الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة علي لونيسي البليدة-02-

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

المعوقات البيداغوجية للأستاذ وتأثيرها على العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية لمدينة القليعة -تيبازة-

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه (ل.م.د) في: علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب:

عبد الرحمن علال

إشراف الدكتورة:

زهرة بلعيد

السنة الجامعية:2023/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة علي لونيسي البليدة 02

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم: العلوم الاجتماعية.

المعوقات البيداغوجية للأستاذ وتأثيرها على العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات.
دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية لمدينة القليعة –تيبازة–

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه (ل.م.د) في علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوي.

إعداد الطالب:

عبد الرحمن علال

إشراف الدكتورة:

زهرة بلعيد

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
يوسف حنطابلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 02	رئيسا
زهرة بلعيد	أستاذ(ة) محاضرة (أ)	جامعة البليدة 02	مشرفا ومقررا
الزهرة بودهدير	أستاذ(ة) التعليم العالي	جامعة البليدة 02	عضوا مناقشا
رشيدة كرنبيط	أستاذ(ة) محاضرة (أ)	جامعة البليدة 02	عضوا مناقشا
حسين ايت عيسي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة تيبازة	عضوا مناقشا
لخضر شتوى	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المدية	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

شكر وعرفان

إن الحمد لله الذي ﴿عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (العلق، آية: 5). والذي بفضله تتم الصالحات أن مكنني من إتمام هذا العمل، والصلاة على المصطفى القائل " فضلُ العلْمِ أحبُّ إِلَيَّ مِنْ فضلِ العبادَةِ، وخيرُ دينِكُمُ الورَعُ" (الألباني، الصحيح الجامع-4214). والشكر موصول إلى كل من همس في أذني بحرف مشجع، أو فكرة منيرة، إيمانا مني برد الجميل لمن كانوا عونا لي مصداقا لقوله تعالى: ﴿هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ﴾ (الرحمن، آية: 60). وقول رسوله "مَنْ لمْ يشْكُر النَّاسَ لَمْ يشْكُر الله" (الصحيح البخاري)

وهنا أنوّهُ بجهود الأستاذة المشرفة " **زهرة بلعيد**" والتي لم تبخل عليّ بنصائحها وتوجيهاتها العلمية والعملية وأرشدتني لطريق العمل الصحيح، فلها مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

كما لا أنسى أستاذي ومشرفي القدير الفقيد البروفيسور" **سعيد عيادي**" رحمه الله وجعل قبره روضة من رياض الجنة، وغفر الله له وأسكنه فسيح جنانه، وجعل ذريته خير خلف لخير سلف.

والامتنان والشكر المُقدم مُسبقا للجنة المناقشة، التي أتشرف بتكرُّمها لمناقشة أطروحة تخرجي ولها مني التقدير، ولكل أساتذة لجنة التكوين في الدكتوراه.

كما لا يفوتني تقديم شكر خاص للأستاذ البروفيسور " **يوسف حنطابلي**" الذي تعلمت منه الكثير، ولكل الأساتذة الذين قاموا بتحكيم الاستمارة.

ولا أنسى توجيه الشكر والتقدير لكل الأساتذة الذين درّسوني من مرحلة التعليم الابتدائي لغاية مرحلة التعليم العالي فلهم مني أسمى عبارات الإحترام.

والشكر موصول لكل المشرفين التربويين والأساتذه الذين تم إجراء الاستمارة معهم.

إهداء

أهدي هذا العمل إلى:

* الوالدين الكريمين: أبي رحمه الله، أمي رحمها الله.

* زوجتي الغالية التي كانت خير عون لي في مسيرة النجاح.

* ابنتي العزيزة (تهاني).

* وأخواتي (خديجة، وردة، نورة، وجميع أبنائهم).

ملخص الدراسة:

تتمحور هذه الدراسة حول موضوع المعوقات البيداغوجية للأستاذ وتأثيرها على العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات. كما تبحث في إستراتيجية وزارة التربية الوطنية من حيث اعتمادها لمعايير قبول الاساتذة للاتحاق بقطاع التربية، وأهمية تكوينهم قبل وأثناء الخدمة بالمدرسة الابتدائية، إضافة الى مستوى تحكم الأستاذ في إدارة الفوج التعليمي وانعكاس كل هذه العوامل على قدرته في تجاوز المعوقات البيداغوجية، حيث يقدر الباحث أن هذه العوامل الثلاثة هي الأساس في نجاح العملية التعليمية التعلمية، فامتلاكها وحسن استثمارها وتوظيفها يمكنه من تذليل المعوقات البيداغوجية لتحقيق الموارد المستهدفة وصولاً الى ملمح التخرج المستهدف لدى المتعلم في نهاية المرحلة الابتدائية.

وتقديرا لأهمية هذه العوامل الرئيسة في نجاح الأستاذ المتميز لحظة قيامه بواجباته المهنية لتحقيق غايات التعلم، جاء البحث ليبرز أهمية هذه المرتكزات والتي تسهم في إقداره على تجويد مخرجات العملية التعلمية التعلمية. وعليه جاءت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

-هل لملمح كفايات الأستاذ وآلية توظيفه أثر على كفاءته في الاعداد الناجح للدرس؟

-ما هو دور التكوين البيداغوجي القبلي واثناء الخدمة في اكتساب الأستاذ تقنيات التعليم الحديثة؟

-ما أهمية توظيف العلاقة التربوية المناسبة، ودورها في الإدارة الصفية الناجحة؟

وقد استعان الباحث في التحليل ببرادقم "ماكس فيبر" لمحاولة فهم ملمح الأستاذ والطريقة المعمول بها في اختيار توظيفه كفاعل اجتماعي يؤدي دور ضمن النسق التعليمي، كما أن الدراسة تهدف إلى معرفة مدى تأثير قدرته في بناء علاقة تربوية مع المتعلمين وانعكاس ذلك على مردوده المهني،

وما إذا كانت متناسبة مع خصائص فوجه المسند، واعتمادا على ما اكتسبه من تكوين قبل وأثناء الخدمة باعتبار التكوين نسق فرعي من أنساق العملية التعليمة التعلمية حسب مقاربة "بارسونز".

هذا وقد جاءت عينة الدراسة ممثلة في معلمي المدرسة الابتدائية المثبتين الذين يزاولون التدريس بالمقاطعات التربوية للقليعة (الأولى، الثانية، والثالثة) والحطاطبة (الأولى، الثانية) والشعيبة بمديرية التربية لولاية تيبازة والذين بلغ عددهم 533 أستاذا مثبتا.

وانتهت الدراسة إلى أن غياب أحد هاته العناصر الثلاثة يؤثر وبشكل مباشر على أداء الأستاذ ويوجد له معوقات مما ينعكس على مخرجاته التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الملمح، معلم التعليم الابتدائي (الأستاذ)، تكوين المعلم، المعوقات، التعليم الالكتروني، الاداء وتقويم الأداء التدريسي، العلاقة التربوية، النسق الاجتماعي، الأداء التربوي، إعداد الدروس، البطاقة التقنية للدرس، الإدارة التربوية والمدرسية والصفية، المقاربة بالكفاءات.

Abstract:

This study revolves around the subject of the teacher's pedagogical obstacles and their impact on the educational process in light of the competency approach. It also discusses the strategy of the Ministry of National Education in terms of its adoption of the criteria for accepting teachers to join the education sector، the importance of their training before and during service in primary school، in addition to the teacher's level of mastery in managing the class group and the reflection of all these factors on his ability to overcome pedagogical obstacles، as these three factors are the basis to make the educational-learning process a success. Mastering them with a good investment and employment enables the teacher to overcome pedagogical obstacles in order to achieve the target resources، leading to the expected objectives for the learner at the end of the primary stage.

In appreciation of the importance of these main factors in the success of the distinguished teacher at the moment of carrying out his professional duties to achieve the goals of learning، the study came to highlight the importance of these pillars، which contribute to his ability to improve the outcomes of the learning-teaching process. The study answers the following questions:

Does the teacher's profile and the mechanism of his acceptance into the profession have an impact on his efficiency in the successful preparation of the lesson?

What is the role of a prior and in-service pedagogical training on the teacher's acquisition of modern educational techniques?

What is the importance of employing the appropriate educational relationship، and its role in successful classroom management?

In his analytical research، the researcher used the "Max Weber" paradigm to try to understand the profile of the teacher and the method used in choosing to employ him as a social actor who plays a role within the educational system. The study aims at identifying at what extent can the teacher's ability to make a proper educational relationship with learners which has a positive reflection on his professional output in the context of the educational perception of "Ibn Khaldun" and whether it is proportional to the characteristics of his class group، based in his choice of this relationship on what he acquired from training before and during the service، considering training as a sub-form of the educational learning-teaching process، according to Parsons' approach.

The sample of the study was represented by the 533 tenured primary school teachers who teach in the educational districts (Kolea first، second، and third)، (alhatatiba first، second)، alshaebia، in the Directorate of Education of the province of Tipaza.

The study concluded that the absence of one of these three elements directly affects the teacher's performance and negatively affects his educational outcomes.

Keywords: *profile، teacher of primary education (teacher)، teacher training، obstacles، e-learning، performance and assessment of teaching performance، educational relationship، social pattern، educational performance، preparing lessons، technical card of lessons، educational، school and classroom management، competency approach.*

المحتويات	الصفحة
إهداء	–
شكر وعرفان.....	–
الملخص باللغة العربية.....	–
الملخص باللغة الأجنبية–الانجليزية–.....	–
فهرس المحتويات.....	–
فهرس الجداول.....	–
فهرس الأشكال.....	–
قائمة الملاحق.....	–
مقدمة.....	أ–ت
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة.	
تمهيد.....	27
1–أسباب اختيار الموضوع.....	28
2–أهمية الدراسة.....	29
3 –أهداف الدراسة.....	29
4–إشكالية الدّراسة.....	30
5–فرضيات الدراسة.....	34
6 –بناء مفاهيم الدراسة.....	34
7–الدراسات السابقة وجوانب الاستفادة منها.....	45
8–المقاربة السوسيولوجية.....	80
9–صعوبات الدراسة.....	92
– ملخص الفصل.....	93

فهرس المحتويات

الفصل الثاني: فاعلو العملية التعليمية وأهمية الاعداد للدروس.	
تمهيد.....	95
1-عناصر العملية التعليمية.....	96
2-الأستاذ في الفكر التربوي العربي.....	97
3-التربية والتعليم علم وفن وصناعة.....	98
4-ملمح الأستاذ وخصائصه الشخصية والمهنية.....	100
5-خصائص الأستاذ في التدريس الفعال.....	104
6-أدوار الأستاذ في التدريس الفعال.....	107
7-معايير توظيف الطالب الأستاذ.....	109
8-التلميذ.....	113
9-المنهاج.....	116
10-التدريس.....	120
11-إعداد الدروس أهميته مصادره ومتطلباته.....	122
12-الأستاذ ومشكلة الاعداد اليومي للدروس.....	127
13-إعداد مذكرات الدروس والقانون الاساسي للتربية والتعليم.....	135
- ملخص الفصل.....	137
الفصل الثالث: التكوين بين الضرورة المعرفية والاهمية البيداغوجية.	
-تمهيد:	139
1-تعريف تكوين الأستاذ.....	140
2-التطور التاريخي لعملية التكوين.....	141
3-التربية وتكوين الأستاذ.....	141
4-المبادئ الاجتماعية للتكوين وأنواعه.....	142

فهرس المحتويات

5-أنواع التكوين.....	143
6-أهمية وأهداف تكوين الأستاذ أثناء الخدمة.....	145
7-مبادئ تكوين الأستاذ أثناء الخدمة.....	149
8-عناصر التكوين ومراحل التخطيط الفعال له.....	150
9-نماذج للاتجاهات الحديثة في برامج تكوين الأستاذ أثناء الخدمة.....	152
10-معايير تقدير الاحتياجات للتكوين ومصادره.....	153
11-معوقات التكوين ومواصفات نجاحه.....	155
12-تقويم البرامج التكونية.....	157
13-واقع التكوين في المنظومة التربوية الجزائرية حول المقاربة بالكفايات.....	158
14-الحاجة لتكوين الأستاذ على التقنيات وطرق التدريس الحديثة.....	172
- ملخص الفصل.....	182
الفصل الرابع: العلاقة التربوية في الإدارة الصفية وأثرها على أداء الأستاذ.	
تمهيد.....	184
1-تعريف الادارة التربوية والمدرسية والصفية.....	185
2-الفرق بين الادارة التربوية والمدرسية والصفية.....	187
3-أهمية وأهداف ادارة الصف.....	188
4-عناصر وملامح إدارة الصف في المرحلة الابتدائية.....	190
5-خصائص أنماط ومراحل الإدارة الصفية.....	191
6-عوامل نجاح الادارة الصفية.....	195
7-مهام إدارة الفصل.....	197
8-التفاعل الصفي.....	200
9-خصائص وأدوار الأستاذ الناجح في إدارة الفصل.....	200

فهرس المحتويات

10-التفاعل داخل الفصل وموقف الأستاذ منه.....	204
11-كيف نحقق الإدارة الفعالة للفصل.....	205
12-عملية الاتصال والتواصل التعليمي.....	206
13-الانضباط الصفي.....	210
14-الأنشطة التعليمية.....	215
15-العلاقة بين الصف والمجتمع.....	218
16-الأداء التدريسي.....	225
- ملخص الفصل.....	230
الفصل الخامس: الجانب الميداني للدراسة.	
تمهيد.....	233
1-حدود الدارسة.....	234
2-المنهج المستخدم.....	238
3-الدراسة الاستطلاعية الاستكشافية.....	241
4-أدوات جمع البيانات.....	242
5-العينة وكيفية اختيارها.....	248
6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	250
7-تحليل البيانات العامة.....	251
8-تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:	265
9-تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:	297
10-تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:	318
11-عرض وترجمة لبيانات المقابلة مع الأساتذة والمفتشون.....	338
12-عرض ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات.....	363

فهرس المحتويات

ملخص الفصل.	**367**
الاستنتاج العام للدراسة.....	**371**
خاتمة.....	**375**
توصيات وآفاق مستقبلية.....	**380**
قائمة المصادر والمراجع.....	–
الملاحق.....	–

فهرس الجداول للباب النظري

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح: برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية.	162
02	جدول يوضح: الفرق بين الكفاية والأداء.	166
03	جدول يوضح: أنواع الكفايات.	168
04	جدول يوضح: السيطرة، والمتطلبات، والاستجابة مقابل إحكام السيطرة، والمتطلبات، وعدم الاستجابة.	194
05	جدول يوضح: الفصول التي يكون فيها الأستاذ هو المحور، القابل الفصول التي يكون فيها المتعلم هو المحور.	214
06	جدول يوضح: مقارنة اهتمامات الأستاذ والوالدين في تعلم الأطفال.	224
07	جدول يوضح العدد الكلي للمجموع الأساتذة بالمقاطعات التربوية وتوزيعهم.	237
08	جدول يوضح العدد الكلي للمجموع أساتذة اللغة العربية وتوزيعهم.	238

فهرس المحتويات

فهرس الاشكال للباب النظري

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يوضح: مراحل العملية التكونية	151
02	شكل يوضح: مكونات الكفاءة.	165
03	شكل يوضح: أدوار الأستاذ في التعليم الالكتروني.	180
04	شكل يوضح: الأبعاد الخمسة المطلوب من الأستاذ أن يلعبها.	203

فهرس المحتويات

فهرس الجداول للباب الميداني

رقم الجدول	عنوان الجدول.	الصفحة
01	جدول يوضح العدد الكلي لمجموع الأساتذة بالمقاطعات التربوية الثلاثة وتوزيعهم على المدارس.	237
02	جدول يوضح العدد الكلي لمجموع أساتذة اللغة العربية وتوزيعهم على المقاطعات التربوية لدائرة القليعة للسنة الدراسية 2020/2021.	238
03	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	251
04	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن.	253
05	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب الحالة المدنية.	254
06	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.	256
07	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية.	257
08	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب طريقة التوظيف.	258
09	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب الرتبة المهنية.	260
10	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب الفوج المسند.	261
11	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب وجود الأبناء.	263
12	جدول يوضح العلاقة بين ملمح الجنس وقدرة الأستاذ على تحقيق الاهداف التعليمية للدرس.	265
13	جدول يوضح العلاقة بين ملمح الجنس واقتراح إقامة الندوات يوم السبت.	266
14	جدول يوضح العلاقة بين الحالة المدنية واستعداد الأستاذ إقامة الندوات يوم السبت.	267

15	جدول يوضح العلاقة بين ملمح السن ومدة التحضر يوميا أو أسبوعيا.	268
16	جدول يوضح العلاقة بين ملمح الأقدمية المهنية وتواتر تحضير الأستاذ للدروس.	270
17	جدول يوضح العلاقة بين المهنة التي كان الأستاذ يرغب في شغلها قبل الالتحاق بالتعليم وتواتر تحضيره اليومي.	271
18	جدول يوضح العلاقة بين طريقة التوظيف وإمكانية تقديم الدروس دون إعداد مسبق.	272
19	جدول يوضح العلاقة بين طريقة التوظيف وتحقيق الأهداف التعليمية.	274
20	جدول يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ ورغبته في الاطلاع على أحدث المستجدات البيداغوجية.	276
21	جدول يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ وقدرته على تقديم الدروس دون إعداد مسبق.	277
22	جدول يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ واعتماده على المذكرات القديمة.	279
23	جدول يوضح العلاقة بين الأقدمية المهنية للأستاذ واعتماده على المذكرات القديمة.	280
24	جدول يوضح العلاقة بين الرضى عن مهنته وشعوره وهو يقدم الدروس.	282
25	جدول يوضح العلاقة بين الأساتذة الذين لهم رغبة في تغير مهنتهم وتواتر تحضيرهم للدروس.	283
26	جدول يوضح العلاقة بين المهنة التي كان الأستاذ يرغب في شغلها قبل الالتحاق بالتعليم والتنسيق مع الزملاء عند وجود معوقات بيداغوجية.	284
27	جدول يوضح العلاقة بين الأسباب التي دفعت الأستاذ لاختيار مهنة التعليم واعتماده على مذكرات قديمة.	285
28	جدول يوضح العلاقة بين الأسباب التي دفعت الأستاذ لاختيار مهنة التعليم واعتماده تحضيرا يوميا او أسبوعيا.	286

فهرس المحتويات

29	جدول يوضح العلاقة بين الأسباب التي دفعت الأستاذ لاختيار مهنة التعليم وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية من درسه.	287
30	جدول يوضح العلاقة بين الأسباب التي دفعت الأستاذ لاختيار مهنة التعليم واقتراحه حذف تحضير الدروس نهائيا.	288
31	جدول يوضح العلاقة بين المهنة التي كان الأستاذ سيختارها واقتراحه حذف تحضير الدروس نهائيا.	289
32	جدول يوضح العلاقة بين التحضير المتواتر للدروس وتحقيق الاهداف التعليمية من الدرس.	290
33	جدول يوضح العلاقة بين المستوى الدراسي وإلمام الأستاذ بالمقاربة بالكفاءات.	291
34	جدول يوضح العلاقة بين الهوايات الخاصة ومحاولة نقلها إلى التلاميذ وتقديم حصص دعم دون مقابل.	293
35	جدول يوضح العلاقة بين طريقة التوظيف بوجود صعوبة في العمل بالمقاربة بالكفاءات.	297
36	جدول يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ للتكوين في الاعلام الآلي وتحضير دروسه باستعمال الكمبيوتر.	298
37	جدول يوضح العلاقة بين حصول الأستاذ على شهادة في الاعلام الآلي وتحضر الدروس باستعمال الكمبيوتر.	299
38	جدول يوضح العلاقة بين حصول الأستاذ على شهادة في الاعلام الآلي وضرورية عملية التكوين في مساره المهني.	300
39	جدول يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي واستعانته بالمواقع الالكترونية في إعداد الدروس.	302
40	جدول يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وتكليفه التلاميذ بأعمال تعتمد على الاعلام الآلي.	303
41	جدول يوضح العلاقة بين تلقى الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وإذا ما كان يرى في عملية التكوين ضرورة لمساره المهني.	304

42	جدول يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وإذا كان يجيد العمل به.	305
43	جدول يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وفائدة البرامج التكونية في زيادة إلمامه بمعلومات جديدة حول طرق التدريس.	306
44	جدول يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ وإذا كان يجيد العمل بالإعلام الآلي.	307
45	جدول يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ وإذا تلقى تكوينا في الاعلام الآلي.	308
46	جدول يوضح العلاقة بين الأستاذ الذي يجيد العمل بالإعلام الآلي والفوج المسند له.	309
47	جدول يوضح العلاقة بين الأستاذ الذي يطلع على أحدث المستجدات البيداغوجية والذي يجيد العمل بالإعلام الآلي.	310
48	جدول يوضح نوع علاقة الأستاذ بأولياء الأمور وإذا كان يتواصل معهم من خلال الموقع الالكتروني للمدرسة.	311
49	جدول يوضح العلاقة بين الأستاذ الذي يجيد العمل بالإعلام الآلي وتلقيه تكوينا متخصصا وقدرته على تحضر دروسه باستعمال الكمبيوتر.	313
50	جدول يوضح العلاقة بين الحالة المدنية وطبيعة العلاقة مع التلاميذ.	317
51	جدول يوضح العلاقة بين وجود أبناء لدى الأستاذ ونوع العلاقة مع التلاميذ.	318
52	جدول يوضح طبيعة علاقة الأستاذ مع تلاميذه وهل يصل إلى تحقيق الأهداف التعليمية من درسه.	320
53	جدول يوضح الجدول طبيعة علاقة الأستاذ مع التلاميذ وشعوره لحظة تقديم الدروس.	322
54	جدول يوضح العلاقة بين استعمال الأستاذ للشدة في التعامل مع المتعلمين وإشراكهم في مناقشة الدرس.	323
55	جدول يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ ملاحظات من طرف الإدارة لتسيير فوجه وطبيعة العلاقة مع التلاميذ.	324

56	جدول يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ ملاحظات من طرف الأولياء لتسيير فوجه وطبيعة العلاقة مع التلاميذ.	325
57	جدول يوضح العلاقة بين توظيف الشدة في التعامل مع المتعلمين واعتقاد الأستاذ أن التسيب يعود الى القوانين التي تقيد من صلاحياته لضبط الفوج.	326
58	جدول يوضح طبيعة العلاقة بين التلاميذ والأستاذ واعتقاده إذا كان تسيب المتعلمين يعود إلى القوانين التي تقيد من صلاحياته لضبط الفوج.	327
59	جدول يوضح طبيعة العلاقة بين الأستاذ الذي يسمح بحرية الحركة في القسم وتشجيعه المتعلمين على العمل الجماعي او الفردي.	329
60	جدول يوضح طبيعة العلاقة في التعامل مع التلاميذ بإشراكهم في مناقشة الدرس ونتائجه.	330
61	جدول يوضح مدى استجابة الاولياء عند استدعائهم بنوع علاقته بهم.	331
62	جدول يوضح استجابة الاولياء للأستاذ عند استدعائهم بطبيعة علاقته بهم.	332
63	جدول يوضح طبيعة علاقة الأستاذ مع التلاميذ وتلقى ملاحظات من الإدارة مع تلقى ملاحظات من الاولياء.	334

فهرس الأشكال للباب الميداني

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يوضح: توزيع العينة حسب الجنس.	252
02	شكل يوضح: توزيع العينة حسب السن.	253
03	شكل يوضح: توزيع العينة حسب الحالة المدنية.	255
04	شكل يوضح: توزيع العينة حسب المستوى التعليمي.	256
05	شكل يوضح: توزيع العينة حسب الاقدمية المهنية.	258
06	شكل يوضح: توزيع العينة حسب طريقة التوظيف.	259
07	شكل يوضح: توزيع العينة حسب الرتبة المهنية.	260
08	شكل يوضح: توزيع العينة حسب الفوج المسند.	262
09	شكل يوضح: توزيع العينة حسب وجود أبناء.	263

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
i	استمارة موجهة لمعلمي المدرسة الابتدائية.
ii	نموذج دليل مقابلة مع – الأساتذة – المفتشون.
iii	قائمة الأساتذة المُحكّمين للاستمارة.
iv	تقديم الاستمارة للأساتذة المُحكّمين.
v	قرار تفعيل الأرضية الرقمية لاستغلال القائمة الاحتياطية الولائية ثم الوطنية.
vi	بطاقة تقويم أستاذ متربص.
vii	دليل مرافقة الأستاذ المتربص.
viii	رزنامة مرافقة الأستاذ المتربص.
viii	المادة 20، 21، 22 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

مُقَدِّمَةٌ

مقدمة:

تعد التربية محل اهتمام الأمم، لما لها من شأن في رفع الشعوب إلى القمم، فبذلت لها واسع العطاء، وللمشتغلين بها وافر الثناء، حين أدركت ما لها من صنيعة وفاعلية، على الناشئة الفتية، فراحت تبنيى المدارس والجامعات، وتكون الأساتذة والأستاذات، والغاية صناعة جيل راشد، يحقق للوطن المقاصد، وليرقى بالبلاد إلى المرتبة الفوقية، بين الأجناس البشرية، فتحصل العيشة الهنية، وتتعزز الروح الوطنية، وتزداد في أبنائة صفة العصبية، وعندها تقع الغاية، من المخرجات التي رسمتها الوصاية.

والجزائر لم تكن استثاء، فبذلت الجهد والعناء، بعد أن نالت الحرية، بدماء زكية، فسعت بعد الاستقلال، في بذل الجهد والمال، لتحسين الحال، فلم تعدم الحيلة، وتوفير الوسيلة، فجاءت الأمرية –76–لترسم الجزأرة والتعريب والاجبارية، وتجسد ذلك بإنشاء المدرسة الأساسية، التي تميزت بالمناهج التجربية، لينتهي بها المسار بالعودة للمدرسة الابتدائية.

وبالرغم من هذا الجهد المحمود، لم يتحقق كل المقصود، أين ظهرت مواطن الخلل، في مخرجات شابتها كثير العلل، من مستوى هزيل، وتحصيل علمي قليل، ينسب حينا الى المناهج والبرامج التربوية، وساعة الى استقالة الأسرة الجزائرية، عن دورها في العملية التربوية، وحينا للأستاذ الفاقد للأهلية، والقدرة المعرفية، والكفاءة المنهجية.

فكان على الأستاذ أن يدرك دوره في خدمة العلم والمجتمع، فهو يتعهد الناشئين، ويوقظ في مشاعرهم روح الاخلاق والدين، ويحيي في عقولهم الأفكار السوية، ويزرع فيهم القيم الانسانية، إنه عدة الأمة في سرائها وضرائها، شدتها ورخائها، وهذا ما يجعل مهنته تسمو إلى مرتبة العظماء، ومقام الأنبياء، فقدره أرفع من كل قدر، فهو الملهم الروحي للمجتمع الذي وجب علينا تبجيله، وإنزاله منزلة الاحترام، ورفعه الى أعلى مقام.

وبعيدا عن كل اتهام لأحد هذه المكونات، جاء البحث العلمي ليتحقق من افتراضات، لتقرير الحقيقة العلمية، اشتبهت عن الباحث في مساره المهني الطويل، عله يجد دليل، يعالج به سبب المعوقات، يسعي بذلك لتجاوزها لإثبات الذات، من خلال تذليل الصعوبات، ولايتحقق ذلك إلا بتعمق في فهم المسببات، وتحليل المتغيرات بتفكيكها الى مؤشرات.

وهذا ما جاء في أبواب البحث النظرية منها والميدانية، على النحو التالي من المراحل المنهجية:

الباب النظري ويشمل أربعة فصول:

1-الفصل الاول: (الإطار العام للدراسة) حددت فيه العناصر التالية:

أسباب اختيار البحث، وأهدافه، وأهمية البحث، إشكالية البحث، فرضيات البحث، تحديد المفاهيم، والدراسات السابقة، والمقاربة السوسيولوجية، وصعوبات البحث، ملخص الفصل.

2-الفصل الثاني: فاعلو العملية التعليمية وأهمية الاعداد للدروس، وتم التعرُّض فيه للعناصر التالية: التعريف بالأستاذ (المعلم)، الأستاذ في الفكر التربوي العربي والإسلامي، صفات الأستاذ وخصائصه الشخصية والمهنية، خصائص الأستاذ في التدريس الفعال، أدوار الأستاذ في التدريس الفعال، معايير توظيف واختيار الطالب الأستاذ، التلميذ، المنهاج، التدريس، إعداد الدروس مصادره ومتطلباته، الأستاذ ومشكلة التحضير اليومي للدروس، إعداد مذكرات الدروس والقانون الاساسي للتربية والتعليم، ملخص الفصل.

3-الفصل الثالث: التكوين بين الضرورة المعرفية والاهمية البيداغوجية. وتناول العناصر التالية: تعريف تكوين الأستاذ، التطور التاريخي لعملية التكوين، التربية وتكوين الأستاذ، المبادئ الاجتماعية للتكوين وانواعه، أنواع التكوين، أهمية وأهداف تكوين الأستاذ أثناء الخدمة، مبادئ

تكوين الأستاذ أثناء الخدمة، عناصر التكوين ومراحل التخطيط الفعال له، نماذج للاتجاهات الحديثة في برامج تكوين الأستاذ أثناء الخدمة، معايير تقدير الاحتياجات للتكوين ومصادره، معوقات التكوين ومواصفات نجاحه، تقويم البرامج التكوينية، واقع إلزامية التكوين في المنظومة التربوية الجزائرية حول المقاربة بالكفايات، الحاجة لتكوين الأستاذ على التقنيات وطرق التدريس الحديثة، ملخص الفصل.

4-الفصل الرابع: العلاقة التربوية في الإدارة الصفية وأثرها على أداء الأستاذ، وتناول العناصر التالية: تعريف الإدارة التربوية والمدرسية والصفية، الفرق بين الإدارة التربوية والمدرسية والصفية، أهمية وأهداف إدارة الصف، عناصر وملامح إدارة الصف في المرحلة الابتدائية، خصائص أنماط ومراحل ومهارات الإدارة الصفية، عوامل نجاح الادارة الصفية، مهام ومهارات إدارة الفصل، التفاعل الصفي، خصائص وأدوار الأستاذ الناجح في إدارة الفصل، التفاعل داخل الفصل وموقف الأستاذ منه، كيف نحقق الإدارة الفعالة للفصل، عملية الاتصال والتواصل التعليمي، الانضباط الصفي، الأنشطة التعليمية، العلاقة بين الصف والمجتمع، الأداء التدريسي، ملخص الفصل.

الباب الميداني ويشمل:

الفصل الخامس: الذي يتضمن العناصر التالية:

حدود الدارسة، المنهج المستخدم، الدراسة الاستطلاعة، أدوات جمع البيانات، العينة وكيفية اختيارها، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، تحليل البيانات العامة، تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية، تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، المقابلة مع السادة الأساتذة والسادة المفتشين التربوين، عرض ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات، عرض وترجمة لبيانات المقابلة مع الأساتذة والمفتشين، ملخص الفصل.

الباب النظري

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1-أسباب اختيار الموضوع.

2-أهميــة الدراسـة.

3-أهـداف الدراسة.

4-إشكالية الدّراسة.

5-فرضيات الدراسة.

6-مفاهيم الدراسـة.

7-المقاربة المنهجية للدراسة.

8-المقاربة السوسيولوجية للدراسة.

9-الدراسات السابقة وجوانب الاستفادة منها.

10-صعوبات الدراسة.

ملخص الفصل.

تمهيد:

يباشر أي باحث عمله الأكاديمي بفصل تمهيدي يصنف كتوطئة منهجية لبحثه يسمح بالاقتراب سوسيولوجيا ومنهجيا من الموضوع قيد البحث، وهذا بالانتقال من المُعطى إلى المبني.

ويعد الإطار المنهجي نقطة ارتكاز البحث والخلفية المرجعية له، إذا يبرز الأسباب والأهمية والأهداف المرجوة من البحث وصولا إلى بناء الإشكالية وما يتفرع عنها من تساؤلات وما ينتج عنها من فرضيات وبناء لمفاهيم البحث.

ليليها عرض موضوع البحث وخلفياته النظرية، وتحديد المنهج الذي تم توظيفه، ومجالات الدراسة، يليها حصر أدوات جمع وتحليل المعطيات.

ويختتم الفصل باستعراض جملة من الدراسات السابقة حول الموضوع بما يمثل التراكم المعرفي والمفاهيمي، ويتم عرضها ونقد ما جاء فيها من توظيف للمرجعية النظرية والنتائج الميدانية، مع إبراز أوجه الاستفاد منها. كما تمت الإشارة في الأخير إلى الصعوبات التي واجهت سير الدراسة.

1-أسباب اختيار الموضوع:

تعددت أسباب اختيار الموضوع من حيث ما هو ذاتي وما هو موضوعي.

1-1الأسباب الذاتية:

تتلخص الاسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع كوني أعمل موظفا في قطاع التربية والتعليم لفترة تجاوزت الثلاثين سنة دراسية، وبحكم أنني أنتمى إلى جماعه الأساتذة، فإنني أحسب نفسي معنيا بمشاركتهم انشغالاتهم وفي مقدمتها حيرتهم أمام الصعوبات التي يجدونها امام تحقيق أهدافهم التعليمية، وهو ما حفزني على اختيار الموضوع، رغبةً منى في الوفاء لهذه المهنة التي رغبتها ومارستها كأستاذ ولازلت أمارسها كمفتش بيداغوجي، ومساهمة مع زملائي في البحث لتقديم الأضافة العلمية في ميدان التربية، بقصد الكشف عن أسباب وأبعاد هذه الصعوبات وخلفياتها بالاعتماد على ما اكتسبته من خبرة مهنية من جهة وتحصيل معرفي أكاديمي من جهة أخرى.

1-2 الأسباب الموضوعية:

- الآلية المعتمدة من طرف الوصاية للتوظيف عن طريق المسابقة والتي تعتبر قاصرة من حيث معايير الانتقاء والاصطفاء لممارسة المهنة، خاصة بعد التسريح الجماعي للأساتذة المكونيين ذوي الخبرة للتقاعد، أين توجّه بعضهم إلى المدارس الخاصة أو المهن الحرة لتلبية الحاجات الاجتماعية، ومنهم من تقاعد رغم قدرته على البذل والعطاء لعدم رضاه على البيئة التربوية التي يعمل فيها. ليتم فسح المجال لخريجي الجامعات بطريقة ارتجالية وغير مدروسة ومن كل التخصصات لسد العجز الكبير الحاصل.

– التوظيف المباشر للأساتذة الذي عرفه قطاع التربية منذ سنوات، وتحديدا موسم 2017/2016 دون الاستفادة من التكوين الالزامي، والاقتصار على التكوين أثناء الخدمة لأعداد هائلة من الطلبة الأساتذه.

– في غياب التكوين القبلي الفعال، برزت عيوب التكوين أثناء الخدمة ونقائصه، من خلال ضعف الأساتذة في تسيير الفوج وعدم القدرة على التحكم القيادي له، بسبب سوء توظيف العلاقة التربوية المناسبة بين قطبي العملية التعليمية (الأستاذ والمتعلم).

– ما دفع الباحث إلى محاولة معرفة مدى أهمية المتغيرات الثلاثة وأثرها في تجاوز المعوقات البيداغوجية.

2 –أهمية الدراسة:

تتجلّى أهمية الدراسة في كونها تبحث في مسألة تنمية المورد البشري، وتجويد مخرجات العملية التعليمية من خلال الكشف عن مسببات المعوقات البيداغوجية للاستاذ وكيفية صناعة الأستاذ المتميز كرأس مال بشري من خلال وضع آليات علمية وصارمة ودقيقة كشرط انتمائه للقطاع، إلى جانب تكوينه الفعال بما يسمح له بممارسة المهنة بإقتدار مع كفاءة بنائه لعلاقة تربوية فعالة تخدم المنتوج التربوي وتسهم في تجويده.

3–أهداف الدراسة:

يعد هذا البحث محاولة لكشف الغموض عن طبيعة المعوقات التي يلقها الأستاذ أثناء قيامه بعمله ويبرز طبيعة هذه الصعوبات:

_التعرف على المعوقات التي تعترض أستاذ المدرسة الابتدائية أثناء أدائه العملية التعليمية التعلمية.

_كشف أسباب هذه المعوقات بحسب رأي السادة الاساتذة.

_التحقق من المتغيرات المباشرة وغير المباشرة للمعوقات التي تعترض أستاذ المدرسة الابتدائية.

_ إيجاد مقترحات من تقدير السادة الأساتذة كمحاوله تخطي هذه المعوقات وتأثيراتها.

وبالوصول الى نتائج علمية يتبنها هذا البحث يكون قد أسهم ولو باليسير في فك شفرة الغموض التي تلف حقيقة هذه الصعوبات وتحديد موضع الخلل، ومنه يمكن تجاوز هذه المعوقات أو على الأقل تذليلها والحد منها.

4-إشكالية الدّراسة:

يعرف الانسان في ممارسته اليومية جملة من المعوقات التي تعترضه لتطويع البيئة الطبيعية والاجتماعية بما يخدم أغراضه، وصفة هذه المعوقات دوامها ما دام الانسان ذاته، فيتغلب عليها أحيانا نسبيا أو نهائيا لتبرز بعدها معوقات أخرى تليها أخرى تجعله يعيش التحدي الدائم في مواجهة لا تنتهي إلا بانتهاء وجوده، وتتنوع هذه الصعوبات والإشكاليات بتنوع الميدان الذي يشغله هذا الانسان سواء أكان اقتصاديا او سياسيا أو ثقافيا أو تربويا ...

على أن فاعلو هذه المجالات الإنسانية هم في المحصلة من مخرجات العملية التربوية التعليمية، التي يقوم عليها المجتمع ويرعاها بهدف تحقيق أهدافه. ومن هنا يمكن القول بأهمية المكون التربوي؛ على اعتبار تأثيره المباشر كنسق مفتوح على باقي الأنساق الأخرى. وما يهمنا هنا هو التعمق داخل مكونات هذا النسق والتعرف على الفاعلين الاجتماعيين الأساسيين فيه وتمحيص ما يجده هؤلاء من صعوبات وإشكالات تؤثر بشكل أو بآخر على مخرجاتهم التعليمية، وهو ما نعتقد أنه دور الباحثين في الحقل التربوي.

ومن المعلوم أن فاعلو العملية التربوية التعليمية ثلاثة:

المتعلم والمعلم والمنهاج، يلعب فيها المعلم دوره المحرك الذي يجب أن يتحرك ليحرك معه المتعلم وحلقة الدرس على السواء، اعتمادا على أسس تربوية حديثه فاعله تهدف الى تحقيق غايات العملية التعليمية التعلمية، لكن تحصيل ذلك ليس بالمتناول اليسير إذ تعترضه معوقات بيداغوجية تحول دون تمكينه من غاياته التعليمية، وما يزيد الأمر تعقيدا تنوع هذه المعوقات في ذاتها وخلفياتها.

وكمحاولة تجاوز هذه المعوقات يقدر الباحث أن هناك ثلاثة عناصر أساسيه مساعده على تخطى هذه المعوقات التي تعترض الأستاذ أثناء العملية التعليمية التعلمية، أولها قيمة وجودة كفاءة ملمح الأستاذ، وثانيها فاعلية تكوينه القبلي والبعدي، وثالثها قدرته على خلق علاقة بيداغوجية ناجحة تكون مساعده له في إدارة قسمه والتحكم فيه، إضافة الى تمكنه من المناهج مع حسن توظيفه للوسائل البيداغوجية...

وبدءا بأول هذه العناصر فإنه من الضروري على الأستاذ أن يتحلى بالموضوعية من خلال نظرته في مرآة الواقع لتعكس له بعض الحقائق الذاتية، وليرى أن لضعف ملمحه أثر قد يكون الأبرز في أسباب هذه المعوقات، وعليه يصبح هو ذاته عائقا لأدائه في العملية التعليمية من حيث لا يعلم. إذْ لايجب ان يلقي بمسببات هذه المعوقات على عوامل خارجية اجتماعية أو إدارية أو تنظيمية أخرى، بل قد يعود ذلك لانعدام حصول ملكة التعليم فيه وعدم اكتسابه لفن التدريس وهو ما أشار إليه ابن خلدون في مقدمته بقوله: "ذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا"[1]

[1] احمد جاد: **مقدمة ابن خلدون**. الطبعة الاولى. القاهرة: دار الغد الجديد. 2007، ص 401.

ومنه يجب ألا يغيب على الراغبين في الانتماء لهذه المهنة أن التعليم ليس قطاعا لإمتصاص البطالة بقدر ما هو في حقيقته قطاع يحمل في مضمونه مشروع مجتمع.

ما يجعلنا نتساءل إذا كان الأستاذ يلتحق بالتعليم عن رغبة وقناعة، أم من باب سد الحاجات الاجتماعية وشح فرص العمل، وهل اجتيازه لاستحقاق مسابقة الالتحاق برتبه أستاذ، قائم على معايير علميه ونفسيه تسمح بغربلة دقيقة ذات مصداقيه للكفاءات المؤهلة لممارسة التدريس، أم تم رفع اسمه من أواخر أسماء القوائم الاحتياطية، كما هو عليه واقع الحال (مسابقة 2016)؟ *

إن جودة ملمح الأستاذ لا تكفي وحدها لتخطي المعوقات بل يتوجب حضور مكون ثاني فعال لا يمكن إغفاله، ألا وهو حصوله على مستوى تعليمي معرفي جامعي عالي مع إكتسابه تكوينا إعداديا قبل الخدمة؛ وهو دور معاهد تكوين المعلمين (التي تم غلقها)، شرط أن يمتد هذا التكوين أثناء الخدمة ويستمر بالتوازي مع التكوين الذاتي لمواكبة كل جديد ولتحديث مكتسباته المعرفية وتعزيزها خاصة مع توفر مصادر المعلومة الحديثة.

في مقابل ذلك ومن خلال الدراسة الاستطلاعية والزيارات التفتشية والندوات التكونية التي قام بها الباحث بحكم طبيعة مهنته تبين بأن بعض الأساتذة يعتقدون أن التكوين من حيث الكم المعرفي لا يكتسي كل هذه الضرورة خاصة بالنسبة للطور الابتدائي؛ على اعتبار أن ما يقدم من معلومة للتلميذ في هذه المرحلة بالذات عادة ما تكون ذا قيمة بسيطة شكلا ومضمونا، وعادة ما تأخذ المعلومة النسق المتكرر والمعاد، وأن المتلقي في الغالب ليس له من الكفاءة والطاقة لإستيعاب كل ما يقدم له من معلومات مستفيضة كمًا وكيفا.

* انظر (الملاحق)، مراسلة المديرية العامة للوظيفة العمومية والإصلاح الإداري رقم 91 المؤرخة في 01 ديسمبر 2016، حول إستغلال القوائم الإحتياطية.

كل هذا يدفعنا للتساءل إن كان لتكوين الأستاذ تأثيرا فاعلا يساعده على تخطى المعوقات أثناء العملية التعليمية التعلمية، أم أن التكوين هو مجرد هدر للوقت والجهد والمال؟

وبالإضافة لأهمية ملمح الأستاذ وتكوينه تبرز الحاجة الملحة لوجود مكون ثالث لإتمام حدوث العملية التعليمية وتجاوز معوقاتها، وهو وجود علاقة بيداغوجية ناظمة للفعل التواصلي بين المعلم والمتعلم، والتي تقع تحت إطار مفهوم الإدارة الصفية ومن أهم أبعادها القيادة الصفية، ما يسمح بالتسيير الهادف حيث يكون ناتج ذلك نظام وانتظام للفوج وهو ما يساعد في عملية وصول مضمون الرسالة من المرسل إلى المستقبل.

ولقد تطرقت بعض الدراسات للظاهرة منها، دراسة الباحث بلحسين مخلوف * والتي خلصت الى عدة نتائج منها أن حقيقة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ تتميز بالتعقيد على عدة أصعدة، فهي تشكل مجموع علاقات مختلفة في مضامينها ومظاهرها، وهو ما يدفع الى التعمق في البحث حول أهميتها وطبيعتها، ولبناء هكذا علاقة فإن هناك عوامل متداخلة تشترك في تأسيسها، منها شخصية الأستاذ وتكوينه وغيرها من العوامل التي يتحدد على أساسها طبيعة هذه العلاقة واعتمادها، من حيث توظيف الشدة أو اللين في التعامل مع المتعلم أو اعتماد المزج بين هذين النوعين من العلاقة حسب الموقف.

ويبقى القول إن الهدف من إقامة هذه العلاقة هو تحقيق أهداف المنهاج، باعتبار أن العلاقة البيداغوجية هي العامل المساعدة في تجسيده واقعيا، ومن خلال قدرة الأستاذ على استيعاب المنهاج وفهمه ما يسهل عملية تحقيق أهدافه.

---

* مخلوف بلحسين: **العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف المدرسي**. دراسة ميدانية ببعض ثانويات الجزائر، البليدة، مليانة. (أطروحة دكتوراه). جامعة الجزائر: تخصص علم الاجتماع التربوي. 2007/2006.

ذلك ان تكوين الأستاذ حول المنهاج يسهل من عمليه الممارسة الميدانية دون معوقات بيداغوجية وان استشارته في عمليه وضع وبرمجة المنهاج يزيد من شعور الإنتماء لمحتواه كشريك ضمن المكون التربوي ويحفزه على تحقيق أهدافه، خاصة في ظل اعتماد مقاربة جديد وهي المقاربة بالكفاءات.

إن مجموع هذه التساؤلات تثير حيرة الباحث وتجعله يقع تحت إلحاح الرغبة الشديدة في تلقى إجابات تشفى فضوله المعرفي، ومن أهمها ما يلي:

-ما مدى تأثير ملمح الأستاذ، وتكوينه، والعلاقة البيداغوجية التي تربطه مع التلميذ؛ في تذليل المعوقات البيداغوجية التي تعترضه أثناء العملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات؟

5 – فرضيات الدراسة:

وبناء على هذه التساؤلات تم صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

5-1-لملمح الأستاذ أثر في قدرته على الإعداد الفعال للدروس.

5-2-للتكوين البيداغوجي القبلي وأثناء الخدمة أثر على اكتساب تقنية التعليم الإلكتروني وتوظيفها.

5-3-يساعد توظيف العلاقة التربوية المناسبة على الادارة الصفية الناجحة.

6 – بناء مفاهيم الدراسة:

لبناء المفاهيم وتحديدها دورا في توضيح الموضوع قيد الدراسته ميدانيا، ذلك أنه يسمح بحصر الخصائص التي تميز الظاهرة الاجتماعية وتفكيك ما هو مُبهم فيها، وتبين الرؤية التي يتم من خلالها تناول الموضوع، فالمفهوم ليس الحقيقة ذاتها، لكنه تصور يلامس خصائص الظاهرة، ومن خلاله يمكن تميز ظاهرة ما عن بقية الظوهر الاجتماعية. ولايمكن لهذه المفاهيم أن تؤدي دورها لاعتبار شموليتها، وعليه يستعين الباحث بتعريف إجرائي يتوافق مع المقاربة المعتمدة لتفسير الظاهرة، وقد جاءت مفاهيم هذه الدراسة على النحو التالي:

المعوقات، الملمح، أستاذ التعليم الابتدائي(المعلم)، المعلم الطالب، إعداد الدروس، البطاقة التقنية للدرس، تكوين الأستاذ، التعليم الالكتروني، الأداء وتقويم الأداء التدريسي، العلاقة التربوية، النسق الاجتماعي، الإدارة التربوية والمدرسية والصفية، المقاربة بالكفاءات، العملية التعليمية.

6-1-المعوقات البيداغوجية:

يعرفها الشهراني: تعني كل ما يعرقل العملية التربوية ويحد من تطورها.[1]

ـ إجرائيا: هي الصعوبات أو المشكلات أو العوامل أو الأسباب التي قد تعيق عملية التعليم في تحقيق الأهداف المرسومة والغايات المرجوة، وتؤثر على العائد التعليمي من المدرسة.

6-2-الملمح:

"ما يَظْهر من أوصاف الوَجْه ومن مظهر الإنْسان."[2]

ـ إجرائيـــا: نقصد بملمح الأستاذ سلامة البنية الجسدية والقدرة العقلية فوق المتوسط الى جانب حصول ملكة فن التعليم فيه والرغبة الصادقة لامتهان التعليم التي تمنحه الاستطاعة على الصبر والتضحية والتحمل لتجاوز المعوقات التي تعترضه، وامتلاكه المعرفة العلمية، والشجاعة الأدبية، والأمانة المهنية وروح القيادة التي تمكنه من حكمة التنظيم، وإدارة الصف وحسن التسيير.

6-3-أستاذ التعليم الابتدائي(المعلم):

يعرف محمد سلامة آدم "المعلم على أنه مدرب يحاول بقوة المثال والشخصية أن يتحقق من ان التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود الذي يسند إليهم، وبالتالي يعلمهم

---

[1] ماجد بن محسن بن علي السلامة: **معوقات مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي.** (رسالة ماجستير) . تخصص الإدارة والتخطيط التربوي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض: 2011، ص06.

[2] معجم اللغة العربية المعاصرة. تم الاطلاع يوم 4 ديسمبر 2020. الساعة 18:30. على الرابط:
https://www.arabdict.com/a

من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها. وكيف يحرزون النجاح والتقدم في حياتهم الاجتماعية واليومية". [1]

ويعرفه كذلك محمد السرغيني: "المعلم هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة، ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة". [2]

ـ **إجرائيـــا:** هو أستاذ المدرسة الابتدائية (المعلم) بصفة مرسم بمختلف رتبه: أستاذ، أو أستاذ رئيسي، أو أستاذ مكون.

6-4-إعداد الدروس:

"هي تلك العملية التي تؤدي الى وضع تصور للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف."[3]

"وهو عملية عقلية منظمة وهادفة، تمثل منهجا في التفكير وأسلوبا وطريقة منظمة في العمل تؤدي الى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإتقان."[4]

-**إجرائيا:** هي عملية الإعداد اليومي المسبق للدروس على كراس التحضير لجميع الانشطة بشكل متواتر بهدف تقديمها للمتعلمين.

6-5-البطاقة التقنية للدرس:

---

[1] عبد الكريم بوزويقة وصيفية جدوالي: **مشكلات الطفل الموهوب في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي**. سطيف: مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية. المجلد 11. العدد01 . جوان2020، ص72.

[2] محمد عبد الرحيم عدس: **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**. الطبعة الاولى. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .2000، ص 35.

[3] وزارة التربية والتعليم: **مهارات المهنية الأساسية لتمكين المعلم**. الرياض: تخطيط التدريس. الادارة العامة لتدريب والانبعاث المحرر. ص27.

[4] مصطفى دعمس نمر: **اعداد وتأهيل المعلم**. الطبعة الاولى.عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع. 2009، ص37.

"خطة تدريسية قصيرة المدى، وتوصف بأنها خطة للدرس يقوم بها المعلم قبل التدريس، وتهدف الى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو وطلابه، وتعد من أهم واجبات المعلم ومسؤولياته، وتشمل الخطة الدراسية العناصر الآتية: -المعلومات الأولية -الكفاءات المستهدفة -تحليل محتوى الدرس إلى أشكال معرفية -الأساليب والأنشطة والوسائل- التقويم."[1]

-**إجرائيا:** وهي أداة مهنية ودعامة بيداغوجية استشرافية تيسر للمعلم تحديد وتنظيم المادة التعليمية المتناولة، ومراحل الدرس بشكل مختصر ومنظم ودقيق وهادف مع الأخذ بعين الاعتبار كل مكونات الدرس، تحتوي على المراحل التنفيذية للسيرورة الدرس وتتضمن مرحلة التخطيط والاعداد والتنفيذ والتقويم.

6-6-تكوين الأستاذ:

" تكوين الأستاذ هو تدريبه على كيفية تقديمه لقضايا تهم طلابه وتناسب حاجاتهم، وأن يكون لديه مهارات المرونة والخيال، بحيث يساعد على التوصل للمحتوى والأسلوب الذي يناسب حاجات المتعلم، ومن هنا يجب أن تتضمن برامج إعداد المعلم وتدريبه على تصميم مهام التعلم بما يسمح للطالب بالتأمل والخيال وتعدد الرؤى واختبار مصداقية ما يتعلمه. وتوظيف الآليات التي تساعده على فهم العلاقة بين ما يدرسه وعالمه الفعلي".[2]

6-6-1-تكوين الأستاذ قبل الخدمة:

[1] السليتي فراس: **استراتيجيات التعلم المعاصر**. اربد: عالم الكتاب الحديث. 2015، ص416.

[2] توفيق عبد الفتاح رضا وعبد العظيم صبري: **اعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول**. الطبعة الاولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر. 2017، ص15-16.

وهو ما يعرف بإعداد الأستاذ داخل كليات التربية، ويعد بمثابة تأهيل مبدئي، يكتسب فيها الأستاذ الأساسيات الضرورية التي تؤهله لمهنة التعليم.

6-6-2-تكوين الأستاذ أثناء الخدمة:

يعرف بأنه" نشاط مقصود يهدف الى تجديد معلومات المعلم (الأستاذ) وتنمية مهارته بإستمرار، كما يساعد على جعل المعلم على علم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصه"[1]

"توفير برنامج خاص للمعلمين الذين في سلك الخدمة سعيا وراء المزيد من الكفاءة والجدارة المهنية، وذلك في دورات صيفية أو صفوف مسائية أو حلقات أو مؤتمرات تربوية تناقش فيها مناهج التعليم ومشكلاته."[2]

إجرائيا: هو كل تكوين يخضع له الأساتذة خلال مسارهم المهني بمختلف رتبهم يأخذ شكل أيام أو نصف أيام تكوينية نظرية أو ندوات تطبيقية تحت إشراف المفتشن البيداغوجي بهدف تحسين أدائهم.

6-7-التعليم الإلكتروني:

لقد وردت عدة تعريفات للتعليم الإلكتروني، "فقد عرفه هورتن Horton بأنه؛ استخدام لتقنية الويب والإنترنت لإحداث التعلم، وعرفه هندرسن Henderson بأنه؛ التعلم عن بعد باستخدام تقنية الحاسب. ويرى كل من فالن VALLON، وبراون Brown أن التعليم الإلكتروني هو مصطلح عالمي حديث للتعليم والتكوين، الذي يتم تقدميه بالحاسب المعتمد على الشبكات الإنترنت. ويعرف خان Khan التعلم الإلكتروني بأنه؛ طريقة ابتكاريه لإيصال بيئات التعلم الميسرة، والتي تتصف بالتصميم الجيد والتفاعلية، والتمركز حول المتعلم، لأي فرد في أي مكان وزمان، عن طريق الانتفاع من الخصائص

---

[1] طارق عبد الرؤوف عامر: **التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي اتجاهات عالمية معاصرة.** الطبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربية لتدريب والنشر.2015، ص125.

[2] محمد حمدان: **معجم مصطلحات التربية والتعليم.** الطبعة الاولى. عمان: دار كنوز المعرفة.2007، ص149.

والمصادر المتوافرة في العديد من التقنيات الرقمية، إضافة إلى الأنماط الأخرى من المواد التعليمية المناسبة لبيئات التعلم المفتوح، والمرن، والمبوب."[1]

"ويعد أسلوب من أساليب التعلم الذي يستخدم وسائل التكنولوجيا الحديثة ويعتمد على تقديم المحتوى التعليمي للمتعلم باستخدام تقنيات المعلومات الحديثة مثل الانترنت والبريد إلكتروني والسكايب بشكل يتيح لطالب التفاعل النشيط مع المحتوى والزملاء والمعلم بشكل متزامن أو غير متزامن في أي وقت وأي مكان بحيث يناسب ظروف المتعلم وقدرته بوجود دور المعلم في إدارة العملية التعليمية مع اختلاف طريقة استقبال المعلومات، وهناك العديد من نماذج التعليم الالكتروني."[2]

-**إجرائيا:** عملية تهدف لتنمية مهارات الأستاذ على استخدام شبكة الانترنت والتجول في الصفحات الإلكترونية والبحث عن المعلومات من خلال محركات البحث ونقل الملفات، إلى جانب تدريب الأستاذ على تصميم وإنشاء المواقع الإلكترونية، لنشر المعلومات كما يمكن من خلالها أن يتم التواصل المباشر بين الأستاذ وزملائه وتلاميذه.

6-8-تقويم الأداء التدريسي:

"الأداء التدريسي هو ما ينجزه المعلم من مهام المهارات والكفايات بشكل قابل للقياس، وأن الأداء كي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاءة عالية."[3]

---

[1] إبراهيم بن محمد عسيري وعبد الله المحيا بن يحي: **التعلم الإلكتروني**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. 2011، ص24.

[2] نرجس قاسم مرزوق العليان: **إستخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية**. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل.الحلة: العدد 42. شباط 2019، ص 281.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **كفايات التدريس المفهوم التدريب الأداء**.الطبعة الاولى. عمان: دار الشروق. 2003، ص24 -25.

ـ **إجرائيا:** تحديد مستوى الأداء التعليمي للأستاذ، من خلال الحكم على ما يقوم به من أنشطة لفظية أو حركية أو إيماءات متعلقة بالتدريس أثناء الموقف التعليمي، اعتمادا على كفاءته وعلى البيئة التي يعمل بها سواء أكان في غرفة الفصل أو غيرها، وعلى قدرته في توظيف ما لديه من مهارات في أي موقف من مواقف التدريس.

6-9-العلاقة التربوية:

"يقصد بالعلاقة التربوية مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعليم، والتي تتم – في الوقت نفسه – بين المدرس والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وبين المدرس والمتعلمين ومواضيع التعلم، والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات في الوضعيات التعليمية التعلمية."[1]

ـ **إجرائيا:** مجموعة النشاطات التي يسعى الأستاذ من خلالها إلى توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الأستاذ وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف، ومن هنا فهي عملية تهدف إلى إيجاد تنظيم فعال من خلال توفير جميع الشروط والظروف اللازمة لحدوث التعلم.

6-10-النسق الاجتماعي:

هو التنظيم الاجتماعي الذي يحكم تصرفات الأفراد، بحيث يمارسون في نطاقه كل نواحي حياتهم المختلفة.

ويعرفه بارسونز Parsons: "هو شبكة من العلاقات بين الأفراد والجماعات فهو مجموعة من الفاعلين (أفراد، جماعات، تنظمات) تنتظم بينها علاقات اجتماعية مستقرة.[2]

اجرائيا:

---

[1] محمد ايت موحى: **العلاقة التربوية طبيعتها وابعادها**. الرباط: مجلة دفاتر التربية والتكوين. العدد1. أكتوبر2009، ص11.

[2] خالد حامد: **مدخل الى علم الاجتماع**. الطبعة الثالثة. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.2015، ص28.

هي تلك العلاقة التكاملية بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم داخل حجر القسم يؤدون أدوار متمايزة ينتج عنها تفاعل في مختلف الاتجاهات يكون ناتجه حدوث التعلم.

6-11-الإدارة التربوية والمدرسية والصفية:

عندما نتناول موضوع الإدارة في ميدان التربية والتعليم، نجد أنفسنا أمام ثلاثة مفاهيم شاع استخدامها، وهي " الإدارة التربوية "و" الإدارة التعليمية"، و"الإدارة المدرسية". أن المفهومين الأول والثاني يعنيان شيئا واحدا، والخلط بينهما إنما جاء نتيجة الترجمة عن المصطلح الاجنبي Education، الذي يترجمه البعض الى مصطلح التربية في حين يترجمه البعض الآخر الى مصطلح التعليم. أما المفهوم الثالث الإدارة المدرسية فيبدو أنه أكثر خصوصية، بحيث يحيل الى الإدارة التي تشرف على مؤسسة تربوية، فيما يحيل المصطلحان السابقان على الإدارة التربوية في تراتبيتها بدءًا من الوزارة الوصية وانتهاء بالمؤسسة التربوية مرورا بالأكاديميات بمصالحها وأقسامها."[1]

6-11-1-الإدارة التربوية:

"لا تختلف الإدارة التربوية في مفهومها عن الإدارة بشكل عام إلا في أنها تطبيق في سياق تربوي، فالإدارة هي الإدارة في أي ميدان تكون فيه ولا تختلف عن بعضها في مضمون عمل المؤسسة التي تديرها، فهناك جملة مبادئ، وأسس، وقواعد يحتكم اليها رجل الإدارة... فالإدارة التربوية هي المسؤولة عن العمل التربوي في المجتمع، أي عن ترتيب أفراد المجتمع، أي عن تربية الأفراد وتنمية شخصيتهم

[1] طلعت محمد محمد آدم: **الادارة المدرسية الميدانية**. الطبعة الاولى. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.2015، ص28-29.

من جميع النواحي وبصورة متكاملة سواء أكان ذلك من خلال مؤسسة تربوية رسمية كالمدرسة مثلا، أومن خلال مؤسسات تربوية موازية كالمسجد، أو النادي، أو مكان عمل."[1]

أجرائيا:

وهي تلك النشاطات التربوية التي تقوم بها مؤسسات رسمية بقصد إنجاح التحصيل التربوي (وزارة التربية–مديرية التربية–مفتشية التعليم الابتدائي).

6-11-2-الإدارة المدرسية:

"هي مجموعة من العمليات والانشطة المختلفة التي يقوم بها المديرون والمدرسون بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل في جو ودي إنساني، وتحقيق أهدافها، وأهداف المجتمع في التربية والأهداف الجامعة للمدرسة."[2]

أجرائيا:

هي تلك النشاطات التشاركية بين الفاعلين التربوين (المدير، نائب المدير، الفريق التربوي) والتي تقع تحت الإطار القانوني المسير للنشاط الداخلي للمدرسة ولضبط العلاقة الرسمية الناظمة للحركة التفاعل بين الأقطاب المذكورة.

6-11-3-إدارة الصف:

"مفهوم إدارة الصف، يتبادر إلى الأذهان أن المقصود بهذا المفهوم، ضبط المتعلمين باستخدام الإجراءات التأديبية، والتي من ضمنها العقاب، كفعل أساسي في إدارة الصف وتنظيمه، والحقيقة أن

---

[1] احمد بطاح وحسن الطعاني: **الادارة التربوية رؤية معاصرة.** الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. 2016، ص16.

[2] طلعت محمد محمد آدم، المصدر المذكور سابقا، ص 30.

المقصود بذلك، توفير البيئة التعليمية التي من خلالها التفاعل الايجابي بين المعلمين والمتعلمين."[1]

"إن مصطلح الإدارة " أفضل من مصطلح " الضبط" ، فالضبط ذا مدلول بوليسي استبدادي، لكن الإدارة ذات مدلول تربوي متوازن. وتعني بالدرجة الأولى التزام المتعلمين بحد معقول من النظام داخل الصف كي يتمكنوا من الإنتباه والمشاركة والتفاعل مع المعلم. والمطلوب هنا تجنب الإفراط والتفريط."[2]

"وهناك عدة تعريفات للإدارة الصفية ولعل تعدد التعريفات للإدارة الصفية نابع من تعدد الفلسفات والمدارس التي يتأثر بها هؤلاء المعرِفون. فالذين ينطلقون من الفلسفة التسلطية يرون بأن إدارة الصف هي حفظ وضبط النظام، والذين ينطلقون من الفلسفة والمدرسة الفوضوية والتسيبية يرون بان إدارة الصف هي اعطاء الطلبة مساحة أكبر من الحرية."[3]

"فهي فن له علم وله أصول، وأشمل من بعض المعاني كالانضباط والهدوء والالتزام بالتعليمات، إنها تعني القيام بالعديد من الاعمال والمهام وحفظ النظام وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي، وتنظيم البيئة الفيزيقية من أثاث وتجهيزات ومواد ووسائل واستثمار للخبرات التعليمية وحسن التخطيط لها، وهي بذلك تشمل كل ما يتصل بالمتعلم والمعلم والمنهاج المدرسي والأهداف التربوية والعلاقات الانسانية، لتشكل مجموعها فنا تربويا متكاملا لا بد من إتقانه."[4]

---

[1] محمد محمود الحيلة: **مهارات التدريس الصفي**. الطبعة الاولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 2002، ص 254.

[2] محمد علي الخولي: **اساليب التدريس العامة**. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع. 2000، ص34.

[3] مفضي عايد المساعيد وسعود فهاد الخريشه: **الادارة الصفية**. الطبعة الاولى. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.2012، ص24.

[4] وزارة التربية والتعليم: **دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال**. السعودية: مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. ص153.

"وتعرف إدارة الفصل بانها الاجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم بهدف تنظيم المتعلمين والوقت والفصل والمواد التعليمية بهدف تفعيل عملية التدريس وحدوث عملية التعلم، بمعنى أنها تشير الى شيء يقوم بها المعلم لجعل المتعلمين يحققون الإنجاز، ويكتسبون المعرفة والمهارات اللازمة للنجاح، والتي ينبغي أن تكون نتيجة لبعض الإجراءات والأنشطة التي تحدث داخل الفصل."[1]

إجرائيا: هي نوع وطبيعة الطريقة التي يسير بها الأستاذ فوجه التربوي.

6-12-المقاربة بالكفاءات:

"هي مجموعة قدرات، نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات ومنهجية واتجاهات، وتقوم على عنصرين: أولهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية معينة، وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة."[2]

إجرائيا: هي اكساب الأساتذة للمجموعة من الكفايات والمعارف والمهارات من خلال التكوين والتي تسمح لهم القيام بأداء رسالة التعليم.

6-13-العملية التعليمية: "هي مجموعة من الأنشطة والإجراءات، التي تحدث داخل الصف الدراسي أو الفصل الدراسي، وذلك بهدف إكساب الطلاب مهارات عملية، أو معارف نظرية، أو اتجاهات إيجابية، وذلك ضمن نظامٍ مبنيٍّ على مدخلات ومعالجة، ثم مخرجات."[3]

---

[1] صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المعلم**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر. 2007، ص 12.

[2] جيلالي بوبكر: **المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات**. جامعة الشلف: مجلة دراسات في التنمية والمجتمع. ديسمبر 2013، ص 6.

[3] كمال رويبح سعيد ومحمد مصطفى: **العملية التعليمية التعلمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكفايات النشاط البدني الرياضي المدرسي أنموذجا**. جامعة زيان عاشور. الجلفة: مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 10. العدد 33. مارس 2018، ص372.

إجرائيا: هو ذلك الجهد التفاعلي المقصود والهادف الذي يبذله الأستاذ مع فوجه من اجل تحقيق غايات محددة في المنهاج، قصد الوصول بالمتعلم الى المستوى التعلمي التربوي المنشود في أعلى درجاته.

6-14-المعلم الطالب:

"طالب يتدرب على اكتساب خبرة علمية ومهارة في التعليم تحت إشراف وتوجيه معلم أو مراقب في مدرسة من المدارس التطبيقية الملحقة بمعهد إعداد المعلمين."[1]

إجرائيا: هو الطالب الأستاذ الذي لايزال في طور التكوين في مؤسسات وزارة التعليم العالي بقصد الحصول على إجازة أستاذ تسمح له بممارسة مهنة التعليم.

7-الدراسات السابقة وجوانب الاستفادة منها:

7-1-الدراسة الاولى: بن زاف جميلة، أطروحة دكتوراه (دولة) موسومة بـ: تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية، دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية لبلدية ورقلة، تخصص علم الاجتماع تنمية الموارد البشرية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014/2013 م.

1-أهداف الدراسة:

انطلقت الدراسة من هدف أساسي وهو محاولة معرفة ما إذا أدى الأسلوب المعتمد (التكوين عن بعد) في تنمية الموارد البشرية إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد، من خلال تنمية

[1] محمد حمدان: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**. الطبعة الاولى. عمان: دار كنوز المعرفة.2007، ص64.

الجانب المعرفي والمهني، وهو ما سيؤدي في الأخير إلى رفع مستوى الأداء التربوي لدى المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط من خلال:

-التعرف على واقع تأهيل المعلمين في الطورين الابتدائي والمتوسط في ضوء الإصلاحات الجديدة.

-التعرف على أبرز المشكلات التي واجهت المعلمين أثناء فترة التأهيل، وأهم المعوقات التي واجهها المعلمين أثناء فترات التأهيل ومدى جدية هذه البرامج.

-معرفة ما إذا حققت البرامج التأهيلية المقدمة لكل من المعلمين في الطورين الابتدائي والمتوسط الأهداف المسطرة ومدى رضا المعلمين على هذه البرامج.

3-الإشكالية:

انطلقت مشكلة الدراسة من محاولة تسليط الضوء على استراتيجية تنمية الموارد البشرية العاملة بالقطاع، والمتمثلة في معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط، الذين لا يملكون شهادة جامعية، ببلدية ورقلة، وإلى أي مدى تم تحقيق الأهداف المرسومة لهذه الخطة، وما هو الأسلوب المتبع في تنفيذ الخطة، واعداد البرامج واختيار المكونين والوسائل... وتنفيذها إذا يتوافق مع النظرة الحديثة لتنمية الموارد البشرية حيث تنظر هذه الأخيرة إلى التأهيل كاستراتيجية منتظمة، وتهدف إلى بناء معارف ومهارات واتجاهات وسلوكيات لدى الموارد البشرية، من أجل تطوير وتحسين أدائها الحالي والمستقبلي، والتكيف مع متغيرات البيئة، وهي مساعي حثيثة وجادة لإحداث المطابقة والمواءمة بين خصائص الموارد البشرية من جهة وخصائص أعمالها الحالية والمستقبلية من جهة ثانية وجعل أدائها في سيرورة تحسن دائم ومستمر.

وانطلاقا من أن إصلاح النظام التربوي يقتضي سياسة خاصة لتكوين الموارد البشرية العاملة بالقطاع فقد طرحت الدراسة التساؤل الرئيسي التالي: هل الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية أدى إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد؟

4-فرضيات الدراسة: الفرضية العامة.

- أدى الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد.

أما الفرضيات الجزئية:

1-أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المعرفي للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد؟

2-أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المهني للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد؟

3-أدت المشكلات التي واجهت المعلم أثناء تلقي التكوين عن بعد إلى التأثير على أهداف التأهيل؟

5-مفاهيم الدراسة: المعلم، التأهيل، الإصلاح التربوي، التكوين عن بعد، تنمية الموارد البشرية.

6-المقاربة النظرية للدراسة:

الاتجاه الاستراتيجي للتكوين (النظرة الحديثة في تصميم البرامج التكوينية).

اعتمد الباحث على النظرة الحديثة في تصميم البرامج التكوينية والمرتكزة على استراتيجية بناء عمليات التكوين انطلاقا من حاجات معبر عنها من طرف أفراد التنظيم، بحيث يحقق التطور الشخصي

وتطوير السيرة المهنية والأهداف والإبداع والمنافسة، تأخذ بعين الاعتبار الخصائص الفردية والمهنية فتركز على النظري والتطبيق من خلال إبراز الفوائد الفورية في حل المشاكل والتكيف الفردي والتنظيمي.

ان حاجات الأفراد لا تعني بالضرورة وجود النقص والقصور أو الخلل في المعارف أو القدرات أو المهارات وإنما ما يحتاجه الفرد أو المنظمة أو المجتمع لتحسين والتطوير والتحديث والتميز، والتحسب للمشاكل والتحديات والأزمات قبل وقوعها ليكون التكوين وقائيا أولا وعلاجيا ثانيا.

على مستوى الأهداف: يمثل التحديد الواضح والدقيق لأهداف التكوين واحدا من أهم مقومات البرنامج التكويني بمفهومه الحديث وهو أساس كل نشاط تكويني.

والهدف هو ما يجب أن يعرفه المتكون ليكون قادرا على أدائه في نهاية تطبيق برامج التكوين، وأهداف التكوين ترمي إلى تحسين مهارات المتكون وتحقيق أهداف التنظيم في آن واحد، فعملية التكوين لن تكون فعالة إلا إذا أخذت بعين الاعتبار المشاكل التنظيمية المسببة لها. إذن قبل وضع أي برامج تكوين يجب أن تكون هناك رؤية واضحة بخصوص النتائج المطلوب الوصول إليها.

كما تعد الصياغة السليمة للأهداف سواء التنظيمية (التكوين) أو البيداغوجية شرطا ضروريا لمعرفة مدى تحققها، وتسمح بتحديد النشاطات والمواد العلمية واختيار الوسائل والتقنيات التعليمية الكفيلة بتبليغ المعارف، وتحديد كلفة التكوين، والصياغة السليمة لأهداف التكوين وترجمتها إلى أهداف بيداغوجية تسمح ببناء وتنظيم وتطبيق محتوى النشاطات التعليمية لتغطية الحاجات التنظيمية، وبالتالي تقييم عملية التكوين ككل. وهو ما يعني الانتقال من النظرة" التقليدية للتكوين إلى الاتجاه الاستراتيجي.

على مستوى المحتوى (البرنامج التكويني): لم يعد الأمر، يتعلق بجمع وترتيب للمعلومات، ولكن بضرورة إحداث تغيير نوعي عميق لا يعمل بمنطق التراكم وإنما بمنطق البناء، فلا يكفي تراكم المعارف لدى المتكون، بل يجب إكسابه القدرات اللازمة لتوظيف تلك المعارف في المواقف المناسبة.

إن برامج التكوين في ظل الاتجاه الاستراتيجي تبنى انطلاقا من أهداف بيداغوجية معبر عنها بعبارات المعرفة والمهارات المكتسبة عن طريق التعلم، وتكون هذه الأهداف مستخرجة من الحاجات المعبر عنها من طرف المتكون، فيتم التركيز في هذه الطريقة على الاستخدامات المستقبلية لهذه المعارف والمهارات في موقع العمل وأثر ذلك على النتائج التنظيمية المحصل عليها نتيجة التكوين، ويمكن القول في هذا الصدد بأن التكوين الاستراتيجي يحقق الترابط بين أهداف التكوين والأهداف البيداغوجية.

إضافة إلى ما سبق فإن إحدى المبادئ الأساسية هي الرغبة والقدرة والقناعة في التكوين. وربط نشاطات التكوين بالخبرات السابقة ونشاطات التعلم المبرمجة على أساس المشاكل التي يعيشها المتكون في المواقف المهنية وليس على أساس التخصصات ومجالات المعرفة.

على مستوى استراتيجيات التكوين: تعرف استراتيجية التكوين على أنها مجموع الطرائق والوسائل المستخدمة في الفعل التكويني، وهي المسؤولة عن ترجمة أهداف التكوين إجرائيا على أرض الواقع.

وطرائق التكون في ظل الاتجاه الاستراتيجي هي طرائق وظيفية نشطة ومتنوعة، تؤكد على ربط التكوين بالمحيط. كما يجب الحرص على تنظيم عملية التكوين بتحديد الأولويات من حيث الأهداف وطالبي التكوين والمكونين ونوع وطريقة التكوين والميزانية، والتكوين الاستراتيجي يتطلب تحقيق الإختيار الأفضل من المكونين، بحيث يكون مؤهلا لهذا الدور وتكون معلوماته وخبرته تناسب ونوع التكوين الذي يشارك فيه، كما يكون مطلعا على النظريات في مجال تخصصه حاصل على مؤهل علمي مناسب، كما يتقن مهارات التفاعل مع الكبار وبصفات تسمح له بالتأثير في المتكونين.

على مستوى التقييم: باستخدام الطرائق والإجراءات العلمية، من أجل الحصول على المعلومات ثم معالجتها لتحديد الفارق بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، على أساس مقارنة الوقائع الحاصلة مع جملة من المعايير أو الأهداف المحددة. إذْ يمثل التقييم مرحلة هامة في عملية التكوين حيث يسمح بالوقوف على النتائج وإمكانية تصحيحها فورا أو بعد نهاية التكوين، لذا يجب جمع البيانات بجدية وفق منهجية محكمة لاتخاذ القرارات المناسبة بشأن استراتيجية التكوين. فالمدخل الاستراتيجي يعتمد على تحديد الحاجات أولا ثم وضع الأهداف ثانيا، فهاتين المرحلتين الأساسيتين للتكوين تحددان المحتوى المكون لبرامج التكوين، والأفراد المعنيين بالتكوين والطرق والوسائل البيداغوجية الواجب استخدامها.

7-الأدوات المنهجية لدراسة:

منهج الدراسة: استعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي، ويعتمد هذا النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

أما مجتمع الدراسة فاختار الباحث مجتمع أساتذة الرياضيات بمؤسسات التعليم الثانوي 2009/2008، وقام بإتباع أسلوب المسح الشامل.

وعليه بلغ إجمالي عدد الثانويات ومتاقن ولاية جيجل 29 مؤسسة وعدد الأساتذة 166 أستاذ بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية، ووزع الباحث مقياس الكفايات التدريسية لأساتذة الرياضيات، ومقياس تقدير معوقات الاداء التدريسي على 122 أستاذ وأستاذة، بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية الذين طبقت عليهم أدوات الدراسة لمعرفة صدقها وثباتها وعددها 32 أستاذ وأستاذة بالإضافة الى امتناع 10 أساتذة عن الإجابة، وهكذا تحدد مجتمع الدراسة بـ 122 مفردة.

8-نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية:

-غياب التخطيط المناسب والتسرع في التنفيذ، قد أثر بصورة سلبية على تحقيق النتائج المتوقعة، ولم يؤدي أسلوب التكوين عن بعد إلى إحداث أي تغييرات في أداء المعلمين والأساتذة بسبب فشل البرامج في تنمية الجانب المعرفي والمهني.

-التأهيل عبارة عن نشاط مخطط ومدروس أي أن تصميم برامجه لا يعتمد على العشوائية وإنما على التخطيط المدروس، والهدف الأساسي من التأهيل هو إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة، فقد تتعلق بإضافة معلومات أو تحسين الأداء أو تغيير السلوك والاتجاه، إذ أن التأهيل يؤدي إلى أداء الوظيفة بكفاءة وإنتاجية عالية.

-يعتبر المتكونين (معلمي التعليم الابتدائي، وأساتذة التعليم المتوسط) هم أساس النشاط التأهيلي، وحسن اختيارهم يضمن نجاح تنفيذ البرامج، لذا يراعى عدد المتكونين ومستوى نضجهم وتعليمهم وتكوينهم السابق، إذْ يعتمد نجاح التأهيل على وجود متكون مقتنع بأهمية التأهيل وبحاجته إليه.

-إلا أن ما توصلت إليه الدراسة هو تغييب هذه الجوانب حيث أن البرنامج الذي تم إعداده قدم إلى عدة فئات تختلف من ناحية المستوى العلمي (حائزين على البكالوريا وغير حائزين على البكالوريا)، والتكوين السابق اختلافا واضحا (فهناك ذوي التخصص الأدبي، والعلمي)، مما خلق لديهم عدم قناعة بهذا التكوين، وهي من بين الأسباب التي أدت إلى فشل هذا الأسلوب في تأهيل الأساتذة.

-إن تغييب احتياجات المتكونين الفعلية أدى إلى عدم تحقيق أهداف التأهيل المتمثلة في تنمية الجانب المعرفي والمهني لديهم، وإلى ضياع الجهد والوقت وهدر الميزانية في نشاط لا طائل منه.

– إن اعتماد أسلوب التكوين عن بعد يتطلب تكوين ذاتي من قبل المتكون وهو ما يجعله يبذل مجهودا مضاعفا، خاصة مع كثرة المهام الملقاة على عاتق المعلمين والأساتذة، والتنوع في المواد كان يتطلب أكثر من أسلوب من أجل الوصول دائما إلى الأهداف المسطرة، وليس الاقتصار على أسلوب واحد.

–إن الأسلوب المعتمد في التأهيل الذي يستخدم لنقل المادة من المكون إلى المتكون، يجب أن يراعي نوعية المتكونين من حيث مستواهم الوظيفي والتعليمي ومدة خبرتهم السابقة، وموضوع التأهيل وارتباطه بالجانب المعرفي أو الجانب التطبيقي، وكذلك وفقا لدرجة الشمول والعمق والتخصص، إلا أن تغييب كثير من هذه المتغيرات والتركيز على النواحي الاقتصادية والاجتماعية، وبعض الجوانب التنظيمية أثر على أهداف التأهيل.

–كان لمحتوى برامج التكوين أكبر الأثر في فشل برامج تأهيل المعلمين في تحقيق الأهداف المسطرة، بالرغم من أن المحتوى جيد من الناحية العلمية وبه الكثير من الموضوعات والمواد الهامة التي تنمي الجانب المعرفي والمهني للمعلمين والأساتذة.

–صرحت الفئة الأكبر من المبحثين أن برامج التكوين معلومات مكررة، وهو ما لا يتوافق مع النظرة الحديثة في بناء البرامج التكوينية لتنمية الموارد البشرية الذي يجب أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير، التكنولوجي المتسارع، وملاحقة التطورات التربوية الحاصلة، كما أقرت نسبة أخرى بأن محتوى البرامج كانت عالية المستوى، وترى النسبة الأخيرة وهي الأقل أن البرامج مناسبة لهم للاستفادة.

9–جوانب الاستفادة من الدراسة:

-أكدت للباحث وجود قصور في عملية تكوين الأساتذة مما ثبت لديه فكرة وجوب إعادة طرح الموضوع ومواصلة البحث فيه.

-بينت الدراسة أن هذا القصور لا يتعلق بالمرحلة الابتدائية فقط بل يتعداه الى مرحلة التعليم المتوسط.

-أبرزت الأهمية الكبيرة للتكوين وأثره البالغ على مردود الأستاذ.

-ركزت الدراسة على كل ما هو سلبي دون ذكر وتثمين ما هو إيجابي وبذلك تكون قد حادت بدرجة ما على مبدأ الموضوعية العلمية في الطرح وهذا ما يجب تفاديه.

- من خلال تصريح الباحث حول عدد مفردات العينة يتبين أن هناك خلل في العدد المصرح به.

7-2-الدراسة الثانية: بهلولي خالد، أطروحة دكتوراه (ل م د) موسومة بـ: استراتيجية تكوين المعلمين أثناء الخدمة وانعكاساتها على أدائهم التربوي، دراسة ميدانية لعينة من ابتدائيات مدينة الجلفة، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة لونيسي علي، البليدة 02 ،2019 /2020 م.

1-أهداف الدراسة: تتجلى أهداف الدراسة في كونها دراسة سوسيو- تربوية غايتها رصد انعكاسات الفعل التكويني أثناء الخدمة على الأداء التربوي للمعلمين المتكونين في ظل الإصلاحات التربوية التي تعرفها المدرسة الجزائرية وبالتحديد المدرسة الابتدائية كونها الأرضية لمساعي النجاح في الخطة الإصلاحية كما رصدت هذه الدراسة استراتيجية وزارة التربية في التكوين من خلال النقاط التالية.

-استراتيجية الوزارة في التكوين أثناء الخدمة لمعلمي المدرسة الابتدائية لغة عربية من خلال المشرفين.

-التفاعل مع المعلمين لمعرفة أدائهم ومدى أثر التكوين عليهم.

2-الإشكالية:

تتمحور هذه الدراسة حول موضوع استراتيجية وزارة التربية الوطنية في تكوينها للمعلمين أثناء الخدمة بالمدرسة الابتدائية وانعكاساتها على الأداء التربوي للمعلمين المتكونين كتجربة جديدة تبنتها وزارة التربية الوطنية بداية من السنة الدراسية 2012 /2013، وهذا لمسايرة التحولات الحاصلة في النسق التربوي. وقد تم معالجته نتيجة تبني الوزارة لاستراتيجية تكوينية للمعلمين أثناء الخدمة سواء للمتربصين أو المرسمين.

وعليه بنيت الإشكالية حول استراتيجية تكوين المعلمين أثناء الخدمة في المدرسة الابتدائية وانعكاساتها على الأداء التربوي للمعلم المتكون في ظل إصلاحات تربوية بجيلها الثاني من خلال التساؤلات التالية:

-هل مدة تكوين المعتمدة للمعلمين أثناء الخدمة من طرف وزارة التربية الوطنية كافية للمساهمة في تفعيل المعرفة المهنية لدى المعلم المتكون؟

-هل يعمل المشرف التربوي على عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة في المنظومة التربوية الجزائرية على تحسين الممارسة المهنية لدى المعلم المتكون؟

-هل يدفع محتوى تكوين المعلمين أثناء الخدمة المعتمد من قبل وزارة التربية الوطنية المعلم المتكون للمشاركة المهنية؟

3-الفرضيات:

وجاءت الفرضيات على النحو التالي:

-مدة تكوين المعلمين أثناء الخدمة المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية غير كافية للمساهمة في تفعيل المعرفة المهنية لدى المعلم المتكون.

-المشرف التربوي على عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة في المنظومة التربوية الجزائرية لم يعمل على تحسين الممارسة المهنية للمعلم المتكون.

-محتوى تكوين المعلمين أثناء الخدمة المعتمد من قبل وزارة التربية يدفع المعلم المتكون للمشاركة المهنية.

4-مفاهيم الدراسة:

استخدمت الدراسة المفاهيم التالية:

الاستراتيجية، النسق الاجتماعي، النسق التربوي، الاشراف التربوي، تكوين المعلمين أثناء الخدمة، الأداء التربوي، الندوة التربوية، الاحتياجات التكوينية، المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، المشاركة المهنية، الحقيبة البيداغوجيا.

5-المقاربة النظرية للدراسة:

اعتمدت الدراسة على النظرية النسقية لتالكوت بارسونز في إطار نظام النسق الاجتماعي، فالفرد في عمله يتفاعل اجتماعيا مع الآخرين من خلال مركزه ومن خلال الدور الذي يلعبه.

والتكوين فعل اجتماعي يحدث بين الفاعلين التربويين داخل النسق التربوي كنسق فرعي من المنظومة التربوية كنسق كلي وهو المؤسسة التربوية وأصغر مكونات النسق الاجتماعي هو التفاعل الاجتماعي والنسق الاجتماعي هو شبكة من العلاقات بين الأفراد والجماعات، من خلال علاقات الاعتماد المتبادل بين أنساق المجتمع.

6-الأدوات المنهجية لدراسة:

الاستمارة: تم تصميمها انطلاقا من الفرضيات المصاغة مرورا بالتحليل المفاهيمي والذي تم بعد استخراج الأبعاد والمؤشرات حول متغيري الدراسة المستقل والتابع. حيث تمثل المتغير المستقل في إستراتيجية تكوين المعلمين أثناء الخدمة، والتابع الأداء التربوي للمعلم المتكوّن. وضمّت الاستمارة 40 سؤالا موزعة على المحاور الأربعة التالية:

– الأول: يحتوي على المعلومات العامة.

– الثاني: يحتوي على العلاقة بين مدة التكوين أثناء الخدمة والمعرفة المهنية للمعلم المتكوّن.

– الثالث: يحتوي على العلاقة بين المشرف التربوي والممارسة المهنية للمعلم المتكوّن.

– الرابع: العلاقة بين محتوى التكوين أثناء الخدمة والمشاركة المهنية للمعلم المتكوّن.

كما تم تحكيم الاستمارة وتجريبها والتعديل فيها.

المقابلة: كانت المقابلة مع المشرفين التربويين –المفتشين– للمقاطعات التربوية الثمانية من أصل 13 مقاطعة تربوية موجودة بمدينة الجلفة. وتم اعتماد مقابلة استطلاعية بُغية التعرف على مجال الدراسة المكاني والبشري وأخذ توضيحات من الفاعلين التربويين ذوي الخبرة في مجال التكوين والإشراف التربوي. واعتماد المقابلة الحرة في مرحلة الاستطلاع، في حين تم اللجوء للمقابلة شبه الموجهة في الانجاز الفعلي.

معالجة المعطيات الميدانية: تم معالجة المعطيات الميدانية بواسطة برنامج (spss)، من خلال تفريغ البيانات واستخراج النسب المئوية للتكرارات وغيرها من القيم، وباستخراج الجداول وتحليل المحتوى الكمي والكيفي لنتائج المقابلات.

7–نتائج الدراسة:

لقد تناولت الدراسة استراتيجية تكوين المعلمين أثناء الخدمة لمعرفة تحسين الأداء التربوي للمعلمين المُتكوّنين وفق ما يعكسه هذا الأداء على مستوى المعرفة والممارسة من طرف المعلمين المُتكوّنين في النسق التربوي وبالتحديد في المؤسسة التربوية.

حيث توصل الباحث إلى أنّ كل فرضيات الدراسة تحققت.

الفرضية الأولى: مدة تكوين المعلمين أثناء الخدمة المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية غير كافية للمساهمة في تفعيل المعرفة المهنية لدى المُعلّم المتكوّن.

والفرضية الثانية: المشرف التربوي على عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة في المنظومة التربوية الجزائرية لم يعمل على تحسين الممارسة المهنية للمُعلّم المتكوّن.

الفرضية الثالثة: محتوى تكوين المعلمين أثناء الخدمة المعتمد من قبل وزارة التربية الوطنية يدفع المُعلّم المتكوّن للمشاركة المهنية.

