جامعة الجزائر -2-أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

دراسة تقييمية للتكوين الأولي للطلبة (الأساتذة) في إطار متطلبات الإصلاحات التربوية الحديثة (التدريس بالكفاءات) من وجهة نظرهم

– دراسة ميدانية تخص أساتذة التعليم المتوسط بالمدارس العليا

(الاغواط– القبة) –

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم (علوم التربية)

إعداد الطالبة:
خديجة زرقط

إشراف:
أ. د/ العياشي بن زروق

الموسم الجامعي:2018-2019

شكر وعرفان

بعد شكر الله على نعمه التي لا تحصى ولا تعد

يطيب لي أن أتوجه بالشكر والعرفان إلى:

الدكتور العياشي بن زروق الذي تفضل بالإشراف على هذه المذكرة فجزاه الله

عنا خير الجزاء ووفقه لفعل الخير دائما وأبداً

السادة أعضاء لجنة المناقشة

السادة الأساتذة الكرام بقسم على النفس بجامعة الجزائر02

كما أشكر جميع الأشخاص الذين وقفوا بجانبي ليخرج هذا العمل إلى النور

وخاصة الزميلان سلامي خديجة مسعودي طاهر

إهداء

بسم الله وكفى والصلاة والسلام على النبي المصطفى وعلى آله وصحبه أجمعين....

أهدي ثمرة جهدي

إلى روح أمي الغالية

وإلى الأخت الكبرى عائشة وإلى الأخ بوهلال عمر

إلى الأخوة والأخوات: آيت تيفتان عبد الكريم، أمينة، أبو بكر، أيمن

إلى جميع أساتذة قسم علم النفس بجامعة الجزائر2 وبالأخص الأستاذ المشرف العياشي بن زروق الذي كان عوناً لي وسندا من أجل إتمام هذا العمل وإخراجه إلى النور..

زرقط خديجة

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وعرفان.....

إهداء.....

فهرس المحتويات..... I

قائمة الجداول:..... IV

قائمة الاشكال:..... VI

ملخص.....

مقدمة..... أ

الجانب النظري

الفصـل الأول:

الإطـار العـام للـدراسة

1- إشكالية الدراسة:..... 1

2- فرضيات الدراسة :..... 4

3- أهداف الدراسة:..... 4

4-أهمية الدراسة:..... 5

5-أسباب اختيار الدراسة:..... 6

6- مفاهيم ومصطلحات الدراسة:..... 7

7-الدراسات السابقة والتعليق عليها:..... 11

الفصل الثاني:

خصائص التكوين الأولي لأساتذة التعليم المتوسط

تمهيـــد:..... 17

1 .مفهوم التكوين:..... 18

2- علاقة التكوين ببعض المتغيرات:..... 22

3.أسس ومبادئ بناء برنامج التكوين:..... 24

4.أنواع التكوين:..... 26

5- منظومة تكوين الأساتذة في الجزائر:..... 29

6. تكوين الأساتذة بالمدرسة الجزائرية – مدخل تاريخي-..... 33

خلاصة:..... 51

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

تمهيـد:.....53
1. مفهوم ماهية المقاربة.....54
2.أنواع الكفاءات:.....66
3. أسس تحديد الكفاءات:.....70
4- الكفاءة القاعدية:compétence de base:.....76
5.خصائص الكفاءة:.....78
خلاصة:.....81

الفصل الرابع: استراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لمادتي الرياضات والعلوم

تمهيـد:.....84
1 .مفهوم الإستراتيجية:.....86
2- التمييز بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التعليم:.....88
3- العلاقة والفرق بين استراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس:.....93
4- أنواع الطرائق:.....95
5- طريقة تدريس مادتي العلوم الطبيعية والرياضيات:.....109
6. أساليب تدريس الطلبة الأساتذة تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية في المدرسة العليا بالأغواط والقبة:
.....122
خلاصة:.....142

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:

الإجراءات الميدانية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية:.....145
2- عينة الدراسة الاستطلاعية:.....145
3- حدود الدراسة الاستطلاعية:.....153
4- الدراسة الأساسية:.....154
5- عينة الدراسة الأساسية: 154
6- منهج الدراسة الأساسية:.....156
7- حدود الدراسة الأساسية:.....157
8- أداة الدراسة الأساسية:.....157
9- التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية: 160
خلاصة: 161

الفصل السادس:

نتائج الدراسة

تمهيد: 164
1-عرض نتائج الدراسة: 164
2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات 165
3- استنتاج عام: 181
4- الاقتراحات:.....185
خاتمة:.....191
قائمة المراجع 195
الملاحق.....190

قائمة الجداول:

الرقم	الجداول	الصفحة
01	الاختلاف بين التعليم والتكوين	23
02	الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب	94
03	نتائج صدق المحكمين لاستبيان الدراسة	147
04	أبعاد ومجالات وبنود الاستبيان	148
05	اختبار "تا" الفروق في صدق المقارنة الطرفية للاستبيان	149
06	الثبات بالتجزئة النصفية للاستبيان	150
07	الثبات بالاختبار وإعادة الاختبار للاستبيان	151
08	الثبات بمعامل ألفا كرونباخ للاستبيان	152
09	خصائص عينة الدراسة الأساسية بالمدرسة العليا بالأغواط	155
10	خصائص عينة الدراسة الحالية بالمدرسة العليا بالقبة	155
11	الأوزان النسبية لاستجابات المبحوثين في الدراسة الحالية	159
12	درجات الأبعاد والدرجة الخام في الدراسة الحالية	159
13	آراء العينة نحو التكوين النظري في المدرسة العليا	164
14	طبيعة آراء العينة نحو التكوين النظري باختبار "تا" الفروق	165
15	المتوسط الحسابي لآراء العينة نحو التكوين التطبيقي في المدرسة العليا	167
16	طبيعة آراء العينة نحو التكوين التطبيقي باختبار "تا" الفروق	168
17	المتوسط الحسابي للآراء العينة نحو استراتيجيات التكوين في المدرسة العليا	170
18	طبيعة آراء العينة نحو استراتيجيات التكوين باختبار "تا" الفروق	170
19	الفروق بين متوسطي آراء طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو التكوين النظري	172

20	الفروق في الآراء نحو التكوين النظري بين طلبة القبة الاغواط باختبار "تا"	172
21	الفروق بين متوسطي آراء طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو التكوين التطبيقي	174
22	الفروق في الآراء نحو التكوين التطبيق يبين طلبة القبة وطلبة الاغواط باختبار "تا"	174
23	الفروق بين متوسطي آراء طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو استراتيجيات التكوين	175
24	الفروق في الآراء نحو استراتيجيات التكوين بين طلبة القبة وطلبة الاغواط باختبار "تا"	176
25	الفروق بين متوسطي آراء طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو التكوين بأبعاده الثلاثة حسب متغير المدرسة العليا.	177
26	الفروق في الآراء نحو التكوين بأبعاده الثلاثة بين طلبة القبة وطلبة الاغواط باختبار "تا"	178
27	الفروق بين متوسطي آراء طلبة القبة وطلبة الأغواط نحو التكوين بأبعاده الثلاثة حسب متغير التخصص	179
28	الفروق في الآراء نحو التكوين بأبعاده الثلاثة بين طلبة القبة وطلبة الأغواط باختبار "تا" حسب متغير التخصص	179

قائمة الاشكال:

الرقم	الاشكال	الصفحة
01	مخطط هرمي لمكونات ومستويات تطور الكفاءة أثناء عملية التعلم والتعليم	80
02	العلاقة بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب	93
03	محتويات استراتيجيات التدريس	95
04	تدريس العلوم بالمنحنى (طريقة بوستر)	114

ملخص

ملخّص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة تقييميه للتكوين الأولي للطلبة الأساتذة في إطار متطلبات الإصلاحات التربوية الحديثة(التدريس بالكفاءات)، من خلال آرائهم النفسية والاجتماعية والتربوية، وذلك لعينة تخصّ التعليم المتوسط بالمدرسة العليا (الاغواط– والقبة)أنموذجين للبحث، والتقصّي، وانطلقت هذه الدراسة من التساؤلات التالية:

1– تساؤلات الدراسة:

1– هل توجد آراء ايجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي(الاغواط–القبة) نحو التكوين الأولي في الجانب النظري؟

2– هل توجد آراء ايجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط–القبة) نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي؟

3– هل توجد آراء ايجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي(الاغواط–القبة) نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة ؟

4– هل توجد فروق في هذه الآراء للطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي في الجانب النظري بين مدرستي(الاغواط–القبة)؟

5– هل توجد فروق في هذه الآراء للطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي بين مدرستي(الاغواط–القبة)؟

6– هل توجد فروق في هذه الآراء للطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة بين مدرستي(الاغواط–القبة)؟

7– هل توجد فروق في هذه الآراء للطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) بين مدرستي (الاغواط– القبة)؟

8- هل توجد فروق في هذه الآراء للطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) بين تخصصي العلوم والرياضيات.

وكانت فرضيات الدراسة كما يلي:

2- فرضيات الدراسة :

1- توجد آراء إيجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في الجانب النظري.

2- توجد آراء ايجابية الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي.

3- توجد آراء إيجابية الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة.

4- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في الجانب النظري.

5- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي.

6- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة.

7- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري، التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) بين مدرستي(الاغواط-القبة).

8- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري، التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) بين تخصصي العلوم والرياضيات.

أمّا عينة الدراسة فكانت كما يلي:

3- عينة الدراسة:

تمّ اختيار المجتمع كاملا بالنسبة للمدرستين العليتين للأساتذة بالأغواط، وكذا بالقبة من خلال أجراء المسح الشامل، والمتمثل في طلبة القسم النهائي: تخصص علوم، وكذا تخصص رياضيات، وكانت كان حجم العينة كما يلي:

مجموعة مدرسة الاغواط تكونت من79 فردا إحصائيا مقسمين إلى31 تخصص علوم طبيعية منهم19 ذكرا،و12 أنثى،و48 تخصص رياضيات، منهم 14 ذكرا، و 34 أنثى

أمّا مجموعة مدرسة القبة فتكونت من80 فردا إحصائيا مقسمين إلى30 تخصص علوم طبيعية منهم11 ذكرا، و19 أنثى، و50 تخصص رياضيات، منهم 21 ذكرا، و 29 أنثى وبحجم إجمالي قدّر بـ:159، هؤلاء هم من تمت بهم الدراسة الميدانية الأساسية.

4- أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على ما يلي:

1- استبيان لآراء الأساتذة الطلبة نحو عملية التكوين:

لقد اعتمدت الدراسة الحالية على استبيان لملائمته لقياس الآراء النفسية والاجتماعية وحتى التربوية، وتم استعماله بعد التأكد من صدقه وثباته بالطرق المعهودة للتقنين.

5- نتائج الدراسة الحالية: توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1- توجد آراء إيجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في الجانب النظري.

2- توجد آراء ايجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي.

3- توجد آراء إيجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة.

4- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في الجانب النظري لصالح طلبة المدرسة العليا الاغواط.

5- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي لصالح طلبة المدرسة العليا الاغواط.

6- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة لصالح طلبة المدرسة العليا القبّة.

7- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري، التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) لصالح طلبة المدرسة العليا الاغواط.

8- - توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري، التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) لصالح طلبة تخصص الرياضيات.

The Summary Of The Study

The Current Study Is An Evaluation Study Of The Initial (Formation) Of The Students Professors In The Context Of Modern Educational Reforms (Teaching With Competencies) Through Their Psychological ,Social And Educational Opinions ; And That Is Far A Sample Related To Intermediate Education In The Superior Schools (Laghouat, Quba) As Two models Of Rexarch And Inrestigation . And The Study Was Based Upon The Following Questions:

1- The Questions:

1- Are There Any Posiure Opinions From The Student - Professor Of The Two Schools (Laghouat, Quba) About The Theortical Side Of The Initial Training?

2- Are There Any Positive Opinions From The Student_ Professors Of The Two Schools About The Practical Side Of The Initial Training?

3- Are There Any Positive Opinions From The Student_ Professors Of The Two Schools (Laghouat, Quba) About The Modern Teaching Strategies Of The Initial Trainig?

4- Are There Any Differences In The Opinions Of The Student-Professors Of Both Schools (Laghouat, Quba) About The Theoretical Side Of The Initial Training?

5- Are There Any Differences In The Opinions Of The Student-Professors Of Both Schools (Laghouat – Quba) About The Pratical Side Of the Initial Training?

6- Ara There Any Differences In The Opinions Of The Student Professors Of Boyh Schools (Laghouat, Quba) About The Modern Teaching Strategies Of The Initial Training?

7- Are There Any Differences In The Opinions Of The Student Professors Of Boyh Schools (Laghouat, Quba) About The Three Sides (Theoretical, Practical, Modern Teaching Strategies) Of The Initial Training?

8- Are There Any Differences In The Opinions Of The Student_ Professors Of Boyh Schools (Laghouat, Quba) About The Three Sides (Theoretical, Practical, Modern Teaching Strategies) Of The Initial Training, Betiun Mathematics And Science Majors?

2 THE HYPOTHESES:

1- There Are Positive Opinions From The Student Professors Of The Two Schools (Laghouat, Quba) About The Theortical Side Of The Initial Training.

2- There Are Positive Opinions From The Student Professors Of The Two Schools (Laghouat, Quba) About The Practical Side Of The Initial Training.

3- There Are Positive Opinions From The Student_ Professors Of The Two Schools (Laghouat, Quba) About The Modern Taeching Strategie Of The Initial Training.

4- There Are Differences In The Opinions From The Student_ Professors Of The Two Schools (Laghouat, Quba) About The Theortical Side Of The Initial Training.

5- There Are Differences In The Opinions From The Student_ Professors Of The Two Schools (Laghouat, Quba) About The Practical Side Of The Initial Training.

6- There Are Differences In The Opinions From The Student_ Professors Of The Two Schools (L-Q) About The Practical Side Of The Initial Training.

7- There Are Differences In The Opinions From The Student_ Professors Of The Bothe Schools About The Three Sides (Theoretical, Practical, Modern Teaching Strategies) Of The Initial Training

8- There Are Differences In The Opinions From The Student_ Professors Of The Bothe Schools About The Three Sides Of The Intialtraining, Between Mathematics And Science Major.

3 THE SAMPLE OF THE STUDU:

-The Full Society Has Benn Chasen For Both Superior Schools (Laghouat, Quba) Through A Comprchensive Survey Of The Students In The Final Year: Science As Well As Mathematics Majors.

-The Schools LAGHOUAT Consist Of 79 Statistical Individuals Divided Into 31 Branches Of Natural Sciences; Anong Them 19 Males And 12 Females, And 48 Mathematical Branches; Including 14 Males And 34 Females.

With A Total Number Of 159, Those Were The Subject Of The Field Study.

- The Schools Quba Has 80 Statistical Idivduls Divided Into 30 Branches Of Natural Sciences; Anong Them 11 Males And 19 Females, And 50 Mathematical Branches; Including 21 Males And 29 Females.

4 THE TOOL OF THE STUDY

The Current Study Depends On The Following:

1_ A Questionnaire Of The Student_ Professors Opinions About The Process Of Training.

The Current Study Relies On A Questionnaire As It Suite The Psychological And Social And Eren The Educational Opinions, And It Was Used After Confirming Its Truth And Stability.

5 THE RESULTS OF THE CURRENT STUDY:

The Current Study Concludes The Following Results:

1_ There Are Positive Opinions From The Student Professors Of The Two Schools (Laghouat, Quba) About The Theoretical Side Of The Initial Training.

2_ There Are Positive Opinions From The Student Professors Of The Two Schools (Laghouat, Quba) About The Pratical Side Of The Initial Training .

3_ There Are Positive Opinions From The Student Professors Of The Two Schools (Laghouat, Quba) About The Modern Teaching Strategies Of The Initial Training .

4_ There Are Differences In The Opinions Of The Student_ Professors Of Both Schools (Laghouat, Quba) About The Theoretical Side Of The Initial Training For The Students Of The Schools Of Laghouat.

5_ There Are Differences In The Opinions Of The Student_ Professors Of Both Schools (Laghouat, Quba) About The Pratical Side Of The Initial Training For The Students Of The Schools Of Laghouat.

6_ There Are Differences In The Opinions Of The Student_ Professors Of Both Schools (Laghouat, Quba) About The Modern Teaching Strategie Of The Initial Training For The Students Of The School Of Quba.

7_ There Are Differences In The Opinions Of The Student_ Professors Of Both Schools (Laghouat, Quba) About The Three Sides (Theoretical, Pratical, The Modern Teaching Strategies) Of The Initial Training For The Studebts Of The School Of Laghouat.

There Are Differences In The Opinions Of The Student_ Professors Of Both Schools (L-Q) _8
Abaut The Benefit Of The Three Sides (Theoretical, Pratical, The Modern Teaching Strategies) Of The

مقدمـــة

مقدمة

تواجه النظم التعلمية في عصرنا الحاضر تحدياً كبيراً ينادي بتحسن جودة التعليم الذي يقدمه المؤسسات التعليمية بما فيها المدارس العليا للأساتذة، فالانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الضخم والتحديات الاقتصادية أجبرت الدول والمجتمعات على الاهتمام بجودة التعليم، ومن وظائف التعليم الأساسية إعداد القوى البشرية فيه، وتعد المدارس العليا للأساتذة من المؤسسات التربوية المهمة في المجتمع، باعتبارها المصدر الرئيسي لإعداد وتكوين الأستاذ وبالتالي فهي مسؤولة مسؤولية مباشرة على تنمية القوة البشرية، لدفع عجلة التنمية نحو الأمام وتضطلع هذه المدارس بمسئولية إعداد وتأهيل الطالب الأستاذ إعداد يؤهله لمواجهة متطلبات المهنة من جهة ومقتضيات المستقبل من جهة أخرى، فلم يعد الاستاذ ناقلاً للمعرفة وملقنا لها بل أضحى دوره متجدداً، وأصبحت مسئولياته متعددة، ليستطيع تدريب المعلمين على التفكير والتفسير والتحليل واتخاذ القرارات.

ولقد اهتمت الدول اهتام كبيراً بتكوين الطالب الأستاذ وتقدمه ورفع كفاءته واتخذ هذا الاهتمام صور متعددة، من مؤتمرات وندوات على المستويين لعربي والمحلي وعلى الرغم من الجهود التي بذلت والمحاولات المتعددة من التربويين لتطوير تكوين المعلم مما نتج عنه ظهور الدراسات في مجال تكوين الاستاذ وبيداغوجيا إلا أن المردود لم يشبع طموحات العديد من التربويين إذا لا زالت الدراسات في هذا المجال شحيحة جداً، وخاصة فيما يخص ربطها ببعض المتغيرات الايجابية نحو التكوين النظري والتطبيقي واستراتيجيات تدريس المتغيرات التي تكشف عن أهمية هذا التكوين في تحسين الفعل التربوي، لما له من دور فعال في ممارسة الأساتذة لمهنة التدريس وإكسابهم المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات، التي تمكنهم من القيام بمهمة التدريس مستقبلاً بصورة فعالة، بحيث يكونوا قادرين على فهم المتعلمين، وكشف ميولهم

واتجاهاتهم وتنفيذ دروسهم بأساليب تدريس حديثة تتلاءم مع متغيرات العصر ومستجداته وتقويم تحصيل التلاميذ على أسس علمية سليمة.

ويتوقف نجاح (الطالب الاستاذ) في عمله بالدرجة الأولى على نوع التكوين الأولي الذي تلقاه بالمدرسة العليا للأساتذة، إذا إن برنامج التكوين الأولي الذي يتلقاه الأساتذة قبل الخدمة له أكبر الأثر في تأهيلهم لممارسة مهنة التدريس، وهو الجانب الذي يميزهم عن العاملين في مختلف المجالات الأخرى، من حيث سياسة القبول والاختبار فيه، والأهداف والمناهج والمقررات، وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة.

والجزائر ومنذ فجر الاستقلال، جعلت من تربية أبنائها مركزا لاهتماماتها وسخرت حصة معتبرة من إمكانياتها لتنمية قطاع التربية الوطنية، وقد جسدت ذلك من خلال مساعيها الإصلاحية منذ أول دخول مدرسي 1962-1963، وذلك لمواجهة الفجوة التعليمية الموروثة عن الاستعمار من جهة وإحداث تعديلات في شكل إصلاحات جزئية قصد التحسين والتطوير وأخرى شاملة وجوهرية تم من خلالها اعتماد مقاربات (المدرسة المتعددة التقنيات، بيداغوجيا الأهداف ثم المقاربة بالكفاءات) للتكيف مع المستجدات.

وقد تمت هذه التعديلات والاصلاحات عبر أربعة مراحل هي: المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970، المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980، المرحلة الثالثة من 1980 إلى 2000 المرحلة الرابعة، من 2000 إلى يومنا. وأهم ما ميز هذه الدينامية في المنظومة التربوية، من حيث الاهتمام بتكوين المعلمين والأساتذة:

- تنصيب اللجنة العليا لإصلاح التعليم والتي كان من مهاها إعادة النظر في مناهج التدريس الموروثة، وعلى اثر ذلك أنشئ المعهد التربوي الوطني لتأليف الكتب...، كما تميزت المرحلة بارتفاع دور المعلمين من سنة غداة الاستقلال إلى واحد وعشرين سنة 1970/69.

– إلغاء دور المعلمين واستبدالها بالمعاهد التكنولوجية للتربية، والشروع في تكوين أساتذة التعليم الثانوي الذين يدرسون المواد العلمية باللغة العربية.

– تنصيب الاصلاح الجديد، المتمثل في التعليم الأساسي بموجب الأمر 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976، أما فيما يخص تكوين المكونين، فابتداء من 1999 أوكلت مهمة تكوين المعلمين والأساتذة في مختلف الأطوار إلى المؤسسات الجامعية.

– تنصيب لجنة إصلاح نظام التربية الوطنية في 2000/05/09.

وبصدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 عرفت الإصلاحات التربوية ترسيم اعتماد مقاربة جديدة في نظام التعليم ألا وهي بيداغوجيا الكفايات وهي منطق بيداغوجي جديد، منح مكانة واضحة للمتعلم، واعتبره المحور الأساسي للعملية التعليمية – التعلمية، هذا الإصلاح الذي اعتمد تغيير المناهج كمقاربة للإصلاح، وليس تكوين المعلمين والأساتذة كمدخل للإصلاح التربوي، على اعتبار أن عملية التوريط تدفع بالمعلمين والأساتذة إلى التكوين الذاتي، بالإضافة إلى استغلال صيغ التكوين المألوفة، وهي الوضعية التي أفرزت صعوبات لدى الممارسين خاصة أولئك الذين وظفوا توظيفا مباشرا، وظهرت الحاجة واضحة لإعداد بيداغوجي لهيئة التأطير وخاصة فئة الأساتذة والمعلمين التي لها اتصال مباشر مع المتعلمين، هذه الفئة التي أصبحت مطالبة بالتخلي عن مفهوم المضامين والأهداف وإحداث قطيعة ابستمولوجية جزئية مع ما مضى والإقبال على هذا المنطق البيداغوجي الجديد، الذي جعل من المتعلم المحور الأساسي للعملية التعليمية، وهو ما يعني وجود رأي إيجابي نحو برنامج التكوين..... النظري والتطبيقي واستراتيجيات التدريس عند الأستاذ تجعله قادرا على تفهم واستيعاب مشكلات ومتطلبات التربية والتعليم.

إن مشروع إصلاح المنظومة التربوية يتضمن تأكيد على ضرورة إعداد المكونين من معلمين وأساتذة وتحسين مستواهم. ويمكن أن يتخذ هذا الإعداد عدة أشكال، منها التكوين عن

بعد، التكوين تحت الطلب ومنها التكوين أثناء الخدمة، كل هذه الصيغ على أهميتها لا تعوض التكوين الأولي، وفي خضم هذه السيرورة الزمنية التي تقارب العشر سنوات مازال الأستاذ يبدي حيرة ويشتكي خاصة من تقريب عملية الفهم وتحفيز المتعلمين بجعلهم يقبلون على الدراسة برغبة في الاستيعاب والاستفادة، وكذا إدراك مشكلاتهم السلوكية وتوجيهها توجيها سليما، وهي الوضعية التي لا تعالج إلا بالاستفادة من التكوين في سيكولوجية الطفولة والمراهقة وعلوم التربية، وهذا ما لا يتأتى للمعلم والأستاذ دون التكوين البيداغوجي بالمدارس العليا للأساتذة.

ذلك أن مهمة الأستاذ الأساسية إنما تقوم على صياغة العنصر البشري الذي يضمن استمرارية الكينونة البشرية وتقدمها، وحتى تتحقق الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية لا بد من الاهتمام بجميع الأطراف الفاعلة فيها بمن فيهم المدرس ودافعيته للإنجاز.

وباعتبار الأستاذ عنصراً مهماً في العملية التربوية والتعليمية يتفاعل مع الظروف المحيطة به سواء كانت مدرسية أو غيرها ويمارس أدواراً متنوعة، فإن الدراسات أثبتت أن أهم العناصر التي تدفعه للعمل تتمثل في "الطموح"، المثابرة، سلوك الانجاز، التنافس، حب التفوق إدراك الزمن، الاهتمام بالامتياز، إنجاز العمل بسرعة ودقة، عدم الاحساس بالملل، الرغبة في التغلب على الصعوبات، الاستقلال، وضع أهداف تتناسب مع القدرات الذاتية، الإقدام على الأعمال الصعبة في مقابل الأعمال الروتينية، بذل الجهد والصبر عليه، الإصرار على إنجاز الأهداف البعيدة، وهذا ما يمكن أن يتلقاه الأستاذ من خلال التكوين الأولي بالمدارس العليا للأساتذة، هذا الأخير لا يتأتى إلا رأي المدرس رأياً ايجابيا نحو التكوين الأولي الذي يعتبر من العوامل التي تساعد على انجاز كثير من الأهداف، وهذا يدعو إلى حسن اختيار الطلبة الملتحقين بالمدارس العليا للأساتذة بناء على رغباتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس من ناحية وتدعيم وتنمية هذه الآراء الإيجابية من ناحية أخرى.

ومن هنا يستهدف البحث الحالي تسليط الضوء على أراء الطلبة الأساتذة في التعليم المتوسط نحو برنامج تكوينهم الأولي بالمدارس العليا للأساتذة ومهامهم التربوية على أحسن وجه

وقد قسمنا بحثنا هذا إلى جانبين، جانب نظري وأخر ميداني، حيث يضم فصل الإطار العام للبحث إشكالية البحث، وصياغة الفرضيات، تحديد أهداف البحث، وأهمية وكذلك تحديد المفاهيم إجرائيا، ثم انتقلنا إلى جانب النظري الذي استوفى ثلاثة فصول نظرية

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على دراسة تقييمية للتكوين الأولى للطلبة أساتذة التعليم المتوسط بالمدرسة العليا بالأغواط، والمدرسة العليا بالقبة، متضمنة جانبين:

الجانب النظري– الجانب الميداني.

وهي موزعة على عدة فصول كما يلي:

الفصل الأول وقد تضمن اشكالية البحث وفروض الدراسة، أهمية وأهداف البحث، وكذا الدراسات السابقة.

أما الفصول النظرية فقد تضمن هذا البحث ثلاثة فصول راينا بأنها تخدم متغيرات البحث وهي متمثلة في فصل حول التكوين الأولي للأساتذة وفصل حول المقاربة بالكفاءات وفصل حول استراتيجيات التدريس الحديثة.

أما الجانب الميداني فقد احتوى الفصلين الخامس وفيه إجراءات وحدود الدراسة الميدانية والفصل السادس تمت فيه معالجة البيانات والمعطيات وكذا تحليل نتائج الدراسة الميدانية إضافة إلى الاستنتاج العام للدارسة، ثم الخاتمة، والمصادر والمراجع، وأخير الملاحق المتعلقة بالدراسة.

الجانب النظري

الفصـــل الأول:

الإطـــار العـــام للـــــدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أسباب اختيار الدراسة

6- مفاهيم ومصطلحات الدراسة

7- الدراسات السابقة والتعليق عليها

1- إشكالية الدراسة:

تتسارع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في العالم اليوم، وقد حدثت ثورة في الوسائل التقنية ومنها وسائل الاتصال حتى غدت الكرة الأرضية قرية صغيرة، مما أذهل التربويين وألقى عبئا جسيما على مسؤولي التربية، حيث المبادرة المطلوبة في قطاعهم التعليمي وحتى لا يبقون خارج السرب إذ اقتضى هذا التغيير اعتماد مناهج تعليمية وأساليب تربوية جديدة تصل إلى عمق المنجز في المناهج وطرائق إعداد المعلمين.

وإن المعلم التقليدي في غير زماننا كان ناقلا للمعرفة والمعلومات، ولابد أن يتغير دوره التقليدي هذا، فيصبح محركا للمعرفة وباعثا لقدرات التلاميذ على تحصيل العلم ومشجعا على التفكير النقدي وعلى الإبداع والابتكار في مجتمعه.

«إن المعلم هو كل شيء في التعليم، ضعوا لمدارسنا من الأنظمة والبرامج ما شئتم فما دامت تربية الأطفال موكولة إلى أناس ليست لهم صفة الأهلية للقيام بهذا العمل السامي فلا أمل في بناء الجيل القادم بناء صحيحا، وإنه لمن قصر النظر أن نهنأ بقليل من المال في سبيل الحصول على معلمين قادرين» (تواتي، رابح ،1989،ص.319).

ويمكن القول أن الإقدام على أي تطوير أو تحسين في العملية التعليمية تبدأ من اختيار المعلم وتكوينه تكوينًا جيدًا، علميا وثقافيا لأنه مهما بلغت السياسة التربوية والخطط المنبثقة عنها من أحكام، ومهما بلغ مستوى الأهداف التربوية من طموح يبقى العامل الحاسم في تنفيذ هذه السياسات وإنجاح مخططاتها هو المعلم، وعليه فالغرض الأساسي لعملية إعداد المعلمين وتكوينهم هو الوصول بهم إلى حد الكفاية في سلوك تدريبهم حيث يرى بعض العلماء أن الحل الوحيد للنهوض بأي أمة مهما كانت درجة عمق أزمتها، هو في تكوين معلميها حيث يقول في هذا الصدد: ".. إن كل المشاكل التي يمكننا التطرق إليها في مجال التربية ...تصب عاجلا أو آجلا في قضية تكوين المدرسين.

ولهذا نجد اهتمام المجتمع الدولي بتكوين المعلمين كبيرا جدّا، وعلى سبيل المثال لا الحصر: ‹‹أنّ الدانيمارك حشد طاقاتها وتنفرد عن بقية دول العالم بإقامة أول جامعة من نوعها في العالم أطلق عليها جامعة المعلمين ونفس العمل قامت به الجامعة الاسترالية›› (غاوي جمال،2008،ص.156).

أما هنا في الجزائر فبعد استرجاعها للسيادة الوطنية سنة 1962 وجدت نفسها أمام تركة استعمارية فرنسية، متمثلة في تفشي الأمية بنسبة عالية و للتصدي لهذه الظاهرة الخطيرة بشكل سريع، لجأت الدولة آنذاك إلى فتح المدرسة ذات الطابع الوطني الجزائري على مصارعها لكل الجزائريين دون تمييز، وأدت هذه الوضعية الاستعجالية الضرورية إلى توظيف المعلمين في الفترة الممتدة من (1962–1969) دون شروط أو مؤهلات محددة لأنّ ضرورة الموقف تتطلب هذا الحلّ، بعدها عرف النظام التربوي تغييرا في سياسة توظيف المدرسين مع بداية السنة الدراسية (**1970**) بإنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم بإكسابهم ثقافة تربوية نظرية وتطبيقية تسمح لهم بالممارسة التربوية السليمة وفق مبادئ وأسس التربية الحديثة وضعت شروط الالتحاق بها لتلقّي التكوين الأولي الضروري للطلبة المتقدمين لمهنة التدريس وحُددت مدة التكوين بثلاث سنوات لمعلم المرحلة الابتدائية.

ومع الإصلاحات الكبرى التي عرفتها المنظومة التربوية في بداية السنة الدراسية (2003–2004) كان لا بد من تغيير شروط الالتحاق بمهنة التعليم، وذلك بالعمل على رفع المستوى العلمي والتكويني للمدرسين في كل المراحل، لمسايرة مستجدات التربية في ظل الإصلاحات الجديدة، أصبحت عملية الإعداد الأولي للمدرّسين فيها تتم في مؤسسات تابعة للتعليم العالي تدعى بـ "المدارس العليا للأساتذة" حيث يشترط في الطلبة الذين يلتحقون بها الحصول على شهادة البكالوريا وفق الشُّعب المطلوبة وبمعدل يفوق(20/13)، وتتراوح مدة التكوين من ثلاثة إلى خمس سنوات، حسب كلّ مرحلة تعليمية.

بناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة بهدف تقييم العملية التكوينية للأساتذة الطلبة في المدارس العليا، مما تفرضه متطلبات الإصلاحات التربوية الحديثة في منهجية التدريس (بالكفاءات) من خلال آراء بعضهم نحو هذا التكوين، لذا يمكن طرح التساؤلات التالية:

1-هلتوجدآراء ايجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي(الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في الجانب النظري؟

2-هل توجد آراء ايجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي(الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي؟

3-هل توجد آراء ايجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي(الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة؟

4-هل توجد فروق في هذه الآراء للطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي في الجانب النظري بين مدرستي(الاغواط-القبة)؟

5-هل توجد فروق في هذه الآراء للطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي بين مدرستي(الاغواط-القبة)؟

6-هل توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة بين مدرستي(الاغواط-القبة)؟

7-هل توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) بين مدرستي (الاغواط- القبة)؟

8- هل توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) بين تخصصي الرياضات والعلوم.

2- فرضيات الدراسة :

1- توجد آراء إيجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في الجانب النظري.

2- توجد آراء ايجابية الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي.

3- توجد آراء إيجابية الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة.

4- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في الجانب النظري.

5- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي.

6- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة.

7- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري، التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) بين مدرستي (الاغواط-القبة).

8- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي (الاغواط-القبة) نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري، التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) بين تخصصي الرياضات والعلوم.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة آراء طلبة التعليم المتوسط بالمدرسة العليا للأساتذة نحو التكوين الذي يتلقونه فيها على عدّة مستويات، لذا فهي تهدف إلى ما يلي:

أ. الوقوف على طبيعة آراء الطلبة الأساتذة نحو الجانب النظري المعتمد في التكوين الخاص بإعدادهم لأداء مهامهم التربوية.

ب. الوصول إلى طبيعة آراء الطلبة الأساتذة نحو الجانب التطبيقي المعتمد في التكوين الخاص بإعدادهم لأداء مهامهم التربوية.

ج.التوصل إلى طبيعة آراء الطلبة الأساتذة نحو استراتيجيات التكوين المعتمدة في التكوين الخاص بإعدادهم لأداء مهامهم التربوية.

د. التأكّد من الفروق في آراء الطلبة الأساتذة نحو الجانب النظري المعتمد في التكوين الخاص بإعداد الطلبة لأداء مهامهم التربوية تبعا لمتغير المدرسة العليا.

هـ. الوقوف على الفروق في آراء الطلبة الأساتذة نحو الجانب التطبيقي المعتمد في التكوين الخاص بإعداد الطلبة لأداء مهامهم التربوية تبعا لمتغير المدرسة العليا.

و.معرفة الفروق في آراء الطلبة الأساتذة نحو استراتيجيات التكوين المعتمدة في التكوين الخاص بإعدادهم لأداء مهامهم التربوية تبعا لمتغير المدرسة العليا.

ز.الحصول على الفروق في آراء الطلبة نحو التكوين عموما بأبعاده المتضمنة في برامج التكوين الخاصة بإعدادهم لأداء مهامهم التربوية تبعا لمتغير المدرسة العليا.

ح. الحصول على الفروق في آراء الطلبة نحو التكوين عموما بأبعاده المتضمنة في برامج التكوين الخاصة بإعدادهم لأداء مهامهم التربوية تبعا لمتغير التخصص.

4-أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

أ. أهمية تكوين الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية.

ب. الحاجة إلى تطوير نوعية التعليم لدى الطالب/الأستاذ في ضوء إستراتيجية إعداد الأساتذة.

ت. إمكانية إدماج برنامج إثرائي فاعل لتطوير الكفايات المهنية للطالب/ الأستاذ للحصول على مخرجات تعليمية عالية.

ث. رفع مستوى كفاءة وأداء الطلبة/ الأساتذة.

ج. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة بالمدارس العليا للأساتذة في تطوير برامج إعداد الأساتذة مستقبلا.

ح. إفادة صانعي القرارات بالتعليم العام والخاص في تدريب الطالب/الأستاذ على كيفية إكسابه الكفايات اللازمة لمهنة التعليم.

خ. يكتسب البحث أهمية– خاصة بالنظر إلى دور محتوى التكوين الأولى وأهميته في نجاح الأستاذ في مهنته وأدائه لدوره بحب وحماس ورغبة لآفاق من الإبداع والاجتهاد.

5–أسباب اختيار الدراسة:

هناك مجموعة من الأسباب التي دفعت بنا لدراسة هذا الموضوع بالذات، والتي تتمثل في التالي:

– الاهتمام الشخصي لمثل هذه المواضيع المتعلقة بتكوين الأساتذة الطلبة في المدارس العليا.

– الإصلاحات التربوية الحديثة الجارية في ميدان التعليم والتعلّم في الجزائر، وأثرها على التكوين الأولي.

– بالإضافة إلى قلة الدراسات (على حد علم الطالبة الباحثة) التي تناولت هذا الموضوع بشكل موسّع.

6- مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

تعريف التكوين نظريا:

التعريف لغة: كوّن الشيء أي أوجده وأنشأه أو أحدثه.

أما كلمة تكوين في اللغة اللاتينيةFormation، فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية والثقافة.

التعريف الاصطلاحي:

التكوين هو عملية مقصودة، وواعية تحدث تغيرات وإرادية في سلوك المتكونين، كما تؤدي إلى اكتساب مهارات مهنية، بمعنى أنها لا تهتم بالجانب الأكاديمي، بقدر اهتمامها بإحداث تغيرات في أساليب التفكير والممارسة.

تعريف التكوين الأولي:

تعريف كزافيي روجرس:

بتجويد–من الجودة– تكوين جميع القائمين على العملية التربوية دون استثناء وفي مقدمة هؤلاء المدرسون، فقد ثبت أن التكوين عامل أساسي يعزز انضمام الأطراف إلى كل عملية تغير يجريها النظام التربوي ويضمن للمدرسين نقل الكفايات المكتسبة إلى داخل الأقسام.(كزافيي روجرس، الطاهر العامري، 2007).

تعريف عبد الوهاب بن شعلال:

يعد التكوين عموما، عاملا من عوامل إرساء التغيير، خاصة التكوين البيداغوجي الذي أصبحت الحاجة إليه أكثر إلحاحاً بعد التطور الحاصل في مقاربات التدريس، وتجدد النظرة إلى دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ـ التعليمية، هذا التكوين الذي يرفع من دافعية

الانجاز التي تعني الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة يصفها MECLELAND تتميز بالطموح وتفعيل المهمات. (عبد الوهاب، بن شعلال، 2010).

يمكن القول أن الفعل البيداغوجي يُكسب الطالب المتكوّن بنى معرفية ووجدانية وسلوكات ومهارات، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفي منها مع تحديده مسبقا، وامتلاك المهارات والكفاءات التربوية مع إمكانية استثمارها في التكوين.

التحديد الإجرائي للتكوين:

هو كل ما يجير داخل المدرسة العليا من تكوين عبر الاستراتيجيات والمقاربات البيداغوجية وطبقا للإصلاحات الحديثة في منهجية التدريس، والتي تسمى المقاربة بالكفاءة وبما يستفيد منها المنتسب إليها فعلا.

تعريف الطالب (الأستاذ):

تعريف رشيد لبيب وجابر عبد الحميد:

"المعلم هو الشخص الذي يعمل على إثارة دوافع المتعلم وحاجاته والظروف الأخرى التي تحيط به وتؤثر عليه، والتي تدفعه إلى النشاط في الموقف التعليمي وتحديد الأغراض التي تشبع حاجات المتعلم ورغباته" (لبيب، وجابر،1983،ص.32).

تعريف محمد سامي منير:

"المدرس هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المهين على مناخ الفصل والمحرك لدوافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم وهو المثير لدواعي الابتهاج، الحماية، التسامح الاحترام الألفة والمودة". (منير، 2000، ص.69).

تعريف فيليب جاكسون:

"المعلم هو انع قرار يفهم طلبته ويقدر على إعادة صياغة المادة الراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استعمالها، ويعرف متى يعمل". (عدس، 1996، ص.35).

التحديد الإجرائي للطالب/الأستاذ:

هو ذلك الطالب، الذي يلتحق بالمدرسة العليا للأساتذة لعدة سنوات(4-5سنوات)، بهدف ممارسة مهنة التعليم بعد تخرجه منها، ويتم تدريبه على أيدي مجموعة من الأعضاء والمشرفين التربويين، الذين تحددهم المدرسة العليا للأساتذة، وتختارهم للقيام بالأشراف عليهم في التربية العملية العلمية، وهنا طلاب التعليم المتوسط.

تعريف الإصلاحات التربوية الحديثة:

الإصلاحات بناء على تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية المنصبة في 13-05-2000، واتخذت سلسلة من الإجراءات على أعلى مستوى تتعلق بمحاور تكوين المكونين.

ففيما يخص توظيف مدرسي التعليم الابتدائي فيتم على شهادة البكالوريا ومتابعة تكوين أكاديمي وبيداغوجي مدته 3 سنوات بمعاهد تكوين المعلمين وانطلق التكوين الأولي في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم في جانفي 2004 لأول دفعة من المتخرجين من المعاهد في سبتمبر 2006 إلى غاية 2009 حيث صار التكوين بالمدارس العليا للأساتذة فصار التوظيف في كل أطوار التعليم على أساس الليسانس عملا بأحكام القانون التوجيهي للتربية الوطنية04/08. ولقد تخرجت آخر دفعة من معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم في جوان 2011م.(المعهد الوطني،2011،ص.ص.11-22).

تحديد الاصلاحات التربوية إجرائيا:

تتبنى الدراسة الحالية مجموع اللوائح والقوانين التي تصدرها وزارة التربية والتعليم من أجل تعديل واصلاح المنظومة التربوية على جميع المستويات.

منهجية التدريس:

تعريف (البحتري وآخرون،2000) بأنها: ما يحدثه المعلم من تغيرات في سلوك التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

تعريف عبد الكريم غريب:

مجموع المهارات والتقنيات التي يوظفها المدرس في عملية التدريس بشقيه الموجه وغير الموجه.

1- تقنية العرض والإلقاء، التي تقوم على تقديم المعلومات مباشرة أو بوسائط.

2- تقنيات الحوار وتتطلب من المدرس إجراء حوار وإدارته مع التلاميذ.

3- تقنيات العمل الجامعي التي تعتمد على تشغيل مجموعات التلاميذ.

4- تقنيات استعمال الوسائط والوسائل المساعدة.

5- تقنيات إعداد الدروس. (عبد الكريم، غريب، 2006، ص.930).

تحديد منهجية التدريس إجرائيا:

هي الطرق والوسائل التي يتفاعل معها الطالب المتكون من أجل تحقيق أهداف التكوين المرغوبة بإكسابهم المعلومات وتنمية اتجاهاتهم العلمية وميولهم وقدراتهم على التعليم الناجح فيما بعد، أي عند تخرجهم.

تعريف المقاربة بالكفاءات نظريا:

التعريف لغة:

يقصد به الشيء الذي لا غنى عنه ويكفي عما سواه، وكلمة كفاية تعني استغناء، أما المعنى الاصطلاحي فتعني بأنها مختلف أشكال الأداء التي تمثل الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما.

التعريف اصطلاحا:

الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين والتي ينعكس على أدائه داخل الصف، وهذه الكفايات لا يمكن قياسها إلا بملاحظة أداء المعلم داخل الصف عن طريق بطاقات ملاحظة معدة لهذا الغرض.

تحديد الكفاءة إجرائيا:

هي الحد المقبول من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية التي تمكّن الأستاذ من إنجاز مهامه التعليمية بإتقان وفاعلية وتصنف الكفايات التدريسية في ثلاث كفايات هي التخطيط والتنفيذ والتقويم، كما تعتمد المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلّمية.

7-الدراسات السابقة والتعليق عليها:

دراسة الطاهر(1991):

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالمستوى الدراسي والتخصص والتحصيل لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

وقد شملت الدراسة ثلاثة تساؤلات، وثلاث فرضيات تتضمن الصياغة التالية: مدى اختلاف اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول بكلية التربية عن اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول بكلية التربية عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع، باختلاف تخصصاتهم

وتحصيلهم الدراسي. وتم استخدام أداة لقياس الاتجاهات" مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس" من إعداد(عنايات زكي)، والذي تطبيقه على عينة بلغ عدد أفرادها(603). طالبا من طلاب كلية التربية.

وانتهت الدراسة للنتائج التالية:

1-وجود فروق بين متوسطات اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع لصالح المستوى الأول.

2-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمتوسطات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كلّ من المستوى الأول والرابع الأدبي والأول والرابع العلمي، غير أن هناك علاقة دالة بين طلاب المستوى الأول العلمي والمستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الأول العلمي.

دراسة الكلبي(2001):

هدفت إلى استطلاع اتجاهات المشرفين التربويين التابعين للإدارة العامة لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج منها أن اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس كانت إيجابية بشكل عام، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم تأثر اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس بأي من المتغيرات التي شملتها الدراسة.

وفي ضوء هذه النتائج توصل الباحث إلى استنتاجات متعددة من أهمها: عجز التأهيل العلمي والمهني الذي يقدم للمشرفين التربويين في أثناء الخدمة عن تحقيق أحد أهم الأهداف

المرجوة منه، والمتمّثلة في استمرارية نمو اتجاهات المشرف التربوي نحو مهنة التدريس. كما أوصى الباحث بالتأكيد على الاستمرار في تقويم وتطوير برامج التأهيل العلمي والتربوي التي تقدم للمشرفين التربويين قبل الخدمة وفي أثنائها، وذلك لضمان استمرارية نمو اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. (بروان، سعاد 2017).

دراسة YaaKub(1990):

هدفت هذه الدراسة إلى بيان العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التعليم والمتغيرات التالية: (الانتماء العرقي الجنس، المؤهل، السمات الشخصية والدافعية للتعليم).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاه الهنود كان مختلفاً بشكل ملحوظ عن الماليزيين، ولكن لم يكن هناك اختلاف بين اتجاه الصينيين واتجاه الماليزيين. اتجاه الطلبة الذكور لم يختلف بشكل ملحوظ عن اتجاه الطلبة الإناث. لم يكن هناك علاقة ارتباطيه ملحوظة بين الدافع والاتجاه لمهنة التعليم. كان هناك علاقة إيجابية بين عاملين شخصيين والاتجاه نحو مهنة التعليم هما الاستقرار العاطفي والثقة بالنفس، وكان هناك علاقة سلبية بين عاملين آخرين هما الميل والحذاقة.

دراسة GulteKin(2006):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد اتجاهات المعلمين المرشحين للتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة خلال مدخل التعليم عن بعد نحو مهنة التعليم ومستويات إدراكهم بكفاية التعليم.

وقد أظهرت الدراسة أن اتجاهات المعلمين المرشحون نحو مهنة التعليم كانت إيجابية إلى حدٍ بعيد، كما كانت مستويات إدراكهم لكفاية التعليم جيدة جداً. علاوة على ذلك يعتبر المعلمون المرشحون البرنامج الذي قد سجلوا به مفيداً جداً للحصول على التعليم. (خليصة، قايلي 2015).

دراسة فضيلة حناش وعلي فارس (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات معلم الطلاب في مدرسي المرحلة الثانوية نحو التكوين التربوي في ضوء بعض المتغيرات حيث تكونت عينة الدراسة من (191) طالباً وطالبة. لجمع الداتا يستخدم مقياس الاتجاهات نحو التكوين التربوي الذي صممه عبدالحق زواوي (2013).

وبعد التحليل الإحصائي أظهرت الدراسة النتائج التالية:

– المعلم الطالب في مدرسة الأساتذة العليا لديه مواقف إيجابية تجاه التكوين التربوي.

