وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

- قسم العلوم الاجتماعية -

# تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية
# دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية لبلدية ورقلة

**مذكرة مكملة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم الاجتماع**

**تخصص تنمية الموارد البشرية.**

**إعداد**

**بن زاف جميلة**

**إشراف الأستاذ**

**زمام نور الدين**

**لجنة المناقشة:**

| الإسم واللقب | الرتبة العلمية | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| جابر نصر الدين | أستاذ | بسكرة | رئيسا |
| زمام نور الدين | أستاذ | بسكرة | مشرفا ومقررا |
| فريجة أحمد | أستاذ محاضر(أ) | بسكرة | عضوا مناقشا |
| عواريب الأخضر | أستاذ | ورقلة | عضوا مناقشا |
| بن عيسى محمد المهدي | أستاذ | ورقلة | عضوا مناقشا |
| عوفي مصطفى | أستاذ | باتنة | عضوا مناقشا |

**السنة الجامعية:2014/2013**

# شـــكر وتقـــدير

الشكر والحمد لله عز وجل الذي منحني قوة الإرادة والصبر لإتمام هذا العمل.

أتقدم بشكري الجزيل إلى أستاذي الفاضل المشرف على المذكرة:

## نور الدين زمام

لما بذله معي من جهد خالص أفاض فيه علي من منهل علمه وغزير عطاءه، وكان لي نعم العون ونعم المساعد.

كما أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى كل أفراد أسرتي الكريمة على وقوفها إلى جانبي ودعمها الكبير لي.

ولا يفوتني أن أشكر رئيس مصلحة التفتيش والتكوين لولاية ورقلة وكل العاملين بالمصلحة على المساعدة والدعم والتسهيلات المقدمة.

أشكر جميع معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة على تواضعهم وتحمسهم ومساعدتهم في إنجاز هذا العمل.

كما أتقدم بشكر خاص لكل أساتذتي في جميع مراحلي التعليمية السابقة التي مررت بها،راجية المولى عز وجل أن يجزيهم خير الجزاء.

والشكر موصول إلى كل من ساعدني ووقف معي فأسأل الله أن يجزيهم خير الجزاء.

**فهرس المواضيع:**


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| شكر وتقدير | |
| فهرس المواضيع | |
| فهرس الجداول | |
| **مقدمة** | أ |
| **الفصل الأول- الإطار العام للدراسة** | |
| أولا- تحديد إشكالية الدراسة | 06 |
| ثانيا- فرضيات الدراسة | 09 |
| ثالثا- أهمية الدراسة | 10 |
| رابعا- مبررات اختيار الدراسة | 11 |
| خامسا- أهداف الدراسة | 11 |
| سادسا- مفاهيم الدراسة | 12 |
| سابعا- الدراسات السابقة | 14 |
| ثامنا- المقاربة المنهجية للدراسة | 24 |
| **الفصل الثاني- تأهيل المعلمين** | |
| **تمهيد** | **29** |
| **أولا- تأهيل المعلمين المفهوم لأهمية و الأسباب** | **30** |
| 1- تعريف تأهيل المعلمين | 30 |
| 2- أهمية تأهيل المعلمين | 32 |
| 3- أسباب تأهيل المعلمين | 34 |
| **ثانيا- أهداف ومبادئ تأهيل المعلمين** | **36** |
| 1- أهداف تأهيل المعلمين | 36 |
| 2- خصائص ومبادئ تأهيل المعلمين | 40 |
| **ثالثا- أنواع ووظائف تأهيل المعلمين** | **43** |
| 1- أنواع وأساليب تأهيل المعلمين | 43 |
| 2- وظائف تأهيل المعلمين | 53 |
| **رابعا- مراحل ومشكلات تأهيل المعلمين** | **55** |

| | |
|---|---|
| 1- مراحل تصميم برامج تأهيل المعلمين | 55 |
| 2- مشكلات تأهيل المعلمين | 69 |
| **خامسا- تجارب بعض الدول في تأهيل المعلمين** | **72** |
| 1- تجارب الدول العربية في تأهيل المعلمين | 72 |
| 2- تجارب الدول الأجنبية في تأهيل المعلمين | 78 |
| **استخلاص الفصل** | **81** |
| **الفصل الثالث- تنمية الموارد البشرية** | |
| **تمهيد** | **83** |
| **أولا- تنمية الموارد البشرية المفهوم الأهمية والأهداف** | **83** |
| 1- تعريف تنمية الموارد البشرية | 83 |
| 2- أهمية تنمية الموارد البشرية | 87 |
| 3- أهداف تنمية الموارد البشر ية | 90 |
| **ثانيا- تكوين وتنمية الموارد البشرية** | **92** |
| 1- خصائص تكوين وتنمية الموارد البشرية | 92 |
| 2- دور التكوين في تنمية الموارد البشرية | 94 |
| **ثالثا- إستراتيجية تنمية الموارد البشرية** | **98** |
| **رابعا- إدارة الموارد البشرية الأهمية والتطور** | **109** |
| 1- أهمية إدارة الموارد البشرية | 109 |
| 2- نشأة وتطور إدارة الموارد البشرية | 111 |
| **خامسا- نظريات التنظيم** | **114** |
| 1-النظريات الكلاسيكية | 115 |
| 2- نظرية العلاقات الإنسانية | 123 |
| 3- نظرية الموارد البشرية | 126 |
| **استخلاص الفصل** | **129** |
| **الفصل الرابع- الإصلاح التربوي في الجزائر** | |
| **تمهيد** | **131** |
| **أولا- الإصلاح التربوي المفهوم الأهمية والأهداف** | **132** |
| 1- تعريف الإصلاح التربوي | 132 |

| | |
|---|---|
| 2- أهمية الإصلاح التربوي وضرورته | 134 |
| 3- أهداف الإصلاح التربوي | 135 |
| **ثانيا- الإصلاح التربوي المبادئ والشروط** | **137** |
| 1- مبادئ الإصلاح التربوي | 138 |
| 2- شروط نجاح الإصلاح التربوي وأسباب فشله | 143 |
| **ثالثا- مراحل تطبيق الإصلاح التربوي** | **148** |
| **رابعا- النظام التربوي في الجزائر المبادئ والتطور** | **151** |
| 1- مبادئ وغايات النظام التربوي في الجزائر | 151 |
| 2- تطور النظام التربوي وهيكلته في الجزائر | 157 |
| 3- الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر(2003) | 170 |
| **استخلاص الفصل** | **178** |
| **الفصل الخامس- تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر** | |
| **تمهيد** | 180 |
| **أولا- المعلم المفهوم الخصائص والأدوار** | **180** |
| 1- تعريف المعلم | 180 |
| 2- خصائص وكفايات المعلم | 182 |
| 3- أدوار وواجبات المعلم | 191 |
| **ثانيا- أسباب وأهداف تأهيل المعلمين في الجزائر** | **199** |
| 1- أسباب تأهيل المعلمين في الجزائر | 199 |
| 2- أهداف تأهيل المعلمين في الجزائر | 200 |
| **ثالثا- أنواع تكوين المعلمين في الجزائر** | **202** |
| **رابعا- المعلم في الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر (2003)** | **206** |
| 1- دور المعلم في الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر | 206 |
| 2- مراحل تكوين المعلمين في الجزائر | 209 |
| 3- تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر | 216 |
| **استخلاص الفصل** | 226 |
| **الفصل السادس- الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير البيانات** | |

| | |
|---|---|
| **أولا- مجالات الدراسة** | |
| 1- المجال المكاني | 228 |
| 2- المجال البشري | 231 |
| 3- المجال الزمني | 237 |
| **ثانيا- المنهج المستخدم في الدراسة** | **238** |
| **ثالثا- أدوات جمع البيانات** | **239** |
| **رابعا- أساليب تحليل البيانات** | **242** |
| **خامسا- عرض وتحليل وتفسير البيانات** | 243 |
| 1- عرض وتحليل وتفسير البيانات الشخصية | 243 |
| 2- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الجزئية الأولى | 246 |
| 2-1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى | 269 |
| 3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية | 272 |
| 3-1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية | 292 |
| 4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة | 296 |
| 4-1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة | 322 |
| **سادسا- النتائج العامة للدراسة** | 324 |
| **خاتمة** | **328** |
| **قائمة المراجع والمصادر** | **330** |
| **الملاحق** | |
| **ملخص الدراسة** | |

| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| **01** | يبين مقارنة بين النظرة التقليدية والنظرة الإستراتيجية للتكوين | 108 |
| **02** | يبين توزيع معلمي التعليم الابتدائي حسب المستوى التعليمي | 220 |
| **03** | يبين توزيع أساتذة التعليم المتوسط حسب المستوى التعليمي | 220 |
| **04** | يبين مخطط توزيع معلمي الابتدائي للتكوين عن بعد | 225 |
| **05** | يبين مخطط توزيع أساتذة التعليم المتوسط للتكوين عن بعد | 225 |
| **06** | يبين المقاطعات وأسماء المؤسسات التربوية على مستوى بلدية ورقلة | 228 |
| **07** | يبين عدد المتوسطات على مستوى بلدية ورقلة | 229 |
| **08** | يبين المقاطعات التي ستجرى بها الدراسة الميدانية | 230 |
| **09** | يبين أسماء المتوسطات التي ستجرى الدراسة الميدانية | 231 |
| **10** | يبين عدد المعلمين بكل ابتدائية | 232 |
| **11** | يبين عدد الأساتذة بكل متوسطة | 233 |
| **12** | يبين عدد المعلمين اللذين تلقوا التكوين عن بعد بكل ابتدائية | 233 |
| **13** | يبين عدد الأساتذة اللذين تلقوا التكوين عن بعد بكل متوسطة | 234 |
| **14** | يبين عدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة في الابتدائيات | 235 |
| **15** | يبين عدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة في المتوسطات | 236 |
| **16** | يبين توزيع المبحوثين حسب فئات السن | 243 |
| **17** | يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس | 244 |
| **18** | يبين توزيع المبحوثين حسب المرحلة التعليمية | 244 |
| **19** | يبين المستوى التعليمي للمبحوثين قبل تلقي التكوين | 245 |
| **20** | يبين ما إذا أدت البرامج التكوينية إلى زيادة المعلومات في المواد المدرسة | 246 |
| **21** | يبين ما إذا أدت البرامج التكوينية إلى زيادة القدرة على التحكم في المواد المدرسة | 248 |
| **22** | يبين اكتساب قدرة أكبر على الاستجابة لاهتمامات التلاميذ واستفساراتهم | 250 |
| **23** | يبين زيادة القدرات المعرفية للشرح بشكل واضح | 253 |

| | | |
|---|---|---|
| **24** | يبين المساعدة على تفسير وربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة | 254 |
| **25** | يبين الحرص على تقديم المعلومات الجديدة للتلاميذ | 256 |
| **26** | يبين اكتساب معلومات أكثر حول الطرق والأساليب العلمية لحل بعض المشكلات الصفية | 258 |
| **27** | يبين الرغبة في الإطلاع على كل جديد في المجال العلمي لإثراء المعارف وزيادة الخبرات | 259 |
| **28** | يبين إلى ما أدت إليه البرامج التكوينية | 261 |
| **29** | يبين مما مكنتهم البرامج التكوينية | 263 |
| **30** | يبين فيما تم توظيف المعلومات المكتسبة من التكوين | 264 |
| **31** | يبين الآثار الملموسة للبرامج التكوينية | 266 |
| **32** | يبين اكتساب معلومات ومعارف أكثر عن خصائص التلاميذ | 267 |
| **33** | يبين امتلاك قدرة أكبر على التخطيط للدرس | 272 |
| **34** | يبين امتلاك قدرة أكبر على استخدام الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالدرس | 274 |
| **35** | يبين تحديد طريقة التدريس الملائم حسب طبيعة الموضوع | 275 |
| **36** | يبين تحديد طريقة التدريس الملائمة حسب خصائص التلاميذ | 277 |
| **37** | يبين القدرة على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة | 278 |
| **38** | يبين الحرص على تنظيم بيئة الفصل | 280 |
| **39** | يبين الحرص على تهيئة التلاميذ لتلقي الدرس | 282 |
| **40** | يبين القدرة على إثارة اهتمامات التلاميذ | 283 |
| **41** | يبين تنويع أساليب التقويم | 284 |
| **42** | يبين مساعدة التلاميذ في توظيف ما يتعلمونه في حياتهم | 286 |
| **43** | يبين القدرة على صياغة الأسئلة الصفية | 287 |
| **44** | يبين الحرص على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس | 289 |
| **45** | يبين اكتساب مهارات العمل الجماعي مع التلاميذ | 291 |
| **46** | يبين ما إذا كان لأسلوب التكوين عن بعد فائدة | 296 |
| **47** | يبين ما إذا كانت الإرساليات تعطي شرحا وافي للمحتوى | 298 |

| | | |
|---|---|---|
| **48** | يبين ما إذا أدت البرامج التكوينية إلى معالجة نقاط الضعف الموجودة عند المعلم | 301 |
| **49** | يبين حاجة المعلمين لهذا التكوين | 302 |
| **50** | يبين حرص المعلم على حضور اللقاءات الدورية | 305 |
| **51** | يبين كفاية يوم واحد في الأسبوع للقاءات الدورية | 307 |
| **52** | يبين أي لجوانب يغلب على البرامج التكوينية | 308 |
| **53** | يبين النقد الموجه إلى التكوين | 310 |
| **54** | يبين سبب الحرص على تلقي التكوين | 313 |
| **55** | يبين حضور المكون | 315 |
| **56** | يبين ما إذا كان المكون متخصص | 316 |
| **57** | يبين كفاية الحوافز المقدمة | 320 |

# مـــــقدمـــــــــة

# الـــــــــــدراســـــة

## مقدمة:

إن مهنة التعليم هي المسئولة عن إرساء التجديد والتغيير في المجتمع وتوجيه الثقافة وبناء المجتمع العصري القادر على مواجهة التحديات المحيطة به، إذ يحتل التعليم في المجتمعات الحديثة وزنا كبيرا في تدعيم البناء الاقتصادي والاجتماعي، وهو بذلك يعد قوة لا يستهان بها في إحداث التطور والتقدم، كما يمثل العنصر المحوري في تكوين الموارد البشرية، ونقطة الارتكاز في التحول الصحيح نحو التنمية الشاملة، فلم يعد التعليم في الوقت الراهن خدمة تقدمها الدول لأبنائها، فهو مشروع استثماري بكل معاني الكلمة.

وانطلاقا من الدور الذي يؤديه النظام التربوي داخل المجتمع، فإن الهدف من إصلاحه هو خلق التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي والثقافي وتقوية الشعور بالمسئولية في مسايرة التغيرات والتكيف مع المستجدات، لذا أصبح تأهيل المعلمين ضرورة يتطلبها أي إصلاح، إذ لا يجب الاكتفاء بإصلاح المنهاج والكتاب وا ٍدخال وسائل حديثة للتعليم....، وضرورة تأهيل المعلمين تتبع أساسا من التطورات التي تحدث في البنية المعرفية وتقنيات التعليم وطرائقه المختلفة، إلى جانب تعدد أساليب ونظم العلاقات والأدوار في شتى مناحي العملية التعليمية.

وقد اضطرت الكثير من الدول في سنوات سابقة إلى توظيف معلمين من ذوي التأهيل الضعيف لتغطية العجز الموجود عندها، والجزائر لم تشذ عن هذه القاعدة إذ اضطرت بسبب التزايد الكبير في عدد المتمدرسين إلى توظيف عدد كبير من المدرسين ذوي التأهيل الضعيف والذين لم يستفيدو ا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي الضروري.

لهذا نجدها في الإصلاحات التربوية الأخيرة قد أعطت أهمية خاصة لتأهيل المعلم، واعتبرته أحد الأقطاب الأساسية التي يجب إعطائها عناية خاصة لتحقيق أهداف الإصلاح التربوي الجديد.

وتسعى هذه الدراسة إلى محاولة الوقوف على ما إذا أدى التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد لتنمية الموارد البشرية -ممثلة في معلمي المدرسة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط- وتأهيلهم بما يتوافق ومتطلبات الإصلاح التربوي الجديد.وقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى ستة فصول على النحو التالي:

**الفصل الأول:** تم فيه تحديد إشكالية الدراسة وكذا الفرضية العامة والفرضيات الجزئية للدراسة ليتم بعدها عرض كل من أهمية الدراسة، وأسباب اختيار الموضوع وكذا أهداف الدراسة، لنحدد بعدها مفاهيم الدراسة الأساسية مع مفاهيمها الإجرائية، ثم الحديث عن المقاربة المنهجية للدراسة لنختتم الفصل بالدراسات السابقة.

**الفصل الثاني:** أما الفصل الثاني والمعنون ب تأهيل المعلمين، فقد حاولنا من خلال هذا الفصل أن نعطي شرحا وافيا عن أهمية تأهيل المعلمين، وقد بدأنا أولا بسرد جملة من التعريفات لتأهيل المعلمين، لنستعرض بعدها أهمية تأهيل المعلمين، وأبرز الأسباب التي جعلت الدول تهتم به وتوليه عناية خاصة، كما وضحنا فيه أهداف تأهيل المعلمين، وكذا خصائص ومبادئ تأهيل المعلمين، كما أوضحنا فيه الأنواع والأساليب المعتمدة في التأهيل، لنتحدث بعدها عن وظائف تأهيل المعلمين، فالمراحل الأساسية التي يمر بها تصميم برامج تأهيل المعلمين، دون أن ننسى الحديث عن أبرز مشكلات تأهيل المعلمين لنختتم الفصل بإعطاء نماذج عن بعض الدول في تأهيل المعلمين.

**أما الفصل الثالث:** والذي حمل عنوان تنمية الموارد البشرية فقد كان الهدف من ورائه هو إبراز التوجه الجديد في التعامل مع الإنسان، واعتباره موردا أساسيا لا يمكن الاستغناء عنه في أي مؤسسة وقد شمل هذا الفصل العناصر التالية، افتتحنا الفصل كالمعتاد بإعطاء جملة من التعريفات للموارد البشرية، لننوه بعدها بأهميتها ونذكر أهم أهداف وخصائص تنمية الموارد البشرية، مبرزين الدو ر الأساسي للتكوين في تنمية الموارد البشرية، كما أوضحنا الإستراتيجية المعتمدة في تكوين وتنمية الموارد البشرية، لنتحدث بعدها عن أهمية إدارة الموارد البشرية وتطورها، لنقدم أخيرا في نهاية هذا الفصل أبرز نظريات التنظيم.

**أما الفصل الرابع**:والمعنون بالإصلاح التربوي في الجزائر فكان الهدف من ورائه إبراز سعي الجزائر الحثيث والمستمر من أجل النهوض بالمنظومة التربوية، وجعلها في مستوى طموحات الشعب وقد شمل الفصل العناصر التالية: بدأنا أولا بتعريف الإصلاح التربوي، فإبراز أهمية هذا الأخير وأهدافه ثم استعرضنا أبرز المبادئ التي يقوم عليها، دون أن ننسى الحديث عن شروط الإصلاح التربوي وأسباب فشله، كما عرضنا تطور النظام التربوي في الجزائر، ليتم أخيرا الحديث عن الإصلاحات التربوية الأخيرة التي قامت بها الجزائر.

**والفصل الخامس:** المعنون تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات الجديدة في الجزائر حاولنا فيه أن نعرض الخطة الطموحة التي قامت بها الجزائر لتأهيل المعلمين، وقد شمل هذا الفصل العناصر التالية: أولا تعريف المعلم، ثم خصائص وكفايات المعلم، لنستعرض أدوار وواجبات المعلم، فأسباب تأهيل المعلمين في الجزائر، لنقدم أنواع تكوين المعلمين في الجزائر، مشيرين إلى دور المعلم في الإصلاحات الأخيرة، لنتحدث عن أبرز المراحل في تكوين المعلمين، لنختتم بالحديث عن تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة.

**الفصل السادس:** المعنون الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير البيانات، عرضنا فيه مجالات الدراسة، ثم المنهج المستخدم في الدراسة، وأدوات جمع البيانات، وأساليب تحليل البيانات، ثم عرض وتحليل وتفسير البيانات، وأخيرا النتائج العامة للدراسة.

## الفصل الأول - المدخل النظري للدراسة

**أولا -** تحديد إشكالية الدراسة

**ثانيا -** فرضيات الدراسة

**ثالثا -** أهمية الدراسة

**رابعا -** أسباب اختيار الدراسة

**خامسا -** أهداف الدراسة

**سادسا -** مفاهيم الدراسة

**سابعا -** الدراسات السابقة

**ثامنا -** المقاربة المنهجية للدراسة

**أولا- تحديد إشكالية الدراسة**

إن السمة الغالبة على المجتمعات هي التغير المستمر الذي يشمل حاجات المجتمع ومشكلاته وقيمه وتطلعاته، في مختلف القطاعات لذا نجدها تعمل باستمرار على مواكبة هذا التغير ومجاراته ولعل قطاع التربية والتعليم أهم هذه القطاعات.فالتربية تعكس فلسفة المجتمع وأفكاره وطموحاته، وهي عملية مستمرة تهدف إلى مساعدة المتعلم على التكيف مع بيئته والتوصل إلى تشكيل سلوكه وتطوير شخصيته، والتربية الحديثة لا تعني تحصيل المعرفة، بل تعني تكامل كل المعارف والمهارات والاتجاهات والأفكار مع بعضها لتصل إلى المتعلم وتتفاعل مع شخصيته حتى تصبح جزء منه.وهذا بالتأكيد ما أدى بالدول إلى الاهتمام بتربية أبنائها وكان من دواعي ذلك إنشاء المدارس والمعاهد والنظم التربوية المختلفة.

وقد شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين، اهتمام العديد من البلدان بإصلاح أنظمتها التربوية في كل المستويات إيمانا منها بدور التعليم، في تحقيق التنمية في مختلف الجوانب الاجتماعية والثقافية... ' فإلى جانب اهتمام التعليم بإيجاد قاعدة اجتماعية عريضة متعلمة بضمان حد أدنى من التعليم لكل مواطن، يمكنه من العيش في مجتمع يعتمد على القراءة والكتابة ووسائل الاتصال الجماهيري على مختلف أنواعها، و المساهمة في تعديل نظام القيم والاتجاهات بما يتناسب والطموحات التنموية في المجتمع، وتأكيد دور الفرد في المساهمة في بناء مجتمعه.نجده يهدف أيضا إلى تأهيل القوى البشرية وا ٍعدادها للعمل في القطاعات المختلفة وعلى كل المستويات من خلال تزويدها بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة للعمل المستهدف، وكذا تهيئتها للتعايش مع التطورات الحاصلة على المستوى العالمي، وأخيرا محاولة خلق نوع من التوازن في تأهيل القوى العاملة حسب الاحتياجات المتغيرة للمجتمع[1]'، ولتحقيق هذه الأهداف وخاصة إمداد المجتمع بالموارد البشرية المؤهلة لشغل مختلف الوظائف، لا بد أن تكون الموارد البشرية العاملة بالقطاع على درجة كبيرة من الكفاءة.

[1]عبد العزيز عبد الله جلال: **تربية اليسر وتخلف التنمية**-مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط- المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 1985، ص ص 14-15.

وقد أجمع غالبية التربويين على أهمية دور المعلم، إذ يرون أنه إذا كان لابد من إعطاء الاهتمام في مجال الإصلاح والتطوير للمنهاج والكتاب والمعلم، باعتبار المنهاج يحوي المادة العلمية والكتاب هو الأداة التي تنظم هذه المناهج أو تعرضها في شكل منسق، والمعلم هو الذي يتولى تقديم هذه المادة وهو الذي يعالجها بالشكل الملائم، إلا أن معظمهم يجمع على أن المعلم هو نقطة التحرك في مجال الإصلاح والتجديد، لأنه من السهل توفير الهياكل الكافية والمناهج الملائمة والوسائل المتطورة، ولكن ليس سهلا أن توفر معلما يجمع إلى جانب القدرة على العمل الرغبة فيه، والاقتناع بأهميتهو هنا يصدق القول أنه:'مهما سخرنا من الإنفاق على التعليم مع إغفال أهم عنصر فيه وهو المعلم، نكون كمن يبني على غير أساس متين، فمهما نشيد من المدارس الفسيحة ونقيم المعامل والمكتبات، ونزودها بالأدوات والكتب فإنها تصبح عديمة الجدوى إذا لم تكن في أيدي معلمين عصريين مؤهلين تأهيلا مناسبا ومدركين لرسالتهم وراضين عن عملهم ومتحمسين لمهنتهم'.

ولقد أدركت الجزائر منذ استقلالها سنة 1962 أهمية دور المعلم للمساهمة في بناء منظومة تربوية جزائرية عصرية، وكانت البداية صعبة مما جعلها تستعين بعدد هائل من المعلمين والأساتذة الوافدين من دول المشرق العربي، كمصر وسوريا وفلسطين وبعض البلدان الأخرى، وفي المقابل تم فتح باب الالتحاق بممارسة مهنة التعليم للجزائريين عن طريق التوظيف المباشر ودون تكوين مسبق.وهذا راجع إلى الزيادة الهائلة في عدد التلاميذ جراء ديمقراطية التعليم، وهو ما ولد حاجة كبيرة جدا إلى المعلمين ولاسيما على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط.وقد كانت هاتان المرحلتان أول المتأثرين بالضغط القوي لتزايد عدد التلاميذ بعد تعميم مشروع 'المدرسة الابتدائية للجميع'، وكان ذلك خلال السبعينات، كما أن إطالة مدة التمدرس الإلزامي إلى غاية 9 سنوات في مستهل الثمانينات-أي مع انطلاقة المدرسة الأساسية للجميع-ساهمت هي الأخرى في تفاقم الوضع.

فقد تزايد عدد معلمي المرحلة الابتدائية في الفترة الممتدة من 1969-1995 من 40.000 معلم إلى 167.000، كما تزايد عدد أساتذة المرحلة المتوسطة في نفس المرحلة من 6.000 إلى 100.000 أستاذ[1].

وفي الإصلاحات التربوية الأخيرة التي قامت بها الجزائر - وهذا من أجل مواكبة التطورات الحاصلة على المستوى العالمي- فقد اهتمت بتكوين الموارد البشرية في القطاع التربوي وأعطت لتأهيل المعلم أولوية خاصة.

فالتقارير المقدمة سنة 2004 أظهرت أن بنية التأهيل التي تطورت بصورة واضحة جدا منذ 1970 كانت تعاني اختلالا كبيرا، وكان الاتجاه العام للمؤشرات ينبئ عن نقص فادح في تأهيل المدرسين، ولا سيما في التعليم الابتدائي والمتوسط ذلك أنه من بين 280.000 مدرس في الطورين الابتدائي والمتوسط كان ثمة 38.000 مدرس فقط حائزين على شهادة جامعية، وبالتالي لم تكن تتوفر فيهم مواصفات ملمح المدرس التي حددها الإصلاح- والتي تشترط أن يمتلك المعلمون في جميع أطوار التعليم شهادة جامعية-.وهو ما فرض وضع مخطط استعجالي لتأهيل المعلمين كمطلب أساسي لإنجاح الإصلاح التربوي الجديد، خاصة إذا علمنا أن 85 % من المعلمين سيبقون في الخدمة طيلة العشرية المقبلة، وسيكون هؤلاء بحاجة إلى عمليات تطوير المستوى وتجديد المعلومات، كما لا يمكن الاستغناء عنهم وتعويضهم بآخرين من ذوي المستوى الجامعي.وعليه فقد تم وضع برنامج يمتد على مدى عشر سنوات لتأهيل معلمي التعليم الأساسي وأساتذته يرفع من مستوياتهم.

'ففيما يخص المعلمين في المرحلة الأساسية، فإن الصيغ المقترحة تسمح برفع مستوياتهم إلى مستوى جامعي يأخذ في الحسبان خصوصيات مهنتهم ومتطلباتها المعرفية ويعدل شهادة الليسانس من حيث الاحتساب في سلم الوظيف العمومي.

وفيما يخص الأساتذة في التعليم الأساسي، فإن الصيغ المقترحة تسمح برفع مستوياتهم إلى مستوى الليسانس في مادة التخصص وذلك بتركيز البرنامج على هذه المادة[2]'.

---

[1] بو بكر بن بوزيد:**إصلاح التربية في الجزائر رهانات وا إنجازات**، دار القصبة الجزائر، ب س، ص 160.

[2] المجلس الأعلى للتربية:**المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وا إصلاح التعليم الأساسي**، مارس 1998، ص ص 79-80.

وقد جاءت دراستنا هذه لتحاول تسليط الضوء على هذه الخطة التي تم وضعها من أجل تنمية الموارد البشرية العاملة بالقطاع، والمتمثلة أساسا في معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط، الذين لا يملكون شهادة جامعية، ببلدية ورقلة إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف المرسومة لهذه الخطة، وما إذا كان الأسلوب المتبع في تنفيذ الخطة، وإعداد البرامج واختيار المكونين والوسائل... وتنفيذها يتوافق و النظرة الحديثة لتنمية الموارد البشرية حيث تنظر هذه الأخيرة إلى التأهيل كإستراتيجية، منتظمة تعتمد على التعلم وتركز على تكوين الموارد البشرية، وتهدف إلى بناء معارف ومهارات واتجاهات وسلوكيات لدى الموارد البشرية، من أجل تطوير وتحسين أدائها الحالي والمستقبلي،والتكيف مع متغير ات البيئة، وهي مساعي حثيثة وجادة لإحداث المطابقة والمواءمة بين خصائص الموارد البشرية من جهة وخصائص أعمالها الحالية والمستقبلية من جهة ثانية وجعل أدائها في حالة تحسن دائم ومستمر.

وانطلاقا من أن إصلاح النظام التربوي يقتضي سياسة خاصة لتكوين الموارد البشرية العاملة بالقطاع فقد طرحنا التساؤل الرئيسي التالي:

**هل الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية أدى إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد؟**

**ثانيا- فرضيات الدراسة**

**1- الفرضية العامة للدراسة**

**أدى الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد؟**

**2- الفرضيات الجزئية للدراسة**

انطلاقا من الفرضية العامة صيغت الفرضيات الجزئية التالية:

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؟

**ثالثا- أهمية الدراسة**

تمثل الموارد البشرية في المنظمة مورد من أهم مواردها، وأصلا من أهم الأصول التي تمتلكها حيث لا يمكن تحقيق أهداف المنظمة بدون الموارد البشرية، التي يجب على المنظمة أن تسعى جاهدة للاهتمام والاستثمار في تنمية مهاراتها وكفاءاتها، لتكون قادرة على تحقيق أهداف المنظمة بفعالية وتساعدها في مواجهة التغيرات والتحديات.

وهنا تبرز أهمية دراستنا هذه في كون المؤسسات التربوية ليست بمعزل عن هذا، فهي الأخرى تعمل جاهدة على مواكبة التغيرات الحاصلة، بتنمية مواردها البشرية العاملة في القطاع من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، وبما أنقضية تطوير النظام التربوي وا إصلاحه بصفة عامة وا إصلاح المدرسة بصفة خاصة من الاهتمامات الحكومية والمدنية معا، لارتباطها بحياة الإنسان ونمائه لمواجهة متغيرات العصر.

فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من أهمية الموضوع المتمثل في تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد، وبخاصة دور المعلم في التأثير على سلوك المتعلمين والقدرة على تحقيق الأهداف المرجوة.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في ما تقدمه من إثراء معرفي والذي يمكن أن تضيفه إلى المكتبة في مجال تنمية الموارد البشرية، وبالأخص في دراسة واقعها في المجتمع الجزائري.

كما تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من إمكانية استفادة مسئولي الجهاز التربوي من النتائج التي سيتم التوصل إليها، والتعرف على أحد متطلبات إنجاح الإصلاح التربوي، ألا وهو المعلم ومعرفة أهم المعوقات التي واجهت المعلمين خلال فترة التأهيل من أجل تفاديها مستقبلا عند صياغة برامج تأهيلية أخرى.

**رابعا- مبررات اختيار الدراسة**

عرفت الجزائر في الآونة الأخيرة جملة من الإصلاحات التربوية والتي لا يمكن أن تنجح إلا في ظل توفر جملة من المبادئ والشروط.

وانطلاقا من الدور الكبير الذي يساهم به المعلم لتحقيق أهداف الإصلاحات فقد كان من مبررات اختيار هذه الدراسة ما يلي:

1- التعرف على مدى تطبيق هذه البرامج التأهيلية.

2- التعرف على مدى تحقيق هذه البرامج للأهداف المسطرة لها.

3- رغبة منا في البحث في أحد القضايا الهامة والحساسة التي شغلت ولا تزال تشغل الكثير من المهتمين، وحتى الأشخاص العاديين باعتبار المدرسة أحد أهم مؤسسات إعداد الموارد البشرية.

4- تأهيل المعلم موضوع جدير بالبحث والتشخيص تشخيصا دقيقا للوقوف على متطلباته، فهو بحاجة دائمة إلى تجديد معلوماته البيداغوجية في هذا العصر المتغير حتى يتمكن من تحقيق الأهداف وا يصال المعلومات إلى التلاميذ.

**خامسا- أهداف الدراسة**

تقوم كل دراسة في العلوم الاجتماعية على تحقيق هدف محدد ونهدف من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على ما إذا أدى الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد وذلك من خلال:

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

2-التعرف على أبرز المشكلات التي واجهت المعلمين أثناء فترة التأهيل،و أهم المعيقات التي واجهها المعلمين أثناء فترات التأهيل ومدى جدية هذه البرامج.

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

**سادسا - مفاهيم الدراسة**

**1- تعريف المعلم:** ورد في المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية أن المعلم هو:"الشخص الذي يستخدم بصفة رسمية لتوجيه تعلم الأولاد والتلاميذ والإشراف على أعمالهم وخبراتهم التربوية في معهد أو مدرسة رسمية أو خاصة."

كما عرف أيضا بأنه: "الشخص الذي بفضل توافر خبرات تربوية فنية لديه، وبفضل تعمقه في حقل من حقول المعرفة يستطيع أن يسهم في مساعدة نمو ونماء الآخرين الذين يوضعون في عهدته[1] .

**-التعريف الإجرائي للمعلم:** هو ذلك الشخص الذي يمارس مهنة التدريس، ومن خلالها يقدم المعارف والمعلومات للتلاميذ في الطورين الابتدائي والمتوسط، وهم المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي، والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، الذين وظفوا في سنوات سابقة دون مؤهل علمي أي لا يملكون الملمح الذي حدده الإصلاح الجديد والمتمثل في شهادة جامعية وبالتالي سيخضعون لتكوين من أجل تأهيلهم وحصولهم على ملمح جامعي كما حدده الإصلاح التربوي الجديد.

**2- تعريف التأهيل:** يعرف تأهيل المعلمين على أنه إعداد المعلمين الذين عينوا دون حصولهم على مؤهلات تربوية أو علمية مناسبة، بسبب النقص الشديد في المعلمين[2].

**تعريف التأهيل إجرائيا:** هو ذلك التكوين الذي يتلقاه المعلمون في الطورين الابتدائي والمتوسط أثناء الخدمة، والذين لا يحملون شهادة جامعية، لرفع الكفاية والحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة، وهو يهدف إلى تكوين المعلمين الذين لا تتوفر فيهم شروط التوظيف كما حددها الإصلاح التربوي الجديد، والذي يفرض حصول المعلم على شهادة جامعية حاليا، بهدف إعطائهم ملمح جامعي.

---

[1] فريد نجار: **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية –انجليزي عربي**، مكتبة لبنان، بيروت، 2003، ص 995.

[2] عبد المعطي سعود إدريس ابداح:**مستوى اكتساب الكفايات التعليمية لدى طلبة برنامج تأهيل المعلمين حاملي دبلوم كليات المجتمع إلى المستوى الجامعي في شمال الأردن دراسة تقويمية**، قسم الإدارة وأصول التربية، جامعة اليرموك الأردن، 1996، ص ص 10-11.

**3- تعريف الإصلاح التربوي:**هو السعي لتطوير النظام التربوي وا ٍعادة بناء المناهج، وتحديث الوسائل وأساليب العمل، مما يستجيب للحاجات المتجددة والتغيرات المتلاحقة والتحولات العميقة[1]. وعملية الإصلاح وفق هذا المنظور لا تهدم البناء القائم وا ٍنماسعى إلى تحسينه وا ٍضافة ما تأكدت ضرورته واشتدت الحاجة إليه.

**التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي الجديد:** هو تلك التعديلات التي مست المنظومة التربوية في الجزائر، والتي شملت المناهج، والتقييم والانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات... ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003.

**4- تعريف التكوين عن بعد:** يقوم على أساس الفصل بين المعلم والمتعلم في الزمان والمكان ويعتمد على استخدام الوسائط الفنية والتكنولوجية المتطورة، مثل الفيديو واستخدام الانترنت في الكشف عن المعلومات[2].

**التعريف الإجرائي للتكوين عن بعد:** هو ذاك الأسلوب المعتمد في تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط في الجزائر، يهدف إلى تنمية الجوانب المعرفية والمهنية لديهم وبالتالي الرفع من مستوى أدائهم.

**5- تعريف تنمية الموارد البشرية:** عرفت تنمية الموارد البشرية على أنها: الأنشطة النظمية المخططة التي يصممها التنظيم ليوفر الفرصة لأعضائه، ليتعلمو ا المهارات اللازمة لتلبية طلبات العمل الحالية، والمستقبلية، فيكون التعلم أساس كل جهود تنمية الموارد البشرية[3].

عرفت أيضا: ٰمساعدة العاملين على مواجهة التحديات التي تخلقها التطورات التكنولوجية وغيرها من أنواع التطور في بيئة العمل، وتستهدف أيضا معاونتهم على التكيف إزاء المتطلبات الجديدة لتحقيق مستويات الأداء المطلوب للبقاء والحفاظ على القدرة التنافسية[4].

---

[1] عبد القادر فضيل**المدرسة في الجزائر حقائق وا ٍشكالات**، تقديم عبد الحميد مهري، جسور للنشر الجزائر، 2009، ص 62.

[2] صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، درا الجامعة الإسكندرية، 2007، ص 236.

[3] جون ويرنر، واندي ديسايمون:**تنمية الموارد البشرية-الأساس-الإطار-التطبيقات**، تعريب ومراجعة، سرور علي إبراهيم سرور، دار المريخ المملكة العربية السعودية، 2011، ص 47.

[4] عبد الرحمن توفيق:**استراتيجيات الاستثمار البشري بالمؤسسات العربية**، بميك القاهرة، 1996، ص 40.

**سابعا- الدراسات السابقة**

**الدراسة الأولى**

تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية- دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل- ل **حديد يوسف**، سنة 2008-2009 مذكرة دكتوراه في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا جامعة منتوري قسنطينة الجزائر.

تمحورت إشكالية هذه الدراسة أنه في الجزائر تم توظيف أساتذة لتدريس مختلف المواد الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي من خريجي المدرسة العليا للأساتذة، والذين تم تكوينهم للالتحاق بمهنة التعليم غير أنه في المقابل تم توظيف، أعداد كبيرة من خريجي الجامعات والمعاهد العليا دون إعداد تربوي مسبق، بل وفي بعض الأحيان، من اختصاصات أخرى غير تلك التي يقومون بتدريسها بعد توظيفهم، مما نتج عنه اختلاف وتباين في الكفاءة التدريسية ومدى قدرتهم على ممارسة مهارات التدريس بشكل جيد، والرياضيات مادة دراسية تمتاز بالتجريد والصعوبة وتتطلب قدرات خاصة سواء بالنسبة للأستاذ الذي يدرسها أو للتلاميذ الذين يتعلمونها.وبالتالي فهي بحاجة إلى أستاذ كفء متخصص فيها أكاديميا، ويمتلك قدر كبير من الثقافة المهنية والتربوية.

وقد جاءت هذه الدراسة للإجابة على أسئلة رئيسية وهي: ما هي درجة ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مادتهم ؟ وهل توجد فروق في درجة ممارسة الكفايات ترجع إلى متغير الجنس والخبرة المهنية والمؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي بالإضافة إلى مؤسسة التكوين؟ وما هي العوامل والصعوبات التي تؤثر في درجة ممارستهم للكفايات التدريسية اللازمة؟

**فرضيات الدراسة:**

**الفرضية العامة الأولى:** تتأثر درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات تدريس المادة بمتغيراتهم الديموغرافية.

**الفرضية الجزئية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التخطيط للدرس ترجع إلى متغيراتهم الديموغرافية .

**الفرضية الجزئية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات تنفيذ الدرس ترجع إلى متغيراتهم الديموغرافية.

**الفرضية الجزئية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال ترجع إلى متغيراتهم الديموغرافية.

**الفرضية الجزئية الرابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات إدارة الفصل المدرسي ترجع إلى متغيراتهم الديموغرافية.

**الفرضية الجزئية الخامسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي للكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات ترجع إلى متغيراتهم الديموغرافية .

**الفرضية الجزئية السادسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي ترجع إلى متغيراتهم الديموغرافية.

**الفرضية الجزئية السابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التقويم ترجع إلى متغيراتهم الديموغرافية .

**الفرضية الجزئية الثامنة:** أكثر الكفايات ممارسة كفايات التخطيط للدرس بينما يقل مستوى الممارسة بالنسبة لكفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

**الفرضية العامة الثانية:** يتأثر تقدير أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي بمتغيراتهم الديموغرافية .

**الفرضية الجزئية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أساتذة الرياضيات للجوانب المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع إلى متغير الجنس ( ذكور - إناث ).

**الفرضية الجزئية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أساتذة الرياضيات للجوانب المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع إلى متغير الخبرة المهنية ( أقل من 7 سنوات - من 07 سنوات إلى 14 سنة - أكثر من 14 سنة).

**الفرضية الجزئية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أساتذة الرياضيات للجوانب المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع إلى متغير المؤهل العلمي ( ليسانس - شهادة الدراسات العليا-

مهندس دولة ).

**الفرضية الجزئية الرابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أساتذة الرياضيات للجوانب المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع إلى التخصص الأكاديمي (تخصص رياضيات - تخصصات أخرى)

**الفرضية الجزئية الخامسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أساتذة الرياضيات للجوانب المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع إلى مؤسسة التكوين (مدرسة عليا للأساتذة – جامعة).

**الفرضية الجزئية السادسة:** أكثر الجوانب المؤثرة على الأداء التدريسي أهمية من وجهة نظر الأساتذة كثافة الفصول الدراسية وانعدام الدافعية لدى التلاميذ وكثافة البرنامج الدراسي.

**منهج الدراسة:** أستعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي وذلك لملائمته لموضوع الدراسة والبحث المسحي: هو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

**تحديد مجتمع الدراسة:** اختار الباحث مجتمع أساتذة الرياضيات بمؤسسات التعليم الثانوي العاملين خلال السنة الدراسية 2009/2008، وقام بإتباع أسلوب المسح الشامل، واسترشد الباحث قبل معاينته للميدان بالإحصائيات المقدمة من طرف مكتب التعليم الثانوي بمديرية التربية لولاية جيجل حول العدد الكلي لمجتمع الدراسة وتوزيعهم على ثانويات ومتاقن الولاية.

هذا وقد بلغ إجمالي عدد ثانويات ومتاقن ولاية جيجل 29 مؤسسة للتعليم الثانوي ، بينما بلغ عدد أساتذة الرياضيات 166 أستاذ وأستاذة، وقد قام الباحث بتوزيع أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الكفايات التدريسية لأساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي، ومقياس تقدير معوقات الأداء التدريسي على 122أستاذ وأستاذة، بعد استبعاد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين طبقت عليهم أدوات الدراسة لمعرفة صدقها وثباتها وعددهم 32 أستاذ وأستاذة، بالإضافة إلى امتناع 10 أستاذ وأستاذة عن الإجابة، وهكذا تكون مجتمع الدراسة من 122 أستاذ وأستاذة موزعين على كل ثانويات ومتاقن ولاية جيجل.

**أدوات الدراسة: مقياس تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ الرياضيات بالتعليم الثانوي:** قام الباحث ببناء مقياس أطلق عليه اسم(مقياس تقويم الكفايات التدريسية )، يهدف إلى قياس الكفايات التدريسية لأستاذ مادة الرياضيات في التعليم الثانوي.

**النتائج العامة للدراسة**

**1-النتائج المتعلقة بمقياس الكفايات التدريسية**

-نتائج الفرضية الجزئية الأولى**:** توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التخطيط للدرس تبعا لمتغيراتهم الديموغرافية، جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم.

-نتائج الفرضية الجزئية الثانية: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات تنفيذ الدرس، تبعا لمتغير جنس الأساتذة ومؤهلاتهم العلمية ومؤسسة تكوينهم.

وبالنسبة لأثر الخبرة المهنية للأساتذة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ألفا= 0.01 حيث نلاحظ تفوق الأساتذة ذوي خبرة مهنية أكثر من 14 سنة على زملائهم الأساتذة ذوي خبرة مهنية ( بين 07 سنوات و 14 سنة) و ( أقل من 07 سنوات ).

وبالنسبة لأثر التخصص الأكاديمي للأساتذة على ممارسة كفايات تنفيذ الدرس، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى ألفا =0.05 لصالح الأساتذة حاملي شهادة ليسانس في الرياضيات بالمقارنة مع زملائهم حاملي الشهادات الأخرى.

- نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال، تبعا لمتغير جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤسسة تكوينهم. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ألفا =0.01 في ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال، تبعا لمتغير المؤهل العلمي. لصالح الأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة بالمقارن مع الأساتذة حاملي شهادة ليسانس، بينما لم يسجل أي فرق بين الأساتذة حاملي شهادة الدراسات العليا مع زملائهم حاملي الشهادات الأخرى.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في مستوى ألفا =0.01 في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال، تبعا لتخصصاتهم الأكاديمية (رياضيات، تخصصات أخرى) لصالح الأساتذة من التخصصات الأخرى.

-نتائج الفرضية الجزئية الرابعة: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات إدارة الفصل المدرسي، تبعا لمتغير جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية، ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم.

- نتائج الفرضية الجزئية الخامسة: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات للكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات، تبعا لمتغير جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية وتخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم.كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ألفا = 0.01 في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي للكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات، لصالح أساتذة الرياضيات حاملي شهادة ليسانس بالمقارنة مع زملائهم أساتذة الرياضيات حاملي الشهادات الأخرى (مهندس دولة، شهادة الدراسات العليا ).

- نتائج الفرضية الجزئية السادسة: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماع، تبعا للخبرة المهنية للأساتذة و مؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم.كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ألفا =0.05 في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي تبعا لجنسهم لصالح الأساتذة الذكور.

-نتائج الفرضية الجزئية السابعة: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التقويم تبعا لجنس الأساتذة، وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم.

-نتائج الفرضية الجزئية الثامنة: توصلت الدراسة إلى أن أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي،الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات وكفايات تنفيذ الدرس، بينما نجد أن أقل الكفايات التدريسية ممارسة كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

**2-نتائج مقياس معوقات الأداء التدريسي**

- نتائج الفرضية الجزئية الأولى: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة الرياضيات للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع لمتغير جنس الأساتذة (ذكور – إناث ).

- نتائج الفرضية الجزئية الثانية: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات الأساتذة للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي تبعا لخبرتهم المهنية.

-نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات الأساتذة للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي تبعا لمؤهلاتهم العلمية.

-نتائج الفرضية الجزئية الرابعة: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة الرياضيات للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي، ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي (رياضيات – تخصصات أخرى ).

-نتائج الفرضية الجزئية الخامسة: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة الرياضيات للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع لمتغير مؤسسة التكوين (مدرسة عليا للأساتذة – جامعة) .

- نتائج الفرضية الجزئية السادسة: توصلت الدراسة إلى أن انعدام الدافعية لدى التلاميذ للدراسة جاءت في المرتبة الأولى، أما كثافة البرنامج الدراسي بالمقارنة مع الوقت المخصص فجاءت في المرتبة الثانية.

أما المعوقات التي احتلت المرتبة ما قبل الأخيرة من حيث درجة الأهمية فهي نقص في الإعداد التربوي والمهني للأستاذ، أما المرتبة الأخيرة فكانت قلة الكتب والمستندات التربوية الخاصة بالرياضيات.

-وبالنسبة للفرضية الجزئية السادسة: والتي تقول بأن أكثر الجوانب المؤثرة على الأداء التدريسي أهمية من وجهة نظر الأساتذة كثافة الفصول الدراسية وانعدام الدافعية لدى التلاميذ. فإنها قد تحققت جزئيا.

**الدراسة الثانية**

أثر برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن. ل **نزار عارف محمد الأحمد** سنة 1993 مذكرة ماجستير في الإشراف التربوي بكلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية دراسة ميدانية.

جاءت هذه الدراسة تقويمية لبرنامج تدريب معلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن، وهو واحد من سلسلة برامج بدأت وزارة التربية والتعليم تنفيذها عام 1991، وقد تناولت الدراسة أثر البرنامج على الممارسات التدريسية الصفية للمعلمين، حيث تعتبر هذه الممارسات من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم، كما تعتبر من أهم العمليات التي تحدد نوعية مخرجات النظام التربوي.

التساؤل الرئيسي:هل هناك أثر للبرنامج التدريبي أثناء الخدمة الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم، في تحسين الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات في الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

**التساؤلات الفرعية**

1-ما أثر البرنامج التدريبي أثناء الخدمة على مجمل الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن؟

2-ما أثر البرنامج التدريبي أثناء الخدمة على كل بعد من أبعاد الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

3-هل يختلف أثر البرنامج التدريبي أثناء الخدمة على الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن باختلاف جنس المعلم؟

4-هل يختلف أثر البرنامج التدريبي أثناء الخدمة على الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن باختلاف خبرة المعلم في التدريس؟

5-هل يختلف أثر البرنامج التدريبي أثناء الخدمة على الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن نتيجة التفاعل بين جنس المعلم وخبرته في التدريس؟

**الأدوات:** أعدت أداة الاستبيان لقياس الممارسات التدريسية الصفية للمشاركين وبعد تحديد صدقها وثباتها، قام مشرفا الرياضيات في المديريات الأربع بتطبيقها مرتين على أفراد العينة أولا:قبل التحاق المعلمين بالبرنامج التدريبي كقياس قبلي، وثانيا بعد نهاية البرنامج التدريبي كقياس بعدي، وبهذا سجلت لكل فرد درجتان على كل بعد من أبعاد أداة القياس.

ولتحليل البيانات استخدم اختبار 'ت' التباين الثلاثي (2×3×2) للتصاميم ذات القياسين القبلي والبعدي على الخلايا غير المتساوية، حيث روعي عند التطبيق أن البيانات غير مستقلة وعلى مستوى الدلالة ($\alpha$= 5.ر.)

**عينة الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات للصف العاشر في مديريات التربية والتعليم لمنطقة عمان (عمان الكبرى الأولى، عمان الكبرى الثانية، ضواحي عمان شؤون التعليم الخاص)، اللذين التحقوا بالبرنامج التدريبي في العام الدراسي 1993/1992 ولم يلتحقوا في أي برنامج تدريبي مشابه في العام السابق 1992/1991 وقد بلغ عدد أفراد هذا المجتمع (167) معلما ومعلمة، احتوت عينة الدراسة على 48 معلما ومعلمة وقد صنفت هذه العينة إلى 6 مجموعات حسب عاملي الجنس (ذكر، أنثى) والخبرة في التدريس (قصيرة، متوسطة طويلة).

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر البرنامج التدريبي أثناء الخدمة الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي، في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، العامة منها والخاصة والذي بدأ مع بداية العام الدراسي 1993/1992 وينتهي بنهايته حيث تهدف إلى التعرف على دور هذا البرنامج التدريبي في تحسين الممارسات التدريسية الصفية للمعلمين المتدربين لما لها من أثر على العملية التعليمية التعلمية، كما وتهدف إلى التعرف على مدى اختلاف هذا الأثر باختلاف عامل الجنس وخبرة المعلم في التدريس.

ضمت الدراسة خمسة فصول أساسية خصص الأول خلفية الدراسة وأهميتها، فيما تناول الفصل الثاني الدراسات السابقة،وتم الحديث في الفصل الثالث عن الطريقة والإجراءات، ليتم عرض النتائج في الفصل الرابع، وأخيرا مناقشة النتائج في الفصل الخامس.

**النتائج العامة للدراسة**

-عمل البرنامج التدريبي على تحسين الممارسات التدريسية الصفية للمشاركين في الأبعاد التالية:

1- أساليب التدريس والوسائل والأنشطة وا إدارة الصف والاتصال.

2- تنمية التفكير، والتخطيط الفصلي والتخطيط اليومي.

5- تعلم الطلاب، التقويم والتعليم العلاجي.

7- الإلمام بالمادة الدراسية، وتفريد التعليم.

بينما لم يكن للبرنامج أثر في تعديل الممارسات في البعدين التاليين:

1-توظيف المعرفة في الحياة العملية.

2التعزيز وا إثارة الدافعية.

-لا يختلف أثر البرنامج التدريبي على الممارسات التدريسية الصفية للمتدربين نتيجة لاختلاف الجنس، أو التفاعل بين جنس المعلم وخبرته في التدريس على مستوى الدلالة (α= 5.ر.)

-يختلف أثر البرنامج التدريبي على الممارسات التدريسية الصفية للمتدربين نتيجة لاختلاف خبرتهم في التدريس، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة.

**الدراسة الثالثة**

تقويم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية من وجهة نظر المعلمين المتدربين في الأردن ل **محمد مرشد قاسم هياجنة** سنة 1997 مذكرة ماجستير في التنظيم والإدارة في التربية والرياضة كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لمعلمي الرياضة من وجهة نظر المعلمين المتدربين في الأردن، الذي أعده مركز التدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم في ضوء توصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عام 1987، وبيان أثر كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس على تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المتوخاة.استخدم المنهج المسحي، وهو أحد فروع المنهج الوصفي نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

**تساؤلات الدراسة**

1-ما مدى تحقيق البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية لأهدافه المتوخاة من وجهة نظر المعلمين المتدربين؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين المتدربين في مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المتوخاة تعزى للجنس؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين المتدربين في مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المتوخاة تعزى للمؤهل العلمي؟

4-هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في وجهات نظر المعلمين المتدربين في مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المتوخاة تعزى لسنوات الخبرة؟

قام الباحث باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات.

تكونت عينة الدراسة من 515 معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، والذي تكون من جميع معلمي ومعلمات التربية الرياضية العاملين في المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم، والذين خضعوا للبرنامج التدريبي أثناء الخدمة من عام 1993-1996 والبالغ عددهم 1240 معلما ومعلمة موزعين على جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن.

ضمت الدراسة خمسة فصول أساسية خصص الأول لمشكلة الدراسة وأهميتها، فيما تناول الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة، وتم الحديث في الفصل الثالث عن إجراءات الدراسة ليتم عرض النتائج ومناقشتها في الفصل الرابع، وأخيرا الاستنتاجات والتوصيات في الفصل الخامس.

**النتائج العامة للدراسة**

1-يرى المتدربون أن أهداف البرنامج التدريبي قد تحققت بدرجة متوسطة والقليل منها قد تحقق بدرجة منخفضة، وأن أكثر المجالات تحقيقا هي (بيئة التدريب وتسهيلاتها، والقياس والتقويم والأساليب والوسائل والأنشطة والمحتوى). أما أقل المجالات تحقيقا فكانت (أهداف البرنامج والمدربين).

2-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين المتدربين تعزى لمتغير الجنس في درجة تحقيق البرنامج لأهدافه المتوخاة بين المتدربين.

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين المتدربين تعزى لمتغير المؤهل العلمي في درجة تحقيق البرنامج لأهدافه المتوخاة بين المتدربين.

4-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين المتدربين في درجة تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المتوخاة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، وذلك على المقياس الكلي وعلى مجالات الدراسة الأول والثاني والخامس ولصالح المتدربين الأقل خبرة في التدريس، في حين لم تظهر أية فروق على مجالات الدراسة الأخرى.

**توظيف الدراسات السابقة**

بالنسبة للدراسات السابقة رغم الاختلاف بينها وبين موضوعنا، إلا أنها أفادتنا جدا في بناء الجانب النظري للدراسة، حيث كانت منبعا علميا ثريا.

## ثامنا - المقاربة المنهجية للدراسة

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

تؤكد النظرة الإستراتيجية على ضرورة بناء عمليات التكوين انطلاقا من حاجات معبر عنها من طرف أفراد التنظيم، بحيث يحقق الطرف الأول تطوره الشخصي، وتطوير سيرته المهنية ويحقق الثاني الأهداف التي تسمح له بالتطور والقدرة على الإبداع والمنافسة، كل هذا في إطار نظرة متجددة لعمليات التكوين تأخذ بعين الاعتبار خصائص الراشد الفردية والمهنية فتركز على النظري والتطبيق من خلال إبراز الفوائد الفورية في حل المشاكل والتكيف الفردي والتنظيمي[1].

وحاجات الأفراد لا تعني بالضرورة وجود النقص والقصور أو الخلل في معارف الإنسان أو قدراته أو مهاراته،وا إن كانت هذه تشكل البداية الأولى للتكوين، لكنه اليوم أصبح يشمل كذلك ما يحتاجه الفرد أو تحتاجه المنظمة أو يحتاجه المجتمع للتحسين والتطوير والتحديث والتميز من أجل بناء حياة أسعد ومستقبل أفضل، والتحسب للمشاكل والتحديات والأزمات قبل وقوعها ليكون التكوين وقائيا أولا وعلاجيا ثانيا[2].

---

[1] عبد الكريم بوحفص:**التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2010، ص 29.

[2] عامر خضير الكبيسي:**التدريب الإداري والأمني رؤية معاصرة للقرن الحادي والعشرين**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض،2010، ص 97.

**على مستوى الأهداف:** يمثل التحديد الواضح والدقيق لأهداف التكوين واحدا من أهم مقومات البرنامج التكويني بمفهومه الحديث وهو أساس كل نشاط تكويني[1].

والهدف هو ما يجب أن يعرفه المتكون ليكون قادرا على أداءه في نهاية تطبيق برنامج التكوين أو في جزء منه.وعموما فإن أهداف التكوين ترمي إلى تحسين مهارات المتكون وتحقيق أهداف التنظيم في آن واحد، إذ يصعب التمييز بين أهداف التكوين والأهداف التنظيمية، فعملية التكوين لن تكون فعالة إلا إذا أخذت بعين الاعتبار المشاكل التنظيمية المسببة لها. إذن قبل وضع أي برنامج تكوين يجب أن تكون هناك رؤية واضحة بخصوص النتائج المطلوب الوصول إليها، حيث أنه إذا لم تكن تعرف الوجهة التي تتجه إليها، فكيف ستعرف أنك قد وصلت[2].

كما تعد الصياغة السليمة للأهداف شرطا ضروريا لمعرفة مدى تحقق هذه الأهداف وبالتالي تقييم عملية التكوين ككل، فالصياغة السليمة للهدف تسمح بتحديد النشاطات والمواد العلمية واختيار الوسائل والتقنيات التعليمية الكفيلة بتبليغ المعارف، كما تساهم بطريقة غير مباشرة في تحديد كلفة التكوين.إن الصياغة السليمة لأهداف التكوين وترجمتها إلى أهداف بيداغوجية يسمح ببناء وتنظيم وتطبيق محتوى النشاطات التعليمية لتغطية الحاجات التنظيمية[3].

وانطلاقا من الأخذ بمبدأ الصياغة السليمة للأهداف سواء التنظيمية (التكوين) أو البيداغوجية، فهذا يؤكد على الانتقال من الاهتمام ببرنامج التكوين إلى الاهتمام بالمتكونين، وهو ما يعني الانتقال من النظرة التقليدية للتكوين إلى الاتجاه الاستراتيجي.

**على مستوى المحتوى (البرنامج التكويني):** لم يعد الأمر يتعلق بجمع وترتيب للمعلومات بالمنطق التقليدي، ولكن بضرورة إحداث تغيير نوعي عميق،ليس بمنطق التراكم وا ٍنما بمنطق البناء، فلا يكفي تراكم المعارف لدى المتكون، بل يجب إكسابه القدرات اللازمة لتوظيف تلك المعارف في المواقف المناسبة[4].

---

[1] بوعبد الله لحسن، ناني نبيلة:**مقاربة منظومية للبرامج التكوينية**، منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر 2010، ص 20.

[2] عبد الكريم بوحفص:مرجع سابق، ص 168.

[3] نفس المرجع، ص ص 175-179.

[4] بوعبد الله لحسن، ناني نبيلة:مرجع سابق، ص21.

إن برامج التكوين في ظل الاتجاه الاستراتيجي تبنى انطلاقا من أهداف بيداغوجية معبر عنها بعبارات المعرفة والمهارة 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[1].

إضافة إلى ما سبق فإن إحدى المبادئ الأساسية التي تقوم عليها عمليات تكوين الراشدين هي لا محالة الرغبة في التكوين، فبالنسبة للراشد يدور السؤال حول الرغبة أكثر منه حول القدرة على التكوين، حيث نجد كثير من الباحثين يدعون إلى الاهتمام بالرغبة بدلا من الاهتمام بالقدرة. لذا فإن المبدأ الأساسي لتعلم النشاطات المبرمجة للراشدين هو رغبتهم في تعلم هذه النشاطات. إضافة إلى الرغبة وجود القناعة فالمتكون المقتنع بجدوى عملية التكوين سيجد بمفرده الوسائل لتحسين مستواه، فالمتكون هنا لا يكون نفسه ومهمة المكون هي تسهيل عملية التعلم واكتساب المعرفة والمهارات.

ربط نشاطات التكوين بالخبرات السابقة وبما أن اهتمامات المتكون هي حصيلة خبراته السابقة المهنية والاجتماعية، فإنه من المجدي بناء نشاطات التعلم المبرمجة على أساس المشاكل التي يعيشها المتكون في المواقف المهنية وليس على أساس التخصصات ومجالات المعرفة أو على أساس معارف المتدخل[2].

**على مستوى استراتيجيات التكوين:** تعرف إستراتيجية التكوين على أنها:'مجموع الطرائق والوسائل المستخدمة في الفعل التكويني، وهي المسئولة عن ترجمة أهداف التكوين إجرائيا على أرض الواقع.'

وطرائق التكوين في ظل الاتجاه الاستراتيجي هي طرائق وظيفية نشطة ومتنوعة، تؤكد على ربط التكوين بالمحيط[3].

---

[1] عبد الكريم بوحفص، مرجع سابق، ص 166.

[2] نفس المرجع، ص ص 101-103.

[3] بوعبد الله لحسن، ناني نبيلة:مرجع سابق، ص 23.

كما يجب الحرص على تنظيم عملية التكوين بتحديد الأولويات من حيث الأهداف وطالبي التكوين والمكونين ونوع وطريقة التكوين والميزانية.والتكوين الاستراتيجي يتطلب تحقيق الاختيار الأفضل من المكونين، بحيث يكون مؤهلا لهذا الدور وتكون معلوماته وخبرته تتناسب ونوع التكوين الذي يشارك فيه، يكون مطلعا على النظريات في مجال تخصصه حاصل على مؤهل علمي مناسب، كما يتقن مهارات التفاعل مع الكبار وبصفات تسمح له بالتأثير في المتكونين[1].

**على مستوى التقييم**: هو استخدام 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[2].

يمثل التقييم مرحلة هامة في عملية التكوين إذ تسمح بالوقوف على النتائج وإمكانية تصحيحها فورا أو بعد نهاية التكوين، لذا يجب جمع البيانات بجدية وفق منهجية محكمة لاتخاذ القرارات المناسبة بشأن إستراتيجية التكوين[3].

فالمدخل الاستراتيجي يعتمد على تحديد الحاجات أولا ثم وضع الأهداف ثانيا، فهاتين المرحلتين الأساسيتين للتكوين تحددان المحتوى المكون لبرنامج التكوين، والأفراد المعنيين بالتكوين والطرق والوسائل البيداغوجية الواجب استخدامها.

**توظيف المقاربة المنهجية للدراسة:**

لقد تم الاستعانة بالمدخل النظري الممثل في المدخل الاستراتيجي لبناء وتصميم البرامج التكوينية، في تحليل وتفسير فرضيات الدراسة في الجانب الميداني.لهذه الدراسة ومراعاة مدى التزام البرامج التأهيلية المقدمة للمعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، بالمعايير الحديثة لتأهيل المعلمين، أم أنها لم تتجاوز النظرة التقليدية وهو ما حال دون تحقيقها للأهداف المرسومة لها.على اعتبار أنها أحد المداخل الأساسية في تنمية الموارد البشرية والرفع من مستوى المردودية لدى المتكونين انطلاقا من حاجات معبر عنها من قبل المتكونين.

[1] عبد الكريم بوحفص:مرجع سابق، ص ص 186-193.

[2] بوعبد الله لحسن، ناني نبيلة:مرجع سابق، ص 24.

[3] عبد الكريم بوحفص:مرجع سابق، ص ص 239.

# الفصل الثاني- تأهيل المعلمين

**تمهيد**

**أولا-** تأهيل المعلمين المفهوم الأهمية والأسباب.

**ثانيا -** أهداف ومبادئ تأهيل المعلمين.

**ثالثا -** أنواع ووظائف تأهيل المعلمين.

**رابعا –** مراحل ومشكلات تأهيل المعلمين.

**خامسا -** تجارب بعض الدول في تأهيل المعلمين.

**استخلاص الفصل**

**تمهيد**

يعتبر التأهيل أحد الأساليب المعتمدة في تنمية الموارد البشرية، ذاك أنه يعمل على صقل وتنمية القدرات والكفاءات البشرية في جوانبها العلمية والعملية والفنية والسلوكية، فهو أسلوب يمد المعلمين بمعارف ومعلومات أو نظريات أو مبادئ أو قيم تزيد من قدرتهم على العمل، وتحسن من مستوى أدائهم.

إن الهدف من وراء أي عملية تأهيلية إذن، بالإضافة إلى تهيئة المعلمين لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية، فإنها تهدف أيضا إلى تحقيق نوع من التغيير في المعرفة أو المهارة، أو الخبرة أو السلوك أو الاتجاه، والذي من شأنه تعزيز كفاءة المتكون.

وفي ظل التطورات الحاصلة على المستوى العالمي من تقدم علمي وتكنولوجي، فقد فرض ذلك على المجتمعات ضرورة التكيف مع هذه التغيرات ومواكبتها، ولا سبيل لذلك سوى أن تلجأ إلى تأهيل المعلمين المشتغلين بالقطاع، حيث اضطرت كثير من الدول في سنوات سابقة إلى توظيف عدد كبير من المعلمين دون مؤهلات علمية، لذلك جعلت من تأهيل المعلمين أسلوبا أساسيا لتغطية جوانب النقص الموجودة عندهم.

لذا سنحاول من خلال هذا الفصل إبراز أهمية التأهيل كأسلوب من أساليب تنمية الموارد البشريةوا ٍذا كان يشكل ضرورة لازمة في جميع المهن والوظائف والقطاعات فإنه في مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا.

## أولا- تأهيل المعلمين المفهوم الأهمية والأسباب

### 1- تعريف تأهيل المعلمين

هناك عدة تعريفات لتأهيل المعلمين سنحاول أن نستعرض منها جملة من التعريفات فيما يلي:

### 1-1 تعريف التأهيل لغة

التأهيل جاء من كلمة 'أهل' أو 'استحق' أو 'أصلح' و'تأهيل' تعني الاستحقاق للأمر والصلاحية له، ومن هذا المنطلق يعني تأهيل المعلمين في مؤسسات وكليات إعداد المعلمين الصلاحية للتعليم والاستحقاق له[1]، وأهله للأمر تأهيلا، أو أهله أي رآه أهلا له، وأستأهله واستوجبه، أي جعله أهلا للأمر.

### 1-2 التعريف الاصطلاحي

-عرف تأهيل المعلمين بأنه: 'إعداد المعلمين الذين عينوا دون حصولهم على مؤهلات تربوية أو علمية مناسبة، بسبب النقص الشديد في المعلمين[2]'.

-وقد عرف على أنه: "نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرسها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم و اتجاهاتهم، بمايجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وا إنتاجية عالية."

-عرف أيضا على أنه: "ذلك النشاط الإنساني المخطط له ويهدف إلى إحداث تغييرات في المتكونين، من ناحية المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك."

-كما عرف على أنه: "العملية التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه لمهنته[3]."

---

[1] أحمد زراع:**تصور مقترح لتكوين معلم الدراسات الاجتماعية في ضوء التحديات التربوية للعولمة.**من الموقع الإلكتروني http://www.arabthought.org/content

[2] عبد المعطي سعود إدريس ابداح:مرجع سابق، ص ص 10-11.

[3] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة:**اعداد المعلم تنميته وتدريبه**، دار الفكر عمان الأردن، 2005، ص 172.

-عرف أيضا بأنه: "كل البرامج المنظمة والمخطط لها، والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية (التخصصية)، وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية."[1]

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول، أن التأهيل هو عبارة عن نشاط مخطط، أي أن بناء البرامج التأهيلية، لا يعتمد علىالعشوائية وا ٍنما على التخطيط المدروس، الهدف الأساسي من هذا التأهيل هو إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة، هذه التغييرات قد تمس عدة جوانب لدى الفرد أو الجماعة، فقد تتعلق بإضافة معلومات، أو تحسين الأداء، أو تغيير السلوك والاتجاه، إذ أن التأهيل في كل أو بعض أو أحد الجوانب السابقة يؤدي إلى جعل الفرد أو الجماعة، يمارسون وظائفهم بكفاءة وا ٍنتاجية عالية.

أما **فيليب جاكسون** فيقدم ثلاثة مفاهيم رئيسية عن التأهيل:

**1- المفهوم العلاجي:** وهو مصمم لتصحيح الأخطاء في برنامج الإعداد الأصلي وعلاج تلك الأخطاء.وهذه الأخطاء تكون ناتجة عن:

-إما أن المعلم تخرج منذ فترة طويلة، فهو يحتاج إلى إعادة تكوين وصقل للمعلومات.

-إما أن التربية كعلم سريع التغير، لا يمكن أن يلاحقه ويضبطه خلال إعداده.

-أو التركيز على المهارات التدريسية، أي ما يدور في الفصل من تفاعلات وما يحدث فيه من سلوك، لذا يجب أن يكون المعلم على دراية بكيفية تحليل الموقف التدريسي.[2]

**2-** أما المفهوم الثاني فهو **المفهوم السلوكي:** الذي يركز على ما يدور في الفصل من تفاعلات وما يحدث فيه من سلوك، كما يركز على المهارات التدريسية وليس على سلوك المعلم واتجاهاته قبل بدء عملية التدريس.

**3-** أما المفهوم الثالث فهو **مفهوم النمو**: ويؤكد هذا المفهوم على طبيعة النمو المهني للمعلمين ويرفض فكرة ضبط سلوك المعلم بعناصر الموقف التعليمي، ويهدف إلى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي.

---

[1] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود:**الاتجاهات الحديثة في مناهج البحث في علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم**، الطبعة الثانية، دار الكتاب الحديث القاهرة، 2007، ص 93.

[2] رامي حسين حمودة:**مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية**، دار أسامة عمان الأردن،2011، ص 145.

لكن هذا ليس معناه وجود تعارض بين المفاهيم الثلاثة، بل العكس تماما فعندما يحدث نمو مهني فإن في ذلك تعديلا لسلوك المتكون وتصحيحا لممارسات معينة، كما أن في إتقانه لمهارات التدريس وسيطرته على الموقف التدريسي علاج لمشكلات تتعلق بأداء المعلم وتتأثر بفاعليته[1].

وبناءا على التعريفات السابقة يمكن استخلاص النقاط التالية:

-التأهيل جهد منظم يقوم على التخطيط.

-يتناول التأهيل كفايات القوى البشرية في التنظيم.

-تتم تنمية الكفايات وتطويرها من خلال التعلم المنظمو المخطط.

-إن التكوين ذو توجه علمي يركز على الأداء والسلوك الحالي والمستقبلي.

-يعود التأهيل بالفائدة على الأفراد والجماعات الصغيرة والتنظيمات والمجتمع.[2]

## 2- أهمية تأهيل المعلمين

تبرز أهمية التأهيل كمصدر أساسي من مصادر تنمية الموارد البشرية، كما يعد الجانب المكمل لإعداد الأفراد في المهن المختلفة،وإذا كان في الوقت الحاضر يشكل ضرورة لازمة في جميع المهن والوظائف والقطاعات، فإنه في مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا ويمكن النظر إلى أهمية التأهيل من خلال النقاط التالية:

-يعد المرحلة المكملة لإعدادهم قبل الخدمة، ثم أنه يأتي بعد احتكاك المعلم بالمشكلات الميدانية الواقعية.[3]

-إن تأهيل المعلمين يشكل الأداة الرئيسية للتطور النوعي للتعليم جنبا إلى جنب مع التوسع الكمي.

فقد بدأ المهتمون بالتعليم في كل أنحاء العالم يدركون أن توفير الأعداد الكافية من المعلمين فقط لا يحل مشكلات التعليم، ولكن المهم أيضا هو توفير النوع الملائم من المعلمين ذلك أن نوعية التعليم ترتبط باعتبارين أساسيين هما: المناهج الدراسية والمستوى العلمي للمعلمين، فلا جدوى من وضع مناهج صالحة إذا كان المعلمون غير صالحين.

---

[1] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي: **دراسات في إعداد المعلم**، دار المعرفة الجامعية القاهرة، 2010، ص ص 313-316.

[2] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص 173.

[3] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص ص 307-308.

-يعد تأهيل المعلمين مدخلا لإقحام التقنيات الجديدة في النظام التربوي القائم، حيث يلاحظ أن هذا القطاع هو منطلق التغييرات الجذرية في وسائل وأساليب التربية نتيجة استخدام التقنيات المعاصرة وما يتولد عنها من بنى جديدة في التعليم.فعندنا في الجزائر مثلا: عقدت دورات تأهيلية للمعلمين مرة كل أسبوع في يوم إغلاق المدارس، معتمدة في ذلك على الأفلام والتلفزيون والتعليم المبرمج والمراسلة أحيانا، كما عقدت في الصيف دورات خاصة لمدة ستة أو ثمانية أسابيع على مستويات مختلفة.

-إن تأهيل المعلمين من شأنه أن يفتح آفاقا واسعة أمام ابتكارات المعلمينوا إبداعهم في تجريب طرائق تدريس مستحدثة، ووضع بحوث تجريبية والتصدي لبعض المشكلات التي تعاني منها الأجهزة التعليمية.[1]

-يكسب تأهيل المعلمين معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدائهم.

-يكسب الفرد ثقة بنفسه وقدرة على العمل من دون الاعتماد على الآخرين، ويدعم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.

-يكسب الفرد خبرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر، وربما قد تكون مسؤوليات قيادية.

-ينمي التأهيل لدى الفرد المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية.

-التأهيل بوصفه جهدا منظما مخططا يرتكز على تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للأفراد والجماعات على حد سواء.

-عن طريق التأهيل يمكن تخفيض النفقات فزيادة المهارات والكفاءات تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء بالعمل.

-يساهم التأهيل في تسهيل الإشراف، فالمعلم المتكون جيدا تقل نسبة أخطائه[2].

---

[1] بديع محمود مبارك القاسم:**تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأولى في العراق**، مطبعة الأمة بغداد العراق 1975، ص ص 64-66.

[2] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص ص 173-174.

ونخلص في الأخير إلى القول أن البرنامج التأهيلي مصمم لزيادة الكفاية الإنتاجية عن طريق علاج أوجه القصور، أو تزويد العاملين في التعليم بكل جديد من معلومات، ومهارات واتجاهات لزيادة الخبرة وصقل الكفاءة الفنية، ومن خلاله يتمكن المعلم من تطوير قدراته.

### 3- أسباب تأهيل المعلمين

إن التطورات والتغيرات السريعة والمتلاحقة التي يواجهها الإنسان في شتى المجالات تحتم عليه ألا يقف نموه الثقافي والمهني عند حدود، وأن يسعى دائما إلى تجديد وتطوير قيمه ومعارفه واتجاهاته ومهاراته العلمية والمهنيةوا إذا كان هذا الأمر عام بالنسبة لجميع أصحاب المهن، فهو أكثر إلحاحا بالنسبة للمعلم، ومن أبرز العوامل التي تجعل من تأهيل المعلم ضرورة ملحة نذكر ما يلي:

**1- الانفجار المعرفي وتضاعف المعرفة المتسارع وبخاصة في العلوم والتكنولوجيا:** إن عدم مواكبة المعلم للمستجدات في مجال المعارف والعلوم والتكنولوجيا يجعله غير قادر على مواجهة التحديات، وغير فاعل في تنظيم تعلم الطلبة، لأنه قد يزودهم بمعلومات ومعارف أصبحت لا تواكب هذه المستجدات، أما المعلم المتجدد فيظل على اتصال دائم بالمستجدات فيتكيف معها ويكيفها لاحتياجاته المهنية بما يتناسب ومتطلبات التعلم المستمر طيلة حياته.[1]

**2- تطور المناهج التربوية:** إن التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب استخدامها، داخل المدرسة وخارجها، نتيجة للعلاقة بين محتوى المناهج وطرائق التعليم والتقنيات الملائمة،أمرا يستدعي تكوين المعلم و اغناء خبراته العملية والطرائقية.

**3- معالجة النقص الحاصل في مرحلة الإعداد:** لم يتلق كثير من المعلمين في أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداء كاملا، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر، ومن ثم ينبغي أن يتم تكوينهم على ما فاتهم في أثناء الإعداد.

**4- تطور النظريات التربوية:** تظهر بين الحين والآخر تطورات في النظريات التربوية وفي الفلسفات التي تعتمدها الدولة أو المجتمع، فتتغير من أجل ذلك الأهداف التعليمية وطرائق

[1] ابراهيم حامد الأسطل، فريال يونس الخالدي:**مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل**، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة، 2005، ص ص 239-240.

التدريس، وقد صار من الضروري أن يحاط القائمون بالتعليم علما بكل جديد، وبتغير أدوارهم في كل فلسفة تربوية جديدة، لذا لا بد من تكوينهم للتكيف مع هذه الأدوار حتى يقوموا بوظائفهم على أكمل وجه[1].

5- **التغيرات التربوية:** إن التغيرات التربوية الجذرية في نظم التعليم والاتجاه إلى الإصلاح كليا أو جزئيا يزيد من الحاجة إلى برامج التأهيل، سواء كان ذلك على المستوى المحلي لحل مشكلة طارئة أو مواجهة مواقف مستقبلية.[2]

كما يمكن تحديد بعض الأسباب الأخرى التي تعبر عن حاجة المعلمين للتأهيل وهي:

-ظهور اتجاهات جديدة في مجال التربية، كما أن مبادئ التخصص العلمي ومواد الإعداد المهني تتطور مع الزمن ومع التقدم العلمي.

-أدت سرعة التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية إلى ضرورة استبصار المعلم بنوعية هذه المتغيرات وأثرها على المتعلمين وطبيعة نموهم ومتطلباتهم.

-ظهور مفاهيم جديدة كالتعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة، أدى إلى تعزيز برامج التأهيل وتوجيه سياستها والتسليم بأن عملية إعداد وتأهيل المعلم عملية مستمرة.[3]

-تطوير مهارات وتنمية معرفة واتجاهات المعلمين، بغرض رفع مستوى أدائهم في مجال التدريس.

-تزويد المعلمين بكل ما هو جديد في مجال التدريس، حتى يمكنهم من مواجهة ما هو حديث في المجال.وكذا ترقية بعض المدرسين إلى وظائف أعلى كالعمل في مجال التوجيه، أو العمل في مجال الإدارة المدرسية.

-التغلب على العديد من المشكلات التي تواجه المعلمين في مجال عملهم والتي قد تكون مرتبطة بتنفيذ المناهج والمقررات الدراسية، أو بكيفية التعامل مع المتعلمين أو الإدارة المدرسية أو الزملاء أو أولياء الأمور.

---

[1] خالد طه الأحمد: **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة ،2005، ص ص 27-29.

[2] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص 309.

[3] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود:**الاتجاهات الحديثةفي مناهج البحث في علم النفس التربوي وا عداد وتدريب المعلم**، مرجع سابق، ص 94.

-تطبيق المفاهيم التعليمية والتربوية المرتبطة بالتنمية المهنية، والتعليم مدى الحياة والتربية المستديمة، وضرورة ذلك لإعداد وتأهيل المعلمين لمواجهة التغيرات المستقبلية التي قد تواجهها المهنة.

-تغير النظرة إلى المعلم من كون دوره ينحصر في عملية التدريس إلى أنه قد أصبح المحرك والمساهم في عملية تنمية وتطوير المجتمع، وما يترتب على ذلك من تعريفه بالأدوار والمهام التي يجب القيام بها من أجل تحقيق ذلك.

-تحسين نوعية الكفاية المرتبطة بالمدخلات والمخرجات ذات العلاقة بالنظام التعليمي.

-تطوير مفهوم الذات لدى المعلمين من خلال تحقيق بعض متطلبات مهنتهم بنجاح وتحقيق الرضا الوظيفي.[1]

## ثانيا - أهداف ومبادئ تأهيل المعلمين

### 1- أهداف تأهيل المعلمين

تنقسم أهداف تأهيل المعلمين إلى نوعين هما: **أهداف عامة** تستند إلى الخطة العامة وتستمد منها، **وأهداف خاصة** محددة لكل برنامج تأهيلي في ضوء الاحتياجات التأهيلية لدى المتكونين ويمكن إيجاز الأهداف العامة للتأهيل في النقاط التالية:

-وقوف المعلمين على الحديث من طرق التدريس، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وكيفية تطبيق تلك الطرق وهذه الوسائل بالفعل في مدارسنا.

-وقوف المعلمين على الجديد من وسائل التقويم والأساليب الحديثة، في الاختبارات والامتحانات الشفهية منها والتحريرية وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة والاستبيانات.

ر بط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي، وأيضا مجتمعه العالمي وتكوينه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحلية ومهارات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط[2].

---

[1] محمد محمد الحماحمى:**التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي-التعليم-التربية البدنية**، مركز الكتاب للنشر، د ب، 2007، ص ص 94-95.

[2] علي راشد:**المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، خصائص المعلم العصري وأدواره-الإشراف عليه-تدريبه**، دار الفكر العربي القاهرة 2002، ص ص 179-180.

-تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته مما يجعله راضيا عن عمله ليساعد ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية لديه، وتنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين.

-إكساب المعلمين أساليب التعليم المستمر، من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر أو من خلال إيجاد اتجاهات إيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التأهيلية لتطوير قدراتهم وا ٍمكاناتهم.

-زيادة قدرة المعلمين على التفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية، ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية، والتغلب عليها من ناحية أخرى.

-تفادي الأخطاء في أداء أعمالهم والإقلاع عنها ما أمكن، والحفاظ على الوقت والجهد والمال في جميع مراحل العمل[1].

-معالجةوا ٍصلاح النقص والضعف في إعداد المعلمين، وذلك بتزويدهم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصاتهم وفي مجال التقنيات والطرائق التعليمية.وبذلك نضمن الإعداد والتخطيط السليم للنمو المهني المستمر للمعلمين.

-مواكبة التطورات التربوية المختلفة بهدف تطوير المهنة ورفع كفاءة المدرسين وهو ما يعرف بالتربية المستمرة[2].

-رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة، وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد.

-زيادة إلمام المدرسين بالطريقة، والأساليب الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.

-تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم، ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم ومسئوليتهم في ذلك[3].

---

[1] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص ص 172-173.

[2] عبد السلام عبد الله الجقندي:**دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس**، دار قتيبة دمشق سوريا، 2008، ص 359.

[3] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود:**المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة-التربية الخاصة-الإرشاد النفسي**، دار الكتاب الحديث القاهرة، 2002، ص 82.

-تنمية قدرات أصحاب المهنة على التفكير العلمي وعلى استخدامه لهذه القدرات في عمله هو من ناحية، وتكوين متعلميه عليها من ناحية أخرى.

-تنمية الاتجاهات الايجابية لدى القائم بمهنة التعليم للاهتمام بعمله التعليمي بالصورة التي تجعله واعيا في عمله راضيا عنه.

-توعية القائم بمهنة التعليم بالمفهوم الحديث للمناهج وسبل تطويرها وكيفية التخطيط لها، وبكل ما يستجد من استراتيجيات تدريسية في مجال تخصصه.

-تبصير القائم بمهنة التعليم على الأدوار الجديدة التي يفرضها عصر التحديات العلمية والتكنولوجية المصاحبة للعولمة وا إفرازاتها.

-إعداد القائم بمهنة التعليم للقيادة التعليمية وتكوينه عليها نظريا وعمليا، وتمكينه من القيام بدوره التعليمي والتوجيهي والإرشادي حتى تتوافر له عناصر القيادة الصحيحة.

-تزويد القائم بمهنة التعليم بأساليب النقد الذاتي، بالصورة التي تجعله قادرا على نقد ذاته وما يجري في مهنته بطريقة بناءة[1].

وهناك من يفضل تصنيف الأهداف على النحو التالي:

**الأهداف المعرفية:** وهي الأهداف التعليمية التي يمكن قياسها بواسطة الاختبارات المرحلية والنهائية، وهي تتعلق عموما بحجم المعلومات والحقائق والمعارف التي يكتسبها المتكونون، ومن الأهداف المعرفية مايلي:

-إغناء الثقافة العامة للمتكونين وتجديد معارفهم التربوية وتعميقها.

-تزويدهم بالمعارف المتعلقة بما يستجد في التربية العامة وعلم النفس التربوي والتخطيط التربوي ودور التربية في متابعة نمو المتعلمين.

-تزويدهم بالمعارف المتعلقة بمبادئ التعليم والتعلم وتحديد الأهداف التعليمية وتخطيط الخبرات التي تساعد المتعلمين على بلوغ النتاجات المطلوبة.

-تزويدهم بالأساسيات من المعلومات والمفاهيم والأساليب، التي تستجد في مجال المناهج وا إكسابهم القدر ة على تنفيذها في مجال العملية التربوية.

[1] مجدي صلاح طه المهدي:**المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**، دار الجامعة الجديدة الاسكندرية، 2007، ص 200.

-تزويدهم بالمعارف المتعلقة بطرائق التدريس وطرائق التفكير المتطورة كي يتمكنوا من ممارسة عملهم على نحو أفضل وبمردود أعلى.

-تزويدهم بالمعارف المتعلقة بالتقويم التربوي.

**الأهداف المهارية:** وهي الأهداف التي تتعلق بأداء المتكونين العملي من أجل الوصول إلى مستويات أداء مختلف الأعمال والمهام التربوية، ومن هذه الأهداف المهارية ما يلي:

-تنمية قدرة المتكونين على تحديد الأهداف الخاصة المباشرة للدروس على شكل نتاجات سلوكية.

-تنمية قدرتهم على تخطيط النشاطات التعليمية الصفية.

تنمية قدر تهم على تقويم النتاجات التعليمية الصفية.

-تنمية مهارات التواصل والاتصال على اختلاف أنواعها.

-تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا التربوية وصنع الوسائل التعليمية.

-تنمية قدرتهم على تنظيم نشاطات منهجية اللاصفية.

-تكوينهم عمليا لإكسابهم خبرات ومهارات جديدة.

-تنمية قدراتهم الذاتية لتشخيص المشكلات والمعوقات التي يواجهونها وا إيجاد الحلول لها.

-تنمية قدراتهم الذاتية في ممارسة البحوث الإجرائية لمعالجة بعض المشكلات المدرسية.

-تمكينهم من تعلم المهارات الحاسوبية والمعلوماتية وتوظيفها في العملية التربوية.

**الأهداف المهنية:**و هي التي تعكس مستويات النمو المهني في مختلف الجوانب ومنها:

- مساعدة المتكونين على الرقي الوظيفي من خلال تطوير قدراتهم وكفاياتهم.
- مساعدة المتكونين على الانخراط في النشاطات المهنية المختلفة.

**الأهداف النتاجية:** وهي الأهداف التي تقاس بشكل المخرجات النهائية للنظام التكويني مثل: نتائج المتعلمين ومستوياتهم التحصيلية والمهارية- مواقف العاملين في المؤسسة التعليمية من التجديدات التربوية التي يقدمها التأهيل.

**الأهداف الوجدانية:** إن الأهداف السابقة: المعرفية والمهارية والمهنية والنتاجية، لا بد من أن توضع في خدمة تحقيق القيم والمواقف والاتجاهات التالية:

-فلسفة التربية ودورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

-شرف المهنة التي يمارسها المعلم وأخلاقياتها.

-الحاجة إلى تجديد المعرفة والمهارة واستمرار النمو المهني.

-التفكير الموضوعي السليم.

-العلاقات الإنسانية والديمقراطية على مختلف المستويات.

-الاتجاه الايجابي نحو مهنة التعليم[1].

يمكن القول في الأخير أن الهدف العام أو الغاية الكبرى من التأهيل، هو رفع وتحسين وتجديد كفايات المعلم بحيث نضمن لهذا المعلم مواكبة أحدث الأفكار والأساليب، والطرائق ذات العلاقة بمحتوى ومضمون المهنة وتأهيله ليكون في موقف سباق متسارع فيتأثر ويؤثر.

وخير ما في أهداف التأهيل ذلك المفهوم الاستمراري والإستحداثي الذي هو مظهر من مظاهر إستراتيجية الكيف، ومن أفضل السبل وأنجحها لتنمية وتطوير الموارد البشرية، ليس في مجال التعليم فقط وا ٍنما في كل المجالات، حيث يتحقق قدر كبير من الكفاية والإنماء[2].

## 2- خصائص ومبادئ تأهيل المعلمين

### 2-1 خصائص تأهيل المعلمين

إن التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعرفه عصرنا الحالي، أدى إلى أن أي مدة إعداد مهما طال أجلها لا تجعل الشخص مؤهلا لعمله دائما، وبهذا أصبح التأهيل أسلوبا هاما لرفع الكفاية الإنتاجية في ميدان التربية والتعليم، كغيره من ميادين العمل.ويمكن حصر خصائص التأهيل فيما يلي:

-إن تأهيل المعلمين عملية مستمرة تتضمن التأكيد على مبدأ التعليم المستمر، ذلك أن التعليم لا ينتهي بانتهاء الفرد من مرحلة تعليمية معينة إنما يستمر باستمرار عملية التربية، ونحن في الوقت الحاضر نحتاج إلى المعلم المتعلم، وهذا يحتم توفير التكوين المستمر لكافة المعلمين.

-إن رسالة تأهيل المعلمين أوسع من أن تقتصر على جوانب ومشكلات العملية التربوية الملحة أو تقتصر على الحاجات والرغبات الفردية فقط، بل يجب أن تأخذ في الاعتبار حاجات المستقبل وتطلعات المجتمع، بالإضافة إلى الأهداف الشخصية للمتكونين، لهذا يتضمن التأهيل

[1] خالد طه الأحمد:مرجع سابق، ص ص 198-200.

[2] علي راشد:مرجع سابق، ص 180.

بعض المعارف والمهارات والاتجاهات، كما يتضمن الاهتمام بمشكلات المجتمع وأنشطته الثقافية وأهدافه مع التأكيد على البيئة المحلية، وهو ما يؤكد عدم اعتبار التأهيل تكرارا لما درسه المعلم خلال فترة إعداده.

-تتصف أنشطة تأهيل المعلمين بالطابع التعاوني حيث يسهم في ذلك الأجهزة الفنية والصحف والمؤسسات ونقابات المعلمين، ومجالس أولياء الأمور وأعضاء الهيئة التعليمية من معلمين ومشرفين تربويين ومديرين، وأحيانا بعض الأهالي.ويحتاج التأهيل إلى التعاون الايجابي الفعال بين مختلف المؤسسات القائمة أكثر من أي مجال آخر في المجالات التربوية، بسبب اتساع شمول برامجه وتعدد فئات المتدربين[1].

-أن يشمل التأهيل جميع المشاركين في العملية التربوية، كالمدرسين على اختلاف مراتبهم والإداريين والموجهين ومكوني المدر سين.

-أن تشترك مختلف فئات العاملين في التربية في وضع خطة التأهيل بكاملها سواء تعلق الأمر بتطبيق السياسة التربوية بأهداف التأهيل وبرامجه أو البحث التربوي.

-ينبغي إعطاء الأهمية لمضمون هذا التأهيل الذي نقدمه في مدى قدرته على رفع مستوى المتكونين، من المدرسين في ميدان عملهم والارتقاء بهم إلى مستوى جدير يمكنهم من أداء واجبهم المهني على أحسن وجه.

## 2-2 مبادئ تأهيل المعلمين

من أجل أن ينجح تأهيل المعلمين ينبغي مراعاة المبادئ والأسس التالية:

-معاملة هؤلاء المعلمين معاملة تحترم فيها شخصياتهم وتقدر آراءهم.

-أنهم يريدون التعلم حيث يكتشفون أن التأهيل هو مفتاح لنمو أدائهم الناجح ومهاراتهم العالية، لذا ينبغي أن يشعرو ا بالفعل أنهم يكتسبون الجديد في هذا التأهيل، معلومات، مهارات، أساليب تفكير اتجاهات، قيم.

-معرفة أهداف التأهيل مسبقا يزيد من تقبل هؤلاء المعلمين للتعلم، والالتزام والمشاركة والحماس فينبغي السماح لهم بمعرفة ما سيتعلمونه خلال التأهيل.

[1] بديع محمود مبارك القاسم:مرجع سابق، ص ص 68-70.

-ينبغي التنوع في أساليب التكوين لتتلاءم مع الفروق الفردية بينهم، فهم يختلفون من حيث الخبرة والخلفية والمقدرة، وأسلوب التعلم.

-ينبغي أن نعلم هؤلاء المعلمين الأفكار التربوية الحديثة،ونكررها لهم بصورة متنوعة وا ٍتاحة الفرص لهم لتطبيقها، مع التأكيد على أهمية التعزيز وتشجيع المعلمين المتكونين على الإنجازات الحقيقية التي يؤدونها.

-ينبغي أن تكون هناك فرص لتعرفهم على المستوى الحقيقي الذي وصلوا إليه، سواء في المعلومات أم المهارات أم أساليب التفكير[1].

-فسح المجال أمام المعلم نحو مستويات علمية أرقى ووظائف أعلى بحيث لا يجد نفسه في أية فترة من فترات حياته المهنية أمام طريق مسدود.

-اعتماد الاتجاهات الحديثة في تطوير أساليب التأهيل مثل: أسلوب النظم- الأسلوب التحليلي لمهارات التعليم- المدخل التكاملي متعدد الأساليب وغيرها من الأساليب.

-التركيز على احتياجات المتكونين واهتماماتهم وقدراتهم، وذلك بتأمين ما يلزمهم من مواد نظرية تعينهم على معرفة حاجات المتعلمين النمائية، وتنمي فيهم العادات والمواقف المتصلة بالتجريب والتعلم الذاتي والتقويم الذاتي، أو ما يتعلق بالتكوينالعملي على توظيف الأنشطة وا ٍعداد الدروس وتحضيرها، وصياغة أهداف سلوكية لها ومراعاة الفروق الفردية ومعالجة الصفوف المجمعة والتعليم الرمزي والتعلم التعاوني وغيرها.

-العمل على تحسين نوعية التربية المدرسية، وذلك بأن يراعى منهاج تأهيل المعلمين المناهج التعليمية، وأن يرتبط التأهيل بهذه المناهج التعليمية لتلبية احتياجات المؤسسات التعليمية.

-التقويم المنتظم المستمر لعمليات التأهيل ونتائجه، مع مراعاة عدم الانتقال من مرحلة أو مهارة إلى أخرى إلا بعد تحصيل المتكونين للأهداف التكوينية الوظيفية السابقة بشكل كامل وحسب المعايير الموضوعة لذلك[2].

---

[1] على راشد:مرجع سابق، ص ص 186-188.

[2] خالد طه الأحمد:مرجع سابق، ص 201.

## ثالثا - أنواع ووظائف تأهيل المعلمين

### 1- أنواع وأساليب تأهيل المعلمين

### 1-1 أنواع برامج تكوين المعلمين

تتخذ أنشطة التكوين أوجها عدة وتنتظم في برامج من شأنها تحقيق النمو المهني المتواصل للمعلمين.وتتنوع برامج التكوين لتلاءم الحالات المختلفة ومعالجة كل موقف بما يناسبه من دراسات وأساليب تكوينية، ويمكن تصنيف هذه البرامج كالآتي:

**أ- برامج التأهيل:** يقصد بها تلك البرامج التكوينية التي تستهدف تأهيل المعلمين غير المؤهلين تأهيلا تربويا أو أكاديميا أو الاثنين معا، أي أنها تعالج النقص الجزئي في إعداد المعلمين، وبهذا فإنها تعمل على استكمال ثقافة غير المؤهلين من الناحيتين المهنية والعلمية ليصبحوا صالحين للقيام بمهامهم التعليمية، بحيث يتحقق الارتفاع بمستواهم إلى ما يعادل المستوى العلمي والمهني اللائق لتلافي تأثيرهم في هبوط المستوى التعليمي عامة.

وكثير من الدول استعانت بمعلمين تقل مؤهلاتهم عن الحد المطلوب نتيجة الحاجة، لذلك أنشئت معاهد خاصة لتحسين مؤهلات هؤلاء المعلمين.وفي المنطقة العربية تبرز مشكلة تعيين المعلمين غير المؤهلين بصورة أكبر حيث نجد أن كثير منهم لم يعدوا أصلا لمهنة التعليم، بسبب عجز معاهد إعداد المعلمين عن الوفاء بمطالب التوسع التعليمي.

**ب- برامج التجديد:** يقصد بهذه البرامج تلك البرامج التكوينية التي تستهدف تجديد وصقل معلومات المعلمين المؤهلين وخبراتهم في مجالات التخصص العلمية والتربوية[1].

ويهدف هذا النوع من البرامج إلى إكساب المعلمين مهارات جديدة نتيجة لتطور طرائق التدريس وتقنيات التعليم، أو تطور العمل الإداري، أو الوصول بمعدلات الأداء إلى مستوى أفضل.وهذا التكوين يوجه إلى المعلمين العاديين الذين يمتلكون قدرة تنفيذية جيدة، إلا أنهم يتمسكون بالقديم ويفضلون البقاء عليه ويقاومون كل تغيير، وعلى برنامج التكوين أن يعمل على إقناعهم بضرورة التغيير والتطوير وفوائده على العملية التربوية[2].

---

[1] بديع محمود مبارك القاسم:مرجع سابق، ص 83.

[2] خالد طه الأحمد:مرجع سابق، ص 203.

فالمعلم لا يستطيع أن يؤدي رسالته على أكمل وجه إلا إذا ساير تطور العلم وتقدم نظريات التربية وعلم النفس، خاصة ونحن في عصر سريع التغير للمكتشفات العلمية المذهلة، مما يلقي مسئولية على المعلم العربي أمام الانفجار المعرفي الآن، ويفرض عليه التزود بمهارات جديدة تمكنه من استخدام الوسائل الجديدة في الحصول على المعرفة والتعرف على مصادرها.

ويمكن أن نعدد أهداف هذا النوع من البرامج التكوينية في الآتي:

-زيادة إلمام المعلمين بالاتجاهات الحديثة وتطوير مهاراتهم في التربية وطرق التدريس والتقويم والوسائل التعليمية ونظم التعليم والإدارة.

-زيادة إلمامهم بمادة التخصص لمسايرة ما يطرأ عليها من تطورات وتغيرات.

-تطوير النظام التعليمي وتحسينه، وتناول مشاكل العمل وتلمس الحلول المناسبة لها.

-توثيق صلة العلمين بالتعديلات التي تجر ى على المناهج الدراسية المختلفة.

-إجراء الدراسات وتجريب بعض البحوث في شتى المجالات التربوية والاجتماعية.

وتشكل هذه البرامج النشاط الأكبر في التكوين حيث تستهدف متابعة كل التطورات، التي تحدث في العلوم والفنون وأساليب التربية وطرق التدريس والوسائل التعليمية، كما تستهدف دفع المعلم إلى النمو الذاتي بالدراسة والقراءة والبحوث المستمرة، وتتميز أهداف هذه البرامج بالتجدد الدائم، نظرا لأن كل نظام تربوي في العالم يحتاج بالضرورة إلى تجديد معلومات المعلمين على فترات منتظمة خلال اشتغالهم بالمهنة[1].

**ج- برامج استكمال التأهيل:** هو الذي يضيف إلى ما تعلمه المعلم من معارف ومهارات مما يزيد من قدراته ويحسن من مستوى أدائه، وقد تمكنه هذه المهارات والمعارف الإضافية من التكيف مع المتغيرات في سوق العمل والمجتمع، ويدخل في ذلك ما يسمى بالتكوين لإعداد المتكون لأعمال جديدة. ويطلق عليها أحيانا اسم 'برامج التكوين الإضافي'[2]، لأنها تمكن المعلمين من اكتساب المؤهلات الإضافية المهنية المناسبة.

---

[1] بديع محمود مبارك القاسم:مرجع سابق، ص 84.

[2] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود:**المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة، التربية الخاصة، الإرشاد النفسي:**مرجع سابق، ص 83.

**د- برامج التوجيه:** يوجه هذا النوع من البرامج التكوينية للمعلمين الذين يكونون دون مستوى الإنجاز العادي. وهم في الأغلب من المعلمين الجدد المبتدئين، قليلي الخبرة، بهدف إكسابهم قدرة للوصول إلى المعدل العادي للوظيفة، كما يقدم لهم التوجيهات الكافية وأن يطور ما لديهم من قدرات مع مراعاة الفروق الفردية بينهم في سبيل جعلهم معلمين عاديين يبدؤون حياتهم الوظيفية بثقة وتفاؤل[1].