-كما توصل الباحث الى أن مدة تكوين المعلمين أثناء الخدمة لا تسمح لهم بامتلاك معرفة مهنية وهذا لعدم التناسب بين مدة التكوين النظري والتطبيقي، وعدم إلمام المعلمين المتكوّنين بمقاييس التكوين البيداغوجي والمستجدات التربوية، وعدم فهم المعلمين المتكوّنين لعناصر النظام التربوي، والمقاربة بالكفاءات، وبيداغوجيا الفروق الفردية.

مع تسجيل تذمر أطراف عملية التكوين المشرف التربوي والمعلم المتكوّن من الظروف الزمكانية من حيث برمجة الندوات أيام العطل (السبت) وفي ظروف مكانية غير لائقة.

-وكذلك عدم تمكن المشرف التربوي من تحيين وتحقيق الممارسة المهنية لدى المعلمين المتكوّنين، من خلال عدم جديّة التقويم التربوي للمعلمين المتكوّنين، وعدم تمكين الندوات التربوية من استيعاب

مناهج الجيل الثاني والطرائق النشطة، وعدم تمكّن المعلمين المتكوّنين من امتلاك كفاءة إدارة الصف الدراسي، ومن توظيف الإعلام الآلي، وعدم التمكن من تنفيذ طرائق التدريس الحديثة، وتحقيق كفاءة استعمال الوسائل التعليمية، مع غياب الكفاءة في تصميم الدرس.

كما أكد المشرفون التربويون بأنه لم يتم تكوينهم بالشكل الكافي حول مناهج الجيل الثاني، ولم يمتلكوا الكفاءات اللازمة في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التقويم التربوي، إدارة المجموعات وتنشيطها لعدم اطلاعهم على دليل التكوين، تكوينهم نظري، عدم امتلاكهم لكفاءة في تكنولوجيا الإعلام والاتصال والإعلام الآلي.

وهذا راجع إلى عدم تكوين المشرفين على مضمون الحقيبة البيداغوجية، ومقاييس التكوين البيداغوجي، ومناهج الجيل الثاني.

-كما أن محتوى تكوين المعلمين أثناء الخدمة عمل على تفعيل المشاركة المهنية للمعلمين المتكوّنين من خلال مقياس علم النفس الذي سمح للمعلمين المتكوّنين بفهم المتعلم، وهو ما عزز لدى المعلمين المتكوّنين اندماجهم في المهنة، وانسجاما اجتماعيا مع الفاعلين التربويين في الوسط المدرسي، مع انتظامه مع المستجدات الحاصلة في الفعل التربوي.

8-جوانب الاستفادة من الدراسة:

-حددت الدراسة مسؤوليات أطراف الجماعة التربوية المؤثر في نجاح عملية التكوين (الوصاية، المشرف التربوي، المتكون ...).

-أبرزت أهمية حسن التخطيط لعملية التكوين قصد انجاحها والوصول الى أهدافها.

-سمحت بأخذ نظرة أكاديمية حول طبيعة التكوين أثناء الخدمة ولملمح المعلمين المتكونين.

-أما بالنسبة للفرضيات فقد شابها نوع من التداخل، هذا وكانت الدراسة غنية بالمفاهيم المتنوعة مما سمح للباحث بالفهم الدقيق لما جاءت به الدراسة.

7-3-الدراسة الثالثة: بخوش لامية، أطروحة دكتوراه(علوم) موسومة بـ: أنماط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية، دراسة ميدانية بالمؤسسات التعليمية لولاية قسنطينة، تخصص علم الاجتماع، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 2، 2017/2016 م.

1-أهداف الدراسة:

- ربط جانب التنمية الاجتماعية بالتربية، فتنمية التربية تعتبر أحد الشروط الأساسية لتحقيق التنمية الاجتماعية، من خلال: " إنتاج اليد العاملة الماهرة القادرة على التنمية الاجتماعية كما تسمى بالموارد البشرية المؤهلة".

-تحليل أنماط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في المدرسة عموما، وفي المدرسة الجزائرية خصوصا، نظريا من خلال التراث النظري والدراسات السابقة التي ركزت على تحليل وتفسير العلاقة التربوية، وأهميتها وتعدد أنماطها من خلال الدراسة الميدانية لواقع المدرسة الجزائرية.

2-الإشكالية:

تمحورت هذه الدراسة حول أنماط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية، حيث تطرقت الاشكالية الى العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي وتأثير أنماطها على المعلم والمتعلم وعلى مسار العملية التربوية داخل المدرسة، تم تناول موضوع نمط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة عموما، والمدرسة الجزائرية خصوصا كمؤسسة تربوية. بغرض فهم

واقع أنماط العلاقة التربوية داخلها، ومدى تأثير متغيرات جنس المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية، في سيادة نمط علائقي تربوي دون آخر بين المعلم والمتعلم.

حيث انطلقت الدراسة من التساؤل الرئيسي التالي:

-ما نمط العلاقة التربوية السائد بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم وضع الفرضيات التالية:

3-الفرضيات:

-الفرضية العامة: يختلف نمط العلاقة التربوية السائدة بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية باختلاف جنس المعلم وتخصصه والمراحل التعليمية.

الفرضية الأولى: يختلف نمط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية باختلاف جنس المعلم.

الفرضية الثانية: يختلف نمط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية باختلاف تخصص المعلم.

الفرضية الثالثة: يختلف نمط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية باختلاف المراحل التعليمية.

4-المفاهيم:

-العلاقة التربوية، العلاقة الاجتماعية، النمط، المعلم، المتعلم، المدرسة، الفصل الدراسي، جماعة الفصل الدراسي.

5-المقاربة النظرية للدراسة:

النظريات المفسرة للعلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم:

اولا: النظريات المفسرة للعلاقة التربوية الديمقراطية الشورية.

1-نظرية بيداغوجيا التوعية– بولو فرايره- Paulo Freier .

حيث يفسر التربية كممارسة ديمقراطية وحرية ترتكز على استعمال الحوار والنقد.

2-نظرية بيداغوجيا التحرر– شور-SHOR:

نظرية نقدية وديمقراطية حول المتعلم والتغير الاجتماعي، حيث يرى أن الحوار هو تواصل ديمقراطي يهاجم السيطرة المستبدة، ولا يمكن نقل المعرفة وتحولها انطلاقا من علاقة تسلطية بين المعلم والمتعلم.

وأن يكون التعلم انفعالي ومعرفي وعاطفي يشجع على التحرر، والحوار النقدي والابتعاد عن الطرق التقليدية.

ثانيا: النظريات المفسرة للعلاقة التربوية الديمقراطية التسلطية.

نظرية التسلط –اميل دوركايم -Emile Durkheim.

يرى اميل دوركايم أن الهدف الأساسي للتربية "هو تكيف الفرد مع المحيط الجديد الذي يعيش فيه، حيث يركز على العلاقة بين الاخلاق (كقوة اندماج اجتماعي) والتربية، ويمثل المعلم (الذي يمتلك قوة أخلاقية عليا) الهيئة المنفذة لها، فهو يتصرف باسم الدولة وهو ما يبرر سلطته على التلاميذ، اذ يعتبر العلاقة التربوية علاقة سيطرة تسلطية استبدادية.

2-نظرية الصراع والتسلط داخل الفصل الدراسي – "ويلر-Waller".

يرى أن المؤسسة التربوية تمنح المعلم سلطة رسمية، وميز بين نوعين من السلطة، الأولى تأخذ طابع شخصيا يتعلق بالمعلم شخصيا، والثانية تأخذ طابع مؤسساتي.

ويعتبر تسلط المعلم ضروري لمواجهة أخطار الفوضى، ووصف الوسائل المستخدمة من طرف المعلم للحفاظ على النظام بدءا باستخدام الأوامر ثم العقوبة ثم الانفعالات والغضب وأحيانا التوسل والرجاء، فالعلاقة قائمة على التسلط والصراع، ما يسمح للمعلم بفرض قيم وأفكار وسلوكيات على المتعلم.

3-نظرية العنف الرمزي _ بيير بورديو_ Pierre Bourdieu.

ينظر بورديو إلى المدرسة بوصفها أداة سياسية اجتماعية تكرس الأنظمة القائمة وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة من خلال المعلم كسلطة تربوية ذات نفوذ تعسفي، ويعتبر النشاط التربوي نوع من العنف الرمزي وتعسف ثقافي من خلال الرسائل التربوية التي يضبطها ويرسخها عن طريق العقوبات مقررة ومدعمة اجتماعيا.

النظريات التوفيقية المفسرة لأنماط العلاقة التربوية:

أولا – نظرية فهم السلوك داخل الجماعة التربوية – جورج هومانز – GEORGE HOMANS.

يرى "هومانز" أنه لفهم السلوك الإنساني داخل الجماعة التعليمية التربوية لابد من فهم العناصر الأساسية المشكلة لسلوك.

1-النشاط: مجموع السلوكيات.

2-التفاعل: رد فعل واستجابة لنشاط أو سلوك الشخص.

3-العاطفة: استجابة الذات لدوافع ورغبات اللآخرين (أشكال الحب والكره والموافقة والرفض والاتفاق والاختلاف ومشاعر الود ... الخ).

ثانيا-نظرية التفاعل داخل الجماعة التربوية -جورج زيمل -GEORGE SIMMEL.

اهتم جورج زيمل بأهمية العمليات التفاعلية داخل الجماعات الاجتماعية ومنها الجماعة التربوية، واكتشف أشكالا من التفاعل النمطي التي من خلالها فهم السلوك الطلابي، (أنماط الصراع، أنماط السيطرة، أنماط التعاون والمشاركة) ومن خلال أنماط التفاعل استنتج نمطين من العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم.

1-نمط العلاقة التسلطية: ويتسم بنوعين من أنماط التفاعل بين المعلم والمتعلم.

أ-علاقات الصراع داخل الجماعة التعليمية التربوية.

ب-علاقات السيطرة داخل الجماعة التعليمية التربوية.

2-نمط العلاقة الديمقراطية الشورية: وتتسم بعلاقات المشاركة والتعاون داخل الجماعة التعليمية التربوية.

ثالثا-نظرية القيادة" كيرت ليفين -Kurt Lewin:"

المعلم هو قائد في الفصل الدراسي، فحسب نمط قيادته يتحدد نمط علاقته بالمتعلمين. وميز بين ثلاثة أنماط من القيادة وهي:

القيادة الديمقراطية -Démocratique: تتميز بالحوار واحترام الآراء وتشجيع المتعلمين معنويا.

القيادة التسلطية -Autoritaire: المعلم مسيطر على المتعلمين وموجه لنشاطاتهم في الجماعة، دون مشاركتهم المشاعر والعواطف.

-**القيادة المتساهلة (المتراخية) – Laisser Faire :** المعلم لا يتدخل إلا قليلا سواء على مستوى العمل أو المناخ العلائقي.

حيث أكد كيرت أن القيادة الديمقراطية حققت أفضل أداء وإنتاجية مقارنة بالقيادة المتسلطة أو المتساهلة، ومنه حسب نظرية كيرت ليفين فإن العلاقة التربوية الديمقراطية الشورية بين المعلم والمتعلم، تنعكس إيجابا على المتعلمين فيزداد تفاعلهم ومردودهم الدراسي.

6-الأدوات المنهجية للدراسة:

المنهج: استخدام المنهج الوصفي وتقنية استمارة الاستبيان التي وجهت لعينة الدراسة التي ضمت المعلمين والمتعلمين بالسنوات النهائية للمراحل التعليمية الثلاثة بولاية قسنطينة، وتم التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة الميدانية بالاعتماد على برنامج spss10.0 ، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية، ثم تحليل وتفسير النتائج النهائية للدراسة الميدانية باستخدام اختبار كا2 -chi square لقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة (جنس المعلم، تخصص المعلم، المرحلة التعليمية) وأنماط العلاقة التربوية(الديمقراطية الشورية ، التسلطية، المتساهلة).

المجال المكاني: مجتمع البحث المؤسسات التعليمية لولاية قسنطينة (مؤسسات التعليم الابتدائي، التعليم المتوسط، التعليم الثانوي).

العينة: 5 % من مجموع 515 مؤسسة تعليمية (18 مؤسسة ابتدائي، 6 متوسط،2 ثانوي).

7-نتائج الدراسة:

أكدت نتائج الدراسة تحقق الفرضيات الفرعية والفرضية العامة، وهي أن نمط العلاقة التربوية يختلف باختلاف جنس المعلم وتخصصه والمرحل التعليمية من وجهة نظر المعلمين بنسب ضئيلة، ومن

وجهة نظر المتعلمين بنسب كبيرة، حيث توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات جنس المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية، ونمط العلاقة التربوية السائدة بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية.

فمن حيث متغير الجنس المعلمات يدعمن أكثر من المعلمين كل أساليب نمط العلاقة التربوية المتساهلة، ثم أساليب العلاقة التربوية التسلطية ثم أساليب العلاقة التربوية الديمقراطية الشورية.

فالمعلمات تربطهن بالمتعلمين علاقة تربوية متذبذبة، وهذا يرجع ربما إلى اعتمادهن أسلوب التدرج في التعامل مع المتعلم، ابتداء بالصمت والتجاهل ثم التسلط والعنف، وأخيرا الحوار والتقدير والاهتمام. فالكثير من المعلمات يعتقدن أن الصمت والتجاهل أسلوب تربوي إيجابي، يستطيع من خلاله المتعلم استدرك خطأه، ولكن الدراسات التربوية بينت أن الإهمال يولد الإهمال.

كذلك المعلمات يدعمن معظم أساليب نمط العلاقة التربوية التسلطية من أساليب عنف مادي خاصة العقاب البدني اتجاه المتعلم، وأساليب عنف معنوي من خلال استخدام أساليب التهديد والصراخ، والوصف السلبي للمتعلم والمقارنة بين المتعلمين، وفى الأخير اعتمدوا بعض أساليب نمط العلاقة التربوية الديمقراطية الشورية.

أما من حيث متغير التخصص فمعلمو التخصص العلمي يدعمون أساليب نمط العلاقة التربوية الديمقراطية الشورية أكثر من معلمي التخصص الأدبي، حيث أنه نمط علائقي يدعم أساليب الحوار المتبادل، من خلال إتاحة فرص للمتعلم لمناقشة مواضيع في محتوى الدرس وخارجه، وتقدير جهود وسلوكيات المتعلم كميا وكيفيا، من خلال الشكر والمدح والابتسامة وإضافة العلامات وتقديم الجوائز وتسجيل ملاحظات حسن السلوك في كشف النقاط للمتعلم.

أما من حيث متغير المرحلة التعليمية، فمعلمو التعليم المتوسط يدعمون نمطي العلاقة التربوية التسلطية والمتساهلة في نفس الوقت، أكثر من معلمي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، من خلال اعتمادهم أساليب العنف المعنوي المتمثل في الصراخ على المتعلم وإصدار الأوامر وتهديده ووصفه بصفات سلبية، ومقارنته بغيره وإنقاص العلامات له وتأنيبه ولومه.

في نفس الوقت يعتمدون أساليب عدم اكتراث المعلم بالمتعلم المميزة لنمط العلاقة التربوية المتساهلة، من خلال استخدام أسلوب الصمت السلبي وبدء المعلم الدرس ومواصلته له، وإجابة المعلم عن الأسئلة التي يطرحها دون أن يترك وقت للمتعلم للتفكير، وإهمال المتعلم وإخراجه من القسم وعدم الإصغاء لأسئلته، والاهتمام فقط بالمجتهدين منهم، وتجاهل سلوكياته وعدم الاهتمام بأي تحسن فيها.

في حين أكد المتعلمون أن معلمو التعليم الابتدائي يدعمون نمط العلاقة التربوية الديمقراطية الشورية من خلال تشجيع الحوار وحرية النقد بين المعلم والمتعلم، والانصات والاحترام والتقدير المتبادلين والاهتمام بالمتعلم، من خلال تشجيع المتعلم ونصحه والمعاملة الهادئة والتسامح والرفق به، وتجنب العنف المادي والمعنوي والتجاهل المتبادل.

حيث أن المعلمات من وجهة نظر المتعلم يدعمن أكثر من المعلمين أساليب العنف المادي، خاصة أسلوب العقاب البدني، ويدعمن أساليب العنف المعنوي من خلال تدعيمهن لأسلوبي التهديد والصراخ والوصف السلبي ومقارنة المتعلم بغيره. من جهة أخرى معلمو التخصص العلمي من وجهة نظر المتعلم يدعمون أسلوب وحيد للعنف المعنوي من خلال اعتمادهم أسلوب الوصف السلبي ومقارنة المتعلم بمتعلمين آخرين. كذلك معلمو مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر المتعلم، يعتمدون أكثر من معلمي التعليم الابتدائي ومعلمي التعليم الثانوي أساليب العنف المادي، من خلال اعتمادها كلها

من عقاب بدني وضرب المكتب والطاولات والأدوات، وأساليب العنف المعنوي من خلال اعتماد أساليب التهديد.

العلاقة التربوية التي تبرز لدى معلمي التعليم المتوسط الذين يدعمون أساليب العلاقة التربوية التسلطية أكثر من معلمي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي.

وخلص الباحث إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي للدراسة: ما هو نمط العلاقة التربوية السائد بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية؟

إن نمط العلاقة التربوية السائد بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية باعتبارها مجموع الصلات والروابط الاجتماعية التي نتشأ بين المعلم المتعلم داخل المدرسة الجزائرية، بهدف تحقيق أهداف تربوية، تختلف باختلاف المتغيرات المرتبطة بعناصر العملية التربوية والتي تدخل في تشكيل العلاقة التربوية، من جنس المعلم وتخصصه ومراحل التعليم التي يدرس فيها المعلم ويدرس فيها المتعلم.

أما حسب متغير تخصص المعلم فهو نمط ديمقراطي شورى بالدرجة الأولى يدعم الحوار والاحترام المتبادلين بين المعلم والمتعلم، واهتمام المعلم بالمتعلم يدعمه معلمو التخصص العلمي أكثر من معلمي التخصص الأدبي. وذلك يرجع إلى أن معلمي المواد العلمية يشجعون المتعلم على فهم محتوى الدرس وليس فقط حفظه كما هو، من خلال تشجيعهم على الحوار واحترم إجاباته وقدارته وتفهم سلوكياته، والتشجيع الدائم للمتعلم على طرح الأسئلة والنقد واالاستفسار عن كل عنصر، وكلها أساليب يعتمدها المعلم ليستوعب المتعلمون مضامين الدروس أكثر من تلقينها لهم.

كذلك حسب متغير المرحلة التعليمية فهو نمط ديمقراطي شورى، أساسه الحوار واحترام والتقدير والاهتمام المتبادل، يدعمه معلمو التعليم الابتدائي أكثر من معلمي التعليم المتوسط والثانوي، حيث

ينشئون المتعلم على الحوار والاحترام والتفهم، ما يساعدهم مستقبلا على تشكيل علاقة ديمقراطية شورية مع معلميهم في المراحل التعليمية اللاحقة.

8-جوانب الاستفادة من الدراسة.

تمثلت جوانب الاستفادة من الدراسة في النقاط التالية:

-وسعت لدى الباحث مجال الرؤية النظرية من خلال اطلاعه على العديد من المقاربات السوسيولوجية المختلفة التي تشمل بناء العلاقة بين المعلم والمتعلم، يمكن اعتمادها في التحليل وتفسير معطيات البيانات الإحصائية.

-مكنت الباحث من معرفة أهم العلاقات المعتمدة في مرحلة التعليم المتوسط والثانوية، على اعتبار أن هذه الدراسة تخص المرحلة الابتدائية فقط، مما يسمح له أحداث نوع من المقارنة لمعرفة طبيعة الاختلاف بين كل مرحلة ونمط العلاقة السائد.

7-4-الدراسة الرابعة: هدى سلام، أطروحة دكتوراه موسومة بـ: جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، دراسة تقييمية بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، السنة الجامعية 2014 /2015.

أهمية الدراسة وأهدافها:

1-الوقوف على فعالية الإدارة الصفية من خلال تقييم الاجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة بصفوف التعليم الثانوي بمقاطعة ولاية سطيف.

2-معرفة درجة ممارسة الاجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة بصفوف التعليم الثانوي على المستوى المحلي، وتحديد جوانب الضعف والقوة بهدف تعزيز جوانب القوة منها وإمكانية تشخيص

جوانب الضعف، ووضع الاقتراحات المناسبة لتحسين مستوى الإدارة الصفية بصفوف التعليم الثانوي والسير بها نحو الجودة.

3-تحديد مؤشرات الفعالية في الإدارة الصفية من خلال وضع قائمة مقترحة للمعايير الخاصة بمجالات إدارة الصف الدراسي على مستوى التعليم الثانوي، بهدف ضبطها بشكل يسهل تفعيل الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية في ضوء نتائج الدارسة.

4-مناقشة نتائج الدارسة التقييمية لدرجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، في ضوء مفهوم الجودة، كنقطة يمكن الانطلاق منها لتبني مفهوم الجودة للإدارة الصفية بمؤسسات التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

5-وضع تصور مقترح لمعايير الإدارة الصفية الفعالة على مستوى التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، من خلال الانطلاق من هذه الدراسة والخوض في دراسات مكملة لها هدفها وضع معايير للجودة في إدارة الصف بصفوف التعليم الثانوي كهدف بعيد المدى.

الاشكالية:

إن المنطلق الأول في التربية والتعليم هو الصف الدراسي الذي تنطلق منه مهمة المعلم، والمتمثلة في إدارة الصف بشكل يحقق فعالية المعلم في أداء مهمته وفي تحقيق أهداف التربية والتعليم، لذا تعتبر الإدارة الصفية أهم المحاور الرئيسية في العملية التعليمية، وعليه تم صياغة إشكالية هذه الدراسة على شكل تساؤل عام مفاده.

- ما درجة ممارسة الاجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف؟

- ما هو التصور المقترح لمعايير الإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف؟

ثانيا: الفرضيات:

الفرضية العامة

– هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

الفرضيات الجزئية:

1–هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال العمليات الإدارية الاساسية في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

2–هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال مواقف التعلم الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

3–هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال المناخ الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

4–هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في مجال التفاعل الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.

تحديد المفاهيم والمصطلحات:

أ–اهم المفاهيم الأساسية في الدراسة:

–الإدارة الصفية –الإجراء–الإجراءات العملية–الفعالية–الإدارة الصفية الفعالة–الجودة الشاملة.

ب–المفاهيم المرتبطة بالمفاهيم الأساسية للدراسة.

–العمليات الإدارية الأساسية للصف الدراسي: التخطيط الصفي الفعال–التوجيه الصفي الفعال–التقويم الصفي الفعال–المتابعة الصفية الفعالة.

–الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة لسلوك الطلبة التابع لمواقف التعلم:

المناخ الصفي–التفاعل الصفي – مواقف التعلم – الطالب – الأستاذ.

المقاربة النظرية:

يشير مفهوم الجودة الشاملة في ميدان التعليم حسب " لاورونس Lawrence " إلى أنها "عملية تطبيق مجموعة من المواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي (الطالب، الفصل الدراسي، المدرسة، المرحلة التعليمية) من قبل كل العاملين في مجال التربية والتعليم".

ويشمل مفهوم الجودة في التعليم عدة معايير وتجب الإشارة في هذه الدارسة إلى ما يلي:

أنه يشمل كل العمليات التي تؤدي إلى دقة وبناء وتصميم المنتج والخدمة التعليمية المقدمة داخل الفصل الدراسي، التي تتطلب التجديد المستمر في الوظائف والإجراءات العملية التي يقوم بها المعلم، هادفا بذلك إلى الأخذ بكافة الجوانب التي تعمل على تحقيق الفعالية في إدارة الصف الدراسي والتي تعطي مؤشرات تمكن من صياغة معايير للجودة في إدارة الفصل.

إن ارتباط مفهوم الجودة بالشمول الذي اتسمت به يتضح من خلال ما يلي:

أنها تهتم بتحقيق درجة من الرضا للأطراف التي تقدم لها الخدمة التعليمية.

أنها تعنى بملاءمة المنتج للاستعمال كما يراها أصحاب الخبرة المهنية.

أن المستفيد هو الذي يحدد مستوى الانجاز في الجودة وفقا لتطلعاته.

أنها تشمل جميع مدخلات وعمليات ومخرجات النظام.

أنها تؤكد على مسؤولية كل فرد عن جودة عمله وكذلك الأعمال الجماعية (جماعة الفصل الدراسي).

وأهم أساليب إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية:

1–أسلوب حل المشكلات: من خلال –بناء مجالس الجودة –حلقات الجودة – فرق المشروع.

2–أسلوب الخرائط المتفقة.

3–أسلوب المقارنة الاحصائية.

4-أسلوب أنظمة الاقتراحات.

الأدوات المنهجية:

العينة: 389 أستاذ ب 6 ثانويات بمقاطعة سطيف.

المنهج المستخدم الوصفي التحليلي.

تمت الدراسة ما بين نوفمبر 2013 حتى جوان 2014.

مناقشة النتائج في ضوء مفهوم الجودة:

في ضوء النتائج الإحصائية والبيداغوجية المحصل عليها ومن خلال المناقشة والتحليل البيداغوجيين لفرضيات الدراسة والتي أفادت بعدم تحقق الفرضيات الأربعة، ومن ثمة عدم تحقق الفرضية العامة والتي مفادها:

-هناك ممارسة كبيرة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، وبناء عليه توصل الباحث إلى ما يلي:

- الغياب التام للمفهوم الحقيقي والصحيح للجودة بصفة عامة وللجودة في إدارة الصف بصفة خاصة، كما تؤكد النتائج الفهم الخاطئ للجودة على اعتبار أنها الفعالية في الأداء ، حيث أن الفعالية هي تحقيق أكبر قدر من الامتياز وبلوغ الأهداف المرجوة والمسطرة وفق معايير مصاغة وفق تلك الأهداف بما يخدم المؤسسة التربوية، بينما الجودة هي خاصية تساعد في تحديد درجة الامتياز وتوصيف حالة معينة بأنها جيدة أو ممتازة، أو ما يسمى بضمان الجودة، وهي توظيف سياسة تربوية تهدف إلى التجنيد الدائم لجميع العاملين في المؤسسة التربوية لتحسين نوعية منتجاتها وخدماتها وفعالية عملها ونجاعة أهدافها، لذا فهي في الإدارة الصفية تمثل ذلك الالتزام الذي ينبثق منه جميع أعمال المؤسسة التربوية والتي تؤدي إلى التحسين المستمر بغرض رفع رضا المؤسسة التربوية ورضا المستفيدين من هذه المؤسسة وإرضاء الحاجات الحالية الآنية والمستقبلية للمؤسسة التربوية.

عدم وعي أعضاء هيئة التدريس الممثلة في الأساتذة —عينة الدراسة–بمؤسسات التعليم لمقاطعة سطيف بمتطلبات تحقيق الجودة في إدارة الصف.

انعدام الأرضية الفكرية والعملية لتبني مفهوم الجودة في الإدارة الصفية على مستوى الجهات المعنية في المؤسسات المنوطة بالدراسة الحالية، وهذا ما يؤكد افتقار هذه المؤسسات التعليمية للدورات التدريبية والتكوينية في هذا المجال أي مجال الجودة في التربية والتعليم.

انتهاج استراتيجيات تربوية حديثة فيما يخص تجويد الإدارة الصفية.

غياب المعايير الواضحة في ضوء المؤشرات التي يعتمدها الأساتذة–عينة الدراسة–بمؤسسات التعليم الثانوي، لتحقيق الفعالية في إدارة الصف أي غياب مبدأ للانطلاق في تبني مفهوم الجودة في الإدارة الصفية بصفوف التعليم الثانوي.

حيث أكدت نتائج الدراسة الحالية أن هناك تركيزا على المؤشرات المتداولة وغير المدروسة والتي هي بعيدة نوعا ما عن مؤشرات تفعيل الإدارة الصفية.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث ما يلي:

يتطلب اعتماد الجودة داخل الصف تغيير طريقة تفكير المعلم بأن يعيد النظر في اعتقاداته ومفاهيمه التربوية والتعليمية وبعث نحو التفكير الجاد في تغيير التعود السالب لممارسة العمل التعليمي داخل الصف الدراسي بهدف إثرائه والسير به نحو الجودة، وهذا لا يتأتى فقط من خلال فرض قرارات من السلطة العليا دون تجسيد ومتابعة، حيث أن تطبيق الإدارة الصفية بمبدأ الجودة يقتضي إعادة النظر في الفلسفة التربوية وعملياتها وتحسين السيرورة التعليمية بشكل فعلي، من خلال وضع معايير للجودة مضبوطة المؤشرات، لأن الإدارة بالجودة هي عملية لتحسين نوعية التعليم عامة، ما دامت تبدأ به وتنتهي به، وهي في الحقيقة تعطي الفرصة لأفراد العمل التعليمي جميعهم لمراجعة أنفسهم ومتابعة آدائهم وتقدم هذا الأداء باستمرار توفر القناعة لدى وزارة التربية والتعليم والإدارات التربوية الوطنية

المختلفة، بأهمية استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة إدراكا منها للمتغيرات العلمية الجديدة والمتسارعة، وأن الجودة الشاملة هي أحد أساليب الإدارة الحديثة التي تسعى إلى خفض التكاليف المالية والتقليل من الهدر التربوي والفاقد التعليمي، والعمل على رفع الكفاءة الداخلية للنظام التربوي.

جوانب الاستفادة منها:

-الدراسة غنية بالمفاهيم الخاصة بالإدارة الصفية حيث حاولت الباحثة الالمام بها من الجانب النظري.

-كما تناولت الباحثة نظرية الجودة الشاملة بتوسع من حيث التعريف والمفاهيم والشرح، على أن تطبيق الجودة الشاملة في الثانوية الجزائرية عموما ربما يبق استثناءات تمس حالات خاصة.

7-5-الدراسة الخامسة: محمد سلمان الخزاعلة، علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الاردن، المجلد 13، العدد 1، مارس 2012.

اهداف الدراسة: -استقصاء تصورات المعلمين والطلاب نحو علاقتهم ببعضهم في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة.

-تحديد المفاهيم التربوية المعاصرة التي تكون فيها علاقة بين المعلم والطالب، والمفاهيم التي بحاجة الى مزيد من الاهتمام.

مشكلة الدراسة: ان معرفة المستجدات والمتغيرات العلمية والتكنولوجية والثقافية المعاصرة، يقوي العملية التربوية من هنا برزت المشكلة من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، في درجة علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق تعزى لمتغيرات: الموقع التعليمي، وخبرة المعلم، والفرع الدراسي للطالب؟

المنهج المستخدم: الوصفي التحليلي.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مدارس تربية البادية الغربية محافظة المفرق.

الحدود الزمانية: خلال الفصل الدراسي الأول للعام (2010/2009).

الحدود البشرية: طلبة الصف الأول الثانوي ومعلميهم في الفرعين الادبي والعلمي.

المفاهيم: العلاقة، المفاهيم التربوية المعاصرة،

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: وهي جميع معلمي الصف الأول الثانوي بفرعيه ألأدبي والعلمي وجميع طلبتهم لمديرية تربية البادية الغربية محافظة المفرق للعام الدراسي (2009/ 2010)، عددهم (214) حيث اعتمد عينة من (80) معلما ومعلمة بنسبة (37%)، و(225) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة المكون من(745) بنسبة (30%)، تم اختيارهم عشوائيا من خلال مدارسهم التي اختيرت بالطريقة القصدية.
أداة الدراسة: استبانة بها فقرات كل فقرة تمثل موقفا تعليميا يمكن ان يواجه المعلم والطالب في علاقتهما، وتكونت أداة الدراسة من جزأين هما:

الجزء الأول: معلومات عامه حول متغيرات الدراسة من حيث المسمى التعليمي، وخبرة المعلم، والفرع الدراسي للطالب.

الجزء الثاني: (44) فقره موزعه على ستة مجالات هي: التربية التكنولوجية، والتربية الإبداعية، والفروق الفردية، والثقة بالنفس، والتربية الديمقراطية، والتربية المستمرة.

نتائج الدراسة: توصلت الي ان استجابات المعلمين أعلي من استجابات طلابهم في بناء علاقة فيما بينهم في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية، تعزى لمتغير الموقع التعليمي ولصالح المعلمين، ولمتغير الفرع الدراسي للطالب ولصالح الفرع العلمي كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير خبرة المعلم.

جوانب الاستفادة من الدراسة:

- تأكد من خلال الدراسة رغبة الأساتذة في إقامة علاقة خادمة للفعل التربوي ذات هدف تواصلي تعليمي.
- تقاطع المعوقات نفسها تقريبا في العالم العربي.
- معرفة المستجدات والمفاهيم العلمية والتكنولوجية والثقافية المعاصرة. وتمثلت في: التربية التكنولوجية، والتربية الإبداعية، والتربية المتكاملة، والفروق الفردية...

7-6-الدراسة السادسة:

Leanne Short: Teachers' and Pupils' views of Teacher-Pupil Relationships through Primary and Middle School. Doctorate in Applied Educational Psychology. Newcastle University. 2013.

هدف الدراسة: تقديم وجهات نظر تلاميذ الصف السادس حول العلاقة بين المعلم والتلميذ.

ترتكز الدراسات السابقة حول العلاقة بين المعلم والتلميذ في المقام الأول على قياس الكمي لآراء المعلمين، اما هذه الدراسة فيها أسلوب نوعي لجمع البيانات من التلاميذ.

(غالبا يعتمد هذا النوع على عينات صغيرة متجانسة من أجل الحصول على نظرة معمقة في ادعاءاتهم التجريبية الفريدة للظاهرة التي يتم استكشافها).

الإشكالية: تبحث الدراسة في العلاقة بين المعلم والتلميذ حيث ركزت الأبحاث السابقة على التحصيل الأكاديمي، مهملة العلاقات الاجتماعية بين الطالب والمعلم في المدرسة الابتدائية والمتوسطة وذلك من خلال سؤال البحث التالي: ما هي العوامل التي يعتقد تلاميذ الصف السادس أنها تؤثر على علاقاتهم مع معلميهم خلال المرحلة الابتدائية؟ وللإجابة على سؤال البحث الرئيسي تمت صياغة أربعة أسئلة فرعية:

1-ما هي العوامل التي يعتقد التلاميذ أنها تدعمهم في بناء علاقة جيدة مع معلميهم (عوامل الحماية)؟ ويقصد بالعوامل الثابتة مثل النوع الاجتماعي والاقتصادي والعرق. يهدف هذا السؤال إلى استكشاف العوامل المرنة التي يفسرها التلاميذ لحماية العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ. على سبيل المثال، سلوك التلاميذ، الموقف تجاه التعلم. الاستجابة للعواقب ومشاركة المدرسة. يكشف هذا السؤال الفرعي أيضًا على خصائص التدريس وبيئة التعلم التي يرى التلاميذ أنها مفيدة. النتائج من هذا السؤال قد تدعم البحث في تكوين المعلمين لبيئات الفصل الدراسي الفعالة.

2-ما هي العوامل التي يعتقد التلاميذ أنها تمنعهم من بناء علاقة جيدة مع معلميهم (عوامل الخطر)؟ (عوامل الخطر أو جوانب التلميذ أو المعلم أو بيئة التعلم، قد تكون حاجز أمام العلاقات الإيجابية بين المعلم والتلميذ)، ويهدف هذا السؤال إلى إلقاء الضوء على العوامل المرنة التي يفسرها التلاميذ على أنها إعاقة العلاقة الإيجابية بينهما والتي يرى التلاميذ أنها تتطلب تغييراً فعالاً.

3-هل يعتقد التلاميذ أنهم يستفيدون من العلاقات الجيدة بين المعلم والتلميذ، وإذا كان الأمر كذلك، كيف يعتقدون أنهم يستفيدون؟ يهدف هذا السؤال إلى استكشاف تفسيرات التلاميذ لفهم العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ.

4-هل هناك أي ارتباط لنتائج الأبحاث السابقة في وجهات نظر المعلمين حول العلاقات بين المعلمين والتلاميذ (مقارنة وجهات نظر)؟ يهدف هذا السؤال إلى استكشاف ما إذا كانت آراء التلاميذ

حول العلاقة بين المعلم والتلميذ تتماشى مع تقارير المعلمين مما يعزز ما هو معروف عن ظاهرة العلاقة بين المعلم والتلميذ. وقد تبرز الاختلافات بين آراء المعلمين والتلاميذ في المجالات التي تتطلب المزيد من الاستكشاف.

المنهج المستخدم: استخدم البحث المنهج التجريبي.

العينة: تلاميذ الصف السادس من ثلاث مدارس ابتدائية، اختار منهم أربع تلاميذ بمستوى جيد في اللغة الإنجليزية. لديهم القدرة على تقديم رؤية مفصلة عن تجاربهم المتعلقة بعلاقاتهم مع المعلمين.

أداة جمع البيانات: استخدم المقابلات شبه المنظمة. الأسئلة كانت مفتوحة، وليست موجهه.

قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت الظاهرة محل الدراسة حيث قام بترتيبها وفرزها حسب متغيرات البحث، ومقارنتها مع استبعاد دراسات أخرى قريبة من الموضوع حيث ركز على العلاقة بين التلميذ والمعلم في جوانب مختلفة من شانها التأثير على مردوده الأكاديمي.

الدراسات السابقة: تم تعيين ثلاث معايير اشتمال للدراسات في مراجعة الأدبيات المنهجية.

أولاً: تم استخدام الفئة العمرية من 4 إلى 14 عامًا لضمان مجموعة متنوعة من الدراسات.

ثانيًا: تضمين دور الحضانة والمدارس الابتدائية والمتوسطة فقط.

ثالثا: استخدم مقياس العلاقة بين المعلم والطالب (تتكون من الصراع والقرب والتبعية).

تتراوح أحجام العينة في الدراسات من 89 إلى 1310 طفل ومن 5 إلى 68 معلمًا.

جميع المشاركين من الولايات المتحدة الأمريكية. وهذا يهدف إلى تقليل التباين.

ملخص حول الدراسات السابقة: تهيمن مقاييس الدراسات السابقة على المعلم، مثل مقياس العلاقة بين الطالب والمعلم، علاقات وثيقة وداعمة، مع انخفاض مستويات الصراع والتبعية، مما يزيد بشكل كبير من التطور الاجتماعي والعاطفي والسلوكي للتلاميذ وبدرجة أقل، تحصيلهم الأكاديمي.

نتائج الدراسات التي اطلع عليها الباحث:

-النتائج لها آثار بعيدة المدى على سياسات التعليم وتدريب المعلمين.

-تعزز العلاقة الداعمة والشاملة، مع مستويات منخفضة من الصراع وفرص الخبرات المشتركة خارج بيئة التعلم النموذجية، التطور الاجتماعي والعاطفي والسلوكي للتلاميذ، ومستوى مشاركتهم في التعلم وبالتالي تحصيلهم الأكاديمي الشامل.

نتائج هذه الدراسة:

-ميّز التلاميذ بين تأثيرات العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ مقارنة بالعلاقة السلبية بين المعلم والتلميذ. من خلال ممارساتهم التجريبية على أنها عاطفية مما يؤثر بالتالي على نتائجهم السلوكية والأكاديمية.

-كما تشير تصريحات التلاميذ إلى علاقات إيجابية بين المعلم والتلميذ مما يؤدي إلى مشاعر الثقة والاحترام لمعلمهم.

مناقشة النتائج:

-تمكن تلاميذ الصف السادس من مناقشة العوامل التي اعتقدوا أنها أثرت على علاقاتهم مع معلميهم، مما سلط الضوء على عوامل الحماية وعوامل الخطر التي تؤثر على العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ.

-لدى التلاميذ آراء حول ما يحلو لهم، والطريقة التي يتعلمون بها في بيئتهم التعليمية ومجتمعهم المدرسي.

-آراء التلاميذ لها أثر فيما يتعلق بتحسين البيئات التعليمية لدعم نمو التلميذ.

-يشجع هذا البحث على استخدام المقابلات شبه المنظمة.

جوانب الاستفادة منها:

-ثرية من حيث تنوع الاتجاهات النظرية وهو ما يكسب الباحث نظرة معمقة حول ما سبق من أبحاث تتقاطع مع متغيرات الظاهرة محل الدراسة.

تسمح للباحث احداث نوع من المقارنة بين النظام التربوي المحلي والغربي والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بينهما.

-دسمة بمجوعة متنوعة من الدراسات السابقة.

-التركيز في دراسة العلاقة بين المعلم والتلميذ على الجنس والعرق والتعلق الأمومي وحالة الفقر كعوامل بيئية وديموغرافية في المجتمع الامريكي. وهو ما قد يختلف نسبيا على تركيبة النسيج الاجتماعي الجزائري.

8-المقاربة السوسيولوجية:

"إن المقاربة بالمعنى المجازي، تتعلق بخطوة فكرية. وهي لا تتطلب المراحل النظامية، المرئية، للتقنية، ولا دقة مفهوم المناهج الفكرية. إنها خاصة بموقف ينطوي على المرونة والحذر، يتصف بحالة من اليقظة الكبيرة والاحترام الكبير معاً للحدث أو الموضوع... إن المقاربة هي هذا، لأن المقصود هنا طريقة في التصرف والملاحظة تتصف بحالة فكرية أكثر مما تتصف بمراحل صارمة كما هي الحال في المنهج التجريبي." [1]

"إن المقاربة هي المنهج والتقنية بدون حدود بينهما، لا يطبقان بالجملة وإنما يستعملان لدراسة موضوعات حساسة، بجرعات مناسبة لردود الأفعال غير المتوقعة."[2]

---

[1] مادلين غراويتز: **مناهج العلوم الاجتماعية**. ترجمة سام عمار. الطبعة الأولى. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. 1993، ص12.

[2] خالد حامد، المصدر المذكور سابقا، ص96.

في أحيان كثيرة يلجأ دارسو النظريات الاجتماعية إلى تقييم هذه النظريات والمفاضلة بينها على أسس غير علمية، ويتعاملون مع هذه النظريات كما لو كانت سلعا أو أشياء مما تقابلهم في حياتهم اليومية يعتمد اختيارهم لأحدها دون الأخرى على المزاج الشخصي أو مدى جاذبيتها الانفعالية: فبعضهم يتبنى نظريه ما لأنها الأكثر رواجاً أو انتشاراً في ذلك الوقت مثلما يشترى سلعة ما لأنها "المودة" أو لأن كل الناس المرموقين يشترونها. وبعضهم يتبنى نظرية أخرى لأن أشخاصا معينين يثق فيهم ويحترمهم (كالأساتذة مثلا). والبعض الآخر يتبنى نظرية ثالثة لأنها تبدو بسيطة واضحة أو حتى لأنها تبدو عميقة غامضة يصعب على الآخرين فهمها كما أن بعض دارسي النظريات الاجتماعية يتبنى نظرية لأنها ظهرت في الغرب الذي يحبه لا في الشرق الذي يكرهه أو العكس."[1]

"وتتمثل الوظيفة الأساسية لنظرية العلمية في ايجاد تفسير علمي للقضايا والموضوعات التي تدرسها، مستندة في ذلك الى أدلة موضوعية ومناهج علمية، مما يعطي معني للوقائع والبيانات، ثم اكتشاف المنطق الذي يحكمها."[2]

وعلى هذا الأساس وجب أن يتم توظيف أي نظرية على أسس علمية موضوعية بحته بعيدا عن كل اعتبار آخر ويكون شرط تبنيها هو مدى توافقها مع الظاهرة محل الدراسة وقدرة تفسيرها.

ولقد استندت هذه الدراسة الى عدة نظريات مفسرة للظاهرة قيد البحث للفهم والتحقق من حيثيات المعوقات البيداغوجية لأستاد المرحلة الابتدائية، جاءت أهم هذه النظريات على النحو التالي:

1-النظرية البنائية الاجتماعية:

---

[1] سمير نعيم أحمد: **النظرية في علم الاجتماع**. القاهرة: دار الهاني لطباعة والنشر.2006، ص56.

[2] خالد حامد، المصدر المذكور سابقا، ص51-52.

تعتبر النظرية البنيوية من أقدم النظريات الاجتماعية. والبنيوية لا يدرسها علماء الاجتماع فحسب بل يدرسها أيضاً علماء اللغة وعلماء النفس وعلماء البيولوجية (الأحياء) بل وحتى علماء الفلسفة.

– **من أهم روادها:** اوكست كونت وكولدن ويزر وكلود ليفي ستراوس ومارسيل ماووس.

-المبادئ الأساسية للنظرية البنائية الاجتماعية:

*لكل مجتمع إنساني بناء اجتماعي متكامل.

*البناء الاجتماعي هذا يتكون من نظم اجتماعية فرعية أو مؤسسات اجتماعية.

*تكون هذه النظم الاجتماعية الفرعية مترابطة ومتساندة بعضها مع بعض.

*إذا حدث تغيير في هذه النظم والمؤسسات فإن هذا التغير لابد أن يؤثر على بقية النظم.

*البناء الاجتماعي يمكن تحليله إلى عناصره الأولية. وهو نسقين النسق العمودي والأفقي.[1]

النظرية الوظيفية:

يسلم هذا الاتجاه بأن المجتمع وحدة كلية تحوي مجموعة من العناصر المتساندة، وأن المجتمع ما هو إلا كائن له وجوده المستقل ويتميز عن الأفراد، وله أسلوب في التفكير والشعور والسلوك كما يتبدى ذلك في التصورات الجمعية ولما كان المجتمع هو نسق، فإن ترابط عناصره يكشف عن نوع يسمى بالتساند الوظيفي الذي يتأكد من خلال الترابط بين البنى الاجتماعية والوظائف التي تؤديها وحاجات المجتمع والقدرة على التلاؤم مع البيئة وتمكينه من توجيه ذاته.[2]

---

[1] احسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**. الطبعة الثالثة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.2015، ص37-38.

[2] شحاتة صيام: **النظرية الاجتماعية من المرحلة الكلاسيكية إلى ما بعد الحداثة**. الطبعة الأولى. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع. 2009، ص28.

[2] محمد عبد الكريم الحوراني: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**. الطبعة الأولى. عمان: دار المجدلاوي للنشر والتوزيع. 2008، ص109.

هذا وقد ظهرت تصنيفات عديدة للوظيفية، منها ما جاء على يد مارك ابراهامسرن " Abrahamson Mark" حيث صنفها إلى:

ا–الوظيفية الفردية: تركز على الفرد الفاعل، وما ينبثق عن الحاجات الفردية من بناءات ونظم، كما فعل مالينوفسكي.

2 الوظيفية العلائقية البنائية : ويتم فيها التركيز على العلاقات بين الجزء والكل، وبين الأجزاء، وذلك كما فعل راد كليف براون في محاوله ربط الأجزاء في النسق بما ينتج عنها من تضامن اجتماعي.

3–الوظيفية الاجتماعية: ينصب الاهتمام هنا على البناءات والنظم الأساسية من خلال علاقاتها من جهة، وارتباطها بالفعل الاجتماعي وضبط السلوك من جهة أخرى، كما جاء لدى بارسونز.[1]

النظرية البنائية الوظيفية:

لقد سعت البنائية الوظيفية إلى تفسير التوازن والاستقرار في المجتمع، فتجاهلت ما قد يتعارض مع أطروحتها من عمليات تثير التوتر، أو التفكك، أو الصراع، ومن بين ذلك القوة وتفاضلاتها وما ينشأ عنها من استغلال وصراع وتغير، أي كما هي مستخدمة في نظرية الصراع.

ومن هذا المنطلق نظرت البنائية الوظيفية إلى المجتمع، كبناء مستقر وثابت نسبياً يتألف من مجموعة عناصر متكاملة مع بعضها، وكل منها يؤدي بالضرورة وظيفة إيجابية يخدم من خلالها البناء العام، وجميع عناصر هذا البناء تعمل في إطار من الاتفاقات المشتركة والاجماع القيمي.[2]

– **من أهم روادها:** ماكس فيبر واميل دور كهايم ووليم كراهام سمنر.

–المبادئ الاساسية للنظرية البنائية الوظيفية:

---

[2] إبراهيم عيسى عثمان: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**. الطبعة الأولى. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .2008، ص45.

*يتكون المجتمع أو المجتمع المحلي أو المؤسسة أو الجماعة مهما يكن غرضها وحجمها من أجزاء مختلفة. وعلى الرغم من اختلافها الا أنها مترابطة ومتساندة ومتجاوبة واحدتها مع الاخرى.

*المجتمع أو الجماعة أو المؤسسة يمكن تحليلها تحليلاً بنيوياً وظيفياً إلى عناصر أولية.

*إن الأجزاء التي يحلل إليها المجتمع أو المؤسسة أو الظاهرة الاجتماعية هي أجزاء متكاملة.

* إن كل جزء من أجزاء المؤسسة أو النسق له وظائف بنيوية نابعة من طبيعة الجزء.

*الوظائف التي تؤديها الجماعة أو المؤسسة أو يؤديها المجتمع إنما تشبع حاجات الافراد المنتمين أو حاجات المؤسسات الأخرى.[1]

النظرية التفاعلية الرمزية:

كان هيربرت بلومر Herbert Bulmer، أحد تلاميذ Mead. أول من صك لهذا الاتجاه "مصطلح التفاعل الرمزي " والمنطلق هنا أن الفعل الاجتماعي الموجه للحصول على استجابة من الآخر أو الآخرين، يؤدي إلى عملية التفاعل، وترتكز في مجملها على الخاصية الرمزية للفعل في إطار عملية التفاعل والاتصال، والمتفاعلون هنا، حسب رأي بلومر، لا يتبعون وصفات اجتماعية ثقافية بشكل حتمي، وإنما يقومون بتأويل معنى الفعل والرمز.

واهتم زيمل بعملية التفاعل والعمليات الاجتماعية، وعلاقة الفرد بالجماعة. يكتسب الفرد ثقافة الجماعة، فتصبح الأسس الجماعية جزءاً من تكوينه الشخصي. لكن اندماجه هذا لا يمكن أن يكون كلياً، إذ يبقى جانب فردي خارج عن الجماعية، الأمر الذي يؤدي إلى حرية فردية مبدعة وبهذا تصبح العلاقة بين الفرد وما هو اجتماعي ثقافي علاقة تبادلية.[2]

---

[1] احسان محمد الحسن، المصدر المذكور سابقا، ص56-57.

[2] إبراهيم عيسى عثمان، المصدر المذكور سابقا، ص113.

– **من أهم روادها:** جورج هيربرت ميد وهيربرت بلومر وأخيرا فيكتور تيرنر.

-المبادئ الأساسية للنظرية التفاعلية الرمزية:

* يحدث التفاعل الاجتماعي بين الأفراد الشاغلين لأدوار اجتماعية معينة ويأخذ زمناً يتراوح بين أسبوع الى سنة.

* بعد الانتهاء من التفاعل يكون الأفراد المتفاعلون صوراً رمزية ذهنية على الاشخاص الذين يتفاعلون معهم، وهذه الصور لا تعكس جوهر الشخص وحقيقته الفعلية.

* عند تكوين الصورة الانطباعية عن الفرد تلتصق هذه الصورة عن الفرد بمجرد مشاهدته أو السماع عنه أو التحدث اليه من دون التأكد من صحة المعلومة.

* حينما تتكون الصورة الرمزية عن شخص معين، فإن هذه للصورة سرعان ما ينشرها الشخص الذي كونها عن الشخص الآخر المتفاعل معه.

* عندما يعطي الشخص المقيم انطباعاً صورياً او رمزياً معيناً يكون هذه الانطباع ذا نمط متصلب ليس من السهولة بمكان تغيره أو ادخال صورة ذهنية مخالفة للصورة الذهنية التي تكونت عنه.[1]

ولقد أشار الاتجاه الوظيفي تاريخيا لعدة معاني للمفهوم الدور منها " دور مهني، ويشير إلى نشاط محدد لوظيفة، كالمعلم في المؤسسة التربوية".[2]

-النظرية الصراعية:

يعد ابن خلدون من أوائل المفكرين الاجتماعيين الصراعين إذ تناول الصراع بين البداوة والحضارة تناولاً تاريخياً علمياً في كتابه الموسوم " العبر وديوان المبتدأ والخبر وتاريخ العرب والعجم والبربر

[1] احسان محمد الحسن، المصدر المذكور سابقا، ص88-89.

[2] إبراهيم عيسى عثمان، المصدر المذكور سابقا، ص 46.

ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر. "[1]

كما ان النظرية الماركسية تقيم معرفة حول الخاصية التناوبية لعلاقات القوة الاجتماعية والتفاوض المستمر المستوطن فيها. ومفهوم النضال الطبقي، واحد من المفاهيم المركزية في التحليل الماركسي، تتوضح هذه العملية من خلال التفاوض أو تبادل التأثير المستمر للقوة، والأساس الدقيق لهذا التفاوض في العلاقات البنائية للسيطرة.[2]

حاول بورديو حل مشكلة الموضوعية والذاتية، وعلاقة الفرد بالجماعة، من خلال ثلاثة مفاهيم أساسية هي: الهابيتوس (المنطلقات الشخصية)، والمجال، ورأس المال.

" في تناوله لعملية الصراع، يعود إلى ممارسات الفاعلين الذين ينتمون إلى طبقة معينة، كمجموعة تجمعهم طرق متماثلة، ولأن الكل يحاول الحصول على ماله قيمة لتحسين وضعه، أو الإبقاء عليه، الأمر الذي يولد الصراع الطبقي عامة، والتنافس بين أعضاء المجال. في تناوله الإنتاج الثقافي، والذي يمتاز أيضاً بعلاقات الصراع والتنافس، ويخضع لقانون العرض والطلب، شأنه شأن السوق الاقتصادي، تحاول كل طبقة إنتاج الأيديولوجيا المعززة لأغراضها. وهنا يلعب المثقفون الدور الأهم في تشكيل الخطاب المناسب، الذي يؤسس لشرعية الواقع القائم، أو ضرورة تغييره. إن الذين يتحكمون في وسائل الأعلام والمؤسسات التعليمية لديهم فرصة أكبر في تشكيل الخطاب الأيديولوجي السائد."[3]

"تحتاج الهيمنة أيضا إلى امتداد عبر الزمن. تبدو المدرسة، من خلال التصنيفات المتعددة التي تقوم بها، أداة لتعزيز التفاوتات الاجتماعية فالمدارس الكبرى التي تقع في قلب جهاز إعادة إنتاج الطبقات المهيمنة هي أيضا أكثر انتقائية من الجامعة من الناحية الاجتماعية: إنها تستقبل قسما هاما من

---

[1] احسان محمد الحسن، المصدر المذكور سابقا، ص128.

[2] محمد عبد الكريم الحوراني، المصدر المذكور سابقا، ص90.

[3] إبراهيم عيسى عثمان، المصدر المذكور سابقا، ص167-173.

الطلاب القادمين من الطبقة المهيمنة 20% وأكثر في المدرسة الوطنية للإدارة والمعهد العالي للدراسات الاقتصادية أو العلوم السياسية. وعدا عن ذلك فإن التراتبية في هذه المؤسسات تتقاطع مع المواقع في الفضاء الاجتماعي: أكثر ما نجد أبناء الصناعيين، وأبناء الأساتذة في مدرسة المعلمين العليا. فهاتان المدرستان، المتجانستان اجتماعيا والمنغلقتان على نفسهيما، تساهمان في شحذ العصبية المهنية."[1]

من أهم روادها: ابن خلدون وكارل ماركس وبارتيو وكارل منهايم ورالف داهر ندوف وسي. رايت ملز.

-المبادئ الاساسية للنظرية الصراعية:

* إن الخاصية المركزية للتنظيم الاجتماعي هي التدرج، الذي يعكس درجة من اللامساواة بين الأفراد والجماعات وهيمنة إحداها على الأخرى.

* إن مصالح الأفراد والجماعات داخل المجتمع تقف وراء نضالاتهم، وهي إما أن تبقي على مواقعهم المهيمنة، أو تخلصهم من هيمنة الآخرين.

* إن الذي يربح هذه النضالات يعتمد على المصادر التي يسيطر عليها، وتتضمن المصادر المادية للعنف، وللتبادل الاقتصادي، والمصادر اللازمة للتنظيم الاجتماعي، وتشكيل العواطف والأفكار.

* التغير الاجتماعي ينبثق عن الصراع ومن هنا، فإن الفترات الزمنية الطويلة من السيطرة الثابتة نسبياً، توثق سلسلة أحداث درامية مؤثرة، ومكثفة لحراك الجماعة.[2]

نظرية الدور:

---

[1] فليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات.** ترجمة إياس حسن. الطبعة الأولى. دمشق: دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع. 2010، ص214.

[2] محمد عبد الكريم الحوراني، المصدر المذكور سابقا، ص86-87.

"غالبا ما يعزى مفهوم الدور بمعناه الاجتماعي العلمي إلى لينتون، مع أن هذه الكلمة وردت بمعنى الأداء المسرحي عند "نيتشه" في كتابه العلم البهيج.

ويمكن تعريف الأدوار بأنها منظومات إكراه معياري أو عرفي يفترض بالممثلين (الفاعلين) أن يتقيدوا بها، ومنظومات حقوق متلازمة مع هذه الإكراهات، أي أن الأدوار تعتبر أنظمة الزامات معيارية، فإنه يفترض من الفاعلون أن يقوموا بها ويلتزمون بمتطلباتها، وفي المقابل فإنه يترتب عن أداء الدور حقوقا مرتبطة بتلك الالتزامات.

وعليه فإن الدور يحدد منطقة من الواجبات والإكراهات متلازمة مع مجموعة من الجزاءات التي تتحدد حسب طبيعة الدور، وبما أن الإكراهات المعيارية المتصلة بالأدوار هي إكراهات معلومة نسبيا لدى الممثلين (الفاعلين) المنتمين إلى التنظيم أو الجماعة، فإنها تولد لديهم ما يسمى بتوقعات (ارتقابات) الدور التي من شأنها الحد من ريبة التفاعل، فعندما يدخل الفاعل (أ) في تفاعل مع (ب) يرتقب كل منهما أن يتصرف الآخر ضمن الإطار المعياري الذي يحدده له دوره."[1]

ويرى "أحمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد القادر عبد الغفار" أن سلوك الفرد هو علاقة تفاعلية بين الفرد والآخر فردا أو جماعة، وقد يكون هذا السلوك متفقا مع توقعات الجماعة، أو مغايرا لها، ويساعد الفرد في تحديد سلوكه أو اختيار استجابته وجود إطار مرجعي يتوافر فيه من المؤثرات ما يمثل القيم والمعايير الدينية والاجتماعية والأخلاقية التي تحدد التوقعات المرتبطة بكل دور يقوم به الفرد.[2]

---

[1] خالد حامد، المصدر المذكور سابقا، ص51.

[2] عبد المنعم احمد الدرادير: **الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي**. الطبعة الاولى. القاهرة: عالم الكتب. 2005، ص16.

" فالشخص يشغل عدة أدوار اجتماعية داخل المجتمع، كموظف وكأب وكزوج، فهو كموظف يرتبط بفئة معينة للدور تشمل زملاءه في العمل ورؤساءه ومرؤوسيه، وهو كأب وكزوج يرتبط بفئة معينة للدور تشمل زوجته وأبنائه وأصهاره. وهناك مجموعة من الأوضاع الاجتماعية يمكن أن تشغل من قبل عدة أشخاص: كالطبيب والمدرس وهناك مجموعة من الأوضاع التي لا يمكن أن يشغلها سوى شخص واحد داخل نفس المجتمع كالرئيس.

وتمثل فئات الدور في حقيقة الأمر تكاملا لمجموعة من الأدوار التي تضطلع بها فئة اجتماعية معينة، ومن هنا فإن أداء الأدوار بما يتناسب مع توقعات الدور تعكس بدرجة أساسية مدى قيام مؤسسات المجتمع بوظائفها بما يمكن الفرد من أداء دوره، وفي ذات الوقت مدى التزام الفرد بمعايير وضوابط المجتمع."[1]

" ويذكر "جابر عبد الحميد جابر" أن لعب الدور هو أحد النماذج الاجتماعية في التدريس ونحن نستخدمه لنتبين إحدى طرق تكوين بنية التعلم في الصف، ويستكشف التلاميذ في لعب الدور مشكلات العلاقات الانسانية لأنهم يحسمون مواقف مشكلة لم يناقشوا سن قواعدها، والتلاميذ يستطيعون معا أن يستقصوا المشاعر والاتجاهات واستراتيجيات حل المشكلة."[2]

من أهم روادها: ماكس فيبر وهانز كيرث وسي ورايت ملز وتالكوت بار سونز روبرت مكايفر.

-المبادئ الاساسية لنظرية الدور:"

* يتحلل البناء الاجتماعي إلى عدد من المؤسسات الاجتماعية وتتحلل المؤسسة الاجتماعية الواحدة الى عدد من الأدوار الاجتماعية.

---

[1] خالد حامد، المصدر المذكور سابقا، ص44-53.

[2] عبد المنعم احمد الدرادير، المصدر المذكور سابقا، ص42.

*ينطوي على الدور الاجتماعي الواحد مجموعة واجبات يؤديها الفرد بناء على مؤهلاته وخبراته وتجاربه وثقة المجتمع به وكفاءته وشخصيته، وبعدها يحصل على مجموعة حقوق مادية واعتبارية.

* يشغل الفرد الواحد في المجتمع عدة أدوار اجتماعية وظيفية في آن واحد ولا يشغل دوراً واحداً.

* إن الدور الذي يشغله الفرد هو الذي يحدد سلوكه اليومي والتفصيلي، وهو الذي يحدد علاقاته مع الآخرين على الصعيدين الرسمي وغير الرسمي.

* سلوك الفرد يمكن التنبؤ به من معرفة دوره الاجتماعي إذ أن الدور يساعدنا في تنبؤ السلوك."[1]

الفعل الاجتماعي:

" تحلل مدرسة الفعل الاجتماعي العلاقات الاجتماعية إلى أبسط وحداتها وهي الفعل الاجتماعي مثل "ماكس فيبر" و" وتالكوت بارسونز" وغيرهم، فالفعل الاجتماعي ذي المعنى، يحمل معنى مشتركا بين عدة أشخاص داخل المجتمع، أو بين الفاعل والآخرين الذين يتفاعل معهم، ويضرب لنا "أنكلز" مثلا بغمزة العين، فهي مجرد عملية بيولوجية انعكاسية، ولكن لو أنها حملت معنى أردنا إيصاله للآخر، ففي هذه الحالة تصبح فعلا اجتماعيا.

ويرى ماكس فيبر أن الفعل الإنساني هو اجتماعي بقدر ما يدخل في الحسبان سلوك الآخرين وبمقدار ما يتأثر بهم في مجراه، وذلك من جراء واقع الدلالة الذاتية التي يعلقها الفرد بهذا الفعل أو الأفراد الذين يتصرفون."[2]

" والفعل الاجتماعي حسب تعريف ماكس فيبر والذي يجب أن يكون موضوع علم الاجتماع هو أي سلوك إنساني يضفي عليه الفاعل معنى ذاتيا، والفاعل حين يقوم بهذا الفعل الاجتماعي، فإنه يضع سلوك الآخرين دائما في اعتباره، ويكون فعله بالتالي موجها للآخرين.

---

[1] احسان محمد الحسن، المصدر المذكور سابقا، ص164-165.

[2] خالد حامد، المصدر المذكور سابقا، ص44.

وقد اعتبر ماكس فيبر أن وحدة التحليل الأساسية للمجتمع هي "الشخص الفاعل" Acting person."[1]

العلاقات الاجتماعية:

يرتبط الأفراد في المجتمع بعلاقات وروابط متعددة، تنشأ عن طبيعة اجتماعيتهم ومن تفاعلاتهم: "إذ تضعنا الحياة في شبكة مركبة من العلاقات مع الآخرين، وينمو طابعنا الانساني عن هذه العلاقات أثناء التفاعل الاجتماعي. ويترتب عن استمرار الصلة بين شخصين أو أكثر ليصبحا مرتبطين ببعضهما من خلال مجموعة ثابتة نسبيا من التوقعات يمكن أن نطلق على هذه الصلة مصطلح العلاقة، فالتفاعل الاجتماعي هو عبارة عن أفعال ناتجة عن العلاقات الاجتماعية التي تحكمها مجموعة من الروابط التي يخضع لها الأفراد، منها ما هو مباشر كالعمليات الاجتماعية التي تقوم بين الرجل والمرأة في نطاق الأسرة، او بين العامل وصاحب العمل في نطاق المصنع ومنها ما هو غير مباشر مثل العلاقة التي تربط بين المنتج والمستهلك، وبين المواطن والدولة، ونظرا لأهمية العلاقات الاجتماعية فقد حاول علماء الاجتماع اتخاذها كوحدة للتحليل السوسيولوجي."[2]

" أكد التصور الكانطي أن بناء العلاقات الاجتماعية يقوم تأسيسها على قاعدة تفعيل الطابع الإنساني الودي في عملية التفاعل الاجتماعي وتجنب التسلط والعنف لما له من مآلات سلبية على المجتمع "ولقد أيد كونت إقامة النظم الديكتاتورية وقمع أي حركات راديكالية ولكنه قرر في نفس الوقت أن التربية يجب أن تكون الوسيلة الأساسية لإصلاح المجتمع، فالاستمالة في رأيه خير من العنف لأنه كان يدرك أن العنف من جانب السلطة سوف يولد عنفا لدى الجماهير."[3]

---

[1] سمير نعيم أحمد، المصدر المذكور سابقا، ص119.

[2] خالد حامد، المصدر المذكور سابقا، ص 33-34.

[3] سمير نعيم أحمد، المصدر المذكور سابقا، ص73.

9-صعوبات الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للإلمام بمختلف جوانب الموضوع وخلفياته، وإذا كانت عموم الدراسات العلمية تقابلها عوائق وصعوبات أثناء عملية البحث النظري أو الميداني، فإن هذه الدراسة لم تخل من بعض الصعوبات البحثية كان أهمها ما يلي:

1/ وفاة المشرف البروفيسور القدير "سعيد عيادي" رحمه الله وأسكنة الفردوس الأعلى وما كان له من بالغ الاثر على نفسية الباحث، اين تم تعويضه في السنة الرابعة من المسار التكويني للباحث.

2/ الباحث كان في سنة تكوينية لرتبة مفتش التعليم الابتدائي تزامنا مع فترة إعداد الدراسة، تختتم السنة بإعداد مذكرة نهاية التكوين، وهو ما شتت الجهد وزاد من ضغط عبء العمل.

3/ التزام الباحث بواجبات العمل بعد إنهاء التكوين كالقيام بالندوات التربوية والأيام التكونية والاجتماعات البيداغوجية والإدارية مع الوصاية "مديرية التربية" أين تبرز صعوبة التوفيق بين النشاطين.

4/ تفشي جائحة كورونا، حيث صعوبة اللقاء مع السادة الأساتذة ومحدودية عملية التنقل إلى المكتبات ومصادر المعلومة، مما جعل اللجوء إلى الكتب والمواقع الالكترونية هو الحل المساعد في عملية البحث.

5/ إعداد المقالات العلمية وتقديمها إلى المجلات المصنفة تزامنا مع إنجاز الاطروحة كان له الأثر في ضيق وقت إتمام الاطروحة.

ملخص الفصل:

خلُص الفصل الأول إلى بيان مبررات الباحث لتناول هذا الموضوع كمحاولة لتتويج تجربته الميدانية في التدريس بدراسة نظرية يلخص من خلالها مساره المهني ويقدم تجربة تفيد الاستاذ في تجاوز المعوقات التي قد تعترضه، من خلال الوقوف على أهمية ملمحه ودور التكوين أثناء الخدمة وانعكاسه على أدائه التربوي، إضافة لمحاولة إبراز أهمية العلاقة البيداغوجية وأبعادها التي تخدم الأستاذ في التحكم المساعد على تسيير الفوج. كما ورد في الفصل بناء إشكالية الدراسة التي تُعد منظور الباحث لمعالجة المشكلة المطروحة عبر تساؤلات تمحورت حول دور كل من الملمح، التكوين، العلاقة البيداغوجية في الوصول الى تحقيق الاهداف. وجاءت الفرضيات كمحاولة للإجابة المؤقتة على ما قدم من تساؤلات. ثم تحديد مفاهيم الدراسة الاساسية.

كما تم تناول موضوع الدراسة بطريقة نسقية وفق النظرية التي تم تبنيها وأهم مفاهيمها التي تساعد الباحث في التحليل والاستنتاج.

اما المنهج فقد وظف الباحث المنهج الوصفي، وهذا توافقا وانسجاما مع المقاربة السوسيولجية المعتمدة. اما مجالات الدراسة زمانيا كانت في الفترة من 2019 –2022 ومكانيا في مدينة دائرة القليعة، وبشريا من خلال مجتمع الدراسة وهم المعلمون المرسمون الذين أُجريت معهم الاستمارة كأداة أساسية والمفتشون التربويون الذين أُجريت معهم المقابلة كأداة مُكمّلة. وأيضا تم الاستقرار على أدوات جمع المعطيات من استمارة، المقابلة...

وبقصد الإحاطة بالموضوع تم توظيف جملة من الدراسات السابقة التي تضمنت مجموعة من المفاهيم هي: الملمح، معلم التعليم الابتدائي(الأستاذ)، تكوين المعلم، المعوقات، التعليم الالكتروني، الاداء وتقويم الأداء التدريسي، العلاقة التربوية، النسق الاجتماعي، إعداد الدروس، البطاقة التقنية للدرس، الإدارة التربوية والمدرسية والصفية، المقاربة بالكفاءات، الطالب الاستاذ.

الفصل الثاني

فاعلو العملية التعليمية وأهمية الاعداد للدروس.

تمهيد

1-عناصر العملية التعليمية.

2-الأستاذ في الفكر التربوي العربي والإسلامي.

3-التربية والتعليم علم وفن وصناعة.

4-صفات الأستاذ وخصائصه الشخصية والمهنية.

5-خصائص الأستاذ في التدريس الفعال.

6-أدوار الأستاذ في التدريس الفعال.

7-معايير توظيف واختيار الطالب الاستاذ.

8-التلميذ.

9-المنهاج.

10-التدريس.

11-إعداد الدروس مصادره ومتطلباته.

12-الأستاذ ومشكلة التحضير اليومي للدروس.

13-إعداد مذكرات الدروس والقانون الأساسي للتربية والتعليم.

ملخص الفصل.

تمهيد:

"تعرف الأنشطة التي يقوم نظامها على عدة عناصر متنوعة ومتكاملة الأدوار تبينا في حجم ومسؤولية كل فاعل فيها من حيث الدور والوزن والقيمة لكل عنصر منها، ولهذا "تعتمد العملية التربوية في تحقيق أهدافها اعتمادا كبيرا على الأستاذ باعتباره محرك العملية التربوية والركيزة الأساسية في النهوض بمستوى التعليم وتحسينه، وعليه فإن الاهتمام بالأستاذ ورفع مستوى أدائه وانتمائه المهني وتوفير السبل المعينة التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية، الأمر الذي يستلزم الاهتمام بالأستاذ، وبحث كل ما يتعلق به من عوامل تؤثر في اختياره وإعداده وتدريبه وأدائه، وما يواجهه من مشكلات في ممارسته لمهنته وما يتصف به من صفات من حيث قدراته ومهاراته وأسلوب تفكيره. فهو العنصر الأصيل لتحقيق الجودة الشاملة في طلابه؛ على اعتبار أن جودة أي مؤسسة تعليمية وكفاءتها إنما تقاس بكفاءة أعضاء هيئة التدريس بها —الأستاذ— في تحقيق أهدافها."[1]

ولبلوغ الأستاذ تحقيق الكفايات المستهدفة وإنجاح عملية التعلم فإنه ملزم بالإعداد الفعال للدروس، إذ تعد عملية إعداد الدروس– بالرغم من صعوبتها–من أهم الواجبات المكلف بها قانونيا وبيداغوجيا والتي تتطلب منه بذل مجهود إضافي، كما يجب أن تأخذ هذه العملية روح الجدية والمسؤولية لتجسيد الأهداف المسطرة، ليحقق بذلك الفاعل صورة الأستاذ الناجح في إخراج الملمح الختامي المستهدف للمتعلم مع نهاية كل طور تعليمي.

[1] خالد بن ابراهيم العواد: **تطوير معايير اختيار واعداد وتدريب معلمي اللغة العربية**. الطبعة الاولى. الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. دار مسارات للدراسات والتطوير. 2017، ص16.

1-عناصر العملية التعليمية:

تقوم العملية التعليمية على العديد من العناصر المحورية التي تشكل سلسلة مترابطة فيما بينها مفتوحة على العالم الخارجي تتأثر وتؤثر فيه باعتبارها جزء منه. ومن أهم هذه العناصر الاساسية:"

1-1-المتعلم: ما عمره؟ ما هي خصائصه المرحلية النفسية والاجتماعية؟ ما أهدافه؟ ما مستواه المعرفي؟ ما هي خلفيته؟ كل هذه المتغيرات تؤثر في العملية التعليمية.

1-2-الأستاذ: ما تدريبه؟ ما درجة دافعيته؟ ما تأهيله العلمي والتربوي؟ وما هي معايير قبوله؟

1-3-المنهج: ما محتواه؟ ما مستوياته؟ ما أهدافه؟ ما الكتب المقررة؟ ما هو نظام الامتحانات؟ ما درجة النجاح؟ ما أسلوب التدريس؟

1-4-التسهيلات (المجال المادي): وهذه تشمل المبنى المدرسي، غرفة الصف وأثاثها، والمختبرات والملاعب، حديقة المدرسة، المسرح، القاعات، الإضاءة، التهوية، وجميع الأمور المادية الأخرى.

1-5-الإدارة: هذه تشمل إدارة المدرسة والإدارات التعليمية الأعلى التي تتولى التخطيط والإشراف."[1]

"تعمل هذه العناصر في أجزاء متعاونة على شكل محرك واحد يسعي إلى الإقلاع بعملية التعليم للوصول إلى الأهداف والمقاصد المرسومة لها. ذلك "أن التعليم كمنظومة يتضمن العديد من العلاقات القائمة تبادلية التأثر بين جميع أطراف العملية التعليمية والتربوية من (معلم ومتعلم وإدارة مدرسة وبيئة تعليمية ونظم ولوائح تعليمية ... الخ)."[2]

"إن مركز هذه العناصر كلها هو المتعلم لأن خدمته هي الهدف النهائي من عملية التعليم. والأستاذ هو العنصر المباشر الذي يتعامل مع المتعلم والذي يتولى تنفيذ المنهج. والمنهج هو خطة التعليم

---

[1] محمد علي الخولي، المصدر المذكور سابقا، ص18.

[2] ايمان محمد سحتوت: **استراتيجيات التدريس الحديث**. الطبعة الاولى. الرياض: مكتبة الرشد. 2014، ص14.

التي يلتزم بها الأستاذ من أجل المتعلم."[1]

ولا يمكن حصر مكونات النسق التعليمي في العناصر سابقة الذكر فحسب، بل إن هناك جملة من العناصر الأخرى والتي تدخل ضمن الدائرة الموسعة للعملية التعليمية من أهمها:"

. الأهداف التعلمية المنشودة.

. المحتوى العلمي للأهداف.

. السلوك المدخلي للمتعلمين (الاستعداد للتعلم) وخبراتهم السابقة ذات العلاقة.

. استراتيجيات التعليم والتعلم أو طرائق التدريس والوسائل.

. حاجات الطلاب المتعلمين (مجموعات وأفراد) ومستوياتهم وخبراتهم السابقة.

. الوقت المخصص المتاح.

. المكان الذي يجري فيه التعليم والتعلم.

. التغذية الراجعة."[2]

2-الأستاذ في الفكر التربوي العربي والإسلامي:

"ارتبط اسم الأستاذ منذ القدم بالتعليم والتربية، وارتبط في الإسلام بالعلم الذي رفع الله سبحانه وتعالى شأنه، فقد أشاد القرآن الكريم بالعلم والعلماء في أكثر من آية كريمة، منها ما جاء في سورة العلق في قوله تعالى: ﴿ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[3] {العلق:3 – 5}، وما جاء

---

[1] محمد علي الخولي، المصدر المذكور سابقا، ص19.

[2] محمد الحاج خليل: **دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهارات التعليم الأساسية**. الطبعة الأولى. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. 2002، ص19.

[3] سورة العلق، الآية 3 –5.

في سورة النساء في قوله تعالى:﴿ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ وَرَحْمَتُهُ لَهَمَّتْ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ أَنْ يُضِلُّوكَ وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ ۖ وَمَا يَضُرُّونَكَ مِنْ شَيْءٍ ۚ وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا ﴾[1]{ النساء:113}.

وحث على التعلم من العلماء، في قوله تعالى:﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُّوحِي إِلَيْهِمْ ۚ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾[2]{النحل: 43}، وقوله:﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾[3]{الزمر:9}، وقوله:﴿ أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾[4]{المجادلة :11}، قوله في سورة فاطر:﴿ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾[5]{فاطر :28}."[6]

ولقد أوصى الرسول (صلى الله عليه وسلم) بضرورة السعي في تحصل العلم والاشتغال به وبين عظيم الأجر لمن تعلم وعلم مريدا له حيث قال: "من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة" رواهُ أَبُو داود والترمذي، 2682/3641.[7]

3-التربية والتعليم علم وفن وصناعة:

---

[1] سورة النساء، الآية 113.

[2] سورة النحل، الآية 43.

[3] سورة الزمر، الآية 9.

[4] سورة المجادلة، الآية 11.

[5] سورة فاطر، الآية 28.

[6] خالد بن ابراهيم العواد، المصدر المذكور سابقا، ص28.

[7] المنذري: **الترغيب والترهيب**.الطبعة الأولى. بيروت. دار الكتاب العلمية. ص 1/73.

"التربية علم «إخبار» من حيث إنها إخبار عن الحقائق الكلية، والمعايير والقيم الإلهية والاجتماعية التي يتلقاها الإنسان، فيؤمن بها إيمان تسليم ويتكيف معها. وهي علم إخبار –أيضا– من حيث إنها معرفة بقوانين الكون التي تم اكتشافها في الزمن الماضي.والتربية والتعليم «فن»، لأننا لسنا بإزاء مجرد الإخبار عن واقع، أو الكشف عن حقيقة، ولسنا بإزاء مجرد تحقيق أهداف عملية لسد حاجتنا الإنسانية وإنما نحن أيضا أمام تحقيق أهداف تتصل بتحسين الحياة وترقيتها وتجميلها كما يقول الإمام الشاطبي، فالفن تعبير مُوحٍ هادف عن تجارب إنسانية منبثقة عن التصور الروحي للكون والإنسان والحياة، فهو ذو أثر يمتع أنفسا ويغني حياتنا، ويزيح عنا آثار البلادة والرتابة التي تصيبنا نتيجة اتصالنا الدائم بقبضة الطين التي هي جزء من طبيعتنا."[1]

إن فن التدريس يقع في القدرة على عرض المشكلات بالقدر من التعقيد الذي تصبح معه ذات معنى بالنسبة للطفل مع بقائها على بعد خطوة واحدة من قدراته الحالية. بهذه الطريقة يصبح التعليم عملية جذابة تغري فيها المشكلات ذاتها الطفل على بذل الجهد في سبيل الحل.[2]

التدريس فن لا يتقنه إلا من رزق صفة الملكة والذوق العالي لممارسة التعليم مما يولد لديه الرغبة في العطاء والبذل وتحمل العناء في سبيل إتقان مهنته ذلك أن "الأستاذ الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يُقبل على طلابه بموضوعية وحب ودافعية، كما سينهمك في التعليم فكرًا وسلوكًا وشعورًا، مما يشجعه على تكريس جُل جهده للتعليم، مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يُشبع من خلالها حاجات إنسانية واجتماعية لديه، ويحقق من خلالها ذاته الاجتماعية والمهنية، فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة.

---

[1] على احمد مدكور: **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**. القاهرة: دار الفكر العربي.2001، ص30.

[2] عماد شاهين: **مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين**. الطبعة الأولى. بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع. 2009، ص55.

كذلك أن يحرص على حضور الدورات التدريبية والاستفادة منها في مجال عمله وبذلك ينمو مهنيًا ويتقدم علميًا."[1]

والتربية «صناعة»، فقد عقد ابن خلدون فصلا في «مقدمته» بعنوان: «فصل في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع»، فالتربية عملية ذات قواعد وأصول، وهي تسير وفق منهج لتحقيق أهداف معينة، والتربية –بهذا المعنى–مهنة أو صناعة تهدف إلى إقدار المتعلم على عمل معين، بحيث يتناوله بالتغيير والتعديل والتطوير والمعالجة ليصير على شكل معين.

وبهذا المعنى تكلم ابن خلدون عن التعليم باعتباره صناعة أو مهنة ذات مهمة عملية لها أصولها وقواعدها المحكمة التي تتحقق بمراعاتها أهداف المجتمع الإنساني ومقاصده.[2]

4–ملمح الأستاذ وخصائصه الشخصية والمهنية.

"مما لا شك فيه أن مجال النشاط المهني للمعلم وخصوصياته تفرض مطالب متزايدة على صفاته القيادية كمتخصص في مجال "الإنسان" حسب تصنيف كليموف (1988). لتنفيذ كفاءات وظيفته، لا بد أن يكون قد طور صفات مهمة من الناحية المهنية، والتي تشمل قائمة هذه الصفات الفكرية والعاطفية والإرادية والتواصلية والعالمية والشخصية وغيرها من الصفات المحددة."[3]

–ملمح المعلم الكفء.

1–الوضوح من حيث الجدية والفاعلية في التخطيط للتعلمات:

---

[1] خالد بن ابراهيم العواد، المصدر المذكور سابقا، ص43.

[2] على احمد مدكور، المصدر المذكور سابقا، ص31.

[3] Yulya ZHURAT et al: **Essential Characteristics of a Primary School Teacher as a Subject of Creative Pedagogical Activity**, Revista Românească pentru Educație Multi-dimensională duction, Ukraine, Volume 13, Issue 3, September 2021, p320.

-يختار أنشطة تعلمية فعالة وفق ما تنص عليه المناهج ويكيفها.

-يعلن عن الأهداف وسيرورة الأنشطة المقترحة.

-ينظم سيرورة النشاط بطريقة بيبداغوجية مرنة.

-يتوقع الأخطاء والصعوبات مسبقا ويجد لها الحلول الممكنة.

2-مراقبة سيرورة الأنشطة:

-يحدد التقنيات ويوفر الوسائل والأدوات المناسبة حسب أولوية سير الأنشطة.

3-الاثارة الحيوية:

-يعبر بطريقة حيوية ونشطة.

-ينوع في وسائل الاتصال وأنواع التواصل، ويستغل في ذلك التكنولوجيا الحديثة.

-يستغل بجدية التواصل غير اللفظي.

4-احترام قيم الحوار:

-يستقبل كل أسئلة المتعلمين بتفهم وصدر رحب.

-يعرض خدماته على المتعلمين.

-يحفز المتعلمين على المشاركة الفردية والجماعية.

-يوزع الزمن المخصص على الأنشطة التعليمية المقررة لكل حصة.[1]

[1] محمد الصالح حثروبي: **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**. الجزائر: دار الهدى للنشر والطباعة والتوزيع.2012، ص103.

4-1-الصفات المهنية. من الصفات المهنية التي يجب أن تتوفر في الأستاذ:

ان"يكون متفهما لتلاميذه، عارفا بطبائعهم، وخلفياتهم، واستعداداتهم، وميولهم، واتجاهاتهم.

ويكون متمكنا من مادته ملما بها، وما له من صلة بها، عارفا لمصادر المعلومات المعنية.

تكون شخصيته قوية، منشرح النفس، واسع الصدر، سريع البديهة، قوي الحجة، واسع الثقافة.

يكون متمكنا من مهارات التدريس بدءًا من التخطيط، وانتهاء بالتقويم.

يحترم الوقت واستغلاله في خدمة أهداف الدرس، ولا يتجاوز على وقت الدرس أو الراحة.

يكون عادلا بين طلبته في كل شيء في المعاملة وتوزيع الأسئلة ورصد الدرجات.

يعتني بحسن مظهره ونظافته، وتكون لغته سليمة تتسم بالسلاسة.

يربط بين المادة التي يدرسها والبيئة، أي يجعل التعليم وظيفيا."[1]

"يقوم بتوجيه المتعلم إلى طرق اكتساب المعرفة وطرق توظيفها في بناءاته المعرفية خلال حياته اليومية".[2]

4-2-معايير الخصائص الشخصية للمعلم: أن المقبل على ممارسة مهنة التعليم يجب أن يخضع إلى جملة من المعايير والخصائص الشخصية والتي منها:

• معايير الخصائص الشخصية، وتتمثل في:"

_أن يكون متزنًا انفعاليًا.

---

[1] صفوت توفيق هنداوي: **استراتيجيات التدريس**. البحيرة: كلية التربية.جامعة دمنهور. ص4-5.

[2] عدنان مهدي: **التعليم في الجزائر أصول وتحديات**. الطبعة الأولى. الجزائر: دار المثقف للنشر والتوزيع. 2018، ص10.

_أن يكون سليم الحواس.

_أن يكون خاليًا من عيوب النطق.

• معايير المطالب العلمية والثقافية، وتتمثل في:

_أن يكون إلمامه بتخصصه وأساليب تعليمه جيدًا.

_أن يكون واسع الاطلاع ولديه ثقافة متنوعة."[1]

–"أنه ومن المفترض أن يمتلك المعلم المحترف قاعدة معرفية حقيقية، مما يسمح له بالعمل كمحترف."[2]

• **معايير المطالب المهنية**، وتتمثل في:"

_الإيمان بمهنة التدريس والاعتزاز بها.

–الإلمام بأهداف المرحلة التعليمية التي يعمل بها وخصائص تلاميذها.

–الديمقراطية والتشاور مع الآخرين في أخذ القرارات.

_القدرة على التخطيط والتنظيم والرقابة والاشراف والتوجيه والقيادة.

_أن يُبدي مهارة القيادة."[3]

---

[1] خالد بن ابراهيم العواد، المصدر المذكور سابقا، ص89–90.

[2] JARI LAVONEN; **Formación inicial de maestros, Pre-primary and primary teacher training and education** .BORDÓN Revista de Pedagogía .SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA, Madrid: Volumen 68, Número 2, 2016, p45.

[3] حمد الحليبي عبد اللطيف ومحمود سالم مهدي: **التربية الميدانية وأساسيات التدريس**. الرياض: مكتبة العبيكان. 2004، ص131.

4-3-أهم الخصائص الخلقية:

ولا تكتمل هذه الصفات إلا باكتمال الجانب الخلقي للمعلم والذي يجب أن يظهر في:

1-العطف واللين في المعاملة.

2-الصبر وقوة التحمل.

3-الحزم والكياسة.

4-حب العمل والإخلاص فيه.

5-عدم التكلف في سلوكه مع تلاميذه وزملائه.

6-احترام الدين والعادات والتقاليد والاحتشام.

7-العدالة والنزاهة."[1]

5-خصائص الأستاذ في التدريس الفعال:

"لقد حاولنا من خلال العرض الذي تقدم إبراز الدور الجديد للمعلم وتحديد مسؤولياته المهنية في إطار إدراك أهم الخصائص المتوقعة لحضارة هذا القرن، وكما ترى معي فإن هذا الأستاذ كي يتمكن من القيام بتبعات هذه الأدوار وما تتضمنه من مسؤوليات، فعليه أولاً وقبل كل شيء أن يلتزم في ممارساته التعليمية بأصول الممارسة المهنية في مجال التعليم... وباختصار شديد نقول إن الأستاذ الذي نقصده بهذا القول هو الأستاذ كممارس مهني أو بتعبير أكثر دقة هو الأستاذ الفعال، فمن هو الأستاذ الفعال؟

[1] فرح أسعد: **المعلم الناجح في التربية والتدريس**. الطبعة الاولى. عمان: دار ابن النفيس. 2018، ص16-17.

وما أبرز خصائصه الي تميزه عن غيره من الأستاذة؟ كيف يراه زملاؤه ورؤساؤه في العمل؟ وكيف يراه تلاميذه؟"[1]

للوصول إلى مستوى التدريس الفاعل يرى "امبو سعيدي" أن صفات أو خصائص الأستاذ في التدريس الفعال تقع ضمن المحاور التالية:"

• التمركز حول التلميذ: الأستاذ يخطط وينفذ دروسه بشكل مرتكزا على التلميذ لا عليه هو.

• المهنية: أن الأستاذ يتخذ من مهنة التدريس كمهنة وليس كوظيفة يتقاضى منها راتبه.

• المعرفة بالمادة التعليمية: ويقصد بها أن الأستاذ يمتلك معرفة معمقة بالمادة التي يدرسها.

• نقل المعرفة أو المعلومات: ويكون بطريقة فاعلة مستخدما استراتيجيات التدريس الفعال.

• الأخلاق: ويقصد بها امتلاك الأستاذ لأخلاق المهنة ... داخل الصف وخارجه.

