جامعة الجزائر -2-
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

# مدى فعالية التكوين النفسي-التربوي وأثره على مستوى اكتساب الطالب الأستاذ لمهارات تنفيذ الدرس

## دراسة ميدانية بالعاصمة

## المدرسة العليا للأساتذة -القبة وبوزريعة (نموذجا)-

**أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم:**
**في علوم التربية**

**إعداد الطالبة:**
**بن عيسى آسيا**

**إشراف:**
**أ.د. فتاحين عائشة**

**السنة الجامعية 2016\2017**

"المعلمون عظماء، وأنصاف عظماء:
فنصف العظيم: موهوب في فن التعبير عن ذاته. أمّا العظيم: فموهوب في فنّ إثارة الآخر لتحقيق ذاته"
"فأي نوع من المعلمين تريد أن تكون...؟"

# إهداء

إلى الحبيبة التي ربتني طفلة، وغمرتني بحنانها وآثرتني على نفسها وانتظرت ثمرة جهدها وصبرها بالعطاء والتفاني والتضحية ... حتى اشتدّ عودي ... فكانت سببا في وجودي ...

**-أمي رمز الصبر والحنان-**

إلى الذي تحمّل مشاق المرض والتعب والعطاء ... لتربيتنا وإسعادنا، ضحّى بالغالي والنفيس.

**-والدي الحبيب-**

إلى الذي شاركني درب الحياة، وكان مثالا للصبر... حتى يخرج هذا البحث إلى النور...

**-زوجي وشريك حياتي-**

إلى من ترعرعنا سويا في السراء والضراء
أهديه إلى لحسن -النموذج والمثال للأُخوة والإيثار...
إلى حسين... نبع الحنان وزوجاتهما سامية وكريمة
إلى حسيبة، وحيدة ورفقة وأبناءهم...

**-إخوتي وأخواتي-**

إلى شعلة الأمل أبنائي التي تضيء طريقي كلما انطفأت بداخلي...سيد علي وزوجته سارة ابنتي الثانية، محمد إسحاق وابنتي فرح بهجة روحي...

**-أبنائي إمتداد وجودي-**

أطال الله عمر الجميع، وأنار دربهم... إلى كل زملاء وزميلات العمل...
أهدي ثمرة هذا البحث المتواضع ...

# شكر وتقدير

مصداقا لقوله تعالى: "لئن شكرتم، لأزيدنكم" سورة ابراهيم الآية 7.

أولا وقبل كل شيء أشكر الله، الذي منّ علي وأنار لي طريق العلم والمعرفة وألهمني الصبر لإتمام هذا العمل المتواضع.

كما أتقدّم بالشكر إلى الأستاذة الدكتورة المشرفة فتاحين عائشة، على مجهوداتها القيّمة، والتي لم تبخل عليّ بنصائحها وتوجيهاتها، خاصة على صبرها الدائم والمتواصل فبفضلها تمّ هذا العمل.

إلى كل أعضاء اللّجنة شكر و تقدير خاص على تشريفهم لي لمناقشة هذا العمل. كما أشكر زوجي الذي كان لي السند وقت الشدّة، وزملائي في العمل خاصة الأساتذة: تمار ، منصوري وبن بريكة، وكل من ساعدني من بعيد أو من قريب، ولا أنسى السيد الأستاذ دواودي، وأسيا مغيش وصديقتي نصيرة وإبنتي الغالية فوزية التي تبناها كل من عقلي وروحي.

وخاصة إلى كل مدرّس رقى بتفكيره وسلوكه وشخصيته بما يعلو بمتعلميه لتحقيق جيلا مثقفا، متعلما، متخلّقا على القيم والمبادئ والفضائل في عصر السرعة والتحديات.

## ملخّص الدراسة:

تحث جميع الدراسات التربوية الحديثة على ضرورة تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وتعتبر عملية التكوين المفتاح الأساس لاكتساب المهارات التعليمية المهنية والأكاديمية التي تسهم في تحقيق فعالية الأداء وجودته؛ وبناءا عليه، جاءت هذه الدراسة لإثراء ما توصلت إليه باقي الدراسات التي تناولت في معظمها الكفاءات بمكوناتها العامة، فهي في حاجة إلى تفكيكها إلى مؤشرات سلوكية، تحتويها المهارات التي هي جزء منها، حتى يمكن تطبيقها على مستوى الواقع التعليمي. تناولت هذه الدراسة في شقيها: من جهة، التكوين التربوي النفسي للطالب الأستاذ –في المدرسة العليا للأساتذة– (القبة، بوزريعة) وشقها الآخر: مدى اكتسابه مهارات تنفيذ الدرس؛ هادفة إلى الكشف على واقع التكوين التربوي لهذا الطالب للإسهام في تعديل وتطوير عملية هذا التكوين: بوضع تصور مقترح لبرامج تربوية أكثر فاعلية وفق معايير علمية. بالإضافة إلى إعداد مقياس لمهارات التنفيذ في مجال إعداد الطالب الأستاذ بهدف إكسابها له من خلال تكوينه النفسي التربوي.

وتمثلت الإجراءات الميدانية للدراسة في :

- منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.
- عينة الدراسة: تكونت العينة من أساتذة مكونين وطلبة أساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة –القبة وبوزريعة–.
- أما فيما يخص أدوات الدراسة فتمثلت في: **مقياس**– تم بناؤه– يقيس مهارات تنفيذ الدرس عند الطالب (سنوات التخرج جميع التخصصات) –ما عدى (الإعلام الآلي بالقبة والفلسفة ببوزريعة)–، و**بطاقة تقييم** تقيس مدى توافر المعايير العلمية في برامج الوحدات التربوية، بالإضافة إلى **استبيانين:** أحدهما موجّه للأستاذ المكوّن: للإدلاء برأيه حول هذه البرامج كما هي في الواقع. والآخر موجّه للطالب يبين فيها مدى أهمية هذه البرامج، ومدى استفادته منها مع دراسة الصدق والثبات قبل التطبيق النهائي.

- واستخدمت الباحثة الأساليب الاحصائية التالية: SPSS (المعالجة الاحصائية لنظام الرزم)... Test du K2، الانحراف المعياري، المتوسط الحسابي، test de mann-witney، test de kruskal-wallis.

وتمثلت نتائج البحث في:

- معظم الطلبة يرون أن مستوى فعالية التكوين هو من ضعيف إلى متوسط.
- معظم الطلبة يرون أن مستوى تحكمهم في مهارات التنفيذ ضعيف.
- تؤكد عينة الأساتذة على أن مستوى تحكم الطالب في المهارات ضعيف.
- تؤكد عينة الأساتذة أن مستوى فعالية التكوين من ضعيف الى متوسط.
- تؤكد عينة الأساتذة أن برامج التكوين في هذه المدارس لا تستوفي المعايير العلمية بما يجعلها في حاجة إلى إعادة نظر وتعديل وتطوير وفق هذه المعايير.

وقد ختمت الباحثة دراستها بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

## Résumé :

Toutes les études récentes (ou contemporaines) recommandent instamment de développer les pratiques pédagogique de l'enseignant …, et la formation est la clé essentielle pour l'acquisition des capacités (compétences) professionnelles et académiques qui contribuent à la concrétisation de l'efficacité de l'acte enseignant et la garantie de sa bonne qualité.

De ce point de vue, ce travail vient enrichir les efforts d'autres études qui ont porté principalement sur les Compétences à travers ses composantes générales et qui devraient être décomposées en indicateurs comportementaux contenus dans les capacités, des capacités en tant que composants des compétences, ce qui va permettre leur concrétisation sur le terrain.

Cette étude portera donc sur deux volets essentiels, le premier sera consacré à la formation psychopédagogique de l'étudiant-enseignant à L'ENS (École Normale Supérieure).

Le deuxième sera consacré à l'étude du niveau de l'acquisition des capacités d'exécution d'une leçon par l'étudiant-enseignant.
Cette étude a pour objectif de révéler la réalité de la formation pédagogique à l'ENS de KOUBA et de Bouzaréah, et ce dans le but de participer aux efforts qui visent l'amélioration des programmes de cette formation et leur développement et proposer une vision plus efficace de ces programmes et élaborer des critères d'évaluation des capacités d'exécution dans le domaine de la préparation de l'étudiant-enseignant, afin de lui faire acquérir ces capacités à travers les programmes de formation.

Les procédures utilisées dans cette étude sont comme suit :

- La méthodologie de l'étude est la méthode descriptive.
- L'échantillon de l'étude consiste en deux groupes : les enseignants formateurs de L'ENS (KOUBA et Bouzaréah) ainsi que les étudiants-enseignants des deux établissements.
- Les outils de l'étude consistent en deux tests (mesures), L'un Pour Mesurer Les Capacités D'exécution (Mise En Pratique D'une Leçon), chez l'étudiant enseignant-stagiaire (toutes les filières en dernière année de formation). Le deuxième test mesure la synergie des normes mondiales en matière d'élaboration des programmes de formation (les contenus des modules pédagogique). Nous avons aussi utilisé deux questionnaires l'un destiné aux enseignants formateurs de L'ENS pour exprimer leurs avis sur les programmes de formation à L'ENS, et le deuxième est destiné aux étudiants-enseignant pour montrer l'importance de ces programmes à leurs yeux et le degré de leur efficacité par rapport à leurs attentes.

Pour l'étude statistique nous avons utilisé les outils et méthodes suivantes :

- Le SPSS (Statistical Packard for the Social Sciences) qui est un logiciel utilisé pour l'analyse statistique,
- Le test du K2,
- La déviation standard et la moyenne,
- La validité et la fiabilité,

- Le texte de Manu-Witney,
- Le test de Kruskal-Wallis.

Les résultats de cette étude sont suit :

- La majorité des étudiants pensent que l'efficacité de la formation se situe entre le niveau moyen et faible.
- La majorité des étudiants trouvent que leur maîtrise des capacités d'exécution se situe entre le niveau moyen et faible.
- Les enseignants formateurs soulignent que la maîtrise des capacités requises pour les étudiants se situe entre le niveau moyen et faible de même qu'ils soulignent que les programmes de formation ne répondent pas aux normes mondiales, ce qui révèle un besoin réel à revoir ces programmes et à les améliorerez et les développer.

A la lumière des résultats de cette étude nous avons donné un certain nombre de propositions visant à améliorer les conditions de la formation des enseignants et à développer leur principal vecteur à savoir les programmes pédagogiques.

## ABSTRACT

All the recent studies (or contemporary) urgentlyrecommend to develop the teacher pedagogical practices …, Training is an essential key for the acquisition of professional and academic capacities (competences), these ones contribute to the concretization of theteachingeffectiveness and warranties its good quality.

From this point of view, this work comes to enrich the efforts of other studies which have been carriedout mainly on Competences through its general components. The latter, should be decomposed onto behavioral indicators which are contained in the capacities, these are considered as components of competences that will allow their concretization on the ground.

This study will concern therefore, two essential aspects, the first will be devoted to the psycho-pedagogical training of the student teacher-trainee at ENS (The National Superior School). The second will concern the study of the acquisition level of the capacities of a lesson execution (lessonput in practice) by the student teacher-trainee.

This study aims to reveal the reality of the teacher – trainer at ENS (KOUBA and Bouzaréah); the target is to take part in the efforts which intent to improve the programs of the training and their development and to propose more efficient vision of these programs and to work out evaluation criteria of the execution capacities with the view of the preparation of the student teacher-trainee, in order to allow him to acquire these capacities through the training programs.

The procedures used in this study are as follows:

- The methodology of the study is the descriptive method.
- The sample of the study consists of two groups: teachers-traineesat the ENS (KOUBA and Bouzaréah) as well as the students-teachertraineesat the two establishments.
- the tools of the study consist of two tests (measurements), One to measure the Capacities Of execution (lessonput in practice), of the student teacher-trainee (all sectors studied in the last year of training). The second test measures the synergy of world standards as regards the development of the training programs (contents of pedagogical modules). We have also used two questionnaires: one intended for the teachers-trainer at the ENS to express their opinions on the training programs, the second is proposed to the students teacher-trainee to show the importance of these programs and the degree of theirs effectiveness compared to their expectations.

For the statistical study, we have used the following tools and methods:

- The SPSS (Statistical Packard for the Social Sciences) which is a software used for the statistical analysis,
- K2 test ,
- The standard deviation and the average,
- The validity and reliability,
- Manu-Witneytext ,

- Kruskal-Wallis test,

The results of this study are as follows:

- The majority of the students think that the effectiveness of the training is between the mean and the low level.
- The majority of the students find that their control of the capacities of execution is between the mean and the low level.
- The teachers-trainers point out that the control of the necessarycapacities for the students is between the mean and the low level,just as they stress that the training programs do not correspond to the world standards. This revealsthat there is a real need to re-examine these Programs in order to improve and develop them.
- In the light of the results of this study, we gave a certain number of proposals aiming to improve the conditions of teacher training and to develop their principal vector which is the Teaching Programs.

## فهرس المحتويات


| العنوان | الصفحة |
|---|---|
| **مقدمة عامة** | 01 |
| **الباب الأول**<br>**الجانب النظري**<br>**الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة** | 08<br>09 |
| تمهيد | 10 |
| 1- إشكالية البحث. | 10 |
| 2- فرضيات البحث. | 14 |
| 3- أهمية البحث والحاجة إليه. | 16 |
| 4- أهداف البحث. | 17 |
| 5- تحديد أهم مصطلحات البحث. | 18 |
| 6- الدراسات السابقة | 40 |
| 7- تعليق عام على الدراسات السابقة | 53 |
| 8- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة. | 54 |
| **الفصل الثاني:**<br>**التكوين النفسي التربوي للطالب الأستاذ وواقعه بالمدرسة العليا للأساتذة (القبة – بوزريعة).** | 56 |
| تمهيد | 57 |
| 1- أهمية التكوين التربوي النفسي. | 58 |
| 2- أنواع التكوين | 61 |
| 3- أهم اتجاهات التكوين والإعداد. | 64 |
| 4- المقاربة بالكفاءات. | 67 |
| 5- مجالات التكوين. | 69 |
| 6- نظم وبرامج الإعداد والتكوين التربوي النفسي بالمدرسة العليا للأساتذة | |

| | |
|---|---|
| -(مؤسسة التكوين)- (القبة، بوزريعة). | 72 |
| 1.6)- القبة. | 73 |
| أ- سياسة القبول. | 75 |
| ب- محتوى وبرامج الإعداد. | 75 |
| ج- تنظيم عملية التكوين. | 81 |
| 2.6)- بوزريعة. | 84 |
| أ- سياسة القبول. | 85 |
| ب- محتوى وبرامج الإعداد. | 86 |
| ج- تنظيم عملية التكوين. | 86 |
| 3.6)- أهداف عملية التكوين بالمدرستين. | 87 |
| 4.6)- التربص (التداريب في المدرستين). | 88 |
| 5.6)- مذكرة التخرج بالمدرستين. | 90 |
| **الفصل الثالث:** | |
| **مهنة التدريس ومهارات الأستاذ البيداغوجية** | 91 |
| تمهيد | 92 |
| 1- أهمية التدريس ومراحله. | 92 |
| 2- أنواع مهارات التدريس. | 94 |
| 3- خصائص مهارات التدريس. | 96 |
| 4- مكوّنات مهارات التدريس. | 98 |
| 5- أهم مراحل تعليم وتعلّم المهارة. | 99 |
| 6- أساليب تعلّم (اكتساب) مهارات التدريس. | 102 |
| 7- مدى تطبيق هذه الأساليب في المدرسة العليا للأساتذة. | 108 |
| **الباب الثاني: الجانب الميداني** | 110 |
| **الفصل الرابع: إجراءات البحث الميداني** | 111 |
| تمهيد | 112 |

| | |
|---|---|
| 1- التذكير بفرضيات البحث. | 113 |
| 2- منهج البحث. | 114 |
| 3- مجتمع البحث. | 115 |
| 4- العينة وأسلوب اختيارها. | 116 |
| 5- الدراسة الاستطلاعية. | 118 |
| 6- أدوات البحث وكيفية بناءها. | 118 |
| 1.6)- الإستبيان. | 119 |
| 2.6)- بطاقة تقييم فعالية التكوين ومدى استجابته للمعايير العلمية. | 120 |
| 3.6)- مقياس مهارة تنفيذ الدرس. | 122 |
| 7- التقنيات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات الميدانية. | 124 |
| **الفصل الخامس** | |
| **عرض و قراءة النتائج** | 125 |
| تمهيد | 126 |
| أولا: عرض وقراءة نتائج تقييم الأساتذة المكونين للتكوين النفسي التربوي: | 126 |
| 1-القبة. | 126 |
| 2-بوزريعة. | 136 |
| ثانيا: عرض وقراءة نتائج تقييم الأساتذة لمدى استجابة عملية التكوين للمعايير العلمية بالمدرستين. | 151 |
| ثالثا: - عرض وقراءة نتائج تقييم الطلبة للتكوين: | 152 |
| 1-القبة. | 152 |
| 2-بوزريعة. | 162 |
| رابعا: عرض وقراءة نتائج تقييم مستوى مهارات تنفيذ الدرس: | 171 |
| 1-عينة الأساتذة (المدرستين). | 171 |
| 2-عينة الطلبة (المدرستين). | 172 |

| | |
|---|---|
| **الفصل السادس:**<br>**مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الفرضيات** | 176<br>177 |
| الخاتمة. | 192 |
| المراجع. | 198 |
| الملاحق. | 214 |

# قائمة الجداول


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| (01) | ملمح أستاذ التعليم المتوسط (4 سنوات) القبة. | 76 |
| (02) | ملمح أستاذ التعليم الثانوي (5 سنوات) القبة. | 77 |
| (03) | الحجم الساعي والمعاملات لمختلف الوحدات العلمية والبيداغوجية. | 80 |
| (04) | عدد الطلبة المتخرجين حسب التخصص وحسب الملمح لسنة 2014-2015 بالقبة. | 82 |
| (05) | عدد الأساتذة المكونين (المؤطرين). | 83 |
| (06) | ملمح أستاذ التعليم المتوسط (4 سنوات) بوزريعة. | 86 |
| (07) | ملمح أستاذ التعليم الثانوي (5 سنوات) بوزريعة. | 86 |
| (08) | عدد الطلبة المتخرجين حسب التخصص وحسب الملمح لسنة 2014-2015 ببوزريعة. | 87 |
| (09) | العدد الإجمالي لطلبة سنوات التخرج بالقبة لسنة 2014-2015. | 115 |
| (10) | العدد الإجمالي لطلبة سنوات التخرج ببوزريعة لسنة 2014-2015. | 115 |
| (11) | العدد الإجمالي لأساتذة علوم التربية –المدرسة العليا للأساتذة (القبة – بوزريعة). | 116 |
| (12) | أدوات البحث الموزعة والمسترجعة في المدرستين. | 117 |
| (13) | فقرات مقياس المهارات وعدد بنود كل جانب. | 121 |
| (14) | جداول نتائج الدراسة الميدانية. | 127-189 |

# قائمة الأشكال


| الرقم | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضّح أوجه المقارنة بين الكفاية والمهارة. | 39 |
| 02 | يمثّل رباعيات إعداد المعلم لمهنة المعلم. | 72 |
| 03 | يمثّل الإحصاء الزمني للمواد العلمية. | 77 |
| 04 | يمثّل الإحصاء الزمني للمواد البيداغوجية. | 78 |
| 05 | يمثّل الإحصاء الزمني للمواد العلمية والمواد البيداغوجية. | 78 |
| 06 | يمثّل إحصاء معاملات المواد العلمية. | 79 |
| 07 | يمثّل إحصاء معاملات المواد البيداغوجية. | 79 |
| 08 | يمثّل إحصاء معاملات المواد العلمية والمواد البيداغوجية. | 80 |
| 09 | يمثّل نموذج خطوات اكتساب المهارة. | 101 |
| 10 | يمثل الفروق في تقييم طلبة المدرستين لمستوى تكوينهم. | 185 |
| 11 | يمثّل مستويات مهارات تنفيذ الدرس عند طلبة المدرستين –حسب التخصص– | 189 |
| 12 | يمثّل مستويات مهارات تنفيذ الدرس عند كل مدرسة على حدى وعند المدرستين –حسب التخصص– | 190 |

# مقدمة عامة

الكل يتفق على أن مهنة التعليم مهنة شريفة، تتطلب كفاءات ومهارات معينة، ليس من السهل توافرها عند كل معلم؛ خاصة في ضوء التطورات العلمية، والتكنولوجية التي أصبحت تمثل تحدَيا كبيرا للقائمين على التعليم، وبالخصوص المعلم. إنّ كل ما حولنا من تقدُم وتكنولوجيا، وتطور في الأجهزة والوسائل والاختراعات، بل حتى في الأنظمة، والمؤسسات في مختلف الميادين؛ يعدٌ الإنسان هو المحور الأساسي فيها، فهو إمَا أن يخترعها، أو أن يديرها، هذا ما يدفع الأمم إلى: العمل على مواكبة هذا التقدُم الهائل في العلم والتكنولوجية، ولا يتحقق هذا إلا عن طريق الاهتمام بالعنصر البشري، والارتقاء دوما إلى الإبداع، والتجديد. وهذا يتطلب إنسانا يمشي بروح العصر، ويتكيف مع متغيراته، ويتحكم في مستقبله مع المحافظة على قيمه، ومعتقداته، وهويته ولكي يتوفر هذا لابد من إعداد المعلم إعدادا مهنيا، اجتماعيا، أكاديميا، شخصيا حتى يتمكن من استثمار طاقات تلاميذه، في التعلم الخلاق المبدع، والتي تتأتى ثماره في صورة نتاج تعلُّم راقية، وإبداعية.

لقد تغيرت النظرة إلى المعلم، فبعد أن كان مجرَد ناقلا للمعلومات والمعارف، أصبح محرّكا للمعرفة، ومحفّزا لقدرات التلاميذ على تحصيل العلم، ومشجّعا على التفكير النقدي، وعلى الإبداع في مجتمعه، لذلك يجب أن يكون محدَّدا، ومبتكرا، ومبادرا بحيث ينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه "يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري، الاقتصادي، الاجتماعي للأمم من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة، وعبرت عنه نظرية (رأس المال البشري) بأنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم، وتحقيق الرفاهية الاجتماعية" (عبيد 2006 ص 11).

فلم تعد مهنة التدريس مجرَد نقل للمعرفة والحقائق العلمية والمعلومات كما كانت في الماضي بل أصبحت " لها متطلبات، ومسؤوليات عديدة، ومتنوعة، ينبغي توافرها في كل من يرغب في الالتحاق بها، ومطالب الإعداد لمهنة التدريس لم يعد عملا سهلا، وبسيطا يقتصر على شرح، وتبسيط المادة العلمية، وإنما هو عمل يحتاج إلى تخطيط وجهد، ونشاط عقلي" (عبد السلام 2006 ص 15).

"فعلى المربي بذل كل الجهود من أجل تهيئة الظروف المثلى لتمكيم المتعلم أن يتطور وينمو ويكون موجودا؛ لا يوجد شخص يطور شخصا آخر، ولا شخص ينمّي شخصا آخر. فلا أحد يحل محل أحد. لذا يتعيّن على كل شخص أن يتطور، وينمو، ويكون؛ فنحن كلنا أطفالا، شبابا وكبارا، في مرحلة معينة من التعليم المستمر وفي التفاعل مع كل الآخرين يجب علينا معا، خلق الظروف المثلى لتحقيق الذات" ( José Ribeiro DIAS 1998 P 49).

لا يختلف اثنان في أهمية العملية التعليمية خاصة في هذا العصر، عصر المعلوماتية والتكنولوجية، " إن التغير السريع هو سمة العصر الذي نعيش فيه، وهذا التغيُر لابد أن يتحقق في ميدان تربية المعلم، وقد كان إعداد المعلم في الماضي يقوم على عدد من المقررات يتلقاها الطالب في فلسفة التربية وطرق التدريس، وعلم النفس، ويصاحب هذا أو يليه التدريب الميداني الذي يمثّل جانبا محدودا من برامج إعداد المعلم في الماضي، حيث أن الجهد الأساسي، والغالب يركّز على الجانب النظري متمثلا في عدد من المقّررات الدراسية التي تعالج في رحاب الجامعة أو المعاهد العليا، أما تربية المعلم في العصر الحالي فتختلف اختلافا كبيرا عن هذه الصيغة التقليدية، ومن الضروري أن يكرّس الطلاب المعلمون أكبر قدر من وقتهم في تفاعل مع التلاميذ، ومع ذلك ينبغي تفسير ذلك على أنه ليس إغفالا لأهمية الجانب النظري، والجانب العلمي لأن تلقي الطلاب المعلمين دروس فلسفة التربية، والمناهج، وطرق التدريس، وعلم النفس، وتكنولوجيا التعلم لا يعني اكتسابهم لمهارات التدريس، بل لابد أن يترجموا بأنفسهم هذه الدروس إلى ممارسة عملية تحت إشراف المتخصصين في المناهج، وطرق التدريس حتى يتمكنوا من مهارات التدريس اللازمة لهم وبالتالي تحويل

الدراسة النظرية التي يتلقوها في كليات التربية إلى ممارسات عملية في مجال تخصصهم" (إمام حميدة وآخرون 2000 ص9).

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أهمية التعليم كمهنة وضرورة إعداد القائمين بها إعدادا فعالا، ذلك أن مهنة التعليم الوحيدة التي تتحمل مسؤولية تنشئة الفرد، وبناء شخصيته، وتنمية مهاراته وتفجير طاقاته، وتكوين اتجاهاته، والاستجابة لدوافعه، وبذلك فهي تسهم في تنشئة جميع فئات المجتمع الذين مرُوا على المدرسة، لذلك توصف بأنها المهنة الأم.

حيث شغلت قضية إعداد المعلمين اهتمام التربويين والباحثين، والمؤسسات البحثية، كما تمَ عقد العديد من المؤتمرات عالميا ومحليا تركزت اهتماماتها ومواضيعها، وتوصياتها على ضرورة تطوير نظم وأساليب وبرامج كل من الإعداد العلمي التخصصي والإعداد التربوي أثناء الخدمة وقبلها، بمراعاة الكفايات والمهارات الضرورية للمعلم كي يقوم بأدواره المتجددة باستمرار وبناءا على ما تقدَم، ولتفعيل دور المعلم، وتمكينه من مواجهة التحديات المستقبلية، وإيمانا للدولة الجزائرية بأهمية فعالية التربية والتعليم، وأدوار المعلم في مختلف مراحل التعليم فإنها عملت على هذا الأساس لابد من رفع مستوى آداء المعلمين وتطوير برامج تكوينهم، وتدريبهم وهذا ما يتضح جليا في الإصلاحات التربوية التي مسّت المنظومة التربوية الجزائرية عبر مراحل مختلفة، حيث "وظفت الجزائر برامج من 3 مراحل لكي يتضمن تدريب لائق لمدرّسيها، ففي المرحلة الأولى عام 1962\ 70 تمَ فتح معهدين في كل مقاطعة لتدريب ومساعدة المدرسين، وفي المرحلة الثانية 80/1971 أنشأت معاهد فنية لتدريب مدرسي التعليم الثانوي، وفي المرحلة الثالثة 85/1981 كان هناك تركيز على زيادة عدد المعاهد الفنية للتدريس هيئة متخصصة وعالية لمدرس المدرس" (فرج 2005 ص 45)، ولم تتوقف الجزائر عن الإصلاحات على مستوى التربية والتعليم وإعداد المعلمين إلى غاية الساعة.

إلاَ أنه ورغم الجهود التي بذلتها الدولة الجزائرية لازالت المؤسسة التربوية بمختلف مراحلها تحتاج إلى الارتقاء بمهنة التعليم، إلى مستوى أرقى وأكثر فعالية، بحيث تحتاج مؤسساتنا التربوية إلى نقلها من النموذج التقليدي– الذي يعرض معرفة منفصلة عن الواقع في بيئة تعليمية غير محفّزة – إلى نموذج حديث – من خلال مؤّسسة واعية مفكرّة نشطة –وفعَالة– وهذا لن يكون إلاّ بالإعداد والتكوين الفعَال للمعلم في مختلف مراحل التعليم، ليس فقط في مجال إسهاماته في نقل التراث المعرفي فحسب، بل في إتقانه لمهارات التدريس المختلفة لما لهذه الأخيرة من أهمية بحيث "تعتبر حركة إعداد المعلمين القائمة على الاهتمام بمهارات التدريس من أهم ملامح التربية الأمريكية المعاصرة، وأكثرها شيوعا في الأوساط التربوية المهتمة بإعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة، وأثنائها ولقد سادت هذه الحركة في معظم برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية في السنوات السابقة بهدف إعداد معلمين ماهرين، وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعلم والتعليم على مهارات التدريس اللاّزمة لهم حتى يقوموا بعملهم التدريسي على نحو سليم وقد ظهر الاهتمام بمهارات التدريس كرد فعل للأساليب التقليدية التي كانت سائدة في كليات ومعاهد إعداد المعلمين، والتي استندت على المفهوم التقليدي، والذي مؤداه أنّ أبرز خصائص المعلم الماهر تتوقف على مدى تمكنه من المهارات التدريسية الخاصة بالموقف التعليمي، وبالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها" (حميدة وآخرون 2000 ص 9–10).

"بالنسبة للإنسان التغذية تعني توفير الغذاء، والتعليم هو نقل المعرفة، والتدريب هو تقديم شكل جديد. ولكن من ناحية أخرى، نحن نعلم أنه يتعين على كل شخص، إذا اجتمعت الشروط الملائمة أن يتغذى ويتعلم ويتكون (أو ينحرف أو يتغير). فالتربية تعدّ نشاطا مزدوجا قهي تعتبر الجهد المبذول من طرف العامل الذي يخلق ظروفا مواتية، والجهد الذي يمارسه المتلقي للقيام بنشاطه الخاص. من هنا، نرى أهمية التمييز بين الجهود الخاصة بالمعلم والجهود التي يبذلها الشخص الذي يتلقى التدريب. لأن الأمر يتعلق بأشخاص واعية وحرة ومسؤولة" (José Ribeiro DIAS 1998 P 49).

فماذا عن مؤسساتنا التعليمية في الجزائر التي تقوم بإعداد الطالب الأستاذ – الذي يُعدّ للتدريس– في هذه المؤسسات بمختلف مراحل التعليم؟ هل ما تُقدّمه المدارس العليا للأساتذة يُمكّنه من اكتساب مهارات التدريس المختلفة؟ في هذا الصدد يحاول هذا البحث إلقاء الضوء على ضرورة تجديد، وتقويم برامج الإعداد التربوي البيداغوجي بما يحقق المهارات التدريسية من أجل تحسين الأداء المهني البيداغوجي، التعليمي، للطالب الأستاذ، وضرورة رسم سياسة تربوية جديدة، فعالة وتجديد البرامج التربوية التي تؤهل فئة المعلمين لمقتضات العصر، حيث أن الفكر التربوي الحديث يحثّ على إعداد المعلمين وتدريبهم عبر مرحلتين متكاملتين هما:

- ✓ مرحلة الإعداد والتكوين قبل ممارسة المهنة.
- ✓ مرحلة التدريب أثناء الخدمة، ونظرا لأهمية المرحلة الأولى، فإن كثيرا من التربويين يرون أن المرحلة الثانية من الضروري التهيئة لها أثناء التكوين قبل ممارسة المهنة.

وعليه، فإن هذا البحث يتناول هذه المرحلة بالدراسة من خلال تقويم عملية التكوين التربوي في المدرسة العليا للأستذة وذلك بهدف تطوير هذه البرامج وإعداد الطلبة الأساتذة بما يكسبهم أهم مهارات التدريس، واقتراح تصور لهذه البرامج أكثر فعالية.

جاء اختيار الباحثة لهذا الموضوع نتيجة دوافع عديدة، أهمها:

1– عمل الباحثة الميداني في تدريس الوحدات التربوية الموجهّة للتكوين التربوي للطلبة الأساتذة في المدرسة العليا للأساتذة – القبة– وذلك لمدة تفوق 33 سنة – مما مكّنها من الاحتكاك بالطلبة الأساتذة، ومعايشة التغيرات التي طرأت على مستوى التكوين والإعداد...الخ واطلاعها على البرامج التربوية والتغيرات التي طرأت عليها...الخ، كل هذا وغيره جعل الباحثة تستشعر أن هناك حاجة ماسة لإجراء هذا البحث.

2– الاطّلاع على بعض المقرّرات الجامعية الأخرى –في علوم التربية وعلم النفس– (على سبيل المثال – فرنسا، مصر والمغرب) أوضح وجود ثغرات على مستوى مقرراتنا وطرائق تدريسها ...الخ.

3- الاطّلاع على بعض الدراسات السابقة لبعض الدول العربية والأجنبية، وملاحظة نقائص وثغرات في مناهجنا وفروق بيننا وبين ما يُدرّس في هذه الدول من حيث البرامج وطرائق تدريسها....الخ.

4- معاناة الباحثة كأستاذة (سواء في المحاضرة، أو في حصص التطبيق على مستوى البحوث) لضعف المستوى التربوي النفسي للطالب الأستاذ، وعدم اهتمامه بهذا التكوين (مقارنة مع الإعداد العلمي) رغم ضرورته بل وعدم وعيه في كثير من الحالات وعند معظم الطلبة بأهمية وضرورة هذا التكوين.

5- رغم أهمية عملية التربص (خاصة لما لها علاقة وطيدة بمهارات التدريس على مستوى مرحلة التنفيذ من العملية التعليمية) إلا أنها تعاني من ثغرات ونقائص كبيرة مما يعيق تحقيق أهدافها.

6- مسايرة للإصلاحات التربوية البيداغوجية على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية، في مختلف مراحل التعليم، خاصة فيما يخص –مقاربة التدريس بالكفاءات–، وما تعانيه هذه المقاربة من ثغرات، ونقائص وفروقات في تطبيقها...الخ ممّا يجعلها في حاجة إلى دراسات ميدانية –على مستوى الواقع التعليمي المعايش– حتى تُعزّز بما يرقى بها إلى المستوى المطلوب الذي يحقق أهدافها.

ويُقدِم البحث إلى القارئ من خلال فصول نظرية وأخرى ميدانية بحيث يشمل الباب الأول الجانب النظري ويضم ثلاثة فصول:

- الفصل الأول التمهيدي: يتناول الإشكالية والفرضيات وأهداف البحث ومفاهيمه بالإضافة إلى الدراسات السابقة وختم الفصل بتعقيب عن هذه الدراسات ثم تحديد موقع الدراسة الحالية منها.
- الفصل الثاني: يتناول من خلال التعريف بتنظيم وسير عملية التكوين: وواقع التكوين النفسي– التربوي البيداغوجي للطالب الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة (القبة، بوزريعة).
- الفصل الثالث: يتناول مهنة التدريس ومهارات الأستاذ البيداغوجية من خلال محاولة الإلمام من ناحية بالعملية التدريسية ومن ناحية أخرى بمهارات التدريس ومكوناتها بالإضافة إلى أساليب تعلُمها.

أما الباب الثاني والخاص بالجانب الميداني والذي ضمّ بدوره ثلاثة فصول هي:

- الفصل الرابع: يتناول إجراءات الدراسة الميدانية المتمثلة في : مجتمع الدراسة والمنهج المتبع، العينة وأدوات الدراسة المستعملة في جمع البيانات الميدانية ومعالجتها إحصائيا، و هذا بعد بالدراسة الاستطلاعية.
- الفصل الخامس: يتناول عرض وقراءة النتائج الميدانية.
- الفصل السادس: والأخير يتناول تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة.

وختمت الدراسة بخاتمة تلتها أهم الاقتراحات والتوصيات.

# الباب الأول

# الجانب النظري

# الفصل الأول (التمهيدي)

# الفصل التمهيدي

**تمهيد:**

إن الموارد البشرية، في كل عملية تنموية مبنية على أسس وقواعد علمية، إلا وتقوم المقام الأول، وبما أن المؤسسة التربوية التعليمية هي أهم مصادر تنمية هذه الموارد البشرية فانه بالأحرى أن تؤخذ بالدراسة والتحليل بهدف التقويم، والتطوير. وعلى هذا الأساس جاء هذا البحث ليتناول التكوين التربوي النفسي وأثره في إكساب الطالب الأستاذ مهارات تنفيذ الدرس في المدرسة العليا للأساتذة (القبة، بوزريعة) ولا شك أن "التغيّر من سمات الحياة لأن قوامها يستند إلى التغيّر لا الثبات، فالتغيّر مبدأ لا يُستغنى عنه في تطوير أبعاد الحياة في المجتمع الإنساني الذي يجب أن يستجيب لهذا التغير" (عمر أحمد العزاوي 2015 ص 5).

وبما أن حاجيات الأفراد، والمجتمعات، تتغير باستمرار ممّا يُحتّم على عملية التنمية أن تتغير محتوًا، أهدافًا، أبعادًا واستراتيجياتًا،...الخ بما فيها عملية التكوين والتعليم بمختلف الأنواع والمراحل، بما يُحقق هذه الحاجيات, و مهارات التدريس من أهم متطلبات هذه التّنمية ، بحيث يتم إعداد الطالب في المدرسة العليا للأساتذة ليصبح معلما قادرا على تكوين أجيالا فاعلة، ويبني شخصيات قادة المستقبل، بل يُهيئ إطارات مختلف مجالات التنمية. ويأتي هذا الفصل لتناول إشكالية البحث وفرضياته، أهدافه، أهم مصطلحاته، وأخيرا أهم الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.

## 1- إشكالية البحث:

إن المدارس العليا للأساتذة من أهم القطاعات الحيوية، في مجال التربية والتعليم، لذا وجب تطويرها حسب مقتضيات سوق العمل، خاصة أن هذه المؤسسات تُكوّن المكونين الذين يحملون على عاتقهم مسئولية تربية وتعليم وإعداد إطارات الغد، في مختلف مجالات التنمية. فالمعلم باعتباره محور رئيسي في العملية التعليمية يحتاج إلى التطوير والتكوين المستمر، إذ تتحقق عبره أهداف المنظومة، وأي خلل أو قصور

في إعداده العلمي أو التربوي يؤثر سلبا على أدائه، ويعود على عمله بنتائج سلبية تؤثر على مخرجاته.

"فإذا نظرنا بنظرة متفحصة الى برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي، يتضح لنا التأكيد على تأهيل معلم المستقبل أكاديميًا، ومهنيًا، ثقافيًا، وشخصيًا في حين كثير من هذه الجوانب غائبا في الممارسة العملية بحيث يبدو البرنامج وكأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة لأداء الامتحان فيها، بل غالبا ما تخفى على الطالب المعلم مبررات دواعي دراسة الموضوعات التي تعلمها، أو ممارسة الأنشطة التي قام بها" (كنعان ، 2009 ص 18).

وبناءا على الدراسات السابقة سواء منها المتعلقة بتأهيل المعلم وإعداده أو المتعلقة بنظم الجودة الشاملة ومعاييرها وتطبيقاتها في مجال التعليم، أو التي بحثت في مشكلات التكوين والإعداد، والتدريب الميداني للطالب الأستاذ نجدها تؤكد كلها على أن عملية التكوين والإعداد لازالت في حاجة إلى تطوير وتحسين.

إذا كان هذا حال الوطن العربي فما حال هذا الوضع في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر التي توكل إليها مهمة تكوين أساتذة المتوسط والثانوي بالإضافة إلى الابتدائي عند البعض؟

لا يخفى على أحد أن العملية التعليمية تمر بمراحل ثلاث؛ التخطيط ثم التنفيذ وأخيرا التقويم، والتي لا تقل أهمية على المرحلتين الأولى والثانية لأنها تجيب على مدى تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس، وتتطلب إصدار الأحكام على المعارف والأداء والاتجاهات والقيم...الخ. بما يطور العملية التعليمية ويبني شخصية المتعلم، إلا أن المدرس لن يصل إلى هذه المرحلة إلا إذا مرّ بمرحلة التخطيط التي تعدّ من الأمور المهمّة للمعلم سواء المبتدئ أو المتمرّس، لأنه في الحقيقة كل درس من دروسه يعكس أسلوب إعداده وتخطيطه ونوع الخبرات التي يحتويها...إلخ، إلا أن المنهج يظل في إطار الفكرة أو النظرية إلى أن يتناوله المدرّس بالتطبيق في المجال، وهنا تبرز أهمية مرحلة التنفيذ، بحيث يظل الحكم على المنهج معلّقا إلى أن تتناوله يد المدرّس الكفء والخبير والقادر على تنفيذه.

نظرا لكون هذه المرحلة الصورة العاكسة لأسلوب إعداد المدرس، وتخطيطه لدرسه ونوع الخبرات التي يحتويها...الخ فقد تمّ اختيارها للدراسة من خلال ما تحتويه من مهارات يحتاجها الأستاذ لتنفيذ درسه بكفاءة وفعالية.

قد أولت الجزائر اهتماما كبيرا لتكوين وإعداد المعلم بصفة عامة في مختلف المراحل وجعلته عملية مستمرة، وهذا ما تؤكده المادة – رقم 49 من الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر– التي تنصّ على أن التكوين عملية مستمرّة لجميع المربين على جميع المستويات ومهمّته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة، والثقافة، والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي (بن حبيلس، 2005). "بحيث لم يعد يكفي أن يُتقن المعلم المادة العلمية التي يدرّسها ليقوم بعمله بفعالية ونجاح بل أصبح عليه أن يكون موجّها ومحفّزا لتعليم المتعلمين وقادرًا على فهم حاجاتهم وخصائص نموّهم وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لتيسير مشاركتهم الفعالة وتعلّمهم الذاتي وتنمية ميولهم وقدراتهم ومساعدة نموهم المتكامل وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغيّر" (طه الأحمد، 2005، ص 17).

وفي هذا السياق نجد أنّ معظم أساتذة علوم التربية وعلم النفس (بالمدرسة العليا للأساتذة –القبة–) يؤكدون على ضرورة تطوير برامج علوم التربية وعلم النفس لما فيها – حسبهم– من سلبيات يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1– غياب التقويم الفعلي لهذه البرامج منذ فترة زمنية طويلة، رغم الإصلاحات والتعديلات التي تبقى شكلية تحتاج إلى تطوير فعلي.

2– عدم وضوح أهداف الوحدات التربوية النفسية بل عدم مرعاة هذه الأهداف أثناء تنفيذ عملية التدريس عند معظم الأساتذة؛ فالأستاذ المكون في كثير من الحالات، يتعامل مع البرنامج دون مراعاة الأهداف.

3– كثافة محاور برامج التكوين مع عدم تحديد الحجم الساعي لكل محور.

4– قصور كبير في اكتساب الطلبة الأساتذة لمهارات التدريس –على مستوى مرحلة التنفيذ (من مراحل العملية التعليمية) بالنسبة لجميع التخصصات.

5- عدم تحديد أهداف الحصص التطبيقية بل حتى محتواها مما يجعل الأستاذ المسؤول عن التطبيق في موقف ارتجالي بحيث يكرر معظم محاور المحاضرة فتأخذ حصة التطبيق طابعا أكاديميا نظريا.

6- غياب دليل خاص بعملية التربص واحتياجاتها (رغم أهميتها) مما يجعل هذه العملية تجري بعشوائية، فيتوقف نجاحها أو عدمه على نوعية التأطير في المؤسسة المستقبلة (متوسطة أو ثانوية).

7- عدم كفاية الحجم الساعي الأسبوعي للمحاضرات لأنها لا تغطي البرامج كلها.

8- ضعف معامل هذه الوحدات، مقارنة مع معامل الوحدات العلمية، مما يضعف من قيمتها من طرف الطالب الأستاذ ويتولد عن ذاك عدم اهتمامه بها.

9- تأكيد معظم الطلبة الأساتذة -خاصة بعد عملية التربّص- الذين هم في سنة التخرّج، أنهم في حاجة إلى تطوير وتنمية مهارات التدريس على مستوى مرحلة التنفيذ.

10- قلة عدد - الأساتذة المكوّنين- في مجال علوم التربية وعلم النفس، وعدم كفايتهم للعدد الهائل للطلبة الأساتذة مما يجعل الإدارة تستعين بأساتذة مؤقتين (الذين يعملون بالساعات الإضافية) ويكون هذا على حساب نوعية الأداء، وتوحيد الرؤى، وصعوبة التنسيق بين الأساتذة عموما، في كثير من الحالات.

إن هذه الملاحظات وغيرها دفعتنا إلى الاهتمام بموضوع إعداد الطالب الأستاذ بما يكسبه مهارات التدريس من خلال محاولة الإجابة على السؤال الآتي:

هل هناك علاقة بين التكوين النفسي التربوي الذي يتلقاه الطالب الأستاذ بالمدارس العليا للأساتذة (القبة - بوزريعة) وبين مستوى تقديره لمهارات تنفيذ الدرس لديه؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تتم من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مستوى تقييم الأساتذة المكوّنين بالمدارس العليا للأساتذة (القبة - بوزريعة) لفعالية التكوين النفسي التربوي للطالب الأستاذ؟

2- ما مستوى تقييم الطلبة الأساتذة للتكوين النفسي التربوي لهم؟

3- هل توجد فروق بين مستوى تقييم الطلبة الأساتذة للتكوين النفسي التربوي تبعا للتخصصات العلمية (فيزياء، كيمياء، بيولوجيا، رياضيات وموسيقى) والأدبية (لغة عربية، انجليزية، فرنسية وتاريخ وجغرافيا).

4- هل توجد فروق بين مستوى تقدير الطالب الأستاذ ومستوى تقدير الأساتذة المكونين لمهارات تنفيذ الدرس لدى الطالب؟.

5- ما هو مستوى تقدير الأساتذة المكونين لمستوى مهارات تنفيذ الطالب الأستاذ للدرس (بالمدارس العليا للأساتذة).

6- ما هو مستوى تقدير الطالب الأستاذ (في سنوات التخرّج) لمهارات تنفيذه للدرس (بالمدارس العليا للأساتذة).

7-ما هو تأثير التسيير الإداري للتكوين النفسي التربوي في تقييم الطلبة الأساتذة لهذا التكوين؟.

8-ما مستوى تقييم الأساتذة المكونين (القبة – بوزريعة) لمدى استجابة برامج التكوين النفسي التربوي للمعايير العلمية؟.

**2- فرضيات البحث:**

**الفرضية العامة:**

- يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين التّكوين النّفسي التّربوي الذي يتلقّاه الطّالب الأستاذ خلال مدّة تكوينه بالمدرستين (القبة، بوزريعة) وبين مستوى مهارة تنفيذ الدّرس لديه.

**الفرضيات الجزئيّة:**

1- معظم الأساتذة المكونين (بالقبة وبوزريعة) يقيّمون مستوى التّكوين النفسي التّربوي للطلبة دون المستوى المطلوب.

2- معظم طلبة القبة يقيّمون مستوى تكوينهم النّفسي التّربوي (البيداغوجي) من خلال الوحدات التّربويّة المدرّسة بالمدرسة، دون المستوى المطلوب[1].

[1] **ملاحظة:** المقصود بدون المستوى المطلوب: (سلبي) وشمل (ضعيف ومنعدم)، أما الإيجابي فيمثل متوسط فما فوق.

3- معظم طلبة بوزريعة يقيّمون مستوى تكوينهم النفسي التّربوي من خلال الوحدات التربوية المدرّسة بالمدرسة، دون المستوى المطلوب.

4- توجد فروق في تقييم طلبة القبة لتكوينهم النّفسي التربوي حسب التخصصات (فيزياء، كيمياء، تكنولوجيا، بيولوجيا، موسيقى، رياضيات).

5- توجد فروق في تقييم طلبة بوزريعة لتكوينهم النفسي التربوي (البيداغوجي) حسب التّخصصات (أدب، فرنسية، تاريخ و جغرافيا، انجليزية).

6-توجد فروق بين طلبة القبة وبوزريعة في تقييمهم لمستوى تكوينهم النفسي التربوي (البيداغوجي).

7- معظم الأساتذة المكونين (بالقبة وبوزريعة) يقيمون مستوى مهارات تنفيذ الدّرس للطلبة دون المستوى المطلوب.

8-معظم طلبة القبة يقيّمون مستوى مهارة تنفيذ الدّرس لديهم دون المستوى المطلوب.

9-معظم طلبة بوزريعة يقيّمون مستوى مهارة تنفيذ الدّرس لديهم دون المستوى المطلوب.

10- توجد فروق بين طلبة القبة وبوزريعة في تقييمهم لمستوى تنفيذ الدّرس لديهم.

11- يقيّم الأساتذة المكوّنين برامج التكوين النفسي التربوي (بالقبة وبوزريعة) بعدم استجابتها للمعايير العلمية.

**3- أهمية البحث والحاجة إليه:**

يستمد هذا البحث أهميته من الموضوع الذي يتناوله وهو الإعداد والتكوين، فهو يهتم بقطاع هام في نظام التعليم العالي الذي أصبح في أمس الحاجة إلى الإصلاح، والتطوير، وبالخصوص المدرسة العليا للأساتذة المسئولة عن إعداد وتكوين الطالب الأستاذ وتأهيله لممارسة مهنة التدريس بكفاءة وجدارة.

و"يعتبر المعلم في نظر المجتمع الراقي ليس مزيلا للأمية أو مدرّسا للعلوم والمعارف فحسب، وإنما هو مكوّن للشخصية البشرية، وصانع للشعوب، والأمم والقادة وإطارات الغد...الخ فمعلم اليوم غير معلم الأمس، من حقه أن يحتل المركز الاجتماعي اللائق به، ومن حقه أن يُحترم رأيه في الأمور التعليمية، والثقافية، ومن حقه أن يُعتمد عليه في توجيه النشء توجيها وطنيا صحيحا. بل من حقه أن يتولى الزعامة فيما يتعلق بالشؤون الاجتماعية، ومن حقه أن يفسح له مجال الرقي، والتقدم بحسب ما لديه من كفاءة وأهلية" (عبيدات، 2007، ص 12).

لكن هل خرِّيج المدرسة العليا للأساتذة (مدرّس المستقبل) يتمتع بهذه الأهلية والكفاءة، وله القدرة على تحقيق القيادة والزعامة ؛ وله من المهارات ما يمكنه من تربية وتعليم وبناء جيل قادر على تحمل المسؤولية ومواجهة التطور؟

هذا البحث ما هو إلا استجابة لتوجّهات الدولة الجزائرية في التفاعل الجيّد مع المتغيّرات العالمية، وعلى رأسها الاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى زيادة الاهتمام بموضوع جودة وفعالية التعليم خاصة إذا تعلّق الأمر بالتعليم العالي، الذي يمدّ المجتمع بإطارات الغد، ويمدّ مؤسسات التعليم (بمختلف مراحله) بالمعلمين والمدرسين فكل عناية واهتمام تُصرَف في إعداد (المعلم) وتكوينه بأساليب حديثة يراعى فيها ما توصلت إليه البحوث العلمية في هذا المجال، خاصة في الجانب البيداغوجي أين أصبح الاهتمام بتكوين المعلمين على المقاربة بالكفاءات من سمات التربية الحديثة، وبالتالي الاهتمام بعوامل الارتقاء بهذه المنظومة (إلمان، 2008).

"إن العديد من العوامل تؤثر على الجودة في مؤسسات التعليم العالي بما في ذلك الرؤى والأهداف، موهبة وخبرة المعلمين، معايير القبول والتقييم، سياق التعليم

والتمهّن، فعالية الشهادات العلمية (ملائمتها مع سوق العمل)، نوعية المكتبات والمختبرات وكفائة الإدارة والتسيير، إضافة إلى الحكم الراشد والقيادة" ( Peter Materu, 2008 P 3).

وفي الحقيقة هناك معادلتان أساسيتان في التربية والتعليم:

أ- معلم قادر + منهاج ضعيف = تعليما جيدا.