**هـ- برامج الترقية:** وهذه البرامج تعد المعلمين المنقولين إلى وظائف أعلى وأعمال تغاير في طبيعتها الأعمال التي يمارسونها فعلا،وذلك بغية وقوفهم على مهام هذه الوظائف الجديدة وما تتطلبه من أعباء ومسؤوليات، لذا فإنها تتضمن بالتالي تغيرا في الكيان الوظيفي، ويطلق عليها أحيانا اسم برامج ' التأهيل لوظائف أعلى' أو 'برامج الترقية' أو'برامج التوجيه'، كتلك التي تنظم للمعلمين الذين نقلوا إلى وظيفة معلم أول، أو ناظر أو مشرف- موجه، لتعريفهم بطبيعة الوظيفة الجديدة التي يرقون إليها.

**و- برامج إعداد القادة:** تستهدف هذه البرامج إعداد القادة التربويين والموجهين في مختلف المجالات التربوية بما في ذلك عمليات القيادة التربوية، بمعنى إعداد مكونين يتولون مهام تكوين المعلمين في كل موضوع مدرسي، وذلك على المستويات المحلية وبشتى الوسائل التي درست من قبل وذلك حسب أحوال المتكونين وظروف عملهم[2].

## 1-2 أساليب تأهيل المعلمين

الأسلوب التأهيلي هو النشاط والطريقة التي تتم بها تنفيذ العملية التأهيلية باستخدام الوسائل والإمكانيات المتاحة.والأساليب التأهيلية تنقسم إلى قسمين هما:

**أ- الأساليب الجماعية:** وهي الغالبة في عمليات التأهيل ويتم التنفيذ فيها على هيئة مجموعات من المتكونين سواء كانت صغيرة أو كبيرة (مثل أسلوب المحاضرة).

ب- **الأساليب الفردية:** وتتبع هذه الأساليب عند تأهيل المعلمين على مهارات خاصة، أو على عمل من نوع معين ذي طبيعة خاصة لا يمكن أداؤه إلا لفرد واحد في مكان العمل ذاته، أو في حالة التأهيل الذاتي (كالتكوين بالمراسلة).

[1] خالد طه الأحمد:مرجع سابق، ص 203.

[2] بديع محمود مبارك القاسم:مرجع سابق، ص 86.

وتختلف الأساليب التأهيلية باختلاف طبيعة البرامج التأهيلية وطبيعة المتكونين بها وطبيعة الذين يقومون بالتكوين، ويمكن أن تتعدد الأساليب التأهيلية بالبرنامج الواحد.

و اختيار الأسلوب المناسب يكون وفق بعض المعايير التي يمكن إيجازها فيما يلي:

**-الملائمـــة:** أن يـتلاءم الأسـلوب التـأهيلي وموضـوع التأهيـل وحاجـات المتكـونين مـن المعلمـين، فقد يتطلـب الأمـر عـرض نظريـات أو سـرد تـاريخ علـى شـكل محاضـرات، أو تبـادل للخبرات والآراء في شكل مناقشات أو إجراء اختبارات وتجارب في صورة تكوين عملي.

**-احتياجـات المتكـونين:** يتفق الأسلوب التـأهيلي وحاجـات المتكونين أنفسـهم ومشـكلاتهم الميدانية فإذا احتاج المعلمون إلى تعزيز مهارة، فإن التكوين العملي يجب أن يحتل المكانـة الأولـى وا ٍذا كان المتكونون بصدد مشكلة معينة فإن أساليب المناقشة تكون أصلح من غيرها.

**-حجـم المتكـونين:** تتنـوع الأسـاليب التأهيليـة طبقـا لحجـم المعلمـين المتكـونين، فأسـلوب المحاضـرة يسـتخدم لتغطيـة الأعـداد الكبيـرة وأسـلوب المناقشـة يناسـب الأعـداد الصـغيرة، وتسـتخدم الأساليب الفردية للتكوين على المهارات الخاصة.

**-أماكن تواجد المتكونين:** قد يصعب جمع الكثير من المعلمين في مكان مركزي واحد، لذا يستخدم أسلوب القوافل بالنسبة للمقيم في المناطق النائية، وأسلوب المراسلة للأعداد المتناثرة.

**-مـدى تـوافر الإمكانيـات البشـرية والماديـة:** يرتبط اختيار الأسلوب التأهيلي بالإمكانـات المالية المتاحـة من حيث الميزانيـة المخصصـة لكل عمليـة تكوينيـة، ويرتبط بمدى توفر العناصر المناسبة من المكونين في بعض المناطق، ولذلك يستخدم أسلوب مثل المراسلة والقوافل بدلا من المناقشة والمحاضرات.

**-عامل الزمن المخصص والوقت المناسب للتأهيل:** يتم اختيار الأسلوب التأهيلي، لا طبقا لعامل الزمن والفترة المسموح بها للبرنـامج التأهيلي قصيرة كانت أو طويلـة، وكذلك يتحدد بالوقت الذي يحضـر فيـه المعلمـون، فيختلـف مـثلا عنـد التأهيـل أثنـاء الإجـازات أو الفتـرات المسـائية بعـد العمل عنه في البرامج التي يتفرغ فيها المتكونين عن أعمالهم للتأهيل[1].

وفيما يلي نستعرض أهم أساليب التأهيل الشائعة:

[1] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص ص 337-340.

**1- أسلوب المحاضرة:** هو أسلوب تأهيلي يستخدم من أجل توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم، من قبل المكون إلى المتكونين، ويلاحظ على هذا الأسلوب أن المسيطر في الموقف التأهيلي هو المكون فهو يقوم بإرسال المعلومات وشرحها وتوضيحها، وتقتصر مشاركة المتكونين بصفة عامة على الاستماع والإصغاء المركزين[1].

وتعتبر المحاضرة من أكثر الأساليب التأهيلية شيوعا في البرامج التأهيلية باعتبارها أسهل الأساليب الجماعية تنفيذا وإدارة، فضلا عن تغطيتها لأعداد كبيرة بصورة اقتصادية، وتحدد المحاضرة بفترة زمنية محددة يعقبها فترة للمناقشة العامة فيما يقدمه المستمعون من أسئلة واستفسارات[2].

ويمكن جعل المحاضرة أكثر فاعلية بإتباع جملة من المقترحات منها:

-تحديد الأهداف التي يتوقع من المعلمين المتكونين تحقيقها في نهاية المحاضرة.

-استخدام الخبرات السابقة لدى المعلمين المتكونين كمقدمة للمحاضرة.

-شرح وتوضيح المفاهيم الأساسية بطرق متعددة مع إعطاء الأمثلة.

-تشجيعهم على المشاركة بإجاباتهم واستفساراتهم[3].

-الاهتمام بأسلوب عرض المحاضرة وذلك بتحديد إطار عام لها يتضمن مقدمة لاستثارة دافعية المتكونين وتشويقهم وجذب انتباههم نحو الموضوع، ويشتمل على الجزء الرئيسي من المحاضرة والذي يعد صلب الموضوع، كما يجب أن يحتوي الإطار العام للمحاضرة على خاتمة حتى يمكن من خلالها تقديم ملخص للموضوع بأكمله.

-إدارة الوقت المخصص للمحاضرة بطريقة جيدة، وذلك حتى يمكن تحديد درجة الإسهاب والانجاز لعناصرها وفقا للوقت المتاح والذي يتم توزيعه على عناصر موضوع المحاضرة.

-كما يجب مراعاة بعض المتغيرات الأخرى: كتجديد وا بقاء موضوع المحاضرة دائما في دائرة اهتمام المتكونين،و استخدام الأسلوب المرح في بعض أوقات المحاضرة، عرض بعض الأمثلة

[1] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص 176.

[2] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص 341.

[3] على راشد:مرجع سابق، ص199.

الواقعية والنماذج المحددة،و التنويع في نبرات الصوت،و التركيز على النقاط الهامة في الموضوع والبعد عن العموميات[1].

**2- أسلوب الورشة التأهيلية:** عبارة عن تنظيم تعاوني يسهم فيه عدد كبير من المعلمين تهيأ له إمكانيات بشرية وفنية كبير ة يتوافر فيها العديد من الخدمات، ووفرة من المتخصصين تحت إشراف هيئة أو معهد تربوي، من أجل دراسة المسائل والمشكلات التي تهم المعلمين، أو تمس جانبا أو أكثر من جوانب العملية التربوية كالمناهج والإدارة والتوجيه والإرشاد ونظم التعليم[2].

يتضمن هذا الأسلوب أكثر من أسلوب تأهيلي، فهو يستخدم أسلوب المحاضرة وأسلوب النقاش والعروض العملية (الدروس النموذجية)، ويطلق على الورشة التأهيلية اسم أسلوب تجاوزا وا ٍنما في الحقيقة هي تتضمن وتستخدم مجموعة من الأساليب التأهيلية، وتهدف بصفة عامة إلى إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات في جانب مهم من جوانب عمل المتكون، وتتراوح مدة الورشة من ثلاثة أيام إلى عدة أسابيع[3].

**3- الحلقات الدراسية:** هي سلسلة من الاجتماعات التي تصل إلى أربعة أو أكثر يستغرق كل اجتماع عدة ساعات ويشترك فيها من (5-30) معلما، بغية بحث موضوع معين ينال اهتمام المشاركين به.وتحدد الحلقة الدراسية بتوافر شرطين اثنين هما:

-أن يعمل المعلمون معا في شكل مجموعات صغيرة العدد.

-أن يكون نوع العمل الذي يمارسه المعلمون المشتركون في الحلقة منبثقا عن رغبتهم.

وقد يعهد إلى كل معلم القيام بدراسة جانب معين من الموضوع المراد بحثه، كما قد تتضمن الحلقة الدراسية أساليب أخرى كاللجان والبحوث والقراءات[4].

يعتمد هذا النوع من أساليب المناقشة على مجموعة من ذوي التخصص العلمي والإداري وذوي الخبرة في موضوع الحلقة الدراسية.كما يعتمد هذا الأسلوب على تقديم كل من المشاركين في هذه الحلقة لتقرير يعد بمثابة ملخص لموضوع النقاش.

---

[1] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص 39.

[2] بديع محمود مبارك القاسم:مرجع سابق، ص 74.

[3] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص ص 179-180.

[4] بديع محمود مبارك القاسم:مرجع سابق، ص 76.

وكذلك يعتمد هذا الأسلوب على قدرة المتكونين في البحث، وعلى قدرتهم في مقارنة الدراسات التي يجريها أعضاء الفريق في نطاق تلك الحلقات، أو الجلسات التي يعقدونها فيما بينهم للتباحث في موضوع النقاش، مما يسهم في تطوير قدراتهم على استخدام وسائل البحث العلمي والتفكير الجيد في موضوع النقاش وفي عناصره[1].

**4- أسلوب الندوات:** هي عبارة عن اجتماعات يدعى إليها متخصصون في أحد العلوم التربوية أو الأكاديمية، لمناقشة موضوع معين يشترك فيه الحاضرون بالرأي والمناقشة، يقوم فيها المختصين بعرض الموضوع من زوايا مختلفة، ليبدأ بعدها المتكونين في المناقشة وتبادل الآراء[2].

يتعرف المعلمون في هذه الندوات إلى مقاربات جديدة عن مواضيع تربوية وتعليمية أو معرفية تساعدهم على مقارنة معلوماتهم وتجاربهم، مع آراء وتجارب الآخرين للاستفادة منها، كما تساهم الندوات التربوية في إعداد معلم منفتح على تجارب الآخرين[3].

وأسلوب الندوة من الأساليب المفضلة في الدورات التأهيلية، لأنه يتميز بتفاعل المعلمين المتكونين مع الأساتذة المكونين، والاندماج معهم حيث تعتبر المناقشة هي أساس هذا الأسلوب.وهذا الأسلوب ينمي التفاهم المتبادل بين المعلمين المتكونين، والأساتذة المكونين وتنمو المهارات الاجتماعية اللازمة للعمل التعاوني، كما تنمي ثقة المتكونين بأنفسهم، وبقدراتهم الفعلية على إنتاج الآراء والمقترحات والحلول المحتملة للمشكلات المختلفة المطروحة للمناقشةو اشتراكهم في المناقشة مع الأستاذ. يعمل هذا الأسلوب على زيادة الدافعية للتعلم لديهم فالمعلمون المنهمكون في المناقشة، وفي التفكير لحل مشكلة ما يكونون أكثر حرصا على العمل وعلى إنتاج الأفكار من هؤلاء الذين يستمعون فقط[4].

**5- أسلوب المؤتمرات:** يعد المؤتمر من الأساليب الشائعة في التأهيل الإداري، وهو يعد أحد أنواع أسلوب المناقشات.ويسمح هذا الأسلوب بمشاركة مجموعة من الأفراد يمثلون اتجاهات متعددة، أو قد يمثلون بعض المنظمات أو الهيئات المختلفة التي تجمعهم اهتمامات مشتركة

---

[1] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص 40.

[2] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص 349.

[3] هاشم عواضة:**تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف**، دار العلم للملايين بيروت لبنان، 2008، ص 276.

[4] على راشد:مرجع سابق، ص 197.

بموضوع النقاش - موضوع المؤتمر - كما يتضمن المؤتمر تقديم الأسئلة وعرض الإجابة عليها وا إبراز التعليقات، وذلك من قبل كل من المتكونين والمكون أو المكونين.

ولذا فإن أسلوب النقاش في المؤتمرات يتيح الفرص للأفراد من المتكونين والمكونين لتبادل الآراء والأفكار والرؤى نحو العديد من الموضوعات ذات الاهتمام المشترك، مما يؤدي إلى استفادة كل عضو من أعضاء المؤتمر بخبرات وآراء واتجاهات غيره من الأعضاء، وكذلك يؤدي إلى الإسهام في تنمية المعرفة العلمية للمتكونين من خلال التعلم عن طريق الاستفادة أيضا من تجارب وخبرات الآخرين.

كما أنه خلال استخدام أسلوب النقاش في المؤتمرات للتأهيل يتم تعلم المتكونين كيفية احترام آراء الآخرين وتقبل النقد الموجه لآرائهم، وأنه يوجد أكثر من مدخل علمي لحل أية مشكلة.كما يؤدي هذا النوع من النقاش إلى تنمية إطار تحليلي للعقل لدى المتكون وتنمية اتجاهات تساؤليه لديه[1].

**6- أسلوب التدريس المصغر:** يقوم التدريس المصغر على أساس تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية صغيرة مدة كل منها حوالي خمسة دقائق، مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية حتى يمكن عرضها بعد ذلك، ليعرف المعلم المتكون أخطاءه ويعدل من سلوكه في المرة التالية، وهكذا حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح، ويمكن تلخيص أهم مميزات أسلوب التدريس المصغر في تأهيل المعلمين فيما يلي:

-يقدم تغذية راجعة فورية، ومن مصادر متعددة مثل مشاهدة المعلم المتكون لنفسه وهو يقوم بالأداء المطلوب، ثم تحليل هذا الأداء ومعرفة الأخطاء.

-بالرغم من كون موقف التأهيل مصطنع، إلا أنه يتم فيه التأهيل على مهارات التدريس بصورة حقيقية.

-صغر عدد المتعلمين، وقلة الوقت المستغرق في التدريس، يؤدي إلى خفض التعقيدات إلى حد كبير ويوفر وقت المتكون والمكون[2].

**7- أسلوب دراسة الحالة:** وهي من الأساليب التأهيلية الجماعية التي تتصف بالمشاركة الفعالة بين المتكونين لدراسة حالة معينة عبارة عن نموذج لمشكلة عامة أو عدة مشكلات

[1] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص 41.

[2] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص 181.

متشابهة، وتقدم الحالة إلى المتكونين لتحليلها ودراستها بالأساليب المختلفة حسب طبيعة المشكلة وطريقة المعالجة.

هذا بالإضافة إلى أن أسلوب دراسة الحالة يقصد به تنمية قدرات المتكونين على حل المشكلات بالأسلوب العلمي واكتساب مهارات جمع البيانات وتحليلها[1].

ومن أهم مزايا هذا الأسلوب ما يلي:

-تنمية المتكونين على تشخيص المواقف التي تتضمنها الحالة وتحديد نوع المشكلة وتحليل أسبابها والمتغيرات المسئولة عنها.

-تنمية القدرة على المناقشة المتعمقة للعناصر المختلفة للموقف.

-تنمية قدرة المتكونين على النقد الموضوعي والتفكير الإبتكاري.

-تكوين المتكونين على أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات.

-فهم المتكون لذاته منحيث التعرف على طريقة تفكيره وا إدراكه للمو اقف وكذلك استكشاف قدرته على الاستماع والتحدث.

-تنمية مهارات العلاقات الإنسانية والاتصال من خلال المناقشات التي تدور بين المتكونين والمكون[2].

**8- أسلوب الزيارات الميدانية:** يقصد بالزيارات الميدانية قيام المتكونين بجولات ميدانية لأماكن خارج مكان التكوين، تجسد الأفكار والمفاهيم والممارسات المعطاة للمتكونين في قاعات التكوين وتتم الزيارات لتحقيق بعض أهداف التكوين، فهي تتيح الفرصة للمتكونين لمشاهدة الأشياء والممارسات والعمليات والمواقف التي لا يمكن تجسيدهاقي قاعات التكوين وا إحضارها إليهم، وقد تستغرق الزيارة ساعة أو عدة أيام وبإمكانها تحقيق أهداف تكوينية لا يمكن تحقيقها إلا بها[3].

والزيارات الميدانية تتضمن ثلاث مراحل:

**8-1 مرحلة التخطيط:** وتقوم بها الإدارة المسئولة عن التأهيل وتتضمن، اختيار مواقع العمل. والإعداد الأساسي لمواقع العمل، وأخيرا اتخاذ الإجراءات الأساسية للحلقة.

---

[1] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص 346.

[2] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص ص 48-49.

[3] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص 178.

**2-8 مرحلة الجولة الميدانية:** ويقوم بها المشاركون في الحلقة من خبراء ومتكونين، وتتضمن تكوين اللجان أو الفرق، تحديد عمل كل فرقة، وتذكير المشاركين بأهداف الحلقة، والمرونة في تنفيذ خطة الحلقة، وكذا السماح بأكبر قدر من مشاركة المتكونين بشكل فعال في الحلقة، مع الحرص على الاستخدام الوظيفي للوسائل السمعية البصرية في الحلقة.

**3-8 مرحلة أنشطة المتابعة (ما بعد الزيارة):** أو ما يعرف بالتقرير النهائي وهو عنصر أساسي من عناصر الحلقة الدراسية الميدانية، حيث يضم تسجيلا دقيقا لإنجاز كل فريق ووصفا تفصيليا للممارسات، وتحليلا للمعلومات والخبرات التي اكتسبها، وتحديدا للمشكلات التي واجهت هذا الفريق وأسلوبه في التغلب عليها[1].

ومن أهم مزايا الزيارات الميدانية ما يلي:

-إتاحة الفرصة للمتكونين للملاحظة المباشرة للعمليات والممارسات الفعلية للعمل، والتي لا يمكن توفيرها في موقع العمل.وبذلك تتميز المعلومات والخبرات التي يحصلون عليها بالواقعية.

-ربط النظرية بالتطبيق.

-جمع معلومات يمكن استخدامها في نشاطات تكوينية أخرى من قبل المتكونين.

-إثارة اهتمام المتكونين واستثارة دافعيتهم للمشاركة في المناقشات، ووسائل التكوين الأخرى التي تلي تلك الزيارات[2].

**9- أسلوب التعليم عن بعد:** يقصد بالتعليم عن بعد ذلك النوع من التعليم الذي يقوم على الوسائط التقنية المتعددة، والتي يمكن عن طريقها ضمان تحقيق اتصال مباشر بين المعلم والمتعلم، داخل تنظيم مؤسسي يضمن أيضا توفير فرص اللقاء المباشر بينهما.

من حيث المبدأ يقوم التعلم عن بعد على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلم مع المعلم في الموقع نفسه.وبهذا يفقد كلا من المعلم والمتعلم خبرة التعامل المباشر مع الطرف الأخر، ومن ثم تنشأ الضرورة لأن يقوم بين المعلم والمتعلم وسيط.

كما يمكن التعلم عن بعد المتعلم من اختيار وقت التعلم بما يتناسب مع ظروفه، دون التقيد بجداول منتظمة ومحددة سلفا للقاء المعلمين، باستثناء اشتراطات التقييم.الأمر الذي يعني حضور

[1] خالد طه الأحمد:مرجع سابق، ص 258.

[2] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص 45.

المدرسة للمتعلم بدلا من ذهابه للمدرسة في التعليم التقليدي[1].

وفي الأخير نقول إن عملية اختيار أساليب التأهيل تعد ذات أهمية لتحقيق النجاح للبرنامج التأهيلي، لما لها من تأثير على تقبل المتكونين لأنواع المعرفة أو المهارات أو الاتجاهات التي يسعى البرنامج إلى تحقيقيها.وبالرغم من تعدد تلك الأساليب وأهمية كل منها، إلا أنه يجب التنويع في استخدامها بما يتفق مع العديد من المتغيرات، وذلك لمراعاة مبدأ التشويق والبعد عن التكرار والرتابة في عرض موضوعات أو محتوى البرنامج التكويني، وتحقيق حاجات هؤلاء المتكونين التي تختلف باختلاف أسلوب تعلمهم المعرفي والمهاري، وتتمشى مع دوافعهم واتجاهاتهم ومستوى ثقافتهم ونموهم المهني.

ويشير التربويون إلى أن لكل وسيلة من وسائل التأهيل مزاياها وسلبياتها، ولذا يجب عند اختيار الوسيلة دراسة الموقف التأهيلي وتحليل عناصره، وذلك حتى تكون الوسائل التي سوف يتم تقرير استخدامها مناسبة لهذا الموقف، ومن ثم تتحقق الفائدة المرجوة من استخدامها.

كما يؤكد هؤلاء التربويون على أنه توجد العديد من المتغيرات والعوامل، التي يجب دراستها لما لها من تأثير في عملية اختيار الأساليب التأهيلية التي يتم استخدامها في البرنامج التأهيلي، وذلك حتى تكون الأساليب المختارة متسقة مع أهدافه ومحتواه والتسهيلات المتاحة لتنفيذه[2].

## 2- وظائف تأهيل المعلمين

التأهيل إستراتيجية من استراتيجيات التربية المستمرة، وهو مفهوم واسع يمتد إلى جميع العاملين في النظام التعليمي وإلى جميع عناصر العملية التعليمية وفيما يلي نستعرض أبرز وظائف التأهيل:

**1- وظيفة إعادة تربية المعلمين:** تتبع هذه الوظيفة من المفهوم العلاجي، وتهدف إلى معالجة أوجه النقص والقصور في برامج إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة.ويرجع هذا القصور إلى نوعية البرامج وإمكانيات معاهد وكليات إعداد المعلم في المجتمع، مما قد يجعل هذه المعاهد

[1] محمد قاسم علي قحوان:**التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار غيداء عمان الأردن 2011، ص105.

[2] المرجع نفسه، ص 27.

والكليات تتخلف عن ملاحقة الجديد ومتابعة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال إعداد المعلم أو قد يكون بسبب نقص في إمكانياتها المادية أو البشرية أو ضعف في تقنياتها التعليمية، ومن هنا تعمل المؤسسات التربوية أثناء الخدمة على تصحيح الأخطاء.

**2- الوظيفة التجديدية للتأهيل:** وتهدف هذه الوظيفة إلى اطلاع العاملين في النظم التعليمية على الجديد والمستحدث سواء في طرق وتقنيات التدريس، أو في محتوى المناهج أو في نظم وأساليب إدارة النظام التعليمي، وتؤكد هذه الوظيفة الطبيعة الاستمرارية للتأهيل وتطويعه لمساعدة النظم التعليمية للاطلاع على الجديد وتبني هذا الجديد في حل مشكلاتها المحددة.

**3- وظيفة تحسين التدريس:** هدف هذه الوظيفة رفع الكفاية الإنتاجية للمعلمين عن طريق زيادة كفاءتهم الفنية وصقل مهاراتهم التدريسية، حيث أن المعلم الكفء هو أداة التغيير في المدرسة، وأن المدرسة الفعالة المنتجة هي أداة التغيير في المجتمع، ولذلك يمكن النظر إلى التأهيل باعتباره إستراتيجية من استراتيجيات التغير التربوي والحضاري في المجتمع.

ويتفرع عن هذه الوظيفة وظيفة جزئية هي تحسين التعلم، حيث أن تحسين التدريس ينتج عنه تحسين التعلم، لأن التعلم الجيد مؤشر صادق للتدريس الجيد، فإذا زادت فاعلية المعلمين زاد تأثيرهم في التلاميذ ومساعدتهم لهؤلاء التلاميذ علىتحقيق أهدافهم وتنمية مواهبهم وا إشباع حاجاتهم، وتنمية شخصياتهم وهذه بلا شك هي الأهداف العامة والغايات الكبرى لعملية التربية[1].

**4- وظيفة الرصد والمتابعة للخريجين:** تهدف هذه الوظيفة إلى إعطاء نوع من التعزيز لمعاهد وكليات إعداد المعلم عن نوعية وكفاءة المعلمين الذين تم تخرجهم، حتى يتمكن المسئولين عن هذه المعاهد والكليات من مراجعة خطط وبرامج إعداد المعلم بها، من خلال دراسة الأداء الواقعي لهؤلاء المعلمين من خريجيها.

**5- الوظيفة الإنسانية النفسية للتأهيل:** تهدف هذه الوظيفة إلى تحسين مناخ العمل في المؤسسات التعليمية من خلال إشاعة روح الفريق في العملوا إتاحة فرص النمو المهني للمعلمين لإشباع حاجاتهم في التنمية الذاتية[2].

---

[1] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص ص 316-318.

[2] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص 119.

**6- الوظيفة التوجيهية للتأهيل:** تهدف هذه الوظيفة إلى مساعدة المعلمين الجدد بصفة خاصة على التأقلم على نظام العمل المدرسي والاطلاع على قواعده وقوانينه، حيث أن المعلم الجديد بانتقاله إلى ميدان العمل يواجه مواقف جديدة لم يتم تكوينه عليها من قبل.

**7- وظيفة الإصلاح التعليمي:** وفيها لا يقف التأهيل عند حد التعامل مع الأفراد، ولكن يتعداه إلى النظر في البرنامج والمناهج التعليمية، وهذا أمر طبيعي إذ أنه لا جدوى من جهود تأهيل المعلمين ورفع مستواهم وكفايتهم، ثم الزج بهم في مدارس قاصرة في تجهيزاتها ضعيفة في برامجها وأنشطتها التقليدية، ولذلك فإن التأهيل نظام منتشر يمتد إلى جميع عناصر ومركبات النظام التعليمي[1].

## رابعا - مراحل ومشكلات تأهيل المعلمين

### 1- مراحل تصميم برامج تأهيل المعلمين

أصبح التأهيل يشكل في الوقت الحاضر ضرورة لازمة في جميع المهن والوظائف، وتعد مهنة التعليم أكثر إلحاحا وأشد خطورة لما يحفل به العصر الحالي من تطورات واكتشافات مستمرة جعلت تأهيل المعلم ضرورة ماسة تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم التربية، وذلك لكي يتسنى لهم مواكبة، التطورات المختلفة واكتساب المعارف والخبرات الجديدة، ولذا تمر عملية التأهيل بمراحل مترابطة وأساسية بحيث تكون كل مرحلة مرتبطة بما قبلها من المراحل، ويمكن تناولها فيما يلي:

#### 1- مرحلة تحديد الاحتياجات التأهيلية

تعبر الاحتياجات عن الفرق أو الفجوة بين ما يمتلكه الفرد من معارف ومهارات واتجاهات، وبين ما ينبغي أن تكون عليه معارفه ومهاراته واتجاهاته التي تسبب شعورا بالتوتر وعدم الاتزان، بما يدفعه ويوجه سلوكه نحو المصادر التأهيلية التي تمكنه من تحريك الوضع الذي يجب أن يكون عليه أو الذي يبتغيه.

وبذلك فإن الاحتياجات التأهيلية تعني الفرق أو الثغرة بين حقيقة أو واقع المتكونين الحالي وبين الوضع المأمول والنتائج المتوقع أن يكون عليها هؤلاء في المستقبل، من حيث معارفهم

[1] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص ص 316-320.

ومهاراتهم واتجاهاتهم، فمقارنة واقع الأداء الحالي بصورة الأداء المتوقع أو المنشود، يبرز الحاجة إلى التأهيل[1].

كما تعرف الاحتياجات التأهيلية بأنها: أنواع التغييرات أو الإضافات المطلوب إدخالها على السلوك الوظيفي للفرد وعلى أسلوب أدائه عن طريق التأهيل.فالحاجة التأهيلية تشير إلى وجود تناقض أو اختلاف حالي أو مستقبلي بين وضع قائم ووضع مرغوب فيه، لأداء مطلوب من المنظمة أو الوظيفة أو الأفراد، سواء كان ذلك مرتبطا بالمعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو مرتبطا بكل ذلك.

ويرى عبد الرحمن توفيق أن هناك أربعة مبررات على الأقل تدعم أهمية تقدير الاحتياجات لأخصائي التعليم وهي:

-تحديد نقطة البداية في تنمية الموارد البشرية، وذلك لأخصائي التعليم أو التأهيل.

-تحديد الاتجاهات الضرورية لبرنامج التأهيل.

-الإجابة على التساؤل... لماذا هذا البرنامج التأهيلي؟

إتاحة الاستمرارية في البرنامج وا ٍعطاء فكرة لأخصائي التعليم أو التأهيل عن وقت التوقف عن تقديم البرنامج[2].

ويمكن **تصنيف الاحتياجات التأهيلية** للمدرسة وللمعلمين إلى ثلاثة أصناف رئيسية تعد ضرورية لكل مؤسسة تربوية ولكل نظام تعليمي وهي:

**1- الاحتياجات العادية المتكررة:** وهي تلك الاحتياجات التقليدية والتي تتصل بحاجة المعلمين الجدد، والتي تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات الأساسية التي يحتاجونها.

**2- الاحتياجات التي تتصل بمشكلات العمل**: الناشئة عن نقص في المعارف والمهارات التي ينتج عنها نقص في الإنتاجية أو ضعف في مستوى الأداء.

**3- الاحتياجات التطويرية الابتكارية:** وتتضمن إدخال عناصر جديدة (معارف، مهارات) على عمل المعلمين تلبية لحاجات المستقبل واستجابة لمتطلبات البيئة[3].

---

[1] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم:مرجع سابق، ص 238.

[2] محمد محمد الحماحمي:مرجع سابق، ص 19.

[3] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم: مرجع سابق، ص 239.

ومن أهم **أساليب تحديد الاحتياجات التأهيلية** ما يلي:

**1- تحليل المؤسسة:** ويقصد به تحليل الهيكل التنظيمي للعمل وسياسات وأهداف المؤسسة بقصد التعرف على الأهداف المنوطة بها، والموارد المتاحة لها وتحديد المشكلات والمعوقات بهدف تحديد الحاجات التأهيلية[1].

والغرض من تحليل المؤسسة التعرف على أهم المشكلات التنظيمية والإدارية التي تعوق تحقيق التنظيم لأهدافه أو تقلل من فعالية الوصول إلى هذه الأهداف، ومن ثم تحدد أهم الأسباب التي أدت إلى هذه المشكلات.ولذا فإن تحليل التنظيم يعد دراسة تحليلية شاملة للجانب التنظيمي والإداري الراهن والمتوقع مستقبلا للمنظمة، مما يساعد في تحديد الإطار الإستراتيجي العام لمحتوى واتجاهات التأهيل[2].

**2- تحليل الوظيفة:** أي تحليل جوانب العمل وتحدد تحديدا دقيقا لتوصيف العمل وشروطه ومعاييره وشروط إنجاز تلك الكفايات بدقة وتحديد مدى جدواها في العمل[3].

ويعتمد هذا النوع من الأساليب على تحليل محتوى العمل ومتطلبات القيام به، ودراسة طبيعته وحجمه وعلاقته بغيره من الأعمال والأسلوب الذي يؤدى به، والمهارات والمعارف اللازمة للقيام به[4]، يكون ذلك بغرض تحقيق هدفين رئيسيين هما:

-تحديد الواجبات والمسئوليات وظروف العمل والمؤهلات التي يجب أن تتوفر في الفرد الشاغل للوظيفة.

-تحديد وتطوير المعارف المتخصصة والمهارات والاتجاهات اللازمة للأداء الناجح في كل وظيفة من الوظائف[5].

**3- تحليل أداء العاملين:** تسمى هذه الطريقة أحيانا بأسلوب تحليل القوة العاملة، وهنا يتم التركيز على الفرد العامل وليس على الوظيفة أو العمل، حيث يتم هنا قياس الفرد في وظيفته ثم تحديد أنواع المهارات والمعارف والاتجاهات التي يجب أن تنمي السلوك اللازم تبنيه،إذا ما أر اد أداء

---

[1] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص 184.

[2] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص ص 22-23.

[3] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص 185.

[4] J.R talbot et C.d ellis, **la formation dans l'entreprise,** traduit de l'anglais par Albert bouche, Entreprise moderne d'èdition, paris,1972,p47.

[5] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص 23.

مهام وظيفته الحالية ووظائف أخرى جديدة، ويتضمن تحليل الفرد دراسة المتطلبات الفكرية كالمبادرة والإبداع وغيرها، والمتطلبات المتعلقة بالجهد الجسدي والبدني والمزايا الشخصية، كما يتضمن دراسة الدوافع، وتحدد الاحتياجات التأهيلية في هذا المستوى بناء على الأفراد الذين هم بحاجة إلى تأهيل للارتقاء بمستوى أدائهم، وتقاس عن طريق تقارير الكفاءة والملاحظة والاختبار[1].

وتعد هذه العملية خطوة تكميلية لتحليل كل من المؤسسة والوظيفة، وتجسد السياق المنطقي لعمليات تحديد الاحتياجات التأهيلية.كما أن هذه العملية تؤدي إلى تحليل كل من الأبعاد الوظيفية والنفسية والاجتماعية للمتكون، ويكون الغرض من ذلك هو تحديد مدى نجاحه في أداء مهام وظيفته[2].

هناك من يقتصر أساليب تحديد الاحتياجات التأهيلية في الأساليب الثلاثة السابقة، وهناك من يضيف إليها الأساليب التالية:

**-المقابلات الشخصية:** وتعني التقاء شخص مؤهل لإجراء اتصال شفوي هادف، يهدف إلى جمع المعلومات اللفظية من المتكون حول جوانب عمله في ضوء كفايات أو متطلبات ومعوقات العمل من وجهة نظر المتكون.

**-مجموعات المناقشات:** تعتبر المناقشة في مجموعات صغيرة إحدى وسائل تحديد الحاجات التأهيلية، وتعني المناقشة حصول حوار بين أكثر من شخص بشكل مقصود وهادف، يهدف إلى تحديد كفايات العمل ومتطلباته ومعوقاته من وجهة نظر المتكونين.

**-استخدام الاستبيانات:** كوسيلة من وسائل جمع المعلومات من العاملين، فهو يتضمن مجموعة من الأسئلة المكتوبة بصورة واضحة حول جوانب الأداء وظروفه ومتطلباته وكفاياته، وقد تكون الأسئلة مفتوحة أو أسئلة تتطلب إجاباتها الاختيار من بين عدة بدائل بحيث تغطي الأسئلة كافة جوانب العمل.

**-مسح أحكام الخبراء:** مثل عقد الندوات والمؤتمرات عن جوانب العمل ومتطلباته وظروفه ومشكلاته ومعوقاته وواقع العاملين.

**-استخدام الاختبارات:** التحريرية والشفوية لمعرفة المعارف والمهارات والاتجاهات المتوفرة.

---

[1] Prentice Oarolyn nilson :**Training work &** kit englewood chiffs new jersey, prentice wall,1989,p12.

[2] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص 23.

**-دراسة آراء المجتمع:** باستخدام الاستفتاءات، وتحليل تقارير الرؤساء والمشرفين بأسلوب منهجي علمي، وكذا مسح الدراسات السابقة المحلية والعالمية.

**-استقراء التطورات المتوقعة في المنظمة:** لتوفير مستلزمات ومتطلبات الأعمال في ضوء معطيات المستقبل.

هذا وقد أظهرت العديد من الدراسات المتعلقة بتحديد الاحتياجات التأهيلية للمعلمين، أن أكثر الاحتياجات التأهيلية للمعلمين هي:

-الأساليب الحديثةفي طرق التدريس، و التفاعل الصفي.

-الإدارة الصفية، و اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها.

-تنظيم المادة الدراسية، وتصميم وا ٍنتاج الوسائل التعليمية[1].

وانطلاقا مما سبق تبرز أهمية مرحلة تحديد الاحتياجات التأهيلية قبل مباشرة أي برنامج تأهيلي، ويمكن تمثيلها بمرحلة التشخيص التي تسبق تقرير نوع العلاج ومقداره، وبالتالي يمكن إيجاز **أهمية هذه المرحلة** في:

-تعد الاحتياجات التأهيلية الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تأهيلي.

-تعد المؤشر الذي يوجه التأهيل إلى الاتجاه الصحيح.

-تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التأهيل.

-إن تحديد الاحتياجات التأهيلية يسبق أي نشاط تأهيلي، فهي تأتي قبل تصميم البرامج التأهيلية وتنفيذها.

-إن عدم التعرف على الاحتياجات التأهيلية مسبقا، يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التأهيل[2].

## 2- مرحلة تخطيط وتصميم البرنامج التأهيلي

والذي يعني ترجمة الأهداف إلى موضوعات تأهيلية وتحديد الأسلوب الذي سيتم استخدامه، بواسطة المكونين في توصيل موضوعات التأهيل إلى المتكونين.كما يتم تحديد المواد

[1] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص ص 185-186.

[2] خالد طه الأحمد:مرجع سابق، ص 209.

التأهيلية مثل أجهزة العرض، السبورة الأقلام...وكجزء من تصميم برنامج التأهيل، ويجب تحديد المكونين في البرنامج، وأيضا تحديد ميزانية التأهيل[1].

ويرى الخبراء في مجال التأهيل أن التصميم الجيد لبرامج التأهيل يعد الأساس في نجاحها وتحقيق أهدافها.وفي هذا الشأن يشير عبد الرحمن توفيق إلى أنه توجد أربعة تساؤلات أساسية ينبغي الاهتمام بها من قبل مصممي البرامج التأهيلية وهي:

-ما الذي يجب أن يتعلمه المتكون من هذا البرنامج؟

-ما المحتوى الذي يجب استخدامه لتحقيق هذه الأهداف؟

-ما الوقت اللازم لتدريس كل موضوع أو تحقيق كل هدف؟

-كيف يمكن تقويم عملية تحصيل المتكون وما تحقق له من أهداف؟[2].

وهناك عدة مقومات لتخطيط النشاط التأهيلي:

-أن يتصف بالدقة والوضوح والواقعية والمرونة.

-وجود إطار من المفاهيم والأسس التي تحكم العمل الإداري.

-وجود قواعد تتخذ من خلالها القرارات، وكذا وجود نظام للمتابعة والتقييم.

-لا بد أن يكون هناك تنظيم سليم وفعال، وأيضا وجود كوادر ذات كفاءة[3].

وتشمل هذه المرحلة على مجموعة من العناصر الأساسية التي سوف نعرضها فيما يلي:

**1- تحديد الأهداف التأهيلية:** بناءا على تحديد احتياجات المعلمين بالمدرسة توضع أهداف البرنامج لمواجهة تلك الاحتياجات، فعلى مخطط البرنامج التأهيلي أن يسعى لتحديد الأهداف التي يتم اشتقاقها من الحاجات التأهيلية التي تم تحديدها مسبقا، ومن ثم تحويل هذه الأهداف وترجمتها إلى مخرجات ونواتج محدودة.

**2- اختيار المتكونين:** يعتبر المتكونين هم أساس النشاط التأهيلي، وحسن اختيارهم يضمن نجاح تنفيذ البرنامج، ولذا يراعى عدد المتكونين ومستوى نضجهم ومستوى تعليمهم

---

[1] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص ص 186.

[2] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص 59.

[3] محمود أحمد الخطيب:**إدارة الموارد البشرية، إدارة البشر في عصر العولمة والاقتصاد ي الإلكتروني**، مكتبة عين شمس القاهرة 2001، ص 322.

وتكوينهم السابق حيث يعتمد نجاح التأهيل على وجود متكون مقتنع بأهمية التأهيل وبحاجته إليه وبوجود متكونين يشتركون في نفس الأهداف والخبرات والمستويات الوظيفية.

**3- انتقاء المكونين:** فالمكون هو العنصر الأساسي في نجاح خطة التأهيل، وخاصة إذا كان متحمسا وملما بأساليب التأهيل ولديه الخبرات الكافية لمواجهة المواقف المختلفةوا إدراك حاجات المتكونين والشعور بمشكلاتهم ودوافعهم[1].

وعند انتقاء المكونين يجب مراعاة توفر العديد من الخصائص والمقومات الرئيسية التي لا تتوافر للأشخاص العاديين ومن بين هذه الخصائص نذكر ما يلي:

-التخصص والمعرفة العلمية، و الخبرة العلمية والتطبيقية في المجال.

-القدرة على التعليم والتأهيل من خلال الاستخدام الجيد لمهاراته الاتصالية، في عرض محتوى مادته أو موضوعه التأهيلي،والقدرة القيادية لتحقيق الالتزام والانضباط السلوكي من قبل المتكونين.

-القدرة على إقامة علاقات إنسانية مع المتكونين والتفاعل معهم.

ولتحسين عملية اختيار المكونين حدد (ساسموث Sassmuth ) عشرة معايير لاختيارهم وفقا للأسلوب العلمي، ورتب هذه المعايير وفقا لأهميتها على النحو التالي:

-الرغبة في العمل كمكون.

-الارتباط الجيد بالآخرين.

-الذكاء والتكيف مع المتعلمين والمحتوى الذي يتم تعليمه.

-إدراك ما يريده من العمل.

-الرغبة في تغيير ذاته.

-التفوق والحماس للعمل.

-القدرة على التحليل للموقف أو المتعلمين.

-لديه الوعي والإدراك الذاتي.

-الشعور بالرضا الذاتي.

[1] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم:مرجع سابق، ص ص 240-241.

-الخبرة في موضوع التأهيل[1].

**4- تحديد مكان وزمان التأهيل:** يعتبر تحديد المدة الزمنية المناسبة التي يمكن فيها تغطية مفردات البرنامج من المقومات الأساسية لنجاحه، وكذلك اختيار التوقيت المناسب للبرنامج من حيث بدايته، ونهايته خلال السنة وفترات الاستراحة وطول الجلسة الواحدة وتوقيت الزيارات الميدانية، وكذلك اختيار المكان المناسب من حيث سعة القاعة وتناسبها مع عدد المتكونين وكذلك الإضاءة والتهوية ومصدر التيار الكهربائي،ويكون به عدد لاز م من المقاعد لجلوس المتكونين ويكون هناك أكثر من قائمة للتأهيل في ورش العمل[2].

وتوفر بعض الدول أبنية خاصة بالتأهيل التربوي تسمى مراكز التأهيل.وتكون هذه المراكز على أنواع ومستويات مختلفة، فقد يكون فيها مركز لتأهيل المعلمين وآخر لتأهيل الإداريين وثالث لتأهيل القيادات التربوية..إلخ.وتتوافر في هذه المراكز جميع الشروط المطلوبة بالإضافة إلى توفير المبيت والإقامة والطعام لجميع المشاركين[3].

**5- تصميم محتوى البرنامج:** في ضوء ما يتم تحديده من أهداف البرنامج تأتي خطوة تصميم البرنامج،و وضع الموضوعات، ويتم تحديد مفرداته بحيث تحقق النتائج المطلوبة منه، ومن هنا ينطلق المسئول عن التأهيل في استكمال جهوده، وذلك ببناء البرنامج التأهيلي وتصميمه بطريقة تحقق الأهداف المرجوة، وتتضمن عدة إجراءات وهي:

-اختيار اسم للبرنامج يعكس محتوياته ومجاله والحاجة التأهيلية التي يخدمها.

-تحديد الهدف من البرنامج، أي ما الذي نريد أن يكتسبه المشاركون من معارف ومهارات وأنماط سلوكية، أي أن الهدف هو النتائج النهائية المتوقعة من البرنامج التأهيلي.

-تحديد الجمهور المستهدف الذي يخدمه البرنامج على ضوء نظام تحديد الاحتياجات التأهيلية والخطة.

-التوازن بين المادة النظرية والتدريبات العملية.

-مراعاة تحقيق مستوى مناسب من المشاركة والتفاعل من جانب المشاركين.

---

[1] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص ص،64-65.

[2] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم:مرجع سابق، ص 241.

[3] خالد طه الأحمد:مرجع سابق، ص 214.

-تحديد الأساليب التأهيلية على ضوء ظروف كل برنامج من حيث المحتوى والحاجة التأهيلية ومستوى المشاركين والتسهيلات المتوفرة[1].

-تحديد الموضوعات الدقيقة والمطلوب التأهيل عليها، ويتم ذلك في ضوء الاحتياجات التأهيلية وأهداف البرنامج.

-تحديد المستويات للموضوعات، وأن يكون هناك مستوى أساسي وهو الحد الأدنى اللازم لتزويد المتكونين به، ثم المستوى الثاني وهو موضوعات تساعد المتكونين على تحقيق مستويات أعلى والوصول لمعدلات أداء أكبر ،و المستوى الثالث وهو موضوعات إضافية يمكن أن يدرب عليها بعض المتكونين المتميزين.

-وضع الجدول الزمني للبرنامج التنفيذي، حيث يجب أن يكون هناك تتابع منطقي في عرض الموضوعات، بالإضافة إلى تنوعها خلال اليوم التأهيلي الواحد مع تحديد الزمن اللازم لكل موضوع.

**6- إعداد المادة العلمية:** يتوقف نجاح العمل على توافر المادة التأهيلية في صورة مناسبة لاحتياجات المتكونين عند بدء البرنامج، كما يجب إعداد وتوزيع تلك المادة في وقت سابق للدورة أو البرنامج، وينبغي عند إعداد المادة التأهيلية صياغتها بلغة دقيقة وأن تركز على المعلومات والمهار ات والأنشطة اللازمة لتحقق الغرض، وأن تتنوع في عرضها لمراعاة الفروق الفردية وأن تتضمن مشكلات وقضايا واقعية متعلقة بموضوع البرنامج[2].

**7- أساليب التأهيل وأدواته:** ويعد الأسلوب التأهيلي الوسيط الذي يستخدم لنقل المادة التأهيلية من المكون إلى المتكونين بطريقة تحقق النتائج المرغوبة، إلا أن تحديد تلك الأساليب التأهيلية تختلف وفقا للعديد من المتغيرات والتي من أهمها: نوعية المتكونين من حيث مستواهم الوظيفي والتعليمي ومدة خبرتهم السابقة ومجالاتها، موضوع التأهيل وارتباطه بالجانب المعرفي أو الجانب التطبيقي، وكذلك وفقا لدرجة الشمول والعمق والتخصص، فترة التأهيل ومدى مناسبتها

[1] محمود أحمد الخطيب:مرجع سابق، ص 130.

[2] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم:مرجع سابق، ص ص241-242.

لاستخدام العديد من أساليب التأهيل التي تتطلب وقتا قصيرا أو وقتا طويلا في عرض الموضوعات[1].

وهناك أساليب متعددة منها ( المحاضرات- المناقشات- والندوات والمؤتمرات- ودراسة الحالة - وتمثيل الأدوار- والتكوين المصغر- وورش العمل- والتكوين العملي.)، والمكون الناجح هو الذي يختار من بين تلك الأساليب ما يتناسب مع نوعية المتكونين وموضوع التأهيل وزمنه[2].

**8- توفير وتجهيز المعدات والمستلزمات التأهيلية:** وذلك من خلال العمل على توفير الوسائل التعليمية، التي تتمثل في أجهزة التسجيل الصوتي وآلات العرض للشفافيات والشرائح الفيلمية والأفلام وأجهزة التسجيل المرئي، إلى جانب استخدام الدوائر التلفزيونية المغلقة.

وتسهم هذه المعدات والمستلزمات التأهيلية في تيسير عرض الجوانب من المادة التأهيلية التي لا يستطيع المكون تقديمها بذاته، إلى جلب أنها تساهم في تدعيم المعرفة وا ٍدراك ما يتم تقديمه من محتوى تأهيلي بطريقة أفضل وأسرع وأكثر تشويقا للمتكونين[3].

**9- إدارة التأهيل بالمدرسة:** وفي هذه المرحلة تسعى إدارة التأهيل بالمدرسة إلى تكوين فرق عمل بهدف إنجاز المهام المختلفة، وذلك للأداء المدرسي، وتشمل هذه المهام وضع خطط لبرامج التكوين والتي تتيح تنمية الأفراد المعلمين، وبالتالي ينعكس ذلك على فعالية المدرسة بحيث يتم تشكيل فريق يتمتع أفراده بتمثيل جميع الجهات المعنية التي تملك اتخاذ كل الإجراءات لتنفيذ البرنامج، وذلك عن طريق إنشاء نظام حوافز ومكافآت يكون تصاعديا مع زيادة مستوى وعدد الكفاءات التي تتوافر في المعلمين بعد التكوين، وتدعيم عملية الاتصال الفعال بين فرق العمل داخل المدرسة بهدف تحسين أداء المعلمين.

**10- إعداد ميزانية البرنامج:** حتى نضمن نجاح البرنامج التأهيلي لا بد من إعداد الميزانية اللازمة لإنجازه بحيث توزع بنودها على الأنشطة المختلفة للبرنامج، وأن تكون هناك

[1] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص ص،63-64.

[2] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم:مرجع سابق، ص 243.

[3] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص 64.

موازنة لكل برنامج وفق الخطة الموضوعة للبرامج التأهيلية[1]، وحتى يكون محتوى برنامج التأهيل واقعيا وموضوعيا يجب أن يأخذ في الاعتبار ما يلي:

-أن يكون المحتوى واقعيا لا دخيلا، وأن يهدف إلى تحقيق الربط بين التأهيل والبيئة.

-أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي المتسارع، بحيث يجعل المتكونين مسايرين لهذا التطور والتغيير.

-أن ينصرف المحتوى إلى إتاحة الفرص لمناقشة الحالات والمشكلات وتحليل المواقف العملية المتصلة بعلاقات العمل، وسرد الخبرات وعرض الدروس المستفادة.

-أن يتم تقويم محتوى التأهيل بين وقت وآخر، وأن يشارك في هذا التقويم المتكونين والإداريين والمكونينوالمحاضر ين، على أن يتم تطوير هذا المحتوى أول بأول في ضوء نتائج التقويم[2].

### 3- مرحلة تنفيذ برنامج التأهيل

إن مرحلة تنفيذ التأهيل هي ترجمة لأنشطة الخطة السابق إعدادها إلى واقع عملي وتعتبر من المراحل الحاسمة والمؤثر ة على تحقيق أهداف الخطة، حيث أن أي تخطيط مهما بلغ من دقة وا ٍتقان، لن يكون مؤثرا إلا إذا اقترن بأسلوب تنفيذ ناجح يؤدي إلى الوصول بالتأهيل إلى أهدافه[3] أي أن هذه المر حلة هي مرحلة التنفيذ الفعلي للبرنامج ويتم خلالها ما يلي:

-وضع خطة لتنفيذ البرنامج بحيث تكون هذه الخطة بمثابة وثيقة مكتوبة، وتتضمن توجيهات واضحة لكل من المكونين والمتكونين لكيفية التعامل مع عناصر البرنامج المختلفة.

-وضع برنامج عمل لتنفيذ هذه الخطة يتم بموجبها تحديد الأدوار وتقسيم العمل وتوزيع المسئوليات وتحديد مراحل العمل ومكان وزمن تنفيذ كل مرحلة.

-عرض المرتكزاتو المبادئ الحاكمة لعملية التأهيل.

-تسجيل أسماء المتكونين والبيانات الأساسية لكل منهم في سجل خاص بذلك.

-تسجيل غياب وحضور المتكونين.

-متابعة سير تنفيذ البرنامج.

---

[1] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم:مرجع سابق، ص 244.

[2] خالد طه الأحمد:مرجع سابق، ص ص213-214.

[3] محمود أحمد الخطيب:مرجع سابق، ص 330.

-متابعة التنفيذ وتتطلب وضع جداول تصمم خصيصا لغرض متابعة التنفيذ، وتتعدد الجداول بتعدد الأغراض وتنوع الموضوعات، فمنها جداول زمنية، وجداول مكانية[1].

### 4- مرحلة تقييم برنامج التأهيل

يمكن تعريف التقييم بأنه تلك الإجراءات التي يقاس بها كفاءة البرنامج التأهيلي، ومدى نجاحه في تحقيق أهدافه المرسومة، وقد يكون تقييم النشاط التأهيلي أثناء تنفيذ البرنامج أو من خلال متابعة دقيقة لنتائج التأهيل بعد انتهاء البرنامج، ويمكن تلخيص أهداف عملية تقييم البرنامج التأهيلي بالنقاط التالية:

-الوقوف على الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج من حيث إعداده أو تقييمه وتنفيذه ومعرفة أسبابها، للعمل على تلافيها مستقبلا.

-المكونون ومدى نجاحهم في نقل المادة التأهيلية للمتكونين.

-إعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتكونين من التأهيل[2].

والتقويم يعد وسيلة لمعرفة ماذا فعل المدربون، وما هي السبل التي تجعل البرامج أكثر فعالية، ثم ما هي التعديلات التي يجب أن تتم على محتوى البرامج، وعلى المنهجية وعلى أساليب ومعينات التعلم المستخدمة.ويمكن تلخيص فوائد التقويم في نقطتين أساسيتين:

1-أن التقييم يزود الإدارة بتغذية مرتدة عن التأهيل، ومدى استجابته للأهداف المحددة، وعن أداء العاملين في إدارة التأهيل، وعن الطرق المستخدمة في تحديد الاحتياجات التأهيلية، واتخاذ القرارات التصحيحية المناسبة.

2-أن التقويم يسهم في ترشيد الموارد المستخدمة في التكوين، ويجيب عن السؤال المتعلق بمدى مناسبة البرامج التكوينية لمواجهة مشكلات المؤسسة[3].

وتقويم البرنامج التأهيلي يكون على ثلاث مراحل هي:

**-مرحلة التقويم قبل التنفيذ:** وتتضمن الإجراءات التي تقوم بها المؤسسة والمكونين لتحديد الاحتياجات التأهيلية والإمكانيات المتوافرة.

---

[1] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم:مرجع سابق، ص ص 245-246.

[2] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص 186.

[3] Stanley Lioyed :**A guide to training needs assessment,** ljubljana, ICPE training series,1984,p p 17-20.

**- مرحلة التقويم أثناء التأهيل:** وتتضمن رصد المشكلات والصعوبات والتصدي لها، ويتم ذلك من خلال التفاعل ونقل الأثر التأهيلي لتحقيق الأهداف التأهيلية.

**- مرحلة التقويم بعد التنفيذ:** وهي العملية التي تتضمن الوقوف على ما يتم تحقيقه من الأهداف التأهيلية، وتشمل على نوعية تقويم كمي من حيث حجم الكوادر التأهيلية وتقويم كيفي من حيث المستوى الفني والكفاءة التأهيلية[1].

وبهذا فإن **التخطيط لبرامج التأهيل** يتم وفق أربع مراحل أساسية مترابطة فيما بينها، وليكون هذا التخطيط فعالا لابد من توفر مجموعة من العوامل الضرورية أهمها:

- وضوح وتحديد أهداف برنامج التأهيل: إن من أهم العوامل التي تمكن المعلمين المتكونين من الاستفادة من برنامج تأهيل المعلمين، أن تكون أهداف هذا البرنامج واضحة ومحددة.

-تلبية الحاجات المهنية للمتكونين: إن برنامج تأهيل المعلمين القائم على تلبية الحاجات المهنية للمتكونين، يجعلهم يشعرون بأهمية هذا البرنامج بالنسبة للحياة العملية للمعلمين المتكونين ويمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المهنية المقبلة في المدارس التي يعملون فيها بكفاية واقتدار.

-المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التأهيل: لان برنامج تأهيل المعلمين الأكثر فعالية هو الذي يتصف بالمرونة، من حيث متطلبات القبول والمتطلبات الدراسية ومتطلبات التخرج، كما يتصف أيضا بتنوع الاختيارات المتاحة للمتكونين فيما يتعلق باختيار المساقات الدراسية والنشاطات التأهيلية المتنوعة[2].

-تحديد الأوقات التي ينفذ فيها البرنامج[3]، بحيث تكون مناسبة للدارسين وظروف عملهم.أي أن يشمل المدة الزمنية للبرنامج والوقت المناسب من العام الدراسي لتنفيذه، وأيضا أيام الأسبوع والساعات اليومية الأكثر مناسبة للمعلمين المتكونين[4].

---

[1] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم:مرجع سابق، ص 246.

2 أحمد الخطيب، رداح الخطيب:**استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي**، جدار للكتاب العالمي، عمان الأردن، 2007، ص ص 327-228.

[3] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود:**الاتجاهات الحديثة في مناهج البحث في علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم**، مرجع سابق، ص 101.

[4] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص 184.

-أن يحقق برنامج تأهيل المعلمين التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية من أجل أن تحقق برامج تأهيل المعلمين أهدافها بفعالية ونجاح، لا بد من أن يراعي في تنفيذها مبدأ التطابق أو التوافق ما بين الأفكار والنظريات المتعلقة بعملية التدريس، وبين الممارسات والتطبيقات العملية في غرفة الصف.

-استثمار برنامج تأهيل المعلمين لنتائج البحوث والدراسات العلمية؛ومن أبرز مميزات برامج تأهيل المعلمين اعتمادها نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين هذه البرامج[1].

-تحديد العناصر البشرية (الجمهور المستهدف) الذين يشملهم البرنامج التأهيلي[2].وجمع معلومات وفيرة عنهم لاختيار المواد التعليمية والإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم.

-التقويم المنتظم لجميع برامج تأهيل وتطوير المعلمين، ويوفر مثل هذا التقويم بيانات عن تحقيق الأهداف، ويزود المخططين بمعلومات لتحسين البرامج التأهيلية في المستقبل[3].

-اختيار أنواع المواد التعليمية والنشاطات التكوينية على أساس الأهداف، والإمكانات المتاحة وجاذبيتها لمجموعة المعلمين المتكونين.

-تحديد مكان التأهيل سواء كان بمراكز التأهيل أو بالمدارس أو ورش عمل أو غيرها.

-إعداد المطبوعات والوسائل المعينة التي تعاون الدارسين على الإفادة من البرنامج.

-الوقوف على الأصول النظرية للبرنامج.

-الممارسات الفعلية من الدارسين ومشاركتهم في أنشطة البرنامج، وكذا في إنتاج المطبوعات اللازمة للتلاميذ والجداول والرسوم التخطيطية، والأسئلة التوجيهية، واستخدام ما يلزم من أدوات تناسب المجال الذي يدرسه المعلم.

-تأهيل المعلمين على متابعة تلاميذهم أثناء قيامهم بالأنشطة التعليمية، وتقويم مجهوداتهم وتصحيح مساراتها[4].

---

[1] أحمد الخطيب، رداح الخطيب:مرجع سابق، ص ص 329-330.

[2] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود:**الاتجاهات الحديثة في مناهج البحث في علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم**، مرجع سابق، ص 101.

[3] مصطفى عبد السميع:مرجع سابق، ص 184.

[4] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود:**الاتجاهات الحديثة في مناهج البحث في علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم**، مرجع سابق، ص 101.

## 2- مشكلات تأهيل المعلمين

يعاني التأهيل من مشكلات عديدة ومتنوعة هي كالتالي:

1- **مشكلات تتعلق بالتخطيط:** فبرامج التأهيل يغلب عليها صفة الارتجال في كثير من الدول وقلما تكون هذه البرامج جزءا لا يتجزأ من الخطط التربوية ضمن استراتيجيات الكيف، التي ينبغي التأكيد عليها في أي خطة تربوية، هذا بالإضافة إلى عدم وضوح أهداف الخطة.

وهناك جملة من المبادئ والأسس التي يجب أن تراعى عند التخطيط هي:

-إجراء دراسة مسح شاملة في المنطقة المراد تطبيق التأهيل فيها لمعرفة ظروف ومستوى كل معلم.

-ضرورة وضع برنامج التأهيل على أساس احتياجات المعلمين وعلى أساس الأولويات وبعد استكمال هذه الأولويات، يمكن المضي قدما نحو برامج مستجدة، وبخاصة ما كان له طابع الابتكار.

-ضرورة شمول برامج التأهيل لجوانب عديدة من الخبرات التي تحقق نمو الخبرة المهنية.

-ينبغي أن تعد برامج التأهيل وتنفذ بصورة تعاونية لا بصورة فردية مع مراعاة الاستمرار في هذا الأسلوب التعاوني ما أمكن.

-ضرورة إعداد كوادر ذات كفاءة وخبرة عالية من الموجهين واختصاصي المناهج، ومؤلفي الكتب المدرسية والعاملين في التخطيط والإدارة والبحوث ليقوموا بمهمة التأهيل على نحو كفء.

-ضرورة الإعلان عن الدورات التأهيلية ومزاياها للمعلمين وتحفيزهم على الاشتراك برغبتهم، وليس عن طريق الإكراه[1].

2- **مشكلات تتعلق بالمحتوى والوسائل المعينة:** رغم الاتجاه لجعل برامج التأهيل تسير في خطط التجديد وإيجاد البدائل المناسبة فإن أغلب ما يتم انعكاس لمناهج وأساليب الإعداد ما قبل الخدمة. ويعتمد أسلوب الدورات والمحاضرات، في تلقى الدروس في جوانب أكاديمية وتربوية، ولعل اللجوء إلى هذا الأسلوب مرده إلى يسره وسهولته، إذ لا يتطلب الأمر سوى تجميع المعلمين في صفوف

[1] على راشد:مرجع سابق، ص ص 181-182.

معينة خلال العطلة الصيفية أو منتصف العام، ويتناوب بعض الأساتذة على إعطائهم تلك الدروس.

وأخطر ما في هذا المحتوى في تلك الدورات التأهيلية، تأكيد الجوانب النظرية، وقلة المرونة وتدني مقومات النمو المهني، التي تستند إلى معالجة المشكلات التربوية الملحة باستخدام الأساليب الحديثة التي تعمل على زيادة كفايات المعلمين.

ونظرا لغياب التخطيط المناسب وضعف الأجهزة المشرفة على التأهيل وغلبة المفاهيم التقليدية على إجراءاتها، فإن محتوى البرامج التأهيلية والوسائل المعينة وغياب التكنولوجيا التربوية والمستحدثات لا يمكن أن يحقق الأهداف المرجوة من هذا التأهيل[1].

3-**مشكلات تتعلق بندرة الكفايات المطلوبة والأجهز ة الفنية:** إن ضعف الأجهزة التي تشرف علي تأهيل المعلمين، سواء قبل أو أثناء الخدمة، وندرة الكفايات المطلوبة ذات المستوى الرفيع لتأهيل المعلمين، وحاجة معظمها إلي تكوين مسبق للقيام بعملها[2]، من أبرز مشكلات التأهيل.

فنجاح برامج التأهيل بالدرجة الأولى يتوقف على توفر المهارات والكفايات اللازمة لغرض التنظيم والمتابعة، فلا بد أن تناط مهمة تنظيم هذه البرامج ومتابعتها بنخبة ممتازة من المربين يبدؤون تنفيذ برامجهم، بعد تحديد مستويات المعلمين المتكونين واستعداداتهم وينسقون مع الجهات ذات العلاقة ويعدون البرامج وأوقاتها وأماكنها، ويشترط في هذه الكفايات أن تكون متمرسة في قضايا إعداد المعلمين وتأهيلهموتصميم البرامج وا إدارتها والإلمام بالأساليب المتعددة للتأهيل لكي يستخدموا على نحو انتقائي ما يلاءم منها أوضاع الفئات المختلفة المراد تأهيلها[3].

**4- مشكلات تتعلق بالتمويل: إن** نقص التخطيط لعملية الإنفاق على البرامج التأهيلية للمعلمين وهذه المسؤولية في نقصالتخطيط، و عدم الوضوح في إعداد برامج تأهيلية دون مراعاة كلفتها تقع بالدرجة الأولي على عاتق القائمين على الجهاز التربوي، حيث يلزمهم الاتفاق مع الجهات الحكومية الأخرى والقطاع الخاص بالدولة للاستعانة بهم في تمويل تلك البرامج[4].

---

[1] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي**در اسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص ص 364-365.

[2] بدرية المفرج، وأخرون:**الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا**، قطاع البحوث التربوية والمناهج الكويت، 2006-2007، ص 28.مرجع إلكتروني http://www.shebacss.com/docs/soasr001-10.pdf.

[3] على راشد:مرجع سابق، ص 183.

[4] بدرية المفرج، وآخرون:مرجع سابق، ص 29.

**5- مشكلات تتعلق بالتأهيل والحوافز:** لا شك أن تأهيل المعلم من خلال الدورات التأهيلية، هو حافز مهني هام ومن بين أهم الحوافز أن تعمل الجهات المسئولة، على اعتبار أي نوع من الفعاليات التأهيلية الناجحة التي يشترك فيها المعلم إضافة جديدة إلى كفاءاته، يرقى بموجبها في السلم الوظيفي أو يحصل على علاوات مادية مهما كانت ضئيلة.

لكن المعروف أنها لا تقدم أية حوافز تخص التأهيل أو أية علاوات مادية، وفي أغلب الأحوال يحصل المعلم في نهاية الدورة التأهيلية على شهادة بأنه أنجز الدورة، لكن لا ترجمة لهذه الشهادة ماديا أو معنويا.

**6- مشكلات تتعلق بالأنماط والاستحداث والتجريب:** إن برامج التأهيل تقليدية إلا أنها أقل كلفة وأسهل للتنفيذ والإشراف، لذا نجد أن ما يقدم في تلك الدورات التأهيلية منهجا مكررا من برامج ما قبل الخدمة، وفي أحسن الأحوال تزيد ندوة أو ورشة عمل، ويندر استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم.

وبما أن التأهيل عمل يتطلب تجديدا واستمرارا واستحداثا ضمن جهود جماعية فإن البنى التقليدية تتعارض في الغالب مع تطلعات التجديد والاستحداث.

**7- مشكلات تتعلق بالتوثيق والمعلومات:** لا شك أن التوثيق في القطاع التربوي وما يرتبط به وتوفر المعلومات والبيانات اللازمة، من أبرز أولويات برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، ومن دونهما يكون العمل مبتورا وقليل الجدوى.

وحيث أن التأهيل قد بات من بين الأولويات في الخطط التربوية فلا بد من توفير توثيق علمي منهجي لكل البحوث والدراسات والبرامج المستحدثة في هذا التأهيل.ومن أبرز مهمات التوثيق في ميدان التأهيل الكشف عن الاتجاهات الجديدة وتعزيز استراتيجيات البحوث[1].

لكن الملاحظ افتقار التأهيل إلي التوثيق والبيانات والبرامج الحديثة بهدف تبادل وتوزيع المستحدثات التربوية الجديدة بين المؤسسات المتخصصة داخل الدولة وخارجها، مما أدي إلي التقليل من تبادل الاستفادةو الخبرات[2].

**8- مشكلات تتعلق بمؤسسات ما قبل الخدمة:** إن المشكلة تظهر في ضعف إعداد المعلمين في مؤسسات قبل الخدمة والتي تنعكس آثارها على برامج تكوين المعلمين، حيث أن هؤلاء المعلمين لا

[1] على راشد:مرجع سابق، ص ص 184-185.

[2] بدرية المفرج، وآخرون:مرجع سابق، ص 29.

يتلقون إعدادا جيدا يؤهلهم للقيام بعملهم في مجالات التعليم، وبهذا فهم يحتاجون إلى التأهيل لاستخدام التكنولوجيا التعليمية والأسلوب المتعدد الوسائل[1].

**9- مشكلات تتعلق بالتقويم والمتابعة:** يعد التقويم جانبا هاما وأساسيا لعمليات التعليم والتعلم وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبرامج تأهيلهم، للوقوف على مدى تحقق الأهداف المنشودة وتعرف نقاط القوة ونقاط الضعف في محاولة للتغلب على نقاط الضعف وتحسين هذه العمليات وتلك البرامج.

إلا أن التقويم المعمول به لا يخرج عن إجراءات روتينية عرضية وبأساليب مرتجلة، وفي أغلب الحالات يكتفي بتطبيق برنامج التأهيل، ويحكم على نجاحه أو فشله من انتظام المعلمين المتكونين في نشاطات البرنامج، ومواظبتهم على الحضور وتجميعهم للمحاضرات والتوجيهات والبيانات الإحصائية التي يعدها المربون والمشرفون على تنفيذ البرنامج، وقد لا يتم تقويم على الإطلاق.

ولضمان تأهيل فعال ينبغي أن يكون التقويم جزءا مكملا لهذا التأهيل وأن يكون هذا التقويم تقويما منهجيا يعتمد على البحوث التربوية الأصيلة والمتابعة المستمرة البناءة، وأن يبنى هذا التقويم على أسس سليمة، فينبغي أن يكون هادفا شاملا علميا تعاونيا، يعتمد على العديد من الأدوات والأساليب القياسية المختلفة[2].

## خامسا- تجارب بعض الدول في تأهيل المعلمين

### 1- تجارب الدول العربية في تأهيل المعلمين

#### 1-1 تأهيل المعلمين في دولة الكويت

عملت وزارة التربية بهذه الدولة علي رفع مستوي المعلمينمهنيًا وذلك عن طريقين هما:

-الدراسة الجامعية المنظمة من خلال برامج الاستكمال في كلية التربية الأساسية.

-إنشاء مركز للتدريب أثناء الخدمةتابعًا لإدارة التطوير والتنمية بوزارة التربية.

يرجع تاريخ التدريب في دولة الكويت إلي العام الدراسي 1963/1962 وقد كانت الأعداد المتدربة قليلة وهذا راجع إلى:

- اقتصار البرامج على تخصصات معينة.

---

[1] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص ص 366-367.

[2] على راشد:مرجع سابق، ص 186.

-أنه لم يكن هناك متخصص متفرغ للإعداد والتخطيط والإشراف علي التدريب[1].

ومن بين **البرامج والدورات التدريبية** التي نفذت في دولة الكويت مايلي:

-تدريب المعلمين الوافدين على نظم ولوائح وطبيعة نظام المقررات في المدارس الثانوية.

-تدريب المعلمين الوافدين على مادة الرياضيات.

-عقد دورات تدريبية على مواد اكسفورد في اللغة الانجليزية بالمرحلة الإعدادية.

-تنظيم دراسة مسائية لمدة عامين لتأهيل المدرسين من حملة الدرجة الجامعية بدون مؤهل تربوي وذلك من أجل الحصول على الدبلوم العام في التربية[2].

لذا فكر المسئولون في إنشاء مركز للتدريب تتوافر فيه الإمكانات التي تجعله قادرا علي الوفاء بمتطلبات النشاط التدريبي الذي تعتمده الوزارة، فشكلت لجنة من وحدة التدريب ومركز التدريب ومن وحدة التخطيط، وأنشأت مركزا جديدا يلبي احتياجات العملية التدريبية التي تنظمها الوزارة يحمل اسم **إدارة التطوير والتنمية (مركز التدريب)**

**أسباب إنشاء هذا المركز وأهدافه (مركز التدريب)**

اعتبرت دولة الكويت التدريب أثناء الخدمة أمرا أساسيا لتحسين الكيف، ورفع مستويات الأداء عن طريق تصحيح نوع برامج الإعداد والتكوين، وذلك لعدة أسباب منه:

- دخول المهنة معملين غير مؤهلين تربويا، أي من كليات الآداب و الشريعة والعلوم...الخ، ونظرا لازدياد عدد المدارس والتوسع في هذا الجانب، استعانت الدولة بمعلمين من الدول العربية تختلف بيئاتهم وثقافاتهم عن هذا البلد وكذلك طريقة إعدادهم.

-تطوير المناهج والذي يحتاج إلي التدريب المستمر وخاصة في مراحل التعليم الأولى (الابتدائية المتوسطة) حيث يطبق المنهج المطور لبعض المواد الدراسية، وتحتاج هذه المواد إلي التدريب حتى يتمكن المعلمين من مواكبة هذه التطورات.

-انخفاض مستوي بعض المعلمين كونهم دخلوا المهنة من غير رغبة، فهذه الفئة تحتاج إلي دورات تنشيطية حتى يستدركوا ما فاتهم أثناء فترة الإعداد[3].

---

[1] بدرية المفرج، وآخرون:مرجع سابق، ص 24.

[2] شبل بدران، فاروق البوهي:**نظم التعليم في دول العالم-تحليل مقارن-**دار قباء القاهرة، 2001، ص ص263-264.

[3] بدرية المفرج، وآخرون:مرجع سابق، ص 23.

أما **أهداف تأهيل المعلمين** فهي كما يلي:

-معاونة المعلمين على اكتساب معارف جديدة ومهارات مهنية تساعدهم على أداء عملهم بطريقة أفضل.

-تمكين المعلمين من مسايرة التطورات العلمية والتقنية والإفادة منها في أعمالهم الوظيفية.

-مساعدة المعلمين على اكتشاف مواهبهم وا ٍمكاناتهم وقدراتهم الذاتية.

-رفع الروح المعنوية للمعلمين.

-تغيير الاتجاهات السلبيةلدى بعض المعلمين نحو مهنتهم وا ٍكسابهم اتجاهات إيجابية نحوها.

-تدريب المعلمين على أساليب التعلم الذاتي.

-إشاعة روح التعاون بين المتدربين من خلال التدريب في أعمال جماعية[1].

**أساليب التدريب:** تتنوع الأساليب في البرامج التدريبية التي يقدمها مركز التدريب، ولكن الأسلوب الغالب في هذه الدورات هو المحاضرة، حيث لا تخلوا أي دورة من هذا الأسلوب التقليدي، بالإضافة إلي ورش العمل والمناقشة التي تكون بعد الانتهاء من المحاضرة حتى تثري الموضوع، وكذلك التدريب العملي والتدريب الميداني، والذي تتطلبه الدورات حتى تؤتي هذه الدورات ثمرتها والهدف المرجو منها[2].

### 1-2 تأهيل المعلمين في مصر

أدى الإقبال الشديد على التعليم في مصر والتوسع العظيم الذي حدث في مؤسساته،والتطور الذي جد على تنظيماته، إلى خلق كثير من المشكلات والمتطلبات التي كان لا بد من مواجهتها حتى يتمكن النظام التعليمي من المساهمة في عملية التغيير والتحديث المنشودة.

كان من أهم المشكلات التي واجهت النظام التعليمي مشكلة توفير الأعداد الكافية من المعلمين لمواجهة هذا التوسع، مما أدى إلى الاستعانة بعدد كبير من المعلمين دون مستويات الكفاءة الأساسية اللازمة لكل مرحلة تعليمية، والذين لم يعدوا أصلا لمهنة التعليم.

وكان لا بد من مواجهة الموقف لرفع مستوى الكفاءة عند معلم كل مرحلة إلى الحد الذي يجعله صالحا للتدريس في أي منالمر احل التي يعهد إليه بالتدريس بها، دون النزول بمستوى تلاميذ

[1] محمد محمد الحماحمى:مرجع سابق، ص 100.

[2] بدرية المفرج، وآخرون:مرجع سابق، ص 27.

المرحلة، ومن هنا نبع الاهتمام بتدريب المعلمين، وانبعثت فكرة إنشاء إدارة للتدريب لتتولى مهمة تصحيح الأوضاع أولا، ثم رفع مستوى الإداريين العاملين بحقل التعليم.

ويتم تدريب المعلمين عن طريق أجهزة، منها ما هو على المستوى القومي، ومنها ما هو على المستوى المحلي.ويتمثل المستوى القومي في ثلاث جهات:

-وكالة وزارة التربية والتعليم لشئون التوجيه الفني.

-الرئاسة العامة للتوجيه الفني لكل مادة دراسية.

- الإدارة العامة للتدريب، وهي تابعة لوزارة التعليم.

ومن أهم المهام التي تقوم بها هذه الأجهزة، تخطيط وتقديم وتنفيذ البرامج التربوية لمختلف التخصصات، والكوادر الفنية والإدارية ذات الصلة بالعملية التعليمية التربوية[1].

وقد قامت الوزارة لأول مرة بوضع خطة لإيفاد المدرسين للتدريب في الخارج في المجالات المختلفة على الجديد في التربية والطرق الحديثة للتدريس، وكيفية استخدام التكنولوجيا المتطورة كأدوات تعليمية معينة، على أن تكون مدة التدريب أربعة أشهر بكل بعثة تدريبية وذلك بدءا من العام الدراسي،1994/1993 وقد تم إيفاد تلك البعثات التدريبية إلى الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وفرنسا، وقد بلغ عدد المعلمين الموفودين للتدريب في جامعات تلك الدول خلال العامين الدراسيين 1994/1993 و1995/1994، 939 معلما.وقد تقرر زيادة عدد المدرسين المبعوثين خلال العام،1996/1995 إلى 1000 مدرس سنويا.

كما شكلت لجنة عليا للتدريب برئاسة وزير التربية والتعليم تتلخص مهامها في:

-وضع السياسة العامة للتدريب بوزارة التربية والتعليم بما يتماشى مع السياسة التعليمية.

-وضع أسس تخطيط البرامج التدريبية بما يكفل التنسيق بين الأجهزة والإدارات المختلفة.

-متابعة تنفيذ السياسة العامة للتدريب[2].

والجدير بالذكر أن دولة مصر قد أعطت أهمية خاصة للعناية بتحسين وضع المعلم فقد شهدت الفترة (1986-1995) تركيزا مكثفا على تمهين التعليم، أي جعل المدرسين من بين خيرة المثقفين من أبناء المجتمع، وذلك بتزويدهم بثقافة واسعة تشمل المبادئ الاجتماعية والأدبية

[1] فاروق البوهي، محمد غازي بيومي: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص ص 379-380.

[2] شبل بدران، فاروق البوهي:مرجع سابق، ص 261.

والسياسية واللغوية والعلمية والتقنية المناسبة، مع الحرص على أن يمتلك المعلمون قاعدة ذهنية تتيح لهم استيعاب المهام الملقاة على عاتقهم، وأن يخضعوا إلى تحضير في التربية الأساسية واعتماد برنامج إعدادهم قبل وأثناء الخدمة، على عناصر التدريس التي تتناسب مع أي مستوى من مستويات التعليم أو المواد التي تدرس، وروعي في تدريبهم استخدام الأسلوب التحليلي المباشر والإلمام والإطلاع على التقنية التربوية الأساسية، بما في ذلك تسخير جهاز الكمبيوتر كمساعد في التعليم والإرشاد، كل ذلك لتأهيل المعلمين وتزويدهم بالحد الأدنى المطلوب من المعرفة الأكاديمية والتربوية والمهارات التدريسية[1].

### 3-1 تأهيل المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة

تعتمد وزارة التربية والتعليم – بشكل أساسي – على المعلمين الوافدين المتعاقدين محليا والمعارين من الدول العربية، حيث يشكل هؤلاء نسبة كبيرة من جملة المعلمين العاملين بها. وترجع زيادة نسبة غير الوطنيين إلي عدم وفاء مصادر إعداد المعلم بالدولة، بالأعداد المطلوبة من المعلمين في جميع المراحل التعليمية، إضافة إلي ما تشهده هذه المراحل من توسعات كمية هائلة في أعداد المدارس، والفصول، والمقبولين بها.

ولقد شهدت السنوات الأخيرة جهودا كبيرة ومعدلات عالية في شغل الوظائف التعليمية والإدارية بوزارة التربية والتعليم بالوطنيين، ويتطلع النظام التعليمي بالدولة إلي توفير المعلم الوطني القادر على العمل، وتسعي الدولة وقياداتها السياسية إلي حفز المواطنين على الالتحاق بمهنة التدريس، من خلال رفع الروح المعنوية للمعلمين الوطنيين، ولعل أبرز ما يدل على ذلك قرار ولي عهد أبو ظبي، بمنح حوافز تشجيعية للمعلمين الوطنيين في إمارة أبو ظبي.

أما عن مصادر إعداد المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة، فإنه مع قيام الاتحاد وتوفر فرص إيفاد المعلمين إلي الخارج، أنشئت جامعة الإمارات العربية المتحدة في عام 1976 وكان من بين الكليات التي تضمها – منذ إنشائها – كلية التربية، التي تتحدد رسالتها في إعداد وتأهيل المعلم الوطني علي المستوي الجامعي. وفي عام 1979 بدأ برنامج التأهيل التربوي التابع

[1] فاروق البوهي:**التخطيط التعليمي عملياته، مداخله، التنمية البشرية، تطوير أداء المعلم**، دارقباء القاهرة، 2001، ص 226.

لوزارة التربية والتعليم، بهدف رفع المستوي العلميو المهني للمعلمين والمعلمات من الوطنيين من حملة الشهادة الثانوية العامة، الذين يعملون في التدريس للمرحلة الابتدائية.

ومن هنا تحولت مهمة البرنامج، من التأهيل أثناء الخدمة، إلي الإعداد قبل الخدمة، ثم حدثت تطورات أخرى علي هذا البرنامج في عام 1987، وفي السنوات الأخيرة، وفي إطار التعاون والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم وجامعة الإمارات العربية المتحدة، ومن أجل تحسين المهنة ورفع مستوي أداء وكفايات معلم التعليم الابتدائي، جاء مشروع استكمال تأهيل معلم الصف، حيث تمنح الجامعة فرصة الالتحاق بمراكز الانتساب الموجه لجميع العاملين بالتدريس في مدارس الدولة، من حملة دبلوم التأهيل التربوي، والثانوية العامة أو ما يعادلها، بهدف الوصول بمستواهم إلي التأهيل التربوي الجامعي. وقد بدأ المشروع اعتبارا من العام الدراسي1990/1989 للحصول على درجة البكالوريوس في التربية، في تخصص التربية الابتدائية ومعلم الفصل، وتم تنفيذ المشروع على أساس أن الدراسة إلزامية للجميع دون استثناء، وهي دراسة مسائية، وقد شمل المشروع – حتى نهاية عام 1991-حوالي 1435 معلما ومعلمة[1].

وتولي الوزارة الآن اهتماما كبيرا بمجال التدريب أثناء الخدمة، حيث وضعت خطة خمسية للبرامج التدريبية (1993/1992-1997/1996) وفق برنامج تتابعي بنائي مستمر بحيث تستند أعوامها الخمسة إلى ما يتم تنفيذه في كل عام على حدة وعلى ما سبقه من خبرات تدريبية.

كما تم إقامة مركز متخصص للتدريب التربوي، ليوفر المناخ الملائم لبناء الخبرات وتنظيمها والبيئة المناسبة للتعليم والتطبيق العلمي خلال الدورات التدريبية.

وقد تم تخريج 5000 معلم ومعلمة من برامج التأهيل التربوي في اختصاصات المواد الدراسية المنفصلة أو معلم الفصل، ومعلمة رياض الأطفال، وأمناء المختبرات والمكتبات والسكرتارية بتعاون مشترك بين وزارة التربية والتعليم وجامعة الإمارات[2].

[1] بدرية المفرج، وآخرون:مرجع سابق، ص ص 97-98.

[2] شبل بدران، فاروق البوهي:مرجع سابق، ص ص 260-265.

## 2- تجارب الدول الأجنبية في تأهيل المعلمين

### 2-1- تأهيل المعلمين في روسيا

كل خمس سنوات لابد أن يشارك المعلمون على اختلاف مستوياتهم في تدريب متقدم تنظمه معاهد وأقسام متخصصة لهذا الغرض، وهناك ما يقرب من (78) معهدا وقسما للتدريب في المواد الدراسية المختلفة، وتساعدهم في حل مشكلات التدريس به وتحسين وتطوير معلوماتهم وا ٍحاطتهم بأحدث التطورات في مجال تخصصهم، وطرق التدريس بوجه عام. ويطلق علي هذه المعاهد اسم 'معاهد تطوير الكفاءة المهنية للمعلم[1]."

وهذه المعاهد تديرها السلطات المحلية، وعلى المعلم المبتدئ قضاء ما بين 40 إلى 60 ساعة في معهد التدريب المحلي، حيث يتلقى تدريبا أوليا يستهدف تحسين معرفته بالمادة التي يقوم بتدريسها، وبعد ذلك يجب على كل المعلمين بعد انقضاء ثلاث سنوات علي اشتغالهم بالتدريس أن يدرسوا في أحد معاهد التدريب المحلية يوما كاملا في الأسبوع طوال العام الدراسي، ويتكرر ذلك كل خمس سنوات. وتقوم المدرسة العليا من خلال مراكز التدريب فيها بتنظيم تدريب للمعلمين أثناء الخدمة لمدة عامين، كدراسة مسائية وتعقد أيضا الجلسات العلمية والمؤتمرات والمناقشات والمعارض لصالح التنمية المهنية للمعلمين.

ويوجد في كل منطقة مكتب للتعليم يقدم المعلومات والإرشاد التربوي للمعلمين، وتخصص المناطق الإقليمية المختلفة مكانا للتنمية المهنية للمعلمين، ويشتمل برنامج التدريب فيها على المحاضرات والمناقشات وورش العمل ونماذج التدريس.والتدريب في روسيا نوعان: الأول يطلق عليه التدريب التجديدي يتم من خلاله تعريف المعلمين، بأحدث الأبحاث في مجال التربية والتعليم التربوية والأكاديمية على السواء. والنوع الثاني من التدريب يخصص لأنصاف المعلمين[2].

### 2-2 تأهيل المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية

ساد الاعتقاد أنه لا يمكن لمعاهد إعداد المعلمين أن تخرج المعلم الحقيقي غالبا، حتى ولو قاربت فترة إعداده الأربع أو الخمس سنوات ذلك أن المعلم الحقيقي هو تلميذ طوال حياته.لذلك فإن

[1] بديع محمود مبارك القاسم:مرجع سابق، ص 5.

[2] بدرية المفرج، وآخرون:مرجع سابق، ص ص 109-110.

المعلمين يدربون من أجل تحسين كفاءاتهم وذلك باطلاعهم على بعض البحوث التي تتعلق بنمو الطفل، ونظريات المعرفة والوسائل التعليمية والإلمام بالتطورات التي طرأت على بعض الفروع[1].

ولكي تتحقق استفادة المعلمين من البرامج التي تعد لتربيتهم أثناء الخدمة، ويتيسر لهم بحث المشكلات، والوصول إلى حلول معقولة، توافق بعض السلطات التعليمية المحلية على إعفائهم من العمل نصف يوم من أيام العمل الأسبوعي، وتخصص بعض السلطات الأخرى من ثلاثة إلى خمسة أيام متصلة في العام الدراسي الواحد، يعفى فيها المعلمون من أعمالهم ويتفرغون لبحث المشكلات التعليمية والتربوية، وقد تمنح بعض السلطات المعلمين المشتركين في مثل هذه المؤتمرات أجرا عن حضورهم.كما تكافئ بعض السلطات المعلمين الذين يشتركون في نشاط فني بمنحهم رسوم اشتراك في هذا النشاط إذا تطلب الاشتراك رسوما.وتخصص بعض السلطات أيضا رصيدا معينا يستخدمه المعلمون في دفع مكافآت الاختصاصيين الذين قد يحتاجون إليهم لأخذ رأيهم أو الاستفادة بخبراتهم في أمر من الأمور، وقد يستخدم هذا الرصيد لشراء بعض الأدوات اللازمة أيضا.

ويعد الإشراف أو التوجيه الفني من الوسائل التي تساعد المعلمين على النمو أثناء الخدمة. وكان الإشراف في بادئ الأمر مقصورا على ما يتصل بعملية التدريس في الفصول، ولكنه يشمل الآن كل ما يتعلق بالعملية التربوية ويقوم به في الوقت الحاضر عدد مختلف من الأفراد بعد أن كان القيام به وقفا على المشرفين فيقوم به مديرو التعليم، ونظار المدارس، ورؤساء الأقسام فيها وغيرهم.كما يشجع المعلمون على توجيه ذواتهم وتقدير نموهم الشخصي[2].

كما تؤدي نقابات المعلمين دورا كبيرا في هذا المجال، حيث تقدم دراسات في التنمية السياسية للمعلمين، كما تعقد هذه النقابات ورش عمل صيفية لمدة أسبوع على الأقل. والبرامج التدريبية التي تقدمها النقابات تتم بطريقة ديمقراطية، بمعني أنه لا توجد مسافة اجتماعية بين مقدمي التدريب ومتلقيه، وللمعلم الحرية في اختيار نوع النشاط الذي يرغبه، ولهذا السبب يقبل المعلمون على برامج التنمية المهنية التي تقدمها نقابات المعلمين أكثر من نظيراتها التي تقدمها الكليات والجامعات وقسم الولاية التعليمي والمناطق المدرسية، ومرجع ذلك أن نقابات المعلمين

[1] بديع محمود مبارك القاسم:مرجع سابق، ص 5.

[2] فاروق البوهي، محمد غازي بيومى: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص ص 393-395.

تشعر المعلم أنه في أسرته ويتعاون مع زملاء المهنة، ويشعر بالجماعية.ويعيش مع زملائه لعدة أيام في مؤتمر أو ورش عمل.

والمعلم الذي يحضر برامج التنمية المهنية يحصل علي امتيازات كثيرة مثل التمتع بمكانة كبيرة في المدرسة، وتكون له أحقية ترشيح نفسه لرئاسة أي منظمة مهنية تعليمية والحصول علي منحة لحضور المؤتمرات والاجتماعات التعليمية في الأماكن القريبة والبعيدة، بل ويزداد راتبه[1].

**2-3 تأهيل المعلمين في إنجلترا**

تؤدي الجامعة المفتوحة وكليات التربية ومعاهد المعلمين العليا دورا أساسيا في تنظيم دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وتقوم مراكز المعلمين بدور بارز في تقديم المساعدات الفنية للمعلمين في مجالات اختيار المواد التعليمية وإعدادها وإرشادهم إلى كيفية توظيفها، والتركيز على احتياجات المعلمين الصفية.وتعتبر التنمية المهنية للمعلمين مسئولية كبيرة يسهم فيها قسم التربية والعلوم والجامعات، ومعاهد وكليات التربية ومراكز المعلمين وإن كانت هناك دلائل تشير إلي أن المسئولية الرئيسة تقع على عاتق السلطات التعليمية المحلية، لأنها مسئولة عن وضع قواعد تعيين المعلمين، وبالتالي لابد أن تكون مسئولة عن تنميتهم مهنيا[2] وتتنوع برامج التنمية المهنية للمعلمين في إنجلترا على النحو التالي:

**1-البرامج القصيرة**

**1-1 برامج تقدمها السلطات التعليمية المحلية:** وفي هذا النوع من البرامج على كل مفتش أن يقدم كل عام اقتراحات بالبرامج التي ينبغي أن تقدم للمعلمين.وتقوم هذه المقترحات أساسا على طلب من بعض المعلمين لدراسة ناحية من النواحي، ويقوم المفتش بتقديم مقترحاته الكفيلة بتحقيق هذا الأمر.

**1-2 برامج تقدمها وزارة التعليم:** تهدف وزارة التعليم من تقديم البرامج القصيرة للمعلمين إلى رفع مستواهم المهني والفكري، وتختار الوزارة عددا من المعلمين لحضور البرامج من أعداد كبيرة تتقدم إليها، ويمكن للوزارة أن تجمع بين المعلمين والمحاضرين الممتازين من كل أنحاء البلاد، وليس من

[1] بدرية المفرج، وآخرون:مرجع سابق، ص 107.

[2] بدرية المفرج، وآخرون:مرجع سابق، ص 111.

جهة واحدة، وتقدم الوزارة برامجها القصيرة عادة في فترة العطلات، وتعقد غالبيتها في كليات المعلمين.

**2- البرامج الطويلة:** تقدم المعاهد وأقسام التربية بالجامعات بالإضافة إلى المؤتمرات التي تعقدها والبرامج القصيرة التي تقدمها برامج تؤدي عادة إلى الحصول على مؤهل آخر في التربية ويطلق عليه دبلوم في التربية، ومدة هذا البرنامج عام واحد، وتقوم الوزارة بدفع نفقات الدراسة للمعلم إذا استغنت السلطة المحلية عنه لمدة عام[1].

**استخلاص الفصل:**

انطلاقا من استعراضنا للعناصر السابقة توصلنا إلى أن تأهيل المعلمين ضرورة لازمة تستخدمها الدول من أجل تحسين مستوى أداء مواردها البشرية، على اعتبار أن المعلم مورد بشري ينبغي العناية به إذا ما أردنا الرفع من مستوى أدائه، فزيادة فاعلية المعلمين تزيد من تأثيرهم في التلاميذ ومساعدتهم على تحقيق أهدافهوتنمية مواهبهم وإشباع حاجاتهم، وتنمية شخصياتهم وهذه بلا شك هي الأهداف العامة والغايات الكبرى لعملية التربية.

وهناك عدة أسباب تجعل جميع الدول تهتم بتأهيل المعلمين منها الانفجار المعرفي وتضاعف المعرفة وبخاصة في العلوم والتكنولوجيا، وتطور المناهج والتغيرات التربوية، إضافة إلى معالجة النقص الحاصل في مرحلة الإعداد.

كما توصلنا أيضا إلى أن التأهيل نشاط مخطط ومدروس، وهو كأسلوب لا يهدف فقط إلى معالجة وإصلاح النقص والضعف في إعداد المعلمين، وإنما يهدف إلى جانب ذلك إلى زيادة قدرة المعلمين على التفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية ومواجهة المشكلات المستقبلية والتغلب عليها من ناحية أخرى، وبهذا يرتفع مستوى أدائهم وتزيد كفاءتهم في العمل.

فالمعلم الكفء إذن هو أداة التغيير في المدرسة، والمدرسة هي أداة التغيير في المجتمع ولذلك يمكن النظر إلى التأهيل باعتباره إستراتيجية من استراتيجيات التغيير التربوي والحضاري في المجتمع.

[1] فاروق البوهي، محمد غازي بيومى: **دراسات في إعداد المعلم**، مرجع سابق، ص ص 390-392.

# الفصل الثالث - تنمية الموارد البشرية

**تمهيد**

**أولا -** تنمية الموارد البشرية المفهوم الأهمية والأهداف

**ثانيا -** تكوين و تنمية الموارد البشرية

**ثالثا -** إستراتيجية تكوين وتنمية الموارد البشرية

**رابعا -** إدارة الموارد البشرية الأهمية والتطور

**خامسا -** نظريات التنظيم

**استخلاص الفصل**

**تمهيد:**

لطالما حظيت الجوانب المادية في المؤسسات بأهمية كبيرة واعتبرتها المورد الأساسي، في العمل والإنتاج ولم يتعدى دور المورد البشري كونه أداة للعمل ومصدر للطاقة، تستخدمه المؤسسة في الوصول إلى الإنتاج المطلوب، وظل الوضع على حاله إلى أن ظهرت مدرسة العلاقات الإنسانية واعتبرت الإنسان محور العمل الإداري، وأنه العنصر المهم داخل المؤسسة.ومنذ ذلك الوقت أصبحت المؤسسات بمختلف أنواعها (اقتصادية، صناعية، خدماتية،....) تنظر إلى المورد البشري باعتباره العمود الفقري، والمورد الحقيقي لها، ولا يمكن أن تحقق أهدافها إلا من خلاله، إلا أن التغيرات والتطورات الحاصلة على مستوى عالمي في عصرنا الحالي، صعبت على الموارد البشرية النجاح في أداء وظائفها بفعالية وكفاءة، ولمواكبة كل هذه التغيرات والتأقلم معها، تلجأ المؤسسات إلى تنمية مواردها البشرية، لضمان تزويدها بكل المستجدات والخبرات من أجل ضمان حسن العطاء والجودة في الأداء.

وبناءا على ما سبق سنحاول في هذا الفصل أن نتحدث عن أهمية تنمية الموارد البشرية ودورها في خلق الميزة التنافسية، والمحافظة على مكانة المؤسسة في ظل كل التغيرات المفروضة عليها الداخلية والخارجية.

## أولا- تنمية الموارد البشرية المفهوم الأهمية والأهداف

### 1- تعريف تنمية الموارد البشرية

1-1 **تعريف الموارد:** الموارد ressources لغويا هي المصادر sources أو الوسائل أو الثروة ومورد هي مفرد موارد، والمورد هو المكان الذي يأتي إليه الناس للحصول على شيء يحقق لهم نفعا، ويستخدم مصطلح الموارد عادة كإشارة إلى الأصول المادية التي تحقق ثروة أو إيرادات ومداخيل أي أنها كانت يغلب عليها الجانب الاقتصادي، ولكن تم توسيع المصطلح شأنه شأن العديد من المصطلحات ليشمل الموارد البشرية، والتي بإمكانها تحقيق الثروة والإيرادات في حالة توافر مجموعة من الشروط منها الفنية والمعرفية والمهارات والاتجاهات وغيرها، ومن هنا نجد أن المورد في معناه الواسع قد يكون مصدرا ماديا أو معنويا إذا تم استخدامه بطريقة فعالة.

ويعرف ماكس سبورين المورد بأنه: 'أي شيء له قيمة ويمكن استخدامه وهو إما أن يكون متاحا أو غير متاح، ويتطلب بعض الجهد لجعله متاحا، ويستطيع الإنسان أن يستفيد منه ويجعله أداة يمكن استخدامها لتأدية وظيفة أو لإشباع حاجة أو لحل مشكلة[1].'

**2-1 تعريف الموارد البشرية:** يعرف حسن إبراهيم بلوط الموارد البشرية على أنها :' مجموعات الأفراد المشاركة في رسم أهداف وسياسات ونشاطاتوا إنجاز الأعمال التي تقوم بها المؤسسات وتقسم هذه الموارد إلى خمسة مجموعات وهي التالية:

1 الموارد الاحترافية 2 الموارد القيادية.

3 الموارد الإشرافية 4 باقي الموارد المشاركة.

5 الاتحادات العمالية[2].

يقصد بها أيضا: 'تلك الجموع من الأفراد المؤهلين ذوي المهارات والقدرات المناسبة لأنواع معينة من الأعمال والراغبين في أداء تلك الأعمال بحماس واقتناع.'

من التعريف تبرز صفتين أساسيتين في تركيب الموارد البشرية هما:

أ.صفة القدرة على أداء الأعمال.

ب.صفة الرغبة في أداء الأعمال[3] .

كما عرفت أيضا على أنها: 'تلك المجموعات من الأفراد القادرين على أداء العمل والراغبين في هذا الأداء بشكل جاد وملتزم، لأنهم رأسمال عقلي أي لهم عقول قادرة على التعلم والنمو والإسهام المؤثر في تعزيز أداء وموارد المنظمة[4].'

يقصد بالموارد البشرية: 'مجموع الأفراد والجماعات التي تكون في المنظمة في وقت معين ويختلف هؤلاء الأفراد فيما بينهم، من حيث تكوينهم وخبرتهم وسلوكهم واتجاهاتهم وطموحاتهم، كما يختلفون في وظائفهم ومستوياتهم الإدارية وفي مساراتهم المهنية والوظيفية، وتستعمل المؤسسة هذه الموارد البشرية من أجل تحقيق أهدافها وتصميم وتنفيذ استراتيجياته، ويتطلب التغير لصالح

[1] نورالدين حاروش:**إدارة الموارد البشرية**، دار الأمة الجزائر، 2011، ص ص 8-9.

[2] حسن إبراهيم بلوط:**إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي**، دار النهضة العربية بيروت، 2002، ص17.

[3] علي غربي، وآخرون:**تنمية الموارد البشرية**، دار الهدى الجزائر، 2002، ص 19.

[4] محمد سعيد سلطان:**إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية بيروت، 1993، ص19.

المنظمة اهتماما وتخطيطا مسبقا لتوجيه الأفراد وتغيير تصرفاتهم في مختلف المجالات، وبالطبع تختلف خصائص الموارد البشرية من منظمة إلى أخرى حسب مستوى تطور معارفهم وكفاءتهم وقدراتهم ومقدار توافر العناصر لدى الأفراد العاملين[1].

**1-3 تعريف تنمية الموارد البشرية:** على الرغم من قدم ممارسات تنمية الموارد البشرية، إلا أن اهتمام المنظرين الاقتصاديين والإداريين بدأ يتجه إليه كحقل علمي في سنة 1958، حيث أصبح مصطلح تنمية الموارد البشرية، أكثر تداولا في كتاباتهم، ومصطلح تنمية الموارد البشرية بمضمونه المعاصر لم يصبح واسع الانتشار إلا مع المفكر الأمريكي **ليونارد نادلر**.

وقد ساوى في البداية بين مفهوم تنمية الموارد البشرية وأية نشاطات أخرى مخططة تستهدف إحداث التغيير السلوكي من قبل أي جماعة، ثم عدل فكرته في مرحلة لاحقة عندما صرح بأن مفهوم تنمية الموارد البشرية يوازي فكرة التجربة التعليمية المنظمة، والتي تنفذ في فترة زمنية معينة، مع توقع حدوث تغير في الأداء[2].

هذا وقد عرفت تنمية الموارد البشرية على أنها: الأنشطة النظمية المخططة التي يصممها التنظيم ليوفر الفرصة لأعضائه، ليتعلمو ا المهارات اللازمة لتلبية طلبات العمل الحالية والمستقبلية فيكون التعلم أساس كل جهود تنمية الموارد البشرية[3].

كما عرفت على أنها: أحد المقومات الأساسية في تحريك وصقل وصيانة وتنمية القدرات والكفاءات البشرية في جوانبها العلمية والعملية والفنية والسلوكية، فهي وسيلة تعليمية تمد الإنسان بمعارف أو معلومات أو نظريات أو مبادئ أو قيم أو فلسفات تزيد من طاقته على العمل والإنتاج[4].

عرفت أيضا: مساعدة العاملين على مواجهة التحديات التي تخلقها التطورات التكنولوجية وغيرها من أنواع التطور في بيئة العمل، وتستهدف أيضا معاونتهم على التكيف إزاء المتطلبات

---

[1] نورالدين حاروش:مرجع سابق، ص 16.

[2] Leonard Nadler and Gerland D wiggs : **Managing human resource development**, jossey-bass, san francisco, 1986, PP 3-4.

[3] جون ويرنر ،واندي ديسايمون:**تنمية الموارد البشرية-الأساس-الإطار-التطبيقات**، تعريب ومراجعة، سرور علي إبراهيم سرور، دار المريخ المملكة العربية السعودية، 2011، ص 47.

[4] نوري منير: **تسيير الموارد البشرية**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2010، ص 328.