• إدارة الصف: أن لديه القدرة على توفير بيئة صفية مناسبة ومشجعة لعملية التعلم."[2]

4-4-صفات أخرى:

ولقد ذكر التلاميذ صفات أخرى يرغبون في توفرها في الأستاذ. وهذه هي متسلسلة حسب درجة أهميتها بدءاً بالأهم وانتهاء بالمهم:

أ-ألا يحرج طلابه.

ب-أن يراعي ظروفهم ويقبل أعذارهم.

ج-أن يراعي مستواهم عندما يشرح الدرس.

---

[1] حسن حسين البيلاوي وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات**. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2006، ص134.

[2] عبد الله بن خميس امبو سعيدي واخرون: **استراتيجيات الاستاذ للتدريس الفعال**. الطبعة الاولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2009، ص23.

د-أن يعاملهم معاملة حسنة دون تعالٍ.

هـ-أن يتسامح معهم وأن يكون مرناً.

و-ألا يبالغ في التشدد.

ز-ألا يخرج عن موضوع الدرس إلى ... موضوعات لا علاقة لها بموضوع الدرس.

ط-أن يراعي اختلاف مستويات تلاميذه والفروق الفردية بينهم."[1]

وبالرغم من هذا التباين والاختلاف بين نظرة التربويين إلى خصائص الأستاذ في التدريس الفعال وكذا نظرة المتعلمين إلا أنه يمكن إجمالها في الصفات الاتية:"

- التمكن من المادة التعليمية التي يدرسها، القدرة على توصيل المعلومات بشكل فعال.
- توظيف استراتيجيات التدريس الفعال.
- توظيف التقانة الحديثة في التدريس بما يضمن حدوث عملية التعليم.
- القدرة على تهيئة البيئة الصفية (المادية والمعنوية) المناسبة لعملية التعليم.
- القدرة على بناء علاقة إيجابيه مع التلاميذ.
- القدرة على دمج التلاميذ بشكل شامل مع عملية التعليم.
- امتلاكه لأخلاقيات مهنة التدريس."[2]

[1] محمد علي الخولي، المصدر المذكور سابقا، ص56.

[2] سعيدي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص24.

6-أدوار الأستاذ في التدريس الفعال.

من المعلوم أن الأستاذ في المدرسة يقوم بالأدوار التالية:

1-هو رائد اجتماعي.

2-موجه ثقافي.

3-وقائد للأطفال والشباب.[1]

بالإضافة إلى مجموعة من الأدوار الأخرى التي يجب على الأستاذ القيام بها للوصول الى الفعالية في التدريس:

- يضع في اعتباره أنه الاساس في تنشئة الاجيال الصالحة وأنه يعدّ الفرد الصالح في وطنه.
- يخطط لدروسه بشكل واعي، محددا فيه أهدافه وغاياته وحالة الغرفة الصفية.
- يظهر حماسه في عملية التدريس كي ينقل ذلك لتلاميذه. فحماس التلميذ من حماس الأستاذ.
- يتجاوز في تدريسه من مجرد تقديم المعرفة العلمية إلى تنمية التفكير واكساب الطلبة سلوكيات واتجاهات إيجابيه.
- يوظف التكنولوجيا الحديثة في التدريس بطريقة مناسبة وبما يتطلب الموقف التعليمي.
- يعمل على مراعاة الطرق والفروق الفردية وأنماط التعلم لدى التلاميذ. يشرف عليهم بشكل فاعل أثناء ممارستهم للأنشطة التي خطط لها."[2]

" لقد تغيرت وظيفة الأستاذ بشمول مفهوم التربية إذ كان ينظر لوظيفة الأستاذ على أنها عملية توصيل المعلومات للمتعلم أي عملية التعليم. ومع اتساع مفهوم التربية التي أصبحت عملية نمو متكامل وشامل للطفل، معنى آخر مساعدة الطفل على أن يوفق بين نفسه (حاجاته ونموه) وبين

---

[1] رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**. الطبعة الثانية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.1990، ص434.

[2] سعيدي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص24.

البيئة التي يعيش فيها، فالأستاذ في هذه الحالة يوجه ويعين ويشرف ويرشد حتى يسهل التفاعل ويوجه نحو الهدف المنشود."[1]

ولا يتأتى له ذلك إلا "أن يسعى الأستاذ دائماً للنمو المهني والتطور والتجديد في مجال الاطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمتجددة، كما ويجدر به ويتطلب منه أن يعي الأساليب والتقنيات الحديثة. كما يعتبر في المجال مساعداً ووسيطاً لتحقيق سلوك اجتماعي إيجابي لدى الطلاب قوامه الانضباط والنظام... من خلال إشاعة الجو الديمقراطي الهادف لرعاية الطلاب. للوصول إلى مستوى التحصيل الجيّد في المجالات التربوية المتنوعة معرفية ووجدانية ومهارية وهو هدفاً مرموقاً يسعى الأستاذ الناجح لمتابعته وتحقيقه مستخدماً كل أساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم."[2]

كما أن هناك أمور تساعدك كأستاذ على القيام بالأدوار المنتظرة منك:"

1-استشعر الأجر العظيم الذي تناله من تعليم طلابك إذا أحسنت النية.

2-تصور ما سيؤول إليه طلابك في المستقبل، حيث سيكونون هم قادة المجتمع وهم رجاله.

3-أن هؤلاء الطلاب أمانة عندك ائتمنها عندك آباؤهم وكذلك الدولة فرغتك للقيام بهذا العمل.

4-اجعل عملك مجال تحد لك، فكل مشكلة تواجهها هي عبارة عن تحد ممتع لمدى قدرتك التربوية والقيادية...، فنجاحك يعني كسب التحدي، ويعني أنك فعلا أهل لما أوليت.

5-تذكر أن أكثر العظماء خرجوا من تحت أيدي الأستاذ."[3]

---

[1] فرح اسعد، المصدر المذكور سابقا، ص13.

[2] سعيدي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص23.

[3] فرح اسعد، المصدر المذكور سابقا، ص65-66.

7-معايير توظيف الطالب الأستاذ بالمدرسة الابتدائية:

تعريف التوظيف:

لغة: "توظَّف فلانٌ وظَّفَ: تولّى وظيفة، أو عُيِّن في وظيفة عامّة إداريّة حكوميّة أو في وظيفة خاصَّة: -توظّف في الحكومة، -توظَّف في إحدى الشَّركات السِّياحية الخاصَّة.

سياسة توظيفيَّة: تتعلّق بتعيين الأشخاص في أعمال عامَّة إداريّة حكوميَّة أو في وظائف خاصَّة."[1]

وهي "العملية المستمرة التي تقتضي من المؤسسة تحديد احتياجاتها من القوى العاملة القادرة والراغبة والمتاحة للعمل والبحث عن هذه العناصر وترغيبها للعمل في المؤسسة ثم اختيار أفضل العناصر المتقدمين ليكونوا أعضاء لها وإعداد مؤهلات والمساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة وحثهم وترغيبهم في العمل والاستمرار فيه لضمان توافر عناصر الولاء والتعاون وروح الجماعة."[2]

" لقد جرت العادة أن يتم اختيار مدرسي المدارس الابتدائية من الأستاذ غير المؤهلين تربويا وعلميا، حيث أن الاعتقاد السائد، إن هذه المرحلة لا تحتاج للمعلم المؤهل علميا وتربويا وأن يتم تعيين مثل هؤلاء الأساتذة في المراحل العليا من دراسة التلميذ. إن المدرس في المراحل الابتدائية يجب أن يكون مؤهلا تأهيلا جامعيا أو حاصلا على دبلوم في معهد عال في التربية على الأقل. علما أن مدرس الابتدائية في كثير من دول العالم من الجامعيين الذين يختارون خصيصا لهذه الغاية من التربويين

---

[1] أحمد مختار عمر: **معجم اللغة العربية المعاصرة**. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب. المجلد 1. 2008، ص 2464.

[2] منصور أحمد منصور: **المبادئ العامة في إدارة وتخطيط القوى العاملة**. الطبعة الثالثة. الكويت: وكالة المطبوعات. 1973، ص 95.

نظرا لحساسية هذه المرحلة وأثرها في حياة التلميذ المستقبلية إذ يجب الاعتناء بالنوعية الجيدة من الأساتذة القادرين على التكيف مع حياة التلميذ في هذه المرحلة."[1]

"وبناء عليه فإن من المتطلبات الأساسية للمعلمين أيضًا الموقف المسؤول تجاه العمل والوعي بمتطلبات هذه المهنة. فيجب أن يفي المعلم بمستوى معين من المعرفة، وأن يحفز باستمرار، ويبدي الاهتمام بالمعرفة."[2]

" إن كل معلم هو بمعنى ما (مصلح) والمصلحون في هذه الأمة، هم أناس حققوا الصلاح لأنفسهم، وتملكوا من الطاقة والخبرة والمقصد الحسن ما يمكنهم من إشاعة الخير والاستقامة والمعرفة في مجتمعاتهم... إذا استحضر المشرفون على اختيار الأساتذة وإعدادهم هذا المفهوم، فإنه سيكون بإمكانهم اختيار النوعية الصالحة لهذا العلم العظيم، وتأهيلهم للقيام به."[3]

ولإبراز أهم الاختلافات في معايير ونظم ترشح الطلاب للممارسة مهنة التعليم المعمول بها في مختلف دول العالم وأهمية هذه المرحلة ومدى حساسيتها في مسار فرز أفضل الكفاءات لممارسة مهنة التعليم ومقارنة ذلك بما هو معمول به في الجزائر، نختار بعض الدول الناجحة في قطاع التربية والتعليم ومنها:"

7-1-شروط القبول في كليات التربية في اليابان:

- شهادة استكمال الثانوية العامة .
- خضوع الطالب لمقابلة شخصية عن طريق أساتذة مختصين .
- اللياقة البدنية والصحية اللازمة لمهنة التدريس .

---

[1] خالد اسماعيل غنيم: **التربية المعاصرة قضايا وحلول**. الطبعة الاولى. الاردن: مركز الكتاب الأكاديمي. 2011، ص65.

[2] JARI LAVONEN, op, cit, p55.

[3] عبد الكريم بكار: **حول التربية والتعليم**. الطبعة الثالثة. دمشق: دار القلم.2011، ص155.

- شهادة بحسن السيرة والسلوك والخلق من المدرسة التي كان بها الطالب .
- ملف أكاديمي عن الطالب يتضمن معدله الدراسي التراكمي في المراحل التعليمية.
- أن يتصف الطالب بخصائص شخصية جيدة مثل الفطنة والذكاء والفراسة .
- ويمر الطالب باختبارات تحريرية تعقدها كليات التربية سواء في التربية العامة أو التخصص."[1]

7-2-أما نظام الانتقاء في كندا: "يتميز بمعايير انتقائية عالية، وتختار طلابها من خيرة طلبة المدارس الثانوية في كل مقاطعة. . . وذلك باستقطاب الطلبة المتفوقين إلى قطاع التدريس، حيث يجري اختيار الغالبية العظمى من معلمي المستقبل من بين أفضل 30% من خريجي الكليات في كل دفعة. ويرى كثير من الطلبة الكنديين أن الحصول على قبول في برنامج لإعداد الأستاذ في الجارة الأمريكية أسهل بكثير منه في بلدهم الأم، إذ يحتاج الأستاذ في كندا عادة إلى الحصول على شهادة الإجازة الجامعية، إضافة إلى سنة واحدة في برنامج لإعداد الأستاذ قبل أن يسمح له بممارسة المهنة، على الرغم من أن بعض المقاطعات تشترط إلى جانب ذلك الحصول على شهادات أخرى."[2]

7-3-اختيار الأستاذ في فنلندا:

" يبلغ عدد المتقدمين لبرنامج الإعداد بجامعة هلسنكي ألف متقدم سنويا، ويتم قبول مائة طالب فقط، أي أن معدل القبول (10%) فقط، ويتم ذلك وفق معايير عالية كما أن القبول في برامج إعداد الأستاذ يتم بنسب تتوافق مع نسب الاحتياج للمعلمين في المدارس. وهناك مرحلتين للقبول:

في المرحلة الأولى يتم تحديد مجموعة من المرشحين بناء على نتائج الامتحانات الثانوية العامة والملف المدرسي.

---

[1] خالد بن ابراهيم العواد، المصدر المذكور سابقا، ص140.

[2] عزام بن محمد الدخيل: **مع المعلم**. الطبعة الثالثة. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون. 2016، ص 189.

في المرحلة الثانية على المرشح أن يخوض امتحانا تحريريا في بعض كتب التربية، كما يقوم بالانخراط في نشاطات مشابهة لما يحدث داخل جدران المدرسة؛ حيث تتضح مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي لدى المرشح، بعد ذلك تجري مقابلات شخصية مع كبار المرشحين."[1]

7-4-اختيار الأستاذ في الأردن:

" بالرغم من كثرة برامج إعداد الأستاذ في الأردن فإن عملية الإعداد تعاني العديد من أوجه القصور التي تتمثل في فشل سياسة القبول في برامج إعداد الأستاذ نتيجة إتباع سياسة قبول تقوم على معيار معدل الثانوية العامة. ولم يتوقف الضرر الناتج عن هذا المعيار، بل تم تعظيم الضرر من خلال كل أشكال الاستثناءات في القبول المعمول بها في الأردن. وزاد الأمر سوءًا أن أبواب هذه البرامج مشرعة لكافة خريجي المدرسة الثانوية بكل فروعها."[2]

7-5-اختيار الأستاذ في الجزائر:

عرف قطاع التربية والتعليم في الجزائر تنوع في أساليب وطرق التوظيف منذ الاستقلال الى يومنا هذا، حيث ميز المرحلة الأولى بعد الاستقلال النقص الكبير في عدد الأساتذة وهو ما فسح مجال لاولوية الاهتمام بالكم على حساب الكيف، فعمدت الوصاية الى التعاقد مع أساتذة عرب وأوربيين لتغطية العجز الحاصل، تلتها مرحلة الجزأرة اين ظهرت معاهد تكوين الأساتذة "ولقد تكونت المعاهد

---

[1] خالد بن ابراهيم العواد، المصدر المذكور سابقا، ص140.

[2] يوسف محمد السوالمة: **سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم الحالة الأردنية**.عمان: اكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين. 2014، ص6.

التكنولوجيا كإستجابة لاصلاح التعليم بهدف تدارك النقص في تكوين الأستاذ وهي تجربة جزائرية خالصة بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 115/70 الصادر بتاريخ اول أغسطس 1970."[1]

واستمرت عملية التوظيف المباشر لتغطية العجز الموجود للحاصلين على مستوى السنة الثالثة ثانوي إلى نهاية الثمانينات، كان بعدها الاقتصار على خرجي معاهد التكوين والحاصلين على شهادة البكالوريا، إلى أن تم إغلاق هذه المعاهد وظهور طريقة التوظيف عن طريق المسابقة لحاملي شهادة اللسانس، لكن هذا لم يمنع من التوظيف المباشر كما تم من خلال عملية إدماج الأساتذة.

8-التلميذ:

8-1-مرحلة الطفولة:

" لقد أصبح من المقرر والمتفق عليه بين علماء النفس اليوم أن العوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الطفل هي عوامل ثقافية في المقام الأول. لذا يتعين على الباحث في هذا الميدان أن يركز بحثه في العوامل الثقافية في المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال موضوع البحث، والتي على أساسها تتحدد شخصياتهم وتنمو. فالمجتمع بما يحتويه من قيم وعادات ونظم اجتماعية وعلاقات إنسانية ومهارات وآراء وأفكار، هو المجال الذي يتفاعل فيه ذلك الكائن الإنساني الناشئ (الطفل). فيصير في الهند بوذيا يقدس البقر ويضحى بحياته في مقاومة آكلي لحمه، ويصير متعنتا متعصبا ضد الزنوج في جنوب أفريقيا، ويصير مقدسا للأجداد مؤلها للإمبراطور في اليابان، وهكذا."[2]

" ولقد اختلف العلماء والتربويون على مرحلة الطفولة في عمر الإنسان، فقسم البعض حياة الإنسان إلى مرحلتين؛ الأولى: مرحلة الطفولة وتبدأ من مولد الإنسان حتى يبلغ سن الثامنة عشرة أو العشرين،

---

[1] رابح تركي، المصدر المذكور سابقا، ص 463.

[2] محمد عماد الدين إسماعيل: **الطفل من الحمل إلى الرشد**. الطبعة الثانية. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع. 1995، ص19.

والثانية: مرحلة الرجولة أو الأنوثة وتبدأ من بعد ذلك وتستمر حتى نهاية العمر، وبهذا التقسيم تدخل مرحلة المراهقة والشباب في طور مرحلة الطفولة. في حين قسم فريق آخر مرحلة الطفولة وحدها إلى ثلاث فترات: الطفولة المبكرة من المولد حتى السادسة، والطفولة المتوسطة من السادسة إلى الثانية عشرة، والطفولة المتأخرة: من الثانية عشرة وحتى العشرين، وتدخل ضمنها فترات البلوغ والمراهقة ومطلع الشباب. لكن التقسيم الشائع لدى علماء نفس الطفل هو: مرحلة الطفولة المبكرة (3–6) سنوات، ومرحلة الطفولة المتوسطة (6–9) سنوات، ومرحلة الطفولة المتأخرة (9–12) سنة، وأخيرًا مرحلة المثالية أو الرومانسية في نهاية مرحلة الطفولة (12–18) سنة."[1]

8–2–التعريف بالتلميذ:

" الفرد الذي يتابع دراسته في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية، أو الثانوية، في حين يُقصد بالطالب ذاك الذي يتابع دراسته في الجامعة أو الكلية أو المعهد العالي... ويمكن القول إنّ التلميذ يتلقى المعرفة وهو واقع في صميم الدهشة العقلية الأولى ممّا يجعلُ العمليات التعليمية والتربوية تواكبها ردود فعل نفسية وعقلية وسلوكية خاصة... أمّا الطالب في الجامعة فيكون قد تجاوز ردود فعلِ الدهشة المعرفية الأولى ودخل مرحلة التّعمق الناضج والتعامل مع الكليات المعرفية وممارسة أنماط من التركيب أشدَّ تعقيدا من أنماط ممارسة التلميذ... وثمة فرق بدهيٌّ آخر بين التلميذ والطفل. فالتلميذ لا يكون بالضرورة طفلاً حيث يمكن العثور على رجالٍ يتابعون دراستهم في الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي".[2]

---

[1] خالد بن ابراهيم العواد، المصدر المذكور سابقا، ص74.

[2] الثقافة الطلابية: **(المتعلم ـ التلميذ ـ الطالب)**. منهل الثقافة التربوية. تاريخ النشر 01 /02/ 1429. تم الاطلاع يوم 15نوفمبر2020. الساعة 18:30. على الرابط:https://www.manhal.net/art/s/163

8-3-أدوار التلميذ:

يمكن تحديد بعض أدور التلميذ على النحو التالي:

- أن يقوم التلميذ بالتدريج بالمعرفة من السهل إلى الأكثر صعوبة ومن المحسوس إلى المجرد ومن العام إلى الخاص.

- ينظم التلميذ أفكاره على صورة العدسة التي تضم تكوين صورة أولية شاملة للمحتوى المراد تعلمه.

- يتدرب التلميذ على ممارسة استراتيجية تكوين صورة أولية شاملة عن المحتوى الذي يعرض له واستخدام المقدمة الشاملة وبذل الجهد في استيعاب محتوى المعرفة التي يريد التلميذ استيعابها وإدماجها في بنيته المعرفية.

- يتدرب التلميذ على تحديد المتطلبات التعليمية الأساسية لأي خبرة تعلم يريد تحصيلها، إذ أن تحديد هذه المتطلبات والسعي نحو استيعابها يسهم في إنجاح المتعلم وزيادة ثقته بنفسه والتقدم في مستوى تعلمه.

- يتدرب على بناء مخططات مفاهيمية تساعده على تنظيم المعرفة قبل إدخالها وإدماجها في بنائه المعرفي.

- يتدرب التلميذ على بناء علاقة مفاهيمية لتطوير بنية مفاهيمية متضمنة علاقات رئيسية ومتوسطة وثانوية ضمن الأفكار التي يتفاعل معها والتي تقدم له وفق تنظيم محدد.

- يطور التلميذ فهما متدرجا هرميا للخبرات التي يوجهها والتي تقدم له أو تفيد في المواقف التعليمية التي يتفاعل معها.

- يتدرب على بناء ملخصات داخلية وملخصات للأفكار المتضمنة في مجموعة الدروس تعكس بوضوح البنية والعلاقات.

– يتدرب التلميذ على ممارسة الفهم المتعمق للأفكار المجزأة خلال عمليات المقارنة والمقابلة.

– يقوم التلميذ بإجراء علاقات مشابهة بهدف تنظيم المعرفة بصورة غير مألوفة من أجل استثمارها واسترجاعها عند الحاجة إليها، وأن يتدرب التلميذ على الاستخدام الواعي للاستراتيجيات المعرفية.[1]

9-المنهاج

9-1-تعريف المنهاج:

للمنهاج تعاريف عديدة نذكر منها:

حسب تعريف "دو لاند شير" De Landsheere: المنهاج هو الخبرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا ينسجم مع الاهداف المسطرة. إن المنهاج يتمثل في مجموعة الخبرات التي تهيأ للمتعلم والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الاخرين، على اعتبار أن المنهاج هو أهم أداة يضعها المجتمع لتربية الاجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ." [2]

"المنهاج التعليمي هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحدّدة بوضوح."[3]

---

[1] محمد منير مرسي: **المدرسة والتمدرس**. القاهرة: عالم الكتب. 1998، ص 77.

[2] وزارة التربية الوطنية: **النظام التربوي والمناهج التعليمية**. الجزائر: سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية. المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم. 2004، ص 132.

[3] وزارة التربية الوطنية: **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة للمواد. 2016، ص5.

"المنهج عملية تتضمن تخطيط وتنظيم مجموعة من العناصر المتمثلة في: الأهداف والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، وأنشطة التعليم والتعلم، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، ومصادر التعلم، وأساليب التقويم... وذلك في ضوء معايير محددة يتم تفعيلها وتوجيهها لتحقيق متطلبات وحاجات الطلاب، والتحقق من مدى مقابلة الخدمة التعليمية المقدمة لتوقعات الطلاب من خلال الرقابة على المخرجات، وهي نواتج التعلم المعرفية والمهارية الانفعالية، ومطابقتها بالمواصفات المطلوبة. "[1]

-الفرق بين المنهاج والبرنامج: "إن الفرق مرده الى سببين:

أولا: الاختلاف في الاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها...

ثانيا: المنهاج أشمل من البرنامج من حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة وتوزيعا للوقت وتحديدا لمبادئ التكوين والتسيير الإداري وتوزيع أوقات العمل أما المقرر قد يكتفي بتحديد المحتوى وقد يلتقي مع المنهاج في مبادئ مثل الأهداف والوسائل والطرائق وأساليب التقييم."[2]

9-2-خصـائص المناهج: إن المناهج اليوم ذو خصـائص تميزه عما كان يطلق عليه سـابقا برنامج دراسي يمكن تلخيصها فيما يلي:"

1-يراعي واقع المجتمع وطبيعة المتعلم وخصائص نموه.

2-يساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع.

---

[1] احمد حسين اللقاني: **المناهج بين النظرية والتطبيق**. الطبعة الرابعة. القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع. 2013، ص 35.

[2] وزارة التربية الوطنية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المصدر المذكور سابقا، ص 132.

3-يساعد على التنوع في اختيار طرائق التدريس ومراعاة الفروق الفردية.

4-استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة وجعل التعليم أكثر ثباتا.

5-يشجع التعليم الذاتي والتعاوني ويشجع الطلبة على العمل والنشاط.

6-دور الأستاذ فيه تنظيم التعليم وتوفير الشروط اللازمة لنجاحه وليس التلقين.

7-المتعلم هو محور العملية التربوية."[1]

9-3-أسس بناء المنهاج الدراسي:

"إن إعداد أيّ منهاج يقتضي ربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها بالإمكانات البشرية والتقنية والمادّية المجنّدة، وبقدرات المتعلمّ وكفاءات الأستاذ.

- **الشمولية:** أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.

- **الإنسجام:** أي وضوح العلاقة بين مختلف مكوّنات المنهاج.

- **قابلية الإنجاز:** أي قابلية التكيّف مع ظروف الإنجاز.

- **المقروئية:** أي البساطة، ووضوح الهدف ودقّة التعبير.

- **الوجاهة:** أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.

- **قابلية التقويم:** أي احتواء معايير قابلة لمقياس."[2]

---

[1] ماجد أيوب القيسي: **المناهج وطرائق التدريس**. الطبعة الأولى. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع. 2018، ص41-42.

[2] وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، المصدر المذكور سابقا، ص5.

9-4-التسهيلات:

"وهي عديدة كما سبق ذكرها من أهمها "الوسائل التعليمية وهي كل مورد أو اداة يستعين بها المدرس في العملية التعليمية، وذلك لجعل الدروس أكثر حيوية وإثارة وتشويقا وفائدة لمتعلميه. وقد مرت تسمية الوسائل التعليمية من حيت الدلالة والوظيفة، عبر ثلاث مراحل: المرحلة الأولى، كانت فيها الوسائل كمعينات وكان دورها ثانوي، المرحلة الثانية، حيث استعملت الوسائل التعليمية كوسائل اتصال، تم إدماجها بشكل جزئي ومحدود في العملية التعلمية، المرحلة الثالثة، حيث تم توظيف الوسائل التعليمية في ظل تكنولوجيا التعليم، وأدمجت كليا في العملية التعليمية."[1]

9-5-الإدارة التعليمية:

"هي مجموعة العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها في المستويات الثلاثة، الإدارة على المستوى القومي (وزارة التربية)، المستوى المحلي (مديرية التربية)، المستوى الإجرائي (الوحدة المدرسية)، لتحقيق الأهداف المنشودة في التربية. والإدارة بهذا المعنى شأنها شأن الإدارة في الميادين الأخرى وسيلة وليست غاية في ذاتها... إذْ هي الطريقة التي يدار بها التعليم في مجتمع ما، وفقا لأيدلوجية ذلك المجتمع وأوضاعه، والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه ليصل إلى أهدافه من خلال نشاط منظم مقصود وهادف يحقق الأهداف التربوية."[2]

---

[1] محمد الصدوقي: **المفيد في التربية**. المغرب:2015، ص81.

[2] فاتحي عبد النبي: **الوضعية المهنية للمعلم في ضوء الإصلاح التربوي**. (أطروحة دكتوراه). تخصص علم اجتماع التربية. جامعة محمد خيضر. بسكرة: 2015 /2016، ص55.

10-التدريس.

10-1-الفرق بين التعليم والتدريس:

"هناك فرق بين التعليم والتدريس. نقول علمته الرياضيات ودرسته الرياضيات ونقول علمته السباحة، ولا نقول درسته السباحة. ونقول علمته الأخلاق الحميدة، ولا نقول درسته الأخلاق الحميدة.

للتعليم ثلاثة مجالات: المعارف والمهارات والقيم. المعارف تشمل موضوعات مثل الفيزياء والكيمياء وأنواع العلوم المختلفة. والمهارات تشمل أنشطة أدائية مثل ما يشبه مهارة الكلام ومهارة الطباعة ومهارة السباحة ومهارة الخياطة، على سبيل المثال. والقيم تشمل الأخلاق والمواقف والاتجاهات.

لكن التدريس له مجال واحد فقط هو المعارف. هذا المجال هو المجال الوحيد المشترك بين التعليم والتدريس. فنقول تعليم الفيزياء أو تدريس الفيزياء. ولكن مجال المهارات ومجال القيم يختص بهما التعليم وحده، دون التدريس."[1]

10-2-مفهوم أسلوب التدريس:

" وهو الأسلوب الذي يستخدم في مادة من المواد التدريسية ويتماشى مع طبيعتها الخاصة. فهناك أساليب تدريس اللغة العربية ومنها تدريس القواعد، وأساليب تدريس العلوم، وأساليب تدريس المواد الاجتماعية، وأساليب تدريس الرياضيات، وأساليب تدريس التربية الرياضية، وأساليب تدريس اللغة الأجنبية. ولكل طريقة أو أسلوب من هذه الطرائق والأساليب تفاصيل خاصة تراعي طبيعة مادة التدريس، ولكنها لا تخرج عن أطر الطرائق العامة."[2]

---

[1] محمد علي الخولي، المصدر المذكور سابقا، ص16-17.

[2] محمد الحاج خليل، المصدر المذكور سابقا، ص84.

" وهو كل ما يتبعه المدرس من أجل توظيف طريقة التدريس بفعالية تميزه عن المدرسين الآخرين الذين يستخدمون الطريقة نفسها، وعلى هذا الأساس فإن الأسلوب يرتبط بالمدرس وسماته الشخصية، وهو جزء من الطريقة، فلطريقة التدريس خطوات محددة يسير عليها المدرسون ولكن كل خطوة تؤدى بأكثر من أسلوب وللمدرس تأديتها بالأسلوب الذي يحسنه ويرى أنه يزيد من فاعلية الطريقة، وبذلك فالأسلوب أضيق من الطريقة."[1]

10-3-طبيعة أسلوب التدريس:

"إن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على الأستاذ إتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالأستاذ الفرد وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها، تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها الأستاذ عن غيره من الأستاذة ووفقاً لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه."[2]

---

[1] محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. الطبعة الأولى. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع. 2013، ص264-265.

[2] عاطف الصيفي: **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**. الطبعة الأولى. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع. 2009، ص27.

"هناك عوامل عديدة تؤثر في اختيار أسلوب التدريس، ومن أبرزها المنهج الدراسي، وإمكانات المدرسة، وطبيعة المادة الدراسية، ونوع الأهداف ومستواها، وقدرات الأستاذ ومهاراته، وقدرات المتعلمين."[1]

11-إعداد الدروس أهميته ومصادره ومتطلباته.

11-1-تعريف إعداد الدروس:

"إنه التدبير الذي يرمي إلى مواجهة المستقبل بخطط منظمة سلفا لتحقيق أهداف محددة."[2]

"وهو كذلك مجموع الخطوات والاجراءات والتدابير التي يتخذها الأستاذ مسبقاً قبل تنفيذ الدرس ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل، وتعلم أفضل."[3]

"وتتطلب هذه العملية تحديدا لكل من: أهداف الدرس، المتطلبات الأساسية لتعلم استراتيجيات التدريس ومواده المساعدة، وأساليب التقويم. هذا ويتم التخطيط على مستويين:

-تخطيط بعيد المدى: مثل الخطة السنوية أو الفصلية.

-تخطيط قصير المدى: مثل الخطة الأسبوعية او اليومية."[4]

11-2-أهمية التخطيط للتدريس:

"لا يجوز أن يدخل الأستاذ غرفة الصف دون تحضير مسبق حتى وإن كان ذا خبرة طويلة في

---

[1] سعيد عبد الله لافي: **أساليب التدريس**. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.2012، ص13.

[2] طارق عبد احمد الدليمي وزميله: **معلم القرن الحادي والعشرين أسس اعداده وتاهيله**. الطبعة الاولى. عمان: مكتبه المجتمع العربي. 2009، ص138.

[3] ذوقان عبيدات وأبو السميد سهيلة: **استراتيجيات التدريس الفعال في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي**. الطبعة الاولى. عمان: دار ديبونو لطباعه والنشر والتوزيع.2007، ص9.

[4] علي محمد السيد: **موسوعة المصطلحات التربوية**. الطبعة الاولى. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة .2011، ص70.

التدريس، كما يجب أن يعرف ماذا ينوي أن يدرّس وكيف سيدرّس وما ينوي تدريسه ذلك أن التحضير المسبق يشمل ماذا وكيف، أي المادة والأسلوب. وتزداد أهميته في بداية سنوات مهنة الأستاذ. بعض الأستاذة يظن أن المادة بسيطة سهلة دون مستواه، ويذهب إلى الصف دون تحضير، ويفاجأ هذا الأستاذ بأنه قد نسي معلومات أولية أو يفاجأ بأنه لا يعرف من أين يبدأ وكيف يعرض المادة، فيصاب عندئذ بحرج شديد أمام طلابه. فالتحضير المسبق لا يشمل المادة الدراسية فقط، بل لا بد من أن يحضر الأستاذ أسلوب تدريسها أيضا."[1]

" لقد أصبح التخطيط اتجاه ملزم لكل الأنظمة التي تسعى للتطور وخاصة الأنظمة التربوية والتعليمية، فبدون التخطيط تتعثر كل العمليات ويكون التحرك في ضوء الفعل ورد الفعل دون رؤية هادفة والتخطيط التربوي عمل منظم يعتمد بالدرجة الاولى على البحث والدراسة وتشخيص الواقع، انطلاقا من الحاضر بما فيه من سلبيات وايجابيات للاستفادة منه في تطوير مستقبل المنظمة التعليمية."[2]

" وتنبثق أهمية التخطيط للتدريس من خلال الأهداف التي يحققها، سواء لدى الأستاذ والأساتذة أو لدى الطلاب والطالبات. فالتدريس عملية تشكل نظاما متكاملا له مدخلاته المتعددة وعملياته المتنوعة، وله نتاجاته المحددة كما ذكرنا، وهذا يعني ضرورة التفكير في ضبط متغيرات هذه العملية من أجل ضمان بلوغ النتائج المنشودة لها بكفاية وفاعلية. ولا بد من التخطيط الموجه نحو استثمار مدخلات هذه العملية على أفضل وجه، سواء أكانت هذه المدخلات ترتبط بوقت التدريس أم الجهود، أم المواد والأجهزة والوسائل المستخدمة وغير ذلك. والتخطيط يوضح مسارات العمل ويحددها، كما

---

[1] محمد علي الخولي، المصدر المذكور سابقا، ص25.

[2] زاهي عبد الله الرشدان: **في اقتصاديات التعليم**. الطبعة الثالثة. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع. 2015، ص23.

يبين المسؤوليات بِشكل يساعد في تحقيق الأهداف في أقصر وقت ممكن وبأقل جهد."[1]

وعليه "يجب أن يعد المعلم المتميز جيدًا للدروس والأنشطة الصفية." [2]

11-4-فوائد خطة الدرس.

11-4-1-بالنسبة للمعلم:"

1-شعور الأستاذ بالاطمئنان والثقة بالنفس في المواقف الصفية الطارئة.

2-استثمار الوقت بكفاءة.

3-إدارة الصف بشكل جيد لأنه يعرف خطواته مسبقا.

4-استمرار عملية التعليم لأن الأهداف واضحة.

5-تكون المعلومات مترابطة دون ثغرات ولا استطراد.

6-الالتزام بموضوع الدّرس دون الخروج عنه.

7- تساعد الأستاذ على تطوير نفسه وأساليبه.

8-تفسح المجال لطرح الأفكار وحفز الابتكار."[3]

9-يوجه جميع العوامل المؤثرة في المواقف التعلمية نحو الاهداف المخطط لها.

10-يمكن الأستاذ من تحديد الاولويات في العمل."[4]

11-يساعد الأستاذ في مراعاة خصائص التلاميذ وميولهم أثناء عملية التحضير.

12-يتيح الفرصة للمعلم للإضافة والتجديد والابتكار كلما حضر درساً جديداً."[5]

---

[1] محمد الحاج خليل، المصدر المذكور سابقا، ص193.

[2] JARI LAVONEN, op, cit, p44.

[3] محمد الحاج خليل، المصدر المذكور سابقا، ص194.

[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المدخل الى التدريس**. الطبعة الاولى.عمان: دار الشروق. 2010، ص192.

[5] سحتوت، المصدر المذكور سابقا، ص116.

11-4-2-بالنسبة للمتعلم:"

-يساعد المتعلم في تنظيم وقته في الدراسة وتوزيعه. بحسب الأهمية المعطاة للأهداف والمحتوى.

-يجعله أكثر قدره على الاستعجاب وذلك لأن المادة تكون منظمة له.

-يزيد من دافعيته للتعلم.

-يكتسب المتعلمين اتجاهات إيجابيه نحو الأستاذ، وذلك لأن الأستاذ المنظم يترك انطباعا حسنا عن نفسه لدى التلاميذ.

-يتأثر المتعلم بالجوانب الإيجابية للمنهج الخفي عند معلمه، فيكتسب عادات سليمة تساعده في حياته، مثل التنظيم، وتقدير أهمية الوقت واستغلاله بالشكل الأمثل."[1]

11-5-مصادر التحضير:

" للوصول الى جودة تحضير الدروس، يجب على الأستاذ استخدام الوسائل التالية في عملية التحضير:

ا -المنهاج، ودليل الأستاذ، حيث يرشده الى الأهداف العامة للمقرر والأهداف التعليمية لكل موضوع، وطرق واساليب التدريس، والانشطة المنهجية والتعليمية والوسائل المناسبة وأساليب ووسائل التقويم.

ب -الكتاب المدرسي، باعتباره الأساس الذي تقوم عليه عملية التدريس في ضوء السياسة العليا لنظام التعليم في البلد.

ج-النشرات التعليمية الواردة من الوزارة والتي تتضمن إرشادات وتوجيهات خاصة بالمنهج وتدريس الموضوعات، والفترات الزمنية المحددة لكل وحدة دراسية بعد مناقشة هذه النشرات مع مدير المدرسة ومفتش المقاطعة التربوية.

د-الوسائل التعليمية والموارد المتوفرة بالمدرسة.

هـ-البيئة وامكاناتها."[2]

11-6-متطلبات التخطيط للدرس:

11-6-1-معرفة المتعلمين:"

- الحصول على المعلومات والبيانات الشخصية الأساسية والسيرة الدراسية لهم.

- معرفة خبراتهم السابقة (مكتسبات قبلية).

- معرفة أنماط تعلمهم وأنماط ذكائهم.

ثانيا-معرفة المادة الدراسية: أن يقوم الأستاذ بدراسة المادة وتحليلها الى:

- معلومات وحقائق -مفاهيم ومصطلحات-تعميمات ومبادئ -مهارات-قيم.

ثالثا-معرفة البيئة الصفية: التي سيتم فيها تنفيذ الدرس من حيث:

-عدد الطلبة -حجم الصف -توفر إمكانيات مادية وتسهيلات -توفر المراجع والمصادر والوسائل-الجو الفيزيائي للصف: الحرارة، البرودة، الاكسجين، السعة... الخ."[1]

رابعا: معرفة أهداف التربية:

"إن معرفة الأهداف متطلب أساسي يسبق إعداد خطة التدريس، فالاساتذة يعرفون فلسفة التعليم وأهداف التربية والتعليم العامة، وأهداف المرحلة التعليمية، وأهداف المنهج الدراسى، وأهداف الطلبة، ويضعون كل ذلك في اعتبارهم وهم يخططون."[2]

---

[1] ذوقان وأبو السميد، المصدر المذكور سابقا، ص10.

[2] المصدر نفسه، ص10.

12-الأستاذ ومشكلة الإعداد اليومي للدروس.

العبء التدريسي للمعلم:

"يقاس العبء التدريسي للمعلم بعدد حصص التدريس المطلوبة منه أسبوعياً 30 سا في الأسبوع، حسب المرحلة الدراسية وحسب التعليمات الإدارية في كل بلد. عبء الأستاذ في المراحل الدنيا أكثر منه في المراحل العليا من التعليم في العادة، أعلاه في المدرسة الابتدائية وأدناه في الجامعة. وعبء الأستاذ في البلاد الغنية أقل منه في البلاد الفقيرة، لأسباب تتعلق بالميزانية والمخصصات المالية لوزارة التربية. كلما زاد العبء التدريسي للمعلم، زاد ميله إلى الأساليب الأقل إتعاباً له؛ لأنه يدخل الصف وهو مرهق فلا يستطيع أن يبدي نشاطاً كبيراً. وكلما نقص عبؤه التدريسي، زاد ميله إلى بذل نشاط أكبر في الصف لأنه يدخل الصف وهو مرتاح نسبياً. "[1]

ومن أهم الأعباء التي اشتكى منها الأستاذ مؤخرا مسألة التحضير اليومي للدروس، حيث يعتبرونه من أكبر الأعباء التي تؤرقهم وتثقل كاهلهم وتستنزف منهم الوقت والجهد مطالبين الجهات الوصية بالتدخل وإيجاد الحلول التي ترفع عنهم هذا العبء، ويقدمون في ذلك العديد من المبررات يعتذرون بها عن القيام بواجب الاعداد اليومي للدروس.

" ويطالب الأساتذة من خلال لائحة مطالبهم القديمة مؤكدين عبر بياناتهم أن حركتهم الاحتجاجية تخصهم ولا تمثلهم في ذلك أي نقابة تابعة لقطاع التربية، مطالبين بتوحيد التصنيف في الصنف 13 مع السماح للأساتذة المكونين بتولي الإدارة.

---

[1] محمد علي الخولي، المصدر المذكور سابقا، ص97.

كما طالب المحتجون بتخفيض الحد الساعي والبرنامج الذي يرهق الأساتذة مع إعفائهم من الحراسة في الساحة والمطعم وتعيين مساعدين تربويين، كما طالب المحتجون بإعفائهم من تحضير المذكرات وتعويضها بمذكرات نموذجية من الوزارة، مشيرين إلى أن الأستاذ يحضر 40 مذكرة أسبوعيا، كما طالب المحتجون بتوفير السكن الوظيفي للمقيمين خارج ولايتهم مع تعيين أساتذة مختصين في مادة التربية التشكيلية والموسيقية وكذا التربية البدنية."[1]

وعلى تعدد هذه المطالب من حيث الكم والكيف فإن الوصاية قدمت استجابة موضوعية لأهم هذه المطالب والتي لاتتعارض مع القانون الأساسي لتربية ورفضت بعضها لصعوبة تلبته والاستجابة الآنية له، ووعدت بدراسة باقى المطالب.

وبالرغم من هذه الاستجابة فقد قوبلت بنوع من التحفظ من طرف السادة الأساتذة.

– والملاحظ ان قبول الوصاية الجلوس الى ممثلي الأساتذة المنتمين الى هيئة غير معتمدة قانونيا (التنسيقية الوطنية لأساتذة التعليم الابتدائي) يعكس حرص وزارة التربية على معالجة المطالب بالقدر الممكن والمتاح، وهو في الوقت نفسه يعكس تبني الأساتذة لمبدأ الحوار ويؤكد قوة الاستجابة للأضراب من طرف الأساتذة وبالغ أثره على السير الاعتيادي للعملية التعليمية.

وعليه فإن تبني الطرفين لمبدأ الحوار اللامشروط يعكس النية الحسنة لديهما كأسلوب حضاري يتم من خلاله حللت الاشكال بطريقة توافقية.

---

[1] آمنة سماتي: **نحو إعادة ترتيب لائحة مطالب معلمي الابتدائيات**. مجلة الحوار. نشر يوم 16 ديسمبر 2019. تم الاطلاع يوم 24 اكتوبر 2020. على الرابط:https://www.elhiwar.dz/national/161178

-ان تأخر تنفيذ بعض ما تم الاتفاق عليه، ربما لأسباب تقنية او موضوعية زاد في معدل الاحتقان داخل النسق الجماعة التربوي وهو ما أدى لعودة الإضرابات والوقفات الاحتجاجية من جديد.

خاصة مع حالة ضعف الأجور لأستاذ التعليم الابتدائي في الجزائر دون مقارنتها بمستوى الأجور الأوربي ولا حتى المستوى دول الخليج، بل يكفي على المستوى المغاربي إذا تعتبر من أقل الأجور، مع تدنى قيمة العملة الوطنية، في ظل ظروف معيشية جد صعبة. مما يبرر للأستاذ المطالبة بتحسين ظروفه المعيشة والتي تمكنه من تقديم أداء أفضل في خدمة العملية التعليمية.

إضافة الى اثقال كاهله بالمهام البيداغوجية والتي تنعكس سلبا عل مستوى أداءه لما تأخذه من وقت وجهد على حساب عطائه للمتعلمين داخل القسم.

12-1-مبررات العزوف عن الاعداد اليومي للدروس :"

1-عدم توظيف الخطة: فالمدرس لا يرجع إليها.

2-يتذكرون كيف كان معلموهم لا يهتمون بالخطة.

3-لم يتدرب الأستاذ على التخطيط ووضع مذكرات الدروس.

5-بعضهم يشعرون بالنجاح دون خطة تدريس."[1]

" كما يثير كثير من الأستاذة اسئلة عديدة حول دوافع تحضير الدروس مثل:

[1] محمد الحاج خليل، المصدر المذكور سابقا، ص194.

-هل التحضير المكتوب ضروري؟

-هل يحضر الأستاذ صاحب الخبرة؟ أو الأستاذ الجديد؟

- هل يمكن أن تستخدم التحضير من سنة سابقة؟

-هل يمكن إعطاء درس ناجح دون تحضير؟

- لماذا يصر المشرفون على مشاهدة دفتر التحضير؟"[1]

- لماذا لا نأخذ بالمذكرات المتوفرة على الشبكة العنكبوتية؟

- لماذا كل هذا الجهد المبذول في التحضير مادامت المعلومة التي تقدم للمتعلم في المرحلة الابتدائية بسيطة؟

إن مجموع هذه التساؤلات تشير إلى تذمر الاساتذة من عملية التحضير، ذلك لأنهم لا يدركون الاهمية البيداغوجية منه، وعليه لا يتفهمون تأكيد المديرين والمفتشين على مراقبة دفتر التحضير.

12-2-الأهمية البيداغوجية للتخطيط :

لاستضاح اللبس عند الأستاذ حول التحضير اليومي سنحاول الاجابة على هذه الاسئلة:"

أولا – هل التحضير المكتوب ضروري؟

[1] ذوقان عبيدات وأبو السميد سهيلة، المصدر المذكور سابقا، ص20.

بداية يعكس دفتر التحضير كيان الأستاذ ككل سواء جانب شخصيته أو اهتمامه أو اتجاهه أو تمكنه من المهنة تربويا وعلميا."[1]

" ويمكن التميز بين نوعين من التحضير:

ا) –التحضير المكتوب. ب) –التحضير الذهني.

وتبرز أهمية التحضير المكتوب على التحضير الذهني في أنه:

- يصعب استرجاع كل لحظة ذهنية.
- يصعب عرض الدرس بتسلسل وترتيب دون خطة مكتوبة.
- يصعب معرفة من حضر ذهنيا ومن لم يحضر اطلاقا.
- يصعب تنظيم وقت الحصة.
- يهبط مستوى التدريس إلى مستوى الاعمال غير الفنية وغير المهنية."[2]

ثانيا–هل يحضر الأستاذ صاحب الخبرة؟ أو الأستاذ الجديد؟

" رغم قضاء العديد من الأستاذة سنوات عدة في ميدان التربية والتعليم تصل لدى بعضهم الى عشرون سنة أو أكثر، إلا أن هؤلاء رغم خبرتهم وباعهم الطويل في هذا الميدان لا يمكنهم تقديم دروس جادة وناجحة إذ هم ابتعدوا عن التخطيط اليومي للتدريس، فالتحضير الجيد للدروس عملية مهمة، لا يستغني عنها الأستاذ مهما بلغ نجاحه ومهما طالت خبرته في المجال التربوي."[3]

---

[1] عبد اللطيف ومهدي، المصدر المذكور سابقا، ص187.

[2] ذوقان عبيدات وأبو السميد سهيلة، المصدر المذكور سابقا، ص21.

[3] مصطفى دعمس نمر، المصدر المذكور سابقا، ص85.

" انه من الضروري أن يقوم الأستاذ بكتابة خطة الدرس اليومية في مذكرة خاصة، يستعين بها على ترتيب خطوات الدرس وتنظيم أنشطته، سواء كان ذلك الأستاذ ذا خبرة طويلة في التدريس أم كان معلما مبتدئاً، على أن الفرق بينهما هو أن الأستاذ المبتدئ يفضل أن تكون مذكراته طويلة بالقدر الكافي بحيث تتضمن الأنشطة التي سيقوم بها، وكل ما هو متعلق بالموضوع، ومفصلة تفصيلا يساعده على القيام بدرسه بصورة ناجحة."[1]

ثالثا–لماذا لا نأخذ بالمذكرات المتوفرة على الشبكة العنكبوتية؟

المذكرات الموجود على الشبكة العنكبوتية اجتهاد شخصي لبعض الأساتذة لمساعدة زملائهم –الجدد منهم خاصة –واعطائهم تصور عام حول الدرس، فهي ليست مذكرات معتمدة، وهذا ما يجعلها تحتوي على عدد من الاخطاء غير المقصودة ذلك أنها غير مراقبة ومراجعة من هيئة رسمية.

يعدها الأستاذ على حسب فهمه وعلى حسب مستوى فوجه، مما قد يجعلها غير مناسبة لمستوى فوج آخر وغير متوافقة مع الموارد المستهدفة.

إن اجتهاد الأستاذ الذي انجز هذه المذكرة ورفعها على الشبكة العنكبوتية هو محفز لي كمعلم على الإبداع مثله أو أفضل، بعيدًا عن روح الاتكال والاعتماد على الغير.

رابعا–" هل يمكن إعطاء درس ناجح دون تحضير؟

–لا يمكن إعطاء درس متميز دون تحضير.

–إن تحضير الدرس يرقى بالعملية التدريسية إلى مستوى العمل المهني.

[1] ذوقان عبيدات وأبو السميد سهيلة، المصدر المذكور سابقا، ص115.

-الاعتماد على الذاكرة، وحسن إدارة المواقف المفاجئة قد لا ينتج درسا ناجحا.

-الثقة بالنفس قد تقود إلى درس غير ناجح.

-قد تعطي درس ناجحا ولكن التحضير قد يجعلك أكثر نجاحا."[1]

خامسا-لماذا يصر المشرفون على مشاهدة دفتر التحضير؟

لأنه يدخل ضمن مهامهم القانونية كمشرفين تربويين بنص "المادتين 9-10 على التوالي من المرسوم التنفيذي 08-315 المعدل والمتمم ب 12-240."[2]

ليس ذلك فقط قصد المراقبة بل كذلك لأجل التوجيه وإسداء النصح وتقديم الخبرة مع التقييم والتقويم للمعلم من أجل الاخذ بيده لما هو أفضل من طرف المسؤول المشرف.

سادسا-هل يمكن أن تستخدم التحضير من سنة سابقة؟

"ان التحضير للدروس عملية مستمرة تتطور لأننا نتعلم باستمرار معلومات جديدة عن الأطفال وحاجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم."[3]

"فإذا كان تحضيرك السابق ملائما. فإن عليك مراجعته أيضا. واضافة أو حذف ما تراه غير ملائم، وأن تكون على وعي تام به قبل أن تستخدمه ثانية. ولكن لا يقبل أن يمارس التعليم ونطالب بتطوير التعليم إلى مهنة ونقول: يمكن استخدام خطط قديمة. ومع ذلك يمكن أن نقول إن معيار الدرس

---

[1] المصدر نفسه، ص23.

[2] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **مرسوم تنفيذي. رقم 240/12**. الجزائر: العدد 34. 3 يونيو 2012، ص15-16.

[3]/Developed by the Department of Education, **Ullmhúchán don Teagasc agus don Fhoghlaim Treoir do gach Bunscoil agus Scoil Speisialta**, the National Council for Curriculum and Assessment, Professional Development Services for Teachers and the National Council for Special Education, Rialtas na heircano, Government of lreland. .p4.

الناجح هو الأداء الناجح، فإذا كان أداء الأستاذ ناجحا. فليس من الضرورة إثارة مشكلة التحضير ومعاقبة الأستاذ على استخدام تحضير قديم."[1]

سابعا–لماذا كل هذا الجهد المبذول في التحضير مادامت المعلومة التي تقدم للمتعلم في المرحلة الابتدائية بسيطة؟

إذا كانت المعلومة بسيطة في المرحلة الابتدائية فانه بالمقابل تحضيرها يكون بسيط وغير متعب ومرهق، وهذا يسهل عملية التحضير.

إن أهمية وحساسية المرحلة الابتدائية باعتبارها مرحلة تأسيسية في تكوين شخصية المتعلم تفرض علينا دقة التحضير الجيد، البعيد عن الاخطاء والارتجال.

13–إعداد مذكرات الدروس والقانون الأساسي للتربية والتعليم.

بالرجوع للجانب القانوني المنظم لواجبات الأستاذ المهنية، ومهام معلم المدرسة الابتدائية تحديدا في النصوص القانونية:

المرسوم التنفيذي 08–315، المعدل والمتمم بـ 12–240.

القرار الوزاري رقم831 المؤرخ في 91/11/13 يحدد مهام معلمي المدرسة الأساسي:

المادة 01: يهدف هذا القرار طبقا لأحكام المرسوم 49/90 إلى تحديد مهام معلمي المدرسة.

[1] ذوقان عبيدات وأبو السميد سهيلة، المصدر المذكور سابقا، ص24.

المادة 08: يتولى معلمو المدرسة الأساسية في أداء مهامهم، الإمساك المنتظم والاستعمال المحكم للوثائق التالية:

. الكراس اليومي لتحضير الدروس.

. المذكرات المتعلقة بإعداد الدروس.

. التوزيع الشهري للبرنامج.

. التوزيع السنوي للبرنامج.

. دفتر المناداة.

. كراس المداولة.

. كراريس الاختبار."[1]

ويحدد المرسوم التنفيذي نفسه دور المدير والمفتش من خلال المادتين 9-10 على التوالي كما يلي:

المادة 09: يتفقد مدير المؤسسة الوثائق المذكورة في المادة 08 أعلاه بانتظام ويؤشر عليها بصفة دورية.

المادة 10: يراقب مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة حسن إمساك الوثائق المذكورة واستعمالها أثناء الزيارات التي يقوم بها."[2]

---

[1] بن محمد علي: **قرار يحدد مهام معلمي المدرسة الابتدائية**. الجزائر: وزارة التربية الوطنية. القرار الوزاري رقم 831. 13 نوفمبر 1991، ص79.

[2] المصدر نفسه، ص79.

"ولتجنب الإشاعة التي هي عبارة عن خبر أو مجموعة من الأخبار الزائفة التي تنتشر في المجتمع بشكل سريع ويتداولها العامة ظنًا منهم في صحتها، والتي دائمًا ما تكون عبارة عن أخبار شيقة ومثيرة، وتفتقر عادة إلى المصدر الموثوق الذي يحمل أدلة على صحتها، وتهدف إلى التأثير على الروح المعنوية والبلبلة وزرع بذور الشك." [1]

جاء بيان التوضيحي لمنسقي أساتذة التعليم الابتدائي في اجتماعهم مع ممثلي الوصاية لصالح العملية التربوية بصفة عامة ولتسهيل عمل الأستاذ بصفة خاصة، وهو ما يعكس مرونة تعامل الوزارة مع مطالب الاساتذة ومدى تجاوبها مع انشغالاتهم المهنية، باعتبارهم شركاء في العملية التعليمية التعلمية، وحرصا منها على توفير المناخ البيداغوجي المناسب للمعلم كي يؤدي عمله في أفضل الأحوال، غير أن الظروف الصحية العالمية لجائحة كورونا التي ضربت بلادنا الجزائر كغيرها من بلدان العالم كان لها الأثر في تأخر تنفيذ بعض هذه القرارات وتطبيقها في الميدان.

[1] عبد الرحمان علال وليلى علال: **الإشاعة: مفهومها، أهدافها، اشكالها ومصادرها**. الملتقى الوطني الأول. الإشاعة التربوية المخاطر المجتمعية وسبل المواجهة. المركز الجامعي مرسلي عبد الله. تيبازة: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. 20 جوان2021، ص4.

ملخص الفصل:

تعد مرحلة انتقاء الأساتذة المقبولين للالتحاق بسلك التعليم من أهم المراحل المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية سواءً على مسار الأستاذ او تحصيل المتعلم، إذْ أن قطاع التربية ليس قطاعا لامتصاص البطالة ينتمي إليه من هب ودب، بل يعد من أهم القطاعات الاستراتيجية لأي أمة تسعى إلى تحقيق الذات والنهوض لتصدر مصاف الدول المتطورة.

ولذلك تتبنى الدول المتقدمة في مجال جودة التعليم معاير دقيقة وصارمة لقبول الطالب الأستاذ في سلك قطاع التربية وهو ما يعكس تقديرهم لحساسية المهنة وأهميتها.

ولعل بداية نجاح الأستاذ في مهنة التعليم تبدأ من حبه لمهنته لتتجسد في قدرته على تحضير وإعداد الدروس، حيث تبرز كفاءته في توظيف قدراته الذاتية والموضوعية واستغلالها في خدمة الموقف التعليمي التعلمي، ومع اقرارنا أن الاعداد للدروس عملية جد مرهقة تستنزف الجهد والوقت، غير انه لا يمكن بأي حال الاستغناء عليها، ذلك أن حسن الاعداد هو المرحلة التي تسبق حسن التنفيذ والأداء الناجح لتحقيق الأهداف المسطرة.

الفصل الثالث

التكوين بين الضرورة المعرفية والأهمية البيداغوجية.

تمهيد:

1-تعريف تكوين الأستاذ.

2-التطور التاريخي لعملية التكوين.

3-التربية وتكوين الأستاذ.

4-المبادئ الاجتماعية للتكوين وانواعه.

5-أنواع التكوين.

6-أهمية وأهداف تكوين الأستاذ أثناء الخدمة.

7-مبادئ تكوين الاستاذ أثناء الخدمة.

8-عناصر التكوين ومراحل التخطيط الفعال له.

9-نماذج للاتجاهات الحديثة في برامج تكوين الأستاذ أثناء الخدمة.

10-معايير تقدير الاحتياجات للتكوين ومصادره.

11-معوقات التكوين ومواصفات نجاحه.

12-تقويم البرامج التكونية.

13-واقع التكوين في المنظومة التربوية الجزائرية حول المقاربة بالكفايات.

14-الحاجة لتكوين الأستاذ على التقنيات وطرق التدريس الحديثة.

ملخص

تمهيد:

"يحتل الأستاذ مكان الصدارة بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح التربية؛ على اعتبار أنه لا يمكن الفصل بين مسؤوليات الأستاذ والتغيرات الأساسية التي تتم في المجتمع، فمعظم المشكلات التربوية ناشئة في أساسها عن افتقار المدارس إلى معلمين قديرين؛ ومن ثم لا بد للمعلم من كفايات ومهارات تؤمن له توافقه المهني والاجتماعي والنفسي في المستقبل – وعليه فإن عمليات اختيار وإعداد وتكوين الأستاذ عامة، ومعلمي اللغة العربية خاصة– لا بد لها أن تتم وفق معايير عالية المستوى من الجودة والتكامل والشمول، حتى يجيء اختيار الأستاذ وإعداده وتكوينه وفق أسس علمية صحيحة تواؤم متطلبات العصر المتسارعة."[1]

"فقد بات الاهتمام بإعداد الأستاذ وتكوينه استراتيجية موحدة لدى مختلف الدول الساعية لإصلاح الأنظمة التعليمية، واتجهت الأنظار نحو كليات التربية ومعاهد إعداد الأستاذة، وطرأت تجديدات كثيرة في السياسات والمناهج والأساليب التعليمية، لتواكب متطلبات مهام معلم الغد...، منتهجة العمل على رفع قدرات الأستاذ ومهارته الإبداعية، متعمدة ربط التعليم بالمجتمع ومتطلباته الأساسية والمستجدة."[2]

إن التدريس الحديث يستدعي الانتقال إلى الطرائق المبتكرة في التعليم لأحداث هذا الربط، والتي تتماشى مع واقعنا المتغير، حيث يعد التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد من أهمها؛ نظرا للواقع الذي تفرضه العولمة في مجال التواصل المعرفي والتكدس المعلوماتي الغزير الذي يشهده قطاع التعليم

---

[1] خالد بن ابراهيم العواد، المصدر المذكور سابقا، ص16.

[2] عبد العظيم صبري ورضا توفيق عبد الفتاح: **إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول**. الطبعة الاولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.2017، ص38.

خاصة، الى ذلك ما عرفه العالم من نوازل صحية فاجأت البشرية (جائحة كورونا) كان لها الأثر على مختلف الأنساق الاجتماعية بما فيها النسق التعليمي، أين وجد ملايين المتعلمين أنفسهم في عطلة إجبارية مفتوحة الآجال عن الدراسة، ما دفع الوصاية في الجزائر الى اعتماد نمط من التعليم يتطلب توفير مدخلات مادية وبشرية غير اعتيادية مقارنة بالطرائق التدريسية التقليدية، من أهمها ضرورة تكوين الأستاذ على التحكم في استراتيجيات التعليم الإلكتروني الحديثة والعمل بها.

1-تعريف تكوين الأستاذ:

"هو إجراء منظم من شأنه أن يزيد من المعلومات، ومهارات الانسان لتحقيق هدف معين.

وهو مجمل العمليات القادرة على جعل الافراد والفرق يؤدون وظائفهم الحالية، والتي قد يكلفون بها مستقبلا، من أجل السير الحسن للمؤسسة بمهارة."[1]

"تعرف وزارة التربية والعلوم البريطانية للتكوين أثناء الخدمة بأنه نشاط يقوم به الأستاذ بعد انخراطه في سلك التدريس وبحيث يتعلق هذا النشاط بالعملية المهنية.

وتعرف وزارة الصحة والتربية الأمريكية التكوين أثناء الخدمة بأنه برنامج من الأنشطة المنظمة موجهة من قبل النظام التعليمي أو يحظى بموافقته ويعمل على النمو المهني وزيادة كفاءة هيئة العاملين أثناء فترة خدمتهم في النظام التعليمي.

[1] زيد منير عبوري: **الاتجاهات الحديثة في إدارة التدريب والتطوير والتعلم**. الطبعة الأولى. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.2015، ص23.

وهذا يعنى أن التكوين عملية شاملة متكاملة ومتنوعة الجوانب ترمى إلى الممارسة التكوينية المتشبعة التي ينبغي أن تنهض بالأستاذ من جميع النواحي."[1]

"فهو تحسين وتطويرالأداء العلمي للمعلم من الناحيتين الفنية والإدارية"[2]

2-التطور التاريخي لعملية التكوين.

"تعتبر فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية بمثابة الميلاد الحقيقي للتكوين حيث صاحب التعقد في نظم الإنتاج ونمط الحياة ظهور ألوان متعددة وصيغ مختلفة من التكوين العام والمتخصص في كافة المهن والوظائف، واتسعت الدعوة للتكوين على نطاق واسع، واحتلت برامجه قطاعا كبيرا من برامج التعليم المستمر في دول العالم، ومع عقد الخمسينات من هذا القرن تولت الحكومة مسؤولياتها تجاه التكوين، حيث ظهرت التشريعات والقوانين التي تجبر الأفراد على التكوين دعما لمسيرة التنمية في كل مجتمع، كما ظهرت التقنيات الحديثة التي أمكن الاستفادة بها في زيادة فاعلية البرامج التكوينية وتخفيض تكلفتها وزمن تنفيذها."[3]

3-التربية وتكوين الأستاذ:

"إن التعليم الجيد هو أساس كل تنمية اقتصادية واجتماعية جيدة، ولا يمكن أن يكون التعليم جيدا إلا

---

[1] إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد: **الكفايات المهنية والمهارات التدريبية والتدريب**. الطبعة الاولى. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.2013، ص131.

[2] عبد الرحمن علال: **دور وأهمية العلوم الاجتماعية في استشراف مستقبل النظام التعليمي الجزائري**. الملتقى الوطني الأول. إسهام العلوم الاجتماعية في تطوير وتنمية المجتمع الجزائري.مخبر التنمية التنظيمية وإدارة الموارد البشرية. جامعة لونسي علي، البليدة 2: 30-31 أكتوبر 2019، ص 11.

[3] إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، المصدر المذكور سابقا، ص133.

على يد معلم جيد التحصيل والتكوين."[1]

وهذا يعكس التلازم العلائقي الذي يربط العملية التربوية بعملية تنمية الموارد البشرية من خلال التكوين بأنواعه، اذ لا يمكن تصور حدوث نهضة مجتمعية في غياب تكوين الأستاذ وتحيين معلوماته والطرق التي يؤدي بها الدور المنتظر، وتأتي الحاجة إلى التكوين تبعا للتغير الدائم لحاجات المجتمع وتنوعها، لمسايرة التسارع العلمي والتكنولوجي المشبع بالمعلومات والمعارف الجديدة والمتجددة.

"ومن الجدير بالذكر أنه من الذكاء وضع إعداد الأستاذ والنمو المهني في قلب عملية الإصلاح التعليمي، ومن خلال رؤية التعليم كنقلة حرة لتجسيد الأهداف القومية والدخول إلى عالم اقتصاد السوق، فهناك حاجة إلى البحث عن رؤى ومفاهيم للتغيير التعليمي من التفكير العالمي الواسع عبر التعليم، وإعاقة الممارسات التعليمية ذات النطاق الضيق المنعزل عن الفكر العالمي في التعليم."[2]

4-المبادئ الاجتماعية للتكوين:

" ينظر إلى التكوين على أنه عملية اجتماعية يرتبط فيها عدد من الأفراد لهم علاقات وأدوار وأحاسيس تحكم علاقاتهم، ولهم ارتباط بالنظام الاجتماعي الذي يعملون فيه سواء من ناحية الشركة أو المجتمع فإن ذلك يجعل نجاح العملية التكوينية مرتبط إلى حد كبير بنفس القيم السائدة في المجتمع المحيط، وذلك في ضوء المبادئ التالية:

1-الميل إلى العمل والرأي الجماعي والتأكيد على أهمية وضرورة الفكر الجماعي في البرنامج.

2-بيان أثر ودور الجماعة في تشكيل سلوك المتكون وبيان أثر الانسجام على تحقيق النتائج.

---

[1] رابح تركي، المصدر المذكور سابقا، ص 433.

[2] محمد توفيق سلام وعبد الخالق يوسف سعد: **الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة**. الطبعة الأولى. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. 2002، ص32.

3-ضرورة أن يلم المدرب بخلفيات المتدربين وأسلوب تفكيرهم حتى يحقق الفعالية.

4-بيان أهمية الحجم الأمثل للمجموعة الفعالة وأثره في النقاش والحوار والتفاعل بين الأعضاء.

5-توافر جو من الدفء والثقة بين هيئة التدريب والمشاركين في البرنامج.

6-توافر مساحة كافية لطرح أراء المتدربين وأفكارهم بل والمساهمة في تحديد نتائج البرنامج."[1]

5-أنواع التكوين:

يأخذ التكوين عدة اتجاهات:

من حيث التطبيق:"

1) نظري: يعتمد على النظريات والمعلومات والمعارف بشكل أكبر من المهارات.

2) عملي: يعتمد على المهارات والتطبيقات بشكل أكبر من المعارف والنظريات.

من حيث المكان:

1) داخل المؤسسة: وهذا النوع مناسب من حيث قلة التكاليف وكذلك التزام المتدربين بالوقت والحضور ولكن يشترط وجود مكان مناسب للتكوين.

2) خارج المؤسسة: وهذا النوع مناسب في حالة عدم توفر مكان مناسب للمتدربين للتكوين داخل مكان العمل ومفيد في تكوين القيادات والدورات التي تحتاج إلى متطلبات خاصة."[2]

---

[1] محمود عبد الفتاح رضوان: **التدريب المؤثر في العمل**. الطبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر. 2012، ص18-19.

[2] صلاح صالح معمار: **التدريب الأسس والمبادئ**. الطبعة الأولى. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع. 2010، ص23.

وتأخذ "عمليات التنمية المهنية للمعلمين عدة صور أخرى يمكن تحديدها كالتالي:

-التكوين بالمراكز التكوينية (التكوين المباشر).

-التكوين عن بعد.

-التكوين التحويلي.

-التكوين بالخارج.

-التكوين داخل المدارس."[1]

من حيث الوقت:"

1) قبل بداية العمل: وهذا الإعداد ممكن يكون عام أو خاص ويمكن أن يكون في مقاعد الدراسة أو من خلال المؤسسات قبل التوظيف لإعداد المتدرب لوظيفة ما أو لعمل ما.

2) التكوين المستمر لكل العاملين: هو الذي يقدم للمتدربين في حالة انخفاض الأداء أو ظهور مستجدات تتطلب التكوين أو حتى من باب تحفيز المتدرب وتجديد نشاطه ومراجعة معلوماته.

من حيث التفرغ:

1) أثناء العمل: يتم والمتدرب في عمله ويقتصر فقط على ساعات بسيطة من التكوين أثناء الدوام الرسمي حتى لا يكون هناك أي خلل في العمل أو قصور في الأداء.

2) خارج وقت العمل: يتم في حالة صعوبة تفرغ المتدرب أثناء الدوام الرسمي."[2]

---

[1] محمد توفيق سلام وعبد الخالق يوسف سعد، المصدر المذكور سابقا، ص46.

[2] صلاح صالح معمار، المصدر المذكور سابقا، ص23.

6-أهمية وأهداف تكوين الأستاذ أثناء الخدمة:

ا-أهمية تكوين الأستاذ أثناء الخدمة:

"إن تكوين المعلمين في التعليم غالبًا ما يأخذ الحد الأدنى من الاهتمام. ويعد تحفيز المعلمين على ممارسة هذه المهنة جزءًا مهمًا من تدريبه والارتقاء المستمر بالمهارات في ممارسة التدريس وفي محاولة لتحسين التدريب والتطوير المهني للمعلمين، يجب إيلاء المزيد من الاهتمام للمعلم وشخصيته. والتركيز في احتياجاته الشخصية واهتماماته، وتجربته الشخصية. وتزويده بالدعم اللازم في حل المشكلات ليس فقط في التدريس، ولكن أيضًا بحثًا عن ثقته الشخصية واستقراره في مهنة التدريس."[1]

"ومن المتفق عليه أن للتكوين أهمية كبيرة في مجال إعداد الكوادر البشرية والبرنامج التكويني مصمم لزيادة الكفاية الإنتاجية عن طريق علاج أوجه القصور، أو تزود العاملين في التعليم بكل مستجد من معلومات واتجاهات لزيادة الخبرة وصقل الكفاءة الغنية ومن خلاله يتمكن القادة التربويون من تطوير قدراتهم."[2]

"لقد برزت أهمية تكوين الأستاذ أثناء الخدمة في السنوات الأخيرة، عندما واجهت دول العالم مشكلة تنمية مواردها البشرية وكيفية استثمارها لمواجهة أثر الثورة العلمية والتكنولوجية وانعكاساتها على جميع مناحي الحياة في المجتمع. حيث إن الأستاذ لا يستطيع أن يواكب روح العصر بدون تكوين

---

[1] JARI LAVONEN, op, cit, p 62 .

[2] محمد صادق إسماعيل: **تخطيط التدريب ودوره في تحقيق أهداف المنظمات العامة والخاصة**. الطبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر. 2014، ص14.

متواصل وتنمية مهنية مستمرة، لأنه يعتبر عنصرا أساسياً من منظومة التعليم. وهذا يستدعى أن يشارك التكوين كنظام فرعى للنظام التعليمي في تنمية المهارات ورفع كفاءة الأستاذ أثناء الخدمة."[1]

وتكمن أهمية التكوين في أنه:"

- يكسب المتدربين معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم.

- يكسب الفرد ثقة بنفسه وقدرة على العمل من دون الاعتماد على الآخرين.

- يكسب الفرد خبرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر.

- ينمي التكوين لدى الفرد المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية.

- التكوين بوصفه جهداً منظماً مخططاً يرتكز على تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للأفراد والجماعات على حد سواء.

- ساهم التكوين في الإقلال وتسهيل الإشراف، فالأستاذ المتدرب جيداً تقل نسبة أخطائه."[2]

وتتعدد أهمية التكوين من حيث:"

1-أن التكوين يهيئ الفرص أمام المتدرب لاكتساب معارف ومهارات جديدة.

2-أن التكوين يساعد على اكتساب مهارات جديدة تتطلبها مهنة المتدرب.

3-أن التكوين يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات ايجابية تجاه المهنة الممارسة.

4-أن التكوين يكسب المتدرب أفاقاً جديدة في مجال ممارسة مهنته.

---

[1] صلاح زهران الخولي: **الاتجاهات المعاصرة في نظم تدريب المعلمين**. الطبعة الأولى. دسوق: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع. 2015، ص14.

[2] مصطفى عبد السميع محمد وسهير محمد حوالة، المصدر المذكور سابقا، ص174.

5-أن التكوين باستطاعته غرس مفاهيم وإكساب أساليب التعلم المستمر في المتدرب.

6-أن التكوين يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تنميته مهنياً.

7-زيادة انتماء المدربين والمتدربين إلى مؤسساتهم من خلال الحوار الهادف البناء الذي يولد الوعي بأهمية المؤسسات في المجتمع وفي خدمة البشرية.

8-أن التكوين قادر على تحويل الموظف من وظيفة إلى وظيفة أخرى، وهذا من أنواع التكوين الحديثة وما يطلق عليه بالتكوين التحويلي."[1]

"والتكوين في مدرسة المستقبل هو أحد صمامات الأمان التي لا غنى عن وجودها، ولا مناص من وجود نظام واضح ينظمه، فالتدريب يرتبط بالنمو المهني، ليس فقط للمعلم، وإنما لجميع العاملين بالمدرسة ارتباطاً وثيقاً به."[2]

ب-أهداف تكوين الأستاذ أثناء الخدمة:

"ينظر إلى الأهداف على أنها النتائج المطلوب تحقيقها في نهاية التكوين وهذه الأهداف إما أهداف بعيد أو قريبة المدى. وتنبثق أهداف التكوين من الفلسفة التي يتبناها النظام التكويني. وتسعى نظم تكوين الأستاذ إلى تحقيق عدة أهداف ينبغي أن تتوافق مع نظام التعليم وتعتبر هذه البرامج جزءا من مسؤوليات القائمين على التعليم في معظم دول العالم، حيث تهتم الدول المتقدمة بموضوع التكوين وتراه صمام الأمان نحو تحسين مستويات الأداء وزيادة العائد من التعليم وذلك بهدف زيادة فعالية

[1] صلاح صالح معمار، المصدر المذكور سابقا، ص22.

[2] عبد العزيز الحر: **أدوات مدرسة المستقبل التنمية المهنية**. الطبعة الثانية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. 2010، ص5.

الأستاذ وتطوير مهاراتهم في مجال تخطيط وتصميم وتنفيذ ومتابعة وتقويم برامج التكوين."[1]

– ان من أبرز الأهداف الخاصة بالتكوين أثناء الخدمة ما يأتي:"

1–تحسين أداء الأستاذ وتطوير قدراته مما يجعله راضيا.

2–تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة المتغيرات.

3–تكوين المتدربين على كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات.

4–زيادة قدرة المتدربين على التفكير المبدع بما يمكنهم من مواجهة مشكلاتهم المستقبلية.

5–تنمية الاتجاهات نحو تقدير العمل التربوي وأهميته بجوانبه كلها.

6–ربط الأستاذ ببيئته ومجتمعه المحلي، وأيضاً مجتمعه العالمي، وتكوينه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحلية."[2]

"كما تسعى برامج تكوين الأستاذ أثناء الخدمة إلى تحقيق عدة أهداف أخرى من أهمها:

1–تلافى أوجه القصور في إعداد الأستاذ قبل التحاقه بالمهنة.

2–إطلاع الأستاذ على أحدث المعطيات التربوية والنفسية، والطرق الفعالة وتقنيات التعليم الحديثة واستخدام الأساليب الجديدة مثل التعليم البرنامجي والمصغر والذاتي وأسلوب حل المشكلات.

3–تبصير الأستاذ ببرامج وخطط الدولة لتطوير التعليم ودراسة أهداف المجتمع وكل مشكلاته.

4–تعميق الأصول المهنية عن طريق زيادة فاعلية الأستاذ ورفع كفاءته.

---

[1] صلاح زهران الخولي، المصدر المذكور سابقا، ص21.

[2] مصطفى عبد السميع محمد وسهير محمد حوالة، المصدر المذكور سابقا، ص173.

5-تغيير الاتجاهات السلبية لدى بعض الأستاذة نحو مهنة التدريس.[1]

7-مبادئ تكوين الأستاذ أثناء الخدمة: "

1-الاختيار الأمثل للمتدربين حسب مؤهلاتهم وقدراتهم حتى يحقق التكوين أهدافه المحددة مسبقا.

2-أن يحقق البرنامج التطابق بين النظريات والممارسات العملية لتحقيق الأهداف بفاعلية عالية.

3-أن تكون أهداف التكوين واضحة ومحددة، ومصاغة بأسلوب السلوك المتوقع من المتدربين.

4-تلبية حاجات المتدربين المهنية، مع توجيه التكوين نحو الأعمال التي سيقومون بها.

5-الاختيار المناسب لزمان ومكان التكوين حتى يكون مجهزا بالمستلزمات المطلوبة للتدرب.

6-المرونة في التدرب، بحيث تتعدد الاختيارات في كل مرحلة من مراحله.

7-الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات العلمية لتوظيف نتائجها في تطوير برنامج التدرب.

8-أن يعطي البرنامج التكوين الفرصة للمتدربين للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتدربهم حتى يكون البرنامج انعكاسا للواقع ومتطلبات المجتمع."[2]

"ومن أبرز تلك المبادئ نذكر ما يلي:

-وضع سياسة ثابته لتكوين الأستاذ تتوازى مع سياسة التوسع في التعليم.

-أن يشتمل كل منهج لتكوين الأستاذ على:

---

[1] صلاح زهران الخولي، المصدر المذكور سابقا، ص22.

[2] حسن علي حسن شريف: **التدريب عبر الشبكات لأخصائي مراكز مصادر التعليم في ضوء مدخل النظم**. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب. 2013، ص74.

أ-الدراسات العامة.

ب-دراسة علم النفس والاجتماع، ونظريات التربية، والإدارة المدرسية والتعليم المقارن وطرق التدريس.

ج-دراسات تتصل بالمواد التي سيدرسها الطالب.

د-التمرين العملي على التعليم والنشاط المدرسي.

هـ-تشجيع الدروس الخاصة بالتربية وبتدريس المواد المختلفة."[1]

8-عناصر التكوين ومراحل التخطيط الفعال له:

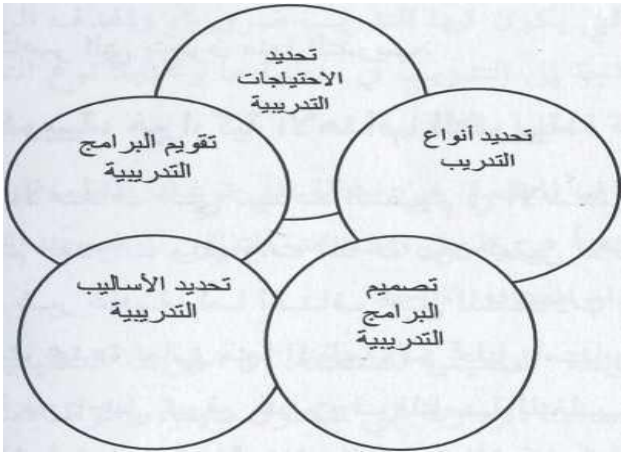
8-1-العناصر التي يتكون منها التكوين:

يأخذ التكوين الطابع المستمر والمتواصل في حلقة تضم عناصر منظمة ومنتظمة تهدف في النهاية الى تجسيد الغايات المسطرة والمرجوة من تبنيه كعملية مقصودة يرجى منها أهدافا مخططا لها وتضم هذه العناصر:"

- تحديد الاحتياجات التكوينية، أو تحديد أهداف التكوين.
- تحديد أنواع التكوين.
- تصميم البرامج التكونية.
- تحديد الأساليب التكونية.
- تقويم البرامج التكونية.

[1] رابح تركي، المصدر المذكور سابقا، ص 439.

ويمكن تصور العملية التكونية على الشكل التالي:



الشكل 1: مراحل العملية التكونية [1]

8-2-مراحل التخطيط الفعال لعملية التكوين:

يمكن تقسيم مراحل التكوين إلى خمس مراحل وهي:

"مرحلة الدراسة: وهي الخطوة الأولى نحو التكوين، وتشمل تحديد مصادر التكوين المتاحة، ووسائله، وأساليبه ومناهجه، وتتضمن أيضا حصر واختبار المواد المطبوعة والمنشورة.

مرحلة التحديد: وتشمل تحديد الكفايات المهنية والاحتياجات التكوينية، والمتدربين المستهدفين، والتكاليف، وتحديد معايير التكوين والجدوى الاقتصادية والجدول الزمني للخطة.

مرحلة التصميم: وتشمل اختيار استراتيجيات التكوين التي يجب استخدامها لتحقيق التغيير المستهدف في السلوك ليلائم معايير خطة التدرب، وتصميم مواد تكوينية ملائمة لمواصفات الخطة.

[1] زيد منير عبوري، المصدر المذكور سابقا، ص41.

مرحلة التنفيذ: وتشمل إدارة الأنشطة التكوينية بكفاءة، والمحافظة على نظام التكوين، ووضع الخطة موضع التنفيذ، وتوفر المدربين المؤهلين، ومراقبة وتنسيق وإعداد التقارير عن التكوين والمتدربين.

مرحلة التقييم: تقييم فاعلية البرنامج والنظام، والمدربين وأدائهم، والمتدربين والأهداف والأساليب."[1]

وتأخذ عملية التخطيط فعليتها من خلال:"

أ-تحديد ما هو مهم وما هو أهم.

ب-تحديد حجم المادة المراد إيصالها للمتدرب في وقت محدد.

ج-تحديد حجم المادة المكتوبة وطريقة صياغتها.

د-توزيع المادة بشكل منهجي بحيث يسهم في إيصال المعلومة بشكل جيد وبوقت أقصر.

هـ-التسلسل المنهجي للمادة وفق الأهداف التكوينية المرسومة ليساعد على فحص وتحليل المواقف وإدراك العلاقات بين الخبرات المتصلة بالمواقف التكوينية."[2]

9-نماذج للاتجاهات الحديثة في برامج تكوين الأستاذ أثناء الخدمة:

محتوى تكوين الأستاذ:

إن قاعدة المعلومات آخذة في الازدياد، والقاعدة المعرفية ينبغي أن تشكل الإطار الذي ينطلق منه تكوين الأستاذ والمصدر المباشر لتزويدهم بالمعلومات الحديثة اللازمة للممارسة العلمية للتدريس الفعال. إن خصائص هذه المعرفة تتطلب الوعي بما ينبغي على الأستاذة أن يعرفوه أو يفعلوه أو

[1] حسن علي حسن شريف، المصدر المذكور سابقا، ص65-66.

[2] صلاح صالح معمار، المصدر المذكور سابقا، ص66.

يفهموه أو يزاولوه مما يرتقي بالتدريس. إن ذلك يتطلب بحث المستويات المعيارية اللازمة لوضع التدريس في مصاف المهن العلمية.[1]

"تقدم معظم المؤسسات أربعة أنواع من التكوين:

1-التكوين عند بداية الخدمة: يشمل البرامج التمهيدية التي تُدرب الأستاذ والعاملين الجدد على المهارات الوظيفية وتزويدهم بالمعارف الخاصة بالمؤسسة والاتجاهات والمهارات الفنية اللازمة للأداء الوظيفي.

2-التكوين العلاجي: يهدف لتصحيح الأخطاء في معارف ومهارات واتجاهات الأستاذ أثناء الخدمة.

3-التكوين لزيادة الكفاءة أو التكوين المتقدم: ويهدف لتحسين وتحديث المهارات للعاملين والأستاذ.

4-إعاده التكوين: تهدف لتزويد الأستاذ بمهارات جديدة نتيجة التقدم وظهور طرق حديثة في التدريس."[2]

10-معايير تقدير مصادر والاحتياجات للتكوين ومصادره:

10-1-معايير تقدير الاحتياجات للتكوين:

هي عبارة عن "معلومات أو اتجاهات أو مهارات أو قدرات معينة فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها؛ إما بسبب تغيرات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية بسبب ترقيات أو تنقلات أو لمواجهة التوسعات ونواحي تطوير معينة، أو حل مشكلات متوقعة وغيرها من الظروف التي تقتضي

---

[1] حسن شحاته: **تعليم جديد لمجتمع عربي جديد تحديات ورؤى وخيارات**. الطبعة الأولى. القاهرة: دار العالم العربي للنشر والتوزيع. 2012، ص63.

[2] صلاح زهران الخولي، المصدر المذكور سابقا، ص35.

إعدادا ملائما لمواجهتها، وهي تشير أيضاً إلى نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية واقعية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها."[1]

و"تعد الاحتياجات التكوينية القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية تخطيط وتصميم البرامج التكوينية المختلفة، سواء كانت برامج تربوية أو غير تربوية. فالخطوة الأولى في تصميم نظام تكوين وتطوير متكامل لمؤسسة ما هي تحديد الاحتياجات الحالية للتكوين والفئة المستهدفة من النظام التكويني وتطويرها بشكل دقيق، وتحديد متطلبات التكوين المستقبلية للفئات المستهدفة حالياً وفى المستقبل."[2]

ويتم من خلالها:

1-تحديد الفئة المستهدفة بالتكوين.

2-تعريف وتحديد الاحتياجات.

3-قياس مستوى القصور ومعوقات الأداء.

4-ترتيب الاحتياجات حسب الأولوية.

5-تحديد أهداف التكوين بناء على نتائج تقدير الاحتياجات.[3]

10-2-مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية:

"يذكر شريف وسلطان عدة مصادر لتحديد الاحتياجات التكوينية منها:

---

[1] صلاح صالح معمار، المصدر المذكور سابقا، ص41.

[2] صلاح زهران الخولي، المصدر المذكور سابقا، ص29.

[3] صلاح صالح معمار، المصدر المذكور سابقا، ص41-42.

ـ دراسة الشكاوى الصادرة من الأستاذ.

ـ معرفة معدلات الأداء المطلوبة للوظائف، ومقارنتها بمعدلات أداء الأستاذ الذين يشغلونها.

ـ آراء الرؤساء في مرؤوسيهم.

ـ مراجعة تقارير الكفاءة التي تحرر عن الأستاذ.

ـ اللقاءات التي يعقدها الرؤساء ومديرو التكوين مع العاملين أنفسهم." [1]

11-معوقات التكوين ومواصفات نجاحه.

11-1-معوقات التكوين وشروط نجاحه.

"من المتوقع، في هذا العصر، أن يواجه الأستاذ حديث التخرج صعوبات في المهنة يحاول أن يتغلب عليها بمجهوده الذاتي من خلال مشورة الزملاء والموجهين وإدارة المدرسة، إذا ما توفر الجو والمناخ المؤسسي الملائم لهذا، لكن يندر أن يطبق نظام فعال لمتابعة الأستاذ الخريج من خلال مؤسسات الإعداد قبل الخدمة أو من خلال الجهات المشرفة على أدائه المهني؛ إما لسوء التخطيط أو لندرة الموارد المالية أو لكليهما معا أو لافتقار مؤسسات إعداد الأستاذ وتدريبه إلى هياكل وبنى ديناميكية داخلية أو خارجية تجعلها مؤهلة لخلق فرص النمو المهني والعلمي للمعلمين، أو لكل هذه الأسباب."[2]

ولعل أهمها مايلي: 1-" قصور عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم لبرامج التكوين.

2-تكرار البرامج التكوينية نفسها في كثير من الخطط التكوينية التي تقوم بوضعها إدارات التكوين.

3-ضعف القدرة على التحديد الدقيق للمشكلات التكوينية، مع الخلط بينها وبين المشكلات الأخرى.

---

[1] زيد منير عبوري، المصدر المذكور سابقا، ص50.

[2] خلف محمد البحيري: **أسس تخطيط التعليم**. الطبعة الأولى. سوهاج: دار الفجر للنشر والتوزيع.2014، ص276-277.

4-النظرة الضيقة لمفهوم التكوين على أنه إضافة معلومات وليس تنمية مهارات أو تحسين أداء.

5-ضعف اقتناع كثير من المتدربين بأن البرامج التكوينية المقدمة لهم تسد حاجة فعلية لديهم.

6-التعجل بتنفيذ البرامج التكوينية دون التحديد الدقيق للاحتياجات الفعلية.

8-الاهتمام بحضور واجتياز برامج التكوين، دون النظر إلى جملة المهارات والكفايات والمعارف التي اكتسبها المتكون خلال برنامج التكوين."[1]

" وتعد برامج التكوين في كثير من الأحيان قليلة الفائدة نظرا لما تتعرض له من قصور في التخطيط والتنظيم، أو اتباع أساليب تقليدية، أو مكونين غير معدين لمهامهم، ولذا فقد حددت عدة عوامل لنجاح تلك البرامج وهي:

1-اختيار مجموعة المتكونين طبقا للدراسات التحليلية.

2-اختيار الأسلوب التكويني المناسب.

3-تحديد الموضوعات التي يتضمنها برنامج التكوين.

4-يجب تحديد أهداف عملية التكوين، ويجب أن تقام خطة التكوين بناء على أهداف واضحة.

5-الشمول بحيث يتاح لجميع المشتغلين بالعملية التعليمية.

