وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر –بسكرة–
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية –قسـم العلـوم الاجتماعية–
شعبة علم الإجتماع

عنوان المذكرة:

دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أدائه التربوي في المدرسة الابتدائية

دراسة ميدانية على مستوى المقاطعة التربوية رقم 10 العالية، بسكرة

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذة:**

وفـاء لطرش **د. زهيـة دباب**

السنة الجامعية: 2019 / 2020

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

الاهداء

إلى نانا عطر روحي رحمها الله

إلى من علمتني النجاح والصبر

إلى أمي نور عيني حفظها الله

إلى أبي مثل الاحترام والأمان

إلى زوجي ورفيق دربي رياض

إلى أبنائي أيمن، زياد، باديس ومحمد

إلى إخوتي وأخواتي: سامي، عبد الرحيم، آمنة، إبراهيم وهادية وأُسرهم

إلى خالاتي وأخوالي، أعزاءي ومتكئي وإلى عمتي حبيبتي وكل أُسرهم

إلى صديقتي وحبيبتي زينب

إلى ابنتي رازان التي أتتني من الأرض الطاهرة فلسطين

إلى زميلاتي وزملائي الأكارم

إلى أساتذتي الأفاضل

إلى كل من علمني حرفا

اهدي هذا البحث المتواضع راجية أن يجد القبول والنجاح من المولى عز وجل

وفاء لطرش

قال الله تعالى: ((**لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ**))[ابراهيم: 70]

وقول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم:

"**لا يشكر الله من لا يشكر الناس**"

رواه أبو هريرة

الشكر والعرفان

نحمد الله ونشكره أن وفقنا لإنجاز هذا العمل المتواضع.

وتقديرا وعرفانا وشكرا لكل من قدم يد المساعدة لإنجاز هذا العمل ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة **الدكتورة زهية دباب**، التي لم تبخل علينا بنصائحها وتوجيهاتها. كما نتوجه بشكرنا الجزيل للسيد **أحمد سلام** مدير المدرسة الابتدائية يكن الهادي بالعالية، بسكرة. والذي حرص على تزويدنا بكل المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة، كما ساهم في إثراء التحليل من خلال ما يكتسبه من زاد معرفي وخبرة في مجال التعليم الابتدائي.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بشكر خاص لكل أساتذة جامعة محمد خيضر بسكرة، خاصة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وشكر خاص لأعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل المتواضع.

الطالبة: وفاء لطرش

الفهرس المحتويات:

مقدمة.....أ

الفصل الأول: موضوع الدراسة ومنهجيتها **3**

I. موضـوع الدراســة..... **5**

أولا: إشكاليــة الدراسة: **5**

ثانيا: مبررات اختيار موضوع الدراسة **7**

1. المبررات الموضوعية 7

2. المبررات الذاتية: 7

ثالثا: أهداف الدراسة **7**

رابعا: أهمية الدراسة..... **8**

خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة **8**

1. مفهوم التكوين: Formation 9

الإعداد: Préparation 10

التعلم: Apprentissage..... 10

2. مفهوم التكوين أثناء الخدمة 11

3. مفهوم الأداء التربوي..... 12

4. مفهوم الفعالية L'efficacité 12

سادسا: النظريات المؤطرة للدراسة **16**

مرتكزات نظرية رأس المال البشري لشولتز Schultz: 16

فهرس المحتويات

الانتقادات الموجهة لنظرية رأس المال البشري 17

سابعا: الدراسات السابقة 19

1. الدراسة الأولى: والموسومة بـ: 19

"التكوين أثناء الخدمة ودورها في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية" 19

2. الدراسة الثانية والموسومة بـ: 22

"التكوين أثناء الخدمة ودوره في تنمية كفايات التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية" 22

3. الدراسة الثالثة والموسومة بـ: 24

"تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة" 24

4. الاستفادة من الدراسات السابقة 28

II.منهجية الدراسة. 29

أولا: المنهج المستخدم في الدراسة: 29

ثانيا: مجتمع البحث والعينة 30

1. مجتمع البحث: 30

ثالثا: أدوات جمع البيانات 31

1. صدق وثبات استمارة الاستبيان: 32

1. 1 صدق الاستبيان: 32

1. 2 ثبات الاستمارة 34

رابعا: حدود الدراسة: 36

1. الحدود الموضوعية: 36

2. الحدود المكانية: 36

فهرس المحتويات

3. الحدود الزمانية 37

الفصل الثاني: تكوين الأساتذة في الجزائر 38

I. تكوين الأساتذة في الجزائر 41

أولا: لمحة تاريخية حول تكوين الأساتذة في الجزائر 41

1. المرحلة الأولى من 1964 إلى 1970 42

2. المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980 43

3. المرحلة الثالثة من 1980 إلى 1994 43

4. المرحلة الرابعة من 1994 إلى 1999 44

5. المرحلة الخامسة من 1999 إلى 2003 44

6. المرحلة السادسة من سنة 2003 إلى اليوم 44

ثانيا: أهمية تكوين الأساتذة 44

ثالثا: أهداف تكوين الأساتذة 45

1. التكوين للنمو المهني 45

2. التكوين بقصد التأهيل 45

3. التكوين لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم 45

4. التكوين لإعداد الأساتذة لأعمال جديدة 46

رابعا: أنواع التكوين 46

1. التكوين من حيث المكان 46

2. التكوين من حيث الزمان 46

خامسا: أبعاد التكوين الأولي 47

فهرس المحتويات

II.التكوين أثناء الخدمة: (بعد الالتحاق بالعمل)..... 47

أولا: تعريف التكوين أثناء الخدمة..... 47

ثانيا: مبادئ التكوين أثناء الخدمة 48

1. الشمولية 48
2. الاستمرارية 48
3. التكوين عملية هادفة..... 49
4. المرونة..... 49
5. التدرج..... 49
6. مواكبة التطورات..... 49

ثالثا: أساليب وطرق التكوين أثناء الخدمة 50

1. أسلوب التدريس المصغر..... 50
2. أسلوب الندوات 50
3. أسلوب المحاضرة الفعالة..... 50
4. أسلوب العروض العلمية 50
5. التكوين التناوبي 50
6. الحلقات الدراسية..... 50
7. الأيام الدراسية 51
8. الندوات التربوية..... 51
9. التكوين لمدة قصيرة..... 51

رابعا: مراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة 52

فهرس المحتويات

1. مرحلة تحديد الاحتياجات التكوينية..... 52

2.مرحلة تصميم البرنامج التكويني..... 52

3. مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني 52

4.مرحلة تقييم البرنامج التكويني 53

خامسا: صعوبات التكوين أثناء الخدمة 53

1.صعوبات تتعلق بالتخطيط 53

2.صعوبات تتعلق بالمحتوى والوسائل المعينة 54

3.صعوبات تتعلق بندرة الكفايات المطلوبة والأجهزة الفنية 54

4.صعوبات تتعلق بالتمويل..... 54

5. صعوبات تتعلق بالتأهيل والحوافز 54

6. صعوبات تتعلق بالأنماط والاستخدامات والتجريب..... 54

7.صعوبات تتعلق بالتوثيق والمعلومات 55

8. صعوبات تتعلق بالتقويم والمتابعة 55

خلاصة:..... 55

الفصل الثالث: الأستاذ المكون..... 56

أولا: مفهوم الأستاذ المكون..... 57

1. تعريف مصطلح الأستاذ المكون 57

2. الأستاذ المكون في التشريع الجزائري 57

التعريف الإجرائي للأستاذ المكون 58

ثانيا: خصائص الأستاذ المكون..... 58

فهرس المحتويات

1. إيماءات اللغة 58
2. إيماءات التدرج المعرفي 59
3. إيماءات تعديل النشاط..... 59
4. الإيماءات الأخلاقية 60

ثالثا: مهام وأدوار الأستاذ المكون 61

رابعا: مشكلات الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية 63

خلاصة..... 64

الفصل الرابع: الأداء التربوي للأستاذ المكون..... 65

أولا: مفهوم الأداء 67

1. تعريف الأداء التربوي..... 67

التعريف الإجرائي للأداء التربوي للأستاذ 69

ثانيا: طرق التدريس..... 69

1. مفهوم طرق التدريس 69
2. أنواع طرق التدريس..... 70

الطريقة الإلقائية..... 70

طريقة المناقشة..... 70

طريقة الاستقراء والقياس..... 70

طريقة حل المشكلات..... 71

الخطوات الأساسيّة في بناء درس بواسطة حل المشكلات: 71

طريقة المشروع..... 73

فهرس المحتويات

ثالثا: التقويم التشخيصي 74

1. تعريف التقويم التربوي 74

التقويم لغة 74

التقويم اصطلاحا 75

أهداف التقويم: 75

2. التقويم التشخيصي 76

أهداف التقويم التشخيصي 76

أهمية التقويم التشخيصي 77

رابعا: التعليم الرقمي 77

1. تعريف التعليم الرقمي 77

2. أنماط التعليم الرقمي 78

التعليم الرقمي المباشر 78

الرقمي غير المباشر 78

3. أهداف التعليم الرقمي 78

4. خصائص التعليم الرقمي 79

5. استراتيجيات التعليم الرقمي 79

استراتيجية المحاضرة الإلكترونية 79

استراتيجية التعلم بالمناقشات الإلكترونية 80

استراتيجية التعليم المبرمج الإلكتروني 80

استراتيجية حل المشكلات إلكترونيا 80

فهرس المحتويات

استراتيجية التعلم بالاكتشاف الإلكتروني 81

استراتيجية الألعاب التعليمية 81

استراتيجية التعلم بالمحاكاة..... 81

استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات 81

خامسا: تقويم أداءالأستاذ المكون 82

1. مجالات تقويم الأستاذ..... 82

المهارات المعرفية 83

المهارات الإنسانية..... 83

المهارات الفنية 83

2. أهداف تقويم أداء الأستاذ 84

3. دور التكوين في تحسين الأداء التربوي للأستاذ المكون..... 84

خلاصة..... 85

الفصل الخامس: 86

عرض المعطيات الميدانية وتفسيرها 86

النتائج العامة للدراسة ومناقشتها 182

خاتمــة..... 189

المراجع باللغة العربية 191

المراجع باللغات الأجنبية..... 200

الملاحق..... 201

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
.1	العدد الاجمالي لمفردات مجتمع البحث	30
.2	تحكيم أسئلة الاستمارة من طرف المحكمين	33
.3	حساب معامل الثبات لأسئلة محاور الاستبيان	35
.4	توزيع الأساتذة على المدارس الابتدائية في المقاطعة التربوية رقم 10 بسكرة	36
.5	توزيع المبحوثين وفق متغير الجنس	86
.6	توزيع المبحوثين وفق متغير السن	87
.7	توزيع المبحوثين وفق متغير الرتبة العلمية	88
.8	توزيع المبحوثين وفق متغير الرتبة المهنية	89
.9	معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم	90
.10	الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط	91
.11	الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات	92
.12	رسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم	93
.13	معرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم	94
.14	اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم	95
.15	الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم	96
.16	السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم	97
.17	توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	98
.18	طرح مشكلة الدرس المناسبة	99
.19	إتباع الطرق الحديثة في التدريس	102

فهرس الجداول

.20	الشرح الجيد للدرس	103
.21	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	104
.22	اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس	105
.23	استخدام المناقشة والحوار في التدريس	106
.24	ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم	107
.25	المرونة في حل مشكلات المتعلم	108
.26	استعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية	109
.27	توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس	110
.28	انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم	111
.29	إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها	112
.30	تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني	113
.31	تنمية قدرة المتعلمين على الابتكار والإبداع	114
.32	إكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع	115
.33	وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية	116
.34	تحضير الدروس	119
.35	تحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بيداغوجي	120
.36	تنمية مهارات الاتصال الشفهي	121
.37	تنمية مهارات الاتصال الكتابي	122
.38	تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية	123
.39	سرعة التواصل بين المعلم والمتعلم	124
.40	استخدام التعليم الجماعي	125

فهرس الجداول

.41	مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم	126
.42	كسب الوقت في انجاز الأنشطة الصفية	127
.43	الاستعانة بالحواسيب	128
.44	الاستعانة بالأنترنت	129
.45	الاستعانة بالتطبيقات التعليمية	130
.46	الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي	131
.47	العمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم	132
.48	دعم الإدراك الحسي للمتعلم من خلال شاشة العرض	133
.49	معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة أسئلة المحور الأول والمحور الثاني	136
.50	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بتوفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	137
.51	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي باتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم	139
.52	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بطرح مشكلة الدرس المناسبة	140
.53	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بمعرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم	141
.54	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالسماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم	142
.55	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط	143
.56	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بمعرفة المكتسبات القبلية للمتعلم	144
.57	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي برسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم	145

فهرس الجداول

.58	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم	146
.59	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات	147
.60	معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة أسئلة المحور الأول والمحور الثالث	149
.61	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بإتباع الطرق الحديثة في التدريس	150
.62	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بالشرح الجيد للدرس	151
.63	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم	152
.64	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بتنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني	154
.65	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بإكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع	155
.66	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بإتباع الطرق الحديثة في التدريس	157
.67	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بإكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها	158
.68	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بتوجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس	159
.69	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بانتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم	160
.70	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي باختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس	161
.71	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بوضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية	162

فهرس الجداول

.72	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالمرونة في حل مشكلات المتعلم	163
.73	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي باستعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية	164
.74	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالشرح الجيد للدرس	165
.75	علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	166
.76	معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة أسئلة المحور الأول والمحور الرابع	169
.77	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بتحضير الدروس	170
.78	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بتنمية مهارات الاتصال الشفهي	171
.79	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بتنمية مهارات الاتصال الكتابي	172
.80	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بتنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية	173
.81	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بسرعة التواصل بين المعلم والمتعلم	174
.82	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بمواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم	175
.83	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بالاستعانة بالأنترنت	176
.84	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بالاستعانة بالتطبيقات التعليمية	177
.85	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بالاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي	178
.86	علاقة متغيرات البيانات الشخصية بالعمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم	179

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
.1	توزيع المبحوثين وفق متغير الجنس	86
.2	توزيع المبحوثين وفق متغير السن	87
.3	توزيع المبحوثين وفق متغير الرتبة العلمية	88
.4	توزيع المبحوثين وفق متغير الرتبةالمهنية	89
.5	توزيع المبحوثين وفق معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم	90
.6	توزيع المبحوثين وفق الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط	91
.7	توزيع المبحوثين وفق الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات	92
.8	توزيع المبحوثين وفق رسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم	93
.9	توزيع المبحوثين وفق معرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم	94
.10	توزيع المبحوثين وفق اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم	95
.11	توزيع المبحوثين وفق الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم	96
.12	توزيع المبحوثين وفق السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم	97
.13	توزيع المبحوثين وفق توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	98
.14	توزيع المبحوثين وفق طرح مشكلة الدرس المناسبة	99
.15	توزيع المبحوثين وفق إتباع الطرق الحديثة في التدريس	102
.16	توزيع المبحوثين وفق الشرح الجيد للدرس	103
.17	توزيع المبحوثين وفق مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	104
.18	توزيع المبحوثين وفق اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس	105
.19	توزيع المبحوثين وفق استخدام المناقشة والحوار في التدريس	106

فهرس الأشكال

.20	توزيع المبحوثين وفق ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم	107
.21	توزيع المبحوثين وفق المرونة في حل مشكلات المتعلم	108
.22	المبحوثين وفق استعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية	109
.23	توزيع المبحوثين وفق توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس	110
.24	توزيع المبحوثين وفق انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم	111
.25	توزيع المبحوثين وفق إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها	112
.26	توزيع المبحوثين وفق تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني	113
.27	توزيع المبحوثين وفق تنمية قدرة المتعلمين على الابتكار والإبداع	114
.28	توزيع المبحوثين وفق إكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع	115
.29	توزيع المبحوثين وفق وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية	116
.30	توزيع المبحوثين وفق تحضير الدروس	119
.31	توزيع المبحوثين وفق تحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بيداغوجي	120
.32	توزيع المبحوثين وفق تنمية مهارات الاتصال الشفهي	121
.33	توزيع المبحوثين وفق تنمية مهارات الاتصال الكتابي	122
.34	توزيع المبحوثين وفق تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية	123
.35	توزيع المبحوثين وفق سرعة التواصل بين المعلم والمتعلم	124
.36	توزيع المبحوثين وفق استخدام التعليم الجماعي	125
.37	توزيع المبحوثين وفق مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم	126
.38	توزيع المبحوثين وفق كسب الوقت في انجاز الأنشطة الصفية	127
.39	توزيع المبحوثين وفق الاستعانة بالحواسيب	128

فهرس الأشكال

.40	توزيع المبحوثين وفق الاستعانة بالأنترنت	129
.41	توزيع المبحوثين وفق الاستعانة بالتطبيقات التعليمية	130
.42	توزيع المبحوثين وفق الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي	131
.43	توزيع المبحوثين وفق العمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم	132
.44	توزيع المبحوثين وفق دعم الإدراك الحسي للمتعلم من خلال شاشة العرض	133

ملخص الدراسة

تتناول هذه الدراسة الموسومة بِـ:"**دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أدائه التربوي في المدرسة الابتدائية**"؛ إشكالية العلاقة بين تكوين الأستاذ المكون والتغيرات التي تحدث في أدائه التربوي على مستوى المدرسة الابتدائية. وذلك من خلال جملة من العوامل المتداخلة التي تساهم في رفع درجة الأداء لدى الأستاذ المكون، منها مايتعلق به كأستاذ ومنها مايتعلق به كمسؤول على العملية التكوينية لغيره من الأساتذة في المدرسة.

ومن هنا جاءت إشكالية هذه الدراسة لتطرح التساؤل الرئيسي التالي:**ما دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أدائه التربوي؟** والذي تندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1. كيف يساهم تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي؟
2. كيف يساهم تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس؟
3. كيف يساهم تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي؟

وتهدف هذه الدراسة لتسليط الضوء على مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة للأستاذ المكون في تحسين كل من عملية التقويم التشخيصي وطرائق التدريس في المدرسة الابتدائية، وكذا مدى تحكمهفي التكنولوجيا الحديثة واستخدامه للتعليم الرقمي.

وقد تضمنت هذه الدراسة خمس فصول، شمل فصلها الأول الإطار المنهجي للدراسة، أين أُستخدم أسلوب المسح الاجتماعي الشامل، للتعبير عن موضوعالدراسة تعبيرا كميا، أين حُدد مجتمع البحث من المعنيين بعملية تكوين المكونين أثناء الخدمة في المدرسة الابتدائية بالمقاطعة التربوية رقم 10 بمديرية التربية بسكرة. وذلك بالإعتماد على كل من استمارة الاستبيان لجمع البيانات، المقابلة لتبرير الإجابات وأداة الملاحظة العلمية، والتي من خلالها نحدد مسار هذه الدراسة ومدى تقصي المعلومة الصحيحة المبنية على أسس علمية.

أما كل من الفصول الثاني: تكوين الأساتذة في الجزائر، الثالث: الأستاذ المكون والرابع: الأداء التربوي للأستاذ المكون، فقد تناولوا الجانب النظري للدراسة، وذلك من خلال نظرية رأس المال البشري لـ شولتزShultz، والتي وبالرغم من ارتباطها بالمجال الاقتصادي إلا أنها وجدت اسقاطات في علم الاجتماع، بحكم أن رأس المال البشري هو ظاهرة اجتماعية قبل أن يكون ظاهرة اقتصادية.

وقد خلصت الدراسة إلى أن تكوين الأستاذ المكون يساهم على العموم وبشكل متوسط في تحسين عملية التقويم التشخيصي وطرائق التدريس في المدرسة الابتدائية، غير أنه يفتقر إلى عملية التحكم في تكنولوجيات الاعلام والاتصال واستخدام التعليم الرقمي، ويُعزى ذلك إلى عدة عوامل، منها التعلم العصامي للأستاذ المكون لآليات التعليم الرقمي ونقص الوسائل البيداغوجية الرقمية على مستوى المدرسة الابتدائية.

ملخص الدراسة

Summary

This study tagged with: "The role of teacher training in improving his educational performance in elementary school." The problem of the relationship betweenthe training of the teacher trainerand the changes that occur in his educational performance at the elementary school level. . And that is through a number of interrelated factors that contribute to raising the level of performance of the component professor, some of which are related to him as a professor, and others related to him as an administrator of the formative process of other teachers in the school. Hence, the problematic of this study came to raise the following main question: What is the role of the training teacher training in improving his educational performance ? Which falls under the following sub-questions:

1. How does the formation of the component professor contribute to improving the diagnostic evaluation process?
2. How does the training of the component professor contribute to improving teaching methods?
3. How does the formation of the component professor contribute to the control and use of digital education?

This study aims to shed light on the extent of the contribution of in-service training of the component professor to improving both the diagnostic evaluation process and teaching methods in elementary school, as well as the extent of his control over modern technology and its use of digital education.

This study included five chapters, the first chapter of which included the methodological framework of the study, where the comprehensive social survey method was used to quantitatively express the subject of the study, where the research community was identified from those involved in the process of training components during service in the elementary school in the educational district No. 10 of the Directorate of Education in Biskra. By using both the questionnaire form to collect data, the corresponding to justify the answers and the scientific observation tool, through which we determine the course of this study and the extent of searching for correct information based on scientific foundations.

As for each of the two chapters: teacher training in Algeria, the third: the component professor and the fourth: the educational performance of the component professor, they dealt with the theoretical side of the study, through Shultz's theory of human capital, which, despite its association with the economic field, found projections in science Meeting, by virtue of the fact that human capital is a social phenomenon before it is an economic one.

The study concluded that the formation of the component professor contributes in general and to a medium to improving the diagnostic evaluation process and teaching methods in the primary school, but he lacks the process of controlling the media and communication technologies and the use of digital education, and this is due to several factors, including self-taught learning of the professor who creates mechanisms Digital education and the lack of digital teaching aids at the primary school level.

مقدمــة

مقدمـة

تُمثل دراسة الأداء التربوي إحدى المداخل الأساسية التي ساهتمت بها العلوم الاجتماعية خاصة في شقها التربوي، كما ساهمت التطورات السريعة في مجال التكوين في تحسين مستويات هذا الأداء، خاصة عند أساتذة المدرسة الابتدائية. والتي تتميز عن غيرها بخصوصية الفئة العمرية لتلاميذها، والتي تنحصر بين ست وعشرة أعوام، مما يستوجب الحرص على أن يكون الأداء التربوي للأستاذ في أعلى مستوياته. وهذا ما تعمل وزارة التربية الوطنية على تكريسه من خلال الاستثمار في تكوين الأستاذ المكون.

وفي هذه الدراسة ستحاول الباحثة تسليط الضوء على "**دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أدائه التربوي في المدرسة الابتدائية**"؛ وذلك من خلال جملة من العوامل المتداخلة التي تساهم في رفع درجة الأداء لدى الأستاذ المكون، منها مايتعلق به كأستاذ ومنها مايتعلق به كمسؤول على العملية التكوينية لغيره من الأساتذة في المدرسة.ومن هنا جاءت إشكالية هذه الدراسة لتطرح التساؤل الرئيسي التالي: **ما دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أدائه التربوي؟**

وتهدف هذه الدراسة لتسليط الضوء على مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة للأستاذ المكون في تحسين كل من عملية التقويم التشخيصي وطرائق التدريس في المدرسة الابتدائية، وكذا مدى تحكمه في التكنولوجيا الحديثة واستخدامه للتعليم الرقمي.ونظرا لأهمية التكوين أثناء الخدمة تم التعرض إليه من زاوية ما إذا كان يساهم في تحسين أداء الأستاذ ومواكبته للعصرنة في ظل عولمة تفرض التحكم في التكنولوجيا.

وقد تضمنت هذه الدراسة خمس فصول هي:

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة، وشمل المنهج المستخدم وهو منهج المسح الاجتماعي الشامل للتعبير عن موضوع الدراسة تعبيرا كميا، أين حُدد مجتمع البحث من المعنيين بعملية تكوين المكونين أثناء الخدمة في المدرسة الابتدائية بالمقاطعة التربوية رقم 10 بمديرية التربية بسكرة. وذلك باستخدام كل من أداتي القياس: استمارة الاستبيان لجمع البيانات والمقابلة لتبرير الإجابات، وأستخدمنا أيضا أداة الملاحظة العلمية للقياس الكيفي والتي من خلالها حُدد مسار هذه الدراسة ومدى تقصي المعلومة الصحيحة المبنية على أسس علمية.وقد تبنت الباحثة في هذا الإطار نظرية رأس المال البشري لـ شولتز Shultz، والتي وبالرغم من ارتباطها بالمجال الاقتصادي إلا أنها وجدت اسقاطات في علم الاجتماع، بحكم أن رأس المال البشري هو ظاهرة اجتماعية قبل ان يكون ظاهرة اقتصادية.

مقدمـة

الفصل الثاني: تكوين الأساتذة في الجزائر، وتطرقت فيه الباحثة إلى كل من تكوين الأساتذة في الجزائر والتكوين أثناء الخدمة، ففي تكوين الأساتذة في الجزائر عرجت على تاريخ تكوين الأساتذة في الجزائر، أهميته وأهدافه، ومن ثمة ذكر أنواع التكوين وأبعاد التكوين الأولي. أما في عنصر التكوين أثناء الخدمة أي بعد الالتحاق بالعمل، عرَفت الباحثة بالتكوين أثناء الخدمة، أساليبه والمبادئ التي يرتكز عليها، ثم بينت الباحثة مراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة وصعوبات تجسيد برامج التكوين أثناء الخدمة على أرض الواقع.

الفصل الثالث: الأستاذ المكون، والذي تضمن مفهوم الأستاذ المكون في التشريع الجزائري، خصائصه، مهامه وأدواره. وكذلك المشكلات التي تعترض الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية.

الفصل الرابع: الأداء التربوي للأستاذ المكون، والذي احتوى على مفهوم الأداء، طرق التدريس، التقويم التشخيصي والتعليم الرقمي. مما ساعد الباحثة على إعطاء تصور لتقويم أداء الأستاذ المكون وذلك بغرض استخدامه في تحليل نتائج الدراسة لاحقا.

الفصل الخامس: عرض معطيات الدراسة الميدانية ومناقشة النتائج،وتضمن وصف الجداول البسيطة والمركبة وتحليلها وفق الرصيد النظري المُعَد في الفصول السابقة، وقد خلصت الدراسة إلى أن تكوين الأستاذ المكونيساهم على العموم وبشكل متوسطفي تحسين عملية التقويم التشخيصي وطرائق التدريس في المدرسة الابتدائية، غير أنه يفتقر إلى عملية التحكم في تكنولوجيات الاعلام والاتصال واستخدام التعليم الرقمي، ويُعزى ذلك إلى عدة عوامل، منها التعلم العصامي للأستاذ المكون لآليات التعليم الرقمي ونقص الوسائل البيداغوجية الرقمية على مستوى المدرسة الابتدائية.

الفصل الأول: موضوع الدراسة ومنهجيتها

محتوى الفصل الأول

I. موضـوع الدراســة
أولا: إشكاليــة الدراسة
ثانيا: مبررات اختيار موضوع الدراسة
1. المبررات الموضوعية
2. المبررات الذاتية
ثالثا: أهداف الدراسة
رابعا: أهمية الدراسة
خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة
1. مفهوم التكوين:Formation
الإعداد
التعلم: Apprentissage
2. مفهوم التكوين أثناء الخدمة
3. مفهوم الأداء التربوي
4. مفهوم الفعالية
سادسا: النظريات المؤطرة للدراسة
سابعا: الدراسات السابقة
1. الدراسة الأولى: "**التكوين أثناءالخدمة ودوره في تحسين أداءالموظفين بالمؤسسة الجامعية**" –دراسة ميدانية بجامعة عباس لغرور، خنشلة–

2. الدراسة الثانية: **"التكوين أثناء الخدمة ودوره في تنمية كفايات التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية"** –دراسة ميدانية بمدينة أم البواقي–
3. الدراسة الثالثة: **"تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة"** –دراسة ميدانية بمدينة مستغانم–
II.منهجية الدراسة
أولا: المنهج المستخدم في الدراسة
ثانيا: مجتمع البحث
1. مجتمع البحث
ثالثا: أدوات جمع البيانات
1. صدق وثبات استمارة الاستبيان
1. 1 صدق الاستبيان
1. 2 ثبات الاستمارة
رابعا: حدود الدراسة
1. الحدود الموضوعية
2. الحدود المكانيـــة
3. الحدود الزمانيـــة

I. موضـوع الدراســة

من المتعارف عليه في الدراسات السوسيولوجية، وبعد اختيار الباحثة لموضوع دراستها وذلك استنادا لمجموعة من الاعتبارات، تأتي بعدها مرحلة الانطلاق في تحديد إشكالية الدراسة.وفي هذا الفصل سيتم التعرف على الإشكالية، مبررات اختيار الموضوع،أهدافهاوأهميتها ثم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.

أولا: إشكاليــة الدراسة:

عرفت المجتمعات الحديثة عدة تطورات، مست جميع المجالات الاجتماعية، الاقتصادية، التكنولوجية،السياسية والثقافية، فرضت على الجميع مواكبة هذا التطور، من أجل الاستمرار، البقاء وسرعة التكيف مع هاته المعطيات الجديدة. ويعد النظام التعليمي في أي مجتمع حجر الأساس لأي تطور أو تغير لذلك أعادت معظم الدول النظر في نظمها التعليمية بالاعتماد على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الامكانات المادية والبشرية المتاحة.وقد كان التركيز على المورد البشري، كونه رأس مال يجب استثماره على المدى الطويل، عن طريق التكوين بشكل عام، وتكوين المكونين بشكل خاص.

وفي هذا الصدد أشارشولتزSHULTZ إلى وجوب اعتبار مهارات وكفاءات ومعارف الفرد شكلا من أشكال رأس المال الذي يمكن الاستثمار فيه.فمن وجهة نظره أن هذا النوع من الاستثمار يحقق معدلات أسرع للنمو في المجتمعات، أكثر مما يحققه الاستثمار في رأس المال المادي، وقد اهتم بعملية التعليم، باعتبارها استثمارا ضروريا لتنمية الموارد البشرية، وبأنها شكل من أشكال رأس المال، كما بنى مفاهيمه بناءا على فرضية أساسية مفادها وجود زيادة في الدخل القومي نتيجة الاستثمار في الموارد البشرية،مبينا أن هناك بعض أنواع التعليم التي تساهم في تحسين قدرات وطاقات الأفراد اللازمة لأداء أعمالهم، ومثل هذا التحسن ينتج عنه زيادة في الدخل القومي. (حسن، 2005، صفحة 65_69)

أما بيكرPUKER فقد حول تركيزه إلى دراسة الأنشطة المؤثرة في الدخل المادي وغير المادي من خلال زيادة الموارد في الرأس المال البشري، حيث بدأ بدراسة الأشكال المختلفة للاستثمار البشري من تعليم وصحة وركز أبحاثه على التدريب، الذي اعتبره من أكثر جوانب الاستثمار البشري فعالية.

ولما كان التركيز على الرأس المال البشري باعتباره مقوم أساسي من مقومات رفع الإنتاج والإنتاجية، فإن الجزائر منذ الاستقلال وإلى يومنا هذا عكفت على تطوير المنظومة التربوية من خلال تفعيل

عناصر العملية التعليمية، وتحسين مردوديتها انطلاقا من إعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية وصولا إلى ترقية مستوى فاعليها، وهذا ما اصطلح على تسميته بالإصلاح التربوي، والذي شهد مراحل عدة بداية بأمريه 1976، ثم إصلاحات بن زاغو2002، تلتها إصلاحات الجيل الأول في سنة 2013، والجيل الثاني في 2016، أين ركزت وزارة التربية والتعليم على بيداغوجيا الكفاءات، وجعلت من المتعلم العنصر الفاعل في العملية التربوية، ولكي يصل المتعلم إلى تنمية جميع قدراته ومهاراته،كان لزاما على المنظومة أن تلتفت إلى الأستاذ الذي يحمل عدة وظائف: مدرس، موجه، مسير، مربي...الخ.

وهذا ماعملت الجزائر عليه من حيث الاهتمام بمكوينيها خاصة أساتذة المرحلة الابتدائية، بهدف الوصول إلى الرفع من مستوياتهم التعليمية و مؤهلاتهم و معارفهم العلمية، لمواكبة مقتضيات العصر ومحاولة الارتقاء بالعملية التعليمية، والوصول إلى أقصى فاعلية، ذلك بإخضاعه لعمليات تكوين مستمرة، لتمكينهم من التحكم في التقنيات الحديثة و المعاصرة. حيث إستهدف هته الدورات التكوينية الأساتذة في جميع الأطوار الدراسية، والتكوين أثناء الخدمة يعني "جميع العمليات والإجراءات التي تهدف إلى الرفع من المستوى المعرفي والآدائي والانتمائي" (تلوين، التكوين في الجزائر، 2002، صفحة 19)، ويلعب التكوين دور كبيرا في الحياة المهنية للأستاذ حيث يمس جميع الجوانب المعرفية،المهارية والثقافية...الخ، والتي تساعده في نجاح مشواره المهني والتي من خلالها يعد أجيالا ننناجحة و مواكبة للتطورات الحاصلة ومنه نجاح العملية التعليمية من خلال دورات تكوينية وندوات وأيام دراسية تحت إشراف المفتشين أو تحت إشراف الأستاذ المكون الذي يقوم بتكوين الأساتذة.

ولما كان الآداء التربوي من أهم مقاصد العملية التكوينية التعليمية، باعتباره نشاطا أو سلوكا يؤدي إلى نتيجة تغيير بأي شكل من الأشكال، سواء في الصف الدراسي أو خارجه، وتعتبر الملاحظة من الأساسيات التي تبين أداء الأستاذ، وتسجيل جانب من الجوانب حتى أبسطها كالكتابة على السبورة، حركته، طريقة حله لمشكلة قائمة بين تلاميذ صفه وكذلك كل الأداءات التي تحدث أثناء عملية التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي من خلال توجيه الأسئلة، الشرح، طرق التدريس، استعمال الوسائل البيداغوجية اللازمة لكل نشاط وكيفية التعامل معها، التحضير للإمتحانات وتصحيحها، بقصد تحسين أداء المتعلم وتعديله.

وهناك جملة من العوامل المتداخلة تساهم في رفع درجة الأداء لدى الأستاذ المكون منها مايتعلق به كأستاذ ومنها مايتعلق به كمسؤول على العملية التكوينية لغيره من الأساتذة في المدرسة.

ومن هنا جاءت إشكالية دراستنا هذه لتطرح التساؤل الرئيس التالي:

ما دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أدائه التربوي؟

والذي تندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1. كيف يساهم تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي؟
2. كيف يساهم تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس؟
3. كيف يساهم تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي؟

ثانيا: مبررات اختيار موضوع الدراسة

1. المبررات الموضوعية:

بالملاحظة البسيطة ومن خلال النص القانوني المقيد لمهام الأساتذ المكون (وزارة التربية الوطنية، 2012، صفحة 16)، تُدرك الباحثة أن تكوين هذا الأخير مبهم وغير محدد ويرتكز أساسا على التنسيق مع مفتشي التعليم الابتدائي للمساهمة في تحضير الملتقيات التربوية التكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عنها وكذا ضمان إنجاز أنشطة الدعم والاستدراك لصالح التلاميذ لا سيما في أقسام الامتحان. مما يقلل من فعالية دوره في تأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة وتأطير عملية التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية، خاصة وأنه لا يستفيد من تكوين خاص في هذا المجال، بل يتلقى تكوينه من خلال الفعاليات الموجهة لتكوين الأساتذة التعليم الابتدائي بشكل عام. لذا كانت الحاجة إلى البحث في دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين الأداء التربوي بالمدرسة الابتدائية.

2. المبررات الذاتية:

يتجلى اهتمام الباحثة بدراسة دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين الأداء التربوي بالمدرسة الابتدائية في سببين اثنين، أولهما كونها أساتذ مكون بمدرسة ابتدائية، مما يجعلها أكثر الماما بالموضوع. وثانيهما، ناجم عن رغبتها تسليط الضوء على مستوى هذا التكوين وتبيان دوره.

ثالثا: أهداف الدراسة

يمكن حصر أهداف هذه الدراسة في النقاط التالية:

- التعرف على ما إذا كان تكوين الأستاذ المكون يساهم في تحسينعملية التقويم التشخيصيفي المدرسة الابتدائية؛
- التعرف على ماإذا كان تكوين الأستاذ المكون يساهم في تحسين طريقة التدريس فيالمدرسة الابتدائية؛

- التعرف على ماإذا كان تكوين الأستاذ المكون يساهم في التحكم في التكنولوجيا الحديثة واستخدام التعليم الرقمي.

رابعا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الوقوف على واقع أحد أهم العناصر التعليمية، وهو الأستاذ المكون وعملية تكوينه الهادفة إلى رفع مستواه التعليمي وقدراته التعليمية.

ولما كان أداؤه كأستاذ وكمكون يحتاج دائما إلى المتابعة والتقويم، فإن تكوينه ينتج نتيجة للقوانين التي تستحدث كلما استدعت الضرورة لذلك، مراعين في تكوينه النقائص الموجودة، من أجل الوصول به إلى أستاذ كفء وراق رقي الأهداف الشاملة للتربية.

وبما أن التدريس بالكفاءات يتطلب جملة من القدرات والمعارف والمهارات الواجب توفرها للأستاذ، فإن التكوين أثناء الخدمة ضرورة ملحة من أجل الوصول إلى أداء أفضل وبوسائل أنجع.

ونظرا لأهمية التكوين أثناء الخدمة أردنا التعرض إليه من حيث معرفة ما إذا كان يساهم في تحسين أداء الأستاذ ومواكبته للعصرنة في ظل عولمة تفرض التحكم في التكنولوجيا.

خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة

يكتسي المفهوم أهمية قصوى في عملية البحث الاجتماعي، فعن طريق هذا التحديد يمكن للباحث أن يحصر المعلومات التي عليه جمعها، ويمكن أيضا للقارئ منذ البداية أن يعرف ماذا يقصد الباحث بهذا المفهوم أو ذاك، وعليه في دراستنا هذه قمنا بتحديد مفاهيم المصطلحات التالية: (التكوين، التكوين أثناء الخدمة، الأداء التربوي والفعالية)، والتي تمثل فحوى تساؤل الإشكالية. وذلك عبر تعريفات مستمدة من علم الاجتماع، علم النفس. وتتبع بتعريفات إجرائية توضح منحى الدراسة.

1. مفهوم التكوين: Formation

1. 1 التكوين لغةً

التكوين : لغة من الفعل **كَوّن** أي شَكّل بمعنى أخرجه من العدم إلى الوجود وهو يأتي بعدة معان ، والتكوين كمصطلح لغوي يعني التشكيل بمعنى إحداث سلسة من التغييرات وفق نسق معين من أجل تغيير الحالة القائمة إلى حالة متوقع مسبقا (رمضان، 2003، صفحة 183).

1. 2 التكوين إصطلاحا

يساهم التكوين في نجاح المنظمات ويزيد من فرصة بقائها واستمراريتها.و"التكوين هو عملية تعلم مجموعة متتابعة من التصرفات المحددة مسبقا ويتم في الوظائف التي يمكن تحديد مكوناتها وأنشطتها بشكل دقيق فهو عملية تعلم سلسة من السلوك المبرمج" (دادي عدوان، 2003، صفحة 148).بمعنى أن عملية التكوين تخضع لدراسة قبل الشروع فيها لتتلاءم مع طبيعة الوظيفة التي يشغلها المتكون.

كما عُرف التكوين بـ: "هوعملية تستهدف اجراءتغيير دائم نسبيا في قدرات الفرد مما يساعد أداء الوظيفة بطريقة أفضل والتي تسهل الاندماج في المنظمة وتحقيق أهدافها وهو عملية مخططة في اطار الاستراتيجية العامة في المنظمة وله عدة أمثلة مثل التكوين النظري –التكوين التطبيقي– التكوين الداخلي – التكوين الخارجي– دوران في ميدان العمل على عدة وظائف" (حمداوي، 2004، صفحة 99).

يشيد هذا التعريف بأهمية التكوين وما يمنحه من أداء جيد لها ويجعلها أكثر مواكبة، خاصة وأن هذا التكوين ضمن الاستراتيجية العامة للمنظمة والمقصود بها في هذه الدراسة بالمدرسة الابتدائية.

وفي كثير من الاحيان أسيئ مفهوم التكوين وأعتبر مجرد تطبيقات ميدانية روتينية أو أعماليؤديها المكون، كما أعتبر أيضا كمرادف لمصطلحات أخرى مثل التأهيل والتدريب.

فهو يتم بالتوجيه، الادماج، التحفيزوترقية جودة العمل على المستويين الاداري والتشغيلي كما امتد ليساهم في رفع مستوى التفكير الاستراتيجي لدى المستويين والتعرف على تقنيات ومداخل التسييير الحديثةومن هذا المنطلق يمكن أن يعرف التكوين بأنه نقل المعارف والمهارات اللازمة من أجل الأداء الجيد (براهيمي و مختار، 2005، صفحة 150).

ويرتبط مصطلح التكوين ارتباطا وظيفيا بمفاهيم أخرى، على غرار الإعداد والتعلم، لذا ستحاول الباحثة التطرق لمفهومها وتبيان مناحي التداخل مع مصلح التكوين.

الإعداد: Préparation

ويسمى بالتكوين السابق للتوظيف، يستخدم في كثير من الحالاتللدلالة على عدة عمليات كالتعليم والتكوين وغير ذلك ، حيث يعني عملية تستهدف إضافة معلومات ومهارات جديدة للفرد . ويبدأ الإعداد حيث ينتهي التعليم كما يبدأ التكوين حيث ينتهي الإعداد بالنسبة للفرد (نبيل، 2012).

التعلم: Apprentissage

"هو العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية" (ناصف، 1983، صفحة 16).وهو تعديل للسلوك من خلال الخبرة، إذ "يُعبر التعلم عن التغيير الدائم في السلوك الذي يحدث كنتيجة للممارسة أو التجارب السابقة ، فهو يهتم بالمعارف كوسيلة تأهيل الفرد للدخول في الحياة العملية ، لذلك فهو يركز على الموضوع وليس على الفرد" (كمال، 2006، صفحة 32).

ومن خصائص التعلم أنه عملية شاملة متعددة المظاهر (السلوكات العقلية، الانفعالية، الاجتماعية، اللغوية....)، والتي تنطوي على تغيير شبه دائم في السلوك كنتيجة لتفاعل الفرد مع بيئة التعلم، وهو عملية تراكمية تدريجية مستمرة لا ترتبط بزمان أو مكان محدد، وقد تكون مقصودة وموجهة لهدف معين، كما أنها تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة وغير المرغوبة (علي م.، 2001، صفحة 46).

1. 3 التعريف الاجرائي للتكوين:

مما سبق يمكن اعتبار التكوين وجه من أوجه التعلم. أين يتم إحداث التغير المبتغى في المتكون قصد الرفع من قدراته لبلوغ الأهداف المرجوة منه، وفي دراستنا هذه نقصد تكوين الأساتذة المكونين بالمدارس الابتدائية.

2. مفهوم التكوين أثناء الخدمة

2. 1 التكوين أثناء الخدمة اصطلاحا

إن التكوين أثناء الخدمة أو أثناء ممارسة نشاط مهني ما يعد أحد أشكال التكوين المواكبة لممارسة العمل والذي يقصد به: " إلحاق الموظف بدورة تسمى دورة تكوينية بهدف تحديث معلوماته وتنمية قدراته الشخصية" (المجذوب، 2000، صفحة 335). حيث تقوم المنظمة باختيار مجموعة من الموظفين لادراجهم ضمن برنامج تكويني يتعلق بتنمية المهارات وترقية العنصر البشري الذي يمثل عنصر الحسم في المنظمة.

التكوين أثناء الخدمة هو نوع من أنواع التعلم يمكن للمنظمة من خلاله التغيير في سلوك موظفيها نحو الأفضل دون الاخلال بميزانية ووتيرة الإنتاج، ويمكن لعملية التكوين أن تكون داخل المؤسسة أو خارجها، وذلك عبر خصائص وعوامل التعلم و معايير قياسه.

إعادة التكوين أو ما يعرف بالرسكلة: وتحدث عند انتقال الفرد إلى وظيفة جديدة ، كما أن هذه العملية تستهدف أحيانا ترقية الأفراد أو ضرورة انتقائهم لفنيات وتقنيات جديدة أدخلت على طرق وأساليب العمل (نبيل، 2012).

التأهيل: مصطلح التأهيل يتمثل في خدمات مهنية تقدم للعاجزين لتمكينهم من استعادة قدرتهم على مباشرة العمل الأصلي أو أداء أية أعمال أخرى تتناسب مع حالتهم الصحية والنفسية (نبيل، 2012). ويختلف التأهيل عن التكوين كون الأول يتمركز حول جوهره على عمليات التأقلم والتكيف مع الآخرين في العمل ، بينما الثاني يتمركز حول الأداء.

2. 2التعريف الاجرائي للتكوين أثناء الخدمة

يبدأ التكوين أثناء الخدمة من لحظة ترسيم الأستاذ إلى حين تقاعده، بهدف تجديد معارفه وتزويده بكل جديد ذي علاقة بتخصصه على غرار ميدان التربية وفنون التعليم أو بميدان المعارف العلمية، الأدبية والتكنولوجيا الاعلام والاتصال. ليكون مطلعا على المستجدات وقادرا على تقديم الأفضل في تخصصه. ويعتمد هذا النوع من التكوين على عدة أساليب مثل: الدورات التكوينية، الملتقيات، التربصات الندوات التربوية والمنصات الافتراضية...إلخ.

3. مفهوم الأداء التربوي

3. 1الأداء التربوي اصطلاحا

يُعرف شابلن "Chaplin"، الأداء التربوي على أنه: "أي نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة، وخاصة السلوك الذي يُغير المحيط بأي شكل من الأشكال" (تيلوين، قراءات في التقويم التربوي، 1998، الصفحات 305–306)، ويتخذ الأداء في التربية الصف الدراسي كمجالا وتمتد عملية التغيير التي يُفترض أن يُحدثها على نتائج التلاميذ وغلى فعالية التفاعل التربوي المفضي إلى تبسيط المعرفة وتنمية المهارات والقدرات عند التلميذ، بما يحقق الأهداف التربوية.

وأداء المعلم كما عرفه أوبر "R. Ober"، هو: "الأسلوب الذي عن طريقه يتم ملاحظة المعلم في فترات معينة أثناء التدريس بإستخدام نظام أو نظم للملاحظة، ذات منهج محدد مسبقا" (المفتي م.، 1986، صفحة 24)، فمن خلال هذا التعريف نلاحظ أن المكون الذي يساخدم منهج معين في الملاحظة، يتبع سلوك المعلم أو أداءه وتسجيل جانب أو عدة جوانب من هذا السلوك.

3. 2التعريف الاجرائي للأداء التربوي

الأداء التربوي للأستاذ هو: سلوك الأستاذ التدريسي أو التعليمي من خلال إعداد المادة العلمية، تنظيمها وتبليغها للمتعلم وفق خطة ممنهجة ومعقلنة. وهو نتاج خصائصه الشخصية والاجتماعية والطروف المؤثرة في طريقة تطبيقه لمهاراته وسلوكاته التدريسية.

4. مفهوم الفعالية L'efficacité

4. 1 الفعالية لغةً

تعريف ومعنى فعالية في معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي: (معجم المعاني الجامع– معجم عربي عربي، 2020)

فَعالية: (اسم)، مصدر فعَلَ

فَعالية :تأثير، قدرة على إحداث أثر قوي

فَعالية :نشاط، حدث

4. 2 الفعالية اصطلاحا

على الرغم من أهمية الفعالية في حياة المنظمات الا انه لم يحقق اجماع حول تعريف المنظمة الفعالة، يرى البعض ان فعالية المنظمات تتحدد بمدى قدرتها على تحقيق أهدافها، فهناك من يعرف فعالية المنظمة بأنها: "قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها وتعتمد هذه القدرة والمعايير المستخدمة في قياسها على النموذج المستخدم في دراسة المنظمات" (بن نوار، 2006، صفحة 84).

وقد عرفها برنارد على أنها : "الدرجة التي تستطيع فيها المنظمة تحقيق اهدافها". كما اشار الفر alvar الى أن الفعالية تعني : "قدرة المنظمة على البقاء والتكيف والنمو بغض النظر عن الاهداف التي تحققها" (بن نوار، 2006، صفحة 85). وهذا المفهوم يركز على البيئة، فبقدر تكيف المنظمة مع ظروفها الداخلية والخارجية بقدر ما تبقى منظمة فعالة.

كما تعرف الفعالية بأنها: القدرة على تحقيق الاهداف مهما كانت الامكانات المستخدمة في ذلك. فهي تمثل العلاقة بين الاهداف المحققة والأهداف المحددة وتعطى العلاقة كالتالي: (قريشي، 2006، صفحة 49)

الفعالية = الأهدافالمحققة / الأهداف المحددة

فالمنظمة الناجحة قادرة على تركيز مصادرها على الانشطة التي تعود عليها بالنتائج (الفعالية). لذا فهي تتبنى قيمة عمل الأشياء الصحيحة.إن الفعالية تتحدد من خلال إجراء مقارنة بين المنظار المتشابه.فقد عرف بول موت (pol mott) المنظمات الفعالة بأنها: "تلك المنظمات التي تنتج أكثر وبنوعية اجود. وتتكيف بفعالية اكثرمع المشكلات البيئية اذا قورنت بالمنظمات الأخرى المماثلة"، هذا التعريف لا يركز على جانب تنظيمي معين ويكتفي بالمقارنة بين المنظمات المتشابهة النشاط (طه، 2014، صفحة 55).

ولعل من أهم التعريفات التي تناولت الفعالية التنظيمية تعريف(Etzioni 1964)، حيث يعرف الفعالية على أنها قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها، كما فرق بين الكفاءة والفعالية وأشار إلى أن الكفاءة تقاس من خلال كمية الموارد المستخدمة لإنتاج وحدة واحدة من المخرجات. (سنوسي، 2006، صفحة 293)

مما سبق تتضح صعوبة الاتفاق على تعريف محدد للفعالية فليس لكل ابعاد الفعالية نفس الاهمية في قياس فعالية المنظمة. وباختصار يمكن تعريف الفعالية التنظيمية بأنها "قدرة التنظيم على تحقيق الاهداف طويلة وقصيرة المدى والتي تعكس موازين القوى للجهات ذات التأثير ومصالح الجهات المعنية بالتقييم ومرحلة النمو أو التطور التي يمربها التنظيم". (القريوتي، 2000، صفحة 104)

أ- **الفرق بين الكفاءة و الفعالية :**

إن إظهار الفرق بين الكفاءة والفعالية في التكوين يكون من خلال إبراز المعنى الذي تأخذه كلاهما، " فالفعالية عادة ما ينظر إليها من زاوية النتائج التي يصل إليها المسيرون، ومن ثم يوصف التسيير بأنه فعال إذا حقق الأهداف المسطرة و بأنه أقل فعالية إذا لم يستطع تحقيقها". وانطلاقا من هذا المفهوم يمكننا التفريق بين الفعالية والكفاءة فنقول أن الفعالية هي استغلال الموارد المتاحة في تحقيق الأهداف المحددة أي أنها تختص ببلوغ النتائج بينما الكفاءة هي الوسيلة أو الطريقة التي اتبعت في الوصول إلى النتائج أو تحقيق الأهداف.

تحقيق الأهداف مع عدم وجود إسراف في الموارد	عدم تحقيق الأهداف مع عدم وجود إسراف في الموارد	**كفؤ**
تحقيق الأهداف مع وجود إسراف في الموارد	عدم تحقيق الأهداف مع وجود إسراف في الموارد	**غير كفؤ**
فعال	**غير فعال**	

ويعتبر مفهوم الكفاءة ملازما لمفهوم الفعالية ولكن يجب أن لا يستخدم بالتبادل فقد تكون المنظمة فعالة ولكنها ليست كفؤة أي أنها تحقق أهدافها و لكن بخسارة، وعدم كفاءة المنظمة يؤثر سلبا على فعاليتها فكلما ارتفعت تكاليف تحقيق هدف معين قلت احتمالات قدرة المنظمة على البقاء. ويجب أن يؤخذ كلاهما – الكفاءة والفعالية – في الاعتبار ضمن مقاييس نجاح أي منظمة، فالفعالية هي انجاز العمل أو الشيء الصحيح أما الكفاءة فهي انجاز العمل بشكل صحيح. (طه، 2014، صفحة 55)

وقد تكون المنظمة كفؤة و لكنها غير فعالة كما في حالة قيام المنظمة بإنتاج سلعة لا يوجد الطلب عليها. كما قد تكون المنظمة فعالة و لكنها ليست كفؤة كما في حالة تحقيق المنظمة لأهدافها بغض النظر عن التكاليف التي تتحملها في سبيل ذلك. فالكفاءة تشير بالمعنى الصريح إلى البعد الاقتصادي في تحديد الأهداف و إلى نسبة المخرجات إلى المدخلات إذ يتوجب على التنظيم تحقيق الأهداف المحددة بالموارد الموجودة، وهي موارد محدودة يستلزم إدارتها بشكل اقتصادي بينما تشير الفعالية إلى القدرة على النجاح في تحقيق الأهداف. (بن نوار، 2006، صفحة 196)

ب- **عناصر ومؤشرات الحكم على فعالية التنظيم:**

بالرغم من أن أبعاد الفعالية والعلاقات المتداخلة بينها ليست واضحة بصورة جلية حتى الآن إلا انه تم الاتفاق على بعد واحد وهو الوقت، حيث أن **الاختبار النهائي** للفعالية التنظيمية يتمثل فيما إذا كانت المنظمة قادرة على أن تدعم بقاءها بصفة مستمرة في البيئة , حيث يقول جيزون Jason إن المقياس الأخير لفعالية التنظيم هو عامل الوقت حيث في **المدى القصير** تتضمن المؤشرات الممكنة ما يلي: (جاكسون، 1988، صفحة 59)

- **الإنتاج:** ويعكس قدرة المنظمة على الإنتاج (مهما كان ذلك) بالكمية و النوعية التي تتطلبها البيئة؛
- **الكفاءة:** ويمكن تعريفها كنسبة المخرجات للمدخلات، وتستخدم فيها عدة مقاييس مثل تكلفة الوحدة المنتجة والعائد على رأس المال ومعدل الضياع من المواد والخامات وكذلك الوقت الضائع وما شابه ذلك من مؤشرات الكفاءة؛
- **الرضا:** يتطلب إدراك المنظمة كنظام اجتماعي الاهتمام بالمنافع التي يحصل عليها عضو المنظمة والمنافع التي يمكن أن تعود على عملائها، ويسمى هذا المعيار الرضا وتتضمن مقاييسه معدل الغياب والتأخر والشكاوى.