الجديدة لتحقيق مستويات الأداء المطلوب للبقاء والحفاظ على القدرة التنافسية[1].

أيضا عرفت بأنها: المعرفة والمهارات والقدرات للقوى البشرية القادرة على العمل، في جميع المجالات والتي يتم اقتناءها واختيارها على ضوء ما جرى من اختيارات مختلفة، بغية رفع مستوى كفاءتها الإستنتاجية إلى أقصى حد ممكن.

كما عرفها علماء الإدارة أنها: العملية المخططة الهادفة التي قد توجه عملية النمو وتسارعها[2].

من خلال التعريفات السابقة نخلص إلى القول أن تنمية الموارد البشرية وتحسين أدائها ذا أهمية بالغة، لذا تلقى اهتماما متزايدا من المؤسسات المعاصرة، ويأتي هذا الاهتمام من الاعتراف بأهمية الدور الذي يؤديه المورد البشري في خلق وتنمية القدرات التنافسية للمؤسسات.

**1-4- تعريف إدارة الموارد البشرية:** تعرف على أنها:'مجموعة من العمليات والاستراتيجيات و الأنشطة التي يتم تصميمها لدعم الأهداف المشتركة، عن طريق إيجاد نوع من التكامل، بين احتياجات المؤسسة والأفراد الذين يعملون بها.'

يركز هذا التعريف على الأهمية الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية وعلى العمليات، وذلك بسبب الطبيعة الاستمرارية للأنشطة التي يتم تنفيذها[3].

عرفت أيضا: 'ذلك الجانب من العملية المتضمنة لعدد من الوظائف والأنشطة والتطبيقات التي تمارس لأجل إدارة العنصر البشري الموجود بطريقة فعالة وا يجابية، وبما يؤدي إلى تحقيق مصلحة المنظمة ومصلحة العاملين ومصلحة المجتمع ككل، وترتبط وظائف وأنشطة الموارد البشرية مباشرة باستراتيجيات المنظمة المختلفة.'

يقصد بها كذلك: 'النشاط الذي يتعلق بتخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة الوظائف الخاصة بتدبير وتنمية والمحافظة على قوة العمل، والانتفاع بها لتحقيق الأهداف الفردية والتنظيمية العامة.'

عرفتها الجمعية الأمريكية لإدارة الأفراد بأنها: 'فن اكتساب القوى العاملة ذات الكفاءة وتنميتها والاحتفاظ بها من أجل تحقيق أهداف المنظمة بأقصى قدر من الفعالية في الأداء.'

---

[1] عبد الرحمن توفيق:**استراتيجيات الاستثمار البشري بالمؤسسات العربية**، بميك القاهرة، 1996، ص 40.

[2] صلاح الدين عبد الباقي:**إدارة الموارد البشرية**،الدار الجامعية الإسكندرية،1999،ص 19.

[3] باري كشواي:**إدارة الموارد البشرية**،دار الفاروق مصر ط2،2006،ص 12.

أيضا هي: انتقاء واختيار العاملين الجدد وتنمية كفاءات المتواجدين في المنظمة بقصد الاستخدام الأمثل للقوى العاملة والحصول على نتائج نوعية وكمية في المستوى المطلوب[1].

## 2- أهمية تنمية الموارد البشرية

تتباين أهمية تنمية المورد البشريو الفائدة منه، بتباين الجهات والأفراد المستفيدة منه، على الرغم من التداخل والتكامل بين النتائج المتحققة منه لجميع أطرافه وهم الأفراد العاملون ثم المؤسسات، يعتبر التكوين أحد الأساليب الهامة في تنمية الموارد البشرية وفيما يلي نستعرض أهمية التكوين لكل من الأفراد العاملين والمؤسسة.

**2-1 أهمية التكوين بالنسبة للأفراد العاملين:** يكتسي التكوين أهمية كبيرة بالنسبة للأفراد داخل المؤسسات، نحاول أن نستعرض فيما يلي أبرز النقاط التي تبرز أهمية التكوين بالنسبة للأفراد العاملين.

-توسيع وزيادة فرص الترقية الوظيفية وما يترتب عليها من مكتسبات مادية ومعنوية.

-رفع الروح المعنوية والرضا عن الأداء وتحسين العلاقات الإنسانية.

-تقليل الأخطاء والانحرافات والإصابات واحتمالات التعرض للعقوبات التأديبية.

تحديث المعلومات وا ٍثراء المعارف ذات العلاقة بالوظائف الحالية والمستقبلية.

-زيادة الفهم للقوانين والنظم واللوائح المنظمة للعمل والعلاقات.

-إثراء الخبرات والتجارب وتبادلها والتعرف على المستجدات الفكرية والعملية ذات العلاقة[2].

-يساعد الأفراد في تحسين فهمهم للمؤسسة واستيعابهم لدورهم فيها.

- يساعد الأفراد في تحسين قراراتهم وحل مشاكلهم في العمل.

- يطور وينمي العوامل الدافعية للأداء ويوفر الفرصة أمام الأفراد للترقية في العمل.

- يساعد الأفراد في تطوير مهاراتهم وقدراتهم، وأنماط سلوكهم بما يحقق الأداء الفعال.

- يساعد في تقليل القلق الناجم عن عدم المعرفة بالعمل وقلة المهارات التي ينجم عنها ضعف الأداء[3].

---

[1] نورالدين حاروش:مرجع سابق،ص ص 13، 14.

[2] عامر خضير الكبيسي:مرجع سابق، ص ص 17-18.

[3] سهيلة محمد عباس، علي حسن علي:**إ دارة الموارد البشرية**، دار وائل الأردن، 1999، ص 109.

فالتكوين يعتبر بالنسبة للفرد تطبيقا لوسائل بإمكانها مساعدته في الحصول على قدرات ومعارف ومواقف،تسمح له بالاندماج والترقية و التحكم في التقنيات الجديدة وتجديد معارفه السابقة[1].

**2-2 أهمية التكوين بالنسبة للمؤسسة:** إذا كانت الفوائد أعلاه تتحقق للمتكونين أنفسهم فإنها بنفس الوقت وبصورة غير مباشرة ستصب في مصلحة المؤسسة، أما أهمية التكوين بالنسبة للمؤسسة فيمكن إيجازها في النقاط التالية:

-معالجة القصور والخلل في الأداء الكلي أو في المخرجات النهائية للمؤسسات[2].

-إزالة ومعالجة نقاط الضعف للأداء سواء أكان ذلك للأداء الحالي أو الأداء المستقبلي المتوقع مما ينعكس بنتائج إيجابية على مستوى الإنتاجية الكلية للمؤسسة ويسهم في تطويرها واستمرارها.

-تحسين المعارف والمهارات الخاصة بالعمل في كل مستويات المؤسسة.

-التكوين يمكن المؤسسة من حل مشاكلها واتخاذ قراراتها بفاعلية أكثر.

يساعد في تجديد وا ٍثراء المعلومات التي تحتاجها المؤسسة لصياغة أهدافها وتنفيذ سياساتها[3].

-" يساهم في ربط أهداف الأفراد العاملين بأهداف المؤسسة.

- يساهم في خلق اتجاهات ايجابية داخلية وخارجية نحو المؤسسة.

- يساهم في انفتاح المؤسسة على المجتمع الخارجي، وذلكبهدف تطوير برامجها وا ٍمكانياتها.

- يؤدي إلى توضيح السياسات العامة للمؤسسة.

- يؤدي إلى تطوير أساليب القيادة وترشيد القرارات الإدارية.

يساعد في تجديد وا ٍثراء المعلومات التي تحتاجها المؤسسة لصياغة أهدافها وتنفيذ سياستها.

-مواجهة التغيرات التي تحدث في النظم الاقتصادية والاجتماعية ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي[4].

2-3 **أهمية التكوين في تطوير العلاقات الإنسانية:** لا تقتصر أهمية التكوين على الأفراد العاملين أو المؤسسة فقطوا ٍنما يكتسي أهمية أخرى تتمثل في تطوير العلاقات الإنسانية بين

[1] M. Deguy:**La Politique des ressources humaines dans l'entrepris,** ed, D'Organisation, paris,1984,p 133.

[2] عامر خضير الكبيسي:مرجع سابق، ص 19.

[3] يوسف حجيم الطائي وآخرون:**إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي متكامل**، الوراق للنشر عمان، 2006، ص 273.

[4] سهيلة محمد عباس، علي حسن علي:مرجع سابق، ص ص 108-109.

الأفراد داخل المؤسسة، لذا سنحاول فيما يلي استعراض أهمية التكوين في تطوير العلاقات الإنسانية:

-تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاملين.

- تطوير إمكانيات الأفراد لقبول التكيف مع التغيرات الحاصلة بالمؤسسة.

- تمتين العلاقة بين الإدارة والأفراد العاملين.

- يساهم في تنمية وتطوير عملية التوجيه الذاتي لخدمة المؤسسة[1].

تكمن **أهمية تنمية الموارد البشرية** إذن في النتائج الملموسة التي يحققها التكوين في حال ارتكز على سياسات وقواعد واضحة ومدعومة من قبل القمة الإدارية.إذ أن الفاعلية والكفاية في الإنتاج والأداءواللذان يعتبران مطلبين أساسيين يقعان في صلب استراتيجيات وا إدارة المؤسسة ويتحققان غالبا عن طريق التكوين، كما أن الحوافز المادية والمعنوية التي ترفع من مستوى أداء وا إنتاجية الأفراد، تنمو وتزداد مع ارتفاع مستوى ودوافع التكوين ومع تطوير وتحديث برامجه وتتضح أهميته أكثر من خلال تحقيق التكوين للأهداف المرجوة منه، والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

-وجود حاجة فعلية لتكوين الأفراد، ونقلهم إلى مواقع الإنتاج والتغيير معا.

-زيادة في الإنتاج عن طريق ضمان تكوين لأداء الأفراد للعمل بكفاية وفاعلية.

-اقتصاد النفقات التي يمكن أن تتكبدها المؤسسة، نتيجة التغيير أو الاستبدال في موارد معينة (آلات، معدات، مواد).

-تحفيز الأفراد وتوفير الدوافع الذاتية للعمل وذلك عن طريق،مد الأفراد بالمهارات والقدرات التي تساعدهم على القيام بمسئوليات الأعمال التي توكل إليهم، أضف إلى ذلك أن المهارات الجيدة والجديدة تعزز من أهمية ومكانة العمل لدى الأفراد وتؤهلهم بالتالي للترقي واستلام وظائف أعلى.

-استقرار في دوران العمل بما يؤمن متابعة إنتاج المؤسسة، لمشاريعها المختلفة وبما يوفر الاستقرار الوظيفي للأفراد المكونين، على تلبية حاجات وشروط مختلف مشاريع المؤسسة الإنتاجية[2].

[1] يوسف حجيم الطائي وآخرون:مرجع سابق، ص 274.

[2] حسن إبراهيم بلوط:مرجع سابق، ص ص 238-239.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن التكوين هو إحدى الطرق الرئيسية لرفع الإنتاجية، وهو عنصر حيوي بالغ الأهمية، والفرد المكون المؤهل هو فرد قادر على أداء عمله، واثق من نتائجه.

فالتكوين هو أحد المحاور الرئيسية لتحسين أداء العنصر البشري حتى يصبح أكثر معرفة واستعدادا وقدرة على أداء المهام المطلوبة منه بالشكل المطلوب والمناسب، وبهذا فإن التكوين وسيلة وليس غاية، فهو استثمار وليس استهلاك[1].

وفي الأخير يمكن القول أن أهمية التكوين تأتي من الدور الذي يؤديه، في تنمية وتطوير الموارد البشرية، بكافة مستوياتها ولما له من أهمية في تزويد تلك الأيدي العاملة بمستجدات وخبرات تستلزم الإحاطة بها، خاصة ونحن نعيش في عالم متجدد متطوير في كافة النواحي الهيكلية الآلية، من هنا نجد أن صانع القرار في أي مؤسسة يضع ضمن إطار خططه المطبقة نظام تكوين مستمر لكافة المستويات العاملة، لما لذلك من إسهامات في تحقيق الأهداف المنشودة[2].

## 3- أهداف تنمية الموارد البشرية

تهدف عملية التكوين إلى تهيئة الموارد البشرية لتحقيق أهداف المؤسسة، لذا فإن الهدف الرئيسي من أي عملية تكوين سوف تتمثل في تحقيق نوع من التغيير في المعرفة أو المهارة أو الخبرة، أو السلوك أو الاتجاه، والذي من شأنه تعزيز كفاءة الموارد البشرية ويمكن تحديد أهم أهداف تنمية الموارد البشرية كما يلي:

-تنمية قدرات ومهارات العاملين اللازمة لأداء الوظائف التي يشغلونها في الفترة الحالية، أو الوظائف التي يمكن أن يشغلوها في الفترات القادمة عن طريق الترقية أو النقل.

-توفير القدر المناسب من المعلومات التي تلزم العامل وتهدف إلى تطوير معلوماته في النواحي التالية:- طبيعة المؤسسة التي يشغلها الفرد حاليا وعلاقة تلك الوظائف بالوظائف الأخرى في المؤسسة.

-طبيعة المؤسسة ونشاطها وتاريخها وثقافتها.

---

[1] مدحت محمد أبو النصر :**إدارة وتنمية الموارد البشرية الاتجاهات المعاصرة**، مجموعة النيل العربية، القاهرة مصر، 2007، ص 246.

[2] طاهر محمود الكلالدة**تنمية وا إدارة الموارد البشرية**، دار الثقافة عمان، الأردن، 2008، ص 46.

-البيئة الخارجية للمؤسسة وتأثيرها على نشاط المؤسسة.

-تنمية الجوانب السلوكية للعاملين داخل المؤسسة، وفي هذا المجال يساهم التكوين بشكل مباشر في تنمية الجوانب السلوكية خاصة في مجال التعامل مع الزملاء، والعملاء والرؤساء، وتقوية الاتصالات الشخصية الفعالة[1].

-إتباع منهجية رفع قدرات العاملين من خلال برامج تكوينية هادفة تغذي كافة فئات العاملين بشتى مواقعهم ومهامهم، حيث تمتاز هذه البرامج الهادفة بالدقة والموضوعية، حتى تحقق الغرض المقصود من عقد هذه الدورات وهو رفع إمكانات وقدرات العاملين وبالتالي زيادة إنتاجيتهم، مع خلق وتهيئة الأجواء المناسبة للإنتاجية وظروف العمل المريحة.

-تحقيق مبدأ الإدارة بالأهداف في القيادات الإدارية بحيث يتم تأهيلها، وزيادة قدراتها حتى يتسنى لها صنع القرارات المناسبة.

-العمل على تخفيض دوران العمل والمحافظة على طاقم العاملين للاستفادة من أدائهم وانتمائهم لعملهم، وذلك بإقامة العلاقات الإنسانية والاجتماعية المناسبة معهم.

-تحقيق الغرض والهدف الرئيسي للمؤسسة وصولا إلى أهفلها وا إنتاجيتها بكل يسر وسهولة.

-وضع نظام مكافآت ورواتب وحوافز وقياس أداء يضمن للجميع العدالة وحسن الأداء.

-وضع نظام يحفظ القوى العاملة، حيث أن التغيير وعدم الاستقرار في القوى العاملة يؤثر سلبا على إنتاجية المؤسسة وبالتالي الحفاظ على العاملين[2].

هذا ويقسم علي محمد عبد الوهاب وآخرون أهداف تنمية الموارد البشرية إلى أربعة أنواع نستعرضها كالتالي:

**-الأهداف اليومية المعتادة للوظيفة:** والتي تشتق من الواجبات الرئيسية للوظيفة وتحقق القدر المطلوب من كفاءة الأداء، وتحفظ للوظيفة توازنها مع بقية الوظائف.

**-أهداف حل المشكلات:** والتي تختص بإيجاد حلول محددة للمشكلات التي تكون في مكان العمل (فنية، إنسانية...)، وتساعد هذه الأهداف الأفراد والمؤسسات على الاستمرار في الإنجاز والتغلب على الصعوبات التي تصادف العمل.

---

[1] عادل محمد زايد:**إدارة الموارد البشرية رؤية استراتيجية**،2003،مرجع إلكتروني،ص ص 285-286.

[2] طاهر محمود الكلالده:مرجع سابق، ص ص 13-14.

**-الأهـداف الابتكاريــة:** والتـي تتعلـق بـالتطوير والاكتشـاف والتجديـد، ويقـوم التكـوين هنـا بمساعدة المتكونين على الوصول إلى أفكار جديدة في أعمالهم، وحلول مبتكرة لمشكلاتهم، وقرارات أكثر فعالية لتحقيق أهدافهم.

**-الأهداف الشخصية:** وهـي التـي يريد الأفراد تحقيقها لأنفسـهم، من تنميـة ذاتيـة واحتـرام الآخرين وتأكيد الذات، ويهتم التكوين هنا بمساعدة الشخص على أن يضـع لنفسه أهدافا ويكشف الطرق الملائمة لبلوغها، ويسعى إلى تحقيقها من خلال تحقيق مصالح العمل أيضا.

وتعمل هذه الأنواع الأربعة في تناسق وتكامل بحيث يمهد بعضـها لبعض ويكمل بعضـها البعض الآخر[1].

وعموما فإن تنمية الموارد البشرية يهدف إلى جعل العاملين أكثر كفاءة وفعالية في وظائفهم وأعمالهم، ويمكن أن يكون التكوين محددا لغرض احتياجات العمل الذي يقوم بـه الفرد، أو مستمر للتزويد بكل مستحدثات التكنولوجيا المتجددة، أي حسب طبيعة ونوع العمل المنوط للشخص[2].

## ثانيا - تكوين وتنمية الموارد البشرية

### 1- خصائص تكوين وتنمية الموارد البشرية

**1-1 تنميـة المـوارد البشـرية عمليـة إسـتراتيجية:** ينظـر فـي الوقـت الحاضـر إلـى تنميـة الموارد البشرية على أنها عملية إستراتيجية، تأخذ شكل نظام فرعي مكون من أجزاء متكاملة وتعمل ضـمن نظـام وا إسـتراتيجية المؤسسـة[3]، وتتوقـف الفعاليـة النهائيـة لـه فـي تحقيـق أهدافـه علـى مـدى التكامل والترابط بين أفراده وعناصره، والاعتراف بكون التكوين نظاما فرعيا، يؤدي إلى الاعتراف بأهمية وجود ارتباط وتكامل بين نشاط التكوين وبين الأنشطة الأخرى التي تؤدى داخل المؤسسة[4].

وتتكون إستراتيجية تنمية الموارد البشرية من مجموعة مخططة من برامج التكوين والتنمية المستمرة، التي تهدف وتسعى إلى تطوير وتحسين أداء كل من يعمل في المؤسسة، وتعليمه كل جديد بشكل مستمر، من أجل مساعدة الجميع على تحقيق مكاسب وظيفية ومستقبل وظيفي جيد

---

[1] مدحت محمد أبو النصر:مرجع سابق، ص ص 248-249.

[2] طاهر محمود الكلالده:مرجع سابق، ص 46.

[3] عمر وصفي عقيلي:**إدارة الموارد البشرية المعاصرة بعد استراتيجي**، دار وائل الأردن، 2005، ص 437.

[4] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص 291.

وفي الوقت نفسه تسعى هذه الإستراتيجية إلى تشكيل بنية تحتية من المهارات التي تحتاجها المؤسسة في الحاضر والمستقبل، لرفع كفاءتها الإنتاجية، وفعاليتها التنظيمية باستمرار لتحقيق الرضا لدى زبائنها الذي يتوقف وجودها على هذا الرضا، وكذلك التأقلم والتكيف مع التغيرات إلى تعليم واكتساب مواردها البشرية المهارات الجديدة والمتنوعة لاحتوائها والتعايش معها، فهذه المهارات الجديدة التي تخلقها التنمية تساعد إلى حد كبير على تخفيف الضغوط التي تشكلها التغيرات على الموارد البشرية[1].

فقد أنفقت المؤسسات الأمريكية التي عدد العاملين فيها أكثر من مائة فرد سنة 1994 مبلغ 45 مليار دولار على برامج التكوين، حيث تنظر هذه المؤسسات إلى مسألة تنمية مواردها البشرية على أنها مسألة إستراتيجية[2].

**2-1 تنمية الموارد البشرية عملية مستمرة:** تظهر الحاجة إلى نشاط التكوين في المؤسسات بصفة مستمرة، وذلك لملاحقة التغيرات التي تحدث في بيئة العمل الداخلية والخارجية أي أن الحاجة إلى نشاط التكوين لا تظهر فقط في الحالات التي تظهر فيها مشاكل عمل ترغب المؤسسة في حلها بل هو عملية مستمرة[3]، ذاك أن تنمية الموارد البشرية كإستراتيجية وعملية منتظمة تعتمد على التعلم، وتهدف إلى بناء معارف ومهارات واتجاهات وسلوكيات لدى الموارد البشرية، من أجل تطوير وتحسين أدائها الحالي والمستقبلي، والتكيف مع تغيرات البيئة، من أجل المواءمة بين خصائص الموارد البشرية من جهة، وخصائص أعمالها الحالية والمستقبلية من جهة ثانية، وجعل أدائها في حالة تحسن دائم ومستمر[4]، ومن الأسباب الداعية إلى جعل نشاط التكوين عملية مستمرة هي:

-تلافي أثر التغيرات التي تحدث في البيئة الخارجية للمؤسسة، والتي تؤثر بشكل مباشر على أداء أو كفاءة العمل.

---

[1] عمر وصفي عقيلي:مرجع سابق، ص 437.

[2] George T. Milkovich, Johne W. Boudreaw : **Human resources management**, irwin, INC, illionois, 7th ed, 1994,P 321.

[3] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص ص 291-292.

[4] عمر وصفي عقيلي:مرجع سابق، ص 438.

-الاستجابة لحاجة المؤسسة إلى تعديل نظم العمل الداخلية، لمواجهة التغيرات التي تحدث في بيئة العمل الخارجية.

-التطور الذي يحدث في تركيب هيكل العمالة والذي يؤدي إلى نقص المهارات والمعارف للعاملين داخل المنظمة، أو ظهور الحاجة إلى تنمية النواحي السلوكية للعاملين.

**1-3 التكوين عملية شاملة:** يمكن أو يوجه نشاط التكوين إلى جميع العاملين في المؤسسة، ويرجع السبب في ذلك إلى أن التكوين يصاحب الفرد منذ التحاقه بالعمل حتى بلوغه سن المعاش[1].

ينبغي التنويه في الأخير أن التكوين ليس علاجا سحريا لكل مشاكل المؤسسة ففي بعض الأحيان تكون مشاكل المؤسسة نابعة من متغيرات بيئية ليس للمؤسسة قدرة على التحكم فيها.

**1-4 واقعية التكوين:** تعني واقعية التكوين أن يتم في ظل ظروف مماثلة لظروف العمل كلما أمكن ذلك، وأن يكون معبرا عن احتياجات تكوينية حقيقية للعاملين، وقد تؤدي عدم واقعية التكوين إلى إصابة العاملين بدرجة عالية من الإحباط، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم قدرتهم على نقل التكوين إلى الواقع العملي، أما إذا كان التكوين واقعيا فإن ذلك يسهل عملية نقل ما تعلمه الفرد من برامج التكوين إلى مكان العمل، مما يؤدي إلى تعظيم العائد من نشاط التكوين[2].

## 2- دور التكوين في تنمية الموارد البشرية

تحتاج المؤسسات على اختلاف أنواعها وأحجامها، إلى موارد بشرية مكونة ومؤهلة لتنفيذ كافة نشاطاتها وعملياتها، ومن الطبيعي أن تزداد الحاجة إلى تنمية الموارد البشرية، مع ظهور وظائف جديدة، واتساع استخدام المؤسسات لتكنولوجيات حديثة ومعقدة، مما أوجد حاجة ماسة إلى تنمية مهارات وقدرات الموارد البشرية العاملة، وفرضت بالتالي على المؤسسات برامج تأهيلية وتدريبيةتواكب سد النقص الحاصل في المهارات القديمة وا إكساب الأفراد مهارات جديدة، تواكب المهن الحديثة التي أفرزتها عوامل التكنولوجيا والمعرفة، وقبل أن نتحدث عن الأسباب الكامنة وراء الحاجة إلى تنمية الموارد البشرية نستعرض أولا جملة من التعريفات للتكوين:

[1] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص 292.

[2] المرجع نفسه، ص 296.

**2-1 تعريف التكوين:** هو الجهود المبذولة لتحفيز النمو المهني لدى العاملين وتطويرهم لمزاولة مهنة باستخدام الوسائل المناسبة[1].

عرف أيضا على أنه: الجهود الهادفة إلى تزويد الفرد العامل بالمعلومات والمعارف التي تكسبه مهارة في أداء العمل أو تنمية مهارات ومعارف وخبرات باتجاه زيادة كفاءة الفرد العامل الحالية والمستقبلية[2].

عرف على أنه: عملية تلقي الأفراد المعلومات والمعرفة العملية والخبرة والممارسة التطبيقية في حقل من حقول الاختصاص،وفق برامج وخطط وأساليب مدروسة وبإشراف متخصصين ومكونين مؤهلين لهذا الغرض بهدف إعدادهم وتهيئتهم لأداء الأعمال التي ستوكل إليهم.

كما عرف أنه: التمرين الموجه في الممارسة على مهام الكفاية والمهارة لإجادته واعتياده والدراية به، في ضوء طرائق عديدة تفسح المجال للممارسات العملية أو التطبيقية لتحسين مستوى الأداء أو الإنجاز الفعلي[3].

عرف أيضا: مجموع العمليات التي من شأنها أن تجعل الأفراد والجماعات في حالة تسمح بالتنفيذ المتقن لمهامهم الحالية، أو المهام التي ستوكل لهم، من أجل السير الحسن للمنظمة[4].

والتكوين إذن هو تطوير وتمكين الموارد البشرية من الحصول على المعارف والمهارات والقدرات بغرض تحسين الأداء[5].

هذا ويعتمد التكوين على عدة عوامل وشروط ينبغي توافرها في الموقف التكويني حتى تسهل عملية التعليم والتعلم، وتصبح عملية نشطة فعالة تؤتي ثمارها بشكل جيد، ومن أهم الشروط المؤثرة في التكوين الآتي:

-**وضوح الهدف:** إن وضوح الغرض أو الهدف من التكوين جانب شديد الأهمية، يساعد في تكوين صورة عقلية واضحة لموضوع الكفاية والمهارة.

---

[1] Good,C.V :**Dictionary of education,**3rd ed,MC Grow hill, new York,1973,p 99.

[2] يوسف حجيم الطائي وآخرون:مرجع سابق، ص 271.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:**كفايات التدريس، المفهوم التدريب، الأداء**، دار الشروق عمان، 2003، ص 22.

[4] Sekiou L :**Gestion du personnel,** les ed. D'Organisation 3eme, Canada,1986,p292.

[5] Michael C. C:**humane resource management**, civil service branch 1995, p33.

-**تـوفير الخبـرات المباشـرة:** لا يمكـن أن يخلـو أي برنـامج تكـويني مـن فرصـة الخبـرة والملاحظة الشخصية، فليس المهم ما يقدم من دروس نظرية فقط، بل المهم ما يتوفر من خبرات وملاحظات تتيح الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير، والممارسة والمران، وهو ما يعرف بمبدأ النشاط الذاتي.

-**الممارسة:** تعتبر الممارسة شرطا هاما من شروط التكوين الناجح، فعن طريقها يحدث التغيـر شـبه الـدائم فـي الأداء، ولـذلك لا يتحقـق اكتسـاب المهـارة والـتمكن فـي أدائهـا دون ممارسة.فالممارسة في البرامج التكوينية تتيح للمتكون ما يلي:

-تساعد على تنمية الكفاية والمهارة واكتسابها.

-تساعد المتعلم على إتقان أداء المهام الفرعية في تعلم الكفاية أو المهارة وقد يصل مستوى التعلم إلى درجة التمكن.

-تحقق التناسق بين المهام مما يؤدي إلى أدائها في تتابع وفي الزمن المناسب.

-تمنع نسيان المهام الفرعية في الكفاية والمهارة المطلوب تعلمها أو اكتسابها والتمكن منها.

-تتيح الفرصة للمتكون ليكون قادرا على الأداء الفعال بشكل يسير وملائم وصحيح[1].

**2-2 دور التكوين في تنمية الموارد البشرية:** من أبرز الأسباب الكامنة وراء الحاجة إلى تنمية الموارد البشرية ما يلي:

-توجيـه الأفـراد الجد أو تعـريفهم بشـتى أنـواع النشـاطات والوظـائف المعطـاة لهـم وا إرشـادهم أو تعليمهم كيفية ونوعية الأداء المتوقع منهم.

-تحسين مهارات وزيادة قدرات الأفراد، ورفع مستوى أدائهم بما يطابق معايير الأداء المحددة لهم.

-تهيئـة الأفـراد لوظـائف مستقبلية أو تحضـيرهم، لمواجهـة كافـة التغيـرات التكنولوجيـة والمعلوماتيـة التي تؤثر على إنتاجهم وأدائهم.

-تهيئة الأفراد لمواجهة التحديات، التي تفرضها المحيطات الخارجية على المؤسسات في مجالات عدة[2].

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:مرجع سابق، ص ص 22-23.

[2] حسن إبراهيم بلوط:مرجع سابق، ص 237.

ويظهر دور التكوين في تنمية الموارد البشرية، من كونه مدخلا علميا يزيد من فاعلية الأفراد ويساعد على رفع كفاءتهم النوعية، في مجال الاهتمام في عمله اليومي، فضلا عن إكسابهم المعلومات والمهارات الوظيفية اللازمة حيث تساهم في زيادة قدراتهم في أدائهم، أو الوظائف التي سوف يؤ هلون لها.هذا بالإضافة إلى إحداث تغييرات إيجابية في سلوكهم واتجاهاتهم في علاقاتهم بالعمل،والعاملين نحو الأفضل وا إكسابهم المعرفة الجيدة،وتنمية قدراتهم وصقل مهاراتهم، وتعديل أفكارهم وتطوير العادات والأساليب التي يستخدمونها للنجاح والتفوق في العمل[1].

كما يهدف نشاط التكوين إلى تنمية الموارد البشرية في مختلف المستويات التنظيمية داخل المؤسسة، ويستمد نشاط التكوين أهميته من ارتباطه بعنصر الموارد البشرية الذي يعتبر العنصر الحاسم في العملية الإنتاجية، ولذلك فإن نشاط التكوين يلقى اهتماما كبيرا في المؤسسات الحديثة نتيجة إدراك أهمية الدور الذي يؤديه التكوين في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة عن طريق تنمية مواردها البشرية، ذاك أن أهداف التكوين ما هي إلا جزء من الأهداف الكلية للمؤسسة، وذلك باعتبار أن عملية التكوين هي النظام الفرعي الذي يساعد الموارد البشرية على اكتساب المهارات والمعارف والقدرات اللازمة لأداء الوظائف بشكل مناسب، ولا شك أن ذلك يساهم بشكل مباشر على تحقيق الأهداف الإستراتيجية[2].كما يعتبر التكوين أحسن وسيلة للتأقلم مع التغير، فبمجر د إدخال تكنولوجية جديدة، لا بد من إعادة النظر في مؤهلات المستخدمين، الذي يكون أقل تكلفة من اللجوء إلى التوظيف[3].

فالمؤسسات تهدف إلى تحقيق الاستقرار الوظيفي والتعاون الداخلي وذلك من خلال إحداث التوازن الذي يحقق التجانس والتكامل بين مكونات المؤسسة بما فيهم الأفراد العاملين، ولما كانت أهداف العاملين قد تتفق مع أهداف المنظمة وقد تختلف عنها، فإنه من واجب الإدارة أن تسعى إلى تعظيم الاستفادة من هذا التناقض البناء، بمعنى آخر فإن المؤسسة يجب أن تربط بين أهدافها وأهداف العاملين بها.

---

[1] يوسف حجيم الطائي وآخرون:مرجع سابق، ص 272.

[2] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص 284.

[3] Sekiou Et Autres: **Gestion des ressources humaines,** les éditeurs,4L.I.N.C,montrèal(Canada),1993,p.p.363-364.

وتبرز أهمية التكوين في تحقيق مثل هذا التوازن بين أهداف المؤسسة وأهداف العاملين. ومن الممكن في هذا المجال أن يتم تقديم برامج تكوين تحقق الاستفادة لكل من الفرد والمؤسسة في نفس الوقت، وفي نفس الوقت يجب على المؤسسة أن تتحاشى أن يخدم التكوين أحدهما (المنظمة أو الفرد) دون الآخر.

وبرامج التكوين التي تقدمها المنظمة يمكن أن تأخذ أحد الأشكال التالية:

**- برامج التكوين التي تفيد الفرد والمؤسسة:** وهي أفضل أنواع برامج التكوين حيث إنها تنمي مهارات وظيفية يحتاجها الفرد والمؤسسة معا، فمن ناحية تساهم تلك البرامج في تحقيق أهداف المؤسسة (مثل تقوية العلاقة مع العملاء) ومن ناحية أخرى تساهم في تنمية قدرات الفرد الشخصية (تنمية مهارات التعامل مع الغير مثلا).

**- برامج تكوين تفيد الفرد ولا تفيد المؤسسة:** وتتضمن تلك البرامج نوعية البرامج التي يشترك فيها الفرد بغرض تنمية قدراته الذاتية غير أنها لا تخدم صالح العمل بشكل مباشر، ومن أمثلة ذلك برامج دراسة لغات أجنبية غير مستخدمة في العمل.

**- برامج تكوين تفيد المؤسسة ولا تفيد الفرد:** وتتضمن هذه البرامج نوعية البرامج التي تفرضها المؤسسة على الفرد، دون أن يكون لديه دافع قوي للاشتراك فيها أو لا يشعر بأهميتها في تأمين مستقبله الوظيفي.

**- برامج لا تحقق الاستفادة لأي من الطرفين:** تمثل هذه البرامج إنفاق بلا عائد، وهي من أسوأ برامج التكوين، وقد تقدم تلك البرامج على سبيل المجاملة أو لاستنفاذ ميزانية التكوين قبل نهاية السنة المالية، وفي بعض الأحيان قد يكون الهدف من تلك البرامج هو إبعاد بعض العاملين عن مكان العمل لفترة معينة[1].

### ثالثا - إستراتيجية تكوين وتنمية الموارد البشرية

ينبغي أن يتم التخطيط لعملية التكوين والربط بينها وبين الإستراتيجية العامة للمؤسسة شأنها في ذلك شأن أي من النشاطات الأخرى في المؤسسة.وسوف يتم من خلال الغايات والمهمة التي تهدف المؤسسة إلى تحقيقها تحديد الأهداف المشتركة.

[1] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص ص 187-189.

يقول Armstrong بأنه ينبغي ألا يتم النظر ببساطة إلى عملية التكوين على أنها عملية شكلية، ولكنه يذهب إلى أنه لا بد من أن يتم دعم هذه العملية عن طريق فلسفة إيجابية وواقعية تتناول الكيفية التي يساهم التكوين من خلالها في نجاح المؤسسة، ومن المؤكد أنه ينبغي أن يكون لدى المؤسسة رؤية واضحة عن الكيفية التي تنظر من خلالها إلى عملية التكوين،وا ٍلا فسوف تكون عملية عشوائية تفتقر إلى الدراسة، ومن الواضح أن مثل هذا النوع من الأساليب يؤدي إلى ضياع الوقت والموارد؛ لذا ينبغي أن تكون عملية التكوين كلها جزءا من برنامج نظامي مدروس وسوف يحتاج استحداث أية سياسة تكوينية إلى تضمين المراحل التالية[1]:

**1- تقدير احتياجات التكوين:** قبل تصميم برنامج التكوين يتطلب الأمر أولا، الكشف عما إذا كانت هناك حاجة إلى التكوين؛ إذ أن هناك اعتقاد سائد لدى بعض المسئولين بأن التكوين علاج لأغلب المشاكل في المؤسسة، لكن هذا الاعتقاد خاطئ لأن المشاكل التي تعاني منها المؤسسة يمكن أن تكون لها أسباب عدة، لذا يجب تشخيص المشاكل التي تعاني منها المؤسسة قبل التفكير في تصميم برنامج التكوين.ويمكن القول أن الحاجة إلى التكوين، قد تظهر عندما يظهر قصور في الأداء[2].

ويتمثل تحديد حاجات التكوين في سياق جمع وتنظيم المعطيات والبيانات التي تسمح باتخاذ القرار بضرورة أو عدم جدوى الدخول في سياق التكوين، ونظرا لأهميتها يتكفل بهذه العملية موظفون مؤهلون، يعرفون التنظيم معرفة جيدة وحساسين لفعاليته بحيث يمكنهم معرفة ما إذا كان هناك فعلا نقصا في الكفاءات أم أن الأمر يتعلق بنقص في تنظيم العمل، كما يجب أن يكونوا قادرين على التعرف على التحديات التي تواجه التنظيم،ومختلف التغيرات التي يمكن أن تطرأ على المحيط الاقتصادي الذي ينشط فيه التنظيم من مثل التطور التكنولوجي والقوانين والتغيرات الاجتماعية والديمغرافية واستراتيجيات التنظيم الجديد[3].

**1-1 تعريف الاحتياجات التكوينية:** يوجد خلط لدى عدد ليس بالقليل من الأشخاص في مفهوم الاحتياجات التكوينية، هذا الخلط يتمثل فيما يحتاجه الأشخاص من التكوين حتى يتم

[1] باري كشواي:مرجع سابق، ص ص 120-121.

[2] عبد الفتاح بو خمخم:**تسيير الموارد البشرية-مفاهيم أساسية وحالات تطبيقية**، دار الهدى عين مليلة الجزائر،2011، ص 192.

[3] عبد الكريم بوحفص:مرجع سابق ،ص 146.

الارتقاء بشخصياتهم الوظيفية أو المهنية...وبين ما يحتاجه التكوين أو العملية التكوينية حتى يتم إنجازها بصورتها الفعالة، وكثيرا ما ينصرف الانتباه إلى الشق الثاني، لذا يجب التنويه بضرورة تجنب هذا الخلط وتركيز الاحتياجات التكوينية في الشق الأول، أي أنها تتعلق بما يحتاجه الأشخاص من تكوين لتنمية شخصياتهم بجميع مقوماتها، وسد أي فجوة[1].وبهذا يمكن تعريف الاحتياجات التكوينية على النحو التالي:

1- التغيرات الواجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات العاملين لسد النقص في كفاءتهم أو لمعالجة مشكلة في أدائهم أو لتحسين علاقاتهم وتعاملهم مع زملائهم أو مع زبائنهم.

2-المرحلة التي يتم خلالها تشخيص القصور والخلل لدى العاملين وتحديد التحسينات المطلوب إدخالها لديهم من أجل رفع كفاءة المؤسسة وفاعليتها.

3-الخطوة التي تسبق تخطيط وتصميم البرامج التكوينية ومن خلالها تترجم إشكاليات الأفراد والمؤسسات وطموحاتها إلى سلوكيات وتقنيات علمية وعملية[2].

4-ويمكن تعريف الحاجة إلى التكوين بكل بساطة على أنها: الفارق الموجود بين القدرات والسلوكيات لأداء مهمة أو التحكم في منصب، وبين القدرات والسلوكيات الفعلية التي يمتلكها الفرد الذي يعمل في هذا المنصب في فترة معينة.

ومن هنا فإن الحاجة إلى التكوين هي حين يشعر العامل أو المؤسسة بأن هناك نقص في الأداء أو في السلوك أو في القدرات؛ وهذا النقص نحوله إلى مشكلة ينبغي حلها.وهذا النقص أو الفارق هو ما يعبر عنه بالحاجة إلى التكوين[3].

وبهذا فإن الحاجة إلى التكوين: هي تلك التغيرات الواجب إحداثها في معارف ومهارات واتجاه وسلوك العمال ليصبحوا قادرين على العمل في مناصب أعلى من تلك التي يشغلونها.

ففي بداية هذه المرحلة يتم تشخيص حاجات التنظيم، ويكون هذا التشخيص بطرح جملة من الأسئلة والبحث عن أجوبة لها، ومن بين الأسئلة التي يمكن طرحها ما يلي:

-ما هي النتائج المتوقعة في كل مركز؟ ما هي معايير الأداء وهل هي معروفة ومقبولة ومحترمة؟

---

[1] عبد المعطي عساف:**التدريب وتنمية الموارد البشرية**، دار زهران عمان، الأردن، 2009، ص 83.

[2] عامر خضير الكبيسي:مرجع سابق، ص 100.

[3] محمد مسلم:**تنمية الموارد البشرية دعائم وأدوات**، تقديم عبد الكريم بن شريف، دار طليطلة، الجزائر 2010، ص 82.

-ما هو الفرق الملاحظ بين الأداء الحالي والأداء المرتقب أو المتوقع؟

-هل سبق وأن تحقق هذا الأداء المتوقع؟ إذا كان الجواب بالنفي، فما هي أسباب ضعف الأداء؟ هل هو ضعف التنظيم أم غياب الوسائل المالية والمادية أم غياب الدافعية أم هو راجع إلى غياب الكفاءات؟

يصبح التكوين عملية ضرورية لحل المشكل إذا تعلق الأمر فعلا بغياب الكفاءات[1].

### 2-1 أنواع الحاجة إلى التكوين

-**الحاجات الفردية:**إن الحاجة الفردية إلى التكوين هي عندما يشعر العامل بمشكلة تو اجهه أثناء عمله كفرد داخل المؤسسة، ففي هذه الحالة يتقرب الفرد من المشرف عليه ليجد حلا لهذا النقص داخل المنصب.

-**الحاجات الشخصية:** وهنا تتعلق الحاجة بالشخص كشخص، أي يشعر بمشكلة تواجهه وليست ذات صلة بمنصب العمل أو بظروفهوا ٍنما هي مسألة شخصية قد يعيشها العامل داخل المؤسسة أو خارجها، ولكنه يظن أن التكوين قد يساعده على هذه المشكلة.

**-الحاجة الجماعية إلى التكوين:** فهي مشكلة تواجه فريقا من العمال أو عمالا يعملون على نفس المناصب المتشابهة، وحين تشعر المؤسسة بذلك فإنها تبادر إلى حل المشكلة والاهتمام بهذا الفارق قصد تقليصه أو التخلص منه تماما عبر عملية التكوين[2].

**1-3 مراحل تحديد حاجات التكوين:** ويتضمن التحليل الشامل لحاجات التكوين ثلاث مراحل أساسية يتخذ على أساسها قرار القيام بعملية التكوين من عدمها، وهذه المراحل هي:

**أ- المرحلة الأولى:** تحليل طلب التكوين:الطلب لا يعني بالضرورة الحاجة وعليه قبل الشروع في تحديد حاجات التكوين، يقوم مسئول مصلحة التكوين بتحليل ودراسة وتقييم الطلب بالاعتماد على ثلاث معايير:

**أولا-أهمية الطلب:** إذ تظهر أهمية الطلب في نوع المشكل الذي يترتب عن الحاجات ومدى أهمية هذا المشكل وتكراره، وكذا عدد الأفراد أو الوحدات المعنية بهذا المشكل، فالمشكل المتكرر الذي

[1] عبد الكريم بوحفص:مرجع سابق، ص 147.

[2] محمد مسلم:مرجع سابق، ص 82.

تترتب عنه حوادث خطيرة ومتكررة أو توقف عن العمل بشكل متكرر يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار.

**ثانيا- تناسق الطلب مع أهداف التنظيم:** وهو الطلب الذي يخدم مباشرة أهداف التنظيم ويؤدي إلى تطور هذا الأخير، أما إذا كان لا يخدم أهداف التنظيم فيعتبر طلبا غير مؤسس.

**ثالثا- إمكانية الاستجابة للطلب:** لا يمكن للتنظيم الاستجابة للطلبات التي تفوق إمكانياته سواء المالية أوالتنظيمية حتى وا ٍن كانت تخدم، أهداف التنظيم كأن يتعلق الأمر بتعلم تقنية دقيقة جدا لمجموعة كبيرة من العمال.إذا كان الطلب مهما ومحققا لأهداف التنظيم وتوفرت إمكانية الاستجابة له يشرع في تشخيص مشكل الأداء، تعتبر هذه المرحلة حاسمة تمثل مرحلة الوعي بالحاجة إلى التكوين[1].

وهنا نشير إلى أن التكوين قد يكون بمبادرة فردية من العامل أو بمبادرة من المؤسسة، وذلك ما نعبر عنه بطلب التكوين[2].

**ب- المرحلة الثانية:** تشخيص مشكل الأداء؛ تهدف هذه المرحلة من التحليل إلى تحليل مشكل الأداء داخل التنظيم وتقييم أهميته، كما تهدف هذه المرحلة إلى تحديد مستوى الأداء المنتظر من طرف التنظيم، أو المصلحة أو مجموعة العمل، وهذا بعد قياس الأداء الحالي لأفراد المجموعة أو المصلحة أو التنظيم ككل، هذه المرحلة هامة لأنها تحدد فجوة الأداء وتسمح لاحقا بوصف ماذا يمكن للعامل أن يقوم به بعد نهاية التكوين[3]، وبهذا فإن العجز في الأداء يمكن أن يرجع لسببين رئيسيين:

**الأول:** أن الأفراد لا يعرفون ولا يفهمون كيفية إنجاز الأعمال، وقد يكون ذلك راجع إما إلى عدم توفر المعلومات الكافية، أو إلى عدم حيازة الأفراد على المهارات والمعارف الكافية لممارسة العمل المطلوب منهم؛ إذ أن تطور الأعمال والمهن التي فرضتها تغيرات المحيط من بين العوامل الأساسية التي تؤدي إلى هذا النوع من القصور.

[1] عبد الكريم بوحفص:مرجع سابق، ص ص 148-149.

[2] محمد مسلم:مرجع سابق، ص 83.

[3] عبد الكريم بوحفص:مرجع سابق، ص 150.

**والثاني:** أن الأفراد قد تكون لديهم المعلومات وكذلك القدرات والمهارات الكافية وهم يمتلكون المعرفة الجيدة بطرق وكيفية إنجاز العمل، وبالتالي فعدم كفاية العمل المطلوب قد تكون ناتجة عن عدم القدرة على أداء العمل بالشكل المطلوب، ظروف العمل غير الملائمة، علاقة إشراف غير ملائمة حوافز[1] وغيرها.

ومن الناحية العملية هناك أربعة أسباب لفجوة الأداء وبالمقابل هناك أربع أساليب لعلاجها وقد عددها (ديفيد أوسبورن) فيما يلي:

**1- قلة الحافز:** إذا كان الاستعداد النفسي للعامل منخفضا، وكانت مهاراته مرتفعة فإن فجوة الأداء تكون ناجمة عن ضعف الحافز، يجب إذن تحفيز العامل.

**2- قلة الموارد:** إذا كان الاستعداد النفسي للعامل مرتفعا ومهاراته مرتفعة أيضا فإن فجوة الأداء تكون ناجمة عن قلة الموارد اللازمة.

3- **عدم ملائمة العامل للمنصب:** إذا كان الاستعداد النفسي للعامل منخفضا ومهاراته منخفضة أيضا، فإن فجوة الأداء تكون ناجمة عن عدم ملائمة المنصب للعامل، يجب إذن في هذه الحالة إعادة تصميم مركز العمل ليتناسب مع قدرات ومهارات العامل أو تحويل العامل واستبداله بعامل آخر يناسب المركز.

**4- العامل لا يملك القدرات والمهارات المتطلبة في المركز:** إذا كان الاستعداد النفسي للعامل مرتفعا وكانت مهاراته منخفضة فإن فجوة الأداء ناجمة عن ضعف التكوين، يجب إذن توفير فرص التكوين لهذا العامل[2].

**ج- المرحلة الثالثة:** البحث عن أسباب المشكل: يمثل البحث عن أسباب المشكل المرحلة الأخيرة في تحديد حاجات التكوين، تفترض وجود حاجة إلى التكوين البحث عن المهارات الضرورية التي يجب أن تتوفر في العامل حتى يؤدي عمله على أحسن وجه، لذا فمن الضروري معرفة متطلبات مركز العمل وخاصة معرفة أنماط السلوك الملاحظة على العامل وأنماط السلوك المتوقعة منه على مستوى المعارف والمهارات والاتجاهات.

[1] عبد الفتاح بوخمخم:مرجع سابق، ص 193.

[2] عبد الكريم بوحفص:مرجع سابق، ص ص 150-151.

لا تسمح هذه المرحلة بتحديد حاجات التكوين فقط، بل أنها تكون أيضا مصدرا هاما للبيانات والمعطيات التي ستستخدم لا حقا في بناء وتنظيم محتوى برنامج التكوين وكتابة أهدافه[1].

وتتجلى أهمية التحديد الصحيح لاحتياجات تنمية الموارد البشرية في ما يلي:

-إن برامج تنمية الموارد البشرية مكلفة، وبالتالي فإن الاحتياجات يجب أن تكون حقيقية، وتحديدها يجعل موضوع التنمية ينسجم مع الحاجات الواقعة.

-إن رفع كفاءة الأداء للعاملين هدف عام وأساسي ينشده الجميع، سواء للمرحلة الحالية أو المستقبلية من عمر المؤسسة.

-إن التغيرات التقنية والفنية والاجتماعية والاقتصادية المحلية منها والدولية، تفرض على المؤسسة التكيف معها حتى تظل المؤسسة قادرة على القيام بمهامها وتحقيق أهدافها.

-إن جميع العاملين الذين اتجاهاتهم إيجابية وسلوكهم كذلك، يحبون أداء عملهم وفق المستوى المنشود.

-ينبغي ملاحظة أن تحديد احتياجات المؤسسة يؤثر على القرارات الخاصة بتحديد من يحتاج إلى التكوين من العاملين على مختلف مستوياتهم ومراكزهم الوظيفية، وما الذي سيتم تكوينهم عليه والوظائف التي تحتاج إلى مهارات جديدة، لذلك ينبغي الاهتمام بمرحلة تحديد الاحتياجات الخاصة بتنمية الموارد البشرية وا ٍعطائها أهمية خاصة، باعتبارها الأساس الذي تبنى عليه سائر أجزاء عملية تنمية الموارد البشرية[2].

**2- إعداد برنامج التكوين:** بعد الكشف عن احتياجات التكوين تأتي مرحلة إعداد برنامج التكوين الذي يلبي الاحتياجات المعبر عنها في المرحلة السابقة، وبرنامج التكوين يخطط وينظم مهام التكوين وفقا للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها فهو يتضمن كل الوسائل الضرورية لبلوغ الأهداف المحددة إذ يتضمن الأهداف، الأولويات، المحتوى، مدة التكوين، ميزانية التكوين، الفئة المستفيدة كيفية التقييم[3].

---

[1] المرجع نفسه، ص 154.

[2] طلعت دياب:**الاحتياجات التدريبية في البلدان العربية في ضوء التغيير الهيكلي لاقتصادياتها**، ج1، منظمة العمل العربية القاهرة 1994، ص 223.

[3] عبد الفتاح بوخمخم:مرجع سابق، ص 194.

وتمر عملية تخطيط البرامج التكوينية بالمراحل التالية:

أولا: تحديد هدف المنهج التكويني الذي يعتمد على الاحتياجات التكوينية، في تحديد نوع التكوين ومستواه.

ثانيا: حصر الموضوعات والمواد التكوينية اللازمة للبرنامج التكويني: ويعد حصر الموضوعات والمواد التكوينية اللازمة للبرنامج التكويني، الخطوة الأولى في عملية تصميم البرنامج، فبناء على تحديد هدف المنهج التكويني يجري حصر الموضوعات اللازمة لهذا المنهج، بالاعتماد على نوعية الاحتياجات التكوينية التي تم التوصل إليها.

ثالثا: تحديد أسبقيات الموضوعات التكوينية بالنسبة لهدف المنهج التكويني.

رابعا: اختيار أسلوب التكوين المناسب لتقديم كل موضوع حسب طبيعته ومستوى المتكونين المطلوب.

خامسا: تحديد عدد الساعات التكوينية اللازمة لتقديم كل موضوع، حسب أسلوب التكوين المناسب له.

سادسا: الموائمة بين عدد الساعات التي حددت للدورة التكوينية ككل وا جمالي عدد الساعات التي حددت كنتيجة لعملية التخطيط وتصميم المنهج التكويني[1].

**3- تنفيذ برنامج التكوين:** لدى تطبيق برنامج التكوين يمكن استخدام عدة أساليب في تكوين المتكونين والأسلوب المختار له الدور الحاسم في نتائج التكوين، فنظرا إذن لأهمية هذه الأساليب يجب التركيز عليها[2].

**4- تقييم برامج التكوين:** إن تفكير مسئول تسيير الموارد البشرية يكون مركزا حول تقييم التكوين عندما يتعلق الأمر بتقييم تسيير الموارد البشرية، إنه المجال الذي يريد أن يبدأ منه عملية القياس.في الواقع عملية القياس ليست سهلة ولكنها في نفس الوقت ليست مستحيلة؛ فهناك جهود كبيرة تبذل في هذا المجال، ويهدف مدير الموارد البشرية إلى تقييم نتائج تكوين الموارد البشرية لثلاث أسباب أساسية:

-بعض رجال التسيير يشككون في مردودية الاستثمار في التكوين.

[1] طاهر محمود الكلالده:مرجع سابق، ص ص 53-54.

[2] عبد الفتاح بوخمخم:مرجع سابق، ص 195.

-الاطلاع على نتائج برامج التكوين يساعد على اتخاذ القرارات الإستراتيجية في تسيير الموارد البشرية.

-المبالغ المستثمرة في تكوين الموارد البشرية ذات أهمية.

ويهدف تقييم نتائج برامج التكوين إلى تحقيق ما يلي:

-تقدير إلى أي مدى استفاد الأفراد والمنظمة من تطبيق برامج التكوين، وتقييم فعالية التكوين لا تتم إلا بعد مضي فترة زمنية معينة عن انقضاء التكوين.

-تقدير التغيرات والتحسينات التي تطرأ على الأقسام التي يعمل بها أفراد تلقوا التكوين.

-معرفة إلى أي مدى تمكن الأفراد من اكتساب المعارف والحصول على المعلومات التي يهدف برنامج التكوين إلى توصيلها إلى المتكونين.

-تقييم النتائج أي مقارنة النتائج بعد وقبل التكوين، والمقارنة تتم على أساس حجم المبيعات وحجم الأرباح والتكاليف ومعدل دوران العمل ومعدل الغياب.

-تقييم سلوك الأفراد بعد التكوين أي الوقوف عما إذا كان هناك تحسن فيها يتعلق بمهارات العلاقات الإنسانية[1].

كانت هذه إذن الخطوات الأساسية المتبعة في تنمية الموارد البشرية، وفيما يلي نستعرض الطريقة التقليدية في بناء وتصميم برامج التكوين:

**-الاتجاه التقليدي للتكوين**

يعتمد الاتجاه التقليدي في تصميم البرامج التقليدية إلى العشوائية وقلة التخطيط والارتجال سواء:

**-على مستوى الأهداف:** أول ما يؤاخذ على الاتجاه التقليدي عدم إشارته للأهداف التكوينية وتغييب دورها في الفعل التكويني، وبالتالي فهو يكتفي بهدفه الأساسي وربما الوحيد والمتمثل أساسا في تبليغ المعرفة، تلك المعرفة التي تستمد شرعيتها منها ذاتها. فالبرامج التكوينية بمفهومها التقليدي تهدف أساسا إلى تحقيق النجاح في الامتحانات والحصول على الشهادات بصرف النظر عن القيمة الفعلية لتلك الأخيرة.

[1] المرجع نفسه، ص ص 199-200.

فالنظرة التقليدية للتكوين اختزلت مفهومه الواسع و العميق في التعليم الذهني، وبالتالي اعتماد سياسة الحشو وتكثيف محتويات البرامج التكوينية؛ بل أن هذه البرامج لا تؤدي دورها كاملا حتى في تنمية الجانب العقلي للفرد[1].

فغياب الأهداف التنظيمية والأهداف البيداغوجية يؤدي إلى غياب الرغبة لدى المتكونين نتيجة بذلهم مجهود إضافي، من أجل التكيف مع موقف لا يعكس اهتماماتهم لكنهم مطالبون بالمشاركة فيه.

كما يترتب عن غياب الأهداف ضعف التكوين، حيث يبذل جهدا مفرطا في تعديل نشاطات التعلم أثناء التكوين، ويترتب عن ذلك غياب تخطيط مسبق للتقييم النهائي، فيأتي هذا الأخير في شكل هزيل وينحصر في التعرف على رضا المشاركين على المحتوى خاصة[2].

**على مستوى المحتوى (البرنامج التكويني):** يعتمد الاتجاه التقليدي في بناء برنامج التكوين على المحتوى، حيث ينظم التكوين حول المواضيع والمعارف التي بحوزة المكون، إذ يطلب منه عادة إعداد برنامج تكوين بالاعتماد على خبرته الخاصة في الميدان، كأن يطلب منه تقديم موضوع معين فيلجأ إلى الكتب المتخصصة في هذا الموضوع، وينقل فهارسها على شكل برنامج دون الاهتمام بما يرغب فيه المتكون، وحتى إن أبدى المتكون اهتمامه بالموضوع فالسؤال الذي يطرح هنا هل يساعده على حل مشاكله في موقع العمل[3].

**على مستوى استراتيجيات التكوين:** بالنسبة للطرائق فهي تركز على تبليغ المعرفة، إما عن طريق الإلقاء أو العرض وتكاد تكون المحاضرة الإلقائية الطريقة الوحيدة المستخدمة، أما بالنسبة للوسائل البيداغوجية فهي لا تتعدى أدوات الوصف والتبليغ كالخرائط السبورة والطباشير، وعموما فإن أساليب التكوين بمفهومه التقليدي يغلب عليها طابع التلقين والتقليد والتكرار، وتعتمد أساسا على الحفظ الآلي[4].

[1] بوعبد الله لحسن، ناني نبيلة:مرجع سابق، ص ص 14-15.

[2] عبد الكريم بوحفص:مرجع سابق، 2010، ص 179.

[3] نفس المرجع، ص 165.

[4] بوعبد الله لحسن، ناني نبيلة:مرجع سابق ، ص ص 17-18.

**جدول رقم (01)- مقارنة بين النظرة التقليدية والنظرة الإستراتيجية للتكوين**

| البعد | التكوين التقليدي | التكوين الاستراتيجي |
|---|---|---|
| الأهداف | تعلم فردي | حاجات التكوين معبر عنها من طرف أفراد وجماعات عمل |
| المجتمع المعني | مكون ومتكون | كل أفراد التنظيم بدءا بالمدير إلى طالب التكوين، مرور ا بمسئول مصلحة التكوين |
| الوظائف ملحة التكوين | استشارية | ىتشارية وا ٍجرائية، سلطة تقريرية وتنفيذية |
| المهام المقصودة | مهمة محددة | التغيير بشكل عام،تطوير السيرة الذاتية للعمال وتطورهم |
| التقنيات والوسائل | التكوين في مركز العمل | التكوين خارج المؤسسة، تربصات وتكوين ذاتي |
| المحتوى | يركز على المعارف العامة باستخدام طرق التكوين النظري وبرامج معدة مسبقا | يركز على اكتساب المهارات الخاصة وعلى سيكولوجية الراشد ويركز على النظري والتطبيق |
| التقييم | يركز على المحتوى البيداغوجي وهو معد ومطبق من طرف المكون معتمدا على معايير الرضا العام نحو التكوين. | يركز على الأداء في موقع العمل معد من طرف كل الأطراف المعنية بعملية التكوين مركزا على النتائج (التعليم وتغير السلوك في موقع العمل) |

## رابعا - إدارة الموارد البشرية الأهمية والتطور

### 1- أهمية إدارة الموارد البشرية

ليس من المغالاة أن نقول إن إدارة الموارد البشرية هي العنصر الحاكم في نجاح المؤسسات الحديثة بصفة عامة، وهي مصدر أساسي من مصادر الميزة التنافسية، فالمؤسسة تعتمد على مواردها التنظيمية في تحقيق أهدافها، غير أن كل الموارد غير البشرية (المباني، رأس المال، الماكينات.) تجعل تحقيق الأهداف التنظيمية ممكنا، إلا أن الموارد البشرية هي التي تجعل تحقيق تلك الأهداف حقيقة واقعة[1].

والموارد البشرية تعد العصب الرئيسي لنجاح أية مؤسسة، وهي أحد الموجودات الثمينة والضرورية للمؤسسة، والتي لا يمكن الاستغناء عنها أو استبدالها كما تستبدل السلع، لذا أصبحت المؤسسة في السنوات الأخيرة تنظر لممارسات إدارة الموارد البشرية على أنها الوسيلة المباشرة لتحقيق أهداف المؤسسة وتوفير المزايا التنافسية، بل أكثر من هذا إذ يتوقف عليها بقاء واستمرار المؤسسة في ظل التهديدات الداخلية والخارجية.

تقوم المؤسسات بإنشاء إدارة الموارد البشرية فيها بغية تسهيل التعامل مع الأفراد العاملين فيها وحل المشاكل التي تنشأ فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين الإدارات المختلفة في المؤسسة من جهة أخرى، كما تقوم إدارة الموارد البشرية بعملية التكوين ورفع روحهم المعنوية واستقرارهم الوظيفي وزيادة إنتاجهم، بما يؤدي في النهاية إلى حسن إنجاز العمل وتحقيق الأهداف المنشودة.

ومن هنا جاء مفهوم إدارة الموارد البشرية على أنها، الإدارة التي تقوم بتوفير ما تحتاجه المؤسسة من الأيدي العاملة والمحافظة عليها وتكوينها وتطويرها والعمل على استقرارها ورفع معنوياتها وتحفيزها.كما تقوم هذه الإدارة أيضا بمتابعة تطبيق اللوائح والتعليمات والقوانين السارية المفعول بحيث أن كل مؤسسة تعمل ضمن مجموعة من الأطر القانونية، سواء كانت من وضع المؤسسة نفسها أو تلك التي يجب أن تتماشى معها وهي من وضع الدولة[2].

تشكل إدارة الموارد البشرية أهمية إستراتيجية لارتباطها، بالعاملين الذين يمكن وصفهم مصدر نجاح أو فشل المؤسسة لأنهم المصدر المستثمر لزيادة كفاءة الموارد البشرية.

---

[1] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص 43.

[2] نورالدين حاروش:مرجع سابق، ص ص 11-12.

وترتبط إستراتيجية الموارد البشرية بالأهداف الإستراتيجية للمنظمة من خلال تحسين مستويات الأداء والتنمية الثقافية.

لقد أدركت المؤسسات أن الأهمية الإستراتيجية للموارد البشرية، هي كونها مسألة حيوية لنجاح المؤسسة، وترجمت هذه الحقيقة في التحويل الجاري في إدارة الموارد البشرية في كل المؤسسات على مستوى العالم، لأننا نتحرك في اتجاه مجتمع المعرفة، فإن العمالة المزودة بالمعرفة مسألة محورية.ومن ثم فإن الموارد البشرية تطور أساليب تفكير جديدة، لا تساهم فقط في المخرجات النهائية، ولكن أيضا في الطرق التي تجعل هذا ممكنا في النهاية.

لقد احتل حقل الموارد البشرية وما يزال أهمية كبيرة كحقل معرفي، وهناك عدة أسباب يمكن تلخيصها بما يلي:

1-إن إدارة الموارد البشرية تمثل إحدى الوظائف الأساسية لأي مؤسسة إلى جانب وظائف أخرى كالإنتاج والتسويق والإدارة المالية وغيرها من وظائف المؤسسة، وهذه الوظيفة تهدف إلى تنظيم موارد المؤسسة وتوجيهها نحو الإنتاج ومن ثم تحقيق الأهداف التي تسعى لتحقيقها.

2-إن إدارة الموارد البشرية تمثل نشاطا اقتصاديا في المجتمع لأنها تعد القوة العاملة الموجودة في المجتمع، واستغلالها بشكل صحيح.

3-إن معظم الموارد التي تتوفر في المؤسسة هي الموارد البشرية، وهذه الموارد تتمثل بالأفراد العاملين في المؤسسة، وبمختلف المستويات الإدارية من الإدارة العليا وحتى الوسطى إلى الإدارة الدنيا، وتعمل إدارة الموارد البشرية على إدراك علاقة الموارد البشرية مع النشاطات الأخرى في المؤسسة والمتغيرات المحيطة بالمؤسسة من الخارج، لأن إدراكها يتيح فرصة الاستغلال الأمثل للموارد البشرية على صعيد كل من المؤسسة والمجتمع[1].

[1] المعهد التخصصي للدراسات:**إدارة الموارد البشرية**،http://www.daneprairie.com

## 2- نشأة وتطور إدارة الموارد البشرية

لم يكن اكتشاف البعد الإنساني أمرا سهلا، بل تعاقبت فترات طويلة من الفكر والتطبيق الإداري، كان العنصر الإنساني فيها مهملا أو متجاهلا بدرجات مختلفة، ويمكن حصر فترات التطور في الفكر الإداري من حيث النظرة للجانب الإنساني في الإدارة كما يلي:

حركة الإدارة العلمية كان التركيز الأساسي فيها على الجوانب المادية في العمل والإنتاج وكانت ترى في تقسيم العمل والتخصص أساسا صالحا لرفع الإنتاجية، ولم يكن الإنسان في نظرية الإدارة العلمية أكثر من مجرد أداة للعمل أو مصدر للطاقة تستخدمه الإدارة في الوصول إلى الإنتاج المطلوب، ولم تكن نظرية الإدارة العلمية تتوقع عائدا هاما من مساهمة ومشاركة العاملين. لذا فقد حدد دورهم في مجرد تلقي التعليمات وتنفيذها على أساس طريقة الأداء المثلى، التي تم تدريبهم عليها وكان الحافز الأساسي للعاملين في نظرية الإدارة العلمية هو الحافز النقدي[1].

لكن التطورات الحاصلة على الساحة العالمية فرضت ضرورة الاهتمام بالموارد البشرية خاصة بعد قيام الحرب العالمية الأولى، حيث برزت أهمية إحصاءات القوى العاملة بعد انتهاء الحرب وكانت أول بادرة اهتمام بالقوى العاملة على المستوى العالمي، هي قيام منظمة العمل الدولية بجنيف سنة 1914 التي اشتركت في عضويتها الكثير من حكومات الدول المستقلة.

وفي هذا يرى الدكتور 'حسن صعب' أن كتاب رأس المال لكارل ماركس، يعتبر أول محاولةجادة لإعادة الاعتبار العلمي والاجتماعي للمو ارد البشرية، واعتبارها بمثابة الرأسمال الحقيقي للإنتاج، وذلك بالرغم من أن عدد من الباحثين قد سبقوا ماركس في الإشارة إلى أهمية العمل في الإنتاج ولكن ليس بنفس درجة العلمية التي قدمها ماركس[2].

ومن بين الدراسات التي اهتمت بالموارد البشرية واعتبرتها بمثابة 'رأس المال' دراسة 'شولتز' حيث بين من خلال بحثه أن الاستثمار البشري، يتضمن بعض النشاطات التي تحسن القدرات البشرية، منها ما يتعلق بالتكوين أثناء العمل والذي يؤدي حتما إلى تحسين الأداء ويساعد على تحقيق أهداف المؤسسة، والذي يهدف بدوره إلى تطوير الموارد البشرية وتنميتها حيث تتلاءم مع الطرق المتطورة لأداء الأعمال.

---

[1] علي السلمي:**السلوك الإنساني في الإدارة**، مكتبة غريب القاهرة، مصر، د س، ص 8.

[2] عبد المعطي عساف:مرجع سابق، ص 13.

لقد أحدث 'شولتز' انقلابا في المفاهيم الاقتصادية من خلال نظريته والتي حصل من خلالها على جائزة نوبل سنة 1979 ، لقد سعى 'شولتز' إلى تحويل الاهتمام من الموارد المادية إلى موارد أكثر فاعلية يمكن الاستثمار فيها والرفع من قيمتها داخل المؤسسة، وقد عبر عنها بـ'رأس المال البشري' ويعد مفهوم 'شولتز' للاستثمار في رأس المال البشري إسهاما كبيرا في المجال الاقتصادي، حيث أشار إلى ضرورة اعتبار مهارات ومعرفة الفرد شكل من أشكال رأس المال الذي يمكن الاستثمار فيه.

ومن الباحثين الذين أسهموا بأبحاثهم في تطوير نظرية رأس المال البشري 'بيكر'، والذي كانت أبحاثه منصبة في مجال الاستثمار في التدريب والذي حصل من خلالها على جائزة نوبل سنة 1993، حيث قام 'بيكر' بتحليل الجانب الاقتصادي للتدريب كذلك الأمر بالنسبة 'لأديرون' فقد ركز هذا الأخير على فكرة أن الأفراد أصول يمكن الاستثمار فيها، كما قدم محفظة الموارد البشرية على غرار محفظة الأوراق المالية ووضح كيفية تطبيقها على رأس المال البشري[1].

يمكن القول أن نشأة إدارة الموارد البشرية كانت مع أول مجموعة من الأشخاص تم تنظيمهم ليقوموا بتحقيق هدف مشترك، وما من شك في أنه كانت لدى الفيالق الرومانية بعض المشاكل خاصة بإدارة الدوافع والتحفيز والروح المعنوية والترقيات والتدريب، والنظام ودفع الرواتب والصحة.

أما بالنسبة لإدارة الموارد البشرية في العصر الحديث، فقد تمثلت بداية ظهور هذه الوظيفة بشكل مهني على الأقل في المملكة المتحدة، في بدء تعيين مديري شئون الأفراد، ومسئولي المؤسسات في القطاع العام، وقد كان ذلك في الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين.وغالبا ما كان هذا الدور الذي يؤديه هؤلاء يتمثل في نوع من التوجيه والرقابة، حيث كان من واجبهم ضمان إتباع كل الإجراءات الصحيحة وضمان إصدار عقود العمل والوثائق القانونية الأخرى، بالإضافة إلى الاحتفاظ بسجلات الموظفين والتفاوض مع النقابات العمالية.وقد كان الدور الذي يقوم به هؤلاء الأشخاص يمثل بشكل أساسي ردود أفعال خاصة بالحفاظ على النظام.

[1] راوية حسن:**مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية**، الدار الجامعية الإسكندرية، 2002، ص 64.

من ناحية أخرى فقد زادت الحاجة إلى متخصصين في شؤون الموظفين على قدر كبير من المعرفة، ليس فقط ليكونوا قادرين على توجيه النصح للمديرين ولتنفيذ بعض الإجراءات بسبب هذا القدر الهائل من التشريعات التي ظهرت في العقود القليلة الأخيرة،ولكن أيضا بسبب المعر فة المتزايدة لأهمية الأشخاص في تحقيق النجاح المؤسسي.وينبغي أن يعزى قدر كبير من هذه المعرفة إلى حركة العلاقات البشرية، التي جذبت الانتباه إلى أهمية الأشخاص بالنسبة للمؤسسة وهو الشيء الذي يبدو وكأنه كان مسلما به أو لم يتم إدراكه بشكل فعلي حتى ذلك الوقت، وربما كان هناك نظرة إلى الناس، على أنهم يمثلون أحد الموارد ولكنه مورد يمكن التفريط فيه بسهولة كما اتضح بشكل يبعث على الاكتئاب في الحرب العالمية الأولى وبطريقة مماثلة، فإن نمو المعرفة بحقوق الأفراد في مكان العمل قد أدى إلى تأكيد أكبر على تطوير الإجراءات والنظم التي تلبي احتياجات هؤلاء الأفراد وتطلعاتهم، وليس فقط احتياجات المؤسسة وتطلعاتها.

وبناءا عليه فقد تمثل التأثير الأساسي لكل ذلك في نمو وظيفة المختص بالموارد البشرية وتطورها، إلى درجة إلى أنه أصبح هناك اعتقاد عام بأن هذه الوظيفة قد احتوت أو حلت محل وظيفة المدير الوظيفي، ومع سير الحركة العامة في اتجاه تعزيز قوة الموظفين، فقد كان معنى ذلك تزايد التأكيد مؤخرا على نقل مسئوليات الموارد البشرية إلى المديرين التنفيذيين بدلا من الاعتماد بشكل كلي على وظيفة مركزية[1].

إن تحقيق التنمية في بلد ما لا يتم فقط بالتوسع الأفقي للإنتاج عن طريق زيادة المصانع كالشركات وتنويعها وزيادة الإمكانيات، ولكن يتم عن طريق التوسع الرأسي وذلك لرفع الكفاءة الإنتاجية، بواسطة الاستثمار الجيد لعناصر الإنتاج المتوفرة، وتتمثل أهمية الموارد البشرية في كون العنصر البشري قد أصبح يمثل المحرك الرئيسي الذي تدور عليه عملية التنمية، كما تنبع أهمية الفرد من خلال الدور الذي يقوم به والمهام الموكلة إليه، وتكتسي الموارد البشرية أهمية كبيرة في مختلف المؤسسات سواء كانت تجارية أو خدماتية، فهي تعتبر بمثابة المحرك في المؤسسة.

[1] باري كشواي:مرجع سابق، ص ص 9-10.

-إن تقدم المعرفة الإنسانية في العصور القليلة الماضية يعادل التقدم الذي أحرزته البشرية، خلال كل مراحلها السابقة، ومن السهل أن يرى الإنسان أن الاختراعات والاكتشافات التي حققت خلال القرن الحالي والذي سبقه تزيد على مقدار ما حققته البشرية في عصور طويلة.

-أن المنظمات الناجحة هي التيتحتو ي، منتجاتها على أكبر قدر ممكن من جوانب المعرفة البشرية، وصناعة الإلكترونيات خير دليل على ذلك.

-تزايد الأهمية بالنسبة للموارد البشرية العاملة في شتى مجالات المعرفة مقارنة بأهمية الموارد البشرية، التي يرتبط عملها بالقدرات المادية والصناعية ومثال ذلك زيادة الطلب على مبرمجي ومحللي النظم.

-تحول القوة داخل المنظمات إلى العاملين الذين يملكون مفاتيح المعرفة التنظيمية، وهم يتحكمون في مصادر القوة والثروة داخل المؤسسة في نفس الوقت.

-يتوقف نجاح العديد من المؤسسات الحديثة على جودة ما تملكه من رأس المال البشري، ويقصد بالجودة هنا مقدار المعرفة كالمعلومات المتاحة للعمالة البشرية.

-المعرفة أصبحت إحدى المجالات الأساسية للصراع العمالي بين القوى العظمى وذلك بدلا من الصراع على الموارد المادية، ويمكن استخلاص أهمية الموارد البشرية من خلال آراء بعض المدارس التنظيمية حيث يعتبر الاهتمام بالموارد البشرية حسب مدرسة العمليات الإدارية من الشروط الضرورية لبقاء أعمال أي منظمة حية وناجحة، كما ينظر أصحاب " مدرسة المنظومة " إلى المورد البشري على أنه أحد الموارد الأساسية لإقامة وعمل أي منظومة اجتماعية مفتوحة كما هو الحال بالنسبة لمنظمات الأعمال[2] .

**خامسا - نظريات التنظيم**

مارس الإنسان منذ القدم وظيفة الإدارة ومع ظهور الحاجة إلى الجهد الجماعي كانت هناك حاجة مماثلة، لإدارة العمل الجماعي بما يحقق رفاهية الفرد والمجتمع وبرغم قدم الممارسات الإدارية، إلا أن ما كتب عنها لا يعكس تلك الممارسات الإدارية بشكل تام.

وفيما يلي سنحاول عرض النظريات الأساسية محاولين التركيز على مكانة تكوين العنصر البشري في كل منها، وهذه النظريات هي: النظريات الكلاسيكية،والعلاقات الإنسانية و النظريات الحديثة.

## 1- المداخل الكلاسيكية

يتضمن المدخل الكلاسيكي للإدارة ثلاثة نظريات أساسية هي نظرية الإدارة العلمية ونظرية مبادئ الإدارة، ونظرية التنظيم البيروقراطي، وبالرغم من أن ظهور تلك النظريات ارتبطت بأشخاص معينين، إلا أنها تشترك فيما بينها من حيث نظرتها إلى العاملين في المنظمة والافتراض الأساسي لتلك المداخل هو أن 'الإنسان كائن اقتصادي رشيد يسعى إلى تعظيم العائد المادي' وبمعنى آخر فإن قوة ارتباط العامل بالمنظمة تتحدد في ضوء العائد المادي الذي يمكن أن يحققه العامل عند التحاقه بالمنظمة واستمراره بها[1].

وهذه النظريات حاولت تفسير السلوك الإنساني، وافترضت أن الأفراد كسالى وغير قادرين على تنظيم وتخطيط العمل وغير عقلانيين وأنهم انفعالين، ولذلك فإنهم غير قادرين على أداء أعمالهم بصورة سليمة وفعالة، ومن هنا بدأت افتراضات هذه النماذج الكلاسيكية تؤمن بضرورة فرض نموذج رشيد وعقلاني وقوي على العاملين، وذلك للسيطرة والتحكم في السلوك داخل المنظمات.

امتد هذا النموذج خلال الفترة الممتدة من أواخر القرن الثامن عشر إلى بداية عام 1950 حيث كان التحدي الأساسي الذي واجه الإدارة، هو اكتشاف الأسلوب الأمثل لمعالجة عناصر الإنتاج المادية والبشرية في ظل المتغيرات التي أحدثتها النتائج الأولى للثورة الصناعية، وقد تمثل هذا التحدي في شقين:

- كيفية زيادة الكفاية الإنتاجية (المخرجات / المدخلات) وجعل العمل أكثر يسرا في الأداء.
- كيفية تحفيز العاملين للاستفادة القصوى من جهودهم في تشغيل الآلات[2].

[1] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص ص 15-16 .

[2] فاتن أبو بكر: **نظم الإدارة المفتوحة - منهج حديث لتحقيق شفافية المنظمات-**، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001 ، ص 21.

## 1-1 نظرية الإدارة العلمية

يرجع ظهور الإدارة العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى بدايات القرن العشرين وهي تعتمد بشكل أساسي على المؤشرات التي وضعها فريدريك تايلور على الجانب الفني من العمل ولم يعتني بالجانب البشري على الرغم من إدراكه لأهمية هذا الجانب وكانت الفكرة الرئيسية لمدرسة الإدارة العلمية، أنه يمكن تحقيق زيادة الإنتاجية عن طريق إتباع أسلوب علمي قوامه، التخصص والتدريب الفني وتحليل العمل إلى جزئياته ودراسة كل جزئية على حده حتى تحدد حركاته الأساسية والزمن الذي يستغرقه أداؤه، وتصميم المصنع بالشكل الذي يضمن انسياب الخامات للآلات وتحرك العامل لأداء واجبه.

**تعريف الإدارة العلمية:**حركة فنية وا إدارية ظهرت في الولايات المتحدة في العقد الأخير من القرن 19، درس خطوطها الأساسية العالم الأمريكي تايلور، واهتمت هذه النظرية بدراسة الوقت والحركة، ووضعت مبادئ تسترشد بها الإدارة في تحقيق زيادة الإنتاج عن طريق الاختيار العلمي للعمال والتدريب الصحيح، والملاحظة الفعالة لأعمالهم وتشجيع العمال عن طريق حوافز الإنتاج[1].

وقد ظهر ت هذه النظرية في ظل الظروف التي كانت تعيشها المنظمات الأمريكية آنذاك والتي تميزت بعدة خصائص اجتماعية وسياسية واقتصادية نوجزها في النقاط التالية:

-قلة الخبرة التنظيمية للمؤسسات الصناعية.

-تزايد التنظيمات الصناعية وتزايد العمالة المنخرطة في النشاطات الصناعية.

-قلة الخبرة المهنية للعمالة الصناعية لانحدارها في أغلبها من أصول ريفية غير متعلمة.

-المنافسة الاقتصادية الشديدة، بين المؤسسات التي كانت تتميز بها تلك المرحلة وبعد الدولة عن التدخل في الشؤون الاقتصادية للمؤسسات، وضعف العمل النقابي بصفة عامة[2].

وفي ظل هذه الظروف جاءت دراسة تايلور التي استهدف من خلالها تحويل المصالح المتعارضة، بين العاملين وأصحاب العمل إلى مصالح مشتركة وذلك عن طريق البحث في كيفية زيادة إنتاجية العاملين، بما يؤدي إلى تحقيق أرباح مرتفعة وربط مصالح العاملين بمصالح العمل.

---

[1] وهيبة غرارمي:**الإدارة الحديثة للمكتبات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2010، ص ص 26-28.

[2] محمد بومخلوف:**التنظيم الصناعي والبيئة**، دار الأمة الجزائر،2001، ص 57.

وقد دعا تايلور إلى استخدام الأسلوب العلمي في دراسة الإدارة بدلا من الاعتماد على أسلوب التجربة والخطأ.

ومن هذا المنطلق حدد تايلور المهمة الأساسية للمدير على أنها تتضمن 'تحقيق أقصى عائد ممكن لأصحاب العمل مع تحقيق أقصى عائد للعاملين في نفس الوقت'، وقد لاحظ تايلور أن العاملين لا يبذلون أقصى جهدهم أثناء العمل، مما أدى إلى زيادة نسبة الفاقد في الإنتاج، ومن ثم انخفاض إنتاجية العاملين والمنظمة.

وفي ضوء ما سبق افترض تايلور أنه يمكن زيادة إنتاج العاملين عن طريق مدخل علمي للإدارة يهدف إلى تنمية قدرة المشرفين (المديرين) على توجيه ودعم العاملين مع توفير الحوافز المناسبة للعاملين لتشجيعهم على زيادة الإنتاج، وقد أكد تايلور أيضا على أهمية تحسين ظروف العمل المادية (الإضاءة التهوية، ودرجات الرطوبة) التي يعمل بها العاملين لضمان زيادة إنتاجيتهم[1].

واعتقد تايلور أن العمل الصناعي في التنظيمات المعقدة، يعني الاشتغال الدائم في إنتاج السلع والخدمات من أجل الحصول على المكافأة، ومن ثم فإن مفهوم العمل يرتكز على ثلاثة محاور:

**الأول الاستمرار:** ذلك أن كافة المهام يجب أن تؤدى بانتظام خلال فترة معينة من الزمن.

**الثاني الإنتاج:** وهو النشاط الذي يميز العمل عن غيره من الأنشطة الإنسانية.

**الثالث الأجر:** إذ أن الأفراد يمارسون العمل من أجل الحصول على مكافآت يواجهون بها حاجاتهم الاجتماعية والشخصية المختلفة.

وعلى أساس هذا التصور للعمل يجب أن نبحث عن المبادئ التي تحقق أفضل استخدام ممكن له[2].

وأهم المبادئ التي قامت عليها الإدارة العلمية هي:

[1] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص ص 16-17.

[2] محمد علي محمد:**البيروقراطية الحديثة**، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، 1975، ص 132.

-أن يتم تنظيم العمل في المنظمة بين الإدارة والعمال، وتضطلع الإدارة بمهام الوظائف الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة، وأجور وتعيين الأفراد وتدريبهم، بينما يضطلع العمال بأداء وتنفيذ المهام الموكلة لهم.

-وجود طريقة مثلى للعمل، لذا فإنه يتعين على الإدارة اكتشاف تلك الطريقة وتعليمها للعاملين لإتباعها في أداء مهامهم وأعمالهم.

-تجزئة وظيفة الفرد إلى أجزاء صغيرة، مع ضرورة معرفة أنسب الطرق لأداء كل مهمة.

-أن يتم اختيار الفرد للعمل في المنظمة بطريقة تناسب العمل، (أي وضع الشخص المناسب في المكان المناسب).

-إن الفرد العامل مخلوق رشيد واقتصادي، بمعنى أهمية الحوافز المادية للفرد، ويمكن دفعه للأداء من خلالها، حتى يصل إلى أقصى إنتاجية لذا يجب على الإدارة أن تزيد أجره كلما زادت إنتاجيته.

-إن الفرد العامل لا يهتم بأهداف المنظمة التي يعمل فيها وإنما يحصر كل اهتمامه في كفاية حاجته الفسيولوجية المادية.

-إن الفرد يحتاج إلى تدريب لتحسين مستوى عمله ورفع إنتاجيته، ويحتاج إلى الإشراف الدقيق المباشر حتى لا يتهرب من العمل أو يبطئ فيه[1].

-يتم تنظيم المؤسسة وفق مبدأ مهام الإدارة ومهام العمال، حيث تكون الإدارة مصدر السلطة وصنع القرار، تخطط وتوجه وتنظم وتراقب، في حين يقوم العامل بالتنفيذ، وتكون بذلك الاتصالات في المؤسسة من الأعلى إلى الأسفل[2].

وبصفة عامة يمكن إيجاز هذه المبادئ في أربعة مبادئ أساسية هي:

**المبدأ الأول:** دراسة الحركة والوقت بشكل علمي بهدف التوصل إلى أنسب طريقة لأداء الوظيفة بشكل فعال، وتسمى هذه الطريقة باسم 'طريقة الأداء المثلى'.

**المبدأ الثاني:** اختيار العاملين بأسلوب علمي دقيق لضمان وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

---

[1] محمود سلمان العميان:**السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، دار وائل عمان، الأردن، 2003، ص 47.

[2] Ortsman :**Changer le travail, les expériences, les méthodes, les conditions de** l'**expérimentation social,** Dunod,1978,p13.

**المبدأ الثالث:** تدريب العاملين على أداء الوظائف بشكل يؤدي إلى زيادة إنتاجيتهم.

**المبدأ الرابع:** تخطيط الوظائف بما يؤدي إلى تسهيل مهمة العاملين على أداء وظائفهم بسهولة ويسر[1].

وتتلخص مفاهيم الإدارة العلمية في الآتي:

-إحداث ثورة عقلية لدى الإدارة والعمال،وا إحلال الأساليب العلمية محل المفاهيم القديمة.

-استخدام الطرق العلمية في اختيار وتدريب العمال.

-العمل على توفير جو من التعاون بين العمال و الإدارة.

-التركيز على وظيفة التخطيط وفصلها عن وظيفة التنفيذ.

-تنفيذ مبدأ التخصص في وظائف الإشراف[2].

مما سبق يمكن القول أن مدخل الإدارة العلمية كان هدفه الأساسي هو تحسين إنتاجية العاملين لضمان تحقيق مصالح كل من العاملين وأصحاب العمل، وقد مثل هذا المدخل طفرة في الفكر الإداري الحديث لمساهمته الفعالة في استبدال أسلوب التجربة والخطأ في الإدارة بالأسلوب العلمي، غير أن ما يؤخذ عنه أنه نظر للمورد البشري نظرة اقتصادية بحتة فالإنسان هنا آلة اقتصادية تسعى إلى تعظيم العائد الاقتصادي.

## 1-2 نظرية المبادئ الإدارية

تشير هذه التسمية في علم اجتماع التنظيم إلى أعمال مدرسة فكرية متميزة، تضم العديد من التيارات النظرية التي عالجت النسق الإداري، في ضوء مبدأي تقسيم العمل والكفاءة.ومن أهم روادها: هنري فايول H. fayol، وجيليك Gulick، أرويك Urwick، موني و ريلي Monney and Reily.وغيرهم ممن انطلقوا من الافتراضات التالية:

-يرتبط التصميم الجيد للهيكل التنظيمي بالأداء الفعال للعمل.

-يؤدي التوزيع السليم للوظائف الإدارية إلى تحقيق الفعالية الإدارية.

-هناك علاقة دالة بين التحديد الدقيق للأعمال والأدوار وبين الكفاية التنظيمية.

-يرتبط الإعداد الجيد لقواعد ونظم العمل بالكفاءة والفعالية.

[1] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص 20.

[2] وهيبة غرارمي:مرجع سابق، ص ص 28-29.

-تؤدي متغيرات تقسيم العمل، الإشراف الصارم، التحكم في السلطة إلى رفع الأداء التنظيمي.
-يحكم الأداء الفعال للعمال الحوافز الاقتصادية الملموسة[1].

ويعتبر 'فايول' مؤسس نظرية المبادئ الإدارية، وذلك حينما حاول تلخيص الأسس التي تستند إليها عملية الإدارة في مؤلفه الشهير: الإدارة العامة والصناعية؛ ويرى 'فايول' أن الوظيفة الإدارية تنشأ مع أعضاء التنظيم، والجماعات الإنسانية فيه، وأن نظام العمل السليم بين الجماعات التنظيمية ينهض على بعض الاشتراطات المتميزة التي يطلق عليها المبادئ، أو القوانين ويفضل 'فايول'أن يستخدم مصطلح 'مبادئ' بدلا من قوانين، إذ أنه من الصعب في مجال الإدارة استخدام مؤشرات ثابتة يلتزم بها حرفيا فمهما كانت هذه المؤشرات عامة، إلا أن المسألة نسبية عند التطبيق والممارسة[2].

وقد حدد 'فايول' مجموعة من المبادئ الإدارية الهامة التي يجب تطبيقها لضمان زيادة كفاءة العمل و هذه المبادئ هي :

-**تقسيم العمل:** يجب تقسيم العمل إلى مجموعة من الوظائف على أن يتولى كل فرد، التخصص في أداء وظيفة محددة، ويهدف تقسيم العمل إلى زيادة كفاءة العاملين.

-**السلطة والمسئولية:** السلطة هي حق إصدار الأوامر وممارسة الضغوط لضمان طاعة العاملين وترتبط السلطة بالمسئولية،والمسئولية هي تحمل نتائج القرارات التي يتخذها صاحب السلطة (المحاسبة) وبالتالي فإن من يحصل على سلطة لا بد أن يتحمل المسئولية.

-**الانضباط:** المنظمة الناجحة هي المنظمة التي تستطيع أن توحد جهود العاملين، ومع ذلك فإن توقيع العقوبات أمرا ضروريا لضمان عقاب غير الملتزمين، بشرط أن تطبق تلك العقوبات على جميع المخالفين دون تفرقة.

-**وحدة الأمر:** الموظف يتلقى أوامره من شخص واحد فقط (مديره المباشر).

-**وحدة التوجيه:** المنظمة كلها يجب أن تهدف إلى تحقيق هدف مشترك ومحدد وواضح.

-**المصلحة العامة:** الأولوية للصالح العام وليس للمصالح الفردية.

---

[1] بلقاسم سلاطنية، إسماعيل قيرة:**التنظيم الحديث للمؤسسة-التصور والمفهوم-**، دار الفجر القاهرة، مصر، 2008، ص ص 116-117.

[2] محمد علي محمد:مرجع سابق، ص 140.

**-الأجر المناسب:** يجب أن تأخذ المنظمة في اعتبارها العديد من المتغيرات عند تحديد الأجر المناسب.ومن هذه المتغيرات أسعار السلع والخدمات، ومستوى المعيشة ومستوى الأرباح الذي تحققه المنظمة.

**-المركزية:** تركيز سلطة اتخاذ القرار في يد شخص أو مجموعة من الأفراد (غالبا الإدارة العليا).

**-تسلسل السلطة:** توزع السلطة بين المستويات الإدارية المختلفة كل حسب اختصاصاته، وغالبا ما تتدفق السلطة من أعلى إلى أسفل.

**-الترتيب:** لزيادة درجة الكفاءة والتنسيق يجب أن توضع كافة الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لأداء وظيفة معينة قريبة من مكان استخدامها.

**-المساواة:** كل العاملين لا بد أن تطبق عليهم نفس القوانين واللوائح بشكل عادل.

**-الاحتفاظ بالكفاءات الإدارية:** يجب أن تعمل المنظمة على الاحتفاظ بالعمال المتميزين.

**-المبادرة:** لا بد من تشجيع العاملين على المبادرة ودعم روح التجديد والابتكار.

**-روح الفريق:** يجب على الإدارة أن تنمي روح التعاون وروح الفريق بين العاملين[1].

وأهم ما يميز نظرية المبادئ الإدارية هو تركيزها على إبراز الهيكل التنظيمي الرسمي ككل مقسم إلى إدارات وأقسام تنهض بأنشطة متخصصة، بما يحقق زيادة الكفاءة الإنتاجية وخفض التكاليف للتنظيم، ولقد حددت الخطوات التالية للقيام بهذا التقسيم:

-تحديد الأهداف الأساسية والفرعية التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها.

-تحديد الأعمال والأنشطة اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

-تحليل هذه الأعمال أو الأنشطة وتوصيفها بدقة.

-تجميع الأنشطة المتماثلة أو المتكاملة في وظيفة محددة.

-تجميع الوظائف المتشابهة المتكاملة في مصالح أو أقسام.

-تجميع الأقسام المتشابهة أو المتكاملة في دوائر.

وانطلاقا من الخطوات السابقة، والمستندة أساسا إلى تشابه الأنشطة نجد أن تحديد المستويات الإدارية، يقوم على متغير نطاق الإشراف، ومن ثم تصبح الوحدة التنظيمية أو الإدارة، هي محور

[1] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص ص 22-24.

اهتمام نظرية التقسيم الإداري التي تنظر إلى هذه الوحدة على أنها عبارة عن مجموعة من الأنشطة، ومن الطبيعي أن هذه الأنشطة توزع على الأفراد العاملين في ضوء أربعة معايير هي:
-الهدف. -العملية. -الفرد. -المكان.

وهذا يعني أن هذه النظرية تركز على عملية تقسيم التنظيم إلى مجموعة من المستويات الإدارية وفي نفس الوقت تعير أهمية كبيرة لقضايا التخصص والكفاءة، في سياق تناولها للتنظيم كنسق مغلق، يعتمد على الاستخدام الأمثل للمتغيرات التنظيمية مثل نطاق الإشراف، وحدة الأمر السلطة المسئولية، الرقابة وغيرها[1].

## 1-3- النظرية البيروقراطية

أول من استخدم مصطلح البيروقراطية هو الكاتب الفرنسي،**'ديغوريه'** عام 1745 واستعماله لهذا المصطلح جاء من خلال دمجه كلمة **'بيرو'** التي تعني المكتب، و**'كراتيا'** الذي يعني الحكم باللغة اليونانية.واستخدم هذا المصطلح للدلالة على حكم المسئولين أو المكاتب الحكومية[2].

كما أن كلمة Bureaucracy هي من أصل لاتيني مكونة من مقطعين المقطع الأول Burrus الذي يعني المقطع اللون الداكن الذي يدل على التستر والسرية.كما أن كلمة La Bure ذات أصل فرنسي، وهي تعني نوع من الأقمشة التي تستعمل لتغطية المناضد أو المكاتب التي يجتمع حولها رجال الحكومة ومنها اشتقت كلمة Bureau لتدل على المكتب نفسه.أما المقطع الثاني Cracy فتعني الحكومة (السلطة) وبهذا فإن البيروقراطية تعني حكم المكتب أو سلطة المكتب[3].

اقترح 'ماكس فيبر' نموذج التنظيم البيروقراطي لعلاج العديد من مظاهر الخلل التي عانت منها المنظمات الحكومية الألمانية، في بداية القرن العشرين وقد حدد 'فيبر' السبب في هذا الخلل على أنه خلل في مفهوم السلطة، فسلطة الموظف في ذلك الوقت لم تكن مستمدة من الوظيفة ذاتها بقدر ما كانت مستمدة من المكانة الاجتماعية لشاغل الوظيفة.ولهذا السبب اقترح 'فيبر' مدخل

[1] بلقاسم سلاطنية، إسماعيل قيرة:مرجع سابق، ص ص 117-118.

[2] أنتوني جيدنز:**علم الاجتماع**، ترجمة:فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة بيروت،ط4، 1988، ص 123.

[3] أحمد مصطفى خاطر:**الإدارة ومنظمات الرعاية الاجتماعية-الأسس النظرية والممارسة العامة**، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية 2003، ص ص 68-69.

المنظمات البيروقراطية لعلاج هذا الخلل[1].وقد تبنى 'فيبر' مدخلا مقارنا للتعرف على ظاهرة البيروقراطية وتحليلها كظاهرة اجتماعية معقدة، تؤثر في البناء الاجتماعي وتتأثر به.

وتستند المساهمات التي قدمها إلى جملة من المفاهيم والقضايا مثل السلطة والقوة والنفوذ فالسلطة، هي احتمال أن تطيع جماعة معينة الأوامر الصادرة من جهة ما، لقناعتها بأحقيتها في أن تمارس السلطة (سواء أكانت هذه الجهة فردا أم جماعة) ويعود هذا القبول أو القناعة إلى شرعية الجهة التي تصدر الأوامر، سواء كان مصدر هذه الشرعية التقاليد أو شخصية الحاكم أو العقلانية القانونية، وعلى هذا الأساس قسم السلطة إلى ثلاثة أنواع هي:

**1- السلطة التقليدية**: تستمد شرعيتها من المعتقدات والعادات والأعراف المتوارثة هي التي تحدد الأحقية بالسلطة (قدسية التقاليد، استمرار الماضي، تقديس النظام الاجتماعي القائم، الإحساس بالولاء).

**2- السلطة الروحية** (الملهمة أو الكاريزمية): ترتبط بشخصية الزعيم أو القائد، الولاء والطاعة له بسبب الإعجاب الشديد بصفاته وأعماله.

**3- السلطة القانونية**: تقوم على قواعد مقننة تحدد واجبات وحقوق الحاكم والمحكوم، وطريقة تولي المناصب، وانتقال السلطة وتداولها وممارستها[2].

## 2- نظرية العلاقات الإنسانية

تعتبر العلاقات الإنسانية ذلك النوع من علاقات العمل الذي يقوم على أساس النظر، إلى المنظمة أو المصنع، أو الشركة أو المنشأة أو المؤسسة الاجتماعية كمجتمع بشري له أمانيه وطموحاته، ومشكلاته واحتياجاته وقيمه واتجاهاته، فالعلاقات الإنسانية في نموذج الإدارة الحديثة تستهدف تحقيق أفضل إنتاج ممكن للتنظيم، غير أن أسلوبها ينبني على تلبية احتياجات الأفراد النفسية والاجتماعية، إلى جانب الاحتياجات المادية والوصول بهم إلى أفضل حالات التكيف والرخاء.

[1] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص 25.

[2] بلقاسم سلاطنية، إسماعيل قيرة:مرجع سابق، ص ص 121-122.

وترجع أهمية العلاقات الإنسانية في مجالات العمل إلى أهمية علاقات الفرد بزملائه، فالمناخ الاجتماعي لجماعة العمل له دور كبير في توفير الثقة والاطمئنان، وكذلك التكيف النفسي للفرد بما يتضمنه من نواتج، كرضا العامل عن بيئة العمل التي ينتمي إليها، وزيادة كفايته الإنتاجية[1].

وقد نشأة هذه الحركة تحت وطأة الكساد العالمي الكبير، وظروف الحرب العالمية الثانية وخروجها على مبادئ الإدارة العلمية التي سببت كثيرا من المشكلات العمالية وأثارت موجات من الاضطرابات الصناعية، وقد كان المنطلق الأساسي لحركة العلاقات الإنسانية، أن الإنسان هو محور العمل الإداري وأنه العنصر الهام في تحديد الإنتاجية.كذلك روجت حركة العلاقات الإنسانية مفاهيم 'الحالة المعنوية'، وأثر جماعات العمل والجو الاجتماعي للعمل على معنويات العاملين ومن ثم على إنتاجيتهم.ومن أهم نتائج حركة العلاقات الإنسانية التركيز على تدريب الرؤساء والمشرفين على أسس المعاملة الإنسانية للعاملين[2].

تمثل العلاقات الإنسانية الاتجاه الرئيسي الثاني في الفكر الإداري، وجانب العلوم السلوكية والتي انبثق منهجها عن مجموعة من الدراسات عرفت بدراسة هاوثورن خلال العشرينات والثلاثينات من القرن 20، فلقد نشأت مدرسة العلاقات الإنسانية كرد فعل للإدارة العلمية لتايلور التي تميل للأسلوب الديكتاتوري في معاملة العمال.

فأصحاب النظريات الكلاسيكية في الإدارة "اهتموا بالفرد العامل ولكن بهدف تحقيق الإنتاج وبشكل استغلالي، فمثلا هنري فايول من أهم مبادئه: التعاون وأكد على أهمية وجود عنصر التعاون والتنسيق بين الأفراد والعمل بروح الجماعة وزيادة عناصر الاتصال"، وماكس فيبر، هو الآخر ذكر التعاون ودوره في تحقيق الإنتاجية، فكلاهما إذن اهتم بالإنتاج وأهمل حق الفرد كعامل وا ٍنسان له حاجات ورغبات معنوية إلى جانب الحاجات المادية، فأصحاب النظريات الكلاسيكية اهتم معظمهم بتطبيق القواعد التنظيمية بصرامة[3].

جورج إلتون مايو، هذا الاسم الذي ارتبط بمدرسة العلاقات الإنسانية، كانت دراساته دعما ومساندة لأفكار ماري باركر فوليت، التي أكدت على مفهوم الثقة بين الأفراد والتنظيم وكان "هدف

---

[1] محمود فتحي عكاشة:**علم النفس الصناعي**، مطبعة الجمهورية الإسكندرية مصر، 1999، ص 65.

[2] علي السلمي:مرجع سابق، ص 8.

[3] -عبد الله محمد عبد الرحمن:**علم الاجتماع الصناعي**، دار النهضة العربية بيروت، 1999، ص ص93-94.

إلتون مايو، إعادة النظر في الفرضيات الكلاسيكية في التنظيم خاصة المتعلقة بشروط العمل والمؤثرة في زيادة الإنتاجية"[1].

فأول ما بدأ به مايو في دراسته، الاهتمام بالظروف الفيزيقية للعمل كالإضاءة والضوضاء والتهوية وعلاقتها بالإنتاج، ثم ما لبثت أن تحول اهتمامه لدراسة العوامل النفسية والاجتماعية المحددة للسلوك التنظيمي،و خلص إلى نتيجة هي ضرورة البحث عن تفسير اتجاهات العمال وسلوكهم تفسيرا نابعا من طبيعة التنظيم الاجتماعي للمصنع، وأوضح إلتون ما يو أن العامل ليس كائنا سيكولوجيا منعزلا، ولكنه عضو في جماعة تشكل سلوكه وتضبط تصرفاته من خلال القيم السائدة فيها والمعايير التي تحكمها[2].

وهذا ما تؤكده التجارب التي قام بها إلتون مايو، وزملاؤه في مصنع هاوثورن التابع لشركة وسترن إلكتريك بين عام 1924 وعام 1932، ووجد أن "الظروف الفيزيقية ليست وحدها التي تؤثر في الإنتاجية، فمثلا زيادة الإضاءة تزيد من الإنتاجية ولكن توصل إلى نتيجة محيرة وهي أن بعد تخفيض شدة الإضاءة تحصل على نفس المعدل من الإنتاجية.