6-التنظيم المرن الذي يؤدى إلى إشباع حاجات التكوين الحالية والمستقبلية لجميع الأستاذة على أن تكون مسؤولية التكوين مشتركة بين الوزارة والجامعات وكليات التربية ".[2]

---

[1] حسن علي حسن شريف، المصدر المذكور سابقا، ص79-80.

[2] محمد توفيق سلام وعبد الخالق يوسف سعد، المصدر المذكور سابقا، ص42.

11-2-مواصفات التكوين الناجح لتحقيق الأهداف:

هناك مجموعة من المواصفات الواجب توفرها في برامج التكوين حتى تحقق أهدافها التي وضعت من أجلها من أهمها ما يلي:"

1-رغبة المتكون في التغيير وهو المسؤول عن نفسه بعد أن يعرف حاجته للتغيير.

2-اطلاع مشرفي مراكز مصادر التعليم على برامج التكوين والمشاركة في إعدادها والتكوين فيها.

3-أن يكون برنامج التكوين متعلقا باحتياجات المتكونين.

4-أن يكون هناك تحديد واتفاق عل أهداف البرنامج.

5-أن يكون هناك اتفاق على النتائج المتوقعة من التكوين.

6-أن ينتهي المتدرب من التكوين بخطة تحدد كيفية ممارسة ما تعلمه أثناء التكوين.

7-أن يمارس المتكون ما تعلمه في التكوين تحت إشراف مدربيه.

8-أن يقدم المتدرب تقريرا عن برنامج التكوين بعد الانتهاء من التكوين."[1]

12-تقويم البرامج التكونية:

إن فعالية التكوين لا تتحقق بحسن التخطيط فقط، وإنما على دقة التنفيذ، فمن ثم لابد من القيام بتقييم النشاط التكويني بشكل عام في المنشأة، وتعتبر مشكلة تقييم التكوين وقياس فاعليته من أهم المشاكل التي تواجه الممارسين لهذه الوظيفة، ويرجع ذلك إلى:

-عدم توافر الأساليب الإحصائية الدقيقة للقياس.

---

[1] حسن علي حسن شريف، المصدر المذكور سابقا، ص71.

-عدم الاتفاق على ما يجب قياسه على وجه التحديد.

-تعقد عملية القياس نتيجة لوجود الكثير من العوامل المطلوب قياسها.

والتقويم هو عملية تهدف إلى مراقبة تنفيذ الخطة للتأكد من أنها تسيير وفق المنهج المرسوم لها والبرنامج الزمني المحدد لإنجاز مراحلها، والميزانية المقدرة لها من أجل تحقيق أهدافها المقررة.[1]

- أهداف تقييم التكوين:

" بصفة عامة يمكن تحديد ثلاثة أهداف رئيسية تسعى عملية تقييم التكوين إلى تحقيقها وهي:

- ✓ **التعليم:** إن التقييم جزء رئيسي في العملية التدريبية، لهذا فهو يهتم بمعرفة مدى التعلم الحاصل أو التحسن والتطوير نتيجة للعملية التكوينية.
- ✓ **الاثبات:** ينطوي هذا الهدف على محاولة تقديم إثبات او ادلة على أن النشاط التدريبي حقق نتائج معينة أو تطورات معينة.
- ✓ **التطوير:** يعني ذلك تطوير البرامج المستقبلية بحيث تصبح أكثر فعالية، وذلك من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف في البرامج الحالية."[2]

13-واقع التكوين في المنظومة التربوية الجزائرية:

يعد التكوين في قطاع التربية والتعليم بالجزائر إلزامي وهذا ما تنص عليها القوانين والنصوص الناظمة للقطاع ويشمل التكوين الإلزامي الأصناف التالية:"

ـ المفتشون، لمراحل التعليم الثالثة (الابتدائي والمتوسط والثانوي).

ـ مديرو المؤسسات التعليمية.

---

[1] زيد منير عبوري، المصدر المذكور سابقا، ص76.

[2] المصدر نفسه، ص.91.

ـ المستشارون التربويون.

ـ أساتذة التعليم المتوسط.

ـ الأستاذ في المرحلة الابتدائية (ممرنون ومساعدون ومعلمون).

ـ أساتذة التعليم التقني (على اختلاف تخصصاتهم).

ـ أساتذة التعليم الثانوي.

ـ أساتذة التعليم الجامعي."[1]

13-1-أسس تنفيذ عمليات التكوين:

-حصر نقاط الموضوع الذي سيتم الحديث حوله.

-الاتصال البصري مع المتدربين.

-تشجيع المتدربين على المشاركة مع الالتزام بالوقت.

-الإجابة عن الأسئلة المطروحة بطريقة علمية ومقنعة.

-توزيع أهداف التكوين على الوقت المحدد توزيعا منطقيا.[2]

13-2-الأسس التي انطلقت منها معاهد التكنولوجيا:"

1-ترشيح الطلبة لا باعتبار الشهادات فقط؛ لكن باعتبار المستوى المطابق لكل شهادة أيضا.

2-تغليب التكوين المهني على التكوين الثقافي الذي يمنح بالمعاهد التقليدية للتعليم العام في المتوسطات والثانويات.

---

[1] رابح تركي، المصدر المذكور سابقا، ص469.

[2] إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف،2013، المصدر المذكور سابقا، ص151.

3-زيادة مدة التكوين من عام واحد فقط ثم أصبح ابتداء من عام 1983 يتراوح ما بين عامين إلى ثلاث سنوات بعد أن توافرت للبلاد الإطارات الضرورية وذلك حسب نوعية الإطار المطلوب تكوينه."[1]

13-3-واقع تكوين الأستاذ في المنظومة التربوية الجزائرية:

" لعل أهم عنصر بشري في نسق تجسيد أهداف الإصلاح هو المدرس الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلبات النوعية والكفاءة في جوانبها الأكاديمية والبيداغوجية. لذلك تعمل وزارة التربية الوطنية الجزائرية في إطار مخطط وطني متعدد السنوات على منح الأستاذ تكوينا يكسبه المعارف التي هو في حاجة إليها؛ لكي يتحكم في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة."[2]

أ-مشروع التكوين عن بعد لفائدة معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط:

"وفقا لما ورد في المنشور الوزاري رقم:2420/و.ت.و/2005 المتضمن مشروع التكوين أثناء الخدمة لفائدة الفئة المذكورة أعلاه ... انطلقت العملية الموسم 2005/2006 ليستفيد من مشروع التكوين 214 ألف معلم وأستاذ في مدة 10 سنوات. وحددت سنة 2015 كحد أقصى للاستفادة من عملية التكوين. ويتضمن البرنامج:

1.خطة التكوين معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط غير الحائزين على شهادة جامعية.

2.منح الأستاذ والأساتذة الذين ينهون تكوينهم بنجاح شهادة جامعية تعادل شهادة خريجي المدارس العليا للأساتذة ومعاهد تكوين الأستاذة وتحسين مستواهم للحائزين على شهادة البكالوريا وشهادة

---

[1] رابح تركي، المصدر المذكور سابقا، ص464.

[2] بوبكر بن بوزيد: **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**. برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. 2006، ص8.

تثبت مستوى التأهيل بالنسبة لغير الحائزين على البكالوريا...

ب-التكوين المتخصص والبيداغوجي التحضري للأساتذة الناجحين في مسابقات التوظيف:

وفق القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 15 ديسمبر 2011 ينظم التكوين أثناء فترة التربص التجريبي بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية، عطلتي الشتاء والربيع وأمسيتي السبت والثلاثاء ويكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية بحجم ساعي إجمالي يقدر ب 190 ساعة. "[1]

[1] لبوابي حورية وبلحميتي مهدي: **التكوين بين واقع وآفاق اصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية**. مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية. جامعة البليدة 2: العدد الثامن. فيفري 2017، ص66-67.

جدول رقم 01 يوضح: برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية:[1]

13-4-التكوين حول المقاربة بالكفاءات:

رقم	الوحدة	الحجم الساعي	المعامل
01	علوم التربية وعلم النفس	20	1
02	تقنيات تسيير القسم	10	1
03	تعليمية مادة التخصص وطرق التدريس	40	2
04	التقييم والمعالجة البيداغوجية	25	2
05	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20	1
06	هندسة التكوين والبيداغوجيا.	10	1
07	التشريع المدرسي.	20	1
08	الوساطة المدرسية.	10	1
09	الإعلام الآلي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال	25	1
10	أخلاقيات وأدبيات المهنة	10	1
	المجموع	190سا	12

[1] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **المرسوم التنفيذي رقم 315/08**. الجزائر: العدد 55 .21 اكتوبر 2015، ص23.

مفهوم المقاربة بالكفاءات:

أ-المقاربة: "هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء. المقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي."[1]

" إن التربية القائمة على الكفايات مستمدة من جذور نظرية المعرفة، ومتأثرة وبقوة من تطورها، ومن أعمال المختصين في التعليمية حول بيداغوجية المشكلات والمشاريع. ونلمس أسسها النظرية والامبريقيه في أعمال جون ديوي والديمقراطية، وبياجه والبنيوية والتعلم بالاكتشاف وتشوسكي."[2]

ب-الكفاءة: "هي سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة، أي أنها جملة من السلوكيات النوعية الخاصة."[3]

تعرف "مريم سلامة 2005" الكفاية بأنها مجموعة المعارف والمهارات التي يلزم اكسابها للمعلم حتى يتمكن من القيام بأعباء عملية التدريس للتلاميذ."[4]

في حين أن هوستن Houston (1979) يعرف الكفاءة بأنها:

"القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع".[5]

---

[1] الحسن اللحية: **الكفايات في علوم التربية (بناء كفاية)**. الطبعة الاولى. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق. 2006، ص27.

[2] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود: **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات والمشاريع وحل المشكلات**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. 2006، ص 66.

[3] نجاح عودة خليفات: **تربويات المعلم الذي نريد**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. 2013، ص24.

[4] إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف،2013، المصدر المذكور سابقا، ص 14.

[5] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المصدر المذكور سابقا، ص69.

أما مرعي: فقد عرف الكفاية بأنها "المقدرة على شيء ما بكفاءة وفعالية وبمستوى معين من الأداء."[1]

13-5-تاريخ ظهور مفهوم الكفاية:

ما يلاحظه القارئ والباحث وهو يتتبع تاريخ ظهور الكفاية هو تعدد الآراء والتواريخ بشأنها، وبالتالي تعدد الأسباب التي كانت وراء ظهورها...

"فالكفاية مفهوم جديد ظهر في أواسط الثمانينيات من القرن العشرين في حقل التربية والتكوين والمقاولة. والتعاريف النظرية المتعددة التي نعثر عليها الآن تجعل من الكفاية «نوعا من الإسفنج» أو فكرة متعددة المعنى تعكس تعدد استعمالاتها الاجتماعية ... وحسب (مارسيل ستروبانتس) ظهرت الكفاية كإمكانية أو كموارد فردية مختفية قابلة للتطوير عن طريق التكوين أو التحويل من وضعية إلى أخرى، غير أن الكفاية لا تجعلنا مقتصرين على تعريف واحد لتعددية الاستعمالات التي تخضع لها الفكرة."[2]

13-6-من أسباب ظهور المقاربة بالكفايات:

" أن الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية – في كثير من الحالات –أدى على انحرافات خطيرة منها:

- تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم.

- فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.

---

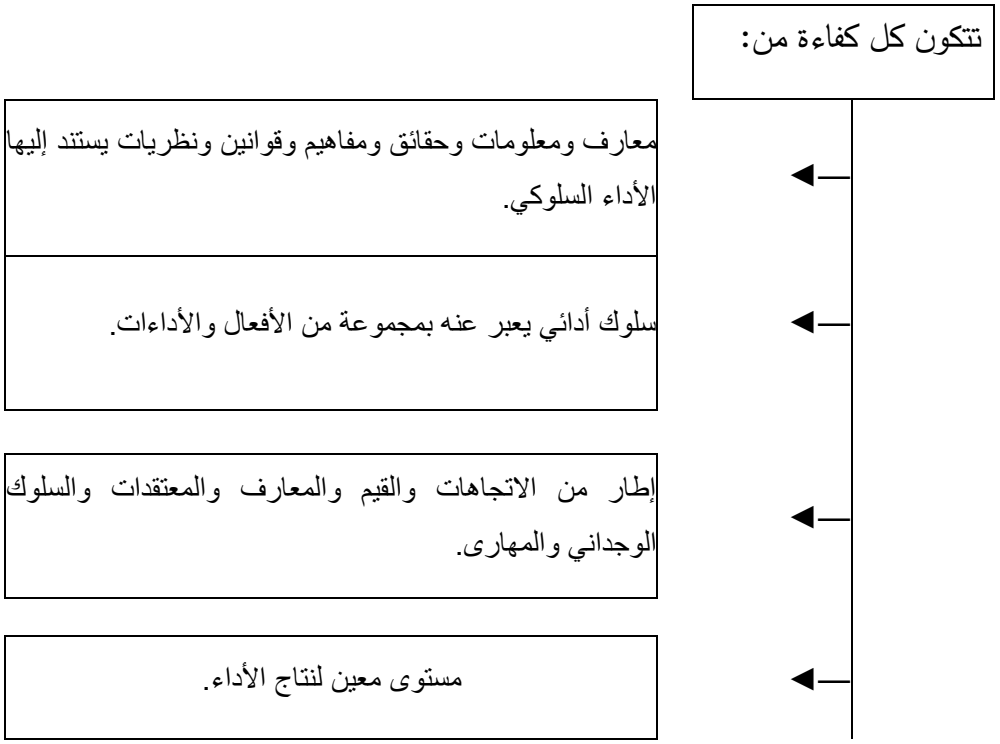
[1] ليلي عبد الحليم قطيشات: **الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية**. الطبعة الأولى. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي. 2014، ص 43.

[2] الحسن اللحية، المصدر المذكور سابقا، ص30.

– التنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي.

ونتيجة لهذه الانحرافات ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات، وبداية ظهور هذا المفهوم تحديدا، كان سنة 1968 في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتشر بعد ذلك في جميع دول العالم."[1]

13-7-مكونات الكفاءة:



شكل رقم2: يحدد مكونات الكفاءة [2]

13-8-الفرق بين الكفاية والكفاءة:

" ان الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية. حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف من (جهد ومال ووقت) كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي

[1] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المصدر المذكور سابقا، ص 65.
[2] المصدر نفسه، ص 90.

معا في مجال التعليم. في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي، إذ أنها تعرف من وجهة النظر الاقتصادية بأنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين، في حين أن الكفاية في المفهوم الاقتصادي تتضمن بعدين أحدهما كمي النسبة بين المدخلات والمخرجات، والآخر كيفي، وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الاكتفاء، والجودة والقدرة."[1]

13-9-الفرق بين الكفاية والأداء: لقد ورد في مفاهيم هذه الدراسة مفهومي الكفاية والأداء ولتميز الفرق بينهما فإن هذا الجدول يوضح العناصر المحددة لخصوصية كل من الأداء والكفاية.

الجدول رقم 2: يبين الفرق بين الكفاية والأداء.[2]

الكفاية	الأداء
1-امتلاك آلية الأداء.	1-الأداء نفسه.
2-ثابتة لا تتغير.	2-متغير في المواقف المتشابهة، وفي الموقف نفسه مكرره، أي أنها رهن العوامل النسبية والموضوعية.
3-ضمنية.	3-ظاهر.
4-لا يمكن قياسها مباشرة.	4-يمكن قياسه مباشرة.
5-ليست شرطا كافيا للأداء لكنها ضرورية.	

13-10-الفرق بين الكفاءة والهدف:

" في علاقة الهدف بالكفاءة، نرى أن الهدف يدل على النجاح في المدرسة بغض النظر عما بعدها، أما الكفاءة فتدل على امتدادها خارج المدرسة، ففي الكفاءة يكون المتعلم قادرا على توظيف مكتسباته وخبراته في وضعيات معقدة أو طارئة. فمعيار الهدف هو مدى إمكانية اكتسابه الآني وفهمه، أما معيار الكفاءة فهو مدى قابلية المكتسبات للتحويل والاستثمار في الوضعيات المعقدة أو الطارئة.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، المصدر المذكور سابقا، ص29.

[2] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المصدر المذكور سابقا، ص 81.

انطلاقا من هذا الفرق الجوهري بين المفهومين، فإن الأهداف التربوية تركز على وصف النتيجة النهائية للتعلم داخل الفصل الدراسي، أي الاهتمام بالسلوك الخارجي، أما الكفاءة فتهتم بالتغيرات الداخلية التي يحدثها الانجاز في نفسية المتعلم، مما يضمن امتداد تحقق الهدف الى ما بعد الحصة الدراسية."[1]

13-11-مواصفات الكفاية في مجال التدريس:

" لقد حدد (هول Hale) مجموعة من المواصفات هي:

- تحديد قائمة الكفايات.

- تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي.

- تحديد مستويات التمكن المطلوب، وطرق التقويم ومعايير الأداء.

- تصميم الأنشطة التعليمية المحققة للكفاية المطلوبة (الأنشطة القبلية، الأنشطة المصاحبة، الأنشطة البعدية).

- ربط التقدم في البرنامج بتحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.

- بناء البرنامج بطريقة تسمح بتفريد التعليم والتعلم الذاتي.

- اعتماد أسلوب التقويم الذاتي.

- تقويم التلميذ وفقا لإنجازه وليس وفقا لإنجاز أقرانه (مرجعية التقويم محكية وليست معيارية).

- قيام البرنامج على وجود التغذية الراجعة."[2]

---

[1] بوعلاق محمد: **مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري**. الجزائر: البرنامج الوطني للبحث. كراسك. المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. 2014، ص 63.

[2] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المصدر المذكور سابقا، ص 98.

الجدول رقم 3: يميز بين أربعة أنواع من الكفايات وهي:[1]

1- الكفايات المعرفية :	وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة.
2- الكفايات الأدائية :	وتمثل المهارات النفس حركية، خاصة، في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية.
3- الكفايات الوجدانية :	وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها: اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها. تقبله لنفسه. ميوله نحو المادة التعليمية....
4- الكفايات الإنتاجية :	ويتعلق الأمر في هذه الكفايات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله (ليس ما يؤديه لكن ما يترتب عما يؤديه).

13-12-أقسام الكفايات:

" قسم الحصري والعنبري (2000) الكفايات الى قسمين:

كفايات عامة تشمل:

-كفاية التخطيط للدرس.

-كفاية تنفيذ الدرس.

-كفاية إدارة الفصل.

[1] المصدر نفسه، ص 94.

2-كفايات تخصصية كالتالي:

-استيعاب طبيعة المادة وخصائصها.

-استيعاب الأستاذ للمفردات والمفاهيم والمبادئ.

-استيعاب الأستاذ للمفاهيم والمصطلحات الواردة في المنهاج."[1]

13-13-كفايات (مجالات) الأستاذ الناجح:

"حدد عبد الفتاح 1994" ثلاثة مجالات أساسية لخصائص الأستاذ الناجح:

المجال الأكاديمي "الخصائص الاكاديمية".

المجال الانفعالي "الخصائص الانفعالية ".

المجال الاجتماعي "الخصائص الاجتماعية ".

كما يبين "مترامزة 1996" أن أهم المجالات والسمات الخاصة بالكفايات للمعلم الناجح هي:

-الشخصية.

-التنفيذية.

-التدريسية.

-الأخلاقية "أخلاقيات المهنة".

-الأكاديمية.

-الاجتماعية."[2]

[1] إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف،2013، المصدر المذكور سابقا، ص 25.

[2] المصدر نفسه، ص26.

13-14-المراحل الأساسية لتخطيط التعلمات وفق المقاربة بالكفايات: أن أهم العمليات المرتبطة بتنمية وتطوير الكفايات، وترتيبها وفق مستويات أساسية ومتدرجة تتجلى فيما يلي:"

1-تحديد الكفاية.

2-اكتساب الموارد المرتبطة بها.

3-إدماج هذه الموارد.

4-تعبئتها لحل وضعية-مشكلة."[1]

13-15-دوافع إصلاح المدرسة الجزائرية وتبني المقاربة بالكفايات؟

"هناك تحديات داخلية وأخرى خارجية تواجه إصلاح المدرسة الجزائرية:

1-التحديات الداخلية:

في المقام الأول، ينبغي أن تترجم في المدرسة، التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حصلت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة.

وفي المقام الثاني، يتعين على المدرسة الاضطلاع جيدا بوظيفتها في التربية وفي التنشئة الاجتماعية والتأهيل.

وفي المقام الأخير، يجب عليها مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم.

2-التحديات الخارجية:

[1] عبد الرحمان التومي: **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**. القاهرة: دار الكتاب الحديث. 2008، ص 10.

يرفع تحدي العولمة الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية، آخذة في التزايد، ومتلائمة أكثر فأكثر مع متطلبات حركية المهنة. كما نعني كذلك تحدي المعلوماتية: أي اللجوء في آن واحد، إلى تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي وتعلم استعمالها في مختلف قطاعات الحياة النشيطة. تتمثل هذه التحديات في رفع الفعالية الخارجية للنظام التربوي."[1]

13-15-ملاحظات حول المقاربة بالكفايات:"

أولا: فرضت الكفاية في المدرسة بفضل مؤسسات دولية كالبنك الدولي وبدعم من اليمين.

ثانيا: فرضت الكفاية لتضع حدا للتأهيل.

ثالثا: يستهدف منطق الكفاية توجيه أكبر عدد ممكن من التلاميذ إلى سوق الشغل مبكرا قبل حيازة البكالوريا.

رابعا: إن التطورات الحاصلة في السوق الشغل عالميا المجسدة في التبضيع تريد أن تجعل من المدرسة معملا جديدا لإنتاج المعارف.

خامسا: استلهام المدرسة لمنطق المقاولة من حيث التسيير والتدبير وركوب رهانات السوق وتحويل التكوين الى سوق.

سادسا: ارتباط ظهور الكفاية بالبحث عن نماذج جديدة للإنتاجية واللانقابية.

سابعا: تمهين التعليم."[2]

---

[1] بوبكر بن بوزيد، المصدر المذكور سابقا، ص10-11.

[2] الحسن اللحية، المصدر المذكور سابقا، ص46.

14-الحاجة لتكوين الأستاذ على التقنيات وطرق التدريس الحديثة.

" إن أول صعوبة تقابل الأستاذ في أداء مهمته بعد توافر الأجهزة بالطبع؛ قد تكون قلة الخبرة للمعلم في هذا المجال، حيث أن كثير من الأساتذة الحاليين أو ربما كلهم لم يمروا بهذه الخبرة أيام دراستهم ونأمل في أن نرى في القريب بعض الدورات التي تقدم تدريباً مناسباً للمعلمين على المعارف والمهارات اللازمة لذلك، وبذلك يمكن القول إن دور الأستاذ في ظل التعليم الالكتروني أصبح أكثر صعوبة وأكثر تعقيداً حيث يجب عليه أن يكون منفتحاً على كل جديد وبمرونة."[1]

" وقد أدى التطور السريع في تقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة إلى رواج استخدامها في العملية التعليمية مما أدى إلى زيادة كفاءة أشكال التعليم بمختلف صوره وظهور أشكال جديدة وأكثر فعالية، وعليه كانت الرؤى أنه يمكن أن تلعب الإنترنت دوراً أساسياً في توصيل المادة التعليمية إلى الطلاب وهو ما أدى إلى ظهور ما يسمى بالتعليم الإلكتروني."[2]

"وسوف يمثل التعلم باستخدام الكمبيوتر نقطة الانطلاق نحو التعليم عن بعد، والتعلم المستمر مدى الحياة. وستكون الإمكانيات التعليمية عن طريق شبكة المعلومات الدولية متاحة أمام الدارسين غير المنتظمين في مختلف أنحاء العالم.

وسيكون بإمكان الناس في أي مكان الحصول على أفضل الدورات الدراسية التي يقوم بها مدرسون أكفاء. وسيجعل طريق المعلومات السريع وتعليم الكبار بما في ذلك دورات التكوين المهني، والتكوين أثناء الخدمة، ودورات التطوير المهني، متاحا بطريقة أكثر فعالية وأكثر سهولة."[3]

---

[1] طارق عبد الرؤوف، 2015، المصدر المذكور سابقا، ص188.

[2] الغريب زاهر إسماعيل: **التعليم الإلكتروني من التطبيق الى الاحتراف والجودة.** الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب. 2009، ص31.

[3] على احمد مدكور، المصدر المذكور سابقا، ص235.

14-1-ماهية التعليم الإلكتروني:

"التعليم الإلكتروني ببساطة هو تعليم يتم عن طريق استخدام الإنترنت وأجهزة الكمبيوتر وذلك لنقل المهارات والمعرفة إلى الطلاب وهو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في الاتصال بين عضو هيئه التدريس والمتعلم والمؤسسة التعليمية، ولا يستلزم هذا النوع وجود مباني دراسية أو صفوف تعليمية بل إنه يهتم بوجود جميع المكونات البرمجية وتجهيزاتها التعليمية، ويؤكد على الارتباط بشبكات المعلومات وخصوصا الإنترنت.

وهو مصطلح يشمل كافة أساليب الدراسة وكل المراحل التعليمية التي لا تتمتع بالإشراف المباشر والمستمر من قبل هيئة تدريس يحضرون مع تلاميذهم، وتخضع عملية التعليم لتخطيط وتنظيم وتوجيه من قبل مؤسسة تعليمية وهيئة التدريس."[1]

14-2-تاريخ ظهور التعليم الالكتروني:

"يبدأ تاريخ التعليم الإلكتروني مع فهم كيفية التصميم التعليمي والتكنولوجيا التعليمية والتي تطورت في القرن الماضي، وهذا يشمل أيضا وجود فهم أساسي للتعليم الالكتروني، والذي يعد مصطلحا واسعا يشمل مختلف أنواع وسائط التعليم بما في ذلك أساليب التعليم عن بعد.

إن البحث والتطوير المستمرين في تكنولوجيا التعليم الإلكتروني؛ والقدرة على تطوير الفصول الدراسية الافتراضية وبيئة التعليم الافتراضي هي أيضا جزء مهم من تاريخ التعليم الإلكتروني وتطوره."[2]

14-3-أسباب ظهور التعليم الإلكتروني وأهميتة في العملية التعليمية التعلمية.

---

[1] الغريب زاهر إسماعيل، المصدر المذكور سابقا، ص 51.

[2] شريف الأتربي: **التعليم بالتخيل استراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم**. الطبعة الأولى. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع. 2019، ص11.

14-3-1-أسباب وعوامل ظهور التعليم الالكتروني:

" يعد التدريس في بيئة التعليم الالكتروني مسؤولية شاقة. إذْ يوسع التعليم الإلكتروني التفاعل، والخبرات، والحركة، ويحدث ذلك أثراً تحويليا في مفاهيم وطرائق التدريس. وإن عدم إدراكنا لهذا الأمر، واستخدام الإطار المقيد لطرائق التدريس الصفية التقليدية، يعني تجاهلنا للإمكانيات التي يمكن أن يمثلها التعليم الإلكتروني. ويشمل هذا الإدراك حاجة ضمنية لإعادة التفكير بكيفية تحديد أساليب التدريس في بيئة التعلم الالكتروني واختيار طبيعة نتائج التعليم المبتغاة. وبالرغم من العناصر المجهولة المرتبطة بتصميم ونقل عملية تعليم إلكتروني قيمة وفعالة، من الواضح أن هذه التقنيات تؤمن خيارا كبيرا لا يمكننا تجاهله. وعلاوة على ذلك، يمكن إدراك هذه الإمكانيات من خلال وجود مدرس أو معلم كفء ومسؤول."[1]

"وتسعى معظم الدول إلى تطبيقه في مدارسها، لتوفير الاتصال الدائم بين عناصر العملية التعليم، وتكوين التلاميذ على مهارات التعلم الذاتي، لأن التعليم الإلكتروني يعني إتاحة التعلم عن طريق الوسائط الإلكترونية، مثل: شبكة المعلومات العالمية والشبكات المحلية، والأقمار الصناعية، والبث الإذاعي، وأشرطة الفيديو، وأقراص التعليم الإلكتروني."[2]

14-3-2-أهميتة في العملية التعليمية التعلمية:

---

[1] غاريسون وتيري أندرسون: **التعلم الالكتروني في القرن الواحد والعشرين**. الطبعة الاولى. الرياض: مكتبة العبيكان. 2006، ص119.

[2] عبد الكريم عبد الله حسن كبير: **مدى استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس بمؤسسات التعليم العام والتعليم العالي بولاية القضارف**. (رسالة ماجستير). تخصص تقنيات التعليم. جامعة النيلين. الخرطوم: 2010، ص158.

"يعتبر التعليم الإلكتروني ضرورة حتمية لكل المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء وخاصة في ظل المتغيرات المتسارعة والمتلاحقة، خاصة أن هذا النوع من التعليم يقدم فرصا وخدمات تعليمية قد تتعدى الصعوبات والمحددات المتضمنة في التعليم التقليدي ويتمثل ذلك في:

أ –الوصول إلى جمهور عريض من المتعلمين.

ب –تلبية احتياجات المتعلمين غير القادرين على استكمال دراستهم بالتعليم الرسمي النظامي في المدارس والجامعات.

ج –تضمين متحدثين آخرين يصعب تواجدهم بالطرق التقليدية.

د –تحقيق مبدأ الديمقراطية والعدالة وتكافؤ الفرص والترابط والتماسك الاجتماعي والمساواة الاجتماعية والتعليم للجميع من خلال انتشار هذا التعليم."[1]

ويسهم التعليم الإلكتروني في تفعيل الاتصال بين جميع أطراف العملية التربوية والتعليمية وذلك من خلال مجموعة من النقاط يمكن إجمالها فيما يلي:

"–مواكبة المدرسة لمستجدات العصر، ونشر ثقافة تقنية المعلومات في المجتمع، ورفع مستوى الجودة في تعليم الطلاب الموهوبين، وذوي الاحتياجات الخاصة."[2]

"–مع تمكين الطلاب من اجتياز الحدود الزمنية والجغرافية والوصول الى كم هائل من المعلومات، والعمل مع الآخرين في أجزاء بعيدة من العالم.

---

[1] رمزي أحمد عبد الحي: **التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين**. الطبعة الاولى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. 2010، ص130.

[2] إبراهيم بن محمد عسيري وعبد الله بن يحي المحيا: **التعلم الإلكتروني المفهوم والتطبيق**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. 2011، ص19.

– زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمؤسسة التعليمية.

– المساهمة في إثراء وجهات النظر المختلفة للطلاب.

– إتاحة فرصة التفاعل لجميع الطلاب.

– سهولة الوصول إلى الأستاذ في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرسمية.

– تقليل حجم العمل في المؤسسة التعليمية."[1]

14-3-4-أهمية تكوين الأستاذ على التقنيات الحديثة:

"إن غالبية الأستاذ يواجهون مشكلة في استخدام التقنية، فبعضهم يراوده شعور بالخوف من استخدام التقنية. وهنا تأتي أهمية تكوين الأستاذ على استخدام التقنية، وكسر حاجز الخوف لديهم، وتشجيعهم على تغير اتجاهاتهم نحو استخدام التقنية في التدريس، وتعريفهم بالإمكانات الكبيرة التي تنطوي عليها التقنية بالنسبة إلى التعليم."[2]

"عند تكويننا لأستاذ ناجح في بيئة التعلم الإلكتروني، فذلك يوجب توافر مؤهلات أكبر من مجرد إتقان مهارات التعامل مع الحاسب والإنترنت. فالأهم من ذلك معرفة استراتيجيات التعلم الإلكتروني الحديثة، والتي تختلف عنها في التعليم التقليدي، وتتطلب تغيرا في أدوار الأستاذ من ناقل للمعلومات، إلى موجه وداعم للطالب في عملية التعلم."[3]

---

[1] رمزي أحمد عبد الحي، المصدر المذكور سابقا، ص209-210.

[2] مجلة مستقبليات تربوية: **استخدام تقنية المعلومات في التعليم**. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، المجلد 2. العدد 3. 2005، ص 13-14.

[3] بن محمد عسيري إبراهيم وبن يحي المحيا عبد الله، المصدر المذكور سابقا، ص87.

"ولعل من المشاكل الكبيرة التي يواجها العاملون في المجال التربوي وفي جميع مؤسسات التعليم هي مشكلة الحصول على التكوين اللازم على ما يستجد في مجال عملهم من نظريات جديدة وأدوات تعليمية وتقنيات حديثة، حيث يجدون صعوبة في ترك أعمالهم والتوجه إلى مراكز التكوين مما قد يؤدي إلى خلل في نظام المدرسة وتدريس التلاميذ. واستخدام تكنولوجيا الحاسوب والانترنت يساهم في حل هذه المشكلة ويقدم البرامج التكوينية للمدرسين وهم على رأس العمل في مواقعهم باستخدام البرامج المتطورة للتكوين، وإكساب المهارات، وبرامج المحاكاة."[1]

"كما يجب أن يتم تكوين معلمي الفصل اليوم ليتمكنوا من تهيئة فرص التعلم المدعوم بالتقنية لطلابهم. وإعدادهم ليوضحوا للطلاب ماذا يمكن أن تجلب لهم التقنية من فوائد. إن التعليم التقليدي لا يدعم الأستاذ بالمهارات الكافية لتدريس الطلاب، فالأمر يتجاوز نشر مجموعة من أجهزة الحاسوب المتصلة بالشبكات، إلى تكوين بيئة تعليم وتعلم حديثة، تتمثل في تغير كبير في تصميم وبناء المناهج، وطرق التدريس، ونظريات التعلم."[2]

14-3-5-الفرق بين التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني:

"يبدو لبعض العيان أن التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني هما نفس الشيء نظرا لأن لديها بعض التشابه في طريقة تطورهما. ومن الأمور التي توضح الفرق بين التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني هو الفصل الواضح بين الأستاذ والمتعلمين في التعلم عن بعد مع العلم أن التعلم الإلكتروني هو جزء من بيئة الفصول الدراسية التي تقوم على التواصل المباشر بين الأستاذ والمتعلمين لتحقيق فائدة التعلم التي ستحدث نتيجة لاستخدام التقنية لتعليم المتعلمين داخل الفصول."[3]

---

[1] رمزي أحمد عبد الحي، المصدر المذكور سابقا، ص55.

[2] بن محمد عسيري إبراهيم وبن يحي المحيا عبد الله، المصدر المذكور سابقا، ص17.

[3] شريف الأتربي، المصدر المذكور سابقا، ص11.

14-3-6-مقارنة بين التعليم التقليدي والإلكتروني وتطور أجياله.

-مقارنة بين التعليم التقليدي والإلكتروني:

" من الملاحظ أن النموذج التعليمي التقليدي للتعليم هو نموذج بيروقراطي مستمد من القوالب الإدارية الجامدة والتي تتسم بالخصائص التالية:

-الصبغة الرسمية للتعليم.

-المتطلبات التنظيمية العالية.

-الرسمية المطلقة.

-عدم المرونة.

-النظرة القصيرة الأجل.

-الاعتمادية.

-الاستقرارية.

-الثبات.

-الصبغة التشريعية.

أما نموذج التعليم المستقبلي الإلكتروني الذي يحتضن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة فيعتبر نموذجا ديناميكيا للتعليم مستمدا من الانفتاح ومتابعة المتغيرات ويتسم بالخصائص التالية:

-الخصخصة.

-العقلانية والبراعة.

-الواقعية.

-المرونة.

-الكفاءة.

-الرؤية البعيدة المدى.

-الربحية.

-التغيير.

-الديناميكية."[1]

14-3-7-ادور الأستاذ في توظيف التقنيات الحديثة:

من أهم التوصيات التي يوصى بها من أجل تفعيل دور الأستاذ في عصر الانترنت والتعليم عن بعد تتلخص بالنقاط التالية:"

-إلحاق الأستاذ بدورات تكوين على مهارات تصميم التعليم وكيفية التخطيط للعملية التعليمية.

-إلحاق الأستاذ بدورات تكوين على استخدام الوسائل التقنية في التعليم والتي أهمها الحاسوب التعليمي، وشبكة الانترنت، والبريد الالكتروني.

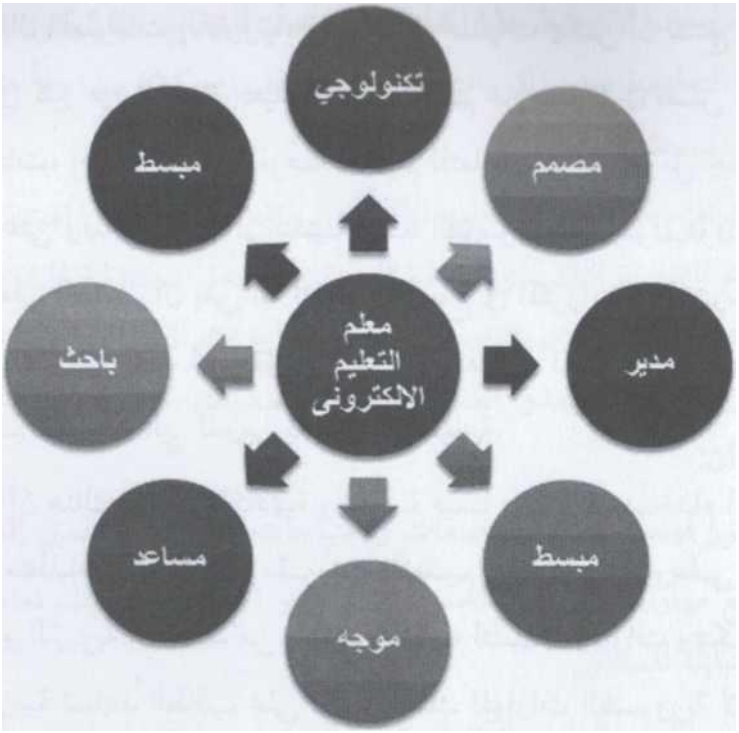
-تثقيف الأستاذ بمزايا مبدأ التعلم الذاتي وأهمية إدماج الطلبة في العملية التعليمية وإشراكهم بنشاطاتها.

-تثقيف الأستاذ بأهمية تكوين الطلبة على تنظيم دراستهم وضبطها، والتحكم في سيرها واتخاذ القرارات المتعلقة بها والاعتماد على النفس.

[1] رمزي أحمد عبد الحي، المصدر المذكور سابقا، ص55.

–تثقيف الأستاذ بضرورة تكوين الطلبة على استخدام الوسائل التقنية في التعلم والاتصال والتواصل لاسيما الحاسوب التعليمي والبريد الالكتروني وشبكة الانترنت وخاصة إذا كانت متوفرة في الأماكن التي يعملون فيها."[1]

–" كما أنه من الضروري أن يوجد دليل لاستخدام الأستاذ لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات في كل المراحل التعليمية ودمجها مع المواد الدراسية داخل الفصل الدراسي."[2]



الشكل رقم 3: يوضح أدوار الأستاذ في التعليم الالكتروني. [3]

14-3-8-التعليم الإلكتروني والمجتمع:

[1] عبد الله العامري: **المعلم الناجح**. الطبعة الاولى. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع. 2009، ص232.

[2] منار محمد إسماعيل بغدادي: **تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول**. الطبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.2012، ص19.

[3] مهند انور الشبول وربحي مصطفى عليان: **التعليم الالكتروني**. الطبعة الاولى. عمان: دار صفاء لطباعة والنشر والتوزيع.2014، ص 271.

" من الأسباب الرئيسة لتتبني التعليم الإلكتروني هو تعليم المجتمع حيث أن ثروة خبرة التلاميذ تأتي في الواقع من العمل مع أفراد المجتمع فهم مصدرها، وتستضيف شبكات المعلومات تلك الخبرات حيث فيها يتم مقارنة تشابه واختلاف المعلومات، كي تقدم دعم جماعي عام للتلميذ، مع تحفيزهم على الاستمرار في استخدامها، ويهتم التعليم الإلكتروني باجتماعية التعليم بداية من تجميع التلاميذ معاً كمجموعة للتفاعل مع عضو هيئة التدريس أو مجموعة أخرى من التلاميذ أو أفراد المجتمع ليتشاركو في الأفكار مع الشعور بأهمية تفاعلهم مع بعضهم البعض، وعلى ذلك يتصف الاتصال بين الأفراد في المجتمع عن طريق شبكات المعلومات بأنه قد أصبح أسهل بكثير، وتنفيذ البرامج التعليمية أصبح أسرع وأدق وأكثر تعاونية حيث تبنى جلسات الاتصال التعليمي على مبادئ رئيسية للمنهج التعليمي وتوظيف المصادر الالكترونية."[1]

14-3-8-معوقات التعلم الإلكتروني:

" كما هو الحال في التعليم التقليدي في الفصول المدرسية، والتي يوجد بها عدد من معوقات التعليم، ونسبة من الإخفاق لدى المتعلمين في تحقيق أهداف التعلم، فإن الحال كذلك يرافق بعض تجارب التعليم المعتمد على الإنترنت، والناتجة عن انعزال التلاميذ في بيئة افتراضية، لا ترقى الى مستوى التفاعل الحقيقي، وكذلك قلق أولياء الأمور حيال تطوير أبنائهم لقدراتهم الاجتماعية. يضاعف الشعور بذلك القلق على محدودية التدريب على الطلاقة في النطق لدى التلاميذ في التعليم المعتمد على الإنترنت، والذي يعتمد بشكل كبير على الكتابة النصية. كما يواجه التعليم المعتمد على الإنترنت صعوبات في المقررات التي تتطلب مهارات حركية، أو المقررات التي تتطلب مهارات متقدمة، كما هو الحال في العلوم والرياضيات.

[1] الغريب زاهر إسماعيل، المصدر المذكور سابقا، ص85.

-ملخص الفصل:

إن الحديث عن تعليم دون تكوين قبل الخدمة أو تكوين مستمر أثناء الخدمة هو حديث عن تعليم يشوبه قصور دائم في الوصول إلى تحقيق الموارد المستهدفة وفي أي انتاج معرفي يتم تصديره للمتعلم من خلال البرنامج التعليمي، هذا القصور نتيجته اعتلال ملمح المتعلم في نهاية كل كفاءة نهائية لمرحلة ما أو لطور ما؛ وعليه يمكن القول إنه من الضروري إيلاء عملية التكوين الأهمية المستحقة لها باعتبارها مكون أساس في العملية التعليمة التعلمية.

ويمثل التكوين على المقاربة بالكفايات أحد أهم الأولويات على صعيد عملية التكوين في المنظومة التربوية الجزائرية، والذي ترصد له الوصاية إمكانيات بشرية ومادية مقدرة للوصول به الى أهدافه، على أنه مازال لم يرقى للمستوى المطلوب خاصة في جانب تنمية المورد البشري.

ولقد برزت مؤخرا الحاجة الى التكوين حول التعليم الالكتروني ذلك "إن المستقبل هو من أجل أولئك الأشخاص المستعدين للتحكم وتحمل المسؤولية في تعليمهم، أولئك الذين اكتسبوا قدرات التفكير النقدي والتعلم الضرورية للتكيف مع (عصر المعلومات الهائلة). أولئك الذين تعلموا كيفية توجيه وإدارة عملية التعلم وبناء المعرفة، والذين يملكون القدرة على العمل بناءً على تعلمهم كما أنهم مستعدون للتغيير لا أن يكونوا ضحايا هذا التغير. إن مستقبل التعليم هو مستقبل التعليم الالكتروني، وإن هذه الرؤيا تستند إلى فهم عميق لقوته الكامنة. ولا يمكن للمؤسسات التعليمية أن تتجاهل التطورات التي شهدتها المجتمعات والتي تخدم تجربة العمل والقضايا الفردية."[1]

[1] غاريسون وتيري أندرسون، المصدر المذكور سابقا، ص201.

الفصل الرابع

العلاقة التربوية في الإدارة الصفية وأثرها على أداء الأستاذ.

تمهيد

1-تعريف الادارة التربوية والمدرسية والصفية.

2-الفرق بين الادارة التربوية والمدرسية والصفية.

3-أهمية وأهداف إدارة الصف.

4-عناصر وملامح إدارة الصف في المرحلة الابتدائية.

5-خصائص أنماط ومراحل ومهارات الإدارة الصفية.

6-عوامل نجاح الادارة الصفية.

7-مهام ومهارات إدارة الفصل.

8-التفاعل الصفي.

9-خصائص وأدوار الأستاذ الناجح في إدارة الفصل.

8-التفاعل داخل الفصل وموقف الاستاذ منه.

9-كيف نحقق الإدارة الفعالة للفصل.

10-عملية الاتصال والتواصل التعليمي.

11-الانضباط الصفي.

12-الأنشطة التعليمية.

13-العلاقة بين الصف والمجتمع.

13-الأداء التدريسي.

ملخص.

تمهيد:

" إن غرفة الصف تشبه المجتمع الكبير، فلها نظامها الاجتماعي، وثقافتها الصفية، ومعاييرها وتوقعاتها، ويجب أن يعكس النمط التعليمي فيها نمط التعامل في المجتمع، وهذا يتطلب عدم محاولة تعليم المعرفة من أي مجال أكاديمي بدون تعليم العملية الاجتماعية التي رافقتها."[1]

" إن إدارة الفصل الدراسي والتنظيم يأتيان ضمن أولى المطالب الملحة لعمل الأستاذ؛ فنجد أن بعضهم يميلون إلى كونهم "محايدين" آخذين في الاعتبار طبيعة إدارة الفصل الدراسي، حيث تتسم فصولهم بالدفء، ووجود علاقات اهتمام متبادل في بيئة إيجابيه وتحفيزية للتلميذ. أما بالنسبة للمعلمين الآخرين، فإن الشعور بالفتور واللامبالاة وعدم المسؤولية تجاه تلاميذهم يعد مصدرًا للإحباط والضغط. فغالبًا ما يصطدم الأستاذة الجدد بالتلاميذ غير الراغبين في التعاون أو الذين يتحدون سلطة الأستاذ داخل الفصل."[2]

" وعليه تعد الإدارة الفصلية من إحدى اهتمامات عديد من المتعلمين، والعائلات والأستاذة. ولتعليم وتطور مثالين، يحتاج كل من الأطفال والشباب إلى بيئات راعية تتمتع بالارتباط والاستقلالية والمنافسة والاهتمام. إن بناء فصول مثالية تعتمد الطريقة النظرية، يتطلب اعتبار الرؤى النفسية ووجهات نظر المساهمين، بالإضافة إلى أنه يتضمن العلاقات الإيجابية الواعية، وبناء نظام يسهل عملية التعليم. وبينما نستفيد من المداخل المنظورية في بعض النواحي، فربما يتجاهل بعضها الأهداف والنتائج الأخرى المرجوة للمتعلمين، مثل: النزعات الإيجابية تجاه التعلم، والمسؤولية الشخصية،

---

[1] يوسف قطامي ونايفة قطامي: **نماذج التدريس الصفي**. الطبعة الاولى. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. 1998، ص264.

[2] ليزا أ بلوم: **إدارة الصف المدرسي تحقيق نواتج إيجابية لجميع الطلاب**. الطبعة الأولى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. 2012، ص 20.

وتقدير التنوع."[1]

1-تعريف الادارة التربوية والمدرسية والصفية:

1-1-تعريف الادارة:

" عرف العلماء والمختصون الادارة تعريفات كثيرة فقد عرفها تايلور (Taylor) ابو الادارة العلمية على أنها (المعرفة الصحيحة لما يراد أن يقوم به العاملون ثم التأكد من انهم يفعلون ذلك بأحسن طريقة وأقل التكاليف)، وعرفها فايل (Fayol) على أنها (تتنبأ وتخطط وتنظم وتصدر الأوامر وتنسق وتراقب) فهي بشكل عام (عملية منظمة تسعى إلى تحقيق أهداف موضوعية بأكثر السبل فعالية)."[2]

"فهي ذلك العلم الاجتماعي الذي يهتم بالإنسان لكي يحقق أهدافه سواء كانت جماعية أو فردية، وهي بذلك تعني توجيه الامكانيات البشرية والمادية في ضوء تنظيمات هذا العلم لتحقيق هذه الأهداف."[3]

1-2-تعريف الادارة التربوية:

وقد عرف (صاكس sax) الادارة التربوية بأنها تعني: "الاشتراك في وضع السياسات والنشاطات العديدة المطلوبة لتأمين توجيه الموارد البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف المؤسسة التربوية".[4]

1-3-تعريف الادارة المدرسية:

" أي كل ما تقوم به هيئة المدرسة لتهيئة الجو الصالح الذي تنمو بين جوانبه العمليات التعلمية والتربوية والتي تعمل على الاهتمام بتلميذ، وتوفير كل الظروف والامكانيات التي تساعده على

---

[1] المصدر نفسه، ص 41.

[2] بطاح والطعاني، المصدر المذكور سابقا، ص15.

[3] حمد عبد اللطيف الحليبي ومحمود سالم مهدي، المصدر المذكور سابقا، ص127.

[4] طلعت محمد محمد ادم، المصدر المذكور سابقا، ص29.

توجيه نموه العقلي والبدني والروحي توجيها سليما."[1]

1-4-تعريف إدارة الصف:

- إدارة الفصل هي: "تنظيم العمل والمشاركة داخل الفصل بما يحقق أفضل تعليم وتعلم".

- إدارة الفصل هي: "ما نفعله في الفصل لكي نهيئ أفضل بيئة للتعليم والتعلم من حيث تنظيم الحصة وإدارة المجموعات وتيسير المشاركة وضبط السلوك وفاعلية التلقي".

- إدارة الفصل هي: "ما يفعله الأستاذ -بخلاف التدريس الجيد -ليحقق التلاميذ أفضل تعلم، وتنظيم العمل والنشاط بالفصل، وضبط السلوك فيه".[2]

"كما تعرف على أنها مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها الأستاذ على إباحة حرية التفاعل للتلاميذ في غرفة الصف."[3]

ولذلك نجد "مارتن وبولدوين" Martin & Baldwin " يشيران إلى عملية إدارة الصف بأنها عملية معقدة تقوم على أساس التفاعلات بين الأشخاص والمناهج والنظم، وتعتبر محاولة لفهم تلك الأبعاد الديناميكية التي تتميز بها البيئة المحيطة بالفصل من أهم متطلبات عملية توفير فصل دراسي فعال

---

[1] زكريا اسماعيل ابو الضبعات: **اعداد وتأهيل المعلمين الاسس التربوية والنفسية**. الطبعة الاولى. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. 2009، ص74.

[2] صديق محمد عفيفي: **دليل المعلم في إدارة الفصل**. الطبعة الأولى. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية. 2007، ص7.

[3] فرح أسعد، المصدر المذكور سابقا، ص108.

يحتوي على مقومات تساعد المتعلمين على التعلم وتساعد كذلك المدرس على التدريس.[1]

" كما تشمل الإدارة الصفية أعمال الأستاذ لتكوين بيئة تعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الايجابي والانخراط النشط والفعال بتعلم الدافعية الذاتية."[2]

" ويعرف اللقاني والجمل البيئة الصفية على أنها الظروف الفيزيقية والنفسية التي يوفرها الأستاذ لتلاميذه في الموقف التعليمي وبقدر جودة وملائمة الظروف بقدر ما تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة."[3]

2-الفرق بين الادارة التربوية والمدرسية والصفية:"

ا-الادارة التربوية تقوم برسم السياسة التعليمية، أما الادارة المدرسية فتقوم بتنفيذ هذه السياسة.

ب-الادارة التربوية تقوم بتقديم العون والمساعدة ماليا وفنيا للإدارة المدرسية وإمدادها بالقوى البشرية لتحقيق الأهداف التعلمية المنشودة.

ج-الإدارة التربوية تقوم بالإشراف والرقابة والتقويم على الإدارة المدرسية، بينما تقوم الإدرة المدرسية بتنفيذ وتطبيق هذه التوجهات.

---

[1] صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، المصدر المذكور سابقا، ص 26.

[2] بايل بردون: **الادارة الصفية تكوين بيئة صفية ناجحة**. ترجمة محمد طالب السيد سليمان. الطبعة الثانية. غزة: دار الكتاب الجامعي. 2009، ص30.

[3] اللقاني احمد والجمل علي: **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتاب 1996، ص45.

د–الإدارة التربوية يرأسها وزير ومهمته تنسيق سياسة التربية والتعليم مع السياسة العامة للدولة، أما الإدارة المدرسية فيقوم على رأسها مدير، ومسؤوليته الرئيسية هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة."[1]

هـ–أما الإدارة الصفية فهي جزء من الإدارة المدرسية والتي بدورها جزء من الإدارة التربوية، يمارسها الأستاذ مع تلاميذه داخل الصف التعليمي.

3–أهمية وأهداف إدارة الصف:

3–1–أهمية إدارة الصف:

" ان أهمية إدارة الصف للمعلم، تتمثل في مساعدة الأستاذ لمعرفة المسؤوليات والواجبات داخل الغرفة الصفية. وتزوده بمهارات نقل المعرفة وغرس المهارات والقيم في النشء، وتعزز من أنماط التفاعل والتواصل الايجابي، وتوفر قدرة أكثر في التحكم في مكونات الغرفة الصفية. وتنبع أهمية إدارة الصف من تشعب مدخلاتها، وتنوعها، وازدياد تعقيدها، فقد أصبح الأستاذ مسؤولا عن المتغيرات الكثيرة في غرفة الصف، كالمكتبة، والوسائل التعليمية التعلمية والمستلزمات والسبورة، وما إلى ذلك. ناهيك عن التركيب الإنساني للغرفة الصفية، الذي يقتضي التعامل مع متعلمين ينتمون الى خلفيات اجتماعية، واقتصادية، وثقافية متنوعة، إلى جانب الاختلافات الروحية..."[2]

" كما تعد البيئة الصفية إحدى أكثر العوامل أهمية من حيث التأثير في تعلم المتعلم، ولعل تفهم الأستاذ لما يحدث داخل الغرفة الصفية والتعامل الإيجابي مع المواقف المختلفة، هو ما يساعد على

---

[1] طلعت محمد محمد ادم، المصدر المذكور سابقا، ص31.

[2] محمد محمود الحيلة، المصدر المذكور سابقا، ص 257.

نجاح عملية التعليم والتعلم. وهي إحدى أكثر العوامل أهمية من حيث التأثير في تعلم المتعلم. وبعبارة بسيطة، فإن المتعلمين يتعلمون على نحو أفضل عندما يدركون بيئة التعلم على أنها إيجابية وداعمة. والبيئة الإيجابية هي تلك التي يشعر فيها المتعلمون بإحساس بالانتماء والثقة بالأخرين، ويلقون تشجيعا على مواجهة التحديات، والمخاطرة وطرح الأسئلة. توفر مثل هذه البيئة محتوى مهما، وأهداف تعلم وتغذية راجعة، وفرصا لبناء مهارات اجتماعية، واستراتيجيات لمساعدة الأستاذ على النجاح."[1]

" أن العلاقات بين المعلم والتلميذ مهمة لجودة المدرسة نظرًا لتأثيرها على الرفاه النفسي والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ، إن تطوير هذه العلاقات الشخصية أمر بالغ الأهمية لعلماء التربية في دورهم في دعم المدارس لتعزيز نتائج التلاميذ."[2]

3-2-أهداف الإدارة الصفية:

يستطيع الأستاذ إيجاد المناخ الفصلي، الذي يلهمه القرارات اللازمة عن كيفية التدريس داخل الفصل؛ فهناك عديد من المحترفين توافقوا في الرأي القائل بأن إدارة الفصل بشكل جيد تتخطى كونها وصفة لتشجيع السلوك الجيد. إن أهداف إدارة الفصل وممارسات التنظيم تضمن اعتبار ما يريد الأستاذ أن يحققه لفصله، وما نوعية الفصل الذي يريده، كما أن للتحديات التي يواجهها الأستاذ بشكل يومي من العديد من الأطفال والأسر، والعوامل الثقافية والاجتماعية، تأثرات عديدة، تتضمن وجهة نظر كل من أسهم بشكل كبير في ذلك، مثل: الأسرة، والمتعلمين، ومعلمين آخرين، بالإضافة إلى أنه وجب على الأستاذ إيجاد الفرص الأمثل والعادلة لكل المتعلمين.

---

[1] جوان يونج: **التشجيع الصفي**. ترجمه محمد بلال الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. 2016، ص11.

[2] Leanne Short، op, cit, p4.

4-عناصر وملامح إدارة الصف في المرحلة الابتدائية:

4-1-عناصر الادارة الصفية:

-العناصر البشرية: " وتشمل الأستاذ الذي يعد كمنظم للإدارة الصفية ومسير لها ويعتبر أهم عناصر إدارة الصف بسبب الدور الذي يقوم به في إنجاحها، وكذلك المتعلمون وهم الذين يكون لهم دور مباشر في إدارة الصف من حيث تأثيرهم وتأثرهم بالعناصر الاخرى كالتفاعل الصفي والقيام بعملية التعليم نفسها.

-العناصر المادية: وتشمل البيئة المادية لغرفة الصف والمدرسة بشكل عام بما تحويه من مواد تعلم وأجهزة وأثاث ومرافق وغيرها.

-المناخ النفسي والاجتماعي: الذي يسود غرفة الصف وبما يتضمنه من علاقات اجتماعية وانسانية وأنماط التواصل والتفاعل الصفية."[1]

-الوقت: " عامل رئيس يوضع على أساسه خطة عمليات التعليم والتعلم، وتنتقى بناء عليه اجراءات التنفيذ، وطبيعتها، واسلوبها، سواء داخل المدرسة أو خارجها."[2]

-المنهاج المقرر: "وما يتضمنه من أهداف تربوية ومحتوى معرفي ووسائل وأنشطة وتقويم.

-إدارة المدرسة والنمط الاداري الذي تتبعه فما إذا كانت إدارة تسلطية وديمقراطية أو ادارة فوضوية.

-عملية التدريس: جميع الاجراءات المنظمة التي يقوم بها الأستاذ مع طلاب الصف لإنجاز مهام

---

[1] مفضي عايد المساعيد وسعود فهاد الخريشه، المصدر المذكور سابقا، ص27.

[2] وزارة التربية والتعليم، دليل المعلم الجديد لتدريس الفعال، المصدر المذكور سابقا، ص154.

وأهداف تعليمية."[1]

4-2-ملامح إدارة الصف في المرحلة الابتدائية:"

- اعتبار نشاط الطفل، وإدخال الحركة في الأنشطة.

- إعداد الصف ليكون بيئة مساعدة للنمو والتعاون الجماعي.

- التحدث عن الأنظمة، ليصبح لديهم القدرة عل استيعابها."[2]

- جعل الفصل بيئة اجتماعية متوافقة مع المجتمع.

5-خصائص أنماط ومراحل الإدارة الصفية.

5-1-خصائص إدارة الصف:

" للإدارة الصفية خصائص تميزها عن غيرها من أنواع الإدارات، من أهم هذه الخصائص ما يلي:

. الشمول.

. تعاملها مع أكثر من جهة من أجل بلوغ أهدافها.

. تعقد عملياتها.

. العلاقات الإنسانية من الأمور الأساسية فيها.

. تركيزها على التأهيل العلمي والمهني للمعلم.

. صعوبة قياس وتقويم التغير في سلوك التلاميذ."[3]

---

[1] مفضي عايد المساعيد وسعود فهاد الخريشه، المصدر المذكور سابقا، ص27.

[2] فاديا أبو خليل: **إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي**. الطبعة الأولى. بيروت: دار النهضة العربية. 2011، ص49.

[3] كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الدليمي: **الإدارة الصفية**. الطبعة الأولى. عمان: دار الشروق. 2006، ص66.

5-2-أنماط الإدارة الصفية.

-**إدارة الصف التسلطية:** " إن هذا المصطلح يستخدم ليشير إلى طرق التدريس التي تعطي أهمية كبيرة لدور الأستاذ في التربية وتهمل الطفل واهتماماته."[1]

ويكون التفاعل الذي يحصل بين الأستاذ والمتعلمين مبني على الاستغلال والقصر ومركزية القرار واستخدام اساليب الاستبداد بالرأي والتقيد الفوري لأوامره، دون الرجوع لآراء التلاميذ، ويقرر العقاب والثواب، ويميل الى التدريس التلقيني، يتسم أسلوبه بالضعف والغضب وزحمة المشاكل.

-إدارة الصف التسامحي (الديمقراطي):

يعيش مناخ هذه الادارة في جو مفعم بالطمأنينة وإبداء الرأي وحرية التعبير وممارسة النقد الموضوعي وإبراز مهارات المتعلمين وتثمين العمل والتفاعل الإيجابي مع إتاحة فرص التكافؤ، فالأستاذ في هذه الإدارة قائد، وأب، ومسؤول، وصديق، يرى فيه التلاميذ القدوة والنموذج، ويهيم بالمتغيرات مع إشراك التلاميذ في تقويم مسيرتهم العلمية.

-الإدارة الفوضوية (التسيب):

"غياب عامل التوجيه وعزوف الأستاذ على تقديم الخطة، وقيادته تميل للضعف وترك قيادة الصف للتلاميذ وعدم المبالاة لحالات الابداع."[2]

"ومهما يكن من الأمر، فلا بد من إدارة الصف بطريقة حكيمة ديمقراطية دون إفراط أو تفريط، بطريقة تكفل حسن انسياب العملية التعليمية دون توتر أو فوضى. كثير من الأستاذة يفشلون ليس

---

[1] وليد كمال عفيفي القفاص: **تحسين التعليم بين تجويد المعالجات ومراعاة الاستعدادات**. الطبعة الاولى. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. 2009، ص79.

[2] مفضي عايد المساعيد وسعود فهاد الخريشه، المصدر المذكور سابقا، ص28.

بسبب ضعفهم في مادة التدريس، وليس بسبب سوء أسلوب التدريس، ولكن بسبب الفشل في إدارة الصف."[1]

"عندما تتعلم ضبط البيئة الصفية تحتاج لمهارات العلاقات الإنسانية. هناك أربع مهارات للعلاقات الإنسانية العامة التي تنطبق على كل إنسان تقريبا وفي كل المواقف: الصداقة، الموقف الإيجابي، القدرة على الاستماع والإنصات، والقدرة على المجاملة بصدق. وعند العمل مع المتعلمين أعرهم انتباهك المنتظم، واستخدم التعزيز وأظهر الرغبة المستمرة في تقديم المساعدة ومارس الكياسة والأخلاق الحميدة أمامهم وكن لهم قدوة حسنة."[2]

[1] محمد علي الحولي، المصدر المذكور سابقا، ص33.

[2] بايل بردون، المصدر المذكور سابقا، ص161.

جدول رقم4: يبين السيطرة، والمتطلبات، والاستجابة مقابل إحكام السيطرة، والمتطلبات، وعدم الاستجابة. [1]

السيطرة، والمتطلبات، والاستجابة	إحكام السيطرة، والمتطلبات، وعدم الاستجابة
الدفء والاستحسان (القبول)	النقد اللاذع، والخلفية السلبية.
المشاركة الديمقراطية – الاستماع إلى ما يبديه التلميذ من وجهات نظر.	المشاركة من جانب واحد – حيث إن وجهة نظر الأستاذ هي الوحيدة التي تهم.
الاعتماد على النفس وإحكام السيطرة على الذات.	الطاعة.
تعلو التوقعات فوق أداء الفرد.	متطلبات التوقع أعلى ما يستطيع المتعلم أن يؤديه.
الاستمرارية والبناء ووضع حقوق واضحة، ويتطلب أيضًا المرونة وأخذ آراء المتعلمين في الاعتبار.	عدم الاستمرارية وعدم المرونة، مع عدم أخذ آراء المتعلمين في الاعتبار.
داعم للاستقلالية.	مسيطر إلى أقصى الحدود.

[1] ليزا أ بلوم، المصدر المذكور سابقا، ص26.

5-3-مراحل إدارة الصف:

" تمر إدارة الصف في المدارس بمراحل هي:

-1 التخطيط قبل بدء الدراسة.

-2 تنفيذ الخطط.

-3 المحافظة على إتباع النظام وتنفيذ قواعد الصف والأعمال الروتينية."[1]

6-عوامل نجاح الإدارة الصفية:

" تعتبر العلاقة الانسانية بين الأستاذ والمتعلم من جهة وبين المتعلم ورفاقه في الصف من جهة أخرى الأساس في تربية التلميذ ونموه، ويلاحظ أن محبة التلميذ للمدرسة وحماسه لها أو التمنع عن الذهاب إليها يتوقف على هذه العلاقات، كما أن سلوك الأستاذ في الصف مع التلميذ يمكن أن يؤثر سلباً أو إيجاباً على نفسيته، إنسانيته، مشاعره ومستواه التعليمي."[2]

" ونظرًا لقضاء المعلمين والتلاميذ لوقت كبير معًا، فإنهم يدخلون في عقد نفسي غير مكتوب للأدوار والتوقعات التي تدعم كل تفاعل وتشكل أساس علاقتهم. تتطور العلاقة الإيجابية بمرور الوقت من التفاعلات الإيجابية بين المعلم والتلميذ التي يرتكز عليها عقدهما النفسي. هذه التفاعلات الإيجابية والعلاقة الإيجابية اللاحقة تعزز التناغم وتزيد من شعور الطلاب بالانتماء، وارتباطهم بالمدرسة، والشعور بالكفاءة واحترام الذات مما يؤدي إلى التطور الاجتماعي والعاطفي والسلوكي والأكاديمي."[3]

---

[1] فرح أسعد، المصدر المذكور سابقا، ص109.

[2] فاديا أبو خليل، المصدر المذكور سابقا، ص59.

[3] Leanne Short, op, cit, p40.

ا-شخصية الأستاذ وأسلوبه: تلعب دورا هاما من حيث اتصافه بالحزم والمرونة ليحظى باحترام المتعلمين من خلال أسلوب الأستاذ الذي يشجع على المشاركة وإثارة الدافعية حيث يتمثل أسلوب الأستاذ هذا في تصرفاته أثناء التعبير عن نفسه وتلميحاته وتعليقاته المختلفة.

ب-الإعداد والتحضير الجيدان:" ويشمل تحديد الأهداف التعليمية والأساليب والأنشطة التي ينفذها أثناء الحصة، بحيث يكون ذلك حافزا لهم للأقبال والاندفاع نحو التعلم."[1]

ج-الديمقراطية:

"إن الشرعية الديمقراطية هي اليوم الشرعية الوحيدة التي لا بديل عنها، والديمقراطية كمبدأ أي كإطار للممارسة الانسان حقوق المواطنة وهي سابقة على القنوات والمؤسسات التي تمارس فيها وبواسطتها تماما، مثل ما ان حق المريض في الشفاء سابق على توافر أو عدم توفر الشفاء من أدوية وأجهزة ومستشفيات.

لذلك فإن المؤسسة التربوية، والغرفة الصفية التي تتوجه نحو الديمقراطية هي مواقع مناسبة يتحرر فيها الأستاذ من لقب دور الصياد، أو دور السقف الذي يهدد بالهبوط، لتقليل حرية تفكير المتعلمين ضمن مجموعات، أو أفراد يسودهم علاقات إنسانية دينامية ملائمة لطبيعتهم."[2]

د-توفير المناخ الاجتماعي والنفسي:" على الأستاذ أن يوجد مناخًا مناسبا للتعلم، فقد يكون هذا المناخ متحررا بدرجة يشعر معها التلاميذ بنوع من الصداقة والألفة والراحة والثقة، الأمر الذي يعد ميسرا للتعلم."[3]

---

[1] مفضي عايد المساعيد وسعود فهاد الخريشه، المصدر المذكور سابقا، ص30-31.

[2] يوسف قطامي ونايفة قطامي، المصدر المذكور سابقا، ص247-248.

[3] فارعه حسن محمد: **المعلم وادارة الصف.** الطبعة الأولى. نصر: مركز الكتاب للنشر. 1996، ص21.

هـ – الاهتمام الزائد بتعليم التلاميذ:" من خلال ملاحظة تقدمهم وتقويمهم ومحاولة حل المشكلات السلوكية أو التعليمية باستخدام الأساليب والطرق الممكنة."[1]

"والشرط الأساسي للمعلم الجيد هو العلاقة الإيجابية مع المتعلمين والاهتمام بهم وفي نفس الوقت الوعي بقيمهم الشخصية والمستوى المطلوب من احترام الذات."[2]

7-مهام ومهارات إدارة الفصل:

7-1--مهام إدارة الفصل:

تتضمن مهام إدارة الفصل ما يلي:

- إيجاد بيئة جيدة: بحيث تدعم الأهداف الأكاديمية والاجتماعية، ولذا يجب أن يفكر الأستاذ في الطرق التي من خلالها يمكن خلق بيئة مشجعة على التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

-وضع وتكوين توقعات الفعل: أهمية تكوين توقعات لدى الأستاذ ومعايير خاصة بالمتعلم.

-تفعيل التواصل مع المتعلمين: من خلال تفعيل ممارسته داخل الفصل.

-إيجاد فصول شاملة: حيث يقوم الأستاذ بمحاولة القضاء على الفروق الثقافية بين الأفراد.

-التعاون مع الأسرة:" أن افتقاد المشاركة المباشرة من قبل الأسرة يعنى ضعف تحمل المسؤولية.

-التعامل مع سوء الافعال: تحديد الأسباب الكامنة وراءها بهدف وضع استراتيجية ما لتحقيق النظام والانضباط داخل الفصل."[3]

---

[1] مفضي عايد المساعيد وسعود فهاد الخريشه، المصدر المذكور سابقا، ص31.

[2] JARI LAVONEN, op, cit, p45 .

[3] صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، المصدر المذكور سابقا، ص21-22.

7-2-مهارات إدارة الفصل:

" إن الإدارة في أي مجال من مجالات الحياة بحاجة إلى مهارات لكي تنجح في تحقيق الأهداف، وإذا كانت هذه الإدارة في مجال «الإنسان» تربية، وتنشئة، وصقلا، وتأهيلا فإنها تصبح بحاجة ملحة إلى توفر مهارات بعينها تمكن من تحقيق الأهداف بصورة فعالة."[1]

المهارات الإدارية: " تتمثل في قيام الأستاذ بعملية التخطيط عن طريق تنظيم المعلومات والأفكار للوصول إلى أهداف محددة تتعلق بالخطة المراد تنفيذها، وبعض الإجراءات الإدارية ومنها تنظيم الصفوف، والحضور، كما يقوم بالتخطيط لدروسه ويحاول وضع تصوراً واضحاً لإدارة الفصل.

المهارات الفنية: وتتمثل في قدرة الأستاذ على الاتصال مع المتعلمين داخل الفصل وخارجه، ولذا يجب أن يكون الأستاذ قادراً على اكتساب مهارات الاتصال مع الأفراد والجماعات.

مهارات إدارة الوقت: ويتطلب ذلك عادات واتجاهات جديدة وإيجابية نحو إدارة الوقت وتقديره، وكذلك مهارة استغلال الوقت واستثماره والتغلب على الضغوط الطارئة.

مهارات إدارة الفعل داخل الفصل: وتفعيل تلك الأفعال التربوية لخدمة العملية التعليمية ولإدارة الفصل بصورة فعالة."[2]

-ومنها كذلك:

1. مهارة التخطيط: وهي قدرة الأستاذ عل التخطيط للدرس من أجل تحقيق الأهداف المناسبة للموقف التعليمي الذي يراد به تلبية حاجات المتعلم والمجتمع.

---

[1] بطاح والطعاني، المصدر المذكور سابقا، ص20.

[2] صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، المصدر المذكور سابقا، ص23-24.

2. مهارة التمكن من المادة العلمية التي يدرسها.

3. مهارة الإرشاد والتوجيه: ينبغي عل الأستاذ أن يبني برامجه التعليمية مع متعلميه عل أساس توجيههم وإرشادهم إلى التعلم وزيادة معرفتهم.

4. مهارة الاتصال التربوي: تتمثل في عدد من المهارات الفرعية كمقدمة الحديث، وحدة الصوت واختيار الكلمات المناسبة والمفهومة وانتقاء الألفاظ المؤثرة والتحدث بطريقة هادئة واتزان انفعالي.

5. مهارة إثارة الدافعية: يقصد بالدافعية "الرغبة في التعلم" ويمكن معرفة وجود الدافعية عند المتعلم من خلال درجة المشاركة الإيجابية في الموقف التعليمي وتعبيرات وجهه وحركاته وحصوله على درجات عالية في الامتحانات.[1]

"والحقيقة ان نطاق محتوى معلمي المدارس الابتدائية واسع للغاية، والذي يتضمن الجوانب النفسية والتربوية التالية: التعارف مع كل متعلم ووالديه، وتنظيم علاقات ودية معهم والقيام بتعاون حقيقي وان يعمل مع التلاميذ كمعلم متميز، وصديق كبير؛ تتشكل من خلال هاته الصداقة ثقافة التفاعل بين الأشخاص في البيئة المدرسية، إلخ..."[2]

[1] كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الدليمي، 2006، المصدر المذكور سابقا، ص24.
[2] Yulya ZHURAT et al ،op, cit, p10.

8-التفاعل الصفي.

" يشكل التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي، لأن التعليم الفعال هو القائم على التفاعل بين أطراف عملية التعليم (الأستاذ، المتعلم، المادة الدراسية).

ويعد أداء الأستاذ داخل الصف من أهم العوامل المؤثرة في أداء المتعلم؛ لأنه لا يؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، بل يؤدي أيضاً إلى اكتساب التلميذ لأنماط ثقافية واجتماعية مختلفة من الأستاذ، ومن التلاميذ الآخرين.

ويزيد التفاعل الصفي من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة البث والمناقشة، وتبادل وجهات النظر حول موضوع أو قضية، مما يساعدهم على اكتساب اتجاهات ايجابية نحو الأستاذ والمادة الدراسية."[1]

9-خصائص وأدوار الأستاذ الناجح في إدارة الفصل:

9-1-خصائص الأستاذ الناجح في إدارة الفصل:

" إذا كان وعي الأستاذ بأدواره، وإجادته لها تنعكس عل نجاحه المهني، فإن الأدبيات تشير إلى هذه العلاقة، حيث تحدثت إحدى الدراسات حول أبرز خصائص الأستاذ الناجح من وجهة نظر الموجهين والمشرفين التربويين والمديرين والأستاذة أنفسهم والمتعلمين، وكانت على الوجه التالي:

- التمكن من المادة التعليمية التي يدرسها الأستاذ (63%).
- الديمقراطية والتسامح ومشاركة المتعلمين في اتخاذ القرارات (61%).

[1] فاديا أبو خليل، المصدر المذكور سابقا، ص97.

- التنويع في أساليب التدريس (47%).

- قوة الشخصية والذكاء وسلامة العقل والجسم (45%).

- التحضير السابق للمادة والحماس الشديد لها (31%).

- توزيع الأسئلة بالعدل ومراعاة الفروق الفردية (19%).

- التحلي بالأخلاق الفاضلة والمبادئ الملتزمة (18%).

- التأهيل العلمي والإلمام بالأهداف والمنهج (18%).

- المحافظة على المظهر بشكل لائق (17%)."[1]

ويتبين من النتائج دور وطبيعة العلاقة من خلال حصولها على النسبة الثانية من حيث الأهمية.

[1] ياسر فتحي الهنداوي: **إدارة المدرسة وإدارة الفصل أصول نظرية وقضايا معاصرة.** الطبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.2012، ص92.

9-2-أدوار الأستاذ في إدارة التعلم الصفي:

ا-دور الأستاذ في تنظيم البيئة المادية للصف:

" الجانب الأول يرتبط بتنظيم وترتيب غرفة الصف من حيث:

-الإضاءة الجيدة -التهوية المناسبة وعدد المتعلمين فيها – مراعاة وجود ممرات مناسبة بين المقاعد – تحقيق رؤية جيدة لدى الطلبة داخل غرفة الصف.

الجانب الثاني يرتبط بالتخطيط قبل بدأ الدرس في الصف:

-تجهيز المواد والأدوات اللازمة للتدريس – التأكد من جلوس الطلبة في أماكن مناسبة لهم – توزيع المسؤوليات بين الطلبة للقيام بنشاطات صفية ولاصفيه.

الجانب الثالث يرتبط بإجاد تنظيم فعال لتحقيق أهداف تعليمية مرغوبة:

ضبط سلوك المتعلمين – مناخ الصف المدرسي ومدى تلبية حاجات المتعلمين – التخطيط للمهارات التعلمية الادائية."[1]

ب-ومن أهم أدور الأستاذ كذلك ما يلي:"

1_ انتقاء الأهداف التعليمية المناسبة وإعداد وتصميم النشاطات المناسبة مع اختيار الوسائل التي توصل إلى تنفيذ الأهداف.

2_ إثارة انتباه التلاميذ ورغبتهم لموضوع الدرس.

3_ مشاركة التلاميذ في النشاطات الصفية ومساعدتهم على الابتكار والتفاعل الاجتماعي.

4_ معرفة مدى تحقيق الأهداف المخطط لها في ضوء تقويم أداء التلاميذ."[2]

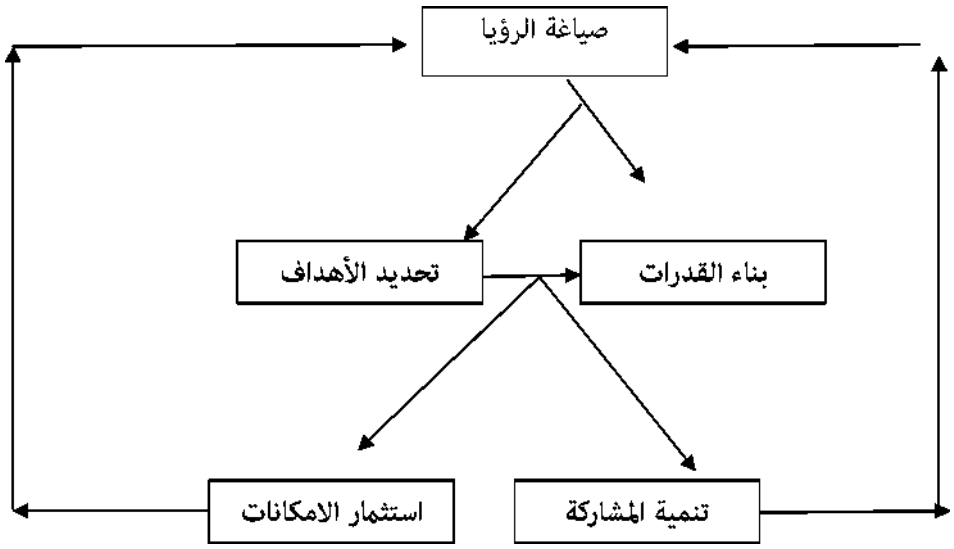
---

[1] مفضي عايد المساعيد وسعود فهاد الخريشه، المصدر المذكور سابقا، ص44-45.

[2] كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الدليمي، 2006، المصدر المذكور سابقا، ص61-62.

" الأستاذ الناجح هو الذي يشرك جل طلبته في الموقف التعليمي، ولعل عجز الأستاذ في إدارة الصف ربما يرجع الى عدم استطاعته إثارة الرغبة في نفوس تلاميذه إلى الدرس."[1]

إن الإدارة الصفية كفاءة تتطلب من الأستاذ أن يلعب أدوار القائد الشامل وهي أدوار تغطي الأبعاد الخمسة التي يوضحها الشكل التالي:



الشكل رقم 4: يوضح الأبعاد الخمسة المطلوب من الأستاذ أن يلعبها كالقائد.[2]

[1] مفضي عايد المساعيد وسعود فهاد الخريشه، المصدر المذكور سابقا، ص60.

[2] كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الدليمي، 2006، المصدر المذكور سابقا، ص16.

10-التفاعل داخل الفصل وموقف الأستاذ منه:

" إن الأساليب والممارسات السلوكية التي يتبعها الأساتذة مع تلاميذهم تحدد نوع العلاقة بينهما ونوع المناخ التنظيمي للصف والذي سيترك انعكاساته على نمو وتطور شخصيات التلاميذ، وعلى اتجاهاتهم نحو المدرسة والتعلم بشكل عام. لذا فإن سلوك بعض الأساتذة قد يكون سبباً في كراهية التلاميذ للمدرسة والهروب منها، ومن أسباب المشكلات التي تؤثر في نموهم النفسي وتكيفهم الاجتماعي المدرسي، وعلى أسلوب وعلاقات التلاميذ فيما بينهم، وعلاقاتهم مع الآخرين، حيث يميل التلاميذ إلى التصرف كمعلميهم، وأن تكون لهم مواقف مماثلة لمواقفهم."[1]

" ويؤثر الجو الاجتماعي، النفسي السائد في قاعة الصف على نمط التفاعل بين الأستاذ والتلميذ، والذي يؤثر على دافعية التلميذ، فتؤثر بذلك على قدرتهم في بلوغ الأهداف التربوية."[2]

" وحينا يواجه الأستاذ تلاميذه فيجرى نوع من التفاعل اللفظي وغير اللفظي بينه وبينهم، وهذا التفاعل يكون من خلال ما يجرى من أحاديث وتساؤلات ومناقشات واستخدام للوسائل التعليمية وغير ذلك، إلا أن نمط التفاعل السائد داخل الفصل يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به الأستاذ من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن الذات، فهناك من الأساتذة من لا يسمحون بالأسئلة أو المناقشات توفيرا للوقت، ومنهم من لا يسمحون بذلك خوفا من اضطراب النظام داخل الفصل وشيوع الفوضى التي قد تؤدى إلى نقد من جانب الإدارة أو التوجيه الفنى، ومن هنا يكون التلاميذ في موقع تفرض فيه السلبية عليهم، ويكون الصوت المسموع معظم الوقت هو صوت الأستاذ.[3]

---

[1] المصدر نفسه، ص15.

[2] فاديا أبو خليل، المصدر المذكور سابقا، ص98.

[3] فارعه حسن محمد، المصدر المذكور سابقا، ص14.

11-كيف نحقق الإدارة الفعالة للفصل؟

ما يجب على الأستاذ أن يفعله لكي يحقق الإدارة الفعالة للفصل. والإجابة بإيجاز هي:"

- تحسين قدراته القيادية واختيار النمط القيادي المناسب لكل موقف.
- تحسين مهاراته في التدريس من جميع النواحي مع رفع نسبة مشاركة المتعلمين في التعلم.
- وضع القواعد والإجراءات الحاكمة للسلوك داخل الفصل وتطبيقها بدقة مع إشاعة مناخ من الحب والحزم معا.
- تهيئة البيئة المادية للفصل بشكل يدعم الإدارة الفعالة.
- نشر ثقافة الاختيار والمشاركة وتحمل المسؤولية بين المتعلمين.
- التصرف الجيد في الحالات المتطرفة والأزمات والحالات الخاصة."[1]

12-عملية الاتصال والتواصل التعليمي:

12-1-مفهوم الاتصال:

مفهوم الاتصال في ميدان التعليم: " هو عملية تفاعل مشتركة بالرموز اللفظية وغير اللفظية بين الأستاذ والمتعلم حيث يقدم الأول خبرات تعليمية (معرفية ومهارية ووجدانية) من القنوات المناسبة بغرض تحقيق نتاجات تعليمية مرضية."[2]

---

[1] صديق محمد عفيف، المصدر المذكور سابقا، ص20-21.

[2] سعد علي زاير وآخرون: **الاتصال والتواصل التعليمي**. الطبعة الأولى. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع. 2020، ص54.

ما هو الاتصال؟

وما الفرق بين الاتصال والتواصل؟

إن التفاعل بين طرفين هو شرط أساسي في عملية الاتصال كذلك عملية النقل والإرسال للرسالة والتي تتبني عليها عملية التفاعل حيث تحدث أثراً أو استجابة لدى المستقبل.

ونستطيع صياغة مفهوم لعملية الاتصال، فنقول:

"الاتصال هو عملية تبادل ونقل الأفكار، والمشاعر، من جهة الى أخرى عن طريق مجموعة من الرموز المتعارف عليها".

"والاتصال هو الإرسال من جهة واحدة، أي أن الاتصال يكون باتجاه واحد ويكون الهدف منه هو التبليغ أو الإعلام للمرسل.

أما التواصل فيكون باتجاهين بين المرسل والمستقبل سواء بين الأفراد أو الجماعات ويكون الهدف هو تحسين العلاقة بين الطرفين، ويكون المجال مفتوحا للمستقبل لإحداث استجابة ما بتعليق أو برأي أو بمعلومة أو بمشاعر معينة، أي أن العلاقة تفاعلية وتبادلية بين الطرفين".[1]

[1] باسل محمد صوان: **مهارات الاتصال والتعلم**. الطبعة الأولى. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.2014، ص15.

12-2-أهمية عملية الاتصال والتواصل التعليمي:

" إن عملية فن الاتصال التعليمي للعاملين في الميدان التربوي يجب أن يسبقها رغبة في التطوير الذاتي، هذه الرغبة تتحقق برفع درجة الوعي لدى الأستاذ والأستاذات بالحراك التعليمي، هذا الحراك يفرض علينا التطوير والتحسين المستمرين في كامل عناصر العملية التعليمية.

ويعد فن الاتصال التعليمي هو الميدان الخصب الذي به يمكن الحصول على نتائج تعليمية عالية بما تبثه في المتعلمين من معارف علمية ومهارات سلوكية ونواحي وجدانية مهمة في إدارة الحياة."[1]

-3-دور عملية الاتصال والتواصل التعليمي:

" إن الاتصال وسيلة للمعلم في إدارة الصف وتحقيق أهداف العمل وذلك لأن الاتصال يساعد في القيام بالآتي:

1. تحديد الأهداف الواجب تنفيذها.
2. تعريف المشاكل وسبل علاجها.
3. تقييم الأداء وإنتاجية العمل.
4. التنسيق بين المهام والوحدات المختلفة.
5. تحديد معايير ومؤشرات الأداء.
6. إصدار الأوامر والتعليمات.

[1] سعد علي زاير وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص21.

7. توجيه الأفراد ونصحهم وإرشادهم.

8. التأثير في الآخرين، وقيادتهم (شيمة العلاقات الإنسانية).

9. حفز وتحميس الأفراد."[1]

12-4-أنماط أو أساليب المناخ الصفي:

هناك أربعة أنماط أو أساليب يمكن أن يستخدمها الأستاذ في سبيل توفير المناخ المناسب للتوصل إلى حصليه التعلم المرغوب فيها، وهذه الأنماط أو الأساليب هي:"

- النظام الذي يفرضه الأستاذ من خلال التعليمات والأوامر والعقاب.

- النظام الذي تفرضه الجماعة من خلال القيم الاجتماعية السائدة.

- النظام الذي يفرضه الفرد على نفسه من خلال الالتزام بمعايير سلوكية معينة.

- النظام الذي تفرضه طبيعة العمل المشترك الذي يقوم به الأستاذ مع تلاميذه."[2]

---

[1] المصدر نفسه، ص49-50.

[2] فارعه حسن محمد، المصدر المذكور سابقا، ص66.

12-5-التواصل بين الأستاذ والأولياء كعامل مساعد على إدارة الصف:

" يعد الاتصال ركيزة أساسية في حياة الإنسان فهو يعتبر أداة فعالة من أدوات التغيير والتطوير الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي، وأيضا يلعب دورا كبيرا في التنمية الشخصية والتطوير الذاتي للفرد والمؤسسات، وكلما اتسعت دائرة التغيير والتطوير احتجنا أكثر لفتح قنوات اتصال جديدة لتمكين التغيير وديمومته."[1]

" إن التواصل الإيجابي والمستمر بين الأستاذ وأولياء الأمور يساهم في جودة إدارة الفوج الدراسي، لذلك إذا تعود الأستاذ على كتابة ملاحظات مختصرة عن تقدم كل تلميذ عند حدوثه؛ سيجد أن المقابلات مع أولياء الأمور أقل إزعاجاً بكثير، وسيلاحظ أن الاجتماعات المسائية مع أولياء الأمور ليست مكانا لمناقشة القضايا الرئيسة، لذلك يجب إبلاغ أولياء الأمور كلما أمكن مقدما في حالة وجود أمور خطيرة قد تتطلب مناقشات أطول أو أكثر خصوصية، وكقاعدة عامة ينبغي ألا تكون هناك مفاجآت كبيرة مخبأة لأولياء الأمور".[2]

وعليه يجب على الأستاذ يعمل بما يلي:"

1.أسس لما سوف يحضره الآباء: تحدث إلى تلاميذك مقدما وتعرف على شعورهم نحو زيارات أولياء الأمور إلى المدرسة، ناقش معهم مشاعر حول مدى نجاحهم وفشلهم في المقرر الدراسي.

2.وضح لأولياء الأمور من أنت: ضع بطاقة مكتوب عليها اسمك والصف المسند.

3.تأكد أنك تعرف من هم التلاميذ! أي يجب أن يحفظ الأستاذ أسماء تلاميذه.

---

[1] باسل محمد صوان، المصدر المذكور سابقا، ص16.