إذن فالمؤسسة هي عبارة عن نظام اجتماعي يجب أن يحصل العاملون فيه على إشباع لحاجاتهم تماما كما يحصل المستهلكون على السلعة أو الخدمة التي يحتاجونها، وبالتالي فإن الروح المعنوية المرتفعة ورضا العاملين عن المنظمة والتطوع للاستمرار في العمل كلها مؤشرات عن نجاح المنظمة في إشباع حاجات عمالها (بن نوار، 2006، صفحة 216).

أما في **المدى المتوسط** فمؤشرات الفعالية تتمثل في: (جاكسون، 1988، صفحة 59)

- **التكيف** : ويشير إلى الحد الذي تستطيع فيه المنظمة أن تتجاوب مع التغيرات التي تنشأ في داخل أو خارج المنظمة؛
- **النمو** : يجب على المنظمة أن تستثمر مواردها في النشاطات التي تقوم بها والهدف من النمو هو دعم قدرة المنظمة على البقاء في المدى البعيد، ويمكن أن يشتمل ذلك على البرامج التدريبية للموظفين الآخرين أو جهود التطوير التنظيمي.

إذا في بداية الأمر كان معيار **البقاء** وقدرة المؤسسة على الاستمرار هو أهم شرط لنجاح المؤسسة, ولكن في حقيقة الأمر هناك العديد من المؤسسات غير الناجحة وغير الفعالة ولكنها قادرة على البقاء والاستمرار.

4. 3 التعريف الاجرائي للفعالية:

الفعالية في المؤسسة التربوية هي: قدرتها على تحقيق اهدافها، وتكيفها مع ظروفها الداخلية والخارجية، مدعمة بقاءها بصفة مستمرة في البيئة المنتمية لها مراعية عامل الوقت والتقدم التكنولوجي.

سادسا: النظريات المؤطرة للدراسة

للإجابة على إشكالية الدراسة "**ما دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أدائه التربوي في المدرسة الابتدائية؟**" تبنت الباحثة **نظرية رأس المال البشري لـشولتزShultz**، والتي وبالرغم من ارتباطها بالمجال الاقتصادي إلا أنها وجدت اسقاطات في علم الاجتماع، بحكم أن رأس المال البشري هو ظاهرة اجتماعية قبل ان يكون ظاهرة اقتصادية.

مرتكزات نظرية رأس المال البشري لشولتزSchultz:

يرتكز الاهتمام المتزايد بالموارد التعليمية على الفكرة الشائعة بأن الأداء الاقتصادي للأمة مرتبط بطريقة أو بأخرى بالتعليم والتدريب. وهذا ما تجسده نظرية رأس المال البشري، والتي بموجبها تمثل المعرفة والمهارات الموجودة في القوى العاملة موارد قيمة للسوق. ولعل أشهر مؤيدي نظرية رأس المال البشري هو الاقتصادي ثيودر ويليام شولتز**T.W.Schultz** الحائز على جائزة نوبل في ستينيات القرن العشرين، والذي عمل على نقد النظرة الكونية للاقتصاد البشري، أين ارتبط بقاء الإنسان بالاستغلال المباشر للموارد المحدودة للعالم الطبيعي. وبدلاً من ذلك، اقترح شولتز (1981) أن مفتاح النمو الاقتصادي يكمن في "نوعية السكان" التي تتألف منها الوحدة الاقتصادية. فمن وجهة نظر شولتز، يمثل البشر أنفسهم الإمكانية الأكبر للازدهار الاقتصادي. (Bouchard, 1998, p. 33)

يُعد مفهوم شولتز للاستثمار في رأس المال البشري إسهاما كبيرا في مجال الاقتصاد؛ حيث أشار إلى ضرورة اعتبار مهارات ومعرفة الفرد شكل من أشكال رأس المال الذي يمكن الاستثمار فيه. وأن الزيادة في القدرات المكتسبة للناس في جميع أنحاء العالم والتقدم في المعرفة المفيدة هما مفتاح الإنتاجية الاقتصادية في المستقبل ومساهماتها في رفاهية الإنسان إذ أن الاستثمار في كل من نوعية السكان والمعرفة يحددان إلى حد

كبير آفاق المستقبل للبشرية (SCHULTZ, 1981, p. 31). فمن وجهة نظر شولتز فإن هذا النوع من الاستثمار قد حقق معدلات أسرع للنمو في المجتمعات الغربية عما حققه الاستثمار في رأس المال المادي، ومنه فنمو رأس المال البشري يمكن أن يكون من أهم السمات المميزة للنظام الاقتصادي. فبالرغم من أن نظرية الاستثمار البشري لم تتبلور كنظرية إلا بأبحاث شولتز، وأن فكرة تقييم الأفراد كأصول بشرية لم تلق الانتشار الواسع إلا بظهور هذه النظرية، إلا أن الجذور الحقيقية لهذه المفاهيم ترجع إلى القرن الثامن عشر، فقد وجدت عدة محاولات في هذه الفترة هدفت إلى جذب الانتباه إلى أهمية العنصر البشري وتحديد ماهية رأس المال البشري من خلال الاستثمار في مجال الصحة والتعليم والتدريب.

وقد بنا شولتز مفهومه لرأس المال البشري، على ثلاثة فروض أساسية هي: (كلية الادارة والاقتصاد، 2018، صفحة 01)

- أن النمو الاقتصادي الذي لا يمكن تفسيره بالزيادة في المدخلات المادية، يرجع أساسا إلى الزيادة في المخزون المتراكم لرأس المال البشري (والذي كان يُعرف بفعل العنصر المتبقي Residual Factor ثم صار مرادفا لتعبير الاستثمار في رأس المال البشري)؛
- يمكن تفسير الاختلافات في الإيرادات وفقا للاختلافات في مقدار رأس المال البشري المستثمر في الأفراد؛
- يمكن تحقيق العدالة في الدخل من خلال زيادة نسبة رأس المال البشري إلى رأس المال التقليدي.

الانتقادات الموجهة لنظرية رأس المال البشري

يمكن إجمال أهم الانتقادات التي وجهت لنظرية رأس المال البشري في:

يعتقد البعض أن اعتبار التعليم كوسيلة لخلق وتكوين رأس المال من الأمور التي تقلل من شأن الإنسان وتسئ إلى نفسيته. وفي رأي شولتز أن هؤلاء الباحثين قد بنو اعتقاداتهم على أساس أن الغرض الأصلي للتعليم هو الغرض الثقافي وليس الاقتصادي. فالتعليم في رأيهم ينمي الأفراد لكي يصبحوا مواطنين صالحين ومسؤولين من خلال إعطائهم فرصة للحصول على فهم القيم التي يؤمنون بها.

وبالمقابل هناك من يرى أن الاستثمار في رأس المال البشري لا جدوى منه، بحكم أنه لا يعتبر معيار لترقية الموظفين والتحكم في نظام الأجور، وإنما يعود ذلك إلى الفروق بين الجنسين، المتوسطية في الأجور، التمييز في مكان العمل والوضع الاجتماعي والاقتصادي.

ويري شولتز بأن الاعتراف بالغرض الاقتصادي للتعليم لا يعني انتفاء الغرض الثقافي له. فإلى جانب تحقيق الأهداف الثقافية فإن هناك بعض أنواع التعليم التي يمكن أن تحسن من طاقات وقدرات الأفراد اللازمة لأداء أعمالهم وادارة شئونهم، وأن مثل هذا التحسن يمكن أن يترتب عليه زيادة في الدخل الوطني. وخلاصة القول فإنه يمكن اعتبار كل من الآثار الثقافية والاقتصادية نواتج مشتركة لعملية التعليم. ووفقا لمدخل شولتز فهذا يعني أن الإسهامات الثقافية للتعليم تؤخذ كمعطيات يبدأ بعدها تحديد ما إذا كانت هناك بعض المنافع الاقتصادية للتعليم والتي يمكن اعتبارها رأس مال يتم تحديده وتقديره. (كلية الادارة والاقتصاد، 2018، صفحة 04)

كان لنظرية رأس المال البشري تأثير عميق على مجموعة من التخصصات من الاقتصاد إلى التعليم وعلم الاجتماع. غير أنها كانت دائمًا موضع انتقادات حادة من البداية، لكنها نجت بشكل مريح ووسعت تأثيرها على التخصصات البحثية الأخرى. ويرجع ذلك إلى أن هذه الانتقادات مجزأة وغير منظمة إلى حد ما. (Emrullah, 2014, p. 411)

مبررات تبني نظرية رأس المال البشري لــ شولتزSchultz :

أصبح الإهتمام برأس المال البشرى من مسلمات العصر، حيث أن ما ينفق على التعليم ويزيد من مهارات وكفاءات القوى العاملة هو نوع من أنواع الاستثمار، لأنه يزيد من قدرات أبناء المجتمع على الإنتاج، شأنه في ذالك شأن ما تلعبه الآلات والمصانع والمواد الخام والمصادر الطبيعية وغيرها من العوامل التي تسهم في زيادة الإنتاج، بل أصبحت نسبة المتعلمين في المجتمع أي مجتمع وما يخصصه ذلك المجتمع من أموال للاستثمار في التعليم تستخدم كمعايير لقياس تقدمة وتطوره بالمقارنة مع غيرة من المجتمعات.

وفي موضوعنا هذا والموسوم بـ" **دورتكوين الأستاذ المكون في تحسين أدائه التربوي**" يلعب التكوين دورا جد هام في تنمية مختلف قدرات، كفاءات ومهارات الأساتذة، باخضاعهم لدورات تكوينية بشكل مستمر، لمسايرة التقدم العلمي والتغير التكنولوجي.

حيث عملت الجزائر بنظامها التربوي على محاولة الوصول إلى تحقيق كفاءة مكونيها خاصة في المرحلة الابتدائية هته المرحلة القاعدية التي تعد البنية الأساسية لبقية الأطوار، وذلك باتباع سياسات واضحة المعالم واجراءات عملية من شأنها تعزيز مكانة الأستاذ داخل المجتمع وتحسين أدائه .

ويعتبر الأداء التربوي وسيلة هادفة للوصول إلى هدف معين ومحدد، كونه عبارة عن نشاط يعكس كلا من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، ويرتبط بالمخرجات التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها، ولما كان الأستاذ المكون فاعلا رئيسيا في المؤسسة التربوية لما له من تأثير على محور العملية التعليمية " المتعلم"، وعلى باقي الأساتذه فإن آداءه كان ويظل محط أنظار الكثيرين، مؤكدين على تطوير هذا الفاعل من أجل تحسين أداءه التربوي، مرتكزين في ذلك على التكوين المستمر، الذي ركز عليه "شولتز" بعد ملاحظته إهمالا للثروة البشرية، فأشار إلى ضرورة التركيز على تنمية مهارات ومعرفة الفرد، مركزا على عملية التكوين والتدريب المستمر للأستاذ من أجل الوصول به إلى أهداف بيداغوجية تربوية ترفع مكانته ومكانة المتعلم والمؤسسة التربوية والمجتمع على المدى القريب والبعيد، من خلال القدرة على تحقيق هدف معين بوسائل وطرق تتنمى بالتكوين أثناء الخدمة.

سابعا: الدراسات السابقة

تعد الدراسات السابقة حلقة هامة في تحديد معالم البحث وتساعد الباحث في توضيح مفاهيم ومصطلحات بحثه. ويرى المختصون في الدراسات المنهجية أن الدراسات السابقة تزود الباحث برؤية واقعية منهجية نظرية حول موضوع دراسته.

1. الدراسة الأولى: والموسومة بـــ:

"التكوين أثناء الخدمة ودورها في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية"

–دراسة ميدانية بجامعة عباس لغرور ،خنشلة–

وهي عبارة عن مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع –تخصص تنظيم وعمل، من إعداد بوقطف محمود، إشراف د/عرعور مليكة، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2013–2014.

1. 1 ملخص الدراسة

جاءت هذه الدراسة لتطرح العلاقة بين التكوين أثناء الخدمة وأداء الموظفين، أين تسعى المؤسسات ولاسيما المؤسسة الجامعية إلى تحسين أداء موظفيها لاكتساب المعارف والمهارات. وفي ضوء الإشكالية البحثية فإن هذه الدراسة تهدف إلى: معرفة دور التكوين أثناء الخدمة في تطوير قدرات وسلوك الموظف بالمؤسسة الجامعية، التعرف على مدى تطبيق المؤسسة الجامعية لبرامج التكوين أثناء الخدمة ومدى اعتمادها عليها في تحسين أداء الموظفين، الكشف عن دور المؤسسة الجامعية في توجيه وتنظيم الدورات التكوينية أثناء الخدمة ومعرفة دور ذلك في زيادة أداء الموظفين، الكشف عن مدى تأثير برامج التكوين والمكونين على نجاح عملية

التكوين أثناء الخدمة، محاولة التعرف على مدى إسهام التكوين أثناء الخدمة في تحقيق أهداف الموظف والمؤسسة الجامعية،التعرف على مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في التقدم الوظيفي (الترقية) للموظفين بالمؤسسة الجامعية والكشف عن مدى مساهمته في خلق وتنمية الولاء للمؤسسة والرفع من معنوياتهم، التعرف على علاقة التكوين أثناء الخدمة بتحسين صورة المؤسسة في المجتمع.

1. 2 نتائج الدراسة والاقتراحات

نتائج الدراسة

بعد تأكيد صحة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية يمكن الإجابة على تساؤلات الدراسة وإشكالية البحث بالإيجاب حيث أكدت النتائج أن:

- التكوين أثناء الخدمة يساعد في تطوير قدرات وسلوك الموظف بالمؤسسة الجامعية؛
- هناك تأثير للمكون على نجاح عملية التكوين أثناء الخدمة بالنسبة للموظف بالمؤسسة الجامعية؛
- يوجد تأثير لبرامج التكوين على نجاح عملية التكوين أثناء الخدمة بالنسبة للموظف بالمؤسسة الجامعية؛
- يساهم التكوين أثناء الخدمة في تحقيق أهداف الموظف والمؤسسة الجامعية.

وعليه وبالنسبة لإشكالية البحث نستطيع التأكيد على أن للتكوين أثناء الخدمة دور في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية.

الإقتراحات

مما سبق، وبناءا على النتائج المتوصل إليها في الدراسة الراهنة و المتعلقة بأهمية التكوين أثناء الخدمة ودوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية، يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات التالية:

- تكثيف وزيادة عدد الدورات التكوينية للموظفين داخل المؤسسة الجامعية وذلك بالاستعانة بالأساتذة الجامعيين في مختلف التخصصات والاستفادة من خبراتهم وكفاءاتهم؛
- زيادة عدد الدورات التكوينية خارج المؤسسة (داخل وخارج الوطن) وذلك بعقد اتفاقيات مع مختلف المؤسسات والهيئات المخولة قانونا والمؤهلة في مجال التكوين؛
- مراعاة تخصص الموظفين أثناء تنظيم الدورات التكوينية حتى يتمكن المكون بأداء مهامه بفاعلية ويستجيب المتكون لمحتوى البرامج التكوينية ويتمكن من تحصيل معارف ومهارات جديدة وتحديث وتحيين المعلومات السابقة ومنه الرفع من مستوى الأداء الذي ينعكس إيجابا على المتكون والمؤسسة؛

- التمديد في فترات تكوين الموظفين أثناء الخدمة مما يساهم في تعميق المعلومات والمعارف المكتسبة أكثر من ذي قبل، بالإضافة إلى خلق جو يسوده روح التعاون والانسجام بين المتكونين فيما بينهم من جهة ، وبينهم وبين المكونين من جهة ثانية حتى يتمكنوا بعد الانتهاء من عملية التكوين العمل بروح الفريق وتقوية العلاقات وروح التضامن والتقليل من حدة الصراع داخل المؤسسة؛
- اقتراح تنظيم دورات تكوينية لكل الموظفين في مجال الإعلام الآلي من أجل تفعيل وتسريع إنجاز مختلف المهام والعمليات الإدارية؛
- اقتراح استخدام مختلف الأدوات والوسائل والتجهيزات التكنولوجية الحديثة في مختلف المجالات حتى يتم مساعدة المتكون على استيعاب محتوى البرامج التكوينية وتشجيعه على استخدام التجهيزات الحديثة المتاحة بالمؤسسة؛
- برمجة دورات تكوينية للموظفين في اللغات الأجنبية خاصة الفرنسية والإنجليزية، نظرا لردود بعض المبحوثين حول تلقيهم بعض الصعوبات أثناء المشاركة في الدورات التكوينية المنظمة خارج الوطن؛
- زيادة وتدعيم الجانب المالي المتعلق بالتكوين خارج الوطن وجعله يتوافق مع مدة التكوين المقررة، وهذا من أجل تغطية المتكون لمختلف احتياجاته الضرورية واجتياز هذه الفترة في ظروف ملائمة ومساعدة على التحصيل المعرفي؛
- تعميم عملية التكوين على كل الموظفين والعمال حسب التخصص والمهام مما يساعد في تحسين قدرة أدائهم وأداء مؤسستهم.

1. 3أوجه التشابه وأوجه الاختلاف

أوجه التشابه:

- مجتمع البحث المعني بالدراستين هو مستخدمي المؤسسات التعليمية (الجامعة، المدرسة)، مما يساعد لاحقا في استخدام نتائج الدراستين في التحليل أو المقارنة؛
- اعتماد كلتا الدراستين على منهج المسح الشامل، بحكم أن حجم مجتمع البحث في كلتا الدراستين ليس كبيرا، في الدراسة السابقة 46 مفردة وفي الدراسة الحالية 89 مفردة.

أوجه الاختلاف:

- طرائق التدريس في الجامعة تختلف عن نظيراتها في المدرسة الابتدائية، مما يلزمنا في الدراسة الحالية بالأخذ بعين الاعتبار هذا الفارق في مقارنة النتائج.

2. الدراسة الثانية والموسومة بـــ:

"التكوين أثناء الخدمة ودوره في تنمية كفايات التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية"

-دراسة ميدانية بمدينة أم البواقي-

وهي عبارة عن مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاجتماعية تخصص إدارة وتسيير تربوي، من إعداد الطالبة زيتوني نعيمة؛ وإشراف الأستاذة: قيدوم صليحة، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، 2014-2015.

2. 1 ملخص الدراسة

بالرغم من مستحدثات التربية وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية برمتها إلا ان المعلم لا يزال قائد العملية التعليمية والمحرك لدوافع الطلاب، والمشكل لاتجاهاتهم فهو ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة، مما دعا إلى ضرورة ان تتوافر لدى المعلم خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى، فالتعلم بحاجة الى معلم له خبرات تربوية وثقافية متنوعة وقاعدة معرفية فكرية عريضة تؤهله ليكون قادرا على التنسيق بين مصادر مال عرفة المختلفة المتاحة وتشجيع التلاميذ على ادراك المفاهيم التي تساعد على تكامل معرفتهم وخبراتهم ويساهم التكوين اثناء الخدمة مساهمة فعالة في اعداد المعلم إعدادا علميا وهذا لا يكون إلا بالتوفيق بين الاطار الفلسفي للعملية التعليمية، وممارستها التطبيقية وذلك من خلال تحديد ما ينبغي للمعلم ان يكتسبه من كفايات لمعرفة ما يتوقع منه عمله . وكفايات المعلم لا تتوقف على اعداده التخصصي فقط بل يتعدى الأمر الى تكوينه تكوينا مستمرا ليكون متو ازيا مع خط التحديث المستمر في التربية والتعليم . وفي هذا الإطار يندرج البحث الحالي الذي يهدف الى معرفة مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تنمية كفايات التدريس.أجري البحث على عينة تقدر بـ 110 معلم ومعلمة من ابتدائيات مدينة أم البواقي، وقد لجأنا لجمع البيانات المتعلقة بالموضوع الى الاستبيان بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، وقد اشتملت الأداة على المحاور الثلاثة لكفايات التدريس (التخطيط، التنفيذ،التقويم).

لقد سمح لنا فحص وتحليل النتائج بالتحقق من صحة فرضيات البحث حيث أن التكوين أثناء الخدمة يساهم في تنمية كفايات التدريس بدرجة عالية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

2. 2 نتائج الدراسة والاقتراحات

نتائج الدراسة

توصلنا من خلال فحص فرضيات البحث حول معرفة مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تنمية كفايات التدريس من تخطيط، تنفيذ وتقويم، لدى أساتذة التعليم الابتدائي إلى نتائج تفيد بأن التكوين أثناء الخدمة يساهم في تنمية كفايات التدريس بدرجة عالية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.كما تسمح لنا نتائج البحث بالخروج بمجموعة من الاستنتاجات، نوجزها على النحو التالي:

- دور كفايات التدريس في معالجة أوجه القصور في البرامج التقليدية؛
- تعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، مما يتطلب قدرا من الكفايات التي يجب أن يلم بها؛
- تطور مهنة التعليم ذاتها، فقد تفرعت العلوم واتسعت مجالاتها وترتب على ذلك أن أصبح التعليم مهنة معقدة، تضم كثيرا من العناصر المتشابكة التي تحتاج إلى مهارات عديدة؛
- اكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم أفضل بأسرع وقت وأقل كلفة، وهذا فرض على المعلم أدوارا جديدة تتطلب قدرات وكفايات تدريسية معينة.

الاقتراحات

- إعادة النظر في برامج تكوين المعلمين بصفة عامة وهذا بإدخال مقاييس تهتم بطرائق التدريس وعلم النفس وعلوم التربية وتكنولوجيا التعليم؛
- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم وذلك بتدريس مواد في التشريع والقانون وكذلك الاعلام الآلي؛
- تشجيع المعلمين على استعمال الوسائط المعلوماتية في البحث والتدريس وتوفير الوسائل والتجهيزات الضرورية في المؤسسات التعليمية؛
- ضرورة قيام المؤسسات التعليمية بالدور الإعلامي والارشادي، من أجل تغيير اتجاهات التلاميذ السلبية اتجاه التعليم، وكذلك لمواجهة تدني دافعية التلاميذ نحو الدراسة من خلال اعتماد أساليب وطرق علمية تهدف إلى تحفيز التلاميذ واثارة المنافسة والرغبة في التحصيل العلمي لديهم؛
- إخضاع خريجي الجامعات الراغبين في ممارسة مهنة التعليم إلى تكوين لمدة سنة في المدراس العليا للأساتذة قبل الالتحاق بالمهنة، يرتكز أساسا على الأعداد البيداغوجي والثقافي مع إجراء تدريبات ميدانية على التدريس؛
- وضع معايير علمية وموضوعية للراغبين في ممارسة مهنة التعليم، من خلال إخضاعهم لاختبارات قبل التحاقهم بالوظيفة تهدف إلى قياس مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية وكذلك قياس اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم؛

- ضرورة الاهتمام بتمهين مهنة التعليم، وهذا بالاهتمام بتكوين المعلمين واعدادهم قبل التحاقهم بالمهنة وأثناء ممارستهم للمهنة، واخضاعهم لمبدأ المحاسبة من خلال تقويم أدائهم للتدريس بصفة دورية؛
- ضرورة وضع قوائم لكفايات التدريس بصفة عامة وقوائم لكفايات تدريس كل مادة دراسة بصفة خاصة، لتشكيل هذه القوائم مر جعا لتقويم الأداء التدريسي للمعلم؛
- تحسين ظروف العمل بالنسبة للمعلم وكذلك تحسين ظروف التحصيل العلمي الجيد للتلميذ وهذا من خلال التخفيف من كثافة الفصول الدراسية، والتخفيف من كثافة البرنامج الدراسي.

2. 3 أوجه التشابه والاختلاف:

أوجه التشابه:

- اعتماد كلتا الدراستين على المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب بمثل هذه الدراسات؛
- استخدام كلتا الدراستين للاستبيان والملاحظة بالمشاركة كأدوات للقياس؛
- تشابهت الدراستين في جزء من طبيعة مجتمع البحثوهم أساتذةالمدارس الابتدائية، مما يساعد لاحقا في استخدام نتائج الدراستين في التحليل أو المقارنة.

أوجه الاختلاف:

- اختلفت الدراستين في جزء من طبيعة مجتمع البحث، حيث اضيف في الدراسة الحالية صنف مدير المدرسة الابتدائية والمفتش التربوي، واعتماد المقاطعة التربوية كمجتمع بحث، مفرداته لها علاقة بتكوين الأستاذ المكون؛
- استخدام الدراسة الثانية للمسح بالعينة في حين استخدام الدراسة الحالية للمسح الشامل.

3. الدراسة الثالثة والموسومة بـــ:

"تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة"

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، من إعداد الطالب لخضر شلالي، وإشراف الأستاذ الدكتور الطيب بلعربي، عبد الحميد بن باديس مستغانم 2008-2009.

3. 1 ملخص الدراسة:

نقترح البحث الحالي والمتمثل في موضوع تقويم برنامج تكوين المعلمين الذي يقدم إلى طلبة معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم في الجزائر، كمحاولة للإحاطة بواقعه ومشكلاته والاقتراحات لتطويره.

وحتى يتسنى لنا الخوض في الموضوع، قسم هذا البحث إلى بابين: الأول نظري والثاني تطبيقي، حيث إشتمل الجانب النظري على أربعة فصول، فالفصل الأول كان عبارة عن إطار تمهيدي تضمن تحديد إشكالية البحث وضبطها ثم الإجابة عنها بفرضيات الدراسة، بعدها تم عرض أهمية الدراسة والتي من خلالها تم إستخراج أهداف الدراسة. أما الفصل الثاني فقد تم التطرق فيه إلى موضوع تقويم البرامج، حيث قمنا في البداية بتحديد مفهوم التقويم التربويبوصفه مدخل رئيسي لهذا الموضوع، ثم إبراز أهدافه وأنواعه ، لننتقل إلى تحديد مفهوم تقويم البرامج، وبعدها تم توضيح أغراضه وأبعاده وأساليبه، ثم ختمنا هذا الفصل بتقديم بعض أساليب تقويم برامج تكوين المعلمين. أما الفصل الثالث فقد خصصناه لموضوع تكوين المعلمين، والذي تضمن تعريف التكوين، ثم تحديد شروطه وكذا العوامل المؤثرة في مستوى تكوين وإعداد المعلمين، بالإضافة إلى أهم مجالات التكوين، وبعد ذلك تم التطرق مؤسسات تكوين المعلمين في الجزائر (تطوراتها وأهدافها)، وفي الأخير تم عرض أهم الإتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين. في حين كان موضوع الفصل الرابع حول المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية، بما فيه تعريفه وخصائصه والعوامل المؤثرة في أدائه، ثم إستعرضنا أهم وضعيات المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية.

أما الفصل الخامس فتناول إجراءات البحث الميداني المتمثلة في تحديد منهج الدراسة ووصف العينة، وبناء أدوات البحث المتمثلة في إستبيان خاص بالأساتذة وآخر للطلبة، مع تناول صدق وثبات الأداة؛ بالإضافة إلى إجراءات التطبيق، وكذا الأسلوب المعتمد في المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها. ويليه الفصل السادس الذي جاء على عرض النتائج المتوصل إليها ومناقشتها، والتعليق على مدى تحقق فرضيات الدراسة، والتي من خلالها توصلنا إلى إستنتاج عام، ثم خاتمة لنقدم جملة من الإقتراحات التي تعتبر كبدائل تطبيقية للموضوع.

3. 2 نتائج الدراسة والاقتراحات:

نتائج الدراسة:

كشفت نتائج الدراسة أن كلا العينتين إتخذوا إتجاها سلبيا نحو دور البرنامج في عملية التكوين بكل مدخلاتها وعملياتها ، حيث صرح 72 % من الأساتذة بأنه لا يوجد تناسب بين أهداف برنامج التكوين ومناهج المدرسة الإبتدائية الجديدة، وهو ما أكدته نسبة 5.86 % من الطلبة الذين لم يجدوا أي علاقة أو ترابط بين ما يدرسونه في المعهد وما يطبقونه في المدارس لأن هناك إختلاف بين محتوى المواد المقدمة في المعهد والمقررات الدراسية المعتمدة في المرحلة الإبتدائية، كما أن البرنامج يعطي الأولوية للمعرفة الأكاديمية ويمهل الجانب التربوي (مفهوما وتطبيقا)، مما جعل أغلب أفراد العينتين يجمعون على عدم فاعلية البرنامج النظري ومن ثم تم نفي الفرضية الأولى، وهذا ما أرجعه الباحث إلى سوء التخطيط للبرنامج من طرف المسؤولين عنه، وعدم مطابقته للواقع الذي يعد من أجله هؤلاء المعلمين.

كما أظهرت النتائج أن البرنامج يركز على الجانب الأكاديمي (المعرفي) على حساب الجانبين الثقافي والتربوي/المهني، مما دفع كل من الأساتذة بنسبة33.97 % والطلبة بنسبة % 96على الإجماع أن أكبر الصعوبات التي تواجههم هي كثافة البرنامج، كما ظهر الجدول الزمني الأسبوعي أنه يصعب مهمة 54 % من الطلبة في التوفيق بين الدراسة في المعهد والتطبيق الميداني، هذا ما يفسر إصرار وتأكيد 88 % من الأساتذة على إنعدام التوازن في مستويات التكوين الحالية(ثقافي 40%، أكاديمي 40 %، تربوي ومهني 20%) وزيادة على ذلك لاحظنا أن أغلب المواد الأكاديمية هي تكرار لما تم تناوله في السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم، هذا الأمر الذي جعل معظم طلبة المعاهد؛ وهم من الحاصلين على بكالوريا في الشعب الأدبية لا يستفيدون منها وهو ما يعني أن الجانب الثقافي في البرنامج غائب هو الآخر، وبالتالي تم إثبات بطلان الفرضية الثانية، وإن دلت هذه النتيجة على شيء إنما تدل على أن إهمال المعرفة التربوية والممارسة المهنية من أكبر الأخطاء التي إرتكبها من قام بتسطير هذا البرنامج لأنه لا يدرك أهمية الجانب التربوي والمهني في تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية.

كما أن النتائج أسفرت عن رفض للفرضية الثالثة مما يعني عدم قدرة برنامج التدريب الميداني على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة، وهذا راجع إلى أن مؤسسات تكوين المعلمين تخصص فترة زمنية طويلة نسبيا للدراسة النظرية قياسا إلى ما تخصصه للممارسات التطبيقية كما صرح به 5.94 % من الطلبة الذين لم تتح لهم فرص كافية تكفل لهم الإستفادة الجيدة من الميدان وتكسبهم الخبرات المهنية اللازمة وهم على أهبة التخرج، ليأتي إقتراح الأساتذة بزيادة مدة التدريب الميداني في محله.بينما تم تأكيد صدق الفرضية

الرابعة التي تنص على أن هناك رضا على أساليب التقويم المطبقة في المعهد، خاصة من جانب الطلبة لأن عملية التقويم تقع عليهم بالدرجة الأولى.ومن خلال عرض نتائج الفرضيات، يتضح لنا أن واقع البرنامج المعتمد في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم لم ينل رضا الأساتذة والطلبة لأنه لم يحقق رغبتهم في الحصول على تكوين جيد وفعال، بالإضافة إلى ضبابية أهدافه التي لا تلائم الظروف الموضوعية التي تتماشى مع إصلاحات المنظومة التربوية الأخيرة.

الاقتراحات:

- إعادة النظر في البرنامج كلية وإعادة تكييفه مع واقع الإصلاحات الجديدة من جهة وملاءمته مع مستوى الطلبة سواء الحاصلين على بكالوريا علمي أو أدبي؛
- الإهتمام في برامج تكوين المعلمين بالتوازن بين مقرارات مجالات التكوين التربوي والأكاديمي والثقافي وفق المعمول به في الجامعات العالمية؛
- ضرورة التركيز على المواد الدراسية التخصصية مثل (تعليمية المواد، علم النفس التربوي ...) والتي تفيد الطلبة/المعلمين بعد دخولهم ميدان التعليم؛
- زيادة مدة التكوين حتى تصبح 4 أو 5 سنوات؛
- زيادة مدة التدريب الميداني حتى تسمح للطلبة/المعلمين من الإستفادة أكثر؛
- متابعة المتدربين وتقويم مدى إستفادتهم من الدورات التدريبية ومدى التحسن في أدائهم وذلك عن طريق ملاحظة الأداء ميدانيا وتصويره بالفيديو ومناقشته بموضوعية؛
- ضرورة وجود تنسيق بين إدارة المعاهد ومدارس التطبيق وذلك بهدف تذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء التدريب الميداني؛
- إنتقاء بعض المدارس لتكون بمثابة مدارس تجريبية، يتم من خلالها تطبيق برامج التدريب بفاعلية وبشكل منظم ومدروس؛
- إعادة النظر في سياسة الإنتقاء والقبول في المعهد، بحيث تتضمن معايير القبول إجراء إختبارات كتابية ومقابلات شخصية، وإن أمكن قياس إتجاه المترشح نحو مهنة التعليم حتى نضمن أفضل العناصر لمهنة التدريس؛
- توفير الهياكل الضرورية والوسائل التعليمية وذلك من خلال (إيجاد المباني المناسبة للمعاهد، بناء وتجهيز المخابر، توفير الكتب والمجلات والدوريات المرجعية لمكتبات المعاهد، توفير أجهزة كمبيوتر وجعلها في متناول الطلبة، مع فتح قاعات الأنترنت....)؛
- ضرورة عقد دورات لتأهيل المعلمين المتعاونين ليتسنى لهم فهم دورهم والمهام الموكلة إليهم؛
- وضع برنامج تكويني يسمح للطلبة/المعلمين بمواصلة دراساتهم العليا (الماجستير الدكتوراه).

3. 3 أوجه التشابه والاختلاف:

أوجه التشابه:

- تشابهت الدراستين في جزء من طبيعة مجتمع البحثوهم أساتذةالمدارس الابتدائية، مما يساعد لاحقا في استخدام نتائج الدراستين في التحليل أو المقارنة؛
- استخدام كلتا الدراستين للاستبيان والملاحظة بالمشاركة كأدوات للقياس.

أوجه الاختلاف:

- استخدام الدراسة الثالثة لمنهج المقارن بين أجولة الأساتذة والطلبة، بينما أتخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛
- اختلفت الدراستين في جزء من طبيعة مجتمع البحث، حيث أضيف للدراسة الثالثة جمهور الطلبة، بينماأضيف في الدراسة الحالية صنف مدير المدرسة الابتدائية والمفتش التربوي، واعتماد المقاطعة التربوية كمجتمع بحث، مفرداته لها علاقة بتكوين الأستاذ المكون؛
- استخدام الدراسة الثالثة للمسح بالعينة في حين استخدام الدراسة الحالية للمسح الشامل.

4. الاستفادة من الدراسات السابقة

لقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري للدراسة، وفي تدعيم الفصول النظرية، أما الجانب الميداني فقد ساهم في إنارة الطريق للباحثة في صياغة ووضع أسئلة كل من الاستمارة وتطبيق أدوات جمع البيانات الأخرى، وفي تحليل البيانات وتدعيم نتائج الدراسة .

II. منهجية الدراسة.

أولا: المنهج المستخدم في الدراسة:

قُدمت للمنهج عدة تعريفات من بينها تعريف أصحاب "منطق بور روايال" المنهج بأنه "فن التنظيم الصحيح لسلسلة الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة، حين نكون بها جاهلين، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين، حين نكون بها عارفين" (بدوي، 1977، صفحة 04).

كما يرى أينشتاين ان التفكير (المنهج) العلمي هو مجرد تهذيب للتفكير اليومي، ويُعرف المنهج العلمي بأنه الوسيلة التي يمكن عن طريقها الوصول إلى الحقيقة أو إلى مجموعة من الحقائق، في أي موقف من المواقف ومحاولة اختبارها للتأكد من صلاحيتها في مواقف أخرى، وتعميمها للوصول بها إلى ما يطلق عليه اصطلاحا "النظرية" وهي هدف كل بحث علمي. ويُعرف أيضا بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة المهيمنة على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة (بن عبد العزيز ، 2012، صفحة 20).

وبحكم حاجتنا في بحثنا هذا إلى جمع الحقائق والمعلومات عن الظاهرة الاجتماعية المحددة في: "**دور التكوين أثناء الخدمة للأستاذ المكون في تحسين الأداء التربوي لأستاذ التعليم الابتدائي**" مع الالتزام بخطوات المنهج العلمي. تراء لنا استعمال المنهج الوصفي–الذي يعرف بمجموعة الإجراءات التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات و تصنيفها و معالجتها و تحليلها تحليلا كافيا و دقيقا لاستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج و تعميمات عن الظاهرة (شحاتة س.، 2007). عن طريق تطبيق أسلوب المسح الاجتماعي، حيث ساهم هذا الأسلوب في بناء وتطوير الدراسات العلمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، من خلال التعبير عن الظواهر والموضوعات تعبيرا كميا، باستعمال الأدوات المنهجية التي تمكن الباحث من جمع بيانات دقيقة والوصول إلى نتائج موضوعية. وذلك لإلقاء نظرة شاملة على الموضوع واستخلاص النتائج. وبحكم أن مجال دراستنا هو علم اجتماع التربية فركزنا على مسح أساليب الممارسة التربوية.

ويقصد بالممارسة التربوية هنا تكوين الأساتذة المكونيين، حيث تم جمع المعلومات حول الظاهرة قيد الدراسة ثم تحليلها، مستخدمين في ذلك استمارة الاستبيان كأداة لقياس لدورها في تحسين الأداء التربوي في المدرسة الابتدائية.وصولا إلى النتائج التي ستعرض لاحقا.

ثانيا: مجتمع البحث والعينة

1. مجتمع البحث:

يعرف موريس انجرسمجتمع البحث على أنه: "مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي تركز عليها الملاحظات".وهو: "مجموعة من العناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث والتقصي" (أنجرس، 2008، صفحة 298). وفي دراستنا هذه تم استهداف مجتمع البحث من المعنيين بعملية تكوين المكونين أثناء الخدمة ومدى تأثيرها في تحسين الأداء التربوي في المدرسة الابتدائية. أين تم تحديد مفردات مجتمع البحث من مفتشية المدرسة الابتدائية في المقاطعة التربوية رقم 10 بمديرية التربية بسكرة، مديري المدارس الابتدائية الستة التابعة للمقاطعة التربوية رقم 10، وأساتذة التعليم الإبتدائي برتب أساتذ، أستاذ رئيسي وأستاذ مكون التابعين لنفس المقاطعة التربوية. والذين يمكن اعتبارهم:مجتمع بحث **محدد غير متجانس**.

جدول رقم: (01) يمثل العدد الاجمالي لمفردات مجتمع البحث

المقاطعة التربوية رقم 10 بسكرة								
نوع مفردات مجتمع البحث	**المدرسة الابتدائة**						**مفتشية التربية مقاطعة 10**	**المجموع**
	يكن الهادي	**رقاز**	**عمر مرياني**	**بولرباح**	**قرين بشير**	**المجمع الجديد**		
مفتش التعليم الابتدائي	00	00	00	00	00	00	01	**01**
مدير مدرسة ابتدائية	01	01	01	01	01	01	00	**06**
أستاذ مكون للتعليم الابتدائي	05	06	03	02	02	03	00	**21**
أستاذ رئيسي للتعليم الابتدائي	04	03	00	03	02	01	00	**13**
أستاذ التعليم الابتدائي	03	02	19	10	08	06	00	**48**
المجموع	**13**	**12**	**23**	**16**	**13**	**11**	**01**	**89**

وفي هذا البحث، وبالنظر إلى قدرات الباحثة المالية والجهد الفكري استطاعت الوصول إلى كل أفراد مجتمع البحث، أين اعتمدت الباحثة على المسح الشامل. مما يجنبها استخراج نوع وحجم العينة.

ويُعرف أسلوب المسح الشامل بأنه: "العملية التي يتم من خلالها جمع البيانات من جميع عناصر المجتمع الإحصائي و تمتاز نتائج هذه الطريقة بالدقة العالية والوضوح والتفصيل والمصداقية" (طبية، 2008).

وبموجب هذا الأسلوب يتم جمع البيانات عن كافة مفردات المجتمع الإحصائي، وفي هذه الحالة يجب أن يكون المجتمع الإحصائي محددا، أي يمكن ملاحظة كل مفردة فيه ويعتبر هذا الأسلوب أفضل أسلوب في جمع البيانات كونه يجهز الباحث ببيانات كاملة عن كافة مفردات مجتمع الدراسة. (www.bohoutmadrassia.com, s.d.) حيث تم تطبيق هذه الدراسة على 89 مفردة بالمدارس الستة التابعة للمقاطعة التربوية رقم 10 بسكرة والتي تشمل مديري المدارس الابتدائية الستة التابعة للمقاطعة التربوية رقم 10، وأساتذة التعليم الإبتدائي برتب أساتذ، أستاذ رئيسي وأستاذ مكون التابعين لنفس المقاطعة التربوية.

ثالثا: أدوات جمع البيانات

إذا كانت أدوات البحث متعددة ومتنوعة، فإن طبيعة الموضوع أو المشكلة، هي التي تحدد حجم ونوعية وطبيعة أدوات البحث التي يجب أن يستخدمها الباحث في إنجاز وإتمام عمله، كما أن براعة الباحث وعبقريته تلعب دورا هاما في تحديد كيفية استخدام أدوات البحث العلمي.

وفي هذه الدراسة سنستخدم أداة استمارة الاستبيان لجمع البيانات من عينة مجتمع البحث. ويعرف الاستبيان على "أنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصممة للتوصل من خلالها إلى حقائق يهدف اليها البحث" (الجرجاوي، 2010، صفحة 16). حيث سيتم أولا إرسال الاستبيانات إلى كافة مفردات العينة وبعد الاجابة عليها، تجميعها، ترتيبها وتفريغها نقوم بإعداد الجداول البسيطة والمركبة ورسم المنحنيات البيانية قصد تحليل المعطيات واستخلاص النتائج. وقد تم اختيار أداة استمارة الاستبيان بحكم أننا نستعمل مسح أساليب الممارسة التربوية كمنهج للبحث. وهي الأداة الأنسب لهذا المنهج والمستخدمة في أغلب الدراسات المشابهة أين أثبت الاستبيان قوته وفائدته.

وفي حالة حاجتنا لأجوبة أوضح أو مبررات أكثر عنأسباباختيار إجابات معينة في الأسئلة الموجودة في الاستبيانات دون غيرها، فإننا سنستخدم أداة استمارة المقابلة مع جزء من عينة مجتمع البحث المعنية بالأجوبة المحتاجة للتبرير. "وتختلف المقابلة عن الاستبيان في شيء أساسي، وهو أن الباحث يوجد

في موقف مواجهة مع المبحوثين، ويقوم بتوجيه الأسئلة للمبحوث بنفسه، ويدون الإجابات بنفسه" (ناصر، 1997، صفحة 49).

هذا لا ينقص من ضرورة استخدام أداة الملاحظة العلمية، والتي من خلالها نحدد مسار دراستنا ومدى تقصينا للمعلومة الصحيحة المبنية على أسس علمية. وقد اعتمدت الباحثة على الملاحظة بالمشاركة لرصد بعض الظواهر التي يمكن المشاركة فيها، بحكم أن الباحثة هي في الأصل أستاذ مكون للطور الابتدائي.

انطلاقا من التساؤلات الفرعية عمدت الباحثة إلى تصميم استمارة استبيان تقدم للعينات المختارة من مجتمع البحث قصد الاجابة على سؤال إشكالية الدراسة. وقد قسمت الاستمارة إلى أربعة محاور، المحور الأول: بيانات شخصية يعتمد عليها لاحقا في تحليل النتائج وذلك عبر الجداول المركبة، أين راعت الباحثة في تصميمه البيانات الشخصية التي يمكن أن تصنع تباين في إجابات المبحوثين، وثلاث محاور كل محور تناول تساؤل من التساؤلات الفرعية للدراسة، أين تم تفكيك كل تساؤل من خلال أبعاد المتغيرين المستقل والتابع واستخراج مؤشراتها. وذلك في ظل النظرية المتبناة في الدراسة وهي: نظرية رأس المال البشري لـشولتز.

1. صدق وثبات استمارة الاستبيان:

بعد التصميم الأولي لاستمارة الاستبيان وتصحيحه من طرف الأستاذة المشرفة، عكفت الباحثة إلى تحكيم الاستمارة من قبل أساتذة محكمين في تخصص علم الاجتماع،من رتبة دكتور وما فوق.

1. 1 صدق الاستبيان:

صبت مجمل ملاحظات المحكمين الخمسة في تعديلات حول تساؤلات الدراسة وأسئلة استمارة الاستبيان، وذلك من حيث الشكل والمضمون، تُلخصها الباحثة فيما يلي:

1) **فيما يخص عنوان الدراسة:** تم تثبيت عنوان الدراسة

المحكمين	المثبت	الملغى	القابل للتعديل
عنوان الدراسة	5	0	0

2) **فيما يخص التساؤلات الفرعية:**تم تثبيت التساؤلات الفرعية

التساؤلات الفرعية	المثبت	الملغى	القابل للتعديل
التساؤل الأول	4	0	1
التساؤل الثاني	4	0	1
التساؤل الثالث	4	0	1

3) فيما يخص أسئلة استمارة الاستبيان:

العدد الاجمالي للأسئلة: 46 + 04 = 50 سؤالا.

04: أسئلة محور البينات الشخصية

أ. تحكيم الأسئلة

الجدول رقم (02): يوضح تحكيم أسئلة الاستمارة من طرف المحكمين.

الأسئلة	العدد
المثبتة من طرف كل المحكمين (الخمسة)	35
المثبتة من طرف **أربع** محكمين (من بين الخمسة)	14
المثبتة من طرف **ثلاث** محكمين (من بين الخمسة)	01
الملغاة من طرف **محكم واحد من** عدد المحكمين	13
المعدلة من طرف **محكم واحد من** عدد المحكمين	01
المعدلة من طرف **محكمين اثنين من** عدد المحكمين	01

تفاصيل التحكيم حسب الأسئلة، أنظر الملحق رقم 01

ب. الملاحظات:

المحور الأول:

1. فيما يخص متغير السن: من الأفضل وضع متغيرات الإجابة في مجالات متساوية؛
2. فيما يخص متغير الرتبة العلمية: إضافة متغير "متخرج المعهد التكنولوجي" وذلك لوجود مفردات من مجتمع البحث تتميز بهذه الصفة.

المحور الثاني:

1. دمج مهارات الاتصال الشفهي والكتابي وتنظيم الأنشطة العلمية في سؤال واحد؛
2. بعد استشارة الأستاذة المشرفة استوجب فصل هذه المؤشرات عن بعضها البعض وقياسها كل على حدى؛
3. يُعاد ترتيب أسئلة الاستعانة بالحواسيب، الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي وفق ترتيب مقترح من أحد المحكمين؛
4. يراعى الترتيب الأولي والمصمم وفق استخدامات تكنولوجيا الاعلام والاتصال.

المحور الثالث:

لا يوجد

المحور الرابع:

لا يوجد

سمحت الملاحظات المستخلصة من التحكيم بتعديل الاستمارة، أين قلص عدد الأسئلة من 50 سؤال إلى 47 سؤال، واعتمد في ذلك إلغاء أو دمج أسئلة وكذلك إعادة ترتيب الأسئلة وفق التساؤلات الفرعية للدراسة. وبعد التنقيح الأخير من قبل الأستاذة المشرفة أَذِنَت بتوزيع الاستمارة على عينة تجريبية من مجتمع البحث، قدرت بثلاثين مفردة (30)، وذلك لقياس ثبات الأجوبة.

1. 2 ثبات الاستمارة

الثبات في أغلب حالاته هو معامل ارتباط، وهناك عدة طرق لقياسه، على غرار طريقة إعادة الاختبار، طريقة الصورة البديلة وطريقة تجزئة الاختبار إلى نصفين، ولعل أكثرها شيوعًا والتي يمكن من خلالها قياس الصدق والثبات، هي طريقة (ألفا كرنباخ):"والتي تعتمد على الاتساق الداخلي، وتعطي فكرة عن اتساق الأسئلة مع بعضها البعض، ومع كل الأسئلة بصفة عامة. ومن مقاييس الثبات أيضًا" (خضر ، 2013). ويمكن قياس معامل ألفا كرنباخ من خلال برنامج SPSS: "هو برنامج حاسوبي يُستخدم في تحليل المعلومات الإحصائية في علم الاجتماع، ظهر عام 1968، وكلمة SPSS هي اختصار للكلمات (Statistical Package for the Social Sciences) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. ويستخدم أيضا لتحليل الاستبيانات وفي إدارة وتوثيق المعلومات". (سليمان أ.، 2008)

بعد تحكيم الاستمارة وإجراء التعديلات المتربتة على هذا التحكيم، وزعت الاستمارة الكترونيا على عينة نموذجية قدرت بثلاثين مفردة، وذلك لقياس الثبات باستخدام تطبيق نظام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS (الاصدار 23)، وباعتماد معامل ألفا كرونباخ تم حساب معامل الثبات، أين طُبق معامل ألفا كرنباخ على الأسئلة المتماثلة في متغيرات الإجابات في الاستمارة، وبحكم أننا استخدمنا مقياس ليكرتثلاثي

الدرجات في تصميم أربعين40 سؤال من أصل سبعة وأربعين 47 سؤال في الاستمارة فقد استطعنا قياس معامل الثبات والذي قدر بـ: 0.862، وهي قيمة تسمح لنا بتثبيت كل أسئلة الاستبيان، وذلك حسب الجدول التالي:

جدول رقم (03) : حساب معامل الثبات لأسئلة محاور الاستبيان

رقم المحور	أرقام الأسئلة المعنية بقياس معامل الثبات	قيمة معامل كرونباخ	الملاحظة
02	من الرقم 05 إلى الرقم 14 (10أسئلة)	**0.862**	اعتماد الأربعين 40 سؤالا المغلقة والمعدة حسب مقياس ليكرت
03	من الرقم 16 إلى الرقم 30 (15 سؤال)		
04	من الرقم 32 إلى الرقم 46 (15 سؤال)		

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,862	40

قُدرت قيمة معامل ألفا كرونباخ بـ: 0.862، وبذلك تم اعتماد الأربعين 40 سؤالا المغلقة والمعدة حسب مقياس ليكرت، وهذا ما يعطي ثبات لإجابات استمارة الاستبيان (أنظر الملحق 02)،صُممت لها نسخة الكترونية وتم توزيعها الكترونيا بتاريخ 07 مارس 2020 عبر الرابط التالي:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScBsi-pRsSsVqeeBDskp22hwtmxj2rlc6O13B2hPwkKmq2rZw/viewform

رابعا: حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة فيالتعرف على دور التكوين الأستاذ المكون في عملية تحسين أدائه التربوي في المدرسة الابتدائية.

2. الحدود المكانيـة:

تم إجراء الدراسة بالمقاطعة التربوية رقم 10 بمدينة بسكرة، وهي مقاطعة تربوية تضم ست مدارس ابتدائية بحي العالية وهي مدرسة يكن الهادي، مدرسة رقاز، مدرسة عمر مزياني، مدرسة بولرباح، مدرسة قرين بشير ومدرسة المجمع الجديد. (مدير المدرسة الابتدائية يكن الهادي، 2020)

الجدول رقم (04) توزيع الأساتذة على المدارس الابتدائية في المقاطعة التربوية رقم 10 بسكرة

المقاطعة التربوية رقم 10 بسكرة				
	أستاذ مكون للتعليم الابتدائي	أستاذ رئيسي للتعليم الابتدائي	أستاذ التعليم الابتدائي	**المجموع**
المدرسة الابتدائية يكن الهادي	05	04	03	**12**
المدرسة الابتدائية رقاز	06	03	02	**11**
المدرسة الابتدائية عمر مرياني	03	00	19	**22**
المدرسة الابتدائية بولرباح	02	03	10	**15**
المدرسة الابتدائية قرين بشير	02	02	08	**12**
المدرسة الابتدائية المجمع الجديد	03	01	06	**10**
المجموع	**21**	**13**	**48**	**82**

3. الحدود الزمانيـة

أجريت هذه الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من شهر نوفمبر2019 إلى نهاية شهر أفريل 2020، وبعد ضبط الموضوع تمت الدراسة على فترات كما هو موضح فيما يلي:

1) **الفترة الأولى:** الدراسة الاستطلاعية للمقاطعة التربوية رقم 10، والتي امتدت من شهر نوفمبر إلى شهر ديسمبر 2019؛

2) **الفترة الثانية:** وهي فترة توزيع الاستمارات على المبحوثين واسترجاعها، ودامت هذه الفترة من 07 مارس إلى 15 أفريل 2020، وسبب تأخر تجميع الأجوبة هو العطلة المفاجئة التي فرضتها جائحة كوفيد 19، التي أدت إلى غلق المدارس وانقطاع المبحوثين عن التدريس من بدايات شهر مارس ولازالت مستمرة لليوم، الأمر الذي صعب من عملية الإتصال بالمبحوثين وتوزيع وإسترجاع الإستمارات يدويا، لكن استدركت الباحثة ذلك بتصميم استمارة الاستبيان الكترونيا وارسال الرابط عبر الرسائل القصيرة وشبكات التواصل الاجتماعي؛

3) **الفترة الثالثة:** تفريغ بيانات إجابات المبحوثين في الجداول وتحليلها واستخلاص النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، وقد امتدت من منتصف شهر افريل على نهاية شهر ماي 2020؛

4) **الفترة الرابعة:** مراجعة الدراسة وتصحيح الأخطاء وفق تصويبات الأستاذة المشرفة، ومن ثمة إخراج النسخة المكتملة للدراسة، وتم ذلك في الفترة الممتدة من نهاية شهر ماي إلى 10 جوان 2020.