– المعلم الطالب في المدرسة العليا للأساتذة لديه مواقف إيجابية تجاه التكوين التربوي.

–هناك اختلافات في اتجاهات المعلم الطالب لمعلمي المدارس الثانوية حول التكوين التربوي حسب الجنس المتغير.

–هناك اختلافات في اتجاهات المعلم الطالب لمعلمي المدارس الثانوية حول متغير التكوين التربوي تبعا لمستوى المدرسة. (بروان، سعاد 2017).

<u>التعليق على نتائج الدراسات السابقة</u>:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة في مجال الدراسة الحالية، تظهر معظم الدراسات أنها ركزت على البحث في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم وفقاً لعوامل متعددة التأثير، كما كانت أدواتها متنوعة ومستقلة، أي من خلال تصميم مقياس وعرضه على عينة الدراسة، ومن ثم استخلاص النتائج.

وقد أكدت معظم هذه البحوث على أهمية دراسة اتجاهات المعّلمين الذين يكوَّنون لمهنة التعليم، حيث تسهم الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم في رفع الاستعداد والارتقاء بمستوى

عملية التعليم ذاتها من خلال ما توفَّره للمعَّلم من دافعية وحب لمهنته والارتقاء بالعملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة بتخرج جيلٍ مبدعٍ قادرٍ لديه اتجاهات وآراء إيجابية نحو نفسه والآخرين. وقد استفادت الطالبة الباحثة من الخلفية النظرية الواسعة لهذه الدراسات والمنهجية العلمية والأدوات والأساليب الإحصائية المتبعة.

وقد تميزت الدراسة الحالية بما يلي:

1. الكشف عن طبيعة الآراء النفسية والاجتماعية والتربوية للأساتذة الطلبة بالمدرسة العليا بالأغواط، وكذا المدرسة العليا بالقبة نحو التكوين الأولي المؤهل لمهنة التدريس بأبعاده الثلاثة كلّ على حدة، ثم مجتمعة معا في صورة التكوين العامّ.
2. تقصي الفروق في هذه الآراء النفسية والاجتماعية والتربوية للأساتذة الطلبة بين مدرستي الاغواط، ومدرسة بالقبة نحو التكوين الأولي المؤهل لمهنة التدريس بأبعاده الثلاثة كلّ على حدة، ثم مجتمعة معا في صورة التكوين العامّ.

الفصل الثانـي:

خصائص التكوين الأولي لأساتذة التعليم المتوسط

تمهيـــد

1 . مفهوم التكوين بصفة عامة

2. علاقة التكوين ببعض المتغيرات

3.أسس ومبادئ بناء برنامج التكوين

4 . أنواع التكوين

5.منظومة تكوين الأساتذة في الجزائر

6.تكوين الأساتذة بالمدرسة الجزائرية – مدخل تاريخي–

7. الإصلاح التربوي في الجزائر

خلاصة.

تمهيـــــد:

إن التكوين الأولي الذي يعد من المهام الرئيسية للمدرسة العليا للأساتذة ووسيلة إعداد الكفاءات وتنمية المعارف وامتلاك المهارات يجب أن يخضع لعمليات التقويم ومراجعات متتالية حتى يتبوأ موقعا استراتيجيا داخل نسق العمل للمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية لعل الوقوف عند آراء الأساتذة (الطلبة) بالمدارس العليا للأساتذة نحو تكوينهم الأولي هو أحد أساليب تقويم برامج التكوين لهذه الأخيرة.

وعلى هذا الأساس، سيتم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التكوين بصفة عامة ومفهوم التكوين البيداغوجي بصفة خاصة، وبعض المفاهيم ذات الصلة، انتهاء بتكوين أساتذة التعليم المتوسط بالجزائر بشيء من التفصيل.

1 .مفهوم التكوين:

- **التعريف اللغوي:** التكوين لغة من كون تكوينًا، تكوين الشيء أي أحدثه وأوجده وتكوين الشيء إخراج المعدوم إلى الوجود(المنجد، الأبجدي،1989، ص.245).

- **التعريف الاصطلاحي:**

- **تعريف القاموس للتربية:**« مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات، مواقف) من اجل ممارسة مهمة أو أعمال وتشمل مجموع المعرف النظرية (مفاهيم، مبادئ) والمهارات والمواقف التي تجعل شخصا قادرًا على ممارسته شغل أو مهنة أو وظيفة».(عبد الكريم، غريب، 2006، ص 450).

- **تعريف كريمة جاسم المشهداني:** هو زيادة الكفاءة الإنتاجية للأداء في المهنة عن طريق اكتساب العاملين أو تطوير معارفهم ومهاراتهم السلوكية المحددة في الوصف الوظيفي للمهنة(كريمة، جاسم المشهداني،1989 ،ص03).

- **تعريف أغياث أوفلجة:** التكوين هو تنمية منظمة وتحسين للاتجاهات والمعرفة والمهارات ونماذج السلوكات المتصلة بمواقف العمل المختلفة، ومن أجل قيام الأفراد بمهامهم أحسن قيام وفي اقل وقت ممكن.(أغياث، أوفلجة،1984،ص.5).

على هذا الأساس يقصد بالتكوين عموما زيادة كفاءة العامل لرفع الإنتاج من خلال عمل مسبق ومخطط له يخضع لحجم زمني معين يتدرب فيه العامل المستقبلي على كل المواقف التي ستواجه في ميدان عمله، كما لا ننسى هنا أن تحسين الأداء لا يُتأتى إلاّ بتحسين الإنتاجية (ويقصد بها ظروف التكوين).

- مفهوم التكوين البيداغوجي:

يعد التكوين البيداغوجي عاملا من عوامل إرساء التغيير عموما، حيث أصبحت الحاجة إليه أكثر بسبب التطور الحاصل في مقاربات التدريس، وتجدد النظرة إلى دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية – التعلمية، وهذه بعض التعاريف عن التكوين البيداغوجي.

- تعريف ميالار Mialaret: التكوين البيداغوجي هو: «مجموعة الإجراءات التي تمكن الفرد من أداء نشاط مهني وتشمل هذه الإجراءات، التفكير في المؤسسة التربوية من الناحية الفلسفية والتاريخية والاجتماعية، مع اكتساب معارف علمية حول المشكلات السيكولوجية التي تتيح معرفة بنيات نفسية الطفل، التأهيل لممارسة مختلف الطرائق والتقنيات التي تتيح إقامة تواصل تربوي مع جماعة القسم، دراسة ديداكتيك المواد الدراسية» (عبد اللطيف، الفاربي، وآخرون، 1994 ص. 152).

- **تعريف رائد أبو لطيفة:** التكوين البيداغوجي هو:«**على انه المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التدريس، مثل المناحي العلمية لإدارة الصف ومهارات التدريس وزمن التعلم الأكاديمي والنظام الاجتماعي الصفي والمدرسي ومبادئ التفاعل في الصف**» (يحي، بو أحمد ،2011، ص.16).

ومما سبق ذكره ترى الدراسة بان التكوين البيداغوجي مفهوم يشير إلى إجراءات تكوّن أستاذ المستقبل، من خلال اكتساب مواقف سلوكات تربوية، لها علاقة بالدّور المنوط به وهو لا يخصّ تخصص بعينه، ويوجه لجميع أصناف الأساتذة وجميع التخصصات وعليه فنجاح أي نظام تعليمي يعتمد بالدرجة الأولى على مستوى إعداد الأستاذ خلال تكوينه الأولي.

-مفاهيم ذات صلة بالتكوين البيداغوجي:

هناك مفاهيم ترتبط بمفهوم التكوين عموما، ارتباط في شكل وفي الوظيفة وكذا ارتباط مضمون منها مفهوم الإعداد ومفهوم التدريب ومفهوم التعلم ومفهوم المعرفة ومفهوم المهارة.

- الإعداد Préparation:

الإعداد يعني التّهيئة أو التّحضير لمهمة أو وظيفة، يرتبط بالتّكوين ارتباط شكل وارتباط وظيفة، حيث يشكل احد مستويات التكوين من جهة أو أنواعه، ويمنح فرصة اكتساب المبادئ والنظريات وغيرهما المتعلقة بالمهمة أو الوظيفة، وفي هذا السياق، وبهذا المعنى تضمّن معجم علوم التربية مفهوم الإعداد التكويني، معرفا إيّاه على انه "**تكوين موجّه إلى أفراد قبل مزاولتهم لوظائف أو مهامّ معينة، يشمل تعميق المعارف التخصصية الأساسية واستعمالها وإمدادهم بالمعارف والمهارات المهنية والنّظرية والتّطبيقية**"(عبد اللطيف، الفاربي، وآخرون، 1994، ص. 152).

- التّدريب Entrainement:

وردت الكلمة في المنهل، قاموس فرنسي عربي بمعنى "جذب، جّر/ انجذاب/ تمرن/ ترويض جواد/ تدريب عسكري/ تدريب على صنعة، تعلمها"(سهيل، إدريس، 2009،ص 471).

ويرتبط بالتكوين ارتباط شكل وارتباط وظيفة، حيث انه صيغة من صيغ التكوين يهدف إلى تغيير السلوك والاتجاهات، وينمي المهارات والمعلومات، وينمي القدرة على التفكير ويبني الثقة بالنفس وبالغير وبالعمل الجماعي وروح الفريق.

وهذه أهداف يشترك فيها مع التكوين الأولي، ومصطلح التدريب سبق من حيث الاستخدام مصطلح الإعداد، وهذا ما أكده عبد الرحمان حسن الابراهيم وآخرون في كتابه الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب الأساتذة، حيث جاء وبالنص «**تاريخيا كانت لكلمة تدريب Training أسبقية في استخدام المصطلح وإطلاقه لاكتساب مهارات حرفية للعاملين أو**

المهنيين الذين يرغبون في ممارسة عمل خاص يتعلم، حتى أن كليات التربية (أو كليات المعلمين) الانجليزية سميت ولفترة طويلة Teachers Training Colleges، وكانت عنايتها مركزة على تقنيات ومهارات تستخدم في التدريس أكثر من نظريات وفلسفات توجه التدريس...» (عبد الرحمان، حسن إبراهيم، وآخرون، 2000، ص ص 23- 24).

- التّعلّم Apprentissage:

التعلم حسب كلوس هو «**تغيير في سلوك ينتج عن حل مشكل ناتج عن علاقة الفرد مع محيطه**» وعلاقته بالتكوين علاقة مضمون، حيث أن التكوين يتضمن التعلم سواء كان تعلما أكاديميا أو تعلما مهني.(Deldime . R & Demoulin,1975, p223)

- المعرفة Connaissance:

المعرفة هي كل الأفكار والمعلومات والقيم التي تراكمت عبر السنين، لتشكل تراثا ثقافيا للإنسان، والتي تنظم عادة في شكل أنساق ونظريات ومذاهب، ولها عدّة تصنيفات المعرفة الحسية والمعرفة العقلية.(عبد اللطيف، الفاربي، وآخرون، المرجع السابق ص49).

- المهارة Habileté:

عرفها معجم علم النفس للدكتور فاخر عاقل بأنها «**حذاقة تنمى بالتعلم وقد تكون حركية أو كلامية، أو مزيجا بين الاثنين**»(فاخر، عاقل، 1977،ص.105).

وفعل التدريس يستوجب الكثير من المهارات، كمهارة التواصل اللفظي وغير اللفظي ومهارة استعمال الوسائل التعليمية وغيرها.

من هنا يمكن القول أنّ المهارة تطبيقية ميدانية تنتج من خلال التدريب والتعلّم وتحتاج إلى معرفة حقيقية.

2- علاقة التكوين ببعض المتغيرات:

- التكوين والتنمية:

في اغلب الأحيان يتم استخدام مصطلحي التكوين والتنمية لإعطاء معنى مزدوج في حالة واحدة، فنحن ننمو ونتطور خلال الحياة بسرعة وببطء وبشكل سيئ أو جيد، والتكوين هو احد حالات الحصول على التنمية والتطور في مجال العمل، ولكي يكون التكوين فعالا يجب أن تسنده مؤثرات أخرى، وقد تشمل هذه المؤثرات الطريقة التي تتم بها إدارة أعمالنا وعلاقاتنا بزملائنا والمكافآت والعوائد التي نحصل عليها مقابل أعمالنا والمستوى الثقافي للمؤسسة التي نعمل فيها.

- التكوين والتربية:

تستند التربية بشكل عام إلى المعرفة، بينما يهدف التكوين إلى تغيير السلوك من خلال تطوير المهارات والكفاءات، والتربية أوسع آفاقا من التكوين وأهدافها ابعد بينما يكون التكوين أضيق نطاقا وهو متصل أكثر بالمهن الحياتية.

- التكوين والخبرة:

التكوين يكسبه الفرد من خلال قيامه بعمل لمدة زمنية معينة، يتبين لهم بأنهم اكتسبوا المهارات المتطلبة من خلال الخبرة في هذه المدة، إلا أن الخبرة غير الموجهة قد تؤدي إلى تعلم غير كافي في المهارات، فالخبرة ليست أحسن معلم في كطل المواقف.

- التكوين والتطوير:

يختلف التطوير عن التكوين لأنه يعني تنمية القدرة لدى الفرد بقدر يساعده على فهم المشاكل التي تواجهه، معرفة مدى تأثيرها على الأمور التي يعالجها أو التي ترتبط بمشاكل لها علاقة وثيقة بالمشروع.

- التكوين والتعليم:

إن التربية والتكوين ينجحان فقط إذا كان المتكون مستعدا لان يتعلم وعلى المكون توفير الفرصة والبيئة الملائمة للتعليم ويمكننا القول أن أي برنامج تكويني هو برنامج تعليمي والعكس غير صحيح، ولو تناولنا مفهوم التكوين بمعناه الواسع نجد أن هناك فرقا بينه وبين التعليم فمفهوم التكوين يتداخل مع مفهوم التعليم، فالتكوين يختلف عن التعليم من حيث أن أهداف التكوين تكون عادة ضيقة وأكثر دقة وتطبيقا، بينما التعليم هو إصلاح واسع يشمل الإطار العام للموضوع ويقصد به أيضا اكتساب الفرد المعرفة والمهارة لتطوير عاداته واتجاهاته(عمار، الطيب كشرود،1995، ص ص.294 -295).

ويوضح الجدول أدناه الفرق بين المصطلحين حسب (**Miche Fabre,1994,p23**):

الجدول(1) يوضح الاختلاف بين التعليم والتكوين

التعليم	التكوين
- يؤدي إلى زيادة وتعميق المعرفة أو الثقافة العامة للإلمام بالبيئة ككل	-يؤدي إلى تعميق المعرفة المتخصصة والمهارة لدى الفرد ، بخصوص انجاز عمل أو أداء وظيفة معينة بذاتها.
-هدفه تحقيق النمو الفكري للفرد.	-هدفه إنتاج فرد قادر على التكيففي منصب عمله والاستجابة لمستجداته.
- يقوم على أساس النموذج المتمركز حول تبليغ المعرفة.	- يقوم على أساس النموذج المتمركز حول تعديل السلوك.
- يتم من خلال المؤسسات الأكاديمية مثل المدارس، المعاهد والكليات، ويستهدف في النهاية توسيع مدارك الفرد ومجالا المعرفية لديه	- التكوين يعتبر ضيقا من حيث النطاق ويستهدف تنمية قدرات الفرد في مجال أو مجالات محددة للعمل

3.أسس ومبادئ بناء برنامج التكوين:

التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات المتمتعة بالمعارف والمهارات والمؤهلة للعمل الناجح يكون ذلك وفق برنامج يستند إلى مبادئ وأسس تعتبر كأرضية لبناء البرامج وتحديد الطرق الأنسب لتنفيذها ومن بين هذه المبادئ نذكر مايلي:

– دراسة الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية، في ضوء التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

– تنظيم التكوين بالتعاون والتنسيق مع أصحاب العمل، وعلى ضوء ذلك تتحدد أهداف التكوين.

– الاختيار الدقيق والموضوعي للمتكونين بمراعاة رغبة المترشح وجعله يستفيد من البرامج التكوينية، مع مراعاة مدى التناسب بين مضامين هذه البرامج والمستوى الوظيفي وهنا لابد من مشاركة المرشدين والموجهين التربويين لمساعدة المتكونين على التعرف على قدراتهم واستعداداتهم.

– مراعاة الفروق الفردية، لاختلاف الأفراد من حيث البنية الجسمية والاستعدادات للتعلم.

– اختيار المكونين من أهل الخبرة والاختصاص لمساعدة المتكون على اكتساب مهارات البحث والتعلم الذاتي، وتوظيف المعلومات وتحليلها ونقدها.

– التدرج في العملية التكوينية وتوزيعها على مراحل مع احتواء البرامج على الممارسة العملية وربط التكوين بحوافز. (بدرية، المفرج، وآخرون، 2007، ص.28).

– **أسس التكوين وأهميته:** يقوم التكوين على أسس عديدة منها:

– يؤسس التكوين على نموذج يستمد مبادئه من الحقائق التجريبية.

– أن يقوم التكوين بتلبية حاجات حقيقية.

– وجوب تحديد ووضوح أهداف التكوين من قبل كل المدربين والمتدربين.

– توفر المرونة وتعدد الاختبارات في برنامج التكوين.

– أن تستخدم أساليب ووسائل وطرق متطورة وحديثة في عملية التكوين.

– الاهتمام بالإفراد الموظفين أو جماعة الموظفين.

– ضرورة تدرج التكوين من السهولة إلى الصعوبة أي أن يكون متتابعا خلال سنوات الخدمة ويكون مستمرا.

– أن يهدف التكوين إلى رفع كفاءة الفرد وإنتاجيته. (حسن، احمد، الطعاني،2002، ص ص.17–18).

وتتمثل أهمية التكوين في انه يسعى إلى الربط بين الموظف والوظيفة إلى ستسند إليه في المستقبل القريب أو التي يقوم بها، لان البرنامج التكويني يحتاج في كل مرة إلى تعديل حسب الاحتياجات التي يفرضها التكوين، الأمر الذي يتطلب مرونة في التعامل مع هذه البرامج، قصد إثراء وتجديد خبرات العاملين وتنمية معلوماتهم وتعديل سلوكهم(احمد، زين الدين، بوعامر ،2014، ص.121).

– **مقومات نجاح التكوين:** وتتمثل فيما يلي:

– واقعية الأهداف ووضوحها وتكامل السياسات.

– توافق وترابط الأهداف التكوينية مع سياسات المنظمة.

– الترابط والتفاعل مع متغيرات البيئة وتطور التكنولوجيا.

– تحديد الاحتياجات التكوينية بدقة والاختيار العلمي للمتكونين وفق الحاجات.

– التدقيق في تصميم الأنشطة واختيار وإعداد المادة التدريبية.

– الاختيار الأمثل والجيد للمكونين (علي، السلمي،1998، ص ص.314–315).

–الاعتبار المالي: التكوين يحتاج إلى تكاليف مالية ضخمة، من اجل تحقيق الأهداف المخطط لها، كما أن التكوين خارج مكان العمل يتطلب النقل ووسائل التكوين.

– الاعتبار الزمني: يجب مراعاة كمية الوقت المستغرق للتكوين بسبب توقف المتكونين عن وظائفهم، كما يستحسن أن يتم التكوين في اقل وقت.

– الاختيار المناسب لمكان التكوين: أن مكان التكوين المناسب له دور كبير في نجاح التكوين.

-استمرارية التكوين وتوفير التجهيزات التكوينية الحديثة(حسن، احمد الطعاني، 2002،ص.22 23).

ومن هنا نلاحظ انه لنجاح التكوين يراعى توظيف مجموعة من القوى المالية والتنظيمية ليستطيع المجتمع أن يرفع مستوى التكوين ويرفع من قيمة المدارس التي تعد هؤلاء المكونين.

.4.أنواع التكوين:

- التكوين الأولي (إعداد الطالب قبل الخدمة):

تولي الدول اهتماما بالغا بتكوين الأساتذة قبل الخدمة وذلك بحسب الشروط الاقتصادية والاجتماعية لكل دولة، حيث يتم إعداد الطلبة الأساتذة قبل الخدمة على مستويات وأنماط مختلفة في بلدان العالم العديدة، بل داخل البلد نفسه أحيانا، لأسباب عديدة منها:

- مواكبة حصاد المعرفة العالمية وحاجة الطالب الأستاذ إلى المزيد.
- التكيف مع مطالب التجدد التربوي.
- تنوع وظائف الأستاذ.

لا تزال الدول التي تعد أساتذة التعليم المتوسط مثلا على مستوى المدارس أو على مستوى التعليم العالي موازية له ومعادلة إلى حد ما في دول قليلة، غير أن هذا الإعداد اخذ بالاتساع يوما بعد يوم مما يؤكد حرص الدول واهتمامها بالتكوين الأولي للراغبين في ممارسة مهنة التدريس ، وهذا بالتركيز إلى النقاط التالية:

- انتقاء أفضل العناصر للالتحاق بالتكوين.
- تنويع برامج التكوين (علميا، ثقافيا، مهنيا) حيث تقدم في فترات زمنية منسجمة معها.
- التركيز على الجانب التدريبي لأهميته، وإدراجه ضمن برامج التكوين.
- تكليف المؤسسات الموثوق بها كالجامعات مثلا بمهمة التكوين.
- استمرارية تطوير مناهج التكوين وأساليبه. (بروان، سعاد،2016،ص ص. 41-42).

- التكوين أثناء الخدمة:

تكوين الأساتذة أثناء الخدمة عملية ضرورية لمواكبة المستجدات، وتلبية احتياجات الفئات المستهدفة، والأهداف المنشودة المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات، وبعد ذلك يتم تنفيذ هذه البرامج، لان مهنة التدريس تتطور فيها التقنيات والمعرف بشكل سريع ومتزايد لهذا تتطلب الحاجات معلومات باستمرار فالتكوين قبل الخدمة مهما كان مستواه لا يقدر على تنمية قدرات الأساتذة لذا لابد من قيامه بتحديث معارفه ذلك لأنه يواجه مطالب المتغيرات المجتمعية الاقتصادية والثقافية وغيرها حيث يجد نفسه بحاجة إلى التحديث عن طريق التكوين المستمر أثناء الخدمة حتى يستطيع مواكبة التطور السريع في المجال التعليم وتلقين المعرفة للجيل الجديد، وقد يكون التكوين أثناء الخدمة ليس فقط للاطلاع على أخر المستجدات بل لإصلاح الأخطاء في الفهم وعلى هذا الأساس فان من أهداف التكوين أثناء الخدمة مايلي: (عبد الرحمان، حسن الابراهيم،2000،ص.3).

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي الأكاديمي.
- تحديث المعارف الأكاديمية للأساتذة.
- تحفيز حب التكوين الذاتي لدى الأساتذة قصد تحسين المهارات المهنية.

لذلك فالطالب الأستاذ لابد له أن يستمر في التكوين على مدى مسيرته المهنية ليواكب التطور والتسارع العلمي والتغير الذي يجبره على استعمال التقنيات والتكنولوجية الحديثة لبلوغ الأهداف المرجوة، وهذا ما يجده في التكوين المتواصل.

- **التكوين المتواصل:**

ويعرف كذلك بالتكوين الاستكمال وهو إعطاء الفرصة للأساتذة للسماح لهم بالتكوين في أثناء عملهم للحصول على معارف ومهارات لم يتمكنوا من الحصول عليها في التكوين الأولي أي قبل الخدمة، وبهذا يكون استكمال للتكوين الأولي للذين لديهم نقص ويستهدف التكوين المتواصل كذلك المتخرجون الجدد من المدارس العليا ومعاهد التكوين أو من حاملي الشهادات الجامعية. (خليصة، قايلي،2014، ص ص.118-119).

- **التكوين المستمر:**

وهو التكوين الذي يتلقاه المرسومون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد وهو يدوم بدوام الأستاذ في عمله، والغاية منه تحسين وتجديد المعارف قصد الترقية والتكيف مع منصب العمل، ويعني هذا التكوين جميع الموظفين التابعين لوزارة التربية الوطنية عملا بإحكام القانون، فيجب على الأساتذة متابعة النشاط قصد الاستفادة من التكوين المستمر، وتكون المشاركة في هذا النوع من التكوين إجبارية وإلزامية، ومن أسباب القيام بالتكوين المستمر مايلي:

- التطور السريع في مجال المعرفة الإنسانية بجميع أنواعها.
- بسبب التقدم العلمي والتطور ظهرت اتجاهات جديدة في مجال التربية.
- سرعت التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية أدت إلى ضرورة تهيئة الأستاذ لمواجهة هذه المتغيرات وطبيعتها ومتطلباتها.
- ضرورة تطوير البرامج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية.
- تطور تكنولوجيا التعليم.
- ظهور أهداف جديدة للتربية لم تكن موجودة من قبل (تركي، رابح،1990 ص.120).

- التكوين الذاتي:

أن التكوين الكافي الذي يتيح للأستاذ ممارسة مهاراته التدريسية كما تتطلبها مقاربة التدريس بالكفاءات فإنه يكون في حاجة إلى الاعتماد على أساليب أخرى تمكنه من استدراك هذه المهارات، ومن هذه الأساليب أسلوب التكوين الذاتي، حيث عرفه **زيتون عدنان وعبد الله فواز** على انه: «**الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد نفسه بالمواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات، فهو الذي يقرر متى وأين ينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار ومن ثم يصبح المسؤول عن تعلمه وعن صناعة تقدمه الثقافي والمعرفي وعن النتائج والقرارات لتي يتخذها** ».

وعرفه **اورلسان رشيد** على انه: «**صيغة جديدة تساهم بقسط كبير في التكوين المستمر وقد يشمل التكوين الذاتي عدة مفاهيم وهي التعلم الذاتي أو الدراسة المستقلة أو التعلم بمساعدة الكمبيوتر أو الثقافة الذاتية، عن طريق المطالعة أو الاحتكاك بالغير، وقد تعتبر كل منها نظام متكامل في حد ذاته**» (فتح، الدين شنين،2014، ص.189).

لذلك التكوين الأولي الذي يتلقاه الطالب الأستاذ هو بمثابة حافز له للبحث أكثر وللقدرة على مواكبة العصر ومحاولة البحث الدائمة على أفضل الطرق التعليمية والوسائل التي تساعد على بلوغ وأداء مهامه التربوية في إطار سليم.

5- منظومة تكوين الأساتذة في الجزائر:

عرفت منظومة تكوين الأساتذة في الجزائر تطورات متتالية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا وسوف نحاول من خلال هذا العرض إلى التطرق لأهمية وأسس ومستويات التكوين في الجزائر وكذلك التعرف على مبادئ نظام تكوين المكونين والتعرض إلى أهم التطورات من خلال المراحل التي عرفها التكوين في الجزائر.

- أهداف تكوين الأساتذة في الجزائر:

لقد لخص الباحث بن عيسى السعيد الأهداف العامة في النقاط التالية:

- التحكم في المواد التعليمية والطرق البيداغوجية المتعلقة بها.
- التحكم في لغة التدريس ووسائل التعليم المستعملة.
- التحكم في أساليب التقويم التكويني والتحصيلي.
- التحكم في الثقافة العامة لتدعيم الجانب المعرفي (بن عيسى، السعيد،2004،ص 278).

ومن خلال هذه الأهداف العامة تمت صياغة مجموعة من الأهداف الإجرائية منها:

- التحكم الجيد في اللغة العربية وتطويرها للاستعمالات المتنوعة كتابيا وشفويا مع القدرة على التحليل.
- اكتساب المهارات والقدرات الكافية لتسيير القسم، مع مراعاة ميول الأطفال وحاجاتهم واستعداداتهم ورغباتهم.
- التحكم في طرق التدريس للمواد والأنشطة وأساليب تبليغها وتدعيم نشاطاتها المختلفة والحث على الملاحظة والتجريب.
- اكتساب معارف في اللسانيات والاستفادة من البحوث التربوية.
- القدرة على امتلاك المعرفة وأساليب التكيف والتصرف والقدرات والمهارات وطرق التحكم في الانجاز.
- تحقيق التكامل والانسجام بين التكوين النظري والميداني.
- التحكم في تقنيات التكوين التربوي والتكوين الذاتي وإعداد البحوث الميدانية. (احمد، زين الدين بوعامر،2014، ص.178).

لذا فالتكوين الفعلي هو إكساب المتكون مهارات أدائية حقّة في البيداغوجيا والديداكتيك واللغة السليمة، وحتى المهارات الحركية في الصف الدراسي.

- أنواع تكوين الأساتذة في الجزائر:

- **التكوين الأولي:** توجه الطالب إلى المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا قصد تأهيلهم لوظيفة التعليم، وتختلف مدتها باختلاف المرحلة المقصودة، ومن خلال تواجده في هذه المؤسسة يكتسب التكوين العلمي الضروري وهناك ثلاث أبعاد هي:

البعد المعرفي الأكاديمي: أن معرفة الأستاذ للحقائق والمعارف المتعلقة بتخصصه يعتبر أمرا لازما فتكوين الأساتذة يضع في اعتباره هذا البعد، وذلك من خلال تزويد الأستاذ المتربص بمعلومات لها علاقة وطيدة بمادة التخصص.

البعد المهني التربوي: معارف الأستاذ حول المادة التي يراد تدريسها لا تكفي وحدها بل يجب التحكم في طرائق إيصالها لمجموعة المتعلمين، وعليه فان تحكم الأستاذ في هذا النوع من التكوين يعتبر ضروريا قبل مباشرة مهنته بصفة رسمية ويتم تطوير البعد المهني من خلال ما يلي:

- مشاهدة الدروس النموذجية يقدمها المؤطر في المدارس التطبيقية.
- تقديم دروس عملية يمارس فيها المتكونين التدريس بحضور المؤطر.
- المشاركة في النقاشات التي تجري في نهاية كل حصة.

البعد السلوكي أو التنشيط: ادوار الأستاذ لم تعد محصورة في نقل المعارف فقط، بل تتعدى إلى تشجيع الإبداع لديهم وتحفيزهم على التفكير في حل المشكلات وان يصبحوا قادرين على التكيف وعليه فان بعد المسلك أو التنشيط يتمحور حول:

- تأهيل الطالب الأستاذ وتزويده بالثقافة العامة لمواجهة تحديات مهنته المستقبلية وتطوير شخصيته لان لهذا الجانب تأثير على الطفل صفة مباشرة في شتى أبعاده المعرفية والسلوكية والوجدانية.
- توسيع الأفق العلمي للأستاذ بواسطة المعارف العملية ومواكبة التطورات الخاصة.

- **التكوين أثناء الخدمة:** ويتمثل في التربصات والندوات والإرشادات التربوية التي يتلقاها الأستاذ بعد الالتحاق بسلك التعليم وتستمر طيلة مدة خدمته ويهتم هذا النوع من التكوين بالجانب المهني للأستاذ الذي يعتبر أهم الجوانب التكوينية، حيث يتيح الفرصة للأستاذ بتوظيف ما تلقاه من معارف أكاديمية وتربوية. (حبيب، تيلوين،2002،ص.34).

- **مبادئ نظام تكوين الأساتذة في الجزائر:**

لقد حددت وزارة التربية الوطنية مجموعة من المبادئ التي تسبق تنظيم تكوين الأساتذة وتمكن من تصور الاتجاه الذي ينبغي أن يتبناه محتوى هذا التكوين والمتمثل في مجالين هما:

في مجال التنظيم: تقوم المؤسسات المتخصصة بالتكفل بالأساتذة المؤسسات المتخصصة هي تلك التي تتمتع بخبرة كبيرة في هذا المجال، ولهذا لا يمكن التكفل بتكوين الأساتذة في مختلف الشعب إلا من طرف مؤسسات مستحدثة لهذا الغرض.

في مجال البرامج: تقوم عملية التكوين بضمان مايلي:

- التمتع بالثقافة العامة والتحكم المطلق في لغة التدريس.
- تكوين عام للأساتذة في مختلف المراحل التعليمية.
- تكوين متخصص بالنسبة للطور الثالث.
- تكوين متخصص يوفر الازدهار الشخصي.
- تكوين حول كيفيات تطبيق المناهج الدراسية.
- ينبغي للتكوين أن يطور وينمي لدى الأساتذة المعارف العامة الخاصة بـ:
  - ✓ الدراية الكاملة بمقرر المادة الدراسية.
  - ✓ البرامج والأجهزة المتوفرة.
  - ✓ خصائص التلاميذ.
  - ✓ الاستراتيجية العامة المتعلقة بالتدخل التربوي.

- ✓ المحيط التربوي.

إلى جانب تشجيع الاعتناء والتحكم في النشاطات المهنية التي تتصل بـ:

- ✓ تخطيط النشاط التربوي.
- ✓ التدخل البيداغوجي.
- ✓ تقييم مكتسبات التلاميذ. (وزارة التربية الوطنية،1997،ص.22).

بالإضافة إلى هذه المبادئ، نشير إلى أن برامج التكوين القاعدي أو الأساسي للطلبة الأساتذة تشمل مجموعة من المواضيع، أهمها:

- الدراسات العامة.

- دراسة علم النفس والاجتماع ونظريات التربية وتاريخها والتعليم المقارن والإدارة المدرسية وطرق التدريس للمواد المختلفة.

- دراسات تتصل بالمواد التي سيدرسها الطالب.

- التمرين العلمي على التعليم والنشاط الدراسي تحت إشراف أساتذة مؤهلين.

- تشجيع البحوث الخاصة بالتربية وتعليمية المواد المختلفة، وتنمية لدى الأساتذة أهمية التكوين المستمر.

6. تكوين الأساتذة بالمدرسة الجزائرية – مدخل تاريخي–:

- التجربة الجزائرية في تكوين الأساتذة:

بعد استقلال وجدت الجزائر نفسها أمام مشكلات عديدة منها، الافتقار إلى نظام تربوي وطني، وضعف في الإطارات الجزائرية ومما سبق ذكره عملت الجزائر وفق مجموعة من المقترحات أهمها:

- توظيف عدد معتبر من المعلمين والأساتذة من دون تحضير مسبق لأداء مهام التعليم حيث بلغت النسبة حوالي 46% خلال الموسم الدراسي 1962-1963.

– الاستعانة بالخبرة الأجنبية، واستطاعت في السنة الموالية أي 1963 –1964 أن تغطي حوالي 56% من احتياجات المدارس فيما يخص التأطير.

بالرغم من الجهود المبذولة ظل هناك عجز في عدد المعلمين والأساتذة خاصة من ناحية تكوينهم البيداغوجي، وهذا ما جعل الدولة تلجأ إلى اتخاذ جملة من القرارات والإجراءات الاستعجالية التي تساعد في الاستجابة لمتطلبات الوضع وتوفير الإعداد الكافية من الإطارات التربوية الكفيلة بتقديم تعليم نوعي للطفل الجزائري حيث تم الاعتماد على أنماط التكوين التالية:

– **التكوين الاستثنائي:** يتمثل في التوظيف المباشر في التعليم والذي يخضع فيه الأستاذ للتكوين أثناء الخدمة وهو إجراء استعجالي للتكوين تم التركيز فيه على الجوانب المهنية والثقافية للأستاذ الجديد، وينقسم هذا التكوين إلى قسمين: هما التكوين الاستثنائي الثقافي والمهني والتكوين الاستثنائي المهني.

* **التكوين الاستثنائي الثقافي والمهني:** ويعني رفع المستوى المعرفي الأكاديمي للأستاذ من اجل الحصول على مستوى دراسي أرقى، وقد استحدثت عدة مؤسسات للقيام بمهمة التكوين الثقافي والمهني مثل مراكز التكوين الثقافي والمهني ومراكز التحسين ومراكز التنشيط (احمد، زين الدين، بوعامر،2014،ص.184).

* **التكوين الاستثنائي المهني:**

يهدف هذا النوع من التكوين بالدرجة الأولى إلى تحسين الأداء البيداغوجي للأستاذ، وقد كان هذا التكوين متعدد الأوجه ويتضمن على الخصوص: المتربصات التقنية، الأيام التربوية النصائح المقدمة أثناء زيارات المفتشين.

– **التكوين العادي:** يعد التكوين الأكثر صلابة من التكوين الاستثنائي، الذي اتخذ خاصة لمواجهة نقص الإطارات الجزائرية في ميدان التربية، وهو التكوين العادي والتكوين المنظم في

المدارس العليا لتكوين الأساتذة ومدته لا تتجاوز السنة، يتلقى خلالها المكون برنامجا محددا من الدروس ويمارس فيه التكوين على التدريس حسب طريقة المشاهدة والتقليد للدروس.

ويهدف هذا التكوين بالدرجة الأولى إلى عقلنة تكوين إطارات التربية والتعليم في بلادنا أي الرفع من مردودية العملية التعليمية عن طريق تكوين معلمين ذوي كفاءات عالية ويهدف من جهة أخرى إلى الاستغناء عن الإطارات الأجنبية، أي جزأرة التعليم وقد استطاع التكوين العادي أن يضع حيزا لتطبيق احد المبادئ الأساسية التي قام عليها النظام التربوي وهو مبدأ الجزأرة.

- تنظيم التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية:

إن الخوف من تدني مستوى التعليم بسبب التوظيف المباشر للمعلمين ودون أن يكون لهم التكوين المسبق أو حتى المستوى الدراسي الكبير، ظهرت المعاهد التكنولوجية للتربية لأول مرة سنة 1969 وقد وضعت تحت وصاية وزارة التربية والتعليم، وتبع ذلك القانون الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية سنة 1970.

وقد كانت أهدافها مشتقة من الأهداف العامة للتربية والتعليم المتمثلة في التعريب ديمقراطية التعليم، الاتجاه العلمي والتقني والجزأرة، كما تقرر إدخال إصلاح شامل على التعليم يمتد على ثلاث مخططات رباعية متواصلة ابتداء من 1970 إلى غاية 1982 ومن اجل مواجهة النقص في الإطارات التعليمية والرفع من مردودية التعليم المقدم في المدارس، تقرر بالنسبة للمخطط الرباعي الأول1970-1973 تحقيق الأهداف الكمية التالية:

- بناء 4000 قسم كل سنة مما يستدعي توظيف وتكوين 6000 معلم جديد سنويا.

-جزأرة سلك معلمي الطور الابتدائي، وهذا يعني تعويض كل المتعاملين الأجانب وتكوين وتوظيف 42000 إطار خلال الفترة الرباعية.(رابح، تركي، 1982، ص 21).

المعاهد التكنولوجية تقوم على مبادئ التدريب المكثف والتجديد في التدريب والحاجة الملحة على الإعداد والتدريب، وبالنسبة لمهامها فقد أصبحت هذه لمعاهد قطبا تكوينيا يكون

اغلب موظفي وإطارات المنظومة التربوية ككل، ففي المخطط الرباعي الثاني 1974-1977 توسعت دائرة اختصاصها وأصبحت تكون حتى أساتذة التعليم الثانوي والإطارات الثانوية والإدارية والمالية وأعوان المخابر، وفي هذه الفترة نجد أن التوصيات أصبحت تنادي باللامركزية، إذ من 1973-1974 أصبح يسمح لكل ولاية بتكوين المعلمين الذين تحتاج إليهم من المستويين الابتدائي والثانوي بكل معهد تكنولوجي للتربية باستثناء ما تعلق بالمواد العلمية والصناعية والتكنولوجية لتي تبقى مجمعة في نطاق المعاهد التكنولوجية الجهوية بالعاصمة ووهران وقسنطينة. (Benziane A. &Senouci Z, 2007,p102).

* **أهداف برامجها التكوينية:** أن الأهداف التي يتم على أساسها انتقاء محتويات التربية ومعايير التقويم، وقد صدر أول نص رسمي تضمن الأهداف سنة 1973 ولكن شمله وضبطه بصفة أدق أمرية 16 أفريل 1976 الذي رسم معالم السياسة التربوية عموما، وتتلخص هذه الأهداف في مايلي:

-تركيز النشاطات على البرامج الدراسية التي يتولى المتربص تدريسها بعد تخرجه.

- إعطاء الأولوية للتكوين المهني على التكوين الثقافي العام وجعل هذا التكوين وظيفيا ومساعدا على ممارسة المهنة.

- يجب أن يكون التكوين تدريجيا وجامعا لسائر عناصر العملية التعليمية من ناحية التنشيط - وعن طريق إدراجه في برامج السنة الدراسية ويشمل التنشيط البيداغوجي والثقافي.

* **شروط الالتحاق بالمعاهد التكنولوجية:** يخضع الدخول إلى المعاهد التكنولوجية إلى مقاييس يجب توافرها في المترشح حيث يمكن الدخول عن طريق المسابقة على شهادة معترف بها، كما يشترط بلوغ السن القانوني حسب ترشيح الجزائري الذي يحدد شروط الالتحاق بالمعاهد التكنولوجية عبر الوطن، ومن هذه الشروط مايلي:

- أن يكون المترشح ذو جنسية جزائرية.

➢العمر باختلاف مراحل التدريس من 17الى 27 سنة إلى غاية 31 سنة لسلك المساعدين والمعلمين، وأما بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط من 19 سنة إلى 30 سنة والنجاح في اختبار القبول الكتابي، مستوى السنة النهائية (القبول بالمؤهل يخضع المترشح للامتحان الشفوي أو المقابلة الشخصية) والغرض من المقابلة الشخصية هو الكشف عن الصفات التي لا يمكن الكشف عنها بالاختبارات التحريرية، ومن هذه الصفات أن يكون سليما من الأمراض العقلية والنفسية وذا شخصية قوية قادرة على السيطرة ويتمتع بقدر معقول من الذكاء زان يكون له مواهب واستعدادات تمكنه من القيام بمهمته في التربية والتعليم والنجاح فيها.

➢ مستوى السنة النهائية (القبول بعد اختبار الانتقاء والمقابلة الشخصية) وفيما يلي نعرض المرسوم رقم 353-83 المؤرخ في 8 شعبان 1403 الموافق لـ 21ماي 1983 يتضمن تنظيم التكوين واختتام الدراسة والقانون الأساسي الخاص بطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية ويحدد شروط التوظيف للطلبة المعلمين كما جاء في مادته 37 من المرسوم المذكور يوظف الطلبة المعلمون في المدرسة الأساسية عن طريق المسابقة على أساس: (زراوي، مريم، وآخرون 2008 ص.16).

-الشهادات: من بين المساعدين المرسمين الذين لهم 3 سنوات خبرة يقترحهم مدير التربية في الولاية في حدود 20% من المراكز المتوفرة.

-الاختبارات: من بين المساعدين المرسمين الذين استكملوا 8 سنوات من العمل الميداني فعليا لهذه الصفة، ويقترحهم مدير التربية في الولاية في حدود 20% من المراكز المتوفرة.

- من بين المرشحين الذين لهم مستوى 3 ثانوي.

* **مدة التكوين بالمعاهد التكنولوجية:** إن المدة العادية للتكوين في المعاهد التكنولوجية هي سنة واحدة غير انه يمكن لوزير التعليم الابتدائي والثانوي أن يمدد هذه الفترة كما حددتها المادة 6 من الجريدة الرسمية لسنة 1970 العدد 67 ومدة الدراسة سواءا في المدرسة التحضيرية أو في

سنة التكوين 11شهرا، منها شهران للتدريب العلمي الفعلي، ويتقاضى الطالب أثناء سنة التكوين مرتبا كمتمرن مسجلا في ميزانية المعهد غير انه وبعد 1976 تم تمديد فترة تكوين أساتذة التعليم الأساسي لمدة سنتين.

- تنظيم التكوين بالمدارس العليا للأساتذة:

- **المدرسة العليا للأساتذة بالقبة:** يرجع تاريخ تأسيس المدرسة العليا للأساتذة بالقبة القديمة إلى سنة 1964 بالمرسوم رقم 134/64 بتاريخ 24 أفريل 1964، وقد أسندت إليها مهمة تكوين المكونين (أساتذة التعليم الثانوي) لصالح قطاع التربية الوطنية كما تطور عدد الطلبة المسجلين في المدرسة منذ تأسيسها تطورا ملحوظا حيث ارتفع من 61 طالب سنة 1983 إلى 2228 طالب سنة 2016 في الشعب العلمية فقط، تقع هذه المدرسة في بلدية القبة القديمة دائرة حسين داي الجزائر العاصمة.

* **مجالات التكوين:** تقوم المدرسة بتكوين الطلبة الأساتذة تكوينا تربويا وعلميا في مجالات العلوم الأساسية التالية :فيزياء، رياضيات، والعلوم بالإضافة إلى الموسيقى منذ الدخول المدرسي 2000/1991، كما شرعت المدرسة العليا للأساتذة في تكوين جديد بموجب القرار الوزاري المشترك رقم3 الصادر بتاريخ 24جويلية 1999الذي يحدد شروط التحاق حملة البكالوريا الجدد بالمدرسة العليا للأساتذة لتلقي التكوين التربوي، تربويا وعلميا في الأطوار التالية:

- أستاذ الطور الثالث من التعليم الأساسي بكالوريا 4 سنوات تكوين.
- أستاذ التعليم الثانوي العام بكالوريا 5 سنوات تكوين.

تعتبر السنة الأولى والثانية جذع مشترك بين أساتذة الطور الثالث من التعليم الأساسي (بكالوريا +4 سنوات تكوين) وأساتذة التعليم الثانوي العام (بكالوريا+ 5 سنوات تكوين) حيث يوجه الطالب إلى حد التكوين (سنوات أو5سنوات) حسب رغبته، ومؤهلاته وقدراته العلمية كما يتم التنقل من

سنة إلى السنة الموالية بالحصول على معدل عام يفوق أو يساوي 20/10. (خولة جنيدي، 2016 ص 25).

- **المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة:** أنشأت في الأدب والعلوم الإنسانية في الجزائر بموجب المرسوم التنفيذي رقم 206/84 المؤرخ في 18 أوت 1984 وشرعت في مزاولة نشاطها العلمي والبيداغوجي بداية من الموسم الجامعي 1992/1991 بعد حصولها على مقر مؤقت بملحق الخروبة، ثم انتقلت بصفة رسمية إلى المقر الجديد(المعهد التكنولوجي للتربية سابقا الكائن ببوزريعة) وذلك ابتداء من الموسم الجامعي 1997/1996 وتخضع المدرسة لأحكام المرسوم التنفيذي رقم 245-81 المؤرخ في 5 ديسمبر 1981 المتضمن القانون النموذجي في المدارس العليا للأساتذة المعتمدة أساسا في تسييرها.

* **مهامها:** وتتمثل الانجازات والمهام التي قامت بها المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية منذ نشأتها إلى يومنا هذا فيما يلي:(مسعودة، غداوري،2005، ص.50).

- **التكوين الأولي:** تكوين أساتذة التعليم الثانوي في المواد الأدبية، فلسفة، لغة وأدب عربي جغرافيا وتاريخ، لغة انجليزية ولغة فرنسية، وذلك حسب احتياجات ومتطلبات وزارة التربية الوطنية، ويدوم التكوين 4 سنوات، ولكن بعد صدور القرار الوزاري في السنوات الأخيرة أصبح التكوين كالتالي:

- 5 سنوات لتكوين أساتذة الثانوي.
- 4 سنوات لتكوين أساتذة التعليم المتوسط.
- 3 سنوات لتكوين أساتذة التعليم الأساسي.

* **شروط الالتحاق بالمدرسة:** إن شروط الالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية لجميع الملامح، ملامح الأستاذ الثانوي، وملامح أستاذ التعليم الأساسي الأول والثاني وملامح معلم الطورين الأول والثاني، يحدد بقرار وزاري مشترك بين وزارة التربية ووزارة التعليم

العالي، ويمكن أن تغير شروط الالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية فيما يلي الحصول على البكالوريا في السنة الجارية، بمعدل بكالوريا يساوي أو يفوق 20/11.

وشعب البكالوريا المقبولة هي العلوم الطبيعية والحياة، العلوم الدقيقة، العلوم الإنسانية العلوم الإسلامية، واللغات الأجنبية، وان يقيم المترشح في إحدى الولايات التابعة لإقليم المدرسة وقد حددت هذه الشروط حسب القرار الوزاري المشترك رقم 12 بتاريخ 21 فيفري 1983 المتضمن شروط تسجيل الطالب الأستاذ، وكذلك المنشور الوزاري المؤرخ في 3ماي 1987 وأيضا المنشور الوزاري الصادر 23جويلية1994. (مديرو المدارس الابتدائية، د.ت ص22).

– **المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط:** نشأت المدرسة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 301/11 المؤرخ في 22 أوت 2011، وتعتبر مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي وتنشط تحت وصاية وزير التعليم العالي والبحث العلمي (دليل الطالب، 2017/2018).