[2] سالي براون وآخرون:**500 نصيحة للمعلمين**. ترجمة احمد عبد الفتاح الزكي. الطبعة الاولى.الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.2013، ص152.

4.اصطحب معك بعض النماذج من أعمال التلاميذ كلما كان ذلك ملائما.

5.اكتب ملاحظات مختصرة مما تحدث بها إليك أولياء الأمور والنقاط الرئيسة للمناقشة.

6.تجنب المقارنات الكريهة: تحدث بشأن التلميذ المعني وليس عن زملائه في الصف أو أقربائه."[1]

13-الانضباط الصفي.

13-1-الإدارة الصفية وضبط النظام:

إن مفهوم الإدارة الصفية لم يعد ذلك المفهوم الذي يقرن بأساليب السيطرة وضبط النظام داخل الصف، بل أصبح أوسع من ذلك نتيجة ما أفرزته الأبحاث والدراسات التربوية والاجتماعية التي أكدت أهمية الإدارة الصفية بوصفها سلسلة من العلاقات الإنسانية والمهارات الإدارية والتنظيمية التي تسهم في بناء شخصيات التلاميذ وإكسابهم السلوك المرغوب فيه اجتماعيا.[2]

13-2-أهداف الانضباط الصفي:

- تحقيق أكبر قدر من التعاون بين التلاميذ ومعلميهم.

- تعويد التلاميذ على حسن الإصغاء.

- تيسير عملية الاتصال والتواصل بين الأستاذ وتلاميذه.

- إفساح المجال للمعلم لكي يختار الطرق والأساليب والأنشطة التي تهيئ فرصا مناسبة للتعلم الجيد.

---

[1] المصدر نفسه، ص152-153.

[2] نزار عوفي اللبدي: **تنمية الأداء الوظيفي والإداري**. الطبعة الأولى. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون. 2015، ص20.

13-3-مجالات المسؤولية الخاصة بالإدارة الصفية والانضباط:

تتضمن الإدارة الصفية الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ لتكوين بيئة تعلم وتشجع على التفاعل الاجتماعي الإيجابي والمشاركة الفعالة في التعلم وإثارة الدافعية الذاتية. فمدير الصف الفعال والناجح يعالج مجالات المسؤولية التالية:

1- اختر نموذجاً فلسفياً للإدارة الصفية والانضباط.

2- نظم البيئة المادية.

3- اضبط سلوك التلاميذ.

4- كون بيئة تعلم داعمة ومحترمة.

5- أضبط العملية التعليمية وسهل تنفيذها.

6- عزز الأمل في قاعة الصف.[1]

13-4-القيادة الصفية ومهارات الأستاذ في ضبط الصف:

تشمل عملية ضبط الصف عدة أمور، منها: المحافظة على النظام، متابعة حضور التلاميذ وغيابهم، مراقبة سلوك التلاميذ داخل الصف، إرشادهم وتوجيههم، إشاعة الأمن والهدوء بينهم.

ومن الإجراءات التي تساعد على ضبط الصف، ما يلي:

" ألا يكون المدرّس ضعيفاً، عاجزاً وأن يعالج حالات الفوضى والاضطراب أولاً بأول وأن تقوم علاقته مع التلاميذ على الاحترام والصداقة وأن يعودهم تحمل مسؤولية إدارة الصف وأن يخلق لديهم اتجاهاً

[1] بايل بردون، المصدر المذكور سابقا، ص32.

إيجابياً نحو العمل داخل الصف. إن ضبط الصف يؤدي إلى تعلم حقيقي وفعَّال، أما إذا كان الأمر فوضى داخل الصف؛ فلن يتحقق شيء من ذلك."[1]

13-5-استراتيجية الوقاية من الوقوع في المشكلات:

" للوقاية من المشكلات والحذر من التورط فيها، يركز المربون في هذا الصدد عل أمور عدة منها:

1. التخطيط المسبق والتحضر الدقيق للفعاليات التي ستغطى الحصة الصفية الكاملة.
2. الاهتمام بالضبط المبكر للصف من اللقاء الأول مع التلاميذ، فالحصة الأولى يجب أن تتناول موضوعاً من صلب المنهج بشكل عملي تعكس نموذجاً لشخصية الأستاذ وخبرته وأسلوبه في إدارة الصف.
3. ضرورة إبقاء الصف في حركة ونشاط مستمرين.
4. تكريس قواعد الانضباط الصفي."[2]

خصص يوما أو اثنين تعمل فيهما كملاحظ في فصلك، أو ادعُ زميلا يشاركك في ملاحظة صفية متبادلة. من المفيد إجراء ملاحظة أو اثنتين -على الأقل — إحداهما في يوم يمضي على نحو سلس، والأخرى خلال فترة شديدة التوتر، عندما تشعر — على نحو خاص — بأنك لا تكاد تلتقط أنفاسك كفترة اختبارات أو إعداد تقارير المتعلمين. ومن الواضح أنك إذا كنت تعمل وحدك، فلن يكون بوسعك أن توقف تدريسك ببساطة لملاحظة فصلك، لكن توقف وعُدْ خطوة إلى الوراء كلما كان هذا ممكنا، وسجل ما تراه (ويمكنك تصوير حصة صفية إذا توافرت إمكانات تكنولوجية)،

---

[1] فرح أسعد، المصدر المذكور سابقا، ص133.

[2] كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الدليمي، 2006، المصدر المذكور سابقا، ص101-102.

ثم أجب عن الأسئلة الآتية:

1-كم هو الوقت الذي يمضه المتعلمين منصرفين عن المهمة التي بين أيديهم، نسبة إلى الوقت الذي ينهمكون فيه في عمل فعلي؟

2-كم مرة في كل ساعة" تواجه مشكلة لدى تلميذ ما؟

3-ما هي بعض نذر هذه المشكلات، أي الأحداث التي تجري مباشرة قبل ظهور المشكلة؟[1]

13-6-ربط إدارة الفصل ببعض الفضائل والقيم والسلوكيات الجيدة ومنها:"

أ-الصداقة: وتعنى الشعور بالاهتمام والاحترام من قبل الأستاذ، وتقبل المسؤولية.

ب-الحصافة والفطنة: وتتمثل في خفة ظل الأستاذ وتصرفه بطريقة جذابة للمتعلمين.

ج-النزاهة والأخلاق: ينظر الأستاذ إلى دوره كنموذج يحتذي المتعلمين به.

د-الطاقة: أن يتحكم الأستاذ في تصرفاته ومشاعره تحت موطأة العقل.

هـ-العدالة: وتتمثل في تطبيق القواعد من قبل الأستاذ دون تحيز أو مجاملة بالمساواة دون تمييز.

و-الحكمة العملية: وتتبع من الخبرات العملية للمعلم، ومعرفته بما يجب عليه عمله ومتى ولماذا.

ز-كرم الأخلاق: الكرامة والفخر بالذات والمتعلمين وبالمهنة التي يشغلها الأستاذ ويتم نقل ذلك.

ح-الفخر: ويتمثل في التعزيز الإيجابي التلاميذ في مقابل مجهوداتهم، والثناء على أدائهم."[2]

---

[1] جوان يونج، المصدر المذكور سابقا، ص14-15.

[2] صفاء عبد العزيز وسلامه عبد العظيم، المصدر المذكور سابقا، ص56.

الجدول رقم 5: يبين الفصول التي يكون فيها الأستاذ هو المحور، مقابل الفصول التي يكون فيها المتعلم هو المحور. [1]

الأستاذ/ المحور	المتعلم/ المحور
السيطرة على العملية التعليمية وسلوك المتعلم يخضع لسلطة الأستاذ.	يعتبر التلاميذ مشاركين فاعلين في العملية التعليمية، حيث سن القواعد وحل المشكلات.
عمليات إدارة الفصل والإرشادات موزعة على المتعلم أغلب الأجزاء.	التوفيق بين الاحتياجات المتعددة وقدرات التلاميذ، إضافة ما يستجد منها.
تستخدم الأستاذ أو الأستاذة خبراتهم في محتوى المعرفة؛ لكي تعطي المعلومة للمتعلم.	يقوم الأستاذ باتباع النظريات الإرشادية المتنوعة، والتقنيات المتعددة ومساعدة الطلبة على التنظيم، ولتطوير تعلمهم لإنتاج نظام تعليمي، يهدف الى تطبيق ما تعلموه. ويستطيع الأستاذ خلق بيئة؛ يشرك فيها التلاميذ لعمل روابط تعليمية، ويتعلمون من بعضهم البعض.
بذل الجهود ليعرف التلاميذ كيفية تلقيهم المعرفة ومواطن التميز لديهم، ومواهبهم، وتأتي اهتماماتهم في المرتبة الثانوية.	إن رؤية المتعلم تعد من الأشياء المهمة، ويعلم الأستاذة ثقافات أفراد من المتعلمين والطرق المفضلة للتعليم والقدرات، ومواطن التميز والمواهب والاهتمامات.
عملية إدارة الفصل وممارساتها، من أكثر الأجزاء الي تتم بشكل ثابت نمطي.	إن عمليات إدارة الفصل الدراسي وممارساتها فعالة ونشيطة بالنسبة لمهارات التلميذ المتغيرة واهتماماتهم واحتياجاتهم.

[1] ليزا أ بلوم، المصدر المذكور سابقا، ص 23.

14-الأنشطة التعليمية.

14-1-أهداف الأنشطة التعليمية:

" إذا كانت الإدارة المدرسية تعني نشاط مجموعة من الأفراد نحو هدف معين مشترك من خلال تنظيم هؤلاء الأفراد وتنسيقهم واستشارتهم بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج وبأقل جهد ووقت ممكن، فإنه يمكن النظر إلى الإدارة الصفية بأنها تلك العملية التي تهدف إلى توفر تنظيم فعال داخل غرفة الصف من خلال الأعمال التي يقوم بها الأستاذ بتوفر الظروف اللازمة لحدوث التعلم."[1]

14-2-الأنشطة التعليمية الصفية:

" يظهر تباين استخدام الأنشطة الصفية من قبل الأستاذ نتيجة لتباين الآراء فيها، الذي اتخذ اتجاهات ثلاث تعبر عن ثلاث آراء، فقد كان الاتجاه الأول هو تجاهلها أول الأمر حتى أصبح عددها محدوداً، يوجه الأستاذ اهتمامه إلى المادة فقط وقلما نجده ينفذ أي نشاط بقصد أو بدون قصد. في حين اتخذ الاتجاه الثاني من الأنشطة الصفية أسلوباً تزامن مع التدريس فزادها عدداً ونوعاً، ولكنها جوبهت بمعارضة شديدة، لأنها تتطلب وقتاً وجهداً وربما تهدر وقت التلاميذ وتهدد نظام الجو المدرسي. أما الاتجاه الثالث فيمثل الاتجاه الإيجابي ويتسم بقبول هذه الأنشطة خارج المنهج أو مصاحبة، بمعناه الواسع الذي يؤكد على ذاتية المتعلم وعلى نمو المهارات والاتجاهات وجوانب الشخصية والاجتماعية له."[2]

---

[1] كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الدليمي، 2006، المصدر المذكور سابقا، ص13.

[2] علي ربيع الهاشمي: **الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية**. الطبعة الأولى. الانبار: دار غيداء للنشر والتوزيع. 2013، ص 64-65.

14-3-أنواع الأنشطة التعليمية الصفية:

" لقد صنفت وقسمت الأنشطة التعليمية الصفية إلى عدة أصناف وأقسام وأنواع بحسب أغراض الدراسة وبحسب الوظيفة التي تقدمها وبحسب موقع تنفيذها ومن هذه التصنيفات والأقسام التي نالت اهتمام التربويين والأستاذة:

أ-العرض الشفوي للدرس عن طريق المحاضرة أو المناقشة. ب-القراءة للكتاب المدرسي أو الكتب المتخصصة ذات الموضوع الواحد. ج-العروض العملية. د-التجريب والدراسة المعملية. هـ-الأفلام التعليمية. و-الرحلات العلمية. ز-المشروعات والجمعيات ونوادي العلم ومعارضها."[1]

14-4-وظائف الأنشطة التعليمية الصفية:

إن الأنشطة التعليمية التعلمية هي تعزيز للعملية التربوية لجهود التلاميذ التعليمية الذاتية على أساس أن التعلم الجيد يعتمد على ما يقوم به التلميذ في إطار عملية التعلم الذي يقودها الأستاذ.

وللأنشطة التعليمية الصفية وظائف عدة منها:

- الكشف عن استعدادات التلاميذ وميولهم فالنشاط يؤدي وظيفة تشخيصية.

- مراجعة المادة التعليمية.

- إتاحة فرص التعلم الذاتي، وفرص التطبيق العملي.

- تطوير التعاون وروح العمل الجماعي بين التلاميذ.

---

[1] علي ربيع الهاشمي، المصدر المذكور سابقا، ص69.

14-5-الوصول الى الصفوف المتمايزة:

" في الصفوف المتمايزة، يبدأ الأستاذة من حيث الوضع الذي يكون عليه المتعلمين، وليس من مقدمة دليل المنهاج. إنهم يقبلون الفرضية التي تقول بأن المتعلمين يختلفون بطرق مهمة ويبنون خططهم على هذه الفرضية. وعليه فإنهم يقبلون أيضاً ويعملون وفق الفرضية التي تقول بأنه يجب أن يكون الأستاذة مستعدين لتعليم المتعلمين من خلال أشكال وأساليب تعلمية مختلفة، ومن خلال الاستجابة لاهتماماتهم المتنوعة، وأن يسيروا في تعليمهم بسرعات مختلفة تتماشى مع درجات تعقيد المواضيع المختلفة التي يجري تدريسها في الصفوف المتمايزة، فيتأكد الأستاذة أن المتعلم يتنافس مع نفسه أثناء نموه وتطوره أكثر مما يتنافس مع غيره من المتعلمين.

كما يستخدم الأستاذة في الصفوف المتمايزة الوقت بشكل مرن، كما يستخدمون سلسلة من الاستراتيجيات التعليمية ويصبحون شركاء مع طلابهم ليروا أن ما يتم تعلمه وأن البيئة التعلمية معدان على نحو يتلاءم مع المتعلم. إنهم لا يحملون المتعلمين على أن يكونوا وفق قالب معياري ما."[1]

"ويمكنك أن تقول إن هؤلاء الأساتذة هم تلاميذ لتلاميذهم. إنهم يشخصون ويصفون أفضل أساليب التعليم الممكنة لتلاميذهم. وهم أيضاً فنانون يستخدمون أدوات مهنتهم لمعالجة احتياجات طلابهم. إنهم لا يسعون للوصول إلى تعليم مقنن يفترضون أنه مناسب لجميع المتعلمين، ذلك أنهم يدركون أن المتعلمين أفراد لهم احتياجاتهم الخاصة."[2]

---

[1] كارول آن توملينسون: **الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف.** ترجمة مدارس الظهران الآهلية. الطبعة الأولى. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.2005، ص2-3.

[2] علي ربيع الهاشمي، المصدر المذكور سابقا، ص75.

15-العلاقة بين الصف والمجتمع:

"ولما كان الصف المدرسي أحد مكونات المدرسة وأن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية لتحقيق طموحات وتطلعات المجتمع في إعداد النشىء؛ فإن الصف لم يعد نظاما اجتماعيا ضمن السلم التنظيمي في المجتمع التربوي ولتعليم التلميذ القراءة والكتابة والحساب وغيرها من الموضوعات والدروس فحسب، بل يتعلم كيفية التكيف للتعايش والتفاعل مع الجماعة. فالصف وحدة اجتماعية للطفل تكون كمجتمع منظم تحكمه قواعد وعلاقات تفاعلية سواء أكانت مع الأستاذ أم مع الطلبة الآخرين."[1]

15-1-الفصل كنظام اجتماعي:

" يتضح من مفهوم النظام الاجتماعي أنه من الممكن تطبيقه عل الفصل، فالفصل كيان اجتماعي يتكون من مجموعة من الأفراد (تلاميذ-استاذ) يتفاعلون كل مع الآخر في بيئة مدرسية معينة، ويرتبطون معها بواسطة علاقات اجتماعية، وهؤلاء الأفراد لديهم دافعية العمل من خلال حاجاتهم واستعداداتهم الشخصية.

وعند النظر إلى الفصل كنظام اجتماعي ينبغي ملاحظة أنه يعمل في إطار نظام اجتماعي أكبر هو المدرسة، ومن منظور مدخل النظم يمكن النظر إلى كل من المدرسة والفصل كنظم اجتماعية مفتوحة تتفاعل مع بيئتها وتؤثر فيها وتتأثر بها، وتربطها بها علاقات تبادلية. والفصل كنظام اجتماعي له خمسة عناصر أساسية هي التدريس، والأستاذ، والمتعلم، والتنظيم الرسمي للفصل، ومناخ الفصل."[2]

---

[1] صديق محمد عفيفي، 2007، المصدر المذكور سابقا، ص15.

[2] ياسر فتحي الهنداوي، المصدر المذكور سابقا، ص97.

15-2-التنوع الاجتماعي وانعكاسه على الفصل:

" على عكس الفصول المتجانسة في الماضي، فإن الفصول الآن تقدم انعكاسًا للنمو السكاني المتنوع، فالعديد منها يمثل قاعدة عريضة من الثقافات، والاثنية، وبنية الأسرة، ومستويات الدخل. وغالبًا ما تختلف ثقافة الأستاذ عن متعلميه وعن عائلاتهم. إن مساعدة المتعلمين والعائلات من خلال معرفة رؤاهم ومدخلاتهم الحياتية وخلفيتهم تعمل على تطوير الممارسات التي يقوم بها الأستاذ داخل الفصل، والتي من شأنها أيضًا توليد النية الحسنة والالتزام أكثر والاستثمار في التعليم وتدعيم النشاطات المدرسية والفصلية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن توخي الحذر في وضع واختبار الافتراضات والمعتقدات والميول والنزعات، قد يساعد الأستاذ في تطوير الفصول المستجيبة ثقافيًا. إننا غالبًا ما نتجاهل وجهات نظر العائلات والمتعلمين ولكن الأحداث أثبتت أنه يمكن الخروج بنتيجة أفضل عند الاستعانة بهذه الآراء والتي من شأنها زيادة التحفيز لتحقيق إجازات معرفية."[1]

15-3-الأستاذ كمنظم للمناخ الاجتماعي والنفسي داخل الفصل:

" من الأدوار الأساسية المرتبطة بمسألة كون الأستاذ نموذجا للتلاميذ هو دوره في تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسي داخل الفصل، إذ أن هذه المسألة ترتبط ارتباطاً مباشراً بعملية التعلم وحصيلته، فقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد في أثناء التدريس وكم العمل الذي ينجزه التلاميذ ونوع وحصيلة التعلم، إذ أن المناخ الذي يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة في العلاقات يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها، إلى جانب أن هذا الأمر يساعد على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم ومبادرتهم للعمل والمشاركة الإيجابية في كل

[1] ليزا أ بلوم، المصدر المذكور سابقا، ص 35.

ما تحتويه الحجرات التعلية من أنشطة."[1]

"وقد تحدث مشكلات حقيقية ما لم يعمل المعلم بمهارة على تسهيل أنشطة التواصل. وقد تتحول المناقشة الى مشهد مسرحي لمادة تعليمية على شكل محاضرة؛ لا يشجع على التفاعل وتبادل الأفكار. وقد يتحول إلى جبل غير منظم من المعلومات المبهمة والمربكة للمشاركين. وكذلك تؤدي الى تعطيل التواصل الاجتماعي بدلاً من بناء روح الجماعة"[2]

15-4-العوامل الاجتماعية والشخصية مؤثر على الصف:

أبرز المربون دور عدد من العوامل الاجتماعية والشخصية أو تلك التي تتصل بالبيئة المنزلية أو المدرسية، أو العملية التعليمية ذاتها ومن أهمها:"

. تباين مستويات الطلاب في القدرات العقلية.

. الملل نتيجة الشعور بالرتابة حيث يستمر الأستاذ في نشاط معين لفترة طويلة دون تغيير.

. التوتر الزائد بسبب النزعة المثالية لدى الإدارة في تعليماتها ما يحول دون إعطاء التلاميذ فرصة التعبير عن آرائهم الحرة.

. الإحباط الذي يلحق التلاميذ نتيجة صعوبة المهام الدراسية الملقاة عل عاتقهم.

. عوامل تتعلق بالمتعلمين الذين يعوزهم النضج ويجدون صعوبة في القيام بمهامهم بشكل إيجابي.

---

[1] فارعه حسن محمد، المصدر المذكور سابقا، ص20.

[2] عبد الرحمن علال وزهرة بلعيد: **الحاجة لتكوين المعلمين على التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا بين الواقع والمأمول**. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية. جامعة وهران 02: المجلد 11. عدد02. 03/31/ 2022، ص 429.

. عوامل تتعلق بمشكلات التلميذ الصحية.

. القيادة المتسلطة." [1]

وترتكز إدارة الفصل على ما يلي:"

- مشاركة عملية إنجاز المهام المختلفة مع المتعلمين.

- إتاحة مقدار متكافئ من الموقف اللازم لإنجاز العمل لكل من الجماعات الكبيرة والصغيرة.

- تبني مدخل مرن وفعال لعملية الإدارة.

- الاعتماد على عملية التعزيز الإيجابي في الأداء والرقابة.

- تدعيم العلاقة مع المتعلمين داخل الفصل.

- إتاحة الفرصة للتلميذ للمشاركة في وضع وتحديد قواعد العمل داخل الفصل.

- إخبار المتعلمين وتعريفهم بالقواعد والقوانين الحاكمة للسلوك داخل الفصل.

- الاعتماد على الانضباط التوكيدي في إدارة الفصل."[2]

[1] كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الدليمي، 2006، المصدر المذكور سابقا، ص100.
[2] صفاء عبد العزيز وسلامه عبد العظيم، المصدر المذكور سابقا، ص54.

15-5-أهمية بناء علاقة تربوية مع الأولياء:

" بتنمية علاقات راعية مع عائلات تلاميذك، فإنك تبدأ في بناء علاقات تعاونية، سوف تفيدك – بشكل تبادلي–وتفيد تلاميذك وعائلاتهم. إنك سوف تبدع مستوى من الارتياح مع هذه العائلات. إذا تقبلوك كشخص واقعي وأمين وصادق، ولكي تنمي هذه الثقة، فإنك تشجع على بناء الثقة الذاتية معهم، ودع الأمر الواضح أنك تعرف أولادهم، كن ودودا وتحدث معهم دون استخدام مصطلحات غير مفهومة، أو ذات تقنية فنية وإظهار التعاطف لهم واحترام وجهات نظر أولياء الأمور."[1]

" أن التواصل الجيد بين الآباء الاساتذة أو طاقم المدرسة هو جزء مهم من الحياة اليومية للمدرسة، وهو شرط أساسي للرعاية عالية الجودة والتعليم للأطفال الصغار. ويؤثر بشكل إيجابي على التطور المعرفي والاجتماعي للأطفال وبالتالي زيادة نجاحهم في القراءة."[2]

وعلى الأستاذ القيام بما يلي:"

-أقوم بفعالية بالاتصال مع آباء المتعلمين لإشراكهم في المعلومات الايجابية.

-أتشارك في القواعد الصفية مع كل آباء تلاميذي في بداية العام الدراسي وأتابعهم عند الضرورة.

-أسمح للآباء بمعرفة متى يكون أداء أبنائهم جيدا أو عند حصولهم على التقدير.

---

[1] تينا تيلورديشس وآخرون: **دليل المعلم للتواصل مع أولياء الأمور**. الطبعة الأولى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. 2013، ص30.

[2] Waiswa Emmanuel flavian: **BETWEEN PARENT-TEACHE COMMUNICATION AND PARENTAL INVOLVEMENT IN PRE PRIMARY SCHOOL** ,CHILDREN'S READING IN MUMIAS EAST SUB-COUNTY, KENYA:OF THE REQUIREMENTS FOR AWARD OF THE DEGREE OF MASTER OF EDUCATION, (EARLY CHILD-HOOD STUDIES) IN THE SCHOOL OF EDUCATION, KENYATTA UNIVERSITY ,JULY 2016, p.5.

–عند التقائي بالآباء، أبدأ كل جلسة بقول شيء إيجابي عن المتعلم." [1]

" إن فهم الخلفية العائلية لتلاميذك الذين تدرس لهم، أساس مهم في تكوين علاقات راعية مع تلاميذك وعائلاتهم. إن تواصلك سوف يكون أكثر فاعلية لو أنك على إدراك كاف بالجمهور الخاص لديك من أولياء الأمور، الذي تحاول الوصول إليه بما يتضمن الديموغرافية (التركيبة) الأسرية والعائلات ذات التنوع الثقافي / اللغوي والعائلات التي ترعى أطفالا ذوي إعاقة والعائلات الي ترعى أطفالا موهوبين وفائقين."[2]

" إن العنصر الأكثر أهمية في برنامج الانضباط يتمثل في خلق علاقات. فالتلاميذ والآباء والعاملون لديهم رغبة كبير في الالتزام بالتعليمات والقواعد عندما يدركون مدى اهتمامنا واحترامنا بالرغم من أن العلاقات مع الطلبة تكون موضع تركيز الأستاذ، إلا أن العلاقات مع بقية العاملين من فريق التربية تعتبر ضرورية في مناخ وثقافة المدرسة."[3]

---

[1] مارك بوينتون وكرستين بوينتون: **دليل المعلم في تقييم برامج الانضباط المدرسي وتحسينها**. ترجمة سعيد الخوجة. الطبعة الأولى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. 2002، ص62–63.

[2] صديق محمد عفيفي، المصدر المذكور سابقا، ص9.

[3] مارك بوينتون وكرستين بوينتون، المصدر المذكور سابقا، ص35.

جدول رقم 6: مقارنة اهتمامات الأستاذ والوالدين في تعلم الأطفال.[1]

يهتم الأستاذ بالتالي:	يهتم الوالدان بالتالي:
– إدارة الفصل وتعلم الأطفال في حجرة الدراسة.	–إشباع حاجات طفلهم.
– معرفة مدى إتقان الأطفال للتعلم.	–معرفة مدى ما حصله طفلهم.
–التعامل مع الأطفال وفق مرحلة نضجهم الحالية.	–التعامل مع طفلهم في ضوء طموحاتهم.
– ملاحظة تفاعلات الأطفال وأنشطتهم.	–توطيد العلاقة الوجدانية مع طفلهم.
–البحث عن طرائق التدريس المناسبة للحجرة.	–البحث عن أحسن طريقة تفيد تعلم طفلهم.

16–الأداء التدريسي:

" إن الإدارة الصفية الناجحة ضرورة من ضرورات العملية التربوية وأهم وسيلة لتحقيق أهدافها فإذا عجز الأستاذ عن إدارة صفه في ضوء الأسس التربوية والقيادية؛ فإنه سيؤدي إلى ضياع الجهد والوقت وتأخر تعلم التلاميذ وضعف تربيتهم، لأن الأستاذ الناجح في إدارة صفه يمكن أن يحقق تعليما ناجحا ويحقق الأهداف التربوية داخل الصف وخارجه، فالإدارة الصفية هي لب القيادة والإدارة التربوية التي تأخذ على عاتقها تحقيق أهداف المجتمع عبر تنفيذ أهدافه التربوية."[2]

" بوضع دور الأستاذ في الاعتبار، فإن فحص تقييم الأستاذ سوف يساعد في تطوير أداء ممارسات الفصل، التي تعتمد أساسا على تطوير ممارسات الإدارة الفصلية بشكل إيجابي."[3]

---

[1] فليب اسكاروس: **الجديد في المدرسة والتمدرس**. ترجمة مصطفى عبد السميع محمد. الطبعة الأولى. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات. 2007، ص53.

[2] صديق محمد عفيفي، 2007، المصدر المذكور سابقا، ص15.

[3] ليزا أ بلوم، المصدر المذكور سابقا، ص37.

" ان درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية المناطة به وما يبذله من ممارسات وانشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة هو تعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية. أي كل أنواع السلوك الصادرة عن المدرس والمعبر عنه بأنشطة وممارسات والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهدافا معدة سلفا."[1]

16-1-تعريف تقيم الأداء:

"عرفت عملية تقييم الأداء كممارسة في الحضارات القديمة وتطورت مفاهيمها بتطور وسائل القياس وتطور الفكر الإداري والقياس والتقييم وقد بدأت هذه العملية منذ أن بدأ الإنسان يفكر فيما حوله ويصدر إشارات القبول أو الرفض وعندما كان يراقب غيره يعمل ويزن أداء الآخرين اعتماداً على تصوراته الخاصة."[2]

ويعرفه العديلي على أنه "الحصول على حقائق أو بيانات محددة، من شأنها أن تساعد على تحليل وفهم وتقييم أداء العامل لعمله ومسلكه فيه في فترة زمنية محددة، وتقدير مدى كفاءته الفنية والعملية والعلمية، للنهوض بأعباء المسؤوليات والواجبات المتعلقة بعمله في الحاضر والمستقبل.

ويعرف الأداء بأنه: " تلك العملية التي تعْنى بقياس كفاءة العاملين وصلاحيتهم وإنجازاتهم وسلوكهم في عملهم الحالي، للتعرف على مدى مقدرتهم على تحمل مسؤولياتهم الحالية واستعدادهم لتقلد مناصب أعلى مستقبلا".[3]

---

[1] سامي احمد: **الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس**. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع. 2014، ص11.

[2] نزار عوفي اللبدي، المصدر المذكور سابقا، ص27.

[3] فايز عبد الرحمن الفروخ: **التعلم التنظيمي وأثره في تحسين الأداء الوظيفي**. الطبعة الأولى. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع. 2010، ص43-44.

16-2-أهمية عملية تقييم الأداء:

" يمكن القول إن حياة المنظمة أيا كانت طبيعة النشاط الذي تمارسه، تتوقف على أداء العاملين فيها، فإذا ما قاموا بأعمالهم وأنجزوا مهامهم على الوجه المطلوب والمخطط له من قبل الإدارة؛ فإن هذا سيقود المنظمة نحو تحقيق أهدافها المنشودة، كالبقاء والنمو والتوسع وإذا ما كان الأداء دون المستوى المطلوب؛ فأنه سيشكل عائقا كبيرا أمام المنظمة في تحقيق أهدافها، بل قد يؤدي أحيانا إلى تصفية المنظمة."[1]

" ويفيد تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس في معرفة مدى الوصول أو تجاوز المستوى أو المعيار للتدريس الجيد أو الإخفاق في تحقيقه ويعد تقويم الأداء ضروري لتعزيز مواقف المدرسين المتميزين من جهة وتشخيص ضعيفي الأداء من جهة أخرى لتحقيق أحد أهم الأهداف الرئيسة، ألا وهو التدريس وما يحققه هذا الهدف من نتائج لتحقيق الأهداف الأخرى، كذلك تسهم عملية التقويم في الكشف عن انجازات أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم، وتشجيعهم في تطوير كفاءتهم وكفايتهم التدريسية وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس فضلاً عن استخدام وسائل مختلفة في تقويم طلبتهم."[2]

" كما تتبلور أهمية الأداء فيما يلي:

1. يعد الأداء مقياسا لقدرة الفرد على أداء عمله في الحاضر وكذلك على أداء أعمال أخرى مختلفة نسبيا في المستقبل وبالتالي يساعد في اتخاذ قرارات النقل والترقية.

2. غالبا ما يتم ربط الحوافز بأداء الفرد وهذا يؤدي إلى اهتمام الفرد بأدائه لعمله ومحاولة تحسينه.

---

[1] المصدر نفسه، ص44.

[2] سامي احمد، المصدر المذكور سابقا، ص14.

3. يرتبط الأداء بالحاجة إلى الاستقرار في العمل، فإذا حدثت أية تعديلات في أنظمة الإدارة فإن العاملين ذوي الأداء المتدني يكونون مهددين بالاستغناء عن خدماتهم."[1]

16-3-أهداف عملية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس:

" تهدف وتسعى عمليات التقويم لأداء أعضاء هيئة التدريس إلى مساعدتهم في تتميه مهاراتهم المختلفة في التدريس ويمكن أن تحقق عملية التقويم الآتي:

- تقييم مستوى الأداء لعضو هيئة التدريس ومتابعة مستوى التقدم في ذلك.

- الكشف عن نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين عبر وسائل متعددة وتحديد نقاط الضعف لتلافيها ووضع الحلول لتحقيق ذلك.

وتبرز أهميته من خلال العناصر التالية:"

1 -إيجاد مناخ ملائم من الثقة والتعامل الأخلاقي الذي يبعد احتمال تعدد شكاوى الموظفين.

2-رفع مستوى أداء الموظفين واستثمار قدراتهم بما يساعدهم على التقدم والتطور.

3-تقييم برامج وسياسات إدارة الموارد البشرية كون نتائج العملية يمكن أن تستعمل كمؤشرات للحكم على دقة هذه السياسات.

4-مساعدة المنظمة على وضع معدلات أداء معيارية دقيقة."[2]

---

[1] فايز عبد الرحمن الفروخ، المصدر المذكور سابقا، ص45.

[2] نزار عوفي اللبدي، المصدر المذكور سابقا، ص18.

5-"الإشادة بالأداء المتميز لعضو هيئة التدريس واستثمار ذلك في جوانب متعددة لخدمة المجتمع.

6-عملية التقويم تساعد في توفير مؤشرات وبيانات عن مستوى الإنجاز وضعفه في جوانب عديدة.

7-تساعد في توفير قاعدة بيانات عن برامج بكل تفصيلاتها وتزود صانعي القرار بتغذية راجعة.

8-تعطي فكرة عن الإمكانات والكفاءات المتاحة للاستفادة القصوى منها في تحقيق مهام المدرسة."[1]

16-4-العناصر الاساسية للتقييم الأداء:"

- معايير نواتج الأداء: تختص بقياس كمية وجودة الأداء.

- معايير سلوك الأداء: مثل معالجة شكاوى العملاء، إدارة الاجتماعات، كتابة التقارير، المواظبة على العمل والتعاون مع الزملاء... إلخ.

- معايير صفات شخصية: مثل المبادأة، الانتباه، دافعية عالية، والاتزان الانفعالي... إلخ."[2]

16-5-طرق تقييم أداء الأستاذ منها:"

- قياس كفاءة الأستاذ بالأثر الذي يحدثه في طلابه.

- تقدير الطلاب للكفاءة العلمية لمعلمهم.

- دوافع الأستاذ لاختيار المهنة.

- تحليل عمل الأستاذ ووضع قوائم بمحددات نجاحه المهني.

---

[1] سامي احمد، المصدر المذكور سابقا، ص 14-15.

[2] نزار عوفي اللبدي، المصدر المذكور سابقا، ص20.

- تقدير المديرين أو الموجهين التربويين لكفاءة الأستاذ المهنية.

- تقدير الأستاذه لأنفسهم."[1]

[1] سامي احمد، المصدر المذكور سابقا، ص 52-53.

ملخص الفصل:

من خلال ما تقدم تبرز أهمية الإدارة الصفية كمكون أساس مساهم في مساعدة الأستاذ على تخطي المعوقات التربوية اذا أحسن توظيف العلاقة المناسبة مع متعلميه ذلك "إن الإدارة الصفية تتضمن تعقيدا وصعوبة أكثر مما تتضمنه إدارة أية مؤسسة أو منظمة أخرى تستطيع أن تتحكم في عناصرها كماً ونوعاً، في حين يصعب على الإدارة الصفية هذا التحكم ولاسيما أنها تحاول أن تعطي لكل استاذ ما يتناسب مع قدراته واستعداداته ما يتطلب وجود الأستاذ الكفء الذي يستطيع أن يتعامل مع عقول وآراء وأفكار إنسانية متعددة، من خلال دوره القيادي وما يمتلكه من مهارات تنظيمية وأساليب إدارية وسلوكية في إدارة العملية التربوية داخل الصف فضلا عن ما يمتلكه من مهارات تعليمية وصولا لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة."[1]

اضافة لما تم ذكره حول أهمية بناء العلاقة مع التلاميذ لم يغفل الفصل أهمية العلاقة مع الاولياء كشريك اجتماعي موثر على مردود التلاميذ وعلى كفاءة أداء المعلم الذي يجب عليه ان يدرك " بأن إدارة الفصل هي الباب الملكي لنجاحه كمعلم، وهي الجسر الذي تعبر عليه كل جهوده لتصل إلى هدفه التربوي في تنمية طلابه ومساعدتهم على تحقيق أعلى مستوى من التعلم تسمح به قدراتهم."[2]

[1] كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الدليمي، 2006، المصدر المذكور سابقا، ص13.

[2] صديق محمد عفيفي، 2007، المصدر المذكور سابقا، ص9.

ان اكتساب الأستاذ قدرة التحكم والتسيير السلس والايجابي للفوج ضرورة بيداغوجية تدخل ضمن ملمح الأستاذ المتميز وتبرز حنكة القائد الموجه للمجموعة دون توظيف التسلط.

وغياب هذا المكون الذي يعد من اهم تقنيات تسير القسم عن سيرورة ضبط جماعة الفوج ينعكس سلبا عن نوعية المخرجات المستهدفة.

الفصل الخامس

الجانب الميداني للدراسة

تمهيد

1-حدود الدارسة.

2-المنهج المستخدم.

3-الدراسة الاستطلاعية.

4-أدوات جمع البيانات.

5-العينة وكيفية اختيارها.

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

7-تحليل البيانات العامة.

8-تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

9-تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.

10-تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

11-المقابلة مع السادة الأساتذة والسادة المفتشين التربويين.

12-عرض ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات.

13-عرض وترجمة لبيانات المقابلة مع الأساتذة والمشرفون.

ملخص الفصل.

تمهيد:

من أساسيات نجاح البحث السوسيولوجي وأهمها بناءه على مبدأ النظام والانتظام بين دفتي بابيه النظري والميداني شكلا ومضمونا، وهو ما يوجد الترابط والتماسك بين مكوناته، ويؤمن الامتداد البنائي المنطقي والسلس بين عناصره، ذلك أن الشق الميداني ليس مكملا لما هو نظري فحسب، بل هو المصداق لما هو معطي في الشق النظري والمفسر للبناء الاشكالي المطروح، وإستخلاص الاجابة العلمية والموضوعية لتساؤلات الإشكالية القائمة على اختبار صحة الفرضيات.

كما يتطلب إجراء البحث السوسيولوجي توظيف قواعد منهجية محددة تسهم في تحقيق أهداف البحث قصد الوصول لنتائج صادقة ودقيقة في الإجابة عن تساؤلاته.

وعلى هذا الأساس يكتسي الإطار المنهجي للدراسة الأهمية البالغة في توجيه مسار البحث وتحديد مآلاته ومستوى جودة مخرجاته، لذلك اجتهد الباحث في اختيار المنهج المناسب لطبيعة الموضوع قيد البحث، والعينة الممثلة وكذا أدوات جمع البيانات الميدانية والطرق والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات المتحصل عليها.

وقد تضمن هذا الفصل إجراءات ومحددات الشق الميداني بقصد استظهار النتائج المتحصل عليها من خلال اتباع المراحل التالية: تقديم حدود الدراسة (المجال الزمكاني والمجال البشري للبحث)، تحديد المنهج المستخدم في البحث، الدارسة الاستطلاعية، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، أدوات جمع البيانات، العينة وكيفية اختيارها، أداة تحليل البيانات.

1-حدود الدارسة:

1-1-المجال المكاني:

دائرة القليعة مدينة تقع غرب الجزائر العاصمة ب 46 كلم. تعد من المدن الموريسكة أسست سنة 1550م من طرف الأندلسيين (القشتاليين والغرناطيين والبلنسيين) وأسسها حسن باشا بن خير الدين بربروس. يحترف أهلها الصناعة والفلاحة والحرف التقليدية. المساحة: 38.3 كمٌ على ارتفاع 230 متر، مجموع سكانها حسب إحصاء 2008 يقدر بـ: 54,401 نسمة وبكثافة سكانية تقدر بـ: 1,420,4/كم^2 (36,790/ميل2).[1] وتضم بلديات القليعة، الشعيبة، الحطاطبة.

1-2-المجال الزماني: استغرقت الدراسة مدة زمنية قدرت بأربعة سنوات، بداية من السنة الجامعية 2019/2018 الى 2022/2021 وجاءت موزعة على ثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى: شرع الباحث في السداسي الاول خلال مدة تكوينه البيداغوجي(1سنة) لرتبة مفتش التعليم الابتدائي بالمعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية، (الورود والبنفسج) –البليدة– للسنة التكوينية 2019/2018 وتحديدا (نوفمبر 2018) في استعراض الادبيات والقراءات وجمع المعلومات والبيانات والاطروحات والدراسات السابقة التي لها علاقة بالبحث والاطلاع عليها، واجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 2019/2/15 الى غاية 2019/3/18.

ما سمح للباحث الدخول في أجواء البحث العلمي والتعمق في الموضوع محل الاهتمام، وساعد في بناء الإشكالية وصياغة الفرضيات.

---

[1] موقع ويكبيديا. تم الاطلاع يوم 25 نوفمبر 2020. الساعة 20:15. على الرابط:
https://ar.wikipedia.org/wiki

المرحلة الثانية: عمل الباحث خلالها على جمع المادة العلمية لاعداد الفصول النظرية وضبطها، وكذا تصميم الاستمارة التجربية بداية شهر مارس 2020، حيث وزعت على (12) مفردة في الأسبوع الأول من شهر ماي 2020، وبعد الاسترجاع تم تعديلها وإعادة تصحيحها، ومثال ذلك السؤال رقم:

س22: هل تحضر يوميا أو أسبوعيا؟ نعم ☐ لا ☐

تم إعادة تعديل صياغته على النحو التالي:

س22: هل تحضر يوميا أو أسبوعيا؟ يوميا ☐ أسبوعيا ☐

ليتم توزيعها على عينة الدراسة بداية شهر أكتوبر 2020 واسترجعت في نفس الشهر من السنة الدراسية 2021/2020.

اما المقابلات فقد شرع فيها انطلاقا من: 2021/01/13 إلى غاية 2021/01/27.

المرحلة الثالثة: إتمام العمل النظري والميداني وتحليل نتائج الدراسة بالتشاور مع الأستاذة المشرفة والاخذ بتوجهاتها الى غاية إخراج الاطروحة في صورتها النهائية شهر ماي 2022.

1-3-المجال البشري:

يتمثل المجال البشري في مجتمع وعينة الدراسة، المكونة من مجموع اساتذة المدرسة الابتدائية المرسّمين للسنة الدراسية 2021/2020، والموزعين على 6 مقاطعات تربوية، تقع ضمن النطاق الجغرافي للبلديات الثلاث لدائرة القليعة ولاية تيبازة وهي: (بلدية القليعة، بلدية الشعيبة، بلدية الحطاطبة). اما المقابلة فشملت المشرفين التربويين لثلاث مقاطعات.

ولقد استرشد الباحث قبل المعاينة الميدانية بالإحصائيات المقدمة من طرف مكتب مصلحة التكوين والتفتيش للطور الابتدائي على مستوى مديرية التربية لولاية تيبازة، حول المجتمع الكلي للبحث

وتوزيعهم على ابتدائيات مقاطعات دائرة القليعة بالولاية، قصد التحقق والتدقيق النهائي في المجموع الفعلي للأساتذة.

وتضم ولاية تيبازة ما عدده 320 مدرسة ابتدائية تستقبل التلاميذ، منها 22 مدرسة على مستوى بلدية القليعة موزعة على ثلاثة مقاطعات تربوية (3،2،1) بالإضافة الى 11 مدرسة على مستوى بلدية الشعيبة، و13 مدرسة ببلدية الحطاطبة، موزعة على مقاطعتين (2،1) وهو ما مجموعه 46 مدرسة ابتدائية بدائرة القليعة، وقد تم حصر المجتمع الأصلي للبحث في أساتذة التعليم الابتدائي المرسمين والعاملين خلال السنة الدراسية 2021/2020، والذين قدر عددهم بـ: 533 أستاذ، مع استثناء الأساتذة المتعاقدين والمستخلفين وغير المثبتين.

تم اختيار المجال البشري على مرحلتين:

1/ عينة من الاساتذة المرسمين:

– قمنا بتوزيع الاستمارة التجريبية على 12 مفردة من مجتمع البحث، وبعد الاسترجاع تم إعادة صياغة بعض الأسئلة وضبطها وحصرها بما يمكن الحصول على إجابة أكثر دقة.

– عينة مُكوّنة من الاساتذة الذين أجريت معهم الاستمارة كأداة أساسية، والمقدر عددهم بـ 222 مفردة، تم استعادة 209 من المجموع الكلي، في حين تعذر استرجاع 13 استمارة لأسباب مختلفة.

2/ مقابلة مع المشرفين التربويين:

– تم إجراء 10 مقابلات مع أساتذة مجتمع البحث كأداة مُكمّلة للتعمق أكثر في موضوع البحث.

– كما تم إجراء مقابلات مع ثلاثة مشرفين تربويين (المفتش البيداغوجي) لزيادة التعمق في موضوع البحث، (مقاطعة القليعة 2–3 ومقاطعة الشعيبة).

- الجدول رقم01: يوضح العدد الكلي للأساتذة بالمقاطعات التربوية وتوزيعهم على المدارس.

المقاطعة	اسم المؤسسة التربوية	ع
المقاطعة الشعيبة	1-بوعلام حدايدي	12
	2- الاخوان مضوي-1-	08
	3- الاخوان مضوي-2-	04
	4-علي براك	14
	5-علي خياط	12
	6-البشير دريوش	08
	7-زهور حميسي	12
	8-عبد الواحد لحفاير	16
	9-علي عليوان	16
	10-يحي كفايفي	11
	11-عبد القادر بومنصور	04
المقاطعة الحطاطبة الأولى	1- ابراهيم ملاس	10
	2- ميلود بوزيدي	12
	3-أحمد منصوري	11
	4-محمد بوضياف	15
	5-عبد القادر دريوش	19
	6-حي رحمان	07
المقاطعة الحطاطبة الثانية	7-احمد نصاح	03
	8-عبد القادر بن زعمي	10
	9-5 جويلية	11
	10-علي بوشقور	11
	11-محمد ولد سمان	15
	12-العيد مقدم	05
	13-محمد شنوي	08

المقاطعة	اسم المؤسسة التربوية	ع
المقاطعة الأولى	1-علي كركوبة -1-	17
	2-علي كركوبة -2-	17
	3-عبد القادر بوكابوس	12
	4-محمد سانة	14
	5-جيلالي بن جلول	14
	6-احمد مازوني	14
المقاطعة الثانية	7-احمد بلهوان	11
	8- بوعلام بن طويل	11
	9-كمال ساعي	15
	10- محمود فورة	12
	11-زواوي بن عودة	06
	12-عاشور محفوظ	12
	13-على قندول	12
	14-عبد الرحمان سمار	12
المقاطعة الثالثة	15-عبد الحميد بن باديس	11
	16-بلال مواز	10
	17-بشير بن هني	12
	18-بشير حمادوش	18
	19-محمد بلقايد	11
	20-محمد بن جلول	15
	21-امحمد عوسات	13
	22-الطاهر قرتي	10
المجموع	46 مدرسة ابتدائية.	533

-الجدول رقم 02: يوضح العدد الكلي لمجموع أساتذة اللغة العربية وتوزيعهم على المقاطعات التربوية بدائرة القليعة للسنة الدراسية 2021/2020.

المقاطعات التربوية لدائرة القليعة	عدد المدارس	عدد اساتذة اللغة العربية المرسمين	عدد اساتذة اللغة العربية غير المرسمين	عدد الاساتذة المتعاقدين والمستخلفين	مجموع الأساتذة
مقاطعة القليعة (1)	6	88	1	04	93
مقاطعة القليعة (2)	8	91	0	07	98
مقاطعة القليعة (3)	8	100	5	09	114
مقاطعة الشعيبة	11	117	3	5	125
مقاطعة الحطاطبة (1)	6	74	0	2	76
مقاطعة الحطاطبة (2)	7	63	0	1	64
المجمــوع	46	533	9	28	570

2-المنهج المستخدم:

2-1-تعريف المنهج(Method):

تكتسي دراسة المنهج أهمية كبيرة في سيرورة البحث، فمهما كان موضوع البحث، فإن قيمة النتائج تتوقف على قيمة المناهج المستخدمة.

يعرف المنهج العلمي لغة :" بأنه الطريق أو المسلك".

أما اصطلاحا فقد عرف معانيَ ومفاهيم عديدة ومتنوعة. فيعرفه محمد بدوي بأنه:" مجموعة القواعد التي يستعملها الباحث لتفسير ظاهرة معينة بهدف الوصول إلى الحقيقة العلمية، أو أنه الطريق

المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة."[1]

فالمنهج: " هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة، حين نكون بها جاهلين؛ أو من أجل البرهنة عليها للآخرين، حين نكون بها عارفين".

وهناك نوعان من المنهج: أحدهما للكشف عن الحقيقة، ويسمى التحليل أو منهج الحل، ويمكن أن يدعى أيضا منهج الاختراع؛ والآخر، وهو الخاص بتعليمها للآخرين بعد أن نكون قد اكتشفناها، يسمى بالتركيب أو منهج التأليف، ويمكن أن ندعوه أيضا "منهج المذهب".[2]

" إن كل بحث أو تطبيق ذي طبيعة علمية في العلوم الاجتماعية كما في العلوم عامة يجب أن يشمل استعمال طرائق إجرائية دقيقة، محددة جيداً، قابلة للنقل، قابلة للتطبيق من جديد في الشروط نفسها، ملائمة لنوع المشكلة والظواهر موضوع البحث. هذه هي التقنيات، إن اختيارها مرتبط بالهدف المقصود المرتبط هو الآخر بمنهج العمل".[3]

2-2-المنهج الوصفي:

"يرتكز هذا المنهج على وصف دقيق وتفصيلي للظاهرة أو موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية. وقد يقتصر هذا المنهج على وضع قائم في فترة زمنية محددة أو تطوير يشمل فترات زمنية عدة. يهدف هذا المنهج إما إلى رصد ظاهرة أو موضوع محدد بهدف فهم مضمونها أو مضمونه، أو قد يكون هدفه الأساسي تقويم وضع معين لأغراض عملية.

---

[1] عمار بخوش وآخرون: **منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية**. الطبعة الأولى. برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. 2019، ص14.

[2] عبد الرحمن بدوي: **مناهج البحث العلمي**. الطبعة الثالثة. الكويت: وكالة المطبوعات. 1977، ص4-5.

[3] مادلين غراويتز، المصدر المذكور سابقا، ص11.

بشكل عام يمكن تعريف هذا المنهج بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنيه معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة."

" في حين يرى آخرون بأن المنهج الوصفي عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها ".[1]

2-3-أهداف البحث الوصفي:

من أهداف البحث الوصفي هو فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل وتوجيهه، فهو يوفر بيانات وحقائق واستنتاجات بوصفها خطوات تمهيدية للتحول نحو الأفضل، ومن أهم أهدافه:

-جمع بيانات تفصيلية وحقيقية عن ظاهرة أو مشكلة موجودة فعلاً في مجتمع البحث.

- تحديد المشكلات الموجودة في الواقع وتوضيحها.

-إجراء مقارنات لبعض الظواهر أو المشكلات وتقويمها وإيجاد العلاقات بينها.

2-4-خصائص منهج البحث الوصفي:

- يقوم بتقديم معلومات وحقائق عن واقع الظاهرة الحالي قيد البحث.

- يوضح العلاقة بين الظواهر المختلفة، والعلاقة في الظاهرة نفسها.

- يقود إلى التنبؤ بالظاهرة نفسها في المستقبل.

---

[1] محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي**. الطبعة الثانية. عمان: دار وائل للنشر. 1999، ص 46.

*واعتبارا لطبيعة المعلومات المستهدفة من البحث، ووفقا للإشكالية المصاغة واستنادا للفرضيات التي وضعت، وتأسيسا على ما تقدم فقد تبنى الباحث المنهج الوصفي لجمع وتحليل البيانات، تقديرا منه بأنه المنهج المناسب لهذا النوع من البحوث، وتحديدا لوصف الظاهرة قيد الدراسة، ولما له من خصائص تتوافق مع طبيعة البحث.

واستخدامنا لهذا المنهج جاء من خلال توظيف الاستمارة كأداة أساسية والمقابلة كأداة مكملة.

كما تم استخدام المنهج الوصفي في تحليل البيانات التي تم جمعها، من خلال توظيف أدواته بقصد وصف واستخلاص خصائص ملمح الأستاذ لأهمية تأثيرها على المعوقات التي تعترضه، ودور التكوين؛ باعتباره الأسلوب المعتمد في تأهيل المعلمين وما إذا أدى هذا الأسلوب إلى تنمية كل من الجانب المعرفي والمهني للمعلمين مما يساعد على تجاوز هذه المعيقات، وكذا التحقق من أهمية دور العلاقة البيداغوجية في احداث التفاعل الصفي، ما يسهم في التغلب على المعيقات.

3-الدراسة الاستطلاعية:

"تظهر الجولة الاستطلاعية على أنها مكمل ومدعم للقراءات... وتهدف أيضا إلى إيجاد السبل الفكرية لتدقيق مشكلة البحث وتعمل على تدقيق سؤال الانطلاق وضبطه. وتظهر أهميتها خاصة في الدراسات الميدانية، حيث تساعد على التعرف على ميدان البحث والتأقلم معه ومعرفة بعض جوانبه التي لا تظهرها حتما القراءات والأدبيات المتعلقة بالظاهرة محل البحث.

وتظهر أهميتها كذلك كونها تسمح بالتوجه بالفعل نحو بناء عناصر الإشكالية والفرضيات وسلوك السبيل الفكري المقبول والمعقول والواقعي الذي لا يخطر على بال الباحث، حتى مع القراءات."[1]

[1] سعيد سبعون: **الدليل المنهجي في إعداد البحوث والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**. الطبعة الثانية. الجزائر: دار القصبة للنشر.2012، ص77.

3-1-الدراسة الاستطلاعية الاستكشافية:

رغم أن طبيعة عمل الباحث كمفتش بيداغوجي تقتضي القيام بزيارات تفتيشية وتوجهيه ميدانية، إضافةً الى الندوات التربوية والأيام التكونية ما سمح له بالاحتكاك الدائم والمباشر مع السادة الأساتذة والاطلاع عن كثب على انشغالاتهم، الا ان إدراكه لأهمية الجولة الاستطلاعية جعله يقوم بها بشكل منفصل عن نشاطه الرسمي، حيث قام بالزيارة لعدة مدارس ابتدائية بداية من 2019/02/15 الى 2019/03/18، خاصة مدارس المقاطعات التي لا تقع تحت إشرافه، مقاطعة شعيبة، حطاطبة، دواودة، فوكة، بوسماعيل، حجوط، وشرشال. وكذا إجراء عديد اللقاءات مع السادة الزملاء المفتشين للمقاطعات التربوية ومديري المدارس الابتدائية والتواصل الدائم معهم والاستفادة من خبراتهم والأخذ بالمشورة بما يخدم البحث.

3-2-الدراسة الاستطلاعية المكتبية:

تمت من خلال الاشتراك في منتوج المركز الوطني للوثائق التربوية، وزيارة مكتبة البلدية بتيبازة والانخراط فيها. والمكتبات الجامعية بالمركز الجامعي "عبد الله مرسلي" بتيبازة، وكذا مكتبة جامعة البليدة 2، ومكتبة المعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية (الورود والبنفسج) البليدة.

4-أدوات جمع البيانات:

4-1- الملاحظة: حسب المعيار الأولي للتمييز بين الكمي (ما هو قابل للقياس) والكيفي (مالا يقبل القياس أو يستعصي عليه) فإن الملاحظة تصنف عادة ضمن التقنيات الكيفية للبحث الاجتماعي، بما هي تقنية تهدف إلى استكشاف موضوع الدراسة والتعرف عليه، وبما هي كذلك تقنية تسعى إلى رصد الوقائع والأحداث والسلوكيات، والتقاط التغيرات والمستجدات، بما يكفي من الدقة والتفصيل.

إن ملاحظة ما هو يومي وقريب أو مألوف وبديهي، تعتبر أمرا غير يسير بالنسبة لمن يعتبر منتميا إلى موضوع ملاحظته (الانتماء المشترك للذات والموضوع).[1]

وقد عمد الباحث في استثمار الزيارات الميدانية للأساتذة على تدوين كل الملاحظات التي يمكن الاستفادة منها في بناء البحث، والتي كان من أهمها:

– تذمر الأساتذة من المهنة خاصة أصحاب التخصصات التي لا تنتمي للعلوم الإنسانية والاجتماعية والأدبية.

– أداء يعكس ضعف التكوين خاصة عند الأساتذة الجدد، يتضح ذلك في مستوى جودة الاعداد اليومي وطرق تقديم الدروس.

– تباين في توظيف طرق العلاقة التربوية والعمل بها من طرف الأساتذة، وانعكاس ذلك على الأداء التربوي ومستوى تحقيق الأهداف.

4-2-الاستبيان:

"يعرف كود Good الاستبيان بأنه: «قائمة من الأسئلة تعد بشكل جيد لمعرفة أراء ومعتقدات واتجاهات الآخرين نحو موضوع معين»، بينما يعرفه روميل وباليني Rumell & Balline بأنه: «أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب»، أما بيست Best فيعرفه بأنه: «مجموعة من الأسئلة يمكن أن ترسل إلى عدد من الأفراد للإجابة عنها وإعادتها بعد استكمالها».

[1] عمار بخوش، المصدر المذكور سابقا، ص25.

ويرى إبراهيم أبو لغد ولويس كامل مليكة: أن الاستبيان في أبسط صوره عبارة عن عدد من الأسئلة المحددة يرسل عادة بالبريد إلى عينة من الأفراد ويطلب إليهم الإجابة عنها كتابة، ولا يتطلب الأمر شرطاً شفهياً مباشراً أو تفسيراً من الباحث، إذ تكتب الأسئلة وتطبع بأوراق يطلق عليها «استمارة استبيان».[1]

وهي كذلك "تعتبر تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة مجهولة، ذلك أن صيغ الإجابات تحدد مسبقا، هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية وإقامة مقارنات كمية".[2]

-المزايا:

* يتميز الاستبيان بأنه يمكن أن يصل إلى أفراد ينتشرون على رقعة واسعة من الأرض.

* يمكن الحصول على معلومات من عدد كبير من الأفراد بأقصر وقت قياساً إلى الوسائل الأخرى.

* يساعد الاستبيان في الحصول على بيانات حساسة أو محرجة.

* تتوفر للاستبيان ظروف التقنين أكثر ما تتوفر لوسيلة أخرى وذلك نتيجة للتقنين في الألفاظ.

* يتيح الاستبيان فرصة جيدة للتوفير في عدد مساعدي الباحثين.

* أنه أداة أقل وسائل جمع المعلومات كلفة في الجهد والمال.

* يعتبر الباحثين المعلومات المتوافرة عن طريقة الاستبيان موضوعية قياساً إلى أدوات أخرى.[3]

ولما كان مجتمع البحث معروف لدى الباحث باعتباره مارس المهنة ولايزال، فأنه استثمر في خبرته المهنية في بناء الاستبيان كأداة لجمع المعطيات المطلوبة، وعليه تم إجراء تعديلات عند بنائه تبعا لما يقتضه غرض البحث، حيث جاء في شكل أسئلة مباشرة ودقيقة وسهلة ومرتبة حسب ترتيب

---

[1] علي معمر عبد المؤمن، المصدر المذكور سابقا، ص 204.

[2] موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**. ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون. الجزائر: دار القصبة للنشر. 2013، ص204.

[3] علي معمر عبد المؤمن، المصدر المذكور سابقا، ص208.

الفرضيات، ومكون من أهم مقومات الأسئلة الفرعية للسؤال الرئيسي مما يترك حرية التصريح للمبحوث.

هذا وقام الباحث بإعداد استمارة تجريبية بتاريخ 2 مارس 2020، حيث تم تقديمها لعدد محدد (12 مفردة) موجه للعينة الاستطلاعية من الأساتذة، بقصد معرفة الاختلالات والغموض الوارد في بناء الاستمارة، اين تم استرجاعها بعد 10 أيام، وبناء على إجابات المبحثين تم حذف بعض الأسئلة وتصحيح البعض الآخر مع إضافة أسئلة جديدة.

كما تم إسناد الاستمارة إلى مجموعة من المحكمين وهم أساتذة التعليم العالي بالبليدة، وأساتذة التعليم العالي وأساتذة محاضرين (ا) بالمركز الجامعي تيبازة في التخصص، قام على إثرها الباحث بتعديلات استنادا على ملاحظات السادة الاساتذة، كان من أهم ما قدم حولها من ملاحظات ربط الأسئلة بالفرضيات حتى يتم فرز الأسئلة التي تخدم الفرضيات واستبعاد ما دون ذلك.

وتم تقسيم الاستمارة الموجهة إلى الاساتذة على مستوى التعليم الابتدائي إلى قسمين:

القسم الأول: تناولنا فيه البيانات الأولية أو الشخصية للتعرف على خصائص المبحوثين وتحتوي على: الجنس، السن، نمط التوظيف، المستوى التعليمي، الخبرة المهنية، الفوج المسند، الرتبة، الحالة العائلية، وجود أبناء.

القسم الثاني: قسم إلى ثلاث محاور بناءا على فرضيات الدراسة كما يلي:

المحور الأول: ملمح الأستاذ وعلاقته بالقدرة على إعداد الدروس، ويتكون من 17 سؤالا (من10- الى 26) كانت صياغة الأسئلة تدور حول مؤشرات ملمح الأستاذ وقياس أثر علاقتها بقدرة إعداده للدروس.

المحور الثاني: المتضمن التكوين بين الضرورة البيداغوجية والاهمية المعرفية ودوره في قدرة الأستاذ على اكتساب وتوظيف التعليم الالكتروني، وتكون من 17 سؤالا (من 27-الى 43). هدفت الاسئلة للحصول على معطيات تؤكد او تنفي أهمية التكوين في اكساب التحكم بالتعليم الالكتروني.

المحور الثالث: اختيار توظيف العلاقة التربوية المناسبة وأثره على الادارة الصفية الناجحة، وتكون من 17 سؤالا (من 44-الى 60) تمحورت الأسئلة حول ابراز أهمية العلاقة التربوية كعامل مؤثر على نجاح الادارة الصفية.

ما مجموعه 60 سؤالا تنوعت بين أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة بقصد الحصول على معطيات كمية ونوعية، فالأولى تتطلب الإجابة بـ: "نعم" أو "لا" من خلال وضع الإشارة المناسبة (x)، أما الثانية فيجيب عليها المبحوث ببعض الشروح والتفاصيل التي يراها ذات أهمية من خلال استخدامه لافكاره وعباراته.

وتم توزيعها نهاية شهر ماي 2020 وتم استرجاعها خلال شهر جوان 2020.

-**الاستبيان وكيفية بنائه:** نسجت أسئلة الاستبيان انطلاقا من متغيرات البحث المحدد

* لملمح الأستاذ كمتغير مستقل وعلاقته بالقدرة على إعداد الدروس كمتغير تابع.

* التكوين بين الضرورة البيداغوجية والاهمية المعرفية كمتغير مستقل وعلاقته بقدرة الأستاذ على اكتساب وتوظيف التعليم الالكتروني كمتغير تابع.

* وكذا اختيار توظيف العلاقة التربوية المناسبة من طرف الاستاذ كمتغير مستقل وأثره على الادارة الصفية الناجحة كمتغير تابع.

وجاء الأسئلة في شكل مؤشرات تهدف لاستنطاق صدق الفرضيات من عدمه.

4-3-المقابلة:

"وعلى عكس التحقيق بالاستمارة فإن منهج المقابلة يتميز بالاحتكاك المباشر بين الباحث ومحادثيه، وبضعف التوجيه الممارس من قبله عليهم. وهكذا يقوم مبدئياً تبادل حقيقي يعبر فيه المستجوب عن

إدراكاته لحدث أو وضع وعن تفسيراته أو تجاربه، في حين يسهل على الباحث بما يصدر عنه من أسئلة مفتوحة وردود فعل؛ سهولة الحصول على المعلومة متجنباً البعد عن أهداف البحث، ومفسح المجال كي يصل محادثه إلى أقصى درجة من الصدق والعمق.

فإذا كانت المقابلة في المقام الأول منهجاً لجمع المعلومات بالمعنى الأغنى للكلمة، يبقى أن روح الباحث النظرية يجب أن تظل مستيقظة باستمرار بحيث تؤدي مداخلاته الخاصة إلى توفير عناصر تحليل خصب قدر المستطاع."[1]

"إن المقابلة تتجه بالأساس نحو التعرف على التمثلات والآراء والتصورات، وكل ما له علاقة بوجدان وعقل المبحوث مما لا يمكن رصده مباشرة بوسائل تقنية أخرى كالملاحظة، علما بأن فوائد المقابلة متحققة كذلك بالنسبة لاستطلاع جوانب أخرى من الحياة الاجتماعية لا تخلو من أهمية."[2]

وبناء على ما تقدم أجري الباحث مقابلة نصف موجه مع المفتشين التربوين (03) وعدد من الأساتذة قدروا بـ 10 أستاذ، حاول الباحث القيام بها في جو من الروح الودية لخلق نوع من الراحة النفسية للمبحوث؛ تسمح له التجاوب بأريحية الإدلاء بقناعته خاصة أنه تم إعلامهم أن الهدف هو خدمة الغرض العلمي، أين كشف المبحثين عن حقائق تفيد البحث دون تكلف أو زيف، وهذا ما ساعد على تقديم تفسير أعمق وأدق للظاهرة محل الدراسة، وضبط الأبعاد الرئيسية التي تلامس روح الإشكالية المطروحة؛ ما ساعد أيضا في الإجابة عن تساؤلاتها وفرضياتها.

وقد سمحت المقابلة للباحث بـ:

---

[1] ريمون كيفي ولوك قان كمبنهود: **دليل الباحث في العلوم الاجتماعية**. ترجمة يوسف الجباعي. الطبعة الاولى. دمشق: المكتبة العصرية. 2009، ص229.

[2] عمار بخوش، المصدر المذكور سابقا، ص36.

-الاقتراب أكثر من واقع الأساتذة والمعوقات التي تعترضهم ميدانيا.

-التعرف على تصورات الأساتذة وانشغالهم في إطار مشكلة البحث.

-التعمق أكثر لفهم بعض الغموض الذي أحاط بالظاهرة.

-الاستفادة مما جاء في المقابلة في مرحلة التحليل والتفسير.

5-العينة وكيفية اختيارها:

أ-العينة: "مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين".

ب-المعاينة: "مجموعة من العمليات تسمح بانتقاء مجموعة فرعية من مجتمع البحث بهدف تكوين عينة".

ج-مجتمع البحث: "مجموعة عناصر لها خاصية أوعدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث أو التقصي."[1]

د-الدراسات المسحية: يعتبر منهج المسح الاجتماعي من أشهر مناهج البحث وأكثرها استخداما في الدراسات الوصفية خاصة وأنه يوفر الكثير من البيانات والمعلومات عن موضوع الدراسة.

ويعرف المسح بأنه عبارة عن دراسة عامة لظاهرة موجودة في جماعة معينة وفي مكان معين وفي الوقت الحاضر، دون الخوض في تأثير الماضي والتعمق في هذا الماضي.

[1] موريس أنجرس، المصدر المذكور سابقا، ص298-301.

يستخدم المسح الشامل في الدراسات المسحية، وهو من أدوات البحث العلمي المختلفة للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة مثل الاستبيان والمقابلة وهي أكثرها شيوعا، والملاحظة والسجلات اليومية والدورية التي يعدها العاملون عن نشاطهم ودراسة آراء عدد من الرؤساء الذين يشرفون على هذه الوظيفة وتشتمل الدراسات المسحية على:

1- المسح التربوي المدرسي.

2- طريقة تحليل العمل.

3- الدراسات المسحية للرأى العام.[1]

ج-كيفية اختيار العينة:

أجريت الدراسة على مجتمع بحث شمل أساتذة مثبتين بمديرية التربية والتعليم لولاية تيبازة دائرة القليعة. فيما حيد البحث الأساتذة المتعاقدين والمستخلفين باعتبارهم لم يخضعوا لمسابقة التوظيف ولا لعملية التكوين بعد الالتحاق بالمهنة مباشرة (1 سنة تكوينية والتي تتوج بشهادة نهاية التكوين).

تحصل الباحث على القائمة الاسمية للسادة الأساتذة للقاطعات التربوية الستة (6) من خلال الوضعية الإدارية للأساتذة، بمساعدة السادة المفتشين المسؤولين المباشرين لهاته المقاطعات التربوية، ثم قام الباحث بتجميع القوائم الستة في قائمة موحدة على صفحة اكسل (Excel) والتي تم من خلال الحصول على عدد مفردات العينة.

[1] محاضرة: **منهج المسح الاجتماعي**. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف 2: نشر يوم 26 فبراير 2017. تم الاطلاع يوم 20 ديسمبر 2020، الساعة 17:30. على الرابط:
https://cte.univ-setif2.dz/moodle/mod/page/view.php?id=4655

وبعد تطبيق معادلة روبرت ماسون (robert Morrison) على مجتمع البحث والمقدر عددهم بـ (533) مفردة تم الحصول على عينة من (222) مفردة:

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

M:533 S:0.0257 P:0.5 q:0.5 n=221.68

وقد تم اختيار مفردات العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، من خلال السحب العشوائي لمفرداتها باستغلال نفس القائمة من صفحة اكسل (Excel) والذين تتوفر فيهم الشروط اللازمة للقيام بالدراسة، وهذا ما عمل به الباحث حيث أن كل المبحثين هم اشخاص يمارسون مهنة التعليم ومثبتون في قطاع التربية واستفادوا من التكوين.

كما تم اعتماد الأخذ بكل مفردات مجتمع البحث بالمقاطعات التربوية لدائرة القليعة قصد تعميمها على باقي المقاطعات التربوية لبلديات مدينة تيبازة، على اعتبار أن مقاطعات دائرة القليعة لها نفس الخصائص المشتركة لباقي مقاطعات الولاية، وتتقاطع معهم من حيث وجود الصعوبات والمعوقات البيداغوجية وبنفس الظروف وشروط التمدرس، وهي ذات المعوقات التي يواجهها الأستاذ في قطاع التربية بشكل عام.

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

6-1-جداول التوزيعات التكرارية: البيانات الخام لا توضح لنا اتجاهات الظاهرة المدروسة، بل لا نستطيع أن نجري عليها أي تحليل رياضي لحساب المقاييس الإحصائية المختلفة، ولذلك فالخطوة التالية بعد عملية جمع البيانات هي تنظيمها وتبويبها وعرضها في جدول؛ ليسهل فهمها وتحليلها واستخلاص النتائج منها، ويطلق على هذا الجدول جدول التوزيع التكراري، ويطلق على البيانات بعد عرضها في جدول بتوزيع تكراري لبيانات مبوبة.

6-2-الدوائر النسبية: "إذا كانت المعطيات المتحصل عليها كيفية؛ نمثل العدد الكلي للمفردات (المجموع الكلي للتكرارات) بدائرة كاملة ونمثل عدد المفردات التابعة لكل فئة (تكرار الفئة) بقطاع من الدائرة بحيث تتناسب مساحات القطاعات مع تكرارات الفئات التي تمثلها، ولما كانت مساحة القطاع تتناسب مع زاويته المركزية في الدائرة الواحدة، فما علينا إلا تقسيم الزاوية المركزية للدائرة والتي تساوي (360°) إلى زوايا تتناسب مع تكرارات فئات التوزيع."[1]

6-3-الأعمدة البيانية: إذا كانت المعطيات المتحصل عليها كمية نمثل العدد الكلي للمفردات بأعمدة بيانية، تدون عليها النسب المئوية للمعطيات المستخلصة.

6-4-تفريغ البيانات: تكون على شكل تكرارات موضوعة ضمن جداول بسيطة ومركبة تمكننا من تحليل المعلومات؛ نستشف من خلالها العلاقة بين المتغيرات حسب تشابهها بين الافراد.

7-تحليل البيانات العامة:

يتناول هذا المحور البيانات الشخصية المتعلقة ب: (الجنس، السن، الحالة المدنية، المستوى التعليمي، الأقدمية المهنية، طريقة التوظيف، الرتبة المهنية، الفوج المسند، وجود ابناء).

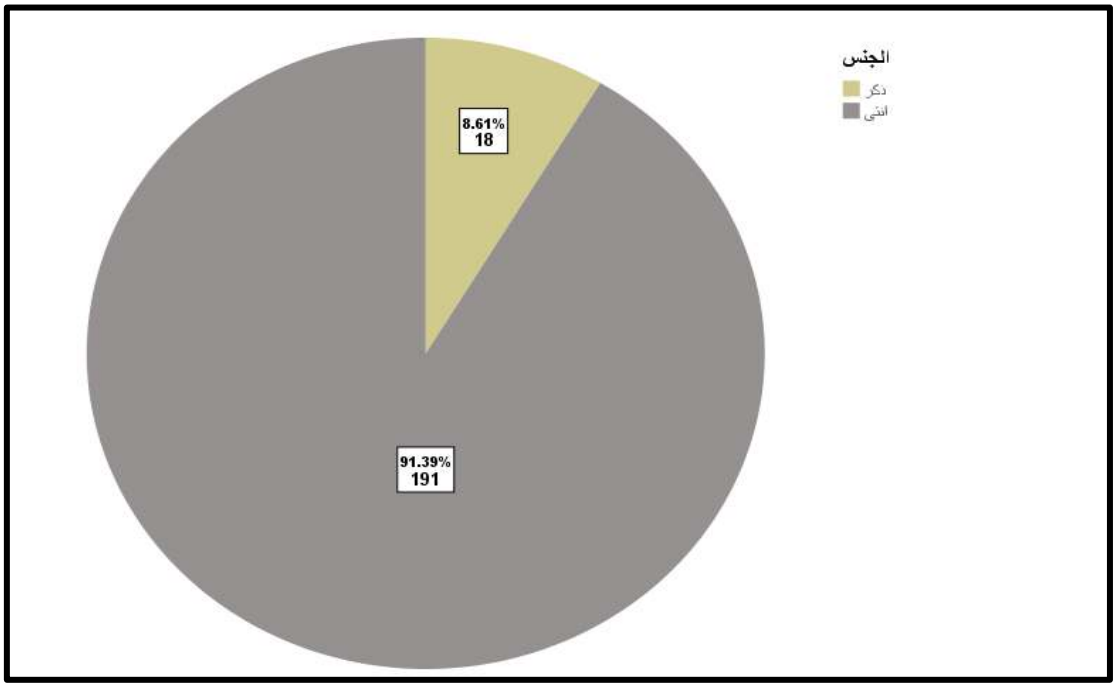
أ – الجنس:

- الجدول رقم (3): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة
ذكر	**18**	**%8.6**
أنثى	**191**	**%91.4**

[1] وزارة التعليم الليبية: **مبادئ الإحصاء**. طرابلس: إدارة إعداد المناهج. مركز المناهج التعليمة والبحوث التربوية. 2020/2019، ص12-36.

المجموع	**209 ***	**% 100**



الشكل رقم 01: يوضح توزيع العينة حسب الجنس.

_ التعليق:

الجدول رقم (3) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس والنسبة المئوية المتحصل عليها من تكرار الجنس والمقدرة بـ 91.4% هي لجنس الإناث، مقابل 8.6% لجنس الذكور.

والملاحظ أن نسبة الاناث تمثل النسبة الأعلى وبفارق كبير مقارنة بفئة الذكور المنخرطين في مهنة التعليم، وهذا مؤشر دال على إحجام الذكور الالتحاق بهذه المهنة من جهة، ومن جهة أخرى فإن ثقافة المجتمع لا تعارض التحاق المرأة بمهنة التعليم.

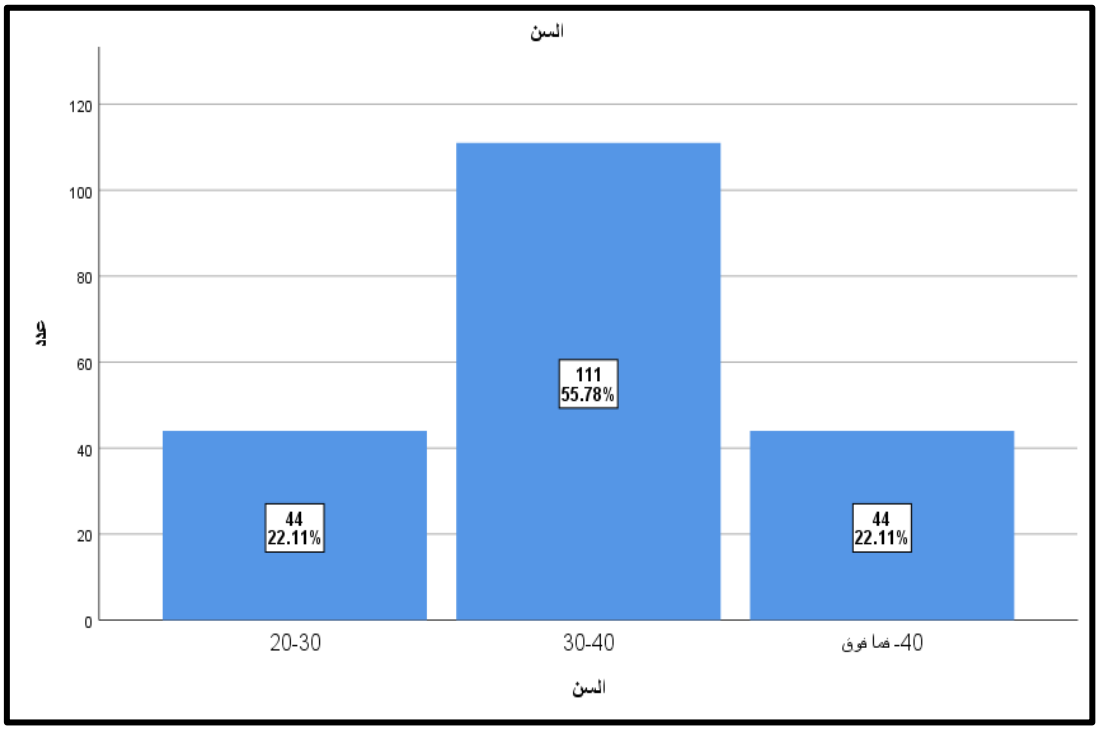
***ملاحظة عامة:** عدد مفردات العينة هو 209، في حالة عدم تصريح المبحثين فأن العدد ينخفض بشكل تلقائي من خانة المجموع على الجدول، علما أنه تم تفريغ البيانات باستعمال برنامج spss.

إضافة إلى ذلك فإن الشباب الراغب في الزواج يميلون إلى الارتباط بالاستاذات العاملات في التعليم خاصة؛ مما يشجع الإناث الالتحاق به، مع الأخذ بعين الاعتبار زيادة على ما تقدم خروج المرأة الجزائرية للعمل مع ترسيم قانون الأسرة وتوسع دائرة هامش الحرية والحقوق لها.

ب-السن:

- الجدول رقم (4): يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن.

الفئات العمرية	التكرارات	النسبة
من [20 – 30]	44	%22.1
من [30 – 40]	111	%55.8
[40 – فما فوق]	44	%22.1
المجموع	199	% 100



الشكل رقم 02: يوضح توزيع العينة حسب السن.

_ التعليق:

من خلال الجدول رقم (4) الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن، يتضح أن أعلى نسبة سجلت لدى فئة المبحثين الذين تتراوح أعمارهم بين **[30 -40]** سنة قدرت بـ 55.8 %، مقابل أقل نسبة

وهي22.1% تمثل فئة كل من المبحثين الذين تتراوح أعمارهم بين **[20 – 30]** سنة وفئة **[40 – فما فوق [.**

ومنه نستنتج أن أكثر فئة غالبة تمارس التعليم هي الفئة المحصورة بين **[30–40]** سنة وهي التي استفادت من عمليات الإدماج وفتح مناصب التوظيف عن طريق المسابقة، في المرحلة التي كانت فيها الظروف الاقتصادية للبلاد جيدة.

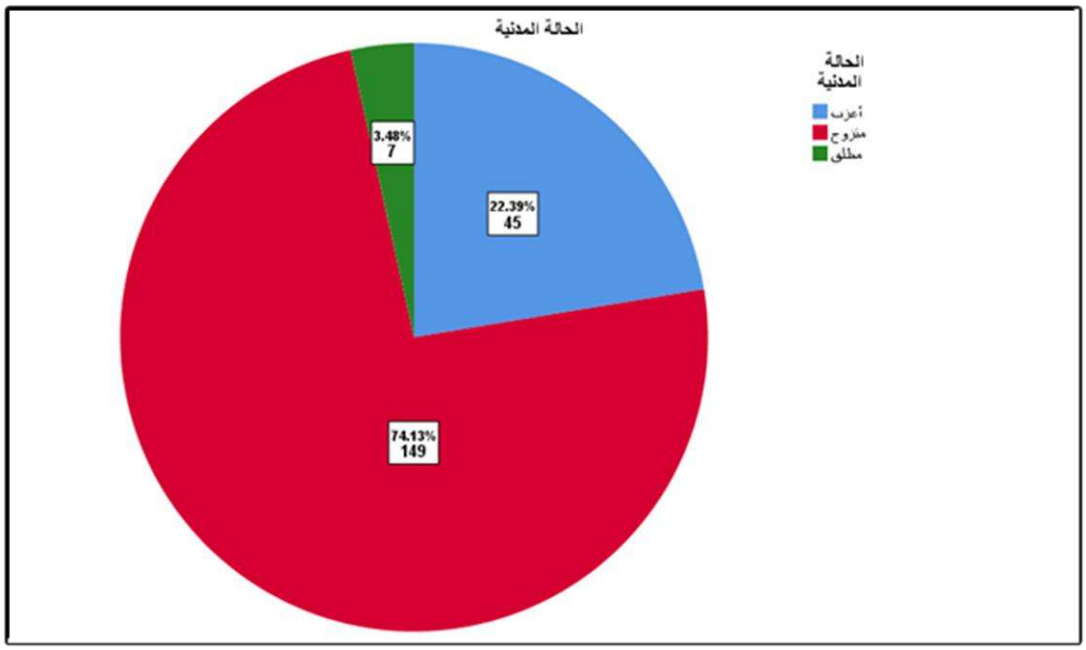
وجاءت نسبة الممارسون للمهنة من الفئة العمرية **[20 – 30]** سنة ضعيفة كنتيجة لقلة فتح مناصب العمل بالقطاع، هذا إلى جانب أن الثقافة الاجتماعية لكثير من شباب اليوم تميل إلى النفور من الانخراط في التعليم بسب ضعف الامتيازات المادية خاصة؛ نتيجة للتغير الاجتماعي ذو النزعة البراغماتية.

في حين نلاحظ أن أقل نسبة كانت من فئة **[40 – فما فوق [** ويعود ذلك لتسريح عدد كبير من الأساتذة الآيلين للزوال بمقتضى قانون التقاعد المسبق والذي أدى إلى نزيف في مخزون الخبرة للقطاع وكان تأثيره جد سلبي على توازن المورد البشري في استقرار المنظومة التربوية ككل.

ج–الحالة المدنية:

– الجدول رقم (5): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الحالة المدنية.

الحالة المدنية	التكرارات	النسبة
أعـزب	45	%22.4
متزوج	149	%74.1
مطلق	7	%3.5
المجموع	201	% 100



الشكل رقم 03: يوضح توزيع العينة حسب الحالة المدنية.

_ التعليق:

من خلال الجدول رقم (5) الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية، يتضح أن الأساتذة المتزوجين يمثلون أعلى نسبة بـ 74.1%، مقابل العزاب بنسبة 22.4% ونسبة المطلقين 3.5%.

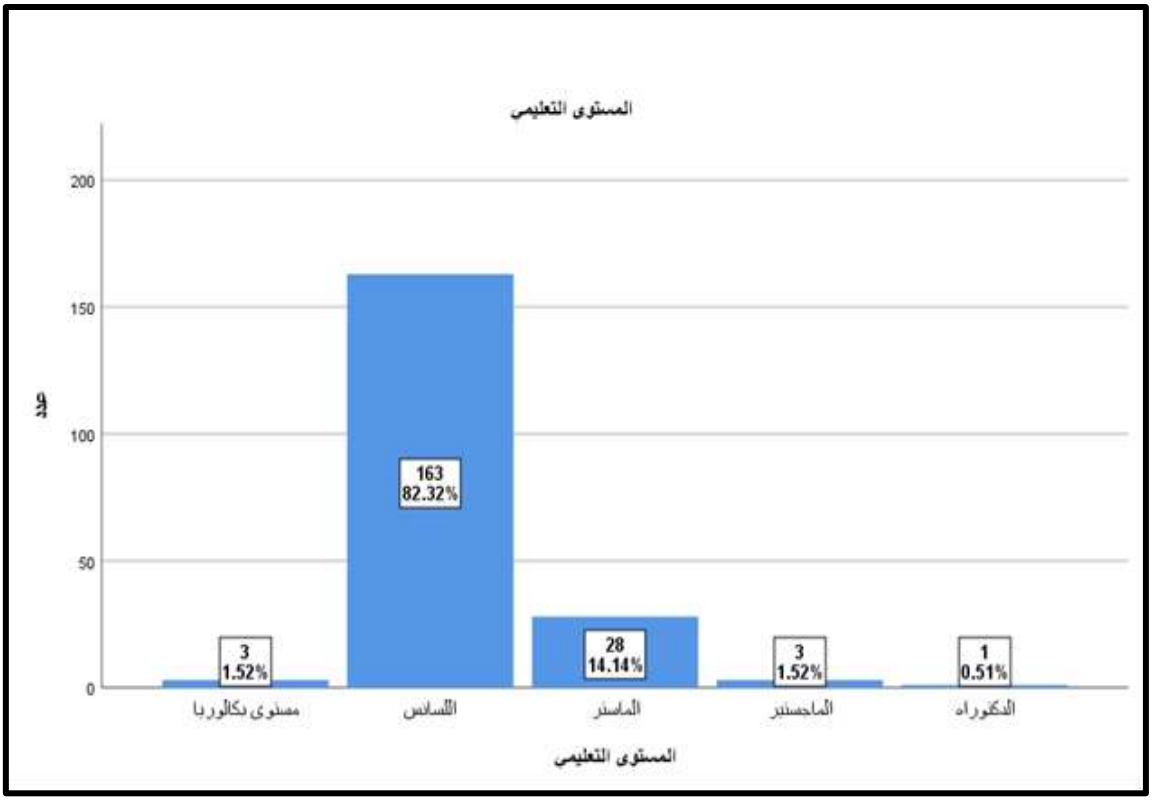
أن الأساتذة الحاصلين على منصب دائم بالمهنة؛ يشجعهم هذا عامل على الزواج، باعتباره يمثل مصدر دعم مادي ثابت يساعد على الارتباط الاسري.

في حين جاءت أقل نسبة من المطلقين، وتبرير ذلك وجود مستوى تعليمي ثقافي يعمل على تجاوز الخلافات الزوجية وصعوبات الحياة اليومية وتقبل الطرف الآخر، مع رغبة الزوج في الحفاظ على ديمومة الرابطة الزوجية لما لها من الدعم المادي الذي يوفره كل طرف للآخر.

د-المستوى التعليمي:

- الجدول رقم (6): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة
الثانـــوي	03	%1.5
الليسانس	163	%82.4
الماستر	28	%14.1
الماجستير	03	%1.5
الدكتوراه	01	%0.5
المجموع	198	% 100



الشكل رقم 04: يوضح توزيع العينة حسب المستوى التعليمي.

-التعليق:

من خلال الجدول رقم (6) الذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي، يتبين أن توزيع أفراد العينة في اتجاهه العام يتحدد في أعلى نسبة وهي 82.4% من الأساتذة المتحصلين على شهادة جامعية (اللسانس)، مقابل نسبة 14.1% للحاصلين على شهادة الماستر.

وتفسير ذلك يعود لمعايير مسابقة الالتحاق بمهنة التعليم التي تشترط على المترشح أن يكون حاصلا في الحد الأدنى على شهادة اللسانس، وهذا يعكس تطور المستوى التعليمي في الجزائر من حيث زيادة اعداد المتخرجين الجامعيين.