وهذا ما وجه نظر مايو إلى عوامل أخرى ذات أهمية وهي العوامل النفسية التي تساعد على فهم سلوك الأفراد في التنظيم، لأن المصنع ليس مجموع آلات ولكن هو مجموعة من الأفراد الذين يعتبرون بعد فعال في تحقيق أهداف التنظيم[3].

فالفاعلية و الإنتاجية في نظر إلتون مايو لا تتحقق إلا من خلال تحويل الفكر الإداري، باتجاه تقرير الثقة وعدم السلطةوا ٍعادة النظر في معنى المسؤولية أي الاتجاه نحو الإدارة الديمقراطية التي تعارض الإدارة الأوتوقراطية، فدراسة مايو للعلاقات الإنسانية أضافت مفاهيم جديدة في التنظيم تتعلق بالإنسان أثناء عمله ليكون أكثر إنتاجية وسعادة كالاحترام، التعاون، الولاء للمؤسسة[4]. هذا ويمكن تلخيص الأفكار الأساسية لمدرسة العلاقات الإنسانية في الآتي:

1- إن المنظمة بناء اجتماعي.

---

[1]-Jacques Orsoni,Jean-Pierre Helfer : **Management stratégique** ,2eme édition , la politique générale de l'entreprise vuibert,09-1994,p17.

[2]-السيد الحسيني:**النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم**، ط4،سلسلة علم الاجتماع المعاصر، عدد 18، دار المعارف،1983، ص 124.

[3]- Dominique Roux ,Daniel Soulié : **Gestion** , imprimerie des universitaires de France ,73, avenue Ronsard 41100 Vondome,Juin 1996,p p 230-231.

3-Jacques Orsoni ,Jean –pierre Helffer **. ibid** . p18.

2- للحوافز المعنوية دور في إثارة دوافع الأفراد للعمل.

3- تحفيز العاملين في المنظمة من خلال تحقيق حاجاتهم النفسية والاجتماعية.

4- للجماعة غير الرسمية في المنظمة دور في تحديد اتجاهات الأفراد العاملين وأدائهم.

5- إتباع القادة للأسلوب الديمقراطي ومشاركة العاملين.

6- رضا الفرد العامل يؤدي إلى رفع إنتاجيته.

7- تطوير نظام الاتصال بين مستويات المنظمة لتبادل المعلومات.

8- يحتاج مدير المنظمة للمهارات الاجتماعية إلى جانب المهارات الفنية[1].

من خلال ما سبق يتبين أهمية المدخل الإنساني للإدارة ويمكن استنباط النتائج التالية:

-تعتبر تلك النتائج البداية الحقيقية للتعرف على أهمية العنصر الإنساني في الإدارة، بصورة علمية حيث بينت تلك الدراسات وما تلاها من تحليل ونقاش أن العنصر الإنساني في الإدارة معقد غاية التعقيد، هذا التعقيد يظهر خاصة عندما يتفاعل الفرد في جماعة صغيرة.

-أن مناخ الإشراف له تأثير قوي على سلوك الجماعة ولم تبين الدراسات المذكورة بوضوح أي أسلوب يعتبر أنسب من حيث تحقيق أهداف المنظمة، والنتيجة التي نستخلصها هي أن مناخ الإشراف له المقدرة على التأثير في جماعة العمل، حيث تتصرف بصورة إيجابية أو سلبية اتجاه أهداف المنظمة[2].

## 3- نظريات الموارد البشرية

يعتبر مدخل الموارد البشرية حديث نسبيا في إدارة الأفراد، فقد بدأ استخدامه مع مطلع السبعينات من القرن العشرين حيث أكدت البحوث والدراسات في مجال العلوم السلوكية، على اعتبار الأفراد كموارد وليسو مجرد أناس يتحركون ويتصرفون فقط على أساس مشاعرهم وعواطفهم يمكن أن يحقق فوائد ومزايا كثيرة لكل من المؤسسة والفرد على حد سواء. ومع مرور الوقت تزايدت أهمية نظريات الموارد البشرية ومن خلال تبنيها لهذا المدخل يمكن للمؤسسة أن تستفيد بطريقتين. - زيادة الفعالية التنظيمية.

---

[1] رضا صاحب أبو حمد آل علي، سنان كاظم الموسوي:**وظائف المنظمة المعاصرة-نظرة بانورامية عامة**، مؤسسة الوراق عمان، ص ص 55-56.

[2] محمود فتحي عكاشة:مرجع سابق، ص ص 54-55.

-إشباع حاجات الأفراد.

حيث أنه بدلا من اعتبار كل من الأهداف التنظيمية وحاجات الأفراد منفصلان عن بعضهما البعض، وأن تحقيق أي منهما يكون على حساب الآخر.فقد اعتبر مدخل الموارد البشرية كلتا المهمتين تكملان بعضهما، وأن تحقيق مكاسب في أحدهما لن يكون على حساب الأخرى ويقوم مدخل الموارد البشرية على ما يلي:

-أن الأفراد هم عبارة عن استثمار إذا أحسنت إدارته وتنميته، يمكن أن يحقق الاستثمار مكاسب طويلة الأجل بالمؤسسة تظهر في أحسن صورها، من خلال زيادة الإنتاجية.

-لا بد من توجه السياسات والبرامج والممارسات لإشباع الحاجات النفسية (العاطفية) والاقتصادية للفرد، وأن تهيأ بيئة للعمل بحيث تشجع الأفراد على تنمية واستغلال مهاراتهم لأقصى حد.

-برامج وممارسات الموارد البشرية يجب أن توضع وتنفذ، مراعية تحقيق التوازن بين حاجات الأفراد وأهداف المنظمة وتحقق هذه المهمة من خلال عملية دائرية والتي يساعد فيها كل من المنظمة والأفراد بعضها البعض على مقابلة أهدافهم[1].وينبني هذا المدخل على ستة ركائز وهي:

-الاعتراف بأهمية البيئة الخارجية.

-الاعتراف بأهمية المنافسة والطبيعة الحركية لسوق الموارد البشرية.

-التركيز على تحقيق رسالة المنظمة في الأمد الطويل.

-التركيز على وضع الأهداف وصناعة الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيقها.

-التعامل مع جميع العاملين في المنظمة سواء أكانوا دائمين أم مؤقتين.

-تكامل الإستراتيجية العامة للمنظمة وبقية الاستراتيجيات الوظيفية فيها[2].

وهناك من يميز بين ثلاث نظريات رئيسية لدراسة الموارد البشرية وهي:

### 3-1 المدخل الإداري

يركز المدخل الإداري على دراسة العمليات الإدارية فيبدأ بصياغة الأهداف ووضع الخطط للموارد البشريةوا إجراء عمليات الاختيار والتعيين وتحليل كافة الوظائف وتقييمها هذا إلى

[1] علي غربي وآخرون:مرجع سابق، ص ص 40-41.

[2] عادل حرموش صالح، مؤيد سعيد السالم:**إدارة الموارد البشرية مدخل إستراتيجي**، عالم الكتاب الحديث، عمان الأردن، 2009 ص16.

جانب دراسة تنظيم الموارد البشرية وبيان علاقتها بغيرها من الإدارات بالإضافة إلى اهتمامه بتنمية وتطوير أداء الموارد البشرية من خلال التدريب والتنمية، وتخطيط المسار الوظيفي وتقييم الأفراد هذا إلى جانب دراسة علاقات العمل وتحفيز العاملين وتقديم الخدمات المختلفة لهم والحفاظ عليهم وتحقيق الأمن لهم.

### 3-2- مدخل النظم

تحتل الموارد البشرية مكانتها من خلال النظام الكلي للمؤسسة ومن ثم فإن مجهودات الموارد البشرية يتم تقييمها من خلال مدى مساهمتها في تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة[1]، ووفقا لهذا المدخل يتم دراسة الموارد البشرية كنظام مفتوح يؤثر ويتأثر بالأنظمة الفرعية الأخرى، كنظام الإنتاج والعمليات ونظام التسويق... وغيرها من النظم وهي وكلها تتأثر وتؤثر في النظام البيئي الكلي الخارجي للمنظمة، وبناءا على ذلك يدرس هذا المدخل الموارد البشرية من خلال عناصر النظام المعروفة:(المدخلات، وعمليات التشغيل والمخرجات وتربط التغذية المرتدة بين تلك العناصر).

### 3-3 المدخل الاستراتيجي

يركز هذا المدخل الإستراتيجي على الدراسات الإستراتيجية لإدارة وتنمية الموارد البشرية، فيبدأ بالإطلاع على رسالة المنظمة وغاياتها وأهدافها الإستراتيجية، ويدرس كافة العوامل الداخلية والخارجية التي توضح نقاط القوة والضعف والفرص والمخاطر، ثم يعد الموارد البشرية بما يساير البديل الإستراتيجي الذي وقع الاختيار عليه[2].وفي ظل هذا المدخل يتم الربط بين جهود تخطيط الموارد البشرية والتوجهات الإستراتيجية للمنظمة، حيث يصبح العنصر البشري أحد الأسلحة لتحقيق الميزة التنافسية وتحسين أوضاع المنظمة السوقية ونتائج أعمالها.

وينظر المعنيون بدراسة الأفراد وفقا لهذا المدخل إلى أهمية التركيز على إدارة العنصر البشري، من حيث أهميته وحاجاته ووحدته وتكامله واندماجه بالمنظمة، وهو يعتبر مدخلا سلوكيا فمدير الأفراد عليه أن يأخذ الأسعار والجوانب السلوكية في تنفيذه للوظائف الاستشارية لوظائف

[1] محمود أحمد الخطيب:**إدارة الموارد البشرية**، مكتبة عين شمس القاهرة، 2001، ص 35.

[2] المعهد التخصصي للدراسات:**إدارة الموارد البشرية**، http://www.daneprairie.com

الأفراد وا ٍدارة الموارد البشرية، وفقا لهذا المدخل تركز على مجموعة من سياسات الموارد البشرية المتوافقة من استراتيجيات المنظمة[1].

من خلال ما سبق لاحظنا أن النظرة إلى الموارد البشرية قد اختلفت من مدخل إلى آخر، فنظرة المدخل الكلاسيكي للإدارة إلى الإنسان باعتباره آلة اقتصادية، تطور الفكر الإداري في مدخل العلاقات الإنسانية من حيث نظرته للإنسان باعتباره 'كائن اجتماعي'، غير أن الطفرة الحقيقية للنظرة للإنسان حدثت خلال النصف الأخير، وقد تبلورت تلك النظرة في اعتبار الإنسان 'رأس مال فكري'[2].

**استخلاص الفصل:**

كان الهدف من هذا الفصل هو إبراز أهمية تنمية الموارد البشرية ودورها في خلق الميزة التنافسية، وقد توصلنا إلى أن أهمية المورد البشري، داخل المؤسسة أصبح أمر لا جدال فيه، لكن المطروح حاليا على مستوى المؤسسات هو مدى كفاءة مواردها البشرية وقدرتها على خلق الميزة التنافسية،لذا كان من الطبيعي أن تزداد الحاجة إلى تنمية المو ارد البشرية مع ظهور وظائف جديدة، واتساع استخدام المؤسسات للتكنولوجيا الحديثة من أجل سد النقص الحاصل في المهارات القديمة للأفراد وا ٍكسابها مهارات جديدة.

فقد أدت التطورات الحديثة إذن إلى تأكيد أهمية عنصر الموارد البشرية باعتباره ميزة تنافسية، فلم تعد النظرة إلى الموارد البشرية أنها مجرد مصدر تكلفة يمكن التخلص منها إذا ما دعت الحاجة، بل هي استثمار طويل الأجل يحقق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة.

وللحد من دوران العمل وتحقيق الاستقرار الوظيفي للعمال، تحرص المؤسسات على تنمية مواردها البشرية، لذا أصبح ينظر إلى تنمية الموارد البشرية على أنها عملية إستراتيجية تستهدف إحداث تغييرات إيجابية في معارف الأفراد وسلوكياتهم، واتجاهاتهم لتلبية طلبات العمل الحالية والمستقبلية، تأخذ شكل نظام فرعي مكون من أجزاء متكاملة وتعمل ضمن نظام وا ٍستراتيجية المؤسسة.

[1] سهيلة محمد عباس، علي حسن علي:مرجع سابق، ص ص 21-22.

[2] عادل محمد زايد:مرجع سابق، ص 35.

# الفصل الرابع- الإصلاح التربوي في الجزائر

**تمهيد**

**أولا-** الإصلاح التربوي المفهوم الأهمية والأهداف

**ثانيا-** الإصلاح التربوي المبادئ والشروط

**ثالثا-** مراحل تطبيق الإصلاح التربوي

**رابعا-** النظام التربوي في الجزائر المبادئ والتطور

**استخلاص الفصل**

**تمهيد:**

يعد النظام التربوي الركيزة الأساسية لبناء المجتمع، وله أثر كبير على جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية والصحية، وأي خلل فيه سيهدد الأنظمة الأخرى الاقتصادية والسياسية....، لذا تسعى كل الدول وتعمل جاهدة على إصلاح أنظمتها التربوية محاولة القضاء على الاختلالات الموجودة فيها، و جعلها تستجيب لهدف تنشئة الأجيال تنشئة تواكب التقدم العلمي والمعرفي، وتساير التغيرات وتتكيف مع المستجدات وتتفاعل مع محيطها الاجتماعي تفاعلا إيجابيا.

فإصلاح التعليم إذن ينطوي على أهمية كبرى ومكانة بالغة تفوق الإصلاح في أي جانب من جوانب الحياة ذاك أن آثاره لا تتوقف على التلميذ والمدرسة فقط، وا ٍنما تمتد إلى المجتمع بكافة جوانبه، فالتطوير معناه إعداد إنسان المستقبل ورجل الغد، وبقدر تطويرنا للإنسان بقدر ما يصبح قادرا على تطوير الحياة في كافة المجالات.

لذا سنحاول في هذا الفصل الحديث عن الإصلاح التربوي،وا ٍبراز أهميته في تنشئة الأجيال ودوره في مواكبة التغيرات، مركزين الحديث عن توجه الجزائر واهتمامها الكبير بإصلاح نظامها التربوي إيمانا منها بقدرته على التغيير، مستعرضين أيضا أبرز الأسباب التي جعلت الجزائر تقوم بإصلاحاتها االتربوية الأخيرة.

## أولا- الإصلاح التربوي الأهمية والأهداف

### 1- تعريف الإصلاح التربوي

**1-1 التعريف اللغوي للإصلاح التربوي**: الإصلاح من صلح؛ مصدر التحسين إدخال التحسينات و التعديلات على الأنظمة والقوانين،و أصلح: إصلاحا الشيء، عكس أفسده، وبينهم: وقف إليه أحسن إليه، وصلح صلاحا وصلوحا صلاحية: ضد الفساد، أزال عنه الفساد، يقال: صلحت حال فلان: أي زال عنه الفساد والرجل كان صالحا في عمله: أي لزم الصلح، وصلح: تصليحا أي أعاد إلى حالة حسنة[1].

**1-2 التعريف الاصطلاحي**: يشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى أنه:'عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية[2].

-أما (بيرش ) فيعرفه: بأنه أي محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرامج التعليمية أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها.

-ويعرفه حسن البيلاوي بأنه: يشير عادة إلى عملية التغير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية .

فالإصلاح التربوي الحقيقي هو ذلك الإصلاح الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع القوة والثروة في المجتمع[3].

-ويعرفه سيمونز بأنه: تلك التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية والتي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية أو في المنحنى الهرمي للملتحقين بالمدرسة، أو في الأثر الذي تحدثه الاستثمارات التعليمية في التنمية الاجتماعية[4].

---

[1] المنجد الأبجدي: دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 6، 1988، ص 95.

[2] محمد منير مرسي:**الإصلاح و التجديد التربوي في العصر لحديث**، عالم الكتاب، مصر،1996، ص77.

[3] حسن حسين البيلاوي: **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، عالم الكتاب، القاهرة ، مصر، 1998، ص32.

[4] رتشارد ساك: **تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية**، تعريب يوسف ضومط، العدد الأول، اليونسكو، ص40.

الإصلاح التربوي إذن هو تصحيح الأخطاء والمفاسدوا إزالة الاختلال ومعالجة الظواهر السلبية إن كانت هناك أمور تحتاج إلى ذلك، أو تأكد لدى القائمين على التربية أن هناك اختلالا أو قصورا في الجهد المبذول أو في التنظيم القائم، والتشخيص الموضوعي هو الذي يستطيع الكشف عن الأخطاء والاختلالات ومظاهر النقص التي تعوق المدرسة عن تأدية رسالتها، وتقلل من فاعلية الجهد التربوي المبذول.

-وهنا نورد تعريف أخير للإصلاح التربوي هو: 'التغيير الجذري لبنية النظام، والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها، ولعناصر السياسة التعليمية التي توجهه، حيث تتجه الجهود إلى هدم ما هو قائم وتعويضه ببناء جديد مختلف شكلا، ومضمونا وغاية عن البناء القائم[1]'.

وانطلاقا من التعريفات السابقة، نخلص إلى القول أن الإصلاح التربوي، عبارة عن إجراءات وعمليات للانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية، إلى وضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل، من مناهج وتقنيات وأساليب جديدة، وبالتالي جعل مضامين المناهج الدراسية متمحورة حول المعارف والتخصصات التي لها ارتباطات وظيفية ، ومباشرة بالقطاعات الاقتصادية والاجتماعية المنتجة مثل: التقنيات الحديثة، والعلوم الدقيقة والتخصصات التطبيقية وغيرها مما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية والمجتمعية، التي تعرفها المجتمعات المعاصرة.

أما الإصلاح التربوي في الجزائر فينظر إليه على أنه مجموعة من التصحيحات التقنية الظرفية لمعالجة معوقات ظرفية، يتوقف الإصلاح بمجرد اختفاء أعراض الأزمة.

إلا أن الطرح العلمي والواقعي للنظام التربوي يعتبر سيرورة أو مواصلة اجتماعية منفتحة على التجديد والتغيير[2].

---

[1] عبد القادر فضيل:مرجع سابق، ص ص 62-63.

[2] علي سموك:**الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية**، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، أعمال الملتقى الثالث المنعقد 7/6/ماي 2009 منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الخامس جوان 2009، ص ص 247-257.

## 2- أهمية الإصلاح التربوي وضرورته

المعروف أن التربية والتعليم على علاقة وثيقة بالتنمية، وتطوير المجتمع ولضمان جيل واع بمهامه وأدواره، فإنه يجب خلق نظام تربوي يتماشى مع الظروف الحالية ويستجيب لمختلف التغيرات التي تحدث في العالم المعاصر.

لذا فقد شغلت مسألة الإصلاح والتطوير التربوي فكر واهتمام صناع القرار السياسي والتربوي، في الساحة الدولية طوال عقود عديدة، وحدثت حركة الإصلاح هذه كردة فعل لمواجهة بعض الأزمات التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية في حقب محددة، إذ نظرت هذه المجتمعات الإنسانية إلى التربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيما واتجاها.

والإصلاح التربوي يمثل رؤية تعكس فلسفة وفكرا يراد تجسيدهما على أرض الواقع، لتحقيق أهداف متفق بشأنها وغاياتها[1].

كما يعني الإصلاح الدعوة إلى التغيير لتطوير النظرية التعليمية وتطبيقاتها، أو تغيير بنية النظام التعليمي أو السياسة التعليمية أو المقررات الدراسية وغيرها بغية تحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع[2].

وبما أن التعليم هو النقلة الحضارية لكل أمة من الأمم تسعى إلى السمو والرقي، فالدول المتقدمة حققت تقدمها عن طريق التعليم، والدول النامية تحاول أن تلحق بركب الدول المتقدمة عن طريق التعليم.ويمكن للفرد الحكم على مستوى تقدم أي دولة من الدول من خلال معرفة نظمها التعليمية، ومن خلال فحص المناهج التي تقدمها تلك الدول[3].وبما أن التعليم لم تعد غايته إخراج موظفين للعمل في مكاتب الحكومة، فإن مناهج التعليم في جميع الفروع ينبغي أن تعاد دراستها لكي يكون هدفها، هو تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة[4].ولأن التربية أحد

---

[1] عبد العزيز السنبل:**التربية في الوطن العربي على مشارف القرن العشرين**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2002 ص 202.

[2] سعاد بسيوني عبد النبي:**بحوث ودراسات في نظم التعليم**، مكتبة زهراء الشرق، 2001، ص 47.

[3] مجدي عزيز ابراهيم:**المنهج التربوي وتحديات العصر**، عالم الكتب القاهرة، 2002، ص 37.

[4] سعد مرسي أحمد:**التربية**، سعيد اسماعيل على:**المدخل إلى العلوم التربوية**، عالم الكتب القاهرة، 1982، ص ص 65-100.

الأدوات الهامة للتطوير وصنع الحضارة فلا بد لها أن تتطور وتتجدد على غرار الأنظمة الفرعية الأخرى، وهذا لتحقيق التفاعل والتكامل المنشودين، ولعل من أكثر الأمور المطروحة على بساط البحث اليوم في الدول المتقدمة والنامية، هي ضرورة وضع مقترحات جديدة وبرامج متطورة لإعادة تعريف النظام التعليمي، وتعديل طرق التدريس الحالية، أو تطويرها أو تغييرها أو إيجاد بدائل لها وتجديد المناهج وتحديثها،وا عادة النظر في فلسفة التربية وأهدافها وسياساتها والسير قدما في طريق التجديد والإصلاح التربويين، ويذهب البعض إلى ضرورة القيام بثورة تربوية شاملة تعم جميع أنحاء العالم، لمواجهة تحديات العصر وبخاصة العلمية والتكنولوجية منها والإيفاء بمتطلبات النظم التربوية الحديثة، فالتربية السليمة هي التربية المتغيرة والمتطورة على نحو دائم ومستمر[1].

وانطلاقا من أهمية التعليم ودوره الكبير في المجتمع، تبرز أهمية الإصلاح التربوي للأنظمة التربوية لجعلها تواكب كل المتغيرات العالمية المحيطة بها، لذا فقد تزايد الاهتمام بمسألة الإصلاح والتجديد التربوي عربيا ودوليا مع اقتراب الألفية الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتالية وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث في مسألة تطوير التربية وتحديثها في ضوء معطيات الألفية الثالثة وخصوصياتها[2].

ذكر تقرير اليونسكو " التعلم ذلك الكنز المكنون" أن هناك جملة من الإشكاليات أو التوترات التي ينبغي على الأنظمة التربوية مجابهتها والتفكير في صيغ وحلول حضارية لمعالجتها تربويامن خلال أنظمتها وا ٍصلاحاتها التربوية، وتتمحور هذه الإشكاليات والتوترات في النقاط التالية: - التوتر بين العالمي والمحلي أي كيف يصبح الفرد مواطنا عالميا دون أن ينفصل عن جذوره.

- التوتر بين الكلي والخصوصي أي كيفية المواءمة بين عالمية الثقافة وطابع التفرد لكل أمة.
- التوتر بين الحداثة والتقاليد أي كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التنكر للذات.

[1] عمر أحمد همشري:**مدخل إلى التربية**، دار صفاء عمان، الأردن، 2001، ص 289.

[2] عبد العزيز عبد الله السنبل:مرجع سابق، ص 202.

- التوتر بين المدى الطويل والقصير أي كيف يمكن الوصول إلى حلول فورية ومباشرة للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية، بينما تتطلب كثير من المشكلات إستراتيجية متأنية وتبرز هذه المشكلة بوجه خاص فيما يتعلق بالسياسات التعليمية[1].

فيما حددت المواثيق والدساتير والقوانين والمؤتمرات التربوية في الدول العربية مجموعة من النقاط الأساسية التي تعكس فلسفة الدول العربية في التربية الحديثة وهي:

-تربية وا ٍعداد المواطن المؤمن بتراث الأمة العربية وقيمها الأصيلة ورسالتها الحضارية.

- تحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من العلم والتكنولوجيا.

- ربط التعليم بحاجات المجتمع ومتطلباته وتطوراته.

- التعاون العربي الثقافي دعما للوحدة الثقافية.

- تطوير الإدارة التربوية بالأخذ بمبدأي اللامركزية والتخطيط التربوي السليم.

- الانفتاح على العالم والإفادة من التجارب العالمية المتقدمة وضرورة التعاون مع المنظمات العالمية ودول العالم في هذا المجال[2].

وبالرغم من الاهتمام البالغ الذي أولته الدول العربية من أجل إصلاح نظامها التربوي إلا أنها لا تزال تحتاج المزيد من الإصلاح والتجديد، وفي هذا الإطار يصف أحد الباحثين الظاهرة بقوله:" على الرغم من التطور الكمي الذي حققه المشروع التربوي العربي،وهو تطو ر لا يمكن إنكاره إلا أن فشل البعد النوعي لهذا المشروع في إحداث تغيير في أعماق الإنسان العربي ونظرته إلى الكون والطبيعة والعالم، أفقد التطور الكمي قيمته وحوله إلى سراب خادع."

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أن الإصلاحات والتجديدات التربوية تختلف في مدى انتشارها وذيوعها اعتمادا على اعتبارات عدة، أهمها مدى ملاءمتها للوسط المطبقة فيه وقابليتها للتطبيق والتجريب، وكلفتها المادية ومرجعية انبعاثها، ودرجة التحمس إليها من قبل صناع القرار والمستفيدين والمنفذين،كما أكدت التجار ب الدولية على أهمية البحث في التربية بشقيه النظري والميداني في بلورة الإصلاحات التربوية وتشكيلها قبل تعميمها.

---

[1] المرجع نفسه، ص 210.

[2] عمر أحمد همشري:مرجع سابق، ص 105.

### 3- أهداف الإصلاح التربوي

الغاية من إجراء عمليات الإصلاح التربوي هي أن يحدث تغير إيجابي لدى المعلمين والمتعلمين، ويتحقق تطور ملموس في مستوى الأداء المدرسي، ونوعية النتائج التربوية وقيمة المعارف والمهارات المبرمجة للتعلم، وفي أساليب التسيير والتنظيم بحيث تصبح أوضاع التعليم وظروف النشاط التربوي أفضل مما هي عليه، ويتحقق ذلك حين يصبح المردود متكافئا مع الجهود، وتصبح الجهود في مستوى الأهداف، ويرتفع الوعي بأهمية العلم وتقل مظاهر الإخفاق و الذي يجعل ذلك ممكنا مشروعات الإصلاح والتجديد، التي تضبط وتنجز وفق خطة معينة وحسب أهداف مرسومة وهنا يمكن أن نشير إلى بعض هذه الأهداف التي يجب أن تتضمنها مشروعات الإصلاح التربوي وهي كما يلي:

1-إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية، والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها وتثمين دور القائمين بها وتعزيز شأنهم في المجتمع،وتمكينهم من فر ص التثقيف والتكوين التي تثري خبراتهم وتؤهلهم باستمرار لتحمل المسئوليات المتعددة، بحيث تحولهم من موظفين قائمين بتوصيل المعرفة إلى مناضلين في سبيل ترقيتها ومساهمين في صنعها محبين لمهمتهم راغبين في الاستمرار فيها.

2-مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن انسجامها مع الأهداف، و مع المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية التي تميز مجتمعنا وعصرنا،وا عادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي، يراعى فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم والتكامل الوظيفي بين المعارف والمهارات، وبينها وبين الحياة.

3-التدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها، وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلاءم و مستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة،وا مكانات النظام وتوقعات المجتمع من جهة أخرى.

4-ضبط وتيرة العمل الدراسي اليومي والأسبوعي وفق دراسة علمية وتقنية واجتماعية تحدد الوعاء الزمني الملائم، وتضمن التوازن بين القدرات واستيعاب المتعلم، ومتطلبات التحصيل الدراسي وبين فترات التعلم وممارسة النشاطات الثقافية والترويحية.

5-تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل، هدف من أهداف الإصلاح، ويتحقق ذلك بتوفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق، وبذل جهد متميز في مجال التجهيز، وصناعة الكتاب وتأمين الخدمات الصحية والنفسية وغير ذلك من الظروف المحفزة للجهد، والمرغوبة في التحصيل والبحث والنشاط، واللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة التي تنمي القدرة على التعلم الذاتي، وتتيح للمتعلمين المشاركة الايجابية والتعبير بكل حرية عن اهتماماتهم وأفكارهم باعتبارهم طرفا أساسيا في عملية التعلم لا موضوعا له[1]

## ثانيا - الإصلاح التربوي المبادئ والشروط

### 1- مبادئ الإصلاح التربوي

أصبح من المؤكد أنه مع زمن المعلوماتية والتطور التكنولوجي المتسارع، سيكون الفرد في حاجة إلى مفاهيم واتجاهات ومهارات تتسم بالجدية، لكي يستطيع أن يعايش المستقبل بكل تحدياته وصراعاته، فلقد أثارت الثورة العلمية والتكنولوجية اهتماما جديدا في مجال بناء المناهج وتطويرها خاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم الأكاديمي والمهني، فقد بدأت الدول المتقدمة في البحث عن أساليب وصيغ جديدة للمناهج تربط فيما بين العلم والعمل، بين النظرية والتطبيق، لأنه لم يعد من المقبول أن نتصور أن يكون هناك منهجا ثابتا وجامدا على الدوام لا يستجيب لمقتضيات التغيير والمراجعة والتطوير.ومن هنا فإن إصلاح المنهاج يعد جانبا أساسيا في إطار أي نظرية يتبناها واضعو المناهج، كما أن للإصلاح مبرراته فإنه أيضا يستند إلى العديد من الأسس التي يقوم عليها وهي[2]:

**1-1 استناد عملية الإصلاح التربوي إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم:** إن الفلسفة التربوية هي التي تحدد وجهة النظر للطبيعة الإنسانية والأهداف، وما لم تكن لدينا فكرة سليمة واضحة عن كل أمر من هذه الأمور، فإن المنهج قد يتعرض للخطأ والتناقض ولعل أوضح دليل هي الفلسفة التي حددت مفهوم الطبيعة الإنسانية.وعلى هذا تتحدد الأهداف التربوية التي نسعى إلى تحقيقها فالفلسفة التربوية المنشودة يجب أن تكون واضحة ومحددة، حتى تتحدد وجهة النظر

[1] عبد القادر فضيل:مرجع سابق، ص ص 64-65.

[2] أحمد حسين اللقاني، فارعة حسين محمد:**منهج التعليم بين الواقع والمستقبل**، عالم الكتب مصر، 2001، ص 266.

السليمة حول الطبيعة الإنسانية فتأتي العملية التربوية محققة للأهداف المنشودة منها، ولا تتعرض للارتجال والخطأ إذ يمكن القول بأن الإصلاح الذي يستند إلى فلسفة تربوية واضحة يكون هادفا يستمد أهدافه من فلسفة تربوية سليمة ومن خصائص البيئة ومطالب النمو وحاجات المجتمع[1].

**1-2 استناد الإصلاح التربوي إلى دراسة علمية للمتعلم:** أي أن ينبع التطوير من حاجات التلاميذ إذ يتميز تلاميذ كل مرحلة تعليمية بخصائص نفسية وجسمية وعقلية واجتماعية، تختلف عن غيرهم في المراحل الأخرى، لذا يجب أخذها بعين الاعتبار عند القيام بالتطوير[2].ذاك أن التربية عملية تهدف إلى مساعدة التلاميذ على النمو الشامل من خلال المنهج، ولهذا يجب مراعاة خصائص نمو التلاميذ في كل مرحلة عمرية، عند تخطيط وتطوير المنهاج عن طريق تتبع الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية للاستفادة من نتائجها[3].

**1-3استناد عملية الإصلاح التربو ي على دراسة المجتمع:** إن أي إصلاح تربوي لا يجب أن ينظر له بمعزل عن القطاعات الأخرى، فهو يؤثر فيها ويتأثر بها لذلك يكون من الضروري أن يكون الإصلاح التربوي في ضوء إستراتجية واضحة تراعي التحولات الاقتصادية، والسياسة والاجتماعية المحلية والدولية، والملاحظ أن هناك خللا في النظم التربوية في معظم البلدان العربية ويظهر هذا الخلل في تفكك الروابط بين التربية وحاجات التنمية الشاملة.و هذا يجعل التربية في معظم البلدان العربية عاجزة أن تضطلع بدورها الأساسي، المتمثل في تكوين القوى العاملة اللازمة لمختلف القطاعات[4].

**1-4 أن يكون الإصلاح التربوي عملية تخطيط شاملة:** فالتعليم ينظر إليه على أنه"نظام" وكل نظام يتكون من عدد من الأجزاء المترابطة فيما بينها، ونجاح التطوير يتوقف على تطوير

---

[1]علي راشد:**مفاهيم ومبادئ تربوية**، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية الكتاب الأول، دار الفكر القاهرة، 1999، ص 191.

[2]صلاح عبد الحميد مصطفى:**المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، دار المريخ المملكة العربية السعودية، 2000، ص 174.

[3]فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة:**المناهج المعاصرة**، منشأة المعارف مصر، 2000، ص 349.

[4]محمد متولي نعيمة: **القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل**، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، مصر، 1996، ص205.

جميع أجزائه لأن التغاضي عن أي عنصر، يعني إهمال أحد الجوانب وهو ما يؤثر سلبا على النتاجات التعليمية[1].

فالمنهاج الذي هو أساس العملية التربوية بناء هندسي متكامل يتضمن العديد من المكونات، مثل الأهداف، المحتوى، والطرق والوسائل التعليمية، وأوجه النشاط والتقويم، وقيمة المنهج تتوقف في المقام الأول على ما بين هذه المكونات من تفاعل واتساق فالمنهج ليس أهدافا فقط أو محتوى فقط، بل هو كل هذه المكونات ومن هذا فإن التطوير يجب أن يستند إلى عملية تخطيطتشمل كل هذه المكونات وا إذا اقتصر على أحدها فإنه لا يعدوا أن يكون تعديلا قاصرا فالإصلاح الصحيح هو الذي يشمل كل مكونات المنهج[2].

**1-5 أن يكون الإصلاح التربوي عملية تعاونية**: فتطوير التعليم ليس بالشيء البسيط الذي يكمن أن يقوم به فرد معين، لذا فإن التطوير ليكون فعالا لابد من إشراك كل الأطراف التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالتعليم[3]، ولا يقصد باشتراك كل هذه الأطراف في عملية التطوير أن يكون لكل طرف دور متساو مع دور الآخرين عند التطوير إذ ليس من المعقول أن تكون هناك مساواة بين ر أي التلميذ ورأي خبير في المناهجوا إنما المقصود أن تتاح الفرصة لكل فرد أن يعبر عن رأيه ويبين وجهة نظره[4].فهو بهذا عملية تعاونية ينبغي أن يشترك فيها خبراء المناهج والمختصون في المادة والمدرسون والتلاميذ وأولياء الأمور، ولعل أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير المناهج اشتراك المعلمين والتلاميذ.

**1-6 أن يتسم الإصلاح التربوي بالعملية والمرونة:** وتعني العملية وجود تكامل بين الأسس والمقترحات النظرية وبين إمكانات التطبيق الممكن توفيرها فعلا، أما المرونة فتعني قدرة التعليم على التكيف في مختلف البيئات.

---

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى:مرجع سايق، ص 173.

[2] علي راشد:**مفاهيم ومبادئ تربوية**، مرجع سابق، ص ص 191-192.

[3] صلاح عبد الحميد مصطفى:مرجع سابق، ص 174.

[4] علي راشد:**مفاهيم ومبادئ تربوية**، مرجع سابق، ص 194.

**1-7 أن يستند الإصلاح التربوي على الأسلوب العلمي:** فالإصلاح التربوي ينبغي أن يستند على دراسة علمية للتلميذ وخصائصه، وللمجتمع والبيئة المحلية، والثقافة المجتمعية والعالمية، وأن يعتمد على بيانات علمية دقيقة ويخضع للمتابعة العلمية[1].

**1-8 تكوين المعلم:** يعتبر المعلم العنصر الأساسي في أي إصلاح تربوي لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية، ومكانة المعلم في النظام التعليمي تتحدد أهميته من حيث أنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال، فهو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية، وهو مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرائق التعليم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم.

لقد أدت التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات إلى تغييرات في غايات التربية وأهدافها، إلى تحولات في دور المعلم الذي أصبح موجها ومنشطا أكثر من كونه ملقنا للمعرفة، فوفق هذه التحولات تحول دور المعلم إلى مرشد لمصادر المعرفة والتعليم، ومنسق لعمليات التعليم ومصحح لأخطاء التعلم، وهي تستلزم معلما من طراز ملائم للأهداف المحددة وتكوينلمستمر ا له على التجديد التربوي.فلم يعد التدريس ينحصر كما هو متعارف عليه في نقل المعلوماتوا إيصال الأفكار وشرح المفاهيم وتقويم أداء التلميذ، بل أصبح على المربي أو المعلم أن يساهم في بناء شخصية التلميذ وامتلاكه للمهارات الضرورية لأجل التعايش مع المجتمع، وهذا يقتضي أن يمتلك المربي المهارة الكافية[2]، لتمكين المتعلمين من الربط بين ما هو نظري وما هو عمليوا إبقاء المتعلم على صلة بواقعه، مما يتطلب استمرارية نمو المعلم معرفيا ومهنيا بشكل يتناسب مع تسارع النمو المعرفي.

**1-9 إدخال التكنولوجيا في التعليم:** إن العصر الذي نعيشه عصر الانفجار المعرفي، الذي تراكمت فيه المعرفة وتزايدت بمعدلات فاقت كل التوقعات البشرية، ولقد أدى ذلك إلى فرض ضغوط عديدة على المناهج الدراسية، فهناك موضوعات قلت أهميتها ومازالت تحتل مكانا بارزا

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى:مرجع سابق، ص 175.

[2] عبد العزيز بن عبد الله السنبل:مرجع السابق، ص 127.

في المناهج التقليدية، بينما ظهرت موضوعات جديدة ذات أهمية كبيرة، ولم تتطرق إليها المناهج من قريب أو بعيد.

إن نظم التعليم الحالية والمستقبلية مطالبة بتعليم المزيد والمزيد من الأفراد، وأن مستوى تعلم هؤلاء الأفراد ينبغي أن يكون على درجة عالية من الكفاءة ولكي تستطيع التماشي مع التغيرات الحادثةوا ٍذا كانت التكنولوجيا قد استخدمت في التعليم من زمن بعيد، فقد زادت ضرورة استخدامها في هذا العصر، في مختلف مجالات التعليم، وبذلك يصبح استخدام التكنولوجيا في التعليم، أداة حقيقية داخل الفصل وخارجه، وتكون كذلك أساسا يعتمد عليه المعلم، إذا أراد أن يمارس عملية التعليم الذاتي[1].

**1-10 أن يكون الإصلاح عملية مستمرة:** يجب أن تكون عملية التطوير مستمرة، وأن تستخدم فيها الأساليب العلمية والمتنوعة، حتى تنهض بالمناهج لتساير ما يحدث في المجتمع من تحديات ذاك أن المجتمعات تتصف بالديناميكية، إضافة إلى التحديات فإن هناك تطورا كبيرا وتقدما في المواد الدراسية نتيجة الانفجار المعرفي، وفي مجال المناهج بصفة خاصة، ولعل أوضح مثال على ذلك ظهور المنهج التكنولوجي كتنظيم منهجي جديد[2].

**1-11 أن يتسم بمسايرة الاتجاهات التربوية المعاصرة:** يتأثر الإصلاح بالأساليب التي تستخدم في التعليم ولقد تطورت الاتجاهات التربوية فيما يتعلق بأساليب التعليم أهمها:

-يتم التعليم عن طريق نشاط التلاميذ ومشاركتهم في العملية التعليمية.

-انتقال اهتمام التربية من الكم إلى الكيف.

-استخدام تقنيات التعليم في التعلم[3].

كانت هذه إذن جملة المبادئ التي يجب الالتزام بها من أجل إصلاح النظام التربوي، وكذا الأسس السليمة التي يجب إتباعها لتحقيق الهدف المطلوب.وهي تجعلنا نفكر مليا في إصلاح التعليم، والإصلاح لا يؤتي نتائجه كاملة إلا إذا بدأ بإصلاح المستوى القاعدي في الابتدائي

[1]أحمد حسين اللقاني، فارعة حسين محمد، مرجع سابق، ص82.

[2]عبد العزيز بن عبد الله السنبل ، مرجع السابق، ص 126.

[3]علي راشد:**مفاهيم ومبادئ تربوية**، مرجع سابق، ص 196.

والثانوي وامتد بعد ذلك إلى المستوى الجامعي، فالمتعلم في الجامعة يقضي ثلث الفترة التي يقضيها في المراحل السابقة، معالتسليم بأن المشكلة ليست من أين نبدأ؟ وا ٍنما هي أن نبدأ بالفعل.ولذلك بدأت بوادر الإصلاح دائما من المرحلة القاعدية لتنتشر آثارها في النسق التعليمي بأكمله[1]

## 2- شروط نجاح الإصلاح التربوي وأسباب فشله

**2-1 شروط نجاح الإصلاح التربوي:** يحدد آدمز وزميله عدة شروط لنجاح الإصلاح التربوي وتتمثل في:

1- الدقة في تحديد المشكلة الرئيسية أو مسبباتها التي تتطلب حلا.

2- وجود بدائل للحلول المتاحة ودقة الاختيار من بينها.

3- الدقة في تحقيق التجديد المطلوب بتوفير الظروف الملائمة للتطبيق.

4- عمل التقويم المناسب[2].

5- وجود كفاءات بشرية مؤهلة وقادرة على التغيير ومؤمنة به.

6- توافر وعي تام بالمشكلات التي يعانيها النظام وبحاجة إلى الإصلاح والتطوير.

7- وجود إرادة حقيقية للتغيير والإصلاح والتربوي.

8- توافر موارد مالية كافية تستطيع مواجهة متطلبات الإصلاح التربوي.

9- توافر معلومات ومعطيات صحيحة عن النظام التربوي تؤكد ضرورة الإصلاح والحاجة إليه. وهذه والمعلومات، لا يمكن الحصول عليها بمجرد الاستماع إلى الانطباعات العابرة والانتقادات العامة التي لا تستند إلى دليل ولا تستخلص من دراسة[3].

إضافة إلى ما سبق فإنه يجب مراعاة:

**1- القيم والمبادئ والأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع:** لأن الإصلاح التربوي بأي شكل من الأشكال، لا يمكن أن يتجاوز البعد القيمي للمجتمع، إذ يعمل المجتمع بقدر ما يملك من إمكانات على الاحتفاظ بمقوماته والتمسك بها والاعتزاز بها عبر الأجيال المختلفة، وخاصة

---

[1] محمد العربي ولد خليفة:**المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**، جامعة منتوري قسنطينة الجزائر،2001، ص 30.

[2] محمد منير مرسي:مرجع سابق، ص ص 54-58.

[3] عبد القادر فضيل:مرجع سابق، ص ص 106-107.

المتعلقة منها بالجانب العقائدي والفلسفي للمجتمع، في الوقت نفسه الذي يسعى المجتمع للعمل من أجل تحقيق التقدم والتطور الذي يتماشى وفق تلك الثوابت[1].

2- من الضروري **أن تكون الأهداف محددة بشكل دقيق وواضح** وخالية من التناقض بحيث يجب أن لا تعبر عن أشياء معينة وتضمر أشياء أخرى، كما أن ارتباطها بحاجات المجتمع وفلسفته يعتبر شيئاً ضروريا لأن الفلسفة التربوية للمجتمع تمثل المرجعية التي تشتق منها الأهداف، كما يجب أن تتصف بالموضوعية والواقعية، بحيث تصمم في إطار الوسائل والإمكانات المتاحة ويجب أن يراعى في صياغة الأهداف الجوانب التالية:

- أن تكون واضحة الدلالة غير مبهمة ولا غامضة.
- أن تعكس حاجات الفرد والجماعة لتكون خادمة لكل منهما.
- أن تتسم بالاتساق وعدم التناقض والتضاد.
- أن يفهمها ويقبلها كل من يتأثر بها، من مدرسين وأولياء الأمور وعلى اللجنة الموكلة إليها وضع الأهداف أن تتخذ كل السبل الممكنة لإقناع هذه الأطراف بها وألا تضعها موضع التنفيذ إلا بعد التأكد من أن الكل متأثر بها لا تنقصه الحماسة لها والغيرة على تنفيذها.

-أن تكون مرنة وقابلة للتقويم المستمر في ضوء التغيرات المنتظرة حتى تظل ناجحة في وظيفتها[2]. ولهذا فإن الأهداف التي يرسمها القائمون على الإصلاح التربوي، يجب أن تتوفر على مجموعة من الشروط لعل أبرزها، الوضوح والدقة من جهة، ومراعاة خصوصية المجتمع الذي صممت لأجله من جهة أخرى،كما أن الأهداف يجب ترتبط بواقع التلميذ ارتباطاً وثيقاً .

فالتربية لا يمكن أن تمارس دورها ووظيفتها ما لم ترتبط بالواقع وتعبر عنه، ومن هنا يجب هدم الحواجز التي تقوم بين المدرسة والتعليم والحياة، والغاية هي مدرسة للحياة وليس حياة للمدرسة منفصلة عن الواقع وتجلياته، فمن الخطر كل الخطر أن تتحول المدرسة إلى متحف تاريخي يعيش فيه الأطفال على إكراه منهم[3].

---

[1] صلاح الدين عرفة محمود:**المنهاج الدراسي والألفية الجديدة** ، مكتبة دار القاهرة، مصر 2002، ص 112.

[2] لكحل لخضر: **إصلاح المنظومة التربوية في المغرب العربي**، سلسة إصدارات دفاتر المخبر، العدد الثاني، مطبعة القدس بسكرة – الجزائر، 2006 ، ص 174.

[3] حسين سليمان قورة : **الأصول التربوية في بناء المنهاج** ، دار المعارف، مصر، ط5، 1988، ص341.

**3- البحث عن الوسائل الكفيلة بتحقيقها**، حيث تمثل الموارد المالية والبشرية جزءا مهما في الإصلاح وا ٍلا غلب عليه الجانب الصوري النظري وافتقد إلى التجسيد والفعالية، وتبرز أهمية الوسائل سواء في شكل طاقة بشرية من خلال المؤطرين للعملية التعليمية من معلمين وا ٍداريين، أو في شكلها المادي المنشآت والوسائل البيداغوجية[1].

كما أن برامج الإصلاح التربوي وغيره من أنواع الإصلاح لا تعتمد في نجاحها على التنظيم العلمي العقلاني فقطوا ٍنما تخضع لمدى التأييد السياسي للبرامج، فالسياسة في أي مجتمع تتداخل دائما مع الإصلاحات لاسيما الرئيسية منها، وعلى هذا فإن القائم بالإصلاح نادرا ما يستطيع السيطرة والتحكم في تطبيق البرامج كما هي مخطط لها.فمستقبل التربية يتحدد بمنظومة ثلاثية الأبعاد تتمثل في السياسة والتخطيط العقلاني وجهود الإصلاح التربوي.

## 2-2 أسباب فشل الإصلاح

1- ضعف إستراتيجية الإصلاح التربوي.

2- نقص الدعم والمساندة المادية، يؤدي إلى تعثر الإصلاح التربوي.

3- يفشل الإصلاح التربوي أيضا، إذا كان يشكل تهديدا للمكانة المهنية للمعلمين.

4- شكلية الإصلاح وهامشيته.

5- بعض برامج الإصلاح قد تحتاج إلى إعادة تكوين العاملين، مثل طريقة المشروعات وطريقة المنهج المحوري والتقويم المستمر، والتعليم المبرمج وتكنولوجيا التعليم الجديدة.وغيرها من الطرق التي تحتاج إلى تكوين على مختلف المستويات[2].

وهناك من يقسم أسباب الفشل على النحو التالي:

### 1- أسباب تتعلق بالتربية

1-حيث أن التربية عملية نمو تستغرق وقتا طويلا ولا تظهر آثارها بالسرعة التي تظهر بها آثار المستحدثات الطبيعية والصناعية.

---

[1] فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة:مرجع سابق، 2000، ص391.

[2] محمد منير مرسي:مرجع سابق، ص ص 54-58.

2-يشوب عملية التربية كثير من الغموض وبخاصة حول الأهداف وما يرتبط بتحقيقها من طرق ووسائل وأساليب تقويم وهذا كله يعوق عملية الإصلاح التربوي.

3-عدم توافر أساليب حاسمة ودقيقة للتقويم التربوي، فيصعب قياس الجوانب التي تنميها المناهج المطورة.

**2- أسباب تتعلق بالمدرسة**

1-المدرسة بطبيعتها محافظة ولذلك فهي بطيئة في تقبلها لكل جديد ومستحدث ففرصتها قليلة في القيام بعملية التطوير التربوي.

2-عدم إعداد العاملين في المدرسة لممارسة البحث العلمي وعدم وجود التشجيع الكافي للمجتهدين والمجددين.

3-عدم وجود قنوات اتصال مناسبة بين مراكز البحوث التربوية، والعاملين في المدارس بحيث يمكن تطبيق نتائج البحوث في المجال التربوي.

4-لا يتوفر في عمل المدارس جو التنافس الذي كثيرا ما يظهر بين المؤسسات الصناعية والتجارية.

**3- أسباب تتعلق بالميزانية والإنفاق والوسائل والتجهيزات**

1-عدم رصد الميزانيات المناسبة والإنفاق بسخاء على المشروعات الإصلاحية إما لعدم إيمان الدولة واقتناعها بأهمية هذه المشروعات وا ٍما لعدم توفر الموارد.

2-عدم توافر الأدوات والمعدات والوسائل والتجهيزات اللازمة للمشروعات التطويرية.

3-عدم ملائمة المدارس التقليدية وفصولها وأدواتها التي صممت للشرح والتلقين لا للبحث والدراسة والعمل الجماعي والتفكير والابتكار والتفاعل المستمر مع البيئة والحياة[1].

لذا فإن عدم توفير الوسائل التعليمية قد يكون أحد أسباب الإخفاق وفشل كثير من الإصلاحات، فمثلا عندنا في الجزائر فإن الوسائل المتوفرة في المدرسة الجزائرية قديمة وموروثة على المدرسة التقليدية، ولا تلبي طلبات المنهاج ولا ترضي المعلم والمتعلم، لذلك ينبغي توفير

[1]علي راشد:**مفاهيم ومبادئ تربوية**، مرجع سابق، ص ص 201-203.

وسائل ديداكتيكية فعالة لأن المدرسة بحاجة إلى أدوات المعرفة العلمية في التربية العلمية والتكنولوجية مثل:

-المخابر التعليمية والشاشات التفاعلية.

-سندات ومشاهد وصور ضرورية حسب محاور اللغة العربية، وتفعيل الأنشطة اللاصفية في التربية الإسلامية والمدنية بزيارة المؤسسات العامة وزيارة المساجد والحدائق، بالإضافة إلى زيارات منظمة تبرمجها المدرسة.

-وجود حجرة متعددة الخدمات يعد أمر ضروري في المدرسة.

-تحديث المكتبة وجعلها في خدمة المتعلمين وتجهيزها بالحاسوب وقصص ذات دلالة، حسب المستوى التعليمي وتكون ذات أهداف وتتماشى مع المنهاج[1].

**4- أسباب تتعلق بالمعلم**

1-عدم إيمان كثير من المعلمين بأهمية الإصلاح التربوي.

2-عدم إدراك كثير من المعلمين لأهداف الإصلاح التربوي.

3-مقاومة كثير من المعلمين لأي جديد في المجالات التربوية لظنهم أنه يهدد أوضاعهم أو يخرجهم عن الطريق الذي ألفوهواطمأنو ا إليه.

4-عدم إعداد المعلم وتكوينه على أساليب التطوير التربوي.

**5- أسباب تتعلق بالمجتمع**

1-غالبا ما ينظر أفراد المجتمع إلى التجديدات والمستحدثات التربوية نظرة المتشككين في أمرها إذ أن كل فرد من أفراد المجتمع، يظن نفسه قادرا على أن يبدي رأيا سديدا في مجال التربية.

2-إيمان كثير من أفراد المجتمع بأن أفضل أنواع التربية هي التي تم تطبيقها عليه وهو تلميذ، أو هي التي أخذت من الأسلاف وأن الجديد في المجال التربوي دون المستوى.

3-تعارض بعض المستجدات التربوية مع ما ألفه المجتمع من عادات وتقاليد وقيم وأساليب.

**6- أسباب تتعلق بمشروعات الإصلاح التربوي**

[1] زهراء كشان :**الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية-بين الأسس النظرية والممارسات اليومية 2003-2013**-دار كراردة بوسعادة الجزائر 2013، ص ص 46-48.

1-تتسم بعض مشروعات الإصلاح التربوي بالجزئية والشكلية والارتجال وعدم التخطيط الجيد على أسس علمية.

2-تتسم بعض هذه المشروعات بالتعقيد فيتطلب مهارات خاصة وظروفا لا يسهل توافرها.

3-عدم تناول مشروعات الإصلاح التربوي للمشكلات الواقعية التي تعاني العملية التعليمية منها مثل مشكلات الامتحانات التقليدية والمقررات الدراسية المكتسبة.

**7- أسباب تتعلق بعدم فهم المنهج باعتباره نظاما**

1-الاقتصار في مجال الإصلاح التربوي على دراسةعائق واحد وا ٍهمال العوائق الأخرى، أو العمل على تطوير جانب واحد من المنهج وا ٍهمال الجوانب الأخرى.

2-عدم فهم العلاقات التي تربط مكونات المنهج بمفهومه الواسع الحديث، سواء الأهداف التربوية أو المحتوى الدراسي أو الكتاب المدرسي أو طرق التدريس وأساليبه، أو استخدام الوسائل التعليمية أو الأنشطة الصفية واللاصفية أو وسائل التقويم وغيرها[1].

**ثالثا- مراحل تطبيق الإصلاح التربوي**

يمر الإصلاح التربوي بجملة من المراحل المترابطة فيما بينها، معتمدا على نتائج البحث التربوي، ذاك أن الإصلاح التربوي يمس كل أو بعض عناصر النظام التربوي، لارتباطها مع بعضها البعض والتوقف عند كل نقطة لمعالجة النقائص وا ٍنجاز التغيير الضروري والتعرف على نتائج ذلك التغيير قبل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة وهذه الخطوات هي:

**1- المرحلة الأولى- التحليل الأولي ويشمل:**

**1- تشخيص نقاط الضعف** وتحديد أولوياتها والعوامل المسئولة عن الضعف، التي تحتاج إلى تغيير و الموازنة بين بدائل علاج الضعف أو تصحيحه، واختيار البديل الأفضل للتصحيح والإنفاق عليه[2].

[1] علي راشد: **مفاهيم ومبادئ تربوية**، مرجع سابق، ص ص 203-204.

[2] محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص49.

**2- تقويم الواقع التعليمي:** إذ يعد الإصلاح التربوي عملية تصحيح للمسار ولذلك فإنه لا ينفصل عن الواقع ولا يبدأ من نقطة الصفر، ولذلك فإن التطوير العلمي يبدأ بتقويم الواقع في ضوء المعايير التي تشتق من أهداف التربية واتجاهاتها المعاصرة أو المستويات التي تم تحديدها[1].

**3- البحث على أثر المحيط العام على المدرسة:** حيث أن نقص الهياكل والوسائل والإمكانيات وعدم توفر الوسائل الضرورية للعملية التعليمية، كلها عوامل تؤثر على أداء المدرسة فقد تكون الحلول لمشاكل المدرسة عن طريق تلبية هذه الحاجات المادية وبالتالي فإن ذلك يوفر على المعنيين بالإصلاح الجهد والمال.

**4- البحث في المشاكل الاجتماعية للتلاميذ:** حيث لابد على الدولة أن تتكفل ببعض المشاكل الاجتماعية للتلاميذ، كتوفير النقل المدرسي والمطاعم وا يجاد الداخليات ونصف الداخليات.

5- البحث عن مدى توفير المربين ومدى تحفزهم للعمل: ربما يكون هناك نقص في عدد المربين أو انخفاض دوافعهم للعمل، وهذا نتيجة لبعض المشاكل المهنية والاجتماعية وهذه المشاكل يجب التكفل بها، والعمل على حلها قبل البحث في إصلاحات أخرى.

**6- البحث على سلامة المناهج الدراسية:** إن المناهج الدراسية تتغير باستمرار لأهميتها فهي تحدد المعلومات المقدمة، ومدى حداثتها ومسايرتها للتحولات والتغيرات.

**7- البحث عن كفاءة المربين:** فطرق التدريسو أساليبه تتطور باستمرار، لذا يحتاج المدرسون إلى تجديد معلوماتهم البيداغوجية حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف وا يصال المعلومات إلى التلاميذ[2].

**2- المرحلة الثانية- اختيار الإستراتيجية:** وهي تتطلب الإجابة على الأسئلة الآتية: أي أنواع الإصلاح ستتبع؟ من الذي سيقوم برسم خطة التنفيذ؟ ما شروط التنفيذ وأوضاعه البيئية[3]؟

ويتم في هذه المرحلة تحديد الأهداف المرجوة من عملية الإصلاح: إن تحديد الأهداف أمر ضروري، فبمقتضاه يتم اختيار المحتوى الدراسي واختيار أساليب التدريس، والوسائل التعليمية واختيار أساليب تقويم هذه الأهداف، كما ينبغي أن يكون هناك وعي كاف بأهمية عملية الإصلاح،فكثيرا ما يفرض الإصلاح على العاملين في الميدان التربوي دون أن يشاركو ا فيه، أو

---

[1] علي راشد:**مفاهيم ومبادئ تربوية**، مرجع سابق، ص 197.

[2] بوفلجة غيات:**التربية والتكوين بالجزائر**، الكتاب الثاني، دار المغرب، وهران الجزائر، ص-ص 155-157.

[3] محمد منير مرسي:مرجع سابق، ص49.

يدركوا أهدافه أو يعتقدوا بضرورته وعندئذ فإنهم لا يتقبلونه أو يتحمسون له، بل إنهم في أحوال كثيرة يقاومونه وينتهزون الفرص للارتداد إلى القديم أو يلجئون إلى تنفيذ المناهج المطورة بروح المناهج القديمة[1].

**3- المرحلة الثالثة- الإجراءات** وتشمل:

1-تحليل متطلبات تنفيذ الإصلاح التربوي من تكوين للمدرسين والعاملين وتوفير المواد التعليمية والمتطلبات المادية الأخرى.

2-القيام بحملة تشجيعية للعاملين والقائمين بالإصلاح التربوي وتوفير الحوافز المادية والمعنوية لهم.

3-البدء بتجريب إستراتيجية الإصلاح التربوي المختارة على نطاق ضيق قبل تعميمها.

4-بدء الأنشطة التمهيدية المصاحبة والقيام بها.

5-متابعة التجربة الاستطلاعية للإصلاح التربوي من خلال نظام معد جيدا يعتمد على نظام للتغذية المرتدة.

6-إدخال التعديلات التي كشفت عنها متابعة التجربة الاستطلاعية.

7-تعميم الإصلاح التربوي في ضوء النتائج النهائية التي كشف عنها التطبيق الأولي.

8-العمل على استمرار مساندة وتأييد التحول من النظام القديم إلى الإصلاح الجديد.

9-متابعة التنفيذ من خلال جهاز خاص للمتابعة والتقويم وا دخال التعديلات المطلوبة أثناء التطبيق[2].

10-الاستعداد لتنفيذ المنهج وتعميمه: يتضمن الاستعداد لتنفيذ المنهج وتعميمه، تهيئة الظروف المناسبة لهذا التعميم وبخاصة إعداد الكتب والوسائل والأدوات اللازمة لهذا التعميم وا عداد المعلمين وتكوينهم على استخدام الطرق الحديثة للتدريس، ووسائل التقويم اللازمة وكذلك تكوين الموجهين على الطرق الحديثة في الإرشاد والتوجيه والإشراف.

---

[1] علي راشد: **مفاهيم ومبادئ تربوية**، مرجع سابق، ص 197.

[2] محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص50.

11-تنفيذ المنهج وتعميمه: يتم تنفيذ المنهج وتعميمه وفق خطة زمنية محددة مع الإشراف والتوجيه والحرص الدائم على تنفيذ المنهج[1].

12-توفير الكتب والوسائل العصرية للتدريس حيث لم تعد حاجة المدرس منحصرة في السبورة والطباشير، بل تعدتها إلى المخابر والحواسيب والأجهزة الإلكترونيةو التكنولوجية.

13-التأكد من أساليب التقويم: إن طرق إجراء الامتحانات وتقويم التلاميذ وشروط انتقالهم من قسم لآخر، ومن مرحلة لأخرى، هي عوامل تؤدي إلى مجموعة من المشاكل المتراكمة، لذا فإن تطوير أساليب التقويم مسألة أساسية، على اعتبار أن المناهج التربوية الحديثة ترتكز بشكل كبير على أساليب التقويم لأنها الأداة التي يتأكد من خلالها المعلم من مدى تحقيقه للأهداف والغايات التربوية المرجوة.

14-البحث عن أسباب الصعوبات التربوية للتلاميذلابد من دراسات معمقة للتعرف على المو اد الدراسية التي يجدون فيها الصعوبات، والبحث عن الأسباب الحقيقية لذلك بالاعتماد على البحوث الميدانية والمناهج العلمية وبطريقة موضوعية،وكل هذه العمليات تتطلب أن يقوم بها أخصائيون ذوو معرفة وخبرة، من أجل رفع فعالية المنظومة التربوية[2].

**رابعا- النظام التربوي في الجزائر المبادئ والتطور**

**1- مبادئ وغايات النظام التربوي في الجزائر:** قبل التطرق إلى غايات النظام التربوي في الجزائر يجدر بنا أن نشير إلى المبادئ الأساسية التي بنيت عليها السياسة التربوية في الجزائر ونوجزها فيما يلي:

**1-1- مبادئ النظام التربوي الجزائري:** يشكل الدستور والقانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 2008/01/23،بالنسبة للنظام التر بوي الجزائري المرجعية الأساسية للسياسة التربوية ويؤكد النصان من جهة على الطابع الوطني والديمقراطي، والعلمي المتفتح على العصرنة والعالم للمنظومة التربوية، وعلى إدماجها في التوجهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى.

---

[1] علي راشد:**مفاهيم ومبادئ تربوية**، مرجع سابق، ص 199.

[2] بوفلجة غيات:**التربية والتكوين في الجزائر**، مرجع سابق، ص-ص 155-158.

**أ- البعد الوطني:** يرمي هذا البعد إلى تقديم تربية واحدة، وذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التربوية، ويعني ذلك أن تقدم برنامجا إجباريا واحدا، يحتوى على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات، وبناء على ذلك فإنه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثلها الإرث التاريخي والجغرافي والديني والثقافي، وكذلك الارتباط بالرموز الممثلة للأمة الجزائرية وديمومتها والدفاع عنها ويكون ذلك ب:

-دعم الوحدة والهوية والثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث: العروبة، الإسلام والأمازيغية.

-تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية.

-إبراز قيم الدين الإسلامي من تسامح واستقامة ونزاهة وحب العمل والقراءة الواعية للنصوص الأساسية والاطلاع الجيد على التاريخ الإسلامي.

-ترقية اللغة الأمازيغية والتكفل بالاختلاف والتنوع الجهوي.

-التركيز على الأحداث التاريخية الحضارية إضافة إلى إبراز مقاومة الأمة للغزاة عبر التاريخ.

-التعرف على البلاد من حيث المكان والزمان والإمكانات الاقتصادية والموارد و البيئة وكذا مكانة البلاد في العالم[1].

**ب- البعد الديمقراطي**: المراد بديمقراطية التعليم هو تعميم التعليم وجعله في متناول جميع المواطنين على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية، على أساس أن طلب العلم والمعرفة حق لكل مواطن وا ٍعطاء نفس الحظوظ لجميع المواطنين تجسيدا للمساواة والعدالة الاجتماعية ومحو الفوارق والامتيازات، وبالفعل ارتفع عدد التلاميذ بصفة مطردة منذ الاستقلال حتى بلغ ما يقرب من ربع السكان، وارتفعت نسبة التعليم من أقل من 20% على أحسن تقدير إلى ما يقرب من 100 % حاليا، وقد تقلص التباين الذي كان موجودا بين المناطق الريفية والحضارية كما ارتفعت نسبة تعليم البنات[2].

---

[1] محمد الصالح حثروبي:**الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي-وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية -**، دار الهدى عين مليلة الجزائر،2012 ، ص 14.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال**، الجزائر، مرجع إلكتروني من الموقع .http://www.infpe.edu.dz بتاريخ 2011/04/01 على الساعة 14:00، ص 6.

فقد جاء في المادة 4 من الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 والمتعلق بتنظيم التربية والتعليم: أن لكل جزائري الحق في التربية والتكوين ويكفل هذا الحق بتعميم التعليم الأساسي.وتنص المادة 15 منه على: أن الدولة توفر التربية والتكوين المستمر للمواطنين والمواطنات الذين يرغبون فيه دون تمييز بين أعمارهم أو جنسهم أو مهنهم.وهذا يتماشى مع النظرة الجديدة للتربية[1].

فديمقراطية التعليم في الجزائر تأتي لتأكيد مسار عملية التعريب وتعميمها عن طريق المدرسة وبواسطة العملية التعليمية، فهي تعد أحسن مؤسسة بما توفره من فرص متساوية وعادلة أمام أعضاء المجتمع للحصول على ثقافة منسجمة في ظرف محدد.فلقد أعتبر التعليم في الجزائر تعليما ثوريا لأنه قام بتأسيس نظام أصيل في ديمقراطيته، لتحقيق أهداف هامة نظرا للتهديم الذي تعرضت له البنيات الاجتماعية في الجزائر لذا كان توطين التعليم وا إتاحته بعدا ومطلبا سياسيا ووطنيا واسعا ومن مظاهر ديمقراطية التعليم في الجزائر نجد:

- إلغاء كل الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وجعل ما يميز تلميذا عن آخر هي تلك الملكات العقلية والكفاءات الخاصة كالذكاء والذاكرة...الخ.

-تعميم المدارس في كل أنحاء الدولة الجزائرية حيث يتعلم ابن الصحراء ما يتعلمه ابن الشمال في نفس الوقت وبنفس المحتوى والطريقة.

-العناية بالحالة الاجتماعية والاقتصادية لأبناء الشعب الفقراء مع عدم إهمال فئة ذوي الحاجات الخاصة[2].

ويتجلى هذا البعد في التوجهات الجديدة للبلاد الرامية إلى بناء نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثقافة الديمقراطية باعتبارها قيما وسلوكا.

**ج- البعد العلمي والتكنولوجي:** إن للعلوم والتكنولوجيا في حضارتنا المعاصرة مكانة الصدارة إذ حلت محل عوامل الإنتاج التقليدية فيها، وأضحى من الضروري للأمم المتطلعة للتقدم أن تكون قاعدة علمية واسعة تعتمد عليها في تحقيق نهضتها، وهذا لا يتأتى إلا بإعطاء المعارف

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي والمناهج التعليمية**، الجزائر، مرجع إلكتروني من الموقع http://www.infpe.edu.dz. بتاريخ 2011/03/31 على الساعة22:20، ص 52.

[2] تركي رابح:**أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2، 1989، ص 35.

العلمية والتطبيقات التكنولوجية الأهمية اللازمة لها في منظومة التربية والتكوين[1]، ولذا ينبغي إعادة تأكيد الاختيار العلمي والتقني كأحد الأسس التي تقوم عليها المدرسة الجزائرية.

**د- البعد العالمي:** يتميز عالم اليوم بالترابط في كل المجالات وبوفرة المعلومات والخدمات.وقد أدى النمو الشديد للمعارف العلمية إلى تطوير طرق العمل والتشجيع على الإبداع ومن الطبيعي أن يقوم النظام التربوي بالتفاعل مع هذه المستجدات، مما يتطلب تحديث المناهج وعصرنة الوسائل قصد الإسهام في التنمية المستديمة، والاشتراك في بناء صرح التراث الإنساني بمراعاة الامتداد المغاربي والعربي الإسلامي والتعايش السلمي الإيجابي وحقوق الإنسان والتعاون الدولي والاحترام المتبادل بين الأمم والشعوب[2].

**1-2- غايات النظام التربوي في الجزائر:** حددت الأمرية رقم1976/16غايات النظام التربوي في الجزائر وهي:

1- **تنمية الأطفال والمواطنينوا إعدادهم للعمل والحياة:** تتضمن هذه الغاية مبدأين أساسين لكل عمل تربوي وهما:

**1-1 مبدأ النضج النوعي:** وهو مساعدة الفرد على أن يحقق في ذاته نموذجه النوعي على المستوى البيولوجي والنفسي، وهو الأساس لتحقيق المبدأ الثاني.

**1-2 مبدأ الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية:** وهو الوصول بالفرد لأن يكون قادرا على امتلاك مهمة في المجتمع ملائمة له.

2- **اكتساب المعارف العامة والتكنولوجية**: وتعبر هذه الغاية عن تفتح النظام التربوي في الجزائر للعصرنة وامتلاك وسائل جوهرية وهي العلم والتكنولوجيا، بهدف المساهمة في التقدم العلمي والتقني بحيث يكون الفرد الجزائري أكثر ميلا نحو دقائق العلوم ونحو النظرة العقلانية، دون إغفال خصوصيات المجتمع.

---

[1] المجلس الأعلى للتربية:مرجع سابق، ص ص 32-33.

[2]المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**وحدة النظام التربوي**، الجزائر،م رجع إلكتروني من الموقع http://www.infpe.edu.dz. بتاريخ 2011/04/15 على الساعة 21:25،ص 7.

3- **الاستجابة للتطلعات الشعبية والعدالة والتقدم**: وتستجيب هذه الغاية لثلاثة أبعاد أساسية هي: 3-1 مبادئ المجتمع وتطلعاته.

3-2 واقعه الثقافي والحضاري.

3-3 مشكلاته وحاجاته.

4- **تنشئة الأجيال على حب الوطن**: ولعل هذه الغاية هي أسمى الغايات، وقد عبر عن ذلك الميثاق الوطني بشكل واضح: إن التربية الوطنية هي حجر الزاوية في أي بناء محكم، وهي المنشأ الذي لا بديل عنه للإحساس لدى الفرد بتكوينه والقطب المشع للشخصية الجزائرية، ونقطة الانطلاق لكل حياة فكرية خصبة[1]، وترمي هذه الغاية إلى:

**أولا-** بناء مجتمع متكافل متماسك معتز بأصالته وواثق بمستقبله، ويقوم على:

أ- الهوية الوطنية المتمثلة: في الإسلام عقيدة وسلوكا وحضارة والذي يجب إبراز محتواه الروحي والأخلاقي وا إسهامه الحضاري والإنساني وتعزيز دوره كعامل موحد للشعب الجزائري.

وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة، التي تجسدها اللغة العربية والتي يجب أن تكون الأداة الأولى للمعرفة في كل مراحل التعليم والتكوين وعالم الشغل، ووسيلة للإبداع والاتصال والتفاعل الاجتماعي والمهني،وفي الأمازيغية ثقافة وتراثا وجزءا لا يتجزأ من مقومات الشخصية الوطنية التي يجب العناية والنهوض بها وا ثرائها في نطاق الثقافة الوطنية.

ب- روح الديمقراطية: التي ترمي إلى ترسيخ القيم الآتية:

-احترام حقوق الإنسان وحقوق الطفل.

-حرية التفكير والتعبير واحترام الرأي الآخر.

-العدالة الاجتماعية.

-حسن التعايش والتكافل الاجتماعي ونبذ العنف.

-المساواة وعدم الإقصاء والتمييز.

ج- روح العصرنة والعالمية: التي تمكن المجتمع من مواكبة التطورات العصرية وذلك ب:

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**القانون والتشريع المدرسي**، الجزائر، مرجع إلكتروني من الموقع http://www.infpe.edu.dz. بتاريخ 2011/04/15 على الساعة 21:35، ص55-56.

-التحكم في العلوم الجديدة والتكنولوجيا المستحدثة.

-التحلي بالقيم الإنسانية النبيلة.

-الإسهام في بناء الحضارة الإنسانية.

**ثانيا:** تكوين المواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات التي تؤهله إلى:

أ-بناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر.

ب-توطيد الهوية الوطنية بترسيخ:

-روح الانتماء للوطن والدفاع عن وحدته وسلامته.

-العقيدة الإسلامية السمحاء.

ج-ترقية ثقافة وطنية تنبع من مقومات الأمة وحضارتها وتكون متفتحة على الثقافة العالمية وترمي هذه الأخيرة إلى :

-تربية النشء على الذوق السليم والتطلع إلى قيم الحق والعدل والخير والجمال وحب المعرفة.

-تنمية التربية من أجل الوطن والمواطنة، بتعزيز التربية الوطنية والتاريخ الوطني.

د-امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن المقبل والتكيف مع مستلزمات العصر[1].

وعموما فإن الأنظمة التربوية بصفة عامة وفي كل المجتمعات تهدف إلى تحقيق التنمية وبهذا يمكن حصر دورها في ثلاث نقاط أساسية:

1- إيجاد قاعدة اجتماعية عريضة متعلمة بضمان حد أدنى من التعليم لكل مواطن، يمكنه من العيش في مجتمع يعتمد على القراءة والكتابة ووسائل الاتصال الجماهيري على مختلف أنواعها.

2- المساهمة في تعديل نظام القيم والاتجاهات بما يتناسب والطموحات التنموية في المجتمع، ومن ذلك تعزيز قيمة العمل والإنتاج، ودعم الاستقلالية في التفكير والموضوعية في التصرف،ونبذ الاتكالية والنزعة الاستهلاكية وإطلاق الطاقة الإبداعية للفرد بتنمية قدرته على الملاحظة والتجريب والتحليل والتطبيق وتأكيد دور الفرد في المساهمة في بناء مجتمعه، وضرورة

[1] المجلس الأعلى للتربية:مرجع سابق، ص ص 33-34.

تمتعه بممارسة هذا الدور، والمشاركة الفكرية والاجتماعية والسياسية ضمن إطار تمتع الآخرين بهذا الدور.

3-تأهيل القوى البشرية وا ٍعدادها للعمل في القطاعات المختلفة وعلى كل المستويات وذلك ب: أ- التزويد بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة للعمل المستهدف.

ب- التهيئة للتعايش مع العصر التقني وتطوير وسائله وطنيا، ويتطلب هذا التركيز على العلوم الطبيعية النظرية والتطبيقية.

ج- التوازن في تأهيل القوى العاملة حسب الاحتياجات المتغيرة ويتطلب ذلك، التركيز على القاعدة العريضة في التأهيل أولا وتفريعه حسب الاحتياجات، مع إعطاء الأولوية للأطر الفنية المتوسطة التي تمثل نقصا خطيرا في معظم البلدان النامية[1].

## 2- تطور النظام التربوي وهيكلته

إن التطرق لدراسة النظام التربوي الجزائري وتطوره يقتضي استعراض مختلف الفترات التاريخية التي مر بها هذا النظام بعد الاستقلال. وفي هذا السياق يمكن تقسيم هذا التطور إلى مراحل متميزة حسب الأحداث الكبرى والتحولات الجوهرية.

وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منهار تجلت معالمه في تفشي الأمية والجهل وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية، ونقص في الموارد المالية والبشرية التي تكون في مستوى تحدي الأوضاع. لكن الدولة الجزائرية الفتية إيمانا منها بدور التربية التي تعد أساس كل تنمية بادرت إلى تجنيد وتعبئة كل الإمكانات المتاحة آنذاك، واستعانت بالدول الشقيقة والصديقة من أجل بناء منظومة تربوية جزائرية، وقامت في هذا السياق بمساع حثيثة لإدخال إصلاحات عبر المراحل التالية.

**1- المرحلة الأولى (1962 -1970):** بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائدا قبل الاستقلال، حيث ورثت الجزائر المستقلة في سبتمبر من عام 1962 نظاما تعليميا مهيكلا، حسب الأهداف والغايات التي رسمها له النظام الاستعماري الفرنسي وكانت هذه الأهداف تتمثل في:

[1] عبد العزيز عبد الله جلال:مرجع سابق، ص ص 14-15.

-محو الشخصية الوطنية ومقوماتها ( الوطن، اللغة، الإسلام).

-طمس معالم تاريخ الشعب الجزائري والقضاء على مكاسب حضارته.

-تحقيق سياسة الفرنسة والإدماج.

-تدعيم كيانه في الجزائر[1].

وقد عملت الجزائر على تسيير النظام الموروث بكل محاسنه ومساوئه حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالشلل، كما عملت على إعادة اللغة العربية إلى مركزها الطبيعي مرحليا، فكانت الظروف المادية والبشرية صعبة للغاية في مطلع أول موسم دراسي 1963/1962 للمدرسة الجزائرية الفتية، إلا أنه شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديموقراطية والتوجه العلمي والتقني، وذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة.وفي هذا الإطار نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة تعليمية واضحة ونشرت اللجنة تقريرها في نهاية سنة 1964، لكن النظام التربوي لم يعرف تغيرا كبيرا، ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية نذكر منها[2]:

**1-1 أعداد التلاميذ:** تضاعف عدد التلاميذ المسجلين في أول عام دراسي في عهد الاستقلال وقفز من 353853 تلميذا خلال الموسم 1961 /1962 إلى 777636 مسجلا خلال الموسم 1963/1962 إذ يمثل هذا التزايد نسبة تفوق100 %، فكانت حاجيات هذا العدد الهائل تفوق ما يمكن للدولة الفتية أن توفره.

**1-2 هيئة التدريس:** فقد غادر صبيحة الاستقلال معظم المعلمين الفرنسيين ولم يبق من سلك التعليم إلا المعلمون الجزائريون.

**1-3 هياكل الاستقبال:** نظرا للعدد الهائل للمسجلين وقلة عدد الحجرات التي كانت قائمة اضطر المسئولون إلى استعمال كل الإمكانيات مهما كانت، فاستعملت المراكز والثكنات العسكرية والمحتشدات والسكنات والمحلات التجارية والمساجد. أما المؤسسات التربوية كان عددها 223 مدرسة ابتدائية و34 ثانوية و49 متقنة في1962 .

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال**، مرجع سابق، ص 3.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص 17.

**1-4 البرامج والتوقيت:** فإن السلطات التعليمية اضطرت إلى إبقائها مؤقتا حتى تستطيع التكفل بالأولويات الأساسية وسار الموسم الدراسي الجديد والأول من نوعه بصعوبة كبرى[1].

كما ركز نشاط البرامج في هذه المرحلة على تعميم استعمال اللغة العربية وعلى تعريب المواد، ذات البعد الثقافي والإيديولوجي (التاريخ -التربية المدنية والأخلاقية والدينية والفلسفة – الجغرافيا) وبظهور الأفواج المعربة إلى جانب الأفواج المزدوجة، فقد تميزت هذه المرحلة أساسا باستيراد مؤلفات مدرسية من مختلف البلدان لمواجهة الغياب الكلي للوسائل التعليمية الوطنية، وقد صدرت في هذه المرحلة عدة وثائق اهتمت بالبرامج والمواقيت واحتوت على تعليمات قصد تحسين وضعية المناهج والمواقيت والوسائل التعليمية[2].

**1-5 التشريع المدرسي:** صدر في 1962/12/31 القانون رقم 157/62 والذي يقضي بمواصلة العمل بالقوانين الفرنسية ريثما تصدر قوانين جزائرية، وبالفعل سار العمل بهذه القوانين التي كانت تتناقض ومجتمعنا والمبادئ المنصوص عليها في مختلف المواثيق الوطنية، من ميثاق مؤتمر الصومام إلى ميثاق الجزائر، وبالطبع فإن هذه القوانين لم تطبق كاملة.

وبعد صدور الأمر 29/73 المؤرخ في 1973/07/05 والمتعلق بإلغاء القانون 157/62 كانت الانطلاقة الحقيقية للتشريع المدرسي الجزائري بصدور الأمرية رقم 35/76.

شرع ابتداءا من الموسم الدراسي 1964/1963 في تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي ومضاعفة الساعات المخصصة للغة العربيةفي المراحل الأخر ى من التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط والثانوي، تحقيقا لمبدأ تعريب التعليم الموروث وابتداء من سنة 1967 شرع في تدريس المواد الاجتماعية باللغة العربية فقط[3].

**1-6 تنظيم التعليم:** فقد انقسمت هيكلته في هذه المرحلة إلى ثلاثة مستويات يستقل كل منها عن الآخر وهي:

**أ -التعليم الابتدائي:** ويشمل ست سنوات ويتوج بامتحان السنة السادسة ( وكان الحجم الساعي 30 ساعة أسبوعيا تخصص 6 منها للنشاط الثقافيو الرياضي).

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال**، مرجع سابق، ص ص 3-4.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي والمناهج التعليمية**، مرجع سابق، ص 20.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال**، مرجع سابق ص 5.

**ب -التعليم المتوسط:** ويشمل ثلاثة أنماط هي:

-التعليم العام ويدوم 4 سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد بشهادة التعليم العام.

-التعليم التقني، يدوم 3 سنوات، يدرس في إكماليات التعليم التقني، ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.

-التعليم الفلاحي يدوم 3 سنوات، يدرس في إكماليات التعليم الفلاحي، يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

**ج -التعليم الثانوي**: ويشمل ثلاثة أنماط هي:

-التعليم الثانوي العام يدوم 3 سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات – علوم تجريبية –فلسفة) (أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب) تقني رياضيات – تقني اقتصادي.

-التعليم الصناعي والتجاري، وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5 سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني.

-التعليم التقني، يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية[1].

كما هدفت بالموازنة مع التربية المدرسية إلى وضع جهاز عملي يسعى إلى محو الأمية عند الكبار، فالمجتمع الجزائري غداة الاستقلال عرف واقعلمر ا تمثل في نسبة مرتفعة جدا من الأميين قدرت بـ 85% سنة 1962 في أوساط السكان الجزائريين، الذين قدر عددهم آنذاك بـ 09 ملايين نسمة من بينهم 5.600.000 أمي حسب بعض الإحصائيات، بينما كانت نسبة الدارسين لا تتجاوز 20% وهذا نتيجة سياسة التجهيل التي انتهجها المستعمر طيلة فترة الاحتلال. وبالتالي فقد عرف قطاع التربية بعد الاستقلال مشاكل جمة نظرا لفرار عدد هائل من المعلمين والأساتذة الفرنسيين، هذا من جهة ومن جهة أخرى قلة الهياكل القاعدية التي تم توزيعها بطريقة غير عادلة على مستوى التراب الوطني.وللخروج من هذه الوضعية المزرية قامت الجزائر بالإعلان سنة 1963عن حملة وطنية لمحو الأمية على المستوى الوطني، شارك فيها كل المعلمين، وأيضا

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص 18.

موظفين من مختلف القطاعات كان الهدف منها محاربة ومكافحة الجهل والأمية، أطلق عليها شعار (الحرب على الجهل- أتحرر-) إلا أن هذه الحملة لم تدم إلا 06 أشهر أي من شهر جانفي إلى غاية شهر جوان من سنة 1963. وفي 31 أوت 1964 تم إنشاء المركز الوطني لمحو الأمية، وهكذا انتقلت مهمة محو الأمية من الجهد السياسي الحزبي المعتمد على التطوع إلى الجهد الحكومي.

فالفترة الممتدة بين 1962-1969 كانت فترة تذبذبات خاصة من الناحية السياسية حيث كان العمل في مؤسسات التربية والتعليم يسير وفق النمط الفرنسي، إلى أن جاءت أحداث 1965 حيث تولى وزير الدفاع آنذاك هواري بومدين الحكم، فظهرت معه الرغبة والأهمية في جعل النظام التربوي نظاما جزائريا خالصا، فكانت الدعوة إلى إقامة مدرسة جزائرية سليمة وقادرة على تكوين نخبة تسير مرحلة ما بعد الاستعمار قوية وجادة، ومن ثم اتخذت سلسلة من الإجراءات والإصلاحات لتترجم ميدانيا في شكل قرارات ونصوص يتم العمل بها في القريب العاجل ونذكر منها:

- **إصلاح سنة1969:** وظهرت في تلك الفترة وثيقة سبتمبر 1969 معنونة بـ **مدخل إصلاح التعليم** تضمنت عددا من النقاط منها: -تأكيدها على ديمقراطية التعليم.

-ضمان كل الوسائل المادية والبشرية التي تسمح بتحقيق مدرسة جزائرية تستجيب للمرحلة الجديدة التي تعيشها البلاد حتى تخرج من دائرة التبعية للمستعمر الفرنسي.

تعتبر هذه الفترة فترة كل التحولات الاقتصادية والاجتماعية وحتى السياسية، وفيها تم تبنى قواعد أساسية للنمو الاقتصادي وللتنمية الاجتماعية، وذلك في إطار ربط المدرسة بالواقع الجزائري وا يجاد الحلول لمشاكل الوطن، وهذا كله من أجل ألا تفقد محتواها والأهداف التي وجدت من أجلها، كما نجد في هذه المرحلة تطبيق المخططات التنموية الاقتصادية –المخطط الثلاثي الأول- أما ما يميز قطاع التربية والتعليم، فهو إدراج اللغة العربية منذ 1970/1969 وبداية تعريب السنوات الأولى من التعليم الابتدائي[1].

[1] صبرطعي مراد:**واقع الإصلاح التربوي في الجزائر -تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية2001 نموذجا -**مذكرة ماجستير، معهد علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة بسكرة الجزائر، 2008/2007، ص 100.

**2- المرحلة الثانية (1970-1980):** من الضروري بعد فترة زمنية معينة من تطبيق أي نظام إخضاعه للتقويم والإصلاح، وانطلاقا من التوجهات الكبرى للسياسة الجزائرية فقد تقرر إصلاح شامل للنظام التربوي في الجزائر نتيجة لتراكم خبرات واسعة من محاولات جادة لبلورة نظام تربوي جزائري، نتج عنها إصدار الأمرية في16 أفريل 1976 التي جددت بشكل واضح معالم النظام التربوي في الجزائر[1].

عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول، وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 16 أفريل1976، وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسيوا إجباريته وتنظيم التعليم الثانوي، وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص، وتنظيم التربية التحضيرية[2].

**أسباب الإصلاح التربوي في الجزائر سنة (1976):** هناك عدة أسباب ودوافع أدت إلى ضرورة إيجاد مدرسة جزائرية ويمكن إرجاع ذلك إلى ما في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من عيوب.

**1- عيوب المدرسة الابتدائية:** للمرحة الابتدائية الموروثة عيوب يمكن حصرها في ما يلي:

1- وجود هاجس المسابقة للدخول في السنة الأولى من التعليم المتوسط بحيث تعتبر مسابقة السادسة عائقا حقيقيا بالنسبة للتلاميذ الضعفاء.

2- ضعف مستويات الذين يتوقفون عن الدراسة في هذا الحد، وينتج عن هذا صعوبة تأهيلهم مهنيا بمراكز التكوين المهني، وذلك لكون معظم المهن تحتاج إلى قاعدة علمية ومعرفية.

3- إن صغر سن الأطفال المطرودين من المدارس الابتدائية لا يسمح بقبولهم في عالم الشغل.

4- إمكانية جنوح الأطفال المطرودين من المدارس في سن مبكرة نتيجة إهمالهم وتركهم يتوجهون إلى الشارع في سن يحتاجون فيها إلى عناية المجتمع.

**2- عيوب المرحلة المتوسطة:** لم تخل هي بدورها من العيوب التي يمكننا حصرها في:

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**القانون والتشريع المدرسي**، مرجع سابق، ص55.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص 18.

1- ازدواجية في طبيعة التكوين فهو، نظري كما هو الحال بالنسبة لما يقدم في المتوسطات التي تنمي لدى المتخرجين الميل إلى الأعمال المكتبية، وتجنب الأعمال اليدوية والتقنية حيث يصلح المتخرج منها أن يكون إدارياً، وليس كتقني في ورشة.

2-ازدواجية في لغة التكوين حيث توجد هناك شعبتان في إطار التعليم المتوسط معربون ومفرنسون، وهكذا كانت تطرح مشكلة اللغة على التلاميذ في سن مبكرة، مما يؤثر سلبا على مستواهم التحصيلي لمدة من الزمن فلا هم معربون ولا هم مفرنسون.

3-تغلب الطريقة الإلقائية والتمركز حول التعليم وهذه الطريقة التقليدية تؤدي إلى سلبية دور التلاميذ في مرحلتي الابتدائي والمتوسط.

4-عدم شمولية التعليم المتوسط فلم يكن إجباريا ولا متوفر ا لكل الأطفال حيث تقل نسبة الملتحقين بهذه المرحلة في بعض المناطق النائية في الوطن[1].

وقد تميزت هذه المرحلة في المجال التربوي بالخصائص التالية:

-تجديد المضامين والطرق التعليمية بالتعميم التدريجي للتعليم المتعدد الشعب بهدف تحضير شروط التنمية العلمية للبلاد.

-استخدام ميكانيزمات فعالة لتوجيه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي.

-جعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط.

إن أهم التغييرات التي وقعت في هذه المرحلة تتعلق بالتعليم التقني حيث أنشئت متاقن الطور الأول1971/1970 وهي تستقبل تلاميذ لسنة السنة الثانية متوسط .بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثاني لتلقى تكوين يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لأن يصبحوا تقنيين.

وقد أهملت هذه التجربة ابتداء من الدخول المدرسي 1974/1973 وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية[2].

---

[1] صبرطعي مراد :مرجع سابق، ص ص 101-102.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص ص 18-20.

**البرامج:** نشرت وزارة التعليم الابتدائي والثانوي وثيقة تجمع كل عناصر برامج التعليم الابتدائي وذلك سنة 1974 وقد أكدت الوثيقة على الطابع المؤقت للأحكام التي تضمها.
بالنسبة للطور الثاني تم الإبقاء على البرامج الفرنسية التي تأثر على الخيارات السياسية، في حين بقيت الكتب المدرسية تستورد أو تطبع محليا بعد الحصول على حقوق التأليف.

وقد تمخض عن الأعمال المتصلة بالإصلاح كم من النصوص التشريعية والتنظيمية (أهمها أمرية 16 أفريل 1976 خاصة الأمر 76/35 والمراسيم التنفيذية له.) وقد حددت هذه النصوص بشكل جلي الإطار العام للإصلاح التربوي وضبطت مجالات التدخل في الميادين التالية:
-البحث التربوي – إعدادالوسائل و البرامج التعليمية – تكوين المستخدمين التنظيم والمراقبة والتفتيش التربوي – التوجيه المدرسي – الخدمات الاجتماعية – الإدارة المدرسية[1].

**3- التأطير:** أمام ضعف طاقة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر، فتحت شعب لتكوين الأساتذة بالمعهد التكنولوجي لبوزريعة في مختلف الشعب، مع إسناد مهام التأطير إلى أساتذة أجانب[2].

## 3- المرحلة الثالثة (1980-1990)

**1- المدرسة الأساسية:** ما ميز هذه المرحلة هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1981/1980، وهي مدرسة تجمع ما بين التعليميين الابتدائي (6 سنوات) والمتوسط (3سنوات ) في مدرسة واحدة بحيث تصبح المرحلتان الابتدائية والمتوسطة عبارة عن مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الإجباري، وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور، وتدوم فترة التمدرس الإلزامي فيها 9 سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطورين الأولين6 سنوات، ومدة الطور الثالث 3 سنوات[3].

**1-1 أهمية المدرسة الأساسية**: تبرز أهمية المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات في:

أولا- دورها في المزج بين مرحلتين في نظامها التعليمي وبين التعليمين النظري والتطبيقي.

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي والمناهج التعليمية**، مرجع سابق، ص ص22-23.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال**، مرجع سابق، ص ص 13-14.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي والمناهج التعليمية**، مرجع سابق، ص23.

ثانيا - ضمان قدر متساو من المعلومات لكل طفل.

ثالثا - توحيد لغة التعليم.

رابعا - ربط البرامج التعليمية بالقيم الروحية العربية الإسلامية.

خامساً - مراعاة نمو قدرات التلاميذ عند وضع البرنامج[1].

**2-1 تنظيم المسار الدراسي**: تشكل المدرسة الأساسية البنية القاعدية لمجموع جهاز التربية والتكوين فهي بمثابة الجذع المشترك الذي يعد التلاميذ:

أ-للتعليم الثانوي العام أو التقني.

ب-للتكوين المهني.

ج-للاندماج في الحياة العملية عن طريق التمهين في المؤسسات.

التعليم الأساسي ذو 9 سنوات مهيكل حسب ثلاث أطوار تتميز بانشغال مزدوج في التواصل والتكامل:

أ- الطور الأول: الطور القاعدي ( س 1 أ – س 2 أ – س 3 أ) الذي يخص الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 6 إلى 9 سنوات، ويركز على إكسابهم الأدوات الأساسية للتبليغ ( اللغة الشفوية والكتابية التربية الرياضية، التربية الحركية والخطية ... الخ)

ب- الطور الثاني: الطور القاعدي ( س 4 أ – س 5 أ – س 6 أ ) ويخص الأطفال من 9 إلى 12 سنة ويتميز بتعزيز مكتسبات الطور الأول، وتدريب التلاميذ على استكشاف ودراسة الوسط الفيزيائي والوسط الاجتماعي، كما يتميز بتعليم اللغة الأجنبية الأولي للاختيار بين الفرنسية والإنجليزية.

ج- الطور الثالث: طور التوجيه ( س 7 أ – س 8 أ – س 9 أ ) ويخص التلاميذ من 12 إلى 15 سنة وهو يندرج في سياق التواصل مع الطورين السابقين، مع اهتمام متميز بتدريب التلاميذ على ممارسة الأنشطة التكنولوجية والزراعية والاقتصادية، كما يشرع في تعليم اللغة الأجنبية الثانية في هذا الطور ( الإنجليزية للتلاميذ الذين درسوا الفرنسية وبالعكس ).

تختتم الدراسة في نهاية السنة التاسعة أساسي بشهادة التعليم الأساسي ( ش .ت .أ )

---

[1] بوفلجة غيات: **التربية ومتطلباتها**، دار الغرب، وهران، الجزائر، 1993، ص 34.

يضاف إلى هذه البنية القاعدية أقسام التعليم المكيف من أجل التكفل بالتلاميذ الذين يعانون بعض الصعوبات الدراسية التي لا تكفي معالجتها بالاستدراك الظرفي.

إلى جانب التعليم الأساسي يوجد التعليم التحضيري الذي هو غير إلزامي بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 4 إلى 6 سنوات، حيث تمارس وزارة التربية الوطنية الوصاية البيداغوجية على هذا النوع من التعليم، الذي تقوم مختلف المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والإدارية بتسيير منشآته.

**2- إصلاح التعليم الثانوي:** التعليم الثانوي جزء لا يتجزأ من مجموع المنظومة التربوية وهو بمثابة الحلقة الرئيسية، حيث يحتل موقعه من جهة بين التعليم الأساسي الذي يستقبل عددا هائلا من تلاميذه إلى جانب التكوين المهني، ومن جهة أخرى بين التعليم العالي الذي يشكل إزاءه المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية والتكوين المهني وعالم الشغل[1].

في شهر نوفمبر من سنة 1983 عقد ملتقى وطني حول إصلاح التعليم الثانوي بمشاركة 600 إطار من قطاع التربية، حيث فتح هؤلاء مشروعا يهدف إلى خلق انسجام وتكامل حقيقي بين جميع الأطوار التعليمية من الأساسي إلى الجامعي، إضافة إلى تحسين نوعية ومردودية التعليم الثانوي، مع إيلاء أهمية بالغة إلى التعليم التقني والشعب العلمية. كما سعى المجتمعون إلى خلق تعليم يعكس توجهات البلاد السياسية.

ترتب عن هذا الملتقى العديد من التوصيات والقرارات، كما تم التأكيد على إدراج مادتي التربية السياسية والدينية إسنادها إلى أساتذة جزائريين مع الاهتمام بمادة التربية الفنية، ولكن هذه التوصيات ظلت على شكل وثيقة مشروع إصلاح التعليم الثانوي.

لم يشرع في الإصلاح التربوي للطور الثانوي إلا في الموسم الدراسي 1985/1984 حيث شمل:

أ-فتح شعب للإعلام الآلي.

ب-توسيع شعب الرياضيات وشعب التعليم التقني.

ج-التخفيف من ضغط شعبتي العلوم والآداب وتوجيه التلاميذ على أساس النتائج الدراسية المتحصل عليها في الرياضيات.

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال**، مرجع سابق ص ص 10-11.

كما مس التغيير أيضا البرامج والمواقيت استنادا إلى المنشور الوزاري رقم 86/182 المؤرخ في 1986/10/18 حيث ينص على ما يلي: "في إطار التطبيق التدريجي لإصلاح التعليم الثانوي ومن اجل، انسجام البرامج التعليمية بين مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، قد تم توزيع كتب جديدة بالنسبة، لأقسام السنة الأولى ثانوي بناء على البرامج الجديدة، التي يجب تطبيقها ابتداء من هذه السنة الدراسية، ولها صلة بالمواد التالية :اللغة والآداب العربية،اللغة الفرنسية،الفيزياء والكيمياء."...

وفي الموسم الدراسي 1986/1985 شرع في التطبيق الفعلي للإصلاح، منها برمجة التربية التكنولوجية لفائدة الشعب العلمية لتشمل تلاميذ الشعب الأخرى.

أما **أهداف الإصلاح الجديد للتعليم الثانوي** فهي:

-مواصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة. ،ودعم وتعميق مكتسبات التعليم الأساسي.

-إعادة الاعتبار للعمل اليدوي، وتزويد التلاميذ بالمعارف الضرورية.

-المساهمة في تكوين فكر علمي وتكنولوجي.

-التكفل ضمن مجموعات من الشعب المتمايزة بإعداد التلاميذ:

1-إما لمواصلة الدراسة العليا من خلال منحهم تعليما ذا طابع عام يتضمن المعارف الأساسية اللازمة خصوصا في الميادين الأدبية والعلمية والتكنولوجية.

2-إما للاندماج في الحياة العملية مباشرة بعد تلقي تكوين مهني ملائم، وذلك من خلال منحهم تعليما يهدف إلى إكسابهم معارف أساسية والتحكم في مهارات تقنية[1].

لذا يمكن القول أن التعليم الثانوي شهد خلال هذه الفترة تحولات عميقة بعد أن أسند التكفل به إلى جهاز مستقل هو إنشاء كتابة الدولة المكلفة بالتعليم الثانوي والتقني، هذا دليل على الاهتمام بالمرحلة الثانوية وا عطاء التعليم التقني المكانة اللائقة به، في مجتمع يصبو إلى التطوير الصناعي والتكنولوجي للالتحاق بركب الدول المتقدمة، وهكذا أنشأت المتاقن في مختلف مناطق الوطن وشجع الطلبة على إتباع الفروع العلمية والتقنية لمواجهة حاجات الصناعة الجزائرية.

[1] نفس المرجع السابق، ص ص 14-15.

**3-البرامج والكتب**: من الجدير التنويه أن كل البرامج والكتب المدرسية من السنة الأولى من التعليم الأساسي إلى السنة 9 أساسي تم إعدادها من طرف جزائريين وذلك من مرحلة التصميم إلى مرحلة التوزيع على مؤسسات التعليم، وقد كانت البرامج على شكل كتيبات في كل المواد التعليمية وذلك في شهر ماي1981 كما تم تعريب المضامينو السهر على ضمان أداء وتأهيل أفضل يتماشى وآفاق التنمية[1].

**مميزات النظام في هذه المرحلة**

1-إقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويمدد المرحلة الإلزامية إلى 09 سنوات، ويدمج في مناهجه بين العمل الفكري والعمل اليدوي ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي ويسعى إلى تنمية حب العمل والتدريب عليه.

2-جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل، لتحقق الغاية الأساسية من تجديد النظام وهي توحيد التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع.

3-التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية التي تتيح للمتعلمين توظيف المعارف النظرية في مجالات العمل التطبيقي.

4-تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح على العالم والاستفادة من تجارب الغير مع تحديد الدور الذي يسند لها في إطار اهتماماتنا العلمية.

5-تجديد نظام التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات على أساسها مع تطوير أساليب التوجيه وطرائق التعامل مع المعرفة.

وفي نهاية هذه المرحلة تم إدماج القسمين الوزاريين المكلفين بالتربية في وزارة واحدة تدعى: وزارة التربية الوطنية وهي التسمية الحالية.

**4- المرحلة الرابعة من 1990:** عرفت هذه المرحلة عدة محاولات للتحسين مست مختلف أطوار التعليم بأشكال متفاوتة و لقد توصل إلى ضرورة إدخال تعديلات، على البرامج التي تبين أنها طموحة ومكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب الناتجة عن التحولات السياسية

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي والمناهج التعليمية**، مرجع سابق، ص ص 24-25.

والاجتماعية التي عرفتها البلاد، ومن هنا جاءت عملية تجديد محتويات البرامج والتي تمت طيلة السنة الدراسية1993/ 1994 وقد أدت إلى إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي.

إن أهم إجراء تم في هذه المرحلة هو إدراج الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى) ومحاولة تجسيد المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي، تنفيذا للمبادئ المنظمة للمدرسة الأساسية[1].

وهكذا أصبحت هيكلة التعليم الأساسي تنقسم إلى طورين متكاملين:الطور ين الأوليين (ابتدائي) من السنة الأولى إلى السادسة أساسي.

– الطور الثالث: من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي[2].

**بالنسبة للتعليم الثانوي**: بعد اتخاذ الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينيات والتي تم التخلي عنها بسرعة، فإن الجذوع المشتركة التي تم الاحتفاظ بها من1993 / 1994 والتي يتكون منها التعليم الثانوي هي:

-الجذع المشترك علوم إنسانية - الجذع المشترك علوم - الجذع المشترك تكنولوجيا ثم في نهاية 1993نمت هيكلة التعليم الثانوي كالآتي: جذع المشترك آداب - جذع مشترك علوم - جذع مشترك تكنولوجيا.