الفصل الثاني: تكوين الأساتذة في الجزائر

محتوى الفصل الثاني

I. تكوين الأساتذة في الجزائر
أولا: لمحة تاريخية حول تكوين الأساتذة في الجزائر
1. المرحلة الأولى من 1964 إلى 1970
2. المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980
3. المرحلة الثالثة من 1980 إلى 1994
4. المرحلة الرابعة من 1994 إلى 1999
5. المرحلة الخامسة من 1999 إلى 2003
6. المرحلة السادسة من سنة 2003 إلى اليوم
ثانيا: أهمية تكوين الأساتذة
ثالثا: أهداف تكوين الأساتذة
1. التكوين للنمو المهني
2. التكوين بقصد التأهيل
3. التكوين لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم
4. التكوين لإعداد الأساتذة لأعمال جديدة
رابعا: أنواع التكوين
1. التكوين من حيث المكان
2. التكوين من حيث الزمان
خامسا: أبعاد التكوين الأولي
II. التكوين أثناء الخدمة: (بعد الالتحاق بالعمل)

الفصل الثاني: تكوين الأساتذة في الجزائر

أولا: تعريف التكوين أثناء الخدمة
ثانيا: مبادئ التكوين أثناء الخدمة
1. الشمولية
2. الاستمرارية
3. التكوين عملية هادفة
4. المرونة
5. التدرج
6. مواكبة التطورات
ثالثا: أساليب وطرق التكوين أثناء الخدمة
1. أسلوب التدريس المصغر
2. أسلوب الندوات
3. أسلوب المحاضرة الفعالة
4. أسلوب العروض العلمية
5. التكوين التناوبي
6. الحلقات الدراسية
7. الأيام الدراسية
8. الندوات التربوية
9. التكوين لمدة قصيرة
رابعا: مراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة
1. مرحلة تحديد الاحتياجات التكوينية

2.مرحلة تصميم البرنامج التكويني
3. مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني
4.مرحلة تقييم البرنامج التكويني
خامسا: صعوبات التكوين أثناء الخدمة
1.صعوبات تتعلق بالتخطيط
2.صعوبات تتعلق بالمحتوى والوسائل المعينة
3.صعوبات تتعلق بندرة الكفايات المطلوبة والأجهزة الفنية
4.صعوبات تتعلق بالتمويل
5. صعوبات تتعلق بالتأهيل والحوافز
6. صعوبات تتعلق بالأنماط والاستخدامات والتجريب
7.صعوبات تتعلق بالتوثيق والمعلومات
8. صعوبات تتعلق بالتقويم والمتابعة

يعكس النظام التربوي في أيّة أمّة من الأمم طموحاتها ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد السبل الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين في المجتمع، ويعتبر قطاع التربية والتعليم المرآة الصادقة للفلسفة التي يتبناها كل مجتمع من المجتمعات، حيث تتطور هذه الفلسفة وفقا لإمكانياته المعرفية والمؤسساتية، وتعتبر المدرسة المؤسسة التي توكل إليها مهام التربية والتعليم، متبنية التدريس بالكفاءات جسرا موصلا للتطور والتقدم، والذي يقوم أساسا على قدرة استخدام والوتوظيف الماهر لمجموعة من الكفايات التعليمية، استخداما مناسبا وبمهارة من طرف الأستاذ ، من أجل الوصول لأساليب وطرق تدريس جيدة، ولكي يتم ذلك انتهجت وزارة التربية مجموعة من الإصلاحات الكبرى التي توجب ومن أجل مواكبتها تكوينا خاصا ومتنوعا للأساتذة من طرف المفتش التربوي و الأستاذ المكون، الذي يخضع للتكوين وفي نفس الوقت جزء لا يتجزأ من العملية التكوينية، مما يؤثر على أداءه التربوي وأداء باقي الأساتذة، وقد مرت عملية التكوين بأنواعها قبل وأثناء الخدمة إلى مراحل

عدة منذ الإستقلال إلى يومنا هذا بتطورات جعلت من العملية التكوينة عملية مستمرة وطوال الحياة العملية للأستاذ.

I. تكوين الأساتذة في الجزائر

أولا: لمحة تاريخية حول تكوين الأساتذة في الجزائر

أدركت الجزائر منذ الاستقلال الأهمية القصوى لتكوين الأساتذة، كاستثمار في الرأس المال البشري عن طريق التعليم، فقد منحت الوزارة للتكوين أولوية في مختلف برامجها التنموية إلى يومنا هذا،وبرغم من واقع صعب بعد الاستعمار الفرنسي الغاشم الذي كان يرمي إلى طمس الهوية الوطنية مدركا أنه بسياسة التجهيل للشعب الجزائري يصل إل مبتغاه، إلا أن ضرورة تأسيس منظومة تعليمية وطنية، في ظل انعدام الإمكانات المادية المتمثلة في المباني والتجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية، وقلة اليد العاملة المؤهلة المتمثلين في الأساتذة الذين يشرفون على تعليم المدارس، فشرعت السلطة الجزائرية في بناء المدارس ومختلف المؤسسات التعليمية، وشرعت في توظيف أساتذة بشهادات تعليمية متواضعة لتوظيفهم كمعلمين، كما قامت بجلب أعداد كبيرة من الأساتذة من مختلف البلدان العربية والآسيوية للقيام بمهام التدريس في المراحل التعليمية المختلفة، من الابتدائي حتى المرحلة الثانوية وهذا في إطار مرحلة انتقالية هدفها توفير الأساتذة المؤهلين، رغم أن الهدف في هذه المرحلة كان الاهتمام بالكم أكثر من الكيف. وقد بلغ عدد المعلمين المتعاونين في الابتدائي والمتوسط مابين 50 إلى 55 بالمئة أما في الثانوي فقد بلغ 70 بالمائة. (chami, 2008, p. 12_13)

وإذا رجعنا إلى الوراء فنجد أن تكوين الأساتذة في العهد الاستعماري كان على مستوى ثلاث مؤسسات متخصصة للتكوين،في دار المعلمين ببوزريعة تأسست سنة 1866، ودار المعلمين بقسنطينة التي تم تأسيسها سنة 1876، ودار المعلمين بوهران، وقد مان التعليم والتكوين حكرا على أبناء الجالية الأوروبية ولم يكن للجزائريين الحق إلا في سنة 1883، لما فتحت أقسام خاصة بتكوين الأساتذة الجزائريين بدار المعلمين ببوزريعة، لكن كانوا قلة قليلة، وفي حدود الخمسينات من هذا القرن أنشأت دور ثلاثة خاصة بتكوين الأساتذة بنفس المدن الثلاث وبقي الباب شبه موصود في وجه الجزائريين لعدة أسباب سياسية واستعمارية. (عبد الرحمان، 2000، صفحة 239)

وأمام هذا العجز الكبير في سلك الأساتذة،اضطرت الجزائر إلى توظيف كل شخص قادر على التعليم، مهما كان مستواه العلمي، وبذلك تقرر إدخال سلك جديد لممارسة مهنة التعليم يعرف باسم "الممرنين" أو "النشطين"، بحيث كان الهدف منه ليس تربوي محض، وإنما تنشيط تربوي للذين كانوا غير محظوظين تربويا في مواصلة دراستهم وذي كفاءة تؤهلهم لمزاولة مهنة التعليم، كما أن هؤلاء الممرنين لم يتلقوا أي تحضير تربوي، وأصبحت المرحلة الابتدائية تضم فئة الممرنين والمساعدين، ونظرا لأن هذا الاكتفاء يطرح جانبا إيجابيا يتمثل في الاكتفاء الكمي للأساتذة، إلا أن له جانب سلبي من الجانب التعليمي ومردوديته، وهذا راجع لأن الملتحقين بهذا السلك تم تعيينهم تحت ظروف كانت تعيشها البلاد آن ذاك، فكانوا لايتمتعون بكفاءة عالية (تركي، 1990، صفحة 58).

1. المرحلة الأولى من 1964 إلى 1970

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، ولأجل ذلك أنشأت الدولة مؤسسات مختلفة للقيام بمهمة التكوين الثقافي والمهني التي أنشأت بموجب مرسوم مؤرخ في 6 أكتوبر 1964 وبلغ عددها إلى غاية 1970، "19634" مركزا (hadabe, 1997, p. 67). بالإضافة إلى مراكز التحسين التي كانت تتولى مهمة تكوين الممرنين المنتدبين لمدة سنة والحاصلين على السنة الثالثة متوسط وذلك لتحضيرهم للحصول على شهادة الثقافة العامة والمهنية، ووصل عدد المراكز في سنة 1969_1970 "13" مركزا ليتم إلحاقها بالمعاهد التكنولوجية للتربية ابتدءا من الموسم الدراسي 1970_1971. (hadabe, 1997, p. 69)

كذلك ميز هذه المرحلة إنشاء مراكز التنشيط التي كانت تتولى مهمة تدريب الممرنين وإخضاعهم إلى تكوين معرفي أكاديمي، فيما يخصص نصف يوم من كل أسبوع لتدريب ميداني تطبيقي تحت مسؤولية معلم مطبق، وكانت هذه المراكز مدعمة من اليونيسيف خاصة من ناحية توفير الوسائل التعليمية، بلغعددها في الموسم الدراسي 1973_ 1974 عشرين 20 مركزاً. (تلوين، دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمي: المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد، ونماذج التدريس، 1997، صفحة 152)

وقامت الدولة آنذاك بالتركيز على التكوين المهني المحض من خلال التربصات القصيرة المدى التي تدوم من 15 يوم إلى شهر، بهدف تنمية الكفاءة الأدائية للمدرسين، وكان أول تربص لفائدة 500 معلم تم انتقاءهم من بين 300 معلم على المستوى الوطني. أما التكوين التكوين العادي للمعلمين فكان يتم في دور

المعلمين، ومع صدور قانون 64/230 الذي ينص على ضرورة إنشاء 30 مدرسة عليا للأساتذة شرعت السلطات في إنشاء عدد كبير منها إلى أن بلغ عددها في الموسم الدراسي 1996_1970 واحد وعشرين 21 دارا عليا للأساتذة. (hadabe, 1997, p. 55)

وفي سنة 1969 ظهرت المعاهد التكنولوجية للتربية بموجب الأمر الرئاسي 69/106 المؤرخ في 1996/12/26 المكمل بالأمر رقم 70/78 المتضمن القانون الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية للمعلمين. (سالم، 2000، صفحة 316)

وفي ما يخص تكوين أساتذة الثانوي فقد ظهرت المدرسة العليا للأساتذة بالقبة بموجب المرسوم رقم 134/ 64 المؤرخ في 1964/04/24 المحدد لتنظيمها ومهامها وسيره حيث تكفلت بتكوين الأساتذة للتعليم العام بشعبيته العلمية والأدبية.

2. المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980

وتميزت باعتماد الدولة لسياسة جديدة للتكوين من أجل الاستجابة إلى أعداد هائلة من التلاميذ، وقد نص التقريرالخاص بالمخطط الرباعي الذي قامت به الدولة من 1970 إلى 1974 على ضرورة التكوين السريع للمدرسين الذين لايحملون شهادات من خلال امدادهم 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. تم اتخاذ قرار بتقليص مدة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة من 4 سنوات إلى 3 سنوات. (chami, 2008, p. 13)

3. المرحلة الثالثة من 1980 إلى 1994

في بداية هذه المرحلة تم الشروع في تنصيب التعليم الأساسي مع الإلغاء التدريجي للتعليم المتوسط، ومع تطبيق هذه السياسة الجديدة في ميدان التعليم ازداد عدد التلاميذ خاصة في التعليم المتوسط، وازدادت الحاجة أيضا إلى أعداد كبيرة من أساتذة التعليم الأساسي، وفي بداية هذه المرحلة اتخذت الدولة قرارات تهدف إلى الرفع من نوعية التكوين المقدم للأساتذة، حيث قررتى تكوين الممرنين في ورشات صيفية من أجل ترقيتهم إلى سلك الأساتذة وإزالة هذا السلك نهائيا.

4. المرحلة الرابعة من 1994 إلى 1999

وقد عرفت هذه المرحلة تلبية حاجات قطاع التربية من الأساتذة، الشيء الذي جعل الدولة تتخذ قرارات بتوظيف حاملي الشهادات الجامعية في التعليم الأساسي بمختلف أطواره، وتمديد فترة التكوين من سنة إلى سنتين لأساتذة التعليم الابتدائي كما تميزت هذه المرحلة بتراجع عروض التكوين في جميع أسلاك التعليم، الشيء الذي جعل الدولة تقرر الغلق التدريجي للمعاهد التكنولوجية للتربية من 56 معهد سنة 1997، ليتم غلقها نهائيا مع نهاية هذه المرحلة بالموازاة مع غلق المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية (chami, 2008, p. 13).

ومن هنا ظهرت فكرة جديدة في التكوين وهي: التكوين أثناء الخدمة، وهذا لرفع المستوى الثقافي للأساتذة وتجديد معارفهم العلمية تماشيا مع التطور العلمي والتكنولوجي والسياسة التربوية الجديدة بهدف إصلاح النظام التربوي. (وزارة التربية الوطنية، 1997، صفحة 04)

5. المرحلة الخامسة من 1999 إلى 2003

وقد عرفت هذه إعادة تنظيم التكوين الأساسي لكل أسلاك قطاع التربية والتعليم، وإلحاق تكوين الأساتذة إلى المدارس العليا للأساتذة. وهكذا جاء تغيير تسمية المعاهد التكنولوجية للتربية لتصبح معاهد التكوين أثناء الخدمة، وتخضع لأحكام المرسوم التنفيذي رقم: 36/2000، المؤرخ في 02 ذي القعدة عام 1420، الموافق لـ: 7 فيفري سنة 2000، يتضمن تعديل القانون الأساسي للمركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (وزارة التربية الوطنية، 2000)

6. المرحلة السادسة من سنة 2003 إلى اليوم

وقد تم الشروع في تنفيذ قرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أفريل 2002، والخاصة بتحسين وتأهيل المعلمين من أجل تكوين أساتذة المدرسة الابتدائية في فترة ثلاث سنوات بينما تم الإبقاء على تكوين أساتذة التعليم المتوسط والثانوي في المدارس العليا للأساتذة. (chami, 2008, p. 15)

ثانيا: أهمية تكوين الأساتذة

تكمن أهمية التكوين والحاجة الملحة إليه داخل المؤسسات فيما يلي: (نجم، التدريس الاداري المعاصر، 2006، الصفحات 85-86)

- مواكبة التطورات العلمية المتواصلة والاكتشافات الجديدة الأمر الذي يجعل من العملية التكوينية ضرورة حتمية لمواكبة التغيرات الحاصلة على مستوى الدولة والمؤسسات على المستوى العالمي؛
- تغيير الاتجاهاتالسلبية نحو التجديد في المهنة، وتطويرها وبناء اتجاهات موجبة ورفع سقفالطموحات؛
- تأهيل أداء الأستاذ لتحقيق الفعالية في المهام الموكلة إليه؛
- تغيير أساليب العمل و تغيير الوسائل المستخدمة أثناء تأديته لعمله؛
- اتقان المعارف والمبادئ والحقائق العلمية المتصلة بمجال تخصصه؛
- مساعدة الأفراد على تقبل وسائل العمل والطرق الجديدة التي تستحدث من وقت لآخر؛
- التكوين الهادف يرمي الى تعديل السلوك وتطوره، وهذا أمر ضروري على مدى فترة خدمة الأستاذ؛
- التكوين يعمل على منح حوافز ايجابية لدى المتكون نتيجة زيادة انتاجيته،وهو مايترتب عنه زيادة أكثر في أداءه التربوي؛
- التكوين يساعد المتكون في زيادة معارفه، وتنمية مهاراته في مجال تخصصهلأداء عمله بكفاءة؛
- كما يساعد المتكونين في تحسين فهمهم للمؤسسة وحل مشاكلهم في العمل.

ثالثا: أهداف تكوين الأساتذة

يمكن حصر أهداف التكوين الأساتذة فيما يلي: (محمد و عنتر، 2002، الصفحات 135-136)

1. التكوين للنمو المهني

وهو الذي يستهدف تنمية الأستاذ مهنيا نتيجة التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج، وأساليب التعليم و الوسائل التعليمية.

2. التكوين بقصد التأهيل

من أجل رفع الكفاءة اللازمة لممارسة المهنة، وهذا النوع يستهدف في إعداد الأساتذة الذين تنقصهممؤهلات علمية وتربوية، لرفع كفاءاتهم إلى الحد الذي يمكنهم من ممارسة المهنة بنجاح.

3. التكوين لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم

مع أن الهدف من التكوين بجميع أنواعه هو تغير السلوك في نواحيه المختلفة سواء كانت مهارية أو قيمية أو مهنية، إلا أن هناك من التكوينات يستخدم فيها الأسلوب المباشر لتغيير السلوك من ناحية معينة

مثل تحسين العالقات الإنسانية المختلفة عن طريق تفهم أعمق للنفس والآخرين، وتنمية القدرة على الابتكاروالإبداع.

4. التكوين لإعداد الأساتذة لأعمال جديدة

حيث تقتضي عمليات الترقية نقل الأستاذ من موقع إلى آخر.

رابعا: أنواع التكوين

يتخذ التكوين أنواعا مختلفة ومن هذه الأنماط:

1. التكوين من حيث المكان

وهو من أكثر أنواع التكوين شيوعا وينقسم إلى نوعين أساسيين هما:

1. 1 التكوين داخل المؤسسة

هي التكوينات التي تتم داخل المراكز التكوينية للمؤسسة حيث يكون المكون موظفا من داخل المؤسسة ويعمل لديها،يتميز التكوين الداخلي بميزة أساسية هي أن التكوين يتم وفقا لتخطيط الإدارة وتحت رقابتها. (محمد ر.، 1999، صفحة 176)

1. 2 التكوين خارج المؤسسة

يكون المكون في هذا النوع عادة من خارج المؤسسة ويتضمن التكوين، إرسال المؤسسة عمالها إلى مراكز التكوين المتخصصة، كالجامعات والمعاهد التكوينية الخاصة أو شركات استشارية متخصصة في مجال التكوين ومن مميزات هذا التكوين، وإتاحة الفرصة للمتكونين للالتقاءبأساتذة من جهات عمل مختلفة وينتج من هذا التكوين أفاقا أرحب لتبادل الخبرات والأفكار واكتساب المهارات. (سهيلة و علي، 2003، صفحة 111)

2. التكوين من حيث الزمان

وهو بدوره ينقسم أيضا إلى نوعين وهما:

2. 1 التكوين قبل الالتحاق بالعمل أو التكوين الأولي

"وهو التكوين الذي يتم في المعاهد التكنولوجية، أي دور المعلمين وهذا قبل مباشرة المهنة".كما أنه: "التكوين الذي يتلقاه المتربصون داخل معاهد التكوين، ويدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول لدى التخرج". (تيلوين، قراءات في التقويم التربوي، 1998، صفحة 306)

2. 2 التكوين بعد الالتحاق بالعمل أثناء الخدمة

أُعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية في 01 مارس 1998، حيث قررت الوزارة أنه: (وزارة التربة الوطنية، 2000، صفحة 04)

> *لن تستفيد من التكوين الأولي للالتحاق بسلك المدرسين إلا نخبة حاملي شهادة البكالوريا وعن طريق المسابقة، كما أنه يتم في المدارس العليا للأساتذة. وتدوم مدة التكوين لأساتذة الطور الثالث أربع سنوات وخمس سنوات لمدارس التعليم الثانوي، كما يتم إعداد برامج التكوين في المدارس العليا للأساتذة بالاتفاق مع وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي.*

خامسا: أبعاد التكوين الأولي

حددت وزارة التربية الوطنية أبعاد التكوين الأولي فيما يلي: (وزارة التربة الوطنية، 2000، صفحة 05)

- البعد المعرفي؛
- البعد التربوي؛
- البعد العلائقي.

ومن هذا نجد أن وزارة التربية الوطنية في سياستها لتكوين الأساتذة، تهدف إلى تكوين أولي متخصص يجمع بين أبعاد ثلاث متكاملة.

II. التكوين أثناء الخدمة: (بعد الالتحاق بالعمل)

أولا: تعريف التكوين أثناء الخدمة

هو كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التكوينية للأساتذة بناءً على الأهداف المخططة ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التكوينية الملبية لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي إلى تقويم البرنامج

لتحديد المخرجات الناجمة عن التكوين والاستفادة من هذا التقويم في البرامج التكوينية لاحقا. ويعتبر هذا التكوين أمرا ضروريا لجميع العمال في المؤسسة من مختلف الفئات، لأسباب عديدة منها: تجديد الوظائف وإجراءات وطرق العمل باستمرار واستخدام تقنيات حديثة ومطورة، وإحاطة العمال وتزويدهم بالمعلومات حسب التغيرات الحاصلة في العمل، فالهدف الأساسي من التكوين أثناء الخدمة هو صقل العامل وإحاطته بأحدث التطورات التي توجد في المجالاتالاختصاصية وتحسين مستوى أدائه وتحسين أساليب العمل. (ياغي، 1986، صفحة 121، 143)

كما يعرفه خالد طه حسين بأنه: "ذلك التكوين الذي يتلقاه الأساتذة من يوم تمهينهم إلى يوم تقاعدهم بحيث تغطي هذه المرحلة كل حياتهم الوظيفية النشيطة عن طريق المتلقيات والندوات والتربصات وحلقات البحث والدراسة وغيرها من الأنشطة العلمية الهادفة الأخرى التي تساعد على تجديد المعلومات". (خالد، 2005، صفحة 25).

ويعرف أيضا بأنه: "مجموعة من البرامج، والدورات والورشات الدراسية وغيرهامن التنظيمات التي تنتهي بمنح مختلف الشهادات الدراسية، وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي". (عبد السميع و خولة، إعداد المعلم وتنميته وتدريبه، 2005، صفحة 172)

ومن التعاريف السابقة نستنتج التعريف الإجرائي: للتكوين أثناء الخدمة هو التكوين الذي يتلقاه الأساتذة من تاريخ تنصيبهم في منصبهم إلى يوم تقاعدهم فهو يدوم طيلة الحياة المهنية.

ثانيا: مبادئ التكوين أثناء الخدمة

إن من أهم المبادئ التي تتوفر في البرامج التكوينية ما يلي: (نجم، التدريس الإداري، 2006، صفحة 19)

1. الشمولية

حيث يجب أن يشمل التكوين جميع أبعاد التنمية البشرية من قيم، اتجاهات، معارف ومهارات، كما يجب أن يوجه إلى جميع المستويات الوظيفية في المنظمة ليشمل جميع العاملين فيها.

2. الاستمرارية

إذ يجب على القائمين على التكوين في أي منظمة أن يضعوا استراتيجيات تكوينية تراعي عملية التحول والتغير المستمرة في جميع جوانب الحياة وبخاصة في أساليب العمل و أدواته، وفي الأفكار والمعلومات المتصلة بذلك، لجعل العاملين أكثر قدرة على التكيف المستمر مع التحولات.

3. التكوين عملية هادفة

حيث يتوجب وضع أهداف واضحة وواقعية لعملية التكوين تكون قابلة للتحقيق ومحددة تحديدا دقيقا من حيث الموضوع والزمان والمكان ومن حيث الكم والكيف والتكلفة.

4. المرونة

إذ يجب أن يتطور نظام التكوين وعملياته خاصة فيما يتصل بالأدوات والوسائل والأساليب مع التطورات التي تحدث على هذه الأصعدة، وضرورة تكوين المكونين على استيعاب هذه التطورات وتوظيفها في العملية التكوينية.

وزيادة على مبادئ التكوين أثناء الخدمة المذكورة فيما سبق، أضاف الدكتور سيد عليوة مبدأين إثنين هما: (عليوة، 2001، صفحة 12)

5. التدرج

حيث يبدأ التكوين بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يتدرج إلىالأكثر صعوبة، وهذا حتى يصل إلى معالجة أكثر المشكلات صعوبة وتعقيدا.

6. مواكبة التطورات

حتى يكون التكوين معينا يجب أن يتزود منه الجميع بكل ما هو جديد وحديث في شتى مجالات العمل، وبأحدث أساليب تكنولوجيا العمل.

هذه المبادئ وأخرى تجعل من التكوين عملية منظمة وهادفة ومهمة في آن واحد، وتبرز أهمية التكوين هنا خلال الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

ثالثا: أساليب وطرق التكوين أثناء الخدمة

لقد شهدت أساليب وطرق التكوين أثناء الخدمة للأستاذ المكون ولباقي الأساتذة الذين يزاولون عملهم أساليب متعددة، منها مايلي: (راشد، 2012، الصفحات 196-204)

1. أسلوب التدريس المصغر

وهو أسلوب يقوم على أساس تقسيم الموقف التعليمي إلىمواقف تدريسية صغيرة، يقدم فيه تغذية راجعة فورية، ومن مصادر متعددة مثل: مشاهدة الأستاذ المتكون لنفسه وهو يقوم بالأداء، ثم تحليل هذا الأداء، ومعرفة الأخطاء.

2. أسلوب الندوات

وهو أسلوب يتميز بالتفاعل بين الأساتذة المتكونين و الأساتذة المكونين والمفتشين، يمتاز هذا النوع بالحوار المنظم حول مشكلة معينة تكون محورا للندوة.

3. أسلوب المحاضرة الفعالة

يوضح ويشرح فيها المكون الأفكار والمعلومات المتعلقة بموضوع معين ويجب أن تكون مخططة جيدا تبدأ بتحديد الأهداف، وينتهي عند تحقيق هذه الأهداف حتى تسهيل عملية التعليم.

4. أسلوب العروض العلمية

يعد أسلوب العروض العلمية من أساليب التدريس والتكوين الجيدة التي تقوم على استخدام المشاهدة، حيث يعرض المكون أمام الأساتذة المتكونين تجربة ما، أو بحثا معين، أو تشغيل جهاز معين أو يقدم نموذجا معينا. كما يضم التكوين أثناء الخدمة أنواعا مختلفة يمكن ذكرها في مايلي: (عبد القادر، 1977، صفحة 72)

5. التكوين التناوبي

ويكون مرة كل أسبوع أو كل شهر أو حسب ماتقتضيه الضرورة، وفي هذا النوع من التكوين يتم تزويد الأستاذ بالمعارف في مجال معين. (عبد القادر، 1977، صفحة 72)

6. الحلقات الدراسية

وهي عبارة عن لقاء ينظم لمجموعة من الدارسين تقدم فيها بعض النشاطات التعليمية بصفة جماعية وذلك حول موضوع محدد، تختص كل حلقة من هذه الحلقات بموضوع معين، ويحدد عدد المشاركين فيها ويعين مكون ليزود الدارسين بالخبرة والمعرفة العالية.

7. الأيام الدراسية

وهي تعقد على مدار السنة والهدف منها هو إكساب الأساتذة المفاهيم الجديدة والتحكم فيها حتى يتم الاتصال على أكمل وجه، وتكون تحت إشراف المشرفين التربويين، وفيها يتم تقديم عرض نظري متبوعا بعرض نموذجي تطبيقي، تتبعه مناقشة بين الأساتذة والمشرف التربوي على العملية التكوينية والخروج بطريقة نموذجية لتقديم الأنشطة.

8. الندوات التربوية

وهي تدور حول مناقشة مادة من المواد التعليمية أو تحليلها أو تقديم حصص تطبيقية بغرض تحليل الدرس المقدم ومقارنته بالعرض النموذجي، وبالتالي هي تكسب الأساتذة مهارات تربوية جديدة وهذا من خلال ماتحتويه من أساليب وتقنيات متعددة، الهدف منها تزويد الأساتذة بخبرات جديدة وسد ثغرات النقص لديهم."ويتم ذلك من خلال الاحتكاك وتبادل الآراء والخبرات بين المتربصين والمفتشين والأساتذة المكونين والمستشارين، لإثراء وتعميق المفاهيم وتجديدها" (عبد القادر، 1977، الصفحات 72-73). وهذه الأنواع تبنتها المنظومة التربوية في تكوينها قبل الإصلاحات وبعدها.

9. التكوين لمدة قصيرة

يكون لمدة أسبوع أو أسبوعين، يكون هذا التكوين لإتمام النقائص التي يعانيها الأساتذة حتى إيصالهم للمستوى المرغوب. (مديرية التكوين، 1998، صفحة 02)

مما سبق نجد أن التكوين أثناء الخدمة يرتكز على تكوين استكمالي تأهيلي للأستاذ بصورة عامة وللأستاذ المكون بصورة خاصة، وتكوين تجديدي يهدف إلى تجديد خبرات الأساتذة وتزويدهم بكل ماهو جديد في المجال التربوي التعليمي.

رابعا: مراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة

لضمان نجاح وفعالية البرامج التكوينية فلابد من توافر مجموعة من العوامل الضرورية ومن أهمها: (بن عمار، 2009، صفحة 145)

- تحديد مجموعة الأساتذة المستهدفين لهذا التكوين عن طريق البحث عن معلومات وفيرة عنهم، اختيار المواد التعليمية والإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم.
- اختيار وتحديد الوقت المخصص لهذه البرامج، لذا يجب أن يشمل المدة الزمنية للبرنامج والوقت الملائم من العام الدراسي لتنفيذه.
- اختيار الفضاء المناسب للتكوين ممايسمح بممارسة النشاطات اللازمة.
- يجب أن يتم اختيار أنواع المواد التعليمية والنشاطات التكوينية على أساس الأهدافوالإمكانات المتاحة.
- التقويم المنتظم لبرامج تكوين الأساتذة، وتزويد مصممي البرامج بمعلومات لتحسين تلك البرامج في المستقبل.

أما بالنسبة إلى مراحل هذا التخطيط فهو يشتمل أربعة مراحل أساسية، وهي: (محمد م.، 2005، الصفحات 184-187)

1. مرحلة تحديد الاحتياجات التكوينية

ونعني بها تحديد المهارات المطلوب إكسابها أو تنميتها لدى الأفراد المعنيين بالتكوين ومن أكثر الاحتياجات التكوينية لدى الأساتذة نذكر:الأساليب الحديثة في طرق التدريس، التفاعل مع التلاميذ، اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها، تنظيم المادة الدراسية، استخدام الوسائل التعليمية.

2.مرحلة تصميم البرنامج التكويني

ونعني بها ترجمة الأهداف إلى موضوعات تكوينية، وتحديد الأساليب التي سيتم استخدامها بواسطة المكونين في توصيل موضوعات التكوين إلى الأساتذة، كما يتم تحديد الوسائل التعليمية الواجب استخدامها، وكذلك تحديد المكونين في هذه البرامج وميزانية التكوين التي ترصدها عادة السلطات التربوية العليا.

3. مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني

وتتضمن عدة أنشطة مهمة مثل تحديد الجدول الزمني للبرنامج وتحديد مكان التكوين، المتابعة اليومية لإجراءات وتنفيذ البرنامج خطوة.

4.مرحلة تقييم البرنامج التكويني

وهي المرحلة التي تعتمد على مجموعة من الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرنامج ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة ويكون هذا التقييم إما أثناء تنفيذ البرنامج أو من خلال المتابعة الدقيقة لنتائج هذا التكوين بعد انتهاء البرنامج، ومن أهداف التقييم نذكر ما يلي:

- الوقوف على الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج من حيث إعداده أو تقييمه أو تنفيذه ومعرفة أسبابها ، للعمل على تجنبها مستقبلا.
- مدى نجاح المكونين في نقل المادة التكوينية للأساتذة.
- دراسة التطورات والتحسينات التي طرأت على العمل في المؤسسات التعليمية التي يعمل بها هؤلاءالأساتذة.
- الاختبارات حيث يمكن بواسطتها الكشف عم مدى استيعاب الأساتذة للبرنامج التكويني.
- الترقية عن طريق معرفة عدد الأساتذة الذين حصلوا على الترقيات نتيجة كفاءاتهم وسلوكهم الجيد في العمل.
- المجموعة الضابطة وذلك عن طريق إجراء مقارنة بين مجموعة من الأساتذة التي خضعت للتكوين والمجموعة التي لم تخضع للتكوين.

خامسا: صعوبات التكوين أثناء الخدمة

التكوين أثناء الخدمة وإن كانت نتائجه نلاحظها على المستويين البعيد والقريب،إلى أنه تعترضه مشكلات جمى، يمكن تصنيفها حسب علي راشد على النحو التالي: (علي ر.، 2002، صفحة 181_186)

1.صعوبات تتعلق بالتخطيط

تتسم برامج التكوين بصفة الارتجال من حيث التخطيط فقلما تكون هذه البرامج جزء لا يتجزأ من الخطط التربوية.

2.صعوبات تتعلق بالمحتوى والوسائل المعينة

رغم الدعوة إلى جعل برامج التكوين تسير في خطط الإصلاح والتجديد إلا أنها مازالت تقليدية تعتمد على أسلوب الدورات والمحاضرات وتلقي دروس في جوانب أكاديمية نظرية، وهذا راجع إلى سهولة سير هذا الأسلوب من حيث يكفي أن تجمع الأساتذةالمعنيين بالتكوين في صف مدرسي أو في إحدى كليات التربي عطاء دروس لهم، وتكمن خطورة هذا المحتوى في تأكيد الجوانب النظرية وقلة المرونة، وتدني مقومات النمو المهني التي تحتاج إلى أساليب حديثة كالتدريس المصغر، ورش العمل، الوسائط التعليمية المتعددة

3.صعوبات تتعلق بندرة الكفايات المطلوبة والأجهزة الفنية

وبما أن نجاح التكوين مرهون ٍ يكونوا ذو كفاءة عالية ليستطيعوا تنفيذ برامجهم، بالمكونين الذي يجب أن تتوافر فيهم صفات متميزة وا بعد تحديد مستويات الأساتذة المتكونين واستعداداتهم، وينسقون مع الجهات ذات العلاقة وعليه فإن من أسباب ضعف نتائج التكوين أن الفئات التي من مهامها القيام بالتكوين ليست من المستوى المطلوب ولابد من تكوين خاص مسبقا.

4.صعوبات تتعلق بالتمويل

ترتبط مشكلات التمويل إلى حد كبير بالتخطيط، فالتخطيط العلمييولى الجانب التمويلي أهمية بالغة، ويفرض على الجهات المسؤولة أن تتدبر أمرها لترصد الأموال اللازمة للتكوين.

5. صعوبات تتعلق بالتأهيل والحوافز

يعتبر تأهيل الأستاذ من خلال الدورات التكوينية حافز هام لهذا الأستاذ، إلا أنه من بين أهم الحوافز هو اعتبار أي نوع من الفعاليات التكوينية الناجحة التي يشترك فيها الأستاذ إضافة جديدة إلى كفاءاته يرقى بموجبها في السلم الوظيفي أو يحصل على علاوات مادية مهما كانت ضئيلة خاصة وأنه في الوضع الحالي فالدورات التكوينية لا تضم أية حوافز تخص التأهيل أو أية علاوات مادية.

6. صعوبات تتعلق بالأنماط والاستخدامات والتجريب

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

7.صعوبات تتعلق بالتوثيق والمعلومات

إن التكوين قد بات من بين الأولويات في الخطط التربوية إذن لابد من توفير توثيق علمي منهجي لكل البحوث والدراسات والبرامج المتحدثة في هذا التكوين وبما إن المفهوم الحديث للتكوين جديد في واقعنا فإن ما يعززه من توثيق علمي وبيانات وبرامج استحداثية نادرة جدا.

8. صعوبات تتعلق بالتقويم والمتابعة

يعد التقويم جانبا هاما وأساسيا لبرامج التكوين للوقوف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة وتعرف نقاط القوة ونقاط الضعف في محاولة للتغلب على نقاط الضعف وتحسين هذه العمليات وتلك البرامج . ويكاد التقويم الحالي الذي يتناول برامج التكوين لا يخرج عن إجراءات روتينية عرضية وبأساليب مرتجلة وفي أغلب الحالات يكتفي بتطبيق برنامج التكوين، ويحكم على نجاحه أو فشله من انتظام الأساتذة المتكونين في نشاطات البرامج، ومواظبتهم على الحضور وتجميعهم للمحاضرات والتوجيهات والبيانات الإحصائية التي يعدها المربون المشرفون على تنفيذ البرامج وقد لا يتم تقويم على الإطلاق . من أجل أن يكون التقويم تقويما منهجيا يعتمد على البحوث العلمية التربوية والمتابعة المستمرة البناءة، وأن يبنى هذا التقويم على أسس سليمة، وأن يكون هادفا، شاملا، علميا، تعاونيا، مستمرا، يعتمد على العديد من الأدوات والأساليب القياسية المختلفة لذلك كان لابد من الاهتمام بالتخطيط العلمي لبرامج التكوين المستمر وفي هذا الصدد **يقول الدكتور عبد الرحمان الشقاوي:** "من الضروري التمييز الواضح بين مجرد وجود برامج تكوينية وبين فاعليتها في إنجاح أهداف التنمية" وتتصف البرامج التكوينية في كثير من البلدات بكثافة الجوانب النظرية وقليل من القيمة العلمية فبعضها يختص فقط بالإبقاء على الوضع القائم، وغير موجه لأغراض التغيير والبعض الآخر مقتبس من الدولة المتقدمة دون تكيفه للأوضاع المحلية وبذلك يصبح غير ملائم لأغراض التنمية الوطنية. (الشقاوي، 1985، الصفحات 44-45)

خلاصة:

تُعد مسألة تكوين الأستاذ في المدرسة الجزائرية بشكل عام والمدرسة الابتدائية بشكل خاص شأن مصيري تُمليه تطورات الحياة العامة للمجتمع، خاصة في عصر العولمة وما يترتب عنها من تحديات، لذا أصبح تطوير كفايات الأستاذ وتحديثها من أولويات المنظومة التربوية وذلك بهدف تفعيل التكوين المستمر للأساتذة ومن ثمة ترقية المدرسة الجزائرية والمتعلم الذي هو محور العملية التعلمية، لكن الصعوبات التي تواجه التكوين في الجزائر مازالت تقف حجر عائق أمام الوصول إلى فعالية العملية التكوينية.

الفصل الثالث:

الأستاذ المكون

محتوى الفصل الثالث

أولا: مفهوم الأستاذ المكون
تعريف مصطلح الأستاذ المكون
الأستاذ المكون في التشريع الجزائري
التعريف الإجرائي للأستاذ المكون
ثانيا: خصائص الأستاذ المكون
إيماءات اللغة
إيماءات التدرج المعرفي
إيماءات تعديل النشاط
الإيماءات الأخلاقية
ثالثا: مهام وأدوار الأستاذ المكون
رابعا: مشكلات الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية
خلاصة

إن الهدف الأساس للإصلاح التربوي الجزائري هو تحقيق جودة التعليم، والوصول بالمدرسة الجزائرية بكل فاعليها وبكل نواتجها إلى تصنيف عالمي أساسه الرقي بمتعلم كفئ يتمتع بمهارات وكفاءات تصل به إلى حل مشكلات بطريقة ممنهجة، له مكانة في عالم تحكمه عولمة أحادية القطب.

ومع تغير المناهج والطرق والأساليب والكتب في كل الأطوار التعليمية، تغيرت حتى درجات الأساتذة بناءا على معايير أساسها الخبرة مع التحصيل العلمي، وبعد أن كان المعلم هو المصطلح المتداول على من يقوم بالعملية التعليمية في مرحلة الابتدائي أصبح: الأستاذ، الأستاذ الرئيسي، والأستاذ المكون.

الأستاذ المكون الذي أصبح حتمية لتكوين مستمر من أجل تنمية المورد البشري، ملازما للمفتش الذي كان يقوم بالعملية التكوينة بمفرده، وأصبح جزءا من عملية تكوين باقي الأساتذة جاعلا من تكوينه المنصة التي يرتكز عليها من أجل الإرتقاء بأدائه التربوي وأداء باقي الأساتذة ومن ثم ترقية المدرسة ومنه رقي المجتمع.

أولا: مفهوم الأستاذ المكون

1. تعريف مصطلح الأستاذ المكون

الأستاذ المكون حسب مبارك الدوسري:هوأهم عنصر لنجاح العملية التعلمية، فهو الذي يقود عملية التعلم ويؤثر فيها وهو المسؤول عن عملية التدريس ومتطلباته، والتأثير في اكتساب المتكونين للخبرات والمهارات والمواقف التي تسعى المدرسة إلى تكوينها (بن سي مسعود، 2008، صفحة 43).

المكون: هو أستاذ، خبير، مدير، مشرف ذو خبرة كبيرةيقوم بمهمة نقل المعرفة أو تعليم المهارة أو تغيير المواقف أو السلوك لفرد أو أكثر من خلال برنامج أو برامج تتسم بوجود تخطيط مسبق لها، بهدف تحقيق غرض معين، ويعتبر المكون القلب النابض والعقل المفكر لعملية التكوين، كما يعتبر احد العناصر أو أطراف العملية التكوينية البارزين ولهم الدور الكبير في نجاح أو فشل العملية ككل.

2. الأستاذ المكون في التشريع الجزائري

الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية: هو أستاذ يرقى بمسابقة مهنية بعد خبرة مهنية قدرها 5 سنوات في رتبة أستاذ رئيسي، يقوم بالتدريس في قسمه، كما يقوم بتأطير باقي الأساتذة، والإشراف عليهم، وفق تخطيط مسبق، والتنسيق بين أساتذة المادة الواحدة.

المادة 46 مكرر: يرقى بصفة أستاذ مكون في المدرسة الابتدائية – : عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها والأساتذة الرئيسيون في المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس 5 سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يعرف تركي رابح التعليم الابتدائي بأنه "فرصةّ تتيح للطفل تربية نظامية يتولها مربون مختصون داخل المدرسة، والتي تتميز بمنهج تربوي واضح الأهداف محدد الخطط، له أدواته ووسائله الخاصة، فهو مرحلة هامة من التعليم تقوم الدولة بالإشراف على مؤسساته وترعاها ماديا ومعنويا". (تركي، 1990، صفحة 25)

التعريف الإجرائي للأستاذ المكون

كتعريف إجرائي للأستاذ المكون تتبنى الباحثة التعريف التالي:الأستاذ المكون حسب مبارك الدوسري:هوأهم عنصر لنجاح العملية التعلمية، فهو الذي يقود عملية التعلم ويؤثر فيها وهو المسؤول عن عملية التدريس ومتطلباته في القسم والأداء لتربوي له ولباقي الأساتذة المتربصين وغيرهم من أساتذة وأساتذة رئيسيون، والتأثير في اكتساب المتكونين للخبرات والمهارات والمواقف التي تسعى المدرسة إلى تكوينها.

ثانيا: خصائص الأستاذ المكون

تعد لغة الجسد من عناصرالعملية التكوينية المتكاملة للأستاذ المكون ومن أهم العوامل المنجحة للتلقين المعرفي خلال عملية التكوين، لذا كان من الضروري أن يُلِم الأستاذ المكون بالإيماءات المهنية المرتبطة بها، والتي عبر عنها جورو Jorro، بتمثيل الأستاذ للتفاعل في بيئته التعليمة تمثيلا ذو كفاءة عالية، وذلك في شكل إيماءات احترافية تنجلي في أربع مدخلات هي: (Pana-Martin, 2015, pp. 48-52)

1. **إيماءات اللغة**

اللغة هي الأداة الرئيسية للأستاذ، والتي تُمكن من ملاحظة الموقف المنطقي للأستاذ أمام الفصل، والمندرجة في النقاط التالية:

- كيف يقول الأشياء: هل هو في الكلام، التفسير، الأمر الزجري، الخيال؟
- ما هي الطرائق الخطابية المستخدمة: هل يستخدم لغة دقيقة خاصة بالتخصص الذي يدرسه، أو قاموس مدرسي، متخصص أم مشترك؟

- ما هي سجلات اللغة المستخدمة للربط بين مستوى المحتوى؟ أي ما يقوله الأستاذ؟ ومستوى النموذج، أي كيف يقوله؟ وذلك بهدف توجيه لغة الأستاذ لتعزيز مواقف الاستماع عند المتلقين.

2. إيماءات التدرج المعرفي

تسمح هذه الإيماءات للأستاذ المكون بربط نشاط الأساتذة المتكونين بالتحديات التعليمية التي تنتظرهم في الفصل الدراسي، حيث يقوم الأستاذ المكون بالتشكيك في علاقتهم بالمعرفة والتدرج في اكسابها لهم وفق الطابع المؤسسي المنوط بها. وذلك من خلال اجاباتهم على التساؤلات التالية:

- ما هي المعرفة وكيف يتم تقديمها وتعيينها وإظهارها وإضفاء الطابع المؤسسي عليها واسترجاعها والتحقق منها؟
- كيف سنتأكد من امتلاك التلميذ لهذه المعرفة حتى يصبح على دراية بها؟ كيف بُنيت؟

يمكن للأستاذ المكون أي يترجم هذا التدرج المعرفي في الإجراءات التالية: تحديد موضوع المعرفة، التظاهر بعدم الإلمام بالموضوع، استخدام المصنوعات اليدوية، التحقق من صحة ردود أفعال المتكونين وإضفاء الطابع المؤسسي على المعرفة، أي التقيد بالمنهج وعدم الخروج من حدوده.

3. إيماءات تعديل النشاط

لا يمكن إتمام سيرورة الدرس كما كان مخطط له ولو كان مُعَداً بطريقة جيدة، لذا يجب على الأستاذ أن يتكيف مع الأحداث غير المتوقعة في الفصل الدراسي ويحسن إدارة هذه الأحداث بشكل فعال، وذلك باستخدام إيماءات ضبط وتعديل النشاط، والمتمثلة في:

- **الخاصة بإيقاع النشاط:**إيماءة التسارع، إيماءة التباطؤ ...؛
- **الخاصة بالنشاط نفسه:** إيماءة استئناف النشاط ...؛
- **الخاصة بالأستاذ:** إيماءات الدعم والطمأنينة بمجرد أن يحيط الأستاذ نفسه بمختلف الوسائل المساعدة: التحضير، وسائل الإيضاح الخاصة بكل نشاط...؛
- **الخاصة بالتلاميذ:**إيماءة التنظيم والاستماع.

4. الإيماءات الأخلاقية

تشير هذه الإيماءات إلى نوع العلاقة القائمة بين الأستاذ وتلاميذه وفقًا لأشكال الاتصال وتقدير المدرسة، والمتمثلة فيما يلي:

- **إيماءات الترحيب بالمعرفة الوسيطة أو إيماءات الرفض:** وتشمل تقبل كل وجهات النظر مهما كانت مختلفة مع توجهات الأستاذ أو الدرس، وعدم استخدام إيماءات الرفض في الامتناع عن فتح باب المناقشة مع الأساتذة المتكونين أو لاحقا مع المتعلمين؛
- **الإيماءات التقييمية للخيارات التعليمية وللقيم التي يتحلى بها الأستاذ:** والتي يجب أن تكون في ظل القيم والمبادئ للمدرسة الوطنية وتحييدها عن المعتقدات والتوجهات الشخصية للأستاذ المكون.

في سياق التدريب المهني، سيتمكن الأستاذ من تحديد وتعلم الإيماءات المهنية، لكن ذلك لن يكون كافيًا: يجب على الأستاذ أن يكون قادرًا على التكيف مع الموقف وإتقان هذه الإيماءات المهنية، وفي كل مرة يتم إعادة صياغتها وفقًا للوضعية التعلمية، أي التعديل بالمواقف والذي يسمح بتأسيس إيماءات محددة ومخصصة لكل مستوى دراسي معينأو درس مقدم.

وقد وضع محمد مدحت أبو النصر خصائص ومهارات للأستاذ المكون مجملها متمثل في: (أبو النصر، 2009، صفحة 187)

- مهارة التفاعل؛
- مهارة الاتصال؛
- مهارة الإنصات؛
- مهارة الإقناع؛
- مهارة العرض والتقديم؛
- مهارة التقويم؛
- مهارة الملاحظة؛
- مهارة استخدام لغة الجسد؛
- مهارة استخدام الوسائل المساعدة السمعي البصري.

ثالثا: مهام وأدوار الأستاذ المكون

حسب المرسوم التنفيذي رقم 08_315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429هـ الموافق لـ 11 أكتوبر سنة 2008، وحسب المادة 42 مكرر: "زيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرئيسيين، في المدرسة الإبتدائية، يكلف الأساتذة المكونون في المدرسة الابتدائية بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة ومتابعتهم في التربصات التطبيقية في الوسط المهني، كما كما يشاركون في تأطير عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين مستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية، ويشاركون في أعمال البحث والدراسات، وإعداد وتقييم برامج التكوين وتقييم أثر التكوين. (وزارة التربية الوطنية، 2012، صفحة 17)

"كما يكلف الأساتذة المكونون في المدرسة الابتدائية حسب التخصصبالتنسيق مع مفتشي المواد بالمساهمة في تحضير الملتقيات التربوية التكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عنها وكذا بضمان إنجاز أنشطة الدعم والاستدراك لصالح التلاميذ لا سيما في أقسام الامتحان ويمارسون أنشطتهم في المدارسالابتدائية والمدارس التحضيرية والأقسام التحضيرية وأقسام التعليم المكيف،لاسيما في أقسام الامتحان ويحدد نصاب عملهم بسبع وعشرين 27 ساعة في الأسبوع ".

بين هذا المرسوم مهام وأدوار الأستاذ المكون بوضوح، موضحا أن له مهام مرتبطة به كأستاذ يدرس في قسمه مع المتعلمين وأخرى مرتبطة بمهامه كأستاذ مكون له أدوار تربوية مرتبطة بالمؤسسة ككل من أجل تنمية العامل البشري والمتمثل في الأساتذة الجدد والأساتذة الرئيسيون والمتعلم في القسم في إطار التكوين المستمر فلم يعد التكوين من مهام المفتش التربوي فقط وإنما أضافت الإصلاحات التربوية هذه الدرجة من أجل النهوض بالمدرسة الجزائرية، ولتبني فكرة التكوين المستمر كون أن الأستاذ المكون دائم الحضور في المؤسسة ب حجم ساعي مدته 27 ساعة في الأسبوع، ولأنه جزء من الجماعة التربوية في المؤسسة ومن جراء احتكاكه بهذه الجماعة فإنه يعرف ماهي أهم المشكلات البيداغوجية التي تواجه الأساتذة الجدد والأساتذة الرئيسيون في المدرسة، فيضع مخططات للمعالجة يطبقها أثناء المرافقة البيداغوجية لباقي الأساتذة، وكذلك في الندوات الداخلية والخارجية والأيام الدراسية...الخ.

وكقراءة للمرسوم التنفيذي رقم 08_315 فإن مجمل أدوار ووظائف الأستاذ المكون تتمثل في: (تيلوين، قراءات في التقويم التربوي، 1998، صفحة 306)

- تأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة: وهذا يدخل في إطار التكوين الأولي الذي عرفه حبيب تلوين:" هو التكوين الذي يتلقاه المتربصون داخل معاهد التكوين، ويدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول لدى التخرج"؛
- متابعتهم في التربصات التطبيقية في الوسط المهني: لأن الأساتذة الجدد يقومون بتربص في ميدان العمل قبل الترسيم مامدته سنة دراسية أو أكثر، فإن الأستاذ المكون مكلف بالمرافقة البيداغوجية للمتربص؛
- المشاركة في تأطير عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى، " الأيام الدراسية، الندوات الداخلية، الندوات الخارجية....".

كما ذكر الدكتور نجم العزاوي وظائف أخرى للأستاذ المكون هي: (نجم، التدريس الاداري المعاصر، 2006، صفحة 85_86)

- تجديد معلومات موظفي قطاع التربية : وهذا الدور يجعل من الأستاذ المكون مطلعا على الجديد في المجال التربوي، مستعملا أحدث التقنيات مستعينا بالتعليم الرقمي في هذا المجال، وهذا يوافق رأي "نجم العزاوي" في أن عملية التكوين تهدف إلى مواكبة التطورات العلمية المتواصلة، والاكتشافات الجديدة، الأمر الذي يجعل من العملية التكوينية ضرورة حتمية لمواكبة التغيرات الحاصلة على مستوى الداخلي والخارجي...؛
- المشاركة في أعمال البحث والدراسات التربوية؛
- إعداد برامج التكوين وتقييمها؛
- التحضير للملتقيات التربوية و التكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عنها؛
- متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عن الأيام التكوينية، من خلال المتابعة البيداغوجية للأساتذة المتكونين.

ولكي ينجح الأستاذ المكون في إدارة صفه بنجاح هناك مجموعة من الأدوار التي يجب القيام بها: (عبد السميع و حوالة، إعداد المعلم وتنميته وتدريبه، 2005)

- فهم كامل أساسيات التعلم ونظرياته ومؤثراته وأساليب اكتساب المفاهيم والمعلومات والمعارف والاحتفاظ بالبنى المنظمة لها؛
- معرفة الأساليب والوسائل التي تسهم في نمو التعلم وتطوره ومعالجة ما يحصل خلال التدريس من مشاكل أو معوقات تؤثر في طبيعة المناخ الصفي؛

- التعرف على مستوى المتعلمين المعرفي والعلمي والسلوكي ودرجات التفاوت وبرمجة الخطط وإدراج الأهداف التعليمية تبعا لذلك؛
- تحديد نوع التعلم والطريقة التدريسية وفن العرض للمادة واستخدام الحوافز والإبقاء على الصف مفعما بالحيوية والسلوك السليم؛
- استخدام مبدأ الاستثارة وحفز الدافعية لدى المتعلمين وضمان استمرار انتباههم .تحديد إجراءات تعزيز المناخ الصفي من الناحية التدريسية والتعليمية، كون أن التدريس يعتمد تقديم المادة العلمية، والتعلم يشمل السلوك والدور القيادي لكي يكتسب المتعلم مفاهيم و مبادئ، فالأستاذ عليه البحث عن معززات الحفاظ على الموقف التعليمي؛
- القدرة على مواجهة مشكلات الصف واتخاذ القرار المناسب للموقف التعليمي .توظيف عامل الاتصال والتفاعل الإجتماعي والنفسي في أجواء التدريس وتبادل الخبرات مع المتعلم؛
- تحديد عوامل التأثير في حفظ النظام والانضباط الصفين، وتأمين مناخ صفي مفعم بالنشاط الفكري والعلمي؛
- استخدام طرق القياس والتقويم لنواتج التعلم وتحديد طبيعة الممارسة التعليمية وفقا لنتائج التقويم.