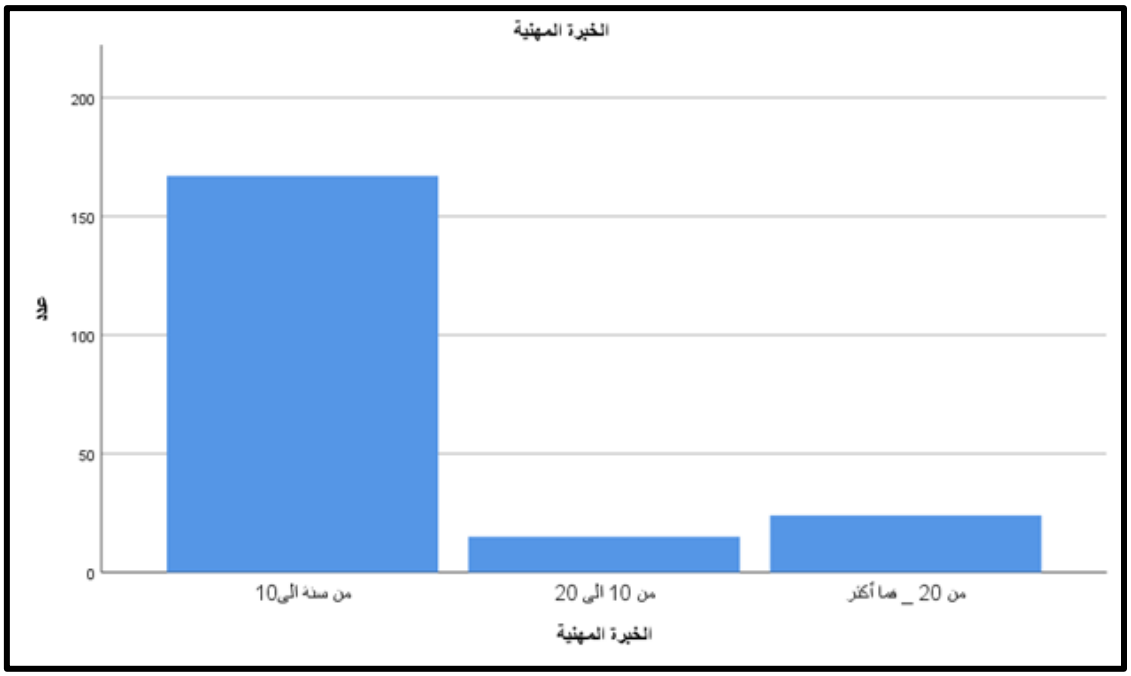
وتبرز نسبة الحاصلين على شهادة الماستر التسهيلات الممنوحة للطلبة للالتحاق بطور الماستر. في حين أن نسبة 1.5% متحصلين على مستوى الثانوي، وهم فئة الآيلين إلى الزوال، وهذا راجع إلى صدور قانون التقاعد المسبق، الذي بموجبه يمكن للأساتذة الإناث طلب التقاعد في سن 45 والذكور في سن 50 سنة، ليتم لاحقا مراجعته وتعديله.

والواضح أن الأساتذة ليس لديهم رغبة في مواصلة الدراسات العليا بقدر ما لديهم الرغبة في التوجه مباشرة للحياة العملية، وهو ما تأكده نسبة الحاصلين على شهادة الدكتوراه 0.5% لعدم وجود حوافز دافعة لذلك سواء من جانب التوظيف او للترقية أو تضمينها كمنحة شهادة في الأجر الشهري للأستاذ.

هـ -الأقدمية المهنية:

- الجدول رقم (7): يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية.

الأقدمية المهنية	التكرارات	النسبة
أقل من10] سنوات	167	%81
من [10-20] سنوات	15	%7.3
من [20 سنة فأكثر	24	%11.7
المجموع	206	% 100



الشكل رقم 05: يوضح توزيع العينة حسب الأقدمية المهنية.

_ التعليق:

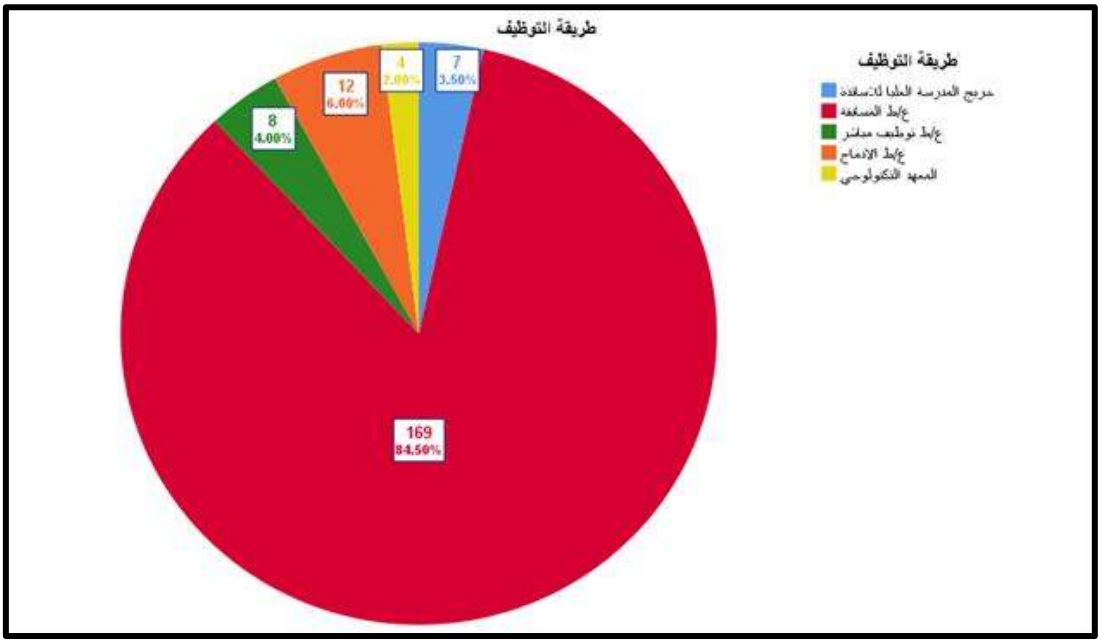
من خلال الجدول رقم (7) الذي يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية، يتضح لنا أن غالبية افراد العينة لديهم الأقدمية المهنية أقل من 10] سنوات وذلك بنسبة 81%، تليها فئة [20 سنة فأكثر بنسبة 11.7%. مقابل فئة الذين لديهم الأقدمية من [10−20] سنة بنسبة 7.3%.

إن نسبة 81% تبين الكتلة الوازنة للأساتذة المتمركزة في الفئة ذات الأقدمية من 1 إلى 10 سنوات، وهذا يعكس عمليات التجديد ودعم القطاع بالطاقات الشابة، بعد الهجرة الجماعية للاساتذة القدماء نتيجة لقانون التقاعد المسبق. تليها فئة [20 سنة فأكثر نظرا لتجميد قانون التقاعد المسبق في وقت لاحق.

و−طريقة التوظيف:

− الجدول رقم (8): يبين توزيع أفراد العينة حسب طريقة التوظيف.

طريقة التوظيف	التكرارات	النسبة
خريج المدرسة العليا للأساتذة	07	%3.5
عن طريق المسابقة	169	%84.5
توظيف مباشر	08	%4
عن طريق إدماج	12	%6
خريج معهد تكوين المعلمين	04	%2
المجموع	200	% 100



الشكل رقم 06: يوضح توزيع العينة حسب طريقة التوظيف.

_ التعليق:

يبين الجدول رقم (8) توزيع أفراد العينة حسب طريقة التوظيف، حيث أن نسبة الأساتذة الذين كان التحاقهم عن طريق اجراء مسابقات التوظيف تمثل أعلى نسبة بـ 84.5%، تليها الذين تم ادماجهم بنسبة 6%، في حين كانت النسبة الأقل من نصيب أساتذة خريجي معاهد التكوين بنسبة 2%.

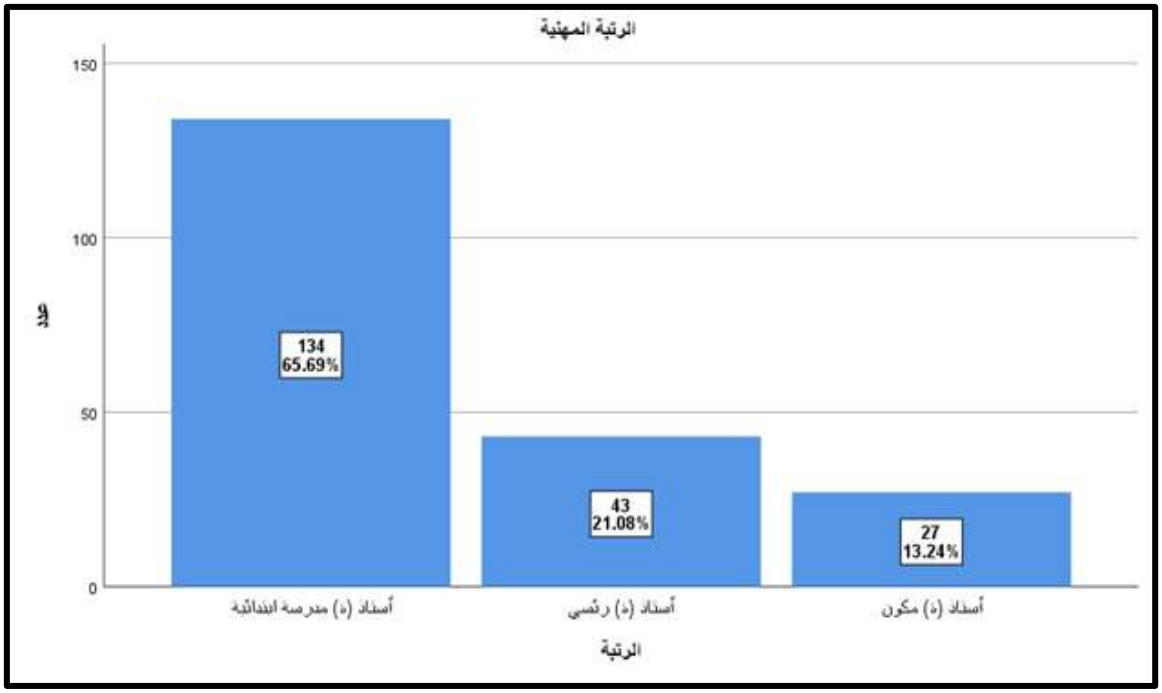
تعكس النسبة العالية للتوظيف عن طريق المسابقة السياسة المنتهجة من طرف الوصاية للالتحاق بمهنة التعليم؛ وهو ما فرضه وجود العدد المرتفع للمناصب الشاغرة في القطاع، في حين تليها نسبة

الأساتذة الذين التحقوا بالتعليم عن طريق الإدماج، تقديرا لاستفادتهم من الخبرة المهنية قبل الإدماج بالإضافة إلى أن ادماجهم تم في السنوات التي لم تجرى فيها مسابقات التوظيف، في حين تأتي أقل نسبة من نصيب الأساتذة المتخرجين من معاهد التكوين؛ وسبب في ذلك إغلاق الوصاية للمعاهد التكنولوجية لتكوين الاساتذة.

ز-الرتبة المهنية:

- الجدول رقم (9): توزيع أفراد العينة حسب الرتبة المهنية.

الرتبة المهنية	التكرارات	النسبة
أستاذ مدرسة ابتدائية	134	%65.7
استاذ رئيسي	43	%21.1
أستاذ مكون	27	%13.2
المجموع	204	% 100



الشكل رقم 07: يوضح توزيع العينة حسب الرتبة المهنية.

_ التعليق:

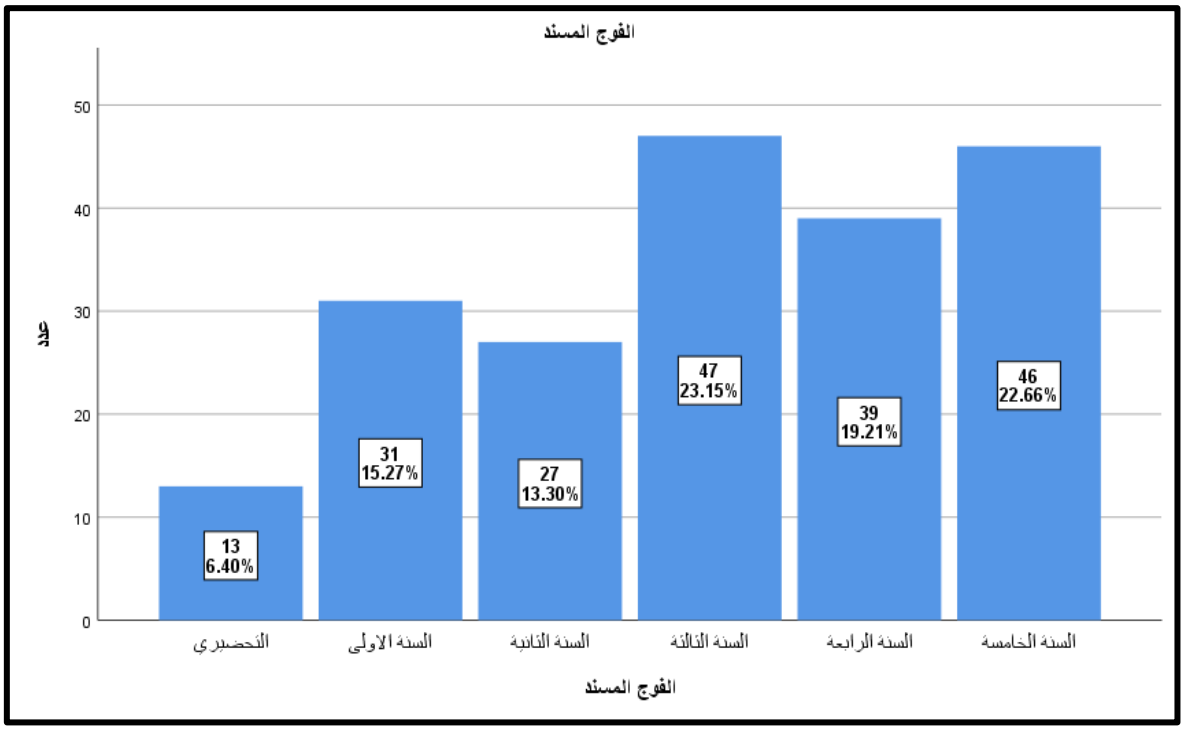
يبين الجدول رقم (9) توزيع أفراد العينة حسب الرتبة المهنية، وأن رتبه أستاذ مدرسة ابتدائية تمثل أعلى نسبة بـ 65.7 % تليها رتبة أستاذ رئيسي بنسبة 21.1% في حين كانت النسبة الأقل رتبة الأستاذ المكون بنسبة 13.2%.

يوضح الجدول أن نسبة المصرحين في رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية هي الأعلى مقابل رتبة أستاذ مكون وذلك كنتيجة للعدد الكبير للأساتذة ذوي الأقدمية المهنية الذين ركبوا قوارب الهجرة الجماعية من قطاع التربية لأسباب شخصية وموضوعية، دفعتهم للنزوح ومغادرة القطاع تاركين وراءهم فراغا مؤثرا على منتوجه ومخرجاته، وما بقي منهم بنسبة 13.2% أغلبهم لم تقبل طلبات تقاعدهم لعدم استيفاء ملفاتهم لشرط بلوغهم السن القانونية، وبعضهم الآخر فضل المواصلة للحفاظ على بعض الامتيازات كالسكن الوظيفي...

ح_ الفوج المسند:

- الجدول رقم (10): توزيع أفراد العينة حسب الفوج المسند.

الفوج المسند	التكرارات	النسبة
التحضيري	13	%6.4
السنة الأولى	31	%15.3
السنة الثانية	27	%13.3
السنة الثالثة	47	%23.1
السنة الرابعة	39	%19.2
السنة الخامسة	46	%22.7
المجموع	203	% 100



الشكل رقم 08: يوضح توزيع العينة حسب الفوج السند.

_ التعليق:

يبين الجدول رقم (10) توزيع أفراد العينة حسب الفوج المسند، حيث تؤكد المعطيات أن أعلى نسبة كانت 23.1% لافواج السنة الثالثة ابتدائي، مقابل 22.7% للسنة الخامسة.

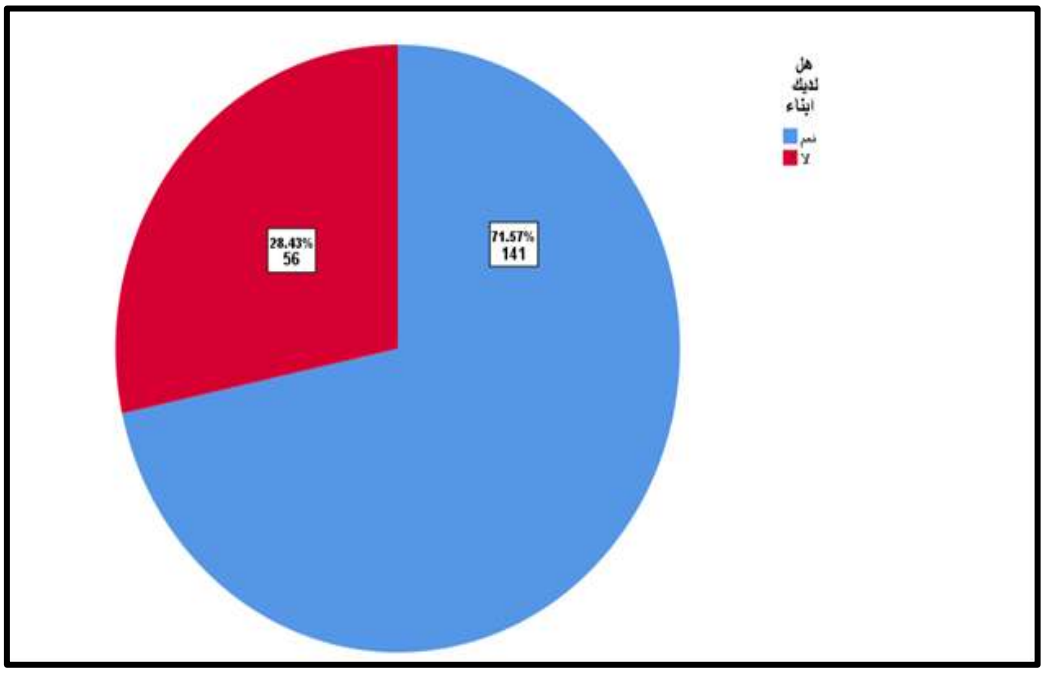
ومبرر وجود عدد كبير من أفواج السنة الثالثة كونها تستقبل العدد الأكبر من تلاميذ السنة الثانية والتي بدورها تستقبل تلاميذ السنة الأولى الناجحين جميعهم آليا، وهو ما يؤدي الى تفجير الافواج وزيادة عددها، يقابل ذلك وجود عدد الكبير من المعيدين في السنة الثالثة لاسباب متعلقة بضعف النتائج ولسبب غير مباشرة والمتمثل في تعلم اللغة الأجنبية وكذا ادراج قواعد اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا ...، بالإضافة الى ذلك ان بعض الأساتذة يقوم بعملية (الغربلة) للمستوى الدراسي للمتعلمين لنيل اهلية الانتقال للقسم الأعلى وهوما يرفع من نسب الرسوب.

في حين تحتل السنة الخامسة المرتبة الثانية من حيث نسبة الافواج المسندة باعتبارها سنة ذات أهمية كسنة نهائية للانتقال إلى الطور المتوسط، فتمنح لها أولوية تفجير الافواج حتى تعمل بأقل عدد ممكن من التلاميذ؛ بهدف تهيئة كل ظروف النجاح للمتمدرسين.

ط_ وجود الأبناء:

- الجدول رقم (11): توزيع أفراد العينة حسب وجود الابناء.

لديك أبناء	التكرارات	النسبة
نعم	141	%71.6
لا	56	%28.4
المجموع	197	% 100



الشكل رقم 09: يوضح توزيع العينة حسب وجود أبناء.

_ التعليق:

يبين الجدول رقم (11) توزيع أفراد العينة حسب وجود الابناء وأن ما نسبته 71.6% من الأساتذة لديهم أبناء مقابل نسبة 28.4% ليس لديهم أبناء.

وهذا ما يتوافق مع معطيات الجدول رقم (5) الذي يؤكد أن هناك نسبة عالية من الأساتذة متزوجين، ووجود الأبناء له انعكاس مباشر على ظروف العمل خاصة للأستاذات وعلى طبيعة العلاقة مع المتعلمين وعلى القدرة على التحضير اليومي وتواتره وكذا على نسبة الغيابات...

ويمكن القول إن مجتمع الدراسة تغلب عليه الصفات التالية:

1)-غالبية أفراد مجتمع الدراسة من جنس الإناث بنسبة 91.4%.

2)-غالبية أفراد مجتمع الدراسة ينتمون للفئة العمرية من [30-40] بنسبة 55.8 %.

3)-غالبية أفراد مجتمع الدراسة من المتزوجين بنسبة 74.1%.

4)-غالبية أفراد مجتمع الدراسة يحملون شهادة جامعية طور الليسانس بنسبة 82.4%.

5)-غالبية أفراد مجتمع الدراسة يمتلكون أقدمية مهنية من سنة الى 10سنوات بنسبة 81% .

6)-غالبية أفراد مجتمع الدراسة كان توظيفهم عن طريق المسابقة بنسبة 84.5%.

7)-غالبية أفراد مجتمع الدراسة العاملين بالقطاع هم برتبة أستاذ مدرسة ابتدائية بنسبة 65.7 %.

8)-غالبية أفراد مجتمع الدراسة هم أساتذة السنة الثالثة ابتدائي بنسبة 23.1%.

9)-غالبية أفراد مجتمع الدراسة لديهم أبناء بنسبة 71.6%.

تحليل البيانات والنتائج

8-تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لملمح الأستاذ أثر في قدرته على الإعداد الفعال للدروس.

الجدول رقم 12: يوضح العلاقة بين ملمح الجنس وقدرة الأستاذ على تحقيق الأهداف التعليمية.

الجنس / قدرة الأستاذ على تحقيق الأهداف التعليمية		نعم	لا	المجموع
ذكر	التكرار	17	1	18
	النسبة%	**94.4%**	%5.6	%100
انثى	التكرار	180	4	184
	النسبة%	**97.8%**	%2.2	%100
المجموع	التكرار	197	5	202
	النسبة%	%97.5	%2.5	%100

التعليق:

الجدول رقم (12) يوضح إجابات المبحثين حول العلاقة بين ملمح الجنس وقدرة الأستاذ على تحقيق الاهداف التعليمية للدرس، أين تفاوتت المعطيات حسب الجنس، فنلاحظ أنّ نسبة 97.8 % من المبحثين الذين صرحوا بأنّهم يصلون إلى تحقيق الاهداف التعليمية هم من جنس الاناث، مقابل 94.4 % الذين صرحوا بذلك هم من جنس الذكور.

وحول تبريرات إجابات غالبية المبحثين بناء عن المعطيات المتحصل عليها، فإن ملمح جنس الإناث هن الأقدر على تحقيق الأهداف والأكثر حضورا في قطاع التعليم وهن الأنسب خاصة في المرحلة الابتدائية، على اعتبار حصول صفة الأمومة لديهن مما يسهل على المتعلم التجاوب معهن؛ ذلك لتعودهم التعامل مع الام كأنثى، وهو ما يوفر جو الدفء الأسرى يماثل ذلك الذي كان يعيشة

الطفل في البيت، ما يسهم بدرجة عالية في تحقيق التواصل والانسجام والتكيف لدى المتعلم. وكذلك يجنب المتعلم ما سماه بيار برديوا Pierre Bourdieu "الاغتراب".

كما أن "متغير جنس المعلمات يدعمن أكثر من المعلمين نمط العلاقة التربوية المتساهلة، ثم أساليب العلاقة التربوية التسلطية ثم أساليب العلاقة التربوية الديمقراطية الشورية." بحسب نتائج دراسة (لامية بخوش).[1] وهو ما يساعد في وصول الأستاذ الى تحقيق الأهداف التعليمية.

ان الأساتذة الذكور قليلي العدد لنفورهم من المهنة لاسباب متعددة، ولا يهتمون بالجانب العاطفي الشعوري لصغار المتعلمين، لطبيعة الرجال من الشدة والغلضة وصرامة التعامل والأخذ بما هو عقلي واقعي منه على ما هو عاطفي من حنان وعطف. ما يولد نفور المتعلمين ويعيق تحقيق الأهداف.

الجدول رقم 13: يوضح العلاقة بين ملمح الجنس واقتراح إقامة الندوات يوم السبت.

الجنس / اقتراح إقامة الندوات يوم السبت		نعم	لا	المجموع
ذكر	التكرار	2	16	18
	النسبة%	%11.1	**%88.9**	%100
انثى	التكرار	14	175	189
	النسبة%	%7.4	**%92.6**	%100
المجموع	التكرار	16	191	207
	النسبة%	%7.7	%92.3	%100

[1] بخوش لامية: **أنماط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية دراسة ميدانية بالمؤسسات التعليمية لولاية قسنطينة.** (أطروحة دكتوراه). تخصص علم الاجتماع. جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 2: 2017/2016، ص 549.

-التعليق:

وُضع الجدول رقم (13) ليوضح العلاقة بين ملمح الجنس واقتراح إقامة الندوات التربوية يوم السبت، ويظهر من خلال الجدول أن نسبةّ 92.6 % من الذين أجابوا بالرفض كانوا من جنس الإناث، مقابل 88.9 % من جنس الذكور لا يمانعون في إقامة الندوات التكونية يوم السبت.

وتفسير ذلك أن الإناث يَكُنَ في محل القيام بالواجبات المنزلية خاصة المتزوجات منهن، أين يشعرن بالتقصير تجاه حقوق الأسرة بسبب غيابهن على مدى الأسبوع، هذا الى جانب واجب القيام بالالتزامات العائلية مع نهاية الأسبوع، كل هذا من شأنه أن يولد شعور بضغوط الحياة الاجتماعية عند المرأة العاملة؛ ما قد يؤدي إلى نهايات غير محمودة وظواهر اجتماعية سلبية.

وجاءت نسبة الذكور أكثر قبولا لمقترح إقامة الندوات يوم السبت على اعتبار أن الذكور متفرغين في هذا اليوم، ولا يجدون صعوبة في التنقل ولا الحرج في الخروج من البيت يوم السبت.

الجدول رقم 14: يوضح العلاقة بين الحالة المدنية واقتراح إقامة الندوات يوم السبت.

الحالة المدنية / اقتراح إقامة الندوات يوم السبت		نعم	لا	المجموع
أعزب	التكرار	5	39	44
	النسبة%	%11.4	**%88.6**	%100
متزوج	التكرار	8	141	149
	النسبة%	%5.4	**%94.6**	%100
مطلق	التكرار	1	5	6
	النسبة%	%16.7	**%83.3**	%100
المجموع	التكرار	14	185	199
	النسبة%	%7	%93	%100

التعليق:

يوضح الجدول رقم (14) العلاقة بين الحالة المدنية واستعداد الأستاذ إقامة الندوات يوم السبت. حيث جاءت اجابة 94.6% من الأساتذة ذوي الحالة المدنية متزوج، برفض إقامة الندوات يوم السبت، في مقابل نسبة 88.4% من ذوي الحالة المدنية أعزب، يمانعون هم كذلك إقامة الندوات التربوية يوم السبت.

والملاحظ أن نسبة الرفض كانت الأعلى عند فئة الأساتذة المتزوجين وهذا أمر مبرر لارتباطاتهم الأسرية والتزاماتهم العائلية، بالإضافة إلى أن بعضهم يستغل هذا اليوم للقيام بعميلة التحضير الأسبوعي، لما تتطلبه هذه العملية من جهد ووقت لإنجازه. على العكس من ذلك بالنسبة لفئة الغير مرتبطين.

وهو ما يتوافق مع تصريح مقابلة الأستاذة 7: "أن ملمح العزوبة عامل مساعد على التّحضير اليومي."

الجدول رقم 15: يوضح العلاقة بين ملمح السن ومدة التحضر يوميا أو أسبوعيا.

السن \ مدة التحضر		يوميا	اسبوعيا	المجموع
[30 – 20]	**التكرار**	27	16	43
	النسبة%	**%62.8**	%37.2	%100
[40 – 30]	**التكرار**	74	32	106
	النسبة%	%69،8	%30.2	%100
[40–فمافوق [	**التكرار**	43	8	51
	النسبة%	**%84.3**	%15.7	%100
المجموع	**التكرار**	144	56	200
	النسبة%	%72	%28	%100

–التعليق:

يبرز الجدول رقم (15) العلاقة بين ملمح السن ومدة التحضر يوميا أو أسبوعيا والخيار الذي يعتمده الأستاذ للقيام بواجب الممارسة البيداغوجية، حيث صرح المبحثين الأكبر سنا [40 – سنة فما فوق أنهم يحضرون الدروس يوميا بنسبة 84.3 %، مقابل نسبة 62.8 % من فئة الاعمار [20 – 30].

وتفسير ذلك أن للتجربة التي قضاها الأستاذ دور في اختيار طريقة التحضير إما أسبوعيا أو يوميا، فهو يعتقد إن التحضير باليوم أكثر فاعلية من التحضير بالأسبوع، فقد يتغيب الأستاذ خلال الأيام الفعلية للعمل وهذا ما قد يحدث تأخير في الخطة الأسبوعية المبرجة؛ ما ينتج عليه اضطراب في توقيت توزيع الحصص، كما أن عامل تقدم السن يرهق الأستاذ فلا يقوى على الاعداد لفترة أسبوع دفعة واحدة، ضف إلى هذا ضعف الذاكرة؛ فقد لا يتمكن الأستاذ من استرجاع ما تحتوية المذكرات التربوية من مضامين كانت مبرمجة للتنفيذ. وهو ما عبر عنه تصريح مقابلة الأستاذة 1: "ان ملمح السن المتقدم له أثر سلبي على عملية الإعداد أو قدرة الاستعانة بالوسائل التقنية الحديثة."

مقابل ذلك يقدر الأساتذة الشباب أن التحضير الأسبوعي مناسب لهم؛ بوجود القدرة البدنية للتحضير الأسبوعي دفعة واحدة ورسوخ الذاكرة التي تسمح لهم باسترجاع ما تم التخطيط له لمدة أسبوع كامل، كما هي فرصة لهم لتخلص من التحضير خلال الأسبوع ما يمكنهم من اقتصاد الوقت.

الجدول رقم 16: يوضح العلاقة بين ملمح الاقدمية المهنية وتواتر تحضير الأستاذ للدروس.

الاقدمية المهنية / تواتر التحضير		نعم	لا	المجموع
من سنة إلى10 سنوات	التكرار	112	29	141
	النسبة%	**79.4%**	%20.6	%100
من 10 الى 20 سنة	التكرار	10	3	13
	النسبة%	**76.9%**	%23.1	%100
من 20 _ فما أكثر	التكرار	20	2	22
	النسبة%	**91%**	%9	%100
المجموع	التكرار	142	34	176
	النسبة%	%80.7	%19.3	%100

التعليق:

يبين الجدول رقم (16) العلاقة بين ملمح الاقدمية وتواتر تحضير الأستاذ للدروس، حيث صرح المبحثين من فئة 20 سنة فما أكثر، أن تحضيرهم متواتر بنسبة91%. مقابل نسبة 79.4 % من فئة سنة 1 الى 10 سنوات ، ونسبة 76.9% من فئة 10 الى 20 سنة.

يبرز الجدول أثر الاقدمية المهنية وانعكاسها على تواتر التحضير وهو ما يؤكد جدية أصحاب ملمح الخبرة في الحرص على تواتر الاعداد، ويعكس إدراكهم بحكم السنوات الطويلة لأهمية تواتر إعداد الدروس من الناحية القانوية، ومن حيث "متابعة ومصادقة مدير المدرسة على الوثائق وكذا مفتش المقاطعة البيداغوجي للمراقبة أثناء الزيارات التفتشية"[1]، بالإضافة الى انعكاس التواتر على تسهيل عملية تقديم الدروس ما يساعد على الوصول إلى الأهداف التعلمية.

[1] بن محمد علي، المصدر المذكور سابقا، ص79.

الجدول رقم 17: يوضح العلاقة بين المهنة التي كان الأستاذ يرغب في شغلها قبل الالتحاق بالتعليم وتواتر تحضيره اليومي.

المهنة التي رغبت فيها قبل التحاقك بالتعليم / تواتر تحضير الدروس		نعم	لا	المجموع
التعليم	التكرار	69	13	82
	النسبة%	**%84.1**	**%15.9**	%100
الصحة	التكرار	14	5	19
	النسبة%	%73.7	%26.3	%100
الإدارة	التكرار	20	9	29
	النسبة%	%69	%31	%100
الصحافة	التكرار	2	1	3
	النسبة%	%66.7	%33.3	%100
المحاماة	التكرار	3	1	4
	النسبة%	%75	%25	%100
المجموع	التكرار	108	29	137
	النسبة%	%78.8	%21.2	%100

التعليق:

يوضح الجدول رقم (17) العلاقة بين المهنة التي كان الأستاذ يرغب في شغلها قبل الالتحاق بالتعليم وتواتر تحضيره اليومي. حيث أن الأساتذة الذين كان تحضيرهم متواتر للدروس بنسبة 84.1% هم الذين يرغبون في التعليم وكانت هي المهنة المفضلة لديهم وساعفهم الحظ في الالتحاق بها، مقابل 15.9% وهي النسبة أقل من الأساتذة الذين صرحوا أن تحضيرهم متواتر للدروس.

وتؤكد النسبة المتحصل عليها أهمية وجود الرغبة في ممارسة مهنة التعليم عند الأستاذ وحصول ملكة التعليم فيه، حيث ينعكس ذلك على استعداده للبذل في سبيل مهنته من تواتر تحضيره للدروس.

والملاحظ ان نسبة عالية ممن كان إعدادهم للدروس متواتر هم الذين كانت لديهم الرغبة في ممارسة المهنة عن قناعة، في حين كانت جميع النسب المصرح بها الأخرى أقل من حيث جدية التحضير.

الجدول رقم 18: يوضح العلاقة بين طريقة التوظيف وإمكانية تقديم الدروس دون إعداد مسبق.

طريقة التوظيف / تقديم الدروس دون إعداد مسبق		نعم	لا	المجموع
خريج المدرسة العليا للأساتذة	التكرار	4	3	7
	النسبة%	**%57.1**	%42.9	%100
ع/ط المسابقة	التكرار	78	89	167
	النسبة%	**%46.7**	%53.3	%100
ع/ط توظيف مباشر	التكرار	2	6	8
	النسبة%	%25	%75	%100
ع/ط الادماج	التكرار	4	8	12
	النسبة%	**%33.3**	%66.7	%100
المعهد التكنولوجي	التكرار	2	2	4
	النسبة%	**%50**	%50	%100
المجموع	التكرار	90	108	198
	النسبة%	%45.5	%54.5	%100

-**التعليق:**

وضع الجدول رقم (18) ليبين العلاقة بين طريقة التوظيف وإمكانية تقديم الدروس دون إعداد مسبق. حيث سجلت أعلى نسبة من الأساتذة الذين لهم القدرة على تقديم الدروس دون التحضير المسبق لدى خرجي المدرسة العليا للأساتذة بنسبة 57.1%، تليها نسبة خرجي المعهد التكنولوجي بـ 50% وبالمقابل جاءت أقل نسبة من فئة الأساتذة الذين ليست لديهم القدرة على تقديم الدروس دون التحضير المسبق من فئة الذين تم توظيفهم عن طريق الادماج بنسبة 33.3 % والذين التحقوا عن طريق المسابقة بنسبة46.7% .

وتبرير إجابات المبحثين الذين يؤكدون بأن لهم القدرة على تقديم الدروس راجع للتكوين الذي تلقته فئة خريجي المدرسة العليا للأساتذة، وكذا خريجي المعهد التكنولوجي من حيث التحكم في منهجية بناء وهندسة مذكرة الدرس، وامتلاكهم قدرة الممارسة الميدانية بالمقاربة بالكفاءات، كما تعكس هذه النسبة الثقة العالية التي يمتلكونها؛ اهمية استفادتهم من إجراء تربصات ميدانية في المدارس الابتدائية أثناء تكوينهم.

وهذا ما يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة "خالد بهلولي"[1] التي أكدت على أهمية التكوين القبلي وأثناء الخدمة.

في حين أن الأساتذة الملتحقين بالتعليم عن طريق الادماج او المسابقة كانت نسبة قدرتهم على تقديم الدروس دون تحضير مسبق هي الأقل، وتفسير ذلك انهم لم يتلقوا تكوين قاعدي قبل الخدمة في هندسة مذكرات الدروس وطرق تقديمه، إضافة أن العديد منهم متحصلين على شهادات مختلفة خارج التخصص لا تساعد على المارسة المهنة للتعليم.

[1] بهلولي خالد: **استراتيجية تكوين المعلمين أثناء الخدمة وانعكاساتها على أدائهم التربوي، دراسة ميدانية لعينة من ابتدائيات مدينة الجلفة.** (أطروحة دكتوراه). تخصص علم الاجتماع التربوي. جامعة لونيسي علي. البليدة 2: 2019 /2020، ص 342.

الجدول رقم 19: يوضح العلاقة بين طريقة التوظيف والقدرة على تحقيق الأهداف التعليمية.

طريقة التوظيف / تصل الى تحقيق الأهداف التعليمية		نعم	لا	المجموع
خريج المدرسة العليا للأساتذة	التكرار	7	0	7
	النسبة%	**%100**	%0	%100
عن طريق المسابقة	التكرار	160	4	164
	النسبة%	%97.7	%2.4	%100
عن طريق التوظيف المباشر	التكرار	8	0	8
	النسبة%	%100	%0	%100
عن طريق الادماج	التكرار	10	1	11
	النسبة%	%90.9	%9.1	%100
خريج المعهد التكنولوجي	التكرار	4	0	4
	النسبة%	%100	%0	%100
المجموع	التكرار	189	5	194
	النسبة%	%97.4	%2.6	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (19) العلاقة بين طريقة التوظيف والقدرة على تحقيق الأهداف التعليمية. حيث نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن غالبية الأساتذة من فئة خريجي المدرسة العليا للأساتذة صرحوا بنسبة 100% بقدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية للدروس والوصول بالمتعلم إلى الكفاءة المستهدفة؛ بالاعتماد على كفاءتهم المكتسبة من خلال تكوينهم النظامي في التحضير الدروس، وهي نفس النسبة عند خريجي المعهد التكنولوجي، وأيضا فئة التوظيف المباشر.

نلاحظ من خلال قراءة نسب الجدول أن الفئة التي لا تصل لتحقيق الأهداف التعليمية من الدرس هي فئة الذين لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا، لما له من تأثير مباشرة في قدرتهم على إعداد الدروس وهو ما يؤكد أهمية طريقة التوظيف ودورها الاساسي في فاعلية التحضير اليومي للدروس.

في حين كانت أعلى نسبة ممن يحققون درجة عالية في الوصول إلى الأهداف التعليمية من الدروس هم فئة خرجي المدرسة العليا للأساتذة وخرجي معاهد التكوين التكنولوجي للأساتذة وذلك لقيمة ودسامة ما قدم لهم من معرفة بيداغوجية ومنهجية علمية في التخصص.

أما فئة التوظيف المباشر فيأتي تحقيقها لهذه النسبة اعتمادا على ما لها من خبرة طويلة، علما أن التوظيف المباشر لم يعد معمولا به منذ بداية التسعينات من القرن الماضي.

مقابل ذلك يظهر ضعف ملمح الأساتذة من فئة الناجحين عن طريق المسابقة وعن طريق الادماج لافتقارهم ملمح التكوين.

وهذا يوافق ما توصلت له دراسة " بن زف جميلة " ان حسن اختيارهم (الأساتذة) يضمن نجاح تنفيذ البرامج".[1]

[1] بن زاف جميلة: **تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية، دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية لبلدية ورقلة.** (أطروحة دكتوراه). تخصص علم الاجتماع تنمية الموارد البشرية. جامعة محمد خيضر. بسكرة :2014/2013، ص325.

الجدول رقم 20: يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ ورغبته في الاطلاع على أحدث المستجدات البيداغوجية.

المستوى التعليمي للأستاذ / تطلع على المستجدات البيداغوجيا		نعم	لا	المجموع
مستوى بكالوريا	التكرار	3	0	3
	النسبة%	**100%**	%0	%100
الليسانس	التكرار	150	12	162
	النسبة%	**92.6%**	%7.4	%100
ماستر	التكرار	25	2	27
	النسبة%	**92.6%**	%7.4	%100
ماجستير	التكرار	3	0	3
	النسبة%	**100%**	%0	%100
دكتوراه	التكرار	1	0	1
	النسبة%	**100%**	%0	%100
المجموع	التكرار	182	14	196
	النسبة%	%92.9	%7.1	%100

- **التعليق:**

يبين الجدول رقم (20) قوة العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ والرغبته في الاطلاع على أحدث المستجدات البيداغوجية في الميدان التربوي، حيث جاء ملمح الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس والماستر هو الأدنى بنسبة 92.6% لكل منهما في بذل مجهود إضافي من حيث تحيين معلوماتهم، في حين جاءت نسبة 100% تعكس ملمح الأساتذة المتحصلين على مستوى البكالوريا والماجستير والدكتوراه فيما يخص الاطلاع على المستجدات.

إن ملمح الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس والماستر هو الأقل في بذل المجهود الإضافي في تحيين معلوماتهم لاعتقادهم بأن تحصيلهم المعرفي كافي للقيام بأداء أدوار الأستاذ، وهو شعور

بالاشباع المعرفي المذموم الذي يجب أن ينتفي وجوده مع ملمح الأستاذ الناجح والفعال المتواضع للعلم.

أما عن الأساتذة المتحصلين على مستوى البكالوريا والماجستير والدكتوراه الذين كانت لهم أعلى النسب في الاطلاع ومتابعة أحدث المستجدات البيداغوجية، فتفسير ذلك هو الحاجة الملحة للفئة الأولى لمواكبة المستجدات، وشعورها الدائم بأنها الأقل مستوى معرفي وهو ما يدفعها لمحاولة اللحاق بقطار المعرفة السريع.

كما جاءت أعلى نسبة لدى الحاصلين على الشهادات العليا من أصحاب الماجستير والدكتوراه لإيمانهم بأهمية البحث العلمي وضرورة المواظبة عليه.

الجدول رقم 21: يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ وقدرته على تقديم الدروس دون إعداد مسبق.

إمكانية تقديم الدروس دون اعداد مسبق / المستوى التعليمي		نعم	لا	المجموع
مستوى بكالوريا	التكرار	0	3	3
	النسبة%	%0	%100	%100
الليسانس	التكرار	72	89	161
	النسبة%	%44.7	**%55.3**	%100
ماستر	التكرار	14	13	27
	النسبة%	**%51.9**	%48.1	%100
الماجستير	التكرار	1	2	3
	النسبة%	%33.3	**%66.7**	%100
دكتوراه	التكرار	0	1	1
	النسبة%	%0	**%100**	%100
المجموع	التكرار	87	108	195
	النسبة%	%44.6	%55.4	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (21) العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ وقدرته على تقديم الدروس دون إعداد مسبق. حيث صرحت نسبة 55.3% من الحاصلين على شهادة الليسانس بعجزهم عن تقديم دروس دون إعداد مسبق مقابل 51.9% من الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر صرحوا انه بإمكانهم تقديم الدروس دون تحضير يومي مسبق.

وتبرير ذلك أنه كل ما زاد المستوى التعليمي زادت معه كفاءة ملمح المعلم طرديا من حيث قدرة التقديم مع الاستغناء عن الوثائق التربوية، وهو ما يؤكد ما توصلت إليه الدراسة السابق ذكرها (لخالد بهلولي) من أن " محتوى تكوين المعلمين أثناء الخدمة عمل على تفعيل المشاركة المهنية للمعلمين المتكوّنين وهذا نتيجة تحقق الكفاءات ".[1]

مقابل ذلك جاءت نسبة 66.7% ونسبة 100% على التوالي للحاصلين على شهادة الماجستير والدكتوراه هي الأعلى مقارنة بالذين صرحوا بعدم إمكانية تقديم الدروس دون تحضير، وهذا لا يعود لعجزهم بقدر ما يعود لإدراكهم للضرورة البيداغوجية والحتمية القانونية لعملية إعداد الدروس.

[1] خالد بهلولي، المصدر المذكور سابقا، ص431.

الجدول رقم 22: يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ واعتماده على المذكرات القديمة.

المستوى التعليمي للأستاذ / تعتمد على المذكرات القديمة		غالبا	أحيانا	ابدا	المجموع
مستوى باكالوريا	التكرار	0	3	0	3
	النسبة%	%0	%100	%0	%100
الليسانس	التكرار	18	118	26	162
	النسبة%	%11.1	**%72.8**	%16.1	%100
الماستر	التكرار	2	20	6	28
	النسبة%	%7.2	%71.4	%21.4	%100
الماجستير	التكرار	1	1	1	3
	النسبة%	%33.3	%33.3	**%33.3**	%100
الدكتوراه	التكرار	0	1	0	1
	النسبة%	%0	%100	%0	%100
المجموع	التكرار	21	143	33	197
	النسبة%	%10.6	%72.6	%16.8	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (22) العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ واعتماده على المذكرات القديمة. حيث صرح ما نسبتة 72.8% من الحاصلين على شهادة الليسانس بأنهم يعتمدون أحيانا على المذكرات القديمة مقابل نسبة 33.3% من الحاصلين على شهادة الماجستير الذين صرحوا أنهم لا يعتمدون أبدا على المذكرات القديمة.

وضع هذا الجدول ليحدد لنا ما إذا كانت هناك علاقة بين ملمح المستوى التعليمي للأستاذ واعتماده على المذكرات القديمة، فجاءت النسبة الأعلى لفئة الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس وهو ما يعكس ضعف ملمح التكوين المعرفي والمنهجي لهذه الفئة؛ ما يقلل من جودة مردودها وضعف فاعلية إعدادها للدروس. وهذا يستدعي" تغيير طريقة تفكير المعلم بأن يعيد النظر في اعتقاداته ومفاهيمه التربوية والتعليمية وبعثه نحو التفكير الجاد في تغيير التعود السالب لممارسة العمل التعليمي داخل الصف الدراسي." (دراسة هدى سلام).[1]

الجدول رقم 23: يوضح العلاقة بين الاقدمية المهنية للأستاذ واعتماده على المذكرات القديمة.

الاعتماد على المذكرات القديمة / الاقدمية المهنية		غالبا	احيانا	ابدا	المجموع
من سنة إلى10 سنوات	التكرار	20	118	30	168
	النسبة%	**11.9%**	%70.2	%17.9	%100
من 10 الى 20 سنة	التكرار	1	11	2	14
	النسبة%	**7.1%**	%78.6	%14.3	%100
من 20 _ فما أكثر	التكرار	0	20	4	24
	النسبة%	**0%**	%83.3	%16.7	%100
المجموع	التكرار	21	149	36	206
	النسبة%	%10.2	%72،3	%17.5	%100

[1] سلام هدى: **جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، دراسة تقييمية بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.** (أطروحة دكتوراه). جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2: 2014 /2015، ص288.

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (23) العلاقة بين الاقدمية المهنية للأستاذ واعتماده على المذكرات القديمة. نلاحظ من خلاله أن ما نسبته 11.9% من الأساتذة ذوي الاقدمية المهنية من سنة واحدة إلى 10 سنوات يعتمدون في عملهم على المذكرات القديمة؛ وهذا يعكس إفتقارهم للخبرة المهنية وهو ما يظهر حاجتهم إلى الاستعانة بالمذكرات القديمة؛ لعدم قدرتهم على هندسة المذكرات، ما يؤكد أهمية ملمح رصيد الخبرة المكتسب عند الأستاذ المتميز، ويوضح الفارق بين الاقدمية والخبرة.

أما النسبة التي صرح بها الأساتذة من ذوي الاقدمية من 10 الى 20 سنة، وكذلك فئة 20 سنة - فما أكثر، فهذا يبين أنه كلما زادت الاقدمية زادت معها الخبرة؛ وقل الاعتماد على المذكرات القديمة.

كما تعكس المعطيات قيمة الخبرة المهنية في الاستغناء على المذكرات القديمة المستهلكة لحظة تقديم الدروس، حيث تظهر النسب أنه كلما زادت الخبرة المهنية يستغني الأستاذ عن الاعتماد على المذكرات القديمة، وهذا يعد استثمار في الخبرة المهنية ومكسب وجب تثمينه، ويدلل على قوة تحكم الأستاذ ذو الخبرة المهنية في الإمساك الصحيح بتقنيات إعداد المذكرة، وكذا يوضح أدراكه لأهمية تحيين المذكرات وقيمة الإعداد المتجدد.

الجدول رقم 24: يوضح العلاقة بين رضا الأستاذ عن مهنته وشعوره وهو يقدم الدروس.

شعورك لحظة تقدم الدروس / راض عن مهنتك		راض	غير راض	راض نسبيا	المجموع
راض	التكرار	79	7	79	165
	النسبة%	**47.9%**	%4.2	%47.9	%100
غير راض	التكرار	7	3	28	38
	النسبة%	**18.4%**	%7.9	%73.7	%100
المجموع	التكرار	86	10	107	203
	النسبة%	%42.4	%4.9	%52.7	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (24) العلاقة بين رضا الأستاذ عن مهنته وشعوره وهو يقدم الدروس. حيث تعكس معطيات الجدول أثر الرضا عن المهنة والحالة الشعورية للأستاذ لحظة إلقائه الدروس فكانت نسبة 47.9% من الذين صرحوا برضاهم عن مهنتهم هم ايضا راضون لحظة تقديمهم للدروس، مقابل نسبة 18.4% فقط من غير الراضين عن المهنة التي يمارسونها يشعرون بذلك الرضا عند تقديمهم للدروس.

ومن خلال الاستقصاء تؤشر المعطيات المتحصل عليها أهمية الرضا عن المهنة الممارسة وعلاقته بلحظة تقديم الأستاذ للدرس، حيث تتأكد قيمة ترابط الرضا عن المهنة بالرضا عن تقديم الدرس، أين يقع التفاعل والتجاوب بين ما هو مرغوب فيه وما يقدمه الأستاذ ويؤديه، وعندها يكون عمل الأستاذ مفيد، وغير ذلك إضاعة وقت وتبديد، إذ كيف يستوعب المتعلم درسه ويستمتع به، إذا كان الأستاذ متعة الدرس لا ترضيه.

الجدول رقم 25: يوضح العلاقة بين الأساتذة الراغبين في تغيير مهنتهم وتواتر تحضيرهم للدروس.

لو اتيحت لك فرصة تغيير المهنة / تواتر في تحضير الدروس		نعم	لا	المجموع
اغير	التكرار	47	16	63
	النسبة%	**%74.6**	%25.4	%100
لا اغير	التكرار	88	18	106
	النسبة%	**%83**	%17	%100
المجموع	التكرار	135	34	169
	النسبة%	%79.9	%20.1	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (25) العلاقة بين الأساتذة الذين لهم رغبة في تغير مهنتهم وتواتر تحضيرهم للدروس. حيث نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة الذين أبدوا رغبة في تغيير المهنة إذا اتيحت لهم الفرصة لذلك، كان تواتر تحضيرهم للدروس بنسبة 74.6% مقابل الذين يرفضون تغيير المهنة كانت نسبة تواتر إعدادهم للدروس 83%.

وباستنطاق معطيات الجدول يتوضح أن الأساتذة الذين لهم رغبة في تغيير مهنتهم، صرحوا أن تحضيرهم غير متواتر، ما يؤكد صدق ماجاء في الجدول (23) أين تقررت أهمية الرغبة والرضى الوظيفي؛ وماله من أثر على قيمة التحضير اليومي للدروس.

وهو كذلك ما عبرت عليه مقابلة الأستاذة رقم (8): من أن عدم اقتناع الأستاذ بالمهنة وبأهمية عملية إعداد الدروس يجعله يتهاون في انجاز التحضير اليومي.

الجدول رقم 26: يوضح العلاقة بين المهنة التي كان الأستاذ يرغب في شغلها قبل الالتحاق بالتعليم والتنسيق مع الزملاء عند وجود معوقات بيداغوجية.

تنسق مع الزملاء بوجود معوقات / المهنة التي رغبتها قبل التحاقك بالتعليم		نعم	لا	أحيانا	المجموع
التعليم	التكرار	78	3	8	89
	النسبة%	%87.6	**%3.4**	%9	100%
الصحة	التكرار	15	0	4	19
	النسبة%	%78.9	%0	%21.1	%100
الإدارة	التكرار	25	3	3	31
	النسبة%	%80.6	%9.7	%9.7	%100
الصحافة	التكرار	5	0	5	10
	النسبة%	% 50	%0	%50	%100
المحاماة	التكرار	7	0	1	8
	النسبة%	**%87.5**	%0	%12.5	%100
المجموع	التكرار	130	6	21	157
	النسبة%	%82.8	3.8%	%13.4	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (26) العلاقة بين المهنة التي كان الأستاذ يرغب في شغلها قبل الالتحاق بالتعليم والتنسيق مع الزملاء عند وجود معوقات بيداغوجية. فجاءت أعلى نسبة معبر عنها بالاجابة (نعم) 87.6% من طرف الأساتذة المبحثين الذين ينسقون مع الزملاء عند وجود معوقات بيداغوجية وهم

الاساتذة الراضون على المهنة التي كانوا يرغبون في شغلها قبل التحاقهم بالتعليم، مقابل 3.4% لا ينسقون وهم الأساتذة الغير راضون عن المهنة التي لم يرغبوا في شغلها قبل التحاقهم بالتعليم.

وتبرز المعطيات أهمية الرغبة في اختيار المهنة والاقتناع بها ودور الرضى الوظيفي في نسج العلاقات المهنية بين الأستاذ وزملائه بقصد الاستفادة من خبراتهم والتشاور والتنسيق معهم، وهو ما يعكس دور وجود الرغبة في المهنة وما لذلك من أثر يزيد في قوة الترابط بين مكونات الحقل المدرسي، وانعكاسه على دوام الحضور والبقاء في الحرم المدرسي بعيدا عن جو التشاحن والتنافر والصراع السلبي في الوسط المؤسساتي.

الجدول رقم 27: يوضح العلاقة بين الأسباب الدافعة لاختيار التعليم واعتماد مذكرات قديمة.

أسباب اختيارك للتعليم / تعتمد على مذاكرات قديمة		غالبا	احيانا	ابدا	المجموع
رغبة في المهنة	التكرار	14	108	24	146
	النسبة%	%9.6	%74	%16.4	%100
لم أجد	التكرار	7	34	8	49
	النسبة%	%14.3	%69.4	%16.3	%100
المجموع	التكرار	21	142	32	195
	النسبة%	%10.8	%72.8	%16.4	%100

- **التعليق:**

يبين الجدول رقم (27) العلاقة بين الأسباب التي دفعت الأستاذ لاختيار مهنة التعليم واعتماده على مذكرات قديمة. وتؤكد معطيات الجدول أعلاه ان الذين اختاروا التعليم عن رغبة كانت درجة اعتمادهم على المذكرات القديمة أحيانا بنسبة 74%، مقابل 69.4% للذين التحقوا بالمهنة عن غير رغبة.

ويتوضح من خلال الجدول أن مجموع الراغبين في هذه المهنة لا يعتمدون على المذكرات القديمة بل يبادرون إلى إنتاج مذكرات جديدة تتوافق مع مستوى متعلميهم وهذا ما يؤكد ما سبق ذكره الجدول رقم (26) حول أهمية ملمح الرغبة في المهنة وانعكاسه على مردود الأستاذ وأدائه.

الجدول رقم 28: يوضح العلاقة بين أسباب اختيار التعليم والتحضير اما يوميا او أسبوعيا.

دوافع اختيارك للتعليم / تحضر يوميا او أسبوعيا		يوميا	اسبوعيا	المجموع
رغبة في المهنة	التكرار	107	34	141
	النسبة%	**%75.9**	%24.1	%100
لم أجد	التكرار	29	18	47
	النسبة%	%61.7	**%38.3**	%100
المجموع	التكرار	136	52	188
	النسبة%	%72.3	%27.7	%100

- **التعليق:**

وضع الجدول رقم (28) ليبين العلاقة بين الأسباب التي دفعت الأستاذ لاختيار مهنة التعليم واعتماده تحضيرا يوميا او أسبوعيا. والملاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الذين امتهنوا التعليم عن رغبة؛ يحضرون الدروس يوميا بنسبة 75.9%، مقابل الذين وظفوا بقطاع التعليم ولم تكن لهم رغبة في هذه المهنة؛ يحضرون الدروس أسبوعيا بنسبة 38.3%.

من خلال المعطيات الواردة في الجدول يتبين أن الأساتذة الذين اختاروا مهنة التعليم عن رغبة يهندسون دروسهم يوميا، وهذا يبرز ملمح الرغبة في المهنة وأثره على عملية التحضير اليومي للدروس، في حين نجد نسبة الذين لم يلتحقوا بالتعليم عن رغبة أغلبهم يحضرون أسبوعيا من منطلق عملية التخلص من العبء اليومي للتحضير.

الجدول رقم 29: يوضح العلاقة بين الأسباب التي دفعت الأستاذ لاختيار مهنة التعليم وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية من درسه.

دوافع اختيارك للتعليم / تحقيق الأهداف التعليمية من الدرس		نعم	لا	المجموع
رغبة في المهنة	التكرار	140	2	142
	النسبة%	**%98.6**	%1.4	%100
لم أجد	التكرار	44	3	47
	النسبة%	**%44.4**	%54.6	%100
المجموع	التكرار	84	105	189
	النسبة%	%97.4	%2.6	%100

- **التعليق:**

يبرز الجدول رقم (29) العلاقة بين الأسباب التي دفعت الأستاذ لاختيار مهنة التعليم وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية من درسه. حيث صرح المبحثين من خلال الجدول أعلاه أن الذين التحقوا بالتعليم عن رغبة يحققون أهداف الدروس بنسبة 98.6% مقابل الذين التحقوا بالتدريس كمهنة؛ لأنهم لم يجدوا منصب عمل في قطاع آخر والذين لم تكن لهم رغبة، يحققون أهداف الدروس بنسبة 44.4%.

ومن خلال ملاحظتنا للجدول نستنتج أن الأساتذة الذين اقتحموا عالم التدريس عن رغبة في المهنة؛ هم من حققوا النسبة العالية في الوصول للأهداف التعليمية من الدروس المقدمة.

في حين ان الذين دفعوا إلى المهنة بحكم عدم وجود مناصب عمل وعن غير رغبة، كانت نسبتهم هي الأعلى من مجموع الأساتذة الذين لا يحققون أهداف الدروس المبرمجة وهذا يعكس أثر ملمح الرغبة في المهنة وانعكاس ذلك على تحقيق الأهداف التعليمية.

الجدول رقم 30: يوضح العلاقة بين الأسباب التي دفعت الأستاذ لاختيار مهنة التعليم واقتراحه حذف تحضير الدروس نهائيا.

دوافع اختيارك للتعليم / تقترح حذف تحضير الدروس نهائيا		نعم	لا	المجموع
رغبة في المهنة	التكرار	64	73	137
	النسبة%	%46.7	**%53.3**	%100
لم أجد	التكرار	26	20	46
	النسبة%	**%76.5**	%23.5	%100
المجموع	التكرار	140	43	183
	النسبة%	%49.2	%50.8	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (30) العلاقة بين الأسباب التي دفعت الأستاذ لاختيار مهنة التعليم واقتراحه حذف تحضير الدروس نهائيا. ما نلاحظه من خلال الجدول أعلاه أن الذين انخرطوا في مهنة التعليم عن رغبة يرفضون حذف تحضير الدروس نهائيا بنسبة 53.3%، مقابل نسبة 76.5% من الذين انخرطوا في مهنة التعليم عن غير رغبة يطالبون بحذف تحضير الدروس نهائيا.

نستنتج من خلال الجدول أن الأساتذة الذين التحقوا بالتعليم عن غير رغبة لديهم النية أكثر من غيرهم في التخلص من عملية التحضير، رغم الأهمية البيداغوجية القصوى لهذا الواجب المهني؛ والذي ينتج عن عدم القيام به الإخلال بالوظيفة الأساسية الموكلة للأستاذ، وله انعكاس سلبي على تحصيل المتعلم. عكس فئة الذين انتموا للتعليم عن رغبة فهم يرفضون حذف التحضير نهائيا، اقتناعا منهم بالمهنة وادراكا لأهمية تحضير الدروس.

الجدول رقم 31: يوضح العلاقة بين المهنة المرغوب فيها واقتراحه حذف التحضير نهائيا.

المهنة التي رغبتها قبل التحاقك بالتعليم / حذف تحضير الدروس نهائيا		نعم	لا	المجموع
التعليم	التكرار	32	49	81
	النسبة%	**39.5%**	**60.5%**	%100
الصحة	التكرار	11	8	19
	النسبة%	%57.9	%42.1	%100
الإدارة	التكرار	19	10	29
	النسبة%	%65.5	%34.5	%100
الصحافة	التكرار	7	5	12
	النسبة%	%58.3	%41.7	%100
المحاماة	التكرار	6	2	8
	النسبة%	%75	%25	%100
المجموع	التكرار	75	74	149
	النسبة%	%50.3	%49.7	%100

- **التعليق:**

يبرز الجدول رقم (31) العلاقة بين المهنة التي كان الأستاذ سيختارها واقتراحه حذف تحضير الدروس نهائيا.

حيث يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الذين فضلوا مهنة التعليم عن رغبة يرفضون حذف تحضير الدروس نهائيا بنسبة 60.5%، مقابل نسبة 39.5% من الذين اختاروا مهنة التعليم عن قناعة يطالبون بحذف تحضير الدروس نهائيا.

وتعكس نتائج الجدول أهمية المهنة التي رغب فيها الأستاذ قبل التحاقه بالتعليم، وانعكاس ذلك على قناعته من أجل الحذف النهائي لتحضير الدروس كأحد أهم الواجبات الاساسية التي ينص عليها التشريع المدرسي.

الجدول رقم 32: يوضح العلاقة بين التحضير المتواتر وتحقيق الاهداف التعليمية من الدرس.

تحقق الاهداف التعليمية من درسك / تحضيرك متواتر لدروس		نعم	لا	المجموع
نعم	**التكرار**	137	3	140
	النسبة%	**%97.9**	%2.1	%100
لا	**التكرار**	33	2	35
	النسبة%	**%94.3**	%5.7	%100
المجموع	**التكرار**	170	5	175
	النسبة%	%97.1	%2.9	%100

- **التعليق:**

يبرز الجدول رقم(32) أهمية العلاقة بين التحضير المتواتر للدروس وتحقيق الاهداف التعليمية من الدرس. حيث أن الذين يصلون إلى درجة عالية لتحقيق أهداف الدروس بفضل تحضيرهم المتواتر كانت نسبتهم 97.9 % من الأساتذة المبحثين، مقابل الذين كان تحضيرهم غير متواتر ويحققون أهداف الدروس بنسبة 94.3 %.

وعليه يظهر الجدول قيمة العلاقة الارتباطية بين الإعداد المتواتر للدروس وتحقيق الأهداف التعليمية من الدرس، ما يبين ان الذين يعطون أهمية لديمومة التحضير وتواتره هم من يحصدون نتائج أفضل؛ وعليه تتضح أهمية الاعتماد على رسم خطة منهجية للدرس من خلال إعداد البطاقة الفنية (المذكرة) والمداومة على إنجازها، حيث لا يستغني عنها الأستاذ مهما اكتسب من خبرة مهنية وكفاءة علمية.

الجدول رقم 33: يوضح العلاقة بين المستوى الدراسي وإلمام الأستاذ بالمقاربة بالكفاءات.

ملم بالقدر الكافي بالمقاربة بالكفاءات / المستوى الدراسي		نعم	لا	المجموع
مستوى البكالوريا	التكرار	6	1	7
	النسبة	**%85.7**	%14.3	%100
الليسانس	التكرار	55	106	161
	النسبة%	**%34.2**	%65.8	%100
الماستر	التكرار	3	5	8
	النسبة%	**%37.5**	62.5	%100
الماجستير	التكرار	10	2	12
	النسبة%	**%83.3**	%16.7	%100
الدكتوراه	التكرار	3	1	4
	النسبة%	**%75**	%25	%100
المجموع	التكرار	128	64	192
	النسبة%	% 66.7	%33.3	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (33) العلاقة بين طريقة التوظيف وإلمام الأستاذ بالمقاربة بالكفاءات. نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 85.7% من الأساتذة الحاصلين على مستوى البكالوريا ملمين بالقدر الكافي بالمقاربة بالكفاءات ولا يجدون صعوبة في العمل بها مقابل 34.2% من الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس غير ملمين بالقدر الكافي بالمقاربة بالكفاءات وهي النسبة الأقل، في حين كانت النسبة عند الحاصلين على شهادة الماستر 37.5% والماجستر 83.3% والدكتوراه 75%.

نستنتج من الجدول أن فئة الحاصلين على مستوى البكالوريا هم أعلى نسبة من مجموع الأساتذة الذين صرحوا بأنهم ملمين بالقدر الكافي بالمقاربة بالكفاءات والتمكن منها، ذلك أن هذه الفئة تلقت تكوينا دوريا أثناء الخدمة في مجال المقاربة بالكفاءات لمدة ثلاث سنوات تنتهي بالحصول على شهادة نهاية

التكوين ليتم على أساسها إعادة تصنيفهم وترقيتهم، هذا ما سمح لهم الالمام بها نظريا والتحكم في العمل بها ميدانيا كمنظور جديدة يوظفها الاستاذ في نشاطه.

وجاءت النسبة الموالية لاصحاب الدراسات العليا، وهنا يمكن القول انه بالرغم من المستوى الدراسي العالي الا انه يعتبر تكوينا معرفيا نظريا قبل الخدمة بعيد عن الممارسة الميدانية.

في حين كانت النسبة الأقل للحاصلين على شهادة اللسانس، على اعتبار انهم لم يستفيدو من تكوين منهجي قبل الخدمة وكذا مستوى الدرجة العلمية كان الأدنى مقارنة مع أصحاب شهادات الدراسات العليا.

الجدول رقم 34: يوضح العلاقة بين الهوايات ونقلها للمتعلمين وتقديم حصص دعم دون مقابل.

تحاول نقلها الى تلاميذك / لديك هوايات خاصة			تقديم حصص دعم دون مقابل		المجموع
			نعم	لا	
نعم	نعم	التكرار	50	76	126
		النسبة%	%39.7	%60.3	%100
	لا	التكرار	8	14	22
		النسبة%	%36.4	**%63.6**	%100
	المجموع	التكرار	58	90	148
		النسبة%	%39.2	%60.8	%100
لا	نعم	التكرار	6	3	9
		النسبة%	**%66.7**	%33.3	%100
	لا	التكرار	12	19	31
		النسبة%	%38.7	%61.3	%100
	المجموع	التكرار	18	22	40
		النسبة%	%45	%55	%100
المجموع	نعم	التكرار	56	79	135
		النسبة%	%41.5	%58.5	%100
	لا	التكرار	20	33	53
		النسبة%	%37.7	%62.3	%100
	المجموع	التكرار	76	112	188
		النسبة%	%40.4	%59.6	%100

- **التعليق:**

يبين الجدول رقم (34) العلاقة بين الهوايات الخاصة وإمكانية نقلها إلى التلاميذ مع تقديم حصص دعم دون مقابل. ويظهر الجدول أن نسبة 63.6% من المبحثين الذين لديهم هوايات خاصة لا يجتهدون في نقلها لمتعلميهم ولا يقدمون حصص إضافية تطوعية لنقل هذه الهوايات. كما صرح ما

نسبته 66.7% أنهم ليست لديهم أصلا أي هوايات خاصة وأن أبدوا رغبتهم في نقلها إن وجدت بالرغم أنهم غير مستعدين لتقديم حصص إضافية.

ما نستطيع استنتاجه من خلال المعطيات، أن الفئة الأولى غاب عنها الشعور بالانتماء للمهنة، حيث أنهم لا يرغبون في نقل ما لهم من هواية لمتعلميهم، فهم ينظرون للتدريس كوظيفة لاكتساب الرزق لا أكثر. في حين أن الفئة الثانية من المبحثين ليست لديهم أساسا هوايات خاصة ليستفيد المتعلم منها، وهذا يعكس ضعف ملكة وملمح الأساتذة الملتحقين بالتعليم، خاصة فئة الناجحين عن طريق المسابقة والذين تم رفع أسمائهم من قوائم الاحتياط. ويبرز كذلك الخلل الحاصل في طرق قبول الأساتذة للالتحاق بالتدريس مما يستوجب مراجعة أساليب وطرق التوظيف في القطاع.

والمحصلة رفض الفئتين تقديم حصص إضافية تطوعية للمتعلمين وهو ما يؤكد غياب روح المبادرة والتضحية التي يتميز بها المدرس وتتميز بها مهنة التدريس عن غيرها من المهن الأخرى.

***تحليل نتائج الفرضية الأولى:**

أيدت نتائج البحث صحة ما جاء في الفرضية الأولى من أن لملمح الأستاذ أثر في قدرته على الإعداد الفعال للدروس، حيث تبين:

-أنّ المبحثين الأكبر سنا من [40 – سنة فما فوق يُحضرون الدروس يوميا بنسبة 84.3% مقابل نسبة 62.8 % من فئة الأعمار [20 – 30[، وهذا يؤكد أثر ملمح السن على طريقة اختيار الاعداد اليومي أو الأسبوعي للدروس.

-أنّ نسبة 97.8% من المبحثين الذين صرحوا بأنّهم يصلون إلى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تضمينها في خطة الإعداد اليومي هن من جنس الإناث، مقابل 94.4 % صرحوا بتحقيق ذلك هم من جنس الذكور، وهو ما يوضح أثر ملمح جنس الأستاذ على قدرة تحقيق الأهداف المتضمنة في خطة الاعداد اليومي للدروس.

-أنّ المبحثين من فئة الأعمار [20 – 30[صرحوا ما نسبته 76.3% أن تحضيرهم غير متواتر. مقابل 88.6% من فئة الأكبر سنا [40 – فما فوق [صرحوا أن تحضيرهم متواتر.

-أنّ فئة خريجي المدرسة العليا للأساتذة وخريجي المعهد التكنولوجي قد صرحوا بنسبة 100% بقدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المتضمنة في الاعداد اليومي، وهو مايبرز أهمية التكوين وطريقة التوظيف.

-أنّ نسبة 55.3% من الحاصلين على شهادة الليسانس لا يمكنهم تقديم دروس دون إعداد مسبق، مقابل نسبة 51.9% من الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر صرحوا أنهم بإمكانهم تقديم الدروس دون تحضير يومي، ما يبين دور وفاعلية المستوى التعليمي وانعكاسه على قدرة التقديم المباشر الدروس.

-أنّ الأساتذة الذين كان تحضيرهم متواتر للدروس بنسبة 84.1% هم الذين يرغبون في التعليم وكانت هي المهنة المفضلة لديهم وساعفهم الحظ في الالتحاق بها، مقابل نسبة 15.9% وهي النسبة الأقل من الأساتذة الذين صرحوا أن تحضيرهم متواتر للدروس. وهنا يتأكد أهمية الرغبة في المهنة وعلاقتها بعملية تواتر التحضير اليومي.

بعد عرض جداول الفرضية الأولى سواء ما جاءت به معطيات الاستمارة او أجوبة المقابلة نخلص الى نتيجة تحقق الفرضية الأولى، باعتبار ان لملمح الأستاذ أثر في قدرته على الاعداد الفاعل للدروس وهو كما يعد عامل أساس في تجاوزه للمعوقات التي قد تعترضه كمانع لبلوغ الكفاءات المستهدفة من درسه، على اعتبار أن:

-الأساتذة الذين التحقوا بالمهنة ويحملون ملمح الرغبة في التعليم كان تحضيرهم متواتر ومسترسل، وهو ما يساعدهم على تجاوز المعوقات اثناء تقديم الدرس.

-كما ان الأساتذة أصحاب الملمح الأكبر سنا يجتهدون في التحضير بشكل يومي لإدراكهم أهمية التحضير والاستعداد اليومي لمواجهة المتعلم في المواقف التعليمية.

-كذلك فان لملمح جنس الأستاذ أثر مباشر على تحقيق اهداف التعلم.

-وهو نفش الشئ بالنسبة لطريقة التوظيف التي تنعكس بشكل مباشر على قدرة الأستاذ في تجاوز المعوقات، حيث أن الذين وظفوا عن طريق الادماج او عن طريق المسابقة صرحوا بوجود معوقات اثناء الممارسة التربوية مع الفوج.

-الى جانب هذا ان ملمح المتكونين قبل الخدمة في المدرسة العليا للأساتذة جاءت قدرتهم عالية على تحقيق غايات الدروس المقدمة.

9-تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

للتكوين البيداغوجي القبلي وأثناء الخدمة أثر على اكتساب تقنية التعليم الإلكتروني وتوظيفها.

الجدول رقم 35: يوضح العلاقة بين طريقة التوظيف ووجود صعوبة العمل بالمقاربة بالكفاءات.

أجد صعوبة في توظيف المقاربة بالكفاءات / طريقة التوظيف		نعم	لا	المجموع
خريج المدرسة العليا للأساتذة	التكرار	2	5	7
	النسبة%	%28.6	**%71.4**	%100
ع/ط المسابقة	التكرار	73	89	162
	النسبة%	**%45.1**	%54.9	%100
ع/ط توظيف مباشر	التكرار	3	5	8
	النسبة%	%37.5	%62.5	%100
ع/ط الادماج	التكرار	5	7	12
	النسبة%	%41.7	%58.3	%100
المعهد التكنولوجي	التكرار	1	3	4
	النسبة%	%25.0	%75.0	%100
المجموع	التكرار	84	109	193
	النسبة%	%43.5	%56.5	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (35) العلاقة بين طريقة التوظيف ووجود صعوبة توظيف المقاربة بالكفاءات.

حيث يبين الجدول ان نسبة 71.4% من خريجي المدرسة العليا للأساتذة لا يجدون صعوبة في

العمل بالمقاربة بالكفاءات، مقابل 45.1% من الذين تم توظيفهم عن طريق المسابقة يجدون صعوبة في العمل بالمقاربة بالكفاءات.

وهذا يعكس النسبة العالية من الأساتذة الذين وظفوا عن طريق المسابقة؛ وحجم الصعوبات التي يجدونها أثناء العمل بالمقاربة بالكفاءات، ما يؤكد أهمية التكوين القبلي والبعدي أثناء الخدمة لملمح الأستاذ كفاعل تربوي يلعب دور المكون للأجيال والناقل لثقافة المجتمع وتوريثها كما أشار له " بيار بورديو Pierre Bourdieu " و" إيميل دور كايم Émile Durkheim ".

ومن الطبيعي أن الأساتذة غير المتخرجين من معاهد التكوين أو المدرسة العليا للأساتذة تصادفهم معوقات تربوية أثناء الممارسة الميدانية لحظة قيامهم بواجباتهم المهنية؛ وسبب ذلك عدم استفادتهم من تكوين متخصص في المقاربة بالكفاءات، وتتلخص هذه الصعوبات خاصة في هيكلة مذكرة الدروس وطريقة تقديم الحصص، وإدراك الغايات منهما. عكس خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

الجدول رقم 36: يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ للتكوين في الاعلام الآلي وتحضير دروسه باستعمال الكمبيوتر.

تلقيت تكوينا في الاعلام الآلي / تحضر الدروس باستعمال الكمبيوتر		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرار	65	39	104
	النسبة%	**%62.5**	%37.5	%100
لا	التكرار	50	54	104
	النسبة%	%48.1	**%51.9**	%100
المجموع	التكرار	115	93	208
	النسبة%	%55.3	%44.7	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول (36) العلاقة بين تلقي الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وتحضير دروسه باستعمال الكمبيوتر. ويبين الجدول أن نسبة 62.5% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي يحضرون الدروس باستعمال الكمبيوتر، مقابل 51.9% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الاعلام الآلي لا يحضرون الدروس باستعمال الكمبيوتر.

وهذا يعكس ضرورة اكتساب الأستاذ للتقنيات الحديثة، فنحن نعيش عصر التكنولوجيا، إذ لا يعقل أن يكون المتعلم مكتسبا لهذه المهارات في الوقت الذي يعاني فيه الأستاذ عجزا في هذا الميدان، ثم أن تحضير الدروس باستعمال الإعلام الآلي هو أكثر فعالية من طريقة التحضير التقليدي. وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة "خالد بهلولي " التي أكدت أهمية التكوين القبلي وأثناء الخدمة.

الجدول رقم 37: يوضح العلاقة بين حصول الأستاذعلى شهادة في الاعلام الآلي وتحضير الدروس باستعمال الكمبيوتر.

تحضير الدروس باستعمال الكمبيوتر / حاصل على شهادة في الاعلام الآلي		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرار	53	25	78
	النسبة%	**67.9**	%32.1	%100
لا	التكرار	61	69	130
	النسبة%	%46.9	**53.1**	%100
المجموع	التكرار	114	94	208
	النسبة%	%54.8	%45.2	%100

التعليق:

وضع الجدول رقم (37) لابراز أهمية العلاقة بين حصول الأستاذ على شهادة في الاعلام الآلي وتحضير الدروس باستعمال الكمبيوتر. حيث يبين الجدول أن نسبة 67.9% من الأساتذة الحاصلين

على شهادة في الاعلام الآلي يعدون الدروس باستعمال الكمبيوتر مقابل 53.1% من الأساتذة الذين لم يتحصلوا على شهادة في الاعلام الآلي لا يعدون الدروس باستعمال الكمبيوتر.

وعليه يؤكد الجدول أن غالبية الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الإعلام الآلي يحضرون دروسهم باستعمال جهاز الكمبيوتر، وهو ما يدلل على أهمية التكوين في المجال الإلكتروني ودوره في التعليم الحديث. ذلك أن الحاصلين على شهادة في الإعلام الآلي يجدون سهولة وسلاسة في التحضير باستعمال الإعلام الآلي، بل إن بعضهم صرح أنه يجد متعة في التحضير بهذه التقنية ولا يستطيع الاستغناء عن توظيفها في مجال عمله (مقابلة الأستاذة رقم:7).

كما أن هذا التكوين يسمح للأساتذة الاستعانة بالوسائط الإلكترونية الأخرى في إنجاح الدرس والوصول لتحقيق أهدافه. ويمكن اقتراح الاعمال المنجزة بالاعلام الآلي كمشروع مقاطعة تربوية يتم تجميعها واختيار أفضلها ورفعها على الانترنت لتعميم الفائدة كفعل تعزيزي للمادة المنتجة، كما يمكن إعادة إرسالها للتلاميذ من خلال موقع المدرسة، ليطلع عليها المتعلم بمساعدة الاولياء.

الجدول رقم 38: يوضح العلاقة بين حصول الأستاذ على شهادة في الاعلام الآلي واهمية التكوين.

ضرورة التكوين في المسار المهني / متحصل على شهادة الاعلام الآلي		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرار	116	71	187
	النسبة%	**%62**	%38	%100
لا	التكرار	11	5	16
	النسبة%	**%68.8**	%31.2	%100
المجموع	التكرار	127	76	203
	النسبة%	%62.6	%37.4	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (38) العلاقة بين حصول الأستاذ على شهادة في الاعلام الآلي وضرورية عملية التكوين في مساره المهني. حيث يبين الجدول أن نسبة 62% من الأساتذة الحاصلين على شهادة في الاعلام الآلي يعتقدون باهمية عملية التكوين ودورها في مسارهم المهني، مقابل نسبة 68.8% من الأساتذة الذين لم يتحصلوا على شهادة يعتقدون بضرورية عملية التكوين في مسارهم المهني.

وهذا يؤكد أن الأساتذة الذين اقتنعوا بأهمية التكوين في الاعلام الآلي تحصلوا على شهادة في هذا الميدان، وهم يستثمرون هذا التكوين في مجال التعليم بالطرق الحديثة؛ وهو ما يمكن تصنيفه بأنه مكسب يدخل ضمن نشاط التعليم الإلكتروني، والذي اصبح آلية أكثر من ضرورية في نظام التعليم، اين برزت الحاجة إليه في كل مراحل التعليم وأطواره، خاصة مع ظهور جائحة كورونا أين صار التواصل المباشر بين الأستاذ والمتعلم وبين المتعلمين فيما بينهم عامل مسبب لخطر نقل العدوى واصبح من المفيد التواصل عن بعد؛ بالاعتماد على الاعلام الآلي من خلال مواقع مدرسية تضم الافواج التربوية. في المقابل ذلك جاءت النسبة الأعلى من الذين لا يستعينون بالكمبيوتر من فئة الأساتذة الذين لم يستفيدوا من تكوين في الإعلام الآلي ولم يتحصلوا على شهادة في التخصص، وهذا ما سوف يجعلهم يتعرضون إلى صعوبات عديدة في مستقبلهم المهني، ومعوقات تحد من القدرة على وصولهم إلى أهدافهم، ما داموا لم يغيروا من قناعاتهم تجاه اهمية التكوين في الإعلام الآلي.

الجدول رقم 39: يوضح العلاقة بين التكوين والاستعانه بالمواقع الالكترونية في إعداد الدروس.

تلقيت تكوينا في الاعلام الآلي / تستعين بالمواقع لإعداد الدروس		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرار	94	7	101
	النسبة%	**93.1%**	%6.9	%100
لا	التكرار	84	18	102
	النسبة%	**82.4%**	%17.6	%100
المجموع	التكرار	178	25	203
	النسبة%	%87.7	%12.3	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (39) العلاقة بين تلقي الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي واستعانته بالمواقع الالكترونية في إعداد الدروس. والملاحظ من الجدول أن نسبة 93.1% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي يستعينون بالمواقع الالكترونية في إعداد الدروس، مقابل 82.4% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الاعلام الآلي لا يستعينون بالمواقع الالكترونية في إعداد الدروس.

والملاحظ ان غالبية الأساتذة الذين تلقوا تكوين في الإعلام الآلي يستعينون بالمواقع الالكترونية في إعداد الدروس، ويحضرون دروسهم باستعمال جهاز الكمبيوتر؛ وهذا يدلل على أهمية التكوين في المجال الإلكتروني ودوره في التعليم الحديث، وهو ما يجعل عملهم يكون أكثر ثراء وتنوعا بما يخدم المتعلم ويزيد من تعزيز التكوين الذاتي للأستاذ.

كما أن هذا التكوين يسمح للأساتذة بالاستعانة بالوسائط الإلكترونية في إنجاح الدرس والوصول لتحقيق أهدافه.

والملاحظ أن الأساتذة الذين لا يتحكمون في الإعلام الآلي تعترضهم معوقات للولوج الى مواقع المذكرات التربوية. وهو ما صرحت به (المقابلة رقم8): " الأساتذة الذين لا يتحكمون في الإعلام الآلي تعترضهم معوقات للولوج الى مواقع المذكرات التربوية."

جدول 40: يوضح العلاقة بين تكوين الأستاذ وتكليفه التلاميذ بأعمال تعتمد على الاعلام الآلي.

تكليف التلاميذ بأعمال تعتمد الاعلام الآلي / تلقيت تكوينا في الاعلام الآلي		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرار	56	48	104
	النسبة%	**53.8%**	%46.2	%100
لا	التكرار	54	50	104
	النسبة%	%51.9	**48.1%**	%100
المجموع	التكرار	110	98	208
	النسبة%	%52.9	%47.1	%100

- **التعليق:**

يبين الجدول رقم (40) العلاقة بين تلقي الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وتكليفه التلاميذ القيام بأعمال تعتمد على الاعلام الآلي. وما يمكن ملاحظته من خلال معطيات الجدول أن نسبة 53.8% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي يكلفون التلاميذ بأعمال تعتمد على استعمال الكمبيوتر، مقابل 48.1% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الاعلام الآلي لا يكلفون التلاميذ بأعمال تعتمد على الاعلام الآلي.

يحدد الجدول الترابط الحاصل بين الأساتذة الذين تلقوا تكوين في الإعلام الآلي ومحاولة تدريبهم للمتعلمين من خلال تكليفهم ببعض الأعمال التي تعتمد على استعمال الكمبيوتر وهو ما يسهل للمتعلم التواصل مع الأستاذ من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، كما يؤهل التلاميذ للتعليم

الإلكتروني في المراحل المتقدمة في مسارهم التعليمي بالرغم من قلة الوسائل خاصة في الوسط المدرسي وهو ما يتوافق مع إجابات المبحثين على السؤال (رقم25) المتعلق بوفرة الوسائل من عدمها.

جدول 41: يوضح العلاقة بين تلقى الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وإذا ما كان يرى في عملية التكوين ضرورة لمساره المهني.

تلقيت تكوينا في الاعلام الآلي / التكوين ضروري للمسار المهني للأستاذ		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرار	95	6	101
	النسبة%	**94.1%**	%5.9	%100
لا	التكرار	92	10	102
	النسبة%	**90.2%**	%9.8	%100
المجموع	التكرار	187	16	203
	النسبة%	%92.1	%7.9	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (41) العلاقة بين تلقى الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وإذا ما كان الاستاذ يرى في عملية التكوين ضرور لمساره المهني. ومن خلال الجدول يتبين أن نسبة 94.1% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي يرون ان عملية التكوين ضرورية للمسار المهني للأستاذ، مقابل 90.2% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الاعلام الآلي، ورغم ذلك فهم يرون ان عملية التكوين ضرورية خلال المسار المهني للأستاذ.

وهنا يتبين من خلال الجدول أهمية الاعتقاد بضرورة التكوين، حتى وان كان غير نظامي ودون الاستفادة من شهادة في المسار المهني للأستاذ، حيث أن الأساتذة الذين يؤمنون بهذه الفكرة هم الذين انخرطوا في التكوين وهم الذين تتوفر فيهم شروط ممارسة التعليم الإلكتروني، في حين أن الأساتذة الذين يستبعدون هذه الفكرة وغير مقتنعين بها لم يتحصلوا على شهادة في التخصص ولا على تكوين،

مما يجعلهم غير مؤهلين لممارسة التعليم المستقبلي، وتتوقع القراءة الاستشرافية للباحث ان هذه الفئة ستعترضهم معوقات في هذا المجال، مما يستوجب إلزامهم بالتكوين الإلكتروني في المستقبل القريب.

الجدول رقم 42: يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وإذا يجيد العمل به.

تلقيت تكوينا في الاعلام الآلي / تجيد العمل بالإعلام الآلي		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرار	83	20	103
	النسبة%	**%80.6**	%19.4	%100
لا	التكرار	43	59	102
	النسبة%	%42.2	**%57.8**	%100
المجموع	التكرار	126	79	205
	النسبة%	%61.5	%38.5	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (42) العلاقة بين تلقي الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وهل يجيد العمل به. ويبرز الجدول أن نسبة 80.6% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي يجيدون التحكم والعمل بالكمبيوتر، مقابل 57.8% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الاعلام الآلي لا يجيدون ذلك.

نستنتج من الجدول أن الذين يجيدون العمل بالإعلام الآلي هم الأساتذة الذين تلقوا تكوينا متخصصا في هذا الميدان، وهم يمثلون النسبة العالية من المصرحين.

في مقابل ذلك تؤكد النسبة أن الأساتذة الذين لم يتلقوا هذا النوع من التكوين ليست لهم كفاءة إجادة العمل بالكمبيوتر، وليست لهم القدرة على التواصل أو اعداد الدروس باستعمال الكمبيوتر، هذا يؤكد مرة أخرى أهمية التكوين المتخصص.

الجدول رقم 43: يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وفائدة البرامج التكونية في زيادة إلمامه بمعلومات جديدة حول طرق التدريس.

أفادك التكوين بمعلومات حول طرق التدريس / تلقيت تكوينا في الاعلام الآلي		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرار	76	24	100
	النسبة%	**%76**	**%24**	%100
لا	التكرار	70	30	100
	النسبة%	%70	%30	%100
المجموع	التكرار	146	54	200
	النسبة%	%73	%27	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (43) علاقة تلقي الأستاذ تكوينا في الاعلام الآلي وفائدة البرامج التكونية من حيث زيادة إلمامه بمعلومات جديدة حول طرق التدريس.

يبرز الجدول أن نسبة 76% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي يقرون بأن البرامج التكونية أفادتهم في زيادة إلمامهم بمعلومات جديدة حول طرق التدريس، مقابل 24% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الاعلام الآلي لا يرون أن البرامج التكوينية مفيدة في زيادة إلمامهم بمعلومات جديدة حول طرق التدريس.

وتقر فئة المصرحين من الأساتذة اللذين تلقوا تكوينا في الإعلام الآلي أن لهذا التكوين انعكاسا إيجابيا في زيادة الإلمام بالمعلومات الجديدة حول طرق التدريس وإعداد الدروس؛ من خلال التحكم في آلية البحث في المواقع الإلكترونية التعليمية خاصة، وكذا الاطلاع على طرق التدريس الحديثة وكيفية العمل الميداني بها والاستفادة منها، وكذا الاستفادة من المذكرات المتوفرة على الفضاء الأزرق، أو المتوقع برمجتها على موقع الوزارة للمذكرات البيداغوجية.

الجدول رقم 44: يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ وإذا يجيد العمل بالإعلام الآلي.

