وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة و الأساتذة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إعداد الطالب:
لخضر شلالي

إشراف الأستاذ:
أ. د. بلعربي الطيب

السنة الدراسية
2009/2008

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــــداء

إلى نبع الحنان ، ورمز الأمان ، إلى اللذين يقفان بجواري يمداني بعونهما ودعواتهما ويشجعاني على المضي قدما في سبيل البحث والعلم ....إلى اللذين شهد الله لهما بحسن رعايتهما لي وبوجوب برهما والإحسان إليهما وتقدير جهودهما .....أبـــي وأمـــي.

إلى إخوتي و أختاي حفظهم الله

إلى كل الأصدقاء و الزملاء

إلى كل من قدم لي العون دون استثناء

أهدي ثمرة هذا العمل التواضع

الطالب : شلالي لخضر

كلمة شكر

الحمد لله الذي بحمده تتم النعم والشكر للقائل في محكم تنزيله :

(لئن شكرتم لأزيدنكم) سورة إبراهيم الآية 7 على توفيقه لي في إنجاز هذا البحث المتواضع.

وإنني أتقدم بخالص الشكر والتقدير لكل من قدم لي يد العون فساعدني وشجعني على إتمام هذا العمل.

وأخص بالشكر والتقدير في المقام الأول أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور : **بلعربي الطيب** الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة ، بحسن رعايته وتوجيهاته السديدة طوال رحلة البحث ، مما كان له عظيم الأثر في إتمام هذا البحث ، فله مني جزيل الشكر والعرفان.

كما يطيب لي أن أقدم شكري وتقديري للأستاذ : **بحري نبيل** على ما أبداه من توضيحات ومساعدة في إنجاز البحث.

كما أتقدم بخالص شكري إلى السادة مدراء معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم على ما قدموه لنا من مساعدة .

كما لا يفوتني تقديم الشكر إلى السيد : **نورالدين بن مستاري** بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم - مستغانم- .

فإلى هؤلاء جميعا عظيم شكري وعرفاني ، وأسأل الله عز وجل أن يجزيهم عني كل خير.

الطالب : شلالي لخضر

الإهـــداء .....
كلمة شكر.....
فهرس المحتويات .....
فهرس الجداول والأشكال.....
المـــقـــدمـــة.....

- **إشكـــالـــية البحث**.....
- **فرضـــيات البحث**.....
- **هدف البحث**.....
- **أهمية البحث**.....

- **تمهيد**.....
- **تـــعـــريف الـــتـــقـــويـــــم**.....
- **أهداف التقويم**.....
- **أنواع التقويم**.....
- **تعريف تقويم البرامج**.....
- **أغراض تقويم البرامج**.....
- **أبعاد تقويم البرامج**.....
- **أساليب تقويم البرامج**.....
- **أساليب تقويم برامج تكوين المعلمين**.....
- **خاتمة**.....

- **مفـــهـــوم الـــتكـــوين**.....
- **شـــــروط التـــكـــوين**.....
- **العـــــوامل المـــؤثرة في مستوى تكوين وإعداد المعلمين**.....
المـــــجـــالات الأســـاسية في التـــكـــويـــن.....
- **مـــؤسسات تكـــــوين المعلمين – تطوراتها وأهدافها**.....
- **الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين**.....
- **خاتمة**.....

- **تعـــريف المعـــلم**.....
- **خـصائـــصـــه**.....
- **العـــوامل المؤثرة على أداء المعـــلـــم**.....
- **مكـــانة المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية**.....
  - **الـــوضعية القانونية (الإدارية) للمعلم**.....
  - **الـوضعية البيداغـوجـيـــة**.....
  - **الـوضـــعـــية الاجتماعية**.....
  - **الـوضـــعـــية الاقتصادية للمعلم**.....
- **خاتمة**.....

- **المنهج المعتمد في الدراسة**.....
- **عينة الدراسة**.....
- **أدوات جمع البيانات**.....
- **تطبيق الاستبيان**.....
- **أدوات تحليل البيانات**.....

- **عرض النتائج**.....
- **مناقشة النتائج**.....
- **الاستنتاج العام**.....

- الخـــاتمة.....
- الإقتراحات.....
- قائمة المصادر والمراجع.....

- المـــلاحق

فـــهـــرس الجداول والأشكال

1- فهرس الجداول :

الجدول رقم (01) : يبين توزيع معلمي المرحلة الإبتدائية في الميدان بإعتبار معايير التوظيف . **79**

الجدول رقم (02): يبين توزيع عينة الأساتذة والطلبة حسب المعاهد..... **87**

الجدول رقم (03): يبين توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس **88**

الجدول رقم (04): يبين توزيع عينة الأساتذة حسب التخصص **88**

الجدول رقم (05): يبين توزيع عينة الأساتذة من حيث الدرجة العلمية. **89**

الجدول رقم (06): يبين توزيع عينة الطلبة حسب الجنس. **90**

الجدول رقم (07): يبين توزيع عينة الطلبة حسب التخصص في الثانوية. **90**

الجدول رقم (08) : يبين توزيع عينة الطلبة حسب معدل القبول في المعهد. **91**

الجدول رقم (09): يبين أراء الأساتذة حول مناسبة برنامج التكوين لما يعد له هذا المعلم. **98**

الجدول (10): يبين آراء الأساتذة حول مناسبة أهداف برنامج التكوين لمناهج المدرسة الإبتدائية الجديدة. **98**

الجدول (11): يبين آراء الطلبة حول العلاقة بين المواد المدرسة وتطبيقاتها. **98**

الجدول (12): يبين آراء الأساتذة حول مدى شمولية مقرارات البرنامج لجوانب تكوين المعلم **99**

الجدول (13): يبين أراء الأساتذة حول كفاية مدة التكوين لتخريج معلمين ذوي كفاءة عالية **99**

الجدول رقم (14): يبين آراء الأساتذة حول التكوين النظري في المعهد. **100**

الجدول رقم (15): يبين آراء الطلبة حول التكوين النظري في المعهد. **100**

الجدول رقم (16): تبين نظرة الأساتذة للبرنامج المعتمد حاليا. **101**

الجدول رقم (17): يبين مدى إستفادة الطلبة من المواد الدراسية التي تضمنها برنامج التكوين. **102**

الجدول رقم (18): يبين آراء الأساتذة حول ضرورة المواد التربوية التي تضمنها البرنامج **103**

الجدول رقم (19): يبين رأي الأساتذة في مدى مرونة مقرارات البرنامج وقابليتها للتعديل. **104**

الجدول رقم (20): يبين أراء الأساتذة حول ضرورة المواد التي تضمنها البرنامج. **104**

الجدول رقم (21): يبين آراء الأساتذة حول المواد الدراسية الواجب حذفها. **105**

الجدول رقم (22): يبين آراء الطلبة حول المواد التي يقترحون حذفها. 105
الجدول رقم (23): يبين آراء الطلبة حول المواد الدراسية التي يجدون فيها صعوبة. 106
الجدول رقم (24): يبين مقترحات الأساتذة حول المواد الدراسية الواجب إضافتها في البرنامج..... 107
الجدول رقم (25):يبين آراء الطلبة حول المواد التي ساعاتها أكثر مما يجب. 108
الجدول رقم (26): يبين آراء الطلبة حول المواد التي ساعاتها أقل مما يجب. 108
الجدول رقم (27): يبين مدى إستطاعت الطلبة التوفيق بين الدراسة في المعهد والتطبيق الميداني. 109
الجدول رقم (28): يبين مدى موافقة الأساتذة على نسب التكوين الحالية 110
الجدول رقم (29): يبين إختيارات الأساتذة لنسب التكوين الملائمة. 110
الجدول رقم (30): يبين عدد الطلبة في أفواج التدريب الميداني في كل معهد. 111
الجدول رقم (31): يبين رأي الأساتذة حول مدى كفاية فترات التدريب الميداني 111
الجدول رقم (32): يبين آراء الطلبة حول كفاية فترات التدريب الميداني. 112
الجدول رقم (33): يبين آراء الأساتذة حول تقويم مدى تقدم الطلبة في التدريب الميداني..... 113
الجدول رقم (34): يبين آراء الطلبة حول تواجد أستاذ مشرف معهم أثناء التطبيق الميداني 113
الجدول رقم (35): يبين آراء الطلبة حول ما إذا كانت إدارة المدرسة التطبيقية تعاملهم معاملة مهنية. 114
الجدول رقم (36): يبين آراء الطلبة حول مدى استفادتهم من المعلم المتعاون. 114
الجدول رقم (37): يبين آراء الطلبة حول تجاوب المعلم المتعاون مع المتربصين. 114
الجدول رقم (38): يبين آراء الطلبة حول الفترات التي كان يتم فيها المناقشة مع المعلم المتعاون. 115
الجدول رقم (39): يبين آراء الأساتذة حول الطرق المعتمد لتقويم الجانب الميداني للطلبة 115
الجدول رقم (40): يبين آراء الطلبة حول الكيفيات التي تتم بها تقويم التطبيق الميداني. 116
الجدول رقم (41): يبين آراء الأساتذة حول قدرة التدريب بالميداني على تنمية مهارات التدريس لدى الطلبة..... 117
الجدول رقم (42): يبين آراء الطلبة حول مدى قدرة التدريب الميداني على تنمية بعض المهارات التدريسية لديهم. 119
الجدول رقم (43): يبين تصريحات الأساتذة حول الوسائل المعتمدة من طرفهم لتقويم طلابهم. 120
الجدول رقم(44): يبين أراء الطلبة حول بعض الوسائل التقويمية المستخدمة من طرف أساتذة المعاهد في تقويم تحصيلهم. 121
الجدول رقم (45): يبين تصريحات الأساتذة حول الأوقات التي يتم فيها تقويم الطلبة 122

الجدول رقم (46): يبين آراء الأساتذة حول مراعاة بعض الأمور أثناء تقويم الطلبة. 123
الجدول رقم (47): يبين آراء الطلبة حول ما إذا كان يتم إجراء الامتحانات في الوقت المحدد لها. 123
الجدول رقم (48): يبين آراء الطلبة حول التغذية الراجعة لنتائج الإمتحانات 124
الجدول رقم (49): يبين آراء الطلبة حول ما إذا كان الأساتذة يقدمون الإجابات النموذجية للامتحانات. 124
الجدول رقم (50): يبين مدى رضا الطلبة عن الإجراءات التقويمية 125
الجدول رقم(51): يبين آراء الأساتذة حول أهم النقائص التي تواجههم أثناء تطبيق البرنامج العام . 126
الجدول رقم (52): يبين أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تطبيق البرنامج. 127
الجدول رقم (53): يبين اقتراحات الأساتذة بخصوص برنامج تكوين المعلمين. 128
الجدول رقم (54): يبين أهم نقائص التي تواجه الطلبة أثناء التكوين بصفة عامة. 130
الجدول رقم (55): يبين أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء التكوين بصفة عامة. 131

2- فهرس الأشكال :

الشكل رقم (01): يمثل تكوين المعلم في ضوء النموذج الفردي. 58
الشكل رقم (02): يمثل تكوين المعلم في ضوء النموذج الوظيفي. 59

مقـــدمـــة :

يعتبر التعليم من أجل الأعمال و أقربها إلى الله سبحانه و تعالى، فقد بعث رسوله الكريم (صلى الله عليه وسلم) معلما لأمته و للبشرية جمعاء ، فالله تعالى يقول « كما أرسلنا فيكم رسولا يتلو عليكم آياتنا ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون » (البقرة:150) وقال عليه الصـــلاة و الســـلام « ألا إن أمرني ربي أن أعلمكم ما جهلتم مما علمني » (رواه مسلم) ؛ وهذا ما يرفع درجة المعلم إلى خبير أقامه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية ؛ فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي ؛ ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التراث وتعزيزه ؛ هذا هو بوجه عام الدور الخطير الذي يمثله المعلم على مسرح الحياة .

في حين نرى المربين قد أجمعوا على أن معظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها عن افتقار المدارس إلى معلمين قديرين ، فالمعلم القدير المدرب يستطيع تلافي هذه المشاكل ؛ أضف إلى ذلك أن جميع المعدات والأدوات والوسائل التعليمية لا تجدي نفعا كبيرا بدونه ، فهو الذي يكسبها معناها التربوي و ينفخ فيها روح الحياة .

و المعلم المدرب يستطيع أن يقوض بدربته وحنكته الشيء الكثير مما ينقص المدرسة من وسائل التعليم المادية ؛ "إن المعلم هو العمود الفقري للتعليم ؛ وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم " ، فالمباني الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح ، بل إن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما يكون موجودا من النقص في هذه النواحي .

ويأتي هذا الاهتمام البالغ بالمعلم من الحقيقة التي مؤداها أن جودة النظام التعليمي ككل تعتمد اعتمادا رئيسيا على جودة المعلم الذي سوف يقوم بتنفيذ الخطط التربوية ، كما أن نجاح أي إصلاح يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الهيئة التي يعهد إليها في إنجاز الإصلاح ، فإن إصلاح مجتمعنا رهن بإصلاح المعلمين والمعلمات الـــذين نـــأمنهم على تـــربية أبنائـــنا و بناتنا ، وهؤلاء المعلمون والمعلمات لا يستطيعون أن يقوموا بمهمتهم على أحسن وجه إلا إذا نالوا نصيبا وافرا من الإعداد ... فأي إصلاح يرتجى من معلم محدود في تربيته ؟

إن شخصيات المعلمين و صفاتهم تعود مباشرة إلى التدابير الفعالة التي تتخذ لتربيتهم وحسن أدائهم .

فتحسين تربية المعلمين هو تحسين التعليم ، وتحسين التعليم هو تحسين المدارس ، وتحسين المدارس هو تقوية الجيل الصاعد ، وتقوية الجيل الصاعد هو واجب إجتماعي من الطراز الأول.

وبذلك نجد أن قضية إعداد و تكوين المعلمين تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم ، بتهيئته لمتطلبات المهنة من جهة ومقتضيات المستقبل من جهة أخرى ، حيث يتطلب الإنفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي وزيادة أعداد التلاميذ معلما يتم اختياره وإعداده وتدريبه على أسس علمية من المعرفة والمهارات المتجددة باستمرار في إطار من المبادئ المهنية الصحيحة ، مع وعي بالمتغيرات والمشكلات المحلية والعالمية .

بما أن مهمة إعداد و تكوين المعلم أوكلت إلى كليات و معاهد متخصصة ، تكفل لنا إعداد المعلم و اختيار معلمي المستقبل في كافة المراحل والمستويات التعليمية ، من خلال برامج تتابعية أو تكاملية تشمل شخصية المعلم والجانب المعرفي التخصصي والتربوي والمهني والإلمام بالمجتمع وقضاياه ، أصبح لزاما عليها أن تقوم برامجها باستمرار ، وأن تستخدم نتائج التقويم في تطوير البرامج وتحسينها ، لأنه الوسيلة التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق ما نسعى إليه ؛ كما أن زيادة تعقيدات الحياة المعاصرة وإقترانها بزيادة معايير التوقعات التربوية لمخرجات العملية التربوية تفرض علينا ضرورة تعديل وتطوير برامج تكوين المعلمين بشكل مستمر لتتلاءم مع الأصول التربوية ومستجدات الواقع وتحديات المستقبل .

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 التربوي

بوصفه 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.

الفصل الأول

الإطار التمهيدي للدراسة

- **إشكالية** :

تولي كافة النظم التعليمية الحديثة اهتماما ملحوظا لقضية إعداد وتكوين المعلمين وتدريبهم من منطلق أن المعلم يمثل ركيزة أساسية وهامة في العملية التعليمية ن وأنه لو توفرت الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من المعلمين في نظام تعليمي ما ، فإن ذلك يشير لنجاح وفاعلية ذلك النظام ، ومن ثم ما يتوقعه المجتمع ككل من تقدم نتيجة لتربية أفراده بصورة صحيحة ، هذا ما كان دافعا للاهتمام بإعداد المعلمين والتركيز عليهم من أجل تزويدهم بالمعرفة الكافية في موضوع تخصصهم ؛ بالإضافة إلى مساقات تربوية و فلسفية و اجتماعية ، وكذا إعطائهم الخبرة الكافية وطرق التدريس الملائمة لكي يتمكنوا من إيصال هذه المعرفة إلى التلاميذ بشكل يناسب قدراتهم و استعداداتهم .

وبالنظر إلى الكثير من دول العالم لاسيما الدول المتقدمة ، نجد أن إعداد المعلمين يقع ضمن أولوياتها التربوية من حيث التطوير و التجديد المستمر ، كما هو الشأن في أمريكا التي وضعت ثلاث لجان تهتم بالتغيير والإصلاح والإرتقاء بإعداد المعلمين منذ عام 1985 ، أما في إنجلترا و ويلز فقد تأسس مجلس تأهيل وإعداد المعلمين عام 1983 لمراقبة جودة إعداد المعلمين وتدريبهم داخل كليات التعليم العالي و أقسام التربية بالجامعات .

ورغم ما أشرنا إليه من إهتمام مشترك بقضايا المعلمين وتدريبهم والسعي لتطوير البرامج اللازمة ، لذلك فإنه يظل لكل نظام تعليمي شخصيته المتفردة تقريبا فيما يتعلق بإعداد معلميه متبعا في ذلك إتجاها معينا ، لكن يبقى الإتفاق على ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين ثلاث مجالات رئيسية هي : الإعداد العلمي الأكاديمي الذي يشمل دراسة مقررات علمية تخصصية (عملية ونظرية) ، والإعداد المهني الذي يتضمن دراسات تربوية ونفسية (نظرية وعملية) تمكن المعلم من تنظيم المواقف التعليمية ، والإعداد الثقافي العام الذي يتضمن دراسة المعلم للمقررات التي تزوده بثقافة عامة تساعده على معرفة حاجات البيئة والمجتمع .

هذا وقد تعددت الدراسات في مجال البحث فمنها من إهتمت بنظم إعداد المعلم ؛ ومنها من إهتمت بالتخطيط لبعض برامج الإعداد في ضوء الإتجاهات العالمية والمعاصرة ، ومنها

من تناولت التربية العملية (التدريب) والمقررات التربوية والكفاية الداخلية وبعض المشكلات ونظام التقويم بكليات ومعاهد إعداد المعلمين .

إذ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة (عبد الفتاح حجاج وسليمان الخضري الشيخ،1982) بقطر ، هي إعادة النظر في أساليب و محتوى الدراسة في مواد التخصص مع التركيز على المقررات التي تخدم المعلم في ممارسته المهنية ، وضرورة صياغة أهداف البرنامج بصورة واضحة ومحددة في دليل الكلية لكي يعلمه من له صلة بالبرنامج ؛ وإدخال دراسات تفيد المعلم بحيث تكون ذات صيغة تطبيقية ومتنوعة والعمل على تعميق المقررات المساعدة مع تنويعها بحيث تسهم بقدر أكبر في تدعيم الخلفية الثقافية للمعلم .

كما توصلت دراسة (هادية محمد رشاد أبو كليلة ،1989) أن طلبة كلية التربية تواجههم عدة مشاكل في التربية العملية مثل قلة الاهتمام من المشرفين على التربية العملية وأن طرق تقويم الطلاب المعلمين غير مقننة ، نادرا ما توجد وسائل تعليمية في المدرسة للتدريب العملي صعوبة الارتباط بين ما يدرس في الكلية و ما يطبق في المدارس ، كما أن الطلاب يفضلون المواد الأكاديمية التخصصية على المواد التربوية ، بالإضافة إلى وجود انفصال بين المحاضرات النظرية بصفة عامة والتطبيق العملي.

أظهرت دراسة (عايدة محمد عبد التواب،1990) بمدينة جدة ، أن الزمن المخصص للتربية العملية غير كـــاف لإرشاد المتدربات ، كبر عـــدد الطالبات المخصصات لكل مشرف؛ ضعف كفاءة مشرفات التربية العملية بدرجة كبيرة ، النقص في الوسائل المساعدة بدرجة قليلة ، تباعد المقررات التربوية عن التطبيق العملي في المدرسة بدرجة قليلة ، انعدام التعاون بين المشرفة والموجهة حيث لكل منهما طريقتها الخاصة في تقويم وتوجيه الطالبات دون وجود تعاون بين إدارة المدرسة والطالبات .

وخلصت دراسة (سليمان عبد ربه محمد،1993) أن برامج الإعداد في كليات التربية المصرية تعاني من جمود خطط الدراسة ومقرراتها ، وعدم ملاحقتها لتطور المجتمعات و التطور العلمي السريع ، وأن التدريب العملي يتم بطريقة هامشية ولا يأخذ الاهتمام من حيث الإشراف عليه ومدته وأسلوب تنفيذه ، كما أن المناهج والمقررات التي تدرس خالية من المضامين الثقافية خاصة الثقافة الإسلامية وهي لا تسهم في إعداد الطلاب ثقافيا ، بالإضافة

إلى أن الأساليب المتبعة حاليا في تقويم الطلاب أساليب تقليدية تعتمد على المقال في معظم الأحوال.

فأكدت دراسة (أمينة عثمان ،1993) على ضرورة تكوين المعلمين أساسا في الجامعات في إطار تعاوني تنسيقي مع كليات التربية والتوصل إلى تحديد دقيق لمواصفات وشروط التمهين ومقتضياته حتى لا يترك للعشوائية ، ضمان الفعالية في تكوين المعلم ضمن كافة ميادين الإعداد والتكوين خاصة في المهارات الأساسية قبل دخول مرحلة التكوين المهني و تعميق مفاهيم التعليم الذاتي .

وبينت دراسة (زهير السعيد حجازي،1994) أن كليات التربية النوعية تعاني من عجز كبير في هيئة التدريس وأن الغالبية العظمى من هيئة التدريس منتدبين من مؤسسات غير تربوية زيادة على نقص الإمكانات المادية ، بالإضافة إلى فشل المدارس التي يتدربون فيها على أداء دورها في مساعدة الطلاب على الإستفادة من التربية العملية .

يتضح من خلال دراسات (فؤاد أبو حطب و أمينة محمد كاظم ،1996) أن جميع الأهداف للإعداد التربوي قد تحققت بدرجة منخفضة ، كما كانت اتجاهات الطلاب نحو البرنامج إيجابية بالإضافة إلى عدم الإستفادة من معظم المقررات في البرنامج باستثناء مقرر مدخل إلى علم النفس ، والإستفادة بدرجة قليلة من برامج الإعداد في مواجهة المشكلات التعليمية .

أثبت (عبد الله حمود سعيد أحمد ،1999) في دراسته حول كليات التربية في اليمن أن أساليب الإعداد بها غير متماشية مع التحولات العلمية والتكنولوجية ، أنها تفتقر إلى التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية في البرنامج ، وجمود المقررات الدراسية وعدم ملاحقتها للتغيرات العلمية والتكنولوجية ، بالإضافة إلى طغيان الجانب النظري وعدم وضوح الجانب التطبيقي لهذه المقررات وعدم التوازن فيما بينها ، كما أن مدة التربية العملية غير كافية و غياب التعاون من طرف معظم مدارس التطبيق ، مع ضعف الإشراف وعدم استفادة الطلاب من التربية العملية ، و أن عملية تقويم الطلاب بكليات التربية تعتمد على الأساليب التقليدية حيث تركز على الجوانب المعرفية وتهمل الجوانب الوجدانية والإنفعالية و المهارية.

كما ذكرت (لينا شلاني،2000) في دراسة مقارنة لنظم كليات التربية في إعداد المدرسين في (جامعة دمشق ــ الجامعة الأردنية ــ جامعة الملك سعود ــ جامعة عين شمس ــ جامعة محمد الخامس) أنها تعاني صعوبات تتعلق بسياسة القبول ومقررات الإعداد التربوي وطرائق التدريس ووسائله ، أساليب التقويم وبرامج التربية العملية .

وتناولت دراسة (جاسم يوسف الكندري، 2002) النظام التكاملي والتتابعي في كليات التربية بالكويت ومنه أكد على فعالية النـــظـــام التـــكـــاملي بحسبانه النظام الأمثل في الإعداد فضلا عن إقتراح أسلوبين جديدين هما : مشروع التخرج ، واختبار التخرج كلاهما أو أحدهما على أقل تقدير يتعين على الطالب/المعلم إجتيازه قبل التخرج (خلال السنة النهائية) ، مع زيادة سنوات الإعداد لتصبح خمس سنوات بالإضافة إلى ضرورة إعادة النظر في التربية العملية فلسفة ومحتوى ، والتأكيد على أهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الإشراف عليها .

و أظهرت دراسة (حسين محمد شحات حسين،2004) أن هناك ضعف في الاتصال بين الطلاب و إدارة المدارس ، وأن المواد الدراسية المقررة داخل كليات التربية لا تشبع حاجات الطلاب و قدراتهم الثقافية ، غلبة المقررات التربوية على المواد الأكاديمية ، المواد الدراسية تقليدية ، وأساليب وطرق التدريس المتبعة حاليا تقليدية بعيدة عن التجديدات والتطوير حيث أنها تعتمد على المحاضرة ، ونظام تقويم الطلاب في التدريب العملي تقليدي يعتمد على الشكلية و المجاملة ولا يقيس المستوى المهني الحقيقي للطلاب ، فترة التدريب العملي غير كافية لإتقان الطالب المعلم مهارات التدريس الفعالة . (عامر،ط،ع،م .2007)

كما بينت دراسة (سناء إبراهيم أبو دقة و فتحية صبحي اللولو،2006) أهمية المساقات العلمية والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية ، كما أظهرت رضا الطالبات عن المدرسين وبرنامج الكلية وأن للبرنامج القدرة على تنمية الإتجاهات الإيجابية والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس ، بالإضافة إلى حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجية والحاسوبية وأن التدريب الميداني ينمي بعض المهارات التدريسية مع إقتراح زيادة فترة التدريب الميداني .

(أبو دقة،س،إ واللولو،ف،ص.2007،ص:465)

وبعد إستعراض الدراسات السابقة في مجال تقويم برامج إعداد المعلمين ، حتى وإن سلطنا الضوء على الدراسات العربية (لوجود جملة من القواسم المشتركة بينها) حيث تشترك في تقويم برامج تقدمها في الغالب كلية التربية بالجامعات أو معاهد إعداد المعلمين وفي مدة تتراوح بين أربع و خمس سنوات ، ليأتي بحثنا الراهن عبارة عن دراسة تقويمية لبرنامج تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية و المعتمد من طرف معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم ، في مدة محددة بثلاث سنوات لاسيما بعد إعادة تفعيل نشاط هاته المعاهد سنة 2003 لمواكبة الإصلاحات القائمة على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية.

و من هنا جاء التساؤل العام للدراسة على النحو الآتي :

ما هو واقع برنامج تكوين معلم المرحلة الإبتدائية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم؟

- التساؤلات الفرعية :

1- هل يوجد توازن بين مستويات التكوين (الثقافي،الأكاديمي،المهني) في البرنامج المسطر ؟

2- هل لبرنامج التدريب الميداني القدرة على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة؟

3- هل هناك رضا على أساليب التقويم المطبقة في المعهد ؟

- **الفرضيات** :

- لبرنامج إعداد المعلمين دور إيجـــــابي في عملية التكوين .
- يوجد توازن بين مستويات التكوين (الثقافي ، الأكاديمي ، المهني).
- لبرنامج التدريب الميداني القدرة على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة
- هناك رضا على أساليب التقويم المطبقة في المعهد .

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من أوائل الدراسات التي تهتم بتقويم برنامج تكوين المعلمين في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بالجزائر ، مما قد يشجع المدارس والمعاهد المتخصصة الأخرى لتقويم برامجها لمعرفة قدرة هذه البرامج على تحقيق الأهداف ومستوى الجودة فيها .

كما تساهم نتائج هذه الدراسة بإعطاء تصور واضح للقائمين على بناء البرامج حول واقع برامج تكوين المعلمين ، ومنه الوقوف على جوانب عملية التكوين (السلبية والإيجابية) في مراحل التكوين المختلفة ، فما كان سلبا يجب التخلص منه وما كان إيجابيا يجب تطويره .

تساهم هذه الدراسة بتزويد الباحثين والمهتمين بمعلومات عن البرامج المعتمدة في تكوين المعلمين في الجزائر قصد إثرائها وتحسينها وتطويرها وفق تصورات جديدة.

- **أهداف الدراسة** :

يهدف هذا البحث بالدرجة الأولى إلى التعرف على برنامج تكوين المعلمين والذي يقدم إلى طلاب معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم والمتواجد في عدة ولايات عبر القطر الجزائري وذلك من خلال التطرق إلى مكونات البرنامج من أهداف ومقررات ومدة التكوين النظري و التطبيقي ومدى الاستفادة منها .

كما أن الدراسة تهدف إلى التعرف على نوع الاتجاه المطبق في هاته المعاهد ومدى التوازن بين مستويات التكوين ، بالإضافة إلى أنها تلقي الضوء على واقع التدريب الميداني في مقابل تنمية المهارات المهنية اللازمة للتدريس .

ولها أن تكشف عن مدى الرضا على أساليب التقويم المطبقة في المعاهد ، وفي الأخير نخلص إلى إقتراحات لتطوير برنامج تكوين المعلمين لمواكبة المستحدثات المستقبلية .

الفصل الثاني

تـــقـــويم البرامج

تمـــهـــيد:

من طبيعة الإنسان، ومن خلال جهوده المتنوعة في الحياة، يحاول دائما أن يعرف ما أنجزه منها وماذا تبقى عليه لينجزه، والفرد حينما يفعل ذلك إنما يهدف إلى معرفة الأعمال التي قام بها مقارنة بما بذل من جهد ومال ووقت، وليست معرفة القيمة هنا هدفنا في حد ذاتها، بقدر ما هي مقصودة لمعرفة أيستمر الفرد في تلك الجهود التي يبذلها لتحقيق ذلك العمل، وبنفس الأسلوب الذي كان يتبعه، أم يتطلب الأمر تغييرا في الأسلوب، أو الطريقة للوصول إلى نتائج أفضل؛ كذلك هو الأمر بالنسبة لأي نظام له أهدافه المحددة التي يطمح إلى تحقيقها، إذ لابد من استخدام وسيلة تمكنه من معرفة فاعلية هذا النظام، ومدى تقدمه باتجاه تحقيق الأهداف المرسومة له، وتشخيص الأخطاء التي يمكن أن تقع، والتي من شأنها أن تعوق هذا النظام أو تبعده بشكل أو بآخر عن تحقيق الأهداف المرجوة وتقلل من فعالية تنفيذه.

ومن هنا كان التقويم التربوي وتطويره واحدا من المداخل الأساسية لتطوير التعليم وباقي جوانب العملية التربوية بوصفها منظومة ذات حلقات مترابطة ومتفاعلة يؤثر بعضها على البعض الآخر ويتأثر به.

I- تـــعـــريف الـــتـــقـــويـــــم :

وفيما يلي نستعرض بعض تعريفات التقويم:

- يرى "**جون ماري دوكاتل**" (**J.M.Deketele 1982**): "**أن** قوم تعني فحص رجات التوافق بين جملة من المعلومات وجملة من المعايير التي تناسب الهدف المحدد، من اجل إصدار قرار." (Abernot,Y,1996,p :07).
- ويعرف "**الجميل محمد عبد السميع شعلة**" التقويم التربوي بأنه: " عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها."(شعلة، ج،م،ع،س، 2000، ص:23)
- أما" **بلوم**" (**Bloom**)" فيرى بأن التقويم هو " إصدار حكم لغرض ما و يتضمن استخدام معايير لتقدير مدى كفاية الأشياء و دقتها و فعاليتها...." (بشارة، ج،1986 ص:142)

- في حين "**عبد القادر كراجة**" يعرف التقويم بأنه "عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن القوة و الضعف بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة ."(كراجة،ع،ق.1997 ,ص:105)

II – أهــداف التقــويم :

يهدف التقويم التربوي إلى تحقيق أهداف عديدة و مختلفة و وظائف عامة في توجيه العملية التعليمية ومدى نجاحها و التي يمكن أن نذكر منها:

1. اتخاذ القرارات التربوية و التعليمية المناسبة للمواقف التربوية و التعليمية، ما يعني :

1-1 : يسهم التقويم في المقارنة بين الطلاب و استخدام ذلك في الترفيع أو النقل من فرقة دراسية إلى فرقة أعلى و توجيههم إلى مجال التعليم المناسب لقدراتهم و استعداداتهم و ميولهم و رغباتهم .

1-2 : الوقوف على نمو الطلاب في المجالات المختلفة (الشخصية، المزاجية ، البدنية الاجتماعية...) بالإضافة إلى التعرف على مشكلات كل فرد .

(كراجة،ع،ق.1997،ص:109)

2) صياغة الأهداف السلوكية وتعديلها باستمرار بما يتناسب مع مستويات المتعلمين على أساس التجارب العملية والخبرة والتطبيق الذي يكشف عادة عما إذا كانت الأهداف ممكنة التحقيق ، أم بحاجة إلى تعديل صياغتها لجعلها ممكنة التطبيق.

3) التعرف على المناهج و المقررات الدراسية وطرق التدريس والعمل على تحسينها وتعديلها وتحديثها بما يحقق الهدف المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية .

4) الوقوف على مدى التقدم الذي تصل إليه المدرسة في تحقيق أهدافها ، وذلك عن طريق التعرف على:

4-1: نمو المتعلمين و مداه وإمكانيته.

4-2: نجاح المعلم في عمله و سلامة طرق التدريس و وسائلها.

4-3: نواحي القوة والضعف في النشاط المدرسي.

(شعلة، ج،م،ع،س.2000،ص: 33)

5) اكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معا للتقويم التربوي .

6) تحفيز هيئة الإشراف لتطوير البرنامج أو النشاط لتحقيق أهدافه بصورة فعالة مع المساعدة في إيجاد الحلول والبدائل للصعوبات و العوائق و تعزيز مواطن القوة.

(عثمان ،م.2005،ص:12)

III – أنــواع التقــويم :

تختلف أشكال التقويم التربوي باختلاف: وقت الإجراء، طريقة جمع البيانات و الملاحظات الضرورية، الأشخاص الذين يشرفون على عملية التقويم.

- **أولا: من حيث وقت الإجراء :**

فلتقويم ثلاثة أنواع هي :

1. **التقويم التشخيصي (التمهيدي)**: وهو يشمل تحديد و وصف وتصنيف بعض جوانب سلوك المتعلم في بداية العملية التعليمية قصد التعرف على مدى تحكم المتعلم في المكتسبات السابقة ، وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس المعطيات الجديدة.(بورقيبة،د.2005،ص: 180)
2. **التقويم البنائي (التكويني)**: وهو التقويم الذي يجري تنفيذه أثناء تطبيق البرنامج بهدف الكشف عن مواطن الضعف في البرنامج و معالجتها فورا أو التعرف على مواطن القوة في البرنامج و تعزيزها.(عبد الهادي، ن.2001،ص:485)

و يعني كذلك تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهها كل منهم أثناء التعليم و اتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج ومساعد المتعلم على التعرف على قدراته وإمكاناته وإقتراح سبل و وسائل تحسينها و تنميتها إلى أقصى حد ممكن.(علام،ص،د،م.2000،ص:39)

3. **التقويم الختامي (التجميعي)**: وهو تقويم يتم بعد إنتهاء العملية التعليمية ، والذي يكشف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر، وكذلك تحديد المستوى التحصيلي للمتعلمين في نهاية مدة دراسية معينة بالنسبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية ، و ذلك لاتخاذ قرارات تتعلق بتقديراتهم ومنحهم الشهادات الدراسية.

(علام،ص،د،م.2000،ص:40)

- **ثانيا: من حيث طريقة جمع البيانات و الملاحظات الضرورية** :

1. **تقويم ذاتي** :حيث يلجأ الفرد إلى المقاييس الذاتية وحدها في عملية التقويم كما يحدث حين يعتمد التقويم على المقابلة الشخصية .
2. **تقويم موضوعي**: حين يعتمد أساسا على المقاييس الموضوعية في جميع الملاحظات الكمية عن موضوع التقويم . (الغريب،ر.1970،ص:8)

- **ثالثا : من حيث الأشخاص المشرفين على عملية التقويم (فريق التقويم)**:

1- **التقويم الداخلي**: وهو التقويم الذي يكون فيه الأشخاص (**فريق التقويم**) من داخل البرنامج فقط.

2- **التقويم الخارجي**: وهو التقويم الذي يكون فيه الأشخاص (**فريق التقويم**) من خارج البرنامج.

3- وهو التقويم الذي يكون فيه الأشخاص (**فريق التقويم**) من داخل وخارج البرنامج.

(عبد الهادي،ن.2001،ص:459)

فبعد أن قدمنا التقويم التربوي بصورة شاملة ومختصرة من خلال عرض تعريفه وأهدافه وأنواعه كتمهيد للدخول في صلب موضوعنا حيز الدراسة ، أي تقويم البرامج عامة وبرامج تكوين المعلمين خاصة ، هذا الأخير الذي يعتبر جزءا لا يتجزأ من التقويم التربوي ككل وبوصفه أحد الفروع التي يعتمد عليها في تخطيط البرامج وتنفيذها و تطويرها ، لما يوفره من تغذية راجعة عن مدخلات وعمليات ومخرجات ، وكذا مدى تحقق الأهداف التي وضعت قبل بدء تنفيذ هاته البرامج .

IV – تـــعريف تقـــويم البرامج:

لقد وردت تعاريف كثيرة ومختلفة لتقويم البرامج نحاول استعراض البعض منها :

- يعرفه "**راشد حامد الدوسري**" أنه "عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة و الضمنية كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج"

(الدوسري،ر،ح.2004،ص:187)

- أما "**و.شاديش**"(**W.Shadish**) يرى "أن التقويم هو المعرفة الأمبريقية لأهلية أو قيمة نشاطات البرامج و أهدافها. " (مارتين،ف،أ.2001،ص:13)

- أما "**جبرائيل بشارة**" فيقول" أن التقويم عملية مستمرة ترتبط باتخاذ إجراءات محددة الهدف منها تقرير قيمة برنامج ما أو مدى فعاليته في تحقيق أهدافه و تحسين أداءه وتزيد قابليته للتطوير".(بشارة،ج.1986،ص:142)

- في حين يعرفه "**تايلر**"(**Tyler**) بأنه" تلك العملية التي ترتكز أساسا على تحديد إلى أي مدى وصل البرنامج و التعليم المقدم ، بما يسمح بتحقيق الأهداف البيداغوجية".

(Nadeau ,M,A.1988 P : 78)

- ويرى بعض المربين العرب بأن تقويم البرامج "هو علم يضم العمليات المختلفة التي تتبع في جمع البيانات و تفسيرها من أجل تقرير قيمة برنامج تربوي أو جدواه للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه من حيث اعتماده أو تطويره أو إلغاؤه أو اختيار بديل من بين مجموعة من البدائل في ضوء معايير علمية " .(بشارة،ج.1986،ص: 142)

إذ تعتبر القرارات الناجحة عن تقويم المنهج أو البرنامج نوعان : قرارات للتطوير و التي تتطلب تقويم تكويني بينما قرار ما إذا سنستمر في استخدام المنهج أو البرنامج يستدعي تقويم شامل أو ختامي.(ضمره،ع،أ. 2002،ص:406)

هذا ما يؤكده "**صلاح الدين محمود علام** " قائلا :

"التقويم بما يتضمنه من عمليات كشف و جمع للبيانات والمعلومات باستخدام أدوات قياس متنوعة يساعد القائمين على تخطيط هذه البرامج وتنفيذها وإدارتها في توجيه مسار هذه البرامج وتطوير مكوناتها عن طريق التقويم البنائي لتحقيق أهدافها

المرجوة ؛ إذ ربما تكشف عملية التقويم البنائي عن قصور في نظام تمويل البرنامج أو نظام إعداد المشرفين عليه ، أو نظام المواد و الأدوات أو المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ كل مرحلة من مراحل البرنامج ، أو غير ذلك مما يؤثر على فاعلية البرنامج وفي تحقيق أهدافه...أما التقويم الختامي فيفيد في تحديد فاعلية البرنامج ككل وتأثيره بعد أن يكون قد خضع لعمليات التقويم البنائي المستمر أثناء إعداده وتنفيذه استنادا إلى أدوات قياس متنوعة ومناسبة".(علام،ص،د،م.2000،ص:42)

V- أغــراض تقــويم البرامــج:

1) التقويم من أجل صنع القرار:

إذا كانت معرفة عواقب البرامج و آثاره على العملاء تساعد على تقرير ما إذا كان سيتم توسيع البرنامج في مواقع جديدة ، أو لفئات جديدة من المشاركين ، فإن معرفة ما يجري في البرنامج في تلك الأثناء فإنه يستدعي عمليات إصلاحية أثناء التطبيق خاصة إذا كانت هناك مؤشرات تحذيرية عن وجود خلل في سيرورة تطبيق البرنامج، وأحيانا يكون التقويم ضروريا للحيلولة دون الإستمرار في ممارسات غير صحيحة في تطبيق البرنامج قد تحرفه عن تحقيق أهدافه ، و يكون التدخل المبكر هو صمام الأمان لمنع فشل البرنامج.

(الدوسري،ر،ج.2004،ص: 199)

2) قياس التأثيرات على الأفراد:

فالطلبة لديهم الكثير عما يمكنهم وصفه وتحليله عن مدارسهم ، وإداراتها ، ومعلميهم وكفاءتهم ويعلنون صراحة مدى تقبلهم لمدارسهم و نفورهم منها، ويبررون ذلك بتبريرات متباينة استنادا إلى خبراتهم الشخصية أو إلى تعليقات أقرانهم و بعض هذه التبريرات ربما يكون منطقيا وموضوعيا، ويتطلب نظرة تأمل فاحصة في مناهج المدارس ، و أنشطتها وإداراتها ، وأساليب التدريس السائدة فيها ، لا سيما أن المدارس أنشئت من أجلهم ، وهم المستفيدون من الخدمات التربوية التي تقدمها لهم، ومن الطبيعي أن يكون لهم رأي في مستوى هذه الخدمات ، وتعد هذه الآراء مصدرا هاما من مصادر المعلومات التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في تقويم المدارس، وضع القرارات التربوية .