رابعا: مشكلات الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية

إن الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية، أستاذ يجمع بين أستاذ يدرس في القسم كباقي الأساتذة عليه تنفيذ المواقف التدريسية بكل أنواعها، وتحضير للدروس كل يوم خارج المدرسة، والبحث في المجال التربوي، وأستاذ مسؤول على تكوين الأساتذة المتربصين الذي من مهامه الأساسية أن يوصلهم لحالة التكيف مع العملية التعليمية بكل مقوماتها، مع مرافقته البيداغوجية لباقي الأساتذة، وهذا زيادة على مسؤوليته الاجتماعية خارج المدرسة، كل هته الأعباء تقع على عاتق الأستاذ المكون، زيادة على الحجم الساعي الثقيل 27 ساعة في الأسبوع مع كثافة البرنامج الذي يتعدى قدرات المتعلم...الخ.

وهذا زيادة على المشكلات الصفية التي تواجهه في الصف الدراسي والتي تنتج عن الضغوط التي يتلقاها المتعلم جراء مكوثه في القسم والمدرسة مدة طويلة، ونتيجة البرنامج الذي لايتلاءم وقدراته العقلية، والتي تصعب عليه المهمة كمكون ومن هذه المشكلات:

- عدم الانتباه، الشغب، السلوك العدواني، السلوك االإنعزالي، الغياب المتكرر، مشكلة الحركة الزائدة، ضرب الأقران، الغش في الامتحانات، التسرب من المدرسة، تخريب الأثاث المدرسي (بربخ، 2012، صفحة 22)، ولكي يعالج المشكلات الصفية وجب أن يجمع مجمل المشكلات الموجودة في صفه الدراسي، ويضع استراتيجية للحلول قريبة المدى وبعيدة المدى على حسب معرفته بمتعلميه

للحد من هذه المشكلات، وهذا كله يؤثر على الأستاذ المكون في الابتدائي سواء في تأدية مهامه أو حتى على المستوى الصحي له.

– مسؤولية الأستاذ المكون على المتعلم من دخوله المدرسة إلى خروجه، وهذا على حسب المادة 19 : "يتولى أساتذة المدرسة الأساسية مهام حراسة التلاميذ أثناء الدخول والخروج، وفي فترات الاستراحة وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة وفقا للترتيبات التي تنص عليها لائحة النظام الداخلي للمؤسسة. (وزارة التربية الوطنية، 2018، صفحة 80)

من مشكلات الأستاذ المكون أيضا أنه لايخضع لتكوين خاص من أجل هذه المهمة، فهو يخضع للتكوين نفسه الذي يخضع له باقي الأساتذة، والذي يركز على العملية التعليمية التي يقوم بها الأستاذ مع متعلميه وعلى المنهاج وأهم القوانين التي تضبط العملية التعليمة، وعلى الجديد في المجال التربوي.

يقول الدكتور عبد الرحمان الشقاوي: "من الضروري التمييز الواضح بين مجرد وجود برامج تكوينية وبين فاعليتها في إنجاح أهداف التنمية" وتتصف البرامج التكوينية في كثير من البلدات بكثافة الجوانب النظرية وقليل من القيمة العلمية فبعضها يختص فقط بالإبقاء على الوضع القائم، وغير موجه لأغراض التغيير والبعض الآخر مقتبس من الدولة المتقدمة دون تكيفه للأوضاع المحلية وبذلك يصبح غير ملائم لأغراض التنمية الوطنية المحلية. (الشقاوي، 1985، صفحة 44_45)

خلاصة

مما سبق نستنتج أن الأستاذ المكون ركيزة من ركائز العملية التعليمية، وتطويرها في كل المجالات، ولم تكن مهامه مقتصرة على تكوين المتعلمين الذين هم محور العملية التعليمية، وتدريبهم بمنهج خاص وأهداف مسطرة وجب الوصول إليها، مرتكزا على المنهاج وعلى خصوصية المجتمع المسلم مؤكدا على التربية الخلقية للمتعلم، موصلا لمتعلم عالمي لكنه لاينسى جذوره، يجمع بين الأصالة والحداثة، بل كانت مهامه زيادة على ذلك مهام وأدوار يقوم بها خارج القسم مع باقي الأساتذة، من أجل الولوج بهذه المؤسسة الإجتماعية الهامة إلى الرقي والازدهار، لكن ومع هذه المهام النبيلة والسامية للأستاذ المكون إلى أن هناك مشكلات عويصة أثقلت كاهله و تقف أمام هذا المربي في تأدية مهامه وجب النظر إليها بعين الإعتبار من أجل تحقيق مدرسة جزائرية قوية تواجه كل الثقافات التي تريد طمس الهوية الوطنية.

الفصل الرابع: الأداء التربوي للأستاذ المكون

محتوى الفصل الرابع

أولا: مفهوم الأداء
تعريف الأداء التربوي
ثانيا: طرق التدريس
1. مفهوم طرق التدريس
2. أنواع طرق التدريس
الطريقة الإلقائية
طريقة المناقشة
طريقة الاستقراء والقياس
طريقة حل المشكلات
الخطوات الأساسيّة في بناء درس بواسطة حل المشكلات
طريقة المشروع
ثالثا: التقويم التشخيصي
1. تعريف التقويم التربوي
التقويم لغة
التقويم اصطلاحا
أهداف التقويم
2. التقويم التشخيصي
أهداف التقويم التشخيصي
أهمية التقويم التشخيصي

رابعا: التعليـم الرقـمي
1. تعريف التعليم الرقمي
2. أنماط التعليم الرقمي
التعليم الرقمي المباشر
الرقمي غير المباشر
3. أهداف التعليم الرقمي
4. خصـائص التعليم الرقمي
5. استراتيجيات التعليم الرقمي
استراتيجية المحاضرة الإلكترونية
استراتيجية التعلم بالمناقشات الإلكترونية
استراتيجية التعليم المبرمج الإلكتروني
استراتيجية حل المشكلات إلكترونياً
استراتيجية التعلم بالاكتشاف الإلكتروني
استراتيجية الألعاب التعليمية
استراتيجية التعلم بالمحاكاة
استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات
خامسا: تقويم أداء الأستاذ المكون
1. مجالات تقويم المعلم
المهارات المعرفية
المهارات الإنسانية

المهارات الفنية	
.2	أهداف تقويم أداء الأستاذ
.3	دور التكوين في تحسين الأداء التربوي للأستاذ المكون
خلاصة	

إن فعالية العملية التربوية تعتمد اعتمادا أساسا على ماحققه الأستاذ في الفصل الدراسي وفي المؤسسة التربوية، فجميع المصادر التي يستخدمها سواء كانت مواد أو أدوات أو تقنيات أو غير ذلك يجب أن تفيد في النهاية في إحداث تغيرات في سلوك المتعلم وتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

ولما كان كذلك فإن الأداء التربوي وسيلة هادفة للوصول إلى هدف معين ومحدد، كونه عبارة عن نشاط يعكس كلا من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، ويرتبط بالمخرجات التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها، ولما كان الأستاذ المكون فاعلا رئيسيا في المؤسسة التربوية لما له من تأثير على محور العملية التعليمية " المتعلم"، وعلى باقي الأساتذه فإن آداءه كان ويظل محط أنظار الكثيرين، مؤكدين على تطوير هذا الفاعل من أجل تحسين أداءه التربوي، مرتكزين في ذلك على التكوين المستمر، الذي ركز عليه "شولتز" بعد ملاحظته إهمالا للثروة البشرية، فأشار إلى ضرورة اعتبار مهارات ومعرفة الفرد شكلا من أشكال رأس المال الذي يمكن الإستثمار فيه، مركزا على عملية التكوين والتدريب المستمر للأستاذ من أجل الوصول به إلى أهداف بيداغوجية تربوية ترفع مكانته ومكانة المتعلم والمؤسسة التربوية والمجتمع على المدى القريب والبعيد، من خلال القدرة على تحقيق هدف معين بوسائل وطرق تتنمى بالتكوين أثناء الخدمة.

أولا: مفهوم الأداء

1. تعريف الأداء التربوي

يعرف شابلن الأداء التربوي على أنه: "أي نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة، وخاصة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال". (تلوين، قراءات في التقويم التربوي، 1998، الصفحات 305 – 306).

ويتخذ الأداء في التربية مجالا هو الصف الدراسي وعملية التغيير التي يفترض أن يحدثها، تمتد إلى نتائج التلاميذ وإلى فعالية التفاعل التربوي المفضي إلى تبسيط المعرفة وتنمية المهارات والقدرات عند التلميذ بما يحقق الأهداف التربوية.

ويمكن تعريفه أيضا على أنه:" مجموع الطرق التي يستخدمها الأستاذ لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين". (شحاتة ح.، 2001، صفحة 95)

كما يعرف الأداء التربوي أيضا:" هو ذلك الجزء من سلوك المدرس الذي يتضمن الطرق التي تحدث أثناء عملية التعليم". (نوار، دون سنة، صفحة 24)

وقد أعتبر سلوك الأستاذ وسلوك التدريس مصطلحين مترادفين، كون أن سلوك المدرس يحتوي سلوك التدريس أو أداء الأستاذ.

وفي ذلك وضح "فلاندرز أن: "سلوك المدرس: هو جميع الأداءات المتعلقة بالعملية التعليمية داخل وخارج الفصل الدراسي". وسلوك التدريس أو أداء الأستاذ كما عرفه "أوبر" R.OBER: ملاحظة الأسلوب الذي عن طريقه يتم ملاحظة المعلم في فترات معينة أثناء تدريسه باستخدام نظام أو نظم للملاحظة ذات منهج محدد مسبقا". (المفتي م.، 2000، الصفحات 04-10)

وقد بين هذا التعريف أن الملاحظة هي التي تبين أداء الأستاذ، وتسجيل جانب من جوانب حتى أبسطها كالكتابة على السبورة، حركته، طريقة حله لمشكلة قائمة بين تلاميذ صفه، وكذلك كل الأداءات التي تحدث أثناء عملية التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي من خلال توجيه الأسئلة، الشرح، طرق التدريس، استعمال الوسائل البيداغوجية اللازمة لكل نشاط وكيفية التعامل معها، التحضير للإمتحانات وتصحيحها، بقصد تحسين أداء المتعلم وتعديله.

ومن خلال هذا المعنى يمكن أن نقول أن أداء الأستاذ هو:" ذلك الجزء من سلوك المدرس الذي يتضمن الأداءات التي تحدث أثناء عملية التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي، بقصد التأثير المباشر على أداء الطلاب لتعديله وبالتالي تيسير وحدوث التعلم". (المفتي م.، 2000، صفحة 10)

كما أن الأداء هو:" مهارة سهلة ودقيقة قائمة على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف". (وزارة التربية الوطنية، 2000، صفحة 17)

ويعرف "متولي" الأداء على أنه: تنفيذ الأستاذ للدرس وربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب، واستخدام طرق تدريس متنوعة واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات الدرس أكثر مما في الكتاب المدرسي. (متولي فؤاد، 1991، الصفحات 168-169)

والأداء التربوي هو ماينجزه الأستاذ في مهام المهارات والكفايات بشكل قابل للقياس، التي تعد لهذا الغرض، كما من الممكن قياس نتائج أداء الأستاذ عن طريق قياس أداء وسلوكات المتعلم، الذي يعد حصيلة التدريس الفعال، وأنه كي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاءة عالية. (سهيلة م.، 2003، الصفحات 24-25)

التعريف الإجرائي للأداء التربوي للأستاذ

هو أي نشاط أو سلوك للأستاذ يؤدي إلى نتيجة إيجابية، بعد عملية التقويم التشخيصي القائم على قواعد توصل إلى إعداد مادة علمية بالطرق الحديثة.

ثانيا: طرق التدريس

إن وضوح الأهداف التربوية للأستاذ، وتكوينه بمقتضى هذه الأهداف تكوينا جيدا يمكنه من أداء تربوي جيد واستحداث طرق تتوافق وفق المادة التعليمية وكذا قدرات المتعلم، وهي من العوامل التي تساعده على اختيار طريقة التدريس المثلى، وكسب الوقت والجهد.

1. مفهوم طرق التدريس

"هي مجموع الأداءات التي يستخدمها الأستاذ لتحقيق سلوك متوقع لدى متوقع لدى المتعلمين".كما أنها تعتبر وسائل لإيصال المعلومات إلى المتعلمين بواسطة المعلم. (شحاتة ح.، 2001، صفحة 95)

وتعرف من طرف محمد عطية الأبراشي: بأنها الوسيلة التي نتبعها لتفهيم التلاميذ أي درس من الدروس درس من الدروس في أي مادة من المواد. (الأبراشي، 1993، صفحة 643)

بذلك يتبين أن الطريقة في التدريس هي ذلك المسار الذي يختاره المدرس بناءا على نوع المادة، وينظمه بشكل يسمح بوصول المعلومات والمهارات بصورة بسيطة وواضحة لبلوغ الأهداف التربوية المقصودة.

2. أنواع طرق التدريس

إن العملية التعليمية لا تقتصر على المعلومات فقط الموجودة في الكتاب المدرسي بل هي مزيج بين أطراف مترابطه توصل إلى أداء تربوي فعال ومنه إلى تحصيل تربوي ذو كفاءات عالية، ومن هذه الأطراف طرق التدريس التي يجب أن يلم بها الأستاذ والتي بنيت من تكوين أثناء الخدمة ومن تكوين الأستاذ المكون للأساتذة الباقون، ومن خبرة توصل إلى أنجع الطرق والوسائل التي تجعل المتعلم متعلما كفأً.

ومن هذه الطرق نجد:

الطريقة الإلقائية

وهي طريقة تقوم على الشرح والإلقاء من جانب الأستاذ، والإستماع والإستظهار من جانب المتعلم، وقد وضع "Harbert" وتلاميذه لهذه الطريقة قواعد وخطوات: (نوار، دون سنة، صفحة 29)

- المقدمة والتمهيد؛
- العرض؛
- الربط والمقارنة؛
- التعميم؛
- التطبيق.

طريقة المناقشة

"يقوم التلاميذ في هذه الطريقة بدراسة موضوع الدرس بأنفسهم قبل حضور الحصة، ثم يتنافسون فيما حصلوه من معلومات، وماتوصلوا إليه من استنتاجات من الكتب المختلفة. ومن فوائد هذه الطريقة أنها تحترم شخصية التلميذ الذي يصبح محور العملية التعليمية". (فتحي، 1994، صفحة 116)

طريقة الاستقراء والقياس

الاستقراء هي توصل الأحكام العامة من الحقائق الجزئية، بحيث يلاحظ المتعلم حقائق متنوعة، ثم يستنبط منها نتيجة عامة، والاستنباط معناه استخراج القاعدة أو القانون أو التعميم من خلال السؤال، وبهذا فالطريقة التي اتبعها في تعليمه تسمى استقراء.

وطريقة القياس هي: " قيام التلميذ بتطبيق القوانين أو التعميمات على الأمثلة، او المواقف المشابهة، أي أن الطريقة عكس الطريقة السابقة ". (نوار، دون سنة، صفحة 30)

طريقة حل المشكلات

وقد اهتم بهذه الطريقة "جون ديوي" الذي كان يرى أن الإنسان يتعلم عن طريق حل المشكلات، وقد بين المراحل التي تمر بها هذه الطريقة: (روبرت، 2000، صفحة 75)

- الشعور بالمشكلة وتحديدها والعمل على حلها؛
- جمع المعلومات حول المشكلة؛
- وضع الفروض الملائمة لحل المشكلة؛
- التحقق من الفروض بالتجربة؛
- الوصول إلى النتائج أو القوانين أو القواعد؛
- تصنيف النتائج.

إن هذه الخطوات المقترحة من طرف جون ديوي، وخاصّة من حيث ترتيبها المنطقي، لم تخضع عليها تعديلات واضحة، وهي مازالت يؤخذ بها لحد السّاعة، فهي تمثل الخطوات الأساسية في انتهاج أسلوب حل المشكلات في عمليّة التّدريس.

الخطوات الأساسيّة في بناء درس بواسطة حل المشكلات:

يمكن تلخيص الخطوات الأساسية في بناء درس بواسطة حل المشكلات فيما يلي: (غريب، 2003، الصفحات 183-184)

أ. **عملية التهييء**: تتأسس بيداغوجيا حل المشكلات على المفهوم الإجرائي الذّي ينطلق من تحديد الأهداف ووضع الاستراتيجيات ملائمة لتحقيقها، من محتوى وطرق ووسائل.

- **تخطيط الأهداف:** يضع الأستاذ أهدافا لدرسه تترجم ما سيصل إليه التلاميذ من معارف أو مهارات أو مواقف وكفايات. وهذه الأهداف تنسجم غالبا مع ما هو مخطط على مستوى البرامج والمقرّرات
- **تنظيم وضعيّة الفعل التّربوي:** عندما يخطّط الأستاذ للكفاية المراد تحقيقها فإنّه ينتقل بعد ذلك إلى التّفكير في الوضعيّة التّي سيكون عليها التلاميذ داخل القسم. ويعني ذلك التّفكير فيما سيقوم به هو ومايقوم بهالمتعلم من أنشطة وأفعال. فعند تحضير الأستاذ للوضعيات التعلمية عليه بالإجابة على عدة أسئلة منها:
  - ✓ ما المشكلة التي ينبغي مساعدة التلاميذ على طرحها وبلورتها؟
  - ✓ ما هي نقطة الانطلاق التّي ستؤدّي إلى طرح هذه المشكلة؟
  - ✓ كيف سيتوصّل التلاميذ إلى اقتراح فرضيات لحل المشكلة؟
  - ✓ ما هي الطّرق والوسائل والتّجارب التّي سيختبرون بواسطتها فرضياتهم؟
  - ✓ ماهي صيفات منتوجهم النّهائي؟

كما أنه يضع مختلف الافتراضات والتّوقّعات للسلوكات التي يمكن أن تصدر من تلاميذه، لكنه لا يمكنه حصرهاكلها، ورغم دقة وصعوبة التحضير لهذه الطريقة إلا أن الفاعل هو المتعلم، والأستاذ سيكون موجها وهذا هو أساس التدريس بالكفاءات وهو محور العمليات التكوينة التي يتعرض لها الأستاذ المكون وكذا باقي الأساتذة من أجل تحسين الأداء التربوي للأستاذ المكون بصورة خاصة والأستاذ بصورة خاصة، وتوفيره للشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي.

- **اختيار وضع الأدوات والوسائل** :إن طريقة حل المشكلات تفترض بالأساس توظيف أدوات ووسائل مختلفة ومتعددة، لأنها لا تنحصر عند حدود التّفاعل اللفظي بين المدرّس والتلاميذ، وإنّما تتطلّب إنجاز مهام وبحوث وتجارب.

وهكذا يحتاج التلاميذ إلى وسائل مثل: المطالعات والقراءات في وثائق مختلفة، ووسائل للبحث والاستطلاع، أدوات للاختبار والتجربة، وعلى الأستاذ تدريب تلاميذه على استخدام المصادر المختلفة لجمع المعلومات، وتبويبها ومن ثم تصنيفها، وكيفيّة الاستعانة بالمكتبة المدرسيّة للتّعرّف على كيفيّة الحصول على المعلومات اللازمة، كتلخيص بعض الموضوعات التي يقرؤونها، واستخراج ما هو مفيد في صورة أفكار رئيسيّة، وقراءة الجداول وعمل الرّسوم البيانيّة وطريقة استخدامها. (أبو جلالة، 2001، صفحة 108)

ب. **عمليّة الانجاز أو التنفيذ:**وهي توظيف ما تم تهيئته في المرحلة السابقة، ولماكانت طبيعة العمل مفتوحة ومرنة و التّلاميذ هم اللذين يضعون المشكلة ويسعون لإيجاد حلول لها كما يطلب من المتعلم كتابة بعض الفرضيات ثم اقتراح بعض الطرق لاختبار تلك الفروض، فإنّ الأستاذ لا يعلن عن الأهداف التّي خطّط لها،بل يحرص على أن يبقى عمل التّلاميذ متّجها نحو تحقيق مؤشرات الكفاءة معاحترام مراحل طريقة حل المشكلات، لكنّه لا يتدخّل مباشرة لضمان ذلك (غريب، 2003، صفحة 185).

وكل ذلك يفعله بطريقة غير مباشرة فهو يوجه ملاحظة أو سؤال أو يندمج مع مجموعة ويحتك مع أخرى من أجل الوصول لتنمية القدرة على العمل الجماعي....، وهنا يظهر عمل الأستاذ الكفء الذي يحور درسه بطريقة ذكية مطبقا طريقة من أهم الطرق في التدريس بالكفاءات مطبقا ماتطرق إليه في الدورات التكوينة مع مراعاة مستويات تلاميذه التي حددها قبلا من التقويم التشخيصي.

طريقة المشروع

صاحب هذه الطريقة"وليم كلباترك"، وهي طريقة عملية تقوم على اقتراح مشروع لحل مشكلة أو لخدمة غرض يقوم به فرد أو جماعة، ويتطلب تنفيذه تنظيما للعمل، وله أربعة خطوات هي: (الأبراشي، 1993، صفحة 244)

- تحديد الهدف واختيار المشروع؛
- وضع خطة العمل ودراسة جميع جوانب المشروع؛
- تنفيذ المشروع تحت رقابة وتوجيه الأستاذ؛
- الحكم النهائي وتقويم النتائج شفويا وكتابيا.

القواعد العامة لطريقة المشروع: (نوار، دون سنة، صفحة 31)

- تحديد الهدف من الدرس؛
- وضع خطة الدرس وإعداده؛
- إثارة ميل التلاميذ للدرس؛
- النشاط الإيجابي للمتعلمين، وتوجيه الأستاذ وإرشاده أثناء كل نشاط؛
- التقويم.

مما سبق نجد التدريس بالكفاءات، تدريس الفاعل فيه هو المتعلم، لكن الأستاذ المكون وغيره من الأساتذة وإن بان دوره دور الموجه فقط، لكن ومن خلال مالاحظناه سانفا فإن مرحلة التحضير للدرس تبقى هي الأهم من أجل توجيه سليم يظهر كفاءة الأستاذ والمتعلم وكفاءة التكوين الذي أخذه الأستاذ المكون أثناء الدورات التكوينية والأيام الدراسية...الخ.

ثالثا: التقويم التشخيصي

يحضى موضوع التقويم بأهمية بالغة في كل المقاربات التربوية، ويعد التقويم التشخيصي أحد الأنواع المهمة في مدخل المقاربة بالكفايات، ويقف هذا النوع من التقويم على المكتسبات السابقة للتلميذ لقياس مدى تمثل التلميذ للمعارف والمهارات التي تلقاها في مرحلة سابقة، وقد أولت وزارة التربية الوطنية لهذا النوع من التقويم اهتماما كبيرا لما له من تأثير على العملية التربوية بشكل عام وعلى المتعلم والذي هو محور العملية التعليمية بشكل خاص من خلال تأكيدها على ضرورة إنجازه، والتركيز عليه في الدورات التكوينية التي يتلقاها الأستاذ المكون وباقي الأساتذة، ولكي نعرج لهذا النوع من التقويم وجب أن نسلط الضوء على: التقويم، والتقويم التربوي.

1. تعريف التقويم التربوي

التقويم لغة

جاء في منجد اللغة والأعلام كلمة قوم الشيء: أي أزال الاعوجاج، وأقام المائل أو المعوج أي عدله، ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وقوم الشيء أي عدله، وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما ويقوم به .القيمة جمع قيم أي الثمن الذي يعادل المتاع، والقيمي نسبة إلى القيمة على لفظها، والقيم كل ذي قيمة، فيقال : كتاب قيم أي ذو قيمة، وتقاوم القوم الشيء بينهم أي قدروا له ثمنا، واستقام استقامة المتاع أي قومه بمعنى ثمنه وجعل له قيمة معتدلة أو عادلة ومستقيمة. (المنجد في اللغة والأعلام، 2003، صفحة 664)

وجاء في معجم اللغة العربية" القاموس المحيط" قومت السلعة واستقمته ثمنْته واستقام اعتدلوقومته عدلته فهو قويم ومستقيم. (الفيروز، 1955، صفحة 168)

يقول ابن منظور: قوم السلعة واستقامها: أي قدرها. (ابن منظور، 1985، صفحة 500)

التقويم اصطلاحا

يعرف "بلوم" التقويم على أنه مجموعة من العمليات المنظمة التي تبين ما جرى بالفعل من تغيرات على مجموعة من الأساتذة مع تحديد المقدار ودرجة ذلك التغيير". (بوعبد الله و مقداد، 1998، صفحة 09)

تعريف فؤاد أبو حطب: يتضمن مفهوم التقويم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير les normes أو المستويات les standardsأو المحكات les critères لتقدير هذه القيمة كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام.

التقويم التربوي هو: "تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيء في ضوء غرض ذات صلة، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية". (شعلة، 2005، صفحة 23)

عرفه الدوسري:"إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه إلي يحقق أهدافها ويزيد من فاعليتها وكفاءتها وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها واستمرارها" (الإطار المرجعي للتقويم التربوي، 2000، صفحة 34). ويعني إصدار حكم قيمة بشأن عمل المتعلم،ويقصد به أيضا تعديل الاعوجاج ف تعلمات المتعلم وفق خطة تربوية مرسومة وأهداف محددة، كما يراد به تصحيح وتعديل الاختلالات التي قد تشوب الفعل التعليميالتعلمي بكل مكوناته.وهو أنواع: تقويم تشخيصي، تقويم تكويني، تقويم تحصيلي. (الفاسي، 2014، صفحة 72)

أهداف التقويم:

يهدف التقويم بصفة عامة لجمع معلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتخاذ قرارات، كما يهدف إلى تسيير التعلمات الفردية وتحسينها، وهي وظيفة بيداغوجية تهدف إلى إتخاذ قرارات تتعلق بتعلم كل تلميذ.

ويعتبر التدريس بالكفاءات التقويم بأنواعه: التشخيصي والتكويني والتحصيلي جزءا لايتجزأ من مسار التعلم، لا من أجل الحكم بالنجاح والفشل، بل من أجل تدعيم المسعى الدراسي، وذلك يقتضي القدرة

على استخدام وسائل التعليم والتعلم، والأخذ بالحسبان تنوع التلاميذ، " لأن الغاية الأساسية لوجود التقويم هي إرشاد وتيسير تقدم كل تلميذ في تعلماته ". (وزارة التربية الوطنية، 2016، صفحة 285)

وهو مايميز هذا التقويم عن التقويم التقليدي الذي يجعل من الامتحانات الفصلية هي اساس الانتقال من سنة الى سنة دون تقييم الكفاءات والمهارات التي يتمتع بها المتعلم في كل نشاط تعليمي تربوي.

2. التقويم التشخيصي

يقصد به الوقوف على المكتسبات السابقة للمتعلمين وتقديم العلاجات الضرورية التي ستمكنهم من متابعة التعلمات من جديد. فوظيفة هذا النوع من التقويم وظيفة توجيهية أي أنها توجه عمل الأستاذ وتضع المتعلمين على طريق التعلمات الجديدة،قبل تنفيذ البرنامج وقبل الشروع في الدرس الجديد ويأتي قبل الشروع في التقويم التكويني.

وتعرفه التوجيهات التربوية بأنه تقويم يسمح بقياس الاستعدادات والقدرات والمعارف الضرورية التي ستساعد المتعلم على متابعة واكتساب ما يستعمله من وسائل متبعة في تقويم سيرورة التعلم على شكل أنشطة كتابية أو شفوية.

"وهو إجراء عملي يقوم به الأستاذ في بداية السنة الدراسية وفي بداية كل محور وكذلك في بداية كل درس حتى يتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين مدى تحكم المتعلم في المكتسبات القبلية من قدرات، ومهارات، ومعارف، والتي يستند عليها تعليم معطيات جديدة". (نقادي، 1993، صفحة 85)

أهداف التقويم التشخيصي

يُلخص ين عبد الغني أهداف التقويم فيما يلي: (بن عبد الغني، 2009، صفحة 03)

- معرفة مستوى المتعلمين الحصيلة النهائية لما تلقوه من تعليم سابق؛
- جمع معلومات وبيانات ومعرفة الظروف الاجتماعية للمتعلمين؛
- يمكن من التنبؤ بسلوك التلاميذ في مختلف المواقف التعليمية؛
- تشخيص المهارات والقدرات التي يتمتع بها المتعلمون والتي تمكنهم من متابعة وإجراء الأنشطة؛
- يمكن من اختيار الأهداف وتحديدها مع المكتسبات القبلية؛
- يمكن الأستاذ من معرفة كيفية الإنطلاق في الدرس؛
- تمكن الأستاذ من طرح الإشكالية المناسبة للدرس.

أهمية التقويم التشخيصي

تكمن أهمية التقويم التشخبصب في: (بوجلابن، 2013، صفحة 07)

- التركيز على المكتسبات القبلية؛
- مراعاة الفروق الفردية من خلال تنويع الأنشطة والأساليب؛
- تحديد الأهداف الخاصة للوحدة مسبق؛
- –تحديد الأخطاء المتوقعة من طرف المتعلمين؛
- تحديد الزمن اللازم لتحقيق الأهداف؛
- تحديد المشكلات المتوقعة التي تواجه المعرفة الجديدة؛
- التنوع في استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة؛
- تعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف لدى المتعلم؛
- جعل الأستاذ يتمكن من استخراج المكتسبات القبلة لدى المتعلم من خلال ماعرفه عنه من خلال عملية التقويم التشخيصي؛
- رسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم؛
- توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي.
-

رابعا: التعليـم الرقـمي

1. تعريف التعليم الرقمي

عرفه إبراهيم بن عبد الله المحيسن بأنه: "ذلك التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية، في الاتصال بين المعلمين و المتعلمين و المؤسسة التعليمية برمتها". (المحيسن، 2002)

ويذكر الغريب زاهر في تعريفه للتعلم الإلكتروني أنه "توظيف أسلوب التعليم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الإنترنت، معتمدة على الاتصالات المتعددة الاتجاهات وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس والخبرات والبرمجيات في أي وقت وبأي مكان". (الغريب، 2009، صفحة 54)

تعريف محمد صالح العويد و آخرون:"هو التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان". (التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض، 2002)

تعريف"آلين" على أنه:"استعمال هادف منظّم للنظم الإلكترونية أو الحاسوب في دعم عمليات التعلم". (Allen, 2003, p. 145)

أما حسن زيتون فيعرفه: "تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط" (زيتون، 2005، صفحة 24). وقد كان تعريف حسن زيتون تعريفا شاملا من حيث تبيان محتوى التعليم الرقمي، وكيفية إنجازه، وكذلك بين فيه حتى أساليبه، ووقته ومن يدير هذا النوع من التعليم.

2. أنماط التعليم الرقمي

التعليم الرقمي المباشر

والذي يتمثل في تلك الأساليب و التقنيات التعليمية المعتمدة على الشبكة العالمية للمعلومات قصد إيصال مضامين تعليمية للمتعلم في الوقت الفعلي والممارس للتعليم أو التدريب.

الرقمي غير المباشر

وهو الذي يتمثل في عملية التعلم من خلال مجموعة الدورات التدريبية والحصص المنظمة والتي بدورها تتضمن تركيب وتعليمية هامة ويعتمد هذا النوع من التعلم الرقمي بالنسبة لحالة وجود ظروف متعددة لا تسمح بالحضور الفعلي للفرد المتعلم.

3. أهداف التعليم الرقمي

يمكن تلخيص أهداف التعليم الرقمي فيما يلي: (لونيس و اشعلال، 2011)

- القدرة على تلبية حاجات و رغبات المتعلمين المعرفية والعلمية؛
- تحسين عملية الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة والوصول إليها في الوقت المناسب؛
- سرعة تجديد المعلومات و المعارف و ترتيبها حسب أهميتها و الموقف المعاش؛
- تحسين التفاعل و التعامل بينأطراف العملية التعليمية، المعلم المتعلم الإدارة.

4. خصائص التعليم الرقمي

حسب الاتحاد الأمريكي للتعليم عن بعد نجد من خصائص التعليم الرقمي مايلي: (يخلف، 2019، الصفحات 176-177)

- تدعيم عملية تكوين الفرد وتوفير الاتصال والتفاعل المتبادل؛
- الانتقال من نموذج نقل المعرفة إلى النموذج التعليم الموجه؛
- تشجيع المشاركة الديناميكية والحيوية للمتعلم؛
- الاعتماد على المهارات وبالخصوص في شقها التفكيري العالي؛
- توفير مستويات متعددة من التفاعل و تشجيع التعليم النشط؛
- التركيز في عملية التعليم على مناقشة ودراسة مشكلات من الواقع المعاش للمتعلمين.

5. استراتيجيات التعليم الرقمي

تتنوع بيئات التعلم الإلكتروني لتتناسب مع تنوع المتعلمين، وتنوع كذلك المقررات والأهداف، غير أنه لا ينبغي التعامل مع التعلم الإلكتروني دون تحديد الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، ويقصد بها الكيفية التي يتم بها تقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين، حيث يتضمن نظام التعلم الإلكتروني تصميم استراتيجيات تعلم مختلفة بما يتضمنه النظام من خدمات الجيل الثاني للويب وأدوات إلكترونية في نقل المحتوى واحداث عملية التعلم.

وتتضمن استراتيجيات التعلم عددا من الإجراءات لتقديم المحتوى التعليمي بشكل يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية وتتنوع تلك الاستراتيجيات بتنوع الأهداف، حيث إن هناك العديد من الاستراتيجيات التعليمية الإلكترونية التي تتنوع وتعد ويترتب على ذلك تنوع في الأنشطة التي يقوم بها المعلم والطالب ولا يمكن القول بأن هناك استراتيجية معينة أفضل من غيرها من الاستراتيجيات وقد تكون هناك استراتيجية أفضل من غيرها تبعا لبيئة التعلم والظروف التعليمية وفي حدود إمكانيات مادية أو بشرية معينة (زيتون، 2005، صفحة 05). ويمكن عرض استراتيجيات التعلم الإلكتروني على النحو التالي:

استراتيجية المحاضرة الإلكترونية

تعد المحاضرة طريقة لتقديم الحقائق والمعلومات يمكن تقديمها من خلال ملفات الصوت، أو ملفات الفيديو أو ملفات النصوص أو من خلال أحد نظم تأليف عروض الوسائط المتعددة مثل Flash أو Power Point واتاحتها للمتعلم خلال المقرر بحيث يمكن تحميلها وسماعها ومشاهدتها في أي وقت، كما يمكن أن تحتوي المحاضرة على بعض الروابط المرتبطة بموضوع الدرس. ويتم تنفيذ استراتيجية المحاضرة في

بيئات التعلم الإلكترونية من خلال بعض الملفات التي تعرض الموضوع الدراسي بأنواع وطرق مختلفة، وهذه الملفات بأنواعها يتم تحميلها على الإنترنت وذلك لإعادة تشغيلها بواسطة المستخدم على جهاز الكمبيوتر الخاص به. (عزمي، 2008، صفحة 195)

استراتيجية التعلم بالمناقشات الإلكترونية

ويعرف الدكتورزاهرالغريب استراتيجية المناقشات الإلكترونية بأنها "منتدى يتضمن محادثات إلكترونية قائمة على التفاعلات المتبادلة بين المشاركين والتعاون في عرض المعلومات، وإبداء الآراء في العملية والتعليمية، والمساعدة في التغلب على المشكلات الزمانية والمكانية التوقيت المناقشة أو المشكلات النفسية التي تعوق تنفيذ مواجهة المواقف التدريبية والمشاركة بنشاط وجدية" (الغريب، 2009، صفحة 305).

وتعد استراتيجية النقاش من أهم أدوات الاتصال والتفاعل في بيئة التعلم الالكتروني حيث يتم من خلالها تحقيق العديد الأهداف التربوية ويمكن تعريفها بأنها استراتيجية تسمح للمستخدمين بالتواصل من خلال إرسال موضوعات للأعضاء كي يقرؤونها و يعلقون عليها إما بطريقة خطية متعاقبة Linear، أو بطريقة خطية متداخلة Threaded.

استراتيجية التعليم المبرمج الإلكتروني

يتم فيه تجزئة المحتوى إلى وحدات تعليمية صغيرة مرتبطة مع بعضها بشكل تحلد فيه مسارات متعددة يتفاعل معها المتعلم ويعتمد انتقال المتعلم بين أجزاء المقرر على إجابته عن الأسئلة المختلفة من خلال الاختبارات ذاتية التصحيح. (زين الدين، 2005، صفحة 219)

استراتيجية حل المشكلات إلكترونيا

تهدف طريقة حل المشكلات إلى مساعدة المتعلم ليتمكن من إدراك المفاهيم المعرفية الأساسية في حل المشكلات التعليمية التي قد تواجهه، كما تساعد المتعلم على توجيه سلوكه وقدراته، ويمكن تطبيق استراتيجية حل المشكلات في التعلم الالكتروني عن طريق طرح مشكلة بحثية على الطلاب من خلال صفحة المقرر Online Course بحيث يطلب منهم توظيف ما قد تعلموه الحل المشكلة، ولكن بشكل فردي، ويمكن لكل طالب مناقشة المعلم بواسطة البريد الإلكتروني أو الحوار المباشر (زين الدين، 2005، صفحة 219).

كما يمكن طرح مشكلة بحثية يقوم المعلم باختيارها ومناقشة المتعلمين حولها وترك كل متعلم على حده لكي يطرح وجهة نظره لحلها، ثم تجمع الحلول وتوضع على لوحة المناقشة Discussion Boards

بحيث تدور حولها مناقشات جدلية موسعة بواسطة كافة المتعلمين لأخذ الآراء حولها التحديد أنسب هذه الحلول ووضع المبررات الكافية لتبنى الحل الأنسب، ثم الوصول لقرار نهائي بهذا الحل وتعميمه على الطلاب (عزمي، 2008، صفحة 415).

استراتيجية التعلم بالاكتشاف الإلكتروني

تعد هذه الاستراتيجية من أفضل الطرق لحصول تعلم قوامه الفهم، حيث إن الطالب في موقف الاكتشاف يكون متعلماً نشطاً، ويكتسب تعلماً فعالا ومثمرا، كما يكتسب مهارات البحث ومهارات الملاحظة والتصنيف والتنبؤ والقياس والتفسير والتقدير والتصميم وتسجيل الملاحظات وتفسير المعلومات وغيرها من المهارات. والاكتشاف هو عملية تنظيم للمعلومات بطريقة تمكن المتعلم من أن يذهب إلى أبعد من المعلومات المقدمة له كما يمكن القول بأنه الطريقة التي يتم من خلالها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم أو التعميم المراد تعلمه حتى نهاية الموقف التعليمي الذي يتم من خلاله تدريس المفهوم أو التعميم. (شحاته، 2009، صفحة 250)

استراتيجية الألعاب التعليمية

هدف إلى تعليم موضوعات الدراسة من خلال الألعاب المسلية بغرض توليد الإثارة و التشويق التي تحبب المتعلمين في تعلم هذه الموضوعات، كما تنمي لديهم القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرار والمرونة والمبادرة والمثابرة والصبر، وتحتوي كل لعبة على عدد من المكونات منها مضمون اللعبة، والأهداف التعليمية للعبة، وقواعد اللعبة ودور اللاعبين، والتعليمات الخاصة باللعب وكيفية حساب المكسب والخسارة، بحيث تكون معروفة للمتعلم قبل اللعب. (زيتون، 2005)

استراتيجية التعلم بالمحاكاة

المحاكاة هي تمثيل الموقف أو مجموعة من المواقف الحقيقية التي يصعب على المتعلم دراستها في الواقع، بحيث يتيسر عرضها والتعمق فيها لاستكشاف أسرارها، والتعرف على نتائجها المحتملة عن قرب عندما يصعب تجسيد موقف معين في الحقيقة، نظرا لتكلفته أو خطورته – كالتجارب النووية والتفاعلات الكيميائية الخطيرة وغيرها. (سلامة، 2002، صفحة 299)

استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات

تعتبر استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تدريب واعداد الطلاب، حيث تتميز بإمكانية توظيف واستخدام أدوات التفاعل الإلكتروني عبر

الويب لتحقيق التعاون والمشاركة في تنفيذ هذه المشروعات، والاستفادة من كافة المصادر الإلكترونية المتاحة عبر الويب في الحصول على المعلومات وتبادلها إلكترونية بين الطلاب وبعضهم البعض، دون اللجوء للمعلم المشرف على المشروعات. (طلبة، 2016)

وتعد استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات من الاستراتيجيات التي تشغل عقل المتعلم في اكتساب المعرفة والمهارات من خلال عمليات الاكتشافأسئلة مرتبطة بالمنهج وبناء منتج نهائي يتم تقييمه في ضوء تحقيقه لأهداف التعلم من خلال مجموعة من المهام التي يتبعها المتعلم والمصممة بعناية من قبل المعلم. (الحلفاوي، 2011، صفحة 124)

خامسا: تقويم أداءالأستاذ المكون

إن مهمة الأستاذ المكونلا تقتصر فقط على تلقين المادة العلمية باستخدام عدد من الأساليب والأنشطة التعليمية، وإنما تتعدى ذلك ليكون قادراً على متابعة تعلم التلاميذ ونموهم، ومتابعة الأساتذة والأساتذة الرئيسيين والحرص على تكوينهم تكوينا مستمرا يوصل إلى كفاءات، ولأنه ركن أساسي تتوقف عليه نجاح العملية التعليمية، جودتها وفاعليتها في تحقيق الأهداف، لذلك يخضع للتقويم المستمر، من طرف الجهات المخولة لها ذلك: مدير المدرسة، المفتش.

وقد أشار الدكتور سعيد محمد السعيد خلال الكلمة الإفتتاحية للمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس سنة 2002إلى دور المورد البشري في عملية التقويم حيث ذكر: "عندما نريد أن نقوم أي جانب من جوانب المنظومة التعليمية ونحكم على مدى كفاءة كل مكون منها، لا ينبغي أن يتم هذا في ضوء تصورات فلسفية أو أُطر نظرية، ولكن ينبغي أن يتم تقويم كل عنصر فى ضوء الأداء الفعلي ومدى تمكنه من جوانب معينة ينبغي أن يقوم بها أو يكتسبها" (السعيد، 2002). وفي هذا أيضاً إشارة واضحة لضرورة الإستناد إلى أسس تمثل إطارا مرجعيا لإصدار الأحكام عند تقويم أداء الأستاذ.

1. مجالات تقويم الأستاذ

يأتي تعدد مجالات تقويم الأستاذ نتيجة لتعدد المهارات الأساسية التي يجب أن تتوفر لديه وهذه المهارات هي: (أحمد، 1991، الصفحات 23-24)

المهارات المعرفية

وهي حصيلة ما كونه الأستاذ من معلومات وأفكار من خلال سنوات تأهيله كأستاذ، أو من خلال سنوات عمله بالتدريس، والتكوين الذي يتلقاه أثناء الخدمة، وهذه الحصيلة تتصل بخصائص المدرسة التي يعمل فيها وأهدافها، ووسائل الاتصال وقنواته، ونظام المعلومات والحقائق المتعلقة بكيفية تسيير العمل وتطويره وتقويمه.

المهارات الإنسانية

وهي تلك المهارات التي تتصل بفهم كيفية التعامل مع أنماط العلاقات الإنسانية المختلفة، فالمدرسة تمثل نسيجا اجتماعيا بما تضمه من الزملاء، التلاميذ وعائلاتهم التي تنتمي بدورها إلى شرائح متعددة من المجتمع، بالإضافة إلى علاقات التلاميذ مع بعضهم البعض، وكل هذا يمثل الوسط المدرسي.

المهارات الفنية

وهي تلك الخبرة التي يمتلكها الأستاذ وتبدو فيما يقوم به من أداء تدريسي داخل الفصل مثل مهارات التخطيط السليم للدرس، الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية، التنظيم الجيد للأنشطة المدرسية وغيرها. ويرى حجي أن مجالات تقويم الأستاذتكمن فيإعداده وتنميته المهنية وكفاياته، وأداؤه التعليمي وإسهامه في العمل الإداري المدرسي، واتصاله بأولياء الأمور، وعلاقاته داخل المدرسة وخارجها والتزامه بعمله ودوره القيادي والريادي. (حجي، 2004، صفحة 16)

أما مجالات المهارة المعرفية والمهارة الفنية التي يمكن أن يُقوم فيها الأستاذ فهي الآتي: (الآغا، 2004، صفحة 994)

- المعرفة المتعلقة بالمادة العلمية وأساليب تدريسها؛
- المعرفة بعملية التعلم وخصائص المتعلمين؛
- المعرفة بإجراءات تصميم وتخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس؛
- المعرفة المتعلقة بالنمو المهني لدى الأستاذ؛
- المعرفة المتعلقة بعلاقة المدرسة بالمجتمع؛
- وهذه المهارات يمكن أن تقوم نظريا، وهذا ما اتفقت الدراسات على أنه تقويم لامتلاك المهارة، وقد تقوم أدائيا وهذا تقويم للممارسة.

2. أهداف تقويم أداء الأستاذ

يهدف تقويم أداء الأستاذ إلى: (سليمان م.، 2006، صفحة 06)

- استخدام التقويم كوسيلة لتشخيص الاحتياجات: الهدف هنا هو استخدام التقويم لتحديد احتياجات الأساتذة من الإنماء المهني مستقبلاً؛
- تحسين المهارات والكفاءات العلمية والتربوية الخاصة بفن التدريس؛
- تعزيز الحصول على الخبرات التدريسية؛
- تطوير الأنشطة الصفية واللاصفية؛
- تحسين قدرة الأستاذ على التحكم والاستثمار الأمثل للوقت المحدد.

وقد يُحين تقويم أداء الأستاذوتتجدد معاييره حتى يكون عمليا وموضوعيا،يُفيد الأستاذالمكون نفسه ويُفيد الأطراف التربوية الأخرى ذات الصلة بتدريبه وتأهيله، على أنه ينبغي على الأستاذ المكون أن يمد جسور المعرفة نحو ما يُستجد من تطبيقات تقنية حتى يستطيع أن يؤدي أداء تدريسيا فعالا ومُبدعا تظهر نتائجه فى مخرجات تعليمية نافعة لنفسه ولمجتمعه، متكيفا مع عصره مساهما في حل مشاكله، مبدعا ومبتكرا.

3. دور التكوين في تحسين الأداء التربوي للأستاذ المكون

يعد التكوين من أهم الإتجاهات وأساليب إعداد االأستاذ الكفء، فمهما يكن الإعداد الأولي عالي المستوى، إلا أنه لايصل إلى التطورات الحاصلة على جميع المستويات الاجتماعية والسياسية والتربوية وحتى الدولية. حيث يهدف الى تنمية قدرات الأساتذة المكونين أو غيرهم، من خلال تزويدهم بالمعلومات والمهارات الجديدة المطلوبة لتحقيق استراتيجية الدولة في المجتمع، اذ أن طبيعة التغيرات التي تعيشها المؤسسات في الوقت الحاضر سواء كانت تكنولوجية، أو تنظيمية أصبحت تفرض عليها ضرورة توافق قدرات الموظفين مع ما يستجد من هذه التطورات بغية تحقيق فلسفة الدولة في المجال التربوي، وأصبح لزاما عليها أن تبحث عن برامج التكوين المناسبة للأساتذة في مؤسسات التكوين والتدريب المختلفة والمؤهلة فلا يكفي أن يتم تعيين الأساتذة، إنما يجب إعدادهم وتنمية قدراتهم على الأداء التربوي بكل طرقه، ومساعدتهم في الحصول على الجديد من المعلومات والمعارف والأساليب الجديدة وصقل مهاراتهم. وللتكوين تأثيرات متعددة على أداء الأساتذةأهمها ما يلي: (بوقطف، 2014، الصفحات 93-94)

- رفع مستوى أداء الأستاذ المكون الكمي والنوعي؛
- تقوية العلاقات الإنسانية بين الفاعلين التربويين سواء كانوا أساتذة أو إداريين؛
- تنمية شعور الأساتذةبالإنتماء للمؤسسة التربوية؛

- توعية الأساتذة بأهمية التكوين واكسابهم القدرة على البحث عن ماهو جديد والمستحدث في شتى مجالات العمل؛
- المساعدة في تجديد، وإثراء معلومات الأفراد وحل مشاكلهم في العمل؛
- تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد في المؤسسة؛
- تطوير امكانيات الأفراد لقبول التكيف مع التغيرات الحاصلة؛
- توطيدالعلاقة بين الفاعلين التربويين في المؤسسة.

خلاصة

إن وضوح الأهداف التربوية للأستاذ المكونين ومعرفته بالمتعلمين لايتأتى إلا بتكوين مستمر يجعل منه أستاذا كفءا مواكبا للعصر، مستطيعا لحل مشاكل من هم أمانة عنده من أساتذة، أساتذة رئيسيين ومتعلمين وجب الوصول بهم إلى الكفاءة المطلوبة في ظل عولمة، الغالب فيها للأقوى والسلاح الوحيد الذي يواجه به هو علم ممنهج مواكب للعصر.

الفصل الخامس:

عرض المعطيات الميدانية وتفسيرها ومناقشة نتائج الدراسة

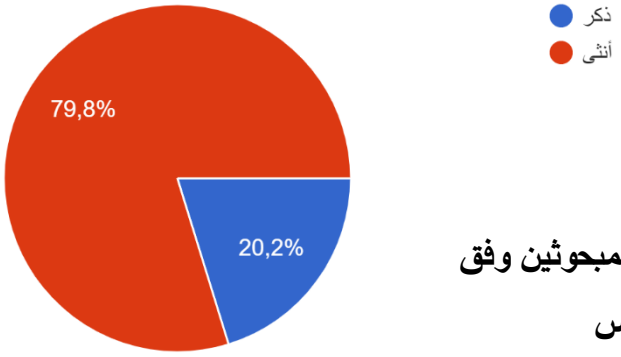
عرض المعطيات الميدانية وتفسيرها

I. الجداول البسيطة:

المحور الأول: البيانات الشخصية

الجدول رقم (05): يوضح توزيع المبحوثين وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة ٪
ذكر	18	20,20
أنثى	79,80	71
المجموع	100	89

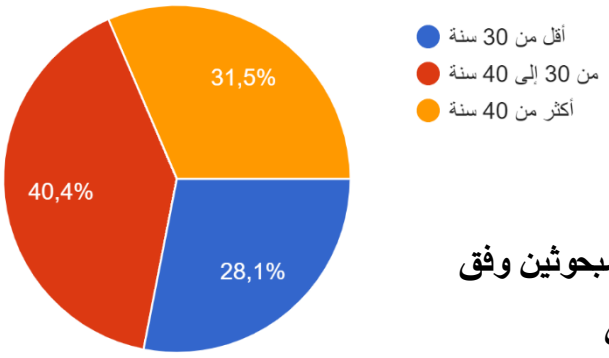


الشكل (01): توزيع المبحوثين وفق متغير الجنس

تشير النتائج المتحصل عليها بعد تفريغ البيانات وجدولتها وحساب عدد التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بتوزيع المبحوثين وفق الجنس، ومن خلال الجدول رقم (05) والشكل رقم (01) يتضح بأن نسبة الإناث المبحوثات قدرت بـ: 79.80 %. بينما تقدر نسبة الذكور بـ: 20.20 %. وهما نسبتان تعكسان تمثيل الجنسين في قطاع التربية بشكل عام وفي المقاطعة التربوية المعنية بالدراسة بشكل خاص. ومرد هذا التوازن هو اكتساح العنصر النسوي للمناصب التربوية والإدارية في المدرسة الجزائرية جراء الطبيعة التربوية للمدرسة من جهة، ومن جهة أخرى نجد التحصيل العلمي المعتبر للنساء في الجامعات والمعاهد بالجزائر.

الجدول رقم (06): يوضح توزيع المبحوثين وفق متغير السن

السن	التكرار	النسبة ٪
أقل من 30 سنة	25	28,10
من 30 إلى 40 سنة	36	40,40
أكثر من 40 سنة	28	31,50
المجموع	89	100



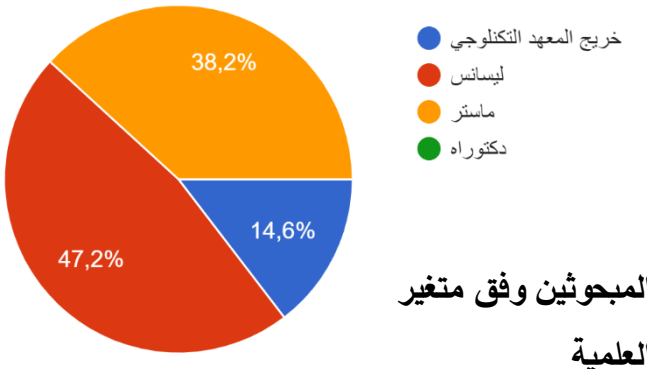
الشكل (02): توزيع المبحوثين وفق متغير السن

من خلال الجدول رقم (06) والشكل رقم (02) يظهر جليا أن أغلبية أفراد عينة البحث هم من فئة الشباب والذين قدرت أعمارهم بأقل من 40 سنة. أين كانت نسبة الذين تقل أعمارهم عن 30 سنة بـ 28.10 % والذين تتراوح أعمارهم بين 30 و40 سنة بـ 40.40%. أما الذين تزيد أعمارهم عن 40 سنة فقدرت نسبتهم بـ 31.50 %. نلاحظ توازن في الفئات العمرية للمستجوبين مما يدل على التوزيع الأمثل لموظفي المدرسة الابتدائية وفق المناصب المعتمدة والتمثيل العمري.

وبما أن قرابة الـ 70 % من المبحوثين شباب فهذا يساهم في استخدام نتائج الدراسة لاحقا في استخلاص توصيات تكون موجهة مباشرة لهم بحكم أن ما يزال لهم الكثير من الوقت في ممارسة وظائفهم.