***الجانب التنظيمي:** يدير المدرسة مجلس إدارة ويسيرها المدير ويساعده المدراء المساعدون:

- ✓ المدير المساعد للدراسات في التدرج والشهادات والتكوين المتواصل.
- ✓ المدير المساعد للعلاقات الخارجية.
- ✓ المدير المساعد في التكوين والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي والابتكار وترقية المقاولاتية.
- ✓ الأمين العام.
- ✓ مدير المكتبة ورؤساء أقسام.
- ✓ مجلس علمي ويمكن أن يحتوي على هياكل مكلفة بالخدمات الجامعية مستقبلا.

* **مهامها:** تتمثل في المهام الأساسية للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط في:

- ✓ تكوين الأساتذة لفائدة قطاع التربية في الأطوار الثلاث– ابتدائي– متوسط–ثانوي– في جميع التخصصات.
- ✓ الرسكلة لصالح وزارة التربية الوطنية.

*** الهياكل البيداغوجية المتوفرة بالمدرسة:**

- ✓ 04 مدرجات سعة 250 مقعد.
- ✓ مكتبتين بسعة 250 مقعد.
- ✓ أكثر من 20000 عنوان كتاب.
- ✓ 04 مخابر للفيزياء.
- ✓ 04 مخابر للكيمياء.
- ✓ 04 مخابر للعلوم الطبيعية.
- ✓ قاعتين للإعلام الآلي.
- ✓ 22 قاعة للإعمال الموجهة.
- ✓ قاعة للعرض السمعي البصري.
- ✓ مخبر بحث في العلوم الكيميائية والفيزيائية التطبيقية.

***التأطير البيداغوجي:** يسهر على التأطير العلمي البيداغوجي للطلبة طاقم متكون من 121 أستاذا.

*** إحصاءات حول عدد الطلبة المتخرجين 2017/2015 في جميع التخصصات:**

- ✓ 2014/2015.....565 طالب.
- ✓ 2015/2016.....814 طالب.
- ✓ 2016/2017.....588 طالب.

***النشاطات العلمية والرياضية:** تعد مصلحة النشاطات الثقافية والرياضية والعلمية إحدى المجالات التي تمكن الطالب من التعبير عن مواهبه العلمية والثقافية والرياضية، حيث تقوم مصلحة النشاطات العلمية والثقافية الرياضية بإنشاء النوادي الثقافية بين كليات الجامعة والمدرسة وكذا بين المدارس الأخرى، والقيام برحلات استكشافية تهدف إلى التوأمة بين المدارس وبين الجامعات الأخرى وتنظيم ندوات ومحاضرات وأيام دراسية في مواضيع مختلفة وتنظيم معارض مختلفة، وتنظيم أمسيات شعرية ، وتشجيع إبداعات الطلبة.

***البحث العلمي:** تعتبر مديرية التكوين في الدكتوراه والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي والابتكار وترقية المقاولاتية من بين المديريات الثلاث المساعدة حيث تضم:

- ✓ مصلحة ما بعد التدرج وما بعد التدرج المتخصص.
- ✓ مصلحة متابعة أنشطة البحث وتثمين نتائجه.

تبعا للمرسوم رقم :243-99 بتاريخ1999/10/31، المحدد لكيفيات إنشاء المخابر وتنظيمها تم اعتماد مخبر بحث علمي وحيد بالمدرسة العليا للأساتذة في تخصصي الفيزياء والكيمياء تحت تسمية "مخبر العلوم الكيميائية والفيزيائية التطبيقية" وهو معتمد منذ سنة 2014 ينشط به 25 أستاذا باحثا موزعين على أربعة فرق بحث.

- مراحل التكوين في الجزائر:

- **مرحلة التكوين الأولي:** هي المرحلة التي يمر بها المترشحون بعد نجاحهم في مسابقة الدخول لمؤسسات التكوين قصد إعدادهم لوظيفة التعليم وكل ما يقدم لهم من دروس نظرية وتطبيقية وتربصات ميدانية، ويدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول للمتخرج أما مدته فهي سنتان بالنسبة للمعلمين. (احمد، زين الدين، بوعامر،2014 ، ص187).

- **مرحلة التكوين المتواصل:** في هذه المرحلة يتلقى المتربص في معاهد التكوين ومدته سنة واحدة من التوظيف الأول إلى الترسيم، حيث يكون المتربص المتخرج يمارس مهنة التعليم في قسم معين.

- **مرحلة التكوين المستمر:** بعد تثبيت الأساتذة في مناصبهم يتلقون هذا التكوين إلى غاية يوم تقاعدهم، فهو يدوم طيلة مباشرة المهام في شكل ملتقيات وندوات وتربصات وبحوث من اجل تحسين المستوى وتجديد المعلومات وتحيينها لتمكين الأستاذ من التكيف مع متطلبات الوظيفة التربوية ومستجداتها.

7- الإصلاح التربوي في الجزائر:

- مفهوم الإصلاح التربوي في الجزائر:

يعرف الإصلاح التربوي بأنه: «تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية، في إطارها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع مختلف التغيرات الحاصلة على الساحة الداخلية والعالمية في مختلف المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية... دون الخروج عن الخصائص الحضارية للمجتمع الذي يتبنّاه، وهو في كل الحالات يتضمن تغييرا هادفا مدروسا لواقع المنظومة التربوية، من أجل نقلها من وضع الإشكال المعبر عنه بالخلل أو الأزمة إلى وضع الحلّ الذي يحمل الخلفيات المرجعية والأدوات التقنية لتجاوز هذا الإشكال، وهو في كل هذا ينسجم تمام الانسجام مع بقية العناصر المشكلة للتنمية الاجتماعية الشاملة، رغم أنه أهم هذه العناصر لأن هدفه هو الإنسان صانع التنمية». (خضر لكحل،2010، ص.194).

ويجدر هنا التأكيد على أن الدعوة للإصلاح لا تعني إلغاء الجهود السابقة، والانطلاق من الصفر لبناء نظام تربوي جديد، لأن ذلك يعني العصف بكل الجهود التي بذلتها الأمة عبر

تاريخها، وتجاهل المكاسب التي حققتها لتجارب الإصلاحية في الجزائر منذ الاستقلال في سبيل تأصيل نظامها التربوي وتحديثه، والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: ترسيخ الروح الوطنية والهوية الثقافية للشعب الجزائري، محاربة الأمية ،وضمان حق التعليم ومجانيته وإلزاميته للجميع على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم، وتكوين المربين والإطارات...الخ ولكنها تفيد في نفس الوقت بأن في المنظومة التعليمية مواطن خلل ووهن تحتاج إلى تشخيص دقيق وحلول جذرية.

كما أن الإصلاح ليس مسألة ارتجالية تأتي لتقديم حلول عاجلة لبعض المشكلات التربوية الظرفية، وإنّما هو«معالجة علمية ومتأنية لمختلف المشاكل الطارئة والكامنة والمؤثرة على صيرورة النظام التربوي، وهو بهذا لا يكتفي بالمعالجة السطحية للمشاكل التربوية، بل ينبغي كلما استدعى الأمر ذلك أن يغوص في أعماق التكوين الخاص بالمجتمع ليكتشف عوامل أخرى قد لا تؤخذ في الحسبان، ولكنها مع ذلك تؤثر تأثيرا بليغا في تحقيق الأهداف المرجوة». (خضر لكحل، 2010، ص.194).

- أهداف إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

تسعى عملية الإصلاح التربوي إلى تحقيق الأهداف التالية: (عبد القادر، فضيل،2013، ص.68-69).

- إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية، والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها، وتثمين دور القائمين عليها وتمكينهم من فرص التثقيف والتكوين التي تثري خبراتهم وترفع مستوياتهم.

- مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها الانسجام مع الأهداف المسطرة، ومواكبة المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية والاقتصادية التي يعيشها وإعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي يراعى فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم، والتكامل الوظيفي بين المعارف والمهارات وبينها وبين الحياة.

– التدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها، وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلاءم ومستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة، وإمكانات النظام وانتظارات المجتمع من جهة أخرى.

– ضبط وتيرة العمل الدراسي اليومي والأسبوعي وفق دراسة علمية وتقنية واجتماعية تحدد الوعاء الزمني الملائم، وتضمن التوازن بين القدرات واستيعاب المتعلم ومتطلبات التحصيل العلمي، وبين فترات التعلم وممارسة النشاطات الثقافية والترويحية.

– تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل، وذلك من خلال توفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق وبذل جهد متميز في مجال التجهيز وصناعة الكتاب وتأسيس الخدمات الصحية والنفسية، واللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة التي تنمي القدرة على التعلم الذاتي وتتيح للمتعلمين المشاركة الإيجابية في التعبير بكل حرية عن اهتماماتهم وأفكارهم، باعتبارهم طرفا أساسيا في عملية التعلم لا موضوعا له.

– مراحل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

مرت الجزائر بمراحل مختلفة في سبيل إصلاح المنظومة التربوية للتكيف مع المتغيرات الداخلية والتحديات الخارجية، وفيما يلي رصد لأهم المحطّات الإصلاحية لهذا النظام منذ الاستقلال إلى يومنا هذا:

– المؤتمر الأول لجبهة التحرير الوطني 1964:

ألحت لوائح هذا المؤتمر على ضرورة تغيير البرامج الموروثة عن العهد الاستعماري والتي كان هدفها الأساس هو محو الشخصية الوطنية وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري، كما ألحت على قضايا أخرى تتعلق خاصة بضرورة الإسراع بتعميم التعليم، وجعله حقا متاحا لجميع الأطفال، وإقامة نظام دائم لمحاربة الأمية، وتعميم التكوين المهني، وإعطاء التعليم التقني مكانة

مفضلة في البرامج المدرسية، بالإضافة إلى الدعوة إلى إنشاء لجنة وطنية مكلفة بإعداد برنامج تعريب يرمي إلى صيانة وتنمية قيمنا الثقافية والروحية (عبد القادر، فضيل،2010 ص72).

وكان من ثمار هذه المحطة الإصلاحية التمهيدية، الإعلاء من شأن اللغة القومية العربية وغرس الثوابت الإسلامية والوطنية في جيل الاستقلال، وهو ما مهد لميلاد المدرسة الجزائرية سنة 1976.

- **أمرية16 أفريل1976:** وكانت الأسبقية في هذا الإصلاح « لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها فضلا عن ديمقراطيتها وانفتاحها على العلوم والتكنولوجيا». (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص03).

وكانت المدرسة الأساسية هي وليدة هذا الإصلاح الذي شُرع فيه منذ بداية السبعينات إلى أن عممت المدرسة الأساسية خلال سنة 1980وشملت جميع الأطوار سنة 1989،وقد شهد تعليم اللغة العربية مع هذه الأمرية عدة إصلاحات وتحسينات أدت إلى نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم وصاحبها تطور في تعريب التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة، وتعريب التعليم الثانوي وتعريب العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة والشروع في تعريب العلوم الأساسية والتقنية ومحاولة تعريب المحيط والإدارة. (بشير، إبري،2010، ص.208).

- **المجلس الأعلى للتربية:** نصب يوم 26 نوفمبر 1996 ،وتمت كليفه بتقديم تقييم نقدي عقلاني وموضوعي للمنظومة التربوية، تقييم مبني على ضوابط علمية وبيداغوجية منسجم مع متطلبات آفاقنا الوطنية، متكيف مع حقائقنا الوطنية، وقد حاول المجلس الأعلى للتربية أن يقدم تصورا جديدا للنظام التربوي في بلادنا، لكي يكون مواكبا لحركة المجتمع الجزائري مترجما لطموحاته وتوجهاته المستقبلية، بعد أن قدم تشخيصا للقطاع التّربوي في جوانبه المختلفة.

ومن بين ما نص عليه المجلس في مسألة تعليم اللغة العربية:

– أن تعتبر المرحلة الأولى من التعليم الأساسي أهم المراحل على الإطلاق، ولذلك يتوجب تخصيص فترة تمهيدية كافية تضمن التكيف التدريجي للطفل، وتعده للتعلم اللغوي السليم.

– أن تتوجه الجهود في تعليم اللغة العربية إلى الجوانب الفكرية، وبناء الوجدان وتهذيب الذوق لدى المتعلم، وأن تصحح الأخطاء التي علقت بمفهوم اللغة وأهداف تدريسها ووظائفها المختلفة لأنها الوسيلة الأساسية لاستيعاب التحولات العلمية والتكنولوجية المعاصرة.

– وأن تكون اللغات الأجنبية نافذة على العالم، ووسيلة للاتصال والتفاهم بين الشعوب وأداة لتطوير المعارف العلمية وتحويل التكنولوجيا ومواجهة تحديات العصر. (بشير،إبري،2010 ص.209).

– **اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية**:نصبت هذه اللجنة يوم 13 ماي 2000، وبعد أن شخّصت الوضع ودرست بعناية حالة المنظومة التربوية السائدة في جميع مراحلها، وفي علاقتها بالمنظومات الاجتماعية والاقتصادية الأخرى ،خلصت إلى جملة من الاقتراحات منها الاستعجالية ومنها غير الاستعجالية. (بشير، إبرير، 2010، ص210).

ومن بين ما تم التأكيد عليه في هذا الإصلاح:

– تقوية ودعم اللغة العربية.

– ترقية اللغة الأمازيغية.

– الانفتاح على اللغات الأجنبية (نصيرة، سالم ،2016، ص.54).

– **مبررات عملية الإصلاح التربوي في الجزائر:**

هناك تساؤل يفرض نفسه في مسألة الإصلاح التربوي في الجزائر، إذ ما هي العوامل والمبررات التي جعلت من إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر أمرا بالغ الأهمية؟

يؤكد المختصون على أن إصلاح التّعليم قد يكون نابعا من عوامل داخلية (أي من داخل المنظومة التربوية) نتيجة شعور المسؤولين بأنّها لا تؤدي وظائفها المنوطة بها بالشكل

المطلوب، من حيث الكفاءة والفعالية والإنتاجية، وما يتطلبه ذلك من تغيير في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها الداخلية تحقيقا للأهداف المنشودة، كما قد يكون الإصلاح نابعا من عوامل خارجية أي من السياق المجتمعي العام وما يضطرب فيه من تحولات وتحديات سياسية واقتصادية واجتماعية – سواء من داخله أو من خارجه– تفرض على المجتمع السعي إلى إيجاد توازنات جديدة، تجنّد لها مختلف منظومات المجتمع ،وفي مقدمتها منظومة التعليم. (محمد، صبري الحوت،2008، ص ص.20-21).

وإذا أردنا الحديث عن الأسباب الحقيقية التي دفعت وزارة التربية الوطنية إلى الإسراع في وضع مشروع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، والذي شرع في تطبيقه سنة 2003، فإنه ينبغي الإشارة إلى أن هذا الإصلاح جاء في ظروف صعبة جدا مرت بها الجزائر على المستوى الداخلي وتحولات على المستوى العالمي فرضت إعادة النظر في الفلسفات التربوية والمناهج التعليمية بما يتلاءم مع هذه المستجدات، وهو ما نص عليه مشروع إصلاح المنظومة التربوية حيث يؤكد هذا الأخير على أن «الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالحاجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات، وتفرضه تحديات جديدة، تختلف عن تلك التي كان على المدرسة الجزائرية أن تواجهها في السبعينات، إنها تحديات من شكل آخر، وعلى المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة، وتميزه تكنولوجية الإعلام والاتصال الجديدة التي بدأت في إحداث تغيير في وسائل التعليم وأساليبه وفي مفهوم الزمان والمكان فيه» (وزارة التربية الوطنية،2009، ص.3).

بالإضافة إلى عوامل أخرى نذكر منها:

– التنامي والتزايد السريع للمعرفة الإنسانية في شتى المجالات تجعل مسؤولية إصلاح المنظومة التربوية وتطويرها تتعاظم من أجل مواكبة الثورة المعلوماتية إنتاجا وانتقالا وتبادلا وتجديدا، لأن

نظام التعليم في أي بلد هو الذي يأخذ على عاتقه نقل المعرفة وإكسابها وإنتاجها وتجديدها وتطويرها في سبيل إعداد مواطن يتمتع بحس عال من الانتماء للوطن وبالمسؤولية اتجاهه، من أجل تنميته، والارتقاء به إلى مصاف الدول المتقدمة. (محمد، صبري الحوت،2008، ص.23).

– تنامي دور الأستاذ والمعرفة كأساس تستمد منه ظاهرة العولمة وجودها، وتستند إليه آليات انتشارها، وتسيدها لمجريات العلاقات الدولية المعاصرة، وما يترتّب عليه من تآكل لحواجز السيادة بين الدول، وذوبان الهويات الوطنية في خضم تدويل الثقافات واللغات الذي تنادي به العولمة، كل هذا يجعل إصلاح حال المنظومة التربوية ضرورة لا خيارا لمواجهة مخاطر متطلبات هذا المد العولمي التي تتعارض مع تاريخ المجتمع وقيمه وثوابته.

فنحن في عصر العولمة وتكنولوجيا الاتصالات وثورة المعرفة وتسارعها، نحتاج إلى تعليم يؤدي إلى تنمية قدرات الأفراد على الوصول إلى المعلومات وتنظيمها وحسن استخدامها في التفكير والتعبير والاتصال وبناء العلاقات. (محمد، صبري الحوت،2008، ص ص.24–25).

من خلال مواكبة التقدم التكنولوجي مع المحافظة على الخصوصيات السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري.

ويتبين من خلال هذه العوامل أنه لا ينبغي أن يظل النظام التعليمي لأي بلد ثابتا على حال بل لابد أن يكون هناك إصلاح وتطوير دائم ومستمر للمنظومة التعليمية، بما يتماشى مع المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية الداخلية والخارجية من جهة، وما يتوافق مع قيم الأمة وثوابتها من جهة أخرى، وهذا ما يجعل قضية إصلاح التعليم وتطويره من حيث الفلسفة والأهداف والأساليب والتقويم، وبعامة مجمل مكونات المنظومة التعليمية وسياقها المحيط بها ضرورة ملحة تتطلبها ظروف المرحلة الراهنة، ولا يمكن إهمالها أو تجاهلها بما يمكن المجتمع من تجاوز أوضاعه الحالية، والتغلب على العقبات التي تعترض طريقه نحو الإبداع والتقدم وأولى خطواته في ذلك تكمن في توفير رؤية إصلاحية جديدة ينصب اهتمامها على كل

مدخلات النظام وعملياته الداخلية ومخرجاته وفق مرجعية إصلاحية تستطيع إيجاد أفراد قادرين على إصدار أحكام سليمة، وذلك وعلى شق طريقهم وسط متغيرات جديدة لم يألفوها من قبل وعلى تحديد شكل العلاقات الجديدة في هذا العصر المتلاحق في ثوراته، وما يتطلبه ذلك من ضرورة إعادة النظر في سياسات التعليم وأهدافه وبرامجه، بما يتناسب مع ما يريده المجتمع من وراء هذا الإصلاح. (محمد، صبري الحوت، 2008، ص.27).

خلاصة:

إنّ تكوين الأساتذة من القضايا التي تشغل بال التربويين ووزارة التربية في وقتنا الحاضر أكثر من أي وقت مضى، هذا التكوين الذي يعتبر عملية تنمية مهنية تعمل على زيادة رصيده المعرفي وتنمية قدراته واتجاهاته بما يضمن له أداءاً وظيفيا وهو ما حاولت رصده المعاهد التكوينية في بلادنا من خلال برامجها التي ركزت فيها على الجانب الأكاديمي الذي يتعلق بالمجال المعرفي بما يوافق المرحلة التعليمية التي سوف يدرس فيها والجانب الثقافي الذي يسهم في اكتسابه قدرا كبيرا من الثقافة الإنسانية ككل، وثقافة مجتمعه بصفة خاصة، وكذا الجانب التربوي بما يحتويه من مواد نظرية في علم النفس وعلوم التربية وما اقترن به من تدريب ميداني في مدارس تطبيقية لكي يتمكن من اكتساب المهارات الأساسية.

ولعل هذا النظام قد تبنى بيداغوجية المراقبة بالكفاءات بعدما كان متبنياً بيداغوجية الأهداف وفي الفصل الموالي سنتطرق لهذه المقاربة الجديدة في النظام التربوي وماهي أهميتها في المنظومة التربوية وفي برامج التكوين المعدة للطلبة (الأساتذة).

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

تمهيـد:

1. ماهية المقاربة

2. أنواع الكفاءات

3. أسس تحديد الكفاءات

4.الكفاءة القاعدية :compétence de base

5.خصائص الكفاءة

خلاصة

تمهيـــد:

أدت التحولات الشاملة التي عرفتها الدول المتقدمة في نهاية القرن العشرين والتي نتجت عن دخول عصر العولمة إلى مراجعة نقدية شاملة لأنماط التفكير وآليات إنتاج المعرفة، وما هو أكيد هو أن الأنظمة التربوية لم تسلم من هذه التحولات، وهكذا شكل التدريس بالكفاءات تجليا ملموسا لمراجعة نقدية لبيداغوجيا الأهداف، وانطلقت هذه المراجعة من الاختلالات التي لاحظها المهتمون بقضايا التربية والتعليم والتكوين وهي الاختلالات التي تجلت من خلال تبني التدريس بالأهداف للخلفية السلوكية حيث تميزت المناهج السابقة بتجزئة المعارف، وقد ترتب عن ذلك تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها مما أحال دون امتلاكه لفعل الانجاز والاكتشاف حيث وجد نفسه يتعلم من اجل أن يتعلم وليس من اجل أن يساعده هذا التعلم على فهم محيطه بكل مركباته، وان يتفاعل معه ويتكيف مع معطياته استنادا إلى ما تعلمه.

ومن اجل علاج النقائص، تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم، من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات المهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية تعلمية انجاز وضعيات فعلية، لان الهدف منها لا يكمن فقط في تمكين المتعلم من معارف علمية بل إلى توظيفها وفق أسس تعليمية منهجية تؤدي إلى ربطها بوضعيات تسمح بالتأثير داخل المدرسة وخارجها، وهذا لا يعني إلغاء بيداغوجيا الأهداف بل إلى تطويرها، حيث سنتطرق في هذا الفصل إلى تناول مفهوم المقاربة بالكفاءات بتوضيح معنى المقاربة ومعنى الكفاءة والتعرف على أنواعها وأسس تحديدها ومستوياتها حسب فترات التعلم وكذا خصائصها ومركباتها وشروط بنائها وكيفية اكتسابها.

1. مفهوم ماهية المقاربة

- مفهوم المقاربة: (approche).

- **لغـــــة:**فعلـه، قـارب وتعنـي الحركـة والنشـاط الـذي يـؤدي إلـى الاقتـراب مـن شـيء معين. (Le Petit Larousse Illustré,1995,p:80).

- المقاربة تعني الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس إلى الوصول إليها لان المطلق أو النهائي يكون غير محدد في الزمان والمكان.

- اصطلاحا:

"هي تصور عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية" (فريد، حاجي، 2005،ص.2).

عمليا المقاربة تعني الخطة الموجهة لنشاط ما مرتبط بتحقيق أهداف معينة على ضوء استراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق بما يلي:

أ- المنطلقات: تتمثل في المعطيات المادية والبشرية والعملية والبيداغوجية والظروف الزمنية والمكانية والوسط التعليمي عموما.

ب- الفعاليات(العمليات): هي التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية.

ج- المخارج (وضعيات الوصول): وهي نواتج التعلمات المحققة من حيث الكفاءات المتنوعة في مختلف المجالات ومؤشراتها البارزة من خلال وضعيات التقويم المرافقة لعمليات التعليم والتعلم. (أمال، مقدم، 2008، ص.37).

فالمقاربة يقصد بها عموما، طريقة تناول ظاهرة أو قضية أو موضوع ما بحيث تتم معالجة هذا الموضوع اعتمادا على خلفية، قد تمثل هذه الخلفية حقائق عملية أو نظرية فلسفية ما أو معتقدات دينية معينة.

أو هي باختصار كلّ ما يقربنا للوصل إلى الأهداف المسطّرة مسبقا.

- ماذا نعني بالكفاءة: (Compétence)

- **لغـــــة:** جاء في قاموس لسان العرب المحيط "الكفء وهو النظير والمساوي، أما كلمة «الكفاءة» فهي مصدر مشتق من فعل كَفَى يَكفي: إذ قام بالأمر، وكفى الرجل كفاءة فهو كاف ومعناه اضطلع. (بوعلاق،محمد،2014،ص.35).

نجد في قاموس متن اللغة لأحمد رضا، فعل «كَفِيَ» ومنه كفاه الأمر كفاءة: قام به واضطلع، فهو كافٍ(جمعها كُفاة)، والكفاءة أي ماسد به الخَلة (الحاجة) وبلوغ المراد.

يتضح من المعاني الواردة في لسان العرب وفي متن اللغة أن كلمة الكفاءة، تدل على القدرة على القيام بعمل ما، غير أن القاموس الثاني يضيف لمعنى (الكفاءة) سد الحاجة وبلوغ مراد، والملاحظ أن هذه المراجع تتفق على إعطاء كلمة (كفء) معنى النظير والمساوي أما كلمة (كفاءة) فتدل عندهم على المساواة.

وجاء في تعريف القاموس الانسكلوبيدي لاروس على أنها مجموعة من التدابير والقدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما، بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقة وملموسة، ويرى هذا القاموس انه من الصعب القيام بدراسة تجريبية حول الكفاءة فتحديدها لا يمكن أن يتم إلا في الميدان ومن خلال ملاحظة أداء الفرد في مواقف واقعية أما الكفاءة كصفة، فتطلق على كل شخص يعرف جيدا قضية من القضايا أو مادة من المواد

الدراسية أو ميدانا من الميادين ، كما تطلق على كل شخص يعرف جيدا عمله ويكون مستعدا للقيام بالوظيفة التي يمارسها بشكل جيد وكامل. (بوعلاق،محمد،2014 ،ص.36).

أما في قاموس المنجد للغة العربية المعاصرة تعرف الكفاءة على أنها مهارة، مقدرة مهنية: كفاءة الطبيب/ معرفة متعمق فيها ومعترف بها أو قدرة مسلم بها تخول لصاحبها الحق في إبداء الرأي في بعض الموضوعات أو في مادة ما: كفاءة رجل/ مقدرة ومؤهلات مكتسبة: شهادة الكفاءة المهنية. (المنجد،2000،ص.1237).

– **اصطلاحا:** هناك تعاريف عديدة وكثيرة تناولت الكفاءة نذكر منها بعض التعاريف.

تعريف فرانسوا رينال وألان ريني: «مجموع السلوكيات الممكنة (وجدانية، معرفية وحس–حركية) التي تسمح للفرد بممارسة نشاط، غالبا ما يعتبر كنشاط مرك»

(François R. & Alain .R,1997,p:76).

تعريف كزافي روجيرس: الكفاءة هي مجموعة قدرات مدمجة تمكن المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما والتعامل معها بطريقة ملائمة» (Xavier R,2004,p:44).

وفي تعريف أخر له جاء فيه «مجموعة من القدرات المنظمة تظهر من خلال نشاطات يقوم بها المتعلم على محتويات في إطار أصناف من الوضعيات بغية حل مشكل مطروح» (Xavier.«R,2004,p :65).

وفي تعريف أخر له «الكفاءة هي إمكانية التعبئة ، بكيفية مستنبطة، لمجموعة مدمجة من الموارد (المعارف، المهارات، مواقف) بهدف حل وضعية أو حل مشكلة تنتمي لفئة من الوضعيات» (Xavier, R, 2000,p:55).

أن مفهوم الكفاءة – حسب هذا التعريف يدل على أننا قد نحكم على شخص ما بأنه كفء ليس فقط لكونه يمتلك مجموعة من المكتسبات والموارد (معرف، مهارات، مواقف) لكن عندما يستطيع هذا الشخص تعبئة مختلف موارده ومكتسباته بكيفية ملموسة وإدماجها لحل

مشكلة معينة، ومن ثم أن الحديث عم مفهوم الكفاءة عند كزافي روجيرس يقتضي استحضار الموارد، بمعنى المعارف (Savoirs) والمعارف الأدائية (Savoir faire) لحسن التصرف وحسب نفس الباحث فان هذه الموارد تقوم على ما يتعلمه المتعلم في المدرسة، حيث تكون الموارد موضوع تعلمات منظمة، سواء احدث ذلك بطريقة تقليدية أو عبر وضعيات –مشكلة ديداكتيكية، يأخذ فيها المتعلم موقعا مركزيا، وهناك موارد أخرى تدخل كذلك في خط التعبئة مثل التجارب والخبرات الشخصية والأدوات المادية (الصور، الأجهزة ، الوثائق...الخ).

ومن تعرف كزافي للكفاءة نستنتج أن هذه الأخيرة تستلزم مايلي:

– امتلاك المتعلم لمعارف عملية ومنهجية ومهارات مرتبطة بمحتوى المادة.

– تبنيه لمواقف واتجاهات تمكنه من إتباع تصرفات صحيحة تجاه ذاته وتجاه محيطه.

– تدربه على ممارسة الكفاءة وتمكينه من تطويرها باكتساب تعلمات جديدة.

وجاء في **تعريف وزارة التربية الوطنية**« الكفاءة هي المعرفة المجسدة المرتكزة على استعمال وتوظيف فعال لكل الموارد».(وزارة التربية الوطنية ،2005 ، ص.50).

تعريف فيليب بيرونو: هي« قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات» .(عبد الرحمان،التومي،2003،ص.ص،73–74).

ويرى بيرونو أن للكفاءة أربعة جوانب أساسية هي:

– الكفاءات ليست في حد ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف، لكنها تدمج وتنسق بين هذه العناصر جميعا.

– ليس لتفعيل هذه الموارد أي معنى إلا في إطار وضعية معلومة، وكل وضعية تعليمية/ تعلمية تتميز بمفرداتها مقارنة مع غيرها من الوضعيات.

– يمر التعبير عن الكفاءة عبر عمليات عقلية معقدة، تضم بنيات ذهنية تتيح تحديد انجاز مهمة تلائم نسبيا الوضعية المقترحة.

– تبنى الكفاءة من خلال عملية التكوين، كما تبنى بشكل تلقائي من خلال الانتقال اليومي للممارس من وضعية إلى أخرى.

تعريف لوبوتورف: توصل الباحث في كتابه "De la compétence" إلى أن الكفاءة هي معرفة حسن التصرف"Savoir Faire"، وبهذا تكون الكفاءة عند هذا الباحث مساوية لقدرة الفرد على حسن اختيار الحل المناسب أمام المشاكل التي تعترضه، غير أن حسن التصرف يتطلب بدوره معرفة كيفية تجنيد وتعبئة المعارف والمهارات والسلوكات والقدرات المكتسبة وتحويلها في الوقت المناسب وفي الوضعية المناسبة إلى انجاز ملائم. (عبد الرحمان، التومي،2003،ص.ص،23–24).

تعريف لويس دينو: «تعد الكفاءة كمجموعة من المعارف (Savoirs)، والمعارف العلمية (Savoirs faire) والمعارف السلوكية (Savoirs être) التي تسمح بممارسة دور أو وظيفة أو نشاط ما بطريقة ملائمة». (بوعلاق،محمد،2014،ص.38).

تعريف بيير جيلي: يدل مفهوم الكفاءة عند هذا الباحث على أنها «نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار من الوضعيات، من التعرف على المهمة–الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية». (محمد الدريج2000،ص.28).

في الوقت الذي يشير فيه هذا التعريف إلى حضور المعرفة، فانه يؤكد في ذات الوقت أيضا على ضرورة حضور شخصية الفرد في الوضعية –الإشكالية، وذلك من خلال النية والقصد لحل الإشكالية عبر ما تتيحه الكفاءة التي يمتلكها.

- المقاربة بالكفاءات: (L'approche par compétence)

«هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية وهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف». (فريد، حاجي،2005،ص.2).

من جهة أخرى يرى الباحث **فيليب بيرونو**«أن المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها واتخاذ القرارات وتكون عديمة القيمة إلا إذا توفرت في الوقت المناسب ويتسنى لها الشروع في الأشغال مع الموقف». (Perrenoud Philippe,2000).

فالمقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج تعتمد على إعداد المتعلم للتفاعل والتكيف مع المجتمع بحيث تجعله المحور الأساس في عملية التعليم والتعلم، أي طرفا فاعلا نشيطا يتعلم كيف يعمل، كيف يعيش مع الآخرين، كيف يكون وكيف يواجه الحياة اليومية بنجاح، بمعنى أن المقاربة تقوم على أساس وضع المتعلم في مواقف تستثيره للنشاط وللملاحظة والتحليل والتفسير والتمرن والحوصلة وحل الإشكاليات العلمية بغرض إكسابه الكفاءات والمواصفات والآليات التي تمكنه من التصرف بفعالية في وسطه. (حناشي، فضيلة ،2008،ص.65).

فهي تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والأدوات والانجازات والخبرات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية القيام بشكل لائق بما هو مطالب به وبما يتماشى مع تلك الوضعية، ولتجنب التداخل الذي قد يحصل بين مفهوم الكفاءة وغيرها من المفاهيم الأخرى المتصلة بها وفي ما بينها كالمهارة والقدرة والاستعداد والانجاز ارتأينا إلى توضيح معناها حتى يمكننا في ما بعد التمييز بينها.

- المهـــــارة:(Habileté)

يكثر استعمـال مفهومـها في الوسـط المهنـي والفنـي أكثر من غيره من الأوساط، وقد تكـون مرادفـة للبراعـة والشطارة والقدرة في إتقان العمل أو المهمـة أو المهنـة أو الصناعـة أو المنتـوج وهـي مرتبطـة جـدا بالتطبـيق والتـدريب والإجراءات العمليـة التـي تصـل أحيـانا إلـى درجـة الإتقـان والتحكـم الخـاص فـي انجـاز أي مهمـة، فهـي قدرة مكتسبـة ذات خصوصيـة تكـون منصبـة علـى عمـل قابـل للملاحظـة بسهولـة لأنـها ذات صلـة بمـا هـو تطبيـق عملـي. (خالد، لبصيص، 2004، ص 97).

وتعتـبر المهـارة مجموعـة محصـورة ضـمن الكفاءات المعينـة تنـتج عـن حالـة مـن التـعلم وهـي عادة تهـيأ مـن خـلال استـعدادات وراثيـة، والكفـاءات الحركيـة تعنـي خصوصـا المعرفـة الفعليـة (Savoir faire) التـي تظـهر علـى مستوى الحركـات المنتظمة بشكـل معقد كـما هـو الشأن فـي مجـال الرياضـة، وعـادة مـا يرتبط هذا المفهوم مع كيفيات المعرفة (Savoir) والمعرفة الفعلية في الصناعة التقنية مع الانجاز وأيضا مع الكفاءات المعرفية المجردة. (عبد الكريم، غريب،2002،ص.53).

مما سبق يمنكن اعتبار المهارة هدف من أهداف التعليم التي تتضمن في نفس الوقت عددا من الكفاءات والقدرات التي تسمح للمتعلم القيام بإنجاز مهام معينة بشكل دقيق وفي وقت قصير يخضع مدلولها إلى السياق الفكري المعرفي العملي، حيث يعبر هذا الانجاز على درجة تحكم المتعلم في مهاراته المرتبطة بمختلف المجالات: المعرفية والنفس حركية والوجدانية.

- القــدرة: (Capacité).

هي مجموعة مـن الطاقات والقوى الفطرية أو المكتسبة تساعد الفرد أو الكائن البشري على أداء نشاط بدني أو فكري أو مهنـي، وهـي قابلة للنمو والتطور بالعديد مـن مظاهر التعلـم وبمختلف الخبـرات والتجـارب الخاصـة ويمكـن ربـط القـدرات بالاستعدادات

الواسعة والمعارف العامة والخاصة التي يوظفها الفرد في مواجهة الصعاب التي تعترضه في حياته الدراسية والمهنية، أو في إيجاد الحلول لمختلف المشاكل التي تواجهه. (خالد، لبصيص، 2004، ص93).

تعرف القدرة على أنها«عملية تحديث للاستعداد».(De landsheere Gilbert ,1979,p:13)، ذلك الاستعداد الذاتي المشحون بالطاقة والقوة المعرفية والتجريبية لإنجاز عمل ما أو للقيام بنشاط مهما كان نوعه وهدفه في مواجهة مختلف الوضعيات وبهذا تمكن القدرة من استظهار سلوك أو مجموعة من السلوكات تتناسب مع وضعية ما، بحيث لا تخضع القدرة للملاحظة المباشرة ولا للتقويم إلا بعد ترجمتها إلى سلوكات قابلة للملاحظة والقياس. (وزارة التربية الوطنية،1995،ص.264).

مما سبق ذكره يمكننا اعتبار القدرة قوة كامنة وخفية، لا يمكن ملاحظتها، تكون فطرية أو مكتسبة عن طريق الممارسة اليومية للفرد، وهي تسمح له بتكييف أفعاله أو تصرفاته مع المحيط ومع المواقف المختلفة التي تصادفه في حياته اليومية، حيث تعتبر شرطا ضروريا لذلك فإن المراد إكسابها من خلال عملية التعلم قصد تنمية شخصية المتعلم ليكتسب المعرفة الفعلية والمعرفة العملية والمعرفة الوجدانية، ولا تقاس فعالية إلا إذا ترجمت إلى سلوك كنتاج لنشاط فكري يعبر عنها بأفعال نذكر منها على سبيل المثال: شخص، يوظف، يراسل يحدد يرسم شكلا .

- الاستعداد: (Aptitude)

يرتبط مفهوم القدرة لدى الكثيرين بمفهوم الاستعداد للقيام بفعل معين، لكن الاختلاف يكمن في كون الأولى مكتسبة من المحيط الخارجي ومرتبطة بإمكانية النجاح في عمل ما أي

قابلة للملاحظة، في الوقت الذي يكون فيه الثاني داخليا أي فطريا كما يكون مرتبطا بالظروف التي يخضع لها الفرد.

فالاستعداد هو بمثابة قدرة في حالة كمون، وعند انتقال القدرة من حالة كمون إلى حالة الظهور تسمى مهرة، إذ أن المهارة قدرة إجرائية تبرهن على إتقان الفعل المعرفي.

كما يعتبر الاستعداد "قدرة ممكنة أو أداء متوقعا سيتمكن الفرد من انجازه فيما بعد عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية والاستعداد كأداء أمن يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل". (عبد الكريم، غريب، 2002، ص.55).

كما يعتبر الاستعداد " نجاح كل نشاط سواء تعلق ذلك بمهمة معزولة أو سلوك معقد أو تعلم أو تمرن على مهنة ما، فإنه يتطلب من الفرد التحكم في قدراته، ذلك لان القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين، كالقدرة على مخاطبة الجمهور نتيجة الاستعداد اللغوي الجيد". (Dorant.R, 1991, p:79.)، وعليه فان الاستعداد نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة، ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات وذو ارتباطا أكثر بهما وهكذا تصير مجموعة الاستعدادات قدرات ومهارات وهده الأخيرة تكون الكفاءات.

وإذا كانت الاستعدادات كامنة يمكن إيقاظها بواسطة التنشيط والممارسة الحرة باعتبارها الجوهر المكون للقدرة.

- الأداء أو الانجاز: (Performance) .

"يقصد بالأداء ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأكبر قدر من الوضوح والدقة". (ايتموحى،محمد،1988 ص.105).

كما "يعتبر الأداء أو ما يسمى الانجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي، كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم وهو أيضا هدف يتضمن تفاعل أكثر من زوج أو ثلاثة مجالات للسلوك الإنساني". (De Landsheere. G, 1979, p:189).

مما سبق يمكن القول أن مفهوم الأداء يختلف كثيرا عن مفهوم القدرة من حيث أن هذه الأخيرة تشير إلى إمكانيات عديدة توجد عند الفرد بالقوة، ويمكن أن تتجلى في أنشطة متعددة وفي ظروف متنوعة بينما يشير الأداء إلى ما يتمكن الفرد القيام به آنيا بمعنى أن الانجاز هو المؤشر للقدرة والاستعداد، إذ يمثل مؤشر تحقيق الكفاءة على مستوى المتعلم.

- التمييز بين مفهوم الكفاءة وأهداف التعلم:

ارتأت الدراسة أن توضّح مفهوم الكفاءة وأهداف التعلم وهذا لتجنب الوقوع في أي التباس يقلل من الفهم اللغوي للمصطلحين، فإذا كانت الكفاءة هي القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف (محتويات المواد) ومعارف فعلية فكرية أو نفس حركية فإن أهداف التعلم توضح ما هي هذه المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم فإنه يستطيع أن يبرهن على كفاءته، ومقياس النجاح في ذلك يستند إلى أداة قابلة للملاحظة والقياس ثم انجازها في وضعيات التعلم.

- الهدف: (L'objectif): الهدف في اللغة هو غرض أو قصد يراد وصوله.

كما يعرف على انه نقطة تتجه نحوها عملية إستراتيجية أو خطة.

أما اصطلاحا فيعرف على انه "نمط السلوك المرغوب فيه والمعبر عنه بجملة من ردود الأفعال القابلة للملاحظة والذي من أجله وضع برنامج معين". (وزارة التربية الوطنية، 1998، ص.17).

والهدف هو ما تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقه على مستوى المتعلمين من خلال عمليتي التعليم والتعلم قصد تكوين أفراد لهم تربية علمية تساعدهم على حل المشاكل اليومية.

وللأهداف التعلمية مستويات يقسمها **لويس دينو** Louis D'hainaut إلى ابرع مستويات هي: مستوى الغايات والمرامي ومستوى الأهداف العامة والأهداف الإجرائية.

- مؤشر الكفاءة والهدف الإجرائي:

في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، يعتبر السلوك القابل للملاحظة والقياس أداة لتحديد مؤشر الكفاءة ومعايير التقويم، فمفهوم المؤشر هنا لا يعني مفهوم الهدف الإجرائي، إذن فما هو مفهوم كل منهما ؟.

- الهدف الإجرائي (Objectif Opérationnel).

"انه صيغة لغوية تتضمن فعلا سلوكيا صنفيا، وتكون تلك الصيغة اللفظية مشتقة من مستوى الأهداف العامة المعبر عنها في البرامج التعليمية المقررة بالإضافة إلى أنها تكون واضحة في جميع مكوناتها وبالتالي تكون قابلة للملاحظة والقياس ومتوفرة على شرط أو شرطين للإنجاز وعلى محك أو محكين له، ويمكن انطلاقا من هذه المواصفات التحقق من بلوغه عند المتعلم في نهاية حصة دراسية". (عبد القادر، والجيلالي،2017،ص.10).

- مؤشر الكفاءة (Indicateur de Compétence).

"هو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا ومن خلاله يمكن على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم، كما يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة وإبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلم ما ويتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس". (أمال، مقدم، 2014، ص.48).

يمكن ملاحظة المؤشر داخل معايير إما كمية أو نوعية، وغالبا ما يتم اللجوء إلى تحديد مؤشرات متعددة كي يتم تبين مدى احترام المعايير وخاصة في الحالات التي يصعب عليها ملاحظة المعيار.

إجراء الكفاءة أو الهدف يحدد ما إذا كان السلوك يعبر عن مؤشر الكفاءة أو معيار التقويم أو الهدف الإجرائي.

وبذلك فالهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدي وظيفة وسطية، مرحلية وانتقالية ويصاغ بكيفية سلوكية وهو يستخدم لتعريف ومعالجة العناصر الفرعية وتفاصيل موضوع التعلم ويدخل ضمن أفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة ما أو تدقيق مؤشر كفاءة معينة.

أما المؤشر فهو يعد مقياس السلوكات المؤداة من قبل المتعلم ويترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة، أو إبراز مقدار التغيير في مستوى النمو القدراتي المحقق بعد تعلم ما، وهو مرتبط بالتقويم للإشارة إذا كان الهدف الإجرائي ينصب على السلوكات القابلة للملاحظة فان الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية.

ولهذا لا نطلب من المتعلم أن يكون قادرا على انجاز نشاط بل نطلب منه انجاز نشاط والقيام بفعل حتى يسمّى كفـءً في مجال معيّن.

2.أنواع الكفاءات:

يزخر الأدب التربوي المتخصص في مقاربة الكفاءات بعدة تقسيمات لأنواع الكفاءات، ولهذا سنركز على التقسيم الأكثر استعمالا في مقاربة الكفاءات.

- الكفاءات المعرفية (Competence de connaissance):

وتتضمنالمعلوماتوالمعارفوالقدراتالفعليةالضروريةلأداءالفردمهمةمعينة. (محمد، وعابد، 2006، ص.94)

كما أنها لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية (فريد حاجي 2005، ص.7).

- كفاءات الأداء (Compétence de performance):

وتمثلا لمهارات النفس حركية خاصة، في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية (محمد بن يحي زكريا، وعابد المسعود، 2006 ،ص.94)، ويمكن أن نقول أنها تشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات –مشاكل– على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب(فريد، حاجي ،2005 ،ص.7).كأن يحرر تقريرا علميا لحل مشكلة أو لعمل مخبري.

- كفاءات الانجاز أو النتائج: (Compétence des résulta):

ويتعلق الأمر في هذه الكفايات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أين جاح المختص في أداء عمله (ليسما يؤديه لكن ما يترتب عمّا يؤديه) (محمد،وعابد،2006،ص.94)، وإن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون إن يكون هناك مؤشر على انه امتلك

القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين (فريد حاجي،2005، ص.7).

- كفاءات وجدانية أو انفعالية: (Compétence affective):

هي نوع من الكفاءات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية والمثل العليا ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية والمبادئ السائدة في أي نظام وتستخدم مقاييس الاتجاهات أساس هذا النوع من الكفاءات وتكاد تجمع البحوث والدراسات السابقة على صعوبة تحديد هذه الكفاءات وقياسها (أمال، مقدم،2014،ص49).

وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني وتغطي جوانب كثيرة منها:

-اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها.

-تقبله لنفسه.

-ميوله نحو المادة التعليمية. (محمد، وعابد، 2006، ص.94).

- كفاءات استكشافية: (Compétence Exploratrice):

هي الكفاءات التي تشمل على الأنشطة التي تقوم بها الممارس للتعرف على النواحي المتعلقة بعمله (أمال، مقدم، 2014، ص.50).

بالإضافة إلى ذلك صنف بعض الباحثين أنواع أخرى نذكر منها مايلي:

- **الكفاءات الإستراتيجية:** تستوجب معالجة الكفاءات الإستراتيجية في مناهج التربية والتكوين تنمية مجموعة من القدرات عند المتعلمين، وتتمثل فيما يلي:

- معرفة الذات والتعبير عنها.

- التموقع في الزمان والمكان.

– التموقع بالنسبة للأخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية المجتمع) والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة.

– قدرات تتمثل في تعديل المنتظرات والسلوكيات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع. (بوعلاق، محمد، 2014، ص.83).

– **الكفاءات التواصلية:** تهتم بتنمية التواصل والتمكن من اللغات واستعمالها والتوظيف السليم لها في مختلف الوضعيات التواصلية.

– **الكفاءات المنهجية:** تستهدف اكتساب المتعلم منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية وتنظيم وقته وشؤونه الخاصة. (أمال مقدم، 2014، ص.50).

– **الكفاءات الثقافية:**

تتكون من شقين رئيسيين الشق الرمزي، المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي والشق الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة. (محمد، فاتحي، 2004، ص.65).

ويتوسع محمد بوعلاق في شرح الكفاءات الثقافية، ويقول بأنها تتمثل في تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وإثراء إحساساته وتغيير نظرته للعالم وللحضارات البشرية، وتفتيح شخصيته على مختلف الثقافات الإنسانية بكل مكوناتها، وترسيخ هويته كمواطن وكانسان يعيش في انسجام مع ذاته ومع الغير. (محمد، بوعلاق،2014،ص.36).

ولكي تكون معالجة الكفاءات الثقافية شمولية في مناهج التربية والتكوين، ينبغي إن تشتمل على:

– شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها وبترسيخ هويته كمواطن وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم.

– شقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.

– **الكفاءات التكنولوجية:** نظرا لأهميتها في مختلف التخصصات فإنها تعتمد أساسا على:

– القدرة على التصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية.

– التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والإشراف.

– التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الاحتياجات الجديدة والمتطلبات المتجددة.

– اندماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية (محمد،بوعلاق،2014،ص.85).

فإذا كانت الكفاءات هي ترجمة لقيم وغايات المجتمع، فإنها تستمد مقوماتها من المشروع المجتمعي ومن أبعاده الإستراتيجية والتواصلية والسياسية والاجتماعية والعلمية وهذا بغية التحسيس بدور المعلم والتكنولوجيات في المجتمع واكتساب مختلف المفاهيم والمهارات العلمية والتكنولوجية وتوظيفها.

وعليه يمكن أن نلخص الكفاءات التعليمية في أربعة أنواع هي:

- ✓ كفاءات كسلوك قابل للقياس.
- ✓ كفاءات التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء.
- ✓ كفاءات درجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها.
- ✓ كفاءات على أساس نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

3. أسس تحديد الكفاءات:

أدت التحولات الشاملة التي عرفتها الدول المتقدمة في نهاية القرن العشرون والتي نتجت عن دخول في عصر العولمة إلى مراجعة نقدية شاملة لأنماط التفكير واليات إنتاج المعرفة وما هو أكيد هو أن الأنظمة التربوية لم تسلم من هذه التحولات وهكذا شكل التدريس بالكفاءات تجليا ملموسا لمراجعة نقدية لبيداغوجيا الأهداف وانطلقت هذه المراجعة من الاختلالات التي لاحظها المهتمون بقضايا التربية والتعليم والتكوين، وهي الاختلالات التي تجلت من خلال تبني التدريس بالأهداف للخلفية السلوكية التي تقوم على أساس الفكرة إن علم النفس إذا أراد أن ينتقل إلى مستوى العلم الحقيقي، عليه إن يتبنى المنهج التجريبي المعتمد في العلوم الطبيعية، وهو لا يمكن أن يعتمد هذا المنهج إلا إذا كان موضوعه قابلا للملاحظة والتجربة، لهذا حددت السلوكية موضوع علم النفس في دراسة السلوك الخارجي للكائن الحي، وهو السلوك القابل للملاحظة والقياس، بذلك يكون علم النفس علما موضوعيا ومحددا.

وإذا كانت أعمال واعطسن قد بلورت الأسس التي يقوم عليها الاتجاه السلوكي فان أعمال سكينر جاءت لتشكل بناءً نظريا سلوكيا متكاملا، جعل من السلوكية خلفية نظرية للتدريس الهادف، وجعل من المحيط، وليس من المحددات الداخلية (البنيات الداخلية) مثيرات لسلوك الكائن الحي. (محمد،بوعلاق،2014،ص.29).

إلا إن المغالاة في تبني الطرح السلوكي عند العديد من مناصري التدريس بالأهداف شكل أرضية خصبة لطرح بدائل تصحيحية، كانت بيداغوجيا الكفاءات ابرز تجلياتها، وهذا ما ذهب إليه محمد الدريج عندما قال «لا يشكل مدخل الكفاءات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس بالأهداف إنه مجرد حركة تصحيحية داخ هذه البيداغوجيا، يعمل لتجاوز الانتقادات على صحيح ما أصابها من انحراف جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية السلوكية والى رد فعل شرطي، يعدم الخصوصية والتميز، ويستبعد التفكير ألابتكاري». (محمد ،الدريج،2000،ص.47).

تشكل هذه الملاحظة التي قدمها محمد الدريج، إحدى الأسس التي فتحت المجال للعديد من الانتقادات التي وجهها الباحثون لبيداغوجيا التدريس الهادف ويمكن تقديم البعض من هذه الانتقادات في مايلي:

- ✓ إن بيداغوجيا الأهداف، هي بيداغوجيا منغلقة بدرجة متطرفة في النزعة السلوكية، ما جعلها أحادية البعد، أي أنها بيداغوجيا غير منفتحة على نظريات التعلم الأخرى كنظرية التعلم المعرفي أو نظرية التعلم الاجتماعي أو نظرية التعلم النفسي الاجتماعي.
- ✓ إن تأكيدها على تحديد الهدف التعليمي في صيغ إجرائية، وصرامتها في ذلك، يقلل من فرض الإبداع والتعبير عن الذات، ويقلل أيضا من قدرة المتعلم على الاستقصاء والبحث والاستكشاف وحل المشكلات.
- ✓ إن عدم اهتمامها بالبعد الوظيفي للعملية التعليمية، والذي يمكن أن يتجلى في تحقيق كفاءات لدى المتعلمين، يعيق تسهيل تكيف هؤلاء مع المحيط الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي.
- ✓ يؤدي تفتيت القدرات المراد تحقيقها لدى المتعلمين – إلى ما يسمى بالأهداف الإجرائية – إلى تغييب النظرة الكلية إلي تقول بتكامل المعرفة فهذا التفتيت يفقد العملية التعليمية/التعلمية معناها، ما يؤدي إلى الانحلال بدل الاندماج، والى استبعاد المتعلم من خلال حصر دوره في اكتساب سلوكيات مشروطة ومفروضة عليه من قبل المعلم.
- ✓ تصورها للتعلم كعملية تعودية، أو كرد فعل شرطي، جعلها بيداغوجيا تستبعد التفكير والإبداع.
- ✓ أدى إهمالها للتمثلات الذهنية للمتعلم، إلى التركيز على كل ما هو قابل للملاحظة والقياس.
- ✓ إن تأكيدها على تحديد الهدف التعليمي في صيغ إجرائية، وصرامتها في ذلك، يقلل من فرص الإبداع والتعبير عن الذات ن ويقلل أيضا من قدرة المتعلم على الاستقصاء والبحث والاستكشاف وحل المشكلات.

- ✓إن عدم اهتمامها بالبعد الوظيفي للعملية التعليمية، يعيق تسهيل تكيف هؤلاء مع المحيط الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

يؤدي تفتيتها للقدرات المراد تحقيقها لدى المتعلمين، إلى تغييب النظرة الكلية التي تقول بتكامل المعرفة، فهذا التفتيت – الذي يأخذ شكل ما يسمى بالأهداف الإجرائية- بفقد العملية التعليمية /التعلمية معناها، ما يؤدي إلى الانحلال بدل الاندماج، والى استبعاد المتعلم وبالتالي حصر دوره في اكتساب سلوكيات مشروطة ومفروضة عليه من قبل المعلم. (محمد، بوعلاق،2014،ص.30).

مما لاشك فيه أن هناك انتقادات غير هاته، التي وجهت الباحثين إلى إيجاد بديل عن بيداغوجيا الأهداف، يأخذ بعين الاعتبار الحلقات المفقودة في التدريس الهادف، ويصحح النقائص التي وقع فيها هذا النمط من التدريس، لهذا الغرض جاءت مقاربة التعليم بالكفاءات لتمثل هذا البديل الذي يعبر عن تصور جديد للفعل التعليمي/التعلمي.

- الأسس النظرية لمقاربة التعليم بالكفاءات:

- الأساس الفلسفي/التربوي:

تعتبر فلسفة التربية إطارا مرجعيا لكل سياسة تعليمية يعتمدها المجتمع في توجيه وتنظيم نظامه التربوي على أساس التخطيط للمنهاج التعليمي، وعلى أساس المقاربات البيداغوجية المتبناة لتحقيق أهداف هذا المنهاج أو ذلك، وكل إصلاح تربوي ينبغي أن يرمي إلى مواجهة تحديات العصر وتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية تمكن الفرد/المتعلم من الاندماج اندماجا سليما في المجتمع والتكيف مع ضغوطات ومتطلباته.

لقد جاءت مقاربة الكفاءات بتصور فلسفي لمختلف التوجهات التربوية والأسس المتحكمة في إصلاح النظام التربوي، ويمكن القول أن مقاربة الكفاءات جاءت لتجعل المتعلم في قلب

اهتمامات فلسفة التربية الحديثة لتكوين شخصيته وتجعل منه شخصا قادرا على التعلم مدى الحياة، على اعتبار أن فلسفة مقاربة الكفاءات تقوم على مبدأ« تعلم كيف تتعلم» إضافة إلى ذلك، ظهرت هذه المقاربة التربوية لتمنح الفرد فرصة الاكتساب الفعلي والعملي للقيم والمهارات والقدرات والكفاءات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملية، تمكنه من فرصة مواصلة التعلم وفرصة إظهار التميز، كلما استوفى الشروط والكفاءات المطلوبة كما أنها مقاربة تربط بين شخصية الفرد وبين نجاحها في التوفيق مع محيطها، في كل مرحلة تعليمية باكتسابها كفاءات ضرورية لهذا النجاح. (محمد، بوعلاق، 2014،ص.30).

- الأساس السيكولوجي:

يتفق العديد من الباحثين – إن لم نقل جميعهم – على أن مقاربة التعليم بالكفاءات تتأسس على النظرية البنائية المعرفية التي وضع ملامحها الأولى جون بياجي Jean Piaget (1890–1980)، وهي تعد من النظريات التربوية المعاصرة وحتى تتضح الصورة يجب التذكير أن صفة البنائية تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط، من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، إضافة إلى ذلك، تنطلق هذه النظرية من مجموعة من المسلمات والفرضيات منها:

- ✓ الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط، فهي تُخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك وتعدل بيناتها للتلاؤم مع ما يحيط بها(عبدالكريم، غريب،2006،ص.216).
- ✓ كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم مكتسبة سابقا.

أما جيروم برونو Jérôme Bruner (1915) وليف فكوتسكي Lev Vygotsky (1896–1934) وهما باحثان متأثران بنظرية جون بياجي البنائية، فيعتقدان انه «لحدوث تعلم

حقيقي، يجب على المتعلم أن يساهم بنفسه في حدوث التعلم، ذلك أن المتعلم لا يتلقى المعارف بل يؤولها». (فتحي، مصطفى،الزيات،1996،ص.37).

فإذا كانت النظرية البنائية تنفي إمكانية تفسير التعلم على ضوء العلاقة بين المثير والاستجابة، كما كانت السلوكية تؤدي ذلك، فإن أنصار البنائية يعتقدون أن سلوك الفرد محكوم بما يعرف أو ببنائه المعرفي الذي يشكل أحد المحددات الهامة للتعامل مع الموقف الذي من خلاله وعلى ضوئه يحدث السلوك أو يكتسب، فحسب البنائيين يتضح إن تفسير النظرية السلوكية للتعلم لا يعد كافيا لتفسير كيفية حدوث التعلم فتعلم الفرد تحكمه عدة محددات، أبرزها معارفه القبلية (محكوم بما يعرف) أي ببنائه المعرفي، فهذه المحددات تعتبر هامة من حيث كونها تساعد على التعامل مع الموقف التعليمي الذي على ضوئه يحدث التعلم وتكتسب المعارف.

من هنا يتضح إن مناصري النظرية البنائية وعلى رأسهم بياجي، يرون إن المعرفة لا تنقل شفويا بل يجب إن تبنى ويعاد بناؤها من قبل الفرد الذي يتعلم، وهي تبنى بفضل ما يحدث من توازن على مستوى بنياته المعرفية، الأمر الذي يتحقق كاستجابة لما تتطلبه ضغوطات الموقف وما تتضمنه البيئة التي يحدث فيها التعلم.

- الأساس الاقتصادي:

من الواضح اليوم أن التطور التكنولوجي أدى إلى ظهور حاجات جديدة لدى الإنسان والى انتشار ثقافة المنافسة في الأوساط المهنية، كما انه أدى إلى ظهور سلوكيات استهلاكية جديدة، ويمكن القول إن هذه المتغيرات كانت جميعها وراء ظهور مفهوم الكفاءة ما أدى بدوره إلى ولادة تقنيات جديدة في مجال التكوين التعليم، وهذه المتغيرات تتطلب – لا محالة– كفاءات تضمن استمراريتها في الزمان وفي المكان.

من هنا ظهرت مقاربة الكفاءات كمقاربة بيداغوجية في البلدان المصنعة لتجعل منها أداة بيداغوجية تهدف بالأساس إلى تغيير سلوك المتعلمين والمكونين وتهدف كذلك إلى تغيير أساليب تسيير مؤسسات التكوين، حتى تتمكن من تكوين أفراد قادرين على اكتساب معارف علمية وقدرات تمكنهم من جعل المتعلمين قادرين على الانسجام الأمثل للمعارف وعلى تعبئتها من اجل استخدامها في أوساط العمل كل ذلك من اجل إدماجهم بشكل مناسب وسليم في الأوساط المهنية.

يمكن إذن إرجاع الأسس الاقتصادية لمقاربة الكفاءات إلى مايلي:

- سياق المؤسسات الإنتاجية ومتطلبات المستهلكين/جودة الإنتاج.

- طرق تنظيم العمل: تأهيل الفرد /تأهيل الجماعة.

- عدم استقرار الأفراد في مناصب عملهم.

- التدبير التوقعي: استباق التطورات- نظرة استشرافية مستقبلية.

- الفرد الذي يتوفر على الكفاءة، يستخدمها لا محالة لضمان الجودة في الأداء والإنتاج (محمد،بوعلاق،2014، ص.ص،33-34).

إجمالا، يتضح من هذه الأسس الاقتصادية لمقاربة التعليم بالكفاءات، أن أسمى أهداف هذه المقاربة تتلخص في إعداد الفرد بوظيفة (أو أكثر) ليصبح فردا منتجا وقادرا على كسب العيش عن طريق مهنة مناسبة.

الكفاءة مفهوم تطوري يبنى تدريجيا عبر مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، تظهر في تعلمات التلاميذ خلال مراحل متوالية، إذ يتحقق كل مستوى منها في مرحلة تعلمية معينة ، فتتدرج مستوياتها حسب مايلي:

4- الكفاءة القاعدية:compétence de base:

هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة، وكلما تحكم فيها تسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم(Xavier. R, 2004, p:6)، وعلى سبيل المثال حل تمارين حسابية تتطلب عملية واحدة في مجموعة أعداد محصورة بين 099 وهي كفاءة قاعدية وبدونها قد يتعذر اكتساب كفاءة تتطلب عمليتين.

- الكفاءة المرحلية: compétence d'étape:

هي مجموعة من الكفاءات القاعدية التي تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، وهي تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين. (فريد، حاجي،2005،ص.2).

كأن يقرأ المتعلم جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

- الكفاءة الختامية:compétence finale:

تعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا وتتميز بطابع شامل وعام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناءها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقق الكفاءات المرحلية الموافقة لها، (محمد وعلي ،2006 ص.36).

ففي نهاية الطور المتوسط مثلا: يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها.

- الكفاءة الأفقية أو المستعرضة:compétence Transversale:

هي مجموعة المواقف والمعارف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد الدراسية التي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المرغوب فيها(Bernard Rey ,1996,p53)، ويرمي التحكم في الكفاءات الأفقية إلى دفع المتعلم نحو اكتساب المعارف وحسن الفعل والتعلم باستقلالية متزايدة (فريد، حاجي، 2005،ص.2).

فالقراءة مثلا هي أداة في كل الأنشطة والمواد مهما كانت لغوية أو عملية أو اجتماعية.

كما أنها تشكل معالم هامة بالنسبة إلى التعلمات، غير أنها قليلة الاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها، ولهذا نقيمها من خلال الكفاءات الختامية (إكزافير، وجيرس،2006 ص.19).

إن الاهتمام بتطوير الكفاءات الأفقية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاثة تحولات أساسية في عملية التعلم هي:

- ✓ المرور من التعلم الذي يركز على المواد إلى تعلم يركز على المتعلم.
- ✓ المرور من التعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها إلى تعلم يركز على القدرة والفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.

حيث تشكل كل من الكفاءة القاعدية والمرحلية والختامية مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم.

5.خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بخمس خصائص أساسية هي:

- توظيف جملة من الموارد:

إن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد البشرية مثل: المعارف العلمية خبرات معرفية، القدرات والمهارات السلوكية بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له فالمواد هي ما يمكنان يحوز عليه المتعلم لممارسة كفاءة ما، وهي نوعان:

- **الموارد الداخلية:** تمثل مجموع ما يمتلكه المتعلم من القدرات العقلية العامة والتصورات والمهارات والمفاهيم والمعلومات والميول والاتجاهات والمهارات الحركية في علاقاتها بمعرفته وواقعه وبثقافة مجتمعية.
- **الموارد الخارجية:** وتشمل المعطيات والوثائق والأدوات والوسائل التي يكون الفرد بحاجة إليها لممارسة الكفاءة.

فتجنيد الموارد في ممارسة الكفاءة هو القيام بعمليات عقلية لتحويل المعرفة باستخدام كل الموارد الداخلية والموارد الخارجية التي بحوزة الفرد لحل مشكلة ما.

- الغائية النهائية:

إن تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يكسب الكفاءة وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية.

- **الارتباط بالوضعيات ذات المجال الواحد:**

إن تحقيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي تستدعي فيها إلى تفعيل مثل: أخذ رؤوس الأقلام في وضعيات مختلفة فأخذها في درس غير أخذها في اجتماع. (أمال، مقدم، 2014، ص.56).

- **التعلق بالمادة:**

توظف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة وقد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

- **قابلية التقويم:**

إذ يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم ونوعية الناتج الذي توصل إليه حتى و إن لم يكن ذلك بشكل دقيق بحيث يتم تحديد مقاييس مثل: هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ بالإضافة إلى ذلك، يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم بغض النظر عن الناتج وذلك بالحكم على السرعة في انجاز العملية الاستقلالية احترام الآخرين، وهي كلها كفاءات، باختصار، يمكن القول أن الكفاءة تتميز بخصائص هي أنها:

- ✓ تبنى في نفس الوقت مع المعارف حسب استراتيجيات مقترحة.
- ✓ تدمج المعارف، تنظمها، تعمل على إيجاد العلاقة بينها بحيث تشكل حلا وظيفيا يندمج بدوره في شخصية المتعلم.

- ✓ لا تتحقق الكفاءة إلا في الفعل المدعوم بالوسائل.
- ✓ قابلة للتقويم على أساس مؤشراتها.
- ✓ الكفاءة تبنى أثناء التعلمات الدراسية في نفس الذي تبنى فيه المعارف التي تدمجها(وزارة التربية الوطنية،2008،ص.102).

ويكن أن نلاحظ مكونات الكفاءة ومستوياتها في هذا النموذج الذي هو عبارة عن هرم قاعدته الاستعدادات الوراثية للتعلم، والتي تتمثل في الملكات المعرفية ووجدانية ونفس حركية الكامنة في الفرد التي تتطور من مستوى إلى أخر لتنتهي قمته بمستوى المهارات، حيث يتميز كل مستوى عن الأخر بخصائص تهيئة للمستوى الموالي حتى يصل الفرد المتعلم إلى درجة التحكم في مجموع الكفاءات سواء كانت مستعرضة أو ختامية خلال عمليتي التعليم والتعلم.

المستوى الأعلى للكفاءة (الكفاءة الختامية)

مهارات معرفية ووجدانية ونفس حركية تنجز في أسرع وقت وبدقة، يمثل نتاج التعلم.

المستوى الأوسط للكفاءة (كفاءة مرحلية)

أداءات ونشاطات معرفية ووجدانية ونشاطات نفس حركية تترجم إلى أداء اتقابلة للملاحظة تعبر عن قدرات التعلم.

المستوى ما قبل الأوسط للكفاءة (كفاءة قاعدية)

قدرات معرفية ووجدانية ونفس حركية، قابلة للنمو والتطور عن طريق التعلم.

المستوى الأدنى للكفاءة (المكتسبات القبلية)

ملكات معرفية ووجدانية ونفس حركية كامنة، تمثل استعدادات وراثية للتعلم.

الشكل رقم(01) يمثل مخطط هرمي لمكونات ومستويات تطور الكفاءة أثناء عملية التعلم والتعليم (أمال، مقدم، 2014، ص.58).

خلاصة:

لقد تناولت الدراسة في هذا الفصل مفهوم المقاربة بالكفاءات، وقمنا بتوضيح معنى المقاربة ومعنى الكفاءة التي تعددت تعاريفها، كما تطرقنا كذلك إلى المفاهيم التي لها علاقة بالكفاءة مثل القدرة والاستعداد والمهارة والانجاز إلى جانب تبيان العلاقة بين الكفاءة وأهداف التعليم موضحين بذلك مفهوم الهدف ومؤشر الكفاءة لتفادي أي لبس في المعنى.

كما أشارت الدراسة أيضا إلى أهم أنواع الكفاءات التي تختلف حسب توجيهها وتصنيفها ومستوياتها في الميدان التربوي مستدلين بذلك بأمثلة للتوضيح والتبسيط وبطبيعة الحال لا يمكن تفسير الكفاءة إلا من خلال تحديد أسسها والتعرف على مجموع خصائصها ومركباتها موضحين ذلك بمخطط يلخص جملة ما تناولناه، وفي الفصل الموالي سوف نتطرق إلى استراتيجيات التدريس الذي ظهرت مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بعدما كانت في السابق بيداغوجية الاهداف التي تتماشى مع طرق التدريس لهذا سنتطرق لمفهوم الاستراتيجية وفق المقاربة بالكفاءات وماهي الاستراتيجيات المستعملة في التدريس وفق هذه المقاربة.

الفصل الرابع: استراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لمادتي الرياضات والعلوم

- تمهيـد:

1 . مفهوم الإستراتيجية

2. التمييز بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التعليم

3. العلاقة والفرق بين إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس

4.أنواع الطرق أو الطرائق

5. طريقة تدريس مادتي العلوم الطبيعية والرياضيات

6. أساليب تدريس الطلبة الأساتذة تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية في المدرسة العليا بالأغواط والقبة

- خلاصة

تمهيـــد:

من منا لم يشعر خلال أيام دراسته بوزن التحديات التي تواجهه وهو يسعى جاهدا لاستيعاب المعرفة المقدمة له عبر المناهج التي تتوالى مع تدافع السنين في الحياة الدراسية هذه الحياة المحكومة بقواعد معينة، والمتوجة بأهداف تنقل الفرد من مستوى معرفي أدنى إلى مستوى أعلى وأرقى، وما أكثر الصعاب وما اعقد المهام التي تثقل كاهل المتعلمين والمعلمين في مساعيهم الرامية إلى تحقيق النجاح في أداءاتهم المعرفية، وما من شك أن لذلك مفتاح ولذلك سبيلا من خلال الاستنارة بما يوفره ذلك العلم الجديد الذي سطع نجمه في حقل علوم التربية والموسوم بالتعليمية، وهو علم ما فتئ يتعاظم شأنه وتتزايد أهميته في سياق التحولات التربوية التي تشهدها النظم في العهد الجديد الذي فتح أبوابه مع فجر القرن الواحد والعشرين وما حمله من قوة في بعث حركة التطور في عملية التكوين والتعليم والبحث المعمق في مجالها.

ولهذا نحن بحاجة ماسة إلى تكوين المكونين في جميع أطوار النظام التربوي من أدنى مستوياته أي التربية ما قبل التمدرس مرورا بالأطوار اللاحقة ابتدائي ومتوسط وثانوي وانتهاء بالتعليم العالي، حيث تفرض الكفاءة الأستاذية نفسها في ساحة الممارسات الأكاديمية، ولقد شهد محور التكوين نقصا ملحوظا ومحسوسا خلال الفترات المتلاحقة من عمر النظام التربوي في الجزائر، ولم يحظ سوى بعمليات محدودة لم ترق هي أيضا إلى المستويات التي تؤهلها لتحقيق الفعالية المطلوبة والمرجوة لضمان الجودة في التكفل بالطلبة الأساتذة وتحقيق الكفاءات المستهدفة في السياسة التربوية.

حيث ندخل في فضاء الاستراتيجيات بمجرد ما يعود للمتعلم أن يختار بكل قناعة المسعى أو المساعي الأكثر ملائمة له في دراسته، تلك التي تناسبه بأحسن ما يمكن، أو تلك التي تبدو الأكثر فعالية على حد تعبير **سكا لوني**.

وقد انحصر التفكير في الماضي على التدريس، وأهمل تعلم المتعلم وحتى مطلع القرن العشرين بقيت المادة الدراسية تشكل الأساس والمحور في العملية التعليمية، فهي تنمي العقل وتبني الصفوة المفكّرة، والمكون ناقل الثقافة والمتكون يتشرب المادة الدراسية التي هي جزء من تراث البشرية، ويحفظها ويخزنها في عقله ليستعملها في وقت الحاجة، وبمجرد نظرة سريعة على الفكر الفلسفي الذي ساد حتى مطلع القرن العشرين، يتبين لنا هذا النمط من التفكير، ومع بداية السبعينيات من القرن نفسه ترسخت حقيقة الفروق الفردية بين الناس ونتيجة لذلك توفرت القناعة لدى المكونين وعلماء النفس بأنه لا توجد طريقة مثلى لجميع المواقف التعليمية، بل توجد لكل موقف تعليمي طريقة مناسبة له والتي لا تصلح في بقية المواقف.

ولقد فتح هذا المنحى الفكري الباب إلى توظيف مصطلح جديد وهو الاستراتيجية الذي شاع منذ زمن بعيد في ميادين مختلفة ليأخذ معاني عديدة تبعا للمجال الذي يستخدم فيه(عبد القادر، لوراسي،2014،ص181).

ومما سبق، سنتطرق في هذا الفصل إلى دراسة مفهوم الإستراتيجية بصفة عامة والتمييز بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التعليم، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بينهما والفرق بين إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس، ونتطرق أيضا إلى أنواع الاستراتيجيات وكذا طريقة تدريس مادتي العلوم الطبيعية والرياضيات، وأساليب تدريس الطلبة الأساتذة تخصص الرياضيات، والعلوم الطبيعية، في المدرسة العليا بالأغواط، وكذا المدرسة العليا بالقبة.

1 .مفهوم الإستراتيجية:

- تحديد معنى الإستراتيجية:

عبارة الإستراتيجية "stratégies" هي جمع إستراتيجية كانت تعني في الأصل الكيفية أو الخطة التي يتبعها الشخص لبلوغ هدف معين يدخل في حقل اهتماماته، وهي مشتقة من اليونانية حيث تتركب من جزئين: جيش STRATOS وقائد العمليات

STRATOS+AGEI = AGEISTRATEGIE وتعني في القانون اليوناني فن التغلب.

ومصطلح الإستراتيجية يستمد مدلوله من الفنون العسكرية، ويتناول الوسائل التي يمكن الأخذ بها في قيادة الجيوش إذ يعرفها البعض بأنها "فن التخطيط والتوجيه في العمليات العسكرية" والتي ترجع إلى الطرق والوسائل الموصلة إلى الهدف، ويرى البعض الأخر أنها وسيلة مخططة للوصول إلى التغيير.(هالة، لطفي،2000،ص.116).

أما **فيرجون** فيشير من جهته أن عبارة إستراتيجية ظهرت في أوربا في مطلع القرن السادس عشر في المجال العسكري لكن استخدامها لم يعمم إلا في القرن التاسع عشر اثر أعمال كلوزيوتز CLAUSEWTTZ العسكري البروسي الذي عكف على تدقيق معناها.

وقد انتقل استخدام هذا المصطلح إلى المجال التربوي بمعنى خطة، أو مجموعة تكتيكات مختلفة لتحقيق هدف تعليمي محدد، وجاء عن الموسوعة الدولية للتربية أن الإستراتيجية عبارة عن تتابع للأحداث والتفاعلات الجوهرية التي تحدث بين المعلم والمتعلم والتي تمثل مجموعة من الأفعال المصممة للحصول على المخرجات التعليمية المرغوبة.

ومع هذا فان مرجعية استراتيجيات التعلم ليست جديدة كل الجدة، فهي تعيدنا إلى قدرات "تعلم التعلم" التي بدت أساسية في منظور **بيني** و**روسو**، **وسبنسروديوي**، كما يذكر ذلك كل من **فايولومونتايل** مضيفين أن الجديد في موضوع الإستراتيجيات يتجلى في الرغبة الظاهرة خلال العشرية الأخيرة من القرن العشرين في الدراسة المنتظمة والتجريبية للاستراتيجيات

"Etude systématique et empirique des stratégies" وهذه الرغبة تستمد أصولها من الدافع المزدوج المتمثل من جهة في الضغط المتولد من علم النفس التكويني "psychologie génétique" الذي اهتم بما وراء المعرفة أو الميتا معرفة "métacognition"ومن جهة أخرى من الضغط الصادر من برامج المعالجة المعرفية "cognitive rémédiation". (عبد القادر لوراسي،2014،ص.183).

ويشير فايولومونتايل إلى جانب آخر برز في العشرية المذكورة وهو تثمين تعليم الاستراتيجيات كأحد الحلول المفضلة، وبالطبع كما يذكر هذان الباحثان فإن هذه الاستراتيجيات تزود الفرد بمجموعة من الأدوات التكييفية، القابلة للإنتقال والتي من شأنها أن تمنح القدرة على التعلم وفي ذات الوقت تحل المشكلات التي تطرحها أو تثيرها الحياة المدرسية أولا ثم الحياة اليومية بعد ذلك.

ولعل احد الحلول المفضلة لإعادة المتعلم إلى مكانه الطبيعي ليتعلم بنفسه نشر مفهوم الإستراتيجية وأنواعها بين الطلاب وتدريبهم على استخدامه.

- تعريف الإستراتيجية:

هناك إجماع نسبي بين الباحثين فيما يخص تعريف هذه العبارة، حتى ولو أن بعض نقاط التباين ما زالت قائمة، وفيما يلي نعرض جملة من التعاريف للتوضيح والتدقيق.

- عرفها **برونر** على أنها الإطار المرجعي لقدرات الشخص أي الأسلوب الذهني الذي يختاره الفرد والذي يجد فيه الكيفية الأكثر ملاءمة لحل مشكل ما.

- عرفها **غوبل** و**لوسنان** على أنها مجموعة من العمليات المخططة لبلوغ هدف في وضعية تعليمية.

- وعرفها **مايريو** على أنها نمط لتصور النشاط المعرفي للمتعلمين انطلاقا من وصف السلوكات الذهنية الفعالة في الوضعيات التعليمية المحددة، وعليه فإستراتيجية التعلم ترتبط

بالأسلوب المعرفي الشخصي الذي يكون ثابتا نسبيا وتربط كذلك بموضوع التعلم ن ومن بين متغيراتها يمكن ذكر درجة التوجيه واستخدام التفاعل الاجتماعي.

-وعرفها **واينشين وماير** على أنها وسيلة يمكن للمتعلمين أن يستخدموها لاكتساب وإدماج وتذكر المعلومات التي تعلم لهم.(عبد القادر، لوراسي ،2014،ص.184).

- وعرفها كل من **فايول** و**مونتايل** على أنها سلسلة متكاملة نسبيا طويلة ومعقدة من الإجراءات المختارة من اجل تحقيق هدف وجعل الأداء يبلغ المدى الأقصى، وكل إستراتيجية تفترض مسبقا ثلاث عناصر:

- ✓ أن تتوفر عند الفرد جملة من الإجراءات يمكنه القيام باختيار أو انتقال ضمنها.
- ✓ إجراء انتقال وفق الهدف المتبع وخصائص المهمة أو النشاط ومعرفة الفرد لإمكانياته.
- ✓ القيادة والتقويم لسير المسعى.

- وعرفها **كوجك** بصورة عامة على أنها خطة عمل توضع لتحقيق أهداف معينة وتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، ويتم تصميمها في صورة خطوات إجرائية وفي هذه الحالة يوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذ الإستراتيجية.(احمد، جودت، سعادة، 2018، ص.48).

2- التمييز بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التعليم:

- استراتيجيات التعلم:

ما دمنا نتعرض للاستراتيجيات التي تتعلق بالتعلم فإننا نرى انه من الضروري أن نقف لوهلة حول تحديد معنى هذا الأخير والنظر بتفحص وتمعن إلى التطورات التي شهدها في الموقفين التقليدي والمعاصر وإجمال في الحديث في الموضوع نقول أن هناك فرق شاسع بين الموقفين المذكورين حيث يخضع الموقف التقليدي لتناولات توصف بالنقلية، وهي المعروفة باسم تناولات البصمة وتسمى غالبا البيداغوجيات النقلية وهي متمركزة حول نقل المعارف المشكلة.

إن الفعل التعليمي في هذه التناولات يقضي بان يتلقى المتعلم معرفة مهيكلة بشكل مسبق من طرف المعلم وان يحولها إلى استجابات والى أداءات ومعارف ولكن ليس بالضرورة بناؤها يعني امتلاكها بشكل شخصي هذه التناولات ترتكز على النظريات السلوكية الترابطية للتعلم فهي تثمن دور المتعلم وكذا عملياته المعرفية في بناء معارفه بذاته أي نفسه (عبد القادر لوراسي 2014، ص.185).

إلى جانب هذه التناولات هناك تناولات أخرى تطورت على أساس النظريات المعرفية ففي هذا التيار يستلزم التعلم عمليات داخلية نشطة للفرد وهي عمليات تتفاعل مع المحيط وتجعل من المعرفة نتيجة لنشاط المتعلم، وليس للمعلم سوى دور الموجه الذي يساعد المتعلم في عمله في القسم ويوظف ممارسات تدمج عمليات التعلم عند المتعلمين، وأخيرا هناك تيار معاصر يشمل أو يجمع تناولات متمركزة حول التعلم وفيها يتجه التركيز على المتعلم، يأخذ المعلم في هذه التناولات مهمة وضع وسائل التعلم في متناول المتعلم وكذا وسائل إحراز النجاح، ففي هذا السياق يبذل الأساتذة كل مجهوداتهم في وضع الشروط والوضعيات التعلمية حتى يتمكن المتعلمون من التعلم ويحاولون أن يكونوا وسطاء في ذلك.

- استراتيجيات التعليم:

يتمثل التعليم في تأثير خارجي موجه نحو شخصية المتعلم، فالتعلم ينتج من فعل معلم واستراتيجيات التعليم تعني مجموع العمليات والمصادر التربوية المخططة من طرف المعلم من اجل المتعلم، فاستراتيجيات التعليم لا تثير بالضرورة التعلم المرغوب فيه لدى جميع المتعلمين وعليه لابد أن نميز بين عبارتي إستراتيجية التعلم وإستراتيجية التعليم.

وإستراتيجية التعليم لا بد أن تكون مخططة بصفة دقيقة أي بعد تحليل دقيق للوضعية التعليمية التي تندرج فيها، وتبنى قبل سريان الوضعية التعليمية مع التنبؤ بدرجة تلاؤمها بينما إستراتيجية التعلم تظهر وتستخدم خلال ممارسة الفعل التعلمي.

ويمكن القول أن المتعلمين من هيكلة أحسن للمحيط وللتعلم وكذا لمركباته وتنمية قدراتهم التجريدية للإلمام بحدث أو بمداخلات أو النشاط.

أن استراتيجيات التعلم تعود إلى الميكانيزمات التي يستخدمها الفرد لاكتساب مفاهيم بينما استـراتيجيات التعليـــم هـي المساعي التـي يصممـها المعلـم للتمكيـن مـن هـذا الاكتساب (Barth ,B.M,1981,p:7).

- الخصائص الأساسية لاستراتيجيات التعلم:

تتميز الاستراتيجيات بجملة من الخصائص البارزة نوردها بشكل ملخص كالآتي:

- ✓ الاستراتيجيات هي نشاطات واعيـة أو فـي متنـاول الوعـي، فالأفـراد يمكـن أن يتحدثـوا عنهـا (تعبير لفظي، توضيـح)، بعـض المؤلفيـن يذكرون حتى عبارة الوعـــي الما وراء معرفي أو الميتا معرفي.
- ✓ الاستراتيجيات قصدية ومعلنة، يعني موجهة نحو هدف.
- ✓ الاستراتيجيات لا تنطبق بكيفية مماثلة على كل الوضعيات، ومنه فلا يمكن أن تكون إلية.
- ✓ في نمطية المعارف، يمكن أن ترتبط الاستراتيجيات بالمعارف الشرطية.
- ✓ الاستراتيجيات ليست غايات في حد ذاتها بل النقطة الأهم هي أن المتعلمين يستخدمون هذه الاستراتيجيات عندما يوضعون في وضعيات كفاءات تستدعي هذه الاستراتيجيات، يجب أن لا نخلط بين عبارة الإستراتيجية وعبارة المهارة فالسلوك الاستراتيجي يفترض اختيارا معلنا من بين عدة كيفيات عمل، بينما عبارة المهارة في ابسط معانيها تحيل على كيفية عمل مفروضة في الغالب بواسطة وضعية التقويم والتي قد تصبح روتينية حتى ولو أن الإجابات تنتج وتصدر في عين المكان .(Scallon,G ,2004,p:95).

- دواعي الاهتمام بالاستراتيجيات :

هناك جانب كبير لتأثيرات علم النفس المعرفي على التعليم والتعلم له صلة بالتركيز على الاستراتيجيات التي تمكن من بلوغ كفاءة، ويقول **تارديف** أن الأمر الجوهري حسب علماء النفس المعرفيين يتمثل في منح اهتمام بالغ ليس فقط للأداء الذي يحصل عليه المتعلم وإنما وبشكل اكبر للاستراتيجيات التي يستخدمها هذا المتعلم في انجاز نشاطاته.

- تأثيرات علم النفس المعرفي:

لقد كان لعلم النفس المعرفي تأثيرا كبير على ترسيخ العناية بالاستراتيجيات في مجال التعلمات المدرسية، والتعامل مع محتوياتها المعرفية، ولقد ازداد هذا المسعى بالخصوص مع انتشار النزعة البنائية التي تعتبر الفرد كائنا نشطا، يبني ليس فقط معارفه بل يبني أيضا البنى التي تسمح باكتساب هذه المعارف، بعبارة أخرى يبني ذكاءه وهي أي النزعة البنائية تدافع بقوة عن مبدأ النشاط الفعال، وتمثل المنحى الغالب حاليا في علوم التربية (Fournier,J Y,1999,p:237).

- تأثيرات علم النفس المعرفي:

تعد مطالب الأداء من أهم العوامل التي دفعت إلى التركيز على الاستراتيجيات بوصفها أدوات تفتح آفاقا كبيرة أمام المتعلمين والمدرسين، وبالتحديد في العملية التعليمية–التعلمية يشكل التعلم المدرسي بمضمونه المعرفي بداية لعملية طويلة فبمجرد ما يغادر العلاقة التعليمية يختفي ليولد عملية التعلم بالمعنى الواسع للعبارة، بتعبير أخر.(عبد القادر، لوراسي ،2014ص196).

- مبادئ الاستراتجيات :

الاستراتيجيات تحكمها جملة من المبادئ، ولقد أبرزها **ليفين** سنة 1986 من خلال دراسته للأبحاث الراهنة حول استراتيجيات التعلم وهي أربعة مبادئ:

- ✓ هناك استراتيجيات مختلفة لوضعيات مختلفة ولا توجد استراتيجية كونية تكون فعالة بالنسبة لجميع أنواع التعلم.

- ✓ الاستراتيجيات تطابق معارف المتعلمين وتأخذ في الحسبان خصائصهم الفردية.
- ✓ الاستراتيجيات تسهل الاكتساب وترفع مستوى فعالة النشاط التعلمي.
- ✓ الاستراتيجيات يحكمها التصديق على فعاليتها الذي يتم في سياق القسم المدرسي وبواسطة المتعلمين الذين يستخدمونها.
- ✓ بالإضافة إلى المبادئ التي سبق ذكرها يمكن إضافة مبدأ أخر وهو مبدأ المنفعة الذي أورده جوبيل ولوسينيان والذي ينص على أن استخدام استراتيجية لا يعطي نتائج إلا إذا كان للمتعلمين اعتقاد راسخ بمنفعتها وبعبارة أخرى إذا كانوا يدركون فوائدها واستخدام الاستراتيجية ينبغي أن يكون له أيضا اثر ايجابي على مشاعر الثقة بالنفس والفعالية.

- علاقة الاستراتيجيات بالنمو المعرفي:

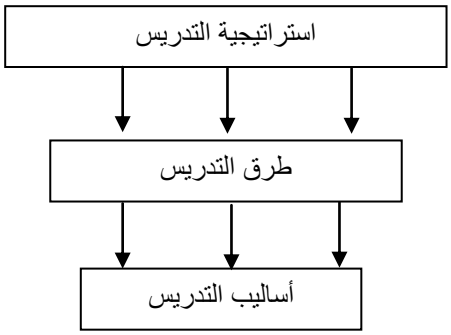
مهما كانت مرحلة النمو المعرفي فالمتعلمون يملكون تنوعا في وسائل التفكير حول الموضوعات العديدة المطروحة للتعلم مثلما هو مبين في **ترودايكومارتينو** ففي أي وقت من أوقات التعلم هناك العديد من كيفيات التفكير(استراتيجيات) متوفرة لدى المتعلم، وهي كيفيات موجهة للاستجابة إلى أهداف محددة .(القيسي،1990،ص.64).

والملاحظ أن هذه الاستراتيجيات تتنافس فيما بينها ومع تجربة الوضعيات المتنوعة البعض منها أصبح أكثر تداولا من الباقي، ويضيف الباحثان سابقي الذكر نقلا عن **سيجلر** ورفقاؤه أن أغلبية المتعلمين يكتشفون الاستراتيجيات الجديدة خلال التجربة، لكن بالمقابل فإن الزمن المستغرق لاكتشافها يختلف بشكل كبير بين هؤلاء المتعلمين(عبد القادر، لوراسي2014،ص198).

3- العلاقة والفرق بين استراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس:

- العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب:

البعض يستخدمها كمترادفات لها نفس الدلالة ولتوضيح الفرق بينهم كما بالمخطط التالي:



شكل رقم (02) العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب

يمكن تحديد الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في أن استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب إذا فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلي طلابه، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس) والاستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة والاستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين فالاستراتيجية يتم انتقاؤها تبعاً لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقاً لعوامل معينة.(براهيم، بن عبد الله، الحميدان،2005،ص ص55-56).

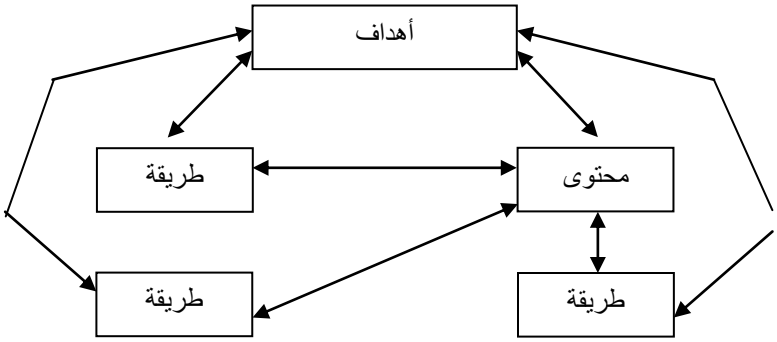
- الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس:

جدول رقم(02)يبين الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب

	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الاستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	طرق، أساليب أهداف، نشاطات مهارات، تقويم وسائل، مؤثرات	فصلية–شهرية–أسبوعية
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوي وتحقيق الأهداف	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف	أهداف، محتوي أساليب نشاطات، تقويم	موضوع مجزأ علي عدة حصص – حصة واحدة –جزء منحصة
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع الطلاب	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي اتصال جسدي حركي	جزء من حصة دراسية

استراتيجية التدريس أعم واشمل من طريقة التدريس، حيث أن الاستراتيجية تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الاستراتيجية أما الطريقة فإنها تختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد.(كمال، عبد الحميد، زيتون،2000،ص.289).

*** محتويات استراتيجيات التدريس :**



شكل رقم (03) يبين محتويات استراتيجيات التدريس

***طريقة التدريس:** عبارة عن جملة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوي المادة الدراسية للمتعلم، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة المادة وتعليمها، وتبدو أثارها علي ما يتعلمه الطلاب.

***إستراتيجية التدريس:** فهي مجموعة التحركات التي يقوم بها الأستاذ(العرض–التنسيق التدريب– النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقاً وبالتالي فإن إستراتيجية التدريس تحتوي على مكونين أساسيين هما الطريقة Méthodologie والإجراء Procédure اللذين يشكلان معاً خطة كلية لتدريس درس معين أو وحدة دراسية (كمال، عبد الحميد، زيتون، 2000 ،ص.291).

4- أنواع الطرائق:

- طريقة المحاضرة المعدلة في التدريس:

تعتبر طريقة المحاضرة أو الإلقاء من طرائق التدريس الفعالة لتقديم كمية كبيرة من المعلومات للطلبة في اقصر وقت ممكن، وبدرجة غير متوفرة في أي طريقة من طرائق التدريس الأخرى، ومع ذلك فان هذه الطريقة لا تشجع هؤلاء الطلبة على الانتقال من مستوى التذكر إلى

مستويات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات التي تم تقديمها من اجل توظيفها بشكل سليم فيما بعد في مواقف تعليمية تعلمية جديدة.

ومع ذلك، فإنه يمكننا الاعتماد على طريقة المحاضرة التقليدية من اجل إيصال المعلومات والمفاهيم إلى الطلبة كي يساعدهم ذلك على فهم أو استيعاب الأفكار التي يقدمها المعلم بشكل أفضل.

وتعتبر عملية تطعيم المحاضرة التقليدية التي تستمر لفترة ما بين (50–60) دقيقة بطرح عدد من الأسئلة ومناقشتها مع الطلبة، الخطوة الأولى التي يمكن أخذها في الحسبان لتنشيط المحاضرة أو العمل على تفعيلها. (احمد، جودت، سعادة،2018،ص.85).

ويستهل معظم الأساتذة في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية أو أعضاء هيئة التدريس في المعاهد العليا والجامعات محاضراتهم، بأنشطة التحفيز الذهني المتعلقة بالقضايا التي لم يتم حلها في المحاضرات السابقة أو بإعطاء الطلبة الفرصة الكافية لطرح أسئلة حول القراءات التي أنجزوها أو الفرضيات التي طرحوها حول بحث من البحوث أو دراسة من الدراسات، وهنا يمكن للمحاضرة التعامل مع هذه القضايا والأسئلة والفرضيات أثناء تقديمه للموضوع الجديد، كما يمكنه الرد على مداخلات الطلبة أثناء تغطية المادة الجديدة.

وكم يكون هذا النشاط فعالا لو كان الطلبة يعلمون مسبقا أن المحاضر سيطلب منهم المشاركة الحقيقية في بداية المحاضرة، كما أن التوقف لدقائق قليلة (ما بين 2–3) مرات في محاضرة تدوم لمدة أربعين أو خمسين دقيقة، لمنح الطلبة فرصة ملائمة لتدوين ملاحظاتهم وصياغة أسئلة مناسبة حول المادة التعليمية المطروحة، تعتبر من الإجراءات البسيطة التي تزيد من فرص مشاركة الطلبة في مجريات المحاضرة بفاعلية كبيرة، فعادة ما يفترض المحاضر أن الطلبة قد فهموا ودونوا بدقة ملاحظاتهم حول المادة المقدمة في المحاضرة، لكن في الحقيقة نجد معظمهم يحتاج إلى وقت كاف لتنظيم هذه الملاحظات وإمعان التفكير فيها، وبمنحهم استراحة

قصيرة أثناء المحاضرة، يمكن مساعدتهم فيها على تحديد الفجوات الموجودة في ملاحظاتهم المكتوبة، أو تدوين موجز لما قد يدور في أذهانهم من أسئلة حول المادة الدراسية. (احمد، جودت، سعادة،2018، ص.86).

- الإعداد الدقيق لطريقة المحاضرة السليمة:

يعتبر الإعداد الدقيق لكل محاضرة فاعلة شيئا بالغ الأهمية، حيث ينبغي أن يقدم المحاضر الموضوع بطريقة منظمة ومخطط لها بشكل متقن، فقدرة الطلبة على حفظ المعلومات واستيعابها تعتمد بالدرجة الأساس على امتلاكهم لإطار من المفاهيم والمبادئ التي تشكل أساسا للموضوع الدراسي، حتى يستطيعوا ترتيب المعلومات المقدمة لهم فيه كذلك فإن كل محاضرة ينبغي أن يتم تصميمها بطريقة يتفادى فيها المحاضر إثقال كاهل الطلبة بما يقدمه لهم من معلومات آخذا في الحسبان مدة تركيز الطلبة وانتباههم التي قد لا تستمر طول المحاضرة، وما يتبع ذلك من أنشطة يقوم بها الطلبة، فكل محاضرة يجب أن تكون مصممة لتقديم ما بين (2-3) مفاهيم أو نقاط أو أفكار رئيسة، على أن يتم تقسيم المحاضرة إلى ثلاثة أقسام أو ثلاث خطوات مهمة تتمثل في الاتي (احمد، جودت، سعادة، 2018،ص88).