**أما التعليم التقني** يشتمل:الكهروتقني – الإلكترونيك– الميكانيك – البناء والأشغال الكيمياء – تقنيات المحاسبة.

كما تم تعديل طريقة الانتقال والتوجيه إلى التعليم الثانوي مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج شهادة التعليم الأساسي في حساب معدل الانتقال بمعامل (2).

**البرامج**: يرجع تاريخ البرامج المطبقة في هذه المرحلة في الأطوار الثلاثة من التعليم الأساسي إلى الثمانينات عند الشروع في التنصيب التدريجي للمدرسة الأساسية، وقد تم إعداد هذه البرامج خلال فترة قصيرة ولم تعرف أية مراجعة عميقة باستثناء بعض التعديلات الجزئية، التي مست برامج المواد الاجتماعية سنة 1989 ثم مجموع المواد سنة 1993 في إطار عملية تجديد

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي والمناهج التعليمية**، مرجع سابق، ص ص25-26.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص21.

المحتويات. وتم إصدار طبعة جديدة (إعادة صياغة) سنة 1996 على مستوى التعليم الثانوي: فإعادة هيكلة التعليم الثانوي أملت ضرورة إعادة النظر في البرامج لتكييفها مع الأهداف الجديدة المسطرة.

وهكذا جرت عملية صياغة جديدة للبرامج شملت سنوات الثانوي كلها تدريجيا[1].

**التطور الكمي العددي لقطاع التربية:** تلبية للطلب المتزايد للتمدرس في الستينات ثم توظيف ممرنين يتمتعون بمستوى تأهيلي يقل عن مستوى شهادة الأهلية، ومساعدين لهم مستوى الأهلية أو يعادلها، علاوة على ذلك فقد تم اللجوء إلى التعاون بهدف تحقيق تعريب التعليم.وهذا ما يفسر ضعف مستوى تأهيل المعلمين الجزائريين وارتفاع نسبة المعلمين الأجانب في الستينات والسبعينات.وبعقد مقارنة بسيطة لتطور التأطير نلاحظ أن نسبة 68 ٪ من معلمي الابتدائي الذين قدر عددهم غداة الدخول المدرسي1962 / 1963 ب20.000 كانوا أجانب أما اليوم فكلهم جزائريين.

لقد كان قطاع التربية الوطنية من أهم القطاعات التي توفر مناصب الشغل إذا أن الارتفاع العددي لسلك المعلمين، كان يتم بمعدل 4500 مدرسا و 180 مساعدا إضافيا في السنة على مستوى التعليم الابتدائي أما على مستوى التعليم المتوسط، فقد كان الارتفاع السنوي بمعدل 2800 في السنة على امتداد الفترة من 1963/1962 و 1998/1997.

في حين قدر الارتفاع على مستوى التعليم الثانوي بحوالي 1500 أستاذا في السنة.

## 3- الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر من 2000

خلال السنة الدراسية 2004/2003 شرع في تطبيق إصلاح تربوي بيداغوجي في السنتين الأولى ابتدائي والأولى متوسط باعتماد مناهج جديدة، تبنت مقاربة جديدة تسمى المقاربة بالكفاءات حيث ينتقل المتعلم من منطق التعليم إلى منطق التعلم وفي سنة 2005/2004 تواصلت العملية الإصلاحية فمست السنة الثانية ابتدائي والسنة الثانية متوسط، أما خلال السنة الدراسية 2006/2005 فمست السنة الثالثة ابتدائي والسنة الثالثة متوسط، على أن تتواصل في السنوات

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي والمناهج التعليمية**، مرجع سابق، ص ص26-28.

المقبلة حتى تغطي كل السنوات والمراحل بما فيها مرحلة التعليم الثانوي التي شرع في إصلاحها ابتداء من العام الدراسي 2006/2005 حيث مس الإصلاح السنة الأولى ثانوي.

وهذا الإصلاح في حقيقته يدخل ضمن الإصلاحات المتعددة التي عرفتها المنظومة التربوية منذ الاستقلال[1].

**1- دواعي الإصلاحات التربوية الأخيرة**

في ظل التطورات والتغيرات السريعة التي يعرفها العالم بسبب الثورة العلمية والتقدم التكنولوجي، فقد انعكس ذلك على تطور الحياة الاقتصادية وأدى إلى المزيد من الاكتشافات والتقدم الصناعي وسيطرة الآلة وانتشارها، وهو ما وضع الإنسان أمام مهمات وتحديات جديدة دفعت العلماء إلى المطالبة بتطوير التربية[2].

وعموما فإن التطوير في أي جانب من جوانب الحياة يهدف دائما للوصول بالشيء المطور أو النظام المطور إلى أحسن صورة من الصور، حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة ويحقق كل الأهداف المنشودة منه على أتم وجه وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف[3].

إن حركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين:

-ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة.

- واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة[4].

فإصلاح المنظومة التربوية أصبح إذن أمرا ضروريا سواء بسبب الوضعية الحالية للمدرسة الجزائرية، أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي والتي

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**العلوم الاجتماعية التعريف بالمادة وتحديد أهدافها وفق المقاربة الجديدة**-للسنة الأولى ثانوي-، الجزائر، مرجع إلكتروني من الموقع .http://www.infpe.edu.dz بتاريخ 2012/02/23 على الساعة 07:35، ص2.

[2] رمزي أحمد عبد الحي:**التخطيط التربوي ماهيته ومبرراته وأسسه**، دار الوفاء الإسكندرية، 2006، ص 57.

[3] سامي سلطي عريفج:**مقدمة في علم النفس التربوي**، دار الفكر عمان، 2000، ص 15.

[4] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي** الجزائر، مرجع إلكتروني من الموقع .http://www.infpe.edu.dz بتاريخ 2012/08/15 على الساعة 10:00، ص1.

تفرض نفسها على المدرسة، بصفتها جزءا لا يتجزأ من المجتمع الجزائري.ومن هذه التحولات يمكن ذكر ما يلي:

**-على المستوى الوطني** نوجزها في النقاط التالية:

-ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديمقراطية وبالتالي تزويد الأجيال الشابة بروح المواطنة، وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف التفتح والتسامح والمسئولية في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية.

-التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير الممركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق، بكل الإجراءات الاجتماعية والاقتصادية التي تميزه وترافقه (التصحيح الهيكلي، إعادة الهيكلة الصناعية إزالة احتكار التجارة الخارجية، الخوصصة،...) وهذا ما يحدو بالمنظومة التربوية إلى تحضير الأجيال الصاعدة تحضيرا جيدا لتعيش في هذا الوسط التنافسي ولتتكيف معه[1].

-المجال الاجتماعي والاقتصادي: المتمثل أساسا في الزيادة السريعة في عدد السكان وانخفاض نمو قطاعات الإنتاج المختلفة وغيرها من المشكلات والإختلالات الاقتصادية والاجتماعية المترابطة والمتداخلة[2].

**-على المستوى العالمي** نوجزها في النقاط التالية:

-عولمة الاقتصاد التي تشترط على المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد وللمجتمع، لمواجهة التنافس الحاد الذي يميز بداية القرن 21 حيث ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي يتعين إدراجها.

-التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال التي تفرض إعادة تصميم ملامح المهن، وتشترط من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية، وتنمية القدرات التي تسمح بالتكيف مع هذا التطور في المهن وتيسير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم[3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية:النشرة الرسمية للتربية الوطنية،**القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 عدد خاص، فيفري 2008، ص ص6-7.

[2] المجلس الأعلى للتربية:مرجع سابق، ص ص 24-25.

[3] وزارة التربية الوطنية:النشرة الرسمية للتربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، مرجع سابق ، ص ص6-7.

**-على مستوى المدرسة:** أما الأسباب الخاصة بوضعية المدرسة الجزائرية فتتمثل في:

1-البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

2- المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعي، والمواطنة المسئولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي.

فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال[1].إضافة إلى بعض العوامل الأخرى نوجزها في التالي:

-التحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود (المنتوج كما ونوعا).

-الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة.

-اتساع رقعة العلوم وتجديدها باستمرار، جعلت الإلمام بها كمعرفة محضة غير مجدية.

-ثبوت عدم جدوى منطق التعليم الذي يعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام، وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية.

-عدم مواكبة التقويم لعملية التعليم واختصاره على قياس مدى تحصيل المعارف.

-إضافة إلى أن المنظومة التربوية لا يمكن أن تظل متقوقعة على نفسها جامدة، في الوقت الذي تعرف فيه جل المنظومات التربوية في العالم تجديدا وتحديثا وا إصلاحا متواصلا يستجيب لمتطلبات المر حلة والمستجدات الحاصلة في ميدان العلم والشغل[2].

**-إشكالية التسرب المدرسي:** حيث يلاحظ تفشي لهذه الظاهرة على جميع المستويات التعليمية خاصة بالنسبة للذكور، وذلك لجملة من الأسباب التي يأتي على رأسها أن التعليم في وقتنا هذا لا يؤدي إلى نتيجة مرضية من الناحية المادية، فأكبر نسبة للبطالة توجد بين خريجي

[1]المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي**، مرجع سابق، ص2.

[2]المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **العلوم الاجتماعية التعريف بالمادة وتحديد أهدافها وفق المقاربة الجديدة**-للسنة الأولى ثانوي- مرجع سابق،.ص ص 3-4.

الجامعات، كما أن فتح مجالات مهنية لا تستدعي تكوينا علميا عاليا، مما أدى بالطلاب إلى ترك التعليم والتوجه للانخراط في هذه المجالات.

**-إشكالية العنف المدرسي:** فالملاحظ أن ظواهر العنف كالضرب والجرح والقذف أصبحت من الظواهر المتفشية في مؤسساتنا التربويةوهذا ليس من قبيل الصدف وا ٍنما هو نتاج تفاعلات اجتماعية وسياسية واقتصادية، أدت إلى استفحال هذه الظاهرة التي لا يمكن معالجتها قضائيا أو إداريا وا ٍنما من خلال معالجة أسبابها تربويا.

**-إشكالية التأطير:** تعد إشكالية التأطير من الإشكالات المؤثرة تأثيرا مباشرا على تحسين نوعية التكوين التعليمي، فأغلب المؤطرين لا يتوفرون على المستوى التعليمي العالي، الأمر الذي قلل من أدائهم التعليمي، ناهيك عن المستوى التربوي هذا من جهة، من جهة ثانية تعاني المؤسسات التربوية من نقص التأطير، ومن أجل تغطية هذا النقص يلجأ القائمين على التعليم إلى سياسة الاستخلاف التي تجعل عطاء المؤطر محدودا، لعدم ارتباطه بمنصب عمل دائم، الأمر الذي يجعل علاقته بمنصبه علاقة ميكانيكية وليست علاقة عضوية تفاعلية.

المسألة الأخرى التي يمكن إدراجها تحت هذا العنصر هي الظروف المهنية والاجتماعية التي يعيشها المؤطرون، التي لا تسمح لهم بإعطاء اهتمام أكبر لعملهم والمتمثل في التأطير والتكوين[1].

هذا وقد حدد "اللقاني" الاتجاهات العامة الكامنة وراء الحاجة إلى إصلاح التعليم في.

- التطلع إلى حياة أفضل والأخذ بمبدأ التجديد.
- الإيمان بقدرة التربية على المشاركة في إحداث التنمية والتغيير.
- الإيمان بأهمية التخطيط لإصلاح التعليم على أساس الأسلوب العلمي.
- الإيمان بأهمية الخبرة العالمية في ميدان التربية باعتبارها إحدى المنطلقات في عملية إصلاح التعليم[2].

---

[1]علي براجل، يوسف عدوان:**منهجية الإصلاح التربوي ومعوقات تطبيق نظم الجودة في التعليم**، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، أعمال الملتقى الثالث المنعقد 7/6/ماي 2009 منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الخامس جوان 2009، ص ص 283-298.

[2]أبو طالب محمد سعيد، رشراش أنيس عبد الخالق:**علم التربية التطبيقي المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها**، سلسلة علم التربية العام3، دار النهضة العربية بيروت، 2001، ص 212.

ونظرا لكل هذه الإختلالات في النظام التربوي الجزائري فقد، سطر رئيس الجمهورية برنامج هدفه إصلاح المنظومة التربوية بمختلف مركباتها ونصب في شهر ماي من العام 2000 اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، ومهامها كما جاء في الجريدة الرسمية كالتالي:

**المادة الأولى:** تحدث تحت السلطة السامية لرئيس الجمهورية لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية تدعى في صلب النص اللجنة.

**المادة الثانية:** تكلف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل، لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي، ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم.

**المادة الثالثة:** تكلف اللجنة في هذا الإطار باقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة تشمل على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي، يتضمن المبادئ العامة والأهداف والاستراتيجيات والآجال المتعلقة بالتنفيذ التدرجي للسياسة التربوية الجديدة، من جهة وتنظيم المنظومات الفرعية ومحاورها وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية والمادية الواجب توفيرها من جهة أخرى.

**المادة الرابعة:** تقدم اللجنة في أجل تسعة أشهر من تاريخ تنصيبها نتائج أشغالها في شكل تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية، في مجملها ولإعداد ترتيب قانوني جديد يحكم منظومة التربية والتكوين.

**المادة الخامسة:** تدرس اللجنة وتقترح في إطار المسعى العام لمهمتها وعلى أساس التشخيص الذي تعده ضمن تقرير مفصل التدابير، التي تراها ضرورية وعاجلة لتطبيقها في ميادين في ميادين ذات أولوية مباشرة مع الدخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنصيبها[1].

وقد تمت دراسة نتائج وتوصيات هذه اللجنة مرات عديدة من طرف الحكومة خلال شهري فيفري ومارس من العام 2002 قبل عرضها على مجلس الوزراء.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية **الجريدة الرسمية**، العدد 27، الموافق 10/ماي 2000.

واستجابة لطموحات الأمة التي تندرج في حركة العولمة تم صياغة مبادئ أساسية وغايات في مستوى التحديات المفروضة ومن أهم هذه المبادئ نذكر:

-العمل على تعزيز دور المدرسة كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري.

-ضمان التكوين على المواطنة و اندماج المدرسة في حركة الرقي العالمية.

-تأكيد مبدأ الديمقراطية، وتثمين وترقية الموارد البشرية[1].

وبالنظر إلى هذا السياق، فإن دراسة التشريع الذي يحكم المنظومة التربوية وتحديدا الأمر 35.76 المؤرخ في 16 افريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين، تبين أن هذا الأمر يحتاج إلى تكييفات عدة إضافة إلى تلك التي كانت موضوع نصوص تعديلية، ومع ذلك لا ينكر فضله في إرساء بعض المبادئ الأساسية وأنماط التنظيم والسير التي ما تزال صالحة إلى اليوم.

يتميز هذا القانون(مشروع القانون التمهيدي) عن الأمر 35.76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 خصوصا بما يلي:

-حصر مجاله في قطاع التربية الوطنية (التربية التحضيرية، التعليم الأساسي التعليم الثانوي.).

-تكييف النظام التربوي مع التحولات المنجزة عن اقتصاد السوق في مجتمع ديمقراطي.

-الإمكانية المتاحة للأشخاص الطبيعيين والمعنويين الذين يخضعون للقانون الخاص، لفتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم في إطار الشروط التي يحددها التشريع والتنظيم.

-إدراج تعليم اللغة الأمازيغية.

-إدراج تعليم المعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم والتكوين.

-الطابع الإلزامي لتعليم الرياضة منذ الدخول إلى المدرسة وحتى الخروج من التعليم الثانوي.

-إنشاء مجلس وطني للمناهج كهيئة علمية وبيداغوجية مستقلةتعنى بمهمة تصور وا ٍعداد برامج التعليم.

-صياغة حقوق وواجبات التلاميذ، المدرسين، المديرين.

---

[1] وزارة التربية الوطنية:النشرة الرسمية للتربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، مرجع سابق، ص ص8-22.

-معاقبة كل الأشخاص المخالفين لأحكام المادة 12 من هذا القانون، أي تلك المتعلقة بالطابع الإلزامي للتعليم الأساسي.

-تنظيم التعليم الأساسي الإجباري ذي 09 سنوات على شكل تعليم ابتدائي مدته 05 سنوات متبوع بتعليم متوسط مدته 04 سنوات.

-تنظيم مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي كالتالي:

-مسلك أكاديمي، يشمل شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي التي تحضر لمواصلة الدراسات العليا.

-مسلك مهني، يجمع تخصصات التكوين والتعليم المهنيين ويحضر للاندماج في عالم الشغل.

-إلحاق التكوين الأولي للمدرسين في كل مستويات التعليم بالمؤسسات المتخصصة للتعليم العالي أو تلك التي تخضع لوصايتها البيداغوجية.

-إعادة تثمين القانون الخاص لوظيفة التدريس من الجوانب الثلاثة المعنوية والاجتماعية والاقتصادية.

-إلغاء احتكار للدولة للكتاب المدرسي وا ٍقامة نظام اعتماد الكتاب المدرسي والمصادقة على الوسائل التربوية المكملة والمؤلفات الشبه مدرسية.

-إنشاء المرصد الوطني للتربية والتكوين.

إنشاء المجلس الوطني للتربية والتكوين[1].

[1] وزارة التربية الوطنية:النشرة الرسمية للتربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، رقم 08-04، مرجع سابق، ص ص،53-55.

**استخلاص الفصل:**

كان الهدف من هذا الفصل هو إبراز أهمية الإصلاح التربوي وقد توصلنا إلى أن الإصلاح التربوي كأحد الأساليب المستخدمة في تطوير الأنظمة التربوية، وعلاقة هذه الأخيرة بالتنمية، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية.

حيث توصلت العديد من الدراسات التي قامت بها اليونسكو، إلى أن إسهام التعليم الفعلي لا يتحقق إلا إذا تطورت النظم التعليمية وتكيفت مع مقتضيات التنمية ومطامح الأفراد تكيفا واقعيا، ويفضل أن تكون التغيرات التي ينبغي إحداثها في النظم التعليمية ذاتية المنشأ، أي نابعة من داخل البلدان المعنية.وقد بينت الدراسات التربوية أيضا، أن أصدق تجربة في هذا الشأن هو ما حققه إصلاح النظام التعليمي الياباني من تنمية شاملة وسريعة حيث أشارت دراسة (محمود عباس عابدين 1988 ) إلى أن اليابان قد لجأ أساسا إلى الاستثمار البشري من خلال نظام تربوي جيد وذلك بهدف تحقيق التنمية ونجح بالفعل في استخدام التعليم كوسيلة للتنمية[1].

كما توصلنا إلى أن إصلاح التعليم يعني أشياء كثيرة، فهو قد يعني إعادة النظر في جميع عناصره أو في جميع العوامل التي تتصل به وتؤثر فيه، وقد يعني إدخال بعض التجديدات أو الإستحداثات في التعليم أو في جزء منه، والإصلاح الحقيقي ينبغي أن يقوم على جملة من الأسس والمبادئ، كمراعاة الإمكانات القائمة والممكنة وسهولة التنفيذ والعمل على تحقيق صالح جميع الفئات المشاركة في العملية التعليمية.

[1] عبد الله عبد الدايم: **التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها** من عام 1950-2000، دار الملايين، لبنان، ط6 1998، ص 382.

## الفصل الخامس- تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات الجديدة في الجزائر.

**تمهيد:**

**أولا-** المعلم المفهوم الخصائص والأدوار

**ثانيا -** أسباب وأهداف تأهيل المعلمين في الجزائر

**ثالثا -** أنواع تكوين المعلمين في الجزائر

**رابعا -** المعلم في الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر

**خلاصة الفصل.**

**تمهيد:**

يرى أغلب علماء التربية أن المدرس هو عماد العملية التعليمية وأهم أسسها وهو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه أن يقوي من ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها، ويشجع اهتماماته أو يحبطها وينمي قدراته أو يهملها. وبقدر الاهتمام بتأهيل المعلم، بقدر ما يؤدي ذلك إلى انعكاس أدائه على التلاميذ، ذاك أن تطور المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير الطرائق والأساليب التعليمية، تتوقف على كفاءة المعلم.

لذا سنحاول من خلال هذا الفصل إعطاء شرح مفصل عن أهمية المعلم ومكانته في النظام التربوي، وقدرته على إنجاح الإصلاح باعتباره من العناصر الفاعلة والأساسية، ويتوقف عليه نجاح الإصلاح التربوي، مركزين على تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، وكذا عن الخطة الاستعجالية التي وضعتها الجزائر لتأهيل المعلمين والأهداف المسطرة من ورائها.

**أولا- المعلم المفهوم الخصائص والأدوار**

**1- تعريف المعلم**

هناك تباين في وجهات النظر حول تحديد تعريف دقيق للمعلم وفيما يلي سنحاول إعطاء جملة من التعريفات:

**1-1 تعريف المعلم لغة:** من علم له علامة: جعل له أمارة يعرفها، وعلم الرجل: حصلت له حقيقة العلم، وعلم الشيء: عرفه وتيقنه، وعلم الأمر أتقنه، علم تعليما وعلاما، وعلمه الصنعة: جعله يعلمها[1]. ومنه المعلم في اللغة يعني ذلك الشخص الذي يعرف صناعة ما ويتقنها.

**2-1 التعريف الاصطلاحي: -**عرفه بأنه: 'جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع، وهو العامل الأول والأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية، والخلقية في أبناء المجتمع ويتم ذلك ضمن المدرسة'[2].

[1] المنجد في اللغة والإعلام:ط4، دار المشرق، لبنان، ص 526.

[2] إبراهيم مدكور:**معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية للكتاب، مصر،1973 ، ص 583.

-وهناك من عرفه بأنه: 'المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للأطوار الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية التعلمية، بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي'[1].

-وعرف أيضا على أنه: 'شخص مزود بالمسئولية لمساعدة الآخرين على التعلم والتصرف بطريقة جديدة ومختلفة'[2].

-وهناك من عرفه على أنه: 'رجل عالم لأنه يجب أن يكون دائما على اتصال وثيق بمصادر المعرفة وبكل جديد يظهر في ميدان التربية والتعليم، حتى يستطيع أن يكون معلما جيدا حيويا ليتمكن من تحديد أهدافه ومثله العليا التي رسمها لنفسه باعتباره فيلسوفا ومصلحا وعالما[3].

عرف أيضا على أنه: 'الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس[4].

من خلال ما سبق يمكن القول: أن المعلم يقوم بمهة التدريس، وهي مهمة إنسانية تتمثل في تلك العلاقة التي تنشأ بين المعلم والمتعلم، بحيث يكون الأول قادراً على أن يعلم، والثاني تتوافر عنده الرغبة في التعلم.

-وهنا يمكن أن نضيف بعض التعريفات الأخرى، فقد جاء في المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية أن المعلم هو : 'الشخص الذي يستخدم بصفة رسمية لتوجيه تعلم الأولاد والتلاميذ والإشراف على أعمالهم وخبراتهم التربوية في معهد أو مدرسة رسمية أو خاصة.'

-وفي نفس المرجع عرف المعلم على أنه:'الشخص الذي بفضل توافر خبرات تربوية فنية لديه وبفضل تعمقه في حقل من حقول المعرفة، يستطيع أن يسهم في مساعدة نمو ونماء الآخرين الذين يوضعون في عهدته[5].'

-وهنا نورد تعريف أخير إذ عرف المعلم على أنه: 'هو المنظم لنشاط التعليم لدى المتعلم، وعمله مستمر حيث يراقب سير التعلم ويقيم النتائج، والتوازن الذي ينتج من عمله ومهامه،و هو الذي

---

[1] حسن شحاته، زينب النجار:**معجم المصطلحات التربوية والنفسية**،الدار المصرية اللبنانية، مصر، 2003.

[2] محمد محمود العلية:**إدارة التدريس الصفي**، دار الميسرة ، الأردن، 2002، ص 23.

[3] رابح تركي:مرجع سابق، ص ص 378-379.

[4] Gilber de land shere :**la formation des enseignants de demain,** éd pierre margada, paris,1974,p44

[5] فريد نجار:مرجع سابق، ص 995.

يعطي لعمله قيمة[1]'.

وكاستنتاج عن التعريفات السابقة فإنه يمكننا القول، أن المعلم يقوم بجملة من الوظائف تتكامل فيما بينها لتحقق نمو التلاميذ من كل النواحي، فهو شخص ملم بالمعرفة والمادة التي يدرسها، كما يحرص على إقامة علاقات إنسانية متينة مع تلاميذه، كما يعد مخططا لإجراءات العملية التعليمية، وموجها لها وقائدا، يعرف متى يعمل و كيف يعمل، وماذا عليه أن يقول ومتى يقول.

## 2- خصائص وكفايات المعلم

### 2-1 خصائص المعلم

إن للمعلم أهمية كبرى في فعالية التعلم، ونجاحه ويرجع ذلك لخصائصه الشخصية والمعرفية والمهنية وهي كما يلي:

**أ- الخصائص الجسمية:** مهنة التعليم تتطلب القدرة على مقاومة التعب، فالمدرس الناجح يجب أن تتوفر فيه الصحة الجسدية،وأن يكون خال من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية وضعف السمع والبصر، وهذه عوامل تؤثر على أدائه داخل حجرة الدراسة وعلى تفاعله وعلاقاته بين التلاميذ والزملاء[2].

**ب- الخصائص المعرفية:** إن حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية والأساليب التي يتبعها في استثارة متعلميه هي من العوامل الهامةو لا تقتصر معارف المعلم على قدراته العقلية فقط، بل تعتمد أيضا على الاستراتيجيات التي يتبعها في عملية التواصل مع تلامذتهوا يصال ما يعرف إليهم كما يمكن تصنيف الخصائص المعرفية للمعلم الفاعل في عدة عوامل أهمها[3]:

**- الإعداد الأكاديمي والمهني:** إن دقة التخصص وعمقه يزيد كلما ارتقى مستوى المرحلة التي يعد لها المعلم، حيث نجد أن معلمي رياض الأطفال يعدون لتدريس مجالات أوسع من التخصص ولكنها أقل عمقا بالمقارنة بمعلمي المرحلة الابتدائيةهذه الأخير ة هي الأخرى تتسع بها

[1] Thursten husen :**l'école en question,** ed pierre margada Bruxelles,1979,p182.

[2] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة:مرجع سابق، دار الفكر عمان، 2005، ص 94.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**التربية وعلم النفس**،الجزائر، مرجع إلكتروني من الموقع http://www.infpe.edu.dz. ص 40.

مجالات التخصص ويقل العمق فيها بالنسبة للمرحلة الأولى[1]، لذا ينبغي على المدرس أن يكون على معرفة جيدة في مجال تخصصه وعلى إطلاع بالمستجدات التي تطرأ في هذا المجال، كما أن الإعداد المهني والتربوي للمدرس لا يقل أهمية عن الإعداد الأكاديمي، فالمدرس بحاجة إلى الخبرة والدراية الفنية والتربوية من حيث المعرفة بأساليب وطرق التدريس وطرق اختيار الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى المعرفة الفنية في التعرف على خصائص المتعلمين ودوافعهم وكيفية تشخيصها والتعامل معها، وكذلك المعرفة بأساليب القياس والتقويم ونوعية الأدوات المناسبة لتقييم أداء المتعلمين[2].

فقد أشارت الكثير من البحوث إلى وجود ارتباط بين مستوى التحصيل للمعلمين وفعاليتهم التعليمية ويعود سبب ذلك، لارتباط فعالية التعليم إيجابا بعدد العوامل المعرفية، كالقدرة العقلية العامة والقدرة على حل المشكلات، ومستوى التحصيل والمهارات الخاصة بإعداد المادة الدراسية وتنفيذها والمعلومات ذات العلاقة بالنمو والتعلم[3].

فمن الأمور الهامة التي تقرب المعلم من المتعلمين، وتكسبه احترامهم غزارة المادة العلمية التي يمتلكها، فإذا أراد المعلم أن يمتلك قلوب تلاميذه لا بد أن يملك عقولهم بما يقدمه لهم من علم ومعرفة، فالمعلم الجيد لا يقطع صلته بالمادة التي يعلمها أبدا، إنه يقرأ بتوسع وتعمق، ليتمكن من الإلمام بالمادة وتقديمها بأحسن صورة لتلاميذه، ولا يكتفي أبدا بما يجده في الكتاب المدرسي، ولا بد أن يتوقع من تلاميذه أسئلة كثيرة تحتاج إلى إجابات دقيقة وواضحة، وبدون سعة الإطلاع لا يستطيع الإجابة عن تساؤلاتهم[4].

**- اتساع المعرفة والاهتمامات:** لا يتوقف نجاح المدرس على إتقانه للتخصص موضوع الاهتمام وإنما على مدى إطلاعه واتساع معارفه وثقافته في مواضيع أخرى ذات علاقة بميدان التخصص، هذا لما يزيد من ثقة المتعلمين بالمدرس من حيث إشباع فضولهم وإجابتهم على

[1] Hodenfield G.R &Stinnent ,S.A:**the education of teachers,** the mcmillan go, new york,1984,p49.

[2] عماد عبد الرحيم الزغلول:**سيكولوجية التدريس الصفي**، دار الميسرة، الأردن، 2007، ص 30.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**التربية وعلم النفس**، مرجع سابق، ص 40.

[4] عبد الله العامري:**المعلم الناجح**، دار أسامة عمان، الأردن، 2009، ص 24.

تساؤلاتهم[1].فكلما زادت ثقافة المعلم وسعة إطلاعه كلما كان أقدر على التعامل مع تلاميذه وتقديم المادة العلمية لهم، والمعلم ذو الثقافة العالية يستطيع أن يجذب التلاميذ إليه ويجعلهم يحبونه لاعتقادهم بأنه يمتلك قدرات عالية يمكن أن يستفيدوا منها، ولهذا فعلى المعلم أن لا يحصر نفسه في تخصصه فقط بل عليه الإطلاع على العلوم الأخرى، والمعلم الناجح الذي يستطيع أن يأخذ من كل علم جانبا ولو بسيطا[2].

وقد أكدت العديد من البحوث والدراسات التي أجريت أن التعليم الناجح أو الفاعل لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه فقط، بل يرتبط بمدى اهتماماته وتنوعها، وقد صنفت هذه الدراسات المعلمين إلى صنفين أو فئتين فئة المعلمين الفاعلين وفئة غير الفاعلين، وتبين من خلال الدراسة المقارنة، أن المعلمين الأكثر فاعلية يملكون اهتمامات قوية وواسعة في المسائل العلمية، والأدبية والفنية بالإضافة إلى امتلاكهم مستوى أعلى من الذكاء اللفظي أو المجرد، الأمر الذي يشير إلى معرفة المعلم بالمسائل التي خارج ميدان تخصصه، والميادين الأخرى ذات العلاقة بهذا التخصص، وسعة اطلاعه على هذه المسائل تجعله أكثر فاعلية من المعلم الأقل اهتماما ومعرفة واطلاعا[3].

فالإعداد الثقافي يعتبر شرطا أساسيا لمهنة التدريس، والثقافة هي:مجموع السمات المركبة التي يتميز بها مجتمع من المجتمعات أو أية جماعة اجتماعية من جميع الجوانب الروحية والمادية والفكرية والعاطفية، وهي لا تشمل الفنون والآداب وحدها، ولكن تشمل أيضا أساليب الحياة، وحقوق البشر الأساسية وموازين القيم والتقاليد والعادات والمعتقدات[4].

والثقافة العامة الحقيقية هي التي تجعل الإنسان متفتحا على كل ما ليس ضمن معارفه، وكل ما يفوق الحيز الضيق لتخصصه، والثقافة العامة لها علاقة بتجارب الفرد خارج الإطار الجامعي والتي تشمل المهام الشخصية، السياسية، الدين، الرياضة، الأسفار...[5]

---

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول:مرجع سابق، ص 30.

[2] عبد الله العامري:مرجع سابق، ص 23.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**التربية وعلم النفس**، مرجع سابق، ص ص 40-41.

[4] علي راشد**اختيار المعلم وا إعداده ودليل التربية العملية**، دار الفكر العربي القاهرة، 1996، ص 81.

[5] Gaston Mialaret :**la formation des enseignants,** éd p.u.f, paris,4ème èd,1996,p

- **المعرفة بالمتعلمين:** إن معرفة المدرسين بخصائص المتعلمين العقلية والانفعالية والاجتماعية وأهم المشكلات التي تواجههم، وميولهم واهتماماتهم ومستوى تحصيلهم من الأمور الهامة التي تميز المدرس الناجح[1].

فعلى المعلم أن يفهم التلميذ فهما جيدا حتى يتوصل إلى تعليمه بالطريقة التي تناسبه ويتمكن من غرس الروح الاجتماعية لديه، وأن يبتعد عن أساليب الضغط قدر الإمكان،و هذا الفهم لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال دراسة خصائص التلاميذ، وما تمتاز به كل مرحلة عمرية من مراحل نموهم، وأن يتعرف على القوانين التي يسير عليها النمو في كل مرحلة، ودراسة الخصائص النفسية والاجتماعية والطبيعية لكل مرحلة، ليكون قادرا على توصيل المعارف إليهم بالطريقة التي تناسبهم وتتماشى مع توجيههم الوجهة الصحيحة[2].

- **القدرات الاستدلالية والحسابية للمشكلات:** المدرس الناجح والفعال هو الذي يتمتع بمجموعة من المهارات والقدرات العقلية، كالقدرة على التحليل والتفسير والاستنتاج والربط والتنبؤ. كما يفترض عليه الإحساس بالمشكلة والعمل على حلها واتخاذ الإجراءات المناسبة قبل حدوثها.

- **المرونة والانفتاح الفكري:** يفترض على المدرس ألا يكون متشددا ومتعصبا في آرائه والاستماع إلى آراء وأفكار الآخرين، ومناقشتها في جو يمتاز بالتقبل والتسامح والهدوء مع العمل على أخذ ما يناسبه والاستفادة منه[3].

**ج- الخصائص الشخصية:** تعرف الشخصية بأنها مجموع خصائص الفرد الجسمية منها والعقلية والعاطفية والتي تمثل حياة صاحبها وتعكس نمط سلوكه المتكيف مع البيئة، أما معناها الأشمل فهو التنسيق المنظم والديناميكي لصفات الفرد الجسمية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية حسب تجليها للآخرين في مجال الأخذ والعطاء داخل الحياة الاجتماعية، فشخصية المعلم إذن هي كل الصفات الدالة عليه من هيئة خارجية، كمظاهر الصحة والنظافة وسلامة المظهر، ووضوح الصوت والنشاط والحيوية، وما يتمتع به من حماس وعقل وحكمة في معالجة الأمور، ومهارة في

---

[1] أحمد محمد الزغبي:**مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية، أسبابها وسبل علاجها**، دار الفكر، عمان، 2005، ص235.

[2] عبد الله قلي،فضيلة حناش:**التربية العامة**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر،2009، ص 51.

[3] مليكة شارف خوجة:**مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين** -دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (إبتدائي، متوسط، ثانوي) قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو الجزائر، 2011/2010، ص 128.

إدارة الفصل وسلوكياته في تفاعله مع التلاميذ، وتقبله لمهنته ومحافظته على المواعيد والالتزام بقواعد الأخلاق العامة.[1]

ومن خصائص المعلم أيضا القدرة على احتواء الآخرين وتقبلهم والصبر، وسعة الصدر كما يتحلى بالشهامة وقوة النفس، فهو يقدم كل ما عنده من علمو خبرة لتلاميذه، ويكون عادلا في تعامله معهم حريصا على جذبهم إليه عطوفا عليهم.

إن المعلم يتعامل مع عقول وأنفس متعددة ذات خصائص متشعبة، وهذا يفرض عليه أن يكون شخصا متزنا متحكما في انفعالاته وتصرفاته، فالطلاب على صغر سنهم يعرفون كل حركة يتحركها ومغزى كل عمل يأتيه،وا إن كانوا يظهرون الجهل والسذاجة في أغلب الأحيان.

فالمعلم الكفء عليه أن يتسم بالإخلاص والوفاء في أداء عمله، وأداء الأمانة الملقاة على عاتقه على أكمل وجه، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان المعلم يتمتع بالإيمان ورسوخ العقيدة الإيمانية[2].

فالخصائص الشخصية للمدرس تعتبر مؤشرات مهمة لنجاحه في أداء مهامه التعليمية، وتشمل مجموعة من السمات أو الخصائص الاجتماعية الانفعالية التي تجعل من شخصية المدرس متزنة ومؤثرة في المتعلمين، بحيث تؤدي دورا بارزا في إدارة جهودهم وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التعليمية[3].

كما أن الخصائص الشخصية هي أول مقومات المعلم وأهمها على الإطلاق تأثيرا على نجاحه في مهنته وعلاقاته مع الآخرين، ولا يستطيع المعلم أن يعوض النقص الذي في شخصيته بأي شيء آخر مهما بلغ من شأن في ذلك، ولن يستطيع حتى أقدر العلماء أن يكون معلما جيدا ما لم يمتلك الصفات الشخصية الجيدة التي تمكنه من الإقناع والتأثير[4].

---

[1] عبد الله قلي، فضيلة حناش:مرجع سابق، 2009، ص 50.

[2] بوعيشة نورة:**الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات**، دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب، قسم علم النفس وعلوم التربية، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة الجزائر، 2008، ص ص 25-26.

[3] أحمد محمد الزغبي:مرجع سابق، ص 35.

[4] عبدا لله قلي، فضيلة حناش:مرجع سابق، ص 50.

فالمعلم الفعال هو من يحسن اختيار فرص تلاميذه في التعلم، والقدرة على إقامة علاقات إنسانية معهم، تتضمن جوانب عاطفية اجتماعية، لها قيمتها في العملية التعليمية، وتأثيرها على مسار الفعل التربوي[1].

وهناك من يوجز خصائص المعلمين الشخصية والمعرفية في التالي:

-أن يتمتع المعلم بالصحة النفسية والتوافق النفسي والدفء والمودة للطلبة، وأن يكون ذا شخصية جذابة، ويتمتع بصحة جسمية وعقلية جيدة واتزان عاطفي.

-أن يكون عادلا أمينا حازما، صريحا مرنا، صادقا بأقواله وأفعاله حساسا لمشاعر الآخرين، متقبلا لطلابه، وأن يعتبر مشكلاتهم مشكلاته.

-أن يكون هادئا واسع الصدر، منفتح الذهن، عنده قدرة على القيادة السليمة، لبقا متواضعا.

-أن يكون متفائلا نشيطا دعوبا لا يتسرب اليأس إلى نفسه، يساعد طلابه على إيجاد الحلول لمشكلاتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.

-أن يكون نظيفا أنيقا في لباسه، جميلا في منظره.

-أن يكون متسامحا، يتمتع بمفهوم الذات العالي، والثقة بالنفس ويعرف قدر نفسه، ويحافظ على هيبته واتزانه.

-أن يتصف بالرزانة وثبات الشخصية، بعيدا عن الرعونة وحب الظهور بطرق سلبية.

-أن يكون قدوة حسنة بأفعاله وأقواله، ولا يميز بينهم في المعاملة ويكون بشوشا لطيفا معهم[2].

-أن يكون على درجة مقبولة من الذكاء ليتمكن من توصيل المعلومات إلى طلابه بأيسر السبل وأفضلها، ويساعد في ترتيب المعلومات ترتيبا منطقيا ونفسيا يسهل على الطلاب استيعابها ويساعد على الابتكار والتنويع في أساليب التربية والتعليم.

-المعلم الجيد هو الذي يسعى لمعرفة نفسيات طلابه وعقلياتهم، وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم ليتمكن من التعامل معهم بالصورة التي تؤدي إلى النجاح في أداء رسالته.

-ضرورة أن يكون المعلم ملما بأصول وقواعد التدريس المناسبة لتلاميذه في كل مرحلة من المراحل التعليمية، بدراسة طرق التدريس العامة والخاصة، والوسائل التعليمية والتقويم التربوي.

---

[1] T,Gordon :**enseignements efficaces,** quebec,canada,1981,p25.

[2] حسن منسي:**إدارة الصفوف**، ط2، دار الكندي، الأردن، 2000، ص ص 80-81.

-كما يجب أن ينمي باستمرار معلوماته في كل الميادين المعرفية وبخاصة في حقل تخصصه وعمله.

-مساعدة أولياء الأمور في التوجيه المهني والتعليمي لأبنائهم.

-التعاون مع إدارة المدرسة والإشراف التربوي من أجل مصلحة العمل المدرسي[1].

وأخيرا يمكن القول أنه مهما استطعنا أن نعدد من سمات المعلم سواء كانت شخصية أو معرفية أو مهنية، فإننا لن نستطيع حصرها لأن هذه السمات عديدة ومتنوعة لكن أهم سمة في المعلم:هو أن يتولد لديه دافع والتزام في عمله كونه معلما ومربيا.

## 2-2 كفايات المعلم

هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن في الأداء، ويمكن قياسه بمعايير خاصة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة المعدة لذلك، وقد حدد المختصون الكفايات التدريسية الواجب توافرها في المعلم بسبعة مجالات رئيسية وهي كالآتي:

**أ- الكفايات الأكاديمية والنمو المهني:** وتشمل ما يلي:

-إتقان التخصص والتخصص الفرعي.

-اكتساب حصيلة ثقافية متنوعة.

-متابعة ما يستجد في المجالات التربوية.

-متابعة ما يستجد في مجال التخصص.

**ب- كفايات تخطيط الدروس:** وتشمل ما يلي:

-صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية(سلوكية).

-تصنيف أهداف الدرس في المجال الوجداني والمعرفي والحسي الحركي(المهاري).

-تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس.

-تحديد الوسائل التعليمية المرتبطة بالدرس وتصميم بعضها بالاستقاء من البيئة المحلية.

-تحديد طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.

[1] عبد السلام عبد الله الجقندري:**دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس**، دار قتيبة، دمشق، 2008، ص ص 272-277.

-اختيار الأنشطة التعليمية المرتبطة بالدرس.

-اختيار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.

-كتابة خطة الدرس في تسلسل منطقي يتضمن أهم عناصر الخطة الجيدة[1].

**ج- كفايات تنفيذ الدرس:** وتشمل ما يلي:

-يقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي.

-يستخدم أساليب تدريس تلائم الموقف التعليمي.

-يوفر ظروفا تسمح للتلاميذ بالقيام بأداء المهارات التعليمية فرادى أو في جماعات.

-ينظم الوقت المتاح بحيث يتناسب مع أوزان الأنشطة التعليمية التعلمية.

-يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم وحاجاتهم.

-يهتم بإكساب التلاميذ القيم، والاتجاهات الايجابية.

-ينوع في الأنشطة التعليمية ذات الصلة بشكل يتناسب واستعداد التلاميذ.

-يظهر مهارة في الإجراءات الوقائية للمحافظة على البيئة المادية الصفية.

-يستثير دافعية التلاميذ، واهتماماتهم بالتعلم الجديد في بداية الدرس وفي أثنائه[2].

-صياغة وتوجيه الأسئلة المرتبطة بالدرس.

-استخدام أدوات وأساليب التقويم المناسبة للدرس.

**د- كفايات ضبط الصف:** وتشمل ما يلي:

-جذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم طوال الحصة.

-تنمية الشعور بالمسئولية لدى التلاميذ.

-استخدام أساليب التعزيز المناسبة لسلوك التلاميذ.

-الاهتمام باحتياجات واهتمامات التلاميذ ومشكلاتهم.

-بث جو الود والألفة في الصف.

-التعامل بحكمة مع المشكلات التي تنشأ أثناء الدرس.

---

[1] عبد الله عمر الفر، عبد الرحمن عبد السلام جامل:**المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر**، ط3، مكتبة دار الثقافة عمان، 1999، ص ص 42-43.

[2] محمود حسان سعد:**التربية العلمية بين النظرية والتطبيقات**، دار الفكر، عمان، 2000، ص 109.

**و- كفايات التقويم:** وتشمل ما يلي:

-إعداد اختبارات تشخيصية للتلاميذ.

-إعداد اختبارات تحصيلية مرتبطة بالأهداف.

-تصميم الاختبارات الموضوعية.

-استخدام التقويم الدوري(المستمر) للتلاميذ.

-تحليل وتفسير ونتائج الاختبارات.

-متابعة التقدم المستمر للتلاميذ أثناء العام الدراسي.

**هـ- الكفايات الإدارية:** وتشمل ما يلي:

-التعاون مع الإدارة في انجاز الأعمال.

-المشاركة في تسيير الاختبارات المدرسية.

-التعاون مع إدارة المدرسة في زيادة بعض الفصول.

-المشاركة مع الإدارة المدرسية في التعرف على مشكلات الطلاب.

-التعاون في الإعداد للمجالس المدرسية.

-تقديم الآراء والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير العمل في المدرسة.

**ي- كفايات التواصل الإنساني:** وتشمل ما يلي:

-تكوين علاقات حسنة مع التلاميذ.

-تكوين علاقات حسنة مع رؤسائه.

-تشكيل علاقات جيدة مع الآباء.

-تعريف التلاميذ على آداب المناقشة والحديث[1].

-يتعاون مع زملائه المعلمين الآخرين، لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم بوجه عام.

-يقدم نشاطات حل المشكلات بوعي وقصد.

-يستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه، وبالتالي يساعد على ترجمة الأهداف المدرسية لصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه.

[1] عبد الله عمر الفر، عبد الرحمن عبد السلام جامل:مرجع سابق، ص ص 44-45.

-يعطي تعليمات وتوجيهات واضحة ومحددة للمتعلمين.

-يجيد تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.

-يسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة، وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.

-يشخص أنماط السلوك الدالة على عدم الانتباه والسأم ومعالجة ذلك لدى الحاجة.

-يشجع مشاركة المتعلمين في التفاعل داخل الفصل[1].

## 3- أدوار وواجبات المعلم

### 3-1 أدوار المعلم

للمعلم أدوار عديدة ومتنوعة وفي ضوء التطورات والنظريات العلمية والأفكار التي نقلت المجتمع الإنساني إلى أهم عصر من عصور الثورات العلمية والتكنولوجية المتتابعة ، مما أدى إلى تطور في أدوار المعلم، فهو لم يعد مجرد متخصص في نوع من المعرفة، كما أنه ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل هو مرب لطلابه، ومن ثم لم يعد مقبولا أن نكتفي بالإعداد التخصصي وحده دون أن يكون هناك تنمية للثقافة العامة والثقافة المهنية اللتان بدونهما تقل الكفاية المهنية للمعلم وتقل احتمالات أن يكون رائدا اجتماعيا وموجها ومرشدا لطلابه.إن مهنة التعليم تستند إلى قاعدة من المعرفة والنظريات والقوانين والمبادئ العلمية التي تتيح للمعلمين عمقا في فهم وتحليل المشكلات المهنية[2]، وهنا سنستعرض أدوار المعلم قديما وحديثا:

#### أ- أدوار المعلم قديما

إن دور المعلم في التربية التقليدية، هو تلقين المعارف للتلميذ، فهو لا يهتم بخصائص النمو ولا بالطريقة التربوية والوسائل التعليمية، بقدر ما يهتم بالمواد التعليمية من لغة وفلك ورياضيات[3].... وعلى ضوء هذا يمكن أن نعدد أدور المعلم قديما في النقاط التالية:

-تلقين ونقل المعلومات للتلاميذ والتأكد من حفظهم لها وتزويدهم بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي تقدم لهم، مع توجيههم إلى المحافظة على القيم وأنماط السلوك المتوارثة.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:مرجع سابق، ص 44.

[2] Houle,C.O :**Continuing learning in the professions,**jossey-bass,sanfrancisco,1981,p40.

[3] عسعوس محمد:**مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات**، دار الأمل تيزي وزو الجزائر، 2012، ص 83.

-إكساب التلاميذ مهارات محددة في القراءة والكتابة والحساب وغيرها، بما يقتضيه المنهج ويتبع ذلك استخدام وسائل محددة تقوم أساسا على حشو الذهن والانضباط الشديد، واعتبار المعلم محور العملية التربوية والاهتمام بالجوانب النظرية دون العملية[1].

-تنظيم الموقف التعليمي في ضوء ما لدى التلاميذ من خبرات ومعلومات سابقة عن موضوع الدرس وربطها بالخبرات التي سيقدمها لهم في الدرس الجديد.

-معالجة المشكلات بطريقة منهجية منظمة من خلال المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين وغيرها من الأنشطة المشابهة مثل مجالس الأمناء.

المشاركة في دراسة مستوى تقدير وا ٍعطاء الدرجات، والمواد التي ينبغي أن تدرس وذلك بالربط بين المنهج والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها مع المناهج الدراسية الأخرى[2].

**ب- أدوار المعلم حديثا**

إن الفكر التربوي الحديث، جعل التلميذ نقطة ارتكاز في الفعل التربوي ومحور العملية التربوية ومركز اهتمام، وكل الأمور تدور حول خصائص التلميذ، التي تختلف عن خصائص الشخص الراشد، من حاجات ودوافع وقدرات.مما أدى إلى تغير دور المعلم فلم يعد يقتصر على التلقين، بل أصبح له دور توجيهي، لتنمية شخصية التلميذ نحو القيم والقواعد والقوانين العلمية والعرف الاجتماعي والتقاليد وما إلى ذلك من الحقائق والأمور، التي يرغب فيها المجتمع، والتلميذ يقوم بالبحث والاستكشاف بنفسه وبمساعدة المعلم، الذي أصبح يلعب دور المساعد والموجه[3].

وقد ظهرت عدة دراسات حاولت تحديد دور المعلم منها الدراسة التي قامت بها 'كيني' والتي حددت ستة أدوار للمعلم هي:

-توجيه عملية التعليم.

-إرشاد وتوجيه التلاميذ من الناحيتين النفسية والاجتماعية.

-القيام بدوره كعضو في جماعة المدرسة.

-نقل التراث الثقافي.

---

[1] فاروق شوقي البوهي:مرجع سابق، ص 241.

[2] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة:مرجع سابق، ص ص 32-33.

[3] عسعوس محمد: مرجع سابق، ص 84.

-القيام بوظائف كمواطن في المجتمع.

-أن يكون عضوا في المهنة التي ينتمي إليها.

نتيجة للتطور الذي تعرفه الحياة عامة والحقل التربوي خاصة، ظهرت متطلبات جديدة أفضت إلى تغير أدوار المعلم بما يجعله قادرا على مسايرة تطورات العصر، لذلك يمكن تلخيص أدوار المعلم الحديثة فيما يلي:

**- الدور المعرفي للمعلم:** يعد المعلم أحد مصادر المعرفة، وبما أن المعرفة ازدادت بدرجة هائلة فإن سرعة نمو المعرفة آخذة في الازدياد باطراد، وينبغي على المعلم أن يكون قادرا على التحصيل السريع ومصدر للتجديد وأن يجمع المادة من مصادر مختلفة.

ولعل من أهم الأمور المتعلقة بالدور المعرفي للمعلم ضرورة إلمامه بطرائق التدريس وأساليبه، مع الاهتمام بنمو المتعلمين وقدراتهم والفروق الفردية بينهم.

كما يتضمن الدور المعرفي للمعلم اعتباره خبيرا في المادة وفي التدريس مما يحتم عليه:

-المطالعة المستمرة لإثراء معارفه وخبراته.

-فهمه لمكونات المنهج الدراسي ومحتوياته.

-قدرته على تحضير التطبيقات العملية لمادته.

-إتباعه للطرائق والأساليب العملية في حل المشكلات التربوية[1].

**- المعلم كمقوم للعملية التعليمية:** يقوم بدراسة الأهداف وتقويم المناهج والوسائل بالتعاون مع الجهات التربوية المسئولة، واختبار الأساليب والأدوات المناسبة لتقويم تعلم التلاميذ وقياس مدى تحقيق الأهداف للتأكد من بلوغ التلاميذ النتاجات المنتظرة[2]، كما يقوم بمواكبة الأحداث والاستكشافات العلمية في مجال التخصص الأكاديمي، واستغلال كل مصادر التعلم في بيئة التعلم و التعليم، وكذا تطوير الإدارة التربوية في كل مستوياتها لتصبح إدارة ديمقراطية تربوية، كما يقوم بتعديل المنهج وتحسينه وتطويره واتخاذ القرارات المتعلقة بمهنته[3].

---

[1] عبد الله قلي، فضيلة حناش:مرجع سابق، ص ص 52- 53.

[2] جمانة محمد عبد:**المعلم، إعداده، تدريبه، كفايته**، دار صفاء عمان، د س، ص 263.

[3] محمود حسان سعد:مرجع سابق، ص 109.

**- توجيه عملية التعليم:** من بين أدوار المعلم العمل على توجيه عملية التعليم من خلال مراعاة مبادئ عملية التعلم والسير وفق نهجها، بإثارة اهتمامات التلاميذ عن طريق طرح مشكلات نابعة من حياتهم المعاشة،ومراعاة الترابط بين مراحل درسه والمساهمة في خلق جو مناسب للعمل التربوي يبعث على الارتياح والطمأنينة في نفوس التلاميذ، ويحرص على توظيف المعلومات المكتسبة في المحيط الذي يعيشون فيه، ومساهمته في معالجة المادة الدراسية وتحديد الأهداف وفق حاجات التلاميذ، واختيار طرائق التدريس حسب الأهداف المحددة كما يقوم بعمليتي التخطيط والتقويم للفعل التربوي في حدود مجال تدخله.

**- توجيه التلاميذ:** حيث يهتم المعلم بمعرفة الطفل وطبيعة نموه ومراحل هذا النمو والتعرف على الفروق الفردية بينهم، فيكشف عن حاجاتهم وميولهم ويعمل على تكوين الاتجاهات الايجابية لديهم ويتعاون كل من المعلم وأولياء التلاميذ في حل مشاكلهم النفسية والتربوية ومساعدة كل فرد أن ينمو في حدود قدراته واستعداداته[1].كما يقوم بإرشاد التلاميذ وتوجيههم علميا ونفسيا وسلوكيا واجتماعيا، أو إرشادهم إلى كيفية الحصول على المعلومات وتعويدهم على التفكير المنطقي والعلمي، كما يقوم بتحديد المتطلبات الأساسية بتعلم الأهداف السلوكية الخاصة وربطها ارتباطا تسلسليا بالأهداف التربوية العامة[2].

**- الدور القيادي للمعلم:** فالمعلم ينظر إليه على أنه قائد تربوي واجتماعي وهذا الدور يحمل في طياته مجموعة من الأدوار الفرعية كما يلي:

أنه عضو في جماعة المدرسة ويترتب على هذا الدور بعض المسؤوليات، كمراعاة القوانين واللوائح منها:

-أن يشرف على التلاميذ أثناء الفسحة وأثناء الانصراف من المدرسة.

-أن يشرف على بعض النشاطات المدرسية.

-أن يشارك في بعض النواحي الإدارية.

-أن يساهم في أعمال الامتحانات.

---

[1] عبد الله قلي، فضيلة حناش:مرجع سابق، ص ص 52- 53.

[2] سامي محمد ملحم:**سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**، دار الميسرة، عمان، 2001، ص 307.

-أن يجعل من مدرسته مركز للإشعاع الثقافي.

كما أن المعلم مواطن في المجتمع وهو بهذه الصفة تقع عليه أعباء المشاركة الفعالة في خدمة المجتمع، وذلك من خلال القدرة على تحديد مشاكل المجتمع المحلي والقدرة على تنمية وعي التلاميذ، والقدرة على المساهمة الايجابية في مشاريع المجتمع.

والمعلم أيضا عضو في مهنة التعليم ولهذه المهنة أصول وأخلاقيات، بحيث يجب أن تتوفر في الشخص الذي يمارسها مجموعة من المواصفات منها:العدل والمساواة واحترام التلاميذ ومراعاة اللوائح والقوانين.

كما يجب عليه:

-تأدية واجباته كاملة كما يسعى لتحقيق أهداف مجتمعه.

-المطالعة الدائمة في المصادر المختلفة اللازمة لنموه المهني.

-المحافظة على سمعته وسمعة زملائه واحترام عمله.

-أن يعمل على الرفع من شأن مهنته بين المهن الأخرى[1].

**- المعلم كمربي:** والمقصود هو القيام بعملية التربية في إطارها العام والأشمل، من خلال تربية شخصية التلميذ من جميع جوانبها ومساعدته على أن يصبح إنسان مميزا من خلال تشجيعه على المبادرة والعمل لخلق حافز لبناء الثقة[2].

**- المعلم كرائد اجتماعي:** وعنصر تغيير المجتمع وحلقة اتصال بين المدرسة والبيئة، وتجسيد القيم من خلال أداء أنماط السلوك المرغوبة والصحيحة أمام طلابه، وتعليمهم أسلوب الحياة الاجتماعية وكذا تنمية المجتمع المحلي من خلال دراسة مشكلاته والإسهام في حلها وإعداد المشروعات الهادفة لخدمته، فقدرة المعلم على قيادة صفه تعلمهم أنماط سلوكية اجتماعية كالانضباط والالتزام والانتظام[3].

---

[1] عبد الله قلي، فضيلة حناش:مرجع سابق، ص ص 53-54.

[2] محمد عبد الحميد عدس:**الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة**، ط2، دار مجدلاوي عمان، 1999، ص 146.

[3] مصطفى عبد السميع، سهير محمد حواله:مرجع سابق، ص 97.

إن مربي العقد القادم يواجه تحديا بارزا في بناء جيل مستقبلي، يمتلك مقومات التكيف مع محيطه الاجتماعي، ومدركا أن الحياة الاجتماعية القادمة ديناميكية، فالتطلعات المطلوبة من المربي في هذا العصر كثيرة ومتعددة نذكر منها:

- الاتصال بالبيئة والمجتمع المحلي اتصالا هادفا وفعالا، ويستفيد من مصادر البيئة في التعليم والبحث والدراسة والتطبيق، فقد أصبح دور المعلم قائدا ومدربا، وقدوة ومقوما قريبا من كل تلميذ.

- تفرض الاتجاهات الحديثة في التربية المعاصرة على المعلم، أن ينفذ المقررات والمناهج تنفيذا حرفيا، فالمعلم بخبراته الواسعة وتجدده المستمر يعتبر مثريا للمناهج، ويحللها ويخططها وينفذها بتوظيف تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة.

تبني اتجاهات جديدة وتطوير طرق تدريسه و العمل على تطبيقها في حجرة الصف، والتعاون مع الزملاء المعلمين وتبادل الخبرات والمعلومات، وتوظيف أسلوب حل المشكلات حتى يصبح التلاميذ أكثر فعالية في مواجهة المشكلات التي تواجههم.

وقد اهتمت الأنظمة التربوية العربية بمسألة المعلم وا ٍعداده وتكوينه، إيمانا منها بالدور الجوهري للمعلم في العملية التعليمية، وأنشأت لهذا الغرض إدارات وأجهزة ومراكز متخصصة للتكوين، واعتمدت على الجامعات وكليات التربية في إعداد المعلمين وتكوينهم، كما قامت بتوظيف وسائط تساهم في استكمال ملامح العملية التربوية، بالشكل الذي يجعل من المؤسسات الأخرى بما فيها القنوات المرئية والمسموعة لتكوين المعلمين والمعلمات عن بعد، عن طريق البث المباشر وبصورة تقلل من الكلفة الاقتصادية للتكوين وتضمن الجودة العالية، ومهما يكن من أمر فقد قطعت الدول العربية أشواطا لا بأس بها في مجال إعداد المعلمين وتكوينهم، إلا أن الشكوى مازالت مستمرة حول نوعية المعلم وكفاية أدائه، إذ أنه مازال يمارس مهنته بصورة تقليدية قوامها التلقين والحفظ والاستظهار، ويغفل الدور الحيوي الذي ينبغي أن يمنحه المتعلم بصفته محور العملية التعليمية[1].

من خلال ما سبق يمكن أن نخلص في الأخير إلى القول، أن أدوار المعلم حديثا قد تطورت، فلم يعد يقتصر على تلقين المعارف لتلاميذه، بل أصبح يتعداه إلى مدى قدرته على خلق

[1] عبد العزيز بن عبد الله السنبل:مرجع السابق، ص ص 128،129.

وضعيات للتعلم لدى المتعلم، خاصة ما يتعلق بالقدرة على إثارة دافعيته نحو التعلم، فقد أصبح مرشدا وموجها للمتعلم، فدور المعلم حديثا ليس إعطاء معارف جاهزة لكن تشكيل أذهان مبدعة وا ٍعدادها لمسئوليات الغد[1].

### 2-3 واجبات المعلم

إن واجب المعلم هو بناء شخصية التلميذ عقليا ووجدانيا، وبدنيا واجتماعيا ليبقى واجبه في ديمومة مستمرة سواء كان هذا العطاء في الصف أو في المدرسة أو القرية والمدينة أو القطر، بل يتعداه ليكون الأب والأخ والصديق والطبيب وواجبات المعلم ما يأتي[2]:

**أ- المادة** وتشمل ما يلي:

-أن يكون عمله منظما مرتبا، يعرف ما يقوم به اليوم وما يقوم به في هذا الأسبوع، ومتى يبدأ هذا الموضوع ومتى ينتهي منه، بأن يقسم عمله السنوي تقسيما دقيقا على ما لديه من الزمن ويعمل لينتهي التلاميذ من العمل قبل انتهاء السنة الدراسية ويكون له الوقت الكافي، للإعادة والمراجعة والاختبارات.

-الاحتراس في الابتداء، فالمعلم القدير ينبغي أن يعلم تلاميذه حينما يبدأ بالعمل معهم، ثم يمنحهم الحرية بقدر ويقودهم إلى تحمل التبعة بالتدريج، فلا ينتقل دفعة واحدة، فنجد أحيانا كل تلاميذ فصل يستطيعون أن يفهموا ما يراد منهم من العمل، وآخرون لا يستطيعون الاستقلال في العمل[3].

-توظيف طرائق التدريس الملائمة لأهداف التعلم، ومستويات التلاميذ وطبيعة الموضوع والإمكانات المتاحة وتحقيق مشاركة التلاميذ، وتنمية التفكير وتحقيق الإبداع.

-إعداد الخطط الدراسية اليومية باستمرار.

-يستثمر وقت الحصة استثمارا يمنع ضياع الوقت في نشاطات أو أعمال غير منتمية للحصة.

-يهتم بالفروق الفردية بين التلاميذ من خلال تنظيم المواقف التعليمية التعلمية على نحو يتيح لكل تلميذ أن يتعلم وفق قدراته وا ٍمكاناته الذاتية[4].

---

[1] Rymand.T: **l'ami nation pédagogique**, deuxième édition, ESF, paris , 1974,p p77-78.

[2] محمود حسان سعد:مرجع سابق، ص 105.

[3] محمد عطية الأبراشي:**روح التربية والتعليم**، دار الفكر العربي القاهرة، 1993، ص ص 160-162.

[4] محمود حسان سعد:مرجع سابق، ص ص 105-106.

**ب- العلاقة مع التلاميذ:** -أن يدرس فصله جيدا بحيث يعرف كل فرد فيه حق المعرفة ويكون عمله قيادة المتعلمين، وترغيبهم في العمل، والسير بهم إلى الأمام حتى ينجحوا ويصبحوا قادرين على الاستقلال في العمل والتفكير.

-أن يعد عملا لكل فرد أو جماعة من الفصل ليجد كل فرد ما يلائمه من العمل فيعمل بحسب مستواه العقلي والدراسي، وذلك بأن يرتب المعلم عمله ترتيبا حسنا ويكون منبعا للأخبار ومصدر للعلم، ومرشدا لمن يحتاج إلى الإرشاد، وقاضيا عادلا في المنازعات التي لا يستطيع التلاميذ فهمها ويفكر في منفعتهم ويسوقهم إلى العمل، ويعمل لسعادتهم في مدرستهم.

-أن يتذكر دائما أن التعليم حق يتطلب أن يقوم المتعلمون بالجزء الأكبر من العمل، ويقوم المعلم بالإرشاد ويعمل بهذه النصيحة:تكلم قليلا واجعل كثيرا من وقتك لمعرفة تلاميذك ومواطن الضعف فيهم.

-أن يسمح للطفل بالتفكير، ويعطيه ما يناسبه من الحرية المعقولة في أداء العمل واختياره ويعوده الاعتماد على النفس، حتى يتغلب على كل صعوبة تلاقيه، ولا يسمح له بأن يحاول في المستحيل ويضيع وقته فيما لا فائدة فيه[1].

-حسن إدارة الصف وحفظ النظام ومعالجة المشاكل بموضوعية.

-تشجيع العلاقات الإنسانية بين التلاميذ ورعايتها.

-معرفة الخصائص العمرية لتلاميذه.

-تحفيز التلاميذ للتعلم.

**ج- أساليب التقويم التربوي**

-يستخدم أساليب التقويم التكويني والختامي.

-يكلف التلاميذ بنشاطات وتدريبات تعليمية تعلمية منزلية.

-اختيار الإجراءات والأساليب والوسائل والأنشطة التعليمية وتطويرها[2].

[1] محمد عطية الأطرشي:مرجع سابق، ص ص 160-161.

[2] محمود حسان سعد:مرجع سابق، ص ص 105-106.

وفي الأخير يمكن القول أنه نظرا للدور الذي يؤديه المعلم، فقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت المعايير التي بواسطتها يمكن ضبط فعالية المعلم التعليمية، حيث أرجعت نجاح المعلم في أدائه التربوي إلى مرونته ومدى تكييفه لمسار التعلم مع الوضعيات المختلفة[1].

**ثانيا - أسباب وأهداف تأهيل المعلمين في الجزائر**

**1- أسباب تأهيل المعلمين في الجزائر**

رغم ارتفاع نسب التأطير الحالية، إلا أن مستوى تأهيل المدرسين لا يزال ضعيفا، وهو ما طرح إشكالية التأطير، إذ تعد هذه الأخيرة من الإشكالات المؤثرة تأثيرا مباشرا على تحسين نوعية التكوين التعليمي، فأغلب المؤطرين لا يتوفرون على المستوى التعليمي العالي، الأمر الذي قلل من أدائهم التعليمي من جهة، ومن جهة ثانية تعاني المؤسسات التربوية من نقص التأطير، ومن أجل تغطية هذا النقص يلجأ القائمين على التعليم إلى سياسة الاستخلاف التي تجعل عطاء المؤطر محدودا، لعدم ارتباطه بمنصب عمل دائم، الأمر الذي يجعل علاقته بمنصبه علاقة ميكانيكية وليست علاقة عضوية تفاعلية.

المسألة الأخرى التي يمكن إدراجها تحت هذا العنصر هي الظروف المهنية والاجتماعية التي يعيشها المؤطرون، التي لا تسمح لهم بإعطاء اهتمام أكبر لعملهم والمتمثل في التأطير والتكوين[2].

وعموما يمكن إجمال أسباب اللجوء إلى تأهيل المعلمين في النقاط التالية:

-نقص في التكوين المعرفي لأعداد كبيرة من المعلمين وظفوا، في السبعينات والثمانينات بمستويات ضعيفة، ومنحهم تكوينا سريعا لا يفوق السنة، وذلك لتأطير الأعداد الهائلة من التلاميذ التي ما انفكت تتزايد.

-ضعف التكوين البيداغوجي أو انعدامه.

---

[1] A.bonaboir ;**une pédagogie pour demain,** p.u.f, paris,1974,p 19.

[2] علي براجل،يوسف عدوان:**منهجية الإصلاح التربوي ومعوقات تطبيق نظم الجودة في التعليم**، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، أعمال الملتقى الثالث المنعقد 6/7/ماي 2009، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الخامس جوان 2009، ص ص 283-298.

-عدم فاعلية عمليات الرسكلة وتحسين التكوين لأنها ليست مبنية على تشخيص فعلي للعجز المعرفي أو السيكو -بيداغوجي أو المهني للمدرسين[1].

إضافة إلى كل الأسباب التي تم ذكرها سابقا يمكن أن نضيف الأسباب التالية

-تعديل مناهج التعليم، وتطويرها لمبررات علمية، أكاديمية، تقنية.

-تحديث طرق التدريس لمعالجة صعوبات معينة ناجمة عن تطبيق مناهج التعليم.

-تصحيح بعض ثغرات برامج إعدادا المعلمين قبل الخدمة، والأخذ بمبدأ التربية المستمرة، ورفع كفاية بعض المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كاف.

-تحريك قدرات المعلمين المسلكية، وتحديث إمكاناتهموخبر اتهم، واطلاعهم على المستجد في التعليم والوسائل والمختبرات والتقنيات الحديثة مما يسهل مهمة المعلم اليومية، ويجعله معلما تقنيا متخصصا في أصول تأدية واجباته[2].

## 2- أهداف تأهيل المعلمين في الجزائر

-تمكين المترشح لمهنة التعليم من القدر الضروري من أساسيات المهنة، وتعويده على البحث والإطلاع ما يجعله قادرا على الاستفادة مما يجري حوله والوصول به إلى تكوين نفسه بنفسه.

-مساعدة المعلم على الوصول إلى التكيف مع ظروف المهنة والظروف المحيطة بها، كل ذلك تحقيقا لغايتين أساسيتين وهما:

-خلق المعلم المتفتح الذي يستجيب لمتطلبات التطور النوعي في المنظومة التعليمية.

-خلق المواطن الصالح المسلم الراسخ الإيمان.

إن إصلاحات 1985، إذا أمكن النظر إليها كإصلاحات ورغم قلة المراجع التي تناولتها، لم تسع إلى إحداث تغييرات فعلية من حيث البرامج والتصورات العامة، فأهدافها كذلك تميزت بالغموض وعدم السعي لمسايرة أساليب التكوين الحديثة، وتغليب الجانب التربوي على الجانب الإيديولوجي فالمنشور الوزاري لأفريل 1985 حدد أهداف التكوين كما يلي:

-تقديم المنهجية الجيدة.

[1] المجلس الأعلى للتربية:مرجع سابق، ص 21.

[2] عبد المعطي سعود إدريس ابداح:مرجع سابق ، ص ص 10-11.

-تكوين المعلم الكفء والمسئول والواعي.

- -التمكين من الطرائق والأساليب البيداغوجية.

-إعطاء أقصى حد من المعلومات والسلوكات والطرائق المنهجية للمتعلم.

-الجمع بين الدروس النظرية والتطبيقية[1].

وفي ظل المقاربة الجديدة-المقاربة بالكفاءات-فإن أهداف برامج إعداد وتكوين المعلم القائمة على الكفاءات ركزت على عدد من المفاهيم كإتقان التعلم، وتصميم البرامج والتعلم الذاتي وحددت أهم الوظائف التي يجب أن يقو بها المعلم، فمن شأن هذه البرامج أن تحقق الترابط بين النظريات والتطبيقات أي ما يؤدي إلى ممارسة المعلم لوظائفه[2].

وعليه جاءت أهداف بناء هذا النوع من البرامج كما يلي:

-التأكيد على الأداء، إذ يتوقع من كل معلم امتلاك الكفاءة بمستوى الأداء المحدد.

-التأكيد على نتائج عملية التعليم المختلفة وتطبيقاتها الفعلية بدلا من العناية فقط بالمعرفة اللفظية.

-العناية بالتكوين بدلا من التدريس لمساعدة المعلمين على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج، وليس على امتلاك المعلومات والمعارف النظرية فحسب، فالمعلومات تكتسب قيمتها ومدى إسهامها في تطوير الأداء، من خلال تحقيق التكامل بين المجالين النظري والتطبيقي.

-الإفادة من تكنولوجيا التعليم لتحقيق فاعلية تلك الاستراتيجيات، من خلال استخدام القواعد العلمية في التخطيط والمنهج العلمي للعمل، فضلا عن استخدام المواد والأجهزة والأدوات التعليمية المختلفة.

-العناية بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي ستؤدى في المواقف التعليمية.

-التنويع في طرائق وأساليب التعليم والتكوين، لبحث مستوى أداء المعلمين فمنها ما يؤكد بين تفريد التكوين، من خلال استعمال التعيينات التكوينية بصورها المختلفة المستحدثة، من حقائق تكوينية والمجمعات أو الوحدات النسقية، أو الكتيبات الخاصة بالتكوين وغيرها، ومنها ما يؤكد التعليم

[1] محمد مقداد وآخرون: **قراءة في التقويم التربوي**، كتاب الرواسي (1)، مطبعة عمار قرفي باتنة، الجزائر، 1993، ص ص351-354.

[2] حسن البيلاوي،سلامة حسين:**إدارة المعرفة في التعليم**، دار الوفاء عمان، الأردن، 2003، ص 03.

والتكوين المباشر من خلال مشاهدة النماذج وتقليدها أو التدريس المصغر، أو استعمال العروض العلمية[1].

**ثالثا - أنواع تكوين المعلمين في الجزائر**

حين نتكلم عن تكوين المعلمين للمراحل الثلاث من المدرسة الأساسية يرد إلى أذهاننا نوعان من التكوين:

1- **التكوين الأولي:** هو ذلك التكوين الذي كان يتم في المعاهد التكنولوجية أي دور المعلمين وهذا قبل مباشرة المهنة.وقد جاء في المنشور رقم 7-1975 بتاريخ 8 فبراير 1975 تعريفا للتكوين الأولي:هو ذلك التكوين الذي يتلقاه المتربصون داخل معاهد التكوين ويدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول لدى التخرج، ويدوم سنة واحدة وسيتم تمديده إلى سنتين ابتداء من السنة الدراسية 1975-1976.

وهو كذلك تكوين أكاديمي يرتكز أساسا على الإعداد العلمي المتخصص للمادة الدراسية أو المواد التي يعلمها المتكون مستقبلا، إذ أن هذا الإعداد يجب أن يضمن له مستوى علميا قويا ودقيقا وعميقا لكل ما يتعلق بتخصصه، لأنه قبل كل شيء عالم يريد أن يعلم سواه ولهذا يجب أن يحتل الجانب المعرفي الجزء الأكبر في تكوينه[2].

ورد في النصوص التنظيمية للتكوين بالجزائر تعريف التكوين الأولي:'تعميق وتعزيز المعارف وا ٍمداد المتكونين بالتقنيات المهنية والمهارات النظرية والتطبيقية[3].'

يتم هذا التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ومراكز التكوين، وفي الجامعات أيضا، ويتمثل في تحسين مستوى الموظف وتوعيته وا ٍعداده لممارسة الوظيفة.

وكانت تدوم مدة التكوين الأولي بالنسبة لمعلمي المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني سنتين بصفة عامة، حيث يتلقى خلالها الطالب تكوينا معرفيا، ومهنيا وأن يركز على الجانب المعرفي في السنة الأولى من التكوين، بينما يعنى بالجانب المهني والتطبيقي خلال السنة الثانية

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:مرجع سابق، ص ص 65،66.

[2] محمد مقداد وآخرون:مرجع سابق، ص ص 348-349.

[3] عبد الحكيم رويبي:**تكوين المكونين في قطاعات التربية والتعليم والتكوين المهني الواقع والمتطلبات**، ص 9.

مدعمة بتدريب ميداني، إن التكوين الأولي هو ضروري جدا حيث يزود الطالب المتربص قبل مزاولة وظيفته بمهارات متخصصة ومواد مهنية[1].

فالتكوين الأولي إلى غاية منتصف التسعينات كان يتم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية التي تتولى تكوين معلمي المدرسة الأساسية خلال سنة دراسية واحدة، سواء أكانوا حائزين على شهادة البكالوريا أم لا.كما يستغرق تكوين أساتذة التعليم الأساسي سنتين اثنتين سواء أكانوا حائزين على شهادة البكالوريا أم لا .في حين كان تكوين أساتذة التعليم الثانوي وما يزال إلى اليوم يتم على مستوى المدارس العليا للأساتذة[2].

والشيء الذي يجب أن نشير إليه في الأخير، هو أن التكوين الأولي الذي كان يقدم في المعاهد التكنولوجية للتربية قد توقف منذ سنوات،وهذا راجع لسياسة تكوينية جديدة انتهجتها وزارة التربية الوطنية على أن يتم التكوين الأولي على مستوى الجامعات.

أما بالنسبة للتكوين الأولي فإن برامجه ذات أبعاد ثلاث:

-تكوين ثقافي:وهي تلك الدروس التي يتلقاها المتربص في القسم أغلبها نظري وبالطريقة التقليدية.

-تكوين مهني أو وظيفي.

-التنشيط وأحيانا يطلق عليه الجانب المسلكي، أو السلوك، أو الانضباط.

**المبادئ التوجيهية للتكوين الأولي:** بالنسبة لتنظيم دورات التكوين الأولي ونوع المضامين التي ينبغي أن تخصص له فهي كالتالي:

**-على الصعيد التنظيمي:** -يعد تكوين المكونين شعبة تكوينية نوعية مخصصة لجميع المستويات المطلوبة.

-يخصص تكوين المعلمين لمن لديهم مستوى تعليمي ما بعد البكالوريا، ولا يجوز الشروع فيه بدون توفر الشروط التي تضمن نجاحه.

-سوف يتم تكوين المعلمين، في مؤسسات متخصصة ذات تجربة طويلة في هذا المجال.

---

[1] بوسعدة قاسم**تكوين المعلمين وا إشكاليته**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد الثاني، جوان 2011 ص ص 295-317.

[2] بوبكر بن بوزيد:مرجع سابق، ص 166.

**-على صعيد المضامين:** ينبغي أن يحظى التكوين الأولي للمعلمين بعناية كبيرة بغرض تزويد المتربصين والمتربصات بمضامين تكوينية تتميز بما يأتي:

-ثقافة عامة متينة وتحكم جيد في التعبير الشفوي والكتابي في لغة التعليم.

-تكوين في الثقافة العامة لفائدة معلمي الطور الابتدائي.

-تكوين ثنائي القيمة أو متخصص لفائدة أساتذة التعليم المتوسط.تكوين متخصص لفائدة أساتذة التعليم الثانوي.

تكوين يعزز تفتح الشخصية وتطورها.

تكوين نظري متكامل.

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

-ينمي التكوين الأولي المعارف الأساسية المتصلة بما يأتي:

-مضمون المادة التعليمية.

-البرامج والوسائل التعليمية المتوفرة.

-خصائص التلاميذ.

-الإستراتيجيات العامة للممارسات البيداغوجية.

-السياق التربوي العام[1].

**2-التكوين أثناء الخدمة:** يعتبر هذا النوع من التكوين من أكثر الأنواع شيوعا وتطبيقا في المؤسسات، نظرا لأهميته وضرورة استمراره.وهو عبارة عن متابعة الإطارات التي لها تجربة ميدانية وأقدمية في المهنة، وذلك بعد التخرج وأثناء الخدمة.وهو ليس بالتكوين الخاص بفئة دون الأخرى بل يشمل كل الفئات التابعة لجميع الأسلاك في قطاع التربية والتعليم والتكوين، سواء كانوا مدرسين أو مفتشين أو إداريين أو غيرهم، بغض النظر عن أقدميتهم أو كفاءتهم.بهدف تحسين كفاءاتهم المهنية، أو تطوير عملهم الإشرافي والتوجيهي، أو ترقية أدائهم في الإدارة والتسيير أو التحكم في التقنيات الحديثة في المهنة، أو ترشيد استعمال الوسائل المادية المسخرة لهذا الغرض. أما مدة

[1] بوبكر بن بوزيد:مرجع سابق، ص ص 166-167.

التكوين فهي غير محددة، قد تتم على فترات قصيرة أو طويلة متقطعة أو متواصلة حسب الهدف الذي وضع له والمحتوى الذي يتضمنه، طيلة حياة المتكون الوظيفية، أما تحديد البرنامج واختيار المكونين فيتم حسب الاحتياجات[1].

ويعرف على أنه: التكوين الذي يتلقاه المعلم من تاريخ ترسيمه إلى التقاعد فهو يدوم طيلة مباشرته لمهنته وذلك من أجل التحسين والإتقان[2].

وعرف التكوين في أثناء الخدمة في أمرية (35/1976) بأنه الإعداد الذي يتلقاه المدرس منذ ترسيمه إلى يوم تقاعده، وذلك أثناء أداء مهامه داخل المؤسسة التربوية عن طريق، الملتقيات الندوات، التربصات، حلقات البحث والدراسة وغيرها من الأنشطة التي تساعد على تجديد المعلومات وتطورها نحو الأحسن[3].

**ويهدف التكوين أثناء الخدمة إلى**

-تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.

-تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا أو الذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.

-تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم.

-تحضير المدرس للتغيرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي[4].

وبالتالي فإن التكوين أثناء الخدمة هو تكوين تجديدي يهدف إلى تجديد خبرات المعلم، وتزويده بكل جديد سواء في ميدان التربية وفنون المهنة أو في ميدان المعارف العلمية أو التقنية أو الأدبية التي

[1] عبد الحكيم رويبي:مرجع سابق، ص ص 9-10.

[2] محمد مقداد وآخرون:مرجع سابق، ص 349.

[3] شارف خوجة مليكة:مرجع سابق، ص 143.

[4] بوسعدة قاسم:مرجع سابق، ص ص 295-317.

تتعلق بالمواد التي يعلمها أو تتعلق بالتطور الذي يحدث في ميدان العلوم[1].

هذا وهناك عدة أنواع للتكوين أثناء الخدمة نوجزها فيما يلي:

**2-1 التكوين المتواصل:** يصطلح عليه التكوين المستمر مثل ما نصت عليه المادة 78 من القانون 04/08، وهو تكوين يتميز بتنفيذ رزنامة تكوين سنوية تأخذ صورة اليوم الدراسي أو الندوة المحلية أو الندوة الولائية، بتأطير من المسئول المباشر أو تكوين على شكل تكوين عن بعد بإرسال دروس ومحاضرات، وقد تتكفل بهذا النوع من التكوين مؤسسات التعليم العالي أو المعاهد المتخصصة في مجال التربية، يهدف هذا النوع من التكوين إلى تحسين معارف المستخدمين وتجديدها وتحسين المستوى.

**2-2 التكوين للترقية:** يتميز هذا النوع من التكوين باستغلال فترات العطل خلال السنة الدراسية. يهدف إلى ترقية الموظفين بعد تجديد معارفهم وتحسين مستواهم المهني، الذي يسمح لهم بتقلد مسؤولية أعلى من مسؤولية سلكهم الأصلي[2]، فهو تكوين خاص بالموظفين الذين سينتقلون إلى وظيفة جديدة أو سيتحولون إلى منصب أعلى، كالمدرس الذي يريد أن يصبح مفتشا أو مدير مؤسسة، فيتم تكوينهم لهذه الوظيفة الجديدة، وهذا التكوين يندرج ضمن الاستجابة لمتطلبات منصب العمل من جهة وحاجيات الفعل التربوي من جهة أخرى، ويتطلب ذلك التكوين في مهارات هذه الوظيفة الجديدة إما بالتفرغ للتكوين تحت إشراف مكونين قادرين على العطاء والتكوين، أو يتم بالملاحظة حيث يحضر المتكون مع أحد الذين يمارسون هذه الوظيفة أثناء قيامه بوظيفته[3].

## رابعا - المعلم في الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر (2003)

### 1- دور المعلم في الإصلاحات الأخيرة في الجزائر

لم يعد دور المعلم في المقاربة الجديدة ممثلا في نقل المعارف، وتلقين المفاهيم للمتعلم، فقد بينت الدراسات والأبحاث التربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصورات وقدرات

---

[1] معوش عبد الحميد:**درجة معلافة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الادماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها**، بحث ميداني ببعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة، قسم علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي رسالة ماجستير جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2012/2011، ص97.

[2] سعد لعمش:**الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، مراجعة إبراهيم قلاتي، الجزء الأول، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 2010، ص ص 408-409.

[3] عبد الحكيم رويبي:مرجع سابق، ص ص 11-12.

أولية، وما على المعلم إلا استغلال هذه الاستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة ليتمكن المتعلم من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه، بوضعه في وضعيات مشكلة لها دلالة في حياته اليومية وواقعه المعاش على أن تكون مرتبطة بمكتسباته، وقدراته وعندما يدرك المتعلم الدلالة المعنوية لما يتعلم في حل مشاكله اليومية يبذل طاقته ويجند معارفه وموارده، ويوظف قدراته العقلية في التعلم، والتكيف مع المطالب المتغيرة في قاعة الدراسة وخارجها، وهذا ما يسعى إليه التعليم بالكفايات.

وللوصول إلى المسعى المذكور لا بد من تغيير الممارسة البيداغوجية القائمة على الإلقاء والتلقين إلى ممارسة أكثر نجاعة، تستوحي أصولها من المدرسة البنائية التي تعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم، وتركز على قدراته الذاتية في التعلم.

وهذه المقاربة تستدعي تصورا جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلم في أية مادة، يصغي إليه ويضعه دوما في وضعية للتفكير والبحث وحل المشاكل يثير بها اهتمامه، ويدفعه إلى تجنيد معارفه وا ٍدماج مكتسباته، ولا بد أن يكون دور المعلم بيداغوجيا مقتصرا على التنشيط الفعال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة، وتنويعها لتسهيل عملية التعلم وللوصول إلى هذا المسعى، عليه أن يتفاعل مع تلامذته ويتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية[1]...

فالمعلم له دور فعال في تحضير التلاميذ من خلال تنظيم الأنشطة وتكييفها وفق حاجاتهم ومستوياتهم، كما يعمل على انتقاء ممارسات بيداغوجية تسمح بخلق وضعيات تجعل التلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاءته، وتقويم سيرورة انجاز الأنشطة وبناء التعلمات.

ولكي يتمتع المعلم بهذه الحرية يجب أن يكون ذا كفاءة عالية في المعارف البيداغوجية وأن يكون قادرا على الإبداع في مجال عمله[2].

كما تتطلب هذه الطريقة من المعلم أن يؤدي أدوارا تختلف عن الدور التقليدي المحصور في كونه محددا للمادة الدراسية، شارحا لمعلومات الكتاب المدرسي منتقيا للوسائل التعليمية، متخذا للقرارات التربوية، وواضعا للاختبارات التقويمية، فقد أصبح دوره مشرفا ومديرا وموجها ومرشدا

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات** الجزائر، مرجع إلكتروني من الموقع .http://www.infpe.edu.dz ص ص 7-8.

[2] بوعيشة نورة:مرجع سابق، ص 90.

ومقيما، فهو في هذه الطريقة يحاول أن يساعد الطلاب ليكونوا معتمدين على أنفسهم، نشطين مبتكرين وصانعي مناقشات ومتعلمين ذاتيين، بدل أن يكونوا مستقبلي معلومات[1].

المعلم منشط ومنظم وليس ملقنا، وهو بذلك:

-يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

-يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.

-يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته[2].

-قبول الأخطاء على أنها مصادر هامة للتعلم والتقويم وتحسين المستوى بشرط أن يتم تحليلها وفهمها.

-إعطاء أهمية للمشاركة الجماعية للتلاميذ في تأدية المهام التعليمية المعقدة.

-القدرة على الإبداع الشخصي والفردي دون الاكتفاء الدائم بدور الموجه أو المسئول عن التعليم.

-قبول النتائج والكفاءات المشتركة، والتوقف عن الميل إلى تسجيل المساهمات الفردية لكل تلميذ والابتعاد عن العمل الفردي، إلا بالوقوف على المشاكل والعوائق الخصوصية والتي لا يدعها العمل المشترك تظهر.

-التغاضي عن تعميم التقييم، والمقدرة على خلق وضعيات تقييم مشهودة.

-المقدرة على إشراك المتعلمين في تقييم كفاءاتهم عن طريق مناقشة الأهداف[3].

-التفاعل الإيجابي مع تلاميذه بإثارة الحوار المثمر بينهم والذي يساهم في بناء روح النقد والإرشاد الذاتي وتدعيم الثقة بالنفس.

-الانطلاق من وضعيات مستمدة من محيط المتعلم لإثارة انتباهه ولحفز اهتمامه.

-تنمية قدرات المتعلم على التفكير المنطقي بتوخي الاستدلال الاستنتاجي والاستدلال الاستقرائي.ويستعمل أفعال وألفاظ تدل على الحركية الإيجابية مثل:التصرف-استغلال-توظيف التفكير المنطقي-التفاعل-فهم الوضعيات.

---

[1] عبد الله العامري:مرجع سابق، ص 219.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي** الجزائر، مرجع إلكتروني من الموقع .http://www.infpe.edu.dz ص4.

[3] بوعيشة نورة:مرجع سابق، ص ص 92-93.

-جعل التلميذ طرفا فاعلا في العملية التربوية[1].

-الأخذ بعين الاعتبار السلوك المدخلي للتلميذ.

-اقتراح وضعيات معقدة بشكل مهمات ينجزها التلميذ.

-مراقبة ودعم التلميذ أثناء تنفيذ المهمة.

-مراقبة طريقة التعلم وسياق استعمال الموارد المكتسبة.

-يوفر الفرصة لإعادة استعمال الكفاءات في مواقف أخرى[2].

وبهذا فإن المعلم يقوم بدور الباحث في المناهج التي تسمح بتحسين الكفاءات، المعارف و المنهجيات، التصرفات ومواضع هؤلاء التلاميذ في المجتمع، بالطريقة التي يتمسكون فيها بقيم وأصالة مجتمعهم من خلال امتلاكهم لمكونات تمكنهم من المساهمة في تنمية مجتمعهم، فالمعلم إذن هو موجه، مقيم ومسهل لسيرورة التلقين، ويتطلب منه هذا اكتساب كفاءات ومهارات جديدة إضافة إلى الاتجاهات التقليدية في البحث عن المعارف العلمية، التربوية والثقافية.وتضم هذه الاتجاهات أيضا قدرة التخاطب واستشارة الآخرين، وعدم فرض رأيه والقدرة على تقييم ونقد ذاته[3].

**2- مراحل تكوين المعلمين في الجزائر**

بعد رحيل الاستعمار الفرنسي سنة 1962 وجدت الجزائر نفسها في تلك الفترة أمام وضعية صعبة، بسبب التخريب الكبير الذي لحق بالمؤسسات التربوية، وغياب شبه تام للإمكانيات البشرية، لذا فقد استعانت الجزائر ببعض البلدان الأوربية والعربية والأسيوية لتغطية هذا العجز.

ولقد مر تكوين المعلمين والأساتذة بالجزائر منذ الاستقلال بمراحل هامة ومتعددة تعكس كل منها وضعية المرحلة تلك، وسنحاول فيما يلي أن نعطي عرضا موجزا لها مركزين على أبرز الأحداث التي عرفتها كل مرحلة:

---

[1] جابر نصرالدين، بن اسماعين رحيمة:**جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته** الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، أعمال الملتقى الثالث المنعقد 6/7/ماي/2009، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الخامس جوان 2009، ص ص 349-366.

[2] بوعيشة نورة:مرجع سابق، ص 95.

[3] أمينة مساك:**الإصلاح التربوي والتجديد البيداغوجي في الجزائر**، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، أعمال الملتقى الثالث المنعقد 6/7/ماي/2009 منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الخامس جوان 2009، ص ص 367-383.

**المرحلة الأولى من 1962-1970:** تضاعف عدد التلاميذ المسجلين في أول عام دراسي في عهد الاستقلال وقفز من 353853 تلميذا خلال الموسم 61 /62 إلى 777636مسجلا خلال الموسم 63/62 إذ يمثل هذا التزايد نسبة تفوق100 % ، فكانت حاجيات هذا العدد الهائل تفوق ما يمكن للدولة الفتية أن توفره، فقد غادر صبيحة الاستقلال معظم المعلمين الفرنسيين ولم يبق من سلك التعليم إلا المعلمون الجزائريون وعددهم 2600 ونحو 1000 معلم من أصل فرنسي بينما يحتاج هذا الدخول الاستثنائي حسب التقديرات الرسمية نحو العشرين ألف ( 20.000 ) معلما فلجأت الحكومة الجزائرية حديثة العهد (تأسست بموجب المرسوم 10/62 المؤرخ في 09/27/ 1962 ) إلى حلول استثنائية أمام هذا الوضع الاستثنائي وقد قامت ب:

-**التوظيف المباشر:** لعدد كبير من المعلمين والمساعدين والممرنين من بين الجزائريين الذين يتوفرون على مستوى مقبول من التعليم باللغة العربية أو الفرنسية لسد الفراغ المدهش وأسفر هذا الإجراء الأول على تجنيد قرابة 7000 معلما جزائريا.

-**التعاون الثقافي** مع فرنسا نفسها ونتج عن هذا الإجراء الحصول على ما يقارب 7700 معلما فرنسيا.

-وغطيت البقية من الاحتياجات من البلدان العربية الشقيقة مغربا أو مشرقا وكان العدد يتراوح ما بين 2000 و2500 معلما.

ورغم كل ذلك بقيت مناصب عديدة شاغرة مما استوجب اتخاذ إجراءات ضرورية واستعمال نظم بيداغوجية خاصة منها:

-تخفيض الساعات المقررة .

-تجميع الأفواج في قسم واحد.

-تناوب المعلم الواحد على عدة أفواج[1].

إن اللجوء إلى توظيف هؤلاء الممرنين والمساعدين من ذوي المستوى المحدود ودون إعداد أو تكوين مسبق، كان نتيجة لأسباب ظرفية أهمها الرحيل الجماعي للمعمرين والفراغ القصدي الذي تركوه، بالإضافة إلى العدد القليل جدا من الجزائريين الذين يتوفرون على تكوين يمكنهم من القيام بمهنة التعليم لذلك الكم الهائل من الأطفال الذين هم في سن التمدرس.

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم:**النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال**، مرجع سابق، ص ص 3-4.

أما بخصوص أنماط التكوين التي كانت سائدة في هذه المرحلة، فيمكننا تمييز نمطين وهذا قبل الانتشار الكلي للمعاهد التكنولوجية للتربية والمدارس العليا للأساتذة، ويتمثل النمط الأول في التكوين الاستثنائي الذي تم التركيز فيه، على الرفع من مستوى الممرنين الثقافي والمهني وتحضيرهم للحصول على شهادة التعليم العام (B.E.G)، ولأجل ذلك أنشأت مؤسسات مختلفة للقيام بمهمة التكوين وتحسين المستوى للمرنين منها مراكز التكوين الثقافي والمهني التي أنشأت بموجب مرسوم مؤرخ في 6/أكتوبر 1964 وبلغ عددها إلى غاية 1970 (19634) مركز.

بالإضافة إلى مراكز التحسين التي كانت تتولى مهمة تكوين الممرنين المنتدبين لمدة سنة والحاصلين على مستوى السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وذلك لتحضيرهم للحصول على شهادة الثقافة العامة والمهنية، ووصل عدد المراكز في سنة 1969-1970 (13) مركزا ليتم إلحاقها بالمعاهد التكنولوجية للتربية ابتداء من الموسم الدراسي 1970-1971.

كذلك ميز هذه المرحلة إنشاء مراكز التنشيط التي كانت تتولى مهمة تدريب الممرنين وا إخضاعهم إلى تكوين معرفي أكاديمي، فيما يخصص نصف يوم من كل أسبوع لتدريب ميداني تطبيقي تحت مسئولية معلم مطبق، وكانت هذه المراكز مدعمة من اليونيسيف خاصة من ناحية توفير الوسائل التعليمية، وبلغ عددها في الموسم الدراسي 1973-1974 (20) مركزا.

كما قامت الدولة آنذاك بالتركيز على التكوين المهني المحض من خلال التربصات القصيرة المدى التي كانت تدوم من 15 يوم إلى الشهر، بهدف تنمية الكفاءة الأدائية للمدرسين أي كان يتم التركيز فيها على تنمية القدرات الأدائية المهارية للمعلم، وأول تربص نظم في الجزائر المستقلة كان في الموسم الدراسي 1962-1963 لفائدة 500 معلم تم انتقائهم من بين 3000 معلم على المستوى الوطني[1].

ولتعويض هذا النقص الفادح صدر قانون 230/64 الذي يسمح بفتح 30 دار لتكوين المعلمين، بتعداد مدرستين لكل ولاية آنذاك مخصصة لتكوين المعلمات وأخرى للمعلمين، وتلاه القانون 176/66 الذي صدر في 1966/02/11 الذي حدد كيفيات تسيير هذه المدارس وضبط

[1] حديد يوسف:**تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية**-دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل- أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، تخصص علم النفس التربوي جامعة قسنطينة، 2009/2008، ص ص 141-143.

شعب التكوين، حيث اقتصرت هذه المدارس على تكوين المدرسين والمعلمين المساعدين.ونظرا لتطور التعليم كما وكيفا أصبحت الحاجة ملحة لفتح معاهد متخصصة، أين صدر الأمر 106/69 مؤرخ في 1969/12/26 المتضمن إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية المكمل بالأمر رقم 78/70 المؤرخ في 1970/11/10 وتبعه مباشرة صدور المرسوم 177/70 مؤرخ في 1970/11/23 المتضمن القانون الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية.والمرسوم رقم 353/38 مؤرخ في 1983 المتضمن تنظيم التكوين.[1].

وفي نهاية هذه المرحلة ارتفع عدد معلمي المرحلة الابتدائية من 19908 في الموسم الدراسي 1963/1962 إلى 39819 في الموسم الدراسي 1970/1969 أي بزيادة الضعفين تقريبا، بينما انخفض عدد المعلمين الأجانب من 7212 إلى 4649، وهذه المعطيات مؤشر على تحقيق جزأرة الإطارات التعليمية بنسبة 88،32%[2].

**المرحلة الثانية- 1980/1970:** مع بداية هذه المرحلة وتحديدا بداية السنة الدراسية 1970 أنشأت المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم، من أجلوا إكساب المعلمين ثقافة تربوية نظرية وتطبيقية تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة وفق مبادئ وأسس التربية الحديثة، وبذلك وضعت الشروط للالتحاق بها لتلقي التكوين الأولي الضروري للمدرس، وبذلك حددت مدة التكوين بالنسبة لكل مرحلة تعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)[3] وقد كان هدف الدولة بتبنيها لسياسة جديدة للتكوين الاستجابة إلى الأعداد الهائلة من التلاميذ المسجلون بمختلف المؤسسات التعليمية، حيث نص التقرير الخاص بالمخطط الرباعي الذي قامت به الدولة من 1974/1970 على ضرورة التكوين السريع للمدرسين الذين لا يحملون شهادات، من خلال إمدادهم بالمعارف اللازمة وهذا لتلبية الأهداف الكمية للتربية الوطنية.

ومن أجل تجسيد السياسة الجديدة للتربية الوطنية في هذه المرحلة تم إلغاء دور المعلمين العليا وعوضت بالمعاهد التكنولوجية للتربية، وقد تم إنشاؤها في بداية الأمر كحل مؤقت لمشكلة

---

[1] سعد لعمش:مرجع سابق، ص 407.

[2] محي الدين عبد العزيز:**تطور حركية التعليم في الجزائر من عام 1830 إلى عام 1990**، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، دفاتر المخبر،جامعة بسكرة، العدد السابع فيفري 2011، ص ص 23-35.

[3] شارف خوجة مليكة:مرجع سابق، ص 146.

ظرفية بهدف تكوين ممرنين من حاملي مستوى السنة الرابعة متوسط، ومعلمين من حاملي مستوى الثالثة ثانوي، ثم توسعت لتكوين سلك أساتذة التعليم المتوسط.

تميزت هذه المرحلة بالسماح للمتخرجين الأوائل من المعاهد التكنولوجية للتربية في سلك أساتذة التعليم المتوسط، بالانتداب إلى المدارس العليا للأساتذة لتحضير شهادة الليسانس لممارسة التدريس في التعليم الثانوي، كما تميزت بالسماح لأساتذة التعليم المتوسط ذو خبرة معينة بالانتداب إلى المدرسة العليا للأساتذة لتحضير شهادة الليسانس بعد دراسة ملفاتهم، كما تم اتخاذ قرار بتقليص مدة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة من 4 إلى 3 سنوات[1].

**المرحلة الثالثة من 1994/1980:** تم الشروع في تنصيب التعليم الأساسي مع الإلغاء التدريجي للتعليم المتوسط، ويسمح التعليم الأساسي للتلميذ من مزاولة تعليمه إلى غاية السنة التاسعة أساسي، ولا يحق طرد التلميذ الذي لم يتجاوز سن السادس عشر، ومع تطبيق هذه السياسة الجديدة في ميدان التعليم إزداد عدد التلاميذ خاصة في التعليم المتوسط، أو ما يعرف بالطور الثالث من التعليم الأساسي بشكل ملحوظ، وزادت الحاجة أيضا إلى أعداد كبيرة من أساتذة التعليم الأساسي في الطور الثالث على الخصوص.وفي بداية هذه المرحلة اتخذت الدولة قرارات تهدف إلى الرفع من نوعية التكوين المقدم للمعلمين والأساتذة، حيث قررت تكوين الممرنين في ورشات صيفية من أجل ترقيتهم إلى سلك المعلمينوا إزالة هذا السلك نهائيا، كما اتخذت قرار بتمديد فترة تكوين أساتذة التعليم الأساسي للطور الثالث من سنة واحدة إلى سنتين، وتمديد فترة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات.

**المرحلة الرابعة 1999/1994:** عرفت هذه المرحلة تلبية حاجات قطاع التعليم من المعلمين والأساتذة بشكل مرضي، الشيء الذي جعل الدولة تتخذ قرارات بتوظيف حاملي الشهادات الجامعية في التعليم الأساسي بمختلف أطواره، وتمديد فترة التكوين من سنتين إلى ثلاث سنوات لسلك أستاذ التعليم الأساسي، ومن سنة واحدة إلى سنتين بالنسبة لسلك معلم التعليم الأساسي، كما تميزت هذه المرحلة بتراجع عروض التكوين في جميع أسلاك التعليم، الشيء الذي جعل الدولة

[1] حديد يوسف:مرجع سابق، ص 143.

تقرر الغلق التدريجي للمعاهد التكنولوجية للتربية وتحويلهم إلى ثانويات ومتاقن، أو وضعهم تحت تصرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.حيث تقلص عدد المعاهد التكنولوجية للتربية من 56 معهد سنة 1990 إلى 35 معهد سنة 1996 إلى 26 معهد سنة 1997، ليتم غلقها نهائيا مع نهاية هذه المرحلة بالموازاة مع غلق المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية.

إن الشيء الذي ميز هذه المرحلة هو الاتجاه من تحقيق الكم إلى الاهتمام بالنوعية وتحسين مستوى الأساتذة والمعلمين.