أما المعلمون فإنهم أهم الفئات التي يمكنها تقويم المدارس ، بل يجب أن يشاركوا في ذلك لأنهم يعدون العمود الفقري للعملية التعليمية ، والمعلم الفاعل يعمل دوما على تقويم أدائه تقويما ذاتيا ويسعى دوما لتطوير كفاياته".(علام ،ص،د،م.2003،ص: 245)

3) التقويم لإدارة المشروعات:

فالقيادات العليا تحتاج إلى بيانات ومعلومات تتعلق بمستوى أداء المدارس في تحقيق الأهداف والمستويات المرجوة والمعلنة ، وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف في أداء النظام المدرسي العام ، والعملية التعليمية بخاصة ، وهذا يساعد في تحديد الاحتياجات، سواء كانت بشرية ، مادية، أو فنية ، والعمل على تـــوفيرها من أجل تطويـــر الأداء وزيادة فـــاعليته وفعاليته ، تحقيقا للمستويات المرجوة .

والمسؤولون الإداريون في المدارس يحتاجون إلى بيانات ومعلومات تتعلق بالخطة المدرسية ، وأساليب تنفيذها ، وجدولها الزمني ، ومدى تحقيقها للأهداف والمستويات التعليمية ؛ كما يحتاجون إلى معلومات تتعلق بأداء المعلمين والعاملين بالمدرسة ، والطلبة و ذلك لتطوير أداء النظام المدرسي.

والمعلمون يحتاجون إلى بيانات و معلومات بصفة دورية و مستمرة حول تحصيل الطلبة وإنجازاتهم ومشكلاتهم ، وكذلك يحتاج أولياء أمور الطلبة إلى هذه المعلومات لمتابعة التقدم الدراسي لأبنائهم (علام ،ص،د،م.2003 ص: 237)

4) التقويم لأجل البقاء في المسار :

يسهم التقويم في ضمان أن نشاطات البرنامج تعكس خطط وأهداف البرنامج بشكل مستمر. إن عملية جمع المعلومات هنا شبيهة بالمعلومات التي نحصل عليها عندما نستخدم التقويم في إدارة المشروع ، ولكن هنا تكون الحاجة إلى معلومات أكثر ، وهذا النوع من المعلومات يقوي من عملية توصيل خدمات البرنامج و الاحتفاظ بصلة قوية بين عناصر برنامج التقويم ، وهي الغايات و الأهداف والخدمات والنشاطات.

(الدوسري،ر،ح.2004 ص: 191)

5) **التقويم لغرض رفع كفاءة البرنامج** :

يساعد التقويم في تحديد مسار الخدمات التي يقدمها البرنامج لدعم التنسيق بين مختلف مكونات البرنامج وخفض تكاليف الخدمات التي يقدمها البرنامج . إن زيادة كفاءة البرنامج تسهم في تقديم خدمات أكثر لعدد أكبر من المنتفعين و توجيه الخدمات للقطاعات الأكثر حاجة . ويركز التقويم من أجل رفع كفاءة البرنامج على تحديد المواقع التي يكون فيها البرنامج أكثر نجاحا ، وتحديد نقاط الضعف والتكرار لتحسين الخدمات وتطويرها والتخلص من بعض الخدمات و توجيه بعض المشاركين إلى خدمات مشابهة تقدمها جهات أخرى. (الدوسري،ر،ح.2004، ص: 192)

6) **التقويم لغرض المساءلة** :

فالجمهور والمجتمع النحلي بحاجة إلى بيانات ومعلومات تتعلق بالعائد التربوي لإنفاق المال العام في بناء المدارس و إدارتها وتنفيذ أنشطتها.(علام ،ص،د،م.2003 ص:237) إذ يجب أن يكون التقويم هنا مقنعا وتكون نتائجه مفهومة للناس العاديين.

(الدوسري،ر،ح.2004 ،ص:192)

7) **التقويم لغرض تطوير برنامج جديد وإنتشاره**:

إن تقويم المقاربات (الطرائق) الجديدة مهم جدا لتطوير أي برنامج في أي مجال من المجالات ، لذلك فإن مطوري البرامج يجب أن يضعوا نصب أعينهم أن يكون البرنامج الجديد محكما وذي نواتج بعيدة المدى، كمتطلب مسبق للتأكيد على مدى فاعلية و تأثير أي نموذج جديد. فعلى سبيل المثال يمكن للمدارس والمؤسسات المحلية التي تسعى لانتشار نماذجها ومقارباتها الجديدة أن تستشير المختصين في التقويم (كأساتذة الجامعات) عند الشروع في هذا النوع من التقويم. (الدوسري،ر،ح.2004 ص: 192) أي أنها تقوم بعملية التقويم الداخلي- الخارجي والذي يكون فيه الأشخاص (فريق التقويم) من داخل و خارج البرنامج . (عبدالهادي،ن.2001، ص: 459)

8) التقويم باعتباره تعلما مؤسسيا:

إن الدافع لتقويم بعض البرامج أحيانا هو اكتساب معرفة أساسية عن عمل البرنامج لتغيير الظروف الاجتماعية والسلوك الإنساني ، ثم دراسة أثر وعواقب التدخلات البشرية في البرامج.

أما دراسة السياسة التي يتبعها البرنامج وهو قيد التنفيذ ، تهيئ فرصة لدراسة المثيرات المؤدية إلى التغيير والظروف البيئية التي تقود إليه ، مما يقدم للقائمين على البرنامج الفرصة لتطوير النظرية التي يقوم عليها البرنامج. (الدوسري،ر،ح.2004،ص:201)

VI- أبـــعـــاد تقـــويم البرامـــج :

نجد هنا ثلاثة أبعاد هي (**تقويم العملية، تقويم الناتج، تقويم الأثر**). ويمكن النظر إليها كخيارات للتقويم، كل واحدة تبنى على الأخرى، مما يسمح لموظفي البرنامج بزيادة معرفتهم بالنشاطات التي يطبقونها خلال إدماجهم خيارات أو أبعاد أكثر في عملية تقويم البرنامج.

1- تقويم العملية :

يصف ويقييم مواد البرنامج ونشاطاته، حيث أن فحص هذه المواد يتم خلال فترة تطوير البرنامج ، وذلك للتأكد من مدى ملاءمة المقاربات والإجراءات التي سيتم إستخدامها في البرنامج.

فعلى سبيل المثال يمكن لموظفي البرنامج القيام بمراجعة منظمة لوحدات منهج دراسي معين للتأكد ما إذا كان المنهج يغطي بشكل كاف كل أنواع السلوك التي يسعى البرنامج لتركيزها، كذلك قد يقوم مدير البرنامج بمشاهدة المعلمين وهم يطبقون البرنامج ويصف طريقة استجابة الطلبة و يقدم تغذية راجعة. ويعتبر فحص توظيف وتطبيق نشاطات البرنامج جانبا هام من جوانب تقويم العملية، كما أن تحليل تطبيق البرنامج يوثق ما تم فعلا في البرنامج و مدى تمثيله لأهداف البرنامج ، كما أن تحديد مدى وطبيعة تطبيق البرنامج يعتبر خطوة أولى هامة لدراسة نواتج البرنامج ، حيث أنه يصف المعالجات أو التدخلات التي يمكن أن تعزى لها النتائج.

2- تقويم النتائج :

يعتمد على تقويم إنجازات البرنامج وتأثيره وآثاره ، ويركز تقويم الناتج على الآثار الآنية والمباشرة للبرنامج على المشاركين، فمثلا لو كان لدينا برنامج مدته عشر (10) جلسات يهدف إلى تعليم مهارات الرفض لدى المشاركين ، فهل يمكن القول بأن المشاركين يمكن أن يعرضوا المهارات التي تعلمونها بنجاح ؟ كما أن مدى وعمق تقويم الناتج يتخطى مستوى المعرفة والاتجاهات ليفحص الآثار السلوكية الآنية للبرنامج.

3- تقويم آثار البرنامج :

هنا يتخطى هذا التقويم النتائج الآنية للسياسات المرسومة والتدريس والخدمات التي يقدمها البرنامج ليحدد الآثار البعيدة المدى والآثار غير المقصودة للبرنامج ، وقد يفحص ماذا يحدث عندما تكون البرامج تعمل في آن واحد. (الدوسري،ر،ح.2004،ص:190)

VII – أساليب تقويم البرامج :

أ) نموذج "تايلر"(Tyler) :

طور "**رالف تايلر**" منذ مدة نموذجا يقوم على التقويم بواسطة "الأهداف"، وكانت لهذا النموذج سمعة طيبة لأكثر من عشرية من الزمن وخاصة في مجال التربية.

حيث أن العملية المتبعة داخل هذا النموذج خطية وبسيطة نسبيا تتحدد في الخطوات الآتية:

1-صياغة الغايات والأهداف العامة للبرنامج.

2-ترتيب الغايات والأهداف العامة بالإعتماد على مصنف.

3-صياغة الأهداف السلوكية(**الإجرائية**) انطلاقا من الغايات والأهداف العامة.

4- التعرف على الوضعيات والشروط البيداغوجية التي تسمح بالتأكد من تحقق الأهداف.

5-تطوير وإنتقاء وسائل القياس .

6-جمع المعطيات حول مؤهلات الطلاب من خلال نتائج تطبيق أدوات القياس.

7-مقارنة المعطيات المحصل عليها بالأهداف المرجوة.

(Nadeau, M. 1988 p : 79)

ب) نموذج "ر.ستيك" (R.Stake):

لقد طور "**ستيك**" نموذجا يختلف عن نموذج "**تايلر**" ، يتضمن كل من العمليات الوصفية وعمليات إصدار الأحكام والقيم ، ملحا على أنه بالرغم من أن التقويم لن يكتمل إلا بعد إصدار الأحكام القيمية المناسبة ، فإن الجزء أو القسم الوصفي نفسه يعتبر تقويما أو على الأقل خطوة سابقة ضرورية للتقويم المناسب لأي برنامج أو الحكم عليه.

والواقع أن نموذج "**ستيك**" يطرح ثلاث عمليات أو مستويات مختلفة ومتوالية ، هي بمثابة الدعامة العامة للتقويم :

1. فحص القاعدة المنطقية أو المفهومية للبرنامج أو الخدمة .
2. الوصف المفصل للبرنامج أو الخدمة مع تقديمه معلومات حول ثلاثة مجالات أو أصناف مختلفة من البرنامج أو الخدمة:

- جمع "**سوابق**"البرنامج.
- "**النشاطات**"المتضمنة في البرنامج.
- "**نتائج**"البرنامج وعواقبه.

3. تقويم البرنامج أو الخدمة تبعا لمقارنة المعطيات الوصفية (المرحلة الثانية) مع المعطيات الوصفية لبرامج بديلة (أو بدائل نقدية منافسة) ومع معايير نوعية.

(مارتين،ف،أ.2001،ص: 16)

ج) نموذج " إ.شومان " (E.Schuman):

يوحد "**شومان**" بين التقويم و البحث التطبيقي حول فعالية التدخل الاجتماعي، متبعا في ذلك نموذجا علميا محضا مبالغا فيه . لكنه لا يراعي فقط تحليل مدى تحقق الأهداف ، بل يضيف أيضا كأهداف التقويم :

- تحليل دوافع/أسباب نجاح البرامج/الخدمات وفشلها مع جعل النجاح مرتبطا بإنجاز الأهداف المقترحة.

- إبراز القاعدة الفلسفية للتدخل الذي نجح.
- إعادة تحديد الوسائل الضرورية لإنجاز الأهداف.

بالرغم من أن دراسة الآثار لها الأولوية في أي تقويم حسب "**شومان**" فإن التحليل الصحيح له يستلزم جمع المعلومات حول:

- عمليات البرنامج .
- مجتمع الدراسة أو موضوع البرنامج، خصائصه و حجمه .
- المؤثرات الظرفية لتطور التدخل .
- الآثار المميزة لها .

بنفس الطريقة يرى" **شومان**" بأن هناك أنواع محتملة من التقويم:

1- التقويم الأخير" **للنتائج**"، أي تقويم الأهداف.

2- "**التقويم السابق**" الذي يركز على تحديد الحاجات والأهداف ومباشرة التدخل الاجتماعي.

3- "**التقويم أثناء العملية**" لمعرفة أكثر النشاطات أو العمليات إفادة.

(مارتين،ف،أ.2001، ص:19)

د) نموذج"ستوفلبيم"(Stufflebeam):

إن النموذج الذي طوره "**ستوفلبيم**" يحاول قبل كل شيء التوجه نحو عملية اتخاذ القرارات موفرا معلومات مفيدة لها، و يلخص نوع المعلومات التي يقدمها نموذجه فيما يلي:

- ما هي "**الاحتياجات**" الموجودة إلى أي حد تعكس الأهداف المقترحة الاحتياجات المدركة.
- "**وصف**" برنامج التدخل والاقتراحات البديلة المدروسة مع التحليل المفهومي لتطابق الإقتراح المختار مع الأهداف.
- درجة "**تحقق**" خطة التدخل المقترحة و وصف تعديلاتها.
- "**النتائج والآثار الملاحظة**"للتدخل ودرجة تلبية الحاجيات .

وللحصول على هذه المعلومات يقترح "**ستوفلبيم**"ما يسميه بنموذج "**إ.م.ع.ع**"(**C.I.P.P**) الذي هو عبارة عن تعداد أربعة أنواع مختلفة من التقويم:

1) **تقويم الإطار**: تحليل مجتمع الدراسة وتقويم احتياجاته ، والمشاكل الضمنية لهذا الاحتياجات وتحديد الغايات والأهداف.
2) **تقويم المدخلات**: تحديد قدرات النظام ، وتحديد الإستراتجيات لبلوغ الأهداف ، وتحديد نماذج التدخل البديلة المناسبة لتحقيق الأهداف المشتركة مع أهداف البرنامج.
3) **تقويم العملية**: تحديد نقاط ضعف البرنامج في نموذجه أو تطبيقه.
4) **تقويم المنتوج**: إقامة روابط بين النتائج ، الأهداف ، الإطار ، المدخلات والعملية (**أي بين عمليات التقويم السابقة**). (Nadeau. M.A.1988 P : 100)

هـ) نموذج التقويم المقوي:

تعود الفكرة الأساسية في مفهوم التقويم المقوي إلى "**دافيد فيترمان**"(**D.Fettreman**) والذي يعرف التقويم المقوي بأنه "استخدام مفاهيم التقويم وأساليبه ومقارباته ونتائجه في دعم التحسين والتطوير وتحقيق الذات، ويصمم التقويم في هذه الحالة لمساعدة الناس على مساعدة أنفسهم ، وتحسين البرامج، باستخدام التقويم الذاتي والتفكير التأملي.

وهنا يقوم المشاركون في البرنامج بإجراء التقويم بأنفسهم لبرنامجهم وداخل مؤسستهم باعتبارهم مقومين داخليين ، أما دور المقوم الخارجي فيقتصر على التدريب والتوجيه وتسهيل مهمة هؤلاء. إذ يبدأ التقويم المقوي عادة بتنفيذ ورشة عمل تستمر يوما أو يومين ، يشارك فيه كل من له نصيب في التقويم، ومنهم المشاركون في البرنامج، حيث يقوم المقوم بتسهيل الورشة وتنظيمها ، ويتولى مهمة التدريب.

ويتخذ التقويم المقوي ثلاث خطوات أساسية هي كالآتي:

- **الخطوة الأولى**: بناء بيان برسالة التقويم ومهمته، حيث يتم التوصل إلى ذالك من خلال النقاش المفتوح بين جميع الأطراف المشاركة في ورشة العمل .
- **الخطوة الثانية** : تتضمن تحديد وتعريف أهم نشاطات البرنامج وترتيبها حسب الأولوية حيث يقوم السؤولون عن البرنامج والمشاركون فيه بتقدير مدى فاعلية عمل البرنامج في كل

نشاط من تلك الأنشطة، على مقياس تقدير يمتد من 1(منخفض) إلى 10(عالي) ، ثم يقومون بمناقشة التقديرات التي وضعوها ، حيث يساعد ذلك في التعرف على الموقع الحالي للبرنامج وإلى أين وصل ، وكذلك إلى جوانب القوة والضعف فيه.

- **الخطوة الثالثة** : حيث يتم وضع خطة مستقبلية لتطبيق البرنامج ، يتم خلالها وضع الأهداف والإستراتيجيات اللازمة لتحقيقها ، وتسهم هذه الخطة في رسم معالم الطريق للمسؤولين عن البرنامج والمشاركين فيه حول خط سيرهم في المستقبل مع التركيز على قضية تحسين البرنامج وتطويره، وتعتبر الإستراتيجيات بمثابة نشاطات وخطوات ضرورية لإنجاز أهداف البرنامج، ويساعد التقويم المقوي كل من المسؤولين عن البرنامج والمشاركين فيه في عملية التعرف على نوع الدليل المطلوب لتوثيق مدى التقدم باتجاه تحقيق أهداف البرنامج ، باستخدام البيانات الكمية والنوعية كدليل .

(الدوسري،ح،ر.2004،ص: 315)

VIII - أســاليـب تقــويم برامج تكــوين المعلمين:

أ) التقويم ا لواقعي للأداء :

إهتمت الكثير من الهيئات والمؤسسات المعنية بالإعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية بتطوير نظام تقويمي جديد قائم على الأداء لإجازة هذه البرامج ، فأعد المجلس القومي للإعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين (**NCATE,2000**)، وإتحاد الولايات للتقويم الجديد والدعم للمعلمين (**INTASC,1992**) مجموعة من المستويات المهنية للتدريس ، بحيث يكون الحكم على جودة هذه البرامج مستندا إلى مقاييس متعددة للأداء الفعلي .

وبعد تحديد هذه المستويات - التي سوف نأتي على عرضها بعد قليل – نقطة البدء في إعداد هذه البرامج ، حيث أنها توضح بدقة النتائج النهائية لما يجب أن يكون عليه المعلم من حيث الأداء والكفاءة بما يحقق متطلبات التعليم في هذا القرن.

كما يتطلب التقويم الواقعي للأداء تحديد ما يلي :

- ما ينبغي أن يعرفه الطلبة في مرحلة التكوين، وما الذي يستطيعون أداءه عند تخرجهم.
- كيفية تقويم مدى تحقق المستويات المحددة .
- درجة جودة برنامج معين كما تنعكس في أداء الطلبة.
- نوع الأدلة التي تقدم كمؤشرات لجودة البرنامج.(علام،ص،د،م.2004 ص:313)

أما أهم المستويات المهنية للتدريس، والتي يعتمد عليها هذا التقويم فهي كالآتي:

1. **معرفة المادة الدراسية:**

- **المستوى الأول**: يفهم المعلم المفاهيم الرئيسية، وأساليب وأدوات البحث وبنية المجال أو المجالات التي يقوم بتدريسها، ويمكنه إبتكار خبرات تعلم تجعل هذه الجوانب للمادة الدراسية ذات معنى للطلبة.

2. **معرفة النمو الإنساني والتعلم:**

- **المستوى الثاني**: يفهم المعلم كيفية تعلم الطلبة ونموهم، ويمكنه تقديم فرص تعلم تعزز نموهم العقلي والاجتماعي، والشخصي.

3. **تكييف عملية التعليم للاحتياجات الفردية للطلبة** :

v المستوى الثالث: يفهم المعلم كيف يختلف الطلبة في مداخلهم في التعلم ويبتكر فرصا تعليمية مناسبة لإحتياجاتهم.

4. **إستراتيجيات تعليمية متعددة**:

v المستوى الرابع: يفهم المعلم ويستخدم إستراتجيات تعليمية متنوعة في تنمية التفكير الناقد، وحل المشكلات، والمهارات الأدائية لدى الطلبة.

5. **مهارات إدارة الصف و استثارة دافعية الطلبة**:

v المستوى الخامس: يستخدم المعلم فهمه لدافعية وسلوك الطلبة كل على حدة وكمجموعة في توفير بيئة تعلم تشجع التفاعلات الاجتماعية الايجابية و الإنغماس النشط في التعلم و الدافعية الذاتية.

6. **مهارات الإتصال**:

v المستوى السادس: يستخدم المعلم معرفته عن أساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي و الوسائط الأخرى، في تعزيز البحث النشط، والعمل التعاوني والتفاعل الايجابي داخل الصف المدرسي .

7. **مهارات تخطيط عملية التعليم**:

v المستوى السابع: يخطط المعلم عملية التعليم استنادا إلى معرفته المتعمقة للمادة الدراسية والطلبة ، والمجتمع المحلي ، ومستويات وأهداف المنهج.

8. **تقويم تعلم الطلبة**:

v المستوى الثامن: يفهم المعلم و يستخدم إستراتيجيات تقويم رسمية وغير رسمية للتحقق من النمو العقلي والإجتماعي والبدني لطلبة.

9. **الالتزام المهني للطلبة، وتحمل المسؤولية**:

v المستوى التاسع: يعد المعلم ممارسا مهنيا يستفيد من إنعكاساته الذاتية في تعرف وتقييم تأثير ممارساته وأفعاله في الآخرين، وبخاصة الطلبة ، والآباء، والأطراف المهنية المعنية بالعملية التعليمية ، ويعمل دائما على توفير فرص لتنمية إمكاناته وكفاءته المهنية.

ويمكن بالطبع تعديل هذه المستويات التسعة وفقا للأولويات والأهمية فيما يتعلق بمنظور أو رؤية المسئولين عن برامج إعداد المعلمين عن التدريس الكفء.

(جابر،ج،ع.2000،ص: 414)

ب) التقويم التطويري المستمر لنظام تكوين المعلمين:

ينطلق الإطار الفني النظري لهذا النموذج من شيئين مهمين هما:

1) إن للنظام أربع خطوات أو مراحل متسلسلة ومتفاعلة تبدأ بالأهداف ثم الخطة وتمر بالعملية التنفيذية حتى تصل إلى المخرجات.

2) إن أي تقويم يجري لنظام التكوين ينبغي أن يأخذ هذه العناصر وتفاعلاتها بنظر الاعتبار و أن يكون مستمرا من خلال التغذية الراجعة التي تزيد من التفاعل الموجود بين الأهداف والخطة والعملية والمخرجات.

وفيما يلي شرح تفصيلي لتقويم كل مرحلة من مراحل نظام تكوين المعلمين :

أولا : الأهــداف:

هنا لابد أن يقوم ببعض الإجراءات :

1) **التعرف على واقع أهداف تكوين المعلم**: و يتطلب ذلك ملاحظة عدة أمور منها:

- هل لنشاط تكوين المعلمين أهداف مكتوبة ومعروضة ضمن الوثائق الأساسية للنظام ؟
- إذا كانت الأهداف خاصة بالنظام مكتوبة فهل هي مصوغة بشكل عبارات عامة تصلح لأن توضع لأي نظام آخر، أو أنها تعبر بالفعل عن أهداف محددة لهذا النظام بالذات ؟
- هل صيغت الأهداف التربوية بشكل يسهل قياسها ؟
- هل تشمل الأهداف كل الجوانب التي يطمح النظام إلى تحقيقها ؟
- هل ترتبط جميع الأهداف بطبيعة النظام ومجالاته ؟

2)**تحديد المعايير**:

ومن المعايير المهمة التي يمكن الإشارة إليها في هذا الصدد مايلي:

- أن تكون الأهداف مكتوبة وموجودة ضمن الوثائق الرئيسية للنظام.

- أن تكون الأهداف معبرة عن الأهداف العامة والحاجات الأساسية وتستحق التنفيذ.
- أن تكون الأهداف مصوغة بشكل إجرائي يسهل قياسها.
- أن تكون الأهداف شاملة لجميع جوانب مجالات نظام التكوين.
- أن تكون الأهداف قابلة للتحقيق.

3) **المقارنة بين واقع الأهداف والمعايير الموضوعة**:

4) **نتائج عملية مقارنة أهداف النظام بالمعايير**:

تؤدي عملية المقارنة إلى الحصول على ما يمكن أن نسميه مخرجات جديدة للأهداف وهذه الأهداف الجديدة تتميز بقدرتها على رسم الطريق أمام كل مخطط النظام ومطوره كي يسير تنفيذ العمليات اللاحقة له ، وأهم ما يميز الأهداف الجديدة هو كونها أصبحت إلى درجة معينة مستوفيه لشروط المعايير الخمسة المذكورة آنفا.

5) القرارات الخاصة بالأهداف الجديدة للنظام :

ليس بإمكان المقوم أن يتخذ القرار بشأن الأهداف الإجرائية بصيغتها الجديدة للنظام منفردا ومن هنا فهو يقوم بتقديم تقرير مفصل يعرض فيه الأهداف الجديدة على مخططي النظام والمسؤولين عنه موضحا لهم كل مميزات الأهداف وكل الطرق والأساليب التي أتبعت للتوصل إليها، وبذلك يكون المقوم ساهم فعلا في تطوير أولي وفي أهم مرحلة من مراحل النظام.

6) تطوير الأهداف :

ويتمثل في حذف الأهداف الأولية وتثبيت الأهداف المطورة الجديدة للنظام التي تصبح الأساس للمراحل اللاحقة.

ثانيا: تقويم الخطة:

بعد عملية تقويم أهداف النظام والمساهمة في تطويرها يقدم المقوم خطة لتنفيذ النظام و يسهم في تطويرها أيضا في ضوء الأهداف الإجرائية الجديدة.

إذ تتحدد مهمة المقوم التطويري لنظام تكوين المعلمين فيما يتعلق بالخطة بما يأتي :

1) التعرف على واقع الخطة بكل تفاصيلها و عناصرها الصريحة و الضمنية عن طريق وضع عدد كبير من الأسئلة ، لعل أهمها الأسئلة التالية :

- هل الخطة مكتوبة ؟
- إذا لم تكن هناك خطة مكتوبة فما خطة تنفيذ النظام كما يراها مخططوه والمشرفون على تنفيذه؟
- هل هناك ربط بين كل جزء من أجزاء الخطة وكل هدف من أهداف النظام الإجرائية؟
- هل هناك إجراءات تفصيلية وذكر للمتطلبات الأساسية البشرية والمادية ؟ وما هي؟

2) تقويم الخطة في ضوء معايير معددة أهمها:

- أن تكون الخطة ذات أبواب وأجزاء واضحة مترابطة ومتسلسلة ، تعرض الأهداف الإجرائية وتصفها كما توضح الإجراءات التنفيذية اللازمة لتحقيق كل هدف ، بما في ذلك عامل الزمن وتحديد أساليب التقويم المستمر للعمليات التي تجري في النظام.
- أن تكون الخطة قد وضعت بشكل يسهم في تحقيق النظام لأهدافه كافة.
- أن تحتوي عل تفاصيل كافية لكل هدف من أهدافها لا تدع مجالا للتأويل أو الإجهاد أثناء التنفيذ.
- أن تكون الخطة بأجزائها المختلفة سهلة الفهم من قبل المساهمين في المشروع ليستطيع كل منهم تأدية دوره على الوجه الأمثل، لاسيما أولئك الذين سيطبق عليهم هذا النظام من طلبة أو مدرسين.....الخ.
- أن تكون الخطة محتملة التنفيذ .
- أن تكون الخطة مرنة قابلة للتعديل في أثناء التنفيذ.

3) **تطوير الخطة وفقا لتلك المعايير:**

وتبدأ هذه المرحلة من الأهداف الإجرائية التي تم التوصل إليها فيما سبق، إذ يبدأ المقوم بتحديد:

- الإجراءات اللازمة لتحقيق كل هدف.
- المتطلبات المادية والبشرية .
- العلاقات التفاعلية بين عناصر النظام .

- أساليب التقويم والقياس المستمر أثناء سير العملية.
- الجوانب التنظيمية والإدارية.

4) الإفادة من الخطة الجديدة في تعديل أو إستبدال أو حذف جديد للأهداف الإجرائية عن طريق التغذية الراجعة، بالشكل الذي لا يؤثر على جوهر الأهداف الأساسية للنظام .

ثالثا: تقويم العمليات:

إن تقويم عمليات نظام تكوين المعلمين وبخاصة إذا كان مستحدثا يتطلب وضع خطة تفصيلية كي يكون التقويم والتطوير موضوعيا وشاملا .

وهدف مثل هذه الخطة التفصيلية يكمن في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل تجري جميع العناصر في النظام والأنشطة والفعاليات وفقا لما حددته الخطة؟
- إذا لم تكن كذلك فما جوانب الخلل وأين يقع؟
- كيف يمكن التغلب على أوجه القصور هذه ؟

كما يمكن أن تشمل هذه الخطة العناصر الآتية :

1. ملاحظة العمليات التي تجري في النظام حال البدء في التنفيذ.
2. تحديد العمليات المتوقعة(**أي ما يطمح النظام لتنفيذه)**
3. المقارنة بين العمليات الملاحظة والمتوقعة:

هنا يجري المقوم المقارنة بين ما يلاحظه في الواقع وما يجب أن يكون عليه ذلك الواقع وفقا للخطة حتى يتوصل إلى أمور منها :

- إن ما يجري من فعاليات و نشاطات وما هو موجود من عناصر تتفق تماما مع ما هو أصلا في الخطة.
- إن ما يجري هو أكثر مما هو موجود في الخطة .
- إن ما يجري هو أقل مما هو في الخطة.
- إن ما يجري هو يختلف عما ورد في الخطة .

4. تطوير العمليات:

في ضوء نتائج المقارنة يتم تطوير العمليات بواحد أو أكثر من الوسائل والأساليب المعروفة والتي منها:

- إجراء تغيير أو تبديل في الكوادر البشرية أو تغيير في مواقعها .
- إضافة مستلزمات أخرى تتطلبها عملية التطبيق الفعلي ولم تشر إليها الخطة سابقا.
- إجراء تغيير في أنماط العلاقات الإدارية والفنية للنظام .
- تعديل في العمليات التي تجري في النظام.

5. **التغذية الراجعة:**

إن تقويم العمليات يستمر ما دامت العمليات مستمرة ، فبعد الإنتهاء من تقويم بدء النظام وإجراء التغيرات المطلوبة تيم تقويم العمليات اللاحقة وما تنتجه من مخرجات أثناء يسر العمليات وليس المقصود بالمخرجات النهائية للنظام ، وإنما ما يحدث من تأثيرات مختلفة ومتنوعة على المدخلات التي لم تعد تسمى مدخلات بعد تأثرها بالتفاعلات المختلفة.

- **رابعا : تقويم المخرجات :**

إن تقويم المخرجات يتم عادة في ضوء معرفة جانبين هما :

1- مدى تحقق أهداف النظام وانعكاساتها على هذه المخرجات مباشرة بعد انتهاء دورة النظام.

2- مدى تحقق أهداف النظام وانعكاساتها على هذه المخرجات على الأمد المتوسط والبعيد عند تفاعل هذه المخرجات في مواقف أخرى لاحقة. (بشارة.ج.1986،ص:143)

ج) تقويم برامج إعداد معلمين بنظام ملفات الأعمال المهنية:

إزداد الإهتمام في الآونة الأخيرة بتنفيذ نظام ملفات الأعمال المهنية(**professional portffolio system**) في برامج إعداد معلمين ، وتدريبهم أثناء الخدمة في كثير من الدول المتطورة وذلك لتوثيق تعلمهم و تقويم كفاءة التدريس من منظور شمولي ، فقد تبين أن أكثر الطرق فاعلية للتركيز المستمر على المستويات المهنية التي أوضحناها آنفا ، تتعلق باستخدام ملفات الأعمال أو بورتفوليو .

وملفات الأعمال ليست مجرد حوافظ أو تجمع من المشروعات و التقارير ، والصحائف التي تصمم لإرضاء شخص ما أو إبهاره ، وإنما ينبغي أن تنظم هذه الملفات استنادا إلى مستويات و نواتج تعليمية ذات قيمة وظيفية ، بحيث تقدم أدلة قائمة على الأداء تبرهن على إكتساب المعارف والمهارات، والإتجاهات المتعلقة بالكفاءات المهنية للمعلم ، ويقوم الطلبة طوال البرنامج بجمع وتكوين وتنظيم وثائق تتعلق بكل مستوى من المستويات المهنية التسع التي سبق ذكرها في التقويم الواقعي للأداء ، وتقسم ملفات الأعمال إلى أقسام مناظرة لهذه المستويات بحيث تتبين كفاءة كل طالب في هذه المستويات.

- أما وظائف تقويم ملفات الأعمال المهنية : فإنها تسهم في التوصل إلى نتائج مهمة لعل أهمها ما يلي:

1- إستخدام ملفات الأعمال ييسر تقويم البرامج ، حيث يساعد في التعرف على مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين مستوياته أو نواتجه المرجوة ، وذلك لأن هذه الملفات تبرز أنماط معينة لمهارات الطلبة في سياق تكوينهم لمحتوياتها ، إذ يمكن أن يوثق الطلبة بعض المستويات بدرجة أفضل من غيرها وبذلك تتضح أوجه القصور وتتحدد المستويات التي تحتاج إلى مزيد من الإهتمام .

2- تساعد ملفات الأعمال في توثيق نمو الطلبة و تطور أدائهم عبر الزمن ، بحيث ينتقل أثر ذلك إلى ممارساتهم الفعلية ، وتطوير أنفسهم طوال حياتهم المهنية .

3- تساعد ملفات الأعمال في جعل الطلبة أكثر نشاطا ويمارسون التحليل والإنعكاس الذاتي الناقد بحيث يصبحون أكثر إستقلالية في تعلمهم سواء أثناء إعدادهم أو خلال ممارستهم الفعلية للتدريس.

4- تساعد ملفات الأعمال في إكساب الطلبة أثناء إعدادهم مهارات تمكنهم من ممارسة المهام والأدوار الجديدة للمعلم في إطار التطورات المعاصرة التي تحدث في بنية المدارس.

5- تساعد ملفات الأعمال في جعل الطلبة أكثر قدرة على تقديم أدلة متنوعة تبين مهاراتهم وكفاءتهم في التدريس ، وتوضح تحصيلهم وخبراتهم للجهات المنوطة بتوظيفهم .

هذا وتتعدد وتتنوع محتويات ملفات الأعمال المهنية ، والتي سنوضح في مايلي البعض منها:

* **المقالات** : هذه المقالات يمكن أن تتناول موضوعات أو تحليل قضايا تربوية معينة أو تلقي الضوء على فهم الطالب المتعمق لمشكلات يمكن أن يلاحظها المعلم أثناء تدريسه .

* **تقارير ملاحظات** : فالطالب يستطيع أن يكتب تقريرا يوضح فيه ملاحظاته المنظمة فيما يتعلق بالتفاعلات داخل الصف المدرسي ، أو بالنمو العقلي والاجتماعي والوجداني والبدني لأحد الطلبة أو مجموعة منهم، وإقتراح خطط تعليمية .

* **أوراق بحثية** : فالطالب يستطيع أن يبين مدى فهمه لمادة دراسية معينة بكتابة ورقة بحثية يتناول فيها جانبا مهما من جوانب هذه المادة .

* **قائمة قراءات مهنية** : يمكن أن يضمن الطالب ملف أعماله قائمة منتقاة من الكتب التي إطلع عليها لأنها تعكس مدى تركيزه وتوجيه نفسه لمهنة التدريس وتوسيع معارفه فيما يتعلق بأدوار المعلم الفاعل.

* **مشروعات** : تتناول نطاق واسع من المهام ، وتتطلب خبرة ميدانية ، وحل مشكلات وعروض فردية وجماعية ، وإبتكار مواد معينة وبحث ظواهر تربوية أو أنشطة مدرسية ..... وغير ذلك.

* **إعداد مواد تعليمية** : فملفات الأعمال يمكن أن تتضمن أعمالا فنية و ملصقات، ومعينات تدريس، وصور وأفلام وبرامج حاسوب، وشفافيات، وشرائط، وغيرها. ونظرا لأن هذه المواد تشغل حيزا كبيرا، فإنه يمكن تضمين نسخ ورقية أو صور لها ، كما يمكن توضيح كيفية توظيفها في تصميم خطة درس معين .

* **مقابلات** : فالطالب يستطيع إجراء مقابلات مع الطلبة والآباء ، والمعلمين لأن هذه المقابلات تعد مصدرا مهما للمعلومات المتنوعة فيما يتعلق بنمو الأطفال ومشكلاتهم و وجهات نظر المعلمين والآباء حول الممارسات التربوية والسلوكية والمرجوة.

* **زيارات ميدانية** : تتطلب تحقيق بعض المستويات المهنية للتدريس قيام الطلبة بزيارة ميدانية لمراكز تدريب المعلمين ، ومدارس تجريبية ، ومكتبات ، وأقسام معينة في بعض الكليات ، ومراكز مصادر معلومات تربوية ومراكز تأهيل الشباب ، وغيرها.

* **استراتيجيات التعلم التعاوني** : فالطالب المعلم يستطيع أن يصمم خطة درس يمكن تنفيذها باستخدام أساليب التعلم التعاوني الذي يتطلب أن يعمل الطلبة في صف دراسي معين في

جماعات صغيرة لحل مشكلة معينة ، ويمكن تضمين خطة الدرس المقترحة ، وربما تقييما لفاعلية أسلوب التعلم التعاوني في ملف الأعمال ، ودور إدارة الصف، وإستثارة دافعية الجماعة في تنفيذ هذا الأسلوب . (علام،ص،د،م.2004،ص: 319)

خـــاتـــمة:

هذا ويبقى التقويم هو الوسيلة التي تعرف بواسطتها المسافة بين الواقع الذي نعيشه والأهداف التي نتطلع إليها ، وهو الأداة التي بواسطتها نستطيع أن ننتقل بالممارسة الواقعية مما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون ، فيبين مواطن القوة والنجاح ليحتفظ بها ويتم تعميمها، ويصف موطن الضعف والنقائص ليعمل على إصلاحها ودعمها بعد أن حالت المؤثرات الغير مقصودة دون بلوغها الدرجة المنشودة والذي ينعكس على وظيفة التربية وغايتها عامة ، مما يتطلب مما يتطلب إعادة النظر في التربية كنظام رئيسي ونظمها الفرعية التي يشكل نظام تكوين المعلمين أحدها .

وكان تقويم البرامج أحد فروع التقويم التربوي والذي وضع لكي يحدد مواضع القوة و الضعف في كل من المدخلات والعمليات والمخرجات مقارنة بما تحقق من الأهداف الموضوعية .

هذا التقويم الذي له أغراضه الخاصة وأبعاده وأساليبه الحديثة والمعاصرة ، والتي تشكل أسسه العلمية بما يحقق لهذا التقويم أن يعطينا صورة واضحة المعالم عن العمليات والتفاعلات التي تجري في نظام تكوين المعلمين الذي نحن بصدد تقويمه ، أو في أي نظام آخر.

الفصل الثالث

تكوين المعلمين

تمهيـــد:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية ، تلك العملية التي لا يصلح ؛ ولا يستقيم أمرها ولا يؤتى ثمارها ، إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة في ميادينها ذات كفاءة ومؤمنة بالرسالة التربوية وقيمتها.

ومما لا شك فيه أن إعداد المعلمين يمثل أولوية كبرى من أولويات التخطيط و الإصلاح التربويين ، و ذلك لأن نجاح العملية التعليمية ترتكز في المقام الأول على المعلم و تدريبه وإعداده بما يتوافر من متغيرات في الحقل التعليمي ،وأن صورة التعليم مرتبطة إرتباطا وثيقا بالإعداد الجيد للمعلمين.

هذا الإعداد الذي ولابد أن يكون إعدادا رفيع المستوى لأنه ينبغي "أن يتوافر لكل طفل الحق في أن يدرس ويتعلم على يد مدرس مهتم برعايته وكفء ومؤهل ، وأنه ينبغي أن يستمتع كل مدرس ويمارس حقه في الحصول على إعداد عالي الجودة وتنمية مهنية مستمرة."

(جابر،ع،ح،ج.2000،ص:399)

من ذلك يتضح أن هناك علاقة وطيدة بين المعلم وبرامج إعداده ، فمعلم المستقبل ليس ببعيد عن ميدان العمل ويجب أن يدرب منذ البداية على كيفية الإقتراب منه وكيفية التعامل مع جميع أطرافه ، وكيفية تطبيق ما تعلمه نظريا في ذلك الميدان .

وفي ظل هذا السياق نأتي على أهم معالم التكوين المقدم للطلبة في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم المتواجدة عبر التراب الجزائري.

I- مفـــهـــوم الـــتكـــوين :

يستخدم المربون و العاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد ، ومفهوم التأهيل ومفهوم التدريب ، ومفهوم التكوين.

وكثيرا ما إختلطت تلك المفاهيم عند البعض فتطابق مفهوم التكوين مع مفهوم الإعداد وأحيانا مع مفهوم التأهيل ، ودفعا لأي إلتباس في الإستخدام نجد لزاما علينا أن نشرح هذه المفاهيم ونقوم بتحديدها والتعريف بها :

- **الإعداد**: "هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم ، وتتولاه مؤسسات متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة ، تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها ، كأن تكون المرحلة الإبتدائية أو الثانوية ، وكذلك تبعا لنوع التعليم كأن يكون عاما أو صناعيا أو تجاريا أو بوليتكنيكيا أو غير ذلك ، وبهذا المعنى يعد الطالب/المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته قبل الخدمة."

(بشارة،ج.1986،ص:28)

- **التأهيل**: "فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا و علميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب تخصصه العلمي ، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دور المعلمين ليتزود بمعارف تربوية ونفسية ، ويمارس التربية العملية ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي ،وذلك لتحسين نوعية الأداء."