ب- معلم ضعيف + منهاج إبداعي = تعليما رديئا" (تيسير، 2009 ص 22).

والبحث الحالي يحاول تحقيق المعادلة الأمثل والمتمثلة في:

**معلم قادر + منهاج إبداعي = تعليم فعّال.**

بمحاولة التركيز على برامج الإعداد التربوي وتطويرها بما يحقق إكساب الطالب الأستاذ المهارات الضرورية للتدريس حتى يتأهل لهذا النوع من التعليم.

ويمكن تلخيص أهمية البحث في النقاط التالية:

- اقتراح تصور لتحسين جودة برامج التكوين التربوي للطالب الأستاذ في المدارس العليا للأساتذة.
- إفادة الجهات المسؤولة عن تخطيط برامج إعداد المعلم وتنفيذها وتقويمها (سواء على مستوى وزارة التربية الوطنية أو وزارة التعليم العالي أو المدارس العليا للأساتذة ومن إدارة، وهيئة تدريسية وطلاب أساتذة) ومن خلال الوقوف على نقاط القوة والضعف في هذه البرامج، ومحاولة تطويرها وتحسينها، خاصة إذا علمنا أن هذا البحث جاء استجابة لتوصيات مؤتمرات وندوات وملتقيات، وبناءًا على ذلك أجريت دراسات عديدة استهدفت إعادة النظر في البرامج الخاصة بإعداد الطالب الأستاذ. وتظهر أهمية البحث أكثر جلاء من خلال أهدافه.

**4- أهداف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى:

- الوقوف على واقع التكوين التربوي للطالب الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة، وتشخيص جوانب القوة والضعف في هذه البرامج، وأهدافها ...الخ.
- التعرّف على العوامل المؤثرة في التكوين التربوي للطالب الأستاذ والمتمثلة في:

الحجم الساعي، معامل الوحدة، طريقة تلقينها، الوسائل المتاحة لتدريسها...الخ.

- الوقوف على أهم مهارات التدريس الضرورية للإعداد التربوي للطالب الأستاذ في المدرسة العليا للأساتذة على مستوى مرحلة التنفيذ من العملية التعليمية
- إعداد وبناء مقياس لأهم مهارات التدريس الضرورية التي يحتاج الطالب الأستاذ إليها لأداء مهنته على أكمل وجه.
- وضع تصوّر مقترح لبرامج تربوية أكثر فعالية في تحقيق أهم مهارات التدريس للطالب الأستاذ.
- التعرّف على أهداف كل وحدة، ومدى تكامل الوحدات خلال المسار التكويني للطالب الأستاذ في مختلف سنوات التكوين، وفي مختلف التخصّصات.

**5- تحديد أهم مصطلحات االبحث:**

قبل تناول أهم مصطلحات البحث، ماذا يقصد "**بالمصطلح التربوي**"؟.

"هو مفردة أو كلمة أو عبارة مرّكبة تتضمن مدلولا له صلة قريبة أو بعيدة بموضوع تربويّ، سواء أكان هذا الموضوع يتّصل بالتعليم أو التدريس أو كان متّصلا بعلم من علوم التربية بصورة عامة قد يتكوّن المصطلح التربوي من كلمات عديدة، ويُصبح راسخًا في الأذهان، ولا يعود بالإمكان حذف كلمة أو حرف منه، كي لا يتشتّت المعنى أو يتفكّك نظام التآلف بين الكلمات" (جرجس 2005 ص 494). وهذا التعريف يوضّح أهمية تحديد مصطلحات البحث، الذي يُعّد من أهم خطواته، وعليه جاء تحديد أهم مصطلحات البحث:

**1.5)- المنهاج:**

إن تحديد مفهوم المنهاج من البداية، يمكّن من تجاوز اللبس الحاصل بين البرنامج الدراسي بالمفهوم الضيّق والمنهاج بالمفهوم الحديث.

"فالبرنامج عبارة عن مقرّرات تستند إلى حفظ المعلومات والموضوعات الجاهزة كفاية في حد ذاتها وهو بذلك تراكمي وتلقيني، يكون فيه التلميذ سلبيا يعتمد على غيره، ويعرّف البرنامج كما يلي:

- هو عبارة عن قائمة من المقرّرات الدراسية.
- هو مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلميذ في صورة مواد دراسية.
- هو المقرّر الدراسي الذي يدرسه التلميذ في صفه.
- هو مجموعة من المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ والمتضمن لموضوعات المقررات الدراسية.

إن فكرة العلم من أجل العلم لا تتلقى ترحيبا لدى كثير من المجتمعات الحالية، وأن تراكم المعلومات غير القابلة للتشغيل، هي معلومات خاملة، وبالتالي تحول البحث إلى إيجاد صيغة جديدة لمناهج التعليم فأصبح المنهاج يحمل معاني تتصف بالشمولية لجميع جوانب شخصية الإنسان، وأصبح المنهاج بمفهومه الحديث: هو أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ ويتمثل ذلك في مجموع الخبرات التي تُهيَأ للمتعلم والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل والمتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيّف مع ذاته ومع الآخرين" (نايت سليمان، 2004، ص 10-11).

ويقصد بالمنهاج **إجرائيا:** هو وحدة تكوين مركَبة من المقرَرات والخبرات والمعارف والمعلومات التي تُبنى على اختيار أكثر الطرائق فعالية وأحسن الوسائل تنشيطا بما يسهل عملية التعلم، ويحقق أهداف التقويم، باعتبار مهارات تنفيذ الدرس العمود الفقري لها بما يساعد على انماء شخصية المتعلم نموًا شاملا متكاملا.

**2.5)- التدريس وأهم المصطلحات المتداخلة معه:**

### أ- التحديد اللغوي: Enseignement (Teaching)

"**درس:** درس الشيء، والرسم يدرس دروسا: مدرس: ودرست الكتاب، ودرست، أدرسه درسا أي ذللته بكثرة القراءة حتى خفَ حفظه علي والمدرس: البيتُ الذي يدرس فيه القرآن" (البندري 2004 ص 399).

كما يُعرّفه د. كمال عبد الحميد زيتون كالتالي: "كلمة التدريس مشتقة من الفعل درس، ودرس الكتاب قام بتدريسه، وتدارس الشيء أي درسه، وتعهده بالقراءة والحفظ

ومنه الدرس وهو المقدار من العلم يدرس في وقت ما، والجمع دروس، وفي الحديث الشريف، تدارسوا القرآن أي اقرؤوه وتعهدوه لئلا تنسوه" (البندري 2002 ص 27).

**ب-التحديد الاصطلاحي:**

ممّا لا شك فيه أن مفهوم التدريس شأن أي مفهوم آخر تعرّض لآراء واتجاهات متباينة، ويرجع السبب في ذلك على وجود أكثر من اتجاه بين التربويين الذين حاولوا تعريفه، فلكل منهم منهجه الخاص به، الأمر الذي ترتب عليه إعطاء مفاهيم ومُسميّات مختلفة له، بحيث يختلف مفهومه وفقا للفلسفة التربوية التي تنظّم المناهج الدراسية في مختلف دول العالم ومهما يكن نتطرّق إلى بعض التعاريف، بحيث يعرّف خير الدين هني بأنه "التفاعل الذي يقع بين عناصر العملية التعليمية الثلاث المعلم والمتعلم والمادة المدرّسة، في نسق ديناميكي قصد إحداث المطلوب في سلوك المتعلم عبر سيرورة تعليمية تعلّمية" أما البورت إيزنك فيرى أنه ما يحدث عندما ينجح المعلمون في أنشطتهم في تعلّم تلاميذهم" (الشنفري 1996 ص10-11).

ويحدده عبد القادر مراد على أنه "نشاط إنساني يتأثر بعوامل كثيرة منها التلميذ والمعلم، والظروف المحيطة بهما، والعلاقة بينهما والمادة العلمية وأهدافها وطريقة التدريس" (عبد القادر مراد 2005 ص 18).

وهو حسب عبد الرحمن عبد السلام جامل "مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محدّدة. ولكي تنجح عملية التدريس لابد للمعلم من توفير الإمكانيات والوسائل ويستخدمها بطرق وأساليب متّبعة للوصول إلى أهدافه" (عبد السلام جامل 2000 ص 16).

وما يُلاحظ أنه "لم تحظ مهنة من المهن بالاهتمام والدراسة كما حظيت به مهنة المعلم، بحيث توسع مفهوم التدريس توسُّعا معرفيا وانفرد في مبادئه واستراتيجياته، ومتطلباته، وأهدافه وكان لهذا التوسّع تأثيراته الفاعلة في مؤسساته وطرائقه وإستراتجيته" (لويس كوهين 2010 الجزء الأول ص ج).

ويحدّده عبد السلام مصطفى عبد السلام بأنه "مجموعة من الأعمال أو الأفعال أو الإجراءات المخطّطة، يديرها المعلم، ويُسهم فيها المتعلّمون، وتستهدف تحقيق أهداف تربوية مرغوبة لدى المتعلمين على المدى القريب والبعيد، فهو عملية تفاعل اجتماعي وتوجيه، وممارسة أنشطة عديدة ومتنوّعة تعتمد على فاعلية المتعلمين ونشاطهم وجهودهم وتحت إشراف وتوجيه المعلم ومساعدته" (عبد السلام 2006 ص 18).

وعليه نجد مداخل عديدة لتحديد مفهوم التدريس أهمها ما يلي:

"نظام من الأعمال المخطط لها، ويقصد به أن يؤدي إلى تعلّم الطلبة في جوانبهم المختلفة ونموهم وهذا النظام يشتمل على مجموعة الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، ويتضمن هذا النظام ثلاث عناصر أساسية معلما، متعلّما، ومنهجا دراسيا، كما أنه يتضمن نشاط لغويا هو وسيلة اتصال أساسية والغاية من هذا النظام اكساب الطلبة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة" (مرعي 2002 ص 22).

* وعليه يعتبر التدريس تفاعل بين مجموعة من العناصر لذا فهو مهنة فيها ديناميكية وحركية وتغيّر مستمر وعموما نجد أنّ التعاريف السابقة تتفق جميعها على أنه تفاعل يقع بين كل من المعلم والمتعلّم والمنهج الدراسي في نسق ديناميكي بهدف الإرشاد والتوجيه والمساعدة على النمو المتكامل لشخصية المتعلم.

**ج- التحديد الإجرائي:**

وعلى ضوء ما سبق يمكن أن نحدد تعريفًا موجزًا للتدريس هو: مجموعة من السلوكات والإجراءات المخطط لها يديرها المعلم ويسهم فيها المتعلمون وفق مناهج دراسية، بهدف تحقيق أهداف تربوية مرغوبة عندهم يشترط لتحقيقها فاعلية و نشاط المتعلمين من خلال اثارة المعلم و اشرافه و توجيهه لهم.

* ورغم تعدّد عناصر هذه العملية إلاّ أن لدور المدرّس أثر كبير في كل عنصر من عناصرها: المنهج وكيفية توظيفه، وتطبيقه والأهداف التعليمية اختيارا، تحديدا، وصياغة، وتوظيفا، وتحقيقا والمتعلم: تنشيطه، وتوجيهه، وإرشاده وإنماء

شخصيته...الخ وهذا لا يتحقق إلاّ إذا توفر نموذج معين من المعلمين على مستوى عالي من مهارات التدريس.

**3.5)- التعليم (Instruction) Instruction:**

**أ- التحديد اللغوي:**

"تهذيب، تثقيف، تعليم ⟵ Instruction.

درّس العلوم ⟵ Enseigner les sciences.

تعليم، تدريس" ⟵ Enseignement (سهيل إدريس ص 560).

ويعرّفه إرشاد ابن منظور كالتالي: "علم: علم الأمر وتَعَلَّمَهُ أَتْقنه" (ابن منظور1993 الجزء الثاني ص 219).

**ب- التحديد الاصطلاحي:**

"يُعتبر التعليم رسالة إنسانية وتربوية، ويُعنى بتدريب المرء منذ نعومة أظافره على التعرّف بأمور، وعلى كيفية التصرّف إزاء الآخرين، واكتساب الخبرات، والمهارات بهدف تنمية مواهبه ومداركه ومساعدته على تخطي المشاكل وإيجاد الحلول لها، على الإبداع والابتكار في مجالات تخصصه، ما يؤّهله لاستلام المسؤوليات القيادية وبناء مجتمع راقٍ يسير نحو الأفضل"" (جرجس ميشال 2005 ص 191).

ويعرّفه كمال دسوقي بأنّه "نقل معرفة منظّم بالكلام الشفاهي أو باللغة المكتوبة أو بأنه طريقة خاصة بالمحتوى المنقول أو الملقّن بالتعليمات كواحد من جانبي التربية، حيث الجانب الآخر التدريب أو التهذيب" (الدسوقي 1987 المجلد الأول ص 719).

* والقارئ لكل من التدريس والتعليم يجد أنّه كثيرا ما يُستعملان بنفس المعنى، وهذا ما نجده في قاموس سهيل إدريس كما سبق توضيحه في التحديد اللغوي إلاّ أن التدريس أشمل وأوسع من التعليم لكن كلاهما هو رسالة إنسانية تربوية هدفها إكساب المتعلم معارف وخبرات وسلوكات واتجاهات ومهارات أي بناء وإنماء شخصيته.

**4.5)- التكوين:**

"يستخدم المربون والعاملون في مجال تكوين المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد (Préparation)، ومفهوم التأهيل (Qualification) ومفهوم التكوين (Formation)، وكثيرا ما اختلطت تلك المفاهيم عند البعض فتطابق مفهوم التكوين مع مفهوم الإعداد وأحيانا مع مفهوم التأهيل" (السيد عبده 2005 ص 20).

لذا نحاول أن نحدّد كل مفهوم على حدى بدءا بالتكوين لغة واصطلاحا:

**أ- التحديد اللغوي:**

"كون والتكوّن: التحرّك يقول العرب لمن تنشؤه: لا كان ولا تكوَن، لا كان: لا خلق ولا تكوَن: لا تحرَك أي مات وكوَنه فتكون: أحدثه فحدث" (ابن المنظور1993 ص 486). ويُعَرّفُه المُنْجِدْ فِي اللُّغة والإعلام كما يلي: "كوَن تكوين الشيء، أحدثه وأوجده، والتكوين إخراج المعدوم من العدم إلى الوجود" (المنجد في اللغة والاعلام 1973 ص 704).

ويحدده سهيل إدريس كالتالي:

تكوين، تأليف ⟵ Formation.

يشكّل، يكّون، ألف، درب ⟵ Former (إدريس 1980).

**ب- التحديد الاصطلاحي:**

هو "مجموع العمليات التي بفضلها تتم تنمية قدرات وآداءات الفرد وتنظيم جميع الإجراءات التي تساهم في جعله فعالا في انتمائه المهني، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أو أثنائها، فهو عملية تدخّل من أجل تحقيق أهداف محددّة مسبّقا من أجل إكساب المكوّن مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية في ميدان ما" (تركي رابح 1990 ص 215).

أما حسن حلبي فيحدده كالتالي: "هو عملية شاملة ومعقّدة تتناول جميع التدابير اللازمة لإيصال الفرد إلى وضع يُخوّله بالإطلاع بوظيفة معينة وإنجاز المهام التي تتطلبها وجعله قادرا على متابعة عمله" (بن بسعي 2014 ص 31).

وهو عند بيار جيلي Pierre Gillet "عملية تشمل النواحي المعرفية والفنية والمهارية لأن مهنة التعليم تُعتبر من أفضل المهن على الإطلاق، فهي تعنى ببِنَاء أجيال من جميع الجوانب النفسية والعلمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفنية وهذا وفق غايات وأهداف السياسة التربوية التي تُعبر بدورها عن أهداف وغايات المجتمع" (Gillet 1991 ص 68).

أمّا جابر عبد الحميد جابر فيعرّفه على أنه "ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثنائها من نمو لمعارف المعلم وقدراته، وتحسين مستوى مهاراته، وآدائه التدريسي بما يتلاءم والتطور المتعدّد المظاهر وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها" (السيد عبده 2005 ص 21).

* عُمُوما، إن عملية التكوين هي عملية شاملة ومعقدة ومركَبة فهي تشمل تحسين وتطوير القدرات والمعارف والأداء والمهارات...الخ ذلك أن أهم أهداف عملية التكوين تتمثل في:

- "تدعيم روح الاتصال بين المعلمين والاهتمام بالمعلومات التي يتم نقلها ورفع مستوى أدائهم وتطوير مهاراتهم التعليمية، ومعارفهم وزيادة قدرتهم على الإبداع والتحديد.
- تعزيز الثقة بالنفس مما يؤهل المعلمين إلى القيام بالأعمال دون الاعتماد على الغير، وهذا نتيجة للمعلومات والخبرات التي تمّ الحصول عليها من التكوين وتغيير اتجاهاتهم وسلوكهم إلى الأفضل، وتعريفهم بدورهم ومسؤولياتهم في العملية التربوية.
- مواكبة المتكونين للمستجدات في الحقول المعرفية ذات العلاقة بعملهم والتي تساعدهم في إعداد الأجيال مع الإلمام بالطرائف التربوية الحديثة، وتعزيز

خبرات المعلمين في مجال التخصّص، وتبصيرهم بالمشكلات التعليمية ووسائل حلها.

- مساعدة المعلمين حديثي العمل بالمهنة على الاطلاع على النظم والقوانين التي تجعلهم يواجهون المواقف الجديدة في ميدان العمل وتحسين نوعية التعليم بحيث يؤثر التدريس الجيد في سلوك التلاميذ ونموهم" (بن سبعي 2014 ص 38).

**5.5)- التكوين التربوي:**

من خصوصيات التكوين في العالم المعاصر، خدمة التنمية لأنه أصبح (أي التكوين) وسيلة من أهم وسائل تنمية المجتمع في جميع مجالاتها. فالتكوين بهذا المفهوم يشمل مدخلات وعمليات ومخرجات تهدف إلى بناء كفاءات ذو فاعلية في مجال التنمية، فإذا كان مفهوم التكوين العام هو هذا فماذا يقصد بالتكوين التربوي؟:

"هو تكوين الطالب الأستاذ ليعمل في مجال التعليم تكوينا يساعده على أن يكون معلما فعّالا قابلا للتطور والرقي، ويتمثل في اكتساب مهارات وفنيات التدريس والتحكّم الجيد في معرفة جوانب نمو التلاميذ في مختلف المراحل العمرية، وبهذا يكون قادرا على القيادة والتنظيم والتقويم" (غنيمة 1998 ص 45).

**<u>أمّا عن التكوين التربوي كمفهوم إجرائي</u>** يشمل منهاجا تعليميا يحتوي على مجموعة من البرامج الدراسية تهتم بشؤون التربية والتعليم بحيث تزوّد الطالب الأستاذ بزاد معرفي حول -مراحل النمو (العمرية)- المختلفة، التربية والتعليم، المناهج، طرائق التدريس، الوسائل والتقويم... الخ. وبهذا هو مجموعة برامج متسلسلة تبدأ من أول سنة يدخل فيها الطالب إلى المدرسة العليا إلى غاية سنة التخرّج ويهتم كذلك بالجوانب العملية التطبيقية (التربص) فهو عملية مترابطة ومستمرة تهدف أساسا في جانبه البيداغوجي -بنظامها المعرفي المهني الحديث- إلى تحقيق ما يساعد المتعلم على فهم محيطه وحل مشكلاته مع انتهاج طرائق تعليمية تسمح له بإنتاج المعرفة لا مجرّد استهلاكها وذلك بتزويده بالخبرات التي تنمي فيه أهم المهارات مما يساعده على التفاعل الايجابي والاتصال البنّاء والقدرة على اتخاذ القرارات، تنمية الاتجاهات والسلوكات المرغوب فيها خاصة الشعور بالمسؤولية نحو المهنة.

**6.5)- التأهيل: Habilitation**

**أ- لغة:** "أهل... آهل، وأهّلَ للأمر: رآه أهلاله، أي صالحا له ومستحقا وتأهل كان الأمر أهلا له، والأهلية: الصلاحية للأمر، والمؤهلات هي الاستعدادات الطبيعية التي تجعل الرجل أهلا لأمر ما" (المنجد في اللغة والإعلام، 1973، ص 20)، ويُحدده المنهل على أنه منح الأهلية.

**ب- اصطلاحا:** حسب صلاح السيد عبده "يقتصر على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أُعِدّ ثقافيا، علميا، في إحدى الكليات والمعاهد حسب تخصصه العلمي ثم يقوم بالانتساب إلى كلية التربية، ليتزوّد بالمعارف التربوية والنفسية، ويمارس التربية العملية ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء" (صلاح السيد عبده، 2005 ص 20).

**7.5)- التدريب:**

ويُطلق على "تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مسايرة التطوّر الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي والتقني المستمر، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرّة لمفاهيم المعلم ومهاراته الأدائية وتنمية لمعلوماته، وقدراته في إطار محتوى تربوي فكري وتطوير أساليب تعليمية جديدة" (صلاح السيد 2005 عبده ص 21).

**8.5)- مفهوم الإعداد:**

**أ- التحديد اللُّغوي:**

"عدد وأعدَه لأمر كذا: هيأ له، والاستعداد للأمر: التهيؤ له وإعداد واعتداده واستعداده وتعداده: إحضاره" (ابن منظور 1993 الجزء الثاني ص 144).

**ب- التحديد الاصطلاحي:**

"**إعداد المعلمين:** يقصد بهذا التعبير تحضير المعلم لعمله المهني من خلال تدريبه أصول التدريس، وكيفية النجاح في عمله كَمُربٍ ومدرِّس، ومعلم، فالتربية الحديثة تستند إلى هذا التنوّع من الإعداد الذي يتم بصورة خاصة في دور المعلمين،

والمعلمات أو في المعاهد، والكليّات التربوية التي تعنى بإعداد، وتهيئة معلمي المستقبل، فتدرِّبهم على عملهم من خلال ممارستهم التدريس في مدارس نموذجية أُعِدّت خصيصا لهم، ومن خلال المحاضرات النظرية التي تُلقى عليهم، والتي تتعلق بأصول التعليم، وبعلم نفس الطفل، وأصول التقييم والإرشاد والتوجيه، ودراسة المناهج التربوية وكيفية إدارة الصف وحل المشاكل التي يمكن أن تعترضهم في مجال تربية الأطفال، والنشأ الصاعد أثناء عملهم التعليمي.

إن الهدف الأساسي من إعداد المعلمين يكمن في رفع مستوى كفاءتهم وتحسين فعاليتهم وتغذية مخزونهم العلمي والثقافي بروافد تساعدهم على كيفية التخطيط، واقتراح الحلول، والرؤية الشاملة لكل من يمتّ إلى التربية بصلة إضافة إلى تنمية ضميرهم المهني لتحمل المسؤولية الملقاة على عاتقهم بثقة وإيمان كبيرين.

ولما كان للمعلمين الدور الأكبر في تنفيذ الإستراتيجية فإن إعدادهم، وتدريبهم في مجال المهنة يجب أن يستند إلى الاتجاهات الحديثة في التربية، وأن يسهم في تطوير الفكر التربوي العربي أخذا وعطاء، ويعتني بالإستراتيجية المعتمدة، ومتضمناتها في العمل التربوي وبتأكيدها على الأصالة والتجديد، وعلى الإبداع والابتكار، وعلى تطوير المستحدثات وتعميمها" (جرجس ميشال 2005 ص 84-85).

**إذا الإعداد:** هو التحضير لعمل مهني معين، وذلك برفع مستوى، وقدرات ومهارات الفرد الذي يتم إعداده لتهيئته لممارسة مهنته، وعلى هذا الأساس فإن إعداد المعلمين هو تحضيرهم لعملهم المهني أي للتعليم بحيث يرفع مستوى كفاءاتهم، وتحسين فعاليتهم كما يغذى مخزونهم العلمي والثقافي والتربوي لتهيئتهم للتربية والتعليم.
* ومهما يكن فإن هذه المفاهيم (التكوين، التدريب، الإعداد والتأهيل) متداخلة ومترابطة ومتكاملة بحيث المعلم في حاجة دائمة ومستمرّة إلى إعداد وتدريب وتكوين لذلك فإن البحث الحالي يتبنى احتياج المعلم للتكوين الأوّلي أثناء الإعداد مع مسايرة هذا الإعداد بالتكوين المستمر والتدريب خاصة أن الشق الثاني من البحث يتناول مهارات التدريس التي هي في حاجة إلى هذا الإعداد الأوّلي من جهة ثم تدريب مستمر لتحقيق أهدافه وضمان نجاح وفاعلية العملية التعليمية و عليه يُحدّد **الإعداد إجرائيا** كالتالي: تحضير المعلم لعمله المهني ورفع مستوى قدراته وكفاءاته وتحسين

اتجاهاته نحو المهنة كل هذا قبل الالتحاق بالخدمة –فهي صناعة أولية– وتكوينه تربويا ليتزوّد بالمعارف التربوية والنفسية وتدريبه على المهارات الأدائية وتنمية معارفه ومعلوماته بما يؤهله لممارسة مهنة التدريس بفاعلية.

**9.5)– مفهوم المهارة والمصطلحات المتداخلة معه:**

**1.9.5)– المهارة (Skills) Capacité–habileté**

إن المطلع للمصادر والمراجع التي تناولت مفهوم المهارة يجد غموض في تحديدها، وتعريفها، والخلط بينها، وبين مصطلحات أخرى، مثل القدرة، الكفاية، الكفاءة...الخ حتى ترجمة المصطلح فيها اختلاف وتداخل في التسميات باللغة الفرنسية والانجليزية (Capacité– Compétence–Habilité)

وعليه يحدد المفهوم لغوّيًا كما جاء في الموسوعات والقواميس:

"مهر، مهارة الشيء فيه وبه، حذق فهو ماهر يُقال مهر في العلم، أي كان حاذقا عالما، ومهر في صناعته أتقنها مَعْرِفة" (المنجد العربي 1986 ص 777).

أمّا ميشال إبراهيم في قاموسه (فرنسي–عربي) فيستعمل كلمة Compétence للدلالة على المهارة بحيث يعرفها على أنها "جدارة، كفاية، أهلية، مهارة" (ميشال ابراهيم 2007 ص 118).

ويتّفق معه سيمون ج. ل. G.L. Simon في استعمال نفس التسمية بالفرنسية لمفهوم المهارة ونفس المعنى بحيث يُعرفها "مهارة، جدارة، كفاية، أهلية" (ج.ل. سيمون 2008 ص 187).

في حين دانيال رايغ Daniel Reig "يستعمل مفهوم المهارة بما يُقابلها في الفرنسية بـ Habileté ويعرّفها بنفس المعنى" (دانيال رايغ 2001 ص 212).

وهكذا نجد أن الترجمات ليست واحدة بل حتى في اللغة العربية يُستعمل مفهوم المهارة بمعان متشابهة ومتداخلة مع مفاهيم أخرى.

ويتضح المفهوم أكثر من خلال **التعريف الاصطلاحي** الذي يُحدَّد في علم النفس وعلوم التربية بحيث ترجمها جرجس ميشال جرجس إلى Habileté وعرّفها

كالتالي: "قدرة فعلية لا تتأتى للمرء إلاّ عبر الخبرة المتواصلة، والتجارب الذاتية والمدرسية، فتساعده على كيفية التصرّف إزاء واقعة معينة أو تجعله قادرا على القيام بعمل وإتمامه بشكل مفيد، ومثمر بهدف إثبات أمر ما أو إشباع حاجة ذاتية، أو مساعدة الآخرين كما أنّها: كفاءة يغلب عليها الطابع العملي، والتطبيقي، وتُكتسب بالتمرّن والدّربة، ويسهل قياس تحصيلها من خلال الأداء العملي" (جرجس ميشال 2005 ص 526).

ويتّفق معه فؤاد شاهيب في تسميتها باللغة الفرنسية، ويعرّفها على أنّها "مجموعة محصورة من الكفاءات تتجلى في تصرفات فعالة، وتنتج عامة عن التعلّم ويجري تشجيعها ربما من خلال أحكام، أو استعدادات نظرية" (رولان دورون 1997 ص 774).

كما يستعين إمام مختار حميدة بمجموعة من التعاريف على أنها: "السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال تنمو نتيجة عملية التعلّم وهي القدرة على أداء عمل معين بإتقان مع الاقتصاد في الجهد والوقت، وتحقيق الأمان وهي السهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقة مع مراعاة الظروف القائمة وغيرها وهي ذلك الشيء الذي تعلّم الفرد أن يؤدبه عن فهم بسهولة، ويسر، ودقة، وقد يُؤدى بصورة بدنية أو عقلية" (إمام مختار حميدة 2000 ص 10-11).

"هناك مجموعة كبيرة من المؤلفات العلمية والخبيرة تقودنا إلى القول بأن المهارة هي تركيبة من الموارد المعرفية والعاطفية والحركية والإعتزامية (أو "مجموعات"، "تنسيقات" من المعارف والمهارات والمواقف ومخطط أعمال،...) يتم تعبئتها (أو يتم تنفيذها بطريقة متكاملة وديناميةً) للتعامل بفعالية مع مجموعة من الحالات الإشكالية (أداء المهام المعقدة ذات مغزى ووظيفة، حل مشكلات حقيقية، إنجاز مشروع (Paquay عام 2001، منقول من طرف Parmentier وPaquay 2002). فالأمر لا يتعلق فقط بتولي المهام المهنية، ولكن أن يكون الشخص قادرا على تحليل الحالات الإشكالية ووضع الحلول المناسبة، وكذا مشاركتها ودعمها أمام الأقران" (P283 2010 Claude Burdet).

* وعلى أساس هذا التنوع في الطرح لهذا المفهوم نجد أن التعريفات تعدّدت وتنوّعت وتباينت إلاّ أنّها جميعها تتفق على معايير الأداء الناتجة عنها المتمثلة في الدقة، والسرعة والاقتصاد في الجهد والوقت، والإتقان.

و**التعريف الإجرائي** لها هو : مجموعة من السلوكات المُلاَحَظَة لأداء عمل معين بإتقان التي تتّسم بالدقة والسرعة والسهولة، والاقتصاد في الوقت والجهد، –بما يحقق الأهداف– والتي يمكن قياسها من خلال مؤشراتها السلوكية.

## أ– مهارة التدريس اصطلاحا:

عرّفها أوحيدة علي بأنها "هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين، وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة ومتناسقة وناجعة كما أنّها تعبّر عن القدرة على أداء عمل أو عملية معينة وتتكوّن عادة من الاستجابات العقلية والاجتماعية والحركية، والجسمية" (أوحيدة علي 2007 ص 15).

أما عبد السلام مصطفى عبد السلام فيُعرّفها على أنّها "مجموعة من الأداءات أو السلوكيات التدريسية التي يُظهرها المعلم أثناء تدريسه، ونشاطه التعليمي لتحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه الأداءات والسلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات معرفية أو لفظية أو حركية أو وجدانية تتميّز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيّف مع ظروف الموقف التعليمي" (عبد السلام مصطفى 2006 ص 30). كما يوافقه في هذا التعريف عبد الرحمن عبد السلام جامل (عبد السلام جامل 2006 ص 115).

وتتفق منى بنت حميد السبيعي في تعريفها لمهارات التدريس مع ما سبق من تعريفات، أمّا عطية هجرس فيحدّدها كالتالي "القدرة على المساعدة على حدوث التعلّم وتُنمى بالإعداد والتدريس المناسبين ويضيف محمد عزّت عبد الموجود بأنها القدرة على أداء معين بإتقان مع الاقتصاد في الجهد والوقت وتحقيق الأمان أمّا أحمد اللّقاني فيرى بأنّها ذلك الشيء الذي تعلّم الفرد أن يؤديه عن فهم وسهولة، وقد يؤدي بصورة بدنية أو عقلية" (إمام مختار حميدة 2000 ص 11).

ولا يخرج صلاح الدين عرفة محمود عن هذا السياق في تعريفه لهذا المفهوم بحيث يحدّده كالتالي: "مظاهر السلوك الأدائي الإدراكي والحركي التي يقوم بها المعلم في ترابط، وتسلسل منظم وثابت بغرض تحقيق أهداف تعليمية محدّدة مع مراعاة الدقة والاستمرارية" (صلاح الدين عرفة محمود 2005 ص 28).

وهي "القدرة على المساعدة في حدوث التعلّم وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي الجيد والمزود بالخبرات التربوية المناسبة" كما يراها صلاح الدين عرفة محمود (صلاح الدين عرفة محمود 2005 ص 16).

* إنّ التعريفات التي تناولت مهارة التدريس: تتفق على أنها الأداء الذهني والحركي الذي يتبعه المعلم أثناء التدريس مع مراعاة الدقة والسرعة والاستمرارية لهذا الأداء، والمهارة تنمو نتيجة عملية التعلّم ويحدّد سلوكها وفق محكات السهولة، والسرعة والدقة لأداء المعلم داخل الصف الدراسي.

رغم أنّه لا يوجد معنى محدّد متّفق عليه لهذا المفهوم بين أهل الاختصاص في مجال التدريس إلا أن الباحثة تحدّده **إجرائيا** على أنه مجموعة من السلوكات (الأداءات) المعرفية، الحركية والاجتماعية، وهي ذات علاقة بالمراحل الثلاث للعملية التعليمية: التخطيط، التنفيذ والتقويم (ويتناول هذا البحث مرحلة التنفيذ) التي تقيّم وفق معايير الدقة، السرعة في الإنجاز، الإتقان، الاقتصاد في الوقت والجهد؛ إضافة إلى التكيّف مع المواقف التدريسية المتغيّرة، وتنمو عن طريق الإعداد التربوي الجيد بما يحقق الأهداف التربوية التعليمية ويمكن قياسها وإنماؤها.

**10.5)- القدرة: Capacité-faculté (Capacity)**

**أ- التحديد اللغوي:**

عُرّفت القدرة كمفهوم من أهل الاختصاص كالتالي: "قدر: قدر، قَدْرًا، وقدرة، ومقدرة...على الشيء، قَوِيَ عليه... " (كرم البستان 1986 ص 611).

كما حُدّد المفهوم على أنّه "سعة، محتوى، كفاءة، مواسعة أهلية، صفة (مخوّلة) وُسْعْ" (ميشال ابراهيم 2007 ص 86).

ويتفق مع ميشال ابراهيم G.L.Simom، في قاموسه باستعمال نفس المعاني والتعاريف (G.L.Simom 2008 ص 125).

وعموما فإن جُلّ القواميس والموسوعات تتفق على أن القدرة لغة هي: "سعة، مواسعة، إمكانية، استطاعة، وُسع مثل قاموس حامد عبد السلام، وميشال إبراهيم، إلاّ أن هناك بعض المتخصصين من يجعلونه مرادفا للاستعداد مثل رولان دورون" (ميشال ابراهيم 2007 ص 109).

**ب- التحديد الاصطلاحي:**

يُعرّفها جرجس ميشال جرجس بأنها: "إمكانية النجاح والكفاءة في مجال عملي أو تأملي معين يمكن ملاحظتها مباشرة في الإطار المدرسي أو المهني، وبصورة غير مباشرة بواسطة روائز متنوعة (توجيه مدرسي أو مهني)" (رولان دورون- 1997 المجلّد الأول ص 173).

ويتّفق معه كمال دسوقي في تعريفها بأنّها: "إمكانية فطرية عموما والقدرة الكامنة للفرد فيما يتّصل بأنّه وظيفة، وتتوقف الاستطاعة على التزوّد الفطري وعلى ظروف البيئة الملائمة، لكليهما لتحقيق أحسن نمو" (كمال دسوقي، ص 208).

وتعرف على أنها: "هي استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معين، في وضعيات مختلفة، ويُعبّر عنها بفعل نشاط سلوكي يرتبط بجوانب التفكير المحتلفة". (طيب نايت سليمان 2004 ص 33).

**ج- التحديد الإجرائي:**

القدرة هي استعدادات فطرية ومكتسبات ناتجة عن المحيط الأسري، والمدرسي، وحتى الاجتماعي، كما أنها إمكانية كامنة توظّف في وضعيات مختلفة وهي قريبة من الاستعداد ؛ وهي مكوّن من مكونات المهارة.

## 11.5)- الاستعداد: Aptitude (Aptitude)

**أ- التحديد اللغوي:**

يُعرفه حامد عبد السلام زاهر في قاموسه: "هو قدرة كامنة، أهلية، صلاحية" (عبد السلام زاهر 1987 ص 50).

ويوافقه في التعريف رولان دورون في مجلّده الأول من الموسوعة كما سبق توضيحه .

أما سهيل إدريس لا يفرّق بينه (الاستعداد) وبين الكفاءة والأهلية، بحيث يعرّفه: "استعداد، قابلية كفاءة، أهلية، جدارة" (سهيل إدريس 1980 ص 63).

* وعموما فإن الاستعداد يمكن تعريفه بأنه: "التهيأة، أعدّه لأمر هيأه له وأحضره كما جاء عند كرم البستان" (كرم البستان 1986 ص 491).

**ب- التحديد الاصطلاحي:**

يُعرّفه جرجس ميشال جرجس بأنّه: "مجموع الصفات التي يتحلى بها المرء وتكشف عن قدرته على التعلّم والفهم والإدراك واكتساب المهارات أو تُبْرز قدرته على أداء الأعمال الفكرية والجسدية، فمن يكون مستعدًا وقادرًا، على التنفيذ، فلا يعوقه شيء، وإنّما يكتسب المعرفة بدون تأخّر ويستجيب لأي أمر أو موضوع يهمّه فإن كان لا يملك القدرة والاستعداد فلن ينجح ولن يتقدّم أساسا لاكتساب ما يتعلّمه" (جرجس ميشال 2005 ص 63).

وتتخذ كلمة استعداد مفاهيم متنوعة وحتى متعارضة حسب رولان دورون "ليدل على الذكاء، بينما الكلمة نفسها مترافقة مع صفة، تُستخدم لتدلّ على موضوع الأهليات الخاصة غير الفكرية (الاجتماعية والحركية مثلا)، ويمكنها أيضا أن تدل على المكتسبات الضرورية لممارسة نشاط متخصص جدا ويُعتبر F. Galton هو الذي برهن على أن الاستعدادات البشرية مختلفة، ومتوزعة وفق منحنى طبيعي، وبينيه A.Binet هو الذي طوّر دراسة قياس العمليات العقلية وكذلك أولى روائز الاستعداد للتعلّم" (رولان دورون 1997 ص 109).

* ومهما يكن فإن القارئ لمفهوم الاستعداد والقدرة من خلال مختلف المصادر والمراجع يجد أن الاستعدادات هي نتيجة تفاعل الوراثة والبيئة، وهي على علاقة وطيدة بالقدرات بحيث يعتبر الاستعداد قدرة كامنة تُمكّن الفرد أن يتعلّم بسرعة وسهولة، ورغبة في التعلّم مما يسهّل تعلّم كل من القدرة و المهارة.

**12.5)- الكفاءة: Capacité –Compétence (Capacity)**

هناك خلط كبير بين مفهوم الكفاءة والكفاية باعتبار أن هذه الأخيرة "تُعتبر مفهوم جديد على اللغة العلمية سواء في علم النفس أو علوم التربية أو غيرها من المجالات، لكن بدأ مفهوم الكفاية يَغْزُوا مختلف الحقول العلمية، ويحتل مكان كل من المفاهيم، القدرة، الاستعداد الكفاية، امكانات وسمات الشخصية الخ" بل حتى مفهوم الكفاءة لم يَكُن يُشكل جزء من قاموس علم النفس قبل أن يُعدّ ن. شوسكي N.Chousky، في سياق الألسنة التكوينية للعبارة" (رولان دورون 1997 ص 220).

**أ- التحديد اللغوي:**

تعرّف عند سهيل إدريس بأنها: "الكُفُءْ، والكَفء، والكِفء، جمع أكفاء، وكفاء المثل والنظير يُقال هذا كفؤه، أي مثله، الكفاء مصدر كافأ والكفاءة حالة يكون بها للشيء مساويا لشيء آخر المماثل، والتكافؤ، عند العرب: التساوي بالانطباق" (سهيل إدريس 1980 ص 226).

أمّا حامد عبد السلام في قاموسه، فحدّدها كالتالي: "إقتدار، كفاية، جدارة مُقتدر، كفء، ماهر (Compétent) ويُترجمها إلى Capacité" (عبد السلام زاهر، ص 99).

أما ميشال إبراهيم عرّفها كالتالي: "سعة، محتوى، قدرة موسعة، أهلية، صفة (مُخوّلة) وُسع" (ميشال إبراهيم 2007 ص 86).

ونجد أن للكفاءة عدة استعمالات في مجالات مختلفة بحيث تعرّف في معجم لروس Le petit larousse باللاتينية (Compétention)، والتي تعني العلاقة الصحيحة (just rapport)، وفي مجال القانون نتحدث عن قدرة سلطة ما على القيام ببعض المهام القانونية والحكم عليها وهو ما يسمى بكفاءة المحكمة Compétence

d'un tribunal أو أهليتها أي الجهات التي يُخّول لها البث في الأمور وفي المجال اللغوي يقصد بها مجموع القواعد التي يستعملها الفرد عندما يتحرى لغة ما ( Le petit Larousse 1999 ص 241).

وما يلاحظ أن هذا المفهوم يُترجم عند أهل التخصّص أحيانا بـ Compétence، وأخرى بـ Capacité والمهم أن الكفاءة لغة تعني الانطباق والتساوي كما حدّدها ابن منظور في قاموسه (لسان العرب) "الكفء النظير، نقول لا كِفاء له، أي لا نظير له، وكل شيء يُساوي شيئا حتى يكون مثله" (ابن منظور 1993 ص 465).

**ب- التحديد الاصطلاحي:**

تعاريف **الكفاءة** كثيرة ومتنوعة ومتباينة نُدرج بعضها فيما يلي:

"نظام معارف تصورية وأدائية منظّمة، وفق تصميم عملي داخل عائلة وضعيات وهي هدف تكويني يستلزم تحقيقه إدماج، وليس تراكم نواتج التعلّم السابقة، كما أنّها سيرورة معقدة لاكتساب معارف تصورية وأدائية يُستخدم من خلالها قدرات في سياق خاص وهي عبارة عن قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية اجتماعية" (Scallon Gerard 2007 ص 104، 105).

ويعرّفها كذلك Scallon Gerard بمجموعة من التعريفات أهمها الصفات العامة للشخص، ادماج المعارف بكل مستوياتها، نظام من المعلومات المتعلقة بالمفاهيم والتطبيقات، مجموعة مدمجة من المهارات القدرة على الفعل.

كما يُعرّفها رولان دورون: "قدرة في مجال معين، أو قدرة على إنتاج هذا السلوك أو ذاك، وهي القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مُرْضٍ وفق معايير بارزة بعض الشيء" (رولان دورون 1997 المجلد الأول ص 220،221).

أما رابح مسعودي خيري فيرى أنها "سلوك مركب ومنظّم يتطلب تعبئة قدرات ومهارات في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية من أجل مجابهة موقف معين أو حل إشكال مطروح في المجال المدرسي أو المهني أو الاجتماعي". (رابح مسعودي

2004). ويعرّفها دوكرل Deckrell بأنها "دالة Fonction توضح العلاقة بين الفعالية Effectiveness والاقتصاد أي الحصول على أكبر قدر من المخرجات لمجموعة معينة من المدخلات" (الهلالي الشربيني 2007 ص 141)، كما يعرفها عاطف يوسف عودة بأنها "في المجال التعليمي هي مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه والكفاءة هي عبارة عن مجموعة من المهارات المعرفية أو النفسية الحركية التي تمكّن من ممارسة دور وظيفة، نشاط، أو عمل على أكمل وجه" (عاطف يوسف 2015 الجزء الأول ص 313).

* فهي من خلال التعريفات عبارة عن جملة منظمة وشاملة لمعارف وأهداف وقدرات ومهارات اجتماعية وحركية.

**ج- التحديد الإجرائي:**

هي مكوّنات معرفية، وقدرات ذهنية ومهارات أدائية نفسية اجتماعية حركية معقّدة ومركّبة منها جميعا ؛ تظهر في سلوكات دقيقة ومنظمة.

**13.5)- الكفاية: Compétence (Competency)**

**أ- التحديد اللغوي:**

"كفى، يكفي، كفاية، إذا قام بالأمر، ويُقال كفاك هذا الأمر، أي حسبك، والكفؤ: النظير لغة" (بن منظور 1993، ص469) ويوافقه البندري محمد بن سليمان (مرجع سابق ص 469).

ويقول الله تعالى في: "...(لم يَلِدْ ولم يُولد ولم يكن له كُفوًا أحد)... " (الآية 3-4 سورة الإخلاص). أي ليس له مماثلا ونظيرا، أمّا حامد عبد السلام فيُعرفها: "اقتدار، جدارة، أهلية، مهارة، اختصاص ويُترجمها إلى الفرنسية بكلمة Compétence" (حامد عبد السلام 1987 ص 99).

ويحدّدّ ابن منظور بما ورد في قاموسه بقوله: "فإن أهم تعريف للكفاية أو الكفاءة ويذكر قول حسان بن ثابت وروح القدس، ليس كفاء أي جبريل عليه السلام ليس له مثيل" (ابن منظور، مرجع سابق ص 269).

* نُلاحظ من خلال التعاريف السابقة أن هناك من يُحدّد لكل من الكفاية والكفاءة معنى واحد مثل ابن منظور، ويختلف معناهما عند البعض خاصة أهل التخصص في تحديدهم للمصطلحين لغة مثل حامد عبد السلام، وميشال إبراهيم كما ورد ذلك سابقًا.

**ب- التحديد الاصطلاحي:**

نظرا لشمولية مفهوم الكفاية فقد اكتسحت جميع مجالات التنمية، إلا أنّ ما يهمنا هو ميدان التدريس، والتكوين المهني، والتربية والتعليم ويُقصد بها في هذه المجالات:

"مجموع الأنشطة، والمواقف البيداغوجية، الوسائل الديداكتيكية التي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير المعارف (معلومات، قدرات واتجاهات) قصد القيام بمهمة أو وظيفة" (تلوين حبيب 2002 ص 13).

كما تُعرّف على أنها: "معرفة المرء الضمنية لحقيقة معينة أو لِحدث ما، أو لعمل من الأعمال أو نشاط من الأنشطة الفكرية أو اللغوية أو العملية ممّا يجعله قادرًا على أداء هذا العمل أو النشاط بمهارة وقدرة مثالية" ( جرجس ميشال 2005 ص 419).

وهي عند Perrenoud P.H. القدرة على تفعيل مختلف المصادر المعرفية لمواجهة نوع من المواقف.

ويُعرفها محمد دريج بأنها "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات، وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركّب كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها، قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محدّدة" (محمد دريج 2004 ص 284).

ولا يختلف الفرا فاروق في تحديد تعريفها عن محمد دريج حيث يُعرفها: "مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن إتقان المعارف والمهارات والاتجاهات التربوية العامة اللازمة لأداء المهام والواجبات والنشاطات التدريسية المطلوبة منه بأقل وقت وجهد وكلفة" (راشد محمد 2010).

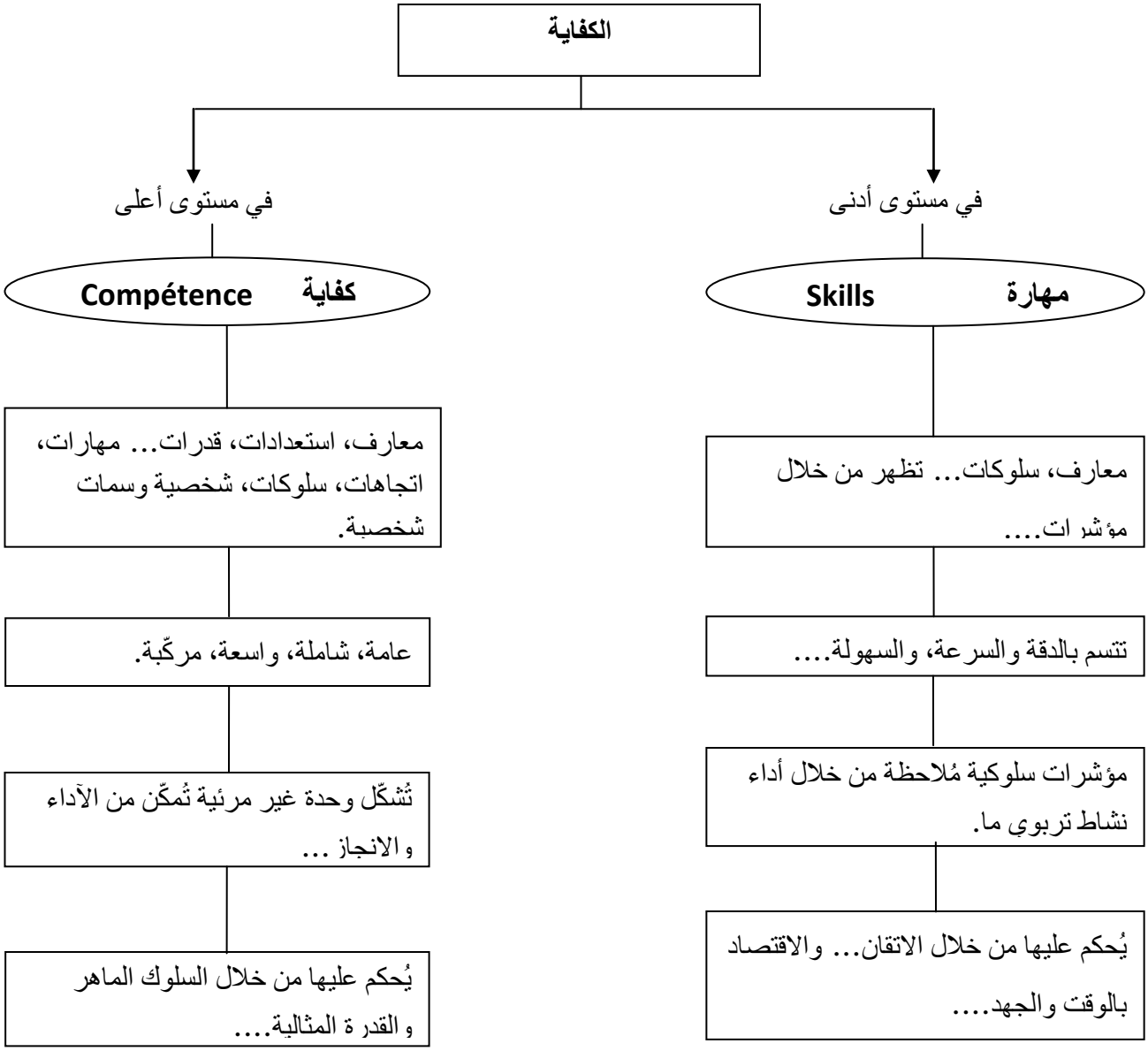
كما يُعرّفها ناصر الدين زبدي بأنها: "كل نشاط علمي منظّم يهدف إلى المعرفة الكافية والقابلة للتطور، واكتساب مهارات وفنيات التدريس، والتحكم الجيّد في معرفة الجانب الإنساني للتلميذ وجوانب نموه النفسي في مختلف مراحل النمو" (ناصر الدين زبدي 1987 ص 93).

"وفي مجال البحث التجريبي في علم النفس لم يتّم الاعتراف بمفهوم الكفاية كمفهوم يمكن أن يخضع للضبط والقياس إلاَ في العشرية الأخيرة من القرن المنصرم" (محمد دريج 2004 مرجع سابق ص 287). أما عاطف يوسف عودة فيعرفها في المجال التعليمي –وهو ما يهمنا– بأنها "هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك الأستاذ وتساعده على أداء عمله داخل قاعة الدراسة أو خارجها ومحتواها يتكون بشكل مندمج مركب ويقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة" (عاطف يوسف 2015 عودة الجزء الأول ص 316).