الجدول رقم (07): يوضح توزيع المبحوثين وفق متغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة ٪
خريج المعهد التكنلوجي	13	14,60
ليسانس	42	47,20
ماستر	34	38,20
دكتوراه	00	00,00
المجموع	89	100

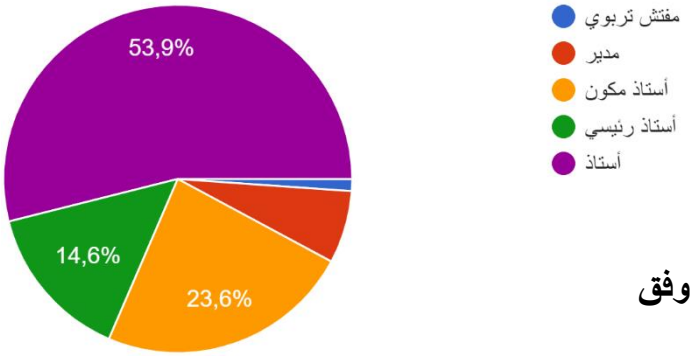


الشكل (03): توزيع المبحوثين وفق متغير الرتبة العلمية

تشير النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (07) والشكل رقم (03) أن الحصة الأكبر من أفراد عينة الدراسة هم من خريجي الجامعات بنسبة قاربت 85%، أين كان المتحصلين على شهادة الليسانس بنسبة 47.20 %، ونسبة 38.20 % للمتحصلين على شهادة الماستر، أما خريجي المعهد التكنولوجي فكانوا بنسبة 14.60 %، في حين لا يوجد تمثيل فيما بين المبحوثين ممن تحصلوا على شهادة الدكتوراه بنسبة: 00.00 %.

الجدول رقم (08): يوضح توزيع المبحوثين وفق متغير الرتبة المهنية

الرتبة المهنية	التكرار	النسبة ٪
مفتش تربوي	01	01,10
مدير	06	06,70
أستاذ مكون	21	23,60
أستاذ رئيسي	13	14,60
أستاذ	48	53,90
المجموع	89	100



الشكل (04): توزيع المبحوثين وفق متغير الرتبة المهنية

توافقت نسب الرتب المهنية للمستجوبين مع النسب المقدمة من طرف مفتشة التربية للمقاطعة المعنية بالدراسة، والمبينة في الإطار المنهجي (أنظر الجدول رقم01)، مما يثبت التزام الباحثة بالتوزيع الحقيقي للاستمارات على المبحوثين المعنيين بالدراسة.

المحور الثاني: كيفية مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي

تكمن مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي في:

الجدول رقم (09): معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم

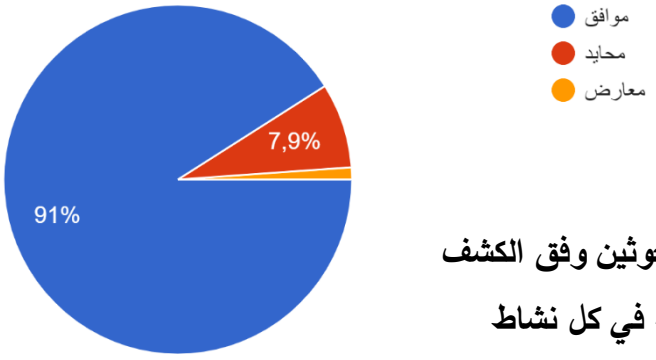
السؤال 05	التكرار	النسبة ٪
موافق	87	97,80
محايد	01	01,10
معارض	01	01,10
المجموع	89	100

الشكل (05): توزيع المبحوثين وفق معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم

تبين نتائج الجدول أعلاه رقم (09) والشكل رقم (05) أن غالبية أفراد العينة والمقدرة نسبتهم بـ: 97.80 %، يقرون بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال التعرف على المكتسبات القبلية للمتعلم. في حين أن نسبة 01.10 % من المبحوثين يعارضون ذلك، وبنفس النسبة أجاب مبحوث واحد بالحياد. وبالتمعن في هذه النتائج نستخلص الدور المحوري للأستاذ المكون في معرفة الأساتذة للمكتسبات القبلية للمتعلمين قصد تحسين عملية التقويم التشخيصي للتلاميذ.

الجدول رقم (10): الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط

السؤال 06	التكرار	النسبة ٪
موافق	81	91,00
محايد	07	07,90
معارض	01	01,10
المجموع	89	100

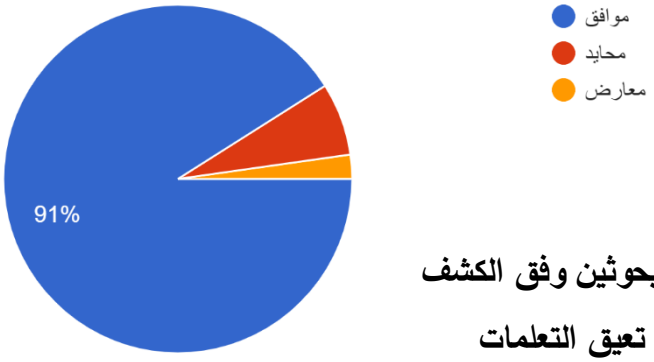


الشكل (06): توزيع المبحوثين وفق الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط

نلاحظ من خلال الجدول رقم(10) و الشكل رقم(06) أن النسبة الأكثر لأفراد العينة والمقدرة بـ 91%، قد أقرت بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط، مما يجعل الأستاذ يركز على أهم النقاط التي توصل المتعلم إلى الفهم الجيد لكل نشاط، وهذا دليل على أنه هناك تأثير قوي لعملية تكوين الأستاذ المكون في عملية التقويم التشخيصي، في حين أن 5,6 %، قد التزموا الحياد في إجاباتهم بينما عارض ذلك مبحوث واحد فقط.

الجدول رقم (11): الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات

السؤال 07	التكرار	النسبة ٪
موافق	81	91,00
محايد	06	06,70
معارض	02	02,20
المجموع	89	100

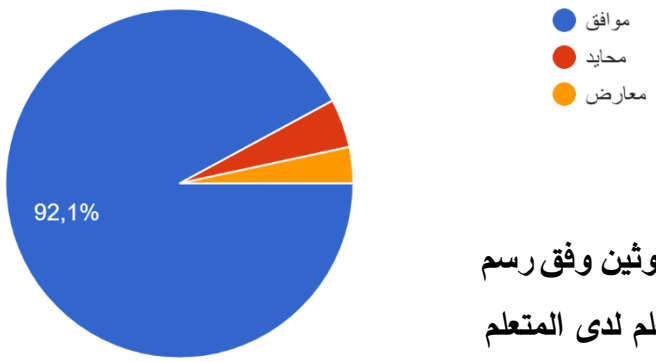


الشكل (07): توزيع المبحوثين وفق الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات

يوضح الجدول رقم(11) والشكل رقم(07) أجوبة المبحوثين حول مساهمة تكوين الأستاذ المكون في التقويم التشخيصي في الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات وذلك بنسبة 91.0 %، بينما كان الحياد في إجابة الأساتذة بنسبة 6,7%، وقد عارض ذلك ما نسبتهم 2,2%.

الجدول رقم (12): رسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم

السؤال 08	التكرار	النسبة ٪
موافق	82	92,10
محايد	03	03,40
معارض	03	03,40
المجموع	89	100

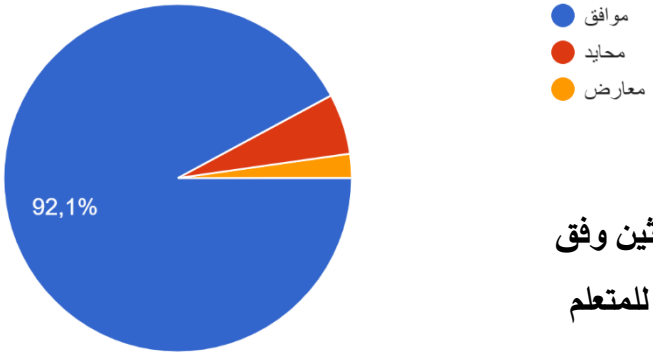


الشكل (08): توزيع المبحوثين وفق رسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم

أجاب ما نسبتهم 92,1% بالموافقة على أن تكوين الأستاذ المكون أثناء الخدمة يساهم في تحسين عملية التقويم التشخيصي فيما يخص وضع مخططا لمعيقات التعلم لدى المتعلمين، بينما تساوت نسبتي المعارضين ومن التزموا الحياد والتي قُدرت بـ: 3,4% وهي تمثل 3 مفردات من مجموع عينة البحث.

الجدول رقم (13): معرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم

السؤال 09	التكرار	النسبة ٪
موافق	82	92,10
محايد	05	05,60
معارض	02	02,20
المجموع	89	100

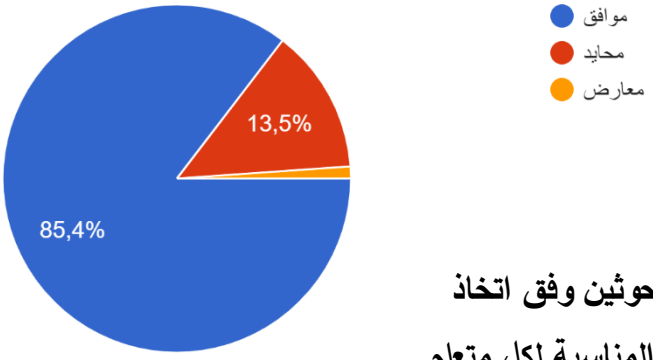


الشكل (09): توزيع المبحوثين وفق معرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (13) والشكل رقم(09) أن النسبة الغالبة 92,1% من المبحوثين مع أن تكوين الأستاذ المكون يساهم في التقويم التشخيصي الذي من خلاله يمكن معرفة الأستاذ لنقاط القوة والضعف لدى المتعلم، في حين أن نسبة 2,2% يرون عكس ذلك، أما الذين التزموا الحياد فنسبتهم 5,6% وهي نسبة ضئيلة تتوج النسبة الغالبة.

الجدول رقم (14): اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم

السؤال 10	التكرار	النسبة ٪
موافق	76	85,40
محايد	12	13,50
معارض	01	01,10
المجموع	89	100

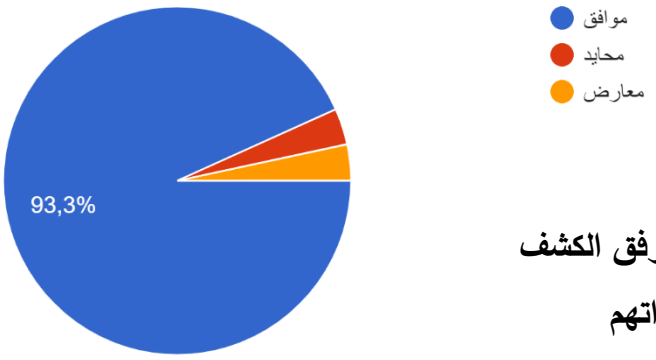


الشكل (10): توزيع المبحوثين وفق اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم

وافق 76 مبحوث أي بنسبة 85,4% من مجمل المبحوثين على أن التكوين الذي يتلقاه المكون يساهم في عملية التقويم التشخيصي من خلال اتخاذ الأستاذ للقرارات التي توصل المتعلم إلى النجاح والمتمثلة في رسم أهداف قبلية وبعدية من طرف الأستاذ وتطبيقها وفق العملية التكوينية التربوية خلال السنة الدراسية، وقد عارض مبحوث واحد ذلك ما يدعم نسبة الموافقة، بينما كانت نسبة 13,5% إجابة بالحياد.

الجدول رقم (15): الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم

السؤال 11	التكرار	النسبة ٪
موافق	83	93,30
محايد	03	03,40
معارض	03	03,40
المجموع	89	100

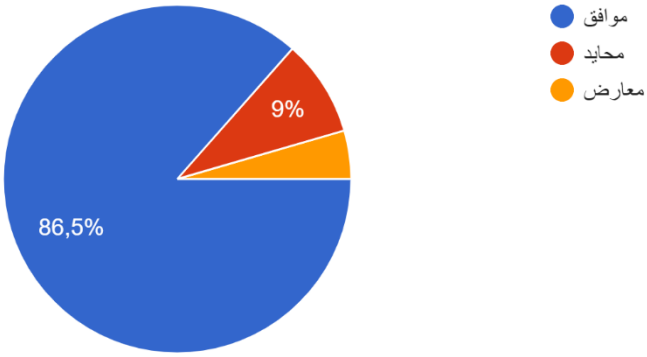


الشكل (11): توزيع المبحوثين وفق الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم

لقد أبرز معظم الأساتذة وبنسبة 93,3% موافقتهم على أن تكوين الأستاذ المكون يساهم في التقويم التشخيصي، ويجعل الأستاذ يكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم بالاعتماد على هذا التقويم المحضر سابقا عبر التحيينات المقدمة من طرف الأساتذة المكونين في الندوات التربوية، والتي تعتمد على خبراتهم القبلية واطلاعهم على ما هو جديد، أما الذين أجابوا بالحياد قد تساوت نسبتهم بنسبة المعارضين والتي قدرت بـ 3.4%.

الجدول رقم (16): السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم

السؤال 12	التكرار	النسبة ٪
موافق	77	86,50
محايد	08	09,00
معارض	04	04,50
المجموع	89	100

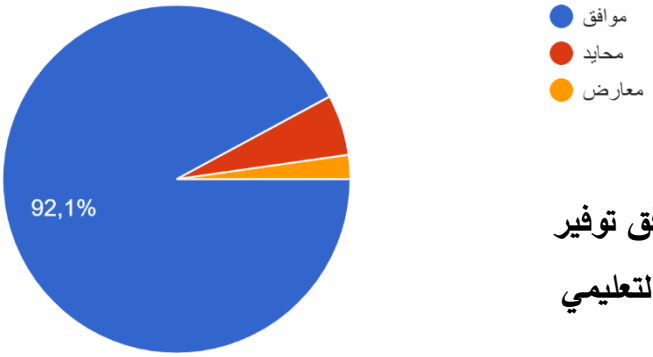


الشكل (12): توزيع المبحوثين وفق السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم

وافق 77 مبحوث أي بنسبة 86,5% على أن تكوين الأستاذ المكون يجعل الأستاذ يعرف كيفية التعامل مع المتعلم من خلال السماح له بالمحاولة والخطأ أثناء عملية التقويم التشخيصي مما يسمح بتعديل سلوكه التربوي والتعليمي، بينما كانت نسبة الحياد 9.0 %، ونسبة المعارضين 4,5%.

الجدول رقم (17): توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي

السؤال 13	التكرار	النسبة ٪
موافق	82	92,10
محايد	05	05,60
معارض	02	02,20
المجموع	89	100



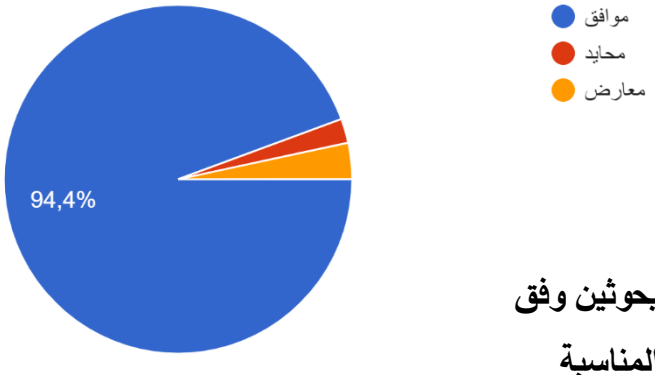
الشكل (13): توزيع المبحوثين وفق توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي

أشارت نتائج الجدول رقم(17) والشكل رقم(13) أن تكوين الأستاذ المكون يساهم في التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وذلك بنسبة 92,1%، أما الذين عارضوا فكانوا بنسبة 2,2%، والحياد كان بنسبة 5,6%.

وهذا ما يعكس إدراك أغلبية المبحوثين لجودة تكوين الأستاذ المكون، وهو نتاج كل المنظومة التكوينية في المدرسة الابتدائية والتي تضم الندوات الداخلية، الندوات الخارجية، الأيام الدراسية، الأيام التكوينية، الزيارات.

الجدول رقم (18): طرح مشكلة الدرس المناسبة

السؤال 14	التكرار	النسبة ٪
موافق	84	94,40
محايد	02	02,20
معارض	03	03,40
المجموع	89	100



الشكل (14): توزيع المبحوثين وفق طرح مشكلة الدرس المناسبة

نسبة 94,4% وافقت على أن العملية التكوينية التي يتلقاها الأستاذ المكون أثناء الخدمة تساهم في التقويم التشخيصي وتجعل من الأستاذ يطرح مشكلة الدرس المناسبة في بدايته ويعرف كيفية حلها خلال خطوات كل نشاط، فكلما كانت المشكلة مناسبة وواضحة ومبنية على أساس صحيح كلما جعلت من المتعلم يفكر جيدا في حل هذه المشكلة، أما المعارضين فقد كانوا بنسبة 3,4% والمحايدين كانوا بنسبة 2,2% وهي نسب ضئيلة جدا بالمقارنة مع نسبة الموافقة.

الجواب رقم (15): في رأيك، كيف يستطيع الأستاذ المكون تحسين عملية التقويم التشخيصي في الصف الدراسي؟

احتوت أجوبة المبحوثين حول السؤال الخامس عشر والمتعلق برأي المبحوث في كيفيةمساهمة الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي في الصف الدراسي، على 22 إجابة أحتوت على 25 رأي، قسموا على ثلاثة أبعاد هي:

تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال نشاط الأستاذ المكون في الصف المدرسي، وذلك عبر:

- رصد مكامن النقص قصد المعالجة ومكامن القوة الحاصلة قصد التعزيز؛
- الكشف عن نقاط قوة وضعف المتعلمين وميولهم والسماح لهم بالمحاولة بالخطأ، لأن الخطأ يولد الصحيح وهذا ما يزرع الثقة بالنفس لدى التلاميذ؛
- معرفه الفروق الفرديةللتلاميذ والصعوبات التي يواجهونها، ومحاولة تدليلها باستعمال الأنشطةالمناسبة، واستخدام وسائل القياس ومختلف الأساليب (الملاحظة، البيانات، اختبار القدرات، المقابلات والمسار الدراسي)؛
- طرح أسئلةغير مباشرة حول الدرس على بعض التلاميذ وبترتيب تدريجي،أو مشكلة من يوميات التلاميذ مرتبطة بالدرس أو من خلال وضعية إدماجية مجسدة في الواقع؛
- عدم الاعتماد فقط على الامتحانات القبلية في التقويم التشخيصي للتلاميذ، بل باستخدام طرق بيداغوجية ذكية تزيد في التفاعل الصفي وتسمح بمعرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم.

تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال نشاط الأستاذ المكون في تحضير النشاطات الصفية، وذلك عبر:

- الاطلاع الجيد على أهداف التقويم التشخيصي، من خلال معرفة مؤشرات الكفاءة النهائية لكل مستوى دراسي، قصد تحديد ملمح الخروج لكل سنة؛
- التركيز على وضع مؤشرات الكفاءة المراد الوصول اليها، وذلك حسب كل نشاط خاص بالتقويم التشخيصي؛
- معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم والمرتبطة بكل نشاط، وذلك من خلال وضع منحنى تقويم تشخيصي لكل متعلم؛
- مراعاة مدى حضور الأهداف الاجرائية بجميع أبعادها المعرفية، النفسية والقيمية التي تلامس السلوك المهاري للمتعلم.

تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال الصفات الواجب توفرها في الأستاذ المكون، وذلك عبر:

- فهم صعوبات التعلم، من خلال التعرض لتكوين خاص، يُتبع بالتحيينات الضرورية؛
- القدرة على الاتصال والتواصل في إدارة النشاطات التعلمية، التعليمية والتدرب عليها، وذلك من خلال اكتساب مهارات الاتصال الشفهية، الكتابية والجسدية؛
- استغلال الخبرات المكتسبة في عمليات التقويم التشخيصي، وذلك من خلال تنويع هذه العمليات وتوظيفها حسب ظروف التدريس قصد الوصول إلى الفعالية المرجوة.

من خلال ما سبق: نجد أن تكوين الأستاذ المكون يحسن من عملية التقويم التشخيصي وهي التي تبنى عليها العملية التكوينية ومن خلالها يمكن للأستاذ المكون أن يحدد كيفية التعامل مع المتعلم الذي قد لا يعرف عليه في البداية إلا اسمه ووضعيته الاجتماعية، وقد كانت النسب المرتفعة المتراوحة بين 97,8% و85,4% إجابة بموافق ذات دلالة إحصائية على أن تكوين الأستاذ المكون يساهم في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال معرفة المكتسبات القبلية، والكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات، ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى المتعلم مما يسهل العملية التعليمة.

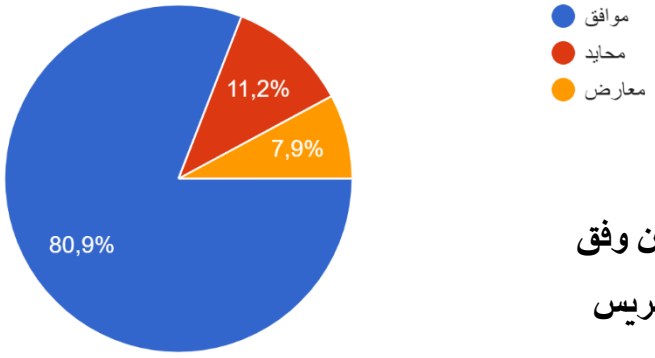
ومنه نستنتج أن تكوين الأستاذ المكون في المدرسة الجزائرية من خلال ندواته وأيامه الدراسية وزياراته التفتيشية...الخ، يساهم إسهاما فعالا وكبيرا في عملية التقويم التشخيصي الذي يعتبر الحجر الأساس التي تبنى عليها العملية التكوينية.

المحور الثالث: كيفية مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس

تكمن مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس في

الجدول رقم (19):إتباع الطرق الحديثة في التدريس

السؤال 16	التكرار	النسبة ٪
موافق	72	80,90
محايد	10	11,20
معارض	07	07,90
المجموع	89	100

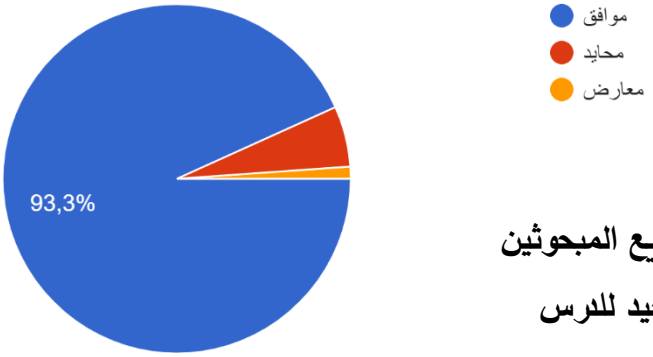


الشكل (15): توزيع المبحوثين وفق إتباع الطرق الحديثة في التدريس

أكد المبحوثين وبنسبة 80,9% على أن تكوين الأستاذ المكون يساهم في تحسين طرائق التدريس من خلال إتباع الطرق الحديثة في التدريس، وأحدث هذه الطرق التدريس بالكفايات، في حين أن نسبة 7,9%، عارضوا ذلك بينما نسبة 11,2% التزموا الحياد.

الجدول رقم (20):الشرح الجيد للدرس

السؤال 17	التكرار	النسبة ٪
موافق	83	93,30
محايد	05	05,60
معارض	01	01,10
المجموع	89	100

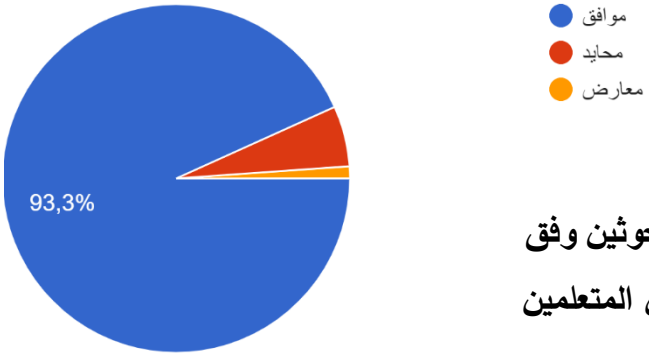


الشكل (16): توزيع المبحوثين وفق الشرح الجيد للدرس

أجمع مجتمع البحث بنسبة 93.3 % على مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تمكين الأستاذ من الشرح الجيد للدرس، ويقابل ذلك نسبة 1,1% معارض وهي نسبة تؤكد مساهمة التكوين أثناء الخدمة في الشرح الجيد للدرس وتوصيل المعلومة للمتعلم، أما نسبة الحياد فقد كانت 5,6%.

الجدول رقم (21): مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

السؤال 18	التكرار	النسبة ٪
موافق	83	93,30
محايد	05	05,60
معارض	01	01,10
المجموع	89	100

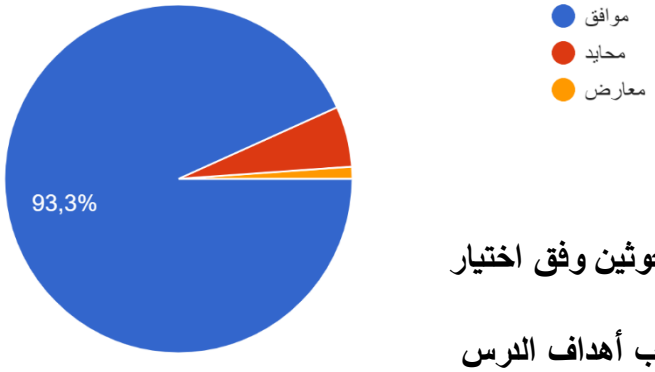


الشكل (17): توزيع المبحوثين وفق مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(21) والشكل (17) أن مجتمع البحث قد وافق بنسبة 93,3% على أن تكوين الأستاذ المكون يساهم في تحسين طرائق التدريس من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومن خلال الملاحظة بالمشاركة في التكوين أثناء الخدمة فإن الأستاذ يطالب خلال هذه الدورات التكوينية أن يراعي فعلا الفروق الفردية للمتعلم، ولا يتعامل فقط مع المتعلم ذو الكفاءة العالية وبذلك يطبق هذا أثناء التدريس ويُحَسِّن في طرائقه من أجل الوصول إلى جميع المتعلمين.وقد عارض شخص واحد من مجتمع البحث ذلك بينما 5 مفردات التزموا الحياد.

الجدول رقم (22): اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس

السؤال 19	التكرار	النسبة ٪
موافق	83	93,30
محايد	05	05,60
معارض	01	01,10
المجموع	89	100

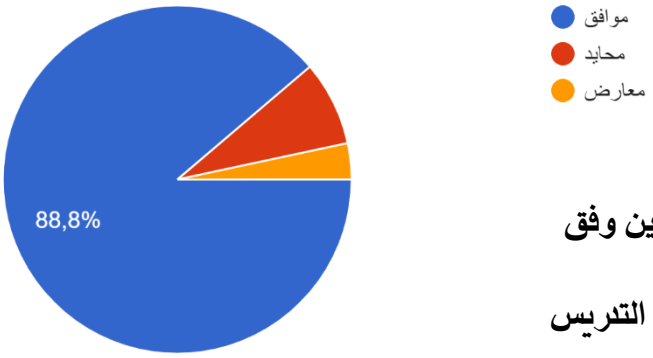


الشكل (18): توزيع المبحوثين وفق اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس

تؤكد نتائج الجدول رقم(22) والشكل رقم (18) على أن تكوين الأستاذ المكون يساهم في اختيار طرق التدريس التي تتناسب مع أهداف الدرس بمجموع 83 مفردة من مجتمع البحث أي بنسبة 93.3 %، فالأستاذ قبل تدريسه لأي نشاط يضع مؤشرات كفاءة يريد التوصل إليها أثناء مراحل الدرس ويختار معها أنسب الطرق الموصلة إلى النتيجة، ومن خلال الملاحظة بالمشاركة أثناء الندوات الداخلية والخارجية والتي هي جزء لا يتجزأ من تكوين الأستاذ المكون بصورة خاصة فإنه وباقي الأساتذة، يختارون الطرق الأنسب التي تتلاءم مع أهداف ومؤشرات الكفاءة لكل درس ونشاط. بينما عارض ذلك 1,1%، و5.6 %التزموا الحياد.

الجدول رقم (23): استخدام المناقشة والحوار في التدريس

السؤال 20	التكرار	النسبة ٪
موافق	79	88,80
محايد	07	07,90
معارض	03	03,40
المجموع	89	100



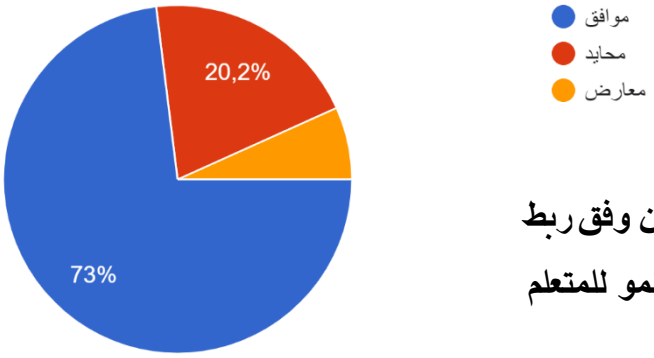
الشكل (19): توزيع المبحوثين وفق استخدام المناقشة والحوار في التدريس

أجاب جل المبحوثين وبنسبة 88,8 %، بالموافقة حول مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال المناقشة والحوار، وقد دعم صدق هذه النسبة المقابلة التي أجريتها مع السيد مدير مدرسة يكن الهادي الذي أكد على أن التكوين أثناءالخدمة للأستاذ المكون يساهم في استخدام المناقشة والحوار في التدريس، كون أن التدريس بالكفاءات تدريس لا يعتمد على الأستاذ فقط كما هو حال التعليم التقليدي، أين يُعد المتعلم فيه عبارة عن متلق فقط وإنما في التدريس بالكفاءات فالعملية التعليمية محورها المتعلم وهو ماتدعوا إليه كل أشكال التكوين أثناء الخدمة.

بالنسبة للذين التزموا الحياد فنسبتهم 7,9%، أما النسبة المتبقية والمتمثلة فيما يقارب 3,4%فهي التي ترى أن التكوين لا يساهم في استخدام المناقشة والحوار في التدريس.

الجدول رقم (24): ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم

السؤال 21	التكرار	النسبة ٪
موافق	65	73,00
محايد	18	20,20
معارض	06	06,70
المجموع	89	100



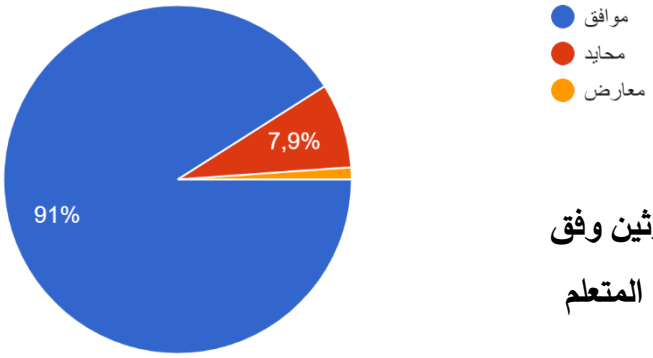
الشكل (20): توزيع المبحوثين وفق ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم

تظهر لنا بيانات الجدول رقم (24) والشكل رقم (20) أن معظم مجتمع البحث وبنسبة 73%،قد وافق على أن تكوين الأستاذ المكون يجعله يربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم. وأثناء مشاركة الباحثة لعمليات التكوين أثناء الخدمة الموجهة للأساتذة المكونين، لاحظت إرشاد الأستاذ المكون إلى ضرورة تبيان الالتزام بخصائص النمو للمتعلم وأن متعلم المدرسة الابتدائية له خصوصيات كونه مازال صغيرا، فطرق التدريس وجب ربطها بهذا المفهوم وبهذه الخصوصية.

وقد عارض ذلك ما نسبته 6,7%، أما الحياد فكان بنسبة 20,2%، وهذه النسبة مع أنها أقل من نسبة القائلين بنعم إلا أنه وجب التوقف عندها من طرف المختصين في المجال التربوي والقائمين على التكوين أثناء وقبل الخدمة.

الجدول رقم (25): المرونة في حل مشكلات المتعلم

السؤال 22	التكرار	النسبة ٪
موافق	81	91,00
محايد	07	07,90
معارض	01	01,10
المجموع	89	100

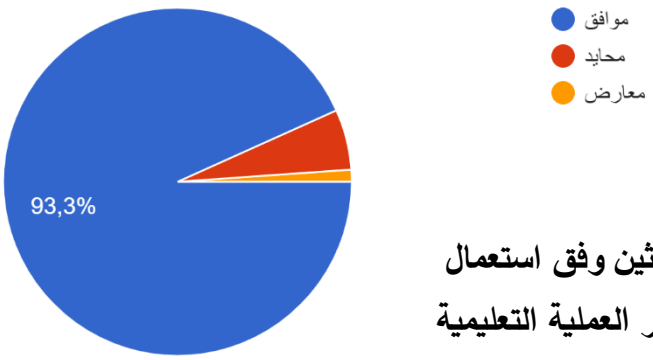


الشكل (21): توزيع المبحوثين وفق المرونة في حل مشكلات المتعلم

تبين لنا النسبة المرتفعة في هذا الجدول على أنها موافقة ومؤكدة أن تكوين الأستاذ المكون يساهم في استعمال المرونة في حل مشكلات المتعلم وله علاقة وطيدة بذلك، وذلك بنسبة 91.0 %، وهذا دليل أن التكوين يجعل من الأستاذ مرنا مع المتعلم فتكون النتيجة إيجابية على هذا الأخير، فيتعلق بالأستاذ. وإذا حصل ذلك انعكس بالضرورة على التحصيل الدراسي. أما المعارضون فقد كانت نسبتهم 1,1% وهي نسبة ضئيلة جدا بالمقارنة مع الموافقين، والحياد كانت نسبته 7,9%.

الجدول رقم (26): استعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية

السؤال 23	التكرار	النسبة ٪
موافق	83	93,30
محايد	05	05,60
معارض	01	01,10
المجموع	89	100



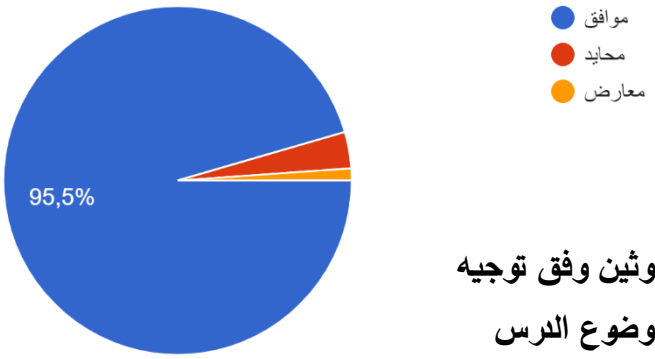
الشكل (22): توزيع المبحوثين وفق استعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية

لقد أكد مجتمع البحث بنسبة 93,3% أن تكوين الأستاذ المكون يساهم إسهاما فعليا في استعمال طرق بيداغوجية تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، وهذا ماأكدته الملاحظة بالمشاركة سواء كانت في التكوين أثناء الخدمة بأنواعه أو بالمشاركة في القسم أثناء مرافقة الباحثة –كونها أستاذ مكون–للأساتذة الجدد، ومن خلال أيضازيارتها لبعض الأساتذة الذين تُشرف على تكوينهم، فالتدريس بالكفاءات يؤكد ويوجب على الأستاذ أن يجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية.

في حين أن نسبة 1,1% هي نسبة المعارضين لهذا البند، أما المحايدون فكانوا بنسبة 5.6 %.

الجدول رقم (27): توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس

السؤال 24	التكرار	النسبة ٪
موافق	85	95,50
محايد	03	03,40
معارض	01	01,10
المجموع	89	100

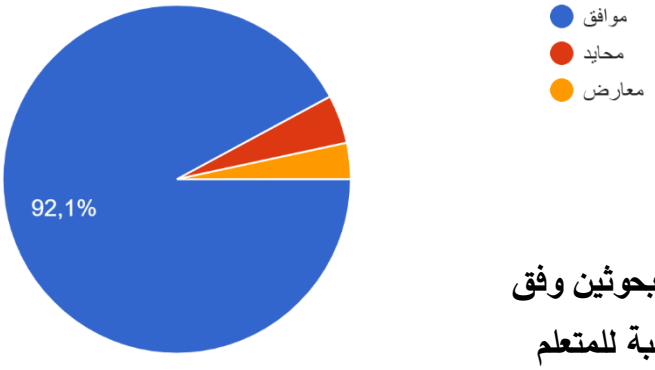


الشكل (23): توزيع المبحوثين وفق توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس

أجاب معظم المبحوثين حول مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس بالموافقةوبنسبة 95,5%، بينما كانت نسبة المحايدين بـ: 3,4%، والمعارضين بنسبة 1,1%.

الجدول رقم (28): انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم

السؤال 25	التكرار	النسبة ٪
موافق	82	92,10
محايد	04	04,50
معارض	03	03,40
المجموع	89	100

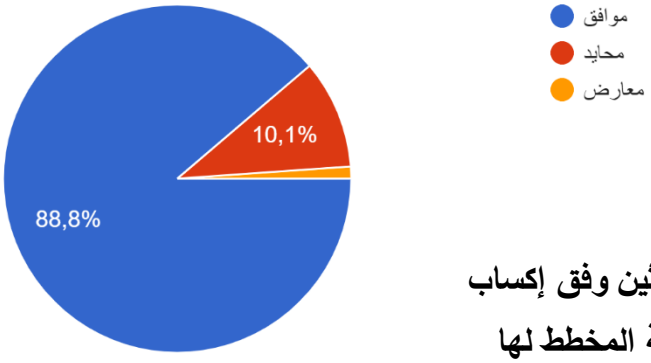


الشكل (24): توزيع المبحوثين وفق انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم

تظهر لنا بيانات الجدول رقم (28) والشكل رقم (24) أن نسبة المبحوثين الذين أكدوا على أن تكوين الأستاذ المكون يمكنه من انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم هي 92,1% وهذا ما تؤكده الباحثة من خلال الملاحظة، حيث رأت أن الأستاذ في قسمه وأثناء تعرضه لكل درس يجد العديد من الأنشطة التي توصل إلى نفس الكفاءة، فينتقي ما يناسب المتعلم وقدراته ومستواه، أما نسبة الحياد فقد كانت 4.5 %، في حين بلغت 3.4 % نسبة المبحوثينالذين يجزمون أن التكوين لايسمحللأستاذ المكون –على وجه الخصوص والأستاذ بشكل عام– أن ينتقي الأنشطة المناسبة للمتعلم.

الجدول رقم (29): إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها

السؤال 26	التكرار	النسبة ٪
موافق	79	88,80
محايد	09	10,10
معارض	01	01,10
المجموع	89	100

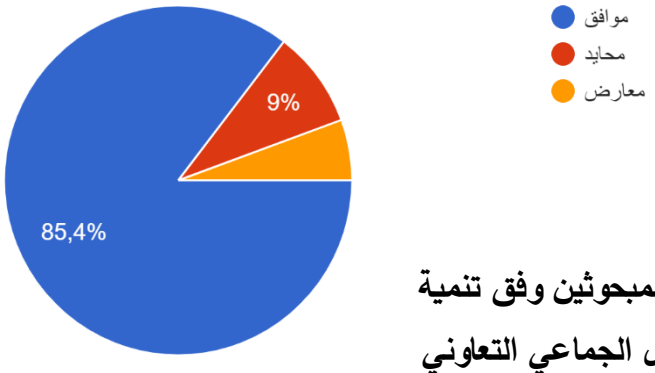


الشكل (25): توزيع المبحوثين وفق إكساب المتعلمين الخوات التربوية المخطط لها

تظهر لنا بيانات الجدول رقم (29) والشكل رقم (25) أن نسبة 88,8% من المبحوثين يوافقون على مساهمة تكوين الأستاذ المكون في جعل أستاذ التعليم الابتدائي يكسب المتعلمين الخبرات المخطط لها، بينما المحايدون كانوا بنسبة 10,1%،والذين لا يوافقون هم بنسبة 1,1%.

الجدول رقم (30): تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني

السؤال 27	التكرار	النسبة ٪
موافق	76	85,40
محايد	08	09,00
معارض	05	05,60
المجموع	89	100



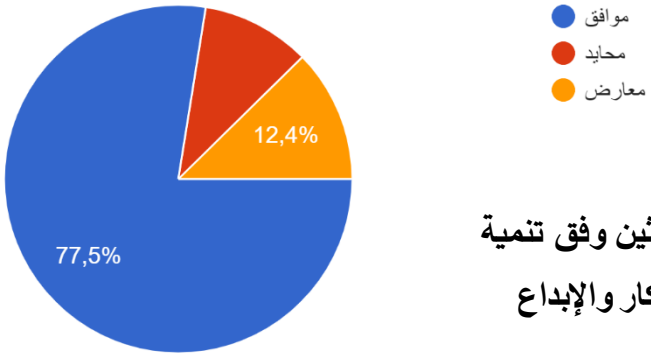
الشكل (26): توزيع المبحوثين وفق تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني

إجابات المبحوثين حول مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني تتمثل فيما يلي: نسبة 85,4%موافقون، ويمكن تفسير هذا الإجماع من خلال تناولنا فكرة "فلاندرز" الذي أكد على أن التكوين أثناء الخدمة يساهم في الجانب الاتصالي، الذي يتلخص في بعض الأداءات التي يقوم بها المدرس في نقل الحماسة للدرس وجلب الانتباه للأستاذ. (المفتي م.، 2000، الصفحات 04-10)

بينما نسبة 9% لم يجزموا بذلك وأجابوا بالحياد، أما المعارضون فقد كانت نسبتهم 5,6%.

الجدول رقم (31): تنمية قدرة المتعلمين على الابتكار والإبداع

السؤال 28	التكرار	النسبة ٪
موافق	69	77,50
محايد	09	10,10
معارض	11	12,40
المجموع	89	100



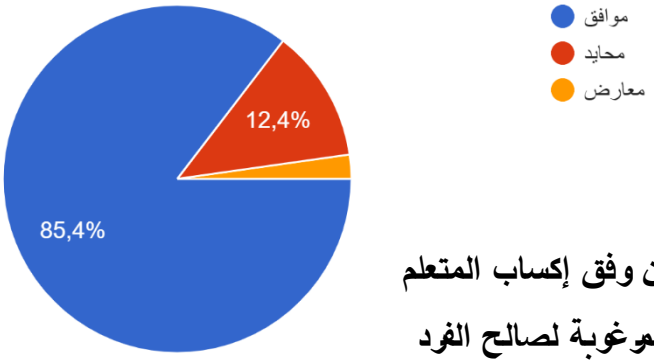
الشكل (27): توزيع المبحوثين وفق تنمية قوة المتعلمين على الابتكار والإبداع

يبرز الجدول رقم (31) والشكل رقم(27) إجماع مجتمع البحث بما نسبته 77,5 %، على مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تنمية قدرات المتعلمين على الابتكار والإبداع، وهذا ما تنادي به الإرساليات الموجهة للأساتذة والتي يتلقونها في شتى أنواع التكوين المستمر على غرار الندوات الداخلية والخارجية، بأن يقوم الأستاذ خلال كل مناسبة وطنية أو دينية كذكرى اندلاع الثورة أو عيد العلم، بتدريب المتعلمين على نشاطات ثقافية وتربوية وحتى رياضية تمنحهم فرصا للابداع والابتكار، ويتم ذلك من خلال اجتماع يدخل في إطار التكوين بين أعضاء الفريق التربوي، أين توضع خطة من أجل تنمية هاته القدرات كالبحث عن أهم الشخصيات وإبراز إبداع المتعلمين في مجال الرسم وغير ذلك، وهذه الإرساليات لدليل على أن وزارة التربية مهتمة بتنمية قدرات المتعلمين من خلال المدرسة الابتدائية وتكوين الأستاذ المكون وغيره من الأساتذة على ذلك. (وزارة التربية الوطنية، 2012، الصفحات 16-17) أنظر الملحق رقم 03

أما في ما يخص المعارضين لمساهمة تكوين الأستاذ المكون في تنمية قدرات المتعلمين على الابتكار والإبداع، والمحايدين، فقد كانت نسبتهما على التوالي 12,4% و10,1%.

الجدول رقم (32): إكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع

السؤال 29	التكرار	النسبة ٪
موافق	76	85,40
محايد	11	12,40
معارض	02	02,20
المجموع	89	100

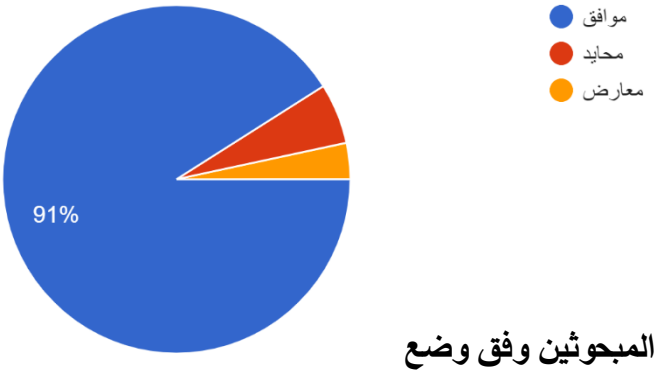


الشكل (28): توزيع المبحوثين وفق إكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع

تشير نتائج الجدول رقم (32) والشكل(28) إلى إجابات المبحوثين حول مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس وإكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع بنسبة 85,4% موافق، 12,4% محايد و2,2% معارض، وهو ما يؤكد أن السياسة التربوية في الجزائر منبثقة من فلسفة المجتمع، وهذا مادعت إليه الوظيفية بربط التعليم بالمجتمع وقد أكد "دوركايم" ذلك في قوله: "إن التربية شيء اجتماعي"، وقد أكد "تيودور شولتز" على ضرورة التركيز على التعليم من خلال التدريب المستمر وتحليل العلاقة بين النظام التربوي والنظام الاجتماعي.

الجدول رقم (33): وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية

السؤال 30	التكرار	النسبة ٪
موافق	81	91,00
محايد	05	05,60
معارض	03	03,40
المجموع	89	100



الشكل (29): توزيع المبحوثين وفق وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية

إجابات المبحوثين حول مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تمكينه من وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية جاءت كالتالي: 91.0 % موافقون على ذلك، بينما 5.6 % التزموا الحياد وما نسبته 3,4% كانوا معارضين.

الجواب رقم (31): في رأيك، كيف يساهم الأستاذ المكون في تحسين طرق التدريس؟

احتوت أجوبة المبحوثين حول السؤال الحادي والثلاثون والمتعلق برأي المبحوث في كيفيةمساهمة الأستاذ المكون في تحسين طرق التدريس، على 22 إجابة أحتوت على 25 رأي، قسموا على ثلاثة أبعاد هي: **تحسين طرق التدريس من خلال نشاط الأستاذ المكون في الصف المدرسي**، وذلك عبر:

- الاطلاع على نظريات التعلم،واستحداث طرق تدريس فعالة تخدم المتعلم وتتميز بالمرونة، التلقائية، الابداع، التجديد والابتكار؛
- مراعاة الخلفية المعرفية للمتعلم (قدراته، امكاناته، اهتماماته وحاجاته)، واحترام شخصيته وتنميتها من خلال إثارة تفكير المتعلم والتنمبؤبميولاته وقدراته؛
- ادخال المشكلات اليومية في العملية التربوية، وذلك بتكييف الوسائل، الأنشطةومنهجية التدريس وفق المشكلة المعالجة؛
- استعمال واتباع طرق وأساليب حديثة تسهل عملية التدريس وتنمي قدرة المتعلمين على الابداع، من خلال معرفة كل جوانب المتعلم وجعلهالمحور المهم في هذه العملية؛
- الاستفادة من تجارب الأستاذ المكونفي ملاحظة أهم الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون والأساتذة، لإيجاد أفضل السبل التربوية للتدريب العملي ومحاكاة الواقع والعمل ضمن فريق المدرسي يدرك طرائق تعلم التلميذ؛
- توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم الكامل للدرس.

تحسين طرق التدريس من خلال نشاط الأستاذ المكون في تحضير النشاطات الصفية، وذلك عبر:

- المساهمة في تحيين مناهج الجيل الثاني، وذلك بوضع منهاج وبرامجتتماشى مع قدرات المتعلم، مراعاة الحجم الساعي، الابتعاد عن الاكتظاظ والاطلاع على أهم الطرق البيداغوجية الموصلة للكفاءات؛
- اشراك الرتب الأخرى للأساتذة (أستاذ وأستاذ رئيسي) في وضع مناهج، خطط وأساليب تلقين الدروس خلال العملية التعليمية؛
- إرساء خبراته وتثبيتها في أدائه التربوي ودعم ذلك بالمساهمة في عملية التكوين؛
- تحفيز التعاون وتشجيع العمل الجماعي والفريقي.

تحسين طرق التدريس من خلال الصفات الواجب توفرها في الأستاذ المكون، وذلك عبر:

- الاطلاع المستمر على المستجدات التربوية والتعليمية وأحدث الطرق الموصلة الى تحقق مؤشرات الكفاءة لكل نشاط؛

- التكوين الجيد والمتخصص والاهتمام بكل ما هو جديد، خاصة ما تعلق بمراحل نمو الطفل والخصائص التي تتميز بها كل مرحلة عمرية؛
- إقامة دورات تكوينية محورها القدرات العقلية للمتعلم في كل مرحلة حتى يتسنى للأستاذ التعامل وفق هذه القدرات.

مما سبق نجد أن:تكوين الأستاذ المكون يساهم إسهاما كبيرا في تحسين طرائق التدريس في المدرسة الابتدائية، فقد كانت موافقة المبحوثين بنسب تتراوح بين 73% و91% على كل مؤشرات تحسين طرق التدريس المطروحة في الاستمارة دليل على ذلك.

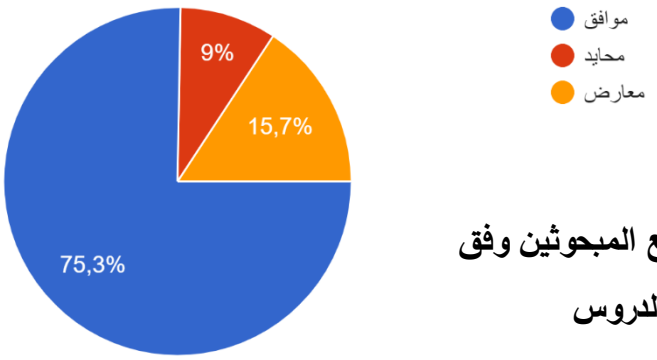
وكنتيجة عامة نستخلصها هي أن تكوين الأستاذ المكون أثناء الخدمة في الجزائر وفي المدرسة الابتدائية وفق في تحسين طرق التدريس من خلال: إتباع الطرق الحديثة والشرح الجيد للدرس بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وكذا تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني كما أن هذا التكوين يساهم حتى في تحسين مستوى المتعلم وجعله متعلما مبدعا إبداعه يتوافق وفلسفة المجتمع الجزائري وعاداته وتقاليده وكذا دينه، وهو ما يؤكده "J.MIVANDER MEAREN" في قوله: "إن الأساتذة الجيدين هم الذين يصنعون المدارس الجيدة". (NACER EDDIN, p. 20)

المحور الرابع: مساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي

تكمن مساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي في:

الجدول رقم (34): تحضير الدروس

السؤال 32	التكرار	النسبة ٪
موافق	67	75,30
محايد	08	09,00
معارض	14	15,70
المجموع	89	100

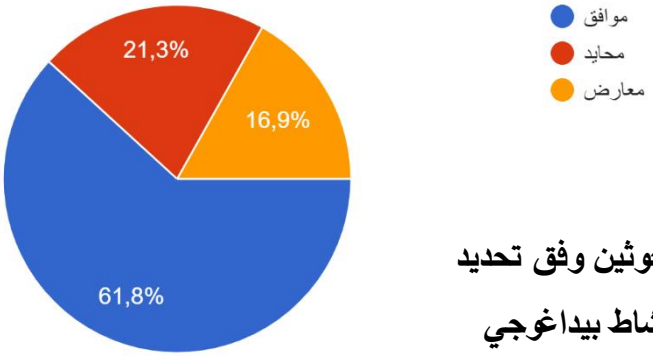


الشكل (30): توزيع المبحوثين وفق تحضير الدروس

يتضح من خلال الجدول رقم (34) والشكل (30) أن نسبة 75,3% من المبحوثين تقر بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي لتحضير الدروس، وبما أن وزارة التربية تؤكد على ضرورة استخدام التكنولوجيا وتُلح على تحيين معلومات مستخدمي التربية قصد تحسين معارفهم الأكادمية وكفاءاتهم المهنية وتعميقها، وبما أن الأنترنت أصبحت متاحة للجميع، فإن أستاذ التعليم الإبتدائي عموما والأستاذ المكون خصوصا يستعمل ذلك في تحضير دروسه واستعمال بعضا من البطاقات الفنية المتوفرة في المواقع التربوية على الانترنت والتي تتلاءم مع خصوصية كل فصل دراسي. في حين أن نسبة 15,7% لا تقر بذلك، والذين التزموا الحياد 9%.

الجدول رقم (35): تحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بيداغوجي

السؤال 33	التكرار	النسبة ٪
موافق	55	61,80
محايد	19	21,30
معارض	15	16,90
المجموع	89	100

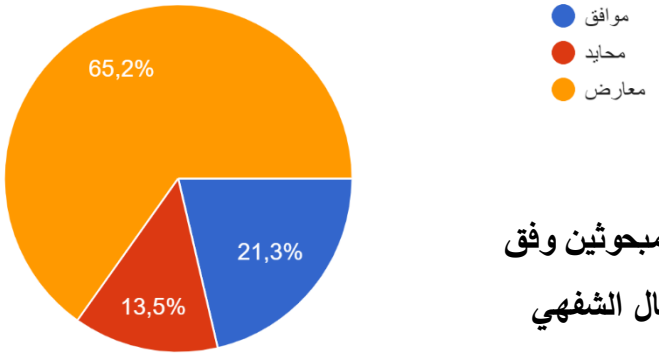


الشكل (31): توزيع المبحوثين وفق تحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بيداغوجي

استجابات المبحوثين حول مساهمة تكوين الأستاذ المكون في استعمال التكنولوجيا الحديثة في تحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بنسبة 61,8%، ومن الملاحظة بالمشاركة فالأستاذ قبل أي نشاط يضع مؤشرات كفاءة تكون بمثابة معيار معرفة وصول المتعلم لفهم كل جزئية من جزئيات الدرس ولأن استخدام التكنولوجيا الحديثة والتعليم الرقمي أصبح ضرورة حتمية على الأستاذ أن يتقنها فإنه وأثناء تكوينه يبلغ بهذه الضرورة فيعينه ذلك على تحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بيداغوجي، وقد عارض 16.9% ذلك والتزم الحياد 21,3%.