(بشارة،ج.1986،ص:29)

- **التدريب**: "فيطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مسايرة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي والتقني المستمر ، وبهذا يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفهومات المعلم ومهاراته الأدائية وتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي فكري و تطوير أساليب تعليمية جديدة."

(رمضان،ص،س،ع.2005،ص:21)

- **التكوين** : "فهو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها ، من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي ، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع ، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها.

(بشارة،ج.1986،ص:29)

- أما مفهوم التكوين في مجال علم أصول التدريس فيقصد به "مجموع الأنشطة و المواقف البيداغوجية والوسائل التعليمية التي تهدف إلى تسهيل إكتساب المعارف (المعلومات) والقدرات والإتجاهات أو تطويرها قصد القيام بمهمة أو وظيفة".

(زين الدين،م.2002،ص:189)

وهذا الطرح يتفق إلى حد بعيد مع الفهم العام لمصطلح التكوين ، وهو يتماشى مع التكوين المقدم في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم ، والذي ذهبت الوزارة الوصية إلى تعريفه على أنه "التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات ، ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة ، وإكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي". (وزارة التربية الوطنية.2002،ص:50)

II- **شـــــروط التـــكـــوين** :

إذ يرى "**حبيب تلوين**" أن هناك مجموعة من الشروط النسبية المتفق عليها فيما يخص مفهوم التكوين ومنها ،أن التكوين :

1- يهدف إلى تزويد المتكون بالمعرفة التي تمكنه من التحكم في أداء مهارات معينة محددة مسبقا.

2- الغرض من المعرفة المقدمة و المهارات المخصصة في أثناء التكوين ، الإعداد لأداء مهنة أو وظيفة أو حرفة ما ، أو تحسين كيفية القيام بها أو تجديدها.

3- التكوين محدد من حيث المجال الزمني الذي يتم فيه بغض النظر عن مفهوم التكوين أو التربية المستمرة التي يستعملها البعض بالمعنى نفسه.

4- يستعمل التكوين عموما عند الحديث عن فئة عمرية تجاوزت السن المدرسي وهو يتجاوز أيضا مجرد المهارات الأساسية كالقراءة و الكتابة و الحساب.

(زين الدين،م،2002،ص:191)

III- **العـــــوامل المـــؤثرة في مستوى تكوين وإعداد المعلمين** :

1- مستوى ونوعية مؤسسات الإعداد وإمكانياتها ومستوى معلميها.

2- مدى الإرتباط بين برامج إعداد المعلمين وبين فلسفة وأهداف مناهج التعليم العام بشكل عام وبين المرحلة التعليمية التي سيعمل بها الطالب/المعلم بشكل خاص.

3- مدى وضوح وظائف وأدوار المعلم ووضوح أهداف الإعداد في ضوئها.

4- نوعية الطلبة/المعلمين ،والخصائص الشخصية و الأكاديمية التي يتمتعون بها.

5- عمر الطالب عند بدء برنامج الإعداد وعند الإنتهاء منه.

6- عدد أيام الدراسة في السنة الدراسية ،وعدد الساعات المخصصة في اليوم.

7- مدى تمهين التعليم في مؤسسات الإعداد ،وجعله وظيفيا ، وذلك بالتخفيف من المادة النظرية و تنمية قدرات الطلبة/المعلمين على التعلم الذاتي والتركيز على المحتوى المعرفي و المهارات العملية التي تؤدي إلى رفع مستوى أداء المعلمين.

8- مدى الإهتمام بالتربية العملية لأنها عنصر هام في إعداد المعلمين ،من حيث المدة المخصصة لها وتنظيمها والعناية بإختيار المشرفين عليها.(حمود،ر.1988،ص:4)

لذا لابد أن يحصل الطالب بمعاهد المعلمين على إعداد ممتاز نظريا وعمليا في إرتباط وثيق بين الإثنين حتى يستطيع عند تخرجه وإقتحامه لميدان التدريس ، تحويل كل النظريات التعليمية والتربوية إلى خبرات عملية تتجاوب مع البيئة والواقع سلوكا وعملا وأداءا تتحقق منه الفائدة المرجوة.(حاجي،م،م.1984،ص:8)

9- جعل عملية إعداد المعلم عملية مستمرة ، وذلك بمتابعة تدريب الخرجين أثناء الخدمة وبشكل ضروري لأن عصرنا الحالي يحفل بتطورات وتغيرات مستمرة ، فهناك مشكلات عديدة تعترض العمل التعليمي وتجعل تدريب أعضاء الهيئة التدريسية ضرورة ماسة تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم التربية وتجددها ، وذلك لكي يتسنى للمعلمين متابعة التطورات المختلفة وإكتساب المعارف الجديدة وبناؤها وتطويرها.(عامر،ن.1980،ص:100)

10- إكساب الطلبة/المعلمين مهارات البحث والتجريب ، وتزويد مؤسسات الإعداد بالوسائل اللازمة وتسهيل أبحاث المعلمين وطلابهم ، لأن مقياس النجاح لأي برنامج لإعداد المعلم المجدد ،هو قدرة المعلم المتخرج ...على أن يعلم نفسه أدوارا جديدة ،ومدى قدرته على تجريب وإختبار الأفكار الجديدة.(حمود،ر.1988،ص:6)

11- التقنيات الحديثة ، أي التفجر المعرفي و التقدم التكنولوجي المتسارع ، يقتضي إعداد خرجين قادرين على العيش بفاعيلية في عالمنا بتغيراته المختلفة ، ومنه تعلما أفضل وتدريبا أجود ، في مجالات لها كفاءاتها ومهاراتها الخاصة كإستخدام الحاسوب والتدريس به. (طعيمة،ر،أ.1999،ص:166)

IV- المـــــجـــالات الأســـاسية في التـــكـــويـــن :

قبل التفصيل في هاته المجالات تجدر بنا الإشارة إلى أن هناك تعدد في أساليب تكوين المعلمين بين معاهد وكليات الإعداد في العالم ، وفقا للتقسيم التالي :

- **أولا** : المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم :

إذ يتم الإعداد وفقا لبرامج مختلفة حسب المرحلة التعليمية ،كبرامج إعداد معلمات رياض الأطفال ،التعليم الأساسي ،الثانوي العام والثانوي التقني.

بما أن مجال دراستنا هو تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية ؛ "فإن الإختلاف يكسو مواطن الإهتمام عند وضع خطة إعداد معلم المرحلة الأولى من برنامج لأخر ،حتى وإن إلتقت البرامج في مساقات معينة إلا أن محاور الإهتمام سوف تختلف من برنامج لأخر."

(غنيمة،م،م.1997،ص:259)

ومن أهم ما يذكر هنا :

1- بالنسبة لبرنامج معلمة رياض الأطفال : يجب التركيز على أساليب رعاية الطفل جسميا ونفسيا ، وتنمية الإستعداد لتعلم القراءة و الكتابة الحساب وأدب الأطفال.

2- بالنسبة لبرنامج معلم الفصل : (وهو المعمول به في الجزائر) : إذ ينبغي أن يكون إعداده على فهم التكامل بين المواد الدراسية ، وقدرة عالية في تصميم إستراتيجيات التدريس المناسبة للمواد الدراسية والأنشطة التربوية المتنوعة ، والمهارات العملية المناسبة.

3- بالنسبة لبرنامج معلم المادة : ينبغي التركيز على الإعداد الأكاديمي للمعلم في إحدى المواد الدراسية التي تعلم في الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي ، مع التدريب على تنمية المهارات اللغوية و التعبيرية والإتصالية، وفهم المتعلم لذاته وقدراته وبيئته ، وكذا التدرب على إكساب التلاميذ مهارات التفكير العلمي (الملاحظة والتحليل والمقارنة والإستنتاج). (طعيمة،ر،أ.1999،ص:173)

- **ثـــانيـــا** : نظام الدراسة المتبعة في الكليات أو المعاهد :

حيث نجد نظامين هما :

1- نظام التكامل : وهو أن يتم تخطيط البرنامج في كليات التربية أو معاهد تكوين المعلمين على أساس تلازم الإعداد الثقافي و العلمي مع الإعداد التربوي المهني في فترة زمنية واحدة متكاملة ومنتهية بدرجة واحدة هي شهادة معلم حسب المرحلة التي أعد لأجلها.

2- نظام التتابع : وهو أن يلتحق بكليات التربية أو معاهد تكوين المعلمين ، الطلبة الذين تلقوا المواد التخصصية والثقافية في كلياتهم الأصلية (علوم،آداب ،...حسب التخصص) ، وبعد أن ينال درجة الإجازة منها ، يواصل التخصص في التدريس لمدة تتراوح بين عام أو عامين ، تنتهي بالحصول على إجازة التدريس أو مايسمى بدبلوم التأهيل التربوي.

(ظافر،م،إ.1989،ص:262)

- **ثـــالـــثـــا** : نـــوع التكـــويـــن :

يتضمن برنامج تكوين المعلمين ثلاثة أنواع من التكوين هي :

1- **التكوين الثقافي العام** :

يقصد به تزويد الطالب/المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصه والتعرف على ثقافة مجتمعه المحلى و العالمي ،فتأخذ غالبا بعض المواضيع من العلوم الإنسانية والإجتماعية والطبيعية ...إلخ.

وبناءا على ذلك يجب على المعلم أن يمتلك حدا مناسبا من المعرفة والوعي بأمور علمية عامة تتعلـــق بشتى المجالات ، والتي كثيرا ما تفـــرض نفسها على عقـــول التـــلاميذ ويستشعرون حاجاتهم إلى إجابات وافية ومقنعة سواء من خلال معلـــم قادر على إشبـــاع حاجاتهم إلى هذه الإجابات أو قادر على توجيههم إلى مصادر المعرفة اللازمة.

(محمد،م،ع،س وحوالة،س،م.2005،ص:23)

ويمكن تقسيم جوانب الثقافة العامة في تكوين المعلم إلى الجوانب الخمسة (5) التالية :

1-1: **الجانب الإجتماعي**: ويتناول هذا الجانب دراسة مقومات ومشكلات وقضايا المجتمع المحلي والعالمي ، كما يضاف إلى ذلك أن معلم المستقبل ينبغي أن يسهم بدوره الإيجابي في مواجهة (مثلا) آثار الهجرة من الريف إلى الحضر وما يترتب عليها من نتائج تربوية

وإجتماعية ، بما يفيد في تكوين الجانب الإجتماعي لدى المعلم وتزويده بنماذج للتعبير الإجتماعي.

1-2 : **الجانب العلمي**: إذ لابد أن يعالج معلم المستقبل بعض القضايا ومشكلات مجتمعه بأسلوب علمي ، فلديه الطريقة العلمية في التفكير للتأثير على طلابه بحيث يستخدموا التفكير العلمي ، وبهذا يتحقق حل مشكلات حيوية تنتقل بإهتمامات شخصية وترتبط بمواقف إجتماعية.

1-3 : **الجانب اللغوي** : تعتبر اللغة من دعائم التثقيف العام الذي يولد الإحساس الحقيقي بالوحدة ،لذلك كان التركيز على الجانب اللغوي عند تكوين المعلم ، لأنها آداة الإتصال بين الأفراد والشعوب ؛ وكلما توحدت اللغة سهل الإتصال ، كما أن اللغة وسيلة التحصيل والتعبير وبدونها لايتمكن الفرد من تنمية حصيلته العلمية أو الثقافية.

1-4 : **الجانب الفلسفي** : إن تثقيف معلم المستقبل بفكر فلسفي يستهدف تكوين عقيدة لدى المعلم تشكل ركنا أساسيا من أركان الثقافة لديه ، فالمواطنة تعني الإلتزام بفلسفة المجتمع وقيمه ومفاهيمه ليس من منطلق التقبل السلبي غير الواعي ، ولكن من منطلق القناعة والفاعلية الواعية ، بحيث يصبح صاحب رأي وفكر وفقا لمعايير أساسية تنبع من عقيدة تربوية وفلسفة واضحة المعالم.

1-5 : **الجانب الفني** : ويتم ذلك من خلال إمداد طلاب المعاهد بالمعارف والخبرات التي تشرح الرمز في الفن وأساليب التعبير عن الإنفعالات والبلاغة وأساليب التصوير الحسي المرهف. (كريم،م، وآخرون.2002،ص:390)

2- الإعداد الأكـــــاديمي :

يقصد به المادة العلمية النظرية والعملية التي تقدم للطالب/المعلم في أثناء فترة تكوينه ، والتي تتعلق بتخصص معين مثل : اللغة،الرياضيات،العلوم ... وغيرها ، أو كلها. بإعتبارها أحد المقومات الأساسية في عملية تكوينه ، والتي بدون الإلمام بمهارات تخصصه الأساسية إلماما كافيا لايستطيع الأداء الجيد أمام من يدرس لهم بعد تخرجه ، لأن المعلم لا يوصف بالكفاءة ، كما لا يوصف تعليمه بالجودة حتي تكتمل له معرفة مادته (تخصصه) أو

المواد التي يقوم بتدريسها وحتى يلم بطبيعتها من حيث محتواها وما تشتمل عليه من تفاصيل وفروع ، وحتى يكون مستوعبا لها ، متفهما لأصولها. (المهدي،م.2007،ص:177) وتجمع معاهد الإعداد أو التكوين على أن الهدف العام للتكوين الأكاديمي هو أن يتفهم المعلم تفهما كاملا أساسيات المادة أو المواد التي يتخصص بتعليمها. (بشارة،ج.1986،ص:69)

3- التكوين التربوي و المهني :

يعرف التكوين التربوي بأنه "الإعداد المميز والمركز لمهنة التدريس ، وذلك بتهيئة كل الفرص لإعداد الطالب وتنميته علميا ومعرفيا ليتطور ويصبح ملما ومتخصصا في فن التدريس. (ظافر،م،أ.1989،ص:303)

ويشتمل التكوين التربوي للمعلم على مجموعة من المقرارات النظرية المتصلة بالعلوم التربوية والنفسية ،كما يشمل التدريب العملي على المهام التربوية أو ما يسمى "بالتربية العملية".

ومما سبق يتصح لنا أن التكوين التربوي ينقسم إلى محورين هما :

أ- التكوين التربوي : ويحتوي النقاط التالية :

- ♦ أفكار حول المسائل العامة للتربية (فلسفة التربية).
- ♦ دراسة الواقع الإجتماعي .
- ♦ المشاكل البيولوجية و النفسية (علم النفس التكويني،علم النفس التعلم،علم النفس الإجتماعي للمجموعات الصغيرة ،معلومات حول الأوجه المرضية للنمو).
- ♦ الطرق و التقنيات التربوية (طرق التدريس،تحضير الصف وضبطه،طرق التقويم والبحث العلمي ...)
- ♦ تقنيات التعبير (اللفظي،الكتابي،الموسيقي،الجسدي).
- ♦ التربية البدنية . (ميالاريه،غ.1999،ص:92)

وزيادة على هاته النقاط يمكننا أن نستطرد في سرد محتويات هذا التكوين التربوي الذي ولابد أن يحصل عليه معلم الغد ،والتي يلخصها "**محمود أحمد شوقي**" و"**محمد مالك محمد سعيد**" فيما يلي :

1- العناية بإكتساب المعلم كفايات العمل داخل حجرة الدراسة ، ومن ثم التركيز على إكتسابه المهارات اللازمة لذلك ، من خلال الأساليب الحديثة مثل : التدريس المصغر والتحليل اللفظي لآداء المعلم وغيرها.

2- التركيز على كل من التقويم الذاتي وتقويم النمو الشامل للتلاميذ ،بإستخدام أساليب موضوعية متنوعة ؛وإستثمار التغذية العائدة من التقويم في التشخيص والعلاج ورفع مستوى التعليم والتعلم على وجه العموم.

3- العناية بالتطبيقات العملية لنظريات التربية وعلم النفس وعدم التركيز على الجوانب النظرية.

4- العناية بمهمات المعلم في حال إستخدام الحاسب الآلي أو التعليم المبرمج أو التعليم عن بعد أو غيرها من الأساليب التي تغير من النمط التقليدي لمهمات المعلم في العملية التعليمية.

5- العناية بمختلف مسؤوليات المعلم التربوية التي سوف يواجهها في عمله مثل : تحديد الأهداف التربوية والتعبير عنها بأسلوب إجرائي ولغة دقيقة وترجمتها إلى أنماط سلوكية والتخطيط لتحقيق هذا السلوك والتعاون مع الأخرين لتحقيقه في سلوك تلاميذه خاصة.

6- العناية بتطبيقات مادة التخصص في مقرارات الدراسة الأخرى بالمرحلة التي يعد المعلم للتدريس فيها وتطبيقاتها في الحياة العملية.

7- التركيز على المهارات التدريسية التي تساعد المعلم على أن يعتني بتنمية طلابه تنمية شاملة ، وأن يفتح لهم آفاق التفكير الناقد وحل المشكلات والتعليم الذاتي والمستمر ، وأن يساعدهم على إكتساب المهارات اللازمة لذلك.

8- الإهتمام بإكتساب المعلم المهارات الخاصة بإختيار التقنية التعليمية الحديثة ووسائلها المعاصرة وبإستخدامها في تدريسه.

9- الإهتمام بإكتساب المهارات التدريسية الخاصة بكل من تعليم الأعداد الكبيرة من الطلاب والعناية بالفروق الفردية ، وبإستخدام أساليب التدريس الحديثة مثل: التدريس بالفريق والتدريس لتحقيق التمكن وتفريد التعليم ،والتعلم التعاوني ، وغيرها.

10- الإهتمام بتخطيط النشاط المدرسي وتنفيذه وتقويمه بما يحقق الأهداف التربوية.

11- العناية بتزويد المعلم بالمفاهيم الحديثة لتنظيم خبرات المنهج الدراسي مثل : مفهوم النظم ومفهوم المنظومة ، ومفهوم التعليم المبرمج ،ومفهوم البنية المعرفية ، ومفهوم التنظيم الحلوزني ،وغير ذلك من المفاهيم.

12- إعداد المعلم لمهماته الأخرى مثل : إرشـــاد الطلاب وتوجيههم وحل مشكـــــلاتهم وتعاونه مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور ومختلف قيادات المجتمع ،وإسهامه في خدمة بيئة المدرسة على وجه الخصوص ،بما يخدم تنمية طلابه وعلاجه لمشكلاتهم ويجعل المدرسة مركز إشعاع تربوي في البيئة.

13- إعداد معلمي المستقبل لإجراء البحوث التربوية التي تسهم في إيجاد حلول لمشكلات كل من التعلمين والمناهج الدراسية والإدارة المدرسية وغيرها.

14- توجيه عناية خاصة إلى تزويد المعلم بأساليب التدريس غير التقليدية مثل : التعيينات الفردية والتقسيم إلى مجموعات مناقشة ،وإستخدام المكتبة ،وإجراء الدراسات والبحوث الميدانية والتدريس للزملاء ،ولعب الأدوار ،وإستخدام المسرح التربوي ،و التسجيلات الصوتية وتسجيلات الفيديو ،وغيرها. (شوق،م،أ و سعيد،م،م،م.2001،ص:45)

ب- التربية العملية (التدريب الميداني) :

والتي تعرف بـــ : "المجال الذي يتدرب فيه الطلاب على مهنة التدريس ومايرتبط بها من عمليات تربوية وتعليمية مختلفة مما يؤدي إلى إكسابهم المهارات والخبرات المهنية والإجتماعية اللازمة لممارسة المهنة."

والتي تتم من خلال الخطوات الأتية :

1- **التهيؤ** : يزود الطالب/المعلم خلال هذه المرحلة بالمبادئ الأساسية للتربية العملية وأهميتها كما يتلقى التعليمات الأولى حول تخطيط الدروس وإعدادها وإستخدام الوسائل التعليمية وتوظيف الطرائق التربوية توظيفا مجديا ، ويطلع على مناهج المدرسة الإبتدائية والأهداف المرسومة لها.

2- **مرحلة المشاهدة والنقد** : يكون للمتدرب في هذه المرحلة أول إتصال مباشر بالواقع وتتولد بينه وبين الموقف الصفي الحقيقي ، فيشاهد دروسا عديدة و متنوعة تسمى "الدروس النموذجية" يقوم بها معلمون مهرة ولهم خبرات طويلة أو إتجاهات تحديثية رائدة.

3- **المحاولة أو التجريب** : فبعد أن يكون الطالب قد إستعد لممارسة مهنة التعليم وشاهد دروسا عديدة ومواقف تربوية مختلفة وناقشها نقاشا مستفيضا مع زملائه ومعلم التطبيق والأستاذ المشرف على التربية العملية ، وتبلورت لديه فكرة عن النشاط التعليمي ومقاييس الأداء الجيد ، يمكن أن يقوم بدروس فعلية تتدرج عضويا في خطة الصف والعمل المدرسي العادي وذلك بحضور المعلم المطبق والأستاذ المشرف وبقية أفراد مجموعة المتدربين.

4- **التربية العملية المتصلة** : هنا يشارك الطالب/المعلم في كل الأنشطة المدرسية ويتولى تسيير الصفوف المعينة له بصفة متواصلة ومتكاملة وكأنه عضو قار من أعضاء هيئة التدريس ، وبذلك يكون المتدرب قد إستعد لمباشرة مهنته التعليمية والتربوية في صفوف عادية. (حاجي،م،أ.1984،ص:17)

في حين يهدف التدريب الميداني أو التربية العملية في مجملها إلى مايلي :

◄ تهيئة الطالب المتدرب للعمل في مجال التدريس وذلك بتكوين إتجاهات إيجابية لديه نحو التدريس.

◄ تأكيد حصيلة المتدرب من المبادئ النظرية التي تم إكتسابها في المقرارات الدراسية المختلفة.

◄ إكساب المتدرب الخبرات والمهارات الفنية اللازمة لمهنة التدريس ،وتمكينه من توظيفها ميدانيا وذلك من خلال الممارسة الفعلية لها.

◄ تهيئة الظروف للمتدرب وتشجيعه على الإبتكار و التجديد في مجال التدريس.

◄ إكساب المتدرب القدرة على تقويم العملية التعليمية.

(دندش ،ف،م و عبد الحفيظ،أ.2002،ص:255)

كما يمكننا هنا تلخيص بعض النماذج المتبعة في التدريب العملي على التعليم في البلدان العربية والمتمثلة فيما يلي :

1- **نموذج التدريب الأسبوعي** : والذي يتم خلال عدد من الساعات الدراسية (2-8) حيث ينتقل الطلبة/المعلمون مع مدرس مشرف إلى المدارس التدريبية الملحقة بمعاهد الإعداد ،فيشاهدون درسا أو أكثر لدى معلم كفء ويسجلون ملاحظاتهم عليه ، ثم يجتمعون مع

مدرسهم في جلسة مناقشة لتقويم ذلك الدرس والإستفادة منه ،وبعد أن يتدرب الطلبة بهذه الطريقة عددا من الأسابيع ينتقلون إلى خطوة تالية هي القيام بالتعليم فيكلف كل طالب بجزء من درس أو بدرس كامل أو بعدد من الدروس.

2- **نموذج التدريب المتصل** : حيث يستمر الطالب/المعلم في مدرسة التدريب فترة تقصر أو تطول (من أسبوع إلى فصل دراسي) فيتدرب أثناءها على التعليم تحت إشراف معلم الصف أو المشرف على التربية العملية أو الإثنين معا.

3- **نموذج البعثة الداخلية** : حيث يلتحق الطالب بمدرسة التدريب ويعمل فيها معلما متدربا تحت إشراف أحد معلميها وبالتعاون مع مدرس مشرف من معهد تكوين المعلمين ، وقد يتلقى إلى جانب ذلك التدريب مقرارات تربوية نظرية. (بشارة،ج.1986،ص:80)

- **رابـــــعـا** : نسب التـــكـــويـــــن :

على الرغم من وجود إتفاق عام في محاور التكوين (ثقافي،أكاديمي،تربوي) ،إلا أن هناك إختلاف حول نسب التكوين بين كل محور من تلك المحاور .

إذ أكدت معظم التجارب العالمية على تكثيف المقرارات التربوية عن الأكاديمية والثقافية خاصة في تكوين معلمي رياض الأطفال والمرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، حيث تراوحت النسب في المتوسط ما بين 70 % تربوي ،20 % أكاديمي ،10 % ثقافي .

(غنيمة،م،م.1998،ص:259)

V- مـــؤسسات تكـــــوين المعلمين – تطوراتها وأهدافها :

إن الحديث تاريخ تكوين المعلمين في الجزائر طويل ومتشعب ،لذا سوف نقتصر على ذكر أهم المحطات التي مر بها في تطوره حتى يومنا هذا .

- ففي فترة الإستعمار ، نرى أنه لم تكن هناك معاهد لتكوين المعلمين بالجزائر، حيث كان يتم تكوين هؤلاء في فرنسا بعد صدور قانون«GUSTO » الذي نص على إنشاء معاهد لهذا الغرض سنة 1933 . (A ,Bouzida 1973,p :3)

كما أن معلمي المرحلة الإبتدائية في عهد الإحتلال كانوا يتكونون في دور المعلمين «نورمال» والتي كانت كافية للمدارس الإبتدائية التي أنشاءها الإحتلال لتعليم أبناء الأوربيين في الأساس ، ثم لقلة قليلة من أبناء الجزائر التي كانت لا تتجاوز نسبتهم العامة 6 % .

- أما غداة الإستقلال في عام 1962 لم يترك هذا النظام التربوي الإستعماري للجزائر سوى 6 مدارس «نورمال» أو دور لتكوين معلمي المرحلة الإبتدائية وحدها ،والتي توجد بالعاصمة و وهران ،وتلمسان وقسنطينة ،وبقية المراحل الأخرى فلم يترك أي مؤسسة تكوينية لإعداد المعلمين لها. (رابح،ت.1990،ص:458)

وقد عرفت المرحلة مابين (1962-1970) إنشاء مراكز جهوية لتكوين المعلمين ،وهي سبعة (07) موزعة على المدن التالية : الجزائر ،وهران ،مستغانم ،العلمة ،عنابة ،غليزان . وشروط الإلتحاق بها في تلك الفترة كانت لاتتحدد بمستويات تأهيل علمية وتربوية وثقافية عالية ، بحيث يكفي من كان له مستوى الرابعة متوسط أن يلتحق بها ليتلقى فيها تكوينا سريعا ومكثفا ثم يغادر للعمل في الميدان.

- وظلت الأمور سائرة على تلك الحالة إلى أن حلت سنة 1970 تاريخ إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية ،التي باشرت مهامها في تكوين المعلمين من السنة الدراسية (1970-1971) ، بحيث وصل عدد هذه المعاهد آنذاك حوالي 17 معهدا موزعا على عدد من ولايات الوطن. (وزارة التربية الوطنية.1998،ص:9)

ووصل عددها سنة 1984 إلى أكثر من 60 معهدا ، وعددا آخر من الملاحق بعضها خاص بالبنات وبعضها الآخر خاص بالبنين والبعض الآخر مختلط. (رابح،ت.1990،ص:468)

إلا أن عدد هذه المعاهد التكنولوجية للتربية بدء يتقلص نظرا لتقلص عمليات التكوين حيث وصل سنتي (1997-1998) إلى 22 معهدا فقط ، والتي كانت تكون معلمي المرحلة الأساسية في مدة سنة فقط ، سواء الحاصلين على شهادة البكالوريا أو بدونها.

(MEN.2006,P :123)

- ليعاد تفعيل نظام تكوين المعلمين في جانفي 2004 ، أي سنة قبل صدور القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم المؤرخ في 04 نوفمبر 2004 ، والذي يهدف إلى تحديد شروط الإلتحاق بهذه المعاهد و كيفيات التقييم والإنتقال.

(قرار وزاري)

وقد جاء هذا القرار ضمن العمليات التنفيذية لوزارة التربية لإستكمال متطلبات إصلاح المنظومة التربوية التي شرع فيها منذ سنة 2000.

حيث إنطلق تطبيق النظام الجديد للتكوين الأولي للمعلمين المسطر في عملية الإصلاح ، والذي يختلف عن النظام السابق برفع مستوى وشروط الإلتحاق وتمديد فترة التكوين وتعيين معاهد جديدة لهذا التكوين ذات طابع يقارب التعليم الجامعي ،والتي تتسم بـــ :

« التكوين الأولي لمعلمي المرحلة الإبتدائية هو تكوين خاص بمستوى جامعي يدوم ثلاث (03) سنوات ويقدم للحاصلين على البكالوريا الجدد ، ممن تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 22 سنة ، والذين إجتازوا المسابقة الشفوية للدخول إلى معاهد تكـــوين المعلمين وتحسين مستواهم ».

والجدير بالذكر أن نظام تكوين المعلمين بصبغته الجديدة يأخذ على عاتقه تكوين معلمي اللغة الأمازيغية

هذا التكوين الذي بدأ العمل به منذ الدخول المدرسي 2003-2004 في ثلاث معاهد وبـــ : 88 مسجل فقط .

1- الجزائر العاصمة : 50 مسجل.

2- بـــشـــار : 15 مسجل.

3- ورقـــلـــة : 23 مسجل. (المرسوم التنفيذي رقم 04-343)

ليمتد هذا التكوين الأولي للمعلمين خلال السنة الدراسية 2004-2005 مع إتساع شبكته بفتح معهدين آخرين في كل من وهــران و قسنطينة .

هذه المعاهد التي تشمل حاليا 8 مؤسسات : بن عكنون – بشار – تيارت – سعيدة – قسنطينة – مستغانم – ورقلة – وهران ، حيث نلحظ أن الطلبة المسجلين في 31 ديسمبر 2006 هو 857 منهم 54 في شعبة معلمي اللغة الأمازيغية.

وفي هذا السياق إقترح النظام التربوي الجزائري إعادة تنظيم عام للتكوين الأولي للمعلمين في جميع المراحل. إعادة التنظيم هذه تستلزم :

- إستخدام معايير أكثر دقة لدخول التكوين.
- فترات التكوين معدلة حسب إحتياجات كل مرحلة.
- اللجوء لتأطير مكون أساسا من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي.
- دمج التكوين العملي والتدريبات التطبيقية في مسار التكوين.
- كذلك صمم التكوين الأولي الشخصي للمعلمين في الجزائر ليتقيد بالنزعة العالمية التي ترى أن يكون جميع المعلمين في جميع المراحل مزودين بمعارف ومهارات المستوى الجامعي.

أي أنه وبصفة عامة بني هذا التكوين على محورين هما :

أ- تكوين نظري أكاديمي وبيداغوجي.

ب- تكوين تطبيقي في الميدان المهني يجري في المؤسسات التعليمية.

(MEN.2006,P :129)

وبحكم مكانة تكوين المعلم داخل النظام التربوي ككل ،كان من الأجدر أن ترسم له أهداف تتماشى مع متطلبات المجتمع وحاجات المدرسة ، وأن تكون هذه الأهداف واضحة تصف بدقة مواصفات معلم المستقبل.

ومنه تمت صياغة مجموعة من الأهداف العامة والإجرائية والمعلنة للتكوين الأولي في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم .ففيما يخص الأهداف العامة للتكوين الأولي نجد النقاط التالية :

- ثقافة عامة جيدة ذات مستوى جامعي.

♦ مستوى من المعارف الأكاديمية يعادل المعايير الخارجية.

♦ تكوين بيداغوجي قوي مدعم بتكوين تطبيقي ذو نوعية جيدة.

♦ معرفة كافية من علوم التربية.

♦ إتقان لغتين أجنبيتين.

♦ إتقان التكنولوجية الجديدة للمعلوماتية والحوار.

♦ أخلاق مهنية وسلوكات جديدة تتوافق مع إحتياجات المجتمع الجزائري.

(MEN.2006,P :126)

وبعد صياغة هذه الأهداف العامة تم ترجمتها إلى أهداف إجرائية تمثل ملمح المعلمين المتخرجين من معاهد التكوين ،والتي حددت بالشكل الآتي :

◄ أن يكونوا قادرين على المحاورة ويتقنون إتقانا جيدا لغة التدريس ولغتين أجنبيتين (فرنسية – إنجليزية).

◄ التحكم في المعارف النظامية و معرفة النظريات.

◄ إتقان وسائل المعلوماتية وإستغلالها لإدراك وإعداد الوسائل البيداغوجية الحديثة بالشكل الذي يسمح لهم بتحسين سلوكهم البيداغوجي.

◄ أن يكون قادرا على تنشيط القسم ،ما يعني معرفة نفسية الطفل ، وقادرا على إدراج سيرورتهم في ديناميكية التعلم من نوع (بنائية – تبادلية)، ومساعدة المتعلمين على بناء معارفهم ، وجمع تصورات تلاميذهم ومساعدتهم على تنظيمها ونمذجتها للتوصل إلى بناء المفاهيم وتوظيفها.

◄ أن يكون قادرا على وضع تغييرات لإنجاز عمله ، والذي يعني:

- معرفة النظام التعليمي.
- أن يكون قادرا على فهم أي برنامج وفحصه.
- أن يكون متشبع بالأخلاق المهنية والإجتماعية.
- أن يكون قادرا على التنظيم والتخطيط للنشاطات التعليمية وعلى إستعمال الوثائق البيداغوجية والوسائل التعليمية مع مراعاة المعايير الفنية.

- القدرة على تقويم التعلم و وضع الضوابط الضرورية.
- أن يكون قادرا على إستعمال علم النفس الفارقة لكي يستطيع وضع بيداغوجية فارقة.

◄ أن يكون قادرا على الحوار مع باقي أفراد الفريق البيداغوجي لإبراز صعوبات التعلم ، لتحديد الوضعيات المشكلة مما يسمح بوضع مرجع مشترك يحوي أنواع العقبات والعمل ضمن الفريق للتغلب عليها.

◄ أن يكون قادرا على خلق ميكانزمات التكوين الذاتي لتمديد آثار التكوين الأولي.

◄ أن يكون قادرا على الإبداع ،وذلك بالتحكم في المعايير الفنية والنظامية التي تساعده على التجديد في إختيار وتنظيم نشاطات التعليم وإبتكار الوسائل التعليمية.

(MEN.2006,P :127)

هذه هي أهم الأهداف العامة والإجرائية التي تسعى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم إلى بلوغها في نهاية هذا التكوين الأولي ، والتي تختلف جذريا عما كان معمول به سابقا في المعاهد التكنولوجية للتربية.

وعلى غرار التكوين الأولي لمعلمي المرحلة الإبتدائية نجد أن المهمة الثانية لهاته المعاهد هي ضمان التكوين أثناء الخدمة (التكوين المستمر) لكافة المعلمين كإستراتيجية لتحسين نوعية التعليم.

ومن باب التفصيل رأينا أنه من واجبنا أن نعرج على مضمون البرنامج المقدم في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم من حيث أنه :

- أعد برنامج التكوين لمدة أقصاها ثلاث سنوات وبحجم ساعي أسبوعي (30-36 ساعة).
- نجد به مقرارات (مواد دراسية) حددت في : اللغة العربية – التربية الإسلامية – اللغة الفرنسية – رياضيات – فيزياء – كيمياء – علوم طبيعية – إنجليزية – تاريخ – جغرافيا – تربية مدنية – إعلام آلي – تربية فنية – تربية موسيقية – تربية بدنية – مسرح – بيداغوجيا عامة – علم النفس العام – تشريع مدرسي.

- في حين نجد أن التربية العملية (التدريب الميداني) تبدأ منذ السنة الأولى من التكوين والوقت الذي منح لها ، موزع كالتالي :

- **السنة الأولى** :
  - حصص ملاحظة : أسبوع.
  - تربص تطبيقي : 6 ساعات/أسبوع.
  - تربص مغلق : أسبوعين.
- **السنة الثانية** :
  - حصص ملاحظة : أسبوعين.
  - تربص تطبيقي : 8 ساعات/أسبوع.
  - تربص مغلق : أسبوعين.
- **السنة الثالثة** :
  - حصص ملاحظة : أسبوعين.
  - تربص تطبيقي : 8 ساعات/أسبوع.
  - تربص مغلق : أسبوعين لمرتين (أي أربع أسابيع). (MEN.2006,P :128)

VI- **الإتجاهـــات الحديثة في تكـــوين المعلمين** :

لقد أدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى القيام بإصلاحات على مستوى المنظومات التربوية ، ومنه دفعت بالضرورة إلى ظهور أساليب وتوجهات تربوية جديدة في مجال تكوين المعلم وتدريبه ، والتي نجد من بينها :

1- **تكوين المعلم في ضوء مفهوم الكفايات** :

يعتبر هذا الإتجاه من أهم الإتجاهات الحديثة لتكوين المعلم ، فقد ظهرت مهارات جديدة للتدريس مرتبطة بإستخدام التكنولوجية الحديثة في المجال التربوي ؛ مثل إستخدام الكمبيوتر والأنترنت ، مما دفع إلى إعادة النظر في برامج تكوين المعلمين ، وذلك لتمكينهم من إتقان المهارات والكفايات الجديدة قبل إنخراطهم في العمل المهني.

إذ يعرف "**كوبر**" البرنامج القائم على الكفايات أنه "البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب/المعلم ، والذي يوضح المعايير التي تستخدم في تقويم الكفايات عنده حيث يقع على عاتق الطالب/المعلم الوصول إلى أداء/كفائي عال في هذه البرامج."

(كتش،م.2001،ص:252)

وتكوين المعلم في ضوء هذه الكفايات يعني :

- تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقيق المعلم لها.
- تدريب المعلم على الأداء والممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبنية على أساس المعارف النظرية.
- تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محددة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.
- تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم.

(محمد،م،ع،س و حوالة،س،م.2005،ص:26)

- دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المعلم الذي يتصل بهم.

● تقدير الإحتياجات ، ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة وتعرف متطلباته وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين من هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند معلمي هذه المدرسة.

(طعيمة،ر،أ.1999،ص:26)

هذه الكفايات المراد صقلها في شخصية وأداء المعلم يصنفها "**فريدريك**" **(Fredrick)** كما يلي :

أ- **كفايات معرفية** : تتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية.

ب- **كفايات عملية** : وتشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها ومن ضمنها مهارات يدوية ولفظية وغير لفظية ، بما فيها القراءة والكتابة والمناقشات ، والرسم وإستعمال جهاز ، وإستخدام وسيلة تعليمية ، وتخطيط درس وتركيب أجهزة وتشغيلها ، وإعداد أسئلة.

ج- **كفايات وجدانية** : ويشمل هذا المكون على جملة الإتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية ، التي تتصل بمهام الكفاية الآدائية بما فيها الإلتزام والثقة بالنفس والأمانة وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ والتوظيف.

(الفتلاوي،س،م،ك.2004،ص:22)

2- **تكوين المعلم في ضوء النموذج الفردي** :

يرى دعاة الفردية في هذا المجال أن المتعلم هو نقطة البداية في برنامج تربية المعلمين - ومن هذا المنطلق – فإن برامج إعداد المعلمين تهتم بحاجات الطلاب الذين يدرسون في الكليات التربـــوية ، كما تهتم بحاجات طـــلاب المـــدارس الذين سوف يدرسهم هؤلاء بعد التخرج ، ويرى بعض دعاة الفردية أن للمعلم ثلاثة أدوار رئيسية : المعلم كعالم طبيعي ، والمعلم كفنان ، والمعلم كباحث.

فالمعلم كعالم طبيعي يهتم بملاحظة سلوك الطلاب ، ويطلب منه كفنان أن يحسن فهم نفسية الطلاب ، أما دوره كباحث فيفرض عليه الإهتمام بدراسة ما يحدث في الصف كي يوظفه في تطوير أدائه مستقبلا.

طالب الكلية	حاجات طـــلاب الكلية حاجات طلاب المدارس	كفاءة مهنية

الشكل رقم (01) : يمثل تكوين المعلم في ضوء النموذج الفردي .

(عبد الله،ع،ر،ص.2004،ص:50)

3- **تكوين المعلم على أساس المهارات** :

إذ تتلخص الفكرة الأساسية لهذا الإتجاه في أن كفاءة المعلم وآداءه هو الأساس حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية وإذا أجاد الطالب/المعلم هذه المهارات زاد ذلك من إحتمال أن يصبح معلما ناجحا.

ويؤدي هذا الإتجاه إلى رفع مستوى مهارات المعلم ، ولكي ينجح هذا الإتجاه في إعداد المعلمين هناك بعض الشروط ينبغي توافرها ، وتتمثل في الآتي :

- تحديد المهارات التدريسية اللازم إدراجها داخل برامج الإعداد في ضوء أهداف المدارس والهيئات المهنية المختلفة.
- الربط بين برامج الإعداد ومؤسسات إعداد المعلم وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.
- تحديد معايير لتقويم ما يحرزه الطالب/المعلم من تقدم.

(محمد،م،ع،س حوالة،س،م.2005،ص:27)

4- **تكوين المعلم في ضوء النموذج الوظيفي** :

مما لاشك فيه أن الكفايات تدخل في الوظائف التي يقوم بها المعلم ، بيد أن الخطأ الجسيم هو التسليم بصحة الرأي القائل بحصر إهتمامات برامج تربية المعلمين في الكفايات فالمعلم يقوم بوظائف أخرى غير الكفايات ، وهو بحاجة إلى بصيرة نظرية في كل عمل يقوم به كما أنه ينمى في الطلاب القيم التي يؤمن بها المجتمع ، وهكذا يبدو أن الإتجاه الصحيح لتصميم برامج تربية المعلمين يكمن في تحديد جميع الوظائف التي يقوم بها المعلم ، وعدم التركيز على جانب دون آخر.

طالب الكلية ← الوظائف التي يقوم بها المعلم ← كفاءة مهنية.

الشكل رقم (02) : يمثل تكوين المعلم في ضوء النموذج الوظيفي.