- ✓ مقدمة
- ✓ عرض
- ✓ خاتمة

***مقدمة:** تبدأ المحاضرة الفاعلة في العادة بمقدمة تكون عبارة عن تلخيص سريع للنقاط الرئيسية الخاصة بموضوع المحاضرة السابقة، وان كان لدى الطلبة أسئلة قليلة عنها، أما عن تقديم موضوع المحاضرة الحالية، فمن الضروري أن يقوم المحاضر بتوضيح أهمية هذا الموضوع وأهمية ربطه بمواقف حياتية حقيقية أو بمحاضرات أو تجارب سابقة إذا كان ذلك ممكنا، مع تجنب تقديم الاعتذارات عن ضيق الوقت أو مقدار المعلومات التي يجب تغطيتها

لان مثل هذه التصريحات أو حتى التلميحات تدل على ضعف استعداد أو ضعف جاهزية المحاضر لتقديم المحاضرة.

***عرض:** من الأفضل مناقشة ما بين (2-3) مفاهيم أو نقاط أو أفكار رئيسية في كل محاضرة علي أن يقرر المحاضر نفسه أية أفكار أو أية مفاهيم أخرى مفيدة يمكن أن يضيفها إذا ما توفر الوقت الكافي لها، مثل هذه القيود الزمنية تتطلب أن يكون هناك توازن بين عمق المادة المقدمة في كل محاضرة واتساعها أو شمولها، فالتفاصيل المتلاحقة تسبب فقدان الطلبة القدرة على وضع تصور للمفاهيم والمبادئ المهمة، لذا فمن الضروري تقديمها بشكل منطقي، وتوضح أهميتها من خلال استخدام عدة أمثلة حياتية حقيقية، مع الأخذ في الحسبان أن تكون هناك مرونة في التقديم ضمن الوقت المخصص للمحاضرة، وذلك لإعطاء الطلبة فرصة طرح الأسئلة والتعليق على المادة الدراسية المعروضة، وعند الانتهاء من تقديم أي مفهوم، فانه يجب تلخيصه والانتقال لتقديم المفهوم التالي. (احمد، جودت، سعادة، 2018، ص.89).

مما يتيح الفرصة لمراجعة المفهوم الرئيس، وإظهار علاقته بالمفهوم اللاحق، مع منح الطلبة استراحة قصيرة أما لغرض طرح الأسئلة أو القيام بأي نشاط يعمل على تغيير دورهم السلبي.

وبدلا من ذلك، فإنه يمكن تقسيم المحاضرة الفعالة إلى عدة حلقات دراسية تدوم كل واحدة منها نحو (15) دقيقة، لا سيما وان قدرة الطلبة على التركيز لا تستمر في الغالب لأكثر من عشرين دقيقة دون إثارة جديدة أو تفاعل جديد أو التنويع في الطرح أو العرض أو النشاط ويوجد نوع من هذه الحلقات يسمى بحلقات التفاعل المصغر التي يمكن استخدامها للتقليل من سلبية الطلبة، وزيادة مدى مشاركتهم في الأنشطة والفعاليات التي يطرحها المحاضر، أو التي تتطلبها المادة المطروحة في المحاضرة ذاتها.

***الخاتمة:**

ينبغي على الأستاذ الفعال في نهاية المحاضرة المعدلة تخصيص الوقت الكافي لتلخيص ما ورد فيها من نقاط أو أفكار رئيسية، وربطها بالسياق الكلي للموضوع الدراسي وتخصيص وقت لتوضيح بعض المعلومات التي تم طرحها خلال المحاضرة، ويعتبر حث الطلبة على تلخيص موضوع المحاضرة طريقة ممتازة لإنهاء المحاضرة ذاتها، كما أنها تشجع الطلبة ليس على المشاركة فحسب، بل وتعمل كذلك على تزويد المحاضر بتغذية راجعة عن مدى نجاحه في تحقيق أهداف المحاضرة، وذلك عن طريق إعطاء الطلبة وقتا معينا ومناسبا لكتابة سؤال محدد على ورقة أبعادها (8-12سم²) مع تلخيص قصير وتقديمها له، مما يتيح للمحاضر الحصول على تغذية راجعة حول مدى فعالية المحاضرة وتوفير فرصة له لمتابعة القضايا العالقة بتزويدهم بحلول أو إجابات لها في المحاضرات القادمة، ومن الضروري التأكد على أن المنهج يشكل تغييرا مهما في الهيكل العام للمحاضرة ويأخذ وقتا طويلا، ولهذا السبب فإن المحاضر يجد نفسه مجبرا على التأكد من مدى فعلية تحضيره للمعلومات التي سيطرحها في المحاضرة ومدى فاعلية تقييمه لها، وإذا كان مهتما بزيادة مشاركة الطلبة في المحاضرة، فان عليه استخدام تقنيات تعليمية أخرى، بحيث تكون مخططة وموجهة لمضاعفة الفائدة التي تعود على الطلبة في الوقت المعطى لهم.(احمد، جودت، سعادة،2018، ص.90).

- أنماط المحاضرة المعدلة:

توجد ثلاثة أنماط مهمة للمحاضرة المعدلة تتمثل في الاتي:

- المحاضرة الموجهة:

يتم تصميمها لتساعد الطلبة على تحليل المادة الدراسية وتطوير مهارات تدوين الملاحظات لديهم، بشرط أن يتم عرض أهداف المحاضرة قبل البدء بطرح المعلومات وهنا يستمع الطلبة للمحاضرة مدة تتراوح ما بين (20-30) دقيقة، يدونون إثنائها الملاحظات وفي

نهايتها يعطى للطلبة مدة (5) دقائق لتدوين كل ما يتذكرونه من المعلومات التي تم تقديمها لهم، ثم ينتقلون للعمل بشكل ثنائي أو ثلاثي ن من اجل مناقشة ما دار في المحاضرة (احمد، جودت،وآخرون،2016، ص.198).

- محاضرة التغذية الراجعة:

يتم تصميمها حول دليل دراسي إضافي يزود الطلبة بكل من الأهداف التعليمية والقراءات الإضافية والاختبارات القبلية والبعدية، بل ويزودهم في بعض الأحيان إضافة إلى كل ما ذكر بمخطط ملاحظات حول المحاضرة ذاتها، ويطلق العديد من المربين على هذا النوع من المحاضرات أحيانا محاضرات أو حلقات الاتصال والتي تتألف من محاضرتين مصغرتين مدة كل منهما (20) دقيقة، تفصل بينهما حلقة دراسية، يعمل الطلبة فيها ضمن ثنائيات أو ثلاثيات حتى يناقشوا الأسئلة التي زودهم بها المحاضر، أو الموجودة في الدليل الدراسي.

- محاضرة الاستجابة:

والتي تمثل في الواقع الملتقى الطبيعي للطلبة، يطرحون من خلالها أسئلة ذات نهايات مفتوحة ويوجهونها للمحاضر حول موضوع المحاضرة ويتم تطبيق مثل هذا النوع من المحاضرات كلما اقتضت الضرورة ذلك، أو بشكل أسبوعي وذلك اعتمادا على طبيعة المادة الدراسية والوقت المتوفر لها، ويقوم الطلبة في بداية المحاضرة الاستجابة، بطرح الأسئلة ذات النهايات المفتوحة موضحين السبب وراء طرح كل منها وأهميتـه، على أن يقوم المحاضر أثناء ذلك بتدوين هذه الأسئلة على السبورة أو جهاز العرض، وان يطلب منهم ترتيبها حسب أهميتها مـــن جهـة نظرهـــم، بحيـث تشكل الإطار الدراســي لباقـي المحاضـرات (احمد، جودت وآخرون،2016، ص.199).

- طريقة المجموعات الكبيرة في التدريس (TD):

من طرائق التدريس الفعالة المهمة الأخرى الواجب أخذها في الحسبان، ما يسمى أحيانا تعلم الصف كله أو طريقة المجموعات الكبيرة، الذي يدعم الرأي القائل بأن على الطلبة تحمل مسؤولياتهم نحو تعلمهم الذاتي، وهو على العكس تماما من تعلم المجموعات الصغيرة، حيث يتطلب من الطلبة أن يتصرفوا بأنفسهم كأفراد من اجل أن يتفاعلوا في البيئة الصفية، عن طريق ربط أفكارهم وأراءهم وقضاياهم وأسئلتهم مع تلك البيئة، ومن اجل تشجيع الطلبة على تحمل مسؤولياتهم نحو تعلمهم الذاتي فإن الأساتذة العمل على تزويدهم بالأفكار والأساليب التي من خلالها يستطيعون تحمل هذه المسؤوليات.

- طرق تعلم الصف كله (المجموعات الكبيرة):

توجد عدة طرق يستطيع الأستاذ الناجح في التدريس الفعال الاهتمام بها من اجل توفير الفرص التعليمية المناسبة للطلبة للتعلم عن طريق الصف كله، وفيما يأتي توضيح لهذه الطرق. (نصر الله، وآخرون،2006، ص.63).

- طريقة المحاضرة:

لا يعني التعلم الفعال بأنه لا مجال للأستاذ الناجح لاستخدام المحاضرة مع الطلبة داخل الحجرة الدراسية، فالمحاضرة من بين أكثر الطرق شيوعا في إيصال المعلومات إلى الطلبة أو إلى الحضور، وان الشيء الأساس للمحاضرة في التعلم الفعال يتمثل في شد انتباه الطلبة عن طريق التنويع في طرائق التدريس المستخدمة، وطرح الأمثلة العديدة، واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، وربط موضوع المحاضرة بحياة التلاميذ اليومية، كما ينبغي التركيز على أن المحاضرة ليست هي الطريقة الوحيدة لتوصيل المعلومات إلى الطلبة الذين يتعلمون أصلا طرق تعليمية مختلفة داخل الحجرة الدراسية الواحدة.

وقد أكد المربي **هارمن** على أن الدروس الفاعلة في تطبيقها تؤدي إلى مستوى عال من تفاعل الطلبة وفيما يأتي بعض الآراء أو الأفكار التي تؤدي إلى جذب انتباه الطلبة بشكل اكبر وهم يتابعون محاضرة الأستاذ:

- ✓ تقترح الإستراتيجية أن يحاضر الأستاذ أو أن يشرح مفهوما معينا أو فكرة محددة لمدة تتراوح ما بين (5–10) دقائق ثم يطلب من طلبة الصف تدوين الأفكار الرئيسية التي وردت فيها وكتابة أي سؤال يجول في خاطرهم.
- ✓ يتم توجيه سؤال إلى طلبة الصف ويطلب منهم تسجيل ردود أفعالهم في مدة قصيرة.
- ✓ استخدام وسائل تعليمية متنوعة خلال الأنشطة الصفية المختلفة، مثل الخرائط أو الصور ...الخ. (احمد، جودت، سعادة، 2018، ص.123).
- ✓ طلب وجهة نظر معينة كان يقدم الأستاذ فكرة أو ملخص أو عنوان أو نص معين حيث يستوعب الطلبة ذلك على أن يقوموا بتقديم وجهات نظرهم.
- ✓ إنهاء المحاضرة، يطلب الأستاذ من الطلبة تقديم ملخص شفوي للمحاضرة.

– طريقة تشجيع المشاركة لطلبة الصف كله:

نعني عند القول أن التعلم الفعال لا يتم بشكل دقيق دون مشاركة فعالة من الطلبة ومع ذلك فانه في الصفوف الدراسية كبيرة العدد تتعذر مشاركة الجميع، وتقتصر تلك المشاركة على مجموعة قليلة من الطلبة وقد اقترح المربي المعروف **سيلبرمان** عشرة أساليب أو تقنيات فرعية تؤدي إلى تشجيع الطلبة على المشاركة الناجحة في التعلم الفعال، في أي وقت داخل الحجرة الدراسية، هذه التقنيات تشمل الآتي: المناقشة المفتوحة، بطاقات الاستجابة، المسح الدراسي أو التصويت، المناقشة مع المجموعات الصغيرة، المتعلمون المشاركون، الاستجابة السريعة حلقات النقاش أسلوب حوض السمك، الألعاب، أسلوب استدعاء المتحدث التالي.

- طريقة تشجيع النقاش لطلبة الصف كله:

من الصعب على التعلم الفعال أن يتم دون مشاركة الطلبة بشكل فعال أيضا ولكن أحيانا نجد انه من الصعب مشاركة أكثر من مجموعة من الطلبة في الصفوف الكبيرة، ومع ذلك فإن **سيبلرمان** طرح عشرة مقترحات لتسهيل عملية المناقشة تتمثل في الآتي:

- ✓استخدام أسلوب التلخيص من جانب الطلبة والأستاذ.
- ✓فحص مدى استيعاب الطلبة لأنفسهم.
- ✓إكمال ما يطرح من تعليقات من جانب الطلبة.
- ✓التعليق على مدخلات الطلبة من وقت لأخر.
- ✓تشجيع المشاركة الطلابية داخل الحجرة الدراسية.
- ✓التسريع في خطوات المشاركة لزيادة النشاط.
- ✓القيام بدور غيرك بعد التأكد من أن الطلبة يدركون ما تقوم به.
- ✓العمل على التوفيق بين الآراء المتعارضة للطلبة حول موضوع ما أو قضية محددة.
- ✓جمع الأفكار معا في سياق واحد.
- ✓العمل على التغيير في الأسلوب الخاص بالأستاذ عن طريق الانتقال من تدريس الصف كله إلى مناقشة مجموعة صغيرة أو العكس.
- ✓العمل على تلخيص النقاط الأساسية وتدرينها.

- طريقة سجل التعلم:

وهو من بين أساليب تعلم الصف كله، الذي يتطلب من كل طالب الرجوع إلى مجلة الصف أو مجلة الحائط الصفية أو المدرسية الالكترونية، والتأمل فيها من أراء أو أفكار أو معلومات، (Silberman Mel, 1996,p:101)

والتعليق عليها كتابيا أو الرد على أسئلة الأستاذ كتابيا بناءا على طلبه، أو تقييم بعض الآراء والأفكار خطيا في ضوء طلب الأستاذ مع احتفاظ الطالب بكل هذه الأنشطة ضمن سجل التعلم الخاص به، حيث يقوم الأستاذ بالاطلاع عليه وتدوين ملاحظاته المختلفة التي تمثل تغذية راجعة مهمة للطالب.

ويعتقد **سيلبرمان** بأن السجلات التعليمية تتعامل مع بعض أو جميع الأمور والقضايا والأفكار المهمة الآتية:

- ✓ الأشياء الغير واضحة أو الأمور التي لم يتم الاتفاق عليها.
- ✓ مدى ارتباط ما يجري داخل الحجرة الدراسية بحياة الطلبة اليومية.
- ✓ مدى انعكاس ما يحدث داخل غرفة الصف بما قراه الطلبة أو سمعوه أو شاهدوه.
- ✓ مدى ما لاحظوه في أنفسهم أو لدى الآخرين، وله علاقة وثيقة بالموضوع المطروح أو بالقضية التي تتم مناقشتها.
- ✓ ما يمكن للطلبة استخلاصه من الدرس.
- ✓ ما الذي يمكن لهم أن يقوموا به كنتيجة للدرس.

- طريقة العقود التعلمية:

يتطلب ذا الأسلوب أو هذا النشاط من كل طالب، توجيه دراسته بنفسه بدلا من توجيه الأستاذ له معظم الوقت، نظرا لأنها الأكثر عمقا والأكثر تأثيرا والأكثر ديمومة، ويكون دور الأستاذ في هذه الحالة القيام بالاتي:

- ✓ السماح لكل طالب في ضوء المشاركة مع المجموعات، باختيار موضوع البحث الذي يميل إليه، ولكن إذا لم يتم ذلك، فإن على المعلم تحديد ذلك الموضوع.
- ✓ الطلب من كل طالب أو من كل مجموعة من الطلبة وضع خطة بحث معينة وذلك ضمن عقد مكتوب يشمل الآتي:

- اسم الموضوع.
- المعارف والمهارات المطلوب إتقانها.
- الأنشطة العلمية المطلوب القيام بها.
- كيفية الحكم على تحقيق الأهداف المنشودة.
- تاريخ انتهاء النشاط.

✓ العمل على مقابلة الطلبة أو المجموعات لمراجعة العقد واقتراح المصادر والمراجع والوسائل التعليمية الممكن الحصول عليها وذات العلاقة بالنشاط المعين أو الفاعلية المحددة.

✓ إمكانية طرح الأستاذ لقائمة من الموضوعات المختلفة والسماح للطلبة باختيار ما يناسبهم منها.

✓ إمكانية طرح الأستاذ لقائمة من الموضوعات والسماح للطلبة بتشكيل المجموعات التي تروق لهم واختيار الموضوع الذي يناسبهم من القائمة ذاتها.

✓ مطالبة الطلبة كأفراد أو كجماعات، تقديم مشروع بحث كامل مدعوم بعقد مكتوب حول خطوات التنفيذ ومواعيد الانتهاء منها.

- طريقة تدوين الملاحظات الموجهة:

وهو أسلوب معروف وله فوائد عديدة أكثر من فوائد الأوراق أو النشرات الجاهزة التي تم إعدادها سلفا، ويمكن للمعلم تقديم ورقة أو نشرة إلى الطلبة، يلخص فيها النقاط الرئيسية للمحاضرة أو الدرس الجديد، بحيث تتضمن كذلك مجموعة الأفكار والموضوعات المهمة بالإضافة إلى عبارات أو فقرات فيها كلمات مفقودة من اجل تعبئتها من جانب الطلبة، مع ترك فراغ كبير يكفي للملاحظات.

ويقوم الأستاذ بعد المحاضرة بتزويد الطلبة بالنشرة أو الورقة ويطلب منهم إكمالها بدقة عالية، دون اللجوء إلى الملاحظات التي قاموا بتدوينها في الورقة أو النشرة السابقة (سيرين، محمد، 2011، ص ص.36-37).

- طريقة المجموعات الصغيرة في التدريس(TP):

يلجأ الأستاذ الفعال والحريص على نجاح تدريس طلبته وتحقيق أهدافه التربوية المتنوعة إلى استخدام طرائق تدريس فعالة عديدة يأتي من بينها طريقة المجموعات الصغيرة مرات كثيرة ذلك لأهمية هذه الطريقة في دمج كل العناصر المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية الفعالة في بوتقة واحدة، كي تتفاعل معا أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة وتتألف هذه العناصر من الإصغاء الايجابي والمحادثة، والقراءة والكتابة والتفكير التأملي العميق، كما توفر هذه الطريقة العديد من الفرص التعلمية للطلبة من اجل تنمية مهارات التفاعل الشخصي بين الطلبة من جهة، والعمل على تطويرها نحو الأفضل من جهة ثانية.

- تنظيم شكل المجموعات الصغيرة من الطلبة:

يختلف شكل تنظيم المجموعات الصغيرة من نشاط تعلمي إلى أخر، فقد يعمل كل طالبين معا على شكل أزواج، بحيث يشكل كل طالب مع من يجلس بجانبه مجموعة صغيرة جدا يتم التعاون فيما بينهما من اجل الرد على الأسئلة الخاصة بالمناقشة الفاعلة من المجموعات الأخرى أو من الأستاذ، وحتى يتم تبادل الرأي في فهم ذلك الموضوع المدروس أو تلك القضية المطروحة للنقاش.

وقد يتم تشكيل المجموعة الصغيرة من بين خمسة إلى ستة من الطلبة، سواء ممن يجلسون بجوار بعضهم بعضا، أو ممن يتوزعون على مواقع مختلفة في داخل الحجرة الدراسية مادام انه يمكن بسهولة تحريك المقاعد من مكان لأخر حتى يتعاون أفراد تلك المجموعة في

العمل معا، للقيام بمشروع بحثي معين يلتزمون فيه بالعمل المشترك لمدة طويلة. (محمد وعامر، 2008، ص ص.32-33).

وتمثل عملية حرية التنقل وتحريك المقاعد من جانب الطلبة داخل الحجرة الدراسية من بين أهم عناصر العمل الناجح لطريقة المجموعات الصغيرة، وهذا يصبح من مهام الأستاذ الفعال الحريص على تحقيق أهداف التعلم الفعال الذي ينبغي أن يعطي الطلبة الفرصة المناسبة للتعرف إلى بعضهم أولا وبشكل دقيق، وتزويدهم بعد ذلك بخطوط عريضة من النشاط الذي سيقومون به، والتوقعات أو النتائج المرجوة منه ثانيا، مع التأكد من أنهم يفهمون طبيعة النشاط قبل بدء العمل به.

- أنشطة المجموعات الصغيرة للطلبة:

ينبغي أن تكون أنشطة المجموعة الصغيرة للطلبة مصممة بشكل يكون لكل عضو في المجموعة عمل أو دور يقوم به، وليس بالضرورة تحديد طبيعة ذلك العمل أو الدور بشكل مسبق، وعندما تبدأ المجموعات في العمل ضمن النشاط المحدد فان على الأستاذ وقادة المجموعات أو مقرريها، التحرك داخل غرفة الصف لدعم عمل هذه المجموعات والرد على أسئلتها الكثيرة، والاطلاع على كيفية سير العمل فيها مع الأخذ بعين الاعتبار جيدا عدم التدخل في نشاط أية مجموعة، إلا عندما تحتاج تلك المجموعة إلى توجيه أو إرشاد أو استفسار أو حل لبعض الإشكالات التي قد تظهر من وقت لأخر.

وبالنسبة للأساتذة الذين تعتبر طريقة المجموعات الصغيرة جديدة بالنسبة لهم فان عليهم البدء بنشاط بسيط مثل قيام أنشطة الأزواج، حيث يتم تقسيم طلبة الصف كله إلى مجموعات كل واحدة منها مؤلفة من طالبين فقط، والطلب من كل مجموعة تلخيص ما تم لهم تحديده من قراءة نص ما أو قطعة أدبية أو عملية قصيرة معينة والعمل على تلخيصها في نقطتين مهمتين جدا فقط، حيث يتم نقل النشاط بعد ذلك إلى مجموعة اكبر.

- تنوع المجموعات الصغيرة للطلبة:

يمكن للأستاذ الفعال أو الناجح، تقسيم طلبة الصف ككل، ضمن مجموعات صغيرة متنوعة كالآتي. (احمد، جودت، سعادة، 2018، ص.103).

- مجموعة الطلبة من ذوي القدرات العقلية المختلفة(مجموعة غير متجانسة):

وذلك للمشاركة في المشاريع والأنشطة التربوية التعليمية التعلمية الهادفة، وتهيئة الفرص لهم من اجل المتابعة والتشجيع على التعلم، فالطلبة من ذوي القدرات المتفاوتة يتمتعون بنسب مختلفة من الذكاء ومتعددة من حيث المواهب، بحيث يتمكن احد الأعضاء في المجموعة من مساعدة زميله في الكتابة، بينما يقوم أخر بتوضيح الموضوع أو القضية المطروحة للنقاش من زاوية أخرى، في حين يعمل ثالث على رسم بعض الأشكال أو الرسوم التوضيحية للمجموعة كلها، في الوقت الذي يلخص فيها طالب رابع الأفكار أو الآراء الرئيسة التي تطرق إليها أفراد المجموعة ككل.

- مجموعة الطلبة من ذوي القدرات العقلية المتشابهة (مجموعة متجانسة):

وذلك للمشاركة في أنشطة القراءة، أو أنشطة الكتابة أو حل مسائل الرياضيات المختلفة وهنا يكون التنافس الشريف قويا بين أفراد المجموعة، وخاصة إذا كانت القدرات العقلية عالية في تلك المجموعة المتجانسة، مما يجعل كل فرد يبدع في طرح الأفكار أو الآراء، أو الحلول المقترحة النادرة.

5- طريقة تدريس مادتي العلوم الطبيعية والرياضيات:

تطور دور الأستاذ والمتعلم في ظل التطورات التقنية الحديثة، والتي وظفها التربويون في العملية التدريسية، فأصبحت تكنولوجيا التعليم تسير وفق منحى النظم خاصة في تدريس المواد العلمية البحتة.

ونحن في عصر العولمة لابد لنا كأمة عربية من مسايرة كل هذه التطورات والاهتمام بطرائق تدريس هذه المواد العلمية ومنها العلوم والرياضيات.

- طريقة تدريس مادة العلوم:

- أهداف منهج العلوم:

- ✓ مساعدة الطلبة على اكتساب المهارات والمعلومات التي تفيدهم وظيفيا.
- ✓ تدريب الطلبة على الأسلوب العلمي في التفكير.
- ✓ مساعدة الطلبة على اكتساب اتجاهات علمية سليمة مرغوب فيها.
- ✓ تدريب الطلبة على ملاحظة الأشياء ودراستها واستغلال دقة الملاحظة في ربط الأشياء بعضها ببعض.
- ✓ مساعدة الطلبة على تذوق العلم ن وتقدير جهود العلماء والإيمان بقيمهم النبيلة.
- ✓ مساعدة الطلبة على إجراء التجارب العلمية بشكل دقيق يستند إلى طبيعة الظاهرة قيد الدراسة.
- ✓ تدريب الطلبة على أن يتم التطبيق التربوي للتجارب العلمية بشكل متسلسل ومرتبط يؤدي إلى فهم المتعلم لظاهرة ما، وربطها بالواقع الذي ينتمي إليه.
- ✓ مساعدة الطلبة على فهم الحقائق العلمية.
- ✓ تحديد المفاهيم العلمية.
- ✓ تكوين المفاهيم العلمية للظواهر، وتنميتها(عبد الحافظ، سلامة، 2007، ص.27).

- مجالات منهج العلوم:

يقصد بها مستويات الأهداف التي يسعى منهج العلوم إلى تحقيقها ومجالات الأهداف هي ثلاثة كما حددها **بلوم** ورفقائه:

أولا: المجال المعرفي: ويشمل الأهداف التي تعبر عن المستوى المعرفي الذي يكتسبه المتعلم لمبحث العلوم مثل: المعرفة العلمية، والمعلومات ولهذا المستوى ستة مستويات تفصيلية نوردها باختصار كما يلي:

- ✓ **المعرفة:** وهي عملية التذكير للمعلومات التي تعلمها الطالب سابقا، ومن بينها معرفة الحقائق العلمية المفردة والمجردة واستذكار التعاريف ومعرفة المفاهيم والتصانيف والمبادئ ومعرفة النظريات والقوانين.
- ✓ **الفهم (الاستيعاب):** وهو القدرة على استيعاب معاني الأشياء، وفيما يخص العلوم قدرة الطالب على تفسير المبادئ والمفاهيم العلمية.
- ✓ **التطبيق:** وهو قدرة الطالب على استخدام المعرفة العلمية التي استوعبها في مواضيع أخرى مثل حل المسائل الرياضية والعلمية.
- ✓ **التحليل:** ويمثل هذا المستوى قدرة الطالب على تحليل المادة العلمية إلى عناصرها ومعرفة ما يربط بينها مثل التمييز بين مكونات المادة المختلفة.
- ✓ **التركيب:** القدرة على تركيب أجزاء المادة مع بعضها للحصول على مركب جديد مثل القدرة على كتابة خطة عمل لمشروع علمي جديد.
- ✓ **التقويم:** وهو القدرة على إصدار حكم على قيمة علمية بموجب معايير علمية منطقية مثل الحكم على صحة الاستنتاجات،(زيد، الهويدي ،2010، ص.63).

ثانيا: لمجال النفسي الحركي: وهذا يتعلق بالمهارات الأدائية العلمية ومنها:

- ✓ إجابة الطالب عن سؤال بلغته الخاصة، لا بترديد لغة الكتاب.

- ✓إعطاء أمثلة جديدة على قاعدة، أو مبدأ أو نظرية.
- ✓اكتشاف العلاقات بين العناصر.
- ✓المقدرة على اكتشاف المغالطات المنطقية.
- ✓القدرة على تمييز العلاقات بين السبب والنتيجة.
- ✓إصدار أحكام كمية أو كيفية.
- ✓يجري تجربة علمية.

ثالثا: المجال الانفعالي أو الوجداني: يتناول هذا المجال اهتمامات المتعلم وميوله واتجاهاته وعاداته وتقاليده وكل ما يتعلق بمشاعره ويشمل الموضوعات التالية:

الاهتمامات والتذوق والقيم والاتجاهات العلمية الايجابية. (زيد، الهويدي،2010،ص.66).

- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

يجمع علماء التربية على أن مصادر اشتقاق أهدافهم من:

- ✓ ثقافة المجتمع من عادات وتقاليد ومعتقدات ومشكلات واحتياجات ومتطلبات.
- ✓خصائص الطلبة وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية وطرق تفكيرهم.
- ✓المعرفة ومتطلباتها أو ما يدخل على المجتمع أو يجد في حياتهم من تطور في العلم والمعرفة أو ظواهر طبيعية.

- العوامل التي أدت إلى تحول أهداف تدريس العلوم:

- ✓التغيرات التي طرأت في المجالات العلمية، وفي بعض المفاهيم والنظريات والقواعد التي تفسر الظواهر العلمية.
- ✓التغير الذي طرا على أساليب تدريس العلوم مثل استخدام المختبرات في تدريس هذه المادة.
- ✓انتشار الحاسوب وشبكات المعلومات.

وبناءا على ما تقدم يمكننا أن نستنتج ضرورة التحول في أهداف تدريس العلوم، ومن ثم في أساليب تدريسها.

- المحتوى في منهاج العلوم:

يشتق المحتوى المناسب لهذه المادة من البيئة التي تتشكل من ظواهر متعددة ومتغيرة لذلك فإنها تشكل المنحى الأساسي الذي يشتق منه محتوى مادة العلوم.

والعلوم مثل غيرها من المواد يتكون محتوى منهجها من عدة أمور هي:

أولا: الحقائق: وهي عبارة عن مجموعة من الظواهر التي لا تحتاج إلى براهين أو أدلة أو تجارب لأننا حينما نذكرها ندرك مضمونها بالإسناد إلى أمور تخضع لتقبل العقل وكثيرا ما يتوصل العلماء إلى حقائق علمية غير ظاهرة للعيان نتيجة لتجارب علمية متعددة فأصبحت حقائق يتقبلها العقل ، ولا يمكن إنكارها ما لا يجوز الشك فيها.

ثانيا: المفاهيم العلمية: وهي عبارة وهي بارة عن مجموعة الأفكار التي تكون ما يتكون لدى الفرد من معنى أو فهم يرتبط بمصطلح ذي دلالة منطقية يتقبلها العقل والمنطق.

- معايير اختيار المحتوى:

هناك عدة معايير لتقييم المحتوى منها:

- ✓مناسبته للمستوى المعرفي والعقلي.
- ✓اختيار الظواهر المعروفة والواضحة لدى الطفل في بداية حياته قبل غيرها.
- ✓اختيار الموضوعات المترابطة خاصة لمراحل الطفولة الأولى، بحيث تشكل نسقا متكاملا يؤدي إلى تشكيل منهاج متكامل.
- ✓يجب أن تعرض مفاهيم العلوم و مصطلحاته بصورة بسيطة وسهلة وسلسة.
- ✓يجب أن تنقى المفاهيم والمصطلحات بصورة تتيح فهم أبنية النظريات والقوانين الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى تثبيت التعلم (ناجي تمار، وعبد الرحمان، بن بريكة،ص.13).

- تنظيم المحتوى:

أن عملية تنظيم المحتوى ذات أهمية مؤثرة في سير العملية التعليمية ولذلك ينبغي أن يتفق تنظيم المحتوى مع الأسس المتعلقة بطبيعة المعرفة ونمو الطفل وارتقائه ونذكر أهم مبادئ تنظيم المحتوى.

- ✓ الانتقال من المحسوس إلى المجرد المحسوس هو ما تدركه بإحدى الحواس الخمس وأما المجرد فهو النظريات والأفكار والحقائق.
- ✓ الانتقال البسيط إلى المركب، كالتدرج في حل سؤال علمي نبدأه بطلب واحد ثم نضيف إليه طلبا أخر.
- ✓ الانتقال من المعلوم إلى المجهول حيث ينبغي أن نمهد لكل مجهول يراد تعليمه بتمهيد.
- ✓ الانتقال من الكل إلى الجزء(ناجي تمار، وعبد الرحمان، بن بريكة،ص37).

- طرائق تدريس العلوم:

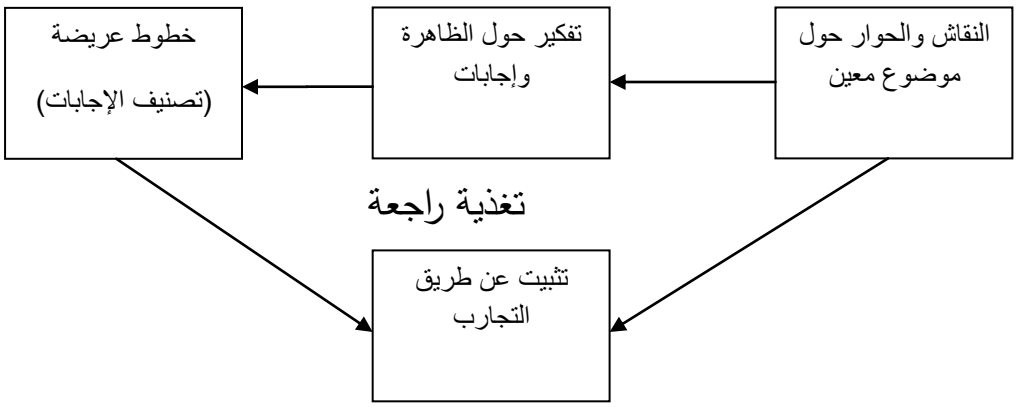
- طريق هو كنز في تدريس العلوم(طريقة المختبر):

تركز على المختبر والتجارب العلمية، كما تشير هذه الطريقة إلى أهمية ارتباط النظريات والأفكار والمعلومات بالتجارب المخبرية العلمية.

أن استخدام التجارب العلمية والمختبرات يمكن أن يوفر لنا فرصة للتعلم عن طريق العمل، لان ذلك يؤدي إلى اكتساب المعرفة العلمية التي تتميز بالواقعية والعلمية، بدلا من الاعتماد على الخبرات المنقولة، كما يعد المختبر من أساسيات تعلم مادة العلوم(عبد الحافظ، سلامة،2007،ص.40).

- تدريس العلوم بالمنحنى(طريقة بوستر):

أن طريقة بوستر تقوم على تشكيل المعارف، وعلى بنائها من خلال عمليات النقاش والحوار التي تدور بين المتعلمين والأستاذ ويمكن أن نثبت ذلك عن طريق إجراء مجموعة من التجارب الإجرائية، النموذج التالي يوضح هذه الطريقة



شكل رقم (04)يبين تدريس العلوم بالمنحنى (طريقة بوستر)

يمثل النموذج ثلاث اتجاهات تقوم على النقاش والحوار حول الموضوع المطروح بحيث يؤدي إلى التفكير في الظاهرة التي دار النقاش حولها مستندا بذلك إلى إجابات الطلبة وبعد تثبيت ذلك عن طريق التجارب التي يقوم الطلبة بأدائها.

- طريقة التقصي والاكتشاف:

من أهم فوائد هذه الطريقة، تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة لأنها تتيح الفرصة أمامه لممارسة طرق العلم وعملياته بنفسه، ويقوم المتعلم في هذه الطريقة بدور العالم الصغير حيث يسلك سلوكه في البحث والاكتشاف والوصول إلى نتائج.

تهدف هذه الطريقة إلى جعل المتعلم يفكر وينتج مستخدما معلوماته وطريقة تفكيره في الوصول إلى نتائج منطقية. (زيد، الهويدي، 2010 ص.171).

في هذه الطريقة لم يعد دور الأستاذ ملقنا للمعلومات بل موجا ومخططا ومرشدا.

- طريقة حل المشكلات:

تقوم هذه الطريقة على المبادئ التالية:

- ✓عرض قضية تثير التساؤل حول الظاهرة المراد دراستها.
- ✓تكليف الطلبة اقتراح الحلول لهذه المشكلة بأساليب تتفق مع مواقف البحث العلمي.
- ✓وضع نماذج محددة لإجابات الطلبة.
- ✓تجميع الحلول التي قدمها الطلبة، وتصنيفها.
- ✓أن حل المشكلات يتضمن عمليات عقلية وأكاديمية تعليمية يكتشف الطالب من خلالها حلولا للمشكلات.

- التقويم في العلوم:

يعرف التقويم على انه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة.(زيد، الهويدي،2010، ص ص.216-217).

- أهمية التقويم:

- ✓تزايد أهمية التربية ذاتها لأنها فن بناء البشر.
- ✓تحسين العائد في المجال التربوي نظرا لظهور علم (اقتصاديات التعليم) التي تستهدف ترشيد الإنفاق ويعني هذا العلم بحساب المدخلات والمخرجات.
- ✓تطور أساليب القياس الكمي والكيفي، والتي ازدادت دقة واكتمالا.
- ✓مسايرة التقدم المعاصر في التربية.

- وظائف التقويم:

- ✓هو حافز على الدراسة والعمل.
- ✓هو وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية.
- ✓يساعد على وضوح الأهداف فيزداد وعي الأساتذة والطلبة بها، ويحاولون تحقيقها.

✓يساعد الأستاذ على معرفة طلبته وتوجيههم.

✓للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها نظرا لتسارع خطوات التقدم العلمي والتقني والتربوي.

✓يساعد التقويم على توعية الجماهير بأهمية التربية، والمشاركة في حل مشكلاتها.

- طريقة تدريس مادة الرياضيات:

الكيفية التي تتم بها عملية التعليم والتعلم، ليست بالعملية البسيطة التي تتم من خلال نمط أو إستراتيجية أو أسلوب أو تقنية محددة، بل هي عملية معقدة لذلك تتطلب من الشخص الذي يقوم بهذه العملية وهو الأستاذ أن يتميز بالنجاعة والفعالية ويكون على دراية "وإلمام بمختلف طرائق وأساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم والتدريس"(غريب، عبدالكريم 2004، ص.289).

قبل التطرق لمختلف طرائق التدريس المعتمدة في الميدان التعليمي ومحتوياتها كان علينا أن نتمعن في مفهوم "طريقة التدريس "باعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية والتعريف الذي يمكن أن يطلق عليها :هي "مجموعة السبل المستعملة للوصول إلى الغايات التربوية وهذه السبل المستعملة تتغير حسب" الهدف المرغوب فيه، وحسب فئة التلاميذ الذين توجه إليهم التربية .(Robert, 1973,p:552).

- طريقة الإلقاء:

تعتمد على أسلوب الإلقاء وهو ما يعرف بأسلوب العرض الذي يهتم بالدرجة الأولى بالتوضيح والتفسير الذي كثيرا ما يتضمن الأخبار. ويتميز هذا الأسلوب باتجاه واحد، يبدأ بالأستاذ وينتهي الطلبة، وتعد من أقدم الطرق المعروفة " ويكون فيها الأستاذ محور العملية التعليمية ودور الطلبة مقصور على الاستماع أو المشاهدة أ وتدوين الملاحظات" (العاني رؤوف، عبدالرزاق،1987،ص179).

لا يقتصر استخدام أسلوب المحاضرة على مدارسنا فقط بل ذكر حسن علي سلامة" أن بعض الباحثين قد زار سبعين مدرسة في الولايات المتحدة ووجد أن المحاضرة مستخدمة في تدريس عشرين منها"(علي، حسن سلامة،1995 ، ص.265).

إن أهمية هذه الطريقة في تدريس العلوم باتت ضعيفة في الوقت الحاضر بسبب عدم إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة الفعالة في النشاطات، فالأستاذ يقف" ليلقى بمعلوماته إلى تلاميذه دون مناقشة أو حوار أو أي اشتراك من جانب التلميذ، هذه الطريقة لا تناسب على الإطلاق تدريس الرياضيات المعاصرة" (شكرى، سيدأحمد،1986،ص.88).

والخطأ الذي يقع فيه الكثير من الأساتذة إذ يتصورن أنهم مصدر للمعرفة والتلاميذ مستقبلينلها.

يقرر "بلوم (Bloom) أن 31% من تفكير الطلاب في المحاضرة ينصرف إلى موضوعات أخرى لا صلة لها بالمحاضرة مثلا للعب مع الأقران"(علي، حسان سلامة، 1995، ص. 268).

إلى جانب ذلك تقوم هذه الطريقة على "أساس خاطئ مؤداه أن الطفل مجرد فراغ يمكن ملؤه بجزئيات تترابط فيما بينها قديمها وحديثها، وتكون كتلا متصلة من المعرفة" (أبو الفتوح، رضوان،1979،ص.142).

*** تطبيق طريقة الإلقاء في تدريس الرياضيات:**

يقوم الأستاذ عادة بصياغة المفهوم والتعميم الرياضي المراد تعليمه وغالبا ما يصاحب ذلك تبرير بالشرح أو أمثلة لهذا المفهوم أو التعميم، فمثلا قد يقول الأستاذ أو يكتب على السبورة : "مساحة المثلث القائم الزاوية تساوي نصف حاصل ضرب القاعدة في الارتفاع" ثم يبرر ذلك أو يشرح ذلك عن طريق توجيه أنظار الطلبة إلى أنه لو وضع مثلثين متطابقين وقائمي الزاوية

جنبا إلى جنبا، لتكون مستطيل مساحته حاصل ضرب طوله في عرضه، أي ارتفاع المثلث في قاعدته، ولذلك فمساحة المثلث القائم الزاوية هو نصف حاصل ضرب القاعدة في الارتفاع.

كما يوجد الكثير من الأساليب المستعملة في التعليم التقليدي ومن أشهرها الإلقاء والتشبيه والتفسير والتبرير.

- طريقة الحوار:

هي إحدى الطرق الرئيسية التي يمكن استخدامها في تدريس العلوم، وتسمح بإشراك الطلبة في مناقشة ما يتعلمونه، يعتمد في هذه الطريقة على أسلوب الحوار مقابل الإلقاء لكن لا ننكر التداخل الموجود بين الإلقاء والحوار، إذ من الصعب أن نتصور حوارا لا يتخللها لإلقاء في جميع مراحله.

في طريقة الحوار" يعمل المدرس على توجيه الحوار وخلق ظروف هو كذا استنتاج النتائج المرجوة"...، في طريقة الحوار يقوم الأستاذ بدور المستنطق، فهو لا يتكلم وحده دون إشراك طلبته بل يعطي درسه على شكل استجواب (محادثة)، وهدف هذه الأسئلة هو استعادة ما تعلمه الطالب سابقا وربطه بالدرس الجديد ومحاولة معرفة النقائص بحيث تتميز هذه الطريقة بالسماح للطلبة بالمشاركة، وهذا ما يعيب طريقة الإلقاء، فالأستاذ في هذا النمط من التدريس يلعب دور الموجه الرئيسي فهو يعرض المادة من جهة، ويطرح الأسئلة من جهة أخرى، وما تمتاز به هذه الطريقة هو تعدد أشكال الحوار، لكن أهمها وأكثرها شيوعا" الحوار الحر والحوار السوقراطي". (الدريج، محمد، 1988،ص.75).

فالنوع الأول يشارك المدرس في الحوار كما لوكان واحدا من الطلبة وينحصر دوره في الحرص على حسن سير الحوار وشد الانتباه إلى الموضوع، أما النوع الثاني يتميز بكون الأستاذ يكون أكثر فعالية ويلعب دور المنشط والموجه للحوار بحيث يرتكز على أسلوب وضع الأسئلة واستدراج الطلبة للإجابات المضبوطة والصحيحة، التي تسمح للأستاذ بمعرفة مدى فهم الطلبة

للدرس، لأن من غايات التربية أن نعلم جيدا لا أن نعلم كثيرا، وأن نقوي العقل لا أن نرهقه؛ ولاشك في أن العقول الناضجة المنتجة خير من العقول الخازنة الجاهلة، ومن سلبيات هذه الطريقة أنها تتيح الفرصة لعدد قليل من الطلبة فقط في مراحل الدرس ليشاركوا وذلك حسب الوقت المتوفر للحصة، وحتى هذه المشاركة ماهي إلا استجابة لأسئلة الأستاذ، أي أن مبادرات الطلبة نادرة إن لم نقل معدومة، معنى هذا أن التفاعل في الصف أحادي الاتجاه، أي" الأستاذ والطالب".

*** طريقة الحوار في تدريس الرياضيات:**

ربما يكون أسلوب الحوار المبنى على توجيه الأسئلة أكثر الأساليب التدريسية تفضلا بين " معظم مدرسي الرياضيات خاصة، بل إن مهارة استخدام وصياغة وتوجيه الأسئلة تعد أحد المهارات التدريسية التي يجب تدريب المدرسين عليها قبل تخرجهم أو أثناء عملهم التدريسي بصفة عامة".(علي حسن، سلامة، 1995، ص.270).

ذكر(Leonard1981)، أن الأسئلة تستخدم في مواقف كثيرة ولأغراض متعددة نذكر منها:

- ✓ معرفة شيء لا نعرفه.
- ✓ معرفة إذا كان شخص ما يعرف شيئا معينا.
- ✓ تنمية قدرات الطلاب على التفكير.
- ✓ مساعدة الطلاب على اكتساب القدرة على التفسير.
- ✓ مساعدة الطلاب على فهم بعض العلاقات(كالسبب والنتيجة).
- ✓ الكشف عن مواضع الاتفاق والاختلاف في المعلومات.
- ✓ التقويم والتشخيص. (علي حسن، سلامة،1995،ص.270).

- طريقة الاكتشاف:

هي من الطرائق الحديثة في تدريس العلوم ومن أكثرها فعالية في تنمية تفكير الطلبة وشدهم لدراسة العلوم كما جاء ذلك في أبحاث كثيرة، إذ تحولا لتركيز من الإجابة عن سؤال ماذا نعلم الطلبة اليوم، إلى الاهتمام بكيف نعلمه أي تعليم الطلبة" اتجاهات التفكير العلمي واتجاهات التفكير الإبداعي في حلال مشكلات" .(حسين، كوجككوثر،1997،ص.107).

بما أن المعلومات تتغير، فلا جدوى من خزينها في عقول الطلبة، لأن اكتساب الطالب لمهارات التفكير والبحث والاطلاع ...يكون أبقى أثرا وأكثر رسوخا.

"وأهم الخواص الأساسية لهذه الطريقة هي أنها تجعل الطالب مركزا للعملية التعليمية بدلا من المدرس ودور الأستاذ هو التوجيه للطلبة، يعينهم على الاكتشاف ذلك من خلال الأسئلة التفكيرية والمقترحات التي يقدمها لهم" (العاني، رؤوف، عبد الرزاق،1987،ص.180).

بهذا تم الابتعاد عن أسلوب الإلقاء فقد أصبح الاهتمام " بمواقف حلال المشكلات بدلا من الاهتمام بالتسميع داخل الفصل، فالتحليل، والاستدلال، والمناقشة أصبحت تحتل مكان الاستظهار والتسميع" (ريان، فكريحسن،1995،ص.14).

نعني بها الطرائق التعليمية التي تشجع الطلبة على المبادرة وتمنح له مقدرا كبيرا من الحرية والإبداع، فإذا كانت طريقة الإلقاء تجعل الأستاذ يشرح المفاهيم مثلا فإن طريقة الاكتشاف تقدم للطلبة مؤهلات للبحث بأنفسهم عن معاني تلك المفاهيم واستيعابها.

إن طريقة الاكتشاف تمكن الطلبة من القدرة على مواجهة المشاكل وحلها، مما جعل بعض المختصين يسمي هذا النوع من التدريس بطريقة المشاكل، بحيث ينتظم العمل الدراسي بكيفية تجعل الطلبة أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحلول المناسبة وذلك بتوظيف نشاطه الذاتي.

*** تطبيق طريقة الاكتشاف في تدريس الرياضيات:**

تقوم طرق التدريس بالاكتشاف في تدريس الرياضيات على أساس إشراك الطالب فعليا في عملية التعليم والتعلم، وقد اكتسبت هذه الطرق شهرة قوية في الآونة الأخيرة وخصوصا في مراحل التعليم الأولية، والتعليم بالاكتشاف ليس له طريقة واحدة بل له طرق وأساليب كثيرة فمثلا قد يستكشف الطالب مفهوما أو تعميما ما عن طريق مجموعة الأمثلة الموجهة أو عن طريق تنفيذ عدد من الأنشطة المتتابعة التي تقود إلى اكتشاف المفهوم أو التعميم.