**ج– التحديد الإجرائي:**

الكفاية مفهوم شامل، عام وواسع يشمل: المعارف، والاستعدادات والمهارات والاتجاهات وسمات الشخصية باعتبارها تمثل الخصائص النفسية التي تميّز الأفراد والتي توجّه السلوك وتتشكّل كلها بطريقة تفاعلية مركّبة بحيث يصعب تفصيلها لِتُشكّل وحدة قابلة للقياس من خلال الأداء.

- ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي لكل من الكفاية والمهارة ؛ وما سبق من دراسات وتعريفات، وتناولات يمكن أن نستنتج أوجه المقارنة بين كل من المهارة والكفاية من خلال الجدول التالي:




شكل رقم 01 يوضح أوجه المقارنة بين الكفاية والمهارة

مقارنة مستوحاة من خلاصة نتائج الدراسات في مجالي المهارة والكفاية

وخلاصة ما سبق أنّ **مهارة التدريس** هي جزء من كفاية التدريس فهي معارف، سلوكات تشكّل مشتركة –مع اتجاهات، قدرات، استعدادات، سمات شخصية – وحدة مركّبة هي **الكفاية** وفي هذا الاطار جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على مهارات تنفيذ التدريس المتمثلة في مؤشرات سلوكية داخل الصف الدراسي.

**6- الدراسات السابقة:**

لا يمكن بناء المعرفة من فراغ، إن الخاصية الأساسية للمعرفة هي التراكمية، لذا فإن أية دراسة لا تعتمد على سابقاتها في المجال نفسه، أو في المجالات ذات الصلة بموضوعها، تعتبر دراسة عقيمة.

وبناء عليه نحاول جمع أهم الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع المتمثلة في:

**أولا: الدراسات العربية والأجنبية:**

- **دراسة محمد الغزيوات (2005 م) -الأردن-** وتناولت هذه الدراسة الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين في مدارس محافظة الكرك -الأردن- وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي وتمثلت **المشكلة** في إبراز أهم كفايات الطلبة المعلمين في تخصص معلم مجال اجتماعيات من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، وترتيبها وهل أن هذه الفئة من المعلمين لها من الخبرة والأهلية بما يساعدهم على تقديرهم لامتلاك الطلبة المعلمين للكفايات الأساسية لهذا التخصص. كما شملت **عينة** الدراسة 44 معلما ومعلمة إلا أنه تمّ استرجاع 40 استبانة، واعتمد الباحث على **أداة** دراسة قام بتصميمها تضمّنت فقراتها الكفايات التدريسية الممارسة من قبل طلبة الدراسات الاجتماعية للمعلمين وفق مقياس ليكرت الثلاثي (أوافق، محايد، لا أوافق) وقد أعطيت 3 للعلامة العليا للفقرة و1 للعلامة الدنيا لها، واستخلصت هذه الدراسة نتائج أهمها:

* المتعلقة **بكفاية الأهداف التدريسية** فوجد أن 51% أن الطلبة المعلمين لا يستطيعون صياغة أهداف قابلة للقياس، وأن الطلبة المعلمين يركزّون على الأهداف المعرفية، ويقللون من استخدام الأهداف العاطفية والنفس حركية...الخ.
* **كفاية المهارات الشخصية** وجدت نسبة 80% من العينة وأنّ الطلبة المعلمين لا يزّودون تلاميذهم بمهارة الاستقصاء ونسبة 72% منهم لا يكسبون كفاية التعلم التعاوني، و5% فقط من عينة المعلمين المتعاونين يرى أن الطلبة المعلمين يكسبون تلاميذهم كفاية الاتصال الشخصي...الخ.

* **كفاية إدارة الصف** توصّلت هذه الدراسة إلى جوانب عديدة من الإدارة الصفية أهمها أن 75% من المعلمين المتعاونين لا يوافقون على أنهم يتعاملون بانفعال مع التلاميذ...الخ، إلى غير ذلك من النتائج في مجال كفايات أخرى وتم التوصّل إلى مجموعة من التوصيات ضرورة المتابعة المستمرة من الأساتذة والمشرفين التربويين في كلية العلوم التربوية للطلبة المعلمين، ومحاولة عقد ورشات عمل.

• **دراسة عايدة فؤاد ابراهيم عباس (2001)** تحت عنوان إعداد المعلم بكليات التربية في اليمن في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رأت الباحثة أن عملية الإعداد تشوبها سلبيات كثيرة فجاءت إشكالية البحث حول كيفية إمكانية تطوير إعداد المعلم – قبل الخدمة بكليات التربية– بما يناسب الواقع الثقافي اليمني حُدّدت أهدافها في الوقوف على الاتجاهات المعاصرة في مجال الإعداد وما يساعد نجاح الخبرات في هذا المجال ومحاولة معرفة واقع هذا الإعداد في هذه الكليات بتحديد العوامل المؤثرة فيه، بهدف تقويمه بما يتماشى والاتجاهات المعاصرة، واعتمدت الباحثة على أسلوب "**آن موند كنج**" الذي يدور حول الدراسات المقارنة وسلكت الباحثة الخطوات التالية:

- جمع البيانات عن المشكلة وتصنيفها.
- تحليل هذه البيانات الخاصة بكل بلد من بلدان المقارنة على حدّة في إطار ثقافي... وكل هذا في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

وقد استخلصت مجموعة من الاقتراحات أهمها تمثّلت في ضرورة تعديل نمط الإعداد التقليدي الموجودة حاليا بكليات التربية، على أن يكون هذا التعديل وفق مسارين:

أولهما الإبقاء على ما تحقّق من أوجه التشابه مع الاتجاهات المعاصرة في نظم الإعداد، وثانيهما وهو استبدال ما هو موجود من أوجه الاختلاف مع هذه الاتجاهات وتعديله وفق ما يتناسب مع الواقع الثقافي اليمني.

• **دراسة سليمان الخضري الشيخ وفوزي زاهر (1981)** تحت عنوان "الكفاءات اللازمة للمعلم في قطر" وتمثلت **مشكلة** الدراسة في استطلاع آراء القائمين على إعداد المعلمين الممارسين، والمعلمين تحت الإعداد في مجال الكفاءات اللازمة للمعلم وتمّ

دراسة هذه الإشكالية من حيث: هل يوجد فروق بين المعلمين في إدراكهم لأهمية هذه الكفاءات وما ترتيب هذه الكفاءات من حيث المجالات والأهمية.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على استبيانا يحتوي المهارات التدريسية وعددها 48 مهارة وزّعت حسب 6 مجالات تمثلت في الفلسفة التربوية، الكفاءة العلمية والنمو المهني، النظام والعلاقات الإنسانية، تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم) وأجريت الدراسة على عينة من الطلبة المعلمين وعددهم 60 و60 من المعلمين والمعلمات الممارسون (أي في الخدمة) و49 أستاذ. وخلصت هذه الدراسة بنتائج عديدة وفقا لكل مجال أهمها تقدير الطلبة المعلمين للكفاءات المتعلقة بتخطيط الدرس أعلى من تقدير المعلمين الممارسين للمهنة بخلاف الكفاءات المعلقة بتنفيذ الدرس فقد كان تقدير المعلمين أعلى من الطلبة المعلمين أما بالنسبة لترتيب الكفاءات وفق مجالاتها فمجال تنفيذ الدرس مثلا جاء كالتالي:

1- يمتلك المرونة الكافية لتغيير طريقة التدريسية أثناء الدرس.

2- مستشيرا دافعية التلاميذ المشاركة في الدرس.

3- يجيد استخدام الأسئلة.

4- يعرض المعلومات بطريقة مشوقة.

5- يجيد استخدام أساليب التعزيز في التدريس إلى غير ذلك من المجالات.

• **دراسة منصور غوني (2007)** وتناول موضوعها اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري والتربية العلمية (دراسة مقارنة) وكان مجال الدراسة يدور حول اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية بالمدينة المنوّرة نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري والتربية العلمية (دراسة مقارنة) وذلك للتعرف على هذه الاتجاهات نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري المتمثل في المقررات الدراسية والإعداد العملي(التطبيقي) المتمثل في أداء التربية العملية، اعتمد الباحث على المنهج الامبريقي وقام بإعداد أداة البحث المتمثلة في إستباتة لقياس درجة اتجاه الطلبة والطالبات نحو مهنة التدريس أما عينة البحث فكان عددها 504 طالب وطالبة.

وقد قام الباحث بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة والطالبات في ضوء كل من الإعداد النظري والتربية العملية وأوضحت النتائج أن الإعداد النظري كان له تأثير قوي في اتجاهات الطلاب إيجابيا نحو مهنة التدريس بينما لم تؤد التربية العملية دورها المطلوب في تقوية اتجاهات الطلاب نحو هذه المهنة، كما أن الطالبات عند التحاقهن بكلية التربية كان لهنّ اتجاها قوي نحو هذه المهنة بينما كان تأثير الإعداد النظري أفضل عند الطلبة أمّا التربية العملية فلم يكن لها تأثير ملموس في أي من الجنسين، وأسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة تحسين الاتجاهات السلبية نحو مهنة التدريس وتعديل الإعداد وتحسينه بما يخدم تكوين وإعداد الطلبة.

- **دراسة زكريا الحاج اسماعيل (1992)** وتناولت موضوع تقويم مهارات التدريس لدى طلبة كلية التربية بالمدينة المنوّرة وذلك لمعرفة أثر الإعداد العلمي والمهني والثقافي على الأداء العملي لطالب كلية التربية أثناء التدريس ومدى تحقيق أهداف الكلية وذلك من خلال تقويم مهارات التدريس لدى الطلاب الكلية في مجال التربية العملية وشملت العينة 40 طالب بتخصصات مختلفة (لغة عربية، انجليزية، علوم طبيعية، رياضيات...)، أما فيما يخص أداة البحث فقد أعدّ الباحث استمارة لتقويم هذه المهارات وشملت 5 أبعاد تمثلت في تخطيط الدرس، تنفيذه، التقويم، المادة العلمية، الشخصية. وتلخصت نتائج هذه الدراسة في وجود تفاوت من مادة إلى أخرى، ومن بعد إلى آخر (مع العلم أن الباحثة اتخذت نسبة 70% فما فوق معيارا على امتلاك الطلبة هذه المهارات بحيث وجد أن ثلاث نسب مئوية فقط تحصلت على أقل من 70% وهي مهارات تنفيذ الدرس 66,25%، في اللغة العربية، وتخطط الدرس 63,35% في نفس التخصص إمّا 68% فقد كانت في التقويم بالمسبة للعلوم الطبيعية إلى غير ذلك من النتائج وبناءا عليه توصّلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

ضرورة التعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين والتربويين، وتحديد الأهداف من تخريج أفواج من الطلاب المعلمين وضرورة مشاركة الطلاب المعلمين في تجديد الأهداف المطلوبة، والتخطيط لتنفيذها وبذلك تزداد ثقتهم بأنفسهم، وبقدرتهم على تنفيذ أداء المهارات التدريسية بكفاءة ممتازة...الخ من التوصيات.

وتؤكد دراسة رائد بورمان 2001 والتي تحمل عنوان تصورات المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في الأردن على شعور المعلمين بضرورة التدريب والإعداد وحاجاتهم حيث انطلقت الدراسة من سؤالين أساسين أحدهم يتعلق بما إذا كان المعلمون يرفضون فعلا التغيير، والآخر بما إذا كانت برامج التدريب والإعداد بدون فائدة، وتعرض وجهة نظر معلمات معلمي الأردن من البادية والريف والمدن ضمن المراحل التعليمية المختلفة وتعتمد الدراسة على استبيان من 53 سؤالا وزعت على العينة وأعطي 13 سؤالا منها الخصائص الاجتماعية والتعليمية للمدرسين فيما توزعت الأسئلة 40 الباقية على أربعة مجالات والتي تشمل التحصيل العلمي للمواد التي يدرسونها، تهيئتهم التربوية، تهيئتهم للعمل والتدريب المستمرين في الواقع المدرسي والمحيط الاجتماعي والثقافي، تثقيفهم وانفتاحهم على المجتمع المحلي والعالم والمتقبل ومن نتائج الدراسة أن معظم معلمي الأردن قادرين على تعلم الطلبة في مجال المادة المدرّسة، إلا أنهم يشعرون بالحاجة إلى التدريب على أساليب تدريس حديثة، وأن عددا كبير منهم تواق لبناء علاقة إيجابية مع التلاميذ وغير راض في مستوى التدريب الذي يتلقاه.

- **دراسة عايش زيتون، زكريا الحباشنة (2007)** موضوعها يتناول تصوّر معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية بمحافظة الكرك عن امتلاكهم للمهارات التدريسية وكان هدف الدراسة الكشف عن المهارات التدريسية كما بتصور معلمو العلوم في المرحلة الإعدادية أنهم يمتلكونها وتكونت العينة من 75 معلما، و75 معلمة موزعين على 110 مدارس إعدادية في الأردن (الكرك والطفلية) وقد تم تطوير مقياس للمهارات التدريسية احتوى على 30 فقرة في 6 مجالات وتمّ تطبيقه بعد دراسة الصدق والثبات بحيث استخرجت الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية وتم استخدام تحليل التباين الأحادي ...الخ. وتمثلت نتائج الدراسة في مجموعة من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين أفراد عينة الدراسة من حيث تصورهم لامتلاك مهارات التدريس يعزى إلى متغير الخبرة التدريسية ولصالح أفراد العينة من ذوي الخبرة التي تزيد عن خمسة سنوات.

• **دراسة وفاء عون** (جامعة الملك سعود) 2005 –تحت عنوان– دراسة تقيمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود. وقد تمثلت مشكلة الدراسة في أن الدارس لواقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين يلاحظ عدد من المشكلات وأوجه القصور المشتركة بين دول الخليج رغم الاختلاف السياسي والاجتماعي إلا أنهم يشتركون في مجموعة من الأمور بينها، الافتقار إلى إطار نظري لإعداد وتدريب المعلمين، فهي لم تعتمد سياسة مقنّنة لإعداد وتدريب المعلم.

ومن أهداف الدراسة محاولة التعرّف على مدى ارتباط البرامج المقدّمة في كلية التربية بالإطار المفاهمي للكلية من وجهة نظر وكيلات أقسام الكلية، للوصول إلى توصيات مما يساعد في تطبيق المعايير (NCATE). بشكل أفضل في كلية التربية.

وأجريت الدراسة على عينة من وكيلات أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود وتتألف من كافة أفراد مجتمع البحث وهي ثمانية الثقافة الإسلامية، التربية الخاصة، علم النفس، وطرق التدريس، الإدارة التربوية، الوسائل وتكنولوجيا التعليم، والتربية الفنية. وتقنيات التعليم، فاقتصرت الدراسة على وجهة نظر وكيلات الأقسام السابقة الذكر، وتمثّلت في قسم الطالبات بكلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

وقد استعملت الدراسة أداة تمثلت في بناء استبانة تتألف من 7 محاور موزعة على الإطار المفاهيمي، ومعايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NCATE)، وتتضمن 6 محاور متمثلة في البرامج المقدمة في كلية التربية، ونظام التقسيم والتقويم والخبرات الميدانية والتنوّع، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس، وأدائهم وتنميتهم المهنية، بالإضافة إلى الموارد والحكومة وقد توصّلت الدراسة إلى أن معيار التنوّع كان الأقل توفيرا وكانت الإجابات تقريبا متوازنة بين أقسام الإدارة التربوية ووسائل وتكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق التدريس وعلم النفس بين الموجود وغير الموجود...الخ.

وقد تمخّض عن هذه الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها تمثلت في ضرورة تقديم دورات تدريبية مفصّلة للهيئات التدريبية الخاصة بكل معيار، والعمل على القيام بورشات عمل مناسبة لاحتياجات المتدربين إلى غير ذلك من النتائج والتوصيات والاقتراحات.

• ولا تختلف الدراسة المقدّمة من الدكتورة **أياد سعدو الغشاب (2009)** عن سابقاتها التي تحمل عنوان تقييم برامج إعداد المعلمين وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في معهدي إعداد المعلمين والمعلمات في نينوي (العراق) حيث استهدفت البحث الوقوف على مواصفات معلم المستقبل ولا سيما في ضوء المتغيرات العالمية والوقوف على واقع هذا الإعداد بمحافظة نينوي نموذجا. أما فيما يخص عينة البحث فبلغت 128 عضوًا تدريسيا من أعضاء الهيئة كمجتمع أصلي للبحث وذلك عام 2009 وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، واستخدام مقياس (أحمد علي كنعان) كمقياس أُعدّ لطلبة كلية التربية في جامعة دمشق عام 2009، حيث يُعدّ هذا المقياس أداة لكشف نقاط الضعف والقوة في الاجراءات والممارسات المستخدمة في برامج إعداد المعلمين والمعلّمات، وذلك وفق معايير الجودة الشاملة، فتضمن هذا المقياس أهداف البرنامج، الإدارة التعليمية، طرائق التدريس، تقنيات التعلم والتقويم وقد تلخّصت أهم نتائج البحث في ضرورة توافر كل من مهارة إدارة الصف حيث اختلفت المرتبة الأولى ومهارة إثارة دافعية التعلم...الخ كاستخدام طرائق تدريس متنوعة..الخ وتم بناءا على هذا: الخروج بعدة توصيات متمثلة في التالي:

- الاهتمام بإعداد المناهج، بما يتلائم مع معايير الجودة الشاملة.
- العمل على إعداد المعلمين وفق معايير الجودة الشاملة.
- استخدام التقنيات التربوية الحديثة.
- التقويم المستمر لأعضاء الهيئة التدريسية.

• ومن بين الدراسات التي تناولت تقسيم برامج التربية والتكوين بالنسبة للطالب الأستاذ دراسة **أحمد علي كنعان 2009** تحت عنوان "تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية (سوريا). حيث تمثّلت مشكلة البحث في مدى جودة برامج تربية المعلّمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية فيه وقد اطّلع الباحث على أربع معايير الجودة ما لاعتماد الأكاديمي لبناء مسابقة، وهذه المقاييس تمثلت في (NCATE)،

مقياس تقويم مؤسسات التعليم العالي لعبد الرحمن الطريري، منهجية الاعتماد والجودة والنوعية (الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، واللائحة الداخلية لكليات التربية في جامعات الجمهورية السورية، وكان هذا المقياس الُمعدّ من طرف الباحث أداة الدراسة، وتألف هذا المقياس من قسمين:

**القسم الأول:** يقيس مخرجات برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة، وذلك في مجالات أربعة (المهني، الأكاديمي الثقافي، الاجتماعي) وهو المعتمد في دراستنا.

**القسم الثاني:** مقياس تقويم برامج تربية المعلمين وفق معاني الجودة اختصاص معلم صف وذلك في المجالات الآتية: أهداف البرامج من مخرجات البرامج الادارة التعليمية احتياجات البرامج، أعضاء هيئة التدريس، المنشأت، تقنيات التعليم والتقويم، أما عينة الدراسة فتمثلت في 148 طالب وطالبة السنة الرابعة شعبة معلم صف بلغت عينة الهيئة التعليمية 8 فقط بنسبة 60% من المجتمع الأصلي، وقد خرج الباحث بعدد من المقترحات:

- ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة اساسية لإصلاح المدارس.
- أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى العربي والمحلي وفق أنظمة الجودة العالمية.
- تبني المقياس المقترح كأداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

• **دراسة Zaboric 1984** تمثل هدف هذه الدراسة في تحليل مفاهيم التدريس الجيد، وذلك لاشتقاق المهارات والكفاءات التدريسية التي يمكن أن تنتج عن هذه المفاهيم، والتي يمكن تأهيل المعلم وتدريبه في ضوء هذه الكفاءات والمهارات وحدّد الباحث 6 مفاهيم يمكن أن تكون بمثابة مصادر تنشق منها كفايات التدريس الجيد ومهاراته، وتوصلت الدراسة إلى كفايات تدريسية التي يمكن تأهيل المعلم وتدريبه في ضوئها.

• **دراسة Hyru 1987** تعتبر هذه الدراسة من الدراسات المقارنة، حيث قارن الباحث بين مقرر دراسي في علم اللغة والقراءة الذي يقوم على الكفاءات، وبين نفس المقرر حينما يدرس بطريقته، فقام الباحث بتطوير المقرر في ضوء مدخل الكفاءات ثم

درس المقرر المُطوّر للمجموعة التجريبية ودرس نفس المقرر بدون تطوير المجموعة الضابطة، عينة من الطلاب الخريجين من Hostra بأمريكا حيث توصلت الدراسة إلى:

1- المقرر الدراسي الذي طُوّر في ضوء مدخل الكفاءات أكثر فعالية في التحصيل وفي تكوين إتجاهات إيجابية نحو اللغة من المقرر التقليدي.

2-المقرر القائم على الكفاءات أثبت نجاحا في تنمية الإدراك المعرفي للغة أكثر من المقرر التقليدي.

• **دراسة نيومن وآخرين New man; others 1996:** وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة، وتحديد مدى إمكانية المعلمين في المدارس التي طُوِّرت في ضوء نظريات التفكير وتطبيقها بالولايات المتحدة الأمريكية من تطبيق معايير التدريس الحقيقي، أي مدى إسهام التدريس الحقيقي في تحسين إنجازات المتعلمين وتمثّلت عينة الدراسة في المدارس وعددها 24 مدرسة أُختيرت من 16 ولاية بمستويات مختلفة وتّم اختيار عينة المعلمين بمعدل معلم واحد لكل فصل ممّن عُرف عنه بالجهود الابتكارية بحيث تمّ ملاحظة كل فصل 4 مرّات من قبل الباحثين بمعدل 504 وقد اعتمد على 3 أدوات تمثلت في:

* أعمال المتعلمين أين طُلب من كل معلم من العلوم الاجتماعية أو الرياضيات إرسال عملين (للمتعلمين) تتوافر فيهما مؤشرات الفهم والاحتراف على أن يكون هناك فاصل زمني بينهم بحيث يُرسل أحدهما في فصل الخريف والآخر في فصل الربيع ورُعي قي تقدير هذه الأعمال –من طرف الباحثين- معيار تدريب المعلم في موضوع الدرس والتدريب بواسطة أعضاء هيئة البحث.

* استبانة للمعلم للإجابة والتعريف بالشروط التي تمّ في ضوئها إدارة العمل الخاص بالمتعلمين بالإضافة إلى استبانة للمتعلم بصف فيها ملاحظاته.

* معايير التدريس الحقيقي بحيث تمّ ملاحظة كل معلم 4 مرّات من قبل الباحثين خلال العام الدراسي بهدف وضع تقدير لكل درس مع تطبيق اختبار المعلومات الأساسية على المتعلمين (علوم اجتماعية) إضافة إلى اختبار التقويم الدولي لتقدم التربية للمتعلمين (N.A.E.P)

The National Assessment of Educational Progress

وتطبيق هذا الأخير كان خاص بالرياضيات لتحديد خلفية المتعلمين الأكاديمية، ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، نجاح بعض المعلمين في تطبيق معايير التدريس الحقيقي...كما حصل أكثر المتعلمين نجاحا في الرياضيات على متوسط قدره 11 كما أن الاختلافات في الانجازات بين المتعلمين بالتدريس الحقيقي أقل بكثير من الاختلافات بين المتعلمين في الاختبارات التقليدية للتحصيل.

**ثانيا: الدراسات المحلية (الجزائرية):**

- تبحث في نفس مجال الإعداد دراسة أخرى تحت عنوان "التكوين القاعدي، والتكوين أثناء الخدمة لمدرّسي التعلم الأساسي" دراسة ميدانية على مستوى ولاية الجزائر د. طوطاوي زوليخة (2002)، حيث ارتكز هذا البحث على متغيرات من أهمها متغير خاص بسياسة تكوين المكونين في التعليم الإلزامي، إذ يعتبر التكوين من بين العوامل الأساسية المساهمة في نجاح العملية التربوية التعليمية وضمان نوعية عالية لمردود نظامها، ومن ضمن التساؤلات التي اهتمت بها الدراسة، ما مدى كفاية التكوين القاعدي لمدرسي التعليم الأساسي وغيرها من التساؤلات التي انصبت حول عمليات التكوين أثناء الخدمة وميادين التفتيش...الخ.

وقد أجريت الدراسة على مستوى ولاية الجزائر، حيث تمثلت في عينة من معلمي الطورين الأول والثاني للمعلم الأساسي وعينة من أساتذة الطور الثالث من التعليم الأساسي، وعينة من مفتشي التربية والتعليم الأساسي خلال العام (2001-2002) حيث بلغ عدد المعلمين 372 معلم ومعلمة على مستوى الطور الأول والثاني، 294 معلم ومعلمة على مستوى الطور الثالث موزعين على 46 مؤسسة تربوية، بينما بلغ عدد المفتشين 33 مفتش على مستوى الطور الأول والثاني و11 مفتش على مستوى الطور الثالث، أما أداة البحث فقد استخدمت الباحثة تقنية الاستبيان بغرض جمع معطيات حول التكوين القاعدي والتكوين أثناء الخدمة، وشملت محاور الاستبيان النقاط والمحاور الأساسية التالية التكوين القاعدي والتكوين أثناء الخدمة، وميادين تكوين المكونين أثناء الخدمة وحاجيات التكوين وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج تلخص أهمها في:

* تبين من تحليل نتائج اجابات عينة المعلمين والأساتذة والمفتشين أن وضعية التكوين تطرح عدة استفهامات من خلال المعطيات المستخلفة والمتمثلة فيما يلي:

- للتعرف على مدى كفاية التكوين القاعدي لمدرسي التعليم الأساسي لممارسة مهنة التدريس، تبين أن هناك نسبة معتبرة من المدرسين متخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية، وأن العدد الكبير نجده في الطور الثالث، بينما نجد في مستوى الطورين الأول والثاني نسبة من المعلمين والأساتذة في أولئك الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط أو شهادة التعليم الأساسي، ونسبته قليلة من الحاصلين على شهادة البكالوريا، وشهادة الليسانس وهاتين الأخيرتين نجدها أكثر عند أساتذة الطور الثالث.
- بينما عدد العمليات التكوينية التي استفاد منها مدرسو التعليم الأساسي هو عدد ضئيل، ولوحظ أكثر من 50 % من أساتذة الطور الثالث لم يتلقوا تكوينا إضافيا على شكل تربصات أو ملتقيات بعد تعينهم وأن نسبة 30 % منهم لم يتلقو تكوينا على شكل أيام دراسية، أما عن حاجيات التكوين بالنسبة للمكونين فقد تمثل الاختيار الأكبر للمعلمين والأساتذة في علم النفس كمجال السياسي للتكوين فيه، إلى غير ذلك من النتائج إلى تأكيد حاجة المدرسين إلى التكوين خاصة في الجانب التطبيقي والبيداغوجي فإذا كان حال المدرسين بعد 20 سنة مرت على تطبيق المدرسة الأساسية فما هي وضعية المدرسين حاليا أمام البرامج الجديدة؟

- ومن الدراسات التي تناولت محور إعداد المعلم وتأهيله دراسة مصمودي زين الدين، تحت عنوان "مشكلات تكوين اساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر حالة قسنطينة (2007)".

ويهدف هذا البحث إلى حصر مشكلات التكوين كما شعر بها طلبة المدرسة العليا للأساتذة أنفسهم بغية تعديله وتحسينه بما يحقق التكوين الأمثل، وتمثلت عينة الدراسة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة في كلية الشعب الأدبية، وأعدّ الباحث استبيان تَكوّن من ست محاور ومن 60 عبارة استعملت كأداة للبحث بحيث تضمنت المحاور التالية: المشكلات الدراسية ذات العلاقة بمشكلات الأساتذة الإدارية

المادية، النشاط التوظيف، وآفاق المهنية ومن نتائج الدراسة استخلص الباحث أن الطلبة بشكل عام غير راضون على عوامل التكوين كما هي قائمة، مما جعل الباحث يؤكد على ضرورة إعادة النظر في بنية التكوين وطبيعة وترتيباته المختلفة.

- **عبد القادر عبد الوهاب 2007:** درجة اكتساب الكفايات التدريسية من قبل طلبة المدرسة العليا أثناء الإعداد وعلاقتها بمشكلات التربية العملية (التدريب من وجهة نظر الطلاب والأساتذة المساعدين بالثانويات حيث تمثّلت مشكلة الدراسة في عدم قدرة التربية العملية على ترجمة الأهداف إلى إجراءات سلوكية ملموسة، وتمّ دراسة ذلك من حيث مجموعة من الأسئلة:

- ما مدى رضا الطلبة عن مستوى التأطير الذي يتلقونه من قبل الأساتذة المطبقين بالثانويات.
- ما مدى تقديرهم للفوائد التربوية والمهنية التي اكتسبوها من هذا التأطير إلى غير ذلك من الأسئلة التي تناولت مختلف مجالات التربية العملية أمّا عينة الدراسة فتكوّنت من 280 طالب وطالبة هم على وشك التخرّج خلال السنة الجامعية 2006-2007، أمّا عينة الأساتذة المطبقين فبلغ عددهم 182 موزعين على التخصصات التالية: بيولوجيا، كيمياء، فيزياء ورياضيات، وعينة ثالثة من أساتذة المشرفين على تدريب الطلبة الأساتذة بالثانويات حيث قُدِرّ عددهم بـ 155 أستاذ، وقد اعتمد الباحث على أداتين قام بتصميمهما وتطويرهما، تمثلت الأداة الأولى في استبيان حول مستوى تنظيم التدريس ومستوى كفاءة وجود التأطير والإشراف والتوجيه من قبل المفتشين ومديري الثانويات والأساتذة المطبّقين. وما هي الفوائد التي جناها الطلبة الأساتذة من هذا التدريب وأهم المشاكل التي تخللته وقللت من فوائده، أمّا الأداة الثانية فتمثلت في بطاقة ملاحظة وتقويم للكفايات التدريسية التي يتمتع بها الطالب من خلال إعداده وتكوينه وتدريبه، وقد تحوصلت نتائج هذه الدراسة أن هناك ارتباط موجب دال احصائيا بين رضا الطلبة الأساتذة عن مستوى تنظيم التداريب وتقديرهم لمدى الاستفادة منها بحيث كلما كان التنظيم دقيقا ومحكما كلما ارتفع مستوى الفوائد التربوية والمهنية...الخ من خلال النتائج تؤكد جميعها

على القوة المؤثرة للأستاذ المطّبق أثناء التدريب (التربية العملية) على طلبته، كما أن الدراسة وجدت أن هذه العملية (التدريب) تشوبها سلبيات كثيرة تؤثر سلبا على الطلبة فجاءت بمجموعة من التوصيات أهمها:

* ضرورة اعتماد برنامج التربية العملية يكون شامل كامل من قبل مختصين في الميدان بحيث يشمل أهداف سلوكية إجرائية.
* أن يقوم هذا البرنامج على أساس الأداء المتمكّن أو الكفاءة المهنية.
* أن تُعتمد معايير دقيقة تستخدم في قياس درجة التمكن أو مستوى الكفاءة المطلوب انجازها في هذا البرنامج.
* ضرورة انتقاء الإداريين والمشرفين على إدارة وتسيير التربية العملية انتقاءً دقيقا ووفق محكات علمية حازمة تتوفر فيهم كفاءات علمية...الخ.
* اعتماد دليل الطالب في التربية العملية يتضمن بطاقات تقويم ذاتي وموضوعي يحتوي على التوجيهات والإرشادات والبيانات والمعلومات ...الخ، واعتماده رسميا كدليلا للطالب.
* ضرورة بذل الجهد سواء من طرف الوزارتين الوصيتين (وزارة التربية، وزارة التعليم العالي) أو المدارس العليا للأساتذة إدارة وأساتذة، وتبقى معايير موضوعية دقيقة...الخ.

• **دراسة محمد بن بسعي 2014:** تناولت التكوين النفسي والتربوي ومتطلبات مهنة التدريس لدى طلبة المدارس العليا، وتمثّلت إشكالية هذه الدراسة في أنّ نظام التكوين والإعداد لازال في حاجة ماسة للتحسين والتطوير فهي تعاني من مشكلات التكوين في المجال الأكاديمي والتربوي النفسي واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، أمّا عينة البحث فتكونت من 351 طالب أستاذ من المدرستين القبة – بوزريعة من التخصصات التالية: أدب عربي، فلسفة، تاريخ وجغرافيا، انجليزية ورياضيات، كما أعدّ الباحث أداة الدراسة تضمن جزئين: الجزء الأول ويتمثل في البيانات المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو العملية التكوينية في جانبها النفسي التربوي، أما الجزء الثاني فيتضمن البيانات المتعلقة بمدى قدرة الطالب تطبيقه ميدانيا وقد تمّ دراسة صدق وثبات الأداة وشملت هذه الأداة أبعاد عديدة أهمها: (تحضير الدروس، الإلقاء والتفاعل مع الطالب،

استخدام الوسائل التعليمية، التحكّم في مجال التخصّص، تنظيم الأعمال الموجهة، استفادة الطالب من الأعمال الموجهّة، علاقة الأستاذ بالطلبة، تقييم الطلبة، إعداد الطالب للتدريب الميداني والاستفادة من الوحدات الدراسية)، بالإضافة إلى أبعاد أخرى تدور حول متطلبات مهنة التدريس وقد تمحورت نتائج الدراسة حول: "جاء تقويم الطلبة ايجابيا لأداء الأساتذة المكونين غير أن تقديراتهم حول تأهيل الأساتذة جاء مرتفعا، كما أن وحدات التكوين التربوي النفسي تستجيب لاحتياجات الطلبة وإلى غير ذلك من النتائج.

**7- تعليق عام على الدراسات:**

من خصوصيات التكوين في العالم المعاصر، خدمة التنمية بجميع مجالاتها، لذا أصبح وسيلة لإحداث التغيير في المجتمع وحل مشكلاته وليس غاية في حد ذاته، خاصة التكوين في مجال التربية والتعليم الذي يمدّ ويُزوّد جميع القطاعات الأخرى بإطارات تخدمها وعلى هذا الأساس أصبح من أهم أهداف التكوين تحسين وتطوير نوعية التعليم ومردوديته ونتاجاته، وفي هذا السياق تمحورت أهداف جميع الدراسات ، وذلك بالكشف عن النقائص والسلبيات سواءً على مستوى مناهج التكوين أو أعضاء الهيئة التكوينية المكوّنة، أو المتكونين...الخ، فمن الدراسات من تناولت برامج التكوين والإعداد ونظم الجودة ومعاني الاعتماد وتطبيقاتها ومنها من أكدّت على تأهيل المعلم وإعداده ومخرجات هذا الإعداد لهذا نجدها (أي هذه الدراسات) تلتقي أحيانا في جوانب مع دراسات أخرى، وتختلف أحيانا أخرى، بحيث ركزت البعض على الاحتياجات المهنية للمعلم، واهتمت دراسات أخرى بتشخيص الكفايات والمهارات التدريسية للمعلم، وللطالب المعلم وتحديد نوع وخصائص هذه الكفايات كما اعتنت دراسات أخرى بتصميم برامج تدريبية للطلبة الأساتذة تتوفر فيها هذه الكفايات، ونادت أخرى بإعادة هيكلة مراحل التعليم بصورة تضمن له فعالية أكثر، وتغيير مناهجه واستراتيجياته وما تسعى إليه جميع الدراسات: السمو إلى انتهاج صيغ وتنظيمات جديدة للمقومات التربوية عموما، بما يخدم هذه الأهداف ويحقّقها في ضوء التحوّلات والتغييرات على مستوى مختلف الأصعدة.

وبما أن نوعية التعليم والتكوين فيه، أصبح مرهون بتكوين مدرّسين أكفاء، فاعلين فإن جلّ اهتمام الدراسات انصبّ على هذه الشريحة من عناصر العملية التعليمية، خاصة مع الثورة العلمية المعرفية والتكنولوجية في مجال التربية وحركة المقاربة بالكفاءات فكثرت الدراسات وتنوعت في مختلف بلاد العالم، سواء الأجنبية منها أو العربية في هذا المجال وفيما يخص الدراسات الجزائرية التي تناولت الكفايات والمهارات والنظام التربوي عموما بيّنت أغلبها عدم تطابق متطلبات المقاربة بالكفاءات وواقع تطبيقها وبهذا ضمّنت برامجها كفايات محددة مختلفة نوعا ما من دراسة إلى أخرى من حيث ترتيب الأهمية أو عدد الكفايات...الخ، وأكدّت معظمها على ضرورة توافر المعايير والشروط لمن يريد مهنة التعليم.

- وعموما فإن جميع الدراسات (العربية منها والأجنبية) باختلاف زوايا تناول مواضيعها أكّدت على:

- ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح التربوي التعليمي.
- ضرورة تأهيل المعلمين وفق أنظمة الجودة العالمية.
- تطوير برامج التكوين خاصة في الدول العربية (والجزائر خصوصا) لما لها من ثغرات ونقائص، وعدم مواكبة التطور العلمي التكنولوجي والمعرفي.
- ضرورة تطبيق معايير الجودة العالمية ونظمها التي تحمل مؤشرات تدل على مدى فعالية هذه المعايير في الإعداد والتكوين وموازاتها لمتطلبات التربية والتعليم الحديثة.

**8- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

إن الدراسة الحالية هي دراسة وصفية، تحليلية، تقويمية، ميدانية تسعى إلى تحديد أهم مهارات التدريس -على مستوى مرحلة التنفيذ من العملية التعليمية- التي اكتسبها الطالب الأستاذ أثناء الإعداد، وبما أن هذه المهارات تعتبر أهم نتاجات هذه العملية، فإنه من الأجدر أن تركّز هذه الدراسة على التكوين التربوي النفسي له، وما مدى تأثيره على هذه المهارات، وذلك من خلال تحليل جميع برامج هذا التكوين -من السنة الأولى إلى سنة التخرّج- محاولة أن تكشف عن النقائص والثغرات على مستوى

هذه البرامج هادفة من وراء ذلك وضع بطاقة تقييم وفق المعايير العلمية لجودة هذه البرامج بما يتماشى مع النظم الحديثة التي تؤكد على الكفاءة والفعالية وذلك من خلال استقصاء وجهات نظر الأساتذة المكوّنين والطلبة الأساتذة حول أهمية بنود هذه البرامج ومدى الاستفادة منها. كما أن هذه الدراسة تركّز بالدرجة الأولى على أهمية المهارات وضرورة إكتسابها من طرف الطالب الأستاذ وهذا ببناء مقياس يتناول هذه المهارات كمؤشرات سلوكية دقيقة يمكن تحديدها وملاحظتها وقياسها وبالتالي تطبيقها، وهو ما يميّز هذه الدراسة عن باقي الدراسات التي تناولت في معظمها الكفايات فجاءت عامة ومركّبة ممّا يعيق تطبيقها على مستوى الواقع التعليمي.

# الفصل الثاني:

# التكوين التربوي النفسي للطالب الأستاذ وواقعه بالمدرسة العليا للأساتذة

# -القبة، بوزريعة-

**تمهيد:**

أنظر إلى الوزراء، والمدراء، والأطباء، والمهندسين والفقهاء وحتى الرؤساء كلهم كانوا يوما من الأيام تلاميذ مرّوا عليك –أيها المعلم– في فترة من الزمن وتَلَقوْ على يديك بعضًا من العلم (جمانة عبيد 2006 ص 18).

فكل مجتمع يَحرصُ على تنمية مصادره البشرية، وتوظيفها، إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك عن طريق استثمارها، أفضل استثمار من خلال:

رفع المستوى الصحي المطلوب، وتوفير الغذاء والمسكن المناسب والأمن والسلام لكن الأهم من كل هذا هو ضرورة توفير التعليم الفعّال، والتدريب والتكوين المستمر لهذه الفئة (فئة المعلمين)، فإذا كان المعلم بهذه الأهمية فلابد من حسن اختياره، وحسن إعداده، وتكوينه، خاصة وأنّ أدواره تعدّدت، وتنوعت، بل تعقّدت.

فأصبح يلعب دورا لا أقول مُهمًا، أو بالغ الأهمية بل بالغ الخطورة –في عملية التعليم والتعّلم– لصعوبة وتعقّد الحياة، وحدوث تغيرات مستمرة دائمة وتكنولوجية هائلة، وتعدُّد مصادر التعلّم "فعالم اليوم يشهد العديد من التغيرات والتحولات في جميع الميادين، وعلى كافة الأصعدة لذا من الضروري أن يكون هذا التطور أولا في برامج إعداد المعلمين تلك الركيزة الأساسية التي تُعتبر حجر الأساس في بناء أي مجتمع، وحيث أن التربية هي الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع معطيات، وخصوصيات الألفية الثالثة، ونتيجة لذلك احتلت مسألة التطور والإصلاح المدرسي مركز الصدارة في فكر التربويين، وضمن أولوياتهم فالمعلمون مسؤولون عن تعليم الأجيال وتربيتها" (دعاء إياد سعدو الخشاب 2011 ص 143).

حيث تحوّل المعلم: من معلم إلى مربي، ومرشد، وموجّه، ومنظّم إداري، وملاحظ سيكولوجي بل **المفعّل** للتلميذ. لذا يتطلّب على برامج تكوين وإعداد هذه الشريحة أن تُشرف، وتكوّن، وتوجّه، بل و**تُنتج** هذا النوع من المعلمين وفي هذا السياق تناول هذا الفصل: مفهوم التكوين (والمصطلحات المتداخلة)، أهميته، أنواعه ثمّ إعداد وتكوين الطالب الأستاذ داخل المدرسة العليا للأساتذة من حيث مجموعة من المتغيّرات التي أدرجت في هذا الفصل.

**1- أهمية التكوين التربوي النفسي:**

إن برامج إعداد المعلمين مهما كانت على درجة من الجودة لا يمكن لها –في عصر يحفل بالتطورّات، والتغيّرات المستمرة– أن تُمدّ المعلم بحلول للمشكلات العديدة التي تعترض العمل التعليمي، ولا تستطيع أن تسُدّ الفجوة التي يُحدثها التفجّر المعرفي سواء في مجال التخصّص العلمي أو في الجانب التربوي، فالتطورّات السريعة في مادة التخصص، وطرق تدريسها، ووسائلها التعليمية وفي العلوم التربوية على وجه العموم تحتاج إلى برامج تدريب مستمرة للمعلم، وإلى تزويده بمقومات النمو الذاتي. الأمر الذي يُلقي على برامج إعداد المعلم مسؤولية تأهيله لهذا النمو أثناء تعليمه. (جبرائيل بشارة 1983 ص 45).

– أصبح تطوير إعداد المعلم– ليس ضرورة اجتماعية تربوية فحسب بل أهم جانب من جوانب وأبعاد العملية التعليمية بجميع عناصرها وذلك بتوفير برامج تزوّده بالمعارف والمعلومات والحقائق العلمية والتربوية وإكسابه المهارات المهنية من أجل تفعيل قدراته وإنماء طاقاته وتأهيله لممارسة مهنة التعليم بفاعلية، وعموما فإن مؤسسات الإعداد (المعاهد الكليات، المدارس التي ترتكز أساسا على جانبين متكاملين، جانب الإعداد النظري في المادة العلمية والتربوية الذي يُشكّل الإطار المعرفي بالإضافة إلى الجانب التطبيقي الميداني والذي من أهم مجالاته التربّص (التربية العملية الميدانية).

"وهكذا شغلت هذه المجالات والمواضيع –ومازالت تشغل– المتخصصين في دول العالم بوجه عام والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص، بل شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات العالمية والمحلية لبحث الموضوعات والمشكلات المتصلة بإعداد المعلم، كما قامت دول كثيرة بمشروعات لتطوير نظم وأساليب وبرامج إعداد المعلم بها" (عبد السلام مصطفى 2006 ص 417).

والجزائر لم تتخلّف عن هذا الركب حيث عقدت مؤتمرات وندوات ولقاءات بين تربويين ومتخصصين حول تكوين وإعداد المعلم وتدريبه، بل أُجريت دراسات وبحوث أكاديمية وغيرها يدور النقاش فيها دائما حول مراعاة أفضل الأساليب والاستراتيجيات

والطرائق والبرامج لإعداد المعلم الإعداد الذي يؤهّله للقيام بأدواره ومسؤولياته المختلفة بما تؤكد عليه نتائج هذه الدراسات وتزداد الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بمؤسسات الإعداد في الدول العربية في الفترة الأخيرة، نتيجة لطبيعة المجتمع العربي وواقعه الحضاري وظروفه الاجتماعية والاقتصادية، وأهمية إعداد المعلم بكليات التربية وكليات المعلمين وفق الأحدث الاتجاهات في مجال تربية المعلمين بالإضافة إلى ما يحدث في العالم من تطورّات. ولقد نالت برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات، والأدوار من الاهتمام العالمي حتى أصبحت سمة أساسية في برامج إعداد المعلمين للدول المتقدمة تربويا مما كان له أكبر الأثر في تطور البرامج في الدول العربية (عبد السلام مصطفى 2006 ص 418).

"وبالتالي فإن الصورة عن المعلم، وما يجب أن يكون عليه، هي من الأهمية بمكان بحيث يجب أن نوليها الاعتبار المناسب سواء من حيث الإعداد أي قبل الخدمة أو من حيث التدريب في أثناء الخدمة" (خالد طه 2005 ص 15).

لقد ثبت أن التدريب الفعال للمعلمين هو السبيل الأمثل لتحقيق التطوّر المنشود في التعليم فزادت سنوات الدراسة كمتطلبات وزادت مدة تدريب المعلمين بل تنوّعت وحدات الدراسة العلمية والتربوية في مؤسسات الإعداد وتسارعت عملية إنشاء معاهد المعلمين كل هذا لمواجهة مشاكل التعليم ونوعيته، وللتوفيق بين الجانب الكمي والنوعي (جمانة محمد 2006 ص 102-104).

وهكذا تكون الجزائر بعد الاستقلال مباشرة قد أنشأت 6 مؤسسات تتكفّل بتكوين المكوّنين تُعرف بدور المعلمين (E.N.I) تقوم بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية ثم تبع ذلك الخطة الرباعية الأولى (1969 – 1973)، وتلتها الخطة الرباعية الثانية (1974 – 1977) التي مسّت عملية الإصلاح فعلا.

وظهرت مجموعة من المراسيم التي شملت نصوصا تشريعية ذات أهمية كبيرة من أهمها:

- المرسوم (66/76): وهو مرسوم شرّع إلزامية التعليم الأساسي لكل من بلغ سن التمدرس.

- المرسوم (67/76): اهتم بمجانية التربية والتكوين لكل أبناء الجزائر.
- المرسوم (68/76): الذي ظهر من خلاله المجلس الأعلى للتربية الذي سهر على تطوير وتحديث قطاع التربية والتعليم.

ومجموعة أخرى من المراسيم التي قامت بتحديد اجراءات لوضع الخريطة المدرسية وتنظيم وتسيير المدرسة الإكمالية والمدرسة الأساسية، ثم بتنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي إلى أن شملت هذه المراسيم والنصوص مؤسسات إعداد وتكوين معلمي مختلف المراحل بحيث توالت المراسيم الوزارية المتضمنة تشريعات وقوانين لإنشاء المدارس العليا للأساتذة، وتحديد أساليب تربوية لإعداد وتكوين الأساتذة إلى أن تُوجت هذه المراسيم بالمرسوم التنفيذي الذي يحمل رقم 83- 356 الصادر في 21 مايو سنة 1983 الذي تأسست على إثره العديد من المدارس العليا للأساتذة منها التابعة لمدينة قسنطينة، وهران الخ وهكذا تكون الدولة الجزائرية قد أولت اهتماما كبيرا بالتربية والتعليم، وطورّت نظمه التشريعية خلال فترات زمنية متتالية إلا أن تطبيقها على مستوى الواقع، لا زال في حاجة إلى تفعيل وتكريس المسؤولين من وزارات، مدارس عليا ومؤسسات تربوية، مدراء ومعلمين وبذل أكثر فاعلية لتطبيقه.

وما توصّلت إليه هذه الاصلاحات هو أحسن تقنية بيداغوجية تُلائم أهداف التربية والتعليم بحيث تجعل النظام التعليمي بكل مكوناته يركّز في أهدافه على جعل التعليم ذا أثر فعال، إذ ينصرف الاهتمام -بناء على هذا المنظور- إلى جعل المعرفة النظرية مادة حيوية لتكون رافدا من روافد الكفاءة المنتظرة، فالكفاءة حينئذ تصبح هي الهدف النهائي للتعلم وليست المعرفة، ومن هنا تزول الفجوة العميقة التي كانت تعيق عملية تحويل المعرفة إلى سلوكات عملية، وذات قيمة نفعية في حياة الفرد.

وفي الحقيقة فإن مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي إلاّ "امتدادا لبيداغوجية الأهداف، ومهما يكن فإن الثورة العلمية نقلت التعليم من الشكل الكلاسيكي للتربية إلى توجّه إلى الحياة العملية للاندماج في سوق العمل والتدريس بالكفاءات له مميزاته الخاصة به، والمتمثلة في:

- تفريد التعليم: أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله وفسح المجال أمام مبادراته وأراءه وأفكاره ومراعاة الظروف الفردية بين المتعلمين.
- قياس الأداء: أي أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة وليس على المعارف النظرية.
- تحرير المعلم من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم ومحتوياته وانتقاء الأساليب البيداغوجية وتقويم الأداء.
- جمع المعلومات: وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات حيث يتم التعليم على نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وليس في شكل انعزالي (استقلالية المواد) تراكمي تكديسي محفوظاتي ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن.
- توظيف المعارف: وهي مجموع المكتسبات القبلية المتمثلة في (معارف، نظريات، قوانين، مهارات، خبرات، قدرات، رموز، إشارات) عند مواجهة إشكالية معينة واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة
- تحويل المعارف: من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي، وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الإستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات (خير الدين هني 2005 ص 64-65-66) إلا أنه رغم هذه المميزات تبقى هذه المقاربة في حاجة إلى تجسيد على مستوى الواقع التعليمي الجامعي (المدارس العليا للأساتذة) في تكوينها وإعدادها وتأهيلها للمعلم، وعلى مستوى الوزارة في الإشراف والتسيير والمتابعة بما يحقق ما هو مسطر على مستوى المشاريع والنصوص لأن الواقع التعليمي للأسف لازال في حاجة إلى تخطّي كبير للعراقيل والعوائق على مستوى مجموعة من الأصعدة.

**2- أنواع التكوين:**

بما أن المعلّم يحتلّ مكانة هامة في النظام التعليمي ويُعدّ عنصرا فاعلا ومؤثرا في تحقيق أهداف التربية وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير تربوي لهذا فإن إعداده وتكوينه، وتدريبه هو عملية أولية وفي نفس الوقت مستّمرة ودائمة.

لذلك يُقسم التكوين إلى:

- **<u>التكوين قبل الخدمة</u>:**

أكدّت منظمة اليونسكو على "اعتبار إعداد المعلم بمثابة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسية، والتجهيزات، والمرافق، والمناهج والكتب والرسائل التعليمية على أهميتها، وآثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلم الكفء بل ويرى بعضهم أن معلمًا كفؤا مع منهج قاصر خير من معلم قليل الكفاءة مع منهج متميّز، وكتاب متقدم، ومادة تعليمية أُحسن إعدادها. فالمعلم هو أهم عنصر في منظومة التعليم على اعتبار أن المتعلم هو محور العملية التعليمية" (خالد طه 2005 ص 19).

وما دام التكوين قبل الخدمة: هو القاعدة لتكوين المعلم حيث يمدّه بالكم المعرفي والمهاري، والوجداني والنفسي فهو ضرورة لا محال في تكوين المعلم ويُعرف:

"بالتكوين الأولى ويُقصد به ما يُمنح قبل مزاولة وظائف أو مهام معينة، ويتضمن تعميق المعارف التخصصية للمتكوّنين وتزويدهم بالمهارات المهنية والنظرية والتطبيقية" (بن سبعي 2013-2014 ص 43).