(عبد الله،ع،ر،ص.2004،ص:53)

5- **تكوين المعلم بإستعمال التدريس المصغر** :

إن التدريس المصغر عملية متعددة الجوانب ، ويمثل المعلم في أثناء قيامه بجوانب هذه العملية أدوارا عديدة ، منها قائد للنقاش الصفي ، وخبير في الوسائط التعليمية ومشخص للتعليم ، ومرشد للتلاميذ ، ومخطط للدروس ومحافظ على النظام الصفي و المدرسي.

وإضافة إلى قيام الطالب/المعلم بهذه الأدوار فإنه يحصل على خبرة في التخطيط للدرس وتنظيم وقته ، فالدرس الذي يخصص له وقت قصير يجب تخطيطه بعناية فائقة وإلا فإنه لن يستطيع أن يحقق أهدافه ، ويدرك المعلم في هذا الوقت المصغر حاجته إلى التخطيط الفعال وعليه بمساعدة المشرفين أن يحسن من تخطيطه لكل من الأهداف و الإستراتيجيات والتقويم وهكذا فإن الطالب/المعلم يحصل من خلال التدريس المصغر على خبرة بعمليات التخطيط الأساسية ، مما يمكنه من تطبيقها في المستقبل في مواقف تعليمية أخرى.

كما أن هذا التدريس المصغر يوفر للطالب/المعلم خبرات مهنية أخرى منها : تفريد التعليم ، وتوفير الدافعية ، وإشراك التلاميذ في عملية التعلم ، وإستخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة والمحافظة على النظام الصفي ، وتقويم التلاميذ ، وتحقيق الأهداف ، وتنفيذ سياسات المدرسة ، وتنمية إتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو التعلم.

(محمد،م،ع،س و حوالة،س،م.2005،ص:27)

6- **تكوين المعلم في ضوء أسلوب النظم** :

يعد أسلوب النظم مدخلا في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى أفضل الحلول المنطقية الفعالة بأقل تكلفة ممكنة ، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام ، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط بينها لتحقيق هدف معين وفقا لخطة مرسومة.

ويتكون البرنامج المتكامل وفق هذا الأسلوب من أربعة أجزاء هي كالآتي :

أ- **المدخلات** : وتشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة . فمثلا في عملية إعداد المعلم تكون المدخلات هي الأهداف ، والمحتوى والأساليب ، والأنشطة ، والطلاب ، وأعضاء هيئة التدريس ، والمكتبة ، والتجهيزات والقاعات ، والبيئة التعليمية بشكل عام ، وغيرها.

ب- **العمليات** : وهي مجموعة التفاعلات التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام و تهدف إلى الحصول على المخرجات المطلوبة ، ومن العمليات التي تحدث في عملية إعداد المعلم : عمليات التدريس التي يقوم بها الأساتذة وما يحدث فيها من تفاعل وعلاقة الأساتذة بطلابهم ، وكافة الأنشطة الطلابية ، والإختبارات وأساليب التقويم المختلفة ، وغيرها.

ج- **المخرجات** : وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام نتيجة للعمليات والتفاعلات التي تمت بين المدخلات ، ومن مخرجات نظام إعداد المعلم هي التوصل إلى معلم كفء ماهر يتصف بالمواصفات المرغوبة التي تم تحديدها في الأهداف.

د- **التغذية الراجعة** : وهي عبارة عن عملية تحليل المخرجات التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف ونواحي القوة والضعف في أجزاء النظام المختلفة. (محمد،م،ع،س و حوالة،س،م.2005،ص:28)

خـــــاتمة :

لقد أضحى تكوين المعلمين من القضايا التي تشغل بال التربويين في وقتنا الحاضر أكثر من أي وقت مضى ، هذا التكوين الذي يعتبر عملية تنمية بشرية تركز على تعديل سلوكه بما يؤدي إلى إكسابه مزيدا من المعرفة وتنمية قدراته وإتجاهاته ، بما يكفل له أداء وظيفيا رفيع المستوى وقدرة على النمو الذاتي المستمر.

وهو ما رصدته معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم من خلال برنامجها ، مركزة على الجانب الأكاديمي الذي يتعلق بالمجال المعرفي بما يوافق المرحلة التعليمية التي سوف يدرس فيها ؛ والجانب الثقافي الذي يسهم في إكسابه قدرا وافرا من الثقافة الإنسانية عامة ، وثقافة مجتمعه خاصة ، وجعلهم رواد فكر وثقافة ودعاة للتجديد والتقدم العلمي ؛ وكذا الجانب التربوي بما يحتويه من مواد نظرية في علم النفس وعلوم التربية وما إقترن به من تدريب ميداني في مدارس تطبيقية لكي يتمكن من إكتساب المهارات الأساسية في التدريس.

ومن الأمور الإلزامية التي تخص برامج تكوين المعلمين وحتى تكون ذات فعالية و هادفة في تخريج معلمين ذوي كفاءة عالية ، لابد لها وأن تكون ذات إتجاهات حديثة ومعاصرة ، بحيث تتصف عملياتها بالتكامل في الهدف والمحتوى والأسلوب والوسيلة والتقويم ، وتتوفر فيها المرونة لتقبل التجديد والتطوير والتكيف مع ظروف التغيير المتسارع الذي يعيشه العالم المعاصر.

الفصل الرابع

المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية

تمهـــــيد :

مما لاشك فيه أن مهنة التعليم من أشق المهن وأصعبها ، وذلك لأنها مهنة «بناء البشر» فإذا قارنت بين بناء المصانع أو بناء المساكن مثلا ، وبين بناء البشر ، لأدركت مدى أهمية وخطورة الرسالة التي يقوم بها المعلم ؛ بإعتباره أحد أهم عناصر العملية التربوية، وصاحب الدور الأكبر في إنجاح العمل التربوي.

هذا المعلم الذي تغيرت مهنته اليوم بتغير النظرة إلى التربية ذاتها ، حيث أصبح يوجه المتعلم حتى يقبل على حل مشكلاته بذاته ، ومن هنا فهو يترك له المجال لتوظيف قدراته وإمكاناته في تجارب حقيقية ؛ وهذه المهمة المنوط بالتربية جعلت الإهتمام يزداد حول شخصه سواء تعلق الأمر بسماته أو بطريقة إختياره وتوظيفه ، كيفية تكوينه ، وعلاقاته داخل المدرسة وخارجها ... وما إلى ذلك.

I- **تعـــــريف المعـــــلم** :

- تعريف "**علي خضر**" "هو المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية للأمة وتنشئة الأجيال ، ومن خلال التأثير المنظم والمستمر في سلوك المتعلمين ، كي يكتسبوا من العادات الفكرية والعاطفية والإجتماعية والشخصية ما يساعدهم على التوافق مع أنفسهم وعلى التكيف السليم مع مجتمعهم وعلى النهوض والتقدم به." (علي،خ .1979 ،ص:34)
- أما محمد "**عوض الترتوري**" و "**محمد فرحان القضاة**" فيعرفان المعلم بأنه : "من يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين التلاميذ من إكتساب المعارف والمثل العليا ، وتذوق معنى الحرية والمسؤولية ، ومن خلال تمكينهم من إكتساب مهارات التفكير الناقد والمواطنة الصالحة." (الترتوري،م،ع و القضاة،م،ف.2006 ،ص:49)
- ويعرفه "**جبرائيل بشارة**" بأنه : "هو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية-التعلمية وضبطها وإستخدام تقنيات التعلم ووسائله ، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم."

(بشارة،ج.1986 ،ص:27)

▪ في حين نجد "**صفاء عبد العزيز**" و"**سلامة عبد العظيم**" يعرفان المعلم بأنه : "هو الذي يستطيع إستخدام إستراتيجيات فعالة للتعلم وإدارة الفصل ، وتحديد الإحتياجات التعليمية للطلاب وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة ، والتقويم الذاتي ، كما يتسم بالتمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها ،وطرق البحث فيها."

(عبد العزيز،ص وعبد العظيم،س.2007 ،ص:93)

▪ أما في التشريع المدرسي الجزائري فيعرف بأنه : "موظف يقوم بتعليم الأطفال وتربيتهم وتكوينهم فكريا وأخلاقيا وبدنيا ومدنيا." (بوساحة،ح.2000،ص:26)

II- **خـــصائـــصـــه** :

يجب أن تتوافر في المعلم مجموعة من الشروط حتى يؤدي دوره على أكمل وجه ، وقد حدد المربون بعضها منذ القدم ، ولكن مع تطور علم النفس وعلوم التربية تم ضبط مجموعة من المعايير التي يجب على المعلم أن يتمتع بها حتى يزاول مهنته بنجاح.

أ- **الخصائص الجسمية** :

تعتبر الخصائص الجسمية شرط مهم لقيام المعلم بمهامه ، خاصة الحواس كالسمع الجيد والرؤية الجيدة ، والنطق السليم البعيد عن أمراض الكلام كالتأتأة أو الحبسة أو التهتهة.

فلا يمكن وضع معلم يعاني من نقص فيما ذكر ليدرس في مرحلة حساسة من حياة الأطفال حتى لايتعلموا منه المنطوقات بطريقة خاطئة ؛ "أي لابد أن يكون سليم الحواس وخاليا من العاهات وعيوب النطق كالتأتأة والحبسة فهي أسباب الشعور بالنقص والإحباط ، ويعيقهم عن إشباع كثير من دوافعهم." (شقشق،م،ع و ناشق،ه،م.2000،ص:21)

أما إذا إتصف المعلم بعدم الإتزان وصحة جسمية هزيلة أو معوقة في ناحية منها والتكاسل والبطء الحركي العام ، فإنه يتوقع أن يكون تدريسه غير كاف ولا مميز.

(حمدان،م،ز.1985،ص:247)

بالإضافة إلى القصر أو الطول الشديد ، أو السمنة أو النحافة المفرطة ، تلك المظاهر التي غالبا ما يكون لها تأثير سلبي على أدائه داخل حجرة الدراسة ، وعلى تفاعله مع تلاميذه وزملائه وإدارة المدرسة ومن ثم على العملية التعليمية.

(محمد،م،ع و حوالة،س،م.2005،ص:94)

ولا نكتفي بما سبق ، بل يجب أن يخلو المعلم من الأمراض الحادة التي تِثر على حيويته ونشاطه وتجعله عرضة للغيابات المتكررة أثناء أداء مهامه ،"فالمدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليما ، ولاشك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه ، ويفوت على تلاميذه كثير من الفرص المفيدة في حياتهم المدرسية." (عبد العزيز،ص وعبد المجيد،ع،بدون سنة،ص:160)

وأخيرا فإن تمتع المعلم بمظهر لائق وجذاب يجعل التلاميذ يقبلون عليه ، لأن المعلم نموذج لتلاميذه ، وإهماله لمظهره يوحي إليهم بذلك ، وقد يجعله موضع سخريتهم وعدم إحترامهم.

إذن الخصائص الجسمية السليمة تساهم إلى حد كبير في جعل المعلم قادرا على أداء واجبه بكل حيوية ونشاط وطلاقة ، هذا ما يؤكد ضرورة المقابلة مع المترشحين لمهنة التدريس حتى نقف عند هذه العيوب الجسمية التي قد يتصف بها المترشحين ، ولا يمكن إكتشافها بالإمتحانات الكتابية ولا بدراسة الملفات.

ب- **الخصائص النفسية والإنفعالية** :

هذه الخصائص الذاتية للمعلم ، تحدد طبيعة تعاملاته مع تلاميذه داخل القسم ، كما أنها تؤثر إيجابيا أو سلبيا على التلاميذ وعلى تحصيلهم وإتجاهاتهم.

تشير الدراسات التي أجريت حول أثر الخصائص الشخصية للمعلمين – لاسيما الإتزان والدفء والمودة – على مستويات التحصيل الدراسي للطلبة ، أن الأطفال الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية قادرون على التحسن السريع عندما يرعاهم معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية ، وأن هناك إرتباطا قويا بين فعالية التعليم وخصائص المعلمين الإنفعالية يفوق الإرتباط بين تلك الخصائص والخصائص المعرفية للمعلمين . وأن المعلمين الذين يتميزون بالتسامح تجاه سلوك طلبتهم ودوافعهم ، ويعبرون عن مشاعر ودية

حيالهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة ، هؤلاء المعلمون هم أكثر فعالية من غيرهم. (ملحم،س،م.2001،ص:381)

إذ يجب على المعلم أن يخلق جوا مناسبا يستطيع التلميذ فيه أن يقول بلا خوف "لا أعرف" ليس فقط للأطفال الذين يعانون من مخاوف الإنجاز ، إنما أيضا لغيرهم من الأطفال ، كما عليه أن يعمل على إبطال مفعول القوى المضادة لدافعية التعلم ، ويكون بذلك مصدرا لإشعار التلاميذ بالطمأنينة ، فلابد أن يتسم بالمـــرح وبتحكم إنفعالـــي مناسب ، وبإظهار الحيويـــة و النشاط. (زيتون،ك،ع.2003،ص:67)

ومن بين الدراسات التي تعرضت إلى السمات الشخصية للمعلم الفعال ، نجد دراسة "**ويتي**" **(Witty , 1967)** التي توصلت إلى تحديد السمات كما يلي :

- التعاون والإتجاهات الديمقراطية.
- التعاطف ومراعاة الفروق الفردية.
- الصبر.
- سعة الميول والإهتمامات.
- المظهر الشخصي والمزاج المرح.
- العدل و عدم التحيز.
- الحماس.
- السلوك الثابت والمنسق.
- الحس الفكاهي.
- المرونة.
- الإهتمام بمشكلات التلاميذ.
- إستخدام الثواب والعقاب.

(ملحم،س،م.2001،ص:382)

لأن المعلم غير المتزن يؤثر على شخصية المتعلمين ويربكهم ويزرع في نفوسهم الخوف وقلة الثقة بالنفس خاصة إذا كان "لا يصرف توتره تصريفا سويا" ، فنجده سريع التهيج مضطربا عاطفيا وسيء التكيف ، يعمد الصراخ والتهديد أو الشتم ، لا لشيء إلا لأنه لا يملك القدرة على مواجهة الضغوط وتحمل هجمات الطلاب ، فهو معلم فشل في الوصول إلى وسائل أخرى لتخفيف الضغط عن نفسه ، ولذلك فإنه يجعل طلابه أكباش فداء ويصب عليهم جام غضبه ليخفف عن نفسه. (عاقل،ف.1982،ص:534)

ج- **الخصائص المـــعـــرفـــية** :

يعتبر الجانب المعرفي بمجالاته المختلفة ، كالذكاء والإنتباه والإدراك ، والذاكرة والتخيل من الخصائص التي يعتمدها المعلم في عمله فيكون قوي الملاحظة ، ويدرك بسرعة المعوقات التي تحول دون الإستيعاب الجيد للتلاميذ.

أما الذكاء فعليه أن يتمتع بذكاء فوق المتوسط على الأقل ، لكي يساعده في صناعة القرارات التعليمية على إختلاف أنواعها ، وإتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة المشاكل الصفية وقيادة فعالة لتلاميذه وتوجيههم دائما نحو الأفضل. (حمدان،م،ز.1985،ص:248)

الجوانب المعرفية للمعلم تزداد كلما وسع مداركه بالمطالعة والقراءة ، والرفع من مستواه التحصيلي والعلمي ، فكلما زادت إمكانياته الذهنية كلم إنعكست إيجابا على تحصيل التلاميذ لأن التعلم الناجح والفعال ليس قصرا على المعلم المتفوق في ميدان تخصصه فقط ، وإنما يرتبط أيضا بمدى إهتماماته وتنوعها وأن سعة إطلاع المعلم وتنوعها تجعله أكثر فعالية من المعلم الأقل إهتماما وإطلاعا. (ملحم،س،م.2001،ص:380)

يتعين على المعلم كما يقول "**أحمد كريم**" (2002) أن يكون على دراية بأكثر من الموضوع الذي يقوم بتعليمه ، وكذلك أن تكون معرفته بأكثر مما هو متاح لتلاميذه ، وإلا أصبح عرضة لفقدان مكانته العلمية والإجتماعية بين تلاميذه. (كريم،م،أ وآخرون.2002،ص:363)

المعلم الناجح هو الذي لديه قدرات عالية في التفكير العلمي والتفكير الإبداعي ، والتفكير الناقد ، وحل المشكلات ، والتحليل والتطبيق ، والقدرة على التكيف مع الظروف الحالية والمرونة في معالجة وإتخاذ القرارات ، وحسن التصرف في المواقف المختلفة ، والتقويم الموضوعي لأداء التلاميذ ، والقدرة على فهم وإستيعاب المعلومات وتبسيطها وتوصيلها للتلاميذ في يسر وسهولة. (محمد،م،ع و حوالة،س،م.2005،ص:95)

د- **الخصائص الخـــلـــقـــية** :

الجانب الخلقي مؤثر مهم في حياة التلاميذ وخاصة في مرحلة الإبتدائي لأن طفل هذه المرحلة يتعلم بالتقليد والمحاكاة ويتأثر بشخصية المعلم ، وهذا ما يطلق عليه البعض التربية بالقدوة.

هذا لأن الأخلاق تغرس بطريق غير مباشر أكثر مما تعلم بطريق التلقين والوعظ ، والمعلم في حاجة إلى الصفات الخلقية لسببين :

أولا : لأنه مؤثر فعال في نفوس الأطفال يتأثرون به.

ثانيا : لأن مهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصير المعلم ناجحا فيها.

ومن هذه الصفات يذكر "**صالح عبد العزيز**"و"**عبد العزيز عبد المجيد**" مايلي :

1- العطف واللين مع التلاميذ : فلا يكون قاسيا عليهم فينفرهم ، ويفقد لجؤهم إليه وإستفادتهم منه ؛ ولا يكون عطوفا لدرجة الضعف فيفقد إحترامهم له.

2- الصبر والتحمل.

3- الحزم والكياسة : فلا يكون قليل الخلق ، قليل التصرف ، سريع الغضب ؛ فيفقد بذلك إشرافه على التلاميذ ويفقد إحترامهم له.

4- أن يكون مخلصا في عمله ، جادا فيه ، محبا له.

5- أن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه وزملائه ، غير متكلفا.

6- أن يكون محترما لدينه وتقاليده القومية. (عبد العزيز،ص و عبد المجيد،ع.بدون سنة،ص:163)

وفي نفس المجال قامت "**كروين مييير**" **(Corinne Meier)** بدراسة لتحديد مواصفات المعلم والذي يعتبر قدوة للمتعلمين ، والتي حددها التلاميذ في كونه : متفهما ، عطوفا إجتماعيا ، مجتهدا ، محبا للمتعلم ، حسنا ، نموذجيا ، ناقلا للقيم متمثلا لها ، إيثاريا ، ناقلا للمعرفة ، مجيدا لمهارات الإنفتاح عليها ، قدوة شخصية ، محترما لمهنته ، مقدسا لمبادئها ، محبا لغيره ، ذا ضمير حي ، مستقر عاطفيا ، لديه رغبة في العمل بصورة جماعية ، واعيا بالحاجات التعليمية والمتطلبات العاطفية للمتعلمين.

(المهدي ،م.2007،ص:105)

وزيادة على إهتمامه بالنمو العقلي والبدني لتلاميذه ، لابد على المعلم أن لا يهمل دوره في نموهم الروحي والعاطفي والإجتماعي. لأنه مصدر قيمهم وإتجاهاتهم وأنماط سلوكهم وهو المسؤول على غرس وتنمية الفضائل والخصال كالشرف والشفقة والتسامح والشجاعة والسلوك الحميد والرقة ... في نفوس من يدرس لهم.

(كريم،م،أ و آخرون.2002،ص:362)

هـ - الخصائص التربوية :

رغم أهمية الجوانب الشخصية لكن تبقى غير كافية ، فلابد من توافر جوانب موضوعية ، لتكتمل صورة المعلم الناجح الذي ينبغي أن يمتلك مؤهلات تسمح له القيام بواجباته المتعددة.

لأن التعليم يتطلب نوعا من القدرات والمؤهلات التي لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق تكوين مهني خاص ، يتمثل في القدرات والمهارات والخبرات التي يحصل عليها المعلم من خلال برامج إعداده وتدريبه في ميدان التربية والتعليم (الإعداد الثقافي ،والأكاديمي ،والتربوي). (بشارة،ج.1986،ص:33)

إذ تشير البحوث والدراسات في هذا المجال **(Torance ,1979)** أن الإعداد المهني والأكاديمي للمعلم مرتبط إيجابيا بفعالية التعليم ، كما أن المعلمين الذين يتفوقون في ميدان العمل هم المعلمون المؤهلون مهنيا وأكاديميا. (ملحم،س،م.2001،ص:380)

III - العوامل المؤثرة على أداء المعلم :

هناك عوامل مؤثرة على أداء المعلم وعلى توجهاته المهنية ، والتي من بينها :

1- **إتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس** :

يعرف "**محمد مصطفى زيدان**" الإتجاه على أنه : "إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة ، وما يكاد يثبت الإتجاه حتى يمضي مؤثرا وموجها لإستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة." (زيدان،م،م.1965،ص:179)

فالإتجاه إذن هو إستجابة قبول أو رفض لفكرة أو لموضوع أو لموقف ، يتجه نحو البلورة في سلوكنا الإجتماعي ، وبالتالي يصل الفرد إلى مستويات أو معايير للسلوك فيقرر بنفسه نوع الفرد الذي يود أن يكون عليه في المستقبل.

(صالح،أ،ز.1972،ص:317)

وهنا نجد "**أحمد عزت راجح**" يتكلم عن الميل المكتسب أو الإهتمام ، على أنه إتجاه نفسي ، لكنه إتجاه موجب إقدامي بطبيعة الحال. فنحن نميل إلى شخص أو إلى مهنة أو هواية أو مبدأ أو كتاب معين ، أي نقبل عليه ونرحب به ونحبه في العادة ... على أن الميل المكتسب أقرب إلى حفزنا على العمل من الإتجاه ، فنحن نبحث ونفتش عن الأشياء التي نميل إليها ، وننزع إلى أداء الأعمال التي نميل إليها ، بل إن ميل الفرد إلى عمل أو مهنة معينة يمكن إتخاذه مقياسا لقدرته على أداء هذا العمل ، لأن المرء لا يبقى ميله إلى عمل يعجز عن أدائه. (راجح،أ،ع.1966،ص:135)

فإن كفاءة المعلم في العمل تتوقف على إتجاهاته وميوله نحو المهنة ، وأن إتجاهه هذا يؤثر على أدائه بالدرجة الأولى وعلى صحته النفسية ، وهو يؤثر بدوره على طلابه سلبا أو إيجابا ، مما يدفع إلى ضرورة الكشف عن إتجاهات المعلمين في الميدان ، كذا من هم في طور الإعداد لمهنة التدريس ، وتدعيم الإتجاهات الموجبة نحو المهنة لديهم.

2- **الوسط الإقتصادي والإجتماعي وأثرهما على أداء المعلم** :

البيئة التي ينتمي إليها الفرد عامة ، والمعلم خاصة ، هي التي تحدد إتجاهه نحو أي موضوع ، فالتنشئة الإجتماعية التي يتلقاها الفرد تؤثر عليه ، فيقول "**حامد عبد السلام زهران**" : "أن التنشئة الإجتماعية هي عملية تعلم وتربية ، وتقوم على التفاعل الإجتماعي وتهدف إلى إكتساب الفرد (طفلا فمراهقا فراشدا فشيخا) سلوكا ومعايير وإتجاهات مناسبة لأدوار إجتماعية معينة ، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق معها ، وتيسر له الإندماج في الحياة الإجتماعية. (مختار،م.1982،ص:127)

فلا يحتاج المعلم إلى أن يكون على علاقة طيبة بطلابه وزملائه ومديره فحسب ، بل لابد أن يكون على علاقة جيدة أيضا بأولياء الطلاب وأفراد المجتمع المحيطين به ، ومثل

هذه العلاقات الطيبة ذات أثر حميد وهام في عمل المعلم ، وفي جهود الطلاب وتحصيلهم.

وإذا علمنا أن أغلب المعلمين ينتمون إلى الطبقة الوسطى وحتى الضعيفة ، كما يتقاضون أجورا لا تعكس مجهودهم ، فذلك يؤثر حتما على حياتهم المهنية والإقتصادية والإجتماعية.

ففي هذا المجال تشير كل من "**هولمز**" و"**راهي**" **(Holms et Rahe)** إلى أن أكثر المواقف الضاغطة على حياة المعلم ما تعلق منها بحالات الزواج والطلاق أو وفاة أحد الزوجين أو أقرب الناس إليهن والإرهاق في العمل والتقاعد ، والتغير في الحياة الصحية لأفراد أسرته ، وساعات عمله اليومي ومكان عمله وشروطه ، والإضطرابات الأسرية ونشاطاته الدينية والإجتماعية والعادات ، والتغير في موارده الإقتصادية.

(ملحم،س،م.2001،ص:407)

كما يشعر المعلمون عادة أن الرواتب الشهرية التي يحصلون عليها في العمل لا تصل إلى مستوى كمية العطاء الذي يقدمونه مما تساهم هي أيضا في زيادة معاناتهم وتوترهم. وهو ما تنبهت له اللجنة التنفيذية لرابطة التربية القومية بأمريكا للأزمة الإقتصادية التي يعانيها المدرس ، فأصدرت سنة 1947 بيانا جاء فيه ماينطبق على معلمي أيامنا هاته :

« يجب أن تنتهي أيام العبودية الإقتصادية وإنعدام الأمن بين المدرسين ، ويجب أن يحظى المدرسون بإحترام الجمهور ، وأن يكون لهم القدرة على الكسب التي لأصحاب المهن الراقية ، وأن يتمتعوا بالأمن الإقتصادي ، يجب أن يكونوا قادرين على نفقات الدراسات المهنية ، والكتب والرحلات ، وغيرها من الوسائل التي تغذي عقولهم وتقوي أجسادهم على القيام بواجباتهم المدرسية الثقيلة المرهقة.»

(جيتس،أ وآخرون.1961،ص:192)

3- عـــــلاقة المـــــعلـــــم بالإدارة المـــدرســـــية :

القيادة هامة لكل عمل ، فلابد لكل مهمة إنسانية من قيادة توجهها ، وتصل بها للغايات المنشودة ، حيث في غيابها المستمر يستحيل لأية مؤسسة تربوية الإستمرار في تأدية وظائفها.

والقيادة هي "مبادرة إنسانية يتولى القيام بها فرد مؤهل أو أكثر ، (كما هي الحال في القيادة الجماعية) لغرض التأثير على أتباعها وتحفيزهم لتحصيل أهداف تهم حياتهم وآمالهم ، أو ترتبط ببقاء وتقدم مجتمعهم." (حمدان،م،ز(أ).1986،ص:131)

وإذا كانت هيئة التدريس هي المسؤول الأول عن التحصيل الدراسي للتلاميذ ، فإن الظروف التي يعمل فيها المعلم – ماديا وبشريا – تحتل مكانا مهما في تحديد نوعية التعليم المقدم بالمدرسة.

والمدير هو المسؤول الذي تتلخص بين يديه حرمة المدرسة وقيم المجتمع ، في دوره التربوي أصلا وعمله الإداري فرعا ، تكمن رسالته في تنشئة جيل من المعلمين القادرين على تحمل مسؤولياتهم كاملة لخدمة الأمة والحفاظ على مقوماتها التاريخية ... فهو يعمل دوما على تدعيم أواصر المحبة بين العاملين في المدرسة ويظفي عليهم جوا من العدالة والإخاء. (بوساحة،ح.1992،ص:9)

فكلما عرف كيف يثير معلميه ويحفزهم ويعينهم بإستمرار ويستمع إلى إنشغالاتهم المختلفة ، كلما إرتفعت روحهم المعنوية وإتصف عملهم بالجودة والجدية ، لأنهم حصلوا عل مشرف و رئيس ممتاز ، وتمتعوا بظروف عمل مريحة. خاصة حين "يتوفر جو من الإحترام المتبادل والتعاون بين المعلمين والمدير ، فإن ذلك كفيل بأن يدفع كل منهما إلى مصارحة الأخر بمتاعبه ويقلل من خوف كلاهما من زميله ، وهو ما يجعل عمل المدرسة منتظما مثمرا. (عاقل،ف.1982،ص:528)

4- عـــــلاقة المـــعلـــــم بـــزملائـــــه :

كان الكثيرون من المعلمين في الماضي يفترضون أن تحسين عملهم إنما يقتصر على فاعليتهم داخل غرفة الصف ، ومع أن عمل المعلم داخل عرفة الصف يتميز بأهمية فريدة ،فإنه من المعترف به الآن أن ثمة مجالات خارج غرفة الصف ذات أهمية قصوى في النمو المهني للمعلم ، ومن هذه المجالات هي علاقات العمل بين المعلمين ... حيث أن كثير من نجاح المدرسة الحديثة يتوقف على رغبة معلميها وقدرتهم على العمل المشترك. (عاقل،ف.1982،ص:525)

ومن الأمور المفيدة في هذا المجال أن يعرض كل المعلم على زملائه خبراته وما إطلع عليه من إتجاهات حديثة وتجارب في مجال تدريس مادة تخصصه ، هذا فضلا عن مناقشة مختلف المداخل المناسبة ومصادر التعلم المتاحة للتلاميذ داخل المدرسة أو خارجها ، وكذا وضع خطة زمنية مرنة لتنفيذ المنهج ، ومن ثمة يتضح أن معلمي المادة الواحدة أو المستوى الواحد يعملون كفريق متعاون متكامل. (عودة،م.2006،ص:92)

أي أن المعلمين داخل المدرسة ، يجب أن يكونوا كتلة متعاونة حتى يستفيدوا من بعضهم البعض – لاسيما إذا كان هناك تفاوتا بين المعلمين في خبراتهم وشخصياتهم وإتجاهاتهم – ويحققوا أهداف المدرسة .

هذا ما يملي على المعلم ضرورة الإتصاف بالتعاون مع زملائه في المدرسة ومشاركتهم معرفته ورأيه كلما لزم ، والمحافظة على علاقات إيجابية منتجة ، وإحترام متبادل مع كافة أفراد مجتمع المدرسة من تلاميذ ، وعاملين ومعلمين وإداريين.

(حمدان،م،ز(ب).1986،ص:61)

5- **عــلاقــة المعلم بالمشرف التــربوي** :

يعتبر المشرف التربوي هو المسؤول الإداري والتربوي عن المعلمين ، وهو الذي يقوم بتوجيههم ، وإرشادهم ، ومراقبة عملهم التربوي ومتابعته بإستمرار ، وتسهم ملاحظاته وتقويماته في ترقية المعلمين أو بقائهم في نفس الدرجة.

لهذا فالمشرف "هو الفرد المؤهل علما وخبرة وميولا لمتابعة مرؤوسيه من معلمين وعاملين وإداريين ، وتوجيه إنجازهم وتطويره نفسيا وتربويا وعلميا لغرض تحصيلهم الفعال للأهداف التربوية المرجوة." (حمدان،م،ز.1986،ص:111)

لذلك فإن من يملكون تلك الخبرات يمثلون قيادة تربوية بالنسبة للمعلم ، ومن ثم يفترض أنهم يشغلون تلك المناصب ليكونوا في مواقع قريبة من المعلم لتوجيهه ومساعدته على التوصل إلى مستوى جيد من الأداء . لكن كثيرا ما نسمع عن النمط الديكتاتوري أو الديمقراطي أو غيرها من أنماط الإشراف والإدارة المدرسية ، وكثيرا ما نسمع أن هذا المشرف أو ذاك يسلك سلوكا متشددا مع المعلمين وخاصة حول مستويات العمل أو الإنجاز في محتوى المناهج الدراسية أو مستويات تحصيل التلاميذ أو غير ذلك ؛ وهنا

نجد أن المعلم في حاجة ماسة إلى الحوار أو المناقشة الهادئة بينه وبين السلطة الإشرافية حتى يمكن التوصل إلى إتخاذ قرار سليم بشأن ما يعترضه من مشكلات.

(اللقاني،أ،ح.1989،ص:312)

ونتائج هذا النوع من الإدارة والتفتيش المتسلط هو فقدان روح الإبداع ، وتعويق إحتياج الإستقلال ، وتقليل تقدير الذات ، وهو يخلق صعوبات في الملائمة للمدرس الشاب خاصة ؛ إذ يحاول في حماسة أن يطبق الطرق الحديثة في التربية ، فإذا به يجد أن الخروج عن النمط المقرر أمر غير مسموح به. (جيتس،أ وآخرون.1961،ص:198)

ولهذا فأفضل سلطة ، هي سلطة الخبرة والكفاءة التي تنمي قدرات المعلم ، وتشعره بالأمن والطمأنينة ، وبالتالي الإنتاج التربوي الجيد.

ويبقى في الأخير المعلم المحظوظ هو الذي يكون تحت رئاسة مشرف إنساني كفء يلجأ إليه عند الحاجة ؛ وهذا الأخير لايستعمل سلطته الإدارية إلا في الحالات القصوى ، وهي من خصائص القائد الناجح.

6- عـــلاقـــــة المعلم بأولـــــيـــاء التلاميذ و المجتمع :

يتأثر المعلم في أداء مهنته بطبيعة المتعلم وخصائصه ، فذلك المتعلم جاء من بيئة ما لها ثقافة معينة ، ومن خلال ذلك إكتسب العديد من المعارف وتكونت لديه مفاهيم معينة ، قد يكون بعضها صحيحا وبعضها الأخر غير صحيح ، كما تكونت لديه إطارا من الإتجاهات والقيم ، بالإضافة إلى عدد من العادات والمهارات وغير ذلك من مكونات سلوكه الإجتماعي ؛ وإذا ما تصورنا أن كل ذلك يتمثل في تلميذ واحد ، فماذا يكون بالنسبة لعدد من التلاميذ قد يفوق الأربعين ، فإن كل هذا يحتاج إلى رعاية المعلم وإهتمامه .

وزيادة على ذلك يكون محاطا من كافة النواحي بتوقعات أولياء الأمور وتصوراتهم عن أطفالهم في حياتهم المستقبلية ... حيث يشعر المعلم أنه في حاجة ماسة للإتصال بأولياء الأمور ليشترك معهم في مساعدة المتعلم على إتخاذ قرار بشأن مستقبله.

(اللقاني،أ،ح.1989،ص:307)

ولا يفوتنا هنا أن نذكر مدى تأثير ما يتوقعه المجتمع من المعلم في تحقيق آماله وتطلعاته في أبنائه ، إذ يتوجب على المجتمع – المحلي – توفير المتطلبات المادية والإجتماعية للمعلمين لتحسين أدائهم ومردودهم ؛ "وفي المقابل على المعلم تحمل المسؤولية نحو مجتمعه بإلتزامه بعاداته وتقاليده الحسنة وإحترام تراثه الحضاري ، ونشر الوعي الصحي والعلمي ومحاربة الخرافات والآفات الإجتماعية. (الجاغوب،م،ع.2002،ص:258)

VI- مكـــــانة المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية :

للمعلم منزلة كبيرة عند كافة أفراد المجتمعات على إختلاف طبقاتهم الثقافية والإجتماعية ، وعلى إختلاف أديانهم أو مذاهبهم الفكرية.

فهو الشخص المؤتمن على أهم ما يملكه المجتمع من ثروة ، وهو الذي يعتمد عليه في رعاية هذه الثروة وإستثمارها الإستثمار الأمثل الذي يخدم أهداف المجتمع ويحقق طموحاته ، مما دعا البعض إلى تسمية مهنة التعليم (بالمهنة الأم) لأنها سابقة أو أساسية للدخول إلى أي مهنة أخرى ، فالمهندس أو الطبيب أو الطيار ... كلهم لابد وأن يتلقوا دراسات في تخصصاتهم المهنية المختلفة على أيدي متخصصي المهنة الأم في المدرسة بمراحلها المختلفة أو في الجامعات بشتى كلياتها وتخصصاتها.

(عثمان،م.2005،ص:106)

وكمنطلق للنظر إلى معلم المدرسة الجزائرية بأهمية ، سوف نستعرض أهم الوضعيات الحالية للمعلم ، والتي من بينها :

1- الـــــوضعية القانونية (الإدارية) للمعلم :

المعلم موظف في سلك التعليم تحدد وضعيته وفق جملة من المعطيات الإدارية – وهي بمثابة بطاقة تعريف مهنية - التي تتلخص عموما فيما يلي :

- السلك : معلم.
- الوظيفة / الرتبة : معلم المدرسة الإبتدائية.
- الصفة : متدرب – مرسم – متعاقد – مستخلف.
- الصنف : 10
- القسم : 2
- الدرجة : رقم (حسب الأقدمية العامة).
- الأقدمية في الدرجة : رقم (حسب آخر تاريخ ترقية).
- الأقدمية العامة : (في التعليم).
- نقطة المفتش : (يمنحها مفتش المقاطعة).

● نقطة إدارية : (يمنحها مدير المدرسة). (بوساحة،ح.2000،ص:32)

بموجب القانون الأساسي لعمال التربية الذي يحدد للمعلم وظيفتين هما :

أ- تربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية ، وتلقينهم إستعمال تكنولوجيات الإعلام والإتصال ، وتقييم عملهم المدرسي

ب- وظيفة التعليم المتخصص في التربية التحضيرية و/أو التعليم المكيف ، بتربية الأطفال وتحضيرهم للإلتحاق بالتعليم الإبتدائي ، ومنح التلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا تعليما مكيفا وتلقينهم إستعمال تكنولوجيات الإعلام والإتصال ، وتقييم عملهم المدرسي . (مرسوم تنفيذي رقم 08-315)

هذه الوضعية تضمن للمعلم حقوق كعامل في الوظيف العمومي التابع لقطاع التربية وهي في مجملها تتمثل في :

- الحصول على راتب شهري بعد أداء الخدمة.
- التكوين وتحسين المستوى.
- الترقية الصنفية.
- الإستقرار والأمن في الوظيفة.
- الراحة والعطلة القانونية.
- الحماية الإجتماعية (الأمراض ، الحوادث ، الوفيات).
- الإستفادة من الخدمات الإجتماعية (المنح العائلية ، العلاج ...).
- الحق النقابي.
- الحق في الإضراب.
- الحماية من طرف الدولة أثناء القيام بمهامه م إهانة أو إعتداء.
- الدفاع عن نفسه والطعن إذا تعرض للعقوبة.
- الحق في التقاعد. (بوساحة،ح.2000،ص:34)

وبالنظر إلى نسبة المعلمين التعاقدين والمستخلفين في المدرسة الجزائرية ، والتي تمثل نسبة لايستهان بها من مجموع هيئات التدريس ، فنجد أن عدم الأمن الوظيفي هي السمة

الغالبة على هؤلاء المعلمين لأنهم غير مثبتين في مناصبهم بصفة دائمة ، فكل واحد منهم ينتظر قرار التوقيف ، مما يؤثر سلبا على معنوياتهم وأدائهم.

أما المعلمين المثبتين فإن هاجسهم الوحيد هو " قلة الترقية الداخلية ، والممثلة في الإرتقاء من منصب إلى منصب أو من سلم إلى سلم أرقى ، ومن درجة إلى درجة أخرى داخل السلم ، حسب ماهو معمول به وفق رزنامة التصنيف المحددة من قبل الوظيف العمومي.

ونرى عدم رضاهم إزاء قضية الترقية المهنية ، قد يعود لعوامل متعددة منها :

- خضوع عملية الترقية الداخلية لفترات زمنية تطول أو تقصر (مدة دنيا ، مدة متوسطة، مدة قصوى) ولإجراءات إدارية وبيروقراطية كثيرة .
- تطبيق مقاييس تقويمية غير شفافة وأحيانا غير موضوعية .
- بقاء أغلبية المدرسين على نفس الوضعية المهنية (نفس المنصب ونفس السلم) لمدة طويلة وفي أكثر الحالات طول الحياة المهنية. " (بن زروق،ع.2008،ص:198)

2- **الـــوضعية البيداغـــوجـــيـــة** :

لقد أجمع المربون على أن المشاكل التربوية ناشئة في أساسها ، عن إفتقار المدارس إلى معلمين قديرين ، إذ يقول "جون بياجي" في هذا الشأن "أن المنهج – ووصفه (خطة) تعليمية – لا قيمة له في حد ذاته ، بالغا ما بلغ من عظمة وإتقان بدون المعلم الذي ينفذه فيحسن تنفيذه ، بما أوتى من علم ، وخبرة ومهارة . (عبود،ع.1982،ص:63)

فمن خلال الإحصاءات الواردة من طرف وزارة التربية الوطنية حول عدد المعلمين في المدارس الإبتدائية لسنة 2006 . نجد أن عددهم الإجمالي هو : 171.000 موزعون على النحو التالي :

مستوى التوظيف	المجموع	%
الشهادة العليا لأهلية التعليم الإبتدائي	71 .013	41.45
الثالثة ثانوي + تكوين في المعهد التكنولوجي	39.833	23.25
بكالوريا + شهادة الكفاءة التربوية	9.286	5.42
بكالوريا + تكوين في المعهد التكنولوجي	28.494	16.63
شهادة جامعية	22.684	13.24
المجموع	171.310	100

ومن خلال مجموع المعلمين المتواجدون في الميدان نجد :

◄ ما يقارب 23.000 ، أي 13 % موظفون على أساس شهادة جامعية .

◄ ما يقارب 38.000 ، أي 22 % موظفون على أساس شهادة البكالوريا ، ومن بينهم 9.000 لم يحصلوا على التكوين الأولي في معاهد تكوين المعلمين .

◄ أكثر من 110.000 ، أي 65 % غير حاصلين على شهادة البكالوريا ، ومن بينهم 71.000 لم يحصلوا على التكوين الأولي في معاهد تكوين المعلمين .