الجدول رقم (36): تنمية مهارات الاتصال الشفهي

السؤال 34	التكرار	النسبة ٪
موافق	19	21,30
محايد	12	13,50
معارض	58	65,20
المجموع	89	100

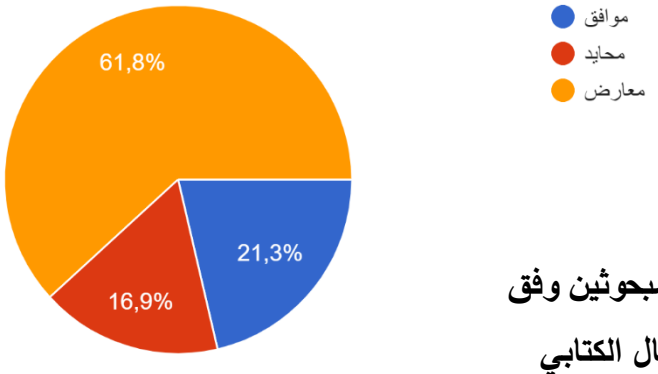


الشكل (32): توزيع المبحوثين وفق تنمية مهارات الاتصال الشفهي

تبين النتائج الإحصائية للجدول رقم(36) والشكل رقم(32) أن من عارضوا مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تمكينه من التعليم الرقمي فيصل لتنمية مهارات الاتصال الشفهي للمتعلم هم بنسبة 65,2%، وهي تفوق بكثير نسبة الموافقين على ذلك 21,3% ويعزى ذلك وعلى حسب الإجابة على السؤال المفتوح الخاص بهذا المحور أن الأستاذ المكون يلزمه حتى يتوصل لذلك أجهزة لتفعيل هذا النوع من التعليم وتدريب أو تكوين خاص به، وبالملاحظة البسيطة وحسب المقابلة التي أجريت مع مدير غحدى المدارس الابتدائية، فغن هذه الأخيرة تفتقر لقاعات الأنترنت وأجهزة الإعلام الآلي التي تُمَكِّن من تفعيل التعليم الرقمي، باقي المبحوثين وبنسبة 13.5 % التزموا الحياد.

الجدول رقم (37): تنمية مهارات الاتصال الكتابي

السؤال 35	التكرار	النسبة ٪
موافق	19	21,30
محايد	15	16,90
معارض	55	61,80
المجموع	89	100

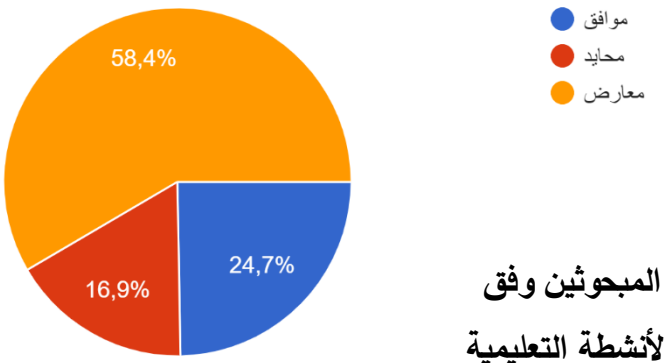


الشكل (33): توزيع المبحوثين وفق تنمية مهارات الاتصال الكتابي

يُبين الجدول رقم (37) والشكل رقم (33) أن الموافقون على أن تكوين الأستاذ المكون في مجال التعليم الرقمي من خلال تنمية مهارات الاتصال الكتابي للمتعلم قُدرت نسبتهم بـ 21,3%، بينما المعارضون فكانوا بنسبة 61,8%، ونسبة الحياد كانت 16,9%.

الجدول رقم (38): تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية

السؤال 36	التكرار	النسبة ٪
موافق	22	24,70
محايد	15	16,90
معارض	52	58,40
المجموع	89	100

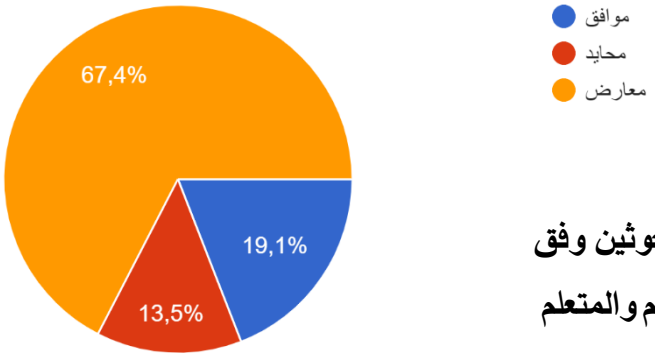


الشكل (34): توزيع المبحوثين وفق تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (38) والشكل رقم (34) أن المبحوثين أجابوا على مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية من خلال التعليم الرقمي بالموافقة بنسبة 24,7 %، المحايدون بنسبة 16,9 %، بينما كانت أغلب الإجابات من المعارضين بنسبة 58,4%.

الجدول رقم (39): سرعة التواصل بين المعلم والمتعلم

السؤال 37	التكرار	النسبة ٪
موافق	17	19,10
محايد	12	13,50
معارض	60	67,40
المجموع	89	100

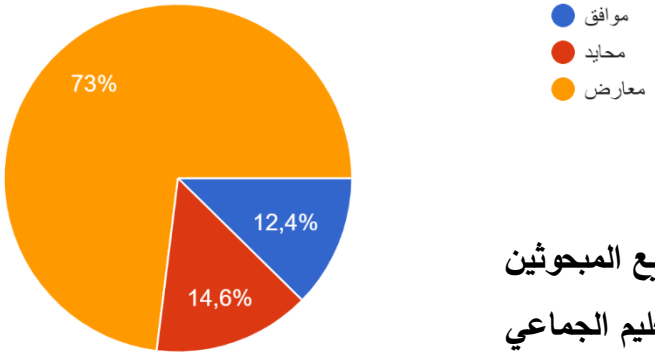


الشكل (35): توزيع المبحوثين وفق سرعة التواصل بين المعلم والمتعلم

أجاب المبحوثين بالموافقة على أن تكوين الأستاذ المكون يساهم في استخدام التعليم الرقمي من خلال سرعة التواصل بين المعلم والمتعلم بنسبة 19,1%، وهي نسبة ضئيلة ويُعزى سبب ذلك إلى أن الأستاذ المكون لايتوفر لديه تكوين خاص في هذا المجال، رغم تشديد وزارة التربية والتعليم على استعمال التكنولوجية الحديثة لكن وللأسف لم يُوفَر للمدرسة الإبتدائية آلية استخدامها، ونسبة المعارضة تؤكد هذا الطرح بنسبة 67.4 % أما الحياد فكانت نسبته 13,5%.

الجدول رقم (40): استخدام التعليم الجماعي

السؤال 38	التكرار	النسبة ٪
موافق	11	12,40
محايد	13	14,60
معارض	65	73,00
المجموع	89	100

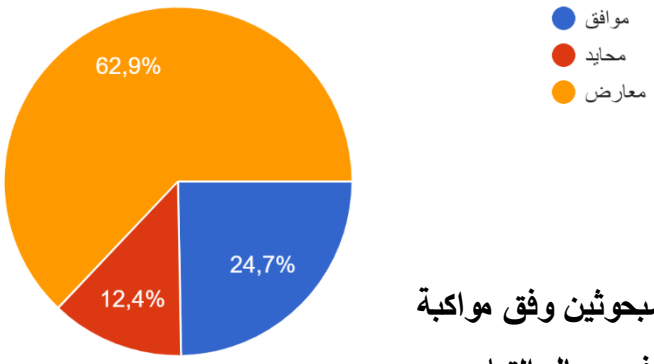


الشكل (36): توزيع المبحوثين وفق استخدام التعليم الجماعي

تبين نتائج الجدول رقم (40) والشكل رقم(36) أن غالبية أفراد العينة والمقدرة نسبتهم بـ 73% قد عارضوا تمكين الأستاذ المكون من خلال التكوين استعمال التعليم الرقمي والتحكم فيه واستخدامه في التعليم الجماعي، وقد أرجع المبحوثين سبب ذلك –من خلال إجابتهم عن السؤال المفتوح– إلى أنه وإن كان التأكيد على هذا النوع من التعليم في التكوينات إلا أنه لايوجد تكوين متخصص في هذا المجال ولا توجد حتى شبكة أنترنت على مستوى الأقسام في المدارس ولا وسائل تسهل العملية، في حين أن نسبة 12,4% قد وافقوا على ذلك أما الحياد فنسبته 14,6%.

الجدول رقم (41): مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم

السؤال 39	التكرار	النسبة ٪
موافق	22	24,70
محايد	11	12,40
معارض	56	62,90
المجموع	89	100

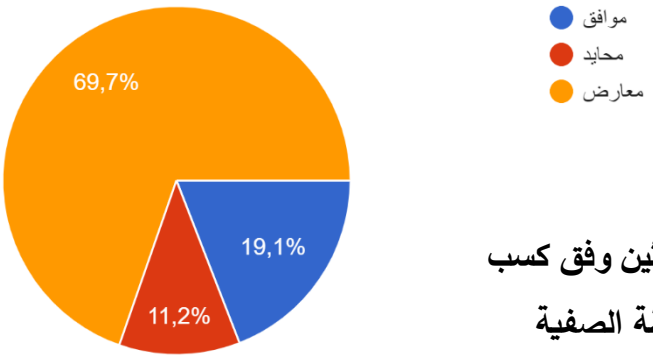


الشكل (37): توزيع المبحوثين وفق مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم

أشارت نتائج الجدول رقم(41) والشكل(37) أن مساهمة تكوين الأستاذ المكون في استخدام التعليم الرقمي في مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم بنسب التالي 24,7% موافق، 12,4% محايد و62,9%.

الجدول رقم (42): كسب الوقت في انجاز الأنشطة الصفية

السؤال 40	التكرار	النسبة ٪
موافق	17	19,10
محايد	10	11,20
معارض	62	69,70
المجموع	89	100

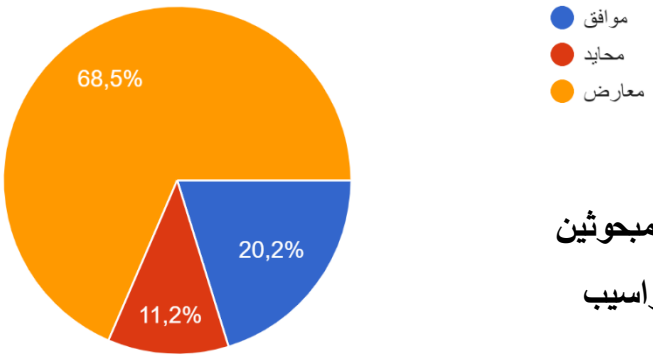


الشكل (38): توزيع المبحوثين وفق كسب الوقت في انجاز الأنشطة الصفية

كسب الوقت في إنجاز الأنشطة، كانت النسبة الغالبة في هذا السؤال هي نسبة المعارضين 69,7 %، فمن خلال الملاحظة بالمشاركة تؤكد الباحثة من خلالها صحة هذه النسبة وإلى أبعد مدى، حيث أن الأقسام لا تحوي على أجهزة إعلام آلي أو ألواح إلكترونية تستعمل في انجاز الأنشطة الصفية ولا حتى أثناء التكوين الذي يقوم به المفتش أو الأستاذ المكون. وفي المقابل الذين وافقوا فنسبتهم 19,1 %، والحيد كانت نسبته 11,2 %.

الجدول رقم (43): الاستعانة بالحواسيب

السؤال 41	التكرار	النسبة ٪
موافق	18	20,20
محايد	10	11,20
معارض	61	68,50
المجموع	89	100

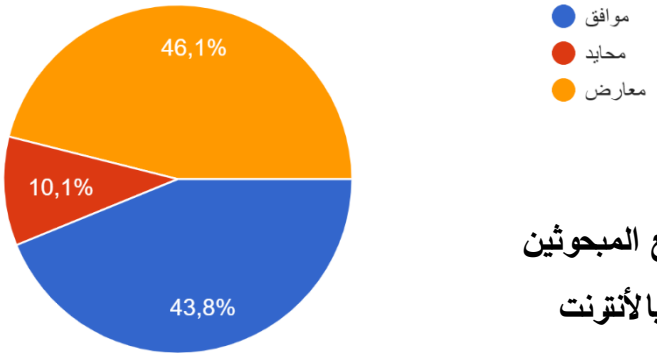


الشكل (39): توزيع المبحوثين وفق الاستعانة بالحواسيب

نسبة 20,2 % وافقت على أن العملية التكوينية التي يتلقاها الأستاذ المكون تساهم في استخدام التعليم الرقمي بالإستعانة بالحواسيب، بينما نسبة 68,5 % عارضوا ذلك، ونسبة 11,2 % أجابوا بالحياد.

الجدول رقم (44): الاستعانة بالأنترنت

السؤال 42	التكرار	النسبة ٪
موافق	39	43,80
محايد	09	10,10
معارض	41	46,10
المجموع	89	100

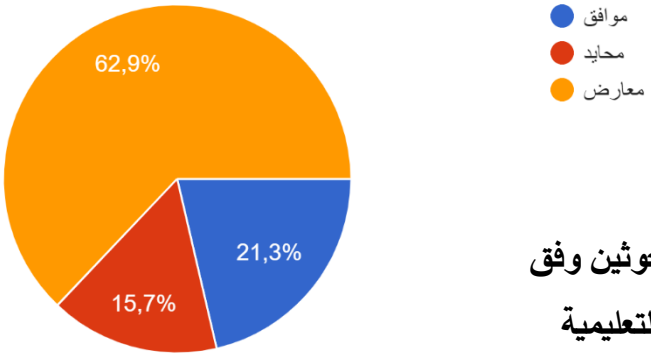


الشكل (40): توزيع المبحوثين وفق الاستعانة بالأنترنت

الإستعانة بالأنترنت، نسبة 43,8% وافقوا على أن تكوين الأستاذ المكون ساهم في استخدامه التعليم الرقمي ويجعله يستعمل الأنترنات في تحضير دروسه وتقديمها ومن خلال الملاحظة بالمشاركة ومن خلال الدعوة في التكوين باستعمال الأنترنات فإن الأستاذ المكون وغيره من الأساتذة يذهب إلى استخدام بعض من الفيديوهات سمعا من خلال الهاتف المحمول وتسميع المتعلم الأناشيد والسور القرآنية.وقد كانت نسبة المعارضة قريبة من نسبة الموافقة وهي 46,1% وهذا لأنه ليس كل الأساتذة يحتكمون عل هاتف مربوط بشبكة الأنترنات ولأن الأقسام لاتحوي إطلاقا شبكة الأنترنات مع ضرورتها. الحياد كان بنسبة 10,1%.

الجدول رقم (45): الاستعانة بالتطبيقات التعليمية

السؤال 43	التكرار	النسبة ٪
موافق	19	21,30
محايد	14	15,70
معارض	56	62,90
المجموع	89	100

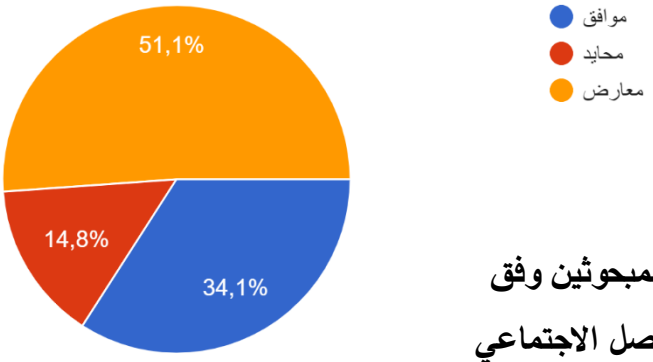


الشكل (41): توزيع المبحوثين وفق الاستعانة بالتطبيقات التعليمية

نسبة 62,9 % من المبحوثين يُعارضون استعانهم بالتطبيقات التعليمية في استخدامهم للتعليم الرقمي، وأن توجيهات الأساتذة المكونين لا تشمل هذا النوع من التعليم. بينما كانت نسبة الموافقون على ذلك 21,3%، ومن التزموا الحياد بنسبة 15,7%.

الجدول رقم (46): الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي

السؤال 44	التكرار	النسبة ٪
موافق	30	34,10
محايد	13	14,80
معارض	45	51,10
المجموع	89	100

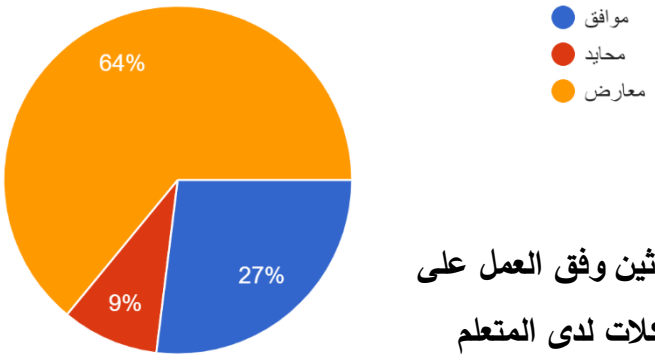


الشكل (42): توزيع المبحوثين وفق الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي

الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي: لقد أبرز ثلث المبحوثين وبنسبة 33,7 % موافقتهم على أن تكوين الأستاذ المكون يساهم في استخدام التعليم الرقمي ويجعل الأستاذ يستعين بشبكات التواصل الاجتماعي في ذلك. ونسبة المحايدون قُدرت بـ 14,6 %، بينما ما يفوق نصف المبحوثين وبنسبة 51,7%، عارضوا ذلك.

الجدول رقم (47): العمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم

السؤال 45	التكرار	النسبة ٪
موافق	24	27,00
محايد	08	09,00
معارض	57	64,00
المجموع	89	100

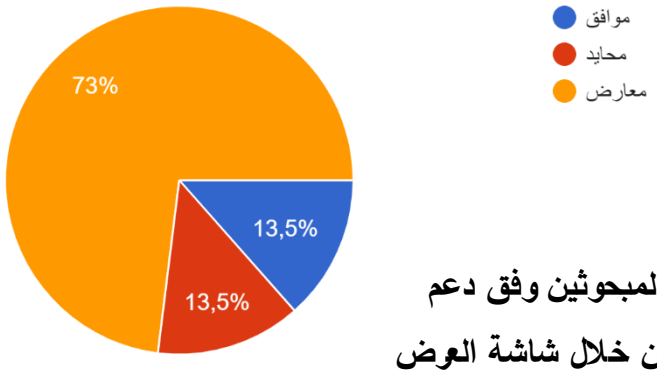


الشكل (43): توزيع المبحوثين وفق العمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم

عارض ثلثي المبحوثين وبنسبة 64.0 %،مساهمة تحكم واستخدام الأستاذ المكون للتعليم الرقمي فيالعمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم. بينما نسبة الموافقون على ذلك 27.0 %، أما الذين أجابوا بالحياد فقد كانت نسبتهم 9.0 %.

الجدول رقم (48): دعم الإدراك الحسي للمتعلم من خلال شاشة العرض

السؤال 46	التكرار	النسبة ٪
موافق	12	13,50
محايد	12	13,50
معارض	65	73,00
المجموع	89	100



الشكل (44): توزيع المبحوثين وفق دعم الإواك الحسي للمتعلم من خلال شاشة العوض

عارض 73% تمكين الأستاذ المكون من خلال التكوين الذي يتعرض له من استخدام التعليم الرقمي في دعم الإدراك الحسي للمتعلم من خلال شاشة العرض، وهي نسبة كبيرة من مجتمع البحث وذلك راجع لعدم تزويد المدرسة الإبتدائية بالأجهزة اللازمة لذلك. في حين تساوت نسبتي الموافقين على ذلك ومن التزموا الحياد وذلك بنسبة 13,5 %.

الإجابة رقم (47): في رأيك، كيف يستطيع الأستاذ المكون استخدام التعليم الرقمي لتحسين الأداء التربوي؟

احتوت أجوبة المبحوثين حول السؤال السابع والأربعون والمتعلق برأي المبحوث في كيفيةمساهمة الأستاذ المكون في استخدام التعليم الرقمي لتحسين الأداء التربوي، على 34 إجابة أحتوت على 38 رأي، قسموا على ثلاثة أبعاد هي:

استخدام التعليم الرقمي فيتحسين الأداء التربوي من خلال نشاط الأستاذ المكون في الصف المدرسي، وذلك عبر:

- الاستعانة بالتعليم الرقمي في عملية التواصل مع المتعلمين، على غرار حصص الفهم المنطوق فمن خلال تقنية الصوت يسمع المتعلم ويكتشف القصص ويستخلص العبر، أو استعمال فيديوهات تعليمية جماعيا تحت إشراف الأستاذ؛
- قصد وضع كل من المتعلم والمعلم على حد سواء في ظروفي تعليمية جيدة، وجب توفير الوسائل الحديثة في التعليم والتي توصل الى استخدام التعليم الرقمي، وذلك حسب المستخدم لها ومكان الاستخدام، يُوفر للأساتذة حواسيب تحتوي على البرمجيات المخصصة لكل مادة تعليمية في كل مستوى دراسي، ويُوفر للتلاميذ ألواح رقمية بها نفس البرمجيات لكن بمستوى استخدام خاص بالتلاميذ، ويُوفر على مستوى الأقسام أجهزة العرض الرقمي والطابعات.

استخدام التعليم الرقمي فيتحسين الأداء التربوي من خلال نشاط الأستاذ المكون في تحضير النشاطات الصفية، وذلك عبر:

- تكوين متخصص في مجال التعليم الرقمي لكل الفاعلين التربويين داخل المدرسة الابتدائية؛
- تزويد المدارس بالأنترنت العالية التدفق، وعدم احتكار استخدامها على النشاطات الإدارية، بل تعميم استخداماتها إلى النشاطات البيداغوجية؛
- توصيل الأنترنت إلى الأقسام الدراسية من خلال الشبكات الداخلية (الأنترانت)؛
- اخراج المدرسة الابتدائية من وصاية البلدية وارجاعها تحت وصاية وزارة التربية، حتى يتسنى لأهل الاختصاص تهيئة المدارس الابتدائية وفق أهداف ومتطلبات المنظومة التربوية في الجزائر.

استخدام التعليم الرقمي فيتحسين الأداء التربوي من خلال الصفات الواجب توفرها في الأستاذ المكون، وذلك عبر:

- تكوين الأستاذ المكون تكوينا متخصصا عالي المستوى، يتضمن آليات وأساليب التعليم الرقمي والتدريب على استعمالها أثناء التكوين، فتوفير الأجهزة الرقمية لا يكفي للنهوض بالتعليم الرقمي، وإنما يرافقها التكوين المتكامل للأساتذ المكون؛

- تقمص الأستاذ المكون لدور قائد الرأي في نشر الوعي وثقافة الرقمنة في الممارسات اليومية داخل المدرسة الابتدائية، وعدم الاكتفاء بتطبيق المناهج والتعليمات المرسلة من الهيئات الوصية.

مما سبق نجد أن:تكوين الأستاذ المكون لا يساهم إسهاما كبيرا في تحسين الأداء التربوي في المدرسة الابتدائية، فقد كانت معارضة المبحوثين بنسب تتراوح بين 46% و73% على أغلب مؤشرات استخدام التعليم الرقمي فيتحسين الأداء التربوي المطروحة في الاستمارة، ما عدى مؤشري تحضير الدروس وتحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بيداغوجي، واللذان وافق المبحوثين على استخدامهما من طرف الأستاذ المكون في تحسين الأداء التربوي، لكن بشكل عام وليس في مجال التعليم الرقمي.

وكنتيجة عامة نستخلصها هي أن تكوين الأستاذ المكون أثناء الخدمة في الجزائر بشكل عام وفي المدرسة الابتدائية بشكل خاص، لم يرقى إلى استخدام التعليم الرقمي فيتحسين الأداء التربوي، لذا استوجب على القائمين على تكوين الأساتذة المكونين تحيين البرامج التكوينية وفق متطلبات التعليم الرقمي وذلك بإدخال تكنولوجيات الاعلام والاتصال (ITC) كمقياس يُدرس للأساتذة، واستخدام هذه التكنولوجيات عمليا في عملية التكوين في المدارس الابتدائية، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة مرافقة البنى التحتية لعملية الرقمنة من خلال توفير الانترنت عالية التدفق والوسائل البيداغوجية الرقمية. ومن جهة أخرى وفي مجال الدعم اللوجستي وضع المدرسة الابتدائية تحت وصاية وزارة التربية والتعليم، بحكم أن الوزارة هي التي تحضر البرامج التربوية وتسهر على تنفيذها.

II. الجداول المركبة

المحور الثاني: كيفية مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي

الجدول رقم (49) معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة أسئلة المحور الأول والمحور الثاني (معامل الارتباط سبيرمان)

معامل الارتباط (سبيرمان) Coefficient de corrélation Rho de Spearman										
	معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم	الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط	الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات	رسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم	معرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم	اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم	الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم	السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم	توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	طرح مشكلة الدرس المناسبة
الجنس	,076	,158	,158	,147	−,064	,052	−,095	,031	,046	−,001
السن	−,201	−,066	−,163	−,122	−,119	,016	−,069	,023	−,233*	−,009
الرتبة العلمية	−,068	−,168	−,065	−,178	−,112	−,157	−,045	−,146	,073	−,109
الرتبة المهنية	,133	,016	,112	−,024	,116	−,057	,027	−,094	,120	−,043
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	,528**	,508**	,641**	,536**	,395**	,249*	,585**	,496**	1.000	,295**

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* .La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

لا يُوجد ارتباط دال بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05

يوجد ارتباط ضعيف أقل من 0.25 بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05

يوجد ارتباط متوسط بين0.25 و 0.75 بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05

يوجد ارتباط متوسط بين0.25 و 0.75 بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05 لكن في أعلى مستوياته أكثر من 0.50

أولا: علاقات الارتباط الدالة بين أجوبة البيانات الشخصية وأجوبة المحور الخاص بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي

من جدول معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة أسئلة المحور الأول والمحور الثاني وباستخدام معامل سبيرمان بعلاقتين دالتين عند المستويين 0.01 و0.05 ثنائيي الاتجاه، نجد أنه لا توجد علاقة ارتباط دالة بين أسئلة البيانات الشخصية وأسئلة المحور الخاص بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي، إلا في العلاقة بين سن المبحوثين ومساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي.

1. علاقة ارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وسن المبحوثين

الجدول رقم (50): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بتوفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي

المتغيرات	الاجابة	السؤال 13							
		موافق		محايد		معارض			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	المجموع	النسبة%
الجنس	أنثى	17	19.10	01	01.10	00	00.00	18	20.20
	ذكر	65	73.00	04	04.50	02	02.20	71	79.80
	المجموع	**82**	**92.10**	**05**	**05.60**	**02**	**02.20**	**89**	**100**
السن	30-	**21**	23.60	**02**	02.20	**02**	02.20	25	28.10
	40/30	**33**	37.10	**03**	03.40	**00**	00.00	36	40.40
	40+	28	31.50	**00**	00.00	**00**	00.00	28	31.50
	المجموع	**82**	**92.10**	**05**	**05.60**	**02**	**02.20**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	13	14.60	00	00.00	00	00.00	13	14.60
	ليسانس	38	42.70	03	03.40	01	01.10	42	47.20
	ماستر	31	34.80	02	02.20	01	01.10	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**82**	**92.10**	**05**	**05.60**	**02**	**02.20**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	01	01.10	00	00.00	00	00.00	01	01.10
	مدير	06	06.70	00	00.00	00	00.00	06	06.70
	أستاذ مكون	20	22.50	**01**	01.10	00	00.00	21	23.60
	أستاذ رئيسي	12	13.50	**01**	01.10	00	00.00	13	14.60
	أستاذ	43	48.30	**03**	03.40	**02**	02.20	48	53.90
	المجموع	**82**	**92.10**	**05**	**05.60**	**02**	**02.20**	**89**	**100**

يُوجد ارتباط عكسي ضعيف دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.233-)، بين سن المبحوثين ومساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي. أي كلما نقص عمر المبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية

لسير النشاط التعليمي. ويُعزى ضعف الارتباط للعدد الضئيل للمبحوثين المحايدين والمعارضين واللذان قدرا بالتكرارين التاليين 5 و2 مبحوثين، فمن بين الخمسة المحايدين نجد ثلاثة أساتذة واستاذ رئيسي وآخر أستاذ مكون، أما المعارضين فهم 2 أستاذين. في حين كان عدد الموافقين بـ 82 مبحوث أي بنسبة 92.1 %، مما يدل على وجود مساهمة لتكوين لأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي، لكن وجب عليه إثراء هذه المساهمة وتدعيمها، كي يكون لها صدى عند الأساتذة الآخرين، خاصة وأن نجاح علمية تكوين الأستاذ المكون تقتصر على مدى توفيره للشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي.

ثانيا: علاقات الارتباط الدالة بين أجوبة مؤشر قياس تكوين الأستاذ المكون وأجوبة مؤشرات مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيص

حسب جدول معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة مؤشر قياس تكوين الأستاذ المكون وأجوبة المحور الثاني المتعلق بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي، فكل المؤشرات التسعة الممثلة لبعد تحسين عملية التقويم التشخيصي لها علاقات ارتباط طردية ثنائية الاتجاه ذات دلالة إحصائية مع مؤشر بعد تكوين الأستاذ المكون وهو توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي، منها علاقة واحدة ذات ارتباط ضعيف عند مستوى الدلالة 0.05، وثمان8علاقات ارتباط متوسطةعند مستوى الدلالة 0.01، منها 5 علاقات ارتباط متوسطة قيمتها أكثر من 0.5.

ارتباطات طردية ضعيفة أي بقيم أقل من 0.25 وبمستوى دلالة 0.05

2. علاقة ارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي واتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم

الجدول رقم (51): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي باتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم

معامل الارتباط: 0.249		اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	72	10	00	82
	محايد	03	02	00	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		76	12	01	89

يُوجد ارتباط طردي ضعيف دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.249)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليميواتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين على قدرة الأساتذة على اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم. والمتمثلة في رسم أهداف قبلية وبعدية من طرف الأستاذ وتطبيقها وفق العملية التكوينية التربوية خلال السنة الدراسية، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 72 مبحوث، وقد عارض مبحوث واحد ذلك، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة، بينما كان عدد المحايدين 2 مبحوثين.

ويُعزى ضعف الارتباط إلى التزام 10 مبحوثين الحياد حيال مساهمة الأستاذ المكون في عملية التقويم التشخيصي من خلال اتخاذ الأستاذ للقرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم، في حين أنهم وافقوا على مساهمته في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي.

ارتباطات طردية متوسطة أي بقيم محصورة بين 0.25 و0.75 وبمستوى دلالة 0.01

3. علاقة ارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وطرح مشكلة الدرس المناسبة

الجدول رقم (52): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بطرح مشكلة الدرس المناسبة

معامل الارتباط: 0.295		طرح مشكلة الدرس المناسبة			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	**79**	01	02	**82**
	محايد	04	**01**	00	**05**
	معارض	01	00	**01**	**02**
المجموع		**84**	**02**	**03**	**89**

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.295)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليميوطرح مشكلة الدرس المناسبة. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين على قدرة الأساتذة على طرح مشكلة الدرس المناسبة. والمتمثلة فيإثارة المشكلة المناسبة في بداية الدرس، والعمل على كيفية حلها خلال خطوات كل نشاط، فكلما كانت المشكلة مناسبة وواضحة ومبنية على أساس صحيح كلما جعلت من المتعلم يفكر جيدا في حل هذه المشكلة، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 79 مبحوث، وقد عارض مبحوث واحد ذلك، وبنفس العدد كان عدد المحايدين، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

4. علاقة ارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي ومعرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم

الجدول رقم (53): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بمعرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم

معامل الارتباط: 0.395		معرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	78	03	01	82
	محايد	4	01	00	05
	معارض	00	01	01	02
المجموع		82	05	02	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.395)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليميومعرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين على قدرة الأساتذة على معرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 78 مبحوث، وقد عارض مبحوث واحد ذلك، وبنفس العدد كان عدد المحايدين، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

مما سبق نستنتج أن تكوين الأستاذ المكون يساهم في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي ومعرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم. ولو كان ذلك بمستوى متوسط إلا أنه يساهم في حل المشكلات المتعلقة بالتقويم والمتابعة، وهذا ما دعى إليه الدكتور عبد الرحمن الشقاوي من خلال العمل على عدم الاكتفاء بإعداد البرامج التكوينية بل السعي للوصول إلى الفعالية المرجوة منها قصد إنجاح أهداف التنمية.

5. علاقة ارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي والسماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم

الجدول رقم (54): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالسماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم

معامل الارتباط: 0.496		السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	75	05	02	82
	محايد	01	03	01	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		77	08	04	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.496)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليميوالسماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين على قدرة الأساتذة على السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم. والمتمثلة فيمعرفة الأستاذ كيفية التعامل مع المتعلم من خلال السماح له بالمحاولة والخطأ أثناء عملية التقويم التشخيصي مما يسمح بتعديل سلوكه التربوي والتعليمي، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 75 مبحوث، وقد عارض 3 مبحوثين ذلك، ومبحوث واحد فقط من التزم الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

6. علاقة ارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي والكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط

الجدول رقم (55): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط

معامل الارتباط: 0.508		الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	78	04	00	82
	محايد	03	02	00	05
	معارض	00	01	01	02
المجموع		81	07	01	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.508)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليميوالكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين على قدرة الأساتذة على الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط. والمتمثلة في جعل الأستاذ يركز على أهم النقاط التي توصل المتعلم إلى الفهم الجيد لكل نشاط، والعمل على تجسيدها في النشاطات التربوية، حسب نوعية النشاط من جهة والمتعلمين الموجه لهم هذا النشاط، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 78 مبحوث، وقد عارض ذلك 2 مبحوثين، ومبحوث واحد التزم الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.وهذا دليل على أنه هناك تأثير قوي لعملية تكوين الأستاذ المكون في عملية التقويم التشخيصي.

7. علاقة ارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي ومعرفة المكتسبات القبلية للمتعلم

الجدول رقم (56): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بمعرفة المكتسبات القبلية للمتعلم

معامل الارتباط: 0.528		معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	**82**	00	00	**82**
	محايد	04	**01**	00	**05**
	معارض	01	00	**01**	**02**
المجموع		**87**	**01**	**01**	**89**

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.528)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليميومعرفة المكتسبات القبلية للمتعلم. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين على قدرة الأساتذة على معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 82 مبحوث، وقد عارض مبحوث واحد ذلك، وبنفس العدد كان عدد المحايدين، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

وبالتمعن في هذه النتائج نستخلص الدور المحوري للأستاذ المكون في معرفة الأساتذة للمكتسبات القبلية للمتعلمين والتي لخصها الدكتور محمد نقادي في تحكم هؤلاء التلاميذ في القدرات، المهارات والمعارف المكتسبة (قراءات في التقويم التربوي، 1993، صفحة 85). والتي يستند عليها لتلقينهم معلومات جديدة، وذلك قصد تحسين عملية التقويم التشخيصي للتلاميذ لاحقا.

8. علاقة ارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي ورسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم

الجدول رقم (57): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي برسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم

معامل الارتباط: 0.536		رسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	79	02	01	82
	محايد	02	02	01	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		82	04	01	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.536)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي ورسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين على قدرة الأساتذة على رسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 79 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوثين اثنين، ومبحوث واحد التزم الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

تعكس هذه النتائج أهمية التقويم التشخيصي، والتي عبر عنها الدكتور الحسن بوجلابن في كتابه التقويم التربوي حين أدمج رسم المخططات لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم كمكمن من مكامن أهمية التقويم التشخيصي (التقويم التربوي، 2013، صفحة 07)، مما يقودنا إلى الإقرار بدور التكوين المستمر للأساتذة وما يقوم به الأستاذ المكون في رسم المخططات العلمية والعملية لإيجاد حلول لمعيقات التعلم على مستوى المدرسة الابتدائية.

9. علاقة ارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي والكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم

الجدول رقم (58): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم

معامل الارتباط: 0.585		الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	**80**	01	01	**82**
	محايد	02	**02**	01	**05**
	معارض	01	00	**01**	**02**
المجموع		**83**	**03**	**03**	**89**

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.585)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي والكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين على قدرة الأساتذة على كشف ميولات المتعلمين وقدراتهم. والمتمثلة فيتحضير التقويمات المناسبة لكل نشاط بيداغوجي، وهنا يدخل دور الأساتذ المكون في تحيين المعلومات المساعدة على ذلك، من خلال خبراته القبلية واطلاعه على ما هو جديد،والتي يتم إثراؤها في الندوات البيداغوجية، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 80 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوثين اثنين، ومبحوث واحد التزم الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

10. علاقة ارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي والكشفعن الصعوبات التي تعيق التعلمات

الجدول رقم (59): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات

معامل الارتباط: 0.641		الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	**79**	02	01	**82**
	محايد	02	**03**	00	**05**
	معارض	00	01	**01**	**02**
المجموع		**81**	**06**	**02**	**89**

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.641)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليميوالكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين على قدرة الأساتذة على كشف الصعوبات التي تعيق التعلمات، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 79 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوثين اثنين، ومبحوث واحد التزم الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

وهذ النتيجة تعكس إحدى توصيات الدراسة السابقة المعنونة بـ "تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة" (2008-2009). للأستاذلخضر شلالي من جامعة مستغانم. وقد نص هذه التوصية على ضرورة وجود تنسيق بين إدارة المعاهد ومدارس التطبيق وذلك بهدف تذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء التدريب الميداني. وهذا ما تُوفره مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي ومن ثمة الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات.

الخلاصة:

من خلال ما سبق: نجد أن تكوين الأستاذ المكون من خلال ما يوفره من شروط ضرورية لسير النشاط التعليمي،يساهم على العموم وبشكل متوسط في تحسين عملية التقويم التشخيصي عبر كل المؤشرات المستخدمة في قياس هذه العملية، وهي كالتالي، وبترتيب تنازلي (من المؤشر الأكثر مساهمة إلى الأقل):

1. الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات؛
2. الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم؛
3. رسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم؛
4. معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم؛
5. الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط؛
6. السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم؛
7. معرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم؛
8. طرح مشكلة الدرس المناسبة؛
9. اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم.

وجود علاقة ارتباط متوسطة بين مؤشر تكوين الأستاذ المكون المتمثل في توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وكل مؤشرات عملية التقويم التشخيصي دليل على وجوب تفعيل دور الأستاذ المكون للوصول إلى الفعالية المرجوة، إذ نلاحظ في ترتيب علاقات الارتباط حسب قيم معامل الارتباط سبيرمان وجود خلل في الترتيب، فكيف يساهم تكوين المكون في رسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم قبل معرفة مكتسباتهأو الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط؟ لذا استوجب التركيز في تكوين الأستاذ المكون على معايير الإدارة والتسيير بشقيهما الإداري والبيداغوجي. مما يقودنا إلى ضرورة تحيين نظام التكوين المستمر للأساتذة وفق أبعاد إدارة الجودة، بهدف المساهمة الفعالة في عملية التقويم التشخيصي الذي يعتبر الحجر الأساس الذي تبنى عليه العملية التكوينية.

من جهة أخرى نجد أنه لا توجد علاقة ارتباط دالة بين أسئلة البيانات الشخصية وأسئلة المحور الخاص بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي، إلا في العلاقة بين سن المبحوثين ومساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي، أين نسجل تفاعل ضعيف للفئة العمرية الصغرى من الأساتذة مع ما يقدمه الأستاذ المكون، وهم غالبا من الأساتذة الجدد والذين يحتاجون إلى عناية أكبر من الأساتذة المكونيين لدمجهم في سياق العمل التربوي والبيداغوجي في المدرسة الإبتدائية، وذلك من خلال مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي والعمل على ربط آليات التواصل مع الوافدين الجدد.

II. الجداول المركبة

المحور الثالث: كيفية مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس

الجدول رقم (60) معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة أسئلة المحور الأول والمحور الثالث (معامل الارتباط سبيرمان)

Coefficient de corrélation Rho de Spearman معامل الارتباط (سبيرمان)															
	إتباع الطرق الحديثة في التدريس	الشرح الجيد للدرس	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس	استخدام المناقشة والحوار في التدريس	ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم	المرونة في حل مشكلات المتعلم	استعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية	توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس	انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم	إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها	تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني	تنمية قدرة المتعلمين على الابتكار والإبداع	إكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع	وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية
الجنس	,021	,135	,025	,135	,008	,112	,062	,135	,109	,147	,179	,133	-,009	-,024	,158
السن	,079	-,015	-,074	-,189	,074	,179	-,071	-,189	-,152	-,009	,024	,018	-,101	-,071	-,113
الرتبة العلمية	-,273**	-,224*	-,172	-,172	-,162	-,220*	-,060	-,048	-,160	-,093	-,127	-,142	-,174	-,020	-,111
الرتبة المهنية	,037	-,002	,088	,088	-,162	-,259*	,095	,178	,081	-,028	-,015	-,069	,162	,074	,030
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	,288**	,268*	,268*	,428**	,171	,197	,497**	,589**	,351**	,378**	,305**	,232*	,129	,245*	,496**

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* .La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

لا يُوجد ارتباط دال بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05

يوجد ارتباط ضعيف أقل من 0.25 بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05

يوجد ارتباط متوسط بين0.25 و 0.75 بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05

يوجد ارتباط متوسط بين0.25 و 0.75 بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05 لكن في أعلى مستوياته أكثر من 0.50

أولا: علاقات الارتباط الدالة بين أجوبة البيانات الشخصية وأجوبة المحور الخاص بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس

من جدول معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة أسئلة المحور الأول والمحور الثالث وباستخدام معامل سبيرمان بعلاقتين دالتين عند المستويين 0.01 و0.05 ثنائيي الاتجاه، نجد أنه لا توجد علاقة ارتباط دالة بين أسئلة البيانات الشخصية وأسئلة المحور الخاص بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس، إلا في الأربع العلاقات التالية:

11. علاقة ارتباط بين إتباع الطرق الحديثة في التدريس والرتبة العلمية

الجدول رقم (61): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بإتباع الطرق الحديثة في التدريس

المتغيرات	الاجابة	السؤال 16							
		موافق		محايد		معارض			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	المجموع	النسبة%
الجنس	أنثى	15	16.90	01	01.10	02	02.20	18	20.20
	ذكر	57	64.00	09	10.10	05	05.60	71	79.80
	المجموع	**72**	**80.90**	**10**	**11.20**	**07**	**07.90**	**89**	**100**
السن	30-	22	24.70	02	02.20	01	01.10	25	28.10
	40/30	28	31.50	03	03.40	05	05.60	36	40.40
	40+	22	24.70	05	05.60	01	01.10	28	31.50
	المجموع	**72**	**80.90**	**10**	**11.20**	**07**	**07.90**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	**08**	09.00	**04**	04.50	**01**	01.10	13	14.60
	ليسانس	**32**	35.90	**06**	06.70	**04**	04.50	42	47.20
	ماستر	**32**	35.90	00	00.00	**02**	02.20	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**72**	**80.90**	**10**	**11.20**	**07**	**07.90**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	01	01.10	00	00.00	00	00.00	01	01.10
	مدير	06	06.70	00	00.00	00	00.00	06	06.70
	أستاذ مكون	16	18.00	04	04.50	01	01.10	21	23.60
	أستاذ رئيسي	10	11.20	02	02.20	01	01.10	13	14.60
	أستاذ	39	43.90	04	04.50	05	05.60	48	53.90
	المجموع	**72**	**80.90**	**10**	**11.20**	**07**	**07.90**	**89**	**100**

يوجد ارتباط عكسي متوسط، دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.273-)، بين الرتبة العلمية للمبحوثين وإتباع الطرق الحديثة في التدريس. أي كلما نقصت الرتبة العلمية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في إتباع الطرق الحديثة في التدريس. فمن بين المبحوثين المعارضين السبعة نجد 2 برتبة ماستر و4 برتبة ليسانس، لكن بالمقابل نجد 72 مبحوث أي بنسبة 80.9 % يوافقون على ذلك، مما يدل على وجود مساهمة لتكوين لأستاذ المكون في إتباع الطرق الحديثة في التدريس، لكن وجب عليه إثراء هذه المساهمة وتدعيمها، كي يكون لها صدى عند الأساتذة الأقل رتبة علمية.

12. علاقة الارتباط بين الشرح الجيد للدرس والرتبة العلمية

الجدول رقم (62): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بالشرح الجيد للدرس

المتغيرات	الاجابة	السؤال 17							
		موافق		محايد		معارض			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	المجموع	النسبة%
الجنس	أنثى	18	20.20	00	00.00	00	00.00	18	20.20
	ذكر	65	73.10	05	05.60	01	01.10	71	79.80
	المجموع	**83**	**93.30**	**05**	**05.60**	**01**	**01.10**	**89**	**100**
السن	30-	23	25.90	01	01.10	01	01.10	25	28.10
	40/30	34	38.20	02	02.20	00	00.00	36	40.40
	40+	26	29.20	02	02.20	00	00.00	28	31.50
	المجموع	**83**	**93.30**	**05**	**05.60**	**01**	**01.10**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	**11**	12.40	**02**	02.20	00	00.00	13	14.60
	ليسانس	**38**	42.70	**03**	03.40	**01**	01.10	42	47.20
	ماستر	**34**	38.20	00	00.00	00	00.00	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**83**	**93.30**	**05**	**05.60**	**01**	**01.10**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	01	01.10	00	00.00	00	00.00	01	01.10
	مدير	06	06.70	00	00.00	00	00.00	06	06.70
	أستاذ مكون	19	21.40	02	02.20	00	00.00	21	23.60
	أستاذ رئيسي	12	13.50	01	01.10	00	00.00	13	14.60
	أستاذ	45	50.60	02	02.20	01	01.10	48	53.90
	المجموع	**83**	**93.30**	**05**	**05.60**	**01**	**01.10**	**89**	**100**

يوجد ارتباط عكسي ضعيف، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.224-)، بين الرتبة العلمية للمبحوثين والشرح الجيد للدرس. أي كلما نقصت الرتبة العلمية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في الشرح الجيد للدرس. ويُعزى ضعف الارتباط للعدد الضئيل للمبحوثين المحايدين والمعارضين واللذان قُدرا بالتكرارين التاليين 5 و1 مبحوث، فمن بين 5 المحايدين نجد 3 برتبة ليسانس و2 متخرجين من المعهد التكنولوجي، أما المعارض فهو برتبة ليسانس. لكن بالمقابل نجد 83 مبحوث أي بنسبة 93.3 % يوافقون على ذلك، مما يدل على وجود مساهمة لتكوين لأستاذ المكون في الشرح الجيد للدرس، لكن وجب عليه إثراء هذه المساهمة وتدعيمها، كي يكون لها صدى عند الأساتذة الأقل رتبة علمية.

13. علاقة الارتباط بين ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم والرتبة العلمية

الجدول رقم (63): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم

المتغيرات	الاجابة	السؤال 21							
		موافق		محايد		معارض		المجموع	النسبة%
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
الجنس	أنثى	15	16.80	02	02.20	01	01.10	18	20.20
	ذكر	50	56.20	16	18.00	05	05.60	71	79.80
	المجموع	**65**	**73.00**	**18**	**20.20**	**06**	**06.70**	**89**	**100**
السن	30-	20	22.50	02	02.20	03	03.40	25	28.10
	40/30	29	32.60	06	06.70	01	01.10	36	40.40
	40+	16	18.00	10	11.20	02	02.20	28	31.50
	المجموع	**65**	**73.00**	**18**	**20.20**	**06**	**06.70**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	**06**	06.70	**06**	06.70	**01**	01.10	13	14.60
	ليسانس	**31**	34.80	**08**	09.00	**03**	03.40	42	47.20
	ماستر	**28**	31.50	**04**	04.50	**02**	02.20	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**65**	**73.00**	**18**	**20.20**	**06**	**06.70**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	**01**	01.10	00	00.00	00	00.00	01	01.10
	مدير	**03**	03.40	**03**	03.40	00	00.00	06	06.70
	أستاذ مكون	**11**	12.40	**08**	09.00	**02**	02.20	21	23.60
	أستاذ رئيسي	**10**	11.20	**02**	02.20	**01**	01.10	13	14.60
	أستاذ	**40**	44.90	**05**	05.60	**03**	03.40	48	53.90
	المجموع	**65**	**73.00**	**18**	**20.20**	**06**	**06.70**	**89**	**100**

يوجد ارتباط عكسي ضعيف، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.220-)، بين الرتبة العلمية للمبحوثين وربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم. أي كلما نقصت الرتبة العلمية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم. فمن بين 18 مبحوث محايد نجد 4 برتبة ماستر، 8 برتبة ليسانس و6 متخرجين من المعهد التكنولوجي، أما المعارضين بعدد 6 مبحوثين 2منهم برتبة ماستر، 3 برتبة ليسانس ومبحوث واحد متخرج من المعهد التكنولوجي. في حين كان عدد الموافقين بـ 65 مبحوث أي بنسبة 73.0 %، مما يدل على وجود مساهمة لتكوين لأستاذ المكون في ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم، لكن وجب عليه إثراء هذه المساهمة وتدعيمها، كي يكون لها صدى عند الأساتذة الأقل رتبة علمية.

14. علاقة الارتباط بين ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلموالرتبة المهنية

يوجد ارتباط عكسي متوسط، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.259−)، بين الرتبة المهنية للمبحوثين وربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم. وبالأخذ بالحسبان الترتيب التنازلي للرتبة المهنية في البرنامج الاحصائي Spss، عكس الترتيب التصاعدي للرتبة العلمية، فإنه كل ما زادت الرتبة المهنية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم أو التزموا الحياد. فمن بين المبحوثين المحايدين والمعارضين الأربعة والعشرون نجد 10 منهم أساتذة مكونين (8 اتزموا الحياد و2 عارضوا) و8 أساتذة (5 اتزموا الحياد و3 عارضوا)، لكن بالمقابل نجد 65 مبحوث أي بنسبة 73.0% يوافقون على ذلك، مما يدل على وجود مساهمة لتكوين لأستاذ المكون في ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم، لكن وجب عليه إثراء هذه المساهمة وتدعيمها، كي يكون لها صدى عند الأساتذة الأكثر رتبة مهنية.

مما سبق نستنتج أن ممن لديهم رتبة علمية أقل، على غرار خريجي المعهد التكنولوجي والمتحصلين على شهادة الليسانس، يجدون صعوبة في إدراك مساهمة الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس عبر ثلاث مؤشرات إتباع الطرق الحديثة في التدريس، الشرح الجيد للدرس وربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم. وكذلك نجد من الأساتذة المكونين نفسهم من يلتزم الحياد وبنسبة أقل من يعارض مساهمة الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم. والذين هم من خريجي المعاهد التكنولوجية أو المتحصلين على شهادة الليسانس. مما يقودنا للتفكير في آلية علمية وعملية نستطيع من خلالها تحسين الرتبة العلمية لأستاذ التعليم الابتدائي خلال مساره المهني دون الإخلال بعملية التكوين المستمر.

ثانيا: علاقات الارتباط الدالة بين أجوبة مؤشر قياس تكوين الأستاذ المكون وأجوبة مؤشرات مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس

حسب جدول معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة مؤشر قياس تكوين الأستاذ المكون وأجوبة المحور الثالث المتعلق بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس، فإن من بين 14 علاقة ارتباط، هناك 12 علاقة ارتباط طردية ثنائية الاتجاه ذات دلالة احصائية، منها علاقتين 2 ذات ارتباط ضعيف عند مستوى الدلالة 0.05، وعشر 10 ارتباطات متوسطة، منها علاقتي ارتباط عند مستوى الدلالة 0.05، و8 علاقات ارتباط عند مستوى الدلالة 0.01، منها علاقة ارتباط متوسطة واحدة فقط قيمتها أكثر من 0.5.

نوضح كل علاقات الارتباط الاحدى عشر ذات الدلالة في ما يلي:

ارتباطات طردية ضعيفة أي بقيم أقل من 0.25 وبمستوى دلالة 0.05

15. علاقة الارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وتنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني

الجدول رقم (64): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بتنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني

معامل الارتباط: 0.232		تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	72	06	04	82
	محايد	03	02	00	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		76	08	05	89

يُوجد ارتباط طردي ضعيف دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.232)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وتنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين علىاستطاعة الأساتذة على تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 72 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، ومبحوثين إثنين التزما الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

ويُعزى ضعف الارتباط إلى معارضة 4 مبحوثين والتزام 6 مبحوثين الحياد حيال مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وتنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني، في حين وافق 4 منهم على مساهمته في ذلك.

رغم ضعف الارتباط بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وتنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني، إلا أن وجود ارتباط في حد ذاته يُعتبر مؤشر مساعد في بناء الأساتذة للدروس بواسطة حل المشكلات، والتي فصل فيها الدكتور عبد الكريم غريب عبر خطوات أساسية نذكر منها إدارة الأستاذ للدرس من خلال توجيه ملاحظات أو أسئلة أو يندمج مع مجموعة ويحتك مع أخرى من أجل الوصول لتنمية القدرة على العمل الجماعي، وبذلك فهو يُسقط عمل الأستاذ الكفء على العملية التعليمية مع مراعاة مستويات تلاميذه التي حددها من قبل في التقويم التشخيصي (استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، 2003، الصفحات 183-184). وهذا هو الهدف المقصود من عملية التكوين المستمر للأساتذة.

16. علاقة الارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وإكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع

الجدول رقم (65): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بإكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع

معامل الارتباط: 0.245		إكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	72	09	01	82
	محايد	03	02	00	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		76	11	02	89

يُوجد ارتباط طردي ضعيف دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.245)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وإكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين حول قدرة الأساتذة على إكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا

المؤشرين 72 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، ومبحوثين إثنين التزما الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

ويُعزى ضعف الارتباط إلى التزام 9 مبحوثين الحياد حيال مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وإكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع، في حين وافق 3 منهم على مساهمته في ذلك.