المستوى التعليمي / تجيد العمل بالإعلام الآلي		نعم	لا	المجموع
مستوى البكالوريا	التكرار	0	3	3
	النسبة%	%0	%100	%100
اللسانس	التكرار	99	61	160
	النسبة%	%61.9	**%38.1**	%100
الماستر	التكرار	20	8	28
	النسبة%	**%71.4**	%28.6	%100
الماجستير	التكرار	2	1	3
	النسبة%	%66.7	%33.3%	%100
المجموع	التكرار	121	73	194
	النسبة%	%62.4	%37.6	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (44) العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ وإذا كان يجيد العمل بالإعلام الآلي. حيث يظهر الجدول أن ما نسبته 71.4% من الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر يحسنون العمل بالإعلام الآلي مقابل 38.1% من الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس لا يجيدون العمل به.

والملاحظ بشكل عام أنه كلما زاد المستوى الدراسي زادت قدرة الأستاذ على اكتساب مهارات العمل بالإعلام الآلي.

ولتفسير المعطيات يمكن القول إن المؤسسات الجامعية توفر لطلبة الماستر تكوينا يضمن لهم أبجديات هذا الميدان ما يسمح لهم بالتحكم في هذه التقنية ومبادئها الأولية كضرورة تتطلبها ممارستنا اليومية.

الجدول رقم 45: يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ وتلقيه تكوينا في الاعلام الآلي.

تلقيت تكوينا في الاعلام الآلي / المستوى التعليمي		نعم	لا	المجموع
مستوى البكالوريا	التكرار	0	3	3
	النسبة%	% 0	%100	%100
اللسانس	التكرار	82	80	162
	النسبة%	**%50.6**	%49.4	%100
الماستر	التكرار	17	11	28
	النسبة%	**%60.7**	%39.3	%100
الماجستير	التكرار	1	2	3
	النسبة%	%33.3	%66.7	%100
الدكتوراه	التكرار	1	0	1
	النسبة%	%100	% 0	%100
المجموع	التكرار	101	96	197
	النسبة%	%51.3	%48.7	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (45) العلاقة بين المستوى التعليمي للأستاذ وإذا تلقى تكوينا في الاعلام الآلي. ويبرز الجدول أن ما نسبته 60.7% من الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي مقابل 50.6% من الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس لم يتلقوا تكوينا في الاعلام الآلي.

وعليه نستنتج من الجدول أعلاه أن للمستوى التعليمي دور في تحكم الأستاذ بالإعلام الآلي والاستفادة منه، على اعتبار أن الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر فما فوق كانت لهم فرصة التكوين في مجال الإعلام الآلي مما يؤهلهم للعمل بالتعليم الإلكتروني، في مقابل ذلك كانت فرصة الحاصلين على شهادة الليسانس أقل أو غير متاحة أصلا، مما يضعف كفاءتهم في العمل بالتعليم الإلكتروني.

الجدول رقم 46: يوضح العلاقة بين الأستاذ الذي يجيد العمل بالإعلام الآلي والفوج المسند له.

الفوج المسند / تجيد الإعلام الآلي		التحضيري	السنة الاولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	المجموع
نعم	التكرار	9	20	17	27	23	38	134
	النسبة%	%6.7	%15	%12.7	%20.1	%17.1	**%28.4**	%100
لا	التكرار	4	11	9	19	16	7	66
	النسبة%	%6	%16.7	%13.7	%28.8	%24.2	**%10.6**	%100
المجموع	التكرار	13	31	26	46	39	45	200
	النسبة%	%6.6	%15.6	%13	%23	%19.6	%22.2	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (46) العلاقة بين الأستاذ الذي يجيد العمل بالإعلام الآلي والفوج المسند له. حيث نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن نسبتة 28.4% من الأساتذة الذين أوكل إليهم تدريس السنة الخامسة لمرحلة التعليم الابتدائي هم الأساتذة الذين يجيدون العمل بالإعلام الآلي، مقابل نسبة 10.6% من الأساتذة الذين أوكل إليهم تدريس السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هم أساتذة لا يحسنون العمل بالإعلام الآلي.

نستنتج من معطيات الجدول أهلية ملمح الأساتذة الذين يجيدون العمل بالإعلام الآلي وإسناد الأفواج ذات الأهمية الأكبر (السنة الخامسة) لهم باعتبارها سنة انتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط، وهي محل اهتمام جميع الشركاء التربوين؛ وعليه يختار لها مديرو المدارس الأساتذة المتمكنين في الاعلام الآلي والأكثر كفاءة في تحقيق أعلى نسب النجاح، فيما تُوكَل نسبة 10.6% إلى الأساتذة ذوي الخبرة والذين حققوا نتائج جيدة في السنوات الدراسية السابقة، وهذا يوضح أهمية التمكن من الاعلام الآلي؛ حيث أنه كلما كان الفوج التعليمي أعلى تطلب ذلك الحاجة إلى توظيف الاعلام الآلي.

الجدول رقم 47: يوضح العلاقة بين الأستاذ المتابع للمستجدات والتحكم في الإعلام الآلي.

تجيد العمل بالإعلام الآلي / تطلع على المستجدات البيداغوجية		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرار	119	65	184
	النسبة%	**64.7%**	%35.3	%100
لا	التكرار	6	12	18
	النسبة%	%33.3	**66.7%**	%100
المجموع	التكرار	125	77	202
	النسبة%	%61.9	%38.1	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (47) العلاقة بين الأستاذ الذي يطلع على أحدث المستجدات التربوية والذي يجيد العمل بالإعلام الآلي. حيث جاءت نسبة 64.7% يطلعون، مقابل ما نسبته 66.7% من الأساتذة الذين لا يطلعون على أحدث المستجدات التربوية لا يجيدون العمل بالإعلام الآلي.

نستنتج من ذلك أن الذين لهم الرغبة في الاطلاع على المستجدات يدفعهم فضولهم المعرفي إلى الاجتهاد في تكوينهم العصامي الذي يسمح لهم باستعمال الإعلام الآلي للحصول على أحدث المعلومات، وهذا يبين أهمية حصول ملكة حب العلم والمعرفة وتأصلها في مخيلتهم الفكرية.

الجدول رقم 48: يوضح نوع علاقة الأستاذ بأولياء الأمور وإذا كان يتواصل معهم من خلال الموقع الالكتروني للمدرسة.

طبيعة علاقتك مع اولياء الأمور / تتواصل مع الاولياء بالموقع الالكتروني		نعم	لا	المجموع
منعدمة	التكرار	1	7	8
	النسبة%	%12.5	%87.5	%100
متذبذبة	التكرار	12	90	102
	النسبة%	**%11.8**	%88.2	%100
دائمة	التكرار	20	68	88
	النسبة%	**%22.7**	%77.3	%100
المجموع	التكرار	33	165	198
	النسبة%	%16.7	%83.3	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول (48) طبيعة علاقة الأستاذ بأولياء الأمور وإذا ما كان يتواصل معهم من خلال الموقع الالكتروني للمدرسة. حيث جاء في الجدول أن ما نسبته 22.7% من الأساتذة الذين علاقتهم مع أولياء التلاميذ دائمة؛ يتواصلون معهم من خلال الموقع الالكتروني للمدرسة. مقابل 11.8% من الأساتذة الذين علاقتهم مع أولياء التلاميذ متذبذبة؛ لا يتواصل مع الأولياء من خلال الموقع الالكتروني للمدرسة.

نستنتج من الجدول أن الأساتذة الذين يقيمون علاقة دائمة مع أولياء الأمور هم من يتواصلون بنسبة أعلى معهم من خلال الموقع الإلكتروني للمدرسة.

وهذا يؤكد دور طبيعة العلاقة المعتمدة مع شريك المؤسسة بهدف تسهيل عملية التواصل بين الأستاذ والولي؛ مما يتطلب قدرة التحكم على الولوج إلى المواقع الإلكترونية من خلال اكتساب كفاءة التحكم في التقنية الحديثة، اعتمادا على تلقي تكوين متخصص في هذا المجال.

الجدول رقم 49: يوضح العلاقة بين الأستاذ الذي يجيد العمل بالإعلام الآلي وتلقيه تكوينا متخصصا وقدرته على تحضر دروسه باستعمال الكمبيوتر.

تلقيت تكوينا في الاعلام الآلي / تجيد العمل بالإعلام الالي			تحضر دروسك بالكمبيوتر		المجموع
			نعم	لا	
نعم	نعم	التكرار	59	24	83
		النسبة%	**%71.1**	%28.9	%100
	لا	التكرار	5	15	20
		النسبة%	%25	%75	%100
	المجموع	التكرار	64	39	103
		النسبة%	%62.1	%37.9	%100
لا	نعم	التكرار	34	9	43
		النسبة%	**%79.1**	%20.9	%100
	لا	التكرار	15	44	59
		النسبة%	%25.4	**%74.6**	%100
	المجموع	التكرار	49	53	102
		النسبة%	%48	%52	%100
المجموع	نعم	التكرار	93	33	126
		النسبة%	%73.8	%26.2	%100
	لا	التكرار	20	59	79
		النسبة%	%25.3	%74.7	%100
	المجموع	التكرار	113	92	205
		النسبة%	%55.1	%44.9	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (49) العلاقة بين الأستاذ الذي تلقى تكوينا متخصصا في ميدان الإعلام الآلي وقدرته على تحضر دروسه باستعمال الكمبيوتر.

وتؤكد المعطيات أن نسبة 71.1% من الأساتذة المبحثين تلقوا تكوينا متخصص في الميدان المذكور ويجيدون العمل بالإعلام الآلي يحضِرون دروسهم باستعمال الكمبيوتر. في حين نجد نسبة 74.6% من الفئة المستجوبة لا يجيدون العمل بالإعلام الآلي ولم يتلقوا تكوينا متخصصا ولا ينجزون تحضيرهم للدروس بالاعتماد على الكمبيوتر.

وهكذا تبين القيم المتحصل عليها وبوضوح دور وأهمية التمكن والتحكم في الإعلام الآلي كقيمة مضافة للأستاذ في التدريس الحديث، وخاصة عملية تحضير الدروس بمساعدة الكمبيوتر، ومن الواضح أن هناك رغبة عند الأساتذة في اكتساب مهارة العمل بالكمبيوتر بسبب وجود حاجيات أساسية في الحياة اليومية والعلمية على السواء، خاصة مع ظهور السبورة التفاعلية والالواح الالكترونية والهواتف الذكية والتمرس على استعمالها لدى المتعلمين، أين يسهل ذلك اكتساب المعلومة انطلاقا من التحكم في المبادئ الأولية للإعلام الآلي.

***تحليل نتائج الفرضية الثانية:**

-أيدت نتائج البحث صحة ما جاء في الفرضية الثانية من أن للتكوين البيداغوجي القبلي وأثناء الخدمة أثر على اكتساب تقنية التعليم الالكتروني وتوظيفها، حيث تبين:

-أنّ نسبة 62.5% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي يحضرون الدروس باستعمال الكمبيوتر مقابل نسبة 51.9% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الاعلام الآلي لا يحضرون الدروس باستعمال الكمبيوتر، وهو ما يؤكد أهمية التكوين ودوره في التعليم الإلكتروني الحديث.

-أنّ نسبة 67.9% من الأساتذة الحاصلين على شهادة في الاعلام الآلي يحضرون الدروس باستعمال الكمبيوتر مقابل نسبة 53.1% من الأساتذة الذين لم يتحصلوا على شهادة في الاعلام الآلي لا يحضرون الدروس باستعمال الكمبيوتر.

-أنّ نسبة 93.1% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الإعلام الآلي يستعينون بالمواقع الالكترونية في إعداد الدروس، مقابل نسبة 82.4% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الإعلام الآلي لا يستعينون بالمواقع الالكترونية في إعداد الدروس أو باستعمال الكمبيوتر وهو ما يمثل خلل في تكوين الأستاذ المتميز.

-أنّ نسبة 53.8% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الإعلام الآلي يكلفون التلاميذ بأعمال تعتمد على الاعلام الآلي، مقابل نسبة 48.1% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الإعلام الآلي لا يكلفون التلاميذ بأعمال تعتمد على الإعلام الآلي وهو ما يمثل نقص في إشباع الحاجيات التعلمية للتلميذ واعداده في مجال التقنية للحاضر وللمستقبل.

-أنّ الأساتذة الذين يطلعون على أحدث المستجدات البيداغوجية؛ يجيدون العمل بالإعلام الآلي بنسبة 64.7% وهذا ما يتطلبه التدريس الحديث أو التعليم الالكتروني، مقابل ما نسبته 66.7% من الأساتذة الذين لا يطلعون على أحدث المستجدات البيداغوجية لا يجيدون العمل بالإعلام الآلي.

-أنّ نسبة 76% من الأساتذة الذين تلقوا تكوين في الاعلام الآلي يقرون أن البرامج التكونية أفادتهم في زيادة إلمامهم بمعلومات جديدة حول طرق التدريس، مقابل 24% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي لا يرون أن البرامج التكونية أفادتهم، ما يؤكد ناتج التكوين المتخصص في ميدان الاعلام الآلي من حيث زيادة إلمامهم بمعلومات جديدة حول طرق التدريس والتي من أحدثها طريقة التعليم الالكتروني.

بعد عرض المعطيات المتعلقة بالفرضية الثانية ومن خلال ما جاءت به الاستمارة والمقابلة من معطيات، نخلص الى نتيجة تحقق الفرضية الثانية القائلة بأن للتكوين البيداغوجي القبلي وأثناء الخدمة أثر على اكتساب تقنية التعليم الإلكتروني وتوظيفها، على اعتبار أن:

-الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي لايجدون معوقات في التحضير بالكمبيوتر كوسيلة مساعدة لاعداد المذكرات.

-كما أن المتحصلين على شهادات في هذا الميدان يجدون سهولة في التحضير بالاعلام الآلي مقابل الأساتذة الغير حاصلين على شهادة في التخصص.

-الى جانب هذا ان التكوين على الاعلام الآلي يسهل على الأساتذة الإبحار في المواقع الالكترونية للاستئناس بها عند الحاجة أثناء اعداد الدروس، مع إمكانية تحين المعلومات والمعارف والاستزاده منها.

-بالاضافة الى ان الأساتذة المتكونين في هذا الميدان لهم القدرة على مساعدة متعلميهم وتوجيههم وهو ما يمنح لهم أولوية اسناد الافواج النهائية لهم (السنة الخامسة).

-ذلك ان هؤلاء لهم القدرة على تكليف متعلميهم ببعض الاعمال التي تستدعي استعمال الاعلام الآلي والتي تدخل ضمن التعليم الالكتروني.

- كما لهم قدرة استعمال والتحكم في وسائل التعليم الالكتروني في تقديم الدروس (الكمبيوتر، داتا شو/Data show)... علما ان الاتجاه العام للتعليم الحديث ينحو باتجاه اقحام التقنية والاعلام الآلي في قطاع التربية لتوظيفها عند وجود موانع تعيق عملية التدريس (جائحة كورونا).

10-تحليل البيانات واستخلاص النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

يساعد توظيف العلاقة التربوية المناسبة على الادارة الصفية الناجحة.

الجدول رقم 50: يوضح العلاقة بين الحالة المدنية وطبيعة العلاقة مع التلاميذ.

الحالة المدنية / طبيعة العلاقة مع التلاميذ		اخوية	ابوية	رسمية	المجموع
أعزب	التكرار	18	21	3	42
	النسبة%	**%42.9**	%50.0	%7.1	%100
متزوج	التكرار	20	109	17	146
	النسبة%	%13.7	**%74.7**	%11.6	%100
مطلق	التكرار	2	5	0	7
	النسبة%	%28.6	%71.4	%0.0	%100
المجموع	التكرار	40	135	20	195
	النسبة%	%20.5	%69.2	%10.3	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (50) العلاقة بين الحالة المدنية وطبيعة العلاقة مع التلاميذ. ويبين الجدول أن نسبة 74.7% من الأساتذة المتزوجين يقيمون علاقة ذات طابع أبوي مع تلاميذهم، في مقابل ما نسبته 42.9% من فئة العزاب جاءت علاقتهم أخوية وهي النسبة الأعلى مقارنة بباقي الفئات.

ويدلل الجدول على أن هناك علاقة ارتباطية بين الحالة المدنية للأستاذ وطبيعة العلاقة مع التلميذ حيث أن النسبة العالية من المتزوجين يتبنون علاقة أبوية؛ تسمح للتلميذ بالدخول في حالة من الشعور الإيجابي في حجرة الصف مما ينعكس إيجابا على تمدرسه وعدم شعوره بالاغتراب، ذلك أن

العلاقة الأبوية تساوي بين جميع التلاميذ في المعاملة بصفتهم أبناء، ما يقلل من روح الصراع والتنافس السلبي بينهم، ويزيد في المقابل من الروح التعاون الصفي الجماعي.

في حين أن العزاب سجلوا النسبة الأعلى من الذين يتبنون العلاقة الأخوية؛ باعتبار أنهم لم يعيشوا لحظة الحياة الأبوية بعد.

وهو ما يتوافق مع تصريح (المقابلة رقم 4):" للحالة المدنية انعكاس مباشر على طبيعة العلاقة البيداغوجية التي يتعامل بها الأستاذ مع تلاميذه."

الجدول رقم 51: يوضح العلاقة بين وجود أبناء لدى الأستاذ ونوع العلاقة مع التلاميذ.

لديك أبناء / طبيعة العلاقة مع التلاميذ		اخوية	ابوية	رسمية	المجموع
نعم	التكرار	18	102	19	139
	النسبة%	%12.9	**%73.4**	%13.7	%100
لا	التكرار	18	33	3	54
	النسبة%	**%33.3**	%61.1	%5.6	%100
المجموع	التكرار	36	135	22	193
	النسبة%	%18.7	%69.9	%11.4	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (51) العلاقة بين وجود أبناء لدى الأستاذ ونوع العلاقة مع التلاميذ. ويبين الجدول أن نسبة 73.4% من الأساتذة المتزوجين ولديهم أبناء؛ يقيمون علاقة ذات طابع أبوي مع تلاميذهم، في مقابل ما نسبته 33.3% من الأساتذة الذين ليس لديهم أبناء؛ تأخذ علاقتهم الطابع الأخوي مع تلاميذهم.

وتؤكد معطيات (الجدول رقم: 51) ما جاء في (الجدول رقم: 50) من أن الأساتذة الذين صرحوا بوجود أبناء، هم في الغالب من يوظفون العلاقة الأبوية، وهذه العلاقة الإنسانية تجعل الأستاذ يتعامل مع المتعلم كإبن، يقدم له النصيحة ويبذل الجهد لصالحه خاصة في هذه المرحلة العمرية. فلا يعنفه رمزيا ولا لفظيا ولا بدنيا، مصدقا للفكر التربوي عند ابن خلدون في التعامل مع المتعلمين بقوله: "ينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده، ألا يستبد في التأديب". وقد قال محمد بن أبي زيد في كتابه الذي ألفه في حكم المعلمين والمتعلمين انه "لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئا".[1]

[1] احمد جاد، المصدر المذكور سابقا، ص 542.

الجدول رقم 52: يوضح طبيعة علاقة الأستاذ مع تلاميذه ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية.

تصل إلى تحقيق أهداف درسك / طبيعة العلاقة مع التلاميذ		نعم	لا	المجموع
أخوية	التكرار	42	1	43
	النسبة%	**%97.7**	%2.3	%100
أبوية	التكرار	143	4	147
	النسبة%	**%97.3**	%2.7	%100
رسمية	التكرار	1	5	6
	النسبة%	%16.7	**%83.3**	%100
المجموع	التكرار	186	10	196
	النسبة%	%94.9	%5.1	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (52) أهمية طبيعة علاقة الأستاذ مع تلاميذه وهل يصل إلى تحقيق الأهداف التعليمية من درسه. حيث نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 97.7% ونسبة 97.3% من الأساتذة الذين يتبنون نوع علاقة أبوية أو أخوية على التوالي مع التلاميذ؛ يصلون إلى تحقيق الاهداف التعليمية من درسهم، مقابل ما نسبته 83.3% من الأساتذة الذين يتبنون طبيعة علاقة رسمية مع التلاميذ؛ لا يصلون الى تحقيق الاهداف التعليمية من درسهم.

ويبرز الجدول أعلاه مدى الانعكاس المباشر لطبيعة العلاقة التي يوظفها الأستاذ لتحقيق الأهداف التعليمية للدرس، حيث جاءت النسبة الأعلى للمصرحين الذين يصلون إلى تحقيق أهداف التعليم من الذين يمارسون العلاقة الأخوية أو العلاقة الأبوية في تعاطيهم التفاعلي خلال النشاط التعليمي الفوجي مع متعلميهم.

مقابل ضعف نسبة تحقيق الأهداف عند الأساتذة الذين يعتمدون العلاقة الرسمية، حيث تظهر هنا أهمية العلاقات الإنسانية في الحياة الدراسية، أين يجب معاملة الانسان كإنسان وليس كشيء آخر.

وبهذا الخصوص "أكد التصور الكانطي أن بناء العلاقات الاجتماعية يقوم تأسيسها على قاعدة تفعيل الطابع الإنساني الودي في عملية التفاعل الاجتماعي وتجنب التسلط والعنف لما له من مآلات سلبية على المجتمع."[1]

وهو ما يؤكد عليه ابن خلدون بضرورة أن تأخذ العلاقة الطابع الودي وتجنب الشدة بقوله: "من كان مرباه بالتعسف والقهر من المتعلمين... سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه الى الكسل وحمله على الكذب والخبث والتضاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيادي عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الإجتماع والتمدن."[2]

فكلما كان بناء العلاقة قائم على التقيد المفرط بالقوانين وعدم المرونة في التواصل، وإعطائها الطابع الرسمي الضيق؛ تقل فاعلية ناتج هذه العلاقة وتتحول الى علاقة جافة آلية، لا تخدم السير الحسن للفوج وبعيدة عن الطابع الإنساني التربوي.

في حين" أن أي علاقة وثيقة وداعمة بين المعلم والتلميذ والتي تتميز بمستويات منخفضة من الصراع والتبعية تزيد بشكل كبير من التطور الاجتماعي والعاطفي والسلوكي للتلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي."[3]

---

[1] سمير نعيم أحمد، المصدر المذكور سابقا، ص73.

[2] احمد جاد، المصدر المذكور سابقا، ص 541.

[3] Leanne Short, op, cit, p8.

الجدول رقم 53: يوضح الجدول طبيعة علاقة الأستاذ مع التلاميذ وشعوره لحظة تقديم الدروس.

شعورك لحظة تقديم الدروس / طبيعة العلاقة مع التلاميذ		راض	غير راض	راض نسبيا	المجموع
أخوية	التكرار	19	5	17	41
	النسبة%	**46.3%**	%12.2	%41.5	%100
أبوية	التكرار	58	4	76	138
	النسبة%	% 42	**2.9%**	%55.1	%100
رسمية	التكرار	9	1	12	22
	النسبة%	%40.9	%4.5	%54.6	%100
المجموع	التكرار	86	10	105	201
	النسبة%	%42.8	%5	%52.2	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (53) طبيعة علاقة الأستاذ مع التلاميذ وشعوره لحظة تقديم الدروس.

ونلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 46.3% من الأساتذة الذين يتبنون نوع علاقة أخوية مع تلاميذهم يشعرون بالرضى لحظة تقديم الدروس، في مقابل ما نسبته 41% من الأساتذة الذين يتبنون نوع العلاقة الرسمية مع التلاميذ يشعرون بالرضى لحظة تقديم الدروس.

تؤكد بيانات الجدول أعلاه أن الذين يعتمدون علاقة أخوية في أفواجهم هم من يجدون الشعور بالرضا أثناء تقديم الدروس مقابل نسبة 12.2% غير راضين، ذلك أن الشعور بالرضا ينعكس على طموحهم للوصول إلى نتائج أكثر قبولا خاصة إذا علمنا أنهم من فئة غير المتزوجين والأقل من عشر سنوات خبرة وهو ما يولد لديهم حماسا ورغبة في الوصول الى نتائج عالية الجودة.

الجدول رقم 54: يوضح العلاقة بين استعمال الأستاذ للشدة في التعامل مع المتعلمين وإشراكهم في مناقشة الدرس.

تشرك التلاميذ في مناقشة الدرس ونتائجه / استعمل الشدة في التعامل مع المتعلمين		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرار	120	12	132
	النسبة%	**90.9**	%9.1	%100
لا	التكرار	65	0	65
	النسبة%	**100**	%0.0	%100
المجموع	التكرار	185	12	197
	النسبة%	%93.9	%6.1	%100

التعليق:

يوضح الجدول رقم (54) العلاقة بين استعمال الأستاذ للشدة في التعامل مع المتعلمين وإشراكهم في مناقشة الدرس.

ونستنتج من خلال الجدول أن نسبة 100% من الأساتذة الذين لا يوظفون الشدة في التعامل مع المتعلمين يشركونهم في مناقشة الدرس ونتائجه بحرية، مقابل 90.9 % من الأساتذة الذين يوظفون الشدة في التعامل مع المتعلمين يشركون التلاميذ في مناقشة الدرس ونتائجه.

يفسر الجدول أعلاه العلاقة بين من يوظف الشدة من الأساتذة في التعامل بينه وبين المتعلمين وعلاقة ذلك بإفساح حرية مناقشة الدرس، حيث جاءت تصريحات المبحثين تؤكد أن فئة من يرفضون استعمال الشدة مع المتعلمين هي الأعلى نسبة من الأساتذة الذين يسمحون لتلاميذهم بمناقشة الدرس وهذا يعكس إيجابية الجو الديمقراطي، من خلال احترام الحق في الحوار المعرفي الهادف والبناء؛ ما ينعكس على سلوك المتعلم خارج المدرسة وتحديدا في المحيط الاجتماعي، وهكذا يتم ربط سلوك المتعلم بين ما يتناوله في المدرسة وبين ما يمارسه في المجتمع وهو ما تركز عليه المقاربة بالكفاءات،

مع الإشارة إلى أن قوانين المهنة تمنع منعا باتا التعنيف الجسدي أو اللفظي أو الرمزي للمتعلمين، والتي ظهرت خاصة بداية التسعينات في إطار شعار " لا تضرب التلميذ ولو بزهرة ".

وهذا ما يتوافق مع التصور الكانطي المبني على" أن التربية يجب أن تكون الوسيلة الأساسية لإصلاح المجتمع، فالاستمالة في رأيه خير من العنف."[1]

ويوافقه في ذلك تصور ابن خلدون" وقومه ما استطعت(المتعلم) بالقرب والملاينة فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة"[2]

الجدول رقم 55: يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ ملاحظات من الإدارة وطبيعة العلاقة مع التلاميذ.

طبيعة العلاقة مع التلاميذ / تتلقى ملاحظات من الادارة		اخوية	ابوية	رسمية	المجموع
نعم	التكرار	21	8	60	89
	النسبة%	**%23.6**	% 9	**%67.4**	%100
لا	التكرار	21	74	13	108
	النسبة%	%19.5	**%68.5**	%12	%100
المجموع	التكرار	42	82	73	197
	النسبة%	%21.3	%41.6	%37.1	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (55) العلاقة بين تلقي الأستاذ ملاحظات من طرف الإدارة لتسيير فوجه وطبيعة العلاقة مع التلاميذ.

[1] سمير نعيم أحمد، المصدر المذكور سابقا، ص73.

[2] احمد جاد، المصدر المذكور سابقا، ص 542.

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 67.4% من الاساتذة الذين يتلقون ملاحظات من طرف الادارة فيما يخص تسيير أفواجهم هم الأساتذة الذين يوظفون علاقة رسمية مع تلاميذهم، مقابل 68.5% من الأساتذة الذين لا يتلقون ملاحظات من طرف الإدارة فيما يخص تسيير أفواجهم هم الأساتذة الذين يوظفون علاقة أبوية مع تلاميذهم.

فكلما غابت الملاحظات من الإدارة كلما كانت علاقة الأستاذ بالتلميذ ابوية بنسبة (68.5%)، وكلما تلقى ملاحظات من الإدارة كانت العلاقة اخوية بنسبة (23.6%). او رسمية بنسبة (67.4%).

ويبين الجدول أن الأساتذة الذين يعملون بالعلاقة الأبوية لا يتلقون ملاحظات من طرف الإدارة حول طريقة تسيير أفواجهم؛ وهذا يعكس فاعلية العلاقة الأبوية الإنسانية في التعامل مع المتعلمين ويخلق جوّ عمل توافقي ومشجع بين وحدات الهيكل التنظيمي في المؤسسة التربوية، ذلك أن طبيعة المرحلة العمرية التي يعيشها المتعلم لا تستدعي التعامل الرسمي والقانوني بقدر ما تحتاج إلى الرعاية والتكفل والاشباع العاطفي، باعتباره غير راشد وغير مكلف قانونيا ولا شرعيا.

الجدول رقم 56: يوضح العلاقة بين تلقي الأستاذ ملاحظات من طرف الأولياء لتسيير فوجه وطبيعة العلاقة مع التلاميذ.

تلقى ملاحظات الاولياء لإدارة الفوج / طبيعة العلاقة مع التلاميذ		أخوية	أبوية	رسمية	المجموع
نعم	التكرار	15	5	34	54
	النسبة%	%27.8	%9.2	**%63**	%100
لا	التكرار	27	101	17	145
	النسبة%	%18.6	**%69.7**	%11.7	%100
المجموع	التكرار	42	106	51	199
	النسبة%	%21.1	%53.3	%25.6	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (56) العلاقة بين تلقي الأستاذ ملاحظات من طرف الأولياء لتسيير فوجه وطبيعة العلاقة مع التلاميذ.

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 63% من الأساتذة الذين يتلقون ملاحظات من طرف الاولياء فيما يخص تسيير أفواجهم هم الأساتذة الذين يوظفون علاقة رسمية مع تلاميذهم، مقابل 69.7% من الاساتذة الذين لا يتلقون ملاحظات من طرف الاولياء فيما يخص تسيير أفواجهم هم الأساتذة الذين يوظفون علاقة أبوية مع تلاميذهم.

يؤكد الجدول أعلاه نتائج (الجدول السابق رقم: 55) والذي يخلص الى عدم فاعلية العلاقة الرسمية مع تلاميذ هذه المرحلة من التعليم، حيث أن الذين يعتمدون العلاقة الأبوية هم الأساتذة الذين لا يتلقون ملاحظات من طرف الأولياء أو من طرف الإدارة، ذلك أن الأولياء يرون ان ابنائهم مازالوا في مرحلة تتطلب الرعاية الأبوية وأنها الأنسب في التعامل معهم، ويعتبرون الأستاذ أب ثاني للتلميذ في المدرسة.

الجدول رقم 57: يوضح العلاقة بين توظيف الشدة في التعامل مع المتعلمين واعتقاد الأستاذ أن التسيب يعود الى القوانين التي تقيد صلاحياته لضبط الفوج.

تسيب المتعلم يعود لتقييد صلاحيات الأستاذ / توظيف الشدة في التعامل مع المتعلمين		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرار	45	20	65
	النسبة%	**69.2%**	**30.8%**	%100
لا	التكرار	67	61	128
	النسبة%	%52.3	%47.7	%100
المجموع	التكرار	112	81	193
	النسبة%	%58.0	%42.0	%100

- **التعليق:**

يبرز الجدول رقم (57) العلاقة بين توظيف الشدة في التعامل مع المتعلمين واعتقاد الأستاذ أن التسيب يعود الى القوانين التي تقيد من صلاحياته لضبط الفوج. حيث كانت نسبة 69.2% من الأساتذة الذين لا يوظفون الشدة في التعامل مع المتعلمين يعتقدون أن تسيب المتعلمين يعود إلى تقيد صلاحيات الأستاذ، مقابل 30.8% من الأساتذة الذين يوظفون الشدة في التعامل مع المتعلمين لا يعتقدون أن تسيب المتعلمين يعود إلى تقيد صلاحيات الأستاذ.

يصرح الأساتذة المبحثين بالأغلبية أن سبب عدم التزام التلاميذ بالانضباط الصفي مرده الأسرة بشكل خاص، حيث يؤكدون من خلال تصريحات المقابلة أن دورهم بالأساس هو تقديم المعرفة العلمية وبنسبة أقل التوجيه الأخلاقي والتربية السلوكية، في حين أن دور الأسرة هو العكس أي انها تقديم التربية الأخلاقية وبشكل أقل المعرفة العلمية والتحصيل الدراسي. وأن إخلال الاسرة بواجباتها يستدعي توسيع صلاحيات الأستاذ بما في ذلك الحق في تأديب الولدان دون الاضرار بهم، ويستشهدون في ذلك بما هو نقلي من نصوص وتجربة تؤكد فاعلية ذلك.

الجدول رقم 58: يوضح طبيعة العلاقة ومرد التسيب الى القوانين المقيدة للصلاحيات.

تسيب المتعلم يعود لتقيد الصلاحيات / طبيعة العلاقة مع التلاميذ		نعم	لا	المجموع
أخوية	التكرار	19	21	40
	النسبة%	%47.5	**%52.5**	%100
أبوية	التكرار	51	79	130
	النسبة%	%39.2	**%60.8**	%100
رسمية	التكرار	14	9	23
	النسبة%	**%60.9**	%39.1	%100
المجموع	التكرار	84	109	193
	النسبة%	%43.5	%56.5	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (58) طبيعة العلاقة بين التلاميذ والأستاذ واعتقاده ان كان تسيب المتعلمين يعود إلى القوانين التي تقيد من صلاحياته لضبط الفوج.

ونلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 60.9% من الأساتذة الذين يتبنون طبيعة العلاقة الرسمية يعتقدون أن تسيب المتعلمين يعود إلى تقيد صلاحيات الأستاذ، مقابل ما نسبته 60.8% ونسبة 52.5% من الأساتذة الذين يتبنون طبيعة علاقة أبوية أو أخوية على التوالي مع التلاميذ يعتقدون أن تسيب المتعلمين لايعود إلى تقيد صلاحيات الأستاذ بل لعوامل اجتماعية أو نفسية أخرى.

ويعتقد أغلب الأساتذة الذين يوظفون علاقة رسمية بناء على تصريحهم أن تسيب المتعلمين سببه تقيد من صلاحيات الأستاذ لضبط الفوج بتقيده بجملة قوانين ناظمة للعمل التربوي، والتي تضيق عليه في مسألة توظيف الشدة، ويرون أن هذا التحديد لصلاحيات الأستاذ فعل غير بيداغوجي؛ باعتبار أن كل أستاذ أدرى بما يناسب فوجه وما تتطلبه كل وضعية تعليمية وكل حالة تربوية للمتعلم. وهذا ما تشير إليه نظرية الصراع والتسلط داخل الفصل الدراسي "ويلر–Waller". غير أن الوصاية ترى أن سن مثل هذه القوانين من شأنه أن يقلل من ظاهرة العنف المدرسي ويمنع الاضرار بالتلميذ ومضايقتة وازعاجه، وهو ما قد يدفعه إلى رفض التمدرس الذي قد ينتهي به إلى التسرب المدرسي.

في حين أن فئة الأساتذة الذين يتجنبون التعنيف؛ يقدرون أن ذلك يعود بالأساس الى غياب دور الاسرة التربوي، إضافة إلى عامل صغر سن المتعلم والذي يغلب عليه غالبا فرط الحركة وعامل تقليد الأقران بعضهم بعضا في اللعب العبثي، كما لا نغفل بعض الوضعيات الاجتماعية والحالات النفسية غير السوية لبعض المتعلمين؛ ما قد يقدرها الأستاذ كنوع من التسيب.

الجدول رقم 59: يوضح العلاقة بين الأستاذ الذي يسمح بحرية الحركة في القسم وتشجيعه المتعلمين على العمل الجماعي او الفردي.

تسمح بحرية الحركة في القسم / تشجع المتعلمين على العمل		الجماعي	الفردي	المجموع
نعم	التكرار	72	18	90
	النسبة%	**%80**	%20.0	%100
لا	التكرار	88	24	112
	النسبة%	**%78.6**	%21.4	%100
المجموع	التكرار	160	42	202
	النسبة%	%79.2	%20.8	%100

- **التعليق:**

يبرز الجدول رقم (59) أهمية طبيعة العلاقة بين الأستاذ الذي يسمح بحرية الحركة في القسم وتشجيعه المتعلمين على العمل الجماعي او الفردي. ويوضح أن نسبة 80% من الأساتذة الذين يسمحون بحرية الحركة داخل القسم يشجعون المتعلمين على العمل الجماعي، مقابل 78.6% من الأساتذة الذين لا يسمحون بحرية الحركة داخل القسم لكنهم يشجعون المتعلمين على العمل الجماعي.

يتأكد من تصريح المبحثين أن أغلب الأساتذة الذين هم متساهلين في السماح بالحركة في القسم بما لا يخل بالنظام العام بحجرة الدرس هم من يشجعون أكثر على العمل الجماعي؛ ما يقلل الصراع بين المعلم والمتعلم حول مجال حرية الحركة في القسم.

في مقابل ذلك صرح عدد ليس بالبعيد عن الفئة الأولى أنهم لا يسمحون بالحركة في داخل القسم لكنهم يشجعون العمل الجماعي وهذا يتضمن تناقضا واضحا وصريحا يفتقد للمصداقية، إذ لا يستقيم

تحجيم حركة المتعلم وفي نفس الوقت السماح له بالعمل الجماعي الذي يتطلب أكثر حرية وأكثر حركة نظامية، والمعلوم أن المقاربة بالكفاءات قائمة على مبدأ العمل التعاوني الجماعي في الأنشطة التعليمية.

الجدول رقم 60: يوضح طبيعة علاقة التعامل مع التلاميذ بإشراكهم في مناقشة الدرس ونتائجه.

تشرك التلاميذ في مناقشة الدرس ونتائجه / طبيعة العلاقة مع التلاميذ		نعم	لا	المجموع
أخوية	التكرار	41	1	42
	النسبة%	%97.6	%2.4	%100
أبوية	التكرار	135	0	135
	النسبة%	**%100**	%0	%100
رسمية	التكرار	20	1	21
	النسبة%	**%95.2**	%4.8	%100
المجموع	التكرار	196	2	198
	النسبة%	%99	%1.0	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (60) طبيعة علاقة التعامل مع التلاميذ بإشراكهم في مناقشة الدرس ونتائجه. من خلال قراءة الجدول نلاحظ أن نسبة 100% من الأساتذة الذين يتبنون العلاقة الأبوية يشركون التلاميذ في مناقشة الدرس ونتائجه في مقابل ما نسبته 95.2% من الأساتذة الذين يتبنون طبيعة علاقة رسمية؛ يشركون التلاميذ في مناقشة الدرس ونتائجه وهي النسبة الاقل.

جاءت تصريحات المبحثين لتؤكد أن الذين يرفضون استعمال الشدة مع المتعلمين أعلى نسبة من الأساتذة الذين يسمحون لتلاميذهم بمناقشة الدرس؛ وهذا يعكس إيجابية الجو الديمقراطي من خلال إتاحة حق الحوار المعرفي للمتعلم، وهو ما ينعكس على سلوك المتعلم خارج المدرسة وتحديدا في المحيط الاجتماعي. وعليه يتم ربط سلوك المتعلم بين ما يتناوله في المدرسة وبين ما يمارسه في المجتمع، في هذا السياق جاءت نتائج دراسة (بخوش لامية) التي أكدت في مقارنة بين أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي ان "المتعلمون أكدوا على أن معلمي التعليم الابتدائي يدعمون نمط العلاقة التربوية الديمقراطية الشورية، من خلال تشجيع الحوار وحرية التعبير بين المعلم والمتعلم أكثر من أساتذة الاطوار الأخرى."[1]

الجدول رقم 61: يوضح مدى استجابة الاولياء للأستاذ عند استدعائهم بنوع علاقته بهم.

نوع العلاقة مع أولياءالأمور / يحضر الاولياء عند استدعائهم		اخوية	ابوية	رسمية	المجموع
نعم	**التكرار**	5	63	71	139
	النسبة%	**%3.6**	%45.3	**%51.1**	%100
لا	**التكرار**	1	37	17	55
	النسبة%	%1.8	%67.3	%30.9	%100
المجموع	**التكرار**	6	100	88	194
	النسبة%	%3.1	%51.5	%45.4	%100

[1] بخوش لامية، المصدر المذكور سابقا، ص 546.

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (61) مدى استجابة الاولياء للأستاذ عند استدعائهم وأثر نوع العلاقه على ذلك. ومن خلال قراءة الجدول نلاحظ أن نسبة 51.1% من الأساتذة الذين يتبنون نوع العلاقة الرسمية يستجيب الأولياء لهم ويحضرون عند استدعائهم، في مقابل ما نسبته 3.6% من الأساتذة الذين يتبنون نوع علاقة أخوية يستجيب لهم الأولياء عند استدعائهم.

يخضع الاولياء إيجابا لطلب الحضور لحظة استدعائهم من طرف الأساتذة الذين يقيمون علاقة رسمية معهم، ذلك أنهم يدركون جدية الاستدعاء والصرامة القانونية التي تتعامل بها هذه الفئة من الأساتذة، وهم بذلك يستجيبون للقوانين الرسمية التي تربطهم كأولياء تلاميذ بالمدرسة، ويقدرون مصلحة أبنائهم، وأنهم لن يعذروا إذا ما تهاونوا في الحضور.

في حين أنهم يتهاونون في الحضور إذا ما اخذت العلاقة معهم نمط الأخوة، حيث يتوقعون التسامح معهم عند عدم استجابتهم للاستدعاء.

الجدول رقم 62: يوضح مدى استجابة الاولياء للأستاذ عند الاستدعاء بطبيعة علاقته بهم.

يحضر الاولياء عند الاستدعاء / طبيعة علاقتك مع الاولياء		نعم	لا	المجموع
منعدمة	التكرار	2	1	3
	النسبة%	**66.7**	%33.3	%100
متذبذبة	التكرار	59	25	84
	النسبة%	%70.2	%29.8	%100
ودية	التكرار	77	27	104
	النسبة%	**74.0**	%26.0	%100
المجموع	التكرار	138	53	191
	النسبة%	%72.3	%27.7	%100

- **التعليق:**

يوضح الجدول رقم (62) مدى استجابة الاولياء للأستاذ عند الاستدعاء بطبيعة علاقته بهم.

من خلال قراءة الجدول نلاحظ أن ما نسبتة 74% من الأساتذة الذين يتبنون علاقة ودية مع الاولياء يحضرون عند الاستدعاء، في مقابل ما نسبته 66.7% من الأساتذة الذين يتبنون علاقة منعدمة يستجيب لهم الاولياء عند الاستدعاء ويحضرون.

ويبرز الجدول أهمية ديمومة العلاقة بين الأستاذ والأولياء حيث جاءت النسبة الأعلى للأولياء الذين يستجيبون لاستدعاء الأساتذة بناء على طبيعة العلاقة التي يبنيها الأستاذ مع الولي، وهذا يعكس أهمية هذه العلاقة التي بدورها تنعكس على المسار التعليمي للتلاميذ وتسهم في التعاون المتبادل بهدف ضبط وإدارة الصف المدرسي.

وهو ما جاءت به نظرية الدور حيث ترى " أن الدور الذي يشغله الفرد هو الذي يحدد سلوكه اليومي والتفصيلي، وهو الذي يحدد علاقاته مع الآخرين على الصعيدين الرسمي وغير الرسمي."[1]

فالدور الذي يشغلة الأستاذ يحتم عليه سلوكيات يتصف بها ويمارسها يوميا حتى في جزئيات حياته؛ فهو يمثل دورا نموذجيا يقتدى به في كل ما يفعل ويقول، وهذا يجعله يؤسس علاقة متميزة مع الجماعة التربوية الرسمية او حتى في العلاقات الاجتماعية العامة، وهذه العلاقة تحدد مكانته الاجتماعية وتجعل من الطرف الآخر (ولي التلميذ) يتفاعل معه إيجابيا لحظة ما يطلبه.

[1] خالد حامد، المصدر المذكور سابقا، ص51.

الجدول رقم 63: يوضح طبيعة علاقة الأستاذ مع التلاميذ وتلقى ملاحظات من الإدارة والاولياء.

تتلقى ملاحظات من الإدارة / طبيعة العلاقة مع التلاميذ.			تتلقى ملاحظات من الاولياء		المجموع
			نعم	لا	
أخوية	نعم	التكرار	9	12	21
		النسبة%	%42.9	%57.1	%100
	لا	التكرار	6	15	21
		النسبة%	%28.6	**%71.4**	%100
	المجموع	التكرار	15	27	42
		النسبة%	%35.7	%64.3	%100
أبوية	نعم	التكرار	30	30	60
		النسبة%	%50	%50	%100
	لا	التكرار	4	69	73
		النسبة%	%5.5	**%94.5**	%100
	المجموع	التكرار	34	99	133
		النسبة%	%25.6	%74.4	%100
رسمية	نعم	التكرار	4	4	8
		النسبة%	%50	%50	%100
	لا	التكرار	1	13	14
		النسبة%	%7.1	%92.9	%100
	المجموع	التكرار	5	17	22
		النسبة%	%22.7	%77.3	%100
المجموع	نعم	التكرار	43	46	89
		النسبة%	%48.3	%51.7	%100
	لا	التكرار	11	98	109
		النسبة%	%10.2	%89.8	%100
	المجموع	التكرار	54	144	198
		النسبة%	%27.3	%72.7	%100

- **التعليق:**

الجدول رقم (63) يوضح طبيعة علاقة الأستاذ بالتلاميذ مع تلقى ملاحظات من الإدارة وملاحظات من الاولياء.

جاءت معطيات الجدول لتوضح التباين الموجود بين أنواع العلاقة التربوية، حيث صرح المبحثين بما نسبته 94.5% من الأساتذة الذين يوظفون العلاقة الابوية أنهم لا يتلقون ملاحظات من طرف الإدارة أو الاولياء على السواء. في حين صرح ما نسبته 71.4% منهم نفس التصريح.

من خلال قراءة تحليلية للجدول تبرز أهمية طبيعة العلاقة التي يوظفها الأستاذ مع فوجه حيث أن وجود علاقة الأبوة تولد شعور لدى الاولياء بوجود أبنائهم في الجو الآمن يماثل بيئة البيت، وهو ما يجعلهم في أريحية واطمئنان على أبنائهم مما يقلل من توجيههم ملاحظات للأستاذ؛ وبذلك تقل الملاحظات التوجيهية من الإدارة مما يسمح له بالعمل في جو خالي من الضغوط وهذا بدوره ينعكس إيجابا عن تحقيقه للنتائج المسطرة.

والملاحظ أن هذا النوع من العلاقة يتبناه الأساتذة الأكبر سنا والذين لديهم أبناء، وهو أمر مبرر كما تبين ذلك الجداول السابقة.

أما العلاقة الأخوية فهي أكثر حضورا مع الأساتذة العزاب والشباب الذين ليس لديهم أبناء ذلك أنهم لم يعيشوا بعد الحياة الأبوية.

***تحليل نتائج الفرضية الثالثة:**

أيدت نتائج البحث صحة ما جاء في الفرضية الثالثة من أن توظيف العلاقة التربوية المناسبة يساعد على الادارة الصفية الناجحة، حيث تبين:

-أنّ نسبة 97.7 % ونسبة 97.3 % من الأساتذة الذين يتبنون النوع علاقة أبوية أو أخوية على التوالي مع التلاميذ؛ يصلون إلى تحقيق الاهداف التعليمية من درسهم في مقابل ما نسبته 83.3% من الأساتذة الذين يتبنون نوع العلاقة الرسمية مع التلاميذ لا يصلون إلى تحقيق الاهداف التعليمية من درسهم.

-أنّ نسبة 100% من الأساتذة الذين لا يوظفون الشدة في التعامل مع المتعلمين يشركون تلاميذهم في مناقشة الدرس ونتائجه بحرية، مقابل نسبة 90.9% من الأساتذة الذين يوظفون الشدة في التعامل مع المتعلمين يشركون التلاميذ في مناقشة الدرس ونتائجه.

-أنّ نسبة 67.4% من الأساتذة الذين يتلقون ملاحظات من طرف الادارة فيما يخص تسيير أفواجهم هم الأساتذة الذين يوظفون علاقة رسمية مع تلاميذهم، مقابل نسبة 68.5% من الأساتذة الذين لا يتلقون ملاحظات هم الأساتذة الذين يوظفون علاقة أبوية مع تلاميذهم.

-أنّ الأساتذة الذين يوظفون علاقة رسمية مع تلاميذهم نسبة 50% منهم يتلقون ملاحظات من طرف الاولياء فيما يخص تسيير أفواجهم، مقابل نسبة 94.5% من الاساتذة الذين لا يتلقون ملاحظات هم الأساتذة الذين يوظفون علاقة أبوية مع تلاميذهم.

-أنّ نسبة 46.3% من الأساتذة الذين يتبنون نوع العلاقة الاخوية مع التلاميذ يشعرون بالرضى لحظة تقديم الدروس في مقابل ما نسبته 41% من الأساتذة الذين يتبنون نوع العلاقة الرسمية مع التلاميذ يشعرون بالرضى لحظة تقديم الدروس.

انطلاقا من المعطيات المتوصل اليها ومن خلال الاستمارة والاجابات الواردة في المقابلة نخلص الى نتيجة تحقق الفرضية الثالثة، القائلة بأن توظيف العلاقة التربوية المناسبة يساعد على الادارة الصفية الناجحة، وهذا يساعد الاستاذ في تخطى المعوقات التي قد يجدها، وتحقيق أهداف التعليم وكفاءاته على اعتبار أن:

– الأساتذة الذين يتبنون التعامل بالعلاقة الابوية او الأخوية مع متعلميهم يصلون الى تحقيق الأهداف التعليمية من دروسهم بشكل أفضل حسب تصريحهم عكس الذين يوظفون العلاقة الرسمية.

–كما ان الأساتذة الذين لايستعملون الشدة يكون تجاوب المتعلمين معهم بنسبة أفضل في مناقشة الدرس والوصول الى الفهم والاستثمار من خلال الحوار الهادف والبناء.

–علما أن ملاحظات الاولياء يتم توجيهها غالبا للأساتذة الذين يتعاملون بالعلاقة الرسمية التي تأخذ الطبيعة الجافة في التعامل وهو ما قد يحدث خلل في حلقة التواصل بين الأستاذ والولي وقد ينعكس كل ذلك على المتعلم ومردوده، بخلق معوقات للأستاذ في الوصول الى أهدافه.

–في حين أن الذين يتعاملون بالعلاقة الأخوية يجدون اريحية في عملهم، تساعدهم في تجاوز المعوقات باعتبارهم ينشطون بعيدا عن الضغوطات المختلفة.

ومن خلال ما تقدم تبرز لنا أهمية ودور توظيف العلاقة البيداغوجية المناسبة في تخطي المعوقات التي قد تصادف الأستاذ في عملة.

وختاما فالفرضيات الثلاثة التي تم صياغتها في بداية الدراسة قد تحققت وهذا ما تؤكده النسب المئوية الواردة في احتمالات الإجابة لكل جدول، حسب كل فرضية والجداول المتعلقة بها حيث:

– تأكدت أهمية ملمح الأستاذ وأثرها على قدرته في تجاوز المعوقات، ذلك انه كلما توفرت مؤشرات قوة الملمح كلما كانت إمكانية تجاوز المعوقات أكثر فاعلية. (تحقق الفرضية الأولى)

– تمكن إستراتيجية تكوين المعلمين قبل وأثناء الخدمة في إقدار الأستاذ على تجاوز معوقات التعليم من خلال استثمار مكتسباته التكوينية في الميدان. (تحقق الفرضية الثانية)

– أدّت العلاقة التربوية المناسبة الى الحد من معوقات عمل الأستاذ. (تحقق الفرضية الثالثة)

11–المقابلة مع السادة الأساتذة والسادة المفتشين التربويين:

☒ **المقابلة مع السادة الاساتذة.**

الحالة :01 تاريخ المقابلة: 2021/01/13

الجنس: أنثى. السن: 58 سنة.

المستوى التعليمي: مستوى الثالثة ثانوي – آداب –

الفوج المسند: تحضيري.

الأقدمية في مهنة التدريس: 35 سنة.

طريقة التوظيف: توظيف مباشر.

الرتبة: أستاذة مكونة.

البيانات الشخصية: تعاني الأستاذة من آثار السنوات الطويلة لممارسة مهنة التعليم ويتضح ذلك من خلال ثقل السمع وضعف البصر...

وصرحت أن سبب استمرارها في الممارسة المهنية؛ هو رغبتها في تحقيق الدرجة العالية في السلم الوظيفي "الدرجة 12" بهدف الحصول على نسبة تقاعد كاملة، وأنها هي من طلبت اسناد فوج التحضيري لها، ما يتناسب مع ملمحها العام؛ ذلك أن العمل مع فوج التحضيري يعتمد على

الألعاب وتلقين أساسيات التعلم دون تقديم التعلمات ذات المستوى العالي، ورغم هذا فإن تحضيرها متواتر ومنظم وفعال وتبذل من العطاء ما يتناسب وتقديرها كأستاذة مكونة وذات خبرة.

-ملمح الأستاذ والإعداد اليومي للدروس: تجيب المبحوثة أن التحضير يسبب لها الاجهاد والعياء نظرا إلى ملمح السن المتقدم وسنوات العطاء الطويلة لكنها ملتزمة بإعداده يوميا، وهي في ذلك ترى في طريقة إعداد المذكرات بالإعلام الآلي غير وظيفية، وتنطلق في حكمها من مبدأ رفض فكرة التغيير؛ فلا تعتمد على الكمبيوتر في عملية التحضير ولا على مواقع التواصل الاجتماعي لعدم اكتسابها للتقنيات الحديثة في التعامل مع الإعلام الآلي، رغم أن تحضيرها متواتر وتعتمد أحيانا على المذكرات القديمة.

-وعن أهمية عملية التكوين وعلاقته بالتعليم الإلكتروني: تؤكد الأستاذة أهمية عملية التكوين أثناء الخدمة؛ باعتبارها استفادت منه، غير أنها تُقرّ بعدم قدرتها على التحكم في تقنيات الإعلام الآلي لعدم مسايرتها المستجدات التقنية في ميدان التعليم ومردودها في تسهيل النشاطات التربوية، وتشعر أن عامل السن لا يشجعها على تلقي تكوين في الإعلام الآلي.

-وعن العلاقة التربوية: تجد نفسها في مقام الجدة مع تلاميذ المرحلة التحضيرية ما يجعها تتعامل معهم بصفتهم أحفاد وهي تشعر بالراحة مع المتعلمين، وتدرك أن أي تعنيف في هذه المرحلة من التنشئة الاجتماعية يولد لديهم نفور من المربية، علما أنه بيداغوجيا مسموح لهم بحرية الحركة والتنقل المحدود في القسم مع احترام النظام العام داخل الفوج.

***ملاحظات عامة:**

-ملمح السن المتقدم له أثر سلبي على عملية الإعداد والاستعانة بالوسائل التقنية الحديثة.

-إن فئة الجيل الأول لازالوا يمارسون التعليم بالطرق التقلدية ولم يستفيدوا من تكوين متخصص في الإعلام الآلي.

-إن ملمح سن الأساتذة فوق 40 سنة خاصة؛ يفضلون التواصل مع المتعلمين عن طريق علاقة بيداغوجية ذات طابع أبوي.

الحالة :02 تاريخ المقابلة: 2021/01/13

الجنس: ذكر

السن: 34 سنة

المستوى التعليمي: ليسانس علوم اسلامية.

الفوج المسند: السنة الثالثة ابتدائي.

الأقدمية في مهنة التدريس: 03 سنوات.

طريقة التوظيف: مسابقة.

الرتبة: أستاذ مدرسة ابتدائية.

-البيانات الشخصية: يبدي الأستاذ نشاطا وحيوية عالية في التعامل مع إدارة المدرسة والتجاوب وتقديم يد المساعدة لزملائه؛ مما جعل علاقته متميزة مع زملائه وزميلاته فهو خدوم للجميع ويبذل الوقت والجهد، متواجد بالمؤسسة وله القدرة على التحكم في الإعلام الآلي والإطلاع على المستجدات التربوية.

-الملمح والإعداد:

يعتمد الأستاذ على المذكرات الموجودة بالمواقع التعليمية في شبكة التواصل الاجتماعي مع تكييفها حسب مستوى فوجه وتنقيحها؛ غير أن إعداده غير متواتر نظرا للتعامل مع إدارة المدرسة، واعتقاده أنه يمكن الاستغناء عن التحضير لما يملك من قدرات، خاصة أن الفوج الموكل له هو السنة الثالثة. ويرى من خلال تجربته أن التوظيف عن طريق المسابقة غير مناسب للالتحاق بالمهنة لما يشوبها من تجاوزات سواءً في الامتحان الكتابي أو المقابلة الشفوية وغياب معايير قوية تبنى عليها عملية إجراء المسابقة.

-التكوين والتعليم الإلكتروني:

صرح المبحوث أنه يملك التحكم في تقنيات الإعلام الآلي من خلال التكوين الذاتي دون الحصول على شهادة وهو يستثمر في ذلك من خلال الاستعانة بالمذكرات الجاهزة، ويرى أن التكوين البيداغوجي عموما ذو فاعلية محدودة لضعف استراتيجية واضحة ونقص في مستوى المكونين.

-العلاقة التربوية:

يوظف الأستاذ العلاقة الأخوية مع التلاميذ بحكم أنه لم يصبح أب، حيث لم يمر على زواجه سنة واحدة فقط، ويرى في هذه العلاقة أنها تؤدي الدور المطلوب، ويقيم علاقة طيبة ودائمة مع الأولياء ويتواصل معهم عن طريق الموقع الإلكتروني للمدرسة في غياب تلقي ملاحظات حول تسير الفوج سواء من الإدارة أو الأولياء.

***ملاحظات عامة:**

-ملمح التوظيف عن طريق المسابقة له أثر سلبي على عملية إعداد الدروس.

-التكوين الذاتي على تقنية الإعلام الآلي ينعكس بشكل إيجابي على التعليم الإلكتروني.

-للعلاقة الأخوية دور في عدم تلقي ملاحظات من الإدارة والأولياء.

الحالة :03 تاريخ المقابلة: 2021/01/13

الجنس: أنثى. السن: 21 سنة.

المستوى التعليمي: ليسانس أدب عربي.

الفوج المسند: السنة الأولى ابتدائي.

الأقدمية في مهنة التدريس: سنة واحدة.

طريقة التوظيف: المدرسة العليا للأساتذة.

الرتبة: أستاذ مدرسة ابتدائية.

-البيانات الشخصية:

رغم حداثة سن الأستاذة وقصر مدة التحاقها بالتعليم إلا أنها أبدت ارتباطا شديدا بالمهنة وعللت ذلك بأنها تنحدر من أسرة تعليمية وأن والدها وأخواتها يمارسون مهنة التعليم؛ هذا ما حفزها على الالتحاق بالقطاع، ورغم أن معدل نجاحها في شهادة البكالوريا يتيح لها اختيار تخصصات أخرى يراها غيرها أفضل من حيث المكانة الاجتماعية والأجرة المادية إلا أنها فضلت التعليم.

-الملمح والإعداد للدروس:

وحول أهمية علاقة ملمح الأستاذة وقدرتها على انتاج تحضير عملي وفعال تقول إن اقتناعها بالمهنة التي تمارسها هو المشجع الأول في سعيها إلى إخراج مضمون فاعل يستهدف الغايات المسطرة، وتصرح الأستاذة أنها تلقت انتقادات قاسية على مواقع التواصل الاجتماعي فيما يخص صغر سنها (مواليد2000) لحظة ورود اسمها ضمن قائمة تعيينات الأساتذة على مستوى المدارس الابتدائية من طرف مديرية التربية، غير أن هذا لم يثن من عزيمتها على إثبات الذات.

وفيما يخص طريقة التوظيف تصرح أن المرور عن طريق المسابقة للحصول على منصب في التربية ليست هي الآلية الافضل، نظرًا لضعف معايير ومصداقية مسابقة التوظيف.

-التكوين والتعليم الإلكتروني:

اما عن أهمية التكوين فأكدت على ضروريته وانه العامل المساعد للقيام بمهامها و أن ما تلقته أثناء تكوينها على مستوى المدرسة العليا للأساتذة من المواد التعليمية في اختصاصات عديدة قد استفادت منها؛ ولها انعكاس إيجابي على أدائها خاصة في ميدان الإعلام الآلي، وان للتكوين الدور الأساسي في مساعدتها على الإعداد باستعمال الكمبيوتر كوسيلة تسهل من عملية التحضير اليومي والتمكن منها يسهل التعليم الإلكتروني، كما تستغل ذلك في عملية التواصل بالأولياء، كما تولي أهمية للمرافقة البيداغوجية التي تلقتها لسنة دراسية كاملة من طرف الأستاذة المكونة بهدف إتمام عملية تثبيتها "الترسيم" إضافة إلى الزيارات التكوينية والتوجيهية من طرف السيدة المديرة والمفتش البيداعوجي.

-العلاقة البيداغوجية:

اما عن دور العلاقة البيداغوجية فالأستاذة تحبذ علاقة الأخوة والصداقة وتصرح أنها وظفتها، وكان لها دور إيجابي على تسيير الفوج وهي تدعم كل ذلك بعلاقة دائمة مع الأولياء.

***ملاحظات عامة:**

-أهمية ملمح الأستاذة من حيث البيئة الاجتماعية التي تعيشها ونشأتها في وسط يمارس مهنة التعليم؛ شجعها على الالتحاق بالمهنة عن اقتناع وهو عامل أساس في نجاح المعلم المتميز.

-أهمية طريقة التوظيف والتكوين المتخصص الموجه لأساتذة التعليم في المدرسة العليا للأساتذة.

-أن الأساتذة العزاب وصغار السن خاصة يفضلون العمل بالعلاقة الأخوية مع تلاميذهم.

الحالة :04 تاريخ المقابلة: 2021/01/14

الجنس: أنثى السن: 50 سنة.

المستوى التعليمي: شهادة البكالوريا.

الفوج المسند: السنة الثانية ابتدائي.

الأقدمية في مهنة التدريس :26 سنة.

طريقة التوظيف: خريجة المعهد التكنولوجي.

الرتبة: أستاذة مكونة.

-البيانات الشخصية: التحقت الأستاذة بالمدرسة التي تعمل بها حديثا ورغم ذلك استطاعت بناء علاقة زمالة جيدة مع الإدارة وباقي زميلاتها في العمل وهي أم لأربعة أبناء، تملك رزانة التعامل والثقة في النفس، منضبطة من حيث الحضور وأداء مهامها.

-الملمح والإعداد للدروس:

إعداد الأستاذة متواتر ومتقن من حيث الشكل والمضمون بطريقة دقيقة تعكس مبادئ التكوين التي تلقتها في المعهد التكنولوجي، كما ان الانضباط والجدية في شخصيتها تبرز أن نوعية تكوينها خلال فترة التسعينات كان جديا وواضح الأثر على أدائها، وصرحت ان اختيارها لمهنة التدريس كان عن رغبة بعد حصولها على شهادة البكالوريا، وأنها تضع التحضير موضع المهمة الأولى من واجباتها المهنية، وترى أنه لا يمكنها الالتحاق بحجرة الدرس دون تحضير مسبق ومع ذلك فهي لا تعتمد على المذكرات القديمة أو الموجودة على شبكة التواصل الاجتماعي بل تجتهد

في اعدادها. وعن المقاربة بالكفاءات وبرامج الجيل الثاني تعتقد أن الطرق القديمة هي الطرق الأصيلة في تربية ذوق المتعلم وتزويده بالمعرفة مع ضرورة تطعيمها بالمستجدات العلمية.

-التكوين والتعليم الإلكتروني:

تؤكد الأستاذة أن تكوينها البيداغوجي على مستوى المعهد التكنولوجي كان أساسيا في حياتها المهنية، غير أنها وبحكم المرحلة المتقدمة التي انخرطت فيها في المعهد التكنولوجي لم تتلق تكوينا في الإعلام الآلي، لكن هذا لم يمنعها من الإستعانة بزملائها لتزويدها بالمذكرات والمعلومات على مواقع التواصل، وهي في كل هذا تؤكد أنها لا تتعامل مع تلاميذها باستعمال الإعلام الآلي، هذا ما جعلها تحث الأساتذة الجدد على ضرورة التكوين في هذا المجال.

-العلاقة البيداغوجية:

الأستاذة أم لأربعة أطفال وهي تدرس فوج من الطور الأول "السنة الثانية"، ما جعلها تدخل في علاقة أمومة مع تلاميذها؛ تطبعها الرأفة والتبسط كي لا ينفروا من التعليّم، مع توظيف بيداغوجية التدريس باللعب لتجنيبهم الملل والكلل من الدروس والرتابة في طرق تقديم المعارف.

***ملاحظات عامة:**

- للملمح المبنى على تقدير المسؤولية وكذا ملمح التكوين القاعدي أثر بالغ في إعداد الدروس ونجاح الحياة المهنية للأستاذ.

- التكوين في المعاهد التكنولوجية قبل إغلاقها لم يقدم تكوينا في الإعلام الآلي لكن له دور كبير في الإعداد البيداغوجي للمعلم.

- للحالة المدنية وملمح وجود الأبناء انعكاس مباشر على طبيعة العلاقة البيداغوجية التي يتعامل بها الأستاذ مع تلاميذه.

الحالة :05 تاريخ المقابلة: 2021/01/14

الجنس: أنثى. الحالة العائلية: أرملة.

السن: 37 سنة.

المستوى التعليمي: ليسانس تاريخ.

الفوج المسند: السنة الخامسة ابتدائي.

الأقدمية في مهنة التدريس: 08 سنوات.

طريقة التوظيف: إدماج.

الرتبة: أستاذة رئيسية.

-البيانات الشخصية:

تمتلك الأستاذة ملمح الرتابة والرزانة في شخصيتها وهي أم لطفلتين إلا أن فقدانها لزوجها ترك أثره على حياتها الشخصية، فهي لم تكرر الزواج ومنحت كل حياتها لابنتيها وللعمل الذي لا تبخل في العطاء والبذل من أجله.

-الملمح والإعداد:

تتقن الأستاذة إعدادها اليومي بإعتماد الكتابة باليد على كراس التحضير دون استعمال المذكرات الجاهزة وتعد تحضيرها بإحكام شديد ويظهر ملمح تكوينها في مادة التاريخ واضحا من خلال تدقيق المعلومة والمصادر خاصة في مذكرات مادة التاريخ وهو ما يعكس أهمية التكوين المتخصص على إعداد الأستاذ.

-التكوين والتعليم الإلكتروني:

لم تتلق الأستاذة أي تكوين في الإعلام الآلي رغم إقرارها بأهميته، خاصة في مجال التعليم والحصول على المعلومة العلمية، وعليه فهي بعيدة تماما عن التعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي وعن استعمال التعليم الإلكتروني في التدريس أو تزويد المتعلمين بمبادئ الإعلام الآلي، ناهيك عن تقديم بعض الواجبات لهم التي يتطلب القيام بها استعمال الكمبيوتر...

كما أن ظروف فقدان زوجها (أرملة) يعكس أثر الحالة المدنية على إعداد الدروس وعملية التكوين وطريقة تعامل الأستاذ مع المتعلم.

-العلاقة البيداغوجية:

تستثمر الأستاذة في التعامل بالعلاقة الأمومة، فهي الأب والأم معا، كرست حياتها لإبنتيها ومن خلالها ترى جميع المتعلمين أبناء وبنات لها، تعاملهم كما تعامل ابنتيها، وتسير الفوج بشخصية الواثق والقائد الناجح، حيث صرحت أنها حققت نتائج جيّدة مع تلاميذها من حيث نسبة النجاح والمعدلات السنوية.

***ملاحظات عامة:**

- ملمح الحالة المدنية المتعلقة (بالأرملة) له الأثر على بناء العلاقة البيداغوجية.

- ملمح العزوبية بعد رحيل الزوج يوفر الوقت ويقلل من الالتزامات الاسرية؛ ما يسمح بالاريحية في الإعداد اليومي الدروس.

- غياب التكوين في الإعلام الآلي يحد من إمكانية توسيع مجال اطلاع الأساتذة على المستجدات التربوية والاستئناس بالمذكرات الجاهزة على الشبكة العنكبونية.

الحالة :06 تاريخ المقابلة: 2021/01/17

الجنس: ذكر.

الحالة العائلية: أعزب.

المستوى التعليمي: ليسانس علوم اقتصادية.

الفوج المسند: السنة الرابعة.

الأقدمية في مهنة التعليم: 05 سنوات.

طريقة التوظيف: عن طريق المسابقة.

الرتبة: استاذ مدرسة ابتدائية.

-الملمح والإعداد:

رغم أن المبحوث لم يلتحق بالمهنة عن رغبة كاملة إلا أنه مجد في الإعداد وتحضيره متواتر، ويعلل ذلك بشعوره بالمسؤولية الكبيرة تجاه التلاميذ، وأن نبرة الضمير المهني عنده عالية تجاه مسؤولياته التربوية، كما اشادت مديرة المدرسة بالمجهودات الإضافية التي يبذلها في مساعدة المدرسة كالنشاطات الفكرية والرياضية التي يقدمها والتي من أهمها على سبيل الذكر نقل رياضة الشطرنج لتلاميذه وتأسيس نادي المدرسة لممارسة الرياضة الفكرية.

-التكوين والتعلم الالكتروني:

تحصّل الأستاذ على شهادة مبادئ الاعلام الآلي من مركز التكوين المهني والتمهين للدروس المسائية في الاعلام الآلي ما سمح له بتوظيف هذه التقنية في القيام بالنشاطات التربوية، إدراكا منه بأهمية التكيف مع المستجدات والعصرنة وتحديث المعارف والمعلومات، وهو بذلك يشرف على إدارة الموقع

الالكتروني للمدرسة وتقديم المعلومات للتلاميذ والأولياء والتواصل معهم، وتبرز أهمية كل ذلك بوجود الحاجة للتواصل عن بعد بظهور وباء كورونا، أين تقتضي الشروط الصحية التقيد بمبدأ التباعد الاجتماعي كعمل وقائي استباقي لتجنب الإصابة بالعدوى .

-العلاقة التربوية:

نجح الأستاذ في بناء علاقة أخوة مع تلاميذه من مستوى السنة الرابعة، فهو بصدد إعدادهم إلى السنة الخامسة ابتدائي؛ قصد تحقيق نتائج تعطي المصداقية لعمله وتتوج مجهوده لسنوات المتابعة التعلمية.

***ملاحظات عامة:**

- امتلاك الوازع الإنساني والضمير المهني في ملمح الأستاذ عامل مهم يدفع به للقيام بأهم واجباته وهو أحد شروط نجاح العمل.

- اقتناع الأستاذ بأهمية تلقي تكوين في الإعلام الآلي كأحد الركائز المعرفية والمهنية التي تساعده في العمل، وتدفعه إلى الالتحاق بتكوين الإعلام الآلي أو الاجتهاد في تحقيق تكوين ذاتي في الميدان.

- غالبية الأساتذة غير المتزوجين يتجهون تلقائيا إلى بناء علاقة أبوية مع متعلميهم، وعلاقة دائمة مع أوليائهم للتعرف أكثر على البيئة الاجتماعية لتلاميذهم وكسبهم.

الحالة :07 تاريخ المقابلة: 2021/01/17

الجنس: أنثى.

السن :41 سنة.

الحالة المدنية: عزباء.

المستوى التعليمي: ليسانس فلسفة.

الفوج المسند: السنة الرابعة.

الأقدمية في مهنة التدريس: 09 سنوات.

طريقة التوظيف: عن طريق المسابقة.

الرتبة: أستاذة رئيسية.

-البيانات الشخصية: من خلال تصريحات الأستاذة أبدت تفاني في العمل وحب شديد للمهنة، ولها من الطموح ما جعلها تسعى لتحقيق رتبة مفتش بيداغوجي في سلك التّعليم، كما أنّها عنصر نشط على مستوى المقاطعة التّي تعمل بها من خلال وجودها كعضو في خلية المقاطعة، هذا إضافة لفاعليتها على مستوى مدرستها بالمشاركة في النّشاطات الثّقافية والعلاقة الحميدة مع الإدارة وزملائها وتقدم النّصح والتّوجيه.

-الملمح والإعداد: وحول علاقة ملمح الأستاذة وقدرتها على الإعداد الفاعل للدروس، ترى أنّ الرغبة في المهنة واختيارها عن اقتناع هو الدّافع الأساسي للبذل وتطوير الأستاذ لمنتوجه اليومي في إعداد الدّروس والإبداع في خطّة الدّرس؛ على اعتبار أنّ رسم الخطّة المناسبة هي ناتج امتلاك الأستاذ ملكة فن التّعليم.

كما ترى أنّ ملمح العزوبة وعدم وجود أبناء خفف من الأعباء المنزلية والالتزامات العائلية وهو مايسمح بالإعداد اليومي للدّروس بأريحية أكثر.

وأنّ تخصص الشّهادة المتحصّل عليها (ليسانس فلسفة) يسهل قدرة الفهم والتجريد واكتساب المعرفة الكافية بالمقاربة بالكفاءات والتّحكم فيها والعمل بها.

-التكوين والتعلم الالكتروني:

وعن السّؤال المتعلق بأهمية التّكوين وعلاقته بإكساب المعلم تقنية التّعليم الالكتروني، تقر الأستاذة بأهمية التّكوين قبل الخدمة وأثناء المسار المهني للأستاذ، وترى أنّ التّعليم الحديث يستوجب مسايرة التّقنيات الحديثة وتوظيفها وامتلاك القدرة على التعامل معها، لما لها من أهمية تسهيل عملية التّعليم؛ وانطلاقا من هذه القناعة اجتهدت الأستاذة في اكتساب هذه التّقنية من خلال التّكوين الذّاتي دون تكوين نظامي رسمي، وهي تستفيد منه في إعداد الدّروس وتصفح مواقع الانترنت للاطلاع على آخر المستجدات التّربوية وتجد متعة في ذلك حسب تصريحها.

-العلاقة التّربوية:

وحول السّؤال الخاص بأثر العلاقة التّربوية بين الأستاذة والتّلاميذ وانعكاس ذلك على إدارة الفوج أبدت الأستاذة ارتياحها لتبنيها العلاقة الأخوية؛ والنّتائج المتحصل عليها بحسب تقديرها دليل على ذلك، كما أنّ علاقتها مع الأولياء دائمة التّواصل وهو ما يسهل عليها العمل مع فوجها والتّحكم في ضبطه وتسييره.

-الاستنتاج العام: تؤمن الأستاذة بفكرة اختيار المهنة عن اقتناع والّذي يسهم في نجاح الاستاذ المتميّز، والّذي يكتمل ملمحه من خلال استمرار عملية التّكوين الذّاتي بحضور النّدوات التّربوية والأيام التّكوينية تحت إشراف المشرف التّربوي (المفتش)، مع الاستثمار في بناء العلاقة التّربوية الإيجابية مع المتعلمين.

***ملاحظات عامة:**

- نستنتج من خلال تصريح الأستاذة أهمية الاقتناع بالمهنة.

- ملمح العزوبة عامل مساعد على التّحضير اليومي.

– دور الإرادة الذّاتية في تكوين الأستاذ لنفسه في مجال تقنية التعليم الالكتروني والتّمكن منها وتوظيفها في الميدان.

– أهمية العلاقة الأخوية في جذب المتعلم تجاه عملية التّعلم.

الحالة :08 تاريخ المقابلة: 2021/01/17

الجنس: أنثى.

السن: 34 سنة.

المستوى التعليمي: ليسانس أدب عربي.

الفوج المسند: الخامسة.

الأقدمية في مهنة التعليم: 10 سنوات.

طريقة التوظيف: مسابقة.

الرتبة: أستاذة مدرسة ابتدائية.

الحالة المدنية: مطلقة.

–البيانات الشخصية: ملمح الحالة المدنية للأستاذة المطلقة يؤثر على الحالة النفسية لها من خلال نظرة المجتمع، خاصة وهي تمارس المهنة التي تتطلب التواصل الاجتماعي والخروج للعمل؛ لكن هذه الوضعية توفر لها من جانب آخر نوع من الحرية بعيدا عن الالتزام العائلي وهو مايسمح بتوفير مساحة من الوقت تكون عامل مساعد لعملية إعداد الدروس.

-الملمح وإعداد الدروس:

تفصح الأستاذة عن كره غير مبرر لعملية تحضير الدروس وترى فيه عملية مرهقة وأنّ أشدّ ما تبغض في مهنتها هو التحضير اليومي للمذكرات، رغم إقرارها بأهمية التّحضير في نجاح غايات الدرس. وعن سبب ذلك أجابت أنّها لا تعرف السبب لدرجة أنها حاولة الاستعانة بالعلاج النفسي قصد التغلب على هذا المعوق. كما أنّها تلقت تحذيرا بالعقوبة من طرف المفتش حول هذه النّقطة، وأكد لها على الإزامية القانونية لتحضير الدروس في انتظار الأرضية الرقمية على مستوى الوزارة، التي توفر مذكرات جاهزة للاستئناس والاستعانة بها في عملية التحضير، وقد يعود هذا لعدم تلقيها تكوينا متخصص في إعداد المذكرات بحكم توظيفها عن طريق المسابقة.

-التكوين والتعلم الالكتروني:

صرحت الأستاذة أنها لم تتلق أي تكوين نظامي ولم تجتهد في عملية التكوين الذاتي في ميدان الإعلام الآلي، وعن سؤال حول كيفية تعاملها مع الموقع الالكتروني للمذكرات الوزارية قصد الاستئناس بها لاعداد الدروس، أجابت أنها سوف تلجأ لقاعة الانترنت التجارية لسحب المذكرات.

-العلاقة البيداغوجية: ليس للأستاذة المبحوثة أبناء وهي مطلقة وهذا ما جعلها تتعامل بعلاقة أخوية مع تلاميذها وتفيض عليهم بعاطفة الرفق والحنان ما خلق نوعا من التجاوب سهل عليها إدارة الفوج.

***ملاحظات عامة:**

- عدم اقتناع الأستاذة بأهمية عملية إعداد الدروس يجعلها تتهاون في إنجاز التحضير اليومي.
- الأساتذة الذين لا يتحكمون في الإعلام الآلي تعترضهم معوقات للولوج الى الانترنت والاطلاع على المذكرات التربوية.
- تظهر علاقة الأمومة وتطفو بوضوح في التعامل مع المتعلمين عند الأستاذات المنجبات للأطفال.

الحالة :09 تاريخ المقابلة: 2020/01/27

الجنس: أنثى. الحالة العائلية: متزوجة/ 01 أبناء.

السن: 33 سنة.

المستوى التعليمي: دكتوراه علوم اقتصادية.

الفوج المسند: السنة الأولى ابتدائي.

الأقدمية في مهنة التدريس: 05 سنوات.

طريقة التوظيف: مسابقة.

الرتبة: أستاذة مدرسة ابتدائية.

البيانات الشخصية: الأستاذة دخول ولاية ومتزوجة بأستاذ جامعي ومتحصلة على شهادة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية للسنة الجامعية 2016 م، وسبق وأن درست بالجامعة بصفة أستاذ مؤقت ولم تحصل على منصب في قطاع التعليم العالي بعد عدة مشاركات في مسابقة أستاذ جامعي صنف "ب"؛ وعليه قررت خوض مسابقة الإلتحاق بسلك التعليم الابتدائي فكانت من الناجحين وتم تثبيتها (الترسيم)، غير أنها تعتبر وجودها في غير منصبها المستحق والذي بذلت من أجله الجهد والوقت يجعلها تشعر بالتذمر، لكن هذا لم يمنعها من التكيف مع المهنة.

-الملمح والتحضير اليومي:

لا تجد صعوبة في التحضير بحكم المستوى التعليمي العالي المتحصل عليه، غير أنها تجد الفارق بين مستوى الطلبة الجامعيين الذين درستهم بصفة مؤقتة في الجامعة ومستوى السنة الأولى ابتدائي يخلق لديها نوع من الفجوة في التعامل، الأمر الذي يستدعي توظيف آليات وتقنيات مختلفة في

التحضير للدروس وتبسيط الفكرة للمتعلم، ورغم ذلك فقد صرحت أنها اندمجت بشكل كامل مع اقتناعها وحبها للمهنة.

-التكوين والتعليم الإلكتروني: رغم تكوينها الأكاديمي العالي إلا أن انخراطها في التدريس القاعدي يستوجب اكتساب مهارات وطرق مغايرة عن المستوى الأكاديمي. وصرحت أنها تلقت التكوين نظامي أثناء الخدمة بالإضافة الى مرافقة أستاذة مكونة تحت إشراف مفتش المقاطعة قبل ترسيمها، لتحصل على شهادة نهاية التكوين والتي هي شرط من شروط عملية التثبيت في المنصب "الترسيم"، وترى في التكوين لمدة سنة كاملة -أيام السبت وأيام العطل-إفادة من حيث اكتساب مهارات التعامل مع الطفل وتقنيات إيصال المعلومة له.

كما أنها تلقت خلال هذا التكوين السنوي أبجديات التحكم في الإعلام الآلي مما سمح لها الاستعانة بالأجهزة الإلكترونية التعليمية واستثمارها كوسائل إيضاح، مع استغلالها في عملية إعداد الدروس.

-العلاقة التربوية: ترى الأستاذة أن المرحلة العمرية لتلاميذها تستدعي بناء علاقة أمومة معهم وهي تراهم كأبنائها من حيث معاملتهم بالرفق وحسن التأديب بعيد عن التعنيف اللفظي أو البدني أو حتى الرمزي، وهو ما خلق رابطة إنسانية انعكست على تجاوب التلاميذ معها؛ سمح لها بالتحكم في إدارة صفها من خلال استغلال الثقة التي زرعتها في تلاميذها.

***ملاحظات عامة:**

_ إن المستوى التعليمي الأكاديمي يسمح بالتكيف الفعال والسريع مع الاطوار التعليمية الدنيا واكتساب فهم واسع لفلسفة التعليم وأهدافها الغائية.

- وجود الزوج الدكتور مع القرينة الدكتورة يعكس المستوى الثقافي للأسرة التي تمارس مهنة التعليم.

- الرضى والتكيف مع المهنة رغم فارق المستوى التعليمي عامل يعكس قوة ملمح شخصية الأستاذ.

الحالة :10 تاريخ المقابلة: 2020/01/27

الجنس: أنثى. الحالة العائلية: عزباء.

السن: 29 سنة.

المستوى التعليمي: ماستر إدارة مالية.

الفوج المسند: السنة الثانية ابتدائي.

الأقدمية في مهنة التدريس: 03 سنوات.

طريقة التوظيف: مسابقة.

الرتبة: أستاذة مدرسة ابتدائية.

البيانات الشخصية: تعاني الأستاذة من مرض مزمن وهذا من الأسباب التي ساهمت في عزوبيتها رغم مكانتها كامرأة عاملة في قطاع التعليم وهي بذلك تشعر بتقدم السن والقلق على المستقبل.

-الملمح والإعداد: إعداد الأستاذة ليس متواتر وهي تجد صعوبة في التحضير وخاصة في استعمال لغة التعليم بحكم تخصصها البعيد عن استعمال الألفاظ بقدر استعمالها للأرقام. التحقت الأستاذة عن طريق القوائم الإحتياطية الخاصة بمسابقة التوظيف، وهي الآلية التي اعتمدتها وزارة التربية بعد التخلي عن إجراء مسابقة التوظيف في قطاع التربية.

-التكوين والتعليم الإلكتروني: تلقت الأستاذة تكوينا قاعديا في الإعلام الآلي عند مرحلة التكوين الجامعي طور الليسانس ثم الماستر وهي تستغل ذلك في سحب المذكرات الجاهزة، غير أنها لا توظف وسائل الإعلام الآلي في النشاطات التربوية مبررة ذلك بعدم توفر الوسائل في المدرسة.

-العلاقة البيداغوجية: تعتمد الأستاذة في التعامل مع فوجها على العلاقة الرسمية، وعلاقتها مع الأولياء شبه منعدمة مبررة ذلك بصعوبة التعامل معهم وخاصة جنس الاناث منهن اللتي يتدخلن في صلاحيتها وطريقة إدارة فوجها، وتجنبا لكل ذلك تحيدهم في التعامل إلا فيما هو رسمي وقانوني.

***ملاحظات عامة:**

-لملمح توظيف الأستاذ من القوائم الإحتياطية لمسابقة التوظيف في قطاع التربية أثر سلبي على جودة وتواتر التحضير.

- ملمح تخصص التكوين الدراسي الجامعي "إدارة مالية" لا يساعد الأستاذ في عملية التحضير للدروس وتقديمها، لبعد التخصص عن علوم التربية وتقنيات التدريس عموما.

- التكوين في الإعلام الآلي على المستوى الجامعي غير كافٍ إذا لم يعزز بتكوين نظامي متخصص أو تكوين ذاتي يساعد الأستاذ في أداء مهامه.

- العلاقة الرسمية مع الاولياء تمثل تحفظ من تحمل المسؤولية وعدم القدرة على التعامل والتكيف مع الوسط الاجتماعي.

☒ المقابلة مع السادة المفتشين.

الحالة :01 **تاريخ المقابلة: 2021/01/25**

الجنس: ذكر.

السن: 44 سنة.

المستوى التعليمي: مسجل السنة الثانية دكتوراه أدب عربي.

الأقدمية في مهنة التفتيش: 8 سنوات.

طريقة التوظيف: عن طريق المسابقة.

الرتبة: مفتش التعليم الابتدائي.

البيانات الشخصية:

شغفه بالعلم وفيض الطموح وحب المهنة جعله يشارك في مسابقة الدكتوراه عدة مرات وينجح في دورة (2018 م) شعبة الأدب العربي تخصص تعليمية اللغة العربية، متعاون مع الزملاء إلى حد كبير وينسق العمل معهم بتوافق واحترام شديد. يقيم بعيدا عن المقاطعة التربوية مقر عمله.

-الملمح والإعداد:

أبدى المبحوث حزما شديدا مع الأساتذة _خاصة الجدد منهم_ في مسألة تواتر التحضير وجودة إعداده وصرح أنه أهم واجب يقوم به الأستاذ، ويرى من خلال مرافقته للسادة الأساتذة أن للملمح العام للأستاذ علاقة مباشرة بإتقانه للتحضير، إذ لا يتصور أن يقوم بزيارة لأستاذ ويعد له تقرير تفتيش دون أن يجده محضرا لدرسه، وصرح أنه في حالة حدوث ذلك فإنه يغادر القسم مع استدعاء الأستاذ إلى مكتب المدير للتوجيه والتنبيه والنقد، وإن تكرر الأمر فإنه يوجه له العقوبة القانونية المناسبة لهذا الفعل المخل بالمهام الأساسية للأستاذ.

-التكوين والتعليم الالكتروني:

عبر المبحوث عن أسفله لوجود عدد معتبر من الأساتذة الذين لا يحسنون التعامل مع الإعلام الآلي خاصة الجيل متوسط الأقدمية والجيل القديم منهم، وألقى اللوم عليهم لعدم اجتهادهم في السعي لتحصيل تكوين ذاتي في الحد الأدنى؛ الذي يسمح بالاستعانة بهذه التقنيات المساعدة في تسهيل عمليه التعليم، كما أقر بوجود ضعف في التكوين من طرف المكونين التربويين في هذا المجال.

-العلاقة التربوية وإدارة الفوج:

من خلال ملاحظاته أثناء قيامه بزيارات الأساتذة يصرح المبحوث أنه يؤمن بوجود علاقة قوية تربط بين ملمح الأستاذ ونوع العلاقة التي يتعامل بها مع التلميذ وقدرته من خلالها على تسيير فوجه، وفي

هذا يولي أهمية كبيرة لعملية التفاعل بين طرفي المعادلة التعليمية وطريقة التواصل أثناء الدرس ودورها في إحداث رغبة لدى المتلقى للمعلومات والمعرفة العلمية.

***ملاحظات عامة:**

-يولي المشرف التربوي "المفتش" أهمية قصوى لعملية التحضير ويقدر أن لملمح الأستاذ دور أساسي في حسن الإعداد للدروس.

-وجوب تكوين الأساتذة في ميدان الإعلام الآلي أثناء الخدمة.

-قوة رابطة العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم تسهم في التسيير الحسن للفوج.

الحالة :02 تاريخ المقابلة: 2021/01/25

الجنس: أنثى.

السن:43 سنة.

المستوى التعليمي: شهادة اللسانس.

الحالة العائلية: متزوجة / دون أبناء.

الأقدمية في مهنة التفتيش: 3 سنوات.

طريقة التوظيف: عن طريق المسابقة المهنية.

الرتبة: مفتشة التعليم الابتدائي.

-البيانات الشخصية:

مارست مهنة التعليم لأكثر من 17 سنة لتصل لرتبة أستاذة مكونة وهو ما سمح لها بالمشاركة في المسابقة المهنية لرتبة مفتش التعليم الابتدائي عدة مرات لتنجح في المرة الرابعة دورة (2018) وتتلقى تكوينا بيداغوجيا في الرتبة لمدة سنة واحدة في المعهد المتخصص.