(M,E,N.2006,P :134)

هذا ونجد أن الإنفجار الديموغرافي أهم وأصعب المشكلات أمام الدول النامية (العربية) والتي من بينها الجزائر . "إذ ما يعنينا هنا هو نتيجته على التعليم ومؤسساته ، حيث إزداد الطلب الإجتماعي على التعليم بدرجة مرتفعة وتعاظم الإحساس به ، وبالتالي أدى إلى إنخفاض في نوعية ومستوى الخدمة التعليمية بصفة عامة . (أحمد،س،م.2005،ص:583)

فالجزائر بذلت جهود جبارة منذ الإستقلال وإلى اليوم في تشيد المدارس وتكوين المعلمين وبصفة عامة فيما أنفقته على المنظومة التربوية لدليل واضح على عزم الدولة على ترقية المجتمع ، لكن وبسبب النمو الديموغرافي المرتفع جدا ، فإن ما بذل من جهد لم يكن كافيا بحيث ركزت على سياسة الكم في التعليم دون إعتبار كبير للكيف ، فقد حملت المدارس أكثر من طاقات إستيعابها ، مما جعلها تلجأ لنظام الدوامين في التعليم الأساسي ، ورفع عدد

التلاميذ في القسم الواحد إلى أكثر من 40 تلميذا ، مما أدى بالمعلمين إلى العجز عن تأدية مهامهم على أكمل وجه . (المنظمة العربية للتربية والعلوم،1998)

مما لاشك فيه أن عامل إكتظاظ الأقسام في التعليم الإبتدائي يعتبر من ضمن العوامل المسؤولة عن المظاهر السلبية للعملية التعليمية . "حيث أن إزدحام الفصول بالتلاميذ وزيادة عددهم عن المعدل المتعارف عليه يجبر المعلم على إتباع طريقة التدريس المبنية على التلقين والإلقاء ، ولا تتيح له فرصة لإستخدام الوسائل التعليمية والعمل على إستثارة نشاط جميع التلاميذ وحثهم على المشاركة في تحصيل المعلومات وإستثارة تفكيرهم وقدرتهم على الإبتكار. (البوهي،ف،ش وآخرون.2002،ص:317)

مما دفع بالوزارة المعنية إلى تبني معايير غير تربوية في توظيف المعلمين لسد العجز على مستوى التأطير ، حيث أنها تستعين بعدد كبير من المعلمين دون مستويات الكفاءة الأساسية اللازمة لكل مرحلة تعليمية ، والذين لم يتم إعدادهم أصلا لمهنة التعليم ، كخريجي العلوم القانونية والإدارية ، والعلوم الإقتصادية والصحافة والعلوم السياسية ، والمهندسين ....

وهي كلها صور لـــ «معلم الضرورة» الذي لا تؤهله ثقافته وإعداده المهني والتربوي لتدريس التلاميذ في أي مرحلة من المراحل التعليمية ... هو ما ينعكس بالطبع على مهنة التعليم التي مازالت تضم معلمين على مستوى أقل مما تتطلبه المهنة بحكم الضرورة التي لم تعد ضرورة أبدا الآن . (نبيل،ع.1979،ص:81)

وزيادة على ما سبق ، نجد أن المعلم الجزائري معاق تربويا جراء جملة من المشكلات داخل المدرسة من نقص في الوسائل التعليمية وإكتظاظ في الأقسام ، وكثافة في البرامج الدراسية بالإضافة إلى مشاكل إدارية وإشرافية ، تحد من مردوده التربوي .

3- الـــوضـــعـــية الإجتمـــاعية :

إذا سلمنا مبدئيا أن المعلم ليس مزيلا للأمية أو مدرسا للعلوم والمعارف فحسب ، وإنما هو مكون للشخصية البشرية وصانع للشعوب والأمم ، فمن حقه أن يحتل المركز الإجتماعي اللائق به وبأمثاله من أصحاب المهن الراقية أو الحرة ، لكن الواقع ليس كذلك .

فالمعلمين في المنظومة الجزائرية غير راضين عن المكانة التي تحتلها مهنتهم مقارنة بالمهن الأخرى ، وهو ما أكدته نتائج الدراسة التي قام بها "العياشي بن زروق" (2008)

إذ يرون أن مكانتها في مجتمعنا ليست بقدر المكانة التي تحظى بها في المجتمعات المتطورة أين تصنف على رأس المهن النبيلة والراقية ، ويتمتع من يمارسها بالتقدير والإحترام ، في حين يشعرون بأنها في مجتمعهم يشغلون مجرد وظيفة بسيطة ، ويعد الشخص الذي يمارسها موظفا كغيره من الموظفين في المهن الأخرى ، بل أسوء شأنا وحظا منهم في غالب الأحيان وهذا ما يجعل الكثير ممن يلتحقون بها وفي نيتهم البقاء فيها لفترة مؤقتة ، ليغادرها حالما يجدون مهنة أخرى ملائمة تؤمن لهم العيش الكريم ، وتجلب لهم المكانة والقدر الرفيع ، جاء هذا ليعكس مشاعرهم السلبية تجاه المكانة غير اللائقة التي يوليها المجتمع للمهنة ، ومن خلالها الوضعية غير المرضية للشخص الذي يمارسها . فيشعر حينئذ من يمارسها باليأس ويمارسها دون إخلاص ولا دافعية قوية كونه غير مقتنع وغير مؤمن بها .

(بن زروق،ع.2008،ص:190)

إذن فنفسية المعلم ترتبط بمكانته الإجتماعية إرتباطا وثيقا ، فكلما كانت هذه المكانة مرموقة في المجتمع ، كلما كانت نظرة المعلم لنفسه لائقة ، والعكس صحيح .

وقد بينت الكثير من الدراسات أن معلم المرحلة الأولى يوضع في مرتبة أقل من معلمي المراحل الأخرى ، لأن إعداده يكون دون مستوى الجامعة ، هذا إلى جانب الفكرة التقليدية التي تضع المدرسة الإبتدائية في مكانة أقل من المراحل الأخرى ، كما أشارت بعض الدراسات أن معلم المرحلة الأولى غالبا ما يأتي من بيئة إقتصادية وإجتماعية متدنية ، وذلك لقصر مدة الإعداد بالمقارنة مع خريجي الجامعات . (عبود،ع وآخرون.1994،ص:217)

أما في عصر المادة فقد أصبح العائد المادي لمهنة ما هو المقياس الوحيد لمدى أهمية ومكانة هذه المهنة في نظر المجتمع ، وأن المكانة الإجتماعية لشخص ما تعتمد على مجموعة من العوامل إحداها المالية ، فأصبحت نظرة المجتمع للمعلم تختلف عما يجب أن يكون عليه.

(عدس،ع.1995،ص:10)

وفي الأخير نقول أن وضعية المعلم الجزائري لا ترقى للمستوى المطلوب ، وأن مهنة التعليم في منظور المجتمع لا تلبي لصاحبها الحاجات الأولية ، وبالتالي تقلل من مكانته الإجتماعية كما نلاحظ أن في الوقت الحالي الكثير من النكت والنوادر الشعبية التي تحاك للمعلمين كوصفهم بالبخل وبعض المقولات الشائعة عن التعليم مثل "التعليم أوله فقر ، وآخره جنون."

4- الـــوضـــعـــية الإقـــتـــصـــادية للمعلم :

إذا كان الراتب الذي يتقاضاه صاحب مهنة معينة هو المعيار الوحيد لقيمة هذه المهنة ولما كان راتب المعلم أقل من راتب غيره من أصحاب المهن ، فقد أصبحت مهنة غير مرغوب فيها ، لأنها غير مجزية من الناحية المالية .

أما المدرسين في الجزائر وعلى إختلاف مستوياتهم ، فتتولى لجان خاصة بوزارة التربية الوطنية بمشاركة نقابة عمال التربية التابعة "للإتحاد العام للعمال الجزائريين" وممثلين عن الوظيف العمومي ، تحديد مرتباتهم . وغالبا ما تحدث صراعات حادة ونقاشات ماراتونية داخل هذه اللجان ، وكثيرا ما يضطر ممثلو النقابة إلى دعوة عمال القطاع التربوي للإضراب عن العمل لأيام عديدة متواصلة أحيانا ، ومتقطعة أحيانا أخرى ، للمطالبة بتحسين أوضاعهم المادية المتدنية .

وبالرغم من التحسن الذي طرأ على مرتبات المدرسين بصفة عامة ، في إطار "القانون الأساسي العام للعامل" الذي يصنف العامل بموجبه على أساس المؤهل العلمي ، والذي شرع في تطبيقه مع بداية شهر (جانفي2008) على كل فئات العمال التابعين للوظيف العمومي ، إلا أن المدرسين يرون بعد هذا التصنيف الجديد ، أن مرتباتهم لا تزال غير كافية لســـد حاجاتهم الأساسية وخاصة في ظل الأزمة الإقتصادية التي يشهدها العالم اليوم .

(بن زروق،ع.2008،ص:162)

والواقع أن مرتبات المعلمين ، بمقارنتها بأجور أصحاب المهن الأخرى تشكل أحد العوامل الهامة في عدم الإقبال على مهنة التدريس ، حيث نجد في كثير من الحالات أن المهن الأخرى تستقطب أفضل عناصر القوى العاملة بسبب إرتفاع أجورها ، وإنخفاض رواتب المعلمين . (نبيل،ع.1979،ص:107)

النتيجة هي أن مئات الألوف من المعلمين عاجزون على أن يدخروا شيئا للطوارئ أو لسنوات التقاعد ، وأن الكثير منهم يدبرون أمورهم بمشقة ، وبعضهم يعيشون في حاجة، وهذا الموقف ينفر الشبان الممتازين من هذه المهنة ، ويلقي بألوف المدرسين إلى حال من القلق والتوتر . (جيتس،أ وآخرون.1961،ص:192)

وفي دراسة قومية شملت 13 قطرا عربيا ، توصلت الدراسة إلى أن 19.5% من مجموع العينة إختاروا المهنة بدون رغبة ، و 47.3 % غير راضين عن مهنة التعليم وأن 40.3 % يفكرون في ترك المهنة إلى مهن أخرى .

وبالرجوع إلى الأسباب التي تدعو للتسرب من مهنة التعليم نجد :

- ضعف الرواتب .
- قلة فرص الترقية .
- غياب الحوافز والمكافآت .
- تدني نظرة المجتمع للمهنة .
- ثقل العبء الدراسي وإزدحام الفصول بعدد التلاميذ .
- عدم قدرة المهنة على تلبية الطموحات المستقبلية .
- العجز عن تحقيق أسباب الرضا والإرتياح النفسي .
- جمود الأنظمة الإدارية والفنية وعدم تطور المناهج .
- محدودية الإمكانيات والوسائل المعينة .
- ضآلة العلاقات الإجتماعية التي تتيحها المهنة . (عدس،ع.1995،ص:14)

وإذا أردنا الحديث عن فــئة المعلمين الجدد أو المتعاقدين فهم ينتظرون مدة طويلة ليتسلموا مرتباتهم وبدون أدنى شك أن ذلك له تأثير عميق على نفسيتهم ، إذ يبث فيهم الشعور بالملل والقلق ويضعف إيمانهم بالضمير المهني ويقلل إلتزامهم بالعمل ، فينعكس كل هذا على سخطهم وكرههم لوظائفهم وإداراتهم .

كما تجدر بنا الإشارة بصفة خاصة إلى المعلمين العاملين في المناطق المعزولة (الريفية) حيث أنهم بعيدون عن أسرهم وغير مرتاحين ، نظرا لصعوبة العمل في تلك المناطق النائية

وقلة المواصلات وإنعدام الأمن والظروف الصحية الجيدة ... وغير ذلك . لكن في الواقع يؤدون مهنة التدريس في هاته المناطق هروبا من البطالة لا غير.

(Claude,T.1993,P :118)

لهذا نجد المعلمين وبسبب قلة مداخيلهم المالية قبلوا لأنفسهم أن يبحثوا عن مصادر رزق جانبية ، خاصة إذا كانوا يعيلون أسرا ، والواقع يشهد على وجود معلمين يقدمون دروسا خصوصية وتجارا وسائقي سيارات أجرة ... وبعض المهن والحرف الأخرى ، يمتهنوها بعد ساعات العمل وفي العطل حتى يغطوا حاجياتهم ومستلزماتهم الضرورية .

خـــــاتمـــــة :

يعتبر الدور الذي يقوم به المعلم في الميدان دورا مميزا من مختلف جوانبه ، يشترط في من يمارسه أن يتحلى بمجموعة من الخصائص الجسمية والنفسية والخلقية والتربوية حتى تبرز كفاءته في إحداث الأثر المطلوب في عقول من يدرس لهم .

هذا المعلم الذي يتأثر أداؤه ببعض العوامل المحيطة به سواء الأكاديمية أو الإقتصادية أو الإجتماعية ، وهو الأمر الذي قد يمكنه من أن يتبوأ المكانة المرموقة بين أفراد مجتمعه و تلاميذه ومسوؤليه ؛ أو قد يحط من مقداره ، فيكون بائسا يائسا غير راض بمهنته، فيغدو عمله وإنتاجه دون المستوى المنشود .

وأخيرا تجري مواجهة حاسمة في المنظومة التربوية الجزائرية لأوضاع المعلم البيداغوجية والإقتصادية والإجتماعية والإشرافية ، إذ ينبغي أن تزداد رواتب المعلمين لكي تصبح منافسة للمهن الأخرى ولتغيرات سوق العمل ، ومن المستحسن أن ترتبط قرارات الراتب والترقيات بنظام فعال للتقويم بحيث يكافأ المعلم الممتاز ويشجع المتوسط وينمي الضعيف .

الفصل الخامس

منـــهجية البحث

I- المنهج المعتمد في الدراسة:

يرتكز كل بحث علمي على منهج يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى نتائج علمية دقيقة، وطبيعة موضوعنا تحتم علينا إستخدام المنهج الوصفي الذي يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها عن طريق جمع البيانات في صورة نوعية أو كمية رقمية ووصف الطرق المستخدمة ، كما يساعد قي تنظيم هذه البيانات ووصف النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة ومحددة للوصول إلى حقائق دقيقة عن الوضع القائم من أجل تحسينه.

ويعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج إستخداما في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، حيث يقوم هذا المنهج بوصف الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية بهدف فهم مضمونها وعلاقتها، أو قد يكون هدفه الأساسي تقويم وضع معين لأغراض عملية بشكل عام يمكن تعريف من المنهج بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على المعلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومات وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.(عبيدات،م وآخرون.1999، ص:42)

II- عينة الدراسة :

العينة هي عبارة عن مجموعة نسبية من مجتمع الدراسة الأصلي يتم إختيارها بطريقة معينة، وإجراء الدراسة عليها بالملاحظة والتحليل (طباجة،ي.2007 ، ص:160)

تتكون عينة البحث من مجموعة طلبة السنة الثالثة الذين يزاولون دراستهم بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم والمقدر عددهم الإجمالي بـــ: 204 طالبا – تقوم وزارة التربية الوطنية بتحديد عدد المناصب المفتوحة كل سنة على مستوى كل معهد - وهو مجموع الطلبة في المعاهد (06) المعنية بالدراسة لكن اكتفينا بـــ: 200 طالب فقط ، وذلك لتسهيل عملية التحليل الإحصائي .

أما عينة الأساتذة فقد شملت تقريبا كل هيئة التدريس العاملة في هاته المعاهد دون تمييز والذين بلغ عددهم الاجمالي 168 أستاذا ، في حين سحبنا عينة حددت بـــ: 150 أستاذ.

تم إختيار ست(06) معاهد، من بين (08) معاهد المتواجدة على مستوى الوطن وهي:

الجدول رقم (02): يبين توزيع عينة الأساتذة والطلبة حسب المعاهد

المعاهد	العدد
- معهد فاطمة الزهراء – بن عكنون	33 أستاذ / 34 طالب
معهد فضيل الورثلاني - ورقلة	23 أستاذ / 34 طالب
معهد عبد الحميد بن أشنهو - وهران	28 أستاذ / 34 طالب
معهد إبن رشد - تيارت	19 أستاذ / 30 طالب
معهد أحمد مدغري - سعيدة	28 أستاذ / 34 طالب
معهد إبن زهرة الغالي - مستغانم	25 أستاذ / 34 طالب

تبنى الباحث في هذه الدراسة العينة الفرضية (القصدية) التي تعرف بإعتماد الباحث لإختيار هذه العينة إختيارا حرا ، على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة أو البحث فالباحث يقدر حاجته إلى المعلومات، ويختار العينة بما تحقق له غرضه على هذا الأساس. (طباجة،ي. 2007 ، ص:170).

هذا الأسلوب تبينت صلاحيته في البحوث التي يستطيع الباحث فيها حصر المجتمع الأصلي، كما هو الحال في هذه الدراسة، فكانت عينة الباحث قصدية لما لها من المزايا كتجانس المجتمع البحثي من حيث الموقع المكاني والزماني خاصة أن الأساتذة والطلبة عايشوا وتعاملوا مع برنامج التكوين المراد تقويمه لمدة ثلاث (03) سنوات متتالية.

الجدول رقم (03): يبين توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس.

الجنس / المعهد	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
بن عكنون	08	24.24	25	75.75	33	% 100
وهران	12	42.85	16	57.14	28	% 100
تيارت	15	78.94	04	21.05	19	% 100
ورقلة	19	82.60	04	17.39	23	% 100
سعيدة	15	53.57	13	46.42	28	% 100
مستغانم	20	80	05	20	25	% 100

يتضح من الجدول أن عينة الدراسة من الأساتذة تغلب عليها نسبة الذكور في معظم المعاهد التي تم فيها تطبيق الإستبيان حيث فاقت 50 % في كل من : مستغانم وسعيدة و ورقلة وتيارت ، ماعدا معهد بن عكنون الذي سجلنا به نسبة 75.75% من الإناث ؛ كذلك هو الأمر في معهد وهران حيث بلغت نسبة الإناث 57.14 % .

وبصفة عامة نلحظ أن نسبة الأساتذة الذكور هي الأعلى من بين هيئة التدريس العاملة في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم .

الجدول رقم (04): يبين توزيع عينة الأساتذة حسب التخصص .

المادة المدرسة	عدد الأساتذة	%
أدب عربي	30	%20
رياضيات	18	%12
تكنولوجيا	18	%12
علوم طبيعية	18	%12
لغات أجنبية	18	%12
موسيقى	6	%4
إجتماعيات	30	%20
علم النفس	12	%8
المجموع	150	%100

يظهر من معطيات الجدول أن هناك تنوع في عينة الدراسة ونوع الاختصاصات التي تدرس في المعاهد، حيث بلغت أكبر نسبة للأساتذة الذين يدرسون الأدب العربي والاجتماعيات بـــ : 20% وتليها المواد التقنية (رياضيات-علوم ط-تكنولوجيا) بـــ : 18%، أما أصغر نسبة فقد بلغت 4% بالنسبة للموسيقى.

إن التنوع في عينة الدراسة من حيث المواد يساعدنا في التعرف على واقع ومضمون البرنامج المطبق في هاته المعاهد من خلال أراء الأساتذة القائمين على تدريس مقراراته المختلفة.

الجدول رقم (05): يبين توزيع عينة الأساتذة حسب الدرجة العلمية.

المؤهل العلمي	العدد	%
ليسانس	143	%95.33
ماجستير	07	%4.66
دكتوراه	00	%00
المجموع	150	%100

يظهر لنا من إحصائيات الجدول أن أغلب أساتذة معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم هم متحصلين على شهادات جامعية (ليسانس) في مختلف التخصصات العلمية والتقنية أو الأدبية، لكن هناك نسبة قليلة قدرة بـــ: 4.66% أتيحت لهم فرصة زيادة تحصيلهم ورفع مستواهم العلمي، فمنهم من هو طالب في درجة الماجستير ومنهم من هو أستاذ في الجامعة ومتعاقد مع معهد تكوين المعلمين لتدريس تخصصه.

الجدول رقم (06): يبين توزيع عينة الطلبة حسب الجنس.

الجنس / المعهد	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
بن عكنون	07	20.58	27	79.41	34	100
وهران	05	14.70	29	85.29	34	100
تيارت	03	10	27	90	30	100
ورقلة	03	8.82	31	91.17	34	100
سعيدة	06	17.64	28	82.35	34	100
مستغانم	05	14.70	29	85.29	34	100

يتبين من الاحصائيات الواردة من الجدول أن عينة الطلبة قد شملت كلا الجنسين ممن يدرسون في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم وهم على أهبة التخرج، هذا ما يساعدنا على أخذ آرائهم حول برنامج التكوين الذي خضعوا له لمدة 3 سنوات متتالية لأجل الحصول على شهادة معلم المدرسة الإبتدائية، فهم الفئة الأقرب إلى البرنامج غير أن الملاحظ للجدول يرى أن نسبة الإناث هي الغالبية حيث تراوحت بين 79.41 % 91.17 % وهو ما يعني إقبال فئة الإناث على مهنة التعليم أكثر منه لدى الذكور.

الجدول رقم (07): يبين توزيع عينة الطلبة حسب التخصص في الثانوية.

التخصص	العدد	%
علمي	62	%31
أدبي	138	%69
المجموع	200	%100

من الجدول تلاحظ أن أغلبية الطلبة المتواجدون في المعهد هم طلبة حاصلون على شهادة البكالوريا في شعب الأدبية حيث قدرت نسبتهم 69% وهي نسبة عالية جدا، وهذا دليل على معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم تستقبل طلبة الشعب الأدبية أكثر من الشعب العلمية الذين قدرت نسبة تواجدهم بالمعاهد ب 31% فقط.

الجدول رقم (08) : يبين توزيع عينة الطلبة حسب معدل القبول في المعهد.

معدل القبول	العدد	%
مقبول	50	%25
جيد	126	%63.8
جيد جدا	24	%12
ممتاز	00	%00
المجموع	200	% 100

حسب معطيات الجدول فإن أغلب الطلبة الذين شملتهم عينة الدراسة قد تحصلوا على شهادة البكالوريا بمعدل "جيد" ويمثلون نسبة 63% **أي أن** الغالبية منهم بتوفر فيهم شرط معدل القبول بمعاهد تكوين المعلمين والمحدد بـــ : 20/11 أو يفوقه، أما الذين يصنفون في درجة المقبولين فقد بلغت نسبتهم 25% ، في حين نجد عدد المتفوقون بدرجة "جيد جدا" قلة قليلة قدرت نسبتهم بـــ : 12%.

III - **أدوات جمع البيانات** :

1- **الإستبيان** :

الهدف من الدراسة الميدانية هو معرفة واقع برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية، ولذلك تم تصميم استبيانين – واحد موجه لأساتذة المعاهد المنتشرة عبر التراب الوطني والآخر موجه للطلبة ، ويبقى إعداد الإستبيان من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث، لأنه الأساس الذي يضمن صحة النتائج التي يتم التوصل إليها إذا ما توفرت الدقة في تحضير الأسئلة وتفريغ ما جاء من بيانات ومعالجتها.

قام الباحث ببناء الإستبيانين حيث تملأ الأسئلة التي تؤدي إلى الإجابة على فرضيات الدراسة كما عمد الباحث إلى إختيار أسهل المفردات وأكثرها شيوعا بين الأساتذة والطلبة كي لا تكون هناك صعوبة في فهمها ، وقد تم اللجوء إلى ثلاثة أنواع من الأسئلة:

1- الأسئلة المفتوحة التي تعطي للأساتذة والطلبة الحرية الكاملة ليعبروا عن آرائهم في الموضوع المقترح.

2- الأسئلة المغلقة وقد تم تحديد إحتمالات الإجابة في عدة أشكال هي:

* نعم /لا
* جيد / متوسط/ غير كافي
* وظيفي/ مكثف/ صعب
* مقبول / جيد/ جيد جدا/ ممتاز
* كبيرة/ متوسطة/ قليلة/ نادرة
* عالية جدا/ عالية/ متوسطة/ متدنية/ متدنية جدا
* دائما/ أحيانا/ نادرا/ لم تستخدم
* بدرجة كبيرة/ بدرجة متوسطة/ بدرجة قليلة
* أسئلة الاختيار من متعدد

قسم الإستبيان إلى خمسة محاور حسب مقتضيات الدراسة وتتفرع عن كل محور مجموعة من الأسئلة (30 سؤال بالنسبة للأساتذة) و (28 سؤال بالنسبة للطلبة) مرتبة حول المحاور ومرقمة من (1إلى30) ومن (1إلى 28) وفي مايلي توضيح لمحاور الإستبيان.

أ) إستبيان الأساتذة:

- **المحور الأول**: يهدف إلى تحديد اسم المعهد الذي يدرس فيه هذا الأستاذ وكما يهدف إلى معرفة التخصص الذي يدرسه حاليا في المعهد وكذا درجته العلمية، حيث تحاول عبارات هذا المحور (1-4) جمع بعض المعلومات الشخصية للأستاذ .

المحور الثاني: يهدف إلى رصد آراء الأساتذة حول فاعلية البرنامج في عملية التكوين، تحاول عباراته (5-12) إختيار الفرضية الأولى للبحث.

المحور الثالث: يهدف إلى الكشف عن مدى التوازن بين مستويات التكوين (الثقافي، الأكاديمي، المهني) حسب تقديرات الأساتذة تختبر عباراته (13-17) الفرضية الثانية.

المحور الرابع: يهدف إلى تحديد وجهة نظر الأساتذة حول مدى قدرة التدريب الميداني على تنمية المهارات التدريبية اللازمة لممارسة المهنة تحاول العبارات (18-23) إختبار الفرضية الثالثة.

المحور الخامس: يهدف إلى معرفة أهم أساليب التقويم المطبقة من طرف الأساتذة، وتعتبر العبارات (24-26) مدعمة للإجابة عن الفرضية الرابعة والتي تخص مدى الرضا على أساليب التقويم المطبقة في المعهد والاجابة عن هذه الفرضية يتم إستنتاجه من خلال آراء الطلبة لأن التقويم يقع عليهم مع إضافة الأسئلة (27-30) لرصد الصعوبات والنقائص والإقتراحات حول برنامج التكوين.

ب) إستبيان الطلبة:

- **المحور الأول**: يهدف إلى تحصيل بعض البيانـــات الشخصية عن الطالـــب مثل الجنس- السن- التخصص في الثانوي ومعدل القبول في المعهد، والعبارات المخصصة لذلك (1-4)

- **المحور الثاني**: يحاول الإجابة عن فرضية الأولى من خلال العبارات (5-8)

- **المحور الثالث**: يحاول الاجابة عن الفرضية الثانية من خلال العبارات (9-12)

- **المحور الرابع**: يحاول الإجابة عن فرضية الثالثة من خلال العبارات (13-21)

- **المحور الخامس**: يحاول الإجابة عن فرضية الرابع من خلال العبارات (22-26)

لتبقى العبارات (27-28) من الاستبيان الموجه للطلبة أسئلة مفتوحة حول الصعوبات والنقائص الموجودة في برنامج التكوين.

كما نشير هنا إلى أننا إعتمدنا إجابات الأساتذة في الدرجة الأولى عند مستوى كل المحاور ماعدا المحور الرابع والذي يخص مدى رضا الطلبة على أساليب التقويم الطبقة في المعهد حيث كانت الأولوية لإجابات الطلبة ، كما تعمدنا طرح بعض الأسئلة سواء بنفس الصياغة أو بصيغة مشابهة لها على كلا العينتين لكي لنتأكد من صحة الإجابة الواردة ، وهذه الأسئلة هي كالآتي :

- السؤال رقم 6 في إستبيان الأساتذة يقابله السؤال رقم 6 في إستبيان الطلبة.
- السؤال رقم 14 في إستبيان الأساتذة يقابله السؤال رقم 9 في إستبيان الطلبة.
- السؤال رقم 17 في إستبيان الأساتذة يقابله السؤال رقم 13 في إستبيان الطلبة.
- السؤال رقم 18 في إستبيان الأساتذة يقابله السؤال رقم 14 في إستبيان الطلبة.

- السؤال رقم 20 في إستبيان الأساتذة يقابله السؤال رقم 20 في إستبيان الطلبة.
- السؤال رقم 23 في إستبيان الأساتذة يقابله السؤال رقم 21 في إستبيان الطلبة.
- السؤال رقم 24 في إستبيان الأساتذة يقابله السؤال رقم 22 في إستبيان الطلبة.

1-1- المرحلة التي مر بها بناء أسئلة الاستبيان:

بعد قراءات متعددة لدراسات مشابهة لموضوع الدراسة، تكونت لدى الباحث نظرة واسعة ساعدته على بناء الإستبيانين مع مراعاة أن تكون الأسئلة المطروحة لها علاقة بإشكالية البحث وتجيب على فرضياته .

أ) صدق الإستبيان:

قام الباحث بضبط أسئلة الإستبيانين في صورتهما الأولى ليتم عرضهما بعد ذلك على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية *، الذين لهم خبرة ودراية بهذه الموضوع، من أجل التحقق من صلاحية فقرات الأسئلة ومدى موافقتها لإشكالية البحث ومطابقتها لفروض الدراسة وكذا من حيث شمولها وصياغتها ، وبعد أن أبدى كل محكم رأيه في أسئلة الإستبيانين، تم تصحيح بعض الأسئلة مثل: (هل كان معدل قبولك في المعهد؟) أصبحت (كيف كان معدل قبولك في المعهد؟) وعبارة (هل تجد التكوين النظري في العهد؟) أصبحت (كيف تجد التكوين النظري في المعهد؟) وكذا تصحيح السؤال رقم 26 في الصورة الأولية للإستبيان الخاص بالطلبة حيث كان (ما مدى درجة رضاك عن إجراءات التقويمية من حيث العدل بين الطلاب والشمولية لمحتوى المواد التي تدرسها في المعهد؟) إلى (ما مدى درجة رضاك عن الإجراءات التقويمية من حيث الموضوعية والشمولية لمحتوى المواد التي تدرسها في المعهد؟)

---

* **1- بحري نبيل ، أستاذ بمعهد علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الجزائر.**

2- أمالي محمد، أستاذ بمعهد علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الجزائر.

3- لحرش محمد، أستاذ بمعهد علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الجزائر.

4- بن زروق العياشي ، أستاذ بمعهد علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الجزائر.

5 – بوعمامة .....، أستاذ بمعهد علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الجزائر.

كما تم إضافة السؤال رقم 25 في الإستبيان النهائي للطلبة (هل يقدم الأساتذة الإجابة النموذجية للإمتحان؟) كما تم إضافة السؤال رقم 2 في إستبيان الأساتذة والذي يخص الجنس ، وفي المقابل تم حذف السؤال رقم 3 من الصورة الأولية للإستبيان الأساتذة والذي يختص بالتخصص الأصلي لكل أستاذ ، وهذا بناءا على توجيهات الأساتذة المحكمين.

ب) ثبات الإستبيان:

بالنظر إلى إتساع الدراسة حتى وإن إكتفينا بدراسة بعض جوانبها وكثرة أسئلة الإستبيان وتنوعها، حيث تعذر علينا قياس ثبات كل بنود الإستمارتين ؛ إرتئينا القيام بدراسة إستطلاعية شملت 21 أستاذا و28 طالبا لنطبق عليهم الإستبيانات في صورتها الأولية، وقد أفادتنا هذه الدراسة التجريبية في تعديل عدد من الأسئلة وترتيبها وإعادة صياغة مضامينها بما يتلاءم والفرضيات التي تم تحديدها في البحث.

وإثر هذه الدراسة الاستطلاعية تم حذف السؤالين رقم 29 و11 من إستبيان الطلبة وحذف السؤال رقم 26 من إستبيان الأستاذة وكان سبب حذف هاته الأسئلة هو عدم تجاوب المبحوثين مع تلك الأسئلة.

2- المقابلة:

تعد المقابلة من الأدوات التي يعتمد عليها الباحث في ضبط مجموعة من المتغيرات، عندما يريد أن يتأكد من أسئلة إستمارتة، وتحقيق بعض الأهداف المعينة، ولهذا قام الباحث بمقابلة مجموعة من الأساتذة بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم ببن عكنون البالغ عددهم 23 وكذا مقابلة مع طلبة السنة الثالثة والبالغ عددهم 34 طالبا من أجل تسجيل مجموعة من الملاحظات والآراء والاهتمامات حول برنامج تكوين المعلمين.

فإستعمال "المقابلة الجماعية التي تساعد على توفير الوقت والجهد والنفقات بالإضافة إلى الحصول على كم كبير من البيانات والمعلومات الأكثر فائدة، وذلك لأن إجتماع مجموعة من الأفراد المؤهلين بالخبرات والخلفيات المشتركة والمختلفة لدراسة

مشكلة معينة وتقويمها وإقتراح حلول لها، يساعدهم على تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر المتنوعة" (صابر،ف،ع، و خفاجة، م،ع.2002،ص: 162)

VI- تطبيق الإستبيان :

بعد ضبط كل فقرات الاستبيان توجه الباحث إلى المعاهد التي شملتها الدراسة، وتم إختيار أقسام السنة الثالثة في كل معهد، وكانت هنا العينة قصدية لأنهم طلبة على أبواب التخرج بعد أن أوشكوا على إتمام كل متطلبات البرنامج المراد تقويمه.

أما الأساتذة فقد شملتهم الدراسة جميعا وبطريقة عشوائية ودون تمييز.

ليقوم الباحث بعد ذلك بتوزيع الإستبيانات على الطلبة في كل معهد شخصيا، أما إستبيانات الأساتذة فقد قام نظراء المعهد بتوزيعها جميعا، بأمر من المدراء، ماعدا معهد واحد حيث قام الباحث بالتوزيع والجمع شخصيا.

V- تحليل البيانات :

تعتبر أدوات عرض البيانات المتحصل عليها عن طريق الإستبيان هي الوسيلة الهامة التي يتوصل بها الباحث لتحليل وتفسير مختلف الحقائق والمعلومات التي يجمعها من الميدان والجداول الإحصائية من أهم الأدوات لعرض البيانات، وتوضيح مدلولاتها، والبرهنة على الترابط بين المتغيرات الأساسية المستخدمة في البحث وتبيان العلاقات السببية فيما بينها.

أما فيما يخص أدوات التحليل فقد إعتمدنا على التحليل الكمي والكيفي، كما دعمنا تحليلنا بأقوال بعض الأساتذة والطلبة التي رصدت من خلال الأسئلة المفتوحة، وإستعملنا تقنية إحصائية هي : **حساب النسب المئوية** للتوزيعات التكرارية لكل أسئلة الاستبيان.

الفصل السادس

عرض النتائج ومناقشتها

I - عرض ومناقشة النتائج:

الجدول رقم (09): يبين أراء الأساتذة حول مدى مناسبة برنامج التكوين لطبيعة المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم.

	ك	%
نعم	98	%65.33
لا	52	%34.66
المجموع	150	% 100

يتبين من الجدول أن أغلبية الأساتذة تؤكد مناسبة برنامج التكوين لطبيعة المرحلة التعليمية التي يعد من أجلها هذا المعلم وذلك بنسبة 65.33% ثم تأتي نسبة معتبرة من الأساتذة والمقدرة بـــ: 34.66% ترى أن البرنامج لا يتناسب طبيعة المرحلة التي يعدلها المعلم.

الجدول (10): يبين آراء الأساتذة حول مدى التناسب يبين أهداف برنامج التكوين مع مناهج المدرسة الإبتدائية الجديدة.

	ك	%
نعم	42	%28
لا	108	%72
المجموع	150	%100

يتضح لنا من معطيات الجدول أن نسبة 72% من الأساتذة وهي الأغلبية تنفى وجود تناسب بين أهداف برنامج التكوين مع مناهج المدرسة الابتدائية الجديدة، والسبب في ذلك حسب آراء مختلف الأساتذة يرجع إلى الإختلاف في المحتويات وحتى المنطلقات إذ لا يوجد توافق ولا تنسيق بين ما يقدم في المعاهد وما يقدم في المدارس الإبتدائية ؛ ولتأكيد تصريحات الأساتذة قمنا بطرح سؤال بنفس الصيغة تقريبا على الطلبة .

الجدول (11): يبين آراء الطلبة حول وجود علاقة بين المواد الدراسية النظرية والواقع التطبيقي.

	ك	%
نعم	27	%13.5
لا	173	%86.5
المجموع	200	%100

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية الطلبة الذين قدرت نسبتهم بـــ : 86.5% لم يجدوا علاقة أو ترابط بين ما يدرسونه في المعهد من مواد دراسية نظرية وما يوجد في واقع المدرسة الإبتدائية وما تعتمده من مقرارات دراسية، فهناك إختلاف تام بين محتوى المواد المقدمة في معاهد التكوين، و مقرارات المرحلة التي يمن أجلها يتم إعداد هؤلاء المعلمين، ماعدا بعض المواد مثل: اللغة العربية (النحو والصرف) أو علوم التربية وعلم النفس.
بينما رأت بقية العينة والمقدرة نسبتهم بـــ: 13.5% أن هناك علاقة بين المواد الدراسية النظرية المعتمدة في المعاهد والواقع التطبيقي أي المرحلة الإبتدائية التي من أجلها يتم تكوين هؤلاء الطلبة.

الجدول (12): يبين آراء الأساتذة حول مدى شمولية مقرارات البرنامج لجوانب تكوين المعلم الأكاديمية والثقافية والتربوية.

	الأكاديمية		الثقافية		التربوية		المجموع	%
	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	65	%43.33	47	%31.33	38	%25.33	150	%100
لا	33	%22	42	%28	75	%50	150	%100

حسب إحصائيات الجدول فإننا نجد هناك تباين في آراء الأساتذة حول شمولية مقرارات البرنامج لجوانب تكوين المعلم فأكبر نسبة من الأساتذة ترى أن مقرارات البرنامج لا تشمل الجانب التربوي والتي قدرت بـــ: 50%، كما يوافقون على شمولية البرنامج للجانب الأكاديمي في تكوين المعلم بنسبة 43.33%، أما الجانب الثقافي فهو يتوسط الجانبين

من حيث شمول المقرارات له ، ويعود هذا التقدير المتوسط إلى الاهتمام بالجانب النظري والمعرفي للطالب/المعلم وغياب الجانب التربوي رغم أهميته.

الجدول (13): يبين أراء الأساتذة حول كفاية مدة التكوين لتخريج معلمين ذوي كفاءة عالية

	ك	%
نعم	129	**%86**
لا	21	**%14**
المجموع	150	**%100**

من خلال الجدول يتبين أن أغلبية الأساتذة يرون أن مدة تكوين المعلمين (3 سنوات) كافية لتحقيق الهدف وهو تخريج معلمين ذوي كفاءة عالية ويتمثلون في نسبة 86**%**، بينما نسبة 14**%** ترى أن المدة غير كافية، ويقترحون زيادتها إلى 4 أو 5 سنوات .

الجدول رقم (14): يبين آراء الأساتذة حول التكوين النظري في المعهد.

	ك	%
جيد	15	%10
متوسط	87	%58
غير كافي	48	%32
المجموع	150	%100

يتضح من الجدول أن نسبة 58% من الأساتذة ترى أن التكوين النظري في المعهد متوسط ويرجع الأساتذة هذا إلى ما يلي:

- أن البرنامج لا يساير في بعض مضامينه الإصلاحات الجديدة.
- أن البرنامج غير ملم بكل جوانب التكوين.
- أنه في حاجة إلى تعديلات.
- أن الأستاذ كثير ما يلجأ إلى التعليم بدل التكوين.

بينما نسبة 32% تقييم التكوين النظري بأنه غير كافي، ويفسر الأساتذة هذا بنقص الجانب التربوي (مفهوما وتطبيقا) في مضامين البرنامج ، أما وصف التكوين النظري بالجيد فقد جاءت نسبتها ضئيلة قدرت ب: 10% من الأساتذة الذين رأوا بذلك ؛ ولتأكيد إجابات الأساتذة طرحنا نفس السؤال على الطلبة .

الجدول رقم (15): يبين آراء الطلبة حول التكوين النظري في المعهد.

	ك	%
جيد	03	%1.5
متوسط	64	%32
غير كافي	133	%66.5
المجموع	200	%100

حسب معطيات الجدول تتضح عدم كفاية التكوين النظري في المعهد، ذلك حسب ما عبرت عنه نسبة 66.5% من طلبة المعاهد، بينما رأى 32% منهم أن تكون النظري متوسط في مجمله، أما نسبة 15% من الطلبة الذين ذكروا أن التكوين النظري جيد وهي نسبة ضئيلة جدا.

الجدول رقم (16): تبين نظرة الأساتذة للبرنامج المعتمد حاليا.

	ك	%
وظيفي	33	%22
مكثف	97	%64
صعب	21	%14
المجموع	150	%100

حسب الجدول يبين أن نسبة 64% من الأساتذة ترى أن البرنامج الحالي مكثف، وتبريرهم لذلك:

- كثافة الحجم الساعي مقارنة مع المحتوى.
- كثرة المواد الدراسية.
- التباين في المستوى الطلبة.

- إنقطاع التكوين بسبب تربصات المدراء و المفتشين في المعهد.

بينما نسبة 22% من الأساتذة ترى أن البرنامج وظيفي، لأنه يحتوى معلومات جيدة ويمكن للطالب المعلم وتوظيفه في الميدان، أما نسبة 14% ترى أن البرنامج صعب وهم يرجعون ذلك إلى ضعف مستوى الطلبة أو عدم مناسبة البرنامج لما جاء في الإصلاحات الجديدة.

الجدول رقم (17): يبين مدى إستفادة الطلبة من المواد الدراسية التي تضمنها برنامج التكوين.