**المرحلة الخامسة من 1999 إلى 2003:** عرفت هذه المرحلة إعادة تنظيم التكوين الأساسي لكل أسلاك قطاع التربية والتعليم،وا لحاق تكوين المعلمين والأساتذة إلى المدارس العليا للأساتذة وتحديد شروط للإلتحاق بالمدارس العليا للأساتذة، حيث ينبغي للطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا الراغبين في الالتحاق بها، أن يحصلوا على معدل مرتفع بالإضافة إلى إجرائهم لمسابقة الدخول.كما تم تمديد فترة التكوين إلى ثلاث سنوات لمعلم المدرسة الأساسية، وأربع سنوات لأستاذ التعليم المتوسط وخمس سنوات لأستاذ التعليم الثانوي.كما تميزت هذه المرحلةبالشرو ع في تنفيذ برنامج لتكوين المعلمين والأساتذة غير الجامعيين أثناء الخدمة، من أجل الرفع من مستواهم العلمي والأكاديمي وتأهيلهم للحصول على شهادات جامعية[1].

**المرحلة السادسة من 2003:** أما نظام التكوين الأولي للمدرسين المقرر في إطار الإصلاح التربوي الأخير، الموجه لمختلف أسلاك التعليم فهو تكوين من مستوى جامعي، ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها، يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي، قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية، ويمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية[2].

[1] حديد يوسف:مرجع سابق، ص ص 144-145.

[2] سعد لعمش:مرجع سابق، ص 61.

يتميز نظام التكوين الأولي للمدرسين، عن نظام التكوين السابق برفع مستوى شروط توظيف المعلمين، وبإطالة مدة التكوين وبإجرائها على مستوى مؤسسات تكوين متخصصة تابعة للتعليم العالي، أو تحت وصايته البيداغوجية.لذا نلاحظ ما يلي:

-إن التكوين الأولي لمعلمي الطور الابتدائي تكوين متخصص ذو مستوى جامعي مدته ثلاث سنوات يستفيد منه الحائزون على شهادة البكالوريا، ويتم توظيفهم على أساس الفوز في المسابقة ويتم تقديم هذا التكوين في مؤسسات تم إنشاؤها حديثا هي معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم[1].

-تكوين أساتذة التعليم الاكمالي لمدة أربع سنوات.

-تكوين أساتذة التعليم الثانوي لمدة خمس سنوات، بالمدارس العليا للأساتذة في جميع مواد التخصص للحاصلين على شهادة البكالوريا، ويشمل التكوين الجانب المعرفي والمهني.

يتولى الإشراف على هؤلاء المعلمين والأساتذة مفتشوا التربية والتعليم الأساسي المرشحين لهذه الوظيفة، من بين المعلمين والأساتذة عن طريق مسابقة وطنية وبعد الاستفادة من تكوين بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

إذن ففي إطار السياسة الجديدة للتكوين فإن المؤسسات الجامعية هي التي تتولى تكوين جميع أنماط المعلمين، والأساتذة لمدة تتراوح ما بين ثلاث سنوات إلى خمس سنوات حسب مراحل التعليم

ويشترط في من يلتحقون بهذه المؤسسات الحصول على شهادة البكالوريا[2].

وبهذا فإن الهدف تكريس احترافية مهنة التعليم بإعداد المعلم إعدادا متخصصا بواسطة محتويات تكوينية ملائمة، ووضع شروط لانتقاء المترشحين لمهنة التعليم، تأخذ في الحسبان الخصائص الفردية والكفايات المعرفية التي تحقق الأهلية للتعليم.

---

[1] بو بكر بن بوزيد:مرجع سابق، ص 168.

[2] مرابط أحلام:**واقع المنظومة التربوية الجزائرية -دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة-**قسم علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التنمية، جامعة محمد خيضر بسكرة،2006/2005، ص ص 111-112.

-الخصائص الفردية: تتمثل في الاستعداد النفسي والجسدي للمترشح، لأداء هذه الوظيفة مثل رغبته فيها وسلامته من العاهات التي تحول دون ذلك، ومدى قابليته للعمل الجماعي والتعاون وقدرته على التبليغ وتحليه بالصبر وحبه للإطلاع وأخذه بالمبادرة.

-الكفايات المعرفية: وتتمثل في امتلاكه لمادة (أو مواد) تعليمه ومعرفته بمراحل نمو الطفل والمراهقوا إلمامه بنظريات التعلم، وقدرته على فهم المستجدات واستعمال الحاسوب والوسائل السمعية البصرية والاطلاع على النصوص التشريعية، وقدرته على فهم مستويات الأهداف وصياغتها واكتسابه لأساليب التقويم العلمي[1].

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

-تطبيق معايير أكثر صرامة فيما يخص الالتحاق بمؤسسات التكوين.

-تكييف مدة التكوين وفق مقتضيات كل مستوى تعليمي.

-إعادة النظر بصورة جذرية في مخططات التكوين.

الاستعانة بفرق تأطير مكونة، أساسا من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي.

-اعتبار التكوين العملي والتدريبات التطبيقية جزءا لا يتجزأ من مناهج التكوين على أن تسند إلى موظفين متخصصين تابعين لقطاع التربية الوطنية[2].

## 3- تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر

إن تكوين المؤطرين البيداغوجيين والإداريين وتحسين مستواهم يعتبر قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية، وتتعلق العمليات المسجلة في هذا المجال فيما يأتي:

-تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

-تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية في هذا الباب.

[1] المجلس الأعلى للتربية:مرجع سابق، ص 83-84.

[2] بوبكر بن بوزيد:مرجع سابق، ص ص 167-168.

-التدريب المتواصل لجميع المستخدمين للتكفل على أحسن وجه بعمليات إصلاح المنظومة التربوية.

-إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المبرز في التعليم الثانوي[1].

هذا وقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، عناية خاصة بتكوين الأساتذة والمعلمين حيث نصت المادة 49 منه على ما يلي:'التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة، واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي.'وفي هذا المجال فإن مسعى الوزارة ينصب حاليا في اتجاهين:

**الاتجاه الأول:** هو اشتراط توافر مستوى علمي وثقافي رفيع في المتقدمين للعمل حاليا لمهنة التدريس، وفي هذا الإطار تعمل الوزارة على مراجعة شروط الالتحاق بمهنة التدريس، كما تعمل على إعادة النظر في وظائف ومهام مؤسسات التكوين القائمة حاليا وتكييف مهامها وفقا لمتطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية.

**الاتجاه الثاني:** هو البحث عن صيغ جديدة أكثر ملائمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم في الوقت الحاضر، والذين لم يحصلوا على الحد الأدنى الضروري لممارسة هذا العمل علميا وتربويا. وكانوا قد وظفوا في السنوات السابقة تحت تأثير الطلب المتزايد على التربية الذي لم يسمح آنذاك بوضع شروط انتقائية مناسبة للالتحاق بهذه المهنة، وفي هذا الإطارفإن التكوين أثناء الخدمة يشكل أبرز الانشغالات ويتولاه حاليا مفتشوا التربية والتكوين ومفتشوا التربية والتعليم الأساسي في شكل تجمعات تكوينية ميدانية.

وتتجه سياسة التكوين أثناء الخدمة مستقبلا، نحو التوظيف الأمثل للتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال التي تسعى الوزارة إلى تجسيدها ميدانيا كأفضل خيار بتوفير فضاءات ملائمة لهذا الغرض على مستو المؤسسات التعليمية[2].

---

[1] نفس المرجع، ص 165.

[2] عبد اللطيف حسين فرج:**نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم**، دار حامد عمان الأردن، 2007، ص ص 155-156.

**1- الخطة الاستعجالية لتأهيل المدرسين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة**

في بداية تطبيق الإصلاح التربوي كان عدد المدرسين الموظفين لدى وزارة التربية الوطنية 340.000 منهم 171.000 في التعليم الابتدائي و108.000 في التعليم المتوسط و61.000 في التعليم الثانوي.

لئن كان مستوى تأهيل أساتذة التعليم الثانوي مقبولا على العموم بحيث 95 % منهم يحملون شهادة جامعية أما 5% الباقين فهم أساتذة التربية البدنية والرياضة والموسيقى والرسم وكذا أساتذة التعليم التقني في مؤسسات التعليم الثانوي، غير أن الوضع جد مختلف فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي والمتوسط، فالزيادة الهائلة في عدد التلاميذ جراء ديمقراطية التعليم قد ولدت حاجة كبيرة جدا إلى المعلمين ولا سيما على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط، ولقد كانت هاتان المرحلتان أول المتأثرين بالضغط القوي لتزايد عدد التلاميذ التي ما انفكت تتكاثر بعد تعميم مشروع المدرسة الابتدائية للجميع، كان ذلك خلال السبعينات، إضافة إلى ذلك فإن إطالة مدة التمدرس الإلزامي إلى غاية 9 سنوات في مستهل الثمانينات أي مع انطلاقة المدرسة الأساسية للجميع، ازدادت الحاجة إلى المعلمين، مما اضطر قطاع التربية الوطنية لتلبية هذه الحاجة المتزايدة إلى المعلمين إلى غاية منتصف التسعينات بتوظيف عدد كبير من المدرسين ذوي التأهيل الضعيف والذين لم يستفيدوا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي الضروري.

إن الانشغال بتلبية الحاجة الكمية قد أثرت إلى حد بعيد على تطور المنظومة التربوية، مما أدى إلى بروز احتياطي هام من المعلمين ذوي التأهيل الضعيف والذين يعانون نقائص فادحة من حيث المعلومات الأكاديمية.

ملخص القول أن الوضعية الميدانية في سنة 2004 ، أظهرت أن بنية التأهيل التي تطورت بصورة واضحة جدا منذ سنة 1970 كانت تعاني اختلالا كبيرا، وكان الاتجاه العام للمؤشرات ينبئ عن نقص في تأهيل المدرسين، ولا سيما في التعليم الابتدائي والمتوسط.ذلك أنه من بين 280.000 مدرس في الطورين الابتدائي والمتوسط كان ثمة 38.000 مدرس فقط حائز ين على شهادة جامعية والحال أن 24.000 لا يحوزون شهادة جامعية وبالتالي لم تكن تتوفر فيهم مواصفات ملمح المدرس التي حددها الإصلاح الجديد.

هذه الوضعية استرعت الانتباه إلى حد كبير لأن إصلاح المنظومة التربوية لن يتحقق بصورة مرضية، بدون معلمين ذوي مؤهلات أكاديمية وكفاءات مهنية مؤكدة[1].

إضافة إلى هذا فإن نسبة كبيرة من هؤلاء المعلمين ستظل في المهنة حتى العشرية الثانية من القرن 21، إذ تشير البيانات الإحصائية إلى حوالي 60% من المعلمين العاملين لا يتجاوز معدل سنهم 35 سنة وأن 75% منهم متوسط سنهم أقل من 40 سنة وتمثل هذه النسبة أكثر من 132000 معلما، إن عدد هؤلاء المعلمين بشتى أصنافهم وبغض النظر عن الخبرة المتراكمة لديهم، استوجب وضع خطة تكوين إستعجالية تأخذ بعين الاعتبار الإشكاليات القائمة وعليه فقد تم:

-وضع برنامج يمتد على مدى عشر سنوات لتأهيل معلمي التعليم الأساسي وأساتذته يرفع من مستوياتهم.

-فيما يخص المعلمين في المرحلة الأساسية، فإنه ينبغي أن تكون الصيغ المقترحة مرنة تسمح برفع مستوياتهم إلى مستوى جامعي، يأخذ في الحسبان خصوصيات مهنتهم ومتطلباتها المعرفية ويعدل شهادة الليسانس من حيث الاحتساب في سلم الوظيف العمومي.

-أما بالنسبة لأساتذة التعليم الأساسي، فإنه ينبغي إيجاد الصيغ الملائمة التي ترفع من مستوياتهم إلى مستوى الليسانس في مادة التخصص وذلك بتركيز البرنامج على هذه المادة وتعليميتها[2].

وبهذا تتطابق مواصفات المدرسين مع التوجه العالمي الذي يشترط امتلاك المدرسين في جميع أطوار التعليم معارف ومهارات ذات مستوى جامعي.لذا نجد الكثير يرون أنه كلما ارتفع مستوى المعلم العلمي ازدادت فرص تحسين نوعية عملية التدريس، لذلك فإن رفع مستوى المعلم إلى الدرجة الجامعية أصبح شرطا ضروريا لممارسة مهنة التدريس، إن أردنا رفع مستوى تحصيل تلامذتنا العلمي[3].

ولضمان نجاعة هذه الخطة فإنه ينبغي الأخذ بما يلي:

-حاجات المربين أنفسهم.

-ضبط الأعداد التي هي بحاجة أكيدة إلى التكوين.

---

[1] بوبكر بن بوزيد:مرجع سابق، ص ص 172-177.

[2] المجلس الأعلى للتربية:مرجع سابق، ص ص 79-80.

[3] عبد المعطي سعود إدريس ابداح:مرجع سابق، ص 12.

-حصر الاحتياجات ونوعيتها بناء على تشخيص موضوعي ميداني، واستشارة المربين أنفسهم.

-ترتيب الأولويات بناء على مختلف المعطيات الإحصائية.

-ضبط برامج وظيفية قابلة للتنفيذ من قبل لجان متخصصة مع تجديد الآجال والمرافق والوسائل.

-اختيار العناصر التي ستسهم في تنفيذ البرنامج،وتقوم نتائجه وذلك وفق معايير دقيقة وا ٍعدادهم إعدادا يمكنهم من الاضطلاع بمهام تكوين المكونين[1].وفيما يلي نعرض النتائج المتحصل عليها في الجداول التالية:

**جدول رقم (02): يبين توزيع معلمي التعليم الابتدائي حسب المستوى التعليمي**

| المستوى التعليمي | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| شهادة الليسانس | 23.000 | 13 |
| حائزين على البكالوريا | 38.000 | 22 |
| غير حائزين على البكالوريا | 110.000 | 65 |

**جدول رقم (03): يبين توزيع أساتذة التعليم المتوسط حسب المستوى التعليمي**

| المستوى التعليمي | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| شهادة الليسانس | 15.000 | 14 |
| حائزين على البكالوريا | 34.000 | 32 |
| غير حائزين على البكالوريا | 59.000 | 54 |

عن مرجع بوبكر بن بوزيد**إصلاح التربية في الجزائر رهانات وا ٍنجازات**،دار القصبة الجزائر ص ص 75،76.

**2- المبادئ التوجيهية لنظام التأهيل**

انطلاقا من تحليل الوضعية الذي أشرنا إليه سابقا شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق إستراتيجية جديدة للتكوين هدفها تحسين مستوى تأهيل المدرسين، الموجودين في الخدمة ليكون لديهم الملمح المستهدف في نهاية التكوين الأولي الساري حاليا، وهو الملمح الذي حدده الإصلاح

[1] المجلس الأعلى للتربية:مرجع سابق، ص 81.

التربوي الجديد،بكالوريا زائد ثلاث سنوات تكوين لمعلمي الطور الابتدائي، وكذا بكالوريا زائد أربع سنوات تكوين لأساتذة التعليم المتوسط.

سوف يتجسد هذا الهدف وفق المبادئ التوجيهية التي تم تحديدها خلال الاجتماعات المشتركة التي انعقدت مع ممثلي التعليم العالي والبحث العلمي والتي قررت ما يأتي:

1-إن مدرسي الطورين الابتدائي والمتوسط، الذين ليس لهم المستوى الأكاديمي المطلوب سوف يتلقون على التوالي، على مستوى معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة تكوينا عاليا يختتم بنيل شهادة تخرج، على أن يكون مضمون هذا التكوين مطابقا لبرامج التكوين الأولي الرسمية التي تقدم على مستوى هذه المؤسسات.

2-سوف يتحقق هذا الهدف بواسطة التكوين عن بعد بصورة أساسية[1].

**2-1 التكوين عن بعد:** في إطار إصلاح المنظومة التربوية، وضعت وزارة التربية الوطنية صيغة التكوين عن بعد، تهدف إلى رفع المردود التربوي للمعلمين وتحسين كفاءتهم العلمية والبيداغوجية من خلال سد الثغرات، في الجوانب التعليمية اعتمادا على أسلوب الحوار والمخاطبة وتبسيط المعلومات وصولا بالمعلم إلى تمكينه من التحكم في أداء مهامه على أكمل وجه[2].

### 2-1-1 أسباب تبني أسلوب التكوين عن بعد

أما الأسباب الكامنة وراء هذه الصيغة فيمكن إيجازها فيما يلي:

-أسباب ذات صبغة بيداغوجية محضة باعتبار أن التكوين عن بعد، يعود الفرد على الاعتماد على التكوين الذاتي الذي أصبح من ضرورات العصر.

-اعتبارات تنظيمية لها علاقة بعدد المدرسين المعنيين بالتكوين بحيث لا يكون لهذا العامل أي تأثير في حالة التكوين عن بعد.

-أسباب اقتصادية باعتبار أن التكوين عن بعد يتطلب إمكانات مالية أقل مما يتطلبه التكوين بالإقامة في معاهد ومدارس التكوين، ولأنه لا يقتضي انتداب المدرسين المعنيين بالتكوين ولا تعويضهم بمعلمين مستخلفين.

---

[1] بوبكر بن بوزيد:مرجع سابق، ص ص 178-179.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **تصميم الدرس تاريخ وجغرافيا**، الإرسال الأول الجزائر، مرجع إلكتروني من الموقع .http://www.infpe.edu.dz بتاريخ 2012/02/23-على الساعة 6:40، ص1.

-أسباب اجتماعية، باعتبار أن التكوين بالإقامة قد لا يجد قبولا لدى المدرسين نظرا لبعد المؤسسات التكوينية عن مقر سكناهم، ونظرا أيضا إلى ارتفاع نسبة الإناث في صفوف المدرسين (تمثل النساء نسبة 50.54% في التعليم الابتدائي و 52.72 % في التعليم المتوسط)[1].

**2-1-2 مميزات وفوائد التكوين عن بعد**

-تمكين المتكون من متابعة تكوينه من موقع عمله أو مكان تواجده دون نشاطه المهني.

-جعل المعلومة هي التي تنتقل إلى المتكونين.

-سرعة توصيل المعلومة إلى المتكون حيث يوجد.

-بعث الرغبة والدافعية لدى المتكون لإقباله على التكوين.

-الربط المباشر بين المتكون وخلية الاتصال المنصبة على مستوى المعهد عن طريق البريد الالكتروني.

-خفض تكلفة التكوين.

-تقديم معارف عالمية أكثر ثراء وتنوعا.

-تزويد المتكون بما هو جديد في المجالين المعرفي والمهني[2].

3- إن المشاركة في التكوين إلزامية بالنسبة للمدرسين، الذين لا تتجاوز أعمارهم 40 سنة وهي مفتوحة لبقية المدرسين وفقا للترتيبات القانونية السارية.

4- سيتم تأطير التكوين من طرف أساتذة معاهد تكوين المعلمين، فيما يخص مدرسي التعليم الابتدائي ومن طرف أساتذة المدارس العليا فيما يتعلق بمدرسي التعليم المتوسط.وكذا من طرف الأساتذة الجامعيين المشاركين، الذين يمارسون التدريس في بقية مؤسسات التعليم العالي وهؤلاء مكلفون بإعداد وا ٍنتاج مضامين الدروس وشتى السندات التعليمية[3].

5-سوف يقدم التكوين عن بعد في شكل مكتوبة تحوي الدروس الخاصة بكل مادة، وتمارين ذاتية التصحيح يستلمها كل معلم أو أستاذ بصفة دورية عن طريق مفتش المقاطعة أو الإكمالية.

---

[1] بوبكر بن بوزيد:مرجع سابق، ص ص 179-180.

[2] من الموقع http://www.infpe.edu.dz.educA.htm#debut بتاريخ 2011/04/13 على الساعة 8:46.

[3] بوبكر بن بوزيد:مرجع سابق، ص 181.

6-يمكن استعمال سندات بيداغوجية أخرى دروس منقولة على الأقراص المدمجة، دروس ووثائق متنوعة معروضة على شبكة الانترنت والانترانت، كما يمكن للمعلمين والأساتذة الاستفادة من كل السندات المكتوبة أو الرقمية التي تنتجها كل من:

-جامعة التكوين المتواصل.

-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

-الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد[1].

7-سوف يتم تدعيم التكوين بواسطة ملتقيات دورية للتنشيط البيداغوجي، هدفها تعزيز وا ثراء معارف المترشحين، وكذا إنجاز الأعمال التطبيقية الخاصة بالمواد العلمية، سوف تنتظم هذه الملتقيات على مستوى كل ولاية يشرف على تأطيرها حسب مقتضى الحال، إما أساتذة التكوين العاملين في معاهد التكوين أو في المدارس العليا، وخصوصا أساتذة تحت وصاية جامعة التكوين المتواصل التي تتوفر على فروع لها عبر جميع ولايات القطر.

8-ستكون مدة التكوين إذن مرنة لتمكين المتكونين من التدرج كل حسب وتيرة تعلمه الشخصية أي بإمكانية إطالة مدة التكوين بسنتين، بالنسبة للذين يلتحقون بالسنة الأولى من التكوين، ومعنى هذا أن مدة التكوين القصوى هي خمس سنوات بالنسبة لمدرسي الطور الابتدائي، وست سنوات للتعليم المتوسط، كما يعني هذا من جهة أخرى إمكانية تقليص المدة بالنسبة لأولئك الذين يسمح لهم مستواهم الأكاديمي بالالتحاق بالتكوين بدءا من السنة الثانية أو الثالثة.

9-سوف يخضع المستفيدون من التكوين عن بعد لنفس الإجراءات المتعلقة بالمراقبة والتقييم المطبقة على المتربصين في مؤسسات التكوين الأولي، بمعنى أنهم سيخضعون لنفس الامتحانات الدورية والسنوية ويتم إعداد مواضيع الامتحانات من طرف مؤطري معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا، ويتم إجراؤها في الميدان حسب الحالة من طرف الهيئات التابعة لوزارة التربية الوطنية وجامعة التكوين المتواصل.

[1] وزارة التربية الوطنية:**تكوين معلمي الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط 2005-2015**، جويلية، 2005.

10-ينتهي التكوين بالنسبة للحائزين على شهادة البكالوريا بتسليمهم نفس الشهادات التي تسلم للطلبة المسجلين في التكوين الأولي على مستوى معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا، أما المتكونين غير الحائزين على شهادة البكالوريا فتسلم لهم شهادة نجاح تعادل الشهادة المهنية.

11-لضمان الفعالية والمتابعة بجد ومثابرة ينبغي أن يكون التكوين محفزا ومجزيا وذلك باحتساب مكتسبات التكوين في المسار المهني للمدرسين، بحيث تكون الترقية مرهونة بالتكوين وبالحصول على شهادة التخرج، ويجب أن يؤدي التكوين بصفة خاصة إلى تثمين الوضع الاجتماعي والمهني بعد التخرج بنجاح وذلك بترقية المتخرجين في سلم تصنيف أسلاك الموظفين.

12-إن جميع مدرسي الابتدائي والمتوسط، من غير الحائزين على شهادة الليسانس، والذين يبلغ عددهم 242.000 سوف يتم التكفل بهم مبدئيا عبر النظام المزمع تطبيقه في مجال التكوين عن بعد.ومع ذلك فثمة حالتان استثنائيتان ينبغي الإشارة إليهما:

-إلزامية التكوين لجميع المدرسين الذين تقل أعمارهم عن 40 عاما.وبقاؤه متاحا للمدرسين الذين تتجاوز أعمارهم 40عاما.

-الوضعية الخاصة لأساتذة التعليم الأساسي في التربية البدنية والرياضة والموسيقى والرسم (عددهم 10.000)، الذين لا يتم تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة وسوف تعالج هذه الوضعية بالتعاون مع كل من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة الشبيبة والرياضة ووزارة الثقافة.

بعد أخذ هاتين الحالتين الاستثنائيتين بعين الاعتبار فإن مخطط التكوين سوف يمس 214.000 مدرس من بينهم 136.000 معلم مدرسة أساسي و78.000 أستاذ تعليم أساسي.

13-يتم تجسيد هذا المشروع ضمن خطة التكوين العشرية التي انطلقت في شهر سبتمبر 2005 لتنتهي خلال العام الدراسي 2015/2014 .

يجري تنفيذ هذا البرنامج التكويني بالتعاون الوثيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي[1].

**مخطط التكوين عن بعد لمعلمي الطور الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط:**

إن مشروع تكوين 136000 معلم مدرسة أساسية عبر شبكة معاهد تكوين وتدريب المعلمين مبرمج في ست زمر حسب التواريخ والأعداد الواردة في الجدول التالي:

[1] بوبكر بن بوزيد:مرجع سابق، ص ص 180-182.

**جدول رقم (04) - يبين مخطط توزيع معلمي الابتدائي للتكوين عن بعد**

| رقم الزمرة | عدد أفراد الزمرة | تاريخ انطلاق التكوين | تاريخ الخروج المتوقع | الخروج المؤجل بسنة | الخروج المؤجل بسنتين |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 6000 | سبتمبر 2005 | جوان 2008 | جوان 2009 | جوان 2010 |
| 2 | 25000 | سبتمبر 2006 | جوان 2009 | جوان2010 | جوان 2011 |
| 3 | 25000 | سبتمبر 2007 | جوان 2010 | جوان 2011 | جوان 2012 |
| 4 | 26000 | سبتمبر 2008 | جوان 2011 | جوان 2012 | جوان 2013 |
| 5 | 27000 | سبتمبر 2009 | جوان 2012 | جوان 2013 | جوان 2014 |
| 6 | 27000 | سبتمبر 2010 | جوان 2013 | جوان 2014 | جوان 2015 |

أما بالنسبة لتكوين 78000 أستاذ تعليم أساسي عبر شبكة المدارس العليا للأساتذة وجامعة التكوين المتواصل، قد برمج على أربع زمر غير أنه نظرا لتطبيق نظام ليسانس ماستر دكتوراه (LMD) ابتدءا من العام الدراسي 2007-2008 أعيدت برمجة التكوين في ستة زمر حسب التواريخ والأعداد المبينة في الجدول أدناه:

**جدول رقم (05) - يبين توزيع أساتذة التعليم المتوسط عن بعد**

| رقم الزمرة | عدد أفراد الزمرة | تاريخ انطلاق التكوين | تاريخ الخروج المتوقع | الخروج المؤجل بسنة | الخروج المؤجل بسنتين |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4000 | سبتمبر 2005 | سبتمبر 2009 | سبتمبر 2010 | سبتمبر 2011 |
| 2 | 25000 | سبتمبر 2006 | سبتمبر 2010 | سبتمبر 2011 | سبتمبر 2012 |
| 3 | 12000 | سبتمبر 2007 | سبتمبر 2010 | سبتمبر 2011 | سبتمبر 2012 |
| 4 | 13000 | سبتمبر 2008 | سبتمبر 2011 | سبتمبر 2012 | سبتمبر 2013 |
| 5 | 12000 | سبتمبر 2009 | سبتمبر 2012 | سبتمبر 2013 | سبتمبر 2014 |
| 6 | 12000 | سبتمبر 2010 | سبتمبر 2013 | سبتمبر 2014 | سبتمبر 2015 |

والملاحظ أن حجم الزمرة الأولى (2005-2006) لم يكن كبيرا حيث بلغ 10000 مدرس من بينهم 6000 معلم ابتدائي و4000 أستاذ تعليم متوسط، وقد كان هذا أمرا مقصود حيث تقرر

أن يكون العام الدراسي 2005-2006 بمثابة سنة تجريب للإستراتيجية المحددة وأن تكرس هذه السنة أيضا لضبط الترتيبات التنظيمية والبيداغوجية التي يتطلبها تنفيذ هذه الإستراتيجية.

وفي نهاية هذه العملية التكوينية، إذا افترضنا أن عدد المدرسين (280000) سيظل ثابتا طيلة هذه المدة، سوف ترتفع نسبة المدرسين الحائزين على شهادة التدرج الجامعي من 13% إلى 88% في سنة 2015 في كلا الطورين الابتدائي والمتوسط.[1]

**استخلاص الفصل:**

يمكن القول إذن أن الجزائر منذ الاستقلال أعطت أهمية خاصة لتكوين المعلمين، إيمانا منها بالدور الكبير الذي يؤديه المعلم في تربية وتعليم التلاميذ ففي المراحل الأولى للاستقلال قامت الدولة الجزائرية بإنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية والمدارس العليا للأساتذة.

لتواصل جهودها في الاهتمام بتكوين المعلمين وهذا دائما من أجل تحسين الأداء التربوي وتحسين مخرجات العملية التعليمية، والرفع من مردودية النظام التربوي، وفي الإصلاحات التربوية الأخيرة قامت بوضع خطة طموحة تمتد على مدى عشر سنوات، لا يقتصر هدفها على إعطاء المعلمين والأساتذة ملمح جامعي فقطوا إنما تهدف إلى جانب ذلك إلى الرفع من مخرجات النظام التربوي وخاصة إمداد المجتمع بالموارد البشرية المؤهلة لشغل مختلف الوظائف.

نخلص في الأخير إلى القول أن تأهيل المعلمين في الجزائر يهدف إلى تنمية المعارف المعرفية والمهنية للمعلمين والأساتذة، من أجل الرفع من مستوى أدائهم التربوي، حرصا أن تكون الموارد البشرية العاملة بالقطاع التربوي، على درجة كبيرة من الكفاءة، ولا سبيل لتحقيق هذا سوى اللجوء إلى التأهيل.

وتبرز أهمية تأهيل المعلم في كون إعداد المعلم قبل التخرج ليس إلا حلقة من سلسلة إعداد وتكوين طويلة ومستمرة أثناء حياته المهنية، ولا يعني الإعداد الجيد-قبل الخدمة- ضرورة النجاح المهني لسنوات طويلةوا إنما لا بد أن يتبع الإعداد الجيد تكوين مستمر لتلبية المتغيرات المجتمعية والمهنية والتربوية لجعل المعلم قادر على التماشي مع العصر.

[1] بوبكر بن بوزيد:مرجع سابق، ص ص182-184.

# الفصل السادس - الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير البيانات

**أولا -** مجالات الدراسة

**ثانيا -** المنهج المستخدم في الدراسة

**ثالثا -** أدوات جمع البيانات.

**رابعا -** أساليب تحليل البيانات

**خامسا -** عرض وتحليل وتفسير البيانات

**سادسا -** النتائج العامة للدراسة

**الخاتمة**

## أولا- مجالات الدراسـة

**1- المجـال المكانـي:** بلدية ورقلة.

تقع بلدية ورقلة بولاية ورقلة وتتربع على مساحة إجمالية قدرها 2887 كلم$^2$،و هي تقـع في الجنوب الشرقي للبلاد وبالتحديد، شمال خط عرض 32 °، شرق خط طول 05°.

يحدها شمالا بلدية أنقوسة، جنوبا بلدية الرويسات، شرقا بلدية عين البيضاء وبلدية سيدي خويلد غربا بلدية زلفانـة ( ولايـة غردايـة ).بلـغ عدد سكان بلديـة ورقلـة حسب الإحصـاء العام للسكان والسكن لسنة 2008 133.024 نسمة، ويتزايدون بمعدل نمو سنوي قدره 1,7 %.

بها 58 ابتدائية موزعة على 8 مقاطعات، و25 متوسطة نعرضها في الجداول التالية:

**جدول رقم (06): يبن المقاطعات وأسماء المؤسسات في كل مقاطعة على مستوى بلدية ورقلة**

| رقم المقاطعة | اسم المؤسسة | اسم المؤسسة |
|---|---|---|
| المقاطعة الأولى | 1-البشير الإبراهيمي | 5-الإمام البخاري |
| | 2-بوغفالة الجديدة | 6-القارة رقم (1) (النماسي علي) |
| | 3-بوغفالة الشرقية | 7-القارة رقم (2) (مخرمش محمد) |
| | 4-بن عامر بلخير | 8-الصفراني عبد القادر |
| المقاطعة الثانية | 1-الطالب خمقاني | 5-جمال الدين الأفغاني |
| | 2-حي فارس (المخادمة الجنوبية) | 6-عثمان بن عفان القديمة |
| | 3-1نوفمبر سيدي الشيخ | 7-عثمان بن عفان ج (شيباني محمد) |
| | 4-العقيد عميروش | 8-الهامل دحمان |
| المقاطعة الثالثة | 1-حي حجاج(الحاج الخير حجاج) | 5-الإمام الغزالي ج (بومادة محمد) |
| | 2-طارق بن زياد | 6-المجمع المدرسي (بابي عبد القادر) |
| | 3-بالة (عطاب الشيخ) | 7-صلاح الدين الأيوبي |
| | 4-الإمام الغزالي القديمة | / |
| المقاطعة الرابعة | 1-ابن رشد | 4-عائشة نواصر |
| | 2-لاسيليس (لعفو محمد) | 5-عانو محمد |
| | 3-سيد روحو | 6-عقبة بن نافع |
| المقاطعة | 1-حي خضرة | 6-مدقن الطالب ابراهيم |
| | 2-غربوز الشرقية (سماحي علي) | 7-غربوز الجديدة |
| | 3-بونوة بوحفص | 8-بني حسن القديمة |

| | | |
|---|---|---|
| الخامسة | 4-الشيخ ابريقش | 9-بني حسن الجديدة |
| | 5-بوعامر الجديدة (حمني حمني) | / |
| المقاطعة السادسة | 1-سيدي عبد الرحمن | 6-سعيد الغربية (بخديجة المعطي) |
| | 2-رابعة العداوية | 7-سعيد رقم (3) (حثية سرحان) |
| | 3-لعموري محمد الأمين | 8-جلولي عبد القادر |
| | 4-سعيدرقم (1) (خنقاوي الهاشمي) | 9-تخة ميلود |
| | 5-أبو بكر الصديق | / |
| المقاطعة السابعة | 1-مش أحمد بن سعيد | 5-شنين مرجان حي النصر |
| | 2-شنين قدور | 6-حي النصر الجديدة |
| | 3-مجمع الشرقية | 7-بامنديل الجديدة(بن سالم بوحفص) |
| | 4- 19مارس 1962 حي النصر | / |
| المقاطعة الثامنة | 1-أحمد تمام | 4-الأمير عبد القادر |
| | 2-خليل عبد القادر الشرقية | 5-الأمير عبد القادر(علي بن زيان) |
| | 3-خليل عبد القادر الغربية | 6-الصيد محمد |

**جدول رقم (07): يبين عدد المتوسطات على مستوى بلدية ورقلة**

| الرقم | اسم المؤسسة | الرقم | اسم المؤسسة |
|---|---|---|---|
| 01 | متوسطة 27 فبراير 1962 | 14 | متوسطة تخة إبراهيم |
| 02 | متوسطة الخليل بن أحمد | 15 | متوسطة بوعامر الجديدة |
| 03 | متوسطة لالة فاطمة نسومر | 16 | متوسطة 17 أكتوبر 1961 |
| 04 | متوسطة أبي ذر الغفاري | 17 | متوسطة بن لمكوشم |
| 05 | متوسطة أحمد بن هجيرة | 18 | متوسطة جابر بن حيان |
| 06 | متوسطة عائشة أم المؤمنين | 19 | متوسطة ابن حجر العسقلاني |
| 07 | متوسطة الشطي الوكال | 20 | متوسطة بامنديل الجديدة |
| 08 | متوسطة 11 ديسمبر 1960 | 21 | متوسطة بشيري قدور |
| 09 | متوسطة سيد روحو | 22 | متوسطة ابن رشيق القيرواني |
| 10 | متوسطة عبد الحميد بن باديس | 23 | متوسطة الإمام الطبري |
| 11 | متوسطة مولاي العربي | 24 | متوسطة حاسي البستان |
| 12 | متوسطة العربي بن مهيدي | 25 | متوسطة عطوات قدور |
| 13 | متوسطة المخادمة الجنوبية | / | / |

ونظرا للتجانس النسبي لمجتمع الدراسة وتوفره على عنصر التمثيل، وبالتالي فإن النتائج التي سنتحصل عليها ستكون نفسها، وربحا للوقت فقد قامت الباحثة باختيار 04 مقاطعات من

أصل 08، و13 متوسطة من أصل 25 متوسطة لإجراء الدراسة الميدانية، وتمت معاينة المقاطعات التي سيتم توزيع الاستمارات بها عن طريق الأسلوب العشوائي البسيط، حيث قامت الباحثة، بتسجيل أسماء المقاطعات على قصاصات ورقية وثنيها ثم سحب العدد المطلوب والمقدر ب أربع مقاطعات من أصل ثمانية، وبنفس الطريقة تم اختيار المتوسطات، حيث قمنا بتسجيل أسمائها أيضا في قصاصات ورقية صغيرة وتم ثنيها ليتم بعدها سحب العدد المطلوب والمقدر ب13 متوسطة من أصل 25 متوسطة، وبالتالي فإن أسماء المؤسسات التي ستوزع بها الاستمارات كانت على النحو المبين في الجداول التالية بعد إجراء عملية السحب:

**جدول رقم (08): يبين المقاطعات التي ستجرى بها الدراسة الميدانية**

| الرقم | الابتدائيات | الابتدائيات |
|---|---|---|
| المقاطعة الأولى | 1-البشير الإبراهيمي | 5-الإمام البخاري |
| | 2-بوغفالة الجديدة | 6-القارة (1) (النماسي علي) |
| | 3-بوغفالة الشرقية | 7-القارة (2) (مخرمش محمد) |
| | 4-بن عامر بلخير | 8-الصفراني عبد القادر |
| المقاطعة الثالثة | 1-حي حجاج(الحاج الخير حجاج | 5-الإمام الغزالي الجديدة |
| | 2-طارق بن زياد | 6-المجمع المدرسي |
| | 3-بالة (عطاب الشيخ) | 7-صلاح الدين الأيوبي |
| | 4-الإمام الغزالي القديمة | / |
| المقاطعة الرابعة | 1-ابن رشد | 4-عائشة نواصر |
| | 2-لاسيليس (لعفو محمد) | 5-عانو محمد |
| | 3-سيد روحو | 6-عقبة بن نافع |
| المقاطعة السابعة | 1-مش أحمد بن سعيد | 5-شنين مرجان حي النصر |
| | 2-شنين قدور | 6-حي النصر الجديدة |
| | 3-مجمع الشرقية | 7-بامنديل الجديدة |
| | 4- 19مارس 1962 حي النصر | / |

**جدول رقم (09): يبين أسماء المتوسطات التي ستجرى الدراسة الميدانية**

| الرقم | اسم المؤسسة | الرقم | اسم المؤسسة |
|---|---|---|---|
| 01 | الخليل بن أحمد | 08 | سيد روحو |
| 02 | لالة فاطمة نسومر | 09 | عبد الحميد بن باديس |
| 03 | الشطي الوكال | 10 | مولاي العربي |
| 04 | أبي ذر الغفاري | 11 | 11 ديسمبر 1960 |
| 05 | أحمد بن هجيرة | 12 | 17 أكتوبر 1961 |
| 06 | عائشة أم المؤمنين | 13 | بن لمكوشم |
| 07 | بامنديل الجديدة | / | / |

وبهذا يكون عدد المؤسسات التي ستجرى بها الدراسة 41 مؤسسة منها 28 ابتدائية، و13 متوسطة.

## 2- المجـال البشـري

يمثل مجتمع البحث والمتمثل في المعلمين في المرحلة الابتدائية والأساتذة في المرحلة المتوسطة في بلدية ورقلة، والذين استفادوا من التكوين عن بعد من سنة 2005 إلى سنة 2011. وقد بلغ العدد الإجمالي للمعلمين في التعليم الابتدائي على مستوى بلدية ورقلة 724 معلم، فيما قدر العدد الإجمالي لأساتذة التعليم المتوسط 749 أستاذا.

وقد تعذر علينا الحصول على العدد الفعلي للمعلمين والأساتذة اللذين تلقوا التكوين عن بعد على مستوى البلدية والاكتفاء بتزويدنا بالعدد الإجمالي على مستوى الولاية، وقد قدر عدد المعلمين اللذين تلقوا التكوين عن بعد ابتداء من سنة 2005 إلى غاية2011، 1185 معلم، فيما قدر عدد الأساتذة على مستوى التعليم المتوسط وفي نفس الفترة ب 576 أستاذ.

بما أنه صعب علينا الوصول إلى إحصائيات دقيقة أو حتى تقريبية عن عدد المعلمين والأساتذة الذين تلقوا التكوين عن بعد من سنة 2005 إلى سنة 2011، داخل كل مؤسسة تربوية من المؤسسات التي تم اختيارها لإجراء الدراسة الميدانية، كان لابد من البحث عن أسلوب مناسب للوصول إلى مفردات البحث، حيث اعتمدنا على الزيارات الفعلية للمؤسسات التربوية من أجل

معرفة العدد في كل مؤسسة، وذلك بالسؤال عن عدد المتكونين داخل كل مؤسسة تربوية مستعينين خاصة بالمدراء، وأحيانا نوابهم وأحيانا أخرى بالمساعدين التربويين، وبعد معرفة عدد المعلمين أو الأساتذة في المؤسسة الذين تلقوا التكوين عن بعد يتم أخذ كل المفردات الموجودة وتوزع عليهم الاستمارات.وهنا فقد قمنا بمسح شامل لكل المفردات الموجودة على مستوى المؤسسات التربوية التي تم اختيارها لإجراء الدراسة الميدانية.

وفيما يلي نستعرض أسماء المؤسسات التربوية مع عدد المعلمين والأساتذة في كل مؤسسة تربوية.

**الجدول رقم (10): يبين عدد المعلمين بكل ابتدائية**

| الرقم | اسم المؤسسة | العدد | اسم المؤسسة | العدد |
|---|---|---|---|---|
| المقاطعة الأولى | 1-البشير الإبراهيمي | **10** | 5-الإمام البخاري | **14** |
| | 2-بوغفالة الجديدة | **08** | 6-القارة (1) (النماسي علي) | **13** |
| | 3-بوغفالة الشرقية | **07** | 7-القارة (2) **(مخرمش محمد)** | **10** |
| | 4-بن عامر بلخير | **15** | 8-الصفراني عبد القادر | **20** |
| | / | / | **المجموع 97** | |
| المقاطعة الثالثة | 1-حي حجاج**(الحاج الخير حجاج)** | **14** | 5-الإمام الغزالي الجديدة | **11** |
| | 2-طارق بن زياد | **14** | 6-المجمع المدرسي | **14** |
| | 3-بالة (عطاب الشيخ) | **08** | 7-صلاح الدين الأيوبي | **08** |
| | 4-الإمام الغزالي القديمة | **19** | **المجموع 88** | |
| المقاطعة الرابعة | 1-ابن رشد | **19** | 4-عائشة نواصر | **20** |
| | 2-لاسيليس (لعفو محمد) | **08** | 5-عانو محمد | **15** |
| | 3-سيد روحو | **18** | 6-عقبة بن نافع | **14** |
| | / | / | المجموع **94** | |
| المقاطعة السابعة | 1-مش أحمد بن سعيد | **11** | 5-شنين مرجان حي النصر | **23** |
| | 2-شنين قدور | **10** | 6-حي النصر الجديدة | **09** |
| | 3-مجمع الشرقية | **15** | 7-بامنديل الجديدة | **09** |
| | 4- 19مارس 1962 حي النصر | **14** | **المجموع 91** | |
| **المجموع الكلي 370** | | | | |

**جدول رقم (11): يبين عدد الأساتذة بكل متوسطة**

| الرقم | اسم المؤسسة | العدد | الرقم | اسم المؤسسة | العدد |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | الخليل بن أحمد | **18** | 08 | سيد روحو | **42** |
| 02 | لالة فاطمة نسومر | **32** | 09 | عبد الحميد بن باديس | **42** |
| 03 | الشطي الوكال | **31** | 10 | مولاي العربي | **35** |
| 04 | أبي ذر الغفاري | **41** | 11 | 11 ديسمبر 1960 | **35** |
| 05 | أحمد بن هجيرة | **33** | 12 | 17 أكتوبر 1961 | **26** |
| 06 | عائشة أم المؤمنين | **35** | 13 | بن لمكوشم | **32** |
| 07 | بامنديل الجديدة | **19** | / | / | / |
| **المجموع الكلي 421** | | | | | |

انطلاقا من الجداول السابقة يتضح أن العدد الإجمالي للمعلمين بالمدارس الابتدائية التي ستجرى بها الدراسة الميدانية قد بلغ 370 معلم، أما العدد الإجمالي للأساتذة على مستوى المتوسطات التي ستجرى بها الدراسة فقد بلغ 421 أستاذ.

وعلى اعتبار أن المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، لم يخضعوا جميعهم للتكوين عن بعد، وا ٍنما شمل هذا التكوين المعلمين والأساتذة الذين لا يحملون شهادة جامعية، فقد اختلفت الأرقام وتباينت بين مؤسسة تربوية وأخرى.

والجداول التالية تبين عدد المعلمين والأساتذة اللذين تلقوا التكوين عن بعد بكل مؤسسة.

**الجدول رقم (12): يبين عدد المعلمين اللذين تلقوا التكوين عن بعد بكل ابتدائية**

| الرقم | اسم المؤسسة | العدد | اسم المؤسسة | العدد |
|---|---|---|---|---|
| المقاطعة الأولى | 1-البشير الإبراهيمي | **05** | 5-الإمام البخاري | **06** |
| | 2-بوغفالة الجديدة | **04** | 6-القارة (1) (النماسي علي) | **07** |
| | 3-بوغفالة الشرقية | **05** | 7-القارة (2) **(مخرمش محمد)** | **05** |
| | 4-بن عامر بلخير | **08** | 8-الصفراني عبد القادر | **09** |
| | / | / | **المجموع 49** | |
| المقاطعة الثالثة | 1-حي حجاج**(الحاج الخير حجاج)** | **07** | 5-الإمام الغزالي الجديدة | **07** |
| | 2-طارق بن زياد | **08** | 6-المجمع المدرسي | **06** |
| | 3-بالة (عطاب الشيخ) | **04** | 7-صلاح الدين الأيوبي | **04** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 4-الإمام الغزالي القديمة | **10** | **المجموع 46** | |
| المقاطعة الرابعة | 1-ابن رشد | **09** | 4-عائشة نواصر | **10** |
| | 2-لاسيليس (لعفو محمد) | **04** | 5-عانو محمد | **08** |
| | 3-سيد روحو | **11** | 6-عقبة بن نافع | **07** |
| | / | / | **المجموع 49** | |
| المقاطعة السابعة | 1-مش أحمد بن سعيد | **05** | 5-شنين مرجان حي النصر | **10** |
| | 2-شنين قدور | **04** | 6-حي النصر الجديدة | **04** |
| | 3-مجمع الشرقية | **07** | 7-بامنديل الجديدة | **04** |
| | 4- 19مارس 1962 حي النصر | **09** | **المجموع 43** | |
| | **المجموع الكلي 187** | | | |

النتائج المقدمة في الجدول أعلاه هي الأرقام التي تحصلت عليها الباحثة من الزيارات الميدانية للمؤسسات التربوية، بعد أن تعذر عليها الحصول على الأعداد الفعلية للمعلمين الذين تلقوا التكوين عن بعد من مصلحة التكوين والتفتيش لبلدية ورقلة.

**الجدول رقم (13): يبين عدد الأساتذة اللذين تلقوا التكوين عن بعد بكل متوسطة**

| الرقم | اسم المؤسسة | عدد الأساتذة | الرقم | اسم المؤسسة | عدد الأساتذة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | الخليل بن أحمد | **05** | 08 | سيد روحو | **10** |
| 02 | لالة فاطمة نسومر | **07** | 09 | عبد الحميد بن باديس | **06** |
| 03 | الشطي الوكال | **08** | 10 | مولاي العربي | **07** |
| 04 | أبي ذر الغفاري | **08** | 11 | 11 ديسمبر 1960 | **05** |
| 05 | أحمد بن هجيرة | **10** | 12 | 17 أكتوبر 1961 | **08** |
| 06 | عائشة أم المؤمنين | **08** | 13 | بن لمكوشم | **10** |
| 07 | بامنديل الجديدة | **10** | / | / | / |
| المجموع | | 102 | | | |

النتائج المقدمة في الجدول أعلاه هي الأرقام التي تحصلت عليها الباحثة من الزيارات الميدانية للمؤسسات التربوية، بعد أن تعذر عليها الحصول على الأعداد الفعلية للمعلمين الذين تلقوا التكوين عن بعد من مصلحة التكوين والتفتيش لبلدية ورقلة.

وبهذا نخلص إلى أن العدد الإجمالي للمبحوثين في المؤسسات التربوية قد بلغ 187 معلم على مستوى التعليم الابتدائي، و102 أستاذ على مستوى التعليم المتوسط.

وفيما يلي نوضح عدد الاستمارات الموزعة في كل مؤسسة تربوية وعدد الاستمارات المسترجعة على النحو المبين في الجدولين أدناه:

**الجدول رقم (14): يبين عدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة في الابتدائيات**

| الرقم | اسم المؤسسة | الاستمارات الموزعة | الاستمارات المسترجعة |
|---|---|---|---|
| المقاطعة الأولى | 1-البشير الإبراهيمي | **05** | **05** |
| | 2-بوغفالة الجديدة | **04** | **04** |
| | 3-بوغفالة الشرقية | **05** | **05** |
| | 4-بن عامر بلخير | **08** | **07** |
| | 5-الإمام البخاري | **06** | **06** |
| | 6-القارة (1) (النماسي علي) | **07** | **06** |
| | 7-القارة (2) **(مخرمش محمد)** | **05** | **05** |
| | 8-الصفراني عبد القادر | **09** | **09** |
| المقاطعة الثالثة | 1-حي حجاج(الحاج الخير حجاج | **07** | **06** |
| | 2-طارق بن زياد | **08** | **07** |
| | 3-بالة (عطاب الشيخ) | **04** | **04** |
| | 4-الإمام الغزالي القديمة | **10** | **09** |
| | 5-الإمام الغزالي الجديدة | **07** | **06** |
| | 6-المجمع المدرسي**(بابي عبد القادر)** | **06** | **06** |
| | 7-صلاح الدين الأيوبي | **04** | **04** |
| المقاطعة الرابعة | 1-ابن رشد | **09** | **08** |
| | 2-لاسيليس (لعفو محمد) | **04** | **04** |
| | 3-سيد روحو | **11** | **11** |
| | 4-عائشة نواصر | **10** | **09** |
| | 5-عانو محمد | **08** | **08** |
| | 6-عقبة بن نافع | **07** | **06** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| المقاطعة | 1-مش أحمد بن سعيد | **05** | **04** |
| | 2-شنين قدور | **04** | **04** |
| السابعة | 3-مجمع الشرقية | **07** | **06** |
| | 4- 19مارس 1962 حي النصر | **09** | **09** |
| | 5-شنين مرجان حي النصر | **10** | **09** |
| | 6-حي النصر الجديدة | **04** | **04** |
| | 7-بامنديل الجديدة | **04** | **04** |
| المجموع | | **187** | **175** |

**الجدول رقم (15): يبين عدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة في المتوسطات**

| الرقم | اسم المؤسسة | الاستمارات الموزعة | الاستمارات المسترجعة |
|---|---|---|---|
| 01 | الخليل بن أحمد | **05** | **05** |
| 02 | لالة فاطمة نسومر | **07** | **07** |
| 03 | الشطي الوكال | **08** | **06** |
| 04 | أبي ذر الغفاري | **08** | **08** |
| 05 | أحمد بن هجيرة | **10** | **10** |
| 06 | عائشة أم المؤمنين | **08** | **06** |
| 07 | سيد روحو | **10** | **10** |
| 08 | عبد الحميد بن باديس | **06** | **05** |
| 09 | مولاي العربي | **07** | **06** |
| 10 | 11 ديسمبر 1960 | **05** | **05** |
| 11 | 17 أكتوبر 1961 | **08** | **08** |
| 12 | بن لمكوشم | **10** | **08** |
| 13 | بامنديل الجديدة | **10** | **10** |
| المجموع | | **102** | **94** |

من خلال الجدولين السابقين يتضح أن عدد الاستمارات المسترجعة قدر على مستوى المرحلة الابتدائية ب 175 استمارة من مجموع 187 استمارة موزعة، أما على مستوى المرحلة المتوسطة فقد قدرت عدد الاستمارات المسترجعة ب 94 استمارة من مجموع 102 استمارة موزعة.

### 3- المجـال الزمنـي

وهو الوقت الذي استغرقته إجراء الدراسة الميدانية،حيث بلغت مدة إجراء الدراسة قرابة الخمسة أشهر وقد مرت بالمراحل التالية:

**المرحلة الأولى- الدراسة الاستطلاعية:**وقد كانت هذه الأخيرة على مرحلتين:

بدأت الزيارة الاستطلاعية الأولى لمصلحة التكوين والتفتيش لولاية ورقلةوا ٍجراء أول مقابلة مع مديرهاوكانت غايتها التعرف على الواقع الميداني للبحث وا ٍزالة اللبس على بعض النقاط الغامضة، حتى يتسنى لنا التعرف أكثر عن هذه العملية التكوينية، وبعد شرح موضوع البحث والهدف من الدراسة وجهنا المدير مباشرة، إلى كل من المسئول عن التكوين عن بعد للمرحلة الابتدائية، والمسئول عن التكوين عن بعد للمرحلة المتوسطة لتزويدنا بالمعلومات اللازمة. وللتعرف أكثر على المجال المكاني والبشري، قمنا بإجراء مقابلة مع كل من المسئول عن التكوين عن بعد للمرحلة الابتدائية والمسئول عن التكوين عن بعد للمرحلة المتوسطة، بطرح جملة من الأسئلة تتعلق بعملية التكوين عن بعد، والآليات المتبعة في تنفيذ هذه العملية، وكان هذا في شهر فيفري 2013.وبعد الحصول على المعلومات اللازمة، من المديرية كان لا بد من النزول إلى الميدان للحصول على معلومات أكثر حيث تم منحنا ترخيص لدخول المؤسسات التربوية في بلدية ورقلة (الابتدائيات والمتوسطات)

وفي مرحلة استطلاعية ثانيةو استغرقت حوالي10 أيام وتم خلال هذه المرحلة إجراء عدة مقابلات مع أساتذة ومعلمين في الطورين الابتدائي والمتوسط، وكذا مع مديري بعض المؤسسات كما تم تطبيق الاستمارة التجريبية ومن خلال المعلومات الهامة التي تم استيفاءها من الميدان، تم تعديل الاستمارة لتصبح بشكلها النهائي وكان هذا في الفترة الممتدة من 2013/03/12 وهو تاريخ بداية التصريح المقدم لنا من مديرية التربية إلى غاية 2013/03/21 .

**-المرحلة الثانية النزول إلى الميدان:** حيث تم في هذه المرحلة النزول إلى الميدان وتطبيق أداة جمع البيانات الممثلة في الاستمارة على مفردات البحث، وجمعها بدءا من 2013/04/07 إلى غاية 2013/04/30 وهو تاريخ نهاية التصريح المقدم لنا من مصلحة التكوين والتفتيش، ولأنه صادفت هذه الفترة فترةالعطلة الربيعية وإضرابات المعلمين والأساتذة في الطورين الابتدائي والمتوسط، فقد تعذر علينا توزيع وجمع كل الاستمارات اللازمة لذا فقد حصلنا على تمديد ثاني من 2013/05/11 إلى غاية 2013/05/30، من أجل توزيع ما تبقى من استمارات وجمعها.

**ثانيا - المنهج المستخدم في الدراسة**

يعتبر المنهج العلمي "مسعى الباحث في كل ميادين العلم، فرغم الاختلافات إلا أنهم يشتركون في هدف واحد وهو التعمق أكثر في المعارف حول العالم، حيث أن المنهج العلمي يفرض ملاحظة الواقع بأقصى حد من الموضوعية الممكنة، حتى تصبح الإجراءات المنهجية والأدوات التي تم اختبارها أكثر صلاحية وبالتالي إقامة دراسة صحيحة[1].

وبما أن نوع الدراسة هو الذي يفرض على الباحث المنهج الذي يستخدمه، فإن المنهج الأكثر ملائمة لدراستنا هذه هو **المنهج الوصفي** الذي يعد من أنسب الطرق في مجال الدراسات الاجتماعية، إذ يعمل على دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها وتوصيف العلاقات القائمة بينها، بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل، كما أنه لا يقتصر على التعرف على معالم الظاهرة وتحديد أسباب وجودهاوإنما يشمل كذلك تحليل البيانات وقياسها وتفسيرها والتوصل إلى وصف دقيق للظاهرة ولنتائجها[2].

ويعرف المنهج الوصفي بأنه: أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة[3].

---

- [1] موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية- تدريبات عملية** ،ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون،إشراف: مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر،الجزائر 2004 ، ص 102.

[2] خالد حامد: **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية**،جسور للنشر الجزائر،2008،ص 44.

2- سامي محمد ملحم: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ط2، ، دار المسيرة،عمان 2002،ص352.

و استخدامنا **للمنهج الوصفي** في هذه الدراسة هو من خلال الاستعانة بأداتي الاستمارة والمقابلة الأولى كأداة أساسية والثانية كأداة مكملة.

كما تم استخدام المنهج الوصفي في تحليل البيانات التي تم جمعها بالاستعانة بأدواته وذلك لوصف واستخلاص خصائص التكوين عن بعد؛ باعتباره الأسلوب المعتمد في تأهيل المعلمين وما إذا أدى هذا الأسلوب إلى تنمية كل من الجانب المعرفي والمهني للمعلمين.

**ثالثا - أدوات جمع بيانات الدراسة**

قد يستخدم الباحث أكثر من أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة أو للإجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياتها، ويتوقف اختيار الباحث لطريقة جمع المعلومات على عدة عوامل منها:

-طبيعة البحث ومدى ملائمة أدوات جمع المعلومات.

-طبيعة مجتمع وعينة الدراسة.

-ظروف الباحث وقدراته المالية والوقت المتاح له.

-مدى معرفته بالأداة [1].

تماشيا مع الهدف من الدراسة وطبيعة مجالها البشري، و لإثبات أو نفي الفرضيات تم الاعتماد على أداتين لجمع البيانات، الاستمارة كأداة أساسية والمقابلة كأداة مكملة:

وبالنسبة لهذه الدراسة فقد استعانت الباحثة بالأدوات المنهجية الآتية:

**1- الاستمارة**

تعتبر الاستمارة من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما وشيوعا في البحوث الاجتماعية ويرجع ذلك إلى كونها تختصر الجهد والتكلفة، إضافة إلى سهولة معالجة بياناتها إحصائيا[2]. وهي مجموعة من الأسئلة المكتوبة والتي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين[3].

---

[1] ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد عنيم: **مناهج وأساليب البحث العلمي-النظرية والتطبيق**، دار الصفاء الأردن، 2000 ، ص ص 81-82.

[2] خالد حامد: مرجع سابق، ص 136.

[3] ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد عنيم: مرجع سابق، ص 82.

أو هي مجموعة مؤشرات، يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الاستقصاء التجريبي، أي إجراء بحث ميداني على جماعة محددة من الناس، وهي وسيلة الاتصال الرئيسية بين الباحث والمبحوث، وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص القضايا التي نريد جمع معلومات عنها من المبحوث[1].

تم تقسيم الاستمارة الموجهة إلى المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط إلى قسمين:

**القسم الأول:** تناولنا فيه البيانات الأولية أو الشخصية للتعرف على خصائص المبحوثين وتحتوي على: السن، الجنس، المرحلة التعليمية، المستوى التعليمي.

**القسم الثاني:** قسم إلى ثلاث محاور بناءا على فرضيات الدراسة كما يلي:

**المحور الأول:** أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المعرفي للمعلم بما يتوافق ومتطلبات الإصلاح التربوي الجديد تكون من 13 سؤالا.

**المحور الثاني:** أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المهني للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد تكون من 13 سؤالا.

**المحور الثالث:** أدت المشكلات التي واجهت المعلم أثناء تلقي التكوين إلى التأثير على أهداف التأهيل تكون من 13 سؤالا.

حيث تم الاستعانة ببعض معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط، لضبط أداة جمع البيانات الأساسية بمنظور واقعي ميداني وبناء عليه تم تعديل الاستمارة بشكلها النهائي كما هي موضحة في الملاحق.

### 2- المقابلـة

هي عبارة عن تقنية مباشرة تستعمل من أجل مساءلة الأفراد أو الجماعة تسمح بأخذ معلومات كيفية بهدف التعرف العميق على الأشخاص المبحوثين، وهي تستخدم عادة إما للتطرق

[1] سلاطنية بلقاسم، حسان الجيلاني:**أسس البحث العلمي**، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،2003، ص 77.

إلى ميادين مجهولة أو للتعود على الأشخاص المعنيين بالبحث قبل إجراء اللقاءات مع عدد أكبر باستعمال تقنيات أخرى[1].

وتجري المقابلة في شكل حوار مع المبحوث في موضوع البحث، ويشترط أن يكون الحوار مبوب ومنظم ومسير من طرف الباحث، وهي أنواع: المقننة والتي يحدد فيها الباحث أسئلة كل محور في المقابلة، وغير المقننة وهي التي لا يضع فيها الباحث الأسئلة ولكن يحدد فقط محاور الموضوع[2].

وبهذا فإن المقابلة محادثة موجهة بين القائم بالمقابلة وبين شخص آخر أو عدة أشخاص ولكنها تتميز بخصائص أساسية:

-المقابلة هي مواجهة بين الباحث والمبحوث.

-لا تقتصر المواجهة على التبادل اللفظي بل تستخدم تعبيرات الوجه ونظرات العيون والإيماءات والسلوك العام.

-تختلف المقابلة عن الحديث العادي وذلك لأنها توجه نحو هدف واضح ومحدد.

-يقوم الباحث بتسجيل الإجابات التي يحصل عليها في نموذج سبق إعداده وتقنينه[3].

وقد استخدمنا **المقابلة غير المقننة**

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على هذه الأخيرة كأداة مكملة للأداة الأساسية (الاستمارة) لإثراء المعطيات التي يتم جمعها من الميدان بمعلومات لم نتمكن من الحصول عليها بالأداة الأساسية، ونرى أهميتها في تحليل النتائج ومناقشتها، والاستفادة منها في تحليل ومناقشة النتائج .

تعتبر المقابلة الغير مقننة أكثر مرونة من المقننة، وذلك لأن أسئلتها لا تحدد تحديدا سابقا حتى إذا وجهت أسئلة سابقة التخطيط والتحديد، فإنها تعدل بحيث تناسب أفراد العينة والموقف وبالإضافة إلى ذلك فإنه يمكن تشجيع المبحوثين بالتعبير عن أفكارهم وآرائهم بحرية وتلقائية

2- موريس أنجرس:مرجع سابق، ص 197.

[2] رشيد زرواتي:**تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**،دار هومة،الجزائر، 2002، ص ص 148-149.

[3] فاطمة عوض صابر، ميرفت على خفاجة:**أسس ومبادئ البحث العلمي**، مكتبة الإشعاع الفنية،الإسكندرية، 2002،ص 131.

وكثيرا ما تستخدم المقابلة غير المقننة في مجال البحوث الاجتماعية والتربوية للحصول على بيانات متعمقة عن الاتجاهات والدوافع الاجتماعية والتربوية[1].

ولقد تم إجراء المقابلة مع كل من:

**-المسئول عن التكوين عن بعد لمعلمي المرحلة الابتدائية:**

كان الهدف من وراء هذه المقابلة هو التعرف على كيفية سير العملية التكوينية، وتزويدنا ببعض المعلومات الأخرى، عن عدد المؤسسات التربوية على مستوى البلدية وعدد المعلمين داخل كل مؤسسة.

**-المسئول عن التكوين عن بعد لأساتذة التعليم المتوسط:**

كان الهدف من وراء هذه المقابلة هو التعرف على كيفية سير العملية التكوينية، وتزويدنا ببعض المعلومات الأخرى عن عدد المؤسسات التربوية على مستوى البلدية.

**-بعض مفتشي التربية والتكوين للتعليم الابتدائي:**

كان الهدف من إجراء المقابلة معهم هو إعطاءنا فكرة واقعية عن قرب عن العملية التكوينية، وأبرز الصعوبات والمشكلات التي واجهتهم في الميدان وبعض الاقتراحات.

**رابعا -أساليب تحليل البيانات**

اعتمدت الدراسة على أساليب لتحليل البيانات التي جمعت بالأدوات التي تم اختيارها كالآتي:

أ. عرض البيانات في جداول إحصائية بطريقة كمية.

ب.استخدام التكرارات والنسب المئوية في الكشف عن متغيرات الدراسة بإحصاء إجابات المبحوثين.

ج. الاعتماد على الجانب النظري في تحليل البيانات وعرض النتائج.

[1] نفس المرجع، ص 137.

## خامسا - عرض وتحليل وتفسير البيانات

### 1- عرض وتحليل البيانات الشخصية

**جدول رقم (16): يبين توزيع المبحوثين حسب فئات السن**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| [35-40[ | 27 | 15،43 | 17 | 18،08 | 44 | 16،36 |
| [40-45[ | 48 | 27،43 | 20 | 21،28 | 68 | 25،28 |
| [45-50[ | 64 | 36،57 | 33 | 35،11 | 97 | 36،06 |
| [50-55[ | 25 | 14،29 | 15 | 15،96 | 40 | 14،87 |
| [55-60[ | 11 | 06،28 | 09 | 09،57 | 20 | 7،43 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يوضح الجدول أعلاه توزيع المبحوثين حسب فئات السن وقد مثلت الفئة [45-50[ أعلى نسبة على المستويين، حيث قدرت ب 36،57% على مستوى التعليم الابتدائي و35،11%على مستوى التعليم المتوسط، تلتها مباشرة الفئة [40-45[ حيث بلغت 27،43% على مستوى التعليم الابتدائي و21،28% على مستوى التعليم المتوسط. ثم الفئة [35-40[ إذ قدرت ب 18،08% على مستوى التعليم المتوسط و15،43% على مستوى التعليم الابتدائي، بعدها الفئة [50-55[ حيث بلغت 15،96% على مستوى التعليم المتوسط و 14،29% على مستوى التعليم الابتدائي، أما أدنى نسبة فقد مثلتها الفئة [55-60[ حيث بلغت 9،34% على مستوى التعليم المتوسط و5،65% على مستوى التعليم الابتدائي.

ويرجع السبب في انخفاض هذه الفئة الأخيرة مقارنة بالفئات الأخرى أن الفئات الأخرى كان التكوين عن بعد في البداية إجباري بالنسبة لها قبل أن يتحول إلى اختياري لكل الفئات، أما الفئة الأخيرة فمنذ البداية كان التكوين عن بعد بالنسبة لها اختياري مما أدى إلى عزوف الكثير منهم عن تلقي هذا التكوين. كما نستنتج من خلال الجدول أيضا بالنسبة لهذه الفئات المشاركة في التكوين الخبرة الواسعة والكبيرة في مجال التعليم.

**جدول رقم (17): يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| إناث | 90 | 51،43 | 49 | 52،13 | 139 | 61،67 |
| ذكور | 85 | 48،57 | 45 | 47،87 | 130 | 48،33 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه توزيع المبحوثين حسب الجنس وقد مثلت أعلى نسبة فئة الإناث في المستويين الابتدائي والمتوسط، حيث قدرت النسبة على مستوى التعليم المتوسط ب 52،13% أما على مستوى التعليم الابتدائي فقد قدرت ب 51،43%، أما نسبة الذكور فقد بلغت على مستوى التعليم الابتدائي 48،58% أما على مستوى التعليم المتوسط فقد بلغت النسبة 47،87%.

وبهذا نستخلص أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور، وهذا راجع إلى أن قطاع التربية والتعليم عندنا في الجزائر من أكثر القطاعات المستقطبة لفئة الإناث مقارنة بالمجال الصناعي والإداري.

**جدول رقم (18): يبين توزيع المبحوثين حسب المرحلة التعليمية**

| المرحلة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| معلم ابتدائي | 175 | 65،06 |
| أستاذ التعليم المتوسط | 94 | 34،94 |
| المجموع | 269 | 100 |

يوضح الجدول أعلاه توزيع المبحوثين حسب المرحلة التعليمية التي يدرسون بها، وقد مثلت النسبة الأكبر 65،06% معلم ابتدائي، و34،94% أستاذ تعليم متوسط.

والنتائج الواردة في الجدول تعكس ما جاء في الشق النظري من الدراسة، حيث أشارت التقارير المقدمة من الجهات المختصة بوزارة التربية الوطنية أن النسب الأكبر من الأفراد الذين يحتاجون إلى التكوين عن بعد، ولا تتوافق مؤهلاتهم مع المعايير الجديدة التي حددها الإصلاح التربوي الجديد يشتغلون على مستوى التعليم الابتدائي، بصفة أكبر وبصورة أقل على مستوى التعليم المتوسط ولو أن الإحصائيات تبدوا متقاربة نوعا ما بين كلا المستويين.

**جدول رقم (19): يبين المستوى التعليمي للمبحوثين قبل تلقي التكوين**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| متحصل على البكالوريا | 74 | 42،29 | 51 | 54،26 | 125 | 46،47 |
| غير متحصل على البكالوريا | 101 | 57،71 | 43 | 45،74 | 144 | 53،53 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه المستوى التعليمي للمبحوثين حيث سجلت أعلى نسبة على مستوى التعليم الابتدائي لغير الحائزين على شهادة البكالوريا قدرت ب 57،71%، أما الحائزين على شهادة البكالوريا فقدرت نسبتهم دائما على مستوى التعليم الابتدائي ب 42،29%، أما على مستوى التعليم المتوسط فقد سجلت أعلى نسبة للحائزين على شهادة البكالوريا قدرت ب 54،26% أما غير الحائزين على شهادة البكالوريا فقد قدرت نسبتهم ب 45،74%.

وهو ما يدعمر ة أخرى نتائج التقارير المقدمة من قبل المصالح المختصة في وزارة التربية الوطنية سنة 2004، فعلى مستوى التعليم الابتدائي قدرت نسبة الغير حائزين على شهادة البكالوريا ب 65% وما نسبته 22% يحملون شهادة البكالوريا، وأن 13% فقط منهم حاملين لشهادة جامعية من المجموع العام على المستوى الوطني لمعلمي التعليم الابتدائي.

أما على مستوى التعليم المتوسط فقد أشار نفس التقرير إلى أن ما نسبته 54% غير حائزين على شهادة البكالوريا و32% حائزين على شهادة البكالوريا، أما النسبة المتبقية والمقدرة ب 14% حاملين لشهادة جامعية من المجموع الكلي لأساتذة التعليم المتوسط على المستوى الوطني.

وانطلاقا من نتائج التقرير المقدم سنة 2004 والذي أوضح ضعف التأهيل لدى المعلمين والأساتذة وفي كلا المستويين الابتدائي والمتوسط، جاء اهتمام الجهات المختصة بتنمية الموارد البشرية العاملة بالقطاع وخصوصا المعلمين الذين لا يحملون المؤهلات الضرورية، التي حددها الإصلاح التربوي الجديد والتي تفرض امتلاك شهادة جامعية.

وانطلاقا من النتائج الظاهرة في الجدول أعلاه نستنتج أنه وبالرغم من الاختلافات المسجلة على المستوى التعليمي للمشاركين في هذا التكوين، إلا أننا نجد أنه تقدم لهم نفس البرامج التكوينية لكلا الفئتين دون مراعاة المستوى التعليمي لكل فئة من الفئات.

**2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى: أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المعرفي للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي.**

**جدول رقم (20): يبين ما إذا أدت البرامج التكوينية إلى زيادة المعلومات في المواد المدرسة**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | | ك | % | |
| نعم | | 72 | 41،14 | | 41 | 43،62 | |
| لا | برامج التكوين ذات مستوى عال | 30 | 29.13 | 100 | / | / | 100 |
| | عدم جدية التكوين | 41 | 39.80 | | 34 | 64.15 | |
| | لم تقدم الجديد | 32 | 31.07 | | 19 | 35.85 | |
| المجموع | | 103 | 58.86 | | 53 | 56.38 | |
| المجموع الكلي | | 175 | 100 | | 94 | 100 | |

يوضح الجدول أعلاه ما إذا أدت البرامج التكوينية إلى زيادة المعلومات في المواد المدرسة للمعلمين والأساتذة على المستويين الابتدائي والمتوسط، وقد مثلت الإجابة بلا، أعلى نسبة على المستويين حيث رأت النسبة الأعلى من المشاركين في هذا التكوين، أن هذه البرامج المقدمة لم تؤدي إلى زيادة المعلومات في المواد المدرسة لهم، وقد بلغت النسبة الإجمالية للمجيبين بلا على مستوى التعليم الابتدائي 58،86%، أما على مستوى التعليم المتوسط فقد بلغت النسبة 56،38% وعن الأسباب التي جعلتهم لا يستفيدون من هذه البرامج التكوينية حسب نظرهم، فقد اختلفت الآراء حول الأسباب الحقيقية التي حالت دون الاستفادة من هذه البرامج، حيث أرجعت النسبة الأكبر وفي كلا المستويين السبب إلى عدم جدية التكوين وقدرت ب 64.15% على مستوى التعليم المتوسط، أما على مستوى التعليم الابتدائي فقد قدرت النسبة ب39.80%، حيث أن هذا الإجراء بالنسبة لهم عبارة عن إجراء روتيني ينقصه التخطيط الدقيق.ولعل أبرز دليل على ذلك هو ما لاحظناه في بيانات الجدول رقم (19) حيث لاحظنا أن المشتركين في هذا التكوين لا يحملون نفس المستوى العلمي -في كلا المستويين- وفي المقابل فإنهم يحصلون على نفس البرامج التكوينية، فإذا كان ذوو المستوى الواحد يختلفون في الاحتياجات، فما بالك باللذين لا يحملون نفس المستوى العلمي.

أما السبب الثاني والذي قدرت نسبته على مستوى التعليم المتوسط ب 35.85% أما على مستوى التعليم الابتدائي فقدر ب 31.07%، وقد أرجعوا عدم الاستفادة إلى أن البرامج المقدمة لم تحمل جديد وأن الدروس المقدمة لهم قد تم تناولها سابقا.

أما السبب الثالث والذي قدمه المبحوثين على مستوى التعليم الابتدائي فقط، هو أن برامج التكوين كانت ذات مستوى عال بنسبة 29.13% وهو ما صعب الاستفادة منها، وهو ما يدعم ما قلناه سابقا عن البرامج المقدمة أنها لم تراعي الاختلافات في المستويات التعليمية للمستفيدين من التكوين،كما أنها لم تخضع لدراسة احتياجات المشاركين في البرامج التكوينية، إذ أنه وحسب النظرة الحديثة لتصميم البرامج التكوينية من أجل تنمية الموارد البشرية تعتبر مرحلة تحديد الاحتياجات أهم مرحلة إذ يتوقف نجاح العملية التكوينية ككل عليها، إذ يجب مراعاة الاحتياجات الفعلية لكل فئة من الفئات وتقديم ما يناسبها من برامج، وليس الجمع بين أكثر من مستوى وتقديم برنامج واحد، لأن إهمال الاحتياجات الفعلية للمشاركين سيؤدي لا محالة إلى فشل برنامج التكوين في تحقيق الأهداف المسطرة، فمعرفة الاحتياجات سيتبعها مباشرة تصميم محتوى البرامج التكوينية وفق ما تم التوصل إليه من نقاط ضعف يجب معالجتها، وبالتالي ستحمل معلومات ومعارف جديدة يحتاجها المعلم، وذات علاقة مباشرة بالعمل وهو ما سيؤدي إلى زيادة معلوماته ومعارفه وبالتالي تطوير أدائه وتحسين مردوديته.

أما المجيبين ب نعم فقدرت نسبتهم على مستوى التعليم المتوسط ب 43،62% أما على مستوى التعليم الابتدائي فقدرت النسبة ب 41،14%، وهو ما يدل على أن البرامج التكوينية المقدمة قد استفاد منها بعض المعلمين والأساتذة وأدت إلى زيادة معلوماتهم في المواد المدرسة. وهو ما تم تأكيده من خلال المقابلة التي أجريناها مع مجموعة من المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي وآخر ين على مستوى التعليم المتوسط، فقدقالو ا أن البرامج فيها بعض النقص لكن هذا لا يعني أنها كلها سلبية ففيها كثير من المعلومات الجديدة، وأنهم استفادوا فعلا منها.

وهنا يمكن القول أن هناك اختلاف واضح جدا في احتياجات المشاركين في هذا البرنامج التكويني إذ يمكن ببساطة ملاحظة ثلاث فئات، أولى على دراية ومعرفة بالمعلومات المقدمة

وبالتالي فإنها لم تستفد من التكوين على اعتبار أن المعلومات المقدمة تم التطرق إليها في مراحل سابقة.

والثانية رأت أن البرامج كانت ذات مستوى عالي، وهو ما أدى أيضا إلى عدم استفادة البعض منهم، وهنا نشير إلى أن اختلاف المستوى التعليمي لا ينحصر في مجال أن المعلمين حائز ين على البكالوريا أم غير حائزين، فحتى الحائزين على البكالوريا يختلفون فهناك من يحمل البكالوريا تخصص علمي،وهناك من يحمل بكالور يا تخصص أدبي، ونفس الملاحظة تسجل على الغير الحائزين على البكالوريا.وهو أيضا ما أدى إلى عدم استفادتهم منها.

والفئة الثالثة والتي يمكن القول أنها هي الفئة المستهدفة أو التي كانت بحاجة إلى المعلومات المقدمة، وتتوافق مع احتياجاتها واستفادت من المحتوى التكويني والتي أجابت بنعم وهي الفئة الأقل من حيث النتائج المتحصل عليها.

فقد أشار ت الكثير من البحوث إلى وجود ارتباط بين مستوى التحصيل للمعلمين وفعاليتهم التعليمية ويعود سبب ذلك، بأن فعالية التعليم ترتبط إيجابا بعدد العوامل المعرفية، كالقدرة العقلية العامة والقدرة على حل المشكلات ومستوى التحصيل والمهارات الخاصة بإعداد المادة الدراسية وتنفيذها والمعلومات ذات العلاقة بالنمو والتعلم.

**جدول رقم (21): يبين ما إذا أدت البرامج التكوينية إلى زيادة القدرة على التحكم في المواد المدرسة**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | |
| نعم | | 81 | 46،28 | 37 | 39،36 | |
| لا | ما قدم ليس له علاقة بالمواد المدرسة | 39 | 41.49 | 35 | 61.40 | 100 |
| | لم تراعي متطلباتنا | 16 | 17.02 | / | / | |
| | عدم جدية التكوين | 39 | 41.49 | 22 | 38.60 | |
| المجموع | | 94 | 53.72 | 57 | 60.64 | |
| المجموع الكلي | | 175 | 100 | 94 | 100 | |

يبين الجدول أعلاه ما إذا أدت البرامج التكوينية إلى زيادة القدرة على التحكم بشكل أفضل في المواد المدرسة، وقد رأت النسبة الأعلى وفي كلا المستويين أن البرامج التكوينية لم تؤد إلى زيادة قدرتهم في التمكن من المواد التي يدرسونها، وقد قدرت النسبة الإجمالية على مستوى التعليم المتوسط ب 60،64% أما على مستوى التعليم الابتدائي فقدرت ب 53،72%، أما عن الأسباب الرئيسية حسب المبحوثين والتي أدت إلى عدم زيادة قدرتهم من التمكن من المواد المدرسة، فقد أرجعت ما نسبته 61.40% على مستوى التعليم المتوسط، و41.49%على مستوى التعليم الابتدائي ذلك أن ما قدم ليس له علاقة بالمواد المدرسة، أما نسبة 38.60% على مستوى التعليم المتوسط، و41.49% على مستوى التعليم الابتدائي، فأرجعت السبب إلى عدم جدية التكوين حيث رأت فئة المبحوثين هذه أن عدم جدية التكوين كانت مرة أخرى السبب وراء عدم الاستفادة مما قدم من برامج ودروس، أما السبب الثالث والذي قدمه المبحوثين على مستوى التعليم الابتدائي فقط هو أن برامج التكوين لم تراعي متطلباتهم وقد قدرت النسبة ب 17.02%.

أما النسبة المتبقية فقد أجابت بنعم وقدرت ب 46،28% على مستوى التعليم الابتدائي و39،36% على مستوى التعليم المتوسط، والتي رأت أن البرامج التكوينية والدروس المقدمة قد أدت إلى زيادة قدرتهم من التمكن من المواد المدرسة بشكل أفضل.

وقد ورد في كتاب الدكتور عبد الله قلي في كتاب التربية العامة أن التمكن من المادة من الأمور الضرورية للمحافظة على مركز المعلم واكتساب الثقة بنفسه وقدرته على توصيل المعلومات، ولا يختلف اثنان في أن المعلم الجيد لا بد أن يكون متخصصا، ولا يكتفي بمجرد الإلمام بمحتويات الدرس الذي يعلمه فقط بل يحيط بمادته من مختلف جوانبها ويلم بها إلماما كافيا يمكنه من إثراء الدرس.

وقد توصلت الكثير من الأبحاث إلى أن أداء التلاميذ وتحصيلهم الدراسي أفضل عندما يكون المعلم متمكنا من مادته العلمية، ومجالها المعرفي ومتخصصا في المادة التي يعلمها لتلاميذه، كما أجمع الكثير من المعلمين ومديري المدارس والتلاميذ على أهمية تمكن المعلم من المادة العلمية التي يدرسها وأثرها في فاعلية التعليم الصفي للمعلم.

المعروف أن التكوين الحديث كأسلوب معتمد لتنمية الموارد البشرية، لا يهدف فقط إلى زيادة المعارف في جوانبها العلمية والعملية، بل يهدف إضافة إلى ذلك إلى مساعدتهم على التكيف مع المستجدات التي تطرأ على بيئة العمل والوصول إلى مستويات الأداء المطلوب، وبما أن تكوين المعلم باعتباره مورد بشري، الهدف منه تحسين مخرجات مدارسنا والممثلة في التلاميذ اللذين ينظر إليهم على أنهم موارد بشرية مستقبلية يعول عليها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ... كان يجب التوفي أكثر قبل اتخاذ قرار التكوين وا ٍجراء دراسات أعمق والبحث عن آليات أخرى، أنسب للوصول إلى النتائج المرغوبة.

ففي المقابلة التي أجريناها مع مفتش التربية والتكوين للتعليم الابتدائي، اعتبر أن من بين أسباب إخفاق التكوين عن بعد في الوصول إلى النتائج المسطرة، هو الآليات المستخدمة في هذا التكوين، وأيضا السرعة التي رافقت التنفيذ.

**جدول رقم (22): يبين اكتساب قدرة أكبر على الاستجابة لاهتمامات التلاميذ واستفساراتهم**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | | ك | % | |
| نعم | | 55 | 31،43 | | 34 | 36،17 | |
| لا | امتلاك الخبرة | 62 | 51.66 | 100 | 43 | 71.67 | 100 |
| | لم نكون على هذا | 43 | 35.84 | | / | / | |
| | عدم جدية التكوين | 15 | 12.50 | | 17 | 28.33 | |
| المجموع | | 120 | 68.57 | | 60 | 63.83 | |
| المجموع الكلي | | 175 | 100 | | 94 | 100 | |

يبين الجدول أعلاه اكتساب القدرة على الاستجابة لاهتمامات التلاميذ واستفساراتهم حيث أجابت الغالبية وفي كلا المستويين، أن الدروس المقدمة من خلال البرامج التكوينية لم تساعدهم على اكتساب قدرات أكبر من قبل تلقي التكوين للاستجابة لاهتمامات التلاميذ واستفساراتهم، حيث قدرت النسبة الإجمالية على مستوى التعليم الابتدائي 68،57% أما على مستوى التعليم المتوسط فقد قدرت ب 63،83%، أما عن الأسباب التي أدت إلى عدم اكتساب القدرة على الاستجابة لاهتمامات التلاميذ واستفساراتهم فقد أرجعت نسبة 71.67%على مستوى التعليم المتوسط ونسبة

51.66% على مستوى التعليم الابتدائي السبب إلى أن خبرتهم الكبير ة في مجال التعليم والتي فاقت 20 سنة عند نسبة كبيرة منهم، كانت أحد الأسباب الرئيسية في معرفة الطرق المثلى للاستجابة لاهتمامات تلاميذهم والإجابة عن استفساراتهم وتساؤلاتهم.

هذا وتعتبر خبرة المعلم في التعليم الصفي بشكل عام، وفي تعليم المادة التي تخصص في تعليمها عاملا هاما في فاعلية المعلم وفي تحصيل الطلبة، وقد وجدت الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع أن المعلم الأكثر خبرة في التعليم الصفي يظهر مهارات أفضل في التخطيط للتعليم والتعلم الصفي، وتسلسلا هرميا أكثر تنظيما في البنية المعرفية وعرض المادة العلمية، كما أن المعلمين ذوي الخبرة والفاعلية في التعليم الصفي أكثر قدرة من غيرهم على تطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة وعرض أكثر عمقا للنشاطات الصفية مع مراعاة التنوع في خبرات التلاميذ ومستوياتهم المعرفية، ناهيك عن معرفتهم الكبيرة بحاجات التعلم وأنماطه لدى تلاميذهم، والمهارات الضرورية والأساسية للتلاميذ قبل تعلم مهارة جديدة.

كما وجد أن صفوف المعلمين ذوي الخبرة أكثر تنظيما، وأكثر تخطيطا لحل المشكلات الصفية من نظرائهم الأقل خبرة، أما بالنسبة لعدد سنوات الخبرة وأثرها في دعم فاعلية التعليم الصفي، فقد وجدت الأبحاث أن المعلمين الذين تزيد خبرتهم في التعليم الصفي عن ثلاث سنوات أكثر فاعلية من نظرائهم الأقل خبرة على الرغم من تقارب الفاعلية بين الفئتين إلى حد كبير بعد خمس إلى عشر سنوات كما جاء في كتاب الدكتور عبد الله العامري بعنوان المعلم الناجح.

وعلى مستوى التعليم الابتدائي فقط، فقد ذكرت نسبة معتبرة قدرت ب 35.84% من المبحوثين أن السبب يرجع إلى أن الدروس المقدمة في إطار هذا التكوين لم تقدم دروسا عن كيفية الاستجابة لاهتمامات التلاميذ، وبالتالي فإن عدم إدراج مواضيع متعلقة بكيفية الاستجابة لاهتمامات التلاميذ والإجابة عن استفساراتهم كانت سبب في عدم اكتساب هذه المهارة.

أما النسبة المتبقية وفي كلا المستويين فقد أصرت على أن عدم جدية التكوين وشكليته كانت دائما هي أحد الأسباب الرئيسية في عدم الاستفادة، واكتساب المعلومات وتطبيقها على شكل خبرات في المجال العملي، حيث بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط ب 28.33% أما على مستوى التعليم الابتدائي فقد بلغت 12.50%.

أما النسبة المتبقية فقد أجابت بنعم وقدرت ب 36،17% على مستوى التعليم المتوسط و31،43% على مستوى التعليم الابتدائي.

تعتبر القدرة على الاستجابة لاهتمامات التلاميذ والإجابة عن استفساراتهم، أحد الشروط الأساسية لمساعدة التلاميذ على التعلم بشكل أفضل،لأن من يقتصر على معر فة ما هو ضروري للحصة فقط، فقد الكثير وأدى عمله ناقصا.

كما لاحظنا في الجداول السابقة رقم (20) و(21) أن هناك نسبة من المبحوثين رأت أن البرامج التكوينية المقدمة لهم قد زودتهم بمعلومات جديدة، كما زادت من تمكنهم من المواد التي يدرسونها لكن الإلمام بمعلومات جديدة، والتمكن من المادة دون القدرة على مجارات التلاميذ والاستجابة لاهتماماتهم، والإجابة عن استفساراتهم حول المعلومات التي يريدون معرفتها، خاصة إذا علمنا أننا أصبحنا في عصر لم يعد المعلم فيه هو المصدر الوحيد لاكتساب المعرفة، فهو مرشد وموجه أكثر من كونه ملقن، فهنا دوره يكون قاصرا وأداءه ناقصا لذا فهو بحاجة إلى معلومات تفيده في التعرف على المعلومات والمعارف التي يطلبها تلاميذه، أكثر من حاجته إلى المعلومات التي تنمي معارفه فقط.

فالنظرة الحديثة لتنمية الموارد البشرية تحذر من تصميم البرامج التكوينية التي تفيد الفرد فقط وترى أن أفضل البرامج التكوينية هي التي تفيد الفرد والمؤسسة معا، فنحن إذن بحاجة إلى البرامج التي تفيد المعلم والتلميذ معا، وليس أحدهما لأن الإصلاحات التربوية الأخيرة في بلادنا كان هدفها، ليس تحسين أداء المعلم إنما هو تحسين مردودية النظام التربوي ككل.

**جدول رقم (23)يبين زيادة القدر ات المعرفية للشرح بشكل واضح**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 71 | 40،57 | 36 | 38،30 | 107 | 39،78 |
| لا | 104 | 59،43 | 58 | 61،70 | 162 | 60،22 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه ما إذا تمكن المشتركين في البرنامج التكويني من زيادة قدرتهم على الشرح بشكل واضح من خلال المعارف المكتسبة، وقد أجابت نسبة 61،70% على مستوى التعليم المتوسط وما نسبته 59،43%على مستوى التعليم الابتدائي ب لا.

أما نسبة المجيبين بنعم فقد بلغت 40،57% على مستوى التعليم الابتدائي و38،30%على مستوى التعليم المتوسط.

وا ذا كان من بين الأهداف الأساسية المسطرة من وراء هذا التكوين هو تنمية الجانب المعرفي للمعلمين، فالظاهر أن هذا الهدف لم يتحقق، وهو ما تؤكده نتائج الجدول الحاليو النتائج الظاهرة في الجداول السابقة، حيث أقر غالبية المبحوثين أنهم لم يستفيدوا من البرامج التكوينية سواء من ناحية امتلاك المعلومات أو التمكن من المادة وزيادة القدرة على التحكم فيها، وبالتالي فإننا لا نتوقع في ظل غياب المعلومات الجديدة والتمكن من المادة زيادة القدرة على الشرح بصورة واضحة لأن هذه العناصر متسلسلة ومترابطة ويستلزم وجود إحداها وجود الآخر، وغياب أحدها سيؤثر على الأهداف الأخرى، أبرزها تحسين مخرجات المؤسسات التربوية، والرفع من كفاءة المعلمين من خلال زيادة قدرتهم على الأداء داخل الصف.

وقد أشرنا في الشق النظري لهذه الدراسة أنه من بين الأسباب التي أدت إلى وضع هذا التكوين، هو توظيف عدد كبير من المعلمين ذوي التأهيل الضعيف واللذين لم يستفيدوا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي، إذ أن الانشغال بتلبية الحاجة الكمية قد أثرت إلى حد بعيد على تطور المنظومة التربوية، مما أدى إلى بروز عدد كبير من المعلمين ذوي التأهيل الضعيف والذين يعانون نقائص فادحة من حيث المعلومات المعرفية وهو ما أثر على عطائهم العلمي المنتظر.

وفي المقابلة التي أجريناها مع مفتش التربية والتكوين للتعليم الابتدائي: قال أن البرامج من ناحية المحتوى بها معلومات جيدة وقيمة، فالعيب ليس في المحتوى بقدر ما هو في آليات التسيير بدءا من اختيار المتكونين، والمكونين إلى اختيار الأسلوب المناسب.

والمفروض أن هذا البرنامج التكويني جاء لمعالجة النقص الموجود عند هؤلاء المعلمين والخاص بالشق المعرفي، لذا كان لا بد أن يحظى باهتمام أكبر من ناحية التخطيط له، والبحث عن الآليات المناسبة لتنفيذه، إذ اعتبره العديد من المعلمين والأساتذة بالعشوائي والارتجالي، وهو ما يتنافى والنظرة الحديثة لتنمية الموارد البشرية، والتي تنظر إلى التأهيل على أنه نشاط مخطط يعتمد على التخطيط المدروس، هدفه إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة تمس عدة جوانب منها الجانب المعرفي.

**جدول رقم (24): يبين المساعدة على تفسير وربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | | متوسط | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | | ك | % | | |
| نعم | | 73 | 41،71 | | 35 | 37،24 | | |
| لا | ما قدم بعيد عن البرامج | 65 | 63.73 | 100 | 30 | 50.85 | 100 | 100 |
| | لم نستفد(الخبرة) | 11 | 10.78 | | 19 | 32.20 | | |
| | لم نتكون | 26 | 25.49 | | 10 | 16.95 | | |
| المجموع | | 102 | 58.29 | | 59 | 62.76 | | |
| المجموع الكلي | | 175 | 100 | | 94 | 100 | | |

يوضح الجدول أعلاه ما إذا ساعدت البرامج التكوينية المعلمين على تفسير وربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة، وقد مثلت الإجابات ب لا مرة أخرى، النسبة الأكبر في كلا المستويين حيث بلغت النسبة الإجمالية 62،76% على مستوى التعليم المتوسط و58،29% على مستوى التعليم الابتدائي، وقد اختلفت وجهات النظر عند المبحوثين عن الأسباب التي أدت إلى عدم استفادتهم من هذا التكوين، حيث عبرت ما نسبته 63.73% على مستوى التعليم الابتدائي و50.85% على مستوى التعليم المتوسط، أن السبب يرجع إلى أن ما قدم من دروس بعيد عن البرامج والدروس التي يتم تدريسها للتلاميذ، وبالتالي فهم لم يستفيدوا شيئا يمكن توظيفه في عملهم

وتقديمه للتلاميذ، أما السبب الثاني الذي قدمه المبحوثين فكان عدم استفادتهم من هذا التكوين، وأن الخبرة الموجودة عندهم والتي اكتسبوها خلال سنوات عملهم الطويلة قد مكنتهم من اكتساب هذه المهارة وأنهم ليسوا بحاجة إلى تكوين على هذه النقطة.أما ما نسبته 25.49% على مستوى التعليم الابتدائي و16.95% على مستوى التعليم المتوسط فقد قالوا أننا لم نتكون أصلا حتى نستفيد.

أما النسب المتبقية فقد أجابت بنعم وعبرت على أن البرامج التكوينية المقدمة لهم قد ساعدتهم على ربط وتفسير موضوع الدرس بمشكلات الحياة، وقد قدرت النسب ب 41،71% على مستوى التعليم الابتدائي، و37،24% على مستوى التعليم المتوسط.

نعود مرة أخرى ونشير هنا أن الهدف من التأهيل ليس تزويد المعلمين بمعارف بحتة تزيد من معلوماتهم، وتمكنهم من المواد التي يدرسونها، وتؤهلهم للحصول على شهادة كما هو مخطط له،وا ٍنما إضافة إلى ذلك تزويده بجملة من المعارف والمعلومات حول المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، فالمعلم الكفء أداة وعنصر تغيير داخل المجتمع، ويمثل حلقة اتصال بين المدرسة والبيئة، يجسد القيم من خلال أداء أنماط السلوك المرغوبة والصحيحة أمام تلاميذه وتعليمهم أسلوب الحياة الاجتماعية، وذلك من خلال القدرة على تحديد مشاكل المجتمع المحلي وتنمية وعي التلاميذ،و المساهمة الايجابية في مشاريع المجتمع.

فالهدف من التأهيل لا يقتصر على جوانب ومشكلات العملية التربوية الملحة، أو على الحاجات والرغبات الفردية فقط، بل يأخذ في الاعتبار حاجات المستقبل وتطلعات المجتمع.

فالمعلم كما سبق وأن أشرنا أداة للتغيير، يعمل على طرح مشكلات نابعة من حياة التلاميذ المعاشة من أجل تعريفهم بها، وخلق الوعي والفهم لها وكيفية معالجتها، على اعتبار أن المؤسسات التربوية جزء من المجتمع المحيط بها -المحلي والعالمي- تتأثر به وتؤثر فيه، لذا وجب توثيق الصلة بين التلاميذ وبيئتهم لذلك يمكن النظر إلى التأهيل باعتباره إستراتيجية من استراتيجيات التغيير التربوي والحضاري في المجتمع.

**جدول رقم (25): يبين الحرص على تقديم المعلومات الجديدة للتلاميذ**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | | ك | % | |
| نعم | | 67 | 38،29 | | 39 | 41،49 | |
| لا | وجود الحرص سابقا | 64 | 59.26 | 100 | 37 | 67.27 | 100 |
| | لم نتكون | 44 | 40.74 | | 18 | 32.73 | |
| المجموع | | 108 | 61.71 | | 55 | 58.51 | |
| المجموع الكلي | | 175 | 100 | | 94 | 100 | |

يبين الجدول أعلاه ما إذا كانت البرامج المقدمة من خلال عملية التكوين عن بعد والتي تهدف إلى تنمية الموارد البشرية في القطاع التربوي، قد زادت من حرص المعلمين على تقديم المعلومات الجديدة للتلاميذ، وقد أجابت فئة كبيرة من المبحوثين وفي كلا المستويين أن هذا التكوين لم يساعدهم ولم يزد من حرصهم على تقديم المعلومات الجديدة للتلاميذ، وقد قدرت النسبة الإجمالية على مستوى التعليم الابتدائي ب61،71% و58،51% على مستوى التعليم المتوسط. وقد أرجع المبحوثين ذلك لسببين رئيسيين الأول هو وجود الحرص على تقديم كل جديد للتلاميذ قبل تلقي التكوين، وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 67.27% وعلى مستوى التعليم الابتدائي 59.26%.

أما السبب الثاني فأرجعته الفئة المتبقية من المبحوثين إلى أنهم لمايتكونو ا أساسا، وبالتالي فإن فاقد الشيء لا يعطيه فكيف يمكن للمعلم أن يستفيد ويساعد تلاميذه، ويقدم لهم معلومات جديدة إذا كان أصلا لم يتعلم ولم يستفد من هذا التكوين شيئا بالأساس، وأنه حتى المعلومات المقدمة هي معلومات قديمة تم دراستها سابقا، وقد قدرت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 40.74%، أما على مستوى التعليم المتوسط فقد بلغت 32.73%، وهو ما يدعم مرة أخرى النتائج السابقة وخصوصا الواردة في الجدول رقم (20) والخاص باكتساب معلومات جديدة، حيث عبرت النسبة الأكبر من المبحوثين أنهم لم يستفيدوا من هذه البرامج ولم يحصلوا على معلومات جديدة فكيف سيقدمون الجديد للتلاميذ، إذا كانت البرامج في حد ذاتها لم تحمل أي جديد فكما يقال فاقد الشيء لا يعطيه.

المفروض أن تركز البرامج على الجديد ما دام هدفها تنمية الموارد البشرية، فمحتوى البرامج وضع أساسا من أجل تغطية جوانب النقص الموجودة عند المتكونين، وتزويدهم بالمعلومات والمعارف التي يحتاجونها، فالتأهيل الجيد للمعلم يستلزم وجود تكوين جيد للتلاميذ والعكس صحيح.

إن تحسين نوعية التدريس تستلزم امتلاك المعلم لرصيد علمي ومعرفي، خاصة مع الانفجار المعرفي الذي يشهده عصرنا الحالي، ويعتبر التأهيل أحد الأساليب الهامة التي تستخدم في تنمية الموارد البشرية من أجل تزويدهم بكل جديد، مما سيؤدي إلى زيادة فاعليتهم وزيادة فاعلية المعلمين تؤدي إلى زيادة قدرتهم على التأثير في التلاميذ، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم وتنمية مواهبهم وا ٍشباع حاجاتهم، وتنمية شخصياتهم وهذه بلا شك هي الأهداف العامة والغايات الكبرى لعملية التربية.

وهنا نؤكد على أن التأهيل لا يجب أن يكون تكرارا لما درسه المعلم خلال فترة إعداده، بل يجب أن تكون برامجه تحمل الجديدحتى يحقق الأهداف المرغوبة وا ٍلا فإنه سيكون مضيعة للوقت وا ٍهدار للميزانية المخصصة، فنجاح المعلم لا يتوقف على إتقانه لتخصصه العلميوا ٍنما على مدى إطلاعه واتساع معارفه وثقافته في مواضيع أخرى ذات علاقة بميدان التخصص، هذا ما سيزيد من ثقة تلاميذه به بسبب قدرته علىإشباع فضولهم وا ٍجابته على تساؤلاتهم.

أما البقية فقد أقروا بأن هذا التكوين قد ساعدهم على الحرص أكثر على تقديم المعلومات الجديدة للتلاميذ، وقد قدرت نسبة المجيبين بنعم وفي كلا المستويين ب 41،49% على مستوى التعليم المتوسط، و38،39% على مستوى التعليم الابتدائي.

**جدول رقم (26): يبين اكتساب معلومات أكثر حول الطرق والأساليب العلمية لحل بعض المشكلات الصفية**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 54 | 30،86 | 31 | 32،98 | 85 | 31،60 |
| لا | 121 | 69،14 | 63 | 67،02 | 184 | 68،40 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يوضح الجدول أعلاه اكتساب معلومات أكثر حول الطرق والأساليب العلمية لحل بعض المشكلات الصفية، وقد أجابت الغالبية من عينة المبحوثين بلا حيث بلغت نسبتهم على مستوى التعليم الابتدائي 69،14% وعلى مستوى التعليم المتوسط 67،02%.

أما نسبة المجيبين بنعم فقد بلغت على مستوى التعليم المتوسط 32،98% و30،86%على مستوى التعليم الابتدائي.

فمعرفة المعلم بأبرز المشكلات الصفية وأسبابها والطرق العلمية لحلها، أحد النقاط الأساسية في تحقيق النتائج المرغوب فيها، فتزويد المعلم إذن بمعلومات حول أبرز المشكلات الصفية التي يمكن أن تواجهه أثناء سير الدرس، وكيفية معالجتها بموضوعية والتعامل معها بحكمة من أجل حفظ النظام داخل الصف، بإتباعه للطرائق والأساليب العملية في حل المشكلات الصفية، وكذا الاهتمام باحتياجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم مما يؤدي إلى بث جو من الود والألفة في الصف.

أما عدم معالجة المشكلات الصفية والبحث عن حلول لها قد يعرقل سيرورة الدرس، وقد تقف المشكلات الصفية في كثير من الأحيان، إذا لم يتم معالجتها وحلها بطريقة صحيحة حاجزا أمام فهم التلاميذ وتنمية معارفهم وخبراتهم، لأنها قد تؤدي في الأخير إلى إعاقة العملية التعليمة فعدم معرفة أبرز المشكلات الصفية التي يمكن أن يواجهها المعلم والطرق والأساليب العلمية التي يمكن إتباعها من أجل حلها يعد أحد الأساسيات التي يجب أن تقدم للمعلمين.