فإعداد المعلم قبل الخدمة هو "نظام تعليمي من مدخلاته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلما في المستقبل، وخطة دراسية تحتوي على مكوّنات أربعة هي: -الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية- ويضم كل منها عددا من المواد الدراسية بمناهج محددة وملائمة لتأهيل الطالب المعلم، ومن عمليات هذا النظام: التقنيات والطرائق وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام، والتي يوظّفها أعضاء هيئة التدريس بإشراف الإداريين في مؤسسة الإعداد أمّا مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرّن والذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أعد له، وقد يكون هذا الإعداد في مؤسسة واحدة (كما هو الحال في المدرسة العليا للأساتذة) مثل دور المعلمين وكليات التربية ومعاهد المعلمين العليا، وقد يكون هذا الإعداد في مؤسستين تعليميتين عندما يتخرّج الطالب من أحد الكليات

الجامعية ليلتحق بعد ذلك بكلية التربية من أجل التأهيل التربوي" (خالد طه 2005 ص 19).

وبما أن الواقع الذي يعيشه المعلم اليوم يختلف تماما عما كان عليه في الماضي ممّا أدى إلى ضرورة تجدّد المعرفة والطرائق والوسائل ممّا يستوجب رفع كفاياته ومهاراته بما يتماشى مع هذا التطوّر، وهذا ما يحاول الإعداد قبل الخدمة أن يواكبه بالتطور المستمر لبرامجه وطرائقه ووسائله وهذا ما أكّدت عليه –اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي والعشرون قي تقريرها الذي قدمته لليونسكو– "فيما يخص الدور المركزي للمعلمين، وضرورة العناية بإعدادهم قبل الخدمة، ومتابعة تدريبهم في أثناء الخدمة إذ أن: التربية الجيّدة تتطلب معلمين جيدين، كما اختار المؤتمر العام لليونسكو في دورته السابعة والعشرين موضوع: تعزيز دور المعلمين في عالم متغيّر" (خالد طه 2005 ص 21).

ونظرا لأهمية هذا النوع من التكوين فإن الحاجة ملحّة إلى إعادة النظر في مناهج إعداد المعلم من برامج وطرائق ووسائل...الخ، خاصة مع تزايد أعداد المتعلمين، والتقدم العلمي الكبير وتقدم وسائل المعرفة، وتطور العلوم النفسية والتربوية مع تغير أدوار المعلم وتعقّدها.

– **<u>التكوين أثناء الخدمة</u>:**

يُعد التكوين أثناء الخدمة "مصدر أساسيا من مصادر إنماء الطاقات البشرية للدول متقدمها ونامیها على حد سواء، فهو يُشكّل في العصر الحالي ضرورة لازمة في جميع الوظائف وهو أكثر إلحاحا في مهنة التعليم لاسيما في مجتمع سريع التغيّر، وعلى المعلم مواجهة مطالب التغيّر، وتحديات العصر بالتدريب المستمر مدى الحياة" (أحمد عفت 2004 ص 83).

ويرى خالد طه الأحمد أنه عبارة عن "كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين والعاملين التربويين بناءًا على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبّية لهذه الاحتياجات ليتمّ بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي

أخيرا إلى تقويم البرامج والمتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب والاستفادة من هذا التقويم في البرامج التدريبية اللاحقة، وكل هذه الأعمال تتعلق بالمعلم في أثناء الخدمة بعد تخرّجه من مؤسسة إعداد المعلمين" (خالد طه 2005 ص 25).

* وعموما يَتفق المتخصّصون في تحديدهم لهذا المفهوم بحيث يرون أن الحصول على شهادة ليس هدفا نهائيا، وليست مرحلة الدراسة هي مرحلة اكتساب المعلومات، فحسب فالمؤهل العلمي لا يكفي لوحده ليتقن المعلم عمله ويمارس مهنة التعليم بما يحقق أهدافها وعلى هذا الأساس فإن الطالب الأستاذ حتى وبعد تخرّجه في حاجة إلى تدريب ورسكلة حتى يواكب التطور في المناهج التعليمية المستمر، ويحدّد في الخطط التنموية، ويطوّر في العلوم وطرائق تدريسها وخاصة حتى يُعالج النقص الحاصل في فترة الإعداد –أو التكوين قبل الخدمة–
* في الحقيقة هناك تكامل بين الإعداد قبل الخدمة وأثناءها، بحيث تشكل منظومة واحدة غايتها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية، وهذا ما أكدّ عليه "وزراء التربية الأوروبيين في مؤتمرهم المنعقد في هلسنكي في عام 1987 بضرورة تحسين التنسيق والتكامل بين الإعداد والتدريب" (خالد طه 2005 ص 30).

ومهما توافرت في البرامج –قبل الخدمة– مقومات الفاعلية والكفاية ومهما حظي الطالب الأستاذ من إعداد على مستوى رفيع يبقى في حاجة ملحّة للتكوين أثناء الخدمة حتى يتمكن من النمو المهني المستمر الذي يوازي التطور المستمر.

وفي الحقيقة فإن تكوين وإعداد المعلم (بمختلف مراحل تعليمه) مرّ ويمر بمراحل وفق اتجاهات وفلسفات مختلفة ومتنوّعة أهمها:

**3– أهم اتجاهات التكوين والإعداد:**

- **الاتجاه التقليدي: Conventional préparation**

يركّز في الأصل على أن أهم مهام المدرّس هي نقل المعارف وتطويرها عند المتعلمين فأنصار هذا الاتجاه يؤكدون على أهمية الجانب النظري في الإعداد على حساب الجوانب المهارية منه، لكن مع محاولة تطوير آدائه من خلال التجربة داخل مؤسسة الإعداد (رغم قلّتها، وكثرة نقائصها).

- **الاتجاه النمائي: Learner oriented preparation**

ويركّز الإعداد في هذا الاتجاه على الاهتمام بالمتعلم لأنه محور العملية العلمية التعليمية أي أن هذا الاتجاه يسعى إلى تزويد الطالب الأستاذ بكفايات تدريسية ومهارات تربوية بما يساعده على اشباع حاجات المتعلم وتنمية خصائصه وقدراته واستعداداته.

- **اتجاه تمهين الإعداد للطلبة المعلمين: Education as a profession**

فهو ينظر إلى التعليم باعتباره مهنة نامية ومتطورة وفي هذا السياق نادى المربون إلى تمهين الإعداد أي جعله إعدادا مهنيا وذلك وفق ما يحتاج هذا الإعداد من متطلبات واحتياجات المهنة، وذلك وفق معايير أي مستويات مقبولة الآداء لناتج التعلم أو اكتساب خبرة.

- **اتجاه إعداد الطالب المعلم القائم على الكفايات:**

**Competence Based Teacher Education (C.B.T.E)**

ويقوم هذا الاتجاه على أن "الإعداد الجيد والفعّال هو القائم على مجموعة من الكفايات ينبغي أن يتعرّف عليها الطالب الأستاذ ويتدرّب عليها، ويُتقنها حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه من المفروض أن يكون المرجع لبرنامج إعداد هو الكفاية وليست المعرفة وأن تكون الصورة النهائية للإعداد هي نتاجات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس. كما أنها قابلة للتحقق وشاملة لجميع جوانب شخصية الطالب المعلم (الطالب الأستاذ) أي محاولة التوصّل إلى الإتقان...الخ وبعد استعراض بعض الاتجاهات في عملية الإعداد نجد أن الاتجاه الأخير يُعدّ أهم الاتجاهات من حيث محاولة توظيف الجودة وتطبيقها في مجال التعليم حيث يعتبر إعداد الطالب الأستاذ القائم على الكفايات ضرورة مُلحّة وحاجة تفتقدها برامجنا، وطلبتنا ومؤسساتنا لذا جاء هذا البحث ليلقى الضوء على جزء من هذه الكفايات وهي المهارات التي ينبغي أن يكتسبها هذا الطالب أثناء إعداده وتكوينه (2006-2007 عبد الوهاب عبد القادر ص 378←394).

**وقد صنّف العلماء والمختصون الكفايات إلى مجموعة تصنيفات منها:**

أ/- **الكفايات المعرفية:** والتي تحدّد أنواع المعارف والمفاهيم والحقائق العلمية التي يتداولها المدرّس ويمكن قياسها.

**ب/- الكفايات الأدائية:** وهي تلك السلوكات التدريسية التي تتجلى على شكل مهارات، مهام ووظائف التي ينبغي أن يتقنها المدرّس.

**ج/- الكفايات الإنتاجية:** ويقصد بها تلك مخرجات التلاميذ من تحصيل واتجاهات ومهارات وقدرات...الخ.

**د/- الكفايات الوجدانية:** وهي كل ما يتعلق بالجانب الوجداني العاطفي (الانفعالي) من استعدادات وميول واتجاهات، وقيم ومعتقدات...الخ.

في جميع الأحوال مفهوم الكفاية "أعمّ وأشمل بحيث تتضمن الكفاية الواحدة، وبشكل تفاعلي، ولولبي عددا من القدرات المعرفية، والوجدانية والحسّية والجسمية والحركية، والتي تتألف داخليا لتشكل وحدة غير مرئية تعمل داخل الإنسان، وبإرادته، وتمكّنه من إنجاز مهام وحل إشكالات في وضعيات مختلفة" (محمد دريج 2004 ص 315).

* وفي الأخير وبما أن إستراتيجية التكوين والتعليم في مؤسساتنا التعليمية (التعليم العام) قائمة على بيداغوجية الكفاءات فإنّه بالأحرى أن نوليها أهمية خاصة، خاصة إذا علمنا أنّ هناك غموض واختلاف كبير بين أهل التخصّص على مستوى التحديد والتناول وعلى مستوى الواقع العملي التطبيقي وفي الحقيقة أنّ الحدود بين هذه المفاهيم (المهارة، القدرة الكفاية والكفاءة...الخ) ليست نهائية وستظل كذلك ما دام البحث العلمي التربوي متواصل.

ولأهمية مقاربة التدريس بالكفاءات ندرج العنصر التالي: لإلقاء الضوء على هذه المقاربة.

**4- المقاربة بالكفاءات:**

أصبح مفهوم كل من الكفاءة والكفاية متداولا وشائعا في جميع مؤسسات التربية والتعليم في جميع دول العالم، بل أصبح كل منهما معيارا للحكم على مدى فعالية الأنظمة التربوية التعليمية، برامجها، طرائقها، وسائلها بحيث تقاس مختلف العملية التعليمية بناءا عليها.

وهكذا أصبحت التربية الحديثة -بحركاتها التربوية العالمية- تعتمد على الكفايات بحيث بداية لاقى مفهوم الكفاية نجاحا في المجال المهني، ممّا جعله يدخل مجال التربية والتعليم، ويستحسِنُه التربويين.

سعت الجزائر للإصلاح التربوي التعليمي في ظل التغيرات والتطوّرات التي طرأت على العالم كافة بحيث ارتبط موضوع الكفاءات بحركة كبيرة في مجال تربية المعلمين في العالم سميت بحركة التربية القائمة على الكفاءات ( Competency Based Teacher Education) وهي قائمة على أساس تزويد المعلم بقدر من الثقافة العامة، والثقافة الأكاديمية، والثقافة التربوية المهنية، والتدريب العملي، وقد ظهرت هذه الحركة عام 1968 مع ظهور البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفاءات، حتى صارت هذه البرامج من أبرز سمات وملامح التقدم التربوي، وانتشرت هذه البرامج حتى شملت معظم كليات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية.

وظهرت هذه الحركة لأسباب كثيرة أهمها الإحساس بعدم جدوى الشكل التقليدي النظري لبرامج الإعداد لأنها تُهمل الأداء والدوافع وظهور الاتجاه السلوكي والأخذ به، الذي يُؤكّد على ضرورة تحديد الأفعال والسلوكات التي تساعد المتعلم على أداء مهامه والأخذ بمبدأ التدريب والإعداد المستمر بهدف رفع مستوى أداء الفرد وتزويده بأهم المهارات والكفاءات ( ابراهيم أحمد غنيم 2008 ص 25، 26، 27).

وكما هو موضحّ أن هذه المقاربة ظهرت كأول مرّة في النظام الأمريكي بهدف تحسين المردود الدراسي للتلاميذ ثم في فرنسا كمحاولة منها لتجاوز ما أخفقت فيه في مجال البيداغوجيا، ثم ظهرت في بلجيكا وبدأت تتسّع على مستوى مجموعة كبيرة من الدول منها الجزائر حيث شعرت هي الأخرى بالحاجة الماسة لإعداد وتكوين معلم مؤهل كفء ذي مواصفات خاصة تتماشى مع الاتجاهات العالمية الحديثة والنظم

التربوية المتطوّرة وهكذا شرعت الدولة الجزائرية في الإعداد إبان الاستقلال مباشرة في انشاء مؤسسات تتكفل بالتكوين للمعلمين ومرّت عملية الإصلاح والتعديل بمراحل كثيرة حيث مرّ نظام التعليم من النظام التقليدي القائم على المحتوى والمضمون إلى نموذج مقاربة التدريس بالأهداف ثم انتقلت إلى مقاربة التدريس بالكفاءات.

"تؤكد فلدمان Feldman بأن مهنة التعليم تتعرض باستمرار للنقد ولا زالت تتأثر به حتى تنجح في إقامة مجالا من المعرفة يهتم بالتدريس ويكون متناسقا، محكما، ملموسا وقابلا للإيصال للجميع وقد أضافت أن مفهوم الكفاءات لم تُعرّف جيدا ولم تُبلّغ وتُعلّم جيدا كما أن تقييم التدريس يبقى ذاتيا ومعقدا وأكدت أن التقييمات الضعيفة للمشرفين على المدّرسين ليست لها علاقة بالكفاءة ذلك أن المدّرس لم يتلق المساعدة الكافية في فترة التربص أو حتى حين مزاولة عمله كمدّرس كي يحقق الكفاءة فمن هو المدّرس غير الكفء؟ المهني الذي قُيّم أم المُقيّم في حد ذاته؟" ( Ronald E. Hull 1975، 5 P).

ووفقا لاتجاهات إعداد الطالب (السالفة الذكر)– وغيرها– ظهرت أنظمة مختلفة لهذا الإعداد أهمها:

- **النظام التتابعي:** "وهو نظام تطبّقه مؤسسات التعليم العالي المتخصصة في المواد الأكاديمية لإعداد وتكوين وتأهيل الطالب – المعلم علميا ثم ينتهي بفترة الإعداد المهني بحيث يُعطى للطالب أثناء التخرّج منها شهادة مهنية تسمى (شهادة الدبلوم العام) يحصل الطالب المعلم على سنة واحدة تسمى –التمهين التربوي– بعد الليسانس والتي تستغرق أربع سنوات بالكليات العلمية فيصبح اعداده (أربع سنوات + سنة واحدة) في بعض الدول بينما يستغرق الإعداد الأكاديمي والتكوين التربوي ست سنوات أي (خمسة سنوات + سنة واحدة) في البعض الآخر" (محمد كتش 2001 ص 318).

- **النظام التكاملي:** "وجاء نتيجة لنقائص النظام التتابعي حيث يتلقى الطالب المعلم إعدادا أكاديميا وإعدادا مهنيا في نفس الوقت أي في مؤسسة واحدة فتُقدَّم البرامج

التخصّصية والبرامج التربوية والمهنية أثناء الإعداد جنبا إلى جنب. ويعتبر هذا النظام متميّزا وأفضل من النظام التتابعي لمجموعة من الاعتبارات:

* وحدة الفكر بين القائمين بالتدريس في مؤسسة الإعداد الجامعي للمعلمين.
* حدوث نوع من التفاعل الإيجابي والمثمر بين الأقسام الجامعية المتخصصة في اعداد وتكوين المعلمين عن طريق الملتقيات العلمية والمحاضرات والندوات التي تعقد بها أو خارجها.
* وحدة وتكامل المواد التخصصية والتربوية والمهنية وترابطها ضمن مناهج موحدة بالمؤسسة مما يؤدي إلى بناء شخصية الطلاب المعلمين بناءا متكاملا" (رشدي لبيب 1997 ص 265).

وما يُلاحَظ أنه فيه فروقات بين النظامين إلا أن النظام التكاملي أحسن لكن على المستوى النظري، أما على مستوى الواقع التعليمي فإن التسمية (أي التكاملي) للأسف لا تعكس تطبيق هذا النظام على مستوى مؤسساتنا مع العلم أن مدارسنا العليا تأخذ بهذا النظام إلاّ أن مناهجه جامدة لاعتماده على الأسلوب التقليدي في طرائق التدريس ووسائله، وامتحاناته وحتى انفصال الإعداد العلمي التخصصي على الإعداد التربوي المهني وحتى نصل بالطالب الأستاذ إلى الإعداد الشامل المتكامل بما يحقق مستوى الإتقان والجودة والكفاءة لابد من إعادة النظر في هذا النظام ومحاولة تعزيز ايجابياته وتعديله وتطويره بما يقضي على الهوّة الموجودة بين الإعداد التخصصي والتربوي المهني. بل حتى بين مختلف الوحدات البيداغوجية فيما بينها.

**5- <u>مجالات التكوين</u>:**

حتى يتحقق إعداد المعلم في مختلف الجوانب وقف المتخصصون والمربون وقفات طويلة، واتفقوا في النهاية إلى أنه للتكوين مجالات أربعة تتمثل في:

إعداد الطالب في: الجانب الثقافي والعلمي (التخصّصي)، والتربوي المهني والعملي (التربية العملية)، ومن المستحسن الإشارة إلى هذه الجوانب الأربعة التي أدرجت في البحث، لأهميتها في مجال تكوين وإعداد وتدريب المعلم، لذلك نتناول هذه الأنواع بالدراسة:

- **الإعداد التخصّصي (العلمي):**

يقصد به المادة العلمية النظرية والعملية التي تقدم للطالب المعلم في فترة إعداده والتي تتعلق بتخصّص معين في مختلف العلوم، والتعمّق فيها شرط أساسي لنجاحه كمعلم فمهما كانت شخصيته لن يُغفَر له –عند تلاميذه– إذا كان ضعيفا في تخصّصه. وهذا النوع من التكوين يمكّنه من معارف اختصاصه ومهاراته وطرائقه في البحث والتدريس؛ والمقررات الدراسية التي تغطي هذا الجانب هي جميع الوحدات العلمية المدرّسة حسب كل تخصص.

- **الإعداد الثقافي:**

وهذا النوع يساعد الطالب الأستاذ على نضوج شخصيته واتساع أفقه. كما يركّز على:

- لإلمام بالموضوعات التي تفرضها المشكلات المعاصرة، البيئية والصحية، والاجتماعية، وحقوق الإنسان والسلام العالمي.
- مقررات الثقافة العامة مثل اللغات، التربية الوطنية، القومية الدينية، والتربية البدنية والمعلوماتية...الخ.

فهو يزوّده بالقيم الأخلاقية والمبادئ العلمية والحضارية السائدة في محيطه.

- فإذا أُعد المعلم الإعداد الثقافي بالشكل المطلوب فإنه يكون ذا تفكير وأفق واسع، ومدرك وأقدر على مواجهة التحديات والمشكلات المعاصرة.

- **الإعداد التربوي (المهني):**

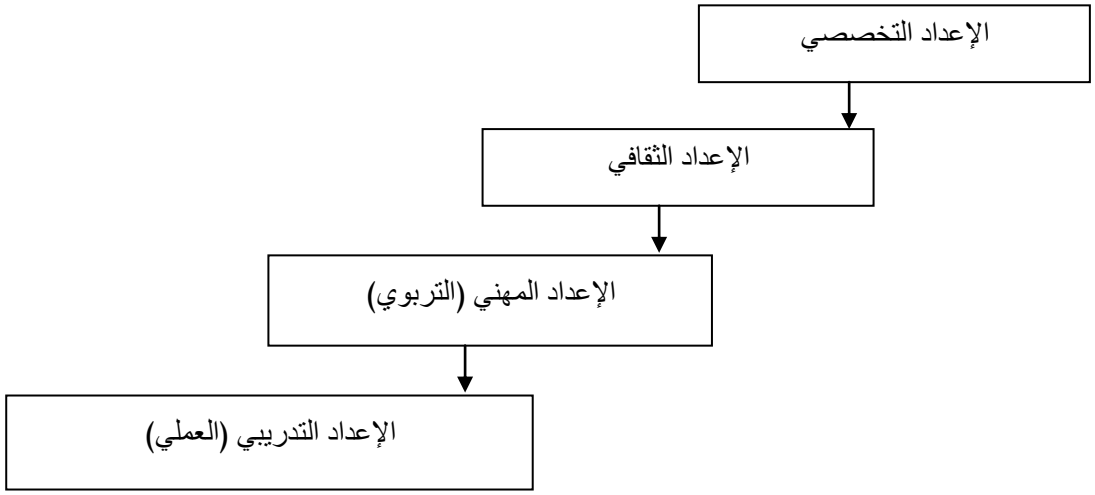
والهدف منه هو إدراك الطالب الأستاذ لطبيعة مهنته التي ينتمي إليها، وكيفية آدابها، وإتقانها في ضوء القواعد والالتزامات المحددة لها، فهو يحتوي على جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها بما يساعده على تحقيق ما يلي خاصة:

- فهم طبيعة المتعلم وتكوينه، ومعرفة خصائص ومراحل نموه وأهم مشكلاته.
- معرفة نظريات التعلم وأساليبه وطرائقه وأدواته واكتساب المهارة وتطبيقها.
- دراسة المتطلبات التربوية المتعلّقة بالمجتمع مثل: دور التربية في المجتمع بدءا من تحقيق أهدافه وحل مشكلاته وصولا إلى قيادة حركة التغيّر واستشراف حاجات المستقبل.

- التعرّف على أهم جوانب تطور الفكر التربوي قديما وحديثا، وبخاصة الفكر التربوي الذي يستند إلى النظريات التربوية الفعالة، والتي أثبتت نجاحها في ميدان التجريب والتطبيق.
- الإلمام بفعاليات عملية التعليم والتعلّم المطلوبة من المعلم بالنسبة لكل من المناهج الدراسية، تقنيات التعليم، الإدارة المدرسية، توجيه المتعلمين وإرشادهم، التخطيط للتدريس.

**– <u>الإعداد العملي (التدريبي، على أساس الآداء)</u>:**

وحسب عنوان العنصر فهناك تسميات مختلفة بحيث من يطلق عليه الإعداد العملي، وهناك من يُسميه التدريبي وهناك من حدّده بالإعداد على أساس الأداء، والتربية العملية ومهما يكن فإنه يصبّ كله في: جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب الأستاذ بما يساعده على ممارسة التعليم الصفي بنجاح ملحوظ وهو أهم جوانب الإعداد لأنه المعيار الأساسي في مقدرة الطالب أن يكون معلما أم لا، مع العلم أن كل الجوانب الثلاث السابقة تصب في هذا الجانب فهو البوتقة التي تنصهر فيها كل معارف الدارس بمؤسسات إعداد المعلمين سواء كانت معارف مرتبطة بالتخصص أم معارف مرتبطة بالثقافة التي ألمّ بها أم بالنواحي المهنية التربوية، فهو ذلك الآداء الذي يتم خلال فترة إعداده كتدريب فعلي داخل الميدان التربوي. ويمكن أن تُغطي هذا الجانب المقررات والوحدات في جزء منها الوحدات التربوية النفسية، وتعليمية المادة وخاصة التربية العملية (التربّص) (جمانة محمد عبيد 2006 ص 21–22) (محمد فرحات القضاة 2006 ص 53–54) (خالد طه 2005 ص 87–89) (محمدي المهدي 2007 ص 175–188)) ويمكن تمثيل هذه المجالات في الشكل التالي:




شكل رقم 02: يمثل رباعيات إعداد المعلم لمهنة التعليم (محمد فرحات 2006 ص 53)

لكل نوع من أنواع هذا الإعداد أهدافه ومحتواه، المهم أنه ينبغي النظر إلى جوانب الإعداد نظرة كاملة متكاملة باعتبارها مكونات لمنظومة واحدة تتفاعل عناصرها لتحقيق أهدافا مشتركة.

* وهذا ما ينبغي أن تغطيه المقررات (الوحدات) الدراسية المتمثلة في جميع المقررات التربوية والسيكولوجية نجد أن المدرسة العليا للأساتذة تحاول تغطية هذا الإعداد من خلال الوحدات المتمثلة في: مدخل لعلوم التربية (السنة الأولى)، علم نفس الطفل والمراهق (السنة الثانية)، علم النفس التربوي (السنة الثالثة) والمناهج التعليمية والتقويم (السنة الرابعة)، بالإضافة إلى وحدة علم النفس الاجتماعي المدرسي التي تدرّس في المدرسة العليا ببوزريعة فقط، ولا ننسى التربص (التربية العملية) تدرج آخر السنة، إلاّ أن السؤال المطروح هو: إلى أي مدى حقّقت المدرسة العليا للأساتذة أهداف إعداد كل مجال؟.

**6- <u>نظم وبرامج الإعداد والتكوين التربوي النفسي بالمدرسة العليا للأساتذة (مؤسسة التكوين) –القبة، بوزريعة</u>-:**

"تقوم مؤسسات التعليم العالي والجامعي في الوقت الحاضر على أساس فلسفة تربوية معينة ينعكس أثرها على أهداف تلك المؤسسات وسياستها إلاّ أن الفلسفات التربوية قد تعدّدت وتنوّعت وأصبح من الصعب مناقشة كل منها على حدى لمعرفة مدى تأثيرها على النظام التعليمي، ففي الوقت الذي يرى فيه أنصار الفلسفة الأساسية التربوية أن الهدف الأساسي للمؤسسات التربوية يتمثل في نقل التراث الثقافي، نجد أن

أنصار الفلسفة التقدمية يعارضون ذلك ويرون أن عناصر التراث الثقافي الاجتماعي يجب أن تساعد على تحقيق حاجات المتعلم، وحاجات مجتمعه الذي يوجد فيه" (الهيلالي الشربيني 2007 ص 20).

* ومهما يكن من وظائف التعليم العالي شأنه شأن أي مرحلة من مراحل التعليم لا تأتي وظائفه وأهدافه من فراغ، ولكن من طبيعة المجتمع والعصر الذي يوجد فيه مع اختلاف مؤسسات التعليم العالي عن بقية المؤسسات التعليمية في كونها أكثر هذه المؤسسات ارتباطا بجوانب التنمية المختلفة. وإذا كانت هذه المؤسسات تلعب هذا الدور فما بالك بمؤسسات إعداد المعلمين (المدارس العليا للأساتذة) التي تفرز وتنتج إطارات التربية والتعليم التي ستتولى تربية وبناء الأجيال التي سوف تُدير مجالات التنمية وتشرف عليها وتوجّهها،...الخ.

وفي هذا الصدد نحاول **التعريف بالمدرسة العليا للأساتذة:**

**1.6)- القبة:** تأسست في 24 أفريل 1964 بموجب المرسوم 134/64، وأسندت إليها تكوين المكونين (أساتذة التعليم الثانوي) وهي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتتمتع بالشخصية المعنوية، والاستقلال المالي (وفقا للمرسوم رقم 245/87 الصادر بتاريخ 1981/09/05).

وبعد صدور القرار الوزاري المشترك رقم 13 بتاريخ 24 جويلية 1999 أصبحت مهمتها تكوين المكونين للطورين المتوسط والثانوي لمصلحة قطاع التربية الوطنية وبعد صدور المرسوم التنفيذي رقم 08-209 المؤرخ في 11 رجب عام 1429 الموافق لـ14 يوليو سنة 2008 تمّ تحويل المدرسة العليا للأساتذة بالقبة إلى مدرسة مستقلة عن الجامعة، تضم المدرسة الأقسام التالية:

- قسم الرياضيات.
- قسم الفيزياء.
- قسم الكيمياء.
- قسم الإعلام الآلي.
- قسم العلوم الطبيعية.

- قسم الموسيقى.
- قسم علوم التربية؟: أنشئ هذا القسم سنة 1977 نظرا لأهميته وأدواره المختلفة والمتنوعة والتي يساهم بها في تكوين المتخرجين من المدرسة باختلاف تخصصاتهم العلمية بما أن تكوينهم يشمل شقين:
  - تكوين علمي في مجال تخصّصهم.
  - تكوين تربوي نفسي بيداغوجي.

ولا يقل هذا الأخير أهمية على التكوين التخصصي ذلك أنه يسهر على تهيئة الفضاء المناسب لتحقيق الأهداف المرجوة وبناء طلبة أساتذة أكفاء وفعالين. رغم تعدّد وتنوّع أدوار القسم ومسؤولياته المتمثلة في:

- ✓ التكوين التربوي من خلال تدريس جميع الوحدات التربوية.
- ✓ توزيع المهام على أساتذة القسم مع العلم أن أساتذة علوم التربية تغطي جميع الطلبة (مختلف التخصّصات) خلافا للأقسام العلمية المسؤولة على تخصصها فقط (ممّا تزيد من مسؤوليته).
- ✓ توزيع ساعات التدريس على الأساتذة في مختلف الأقسام.
- ✓ تنظيم وتوزيع الحضور والمداومة الدورية.
- ✓ مراقبة حضور الطلبة.
- ✓ الإشراف على التربصات (النهائية في سنوات التخرّج) وتنظيمها وتسييرها ومتابعتها...الخ

رغم أهمية كل هذه الأدوار إلاّ أنه لازالت تشوبُه ثغرات ونقائص فهو بعد أن أنشئ سنة 1977 استُغني عن خدماته في سنوات لاحقة –لأسباب مجهولة– وبقي–شكلا–فهو غير مصنّف كقسم في هيكلة المدرسة (Organigramme) مما يعرقل خدماته، ويُعيق تحقيق أهدافه.

- بالإضافة إلى التكوين عن بعد، المخصّص لأساتذة التعليم المتوسط، قصد ترقيتهم وحصولهم على ليسانس التعليم المتوسط. [*كتيب تُعدّه إدارة المدرسة وتُطوّره في كل مرة حسب المتطلبات والتغيرات لسنة 2014–2015].

**أ- <u>سياسة القبول</u>:**

تشترط المدرسة في أن يكون المعدّل العام للحصول على البكالوريا وفق شروط معينة تضعها الوزارة الوصية كل سنة بالإضافة إلى اجتياز الطالب لمقابلة تُعقَد من قِبل لجان تتشكل من بعض الأساتذة (إلا أنّ هذه الهيئة غير متخصّصة) مما يجعل هذه المقابلات شكلية دون تطبيق اختبارات وروائز –خاصة بمثل هذه المقابلات– فهي لا تخضع إلى المعايير العلمية الدقيقة ولا يراعى فيها الخصائص التربوية المهنية والأكاديمية في شخصية الطالب المقبل على التعليم بحيث إما يطلب منه أثناء المقابلة قراءة كتاب أو حل تمرين أو طرح بعض الأسئلة الشكلية...الخ مما يفقد هذه العملية توافر الخصائص العقلية والمهارية والوجدانية الإيجابية في نسبة كبيرة من هؤلاء الطلاب، مما جعل الانتماء لمهنة التعليم مربوط بمعدل معين ومقابلة شكلية وهذا خلافا ما نجده في بعض الدول المتطورة حيث تُطبّق فيها اختبارات وروائز على المترشحين للتربية والتعليم حتى يُستبعد فئة غير القادرين على مهنة التعليم وغير الراغبين فيها مما لا تتوفر فيهم الدافعية نحو مهنة التعليم وروح المسؤولية نحو هذه المهنة.

ومنذ أن شرعت المدرسة في سياسة الانتقاء والاختيار وفق المقابلة (بالإضافة إلى المعدّل) تمّ قبول جميع المترشحين الذين مرّوا بهذه المقابلة ولم يُرفض ولا مترشح، فهي لا تتم وفق تصوّر علمي مبني على قواعد وخصائص علمية ومعايير دقيقة ولا تركّز على مدى توافر مجموعة من الشروط أهمها: الرغبة والدافعية نحو مهنة التعليم وضرورة تمتّع المترشح بروح مسؤولية عال نحو هذه المهنة بما تتمتع بها من خصوصيات بحيث يقع على عاتقها تكوين وبناء الأجيال.

**ب- <u>محتوى برامج الإعداد</u>:**

إن كل تكوين وإعداد وتأهيل يرتكز على مدى توافر برامج تكوين منبثقة عن تخطيط تعليمي تربوي مسبّق مبني على معايير وشروط علمية دقيقة حتى تساير هذه البرامج طموحات المجتمع وتطوّره والتغيرات العالمية في جميع مجالات التنمية ورغم أن الجزائر حاولت وتحاول دائما أن تقوم بإصلاحات وتعديلات في مجال التكوين

والإعداد عموما إلا أن برامج التكوين في حاجة إلى إعادة نظر ودراسات وبحوث حتى تتماشى وأهداف عملية التكوين.

فالجزائر أصدرت مجموعة من المراسيم في إطار هذه الإصلاحات أهمها مرسوم وزاري رقم 425-68 صدر سنة 1968 من26 جوان يحدّد مدّة الدراسة بالمدارس العليا للأساتذة مدّة أربع سنوات، ثلاث خاصة بالتكوين العلمي والرابعة بالتكوين التربوي (النظري منه والتطبيقي). إلاّ أن المرسوم رقم 71-229 بتاريخ 25 أوت 1971 (أي بعد ثلاث سنوات) ألغى السنة الرابعة أي أن المرسوم الأخير استغني عن الجانب التربوي المهني، ثم صُحح هذا الوضع بانبثاق مرسوم رقم 228-71 بتاريخ 25 أوت 1971 نصّ هذا الأخير على إضافة بعض المواد التربوية النظرية التطبيقية إلى برنامج التكوين تُعطى في آخر سنة من الإعداد (السداسيين الخامس والسادس).

وبقي هذا النمط من الإعداد على حاله بنقائصه وثغراته وقصوره على المعايير والإستراتيجية العلمية الواضحة والدقيقة للوصول بالإعداد إلى مستواه المطلوب.

وفي سنة 2001/2000 دعت وزارة التعليم العالي (الوزارة الوصية) إلى إعادة النظر في كافة البرامج بما يحقق مسايرة العصر وأحدث النظريات العلمية، فأُلفت لجانا تتألف من أساتذة التخصّصات لبناء هذه البرامج إلاّ أنه للأسف بُنيت هذه البرامج دون الاستناد إلى دراسات وبحوث علمية ميدانية ودون مراعاة مدى انسجام هذه البرامج مع مستوى وقدرات واستعدادات واتجاهات وميول الطالب وحاجاته. ومنذ ذلك الحين استندت المدرسة على وحدات التكوين* النفسي التربوي المتمثل في الجداول التالية التي توضح توزيع مختلف الوحدات التربوية في المدرستين -القبة، بوزريعة-:

(01): ملمح أستاذ التعليم المتوسط (مدّة التّكوين 4 سنوات) -القبة-

| السنة | الوحدة | طبيعة الوحدة | الحجم الساعي | المعامل |
|---|---|---|---|---|
| السنة الأولى | مدخل إلى علوم التربية | محاضرة | ساعة ونصف | 1 |
| السنة الثانية | علم نفس النمو | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف x 2 | 2 |
| السنة الثالثة | علم النفس التربوي | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف x 2 | 2 |
| السنة الرابعة | المناهج التعليمية والتقويم التربوي | محاضرة | ساعة ونصف | 2 |

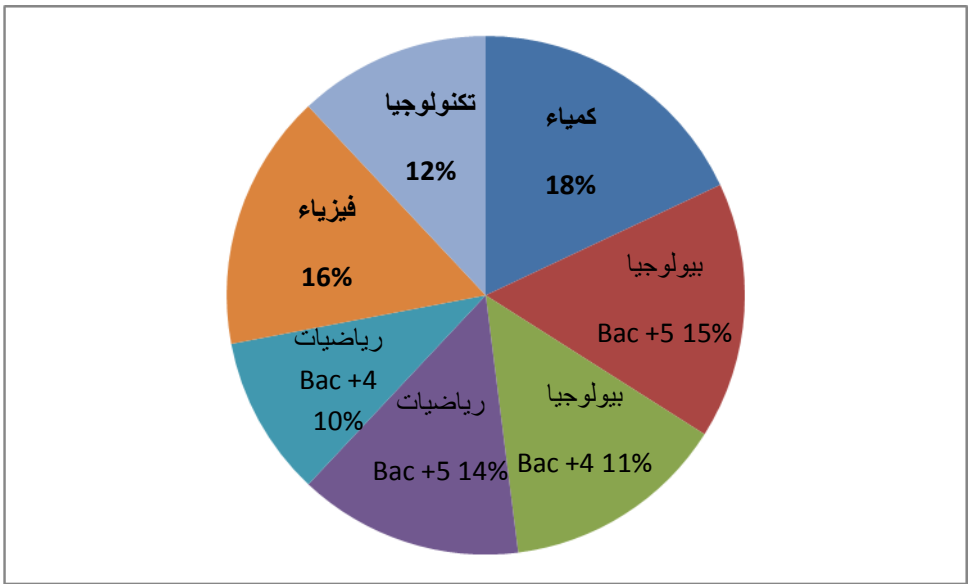
* ملاحظة: برامج وحدات التكوين يوضحها الملحق رقم 08

(02): ملمح أستاذ التعليم الثانوي ( مدّة التكوين 5 سنوات) –القبة–

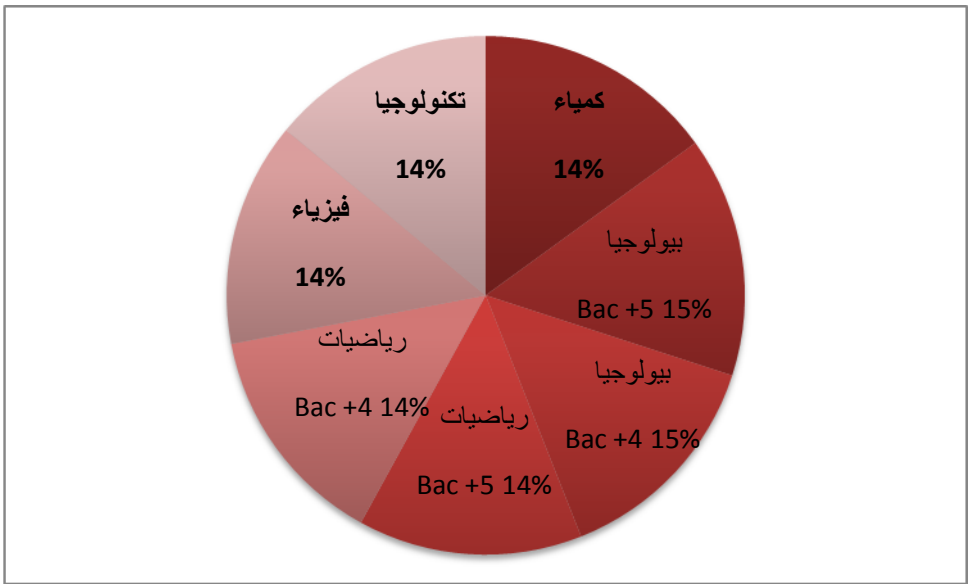
| السنة | الوحدة | طبيعة الوحدة | الحجم الساعي | المعامل |
|---|---|---|---|---|
| السنة الأولى | مدخل إلى علوم التربية | محاضرة | ساعة ونصف | 1 |
| السنة الثانية | علم نفس النمو | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف x 2 | 2 |
| السنة الثالثة | علم النفس التربوي | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف x 2 | 2 |
| السنة الرابعة | المناهج التعليمية والتقويم التربوي | محاضرة | ساعة ونصف | 2 |

* بالإضافة إلى وحدة التربص التي تُدرَج في السنة الأخيرة بالنسبة لكل ملمح، وإعداد مذكرة التخرج في نفس السنة.

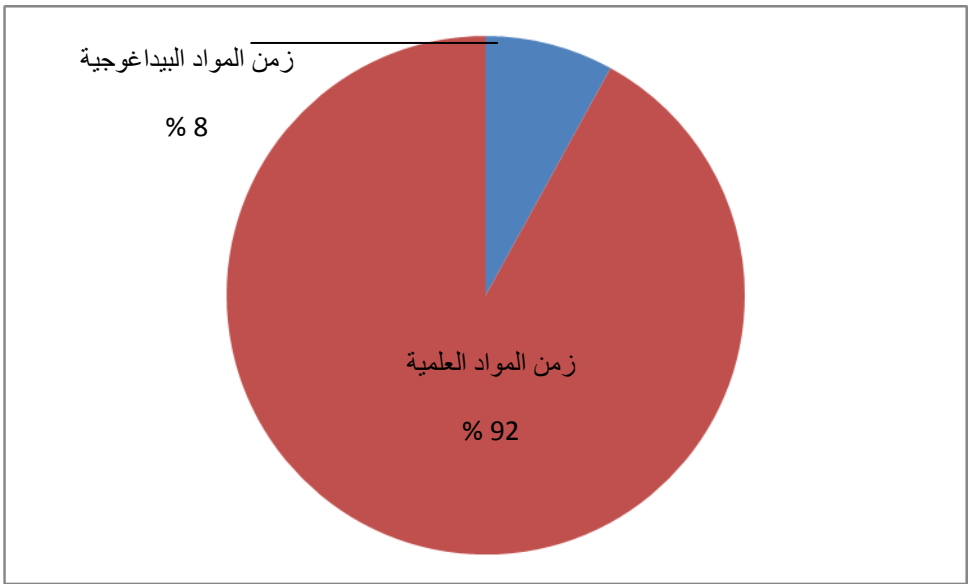
أما فيما يخص الحجم الساعي والإحصاء الزمني لهذه الوحدات فالرّسوم البيانية توضح ذلك:




**شكل رقم (03): يمثل الإحصاء الزمني للمواد العلمية**

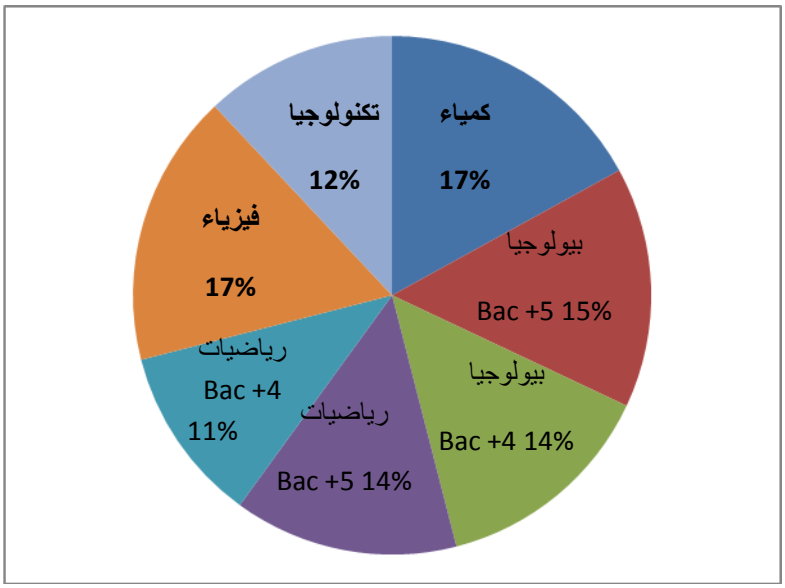



**شكل رقم (04): يمثل الإحصاء الزمني للمواد البيداغوجية**

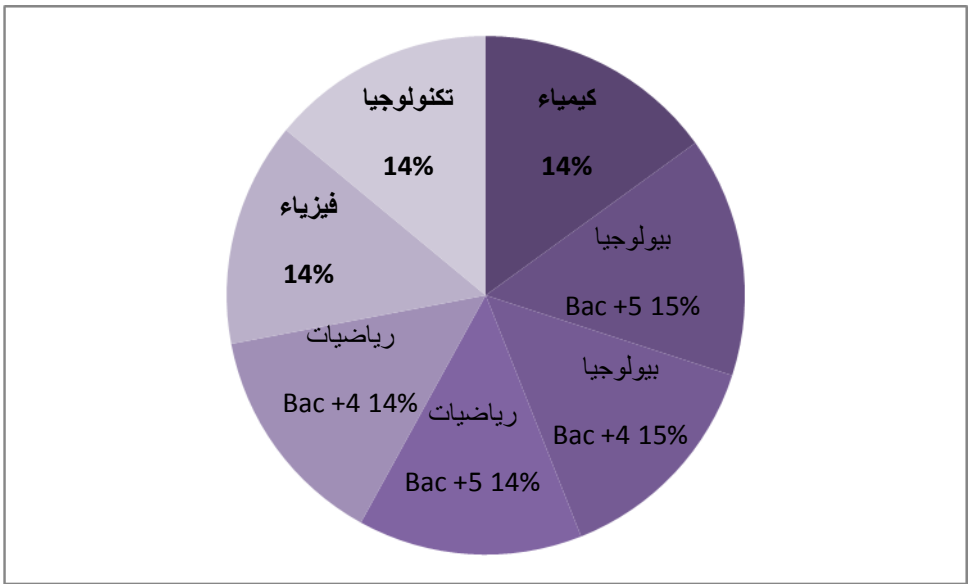



**شكل رقم (05): يمثل الإحصاء الزمني للمواد العلمية والبيداغوجية**

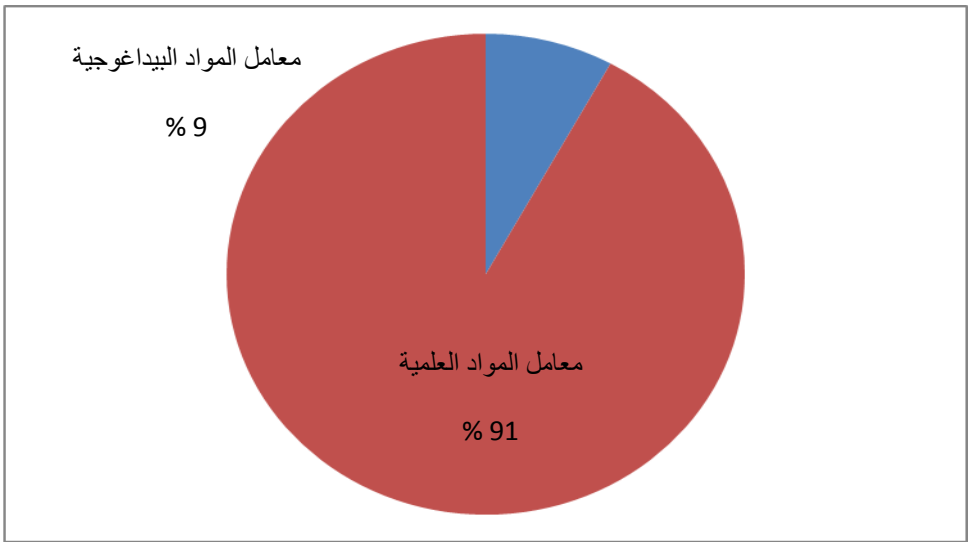
وكما هو مُوضّح في الأشكال البيانية السابقة: وجود فروقات كبيرة بين الحجم الساعي لتدريس وحدات التخصص وتتمثل نسبتها في (92 %) بينما (8 %) فقط يُخصّص للوحدات التربوية. أما فيما يخص معاملات هذه الوحدات فهناك فروق كبيرة بين معاملات الوحدات التربوية والعلمية كما تدرس في كلتا المدرستين، وهذا ما يوضحه الرسم البياني التالي:




**شكل رقم (06): يمثل إحصاء معاملات الوحدات العلمية**




**شكل رقم (07): يمثل إحصاء معاملات الوحدات البيداغوجية**




**شكل رقم (08): يمثل إحصاء معاملات الوحدات العلمية والبيداغوجية**

كما هو موضح في الشكل البياني أعلاه أن (91 %) يمثل إحصاء معاملات الوحدات العلمية، أما الباقي (9 %) فتعكس إحصاء معاملات الوحدات التربوية (البيداغوجية). يلاحظ من هذه الفروقات الهوة الكبيرة بين وحدات التخصص والوحدات التربوية مما يجعل الطالب الاستاذ يستهين بها.

والجدول التالي يشمل الفروقات في الحجم الساعي والمعامل لكل من الوحدات التربوية والعلمية:

(03): الحجم الساعي والمعاملات لمختلف الوحدات العلمية والتربوية

| التخصص | الحجم الساعي (سا) | | الحجم الساعي (%) | | المعامل | | المعامل (%) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الوحدات العلمية | الوحدات البيداغوجية | الوحدات العلمية | الوحدات البيداغوجية | الوحدات العلمية | الوحدات البيداغوجية | الوحدات العلمية | الوحدات البيداغوجية |
| بيولوجيا BAC+5 | 133,5 | 10,05 | % 14,47 | % 1,13 | 74 | 7 | % 13,14 | % 1,24 |
| بيولوجيا BAC+4 | 120 | 10,05 | % 13 | % 1,13 | 74 | 7 | % 13,14 | % 1,24 |
| رياضيات BAC+5 | 117 | 10,05 | % 12,68 | % 1,13 | 72 | 7 | % 12,78 | % 1,24 |
| رياضيات BAC+4 | 87 | 10,05 | % 9,43 | % 1,13 | 57 | 7 | % 10,12 | % 1,24 |
| فيزياء | 138 | 10,05 | % 14,95 | % 1,13 | 88 | 7 | % 15,63 | % 1,24 |
| تكنولوجيا | 105 | 10,05 | % 11,38 | % 1,13 | 63 | 7 | % 11,19 | % 1,24 |
| كيمياء | 148,5 | 10,05 | % 16,09 | % 1,13 | 86 | 7 | % 15,27 | % 1,24 |
| **المجموع** | **849** | **73,5** | **92** | **8** | **514** | **49** | **91,27** | **8,68** |
| **المجموع الكلي** | | **922,5** | | **100** | | **563** | | **100** |

وكما سبق توضيحه كان التكوين التربوي النظري منه والتطبيقي يتم في إطار السنة الاخيرة بواسطة دروس نظرية بالمدرسة العليا للأساتذة تمثلت في ذلك الوقت في وحدة واحدة هي–علم النفس التربوي– وتدريبات في الثانويات بالتعاون مع القطاع المستخدم منذ 1962 الى غاية 1971، لكن في إطار إصلاح التعليم العالي سنة1971 استبدلت بثلاث وحدات تعليمية هي علم النفس العام والتربية العامة والتربية الخاصة وقد أنشئ قسم لعلوم التربية سنة 1977 كما سبق توضيحه، وكلف بمهام عديدة منها، إعداد البرامج التربوية وتعليمها داخل نظام الوحدات، والقيام بالتنسيق بين الطلبة والهيئات المسيّرة للمدرسة...الخ، وهكذا تطور التكوين التربوي إلى أن أصبح على ما هو عليه أي بمعدل وحدة كل سنة خلال سيرورة التكوين وهذا ما وضّحّه: الجدولين السابقين، القبة رقم (2،3)، بوزريعة رقم (4،5) بحيث أصبحت مهمّة المدرسة تكوين الطلبة الاساتذة للطورين المتوسط والثانوي والابتدائي في بعضها مثل بوزريعة.