درجة الاستفادة / المواد	كبير	%	متوسط	%	قليلة	%	نادرة	%	المجموع	%
لغة عربية	32	%16	37	%48.5	49	%24.5	22	%11	200	100
ت.إسلامية	54	%27	89	%44.5	37	%18.5	20	%10	200	100
رياضيات	14	%7	52	%26	91	%45.5	43	%21.5	200	100
فيزياء	22	%11	27	%13.5	88	%44	63	%31.5	200	100
كيمياء	18	%9	20	%10	93	%46.5	69	%34.5	200	100
علوم طبيعية	21	%10.5	35	%17.5	86	%43	58	%29	200	100
فرنسية	12	%6	41	%20.5	103	%51.5	44	%22	200	100
إنجليزية	11	%5.5	29	%14.5	88	%44	72	%36	200	100
تاريخ	14	%7	99	%42.5	48	%24	39	%19.5	200	100
جغرافيا	14	%7	101	%50.5	46	%23	39	%19.5	200	100
ت.مدنية	08	%9	84	%47	46	%28	22	%16	200	100
ت.فنية	03	%4.5	74	%43.5	83	%46	10	%6	200	100
ت.بدنية	07	%7.5	55	%32.5	47	%26.5	61	%33.5	200	100
موسيقى	16	%8	52	%26	58	%29	74	%37	200	100
علم النفس	111	%55.5	43	%21.5	31	%15.5	15	%7.5	200	100
علوم التربية	124	%62	39	%19.5	25	%12.5	12	%6	200	100
التشريع المدرسي	99	%49.5	61	%30.5	29	%14.5	11	%5.5	200	100
منهجية البحث	26	%18	89	%49	38	%21.5	19	%11.5	200	100
إعلام آلي	07	%3.5	29	%14.5	99	%49.5	65	%32.5	200	100
مسرح	-	-	-	-	02	%2.94	66	97.05 %	68	100
التدريب الميداني	68	%34	94	%47	28	%14	10	%5	200	100

يتبين من خلال الجدول أن مدى الاستفادة من المواد الدراسية التي تضمنها برنامج التكوين قد توزع على ثلاث مستويات: الاستفادة بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة قليلة. إذ نجد إستفادة الطلبة من المواد الأدبية متوسطة كاللغة العربية بنسبة 48.5% التربية الاسلامية بنسبة 44.5% التاريخ بنسبة 49.5% الجغرافيا بنسبة 50.5% أما التربية المدنية بـــ: 47% بالاضافة إلى منهجية البحث والتدريب الميداني.

بينما كانت إستفادتهم من المواد العلمية واللغات الأجنبية قليلة حيث جاءت بنسبة 45.5% لتعبر عن الاستفادة بدرجة قليلة من مادة الرياضيات ، والفيزياء بنسبة 44%، والكيمياء

بنسبة 46.5% والعلوم الطبيعية بـــ: 43% في حين نرى أن الطلبة إستفادوا بدرجة قليلة من مادة الفرنسية والتي قدرت نسبتها بـــ:51.5% واللغة الانجليزية بنسبة 44%.

أما المواد التي حضيت بدرجة كبيرة من الإستفادة فهي المواد التربوية حيث سجلت علوم التربية أعلى نسبة من الاستفادة عند أغلب الطلبة والمقدرة نسبتهم ب: 62% وتأتي مادة علم النفس في الدرجة الثانية بإستفادة قدرت نسبتها بـــ: 55.5% ، أما التشريع المدرسي فقد صرح الطلبة بأنهم استفادوا منه بدرجة كبيرة تمثلهم بنسبة 49.5%.

أما المواد الدراسية التي كانت إستفادة الطلبة منها نادرة فهي التربية البدنية بنسبة 33.5% والموسيقى بنسبة 37%.

ملاحظة: مادة المسرح تدرس بمعهدي مستغانم و ورقلة فقط ، كما سجلنا من خلال تحليل بيانات هذا السؤال أن طلبة معهد تيارت لم يدرسوا المواد التالية طيلة مدة التكوين (تربية مدنية ، تربية فنية ، تربية بدنية ، منهجية البحث).

الجدول رقم (18): يبين آراء الأساتذة حول ضرورة المواد التربوية التي تضمنها البرنامج

المواد	علم النفس العام		علوم التربية		تشريع مدرسي		المجموع	%
	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	150	%100	150	%100	150	100	150	%100
لا	-	-	-	-	-	-	-	%00

يظهر من خلال الجدول أن كل الأساتذة وبنسبة 100% يرون أن كل من علم النفس العام وعلوم التربية والتشريع المدرسي هي مواد دراسية ضرورية في البرنامج وذات أهمية بالنسبة للطلاب ، لأنها تزودهم بالمعارف حول الجوانب النفسية والنمائية للمتعلم وتمكنه من الإطلاع على النظريات التربوية الرائدة في الميدان وكذا طرائق التدريس الحديثة، بالإضافة إلى تمكين الطلاب/المعلمين من معرفة حقوقهم وواجباتهم المهنية مستقبلا.

الجدول رقم (19): يبين رأي الأساتذة في مدى مرونة مقرارات البرنامج وقابليتها للتعديل عند الحاجة .

	ك	%
نعم	147	%98
لا	03	%2
المجموع	150	%100

إن الملاحظ جليا من خلال الجدول أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة وبنسبتهم 98% يجدون مقرارات البرنامج مرنة تسمح بإدخال التعديلات في أي وقت هذا لأنهم مسؤولون عن تدريس هاته المقرارات ولهم دراية بها أكثر من أي شخص آخر، في حين نجد نسبة ضئيلة جدا والمقدرة بـــ: 2% ترى أن مقرارات البرنامج جامدة ولا تسمح بإدخال التعديلات، وهم أساتذة مادة التكنولوجيا على وجه الخصوص.

الجدول رقم (20): يبين أراء الأساتذة حول ضرورة المواد التي تضمنها البرنامج.

	ك	%
نعم	54	%36
لا	96	%64
المجموع	150	%100

يتضح من الجدول أن أكبر نسبة من أساتذة معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم والمقدرة بـــ: 64% نجد أن المواد الدراسية التي تضمنها البرنامج غير ضرورية في مجملها، في حين تبقى نسبة معتبرة قدرت بـــ: 36% ترى أن كل المواد الدراسية ضرورية في هذا البرنامج.

الجدول رقم (21): يبين آراء الطلبة حول المواد الدراسية التي يجدون فيها صعوبة.

المواد	ك	%
رياضيات	135	%20.23
فيزياء	131	%19.64
كيمياء	101	%15.14
فرنسية	127	%19.04
إنجليزية	108	%16.19
لا يوجد	65	%9.74
المجموع	667	%100

من خلال معطيات الجدول نلاحظ تضخم في تكرارات المواد التي يجد فيها الطلبة صعوبة وهو ما رفع مجموع العينة إلى 667 خاصة في الرياضيات، الفيزياء والفرنسية حيث نجد أعلى نسبة وهي 20.23% من الطلبة يجدون صعوبة في الرياضيات و 19.64% لديهم صعوبة في مادة الفيزياء، وهذا راجع لكون هؤلاء الطلبة هم الحاصلين على شهادة البكالوريا في الشعب الأدبية وأن المحتوى المقدم في المعهد مماثل لبرنامج السنة ثالثة ثانوي علمي، كما صرحوا بأن محتوى هاته المواد المقدمة في المعهد غير متوافقة مع محتوى برنامج المرحلة الإبتدائية خاصة الفيزياء، مما أفقدهم الإهتمام بها، أما الطلبة الذين يجدون صعوبة في اللغات الأجنبية، سواء اللغة الفرنسية والذين قدرت نسبتهم بـــ: 19.04% أو الإنجليزية بـــ: 16.19% فقد صرحوا بأنهم لا يمتلكون المكتسبات المعرفية فيها كما أرجعوها إلى نقص الساعات المخصصة لهذه المواد.

بينما نجد نسبة ضئيلة من الطلبة لا يجدون صعوبة في أي مادة والذين تمثلهم نسبة 9.74% وهذا لأن محتويات المواد الدراسية المقدمة من خلال برنامج التكوين هي دروس مكررة تم تناولها إما في مرحلة الثانوي أو المتوسط.

الجدول رقم (22): يبين مقترحات الأساتذة حول المواد الدراسية الواجب إضافتها في البرنامج .

المواد	ك	%
تربية خاصة	6	%4
علم النفس التربوي	6	%4
تعليمية المواد	52	%34.33
التقويم	09	%6
هياكل التربية	6	%4
علم الأحياء	18	%12
جيولوجيا	18	%12
اللغات الأجنبية	4	%2.66
منهجية التوثيق	1	%0.66
بدون تعليق	24	%16
المجموع	150	%100

يتضح من الجدول أن إقتراحات الأساتذة جاءت متعددة، تهدف في مجملها إلى تحسين محتوى البرنامج المسطر ومن أمثلة ذلك:

- التركيز على تعليمية المواد نظرا لأهميتها بالنسبة للطلبة/المعلمين في مستقبلهم المهني، وهذا بتأكيد نسبة كبيرة من الأساتذة تقدر ب: 34.66%.

- كما يقترحون توظيف التربية الخاصة في البرنامج وكذا تفعيل علم النفس التربوي وهياكل التربية ومنهجية البحث آراء الأساتذة والذي حدد بنسبة 4% .

- بينما يؤكد أساتذة العلوم الطبيعية على ضرورة إدخال مواد جديدة ومفيدة للطلاب كعلم الأحياء والجيولوجيا والتي تمثلهم نسبة 12%.

- ثم تأتي نسبة تتراوح بين 0.66% و 2.66% من الأساتذة ترى تكثيف اللغات الأجنبية وإدماج مقرر يهتم بالتوثيق.

الجدول رقم (23): يبين آراء الطلبة حول المواد التي يقترحون حذفها.

المواد	ك	%
إنجليزية	131	%20.79
فيزياء	125	%19.84
مسرح	49	%7.77
ت.بدنية	63	%10
كيمياء	123	%19.52
تاريخ وجغرافيا	77	%12.22
بدون إجابة	62	%9.84
المجموع	630	%100

من خلال الجدول يتضح أن نسبة كبيرة من الطلبة قدرت بـــ: 20.79% يريدون حذف مادة الانجليزية من برنامج التكوين، هذا مع تسجيل قناعة عند أغلبهم أنها مادة لا يحتاجها معلم المرحلة الابتدائية.

بينما رأى نسبة أخرى قدرت بـــ: 19.84% أنه يجب حذف مادة الفيزياء أو تعديلها لأن محتواها فيه تكرار مما يزرع الملل في نفوس الطلبة.

أما مادة التربية البدنية فقد رأت نسبة من الطلبة قدرت بـــ: 10% أنه يجب حذفها لأنها مادة تملأ الجدول الزمني الأسبوعي مع قلة ممارستها، كذلك هو الأمر مع مادة المسرح والتي قدرت نسبة الطلبة الراغبين في حذفها بـــ: 7.77%.

ملاحظة: مادة المسرح تدرس بمعهدي مستغانم و ورقلة فقط ، أما باقي المعاهد فهي محذوفة.

الجدول رقم (24):يبين آراء الطلبة حول المواد التي ساعاتها أكثر مما يجب.

المواد	ك	%
لغة عربية	64	%32
رياضيات	31	%15.5
تاريخ وجغرافيا	62	%31
دون إجابة	43	%21.5
المجموع	200	%100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة معتبر من الطلبة والمقدرة بـــ: 32% أجابوا بأن الساعات المخصصة لمادة اللغة العربية أسبوعيا كثيرة، وبنسبة مقابلة قدرت بـــ: 31% رأى الطلبة بأن حصص التاريخ والجغرافيا أكثر مما يجب، بينما رأت نسبة 15.5% أن الطلبة أن ساعات مادة الرياضيات أسبوعيا فيها زيادة على اللزوم وأن الجدول الزمني الأسبوعي مكثف يسبب لهم الإرهاق.

الجدول رقم (25): يبين آراء الطلبة حول المواد التي ساعاتها أقل مما يجب.

المواد	ك	%
علم النفس	101	%18.91
علوم التربية	105	%19.66
تشريع مدرسي	87	%16.29
منهجية البحث	65	%12.17
إعلام آلي	43	%8.05
فرنسية	35	%6.55
بدون إجابة	98	%18.35

يتضح من الجدول وجدود نسب عالية من الطلبة يجدون أن ساعات المواد التربوية أقل مما يجب أن تكون عليه حيث كانت نسبة 19.66% من الطلبة ترى أن ساعات مادة علوم التربية قليلة، كذلك الأمر هو بالنسبة بمادة علم النفس بنسبة 18.91% والتشريع المدرسين بسبة 16.29%، ومن مواد مهنية يحتاج إليها الطالب / المعلم عندما يدخل ميدان التدريس، ولكن البرنامج المطبق حاليا لم يعطي لها الأهمية الكافية، كما جاءت نسبة 8.05% من إجابة الطلبة لتدل على قلة الساعات المخصصة للإعلام الآلي بالاضافة إلى مادة الفرنسية حيث بلغت نسبة الإقرار بنقص ساعاتها 6.55% وما هذا إلا دليل على وعي الطلبة بالمواد التي سيحتاجونها في الميدان أو لديهم نقص فيها يحاولون تداركه.

الجدول رقم (26): يبين مدى إستطاعت الطلبة التوفيق بين الدراسة في المعهد والتطبيق الميداني.

المواد	ك	%
نعم	108	%54
لا	92	%46
المجموع	200	%100

يتبين من الجدول أن أغلبية الطلبة والمقدرة نسبتهم بـــ: 54% لم يستطيعوا التوفيق بين الدراسة في المعهد والتطبيق الميداني ، و يرجعون ذلك إلى كثافة الدراسة في المعهد وضيق الوقت وبعد المسافة يبين المعهد ومدارس التطبيق، ومنهم من أكد على إنعدام العلاقة بين النظري والتطبيقي لأن المشكلات التي يواجهونها في الميدان لا يجدون لها الحلول من خلال ما يقدم لهم من معرفة نظرية في معاهد التكوين ، كما غلب عليهم الشعور بأنهم مثل التلاميذ يتقلون الدروس دون تلقي كيفية التدريس، بينما نجد فئة ثانية لم تجد صعوبة في التوفيق بين الدراسة في المعهد والتطبيق في المدارس والذين تمثلهم نسبة 46%.

الجدول رقم (27): يبين مدى موافقة الأساتذة على نسب التكوين الحالة .

	ك	%
نعم	18	%12
لا	132	%88
المجموع	150	%100

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة لا يوافقون على نسب التكوين الحالية والموزعة على الساعات المعتمدة (ثقافي 40%- أكاديمي 40% - تربوي ومهني 20%) كما تبينه النسبة 88% ، بينما نسبة 12% أبدوا موافقتهم على التناسبات المطبقة في البرنامج.

الجدول رقم (28): يبين إختيارات الأساتذة لنسب التكوين الملائمة.

نسب التكوين	ك	%
ث 20%، أ55%، ت وم25%	24	%16
ث 10%، أ70%، ت وم20%	9	%6
ث 5%، أ80%، ت وم15%	6	%4
ث 14%، أ44%، ت وم42%	75	%50
ث10%، أ20%، ت وم70%	36	%24
المجموع	150	%100

ملاحظة: ث: ثقافي- أ: أكاديمي- **ت وم**: تربوي ومهني.

تبين النتائج المسجلة في الجدول أعلاه، أن معظم الأساتذة إتجهوا في إختياراتهم لنسب التكوين المقترحة، على أساس كثافة الجانب التربوي والمهني، وهذا إنطلاقا من أعلى نسبة والمقدرة بـــ : 50% من الأساتذة التي إختارت التناسب (ث 14%، أ44%، ت وم42%).

بينما وافقت نسبة 24% من الأساتذة في إختيار التناسبات الأصح علميا لتكوين معلمي المرحلة الإبتدائية وهي (ث10%، أ20%، ت وم70%)، أما نسبة 16% من الأساتذة فقد إختارت التناسب الأول حيث حددت نسبة المجال التربوي والمهني بـــ : 25%، كما قامت نسبة 6% من الأساتذة بإختيار التناسب التالي (ث 10%، أ70%، ت وم20%) والذي نرى أنه مشبع بالمعرفة الأكاديمية بنسبة عالية ونسبة مقاربة قدرت بـــ : 4% إختاروا التناسب الذي يركز على المجال الأكاديمي بقوة 80% وهو التناسب القائل بـــ : (ث 5%، أ80%، ت وم15%).

الجدول رقم (29): يبين عدد الطلبة في أفواج التدريب الميداني في كل معهد.

المعهد	عدد الطلبة
إبن رشد – تيارت	5-4
فضيل الورتلاني – ورقلة	6-5
إبن زهرة الغالي – مستغانم	5-4
أحمد مدغري – سعيدة	6-5
عبد الحميد بن شتهو وهران	6-5
فاطمة الزهراء – الجزائر	6-5

يتضح من خلال الجدول أن كل المعاهد تلتزم بأعداد الطلبة في أفواج التدريب الميداني حسبما تنص عليه المعايير النموذجية في تكوين المعلمين و الملائمة لأفواج التدريب الميداني ، وهي ما بين (4 و 5) طلاب في كل فوج ، لأن هذا العدد يكفل لكل طالب الحصول على فرص عديدة ومناسبة لتطبيق ما تعلمه في الجانب النظري .

الجدول رقم (30): يبين رأي الأساتذة حول مدى كفاية فترات التدريب الميداني .

كافية فترات التدريب	نعم		لا		المجموع	%
	ك	%	ك	%		
حصص مشاهدة	86	%57.33	64	%42.66	150	%100
تربص تطبيقي 8سا/أسبوع	53	%35.33	97	%64.66	150	%100
تربص مغلق	79	%47.33	71	%52.66	150	%100

من خلال الجدول يتبين أن الأساتذة يوافقون بشكل عام على كفاية حصص المشاهدة بنسبة 57.33 % ، أما التربص المغلق المحدد بأسبوعين في السنة الأولى والثانية و أربع أسابيع (أسبوعين/أسبوعين) في السنة الثالثة فقدرت نسبة الأساتذة الذين رأوا بعدم كفايتها بالنسبة للطلبة بـــ : 52.66 % ، وهو كذلك تعبير ضمني يدعوا إلى زيادة مدة التدريب الميداني لاسيما في السنة الثالثة وبما أنهم أكثر إحتكاكا بالطلبة فهم يدركون جيدا نواحي القصور والنقص لديهم ، وهو ما أكدته نسبة 64.66 % من الأساتذة حين صرحوا بعدم كفاية

التربص التطبيقي (8سا/أسبوع) لأن الطلبة قليلا ما يستفيدون من هده الساعات التي تتكرر كل أسبوع في نفس المستوى التعليمي ونفس المواد الدراسية وبنفس الوتيرة .

الجدول رقم (31): يبين آراء الطلبة حول كفاية فترات التدريب الميداني.

	ك	%
نعم	06	%3
لا	194	%97
المجموع	200	%100

يتضح مع الجدول أن أغلبية الطلبة والمقدرة نسبتهم ب: 97% يرون أن فترات التدريب الميداني ليست كافية، لأن مدة التدريب قليلة جدا وغالبا غير منتظمة ولا تسمح لهم حتى بالتأقلم مع التلاميذ والجو المدرسي.

كما صرحوا بأن التدريب الأسبوعي مبرمج في يوم محدد مما يجعل الطلبة يطبقون نفس المواد ونفس النشاطات مرارا وتكرارا، ذلك ما بعث الملل في نفوسهم، بالإضافة إلى عدم إستفادتهم من خبرات مهنية في كيفية تدريس مواد كثيرة، أما التدريب المغلق والمبرمج في أسبوعين فإنها غالبا ما تكون في نهاية السنة الدراسة وكثيرا ما تتزامن مع إمتحانات الفصل الثالث ليجد بعض المعلمين المتعاونين الفرصة لتكليف المتربصين تصحيح كراسات التلاميذ فمن الواضح أن هذه المدة المخصصة للتدريب الميداني سواء الأسبوعي أو المغلق غير كافية حتى لأخذ رؤية شاملة وتجربة معتبرة يستفيد منها الطالب/ المعلم في مستقبله المهني. بينما عبر نسبة ضئيلة جدا قدرت بـــ: 3% على كفاية فترات التدريب الميداني.

الجدول رقم (32): يبين آراء الأساتذة حول تقويم مدى تقدم الطلبة في التدريب الميداني.

	ك	%
نعم	137	%91.33
لا	13	%8.66
المجموع	150	%100

من خلال معطيات الجدول يتبين أن أغلبية الأساتذة يؤكدون تقويم مدى تقدم الطلبة في التدريب الميداني وتمثلهم نسبة 91.33%، أما نسبة 8.66% من الأساتذة تنفي وجود تقويم لمدى تقدم الطلبة في التدريب الميداني وهذا النفي هو في محله لأنهم أساتذة اللغات الأجنبية والطلبة هم دفعة معلمي لغة عربية وتدريسهم يهتم بمواد اللغات العربية وليس الفرنسية أو الإنجليزية .

الجدول رقم (33): يبين آراء الطلبة حول تواجد أستاذ مشرف معهم أثناء التطبيق الميداني.

	ك	%
نعم	64	%32
لا	136	%68
المجموع	200	100

من خلال الجدول يتبين أن 68% من الطلبة صرحوا بعدم وجود أستاذ مشرف من المعهد يسيير ويتابع ويسهل عملية التدريب الميداني لطلبة المعهد. بينما نجد أن نسبة 32% من الطلبة صرحوا بوجود أساتذة مرافقين أثناء التطبيق الميداني.

كما تجدر الإشارة هنا أنه وفي نفس المعهد قد وجدنا أفواج حضيت بمشرف وأخرى لم يكن لها ذلك ، وحتى وإن وجد فإن حضوره إلى مدارس التطبيق كان بصورة متقطعة لكثرة غياباته.

الجدول رقم (34): يبين آراء الطلبة حول ما إذا كانت إدارة المدرسة التطبيقية تعاملهم معاملة مهنية.

	ك	%
نعم	121	%60.5
لا	79	%39.5
المجموع	200	100

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية الطلبة تلقوا معاملة مهنية جيدة من طرف إدارة مدارس التطبيق والذين تمثلهم نسبة 60.5% بينما صرحت نسبة أخرى من الطلبة قدرت

بـــ: 39.5% بأنهم لم يتلقوا معاملة مهنية من قبل إدارة المدرسة التطبيقية، والتي تراوحت بين الإهمال و اللامبالاة أو التشدد في المعاملة.

الجدول رقم (35): يبين آراء الطلبة حول مدى استفادتهم من المعلم المتعاون.

	ك	%
جيدة	41	%20.5
متوسطة	91	%45.5
غير كافية	68	%38
المجموع	200	%100

إن الملاحظ من خلال الجدول أن أغلبية الطلبة والمقدرة نسبتهم بـــ:45.5% أقروا استفادتهم من المعلم المتعاون في مدرسة التطبيق بصورة متوسطة ، بينما صرح 38% من الطلبة أن الإستفادة كانت غير كافية ، أما الطلبة الذين رأوا أن الاستفادة من المعلم المتعاون كانت جيدة هم الذين تمثلهم نسبة 20.5% .

الجدول رقم (36): يبين آراء الطلبة حول تجاوب المعلم المتعاون مع المتربصين.

	ك	%
نعم	103	%51.5
لا	68	%48.5
المجموع	200	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن اغلب الطلبة والذين تمثلهم نسبة 51.5% رأوا أن المعلم المتعاون قد كان متجاوبا معهم أثناء التدريب والممارسة، بينما جاءت نسبة قليلة من الطلبة قدرت بـــ: 48.5% لتدل عدم تجاوب بعض المعلمين المتعاونين في مدارس التطبيق.

الجدول رقم (37): يبين آراء الطلبة حول الفترات التي كان يتم فيها المناقشة مع المعلم المتعاون.

الفترات	ك	%
أثناء الدرس	48	%24
بعد انتهاء الدرس	134	%67
لا يناقشك	18	% 9
المجموع	200	

من خلال الجدول نرى أغلبية الطلبة صرحوا بأن المعلمين المتعاونين يقومون بمناقشتهم بعد أن ينتهوا من تقديم الدرس وذلك بنسبة 67%، بينما جاءت نسبة 24% لتعبر عن الطلبة الذين يتم مناقشتهم من قبل المعلم المتعاون أثناء إلقائهم للدروس.

في حين نجد نسبة ضئيلة قدرت بـــ: 9% من الطلبة الذين لم يلقوا الإهتمام الكافي من طرف المعلم المتعاون وبالتالي لا يقوم هذا الأخير بمناقشتهم حول الدروس التي يقدمونها.

الجدول رقم (38): يبين آراء الأساتذة حول الطرق المعتمد لتقويم الجانب الميداني للطلبة.

طرق تقويم الجانب الميداني	ك	%
مناقشة عامة (عرض سلبيات والإيجابيات)	87	%58
تقديم تقارير كتابية	-	-
تصوير حصص التدريب بالفيديو ومناقشتها	51	%34
لا يتم تقويم جوانب التدريب الميداني	12	%8
المجموع	150	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 58% من أساتذة المعاهد يتخذون من المناقشة العامة أي عرض الايجابيات والسلبيات لحصص التدريس التي قدمها الطلبة في مدارس التطبيق الوسيلة الوحيدة لتقويم الجانب الميداني في برنامج التكوين، حيث تتم هذه المناقشة في المعهد ومباشرة بعد عرض الدروس في مدارس التطبيق.

بينما جاءت نسبة 34% من الأساتذة الذين يعمدون إلى مطالبة الطلبة بتصوير الدروس التي يقدمونها في مدارس التطبيق ليتم مشاهدتها ثانية في المعهد ومناقشتها، وللإشارة هنا فإننا وجدنا أن هذه الطريقة معتمدة في معهد ورقلة وسعيدة فقط ، وهي مبادرة حسنة تستحق التعميم أما نسبة 8% فهي دائما النسبة المعبرة عن آراء أساتذة اللغات الأجنبية لأن موادهم غير معنية بالتقويم الذي يهتم بالمواد المقدمة باللغة العربية فقط.

الجدول رقم (39): يبين آراء الطلبة حول الكيفيات التي تتم بها تقويم التطبيق الميداني.

كيفيات تقويم التطبيق الميداني	ك	%
مناقشة عامة (عرض السلبيات والايجابيات).	113	%46.50
تقديم تقارير كتابية	48	%19.75
تصوير حصص التدريس بالفيديو ومناقشتها	54	%22.22
لا يتم تقويم التطبيق الميداني	28	%11.52
المجموع	243	%100

من خلال المعطيات الجدول يتضح لنا أن أغلبية الطلبة والمقدرة نسبتهم بـــ: 46.50% تتم مناقشتهم حول ما قدموه من دروس في الميدان باعتماد المناقشة العامة وذلك بعرض الايجابيات و السلبيات المسجلة خلال الدرس ومناقشتها مع الأساتذة المشرفين.

بينما عبرت نسبة22.22% من الطلبة أنهم يقومون بتصوير الدروس التي يقدمونها بالفيديو وعند الرجوع إلى المعهد يتم إعادة عرضها ومناقشتها جماعيا وبحضور الأساتذة المشرفين وللإشارة فان هاته الطريقة في التقويم تستخدم في معهدين فقط هما معهد مستغانم و ورقلة.

في حين صرحت مجموعة أخرى من الطلبة أن تقويم التطبيق الميداني يتم عن طريق كتابة تقارير وتقديمها إلى الأستاذ المشرف وهم الذين تمثلهم نسبة 19.75%.

أما الطلبة الذين صرحوا بأنه لا يتم تقويم أعمالهم ونشاطاتهم في التدريب الميداني فقد بلغت نسبتهم 11.52%.

الجدول رقم (40): يبين آراء الأساتذة حول قدرة التدريب بالميداني على تنمية مهارات التدريس لدى الطلبة.

المهارات التدريسية	عالية جدا	%	عالية	%	متوسطة	%	متدنية	%	متدنية جدا	%	المجموع	%
مهارات التعبير باللغة العربية الفصحى	-	-	19	12.66 %	122	81.33 %	09	%6	-		150	100
مهارات البحث العلمي	-		-		63	%42	72	%48	16	10.66 %	150	100
إتقان اللغات الأجنبية	-		-		24	%16	89	59.33 %	37	24.66 %	150	100
يزود الطلبة بطرق التدريس الحديثة	-				77	51.33 %	58	38.66 %	15	%10	150	100
يزود الطلبة بخبرات تخطيط الدروس	-		-		92	61.33 %	41	27.33 %	17	11.33 %	150	100
يزود الطلبة بالخبرات في معرفة طبيعة المتعلم	-		34	22.66 %	86	57.33 %	30	%20	-		150	100
يكسب الطلبة القدرة على ضبط وإدارة الصف بفاعلية	-		14	%9.33	85	56.66 %	39	%26	12	%8	150	100
يزود الطلبة بالخبرات في معرفة أسس التعليم ونظرياته وتطبيقاته	-		66	%44	57	%38	27	%18	-		150	100
ساعده على ففهم طبيعة مهنة التدريس	4	%2.66	51	%34	69	%46	26	17.33 %	-		150	100
يستعمل الحاسوب بكفاءة ويوظفه في المجال التربوي	-		-		29	19.33 %	95	63.33 %	26	17.33 %	150	100
يكسبه القدرة على إنتاج وإستخدام الوسائل التعليمية	-		-		36	%24	83	55.33 %	31	20.66 %	150	100
يزود الطلبة بالخبرات في تقويم تحصيل التلاميذ وإعداد أداوته			16	10.66 %	74	49.33 %	43	28.66 %	17	11.33 %	150	100
إكساب الطلبة القدرة على تشخيص مشكلات التلاميذ وصعوبات التعليم لديهم			-		55	36.66 %	84	56	11	%7.33	150	100 %

يتبين من الجدول أن آراء الأساتذة حول قدرة التدريب الميداني على تنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطلبة قد تمركزت حول المتوسط في غالبها أو إتجهت سلبا بدرجة متدنية، إذ

نجد جملة من المهارات المهمة في مجال التدريس والتي رأى معظم الأساتذة أن التدريب الميداني لم يوفق في إكسابها وتنميتها لدى الطلبة إلا بدرجة متوسطة مثل:

- مهارات التعبير باللغة العربية الفصحى 81.33%.
- تزويد الطلبة بطرق التدريس الحديثة 51.33%.
- تزويد الطلبة بالخبرات المناسبة لتخطيط الدروس 61.33%.
- تزويد الطلبة بالخبرات المناسبة في معرفة طبيعة المتعلم 57.33%.
- تزويد الطلبة بالقدرة على ضبط وإدارة الصف بفاعلية 56.66%.
- تزويد الطلبة بالخبرات في التقويم تحصيل التلاميذ وإعداد أدواته 49.33%.

أما المهارات التدريسية التي رأى الأساتذة أن التدريب الميداني عمل على تنميتها بدرجة متدنية فإننا نجد المهارات التالية:

- مهارات البحث العلمي 48%.
- إتقان اللغات الأجنبية 59.33%.
- إستعمال الحاسوب بكفاءة توظيفه في المجال التربوي 63.33%.
- القدرة على إنتاج وإستخدام الوسائل التعليمية 55.33%.

كما تبقى قدرة التدريب الميداني على تنمية كل المهارات السابقة متجهة نحو التدني حسب تقديرات الأساتذة من واقع خبراتهم في الميدان، وهذه النتائج مرتبطة بعدة عوامل منها ما يخص الطلبة ومدى إهتمامهم أو ما يخص مدارس التطبيق وما توليه من إهتمام لإنجاح هذا التدريب أو قد يرجع للجانب التخطيطي في البرنامج لقلة تركيزه على هذه المهارات المهمة لتخريج معلمين ذوي كفاءة عالية.

الجدول رقم (41): يبين آراء الطلبة حول مدى قدرة التدريب الميداني على تنمية بعض المهارات التدريسية لديهم.

المهارات التدريسية	جدا عالية	%	عالية	%	متوسطة	%	متدنية	%	جدا متدنية	%	المجموع	%
التعبير باللغة العربية الفصحى	33	16.5 %	76	%38	84	%42	07	%3.5	-	-	200	100
مهارات البحث العلمي	-	-	16	%8	48	%24	119	59.5 %	17	8.5 %	200	100
فهم طبيعة مهنة التدريس	53	26.5 %	108	%54	39	19.5 %	-	-	-	-	200	100
إتقان اللغات الأجنبية	-	-	-	-	40	%20	98	%49	62	31 %	200	100
طرق التدريس الحديثة	12	%06	30	%15	124	%62	28	%14	06	03 %	200	100
تخطيط الدروس	-	-	18	%9	113	56.5 %	66	%33	03	1.5 %	200	100
معرفة طبيعة المتعلم	-	-	10	%5	106	%53	72	%36	12	06 %	200	100
إدارة وضبط الصف بفعالية	16	%8	48	%24	96	%48	32	%16	8	%4	200	100
معرفة أسس التعلم ونظرياته وتطبيقاته التربوية	22	%11	52	%26	115	57.5 %	11	%5.5	-	-	200	100
استعمال الحاسوب بكفاءة وتوظيفه في مجال التربية	-	-	5	%2.5	28	%14	126	%63	41	20. %5	200	100
إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة	19	%9.5	63	31.5 %	88	%44	22	%11	8	%4	200	100
كيفية تقويم تحصيل التلاميذ وإعداد أدواته	-	-	-	-	74	%37	83	41.5 %	43	21. %5	200	100
تحديد مشكلات التلاميذ وصعوبات التعلم لديهم	-	-	-	-	81	40.5 %	90	%45	29	14. %5	200	100

يتضح من الجدول أن تقديرات الطلبة لقدرة التدريب الميداني على تنمية الكثير من المهارات لديهم كانت متوسطة في غالبها، إذ نجد مثلا: القدرة على التعبير باللغة العربية

الفصحى بنسبة 42%، والتزود بالخبرات المناسبة في طرق التدريس الحديثة بنسبة 62%، وتخطيط الدروس بنسبة 56.5%، والخبرات المناسبة معرفة طبيعة المتعلم بنسبة 53%، والقدرة على إدارة وضبط الصف بفعالية بنسبة 48% ومعرفة أسس التعلم ونظرياته وتطبيقاته التربوية بنسبة 57.5% وكذا القدرة على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل موضوع يراد تدريسه بنسبة44%، ومن الملاحظ هنا أن هذه المهارات التدريسية تعتبر مهمة جدا بالنسبة لطلاب مقبلين على ممارسة مهنة التدريس في مرحلة جد حساسة هي الابتدائية لكن التدريب الميداني لم يعمل على تنميتها بالشكل المطلوب لدى المتكونين في مدة محددة بثلاث (03) سنوات.

في حين صرح الطلبة بأن القدرة على استعمال الحاسوب بكفاءة وتوظيفه في مجال التربية والذي تمثلهم نسبة 63% وإتقان اللغات الأجنبية بنسبة 49% وكذا اكتساب الخبرات المناسبة في كيفية تقويم التلاميذ وإعداد أدواته والمقدرة بنسبها بـــ: 41.5%، بالإضافة مهارة البحث العلمي بنسبة 59.5% والقدرة على تحديد مشكلات التلاميذ وصعوبات التعلم لديهم بنسبة 45%، من مجملها المهارات التدريسية التي لم يتمكن التدريب الميداني من تنميتها لديهم إلا بصورة متدنية، هذا إذ لم نقل أنها متدنية جدا.

الجدول رقم (42): يبين تصريحات الأساتذة حول الوسائل المعتمدة من طرفهم لتقويم طلابهم.

الوسائل التقويمية	ك	%
الإمتحانات الشفوية	115	%36.74
الإمتحانات المقالية	38	%12.44
الإمتحانات الموضوعية	28	%8.94
الفروض المنزلية	12	%3.83
البحوث	94	%30.03
المشاركة في مناقشات الصف	26	%8.30
المجموع	313	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أن أغلب الأساتذة والذين قدرت نسبتهم ب: 36.74% يعتمدون على الإمتحانات الشفوية أثناء تقويم طلبتهم وهذا رغم إختلاف المواد التي يقومون بتدريسها، بينما صرح 30.30% منهم بإستعماله للبحوث من أجل تقدير مستوى طلبته، في حين نجد نسبة 12.14% من الأساتذة تتخذ الامتحانات المقالية لتقديم الطلبة، أما الأساتذة الذين يستعملون الإمتحانات الموضوعية فتمثلهم نسبة 8.94%. فبصفة عامة فقد تعددت الوسائل التقويمية المعتمدة من طرف الأساتذة كل حسب ما يراه مناسبا لطلبته ولمادته.

الجدول رقم(43): يبين أراء الطلبة حول بعض الوسائل التقويمية المستخدمة من طرف أساتذة المعاهد في تقويم تحصيلهم.

درجة الاستخدام / أساليب التقويم	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%	لا تستخدم	%	المجموع	%
الامتحانات الشفوية	34	17 %	56	%28	92	46 %	18	09 %	200	100
الامتحانات المقالية	102	51 %	46	%23	28	14 %	24	12 %	200	100
الامتحانات المقالية القصيرة	-	-	77	38.5 %	29	14.5 %	94	47 %	200	100
أسئلة الاختبار من متعدد	22	11 %	81	40.5 %	57	28.5 %	40	20 %	200	100
أسئلة الإكمال	27	13.5 %	69	34.5 %	61	30.5 %	43	21.5 %	200	100
أسئلة الصواب والخطأ	49	24.5 %	82	%41	35	17.5 %	34	17 %	200	100
الأسئلة المطابقة	58	27 %	87	43.5 %	44	22 %	11	5.5 %	200	100
الفروض المنزلية	127	63.5 %	49	24.5 %	24	12 %	-	-	200	100
البحوث	135	67.5 %	52	28.5 %	13	6.5 %	-	-	200	100
المشاركة في مناقشات الصف	-	-	96	%48	50	25 %	54	27 %	200	100

يتبين لنا من خلال الجدول إن الإجابات الطلبة حول الوسائل التقويمية المستعملة من طرف أساتذة المعهد لتقويمهم جاءت مخالفة نوعا ما بالمقارنة بالإجابات أساتذتهم ، حيث صرحت نسبة 46% من الطلبة بأن الأساتذة نادرا ما يستخدمون الامتحانات الشفوية ، أما الامتحانات المقالية فتستخدم دائما بنسبة 51% ، في حين جاءت إجابات بعض الطلبة بأن الإمتحانات الموضوعية (إختيار من متعدد، أسئلة الإكمال، أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة المطابقة) تستخدم أحيانا من طرف الأساتذة ، وفي نفس الوقت صرحت مجموعة أخرى من الطلبة وبنسب معتبرة بأنهم يستعملونها دائما.

بينما أكبر نسبة من الطلبة والمقدرة بـــ: 67.5% صرحوا بأن أساتذتهم يعتمدون البحوث سواء النظرية أو الميدانية من أجل تقويم تحصيلهم ، وتأتي نسبة 63.5% من الطلبة الذين أجابوا بأن أساتذتهم يستخدمون الفروض المنزلية أثناء تقويمهم.
ومنه فإنها تسجل هنا نقطة إيجابية تتمثل في إهتمام الأساتذة بتنويع أساليب التقويم.

الجدول رقم (44): يبين تصريحات الأساتذة حول الأوقات التي يتم فيها تقويم الطلبة .

فترات التقويم	ك	%
تقويم فوري	27	%8.13
تقويم شهري	43	%12.95
تقويم فصلي	134	%40.36
تقويم نهائي في آخر السنة	128	%38.55
المجموع	332	%100

يتضح من الجدول أن أغلب الأساتذة والذين قدرت نسبتهم بـــ: 40.36% يستخدمون التقويم الفصلي حين تقويم طلبتهم، بينما نجد 38.55% وهي نسبة معتبرة من الأساتذة يعتمدون على التقويم النهائي في آخر السنة، مع أن الكثير منهم صرحوا بأنهم يستعملون كل من التقويم الشهري والفصلي والنهائي لتقويم الطلاب، لهذا نرى أن مجموع الإجابات إرتفع إلى 332.

كما تبقى نسبة ضئيلة جدا من الأساتذة قدرت بـــ: 8.13% يعتمدون على التقويم الفوري الذي يعتبر الأسلوب المطبق في التدريس بالكفاءات والمرافق لكل البرامج المسطرة في الإصلاح التربوي الأخير.

الجدول رقم (45): يبين آراء الأساتذة حول مراعاة بعض الأمور أثناء تقويم الطلبة.

	ك	%
مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	112	%22.00
أن تغطى المحتوى الدراسي	146	%28.68
إجراء الإمتحان في وقته	28	%5.50
تسليم أوراق الإجابة فترة قصيرة من تاريخ إجرائه	75	%14.73
مناقشة إجابات الطلبة	148	%29.07
المجموع	509	%100

يتبين من الجدول أن مجموع التكرارات قد إرتفع إلى 509 وهذا راجع لتعدد إجابات الأساتذة لأكثر من إجابتين في نفس الوقت، ليتضح أن أغلب الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـــ: 29.07% يراعون بالدرجة الأولى مناقشة إجابات الإمتحان مع الطلبة، وبنسبة مماثلة قدرت بـــ: 28.68% يهتم الأساتذة بتغطية المحتوى الدراسي.

بينما نجد مجموعة من الأساتذة يراعون الفروق بين الطلبة تبعا لإختلاف مستوى الطلبة (علمي /أدبي) والذين تمثلهم نسبة 22%.

أما نسبة 5.50% من الأساتذة يهتم بإجراء الإمتحان في وقته وهي نسبة قليلة جدا يعود السبب فيها عدم وجود تنسيق بين إدارة المعاهد والوزارة المعينة، فكثيرا ما يتم قطع أو تأجيل الإمتحانات ليتم إستغلال المعاهد لتربصات المدراء ولقاءات تكوين المفتشين.

الجدول رقم (46): يبين آراء الطلبة حول ما إذا كان يتم إجراء الامتحانات في الوقت المحدد لها.

	ك	**%**
نعم	117	%58.5
لا	83	%41.5
المجموع	200	%100

يتبين من خلال الجدول أن الإمتحانات تجري في الوقت المحدد لها وهو ما أكده أغلبية الطلبة بنسبة 58.5%، بينما أجابت نسبة 41.5% من الطلبة أن الإمتحانات لا تكون

في الأوقات المحددة لها ؛ لأنها تتزامن مع تربصات المدراء أو لقاءات تكوين المفتشين، كما أن هذه الإمتحانات كثيرا ما يتم برمجتها مباشرة بعد التربص المغلق فيكون الطلبة مرهقين ولا يجدون الوقت الكافي للمراجعة والتحضير الجيد للإمتحانات .