وتنعكس قدرة الأستاذ على إكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع فيما يكتسبه الأستاذ نفسه من إيماءات أخلاقية عبرت عنها الدكتورة فرنسين بانا مرتين Francine Pana-Martin، على أنها إيماءات احترافيةمن الضروري أن يُلِم بها الأستاذ المكون مما يسمح له لاحقا بالتفاعل في بيئته التعليمية بكفاءة عالية (Pana-Martin, 2015, pp. 48-52) ، وتنجلي هذه الإيماءات الأخلاقية في الإيماءات التقييمية للخيارات التعليمية وللقيم التي يتحلى بها الأستاذ، والتي يجب أن تكون في ظل القيم والمبادئ للمدرسة الوطنية وتحييدها عن المعتقدات والتوجهات الشخصية للأستاذ المكون.

ارتباطات طردية متوسطة أي بقيم محصورة بين 0.25 و 0.75 وبمستوى دلالة 0.01

17. علاقة الارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وإتباع الطرق الحديثة في التدريس

الجدول رقم (66): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بإتباع الطرق الحديثة في التدريس

معامل الارتباط: 0.288		إتباع الطرق الحديثة في التدريس			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	69	08	05	82
	محايد	02	02	01	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		72	10	07	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.288)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وإتباع الطرق الحديثة في التدريس. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين حول قدرة الأساتذة على إتباع الطرق الحديثة في التدريس، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 69 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، ومبحوثين إثنين التزما الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

ويُعتبر إتباع الطرق الحديثة في التدريس من العناصر الأساسية التي تبرر أهمية التكوين داخل المؤسسة التربوية، وهذا ما تحدث عنه الدكتور نجم العزاوي حين ربط التكوين المستمر بتقبل الأفرادلوسائل العمل والطرق الجديدة التي تستحدث من وقت لآخر. (التدريس الاداري المعاصر، 2006، الصفحات 85-86)

18. علاقة الارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وإكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها

الجدول رقم (67): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بإكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها

معامل الارتباط: 0.305		إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	75	07	00	82
	محايد	03	02	00	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		79	09	01	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.305)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وإكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين حول قدرة الأساتذة على إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 75 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، ومبحوثين إثنين التزما الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

ويمكن ارجاع مستوى الارتباط المتوسط هذا إلى دور الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس، فبالرجوع إلى نتائج الدراسة السابقة للأستاذ لخضر شلالي (2008-2009) والمعنونة بـ "تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة" نجد أن عدم قدرة برنامج التدريب الميداني على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنةراجع إلى أن مؤسسات تكوين المعلمين تخصص فترة زمنية طويلة نسبيا للدراسة النظرية قياسا إلى ما تخصصه للممارسات التطبيقية. وهذا ما يحاول الأستاذ المكون تداركه منذ قرابة العشر سنواتن فهو مؤشر إيجابي أن تنتقل تنمية المهارات التدريسية للأساتذة المتخرجين من معاهد التكوين من العدم إلى ارتباط طردي بينها وبين دور الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس.

19. علاقة الارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وتوجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس

الجدول رقم (68): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بتوجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس

معامل الارتباط: 0.351		توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	**80**	02	00	**82**
	محايد	04	**01**	00	**05**
	معارض	01	00	**01**	**02**
المجموع		**85**	**03**	**01**	**89**

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.351)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وتوجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين حول قدرة الأساتذة على توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 80 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، والتزم الحياد مبحوث أخر، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

وحسب الدكتور عبد الكريم غريب فإن قدرة الأساتذة على توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس تدخل في الخطوات الأساسيّة في بناء درس بواسطة حل المشكلات (استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، 2003، الصفحات 183-184)، وذلك بتنظيم وضعية الفعل التربوي من خلال طرح أسئلة ذات صلة بالمكتسبات القبلية للمتعلمين والطريقة الكفأة والفعالة لإيصالهم للأهداف المسطرة لهذا الفعل التربوي.

كما أن استراتيجيات التعليم الرقمي تساعد في استخدام طريقة طرح الأسئلة الهادفة، حيث أنها تسمح بتوفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي، ومن هذه الاستراتيجيات نجد كل من استراتيجية التعليم المبرمج الإلكتروني واستراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات، حيث تحدث الدكتور محمد محمود

زين الدين عن استراتيجية التعليم المبرمج الإلكتروني على أنها توفر للأستاذ ببرمجة أسئلة الدرس حسب سيرورته مما يُمكِّن المتعلم من الانتقال مراحل الدرس من خلال إجابته عن الأسئلة المختلفة أو الاختبارات ذاتية التصحيح (تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات في منظومة التعليم عبر الشبكات، 2005، صفحة 219). وبالمقابل صنف الدكتور وليد سالم محمدالحلفاوياستراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات في مصاف الاستراتيجيات التي تشغل عقل المتعلم في اكتساب المعرفة والمهارات من خلال عمليات الاكتشافحول أسئلة مرتبطة بالمنهج وبناء منتج نهائي يتم تقييمه في ضوء تحقيقه لأهداف التعلم من خلال مجموعة من المهام التي يتبعها المتعلم والمصممة بعناية من قبل الأستاذ (التعلم الإلكتروني، تطبيقات مستحدثة، 2011، صفحة 124).

20. علاقة الارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وانتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم

الجدول رقم (69): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بانتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم

معامل الارتباط: 0.378		انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	78	02	02	82
	محايد	03	02	00	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		82	04	03	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.378)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وانتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين حول قدرة الأساتذة على انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 78 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، ومبحوثين إثنين التزما الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

ويكمن دور انتقاء الأنشطة في مساعدة الأستاذ على مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين من خلال تنويع الأنشطة والأساليب وهذا ما ذكره الدكتور الحسن بوجلابن كعنصر من عناصر أهمية التقويم التشخيصي (التقويم التربوي، 2013، صفحة 07)، وصنفه الدكتور محمود داود سليمانكهدف من أهداف تقويم أداء الأستاذمن خلال تطوير الأنشطة الصفية واللاصفية (سليمان م.، 2006، صفحة 06). وهذا ما ينعكس على تحقيق الأهداف المحددة مسبقا للمدرسة الإبتدائية بإعتبارها منظمة تعمل على تركيز مصادرها على الأنشطة التي تعود عليها بالنتائج المرجوة وبذلت تُحقق الفعالية (طه، 2014، صفحة 55).

21. علاقة الارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي واختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس

الجدول رقم (70): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي باختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس

معامل الارتباط: 0.428		اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	**78**	02	02	**82**
	محايد	03	**02**	00	**05**
	معارض	01	00	**01**	**02**
المجموع		**82**	**04**	**03**	**89**

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.428)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي واختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين حول قدرة الأساتذة على اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 78 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، ومبحوثين إثنين التزما الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

ومن طرق التدريس الأكثر استخداما وملاءمة للمنظومة التربوية في الجزائر نجد تلك التي أشار إليها كل من الدكتور نوار محمد عبر الطريقة الالقائية وطريقة الاستقراء والقياس (المرشد العلمي للمعلمين والمديرين، دون سنة، الصفحات 29-30)، والدكتور فتحي يوسف مبارك عبر طريقة المناقشة (بحوث تربوية في مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية، 1994، صفحة 116)، والدكتور ريتشي روبرت عبر طريقة حل المشكلات (التخطيط للتدريس، 2000، صفحة 75).

22. علاقة الارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي ووضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية

الجدول رقم (71): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بوضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية

معامل الارتباط: 0.496		وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	78	04	00	82
	محايد	02	03	00	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		81	07	01	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.496)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي ووضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين حول قدرة الأساتذة على وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 78 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، و 3 مبحوثين التزموا الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

فبالنسبة للأستاذ المكون، يمكن أن تنطوي عملية وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية في قدرة الأستاذ تنظيم وضعية الفعل التربوي انطلاقا من الكفاية المراد تحقيقها وكذلك التّفكير في

الوضعيّة التّي سيكون عليهاالتلاميذ داخل القسم (غريب، 2003، الصفحات 183-184) ، ومحاولة ربط كل ذلك بخصوصية الحياة اليومية لتلاميذه في الحي، البلدية أو المدينة وفي كل المجالات: الاجتماعية، الاقتصادية، الصحية...الخ.

23. علاقة ارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي والمرونة في حل مشكلات المتعلم

الجدول رقم (72): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالمرونة في حل مشكلات المتعلم

معامل الارتباط: 0.497		المرونة في حل مشكلات المتعلم			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	78	04	00	82
	محايد	02	03	00	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		81	07	01	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.497)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي والمرونة في حل مشكلات المتعلم. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين حولمرونة الأساتذة في حل مشكلات المتعلم، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 78 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، و 3 مبحوثين التزموا الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

ويرى الدكتور حسن زيتون أن المرونة في حل مشكلات التعلم لا تقتصر على حل مشكلات المتعلم فقط، بل تتعداها إلى تنمية قدراته على حل المشكلات مستقبلا، ولعل أحسن استراتيجية لذلك هي استراتيجية الألعاب التعليمية، والتي تهدف إلى تعليم موضوعات الدراسة من خلال الألعاب المسلية بغرض توليد الإثارة والتشويق التي تحبب المتعلمين في تعلم هذه الموضوعات ومن ثمة تنمية قدراتهم على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تعترضهم (رؤية جديدة في التعليم والتعلم الإلكتروني، 2005).

24. علاقة الارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي واستعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية

الجدول رقم (73): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي باستعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية

معامل الارتباط: 0.589		استعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	80	02	00	82
	محايد	02	03	00	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		83	05	01	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.589)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي واستعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين حول قدرة الأساتذة على استعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 78 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، و 3 مبحوثين التزموا الحياد، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

وقد أكد الدكتور يوسف مبارك فتحي على أن أحسن طريقة تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية هي طريقة المناقشة، والتي تسمح للتلاميذ بالتحضير المسبق للدرس والتنافس فيما بينهم في القسم عبر ما حصلوه من معلومات، وماتوصلوا إليه من استنتاجات من الكتب المختلفة. ومن فوائد هذه الطريقة أنها تحترم شخصية التلميذ الذي يصبح محور العملية التعليمية (بحوث تربوية في مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية، 1994، صفحة 116). ومن فوائدها أيضا تسهيل عملية التقويم التشخيصي للمكتسبات القبلية للتلاميذ من خلال ما تضمنه هذه الطريقة من التفاعلية داخل القسم الدراسي. وبذلك يصبح التلميذ هو الفاعل ويكتفي الأستاذ بدور الموجه، وهذا هو أساس التدريس بالكفاءات.

ارتباطات طردية متوسطة أي بقيم محصورة بين 0.25 و 0.75 وبمستوى دلالة 0.05

25. علاقة الارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي والشرح الجيد للدرس

الجدول رقم (74): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بالشرح الجيد للدرس

معامل الارتباط: 0.268		الشرح الجيد للدرس			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	78	04	00	82
	محايد	04	01	00	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		83	05	01	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.268)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي والشرح الجيد للدرس. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين حول قدرة الأساتذة على الشرح الجيد للدرس، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 78 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، والتزم الحياد مبحوث أخر، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

وللوصول إلى الشرح الجيد للدرس يجب على الأستاذ أن يتقيد بنظام الملاحظة الممنهجة والتي وصفها أوبر R.OBER، بالأداءات التي تحدث أثناء عملية التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي من خلال توجيه الأسئلة، الشرح، طرق التدريس، استعمال الوسائل البيداغوجية اللازمة لكل نشاط وكيفية التعامل معها، التحضير للإمتحانات وتصحيحها، وكل ذلك بقصد تحسين أداء المتعلم وتعديله (المفتي م.، 2000، الصفحات 04-10).

26. علاقة الارتباط بين توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

الجدول رقم (75): يوضح علاقة توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

معامل الارتباط: 0.268		مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين			المجموع
		موافق	محايد	معارض	
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	موافق	78	04	00	82
	محايد	04	01	00	05
	معارض	01	00	01	02
المجموع		83	05	01	89

يُوجد ارتباط طردي متوسط دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.268)، بين مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس من خلال توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. أي كلما زاد عدد الموافقين على مساهمة الأستاذ المكون في توفير الشروط الأساسية لسير النشاط التعليمي زاد عدد الموافقين حول قدرة الأساتذة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث بلغ عدد الموافقين لكلا المؤشرين 78 مبحوث، وقد عارض ذلك مبحوث واحد، والتزم الحياد مبحوث أخر، وهذا ما يدعم نسبة الموافقة.

وحسب الدكتور الحسن بوجلابن، فإن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين تزيد من أهمية التقويم التشخيصي (بوجلابن، 2013، صفحة 07) ، وذلك من خلال تنويع الأنشطة والأساليب التعليمية، مما يساعد الأستاذ لاحقا في تقويم التلاميذ ومعرفة ما ينقص كل واحد منهم لاكتساب الكفايات المرجوة من كل درس.

خلاصة:

من خلال ما سبق: نجد أن تكوين الأستاذ المكون من خلال ما يوفره من شروط ضرورية لسير النشاط التعليمي، يساهم على العموم بشكل متوسط في تحسين طرائق التدريس عبر كل المؤشرات المستخدمة في قياس هذه العملية، وهي كالتالي، وبترتيب تنازلي (من المؤشر الأكثر مساهمة إلى الأقل):

ارتباط طردي متوسط دال:

1. استعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية
2. المرونة في حل مشكلات المتعلم؛
3. وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية؛
4. اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس؛
5. توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس؛
6. انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم؛
7. إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها
8. إتباع الطرق الحديثة في التدريس؛
9. الشرح الجيد للدرس؛
10. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ارتباط طردي ضعيف دال :

11. إكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع؛
12. تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني.

وجود علاقة ارتباط متوسطة بين مؤشر تكوين الأستاذ المكون المتمثل في توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي وجل مؤشرات عملية تحسين طرائق التدريس دليل على وجوب تفعيل دور الأستاذ المكون للوصول إلى الفعالية المرجوة، إذ نلاحظ خلو الارتباط مع ثلاث مؤشرات هي: استخدام المناقشة والحوار في التدريس، ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم، تنمية قدرة المتعلمين على الابتكار والإبداع. ويُعتبر ذلك على السواء نقص في تكوين الأستاذ المكون وعائق من عوائق تطوير عملية التكوين لأساتذة المدرسة الابتدائية.

بالمقابل نجد 12 مؤشرا من 15 مؤشر خاص بتحسين طرائق التدريس لهم علاقات ارتباط بمؤشر توفير الشروط الضرورية لسيرالنشاط التعليمي، غير أنه لوحظ خلل في ترتيب هذه العلاقات حسب قيم معامل الارتباط سبيرمان، فكيف يساهم تكوين المكون فيإكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها قبل إتباع الطرق الحديثة في التدريس أو الشرح الجيد للدرس؟ وكيف يمكن استعمال طرق تجعل من المتعلم محور

العملية التعليمية قبل اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس؟ أو كيف يمكن وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية قبل توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس؟ وكذلك كيف يمكن التعامل بالمرونة في حل مشكلات المتعلم قبل انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؟

لذا استوجب التركيز في تكوين الأستاذ المكون على معايير الإيماءات الاحترافية التي ذكرتها آن جورو في مصفوفة الإيماءات التأسيسية الأربعة للعمل المهني للمعلم (Jorro, 2006, p. 9)، خاصة إيماءات التدرج المعرفي والتي تسمح بفهم العلاقة بالمعرفة: كيف يتم نقلها،وتعيينها، وإضفاء الطابع المؤسسي عليها. وكذلك تسمح بفهم إيماءات التعديل:تحليل كيفية الرد على الأحداث غير المتوقعة والتكيف مع الموقف.مما يقودنا إلى ضرورة تحيين نظام التكوين المستمر للأساتذة وفق العمل المهني للمعلم، بهدف المساهمة الفعالة في عملية تحسين طرائق التدريس التي تعتبر خلاصة المناهج التربوية ومعيار نجاحها في الواقع.

أما فيما يخص علاقات الارتباط بين البيانات الشخصية للمبحوثين ومؤشرات تحسين طرائق التدريس نجد أن لمؤشر الرتبة العلمية ثلاث 03 علاقات ارتباط مع مؤشرات بعد تحسين طرائق التدريس، فكلما كانت الرتبة العلمية للمبحوثين أعلى ساعدهم ذلك على ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم من خلال إتباع الطرق الحديثة في التدريس والتي تسمح بالشرح الجيد للدرس. لذا يستوجب الأمر لاحقا الاستثمار في الرتب العلمية الأعلى للأساتذة كحافز لاكتساب الرتب المهنية الأعلى، واستغلال ذلك في تطوير وتحسين طرائق التدريس.

II. الجداول المركبة

المحور الرابع: كيفية مساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي

الجدول رقم (76) معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة أسئلة المحور الأول والمحور الرابع (معامل الارتباط سبيرمان)

معامل الارتباط (سبيرمان) Coefficient de corrélation Rho de Spearman														
	تحضير الدروس	تحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بيداغوجي	تنمية مهارات الاتصال الشفهي	تنمية مهارات الاتصال الكتابي	تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية	سرعة التواصل بين المعلم والمتعلم	استخدام التعليم الجماعي	مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم	كسب الوقت في انجاز الأنشطة الصفية	الاستعانة بالحواسيب	الاستعانة بالأنترنت	الاستعانة بالتطبيقات التعليمية	الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي	العمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم	دعم الإدراك الحسي للمتعلم من خلال شاشة العرض
الجنس	,053	−,055	,081	,053	,011	,064	,092	,004	,036	,023	,012	,083	,070	,025	,088
السن	−,125	,028	−,205	−,215*	−,205	−,250*	−,189	−,189	−,135	−,191	−,248*	−,196	−,241*	−,206	−,176
الرتبة العلمية	,042	,019	,126	,042	,034	,051	,072	,049	,085	,138	,076	,170	,014	,165	,073
الرتبة المهنية	,247*	,032	,233*	,253*	,268*	,267*	,195	,246*	,165	,190	,297**	,265*	,375**	,227*	,173
توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي	,134	,126	−,018	,000	,024	−,036	−,088	,002	−,119	−,135	,042	−,006	,115	−,059	−,060

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* .La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

لا يُوجد ارتباط دال بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05

يوجد ارتباط ضعيف أقل من 0.25 بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05

يوجد ارتباط متوسط بين0.25 و 0.75 بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05

يوجد ارتباط متوسط بين0.25 و 0.75 بمستوى دلالة 0.01 أو 0.05 لكن في أعلى مستوياته أكثر من 0.50

أولا: علاقات الارتباط الدالة بين أجوبة البيانات الشخصية وأجوبة المحور الخاص بمساهمة تكوين الأستاذ المكونفي التحكم واستخدام التعليم الرقمي

من جدول معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة أسئلة المحور الأول والمحور الرابع وباستخدام معامل سبيرمان بعلاقتين دالتين عند المستويين 0.01 و0.05 ثنائيي الاتجاه، نجد أنه توجد علاقة ارتباط دالة بين أسئلة البيانات الشخصية وأسئلة المحور الخاص بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس، في ثلاثة عشرة علاقة ارتباط فيما بين مؤشري السن والرتبة المهنية كبيانات شخصية للمبحوثين ومؤشرات المحور الرابع المتعلق بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي،وهي كالتالي:

27. علاقة ارتباط بين تحضير الدروس والرتبة المهنية

الجدول رقم (77): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بتحضير الدروس

المتغيرات	الاجابة	السؤال 32							
		موافق		محايد		معارض			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	المجموع	النسبة%
الجنس	أنثى	14	15.70	03	03.40	01	01.10	18	20.20
	ذكر	53	59.60	05	05.60	13	14.60	71	79.80
	المجموع	**67**	**75.30**	**08**	**09.00**	**14**	**15.70**	**89**	**100**
السن	30-	19	21.30	01	01.10	05	05.60	25	28.10
	40/30	24	27.00	03	03.40	09	10.10	36	40.40
	40+	24	27.00	04	04.50	00	00.00	28	31.50
	المجموع	**67**	**75.30**	**08**	**09.00**	**14**	**15.70**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	11	12.40	01	01.10	01	01.10	13	14.60
	ليسانس	30	33.70	06	06.70	06	06.70	42	47.20
	ماستر	26	29.20	01	01.10	07	07.90	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**67**	**75.30**	**08**	**09.00**	**14**	**15.70**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	**01**	01.10	00	00.00	00	00.00	01	01.10
	مدير	**05**	05.60	**01**	01.10	00	00.00	06	06.70
	أستاذ مكون	**19**	21.30	**01**	01.10	**01**	01.10	21	23.60
	أستاذ رئيسي	**10**	11.20	**02**	02.20	**01**	01.10	13	14.60
	أستاذ	**32**	36.10	**04**	04.50	**12**	13.50	48	53.90
	المجموع	**67**	**75.30**	**08**	**09.00**	**14**	**15.70**	**89**	**100**

يوجد معامل ارتباط طردي ضعيف، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.247)، وبالأخذ بالحسبان الترتيب التنازلي للرتبة المهنية في البرنامج الاحصائي Spss، كلما نقصت الرتبة المهنية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في تحضير الدروس. فمن بين المبحوثين المعارضين الأربعة عشر 14 نجد مبحوث واحد برتبة ماستر ومبحوث آخر برتبة ليسانس بينما عدد المعارضين من رتبة أستاذ هو 12، ويمكن ارجاع سبب ذلك إلى طبع الأساتذة الجدد، والذين يحبذون تحضير دروسهم بمفردهم حتى يتقنوا فنيات تحضير الدروس. لكن بالمقابل نجد 67 مبحوث أي بنسبة 75.3 % يوافقون على ذلك، ويُعزى ذلك إلى روح المشاركة

التي يكتسبها الأستاذ بالممارسة، مما يدل على وجود مساهمة لتكوين الأستاذ المكون في تحضير الدروس، لكن وجب عليه إثراء هذه المساهمة وتدعيمها، كي يكون لها صدى عند الأساتذة الأقل رتبة مهنية.

28. علاقة الارتباط بين تنمية مهارات الاتصال الشفهي والرتبة المهنية

الجدول رقم (78): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بتنمية مهارات الاتصال الشفهي

المتغيرات	الاجابة	السؤال 34							
		موافق		محايد		معارض			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	المجموع	النسبة%
الجنس	أنثى	04	04.50	04	04.50	10	11.20	18	20.20
	ذكر	15	16.90	08	09.00	48	54.00	71	79.80
	المجموع	**19**	**21.30**	**12**	**13.50**	**58**	**65.20**	**89**	**100**
السن	30-	02	02.20	03	03.40	20	22.50	25	28.10
	40/30	08	09.00	06	06.70	22	24.70	36	40.40
	40+	09	10.10	03	03.40	16	18.00	28	31.50
	المجموع	**19**	**21.30**	**12**	**13.50**	**58**	**65.20**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	04	04.50	00	00.00	09	10.10	13	14.60
	ليسانس	11	12.30	07	07.90	24	27.00	42	47.20
	ماستر	04	04.50	05	05.60	25	28.10	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**19**	**21.30**	**12**	**13.50**	**58**	**65.20**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	00	00.00	00	00.00	01	01.10	01	01.10
	مدير	**01**	01.10	**01**	01.10	**04**	04.50	06	06.70
	أستاذ مكون	**09**	10.10	**01**	01.10	**11**	12.30	21	23.60
	أستاذ رئيسي	**06**	06.70	**01**	01.10	**06**	06.70	13	14.60
	أستاذ	**03**	03.40	**09**	10.10	**36**	40.60	48	53.90
	المجموع	**19**	**21.30**	**12**	**13.50**	**58**	**65.20**	**89**	**100**

يوجد معامل ارتباط طردي ضعيف، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.233)، وبالأخذ بالحسبان الترتيب التنازلي للرتبة المهنية في البرنامج الاحصائي Spss، فإنه كلما نقصت الرتبة المهنية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في تنمية مهارات الاتصال الشفهي. فمن بين المبحوثين المعارضين 58 أي بنسبة 65.2 %، نجد 4 مدراء، 11 أستاذ مكون، 6 أساتذة رئيسيين و36 أستاذ، ويرجع سبب معارضتهم لذلك إلى افتقار برامج التكوين لتقنيات الاتصال الشفهي، على غرار تقنيات: تداعي الأفكار، لعبة الأدوار، أسلوب المحادثة، وإدارة الاجتماعات البيداغوجية. وبالنسبة إلى الأساتذة الجدد، فيمكن ارجاع سبب ذلك إلى تفضيلهم تحضير دروسهم بمفردهم حتى يتقنوا تقنيات تحضير الدروس. وبالمقابل نجد 19 مبحوث أي بنسبة 21.3 % يوافقون على ذلك، مما يدل على وجود قصور في مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تنمية مهارات الاتصال الشفهي، وهذا يستدعي إدراج مقاييس تقنيات الاتصال الشفهي في برامج تكوين الأساتذة بشكل عام والأستاذ المكون بشكل عام.

29. علاقة الارتباط بين تنمية مهارات الاتصال الكتابي وسن المبحوثين

الجدول رقم (79): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بتنمية مهارات الاتصال الكتابي

المتغيرات	الاجابة	السؤال 35							
		موافق		محايد		معارض			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	المجموع	النسبة%
الجنس	أنثى	04	04.50	04	04.50	10	11.20	18	20.20
	ذكر	15	16.90	11	12.40	45	50.60	71	79.80
	المجموع	**19**	**21.40**	**15**	**16.90**	**55**	**61.80**	**89**	**100**
السن	30-	02	02.02	03	03.40	20	22.50	25	28.10
	40/30	09	10.10	07	07.90	20	22.50	36	40.40
	40+	08	09.00	05	05.60	15	16.80	28	31.50
	المجموع	**19**	**21.30**	**15**	**16.90**	**55**	**61.80**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	03	03.40	01	01.10	09	10.10	13	14.60
	ليسانس	11	11.40	07	07.90	24	27.00	42	47.20
	ماستر	05	05.60	07	07.90	22	24.70	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**19**	**21.30**	**15**	**16.90**	**55**	**61.80**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	00	00.00	00	00.00	01	01.10	01	01.10
	مدير	01	01.10	02	02.20	03	03.40	06	06.70
	أستاذ مكون	08	09.00	02	02.20	11	12.40	21	23.60
	أستاذ رئيسي	07	07.90	01	01.10	05	05.60	13	14.60
	أستاذ	03	03.40	10	11.20	35	39.30	48	53.90
	المجموع	**19**	**21.30**	**15**	**16.90**	**55**	**61.80**	**89**	**100**

يوجد معامل ارتباط عكسي ضعيف، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.215-)، أي كلما نقص سن المبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في تنمية مهارات الاتصال الكتابي. فمن بين المبحوثين المعارضين 55 أي بنسبة 61.8 %، نجد 15 مبحوث ممن يفوق سنهم عن 40 سنة، و20 مبحوث لكل من الفئتين العمريتين بين 30 و40 سنة وأقل من 30 سنة.

30. علاقة الارتباط بين تنمية مهارات الاتصال الكتابي والرتبة المهنية

يوجد معامل ارتباط طردي متوسط، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.253)، وبالأخذ بالحسبان الترتيب التنازلي للرتبة المهنية في البرنامج الاحصائي Spss، فإنه كلما نقصت الرتبة المهنية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في تنمية مهارات الاتصال الكتابي. فمن بين المبحوثين المعارضين 55 أي بنسبة 61.8 %، نجد 3 مدراء، 11 أستاذ مكون، 5 أساتذة رئيسيين و35 أستاذ، ويرجع سبب معارضتهم لذلك إلى افتقار برامج التكوين لتقنيات الاتصال الكتابي، على غرار تقنيات كتابة: قوالب الوسائط البيداغوجية، عروض الحال والتقارير. وبالنسبة إلى الأساتذة الجدد، فيمكن ارجاع سبب ذلك إلى تفضيلهم التقليل من التواصل الكتابي مع الأساتذة الموكونين لتفادي التعرض إلى الملاحظات والانتقادات. وبالمقابل نجد 19

مبحوث أي بنسبة 21.3 % يوافقون على ذلك، مما يدل على وجود قصور في مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تنمية مهارات الاتصال الكتابي، وهذا يستدعي إدراج مقاييس تقنيات الاتصال الكتابي في برامج تكوين الأساتذة بشكل عام والأستاذ المكون بشكل عام.

31. علاقة الارتباط بين تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية والرتبة المهنية

الجدول رقم (80): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بتنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية

المتغيرات	الاجابة	السؤال 36							
		موافق		محايد		معارض			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	المجموع	النسبة%
الجنس	أنثى	04	04.50	04	04.50	10	11.20	18	20.20
	ذكر	18	20.20	11	12.40	42	47.20	71	79.80
	المجموع	**22**	**24.70**	**15**	**16.90**	**52**	**58.40**	**89**	**100**
السن	30-	05	05.60	01	01.10	19	21.30	25	28.10
	40/30	08	09.00	08	09.00	20	22.50	36	40.40
	40+	09	10.10	06	06.70	13	14.60	28	31.50
	المجموع	**22**	**24.70**	**15**	**16.90**	**52**	**58.40**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	03	03.40	01	01.10	09	10.10	13	14.60
	ليسانس	11	12.40	10	11.20	21	23.60	42	47.20
	ماستر	08	09.00	04	04.50	22	24.70	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**22**	**24.70**	**15**	**16.90**	**52**	**58.40**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	00	00.00	01	01.10	00	00.00	01	01.10
	مدير	**01**	01.10	**02**	02.20	**03**	03.40	06	06.70
	أستاذ مكون	**09**	10.10	**02**	02.20	**10**	11.20	21	23.60
	أستاذ رئيسي	**06**	06.70	**02**	02.20	**05**	05.60	13	14.60
	أستاذ	**06**	06.70	**08**	09.00	**34**	39.20	48	53.90
	المجموع	**22**	**24.70**	**15**	**16.90**	**52**	**58.40**	**89**	**100**

يوجد معامل ارتباط طردي متوسط، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.268)، وبالأخذ بالحسبان الترتيب التنازلي للرتبة المهنية في البرنامج الاحصائي Spss، فإنه كلما نقصت الرتبة المهنية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية. فمن بين المبحوثين المعارضين 52 أي بنسبة 58.4 %، نجد 3 مدراء، 10 أساتذة مكونين، 5 أساتذة رئيسيين و34 أستاذ، ويرجع سبب معارضتهم لذلك إلى افتقار برامج التكوين لمهارات تنظيم الأنشطة التعليمية وفق التحيينات التي تطرء على مناهج التربية والتعليم أو عدم تفعيل المهارات الموجودة سابقا وعدم تجسيدها في الميدان.

32. علاقة الارتباط بين سرعة التواصل بين المعلم والمتعلم وسن المبحوثين

الجدول رقم (81): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بسرعة التواصل بين المعلم والمتعلم

المتغيرات	الاجابة	السؤال 37							
		موافق		محايد		معارض		المجموع	النسبة%
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
الجنس	أنثى	04	04.50	03	03.40	11	12.40	18	20.20
	ذكر	13	14.60	09	10.10	49	55.00	71	79.80
	المجموع	**17**	**19.10**	**12**	**13.50**	**60**	**67.40**	**89**	**100**
السن	30-	02	02.20	01	01.10	22	24.70	25	28.10
	40/30	07	07.90	07	07.90	22	24.70	36	40.40
	40+	08	09.00	04	04.50	16	18.00	28	31.50
	المجموع	**17**	**19.10**	**12**	**13.50**	**60**	**67.40**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	02	02.20	01	01.10	10	11.20	13	14.60
	ليسانس	10	11.20	07	07.90	25	28.10	42	47.20
	ماستر	05	05.60	04	04.50	25	28.10	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**17**	**19.10**	**12**	**13.50**	**60**	**67.40**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	00	00.00	00	00.00	01	01.10	01	01.10
	مدير	01	01.10	02	02.20	03	03.40	06	06.70
	أستاذ مكون	08	09.00	01	01.10	12	13.50	21	23.60
	أستاذ رئيسي	05	05.60	02	02.20	06	06.70	13	14.60
	أستاذ	03	03.40	07	07.90	38	42.70	48	53.90
	المجموع	**17**	**19.10**	**12**	**13.50**	**60**	**67.40**	**89**	**100**

يوجد معامل ارتباط عكسي متوسط، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.250-)، أي كلما نقص سن المبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في تسريع عملية التواصل بين المعلم والمتعلم. فمن بين المبحوثين المعارضين 60 أي بنسبة 67.4 %، نجد 16 مبحوث ممن يفوق سنهم عن 40 سنة، و22 مبحوث لكل من الفئتين العمريتين بين 30 و40 سنة وأقل من 30 سنة.

33. علاقة الارتباط بين سرعة التواصل بين المعلم والمتعلم والرتبة المهنية

يوجد معامل ارتباط طردي متوسط، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.267)، وبالأخذ بالحسبان الترتيب التنازلي للرتبة المهنية في البرنامج الاحصائي Spss، فإنه كلما نقصت الرتبة المهنية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في تسريع عملية التواصل بين المعلم والمتعلم. فمن بين المبحوثين المعارضين 60 أي بنسبة 67.4 %، نجد مفتش تربوي واحد، 3 مدراء، 12 أستاذ مكون، 6 أساتذة رئيسيين و38 أستاذ، ويرجع سبب معارضتهم لذلك إلى قلة أو انعدام استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال في عملية التواصل من طرف الأستاذ المكون بحكم أنه المسؤول على عملية التكوين في المدرسة الابتدائية. فمن مزايا تكنولوجيا الاعلام والاتصال هي تقوية التواصل بين المعلم والمتعلمين وذلك بتذليل صعوبات التزامنية واجبارية الحضور.

34. علاقة الارتباط بين مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم والرتبة المهنية

الجدول رقم (82): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بمواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم

المتغيرات	الاجابة	السؤال 39							
		موافق		محايد		معارض			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	المجموع	النسبة%
الجنس	أنثى	04	04.50	03	03.40	11	12.40	18	20.20
	ذكر	18	20.20	08	09.00	45	50.50	71	79.80
	المجموع	**22**	**24.70**	**11**	**12.40**	**56**	**62.90**	**89**	**100**
السن	30-	05	05.60	01	01.10	19	21.30	25	28.10
	40/30	08	09.00	05	05.60	23	25.90	36	40.40
	40+	09	10.10	05	05.60	14	15.70	28	31.50
	المجموع	**22**	**24.70**	**11**	**12.40**	**56**	**62.90**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	02	02.20	02	02.20	09	10.10	13	14.60
	ليسانس	12	13.50	07	07.90	23	25.90	42	47.20
	ماستر	08	09.00	02	02.20	24	26.90	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**22**	**24.70**	**11**	**12.40**	**56**	**62.90**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	00	00.00	00	00.00	01	01.10	01	01.10
	مدير	**02**	02.20	**01**	01.10	**03**	03.40	06	06.70
	أستاذ مكون	**09**	10.10	**02**	02.20	**10**	11.20	21	23.60
	أستاذ رئيسي	**05**	05.60	**01**	01.10	**07**	07.90	13	14.60
	أستاذ	**06**	06.70	**07**	07.90	**35**	39.40	48	53.90
	المجموع	**22**	**24.70**	**11**	**12.40**	**56**	**62.90**	**89**	**100**

يوجد معامل ارتباط طردي ضعيف، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.246)، وبالأخذ بالحسبان الترتيب التنازلي للرتبة المهنية في البرنامج الاحصائي Spss، فإنه كلما نقصت الرتبة المهنية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم. فمن بين المبحوثين المعارضين 56 أي بنسبة 62.9 %، نجد 3 مدراء، 10 أساتذة مكونين، 5 أساتذة رئيسيين و34 أستاذ، ويرجع سبب معارضتهم لذلك إلى افتقار برامج التكوين لمهارات تنظيم الأنشطة التعليمية وفق التحيينات التي تطرء على مناهج التربية والتعليم أو عدم تفعيل المهارات الموجودة سابقا وعدم تجسيدها في الميدان.

35. علاقة الارتباط بين الاستعانة بالأنترنت وسن المبحوثين

الجدول رقم (83): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بالاستعانة بالأنترنت

المتغيرات	الاجابة	السؤال 42							
		موافق		محايد		معارض		المجموع	النسبة%
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
الجنس	أنثى	08	09.00	02	02.20	08	09.00	18	20.20
	ذكر	31	34.80	07	07.90	33	37.10	71	79.80
	المجموع	**39**	**43.80**	**09**	**10.10**	**41**	**46.10**	**89**	**100**
السن	30-	**08**	09.00	**02**	02.20	**15**	16.90	25	28.10
	40/30	**14**	15.70	**04**	04.50	**18**	20.20	36	40.40
	40+	**17**	19.10	**03**	03.40	**08**	09.00	28	31.50
	المجموع	**39**	**43.80**	**09**	**10.10**	**41**	**46.10**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	07	07.90	01	01.10	05	05.60	13	14.60
	ليسانس	17	19.10	07	07.90	18	20.20	42	47.20
	ماستر	15	16.90	01	01.10	18	20.20	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**39**	**43.80**	**09**	**10.10**	**41**	**46.10**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	**01**	01.10	00	00.00	00	00.00	01	01.10
	مدير	**05**	05.60	00	00.00	**01**	01.10	06	06.70
	أستاذ مكون	**12**	13.50	**02**	02.20	**07**	07.90	21	23.60
	أستاذ رئيسي	**06**	06.70	**01**	01.10	**06**	06.70	13	14.60
	أستاذ	**15**	16.90	**06**	06.70	**27**	30.40	48	53.90
	المجموع	**39**	**43.80**	**09**	**10.10**	**41**	**46.10**	**89**	**100**

يوجد معامل ارتباط عكسي ضعيف، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.248-)، أي كلما نقص سن المبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في الاستعانة بالأنترنت. فمن بين المبحوثين المعارضين 41 أي بنسبة 46.1 %، نجد 8 مبحوثين ممن يفوق سنهم عن 40 سنة، و18 مبحوث ممن تتراوح أعمارهم بين 30 و40 سنة، و15 مبحوث تقل أعمارهم عن 30 سنة.

36. علاقة الارتباط بين الاستعانة بالأنترنت والرتبة المهنية

يوجد معامل ارتباط طردي ضعيف، دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.297)، وبالأخذ بالحسبان الترتيب التنازلي للرتبة المهنية في البرنامج الاحصائي Spss، فإنه كلما نقصت الرتبة المهنية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في الاستعانة بالأنترنت. فمن بين المبحوثين المعارضين 41 أي بنسبة 46.1 %، نجد مديرا واحدا، 7 أساتذة مكونين، 6 أساتذة رئيسيين و27 أستاذ، ويرجع سبب معارضتهم لذلك إلى عدم توفر المدرسة الابتدائية إلى خدمة الأنترت الموجه للنشاطات البيداغوجية للأساتذة، إما في الصف الدراسي أو في قاعة الأساتذة. وبالمقابل نجد 39 مبحوث أي بنسبة 43.8 % يوافقون على ذلك، مما يدل على استعانة الأستاذ المكون بالأنترنت في عملية التكوين البيداغوجي لزملائه الأساتذة أو في صفه الدراسي، وبالملاحظة بالمشاركة أحصت الباحثة استعانة الأساتذة المكونيين بالانترنت في منازلهم لتحضير

أعمالهم البيداغوجية، وقليلا ما يستخدمونها في المدرسة وذلك للبحث أو التحقق من معلومة محددة وسبب قلة استخدامها في المدرسة هي قلة التدفق على هواتهم الذكية.

37. علاقة الارتباط بين الاستعانة بالتطبيقات التعليمية والرتبة المهنية

الجدول رقم (84): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بالاستعانة بالتطبيقات التعليمية

المتغيرات	الاجابة	السؤال 43							
		موافق		محايد		معارض			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	المجموع	النسبة%
الجنس	أنثى	05	05.60	03	03.40	10	11.20	18	20.20
	ذكر	14	15.80	11	12.30	46	51.70	71	79.80
	المجموع	**19**	**21.30**	**14**	**15.70**	**56**	**62.90**	**89**	**100**
السن	30-	04	04.50	02	02.20	19	21.30	25	28.10
	40/30	07	07.90	06	06.70	23	25.80	36	40.40
	40+	08	09.00	06	06.70	14	15.80	28	31.50
	المجموع	**19**	**21.30**	**14**	**15.70**	**56**	**62.90**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	03	03.40	02	02.20	08	09.00	13	14.60
	ليسانس	11	12.30	09	10.10	22	24.70	42	47.20
	ماستر	05	05.60	03	03.40	26	29.20	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**19**	**21.30**	**14**	**15.70**	**56**	**62.90**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	**01**	01.10	00	00.00	00	00.00	01	01.10
	مدير	**02**	02.20	**01**	01.10	**03**	03.40	06	06.70
	أستاذ مكون	**07**	07.90	**03**	03.40	**11**	12.30	21	23.60
	أستاذ رئيسي	**04**	04.50	**02**	02.20	**07**	07.90	13	14.60
	أستاذ	**05**	05.60	**08**	09.00	**35**	39.30	48	53.90
	المجموع	**19**	**21.30**	**14**	**15.70**	**56**	**62.90**	**89**	**100**

يوجد معامل ارتباط طردي متوسط، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.265)، وبالأخذ بالحسبان الترتيب التنازلي للرتبة المهنية في البرنامج الاحصائي Spss، فإنه كلما نقصت الرتبة المهنية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في الاستعانة بالتطبيقات التعليمية. فمن بين المبحوثين المعارضين 56 أي بنسبة 62.9 %، نجد 3 مدراء، 11 أستاذ مكون، 7 أساتذة رئيسيين 35 أستاذ، ويرجع سبب معارضتهم لذلك لعدم توفر تطبيقات تعليمية موافقة للمناهج التربوية المستخدمة، وحتى وإن وجدت فهي اجتهادات فردية لبعض الأساتذة لا تلم بكل تفاصيل المنهاج التربوي وتفتقر للمراجعة العلمية والمصادقة من طرف الوزارة الوصية.

38. علاقة الارتباط بين الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي والرتبة المهنية

الجدول رقم (85): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بالاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي

المتغيرات	الاجابة	السؤال 44							
		موافق		محايد		معارض			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	المجموع	النسبة%
الجنس	أنثى	07	07.90	03	03.40	08	09.00	18	20.20
	ذكر	23	25.80	10	11.20	38	42.70	71	79.80
	المجموع	**30**	**33.70**	**13**	**14.60**	**46**	**51.70**	**89**	**100**
السن	30-	07	07.90	02	02.20	16	18.00	25	28.10
	40/30	09	10.10	06	06.70	21	23.60	36	40.40
	40+	14	15.70	05	05.60	09	10.10	28	31.50
	المجموع	**30**	**33.70**	**13**	**14.60**	**46**	**51.70**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	04	04.50	02	02.20	07	07.90	13	14.60
	ليسانس	14	15.70	08	09.00	20	22.50	42	47.20
	ماستر	12	13.50	03	03.40	19	21.30	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**30**	**33.70**	**13**	**14.60**	**46**	**51.70**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	**01**	01.10	00	00.00	00	00.00	01	01.10
	مدير	**04**	04.50	00	00.00	**02**	02.20	06	06.70
	أستاذ مكون	**10**	**11.20**	**04**	04.50	**07**	07.90	21	23.60
	أستاذ رئيسي	**07**	07.90	**01**	01.10	**05**	05.60	13	14.60
	أستاذ	**08**	09.00	**08**	09.00	**32**	36.00	48	53.90
	المجموع	**30**	**33.70**	**13**	**14.60**	**46**	**51.70**	**89**	**100**

يوجد معامل ارتباط طردي متوسط، دال عند المستوى 0.01، قُدر بـ (0.375)، وبالأخذ بالحسبان الترتيب التنازلي للرتبة المهنية في البرنامج الاحصائي Spss، فإنه كلما نقصت الرتبة المهنية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي. فمن بين المبحوثين المعارضين 46 أي بنسبة 51.7 %، نجد مديرين اثنين 02، 7 أساتذة مكونين، 5 أساتذة رئيسيين و32 أستاذ، ويُعزى ذلك إلى عدم مصداقية المعلومات المتورفرة عبر هذه الشبكات فهي معلومات غير رسمية قد تخل بالسير الحسن للنشاط التربوي، لكن بالمقابل يرى ثلث المبحوثين المؤيدون لاستعانة الأستاذ المكون بشبكات التواصل الاجتماعي والمقدرة نسبتهم بـ 33.7 %، أن هذه الشبكات هي فضاء لتبادل المعلومات والخبرات بين الأساتذة المكونين، فهي تسمح لهم باختزال المجال المكاني والزماني للاستفادة واستغلال المعلومات في النشاطات البيداغوجية، شريطة ان يكون المتفاعلون عبر هذه الشبكات أساتذة مكونون ومعروفين فيما بينهم. وأكثر نسبة للموافقين على ذلك هم الأساتذة المكونون أنفسهم بنسبة 11.2 %.

39. علاقة الارتباط بين العمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم والرتبة المهنية

الجدول رقم (86): يوضح علاقة متغيرات البيانات الشخصية بالعمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم

المتغيرات	الاجابة	السؤال 45							
		موافق		محايد		معارض			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	المجموع	النسبة%
الجنس	أنثى	05	05.60	02	02.20	11	12.30	18	20.20
	ذكر	19	21.30	06	06.70	46	51.70	71	79.80
	المجموع	**24**	**27.00**	**08**	**09.00**	**57**	**64.00**	**89**	**100**
السن	30-	04	04.50	02	02.20	19	21.30	25	28.10
	40/30	08	09.00	05	05.60	23	25.80	36	40.40
	40+	12	13.50	01	01.10	15	16.90	28	31.50
	المجموع	**24**	**27.00**	**08**	**09.00**	**57**	**64.00**	**89**	**100**
الرتبة العلمية	خريج المعهد التكنلوجي	05	05.60	00	00.00	08	09.00	13	14.60
	ليسانس	12	13.50	07	07.90	23	25.80	42	47.20
	ماستر	07	07.90	01	01.10	26	29.20	34	38.20
	دكتوراه	00	00.00	00	00.00	00	00.00	00	00.00
	المجموع	**24**	**27.00**	**08**	**09.00**	**57**	**64.00**	**89**	**100**
الرتبة المهنية	مفتش تربوي	00	00.00	00	00	**01**	01.10	01	01.10
	مدير	**01**	01.10	00	00	**05**	05.60	06	06.70
	أستاذ مكون	**12**	13.50	00	00	**09**	10.10	21	23.60
	أستاذ رئيسي	**06**	06.70	00	00	**07**	07.90	13	14.60
	أستاذ	**05**	05.60	**08**	09.00	**35**	39.30	48	53.90
	المجموع	**24**	**27.00**	**08**	**09.00**	**57**	**64.00**	**89**	**100**

يوجد معامل ارتباط طردي ضعيف، دال عند المستوى 0.05، قُدر بـ (0.227)، وبالأخذ بالحسبان الترتيب التنازلي للرتبة المهنية في البرنامج الاحصائي Spss، فإنه كلما نقصت الرتبة المهنية للمبحوثين عارضوا مساهمة الأستاذ المكون في العمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم. فمن بين المبحوثين المعارضين 57 أي بنسبة 64.0 %، نجد مفتش تربوي واحد، 5 مدراء، 9 أساتذة مكونين، 7 أساتذة رئيسيين و35 أستاذ، ويرجع سبب معارضتهم لذلك إلى قلة التواصل في الواقع بين الأستاذ المكون والأساتذة الآخرين وانعدامه تقريبا في الفضاء الرقمي، وغياب الوسائل البيداغوجية الرقمية على مستوى المدارس الابتدائية. وهذا ما يجعل الأستاذ –وخاصة الجدد– يختلق مهارات حسب فهمه للأنشطة البيداغوجية لحل مشكلات المتعلم، ولا يستفيد من خبرة الأساتذة الأقدم منه. بالمقابل فإن 12 من المبحوثين برتبة أستاذ مكون يرون أنهم قادرون على استخدام التعليم الرقمي قصد تنمية مهارات زملائهم في حل المشكلات لدى المتعلم.

ثانيا: علاقات الارتباط الدالة بين أجوبة مؤشر قياس تكوين الأستاذ المكون وأجوبة مؤشرات مساهمة تكوين الأستاذ المكون في في التحكم واستخدام التعليم الرقمي

حسب جدول معلاملات الارتباط فيما بين أجوبة مؤشر قياس تكوين الأستاذ المكون وأجوبة المحور الرابع المتعلق بمساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي،لا توجد ولا علاقة دالة واحدة فيما بينهم، وهذا دليل على افتقار المنظومة التكوينية لبنية تحتية رقمية، والتي من الواجب أن تتضمن الحواسيب، الأنترنت، التطبيقات التعليمية وشبكات التواصل الاجتماعي.

خلاصة

من خلال ما سبق: نجد أن تكوين الأستاذ المكون من خلال ما يوفره من شروط ضرورية لسير النشاط التعليمي، لا يساهم إسهاما كبيرافي عملية التحكم واستخدام التعليم الرقمي،عبر كل المؤشرات المستخدمة في قياس هذه العملية، وهي كالتالي، وبترتيب الإيماءات التأسيسية الأربعة للعمل المهني: (Jorro, 2006, p. 9)

إيماءات التدريج المعرفي: والتي تسمح بفهم العلاقة بالمعرفة: كيف يتم نقلها،وتعيينها، وإضفاء الطابع المؤسسي عليها.

1. الاستعانة بالحواسيب؛
2. الاستعانة بالأنترنت؛
3. الاستعانة بالتطبيقات التعليمية؛
4. الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي؛
5. تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية؛
6. مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم؛
7. دعم الإدراك الحسي للمتعلم من خلال شاشة العرض.

إيماءات التعديل: تحليل كيفية الرد على الأحداث غير المتوقعة والتكيف مع الموقف.

1. سرعة التواصل بين المعلم والمتعلم؛
2. تحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بيداغوجي؛
3. العمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم.

إيماءات اللغة: تتوافق مع خطابالمعلم بطريقته الخاصةلاستخدام اللغة وسجلات اللغة.

1. تنمية مهارات الاتصال الشفهي؛
2. تنمية مهارات الاتصال الكتابي.

الإجراءات الأخلاقية: قل كيف يتواصل المعلم مع الطلاب ويقدر عملهم.

1. تحضير الدروس؛
2. استخدام التعليم الجماعي؛
3. كسب الوقت في انجاز الأنشطة الصفية.

لذا استوجب التركيز في تكوين الأستاذ المكون على تحيين البرامج التكوينية وفق متطلبات التعليم الرقمي وذلك بإدخال تكنولوجيات الاعلام والاتصال (ITC) كمقياس يُدرس للأساتذة، وتكييف هذه التكنولوجيا مع الإيماءات التأسيسية الأربعة للعمل المهني وهي إيماءات **التدريج المعرفي، إيماءات التعديل، إيماءات اللغة والإجراءات الأخلاقية.** وكذلك استخدام هذه التكنولوجيات عمليا في عملية التكوين في المدارس الابتدائية، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة مرافقة البنى التحتية لعملية الرقمنة من خلال توفير الانترنت عالية التدفق والوسائل البيداغوجية الرقمية. ومن جهة أخرى وفي مجال الدعم اللوجستي وضع المدرسة الابتدائية تحت وصاية وزارة التربية والتعليم، بحكم أن الوزارة هي التي تحضر البرامج التربوية وتسهر على تنفيذها.

أما فيما يخص علاقات الارتباط بين البيانات الشخصية للمبحوثين ومؤشرات التعليم الرقمي نجد أن لمؤشر الرتبة المهنية عشر 10 علاقات ارتباط مع مؤشرات التعليم الرقمي، منها ست 06 علاقات بمستوى متوسط وأربع 04 علاقات بمستوى يقترب من المتوسط، تعكس ارتباط أصحاب الرتب الأعلى (مدير، أستاذ مكون وأستاذ) بالاستعانة بالأنترنت بشكل عام وبشبكات التواصل الاجتماعي والتطبيقات التعليمية بشكل خاص، مما يساهم في تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية وسرعة التواصل بين المعلم والمتعلم وكذا تنمية مهارات الاتصال الكتابي. ومن جهة أخرى يرى أصحاب الرتب العالية أن التعليم الرقمي يسمح كذلك بمواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم والعمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم من خلال ما يوفره التعليم الرقمي من آليات تساعد في تحضير الدروس وتنمية مهارات الاتصال الشفهي.

غير أن هذه الارتباطات لا تعكس الأهداف المرجوة من التعليم الرقمي، خاصة أن المبحوثين يفتقرون إلى ثقافة الاستعانة بالحواسيب واستخدام التعليم الجماعي،ويعزى ذلك لعدم وجود آلية لاقتناء حواسيب للاستخدام البيداغوجي وكذلك انعدام شبكة داخلية للانترانت داخل المدرسة، مما يقلص من فعالية تحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بيداغوجي ويهدر الوقت المخصص لانجاز الأنشطة الصفية، والذي يمكن استدراكه مثلا بدعم الإدراك الحسي للمتعلم من خلال شاشة العرض.

النتائج العامة للدراسة ومناقشتها

أولا- مناقشة النتائج في ضوء تساؤلات الدراسة

لقد توصلت الدراسية الحالية إلى مجموعة من النتائج بناءا على المعطيات المتحصل عليها ميدانيا، من خلال إستمارة الإستبيان التي وزعت على مجتمع البحث المتكون من أساتذة ومديري المدارس الإبتدائية التابعة للمقاطعة رقم 10 ببسكرة.

وبعد وصف وتحليل البيانات المستخلصة من أجوبة المبحوثين، وللإجابة على تساؤلات الدراسة، توصلنا إلى النتائج التالية:

1. فيما يخص مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي

يساهم على العموم تكوين الأستاذ المكون وبشكل متوسطفي تحسين عملية التقويم التشخيصيالمدرسة الابتدائية، وذلك من خلال ما يوفره من شروط ضرورية لسير النشاط التعليمي، على غرار الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات ومن ثمة محاولة إيجاد الحلول الملائمة لتذليلها، انطلاقا من رسم المخططات المنبثقة أساسا من معرفة الأستاذ للمكتسبات القبلية للمتعلمين، ميولاتهم وقدراتهم، وتحديد نقاط القوة والضعف لكل تلميذ، هذه المخططات التي ستسمح بالكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط وطرح مشكلة الدرس المناسبة له مع السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم، وهذا ما سيؤهل الأستاذ لاتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم.