تختلف أساليب الاكتشاف أيضا باختلاف نوع التوجيه الذي يحصل عليه الطالب في عملية الاكتشاف، فإذا كان هذا التوجيه قويا وشاملا من قبل الأستاذ أو من قبل برنامج التعليم هنا يصبح دور الطالب في عملية التعليم ضئيلا، فإن ذلك لا يكون تعليما اكتشافيا إنما تعليما إلقائي، أما إذا كان التوجيه ضئيلا جدا أو حتى مع دوما تماما فإن الاكتشاف هنا يكون اكتشافا حرا، لكن هذا النوع الأخير لا يلائم الطلبة وخصوصا في المستويات الأولية لذلك فخير الأمور أوسطها، أي ينبغي أن يكون التوجيه كافيا وليس كليا وهذا ما يسمى بالاكتشاف الموجه.

والهدف من استخدام طرق الاكتشاف في التدريس، هو الهدف نفسه الذي تسعى إليه طرق التدريس الأخرى، أي العمل على جعل الرياضيات ذات معنى بالنسبة للطالب.(بن عثمان، المغيرة عبد الله، 1989، ص.73).

6. أساليب تدريس الطلبة الأساتذة تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية في المدرسة العليا بالأغواط والقبة:

- أساليب تدريس الطلبة الأساتذة تخصص الرياضيات:

- السنة الأولى (جذع مشترك):

يدرس الطلبة الأساتذة في السنة الأولى جذع مشترك تخصص رياضيات الوحدات التالية:

أولا: الجانب النظري:

*** جبر1:** برنامج الجبر في هذه السنة موجه لثلاث تخصصات الرياضيات والفيزياء والكيمياء، بحجم ساعي مقدر بساعة ونصف للدروس وكذلك للإعمال الموجهة أسبوعيا ومعامل الوحدة هو 2، وهذا طوال السنة الدراسية، لذلك وضع بكيفية تسمح للطلبة التعرف على المفاهيم وطرق الحساب التي تخدم أي تخصص يوجهون إليه من هذه المفاهيم وطرق الحساب المشتركة.

يدرس الطلبة في وحدة الجبر بعض مفاهيم المنطق الأولية، والمجموعات والتطبيقات وكذلك قانون التركيب الداخلي والبنيات الجبرية الأساسية، بالإضافة إلى القسمة الإقليدية والقسمة حسب القوى المتزايدة لكثيرات الحدود كما يدرسون أيضا تفكيك الكسور الناطقة إلى عوامل بسيطة، ودراسة الفضاء الشعاعي والتطبيق الخطي والمصفوفات بمعاملات في حقل تبديلي، ودراسة جمل المعادلات الخطية والاختصار القطري للمصفوفات(موقع الانترنيت، 2018).

***تحليل1:** يعتبر بمثابة البنية الأساسية للبرامج المقدمة على مسار شهادات الليسانس بمختلف فروعها ، ذلك لما يتضمنه من مبادئ أولية بالغة الأهمية ينبغي للطالب التحكم فيها و للأستاذ التركيز عليها من اجل ضمان انطلاقة قوية لتكوين الطالب وذلك بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات أسبوعيا للدروس وأربعة ساعات للإعمال الموجهة، ومعامل الوحدة هو 4، وهذا طوال السنة الدراسية، حيث يدرس الطالب في هذه السنة خواص المستقيم العددي والمتتاليات والنهايات والتوابع الحقيقية الوحيدة المتغيرة وكذلك قابلية الاشتقاق ومبرهنة التزايدات المنتهية

دستور تايلور بالإضافة إلى دراسة النشر المحدود والتكامل الريماني والمعادلات التفاضلية والتوابع المتعددة المتغيرات والتوابع القابلة للمفاضلة والتكاملات المضاعفة.

***ميكانيك1:** يدرس الطالب وحدة الميكانيك بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال الموجهة وثلاث ساعات للإعمال التطبيقية أسبوعيا، معامل الوحدة 3، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة في السداسي الأول فقط يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى مذكرة رياضة وحركيات النقطة المادية والحركة النسبية وتحريك نقطة مادية والعمل والطاقة بالإضافة إلى جملة جسيمات ومركز الكتل والتصادم والجسم الصلب(المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

***كهرباء1:** يدرس الطالب وحدة الكهرباء بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال الموجهة وثلاث ساعات للإعمال التطبيقية أسبوعيا، معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة في السداسي الثاني فقط، يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى الشحنة والمادة، الحقل والكمون الكهربائي ونظرية غوص ومتعدد الأقطاب الكهربائي بالإضافة إلى الطاقة الكامنة لجمل شحن كهربائي والنواقل المثالية المتزينة والنواقل والحقل المغناطيسي والطاقة المغناطيسية الكامنة في جملة تيارات والقوة المغناطيسية على التيار الكهربائي والتحريض المغناطيسي.

***بنية المادة:** يدرس الطالب وحدة بنية المادة بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال الموجهة وساعتين للإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة في السداسي الأول فقط، يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى مفاهيم أساسية في الكيمياء العامة والبنية الدقيقة للمادة ومبادئ كيمياء الإشعاعات والنشاط الإشعاعي. (المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

***الديناميكا الحرارية الكيميائية:** يدرس الطالب وحدة الديناميكا الحرارية الكيميائية بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال الموجهة وساعتين للإعمال التطبيقية أسبوعيا ،معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة في السداسي الثاني فقط، يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى الحالة الغازية للمادة وعلم الحركة الكيميائية وأساسيات الثرموديناميك الكيميائي بالإضافة إلى القانون الأول للثرموديناميك والكيمياء الحرارية والقانون الثاني والثالث للثرموديناميك بالإضافة إلى الكمونات الثرموديناميكية والتوازن الكيميائي وتوازن المحاليل الشاردية.

ثانيا: الجانب البيداغوجي:

* **مدخل إلى علوم التربية:** يدرس الطالب وحدة مدخل إلى علوم التربية بحجم ساعي قدرة ساعة ونصف للمحاضرات أسبوعيا، معامل الوحدة 1،حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى مفهوم التربية وفلسفة التربية وتطور الفكر التربوي والأسس الاجتماعية للتربية والمنظومة التربوية الجزائرية.

***تاريخ العلوم:** يدرس الطالب وحدة تاريخ العلوم بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات أسبوعيا، معامل الوحدة1،حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى دراسة تطور الأفكار وانتقالها عبر التاريخ وتعليل ظهور المفاهيم العلمية ومراحل ظهورها بالاعتماد على النصوص الأصلية ومصدر منشئها، وإدخال هذه المفاهيم في إطار شامل ومعالجة كيفية توظيفها، وتحليل العراقيل التي يصادفها العالم للوصول إلى النتائج العلمية، وإدخال البعد الحضاري والثقافي للبيئة التي نشأت فيها العلوم والتعرف على أهم المساهمين والمبدعين فيها، حيث يدرس الطالب الأستاذ تخصص رياضيات بزوغ العلم وخصائصه والعلوم في الحضارات القديمة والحضارة الإغريقية والعربية والأوربية.

- لسنة الثانية رياضيات:

أولا: الجانب النظري:

***جبر عام 2:** أن برنامج الجبر العام للسنة الثانية يشكل القاعدة الأساسية والضرورية لدراسة الجبر والتعمق في مختلف تخصصاته حيث يدرس الطالب وحدة الجبر العام بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى المجموعات والتطبيقات والعلاقات داخل المجموعة والبديهيات الشهيرة والإعداد الأصلية والمجموعات القابلة للعد والرموز والحلقات.

***جبر خطي2:**يدرس الطالب الجبر الخطي بحجم ساعي قدرة ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى الفضاء الشعاعي والأشكال متعددة الخطية والمحدد. (المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

* **تحليل2:** يهدف هذا المقرر إلى تزويد الطالب بأدوات أساسية سيما في التحليل بل إن معظم مواضيع هذا المقرر تتدرج في برامج يلزم الفيزيائيون دراستها، ويدرس الطالب التحليل بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا معامل الوحدة 2، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى السلاسل والتكاملات.

***الحساب التفاضلي والمعادلات التفاضلية:** يدرس الطالب الحساب التفاضلي والمعادلات التفاضلية بحجم ساعي قدرة ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق

الطالب في هذه الوحدة إلى المعادلات التفاضلية والحساب التفاضلي في الفضاءات المناخية (المدرسة العليا للأساتذة بالقبة).

***طبولوجيا:** تتطلب المفاهيم الطبولوجية قدرة على التجريد، كما أنها تعتمد على نظرية المجموعات بشكل كبير مما يجعل تلك المفاهيم صعبة ومملة للطالب في السنة الثانية يدرس الطالب طوبولوجيا بحجم ساعي قدرة ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 4، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى طبولوجيا مجموعة الإعداد الحقيقية والتي تحوي بدورها على الفضاءات الطبولوجية والفضاءات المترية والفضاءات التابعة والشعاعية النظيمية والفضاءات الهيلبرتية.

***هندسة:** تأتي البرامج الجديدة لشهادة الليسانس لمعالجة نقص التكوين في مادة الهندسة لدى أساتذة التعليم الثانوي أدخلت هذه المادة بداء من السنة الثانية وتستمر في السنتين الثالثة والرابعة، يدرس الطالب الهندسة بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى تعاريف وخواص والفضاءات الإقليدية والقطوع المخروطية والدراسة التألفية للأقواس الهندسية والدراسة المترية للأقواس ودراسة بعض المجموعات في البعد الثالث.

***إعلام آلي:** هذا المقرر يعتبر مدخلا إلى الإعلام الآلي من خلاله يتحصل الطالب على المبادئ الأولية حول الإعلام الآلي واستعمال الكمبيوتر الشخصي يدرس الطالب الإعلام الآلي بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة منصف للإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 2، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق الطالب في هذه الوحدة إلى لمحة تاريخية عن أدوات الحاسوب والتعريف بالكمبيوتر بالإضافة إلى تعريف

أنظمة الاستغلال واللغات ومدخل إلى برمجة باستعمال ال -DOS واستعمال نظام تشغيل مثل WINDOWS،UNIX وبعض واستعمال الانترنيت، بالإضافة إلى البرامج المكتبية.(المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

ثانيا: الجانب البيداغوجي:

***علم نفس نمو الطفل والمراهق:** يدرس الطالب علم نفس نمو الطفل والمراهق، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة منصف للإعمال الموجهة أسبوعيا معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق فيها الطالب إلى الأهداف العامة للوحدة وبعض التوجيهات التربوية للتدريس بالإضافة إلى مدخل إلى دراسة علم نفس النمو ودراسة مرحلة الطفولة والتعامل مع التلاميذ في مرحلة الطفولة ودراسة نمو التلميذ المراهق وشخصيته والحاجات النفسية له وكيفية قيادته والتعامل معه.

- السنة الثالثة رياضيات:

أولا: الجانب النظري:

***إحصاء واحتمالات1:** تتكون هذه الوحدة من بابين الباب الأول الإحصاء الوصفي والذي يمثل حوالي 40% من الوحدة والباب الثاني و مدخل إلى نظرية الاحتمالات ويمثل 60% يدرس الطالب إحصاء واحتمالات1، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة منصف للإعمال الموجهة أسبوعيا معامل الوحدة 2، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق فيها الطالب في الباب الأول إلى الإحصاء الوصفي والذي يحتوي على مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والارتباط والانحدار والباب الثاني إلى مدخل إلى نظرية الاحتمالات التي تحتوي على التحليل التوفيقي وأنواع السحب والتجارب العشوائية والفضاء الاحتمالي والمتغير العشوائي الحقيقي والثنائية العشوائية (المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

***تحليل عددي وإعلام آلي:** كثيرا من المسائل الرياضية يمكن أن نبرهن أنها تتمتع بحل لا يمكننا حساب هذا الحل تحليليا، من هنا تظهر ضرورة معرفة طرق عددية للحساب التقريبي لحلول المسائل الرياضية، فمن الضروري أن يعرف الطالب أهم الطرق العددية المستعملة يدرس الطالب تحليل عددي وإعلام آلي، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال الموجهة وساعة ونصف للإعمال التطبيقية أسبوعيا، معامل الوحدة 4، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق فيها الطالب إلى البرمجة والتحليل العددي والطرق المباشرة والتكرارية والأعمال التطبيقية.

***تحليل عقدي1:** الهدف من تدريس التحليل العقدي عموما هو إدخال استعمال المتحول العقدي لحل بعض المسائل التي لم يكن حلها ممكنا، يدرس الطالب تحليل عقدي1، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق فيها الطالب إلى حقل الإعداد العقدية والتوابع العقدية والتكامل العقدي بالإضافة إلى نظرية الرواسب وتطبيقاتها.(المدرسة العليا للأساتذة بالقبة).

***الجبر3:** أن برنامج الجبر 3 هـ تتمة لبرنامج الجبر للسنوات الأولى والثانية، حيث يتناول الطالب الجبر بتعمق ودراسة مفاهيم جديدة لم تدرس في السنوات السابقة يدرس الطالب الجبر3، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق فيها الطالب إلى الحلقات والمعادلات الجبرية والرمز بالإضافة إلى المعادلات الديوفونسية.

***المنطق الرياضي:** يهدف هذا المقرر إلى تقديم المبادئ الأساسية للمنطق الرياضي ومن ميزاته انه يقدم تفاصيل المنطق الاستدلالي والنظام التبديهي في الرياضيات الذي يحتاج إليه دارس الرياضيات، يدرس الطالب المنطق الرياضي، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف

للمحاضرات أسبوعيا، معامل الوحدة 1، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية يتطرق فيها الطالب إلى حساب الجمل والنظام الصوري للمنطق الجملي وحساب المحاميل والجمل الصورية (الشكلية)، بالإضافة إلى فضاءات تآلفية إقليدية وفضاءات تآلفية إقليدية ذات البعد3.

***نظرية القياس والمكاملة1:** الهدف من هذه الوحدة هو تقديم نظرية تكامل لوبيغ بعد أن تعرف الطالب إلى تكامل ريمان في السنة الأولى والتكاملات الموسعة (المعممة) في السنة الثانية وهي تدرس بالتوازي مع وحدة التحليل العقدي، يدرس الطالب نظرية القياس والمكاملة 1، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا معامل الوحدة 2، حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق فيها الطالب إلى تكامل ستيلجس ونظرية القياس والمكاملة.

ثانيا: الجانب البيداغوجي:

***علم النفس التربوي:** يدرس الطالب علم النفس التربوي، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق فيها الطالب إلى الأهداف العامة للوحدة وتوجيهات تربوية عامة لتدريس هذه الوحدة بالإضافة إلى محاور تتضمن مدخل إلى علم النفس التربوي وسيكولوجية التعلم وتعلم المفهوم ودافعية التعلم والعمليات العقلية المعرفية والإدارة الصفية في التعليم. (المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

- السنة الرابعة رياضيات:

أولا: الجانب النظري:

***الجبر4:** يتناول برنامج الجبر للسنة الرابعة الحقول التبديلية وتوسيعاتها التي هي فضاءات شعاعية منها ماهي ذات أبعاد منتهية وأخرى ذات أبعاد غير منتهية، لكن تدرس من ناحية

بنيتها كحقول، يدرس الطالب الجبر، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق فيها الطالب إلى الحلقات والحقول والتوسيعات والمقاييس.

***المعادلات التفاضلية:** تهدف هذه الوحدة إلى إعطاء فكرة واضحة عم أهمية المعادلات التفاضلية، نظرا لما تتوفر عليه من تقديم حلول لمسائل لا تستطيع تقديمه المعادلات الجبرية يدرس الطالب المعادلات التفاضلية، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق فيها الطالب إلى المعادلات التفاضلية من الرتبة الثانية والمعادلات التفاضلية الجزئية وطرق الفروق لحل المعادلات التفاضلية.

***إحصاء واحتمالات 2:** يدرس الطالب إحصاء واحتمالات، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، يتطرق فيها الطالب إلى الشعاع العشوائي وأنواع التقارب ومدخل إلى الإحصاء الاستقرائي.

***تحليل عقدي 2(اختياري):** يدرس الطالب التحليل العقدي، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية. (المدرسة العليا للأساتذة بالقبة).

***ميكانيك(اختياري):** يدرس الطالب الميكانيك، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية.

***نظرية القياس والمكاملة (اختياري):** يدرس الطالب نظرية القياس والمكاملة، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية.

***تحليل تابعي وتوزيعات(اختياري):** يدرس الطالب تحليل تابعي وتوزيعات، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية.

***الأمثلة (اختياري):** يدرس الطالب الأمثلة، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية.

***بحث عملياتي(اختياري):** يدرس الطالب البحث ألعملياتي، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية.(المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

ثانيا: الجانب البيداغوجي:

***تشريع مدرسي:** الهدف من دراسة هذه الوحدة هو تمكين الطالب الأستاذ من معرفة المصطلحات القانونية والأسس التي بني عليها نظام التربية والتعليم في الجزائر، يدرس الطالب التشريع المدرسي، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات أسبوعيا، معامل الوحدة 1 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرق فيها إلى محاور تتضمن مدخل إلى التشريع المدرسي الجزائري والدولة الجزائرية الحديثة وتطور التشريع المدرسي الجزائري منذ الاستقلال وتنظيم الدراسة وسيرها في المدرسة الأساسية والثانوية، والامتحانات والمسابقات والإدارة المدرسية بالإضافة إلى الأعمال المكملة للدراسة وأسلاك موظفي التعليم والحياة المهنية للموظف طبقا لقانون الوظيف العمومي (المدرسة العليا للأساتذة بالقبة).

***المناهج التعليمية والتقويم التربوي:** تساهم هذه الوحدة في جعل الطالب الأستاذ يعرف أساليب بناء المناهج وتنفيذها وتقويمها، كما تبين له الأسس والقواعد النظرية والتطبيقية لتكوين تصور شامل عن العملية التعليمية من خلال التحليل العقلاني لخطواتها والوعي بخلفياتها، يدرس الطالب المناهج التعليمية والتقويم التربوي بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات أسبوعيا، معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى المناهج التعليمية والأهداف وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم والتقويم التربوي وتطوير المنهج المدرسي.

***تعليمية الرياضيات:** يدرس الطالب تعليمية الرياضيات، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى ملمح الطالب وتوجيهات تربوية.

***تاريخ الرياضيات:** يدرس الطالب تاريخ الرياضيات، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى السياق الحضاري للنشاط الرياضي والهندسة ونظرية الإعداد بالإضافة إلى الجبر وعلم المثلثات والتحليل التوفيقي(الموقع الرسمي للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

ثالثا: الجانب التطبيقي:

* **تربص +مذكرة:** معاملهما 3.

– **التربص:** يقوم الطلبة في السنة الرابعة بإجراء تربص في أخر السنة، حيث يقوم الطلبة الأساتذة بجمع المعلومات حول المؤسسة التي يتربصون بها تتعلق هذه المعلومات بالإدارة والأساتذة والطلبة، تتراوح مدة التربص من يوم إلى أربعة أيام وهناك نوعين من المتربصات:

- **التربص المفتوح:** يحضر فيه الطلبة الأساتذة للحصص التدريسية في المؤسسة ويلاحظ سير الدرس لمدة شهر.(المدرسة العليا للأساتذة بالقبة).

- **التربص المغلق:** يوم الطلبة الأساتذة في هذا التربص المغلق بتحضير درس وتطبيقه في المؤسسة المتربص بها، وبعد ذلك يقدم تقريره للإدارة في المدرسة العليا ليتم تقييمه من طرف لجنة الأساتذة، حيث يدوم التربص المغلف ما مدته عشرون يوم.

-**المذكرة:** يعد اختيار عنوان موضوع المذكرة أول واهم مشكلة تواجه الطلبة عند عزمه إعداد رسالة تخرجه لما يتطلبه من دقة واحتراس، وكلما كان الاختيار موفقا تجنب الطالب الكثير من المشكلات وارتفعت القيمة العلمية لمذكرته، وعند انتهاء الطالب من إعداد مذكرته يقوم مناقشتها مع لجنة في المدرسة العليا، وبهذا يكون الطالب أستاذ مؤهلا لمباشرة مهامه كأستاذ لمادة الرياضيات في المؤسسات التعليمية الأساسية.(المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

- أساليب تدريس الطلبة الأساتذة تخصص العلوم الطبيعية:

- السنة الأولى:

أولا: الجانب النظري:

* **بيولوجيا عامة:** يدرس الطالب البيولوجيا العامة، بحجم ساعي قدره أربعة ساعات ونصف للمحاضرات وأربعة ساعات ونصف للإعمال التطبيقية أسبوعيا، معامل الوحدة 6 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى الخلية والبيونات والبيوحيوان1 و2 وعلم الاجنة.(المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

***جيولوجيا:** يدرس الطالب الجيولوجيا، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال التطبيقية أسبوعيا، معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى الأرض والمجموعة الشمسية وبعض صفات الأرض

وبنيتها وتركيبها الكيميائي والمعدني ومواد القشرة الأرضية والجيولوجيا والتشوهات التكتونية والزلازل بالإضافة إلى الحادثة المهلية وفرضية انزياح القارات وأدوارها وتكتونية الألواح.

***كيمياء عامة:** يدرس الطالب الكيمياء العامة، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى بنية المادة والديناميكا الحرارية الكيميائية والتوازن الكيميائي والكيمياء العضوية والمعدنية.

***بوفيزياء:** يدرس الطالب بيوفيزياء، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى الكميات الفيزيائية الشعاعية وميكانيك السوائل والضوء والكهرباء ومفاهيم حول ميكانيك الكم ومقدمة حول التحليل الطيفي ومرونة ولدونة المواد ومفاهيم حول علم البلورات. (المدرسة العليا للأساتذة بالقبة).

***رياضيات وإحصاء:** يدرس الطالب رياضيات وإحصاء، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى الجبر العام والتحليل العددي والإحصاء، والإحصاء استقرائي.

***الإعلام الآلي:** يدرس الطالب الإعلام الآلي، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 1 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية حيث يتطرف فيها إلى المعلومات العامة تطور الإعلام الآلي وهندسة الحاسوب وأدوات الدخول والخروج وكيفية تمثيل المعلومات واشتغال الحاسوب بالإضافة إلى المعالجة عن بعد والشبكات ودراسة المحيط WINDOWS وتشغيله واستعمال الملفات والمجلدات والتكنولوجيا الأساسية

والهندسة الوصفية والرئايات وطرق التمثيل وعناصر المجمع وتلقين مبادئ الرسم بمساعدة الحاسوب.

ثانيا: الجانب البيداغوجي:

***مدخل إلى علوم التربية:** يدرس الطالب مدخل إلى علوم التربية، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة1 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى مفهوم التربية وفلسفتها وتطور الفكر التربوي والأسس الاجتماعية للتربية بالإضافة إلى المنظومة التربوية الجزائرية. (المدرسة العليا للأساتذة الاغواط).

- السنة الثانية:

أولا: الجانب النظري:

* **كيمياء حيوية عامة:** يدرس الطالب الكيمياء الحيوية العامة، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وساعة والربع للإعمال الموجهة وساعة والنصف للإعمال التطبيقية أسبوعيا، معامل الوحدة 4 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى الأحماض الأمنية والبروتينات والإنزيمات والسكريات والدهون الأحماض النووية والفيتامينات ومساعدات الإنزيمات والميتابوليزم (الاستقلاب) والطاقة في الأنظمة الحية والمميزات العامة للميتابوليزمو ميتابوليزم الهدم والبناء.

***علم النبات التصنيفي:** يدرس الطالب علم النبات التصنيفي، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال التطبيقية أسبوعيا، معامل الوحدة 4 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى الطحالب والفطريات واللاشن والحزازيات والثرديات أو السرخس والنباتات البذرية وعاريات وكاسيات البذور بالإضافة إلى التصنيف.

***علم الوراثة العام:** يدرس الطالب علة الوراثة العام، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا، معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى انتقال الصفات والوراثة والتفاعلات والاحتمالات وعلم الوراثة والقوانين المتداولة في الوراثة وحل المشكلات والاقتران والتوزيع في الكائنات الأحادية بالإضافة إلى المادة الوراثية.

***علم الأحياء الدقيقة(ميكروبيولوجيا):** يدرس الطالب علم الأحياء الدقيقة(ميكروبيولوجيا) بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى عالم الميكروبات ومظهر وبنية البكتيريا والتغذية والأيض البكتيري والتصنيف البكتيري والنمو البكتيري ومثبطات النمو البكتيري بالإضافة إلى دور الكائنات الدقيقة في الصناعة وفي المحيط وفي المجال الصحي وعلم الفيروسات(المدرسة العليا للأساتذة الاغواط).

***علم المستحثات:** يدرس الطالب علم المستحثات، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات ثلاث ساعات للإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة في السداسي الأول، حيث يتطرف فيها إلى عموميات عن علم المستحثات وعلم المستحثات المجهرية والمجردة.

***علم الحيوان:** يدرس الطالب علم الحيوان، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات ثلاث ساعات للإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 4 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى الحيوانات اللافقارية والفقارية.

ثانيا: الجانب البيداغوجي:

***علم النفس للطفل والمراهق:** يدرس الطالب علم النفس للطفل والمراهق، بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة وللإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية ، حيث يتطرف فيها إلى مدخل إلى دراسة علم نفس النمو ودراسة مرحلة الطفولة والتعامل مع التلميذ في مرحلة الطفولة ودراسة نمو التلميذ المراهق وشخصيته والحاجات النفسية له وقيادة التلميذ المراهق والتعامل معه.* (المدرسة العليا للأساتذة بالقبة).

- السنة الثالثة:

أولا: الجانب النظري:

* **فيزيولوجيا حيوان- الوظائف الكبرى عند الثدييات:** يدرس الطالب الفيزيولوجيا الحيوان الوظائف الكبرى عند الثدييات، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال الموجهة وللإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى مقرر وظائف التغذية مقرر فيزيولوجيا الاتصال.

***فيزيولوجيا نبات:** يدرس الطالب الفيزيولوجيا النبات، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى الإنبات (الانتاش) والنمو والسبات والفيتوكروم والهرمونات النباتية والتغذية المعدنية والتغذية الكربونية والتأقلم الوسطي والهدم السكري والفيزيولوجيا التطبيقية. (المدرسة العليا للأساتذة بالقبة).*

***بيتروغرافيا/ جيو إقليمية:** يدرس الطالب البيتروغرافيا/ الجيوإقليمية، بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 3 حيث يدرس

الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى علم البلورات الضوئية وعلم المعادن وعلم الصخور والصخور المهلية والصخور الرسوبية والصخور المتحولة.

***بيولوجيا جزيئية وهندسة وراثية:** يدرس الطالب البيولوجيا الجزيئية والهندسة الوراثية بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى مدخل إلى البيولوجيا الجزيئية والهندسة الوراثية.

***علم الطفيليات:** يدرس الطالب علم الطفيليات بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات أسبوعيا معامل الوحدة 1 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة في السداسي الثاني حيث يتطرف فيها إلى العلاقات بين المجموعات الحيوانية والعلاقة بين الطفيلي والمضيف وتكيف الطفيلي وأمثلة عن التطفل.

***علم المناعة:** يدرس الطالب علم المناعة بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف أسبوعيا وساعة ونصف للإعمال التطبيقية كل 15 يوم معامل الوحدة 1 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة في السداسي الأول، حيث يتطرف فيها إلى المناعة الطبيعية والجهاز المناعي والغلوبولينات الدموية والمستضدات والجملة المتممة والمناعة ذات التوسط الخلوي وحالات فرط الحساسية ومناعة الطعوم.

ثانيا: الجانب البيداغوجي:

***علم النفس التربوي:** يدرس الطالب علم النفس التربوي بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى مدخل إلى علم النفس التربوي وسيكولوجيا التعلم وتعلم المفهوم ودافعية التعلم والعمليات العقلية المعرفية والإدارة الصفية في التعلم. (المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

***اللغة الانجليزية:** يدرس الطالب اللغة الانجليزية بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات أسبوعيا معامل الوحدة 1 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة في السداسي الثاني حيث يتطرف فيها إلى التكوين والوظيفة والأبعاد والأوزان والخصائص والأشكال ومعالجة الوظيفة والقدرة.

- السنة الثالثة:

أولا: الجانب النظري:

***علم البيئة العام والجغرافيا الحيوية:** يدرس الطالب علم البيئة العام والجغرافيا الحيوية بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال التطبيقية، أسبوعيا معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى مفاهيم ووحدات على البيئة والعوامل الغير حية والحية وتركيب ووظيفة النظام البيئي والنظم البيئية الأساسية ومبادئ الجغرافيا الحيوية.

***الزراعة العامة:** يدرس الطالب الزراعة العامة بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى دراسة عامة للإنتاج الحيواني والمتمثلة في الأبقار والأغنام والدجاج والأرانب ودراسة تغذيتهم والحضائر المخصصة لكل واحد منهم والوقاية الصحية بالإضافة إلى تربية النحل، وعلم البساتين وزراعة الحبوب والأعلاف (المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط).

***علم التربة:** يدرس الطالب علم التربة بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة في السداسي الثاني، حيث يتطرف فيها إلى المكونات الأساسية للتربة والخواص الفيزيائية للتربة والخواص الكيميائية والبيولوجية للتربة وتطور وتصنيف التربة.

***الجيولوجيا الطبقية والإقليمية:** يدرس الطالب الجيولوجيا الطبقية والإقليمية بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات للمحاضرات وثلاث ساعات للإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 3 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة في السداسي الأول، حيث يتطرف فيها إلى العلاقة بين الستراتغرافيا والكرونولوجيا والجيولوجيا التاريخية و جيولوجيا الجزائر والتكتونيك العام.

***علم الغدد:** يدرس الطالب علم الغدد بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال التطبيقية أسبوعيا معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى آلية عمل الهرمون ومركب تحت المهاد– النخامي والغدة الدرقية وأيض اليود والغدة جار الدرقية والتوازن الفوسفو–كالسيوم والبنكرياس والسكري والغدة الكضرية والغدة الصنوبرية ودراسة هرمونات التكاثر.

* **فيزيولوجيا النبات البيئية:** يدرس الطالب فيزيولوجيا النبات البيئية بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات أسبوعيا معامل الوحدة 1 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة في السداسي الأول، حيث يتطرف فيها إلى نقص الماء ومقومات الجفاف والملوحة والإجهاد الحراري وتلوث الهواء وتقص الأكسجين والتحمل ومقاومة الأمراض.

ثانيا: الجانب البيداغوجي:

***المناهج التعليمية والتقويم التربوي:** يدرس الطالب المناهج التعليمية والتقويم التربوي بحجم ساعي قدره ساعة ونصف للمحاضرات وساعة ونصف للإعمال الموجهة أسبوعيا معامل الوحدة 2 حيث يدرس الطالب هذه الواحدة طوال السنة الدراسية، حيث يتطرف فيها إلى المناهج التعليمية والأهداف التعليمية وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم والتقويم التربوي وتطوير المنهج الدراسي.

ثالثا: الجانب التطبيقي:

*** تربص +مذكرة:** معاملهما 3.

– **التربص:** يقوم الطلبة في السنة الرابعة بإجراء تربص في أخر السنة، حيث يقوم الطلبة الأساتذة بجمع المعلومات حول المؤسسة التي يتربصون بها تتعلق هذه المعلومات بالإدارة والأساتذة والطلبة، تتراوح مدة التربص من يوم إلى أربعة أيام وهناك نوعين من المتربصات:

– **التربص المفتوح:** يحضر فيه الطلبة الأساتذة للحصص التدريسية في المؤسسة ويلاحظ سير الدرس لمدة شهر.

– **التربص المغلق:** يوم الطلبة الأساتذة في هذا التربص المغلق بتحضير درس وتطبيقه في المؤسسة المتربص بها، وبعد ذلك يقدم تقريره للإدارة في المدرسة العليا ليتم تقييمه من طرف لجنة الأساتذة، حيث يدوم التربص المغلف ما مدته عشرون يوم.

–**المذكرة:** يعد اختيار عنوان موضوع المذكرة أول واهم مشكلة تواجه الطلبة عند عزمه إعداد رسالة تخرجه لما يتطلبه من دقة واحتراس، وكلما كان الاختيار موفقا تجنب الطالب الكثير من المشكلات وارتفعت القيمة العلمية لمذكرته، وعند انتهاء الطالب من إعداد مذكرته يقوم مناقشتها مع لجنة في المدرسة العليا، وبهذا يكون الطالب أستاذ مؤهلا لمباشرة مهامه كأستاذ لمادة العلوم الطبيعية في المؤسسات التعليمية الأساسية (المدرسة العليا للأساتذة بالقبة والاغواط).

وهنا بعد التطرق إلى استراتيجيات التدريس في مادتي العلوم والرياضيات بالمدارس العليا نلاحظ أن الجانب النظري يطغى على الجانب التطبيقي وكذلك نرى أن كلتا المدرستين لديهما نفس البرامج التكوينية غير أنها تختلف في طريقة التطبيق من طرف الأساتذة وكذلك في توفر المرافق كالمخابر بالنسبة لطبة العلوم ونترك الجانب الميداني لرأي الطلبة الأساتذة في هذا التكوين الأولي بالمدرستين هو الفاصل.

خلاصة:

وعلى الرغم من أننا مقتنعين بقيمة هذه الاستراتيجيات وفعاليتها إذا طُبّقت بشكل منظم ومرتب فإننا نعترف في نفس الوقت بأنها تمثّل منهجية تمهيدية لاتزال تحتاج إلى قدر كبير من التطوير والتمحيص.

رغم أن استراتيجيات التدريس تمثل مجموعة من التقنيات المجربة لإيصال المعرفة بأبسط السبل وفي أحسن حلة، إلا أن الكلمة الأخيرة تبقى للأستاذ في طريقة قيادة فصله وبالتالي يتوجب عليه إعمال خبراته ومواهبه وقدراته في سبيل إيجاد أفضل السبل التربوية والديداكتيكية التي تناسب فصله، الأستاذ يختلف عن غيره من المستثمرين، فهُناك من يستثمرون الأموال في التجارة والاقتصاد وغيرها والأستاذ يكون سببا فيما وصلوا إليه، إلّا أن طريقه الوحيد في الاستثمار هو العقول، وسعادته في نجاح طلبته وتفوقهم لأنه يمنحهم عصارة علمه وعقله، ليفتخر بهم، ويتباهى بهم وأجره في ذلك هو يكون له الأجر والثواب، فالعلم الذي ينتفع به هو صدقة جارية يُحاسب عليها الله تبارك وتعالى بالحسنات والرضى، طوبَى لتلك الشمعة التي تحترق من أجل أن تضيء لنا درب الخير والجمال والحق، وكما نردد دائمًا: كاد المعلم أن يكون رسولاً: فيا له من شرف عظيم ومرتبة كبيرة لا ينبغي لأحد غير الاستاذ أن يستحقها.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية

2- عينة الدراسة الأساسية

3- حدود الدراسة الاستطلاعية

4- الدراسة الأساسية

5- عينة الدراسة الأساسية

6- منهج الدراسة الأساسية

7-حدود الدراسة الأساسية:

8- أداة الدراسة الأساسية

9- التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

- خلاصة

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعدّ خطوة هامّة للباحث، وللبحث نفسه، كما أنها منهجيا تعتبر تمهيدا للدراسة الأساسية عند جميع الباحثين، حيث قال عن دورها الباحث **منسي محمود عبد الحليم:** "**إذ يستحسن قبل البدء في إجراءات البحث وبصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث**"(منسي، 2003،ص.61).

فأي دراسة يمكنها الانطلاق من الدراسة الاستطلاعية، ولأنها الخطوة الأولى التي يجب على الباحث أن يبدأ بها حتى يتمكن من تحديد الخطوط العريضة لموضع بحثه الذي سيقوم به، وهي كما سيأتي:

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

ومن أجل ذلك قامت الباحثة في هذه الدراسة الاستطلاعية بمدرستي الاغواط و القبّة والممثلة في مجموعة من الأساتذة الطلبة، تمّ اختيارهم بالطريقة الصدفية(تخصصات فيزياء علوم، ورياضيات)،وهذا ما يتوافق و المجتمع الإحصائي ،و بشروط العينة الأساسية ألا و هي الطلبة الأساتذة في الأقسام النهائية، فكان العدد 20 طالبا، كما قامت الباحثة بإجراء مقابلات فردية معهم تمثلت في طرح مجموعة من الأسئلة تخصّ موضوع الدراسة.

- أداة الدراسة الأولية:

تكوّن الاستبيان من الفقرات متعلق بما يمتلكه الأساتذة الطلبة من آراء مختلفة نحو التكوين كله بأنواعه (كالجانب النظري، والتطبيقي، واستراتيجياته المطبقة فيه)،مع مراعاة معيار الدقة والوضوح في صياغة بنود المقياس، وتضمن الاستبيان ثلاثة محاور أو أبعاد، حيث ضم في صورته الأولية (39) بندا منها كلها موجبة.

أ- بعد التكوين النظري: يتكون في مجمله من(13)بندا كلها موجبة، وهي(من 01حتى 14).

ب- بعد التكوين التطبيقي: وتكوّن من (13) بنود كلها موجبة أيضا، وهي(من15حتى24).

ج- بعد استراتيجيات التكوين: وتكوّن من (13) بندٍ أيضا، وهي(من 25حتى35).

كما تمكنت الدراسة من خلال هذا الاستطلاع من:

- صياغة بنود استبيان آراء الأساتذة الطلبة نحو التكوين.

- تحديد الوقت اللازم لتطبيق الاستبيان في الدراسة الفعلية.

- توضيح بعض العبارات المبهمة من طرف العينة المستهدفة.

. تدعيم، وبناء فرضيات الدراسة الأساسية.

وكان للتقنين نصيب أيضا وذلك بحساب ما يلي:

- **قياس صدق الاستبيان:**

أ- صدق المحكمين:

يعتبر صدق المحكمين من أكثر أنواع الصدق استخداما وانتشارا في الاختبارات والمقاييس التي يراد منها صدق المضمون، أو المحتوى، إذ يتم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين ممن لهم سابق الخبرة والمعرفة بالمجال الذي وضع فيه الأداة والأخذ بآرائهم في وضع الصورة النهائية له، وعليه فقد تم عرضه في صورته الأولية التي كان يتكون فيها من (39) بندا على عشرة أساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا في مختلف الجامعات

من ذوي الخبرة، وقد طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول كل بند ما إذا كان يلائم الاستبيان وفرضيات الدراسة، وقد لخصت هذه الملاحظات في الجدول التالي:

جدول رقم03: يمثل نتائج صدق المحكمين لاستبيان الدراسة.

طبيعة التحكيم	الملاحظات
– البيانات العامة.	- مناسبة و يمكن توظيف بعضها في الدراسة الحالية.
– بدائل البنود.	- واضحة مع إقامة بعض التعديلات.
– عدد البنود.	- بعضها مناسب، ولو فيه تعديلات.
– محتوى البنود.	- إجراء بعض التصحيحات خاصة اللغوية منها.
ترتيب البنود.	-تعديل لبعض البنود في رتبتها في المقياس.
– مدى قياس الاستبيان	– إلغاء بعض البنود التي لا تقيس الاتجاه لأنها كانت عبارة عن أسباب وليست اتجاهات. – تغيير بعض المصطلحات. – حذف بعض البنود التي لها نفس المعنى. – اقتراح إضافة بعض البنود.

من خلال الجدول رقم 03 نرى أنه تمت الموافقة من طرف جميع أساتذة التحكيم على وضوح التعليمة والبيانات العامة، كما أجمعوا على أن عدد البنود يجب تعديله بما يتناسب حاليا، في حين ستصبح كافية، ثمّ تم إجراء بعض التعديلات والتصحيحات اللغوية على بعض البنود وحذف تلك التي لا تقيس آراء الأساتذة الطلبة نحو التكوين بأبعاده، إلى جانب حذف بعض البنود المتكررة واقتراح إضافة أخرى.

وعلى ضوء ما قدمه الأساتذة المحكمين من آراء وتوجيهات، ثم وضع الاستبيان في صورته النهائية ليشمل (34) بندا، كالتالي:

جدول رقم:04 يمثل أبعاد ومجالات وبنود الاستبيان، مع الوزن النسبي لكل محور بعد التعديل

أبعاد الاستبيان	عدد البنود	مجالها في الاستبيان	الوزن النسبي
بعد التكوين النظري	14	من 1-14	41.17
بعد التكوين التطبيقي	10	من15-24	29.41
بعد استراتيجيات التكوين	10	من25-34	29.41
المجموع	34		

من الجدول رقم 04 يمكن القول أن الاستبيان يضم 34عبارة موزعة على ثلاث أبعاد هي البعد النظري، والتطبيقي، والاستراتيجيات المطبقة في التكوين.

أمّا إحصائيا فكانت النتائج كالتالي: كان عدد المحكمين 09،من أساتذة-كما ذكر سلفا- من ذوي التخصص والكفاءة، هذا العدد(09 استبانات)تمّ تعديلها، إلاّ أن واحدا لم يُسترد(01) وبذلك يكون حاصل هذا الصدق، كما هو معلوم بـ: قسمة ما هو مستردّ ومعدّل على العدد الإجمالي للمحكمين ضرب العدد100،وبالتالي فالعملية هي كالتالي:

$\frac{08}{09} \times 100 = 88\%$ ،وبذلك فصدق الاستبيان يساوي 0.88،هذه النتيجة تدلّ على أنّ هذه الأداة صادقة بقوة.

ب- الصدق الذاتي:

نختار إحدى القيم من الثبات، وهي قيمة ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان،وبقيمة**0.75**،ثم نبحث عن الجذر ألتربيعي له، حيث كانت قيمة الصدق الذاتي تساوي:**$\sqrt{0.75}$=0.87**،وهي قيمة قوية، لذا فالاستبيان صادق بشكل قوي أيضا.

ج-صدق المقارنة الطرفية(التمييزي):

وهو صدق يتم فيه ترتيب النتائج المحصل عليها من طرف العينة الاستطلاعية كذلك ثم تحسب 27% من العدد الإجمالي، مادام أن العينة هنا اقدّر بـ: 20 فردا إحصائيا، فالعدد هو 5.4،لذا يجب ترتيب 5 أفراد من الطبقة العليا،و5 أفراد آخرين من الطبقة الدنيا، ثم يحسب الفرق بينها باختبار "تا" الفروق لمجموعتين متّصلتين، وهي كالنحو التالي:

جدول رقم:05 يبيّن اختبار "تا" الفروق في صدق المقارنة الطرفية للاستبيان

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مستوى الثقة95%		اختبار "تا" الفروق	درجات الحرية	Sig. مستوى الدلالة
				قيم دنيا	قيم عليا			
القيم العليا القيم الدنيا	**42,25**	**20,27**	**10,136**	**9,994**	**74,50**	**1,169**	**5**	**0,005**

من الجدول رقم05 يتبيّن أن قيمة مستوى الدلالة 0.005 =**Sig** وهي دالة إحصائيا لأنها أقلّ تماما منα في 0.01وليس حتى في 0.05،أيّ توجد فروق بين الطرف الأعلى والطرف الأدنى لنتائج هذا الاستبيان في الدراسة الاستطلاع محليا(الأساتذة الطلبة) وهو بذلك **صادق بقوة كذلك**.

- قياس ثبات الاستبيان:

أ-الثبات بالتجزئة النصفية:

الثبات في جوهره يدل على قدرة الأداة على ترجمة الدرجة الحقيقية للمفحوصين في الموضوع المراد قياسه، ولذلك عمدت الدراسة إلى طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات **الاستبيان،** والتي تقوم على تجزئة بنوده إلى جزأين، جزء يمثل البنود الفردية والجزء أللآخر للبنود الزوجية، أو يتم تقسيمه إلى قسمين لمعالجة كل قسم على حدة وتقارن نتائجه (غراويتز بتصرّف، 1999 ص.334).

ثمّ يتمّ فيها حساب معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات الفردية والزوجية، ويصبح معامل الثبات الناتج بمعادلة **سبيرمان وبراون**،لكي يتمّ التوصّل إلى معامل الثبات **للاستبيان**ككلّ. (الروسان بتصرّف،1996،ص.34).

جدول رقم: 06 يبيّن الثبات بالتجزئة النصفية للاستبيان.

معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان		
.991	تساوي الطول	معامل سبيرمان
.991	عدم تساوي الطول	وبراون
.990	معامل جيتمان للتجزئة النصفية	

من الجدول رقم 06 يتبين من النتائج أن قيمة معامل سبيرمان و براون للتجزئة النصفية بعد تصحيح الطول قدرت بـ: 0.99،وهي قيمة عالية جدّا وبالتالي الاستبيان ثابت بدرجة قوية ،بل وشديدة في القوة، أيضا قيمة معامل جيتمان المقدر بـ:0.99،تدعم هذه النتائج.

ب-الثبات بالاختبار وإعادة الاختبار للاستبيان **المطبّق في الدراسة :**

وتتراوح الفترة الزمنية بين التطبيقين الأول والثاني عادة من يوم واحد إلى بضعة أيام وقد تمتدّ إلى عدد قليل من الأشهر في بعض الحالات. (مخائيل،1997،ص.269).

فالفترة التي بقيت فيها هذه الدراسة حوالي 30 يوما فاصلة بين الاختبارين، حيث كان الاختبار الأول في حوالي 10 جانفي 2016،أمّا الاختبار الثاني(أو إعادته)، فكان في أواخر فيفري من نفس السنة على عينة قدّرت -كما ذكر سلفا-بـ:20 فردا إحصائيا وهي حسب الجدول الموالي:

جدول رقم 07 يبين قيم الثبات بالاختبار وإعادة الاختبار

ن	إختبار1	إختبار2	ن	إختبار1	إختبار2	ن	إختبار1	إختبار2	ن	إختبار1	إختبار2
1	125	125	6	125	123	11	125	123	16	122	120
2	114	113	7	125	124	12	122	121	17	122	122
3	126	123	8	125	125	13	122	120	18	122	121
4	125	124	9	125	124	14	122	120	19	126	125
5	118	117	10	125	124	15	123	122	20	126	125

الاختبار2 هو إعادة الاختبار

جدول رقم: 08 يبيّن الثبات بالاختبار وإعادة الاختبارللاستبيان

معامل الارتباط بيرسون		
الاختبار الثاني في أواخر فيفري 2016		
,968**	معامل الارتباط بيرسون	الاختبار الأوّل في 10جانفي 2016
,000	.Sigمستوى الدلالة	
20	ن العينة	
** 0.01		

يتبين من الجدول رقم 08 قيمة معامل الارتباط تقريبا Rp=0.97 بين الاختبارين في المستوى0.01، وقيمةSig=0.00 وهي أقلّ تماما منα في 0.01 أيضا، وهذه مؤشرات على ثبات الاستبيان بدرجة " **قوي جدا**" وبالتالي فهو **ثابت بقوة**.

ج-<u>الثبات بمعامل ألفا كرونباخ</u> للاستبيان **<u>المطبق في الدراسة:</u>**

وهي حسب الجدول الموالي:

جدول رقم:09 يبيّن الثبات بمعامل ألفا كرونباخ للاستبيان.

ألفا كرونباخ	
عدد العناصر	معامل ألفا كرونباخ
20	**0.75**

من الجدول رقم09،وحسب قيمة معامل ألفا كرونباخ البالغ تقريبا**0.75**،فهو مؤشّر حسن للعلاقة بين بنود الاستبيان المعدّ لهذه الدراسة مع أبعاده، وهو بهذه القيمة ثابت.

هذه القيم تعتبر كافية لإعطاء الاستبيان صفة الثبات وقياس آراء كل من الأساتذة الطلبة نحو التكوين في المدارس العليا.

3- حدود الدراسة الاستطلاعية:

كانت تتحدّد الدراسة بما يلي أيضا:

أ-الحدود المكانية:

أُجريت الدراسة الاستطلاعية بالمدرستين العليين للأساتذة بالقبة والاغواط.

ب-الحدود الزمنية:

لقد بدأت هذه الدراسة الاستطلاعية منذ سنة 2013،كماّ تمّ جمع الوثائق والمراجع المساعدة في البحث البيبليوغرافي أيضا.

ج-الحدود البشرية: الطلبة الأساتذة في الفترة النهائية لهم في التكوين، تخصصات فيزياء، علوم، ورياضيات.