ومن خلال إطلاعها على البرامج المقدمة للمعلمين على مستوى التعليم الابتدائي، لا حظنا أنه قد خصص العديد من الدروس حول أبرز المشكلات الصفية كالعنف والتأخر الدراسي.....

وهنا نطرح سؤال ما هي الأسباب التي أدت إلى عدم الاستفادة من هذه الدروس؟ إذ وجدنا أن النسب الأكبر من أفراد العينة، أقروا بأن البرامج التكوينية المقدمة لهم لم تؤدي إلى إكسابهم معلومات عن الأساليب العلمية لحل المشكلات الصفية.

هل هو صيغة التكوين عن بعد التي تتطلب من المعلمين تكوين ذاتي؟ بمعنى آخر هل غياب المكون كان له أثر على التحصيل العلمي للمعلمين؟ أم هو ما ذكرناه سابقا ألا وهو الاختلاف في المستوى العلمي للمعلمين، وعدم الانطلاق في تصميم محتوى البرامج التكوينية من احتياجاتهم الفعلية.أم أن هناك أسباب أخرى كانت هي السبب وراء عدم الاستفادة؟

الواضح أن اجتماع كل هذه الأسباب كان سببا في عدم استفادة المعلمين والأساتذة من هذا التكوين.

وفي المقابلة التي أجريت مع بعض المعلمين والأساتذة وحتى مع مفتش التربية والتعليم الابتدائي أكدوا جميعا أن نتائج هذه العملية التكوينية خاصة في الجانب المعرفي كانت ضئيلة جدا إن لم نقل منعدمة.

فالتأهيل كأحد الأساليب يستخدم حاليا في كثير من الدول باعتباره الأسلوب الأمثل لخفض النفقات وزيادة المهارات مما يؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء بالعمل وتحسين الأداء.

**جدول رقم (27): يبين الرغبة في الإطلاع على كل جديد في المجال العلمي لإثراء المعارف وزيادة الخبرات**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 46 | 26،29 | 21 | 22،34 | 67 | 24،91 |
| لا | 71 | 40،57 | 42 | 44،68 | 113 | 42،01 |
| أحيانا | 58 | 33،14 | 31 | 32،98 | 89 | 33،08 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه ما إذا أكسبت البرامج التكوينية المعلمين الرغبة في الإطلاع على كل جديد في المجال العلمي، وقد قدرت أعلى نسبة ب 44،68% على مستوى التعليم المتوسط و40،57% على مستوى التعليم الابتدائي، وقد عبرت هذه العينة أنه بعد تلقيهم التكوين لم تزد

رغبتهم في الاطلاع على كل جديد في المجال العلمي. أما نسبة المجيبين ب أحيانا فقد بلغت على مستوى التعليم الابتدائي 33،14% و32،98% على مستوى التعليم المتوسط، واللذين أقروا أنهم لا يبحثون عن الجديد في المجال العلمي بصورة مستمرة بل أحيانا.

أما المجيبين ب نعم فقد قدرت نسبتهم ب 26،29% على مستوى التعليم الابتدائي و22،34% على مستوى التعليم المتوسط.

فالتأهيل بوصفه جهدا منظما مخططا يهدف إلى تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للأفراد والجماعات على حد سواء، لذا فبرامجه تركز على إكساب المعلمين أساليب التعليم المستمر وتمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، من خلال إيجاد اتجاهات إيجابية وبالتالي زيادة قدرة المعلمين على التفكير المبدع، بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية والتغلب عليها من ناحية أخرى.

إلا أن بيانات الجدول قد أظهرت عكس ذلك فقد وجدنا أن النسبة الأكبر من أفراد العينة قد أقروا أن هذه البرامج لم تدفع المعلمين إلى الاهتمام بالنمو الذاتي.وهو ما يؤكد فشل البرامج التكوينية المقدمة في تحقيق أحد الأهداف الأساسية وهو دفع المعلمين في آخر الدورة التكوينية للنمو الذاتي بالدراسة والقراءة والبحث المستمر عن كل جديد.

وفشل هذه البرامج في الوصول إلى هذا الهدف دليل على عدم مواكبة برامجها وتوافقها والنظرة الحديثة، لتصميم البرامج التكوينية من أجل تنمية الموارد البشرية، فالنظرة الحديثة لتنمية الموارد البشرية لا تعتمد على تقديم المعلومات للفرد من أجل تحسين أدائه ومعالجة نقاط الضعف الموجودة عنده فقط، بل تهدف من خلال برامجها التكوينية إلى تعويده على التنمية الذاتية لنفسه بالمطالعة المستمرة لإثراء معارفه وخبراته والسعي وراء كل جديد.

وكما ذكرنا في الجانب النظري لهذه الدراسة أن عدم مواكبة المعلم للمستجدات في مجال المعارف والعلوم والتكنولوجيا، يجعله غير قادر على مواجهة التحديات وغير فاعل في تنظيم تعلم التلاميذ، لأنه قد يزودهم بمعلومات ومعارف أصبحت لا تواكب هذه المستجدات، أما المعلم المتجدد فيظل على اتصال دائم بالمستجدات فيتكيف معها ويكيفها لاحتياجاته المهنية بما يتناسب

ومتطلبات التعلم المستمر طيلة حياته،ونظرا لصعوبة إدراج برامج تأهيلية على فترات متقاربة فإن الحل الأمثل تعويد المعلم على حب الاطلاع ومتابعة كل جديد من خلال البرامج التكوينية.

هذا وقد أكدت العديد من البحوث والدراسات التي أجريت أن التعليم الناجح أو الفاعل لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه فقط، بل يرتبط بمدى اهتماماته وتنوعها وقد صنفت هذه الدراسات المعلمين إلى صنفين أو فئتين فئة المعلمين الفاعلين وفئة غير الفاعلين، وتبين من خلال الدراسة المقارنة التي تم إجراءها أن المعلمين الأكثر فاعلية يملكون اهتمامات قوية وواسعة في المسائل العلمية والأدبية والفنية، بالإضافة إلى امتلاكهم مستوى أعلى من الذكاء اللفظي أو المجرد، الأمر الذي يشير إلى معرفة المعلم بالمسائل التي خارج ميدان تخصصه، والميادين الأخرى ذات العلاقة بهذا التخصص، وسعة اطلاعه على هذه المسائل تجعله أكثر فاعلية من المعلم الأقل اهتماما ومعرفة واطلاعا.

**جدول رقم (28): يبين إلى ما أدت إليه البرامج التكوينية**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| تعميق المعلومات | 44 | 20،75 | 33 | 25،38 | 77 | 22،51 |
| تعلم معلومات جديدة | 52 | 24،53 | 27 | 24،62 | 79 | 23،10 |
| **زيادة القدرة على توصيل المعلومات** | 30 | 14،15 | 32 | 20،77 | 62 | 18،13 |
| لم نتكون | 86 | 40،57 | 38 | 29،23 | 124 | 36،26 |
| المجموع | 212 | 100 | 130 | 100 | 342 | 100 |

يوضح الجدول أعلاه إلى ما تم اكتسابه من خلال البرامج التكوينية، وقد عبرت النسبة الأعلى وفي كلا المستويين أن البرامج المقدمة لهم، لم يستفيدوا منها شيئا لأنهم لم يتكونوا بالأساس حتى يكتسبوا شيء حيث قدرت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 40،57% وعلى مستوى التعليم المتوسط قدرت ب 29،23%، فيما عبرت ما نسبته 24،62% على مستوى التعليم المتوسط و24،53% على مستوى التعليم الابتدائي، أن البرامج التكوينية قد أدت بهم إلى تعلم

معلومات جديدة، فيما عبرت فئة أخرى من المبحوثين أن البرامج التكوينية قد أدت بهم إلى زيادة القدرة في توصيل المعلومات،وقد بلغت النسبة على مستو ى التعليم المتوسط 20،77% أما على مستوى التعليم الابتدائي فقد قدرت النسبة ب 14،15%، فالهدف من وراء برامج التكوين ليس فقط تزويد المعلمين بمعلومات جديدة، فالمعلم كأداة من أدوات نقل المعرفة إضافة إلى ضرورة امتلاكه لمعلومات ومعارف، فهو مطالب باكتساب مهارة توصيل المعلومات إلى الآخر، بأيسر السبل وأفضلها بترتيبها ترتيبا منطقيا يسهل على التلاميذ استيعابها، فامتلاك المعلومات دون قدرة على توصيلها وشرحها إلى الآخر تبقى حبيسة عند الشخص، وبالتالي الفشل في تحقيق الهدف الأساسي من وراء تقديم البرامج التكوينية وهي تحسين مستوى الأداء التربوي للمعلم.

وقد عبرت النسب المتبقية وفي كلا المستويين أن هذه البرامج قد أدت إلى تعميق معلوماتهم، وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 25،38% و20،75% على مستوى التعليم الابتدائي.

وحسب النتائج الواردة في الجدول أعلاه نستنتج إخفاق البرنامج التكويني في تحقيق الأهداف المسطرة من خلال إجابات أفراد العينة.وهو ما يدعم مرة أخرى النتائج الواردة في الجداول السابقة، خصوصا الجدول رقم(20) والذي أقر فيه غالبية أفراد العينة أن البرامج التكوينية لم تزد من معلوماتهم، ولم تقدم لهم معلومات جديدة والجدول رقم (26) والذي أقر فيه غالبية المبحوثين أن البرامج التكوينية لم تزودهم بمعلومات حول الطرق والأساليب العلمية لحل المشكلات الصفية.

**جدول رقم (29): يبين مما مكنتهم البرامج التكوينية**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| **زيادة فهم مكونات المنهج الدراسي** | 74 | 33،95 | 31 | 25،62 | 105 | 30،97 |
| **القدرة على تحضير التطبيقات العملية** | 86 | 26،61 | 46 | 36،36 | 132 | 38،94 |
| لم نتكون | 58 | 39،44 | 44 | 38،02 | 102 | 30،09 |
| المجموع | 218 | 100 | 121 | 100 | 339 | 100 |

يبين الجدول أعلاه ما اكتسبه المعلمين والأساتذة من البرامج التكوينية وقد أجابت النسبة الأكبر من فئة المبحوثين أنهم لم يتكونوا بالأساس، ولهذا فهم لم يتمكنوا من الاستفادة من هذه البرامج التكوينية وقد قدرت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 39،44% وعلى مستوى التعليم المتوسط 38،02%، أما البعض الآخر فقالوا أنها مكنتهم من فهم مكونات المنهج الدراسي ومحتوياته وبلغت 36،36% على مستوى التعليم المتوسط و26،61% على مستوى التعليم الابتدائي، فيما رأت البقية أن برامج التكوين قد أدت إلى زيادة قدرتهم على تحضير التطبيقات العملية، وقدرت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 33،95% وعلى مستوى التعليم المتوسط 25،62%.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول الحالي إصرار فئة كبيرة من أفراد المبحوثين كما في غالبية الجداول السابقة على أنهم لم يتلقوا أي تكوين، وهذا دليل على وجود خلل ليس على مستوى العملية التكوينية أو محتوى البرامج أو على مستوى التخطيط فقط، بل هناك أسباب أخرى ترجع إلى المعلمين والأساتذة في حد ذاتهم، تتعلق بعدم قناعتهم بهذا التكوين وعدم الإقبال عليه والامتناع عن الدراسة من أجل التحصيل العلمي، لأنه سبق وأن اشرنا إلى أن البرامج التكوينية تحمل الكثير من الدروس القيمة وذات الفائدة، وهو ما أقره حتى بعض المعلمين والأساتذة سواء من خلال إجاباتهم في الاستمارة المقدمة لهم أو من خلال المقابلة التي أجريناها مع بعضهم، وهي نفس الملاحظة التي لاحظتها الباحثة من خلال الإطلاع على البرامج المقدمة لهم.

إذن فالسبب وراء عدم الاستفادة لا يتعلق بالعشوائية والارتجال فقط كما وصفه بعض المبحوثين، بل يرجع بصورة أكثر لوجود جملة من النقائص سواء على مستوى العملية ككل من ناحية الإعداد والتنفيذ أو إلى المتكونين أنفسهم.

**جدول رقم (30): يبين فيما تم توظيف المعلومات المكتسبة من التكوين**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| على مستوى العمل | 95 | 41،09 | 36 | 38،30 | 131 | 44،26 |
| على المستوى الشخصي | 24 | 11،88 | 13 | 13،83 | 37 | 12،5 |
| لا تستعملونه فيما بعد | 83 | 47،03 | 45 | 47،87 | 128 | 43،24 |
| المجموع | 202 | 100 | 94 | 100 | 296 | 100 |

يوضح الجدول أعلاه أين يتم توظيف المعلومات المكتسبة من التكوين، وقد عبرت ما نسبته 47،87% على مستوى التعليم المتوسط و47،03% على مستوى التعليم الابتدائي، وقد رأى بعض المبحوثين أن المعلومات المكتسبة يتم توظيفها على مستوى العمل، وقد قدرت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 41،09 % وعلى مستوى التعليم المتوسط 38،30%، أما النسب المتبقية فقد رأت أن المعلومات المكتسبة تم الاستفادة منها على المستوى الشخصي فقط، حيث عبر بعضهم أن مقياس التشريع المدرسي كان من بين المقاييس الهامة والتي أفادتهم على المستوى الشخصي، وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 13،83% و11،88% على مستوى التعليم الابتدائي.

وهنا يمكننا أن نستنتج أنه وعلى الرغم من إجماع غالبية المبحوثين على عدم استفادتهم من هذا التكوين، إلا أنه لا يمكننا أن نتجاهل النتائج الأخرى والتي رغم قلتها إلا أنها تدل على وجود مجهود كبير، وخطة طموحة تهدف إلى تنمية الموارد البشرية العاملة بالقطاع التربوي وتحقيق أهداف هذه الخطة الطموحة سيكون بمثابة إنجاز كبير، ليس على المستوى الوطني فقط بل على المستوى العربي، فالنتائج السابقة الواردة في الجدول رقم (27) والذي توصلنا فيه إلى أن البرامج التكوينية المقدمة للمتكونين قد أدت إلى تعميق معلوماتهم وكذا اكتسابهم معلومات جديدة

وغيرها من الجداول التي سبقتها، والتي تدل على وجود إيجابيات في محتوى البرامج التكوينية، إلا أن الإشكال الخاص بهذه المعلومات المكتسبة هي أن كثير من هذه المعلومات التي يتم اكتسابها لا يتم استغلالها.

فحسب المقابلة التي أجريناها مع بعض المعلمين والأساتذة أعربوا أنه لا يمكن وصف هذا التكوين بالسيئ تماما، فهناك بعض الايجابيات التي لا يمكن إنكارها منها تعميق معلوماتهم حول المواد المدرسة، وكذا اكتساب معلومات جديدة لكن المشكل هو أن هذه المعلومات لا يتم استغلالها في مجال العمل.

فحسب المقابلة التي أجريناها مع أستاذ التاريخ في التعليم المتوسط، أخبرنا أن البرامج المقدمة قد حملت الكثير من المعلومات الجديدة والمعمقة حول المادة، إلا أنه لم يستخدم هذه المعلومات في القسم ولم يقدمها للتلاميذ، ذاك أن المطلوب منهم في كثير من الأحيان تلخيص ما هو موجود من دروس في الكتاب المدرسي هذا على مستوى التعليم المتوسط.

أما على مستوى التعليم الابتدائي فقد رأى البعض أنهم لا ليسو بحاجة لتلك المعلومات فقد تساءل بعض المعلمين عن فائدة تدريسهم معادلة من الدرجة الثانية وهم لا يحتاجونها في مجال عملهم مطلقا.

و المعروف أن الهدف من البرامج التكوينية هي إعطاء المتكونين المعلومات التي تلزمهم في مجال العملوا إذا لم يتم إعطائهم ما يلزمهم فإن التكوين لن يحقق النتائج المبتغاة من ورائه وسيكون الشيء الوحيد المحقق، هو إهدار الميزانية على أشياء غير حقيقية لذا فإن أول الخطوات التي يتم الاهتمام بها والتركيز عليها عند وضع البرامج التكوينية، إضافة إلى البحث عن الاحتياجات الفعلية للمتكونين، الاهتمام بتحديد الأشخاص المعنيين بالتكوين، والمحتوىو الوقت والأساليب وغيرها، إذ تمثل سلسلة من الحلقات المترابطة التي يؤدي أي خلل في أحد حلقاتها إلى التأثير على الأهداف المسطرة.

**جدول رقم (31): يبين الآثار الملموسة للبرامج التكوينية**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| مستوى المعلومات | 64 | 27،95 | 28 | 25،93 | 92 | 27،30 |
| كيفية التعامل مع التلاميذ | 46 | 20،09 | 23 | 20،37 | 69 | 20،47 |
| البحث عن المعلومات | 53 | 23،14 | 22 | 21،30 | 75 | 22،26 |
| لم نتكون | 66 | 28،82 | 35 | 32،40 | 101 | 29،97 |
| المجموع | 229 | 100 | 108 | 100 | 337 | 100 |

يبين الجدول أعلاه الآثار الملموسة من البرامج التكوينية حيث أجاب النسبة الأكبر من المبحوثين أنهم لم يتكونوا، وقد بلغت نسبتهم على مستوى التعليم المتوسط 32،40% وعلى مستوى التعليم الابتدائي 28،82%، فقد رأى أصحابها أنهم لم يستفيدوا من هذا التكوين وهذا راجع إلى عدة أسباب-حسب المقابلة التي أجريناها مع بعض المعلمين والأساتذة-منها ما هو شخصي بالنسبة لبعض المعلمين حيث أعرب بعضهم أن كثرة الانشغالات كتحضير الدروس، وكثافة برنامج التدريس اليومي كانت السبب الرئيسي وراء عدم استفادتهم، فيما رأى البعض الآخر أن صيغة التكوين كانت السببحيث رأو ا أنه لو كان التكوين لا يحمل صيغة التكوين عن بعد لكان أفيد، فهو يتطلب تفرغ كامل ومجهود شخصي كبير خاصة بعض الدروس التي تتطلب وجود مكون من أجل شرحها، فمثلا واجه الكثير منهم مشكلة مع بعض المواد كالفيزياء والرياضيات خاصة ذوي التخصص الأدبي، والتربية الفنية والموسيقية، مما أثر بصورة كبيرة على الوصول إلى الأهداف المنشودة.

فيما رأى البعض أن هذه البرامج قد أفادتهم على مستوى المعلومات وقد بلغت النسب على مستوى التعليم الابتدائي 27،95% وعلى مستوى التعليم المتوسط بلغت 25،93%، وكما سبق وأن أشرنا في الجداول السابقة وبخاصة الجدول رقم (28) أين صرح بعض المبحوثين أن البرامج التكوينية المقدمة لهم قد أكسبتهم بعض المعلومات الجديدة وأيضا أفادتهم على مستوى تعميق

المعلومات في المواد التي يدرسونها، وبهذا فإن البرامج التكوينية قد حملت جانبا إيجابيا وهو توفير المعلومات للمتكونين لكن بقي المشكل في توظيف المعلومات، لأن غالبية المعلومات التي تم تناولها أو الحصول عليها لم يتم توظيفها على مستوى العمل أو داخل القسم، وهو ما يتنافى والتوجه الحديث لتكوين وتنمية الموارد البشرية.

كما رأت ما نسبته 23،14% على مستوى التعليم الابتدائي و21،30% على مستوى التعليم المتوسط أنهم يسعون إلى البحث عن المعلومات وهو ما يدعم النتائج السابقة الموجودة في الجدول رقم (26) حيث عبر بعض المبحوثين أنهم يسعون إلى البحث عن المعلومات لكن ليس بصورة دائمة، بل كلما أتيحت لهم الفرصة نظرا لارتباطاتهم الكثيرة وعدم تفرغهم كما أخبرونا خلال المقابلات التي أجريناها معهم، وهو ما يدل على فشل البرامج التكوينية في تحقيق أحد الأهداف الأساسية لتنمية الموارد البشرية وهو اكتساب مهارة التنمية الذاتية.

أما النسب المتبقية والتي قدرت ب 20،37% على مستوى التعليم المتوسط و20،09% على مستوى التعليم الابتدائي أجابوا أن البرامج التكوينية قد أفادتهم في كيفية التعامل مع التلاميذ.

فالمعلم الجيد هو الذي يعرف كل فرد في فصله حق المعرفة، وكيف يقود متعلميه ويرغبهم في العمل، حتى ينجحوا ويصبحوا قادرين على الاستقلال في العمل والتفكير، فدوره لا يقتصر على نقل المعارف والمعلومات، بل أن يعلمهم كيف يجب أن يبحثوا عن المعلومات.

**جدول رقم (32): يبين اكتساب معلومات ومعارف أكثر عن خصائص التلاميذ**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | | ك | % | |
| نعم | | 41 | 23،43 | | 29 | 30،85 | |
| لا | لم يتناول التكوين هذا | 35 | 26.12 | 100 | 10 | 15.38 | 100 |
| | الخبرة | 45 | 33.58 | | 23 | 35.38 | |
| | لم نتلق تكوين فعلي | 54 | 40.30 | | 32 | 49.24 | |
| | | 134 | 76.57 | | 65 | 69.15 | |
| المجموع | | 175 | 100 | | 94 | 100 | |

يوضح الجدول أعلاه ما إذا كانت البرامج التكوينية قد أدت إلى زيادة معلومات ومعارف المعلمين حول خصائص التلاميذ، حيث أجاب غالبية المبحوثين ب لا وقد بلغت النسبة الإجمالية 76،03%على مستوى التعليم الابتدائي و69،15% على مستوى التعليم المتوسط، وعن الأسباب التي حالت دون زيادة معلوماتهم لخصائص التلاميذ وعدم استفادتهم من هذا التكوين، كان أول سبب صرح به بعض المبحوثين هو أنهم لم يتلقوا تكوين فعلي ليجعلهم يستفيدوا مما قدم لهم، وأن العملية التكوينية بالأساس لم تكن مدروسة بشكل جيد. وقد بلغت النسب المعبر عنها من قبل المبحوثين ب 49.24% على مستوى التعليم المتوسط، و40.30%على مستوى التعليم الابتدائي.

فيما عبرت ما نسبته 35.38% على مستوى التعليم المتوسط، و33.58% على مستوى التعليم الابتدائي، أنالخبر ة التي يمتلكها هؤلاء المعلمين هي التي مكنتهم من معرفة خصائص التلاميذ وكيفية التعامل معهم، وبالتالي فإن خبرتهم الطويلة في مجال التدريس، تغنيهم عن وجود دروس من هذا القبيل كما عبر بعضهم أن معرفة خصائص التلاميذ تكتسب عن طريق الخبرة والممارسة أكثر من تناولها عن طريق الدروس النظرية، أما النسب المتبقية والمقدرة ب 26.12% على مستوى التعليم الابتدائي، و15.38% على مستوى التعليم المتوسط من أن برامج التكوين المقدمة لم تتعرض لمواضيع خاصة ب خصائص التلاميذ وكيفية التعرف عليها.

أما المجيبين بنعم فقد قدرت نسبتهم ب 30،85% على مستوى التعليم المتوسط، و23،43% على مستوى التعليم الابتدائي.

إن معرفة المعلمين بخصائص التلاميذ العقلية والانفعالية والاجتماعية، وميولهم واهتماماتهم ومستوى تحصيلهم من الأمور الهامة التي تميز المعلم الناجح، ليتمكن من التعامل معهم بالصورة التي تؤدي إلى نجاحه في أداء رسالته، فعلى المعلم أن يفهم التلميذ فهما جيدا حتى يتوصل إلى تعليمه بالطريقة التي تناسبه، على أن هذا الفهم لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال دراسة خصائص التلاميذ وما تمتاز به كل مرحلة عمرية من مراحل نموهم، ودراسة الخصائص النفسية والاجتماعية و الطبيعية لكل مرحلة، ليكون قادرا على توصيل المعارف إليهم بالطريقة التي تناسبهم وتتماشى مع توجيههم الوجهة الصحيحة.

وانطلاقا من نتائج الجدول الحالي ونتائج الجداول السابقة، فإن النتيجة الأساسية هي عدم استفادة المعلمين والأساتذة من هذا التكوين، وعدم تحقيقه لأحد الأهداف الأساسية التي تم وضعها، وهو تنمية الجانب المعرفي للمعلمين.

**3-1 نتائج الفرضية الجزئية الأولى: أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المعرفي للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد.**

بهدف الإجابة عن الفرضية الجزئية الأولى قمنا بتجزئتها إلى مؤشرات، وقد توصلنا إلى النتائج التالية:

**1-** أقر النسبة الأعلى من المبحوثين أن المحتوى التعليمي المقدم لهم في شكل إرساليات لم يؤد إلى زيادة المعلومات في المواد المدرسة، وقد بلغت النسب الإجمالية على مستوى التعليم الابتدائي 58،86% أما على مستوى التعليم المتوسط، فقد بلغت النسبة 56،38%، وهي النتائج المثبة في الجدول رقم(20).

وقد أرجعوا عدم استفادتهم إلى ثلاث أسباب رئيسية، تمثل الأول في عدم جدية التكوين وشكليته، وتمثل الثاني في أن البرامج لم تقدم الجديد وأن الدروس عبارة عن معلومات مكررة تم دراستها في سنوات سابقة، وتمثل الثالث والذي قدمه المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي وهو أن البرامج المقدمة كانت ذات مستوى عال.

**2-** دلت النتائج الواردة في الجدول رقم(21) أن التكوين عن بعد لم يؤد إلى زيادة تحكم المعلمين والأساتذة وتمكنهم من المواد التي يدرسونها، حيث بلغت النسب على مستوى التعليم المتوسط ب 60،64% أما على مستوى التعليم الابتدائي فقدرت ب 53،72%.

وقد أرجعوا ذلك إلى أن ما قدم من برامج ليس له علاقة بالمواد المدرسة، مضيفين نفس السبب السابق وهو عدم جدية التكوين.

**3-**أقر ت النسبة الأعلى من المبحوثين أن البرامج التكوينية المقدمة لهم لم تساعدهم على ربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة وقد قدرت نسبة الإجابات ب62،76% على مستوى التعليم المتوسط و58،29% على مستوى التعليم الابتدائي.

وقد أرجعوا السبب إلى بعد المحتوى المقدم لهم عن البرامج التي يدرسونها لتلاميذهم.

**4-** صرح معظم المعلمين والأساتذة أن البرامج التكوينية المقدمة لهم، لم تزد من قدرتهم على الاستجابة لاهتمامات تلاميذهم حول المعلومات التي يريدونها والإجابة عن مختلف استفساراتهم وهي النتائج المعبر عنها في الجدول رقم (22) حيث قدرت النسبة الإجمالية على مستوى التعليم الابتدائي 68،57% أما على مستوى التعليم المتوسط فقد قدرت ب 63،83%.

وقد أرجع غالبيتهم السبب في عدم اكتساب القدرة على الاستجابة لاهتمامات التلاميذ واستفساراتهم إلى الخبرة الموجودة عندهم من قبل إذ تجاوزت مدة الخدمة لدى الكثير منهم 20 سنة.

**5-**صر حت النسبة الأعلى من المبحوثين في الجدول رقم (27) أن البرامج التكوينية المقدمة لهم لم تؤد إلى زيادة رغبتهم على الإطلاع على كل جديد في المجال العلمي من أجل زيادة المعارف واكتساب الخبرات وقد قدرت النسب ب 44،68% على مستوى التعليم المتوسط و40،57% على مستوى التعليم الابتدائي، وهو ما يتنافى والنظرة الحديثة في تنمية الموارد البشرية والتي أصبحت تهدف إلى إكساب الفرد بعد نهاية الدورة التكوينية مهارة التعلم الذاتي والإطلاع على كل جديد وهذا بفعل التطورات المتسارعة، وعدم قدرة المؤسسات على تنظيم دورات تكوينية متتالية بسبب الميزانية الكبيرة التي تتطلبها هذه الدورات.

**6-** أظهر الجدول رقم (28) أن البرامج التكوينية قد فشلت في تحقيق الأهداف الخاصة بالجانب االمعرفي، والمتمثلة أساسا في تعلم معلومات جديدة، وتعميق المعلومات السابقة وكذا القدرة على توصيل المعلومات.

وقد أرجعوا السبب إلى عدم تلقيهم لتكوين جدي حتى يستفيدوا من المعلومات المقدمة لهم وقد بلغت النسب على مستوى التعليم الابتدائي 40،57% وعلى مستوى التعليم المتوسط قدرت ب 29،23%، وهو ما يعني الفشل في تزويد المعلمين بكل جديد من معلومات ومهارات واتجاهات لزيادة الخبرة، وتطوير قدرات المعلم.

**7-** أجمع غالبية المعلمين والأساتذة أن البرامج المقدمة لهم،لم تؤد إلى تزويدهم بمعلومات ومعارف عن خصائص التلاميذ، وقد بلغت النسبة الإجمالية 76،03%على مستوى التعليم الابتدائي و69،15% على مستوى التعليم المتوسط.

وقد أرجعوا السبب مرة أخرى حسب النتائج الواردة في الجدول رقم (32) إلى شكلية التكوين، وأنهم لم يتلقوا تكوين فعلي ليساعدهم على تحقيق هذا الهدف.

يمكن القول أن البرامج المقدمة للمعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، قد فشلت في تنمية الجانب المعرفي، وهذا يرجع إلى ما وصفه غالبية المبحوثين بالعشوائية والارتجالية التي ميزت العملية التكوينية، إضافة إلى وجود ثلاث فئات استفادت من نفس البرنامج وهي:

-**الفئة الأولى:** رأت أن برامج التكوين المقدمة عبارة عن دروس مكررة لما تم دراسته في سنوات سابقة، وبالتالي خلوه من أي جديد قد يحفزهم على تلقيه فهو مضيعة للوقت حسب نظرهم.وهو ما يتنافى بكل تأكيد والنظرة الحديثة لتنمية الموارد البشرية التي تؤكد على ضرورة أن تحمل البرامج التكوينية معلومات ومعارف ومهارات جديدة تقدم إلى المتكونين.

- **الفئة الثانية:** رأت أن برامج التكوين تميزت بارتفاع المستوى العلمي للبرامج المقدمة حيث أن بعض المتكونين هم من الحائزين على البكالوريا، والبعض الآخر لا يحمل هذه الشهادة مع الأخذ في الاعتبار وفي كلا الحالتين التخصص العلمي لكل فئة من الفئات، فهناك الأدبي وهناك العلمي، وهي كلها تمثل فروقات كان يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار إذ أن ما يناسب هذا قد لا يناسب الآخر، وهو ما يعني التغييب التام للاحتياجات الفعلية للمتكونين.

وهذا يتعارض مرة أخرى والنظرة الحديثة لتنمية الموارد البشرية والتي ترى أن تحديد الاحتياجات التكوينية للمتكونين نقطة الانطلاق الأولى، والتي لا يجب إهمالها فبعد معرفتها وتحليلها تحليل جيد نلجأ إلى وضع المحتوى.

- **الفئة الثالثة**: فهي التي نرى أنها الفئة المقصودة بالتكوين وأن محتوى البرامج كان مناسب لها ولاحتياجاتها وهي التي أجابت بنعم، مع العلم أنها فئة قليلة مقارنة بالفئة الأولى.

نخلص أخيرا إلى القول أن الفرضية الأولى لم تتحقق بسبب تراكم عدة عوامل حدت من الوصول إلى الهدف المرسوم، وهو تنمية الجانب المعرفي للمعلمين والأساتذة ومن بين هذه الأسباب الاختلافاتو الفروقات الموجودة في المستويات التعليمية والعلمية للمعلمين، مما حال دون استفادتهم من هذا التكوين،و إهمال الاحتياجات الفعلية للمتكونين.

**3- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية: أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المهني للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد.**

**جدول رقم (33): يبين امتلاك قدرة أكبر على التخطيط للدرس**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | |
| نعم | | 53 | 30،29 | 20 | 21،28 | |
| لا | امتلاك الخبرة | 35 | 28.69 | 40 | 54.05 | 100 |
| | شكلية التكوين | 51 | 41.80 | 18 | 24.32 | |
| | بعد البرامج عن هذا الموضوع | 36 | 29.51 | 16 | 21.63 | |
| المجموع | | 122 | 69.71 | 74 | 78.72 | |
| المجموع الكلي | | 175 | 100 | 94 | 100 | |

يبين الجدول أعلاه ما إذا كانت برامج التكوين قد أكسبتهم قدرة على التخطيط للدرس أحسن من ذي قبل، وقد عبر غالبية المبحوثين أن برامج التكوين المقدمة لم تؤد إلى زيادة قدرتهم على التخطيط للدرس، وقد بلغت النسب الإجمالية بالترتيب على مستوى التعليم المتوسط والابتدائي78،72% و69،71%، وقد رأت ما نسبته 54.05% على مستوى التعليم المتوسط و28.69% على مستوى التعليم الابتدائي، أن السبب يرجع إلى امتلاكهم الخبرة التي تغنيهم عن التكوين على هذه النقطة.

وهي نفس الإجابة التي تحصلنا عليها في بعض الجداول السابقة من بعض المبحوثين اللذين اعتبروا أن خبرتهم الطويلة قد أفادتهم في اكتساب العديد من المعلومات والخبرات، ففي الجدول رقم (32) عبر بعض المبحوثين أن خبرتهم الطويلة في مجال التعليم، قد أكسبتهم معارف ومعلومات عن خصائص التلاميذ. فيما عبر بعض المبحوثين في الجدول رقم (22) أن خبرتهم قد أفادتهم كثيرا في الاستجابة لاهتمامات التلاميذ والإجابة عن استفساراتهم، أكثر من التكوين المقدم لهم.

وبهذا يمكن القول أن الخبرة الطويلة للمعلمين والأساتذة في مجال التكوين، كانت السبب الرئيسي في اكتساب الكثير منهم للعديد من الخبرات التي مكنتهم من زيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم في تعليم التلاميذ، وبالتالي زيادة الفاعلية وتحقيق الأهداف التربوية.

فيما رأى بعضهم أن البرامج المقدمة لم تدرج مواضيع في المحتوى تتحدث عن التخطيط للدرس وقد قدرت نسبتهم على مستوى التعليم الابتدائي 29.51% و 21.63% على مستوى التعليم المتوسط. أما السبب الأخير الذي قدمه المبحوثين فقد تمثل في شكلية التكوين المقدم لهم وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 41.80%، وعلى مستوى التعليم المتوسط 24.32%.

أما المجيبين بنعم فقد بلغت نسبتهم على مستوى التعليم الابتدائي 30،29%، وعلى مستوى التعليم المتوسط 21،28%.

إن عملية إعداد الخطط التدريسية بأنواعها المختلفة ليست بالعملية السهلة دائما، فهناك كثير من المعلمين يصادفون صعوبات في التخطيط للتدريس لتحقيق أهداف ونتائج تعليمية أفضل. فالتخطيط المسبق للدرس يعد أساس كل نشاط تعليمي هادف، فهو مصدر توجيه العمل التعليمي والتربوي نحو ما تسعى إلى تحقيقه من أهداف ونتائج للتعلم المرغوب. وهو بهذا نقطة البدء المنطقية للعمل التدريسي وا ٍتقانه من قبل المعلم يعني إجادته للكثير من المهارات التدريسية مثل تحليل محتوى المادة وصياغة الأهداف التعليمية وا ٍعداد الامتحانات الكتابية والشفوية...وقد بين (Alcorn 1964) أن على المعلم أن يخطط لتدريسه وا ٍلا فإنه سوف يندثر مهنيا.

كما أن التخطيط يجعل عمل المعلم منظما ومرتبا، يعرف ما يقوم به وهو بهذا ينظم الوقت المتاح بحيث يتناسب مع الأنشطة التعليمية، ويستثمر وقت الحصة استثمارا يمنع ضياع الوقت في نشاطات أو أعمال غير منتمية للحصة.

**جدول رقم (34): يبين امتلاك قدرة أكبر على استخدام الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالدرس**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | | ك | % | |
| نعم | | 48 | 27،43 | | 17 | 18،08 | |
| لا | امتلاك الخبرة | 34 | 26.77 | 100 | 31 | 40.26 | 100 |
| | لم تأت الدروس بالجديد | 32 | 25.20 | | 46 | 59.74 | |
| | لم نتكون بشكل جيد | 61 | 48.03 | | / | / | |
| المجموع | | 127 | 72.57 | | 77 | 81.92 | |
| المجموع الكلي | | 175 | 100 | | 94 | 100 | |

يبين الجدول أعلاه ما إذا امتلك المعلمين قدرة أكبر على استخدام الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالدرس، وقد قدرت النسب الإجمالية على المستويين المتوسط والابتدائي على الترتيب 72،57% و81،92%، وقدصرحوا بأن البرامج التكوينية المقدمة لهم لم تساعدهم على تحسين مهارتهم في استخدام الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالدرس، وقد اختلفت إجاباتهم في إبراز الأسباب التي أدت إلى عدم استفادتهم من هذه البرامج، وقد تمثل السبب الأول في أن الدروس المقدمة لهم لم تحمل أي جديد فكل المعلومات المقدمة تقريبا هي معلومات قديمة وهم على دراية بها، وقد قدرت النسبة على مستوى التعليم المتوسط ب59.74% وعلى مستوى التعليم الابتدائي ب 25.20%.

وهو ما يدعم النتائج الواردة في الجدول (20) حيث عبر بعض المبحوثين أن البرامج التكوينية المقدمة لهم لم تحمل جديد فيما يخص الجانب المعرفي، ونفس النتيجة سجلت على مستوى الجانب المهني أين أقر بعض المبحوثين أن بلا امج التكوينية المقدمة لهم لم تقدم لهم معلومات جديدة فيما يخص هذا الجانب، وهو ما يبرز مرة أخرى قصورها في تغطية جوانب النقص لدى المعلمين، وعدم مجاراتها لمتطلباتهم وحاجياتهم المطروحة فعليا على مستوى العمل.

أما السبب الثاني الذي صرح به البعض من المبحوثين هو أنهم يمتلكون هذه المهارة لكنهم لم يكتسبوها من خلال برامج التكوين المقدمة لهم،وا إنما هذه المهارة كانت لديهم من قبل تلقي التكوين وأنهم اكتسبوها بفعل خبرتهم الطويلة في مجال التعليم، وقد بلغت نسبتهم على مستوى

التعليم المتوسط 40.26% و26.77% على مستوى التعليم الابتدائي، أما النسبة المتبقية من مجموع المبحوثين المجيبين بلاو على مستوى التعليم الابتدائي فقط، فقد أقروا أنهم لم يتكونوا بشكل جيد وهو ما تسبب في عدم زيادة مهارتهم على استخدام الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالدرس وقد قدرت نسبتهم ب 48.03%.

أما المجيبين بنعم فقد قدرت نسبتهم على مستوى التعليم الابتدائي ب 27،43% وعلى مستوى التعليم المتوسط 18،08%، ونلاحظ أن هناك تقارب في وجهات النظر حول التكوين والنتائج التي تم التوصل إليها.

من خلال نتائج الجدول الحالي يمكن القول أن البرامج المقدمة للمعلمين والأساتذة، لم تفدهم على مستوى العمل. فحسب النظرة الحديثة لتنمية الموارد البشرية فإن الهدف من تصميم البرامج التكوينية لا يقتصر على تزويد المتكونين بالمعارف والمعلومات،وا نما إضافة إلى ذلك تساعدهم على توظيف تلك المعلومات،فما دام الهدف هو تحسين الأداء التربو ي فإن ذلك لن يتحقق في ظل غياب توظيف المعلومات،حتى وا ن تحقق الهدف الأول وهو زيادة المعلومات.

**جدول رقم (35): يبين تحديد طريقة التدريس الملائم حسب طبيعة الموضوع**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 41 | 23،43 | 21 | 22،34 | 62 | 23،05 |
| لا | 134 | 76،57 | 73 | 77،66 | 207 | 76،95 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه امتلاك قدرة أكبر على تحديد طريقة التدريس حسب طبيعة الموضوع من خلال البرامج التكوينية المقدمة لهم، وقد عبرت النسبة الأكبر وفي كلا المستويين أن هذه البرامج لم تحدث أي تغيير على هذا المستوى، وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 77،66% و67،57% على مستوى التعليم الابتدائي.

أما المجيبين بنعم فقد قدرت نسبتهم ب 23،43%على مستوى التعليم الابتدائي و22،34% على مستوى التعليم المتوسط.

تختلف طبيعة الموضوعات المدرسة من مادة إلى أخرى، بل وتختلف أيضا طبيعتها حتى على مستوى المادة الواحدة لذلك يجد المعلم نفسه مجبرا على اختيار طريقة التدريس الملائمة، من درس إلى آخر ومن موضوع إلى آخر وأحيانا أخرى حتى بين عناصر الدرس الواحد، لذا فهو مطالب أن يكون ملما إلماما كافيا بمختلف الأساليب التعليمية خاصة الحديثة منها، وهو ما سيمكنه من تقديم المادة العلمية بصورة سهلة بسيطة وواضحة ومفهومة، وبتسلسل منطقي لتيسير فهمها من قبل التلاميذ، فيعرف معرفة تامة بالأسلوب الملائم لكل موقف تعليمي، فنجده ينوع في الأنشطة التعليمية ذات الصلة بطبيعة الموضوع، بشكل يتناسب مع استعدادات التلاميذ إضافة إلى كل هذا يحرص على توفير ظروفا تسمح للتلاميذ بالقيام بأداء المهارات التعليمية فرادى أو في جماعات، فهناك بعض المواضيع التي تتطلب العمل في مجموعات حتى تحقق الغرض المنشود وأخرى تتطلب العمل الفردي، وهو بالتأكيد ما سينعكس في الأخير على أداء التلاميذ، ورفع مستواهم العلمي.

فعدم قدرة المعلم على تحديد الطريقة الملائمة للتدريس لا تنعكس على ضعف أداءهوا ٍنما ضعف أدائه ينعكس بصورة مباشرة على التلاميذ اللذين نسعى إلى تربيتهم وتعليمهم، لذا نجد المدخل الحديث لتنمية الموارد البشرية، يركز بصورة أساسية على ضرورة ربط التكوين بالواقع الفعلي للمتكونين، إذ أن عدم واقعية التكوين ستؤدي إلى إصابة المتكونين بالإحباط، بسبب عدم قدرتهم على نقل التكوين إلى الواقع العملي، وهو ما حصل مع التكوين عن بعد عند الأساتذة والمعلمين حيث أصيبوا بالإحباط بسبب عدم ملائمة البرامج التكوينية لاحتياجاتهم، فبعضهم اعتبر الدروس المقدمة دروس مكررة والبعض الآخر اعتبرها عالية المستوى.

والنتائج التي توصلنا إليها في الجدول الحالي والجداول السابقة، تظهر بشدة وجود خلل في العملية التكوينية ككل،إذ نلاحظ التأثير المباشر لغياب الجانب المعر في على الجانب المهني.وهنا نقول أن فشل هذه البرامج التكوينية يرجع إلى أسباب شخصية متعلقة بالمعلمين والأساتذة وأخرى تنظيمية خاصة بالعملية التكوينية، فعلى مستوى المعلمين لا حظنا عدم قناعتهم بهذا التكوين وأنهم مضطرين للاندماج فيه بحكم أن الرتب التي يشغلونها حاليا هي رتب آيلة للزوال.

نفس النتيجة التي توصلنا إليها من خلال المقابلات التي تم إجراءها مع بعض المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط الذين أكدوا لنا أن هذا التكوين شكلي وأنهم لم يستفيدوا منه.

**جدول رقم (36): يبين تحديد طريقة التدريس الملائمة حسب خصائص التلاميذ**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 43 | 24،57 | 18 | 19،15 | 61 | 22،68 |
| لا | 132 | 75،43 | 76 | 80،85 | 208 | 77،32 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه القدرة على تحديد طريقة التدريس الملائمةحسب خصائص وا إمكانيات التلاميذ وقد أجابت النسبة الأكبر من أفراد العينة بلا على المستويين، حيث قدرت على مستوى التعليم المتوسط 80،85%، و75،43% على مستوى التعليم الابتدائي.

وهذه النسب تؤكد مرة أخرى ما جاء في الجداول السابقة، والتي أجمع فيها غالبية المبحوثين وفي المستويين الابتدائي والمتوسط، أن هذا التكوين هو تكوين شكلي ولم يضف إلى خبراتهم السابقة شيئا، رغم تصريح عينة معتبرة من أفراد العينة أن هذا التكوين قد أفادهم على مستوى تعلم معلومات جديدة، وأيضا على مستوى تعميق المعلومات في المواد التي يدرسونها إلا أنهم في المقابل صرحوا أن هذه المعلومات المكتسبة لم يطبقوها على مستوى العمل أو داخل القسم وهو ما لا حظناه في الجدول رقم (30)، حيث أقرت ما نسبته 47،03% على مستوى التعليم الابتدائي و47،87% على مستوى التعليم المتوسط أن المعلومات المكتسبة لا يستعملونها في مجال عملهم، وهو دليل واضح على عدم ارتباط الدروس المقدمة بالجانب العملي والمهني للمعلم.

أما النسب المتبقية وعلى المستويين فهي نسب بسيطة حيث قدرت على مستوى التعليم الابتدائي 24،57% و 19،15% على مستوى التعليم المتوسط، وقد أقرت أن التكوين عن بعد قد استفادوا منه وكانت إجاباتهم ب نعم.

وكما نعلم فإن التلاميذ يختلفون عن بعضهم البعض من ناحية القدرات، كالفهم والاستيعاب... وهنا تظهر أهمية معرفة خصائص التلاميذ من أجل توظيفها في اختيار الطريقة الأمثل لتعليمهم، فنجده يهتم ويراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم ويختار الطريقة في ضوء قدراتهم وحاجاتهم، فليس معناه اختيار طريقة حديثة أن التلاميذ سيتعلمون ويستفيدون أحسن فالفروقات الفردية الموجودة بينهم، تجعل من معرفة خصائصهم مدخلا سليما لاختيار الطريقة الأمثل لتعليمهم، وهو ما يبرز الترابط بين الجانب المعرفي والجانب المهني وأن الفصل بينهما هو فصل عشوائي إذ لا يمكن إعطاء أهمية لجانب على حساب الجانب الآخر.

ونتائج الجدول الحالي تدعمها النتائج الواردة في الجدول رقم (32) حيث أقر غالبية المبحوثين أنهم لم يكتسبوا معارف ومعلومات عن خصائص التلاميذ، ذاك أن هذه المعرفة سيستخدمها المعلم مباشرة في الجانب المهني، فانطلاقا من المعرفة العميقة بخصائص التلاميذ ومعرفة مراحل نموهم العقلية والانفعالية سيختار الطريقة الملائمة.

ونخلص هنا إلى القول أن ما وجدناه من خلال دراستنا هذه، هو وجود هوة بين الجانب المعرفي و الجانب المهني، إذ المفروض أن يكون هذين الجانبين متكاملين وهو دليل مرة أخرى على وجود خلل في العملية التكوينية ككل.

**جدول رقم (37): يبين القدرة على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| اختيار الوسيلة المناسبة | 32 | 16،84 | 21 | 16،03 | 53 | 16،51 |
| وقت استخدامها | 41 | 18،95 | 18 | 16،79 | 59 | 18،38 |
| صلتها بالدرس | 25 | 13،16 | 22 | 13،74 | 47 | 14،64 |
| مناسبتها لمستويات التلاميذ | 26 | 13،68 | 20 | 15،27 | 46 | 14،33 |
| إثارتها لاهتمامات التلاميذ | 30 | 15،79 | 15 | 11،45 | 45 | 14،02 |
| لم نتكون | 36 | 21،58 | 35 | 26،72 | 71 | 22،12 |
| المجموع | 190 | 100 | 131 | 100 | 321 | 100 |

يوضح الجدول أعلاه القدرة على تحديد الوسائل التعليمية المناسبة وقد عبرت النسبة الأكبر من المبحوثين أنهم لم يستفيدوا شيئا من هذا التكوين، وهذا راجع حسب وجهة نظرهم إلى عدم تلقيهم لأي تكوين، وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 26،72%، وعلى مستوى التعليم الابتدائي 21،58%.

وهو ما يؤكد مرة أخرى الفشل في تحقيق الأهداف المسطرة، كما عبر عن ذلك بعض المبحوثين في الجداول السابقة أن شكلية التكوين والارتجالية كان السبب وراء عدم استفادتهم منه.وهذا يتنافى والتوجه الحديث في تنمية الموارد البشرية التي تعتمد بصورة أساسية على التحليل العميق والتحديد الدقيق للاحتياجات الفعلية للمتكونين في مجال عملهم، أي أنه من المفروض أن كل ما يقدم للمتكون يقوم باستغلاله في بيئة عمله من أجل تحسين أدائه وتطويره ورفع مردوده.

أما النسبة الثانية فقد عبرت عن أن هذه البرامج التكوينية قد أفادتهم من ناحية اكتساب القدرة على معرفة الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة، وقد قدرت النسبة ب 18،95% على مستوى التعليم الابتدائي و19،79% على مستوى التعليم المتوسط، حيث يعتبر تحديد وقت استخدام الوسيلة التعليمية بغاية الأهمية لما له من أهمية في سيرورة الدرس بصورة جيدة.

فيما عبرت الفئة الثالثة من المبحوثين أن هذه البرامج التكوينية مكنتهم من اختيار الوسيلة المناسبة وقد قدرت على مستوى التعليم الابتدائي 16،84%، وعلى مستوى التعليم المتوسط 16،03% إذ يعتبر اختيار الوسيلة المناسبة من قبل المعلم الخطوة الأولى في توصيل المعلومة ونجاح الدرس وتحقيق الأهداف المسطرة من ورائه.

أما الفئة الرابعة فقد عبرت أنها قد أفادتهم من ناحية إثارتها لاهتمامات التلاميذ وقد قدرت النسبة ب 15،79% على مستوى التعليم الابتدائي و11،45% على مستوى التعليم المتوسط. فكلما أثارت الوسيلة اهتمامات التلاميذ وجذبت انتباههم كلما زادت قدرتهم على التعلم والفهم.

كما أن البعض رأى أنها قد أفادتهم من ناحية اختيار الوسيلة المناسبة لمستويات التلاميذ وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 15،27% وعلى مستوى التعليم الابتدائي 13،68%.

أما النسبة المتبقية فقد رأت أن هذه البرامج قد أفادتهم من ناحية اختيار الوسيلة المناسبة وصلتها بالدرس، وقد قدرت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 13،74% وعلى مستوى التعليم الابتدائي 13،16%، إذ أن اختيار الوسيلة ذات العلاقة المناسبة والصلة الوطيدة بالدرس تؤدي هي أيضا إلى حدوث التفاعل والتجاوب من قبل التلاميذ.

فمعرفة المعلم العميقة بتلاميذهوطبيعة نمو هم ومراحل هذا النمو، وكذا التعرف على الفروق الفردية بينهم، للكشف عن حاجاتهم وميولهم ستؤدي به إلى مساعدة كل فرد أن ينمو في حدود قدراته واستعداداته.من خلال اختيار الوسيلة المناسبة التي تؤدي إلى تحقيق مشاركة التلاميذ الفعالة وتنمية التفكير وتحقيق الإبداعكما يقوم بإرشاد التلاميذ وتوجيههم علميا وا ٍرشادهم إلى كيفية الحصول على المعلومات وتعويدهم على التفكير المنطقي والعلمي.

فالوسائل التعليمية أحد الأدوات الهامة في عصرنا الحالي التي أصبحت تتطلب عناية فائقة في اختيارها واستخدامهالما لها من أثر إيجابي على تعلم التلاميذ وا ٍثارة اهتماماتهم ورغباتهم وسوء اختيارها سواء من ناحية التوقيت أو مدى علاقتها بالدرس وأيضا مناسبتها لمستويات التلاميذ وخصائصهم...تؤدي إلى الفشل في تحقيق الأهداف المرسومة.

**جدول رقم (38): يبين الحرص على تنظيم بيئة الفصل**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| حفظ النظام | 57 | 26،64 | 27 | 25،47 | 84 | 26،25 |
| تنظيم البيئة الفيزيقية | 46 | 21،49 | 17 | 16،04 | 63 | 19،69 |
| **توفير المناخ العاطفي والاجتماعي** | 52 | 24،30 | 25 | 23،58 | 77 | 24،06 |
| لم تتكون | 59 | 27،57 | 37 | 34،91 | 96 | 30 |
| المجموع | 214 | 100 | 106 | 100 | 320 | 100 |

يبين الجدول أعلاه ما إذا أدت البرامج التكوينية المقدمة للمتكونين والممثلة في المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، إلى امتلاكهم قدرة أكبر على تنظيم بيئة الفصل، وقد أجابت النسبة الأكبر والمقدرة على مستوى التعليم المتوسط ب 34،91%و27،57% على مستوى التعليم الابتدائي، بأن الدروس التي تلقوها من خلال التكوين

لم تؤد إلى إحداث أي تغيير عن ذي قبل وأنها لم تؤد إلى رفع مستوى أدائهم المهني، وهذا راجع إلى عدم تلقيهم تكوين جدي، وهو ما يدل على عدم ملائمة أسلوب التكوين عن بعد الذي تم اعتماده لتنمية الموارد البشرية،وهو ما يتنافى والنظرة الحديثة في تنمية الموارد البشرية والتي تضع اختيار الأسلوب المناسب والطرق الملائمة التي تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة من بين أولويات تصميم البرامج التكوينية.

وقد عبرت فئة أخرى من المبحوثين أن البرامج التكوينية قد مكنتهم من معرفة طرق حفظ النظام وقد قدرت النسبة ب 26،64% على مستوى التعليم الابتدائي، و25،24% على مستوى التعليم المتوسط، فالمعلم والتلاميذ يحتاجون إلى جو يتسم بالهدوء والنظام حتى يتم التفاعل الذي يكون نتاجه التعلم. فغياب النظام على الفصل سيعرقل بكل تأكيد سير العملية التعليمية، لهذا يعتبر تكوين المعلم على الطرق المثلى التي يحافظ بها على النظام داخل الفصل من بين الموضوعات الهامة والأساسية، التي يجب أن يتكون عليها المعلم باعتباره أحد الجوانب الهامة المكملة لعمله وتحسين أدائه، فهو لا يمكنه توصيل المعلومات ولا تعليم تلاميذه في جو تسوده الفوضى.

أما الفئة الثالثة والتي قدرت نسبة إجاباتهم ب 24،30% على مستوى التعليم الابتدائي و23،58% على مستوى التعليم المتوسط، فقد اعتبروا أن البرامج التكوينية قد أفادتهم من ناحية جعلهم يحرصون على توفير المناخ العاطفي والاجتماعي، فمن غير المعقول أن نتصور معلما يدير قسما لا تسوده علاقات طيبة، ذاك أن المناخ التربوي الجيد يشجع على التعلم، وبهذا نضمن وصول المعلومة والشرح للجميع.

أما النسبة المتبقية فقد اعتبروا أنها أفادتهم في الاهتمام بتنظيم البيئة الفيزيقية والتي تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم، وهي من الأمور الهامة في زيادة الفاعلية داخل الفصل، وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 21،49 % وعلى مستوى التعليم المتوسط 16،04%.

وانطلاقا من نتائج الجدول الحالي والجداول السابقة، نستنتج مرة أخرى إخفاق البرامج التكوينية الموجهة إلى كل من المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، في تنمية الجانب المهني للمعلمين والأساتذة.

**جدول رقم (35): يبين الحرص على تهيئة التلاميذ لتلقي الدرس**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 36 | 20،57 | 22 | 23،40 | 58 | 21،56 |
| لا | 139 | 79،43 | 72 | 76،60 | 211 | 78،44 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه ما إذا أدى أسلوب التكوين عن بعد باعتباره الأسلوب المعتمد لتأهيل المعلمين والأساتذة، إلى امتلاكهم قدرة أكبر على تهيئة التلاميذ لتلقي الدرس بعد تلقي التكوين وقد أقرت النسبة الأكبر وفي المستويين الابتدائي والمتوسط أن هذه البرامج التكوينية لم تؤد إلى الرفع من كفاءتهم وتحسين أدائهم، فيما يخص حرصهم على تهيئة التلاميذ لتلقي الدرس وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 79،43%، وعلى مستوى التعليم المتوسط 76،60%، ومن خلال المقابلات التي أجريناها مع بعض المعلمين والأساتذة في المستويين الابتدائي والمتوسط فقد اعتبروا أن اهتمامهم بتهيئة التلاميذ وحرصهم على ذلك كان قبل تلقيهم التكوين.

أما النسب المتبقية على المستويين والمقدرة ب 23،40% على مستوى التعليم المتوسط و20،57% على مستوى التعليم الابتدائي فقد أجابوا ب نعم.

من خلال نتائج الجدول الحالي والجداول السابقة نستنتج أنه لا توجد فروق بين تحقيق أهداف التكوين على مستوى التعليم الابتدائيو لا على مستوى التعليم المتوسط، رغم اختلاف البرامج المقدمة لكلا المستويين، إذا نلاحظ فشل واضح وبعد تام عن تحقيق الأهداف المسطرة سواء تلك المتعلقة بالجانب المعرفيأو الخاصة بالجانب المهني وا ٍن دل هذا على شيء فإنه يدل على وجود جملة من المشكلات التي كانت سببا في إخفاق هذه العملية.

حيث أظهرت نتائج الجداول السابقة جملة من المشكلات والتي اعتبرها المعلمين والأساتذة أسباب رئيسية حالت دون استفادتهم من هذا التكوين نذكر منها:

عدم مراعاة المستوى العلمي للمتكونين والجمع بين أكثر من مستوى سواء من ناحية التخصص (أدبي،علمي)، أو من ناحية الدرجة العلمية المتحصل عليها(حائزين على البكالوريا،غير حائزين على البكالوريا).

أيضا المحتوى حيث أقرت نسبة كبيرة من المبحوثين وفي كلا المستويين أن محتوى البرامج المقدم لهم إما عبارة عن معلومات قديمة درسوها من قبل، أو أنهم اكتسبوها عن طريق الخبرة الطويلة في مجال التدريس.

زيادة على ذلك أسلوب التكوين الذي حمل صيغة التكوين عن بعد، وبهذا فإن هذه الصيغة قد أظهرت عجزها عن تحقيق الأهداف المرجوة وفي كلا المستويين.إذ يعتبر اختيار الصيغة المناسبة لتنفيذ التكوين إحدى الخطوات الأخرى الهامةفحتى وا ن كان محتوى برامج التكوين جيدا فإن سوء اختيار الصيغة المناسبة للتنفيذ يؤدي إلى فشله، ذاك أن تصميم العملية التكوينية عبارة عن سلسلة من الخطوات المتلاحقة والمتكاملة، قد يؤدي اختلال خطوة واحدة أو التقصير في تنفيذها إلى فشل الخطوات اللاحقة وبالتالي فشل التكوين في الوصول إلى الأهداف المسطرة.

**جدول رقم (40): يبين القدرة على إثارة اهتمامات التلاميذ**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 46 | 26،29 | 23 | 24،47 | 69 | 25،65 |
| لا | 129 | 73،71 | 71 | 75،53 | 200 | 74،35 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه القدرة على إثارة اهتمامات التلاميذ وقد عبرت النسب الأعلى من فئة المبحوثين وفي كلا المستويين، أن التكوين المقدم لهم لم يفدهم أيضا فيما يخص هذه النقطة وقد كانت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 75،53%، وعلى مستوى التعليم الابتدائي 73،71%.

أما المجيبين ب نعم فقد بلغت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 26،29%، وعلى مستوى التعليم المتوسط 24،47%.

والنتائج المتحصل عليها في الجدول الحالي تؤكد وبشدة النتائج المتحصل عليها في الجداول السابقة، من أن هذا التكوين يشكوا جملة من الاختلالات سواء على مستوى البرامج التي كانت في كثير من مواضيعها بعيدة عن احتياجات كثير من المعلمين على مستوى مهنتهم وعملهم والتي اكتسبوها بفعل الخبرة الطويلة التي يمتلكونها، وبالتالي فهم ليسوا بحاجة إلى التكوين عليها.

أيضا غياب كثير من المواضيع ذات الأهمية والتي تمثل الاحتياجات الفعلية للمعلمين والتي كان يجب أن تكون ضمن المواضيع ذات الأولوية في البرامج المعدة، فالاهتمام بالتلاميذ وا ٍثارة اهتماماتهم من بين الموضوعات الهامة التي يجب أن تقدم للمعلمين والأساتذة، فقدرة المعلم على جذب تلاميذ فصله واستثارة دافعيتهم واهتمامهم بالدرس في بداية الحصة وعلى طول سير الدرس،أمر ضروري ويتوقف عليه نجاح المعلم في أداء دوره على أحسن وجه، فليس معناه إثارة اهتمام التلميذ مع بداية الحصة بقائه مهتما إلى آخر الحصة، فقد تمر لحظات يفقد خلالها التركيز، لذا على المعلم دائما أن يشخص السلوك الدال على عدم الانتباه ومعالجته بحكمة حتى يتوصل في الأخير إلى تحقيق تعلم التلاميذ واستفادتهم من كل المعلومات المقدمة لهم.

**جدول رقم (41): يبين تنويع أساليب التقويم**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 52 | 29،71 | 24 | 25،53 | 76 | 28،25 |
| لا | 123 | 70،29 | 70 | 74،47 | 193 | 71،75 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه ما إذا كانت البرامج التكوينية قد أدت إلى زيادة قدرة المعلمين من التنويع في أساليب التقويم.وقد أجاب غالبية المبحوثين أن هذه البرامج لم تمكنهم من هذا، وقد بلغت نسبتهم على مستوى التعليم المتوسط 74،47% وعلى مستوى التعليم الابتدائي 70،29%.

أما نسبة المجيبين بنعم فقد قدرت نسبتهم ب 29،71% على مستوى التعليم الابتدائي و25،53% على مستوى التعليم المتوسط.

المعروف أن الإصلاحات الأخيرة من بين ما حملته من مستجدات كان على صعيد التقويم، حيث أصبح المعلم مجبر على إجراء التقويم المستمر لكل التلاميذ حتى يتمكن من تقدير مستواهم من كل الجوانب، فعلى مستوى التعليم الابتدائي فإن مراقبة سيرورة التعلم تتم من خلال ملاحظة أداء التلميذ بصورة يومية، وبواسطة الواجبات المنزلية والاختبارات الشهرية التي يتم إجراؤها بمعدل ثلاث اختبارات خلال الثلاثي الأول وثلاثة خلال الثلاثي الثاني،واختبارين خلال الثلاثي الأخير.أما على مستوى التعليم المتوسط فإن التقويم يقوم هو الآخر على التقويم المستمر

والمنتظم للتلاميذ على شكل استجوابات كتابية وشفهية وعروض وأعمال تطبيقية وأعمال موجهة وواجبات منزلية وفرضين واختبار في نهاية الثلاثي، إلا أن غالبيتهم قد أجمعوا أن البرامج التكوينية لم تزد من قدراتهم على تنويع أساليب التقويم.

والمفروض أن هذه البرامج التكوينية كان يجب عليها أن تساعد المعلمين على كيفية توظيف هذا الأسلوب الجديد، من خلال جعلهم يقفون على أساليب التقويم الجديدة المستخدمة في الاختبارات، والامتحانات الشفهية منها والتحريرية وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة، حتى يتمكنوا من استخدامه بسهولة ويسر ويكون بمثابة أداة داعمة لهم في عملهم، وليست أداة معيقة تصعب عليهم أداء مهامهم مما يجعلهم يعزفون عن استخدامها، ويتمسكون باستخدام التقويم القديم ويعزفون عن تبني التقويم الجديد، خاصة إذا علمنا أن الإصلاحات التي مست جانب التقييم، اعتبرته أحد المكونات الرئيسية لكل عملية تكوينية وأداة ضامنة لجودة التعليم، وأصبح يقوم بوظيفة تكوينية وهي نظرة تتجاوز التصور التقليدي الذي يحصر وظيفته في حدود استخدامه كأداة للقياس والمعاينة ليس إلا.

ومن خلال المقابلات التي أجريناه مع بعض المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، فقد أجمع غالبيتهم عن عزوفهم عن تطبيق التقويم الجديد، بسبب ارتفاع أعداد التلاميذ والاكتظاظ داخل القسم الواحد حيث يتراوح عدد التلاميذ في كثير من الأحيان بين 35- 50 تلميذ،و هذا النوع من التقويم يتطلب من أجل النجاح في تطبيقه توفر عدد قليل من التلاميذ داخل القسم الواحد لا يتجاوز 25 تلميذ، زد إلى هذا أن الحصص مربوطة بتوقيت محدد فإذا ما أراد المعلم أن يقوم بهذا التقويم فإنه مع كثرة العدد لن يتمكن من إنهاء المقرر، دون أن ننسى العائق الآخر والمتمثل في كثافة البرامج التي أصبحت تؤرق التلاميذ والمعلمين على حد سواء، فالمعلم في النهاية مطالب بإنهاء المقرر المحدد في كل فصل لذا يجد نفسه مضطرا إلى العودة والتمسك بالتقويم القديم لأنه عملي أكثر ويناسب وضعية المدارس والأقسام عندنا أكثر من التقويم الجديد.

فنجاح الإصلاح التربوي يتوقف على توفر جملة من الشروط البشرية من مؤطرين للعملية التعليمية (معلمين،إداريين)و المادية كالمنشآت والوسائل حتى يحقق الهدف منه.

**جدول رقم (42): يبين مساعدة التلاميذ في توظيف ما يتعلمونه في حياتهم**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 42 | 24،00 | 20 | 21،28 | 62 | 23،05 |
| لا | 133 | 76،00 | 74 | 78،72 | 207 | 76،95 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه ما إذا أكسبت البرامج التكوينية المعلمين والأساتذة القدرة على مساعدة التلاميذ في توظيف ما يتعلمونه في حياتهم، وقد أجابت النسبة الأكبر من المبحوثين ب لا وفي كلا المستويين حيث قدرت على مستوى التعليم المتوسط 78،72% وعلى مستوى التعليم الابتدائي 76،00%.

أما نسبة المجيبين بنعم فقد بلغت نسبتهم على مستوى التعليم الابتدائي 24،00% وعلى مستوى التعليم المتوسط 21،28%.

بما أن المعلم هو الرابط بين المنهاج والتلميذ، فهو يقوم بتعليمه وتزويده بمختلف المهارات والخبرات التي يمكن أن تفيده في حياته اليومية، ويبسط له الدروس المقدمة من خلال ربطها بواقعه المعاش، وبالتالي ينتقل به من عالم التجريد إلى الواقع، بجعله يوظف معلوماته المكتسبة على أرض الواقع.

وهي الفكرة التي جاء بها الإصلاح التربوي الجديد الذي أصبح ينظر إلى المدرسة على أنها لا تعمل فقط إكساب التلاميذ المعارف العلمية والمهارات وحسن السلوك مع الغير والتشبع بالقيم الأساسية، بل تتعدى ذلك إلى العمل على تهيئتهم للاندماج في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، من خلال تزويدهم بمختلف المعارف والمهارات، ليصبحوا في المستقبل مواطنين مندمجين بصورة كاملة في مجتمعهم ومنفتحين في نفس الوقت على العالم المعاصر.

إن النتائج المتحصل عليها من خلال هذا الجدول تدعم النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (24) أين صرح غالبية المبحوثين أن البرامج المقدمة لهم لم تمكنهم من ربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة، وهو ما يدل على تغييب الجانب المعرفي وأيضا الجانب المهني بخصوص هذا الموضوع.

وهنا يمكن القول أن البرامج التكوينية فشلت في تحقيق كثير من الأهداف المسطرة سواء للعملية التأهلية، التي جاءت من أجل جعل المعلم الجزائري يحمل مواصفات العالمية التي تفرض حصول كل المعلمين العاملين في قطاع التعليم لمؤهل جامعي، أو على مستوى الأهداف العامة للإصلاح التربوي الجديد الذي اعتبر تأهيل المعلم خطوة أساسية في تحقيق الأهداف المسطرة باعتباره أحد الركائز الأساسية في إنجاح المنظومة التربوية وهو الشخص المسئول عن نقل هذه المعارف إلى المتعلمين وبقدر كفاءته وفاعليته يكون التأثير في المتعلمين.

**جدول رقم (43): يبين القدرة على صياغة الأسئلة الصفية**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 40 | 22،86 | 16 | 17،02 | 56 | 20،82 |
| لا | 135 | 77،14 | 78 | 82،98 | 213 | 79،18 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه ما إذا أدت البرامج التكوينية إلى زيادة القدرة على صياغة الأسئلة الصفية لدى المعلمين، وقد أجابت النسبة الأكبر من فئة المبحوثين ب لا حيث قدرت على مستوى التعليم المتوسط 82،98% وعلى مستوى التعليم الابتدائي ب 77،14%.

فيما أجابت النسب المتبقية بنعم وقد بلغت على مستوى التعليم الابتدائي 22،86% وعلى مستوى التعليم المتوسط 17،02%، إذ تعتبر الصياغة السليمة والدقيقة للأسئلة الصفية أحد أهم النقاط الأساسية لتقويم التلاميذ.

وكما أشرنا في الجدول رقم (41) أن الإصلاحات الجديدة قد فرضت على المعلمين نوعا جديدا من التقويم، وهذا النوع من التقويم محتاج إلى أن تكون مهارات المعلمين في مجال صياغة الأسئلة الصفية سواء كانت شفوية أو كتابية دقيقة وسليمة في نفس الوقت، حتى تسهل على المعلم تقويم تلاميذه بكل دقة وشفافية.

إلا أن ما توصلنا إليه أن هذا التكوين لم يحسن من أداء المعلمين ولم يرفع من مهاراتهم في مجال تنويع أساليب التقويم، فقد احتفظ غالبيتهم بالتقويم القديم لغياب شروط تحقيق هذا النوع من التقويم أهمها العدد القليل من التلاميذ داخل القسم الواحد.

ونفس الشيء حصل مع صياغة الأسئلة الصفية، فهذا التكوين لم يؤدي إلى تحسين أداء المعلمين والأساتذة على هذه المهارة، إذ تعتبر إثارة الأسئلة الصفية والإجابة عنها أمر شائع ومعروف في البيئة الصفية منذ أمد بعيد، ولكن العنصر المركزي هنا هو مدى فاعلية ذلك في دعم تعلم التلميذ من جهة وتعزيز قدرة المعلم على مراقبة عملية تعلم الطلبة من جهة أخرى، مع أخذ نوعية الأسئلة المطروحة في الصف بعين الاعتبار.

توصلت نتائج الدراسات التي أجريت حول موضوع الأسئلة الصفية إلى العديد من النتائج فبعضها أشار إلى أن الأسئلة الصفية منخفضة المستوى والمتعلقة بواقع التلميذ، ترتبط بتحصيل التلميذ. والبعض الآخر أشار إلى أن الأسئلة الصفية المطروحة وتنوعها، يعتبر عنصرا هاما في دعم تحصيل التلميذ كما توصلت تلك الأبحاث إلى نتائج أخرى، مثل أهمية الأسئلة الصفية في دفع الطالب إلى المشاركة الصفية، سواء كانت إجابة صحيحة أم خاطئة إذ أن ذلك يشجع التلاميذ على التفاعل الصفيوتوضيح مقدار فهمه وعمقه وا زالة أي سوء فهم في تعلمه، كذلك فإن المستوى الفكري وصعوبة السؤال يجب أن تعكس نوع المحتوى وأهداف التعليم والتعلم، مع تنويع الأسئلة من موقف تعليمي إلى آخر، لجذب الانتباه وزيادة الدافعية للتعلم وزيادة اهتمام التلميذ بالمادة العلمية، كما يجب أن تكون الأسئلة الصفية ضمن تسلسل معرفي مستمر ومخطط له مسبقا وبصورة جيدة ومدروسة وواعية من جانب المعلم.

كما بينت نتائج الأبحاث أن تطوير قدرة المعلم المستمر على التمكن من فن طرح الأسئلة الصفية يزيد من قدرة المعلم على تقويم تعلم التلاميذ وتحصيلهم، بالإضافة إلى أن وقت انتظار المعلم للإجابة من التلميذ يزيد من تحصيله.

وانطلاقا مما سبق تبرز أهمية صياغة الأسئلة الصفية وضرورة التكوين عليها كأحد الأساليب الأساسية ليس في عملية التقويم فقطوا نما في دعم تعلم التلاميذ وتثبيت المعلومات والمعارف لديهم.

و النتائج المتحصل عليها مرة أخرى من خلال هذا الجدول أثبتت تغييب أحد الجوانب الأساسية التي كان من المفروض أن تحظى بأهمية خاصة في هذا التكوين، وهو ما يؤكد لنا مرة أخرى شكلية هذا التكوين حسب رأي المبحوثين وعجزه عن تحقيق الأهداف المسطرة له.

**جدول رقم (44): يبين الحرص على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | |
| نعم | | 38 | 21،71 | 22 | 23،40 | |
| لا | عدم توفر الوسائل الحديثة | 80 | 58.39 | 27 | 37.50 | 100 |
| | الدروس لم تتطرق إلى الوسائل | 23 | 16.79 | 16 | 22.22 | |
| | نمتلك الخبرة | 11 | 08.03 | 10 | 13.89 | |
| | لم نتكون | 23 | 16.79 | 19 | 26.39 | |
| | | 137 | 78.29 | 72 | 76.60 | |
| المجموع | | 175 | 100 | 94 | 100 | |

يبين الجدول أعلاه الحرص على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس وقد أجاب غالبية المبحوثين وفي كلا المستويين ب لا، حيث قدرت النسبة الإجمالية ب 78،29% على مستوى التعليم الابتدائي و76،60% على مستوى التعليم المتوسط.

أما الأسباب التي جعلت المعلمين لا يحرصون على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة للتدريس فقد تمثلت في أربع أسباب رئيسية حسب إجابات المبحوثين:

كان السبب الأول هو عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة حيث بلغت النسبة 58.39% على مستوى التعليم الابتدائي، و37.50% على مستوى التعليم المتوسط، حيث رأى هؤلاء أنه حتى ولو تم تكوينهم على الوسائل التعليمية الحديثة وكيفية استخدامها فهم يواجهون مشكلة عدم تواجدها في المؤسسات التي يدرسون بها،حتى وا ن وجدت فهي قليلة ولا يمكن استخدامها من قبل الجميع وبالتالي فإن قلة هذه الوسائل قد تتحول إلى عائق بدل من أن تكون عامل مساعد، إضافة إلى كثرة التلاميذ داخل القسم الواحد وبهذا يجد المعلم نفسه مضطر إلى عدم استخدامها حتى لا يضيع الوقت.

أما السبب الثاني فقد أرجعه بعض المبحوثين إلى عدم تلقيهم أي تكوين يذكر حتى يحفزهم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس، وقد قدرت النسبة على مستوى التعليم المتوسط ب 26.39% وعلى مستوى التعليم الابتدائي ب 16.79%، وهنا نلاحظ إصرار فئة

معتبرة من المبحوثين على أنهم لم يتكونوا بالأساس حتى يمكنهم القول أنهم استفادوا أم لم يستفيدوا، فهذا التكوين شكلي وارتجالي يكاد يخلوا تماما من أي تخطيط بالنسبة لغالبيتهم.

وهنا نطرح سؤال ونقول هل المشكل فعلا أنهم لم يتلقوا أي تكوين؟ أم أنهم يرفضون أسلوب التكوين الذي يعتمد على التكوين الذاتي ويتطلب مجهود كبير من المتكون مما جعلهم يعزفون عن قراءة الإرساليات المقدمة لهم؟

فما لوحظ من خلال الزيارة الميدانية لمصلحة التكوين والتفتيش لولاية ورقلة الحرص الشديد على توصيل الإرساليات وتسجيل المعلمين والمتابعة الجدية لهذه العملية من قبل رئيس المصلحة وجميع العاملين.

أما الفئة الثالثة فقد أرجعت السبب إلى أن الدروس المقدمة لهم لم تتناول الحديث عن الوسائل التعليمية الحديثة وكيفية استخدامها وقد قدرت النسبة على مستوى التعليم المتوسط ب 22.22% وعلى مستوى التعليم الابتدائي ب 16.79%، إلا أنه يجب أن نشير هنا أنه من بين المقاييس المدرجة في هذا التكوين مقياس الإعلام الآلي، ومن خلال اطلاع الباحثة على محتوى هذا المقياس لاحظت أنه ثري جدا من ناحية المواضيع المقدمة والمختلفة.

أما السبب الرابع والأخير فقد أرجعه بعض المبحوثين إلى الخبرة، فهم يحرصون على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس قبل تلقيهم التكوين، والسبب في ذلك لا يرجع إلى تلقيهم هذا التكوين وا ٍنما راجع بصورة أساسية إلى خبرتهم الطويلة في مجال التعليم،وحرصهم الشديد على استخدام الوسائل التعليمية، وقد بلغت النسب على مستوى التعليم المتوسط 13.89% وعلى مستوى التعليم الابتدائي 08.03%.

أما النسبة المتبقية وفي كلا المستويين فقد رأو ا أن برامج التكوين المقدمة قد مكنتهم فعلا من الحرص على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التكوين وقد قدرت ب 23،40% على مستوى التعليم المتوسط، و 21،71% على مستوى التعليم الابتدائي.

فالإصلاح التربوي الجديد من بين الأشياء التي جاء بها من أجل تجويد العملية التعليمية وتحسين أداء المعلم هو استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس، من أجل تسهيل عمل المعلم في كل المستويات، لكن الملاحظ من خلال نتائج هذا الجدول غياب هذه الوسائل في كثير

من مؤسساتنا التربوية، وهذا راجع إلى ظروف خارجة عن إرادة المعلموا ٍنما ترجع بصورة أساسية إلى عوامل مادية بحتة فما فائدة التكوين على وسيلة هي بالأساس غير موجودة.

فنظرية الموارد البشرية تقول أن التكوين ليس دائما هو الحل الوحيد لكل المشكلات التي تعترض المؤسسات، فهو ليس الحل الأمثل والسحري لكل المشكلات التي تعترض التنظيم، فبعد دراسة الاحتياجات الفعلية للموارد البشرية يتم التقرير ما إذا كان التكوين هو الحل أم لا، فإذا كانت الإجابة ب لا فإن على المؤسسة الاكتفاء بتوفير الوسائل اللازمة لذلك ونستغني عن التكوين نهائيا.

إن عدم توافر الأدوات والمعدات والوسائل والتجهيزات اللازمة للإصلاح،و عدم ملائمة المدارس التقليدية وفصولها وأدواتها التي صممت للشرح والتلقين، لا للبحث والدراسة والعمل الجماعي والتفكير والابتكار والتفاعل المستمر مع البيئة، أحد أسباب فشل الإصلاح التربوي لذا فإذا أردنا الوصول إلى النتائج المرغوبة فنحن مطالبين أولا بتحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل، من خلال توفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق، والأدواتو المعدات والوسائل والتجهيزات الضرورية واللازمة لذلك بما يتوافق ومتطلبات الإصلاح الجديد فتحقيق الإصلاح المنشود يأتي عن طريق توفير كل الظروف الملائمة للتطبيق.

**جدول رقم (41): يبين اكتساب مهارات العمل الجماعي مع التلاميذ**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 50 | 28،57 | 27 | 28،72 | 77 | 28،62 |
| لا | 125 | 71،43 | 67 | 71،28 | 192 | 71،38 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه ما إذا مكنت البرامج التكوينية المعلمين والأساتذة من زيادةقدر تهم على اكتساب مهارات العمل الجماعي مع التلاميذ، وقد أجابت النسبة الأعلى من المبحوثين ب لا وقد بلغت نسبتهم على مستوى التعليم الابتدائي 71،43% وعلى مستوى التعليم المتوسط ب 71،28%.

فيما أجاب البقية بنعم وقد بلغت نسبتهم على مستوى التعليم المتوسط 28،72% وعلى مستوى التعليم الابتدائي ب 28،57%.

أصبح العمل في مجموعات صغيرة أحد الأسس الهامة لتعليم التلاميذ، فإضافة إلى كون العمل الجماعي أحد أساليب التعلم التي يكتسب منها التلاميذ المعارف والمعلومات فإنها تعد كذلك أسلوب ناجح لتعليم التلميذ ثقافة العمل الجماعي، وأهميته وضرورته داخل المجتمع، وبهذا يكتسبون مهارات العمل الجماعي والتعاون على حل المشكلات، فدور التكوين كأسلوب لتنمية الموارد البشرية لا يقتصر على زيادة معارف ومهارات الأفراد، بل تمتد إلى إكساب المتكونين أساليب التفاعل بين الأفراد العاملين.

وهنا نستنتج أيضا أن هذه البرامج التكوينية قد فشلت في إكساب المتكونين أحد أهم المهارات الهامة والمستهدفة من خلال الإصلاح التربوي الجديد وهي إكساب التلاميذ مهارة العمل الجماعي وهو ما عبر عنه غالبية المبحوثين من خلال الإجابات المقدمة، فلا نتوقع إذن من المعلم أو الأستاذ أن يعلم تلاميذه اكتساب مهارة معينة هو لا يمتلكها بالأساس.

نلاحظ أن نسبة الإجابات ب لا على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط هي نسب متقاربة سواء من نتائج الجدول الحالي أو الجداول السابقة، وهو ما يدل على وجود خلل في الخطة الإستراتيجية الموضوعة من أجل تنفيذ هذا المسعى الذي لا يختلف فيه اثنان عن أهميته ومسعاه النبيل الذي يهدف إلى إعطاء هؤلاء المدرسين ملمح جامعي و الوصول بمعلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط إلى المستوى الذي حدده الإصلاح والمتمثل في ثلاث سنوات بعد البكالوريا بالنسبة للمعلمين وأربع سنوات بعد البكالوريا لأساتذة التعليم المتوسط، إلا أنه فشل بصورة كبير في تحقيق الأهداف المسطرة حسب رأي المبحوثين حيث رأى غالبيتهم أنهم لم يستفيدوا من هذا التكوين سواء على المستوى المعرفي أو المهني.

**3-1 نتائج الفرضية الجزئية الثانية: أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المهني للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد.**

لم يقتصر هدف التكوين عن بعد على تنمية المعارف الأكاديمية للمعلمين والأساتذة فقط وا ٍنما هدف إلى جانب ذلك إلى تنمية الجانب المهني لهم، إذ كان يفترض أن زيادة الرصيد المعرفي للمعلمين والأساتذة، سينعكس مباشرة على الجانب المهني لهم، للتغلب على العديد من المشكلات التي تواجههم في مجال عملهم، التي قد تكون في الغالب مرتبطة بتنفيذ المناهج والمقررات الدراسية، وحتى بكيفية التعامل مع المتعلمين، من خلال الإجابة على مختلف استفساراتهم والاستجابة لمختلف اهتماماتهم التي تفرضها التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وكذا العلمية والتكنولوجية والمعرفية المحيطة بهم وأثرها على نموهم ومتطلباتهم.

بهدف الإجابة عن الفرضية الجزئية الثانية قمنا بتجزئتها إلى مؤشرات، وقد توصلنا إلى النتائج التالية:

1-توصلنا في نتائج الجدول رقم (33) أن البرامج التكوينية لم تؤدي بالمعلمين إلى زيادة قدراتهم على التخطيط للدرس وقد بلغت النسب على مستوى التعليم المتوسط 78،72% و 69،71% على مستوى التعليم الابتدائي.

وقد أرجعوا ذلك إلى ثلاث أسباب رئيسية هي:امتلاك الخبرة وشكلية التكوين، وكذا بعد البرامج المقدمة عن موضوع طرق التخطيط للدرس الذي يعتبر أولى الخطوات السليمة والناجحة في توصيل المعارف والمعلومات.

2-صرح غالبية المبحوثين أن برامج التكوين عن بعد لم تؤد إلى زيادة قدرة المعلمين على تحديد طريقة التدريس المناسبة حسب خصائص التلاميذ، وهو ما عبرت عنه النتائج الواردة في الجدول رقم(36) حيث بلغت النسب على مستوى التعليم المتوسط 80،85%،و75،43% على مستوى التعليم الابتدائي.

3-أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (30) أن برامج التكوين عن بعد لم تؤد إلى زيادة مهاراتهم في إثارة اهتمامات التلاميذ عن قبل، وقد بلغت النسب على مستوى التعليم المتوسط 75،53%، وعلى مستوى التعليم الابتدائي 73،71%.

4- أقر غالبية المبحوثين في الجدول رقم (41) أن برامج التكوين عن بعد لم تساعدهم على تنويع أساليب التقويم، خاصة وأن الإصلاحات التربوية الأخيرة قد جاءت بأسلوب جديد للتقويم، إلا أننا وجدنا تمسك شديد من قبل المعلمين والأساتذة بالتقويم القديم وهذا راجع إلى عدم توفير البيئة المناسبة لتطبيقه والمتمثلة بصورة أساسية في قلة عدد التلاميذ في القسم الواحد. إذ الملاحظ أن مدارسنا لا زالت تشكوا من مشكل الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية وهو ما كان من أبرز العوامل الأساسية التي حدت من تطبيقه، وقد بلغت النسب على مستوى التعليم المتوسط 74،47% وعلى مستوى التعليم الابتدائي 70،29%.

فالتقويم أصبح يقوم بوظيفة تكوينية، تتعدى وظيفته التقليدية التي تحصره كأداة للقياس والمعاينة فقط.

5-صرح غالبية المبحوثين أيضا في الجدول رقم (43) مرة أخرى أن التكوين عن بعد لم يزد من قدرتهم على صياغة الأسئلة الصفية الجيدة التي تعتبر أحد الأدوات المساعدة للمعلم في أدائه التربوي، من أجل مساعدة تلاميذه على التعليم والتعلم وتقدير مستواهم وتحفيزهم وحثهم على الدراسة، وقد بلغت النسب على مستوى التعليم المتوسط 82،98% وعلى مستوى التعليم الابتدائي ب 77،14%.

6-توصلنا في الجدول رقم (44) إلى أن برامج التكوين عن بعد لم تساعد المعلمين ولا الأساتذة على جعلهم أكثر حرصا على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس، حيث بلغت النسب ب 78،29%على مستوى التعليم الابتدائي و76،60% على مستوى التعليم المتوسط.

وقد أرجع غالبيتهم السبب إلى عدم توفر هذه الوسائل على مستوى المؤسسات التربوية التي يعملون بها وحتى في حالة توفرها فهي قليلة، وهذا ما يدل على الفشل في تحقيق أحد الأهداف الأخرى المسطرة لهذا التكوين وهو زيادة قدرة المدرسين من التحكم في الوسائل التعليمية الحديثة، فنجاح الإصلاح التربويوتحقيقه لا يقتصر على تغيير المناهج وا إدخال جملة من التحسينات عليها وا إنما يستلزم توفير جملة من المتطلبات الأخرى، كتوفير الأدوات والوسائل والتجهيزات على مستوى المؤسسات.

7-صرح ما نسبته 71،43% على مستوى التعليم الابتدائي و 71،28%،على مستوى التعليم المتوسط، أن برامج التكوين عن بعد لم تكسبهم مهارات العمل الجماعي مع التلاميذ، وهذا في الجدول رقم(46).

رغم وجود دروس تتحدث عن الجماعة وعن العمل الجماعي، فمن خلال اطلاع الباحثة على محتوى البرامج التكوينية لاحظت أن هناك دروس في مقياس التربية وعلم النفس تتحدث عن هذا الموضوع، إلا أنهم صرحوا بالمقابل أنهم لم يستفيدوا منها، وقد يكون هذا راجع إلى أن المواضيع مدروسة من قبل، كما توصلنا إلى هذا في نتائج الجداول الخاصة بالفرضية الأولى خاصة في الجدول رقم (20) أين صرح بعض المبحوثين أن البرامج لم تحمل أي جديدة وأنها عبارة عن دروس تم دراستها سابقا.

وهو ما لا يتوافقو النظرة الحديثة في إعداد البرامج التكوينية، ذاك أنها لا تسعى فقط إلى إيجاد الحلول للمشكلات الحالية التي تقلل من الأداء، بل أيضا إكسابهم مهارات جديدة تساعدهم على التكيف مع المتغيرات البيئية الجديدة داخل المنظمة التي يعملون بها، فالمعلمين ليسوا بحاجة فقط إلى إعطائهم دروس تحمل معلومات جديدة أو تعمق معلوماتهم في المواد التي يدرسونها، بل يجب أن تحمل الدروس معلومات لكيفية التعامل مع مختلف التغيرات المتوقعة، فالمعلم الذي نبحث عنه اليوم ليس ذاك الذي يمدهم بمعارف جاهزة لكن الذي يساعدهم على تشكيل أذهان مبدعة وا عدادها لمسئوليات الغد.

نخلص أخيرا إلى القول أن الفرضية الثانية لم تتحقق بسبب تراكم عدة عوامل حدت من الوصول إلى الهدف المسطر، وهو تنمية الجانب المعرفي للمعلمين والأساتذة، وهو ما أكدته الإجابات المقدمة والنسب المعبر ة عنها من قبل المبحوثين وعلى المستوبين الابتدائي والمتوسط حيث أظهرت أن البرامج المقدمة، لم تؤد إلى تنمية هذا الجانب وتطويره كما كان مخطط وهذا راجع إلى:

1-شكلية التكوين وارتجاليته حسب عدد من المبحوثين والذي كان سببا رئيسيا في إخفاقه واستياء كثير من المعلمين منه بدل الإقبال والتحمس لتلقيه.

2-الخبرة حيث اعتبر كثير من المعلمين والأساتذة أن الخبرة الميدانية الطويلة التي يمتلكونها كانت سببا رئيسيا في اكتساب الكثير من المهارات اللازمة للتدريس.

**4- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة: أدت المشكلات التي واجهت المعلم أثناء تلقي التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى التأثير على أهداف التأهيل.**

**جدول رقم (46): يبين ما إذا كان لأسلوب التكوين عن بعد فائدة**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | | ك | % | |
| نعم | | 43 | 24،57 | | 16 | 17،02 | |
| لا | غير منظم ومخطط | 31 | 23.48 | 100 | 17 | 21.79 | 100 |
| | لا يوجد مكون | 75 | 56.82 | | 39 | 50.00 | |
| | ضيق الوقت وكثرة المهام | 26 | 19.70 | | 22 | 28.21 | |
| المجموع | | 132 | 75.43 | | 78 | 82.98 | |
| المجموع الكلي | | 175 | 100 | | 94 | 100 | |

يبين الجدول أعلاه ما إذا كان للتكوين عن بعد فائدة حسب رأي المبحوثين وقد عبرت النسب الأكبر من المبحوثين وفي كلا المستويين أن هذا التكوين لم يقدم لهم أي فائدة وقد بلغت النسب الإجمالية 82،98% على مستوى التعليم المتوسط و75،43% على مستوى التعليم الابتدائي.

أما عن الأسباب التي جعلتهم يرون أن أسلوب التكوين عن بعد غير مفيد فقد تم حصر إجاباتهم في ثلاث أسباب رئيسية:

السبب الأول الذي أجمع عليه غالبية المجيبين بلا، هو غياب المكون وهو ما أثر على تحقيق أهدافه وحال دون استفادة المعلمين منه وقد قدرت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 56.82%، وعلى مستوى التعليم المتوسط 50.00%.

يعد المكون أحد العناصر الهامة في العملية التكوينية ويؤدي دور كبير في توصيل محتوى البرامج التكوينية وشرحها، ومساعدة المتكون في فهمها وتعلمهاو غيابه قد يؤثر سلبا عن العملية

التكوينية ككل، وهي نفس النتيجة التي عبر عنها بعض المبحوثين في هذا الجدول، إذ أرجعوا عدم استفادتهم لغياب المكون.

ورغم برمجة لقاءات دورية ممثلة في يوم واحد في الأسبوع، حيث يجتمع فيها المكون بالمتكونين لطرح الانشغالات والاستفسارات وكذا التشاور مع هيئة التكوين، وأيضا من أجل تلقي توجيهات وا ٍرشادات ونصائح المكونين، والاستفادة من حصص التنشيط في بعض المواد. وتنظم هذه اللقاءات في مؤسسات تكوينية أو تعليمية تعين لهذا الغرض، حسب ما جاء في وثيقة تكوين معلمي الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط، إلا أن برمجة يوم واحد غير كافي بالنسبة للمعلمين والأساتذة وقد يرجع هذا إلى كثافة البرنامج المقدم لهم وكثرة انشغالاتهم.

أما السبب الثاني الذي قدم من بعض المبحوثين فقد كان ضيق الوقت وكثرة المهام وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 28.21%، أما على مستوى التعليم الابتدائي فقد قدرت ب 19.70%.فمعروف أن المعلم مطالب بالقيام بعدة نشاطات منها تحضير الدروس وا ٍلقاءها والقيام بالتقويم...، وقد تتعدى في بعض الحالات القيام بمهام إدارية، في ظل كثرة المهام يجد نفسه في الأخير غير قادر على قراءة الدروس والإرساليات المقدمة، خاصة إذا علمنا أن الإرساليات المقدمة لهم تتميز بكثافة البرنامج، كما أشرنا سابقا والذي يتطلب تفرغ تام أو شبه تام على الأقل، وبهذا فقد كان ضيق الوقت وكثرة المهام والالتزامات بالنسبة للمعلمين والأساتذة هو الذي حال دون استفادتهم وعدم تفرغهم لدراسة الكتب المقدمة لهم.

أما السبب الثالث الذي قدمه لنا بعض المبحوثين هو أن التكوين غير مخطط ومدروس بدقة وغير منظم، وقدرت النسبة ب 21.79% على مستوى التعليم المتوسط، و23.48% على مستوى التعليم الابتدائي، وهي نفس الإجابة التي حصلنا عليها في جداول سابقة والتي أظهرت لنا تغييب الحاجات الفعلية للمتكونين، فبالنسبة مثلا لاختيار المتكونين لاحظنا أنه تم الدمج بين أكثر من مستوى تعليمي وا ٍعطائهم نفس المحتوى، وهو ما كان أحد الأسباب الرئيسية الكامنة وراء عدم الاستفادة، وهو ما دلت عليه البيانات الواردة في الجدول رقم (20) حيث أرجع بعض المبحوثين عدم الاستفادة إلى أن المعلومات المقدمة قد تم دراستها من قبل، فيما عبرت نسبة أخرى أن عدم الاستفادة يرجع إلى أن البرامج المقدمة ذات مستوى عال، خاصة في ظل غياب المكون ليقوم

بمهمة الشرح وهو ما أدى إلى عدم استفادتهم. أيضا تم إهمال نقطة أخرى مهمة خاصة بالخبرة حيث وجدنا كثير من المبحوثين في بعض الجداول السابقة، أجمعوا على أن عدم استفادتهم ترجع إلى اكتسابهم لتلك المعلومات والمهارات بفعل الخبرة وسنوات العمل الطويلة والتي فاقت عند الكثير منهم 20 سنة.

أما نسبة المجيبين بنعم فقد قدرت على مستوى التعليم الابتدائي 24،57% وعلى مستوى التعليم المتوسط 17،02%.

وهنا نقول أن عملية اختيار أسلوب التكوين يعد ذا أهمية بالغة لتحقيق النجاح للبرنامج التكويني، لما له من تأثير على تقبل المتكونين لأنواع المعرفة أو المهارات أو الاتجاهات التي يسعى البرنامج إلى تحقيقيها.وبالرغم من تعدد تلك الأساليب وأهمية كل منها، إلا أنه يجب التنويع في استخدامها بما يتفق مع العديد من المتغيرات وذلك لمراعاة مبدأ التشويق والبعد عن التكرار والرتابة في عرض موضوعات أو محتوى البرنامج التكويني، وتحقيق حاجات هؤلاء المتكونين التي تختلف باختلاف أسلوب تعلمهم المعرفي والمهاري، وتتماشى مع دوافعهم واتجاهاتهم ومستوى ثقافتهم ونموهم المهني.

**جدول رقم (47): يبين ما إذا كانت الإرساليات تعطي شرحا وافي للمحتوى**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | متوسط | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % |
| نعم | | 81 | 46،29 | 43 | 45،74 |
| لا | الزملاء | 29 | 30.85 | 14 | 27.45 |
| | المفتش | 20 | 21.28 | 11 | 21.57 |
| | المدير | 12 | 12.76 | 09 | 17.65 |
| | لا أعطيها أهمية | 33 | 35.11 | 17 | 33.33 |
| | | | 100 | | 100 |
| المجموع | | 94 | 53.71 | 51 | 54.26 |
| المجموع الكلي | | 175 | 100 | 94 | 100 |

يبين الجدول أعلاه ما إذا كانت الإرساليات المقدمة للمتكونين من معلمين على مستوى التعليم الابتدائي وأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، تعطي شرح وافي للمحتوى، وقد أجابت

النسبة الأكبر من المبحوثين ب لا إذ بلغت النسبة الإجمالية على مستوى التعليم المتوسط 54،26% وعلى مستوى التعليم الابتدائي53،71%، وقد يرجع هذا إلى السبب الذي قدمه بعض المبحوثين في الجدول السابق رقم (46) الذي يبين الفائدة من التكوين، حيث أجاب بعض المبحوثينأنهم لم يستفيدو ا من التكوين وهذا راجع إلى غياب المكون، لذا قد يكون نفس السبب الذي أدى إلى عدم فهم محتوى الإرساليات، ذاك أن كثير من الدروس والمواضيع تتطلب شرح من طرف المكون وغيابه يؤثر بصورة مباشرة على الفهم، خاصة بعض المواد التي كانت دروسها تتطلب مكون مختص لشرح الدروس، كالفيزياء والرياضيات خاصة لذوي التخصص الأدبي حيث وجدوا عديد من الصعوبات في فهم الدروس المقدمة لهم في الإرساليات رغم إرفاقها بأسئلة وتمارين، إضافة إلى السبب الآخر وهي كثرة الانشغالات وبالتالي فإن هذه النسبة العالية تبين أن تبني أسلوب التكوين عن بعد قد أظهر فشله وعجزه في بلوغ الأهداف المسطرة، فكثرة انشغالات المعلمين تمنعهم من قراءة الإرسالياتوالتمعن فيها وا ٍعطاءها الوقت الكافي من أجل فهمها، فهم بحاجة إلى من يساعدهم على شرح الدروس.

وفي حالة عدم الفهم طرحنا سؤالا بمن تستعين، في ظل غياب المكون وقد عبرت النسبة الأكبر من المبحوثين المجيبة ب لا أن الدروس والمواضيع التي لا يفهمونها لا يعطونها أهمية ولا يحاولون البحث عن إجابات لها، وقد قدرت هذه النسبة على مستوى التعليم الابتدائي ب 35.11%، وعلى مستوى التعليم المتوسط 33.33%، وهو ما يدل على عدم قناعة المعلمين والأساتذة بهذا التكوين،و غياب هذه القناعة قد ترجع إلى قلة الإعلام عن أهمية هذا التكوين والتعريف بأهدافه.

تلتها مباشرة الفئة التي أجابت أنها تلجأ إلى بعض الزملاء من أجل شرح النقاط الغامضة الواردة في الإرساليات، وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 30.85% وعلى مستوى التعليم المتوسط 27.45%. فيما أجابت ما نسبته 21.57% على مستوى التعليم المتوسط و21.28% على مستوى التعليم الابتدائي أنها تستعين بالمفتش، فيما عبرت النسبة المتبقية من بين المجيبين بلا أنها تستعين بالمدير في حال لم يتم فهم بعض المواضيع أو النقاط في الإرساليات وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 17.65% وعلى مستوى التعليم

الابتدائي 12.76%.وهو ما يدل على جدية بعض المعلمين والأساتذة واهتمامهم بهذا التكوين والسعي فعلا إلى التحصيل المعرفي والمهني والاستفادة من هذا التكوين.

أما الذين رأو ا أن الإرساليات تعطي شرح وافي للمواضيع المقدمة فقد قدرت على مستوى التعليم الابتدائي 46،29% وعلى مستوى التعليم المتوسط 45،75%.

ويمكن إرجاع عدم اهتمام بعض المبحوثين وفي كلا المستويين الابتدائي والمتوسط، عن البحث عن شروح للمواضيع والدروس التي لم يفهموها إلى الإجراءات الروتينية في عملية التقويم إذ يعد التقويم جانبا هاما و أساسيا لعمليات التعليم والتعلم، في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأيضا برامج تأهيلهم، للوقوف على مدى تحقق الأهداف المنشودة وتعرف نقاط القوة والضعف في محاولة للتغلب على نقاط الضعف وتحسين هذه العمليات مستقبلا.

ومن خلال المقابلات التي أجريناها مع بعض المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط فقد قالوا أن عملية التقويم لا تخضع لمقاييس معينة إذ في الغالب تقدم علامة 10 للممتحنين وبهذا يتم تحصيل المادة، وهو ما جعلهم في الغالب لا يعطون أهمية كبيرة للدروس ومحاولة قراءتها وفهمها،كما تم تسجيل العديد من التجاوزات في فترات إجراء الامتحانات، فالتقويم المعمول به إذن لا يخرج عن كونه إجراءات روتينية عرضية وبأساليب مرتجلة.

وفي المقابلة التي أجريناها مع مفتش التربية والتكوين للتعليم الابتدائي فقد أقر هو الآخر عن عدم وجود شفافية في أساليب التقويم المتبعة، وللقضاء على هذه الظاهرة فقد اقترح إعادة النظر في التقويم المتبع كأن تشرف الجامعة على إجراء الامتحانات.أما عن وجهة نظره في الإرساليات فقال أنها من ناحية المحتوى تقدم مضمون ثري جدا، إلا أن بعض المواضيع مثلا في الأدب و التربية الفنية والتشكيلية، يحتاج إلى متكون متخصص لشرحها ويصعب على المعلمين فهمها لوحدهم.

فيما اقترح مفتش آخر إجراء امتحانات رسمية، أو إلزام المتكون بإنجاز مذكرة تخرج في نهاية السنة الأخيرة وهذا من أجل إعطاء الشهادة المقدمة في نهاية التكوين قيمة علمية.

إذن ولضمان تأهيل فعال ينبغي أن يكون التقويم جزءا مكملا لهذا التأهيل، وأن يبنى التقويم على أسس سليمة، ويكون هادفا شاملاو علميا يعتمد على العديد من الأدوات والأساليب القياسية المختلفة.