الجدول رقم (47): يبين آراء الطلبة حول التغذية الراجعة لنتائج الإمتحانات .

	ك	%
نعم	123	%61.5
لا	77	%38.5
المجموع	200	%100

يتضح من الجدول أن الأساتذة يرجعون نتائج الإمتحانات بعد فترة قصيرة من تاريخ إجرائها ليعرف الطالب مدى تقدمه ، لأن علم المتعلم بنتائج تعلمه يعينه على إجادة التعلم وزيادة إنتاجه من حيث مقداره ونوعه وسرعته ، ذلك أن هذه المعرفة هي أقوى دوافع التعلم، وهو ما عبرت عنه نسبة 61.5% من الطلبة ، بينما صرحت نسبة 38.5% من الطلبة أن أساتذتهم لا يعيدون لهم نتائج الإمتحانات بعد فترة قصيرة من إجرائها ، فهؤلاء الأساتذة لا يدركون أهمية إطلاع المتعلم على نتائج عمله بأسرع ما يمكن.

الجدول رقم (48): يبين آراء الطلبة حول ما إذا كان الأساتذة يقدمون الإجابات النموذجية للامتحانات.

	ك	%
نعم	91	%45.5
لا	109	%54.5
المجموع	200	%100

من خلال الجدول يتبين لنا أن أغلبية الأساتذة لا يقدمون الإجابات النموذجية للإمتحانات التي يقدمونها للطلبة، هذا ما تؤكده نسبه 54.5% من الطلبة، في حين نجد أن نسبة 45.5% من الطلبة صرحوا بأنهم يتلقون الإجابات النموذجية للامتحانات من طرف أساتذتهم، مما يسمح لهم بمقارنة نتائجهم وتقويم أنفسهم ذاتيا.

الجدول رقم (49): يبين مدى رضا الطلبة عن الإجراءات التقويمية من حيث الموضوعية والشمولية لمحتوى المقررات.

درجة الرضا / إجراءات التقويم	بدرجة كبيرة	%	بدرجة متوسطة	%	بدرجة قليلة	%	المجموع	%
الموضوعية	35	17.5 %	97	48.5 %	68	34 %	200	100 %
شاملة لمحتوى المواد الدراسية	107	53.5 %	61	30.5 %	32	16 %	200	100 %

يتبين من خلال الجدول أن درجة رضا الطلبة عن الإجراءات التقويمية فيما يخص الموضوعية كانت متوسطة وهو ما تمثله نسبة 48.5% من الطلبة ، في حين عبرت نسبة34% من الطلبة أن الإجراءات التقويمية المطبقة من طرف الأساتذة تتصف بدرجة قليلة من الموضوعية ، هذا ما يفسر إهمال الأساتذة لمعيار الموضوعية أثناء تقويم الطلبة، مما فتح الباب للحديث عن الذاتية والتحيز وانعدام النزاهة والعدل في إجراءات التقويم المستخدمة من طرف الأساتذة المعاهد ، أما عن النسبة التي رأت أن إجراءات التقويم موضوعية بدرجة كبيرة وإن كانت ضئيلة فيمكن تفسير ذلك بأن هذه الإجراءات الموضوعية أقنعت الطلبة بأنها حكمت على مستواهم وأدائهم حكما لا دخل للمدرس فيه.

أما فيما يخص شمولية الإجراءات التقويمية لمحتوى المواد الدراسية فقد كانت درجة رضا الطلبة كبيرة قدرت بنسبة 53.5% ، مما يدل أن أساتذة معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم يحرصون أثناء التقويم على تغطية كافة محتويات الدروس التي تم تقديمها للطلبة.

الجدول رقم(50): يبين آراء الأساتذة حول أهم النقائص التي تواجههم أثناء تطبيق البرنامج العام.

النقائص	ك	%
- وجود تباين بين المحاور البرنامج المطبق في المعاهد وما يدرس في المدرسة الابتدائية.	97	%64.66
- نقص الوسائل التعليمية.	136	%90.66
- الكتب والمراجع الخاصة بالإصلاحات الجديدة.	76	%50.66
- نقص أجهزة الإعلام الآلي والانترنت والطباعة في المعهد.	84	%56
- قلة التربصات مما لا يسمح بتغطية كافة المستويات في المدرسة الابتدائية.	122	%81.33
- انعدام المحاضرات والندوات واللقاءات الخاصة في مجال التربية والتعليم.	27	%18

من خلال الجدول يتضح أن الأساتذة يعانون نقائص كثيرة تواجههم أثناء تطبيق البرنامج والتي تحول بينهم وبين التطبيق الجيد لبرنامج التكوين، ومثال على ذالك:

* وجود تباين بين محاور البرنامج المسطر في المعاهد وما يدرس في المدرسة الابتدائية أي أن هناك فجوة بين النظري والتطبيقي ينبغي تداركها حتى يحقق البرنامج أهدافه المنشودة، وهذا بتأكيد نسبة معتبرة من الأساتذة تقدر بـــ: 64.66 %

* أما هاجس أساتذة معاهد تكوين المعلمين فيما يخص النقائص كما يتضح من خلال تحليل النتائج هو نقص الوسائل التعليمية لاسيما أوراق الامتحان، الطباشير، أجهزة المخابر... والتي كثيرا ما تعيق عملهم، وهذا ما عبرت عنه نسبة 90.66 % من الأساتذة.

* بينما نسبة 50.66 % من الأساتذة ترى نقصا في الكتب والمراجع الخاص بالإصلاحات الجديدة وكذا نقص الكتب في مجال التربية والتعليم داخل مكتبات المعاهد.

* وترى نسبة 56 % من الأساتذة أن المعاهد تفتقر إلى أجهزة الإعلام الآلي وآلات الطباعة بالإضافة إلى إنقطاع خطوط الأنترنت في معظم الأوقات.

* في حين نجد أن الأساتذة يسجلون نقصا في التربصات مما لا يسمح بتغطية كافة المستويات المعتمدة في المدرسة الابتدائية، فقد يطلع الطلبة/المعلمون على مستويات السنة 4 و5 ولكن لم يتسنى لهم الإطلاع على المستويات 1، 2، 3 وهم الذين تمثلهم بنسبة 81.33 %.

* كما أفادت نسبة 18 % من الأساتذة أنه يوجد نقص في المحاضرات والندوات واللقاءات الخاصة بمجال التربية والتعليم.

الجدول رقم (51): يبين أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تطبيق البرنامج.

الصعوبات	ك	%
- كثافة البرنامج لا تناسب الحجم الساعي	146	%97.33
- عدم وضوح أهداف البرنامج	51	%34
- عدم التجانس بين الطلبة (العلميين، والأدبيين)	139	%92.66
- وجود مواد غير مجدية	18	%12
- العطل المفاجئة بسبب تكوين المدراء ولقاءات المفتشين	104	%69.33

يتبين من خلال الجدول أن هناك صعوبات تقف عائقا أمام الأساتذة أثناء تطبيق البرنامج والتي تلخصت في النقاط التالية:

* عبرت أغلبية الأساتذة أن محتوى البرنامج كثيف جدا ولا يتناسب مع الحجم الساعي الأسبوعي وتمثلهم نسبة97.33 %.

* ترى نسبة 34 % من الأساتذة أن هناك غموضا في أهداف البرنامج لأن أغلب محاوره ليست لها علاقة بالمرحلة الابتدائية وبعيدة عما وضع من أهداف في الإصلاحات الجديدة.

* وأهم نقطة أكد عليها الأساتذة سواء من خلال المقابلة أو من خلال تحليل نتائج الإستبيان هي إنعدام التجانس بين المستويات الطلبة الحائزين على شهادة البكالوريا في الشعب العلمية

والأدبية وبما أن أغلبية طلبة المعاهد هم أدبيين فإن أغلبية الأساتذة وجدوا صعوبات مع هذه الفئة الأخيرة وذلك بنسبة قدرت بـــ: 92.66 %.

* بينما نجد نسبة 69.33 % من الأساتذة لم تجد إحراجا في التصريح بأن العطل المفاجئة بسبب تكوين المدراء تشكل حاجزا أمامهم وتعيق سير البرنامج في كثير من الأحيان، هذا ما إذا قورن بكثافة البرنامج وزيادة على العطل العادية، فمن المؤكد أن أغلبية الأساتذة لن يجدوا الوقت الكافي لإتمام البرنامج في الوقت المحدد.

* كما عبر بعض الأساتذة عن وجود مواد غير مجدية بالنسبة للطلبة، خاصة فيما تعلق بمادة الإنجليزية في السنة الثالثة واللغة الفرنسية بالنسبة لمعلمي اللغة العربية، بالإضافة إلى المسرح والتربية البدنية، وهؤلاء تمثلهم نسبة ضئيلة قدرت بـــ: 12 %.

الجدول رقم (52): يبين اقتراحات الأساتذة بخصوص برنامج تكوين المعلمين.

الاقتراحات	ك	%
- إعادة النظر في البرنامج كلية ومحاولة تكييفه مع واقع الإصلاحات الجديدة.	138	%92
- زيادة مدة التدريب الميداني.	119	%79.33
- إعادة النظر في سياسة القبول في المعهد.	76	%50.66
- توفير الوسائل التعليمية.	106	%70.66

يتضح لنا من خلال الجدول إن إقتراحات الأساتذة بخصوص برنامج التكوين جاءت عديدة ومتنوعة تهدف في غالبها إلى تحسين البرنامج وإعطاءه صبغة تتوافق مع الإصلاحات الجديدة، ومنه تخرج معلمين ذوي كفاءة مهنية عالية، وهو ما دلت عليه نسبة 92 % من الأساتذة الذين طالبوا بإعادة النظر في البرنامج عامة ومحاولة تكييفه مع برنامج المدرسة الابتدائية الجديدة، هذا لأنهم لاحظوا غياب العلاقة بين البرنامج المسطر في المعهد والبرنامج المعتمد في الإصلاحات الأخيرة، إذ رأوا أنه من الضروري إعادة إختيار المواد الدراسية بحيث تخدم المتكون والتلميذ في إطار حلقة متكاملة، والتركيز على إدراج تعليمية كل المواد المبرمجة في التكوين وإستحداث مادة التقويم كمادة جديدة في البرنامج، هذا وقد

أكدوا على إضافة بعض الدروس الموجودة في الإصلاحات الجديدة وغير موجودة في مقررات برنامج التكوين.

بينما رأت نسبة 79.33 % من الأساتذة أنه يتوجب زيادة مدة التدريب الميداني ، من أجل تقريب الطالب/المعلم من الواقع المهني الذي سوف يتعامل معه ، وكذا من أجل إعطاءهم فرص أكبر للاطلاع على جميع المستويات الدراسية الموجودة في المرحلة الابتدائية، وحتى يكتسب المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة.

في حين نجد أن بعض الأساتذة والذين قدرت نسبتهم بـــ: 50.66 % رأت أنه ينبغي إعادة النظر في سياسة وشروط القبول في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، بإضافة إمتحان كتابي وأن يكون لديه إتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم ، أي لابد من توظيف مقياس الإتجاه نحو المهنة.

كما أشارت نسبة معتبرة من الأساتذة إلى ضرورة توفير كافة الوسائل التعليمية والمكتبية بالإضافة إلى أجهزة الكمبيوتر وخطوط الأنترنت ، وكذا تزويد المكتبات بالكتب والمصادر الحديثة وجعلها في متناول الطلبة والأساتـــذة حتى تعم الإستفـــادة ، وهـــؤلاء قـــدرت نسبتهم بـــ: 70.66 % .

الجدول رقم (53): يبين أهم نقائص التي تواجه الطلبة أثناء التكوين بصفة عامة.

النقائص	ك	%
- قلة الدروس في تعليمية المواد والتشريع المدرسي.	125	%62.5
- قلة التدريب الميداني.	189	%94.5
- إنعدام التكوين في مجال إعداد الوثائق المدرسية.	97	%48.5
- نقص قنوات الاتصال بين الطلبة والإدارة.	112	%56
- نقص في الكتب والمخابر وقاعات الانترنت.	103	%51.5
- نقص الإهتمام بالطلبة الداخليين.	91	%45.5
- قلة الإستفادة من الجانب النظري.	74	%37

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية الطلبة والمقدرة نسبتهم بـــ: 94.5% أجمعوا على قلة التدريب الميداني خاصة إذا ما قورن بكثافة الدروس النظرية في المعهد ، مما جعل طلبة المعاهد يحسون بأنهم أشبه بتلاميذ في الثانوية يتلقون الدروس النظرية وقليلا ما يطبقون.

بينما أشارت نسبة 62.5% من الطلبة إلى قلة الدروس فيما يخص تعليمية المواد المبرمجة وكذا مادة التشريع المدرسي، هذا ما يدل على وعي الطلبة بإحتياجاتهم في مجال ما هم بصدد التكوين من أجله، وفي نفس المجال عبرت نسبة 48.5% منهم على إنعدام التكوين في مجال إعداد الوثائق المدرسية (إعداد المذكرات، التوزيع الشهري والسنوي، دفاتر المتابعة...).

كما سجلنا من خلال تصريحات الطلبة نقصا في قنوات الإتصال بين الإدارة والطلبة وهذا بنسبة 56% منهم ، حيث كثيرا ما تغلق الإدارة أبواب الحوار مع الطلبة خاصة إذا تعلق الأمر بمناقشة حقوقهم، فعلى سبيل المثال هناك قوانين صارمة في الدخول والخروج بالنسبة

لطلبة السنة الثالثة وغلق قاعات الأنترنت أمامهم مما صعب عليهم إنجاز مذكرات التخرج في ظل هذه الظروف.

أما نسبة 51.5% من الطلبة فقد رأوا نقصا فادحا في الكتب سواء الخاصة بالتكوين والإصلاحات الجديدة أو الكتب التي يحتاجونها لإنجاز مذكرات التخرج، وكذا نقصا في الوسائل المخبرية، لأن معظم التجارب في دروس مادة العلوم الطبيعية أو الفيزياء أو الكيمياء يتم تناولها نظريا، بالإضافة إلى غلق قاعات الأنترنت سواء بسبب التعطلات أو بسبب القرارات الجائرة لإدارة المعهد.

في حين نجد نسبة معتبرة من طلبة المعاهد والمقدرة بـــ: 45.5% متذمرين بسبب نقص الوسائل الضرورية للحياة (التغذية، الصحة، النظافة ، الراحة...) وهذا على مستوى الإقامات الداخلية، التي سجلنا فيها ظاهرة الإختلاط ليس ذكور وإناث فقط ولكن كذلك مع المدراء المتربصين والمقتصدين والمفتشين.

بالإضافة إلى قلة الاستفادة من الجانب النظري و الذي تمثله نسبة 37% من الطلبة الذين تولد لديهم الشعور بأنهم تلاميذ بسبب المعاملة الأساتذة والإدارة لهم بالإضافة إلى الملل من تكرار المعارف التي تم تعلمها في المرحلة الثانوية.

الجدول رقم (54): يبين أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء التكوين بصفة عامة.

الصعوبات	ك	%
- كثافة البرنامج	192	%96
- صعوبة التوفيق بين النظري والتطبيقي	178	%89
- انعدام التنسيق بين إدارة المعاهد ومدارس التطبيق	94	%47
- صعوبة انجاز مذكرات التخرج	96	%48

من خلال الجدول يتبين أن اغلب الطلبة والمقدرة نسبتهم بـــ: 96% يجدون صعوبة أمام كثافة البرنامج، لاسيما محتوى المقررات النظرية وما يرافقه من كثافة في الحجم

الساعي الأسبوعي، مما يسبب لهم ضغطا وإرهاقا يحول بينهم وبين الاستفادة من الدروس المقدمة في المعهد.

بينما صرحت نسبة 89% من الطلبة بأنهم يواجهون صعوبة في التوفيق بين ما هو نظري وما هو تطبيقي في الميدان، لأنهم رأوا أن هناك حلقة مفقودة بين المجالين، إذ لم يجدوا علاقة بين الدروس التي قدمت لهم نظريا في المعهد والدروس التي سمحت لهم الفرصة بتطبيقها في المدارس الابتدائية، خاصة ما تعلق بتعليمية المواد وطريقة التدريس بالكفاءات أي أن هناك إختلاف في أهداف التكوين إذا ما قورن بالمرحلة التعليمية التي يعد من أجلها هؤلاء المعلمين، وهذا ما سجلناه كذلك من خلال تحليل إستبيانات الأساتذة.

كما وجدنا أن هناك نسبة من الطلبة قدرت بـــ: 47% تواجه صعوبة في المدارس التطبيقية وهذا راجع إلى إنعدام التنسيق بين إدارة المعهد والمدارس، ومما زاد الوضع سوءا هو غياب الأساتذة المشرفين أو المرافقين أثناء التدريب الميداني، لأنه كثيرا ما يصطدم الطلبة/المعلمين بسوء الإستقبال واللامبالاة من طرف الإدارة أو المعلمين المطبقين.

في حين عبرت نسبة 48% من الطلبة أنهم يجدون صعوبة في إنجاز مذكرات التخرج وهذا بسبب كثرة ساعات الدراسية وإثقال كاهل الطلبة بالبحوث والواجبات المنزلية من طرف الأساتذة ، بالإضافة إلى تأخر الإدارة المعنية في توزيع مواضيع المذكرات ، وغلقها لقاعات الأنترنت أمام الطلبة مما دفعهم إلى العمل في مقاهي الأنترنت على حسابهم الخاص.

II- **مناقشة النتائج** :

تناولت الدراسة الحالية تقويم برنامج تكوين المعلمين من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة المتواجدون في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم .

وقد تم التحقق من أربعة فرضيات ، سنتناولها الواحدة تلو الأخرى على النحو الآتي :

v الفرضية الأولـــى :

بالنظر إلى النتائج الموضحة في (الجدول 09) حيث جاءت نسبة 34.66% من الأساتذة لتعبر عن عدم مناسبة برنامج التكوين لطبيعة المرحلة التعليمية التي يعد لها هؤلاء المعلمين ، لتأتي نتائج (الجدول 10) لينفي 72% من مجموع الأساتذة وجود تناسب بين أهداف برنامج التكوين ومناهج المدرسة الإبتدائية الجديدة ؛ إذ هناك إختلاف في المحتويات و المنطلقات بينهما مع وجود تباين بين ما يقدم في المعهد وما هو مطبق في المدرسة الإبتدائية وهذا ما أكدته نسبة 86.5 % من الطلبة الذين لم يجدوا أي علاقة أو ترابط بين ما يدرسونه في المعهد وما يطبقونه في المدارس (الجدول11) لأن هناك إختلاف بين محتوى المواد المقدمة في المعهد والمقررات الدراسية المعتمدة في المرحلة الإبتدائية ، وهذه النتائج مرتبطة بعدم وجود إتفاق بين الواقع الفعلي والأهداف التي تسعى وزارة التربية الوطنية إلى تحقيقها من خلال برنامج التكوين محل الدراسة .

ودائما في خضم تفسيرنا للفرضية الأولى نجد أن الأساتذة يرون أن البرنامج المسطر في معاهد تكوين المعلمين يشمل مستويات التكوين الثلاث(الأكاديمية والثقافية والتربوية) بصورة متوسطة فقط ، إذ أن نسبة 43.33% أكدوا على أن البرنامج يعطي الأولوية للمعرفة الأكاديمية ، في حين صرح 50 % منهم أن البرنامج لم يشمل الجانب التربوي فقد تم إهماله (مفهوما وتطبيقا) في كل مقررات البرنامج رغم أهميته في مجال التكوين (الجدول12) هذا وتأتي نتائج الجدولين (14) و(15) لتنفي فاعلية التكوين النظري في المعاهد ، حيث وجدت نسبة 58% من الأساتذة ترى أن التكوين النظري في المعهد متوسط ويرجع الأساتذة هذا إلى ما يلي:

- أن البرنامج لا يساير في بعض مضامينه الإصلاحات الجديدة.

- أن البرنامج غير ملم بكل جوانب التكوين.
- أنه في حاجة إلى تعديلات.
- أن الأستاذ كثير ما يلجأ إلى التعليم بدل التكوين.

وفي نفس الوقت أكد الطلبة على عدم كفاية البرنامج النظري ، ذلك حسب ما عبرت عنه نسبة 66.5% من طلبة المعاهد ؛ وفي نفس السياق جاءت نسبة 64% من الأساتذة ترى أن البرنامج الحالي مكثف، وتبريرهم لذلك يعود إلى :

- كثافة الحجم الساعي مقارنة مع المحتوى.
- كثرة المواد الدراسية.
- التباين في المستوى الطلبة.
- إنقطاع التكوين بسبب تربصات المدراء و المفتشين في المعهد.

مما يعني أنه لو تم تدارك هذه النقائص وغيرها فإن مدة ثلاث سنوات من التكوين سوف تكون كافية لتخريج معلمين ذوي كفاءة عالية وهو ما عبرت عنه نسبة 86% من الأساتذة (الجدول 13) .

كما إختلفت درجة إستفادة الطلبة من المواد الدراسية التي تضمنها البرنامج ، فبإستثناء المواد التربوية حيث عبر الطلبة عن إستفادتهم منها بدرجة كبيرة ، وهو ما يمكن إرجاعه إلى وعي الطلبة بأهميتها في مستقبلهم المهني من جهة وكذا الحرص على الإلمام بها رغم قلة ساعاتها وكانت إستفادتهم من المواد الأدبية متوسطة ، في حين لم يستفيدوا إلا بدرجة قليلة من المواد العلمية واللغات الأجنبية (الجدول 17) ، وتعود هذه التقديرات المتوسطة والقليلة لأهداف ومحتويات البرنامج إلى وجود ثغرات ونقائص في العناية و التخطيط له بما يوافق الواقع الفعلي للمدرسة الإبتدائية .

وبناءا على هذه التحاليل الإحصائية لوجهات نظر كل من الأساتذة والطلبة حول دور البرنامج في عملية التكوين ، الذي توقعنا أن يكون إيجابيا في معظم جوانبه لكن جاءت النتائج عكس ذلك ، فلم نلمس إتجاهات إيجابية لأفراد العينتين نحو البرنامج محل التقويم ومن ثم فالفرضية الأولى لم تتحقق .

v الفــرضية الثــانية :

بعد تحليلنا وتفسيرنا لمعطيات الجداول المتعلقة بمدى التوازن بين مستويات التكوين الثلاث (ثقافي،أكاديمي،تربوي ومهني) في البرنامج المسطر ، وجدنا أن أغلبية الأساتذة والمقدرة نسبتهم بـــ : 100% أكدوا على ضرورة المواد التربوية في البرنامج وأنها ذات أهمية بالنسبة للطلاب لأنها تزودهم بالمعارف حول الجوانب النفسية والنمائية للمتعلم وتمكنه من الإطلاع على النظريات التربوية الرائدة في الميدان وكذا طرائق التدريس الحديثة، بالإضافة إلى تمكين الطلاب/المعلمين من معرفة حقوقهم وواجباتهم المهنية مستقبلا. (الجدول 18).

بالإضافة إلى مرونة مقرارات البرنامج وقابليتها للتعديل عند الحاجة وهو ما تؤكده نتائج (الجدول 19) بنسبة 98% من الأساتذة ، لكن هذه النظرة الإيجابية من طرف الأساتذة سرعان ما تتجه نحو السلبية فيما يخص مدى ضرورة كل المواد الدراسية ، حيث عبر 64% من مجموع الأساتذة أنها غير ضرورية في مجملها ، وبالمقابل فإن بعض المواد الدراسية مثل (الرياضيات والفيزياء والكيمياء واللغات الأجنبية والمسرح) تشكل صعوبة بالنسبة للطلبة/المعلمين ويرغبون في حذفها ، وهو ما فسرناه من خلال نتائج (الجـــدولين 21 - 23) بأن أغلب الطلبة هم الحاصلين على شهادة البكالوريا في الشعب الأدبية وأن المحتوى المقدم في المعهد مماثل لبرنامج السنة ثالثة ثانوي علمي، كما أن محتوى هاته المواد المقدمة في المعهد غير متوافقة مع محتوى برنامج المرحلة الإبتدائية والتي قد لا يحتاجها المعلم خاصة الفيزياء والكيمياء و اللغة الإنجليزية مما أفقدهم الإهتمام بها ، مما دفع بالأساتذة إلى إقترح التخفيف في محتوى بعض المواد الدراسية وإستبدالها بمواد يرون أنها أفضل للطلبة مثل (التربية الخاصة، علم النفس التربوي، التقويم، تعليمية المواد ، هياكل التربية ، علم الأحياء ، الجيولوجيا) هذا الأمر الذي يتوافق مع ما صرح به الطلبة في (الجدول 24) حول كثافة الجدول الزمني الأسبوعي خاصة بعض المواد مثل (اللغة العربية ، الرياضيات ، التاريخ والجغرافيا) التي تتميز بكثافة حجمها الساعي ، هذا على حساب المواد التالية : (علم النفس، علوم التربية، تشريع مدرسي، منهجية البحث، فرنسية) التي رأى الطلبة أن ساعاتها أقل مما يجب أن تكون عليه حتى يتسنى لهم الإستفادة منها بشكل جيد.

هذه الكثافة في الجدول الزمني الأسبوعي صعبت مهمة 54% من الطلبة في التوفيق بين الدراسة في المعهد والتطبيق الميداني ، نظرا لضيق الوقت وبعد مدارس التطبيق .

حتى جاءت نتائج (الجدول 27) لتحسم الأمر حيث عبرت نسبة 88% من الأساتذة عن عدم موافقتها لنسب التكوين المعتمدة في التكوين الحالي والموزعة على الساعات المعتمدة (ثقافي 40%- أكاديمي 40% - تربوي ومهني 20%) لأن هذه النسب تعطي الأهمية للجوانب الثقافية و المعرفية للطلبة وتهمل الجانب التربوي والمهني رغم أهميته في تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية .

هذا وقد ذهب الأساتذة إلى تأكيد آرائهم من خلال إختيار 50 % منهم لنسب التكوين التالية (ثقافي 14% ، أكاديمي 44%، تربوي ومهني 42%) والتي رأينا أنهم إختاروها بسبب إرتفاع نسبة التكوين التربوي والمهني فيها ، فهي مناداة ضمنية بتعديل نسب التكوين المعتمدة من طرف معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم وجعلها تتفق مع ما أكدته التجارب العالمية حول تكثيف الجوانب التربوية على حساب الجوانب الأكاديمية والثقافية خاصة في تكوين معلمي المراحل الأولى من التعليم .

من كل ما سبق ، يتضح لنا أن هناك إتفاق في وجهات نظر الأساتذة والطلبة حول إنعدام التوازن بين مستويات التكوين الثلاث وهو ما يعني عدم تحقق الفرضية الثانية والتي مفادها أنه : يوجد توازن بين مستويات التكوين (الثقافي ، الأكاديمي ، التربوي والمهني) .

v الفـــــرضية الثـــالـــثة :

حسب معطيات الجداول التي توصلنا إليها يمكننا القول أنه وبالرغم من إلتزام القائمين على البرنامج بضبط عدد الطلاب في أفواج التدريب الميداني حسب المعايير النموذجية لأفواج التدريب الميداني المتعارف عليها في مجال تكوين المعلمين وهو (4-6) كما جاء في (الجدول رقم 29) ، إلا أن فئة الأساتذة من عينة البحث لم تؤيد فكرة كفاية فترات التدريب الميداني المعمول بها حاليا ، حيث عبرت نسبة 52.66 % عن عدم كفاية التربص المغلق الذي يجريه الطلبة في نهاية السنة بمدة محددة بأربعة أسابيع (أسبوعين/أسبوعين) ، كذلك هو الأمر بالنسبة للتربصات الأسبوعية بمدة 8 ساعات والتي

صرح الأساتذة بعدم كفايتها هي الأخرى بنسبة 64.66 % (الجدول رقم 30) ، هذا ما أكـــده أغلب الطلبة بنسبة 97 % حين رأوا أن فترات التدريب الميداني غير كافية (الجدول رقم 30) وفي أصلها قليلة جدا وغالبا غير منتظمة فهي لا تسمح لهم حتى بالتأقلم مع التلاميذ والجو المدرسي ، ولنا هنا أن نذكر مدة التدريب الميداني في أمريكا التي تتجاوز 12 أسبوعا و24 أسبوعا في إنجلترا مما يعني أن المدة الزمنية للتربية العملية المعتمدة في بلادنا لا تفي بالغرض المنشود ولا تعطي للطالب/المعلم الفرص المناسبة لتطبيق ما درسه نظريا وإكتساب الخبرات التدريسية التي تفيده في مستقبله المهني ، فالبرنامج أعطى مجالا أوسع للمعرفة النظرية وأهمل التطبيق الميداني ، هذا الأخير الذي يتم تقويمه من طرف الأساتذة دوريا ومباشرة بعد التطبيق مثلما تبرزه نسبة 91.33 % من الأساتذة كما تبينه نتائج (الجدول 32) ، غير أن الشيء المؤسف هنا هو غياب الأساتذة المشرفين على تربصات الطلبة والذين من مهامهم مرافقة الطلبة إلى المدارس التطبيقية لتسهيل ومتابعة عملية التدريب ، إذ صرح 68 % من الطلبة من خلال نتائج (الجدول 33) بعدم وجود أستاذ مشرف معهم ، مما جعل 39.5 % من الطلبة يصرحون بأن إدارات المدارس التطبيقية لم تعاملهم معاملة مهنية جيدة (الجدول 34) ، وأكدوه من خلال إستفادتهم بصورة متوسطة من المعلم المتعاون بنسبة 45.5 % وغير كافية بنسبة 38 % في (الجدول 35) بالإضافة إلى عدم تجاوب بعض المعلمين المتعاونين مع الطلبة/المعلمين كما صرح به 48.5 % من الطلبة ، وترجع هذه السلبيات عدم الإهتمام من طرف إدارات مدارس التطبيق في مجال التدريب الميداني إلى غياب الأساتذة المشرفين من جهة وعدم معرفة المدير لدوره في هذا المجال ، حيث أن أغلب المدارس التي تستضيف الطلبة لإجراء التدريب الميداني ليست نموذجية وتحتاج إلى توضيح وتحديد أكثر من طرف المعنيين في الوزارة أو المعاهد لدور كل من المدير والمعلم المتعاون ، هذا الأخير ليس له معرفة عن كيفية و زمن تقويم الطلبة/المعلمين فمنهم يناقشهم أثناء الدرس وآخرون بعد إنتهاء الدرس ، ومنهم من لا يناقشهم مثلما بينته نتائج (الجدول 37) ، وفي مجال تقويم هذا التطبيق الميداني الذي أوكلت مهمته لأساتذة المعاهد ، فقد وجدنا بعض التضارب في وجهات النظر بين الأساتذة والطلبة

حيث صرحت نسبة 58 % من الأساتذة أنهم يعمدون إلى مناقشة السلبيات والإيجابيات حين تقويم أداء الطلبة بعد التطبيق ، مقابل 00 % بالنسبة لإستخدام التقارير الكتابية ، وإلا فبماذا نفسر نسبة الطلبة الذين صرحوا بأن الأساتذة يطالبونهم بتقديم تقارير كتابية حول التطبيق الميداني والمقدرة نسبتهم بـــ : 19.75 % ، ولماذا لا يتم تقويم التطبيق الميداني من طرف الأساتذة مثلما أقرته نسبة 11.52 % ، كما ظهر ذلك في نتائج (الجدول 39) ، هذا وتبقى قدرة برنامج التدريب الميداني ككل على تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة/المعلمين محدودة ، فقد جاءت تصريحات الأساتذة والطلبة كما تبرزه نتائج (الجدولين 40 – 41) حين تمركزت حول المتوسط في غالبها أو إتجهت سلبا بدرجة متدنية في تقويم قدرة البرنامج التدريبي على تحقيق أهدافه ، فوجدت مجموعة مهارات تدريسية تعتبر جد مهمة لممارسة المهنة :

- مهارات التعبير باللغة العربية الفصحى .
- تزويد الطلبة بطرق التدريس الحديثة .
- تزويد الطلبة بالخبرات المناسبة لتخطيط الدروس .
- تزويد الطلبة بالخبرات المناسبة في معرفة طبيعة المتعلم .
- تزويد الطلبة بالقدرة على ضبط وإدارة الصف بفاعلية .
- تزويد الطلبة بالخبرات في التقويم تحصيل التلاميذ وإعداد أدواته .
- معرفة أسس التعلم ونظرياته وتطبيقاته التربوية .
- القدرة على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل موضوع يراد تدريسه .

كل هذه المهارات لم يوفق برنامج التدريب الميداني في تنميتها إلا بصورة متوسطة ، ناهيك عن المهارات التدريسية التي جاءت تقديراتها متدنية مثل :

- مهارات البحث العلمي .
- إتقان اللغات الأجنبية .
- إستعمال الحاسوب بكفاءة توظيفه في المجال التربوي .
- القدرة على تحديد مشكلات التلاميذ وصعوبات التعلم لديهم .

وتفسر هذه النتائج مرتبط بعدة عوامل منها ما يخص الطلبة ومدى إهتمامهم أو ما يخص مدارس التطبيق وما توليه من إهتمام لإنجاح هذا التدريب أو ما قد يرجع للجانب التخطيطي في البرنامج لقلة تركيزه على هذه المهارات المهمة لتخريج معلمين ذوي كفاءة عالية.

وعليه يتضح أن الفرضية الثالثة والقائلة بأن : لبرنامج التدريب الميداني القدرة على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة ، لم تتحقق هي الأخرى .

v الفـــرضـــية الرابـــعـــة :

بالنظر إلى نتائج المحور الخاص بهذه الفرضية ، فإننا نلحظ من أول وهلة أن هناك إختلافا بين تصريحات الأساتذة والطلبة بخصوص الوسائل التقويمية المستخدمة من طرف الأساتذة فكان إجماع 36.74 % من الأساتذة على إعتمادهم للإمتحانات الشفوية و 30.03 % منهم يستخدمون البحوث من أجل تقدير مستوى طلبتهم (الجدول 42) ، لكن جاءت نسبة 51 % من الطلبة الذين صرحوا بأن الأساتذة يستخدمون الإمتحانات المقالية دائما أثناء عملية التقويم (الجدول 43) ، وبما أن هذا التقويم كفعل تعليمي لتقدير نتائج التعلم لدى المتعلم فهو علمية تقع أو تمارس عليه ، إذن فوجهة نظر الطلبة/المعلمين هنا هي الأقرب إلى الصحة خاصة أنهم أكدوا على أن الأساتذة يستعملون الواجبات المنزلية دائما حين تقويمهم بنسبة 63.5 % ويبقى إستخدام الأساتذة للوسائل التقويمية الأخرى كالإمتحانات الموضوعية والإمتحانات المقالية القصيرة والمشاركة في مناقشات الصف بدرجات مختلفة ، مما يعني التنويع في إستخدامها كل حسب ما يراه مناسبا لطلبته ولطبيعة مادته ، هذا التقويم الذي يكون غالبا فصلي كما عبر عن ذلك 40.36 % من الأساتذة ، بينما وجدت نسبة 38.55 % ممن يعتمدون التقويم النهائي في آخر السنة و نسبة أخرى من الأساتذة قدرت بـــ : 12.95 % تستعمل التقويم الشهري وهو ما بينته نتائج (الجدول 44) .

وبالرجوع إلى نتائج (الجدول 45) نجد أن الأساتذة يعطون الأهمية لبعض المعايير أثناء تقويمهم للطلبة مثل : مراعاة الفروق الفردية بينهم ، والعمل على تغطية محتوى المقررات التي تم تقديمها ، بالإضافة إلى أن أغلب الأساتذة يؤكدون على مناقشة إجابات الإمتحان مع الطلبة ، وقد ثبت عن إجابات الطلبة بنسبة 58.5 % حسب (الجدول 46) أن الأساتذة

يجرون الإمتحانات في الوقت المحدد لها ؛ إلا إذا تعذر ذلك بسبب توقيف أو تأجيل الإمتحانات ليتم إستغلال المعاهد لتربصات المدراء ولقاءات تكوين المفتشين ، وهو ما يعود إلى عدم وجود تنسيق بين إدارة المعاهد والوزارة المعينة ، وبما أن علم المتعلم بنتائج تعلمه يعينه على إجادة التعلم وزيادة إنتاجه من حيث مقداره ونوعه وسرعته ، فقد أكد 61.5 % من الطلبة أن أساتذتهم يرجعون لهم نتائج الإمتحانات في وقت قصير من تاريخ إجرائها وهذا أمر يبعث على التفاؤل في مجال أساليب التقويم المطبقة في معاهد تكوين المعلمين .

غير أن درجة الرضا لدى الطلبة عن الأساليب التقويمية فيما يخص الموضوعية جاءت في حدود المتوسط بنسبة قدرت بـــ :48.5 % ، كما رأوا أن الأساتذة قليلا ما يحرصون على توخي الموضوعية مثلما تبرزه نتائج (الجدول 49) ، هذا ما يفسر إهمال الأساتذة لمعيار الموضوعية أثناء تقويم الطلبة ، وما قد يفتح الباب للحديث عن الذاتية والتحيز وانعدام النزاهة والعدل في إجراءات التقويم المستخدمة من طرف الأساتذة المعاهد ؛ لكن في المقابل عبر الطلبة عن رضاهم بدرجة كبيرة فيما تعلق بشمولية الإجراءات التقويمية لمحتوى المواد الدراسية المقدمة لهم بنسبة قدرت بـــ : 53.5 % .

إذن فالطلبة راضون عن معظم الإجراءات التقويمية المعتمدة من طرف الأساتذة ، والتي إتصفت بالإيجابية في مجملها ؛ لذلك فالفرضية الرابعة قد تحققت جزئيا والتي تقول أن هناك رضا على أساليب التقويم المطبقة في المعهد .

III- **الإستنتاج العام** :

لقد أجريت الدراسة الحالية للتعرف على واقع برنامج تكوين معلم المرحلة الإبتدائية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم ، وذلك بتقويم هذا البرنامج من خلال وجهة نظر طلبة وأساتذة هاته المعاهد ، ومن ثم محاولـــة تحـــديد بعض خصائص البرنـــامج المسطر و مدى فاعليته و كفاءته على تخريج معلمين ذوي مستوى عالي ، ولأجل ذلك قمنا بصياغة أربع فرضيات على النحو الآتي :

- لبرنامج إعداد المعلمين دور إيجـــــابي في عملية التكوين .
- يوجد توازن بين مستويات التكوين (الثقافي ، الأكاديمي ، المهني).
- لبرنامج التدريب الميداني القدرة على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة.
- هناك رضا على أساليب التقويم المطبقة في المعهد .

وللتحقق من مدى صدق هذه الفرضيات أو نفيها ؛ قمنا بتطبيق إستبيانين من إعداد الباحث على عينتين هما : عينة الأساتذة وتتكون من 150 أستاذا و عينة الطلبة وتتكون من 200 طالبا ، ولمعالجة البيانات المتحصل عليها معالجة إحصائية تناسب نوع الدراسة الحالية إعتمدنا "النسبة المئوية "

وقد 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 86.5 % 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 بنسبة97.33 % والطلبة بنسبة 96 % على الإجماع أن أكبر الصعوبات التي تواجههم هي كثافـــة البرنامج ، كما ظهر الجدول الـــزمني 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 94.5 % 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 .

الخـــاتمـــة :

تعتبر التربية أحد الأسس الكبرى التي تعتمد عليها الأمم في الإحتفاظ بكيانها ، والتي يقوم عليها تقدم المجتمع وتطوره ، والمعلم يحتل مكان أساسي في التربية فهو الذي يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها وغاياتها ، لذا وجب أن تكون أساليب تربية المعلم وإعداده على درجة كبيرة من الكفاءة التي تضمن تخريج معلمين على مستوى عال من الكفاءة الإنتاجية التي تتناسب مع دوره وأهمية هذا الدور في تحقيق الإستجابة الوظيفية لحاجات المجتمع في المجالات التربوية والخدمات التعليمية ، وهذا ما عمدت إليه وزارة التربية الوطنية في خضم إصلاح المنظومة التربوية منذ سنة 2000 ، من خلال تحسين نوعية المخرجات للوفاء بمتطلبات التعليم ، والعمل على تزويد البلاد بحاجاتها من المعلمين المؤهلين لمجالات التدريس المختلفة ، والتي كان من بينها إستحداث (08) معاهد لتكوين معلمي المرحلة الإبتدائية وتحسين مستواهم سنة 2003 ، مع تسطير برنامج تكويني قبل الخدمة يقدم للطلبة/المعلمين في مدة ثلاث (03) سنوات ، هذا البرنامج الذي لم يتم التخطيط له بعناية سواء فيما تعلق بأهدافه التي لم تتوافق مع الإصلاحات الجديدة خاصة المدرسة الإبتدائية ، ولا من حيث إختيار المواد الدراسية التي تفيد المعلم ، ولا حتى الإهتمام بالجانب التربوي والمهني الذي يعتبر قاعدة أساسية في تكوين معلمي المراحل الأولى ، كما أن قلة الوسائل التعليمية إذ لم نقل إنعدامها في أغلب الأحيان تعتبر من الصعوبات التي تواجه هاته المعاهد .

فمن غير المعقول أن ننتظر نتائج إيجابية من هذا البرنامج أو غيره إذا لم نخطط له بعناية وجدية ، ولم نوفر له الوسائل المادية والبشرية التي تكفل تنفيذه على أحسن وجه .