- **المقاييس الإحصائية المطبقة في الدراسة الاستطلاعية:** تمثلت في المعاملات التي طبقت للتقنين من صدق وثبات وهي كما يلي:

أ- اختبار "تا" الفروق لمجموعتين متّصلتين(في الصدق التمييزي).

ب- معامل بيرسون(في الثبات بالتجزئة النصفية حسب سبرمان وبراون، وكذا معادلة جيتمان، وفي الاختبار وإعادة الاختبار).

ج- ألفا كرونباخ (للثبات).

د- معادلة صدق المحكمين.

4- الدراسة الأساسية:

4-1- مجتمع الدراسة الأساسية:

يقول في هذا الباب الباحث موريس أنجرس(2006) وهو مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجرى عليها البحث والتقصي.(موريس، أنجرس،2006، ص.298).

إذن فالمجتمع الأصلي للبحث يتمثل في طلبة القسم النهائي للطلبة (الأساتذة) التعليم المتوسط بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط والمدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

5- عينة الدراسة الأساسية:

وحتى تكون العينة مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة.(أبو علام،2006 ص.156). تمّ سحب العيّنة الممثلة للمجتمع الذي تنتمي إليه، وتتمثل خصائصه، وخواصه تمثيلا حقيقا حتى يمكن لصاحب البحث، أو الدراسة تبرير التعميم، والذي يقصد به إسقاط نتائج هذه الدراسة على باقي المجتمع بشكل يقرب إلى الصحّة المنهجية والعلمية، دون أي مشاكل بهذه الكيفية التي تميل إلى الصحة، ويبقى البحث في المجال الإنساني عموما والاجتماعي منه نسبيا وليس مطلقا (حرزلي،2014،ص.96).

وفي هذه الدراسة تمّ الدخول إلى المؤسسة المرصودة للعمل الميداني بعد الحصول على رخصة العمل فيها من طرف الإدارة الوصية، كما تمّت الاستعانة بالإحصاء العامّ لطلبة الأقسام النهائية، للوقوف على الفئات ذات الشروط اللازمة، وهي المستوى النهائي، حيث كانت **العينة قصديه**، هذا الاختيار تصادف مع أخذ المجتمع كاملا في المدرسة العليا بالأغواط ،لأن الأقسام النهائية اقتصرت على تخصصين بعينيهما فقط ،وهما الرياضيات والعلوم الطبيعية، فهذا

الموقف فرض على الدراسة إتباع العينة بالطريقة القصدية البحتة في المدرسة العليا بالقبة، والمتمثل في أخذ طلبة القسم النهائي: تخصص علوم، وتخصص رياضيات أيضا، وكانت عينة الدراسة الأساسية تخضع للخواص التالية:

جدول رقم 10 يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية بالمدرسة العليا بالأغواط

	ذكور	إناث	المجموع	الوزن النسبي
علوم ط	19	12	31	%19
رياضيات	14	34	48	%30
المجموع	33	46	79	%49

من الجدول10 يتبن أن الوزن النسبي لفئة طلبة الاغواط ،والذي بلغ حجم 79طالباً وطالبة يمثل تقريبا 50% من مجموع العينة المدروسة كلياً 159 فرداً.

أما العينة المأخوذة من المدرسة العليا للأساتذة بالقبة فأخذت بنفس الطريقة الجراء المسح الشامل والمتمثل في طلبة القسم النهائي تخصص علوم ورياضيات وكانت حسب الجدول الموالي:

جدول رقم 11 يبين خصائص عينة الدراسة الحالية بالمدرسة العليا بالقبة

	ذكور	إناث	المجموع	الوزن النسبي
علوم ط	11	19	30	%18
رياضيات	21	29	50	%31
المجموع	32	48	80	%49

ومن الجدول 11 يظهر نفس الوزن النسبي لطلبة القبة، وهو 50% تقريبا، بالنسبة لعينة الدراسة الأساسية كاملة، لذا يمكن القول أن المدرستين ساهمتا بنفس الحجم تقريبا.

وبعد توزيع 180 مقياسا تم استرجاع 170 فقط، ثمّ وبعد تفريغ البيانات تم إلغاء 11 استبيانا نظرا لعدم الاستجابة على معظم العبارات فيها، وبالتالي يصبح مجموع أفراد عينة الدراسة الاساسية هو: 159 فردا إحصائيا.

6- منهج الدراسة الأساسية:

انطلاقا من أن مسعى وهدف كل بحث هو الوصول إلى درجة العلمية، هذا يتطلب منهجا معينا والذي يعرفه عمار بوحوش بأنه: "مجموعة القواعد العامة التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى حقيقة العلم".(عمار، بوحوش، ص. 06).

والمنهج يختلف باختلاف الدراسة ومشكلة البحث، فعلى كل باحث أن يعتمد على أدوات وتقنيات في سبيل التحكم في المواضيع، ووضع خطة تمكنه من استثمار معطيات البحث الميداني.(تريكي، رابح، 1984، ص.121).

وبناء على ذلك فقد استخدمت الدراسة كلا من المنهج الوصفي بأسلوب المقارنة بين بعض المتغيرات المستهدفة لتناسبه الكبير مع موضوعها، باعتباره أحد أكثر المناهج استخداما وشيوعا في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، حيث يعرف هذا المنهج بأنه: "كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية اجتماعية أخرى ولا يقف هذا المنهج عند حدود الوصف للظاهرة موضوع البحث لكنه يذهب إلى أبعد من ذلك فهو يعلل ويفسر ويقارن ويقيم أملا في التوصل إلى

تعليمـات ذات معـنى يزيـد بـها رصيد معارفنا عند تلـك الظاهـرة".(تريكي، رابح، 1984، ص.121).

7- حدود الدراسة الأساسية:

كما تتحدّد الدراسة بما يلي أيضا:

أ-الحدود المكانية:

أُجريت بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، والمدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

ب-الحدود الزمنية:

لقد كانت الدراسة الأساسية ابتداء من الموسم الجامعي2017/2016.

ج-الحدود البشرية: الطلبة الأساتذة بالمدرسيتين العاليتين المذكورتين سابقا في الفترة النهائية لهم في التكوين، تخصص رياضيات وعلوم.

8- أداة الدراسة الأساسية:

إنّ الأدوات هي الوسائل الّتي يستخدمها أيّ باحث لجمع المعلومات المطلوبة واللازمة لدراسته من المصادر الأساسية، يقول في هذا الصدد "**محمد مسلم**": أنّ اختيار الأداة والوسيلة يتوقّف على: موضوع البحث، وطبيعة الموضوع، ونوعية مجتمع الدراسة والظروف والملابسات الّتي تحيط بالموضوع، ويمكن للباحث أن يختار وسيلة واحدة أو أكثر، كما يمكنه أن يحدّد الوسائل حسب هدف الدراسة.(مسلم،2002،ص.36).

8-1- استبيان آراء الأساتذة الطلبة نحو عملية التكوين :

لقد اعتمدت الدراسة الأساسية في بناء استبيان للكشف عن آراء العينة المستهدفة وبطريقة (ليكرت) لكونها من أكثر الطرق استخداما في ميدان قياس الاتجاهات والآراء النفسية

والاجتماعية، وكذا كونها لا تستغرق الكثير من الوقت والجهد، إضافة إلى أنها تنفرد بميزتين هامتين:

* تتمثل الأولى في أنها تعطي تقديرا أدق لاتجاه المفحوصين بحيث يشمل كل بند على خمسة اقتراحات متدرجة كالآتي (موافق جدا، موافق، محايد، معارض، معارض جدا).

* أما الثانية فتتعلق بمضمون ومعنى بنود الاستبيان المختلفة التي تسمح بالقيام بتحليلات دقيقة للاتجاه المراد قياسه.(سعد، عبد الرحمان ،1983).

إضافة إلى أنّ تصنيف هذه المؤشرات لاتسامها بالسهولة والبساطة والدقة والموضوعية.(عبد الغني، عماد، 2007، ص 142).

8-2-طريقة تصحيح الاستبيان:

يقول أبو علام عن الأوزان النسبية للبدائل المختارة في الاستبيان: أنها تعطى كل استجابة من هذه الاستجابات قيمة عددية، ونحصل على درجة الاستبيان بجمع استجابات الفرد لعبارات المقياس ويعبر المجموع عن تصور الطلبة موضوع الدراسة.(رجاء محمود أبو علام، 2006، ص. 383).

حيث تم تصحيح استجابات المفحوصين من الأساتذة والتلاميذ والأولياء حسب الاقتراحات الخماسية أي (بدائل الأجوبة) التي يتضمنها سلم ليكرت على النحو التالي:

جدول رقم: 12 يبين الأوزان النسبية لاستجابات المبحوثين على استبيان **الدراسة الحالية**

الاستجابات (الاقتراحات)	الأوزان النسبية
موافق جدا	5
موافق	4
محايد	3
غير موافق	2
غير موافق جدا	1

جدول رقم: 13 يبين درجات الأبعاد والدرجة الخام في استبيان **الدراسة الحالية**

القيم / الأبعاد	أنواعها		
	أعلى قيمة	المتوسط الفرضي	أدنى قيمة
التكوين النظري	70	42	14
التكوين التطبيقي	50	30	10
استراتيجيات التكوين	50	30	10
الدرجة الخام	170	102	34

من الجدول رقم 13، يتبين أن الدرجة الخام العليا للاستبيان هي 170،وان المتوسط الفرضي لها 102،وأن البعد الأول له قيمة عليا 70 ومتوسطه الفرضي 42، وأن البعد الثاني والثالث متماثلين في القيمة العليا بلغت في كليهما 50، وأن المتوسط الفرضي لكليهما بلغ30هكذا قامت الدراسة بحساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة بناء على استجاباتهم على كل عبارة من عبارات المقياس، ثم تصنّف على شكل أبعاد.

9- التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

تمت عملية التحليل الإحصائي باستعمال البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية (Spss)النسخة20، ولغرض تحليل النتائج عمدت الدراسة إلى استخدام عدة تقنيات إحصائية وفق ما أسمته عملية اختبار وقياس فرضيات الدراسة، وتمثلت هذه التقنيات في:

*- **المتوسط الحسابي:** وهو أحد مقاييس النزعة المركزية، استخدم لقياس مدى تمركز الدرجات حول المتوسط.

استُخدم كمقياس إحصائي في هذه الدراسة لقياس العلاقات في الدراسة الاستطلاعية.

*- **اختبار "تا" الفروق studentt**:

هو اختبار يسمح له بتحويل الفروق المشاهدة بين عينتين من خلال المتوسطين الحسابيين لهما إلى قيمة معيارية تائية (بوحفص،2005،ص.175).

وتمثل ذلك في قياس ايجابية او سلبية الاتجاهات، كما الفروق في بعض المتغيرات.

تفسير مستوى الدلالة في الحزم الإحصائية spss:

يتمّ رفض الفرضيّة أو قبولها على إثر نتائج هذه الاختبارات بشروط هي:

إذا استخدمت الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss، فإنّ النتائج تُقارن بـ:Sig وهي قيمة مستوى الدلالة والتي تقارن بقيمةαوهي القيم الحرجة، أو مستوى الخطأ (0.05-0.01).

- فإذا كانت قيمة Sig≤α نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق، أو لا توجد علاقة.

- و إذا كانت قيمة Sig>α (أصغر تماما) نقبل الفرضية البديلة ،أي توجد فروق، أو توجد علاقة (حرزلي،2014،ص.81).

خلاصـة:

لقد تناولت الدراسة في هذا الفصل مختلف الإجراءات الميدانية للدراسة، من إعداد أدوات البحث إلى غاية تطبيقها على عينة الدراسة، فقد احتوى على التعريف بالمنهج الوصفي المعتمد في البحث والعينة الممثلة له، من الأساتذة (الطلبة) بحجمها وخصائصها وطريقة اختيارها ليتم التعريف بعدها بأدوات البحث المستعملة في جمع البيانات من مقياس اتجاهات كل من الأساتذة الطلبة نحو التكوين، والتي تم التأكد من صلاحيتها وملاءمتها مع موضوع الدراسة.

وأخيرا قمنا بتوضيح الإجراءات التطبيقية للدراسة الميدانية، ومجمل التقنيات الإحصائية التي اعتمدتها في تفسير ومناقشة النتائج، والذي سنتعرض إليه في آخر فصل من هذه الدراسة وهو الفصل السادس.

الفصل السادس

نتائج الدراسة

- تمهيد

1- عرض وتحليل النتائج الدراسة

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

3- الاستنتاج العام

4- الاقتراحات

تمهيد:

في هذا الفصل، وبعد الخروج للميدان مرة أخرى لاختبار فرضيات الدراسة الحالية، في جانبها الأساسي، سوف يتمّ هنا عرض النتائج حسب ترتيب الفرضيات، كلّ على حدة، ثم يليها مناقشتها، وتحليل نتائجها، مع الاستئناس بما جاء في الدراسات المشابهة، والمطابقة لهذه الدراسة، وهي كما يلي:

1-عرض نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من تطبيق استبيان آراء الأساتذة الطلبة نحو التكوين في المدارس العليا بأبعاده(النظري، التطبيقي، واستراتيجيات التدريس)، تم تفريغ البيانات وكانت النتائج كما توضحها الجداول التالية.

- عرض نتائج الفرضية الأولى:

جدول رقم: 14آراء العينة نحو التكوين النظري في المدرسة العليا

الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
,417	5,258	52,08	159

من الجدول 14يتبن أنّ المتوسط الحسابي لآراء عينة الأساتذة الطلبة في المدرسة العليا بالقبة وبالمدرسة العليا بالأغواط نحو التكوين النظري، قد بلغ: 52.08، والانحراف المعياري لهذه **الآراء** أيضا قد بلغ 5.258،وبخطأ معياري بلغ 0.417.

جدول رقم :15يبين طبيعة آراء العينة نحو التكوين النظري باختبار "تا" لفروق

قيمةالمتوسط الفرضي = 45					
"تا"	درجات الحرية	.Sigمستوى الدلالة	فروق المتوسطات	مستوى الثقة95%	
				حدود دنيا	حدود عليا
16,984	158	,000	7,082	6,26	7,91

من الجدول 15 يتبين أن قيمة اختبار "تا" للفروق بين المتوسطين الحسابيين للعينة المستهدفة (**آراء** الأساتذة الطلبة بالمدرستين العليين بالقبة الاغواط)نحو التكوين النظري، قد بلغ 16.984،أي ما يقارب 17،وأنّ المتوسط الفرضي(**وهو متوسط الأداة المطبق في الدراسة الحالية)** قد بلغ 45 وبذلك فالفرق بين المتوسطين بلغ 7.082، وبدرجة حرية ن-1=158، وبمستوى الثقة95%، أي مستوى الخطأ أو القيم الحرجة 0.05، كما أن مستوى الدلالة Sig=0.00، وهو أقلّ تماما من قيمة α في 0.05.

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال النتائج المبينة في الجدولين13،و14أعلاهما أنّ الفرضية الأولى تنص على أن **آراء** الأساتذة الطلبة جميعهم نحو التكوين النظري بالمدارس العليا ايجابية جدّا، وذلك من خلال هذه النتائج المتحصل عليها بعد تحليلها ومعالجتها إحصائيا حيث تمّ الحصول على أنّ:

النتائج تتوافق والفرضية المطروحة، مما يدل على أن الفرضية تحققت، وهي نتيجة منطقية ومعقولة نظرا للأهمية التي تستحقها عملية التكوين للعاملين في الميدان التربوي من

الجانب النظري، فالأستاذ الذي ينوي ولوج هذا الميدان يميل دائما إلى تبني تصورات تتوافق مع قيمه ومعاييره وسلوكاته بصفة عامة فيما يتجه إليه مستقبلا كمهنة ذات فائدة للفرد والمجتمع، كما– وهذا ما لمسته الطالبة الباحثة فعلا على هامش الدراسة– وقد يكون تبني الأستاذة لهذا الرأي الايجابي نتيجة لوعيهم بأهمية هذا التكوين لما له من تأثير ايجابي على الجانب الميداني عموما، مع العلم أن الجانب النظري في التكوين هو نفسه في كلتا المدرستين أي نفس المحتوي، يختلف في طريقة التطبيق واستراتيجيات التدريس لكل من الأساتذة المكونين بالمدرستين، فالأستاذ يحتاج يوميا إلى التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتنسيق والتقويم في العملية التعليمية كجزء نظري ليصبح واعيا و مقتنعا بما سيقوم به، فهو بذلك يحاول تدارك وعلاج النقص الذي يعاني منه قبل الامتثال في المواقف التعليمية التعلمية أمام المتعلمين.

وفي نفس الوقت يكون هذا التكوين دافعا قويا نحو التأقلم مع التغيرات التي تحدث في الميدان التربوي مثلما نرى الآن المناهج الجديدة، أو ما يطلق عليها المعاد كتابتها، فوزارة التربية الوطنية تمحّص وتختار وتعيد الكتابة في الكثير من الأحيان، وهذا يتطلب كفاءة عالية للعاملين في الحقل التربوي معرفيا ونفسيا واجتماعيا وكذا تربويا، وأن يكونوا مدربين جيدا وبكل ثقة، حتّى يشاركوا بفعالية، ويستقبلون هذه التغيرات دون شكوى ولا تذمر، ولا عزوف كما نرى ذلك في مدارسنا اليوم، ثم ما ينجرّ عن ذلك من إضرابات واضطرابات تُخِلُّ بالمنظومة التربوية فالأستاذ المتكوّن جيدا يصبح في نظر هذه الدراسة خبيرا، غير جارٍّ ولا مجرورٍ من طرف قوى ظاهرة، أو خفية، تضرّ بالمصلحة العامّة للأمّة، لأنّ الأمر متعلق بمصيرها–أي الأمة–فالظاهرة تلامس رجال الغد، فإمّا نخرج بناة المستقبل وإما هادميه، أو كما يقال "**معاول هدم لا بناءٍ**".

هذا ما يتّفق مع ما ذهب إليه الباحث **GulteKin(2006)** أيضا في دراسته التي أثبتت: "**أن آراءالمعلمين المرشحين نحو مهنة التعليم كانت إيجابية إلى حدٍ بعيد، كما كانت مستويات إدراكهم لكفاية التعليم جيدة جداً. علاوة على ذلك يعتبر المعلمون المرشحون أنّ البرنامج الذي قد سجلوا به مفيداً جداً للحصول على التعليم**"، **فعينة الدراسة تطلب هذا التكوين النظري لإدراكها بأهميته الكبرى**".

نفس الرؤية التي توصل إليها دراسة الباحث **الكلبي(2001) في الآراءالايجابية ولو عند المشرفين على غرار الأساتذة لأنهم يحملون نفس الهموم اتجاه التعليم.**

هذه **الآراء** النفسية والاجتماعية والتربوية للأساتذة الطلبة التي يحملونها طوعا نحو مهنتهم المستقبلية، منطقية جدّا لأنها تكسبهم سلاحا يدخلون به معترك المستقبل المهني لهم، لذا فهم يقدمون على القول أنها مهمّة جدّا(وهذا ما لمسته الباحثة الطالبة على هامش الدراسة من خلال التصريحات العلنية للعينة المستهدفة نحو أهمية التكوين بكل فروعه).

بذلك **فآراء** عينة الدراسة الحالية ايجابية جدا نحو التكوين النظري بصفة عامّة بما عبرت عنه العينة المستهدفة نفسها.

- عرض نتائج الفرضية الثانية:

جدول رقم: 16يبين المتوسط الحسابي لآراء العينة نحو التكوين التطبيقي في المدرسة العليا

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
159	35,91	3,072	,244

من الجدول 16 يتبن أنّ المتوسط الحسابي **لآراء** عينة الأساتذة الطلبة في المدرسة العليا بالقبة وبالمدرسة العليا بالأغواط نحو التكوين التطبيقي، قد بلغ: 35.91 ، والانحراف المعياري لهذه **الآراء** أيضا قد بلغ 3.072،وبخطأ معياري قد بلغ 0.244.

جدول رقم :17يبين طبيعة آراء العينة نحو التكوين التطبيقي باختبار "تا" الفروق

قيمةالمتوسط الفرضي = 30					
"تا"	درجات الحرية	.Sigمستوى الدلالة	فروق المتوسطات	مستوى الثقة95%	
				دنيا	عليا
24,269	158	,000	5,912	5,43	6,39

من الجدول 17 يتبين أن قيمة اختبار "تا" للفروق بين المتوسطين الحسابيين للعينة المستهدفة (**آراء** الأساتذة الطلبة بالمدرستين العليتين بالقبة الاغواط)نحو التكوين التطبيقي قد بلغ 24.269 أي وأنّ المتوسط الفرضي **(وهو متوسط الاستبيان المطبق في الدراسة الحالية)** قد بلغ 30،وبذلك فالفرق بين المتوسطين بلغ 5.912،وبدرجة حرية نفسهان-1=158 وبمستوى الثقة95%أي مستوى الخطأ أو القيم الحرجة 0.05، كما أن مستوى الدلالة هنا أيضاSig=0.00، وهو أقلّ تماما من قيمةα في 0.05.

بذلك **فآراء** ايجابية جدا نحو التكوين التطبيقي أيضا، وهذا ما عبرت عنه العينة المستهدفة نفسها(الأساتذة الطلبة بالمدرستين العليين القبة الاغواط).

- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من خلال النتائج المبينة في الجدولين16،و17أعلاهوأنّ الفرضية الثانية تنص على أن **آراء** الأساتذة الطلبة جميعهم نحو التكوين التطبيقي بالمدارس العليا ايجابية أيضا وبقوة وذلك من خلال ما ظهر في النتائج المتحصل عليها بعد العمل الإحصائي دائما حيث تمّ الحصول على أنّ:

النتائج تتفق والفرضية المطروحة، مما يدل على أن الفرضية تحققت هنا أيضا، وهي نتيجة معقولة كذلك نظرا للأهمية التي تستحقها عملية التكوين للعاملين في الميدان التربوي من الجانب التطبيقي، فالأستاذ الذي يحمل كمّا نظريا لا يكفيه، بل يجب أن يحمل

ميكانيزمات التطبيق الميداني، فهذا الجانب –كما تراه الدراسة الحالية– مهمّ جدّا في العملية التعليمية التعلّمية، ومرافق لابد منه لتكملة العمل التربوي عموما.

إنّ معظم الأساتذة الطلبة يحملون حيرة كبيرة حول كيفية التسيير البيداغوجي للقسم الدراسي لذا فالتكوين في هذا المجال هو ثاني اهتماماتهم بعد الكم المعرفي بهذا الخصوص فالأستاذ المبتدئ كثيرا ما نراه يتخبط أمام المتعلمين لأنه يفتقر إلى مهارته البيداغوجية، وهي قيادة المتعلمين إلى المعلومة،أو مرافقتهم لها، دون الإدلاء بها مباشرة أو ما يسمى التلقين وهي متطلبات المقاربة بالكفاءة، أو الكفاية–والتي يجهل الكثير من العاملين في الحقل التعليمي التعلمي اليوم– العمل بمتطلباتها الحقيقية، وهي ترك المتعلم يبني تعلماته بنفسه وهنا يجب أن يتحلى الأستاذ – إلى جانب الكفاءة– بالصبر والأناة، هذا ما يتفق مع دراسة **فضيلة حناش وعلي فارس(2015)**،والتي أثبتت أنّ:

– المعلم الطالب في مدرسة الأساتذة العليا لديه مواقف إيجابية اتجاه التكوين التطبيقي ونرى أن في كلتا المدرستين يركزون على أن يخضع الطالب (الأستاذ) إلى الميدان والتطبيق ويذهب إلى المؤسسات ويحضر في تربصات مرفقة بتقرير يشرف عليها الأساتذة وتدرج نقاطها مع حصوله على شهادة التخرج أي الطالب لا يستطيع الحصول على الشهادة إلى بعدما يتم مروره على الجانب التطبيقي والميداني.

كما تتفق مع دراسة كلّ من**الطاهر(1991)**،**ودراسة GulteKin(2006)**،في حمل الآراءالايجابية أيضا،وخاصّة الجانب الميداني التطبيقي.

- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

جدول رقم: 18يبين المتوسط الحسابي لآراء العينة نحو استراتيجيات التكوين في المدرسة العليا

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
159	34,79	3,205	,254

من الجدول 18 يتبن أنّ المتوسط الحسابي **لآراء** عينة الأساتذة الطلبة في المدرسة العليا بالقبة وبالمدرسة العليا بالأغواط نحو استراتيجيات التكوين، قد بلغ: 34.79 وبالانحراف معياري لهذه **الآراء** أيضا قد بلغ 3.205،وبخطأ معياري قد بلغ 0.254.

جدول رقم :19يبين طبيعة آراء العينة نحو استراتيجيات التكوين باختبار "تا" الفروق

قيمةالمتوسط الفرضي = 30					
"تا"	درجات الحرية	.Sigمستوى الدلالة	فروق المتوسطات	مستوى الثقة95%	
				دنيا	عليا
18,832	158	,000	4,786	4,28	5,29

من الجدول 19 يتبين أن قيمة اختبار "تا" للفروق بين المتوسطين الحسابيين للعينة المستهدفة (**آراء** الأساتذة الطلبة بالمدرستين العليين بالقبة، والاغواط) نحو استراتيجيات التكوين، قد بلغ 18.832، وأنّ المتوسط الفرضي **(وهو متوسط الاستبيان -كما ذكر سلفا- المطبق في هذه الدراسة)**،قد بلغ 30 هنا أيضا، وبذلك فالفرق بين المتوسطين بلغ 4.786 وبدرجة حرية نفسها ن-1=158 وفي مستوى الثقة 95% أي مستوى الخطأ أو القيم الحرجة 0.05، كما أن مستوى الدلالة هنا أيضا Sig=0.00، وهو أقلّ تماما من قيمةα في 0.05.

بذلك فالآراء ايجابية جدا نحو استراتيجيات التكوين أيضا، وهذا ما عبرت عنه العينة المستهدفة نفسها(الأساتذة الطلبة بالمدرستين العليين القبة الاغواط).

- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال النتائج المبينة في الجدولين18و19 أعلاه نقول أنّها تحققت الفرضية الثالثة، والتي تنصُّ على أن **آراء** الأساتذة الطلبة جميعهم نحو استراتيجيات التكوين بالمدارس العليا ايجابية، وذلك من خلال ما ظهر في النتائج المتحصل عليها بعد العمل الإحصائي دائما حيث تمّ الحصول على أنّ:

الآراء التي يحملها الأساتذة الطلبة نحو استراتيجيات التكوين في كلٍّ من النظري والتطبيقي ايجابيةٌ أيضا، وهي نتيجة منطقية نظرا للنتائج السّابقة، وللأهمية التي تستحقها عملية التكوين في الجانب النظري و الجانب التطبيقي، فالأستاذ يحتاج استراتيجيات حديثة في تكوينه حتى ينجح في توظيف الكم النظري ميدانيا، فهذا الجانب –كما تراه الدراسة الحالية– مهمّ جدّا في العملية التكوينية، ومرافق مُلزمٌ لتكملة العمل التربوي عموما.

إنّ انشغال الأساتذة الطلبة بعملية التكوين يتيح لهم فرصة الاستقلالية الذاتية في المواقف التعليمية مبكرا، ويجعلهم يتقدمون في الميدان بخطى ثابتة وصحيحة، فلا يستغلون من طرف الآخرين في إملاء آرائهم عليهم–دون كفاءة– ولا استغلالهم في مواقف لا تمتّ بصلة إلى العملية التعليمية التعلّمية، وبالتالي نقول عن الأستاذ الطالب المتكوّن جيدا، أنه خبير منذ بداية حياته المهنية، ولا يحتاج إلى أقدمية حتى يصبح كذلك–أي خبيرا– إنما في الواقع هناك الكثير ممّن هم ذوي أقدمية لكنهم ليسوا ذوي خبرة، فهذه الأخيرة قد يكفلها التكوين باستراتيجيات حديثة، وتقنيات متطورة، وكذلك المدارس العليا تتبع طرق صارمة في التكوين أي الطالب (الأستاذ) يبذل مجهود كبير سواء في الجانب النظري أو التطبيقي لي يحظى بتقييم جيد وينتقل إلى السنة الموالية أي ليس من السهولة الحصول على السنة الدراسية والتقدم دون الإلمام بالمقاييس وحسن فهمها، لذا يمكن القول: أنّ عينة الدراسة

الحالية وعت هذه الحقيقة، وعبرت **بآرائها** الايجابية جدا إلى هذه الحقيقة، وهذا حسب النتائج المبينة بلغة الأرقام، والوصف.

- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

جدول رقم:20 يبين الفروق بين متوسطي آراء طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو التكوين النظري

إحصاء المجموعة				
الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
,726	6,452	49,56	79	مدرسة القبة
,138	1,230	54,58	80	مدرسة الاغواط

من الجدول 20 يتبين أنّ هناك فروقا بين متوسطي **طلبة القبة وطلبة الاغواط** لصالح طلبة الاغواط، وهذا في **آرائهم**نحو التكوين النظري، رغم تكافؤ الحجمين–ولو أنّ الحجم غير مؤثر عادة على هذه النتائج–كما أنّ الانحراف المعياري لطلبة الاغواط 1.2 تقريبا مقابل الانحراف المعياري لطلبة القبة 6.4 قريبا.

جدول رقم:21 يبين الفروق في الآراء نحو التكوين النظر يبين طلبة القبة الاغواط باختبار "تا"

اختبار "تا" لفروق المتوسطات							التجانس		
مستوى الثقة 95%		فرق **الانحراف**	فرق المتوسط	.Sigمس توى دلالة	درجات الحرية	اختبار "تا"	Sig دلالة	اختبار "ف"	
عليا	دنيا								
-3,567	**–6,469**	**,735**	**–5,018**	**,000**	**157**	**–6,832**	**,000**	**131,41**	افتراض التساوي
-3,549	**–6,487**	**,739**	**–5,018**	**,000**	**83,593**	**–6,791**			عدم التساوي

من الجدول 21 يظهر أنّ قيمة اختبار "تا" الفروق بين رأيي طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو التكوين النظري بالمدرستين العليتين، قد بلغت 6,832-،وهي قيمة لا بأس بها، كما أنّ مستوى الدلالةSig= 0.000،وهي قيمة دالّة إحصائيا، لأنها أقل تماما من قيمةα في 0.05.

- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال النتائج المبينة في الجدولين20،و21أعلاهنقول أنّها تحققت الفرضية الرابعة أيضا، والتي تنصُّ على أنها توجد فروق في **آراء** الأساتذة الطلبة جميعهم نحو التكوين النظري بالمدارس العليا، وذلك من خلال ما ظهر في النتائج المتحصل عليها بعد المعالجة الإحصائية ،حيث تمّ الحصول على أنّ:

الأساتذة الطلبة بالمدرسة العليا بالأغواط يمتلكون آراء ايجابية أكبر من آراء الأساتذة الطلبة بالمدرسة العليا بالقبة، والذين لهم **آراء** ايجابية أيضا، لكنّ زملاءهم بالأغواط يزيدون عليهم قليلا في هذه **الآراء** نحو التكوين النظري- ويمكن رجوع ذلك لآن المدرسة في الأغواط أحدث من المدرسة في القبة يعني تريد أن تثبي جدارتها تبذل مجهود أكثر بالنسبة لتسيير الأساتذة المكونين والإدارة وكذلك ضبط القوانين المطبقة على الطلبة وكذلك يرجع لقلة الطلبة (الأساتذة) ليس كما في المدرسة العليا القبة الاكتظاظ، مما يساعد الأساتذة المكونين على الشرح أكثر والتركيز، كذلك قربهم من المدرسة والتسهيلات المقدمة للطلبة أي اتساع المباني، كذلك المكتبات مع قلة العدد، وهذا ما أظهرته لغة الأرقام-،فيبدو أنّ حاجة طلبة مدرسة الاغواط إليها أقوى، هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة الباحث **YaaKub(1990)** في دراسته، "**التي أظهرت أن اتجاه الهنود في التكوين كان مختلفاً بشكل ملحوظ عن الماليزيين**" ولو أنّ الأمر يتعلق هنا بعرقين مختلفين تماما أمّا هذه الدراسة الحالية ففي وطن واحد وحول انتماء وطني واحد، فنرى أن المنطقة لها دور مهم في

تكوين التصورات و **الآراء**،لذا ظهر هذا التباين هنا أيضا، ولصالح طلبة الجنوب على طلبة الشمال في الجزائر –وهذا حسب نتائج هذه الدراسة طبعا–.

- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

جدول رقم:22 يبين الفروق بين متوسطي آراء طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو التكوين التطبيقي

إحصاء المجموعة				
	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
مدرسة القبة	79	35,27	3,934	,443
مدرسة الاغواط	80	36,55	1,660	,186

من الجدول 22 يتبين أنّ هناك فروقا بين متوسطي **آراء طلبة القبة وطلبة الاغواط** لصالح طلبة الاغواط دائما، وهذا راجع كذلك إلى قلة العدد وسهولة التنقل لمؤسسات التطبيق والقرب من المدرسة، وهذا في **آرائهم** نحو التكوين التطبيقي كذلك، كما أنّ الانحراف المعياري لطلبة الاغواط 1.8 تقريبا مقابل الانحراف المعياري لطلبة القبة 4 قريبا.

جدول رقم:23 يبين الفروق في الآراء نحو التكوين التطبيقي بين طلبة القبة وطلبة الاغواط باختبار "تا"

	التجانس		اختبار "تا" لفروق المتوسطات						
	اختبار "ف"	Sig دلالة	اختبار "تا"	درجات الحرية	Sig. مستوى دلالة	فرق المتوسط	فرق **الانحراف**	مستوى الثقة 95%	
								دنيا	عليا
افتراض التساوي	47,661	,000	−2,687	157	,008	−1,284	,478	−2,228	−,340
عدم التساوي			−2,675	104,653	,009	−1,284	,480	−2,236	−,332

من الجدول 23 يظهر أنّ قيمة اختبار "تا" الفروق بين رأيي طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو التكوين التطبيقي بالمدرستين العليتين، قد بلغت 2.68-،وهي قيمة ضعيفة نوعا ما كما أنّ مستوى الدلالة Sig= 0.008، وهي قيمة دالّة إحصائيا، لأنها أقل تماما من قيمة α في 0.05.

- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

من خلال النتائج المبينة في الجدولين22و23 أعلاه نقول أنّ الفرضية الخامسة تحققت كذلك، والتي تنصُّ على أنها توجد فروق في اتجاهات الأساتذة الطلبة جميعهم نحو التكوين التطبيقي بالمدارس العليا، وذلك من خلال ما ظهر في النتائج المتحصل عليها التطبيق الإحصائي ،حيث تمّ الحصول على أنّ:

مازال الأساتذة الطلبة بالمدرسة العليا بالأغواط يحملون آراء ايجابية أقوى، وأكبر من الأساتذة الطلبة بالمدرسة العليا بالقبة، رغم أنّهم يشتركون معهم في الآراء الايجابية ،لكنّ زملاءهم بالأغواط يفوقونهم قليلا في هذه **الآراء** نحو التكوين التطبيقي – وهذا ما ظهر بلغة الأرقام هنا كذلك-،فهنا أيضا يظهر أنّ حاجة طلبة مدرسة الاغواط إلى هذا الجانب من التكوين أقوى، هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة الباحث **YaaKub (1990)** أيضا.

- عرض نتائج الفرضية السّادسة:

جدول رقم:24 يبين الفروق بين متوسطي آراء طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو استراتيجيات التكوين

إحصاء المجموعة				
	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
مدرسة القبة	79	36,09	3,988	,449
مدرسة الاغواط	80	33,50	1,212	,135

من الجدول 24 يتبين أنّ هناك فروقا بين متوسطي **آراء طلبة القبة وطلبة الاغواط** لصالح طلبة القبة هذه المرة، وهذا قد يعود إلى مستوى الأساتذة المكونين أي الأقدمية والتكوين إذا نجد في العاصمة أي المدرسة العليا (القبة) تكون الكوادر أكثر وكذلك ذات خبرة أكبر وهذا دائما في **آرائهم**نحو استراتيجيات التكوين، كما أنّ الانحراف المعياري لطلبة الاغواط قد بلغ 1.2 تقريبا، مقابل الانحراف المعياري لطلبة القبة الذي بلغ 4 قريبا.

جدول رقم:25 يبين الفروق في الآراء نحو استراتيجيات التكوين بين طلبة القبة وطلبة الاغواط باختبار "تا"

	التجانس		اختبار "تا" لفروق المتوسطات						
	اختبار "ف"	Sig دلالة	اختبار "تا"	درجات الحرية	Sig. مستوى دلالة	فرق المتوسط	فرق الانحراف	مستوى الثقة 95%	
								دنيا	عليا
افتراض التساوي	110,57	,000	5,552	157	,000	2,589	,466	1,668	3,509
عدم التساوي			5,523	92,117	,000	2,589	,469	1,658	3,519

من الجدول 25 يظهر أنّ قيمة اختبار "تا" الفروق بين رأيي طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو استراتيجيات التكوين بالمدرستين العليتين، قد بلغت 5.5 وهي قيمة لا بأس بها عموما كما أنّ مستوى الدلالةSig= 0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا، لأنها أقل تماما من قيمةα في 0.05.

- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

من خلال النتائج المبينة في الجدولين24و25 أعلاه نقول أنّ الفرضية السادسة تحققت أيضا، والتي تنصُّ على أنها توجد فروق في **آراء** الأساتذة الطلبة جميعهم نحو استراتيجيات التكوين بالمدارس العليا، وذلك من خلال ما ظهر في النتائج المتحصل عليها العمل الإحصائي ،حيث تمّ الحصول على أنّ:

هذه المرة الأساتذة الطلبة بالمدرسة العليا بالقبة يعبّرون **بآرائهم** ايجابية أكبر من الأساتذة الطلبة بالمدرسة العليا بالأغواط نحو استراتيجيات التكوين، وهذا إن دل يدل على مستوى الأساتذة المكونين وخبرتهم الكبيرة حيث المدرسة العليا (القبة) يبقى لها وزنها وقدمها وطاقم العمل ذوي الخبرة، رغم أنّ طلبة الاغواط أيضا يحملون **آراء** ايجابية نحوها، لكنّ زملاءهم بالقبة يفوقونهم قليلا في هذه الاتجاهات –وهذا ما ظهر بلغة الأرقام–،فطلبة مدرسة القبة وجدوا مبتغاهم هناك، وهو الجانب من التكوين الأقوى عندهم، كلّ ما سبق من دراسات يثبت هذا التباين بين الأفراد الإحصائيين في هذه الدراسة أيضا، ويتوافق مع نتائجهم في هذه **الآراء**، رغم أنها كلها ايجابية، وهذا هو الأهم في هذه الدراسة.

– عرض نتائج الفرضية السّابعة:

جدول رقم:26 يبين الفروق بين متوسطي آراء طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو التكوين بأبعاده الثلاثة حسب متغير المدرسة العليا.

إحصاء المجموعة				
	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
مدرسة القبة	79	120,91	11,174	1,257
مدرسة الاغواط	80	124,63	3,200	,358

من الجدول 26 يتبين أنّ هناك فروقا بين متوسطي آراء **طلبة القبة وطلبة الاغواط** لصالح طلبة الاغواط في **الآراء**نحو التكوين ككل، وفي أبعاده الثلاثة، كما أنّ الانحراف المعياري لطلبة الاغواط 3.2 تقريبا مقابل الانحراف المعياري لطلبة القبة 11 قريبا.

جدول رقم:27 يبين الفروق في الآراء نحو التكوين بأبعاده الثلاثة بين طلبة القبة وطلبة الاغواط باختبار "تا" حسب متغير المدرسة العليا.

	التجانس		اختبار "تا" لفروق المتوسطات						
	اختبار "ف"	Sig دلالة التجانس	اختبار "تا"	درجات الحرية	Sig. مستوى دلالة	فرق المتوسط	فرق الانحراف	مستوى الثقة 95%	
								دنيا	عليا
افتراض التساوي	79,09	,000	**-2,857**	157	,005	**-3,714**	1,300	**-6,281**	**-1,146**
عدم التساوي			**-2,841**	90,557	,006	**-3,714**	1,307	**-6,310**	**-1,117**

من الجدول27 يظهر أنّ قيمة اختبار "تا" الفروق بين رأيي طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو التكوين ككل، وبأبعاده الثلاثة بالمدرستين العليتين، قد بلغت 2.8-،وهي قيمة ضعيفة نوعا ما كما أنّ مستوى الدلالةSig= 0.005،وهي قيمة دالّة إحصائيا، لأنها أقل تماما من قيمةα في 0.05.

- مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

من خلال النتائج المبينة في الجدولين26و27 أعلاه نقول أنّ الفرضية السابعة تحققت أيضا، والتي تنصُّ على أنها توجد فروق في آراء الأساتذة الطلبة بالمدارس العليا جميعهم نحو التكوين ككل بأبعاده الثلاثة، وذلك من خلال النتائج المتحصل عليها بعد المعالجة الإحصائية، حيث تمّ الحصول على أنّ:

في التكون وبأبعاده الثلاثة يظهر أنّ الأساتذة الطلبة بالمدرستين العليتين بالأغواط يتمسكون بآراء ايجابية أكبر من الأساتذة الطلبة بالمدرسة العليا بالقبة، رغم أنّ طلبة القبة أيضا يحملون **آراء** ايجابية نحوها، لكنّ زملاءهم بالأغواط يرون أن التكوين عموما له أهمية كبرى في الحياة التربوية، ويفوقونهم قليلا في هذا الموقف-وهذا ما أظهرته لغة الأرقام دائما- هذا التباين رغم ظهوره رقميا، إلاّ أن الفارق بينهما طفيف، فكل الأساتذة الطلبة يحملون

تقريبا نفس الهموم لما سيوجهونه في مهنتهم مستقبلا، لذا فهم ينهلون نفس المنهل، ويعانون نفس المعاناة، شأنهم شأن الأساتذة الجامعيين في مختلف الجامعات، وهذا ما عبّر عنه كلّ من: **الطاهر(1991)، ودراسةGulteKin(2006)**،فضيلة حناش وعلي فارس **(2015)**.

- عرض نتائج الفرضية الثّامنة:

جدول رقم:28 يبين الفروق بين متوسطي آراء طلبة القبة وطلبة الاغواط نحو التكوين بأبعاده الثلاثة حسب متغير التخصص.

إحصاء المجموعة				
	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
رياضيات	50	125,18	2,946	,417
علوم	109	121,68	9,742	,933

من الجدول 28 يتبين أنّ هناك فروقا بين متوسطي آراء **طلبة القبة وطلبة الاغواط حسب تخصصهم(علوم، رياضيات)**،لصالح طلبة الرياضيات في **الآراء**نحو التكوين ككل وفي أبعاده الثلاثة، كما أنّ الانحراف المعياري لطلبة الرياضيات أقل من انحراف طلبة العلوم، حيث قدّر بـ:2.95 تقريبا مقابل الانحراف المعياري لطلبة العلوم الذي يقارب 10.

جدول رقم:29 يبين الفروق في الآراء نحو التكوين بأبعاده الثلاثة بين طلبة القبة وطلبة الاغواط باختبار "تا" حسب متغير التخصص.

	التجانس		اختبار "تا" لفروق المتوسطات						
	اختبار "ف"	Sig دلالة التجانس	اختبار "تا"	درجات الحرية	.Sigمستوى دلالة	فرق المتوسط	فرق الانحراف	مستوى الثقة 95%	
								دنيا	عليا
افتراض التساوي	35,769	,000	2,486	157	,014	3,501	1,408	,719	6,283
عدم التساوي			3,426	142,84	,001	3,501	1,022	1,481	5,521

من الجدول29 يظهر أنّ قيمة اختبار "تا" الفروق بين رأيي طلبة الرياضيات وطلبة العلوم نحو التكوين ككل، وبأبعـاده الثلاثة بالمدرستين العليتين، قد بلغت 2.5 تقريبا، وهـي قيـمة ضعيفـة أيضا، كما أنّ مستوى الدلالةSig= 0.01، وهـي قيمة دالّـة إحصائيا، لأنها أقل تمامـا مـن قيمـةα في 0.05.

- مناقشة نتائج الفرضية الثّامنة:

من خلال النتائج المبينة في الجدولين28و29 أعلاه نقول أنّ الفرضية الثامنة قد تحققت أيضا، والتي تنصُّ على أنها توجد فروق في آراء الأساتذة الطلبة بالمدارس العليا جميعهم نحو التكوين ككل بأبعاده الثلاثة، وذلك من خلال النتائج المتحصل عليها بعد المعالجة الإحصائية، حيث تمّ الحصول على أنّ:

في التكون وبأبعاده الثلاثة يظهر أنّ الأساتذة الطلبة بالمدرستين العليتين، في تخصص الرياضيات يتمسكون بآراء ايجابية أكبر من الأساتذة الطلبة في تخصص العلوم، رغم أنّ طلبة العلوم أيضا يحملون **آراء** ايجابية نحو هذا التكوين، لكنّ زملاءهم في الرياضيات يرون أن التكوين عموما لـه أهمية كبرى في الحياة العملية، وهذا قد يكون مرده لما يحملون من منطق رياضي ينسحب على حياتهم الأخرى–فكثيرا ما نجد أصحاب التخصص رياضيات أكثر جدّا، ومنطقا من غيرهم–فهم يتعاملون في دنيا الناس بهذا الموقف، لا لشيء إلاّ أن البيئـة تفعل فعلتهـا، والبيئـة هنـا هـي الرياضـيات ،فهم يفوقـون طلبـة العلـوم قلـيلا فـي هـذا المجال، هذا التباين رغم ظهوره رقميا، إلاّ أن الفارق بينهما طفيف كسابقيه، فكل الأساتذة الطلبـة يحملـون تقريبـا نفس المشكلات و نفس الحيرة لما سيوجهونه فـي مهنـتهم مستقبلا، ،وهذا ما يختلف عمّا جاء به: **الطاهر(1991) الذي كانت نتائج دراسته في آراء الطلبة الأساتذة إلى التكوين حسب التخصص أيضا كما يلي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كلّ من المستوى الأول والرابع الأدبي والأول والرابع العلمي، رغم أن الاختلاف في التخصصين، لكنّ الفروق لم تظهر.

3- استنتاج عام:

لكل صناعة مصنع وصنّاع النشء هم المعلمون والأساتذة، فلو أوكلت تربية الأطفال إلى أناس ليست لهم صفة الأهلية للقيام بهذا العمل السامي فلا أمل في بناء الجيل القادم بناء صحيحا، وإنه لمن قصر النظر أن نهنأ بقليل من المال في سبيل الحصول على أساتذة قادرين »(تواتي،رابح،1989،ص.319).

هكذا يتم النظر إلى ميدان تربية الناشئة، والذين هم خزّان الأمّة من السّواعد التي ستكون أدوات بناء، لا معاول هدم.

على هذا الأساس فإنّ أي تطوير أو تحسين في العملية التعليمية تبدأ من اختيار الطالب الأستاذ وتكوينه تكوينًا جيدًا، علميا وثقافيا لأنه مهما بلغت السياسة التربوية والخطط المنبثقة عنها من أحكام، ومهما بلغ مستوى الأهداف التربوية من طموح يبقى العامل الحاسم في تنفيذ هذه السياسات وإنجاح مخططاتها هو الأستاذ، ولهذا نجد اهتمام المجتمع الدولي بتكوين المعلمين، وخير مثالٍ لذلك دولة الدانمارك التي تحشد طاقاتها وتنفرد عن بقية دول العالم بإقامة أول جامعة من نوعها في العالم أطلق عليها جامعة المعلمين و نفس العمل قامت به الجامعة الاسترالية. (غاوي، جمال،2008،ص.156).

فالنظام التربوي الجزائري عرف تغييرا كبيرا في سياسة توظيف المدرسين مع بداية السنة الدراسية **(1970)** بإنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم بإكسابهم ثقافة تربوية نظرية وتطبيقية، تسمح لهم بالممارسة التربوية السليمة وفق مبادئ وأسس التربية الحديثة وضعت شروط الالتحاق بها لتلقي التكوين الأولي الضروري للطلبة المتقدمين لمهنة التدريس، وحددت مدة التكوين بثلاث سنوات لمعلم المرحلة الابتدائية.