-الملمح والإعداد:

أكدت السيدة المفتشة ومن خلال زياراتها التفتيشية والتوجيهية للأساتذة على أهمية ملمح الأستاذ حيث تقول بأن الأساتذة الجدد خريجي المدرسة العليا للأساتذة وخريجي المعهد التكنولوجي نموذجين في طريقة إعدادهم للدروس شكلا ومضمونا وأنهم يمثلون مثال الأستاذ الفعال، وتقول هذا لا يعني التقليل من قيمة بقية الأساتذة لكن هذه الفئة بالذات أبدت تميزا وقدرة على الإعداد الصحيح.

وتؤكد قائلة: حتى وإن وجد عندهم بعض النقص في إعدادهم للدروس فإنه وبمجرد بعض التوجيهات التي تقدم لهم نجد لديهم سرعة الاستجابة لما هو مطلوب، وتتم عملية الاستدراك والتصحيح.

-التكوين والتعليم الالكتروني:

صرحت المفتشة بالضرورة الملحة للتكوين في مجال الإعلام الآلي وعلاقته بالتعليم الحديث، وأكدت أن هذه المعوقات تلقتها بنفسها في الميدان، أين وجدت صعوبات عديدة أثناء إعدادها لتقرير التفتيش أو التواصل مع موقع مديرية التربية أو موقع المفتشية العامة للبيداغوجيا، وغيرها من الصعوبات.

-العلاقة البيداغوجية:

لاحظت المفتشة أن هناك مجموعة من الأستاذات الجدد اللواتي تم توظيفهن عن طريق المسابقة وبذات اللواتي إلتحقن بالمهنة عن طريق القوائم الاحتياطية، يعنفن التلاميذ خاصة أفواج التحضيري والطور الأول مما يستدعي توجيه عدة مراسلات على مستوى المقاطعة التربوية التي تشرف عليها، تحثهن فيها على حسن التعامل مع التلاميذ وتحذرهن من العواقب القانونية لهذا الفعل.

***ملاحظات عامة:**

- فئة الأساتذة الجدد خريجي المدرسة العليا للأساتذة هي الأقدر على الإعداد والأداء.
- انطلاقا من تجربة شخصية تؤكد المفتشة على ضرورية امتلاك التحكم في تقنية الاعلام الآلي.
- بعض الأساتذة الجدد يعنفون التلاميذ لحماستهم وجهلهم بالقوانين المسيرة للمهنة.

الحالة :03 تاريخ المقابلة: 2021/01/28

الجنس: ذكر.

السن:53 سنة.

المستوى التعليمي: مستوى البكالوريا.

الحالة العائلية: متزوج/ 4 أبناء.

الأقدمية في مهنة التفتيش: 9 سنوات.

طريقة التوظيف: عن طريق المسابقة.

الرتبة: مفتش بيداغوجي للتعليم الابتدائي.

البيانات الشخصية:

مارس المبحوث مهنة معلم مدرسة ابتدائية لأزيد من 20 سنة. وشغل منصب مدير مدرسة ابتدائية من سنة 2008 إلى 2012 م وكلف بالعمل كمفتش إدارة للمدارس الابتدائية لثلاثة مقاطعات، إضافة لقيامه بمهامه كمفتش بيداغوجي.

-الملمح والإعداد:

يقول السيد المفتش أنه كان عضوا في اللجنة الولائية التي أشرفت على جانب من المقابلة الشفاهية الخاصة بمسابقة التوظيف في التعليم، وقد لاحظ تدني المستوى الذي ظهر عليه المترشحون وينتقد المعايير التي تمت على اساسها المقابلة الشفهية للمترشحين، فقد وجدت اللجنة المكونة من ثلاثة أعضاء(المفتش البيداغوجي+ أستاذ مكون + أستاذ المدرسة الابتدائية) وجدت نفسها أمام سلم تنقيط لا يتضمن المعايير الانتقائية الأساسية التي تفرز المترشح الأنسب للمنصب حسب تصريح المبحوث، وهذا يعد من الأسباب المؤدية الى ضعف الإعداد الهادف للدروس نتيجة عدم كفاءة الاختيار للمنصب، وغياب معايير صارمة تحدد جدارة المنتسب للمهنة.

-التكوين والتعليم الالكتروني:

يصرح المبحوث أنه متمكن بشكل جيد من الإعلام الآلي وأنه لم يتلق تكوينا نظاميا في هذا المجال وهو ينصح من خلال الندوات التربوية والأيام التكوينية مجموع الأساتذة أن يجتهدوا في اكتساب تقنيات الإعلام الآلي؛ لأنها أصبحت أكثر من ضرورة في مجال التربية والتعليم خاصة مع ظهور جائحة الكورونا، بالإضافة الى اعتماد الرقمنة في التعامل الإداري.

-العلاقة البيداغوجية:

أكد تصريح السيد المفتش على أهمية العلاقة البيداغوجية والقوانين والمناشير المنظمة للفعل التربوي والتي تنص في مجملها على ضرورة بناء علاقة بيداغوجية تربوية مع التلاميذ، تهدف إلى مرافقة المتمدرس في المسار التعليمي بما يخدم ملمح تخرج المتعلم.

كما لاحظ من خلال شكاوى بعض الأولياء مظاهر وجود علاقة عنيفة من طرف قلة من الأساتذة، وفي هذا وجه عديد من التوجيهات والتنبيهات حول ضرورة المرافقة الإيجابية للمتعلمين.

***ملاحظات عامة:**

-طريقة إجراء المقابلة الشفاهية مع الأساتذة الناجحين كتابيا فاقدة لمعايير انتقاء الأستاذ المناسب حسب تصريح المفتش.

- ليس ضروريا لاكتساب تقنيات الإعلام الآلي تلقي تكوين نظامي بل يكفي وجود الإرادة للوصول لذلك من خلال تكوين ذاتي.

-تؤكد القوانين الناظمة للقطاع أهمية بناء علاقة إيجابية مع التلاميذ.

12-عرض ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

*تحليل نتائج الفرضية الأولى:

أيدت نتائج البحث صحة ما جاء في الفرضية الأولى من أن لملمح الأستاذ أثر في قدرته على الإعداد الفعال للدروس، حيث تبين:

-أنّ المبحثين الأكبر سنا من [40 – سنة فما فوق يُحضرون الدروس يوميا بنسبة 84.3% مقابل نسبة 62.8 % من فئة الأعمار [20 – 30].

-أنّ المبحثين من فئة الأعمار [20 – 30 [سنة كان تحضيرهم بنسبة 76.3% غير متواتر. مقابل 88.6% من فئة الأكبر سنا [40 – فما فوق [كان تحضيرهم متواتر.

وهذا يؤكد أثر ملمح السن في طريقة اختيار الاعداد اليومي أو الأسبوعي للدروس وعلى تواتر التحضير.

-أنّ نسبة 97.8 % من المبحثين الذين صرحوا بأنّهم يصلون إلى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تضمينها في خطة الإعداد اليومي هم من جنس الإناث، مقابل 94.4 % صرحوا بتحقيق ذلك هم من جنس الذكور.

وهو ما يوضح أثر ملمح جنس الأستاذ في تحقيق الأهداف المتضمنة في خطة الاعداد اليومي للدروس.

-أنّ فئة خريجي المدرسة العليا للأساتذة وخريجي المعهد التكنولوجي قد صرحوا بنسبة 100% بقدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المتضمنة في الاعداد اليومي، وهو مايبرز أهمية طريقة التوظيف.

-أنّ نسبة 55.3% من الحاصلين على شهادة الليسانس لا يمكنهم تقديم دروس دون إعداد مسبق مقابل نسبة 51.9% من الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر صرحوا أنهم بإمكانهم تقديم الدروس

دون تحضير مسبق. ما يبين دور وفاعلية المستوى التعليمي وانعكاسه على قدرة التقديم المباشر للدروس.

-أنّ الأساتذة الذين كان تحضيرهم متواتر للدروس بنسبة 84.1% هم الذين يرغبون في التعليم وكانت هي المهنة المفضلة لديهم وساعفهم الحظ في الالتحاق بها، مقابل نسبة 15.9% وهي النسبة أقل من الأساتذة الذين صرحوا أن تحضيرهم متواتر للدروس.

وهنا يتأكد أهمية الرغبة في المهنة وعلاقتها بعملية تواتر التحضير اليومي.

***تحليل نتائج الفرضية الثانية:**

أيدت نتائج البحث صحة ما جاء في الفرضية الثانية من أن للتكوين البيداغوجي القبلي وأثناء الخدمة أثر على اكتساب تقنية التعليم الالكتروني وتوظيفها، حيث تبين:

-أنّ نسبة 62.5% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي يحضرون الدروس باستعمال الكمبيوتر مقابل نسبة 51.9% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الاعلام الآلي لا يحضرون الدروس باستعمال الكمبيوتر، وهو ما يؤكد أهمية التكوين ودوره في التعليم الإلكتروني الحديث.

-أنّ نسبة 67.9% من الأساتذة الحاصلين على شهادة في الاعلام الآلي يحضرون الدروس باستعمال الكمبيوتر مقابل نسبة 53.1% من الأساتذة الذين لم يتحصلوا على شهادة في الاعلام الآلي لا يحضرون الدروس باستعمال الكمبيوتر.

-أنّ نسبة 93.1% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الإعلام الآلي يستعينون بالمواقع الالكترونية في إعداد الدروس، مقابل نسبة 82.4% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الإعلام الآلي لا يستعينون بالمواقع الالكترونية في إعداد الدروس وباستعمال الكمبيوتر. وهو ما يمثل خلل في تكوين الأستاذ الجديد.

-أنّ نسبة 53.8% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الإعلام الآلي يكلفون التلاميذ بأعمال تعتمد على الاعلام الآلي، مقابل نسبة 48.1% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في الإعلام الآلي لا يكلفون التلاميذ بأعمال تعتمد على الإعلام الآلي.

وهو ما يمثل غياب لإشباع الحاجات التعليمية في مجال التقنية للتلميذ واعداده للحاضر وللمستقبل.

-أنّ الأساتذة الذين يطلعون على أحدث المستجدات البيداغوجية يجيدون العمل بالإعلام الآلي بنسبة 64.7% وهذا ما يتطلبه التدريس الحديث أو التعليم الالكتروني، مقابل ما نسبته 66.7 % من الأساتذة الذين لا يطلعون على أحدث المستجدات البيداغوجية لا يجيدون العمل بالإعلام الآلي.

-أنّ نسبة 76% من الأساتذة الذين تلقوا تكوين في الاعلام الآلي يقرون أن البرامج التكونية أفادتهم في زيادة المامهم بمعلومات جديدة حول طرق التدريس، مقابل 24% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الاعلام الآلي لا يرون أن البرامج التكونية أفادتهم، ما يؤكد فوائد التكوين المتخصص في ميدان الاعلام الالي من حيث تزويدهم بمعلومات جديدة حول طرق التدريس والتي من أحدثها طريقة التعليم الالكتروني.

*تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

أيدت نتائج البحث صحة ما جاء في الفرضية الثالثة من أن توظيف العلاقة التربوية المناسبة يساعد على الادارة الصفية الناجحة، حيث تبين:

-أنّ نسبة 97.7% ونسبة 97.3 % من الأساتذة الذين يتبنون علاقة أبوية أو أخوية على التوالي مع التلاميذ يصلون إلى تحقيق الاهداف التعليمية من درسهم في مقابل ما نسبته 83.3% من الأساتذة الذين يتبنون العلاقة الرسمية مع التلاميذ لا يصلون إلى تحقيق الاهداف التعليمية من درسهم.

-أنّ نسبة 100% من الأساتذة الذين لا يوظفون الشدة في التعامل مع المتعلمين يشركون تلاميذهم في مناقشة الدرس ونتائجه بحرية، مقابل نسبة 90.9% من الأساتذة الذين يوظفون الشدة في التعامل مع المتعلمين يشركون التلاميذ في مناقشة الدرس ونتائجه.

-أنّ نسبة 67.4% من الأساتذة الذين يتلقون ملاحظات من طرف الادارة فيما يخص تسيير أفواجهم هم الأساتذة الذين يوظفون علاقة رسمية مع تلاميذهم، مقابل نسبة 68.5% من الأساتذة الذين لا يتلقون ملاحظات هم الأساتذة الذين يوظفون علاقة أبوية مع تلاميذهم.

-أنّ نسبة 63% من الاساتذة الذين يتلقون ملاحظات من طرف الاولياء فيما يخص تسيير أفواجهم هم الأساتذة الذين يوظفون علاقة رسمية مع تلاميذهم، مقابل نسبة 69.7% من الاساتذة الذين لا يتلقون ملاحظات هم الأساتذة الذين يوظفون علاقة أبوية مع تلاميذهم.

-أنّ نسبة 46.3% من الأساتذة الذين يتبنون العلاقة الاخوية مع التلاميذ يشعرون بالرضى لحظة تقديم الدروس في مقابل ما نسبته 41% من الأساتذة الذين يتبنون العلاقة الرسمية مع التلاميذ يشعرون بالرضى لحظة تقديم الدروس.

ان جملة هذه النتائج تعكس بشكل واضح دور وتأثير العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والمتعلم على إدارة الفوج التعليمي وطرق تسيره والعلاقات التربوية الفعالة في تحريك الفوج نحو خلق فضاء تعليمي يسمح بتحقيق أفضل النتائج.

ملخص الفصل:

ما يميز الجانب الميداني عن الجانب النظري أن المجال الأول يقع تحت دائرة معطيات كمية بحتة تم استخلاصها من خلال عمليات الاستقصاء باستنطاق واقع مجتمع الحقل التربوي الذي شملته الدراسة، وذلك اعتمادا على أداتي البحث الاستمارة والمقابلة، وباعتماد برنامج spss النسخة 26 تم استخلاص الجداول الإحصائية والتي من خلالها توضحت المعطيات الكمية، وكذلك من خلال باب التكرارات والنسب المئوية على الجداول، مع اعتماد آلية تحليل ما ورد من معطيات جاءت بها نتائج الأداتين.

ليختم الفصل بعملية اختبار مدى صحة الفرضيات وإصدار مصاديق التحقق من عدمه حولها، حيث تم التوصل إلى نتيجة مفادها، تحقق مجموع الفرضيات الثلاثة التي جاءت صياغتها على النحو التالي:

– تحقق صدق الفرضية الأولى القائلة: لملمح الأستاذ أثر في قدرته على الاعداد الفعال للدروس.

– تحقق صدق الفرضية الثانية القائلة: للتكوين البيداغوجي القبلي وأثناء الخدمة أثر على اكتساب تقنية التعليم الالكتروني وتوظيفها.

– تحقق صدق الفرضية الثالثة القائلة: يساعد توظيف العلاقة التربوية المناسبة على الادارة الصفية الناجحة.

وبالوصول إلى هذه النتائج يكون البحث قد أبرز بعض أهم مسببات المعوقات البيداغوجية للأستاذ وتأثيرها على العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

-الاستنتاج العام:

عرض البحث مسألة غياب إستراتيجية علمية صارمة من طرف الجهة الوصية في الموضوع المتعلق باختيار التحاق الأساتذة بالتعليم وأهليتهم لممارسة المهنة، وما له من انعكاسات سلبية على المنتوج التربوي عموما وعملية إعداد الدروس خصوصا باعتبارها أداة لتحقيق أهداف التعليم، ومناقشة غياب تكوين فعال يرتكز عليه الأستاذ لبناء كفاءته المهنية، قصد التحكم في ممارسة التعليم الالكتروني لتحسين الأداء التربوي، وتكيفه مع النوازل الطبيعة والجوائح الصحية، بالإضافة إلى تكوينه على مسألة اكتساب المهارات وآليات التحكم في تسيير وتحقيق النظام والانتظام والتجانس بين مجموع أفراد الحقل التعليمي لفوجه. ووفق ما تم دراسته وتحديد الاستنتاجات المتوصل إليها من خلال فرضيات البحث يمكن الخروج بعدة نتائج أهمها:

أولا: ملمح الأستاذ.

- ✓ في غياب اكتساب ملكة فن التعليم عند الأستاذ لن يكون نافعا لممارسة التعليم كمهنة.
- ✓ جنس الإناث هن الأنسب للتدريس خاصة في المرحلة الابتدائية؛ لتحقق صفة الامومة فيهن ما يسهل على المتعلم الوافد إلى المدرسة التكيف مع الوسط الجديد وعدم شعوره بالإغتراب على اعتبار أنه كان يتعامل مع الأم أكثر من تعامله مع الأب.
- ✓ الأساتذة الأكبر سننا والأكثر خبرة لهم الجدية في عملية الاعداد المسبق للدروس.
- ✓ خرجي المدرسة العليا للأساتذة والمعهد التكنولوجي لهم أفضلية الكفاءة من حيث القدرة على الاعداد الفعال للدروس وتحقيق الأهداف.
- ✓ الملتحقين بالتدريس عن طريق الادماج أو المسابقة خاصة الاحتياطين منهم أقل كفاءة مهنية من زملائهم خرجي المدرسة العليا للأساتذة، وهذا يؤكد وجود خلل في معاير قبول إلتحاق المترشحين لممارسة المهنة، ما يستدعي إعادة النظر.

- ✓ كلما كان مستوى الشهادة المتحصل عليها أعلى كانت فاعلية الأستاذ أفضل وعليه وجب رفع درجة القبول من حيث الشهادة للمترشحين الجدد، وهذا يساعدهم في تجاوز المعوقات التدريسية.
- ✓ غياب الرغبة والرضى عن المهنة يؤدي إلى التهاون في إعداد الدروس وكذلك عدم الوعي بأهمية التحضير يولد نوعا من التكاسل والخمول في إرادة التحضير اليومي.
- ✓ الأساتذة العزاب وغير المنجبين للأبناء أكثر تفرغا لتقديم الإضافة للمهنة.

– مما تقدم يتأكد لنا أهمية ملمح الأستاذ من عدة جوانب لما لها من أثر على قدرته في تجاوز المعوقات وتحييدها.

- ✓ ثانيا: التكوين على التعليم الالكتروني.
- ✓ عدم التحكم في الإعلام الآلي يحجم من دور الأستاذ في استعمال وسائل التعليم الالكتروني ويحرم نقل المبادئ الأولية للإعلام الآلي للمتعلم، وقد يصادف صعوبات في التحضير للدروس باستعمال الكمبيوتر، وزيارة المواقع التعليمية.
- ✓ هناك تقصير في أهمية التكوين على الإعلام الآلي من طرف الوصاية ومن طرف الأساتذة على السواء.
- ✓ ان الظروف الصحية الأخيرة غيرت من أولويات التكوين، أين تأكدت إجبارية التكوين على طرق التعليم الالكتروني ومسايرة المستجدات العالمية التقنية منها والصحية.
- ✓ الأساتذة المتحكمين في الإعلام الآلي ينقلون المبادئ الأولية لتلاميذهم ويكلفونهم ببعض الأعمال البسيطة في هذا الميدان.
- ✓ أهمية تفضيل الأساتذة الممارسين للتعليم الالكتروني بامتيازات على زملائهم غير المتحكمين في هذا المورد.

- ✓ تحكم الأستاذ في الإعلام الآلي يسهل عليه عملية الولوج إلى المواقع الالكترونية لتصفح المستجدات التربوية والاطلاع عليها، والتعرف على الفرق بين الطرق الحديثة للتعليم النمطي والالكتروني.
- ✓ الاساتذة الذين أبدوا رغبة المشاركة في التكوين، تكون لهم قدرة أكبر على تجاوز المعوقات من غيرهم.
- ✓ استدعاء الأستاذ للقيام بالنشاط يوم السبت غير مناسب باعتباره يوم للواجبات العائلية، وإن حضر وهو مجبر فان ذلك له إنعكاس سلبي على مستوى نجاح التكوين.

- مما تقدم تتأكد لنا أهمية التكوين في الإعلام الآلي على ممارسة التعليم الالكتروني كأحد طرق التعليم الحديثة.

ثالثا: أثر العلاقة التربوية على تسيير الفوج.

- ✓ الشعور بعدم وجود الأبناء يدفع بالأساتذة تلقائيا إلى مصاحبة التلاميذ واعتبارهم أصدقاء، دون استعمال القهر خاصة أن القوانين المهنية تشدد على عدم استعمال العنف بمختلف صوره واشكاله.
- ✓ توافق ما توصل إليه البحث مع التصور الخلدوني من أن الرفق بالولدان ومجاراتهم بحسن المعاشرة والمعاملة يدفع بهم الى الميل لحب التعلم، وأن القسوة والشدة معهم مدعاة للنفور والانصراف عن التعلم وانتفاء القبول.
- ✓ على الرغم من أن القوانين الأساسية والمناشير والقرارات الناظمة للقطاع تمنع منعا باتا تعنيف المتعلم واستعمال الشدة بكل صورها في التعامل معه، الا أن هذا السلوك مازال

التعامل به قائما عند فئة من الأساتذة؛ ما يستدعي البحث عن طرق أخرى لحماية الطفولة من التعنيف بأشكاله.

- ✓ نوع العلاقة التي يتبناها الأستاذ تسهم في قدرة وصوله لتحقيق أهداف التعلم.
- ✓ توظيف الشدة مع المتعلمين ينتج عنه تلقي الأستاذ ملاحظات من طرف الإدارة واعتراضات من الاولياء.
- ✓ قناعة بعض الأساتذة بأن الشدة والافراط في الحزم مع الولدان أسلوب ناجح في التدريس دليل عجزهم عن خلق أساليب بديلة لضبط الفوج مما يستدعي تكوينهم في طرق التعامل مع المتعلمين.

- مما تقدم يتأكد لنا أثر العلاقة التربوية على تسيير الأستاذ للفوج أثناء الممارسة التربوية.

خاتمة

الخاتمة:

جاءت هذه الدراسة لتُشكّل حالة لتصور سوسيو–تربوي حاول الباحث وفق منهج نسقي تحليلي تناول الإجابة عن تساؤلات ظلت تشغل حيرتة خلال مساره المهني والمتمثلة في ماهية المسببات للمعوقات البيداغوجية للأستاذ وما مدى تأثيرها على العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

إنه من الطبيعي أن يجد كل صاحب مهنة معوقات ميدانية متعلقة بمجال عمله تختلف باختلاف طبيعة مسبباتها وتكون معيقة بقدر حجمها، غير أنه من المهم ايضا وجود البحث السيسيولوجي المتخصص الذي بفضله يمكن ولو بنسب متفاوته، المساعدة في تذليل هذه المعوقات وتحجيم تأثيراتها السلبية على العملية التعليمية التعلمية.

كما أنه من الطبيعي أيضا أن تأخذ هذه المعوقات في ذهن الأستاذ الغافل، الصبغة النمطية، بحكم انتشارها في البيئة التربوية، ويراها الأستاذ من الأمور العادية، ما يجعله يستسهل آثارها السلبية، ويضعها موضع الموجود دون وجود، وهذا ما ينزل من منزلة قدر ضررها، فيحسبها لا تستحق التتبع والسؤال، بل هي في محل الإهمال والابتذال.

غير أن الأستاذ ذو صفة الملكة، والهمة الحذقة، الموهوب بفن التدريس، والذي به حفيس، ينزل الامر منزله، ويولي الظاهرة حقها من وجوب الاستقصاء، وضرورة البحث والعناء، حتى إذا لامس المسببات، وأدرك موجبات الصعوبات، سهل عليه تحييدها، وتجاوز معيقها، فيصل بذلك للمقصود دون إضاعة الهدف، مع اقتصاد الوقت التلف، فتتحقق بذلك قوامة الوصول للغاية، على علم ودراية، بلا تيه من البداية.

وبالوصول إلى نتائج التحقق من الفرضيات، تكون الدراسة قد أسهمت بنسبة معينة في الكشف عن أهم المسببات، للمعوقات البيداغوجية، ومدى تأثيرها على العملية التعليمية، في ضوء المقاربة بالكفاءات.

ولقد درجت الدراسة في إطار الوضع الإشكالي الذي خلق الحيرة المعرفية والفضول العلمي لدى الباحث في مجاله المهني، باعتباره مارس المهنة لأكثر من ثلاثة عقود من الزمن ومازال يمارسها كمفتش بيداغوجي للغة العربية، بالمدرسة الابتدائية، والواقع أن حيرته كانت هي نقطة الانطلاق لتحديد العناصر المُعبّرة على تساؤلات البحث والتي تجسدت في ثلاث محاور هي:

أهمية ملمح الأستاذ ودوره في إنتاج التحضير اليومي المتميز للدروس، الذي يصل لتحقيق الغايات التعليمية، ويسمح للأستاذ بتجاوز المعوقات البيداغوجية، اعتمادا على الكفاءة والأهلية، بقصد إنجاز الاستحقاقات، وتجنيب المتعلم العثرات.

وهنا تم التطرق لأساسية تحقق ملكة فن التدريس في شخصية الأستاذ، والتأكيد عليها، كما جاء به تمثل ابن خلدون للعالم أو الشادي في فنون العلم في المقدمة، مع توفر الرغبة الصادقة لامتهان التدريس، لا بغاية الأجر النفيس. على أن الاكتفاء بهذا لا يحقق المراد بل وجب اكتمال الصفات التي بها تتحقق الغايات، لتجاوز المعوقات، ومنها على وجه التخصيص، تحصيل الكم الكافي من معارف التدريس، حتى لا يجد المدرس نفسه ملجم اللسان، عن سؤال يطرح من متعلم حيران، في مسألة تفرض واجب الجواب، فهمها عن السائل غاب. فلا ينزل قدر المعلم عند عجزه عن الجواب أمام بصيرة المتعلم، إذا أن الرد الفصيح، بالإقناع المريح، يرفع من همة المجيب، ويدفع عنه الحرج المريب، ويزيد من ثقة السائل في سائله عند حصوله على ما يريد، ويروي ظماء التلميذ الصغير، الذي دفعة حب اكتشاف ما عن ذهنه غاب، في طلب الاستنجاد الصريح، لمعرفة الجواب المريح.

وليس هذا فحسب بل إن في مسألة مسابقة توظيف الأساتذة للإلتحاق بمهنة التعليم خصاصة، سببه سوء التدبير، ما أحدث القال والقيل في علة المعايير، وعن مصداقية النجاح، ولمن هو متاح؟

وهنا وجب التشدد والصرامة، في وضع شروط تفي بالقوامة، لناجح نرتجي منه بناء الناشئة، عماد أمة تائهة، نظرتها للحاضر والمستقبل حائرة. وإلا نكون قد حدنا عن المبتغى، وسرنا في دروب جني ثمارها لا ترتجى.

والملاحظ أننا خالفنا غيرنا من الأمم، أصحاب الرقي والهمم، والتي وضعت لمن تثق فيه ليدرس صغارها، ضوابط وشروط صارمة، تفرز الناجح المقتدر، له في إحداث التكوين على المتعلم أثر، فيكون بذلك من أهل الابداع، وله بين متعلميه وأوليائهم مكانة وصوت وباع، كلامه وأمره مطاع، فيدنون منه الدون المرغوب، وتكون له بذلك السلطة على القلوب، فيأخذ بيدهم برفق الذي في معناه لا غالب ومغلوب، بل مطاع برضى، والقبول بما قضى، عن قناعة دون جبر وتعنيف، فذلك أسلوب الضعيف، الذي إن كان فض المعاملة، انفض من حوله الخاصة والعامة، فلا يكون له شرف الرقي إلى مقام العلماء ورثة الأنبياء.

فإن حصل فيه هذا الملمح الكامل، كان تحضيره لدرسه شامل، وأداؤه سالم، من كل نقيصة وعيب، وحقق الهدف بلا ريب، وتجاوز ما يعيق عمله عن دراية، ونال رضا العبد والمعبود، بأنه أدى دوره المعهود.

واما عن الفرضية الثانية القائلة: للتكوين البيداغوجي القبلي وأثناء الخدمة أثر على اكتساب تقنية التعليم الالكتروني وتوظيفها.

فلقد لخص الحكيم الامر المختصر بقوله "فاقد الشيء لا يعطيه" وعليه وجبت منه الإحاطة بالمعارف المستجدة، وبتقنيات عدة، فلا يشعر الأستاذ بأن المتعلم سابق له بالمعلومات المعرفية، وغير متحكم بالأدوات التقنية، فوجب أن يأخذ من إناء العلم ما هو جديد، ولدرسه ما هو مفيد.

ولن يكون له مبتغاه؛ إلا إذا تلقى التكوين عن قناعة، وتحمل صبر ساعة، تكوينا لأساليب التدريس الحديثة، والطرائق التعليمية النفيسة، ومنها تكوينا في فن التعليم الالكتروني، والذي فرضته الظروف الصحية، والجائحة التي ألمت بالبشرية، فعز اللقاء بين الأستاذ ومريده، وبين الزميل وزميله، لخطر انتقال العدوى، التي انتشرت بين الناس انتشار البلوة، فوجب الحذر، من خطر قد حظر، فصار لزاما احترام برتوكول الصحة، عملا بالضرورة الملحة، لتفادي نقل العدوة، وأي فعل دون الوقاية بلا جدوى.

وأما عن الفرضية الثالثة القائلة: يساعد توظيف العلاقة التربوية المناسبة على الادارة الصفية الناجحة.

فمن الشروط أن يكون الأستاذ رفيقا بالولدان، مداعبا للصبيان، فإذا وجدت بينه وبين المتعلمين شعرة ما انقطعت، فإن هم شدوا رخا، وإن هم رخوا شد. يسوسهم بالرحمة، ويجادلهم بالحكمة، فتنشأ بينه وبينهم علاقة الوالد بالولد، والخل بخليله بالود، فتطيب النفوس، وتحلى معها الدروس، فيزيد إقبال المتعلم على التعليم، وتعلقه به سليم، يفارق مدرسته فراق الأسى، منتظرا لقاء أستاذه لقاء الرجاء، فهو له قدوة، يرشده للفضيلة، وينهاه عن الرذيلة، بأسلوب الناصح الذي عليه شافق، لا بأسلوب الشدة، فيقطع معه بذلك حبل المودة، فتتجافى القلوب، بين غالب ومغلوب، فتصبح علاقته به صراع ومغالبة، والاصل فيها أن تكون تواصل ومرافقة، يطيب بها مقام التلميذ، بمدرستة سعيد، وهكذا يكون قد حصل المبتغى ووقع المرتجى.

فإن غاب عن سجية الأستاذ في الامر حسن التدبير، وحكمة التسيير، وظن غافلا أن الامر يلزمه عصا طويلة، وكلمة تجريح رذيلة، فقد ضل السبيل، وحاد المسير، عن طريق التربية والتدريس القويم، فيكون بذلك إنتاجه عليل، وجودته قليل، تظهر نتائجه في النهايات، وحينها يكون الوقت قد فات. فلا ترجى عودة لزمن مات.

هذا مختصر الكلام، لعمل قدرنا أنه تام، اجتهد صاحبه قصد الحصول على إجازة، راجيا أن تحصل الإفادة، فإن كان، فقد نال الأجران، وإلا فله أجر الاجتهاد، والحمد لله رب العباد.

توصيات والآفاق المستقبلية.

التوصيات:

- ضرورة قبول طلبات الأساتذة الراغبين في التقاعد عن المهنة، إذ لايعقل إجبارهم على العمل وقد حصل لديهم الاشباع وعدم القدرة على العطاء، حتى لا يكون المتعلم هو الضحية.
- تفعيل حق مدير المدرسة من التوظيف بإستشارة المفتش البيداغوجي.
- المرور إلى التعليم الالكتروني ضرورة يفرضها التعليم الحديث، ولتجنب المعوقات والنوازل الطبيعية والجوائح الصحية.
- ضرورة إلزامية الأستاذ المترشح للمهنة الحصول على شهادة في مبادئ الاعلام الآلي.
- الطريقة الأفضل للتوظيف هي توجيه الأستاذ الطالب بعد نجاحه في البكالوريا مباشرة إلى التكوين المتخصص 3 سنوات أو أكثر حسب الضرورة.
- اختيار الأستاذ المترشح على أساس الملمح وإجراء اخيبار كتابي وشفوي ضروري للاتحاق بالمهنة.
- توظيف المتحصلين على شهادة الماستر فما فوق وفي التخصص دون سواهم مع إلزامية تكوينهم.
- توفير كل مستلزمات ووسائل التعليم الالكتروني (المدرسة الالكترونية).
- العمل بالوسائل التكنولوجية التعليمية – تقنيات الاعلام الآلي– والخروج عن النمطية والوسائل التعليمية القديمة والاعتماد على وسائل حديثة مثل السبورة التفاعلية، عارض الصور والشرائح –الداتشو–، التلفاز التعليمي، الكمبيوتر والانترنت... وتوفيرها في المؤسسات التربوية.

- تفعيل منظور الاستشراف التربوي في المنظومة التربوية بالإتجاه من الأسفل القاعدة الى الأعلى، أي من الأستاذ إلى الوصاية حتى يشعر أنه شريك بإعتباره الأقرب إلى الميدان.
- خلق مناخ مهني يُحفّز الاساتذة المتكونين على التغيير من ممارساتهم النمطية بخلق الدافعية المادية والمعنوية لزيادة الجهد والبذل.
- رفع مدة التكوين البيداغوجي إلى أربع سنوات: 3 سنوات نظرية و 1سنة تطبيقية.
- إضافة مقياس " معوقات بيداغوجية " في برنامج التكوين البيداغوجي وفي الندوات التربوية للمعلمين المتكوّنين وإعادة النظر في التوقيت.
- تخفيف برامج المواد.
- حذف العناوين المتشابهة بين المواد.
- تمديد التعليم الإبتدائي إلى ست سنوات.
- تأجيل بعض المواد (ت.المدنية، ت.علمية، تاريخ وجغرافيا) إلى المراحل العليا.
- إقتراح توقيت ممتد بين الثامنة والثانية زوالا.
- تكوين المعلمين حسب المستجدات في بداية الموسم الدراسي.
- توفير الوسائل المادية المساعدة في العملية التعليمية.
- ضرورة تماشي محتويات كتاب التلميذ مع الأدلة المرافقة.
- التحاق المتعلمين بالمدرسة يكون في سن 7 سنوات كاملة.

1- توصيات المضامين: البرامج التعليمية.

- تعتمد المضامين الجديدة على المكتسبات السابقة(النظري) وغير قابلة للتطبيق على أرض الواقع ممّا يصعب تطبيقها ونجاحها.
- تضخم محتويات المضامين في كلّ النشاطات يفوق مستوى اكتساب المتعلم ويؤدي الى عملية الحشو.
- إعادة النظر في توزيع الحصص الخاصة باللغة العربية؛ لأنها غير كافية ودراستها لضمان التحصيل الجيد لكل المواد اللغوية.
- المحاور اللغوية غير منسجمة وغير متسلسلة ولا تتماشى مع الواقع الذي يعيشه أغلب المتعلمين.
- انعدام شبه تام للوسائل التربوية الجماعية في المؤسسة (صور، مشاهد...) والتي تساعد بشكل كبير في عملية التعليم.
- كثرة الوثائق التعليمية وتنوعها وتغيرها المفاجئ من حين لآخر وكذا تأخر تقديمها للمعلم كالأدلة والمناهج...إلخ يعرقل المسار الدراسي ويشوشه، وعليه ينبغي تسطير البرامج تسطيرا مدروسا دراسة محكمة قبل الدخول المدرسي.

المواقيت:

- اكتظاظ الحجم الساعي الذي يرهق المتعلم ويجعله ينفر من الدراسة.
- التخفيف الذي طرأ مؤخرا غير كاف لأنه كان على حساب المواد الأساسية.

الملاءمة والانسجام بين المضامين والمواقيت:

- عدم وجود انسجام بين المواقيت والمضامين حيث يغيب الترتيب المنطقي لبعض الدروس ومثال عن ذلك: تباعد محاور مادة الرياضيات سواء في الجبر أو الهندسة.

الوسائل التعليمية:

- الوسائل المتوفرة حاليا غير فعالة مع البرامج الجديدة فيجد المعلم عجزا في توصيل المعلومات خاصة وأن اكتظاظ الأقسام يعيق تكوين أفواج عمل لدى المتعلمين.

معاملات المواد:

- من المفروض أن تأخذ المواد اللغوية والرياضية النصيب الأكبر في معاملات المواد.

الوثائق والمناهج:

- مناسبة ومساعدة للعملية التعليمية غير أنه يغلب عليها الطابع النظري.

تكوين المكونين:

- الأيام التكوينية قليلة مما يؤدي إلى عدم احتكاك الأستاذ فيما بينهم ومع المفتشين لتقديم ما هو أفضل للعملية التربوية حيث أن التكوين يعطي نفساً جديداً لهؤلاء.
- كما أن إيصال الاصلاح بفعالية أكثر إلى الميدان الاجرائي للممارسة داخل القسم يتطلب رفع مستوى تأهيل مستخدمي التعليم والتأطير، ويكون التكوين من حيث التنظيم وتوجيه المضامين.

ظروف التمدرس وتكافؤ فرص النجاح:

- تحسين ظروف التمدرس يمر حتما عبر: الحفاظ على المجهودات التي تبذلها الوصاية واحترام آجال إنجاز البرامج الجارية لمجابهة مشاكل الاكتظاظ ونظام الدوامين مع تجهيز المخابر والمنشآت الرياضية والمكتبات والتبريد والتدفئة.
- كما يجب مراعاة الفروقات الفردية من حيث المستوى المعيشي والاجتماعي والثقافي للمتعلم لأنهما عاملان أساسيان في التسرب المدرسي أو التفوق.

عصرنة التسيير البيداغوجي والإداري.

إن التجديدات البيداغوجية المدمجة في إطار الإصلاح تؤدي إلى إعادة النظر في كيفيات التسيير البيداغوجي والإداري للمؤسسة التربوية وذلك بـ:

- تبني مسعى المشروع وبروز قيادة متمايزة للمؤسسات مع إدماج تكنولوجيات الإعلام والإتصال.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا / اللغة العربية:

1/ إبراهيم بن محمد عسيري وعبد الله المحيا بن يحي: **التعلم الإلكتروني**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2011).

2/ إبراهيم عيسى عثمان: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**. الطبعة الأولى. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. (2008).

3/ احسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**. الطبعة الثالثة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع. (2015).

4/ احمد بطاح وحسن الطعاني: **الادارة التربوية رؤية معاصرة**. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. (2016).

5/ احمد جاد: **مقدمة ابن خلدون**. الطبعة الاولى. القاهرة: دار الغد الجديد. (2007).

6/ احمد حسين اللقاني: **المناهج بين النظرية والتطبيق**. الطبعة الرابعة. القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع. (2013).

7/ ايمان محمد سحتوت: **استراتيجيات التدريس الحديث**. الطبعة الاولى. الرياض: مكتبة الرشد. (2014).

8/ إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد: **الكفايات المهنية والمهارات التدريبية والتدريب**. الطبعة الاولى. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع. (2013).

9/ باسل محمد صوان: **مهارات الاتصال والتعلم**. الطبعة الأولى. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. (2014).

10/ بايل بردون: **الادارة الصفية تكوين بيئة صفية ناجحة**. ترجمة محمد طالب السيد سليمان الطبعة الثانية. غزة: دار الكتاب الجامعي. (2009).

11/ توفيق عبد الفتاح رضا وعبد العظيم صبري: **اعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول**. الطبعة الاولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر. (2017).

12/ تينا تيلورديشس وآخرون: **دليل المعلم للتواصل مع أولياء الأمور**. الطبعة الأولى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2013).

13/ جوان يونج ترجمه محمد بلال الجيوسي: **التشجيع الصفي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2016).

14/ الحسن اللحية: **الكفايات في علوم التربية (بناء كفاية)**. الطبعة الاولى. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

15/ حسن حسين البيلاوي وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات**. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2006).

16/ حسن شحاته: **تعليم جديد لمجتمع عربي جديد تحديات ورؤى وخيارات**. الطبعة الأولى. القاهرة: دار العالم العربي للنشر والتوزيع. (2012).

17/ حسن علي حسن شريف: **التدريب عبر الشبكات لأخصائي مراكز مصادر التعليم في ضوء مدخل النظم**. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب. (2013).

18/ حمد الحليبي عبد اللطيف ومحمود سالم مهدي: **التربية الميدانية وأساسيات التدريس**. الرياض: مكتبة العبيكان. (2004).

19/ خالد اسماعيل غنيم: **التربية المعاصرة قضايا وحلول**. الطبعة الاولى. الاردن: مركز الكتاب الأكاديمي. (2011).

20/ خالد بن ابراهيم العواد: **تطوير معايير اختيار واعداد وتدريب معلمي اللغة العربية**. الطبعة الاولى. الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. دار مسارات للدراسات والتطوير. (2017).

21/ خالد حامد: **مدخل الى علم الاجتماع**. الطبعة الثالثة. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع. (2015).

22/ خلف محمد البحيري: **أسس تخطيط التعليم**. الطبعة الأولى. سوهاج: دار الفجر للنشر والتوزيع. (2014).

23/ ذوقان عبيدات وأبو السميد سهيلة: **استراتيجيات التدريس الفعال في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي**. الطبعة الاولى. عمان: دار ديبونو للطباعه والنشر والتوزيع. (2007).

24/ رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**. الطبعة الثانية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. (1990).

25/ رمزي أحمد عبد الحي: **التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين**. الطبعة الاولى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (2010).

26/ريمون كيفي ولوك قان كمبنهود: **دليل الباحث في العلوم الاجتماعية**. ترجمة يوسف الجباعي. الطبعة الاولى. دمشق: المكتبة العصرية. (2009).

27/زاهي عبد الله الرشدان: **في اقتصاديات التعليم**. الطبعة الثالثة. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع. (2015).

28/زكريا اسماعيل ابو الضبعات: **اعداد وتأهيل المعلمين–الاسس التربوية والنفسية**. الطبعة الاولى. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. (2009).

29/زيد منير عبوري: **الاتجاهات الحديثة في إدارة التدريب والتطوير والتعلم**. الطبعة الأولى. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع. (2015).

30/سالي براون وآخرون:**500 نصيحة للمعلمين**. ترجمة احمد عبد الفتاح الزكي. الطبعة الاولى. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر. (2013).

31/ سامي احمد: **الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس**. الطبعة العربية. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع. (2014).

32/ سعد علي زاير وآخرون: **الاتصال والتواصل التعليمي**. الطبعة الأولى. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع. (2020).

33/ سعيد سبعون: **الدليل المنهجي في إعداد البحوث والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**. الطبعة الثانية. الجزائر: دار القصبة للنشر. (2012).

34/ سعيد عبد الله لافي: **أساليب التدريس**. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب. (2012).

35/ السليتي فراس: **استراتيجيات التعلم المعاصر**. اربد: عالم الكتاب الحديث. (2015).

36/ سمير نعيم أحمد: **النظرية في علم الاجتماع**. القاهرة: دار الهاني لطباعة والنشر. (2006).

37/ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المدخل الى التدريس**. عمان: الطبعة الاولى. دار الشروق. (2010).

38/ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **كفايات التدريس المفهوم التدريب الأداء**. الطبعة الاولى. الأردن: دار الشروق. (2003).

39/ شحاتة صيام: **النظرية الاجتماعية من المرحلة الكلاسيكية إلى ما بعد الحداثة**. الطبعة الأولى. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع. (2009).

40/ شريف الأتربي: **التعليم بالتخيل استراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم**. الطبعة الأولى. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع. (2019).

41/ صديق محمد عفيفي: **دليل المعلم في إدارة الفصل**. الطبعة الأولى. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية. (2007).

42/ صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المعلم**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

43/ صلاح زهران الخولي: **الاتجاهات المعاصرة في نظم تدريب المعلمين**. الطبعة الأولى. دسوق: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع. (2015).

44/ صلاح صالح معمار: **التدريب الأسس والمبادئ**. الطبعة الأولى. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع. (2010).

45/ طارق عبد الدليمي وزميله: **معلم القرن الحادي والعشرين**. الطبعة الاولى. عمان: مكتبه المجتمع العربي. (2009).

46/ طارق عبد الرؤوف عامر: **التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي اتجاهات عالمية معاصرة**. الطبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربية لتدريب والنشر. (2015).

47/ طلعت محمد محمد ادم: **الادارة المدرسية الميدانية**. الطبعة الاولى. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. (2015).

48/ عاطف الصيفي: **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**. الطبعة الأولى. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع. (2009).

49/ عبد الرحمان التومي: **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**. دار الكتاب الحديث. (2008).

50/ عبد الرحمن بدوي: **مناهج البحث العلمي**. الطبعة الثالثة. الكويت: وكالة المطبوعات. (1977).

51/ عبد العزيز الحر: **أدوات مدرسة المستقبل التنمية المهنية**، الطبعة الثانية. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2010).

52/ عبد العظيم صبري ورضا توفيق عبد الفتاح: **إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول**. الطبعة الاولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر. (2017).

53/ عبد الكريم بكار: **حول التربية والتعليم**. الطبعة الثالثة. دمشق: دار القلم. (2011).

54/ عبد الله العامري: **المعلم الناجح**. الطبعة الاولى. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع. (2009).

55/ عبد الله بن خميس امبو سعيدي واخرون: **استراتيجيات الاستاذ للتدريس الفعال**. الطبعة الاولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2009).

56/ عبد المنعم احمد الدرادير: **الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي**. الطبعة الاولى. القاهرة. عالم الكتب. (2005).

57/ عدنان مهدي: **التعليم في الجزائر أصول وتحديات**. الطبعة الأولى. الجزائر: دار المثقف للنشر والتوزيع. (2018).

58/ عزام بن محمد الدخيل: **مع المعلم**. الطبعة الثالثة. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون. (2016).

59/ على احمد مدكور: **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**. القاهرة: دار الفكر العربي. (2001).

60/ علي ربيع الهاشمي: **الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية**. الانبار: الطبعة الأولى. دار غيداء للنشر والتوزيع. (2013).

61/ علي معمر عبد المؤمن: **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية**. الطبعة الأولى. بنغازي: المجموعة العربية للتدريب والنشر. (2008).

62/ عماد شاهين: **مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين**. الطبعة الأولى. بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع. (2009).

63/ عمار بخوش وآخرون: **منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية**. الطبعة الأولى. برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. (2019).

64/ غاريسون وتيري أندرسون: **التعلم الالكتروني في القرن الواحد والعشرين**. الطبعة الاولى. الرياض: مكتبة العبيكان. (2006).

65/ الغريب زاهر إسماعيل: **التعليم الإلكتروني من التطبيق الى الاحتراف والجودة**. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم المكتب. (2009).

66/ فاديا أبو خليل: **إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي**. الطبعة الأولى. بيروت: دار النهضة العربية. (2011).

67/ فارعه حسن محمد: **المعلم وادارة الصف**. الطبعة الأولى. نصر: مركز الكتاب للنشر. (1996).

68/ فايز عبد الرحمن الفروخ: **التعلم التنظيمي وأثره في تحسين الأداء الوظيفي**. الطبعة الأولى. عمان. دار جليس الزمان للنشر والتوزيع. (2010).

69/ فرح أسعد: **المعلم الناجح في التربية والتدريس**. الطبعة الاولى. عمان: دار ابن النفيس. (2018).

70/ فليب اسكاروس: **الجديد في المدرسة والتمدرس**. ترجمة مصطفى عبد السميع محمد. الطبعة الأولى. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات. (2007).

71/ فليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات**. ترجمة إياس حسن. الطبعة الأولى. دمشق: دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع. (2010).

72/ كارول آن توملينسون: **الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف**. ترجمة مدارس الظهران الآهلية. الطبعة الأولى. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (2005).

73/ كريم ناصر علي وأحمد محمد مخلف الدليمي: **الإدارة الصفية**. الطبعة الأولى. عمان: دار الشروق. (2006).

74/ ليزا أ. بلوم: **إدارة الصف المدرسي–تحقيق نواتج إيجابية لجميع الطلاب**. الطبعة الأولى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2012).

75/ ليلي عبد الحليم قطيشات: **الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية**. الطبعة الأولى. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي. (2014).

76/ ماجد أيوب القيسي: **المناهج وطرائق التدريس**. الطبعة الأولى. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع. (2018).

77/ مادلين غراويتز: **مناهج العلوم الاجتماعية**. ترجمة سام عمار. الطبعة الأولى. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. (1993).

78/ مارك بوينتون وكرستين بوينتون: **دليل المعلم في تقييم برامج الانضباط المدرسي وتحسينها**. ترجمة سعيد الخوجة. الطبعة الأولى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2002).

79/ محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. الطبعة الأولى. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع. (2013).

80/ محمد الحاج خليل: **دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهارات التعليم الأساسية**. الطبعة الأولى. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. (2006).

81/ محمد الصالح حثروبي: **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**. الجزائر: دار الهدى للنشر والطباعة والتوزيع. (2012).

82/ محمد الصدوقي: **المفيد في التربية**. المغرب: (2015).

83/ محمد توفيق سلام وعبد الخالق يوسف سعد: **الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة**. الطبعة الأولى. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. (2002).

84/ محمد صادق إسماعيل: **تخطيط التدريب ودوره في تحقيق أهداف المنظمات العامة والخاصة**. الطبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر. (2014).

85/ محمد عبد الرحيم عدس: **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**. الطبعة الاولى. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. (2000).

86/ محمد عبد الكريم الحوراني: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**. الطبعة الأولى. عمان: دار المجدلاوي للنشر والتوزيع. (2008).

87/ محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي**. الطبعة الثانية. عمان: دار وائل للنشر. (1999).

88/ محمد علي الخولي: **اساليب التدريس العامة**. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع. (2000).

89/ محمد عماد الدين إسماعيل: **الطفل من الحمل إلى الرشد**. الطبعة الثانية. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع. (1995).

90/ محمد محمود الحيلة: **مهارات التدريس الصفي**. الطبعة الاولى. عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة. (2002).

91/ محمد منير مرسي: **المدرسة والتمدرس**. القاهرة: عالم الكتب. (1998).

92/ محمود عبد الفتاح رضوان: **التدريب المؤثر في العمل**. الطبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر. (2012).

93/ مصطفى دعمس نمر: **اعداد وتأهيل المعلم**. الطبعة الاولى. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع. (2009).

94/ مصطفى عبد السميع محمد وسهير محمد حوالة: **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. (2005).

95/ مفضي عايد المساعيد وسعود فهاد الخريشه: **الادارة الصفية**. الطبعة الاولى. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع. (2012).

96/ منار محمد إسماعيل بغدادي: **تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول**. الطبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر. (2012).

97/ منصور أحمد منصور: **المبادئ العامة في إدارة وتخطيط القوى العاملة**. الطبعة الثالثة. الكويت: وكالة المطبوعات. (1973).

98/ مهند انور الشبول وربحي مصطفى عليان: **التعليم الالكتروني**. الطبعة الاولى. عمان: دار صفاء لطباعة والنشر والتوزيع. (2014).

99/ موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**. ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون. الجزائر: دار القصبة للنشر. (2013).

100/ نجاح عودة خليفات: **تربويات المعلم الذي نريد**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. (2013).

101/ نزار عوفي اللبدي: **تنمية الأداء الوظيفي والإداري**. الطبعة الأولى. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون. (2015).

102/ وليد كمال عفيفي القفاص: **تحسين التعليم بين تجويد المعالجات ومراعاة الاستعدادات**. الطبعة الاولى. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. (2009).

103/ ياسر فتحي الهنداوي: **إدارة المدرسة وإدارة الفصل أصول نظرية وقضايا معاصرة**. الطبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر. (2012).

104/ يوسف قطامي ونايفة قطامي: **نماذج التدريس الصفي**. الطبعة الاولى. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. (1998).

105/ يوسف محمد السوالمة: **سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم الحالة الأردنية**. عمان: اكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين. (2014).

ثانيا / باللغة الأجنبية:

1/ JARI LAVONENM **Formación inicial de maestros, Pre-primary and primary** teacher training and education .BORDÓN Revista de Pedagogía .SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA, Madrid: Volumen 68, Número 2, 2016.

2/ Leanne Short**: Teachers' and Pupils' views of Teacher-Pupil Relationships through Primary and Middle School**. Doctorate in Applied Educational Psychology. Newcastle University. 2013.

3/ Developed by the Department of Education, **Ullmhúchán don Teagasc agus don Fhoghlaim Treoir do gach Bunscoil agus Scoil Speisialta**, the National Council for Curriculum and Assessment, Professional Development Services for Teachers and the National Council for Special Education, Rialtas na heircano, Government of lreland.

4/ Waiswa Emmanuel flavian: **BETWEEN PARENT-TEACHER COMMUNICATION AND PARENTAL INVOLVEMENT IN PRE PRIMARY SCHOOL** ,CHILDREN'S READING IN MUMIAS EAST SUB-COUNTY, KENYA : OF THE REQUIREMENTS FOR AWARD OF THE DEGREE OF MASTER OF EDUCATION, (EARLY CHILDHOOD STUDIES) IN THE SCHOOL OF EDUCATION, KENYATTA UNIVERSITY ,JULY 2016.

5/ Yulya ZHURAT et al: **Essential Characteristics of a Primary School Teacher as a Subject of Creative Pedagogical Activity**, Revista Românească pentru Educație Multidimensională duction, Ukraine, Volume 13, Issue 3, September 2021.

ثالثا / الرسائل والأطروحات:

1/ بخوش لامية: **أنماط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة الجزائرية.** (أطروحة دكتوراه). تخصص علم الاجتماع. جامعة عبد الحميد مهري. قسنطينة 2. (2016/2017).

2/ بن زاف جميلة: **تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية ببعض المؤسسات التربوية لبلدية ورقلة.** (أطروحة دكتوراه). تخصص علم الاجتماع تنمية الموارد البشرية. جامعة محمد خيضر. بسكرة: (2013/2014).

3/ بهلولي خالد: **استراتيجية تكوين المعلمين أثناء الخدمة وانعكاساتها على أدائهم التربوي لعينة من ابتدائيات مدينة الجلفة.** (أطروحة دكتوراه). تخصص علم الاجتماع التربوي. جامعة لونيسي على. البليدة 02. (2019 /2020).

4/ سلام هدى: **جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة دراسة تقييمية بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف.** (أطروحة دكتوراه). جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2: (2014 /2015).

5/ عبد الكريم عبد الله حسن كبير: **مدى استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس بمؤسسات التعليم العام والتعليم العالي بولاية القضارف.** (رسالة ماجستير). تخصص تقنيات التعليم. جامعة النيلين. الخرطوم: (2010).

6/ فاتحي عبد النبي: **الوضعية المهنية للمعلم في ضوء الإصلاح التربوي.** (أطروحة دكتوراه). تخصص علم اجتماع التربية. جامعة محمد خيضر. بسكرة: (2015 /2016).

7/ ماجد بن محسن بن علي السلامة: **معوقات مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي.** (رسالة ماجستير). تخصص الإدارة والتخطيط التربوي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض: (2011).

رابعا /الموسوعات:

1/ علي محمد السيد: **موسوعة المصطلحات التربوية.** الطبعة الاولى. عمان: دار الميسرة لنشر والتوزيع والطباعة. (2011).

خامسا / المعاجم:

1/ احمد مختار عمر: **معجم اللغة العربية المعاصرة.** الطبعة الأولى. المجلد1. القاهرة: عالم الكتب. (2008).

2/ اللقاني احمد والجمل علي: **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.** القاهرة: عالم الكتاب. (1996).

3/ محمد حمدان: **معجم مصطلحات التربية والتعليم.** الطبعة الاولى. عمان: دار كنوز المعرفة. (2007).

سادسا / المجلاّت:

1/ جيلالي بوبكر: **المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات.** جامعة الشلف: مجلة دراسات في التنمية والمجتمع. ديسمبر (2013).

2/ صفوت توفيق هنداوي: **استراتيجيات التدريس.** البحيرة: كلية التربية. جامعة دمنهور.

3/ عبد الكريم بوزويقة وصيفية جدوالي: **مشكلات الطفل الموهوب في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي.** سطيف: مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية. المجلد 11 العدد01. (جوان2020).

4/ لبوابي حورية وبلحميتي مهدي: **التكوين واقع وآفاق اصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية.** الجزائر: دار التل لطباعة. جامعة البليدة 2. مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية العدد الثامن. فيفري (2017).

5/ مجلة مستقبليات تربوية: **استخدام تقنية المعلومات في التعليم.** الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. المجلد 2. العدد 3. (2005).

6/ محمد ايت موحى: **العلاقة التربوية طبيعتها وابعادها.** المغرب: مجلة دفاتر التربية والتكوين. العدد 1. أكتوبر (2009).

7/ نرجس قاسم مرزوق العليان: **استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية.** مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. شباط (2019).

8/ عبد الرحمن علال وزهرة بلعيد: **الحاجة لتكوين المعلمين على التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا بين الواقع والمأمول.** مجلة دراسات إنسانية واجتماعية. وهران02. المجلد 11 عدد 02. (31 /03/ 2022).

9/ كمال روبيح سعيد ومحمد مصطفى: العملية التعليمية التعلمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكفايات النشاط البدني الرياضي المدرسي أنموذجا. جامعة زيان عاشور الجلفة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 10. العدد 33. مارس 2018.

سابعا / الملتقيات:

1/عبد الرحمان علال وليلى علال: **الإشاعة: مفهومها، أهدافها، اشكالها ومصادرها.** الملتقى الوطني. الإشاعة التربوية المخاطر المجتمعية وسبل المواجهة. المركز الجامعي مرسلي عبد الله–تيبازة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. (20 جوان2021).

2/عبد الرحمان علال: **دور العلوم الاجتماعية في استشراف مستقبل التعليم في الجزائر.** الملتقى الوطني.اسهام العلوم الاجتماعية في تطوير و تنمية المجتمع الجزائري.جامعة لونسي علي – البليدة 02 – (31/30 اكتوبر2019).

ثامنا / الوثائق الحكومية:

1/ بوبكر بن بوزيد: **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**. برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. (2006).

2/ بوعلاق محمد. **مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري**. الجزائر: البرنامج الوطني للبحث، كراسك. المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. (2014).

3/ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **المرسوم التنفيذي رقم 315/08**. الجزائر: العدد 55، 21 أكتوبر (2015).

4/ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **المرسوم التنفيذي. رقم 240/12**. الجزائر: 2 يونيو، (2012).

5/ سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية: **النظام التربوي والمنهاج التعليمية**. الجزائر: المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2004).

6/ محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود: **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات والمشاريع وحل المشكلات**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2006).

7/ وزارة التربية الوطنية: **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**. اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة للمواد. (2016).

8/ وزارة التربية والتعليم: **دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال**. السعودية: مشروع عبد الله بن عبد العزيز لتطوير للتعليم العام.

9/ وزارة التربية والتعليم: **مهارات المهنية الأساسية لتمكين المعلم**. الرياض: تخطيط التدريس. الادارة العامة لتدريب والانبعاث المحرر.

10/ وزارة التعليم الليبية: **مبادئ الإحصاء**. ليبيا: إدارة إعداد المناهج. مركز المناهج التعليمة والبحوث التربوية. (2019-2020).

تاسعا / المواقع الالكترونية:

1/ آمنة: **نحو إعادة ترتيب لائحة مطالب معلمي الابتدائيات**. مجلة الحوار. نشر يوم:16 ديسمبر 2019.تم الاطلاع يوم 24اكتوبر 2020. الساعة 10:32. على الرابط: https://www.elhiwar.dz/national/161178/

2/ موقع ويكبيديا. تم الاطلاع يوم 25 نوفمبر 2020. الساعة 20:15. على الرابط:

https://ar.wikipedia.org/wiki

3/ محاضرة منهج المسح الاجتماعي. جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2. نشر يوم 26 فبراير 2017. تم الاطلاع يوم 20 ديسمبر 2020. الساعة 17:30. على الرابط:

https://cte.univ-setif2.dz/moodle/mod/page/view.php?id=4655

4/ معجم اللغة العربية المعاصرة. تم الاطلاع يوم 4 ديسمبر 2020. الساعة 18:30. على الرابط:

https://www.arabdict.com/a

5/ الثقافة الطلابية (**المتعلم ـ التلميذ ـ الطالب**). منهل الثقافة التربوية. تاريخ النشر 01 /02/ 1429. تم الاطلاع يوم 15نوفمبر 2020. الساعة 18:30. على الرابط: https://www.manhal.net/art/s/163

عاشرا / النصوص الشرعية.

1/ مصحف وزارة الشؤون الدينية والأوقاف: **القران الكريم**. الجزائر. المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. 2021.

2/ المنذري: **الترغيب والترهيب**. الطبعة الأولى. بيروت. دار الكتاب العلمية.

الملاحق

جامعة علي لونيسي–البليدة–2.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

قســـم العلـــوم الاجتمـاعيـــة.

رقم الاستمارة: .....

تاريخ التسليم: .....

تاريخ الإرجاع: .....

التخصص: علم الاجتماع التربوي.

المعوقات البيداغوجية للأستاذ وتأثيرها على العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

استمارة موجهة لمعلمي المدرسة الابتدائية بهدف إعداد أطروحة دكتوراه (ل.م.د) شعبة علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوي.

في إطار البحث والتقصي حول المُعَوِقات البيداغوجية لأستاذ المدرسة الابتدائية وتأثيرها على العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، والوقوف على واقع الفعل التعليمي الممارس في ظل وجود هكذا عوائق أثناء الخدمة وانعكاسه على أدائه التربوي.

نتقدم لكم سيدي/ سيدتي الأستاذ(ة) الفاضل(ة) بهذه الاستمارة التي تتضمن جملة من الأسئلة والتي نسعى من خلالها لخدمة الغرض العلمي.

ونأمل من سيادتكم الفاضلة الإجابة على أسئلتها بكل دقة وموضوعية لمعرفة وجهة نظركم حول أهم المعوقات التي تجدونها أثناء الخدمة، وللاستفادة أيضا من خبراتكم وتجاربكم الميدانية. من خلال وضع علامة (×) في الاختيار الذي ترونه مناسبا.

كما نتعهد لكم أن إجاباتكم ستبقى في إطار البحث العلمي مع السرية والمهنية العلمية في الطرح.

نشكركم مسبقا على الجهد المبذول وعلى الوقت المخصص للإجابة على هذا الاستبيان.

ولكم منا وافر جزيل الشكر والتقدير والامتنان.

<u>– إعداد:</u>

عبد الرحمن عـلال

<u>–إشراف:</u>

د/ زهـرة بلعيـد

السنة الجامعية: 2022/2021

البيانات العامة:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السن: [20-25 سنة [☐ [25- 30 سنة [☐ [30 – 35 سنة [☐

[35-40 سنة [☐ [40 - 45 سنة [☐ [45 سنة فما فوق[☐

3-نمط التوظيف: -خريج معهد تكوين المعلمين ☐

-خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐

-ع/ط المسابقة ☐

-ع/ط التوظيف المباشر ☐

-ع/ط الادماج ☐

4-المستوى الدراسي الحالي: الليسانس ☐ الماستر ☐ الماجستير ☐

دكتوراه علوم ☐ دكتوراه ل. م. د ☐

5-ما هي مدة ممارستك لمهنة التعليم بالسنة الدراسية؟

[1 -10 [☐ **[10-20 [** ☐ **[20- اكثر [** ☐

6-الفوج المُسند: التحضيري ☐ السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐

السنة الثالثة ☐ السنة الرابعة ☐ السنة الخامسة ☐

7-الرتبة:

أستاذ(ة) مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ(ة) رئيسي(ة) ☐ أستاذ(ة) مكون(ة) ☐

8-الحالة العائلية: أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق ☐ أرمل ☐

9-هل لديك أبناء: نعم ☐ لا ☐

المحور الأول: <u>ملمح الأستاذ</u> وعلاقته بالقدرة على <u>إعداد الدروس</u>.

س10: ماهي المهنة التي كنت ترغب في شغلها قبل التحاقك بالتعليم؟ .....

س11: هل أنت راض عن مهنتك؟ راض ☐ غير راض ☐

علل .....

س12: لو كانت لك فرصة تغير مهنتك؟ اغير ☐ لا اغير ☐

س13: ماهي الأسباب التي دفعتك تختار مهنة التعليم؟ رغبة في المهنة ☐ لم أجد ☐

سبب آخر (أذكره): .....

س14: هل تطلع على أحدث المستجدات البيداغوجية؟ نعم ☐ لا ☐

س15: هل تنسق مع الزملاء عند وجود معوقات بيداغوجية؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

س16: هل لديك هوايات خاصة؟ نعم ☐ لا ☐

س17: هل تحاول نقلها إلى تلاميذك؟ نعم ☐ لا ☐

س18: هل توافق على تقديم حصص دعم دون مقابل بالمدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

س19: هل تعتمد على المذكرات الجاهزة؟ غالبا ☐ أحيانا ☐ ابدا ☐

س20: هل يمكنك تقديم الدروس دون إعداد مسبق؟ نعم ☐ لا ☐

س21: هل تصل إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة من درسك؟ نعم ☐ لا ☐

س22: هل تحضر يوميا أو أسبوعيا؟ يوميا ☐ أسبوعيا ☐

س23: هل تحضيرك متواتر؟ نعم ☐ لا ☐

س24: هل تقترح حذف التحضير نهائيا؟ نعم ☐ لا ☐

س25: هل تتوفر بمدرستكم الوسائل التعليمية: متوفرة ☐ نوعا ما ☐ منعدمة ☐

س26: ما هو شعورك وأنت تقدم الدروس؟ راض ☐ غير راض ☐ راض نسبيا ☐

المحور الثاني: المتضمن التكوين بين الضرورة البيداغوجية والاهمية المعرفية ودوره في قدرة الأستاذ على اكتساب وتوظيف التعليم الالكتروني.

س27: هل أفادك التكوين في الالمام بجديد طرق التدريس؟ نعم ☐ لا ☐

س28: هل يغلب على البرامج التكوينية الجانب؟ النظري ☐ التطبيقي ☐ معا ☐

س29: هل ترى التكوين عملية ضرورية في المسار المهني للأستاذ؟ نعم ☐ لا ☐

س30: هل أنت مستوعب بالقدر الكافي للمقاربة بالكفاءات؟ نعم ☐ لا ☐

س31: هل تجد صعوبة في العمل بالمقاربة بالكفاءات؟ نعم ☐ لا ☐

س32: هل ترى في تخصيص يوم الثلاثاء لعملية التكوين مناسبا؟ نعم ☐ لا ☐

س33: هل تخصيص الفترة المسائية للندوات التربوية مناسبة؟ نعم ☐ لا ☐

س34: هل توافق على إقامة الندوات التربوية يوم السبت؟ نعم ☐ لا ☐

اقترح يوم آخر: .....

س35: هل مكان إجراء التكوين مناسب؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بلا فلماذا: .....

س36: هل تلقيت تكوينا في الاعلام الالي؟ نعم ☐ لا ☐

س37: هل تجيد العمل بالإعلام الالي؟ نعم ☐ لا ☐

س38: هل تحصلت على شهادة في الاعلام الالي؟ نعم ☐ لا ☐

س39: هل تحضر دروسك باستعمال الكمبيوتر؟ نعم ☐ لا ☐

س40: هل العمل بالتعليم الالكتروني يساعد في ادائك؟ نعم ☐ لا ☐

س41: هل تتواصل مع الاولياء من خلال موقع المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

س42: هل تكلف تلاميذك باعمال تعتمد على الاعلام الالـي؟ نعم ☐ لا ☐

س43: هل تقديم الدروس عن بعد للمتعلمين ناجع حسب رأيك؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: اختيار توظيف <u>العلاقة التربوية</u> المناسبة وأثره على <u>الادارة الصفية الناجحة.</u>

س44: كيف هي طبيعة علاقتك مع زملائك؟

زمالة ☐ صداقة ☐ أخوة ☐ رسمية ☐ تعاون ☐ محدودة ☐

س45: كيف هي علاقتك بالتلاميذ؟ اخوية ☐ ابوية ☐ رسمية ☐

س46: حدد حالة علاقتك مع أولياء الأمور؟ منعدمة ☐ متذبذبة ☐ دائمة ☐

س47: ما طبيعة علاقتك مع أولياء الأمور؟ متوترة ☐ ودية ☐ رسمية ☐

س48: لو كنت تعمل بمدرسة خاصة هل مردودك يكون أفضل؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فلماذا؟ .....

س49: هل تشجع المتعلمين على العمل الجماعي أو الفردي؟ جماعي ☐ فردي ☐

س50: هل تسمح بحرية الحركة في الصف؟ نعم ☐ لا ☐

س51: هل توظف الشدة في التعامل مع المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐

س52: هل تتقبل تصويب عملك من المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐

س53: هل تشرك التلاميذ في مناقشة الدرس ونتائجه؟ نعم ☐ لا ☐

س54: هل تشجع التلاميذ على الحوار؟ نعم ☐ لا ☐

س55: هل يحضر الاولياء عند استدعائهم؟ نعم ☐ لا ☐

س56: ما هي برأيك أهم أسباب عدم التزام التلاميذ بالانضباط؟

أسباب: ذاتية ☐ متعلقة بالأسرة ☐ متعلقة بالأستاذ ☐ بالإدارة ☐

س57: هل تسيب المتعلمين يعود إلى تقييد صلاحيات الأستاذ؟ نعم ☐ لا ☐

س58: هل هناك متابعة وزيارات للأولياء لمعرفة مستوى أبنائهم؟ نعم ☐ لا ☐

س59: هل تتلقى ملاحظات من الاولياء حول إدارتك لفوجك؟ نعم ☐ لا ☐

س60: هل تتلقى ملاحظات من الادارة حول إدارتك لفوجك؟ نعم ☐ لا ☐

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيسي علي –البليدة 02

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

التخصص: علم الاجتماع التربوي

دليل مقابلة مع – الأساتذة – المفتشون –حول موضوع:

المعوقات البيداغوجية للأستاذ وتأثيرها على العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

دراسة ميدانية لعينة من ابتدائيات مدينة القليعة–تيبازة.

مقابلة مع الساتذة –المفتشين –بهدف إعداد أطروحة دكتوراه ل.م.د في علم الاجتماع

تخصص علم الاجتماع التربوي.

نستسمح حضرتكم في إجراء هذه المقابلة معكم بصفتكم فاعلون في الوسط التربوي، ونود الاستفادة من آرائكم وتصوراتكم وخبراتكم حول طبيعة تكوين المعلمين أثناء الخدمة وانعكاسه على أدائهم التربوي. وكلنا أمل في قبولكم وتفاعلكم معنا في إجراء هذا اللقاء العلمي البيداغوجي والذي يدخل في إطار علمي بحت. والذي يُرجى من خلاله تشخيص الفعل التكويني في المنظومة التربوية الجزائرية.

إعداد الطالب: إشراف:

عبد الرحمان علال د/ زهرة بلعيد

السنة الجامعية: 2022/2021

نموذج دليل المقابلة الموجهة للسادة الأساتذة والسادة المفتشين.

الحالة: تاريخ المقابلة :

الجنس:

الحالة العائلية:

المستوى التعليمي: ليسانس علوم اقتصادية.

الفوج المسند: السنة الرابعة.

الأقدمية في مهنة التعليم: 05 سنوات.

طريقة التوظيف: عن طريق المسابقة.

الرتبة: أستاذ مدرسة ابتدائية.

-**الأسئلة**:

س 1: ما هي برأيك الشروط الواجب توفرها في الأستاذ للإلتحاق بمهنة التعليم؟

س 2: هي ترى في التكوين على الاعلام الآلي عامل ضروري للممارسة التعليم الالكتروني؟

س 3: هل للعلاقة التربوية التي يعمل بها الأستاذ أثر على تسيير الفوج؟

تحكيم الاستمارة:

تحية تقدير واحترام / الأستاذ(ة): .....

يقوم الطالب: عبد الرحمان علال بإجراء دراسة بعنوان: "المُعَوِقات البيداغوجية لأستاذ المدرسة الابتدائية وتأثيرها على العملية التعليمية التعلمية في ضوء المقاربة بالكفاءات." – دراسة ميدانية لإبتدائيات **مدينة القليعة–تيبازة.** تخصص علم الاجتماع التربوي، ما يستجوب الاستعانة بأداة الاستمارة وتقديمها لعينة من اساتذة المدرسة الابتدائية، بقصد التحقق من صحة الأداة نتمنى عليكم الاطلاع عليها ومراجعتها بهدف تحكيمها من خلال إبداء رأيكم واقتراحاتكم حولها فيما يخص:

– مدى دقة صياغة الجمل والعبارات.

– تعديل الفقرات غير المناسبة.

– حذف العبارات التي ترونها غير مناسبة أو إضافة ما ترونه يستحق الإضافة أو التعديل.

– أي ملاحظة حول الأسئلة المدرجة من حيث الحذف أو التعديل.

الأستاذ(ة) المُحكّم	مكان العمل	الرتبة
يوسف حنطابلي	جامعة لونيسي علي –البليدة 02 –	أستاذ التعليم العالي.
بلمختار محمد رضا	جامعة لونيسي علي –البليدة 02 –	أستاذ التعليم العالي.
أمينة مساك	جامعة لونيسي علي –البليدة 02 –	أستاذ التعليم العالي.
سمير نعموني	المركز الجامعي عبد الله مرسلي–تيبازة–	أستاذ التعليم العالي.
عبد القادر خريبش	المركز الجامعي عبد الله مرسلي–تيبازة–	أستاذ التعليم العالي.
حسين آيت عيسى	المركز الجامعي عبد الله مرسلي–تيبازة–	أستاذ محاضر(ا)
آيت ميهوب	المركز الجامعي عبد الله مرسلي–تيبازة–	أستاذ محاضر(ا)
جمال أحمد دلدول	المركز الجامعي عبد الله مرسلي–تيبازة–	أستاذ محاضر(ا)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ف/ي استغلال القوائم الاحتياطية الخاصة بمسابقة توظيف
الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة المنظمة بعنوان 2016.

المرجع :- مراسلة المديرية العامة للوظيفة العمومية والإصلاح الاداري رقم 91 المؤرخة في 01 سبتمبر 2016،
- مراسلة المديرية العامة للميزانية رقم 170 المؤرخة في 5 جانفي 2017،
- مراسلة رقم 1342 المؤرخ في 3 سبتمبر 2016،
- مراسلة رقم 1345 المؤرخ في 5 سبتمبر 2016،
- مراسلة رقم 1379 المؤرخ في 17 سبتمبر 2016.

© eduirasa.com

في إطار مواصلة إستغلال القوائم الإحتياطية الخاصة بمسابقة توظيف الاساتذة في الاطوار التعليمية الثلاثة المنظمة بعنوان سنة 2016، طبقا للإجراءات والكيفيات والضوابط المنصوص عليها في المراسلات المبينة في المرجع أعلاه، يشرفنا أن نعلمكم أنه تقرر تفعيل الأرضية الرقمية لاستغلال القائمة الاحتياطية الولائية ثم الوطنية وذلك قصد شغل، في حدود الاحتياج البيداغوجي الحقيقي، كل المناصب المالية الشاغرة أو التي ستشغر فعليا والخاصة بكل رتب التعليم سواء القاعدية منها أو الآيلة للزوال أو رتب الترقية. وعليه سيتم التقيد بالترتيبات التالية:

أولا : يتم إستدعاء المترشحين المدرجين في القوائم الاحتياطية الولائية ثم الوطنية الخاصة برتب : أستاذ المدرسة الابتدائية (كل التخصصات)، أستاذ التعليم المتوسط (كل التخصصات)، أستاذ التعليم الثانوي (كل التخصصات) طبقا للإجراءات المنصوص عليها في المراسلات المذكورة أعلاه، ووفقا للآجال المدونة أدناه **حسب مادة التدريس والترتيب الإستحقاقي**، لمباشرة التكوين التحضيري الأولي ما قبل التوظيف لشغل المناصب المالية **الشاغرة حاليا والتي ستشغر فعليا الى غاية 31 أوت 2017**، نتيجة مختلف الحالات لاسيما الاحالة على التقاعد.

ثانيا : يتم استدعاء المترشحين المعنيين رسميا، وفقا للترتيب الإستحقاقي، عن طريق كل الوسائل التي تستخدم وجوبا في نفس الوقت والمتمثلة في: البريد المضمون مع وصل الاستلام، البرقية، البريد الالكتروني الخاص، الهاتف الشخصي، الرسائل النصية القصيرة (SMS).

في هذا الصدد أيضا، سيتم ضمان الاعلام والاشهار الواسعين لهذه العملية عن طريق: الالصاق، المواقع الالكترونية للمديرية، وكل الوسائل الإعلامية المرئية والمسموعة والمكتوبة وكذا كل الوسائل الملائمة.

ثالثا: يتم تعيين المترشحين المعنيين، بعد استكمال التكوين التحضيري الاولي، بصفة متربصين، في الرتب القاعدية: أستاذ المدرسة الابتدائية، أستاذ التعليم المتوسط، أستاذ التعليم الثانوي، حسب الحالة، ابتداء من 01 **سبتمبر** 2017.

رابعا : يلتزم المترشح المستدعى لهذا الغرض، كتابيا وفق النموذج المرفق، بمايلي:

- الالتحاق بالتكوين التحضيري الاولي خلال الآجال التي ستحدد لاحقا،
- عدم المشاركة في مسابقات التوظيف الخارجي التي ستنظم بعنوان سنة 2017،
- الالتحاق بالمنصب الشاغر المعيّن فيه إبتداء من 01 سبتمبر 2017، حسب الترتيب الإستحقاقي، على مستوى المؤسسات التعليمية.
- المصادقة على الالتزام في البلدية، وفي حالة عدم المصادقة عليه يعتبر لاغيا وعديم الجدوى
- عند إيداع الالتزام المصادق عليه، يتم تسجيله في سجل خاص يُعد لهذا الغرض، يرقّم ويُؤرخ ويُختم وتسلّم نسخة منه للمعني.

خامسا : في حال عدم حضور المترشح المستدعى من القائمة الاحتياطية الولائية أو الوطنية، حسب الحالة، لاستلام وثيقة الالتزام المذكورة أعلاه، يعوض مباشرة بالمترشح الموالي، حسب الترتيب الاستحقاقي.

سادسا : ينهى ابتداء من تاريخ 06 أفريل 2017 العمل بالاستغلال المتواصل والدوري للقائمة الإحتياطية لمسابقة توظيف الأساتذة المنظمة بعنوان 2016، الخاصة برتب أستاذ المدرسة الابتدائية، أستاذ التعليم المتوسط، أستاذ التعليم الثانوي، بصفة متربصين، طبقا للإجراءات والترتيبات المنصوص عليها في المراسلات المشار اليها في المرجع أعلاه، لشغل المناصب التي تشغر ، ويتم شغل هذه المناصب إبتداء من التاريخ المذكور عن طريق التعاقد طبقا للتنظيم الساري المفعول، أمّا المترشحون الذين يتم استدعاؤهم طبقا للإجراءات المنصوص عليها في هذا الإرسال، فإنهم يلتحقون بالتكوين التحضيري الأولي وفقا للرزنامة التي ستحدد لاحقا.

يتم استدعاء كل المترشحين المعنيين حسب كل مرحلة في أجال تسمح بتعويض الذين لم يحضروا في الآجال المحددة

سابعا : آجال تنفيذ عملية استغلال القوائم الاحتياطية الولائية ثم الوطنية:

تفعل الارضية الرقمية لاستغلال القوائم الاحتياطية وفقا للرزنامة الزمنية التالية:

- **بالنسبة للولائية:** تتم ابتداء من 07 أفريل 2017 الى غاية 17 أفريل 2017،
- **بالنسبة للوطنية:** تتم ابتداء من 18 أفريل 2017 الى غاية 27 أفريل 2017 .

© eddirasa.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

بطاقة تقويم أستاذ متربص

مديرية التربية لولاية:.....

اسم ولقب الأستاذ المتربص:.....مؤسسة العمل:.....

مادة التدريس:.....

اسم ولقب الأستاذ المكون:.....مؤسسة العمل:.....

الكفاءة		مركبات الكفاءة	متحكم فيها	متحكم فيها جزئيا	غير متحكم فيها
تنظيم وضعيات التعلم والتخطيط لها	01	التحكم في قراءة المنهاج			
	02	تحديد الأهداف لكل حصة			
	03	بناء وإدارة وضعيات تعلمية			
	04	استعمال الوثائق البيداغوجية المرافقة			
	05	التخطيط المحكم للدرس			
	06	توظيف أنشطة الدعم والمعالجة البيداغوجية			
تنظيم العمل في حجرة التدرس	07	مرافقة التلاميذ من الساحة حتى حجرة القسم			
	08	تنظيم مجموعات العمل وتسييرها			
	09	تنظيم النشاطات التربوية داخل القسم			
	10	تنظيم تدخلات التلاميذ وتوجيههم			
	11	الاستعمال الحسن للسبورة والوسائل البيداغوجية			
	12	الاهتمام بالأثر الكتابي عند التلاميذ			
تقويم أعمال التلاميذ	13	يعرف بين مختلف أنواع التقويمات			
	14	يميز بين مختلف عناصر التقويم			
	15	ينظم عمليات التقويم المختلفة			
	16	يحلل ويستغل النتائج			
إدارة التكوين المستمر الذاتي	17	الوعي بأن التكوين الذاتي هو السبيل للتطور.			
	18	تحديد حاجياته والعمل على تلبيتها بالبحث			
	19	تبادل التجارب مع باقي الزملاء			
	20	العمل داخل فريق المؤسسة			

إمضاء الأستاذ المكون

ختم مدير المؤسسة وإمضاؤه
(المؤسسة التي تمت فيها عملية المرافقة)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة للبيداغوجيا مديرية التكوين

دليل مرافقة الاستاذ المتربص

من أجل الأخذ بيد الأستاذ المتربص ومساعدته على أداء مهامه المنصوص عليها في القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية (المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 2008/10/11 المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي رقم 12-240 المؤرخ في 2012/05/29) يسر **المفتشية العامة للبيداغوجيا ومديرية التكوين** أن تضعا بين أيدي السادة مفتشي المواد للمراحل التعليمية الثلاث هذه "الوثيقة" لتكون دليلا عمليا لمرافقة الأستاذ المبتدئ خلال فترة تربصه.

أولا : أهداف عملية المرافقة

- جعل المتربص يعي ويدرك أن التكوين الذاتي هو السبيل الأمثل لتطوير الكفاءات المهنية.
- تسهيل اندماج " الأستاذ المتربص " في محيطه الجديد.
- جعل المؤسسة التربوية الوسط الأمثل لتكوين المتربص.
- تحديد حاجات المتربص والعمل على تلبيتها من خلال هذه المرافقة التي تشجع على الاحتكاك والتنسيق بين المتربصين أنفسهم وبينهم وبين باقي الأساتذة ولاسيما ذوي الخبرة.
- اقتراح برنامج تكوين في إطار فريق عمل (المفتش، الأستاذ المتربص، الأستاذ المكون).
- تبادل التجارب والمعارف مع كافة المدرسين بشكل دائم والتشجيع على استغلال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في هذا المجال.

ثانيا: الكفاءات المراد تنميتها لدى الأستاذ المتربص من خلال هذه المرافقة

1- تنظيم وضعيات التعلم والتخطيط لها.

- التحكم في قراءة المنهاج (لاسيما الربط بين الكفاءات المستهدفة والمحتوى العلمي).
- تحديد الأهداف لكل حصة تربوية.
- بناء وضعيات تعليمية/تعلمية تناسب مستوى التلاميذ مع حسن إدارتها وتنشيطها.
- استعمال الوثائق البيداغوجية المرافقة للمناهج و استثمار الكتاب المدرسي .
- التخطيط المحكم للدرس (إعداد سيناريو منظم و هادف لسيرورة الوضعية التعليمية/التعلمية).
- تشجيع التلميذ على العمل الفردي والجماعي باعتباره محورا للعملية التربوية (الأستاذ مؤطر وموجها).
- توظيف أنشطة الدعم بناء على المقاربة الفارقية.

2- **تنظيم العمل في حجرة التدريس (إدارة التعلمات وتنشيطها).**

- مرافقة التلاميذ من الساحة إلى القسم.
- تنظيم مجموعات العمل (تسيير المجموعات وتسيير أفراد المجموعات).
  تنظيم النشاطات التربوية داخل القسم.
- تنظيم تدخلات التلاميذ.
- الاستعمال الحسن للسبورة ومختلف الوسائل البيداغوجية.
- إدراك أهمية الأثر الكتابي عند التلميذ (الاعتناء والاهتمام بتسجيلات التلاميذ على كراريسهم)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية:.....

رزنامة مرافقة الأستاذ المتربص

الأستاذ المتربص:.....مؤسسة العمل:.....
الأستاذ المكـون:.....مؤسسة العمل:.....

الحصص	التاريخ المقترح	التاريخ البديل	ملاحظات (سبب تغيير التاريخ)
الحصة 01			
الحصة 02			
الحصة 03			
الحصة 04			
الحصة 05			
الحصة 06			
الحصة 07			
الحصة 08			
الحصة 09			
الحصة 10			
الحصة 11			
الحصة 12			
الحصة 13			
الحصة 14			
الحصة 15			

1- تحدد هذه الرزنامة تواريخ اللقاءات المبرمجة بين الأستاذ المكون والأستاذ المتربص.
2- تحدد هذه التواريخ في بداية السنة الدراسية أثناء اللقاء الذي يجمع الأستاذين بالمفتش كما ورد في دليل مرافقة الأستاذ المتربص.
3- في حالة تعذر احترام موعد من المواعيد يعوض بتاريخ آخر (تاريخ بديل).
4- تسلم نسخة من هذه الرزنامة للسادة مديري المؤسستين اللتين ينتمي إليهما كل من الأستاذ المتربص والأستاذ المكون .

إمضاء الأستاذ المكون **إمضاء الأستاذ المتربص** **ختم المفتش وإمضاؤه**

المادة 20 : يجب على التلاميذ احترام معلميهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية الآخرين.

يتعين على التلاميذ الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة، لاسيما تنفيذ كل الأنشطة المتعلقة بدراستهم وكذا المواظبة واحترام التوقيت والسيرة الحسنة واحترام قواعد سير المؤسسات والحياة المدرسية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية التوجيهات العامة المتعلقة بإعداد النظام الداخلي، المشار إليه في الفقرة أعلاه.

يتم رفع العلم الوطني وإنزاله مصحوبا بأداء النشيد الوطني في جميع المؤسسات التربوية العمومية والخاصة.

المادة 21 : يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية.

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادة 22 : يجب على المعلمين والمربّين عموما، التقيّد الصارم بالبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

بيان منسقي أساتذة التعليم الابتدائي

عن التنسيقية الوطنية

بناء على الاجتماع الذي انعقد يوم 2019/11/21 بمقر ملحقة وزارة التربية الوطنية و الكائن مقرها ب (رويسو) مع ممثلي التنسيقية الوطنية لأساتذة التعليم الابتدائي، و ممثلين عن وزارة التربية الوطنية بصفتهم مفاوضين ، حيث دام اللقاء أكثر من 13 ساعة بدءا من الساعة 09:30 صباحا حتى ساعة متأخرة من الليل (22:00).

بعد النقاش المستفيض بين الطرفين، خلصنا إلى اعتراف الجهة الوصية بمشروعية مطالبنا و التي هي ناتجة عن تر اكمات ومعاناة جعلت الأساتذة يحتجون و بقوة ، و مع ذلك تم تقديم وعود شفوية وغير ملموسة بحجة أن المطالب مرتبطة بقطاعات أخرى و بالتالي يتعذر عليهم معالجتها منفردة (خارج الصلاحية) و إليكم إجابات الوزارة على مختلف النقاط:

1- توحيد التصنيف غير ممكن.
2- تطبيق المرسوم الرئاسي 266/14 (حق مشروع) وهو في آخر لمساته و لا يطبق إلا بعد صدور مرسوم تنفيذي و الأثر الرجعي يحدده هذا المرسوم التنفيذي.
3- عن المنح المقررة فلا توجد هناك أية منحة، ماعدا منحة تحيين المنطقة (الأوراس ، الهضاب، الصحراء ....)، والتي ستطرح للنقاش.
4- بالنسبة للمطالب البيداغوجية
   - إستحالة تعيين أساتذة مختصين.
   - الحراسة و المطعم يعتبران ضمن النشاطات التربوية.
   - ساعات الدعم اختيارية أما النشاطات اللاصفية فهي ليست اجبارية، و فيما يخص حق التعويض لساعات الدعم سيراسل الوزير المديريات لجميع الأطوار بتقسيم حصص مالية بين أقسام الامتحانات النهائية للأطوار الثلاثة.
   - المداومة (المكوث أو الحضور) ليس لها سند قانوني.
5- ستكلف مؤسسة مخصصة لإعداد مذكرة نموذجية ثلاث نسخ لكل درس، مع حرية التعديل على أن يقوم الأستاذ بالتعديل حسب خصوصيات المتعلم، لا يفرض كتابتها بخط اليد (الحرية للأستاذ) و ستوضع في الأرضية الرقمية لوزارة التربية الوطنية (في موقع خاص).


تم بحمد الله