**ج– <u>تنظيم عملية التكوين</u>:**

يتم التسجيل بالمدرسة العليا وفق الشروط المنصوص عليها في المنشور الذي تُعدّه كل سنة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي **للتكوين في التدّرج** ويتّم التسجيل بها لحاملي شهادة البكالوريا (علوم دقيقة، علوم الطبيعة والحياة) ويخضع الراغبون في الالتحاق بالمدرسة إلى ترتيب وفق العلامات المحصل عليها في البكالوريا، وحسب عدد الأماكن التربوية التي تحدّدها الوزارة الوصّية سنويا، حيث بلغ عدد المتخرجين في السنة الدراسية 2014–2015: 1192 توزيعهم حسب التخصصات مبين في الجدول التالي:

(04): عدد الطلبة المتخرجين حسب التخصص وحسب الملمح لسنة 2015/2014

| المستوى | Bac + 4 | Bac + 5 |
|---|---|---|
| رياضيات | 85 | 198 |
| علوم طبيعية | 63 | 209 |
| فيزياء | - | 128 |
| كيمياء | - | 105 |
| موسيقى | 18 | 22 |
| إعلام آلي | 62 | 123 |
| تكنولوجيا | 179 | - |
| **المجموع** | **407** | **785** |
| **المجموع الكلي** | **1192** | |

تعتبر السنة الأولى علوم دقيقة جذعا مشتركا بين كل من الرياضيات والفيزياء والكيمياء، والتكنولوجيا، في نهاية هذه السنة يُمكن توجّه الطلبة إلى التخصّص في الرياضيات حسب رغباتهم ومؤهلاتهم وقدراتهم العلمية، وفي نهاية السنة الثانية علوم دقيقة يمكن توجّه الطلبة حسب رغباتهم ومؤهلاتهم وقدراتهم العلمية إما إلى الفيزياء، أو الكيمياء، أو التكنولوجيا، أمّا في العلوم الطبيعية والإعلام الآلي والعلوم الموسيقية فليس هناك جذع مشترك.

مع ملاحظة أن الطلبة المعنيين بالتدريس في المتوسط يتابعون في كل التخصّصات ثلاث سنوات مشتركة مع الطلبة المعنيين بالتدريس في الطور الثانوي.

**أما التكوين فيما بعد التدّرج:** بدأ هذا النوع من التكوين سنة 1985، ونوقشت أول أطروحة ماجستير في البيولوجيا سنة 1989، وتكمن **التخصّصات لتحضير الماجستير في:** رياضيات، تحليل، جبر، تاريخ وتعليمية الرياضيات، فيزياء نظرية، كيمياء عضوية، بيئة، تعليمية الكيمياء، بيولوجيا وعلوم موسيقية.

* **أما التخصّصات لتحضير الدكتوراه فتمثّلت في:** رياضيات، علوم طبيعية، كيمياء، فيزياء، وتعليمية العلوم، وقد بلغ عدد الحائزين على شهادتي الدكتوراه والماجستير في مختلف التخصّصات منذ سنة 1989 إلى 2015: **469**.

وما يلاحظ في جميع الرسائل والأطروحات أن معظم مواضيعها علمية بحتة حسب التخصصات المتوفرة في المدرسة، أمّا في الجانب التربوي فيكاد ينعدم.

* عدد المؤطرين (الأساتذة المكوّنين) يبلغ **293** موزعون حسب الجدول التالي:

(05): عدد الأساتذة المكونين (المؤطرين)

| الرتبة | العدد | ملاحظة |
|---|---|---|
| استاذ | 43 | |
| استاذ محاضر قسم أ | 32 | |
| استاذ محاضر قسم ب | 24 | منهم 1 أجنبي |
| استاذ مساعد قسم أ | 137 | |
| استاذ مساعد قسم ب | 52 | |
| معيد | 5 | |

كما أن المدرسة العليا للأساتذة (بالقبة): تتكفل **بالتكوين المتواصل** ولها قسم خاص بذلك وقد استفاد عدد من أساتذة التعليم المتوسط الذين هم في الخدمة من تكوين مكّنهم من الحصول على شهادة أستاذ التعليم المتوسط حيث بلغ عددهم إلى حد سنة (2011–2012) قرابة **700** أستاذ ومازالت هناك دفعات في طور التكوين.

* يتولى مدير المدرسة تسيير شؤونها بالتنسيق والتشاور مع الهيئات التربوية والعلمية، والإدارية حسب ما ينص عليه المرسوم رقم 544/83 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983 المتضمن القانون الأساسي للمؤسسات الجامعية.

أمّا فيما **يخص تنظيمها التربوي فللمدرسة:**

* **مجالس تربوية (بيداغوجية)** تتمثل في:

- **اللجنة البيداغوجية للسنة:** وتتكون من أساتذة الوحدة (محاضرات، أعمال موجّهة، أعمال تطبيقية) + ممثلي الطلبة المنتخبين عن كل مجموعة.
- **اللجنة البيداغوجية للقسم:** وتتكون من رئيس القسم، الأساتذة المسؤولون عن كل سنة وممثلي الطلبة المنتخبين لكل سنة.

- **المجلس البيداغوجي للمدرسة:** ويتكون من نائب المدير المكلّف بالدراسات رئيسا، ورؤساء الأقسام (منهم نائب الرئيس منتخب من بينهم) ممثلي الأساتذة على مستوى كل قسم وممثلي الطلبة المنتخبين على مستوى كل قسم.

وكل هذه اللجان أهم أهدافها هي: التسيير الحسن للعملية التكوينية وتوجيهها والإشراف عليها بما يسهلها وييسرها، ويحقق أهدافها التكوينية.

**2.6)- بوزريعة:**

نشأت المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة-الجزائر بموجب المرسوم التنفيذي المؤرخ في 18 أوت 1984، كمؤسسة عمومية مستقلة ذات طابع إداري تربوي، تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وشرعت المدرسة العليا للأساتذة في مزاولة نشاطها العلمي والبيداغوجي مع بداية الموسم الجامعي 1991-1992 بعد تحديد مقر لها بملحقة الخروبة، جامعة الجزائر.

واقتصرت المدرسة في أول أمرها على إعداد تكوين الأساتذة المبرزين، ودراسات ما بعد التدرج المخصّصة لأساتذة التعليم الثانوي وأساتذة المعاهد التكنولوجية للتربية.

وبعد حصولها على مقر يليق بها لأداء وظيفتها العلمية والبيداغوجية، وهو مقر المعهد التكنولوجي سابقا ببوزريعة، الكائن بـ 93 شارع علي رملي، والذي يعرف اليوم بالمدرسة العليا للأساتذة، انطلقت المدرسة منذ بداية السنة الجامعية 1996. 1997 في تكوين الطلبة لمدة أربع سنوات للحصول على ليسانس التعليم في مختلف التخصصات (الأدب العربي، الفرنسية، الانجليزية، التاريخ والجغرافيا والفلسفة). وابتدءا من السنة الدراسية 2000/1999 انتقلت المدرسة إلى النظام الجديد وأصبحت تكوّن طلبة أساتذة ومعلمين على النحو التالي:

- بكالوريا زائد 03 سنوات؛ معلم المدرسة الإبتدائية.
- بكالوريا زائد 04 سنوات؛ أستاذ التعليم المتوسط.
- بكالوريا زائد 05 أستاذ التعليم الثانوي.

وتضم المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة حاليا خمسة أقسام.

- قسم اللغة العربية وآدابها.
- قسم الفلسفة.
- قسم التاريخ والجغرافيا.
- قسم اللغة الفرنسية.
- قسم اللغة الانجليزية.

بالإضافة إلى التكوين عن بعد، المخصّص لأساتذة التعليم المتوسط، قصد ترقيتهم وحصولهم على ليسانس التعليم المتوسط.

يعمل رؤساء هذه الأقسام تحت إشراف مديرية الدراسات في التدرج والشهادات. كما تقوم المدرسة حاليا بتكوين طلبة الماجستير والدكتوراه، في اللغة العربية وآدابها، وفي الفلسفة، والتاريخ والجغرافيا، واللغة الفرنسية، وتسعى المدرسة إلى فتح فرع تكوين طلبة الماجستير والدكتوراه في الانجليزية، نظرا للنقص الملموس للأساتذة في هذا التخصّص.

وللمدرسة فرع لمدرسة الدكتوراه Ecole Doctorale خاصة باللغة الفرنسية.

كما هو موضّح أعلاه فإن التكوين في هذه المدرسة لإعداد المعلم حسب المراحل التالية:

أ)- الطور الأول والثاني للمدرسة الأساسية: ويستوجب شرط البكالوريا بتقدير وذلك لمدّة ثلاث سنوات.

ب)- تكوين أساتذة التعليم الأساسي (الطور الثالث من المدرسة الأساسية) ويُشترط فيه البكالوريا بتقدير ومدته تمتد إلى أربع سنوات.

ج)- تكوين أساتذة التعليم الثانوي: ويشترط فيه البكالوريا بتقدير ويمتد التكوين فيه لمدة خمس سنوات.

**أ- <u>سياسة القبول</u>:**

تنتهج المدرسة العليا ببوزريعة في قبولها للطلبة الوافدين إليها نفس سياسة الانتقاء والقبول التي تعمل بها مدرسة القبة، بحيث تضع الوزارة الوصية كل سنة شروط تختلف حسب الاحتياجات والمتطلبات.

**ب- محتوى برامج الإعداد:**

مرّت المدرسة بتغييرات وتعديلات في تدريس الوحدات التربوية البيداغوجية من حيث عدد هذه الوحدات وكيفية تدريسها مثلها مثل القبة (لأن الاختلاف بين المدرستين هو اختلاف في التخصص) إلى أن انتهت إلى ما هي عليه بمعدل وحدة تربوية كل سنة ما عدى إضافة -خلافا للقبة- وحدة علم النفس الاجتماعي المدرسي التي تدرس في السنة الرابعة، والجداول التالية• توضّح توزيع هذه الوحدات خلال سيرورة التكوين:

(06): ملمح أستاذ التعليم المتوسط (مدة التكوين 4 سنوات) -بوزريعة-

| السنة | الوحدة | طبيعة الوحدة | الحجم الساعي | المعامل |
|---|---|---|---|---|
| السنة الأولى | مدخل إلى علوم التربية | محاضرة | ساعة ونصف | 1 |
| السنة الثانية | علم نفس النمو | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف x 2 | 2 |
| السنة الثالثة | علم النفس التربوي | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف x 2 | 2 |
| السنة الرابعة | علم النفس الاجتماعي المدرسي | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف x 2 | 2 |
| | المناهج التعليمية والتقويم التربوي | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف x 2 | 2 |

(07): ملمح أستاذ التعليم الثانوي (مدة التكوين 5 سنوات) -بوزريعة-

| السنة | الوحدة | طبيعة الوحدة | الحجم الساعي | المعامل |
|---|---|---|---|---|
| السنة الأولى | مدخل إلى علوم التربية | محاضرة | ساعة ونصف | 1 |
| السنة الثانية | علم نفس النمو | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف | 2 |
| السنة الثالثة | علم النفس التربوي | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف x 2 | 2 |
| السنة الرابعة | علم النفس الاجتماعي المدرسي | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف x 2 | 2 |
| السنة الخامسة | المناهج التعليمية والتقويم التربوي | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف x 2 | 2 |

**ج- تنظيم عملية التكوين:**

يتم التسجيل بالمدرسة العليا وفق الشروط المنصوص عليها في المنشور الذي تُعدّه كل سنة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في **التكوين في التدّرج** ويتم التسجيل بها لحاملي شهادة البكالوريا (الشعب الأدبية المتمثلة في: الفرنسية، اللغة العربية

• **ملاحظة:** على مستوى التطبيق نجد أن الحجم الساعي في مدرسة بوزريعة لا يعكس ما يُطبّق على مستوى الواقع

(الأدب)، الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا، والفلسفة) ويخضع الراغبون في الالتحاق بالمدرسة إلى ترتيب وفق العلامات المُحصّل عليها في البكالوريا، وحسب عدد الأماكن التربوية التي تحدّدها الوزارة الوصيّة سنويًا، حيث بلغ عدد المتخرجين في السنة الدراسية 2014-2015: 1546 توزيعهم حسب التخصصات مبين في الجدول التالي:

(04): عدد الطلبة المتخرجين حسب التخصص وحسب الملمح لسنة 2015/2014

| التخصّص / المستوى | Bac + 4 | Bac + 5 |
|---|---|---|
| أدب | 192 | 195 |
| فلسفة | / | 159 |
| تاريخ وجغرافيا | 249 | 228 |
| فرنسية | 78 | 95 |
| انجليزية | 115 | 135 |
| **المجموع** | **634** | **812** |
| **المجموع الكلي** | **1546** | |

### 3.6)- أهداف عملية التكوين بالمدرستين (القبة، بوزريعة):

عموما يهدف التكوين إلى رفع مستوى أداء المعلّمين وتطوير مهاراتهم التعليمية، ومعارفهم، وتمكينهم من القدرة على التجديد والابتكار، كما يعمل على تعزيز الثقة بالنفس بما يؤهّلهم لمواجهة المواقف الجديدة في ميدان العمل، ويعمل على تحسين نوعية التعليم بحيث يحاول تحقيق نتاجات نوعية وليس كمية فحسب، كما أنه يعمل على تحقيق مستوى تأهيل لمعلمي مختلف مراحل التعليم، فالمدرستين تسعى إلى ضمان تكوين أكثر مرونة يواجه متطلبات سوق العمل في قطاع التعليم.

فكل منهما تُحاول تحقيق الأهداف السابقة الذكر إلا أن الاختلاف بينهما يكمن في طبيعة تكوين الطالب الأستاذ بحيث تتكفل المدرسة العليا للأساتذة –بالقبة– بإعداد الطالب في التخصصات العلمية المتمثلة في: البيولوجيا، الرياضيات، الكيمياء، الفيزياء، التكنولوجية، (الإعلام الآلي، والموسيقى)، أما المدرسة العليا الكائنة – ببوزريعة– فتقوم بإعداد الطالب في التخصصات الأدبية المتمثلة في: الفرنسية، اللغة

العربية (الأدب)، الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا، والفلسفة [www.ensb.dz*] والسؤال الذي يبقى مطروحا إلى أي مدى حققت المدرستين هذه الأهداف؟.

**4.6)- التربصّ (التداريب) (في المدرستين):**

إن الاهتمام بعملية التداريب بالنسبة للطلبة الأساتذة هو من أهم العمليات التي ينبغي أن تُولَى أهميةً لأنّها تمثّل الخطوة الأساسية في تحديد الملمح الذي نريده من الطالب الأستاذ وعلى أساسها يتمّ الحكم على مدى كفاءته ودرجة إتقانه وأداءه بحيث يوظّف كفاءات ومهارات التدريس التي تَعلّمَها واكتسبَها خلال سيرورته التّكوينية بما يساعده على معرفة مدى تمكُّنِه من هذه الكفاءات والمهارات وصَقْل شخصيته بما يُؤهّله لمهنة التدريس. ولأهمية التربية العملية (أي التداريب) صدرت مراسيم وقرارات وزارية متنوّعة ومختلفة –إلا أنه وللأسف لم يطرأ على هذه القرارات أي تغيير رغم الاصلاحات التي تمّت على مستوى المنظومة التربوية عموما- والمرسوم الوزاري – المشترك بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي- والمؤرخ بتاريخ 27، 28 فيفري 2002 حدد أهداف التربية العملية المتمثلة أهمها في:

- إطلاع الطلبة الأساتذة على البرامج والتوجيهات الرسمية.
- توفير الوسائل التعليمية المستعملة.
- إطلاعهم على التوزيع الفصلي للعمل ومسك دفتر النصوص والدفتر اليومي ودفتر النقاط ودفتر الاتصال.
- توضيح كيفيات تحضير الدروس وتسييرها.
- الإعدادات لفائدة الطلبة المتكونين تحضيرا للتدريب على إلقاء الدروس.
- تنشيط المناقشات وتقديم النتائج المحقّقة.
- تحضير الطلبة المتكونين للتقويم الذاتي، ولتقويم معلومات التلاميذ وكذلك مراقبة التمارين الكتابية الشفوية.
- توضيح كيفية تنظيم دروس الاستدراك ومتابعتها وتقويمها.
- إطلاعهم على كيفية تصحيح (استعمال سلّم ومقياس التنقيط) ومراقبة التمارين الكتابية والأعمال المنزلية.
- إجراء تقويم لكل طالب متكوّن في نهاية التدريب وتحرير تقرير لكل واحد منهم.

- التوقيع على دفتر التدريب الخاص بكل طالب متكون.
- العمل على تنمية التشاور والحوار العلمي والنقد الموضوعي والاستماع للغير.
- التحضير والتنسيق مع المفتشين ومديري المدارس العليا للأساتذة لمشروع خريطة التداريب العملية التي ترسل إلى مديرية التكوين في وزارة التربية الوطنية للمراقبة.

إلاّ أن المتمعّن في هذه الأهداف يجدُ أنّها تفتقد إلى الصياغة الإجرائية من جهة كما تشوبها ثغرات ونقائص كثيرة على مستوى الواقع التعليمي ذلك أنها في حاجة إلى تكاتف المجهودات على مستوى جميع الجهات المعنية.

فالتدريب هو الأساس والقاعدة التي يُبنى عليها إعداد وتكوين المعلم بحيث تسمح نتائجه ونتاجاته بمعرفة مدى فعالية التكوين النظري الذي تلقاه في المؤسسة (المدرسة العليا للأساتذة) ذلك أن الهدف منه هو تمكين الطالب في الجانب المهني وإشعاره بأهميته وتهيئته نفسيا، وتعليميا، ومعرفيا للانتقال من طالب إلى معلم، حتى يصبح قادرا على تحمّل المسؤولية والاعتماد على النفس ومواجهة المواقف والأهم من كل هذا التمكنّ من مهارات التدريس، ولأهمية هذه التداريب يُوجه الطالب الأستاذ إلى مؤسسات التعليم الابتدائي، المتوسط أو الثانوي حسب المستوى المؤهل له لإعداده في الجانب العملي التدريبي القائم على أداءه وتحسينه وتطويره بما يحقق أهداف العملية التعليمية وذلك في سنة التخرج وكما هو معلوم أن أي "برنامج تعليمي أو تجريب يتطلب تحديد غايات وأهداف يسعى للوصول إليها ويتم ذلك وفق خطة لتحقيق هذه الغايات والأهداف، وينفذ هذه الخطة بنية تنظيمية في ضوء نصوص تشريعية تحدد الصلاحيات لكل طرف في هذه البنية وترتب المسؤوليات وتبرز فاعلية العملية التنظيمية بامتلاك الادارة لمهارة التسيير التي تضم القوى الفعالة بعضها إلى بعض وتوزّعها على عدد من المجالات قصد إحداث التغيير والتقدم والتحسين، فالعمليات داخل نظام ما، والتي تنظم من أجل العمل الفعال هي في الحقيقة عمليات تسييرية تحدث ضمن تسلسل هرميا في أي نظام يحكم المؤسسات التربوية أو الجامعية لكن أحيانا ما يكون تحديد الصلاحيات مبهما وغير واضح تماما، أو تُرتّب المسؤوليات بشكل رديء مما يعقّد عملية الاشراف أثناء إنجاز البرنامج التعليمي أو التدريب الذي

تشرف عليه هذه الإدارة أو تلك وأحيانا أخرى يكون هناك فراغ قانوني (تشريعي) مما يترتب عنه تداخل الصلاحيات بل وتضاربها فيفشل البرنامج التعليمي أو التدريب في الوصول إلى غاياته ويتنصّل كل طرف في البنية التنظيمية من تحمّل المسؤوليات نتيجة هذا الفشل، لهذا نجد أن عملية التربص (التدريب ~التربية العملية~) تشوبها ثغرات ونقائص كثيرة تتمثل أهمها في:

- انعدام التخطيط والتحضير لانطلاق التربية العملية.
- غياب دليل الطالب في التربية العملية.
- عدم تجديد أو تحسين المراسيم الوزارية (آخرها بتاريخ 11 جانفي 1999) بما ينسجم مع أحدث ما توصلت إليه البحوث العلمية في مجال التربية العملية.
- نقص في سيولة المعلومات، أو عدم كفاية الاتصال في التربية العملية" (عبد الوهاب عبد القادر، 2007 ص 427 ← 436).

**5.6)- مذكرة التخرّج بالمدرستين:**

* الطالب الأستاذ مطالب في آخر التّكوين (سنة التخرّج) بإعداد مذكرة التخرج إلا أن هذه العملية تشوبها عدة نقائص أهمها: أنه غير قادر على أن يقوم بهذا البحث منهجيا لأنه لم يدرس وحدة المنهجية –فهي غير مدرجة ضمن الوحدات المدرّسة– مما يصعب العمل مع الطلبة لنقصهم الكبير فيها من حيث الخطوات العلمية (تحديد الإشكالية، العينة وكيفية اختيارها، أدوات البحث والمنهج المتّبع....الخ).
* الأهداف الموجودة في النصوص غير واضحة ولا تعبّر عن طبيعة المذكرة المفروض انجازها و تبقى أكاديمية، نظرية أو تطبيقية بحتة دون الربط بين التخصص وتطبيقه البيداغوجي مما يجعل معظم مواضيع البحوث ذات علاقة بالتخصّص (علمية –القبة–، أدبية –بوزريعة–).
* كما أنه من الممكن أن تُعوّضَ المذكّرة بأن يُطلَب من الطلبة تقرير شامل وكامل عن التربص أو أن يُهيئ لها الأرضية المناسبة من حيث إدراج وحدة منهجية البحث وتوجيه الطالب نحو مواضيع بيداغوجية تربوية تساعده في تعزيز التكوين النفسي التربوي له.

# الفصل الثالث:

# مهنة التدريس ومهارات الأستاذ البيداغوجية

**تمهيد:**

تطورّت مهنة التدريس تطوّرا مذهلا، وسارت جنبا إلى جنب مع تطور الدراسات والنظريات التربوية النفسية فانتقلت من منظور تقليدي: الذي كان يهتم بالمعلومات والمعارف، وشحن عقول المتعلمين والحفظ والاسترجاع إلى مفهوم حديث: بحيث أصبح يُنظر إلى التدريس على أنّه "عملية، ونشاط، وإجراءات مخطّطّة أو نظام، بهدف إلى تحقيق مخرجات أو نواتج تعليمية مرغوب فيها لدى التلاميذ بحيث يقوم المعلم بتخطيط وإدارة عملية التدريس، وتوجيهها" (مصطفى عبد السلام 2006 ص 17-18). فلا يختلف اثنان عن أهمية التدريس وتطوّره وإمداده بإطارات التّنمية في مختلف المجالات، وعلى هذا الأساس يتناول البحث العناصر التالية:

**1- أهمية التدريس ومراحله:**

يقول محمد صلى الله عليه وسلم: "إنّ الله وملائكته وأهل السموات والأرض حتى النمل في حجرها وحتى الحوت في جوف البحر ليصلون على معلم الناس الخير".

ولا شك أن الحديث عام، ولا يقتصر فضله على المعلمين والمعلمات فقط، بل على كل من علّم الناس خيرا فمهنة التعليم مهنة راقية وشاقة، وهي التي تبني إطارات الغد في جميع مجالات التنمية، خاصة في العصر الحديث أين أصبحت مهنة التدريس لها متطلبات ومسؤوليات عديدة ومتنوّعة وأصبحت نظام يهدف إلى تحقيق: ليست أهداف تربوية فحسب بل مخرجات ونواتج تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين وعلى هذا الأساس ظهرت أدوار جديدة لكل من المعلم والمتعلم ذلك أنّ التدريس أصبح موقفًا ديناميكيًا تفاعليًا اجتماعيًا بحيث يشمل:

أ- **المدخلات:** أي للمعلم خصائصه، مهاراته وللتلميذ خصائصه، وقدراته والمنهاج ومحتوياته وأهدافه وبيئة الفصل والتجهيزات...الخ.

ب- **النشاطات والعمليات:** التي تحدث بين المدخلات وينتج عنها تغيرات في شخصية وسلوك التلميذ.

ج- **المخرجات:** وهي نتاجات التفاعلات التي تحدث بين المدخلات وتحقيق الأهداف المُتوقّعَة لدى التلاميذ مثل نمو التلاميذ العقلي والمعرفي، اتجاهات ايجابية نحو المادة المدرّسة، ونمو مهارات وقيم مرغوبة...الخ.

فالتدريس بمفهومه الشامل أو الحديث لا يقتصر كما كان في نقل المعرفة والعلم فحسب بل أصبحت المسؤولية الأساسية لمهنة التعليم تكمن في إرشاد وتوجيه المتعلمين طلبا للمعرفة بل وإكسابهم للمهارات وإعدادهم للحياة الكريمة الهادفة لذلك أولت الجزائر أهمية للتربية والتعليم، بحيث جعلت التعليم ديمقراطيا في كل أنحاء القطر. ينقسم نظام التعليم الجزائري إلى المراحل التالية: التعليم الأساسي، التعليم المتوسط (الإعدادي)، التعليم الثانوي والتعليم الفني، والتعليم العالي.

"كثيرا ما تستعمل عبارة –التدريس الفعال– لتشير إلى بعض الخصال التي يتمتع بها المدّرس التي تؤدي إلى تحصيل الطالب على نتائج مميّزة. إن جذر كلمة effective بالإنجليزية هو effect وهذا مرده إلى علاقة السببية والتأثر. فقياس مدى فعالية المدّرس يرجع إلى اعتبار موضوع السببية أن درجة بلوغ المدّرس إلى "الأثر" "Effect" هي الدرجة التي نقيس بها مدى فعاليته، هذا ما تقول به معظم أدبيات التربية. ونذكر البعض منها (Kyriakides 2002) الذي يرى أن المفهوم التقليدي "لفعالية المعلم" مرتبط بالآداء الخاص لكل معلم وعلاقته بالتحصيل المعرفي للطالب (Bolk 2006) من جهته يردد ما أصبح المبدأ الذي يقود أدبيات التربية الخاصة بفعالية المعلم: "الآن يجب أن يتم إعادة تعريف الفعالية على ضوء نتائج التعلّم"" (Larry Pahl 2008، P 11). وحتى نصل إلى تحويل المعارف إلى سلطة تعليمية يؤكد جون بيار ريشارد (Jean Pierre Richard) على أن:

"السلطة التعليمية أو البيداغوجية تتجاوز الإختيار البسيط للمعارف التي يجب تلقينها. هذه السلطة تكمن في القدرة على الإختيار شخصيا بين نظريات التعليم المختلفة، والنهج التعليمي (البيداغوجي) الذي يعتبر الأنسب والتقنيات التي تناسب الطلاب بشكل أفضل. تمارس هذه السلطة بكل تأكيد مع احترام ما يعتبره المجتمع الحد الأدنى في التعلم، لكن لا ينبغي أن تُمارس هذه السلطة دون أن يكون المعلم على وعي بالقيم التي تُوجّه عمله والتي ينقلها من خلال عمله هذا. المعلم ينقل من

خلال عمله تصور الإنسان ضمن الواقع الإجتماعي. المعرفة والقبول يعدان جزء من السلطة التعليمية؛ يجب على المعلم أن يتحمل الخيارات والمسؤوليات المترتبة على العمل التربوي" (Jean Pierre Richard 2016، 71-70 P).

لذا ازداد الاهتمام بمهنة التعليم، وعينت مؤسسات كثيرة بإعداد المعلم تخصُّصيا، ومهنيا وثقافيا...إلخ وذلك بتوفير برامج تزوّده بالمعارف التربوية والتعليمية وإكسابه المهارات المهنية من أجل تفعيل قدراته ومواهبه فتنمية المصادر البشرية هي مصدر كل تنمية والتدريس كعملية تتضمن ثلاث مراحل أساسية (كما سبق توضيحه): مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقويم. ولكل مرحلة مهاراتها كما أن العملية التعليمية بمراحلها الثلاث عملية شاملة واسعة. انصبّ الاختيار على مرحلة التنفيذ كمرحلة أساسية في العملية التعليمية ذلك أنّها تُبْنى على سابقتها (أي مرحلة التخطيط) ويُحكم عنها من خلال المرحلة اللاحقة (أي مرحلة التقويم)، فهي مرحلة وسطى ولا يمكن لمرحلة التخطيط أن تظهر إلا من خلالها فهي مرحلة يتمّ فيها التعليم والتعلّم باستخدام أساليب واستراتيجيات داخل الفصل الدراسي، وفيها يتم الاتصال والتفاعل بين المعلم والمتعلمين، وتفعيل المادة العلمية من خلال قدرات ومهارات المدرّس وطرائقه ووسائله المعتمدة...الخ. إلاّ أن هذه المراحل مترابطة ومتكاملة ومتداخلة ففي مرحلة التنفيذ ينّفذ المدرّس ما خطّطّ له في المرحلة الأولى، بحيث يقوم بنشاطات وسلوكات وعمليات في مواقف تعليمية متنوّعة ومختلفة ليوفّر المناخ والإمكانات والطرائق والاستراتيجيات التي تحقق الأهداف التعليمية التربوية، ولهذا لا يمكن أن يحققه إلاّ من خلال مهارات تنفيذ الدرس وهذا ما سنلقي الضوء عليه في بحثنا هذا.

**2- أنواع مهارات التدريس:**

الكل يعلم أن هناك الكثير من مهارات التدريس وأن الأدب التربوي ينطوي على العديد من الاجتهادات التي تختص بتحديد مهارات التدريس، وتجميعها قي عدة محاور أو تقسيمات ومن أبرز هذه الاجتهادات تلك التي قسمت هذه المهارات إلى ثلاث مجموعات يختص كل منها بإحدى مراحل عملية التدريس الثلاث: التخطيط، التنفيذ والتقويم.

وهذه المجموعات هي:

مهارات التخطيط: وهذه تشمل العديد من المهارات أهمها: تحليل المحتوى وتنظيم تتابعه، وتحليل خصائص المتعلمين، واختيار الأهداف التدريسية وتحديد اجراءات التدريس، واختيار الوسائل التعليمية وتحديد أساليب التقويم والواجب المنزلي.

مهارات التنفيذ: (وهي ما ستناوله في هذا البحث) وتتضمن مهارات التنفيذ على مستوى العملية التعليمية؛ وقد اختلف المتخصّصون في تحديدها إلا أن معظم ما توصّلت إليه الدراسات والبحوث الحديثة شملت مجموعة من المهارات أهمّها مهارة إدارة الصف، مهارة الأسئلة، مهارة استثارة الدافعية، مهارة تنويع المثيرات ومهارة التعزيز...الخ، واحتوى كل نوع من هذه المهارات مجموعة من المؤشرات السلوكية. وهذه المهارات ليست منفصلة تماما عن بعضها، فثمة نقاط تداخل عديدة بينها، فبعضها مُتضَمَّن في الآخر وبعضها يشترك مع الآخر في سلوكات ممارستها كما أن هذه المهارات أثناء تنفيذ التدريس لا تسير دوما وفق ترتيبها المشار إليه، فهي تبدو في نظرنا أقرب ما يكون لأعضاء جسم الإنسان التي تعمل معا في معظم الوقت وكل منها له أهميته ووظيفته.

مهارات التقويم: وتنطوي على العديد من المهارات منها إعداد أسئلة التقويم الشفهية، إعداد لإختبارات وتصحيحها، تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها، رصد الدرجات (العلامات) وتفسيرها، إعداد بطاقة التقويم المدرسية (حسن زيتون 2001 ص 12، 13، 14).

رغم أن كل مهارة من مهارات التدريس لها أهميتها وفق كل مرحلة من المراحل السابقة الذكر إلاّ أن بحثنا هذا ينصب –كما سبق ذكره– على المرحلة الثانية وهي مرحلة التنفيذ: لذلك قامت الباحثة برصد والاطلاع على الأدبيات والبحوث التي تمّت في هذا المجال فوُجد أن هناك من المراجع والمصادر التي تناولها وفق مجموعة من المهارات التي تدخل جميعا في مجال التنفيذ، تحت عنوان كبير هو مهارات التنفيذ مثل ما جاء عند حسن حسين زيتون (المختص في التدريس والمناهج) وكذلك صلاح الدين عرفة محمود الذي يجمع أهم مهارات التنفيذ تحت اسم مهارات تنفيذ الدرس وشملت مجموعة من المهارات وتتمثل أهمها في: مهارة الشرح، مهارة صياغة الأسئلة، مهارة

حيوية المعلم وتنويع المثرات، مهارة استخدام السبورة، مهارة استثارة الدافعية، مهارة قيادة المناقشة، مهارة التعزيز، مهارة استخدام الوسائل التعليمية...الخ، وأدرج هذا المؤلف صلاح الدين عرفة محمود مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تتضمنها كل مهارة، إلاّ أن هناك من المراجع والمؤلفات التي فصّلت هذه المهارات وفقا للتدريس عموما: وبناءا على إطلاع الباحثة على هذه البحوث والدراسات وغيرها حاولت الجمع بين مجموعة من المصادر في تحديد المؤشرات السلوكية التي تتناولها مهارات التنفيذ –بمراعاة التركيز على أهم هذه المؤشرات خاصة وأنها كثيرة متنوعة وواسعة– وبعد الدراسة والتمحّص والاستناد على آراء الزملاء المتخصصين في علوم التربية أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة تمّ التوصّل إلى مجموعة من المؤشرات السلوكية تحت عنوان مهارات التنفيذ (الملحق رقم 02) وهذا بعد أن سُلّم هذا المقياس –الذي يشتملها– إلى الزملاء بهدف دراسة الصدق والثبات، وهذا ما سنتناوله بالتفصيل في الفصول اللاحقة.

**3- خصائص مهارات التدريس:**

يتّفق أهل الاختصاص على أنّ مفهوم مهارات التدريس يَظهر أكثر من خلال إبراز خصائصها المتمثلة في:

**1.3)- العمومية:**

بما أنّ وظائف المعلم تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية وفي كل المواد الدراسية وهذا في مختلف مراحل العملية التعليمية ذلك أن تلك المهارات تُؤدَى أثناء الموقف التعليمي، وهذا ما أدى إلى وجود مهارات دراسية لازمة لجميع المعلمين في جميع هذه المراحل وفي جميع هذه المواد إلاّ أنه لابد من توافر عدد من المهارات النوعية اللازمة لمعلم كل مادة دراسية.

**2.3)- التداخل:**

بما أن السلوك التدريسي المعبّر عن المهارات المختلفة معقّد ومركّب لذا نجد أن أداءاتها المكوّنة لها تتم في صورة متداخلة لا يمكن فصلها فصلا قاطعا، بحيث يرى أهل التخصّص أن فصلها يقتصر فقط على مواقف التدريب على أداء هذه المهارات.

**3.3)- الديناميكية (عدم الثبات):**

بما أن مهارة التدريس تنمو وتتطور وتتأثر بعوامل عديدة أهمّها: التطوّر التربوي وتطوّر كل من الأهداف التعليمية، وأساليب تدريس المواد الدراسية وتقييمها، فهي تساير هذا النمو والتطوّر فهي بذلك غير ثابتة بل في ديناميكية دائمة ومستمرة.

**4.3)- الترابط:**

إن أداء المعلم للتدريس هو في الحقيقة محصّلة لمجموعة من المهارات التدريسية المتداخلة والمترابطة والمتناسقة، في صورة متكاملة وبالتالي خاصية الترابط من أهم سماتها.

**5.3)- الاكتساب والتعلّم:**

يمكن تعلّمها من خلالها مكوّناتها (المعرفي، المهاري والنفسي) -والتي سوف نوردها في العنصر التالي- فهي كما أوضحت سابقا، يمكن تعلّمها والتدريب عليها وممارستها وتقييمها وهذا يكون من خلال نماذج تدريس عديدة أهمها: تبدأ بشرح المهارة، تقديم المعلومات والأسس المرتبطة بها، ثم ملاحظة الطالب الأستاذ لنماذج أداء المهارة، مساعدته على تنفيذها وتزويده بالتغذية الراجعة المستمرّة حتى تُكتسب من خلال برامج الإعداد المهني التي يُخطّط لها ويعمل على تنفيذها في المدارس العليا للأساتذة قبل الخدمة.

**6.3)- أنماط الاستجابة:**

يمكن اعتبار السلوك الماهر تنظيما لسلاسل الميزات والاستجابات في أنماط أكثر لأن المهارة هي النمط الكلي للاستجابات السلوكية التي تأتي في شكل متتابع ومتسلسل التحامي في نمط استجابي كلي واحد.

**7.3)- تنوّع المحتوى السلوكي للمهارة:**

إن عمل قائمة بالأنماط السلوكية للمعلم التي تدل على مهارة من مهارات التدريس عملية صعبة ومتشابكة لأن عملية التدريس عملية حيوية ومعقّدة، هذا إلى جانب أن لكل معلم شخصية مميزة وأساليب سلوكه الخاصة وطرقه في إدارة الموقف التعليمي لذلك يختلف المعلمون في سلوكهم المهاري حتى وإن كان بنفس الإعداد

ونوعية ومدّة الخبرة ...الخ ( حسن زيتون 2001 ص 11) (عرفة محمود 2005 ص 31-32) (عرفة محمود 2005 ص 18-19) (مختار حميدة 2000 ص 15-16-17).

* وهكذا نجد أنّ مهارة التدريس تتسم حسب المتخصصين بالقدرة على أداء عمل ذي علاقة بالنشاط التدريسي للمعلم، ويمكن تحليلها إلى عدد من الآداءات (السلوكيات "معرفية، حركية واجتماعية") الفرعية المكوّنة لها، وهي قابلة للملاحظة والقياس، لكن لا يمكن اكتسابها إلاّ بعد تعلّمها والتدريب عليها وممارستها، ويمكن تقييمها من خلال معايير الدقة والسرعة والإتقان.

**4- مكوّنات مهارات التدريس:**

يتفق العلماء والمتخصّصون في مجال علوم التربية، وتصميم التدريس على أن مهارات التدريس تتكوّن من خليط من الاستجابات أو السلوكيات العقلية، والاجتماعية والحركية (أو الجسمية).

وتتلخص أهم هذه المكونات في:

**1.4)- المكوّن المعرفي:**

ويتمثل في المحتوى المعرفي والذي يغلب عليه الأداء العقلي، والذي يشمل مواصفات المهارات التدريسية، وكيفية أدائها، وأسسها النفسية والتربوية ومناسبتها للتلاميذ، ولأهداف المادة الدراسية ومحتواها، ويشمل هذا المكوّن أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب الأستاذ في أثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية، وأساليب التغلّب على هذه المشكلات وتتضح أهمية الجانب المعرفي عند بداية تعلم المهارة التدريسية.

**2.4)- المكوّن المهاري:**

ويتمثل في أسلوب الطالب الأستاذ في أداء مهارة التدريس وتنفيذ الأساليب المناسبة لها، خلال الموقف التعليمي بما يناسب أهداف المادة الدراسية ومحتواها.

**3.4)- المكوّن النفسي:**

وتتمثل في رغبة الطالب الأستاذ في تعلّم المهارة التدريسية المطلوبة، وإحساسه بأهميتها، واقتناعه بدورها في سلوكه وفي أدائه كمعلم يقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الأدوات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية.

**4.4)- المكوّن الاجتماعي:**

وهي التي يَغلب عليها الطابع الاجتماعي حيث أن عملية التدريس تقام في إطار جماعي تفاعلي داخل حجرة الصف. مثل مهارة التفاعل الصفي التي تتدرج تحتها مجموعة من المهارات (عرفة محمود 2005 ص 29-30) (حسن زيتون 2001 ص 4-5) (عرفة محمود 2005 ص 16-17) (مختار حميدة 2006 ص 17-18).

* ومن خلال ما سبق نلاحظ أن أهل التخصص يتفقون على أن كل مهارة من مهارات التدريس إلاّ وتتكون من جميع المكوّنات سالفة الذكر لكن قد يغلب عليها طابع معين قد يكون (معرفي، أو نفسي أو مهاري أو اجتماعي) كما أنها تتضحّ من خلال مؤشرات سلوكية التي يمكن تقديرها عن طريق الملاحظة.

ولا يكفي أن نتطرّق إلى أساليب تعليم وتعلّم هذه المهارات فحسب، بل من أهم ما يساعد على ذلك أن نعرف: مراحل تعليمها وتعلّمها والتي أوجزها العلماء والمتخصصون في نقاط أساسية نُلخّص أهمها في:

**5- أهم مراحل تعليم وتعلّم المهارة:**

**1.5)- الدراسة القبلية للمهارة:**

تتحدد هذه المرحلة (وهي المرحلة الأولى) لتعليم مهارة التدريس في تقديم المعلومات والمعارف والمفاهيم الكافية عن المهارة، وخصائصها، وأساليبها وأهدافها وشرح أهم مكوّناتها أي باختصار تكوين: الخريطة المعرفية للمهارة والتي توضّح للطالب/الأستاذ ما ينبغي أن يقوم به قبل البدء في التدريس وهذا بتحليل للمهارة إلى أداءات جزئية تُوضَّح له، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

- أسلوب المحاضرة بعرض معرفي لما سبق ذكره.
- أسلوب التعليم الفردي من خلال إحالة الطالب للمصادر والمراجع الضرورية لذلك.

**2.5)- ملاحظة نماذج لأداء المهارة:**

وفيها يتم مساعدة الطالب على مشاهدة نماذج لأداء المهارة مدرّس يؤدي المهارة في موقف حي، لتمكينه من ترجمة المعلومات والمعارف النظرية التي درسها إلى أسلوب تدريس واضح مُحدّد قابل للقياس؛ ولتحقيق هذا هناك مجموعة من

الأساليب التي يمكن أن يعتمد الأستاذ المكوّن المشرف عليها: أهمّها عرض شريط فيديو مسجّل عليه أداء المهارة ومناقشته، أو مشاهدة معلم كفء يقوم بعرضها ثم يُناقش العرض ويوجّه الطالب من خلال بطاقة أو دليل مُعدّ للمهارة.

**3.5)- تنفيذ المهارة:**

في هذه المرحلة ينتقل الطالب من الملاحظة إلى مرحلة التنفيذ والأداء من خلال المحتوى المعرفي والملاحظة السابقة يتم التنفيذ على مرحلتين: المرحلة الأولى ينفّذ الطالب المهارة مُكوّنا، مُكوّنا ثم في المرحلة التالية ينفّذها ككل من خلال موقف تعليمي يشمل جميع المكوّنات مع الإشراف والتوجيهات طبعا في ضوء تقديم التغذية الراجعة الدائمة والمستمرة.

ولتحقيق هذه المرحلة أساليب متنوعة وكثيرة المهم أن تحقّق تمكين الطالب منها آداءًا.

**4.5)- مرحلة الممارسة:**

حينما يطمئن المشرف على أداء الطالب للمهارة يكون هذا الأخير قد تكوّنت عنده المهارة بالفعل حيث يصبح أداء الطالب به نوع من التلقائية، وتبدأ دقة الأداء في الازدياد مع قلة الأخطاء كذلك يأخذ الطالب في تثبيت مكوّنات المهارة في إدراكه وأدائه ويتدرّب على ذلك مرارا وتكرارا إلى أن ينتقل إلى المرحلة التالية وهي:

**5.5)- مرحلة الإتقان:**

ويصل إلى هذه المرحلة بممارسة المهارة بصورة طبيعية، وبحيوية في التدريس، وتلقائية دون افتعال أو تمثيل أو مبالغة في الأداء، وفي هذه المرحلة يتضح أسلوب المدرّس الخاص وشخصيته وسماته حيث يبدأ في إيجاد أساليب جديدة لأداء المهارة، ويصل إلى التمكّن من إدراك العلاقات المتداخلة بين المهارة والمتعلم والمادة الدراسية (عرفة محمود 2005 ص 19-21) (عرفة محمود 2005 ص 20-25).

* ومن المفروض أن تتشكل هذه المهارة بعد تخرّج الطالب الأستاذ من المدرسة العليا وهنا يبقى السؤال المطروح: ما مدى تمكّنه منها وهل تراعى هذه المراحل في تعليم وتعلم هذه المهارات في المدارس العليا للأساتذة؟ خاصة مع ظهور الاتجاه

الحديث في تنمية الكفايات التدريسية للمدرّس في مجال إعداده وتدريبه القائم على الكفاءة المتبنى من طرف مؤسساتنا التربوية في الجزائر.

ولتحقيق مراحل تعليم وتعلّم مهارات التدريس والتوصّل إلى مرحلة الإتقان وضع المتخصّصون بعض نماذج خطوات اكتساب المهارة أهمها النموذج التالي:

شكل رقم 09: نموذج خطوات اكتساب المهارة (حسن زيتون 2000 ص 15)

وكما هو ملاحظ من خلال النموذج أعلاه وهو أكثر النماذج قابلية للتطبيق فحسب: حسن حسين زيتون أن هناك ثمانية مراحل ينبغي أن يمر بها إعداد الطالب الأستاذ لإكسابه مهارات التدريس بدءا بالتعرّف على المهارة وفهمها واختبارها وتطبيقها وإتقانها. ولا يهم عدد المراحل التي تمرّ بها اكتساب المهارة المهم أن تمرّ بمرحلة أولى وهي التعرف عليها وفهمها بدراستها دراسة علمية دقيقة ثم ملاحظة سلوكيات المدرس

المثالي وهو يؤدي هاته المهارة (مع إمكانية مقارنته بنقيضه) ثم اختبارها مرفقة بالتوجيهات والإرشادات المتتالية وبعدها تأتي ضرورة التدريب على أدائها إلى الوصول إلى اكتسابها وإتقانها.

**6- أساليب تعلّم (اكتساب) مهارات التدريس:**

بما أن العملية التعليمية تهدف إلى إكساب التلاميذ مهارات عديدة عقلية (فكرية) اجتماعية، نفسية فإنها من أهم نواتج هذه العملية ممّا يضفي أهمية خاصة لمهارات التدريس بالنسبة للطالب الأستاذ لأن فاقد الشيء لا يعطيه ذلك أن التلميذ يُعد لمواجهة حياته اليومية من خلال ما اكتسب من مهارات نفسية عقلية اجتماعية. وعلى هذا الأساس فأهمية وضرورة اكتساب مهارات التدريس تُعدّ من أهم المحاور التي ينبغي على واضعي المناهج إدراجها: معرفة، تدريب وممارسة وتحديد الأساليب لتعليمها، قدم الأدب التربوي لنا العديد من التصّورات أو النماذج النظرية التي يتضمن كل منها مجموعة من المراحل أو الخطوات التي تُتبع في عملية إكساب المهارة التدريسية وعدد من التقنيات ويحدّد المتخصصون أهم الأساليب فيما يلي:

**1.6)- أسلوب التدريس المصغّر: Micro Teaching**

ظهر هذا الأسلوب نتيجة تزايد أعداد الطلبة الأساتذة في كليات ومعاهد ودور التربية والتعليم فاتّجه المسؤولون إلى التفكير في استخدام أساليب جديدة إلى جانب التربية العملية (التي سنراها لاحقا) بهدف مساعدة الطالب الأستاذ على تطوير كفاءاته ومهاراته، وقد استحدث هذا الأسلوب البروفيسور آلن دوايت Dwight Allen ومساعدوه منذ عام 1960 بجامعة ستانفور الأمريكية حيث رأو أنه (أي التدريس المصغّر) يمكن تطبيقه في مراحل مختلفة قبل أن تبدأ فترة التدريس العملي (التربية العملية) في المؤسسات التعليمية التي تُؤطر هذه العملية.

ويتلخص مفهوم التدريس المصغّر في أنّه:

- ✓ يمتاز عن غيره من أساليب تعليم وتدريب المعلمين في أنه يقدم تغذية راجعة فورية ومن مصادر متعددة مثل مشاهدة الطالب المعلم لنفسه وتحليل سلوكه ومعرفة الأخطاء التي وقع فيها ومناقشات المشرف فهو يسمح للممارسة بالمراقبة المستمرة.

- ✓ يركز على التدريس من أجل إنجاز واجبات محدّدة قد تكون ممارسة مهارات تعليمية أو ممارسة فنون وأساليب تدريسية أو عرض طرائق معينة في التدريس.
- ✓ صغر حجم الفصل وعدد التلاميذ والوقت الذي يُستغرق في عملية التدريس كل هذا يوفرّ وقت المشرفين على تدريب الطلاب الأساتذة حيث يستغرق الدرس من 5 إلى 15 دقيقة.

* ويمكن إيجاز هذا الأسلوب في أنه:

يعين المشرف المسؤول عن التدريب لطلابه (الأساتذة) مهارة تدريس معينة، ثم يشرحها لهم، ويوضّح لهم مكوّناتها ومواصفاتها وتقنياتها، ثم يقوم الطالب الأستاذ بوضع خطة لتنفيذ هذه المهارة أمام مجموعة صغيرة من التلاميذ وبين (5 إلى 8 تلاميذ) وقد يكون تنفيذها في حجرة الدراسة العادية (حجرة صف دراسي مع تواجد تلاميذ) أو في مكان مجهّز بأدوات وأجهزة معدّة لذلك أو في مكان الدراسة: (كلية التربية) –المدرسة العليا للأساتذة–.

المهم أن يُسجّل الدرس عن طريق الفيديو وذلك على شريط معين، وبعد انتهاء الدرس يُعاد عرض الشريط أمام الطالب الأستاذ وزملائه والمشرف الذي يقوم بالتحليل والمناقشة وتحديد مدى إتقان الطالب الأستاذ للمهارة موقع التنفيذ، وتُعاد العملية حتى يتم إتقان المهارة...الخ.

وقد بدأ تطبيق هذا الأسلوب في مصر سنة 1977 في جامعة حلوان خلال السنة الثالثة بالكلية بعدها يخرج الطلاب إلى المدارس وهذا في إطار التربية العملية وذلك خلال ما لا يقل عن 6 حصص (عرفة محمود 2005 ص 39–41) (نفس المؤلف 2005 ص 27–29) (مختار حميدة 2000 ص 29–30) (عفت قرشم 2004 ص 88–89).

والمطلّع للمصادر التي تناولت هذا الأسلوب يرى أنها تؤكد على أهميته وضرورة تطبيقه لما له من فاعلية في تنمية أهم مهارات التدريس.

### 2.6)– التربية العملية:

ويُقصد بها مجموعة الأنشطة التي يقوم بها الطلاب الأساتذة في كليات التربية* ومعاهد إعداد المعلمين وذلك من خلال احتكاكهم المباشر بالتلاميذ في المدارس التي

* كليات التربية تقابلها في الجزائر المدارس العليا للأساتذة.

يختارها معلموهم، فيتدربون فيها، ليكتسبوا المهارات اللازمة لمهنة التدريس وتُعدّ التربية العملية الفرصة الجّيدة لممارسة التدريس في مواقف حيّة وعملية، يُترجم فيها الطالب/المعلم* ما يتعلّمه من مبادئ نظرية في التربية وعلم النفس إلى تطبيقات عملية، فضلا عن معايشة الطالب/ المعلم للمجال التربوي ولعل الأسلوب الشائع في العالم العربي هو الأسلوب الذي يعتمد على خروج الطالب/المعلم للتدريس الميداني في الفرقتين الثالثة والرابعة، بمعدل يوم واحد أسبوعيا خلال العام الدراسي، وتنتهي فترة التدريس الميداني بأسبوعين متصلين قرب نهاية العام يقوم خلالها الطالب/المعلم بالتدريس يوميا بمعدّل 5-6 حصص أسبوعيا، مع معايشة كاملة للجو والمناخ المدرسي والمشاركة في الأنشطة المدرسية الصفية (عرفة محمود 2005 ص 24-25) (عرفة محمود 2005 ص 37-38).

إن عملية إعداد المعلمين في مؤسسات التكوين ترتكز أساسا على جانبين متكاملين جانب الإعداد النظري في المادة العلمية والتربوية، الذي يشكّل الإطار المعرفي اللازم له في المستقبل أمّا الجانب الآخر من جوانب الإعداد فهو الجانب التطبيقي الميداني والذي يُطلق عليه مصطلحات مختلفة: التربية العملية (الميدانية)، التربص، التدريب الميداني المهم أنه يتم من خلاله تدريب الطالب الأستاذ على المهارات الأساسية اللازمة لمهنة التدريس في مواقف فعلية داخل الفصول، فيحتك بالواقع الحقيقي الذي سوف يعمل فيه بعد تخرّجه فهي فرصة ليتعلّم الطالب بعض خصائص النظام المدرسي ويُدرك عمليا حقيقته العملية (مختار حميدة 2000 ص 26-27). وعموما فإن التربية العملية** (أو التربص) هي من أهم أساليب إكساب الطالب الأستاذ مهارات تدريس حقيقية ذلك أنه ينتقل من الجانب النظري إلى الجانب العملي الميداني فهو يتدرب على مجموعة كبيرة من المحاور التي تمس العملية التعليمية أهمها طرائق التدريس، كيفية استغلال وسائل التعليم، التعايش مع التلاميذ، كيفية إدارة الصف فالهدف الأساس لهذا الأسلوب (التربية العملية) هو محاولة تنمية مهارات

* الطالب/المعلم يقابله في الجزائر الطالب/الأستاذ.