**جدول رقم (48): يبين ما إذا أدت البرامج التكوينية إلى معالجة نقاط الضعف الموجودة عند المعلم**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | |
| نعم | | 36 | 20،57 | 20 | 21،28 | |
| لا | البرنامج مكثف | 29 | 20.86 | 18 | 24.32 | 100 |
| | بعيدة عن الميدان | 71 | 51.08 | 42 | 56.76 | |
| | غياب التطبيق | 39 | 28.06 | 14 | 18.92 | |
| المجموع | | 139 | 79.43 | 74 | 78.72 | |
| المجموع الكلي | | 175 | 100 | 94 | 100 | |

يبين الجدول أعلاه ما إذا أدت البرامج التكوينية المقدمة للمتكونين إلى معالجة نقاط الضعف الموجودة عندهم، وقد أجاب غالبية المبحوثين ب لا وقد قدرت النسب الإجمالية وعلى المستويين ب لا 79،43% على مستوى التعليم الابتدائي و78،72% على مستوى التعليم المتوسط، وقد أرجعت نسبة من المبحوثين المجيبين ب لا قدرت ب 56.76% على مستوى التعليم المتوسط و51.08% على مستوى التعليم الابتدائي، السبب إلى بعد البرامج عن الميدان. وهو ما يؤكد ما جاء في نتائج بعض الجداول السابقة أن عدم الاستفادة ترجع إلى بعد المحتوى والدروس المقدمة عن ميدان العمل والاحتياجات الفعلية للمتكونين، وهو دليل على عدم معالجتها لكثير من نقاط الضعف الموجودة عندهم، وانعكس على عدم الوصول إلى الهدف المرسوم وهو تحسين الأداء التربوي لهم.

حيث لاحظنا من خلال الجداول السابقة غياب الكثير من الموضوعات الهامة، ففي الجدول (21) وجدنا أن البرامج المقدمة لهم لم تفدهم في التحكم بصورة أفضل من المواد التي يدرسونها، أما الجدول (32) فقد أقر غالبية المبحوثين أن البرامج التكوينية لم تقدم لهم معارف

ومعلومات أكثر عن خصائص التلاميذ، أما الجدول (33) فقد رأى غالبية المبحوثين أيضا أنها لم تساعدهم على التخطيط بشكل أفضل للدرس، حيث توصلنا فيها إلى أن ما قدم لهم من دروس ومواضيع بعيدة عن برامج التدريس التي يدرسونها لتلاميذهم وليست لها أية علاقة بها وبالتالي لا يمكن الاستفادة منها في مجال عملهم.

أما السبب الثاني فيرجع بصورة أساسية إلى غياب التطبيق فقد بلغت النسبة 28.06% على مستوى التعليم الابتدائي و18.92% على مستوى التعليم المتوسط.

أما النسبة المتبقية في فئة المجيبين ب لا فقد أرجعت السبب إلى كثافة البرنامج المقدم لهم وقد قدرت النسبة على مستوى التعليم المتوسط ب 24.32%، وعلى مستوى التعليم الابتدائي ب 20.86%.وهذا ما لاحظناه من خلال إطلاعنا على البرنامج المقرر والمواد المدرسة حيث كانت كثيرة ومكثفة.

أما نسبة المجيبين بنعم فقد بلغت على مستوى التعليم المتوسط 21،28%و على مستوى التعليم الابتدائي 20،57%.

ولكي ينجح أي برنامج تكويني ويحقق النتائج المتوخاة منه، فإنه ينبغي إعطاء الأهمية لمضمون هذا التأهيل الذي نقدمه في مدى قدرته على رفع مستوى المتكونين من المدرسين في ميدان عملهم والارتقاء بهم إلى مستوى أعلى يمكنهم من أداء واجبهم المهني على أحسن وجه.

لذا يجب أن يعكس محتوى البرامج التكوينية احتياجات المعلمين والأساتذة واهتماماتهم وقدراتهم، كما يجب أن لا يهمل تزويدهم بما يلزمهم، من مواد نظرية تعينهم على معرفة حاجات التلاميذ الإنمائيةوا إعداد الدروس وتحضيرها مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

**جدول رقم (49): يبين حاجة المعلمين لهذا التكوين**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 44 | 25،14 | 27 | 28،72 | 71 | 26،39 |
| لا | 131 | 74،86 | 67 | 71،28 | 198 | 73،61 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه حاجة المعلمين لهذا التكوين وقد أجابت الفئة الأكبر من المبحوثين ب لا وقد بلغت على مستوى التعليم الابتدائي 74،86%، وعلى مستوى التعليم المتوسط 71،28%.

أما المجيبين بنعم فقد قدرت نسبتهم على مستوى التعليم المتوسط 28،72%، وعلى مستوى التعليم الابتدائي 25،14%.

وحسب المقابلات التي أجريناهامع بعض المعلمين والأساتذة فقد رأو ا أنهم ليسوا بحاجة إلى هذا التكوين لأن الخبرة التي يمتلكونها تغنيهم عن كثير من الدروس المقدمة لهم، وهذا ما وجدناه في بعض الجداول السابقة حيث أرجعت فئة من المبحوثين أن عدم استفادتهم مما قدم لهم من برامج يرجع إلى خبرتهم في المجال والتي مكنتهم من اكتساب الكثير من المهارات، والتي أغنتهم عن البرامج المقدمة لهم.

وفي الجدول رقم (32) عبرت فئة من المبحوثين أنهم لم يستفيدوا من التكوين فيما يخص كيفية معرفة خصائص تلاميذهم، وأن هذه المهارة قد اكتسبوها بفضل خبرتهم الطويلة في مجال التدريس والتي فاقت عند كثير منهم العشرين سنة.ونفس السبب قدمه بعض المبحوثين في الجدول رقم (33) والذين أقروا أن خبرتهم الطويلة هي التي مكنتهم من معرفة كيفية التخطيط للدرس، وأن الدروس المقدمة لهم لم تفدهم في هذا المجال، ونفس الشيء في الجدول رقم (44) حيث أقر بعض أفراد العينة إلى أن حرصهم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التعليم ترجع إلى امتلاكهم الخبرة، وهو ما يبرز لنا بوضوح أن البرنامج المعد والمحتوى المقدم للمتكونين ومن المستويين لم يخضع لدراسة علمية دقيقة تحدد الاحتياجات الفعلية للمعلمين.

كما أن نتائج هذا الجدول تدعم نتائج الجدول رقم (48) حيث رأى غالبية المبحوثين وفي المستويين أن البرامج المقدمة لهم لم تعالج نقاط الضعف الموجودة عندهم، وهو ما يدل على وجود خلل في العملية التكوينية يمكن إرجاعها إلى سوء اختيار الفئات المعنية بالتكوين.

إن إجابة النسبة الأكبر من المبحوثين عن عدم حاجتهم لهذا التكوين دليل على سوء التخطيط وعدم مراعاة المتطلبات والمقومات الأساسية المتبعة في تنمية الموارد البشرية، وهو ما تسبب في عدم قناعة هؤلاء المعلمين بهذا التكوين، فقبل وضع أي برنامج تكويني يجب إقناع المتكونين بضرورة التكوين من خلال توضيح أهميته وأهدافه، فمعرفة أهداف التأهيل مسبقا يزيد

من تقبل هؤلاء المعلمين للتعلم، والالتزام والمشاركة والحماس فينبغي السماح لهم بمعرفة ما سيتعلمونه خلال التأهيل.

و عدم معرفة أهمية التكوينوا إدراك أهدافه، سيجعل المعلمين يقاومون كل أنواع التكوين المقدمة لاعتقادهمأنهم ليسو ا بحاجة إليها وأنها مضيعة للوقت، لذا يجب العمل على خلق قناعة لدى المتكونين، كأحد المطالب الأخرى الأساسية والتي يتوقف عليها نجاح التكوين، وليس معناه أن المعلمين يرفضون التكوين، ففي أحد المقابلات أجاب أحد المعلمين قائلا:'نحن نريد تكوين ولكن ليس تكوين عن بعد'.

وهذا دليل على عدم ملائمة هذا الأسلوب لتحقيق هدف تأهيل المعلمين والوصول بهم إلى ملمح جامعي كما حدده الإصلاح التربوي الجديد. وهنا تبرز أهمية التنويع في أساليب التكوين لتتلاءم مع الفروق الفردية بينهم، فهم يختلفون من حيث الخبرة الخلفية والمقدرة وأسلوب التعلم.

وبما أن نجاح أي مؤسسة يتوقف على قيام كل فرد بأداء عمله على أحسن وجه، فإن تحديد الاحتياجات التكوينية يعتبر عملية ضرورية قبل إخضاع أي فرد للتكوين، ذاك أنها تسمح أولا بمعرفة نقاط الضعف الموجودة عند كل فرد، لتقرر فيما بعد نوعية البرامج والأساليب التي يجب أن تتبع من أجل معالجتها، كما تساعد على زيادة تحسين الأداء وهو ما سينعكس مباشرة على مردودية المتكون، إضافة إلى هذا أن التحديد الصحيح والدقيق لاحتياجات الموارد البشرية سيؤدي إلى عدم إهدار الميزانية فمعروف أن برامج تنمية الموارد البشرية هي عملية مكلفة جدا.

لذا ولجعل المعلمين يشعرون بأهمية التكوين ويقبلون عليه يجب أن نجعلهم يكتشفون أن التأهيل هو مفتاح لنمو أدائهم الناجح ومهاراتهم العالية، لذا ينبغي أن يشعروا بالفعل أنهم يكتسبون الجديد في هذا التأهيل، سواء من ناحية اكتساب المعلومات المهارات أو من ناحية أساليب التفكير والاتجاهات القيم.

**جدول رقم (50): يبين حرص المعلم على حضور اللقاءات الدورية**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | | ك | % | |
| نعم | | 55 | 31،43 | | 27 | 28،72 | |
| لا | عدم جدوى اللقاءات | 22 | 78.57 | 100 | 10 | 55.55 | 100 |
| | كثرة الانشغالات | 06 | 21.43 | | 08 | 44.45 | |
| المجموع | | 28 | 16.00 | | 18 | 19.15 | |
| أحيانا | | 92 | 52،57 | | 49 | 52،13 | |
| المجموع الكلي | | 175 | 100 | | 94 | 100 | |

يبين الجدول أعلاه مدى حرص المعلمين والأساتذة على حضور اللقاءات الدورية المبرمجة لمدة يوم واحد في الأسبوع، والمتمثلة في مساء يوم الثلاثاء لمعلمي الابتدائي والسبت لأساتذة التعليم المتوسط، وقد أعربت النسب الأعلى من المبحوثينأنها لا تحضر بصفة دائمة وا إنما أحيانا، وقد بلغت النسبة 52،57% على مستوى التعليم الابتدائي، و52،13% على مستوى التعليم المتوسط، وهو ما يدل على عدم حرص المعلمين والأساتذة على حضور هذه اللقاءات.وهذا بسبب كثرة المهام والانشغالات، فمثلا معلمي الابتدائي يجدون نفسهم بعد صباح عمل مرهق مطالبين مساءا بالذهاب لحضور اللقاءات،مما يجعلهم في غالب الأحيان يمتنعون عن الذهاب أما أساتذة المتوسط فيرون أن يوم السبت هو اليوم الوحيد للراحة، وتدارك تحضير بعض الدروس والقيام ببعض الواجبات الأخرى فيجدون أنفسهم أيضا مطالبين بحضور تلك اللقاءات وهو ما جعلهم لا ينتظمون ويحرصون على حضورها.

فيما أجابت ما نسبته 31،43% على مستوى التعليم الابتدائي و28،72% على مستوى التعليم المتوسط بنعم، وهو ما يدل على حرص هذه الفئة على تلقي التكوين والاستفادة من المعلومات المقدمة لهم من هذا التكوين.

أما النسبة المتبقية والمقدرة ب 19،15% على مستوى التعليم المتوسط و16،00% على مستوى التعليم الابتدائيأجابت ب لا، و أرجعت ذلك إلى سببين رئيسيين الأول هو عدم جدوى اللقاءات المبرمجة وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 78.57% وعلى مستوى التعليم

المتوسط 55.55%.أما السبب الثاني فقد كان كثرة الانشغالات التي أدت إلى امتناعهم عن حضور هذه اللقاءات وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 44.45% و21.43% على مستوى التعليم الابتدائي.وقد اقترح بعض الأساتذة والمعلمين ضرورة تفرغهم لعملية التكوين حتى تكون الفائدة أكثر، إذ أن انشغال الأساتذة والمعلمين بالتكوين من جهة والتدريس من جهة أخرى يؤدي إلى إرهاقهم مما سيؤدي مباشرة إلى ضعف المردود.

نلاحظ أن النسبة الأكبر من المبحوثين قد أقرت أنها لا تحضر بصورة دورية، فإذا كان المقرر هو يوم واحد خلال الأسبوع لأساتذة التعليم المتوسط، وأمسية واحدة خلال الأسبوع لمعلمي التعليم الابتدائي، ويتم الغياب فيها فنتوقع إذن أن لا نصل إلى النتائج المتوخاة وتحقيق الأهداف المرسومة وهو ما يبرر فعلا النتائج الهزيلة المحققة من وراء هذا التكوين.

الواقع أن هناك اعتقاد سائد لدى بعض المسئولين بأن التكوين علاج لأغلب المشاكل في المؤسسة، لكن هذا الاعتقاد خاطئ لأن المشاكل التي تعاني منها المؤسسة يمكن أن تكون لها عدة أسباب، كضعف التنظيم، غياب الوسائل المالية والمادية، لذا يجب تشخيص المشاكل التي تعاني منها المؤسسة قبل التفكير في تصميم برنامج التكوين،وا ذا ما ظهر قصور في الأداء توجب اللجوء إلى التكوين لمعالجة هذا القصور في الأداء.فمثلا غياب الحوافز داخل المؤسسة لا يحتاج إلى تكوين إلا أن الفجوة الناتجة عن ضعف القدرات والمهارات لا يمكن علاجها بالمزيد من الموارد، لذا يتم اللجوء في هذه الحالة إلى التكوين.

وعن رأي مفتش التربية والتكوين في هذه التجمعات، فقد قال أنها تجمع من أجل التجمع فقط ففي كثير من الأحيان تثار نقطة واحدة ويبقى الجدال حولها إلى غاية نهاية الحصة.

كما أن علاقة الزمالة التي تجمع بين المكون والمتكون كانت في كثير من الأحيان أحد الأسباب الرئيسية في عدم قيامه بدوره على أكمل وجه، وحدت من تأديته لدوره في تقديم الدروس وشرحها، وأيضا إدراكه أن زملاءه جاءوا من أجل الشهادة فقط، لأنهم وضعوا في موقف محرج أجبروا من خلاله على تلقي التكوين، دون أن تحدث عندهم قناعة تامة بسبب غياب الجانب التحسيسي عن أهمية التكوين وضرورته، وهي أسباب أخرى أيضا حدت من قيامه بدوره، كما

أضاف أن هذا التكوين قيم وأهدافه كذلك لكنه جاء متأخرا نوعا ما فالبعض من الأساتذة والمعلمين مقبل على التقاعد ولم يبقى له إلا سنوات قليلة.

**جدول رقم (51)يبين كفاية يوم واحد في الأسبو ع للقاءات الدورية**

| الاحتمالات | | متوسط | | | ابتدائي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | | ك | % | |
| كافي | | 29 | 30،85 | | 50 | 28،57 | |
| غير كافي | يومان في الأسبوع | 26 | 40.00 | 100 | 65 | 52.00 | 100 |
| | ثلاثة أيام في الأسبوع | 39 | 60.00 | | 60 | 48.00 | |
| المجموع | | 65 | 69.15 | | 125 | 71.43 | |
| المجموع الكلي | | 94 | 100 | | 175 | 100 | |

يبين الجدول أعلاه ما إذا كان برمجة يوم واحد في الأسبوع للقاءات الدورية كافي،و التي يتم خلالها طرح الانشغالات والاستفسارات والتشاور مع المكونين من أجل تلقي التوجيهات والإرشادات و النصائح كما ذكرنا سابقا. وقد عبرت النسبة الأكبر من المبحوثين وفي المستويين أن يوم واحد خلال الأسبوع غير كافي، وقد بلغت النسب الإجمالية 71،43% على مستوى التعليم الابتدائي و69،15% على مستوى التعليم المتوسط.

وقد طرحنا السؤال حول المدة الكافية خلال الأسبوع حسب وجهة نظرهم حيث رأت ما نسبته 40.00%على مستوى التعليم المتوسط، و52.00%، على مستوى التعليم الابتدائي أن المدة الكافية هي يومان، أما النسبة المتبقية من فئة المجيبين ب لا فقد رأت أن المدة الكافية حسب وجهة نظرهم هي ثلاثة أيام خلال الأسبوع، وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 48.00%وعلى مستوى التعليم المتوسط 60.00%.

أما اللذين أجابوا بنعم ورأو ا أن يوم واحد خلال الأسبوع كافي فقد بلغت نسبتهم على مستوى التعليم المتوسط 30،85%، وعلى مستوى التعليم الابتدائي 28،57%.

وفي التوجه الجديد في تنمية الموارد البشرية يتم الحرص منذ البداية على تحديد المدة الكافية لتلقي التكوين من أجل تسهيل الوصول إلى الأهداف المسطرة، ويعتبر تحديد المدة الزمنية المناسبة التي يمكن فيها تغطية مفردات البرنامج من المقومات الأساسية لنجاحه.إذ المفروض أنه

كان يجب تحديد عدد الأيام التي تستلزمها هذه الدورة وتكون متوافقة مع المحتوى والبرامج، ذاك أن البرامج الموجهة للمعلمين والأساتذة تتميز بكثافة المحتوى وكثرة المواد التي يدرسونها، وبهذا فإن تخصيص يوم واحد أو أمسية واحدة في الأسبوع لطرح كل الانشغالات الخاصة بالمعلمين غير كافي، خاصة إذا علمنا أن هناك فروق واضحة في مستويات المعلمين والأساتذة في كلا الطورين. وهذا ما لاحظناه من خلال نتائج الجداول السابقة كالجدول رقم (19) الذي أظهر فروق في مستويات المعلمين فكان منهم الحائزين على البكالوريا والغير حائزين على البكالوريا، ونفس النتيجة توصلنا إليها بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط فبعد إعداد محتوى التكوين، أكيد انطلاقا من الاحتياجات الفعلية للمتكونين يتم تحديد المدة اللازمة والكافية.

والظاهر الآن أن المشكل ليس في محتوى التكوينحتى وا ٍن سجلت به بعض النقائص، إلا أن المشكل الأكبر يظهر في صيغة التكوين، فمطالبة المعلمين بيومين في الأسبوع على الأقل أو ثلاث أيام دليل على أنهم لا يريدون أسلوب التكوين عن بعد، فهو يتطلب تكوين ذاتي وبذل مجهود كبير من المتعلم. فهم بهذه الطريقة يبحثون عن صيغة أخرى أنسب لظروفهم ووضعيتهم. وبالنسبة لمدة التكوين فقد كانت في البداية أربع سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط وثلاث سنوات لمعلمي الابتدائي، ومع تبني نظام ل م د في الجامعات الجزائرية تم إعادة برمجت سنوات التكوين فأصبحت ثلاث سنوات للابتدائي وثلاث سنوات للمتوسط.

**جدول رقم (52): يبين أي الجوانب يغلب على البرامج التكوينية**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نظري | 149 | 85،14 | 72 | 76،60 | 221 | 82،16 |
| تطبيقي | 11 | 08،57 | 12 | 12،77 | 23 | 8،55 |
| الاثنين معا | 15 | 06،29 | 10 | 10،63 | 25 | 9،29 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه أي الجوانب يغلب على البرامج التكوينية المقدمة للمعلمين والأساتذة وقد أجمع غالبية المبحوثين أن البرامج المقدمة لهم يغلب عليها الجانب النظري، وقد قدرت على مستوى التعليم الابتدائي 85،14% وعلى مستوى التعليم المتوسط 76،60%.

فيما عبرت نسبة صغيرة من المبحوثين أن البرامج التكوينية يغلب عليها الجانب التطبيقي،وقد قدرت النسبة ب 12،77%على مستوى التعليم المتوسط و08،57% على مستوى التعليم الابتدائي، أما النسبة المتبقية فقد رأت أن البرامج التكوينية المقدمة لهم تجمع بين النظري والتطبيقي وقد قدرت النسبة ب 10،63% على مستوى التعليم المتوسط و06،29% على مستوى التعليم الابتدائي.

والنتائج المحصل عليها في هذا الجدول تؤكد غلبة الجانب النظري على البرامج التكوينية وهو ما يدعم النتائج الواردة في الجدول رقم (48) الذي أظهر أنه من بين الأسباب التي جعلت البرامج التكوينية لا تعالج نقاط الضعف الموجودة لدى المعلمين والأساتذة، هي غياب التطبيق وأيضا فإن ما يدل على غياب الجانب التطبيقي، أن البرامج المقدمة تتطلب من المتكون الدراسة لوحده وبذل مجهود شخصي، لأن الأسلوب المعتمد وهو أسلوب التكوين عن بعد الذي يقتضي إرسال الدروس للمعلمين والأساتذة على شكل مطبوع أو إلكتروني، ويقوموا بدراسة هذه الدروس لوحدهم.

وأكثر ما يعيب محتوى البرامج التكوينية غلبة الجوانب النظرية وللوصول إلى الأهداف المسطرة بفعالية ونجاح، يجب جعل بلر امج التكوينية للمعلمين تزاوج بين الجوانب النظرية والتطبيقية وهو ما يتوافق والنظرة الحديثة في تنمية الموارد البشرية والتي تركز على ضرورة الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي.ذاك أن الجانب التطبيقي يكتسي أهمية كبيرة في توفير الخبرات المباشرة، كما يوفر فرصة الخبرة والملاحظة الشخصية، فليس المهم ما يقدم من دروس نظرية فقط بل المهم ما يتوفر من خبرات وملاحظات تتيح الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير والممارسة.

فالتطبيق يعتبر شرطا هاما من شروط التكوين الناجح، فعن طريقه يحدث التغير المستمر في الأداء، ولذلك لا يتحقق اكتساب المهارة والتمكن في أدائها دون تطبيق.فالتطبيق في البرامج التكوينية يساعد المتكون على تنمية الكفاية والمهارة واكتسابها، كما تتيح له الفرصة ليكون قادرا على الأداء الفعال بشكل يسير وملائم وصحيح.

وهنا نستنتج أحد المشكلات الأخرى التي كانت من بين الأسباب التي أدت إلى عزوف الأساتذة والمعلمين عن تلقي هذا التكوين والإقبال عليه، وهو ما تسبب في الأخير في فشل البرامج التكوينية في تحقيق الأهداف المسطرة، وكانت النتيجة شهادات ممنوحة دون أي استفادة تذكر.

**جدول رقم (53): يبين النقد الموجه إلى التكوين.**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| أهداف التكوين | 60 | 27،52 | 36 | 31،30 | 96 | 28،83 |
| المحتوى | 73 | 33،49 | 38 | 33،05 | 111 | 33،33 |
| صيغة التكوين | 85 | 38،99 | 41 | 35،65 | 126 | 37،84 |
| المجموع | 218 | 100 | 115 | 100 | 333 | 100 |

يبين الجدول أعلاه النقد الموجه إلى التكوين من قبل المعلمين والأساتذة، وقد عبرت النسبة الأعلى من المبحوثين أن النقد الذي يمكن توجيهه لهذا التكوين حسب وجهة نظرهم يمس صيغة التكوين وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 38،99% وعلى مستوى التعليم المتوسط 35،65%،أما ما نسبته 33،49% على مستوى التعليم الابتدائي، و33،05% على مستوى التعليم المتوسط فقد وجهت نقدها حول محتوى البرامج التكوينية، أما النسبة المتبقية فقد وجهت نقدها حول أهداف التكوين وقد بلغت النسبة 31،30% على مستوى التعليم المتوسط، و27،52% على مستوى التعليم الابتدائي.

نستنتج من نتائج الجدول الحالي أن صيغة التكوين التي تم اختيارها لتأهيل المعلمين والأساتذة وهي التكوين عن بعد كانت أبرز النقاط التي وجه لها المعلمين والأساتذة نقدهم واللجوء إلى هذا الأسلوب-التكوين عن بعد-يرجع، كما تحدثنا في الشق النظري إلى:

-أسباب ذات صبغة بيداغوجية محضة باعتبار أن التكوين عن بعد يعود الفرد على الاعتماد على التكوين الذاتي الذي أصبح من ضرورات العصر.

-اعتبارات تنظيمية لها علاقة بعدد المدرسين المعنيين بالتكوين بحيث لا يكون لهذا العامل أي تأثير في حالة التكوين عن بعد.

-أسباب اقتصادية باعتبار أن التكوين عن بعد يتطلب إمكانات مالية أقل مما يتطلبه التكوين بالإقامة في معاهد ومدارس التكوين، ولأنه لا يقتضي انتداب المدرسين المعنيين بالتكوين ولا تعويضهم بمعلمين مستخلفين.

-أسباب اجتماعية باعتبار أن التكوين بالإقامة قد لا يجد قبولا لدى المدرسين نظرا لبعد المؤسسات التكوينية عن مقر سكناهم، ونظرا أيضا إلى ارتفاع نسبة الإناث في صفوف المدرسين(تمثل النساء نسبة 50.54% في التعليم الابتدائي و 52.72 % في التعليم المتوسط).

وهنا نستنتج أن اختيار أسلوب التكوين عن بعد، ليس باعتباره الأسلوب الأمثل لتنمية الموارد البشرية ولكن باعتباره الأسلوب الأمثل من الناحية الاقتصادية والاجتماعية، وأيضا لاعتبارات تنظيمية فكثرة المعلمين والأساتذة المعنيين بهذا التكوين يستحيل تنظيمهم في مجموعات وا يجاد العدد الكافي من المدرسين وكذا أماكن تدريسهم.

إن إعطاء الأهمية الأكبر للأسباب السابقة التي كان بالإمكان إيجاد حلول لها باعتبارها أسباب تنظيمية، ومادية أثر بصورة مباشرة على الهدف الأساسي ألا وهو الرفع من المستوى العلمي والمهني للأساتذة والمعلمين وتحسين أدائهم التربوي، وهو ما تعكسه فعلا النتائج الهزيلة من وراء هذا التكوين، وكذا الاستهجان الكبير من قبل المعلمين والأساتذة، الذي يعتبره الكثير منهم مضيعة للوقت إذ كان بالإمكان التنويع في الأساليب، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة البرامج والمتكونين والمكونين والمواضيع، فمعروف أن كل موضوع يتطلب أسلوب معين خاصة مع تنوع المواد وموضوعاتها المقررة في البرامج التكوينية المقدمة للأساتذة والمعلمين، فالأسلوب الذي يتطلبه درس في الفيزياء يختلف عن درس في التاريخ أو الجغرافيا...

فاختيار الأسلوب المناسب ليس بالأمر السهل أو الهينوا نما يوليه مصممي البرامج التكوينية أهمية خاصة وقد وضعوا له مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتهم قبل الاختيار نذكر منها على سبيل المثال، كما جاء في الشق النظري لهذه الدراسة الملائمة، أي ملائمة الأسلوب المختار لموضوع التكوين وأهدافه، واحتياجات المتكونين من المعلمين والأساتذةو حجم المتكونين،و أماكن تواجد المتكونين.

فالأسلوب هنا ليس هو الغاية وا ٍنما هو الوسيلة التي سنحقق بها الغاية لذا لا يجب أن نعطي أهمية للأسلوب على حساب الأهداف وا ٍلا كان مصير البرنامج التكويني الفشل.

أما النقد الثاني فقد وجهه المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، إلى محتوى البرامج المقدمة التي كانت غير مناسبة لاحتياجات المتكونين، وهو ما يدعم النتائج الواردة في الجدول رقم (48) حيث عبر غالبية المبحوثين فيه على أن البرامج المقدمة لهم لم تعالج نقاط الضعف الموجودة عندهم، وهو ما يدل على وجود خلل في محتوى البرامج التكوينية ونفس النتيجة سجلت في الجدول رقم (49) حيث عبر غالبية المبحوثين أنهم ليسوا بحاجة إلى هذا التكوين والسبب يرجع إلى أن المعلومات المقدمة هي معلومات مكررة وقد درسوها من قبل.وهو ما وجدناه في جداول سابقة، مثل الجدول (20) والجدول (21) والجدول (34).

وهو ما لا يتوافق والنظرة الحديثة لتنمية الموارد البشرية والتي ترى في التكوين أسلوب يركز محتواه على إكساب المتكونالجديد من المعلومات و المهارات الخاصة، باستخدام وسائل تكنولوجيا التعليمهركز ة في بناءها على سيكولوجية الراشد،و الدمج بين الجانب النظري والتطبيقي، على عكس الأسلوب القديم الذي كان يركز على المعارف العامة باستخدام طرق التكوين النظرية ويعتمد على برامج معدة مسبقا.

فنجاح البرنامج التكويني يتوقف إلى حد ما على توافر المادة التكوينيةفي صورة مناسبة لاحتياجات المتكونين عند بدء البرنامج، كما ينبغي عند إعداد المادة صياغتها بلغة دقيقة.

أما النقد الأخير فقد تم توجيهه إلى أهداف التكوين، إلا أن ما قيل عن أهمية أسلوب التكوين والمحتوى تقريبا يقال عن الأهداف، فالأهداف ووضوحها بالنسبة للمتكون لا تقل أهمية عن المحتوى المقدم له، فوضوح الغرض والهدف من التكوين يعطي المتكون صورة واضحة عن موضوع التكوين، مما يحفزه أكثر على المشاركة فيه ويتقبله ويقتنع به ويحرص على تلقيه فالتكوين كأحد الأساليب المعتمدة في تنمية الموارد البشرية، يعتمد على عدة شروط ينبغي توافرها في الموقف التكويني حتى تسهل عملية التعليم والتعلم، وتؤتي ثمارها بشكل جيد وأهم الشروط المؤثرة في التكوين، وضوح الهدف.فغياب الهدف يؤدي إلى غياب الرغبة في كثير من الأحيان لدى

المتكونين نتيجة بذلهم مجهود إضافي من أجل التكيف مع موقف لا يعكس اهتماماتهم لكنهم مطالبون بالمشاركة فيه.

وهنا نستنتج أن تغييب أي عنصر من هذه العناصر الثلاث (ملائمة المحتوى، وضوح الأهداف، تنويع أساليب التكوين) سيؤدي مباشرة إلى الفشل والإخفاق في تحقيق الأهداف المسطرةلذا يجب إعطاءها أهمية كبير عند تصميم البرامج التكوينية.

**جدول رقم (54): يبين سبب الحرص على تلقي التكوين**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| تعميق المعلومات وتحديثها | 37 | 21،14 | 18 | 19،15 | 55 | 20،45 |
| الحوافز المقدمة | 46 | 26،29 | 26 | 27،66 | 72 | 26،77 |
| الاثنين معا | 92 | 52،57 | 50 | 53،19 | 142 | 52،78 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه الأسباب التي جعلت المعلمين يحرصون على تلقي التكوين، وقد أجابت النسبة الأكبر من المبحوثين وفي كلا المستويين أن السبب الرئيسي يرجع بصورة أساسية إلى تعميق المعلومات وتحديثها و الحوافز المقدمة، وقد بلغت النسبة 53،19% على مستوى التعليم المتوسط و52،57% على مستوى التعليم الابتدائي، تلتها مباشرة الفئة التي أرجعت سبب تلقيها التكوين إلى الحوافز المقدمة فقط وقد بلغت النسبة 27،66% على مستوى التعليم المتوسط،و26،29% على مستوى التعليم الابتدائي، فيما أرجعت النسبة المتبقية سبب التحاقهم بتلقي التكوين كان تعميق معلوماتهم وتحديثها، وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 19،15% وعلى مستوى التعليم الابتدائي 21،14%.

من نتائج الجدول الحالي نستنتج أن إقبال المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، كان من أجلتعميق المعلومات و الحوافز المقدمة معا، إذ بعد تلقي التكوين يرقى معلم المدرسة الابتدائية من الصنف (10) إلى رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية الصنف (11) ويرقى أستاذ التعليم الأساسي-الموضوع في طريق الزوال-من الصنف (11) إلى رتبة أستاذ التعليم المتوسط الصنف (12).

رغم أن النسبة الأكبر من المبحوثين عبرت أن مشاركتها في هذا البرنامج التكويني يرجع إلى تعميق المعلومات و الحوافز المقدمة، إلا أننا سجلنا استياء الكثير منهم من خلال المقابلات التي أجريت مع بعض الأساتذة والمعلمين في الطورين، و عدم رضاهم عن هذه العملية وأنهم خضعوا لهذا التكوين، حتى لا يبقوا في نفس الدرجة العلمية حيث عبر أحدهم:'يتوظف أحد تلاميذي معي في نفس المؤسسة وبدرجة أعلى من درجتي،وهو ما أرغمني على الخضوع لهذا التكوين.'

كما عبر أحد أساتذة التعليم المتوسط بقوله: 'تعرضت لخيبة أمل في هذا التكوين حيث استنتجت أنه صوري فقط، فبالإضافة إلى هدفي الذي كان التصنيف الجديد، إلا أنني وددت لو استفدت من التكوين فعليا، حيث لم يضف لي شيئا لا على مستوى المعرفي ولا على مستوى المهني.'

أما فيما يخص تعميق المعلومات وتحديثها فقد علق أحدهم بقوله: 'أن العملية لم تكن مدروسة بشكل جيد وهي عبارة عن تحصيل حاصل فالأساتذة غير متوفرين إلا يوم الامتحان.فهذا التكوين لم يرقى إلى تطلعاتنا،بل في بعض الأحيان شعرنا أنه مضيعة للوقت لما نذهب ولا نجد أحد،هذا من جهة من جهة أخرى فإن المحتوى المعطى من خلال البرامج لا يخدم التلميذ، بل يضيف معلومات للأستاذ والتي مستواها أعلى بكثير من مستوى التلاميذ.'

كما علقت إحدى الأستاذات قائلة أنا أو س في الابتدائي ما فائدة تدريسي كيفية حل معادلة من الدرجة الثانية، فتلاميذي لا يحتاجونها ولا أنا أيضا لست بحاجة إليها.

كما أن الكثير وجد نفسه مجبر على الالتحاق بالتكوين خاصة أستاذ التعليم الأساسي-الموضوع في طريق الزوال-من الصنف (11)، فهو ملزم إذن على نيل هذه الشهادة ليضمن وظيفته ولا يكون مهدد بالطرد فيما بعد.

وكما تحدثنا في الشق النظري أن أفضل أنواع برامج التكوين هي التي تفيد الفرد والمؤسسة، ذاك أنها تنمي مهارات وظيفية يحتاجها الفرد والمؤسسة معا، فمن ناحية تساهم تلك البرامج في تحقيق أهداف المؤسسة، ومن ناحية أخرى تساهم في تنمية قدرات الفرد

الشخصية.فالعشوائية في تخطيط العملية التكوينية ككل سيؤدي لا محالة إلى ضياع الوقت والموارد.

وليس عيبا أن نقدم الحوافز للمعلمين والأساتذة من أجل جعلهم يتحمسون لهذا التكوين، بل تعتبر الحوافز شيء مهم يجب أن ترافق كل عملية تكوينية لما لها من أثر إيجابي في خلق القناعة وجلب اهتمام المتكونين.

**جدول رقم (55): يبين حضور المكون**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| دائما | 83 | 47،43 | 37 | 43،62 | 120 | 44،61 |
| أحيانا | 60 | 34،28 | 41 | 39،36 | 101 | 37،55 |
| لا يحضر | 32 | 18،29 | 16 | 17،02 | 48 | 17،84 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه حضور المكون إلى اللقاءات الدورية، المبرمجة أسبوعيا للأساتذة والمعلمين وقد عبرت النسبة الأكبر من المبحوثين أن حضور المكون يكون بصورة دائمة، وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 43،62%، و47،43% على مستوى التعليم الابتدائي. تلتها مباشرة الفئة التي أقرت بأن حضور المكون يكون أحيانا وليس دائما وقد قدرت النسب ب39،36% على مستوى التعليم المتوسط و34،28% على مستوى التعليم الابتدائي، أما النسب المتبقية فقد عبر أصحابها على أن المكون لا يحضر مطلقا وقد كانت النسب على النحو التالي:على مستوى التعليم الابتدائي قدرت ب 18،29%،و على مستوى التعليم المتوسط قدرت ب 17،02%.

ورغم إجابة النسبة الأكبر من المبحوثين على أن حضور المكون، كان بصفة دائمة إلا أن نسبة المجيبين بأن المكون لا يحضر إلا أحيانا هي نسبة قريبة إليها، وقد عبر العديد من أفراد العينة وفي كلا المستويين على أنهم أثناء التكوين لم يحصلوا على تكوين فعلي نتيجة عدم حضور المكونين.

وهنا نقول أنه إذا كان المبرمج هو يوم واحد في الأسبوع، أو بالأحرى أمسية واحدة ونشهد غياب في بعض الحالات للمكون وأخرى للمتكون، فهنا نطرح التساؤل هل يمكن في ضوء عدم الانتظام هذا أن تتحقق الأهداف؟ أكيد الإجابة ستكون بالسلب لا كيف يمكن أن نحقق هذا والدروس متسلسلة ومترابطة خاصة في بعض المواد، إذ أن تفويت درس واحد معناه ضياع الكثير من المعلومات التي لا يمكن تداركها إلا بإعادة الدرس أو بمجهود شخصي كبير، ونحن نعلم كما توصلنا في الجداول السابقة أن المعلمين يشكون كثيرا من قلة الوقت وكثرة الانشغالات.

فقد توصلنا في الجدول رقم (50) إلى عدم حرص المتكونين على حضور هذه اللقاءات بصورة منتظمة إنما أحيانا، وقد بلغت النسبة 52،57% على مستوى التعليم الابتدائي و52،13% على مستوى التعليم المتوسط، وهو ما يدل على عدم قناعة المتكونين وتحمسهم لهذا البرنامج التكويني، وهو ما توصلنا إليه من خلال نتائج الجدول رقم (49) حيث أقر غالبية المبحوثين عدم حاجتهم لهذا التكوين، وقد بلغت النسب على مستوى التعليم الابتدائي 74،86% وعلى مستوى التعليم المتوسط 71،28%، وهو ما كان سببا في عدم انتظامهم وحرصهم على حضور اللقاءات الدورية المبرمجة مما انعكس وأثر على نتائج البرامج التكوينية.

وهنا نستنتج أن المشكلات التي اعترضت تنفيذ البرامج التكوينية، قد أدت إلى عدم تحقيق النتائج والأهداف المرسومة لهذا التكوين، والمتمثلة أساسا في تحسين الأداء التربوي عن طريق تنمية الجانب المعرفي والجانب المهني.

وكما هو معروف فإنتائج التكوين لا تنعكس على تنمية الموارد البشرية لوحدها، بل تنعكس أيضا على الأداء الكلي للمؤسسة والمخرجات النهائية لها في الوقت الحالي والمستقبلي.

**جدول رقم (56): يبين ما إذا كان المكون متخصص**

| الاحتمالات | ابتدائي | | متوسط | | المجموع الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 116 | 66،29 | 52 | 55،32 | 168 | 62،45 |
| لا | 59 | 33،71 | 42 | 44،68 | 101 | 37،55 |
| المجموع | 175 | 100 | 94 | 100 | 269 | 100 |

يبين الجدول أعلاه ما إذا كان المكون كفء في مجال المواد التي يدرسها، وقد كانت النسبة الأكبر لفئة المجيبين بنعم، وقدرت النسبة على مستوى التعليم الابتدائي 66،29%،و55،32% على مستوى التعليم المتوسط، أما المجيبين بلا والذين رأوا أن المكون غير متخصص فقد بلغت النسب على مستوى التعليم المتوسط والابتدائي بالترتيب وعلى التوالي،44،68% و33،71%.

يعتبر اختيار المكونين أحد العناصر الهامة الأخرى التي يجب أن تحظى بعناية خاصة من قبل مصممي البرامج التكوينية لما لها من آثار على نتائج العملية التكوينية ككل، فهم يقدمون الإرشاد والمساعدة للمتكونين، كما أنهم يؤدون دورا مهما في تقديم محتوى المادة التكوينية وشرحها وتبسيطها، وعلى ذلك فإن جودة نظام التكوين ككل تعتمد إلى حد كبير على كفاءة المكونين، فإذا أسأنا اختيار المكون فإننا خطينا أول خطوة نحو فشل البرنامج التكويني، فكثير من الدول تعطي عناية خاصة للمكون، إيمانا منها بأهميته ودوره الكبير في العملية التكوينية، فهو بهذا يعد العنصر الأساسي في نجاح خطة التأهيل وخاصة إذا كان لديه الخبرات الكافية لمواجهة المواقف المختلفة وا إدراك حاجات المتكونين والشعور بمشكلاتهم ودوافعهم.

والنظرة الحديثة لتنمية الموارد البشرية، أعطت أهمية خاصة لهو حددت جملة من الخصائص والمقومات الرئيسية التي لا تتوفر للأشخاص العاديين، ومن بين هذه الخصائص نذكر، التخصص والمعرفة العلمية الكاملة بالمحتوى التكويني، فكلما كان المكون متخصصا في مجال الدراسة ولديه إلمام بالاتجاهات العلمية الحديثة في المجال كلما كان أفضل، إضافة إلى الخبرة العملية والتطبيقية في المجال،و القدرة على التعليم والتأهيل من خلال الاستخدام الجيد لمهاراته الاتصالية في عرض محتوى مادته أو موضوعه التأهيلي،و القدرة القيادية لتحقيق الالتزام والانضباط السلوكي من قبل المتكونين،و القدرة على إقامة علاقات إنسانية مع المتكونين والتفاعل معهم.

ورغم أن الفئة الأكبر من المبحوثين أقرت أن المكون متخصص، إلا أننا عند هذه النقطة نطرح تساؤلات أليس الهدف هو إعطاء المعلمين والأساتذة ملمح جامعي؟أ ي أن الشهادة الممنوحة في نهاية التكوين هي شهادة جامعية ؟ فمن أي الفئات يجب أن يكون المكون هل من الأساتذة

الجامعيين؟ أم أساتذة التعليم المتوسط أو الثانوي ؟ففي سؤال الذي طرح عن المسئول عن التكوين عن بعد لأساتذة التعليم المتوسط، وكذا المسئول عن التكوين عن بعد لمعلمي التعليم الابتدائي عن الشروط والمعايير التي يتم على أساسها اختيار المكون، أجابا:أن يمتلك شهادة الليسانس.

أي أن الشرط الوحيد أن يكون حاصلا على شهادة الليسانس دون معايير أخرى، أكيد مع مراعاة التخصص، لكن هذا غير كافي فقد اشتكى الكثير من المعلمين والأساتذة أن بعض المكونين هم أنفسهم لم يفهموا الدروس.

ويسرد لنا أحد المعلمين حادثة واجهتهم أثناء تلقي التكوين في نقطة معينة أنهم بحثوا مع المكون عن حل لها لكنهم فشلوا جميعا في إيجادها ببساطة لأن المكون لم يكن مختص.

إلا أن هذا ليس معناه أن كل المكونين غير أكفاء فقد أعرب العديد من الأساتذة عن كفاءة المكونين وتمكنهم وأنهم استفادوا منهم كثيرا.لكن تعقيبنا حول ضرورة الربط بين الشهادة والمكون.

وهنا نخلص إلى القول أن اختيار المكون، يجب أن يخضع لمعايير إذا أردنا فعلا أن نحقق الأهداف المرسومة لكل عملية تكوينية، والرفع من مستوى أداء المكونين.

فنجاح برامج التأهيل بالدرجة الأولى يتوقف على توفر المكون الذي يمتلك المهارات والكفاءات اللازمة لقيامه بدوره على أكمل وجه، فلا بد أن تناط مهمة تصميم البرامج التكوينية باختيار نخبة ممتازة من المكونين المتمرسين في قضايا إعداد المعلمين وتأهيلهم وتصميم البرامج وا إدارتها، والإلمام بالأساليب المتعددة للتأهيل لكي يختاروا ما يلاءم منها أوضاع الفئات المختلفة المراد تأهيلها.

إذ المعروف على المستوى العربي وليس على المستوى الوطني أن من أبرز مشكلات التأهيل ندرة الكفاءات المطلوبة ذات المستوى الرفيع لتأهيل المعلمين وحاجة معظمها إلى تكوين مسبق للقيام بعملها.

وحول هذه النقطة الخاصة بالمكون اقترح مفتش التربية والتكوين للتعليم الابتدائي إقامة شراكة فعلية مع الأساتذة الجامعيين للسهر على سير العملية التكوينية، وتكوين المكونين حتى نصل إلى تحقيق الهدف من وراء هذه الخطة الطموحة.

أما المفتش الآخر طرح عدة نقاط أساسية حول المكون باعتباره مسئول عن متابعة سير العملية ميدانيا، قائلا وجدنا أنفسنا في كثير من الأحيان في مشكل، بسبب غياب المكونين خاصة المتخصصين إذ أن بعض المواد والدروس تتطلب أستاذ متخصص، إذ لا يمكن شرحها وتقديمها من طرف أستاذ من التعليم المتوسط أو الثانوي، وأعطى مثالا عن مادة التربية الفنية والتشكيلية التي معظم دروسها تتطلب مكون مختص ولا يمكن أن تدرس من قبل أي شخص سواء كان أستاذ في التعليم المتوسط أو الثانوي، وكذلك في اللغة العربية بعض المواضيع فيها هي الأخرى بحاجة إلى مكون متخصص وكفء.

كما أن المكونين ليسوا أساتذة متفرغين أو مسخرين لهذه العملية فقط، فهم إلى جانب هذا الدور يقومون بوظيفتهم العادية، المتمثلة في التدريس في المؤسسات التربوية، هذا السبب يجعلهم لا يعطون أهمية لهذا الدور التكويني المهم أيضا.لذا كان يجب تسخير أساتذة متفرغين تماما إلى هذه المهمة حتى نحصل على نتائج جيدة.

كما طرح أيضا مشكل الشهادة وربطها بنوعية المكونين فهو يرى أن الشهادة ما دامت جامعية فإن المكون الذي يعهد إليه بالتدريس يجب أن يكون أستاذ جامعي، وبهذا نساوي يبين نوعية المكون والشهادة الممنوحة للمتكون في نهاية العملية التكوينية.وهي النظرة التي توافق الباحثة عنها بل وتؤكد على ضرورة أخذها بعين الاعتبار.

**جدول رقم (57): يبين كفاية الحوافز المقدمة.**

| الاحتمالات | | ابتدائي | | متوسط | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | |
| كافي | | 56 | 21،63 | 30 | 22،73 | |
| غير كافي | الشهادة المقدمة | 51 | 25.12 | 31 | 30.39 | 100 |
| | الزيادة في المرتب | 44 | 21.67 | 20 | 19.61 | |
| | التصنيف في السلم المهني | 58 | 28.58 | 26 | 25.49 | |
| | التسجيل على قوائم التأهيل | 50 | 24.63 | 25 | 24.51 | |
| المجموع | | 203 | 78.37 | 102 | 77.27 | |
| المجموع الكلي | | 259 | 100 | 132 | 100 | |

يبين الجدول أعلاه كفاية الحوافز المقدمة للمعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، حيث عبرت النسبة الأكبر من المبحوثين وفي كلا المستويين أن الحوافز المقدمة لهم بعد تلقيهم التكوين غير كافية وقد بلغت النسب الإجمالية على مستوى التعليم الابتدائي 78،37%، وبلغت على مستوى التعليم المتوسط 77،27%.

وفي سؤالنا عن الحوافز التي رأى المعلمين والأساتذة أنها غير كافية، فقد أجابت النسبة الأكبر منهم أن عدم الكفاية يتعلق بإعادة التصنيف في السلم المهني وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 25.49% وعلى مستوى التعليم الابتدائي بلغت 28.58%، فيما رأى البعض منهم أن عدم الكفاية يتعلق بالشهادة الممنوحة بعد نهاية التكوين وقد بلغت النسبة على مستوى التعليم المتوسط 30.39% و25.12%على مستوى التعليم الابتدائي، أما النسبة الأخرى فربطت عدم الكفاية بالتسجيل على قوائم التأهيل وقد قدرت ب 24.63%على مستوى التعليم الابتدائي و24.51% على مستوى التعليم المتوسط، أما الفئة الأخيرة فأرجعت عدم الكفاية بالمرتب وقد قدرت النسب ب21.67% على مستوى التعليم الابتدائي. و19.61%على مستو ى التعليم المتوسط.

أما النسب المتبقية في كلا المستويين فقد اعتبرت أن الحوافز المقدمة لهم بعد تلقي التكوين كافية، وقد بلغت النسب على مستوى التعليم المتوسط 22،73% و21،63%على مستوى التعليم الابتدائي.

وعدم رضاهم عن الحوافز دليل على عدم قناعتهم بالعملية التكوينية سواء من ناحية الأهداف المسطرة، أو حتى من ناحية الحوافز المقدمة فكثيرا منهم يرى أن الخبرة الموجودة عنده تؤهله للحصول على الشهادة مباشرة دون اللجوء إلى التكوين،و حتى على بقية الحوافز فهو يرى إمكانية الحصول على كل هذه الحوافز دون اللجوء إلى إخضاعه للتكوين، وهذا ما لمسناه من بعض المقابلات التي تمت مع بعض الأساتذة من التعليم المتوسط، والمعلمين من التعليم الابتدائي.

وهنا نستنتج أن أهداف التكوين التي تم وضعها في البداية بسبب تغييب كثير من الظروف والأرضية المناسبة لسير هذه العملية قد حذا في الأخير إلى الخروج عن الأهداف المسطرة وظهرت أهداف أخرى جديدة بعيدة عن الأولى تماما، فأصبح الهدف الأول والأخير من التكوين هو الترقية والحصول على شهادة بدل الرفع من المستوى العلمي والمهني للمعلمين والأساتذة وبالتالي رفع مستوى الأداء التربوي، وأكبر دليل على ذلك هو التفكير في تقليص سنوات الدراسة من ثلاث سنوات إلى سنة واحدة، فإذا كان التكوين الذي دام مدة ثلاث سنوات واجهته كل هذه العوائق والمشكلات، وقلة المردودية؟ فما الذي ننتظره من تكوين يدوم لمدة سنة دون أن تخضع البرامج المقررة لأي تغيير؟ فإذا اشتكى المعلمين والأساتذة من كثافة الدروس المقدمة لهم خلال ثلاث سنوات؟ فماذا سيقول من سيتكون بنفس المحتوى لمدة سنة؟

فيما علق مفتش التربية والتكوين أن الشهادة أمر ضروري، وأنه يجب أن ندرك جيدا أن الهدف من وراءهذا التكوين ليس الترقية وا ٍنما الهدف من ورائها هي الرفع من المستوى العلمي والمهني للمعلمين والأساتذة حتى يمتلكوا الملمح الذي حدده الإصلاح التربوي الأخير والذي يفرض ضرورة أن يمتلك كل المشتغلين بالمجال التربوي شهادة جامعية.

كما أضاف مفتش آخر للتربية والتكوين أنه لا يجب الربط بين التكوين والراتب والترقية، بل يجب العمل على خلق قناعة لدى المعلمين والأساتذة بضرورة تلقي التكوين وأهميته للرفع فعلا من

مستواهم العلمي والمهني، كما اعتبر أن نيل شهادة البكالوريا أمر ضروري ويجب مطالبة الغير حائزين على البكالوريا بالدراسة والحصول عليها وربط نيل شهادة البكالوريا بالحوافز، فهو لا يوافق على منح غير الحائزين على شهادة البكالوريا شهادة معادلة بعد تلقي التكوين عن بعد.

**4-1 نتائج الفرضية الجزئية الثالثة**

**أدت المشكلات التي واجهت المعلم أثناء تلقي التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى التأثير على أهداف الإصلاح التربوي الجديد.**

إن تأهيل المعلمين والأساتذة في الجزائر التي جاءت بها الإصلاحات التربوية الأخيرة جاء من أجل معالجة نقاط الضعف الموجودة لدى فئة كبيرة من المشتغلين في القطاع التربوي واللذين وظفوا في سنوات سابقة بسبب الضغط الكمي لعدد التلاميذ، دون مؤهلات علمية بتنمية كل من الجانب المعرفي والمهني، من أجل تحسين الأداء التربوي لديهم، إلا أن هذا التكوين قد واجهته جملة من الإشكاليات التي حدت من تحقيقه للأهداف المسطرة، وفيما يلي نستعرض أبرز المشكلات:

1-صرح غالبية المبحوثين أن أسلوب التكوين عن بعد باعتباره الأسلوب المعتمد من أجل تأهيلهم هو أسلوب غير مفيد، وهو ما بينته النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (46) وبلغت النسب الإجمالية 82،98% على مستوى التعليم المتوسط و75،43% على مستوى التعليم الابتدائي.

وأرجعوا السبب إلى عدم استفادتهم من هذا الأسلوب إلى كثرة المهام وضيق والوقت والانشغال الدائم، وأسلوب التكوين عن بعد يتطلب كما هو معروف تكوين ذاتي من قبل المتكون وهو ما صعب من فهمهم لكثير من الدروس، خاصة وأن بعضها يتطلب وجود مكون.

وهي نفس النتيجة المعبر عنها في الجدول رقم (53)أين صر ح فيه بعض المبحوثين أن النقد الذي يمكن أن يوجه إلى هذا التكوين فسيكون حول تبني أسلوب التكوين عن بعد، حيث بلغت النسب على مستوى التعليم الابتدائي 38،99% وعلى مستوى التعليم المتوسط 35،65% إذ ليس بالضرورة الاعتماد على أسلوب واحد خاصة مع تعدد الأهداف وتنوع المواد والدروس والموضوعات، إذ كان الأفضل التنويع في الأساليب حتى نتوصل إلى الأهداف المرسومة ذاك أن

أسلوب التكوين الذي يتم اختياره لتحقيق الغايات المسطرة ليس هو الغاية في حد ذاته وا ٍنما هو وسيلة لتحقيق الأهداف.

2- أظهرت النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (48) أن التكوين عن بعد لم يؤد إلى معالجة نقاط الضعف الموجودة عند المعلمين وقد بلغت النسب 79،43% على مستوى التعليم الابتدائي و78،72% على مستوى التعليم المتوسط، وهو ما يدعم النتائج الواردة في الجدول رقم (49) أين صرح المبحوثين أنهم ليسوا بحاجة إلى هذا التكوين، و بلغت النسب على مستوى التعليم الابتدائي 74،86%،وعلى مستوى التعليم المتوسط 71،28%.

وقد أرجعوا ذلك إلى بعد البرامج عن الميدان العملي والمهني للمعلمين والأساتذة، وغياب التطبيق وكثافة البرنامج، وهو ما يدل على غياب الاحتياجات الفعلية للمتكونين، التي تعتبر المؤشر الذي يوجه التكوين في الاتجاه الصحيح خصوصا وأن البرامج التكوينية تعد وفقا لها وبدونها يصبح التكوين مجرد تضييع للوقت وهدر للميزانية.

3-المشكل الآخر الذي طغى على برامج التكوين عن بعد وكان سببا في إخفاقها وعدم تحقيقها للأهداف المسطرة هو غياب الجانب التطبيقي، وطغيان الجانب النظري على تلك البرامج.

وهذا بالتأكيد ما يتنافى والنظرة الحديثة في تنمية الموارد البشرية، التي تؤكد على ضرورة الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي، نظرا لما يوفره هذا الأخير للمتكون من خبرات مباشرة تربطه بالجانب العملي وببيئته المهنية مباشرة، مما يجعله يتغلب بصورة سهلة وسريعة على تلك الصعوبات التي تعترضه.وهي النتائج المعبر عنها في الجدول رقم (52) حيث بلغت النسب على مستوى التعليم الابتدائي 85،14% وعلى مستوى التعليم المتوسط 76،60%.

4- دلت النتائج الواردة في الجدول رقم (50) وبلغت النسبة 52،57% على مستوى التعليم الابتدائي،و52،13% على مستوى التعليم المتوسط، إلى عدم حرص المعلمين والأساتذة على حضور اللقاءات والتجمعات الدورية بصورة منتظمة ومستمرة من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، مرجعين السبب إلى كثرة الانشغالات، فيما اعتبره البعض الآخر حضور هذه اللقاءات غير مجدي.

وهي نفس النتيجة التي توصلنا إليها في الجدول رقم (55) الذي أقرت فيه نسبة معتبرة من المعلمين والأساتذة أن المكون لا يحضر بصورة منتظمة، وقد بلغت39،36% على مستوى التعليم المتوسط و34،28% على مستوى التعليم الابتدائي.

فإذا كان المبرمج هو يوم واحد في الأسبوع أو بالأحرى أمسية واحدة ونشهد غياب في بعض الحالات للمكون وأخرى للمتكون، فهنا نطرح التساؤل هل يمكن في ضوء عدم الانتظام هذا أن نحقق الأهداف؟ أكيد الإجابة ستكون بالسلب لا كيف يمكن أن نحقق الأهداف المسطرة، وقد أشرنا سابقا أن هناك كثير من الدروس التي تتطلب شرحا من قبل المكون.

5-توصلنا من خلال الجدول رقم (56) إلى أن غياب المكون المتخصص الكفء كان أحد المشكلات الأخرى التي أدت إلى عدم تحقيق البرامج التكوينية للأهداف المسطرة لها، رغم تصريح النسبة الأكبر من المبحوثين أن المكون متخصص وقد بلغت النسب على مستوى التعليم الابتدائي 66،29%،و55،32% على مستوى التعليم المتوسط.

إلا أن الذي طرح هنا هو حول نوعية المكونو الشهادة المنوحة، إذ يجب أن يكون اختيار المكونين مربوطا بالشهادة المقدمة، وما دامت الشهادة جامعية فإن المكون الذي يعهد إليه بالتدريس يجب أن يكون أستاذ جامعي، وبهذا نساوي يبين نوعية المكون والشهادة الممنوحة للمتكون في نهاية العملية التكوينية.

**سادسا- النتائج العامة للدراسة**

انطلقت دراستنا هذه من هدف أساسي هو 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 الجانب المعرفيو المهني، وهو ما سيؤدي في الأخير إلى رفع مستوى الأداء التربوي لدى المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، وفيما يلي سنستعرض أهم النتائج التي توصلنا إليها في ضوء نتائج الفرضيات الجزئية:

1-توصلنا إلى أن غياب التخطيط المناسب والسرعة 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.

فالتأهيل عبارة عن نشاط مخطط ومدروس أي أن تصميم برامجه لا يعتمد على العشوائية وا ٍنما على التخطيط المدروس،و الهدف الأساسي من التأهيل هو إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة هذه التغيرات قد تمس عدة جوانب لدى الفرد أو الجماعة، فقد تتعلق بإضافة معلومات أو تحسين الأداء أو تغيير السلوك و الاتجاه، إذ أن التأهيل في كل أو بعض أو أحد الجوانب السابقة يؤدي إلى جعل الفرد أو الجماعة يمارسون وظائفهم بكفاءة وا ٍنتاجية عالية.

2-يعتبر المتكونين هم أساس النشاط التأهيلي، ممثلين في دراستنا هذه في المعلمين على مستوى التعليم الابتدائي والأساتذة على مستوى التعليم المتوسط، وحسن اختيارهم يضمن نجاح تنفيذ البرنامج، لذا يراعى عدد المتكونين ومستوى نضجهم وتعليمهم وتكوينهم السابق، حيث يعتمد نجاح التأهيل على وجود متكون مقتنع بأهمية التأهيل وبحاجته إليه.

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

3-إن تغييب الاحتياجات الفعلية للمعلمين والأساتذة التي تعد مؤشر يوجه التأهيل إلى الاتجاه الصحيح، أثناء تصميم البرامج التكوينية قد أثر بصورة واضحة على عدم تحقيق أهداف التأهيل المتمثلة في تنمية الجانب المعرفي والمهني لديهم، حتى يصبحوا أكثر معرفة واستعدادا وقدرة على أداء مهامهم بالشكل المطلوب والمناسب.

لذا كان الأجدر لو تم تحديد احتياجات المتكونين وا ٍعطائها عناية خاصة، باعتبارها الأساس الذي تقوم علية أي عملية تكوينية، فتحديد الاحتياجات التكوينية كعملية يجب أن تسبق أي نشاط تأهيلي، ذاك أن عدم التعرف على الاحتياجات التكوينية مسبقا يؤدي إلى ضياع الجهد والوقت وهدر الميزانية في نشاط لا طائل منه.

4- إن اعتماد أسلوب التكوين عن بعد كان من أبرز الأسباب التي أثرت على تحقيق الأهداف المسطرة، ذاك أن التكوين عن بعد يتطلب تكوين ذاتي من قبل المتكون وهو ما يجعله يبذل مجهود

مضاعف، خاصة مع كثرة المهام الملقاة على عاتق المعلمين والأساتذة، والتنوع في المواد والموضوعات التي كانت تتطلب اختيار أكثر من أسلوب من أجل الوصول دائما إلى الأهداف المسطرة، إلا أن الاقتصار على أسلوب واحد قد حد من تحقيق الأهداف وكان من أبرز المعيقات والمشكلات التي واجهت المعلمين والأساتذة.

ويعد الأسلوب المعتمد في التأهيل الوسيط الذي يستخدم لنقل المادة، من المكون إلى المتكون بطريقة تحقق النتائج المرغوبة، إلا أن تحديد تلك الأساليب التأهيلية تختلف وفقا للعديد من المتغيرات والتي من أهمها 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 الملاحظ هو تغييب كثير من هذه المتغيرات والتركيز على النواحي الاقتصادية والاجتماعية، وبعض الجوانب التنظيمية مما أثر بصورة واضحة على أهداف التأهيل.

5-كانلمحتو ى برنامج التكوين أكبر الأثر في فشل برنامج 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.

إلا أننا توصلنا إلى أن الفئة الأكبر من المبحوثين اعتبرت تلك البرامج عبارة عن معلومات مكررة، وهو ما لا يتوافق مع النظرة الحديثة في بناء البرامج التكوينية لتنمية الموارد البشرية التي ترى أنه يجب أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي المتسارع، بحيث يجعل المتكونين مسايرين لهذا التطور والتغيير، فليس معناه أننا نريد تأهيلهم أن نكتفي بإمدادهم بمعلومات قديمة، إنما الأساس هو التجديد وملاحقة التطورات التربوية الحاصلة.

فيما أرت نسبة أخرى منهم أن محتوى البرامج المقدمة كانت عالية المستوى، لتقر النسبة الأخيرة وهي الأقل عن أن البرامج مناسبة لهم.

لذا كان من الضروري تحديد الموضوعات التي يتضمنها البرنامج بدقة، فيتعين أن تكون مادة التكوين ترجمة صادقة لاحتياجات المتكونين، وأن يتناسب المحتوى في البرنامج التكويني مع القدرات العلمية للمتكونين.

6-إن تغييب الجانب التطبيقي الذي يكتسي أهمية كبيرة في توفير الخبرات المباشرة، كان سببا آخر في إخفاق برنامج التكوين عن بعد إذ يجب أن لا يخلو أي برنامج تكويني من فرصة الخبرة والملاحظة الشخصية وهذا بحسب النظرة الحديثة في تنمية الموارد البشرية، فليس المهم ما يقدم من دروس نظرية فقط، بل المهم ما يتوفر من خبرات وملاحظات تتيح الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير والممارسة.

أخيرا نخلص إلى القول أن أي برنامج تكويني يهدف إلى تنمية الموارد البشرية، وتهيئتها لتحقيق أهداف المؤسسة، وهو نفس الغرض الذي جاء به برنامج تكوين المعلمين حيث كان يهدف إلى تنميتهم معرفيا ومهنيا لتأهيلهم إلى مستوى يمكنهم من تحسين أدائهم التربوي والمساهمة في تحسين نوعية ومخرجات المنظومة التربوية، وهو الهدف الأسمى الذي هدفت إلية الإصلاحات التربوية الأخيرة، وبما أن الهدف الرئيسي من أي عملية تكوين يتمثل في تحقيق نوع من التغيير في المعرفة أو المهارة أو الخبرة، أو السلوك أو الاتجاه، والذي من شأنه تعزيز كفاءة الموظف فيجب أن يتوفر البرنامج التكويني علىالمعلومات والمهار ات والأنشطة اللازمة لتحقيق الغرض مع مراعاة التنوع في العرض،و الفروق الفردية وأن تتضمن مشكلات وقضايا واقعية متعلقة بالواقع المهني للمتكون.

**الخاتمة**

يشكل تأهيل المعلمين الأداة الرئيسية للتطور النوعي للتعليم جنبا إلى جنب مع التوسع الكمي.فقد بدأ المهتمون بالتعليم في كل أنحاء العالم يدركون أن توفير الأعداد الكافية من المعلمين فقط لا يحل مشكلات التعليم، ولكن المهم أيضا توفير النوع الملائم من المعلمين ذلك أن نوعية التعليم، ترتبط باعتبارين هما: المناهج الدراسية والمستوى العلمي للمعلمين، فلا جدوى من وضع مناهج صالحة إذا كان المعلمون لا يملكون المؤهلات العلمية الكافية التي تمكنهم من أداء وظائفهم بكفاءة وفعالية.

وتأهيل المعلمين يبرز كضرورة لما لهذا الأخير من دور يؤديه في تنمية وتطوير الموارد البشرية بكافة مستوياتها، ولما له من أهمية في تزويد المعلمين، بمستجدات وخبرات تستلزم الإحاطة بها، خاصة ونحن نعيش في عالم متجدد.وهو ما يعكسه اهتمام صناع القرار في بلدنا من خلال وضع الخطط للوصول إلى الأهداف المنشودة.

والجزائر كغيرها من دول العالم اقتنعت بضرورة العمل على الرفع من المستوى العلمي للمعلمين والأساتذة العاملين بالقطاع والذين لا يملكون المؤهلات العلمية الكافية كما حددها الإصلاح التربوي الأخير والمتمثلة في امتلاكهم لشهادة جامعية، لذا فقد أخضعت هؤلاء المعلمين والأساتذة لتكوين يدوم ثلاث سنوات يمنح بعدها المتكون شهادة جامعية.

ويؤكد المدخل الحديث لتنمية الموارد البشرية على، جعل برامج التأهيل تسير في خطط التجديدوا إيجاد البدائل المناسبة لذا ينظر اليوم إلى التأهيل باعتباره أحد المحاور الرئيسية لتحسين أداء العنصر البشري حتى يصبح أكثر معرفة واستعدادا وقدرة على أداء المهام المطلوبة منه بالشكل المطلوب والمناسب.

# قـــــــــــائمة

# المـــــــــــــــراجع

## قائمة المراجع

### أولا - قواميس ومعاجم


01- نجار فريد: **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية –انجليزي عربي**، مكتبة لبنان، بيروت 2003.

02- المنجد الأبجدي: دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 6، 1988.

03-المنجد في اللغة والإعلام: ط4، دار المشرق لبنان.

04- مدكور إبراهيم: **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، 1973.

05- شحاتة حسن، النجار زينب: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية مصر، 2003.


### ثانيا - الكتب


06- ابداح عبد المعطي سعود إدريس: **مستوى اكتساب الكفايات التعليمية لدى طلبة برنامج تأهيل المعلمين حاملي دبلوم كليات المجتمع إلى المستوى الجامعي في شمال الأردن 'دراسة تقويمية.**قسم الإدارة وأصول التربية، جامعة اليرموك الأردن، 1996.

07- أبو بكر فاتن: **نظم الإدارة المفتوحة -منهج حديث لتحقيق شفافية المنظما ت-** إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001.

08- أبو طالب محمد سعيد، رشراش أنيس عبد الخالق: **علم التربية التطبيقي المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها**، سلسلة علم التربية العام3، دار النهضة العربية بيروت، 2001.

09- أبو النصر مدحت: **إدارة وتنمية الموارد البشرية الاتجاهات المعاصرة**، مجموعة النيل العربية القاهرة، مصر، 2007 .

10- إبراهيم مجدي عزيز: **المنهج التربوي وتحديات العصر**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2002.

11- إبراهيم فوزي طه، الكلزة رجب أحمد: **المناهج المعاصرة**، منشأة المعارف، مصر، 2000.

12- أحمد سعد مرسي: **التربية**، سعيد إسماعيل على: **المدخل إلى العلوم التربوية**، عالم الكتب القاهرة مصر، 1982.

13- الأحمد خالد طه: **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2005.

14- آل علي رضا صاحب أبو حمد، الموسوي سنان كاظم: **وظائف المنظمة المعاصرة-نظرة بانورامية عامة**، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، د س.

15- الأسطل إبراهيم حامد، الخالدي فريال يونس: **مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2005.

16- أنجرس موريس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية- تدريبات عملية**، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، إشراف: مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

17- بدران شبل، البوهي فاروق: **نظم التعليم في دول العالم -تحليل مقارن-** دار قباء، القاهرة مصر،2001.

18- البوهي فاروق، بيومي محمد غازي: **دراسات في إعداد المعلم**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة مصر، 2010.

19- البوهي فاروق: **التخطيط التعليمي عملياته، مداخله، التنمية البشرية، تطوير أداء المعلم**، دار قباء، القاهرة، مصر، 2001.

20- بوحفص عبد الكريم: **التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2010.

21- بوعبد الله لحسن، ناني نبيلة: **مقاربة منظومية للبرامج التكوينية**، منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، 2010.

22- بومخلوف محمد: **التنظيم الصناعي والبيئة**، دار الأمة، الجزائر، 2001.

23- بوخمخم عبد الفتاح: **تسيير الموارد البشرية مفاهيم أساسية وحالات تطبيقية**، دار الهدى عين مليلة الجزائر، 2011.

24- البيلاوي حسن حسين: **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، عالم الكتاب، القاهرة، مصر 1998.

25- البيلاوي حسن حسين، سلامة حسين: **إدارة المعرفة في التعليم**، دار الوفاء، عمان الأردن 2003.

26- جيدنز أنتوني: **علم الاجتماع**، ترجمة: فايز الصباغ، ط4، المنظمة العربية للترجمة، بيروت 1988.

27- جلال عبد العزيز عبد الله: **تربية اليسر وتخلف التنمية-**مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط-المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1985.

28- بلوط حسن إبراهيم: **إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي**، دار النهضة العربية، بيروت 2002.

29- بن بوزيد بو بكر **:إصلاح التربية في الجزائر رهانات وا نجازات**، دار القصبة، الجزائر، د س.

30- الجقندري عبد السلام عبد الله: **دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس**، دار قتيبة دمشق، سوريا، 2008.

31- دياب طلعت: **الاحتياجات التدريبية في البلدان العربية في ضوء التغيير الهيكلي لاقتصادياتها** ج1 منظمة العمل العربية، القاهرة، 1994.

32- همشري عمر أحمد: **مدخل إلى التربية**، دار صفاء، عمان، الأردن، 2001.

33- ويرنر جون، ديسايمون واندي: **تنمية الموارد البشرية-الأساس-الإطار-التطبيقات**، تعريب ومراجعة، سرور علي إبراهيم سرور، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 2011.

34- ولد خليفة محمد العربي: **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**، جامعة منتوري قسنطينة الجزائر، 2001.

35- زايد عادل محمد: **إدارة الموارد البشرية رؤية إستراتيجية**، 2003 مرجع إلكتروني .

36- زراع أحمد: **تصور مقترح لتكوين معلم الدراسات الاجتماعية في ضوء التحديات التربوية للعولمة.**من الموقع الإلكترونيhttp://www.arabthought.org/content .

37- زرواتي رشيد: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار هومة، الجزائر 2002.

38- الزغبي أحمد محمد: **مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية، أسبابها وسبل علاجها** دار الفكر، عمان، الأردن، 2005.

39- الزغلول عماد عبد الرحيم: **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار الميسرة، الأردن، 2007.

40- حامد خالد: **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، جسور للنشر الجزائر، د س.

41-حاروش نورالدين:**إدارة الموارد البشرية**، دار الأمة، الجزائر، 2011.

42- الحماحمى محمد محمد: **التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي-التعليم-التربية البدنية** مركز الكتاب للنشر، د ب، 2007.

43- حمودة رامي حسين: **مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية**، دار أسامة عمان، الأردن، 2011.

44- الحسيني السيد: **النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم**، ط4، سلسلة علم الاجتماع المعاصر عدد 18، دار المعارف، 1983.

45- حسن راوية: **مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الإسكندرية 2002.

46- حثروبي محمد الصالح: **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي-وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية-**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012.

47-الطائي يوسف حجيم وآخرون: **إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي متكامل**، الوراق، عمان 2006.

48- الكبيسي عامر خضير: **التدريب الإداري والأمني رؤية معاصرة للقرن الحادي والعشرين** جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2010.

49-الكلالده طاهر محمود**تنمية وا إدارة الموارد البشرية**، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2008.

50- كشان زهراء : **الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية-بين الأسس النظرية والممارسات اليومية 2003-2013-** دار كراردة، بوسعادة، الجزائر، 2013.

51- كشواي باري: **إدارة الموارد البشرية**، ط2، دار الفاروق، مصر، 2006.

52-لعمش سعد: **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، مراجعة إبراهيم قلاتي، الجزء الأول، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2010.

53- اللقاني أحمد حسين ،فارعة حسين محمد: **منهج التعليم بين الواقع والمستقبل**، عالم الكتب مصر، 2001.

54- المهدي مجدي صلاح طه: **المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، مصر، 2007.

55- محمد متولي نعيمة: **القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1996.

56- محمد علي محمد: **البيروقراطية الحديثة**، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، مصر 1975.

57- محمود صلاح الدين عرفة: **المنهاج الدراسي والألفية الجديدة**، مكتبة دار القاهرة، مصر 2002.

58- ملحم سامي محمد: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، دار المسيرة، عمان، 2002.

59- ملحم سامي محمد: **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**دار الميسر ة، عمان 2001.

60- منسي حسن: **إدارة الصفوف**، ط2، دار الكندي، الأردن، 2000.

61- مسلم محمد: **تنمية الموارد البشرية دعائم وأدوات**، تقديم عبد الكريم بن شريف، دار طليطلة الجزائر، 2010.

62- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **وحدة النظام التربوي**، الجزائر مرجع إلكتروني من الموقع .http://www.infpe.edu.dz بتاريخ 2011/04/15 على الساعة 21:25.

63- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **النظام التربوي والمناهج التعليمية** الجزائر، مرجع إلكتروني من الموقع .http://www.infpe.edu.dz بتاريخ 2011/03/31 على الساعة22:20.

64- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال**، الجزائر، مرجع إلكتروني من الموقع .http://www.infpe.edu.dz بتاريخ 2011/04/01 على الساعة 14:00.

65- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **القانون والتشريع المدرسي** الجزائر مرجع إلكتروني من الموقع .http://www.infpe.edu.dz بتاريخ 2011/04/15 على الساعة 21:35.

66- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **التربية وعلم النفس**، الجزائر مرجع إلكتروني من الموقع http://www.infpe.edu.dz.

67- المعهد التخصصي للدراسات:**إدارة الموارد البشرية**، http://www.daneprairie.com

68- المفرج بدرية، وآخرون: **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا**، قطاع البحوث التربوية والمناهج الكويت، 2006، 2007 مرجع إلكتروني
http://www.shebacss.com/docs/soasr001-10.pdf

69- مصطفى صلاح عبد الحميد: **المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، دار المريخ المملكة العربية السعودية، 2000.

70- مقداد محمد وآخرون: **قراءة في التقويم التربوي**، كتاب الرواسي (1)، مطبعة عمار قرفي، باتنة الجزائر، 1993.

71- مرسي محمد منير: **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر لحديث**، عالم الكتاب، مصر 1996.

72- نوري منير: **تسيير الموارد البشرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.

73- ساك رتشارد: **تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية**، تعريب يوسف ضومط، العدد الأول اليونسكو.

74- سلاطنية بلقاسم،الجيلاني حسان:**أسس البحث العلمي**، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2003.

75- سلاطنية بلقاسم، قيرة إسماعيل: **التنظيم الحديث للمؤسسة-التصور والمفهوم-**، دار الفجر القاهرة، مصر، 2008.

76- سلطان محمد سعيد: **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية، بيروت، 1993.

77- السلمي علي: **السلوك الإنساني في الإدارة**، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، د س.

78- السنبل عبد العزيز: **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن العشرين**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2002.

79- سعد محمود حسان: **التربية العلمية بين النظرية والتطبيقات**، دار الفكر، عمان، 2000.

80- سعفان محمد أحمد، محمود سعيد طه: **المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة- التربية الخاصة-الإرشاد النفسي**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002.

81- سعفان محمد أحمد، محمود سعيد طه: **الاتجاهات الحديثة في مناهج البحث في علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم**، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2007.

82- العامري عبد الله: **المعلم الناجح**، دار أسامة، عمان، الأردن، 2009.

83- عباس سهيلة محمد، علي حسن علي: **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل، الأردن، 1999.

84- عبد الباقي صلاح الدين: **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999.

85- عبد الدايم عبد الله: **التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها** من عام 1950-2000، ط6، دار الملايين، لبنان، 1998.

86- عبد الحير مزي أحمد: **التخطيط التربوي ماهيته ومبرراته وأسسه**، دار الوفاء، الإسكندرية 2006.

87- عبد محمد جمانة: **المعلم،إعداده،تدريبه، كفايته**، دار صفاء، عمان، د س.

88- عبد النبي سعاد بسيوني: **بحوث ودراسات في نظم التعليم**، مكتبة زهراء الشرق، 2001.

89-عبد السميع مصطفى، حوالة سهير محمد: **اعداد المعلم تنميته وتدريبه**، دار الفكر، عمان الأردن، 2005.

90- عبد العزيز صفاء، عبد العظيم سلامة: **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، درا الجامعة، الإسكندرية مصر، 2007.

91- عبد الرحمن عبد الله محمد: **علم الاجتماع الصناعي**، دار النهضة العربية، بيروت، 1999.

92- عدس محمد عبد الحميد: **الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة**، ط2، دار مجدلاوي، عمان، الأردن 1999.

93- عواضة هاشم: **تطوير أداء المعلم،كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 2008.

94- عكاشة محمود فتحي: **علم النفس الصناعي**، مطبعة الجمهورية، الإسكندرية، مصر، 1999.

95- عليان ربحي مصطفى، غنيم عثمان محمد: **مناهج وأساليب البحث العلمي-النظرية والتطبيق** دار الصفاء، الأردن، 2000.

96- العلية محمد محمود: **إدارة التدريس الصفي**، دار الميسرة، الأردن، 2002.

97- العميان محمود سلمان: **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، دار وائل، عمان، الأردن 2003.

98- عساف عبد المعطي: **التدريب وتنمية الموارد البشرية**، دار زهران، عمان، ألأردن، 2008.

99- عساف عبد المعطي: **التدريب وتنمية الموارد البشرية**، ط2، دار زهران، عمان، الأردن 2009.

100- عسعوس محمد: **مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات**، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، 2012.

101- عريفج سامي سلطي: **مقدمة في علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان، الأردن، 2000.

102- عقيلي عمر وصفي: **إدارة الموارد البشرية المعاصرة بعد استراتيجي**، دار وائل، الأردن 2005.

103- الفر عبد الله عمر، جامل عبد الرحمن عبد السلام: **المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر**، ط3، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، 1999.

104- فرج عبد اللطيف حسين: **نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم** دار حامد، عمان، الأردن، 2007.

105- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: **كفايات التدريس، المفهوم التدريب، الأداء**، دار الشروق عمان 2003.

106- فضيل عبد القادر :**المدرسة في الجزائر حقائق وا إشكالات**، تقديم عبد الحميد مهري، جسور للنشر، الجزائر، 2009.

107- صابر فاطمة عوض، خفاجة ميرفت على: **أسس ومبادئ البحث العلمي**، مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 2002.

108- صالح عادل حرموش، السالم مؤيد سعيد: **إدارة الموارد البشرية مدخل إستراتيجي**، عالم الكتاب الحديث، عمان، الأردن، 2009.

109- القاسم بديع محمود مبارك: **تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأولى في العراق**، مطبعة الأمة، بغداد، العراق، 1975.

110- قورة حسين سليمان: **الأصول التربوية في بناء المنهاج**، ط5، دار المعارف، مصر، 1988.

111- قحوان محمد قاسم علي: **التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار غيداء، عمان، الأردن، 2011.

112- قلي عبد الله، حناش فضيلة: **التربية العامة**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009.

113- راشد علي: **اختيارالمعلم وا إعداده ودليل التربية العملية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.

114- راشد علي: **المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، خصائص المعلم العصري وأدواره-الإشراف عليه-تدريبه**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

115- راشد علي: **مفاهيم ومبادئ تربوية**، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، الكتاب الأول دار الفكر، القاهرة، 1999.

116- رويبي عبد الحكيم: **تكوين المكونين في قطاعات التربية والتعليم والتكوين المهني الواقع والمتطلبات**، الدار الخلدونية، الجزائر، د س.

117- توفيق عبد الرحمن: **استراتيجيات الاستثمار البشري بالمؤسسات العربية**، بميك، القاهرة مصر، 1996.

118- تركي رابح: **أصول التربية والتعليم**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.

119- خاطر أحمد مصطفى: **الإدارة ومنظمات الرعاية الاجتماعية-الأسس النظرية والممارسة العامة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2003.

120- الخطيب أحمد، الخطيب رداح: **استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي**، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2007.

121- الخطيب محمود أحمد: **إدارة الموارد البشرية**، إدارة البشر في عصر العولمة والاقتصاد الإلكتروني، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر، 2001.

122- الخطيب محمود أحمد: **إدارة الموارد البشرية**، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر، 2001.

123- غربي علي، وآخرون: **تنمية الموارد البشرية**، دار الهدى، الجزائر، 2002.

124- غرارمي وهيبة: **الإدارة الحديثة للمكتبات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.

**ثالثا- الدوريات**

125- بوسعدة قاسم **تكوين المعلمين وا إشكاليته**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد الثاني، جوان، 2011.

126- براجل علي، عدوان يوسف: **منهجية الإصلاح التربوي ومعوقات تطبيق نظم الجودة في التعليم**، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، أعمال الملتقى الثالث، المنعقد 7/6/ماي 2009منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة،، العدد الخامس، جوان، 2009.

127- جابر نصرالدين، بن اسماعين رحيمة: **جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته**، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، أعمال الملتقى الثالث المنعقد 7/6/ماي/2009، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الخامس، جوان، 2009.

128- لكحل لخضر: **إصلاح المنظومة التربوية في المغرب العربي**، سلسة إصدارات دفاتر المخبر العدد الثاني، مطبعة القدس، بسكرة، الجزائر، 2006 .

129- مساك أمينة: **الإصلاح التربوي والتجديد البيداغوجي في الجزائر**، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، أعمال الملتقى الثالث المنعقد 7/6/ماي/2009، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الخامس جوان، 2009.

130- سموك علي: **الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية** الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، أعمال الملتقى الثالث المنعقد 7/6/ماي 2009،منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الخامس، جوان، 2009.

131- عبد العزيز محي الدين: **تطور حركية التعليم في الجزائر من عام 1830 إلى عام 1990** مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، دفاتر المخبر، جامعة بسكرة، العدد السابع، فيفري، 2011.

**رابعا - البحوث والرسائل الجامعية**

132- بوعيشة نورة: **الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات**، دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب، قسم علم النفس وعلوم التربية، رسالة ماجستير جامعة ورقلة، الجزائر، 2008.

133- حديد يوسف: **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية**-دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل- أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، تخصص علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة، 2009/2008.

134- معوش عبد الحميد: **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الادماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة باكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم** نحوها -بحث ميداني ببعض المدارس الابتدائية بولاية مسيلة، قسم علم النفس تخصص، علم النفس المدرسي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2012/2011.

135- مرابط أحلام: **واقع المنظومة التربوية الجزائرية-دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة-**قسم علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التنمية، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة 2006/2005.

136- صبرطعي مراد: **واقع الإصلاح التربوي في الجزائر-تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية2001 نموذجا-**مذكرة ماجستير، معهد علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة بسكرة الجزائر، 2008/2007.

137- شارف خوجة مليكة: **مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين**-دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (إبتدائي، متوسط، ثانوي) قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2011/2010.

**خامسا - وثائق تربوية**

138- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **الجريدة الرسمية**، العدد 27، الموافق 10/ماي 2000.

139- وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي، 2008، عدد خاص، فيفري 2008.

140- وزارة التربية الوطنية: **تكوين معلمي الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط 2005-2015** جويلية، 2005.

141- المجلس الأعلى للتربية:**المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وا إصلاح التعليم الأساسي** مارس، 1998.

142- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي** الجزائر، مرجع إلكتروني، من الموقع .http://www.infpe.edu.dz بتاريخ 2012/08/15 على الساعة 10:00.

143- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **العلوم الاجتماعية التعريف بالمادة وتحديد أهدافها وفق المقاربة الجديدة**-للسنة الأولى ثانوي-، الجزائر، مرجع إلكتروني، من الموقع .http://www.infpe.edu.dz بتاريخ 2012/02/23 على الساعة 07:35.

144- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **تصميم الدرس تاريخ وجغرافيا** الإرسال الأول، الجزائر، مرجع إلكتروني، من الموقع .http://www.infpe.edu.dz بتاريخ 2012/02/23-على الساعة 6:40.

145- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات** الجزائر، مرجع إلكتروني، من الموقع .http://www.infpe.edu.dz .

146- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي** الجزائر، مرجع إلكتروني، من الموقع .http://www.infpe.edu.dz.

147- من الموقع http://www.infpe.edu.dz.educA.htm#debut بتاريخ 2011/04/13 على الساعة 8:46.

148-A.bonaboir ;**une pédagogie pour demain,** p.u.f, paris,1974.
149- Gaston Mialaret :**la formation des enseignants,** p.u.f, paris,4ème èd,1996.
150- George T. Milkovich, Johne W. Boudreaw : **Human resources management**, irwin, INC, illionois, 7th, 1994.

151- Gilber de land shere :**la formation des enseignants de demain,** pierre margada, paris,1974.
152- Good,C.V :**Dictionary of education,**3rd ed,MC Grow hill, new York,1973.

153- Hodenfield G.R &Stinnent ,S.A:**the education of teachers,** the mcmillan go, new york,1984.
154-Houle,C.O :**Continuing learning in the professions,**jossey-bass,sanfrancisco,1981.

155-Jacques Orsoni,Jean-Pierre Helfer : **Management stratégique** ,2eme édition , la politique générale de l'entreprise vuibert,09-1994.

156- J.R talbot et C.d ellis, **la formation dans l'entreprise,** traduit de l'anglais par Albert bouche, Entreprise moderne d'èdition, paris,1972.
157- Leonard Nadler and Gerland D wiggs : **Managing human resource development**, jossey-bass, san francisco, 1986.

158-M. Deguy:**La Politique des ressources humaines dans l'entrepris,** D'Organisation, paris,1984**.**

159- Michael C. C:**humane resource management**, civil service branch 1995.
160-Ortsman :**Changer le travail, les expériences, les méthodes, les conditions de** l'**expérimentation social,** Dunod,1978.
161- Prentice Oarolyn nilson :**Training work &** kit englewood chiffs new jersey, prentice wall,1989.
162- Rymand.T: **l'ami nation pédagogique**, deuxième édition, ESF, paris , 1974.

163- Sekiou L :**Gestion du personnel,** D'Organisation 3eme ed, Canada,1986.
164- Sekiou Et Autres: **Gestion des ressources humaines,** les éditeurs,4L.I.N.C,montrèal(Canada),1993.
165- Stanley Lioyed :**A guide to training needs assessment,** ljubljana, ICPE training series,1984.
166- T,Gordon :**enseignements efficaces,** quebec,canada,1981.

167-Thursten husen :**l'école en question,** pierre margada Bruxelles,1979.

168- Dominique Roux ,Daniel Soulié : **Gestion** , imprimerie des universitaires de France ,73, avenue Ronsard 41100 Vondome,Juin 1996.

# مـــــــــلاحق

# الـــــــــدراســـــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

- قسم العلوم الاجتماعية -

# تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية
# دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية لبلدية ورقلة

استمارة موجهة لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة بهدف إعداد مذكرة دكتوراه دولة في علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشرية

**إعداد**

**بن زاف جميلة**

**إشراف الأستاذ**

**زمام نور الدين**

**السنة الجامعية:2014/2013**

**المحورالأول:بيانات شخصية**

1-السن: ☐

2-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-المرحلة التعليمية: أستاذ التعليم المتوسط ☐ معلم ابتدائي ☐

4-المستوى التعليمي:متحصل على البكالوريا ☐ غير متحصل على البكالوريا ☐

**المحور الثاني: أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المعرفي للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد؟**

5- أدت البرامج التكوينية إلى زيادة إلمامك بمعلومات جديدة حول المواد المدرسة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب لا لماذا؟.....

6- أدت البرامج التكوينية إلى زيادة قدرتك على التحكم (التمكن ) في المواد التي تدرسها؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة لا لماذا .....

7- أصبحت لديك قدرة أكبر على الاستجابة لاهتمامات التلاميذ واستفساراتهم؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب لا لماذا.....

8زادت البرامج التكوينية من قدر اتك المعرفية للشرح بشكل واضح؟ نعم ☐ لا ☐

9- ساعدتك البرامج التكوينية على تفسير وربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة ب لا لماذا.....

10- أصبحت أكثر حرصا على تقديم المعلومات الجديدة للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب لا لماذا.....

11-زودتك البرامج التكوينية بمعلومات حول الطرق والأساليب العلمية لحل بعض المشكلات الصفية؟

نعم ☐ لا ☐

12- أصبحت لديك رغبة في الإطلاع على كل جديد في المجال العلمي لإثراء معارفك وزيادة خبراتك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13- أدت البرامج التكوينية إلى: 1-تعميق المعلومات ☐ 2 -تعلم معلومات جديدة ☐

3- زيادة قدرتك في توصيل المعلومات ☐

أخرى ذكر.....

14- مكنتك البرامج التكوينية من:1-زيادة فهمك لمكونات المنهج الدراسي ومحتوياته ☐

2-زيادة قدرتك على تحضير التطبيقات العملية للمادة أو المواد التي تدرسها ☐

أخرى تذكر.....

15-محتوى البرامج التكوينية نفعك: 1-داخل القسم (على المستوى المهني) ☐

2-خارج القسم(على المستوى الشخصي) ☐ 3-لا تستعملونه فيما بعد ☐

16-إذا كان للتكوين آثار ملموسة فإنها تتعلق: 1- زيادة الرغبة في توسيع المعارف وتجديدها ☐

2- اكتساب معلومات عن كيفية توجيه التلاميذ للبحث عن المعلومات ☐

3-زيادة الخلفية المعرفية عن المادة أو المواد التي تدرسها ☐

أخرى تذكر.....

17-هل أصبحت لديك معلومات ومعارف أكثر عن خصائص التلاميذ:

نعم ☐ لا ☐

**المحور الثالث: أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المهني للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد؟**

18-هل أصبحت لديك قدرة أكبر على التخطيط للدرس؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة لا لماذا.....

19-هل أصبحت لديك قدرة أكبر على استخدام الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالدرس؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة لا لماذا.....

20-هل أصبحت لديك قدرة أكبر على تحديد طريقة التدريس الملائم حسب طبيعة الموضوع؟

نعم ☐ لا ☐

21-هل أصبحت لديك قدرة أكبر على تحديد طريقة التدريس الملائم حسب خصائص التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

22-هل أصبحت لديك قدرة أكبر على تحديد الوسائل التعليمية المناسبة من ناحية:

اختيار الوسيلة المناسبة ☐ وقت استخدامها أثناء سير الدرس ☐

صلتها بالدرس ☐ مناسبتها لمستويات التلاميذ ☐

إثارتها لاهتمامات التلاميذ ☐

أخرى تذكر.....

23- أصبحت أكثر حرصا على تنظيم بيئة الفصل من ناحية: حفظ النظام ☐

توفير المناخ العاطفي والاجتماعي ☐ تنظيم البيئة الفيزيقية ☐

أخرى تذكر.....

24-هل أصبحت تحرص على تهيئة التلاميذ لتلقي الدرس: نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة ب نعم كيف ذلك؟.....

25-هل أصبحت لديك قدرة أكبر على إثارة اهتمامات التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

26-هل أصبحت لديك قدرة أكبر على تنويع أساليب التقويم بالشكل الذي يضمن تقدير مستوى التلاميذ من كل الجوانب؟ نعم ☐ لا ☐

27-هل أصبحت لديك قدرة أكبر على مساعدة التلاميذ في توظيف ما يتعلمونه في حياتهم؟

نعم ☐ لا ☐

28-هل أصبحت لديك قدرة أكبر على صياغة الأسئلة الصفية الجيدة؟ نعم ☐ لا ☐

29- أصبحت أكثر حرصا التعليمية على استخدام الوسائل الحديثة في التدريس؟

نعم ☐ لا ☐ في حالة لا لماذا.....

30-هل أكسبتك هذه البرامج مهارات العمل الجماعي مع التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

**المحور الرابع: أدت المشكلات التي واجهت المعلم أثناء تلقي التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى التأثير على أهداف الإصلاح التربوي الجديد؟**

31-هل أسلوب التكوين عن بعد مفيد حسب رأيك ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة لا لماذا ؟.....

32-هل الإرساليات(السندات)التي تصلك تعطي شرح وافي للمحتوى؟

نعم ☐ لا ☐

- في حالة لا بمن تستعين من أجل الفهم

بعض الزملاء ☐ المفتش ☐ المدير ☐ لا أعطيها ّ أهمية ☐

أخرى تذكر.....

33-هل محتوى البرامج التكوينية عالج نقاط الضعف الموجودة عندك؟نعم ☐ لا ☐

في حالة لا لماذا.....

34-هل أحسست فعلا أنك بحاجة إلى هذا التكوين؟ نعم ☐ لا ☐

35-هل تحرص على حضور اللقاءات الدورية(يوم واحد كل أسبوع) بشكل دائم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ في حالة لا هل يرجع ذلك إلى

كثرة انشغالاتك ☐ عدم جدوى اللقاءات ☐

أخرى تذكر.....

36-هل ترى أن تخصيص يوم واحد أسبوعيا كافي لشرح كل الانشغالات والاستفسارات؟

نعم ☐ لا ☐ في حالة لا ما هي المدة المثلى حسب رأيك ☐

37-البرامج التكوينية يغلب عليها:

الجانب النظري ☐ الجانب التطبيقي ☐ تركز على الاثنين ☐

38-إذا كان لديك نقد فسيكون حول؟

المدة ☐ المحتوى ☐ أهداف التكوين ☐

أخرى تذكر.....

39- حرصك على تلقي التكوين يرجع إلى؟ تعميق المعلومات وتحديثها ☐

الحوافز المقدمة (إعادة التصنيف في السلم المهني،تحسين المرتب...) ☐

أخرى تذكر.....

40-هل حضور المكون يكون بشكل؟ دائم ☐ أحيانا ☐ لا يحضر مطلقا ☐

41-هل المكون متخصص في مجال المادة أو المواد المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

42-هل الحوافز المقدمة لكم مقابل تلقيكم التكوين؟كافية ☐ غير كافية ☐

إذا كانت غير كافية عدم الكفاية يتعلق ب:الشهادة المقدمة بعد نهاية التكوين ☐

الزيادة في المرتب ☐ التصنيف في السلم المهني ☐

التسجيل على قوائم التأهيل الخاصة بالترقية ☐

43-إذا كان لديك إضافة أخرى حول المشكلات تقدم بإضافتها؟.....

.....

.....

**ملخص الدراسة:**

حرصت الجزائر منذ الاستقلال على إصلاح وتجديد المنظومة التربوية، بما يتوافق والمتغيرات الحاصلة على المستوى الوطني والدولي منذ الاستقلال إلى اليوم.

إذ أعطت في الإصلاحات التربوية الجديدة أهمية خاصة لتأهيل المعلم واعتبرته أحد الأقطاب الهامة في العملية الإصلاحية وراهنت على أن نجاح الإصلاحات التربوية الجديدة مرتبطة بالمعلم إلى حد بعيد.

وانطلاقا من هذا جاءت دراستنا المعنونة ب: **تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية**، ولتحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضيات التالية: **-الفرضية العامة للدراسة:**

**أدى الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد؟**

**2-الفرضيات الجزئية للدراسة:** انطلاقا من الفرضية العامة صيغت الفرضيات الجزئية التالية:

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؟

ولنفي أو إثبات الفرضيات المطروحة تم الاعتماد على الاستمارة لجمع معطيات الدراسة من المجتمع، المتمثل في معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط ببلدية ورقلة واللذين استفادوا من التكوين عن بعد من سنة 2005/ 2011. متبعين في ذلك المسح الشامل لكل المفردات الموجودة على مستوى المؤسسات التربوية المختارة لإجراء الدراسة الميدانية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- غياب التخطيط المناسب والسرعة 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.

2-تغييب الاحتياجات الفعلية للمعلمين والأساتذة حيث توصلنا إلى 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 الأخرى التي أدت إلى فشل هذا الأسلوب في تأهيل المعلمين والأساتذة.

3- إن اعتماد أسلوب التكوين عن بعد كان من أبرز الأسباب التي أثرت على تحقيق الأهداف المسطرة، ذاك أن التكوين عن بعد يتطلب تكوين ذاتي من قبل المتكون وهو ما يجعله يبذل مجهود مضاعف، خاصة مع كثرة المهام الملقاة على عاتق المعلمين والأساتذة، والتنوع في المواد والموضوعات التي كانت تتطلب اختيار أكثر من أسلوب من أجل الوصول دائما إلى الأهداف المسطرة، إلا أن الاقتصار على أسلوب واحد قد حد من تحقيق الأهداف وكان من أبرز المعيقات والمشكلات التي واجهت المعلمين والأساتذة.

4- تغييب الجانب التطبيقي الذي يكتسي أهمية كبيرة في توفير الخبرات المباشرة، كان سببا آخر في إخفاق برنامج التكوين عن بعد إذ يجب أن لا يخلو أي برنامج تكويني من فرصة الخبرة والملاحظة الشخصية وهذا بحسب النظرة الحديثة في تنمية الموارد البشرية، فليس المهم ما يقدم من دروس نظرية فقط، بل المهم ما يتوفر من خبرات وملاحظات تتيح الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير والممارسة.

**La réhabilitation de l'enseignant comme l'un des exigences ou des besoins de nouvelle réforme éducative à travers la théorie des sources humaines.**

**Etude sur le champ pour certains établissent éducatifs de la commune de Ouargla.**

**Résumé de l étude :**

Depuis l'indépendance, l'Algérie convoitait d'ajuster et de renouveler le rang éducatif.

Aussi les variations obtenues au niveau national et international et tous ça depuis l'indépendance jusqu' à ce jour.

Si la nouvelle réforme éducative a donné une importance spéciale à la réhabilitation de l'enseignant et il l'a considéré l'un des axes importants dans le processus de réforme. Ces réformes misent que la réussite de ces nouvelles réformes éducatives est relié de l'enseignant au bord lointain.

Au départ de ça, on a obtenu cet étude qui s'intitule ;

**Réhabilitation de l'enseignant comme une des exigences de nouvelle réforme éducative à travers la théorie des sources humaines.**

Pour réaliser cet objectif (but). On a émis les hypothèses suivantes :

**1- L'hypothèse générale de l'étude ;**

Le style qui dépend pour développer les sources humaines exécute-t- il à former l'enseignant selon les exigences de nouvelle réforme éducative ?

**2- Les hypothèses partielles de l'étude ;**

Au départ de l'hypothèse générale ; on a émis les hypothèses partielles suivantes :

1- Le style de la formation lointain qui a décrit le style dépend sur la formation exécute à développer le coté cognitif de l'enseignant selon les objectifs de nouveau ajustement éducatif.
2- Le style de la formation lointain qui a décrit le style dépend sur la formation exécute à développer le coté fonctionnel de l'enseignant selon les objectifs de nouvelle réforme éducative.
3- Les problèmes qui rencontrent l'enseignant pendant la perception de la formation lointain exécute à influencer sur les objectifs de la réhabilitation.

Pour infirmer ou confirmer ces hypothèses posées, on à dépendu sur un formulaire pour recueillir des données de l'étude de la société qui désigne les enseignants du primaire et de moyenne de la commune de Ouargla, et ceux qui sont bénéficies par la formation lointain en 2005/2011. Suivant l'essuyage totale de tous les termes existants au nivaux des établissements éducatifs choisis pour faire l'étude sur le champ (pratique).

Cette étude a obtenu les résultats suivants :

1- L'absence de la planification et la rapidité de la réalisation qui sont influencé d'une façon négative sur la réalisation des résultats attendus. Ainsi le style de la formation n'exécute

pas à provoquer aucun changement dans le travail des enseignants à cause de l'échec du programme pour développer le coté cognitif et fonctionnel.

2- Faire absenter les exigences (besoins) efficaces pour les enseignants ou on a arrivé que le programme fait donne à plusieurs groupes différenciés selon le niveau scientifique (possesseur du bac et qui n'ont pas le bac) avec la formation précédente une différence clair.( il ya des gens qui ont la spécialité littéraire et scientifique), cette différence crée à eux une manque de satisfaction à cette formation.

Donc, ce problème considère comme une cause parmi les autres causes qui exécutent à l'échec de ce style pour former les enseignants.

3- Le dépend sur le style de formation lointain était la cause qui est influencée sur la réalisation des objectifs posés parce que la formation lointain exige une formation personnelle par la personne qui a formé, c'est pour ça, il a déployé des efforts doublés surtout s'il y a beaucoup de devoirs posés aux enseignants et même aussi, la variété des matières et des sujets qui sont exigés de choisir plus que d'un style pour arriver des objectifs rayés mais un seul style limite la réalisation des objectifs et tout ça considère comme des empêchements et des problèmes qui rencontrent les enseignants.

4- Faire absenter le coté pratique qui comporte une grande importance de donner les expériences directes. C'est une autre cause pour échouer le programme de la formation lointain.

Donc, il faut qu'on ne vide pas aucun programme formé à une chance d'expérience et d'observation personnelle selon le nouveau regard pour développer les sources humaines.

Il n'est pas important de donner des ours théoriques seulement mais l'essentiel c'est : accroitre des expériences et des observations qui donnent une chance pour dépenser un effort dans la recherche, la réflexion et la pratique.