وللوصول بالأستاذ المكون إلى المستوى المرجو من عملية التقويم التشخيصي، كان لزاما التركيز في تكوينه على معايير الإدارة والتسيير بشقيهما الإداري والبيداغوجي. مما يقودنا إلى ضرورة تحيين نظام التكوين المستمر للأساتذة وفق أبعاد إدارة الجودة، بهدف المساهمة الفعالة في عملية التقويم التشخيصي الذي يعتبر الحجر الأساس الذي تبنى عليه العملية التكوينية. وكذلك الأخذ بعين الاعتبار دور الأستاذ المكون في عملية دمج الأساتذة الجدد في سياق العمل التربوي والبيداغوجي في المدرسة الابتدائية، والذي يتطلب من الأستاذ المكون ربط آليات التواصل وتعزيز العلاقات الوظيفية معهم.

2. فيما يخص مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس

يساهم على العموم تكوين الأستاذ المكون وبشكل متوسطفي تحسين طرائق التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك من خلال ما يوفره من شروط ضرورية لسير النشاط التعليمي، على غرار المرونة في حل مشكلات المتعلم باستعمال طرق تجعله محور العملية التعليمية ووضعه أمام مشكلات لها علاقة بحياته

اليومية، مع مراعاة اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس، انتقاءالأنشطة المناسبة للمتعلمين ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم وكذاك توجيه الأسئلة الهادفة والمرتبطة بموضوع الدرس مما يسمح بالشرح الجيد، وهذا بهدف إتباع الطرق الحديثة في التدريس لإكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها مسبقا.

غير أن نتائج الدراسة قد أظهرت ضعف مساهمة الأستاذ المكون في تأطير وتوجيه الأساتذة لتنمية قدرة المتعلمين على العمل الجماعي التعاوني وإكسابهم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع. وما يقوم به الأساتذة في هذا الشأن لا يعدو أن يكون اجتهادات شخصية وليس عمل جماعي في المؤسسة التربوية، بالرغم من وجود النصوص البيداغوجية التي تحث على تفعيل ذلك، لذا استوجب على الأستاذ المكون لعب دور أكثر إيجابية وفعالية للتواصل مع الأساتذة والعمل بشكل جماعي قصد بلوغ مقاصد العمل الجماعي لدى المتعلمين، وكذلك يستوجب الأمر تحيين نظام التكوين المستمر للأساتذة وفق العمل المهني للمعلم، بهدف المساهمة الفعالة في عملية تحسين طرائق التدريس التي تعتبر خلاصة المناهج التربوية ومعيار نجاحها في الواقع.

كما أن للرتبة العلمية للأساتذة التأثير المباشر على عملية تحسين طرق التدريس وربطها بخصائص النمو للمتعلم، وذلك من خلال إتباع الطرق الحديثة في التدريس والتي تسمح بالشرح الجيد للدرس. لذا يستوجب الأمر لاحقا الاستثمار في الرتب العلمية الأعلى للأساتذة كحافز لاكتساب الرتب المهنية الأعلى، واستغلال ذلك في تطوير وتحسين طرائق التدريس.

3. فيما يخص مساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم في استخدام الأستاذ للتعليم الرقمي

استنادا إلى نتائج الدراسة فإن تكوين الأستاذ المكون لا يساهم في عملية التحكم واستخدام التعليم الرقمي، وذلك بالرغم مما يوفره من شروط ضرورية لسير النشاط التعليمي. لذا استوجب التركيز في تكوين الأستاذ المكون على تحيين البرامج التكوينية وفق متطلبات التعليم الرقمي وذلك بإدخال تكنولوجيات الاعلام والاتصال (ITC) كمقياس يُدرس للأساتذة، وتكييف هذه التكنولوجيا مع الإيماءات التأسيسية الأربعة للعمل المهني وهي إيماءات التدريج المعرفي، إيماءات التعديل، إيماءات اللغة والإجراءات الأخلاقية. وكذلكاستخدام هذه التكنولوجيات عمليا في عملية التكوين في المدارس الابتدائية، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة مرافقة البنى التحتية لعملية الرقمنة من خلال توفير الانترنت عالية التدفق والوسائل البيداغوجية الرقمية المرافقة لها. ومن جهة أخرى وفي مجال الدعم اللوجستي يجب وضع المدرسة الابتدائية تحت وصاية وزارة التربية والتعليم، بحكم أن الوزارة هي التي تحضر البرامج التربوية وتسهر على تنفيذها. مما سيستحدث آليات جديدة لاقتناء التجهيزات الرقمية اللازمة في الاستخدام البيداغوجي.

ثانيا- مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أن لتكوين الأستاذ المكون دورا في تحسين أدائه التربوي، وهذا ما يتوافق مع دراسة **محمود بوقطف** حول "التكوين أثناء الخدمة ودورها في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية". حيث أكدت على العلاقة بين التكوين أثناء الخدمة وأداء الموظفين، أين تسعى المؤسسة إلى تحسين أداء موظفيها لاكتساب المعارف والمهارات. والتعرف على مدى تطبيق المؤسسة الجامعية لبرامج التكوين أثناء الخدمة ومدى اعتمادها عليها في تحسين أداء الموظفين.

كما يتوافق مع دراسة **نعيمة زيتوني** حول"التكوين أثناء الخدمة ودوره في تنمية كفايات التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية"، حيث توصلت إلى أن التكوين أثناء الخدمة يساهم في تنمية كفايات التدريس بدرجة عالية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

ثالثا- مناقشة النتائج في ضوء نظرية رأس المال البشري لـ شولتزSchultz:

من خلال دراستنا الحالية، التي تمركزت حول التكوين بما فيه التكوين المستمر، التدريب...الخ، وذلك من أجل تحسين الأداء التربوي للأساتذة المكونين بالمرحلة الإبتدائية.

ويعد الأستاذ المكون فاعلا رئيسيا في المؤسسة التربوية، لما له من تأثير على محور العملية التعليمية " المتعلم"، وعلى باقي الأساتذه فإن آداءه كان ويظل محط أنظار الكثيرين، مؤكدين على ضرورة تطوير هذا الفاعل من أجل تحسين أدائه التربوي، مرتكزين في ذلك على التكوين المستمر، الذي يتفق ونظرية "شولتز" حيث أشار إلى ضرورة التركيز على تنمية مهارات ومعرفة الفرد، مركزا على عملية التكوين والتدريب المستمر للأستاذ من أجل الوصول به إلى أهداف بيداغوجية تربوية ترفع مكانته ومكانة المتعلم والمؤسسة التربوية والمجتمع على المدى القريب والبعيد، من خلال القدرة على تحقيق هدف معين بوسائل وطرق تتنمى بالتكوين أثناء الخدمة.

وكذا تتفق دراستنا هذه مع نظرية بيكرPUKER ، حول راس المال البشري، حيث رأى أن التدريب من أكثر جوانب الاستثمار البشري فعالية خاصة في قطاع التعليم.

رابعا: النتيجة العامة للدراسة

ما دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أداءه التربوي في المدرسة الابتدائية؟

من خلال نتائج الدراسة، وللإجابة على تساؤل الإشكالية المطروحة، توصلت الباحثة إلى أن تكوين الأستاذ المكونيساهم على العموم وبشكل متوسطفي تحسين عملية التقويم التشخيصي وطرائق التدريسفي المدرسة الابتدائية، غير أنه يفتقر إلى عملية التحكم في تكنولوجيات الاعلام والاتصال واستخدام التعليم الرقمي، ويُعزى ذلك إلى عدة عوامل، منها التعلم العصامي للأستاذ المكون لآليات التعليم الرقمي ونقص الوسائل البيداغوجية الرقمية على مستوى المدرسة الابتدائية.لذا استوجب التركيز في تكوين الأستاذ المكون على تحيين البرامج التكوينية وفق متطلبات التعليم الرقمي وذلك بإدخال تكنولوجيات الاعلام والاتصال (ITC) كمقياس يُدرس للأساتذة، واستخدام هذه التكنولوجيات عمليا في عملية التكوين في المدارس الابتدائية، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة مرافقة البنى التحتية لعملية الرقمنة من خلال توفير الانترنت عالية التدفق والوسائل البيداغوجية الرقمية المرافقة لها. ومن جهة أخرى وفي مجال الدعم اللوجستي يجب وضع المدرسة الابتدائية تحت وصاية وزارة التربية والتعليم، بحكم أن الوزارة هي التي تحضر البرامج التربوية وتسهر على تنفيذها. مما سيستحدث آليات جديدة لإقتناء التجهيزات الرقمية اللازمة في الاستخدام البيداغوجي.

خامسا: التوصيات

وفي الأخير ارتأينا أن نضع جملة من التوصيات لتحسين الأداء التربوي للأساتذة:

فيما يخص مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي

1. **العمل على تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال نشاط الأستاذ المكون في الصف المدرسي،** وذلك عبر:

- رصد مكامن النقص قصد المعالجة ومكامن القوة الحاصلة قصد التعزيز، وذلك من خلال الكشف عن نقاط قوة وضعف المتعلمين وميولهم والسماح لهم بالمحاولة بالخطأ، وهذا ما يزرع الثقة بالنفس لدى التلاميذ؛
- معرفه الفروق الفرديةللتلاميذ والصعوبات التي يواجهونها، ومحاولة تذليلها باستعمال الأنشطةالمناسبة، واستخدام وسائل القياس ومختلف الأساليب (الملاحظة، البيانات، اختبار القدرات، المقابلات والمسار الدراسي)؛
- طرح أسئلةغير مباشرة حول الدرس على بعض التلاميذ وبترتيب تدريجي،أو مشكلة من يوميات التلاميذ مرتبطة بالدرس أو من خلال وضعية إدماجية مجسدة في الواقع؛

- عدم الاعتماد فقط على الامتحانات القبلية في التقويم التشخيصي للتلاميذ، بل باستخدام طرق بيداغوجية ذكية تزيد في التفاعل الصفي وتسمح بمعرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم.

2. **العمل على تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال نشاط الأستاذ المكون في تحضير النشاطات الصفية**، وذلك عبر:

- الاطلاع الجيد على أهداف التقويم التشخيصي، من خلال معرفة مؤشرات الكفاءة النهائية لكل مستوى دراسي، قصد تحديد ملمح الخروج لكل سنة؛
- التركيز على وضع مؤشرات الكفاءة المراد الوصول اليها، وذلك حسب كل نشاط خاص بالتقويم التشخيصي؛
- معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم والمرتبطة بكل نشاط، وذلك من خلال وضع منحنى تقويم تشخيصي لكل متعلم؛
- مراعاة مدى حضور الأهداف الاجرائية بجميع أبعادها المعرفية، النفسية والقيمية التي تلامس السلوك المهاري للمتعلم.

3. **العمل على تحسين عملية التقويم التشخيصي من خلال الصفات الواجب توفرها في الأستاذ المكون**، وذلك عبر:

- فهم صعوبات التعلم، من خلال التعرض لتكوين خاص، يُتبع بالتحيينات الضرورية؛
- القدرة على الاتصال والتواصل في إدارة النشاطات التعلمية، التعليمية والتدرب عليها، وذلك من خلال اكتساب مهارات الاتصال الشفهية، الكتابية والجسدية؛
- استغلال الخبرات المكتسبة في عمليات التقويم التشخيصي، وذلك من خلال تنويع هذه العمليات وتوظيفها حسب ظروف التدريس قصد الوصول إلى الفعالية المرجوة.

فيما يخص مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس

1. **العمل على تحسين طرق التدريس من خلال نشاط الأستاذ المكون في الصف المدرسي**، وذلك عبر:

- الاطلاع على نظريات التعلم،واستحداث طرق تدريس فعالة تخدم المتعلم وتتميز بالمرونة، التلقائية، الابداع، التجديد والابتكار؛
- مراعاة الخلفية المعرفية للمتعلم (قدراته، امكاناته، اهتماماته وحاجاته)، واحترام شخصيته وتنميتها من خلال إثارة تفكير المتعلم والتنمبؤبميولاته وقدراته؛

- ادخال المشكلات اليومية في العملية التربوية، وذلك بتكييف الوسائل، الأنشطةومنهجية التدريس وفق المشكلة المعالجة؛
- استعمال واتباع طرق وأساليب حديثة تسهل عملية التدريس وتنمي قدرة المتعلمين على الابداع، من خلال معرفة كل جوانب المتعلم وجعلهالمحور المهم في هذه العملية؛
- الاستفادة من تجارب الأستاذ المكونفي ملاحظة أهم الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون والأساتذة، لإيجاد أفضل السبل التربوية للتدريب العملي ومحاكاة الواقع والعمل ضمن فريق المدرسي يدرك طرائق تعلم التلميذ؛
- توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم الكامل للدرس.

2. **العمل على تحسين طرق التدريس من خلال نشاط الأستاذ المكون في تحضير النشاطات الصفية،** وذلك عبر:

- المساهمة في تحيين مناهج الجيل الثاني، وذلك بوضع منهاج وبرامجتتماشى مع قدرات المتعلم، مراعاة الحجم الساعي، الابتعاد عن الاكتظاظ والاطلاع على أهم الطرق البيداغوجية الموصلة للكفاءات؛
- اشراك الرتب الأخرى للأساتذة (أستاذ وأستاذ رئيسي) في وضع مناهج، خطط وأساليب تلقين الدروس خلال العملية التعليمية؛
- إرساء خبراته وتثبيتها في أدائه التربوي ودعم ذلك بالمساهمة في عملية التكوين؛
- تحفيز التعاون وتشجيع العمل الجماعي والفريقي.

3. **العمل على تحسين طرق التدريس من خلال الصفات الواجب توفرها في الأستاذ المكون،** وذلك عبر:

- الاطلاع المستمر على المستجدات التربوية والتعليمية وأحدث الطرق الموصلة الى تحقق مؤشرات الكفاءة لكل نشاط؛
- التكوين الجيد والمتخصص والاهتمام بكل ما هو جديد، خاصة ما تعلق بمراحل نمو الطفل والخصائص التي تتميز بها كل مرحلة عمرية؛
- إقامة دورات تكوينية محورها القدرات العقلية للمتعلم في كل مرحلة حتى يتسنى للأستاذ التعامل وقق هذه القدرات.

فيما يخص مساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم في استخدام الأستاذ للتعليم الرقمي

1. **العمل على استخدام التعليم الرقمي فيتحسين الأداء التربوي من خلال نشاط الأستاذ المكون في الصف المدرسي**، وذلك عبر:

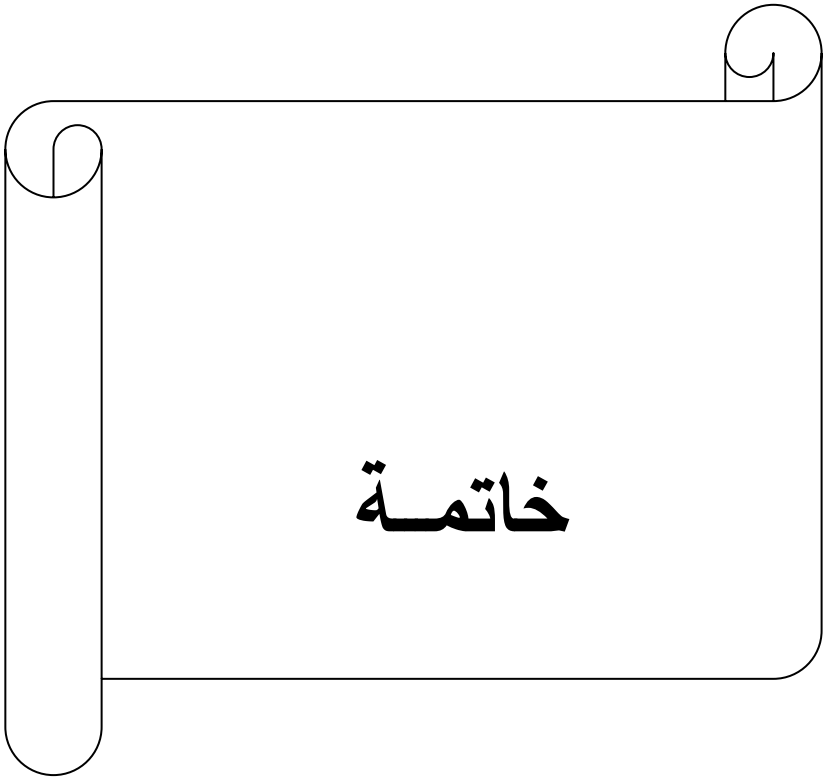
- الاستعانة بالتعليم الرقمي في عملية التواصل مع المتعلمين، على غرار حصص الفهم المنطوق فمن خلال تقنية الصوت يسمع المتعلم ويكتشف القصص ويستخلص العبر، أو استعمال فيديوهات تعليمية جماعيا تحت إشراف الأستاذ؛
- قصد وضع كل من المتعلم والمعلم على حد سواء في ظروفي تعليمية جيدة، وجب توفير الوسائل الحديثة في التعليم والتي توصل الى استخدام التعليم الرقمي، وذلك حسب المستخدم لها ومكان الاستخدام، يُوفر للأساتذة حواسيب تحتوي على البرمجيات المخصصة لكل مادة تعليمية في كل مستوى دراسي، ويُوفر للتلاميذ ألواح رقمية بها نفس البرمجيات لكن بمستوى استخدام خاص بالتلاميذ، ويُوفر على مستوى الأقسام أجهزة العرض الرقمي والطابعات.

2. **العمل على استخدام التعليم الرقمي فيتحسين الأداء التربوي من خلال نشاط الأستاذ المكون في تحضير النشاطات الصفية**، وذلك عبر:

- تكوين متخصص في مجال التعليم الرقمي لكل الفاعلين التربويين داخل المدرسة الابتدائية؛
- تزويد المدارس بالأنترنت العالية التدفق، وعدم احتكار استخدامها على النشاطات الإدارية، بل تعميم استخداماتها إلى النشاطات البيداغوجية؛
- توصيل الأنترنت إلى الأقسام الدراسيةمن خلال الشبكات الداخلية (الأنترانت)؛
- اخراج المدرسة الابتدائية من وصاية البلدية وارجاعها تحت وصاية وزارة التربية، حتى يتسنى لأهل الاختصاص تهيئة المدارس الابتدائية وفق أهداف ومتطلبات المنظومة التربوية في الجزائر.

3. **العمل على استخدام التعليم الرقمي فيتحسين الأداء التربوي من خلال الصفات الواجب توفرها في الأستاذ المكون**، وذلك عبر:

- تكوين الأستاذ المكون تكوينا متخصصا عالي المستوى، يتضمن آليات وأساليب التعليم الرقمي والتدريب على استعمالها أثناء التكوين، فتوفير الأجهزة الرقمية لا يكفي للنهوض بالتعليم الرقمي، وإنما يرافقها التكوين المتكامل للأساتذ المكون؛
- تقمص الأستاذ المكون لدور قائد الرأي في نشر الوعي وثقافة الرقمنة في الممارسات اليومية داخل المدرسة الابتدائية، وعدم الاكتفاء بتطبيق المناهج والتعليمات المرسلة من الهيئات الوصية.


خاتمــة

خاتمة

يُعد النظام التعليمي في أي مجتمع حجر الأساس لأي تطور أو تغير لذلك أعادت معظم الدول النظر في نظمها التعليمية بالاعتماد على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الامكانات المادية والبشرية المتاحة.وقد كان التركيز على المورد البشري، كونه رأس مال يجب استثماره على المدى الطويل، عن طريق التكوين بشكل عام، وتكوين المكونين بشكل خاص.وتدخل هذه الدراسة والمعنونة بِـ:"دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أدائه التربوي في المدرسة الابتدائية"ضمن هذا الطرح. أين حاولت الباحثة من خلالها التركيز على دور الوظيفة التكوينية في تنمية وترقية الموارد البشرية بالمدرسة الابتدائية، متخذة الأستاذ المكون كنموذج واقعي لذلك، وانطلقت مما تكرسه الدراسات السوسيو–تربوية والاتجاهات الحديثة لعلاقة الأستاذ المكون بتحسين كل من عملية التقويم التشخيصي وطرائق التدريس في المدرسة الابتدائية، وكذا مدى تحكمهفي التكنولوجيا الحديثة واستخدامه للتعليم الرقمي.

وقد خلصت الدراسة على النتائج التالية:

1. يساهم على العموم تكوين الأستاذ المكون وبشكل متوسطفي تحسين عملية التقويم التشخيصيفي المدرسة الابتدائية، وذلك من خلال ما يوفره من شروط ضرورية لسير النشاط التعليمي، انطلاقا من رسم المخططات المنبثقة أساسا من معرفة الأستاذ للمكتسبات القبلية للمتعلمين، ميولاتهم وقدراتهم، وتحديد نقاط القوة والضعف لكل تلميذ، هذه المخططات التي ستسمح بالكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط وطرح مشكلة الدرس المناسبة له مع السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم، مما يسهلعملية اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم؛

2. يساهم على العموم تكوين الأستاذ المكون وبشكل متوسطفي تحسين طرائق التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك من خلال ما يوفره من شروط ضرورية لسير النشاط التعليمي، مع مراعاة اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس ومراعاة الفروق الفردية فيما بين المتعلمين مما يسمح بالشرح الجيد للدرس. وبالمقابل سُجل ضعف في مساهمة الأستاذ المكون في تأطير وتوجيه الأساتذة قصد تنمية قدرة المتعلمين على العمل الجماعي التعاوني وإكسابهم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع؛

3. تكوين الأستاذ المكون لا يساهم في عملية التحكم واستخدام التعليم الرقمي، وذلك بالرغم مما يوفره من شروط ضرورية لسير النشاط التعليمي. لذا استوجب التركيز في تكوين الأستاذ المكون على تحيين البرامج التكوينية وفق متطلبات التعليم الرقمي وذلك بإدخال تكنولوجيات الاعلام والاتصال (ITC) كمقياس يُدرس للأساتذة، وتكييف هذه التكنولوجيا مع الإيماءات التأسيسية الأربعة للعمل المهني وهي إيماءات التدريج

المعرفي، إيماءات التعديل، إيماءات اللغة والإجراءات الأخلاقية. وكذلكاستخدام هذه التكنولوجيات عمليا في عملية التكوين في المدارس الابتدائية، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة مرافقة البنى التحتية لعملية الرقمنة من خلال توفير الانترنت عالية التدفق والوسائل البيداغوجية الرقمية المرافقة لها. ومن جهة أخرى وفي مجال الدعم اللوجستي يجب وضع المدرسة الابتدائية تحت وصاية وزارة التربية والتعليم، بحكم أن الوزارة هي التي تحضر البرامج التربوية وتسهر على تنفيذها. مما سيستحدث آليات جديدة لاقتناء التجهيزات الرقمية اللازمة في الاستخدام البيداغوجي.

مما سبق، وللإجابة على تساؤل الإشكالية المطروحة، توصلت الباحثة إلى أن تكوين الأستاذ المكون يساهم على العموم وبشكل متوسط في تحسين عملية التقويم التشخيصي وطرائق التدريس في المدرسة الابتدائية، غير أنه يفتقر إلى عملية التحكم في تكنولوجيات الاعلام والاتصال واستخدام التعليم الرقمي، ويُعزى ذلك إلى عدة عوامل، منها التعلم العصامي للأستاذ المكون لآليات التعليم الرقمي ونقص الوسائل البيداغوجية الرقمية على مستوى المدرسة الابتدائية.

قائمة المراجع المعتمدة

المراجع باللغة العربية

1. أسامة ربيع أمين سليمان. (2008). *التحليل الاحصائي باستخدام برنامج SPSS*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
2. أبادي الفيروز. (1955). *القاموس المحيط*. (أحمد تيمور باشا، المحرر) بيروت: الرسالة.
3. إبراهيم بن عبدالله المحيسن. (24 سبتمبر, 2002). *التعليم الالكتروني... ترف أم ضرورة...؟!* تاريخ الاسترداد 2020 افريل, 12، من أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة: id=2&ArtCat=2&http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art 84
4. ابراهيم بن مبارك الدوسري. (2000). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي*. الرياض: كتب التربية العربية لدول الخليج.
5. ابن منظور. (1985). *لسان العرب* (المجلد 12). قم: أدب الحوزة.
6. أحمد إبراهيم خضر . (02 مارس, 2013). *إرشادات عامة في جزئية صدق وثبات الاستبيان*. تم الاسترداد من شبكة الألوكة: /https://www.alukah.net/web/khedr/0/50431
7. أحمد إسماعيل حجي. (2004). تكوين المعلم متى؟ ولماذا؟ وكيف يتم عندنا في ضوء مايفعلهاالآخرون. *المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. القاهرة: دار الضيافة عين شمس.
8. أحمد الفاسي. (2014). *الديداكتيك مفاهيم ومقاربات*. تطوان: جامعة عبد المالك السعدي.
9. أحمد بن عبد الغني. (2009). *التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه، وسائله، وأهدافه*. مراكش: المركز التربوي الجهوي، قسم اللغة العربية.
10. احمد صالح العويد، و أحمد بن عبد الله الحامد. (2002). التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض. *ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني*. جامعة الملك فهد بن عبد العزيز.

11. أحمد عبد السميع طبية. (2008). *مبادئ الإحصاء*. عمان: دار البداية ناشرون و موزعون.

12. أحمد كريم محمد، و لطفي عنتر. (2002). *مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها*. مصر: شركة الجمهورية الحديثة للنشر والتوزيع.

13. اسماعيل زاهر الغريب. (2009). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف*. القاهرة: عالم الكتب.

14. الجميل محمد عبد السميع شعلة. (2005). *التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات*. الأردن: دار الفكر العربي، عمان.

15. الحسن بوجلابن. (2013). *التقويم التربوي*. الجزائر: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين .

16. العزاوي نجم. (2006). *التدريس الإداري*. عمان: دار البازوري العملية للنشر والتوزيع.

17. العزاوي نجم. (2006). *التدريس الاداري المعاصر*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

18. المنجد في اللغة والأعلام. (2003). *المنجد في اللغة والأعلام*. بيروت: دار المشرق.

19. بسيوني متولي فؤاد. (1991). *المداخل للدراسة بكليات التربية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

20. بن سالم عبد الرحمان. (2000). *المرجع في التشريع المدرسي الجزائري* (الإصدار الطبعة الثالثة). الجزائر: دار الهدى عين مليلة.

21. جون هـ جاكسون. (1988). *نظرية التنظيم منظور كلي للإدارة*. (خالد حسن زروق، و حامد عطية عطية، المترجمون) الرياض: معهد الادارة العامة.

22. حبيب تلوين. (1997). دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمي: المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد، ونماذج التدريس. *أطروحة دكتوراه دولة*. جامعة وهران.

23. حبيب تلوين. (1998). *قراءات في التقويم التربوي* (الإصدار الطبعة الثانية). الجزائر: جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي.

24. حبيب تلوين. (2002). *التكوين في الجزائر*. وهران: دار الغرب.

25. حبيب تيلوين. (1998). *قراءات في التقويم التربوي* (الإصدار 2). الجزائر: جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي.

26. حبيب تيلوين. (1998). *قراءات في التقويم التربوي* (الإصدار الطبعة الثانية). الجزائر: جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي.

27. حسن زيتون. (2005). *رؤية جديدة في التعليم والتعلم الإلكتروني*. الرياض : الدار الصوتية للتربية.

28. حسن سيد شحاته. (2009). *التعليم الالكتروني وتحرير العقل*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

29. حسن شحاتة. (2001). *المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق* (الإصدار الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

30. حسيبة بن عمار. (2009). *تطوين المورد البشري في المنظومة التربوية الجزائرية*. قسنطينة: جامعة منتوري.

31. رابح تركي. (1990). *أصول التربية والتعليم في الجزائر*. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

32. راشد علي. (2002). *خصائص المعلم العصري وأدواره والإشراف على تدريبه* (الإصدار الطبعة الاولى). القاهرة: دار الفكر العربي.

33. راوية حسن. (2005).

34. راوية حسن محمد. (1999). *إدارة الموارد البشرية*. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

35. رفيقة يخلف. (166 –185 جويلية, 2019). جودة التعليم الرقمي. *مجلة الإناسة وعلوم المجتمع*(05)، الصفحات 166– 185.

36. روبرت ريتشي. (2000). *التخطيط للتدريس* (الإصدار الطبعة الثالثة). (محمد أمين المفتي، و زينب الحجار، المترجمون) القاهرة: الدار الدولية للإستثمارات الثقافية.

37. ريتشي روبرت. (2000). *التخطيط للتدريس* (الإصدار الطبعة الثالثة). (محمد أمين المفتي، و زينب الحجار، المترجمون) القاهرة: الدار الدولية للإستثمارات الثقافية.

38. زياد علي بن محمود الجرجاوي. (2010). *القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان* (الإصدار 02). غزة: مطبعة أبناء الجراح.

39. سارة نبيل. (20 05, 2012). *مفهوم وطبيعة التدريب*. تم الاسترداد من المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية: https://hrdiscussion.com/hr49699.html

40. سعيد محمد السعيد. (2002). مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء. *الكلمة الإفتتاحية للمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس.

41. سعيد ناصر. (1997). *محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

42. سليمان شحاتة. (2007). *أساليب البحث العلمي*. عمان: دار الثقافة للنشر.

43. سيد عليوة. (2001). *تحديد الاحتياجات التدريبية* (الإصدار الطبعة الأولى). القاهرة: أتراك للنشر والتوزيع.

44. صالح بن نوار. (2006). *فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية*. قسنطينة: مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث و الترجمة.

45. صبحي حمدان أبو جلالة. (2001). *أساليب التدريس العامة المعاصرة* (الإصدار الطبعة الأولى). الكويت: دار الفلاح.

46. طارق المجذوب. (2000). *الإدارة العامة-العملية الغدارية والوظيفة العامة والاصلاح الإداري-*. بيروت: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

47. طاطاي كمال. (2006). دور التكوين في إنتاجية المؤسسة. قسم التسيير والاقتصاد: جامعة الجزائر.

48. طه حسين خالد. (2005). *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*. مصر: دار الكتاب الجامعي.

49. عاطف جابر طه. (03, 2014). ، الفعالية التنظيمية ودورها في تحقيق أهداف المنظمة. *مجلة الدراسات المالية و المصرفية*(01).

50. عباس سهيلة، و علي علي. (2003). *إدارة الموارد البشرية*. الأردن: دار وائل للنشر.

51. عبد الحافظ سلامة. (2002). *الاتصال وتكنولوجيا التعليم*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

52. عبد الرحمان بن سالم. (2000). *المرجع في التشريع المدرسي الجزائري* (الإصدار الطبعة الثالثة). الجزائر: دار الهدى عين مليلة.

53. عبد الرحمن الشقاوي. (1985). *التدريس الإداري للتنمية* (الإصدار الطبعة الأولى). الرياض: معهد الإدارة العامة.

54. عبد الرحمن بدوي. (1977). *مناهج البحث العلمي*. الكويت: وكالة المطبوعات شارع فهد السالم.

55. عبد الرشيد حافظ بن عبد العزيز . (2012). *أساسيات البحث العلمي*. الرياض: دار النشر العلمي.

56. عبد العزيز عبد الحميد طلبة. (04, 2016). سلسلة استراتيجيات التعلم الإلكتروني. *مجلة التعليم الالكتروني*. تم الاسترداد من
id=102&task=show&http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news

57. عبد الكريم غريب. (2003). *استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها* (الإصدار الطبعة الأولى). الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

58. عبد الله براهيمي، و حميدة مختار. (02, 2005). دور التكوين في تثمين الموارد البشرية. *مجلة العلوم الانسانية، 07*.

59. عبد المعطي رمضان الآغا. (2004). الاتجاهات المعاصرة في تقويم أداء المعلم. *المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. القاهرة: دار الضيافة عين شمس.

60. علي راشد. (2012). *خصائص المعلم العصري وأدواره*. عمان: دار الفكر العربي.

61. علي سنوسي. (2006). تقييم مستوى الفعالية التنظيمية للمستشفيات في الجزائر. *مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا* (07).

62. علي لونيس، و ياسمينة اشعلال. (2011). دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم و المتعلم (البيئة المهنية نموذجا). *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية*(06). تم الاسترداد من https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-06-ssh/1444-2013-06-05-09-04-44

63. فرحان حسن بربخ. (2012). *دارة التغيير و تطبيقاتها في الإدارة المدرسية*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

64. فؤاد أحمد. (1991). *تحليل مهام معلم الفصل ووضع نموذطج موضوعي لتقويمه*. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية.

65. كلية الادارة والاقتصاد. (2018). *نظرية رأس المال البشري لشولتز*. تم الاسترداد من جامعة القادسية: http://qu.edu.iq/el/pluginfile.php/87032/mod_resource/content/0/%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%AA%20%D8%B1%D8%A7%D8%B3%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A7%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%83%D8%B1%D9%8A%20.pdf

66. لبنى بن سي مسعود. (2008). واقع التقويم في التعليم االبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. *رسالة ماجستير*. (كلية العلوم الاجتماعية، المحرر) قصنظينة: جامعة قسنطينة.

67. لحسن بوعبد الله، و محمد مقداد. (1998). *تقويم العملية التكوينية في الجامعة*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

68. محسن كاظم الفتلاوي سهيلة. (2003). *كفايات التدريس، المفهوم، التدريب، الأداء* (الإصدار ط1). الأردن: دار الشروق.

69. محمد الأمين المفتي. (1986). *سلوك التدريس* (الإصدار 2). القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

70. محمد أمين المفتي. (2000). *سلوك التدريس* (الإصدار الطبعة الثانية). القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

71. محمد سعيد أنور رمضان. (2003). *إدارة الموارد البشرية*. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

72. محمد عبد الفتاح ياغي. (1986). *التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق* (الإصدار 03). الرياض: جامعة الملك سعود.

73. محمد عبد القادر. (1977). *تكوين المعلمين، همزة وصل* (الإصدار 13). الجزائر.

74. محمد عطية الأبراشي. (1993). *روح التربية والتعليم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

75. محمد قاسم القريوتي. (2000). *نظرية المنظمة والتنظيم*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

76. محمد محمود زين الدين. (2005). *تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات في منظومة التعليم عبر الشبكات*. القاهرة: عالم الكتب.

77. محمد مصطفى عبد السميع، و سهير مجد حوالة. (2005). *إعداد المعلم وتنميته وتدريبه*. عمان: دار الفكر.

78. محمد مصطفى عبد السميع، و سهير مجد خولة. (2005). *إعداد المعلم وتنميته وتدريبه*. عمان: دار الفكر.

79. محمد نقادي. (1993). *قراءات في التقويم التربوي* (الإصدار الطبعة الثانية). الجزائر: جمعية الإصلاح التربوي.

80. محمد نوار. (دون سنة). *المرشد العلمي للمعلمين والمديرين*. الجزائر: دار الحضارة.

81. محمود بوقطف. (2014). التكوين أثناء الخدمة ودوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية. *دراسة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع*. خنشلة: جامعة عباس الغرور خنشلة.

82. محمود داود سليمان. (2006). *طرائق وأساليب التدريس المعاصرة*. عمان: عالم الكتب الحديث.

83. مدحت محمد أبو النصر. (2009). *مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

84. مدير المدرسة الابتدائية يكن الهادي. (15 01, 2020). دور التكوين المستمر في تحسين الأداء التربوي في المدرسة الابتدائية. (وفاء لطرش، المحاور)

85. مديرية التكوين. (أوت, 1998). *مخطط التكوين خاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة في إطار تطبيق الاستراتيجية الجديدة لتكوين المكونين*. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

86. مصطفى عبدالسميع محمد. (2005). *اعداد المعلم – تنميته وتدريبه*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

87. مصطفى ناصف. (10, 1983). نظريات التعلم دراسة مقارنة. *سلسلة كتب دورية*.

88. معجم المعاني الجامع– معجم عربي عربي. (23 01, 2020). *تعريف و معنى فعالية في معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي*. تم الاسترداد من معجم المعاني الجامع : https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%81%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9/

89. منصور علي. (2001). *التعلم ونظرياته، سوريا*. اللاذقية: منشورات جامعة تشرين.

90. موريس أنجرس. (2008). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عامة*. (صحراوي بوزيد، المترجمون) الجزائر: دار القصبة.

91. ناصر دادي عدوان. (2003). *إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي*. الجزائر: دار المحمدية.

92. نبيل جاد عزمي. (2008). *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار الفكر العربي.

93. نجاة قريشي. (2006). القيم التنظيمية وعلاقتها بفعالية التنظيم. *رسالة ماجستير في علم الاجتماع*. بسكرة: جامعة بسكرة.

94. نجم العزاوي. (2006). *التدريس الاداري المعاصر*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

95. وزارة التربة الوطنية. (ماي، جوان, 2000). نحو النوعية. *المدرسة غدا* (00).

96. وزارة التربية الوطنية. (ديسمبر, 1997). تكوين المكونين آفاق مستقبلية. الجزائر.

97. وزارة التربية الوطنية. (10, 2000). المدرسة غدا. *التشريع المدرسي*(01).

98. وزارة التربية الوطنية. (2000). مرسوم تنفيذي. *اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية*.

99. وزارة التربية الوطنية. (2012). القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية. *الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية*(34)، 15-33.

100. وزارة التربية الوطنية. (2016). مناهج مرحلة التعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية.

101. وزارة التربية الوطنية. (29 09, 2018). التشريع المدرسي الجزائري. *القرار الوزاري رقم 831، المرسوم التنفيذي 08-315*. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

102. وسيلة حمداوي. (2004). *إدارة الموارد البشرية*. قالمة: مديرية النشر لجامعة قالمة.

103. وليد سالم محمد الحلفاوي. (2011). *التعلم الإلكتروني، تطبيقات مستحدثة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

104. يوسف مبارك فتحي. (1994). *بحوث تربوية في مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية* (الإصدار الجزء الأول). القاهرة: دار العرب.

المراجع باللغات الأجنبية

105. (s.d.). Récupéré sur www.bohoutmadrassia.com.

106. Allen, M. (2003). *guide to e-learning.* New Jersey: John Wiley & Sons Incorporated.

107. Bouchard, P. (1998). Training and work: Some myths about human capital. *A Canadian Reader in Adult Education*, 33-68. Récupéré sur https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/3650037/training_workpb.pdf?response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTraining_and_work_some_myths_about_human.pdf&Expires=1596395420&Signature=FTdrv9BxdAM7lppJgjjpoW~uP4BanYjEmUR-HVe5hKc7f8PXwAd~boa8rXMj4QVFl

108. chami, t. (2008). la formation des formateurs dans le cadre de la reforme de l'educaton. *actes du 2ème séminaire du laboratoire éducation formation EFT*, pp. 11-25.

109. Emrullah, T. (2014). Human capital theory: A holistic criticism. *Review of Educational Research, 84*(3), 411-445.

110. hadabe, m. (1997). *education et changement sosioculturel.* Alger: O.P.U.

111. Jorro, A. (2006, 02). L'agir professionnel de l'enseiganant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM*. Paris: HAL. Récupéré sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document

112. NACER EDDIN, L. (s.d.).

113. Pana-Martin, F. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé.* Paris: Conservatoire national des arts et metiers - CNAM.

114. SCHULTZ, T. W. (1981). *Investing in people: The economics of population quality.* Los Angeles: The University of California Press.

الملاحق

الملحق رقم 01: استمارة التحكيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية –قسـم العلـوم الاجتماعية–

شعبة علم الإجتماع

استمارة الاستبيان (للتحكيم)

دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أدائه التربوي في المدرسة الابتدائية

دراسة ميدانية على مستوى المقاطعة التربوية رقم 10 العالية، بسكرة

أعدت هذه الاستمارة العلمية في إطار إنجاز مشروع مذكرة ماستر في تخصص علم اجتماع التربية، وذلك من أجل الوقوف على دور الأستاذ المكون في تحسين أداءه التربوي في المدرسة الابتدائية.

أرجو من حضرتكم أساتذتي الأفاضل تقديم المساعدة بتحكيم هذا الاستبيان، وذلك لقياس مدى صدق مضامينه، تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذة:**

وفـاء لطرش **د. زهيـة دباب**

السنة الجامعية: 2019 / 2020

التساؤل الرئيسي للإشكالية:

ما دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أداءه التربوي؟

التساؤلات الفرعية:

1. كيف يساهم تكوين الأستاذ المكون في تسهيل استخدام التعليم الرقمي؟
2. كيف يساهم تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس؟
3. كيف يساهم تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي؟

الاستمارة

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. **الجنس:**

ذكر ☐ أنثى ☐

يُثبت		يُعدل		يُلغى	

التعليل:.....

.....

2. **السن:**

أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 40 سنة ☐ أكثر من 40 سنة ☐

يُثبت		يُعدل		يُلغى	

التعليل:.....

.....

3. **الرتبة العلمية:**

ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

يُثبت		يُعدل		يُلغى	

التعليل:.....

.....

4. **الرتبة المهنية:**

مفتش تربوي ☐ أستاذ مكون ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ ☐

يُثبت		يُعدل		يُلغى	

التعليل:.....

.....

.....

المحور الثاني: مساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي

تكمن مساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي في:

الرقم	العبارات	يثبت	يعدل	يلغى	التعليل
.5	تحضير الدروس				
.6	تحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بيداغوجي				
.7	تنمية مهارات الاتصال الشفهي				
.8	تنمية مهارات الاتصال الكتابي				
.9	تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية				
.10	سرعة التواصل بين المعلم والمتعلم				
.11	استخدام التعليم الجماعي				
.12	مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم				
.13	كسب الوقت في انجاز الأنشطة الصفية				

.14	الاستعانة بالحواسيب				
.15	الاستعانة بالأنترنت				
.16	الاستعانة بالتطبيقات التعليمية				
.17	الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي				
.18	العمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم				
.19	دعم الإدراك الحسي للمتعلم من خلال الأشكال التوضيحية				
.20	دعم الإدراك الحسي للمتعلم من خلال شاشة العرض				
.21	سؤال مفتوح: في رأيك، فيما يستطيع الأستاذ المكون استخدام التعليم الرقمي لتحسين الأداء التربوي في المدرسة الابتدائية؟				

المحور الثالث: مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس

تكمن مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس في:

الرقم	العبارات	يثبت	يعدل	يلغى	التعليل
.22	إتباع الطرق الحديثة في التدريس				
.23	الشرح الجيد للدرس				
.24	تسلسل خطوات الدرس وترابطها				
.25	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين				
.26	اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس				

.27	استخدام المناقشة والحوار في التدريس				
.28	ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم				
.29	المرونة في حل مشكلات المتعلم				
.30	استعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية				
.31	توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس				
.32	انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم				
.33	تبسيط المعلومة للمتعلم				
.34	إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها				
.35	تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني				
.36	تنمية قدرة المتعلمين على الابتكار والإبداع				
.37	إكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع				
.38	وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية				
.39	سؤال مفتوح: في رأيك، فيما يتطبع الأستاذ المكون تحسين طرق التدريس في المدرسة الابتدائية؟				

المحور الرابع: مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي

تكمن مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي في:

الرقم	العبارات	يثبت	يعدل	يلغى	التعليل
.40	معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم				
.41	الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط				
.42	الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات				
.43	رسم مخطط للحلول				
.44	معرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم				
.45	اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم				
.46	الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم				
.47	السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم				
.48	توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي				
.49	طرح مشكلة الدرس المناسبة				
.50	سؤال مفتوح: في رأيك، فيما يستطيع الأستاذ المكون تحسين عملية التقويم التشخيصي في المدرسة الابتدائية؟				

الملاحظات:

تفاصيل التحكيم حسب الأسئلة

الأسئلة		المثبت	الملغى	القابل للتعديل
المحور الأول	السؤال: 01	5	0	0
	السؤال: 02	4	0	1
	السؤال: 03	3	0	2
	السؤال: 04	5	0	0
	السؤال: 05	4	1	0
	السؤال: 06	4	1	0
	السؤال: 07	4	1	0
	السؤال: 08	4	1	0
	السؤال: 09	4	1	0
	السؤال: 10	4	1	0
	السؤال: 11	4	1	0
المحور الثاني	السؤال: 12	5	0	0
	السؤال: 13	4	1	0
	السؤال: 14	5	0	0
	السؤال: 15	5	0	0
	السؤال: 16	5	0	0
	السؤال: 17	5	0	0
	السؤال: 18	4	1	0
	السؤال: 19	4	1	0
	السؤال: 20	5	0	0
	السؤال: 21	5	0	0
	السؤال: 22	5	0	0
	السؤال: 23	5	0	0
	السؤال: 24	5	0	0
	السؤال: 25	5	0	0
	السؤال: 26	5	0	0
	السؤال: 27	5	0	0
المحور الثالث	السؤال: 28	5	0	0
	السؤال: 29	5	0	0
	السؤال: 30	5	0	0
	السؤال: 31	5	0	0
	السؤال: 32	5	0	0
	السؤال: 33	5	0	0
	السؤال: 34	5	0	0
	السؤال: 35	5	0	0
	السؤال: 36	5	0	0

	السؤال: 37	4	1	0
	السؤال: 38	5	0	0
	السؤال: 39	5	0	0
	السؤال: 40	5	0	0
	السؤال: 41	5	0	0
	السؤال: 42	5	0	0
	السؤال: 43	4	1	0
	السؤال: 44	5	0	0
المحور الرابع	السؤال: 45	5	0	0
	السؤال: 46	4	1	0
	السؤال: 47	5	0	0
	السؤال: 48	5	0	0
	السؤال: 49	5	0	0
	السؤال: 50	5	0	0

الملحق رقم 02: استمارة الاستبيان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية –قسـم العلـوم الاجتماعية–

شعبة علم الإجتماع

استمارة الاستبيان

دور تكوين الأستاذ المكون في تحسين أدائه التربوي في المدرسة الابتدائية

دراسة ميدانية على مستوى المقاطعة التربوية رقم 10 العالية، بسكرة

أعدت هذه الاستمارة العلمية في إطار إنجاز مشروع مذكرة ماستر في تخصص علم اجتماع التربية، وذلك من أجل الوقوف على دور الأستاذ المكون في تحسين أداءه التربوي في المدرسة الابتدائية.

أرجو من حضرتكم أساتذتي الأفاضل تقديم المساعدة بالإجابة على هذا الاستبيان.

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذة:**

وفـاء لطرش **د. زهيـة دباب**

السنة الجامعية: 2019 / 2020

الاستمارة

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. **الجنس:**

ذكر ☐ أنثى ☐

2. **السن:**

أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 40 سنة ☐ أكثر من 40 سنة ☐

3. **الرتبة العلمية:**

خريج المعهد التكنلوجي ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

4. **الرتبة المهنية:**

مفتش تربوي ☐ المدير ☐ أستاذ مكون ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ ☐

المحور الثاني: كيفية مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي

تكمن مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين عملية التقويم التشخيصي في:

الرقم	العبارات	موافق	محايد	معارض
.5	معرفة المكتسبات القبلية للمتعلم			
.6	الكشف عن التصورات الأولية في كل نشاط			
.7	الكشف عن الصعوبات التي تعيق التعلمات			
.8	رسم مخطط لحلول معيقات التعلم لدى المتعلم			
.9	معرفة نقاط القوة والضعف للمتعلم			
.10	اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة لكل متعلم			
.11	الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم			
.12	السماح بالمحاولة والخطأ للمتعلم			
.13	توفير الشروط الضرورية لسير النشاط التعليمي			
.14	طرح مشكلة الدرس المناسبة			
.15	في رأيك، كيف يستطيع الأستاذ المكون تحسين عملية التقويم التشخيصي في الصف الدراسي؟			

Activer Windows

المحور الثالث: كيفية مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس

تكمن مساهمة تكوين الأستاذ المكون في تحسين طرائق التدريس في:

الرقم	العبارات	موافق	محايد	معارض
.16	إتباع الطرق الحديثة في التدريس			
.17	الشرح الجيد للدرس			
.18	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين			
.19	اختيار طرق التدريس التي تناسب أهداف الدرس			
.20	استخدام المناقشة والحوار في التدريس			
.21	ربط طرق التدريس بخصائص النمو للمتعلم			
.22	المرونة في حل مشكلات المتعلم			
.23	استعمال طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية			
.24	توجيه أسئلة هادفة مرتبطة بموضوع الدرس			
.25	انتقاء الأنشطة المناسبة للمتعلم			
.26	إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها			
.27	تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني			
.28	تنمية قدرة المتعلمين على الابتكار والإبداع			
.29	إكساب المتعلم القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع			
.30	وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية			
.31	في رأيك، كيف يساهم الأستاذ المكون في تحسين طرق التدريس؟			

المحور الرابع: مساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي

تكمن مساهمة تكوين الأستاذ المكون في التحكم واستخدام التعليم الرقمي في:

الرقم	العبارات	موافق	محايد	معارض
.32	تحضير الدروس			
.33	تحديد مؤشرات الكفاءة لكل نشاط بيداغوجي			
.34	تنمية مهارات الاتصال الشفهي			
.35	تنمية مهارات الاتصال الكتابي			
.36	تنمية مهارات تنظيم الأنشطة التعليمية			
.37	سرعة التواصل بين المعلم والمتعلم			
.38	استخدام التعليم الجماعي			
.39	مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم			
.40	كسب الوقت في انجاز الأنشطة الصفية			
.41	الاستعانة بالحواسيب			
.42	الاستعانة بالأنترنت			
.43	الاستعانة بالتطبيقات التعليمية			
.44	الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي			
.45	العمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم			
.46	دعم الإدراك الحسي للمتعلم من خلال شاشة العرض			
.47	في رأيك، كيف يستطيع الأستاذ المكون استخدام التعليم الرقمي لتحسين الأداء التربوي؟			

الملحق رقم 03: مرسوم تنفيذي رقم 12 – 240 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية

"*المادة 31 مكررة*: يجمع، انتقاليا ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ نشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية، بين الرتبة الأصلية ورتبة الإدماج في تقدير الأقدمية المطلوبة للترقية في رتبة ما أو التعيين في منصب عال، بالنسبة للموظفين الذين أدمجوا في رتب غير تلك المطابقة للرتب التي سبق إحداثها بموجب المرسوم التنفيذي رقم 90-49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية، العدل والتعمير".

المادّة 5 : تتمم المادة 32 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 32 :* تضم مدونة الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية :

1 – موظفي التعليم :

– ..... (بدون تغيير).....

2 – موظفي التربية :

– .....(بدون تغيير).....

– سلك مشرفي التربية،

– .....(بدون تغيير).....

– ..... (بدون تغيير).....

3 – موظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني :

– .....(بدون تغيير).....

4 – موظفي المخابر:

– سلك المساعدين التقنيين للمخابر،

– سلك الأعوان التقنيين للمخابر،

– سلك المعاونين التقنيين للمخابر،

– ..... (بدون تغيير).....

5 – موظفي التغذية المدرسية :

– ..... (بدون تغيير).....

6 – موظفي المصالح الاقتصادية :

– .....(بدون تغيير).....

7 – موظفي إدارة مؤسسات التعليم :

– سلك مديري المدارس الابتدائية،

– سلك مديري المتوسطات،

– سلك مديري الثانويات.

8 – موظفي التفتيش :

– سلك مفتشي التعليم الابتدائي،

– سلك مفتشي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،

– سلك مفتشي التعليم المتوسط،

– سلك مفتشي التربية الوطنية".

المادّة 6 : تعدل المادة 36 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 36 :* يرقى بصفة معلم المدرسة الابتدائية المعلمون المساعدون المرسمون الناجحون في شهادة الكفاءة العليا".

المادّة 7 : تتمم المادة 40 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 40 :* يضم سلك أساتذة المدرسة الابتدائية ثلاث (3) رتب :

– .....(بدون تغيير).....

– .....(بدون تغيير).....

– رتبة الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية".

المادّة 8 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 42 مكرر تحرر كما يأتي:

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

كما يكلف الأساتذة المكونون في المدرسة الابتدائية حسب التخصص، بالتنسيق مع مفتشي المواد بالمساهمة في تحضير الملتقيات التربوية التكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عنها وكذا بضمان إنجاز أنشطة الدعم والاستدراك لصالح التلاميذ لا سيما في أقسام الامتحان.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس الابتدائية والمدارس التحضيرية والأقسام التحضيرية وأقسام التعليم المكيف، لاسيما في أقسام الامتحان ويحدد نصاب عملهم بسبع وعشرين (27) ساعة من التدريس في الأسبوع".

المادة 9 : تعدل وتتمم المادة 43 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 43* : يوظف بصفة أستاذ المدرسة الابتدائية، المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة أستاذ المدرسة الابتدائية التي تتوج ثلاث (3) سنوات من التكوين".

المادة 10 : تعدل وتتمم المادة 45 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 45* : يمكن أن يوظف بصفة استثنائية، بصفة أستاذ المدرسة الابتدائية، عن طريق المسابقة على أساس الشهادة، المترشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها".

المادة 11 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 46 مكرر تحرر كما يأتي:

"*المادة 46 مكرر* : يرقى بصفة أستاذ مكون في المدرسة الابتدائية :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من التناسب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من التناسب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة".

المادة 12 : تتمم المادة 47 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 47* : يدمج في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية :

– ..... (بدون تغيير).....

– ..... (بدون تغيير).....

– ..... (بدون تغيير).....

– معلمو المدرسة الابتدائية الرسميون والمتربصون، الحاصلون على شهادة معلم المدرسة الابتدائية التي تتوج ثلاث (3) سنوات من التكوين التخصص أو شهادة ليسانس التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها،

– معلمو المدرسة الابتدائية الذين تابعوا بنجاح تكوينا مؤهلا وفقا للاتفاقية المبرمة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي".

المادة 13 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 48 مكرر وتحرر كما يأتي :

"*المادة 48 مكرر* : قصد التكوين الأولي للرتبة، يدمج بصفة الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية، الأساتذة الرئيسيون في المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر(10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، عند تاريخ 31 ديسمبر سنة 2011".

المادة 14 : تتمم المادة 53 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 53* : يضم سلك أساتذة التعليم المتوسط ثلاث (3) رتب:

– ..... (بدون تغيير).....

– ..... (بدون تغيير).....

– رتبة الأستاذ المكون في التعليم المتوسط".