** التربية العملية (التدريب) يقابلها في مدارسنا العليا: التربص.

أدائية للطالب وتحليلها أثناء مواقف فعلية للتدريس، فتساعده على ترجمة سلوك التدريس إلى واقع فعلي يقوم المشرف بتقويمهم وتوجيهه.

### 3.6)- أسلوب المعلم المتعاون:

يتلخص مفهوم المعلم المتعاون Copérative Teacher في الإتقان بين الكلية التي يتبعها الطلاب المتدربين وأحد المعلمين الممارسين والمؤهلين والمشهود لهم بالكفاءة في الأداء، في مدرسة معينة والتي يتدرب فيها الطالب/المعلم على أن يقوم بها الطالب بملازمة المعلم ومساعدته في الأعمال التنظيمية، والإدارية والتعليمية شريطة أن يقوم المعلم بنقل مهاراته وكفاياته التدريسية إلى الطالب/المعلم تدريجيا، حيث يبدأ بالمهارات البسيطة، ويتدرّج إلى المهارات الأكثر تعقيدا، سعيا إلى إتقانه لأداء هذه المهارات، ويتم التأكد من ذلك من خلال مقاييس التقدير المُعدّة لذلك (عرفة محمود 2005 ص 25-26) (عرفة محمود 2005 ص 38-39).

وإذا حاولنا تحليل هذا الأسلوب كأسلوب لتعليم مهارات التدريس والتدريب عليها، نجده فرصة جيدة لأنّه يوفر له الملاحظة والتدريب الفوري، والتعديل والتوجيه، والتغذية الراجعة الدائمة المستمرة الفورية ويدرّبه على التفاعل البنّاء والايجابي لأنه مصحوب بمؤطّر ومشرف مؤهّل ذو كفاءة عالية لكن ما مدى تطبيقه في مؤسساتنا، والقدرة على تحقيق ذلك، يبقى في حاجة إلى بحث ودراسة ومناقشة؟.

### 4.6)- الموديولات* (Modules):

شهد الميدان التربوي في السنوات الأخيرة، وما يزال تطورات عديدة نتيجة تحدّيات كبيرة واجهت التربية ومن أبرزها الانفجار المعرفي، وبذلك أدى التطور الكمي والكيفي في هذا المجال إلى اختفاء فكرة ثبات المعرفة ومن أبرز التحديات كذلك التي يواجهها الفرد عموما، والمعلم والمتعلم خصوصا سرعة التغيّر والتطور في جميع الجوانب بحيث تكاد أن تصبح بيئة الفرد هي العالم الخارجي، ولم يعد تحصيل المعرفة وتلقينها واسترجاعها أسلوبا عصريا مناسبا بل أصبحت المشكلة الأساسية التي تواجه التربية والتعليم والنظم التربوية هي إكساب مهارات جديدة للناشئة وتعليمهم كيف يُفكّرون، وكيف يُنفذّون، وكيف يبتكرون ليواكبوا عصرهم ونتيجة لكل هذه التحديات

* الموديول يقابله في الجزائر الوحدة التعليمية.

وغيرها تكثفت البحوث والدراسات في جميع الجوانب وأسفر عن ذلك ظهور مفاهيم واتجاهات جديدة أهمها الموديول Modules (الوحدة التربوية) فماذا نعني بها؟ "هو حسب جيمس راسل بأنه وحدة تَضُمُّ مجموعة من نشاطات التعليم والتعلّم روعي عند تصميمها أن تكون مستقلة ومتكيّفة بذاتها لكي تساعد المتعلم على أن يتعلم أهدافا تعليمية محدّدة تحديدا جيدا وفي زمن غير محدد يتوقف على طول ونوعية الأهداف ومحتوى الوحدة" (مختار حميدة 2000 ص 33) أمّا صلاح الدين عرفة محمود فيعرفه على أنه "وحدة تعليمية مصغّرة، وتتضمن أنشطة تعليمية وتعلّمية روعي فيها عند التصميم أن تكون مستقلة ومتكيّفة بذاتها بالإضافة إلى قائمة الأهداف المحددة بصورة دقيقة، والاختبارات التشخيصية، والتكوينية، والنهائية والمناسبة لها" (عرفة محمود 2000 ص 44). وكما هو ملاحظ أن التعريفين السابقين يُؤكَّد على نشاطات تعليمية مصمّمّة يُراعى فيها محكّات لتحقيق الأهداف التعليمية...الخ.

* ولا يختلف اثنان على أهمية الموديول (الوحدة التعليمية) في تنمية مهارات التدريس لكن يتوقف مدى نجاح ذلك على نوع المحتوى التعليمي ومدى فعالية طرائق تدريسه وأساليبه واستراتيجياته ومدى نجاعة وتنوّع الوسائل المعتمدة ونوع الأستاذ المكوّن، وكفاءاته...الخ.

### 5.6)- الحقائب التعليمية: Learning Packages

الحقيبة التعليمية صُمّمّت على شكل برنامج متكامل ومتعدد الوسائط يستخدم في تعليم وتعلم وحدات معرفية ومهارات تناسب قدرات التلاميذ فقد عرّفها صلاح الدين عرفة محمود بأنها "الرزنامة التعليمية: مجموعة المكوّنات التي تتألف منها وحدة تعليمية محدودة، وتتضمن في جملة ما تتضمنه الفئة المستهدفة وحاجاتها والأهداف التعليمية والوسائط والدليل ومختلف أنواع الاختبارات، والتغذية الراجعة والمتابعة وقد تحوي الحقيبة التعليمية أفلام CD أو شرائح وشرائط كاسيت أو شرائط فيديو أو شرائح ميكروسكوبية وخرائط وعينات وكتب ومطبوعات وأدوات أخرى" (عرفة محمود 2000 ص 50). فمن خصائص الحقيبة التعليمية أن دور المعلم هو مُخطط مُصمّم ومُشرف

مُوجّه ومُقوّم تتميز بالمرونة الوظيفية التي تسمح لكل متعلم أن يسير في البرنامج وفق خصائصه الفردية وقدراته واستعداداته ومن مبادئها توفير بيئة تعليمية مساعدة على التعلّم وتصميم الحقيبة يعتمد على خطوات كثيرة أهمها: الاختبارات القبلية لها، تحديد الإطار العام لها، والتنويع والتشويق لما تعتمد عليه من أدوات وتقنيات متنوّعة...الخ.

### 6.6)- التعليم عن بعد: Distance Learning

يُعد التعليم عن بعد أحد أساليب التعلّم الذاتي التي يمكن استخدامها في تعليم وتدريب المعلمين على مهارات وأساليب التعليم ويُقصد بها "نظام أو أسلوب لتعليم، وتدريب المعلمين في المناطق البعيدة، وغير المتقاربة معا من خلال أسلوب تدريسي يتضمن تفاعلا بين المعلم والمتعلم، ويتضمن الأسلوب التدريسي نواحي معرفية ومهارية ووجدانية، ويعتمد على شبكة اتصالات من خلال البث التلفزيوني الذي يسمح بالتفاعل ويعتمد فيه المعلم/المتدرّب (الطالب الأستاذ) على أسلوب الدراسة المستقلة، ويتم التفاعل من خلال ما يُطلق عليه الفيديو كونفراس Vidéo Conférence (محاضرة عن طريق الفيديو) وهي نظام متكامل لنقل الصوت والصورة والبيانات بين عدة مواقع مختلفة على مسافات متباعدة (محافظات "ولايات" أو دول) في وقت واحد ويمكن من خلال إجراء الحوار بين تلك المواقع، وتبادل الرأي كما يحدث في أي مؤتمر تجميعي في مكان واحد" (عرفة محمود 2005 ص 54).

من خلال ما سبق يتبين أن أساليب التعلّم والتعليم عن بعد هي كثيرة ومتنوعة أهمها، التعليم بالمراسلة، التلفزيون التعليمي، الأقمار الصناعية والفيديو، شبكة الأنترنت...الخ. وما يهمنا في بحثنا هذا هو مجالات التعلّم عن بعد في إعداد المعلمين حيث يمكن تلخيصها في مجموعة من النقاط الأساسية تتمثل في:

تدريب المعلمين أثناء الخدمة وإعطائهم فرصة لدراسة وتطبيق الموضوعات على موقع عملهم المدرسي، ويتم تقديم اختبارات موحدّة لجميع المشاركين" (عرفة محمود 2005 ص 58). والمهم أن من أهم أهداف التعلم عن بعد هو رفع مستوى الأداء الأكاديمي والتربوي لدى المعلمين وتعريفهم بالتقنيات الجديدة في مجال التعليم والتعلم، وزيادة قدرة المعلم على التقويم الذاتي في ضوء النتائج التي يحصل عليها ويتم في هذا المجال

كذلك تدارس مشكلات العملية التعليمية، وأبعادها وأساليب حلولها وأهم هذه الأهداف تتمثل في تنمية مهارات التدريس الأدائية لدى المعلمين (عرفة محمود 2005 ص 54-55).

وخلاصة القول أن هناك تحديات كثيرة تعيشها المجتمعات في عصر التغيّر الهائل والسريع والمستمر في بناء المعلم الناقد القادر على مواجهة مشكلات العصر، "فإن هذا لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتحقق من خلال تعليم يعتمد على التلقين أو على طالب سلبي يتلقى المعلومات ويحفظها" (مشري سلاف 2015 ص 166) لذا "تزايد الاهتمام العالمي بالجودة ومعايير الأداء، ومؤشراته في مجال التعليم" (أحمد أميمة 2010 ص 81) فمن المتّفق عليه أن الأساليب التقليدية –خاصة في تعليم مهارات التدريس– أصبحت دون جدوى، وهذا ما فرض ضرورة التنوع في الأساليب والتقنيات التي تُساعد في تطوير هذه المهارات.

فما مدى تطبيق هذه الأساليب: في تعليم مهارات التدريس عند الطالب الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة؟ وهذا ما نوضّحه من خلال العنصر التالي:

**7- مدى تطبيق هذه الأساليب في المدرسة العليا للأساتذة:**

ظهر الاهتمام بمهارات التدريس كرد فعل للأساليب التقليدية التي كانت سائدة في كليات، ومعاهد، ومدارس إعداد المدّرسين التي كانت ترتكز على أن: أهم خصائص المدرّس الماهر هي اكتسابه للمعلومات النظرية المتعلّقة بمهنة التدريس، بينما تحوّلت أبرز خصائص المدرّس الماهر –وفق المناهج والاتجاهات الحديثة في نظم وبرامج إعداد المدرّس– إلى إتقانه لمهارات التدريس وكفاياته ومدى قدرته على تطبيقها في المواقف التعليمية المختلفة، فيصبح قادرا على إحداث التعلّم، وتنشيط المتعلم بما يجعله المحور الأساسي في العملية التعليمية.

وعلى هذا الأساس: جاء هذا الاهتمام بدراسة هذه المهارات وأساليب تعليمها وتعلّمها والبحث في مكوناتها وخصائصها وحتى العوامل المؤثرة فيها.

رغم أهمية مهارات التدريس التي تتجلى في مجموعة من الاعتبارات نلخّصها في:

1- "تُكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال في سهولة ويسر.

2- ترفع مستوى إتقان الأداء.

3- تكسب الفرد ميلا إلى التعلّم.

4- تجعل الفرد قادرا على مسايرة التطوّرات العلمية والتكنولوجية.

5- تجعل الفرد قادرا على توسيع نطاق علاقاته بالآخرين" (مختار حميدة 2000 ص 23-24-25).

وبالرغم من أن هذه المهارات هي أهم نتاجات عملية تعلّم وتعليم المواد الدراسية، إلاّ أننا نادرا ما نجد مدرسة (مؤسسة إعداد) -خاصة في الدول العربية- لدَيها برامج لتنمية هذه المهارات كجزء من المنهج الدراسي وأهداف محددة لها، خاصة أن معظم العلماء المتخصصون يرون أن المهارات قد تكون أكثر أهمية من تعلّم المفاهيم واكتسابها، وفهم الحقائق العلمية.

* وعموما فإن المدرسة العليا للأساتذة، رغم أن مهمتها الأساسية هي إعداد المدرّس علميا، تربويا ومهنيا وبيداغوجيا إلاّ أن برامج تكوينها في حاجة إلى تطوير وتحسين وتنويع ذلك أن التكوين فيها يقتصر على بعض الأساليب فقط مثل التربية الميدانية (التربص)، الموديولات التي هي بدورها في حاجة إلى إعادة النظر بما يقلل من النقائص والعوائق والثغرات (كما رأينا في الفصل السابق).

# الباب الثاني

# الجانب الميداني

# الفصل الرابع

# إجراءات البحث الميداني

## إجراءات البحث الميداني

**تمهيد:**

"سبق علماء المسلمين بعدّة قرون في وضع المنهج التوثيقي وضبط قواعده حيث عرف المسلمون البحث العلمي مع نزول القرآن الكريم وذلك بسبب حثه على النظر والتأمل ودعوته إلى البرهان والدليل" (العزيز 2010 ص 28، 32).

وممّا لا شك فيه أن البحث الذي يفتقد المنهجية، يفتقد موضوعيته، وعلميته وبالتالي مصداقيته لذلك فهو يحتاج إلى منهجية علمية سليمة حتى تُوجّهه الوجهة السليمة، في إعداد الأسئلة والتساؤلات والفرضيات وإعداد أدوات البحث، والتأكد من صدقها وثباتها، ثم تقنينها وفي اختيار المنهج المناسب له (للبحث)، وطريقة تحليل نتائجه، والاستراتيجيات والإجراءات المُتّبعة في تحليل ومناقشة وتفسير هذه النتائج.

فالبحث العلمي هو البحث عن الحقيقة، لحل مشكلات كما عرّفه كيرلنجر (Kerlinger) بأنه: "تقصّ منظّم، مضبوط، تجريبي وناقد للافتراضات حول طبيعة العلاقات بين المتغيرات في ظاهرة ما" (العزيز 2010 ص 14)، فهو يسعى لحل المشكلات عن طريق البحث الشامل والدقيق والمنهج السليم ويساعد في تحديد طريقة تحليل نتائجه، والاستراتيجيات والإجراءات المتبعة.

* ولأهمية المنهجية اتبّعت الباحثة مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات والمنهج المناسب لطبيعة الموضوع، كما حددت العينة.

فالجانب التطبيقي (عموما) هو أداة لنقل مشكلة البحث وتصوُّرات صاحبه إلى الواقع بمختلف صُوره بهدف التعرّف عليها وتحديدها تحديدا دقيقا واستكشاف واقعها بتفاصيله وعوائقه، وكل هذا لتهيئة المناخ المناسب لتطبيق وإعداد ما تحتاجه الدراسة الأساسية باختيار خطة الدراسة لتحضير وإعداد أحسن الإجراءات والأساليب التي يجب أن تتم بها الدراسة الأساسية، وهذا ما نحاول توضيحه وإدراجه في النقاط التالية:

**1- التذكير بفرضيات البحث:**

**الفرضية العامة:**

- يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين التّكوين النّفسي التّربوي الذي يتلقّاه الطّالب الأستاذ خلال مدّة تكوينه بالمدرستين (القبة، بوزريعة) وبين مستوى مهارة تنفيذ الدّرس لديه.

**الفرضيات الجزئيّة:**

1- معظم الأساتذة المكونين (بالقبة وبوزريعة) يقيّمون مستوى التّكوين النفسي التّربوي للطلبة دون المستوى المطلوب.

2- معظم الأساتذة المكونين (بالقبة وبوزريعة) يقيمون مستوى مهارات تنفيذ الدّرس للطلبة دون المستوى المطلوب.

3- معظم طلبة القبة يقيّمون مستوى تكوينهم النّفسي التّربوي (البيداغوجي) من خلال الوحدات التّربويّة المدرّسة بالمدرسة، دون المستوى المطلوب[2].

4- معظم طلبة بوزريعة يقيّمون مستوى تكوينهم النفسي التّربوي من خلال الوحدات التربوية المدرّسة بالمدرسة، دون المستوى المطلوب.

5- توجد فروق في تقييم طلبة القبة لتكوينهم النّفسي التربوي حسب التخصصات (فيزياء، كيمياء، تكنولوجيا، بيولوجيا، موسيقى، رياضيات).

6- توجد فروق في تقييم طلبة بوزريعة لتكوينهم النفسي التربوي (البيداغوجي) حسب التّخصصات (أدب، فرنسية، تاريخ و جغرافيا، انجليزية).

7-توجد فروق بين طلبة القبة وبوزريعة في تقييمهم لمستوى تكوينهم النفسي التربوي (البيداغوجي).

8- توجد فروق بين طلبة القبة وبوزريعة في تقييمهم لمستوى تنفيذ الدّرس لديهم.

9- معظم طلبة القبة يقيّمون مستوى مهارة تنفيذ الدّرس لديهم دون المستوى المطلوب.

[2] **ملاحظة:** المقصود بدون المستوى المطلوب: (سلبي) وشمل (ضعيف ومنعدم)، أما الإيجابي فيمثل متوسط فما فوق.

10- معظم طلبة بوزريعة يقيّمون مستوى مهارة تنفيذ الدّرس لديهم دون المستوى المطلوب.

11- يقيّم الأساتذة المكوّنين برامج التكوين النفسي التربوي (بالقبة وبوزريعة) بعدم استجابتها للمعايير العلمية.

**2- منهج البحث:**

المنهج هو "الطريقة التي يعتمدها الباحث للوصول إلى هدفه المنشود وأن وظيفته في العلوم الاجتماعية استكشاف المبادئ التي تنظّم الظواهر الاجتماعية والتربوية والإنسانية بصفة عامة وتؤدي إلى حدوثها، حتى يمكن في ضوئها تفسيرها وضبط نتائجها والتحكم بها" (غباري 2010 ص 18).

وحتى تتحدد نجاعة التكوين التربوي البيداغوجي للطالب الأستاذ وفعاليته في إكسابه مهارات التدريس فإن الباحثة استخدمت المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع ويُعدّ هذا المنهج "استقصاء ينصبّ على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى" (داود 2011 ص 6).

فهو يركّز على وصف الظاهرة كما هي وذلك من خلال "رصد تحليل واقع المشكلة، قصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها ولا يقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر، ويقارن سعيا للوصول إلى تعميمات ذات معنى" (عبده رمضان 2005 ص 18).

ويُختار: "عند جمع البيانات ذات الصلة بالظاهرة، وعند تحديد المشكلات أو الظواهر التي تحتاج إلى بحث علمي، وعند تقويم ظاهرة أو مشكلة معينة" (محمد الخياط 2011 ص 96).

وعلى هذا الأساس استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ذلك أن هذا البحث يهدف إلى تحديد مدى نجاعة التكوين التربوي النفسي في إكساب الطالب الأستاذ مهارات التنفيذ -على مستوى العملية التعليمية-.

## 3- مجتمع البحث:

ويتكون من الأساتذة المكوّنين والطلبة الأساتذة (سنوات التخرّج) على مستوى المدرسة العليا للأساتذة – القبة وبوزريعة، ومن المفيد تحديد الزمان الذي تمّ خلاله البحث حيث أجريت الدراسة الاستطلاعية في السداسي الثاني من السنة الدراسية الجامعية (2013 – 2014)، أمّا الدراسة الميدانية فتزامنت مع عمليّة التربص المغلق أي السداسي الأول من السنة الدراسية (2014 – 2015).

ممّا ساعد الباحثة على استغلال هذه العملية (التربّص المغلق) بما يسهّل على الطالب الأستاذ التقويم الذاتي، والجدول التالي يوضّح عدد أفراد المجتمع الأصلي من الطلبة الأساتذة لسنة (2014 – 2015).

(09): العدد الإجمالي لطلبة سنوات التخرّج (2014-2015) بالقبة.

| المستوى / التخصص | Bac + 4 | Bac + 5 |
|---|---|---|
| رياضيات | 85 | 198 |
| علوم طبيعية | 63 | 209 |
| فيزياء | - | 128 |
| كيمياء | - | 105 |
| موسيقى | 18 | 22 |
| إعلام آلي | 62 | 123 |
| تكنولوجيا | 179 | - |
| **المجموع** | **407** | **785** |
| **المجموع الكلي** | **1192** | |

(10): العدد الإجمالي لطلبة سنوات التخرّج (2014-2015) ببوزريعة.

| المستوى / التخصص | Bac + 4 | Bac + 5 |
|---|---|---|
| أدب | 192 | 195 |
| فلسفة | - | 159 |
| تاريخ وجغرافيا | 249 | 228 |
| فرنسية | 78 | 95 |
| انجليزية | 115 | 135 |
| **المجموع** | **634** | **812** |
| **المجموع الكلي** | **1546** | |

أمّا أساتذة القبة فعددهم: 44 أستاذ متخصص في علوم التربية يتولى إعداد وتكوين جميع طلبة مختلف التخصصات، إلا أن 10 فقط منهم أساتذة دائمين (مترسمين) إلا أن العدد الباقي (24) هم أساتذة مؤقتين (Vacataires) وعددهم يختلف من سنة إلى أخرى حسب الاحتياج –مما للأسف- أعاق وعرقل الإعداد والتكوين التربوي الجيد والفعال لأسباب كثيرة نوضحها فيما بعد، أمّا بالنسبة لعدد

أساتذة علوم التربية ببوزريعة (2014، 2015) هو 23 أستاذ والجدول التالي يوضّح العدد الإجمالي للأساتذة:

(11): العدد الإجمالي لأساتذة علوم التربية –المدرسة العليا للأساتذة (القبة – بوزريعة)

| المؤسسة (التخصص) | | الأساتذة الدائمون (Titulaires) | الأساتذة المؤقتين (Vacataires) | **المجموع** |
|---|---|---|---|---|
| أساتذة علوم التربية | القبة | 10 | 24 | **34** |
| | بوزريعة | 23 | 10 | **33** |
| **المجموع الكلي** | | **33** | **34** | **67** |

وما يلاحظ من خلال الجدول رغم الاحتياج الكبير لأساتذة (علوم التربية – القبة–) إلا أن عدد الأساتذة المؤقتين هو ضعف أضعاف الدائمين مقارنة مع بوزريعة أين نجد عد الأساتذة الدائمون مضاعف لعدد الأساتذة المؤقتين؛ مما ينتج عن ذلك مجموعة كبيرة من الإشكالات والثغرات التي تؤثر سلبا على التكوين التربوي للطالب الأستاذ نناقشها في أوانها.

**4– العينة وأسلوب اختيارها:**

"تعرّف العينة بأنها جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضمّ عدد من الأفراد من المجتمع الأصلي، حيث يتم اختيارها وفق خطوات كثيرة منها تحديد المجتمع الأصلي ثم إعداد قائمة بالمجتمع الأصلي، ثم اختيار عينة ممثلة وهي أنواع" (عبد العزيز الدعيج 2010 ص 91–94).

وبناءا على ذلك تمّ اختيار: أفراد العينة من مجتمع الدراسة (أنظر الجدول أعلاه) بطريقة عشوائية بمراعاة جميع التخصّصات ما عدى –الإعلام الآلي– بالقبة وجميع التخصّصات ما عدى –الفلسفة ببوزريعة– (سنوات التخرج، لأن الطالب يكون قد مر بدراسة جميع الوحدات التربوية) وجميع أفرادها ينتمون إلى مجتمع المعاينة وذلك على مستوى كل من المدرسة العليا للأساتذة القبة + بوزريعة. كما شملت عينة

من الأساتذة المكونين بالمدرستين ورغم توزيع عدد كبير من أدوات البحث إلا أنه لم يتم استرجاع إلا نسبة منها، والجدول التالي يوضح ذلك:

(12): عدد أدوات البحث الموزعة والمسترجعة في المدرستين

| التخصص / المدرسة العليا للأساتذة | التخصص | العدد الموزع | العدد المسترجع | | الأساتذة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الاستبيان | المقياس | العدد الموزع | العدد المسترجع | |
| | | | | | | الاستبيان | المقياس | بطاقة تقييم |
| القبة | رياضيات | 130 | 49 | 49 | 30 | 13 | 10 | 10 |
| | علوم طبيعية | 100 | 66 | 66 | | | | |
| | كيمياء | 80 | 27 | 27 | | | | |
| | موسيقى | 35 | 17 | 20 | | | | |
| | فيزياء | 80 | 20 | 20 | | | | |
| | تكنولوجيا | 30 | 9 | 20 | | | | |
| | **المجموع** | | **188** | **202** | | | | |
| بوزريعة | أدب | 80 | 20 | 20 | 15 | 10 | 5 | 5 |
| | انجليزية | 80 | 34 | 34 | | | | |
| | فرنسية | 60 | 20 | 20 | | | | |
| | فلسفة | 100 | 0 | 0 | | | | |
| | تاريخ + جغرافية | 80 | 32 | 32 | | | | |
| | **المجموع** | | **106** | **106** | | | | |
| **المجموع الكلي** | | | **294** | **308** | **45** | **23** | **15** | **15** |

يوضح الجدول السابق أن عينة الدراسة تشكّلت من الطلبة الأساتذة لسنوات التخرّج، وبلغ عددهم 106 ببوزريعة في التخصصات التالية: (أدب عربي، فرنسية، انجليزية وتاريخ وجغرافيا) و188 بالقبة في التخصصات التالية: (فيزياء، كيمياء، علوم طبيعية، موسيقى) مع اختلاف ضعيف في استرجاع أدوات البحث بحيث العدد هو 294 بالنسبة للإستبيان و308 بالنسبة للمقياس وزعت على كل طالب نسختين (استبيان ومقياس).

أمّا عدد الأساتذة المكوّنين في علم النفس وعلوم التربية ورغم أنه تم توزيع أكثر من 30 نسخة (على الأساتذة) (على مستوى جميع أدوات البحث التي سيتم الحديث

عنها)، حيث أعطيت 3 نسخ من مجموع أدوات البحث لعينة من الأساتذة المكونين، مقسمة بين القبة وبوزريعة. إلاّ أنه لم يُسترجع إلاّ 23 بالنسبة للإستبيان و15 بالنسبة لمقياس المهارات و15 بالنسبة لبطاقة تقييم البرامج وفق المعايير العلمية (وهذا بالمدرستين)، وكانت المعالجة الوصفية للتكوين (أي الاستبيان) على 23 من أفراد عينة الأساتذة بينما المعالجة الاستدلالية على 15.

**5- الدراسة الاستطلاعية:**

تُعتبر الدراسة الاستطلاعية كمرحلة إجرائية للقراءات النظرية لأدبيات الموضوع وتحديد مشكلة البحث بإطاره النظري، فهي الأرضية الداعمة للدراسة الميدانية، بحيث تمدّها بالمعطيات، وتوجهها نحو التحديد العلمي، والمنهجي الدقيق لكل من أدوات البحث، وكيفية تحديدها، والمنهج المتّبع، والعينة وكيفية اختيارها وقبل الشروع في الدراسة الأساسية، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية سنة 2013-2014 في شهر ديسمبر على عينة قوامها 100 طالب وطالبة بالمدرسة العليا للأساتذة –القبة- بطريقة عشوائية من مختلف التخصصات حيث تمّ جمعهم في المدرّج وتمّ تقديم لكل طالب(ة) جميع أدوات البحث أي استبيان يخص التكوين التربوي النفسي، ومقياس يخص مهارات التدريس واستغرقت العملية حوالي ساعة ونصف بعد أن تمّ توضيح طبيعة الدراسة والهدف من الدراسة، وأساليب وكيفية الإجابة فطبقت هذه الأدوات في ظروف طبيعية.

تمّ شرح كل بنود الأدوات مع الإجابة على بعض الاستفسارات، وهكذا تمّ تحديد أدوات البحث من استبيانات ومقاييس وذلك لمعرفة خصائص العينة، ومدى تجاوبها وفهمها لهذه الأدوات في صورتها النهائية، وساعد في صياغة الفرضيات في صورتها المبدئية.

**6- أدوات البحث وكيفية بناءها:**

إن طبيعة الموضوع المختار للبحث والذي يخصّ الإعداد والتكوين التربوي النفسي (وهو موضوع واسع) من جهة ومهارات تنفيذ الدرس (لا يقل اتساعا) من جهة أخرى، أوجب الباحثة على اختيار أدوات بحث متنوعة لقياس هذه المتغيرات، حيث شملت أدوات البحث ما يلي:

**1.6)- الاستبيان:**

يعد الاستبيان أكثر أدوات البحث العلمي استخداما في البحوث التربوية والنفسية لأنه أداة استقصاء تساعد على الوقوف عند واقع البرامج التربوية المخصصة انطلاقا من الواقع التعليمي في هذه المؤسسات (المدارس العليا للأساتذة) مما يساعد على الكشف على نقاط القوة والضعف في هذه البرامج، وبناء عليه، تم بناء الاستبيان وفق المراحل التالية:

1- تصميم استمارة تحتوي على جميع برامج الوحدات التربوية المدرّسة في المدرسة العليا للأساتذة (القبة- بوزريعة)، بمحاورها العامة وعناصرها الفرعية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة (متوسط) والخامسة (ثانوي)، وأدرجت هذه المحاور ومحتويات هذه البرامج بمعايير أربع درجات على أساس سلّم ليكرت (Muccheilli 1982 ص 31).

2- تحويل المعايير إلى درجات بحيث: أُعطيت درجة 3 للأهمية الكبيرة و2 للمتوسطة، 1 للضعيفة و0 للمنعدمة.

3- حساب عدد محاور كل وحدة وجمعها للحصول على العدد الإجمالي لكل وحدة بهدف حساب النسب المئوية % بحيث تحصّلت:

- وحدة: مدخل لعلوم التربية على 18 بند.
- وحدة: علم نفس الطفل والمراهق على 29 بند.
- وحدة: علم النفس التربوي على 26 بند.
- وحدة: المناهج التعليمية والتقويم التربوي على 60 (الملحق رقم 06).

4- حساب النسب المئوية المحصّل عليها في كل وحدة وبالنسبة لكل العناصر وذلك بهدف الإبقاء على كل المحاور التي حصلت على 80% فما فوق، وحذف ما هو أقل من ذلك، وذلك بمراعاة سلم الدرجات (المُرفق بالاستمارة) من الأعلى إلى الأسفل.

مثال عن وحدة: مدخل لعلوم التربية

18 x 3 = 54 [54 ← 36] الدرجة العالية.

18 x 2 = 36 [35 ← 19] الدرجة متوسطة.

18 x 1 = 18 [18 ← 1] الدرجة ضعيفة.

18 x 0 = 0 [0] الدرجة منعدمة.

بحيث 18 تمثل بنود ومحاور برنامج وحدة مدخل لعلوم التربية؛

3 تعني أن درجة الأهمية عالية.

2 تعني أن درجة الأهمية متوسطة.

1 تعني أن درجة الأهمية ضعيفة.

0 تعني أن درجة الأهمية منعدمة.

وأن كل المحاور حصلت على من 36 إلى 54 فهي ذات أهمية عالية وهكذا بالنسبة لجميع الدرجات، كما أجريت نفس العملية بالنسبة لجميع الوحدات (انظر الملحق الخاص بمعطيات الدراسة الميدانية) هذا بالنسبة إلى الاستبيان الموزع [على الأستاذ المكوّن].

5- بعد الحصول على النسب المئوية تم الإبقاء على كل المحاور التي تحصلت على 80% فما فوق بينما حذف ما دون ذلك.

* أما بالنسبة للطالب الأستاذ، فقد حُدّدت أهم المتغيرات التي لها علاقة بتدريس الوحدات التربوية، (وحدة تلوى الأخرى) -من خلال إجاباتهم في الدراسة الاستطلاعية- بحيث شملت البنود 10 متغيرات. يبدي فيها الطالب الأستاذ موقفه من درجة أهميتها والاستفادة منها والعوامل المؤثرة في ذلك...إلخ. على أساس سلم ليكرت نفسه مع إدراج أسئلة مفتوحة تناولت مجموعة من النقاط منها مدى ودرجة الاهتمام والعوامل المؤثرة فيه (الملحق رقم 07) واتُبعت نفس المراحل السابقة في تحليل الإجابات وفق المعايير السابقة الذكر.

**2.6)- بطاقة تقييم فعالية التكوين ومدى استجابته للمعايير العلمية:**

وهي عبارة عن بطاقة تقييم مدى فعالية برامج الوحدات التربوية، وتم بناؤه من استخلاص الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الجانب، ودراسة مجموعة من المقاييس التي تطرقت إلى معايير الجودة في برامج الإعداد والتكوين للطالب الأستاذ ومن أهمها:

1- مقياس تقويم برنامج إعداد المعلم، وتدريبه بكليات التربية (اختصاص معلم صف). والذي شمل 7 معايير وهي: أهدافه، الإعداد الثقافي، الوزن النسبي لمكونات

البرنامج، معايير عامة للمقررات، التربية العلمية، طرائق التدريس والتقويم. (عبده رمضان).

3-مقياس تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في سلطة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة وتناول هذا المقياس 9 بنود تمثلت في:

- الأهداف.
- المنشأة.
- المحتوى.
- أعضاء الهيئة التعليمية.
- الإدارة التعليمية.
- طرائق التدريس.
- تقنيات التعليم.
- التقويم. (علي كنعان 2009 ص ...).
- احتياجات البرنامج.

3- بعد الاطلاع على هذه المقاييس وغيرها تمّ بناء المقياس (ب) وقد غطت بنوده الجوانب التالية:

(13): يوضح جوانب المقياس (ب) وعدد بنود كل جانب

| الجوانب التي شملها القياس | عدد البنود |
|---|---|
| الأهداف. | 17 |
| المحتوى. | 34 |
| متطلبات البرنامج. | 7 |
| المنشأة (المدرسة العليا للأساتذة). | 18 |
| الهيئة التعليمية. | 18 |
| معايير التربية العملية (التربص) | 20 |
| طرائق التدريس. | 20 |
| التقويم. | 12 |
| **المجموع** | **146** |

* قدمت القائمة بعد تصميمها وبنائها في صورتها الأولية إلى إحدى عشرة أستاذ مختصّص في علم النفس وعلوم التربية برتبة أستاذ تعليم عالي بالمدرسة العليا للأساتذة القبة، بوزريعة وجامعة الجزائر2 (كلية العلوم الإجتماعية) قسم علم النفس وعلوم التربية (الملحق رقم 03) من أجل تقييم مدى تغطيتها لجوانب التكوين المختلفة للطالب الأستاذ، إلاّ أنه لم يسترجع منه (بعد مدة طويلة حوالي 4 أشهر) إلاّ تسعة، فأضيف

أربعة أساتذة برتبة أستاذ محاضر، وهذا بغرض تحكيم القائمة وتحديد مدى صلاحية كل محاور وبنود البرنامج ومدى تجانسها وتعبيرها عن الأهداف المتوخاة منها وقد اعتُبِر البند صالحا إذا اتفق على ذلك 80% من إجابات المحكّمين وبذلك أصبح الشكل النهائي للقائمة يتألف من 117 بندا يتوزعون على سبعة أبعاد (الملحق رقم 04) طبقت هذه القائمة في صورتها النهائية عينة الأساتذة المكوّنين بالقبة – بوزريعة.

### 3.6) مقياس مهارة تنفيذ الدرس:

هو عبارة عن مقياس يحدد مستوى اكتساب الطالب الأستاذ لمهارات التدريس على مستوى مرحلة التنفيذ من العملية التعليمية.

لقد جاء بناء المقياس أولا بعد مطالعات نظرية حيث سمح الإطلاع على عدد كبير من الدراسات التي تناولت موضوع الكفايات والمهارات والمقاييس التي حلّلت هذه المهارات إلى مؤشرات سلوكية دقيقة محدّدة لإمكانية قياسها. ومن أهم الدراسات التي تم الرجوع إليها:

– دراسة لمنى بنت حميد السبيعي التي تناولت: واقع المهارات التدريسية لعضوا هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى، وقد اعتمدت في ذلك على معايير الجودة الشاملة متوجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية (منى بنت حميد 2010).

– دراسة لراشد محمد أبو صواوين: التي تناولت موضوع حول الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين، تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية فلسطين (راشد محمد ابوصواوين 2010 ص 359-398).

كما سمح الإطلاع على بعض النماذج من الاستبيانات التي صممت لقياس المهارات والكفايات من قبل متخصصون في التربية والتعليم ببناء مقياس مهارة تنفيذ الدرس وقد تم ذلك من خلال الخطوات التالية:

1- تحديد أبعاد مهارة تنفيذ الدرس، وهي سبعة أبعاد (تهيئة التلاميذ- التعرف على استعداد التلاميذ المعرفي – إدارة الصف – الأسئلة – إثارة الدافعية –التعزيز – الطلاقة اللغوية).

2- تحليل تلك الأبعاد إلى مؤشرات سلوكية حيث تمّ إعداد قائمة من المؤشرات السلوكية التي تحتويها مجموعة من المهارات على مستوى مرحلة عملية التنفيذ من العملية التعليمية.

3-صياغة البنود (الفقرات) التي روعي فيها قدر الإمكان وضوح الفكرة وبساطة اللغة، وتبعا لهدف المقياس المتمثل في تحديد مستويات مهارة تنفيذ الدرس لدى أفراد العينة، بدا وجوب اقتراح استجابات للمفحوص بشكل متدرج. وقد تبين بالرجوع إلى سلاليم القياس إلى أنّ "سلم ليكرت" الذي استوحى طريقته من التحليل العاملي لسبيرمان (Muccheilli 1982 ص 31)، أنّه يمكن أن يفيد وضع مقياس مهارة تنفيذ الدرس حيث صنفت أمام كل فقرة أربع إجابات متدرجة وهي منعدمة، ضعيفة، متوسطة، كبيرة على المفحوص أن يختار واحدة منها، كما كان التنقيط كذلك متدرجا حيث أعطيت الإجابات تدرجا تصاعديا أي: منعدمة (1)، ضعيفة (2)، متوسطة (3)، كبيرة (4) وبدون إجابة (0).

4-التأكد من الصدق الظاهري للمقياس من خلال تقديم الفقرات المصاغة إلى مجموعة من المحكّمين (نفس المجموعة التي حكّمت قائمة معايير فعالية التكوين للأساتذة) بحيث طُلب من كل منهم تقييم مدى سلامة الصياغة اللغوية ومدى تعبير المؤشر السلوكي عن المهارة، وانتماءه لها أو عدمه، مدى شمولية الفقرات لما تُقيّمه (أي مهارات تنفيذ الدرس). بعد حساب النسب المئوية لتقييم الأساتذة اعتبر أن البنود الصالحة هي ما كان قبولها بنسبة 80% فما فوق من قبل المحكمين وإلغاء ما دون ذلك، حيث ألغي ثمانية بنود من بين 64 بند المكوّنة للمقياس في صورته الأولى، الذي تقلّص بعد التحكيم إلى 56 بند تُمثل المؤشرات السلوكية للمهارة.

5-التأكد من صدق محتوى المقياس بحيث طبق هذا المقياس خلال الموسم الجامعي 2013-2014 على عينة تتألف من مائة طالب وطالبة (الملحق رقم 09) يدرسون بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، وقد أشرفت الباحثة على عملية التطبيق وذلك من أجل التعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء الإجابة عن بنود المقياس والتي تثير الغموض أو التساؤلات. ثم وبالرجوع إلى الأسلوب الإحصائي تم حساب معاملات الارتباط بين 0,00 و0,74 عند درجة الحرية 99 تبين أنّ قيمة (ت) عند

النسبة 0,05 يساوي 0,20، وعند النسبة 0,01 يساوي 0,26 لذلك حذفت البنود التي كان معامل ارتباطها أقل من 0,20، وقد كان عددها ثمانية بنود، واعتبرت معاملات ارتباط الفقرات المساوية أو التي تزيد عن 0,20 ذات دلالة إحصائية (الملحق رقم 09) ، وبذلك أصبح المقياس يتألف من 48 بند.

6-التأكد من ثبات المقياس: أمّا بالنسبة إلى ثبات المقياس وللتأكد من أنّ النتائج المتحصل عليها باستخدام المقياس لا تتغير بشكل كبير لو أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي نفس الظروف، فقد اعتمد على التجزئة النصفية للمقياس وحساب معامل الارتباط بين نتائج بنوده الفردية ونتائج بنوده الزوجية ثم تحويل معامل الارتباط إلى معامل الثبات باستخدام قانون فروابخ فجاءت القيمة تساوي 0,94، مما يدل على مستوى عالٍ من الثبات (الملحق رقم 10)، وبذلك أصبح المقياس جاهزا للإستخدام في الدراسة الميدانية. وبذلك انتهينا إلى الصورة النهائية للمقياس (الملحق رقم 02)، وهذا ما اعتمد عليه في الدراسة الميدانية، وتمّ توزيعه على عينة من الطلبة الأساتذة، الأساتذة المكوّنين.

**7- التقنيات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:**

لقد تميزت هذه الدراسة بكثرة البيانات وتنوعها مما استدعى اللجوء إلى أساليب وتقنيات إحصائية عديدة، فقد اعتمدت على:

- الإحصاء الوصفي من خلال الاعتماد على تقنيات أخرى مثل معامل الارتباط كا$^2$.

المعالجة الإحصائية لنظام الرزم SPSS، الإنحراف المعياري، المتوسط الحسابي بالإضافة إلى اختبار مان ويتني، واختبار كريسكال واليس...الخ.

# الفصل الخامس

# عرض وقراءة النتائج

# عرض وقراءة النتائج

**تمهيد:**

وأخيرا كُلّلت الدراسة الميدانية بنتائج، وهي في الحقيقة تتويجٌ لما سبقها من فصول نظرية، فبعد أن تمّ بناء أدوات البحث، وتطبيقها ميدانيا، تلتها عملية تفريغ البيانات، وجدولتها، واستخدام حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حتى يتم اختبار فرضيات البحث احصائيا، وعلى هذا الأساس جاء في هذا الفصل عرض وقراءة نتائج البحث من خلال المعالجات الاحصائية، ثم يلي هذا الفصل: فصل يتم فيه مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضيات، ومحاولة الإجابة على الأسئلة المتداولة في الدراسة، ومن خلال نتائجها توظف نتائج الدراسات السابقة، وهذا ما توضّحه الخطوات التالية:

**أولا: 1/- القبة: عرض وقراءة نتائج تقييم الأساتذة المكوّنين للتكوين النفسي التربوي** (علما أن 10 أساتذة من 13 لهم أقدمية في التدريس تفوق 30 سنة).

**نتائج الاستبانة:**

**أ)- وحدة مدخل لعلوم التربية:**

جدول رقم: (14) يبين تقييم الأساتذة للتكوين النفسي التربوي (وحدة مدخل لعلوم التربية) (أفراد العينة 13).

| وحدة مدخل إلى علوم التربية | محاور البرنامج[1] | درجة أهمية برنامج وحدة مدخل لعلوم التربية بجميع محاورها | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
| | | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية |
| مفهوم التربية | 1 | 10 | 76,92 | 3 | 23,08 | 0 | 0,00 | 0 | 0 | 0 | 0,00 |
| | 2 | 8 | 61,54 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 0 | 0 | 1 | 7,69 |
| | 3 | 8 | 61,54 | 3 | 23,08 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 | 0 | 0 |
| فلسفة التربية | 4 | 4 | 30,77 | 1 | 7,69 | 7 | 53,85 | 1 | 7,69 | 0 | 0 |
| | 5 | 5 | 38,46 | 1 | 7,69 | 5 | 38,46 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 |
| تطور الفكر التربوي | 6 | 2 | 15,38 | 4 | 30,77 | 5 | 38,46 | 2 | 15,38 | 0 | 0 |
| | 7 | 4 | 30,77 | 7 | 53,85 | 2 | 15,38 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 8 | 8 | 61,54 | 4 | 30,77 | 1 | 7,69 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 9 | 5 | 38,46 | 7 | 53,85 | 0 | 0 | 1 | 7,69 | 0 | 0 |
| | 10 | 6 | 46,15 | 6 | 46,15 | 1 | 7,69 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| الأسس الاجتماعية للتربية | 11 | 6 | 46,15 | 5 | 38,46 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 0 | 0 |
| | 12 | 8 | 61,54 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 0 | 0 |
| | 13 | 7 | 53,85 | 4 | 30,77 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 0 | 0 |
| المنظومة التربوية الجزائرية | 14 | 7 | 53,85 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 | 0 | 0 |
| | 15 | 6 | 46,15 | 4 | 30,77 | 0 | 0 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 |
| | 16 | 8 | 61,54 | 2 | 15,38 | 0 | 0 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 |
| | 17 | 8 | 61,54 | 2 | 15,38 | 0 | 0 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 |

[1] **ملاحظة**: هذه المحاور موضحة في الملحق رقم (06).

من خلال الجدول رقم: (14) يُلاحَظ من بياناته أن درجة أهمية محاور البرنامج تتراوح بين أعلى نسبة (76,92%، و61,54%) والتي أكّدت على أهمية مفهوم التربية بمحاورها الثلاث، وتلتها محور المنظومة التربوية الجزائرية بنسبة تتراوح بين 61,54% و46,5%، وتدرّجت هذه النسب من محور لآخر –وهذا ما يوضحه الجدول أعلاه– بينما محور التربية في المجتمعات البدائية القديمة تحصلّت على أقل نسبة وهي 15,38%.

**ب)– وحدة علم نفس النمو (الطفل والمراهق):**

جدول رقم: (15) يبين تقييم الأساتذة للتكوين النفسي التربوي –وحدة علم نفس النمو– (الطفل والمراهق).

| علم نفس نمو الطفل والمراهق | محاور البرنامج | درجة أهمية برنامج علم نفس النمو بجميع محاورها | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
| | | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية |
| مدخل إلى علم النفس النمو | 1 | 8 | 61,54 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| | 2 | 6 | 46,15 | 4 | 30,77 | 2 | 15,38 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 3 | 8 | 61,54 | 4 | 30,77 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 4 | 8 | 61,54 | 4 | 30,77 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 5 | 7 | 53,85 | 4 | 30,77 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| | 6 | 9 | 69,23 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| دراسة مرحلة الطفولة | 1/7 | 4 | 30,77 | 6 | 46,15 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| | 2/7 | 4 | 30,77 | 6 | 46,15 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 3 | 23,08 |
| | 3/7 | 4 | 30,77 | 6 | 46,15 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| التعامل مع التلميذ في مرحلة الطفولة | 8 | 5 | 38,46 | 6 | 46,15 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 9 | 4 | 30,77 | 7 | 53,85 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 10 | 6 | 46,15 | 6 | 46,15 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| دراسة نمو التلميذ المراهق | 11 | 7 | 53,85 | 5 | 38,46 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 12 | 8 | 61,54 | 4 | 30,77 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 13 | 9 | 69,23 | 3 | 23,08 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 1/13 | 11 | 84,62 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 2/13 | 10 | 76,92 | 2 | 15,38 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 3/13 | 9 | 69,23 | 3 | 23,08 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| دراسة شخصية المراهق | 14 | 11 | 84,62 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| | 15 | 9 | 69,23 | 3 | 23,08 | 0 | 0 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 16 | 6 | 46,15 | 6 | 46,15 | 0 | 0 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 17 | 6 | 46,15 | 3 | 23,08 | 2 | 15,38 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| الحاجات النفسية للمراهق | 18 | 8 | 61,54 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 19 | 7 | 53,85 | 4 | 30,77 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 20 | 10 | 76,92 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| قيادة التلميذ المراهق والتعامل معه | 21 | 6 | 46,15 | 5 | 38,46 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 |
| | 22 | 7 | 53,85 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 |
| | 23 | 8 | 61,54 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 |

في ضوء نتائج الجدول رقم: (15) نجد أن أعلى نسبة هي (84,62%) توضح أن مرحلة المراهقة تعتبر الأهم بجميع محاورها (بنسب مختلفة) تمثّلت في (30,77%) وقد أكدت على أهمية دراسة مرحلة الطفولة (وهي أقل نسبة).

**ج)- وحدة علم النفس التربوي:**

جدول رقم: (16) يبين تقييم الأساتذة للتكوين النفسي التربوي (وحدة علم النفس التربوي).

| وحدة علم النفس التربوي | محاور البرنامج | درجة أهمية برنامج علم النفس التربوي بمحاورها | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
| | | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية |
| مدخل إلى علم النفس التربوي | 1 | 9 | 69,23 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| | 2 | 10 | 76,92 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| | 3 | 9 | 69,23 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| | 4 | 7 | 53,85 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| | 5 | 6 | 46,15 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 3 | 23,08 |
| | 6 | 8 | 61,54 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| سيكولوجية التعلم | 7 | 10 | 76,92 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| | 8 | 8 | 61,54 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 3 | 23,08 |
| | 9 | 8 | 61,54 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 |
| | 1/10 | 6 | 46,15 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 |
| | 2/10 | 6 | 46,15 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 |
| تعلم المفهوم | 11 | 7 | 53,85 | 3 | 23,08 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 |
| | 12 | 7 | 53,85 | 3 | 23,08 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 |
| دافعية التعلم | 13 | 10 | 76,92 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 |
| | 14 | 10 | 76,92 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 |
| | 15 | 13 | 100,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 0 | 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 23,08 | 3 | 61,54 | 8 | 16 | العمليات العقلية المعرفية |
| 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 0 | 0 | 15,38 | 2 | 69,23 | 9 | 17 | |
| 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 0 | 0 | 23,08 | 3 | 61,54 | 8 | 18 | |
| 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 0 | 0 | 7,69 | 1 | 76,92 | 10 | 19 | |
| 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 69,23 | 9 | 1/20 | الإدارة الصفية في التعليم |
| 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 69,23 | 9 | 2/20 | |
| 15,38 | 2 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 61,54 | 8 | 3/20 | |
| 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 69,23 | 9 | 4/20 | |
| 15,38 | 2 | 7,69 | 1 | 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 61,54 | 8 | 21 | |
| 30,77 | 4 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 0,00 | 0 | 61,54 | 8 | 22 | |
| 15,38 | 2 | 7,69 | 1 | 15,38 | 2 | 15,38 | 2 | 46,15 | 6 | 23 | |
| 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 23,08 | 3 | 15,38 | 2 | 46,15 | 6 | 24 | |
| 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 69,23 | 9 | 25 | |

توضّح بيانات الجدول رقم: (16) أن معظم محاور الوحدة هي ذات أهمية حيث أن أقل نسبة تمثلت في 46,15%، وتأرجحت هذه النسبة بين محاور مختلفة يُبينها الجدول أعلاه؛ بينما أعلى النسب تراوحت بين (76,92% و61,54%) وتمثلت في المحاور التالية: أهدافه، سيكولوجية التعلم، دافعية التعلّم، واتفق جميع الأساتذة بنسبة (100%) على محور العوامل المؤثرة في دافعية التعلم، بشرط أن يكون المدرّس المحور الأساسي في استثارة هذه الدافعية وأن يُولي أهمية كبيرة أثناء تدريس هذا المحور.