يتبين من خلال هذه العوامل أنه لا ينبغي أن يظل النظام التعليمي لأي بلد ثابتا على حال بل لابد أن يكون هناك إصلاح وتطوير دائم ومستمر للمنظومة التعليمية، بما يتماشى

مع المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية الداخلية والخارجية من جهة، وما يتوافق مع قيم الأمة وثوابتها من جهة أخرى، وهذا ما يجعل قضية إصلاح التعليم وتطويره من حيث الفلسفة والأهداف والأساليب والتقويم، وبعامة مجمل مكونات المنظومة التعليمية وسياقها المحيط بها ضرورة ملحة تتطلبها ظروف المرحلة الراهنة، ولا يمكن إهمالها أو تجاهلها بما يمكن المجتمع من تجاوز أوضاعه الحالية، والتغلب على العقبات التي تعترض طريقه نحو الإبداع والتقدم وأولى خطواته في ذلك تكمن في توفير رؤية إصلاحية جديدة ينصب اهتمامها على كل مدخلات النظام وعملياته الداخلية ومخرجاته وفق مرجعية إصلاحية تستطيع إيجاد أفراد قادرين على إصدار أحكام سليمة، وذلك وعلى شق طريقهم وسط متغيرات جديدة لم يألفوها من قبل وعلى تحديد شكل العلاقات الجديدة في هذا العصر المتلاحق في ثوراته، وما يتطلبه ذلك من ضرورة إعادة النظر في سياسات التعليم وأهدافه وبرامجه، بما يتناسب مع ما يريده المجتمع من وراء هذا الإصلاح (محمد، صبري الحوت،2008، ص.27).

أمّا في الوقت الحالي فقد فتحت المدارس العليا الباب للتكوين طول المدى لفائدة الطلبة المجتهدين، حيث يمكث الطالب بحسب الطور الذي يوجّه إليه من بداية الدخول فيها فالمنتسب إلى الطور الابتدائي، يمكث ثلاث سنوات، والطور المتوسط أربع سنوات، والثانوي خمس سنوات، وفيها جميع التخصصات، قصد الحصول على منتوج من أساتذة يحسن مهنته، ويمتلك مهارات وكفايات عالية ويستخدم إجراءات فعالة داخل غرفة الصف كما يمتلك من الخبرات التدريسية والأكاديمية ما يساعده على النجاح في مهنته، والتي يجعل من الأستاذة قادرين على اكتساب مهارات ومعارف وآراء معينة تحقق لديهم المتعة والرغبة في التعلم. وتمكنه من تحقيق الأهداف التي يسعى لتحقيقها لدى طلابه. يتصف بمجموعة من الصفات منها: معرفته الجيدة بالموضوع الذي يقوم بتدريسه واستراتيجيات تدريسه ويستخدم وسائل تعليمية متنوعة، لا يقتصر تقويمه على نهاية الدرس، بل يقوم تلاميذه طوال الدرس يربط بين درسه والمعارف الأخرى، يواظب على متابعة طلابه، يكون على اتصال دائم بكل

ما هو جديد في مجال تخصصه، وهذا ما استدركت أهميته عينة الدراسة الحالية وهم الطلبة الأساتذة بالمدرستين مدرسة القبة ومدرسة الاغواط، حيث أظهرت الدراسة الحالية ما يلي:

1- توجد آراء إيجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في الجانب النظري.

2- توجد آراء ايجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي.

3- توجد آراء إيجابية للطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة.

فالأساتذة الطلبة في كلا المدرستين العليتين بالقبة، والاغواط يحملون آراء جدٌّ ايجابية نحو التكوين النظري، والتطبيقي، واستراتيجيات التكوين في حدّ ذاته، أمّا فيما يخصّ الفروق فكانت كالتالي:

4- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في الجانب النظري لصالح طلبة المدرسة العليا الاغواط.

5- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في الجانب التطبيقي لصالح طلبة المدرسة العليا الاغواط.

6- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي في استراتيجيات التدريس الحديثة لصالح طلبة المدرسة العليا القبّة.

7- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بمدرستي الاغواط والقبة نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري، التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) لصالح طلبة المدرسة العليا الاغواط.

8- توجد فروق في آراء الطلبة الأساتذة بالمدرستين حسب تخصصي الرياضيات والعلوم نحو التكوين الأولي بأبعاده الثلاثة (النظري، التطبيقي، استراتيجيات التدريس الحديثة) لصالح طلبة الرياضيات.

هذا المزيج والتباين في الآراء نحو التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة، رغم وجوده في بعض المواقف بعينها(الفروق مثلا)،فإنّه لم يكن بالشكل الذي يعكس هذا التباين الشّاسع في التصورات العقلية، والأفكار، والآراء النفسية والاجتماعية والتربوية، وحتى البيداغوجية للطلبة في كلا المدرستين وبكل التخصصين، إنما هو اختلاف بسيط، لكنّ لغة الأرقام أظهرته، لذا وجب على الطالبة الباحثة أن تّقرّ به وتذكره في العرض، والمناقشة والتفسير.

فتمحور موضوع هذه الدراسة حول آراء الأساتذة الطلبة بالمدرسة العليا نحو التكوين بأبعاده حيث اتجهنا في هذه الدراسة إلى الإجابة عن عدة تساؤلات، واختبار الفرضيات فبعد التطرق إلى الجانب النظري من البحث الذي تناول موضوع التكوين وتأثيره في الوسط التعليمي التعلّمي، وكذا موضوع الآراء النفسية والاجتماعية والتربوية تم تعرضنا إلى الجانب الميداني للبحث والمتمثل في إجراءات الدراسة الميدانية ومن ثم عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة.

فمن خلال هذه الدراسة تبين أن التكوين مهمّ لجميع الأساتذة الطلبة، وأنه مطلب جماعي وإحساس جمعي، لا يمكن الاستغناء عنه أبدا- بكل أنواعه- فهو المرافق الوفي لمهنة التدريس، لذا كان الشعور بالحاجة إليه من طرف الكلّ، وهذا من خلال الآراء الايجابية التي حملتها عينة الدراسة نحو التكوين الأولي، بالرغم من وجود التباين في هذه الآراء بين المدرستين(القبة، الاغواط) بالتناوب، إلاّ أن يحمل هموم المهنة المستقبلية بكل تفاؤل وجدّو بنية صادقة، وهذا ما تتمناه الطالبة الباحثة فعلا.

4- الاقتراحات:

تقترح الدراسة الحالية ما يلي:

بناء على النتائج المحصل عليها في دراستنا الحالية نرى أنه من المفيد تقديم بعض الاقتراحات وهيا:

- اقتراحات خاصة بالطالب الأستاذ:

أ- تشير نتائج الدراسة إلى أن المعلومات المقدمة ضمن البرامج المدرسة العليا للأساتذة للطلبة يجب أن تكون بمستوى أفضل ليمكن من خلالها ملاحظة التغيرات الإحصائية على تكوين الأساتذة، مما يؤكد ضرورة توفير مواد تساعد في تعزيز الآراء لديهم وتدعيمها بشكل أفضل من خلال تقييم المناهج الكلية النفسية والتربوية والعلمية بين فترة وأخرى وكذلك إثراء الطالب بكمية من الخيرات والمعلومات التي تتعلق بمجال التعليم بشكل عام، يسهم في تسهيل أدائهم لمهام التعليمية والتربوية.

ب- ضرورة وضع الطالب المناسب في المجال المناسب من خلال وضع بعض المقاييس والاختبارات التي يمكن من خلالها كشف ميول وقدرات الطلاب عند التحاقهم وتحديد ما يصلح لهم من التخصصات الرئيسية والفرعية.

ج- ضرورة توفير القدوة الحسنة بين أساتذة المدرسة العليا للأساتذة، وذلك للاقتداء بهم في سلوكهم وتصرفاتهم من طرف الطلبة وجعلهم مصدر للخبرة والمعرفة.

د- ضرورة عقد الندوات والمحاضرات الدورية باستمرار التي تطرح مشاكل التعليم والأساتذة واطلاعهم على كيفية حل المشكلات التي يمكن أن تواجههم.

هـ- ضرورة بدء التدريب الميداني منذ بداية التكوين النظري الأول، من أجل تنمية وتدعيم الاتجاه أكثر من خلال تعرضهم لخيرات ومعلومات أكثر.

و- ضرورة تدعيم تحصيل الطلاب بالمكافآت والمميزات المختلفة التي تساعد بدورها في الرفع من مستواه العلمي والثقافي.

ز- تنمية واستغلال قدرات واستعدادات الطلاب منذ المراحل الدراسية الأولى.

ح- ضرورة تعاون مستمر بين المؤسسات التربوية المختلفة لغرس وتنمية ما يحتاجه المجتمع لدى ما يناسبهم من الطلاب لتحقيق الاكتفاء في أغلب التخصصات، قبل التوجه الطلاب للكليات.

- اقتراحات خاصة بمهنة التدريس:

أ- ضرورة رفع مستوى الأستاذ العلمي والثقافي والاقتصادي لتتغير نظرة المجتمع السلبية للأستاذ، كونه هو مصدر ثقافة المجتمع ومصدر رقية وإصلاحه. من خلال إبراز دوره في إصلاح وتطور المجتمع من خلال أجهزة الإعلام والصحف والمجلات.

ب- إشراك الأستاذ واخذ رأيه في وضع المناهج أو الاستفادة من خبراته في مجال كأستاذ وفي المجال التربوي بشكل عام. واعتباره كمستشار ميداني واقعي أفضل من الخبير.

ت- ضرورة متابعة وتقويم برامج إعداد الطلبة الأساتذة في ضوء الكفايات المرسومة لها وبصورة مستمرة، وصولا إلى صيغ أفضل في تحقيق الكفايات.

ث- الاهتمام بوضع الأستاذ الاقتصادي وذلك بمساواته مع أقرانه في المهن الأخرى حتى تحقق له حياة اقتصادية مريحة، ويتحقق له فيها الاستقرار النفسي، والذي يجعله يحس بأنه لا يختلف عن أي عامل في مجال آخر يخص الجانب المادي، مما يؤدي إلى زيادة الدافع الانجاز والابتكار.

ج- وضع برامج خاصة في وسائل الإعلام تدرس مشكلات الأساتذة وأيضا برامج تنقل كل ما يستجد من خيرات معلومات جديدة.

ح- ضرورة انعقاد ندوات ومحاضرات سنوية وفصليه وأسبوعية دوريا وذلك لاطلاعهم عما يستجد في مجال التعليم ومجال تخصصاتهم وأن ضبط عملية الحضور في كل الأحوال بضوابط لكي تؤدي ثمارها بالشكل الصحيح.

خ- القيام بالبحوث باستمرار للوصول لأفضل الأساليب الواقعية التي تصلح لعملية التعليم باختلاف المناطق والإفراد للوصول قدر لإمكان للمكانة العلمية التي تناسب المجتمع المسلم.

د- تنظيم دورات مستمرة لإطلاعهم على المستجدات الخاصة بعملية التعليم بشكل عام وكذلك ما يستجد في مجال تخصصاتهم للرفع من مستوى الأساتذة أمام طلابه وأمام أفراد المجتمع.

- المقترحات العامّة:

على ضوء ما تقدم من نتائج فإن الطالبة الباحثة تقترح ما يلي:

أ- إجراء دراسة تتبعه للتعرف على تصور الطلاب عندما يلتحقون بالمدارس العليا للأساتذة إلى حين تخرجهم منها نحو مهنة التدريس بحيث يمكن معرفة مدى التغير في تلك الافكار والتصورات التي يحملها الطلاب أنفسهم خلال تلك المستويات المختلفة.

ب- قيام دراسات أخرى للتعرف على تصور وآراء الطلاب نحو مهنة التعليم باستخدام إجراءات أخرى.

ج- إجراء دراسات أخرى للتعرف على إجراءات تكوين طلاب المدارس العليا للأساتذة بالوطن، للتعرف على مدى الاختلاف في بعض خطط المدارس العليا للأساتذة المختلفة.

د- إجراء دراسات مقارنة بين استعداد طلاب المدرسة العليا للأساتذة بالقبة واستعداد طلاب المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط لغرض معرفة أثر تواجد أساتذة ذي خبرة واسعة في مجال تكوين الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

هـ- إعداد الوسائل والمقاييس المختلفة التي تساعد في تكوين الطلبة الأساتذة وبدورة تصوراتهم

و- الاستفادة من نتائج الدراسة في تطبيقات عملية في مجال تكوين طلاب المدارس العليا للأساتذة.

خاتمـــة

خـاتـمـة:

الاهتمام بتطوير التعليم ليس ترفا بل كما هو معلوم ضرورة وقضية مصير الشخص والمجتمع ولامة بل والبشرية جمعاء ذلك، من لا يتقدم في هذا المجال فهو مختلف، وبالذات في عصرنا الحالي الذي تتسارع فيه الأحداث بوتيرة لم تعُرف من قبل أبداً، عصر التطور والتقدم والنهضة العلمية التي تأتي بجديد كل يوم، عصر أختُزل فيه الوقت وتقاربت فيه المسافات ومسحت فيه الحدود الجغرافية. وقت يطلب فيه من الشخص ليس فقط فهم قضايا مجتمعه لكن الإلمام بما يحدث في العالم من تطورات متلاحقة.

جوهر التعليم المعاصر ليس تعليما كي نختزن المعلومات والمعارف العامة في أذهاننا، إنه ليس تعليما يستهدف تحويل عقولنا إلى معاجم أو قواميس لغوية، وإنما هو تعليم لنزداد تأثيرا وتحكما في الواقع المحيط، تعليم لا يطلب منا في نهاية التكوين حجم أو كمية ما استوعبناه بل كيفية توظيف ما عرفناه، أي ما لذي بإمكاننا فعله، ولكي نصبح كذلك مبدعين قادرين على التعامل مع المعلومات تعاملا منتجا خصبا عن طريق جمع وتصنيف وتحليل وتركيب وتفسير وخاصة توظيف هذه المعلومات التي أصبحت متوافرة بفضل الثورة المعلوماتية التي تداهمنا إلى حد بلوغ درجة عظمى واستخراج حقائق جديدة منها تفتح لنا آفاقا تتسع باستمرار. ولهذا فكان الاستعداد لمهنة التعليم أهم مرحلة تمكن الطالب الأستاذ من الأبداع.

إن التكوين الجامعي المعاصر عامة والتكوين بالمدارس العليا للأساتذة خاصة هو ذلك التعليم الكفيل بأن يستخلص الطالب من بحر المعلومات المعلومة الحية القادرة على التأثير.

ونظام الجديد: ليسانس، الماستر، الدكتوراه(L.M.D) في جوهره شهيد على ذلك. ومن أجل هذا أصبحت القاعدة العامة لا أن نُعلَّم وإنما كيف نعلم. إن جوهر التعليم في نظرنا بالمدارس العليا للأساتذة هو تعليم يقوم على الإبداع، يقوم على آلية أساسها فن اكتشاف

علاقات بين ظواهر لا تبدو مترابطة، وأن يشكل البناء التركيبي الناجم عن اكتشاف هذه العلاقات نقطة انطلاق لفهم جديد ورؤية جديدة.

من هنا فإن التعليم الجامعي لا يعني مجرد جمع المعلومات، وإنما يستلزم فوق ذلك ابتداع أدوات للتعامل مع المعلومات تكسبها على الدوام أبعادا جديدة وقدرة تأثير أكبر. ويترتب على هذا الإدراك قضية مهمة هي أن قيمة ما نعلمه أو ما نتعلمه إنما تكمن في قدرته على التأثير والتغيير وإنه في غياب عمل إبداعي مؤثر فإن العلم لا يكاد يكون له وجود أصلا.

هذا ما يسمح لنا بالقول أن عماد التقدم في بلادنا هم خريجي المدارس العليا للأساتذة القادرون والمستعدون استعدادا جيدا لإحداث التغيرات المرجوة في المجتمع كونهم العمود الفقري لحركة التنمية فيه. لذلك فإننا نقول بحق أنها المصانع التي تنتج الأجيال الحديثة والأماكن التي تتم فيها تحديد المستقبل.

إن هذا البحث المتواضع مكننا من بعض النتائج التي لا ندعي أنها عامة ولكن تبقى في حدود العينة المدروسة، ومن النتائج العامة التي يمكن استخلاصها من هذا البحث والتي تبقى دائما في دائرة العينة المدارسة هي أن المدارس العليا قد ساهمت بصورة ايجابية في تكوين الطلبة أساتذة مستعدين لمهنة التدريس، كما إن أغلب أفراد العينة يرى أن التدريب الميداني له الفضل الأكبر في تكوينهم, هذا يعني أن النشاطات التي قاموا بها خلال هذه الفترة من تكوينهم والتي حتى، وإن كان جل أفراد العينة يراها غير كافية في مدتها الزمنية ويتمنون أن تمتد أكثر لتكون على الأقل خلال سداسي أو تكون موزعة على أكثر من سنة خلال التكوين الأولى بالمدرسة العليا، إلا أنها كانت كافية لترك انطباع أنه خلال هذه الفترة قد اكتسب المتربصون ما يمكن اعتباره تغيير ايجابيا لتصور الطالب لعمل الأستاذ وأن جل الطلبة قد أثْروا أو على الأقل أضافوا معارف جديدة خاصة تطبيقية لما اكتسبوه بالمدرسة.

هذا التدريب نرجو أن يكون فضاء لتنمية صفات متعددة تتوافر في هيئة التدريس بمدارسنا منها الجانب من التكوين لان النهوض بالتعليم هو نقطة البداية الصحيحة في أي إصلاح يستهدف إقامة مجتمع قادر على مواجهة مختلف التحديات التي يعيشها كل مجتمع في عصرنا الحالي، في هذا العالم المتغير الذي أطلق عليه عصر العولمة.

وأن تجرى التدريبات الميدانية بطريقة أكثر كثافة واستجابة لاحتياجات الطلبة–الأساتذة وتطلعاتهم وانشغالاتهم وذلك بتنويع النشاطات وتكثيفها، أي بإعطاء الفرصة لكل طالب من القيام بمهام الأستاذ كلها والاطلاع على كل الوثائق المستعملة وتعلم كيفية استعمالها. ولن يكون هذا إلا خلال فترة زمنية كافية، هذا ما يساعد على رفع كفاءة الطالب الأستاذ لمهنة التعليم وبالتالي الإبداع من اجل رفع الأمة والدخول لعالم التطور.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة مراجع

1. أنجرس موريس، أ.(**2006**):منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية(مصطفى ماضي، مترجم).الجزائر: دار القصبة للنشر.
2. أحمد جودت سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، (2016):المنهج المدرسي المعاصر عمان دار الفكر، الأردن.
3. أحمد جودت سعادة،(2018): استراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
4. أحمد زين الدين بوعامر،(2014): تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية، الجزائر.
5. أغياث أوفلجة،(1984):الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
6. إكزافيروجيرس،(2006): ترجمة ناصر موسى بختي تقديم بوبكر بن بوزيد: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية PARE، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.
7. أمال مقدم،(2009): اثر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على الغش المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا.
8. أيت موحى محمد وآخرون،(1988): الأهداف التربوية، ط3، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب.
9. بو حفص، عبد الكريم.(2005): الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
10. بدرية المفرج وآخرون،(2007): الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، قطاع البحوث التربوية والمناهج ، الأردن.

11.براهيم بن عبد الله الحميدان،(2005): التدريس والتفكير، الطبعة الأولي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

12.بروان سعاد،(2017): دراسة تقييمية للتكوين الأولي من وجهة نظر الطالب الأستاذ مذكرة لنيل شهادة الماستر في القياس التربوي، جامعة الجزائر 2، قسم علوم التربية.

13.بشير إبرير،(2010): دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، الطبعة الاولى، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

14..بن عثمان المغيرة عبدالله،(1989)،: طرق تدريس الرياضيات، شؤون المكتبات جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

15. بن عيسى السعيد،(2004): مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل الممكنة سطيف الجزائر، اصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد1 الجزائر: جامعة سطيف.

16.بوعلاق محمد،(2014):مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري ،البرنامج الوطني للبحث،PNR20.

17.تركي رابح عمامرة،(1984): مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية، الجزائر.

18.تركي رابح عمامرة،(1990): أصول التربية والتعليم، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، بدون طبعة.

19.تواتي رابح،(1989): أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر الطبعة الثانية.

20.حرزلي حسين،(2014): المكانة السوسيومترية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ماجستير منشورة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد26 ج2،مارس2018 الجزائر: جامعة بسكرة.

21.حبيب تيلوين،(2002): التكوين في التربية، الجزائر دار المغرب للنشر والتوزيع.

22.حسن احمد الطعاني، (2002): التدريب مفهومه وفعاليته، الطبعة الأولى، دار الشروق.

23.حناشي فضيلة،(2008): مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتشي التربية والتعليم الأساسي، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية مجلة علمية نصف سنوية، العدد8،منشورات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر.

24.خالد لبصيص، (2004): التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر.

25.خضر لكحل،(2010): الإصلاح التربوي في ظلال عولمة، مجلة علم التربية البرنامج الاستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية والتكوين، العدد19،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب.

26.خليصة قايلي،(2015): اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة، دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي، جامعة محند اولحاج البويرة.

27.خولة جنيدي وعائشة بن حبيب،(2017): تكوين أساتذة التعليم الابتدائي وأثره على أدائهم الوظيفي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي قسم العلوم الاجتماعية جامعة الجلفة، السنة الجامعية.

28.دليل الطالب الخاص بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط للسنة الدراسية 2017/2018.

29.رجاء محمود أبـو عـــلام، (2006):مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط5، دار النشر للجامعات، مصر.

30.ريان فكري حسن، (1995):التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته عالم الكتب، مصر.

31. رشيد لبيب، وجابر عبد الحميد، (1983): الأسس العامة للتدريس، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

32.زراوي مريم وآخرون،(2009): التكوين في التخصصات غير التعليمية وأثره على الأداء البيداغوجي للمدرس، مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس، جامعة الجلفة.

33.زيد الهويدي،(2010): أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانية، الإمارات.

34.سهيل إدريس،(2009): المنهل، قاموس فرنسي عربي، دار الآداب للنشر والتوزيع بيروت لبنان.

35.سيرين محمد صبحي أبو كويك، اثر التدريس بالمجموعات الكبيرة والمجموعات الصغيرة والتعليم الفردي في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي واحتفاظهن في مبحث التربية الإسلامية، رسالة استكمالا لمتطلبات منح درجة ماجستير في المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية جامعة الشرق الأوسط، القاهرة مصر ،2011.

36.العاني رؤوف عبدالرزاق،(1987): اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، دار العلوم مصر.

37.عبد الحافظ سلامة،(2007): أساليب تدريس العلوم والرياضيات، دار اليازوري عمان الاردان.

38.عبد الرحمان التومي،(2003): الكفاءات مقاربة نسقية، وجدة، المغرب، مطبوعات الهلال.

39.عبد الرحمان حسن إبراهيم وآخرون،(2000):الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم، ط1، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع الدوحة، قطر.

40.عبـــد الغني عماد، (2007):منهجية البحث في علم الاجتماع: الإشكاليات، التقنيات المقاربات، ط 1، دار الطليعة، بيروت.

41.عبد القادر بن يونس والجيلالي بوشناقة،(2017): مقاربة التدريس بالكفاءات ،منتدى الجلفة ،10اكتوبر2017.

42.عبد القادر فضيل،(2013):المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، الطبعة الثانية جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

43.عبد القادر لوراسي،(2014): المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط1،جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

44.عبد الكريم غريب، (2006):المنهل التربوي، ط1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

45.عبد الكريم غريب،(2002): الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، ط2، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

46.عبد اللطيف الفاربي وأخرون،(1994): معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 09-10، الطبعة الأولى الخطابي للطباعة والنشر المغرب.

47.علي السلمي، (1998):إدارة الموارد البشرية، بدون طبعة، دار غريب.

48.علي حسن سلامة: طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، دار الفجر الأردن.

49.عمار الطيب كشرود،(1995): علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث، المجلد2،ليبيا منشورات جامعة فاريونس.

50.عمار بوحوش، (ب،ت)، منهجية البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

51.غريب عبد الكريم،(2004)، بيداغوجيا الكفايات منشورات عالم التربية، المغرب.

52.فاخر عاقل،(1977): معجم علم النفس، انجليزي – فرنسي –عربي، دار العلم للملايين بيروت لبنان .

53.فتح الدين شنين، ولخضر عواريب،(2014): دور التكوين الذاتي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد17، ديسمبر2014.

54.فتحي مصطفى الزيات،(1996): سيكولوجية التعلم بين المنظور ألارتباطي والمنظور المعرفي، ط1، القاهرة ، مصر، دار النشر للجامعات.

55.فريد حاجي،(2005): التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، شهر ديسمبر، العدد19، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي الجزائر.

56.فريد حاجي،(2005): المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي العدد 17، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.

57.القيسي رؤوف محمود احمد (1990): نمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال العراقيين. رسالة ماجستير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

58.كريمة جاسم المشهداني،(1989): التدريب أثناء الخدمة، بدون طبعة، دار الأمين بغداد.

59.كمال عبد الحميد زيتون، (2000): التدريس نماذجه ومهارته، المكتب العلمي للنشر والتوزيـع، الإسـكندرية، مصر.

60.كوجك كوثر حسين،(1997): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، مصر.

61.لطفي هالة محمد توفيق،(2000): فعالية استخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة لتنمية مهارات عمليات العلم الأساسية في تدريس العلوم لدى تلاميذ مدارس النور الابتدائية، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية، مناهج وطرق التدريس، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

62.ميخائيل، مطانيوس، (1997): القياس والتقويم في التربية الحديثة.(ط.1).دمشق :منشورات جامعة دمشق.

63.مسلم، محمد.(2002): منهجية البحث العلمي، دليل طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية الجزائر: دار الغرب للنشر و التوزيع.

64. محمد سامي منير، (2000): نحو تعليم أفضل – المدرس المثالي- ط1 مجلد 1.، دار غريب للطباعة والنشر.

65. محمد عبد الرحيم عدس، (1992): الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة، ط2، دار مجدلاوي، الأردن.

66.محمد الدريج،(2000): الكفاءات في التعليم، الدار البيضاء، المغرب، منشورات رمسيس.

67.محمد الطاهر وعلي،(2006): بيداغوجية الكفاءات، ماهي الكفاءة؟ كيف تصاغ الكفاءة؟، ط1،شهر ماي 2006،الجزائر.

68.محمد بن يحي زكريا وعابد المسعود،(2006):التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

69.محمد بوعلاق،(2004):مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، البليدة، الجزائر، قصر الكتاب.

70.محمد ربيع وعامر طارق عبد الرؤوف،(2008): الانضباط التعاوني، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر.

71.محمد صبري الحوت،(2008): إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلومصرية.

72.محمد فاتحي، (2004): تقييم الكفاءات، الدار البيضاء، المغرب، ط1،منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.

73.مديرو المدارس الابتدائية، تكوين المعلمين في الجزائر وانعكاسه على نتائج المدرسة مذكرة تخرج المديرين من المعهد التكنولوجي، 1999/1998.

74.مسعودة غداوري،(2006): التكوين الجامعي بين الواقع والمأمول، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

75.المنجد الأبجدي،(1989): الطبعة الخامسة، دار القلم ، بيروت، لبنان.

76.المنجد في اللغة العربية المعاصرة(2000): دار الشرق، بيروت، لبنان.

77.ناجي تمار وعبد الرحمان بن بريكة،(2018): المناهج التعليمية والتقويم التربوي موقع الانترنيت.

78.نصر الله وعمر عبد الرحيم، (2006): مبادئ التعليم والتعلم في مجموعات تعاونية عمان، دار وائل للنشر.

79.نصيرة سالم وتالي جمال،(2016): الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح بحث مشترك بين جامعة الجلفة وجامعة المسيلة.

80.وزارة التربية الوطنية، (2009): «إصلاح المنظومة التربوية»، النصوص التنظيمية ج1، المديرية الفرعية للتوثيق، الطبعة الثانية.

81.وزارة التربية الوطنية،(1998): التقويم التربوي، من قضايا التربية، الملف 15 المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.

82.وزارة التربية الوطنية،(2005): مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، شهر جويلية ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.

83.وزارة التربية الوطنية،(2008): دليل بناء اختبار في مادة التخصص شعبة التسيير والاقتصاد في امتحان البكالوريا، شهر اكتوبر، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات.

84.وزارة التربية الوطنية،(1997): مجلة تكوين المكونين أفاق مستقبلية.

85.يحي بوأحمد،(2011): التكوين البيداغوجي لأساتذة مركز التكوين المهني في الجزائر وعلاقته بالتفاعل الصفي، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية

1. Benziane A. &Senouci Z, La formation initiale dans les écoles normales supérieures en Algérie : défis et per13- Perrenoud Philippe: L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève Pédagogie collégiale, 2000.

2. Barth, B.M Acquisition des concepts, stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement, Lyon, cahiers du CEPEC ,1981 .

3. Bernard Rey: les Compétences Traversales en question, ESF éditeur 2 éme tirage, 1996, Paris.

4. De landsheere Gilbert: Dictionnaire de L'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, Paris, 1979.

5. Dorant Roland, Parrot Françoise, Dictionnaire de psychologie, PUF, Paris, 1991.

6. Deldime. R & Demoulin : R Introduction à la psycho-pédagogie, à l'ésage des étudiants ,édition a. de Boeck , Bruxelles,1975.

7. François R .& Alain .R ,dict: des concepts clé de la pédagogie ,Paris ed.esf.2éme ed,1997.

8. Fournier,J Y A l'école de l'intelligence comprendre pour apprendre ,Edition ESF, Paris ,1999.

9. Larousse (1995) : Le Petit Larousse Illustré, Distributeur exclusif au Canada, les éditions française – Paris

10. Miche Fabre , penser la formation, p. uf ,paris,1994.

11. Scallon,G : l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences , éditions de Boeck , Bruxelles,2004.

12. spectives ,Alger, 20071..Lafon Robert (1973) Vocabulaires de sychopédagogie et depsychiatrie de l'enfant, PUF, France.

13. Silberman, Mel (1996). Active Learning: Startegies to teachanysubject . Boston : Allyn and Bacon.

14. Xavier Reogiers: Une Pédagogie de L'intégration ,De Boeck université 2 éme édition – Bruxelles –2004.

15. Xavier Reogiers: L'école et L'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves, De Boeck université 1 ère édition – Bruxelles –2004.

16. Xavier Reogiers: l'intégration pratique de la classe pédagogique , Bruxelles ,ed.de Boeck ,2000.

قائمة المواقع

1.موقع الانترنيت، 2018/04/13، على الساعة الرابعة مساء

http://cinq-bem-bac.blogspot.com/2017/07/ens- se.html

2.الموقع الرسمي للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط

http://www.ens-lagh.dz ،2018.

3.الموقع الرسمي للمدرسة العليا للأساتذة بالقبة

http://www.ens-kouba.dz/arabic/index.php،2018

http://www.ecoledz.net/uploads/3/1/0/6/31060631/

http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=789417

الملاحق

ملحق رقم 01

جـامعــة الجزائر 2

كـليــة العلوم الاجتماعية

قسـم علـوم التربية

استبانـة

نضع بين أيديكم هذه الاداة حول موضوع بحثنا المعنون بـ **التكوين الأولي لأساتذة التعليم المتوسط في المدارس العليا للأساتذة من خلال الاصلاحات التربوية الحديثة** وذلك في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم النفس وعلوم التربية، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيك، ونحيطكم علما بأن هدفنا المتوخى منها هو البحث العلمي المحض لذا فنحن نرجو الإجابة عليها بكل صدق و صراحة كما نتعهد لكم بالسرية التامة شاكرين لكم حسن تعاونكم .

إعداد الطالبة : **إشراف :**

* زرقط خديجة أ.د/ العياشي بن زروق

السنـة الجامعيـة : 2017 / 2018

ملحق رقم 02

*** بيانـات شخصيـة:**

1.الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 . الاختصاص: علوم ☐ رياضيات ☐

3 . مدرسة التكوين المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط ☐ المدرسة العليا للأساتذة بالقبة ☐

الرقم	التصنيف / العبارات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
	بُعد التكوين النظري					
01	أشعر بالرضى لأني أدرس بهذه المدرسة					
02	أرى بأن القاعات المخصصة للتكوين ملائمة جدا					
03	يعتبر عدد الطلبة في الأفواج متوسطا نوعا ما					
04	تتوفر في المدرسة الوسائل التعليمية الضرورية المساعدة في عملية التكوين					
05	أرى بأن المدرسة تحتوي على هياكل و مرافق مدعمة للتكوين التطبيقي					
06	تعتبر المواد التكوينية المدرجة خلال السنوات الأربع كافية					
07	تتوزع المناهج الدراسية التكوينية بشكل متناسب طول مدة التكوين النظري					
08	أرى بأن هناك علاقة منطقية بين التكوين النظري و التكوين التطبيقي					

09	إن أساتذة التأطير في المدرسة ذووا كفاءة عالية					
10	تمنح المدرسة تكوينا يتناسب مع متطلبات مهنة التدريس					
11	يقدم الأساتذة المؤطرين معلومات حديثة في مختلف الوحدات					
12	أرغب بشدة في امتهان التعليم في مرحلة المتوسط					
13	أبذل جهدا إضافيا في مجال التكوين الذاتي					

الملحق رقم 03

14	أرى بأن تكويني في المدرسة العليا للأساتذة كاف لأكون أستاذا متميزا و متمكنا					
بُعد التكوين التطبيقي						
15	أرغب في دراسة مقاييس التكوين البيداغوجي بعمق					
16	أجد متعة في تتبع حركة تطور مقاييس التكوين البيداغوجي					
17	أجد صعوبة في دراسة بعض مواضيع مقاييس التكوين البيداغوجي					
18	أرى أن مصطلحات التكوين البيداغوجي كثيرة					
19	أجد أن مفردات مقاييس التكوين البيداغوجي متداخلة مع بعضها البعض					
20	أرى أن الأساتذة المؤطرين يثنون على الالتزام بالأخلاق الحميدة					

21	ألحظ أن الأساتذة المؤطرين يعطون فرصة المشاركة في إبداء وجهة النظر في المضامين المعرفية لمقاييس التكوين البيداغوجي					
22	أرى أن الأساتذة المؤطرين يقدمون المادة بطريقة سهلة					
23	يتيح الأساتذة المؤطرين الفرصة للطلبة في التعبير عن آرائهم أثناء المحاضرة					
24	أشعر أن الأساتذة المؤطرين يراعون مبدأ الفروق الفردية					
بُعد استراتيجيات التكوين						
25	يواكب المنهاج الحالي التطورات العلمية الحديثة					
26	تنسجم أهداف المنهاج الحالي مع أهداف المجتمع وحالته الراهنة					
27	يراعي المنهاج الحالي التدرج في تقديم المعلومات من السهل إلى الصعب					

الملحق رقم 04

28	المنهاج الحالي يكلف الجهد و الوقت يقتصر المنهاج الحالي على الجانب النظري دون التركيز على الجانب العملي					
29	أرى بأن المنهاج الحالي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية					
30	يفتح المنهاج الحالي المجال لاجتهاد المدرس					

31	أتحمس لتوظيف استراتيجيات التدريس بوعي لأن طبيعة المنهاج تستدعي ذلك					
32	يوفر المنهاج الحالي طرائق تدريس تتفق مع خصائص المتعلمين العمرية و قدراتهم المختلفة					
33	اعتماد أسلوب حل المشكلات أدى إلى تعقد العملية التعليمية					
34	التعلم النشط يراعي الجوانب المختلفة للمتعلم (معرفيا وجدانيا وحركيا)					
35	لم أتلق خلال تكويني الأولي أو الندوات التربوية كيفية تقويم كفاءات المتعلمين					

- كيف تقيم عملية التكوين الذي تلقيته من الناحية النظرية والمنهجية والتطبيقية ؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ملحق رقم 05

جامعــة الجزائر 2

كـليــة العلوم الاجتماعية

قسم علـوم التربية

استبانـة النـهائية

نضع بين أيديكم هذه الأداة حول موضوع بحثنا المعنون بـ **التكوين الأولي للطلبة الأساتذة بالمدارس العليا للأساتذة و متطلبات الاصلاحات التربوية الحديثة في منهجية التدريس (الكفاءات)**و ذلك في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علوم التربية، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيك، ونحيطكم علما بأن هدفنا المتوخى منها هو البحث العلمي المحض لذا فنحن نرجو الإجابة عليها بكل صدق و صراحة كما نتعهد لكم بالسرية التامة شاكرين لكم حسن تعاونكم .

إعداد الطالبة :**إشراف :**

* زرقط خديجة أ.د/العياشي بن زروق

السنـة الجامعيـة : 2017 / 2018

ملحق رقم 06

*** بيانـات شخصيـة:**

1.الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 . الاختصاص: علوم ☐ رياضيات ☐

3 . مدرسة التكوين : المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط ☐ المدرسة العليا للأساتذة بالقبة ☐

4. كيف تم التحاقك بهذه المدرسة ؟ عن رغبة ☐ عن غير رغبة ☐

الرقم	التصنيف / العبارات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
	بُعد التكوين النظري					
01	أشعر بالرضى لأني أدرس بهذه المدرسة					
02	أرى بأن القاعات المخصصة للتكوين ملائمة جدا					
03	يعتبر عدد الطلبة في الأفواج متوسطا نوعا ما					
04	تتوفر في المدرسة الوسائل التعليمية الضرورية المساعدة في عملية التكوين					
05	أرى بأن المدرسة تحتوي على هياكل و مرافق مدعمة للتكوين التطبيقي					
06	تعتبر المواد التكوينية المدرجة خلال السنوات الأربع كافية					
07	تتوزع المناهج الدراسية التكوينية بشكل متناسب طول مدة التكوين النظري					
08	أرى بأن هناك علاقة منطقية بين التكوين النظري و التكوين التطبيقي					
09	إن أساتذة التأطير في المدرسة ذووا كفاءة عالية					

10	تمنح المدرسة تكوينا يتناسب مع متطلبات مهنة التدريس					
11	يقدم الأساتذة المؤطرين معلومات حديثة في مختلف الوحدات					
12	أرغب بشدة في امتهان التعليم في مرحلة المتوسط					
13	أبذل جهدا إضافيا في مجال التكوين الذاتي					
14	أرى بأن تكويني في المدرسة العليا للأساتذة كاف لأكون أستاذا متميزا و متمكنا					

ملحق رقم: 07

بُعد التكوين التطبيقي						
15	أرغب في دراسة مقاييس التكوين البيداغوجي بعمق					
16	أجد متعة في تتبع حركة تطور مقاييس التكوين البيداغوجي					
17	أجد صعوبة في دراسة بعض مواضيع مقاييس التكوين البيداغوجي					
18	أرى أن مصطلحات التكوين البيداغوجي كثيرة					
19	أجد أن مفردات مقاييس التكوين البيداغوجي متداخلة مع بعضها البعض					
20	أرى أن الأساتذة المؤطرين يثنون على الالتزام بالأخلاق الحميدة					
21	ألحظ أن الأساتذة المؤطرين يعطون فرصة المشاركة في إبداء وجهة النظر في المضامين المعرفية لمقاييس التكوين					

	البيداغوجي					
22	أرى أن الأساتذة المؤطرين يقدمون المادة بطريقة سهلة					
23	يتيح الأساتذة المؤطرين الفرصة للطلبة في التعبير عن آرائهم أثناء المحاضرة					
24	أشعر أن الأساتذة المؤطرين يراعون مبدأ الفروق الفردية					
بُعد استراتيجيات التكوين						
25	يواكب المنهاج الحالي التطورات العلمية الحديثة					
26	تنسجم أهداف المنهاج الحالي مع أهداف المجتمع وحالته الراهنة					
27	يراعي المنهاج الحالي التدرج في تقديم المعلومات من السهل إلى الصعب					
28	المنهاج الحالي يكلف الجهد و الوقت يقتصر المنهاج الحالي على الجانب النظري دون التركيز على الجانب العملي					
29	أرى بأن المنهاج الحالي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية					
30	يفتح المنهاج الحالي المجال لاجتهاد المدرس					

الملحق رقم: 08

31	أتحمس لتوظيف استراتيجيات التدريس بوعي لأن طبيعة المنهاج تستدعي ذلك					
الرقم	**التصنيف / العبارات**	**موافق جدا**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض جدا**
32	يوفر المنهاج الحالي طرائق تدريس تتفق مع خصائص المتعلمين العمرية و قدراتهم المختلفة					
33	اعتماد أسلوب حل المشكلات أدى إلى تعقد العملية التعليمية					
34	التعلم النشط يراعي الجوانب المختلفة للمتعلم (معرفيا وجدانيا وحركيا)					

ملحق رقم 09

قائمة الأساتذة المحكمين:

اسم و لقب المحكم	الرتبة	التخصص	الجامعة
عصماني رشيدة	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	مولود معمري – تيزي وزو –
موالك مصطفى	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	مولود معمري – تيزي وزو –
جابر نصر الدين	أستاذ تعليم عال	علوم التربية	محمد خيضر– بسكرة –
بن قسمية المبروك	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط
بورغدة محمد الصغير	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة زيان عاشور بالجلفة
بن قيدة مسعودة	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة زيان عاشور بالجلفة
حساني رشيد	أستاذ محاضر ب	علوم التربية	جامعة زيان عاشور بالجلفة

ملحق رقم 10

نتائجspss:

T-TEST

/TESTVAL=45

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=takuinenadary

/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

[Ensemble_de_données2] D:\zerguit11.sav

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
takuinenadary	159	52,08	5,258	,417

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 45					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
takuinenadary	16,984	158	,000	7,082	6,26	7,91

T-TEST

/TESTVAL=30

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=takuinetatbiky

/CRITERIA=CI(.95).

ملحق رقم 11

Test-t

[Ensemble_de_données2] D:\zerguit11.sav

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
takuinetatbiky	159	35,91	3,072	,244

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
takuinetatbiky	24,269	158	,000	5,912	5,43	6,39

```
T-TEST
  /TESTVAL=30
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=istratidjiatte
  /CRITERIA=CI(.95).
```

ملحق رقم 12

Test-t

[Ensemble_de_données2] D:\zerguit11.sav

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
istratidjiatte	159	34,79	3,205	,254

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
istratidjiatte	18,832	158	,000	4,786	4,28	5,29

```
T-TEST
  /TESTVAL=102
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=addaradjaalkham
  /CRITERIA=CI(.95).
```

ملحق رقم 13

Test-t

[Ensemble_de_données2] D:\zerguit11.sav

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
addaradjaalkham	159	122,78	8,380	,665

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 102				
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
addaradjaalkham	31,268	158	,000	20,780	19,47

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 102
	Intervalle de confiance 95% de la différence
	Supérieure
addaradjaalkham	22,09

```
T-TEST GROUPS=almadrassa(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=addaradjaalkham
  /CRITERIA=CI(.95).
```

ملحق رقم 14

Test-t

[Ensemble_de_données2] D:\zerguit11.sav

Statistiques de groupe

	almadrassa	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
addaradjaalkham	lagouat	79	120,91	11,174	1,257
	alcoba	80	124,63	3,200	,358

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
addaradjaalkham	Hypothèse de variances égales	79,091	,000	-2,857	157
	Hypothèse de variances inégales			-2,841	90,557

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
addaradjaalkham	Hypothèse de variances égales	,005	-3,714	1,300
	Hypothèse de variances inégales	,006	-3,714	1,307

ملحق رقم 15

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
addaradjaalkham	Hypothèse de variances égales	-6,281	-1,146
	Hypothèse de variances inégales	-6,310	-1,117

```
T-TEST GROUPS=almadrassa(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=takuinenadary
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données2] D:\zerguit11.sav

Statistiques de groupe

	almadrassa	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
takuinenadary	lagouat	79	49,56	6,452	,726
	alcoba	80	54,58	1,230	,138

ملحق رقم 16

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
takuinenadary	Hypothèse de variances égales	131,419	,000	-6,832	157
	Hypothèse de variances inégales			-6,791	83,593

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
takuinenadary	Hypothèse de variances égales	,000	-5,018	,735
	Hypothèse de variances inégales	,000	-5,018	,739

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
takuinenadary	Hypothèse de variances égales	-6,469	-3,567
	Hypothèse de variances inégales	-6,487	-3,549

ملحق رقم 17

```
T-TEST GROUPS=almadrassa(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=takuinetatbiky
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données2] D:\zerguit11.sav

Statistiques de groupe

	almadrassa	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
takuinetatbiky	lagouat	79	35,27	3,934	,443
	alcoba	80	36,55	1,660	,186

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
takuinetatbiky	Hypothèse de variances égales	47,661	,000	-2,687	157
	Hypothèse de variances inégales			-2,675	104,653

ملحق رقم 18

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
takuinetatbiky	Hypothèse de variances égales	,008	-1,284	,478
	Hypothèse de variances inégales	,009	-1,284	,480

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
takuinetatbiky	Hypothèse de variances égales	-2,228	-,340
	Hypothèse de variances inégales	-2,236	-,332

```
T-TEST GROUPS=almadrassa(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=istratidjiatte
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données2] D:\zerguit11.sav

ملحق رقم 19

Statistiques de groupe

	almadrassa	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
istratidjiatte	lagouat	79	36,09	3,988	,449
	alcoba	80	33,50	1,212	,135

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
istratidjiatte	Hypothèse de variances égales	110,579	,000	5,552	157
	Hypothèse de variances inégales			5,523	92,117

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
istratidjiatte	Hypothèse de variances égales	,000	2,589	,466
	Hypothèse de variances inégales	,000	2,589	,469

ملحق رقم 20

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
istratidjiatte	Hypothèse de variances égales	1,668	3,509
	Hypothèse de variances inégales	1,658	3,519

ملحق رقم 21

```
GET
  FILE='C:\Documents and Settings\hocine\Bureau\zerguit\zerguit11.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données0 WINDOW=FRONT.
GET
  FILE='C:\Documents and Settings\hocine\Bureau\zerguit\zerguit11.sav'.
```

Avertissement # 67. Nom de la commande : GET FILE

Le document est déjà utilisé par un autre utilisateur ou un autre processus.

Si vous apportez des modifications au document, elles risquent d'écraser les

modifications apportées par d'autres utilisateurs, ou vos modifications

risquent d'être écrasées par celles d'autres utilisateurs.

Fichier C:\Documents and Settings\hocine\Bureau\zerguit\zerguit11.sav ouvert

```
DATASET NAME Ensemble_de_données2 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=takhsosse(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=addaradjaalkham
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données2]

ملحق رقم 22

Statistiques de groupe

	takhsosse	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
addaradjaalkham	riadiat	50	125,18	2,946	,417
	oloum	109	121,68	9,742	,933

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
addaradjaalkham	Hypothèse de variances égales	35,769	,000	2,486	157
	Hypothèse de variances inégales			3,426	142,847

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
addaradjaalkham	Hypothèse de variances égales	,014	3,501	1,408
	Hypothèse de variances inégales	,001	3,501	1,022

ملحق رقم 23

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
addaradjaalkham	Hypothèse de variances égales	,719	6,283
	Hypothèse de variances inégales	1,481	5,521

DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données2.

DATASET CLOSE Ensemble_de_données1.

ملحق رقم 24

```
GET
  FILE='C:\Documents and Settings\hocine\Bureau\zerguit\zerguit11.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données0 WINDOW=FRONT.
GET
  FILE='C:\Documents and Settings\hocine\Bureau\zerguit\zerguit11.sav'.
Avertissement # 67.  Nom de la commande : GET FILE
Le document est déjà utilisé par un autre utilisateur ou un autre processus.
Si vous apportez des modifications au document, elles risquent d'écraser les
modifications apportées par d'autres utilisateurs, ou vos modifications
risquent d'être écrasées par celles d'autres utilisateurs.
Fichier C:\Documents and Settings\hocine\Bureau\zerguit\zerguit11.sav ouvert
DATASET NAME Ensemble_de_données2 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=takhsosse(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=addaradjaalkham
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données2]

Statistiques de groupe

	takhsosse	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
addaradjaalkham	riadiat	50	125,18	2,946	,417
	oloum	109	121,68	9,742	,933

ملحق رقم 25

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
addaradjaalkham	Hypothèse de variances égales	35,769	,000	2,486	157
	Hypothèse de variances inégales			3,426	142,847

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
addaradjaalkham	Hypothèse de variances égales	,014	3,501	1,408
	Hypothèse de variances inégales	,001	3,501	1,022

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
addaradjaalkham	Hypothèse de variances égales	,719	6,283
	Hypothèse de variances inégales	1,481	5,521

DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données2.

DATASET CLOSE Ensemble_de_données1.