الإقـــتـــراحـــات :

بعد إجراء هذه الدراسة المتواضعة وعرض نتائجها ومناقشتها وتفسيرها وتأويل مدلولاتها ، رأى الباحث أن يقدم إقتراحاته بالإعتماد على إقتراحات أساتذة معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم حتى تكون مستمدة من الميدان ، وبذلك يمكن توظيفها عمليا على أرض الواقع ، سواء من خلال تبليغها للباحثين قصد دراستها بشكل أوسع ومن جوانب لم يتطرق إليها البحث الحالي ؛ وهي عديدة ومختلفة ، أو تنبيه المسؤولين إلى بعض السلبيات فيما يخص مدخلات وعمليات برنامج تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية .

ويمكن تلخيص أهم الإقتراحات في النقاط التالية :

1- إعادة النظر في البرنامج كلية وإعادة تكييفه مع واقع الإصلاحات الجديدة من جهة وملاءمته مع مستوى الطلبة سواء الحاصلين على بكالوريا علمي أو أدبي .

2- الإهتمام في برامج تكوين المعلمين بالتوازن بين مقرارات مجالات التكوين التربوي والأكاديمي والثقافي وفق المعمول به في الجامعات العالمية .

3- ضرورة التركيز على المواد الدراسية التخصصية مثل (تعليمية المواد ، علم النفس التربوي ...) والتي تفيد الطلبة/المعلمين بعد دخولهم ميدان التعليم .

4- زيادة مدة التكوين حتى تصبح 4 أو 5 سنوات .

5- زيادة مدة التدريب الميداني حتى تسمح للطلبة/المعلمين من الإستفادة أكثر .

6- متابعة المتدربين وتقويم مدى إستفادتهم من الدورات التدريبية ومدى التحسن في أدائهم وذلك عن طريق ملاحظة الأداء ميدانيا وتصويره بالفيديو ومناقشته بموضوعية

7- ضرورة وجود تنسيق بين إدارة المعاهد ومدارس التطبيق وذلك بهدف تذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء التدريب الميداني .

8- إنتقاء بعض المدارس لتكون بمثابة مدارس تجريبية ، يتم من خلالها تطبيق برامج التدريب بفاعلية وبشكل منظم ومدروس .

9- 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.

10- توفير الهياكل الضرورية والوسائل التعليمية وذلك من خلال (إيجا المباني المناسبة للمعاهد ، بناء وتجهيز المخابر ، توفير الكتب والمجلات والدوريات المرجعية لمكتبات المعاهد ، توفير أجهزة كمبيوتر وجعلها في متناول الطلبة ؛ مع فتح قاعات الأنترنت ....)

11- ضرورة عقد دورات لتأهيل المعلمين المتعاونين ليتسنى لهم فهم دورهم والمهام الموكلة إليهم .

12- وضع برنامج تكويني يسمح للطلبة/المعلمين بمواصلة دراساتهم العليا (الماجستير الدكتوراه) .

ومن خلال هذه الإقتراحات والتوصيات التي يأمل الباحث أن توضح الرؤية أمام المسؤولين على التخطيط لهذا البرنامج التكويني وغيره أن يتداركوا النقائص التي تعتريه سواء بتعديله أو إلغائه ، ويبقى هذا البحث في حاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث الميدانية والتجريبية ، خاصة الجوانب التي لم يتطرق إليها البحث الحالي أو لم يعطيها الأهمية اللازمة .

المراجع

قائمة المصادر والمراجع :

أولا : المصادر :

1- القرآن الكريم.
2- صدقي جميل العطار(2003)، صحيح مسلم، ط1 ، دار الفكر، بيروت،لبنان.

ثانيا : المراجع :

3- الترتوري،م،ع والقضاة،م،ف ،(2006) ، المعلم الجديد – دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة ، دار حامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
4- الجميل محمد عبد السميع شعلة (2000)، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية ، ط1 دار الفكر العربي ، القاهرة.
5- أحمد حسين اللقاني (1989)، المناهج بين النظرية والتطبيق ، ط3 ، عالم الكتاب ، القاهرة.
6- أحمد زكي صالح (1972)، علم النفس التربوي ، ط10 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
7- أحمد عزت راجح (1966)، أصول علم النفس ، ط6 ، الدار القومية للطباعة والنشر ، مصر .
8- أرثر جيتس وأرثر جيرسلد وت.ماكونل وروبرت تشالمان (1961)، علم النفس التربوي، ترجمة إبراهيم حافظ ومحمد عبد الحميد أبو العزم والسيد محمد عثمان ، ط3 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
9- تركي رابح (1990)، أصول التربية ، ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
10- جابر عبد الحميد جابر (2000) مدرس القرن الحادي والعشرين ، ط1، دار الفكر العربي القاهرة.
11- جبرائيل بشارة (1986)، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت.
12- حسن بوساحة (2000)، التشريع المدرسي ، دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر.
13- حسن بوساحة (1992)، دليل مدير المدرسة الأساسية ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر.
14- داود بورقيبة (2005)، مناهج التربية المثالية ، المطبعة العربية ، غرداية ، الجزائر.
15- راشد حامد الدوسري (2004)، القياس والتقويم التربوي الحديث ، ط1، دار الفكر،عمان، الأردن.
16- رشدي أحمد طعيمة (1999)، المعلم - كفاياته،إعداده،تدريبه ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

17- رمزية الغريب (1970)، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
18- سهيل أحمد عبيدات (2007)، إعداد المعلمين وتنميتهم ، عالم الكتاب الحديث ، الأردن.
19- سامي محمد ملحم (2005)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط3 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.
20- سامي محمد ملحم (2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم ، ط1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة ، عمان .
21- سعد مرسي أحمد (2005)، تطور الفكر التربوي ، ط12 ، عالم الكتاب ، القاهرة.
22- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2004)، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
23- شبل بدران وفاروق شوقي البوهي وعنتر لطفي محمد وفاطمة عبد القادر حسن (2002)، نظم التعليم الإبتدائي في الدول المختلفة ، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق ، الإسكندرية.
24- صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم (2007)، إدارة الفصل وتنمية المعلم ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية .
25- صلاح السيد عبده رمضان (2005)، تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، ط1 ، إيتراك للنشر والتوزيع ، القاهرة .
26- صلاح الدين محمود علام (2004)، التقويم التربوي البديل ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
27- صلاح الدين محمود علام (2003)، التقويم التربوي المؤسسي، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
28- صلاح الدين محمود علام (2000) ، القياس والتقويم التربوي والنفسي ،ط1 ،دار الفكر العربي، القاهرة.
29- صالح عبد العزيز (1965)، التربية وطرق التدريس ، ج3 ، دار المعارف ، مصر .
30- صالح عبد العزيز و عبد العزيز عبد المجيد (بدون تاريخ)، التربية وطرق التدريس ، ط8 ،دار المعارف ، مصر.
31- طارق عبد الرؤوف محمد عامر (2007) ، دراسات في إعداد المعلم ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن.
32- عزمي أحمد ضمره (2002)، تحليل المناهج وتقويمها ونقدها ، ط1 ، الوراق للنشر والتوزيع ، مصر.
33- عبد القادر كراجة(1997)، القياس والتقويم في علم النفس ،ط1 ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.
34- عبد الرحمان عدس (1995)، واقعنا التربوي إلى أين ، دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.

35- عبد الغني عبود وآخرون (1994)، التعليم في المرحلة الأولى وإتجاهات تطويره ، ط1 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
36- عبد الغني عبود وآخرون (1982)، فلسفة التعليم الإبتدائي وتطبيقاته ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
37- غاستون ميالارية (1999)، إعداد المعلمين ، ترجمة فؤاد شاهين ، ط2 ، منشورات عويدات ، بيروت.
38- فاروق شوقي البوهي و عنتر لطفي محمد و إبتسام مصطفى عثمان (2002)، تاريخ التعليم الإبتدائي ومشكلاته ، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق ، مصر.
39- فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ (2002)، دليل التربية العملي وإعداد المعلمين ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية.
40- فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة (2002) ، أسس ومبادئ البحث العلمي ، ط1 ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية ، الإسكندرية.
41- ف.ألفيرا مارتين(2001)، منهجية تقويم البرامج ، ترجمة فضيل دليو ، مؤسسة الزهراء للفنون المطبعية ، قسنطينة ، الجزائر.
42- فاخر عاقل (1982)، علم النفس التربوي ، ط9 ، دار العلم للملايين ، بيروت .
43- كمال عبد الحميد زيتون (2003)، التدريس ، نماذجه ومهاراته ، ط1 ، عالم الكتاب ، القاهرة.
44- مجدي المهدي (2007)، المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة و المعاصرة ، دار الجامعة الجديدة للنشر ، الإسكندرية .
45- محمد عودة (2006)، إعداد معلم المرحلة الأساسية ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة.
46- محمد عثمان (2005)، أساليب التقويم التربوي ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
47- مصطفى عبد السميع محمد وسهير محمد حوالة (2005)، إعداد المعلم ، ط1 ، دار الفكر ، عمان ، الأردن.
48- محمد عبد الرحمان الجاغوب (2002)، النهج القويم في مهنة التعليم ، ط1 ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن.
49- محمد أحمد كريم و عنتر لطفي محمد و إبتسام مصطفى عثمان ومحمد غازي بيومي (2002)، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها ، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق ، الإسكندرية.
50- محمود أحمد شوق و محمد مالك محمد سعيد (2001)، معلم القرن الحادي والعشرين ، إختياره ، إعداده ، تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
51- محمد كتش (2001)، فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة ، ط1، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة.

52- محمد عبد الرزاق شقشق وهدى محمود ناشق (2000)، إدارة الصف المدرسي ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
53- محمد عبيدات ومحمد أبو نصار وعقلة مبيضين (1999) ، منهجية البحث العلمي- القواعد والمراحل والتطبيقات- ط2 ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن.
54- محمد متولي غنيمة (1998)، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية،التعلمية ، ط2 ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.
55- محمد زياد حمدان (1986)،(أ)، تقييم وتوجيه التدريس ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
56- محمد زياد حمدان (1986) ،(ب)، أدوات ملاحظة التدريس ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
57- محمد زياد حمدان (1985)،قياس كفاية التدريس ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
58- محي الدين مختار (1982)، محاضرات في علم النفس الإجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
59- محمد مصطفى زيدان (1965)، السلوك الإجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
60- نبيل عبد الهادي (2001)، القياس والتقويم التربوي وإستخدامه في مجال التدريس الصفي ،ط2،دار وائل للنشر عمان ، الأردن.
61- هادي مشعان ربيع (2006)، القياس والتقويم في التربية والتعليم ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان، الأردن.
62- يوسف طباجة (2007) ، منهجية البحث ، ط1 ، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت.

المراجع باللغة الفرنسية :

63- Bouzida Abderahmane ,(1973), Les institutions Algériens et leur progression , édit OPU , Algérie .
64- Claude Thélot ,(1993) , évaluation Du Système éducatif , édition Nathan , France .
65- Ministère De L’éducation Nationale ,(2006) , Mise en œuvre De La Réforme Du Système éducatif , sous direction de la documentation.
66- Marc-André Nadeau ,(1988) , L’évaluation De Programme , les Presses De L’université , Laval , Québec .

67- Yvan Abernot ,(1996) , Les Méthodes D’évaluation Scolaire , édition Bordas ,Paris .

المجلات و الدوريات :

68- الطيب بلعربي (1998) ، نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية في القرن الحادي والعشرين (التجربة الجزائرية : واقع وآفاق) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مسقط ، عمان .

69- حمود رفيقة (1988) ، تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها ، مكتب اليونيسكو الإقليمي في الدول العربية ، عمان ، الأردن ، العدد 27 .

70- حاجي محمد منصف (1984) ، التربية العملية ووسائلها في معاهد إعداد المعلمين ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ص ص 15 – 29 .

71- خضر علي (1980) ، سيكولوجية المعلم ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ص ص 33 -59 .

72- رحمة أنطوان حبيب (1992)، تجارب عربية في التعليم الأساسي ودليل تخطيطه ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .

73- سناء إبراهيم أبو دقة وفتحية صبحي اللولو (2007)، دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، المجلد15 ، العدد 1 ، ص ص 456 – 504 .

74- ظافر محمد إسماعيل (1989) ، برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، السعودية.

75- عامر نبيل (1980) ، سيكولوجية المعلم ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ص ص 61 – 127 .

76- مصمودي زين الدين (2002) ، مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر، مجلة جامعة دمشق،المجلد 18 ، العدد 2 ، ص ص 186 – 217 .

77- وزارة التربية الوطنية (2002) ، النظام التربوي الجزائري ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر.

78- وزارة التربية الوطنية (1998) ، تقييم التعليم المكيف ، مديرية التعليم المتخصص ، الجزائر.

الرسائل الجامعية :

79- بن زروق العياشي (2008) ، الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي ، رسالة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر.

القوانين والمراسيم :

80- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008) العدد 59.

81- المرسوم التنفيذي رقم 04-343 المؤرخ في 04 نوفمبر 2004 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم.

الملاحق

إستبيان الأساتذة
صورة أولية

أستاذي الفاضل ، أستاذتي الفاضلة

يهدف الإستبيان إلى التعرف على وجهات نظركم السديدة بشأن : برنامج تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية المطبق في المعهد ، فأرجو الإجابة على جميع فقرات الإستبيان و عدم ترك بعضها ، مع العلم بأن الردود سوف تحاط بالسرية التامة و لن تستخدم إلا لأغراض البحث التربوي فقط .

فالمطلوب من سيادتكم وضع علامة (×) في المربع الذي تعبر فيه على إجابتك .

ولكم مسبقا جزيل الشكر و التقدير لتعاونكم الصادق في خدمة البحث العلمي .

1 – إسم المعهد :..... المدينة : .....

2 – ما هو التخصص الذي تقوم بتدريسه حاليا في المعهد ؟ .....

3 – ما هو تخصصك الأصلي ؟ .....

4 – ما هي درجتك العلمية ؟

ليسانس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

5 – هل ترى أن برنامج التكوين المطبق في المعهد يناسب طبيعة المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

6 – هل تتناسب أهداف برنامج التكوين مع مناهج المدرسة الإبتدائية الجديدة ؟

نعم ☐ لا ☐

ـــ إذا كان لا لماذا ؟

.....

.....

7 – هل ترى أن مقررات البرنامج شاملة لجميع جوانب تكويم المعلم الثلاثة : الأكاديمية و الثقافية و التربوية ؟

نعم ☐ لا ☐

8 – هل تجد أن مقررات البرنامج مرنة و تسمح بإدخال بعض التعديلات عليها عند الحاجة ؟

نعم ☐ لا ☐

9 – هل ترى أن مدة التكوين (ثلاث سنوات) كافية لتخريج معلمين ذوي كفاءة عالية ؟

نعم ☐ لا ☐

10 - إذا كان لا ما هي المدة التي تقترحونها للتكوين ؟ .....

11 – هل تجد أن التكوين النظري الحالي في المعهد ؟

جيد ☐ لماذا ؟ .....

متوسط ☐ لماذا ؟ .....

غير كافي ☐ لماذا ؟ .....

12 – كيف ترى البرنامج المعتمد حاليا ؟

وظيفي ☐ لماذا ؟ .....

مكثف ☐ لماذا ؟ .....

صعب ☐ لماذا ؟ .....

13 – هل المواد التي تضمنها البرنامج ضرورية ؟

نعم ☐ لا ☐

14 – إذا كان لا ما هي المواد التي يجب حذفها ؟

...../...../...../.....

15 – ما هي المواد التي يجب إضافتها ؟

...../...../...../.....

16 – هل ترى أن المواد التربوية التي تضمنها البرنامج ضرورية ؟

علم النفس العام نعم ☐ لا ☐ لماذا ؟.....

علوم التربية نعم ☐ لا ☐ لماذا ؟.....

تشريع مدرسي نعم ☐ لا ☐ لماذا ؟.....

17 – هل فترات التدريب الميداني التالية كافية ؟

- حصص المشاهدة (أسبوعين) نعم ☐ لا ☐

- تربص تطبيقي (8 ساعات/ أسبوع) نعم ☐ لا ☐

- تربص مغلق (أسبوعين) نعم ☐ لا ☐

18 – ما هو عدد الطلبة في أفواج التدريب الميداني ؟ .....

19 – هل يتم تقويم تقدم الطلبة في التدريب الميداني ؟

نعم ☐ لا ☐

20 – كيف يتم تقويم الطلبة في جانب التدريب الميداني ؟

- مناقشة عامة (عرض الإيجابيات و السلبيات) ☐

- تقديم تقارير كتابية ☐

- تصوير حصص التدريب بالفيديو و مناقشاتها ☐

- لا يتم تقويم جوانب التدريب الميداني ☐

21 – إذا كانت نسب التكوين الحالية و الموزعة على الساعات المعتمدة كالتالي : ثقافي40% ، أكاديمي (تخصصي) 40 % ، التربوي و المهني 20 % ، فهل توافق عليها ؟

نعم ☐ لا ☐

22 – أي التناسبات التالية توافق عليها ؟

- ثقافي 20 % ، أكاديمي 55 % ، تربوي و مهني 25 % ☐

- ثقافي 10 % ، أكاديمي 70 % ، تربوي و مهني 20 % ☐

- ثقافي 5 % ، أكاديمي 80 % ، تربوي و مهني 15 % ☐

- ثقافي 14 % ، أكاديمي 44 % ، تربوي و مهني 42 % ☐

- ثقافي 10 % ، أكاديمي 20 % ، تربوي و مهني 70 % ☐

23 – ما مدى قدرة برنامج التدريب الميداني على تنمية المهارات التدريسية التالية لدى الطلبة؟

	المهارة التدريسية	درجة اكتساب المهارة				
		بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة متدنية	بدرجة متدنية جدا
1	مهارات التعبير باللغة العربية الفصحى					
2	مهارات البحث العلمي					
3	إتقان اللغات الأجنبية					
4	يزود الطلبة بالخبرات المناسبة في طرق التدريس الحديثة و المتنوعة					
5	يزود الطلبة بالخبرات المناسبة في طرق التدريس الحديثة و المتنوعة					
6	يزود الطلبة بالخبرات المناسبة في تخطيط الدروس					
7	يزود الطلبة بالخبرات المناسبة في معرفة طبيعة المتعلم (نمو التلاميذ)					
8	يكسب الطلبة القدرة على ضبط و إدارة الصف بفاعلية					
9	يزود الطلبة بالخبرات المناسبة في معرفة أسس التعلم و نظرياته و تطبيقاته التربوية					
10	يستعمل الحاسوب بكفاءة و يوظفه في المجال التربوي					
11	يكسبه القدرة على إنتاج و استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل موضوع يراد تدريسه					
12	يزود الطلبة بالخبرات المناسبة في تقويم تحصيل التلاميذ و إعداد أدواته					
13	إكساب الطلبة القدرة على تشخيص مشكلات التلاميذ و صعوبات التعلم لديهم					

24 – أي الأدوات التقويمية الآتية تعتمد عليها أثناء تقويم تحصيل طلابك ؟

- الامتحانات الشفوية ☐
- الامتحانات المقالية ☐
- الامتحانات الموضوعية (اختيار من متعدد، أسئلة التكميل،أسئلة الصواب و الخطأ،أسئلة المطابقة) ☐
- الفروض المنزلية ☐
- البحوث ☐
- المشاركة في مناقشات الصف ☐
- طرق أخرى أذكرها :.....

25 – في أي فترة من العام الدراسي تجري التقويم للطلبة ؟

- تقويم شهري ☐
- تقويم فصلي ☐
- تقويم نهائي (في آخر السنة) ☐

26 – ما هي أكثر الأدوات استعمالا لديك ؟.....لماذا ؟ .....
.....

27 – هل تراعي الأمور التالية أثناء قيامك بتقويم الطلبة ؟

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ☐
- أن تغطي المحتوى الدراسي ☐
- إجراء الامتحان في وقته ☐
- تسليم أوراق الإجابة على الامتحان بعد فترة قصيرة من تاريخ إجرائه ☐

28 – ما هي أهم الصعوبات التي تواجهكم في تطبيق البرنامج عامة ؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

29- ما هي أهم النقائص التي تواجهكم في تطبيق البرنامج عامة ؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

30 – ما هي اقتراحاتكم بخصوص برنامج تكوين المعلمين عامة ؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

إستبيان الطلبة
صورة أولية

أخي الطالب أختي الطالبة :

يتألف الإستبيان الذي بين يديك من عدد من العبارات التي تتنـــاول "تقـــويم برنـــامج تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية" و الذي يهدف إلى التعرف على آرائكم حول بعض المواقف التي تتعرضون لها يوميا خلال فترة التكوين في المعهد – و باعتبارك طالبا في المعهد تعـــد لتكون معلما – الرجاء قراءة كل عبارة باهتمام و الإجابة عليها بكل صراحة ، علمـــا بـــأن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة ، و المطلوب منك وضع علامة (×) في المربع الذي تعبـــر فيه على إجابتك .

نأمل ان تكون إجابتك إسهاما منك لدراسة الموضوع ، و مشاركة فعالة لخدمة البحث العلمي

و شـــــكـــرا

1- إسم المعهد:.....المدينة:.....

2- الجنس : - ذكر ☐ - أنثى ☐

3- السن : .....

4 – ما هو تخصصك في الثانوي ؟

علمي ☐ أدبـــي ☐

5 – هل كان معدل فبولك في المعهد .

مقبول ☐ جيد ☐ جيد جدا ☐ ممتاز ☐

6 – هل تجد التكوين النظري في المعهد ؟

جيد ☐ متوسط ☐ غير كافي ☐

7 – ما هي المواد الدراسية التي تجد فيها صعوبة ؟

...../...../...../...../.....

...../...../...../...../...../....

ـــ لماذا ؟ .....

.....

8 – فيما يلي قائمة المواد الدراسية التي تضمنها برنامج التكوين في المعهد ، يرجى تقدير مدى إستفادتك منها ؟

	المـــــــــــواد الـــــــدراســـــية	درجة الإستفادة			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	نادرة
1	لغة عربية				
2	تربية إسلامية				
3	رياضيات				
4	فيزياء				
5	كيمياء				
6	علوم طبيعية				
7	فرنسية				
8	إنجليزية				
9	تاريخ				
10	جغرافيا				
11	تربية مدنية				
12	تربية فنية				
13	تربية بدنية				
14	موسيقى				
15	مـــسرح				
16	علم النفس				
17	علوم التربية				
18	تشريع مدرسي				
19	منهجية البحث				
20	التدريب الميداني				

9 – ماهي المواد التي تقترح حذفها ؟

-..... لماذا ؟.....

-..... لماذا ؟ .....

-..... لماذا ؟ .....

-..... لماذا ؟ .....

10 – ماهي المواد التي تعتقد أن ساعاتها أكثر مما يجب ؟

...../...../...../...../.....

...../...../...../...../.....

11 – ماهي المواد التي تعتقد أن ساعاتها أقل مما يجب ؟

...../...../...../.....
...../...../...../.....

12 – ماهي المواد التي فيها كثير من التكرار من حيث محتواها ؟

...../...../...../.....
...../...../...../.....

13 – هل تجد أن المواد الدراسية النظرية كان لها علاقة بالواقع التطبيقي ؟

نعم ☐ لا ☐

14 – هل استطعت التوفيق بين الدراسة في المعهد و التطبيق الميداني ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان لا فلماذا ؟

.....
.....

15 – هل كانت فترة التدريب التطبيق كافية ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان لا فلماذا ؟

.....
.....

16 – ماهو عدد الطلبة في أفواج التطبيق الميداني ؟ .....

17 – هل يوجد أستاذ مشرف على الطلبة أثناء التطبيق الميداني ؟

نعم ☐ لا ☐

18 – هل كانت إدارة المدرسة التطبيقية تعاملك معاملة مهنية جيدة ؟

نعم ☐ لا ☐

19 – ما مدى إستفادتك من المعلم المتعاون في المدرسة التطبيقية ؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ غير كافية ☐

20 – هل كان المعلم التعاون في المدرسة التطبيقية متجاوبا معك ؟

نعم ☐ لا ☐

21 – في أي موقع من الدروس التي طبقتها كان المعلم المتعاون يناقشك ؟

ـــ أثناء الدرس ☐

ـــ بعد إنتهاء الدرس ☐

ـــ لا يناقشك ☐

22 – كيف كان يتم تقويم التطبيق الميداني ؟

ـــ مناقشة عامة (عرض الإيجابيات و السلبيات) ☐

ـــ تقديم تقارير كتابية ☐

ـــ تصوير حصص التدريس بالفيديو و مناقشتها ☐

ـــ لا يتم تقويم التطبيق الميداني ☐

23 – ما مدى قدرة برنامج التدريب الميداني خاصة في تنمية المهارات التدريسية التالية لديك ؟

	المهارة التدريسية	مدى امتلاك المهارة				
		بدرجة عاليةجدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة متدنية	بدرجة متدنية جدا
1	زودك بمهارات التعبير باللغة العربية الفصحى					
2	زودك بمهارات البحث العلمي					
3	ساعدك على فهم طبيعة مهنة التدريس					
4	اتقان اللغات الأجنبية					
5	زودك بالخبرات المناسبة في طرق التدريس الحديثة و المتنوعة					
6	زودك بالخبرات المناسبة في تخطيط الدروس					
7	زودك بالخبرات المناسبة في معرفة طبيعة المتعلم					
8	زودك بالقدرة على ادارة و ضبط الصف بفاعلية					
9	زودك بالخبرات المناسبة في معرفة أسس التعلم و نظرياته و تطبيقته التربوية					
10	زودك بالقدرة على إستعمال الحاسوب بكفاءة وتوظيفه في مجال التربية					
11	زودك بالقدرة على انتاج و استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل موضوع يراد تدريسه					
12	ساعدك على اكتساب الخبرات المناسبة في كيفية تقويم تحصيل التلاميذ و إعداد أدواته					
13	اكتسبت القدرة على تحديد مشكلات التلاميذ و صعوبات التعلم لديهم					

24 – ما مدى استخدام أساليب التقويم التالية من طرف الأساتذة لتقويم الطلاب في المعهد ؟

	أساليب التقويم	درجة الاستخدام			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	لم تستخدم
1	الامتحانات الشفوية				
2	المقالية الامتحانات				
3	الأسئلة المقالية القصيرة				
4	أسئلة الاختيار من متعدد				
5	أسئلة الإكمال				
6	أسئلة الصواب و الخطأ				
7	أسئلة المطابقة				
8	الفروض المنزلية				
9	البحوث (النظرية والميدانية)				
10	المشاركة مناقشات الصف				

25 – هل يتم إجراء الإمتحانات في الوقت المحدد لها ؟

نعم ☐ لا ☐

ـــ إذا كان لا فلماذا ؟

.....

26 – هل يرجع الأساتذة نتائج الإمتحانات بعد فترة قصيرة من تاريخ إجرائها ؟

نعم ☐ لا ☐

27 – ما مدى درجة رضاك على الإجراءات التقويمية من حيث العدل بين الطلاب و الشمولية لمحتوى المواد التي تدرسها في المعهد ؟

اجراءات التقويم	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
عادلة بين الطلاب			
شاملة لمحتوى المواد الدراسية			

28 – ما هي أهم النقائص التي تواجهونها أثناء التكوين بصفة عامة ؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

29- ما هي أهم الصعوبات التي تواجهونها أثناء التكوين بصفة عامة ؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

29 – بصفتكم معلمي المستقبل ماذا تقترحون لتطوير برنامج التكوين ؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

إستبيان الأساتذة
صورة نـهائية

أستاذي الفاضل ، أستاذتي الفاضلة

يهدف الإستبيان إلى التعرف على وجهات نظركم السديدة بشأن : برنامج تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية المطبق في المعهد ، فأرجو الإجابة على جميع فقرات الإستبيان و عدم ترك بعضها ، مع العلم بأن الردود سوف تحاط بالسرية التامة و لن تستخدم إلا لأغراض البحث التربوي فقط .

فالمطلوب من سيادتكم وضع علامة (×) في المربع الذي تعبر فيه على إجابتك .

ولكم مسبقا جزيل الشكر و التقدير لتعاونكم الصادق في خدمة البحث العلمي .

1 – إسم المعهد :..... المدينة : .....

2 – الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

3 – ما هو التخصص الذي تقوم بتدريسه حاليا في المعهد ؟ .....

4 – ما هي درجتك العلمية ؟

ليسانس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

5 – هل ترى أن برنامج التكوين المطبق في المعهد يناسب طبيعة المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

6 – هل تجد أن التكوين النظري الحالي في المعهد ؟

جيد ☐ لماذا ؟ .....

متوسط ☐ لماذا ؟ .....

غير كافي ☐ لماذا ؟ .....

7 – هل تتناسب أهداف برنامج التكوين مع مناهج المدرسة الإبتدائية الجديدة ؟

نعم ☐ لا ☐

ـــ إذا كان لا لماذا ؟

.....
.....
.....

8 – هل ترى أن مقررات البرنامج شاملة لجميع جوانب تكوين المعلم الثلاثة : الأكاديمية و الثقافية و التربوية ؟

- الأكاديمية نعم ☐ لا ☐
- الثقافية نعم ☐ لا ☐
- التربوية نعم ☐ لا ☐

9 – هل تعتقد أن مقررات البرنامج مرنة و تسمح بإدخال بعض التعديلات عليها عند الحاجة ؟

نعم ☐ لا ☐

10 – هل ترى أن مدة التكوين (ثلاث سنوات) كافية لتخريج معلمين ذوي كفاءة عالية ؟

نعم ☐ لا ☐

11 - إذا كان لا ما هي المدة التي تقترحونها للتكوين ؟ .....

12 – كيف ترى البرنامج المعتمد حاليا ؟

وظيفي ☐ لماذا ؟ .....

مكثف ☐ لماذا ؟ .....

صعب ☐ لماذا ؟ .....

13 – هل المواد التي تضمنها البرنامج ضرورية ؟

نعم ☐ لا ☐

14 – إذا كان لا ما هي المواد التي يجب حذفها ؟

...../...../...../...../...../.....

15 – ما هي المواد التي ترى أنه من الضروري إضافتها ؟

...../...../...../...../...../.....

16 – هل ترى أن المواد التربوية التي تضمنها البرنامج ضرورية ؟

علم النفس العام نعم ☐ لا ☐ لماذا ؟.....

علوم التربية نعم ☐ لا ☐ لماذا ؟.....

تشريع مدرسي نعم ☐ لا ☐ لماذا ؟.....

17 – هل ترى أن فترات التدريب الميداني التالية كافية ؟

- حصص المشاهدة (أسبوعين) نعم ☐ لا ☐

- تربص تطبيقي (8 ساعات/ أسبوع) نعم ☐ لا ☐

- تربص مغلق (أسبوعين) نعم ☐ لا ☐

18 – ما هو عدد الطلبة في أفواج التدريب الميداني ؟ .....

19 – هل يتم تقويم مدى تقدم الطلبة في التدريب الميداني ؟

نعم ☐ لا ☐

20 – كيف يتم تقويم الطلبة في جانب التدريب الميداني ؟

- مناقشة عامة (عرض الإيجابيات و السلبيات) ☐
- تقديم تقارير كتابية ☐
- تصوير حصص التدريب بالفيديو و مناقشاتها ☐
- لا يتم تقويم جوانب التدريب الميداني ☐

21 – إذا كانت نسب التكوين الحالية و الموزعة على الساعات المعتمدة كالتالي :
ثقافي40%، أكاديمي (تخصصي) 40 % ، التربوي و المهني 20 % ، فهل توافق عليها ؟

نعم ☐ لا ☐

22 – أي التناسبات التالية توافق عليها ؟

- ثقافي 20 % ، أكاديمي 55 % ، تربوي و مهني 25 % ☐
- ثقافي 10 % ، أكاديمي 70 % ، تربوي و مهني 20 % ☐
- ثقافي 5 % ، أكاديمي 80 % ، تربوي و مهني 15 % ☐
- ثقافي 14 % ، أكاديمي 44 % ، تربوي و مهني 42 % ☐
- ثقافي 10 % ، أكاديمي 20 % ، تربوي و مهني 70 % ☐

23 – ما مدى قدرة برنامج التدريب الميداني خاصة في تنمية المهارات التدريسية التالية لدى الطلبة؟

	المهارة التدريسية	درجة اكتساب المهارة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جدا
1	مهارات التعبير باللغة العربية الفصحى					
2	مهارات البحث العلمي					
3	إتقان اللغات الأجنبية					
4	يزود الطلبة بالخبرات المناسبة في طرق التدريس الحديثة					
5	يزود الطلبة بالخبرات المناسبة في تخطيط الدروس					
6	يزود الطلبة بالخبرات المناسبة في معرفة طبيعة المتعلم (نمو التلاميذ)					
7	يكسب الطلبة القدرة على ضبط و إدارة الصف بفاعلية					
8	يزود الطلبة بالخبرات المناسبة في معرفة أسس التعلم و نظرياته و تطبيقاته التربوية					
9	ساعده على فهم طبيعة مهنة التدريس					
10	يستعمل الحاسوب بكفاءة و يوظفه في المجال التربوي					
11	يكسبه القدرة على إنتاج و استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل موضوع يراد تدريسه					
12	يزود الطلبة بالخبرات المناسبة في تقويم تحصيل التلاميذ و إعداد أدواته					
13	إكساب الطلبة القدرة على تشخيص مشكلات التلاميذ و صعوبات التعلم لديهم					

24 – أي الوسائل التقويمية الآتية تعتمد عليها أثناء تقويم تحصيل طلابك ؟

- الامتحانات الشفوية ☐
- الامتحانات المقالية ☐
- الامتحانات الموضوعية (اختيار من متعدد، أسئلة التكميل،أسئلة الصواب و الخطأ،أسئلة المطابقة) ☐
- الفروض المنزلية ☐
- البحوث ☐
- المشاركة في مناقشات الصف ☐
- وسائل أخرى أذكرها :.....

25 – في أي فترة من العام الدراسي تجري التقويم للطلبة ؟

- تقويم فوري ☐
- تقويم شهري ☐
- تقويم فصلي ☐
- تقويم نهائي (في آخر السنة) ☐

26 – هل تراعي الأمور التالية أثناء قيامك بتقويم الطلبة ؟

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ☐
- أن تغطي المحتوى الدراسي ☐
- إجراء الامتحان في وقته ☐
- تسليم أوراق الإجابة على الامتحان بعد فترة قصيرة من تاريخ إجرائه ☐
- مناقشة إجابات الطلبة ☐

28 – ما هي أهم الصعوبات التي تواجهكم في تطبيق البرنامج عامة ؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

29 – ماهي أهم النقائص التي تواجهكم في تطبيق البرنامج ؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

30 – ما هي اقتراحاتكم بخصوص برنامج تكوين المعلمين عامة ؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

إستبيان الطلبة
صورة نهائية

أخي الطالب أختي الطالبة :

يتألف الإستبيان الذي بين يديك من عدد من العبارات التي تتناول "تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية" و الذي يهدف إلى التعرف على آرائكم حول بعض المواقف التي تتعرضون لها يوميا خلال فترة التكوين في المعهد – و باعتبارك طالبا في المعهد تعد لتكون معلما – الرجاء قراءة كل عبارة باهتمام و الإجابة عليها بكل صراحة ، علما بأن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة ، و المطلوب منك وضع علامة (×) في المربع الذي تعبر فيه على إجابتك .

نأمل أن تكون إجابتك إسهاما منك لدراسة الموضوع ، و مشاركة فعالة لخدمة البحث العلمي .

وشكـــرا

1- إسم المعهد : .....المدينة:.....

2- الجنس :

- ذكر ☐ - أنثى ☐

3 – ما هو تخصصك في الثانوي ؟

علمي ☐ أدبـــي ☐

4 – كيف كان معدل فبولك في المعهد ؟

مقبول ☐ جيد ☐ جيد جدا ☐ ممتاز ☐

5– كيف تجد التكوين النظري في المعهد ؟

جيد ☐ متوسط ☐ غير كافي ☐

6 – هل تجد أن المواد الدراسية النظرية كان لها علاقة بالواقع التطبيقي ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان لا فلماذا ؟

.....

.....

7 – فيما يلي قائمة المواد الدراسية التي تضمنها برنامج التكوين في المعهد ، يرجى تقدير مدى إستفادتك منها ؟

	المـــــــــــواد الـــــــدراســـــية	درجة الإستفادة			
		كبيرة	توسطة	قليلة	نادرة
1	لغة عربية				
2	تربية إسلامية				
3	رياضيات				
4	فيزياء				
5	كيمياء				
6	علوم طبيعية				
7	فرنسية				
8	إنجليزية				
9	تاريخ				
10	جغرافيا				
11	تربية مدنية				
12	تربية فنية				
13	تربية بدنية				
14	موسيقى				
15	علم النفس				
16	علوم التربية				
17	تشريع مدرسي				
18	منهجية البحث				
19	مسرح				
20	إعلام آلي				
21	التدريب الميداني				

8– ما هي المواد الدراسية التي تجد فيها صعوبة ؟

-...../...../...../...../....

ــ لماذا ؟ .....

.....

9 – ما هي المواد التي تقترح حذفها ؟

ــ ..... لماذا ؟.....

ــ ..... لماذا ؟ .....

ــ ..... لماذا ؟ .....

ــ ..... لماذا ؟ .....

10– ما هي المواد التي تعتقد أن ساعاتها أكثر مما يجب ؟

...../...../...../...../.....

...../...../...../.....

11 – ما هي المواد التي تعتقد أن ساعاتها أقل مما يجب ؟

...../...../...../...../.....

...../...../...../.....

12 – هل استطعت التوفيق بين الدراسة في المعهد و التطبيق الميداني ؟

نعم ☐ لا ☐

ــ إذا كان لا فلماذا ؟

.....

.....

13 – هل كانت فترة التدريب الميداني كافية ؟

نعم ☐ لا ☐

ــ إذا كان لا فلماذا ؟ .....

.....

14 – ماهو عدد الطلبة في أفواج التطبيق الميداني ؟ .....

15 – هل يوجد أستاذ مشرف على الطلبة أثناء التطبيق الميداني ؟

نعم ☐ لا ☐

16 – هل كانت إدارة المدرسة التطبيقية تعاملك معاملة مهنية جيدة ؟

نعم ☐ لا ☐

17 – ما مدى إستفادتك من المعلم المتعاون في المدرسة التطبيقية ؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ غير كافية ☐

18 – هل كان المعلم التعاون في المدرسة التطبيقية متجاوبا معك ؟

نعم ☐ لا ☐

19 – في أي فترة من الدروس التي طبقتها كان المعلم المتعاون يناقشك ؟

ـــ أثناء الدرس ☐

ـــ بعد إنتهاء الدرس ☐

ـــ لا يناقشك ☐

20 – كيف كان يتم تقويم التطبيق الميداني ؟

ـــ مناقشة عامة (عرض الإيجابيات و السلبيات) ☐

ـــ تقديم تقارير كتابية ☐

ـــ تصوير حصص التدريس بالفيديو و مناقشتها ☐

ـــ لا يتم تقويم التطبيق الميداني ☐

21 – ما مدى قدرة برنامج التدريب الميداني على تنمية المهارات التدريسية التالية لديك ؟

	المهارة التدريسية	مدى امتلاك المهارة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جدا
1	زودك بمهارات التعبير باللغة العربية الفصحى					
2	زودك بمهارات البحث العلمي					
3	ساعدك على فهم طبيعة مهنة التدريس					
4	اتقان اللغات الاجنبية					
5	زودك بالخبرات المناسبة في طرق التدريس الحديثة					
6	زودك بالخبرات المناسبة في تخطيط الدروس					
7	زودك بالخبرات المناسبة في معرفة طبيعة المتعلم					
8	زودك بالقدرة على إدارة و ضبط الصف بفاعلية					
9	زودك بالخبرات المناسبة في معرفة أسس التعلم و نظرياته و تطبيقاته التربوية					
10	زودك بالقدرة على إستعمال الحاسوب بكفاءة وتوظيفه في مجال التربية					
11	زودك بالقدرة على إنتاج و استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل موضوع يراد تدريسه					
12	ساعدك على اكتساب الخبرات المناسبة في كيفية تقويم تحصيل التلاميذ و إعداد أدواته					
13	اكتسبت القدرة على تحديد مشكلات التلاميذ و صعوبات التعلم لديهم					

22 – ما مدى استخدام الوسائل التقويم التالية من طرف الأساتذة لتقويم الطلاب في المعهد ؟

	أساليب التقويم	درجة الاستخدام			
		دائما	أحيانا	نادرا	لم تستخدم
1	الامتحانات الشفوية				
2	المقالية الامتحانات				
3	الأسئلة المقالية القصيرة				
4	أسئلة الاختيار من متعدد				
5	أسئلة الإكمال				
6	أسئلة الصواب و الخطأ				
7	أسئلة المطابقة				
8	الفروض المنزلية				
9	البحوث (النظرية والميدانية)				
10	المشاركة مناقشات الصف				

23 – هل يتم إجراء الإمتحانات في الوقت المحدد لها ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان لا فلماذا ؟

.....

.....

24 – هل يرجع الأساتذة نتائج الإمتحانات بعد فترة قصيرة من تاريخ إجرائها ؟

نعم ☐ لا ☐

25- هل يقدم الأساتذة الإجابة النموذجية للإمتحان ؟

نعم ☐ لا ☐

26 – ما مدى درجة رضاك عن الإجراءات التقويمية من حيث الموضوعية و الشمولية لمحتوى المواد التي تدرسها في المعهد ؟

إجراءات التقويم	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
الموضوعية			
شاملة لمحتوى المواد الدراسية			

27 – ما هي أهم الصعوبات التي تواجهونها أثناء التكوين بصفة عامة ؟

– .....

– .....

– .....

– .....

– .....

– .....

– .....

28 – ما هي أهم النقائص التي تواجهونها أثناء التكوين بصفة عامة ؟

- .....

- .....

- .....

- .....

- .....