**د)- وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي:**

جدول رقم: (17) يبين تقييم الأساتذة للتكوين النفسي التربوي (وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي).

| وحدة المناهج التعليمية | محاور البرنامج | درجة أهمية برنامج وحدة المناهج التعليمية بمحاورها | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
| | | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية |
| المناهج التعليمية | 1 | 9 | 69,23 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 2 | 7 | 53,85 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 3 | 23,08 |
| | 3 | 5 | 38,46 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 1/4 | 6 | 46,15 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 2/4 | 5 | 38,46 | 3 | 23,08 | 2 | 15,38 | 0 | 0,00 | 3 | 23,08 |
| | 3/4 | 6 | 46,15 | 2 | 15,38 | 2 | 15,38 | 0 | 0,00 | 3 | 23,08 |
| | 1/5 | 7 | 53,85 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 3 | 23,08 |
| | 2/5 | 7 | 53,85 | 3 | 23,08 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 |
| | 3/5 | 4 | 30,77 | 4 | 30,77 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 4/5 | 5 | 38,46 | 4 | 30,77 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| الأهداف التعليمية | 6 | 5 | 38,46 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 7 | 7 | 53,85 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 1/8 | 7 | 53,85 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 2/8 | 7 | 53,85 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 |
| | 3/8 | 6 | 46,15 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 1/9 | 7 | 53,85 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 2/9 | 7 | 53,85 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 1/10 | 7 | 53,85 | 2 | 15,38 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 2/10 | 7 | 53,85 | 2 | 15,38 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 3/10 | 7 | 53,85 | 2 | 15,38 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 3 | 23,08 |
| | 11 | 6 | 46,15 | 2 | 15,38 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 4 | 30,77 |
| طرائق التدريس | 12 | 7 | 53,85 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 5 | 38,46 |
| | 13 | 6 | 46,15 | 2 | 15,38 | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 | 4 | 30,77 |
| | 1/14 | 8 | 61,54 | 1 | 7,69 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 4 | 30,77 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7,69 | 1 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 23,08 | 3 | 69,23 | 9 | 2/14 | طرائق التدريس |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 15,38 | 2 | 61,54 | 8 | 3/14 | |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 15,38 | 2 | 53,85 | 7 | 4/14 | |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 15,38 | 2 | 15,38 | 2 | 46,15 | 6 | 5/14 | |
| 38,46 | 5 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 53,85 | 7 | 15 | |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 23,08 | 3 | 53,85 | 7 | 16 | الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 69,23 | 9 | 17 | |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 61,54 | 8 | 18 | |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 15,38 | 2 | 61,54 | 8 | 19 | |
| 23,08 | 3 | 7,69 | 1 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 61,54 | 8 | 20 | |
| 30,77 | 4 | 7,69 | 1 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 53,85 | 7 | 21 | |
| 23,08 | 3 | 7,69 | 1 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 61,54 | 8 | 22 | |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 15,38 | 2 | 53,85 | 7 | 23 | التقويم التربوي |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 15,38 | 2 | 53,85 | 7 | 1/24 | |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 0,00 | 0 | 69,23 | 9 | 2/24 | |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 0,00 | 0 | 69,23 | 9 | 3/24 | |
| 23,08 | 3 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 0,00 | 0 | 61,54 | 8 | 1/25 | |
| 23,08 | 3 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 0,00 | 0 | 61,54 | 8 | 2/25 | |
| 23,08 | 3 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 53,85 | 7 | 3/25 | |
| 23,08 | 3 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 0,00 | 0 | 61,54 | 8 | 4/25 | |
| 23,08 | 3 | 7,69 | 1 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 61,54 | 8 | 5/25 | |
| 15,38 | 2 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 15,38 | 2 | 53,85 | 7 | 26 | |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 61,54 | 8 | 27 | |
| 23,08 | 3 | 7,69 | 1 | 7,69 | 1 | 23,08 | 3 | 38,46 | 5 | 28 | تطوير المنهج المدرسي |
| 15,38 | 2 | 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 23,08 | 3 | 46,15 | 6 | 29 | |
| 23,08 | 3 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 30,77 | 4 | 46,15 | 6 | 30 | |
| 23,08 | 3 | 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 30,77 | 4 | 30,77 | 4 | 31 | |
| 23,08 | 3 | 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 38,46 | 5 | 23,08 | 3 | 32 | |
| 23,08 | 3 | 15,38 | 2 | 0,00 | 0 | 15,38 | 2 | 46,15 | 6 | 33 | |

تُبرز البيانات الإحصائية من خلال الجدول رقم: (17) أن أعلى نسبة 69,3 % والتي تكرّرت في مجموعة من المحاور: معنى المنهج قديما وحديثا، طريقة المشروعات، أنواع الوسائل وتصنيفها...إلخ؛ بينما أقل نسبة وهي 23,08% ترى أن المحور الخاص بالخطوات العملية في تطوير مساق دراسي معين (وهو محور ضمن تطوير المنهج الدراسي) يُعتبر أقل أهمية، عموما فإن معظم إجابات الأساتذة تؤكد على أهمية هذه المحاور بنسب مختلفة.

**2/- بوزريعة: عرض وقراءة نتائج تقييم الأساتذة المكوّنين للتكوين النفسي التربوي** (عدد أفراد العينة 10).

**أ)- وحدة مدخل لعلوم التربية:**

جدول رقم: (18) يبين تقييم الأساتذة للتكوين النفسي التربوي (وحدة مدخل لعلوم التربية).

| وحدة مدخل إلى علوم التربية | محاور البرنامج | درجة أهمية برنامج وحدة مدخل لعلوم التربية بجميع محاورها | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة |
| | | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية |
| مفهوم التربية | 1 | 6 | 60,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 |
| | 2 | 7 | 70,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 2 | 20,00 |
| | 3 | 5 | 50,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 2 | 20,00 |
| فلسفة التربية | 4 | 4 | 40,00 | 1 | 10,00 | 3 | 30,00 | 0 | 0,00 | 2 | 20,00 |
| | 5 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 4 | 40,00 | 2 | 20,00 | 0 | 0,00 |
| تطور الفكر التربوي | 6 | 5 | 50,00 | 0 | 0,00 | 2 | 20,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 |
| | 7 | 4 | 40,00 | 3 | 30,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 |
| | 8 | 6 | 60,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 |
| | 9 | 7 | 70,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 10 | 5 | 50,00 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 |
| الأسس الإجتماعية للتربية | 11 | 5 | 50,00 | 1 | 10,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 |
| | 12 | 6 | 60,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 13 | 7 | 70,00 | 2 | 20,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 |
| المنظومة التربوية الجزائرية | 14 | 6 | 60,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 |
| | 15 | 4 | 40,00 | 4 | 40,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 |
| | 16 | 5 | 50,00 | 1 | 10,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 |
| | 17 | 5 | 50,00 | 2 | 20,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 |

يتّضح من الجدول رقم: (18) أن أعلى نسبة 70% تكرّرت بين محاور كل من الأهداف العامة للتربية، النظرية الطبيعية في التربية، العلاقة بين المؤسسات التربوية وأثر ذلك على المتعلّم، وعموما المحور الذي تحصّل على أقل نسبة 30% يتمثّل في علاقة الفلسفة بالتربية.

**ب)- وحدة علم نفس النمو (الطفل والمراهق):**

جدول رقم: (19) يبين تقييم الأساتذة للتكوين النفسي التربوي (وحدة علم نفس النمو).

| علم نفس نمو الطفل والمراهق | محاور البرنامج | درجة أهمية برنامج علم نفس النمو بجميع محاورها | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
| | | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية |
| مدخل إلى علم النفس النمو | 1 | 8 | 80,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 2 | 5 | 50,00 | 2 | 20,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 |
| | 3 | 8 | 80,00 | 0 | 0,00 | 2 | 20,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 4 | 7 | 70,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 5 | 7 | 70,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 6 | 7 | 70,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| دراسة مرحلة الطفولة | 1/7 | 6 | 60,00 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 2/7 | 5 | 50,00 | 3 | 30,00 | 2 | 20,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 3/7 | 5 | 50,00 | 2 | 20,00 | 3 | 30,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| التعامل مع التلميذ في مرحلة الطفولة | 8 | 5 | 50,00 | 2 | 20,00 | 3 | 30,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 9 | 4 | 40,00 | 4 | 40,00 | 2 | 20,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 10 | 5 | 50,00 | 4 | 40,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| دراسة نمو التلميذ المراهق | 11 | 7 | 70,00 | 1 | 10,00 | 2 | 20,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 12 | 8 | 80,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 13 | 9 | 90,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 1/13 | 7 | 70,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 2/13 | 6 | 60,00 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 3/13 | 6 | 60,00 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 70,00 | 7 | 14 | دراسة شخصية المراهق |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 10,00 | 1 | 70,00 | 7 | 15 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 10,00 | 1 | 70,00 | 7 | 16 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 80,00 | 8 | 17 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 70,00 | 7 | 18 | الحاجات النفسية للمراهق |
| 10,00 | 1 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 60,00 | 6 | 19 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 20,00 | 2 | 60,00 | 6 | 20 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 30,00 | 3 | 60,00 | 6 | 21 | قيادة التلميذ المراهق والتعامل معه |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 30,00 | 3 | 60,00 | 6 | 22 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 10,00 | 1 | 70,00 | 7 | 23 | |

في ضوء نتائج بيانات الجدول رقم: (19) يتبيّن لنا أن الأساتذة يعتبرون برنامج الوحدة بمحاورها المختلفة مهمة بدرجة كبيرة، حيث تراوحت النسب بين 40%، و90% مع تأكيدهم على مرحلة المراهقة.

**ج)- وحدة علم النفس التربوي:**

جدول رقم: (20) يبين تقييم الأساتذة للتكوين النفسي التربوي (وحدة علم النفس التربوي).

| وحدة علم النفس التربوي | محاور البرنامج | درجة أهمية برنامج وحدة علم النفس التربوي بجميع محاورها | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
| | | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية |
| مدخل إلى علم النفس التربوي | 1 | 9 | 90,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 2 | 10 | 100,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 3 | 9 | 90,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 4 | 7 | 70,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 5 | 6 | 60,00 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 6 | 8 | 80,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| سيكولوجية التعلم | 7 | 10 | 100,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 8 | 8 | 80,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 9 | 8 | 80,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 1/10 | 6 | 60,00 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 2/10 | 6 | 60,00 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| تعلم المفهوم | 11 | 7 | 70,00 | 3 | 30,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 12 | 7 | 70,00 | 3 | 30,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| دافعية التعلم | 13 | 10 | 100,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 14 | 10 | 100,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 15 | 10 | 100,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 80,00 | 8 | 16 | العمليات العقلية المعرفية |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 90,00 | 9 | 17 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 80,00 | 8 | 18 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 100,00 | 10 | 19 | |
| 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 90,00 | 9 | 1/20 | الإدارة الصفية في التعليم |
| 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 90,00 | 9 | 2/20 | |
| 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 80,00 | 8 | 3/20 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 90,00 | 9 | 4/20 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 80,00 | 8 | 21 | |
| 10,00 | 1 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 0,00 | 0 | 80,00 | 8 | 22 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 20,00 | 2 | 60,00 | 6 | 23 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 60,00 | 6 | 24 | |
| 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 90,00 | 9 | 25 | |

أشارت نتائج تحليل البيانات من خلال الجدول رقم: (20) أن معظم محاور البرنامج ذات أهمية كبيرة وذلك بنسب متقاربة من 60% إلى 100%.

**د)- وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي:**

جدول رقم: (21) يبين تقييم الأساتذة للتكوين النفسي التربوي (وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي).

| وحدة المناهج التعليمية | محاور البرنامج | درجة أهمية برنامج وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي بجميع محاورها | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
| | | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية |
| المناهج التعليمية | 1 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 5 | 50,00 |
| | 2 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 5 | 50,00 |
| | 3 | 3 | 30,00 | 0 | 0,00 | 2 | 20,00 | 0 | 0,00 | 5 | 50,00 |
| | 1/4 | 4 | 40,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 4 | 40,00 |
| | 2/4 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 2 | 20,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 |
| | 3/4 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 5 | 50,00 |
| | 1/5 | 3 | 30,00 | 3 | 30,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 |
| | 2/5 | 3 | 30,00 | 0 | 0,00 | 3 | 30,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 |
| | 3/5 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 4 | 40,00 |
| | 4/5 | 3 | 30,00 | 1 | 10,00 | 2 | 20,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 |
| الأهداف التعليمية | 6 | 4 | 40,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 |
| | 7 | 4 | 40,00 | 0 | 0,00 | 2 | 20,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 |
| | 1/8 | 5 | 50,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 |
| | 2/8 | 5 | 50,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 |
| | 3/8 | 5 | 50,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 |
| | 1/9 | 4 | 40,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 5 | 50,00 |
| | 2/9 | 4 | 40,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 |
| | 1/10 | 4 | 40,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 4 | 40,00 |
| | 2/10 | 4 | 40,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 | 0 | 0,00 | 5 | 50,00 |
| | 3/10 | 3 | 30,00 | 0 | 0,00 | 2 | 20,00 | 0 | 0,00 | 5 | 50,00 |
| | 11 | 3 | 30,00 | 0 | 0,00 | 1 | 10,00 | 1 | 10,00 | 5 | 50,00 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 50,00 | 5 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 20,00 | 2 | 12 | طرائق التدريس |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 30,00 | 3 | 13 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 0,00 | 0 | 50,00 | 5 | 1/14 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 40,00 | 4 | 2/14 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 40,00 | 4 | 3/14 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 40,00 | 4 | 4/14 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 10,00 | 1 | 30,00 | 3 | 5/14 | |
| 40,00 | 4 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 20,00 | 2 | 15 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 40,00 | 4 | 16 | الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 0,00 | 0 | 50,00 | 5 | 17 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 0,00 | 0 | 50,00 | 5 | 18 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 40,00 | 4 | 19 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 10,00 | 1 | 30,00 | 3 | 20 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 30,00 | 3 | 21 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 40,00 | 4 | 22 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 40,00 | 4 | 23 | التقويم التربوي |
| 50,00 | 5 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 10,00 | 1 | 30,00 | 3 | 1/24 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 0,00 | 0 | 50,00 | 5 | 2/24 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 0,00 | 0 | 50,00 | 5 | 3/24 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 0,00 | 0 | 50,00 | 5 | 1/25 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 30,00 | 3 | 2/25 | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 30,00 | 3 | 3/25 | التقويم التربوي |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 10,00 | 1 | 30,00 | 3 | 4/25 | |
| 50,00 | 5 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 30,00 | 3 | 5/25 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 30,00 | 3 | 26 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 40,00 | 4 | 27 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 30,00 | 3 | 28 | تطوير المنهج المدرسي |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 10,00 | 1 | 20,00 | 2 | 30,00 | 3 | 29 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 40,00 | 4 | 30 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 40,00 | 4 | 31 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 40,00 | 4 | 32 | |
| 40,00 | 4 | 0,00 | 0 | 20,00 | 2 | 0,00 | 0 | 40,00 | 4 | 33 | |

يُشير تحليل البيانات الإحصائية لنتائج الأساتذة حول التكوين من خلال مختلف الوحدات التربوية، أنّ هناك فروقاً بينها من وحدة إلى أخرى، وبين محاور كل وحدة من حيث درجة الأهمية، إلا أنّ ما يُعزّز هذه المواقف: إجاباتهم على الأسئلة المفتوحة. [يرجى الرجوع إلى الملحق رقم (06)] التي لا تقلّ أهمية عن الأسئلة المغلقة، حيث، يُبدي فيها الأستاذ رأيه ويوضحه، ويبرّره مع اقتراحات بدائل حول المحتوى، والطرائق والوسائل التعليمية...إلخ. وهذا ما تكشف عليه هذه الإجابات؛ بحيث أجمع أفراد عينة الأساتذة على ضرورة إعادة النظر في هذه الوحدات ليس في بعض عناصرها؛ بل في طرائق تدريسها ووسائلها وتسييرها الإداري... إلخ. وذلك لوجود ثغرات ونقائص أثرت سلبا على التكوين معزّزين مواقفهم بالعوامل التالية:

**بالنسبة للقبة:**

- كثافة البرنامج مما يُصعّب على الأستاذ تغطيته، ومن العوامل التي أضافها الأساتذة في عدم قدرتهم على تغطية البرنامج هي الغيابات المتكرّرة للطلبة، كثرة العطل والمناسبات، قصر العام الدراسي....
- عدم كفاية الحجم الزمني.
- ضعف التسيير البيداغوجي (الإداري) لتدريس الوحدات التربوية واعتبارها وحدات ثانوية (مقارنة مع وحدات التخصّص) ممّا ينعكس سلبا على اهتمام الطالب بها.
- ضعف معامل الوحدات التربوية مقارنة مع وحدات التخصّص؛ ممّا يُقلل من اهتمام الطالب بها خاصة وأن نسبة كبيرة منهم يولون أهمية كبرى للعلامة.
- عدم تحديد ووضوح أهداف كل وحدة على حدة، ممّا ينعكس سلبا على الأهداف العامة للتكوين النفسي التربوي.
- عدم وجود تنسيق بين أستاذ المحاضرة، والتطبيق الذي سببه –حسب الأساتذة– أن معظم أساتذة المدرسة هم مؤقتين (Vacataires)، فهم يعملون في أكثر من مؤسسة جامعية ممّا يقلل تواجدهم بالمدرسة.
- نقص الوسائل والأجهزة المتاحة لتدريسها ممّا يُصعّب على الأساتذة التنويع في الطرائق المشوّقة مركّزين على طريقة المحاضرة التي يطغى عليها الجانب النظري

بل تُعْطَى الأولوية –في استغلال الوسائل المتاحة بالمدرسة– لأساتذة وطلبة التخصّصات العلمية باختلاف فروعها خلافا لأساتذة علوم التربية وطلبتها.

- عدم تحديد محتوى حصص التطبيق ممّا يجعل الأساتذة كل يُدرّسها بطريقته الخاصة.

**بالنسبة لبوزريعة:**

يتّفقون معهم من حيث مجموعة من العوامل التي لها علاقة بالمعامل، والحجم الزمني، وكثافة البرنامج، ونقص الوسائل؛ إلاّ أنهم يختلفون في البعض الآخر حيث يرون أنّ أهمها يتجسد في عدم توحيد الأقسام لتدريس الوحدات التربوية، من حيث إدراج المحاضرة والتطبيق، إذ أنّ كل قسم يُدرجها حسب الظروف العامة الخاصة بتوفر القاعات أو عدمها وبتوفر الأستاذ أو عدمه. فهي في حاجة إلى توحيد الرؤى من حيث إدراج التطبيق مع المحاضرة أو عدمه، بالنسبة لكل الأقسام وفق احتياجات ومتطلبات التكوين النفسي التربوي.

- وعموما نجد أن أكبر نسبة من أساتذة القبة ويوزريعة يؤكّدون على ضرورة إعادة النظر في هذه الوحدات بهدف تطويرها مع وجود اختلافات بينهم في تقييمهم لمختلف الوحدات...، وللتدقيق في النتائج أكثر اعتمدنا على الإحصاء الاستدلالي لحساب قيمة كا$^2$ (Khideux) من خلال تطبيق SPSS (حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية) وذلك لحساب مستوى الاختلاف بينهم وهذا ما يوضّحه الجدول التالي:

(22) يُبين تقييم الأساتذة لمختلف الوحدات (عدد أفراد العينة[1] = 15).

| الوحدات | مستوى التكوين | التكرار | اختبار كا$^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| **مدخل لعلوم التربية** | دون المتوسط | 4 | 3,26 | 0,05 |
| | متوسط فما فوق | 11 | | |
| | **المجموع** | **15** | | |
| **علم نفس الطفل والمراهق** | دون المتوسط | 7 | 0,67 | 0,05 |
| | متوسط فما فوق | 8 | | |
| | **المجموع** | **15** | | |
| **علم النفس التربوي** | دون المتوسط | 12 | 5,4 | 0,05 |
| | متوسط فما فوق | 3 | | |
| | **المجموع** | **15** | | |
| **المناهج التعليمية والتقويم** | دون المتوسط | 10 | 1,66 | 0,05 |
| | متوسط فما فوق | 5 | | |
| | **المجموع** | **15** | | |

(23) يبين كا$^2$ للفروق بين الأساتذة في تقييمهم للوحدات

| النتيجة / الوحدات | كا$^2$ المحسوبة | كا$^2$ المجدولة | درجة الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| مدخل إلى علوم التربية | 3,26 | 0,71 | 1 | غ د |
| علم نفس نمو الطفل والمراهق | 0,67 | 0,79 | 1 | غ د |
| علم النفس التربوي | 5,4 | 0,2 | 1 | دال 0,5 |
| المناهج التعليمية والتقويم التربوي | 1,66 | 0,19 | 1 | غ د |

من خلال الجدول رقم (23) نجد أنّ هناك فروقاً في مواقف الأساتذة حول برامج مختلف الوحدات، كما سبق توضيحه ما عدا وحدة علم النفس التربوي أين قيمة كا$^2$ قُدرّت بـ 5,4، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0,05)؛ إلا أنهم يتفقون على عدم استجابة هذه البرامج عموما للمعايير العلمية، وهذا ما أكدته نتائج بطاقة تقييم عملية التكوين التي تناولها العنصر التالي:

[1] عدد أفراد عينة الأساتذة بالنسبة للتحليل الوصفي هو 23 بينما العدد في التحليل الإحصائي هو 15.

**ثانيا: عرض وقراءة نتائج تقييم الأساتذة لمدى استجابة عملية التكوين للمعايير العلمية بالمدرستين:** (عدد أفراد العينة 15).

*** نتائج بطاقة تقييم عملية التكوين:**

(24) يبين نتائج تقييم الأساتذة لعملية التكوين وفق المعايير العلمية.

| المعايير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| دون المتوسط | 15 | 100 |
| متوسط فما فوق | 00 | 00 |
| **المجموع** | **15** | **100** |

كما هو موضّح في الجدول رقم: (24) أن جميع أفراد العينة أجمعوا على عدم استجابة عملية التكوين لهذه المعايير؛ حيث لا يمكن تطبيق كا$^2$ لأن المتغيّر ثابت، وأن مستوى كل القيم دون المتوسط.

أمّا إذا أخذنا كل معيار على حدة، نجد أن هناك فروقاً بين بعضها البعض الآخر، وهذا ما يتّضح من خلال الجدول التالي:

(25) يبين نتائج تقييم الأساتذة لعملية التكوين وفق المعايير التي كان فيها الاختلاف.

| الأهداف | التكرار | إختبار كا$^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| دون المتوسط | 11 | **3,27** | **غير دالة** |
| متوسط فما فوق | 04 | | |
| **المجموع** | **15** | | |

| التقويم | التكرار | النسبة المئوية | كا$^2$ |
|---|---|---|---|
| دون المتوسط | 14 | 93,33 | **11,24** |
| متوسط فما فوق | 01 | 6,67 | |
| **المجموع** | **15** | **100** | |
| **الطرائق** | **التكرار** | **النسبة المئوية** | **كا$^2$** |
| دون المتوسط | 11 | 73,33 | **3,26** |
| متوسط فما فوق | 04 | 26,66 | |
| **المجموع** | **15** | **100** | |

| مستوى الهيئة التعليمية | التكرار | إختبار كا$^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| دون المتوسط | 11 | 3.27 | غير دالة |
| فوق المتوسط | 04 | | |
| **المجموع** | **15** | | |

كما هو موضّح في الجدول رقم: (25) أن بعض المعايير تمّ اتفاق الأساتذة على أن مستواها دون المتوسط، ما عدا معيار الأهداف، وعملية التقويم، وطرائق التدريس والهيئة التعليمية اختلف فيها الأساتذة إلاّ أن هذا الاختلاف لصالح مستوى دون المتوسط.

**ثالثا: 1/- القبة: عرض وقراءة نتائج تقييم الطلبة للتكوين** (عدد أفراد العينة 188).

**أ)- وحدة مدخل لعلوم التربية:**

(26) يبين تقييم الطلبة لمستوى اهتمامهم بالتكوين النفسي التربوي (مدخل لعلوم التربية)

| الإجابة / مستوى الاهتمام | نعم | % |
|---|---|---|
| جيد | 26 | 13,76 |
| حسن | 22 | 11,64 |
| متوسط | 18 | 9,52 |
| ضعيف | 107 | 56,61 |
| دون إجابة | 15 | 7,94 |

يوضح الجدول رقم: (26) مستويات اهتمام الطلبة بالتكوين النفسي التربوي من خلال دراستهم لوحدة علوم التربية؛ حيث نجد أن أعلى نسبة هي (56,61%)، وتؤكد هذه النسبة أن مستوى اهتمامها بالوحدة ضعيف، وتراوحت النسب بين جيد (13,76%) وحسن (11,64%) مبرّرين مواقفهم الإيجابية والسلبية في مجموعة من العوامل يُشير إليها الجدول التالي وتعزّزها اجاباتهم عن الأسئلة المفتوحة.

(27) يبين تقييم الطلبة للوحدة والعوامل المؤثرة في ذلك.

| مستويات الإجابة / المؤسسة | البنود[2] | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| المدرسة العليا للأساتذة القبة | 1 | 134 | 70,90 | 39 | 20,63 | 13 | 6,88 | 2 | 1,06 | 1 | 0,53 |
| | 2 | 20 | 10,58 | 67 | 35,45 | 58 | 30,69 | 30 | 15,87 | 14 | 7,41 |
| | 3 | 59 | 31,22 | 62 | 32,80 | 41 | 21,69 | 13 | 6,88 | 14 | 7,41 |
| | 4 | 87 | 46,03 | 46 | 24,34 | 36 | 19,05 | 12 | 6,35 | 8 | 4,23 |
| | 5 | 55 | 29,10 | 52 | 27,51 | 47 | 24,87 | 28 | 14,81 | 6 | 3,17 |
| | 6 | 63 | 33,33 | 54 | 28,57 | 38 | 20,11 | 22 | 11,64 | 12 | 6,35 |
| | 7 | 70 | 37,04 | 46 | 24,34 | 31 | 16,40 | 37 | 19,58 | 5 | 2,65 |
| | 8 | 64 | 33,86 | 42 | 22,22 | 34 | 17,99 | 41 | 21,69 | 8 | 4,23 |
| | 9 | 161 | 85,19 | 13 | 6,88 | 11 | 5,82 | 0 | 0,00 | 4 | 2,12 |
| | 10 | 107 | 56,61 | 44 | 23,28 | 18 | 9,52 | 14 | 7,41 | 6 | 3,17 |

يُستدل من خلال البيانات الإحصائية للجدول رقم: (27) أن الطلبة الذين أكّدوا على الموقف السلبي من الوحدة –بالمستوى الضعيف– (وهي أعلى نسبة) برّروا موقفهم بمجموعة من العوامل أهمها:

- أن دروسها نظرية بشكل كبير (70,90%).
- تعتمد على المحاضرة فقط (85,19%).
- عدم امدادهم بمهارات التدريس (56,61%).

وتراوحت النسب الأخرى بين 10,58%، 46,03% التي أكّدت على أن برنامجها كثيف، وأهدافها غير واضحة...إلخ.

[2] **ملاحظة**: الخانة الخاصة بالبنود (في جميع الجداول) موضحة في الملحق رقم 07.

* كما أضاف الطلبة عوامل أخرى[3] مثل:

- طريقة عرضها مملة.
- لا تدرج أمثلة من الواقع.
- تعتمد على الحفظ والكتابة.
- معاملها ضعيف.
- توقيتها غير مناسب.

أمّا الطلبة ذوو الموقف الإيجابي فبرّروا ذلك بـ:

- أفادتنا في حياتنا التعليمية.
- مكنتنا من التعرّف على أهداف التربية وأهم المفاهيم البيداغوجية.
- للحصول على أعلى علامة.
- شخصية الأستاذ حببتنا في الوحدة.

**ب)- وحدة علم نفس النمو(الطفل والمراهق):**

(28) يبين تقييم الطلبة لمستوى اهتمامهم بالتكوين النفسي التربوي (علم نفس النمو)

| الإجابة / مستوى الاهتمام | نعم | % |
|---|---|---|
| جيد | 71 | 37,57 |
| حسن | 20 | 10,58 |
| متوسط | 15 | 7,94 |
| ضعيف | 68 | 35,98 |
| دون إجابة | 14 | 7,41 |

يكشف الجدول رقم: (28) على أن نسبة 48,15% (بين مستوى الاهتمام الجيد، والحسن) جاء موقفهم إيجابياً، خلافا لدرجة اهتمامه بوحدة –مدخل لعلوم التربية– أين كان موقف معظمهم سلبياً اتجاهها، أمّا نسبة (44,45%) جاء موقفهم

[3] **ملاحظة**: الأسئلة المفتوحة حول التكوين (للطالب الأستاذ) يوضحها الملحق رقم 07.

سلبياً (بين الضعيف والمتوسط) وذلك لعوامل أهمها (وفق آرائهم) تتضح من خلال الجدول التالي:

(29) يبين مستوى تقييم الطلبة للوحدة والعوامل المؤثرة في ذلك.

| مستويات الإجابة / المؤسسة | البنود | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| المدرسة العليا للأساتذة القبة | 1 | 88 | 46,56 | 77 | 40,74 | 19 | 10,05 | 3 | 1,59 | 2 | 1,06 |
| | 2 | 21 | 11,11 | 42 | 22,22 | 59 | 31,22 | 58 | 30,69 | 9 | 4,76 |
| | 3 | 24 | 12,70 | 51 | 26,98 | 68 | 35,98 | 42 | 22,22 | 4 | 2,12 |
| | 4 | 63 | 33,33 | 66 | 34,92 | 43 | 22,75 | 12 | 6,35 | 5 | 2,65 |
| | 5 | 26 | 13,76 | 37 | 19,58 | 62 | 32,80 | 59 | 31,22 | 5 | 2,65 |
| | 6 | 28 | 14,81 | 34 | 17,99 | 67 | 35,45 | 57 | 30,16 | 2 | 1,06 |
| | 7 | 28 | 14,81 | 37 | 19,58 | 55 | 29,10 | 65 | 34,39 | 4 | 2,12 |
| | 8 | 32 | 16,93 | 32 | 16,93 | 43 | 22,75 | 73 | 38,62 | 9 | 4,76 |
| | 9 | 89 | 47,09 | 34 | 17,99 | 42 | 22,22 | 19 | 10,05 | 5 | 2,65 |
| | 10 | 45 | 23,81 | 53 | 28,04 | 50 | 26,46 | 39 | 20,63 | 2 | 1,06 |

كما هو موضّح في الجدول رقم: (29) أن أعلى النسب المتمثلة في 47,09% تؤكد على أن طريقة عرضها تعتمد على المحاضرة فقط، وأن دروسها نظرية ونسبتها 46,56%، وتراوحت باقي النسب الأخرى بين 11,11% و33,33% حول، ما تبقى من عوامل كلها سلبية. وعزّزت هذه العينة من الطلبة ذلك من خلال إجاباتها عن الأسئلة المفتوحة، وأهم هذه العوامل تمثلت في:

- وحدة نظرية تحتاج إلى دراسة حالات في المؤسسات التعليمية.
- ما درسناه حول الطفولة استغرق وقتا طويلا ممّا عرقل تغطية محاور مرحلة المراهقة –التي نحن في حاجة إليها أكثر–.
- اهتمامنا انصبّ على الوحدات الأساسية (أي وحدات التخصص).
- الأستاذ ممل في طريقة عرضه، ونوع اتصاله معنا.
- الغياب المتكرر للأستاذ.
- معاملها ضعيف.

- تحتاج إلى زيارات ميدانية.
- توقيت الحصة غير مناسب.
- عدم التكامل بين المحاضرة والتطبيق بحيث تكرّرت مواضيع المحاضرة في حصة التطبيق.

أمّا العوامل التي برّر بها أصحاب الموقف الإيجابي إجابتهم فتمثلت أهمها في:

- حيوية الأستاذ وطريقة عرضه.
- أهمية المرحلة العمرية –المراهقة– فهي تدرس فترة حرجة.
- حاجتي للوحدة كمدرّس.
- الوحدة مشوّقة وممتعة.

## ج)– وحدة علم النفس التربوي:

(30) يبين مستوى اهتمام الطلبة بالتكوين (وحدة علم النفس التربوي).

| الإجابة / مستوى الاهتمام | نعم | % |
|---|---|---|
| جيد | 56 | 29,63 |
| حسن | 56 | 29,63 |
| متوسط | 38 | 20,11 |
| ضعيف | 35 | 18,52 |
| دون إجابة | 3 | 1,59 |

نلاحظ من بيانات الجدول رقم: (30) أن أعلى النسب تمثلت في الموقف الإيجابي، حيث تساوت النسب بين مستوى جيد وحسن 29,63%، بينما النسب المتبقية فتراوحت بين المتوسط 20,11% والضعيف 18,52%.

وبرّر الطلبة هذه المواقف بمجموعة من العوامل يُوضّحها الجدول التالي:

(31) يبين مستوى تقييم الطلبة للوحدة والعوامل المؤثرة في ذلك.

| مستويات الإجابة / المؤسسة | البنود | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| المدرسة العليا للأساتذة القبة | 1 | 103 | 54,50 | 48 | 25,40 | 26 | 13,76 | 12 | 6,35 | 0 | 0,00 |
| | 2 | 29 | 15,34 | 56 | 29,63 | 58 | 30,69 | 34 | 17,99 | 12 | 6,35 |
| | 3 | 50 | 26,46 | 45 | 23,81 | 59 | 31,22 | 23 | 12,17 | 12 | 6,35 |
| | 4 | 74 | 39,15 | 56 | 29,63 | 33 | 17,46 | 18 | 9,52 | 8 | 4,23 |
| | 5 | 33 | 17,46 | 45 | 23,81 | 64 | 33,86 | 38 | 20,11 | 9 | 4,76 |
| | 6 | 43 | 22,75 | 26 | 13,76 | 63 | 33,33 | 38 | 20,11 | 19 | 10,05 |
| | 7 | 22 | 11,64 | 49 | 25,93 | 53 | 28,04 | 38 | 20,11 | 27 | 14,29 |
| | 8 | 26 | 13,76 | 35 | 18,52 | 57 | 30,16 | 61 | 32,28 | 10 | 5,29 |
| | 9 | 82 | 43,39 | 44 | 23,28 | 32 | 16,93 | 21 | 11,11 | 10 | 5,29 |
| | 10 | 35 | 18,52 | 41 | 21,69 | 57 | 30,16 | 40 | 21,16 | 15 | 7,94 |

تبين البيانات الإحصائية للجدول رقم: (31) أن أعلى نسبة تمثلت في 54,50% وهي تؤكد على أن دروس الوحدة نظرية، ثم تليها نسبة 43,39% ترى أنها تعتمد على المحاضرة فقط، ونسبة 39,15% تؤكد أن برنامجها كثيف، ثم توزعت النسب بين باقي العوامل، وعزّز الطلبة موقفهم بإجاباتهم عن الأسئلة المفتوحة لعوامل إضافية تمثّل أهمها في:

- طريقة الأستاذ مملة.
- تحتاج إلى خرجات ميدانية.
- تعتمد على الحفظ والكتابة.
- معاملها ضعيف.
- لا تعتمد على وسائل الإيضاح.
- تكرار محتوى التطبيق لما نأخذه في المحاضرة.

أمّا العوامل التي برّز من خلالها الطلبة موقفهم الإيجابي فتمثلت في:

- الوحدة مرتبطة بالتدريس ارتباطا شديدا.
- تساعد في حل العديد من المشاكل والمعيقات التي تصادفنا في عملية التدريس.

- مواضعها شيقة –تساعدنا في تكويننا التربوي البيداغوجي–.
- ارتباط برنامجها بالواقع التعليمي.
- امدّتنا ببعض مهارات التدريس.

## د)– وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي:

(32) يبين تقييم الطلبة لمستوى اهتمامهم بالتكوين (وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي).

| الإجابة / مستوى الاهتمام | نعم | % |
|---|---|---|
| جيد | 10 | 5,32 |
| حسن | 37 | 19,68 |
| متوسط | 33 | 17,55 |
| ضعيف | 108 | 57,45 |

أشارت نتائج تحليل البيانات للجدول رقم: (32) أن أعلى نسبة مستوى اهتمامها ضعيف 57,45%، ونسبة 17,55% مستوى متوسط، أمّا الاهتمام الذي أبداه الطلبة بين الجيد والحسن فهي نسب مختلفة وضعيفة، والجدول التالي يوضّح مبررات هذه المواقف:

(33) يبين نتائج تقييم الطلبة للتكوين (وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي) والعوامل المؤثرة في ذلك.

| مستويات الإجابة / المؤسسة | البنود | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| المدرسة العليا للأساتذة القبة | 1 | 74 | 39,15 | 67 | 35,45 | 21 | 11,11 | 7 | 3,70 | 20 | 10,58 |
| | 2 | 24 | 12,70 | 36 | 19,05 | 68 | 35,98 | 32 | 16,93 | 29 | 15,34 |
| | 3 | 27 | 14,29 | 46 | 24,34 | 43 | 22,75 | 51 | 26,98 | 22 | 11,64 |
| | 4 | 69 | 36,51 | 47 | 24,87 | 32 | 16,93 | 16 | 8,47 | 25 | 13,23 |
| | 5 | 52 | 27,51 | 34 | 17,99 | 47 | 24,87 | 38 | 20,11 | 18 | 9,52 |
| | 6 | 41 | 21,69 | 41 | 21,69 | 46 | 24,34 | 42 | 22,22 | 19 | 10,05 |
| | 7 | 23 | 12,17 | 33 | 17,46 | 37 | 19,58 | 77 | 40,74 | 19 | 10,05 |
| | 8 | 20 | 10,58 | 26 | 13,76 | 68 | 35,98 | 55 | 29,10 | 20 | 10,58 |
| | 9 | 85 | 44,97 | 57 | 30,16 | 17 | 8,99 | 10 | 5,29 | 20 | 10,58 |
| | 10 | 55 | 29,10 | 34 | 17,99 | 36 | 19,05 | 41 | 21,69 | 23 | 12,17 |

تشير نتائج تحليل بيانات الجدول رقم: (33) أن أعلى نسبة وتمثلت في 44,97% تؤكّد على أن طريقة عرضها تعتمد على المحاضرة فقط، ونسبة 39,45% ترى أن دروسها نظرية، أمّا النسبة التي أكدّت على أن برنامجها كثيف فتمثلت في 36,51% وتوزعت النسب المتبقية على باقي العوامل، وما عزّز هذه النتائج إجابات الطلبة على الأسئلة المفتوحة بالإشارة إلى مجموعة من العوامل بنسب نذكر أهمها:

- معاملها ضعيف.
- طريقة عرض الأستاذ مملة.
- لا تعتمد على وسائل تعليمية مشوقة.
- لا تدرج أمثلة من الواقع التعليمي.
- توقيتها غير مناسب ممّا جعلنا نتغيب بكثرة سواء في المحاضرة أو التطبيق.
- عدم التواصل بين الأستاذ والطلبة.
- لم نفهم المناهج ولا كيفية تطبيقها حتى بعد الانتهاء من دراسة الوحدة.

أمّا الذين كان موقفهم إيجابياً من الوحدة فبرّروا موقفهم بـ:

- وحدة ضرورية ومفيدة للتكوين المهني.
- مواضيعها شيّقة ومثيرة للاهتمام.

لنتأكد من هذه النتائج لجأنا إلى الإحصاء الاستدلالي بحساب قيمة كا$^2$ (Khibeux) من خلال تطبيق SPSS، لمعرفة قيمة الاختلاف بين ميل الطلبة للتقييم الإيجابي للتكوين، وميلهم السلبي له لجميع الوحدات، والجدول التالي يوضّح ذلك:

(34) يبين تقييم الطلبة للتكوين النفسي التربوي.

| الوحدات | مستوى التكوين | التكرار | إختبار كا$^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| مدخل لعلوم التربية | دون المتوسط | 123 | 17,89 | 0,01 |
| | متوسط فما فوق | 65 | | |
| | **المجموع** | **188** | | |
| علم نفس الطفل والمراهق | دون المتوسط | 153 | 74,06 | 0,01 |
| | متوسط فما فوق | 35 | | |
| | **المجموع** | **188** | | |
| علم النفس التربوي | دون المتوسط | 157 | 84,45 | 0,01 |
| | متوسط فما فوق | 31 | | |
| | **المجموع** | **188** | | |
| المناهج التعليمية والتقويم | دون المتوسط | 164 | 104,26 | 0,01 |
| | متوسط فما فوق | 24 | | |
| | **المجموع** | **188** | | |

(35) يبين كا$^2$ لتقييم الطلبة للتكوين النفسي التربوي

| النتيجة / الوحدات | كا$^2$ المحسوبة | كا$^2$ المجدولة | درجة الحرية | الدلالة عند 0 |
|---|---|---|---|---|
| مدخل علوم التربية | 17,89 | 0,00 | 1 | 0,01 |
| علم نفس الطفل والمراهق | 74,06 | 0,00 | 1 | 0,01 |
| علم النفس التربوي | 84,44 | 0,00 | 1 | 0,01 |
| المناهج التعليمية والتقويم التربوي | 104,25 | 0,00 | 1 | 0,01 |

حيث يبدو من خلال الجدول رقم: (35) أن تقييم أغلب الطلبة يتراوح بين الضعيف والمتوسط، وهو ما أكّدته نتائج الإحصاء الوصفي، وللتدقيق أكثر في الإختلاف بين المستويين الإيجابي والسلبي لدى أفراد العينة فقد اعتمد على الاختبار اللامعلمي: كريسكال واليس –Kruskal –Wallis–، وذلك لاختلاف توزيع أفراد العينة حسب التخصّصات، وهذا ما يوضّحه الجدول التالي:

(36) يبين الفروق في تقييم طلبة القبة لمستوى التكوين تبعا للتخصصات.

| الوحدة | التخصص | التكرار | الترتيب المتوسط | إختبار كا$^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **مدخل لعلوم التربية** | الفبزياء | 20 | 156 | 62,12 | 0,01 |
| | الرياضيات | 49 | 73,31 | | |
| | تكنولوجيا | 9 | 93,33 | | |
| | علوم طبيعية | 66 | 89,06 | | |
| | كيمياء | 27 | 79,41 | | |
| | موسيقى | 17 | 128,35 | | |
| | **المجموع** | **188** | | | |
| **علم نفس الطفل والمراهق** | الفبزياء | 20 | 156,9 | 69,19 | 0,01 |
| | الرياضيات | 49 | 80,84 | | |
| | تكنولوجيا | 9 | 97,89 | | |
| | علوم طبيعية | 66 | 85,55 | | |
| | كيمياء | 27 | 90,93 | | |
| | موسيقى | 17 | 99,12 | | |
| | **المجموع** | **188** | | | |
| **علم النفس التربوي** | الفبزياء | 20 | 140,10 | 46,78 | 0,01 |
| | الرياضيات | 49 | 86,67 | | |
| | تكنولوجيا | 9 | 89,44 | | |
| | علوم طبيعية | 66 | 87,55 | | |
| | كيمياء | 27 | 82,48 | | |
| | موسيقى | 17 | 112,18 | | |
| | **المجموع** | **188** | | | |
| **المناهج التعليمية والتقويم** | الفبزياء | 20 | 143,6 | 62,22 | 0,01 |
| | الرياضيات | 49 | 84,42 | | |
| | تكنولوجيا | 9 | 103,39 | | |
| | علوم طبيعية | 66 | 86,77 | | |
| | كيمياء | 27 | 85,98 | | |
| | موسيقى | 17 | 104,62 | | |
| | **المجموع** | **188** | | | |

(37) يبين نتائج كا$^2$ للفروق بين الطلبة في تقييمهم للتكوين –حسب التخصص–

| النتيجة / الوحدات | كا$^2$ المحسوبة | كا$^2$ المجدولة | درجة الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| مدخل علوم التربية | 62,12 | 0,00 | 5 | 0,01 |
| علم نفس الطفل والمراهق | 69,19 | 0,00 | 5 | 0,01 |
| علم النفس التربوي | 46,77 | 0,00 | 5 | 0,01 |
| المناهج التعليمية والتقويم التربوي | 62,21 | 0,00 | 5 | 0,01 |

يتضح أن هناك فروقاً في تقييم التكوين بين الطلبة حسب التخصص.

كما هو موضح في البيانات الإحصائية من خلال الجدولين رقم (36، 37).

**2/- بوزريعة: عرض وقراءة نتائج تقييم الطلبة لتكوينهم النفسي التربوي** (عدد أفراد العينة 106).

**أ)- وحدة مدخل لعلوم التربية:**

(38) يبين تقييم الطلبة لمستوى اهتمامهم بوحدة مدخل لعلوم التربية.

| الإجابة / مستوى الاهتمام | نعم | % |
|---|---|---|
| جيد | 7 | 6,60 |
| حسن | 12 | 11,32 |
| متوسط | 16 | 15,09 |
| ضعيف | 69 | 65,09 |
| دون إجابة | 2 | 1,89 |

يتضّح من بيانات الجدول رقم: (38) أن اهتمام الطلبة بالوحدة ضعيف بنسبة تقدّر بـ: 65,09%، وهي أعلى نسبة؛ أمّا ذوو الاهتمام الإيجابي (الحسن والجيد) فنسبتهم تقدر بـ: 17,92%، ويلي هذا: العوامل المؤثرة في هذه المواقف من خلال البيانات الإحصائية للجدول التالي:

(39) يبين تقييم الطلبة للوحدة والعوامل المؤثرة في ذلك.

| مستويات الإجابة / المؤسسة | البنود | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة | 1 | 65 | 61,32 | 24 | 22,64 | 13 | 12,26 | 4 | 3,77 | 0 | 0,00 |
| | 2 | 39 | 36,79 | 46 | 43,40 | 17 | 16,04 | 4 | 3,77 | 0 | 0,00 |
| | 3 | 42 | 39,62 | 37 | 34,91 | 21 | 19,81 | 6 | 5,66 | 0 | 0,00 |
| | 4 | 52 | 49,06 | 31 | 29,25 | 16 | 15,09 | 7 | 6,60 | 0 | 0,00 |
| | 5 | 70 | 66,04 | 26 | 24,53 | 10 | 9,43 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 6 | 70 | 66,04 | 25 | 23,58 | 9 | 8,49 | 2 | 1,89 | 0 | 0,00 |
| | 7 | 40 | 37,74 | 27 | 25,47 | 37 | 34,91 | 2 | 1,89 | 0 | 0,00 |
| | 8 | 59 | 55,66 | 22 | 20,75 | 15 | 14,15 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 9 | 71 | 66,98 | 17 | 16,04 | 18 | 16,98 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 10 | 73 | 68,87 | 13 | 12,26 | 20 | 18,87 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |

تُبرّز البيانات الإحصائية للجدول أعلاه أن أعلى النسب المتمثلة في 61,32% و68,87% أكّدت على موقفها السلبي من الوحدة مبررة موقفها من خلال العوامل التالية:

- لم تمدني بمهارات التدريس، وهي أعلى نسبة.
- طريقة عرضها تعتمد على المحاضرة فقط.
- أهدافها غير واضحة، وغير محددة.

## ب)- وحدة علم نفس النمو:

(40) يبين تقييم الطلبة لمستوى اهتمامهم بوحدة علم نفس النمو.

| الإجابة / مستوى الاهتمام | نعم | % |
|---|---|---|
| جيد | 31 | 29,25 |
| حسن | 35 | 33,02 |
| متوسط | 29 | 27,36 |
| ضعيف | 11 | 10,38 |

ما تشير إليه البيانات الإحصائية من خلال الجدول رقم: (40) أن اهتمام الطلبة بهذه الوحدة أحسن بكثير من وحدة مدخل لعلوم التربية حيث تأرجحت النسب بين 33,02% ذات الاهتمام الحسن و29,25% ذات الاهتمام الجيد، وهكذا يفوق الاهتمام ذو المستوى الإيجابي (الحسن والجيد)، المستوى السلبي (المتوسط والضعيف)، والجدول التالي يوضح هذه العوامل المؤثرة في مواقف الطلبة.

(41) يبين تقييم الطلبة لموقفهم من الوحدة والعوامل المؤثرة في ذلك.

| مستويات الإجابة / المؤسسة | البنود | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة | 1 | 38 | 35,85 | 28 | 26,42 | 40 | 37,74 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 2 | 57 | 53,77 | 21 | 19,81 | 18 | 16,98 | 10 | 9,43 | 0 | 0,00 |
| | 3 | 36 | 33,96 | 44 | 41,51 | 21 | 19,81 | 5 | 4,72 | 0 | 0,00 |
| | 4 | 73 | 68,87 | 21 | 19,81 | 10 | 9,43 | 2 | 1,89 | 0 | 0,00 |
| | 5 | 63 | 59,43 | 22 | 20,75 | 13 | 12,26 | 8 | 7,55 | 0 | 0,00 |
| | 6 | 74 | 69,81 | 28 | 26,42 | 4 | 3,77 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 7 | 39 | 36,79 | 50 | 47,17 | 9 | 8,49 | 8 | 7,55 | 0 | 0,00 |
| | 8 | 59 | 55,66 | 29 | 27,36 | 11 | 10,38 | 7 | 6,60 | 0 | 0,00 |
| | 9 | 61 | 57,55 | 26 | 24,53 | 16 | 15,09 | 3 | 2,83 | 0 | 0,00 |
| | 10 | 53 | 50,00 | 35 | 33,02 | 11 | 10,38 | 7 | 6,60 | 0 | 0,00 |

يُبين الجدول رقم: (41) والذي يُبرِّر موقف الطلبة من الوحدة من خلال العوامل المؤثرة في ذلك أن أعلى نسبة تمثلت في 69,81%. ونسبة 68,87% تؤكد على أن برنامجها كثيف، وأهدافها غير واضحة...إلخ، وتراوحت باقي النسب بين باقي العوامل، وتعزّز هذه النتائج إجاباتهم عن الأسئلة المفتوحة –التي سنتناولها فيما بعد–.

## ج)– وحدة علم النفس التربوي:

(42) يبين تقييم الطلبة لمستوى اهتمامهم بالوحدة.

| الإجابة / مستوى الاهتمام | نعم | % |
|---|---|---|
| جيد | 26 | 24,53 |
| حسن | 8 | 7,55 |
| متوسط | 41 | 38,68 |
| ضعيف | 30 | 28,30 |
| دون إجابة | 1 | 0,94 |

وكما هو موضّح من خلال البيانات الإحصائية في الجدول رقم (42) أنّ مستويات اهتمام الطلبة بالتكوين تراوحت بين نسب مختلفة؛ إلاّ أن مستوى الاهتمام الضعيف جاء بنسبة 28.30%. وما يُبرره مواقف الطلبة السلبية الجدول التالي:

(43) يبين تقييم الطلبة للتكوين (وحدة علم النفس التربوي) والعوامل المؤثرة في ذلك.

| مستويات الإجابة / المؤسسة | البنود | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة | 1 | 43 | 40,57 | 37 | 34,91 | 24 | 22,64 | 2 | 1,89 | 0 | 0,00 |
| | 2 | 30 | 28,30 | 37 | 34,91 | 19 | 17,92 | 20 | 18,87 | 0 | 0,00 |
| | 3 | 22 | 20,75 | 37 | 34,91 | 30 | 28,30 | 16 | 15,09 | 0 | 0,00 |
| | 4 | 79 | 74,53 | 16 | 15,09 | 8 | 7,55 | 3 | 2,83 | 0 | 0,00 |
| | 5 | 74 | 69,81 | 15 | 14,15 | 14 | 13,21 | 3 | 2,83 | 0 | 0,00 |
| | 6 | 80 | 75,47 | 10 | 9,43 | 7 | 6,60 | 9 | 8,49 | 0 | 0,00 |
| | 7 | 53 | 50,00 | 45 | 42,45 | 5 | 4,72 | 3 | 2,83 | 0 | 0,00 |
| | 8 | 34 | 32,08 | 42 | 39,62 | 20 | 18,87 | 10 | 9,43 | 0 | 0,00 |
| | 9 | 66 | 62,26 | 29 | 27,36 | 7 | 6,60 | 4 | 3,77 | 0 | 0,00 |
| | 10 | 53 | 50,00 | 31 | 29,25 | 13 | 12,26 | 9 | 8,49 | 0 | 0,00 |

يَتّفق الطلبة –كما هو موضّح في الجدول رقم: (43) على العوامل المؤثرة في الموقف السلبي من الوحدة والمتمثلة في:

- برنامجها كثيف بنسبة (74,53%)، ونسبة (69,81%) تؤكّد على أن أهدافها غير محددة؛ بينما نسبة 62,26% تعزز موقفها بأن طريقة عرضها تعتمد على المحاضرة فقط...إلخ. وتعزّز الإجابات عن الأسئلة المفتوحة هذه المواقف بإضافة عوامل أخرى سنذكرها لاحقا.

**د)– وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي:**

(44) يبين تقييم الطلبة لمستوى اهتمامهم بالوحدة.

| الإجابة / مستوى الاهتمام | نعم | % |
|---|---|---|
| جيد | 27 | 25,47 |
| حسن | 23 | 21,70 |
| متوسط | 44 | 41,51 |
| ضعيف | 12 | 11,32 |

من خلال تحليل البيانات الإحصائية في الجدول رقم: (44) يتضّح أن اهتمام الطلبة بالوحدة متوسط عموما بأعلى نسبة هي 41,51%، بينما تقاربت النسب الأخرى، وتوزعت بين المستويات المتبقية أقلها نسبة 11,32%؛ حيث جاء اهتمامها ضعيفاً، وما يوضّح تبرير مواقفهم الجدول التالي:

(45) يبين تقييم الطلبة للوحدة والعوامل المؤثرة في ذلك.

| مستويات الإجابة / المؤسسة | البنود | بشكل كبير | | بشكل متوسط | | بشكل ضعيف | | بشكل منعدم | | بدون إجابة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة | 1 | 45 | 42,45 | 45 | 42,45 | 16 | 15,09 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| | 2 | 48 | 45,28 | 47 | 44,34 | 7 | 6,60 | 4 | 3,77 | 0 | 0,00 |
| | 3 | 39 | 36,79 | 39 | 36,79 | 13 | 12,26 | 15 | 14,15 | 0 | 0,00 |
| | 4 | 64 | 60,38 | 17 | 16,04 | 22 | 20,75 | 3 | 2,83 | 0 | 0,00 |
| | 5 | 65 | 61,32 | 18 | 16,98 | 14 | 13,21 | 9 | 8,49 | 0 | 0,00 |
| | 6 | 71 | 66,98 | 10 | 9,43 | 22 | 20,75 | 3 | 2,83 | 0 | 0,00 |
| | 7 | 62 | 58,49 | 17 | 16,04 | 12 | 11,32 | 15 | 14,15 | 0 | 0,00 |
| | 8 | 60 | 56,60 | 16 | 15,09 | 19 | 17,92 | 11 | 10,38 | 0 | 0,00 |
| | 9 | 78 | 73,58 | 19 | 17,92 | 5 | 4,72 | 4 | 3,77 | 0 | 0,00 |
| | 10 | 35 | 33,02 | 53 | 50,00 | 15 | 14,15 | 3 | 2,83 | 0 | 0,00 |

وتكررت العوامل في كل مرّة في كل الوحدات –وهذا– كما هو موضح في الجدول أعلاه، حيث أن أعلى النسب (بين 73,58%، 66,98%، 61,36%...) فقد أكدت على أن طريقة عرضها تعتمد على المحاضرة فقط (أي الجانب النظري)، أهدافها غير محددة، وغير واضحة، وتأرجحت النسب المتبقية بين باقي العوامل.

- اتفق طلبة بوزريعة والقبة، في التأكيد على مجموعة من العوامل: من خلال إجاباتهم عن الأسئلة المفتوحة –التي لا تقل أهمية عن إجابات الأسئلة المغلقة– (ممّا يُعزّزها) والمتمثلة في:

– الإقتصار على المحاضرة دون تطبيق يجعلها نظرية (بالنسبة للوحدات التي تدرس محاضرة دون حصة تطبيق).
– عدم اعتمادها على وسائل الإيضاح المشوّقة.
– ضعف معاملها مقارنة مع الوحدات الأساسية (تقصد الطالب وحدات التخصص).
– عدم تطابقها مع الواقع.
– عدم التنسيق بين أستاذ المحاضرة والتطبيق.

- طريقة عرضها مملّة.
- توقيت الحصص غير مناسب.

الغياب المستمر لبعض الأساتذة (خاصة المؤقتين منهم Les Vacataires) ممّا يقلل من اهتمام الطلبة بدراسة هذه الوحدات، بينما أشار بعض الطلبة إلى عوامل أخرى: لم ترق لمستوى طموحي، عدم قدرة الأستاذ على إيصال المعلومات، لم تثر اهتمامي...إلخ. وهي نسب قليلة.

وبناءً على تحليل الإجابات على الأسئلة المفتوحة، نجد أن طلبة المدرستين اشتركوا في التأكيد على العوامل المؤثرة في التكوين النفسي التربوي عموما؛ بينما اختلفوا في الوحدات؛ حيث خصّ الطلبة وحدة مدخل لعلوم التربية ووحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، أنها وحدات فلسفية نظرية، ومواد حفظ تعتمد على الذاكرة، أما وحدات علم النفس التربوي وعلم نفس النمو فقد خصصّها الطلبة بالعوامل التالية:

- مواضيعها مشّوقة إلا أن طريقة عرضها مملّة، في حاجة إلى خرجات ميدانية على مستوى هذه المؤسسات، ويختلف الطلبة ذوو الموقف الإيجابي نحو دراسة هذه الوحدات بتبريرهم بالعوامل التالية (المشتركة في كل الوحدات):
  - للحصول على علامة جيدّة.
  - حيوية الأستاذ وطريقة عرضه.
  - اعتماد الأستاذ على جهاز العرض داتاشو؛ مع الشرح وإعطاء أمثلة من الواقع.
  - بينما خصّ الطلبة بإجاباتهم حول وحدة مدخل لعلوم التربية على أنها مكّنتهم من التربية ومجالاتها وأسسها وأهدافها، وكان العامل الأساسي الذي جعل الطلبة يهتمون بوحدة علم نفس النمو أن مواضعيها حول فترة عمرية حرجة، ومهمة، إلا أنها تحتاج إلى زيارات ميدانية من الواقع (أي إلى مؤسسات التعليم الأخرى) بينما كل من وحدة المناهج، وعلم النفس التربوي أكدت نتائج الطلبة أن أهم محاورها مهمة وأفادتنا في تكويننا التربوي البيداغوجي، وما يلاحظ أنّ هناك فروقاً بين طلبة القبة وبوزريعة نحو مستوى التكوين حيث يقيمون طلبة بوزريعة مستوى التكوين بمتوسط فما فوق.

- وللتدقيق أكثر لجأنا إلى الإحصاء الاستدلالي بحساب قيمة كا$^2$ (Khideux) من خلال تطبيق برنامج SPSS، وذلك لتحديد الفرق بين ميل الطلبة الإيجابي (المستوى الجيد والحسن) والمستوى السلبي (المتوسط والضعيف) فجاءت النتائج كما يعكسها الجدولان التاليان:

(46) يبين تقييم طلبة بوزريعة لمستوى التكوين التربوي

| الوحدات | مستوى التكوين | التكرار | إختبار كا$^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| مدخل لعلوم التربية | دون المتوسط | 27 | 25,50 | 0,01 |
| | متوسط فما فوق | 79 | | |
| | **المجموع** | **106** | | |
| علم نفس الطفل والمراهق | دون المتوسط | 41 | 5,43 | 0,01 |
| | متوسط فما فوق | 65 | | |
| | **المجموع** | **106** | | |
| علم النفس التربوي | دون المتوسط | 32 | 16,64 | 0,01 |
| | متوسط فما فوق | 74 | | |
| | **المجموع** | **106** | | |
| المناهج التعليمية والتقويم | دون المتوسط | 29 | 21,73 | 0,05 |
| | متوسط فما فوق | 77 | | |
| | **المجموع** | **106** | | |

(47) يبين نتائج كا$^2$ للفروق في التكوين بين طلبة بوزريعة.

| النتيجة / الوحدات | س$^2$ المحسوبة | س$^2$ المجدولة | درجة الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| مدخل إلى علوم التربية | 25,5 | 0,00 | 1 | 0,01 |
| علم نفس نمو الطفل والمراهق | 5,43 | 0,00 | 1 | 0,05 |
| علم النفس التربوي | 16,64 | 0,00 | 1 | 0,01 |
| المناهج التعليمية والتقويم التربوي | 21,73 | 0,00 | 1 | 0,01 |

وتؤكد هذه النتيجة ما عُرض قبلها من نتائج وصفية حيث يبدو من خلال القيم، أن تقييم الطلبة إيجابي مقارنة مع طلبة القبة.

وللتعرّف على تأثير التخصّص في تقييم الطالب للتكوين، فقد اعتُمد على الاختبار اللامعلمي كريسكال واليس أين قُدّرت قيمة ($K^2$) كما هي موضّحة في الجدول التالي:

(48) يبين الفروق في تقييم طلبة بوزريعة لمستوى التكوين تبعا للتخصصات.

| الوحدة | التخصص | التكرار | الترتيب المتوسط | إختبار كا$^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مدخل لعلوم التربية | اللغة العربية | 20 | 61,58 | 39,66 | 0,01 |
| | اللغة الإنجليزية | 34 | 28,46 | | |
| | اللغة الفرنسية | 20 | 79,68 | | |
| | التاريخ والخغرافيا | 32 | 58,7 | | |
| | **المجموع** | **106** | | | |
| علم نفس الطفل والمراهق | اللغة العربية | 20 | 33,18 | 35,05 | 0,01 |
| | اللغة الإنجليزية | 34 | 54,09 | | |
| | اللغة الفرنسية | 20 | 86,85 | | |
| | التاريخ والخغرافيا | 32 | 44,73 | | |
| | **المجموع** | **106** | | | |
| علم النفس التربوي | اللغة العربية | 20 | 26,83 | 38,15 | 0,01 |
| | اللغة الإنجليزية | 34 | 42,19 | | |
| | اللغة الفرنسية | 20 | 65,63 | | |
| | التاريخ والخغرافيا | 32 | 74,61 | | |
| | **المجموع** | **106** | | | |
| المناهج التعليمية والتقويم | اللغة العربية | 20 | 42,78 | 11,58 | 0,01 |
| | اللغة الإنجليزية | 34 | 65,57 | | |
| | اللغة الفرنسية | 20 | 40,35 | | |
| | التاريخ والخغرافيا | 32 | 55,59 | | |
| | **المجموع** | **106** | | | |

والجدول التالي يوضّح هذه الفروق:

(49) يُبيّن نتائج كا$^2$ للفروق بين طلبة بوزريعة.

| النتيجة / الوحدات | كا$^2$ المحسوبة | كا$^2$ المجدولة | درجة الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| مدخل إلى علوم التربية | 39,66 | 0,00 | 3 | 0,01 |
| علم نفس نمو الطفل والمراهق | 35,05 | 0,00 | 3 | 0,01 |
| علم النفس التربوي | 38,15 | 0,00 | 3 | 0,01 |
| المناهج التعليمية والتقويم التربوي | 11,58 | 0,00 | 3 | 0,01 |

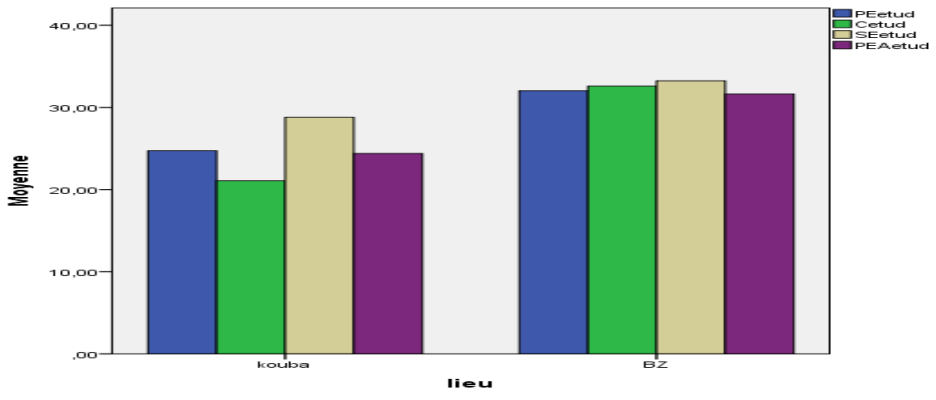
وللتدقيق أكثر في الفروق بين طلبة القبة وبوزريعة تم استخدام اختبار احصائي لامعلمي وهو اختبار مانويتني Mann–Whitney بما أن التوزيعات غير معتدلة والجدول التالي يوضح ذلك:

(50) يبين الفروق في تقييم الطلبة لمستوى التكوين بين القبة وبوزريعة.

| الوحدات | المؤسسة | العينة | الترتيب المتوسط | إختبار مان–ويتني | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **مدخل لعلوم التربية** | القبة | 188 | 120,86 | 7,17– | 0,01 |
| | بوزريعة | 106 | 194,75 | | |
| | **المجموع** | **294** | | | |
| **علم نفس الطفل والمراهق** | القبة | 188 | 114,09 | 8,98– | 0,01 |
| | بوزريعة | 106 | 206,75 | | |
| | **المجموع** | **294** | | | |
| **علم النفس التربوي** | القبة | 188 | 112,08 | 9,52– | 0,01 |
| | بوزريعة | 106 | 210,32 | | |
| | **المجموع** | **294** | | | |
| **المناهج التعليمية والتقويم** | القبة | 188 | 104,41 | 11,58– | 0,01 |
| | بوزريعة | 106 | 223,92 | | |
| | **المجموع** | **294** | | | |

وعموما يتفق طلبة كلتا المدرستين حول بعض الوحدات في تقييمهم لوحدة مدخل علوم التربية بالسلب، بينما يؤكد معظمهم على المستوى الإيجابي نحو وحدة علم نفس النمو، أما وحدة علم النفس التربوي والمناهج التعليمية والتقويم التربوي فقد اختلف فيهم طلبة المدرستين، وكما هو موضح في الجدول أعلاه فإن لتلك القيم دلالة إحصائية عند النسبة 0,01.

والرسم البياني التالي يوضح هذه الفروق:




شكل رقم (11) يمثل الفروق في تقييم طلبة المدرستين لمستوى تكوينهم.

**رابعا: عرض وقراءة نتائج تقييم الأساتذة (القبة، بوزريعة) لمستوى مهارات تنفيذ الدرس عند الطالب الأستاذ:**

بعد الحصول على نتائج تقييم الأساتذة لمستوى مهارات تنفيذ الدرس عند الطلبة الأساتذة قامت الباحثة بـ:

- تمثيل الأرقام المحصّل عليها بتقييم تمثلت في:

1 ⟵ منعدم.

2 ⟵ ضعيف.

3 ⟵ متوسط.

4 ⟵ عالي.

- حساب الدرجات الكلية لجميع مهارات تنفيذ الدرس. (الملحق رقم 11).
- محاولة استخراج الخط السيكولوجي الممتد في مقياس المهارات بين 48 و192، وانطلاقا من ذلك تحصلنا على مستويات المهارات كما يلي:

منعدمة = 48.

ضعيفة تمتد من 49 إلى غاية 95.

متوسطة تمتد من 96 إلى غاية 143.

عالية تمتد من 144 إلى غاية 192.

- وهكذا تمّ تحليل نتائج كل من الأساتذة والطلبة وهذا ما توضحه الجداول التالية:

**1- عينة الأساتذة:**

في ضوء نتائج البيانات الإحصائية لأساتذة القبة وبوزريعة لا نحتاج إلى التحليل الإحصائي مادام المتغيّر ثابتاً؛ حيث أجمعوا جميع الأساتذة (100%) على أن مستوى الطلبة في مهارات تنفيذ الدرس ضعيف، وأكدّوا أنّ هذا المستوى يُخلّ بفاعلية تكوينهم التربوي النفسي، ولا يحقق أهداف العملية التعليمية.

## 2- عينة الطلبة:

جدول رقم (51) يُبين نتائج تقييم الطلبة الأساتذة لمستويات مهارات تنفيذهم للدرس –الدرجة الكلية– حسب التخصص

| المستويات / التخصص | منعدمة <48 | | ضعيفة (49–95) | | متوسطة (96–143) | | عالية (144–192) | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | مج | % |
| تكنولوجيا | 0 | 0,00 | 9 | 4,31 | 11 | 5,26 | 0 | 0,00 | **20** | **9,57** |
| كيمياء | 0 | 0,00 | 24 | 11,48 | 0 | 0,00 | 3 | 1,49 | **27** | **12,92** |
| فيزياء | 0 | 0,00 | 13 | 6,22 | 6 | 2,87 | 1 | 0,50 | **20** | **9,57** |
| رياضيات | 0 | 0,00 | 46 | 22,01 | 3 | 1,44 | 0 | 0,00 | **49** | **23,44** |
| علوم طبيعية | 1 | 0,48 | 58 | 27,75 | 7 | 3,35 | 0 | 0,00 | **66** | **31,58** |
| موسيقى | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 7 | 3,35 | 13 | 6,44 | **20** | **9,57** |
| فرنسية | 0 | 0,00 | 11 | 10,38 | 8 | 7,55 | 1 | 0,94 | **20** | **18,87** |
| أدب عربي | 0 | 0,00 | 13 | 12,26 | 7 | 6,60 | 0 | 0,00 | **20** | **18,87** |
| تاريخ + جغرافيا | 0 | 0,00 | 31 | 29,25 | 1 | 0,94 | 0 | 0,00 | **32** | **30,19** |
| انجليزية | 1 | 0,94 | 30 | 28,30 | 0 | 0,00 | 3 | 2,83 | **34** | **32,08** |

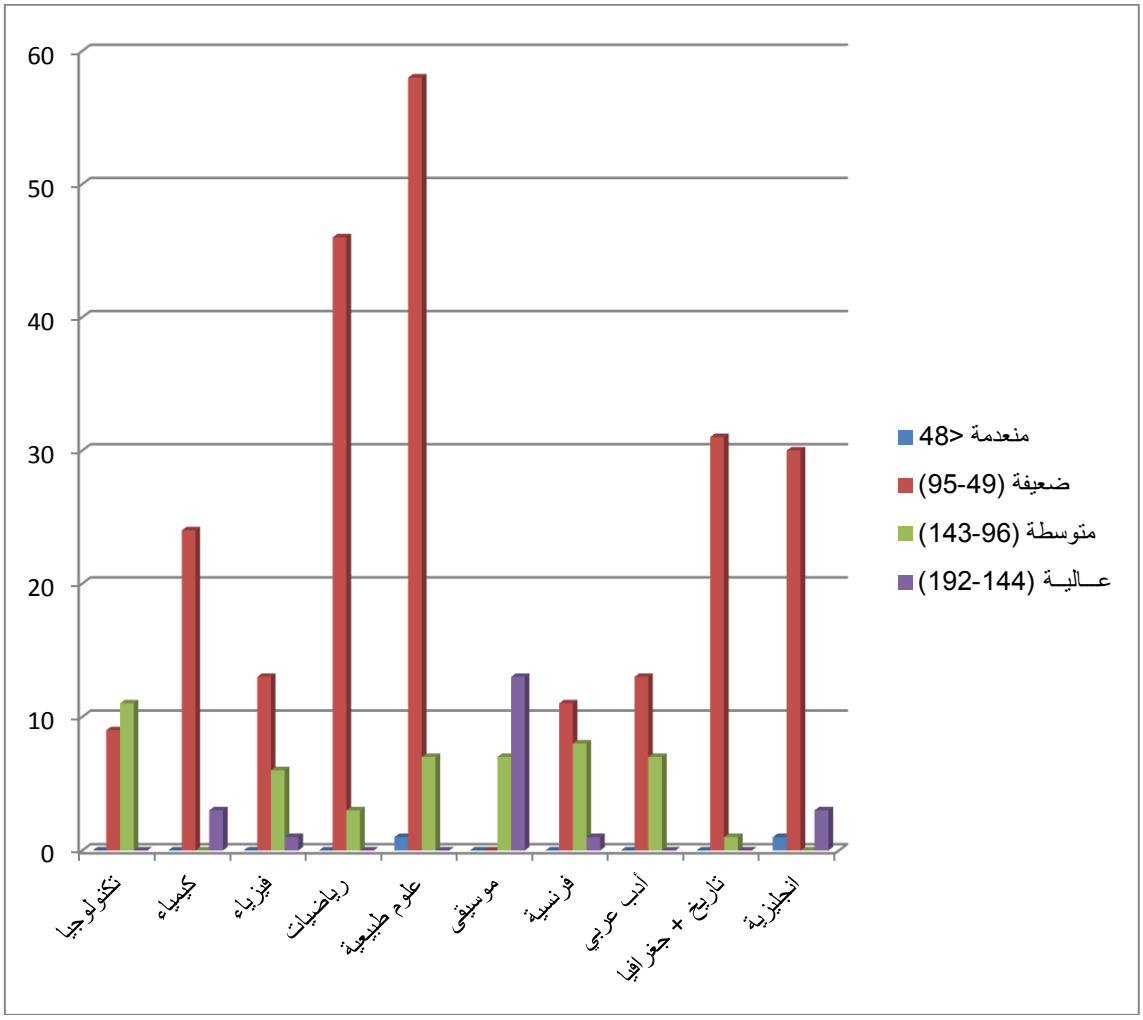
جدول رقم (52) يُبين نتائج تقييم الطلبة لمستويات مهارات تنفيذهم للدرس –الدرجة الكلية– (المدرستين)

| المستويات / التخصص | منعدمة <48 | | ضعيفة (49–95) | | متوسطة (96–143) | | عالية (144–192) | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | مج | % |
| **القبة** | 1 | 0,48 | 150 | 71,77 | 34 | 16,27 | 17 | 8,13 | **202** | **100,00** |
| **بوزريعة** | 1 | 0,94 | 85 | 80,19 | 16 | 15,09 | 4 | 3,77 | **106** | **100,00** |
| **المدرستين** | 2 | 1,42 | 235 | 151,96 | 50 | 31,36 | 21 | 11,91 | **308** | **200,00** |

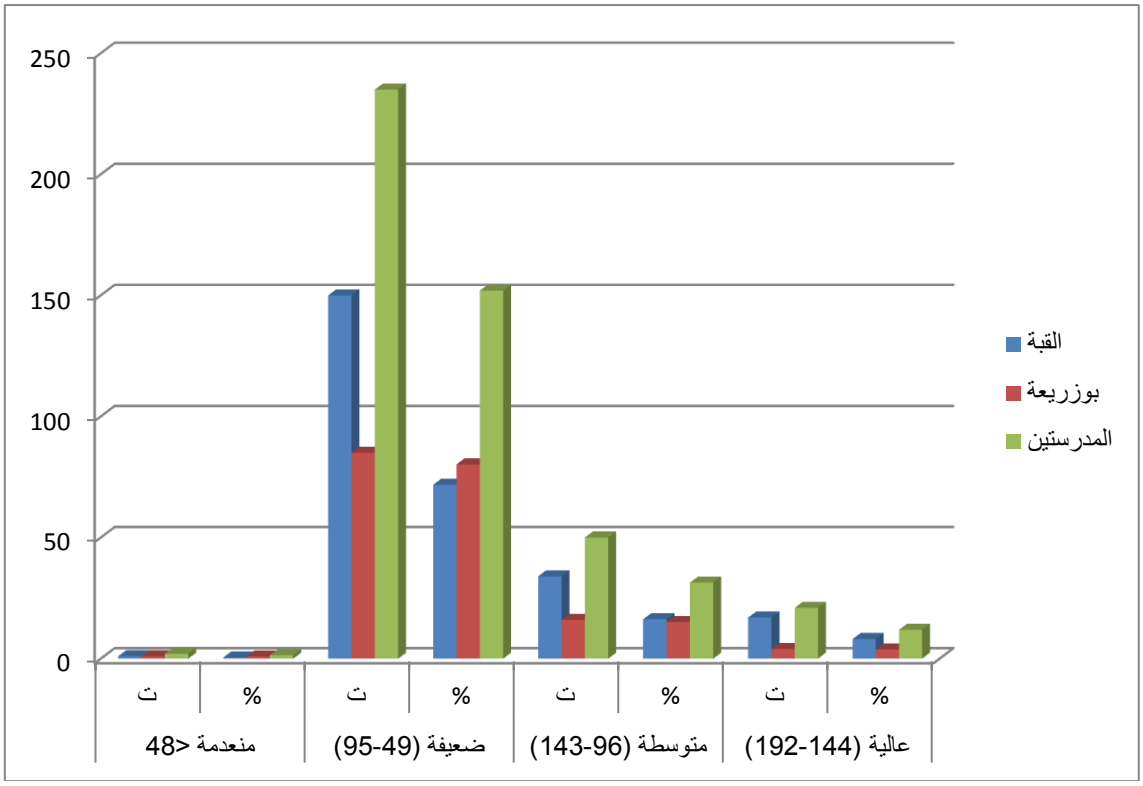
تبرز البيانات الإحصائية للجدول رقم: (52) أنّ أعلى النسب المحصّل عليها من إجابات الطلبة في مختلف التخصّصات (العلمية والأدبية) أجمعت على أن مستوى مهاراتهم ضعيف بنسبة تقدر بـ (71,77%) بالقبة ونسبة (80,19%) ببوزريعة علما أنه لا توجد فروق كبيرة بين الطلبة وفقا للتخصّصات، كما يظهرها الجدول رقم: (51)؛ حيث نجد أن نسبة قليلة (من جميع أفراد العينة) من طلبة المدرستين حَدّدت مستواها بالعالي وتمثلت في (8,13%) بالقبة و(3,77%) ببوزريعة ترى أن مستواها

عالي، أمّا المستوى المتوسط –لجميع التخصّصات– فتمثلت أعلى نسبة فيه في (16,27%) وهم طلبة الموسيقى.

والرسومات البيانية التالية توضّح الفروق في تقييم الطلبة لمستوى مهاراتهم لتنفيذ الدرس:




شكل رقم (12) يمثل مستويات مهارات تنفيذ الدرس عند طلبة المدرستين –حسب التخصص–




شكل رقم (13) يمثل مستويات مهارات تنفيذ الدرس عند كل مدرسة على حدى وعند المدرستين –حسب التخصص–

وكما هو موضّح من خلال الرسم البياني أعلاه، أن معظم طلبة جميع التخصّصات سواء الأدبية أو العلمية، يرون أن مستواهم في مهارات تنفيذ الدرس ضعيف، ما عدى طلبة الموسيقى الذين رجّحوا المستوى العالي. أمّا طلبة التكنولوجيا فيرون أن مستواهم في هذه المهارات هو متوسط. وقد يرجع هذا إلى اختلاف الأساتذة المكونين من حيث طرائق تدريسهم، والوسائل المعتمدة، وأسلوب توظيفهم لبرامج وحدات العلوم التربوية...إلخ. كما قد يعود هذا إلى بعض أساتذة حصص التطبيق لوحدة علم نفس الطفل والمراهق، وعلم النفس التربوي التي تعتبر –حصص التطبيق فيها– الفضاء الذي يُظهر فيه الطالب الأستاذ قدراته ومهاراته من خلال بحوث يعرضها ممّا يساعد الأستاذ على تنميتها إلاّ أن النسب تبقى قليلة مقارنة مع إجابات أفراد العينة ككل.

وللتأكد أكثر من هذه النتائج ولمعرفة تقييم الطلبة لكل من القبة وبوزريعة اعتمدت الباحثة على الإحصاء الاستدلالي بحساب قيمة كا$^2$، وهو ما يوضّحه الجدولين التاليين:

(53) يبين تقييم طلبة القبة لمستوى مهارة تنفيذ الدرس

| | مستوى المهارات | التكرار | إختبار كا$^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| **المدرسة العليا للأساتذة بالقبة** | دون المتوسط | 151 | 47,54 | 0,01 |
| | المتوسط فما فوق | 51 | | |
| | **المجموع** | **202** | | |

(54) يبين تقييم طلبة بوزريعة لمستوى مهارة تنفيذ الدرس

| | مستوى المهارات | التكرار | إختبار كا$^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| **المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة** | دون المتوسط | 86 | 41,08 | 0,01 |
| | المتوسط فما فوق | 20 | | |
| | **المجموع** | **106** | | |

وكما هو موضح في الجدولين رقم (53 و54) أن التحليل الإحصائي يعزّز نتائج التحليل الوصفي؛ بحيث قُدّرت قيمة كا$^2$ عند طلبة القبة بـ 47,54، وهي ذات دلالة إحصائية عند 0,01، ولا تختلف نتائج طلبة بوزريعة عنها؛ بل تعززها التي قدّرت قيمة كا$^2$ بـ 41,08، وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0,01.

وللتدقيق أكثر في الفروق بين مستوى مهارات تنفيذ الدرس عند كل من طلبة القبة وبوزريعة فقد اعتمدت الباحثة على اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) وهو اختبار لا معلمي (لأن الإختبار المعلمي يتطلب توزيعات معتدلة)، وبما أن التوزيعات غير معتدلة تم استخدام هذا الإختبار لعينتين مستقلتين وكانت نتيجته 0,069 –كما هو موضح في الجدول التالي (رقم 55) وهي نسبة غير دالة، والنتيجة لصالح المستوى دون المتوسط لمهارات تنفيذ الدرس عند طلبة المدرستين.

(55) يبين الفروق في تقييم الطلبة لمستوى مهارة تنفيذ الدرس (القبة وبوزريعة)

| | المؤسسة | العينة | الترتيب المتوسط | إختبار مان–ويتني | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **مجموع المهارات** | القبة | 202 | 147,24 | 0,069– | غير دالة |
| | بوزريعة | 106 | 147,96 | | |
| | **المجموع** | **308** | | | |

# الفصل السادس

# تفسير النتائج ومناقشة الفرضيات

**تفسير النتائج ومناقشة الفرضيات:**

تحاول الباحثة في هذا الفصل –بعد قراءة وعرض النتائج والبيانات المتمثلة في الجداول المحصّل عليها (بالاستعانة بحزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS)– تفسير ومناقشة الفرضيات المصاغة في هذا البحث، وفي هذا السياق تمّ الإجابة على التساؤلات والتحقّق من الفرضيات.

حيث بالنسبة **للفرضية الأولى** والتي تنصّ على أن معظم طلبة القبة يقيّمون مستوى تكوينهم النفسي التربوي دون المستوى المطلوب.

لقياس هذه الفرضية ومعرفة مستوى تكوين الطلبة استخدمت الباحثة اختبار كا$^2$ لجميع الوحدات التربوية (وهذا ما يبينه الجدول رقم (34))[4]، بحيث تبين نتائج هذا الاختبار أن جميع الفروق بين المستويات في كل وحدة دالة عند x=0,01 وقُدرت قيمة كا$^2$ في مختلف الوحدات كالتالي:

- مدخل لعلوم التربية 17,89.
- علم نفس النمو 74,06.
- علم النفس التربوي 84,44.
- المناهج التعليمية والتقويم التربوي 104,25.

مع العلم أن جميع الفروق بين هذه المستويات تعود لصالح المستوى السلبي، أي أن معظم الطلبة يرجّحون المستوى السلبي للتكوين الذي تلقوه من خلال هذه الوحدات في المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، وهكذا تكون الفرضية قد تحققت وما يعزز هذه النتائج الإجابات عن الأسئلة المفتوحة –كما سبق توضيحه في عرض وقراءة النتائج– ومن الدراسات التي تناولت التكوين التربوي للطلبة الأساتذة وجاءت نتائجها معزّزة لهذه النتائج دراسة (السنبل 2004) الذي أكّدت على أن برامج تأهيل إعداد المعلمين في الوطن العربي بأمسّ الحاجة إلى بناء منظومات مضبوطة الجودة من حيث المقررات الدراسية وآليات التوصيل والإشراف الأكاديمي، واختبار المعلمين والهياكل الإدارية وأساليب التقويم، كما يتفق معها (عبد اللطيف بن حسين فرج، 2005).

[4] **ملاحظة**: جميع الجداول التي اعتمد عليها في هذا الفصل عُرضت في الفصل السابق.

من حيث أن التعليم في الأقطار الإفريقية غالبا ما يكون متخلّفا، وخاصة عند المقارنة مع التعليم المتقدّم في الأقطار المتطورة، فهو يرى أن مدّرس المدارس تحت مستوى التأهيل، وغير مدربين ممّا يؤثر على كفاية المدرّسين.

كما أشارت بعض الدراسات إلى أهمية بعض الأساليب والبرامج في تنمية الكفاءات التدريسية للطلاب المعلمين: كأسلوب التدريس المصغّر، والموديلات (الوحدات) والبرامج القائمة على الكفاءات، والبرامج القائمة القائمة على الحاجات المهنية ومن هذه الدراسات دراسة عبد المجيد مغير الدين 1991، ودراسة علاء ابراهيم زايد 1993، ودراسة محمود تعز 1995، ودراسة جلندالافبل Glenda BreBell سنة 2001، ودراسة موير فالون وسوزان براون...الخ، إلاّ أن بعض التجارب العالمية نجحت في إعداد وتأهيل الطالب المدّرس لمهنة التعليم مثل التجربة الأمريكية أين تلقى برامج التنمية المهنية للمعلمين اهتماما كبيرا في جميع الولايات تقريبا، والدليل على ذلك ما يُنفق من أموال هذه البرامج يفوق بدرجة كبيرة ما يُنفق في أي دولة أخرى، ليس هذا فقط بل أن في بعض الولايات المعلّمون مطالبون بحكم القانون بمواصلة تعليمهم بعد تعيينهم، وتعطى حوافز قوية للمعلّمين لمواصلة تعليمهم، بل أن احدى الدراسات المسحية (كما أوضح أبو دقة سناء وعرفة لبيب 2007) أوضحت أن 60% من كليات المعلّمين في هذه الولايات تتبنى برامج الكفايات التدريسية التي تؤكّد على أن المعلم لديه الكفاءة في إعداد خطة الدرس واستخدام طريقة الاستجواب في التدريس واستخدام التقنيات التربوية، ولا تقتصر هذه الكفايات على الجانب المهني، وإنما تشمل الجانب الأكاديمي أيضا، ويؤكّد كذلك على أن أهم مؤسسات التنمية المهنية تأثيرا في الولايات المتّحدة كليات المعلمين.

ومهما يكن من نتائج هذه الدراسات –سواء اتفقت أو اختلفت–، وكما يرى لوسن كوهين 2010 أن السياق الذي تمارس فيه مهنة التدريس قد أصبح مليئا بالمغالطات لكن يجب ألاّ يعيش الطلاب المعلمون في أوهام بأن التدريس مهنة قاسية ولكنها لا تناسب المعلمين الذين يعوزهم حب المثابرة والإصرار، وأن جوهر التعليم يعتمد على أناس حساسين ومبدعين ومليئين بالحيوية يتفاعلون مع الفكاهة، ومع الإبداع ومختلف الطباع الشخصية هذا ما يميّز مهنة التدريس عن غيرها من مهن الحياة العديدة

الأخرى، وعلى هذا الأساس كلما ارتفع مستوى الإعداد والتأهيل، وتمّ اعتماد إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم كلما كان لذلك عواقب محمودة الأثر بإعطاء كفاءات من المعلمين.

وفي دراسة للباحثة (2014) تحت عنوان –تقييم طالب– المدرسة العليا للأساتذة (القبة) لتكوينه التربوي ودور هذا الأخير في تأهيله للتدريس، حيث جاءت نتائجها أن الطلبة (سنوات التخرج) غير راضون عن تكوينهم ويرون أن هذا التكوين ضعيف وبرّروا عدم الرضى مجموعة من العوامل تمثلت في عدم كفاية الحجم الساعي للوحدات التربوية، ضعف معاملها مقارنة مع هذه الوحدات، تقديمها بطريقة تلقينية، سوء التأطير لعملية التربص والإشراف عليه، عدم وضوح أهدافها...الخ، ممّا يُعزز نتائج هذا البحث.

لذا يجدر بالمسؤولين على مختلف مناصبهم أن يتحمّلوا عبء تطوير عملية التكوين بمختلف عناصرها.

أمّا **الفرضية الثانية** التي تنص على وجود فروق في تقييم طلبة القبة لتكوينهم النفسي التربوي حسب التخصصات العلمية (فيزياء، كيمياء، رياضيات، بيولوجيا، تكنولوجيا –وموسيقى–).

فقد تحققت (الجدول رقم 36)، بحيث اعتمد على اختبار كريسكال واليس (Kruskal-Wallis) وهو اختبار لامعلمي الذي أكدت نتائجه أن الفروق في مستوى فعالية التكوين حسب التخصصات كلها دالة عند 0,01، أي أن درجة هذه الفعالية تختلف باختلاف التخصص وقد يعود ذلك إلى مجموعة من العوامل: الاختلاف بين الأساتذة المكونين من حيث: مستوى تكوينهم، الاختيار والاستعمال الأنسب لطرائق تدريسهم والوسائل المعتمدة في ذلك، توظيف محتويات برامج وحدات التكوين بما يخدمه (من حيث التركيز على الأهم، الاستغلال الإيجابي للوقت، محاولة التنويع في الطرائق والوسائل، توجيه الطلبة نحو أهمية هذا التكوين ورفع روح المسؤولية نحو مهنة التدريس التي لا تتوقف على التكوين العلمي فحسب بل على التكوين النفسي التربوي...الخ)، وحسب علم الباحثة أنه لا توجد دراسات روعي فيها التخصص.

أمّا **الفرضية الثالثة** الخاصة بطلبة بوزريعة وتنصّ على أن معظم الطلبة يقيمون مستوى تكوينهم النفسي التربوي بدون المستوى المطلوب.

جاءت نتائج طلبة بوزريعة مختلفة عنها بالقبة، بحيث أكد معظمهم بأن مستوى التكوين متوسط فما فوق وهذا ما بينته نتائج اختبار كا$^2$ (الجدول رقم (46))، أي أن جميع الفروق بين المستويات في جميع الوحدات غير دالة عند 0,01 ما عدى علم نفس النمو فقيمة كا$^2$ دالة عند 0,05 مما يدل أن الفرضية تحققت جزئيا ومهما يكن فهم يؤيدون هذا المستوى لتكوينهم فيما يخص محتويات البرامج إلا أن إيجاباتهم على الأسئلة المفتوحة تعزّز نتائج طلبة القبة من حيث طغيان الجانب النظري، عدم تنويع طرائق التدريس، عدم توفر الوسائل التعليمية المشوّقة، قلة كفاية الحجم الساعي...الخ مما يقلل من فعالية هذا التكوين وخلُصت الدراسة –التي قام بها كل من الدكتورة خطار زهية ولونيس سعيدة (2015) من خلال مقالة تحت عنوان مدى رضى الطلبة من أساتذة المواد الاجتماعية لمستوى التعليم المتوسط على الوحدات المدرّسة بالمدرسة العليا للأساتذة واحتياجاتهم التكوينية (بوزريعة)– إلى عدد من النتائج (التي تدعّم نتائج هذه الدراسة) المتمثل أهمها في: معظم الطلبة راضون عن تكوينهم بالمدرسة، ويرجعون ذلك لجديّة وكفاءة الأساتذة، كما أن معظمهم يميلون إلى التقدير الإيجابي لمدى تأهيل التكوين المُلتقّى بالمدرسة لمباشرة مهنة التدريس، إلاّ أنّه يوجد تباين بين الطلبة فيما يخصّ تقييم الوحدات المدرّسة حيث بيّنت نتائج الدراسة أن من بين الوحدات التي قدرها الطلبة مهمة لتكوينهم مجموعة من وحدات التخصّص وجاء علم النفس آخرها، كما خلصت الدراسة إلى حصر أهم النقائص التي صادفها الطلبة بالمدرسة التي تعبّر عن احتياجاتهم ومطالبهم التكوينية والمتمثلة في: نقص الوسائل التعليمية والإيضاح، عدم جديّة الأساتذة، عامل الاكتظاظ والافتقار للفضاءات المفتوحة للمطالعة، عدم التكوين بطريقة المقاربة بالكفاءات...إلخ.

فمن المعلوم أن حاجة المعلم لمزاولة مهنة التدريس (كما يرى العيوني صالح 1992) لم تعد قاصرة على الإلمام بالمادة التي يدرّسها فقط بل ينبغي أن يكون معدّا اعداد تربويا وعلميا متميّزا يُمكّنه من أداء عمله على أسس علمية صحيحة، لذلك فهو في حاجة إلى: الإعداد التخصصي في المادة، بتعميق المعارف الأكاديمية... والإعداد

التربوي الذي يعتبر العامل المشترك لكل التخصصات حيث يتلقى فيه دروسا ومحاضرات في مختلف علوم التربية وعلم النفس والاجتماع...الخ ولا ننسى أهمية الإعداد العلمي (التدريبي) الذي يرمي إلى تمكينه من التمكّن والإتقان بمهارات وطرائق التدريس...الخ، وعليه فإن التكوين عملية شاملة متكاملة من برامج وطرائق ووسائل وآليات، وتسيير...الخ، لذا ينبغي أن تُبنى عملية الإعداد على الاهتمام الكافي بجميع مجالاتها وعناصرها حتى يُخلق موازنة متساوية تمكّن الطالب الأستاذ من الجودة في المادة وفي مهارات تدريسها.

وتليها دراسة ومناقشة **الفرضية الرابعة** الخاصة بالفروق بين طلبة بوزريعة وتنصّ على أن الفروق بين الطلبة لتكوينهم النفسي التربوي حسب التخصصات الأدبية (أدب، فرنسية، تاريخ وجغرافيا وانجليزية).

فيتضح من خلال الجدول رقم (48) صدق الفرضية، بحيث قدرت قيمة كا$^2$ بـ 39,66 بالنسبة لوحدة مدخل لعلوم التربية وعلم نفس النمو بـ 35,05 و38,15 لوحدة علم النفس التربوي أما المناهج التعليمية والتقويم التربوي فقيمته 11,58 ومستوى الدالة لجميع هذه الوحدات هو 0,01 أي أن هناك فروق بين الطلبة تبعا للتخصّص وبما أنه لا توجد دراسات تناولت التخصص وأثره على التكوين –على حسب علم الباحثة– فقد تعود هذه الفروق إلى نفس العوامل السابقة الذكر.

ثم تمّ مناقشة الفروق بين طلبة المدرستين من خلال **الفرضية الخامسة** والتي تنصّ على وجود فروق بين الطلبة في تقييمهم لمستوى تكوينهم النفسي التربوي.

اعتمدت الباحثة على اختبار احصائي لامعلمي وهو اختبار مان–وتني (Mann-Whitney) لعينين مستقلتين لأن التوزيعات غير معتدلة واختبار المعلمية يتطلب توزيعات معتدلة الذي بين أن الفروق بين طلبة المدرستين في مختلف الوحدات كلها دالة عند 0.01 ومستوى الدلالة عند الوحدات هي كالتالي (الجدول رقم (50)):

- مدخل لعلوم التربية U= 4956p< 0.01.
- علم نفس النمو U=3683p<0.01.
- علم النفس التربوي U= 3305.5p<0.01.
- المناهج التعليمية والتقويم التربوي U= 1863.5p<0.01.

وما يجدر الإشارة إليه أنّ ما يميّز المدرسة العليا ببوزريعة هو وجود مخابر متخصّصة في علم النفس وعلوم التربية بخلاف القبة التي تنعدم فيها مخابر البحث في هذا التخصّص، بالإضافة إلى أن التسيير الإداري البيداغوجي بهذه المدرسة يتولاّه إطارات من نفس تخصّص الطلبة عموما (الأدبي) الذين يشمل تكوينهم الجانب النفسي التربوي ممّا أثر إيجابا على تقييمهم للتكوين وبالتالي على تسييرهم له خلافا للقبة أين نجدهم (المسيرين الإداريين) من خريجي الجامعات العلمية الذين ينعدم الجانب النفسي التربوي في تكوينهم، بحيث كل الإطارات المسيّرة لهذا التكوين –ما عدى قسم علوم التربية الذي يُعتبر شكلي كما سبق توضيحه– نظرتهم للوحدات التربوية ثانوية (دونية).

وما يُعزِّز نتائج هذه الدراسة، وجود فروق بين تقييم طلبة القبة وبوزريعة لمستوى تكوينهم دراسة د. بن بسعي (2013–2014) في إطار أطروحة الدكتوراه تحت عنوان التكوين النفسي والتربوي ومتطلبات مهنة التدريس لدى طلبة المدارس العليا، والتي تمثلت نتائجها في أن وحدات التكوين النفسي التربوي (في المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة) تستجيب لاحتياجات الطلبة المُكوّنين بحيث أكّدوا أن المقرّرات التربوية مهمة بشَقيْها النفسي والتربوي تُمَكِّنهُم من فهم طبيعة المتعلمين النفسية والعقلية والإجتماعية والجسمية، كما تؤهلهم للتعامل مع المادة التي سيدرّسونها مستقبلا، لكن السؤال الذي يبقى مطروحًا هل هذا التكوين يمكّن الطالب من مهارات التدريس؟ إلا أن الفرضية السابعة أجابت عنه بالنفي (كما سيأتي توضيح ذلك).

وفي دراسة سعد بن محمد (1994) جاءت نتائجها مطابقة للنتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة التي تناولت فاعلية الإعداد التربوي في المواقف المهنية لعينة من الطلبة المتكوّنين باستخدام المنهج التجريبي، أثبتت نتائجها على أن هناك نقص في التكوين التربوي ممّا يستدعي ضرورة إعادة النظر في برامج هذا التكوين بما يُحقق الارتقاء لمستوى الإعداد والتدريب الذي يُؤهل الطالب لأدواره الجديدة في عصر السرعة والتغيير.

وبعد الإنتهاء من مناقشة الفرضيات المتعلقة بالتكوين عند الطلبة الأساتذة والفروقات بينهم جاءت **الفرضية السادسة** التي نصّت على أن طلبة القبة يقيمون مستوى مهارة تنفيذ الدرس بدون المستوى المطلوب.

نجد أن نتائج كا$^2$ (الجدول رقم (53)) كلها تدل على أن معظم الطلبة يؤكدون على مستواهم السلبي في مهارات تنفيذ الدرس والذي قدرت قيمته بـ 47,54 عند مستوى الدلالة 0,01 وهذا ما أكدته دراسة عمياز سعيد (2010) حيث تناول مدى فاعلية التدريس بالمقاربة بالكفاءات مقارنة مع التدريس بالأهداف وقد خَلُصَت دراسته بعدم وجود فروق بين النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات) والنظام القديم (المقاربة بالأهداف) وعزا ذلك إلى أسباب متعددة أهمها:

- النظام القديم رُسِخ في الأذهان.
- غموض النظام الجديد شجع على العودة إلى النظام الأول.
- غياب المراقبة الإدارية والبيداغوجية الجادة والمستمرة.
- معارضة نسبة معتبرة من الأساتذة للنظام الجديد وعدم تطبيقه لعدم القدرة على إدراك متطلبات النظام الجديد.
- عدم التكوين القاعدي للمكونين نظريا وتطبيقيا.

* ممّا يدل على عدم نجاح المقاربة بالكفاءات فهي لم تُوفَّق في إحداث الكفاءات المخطط لها وبما أن المهارات هي جزء من هذه الكفاءات مما يعني أنها لم تصل إلى المستوى المطلوب.

ثم تلتها مناقشة **الفرضية السابعة** المتمثلة في أن معظم طلبة بوزريعة يقيمون مستواهم في مهارات تنفيذ الدرس بدون المستوى المطلوب.

حيث لجأت الباحثة لقياس هذه الفرضية ومعرفة مستوى مهارات تنفيذ الدرس عند طلبة بوزريعة إلى كا$^2$ والذي قدرت قيمته بـ 41,08 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01 وهذه النتيجة تدلّ على أن معظمهم يُقيّمون مستوى مهارات تنفيذ الدرس عندهم بالسلب، فهم يتفقون مع طلبة القبة من حيث مستوى المهارات عندهم وهذا ما عزَّزَتْه نتائج الفرضية الثامنة، وما يجدر الإشارة إليه أنه رغم تقييم طلبة بوزريعة لمستوى

تكوينهم بالإيجاب إلّا أن تقييمهم لمستوى مهاراتهم جاء بالسلب، مما يدل على أن مستوى التكوين لم يصل إلى درجة الفعالية المطلوبة.

ورغم أن بعض الدراسات نتج عنها إيجابية التكوين في المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة مثل دراسة محمد بن سبعي (2013–2014) –التي سبق الإشارة إليها– إلاّ أنّ نتائج هذا البحث أثبتت على أنّ (هذا التكوين ليس) بالفاعلية التي تمكّنه من تحقيق وإكساب مهارات التدريس عند الطلبة ممّا يدلّ على أنّه في حاجة إلى تطوير.

ومن الدراسات التي أكدت على وجود انخفاض في كفاءات التدريس لدى المعلّمين والطلاب المعلّمين بكليات التربية، والتعليم الصناعي تمثّلت في إدارة وضبط الفصل، والتخطيط للتدريس، وتنفيذ الدرس، واختبار واستخدام طرق التدريس ووسائله والتقويم، ومن هذه الدراسات دراسة محمد جاب الرب عبد الله 1993، ودراسة فؤاد أبو خطب وأمينة كاظم 1996، ودراسة ابراهيم غنيم، وعبادة الغولي 1997، ودراسة أشرف راشد علي 1998، ودراسة لوراي مولين Laurie Mullen (2000) التي ترى أن كثير من سياسات المناهج فشلت نسبة لعجز المعلّمين وعدم تأهيلهم بالقدر الكافي لمواكبة حركة المجتمعات وهذا ما لاحظه –منذ فترة زمنية سنة 1969– قودلاد أن كثيرا من مشروعات تغيير وتطوير المناهج قد تحطّمت عند باب الفصل لعجز المعلّمين عن القيام بالمطلوب منهم وهذا يُعْزَى حسب رأيه إلى عوامل تأتي على رأسها عدم كفاءة المعلمين. وللأسف بعد مضي حقبة زمنية لازال الوضع في حاجة إلى إعادة نظر، وهذا ما توصّلت إليه الدراسات التي اهتمت كذلك بالكفاءات التدريسية اللازمة للطلاب المعلمين دونا والكرتاليستون Donna Walker Tileston 2000، ودراسة عبد المطلب عبد الرحمن سنة 2002. وكما يؤكد جمانة محمد عبيد 2006 أن الدول النامية تعاني ليس فقط من التوسّع الكمي، وإنّما تشارك الدول الأخرى في تحسين نوعية التعليم وتطورات المناهج في حيث أن الدول المتقدمة قد عالجت أمر الكمّية على الأقل ببطء وتدرّج على مدى سنين طويلة فإن الدول النامية تواجه كل ذلك وفوق ذلك عدم توافر المعلمين المؤهلين أكاديميا وفنيا فهو يرى أنه لمواجهة عدم توفر العدد الكافي من المعلمين بالإضافة إلى التكاليف والأموال الطائلة لعملية التكوين والإعداد والتدريب والتأهيل، إخطار كثير من دول العالم الثالث إلى استيعاب المعلّمين

دون تدريب أساسي مما جعل القضية أكثر تفاقما ولعل هذه الدول وجدت في التدريب أثناء الخدمة مخرجا لمشكلة التدريب وتحسين الإعداد والتكوين.

ثم حاولت الباحثة معرفة الفروق بين طلبة المدرستين وهذا ما نصّت عليه **الفرضية الثامنة** على وجود فروق بين طلبة القبة وبوزريعة في تقييم مستواهم لمهارات تنفيذ الدرس.

اعتمدت الباحثة على الإختبار المعلمية لمان وتني Mann-Whitney (الذي سبق الإشارة إليه)، وجاءت نتائجه (الجدول رقم 55) كالتالي:

- U=0,069 فهو غير دال مما يؤكد على عدم وجود فروق بين طلبة المدرستين في مستوى المهارات، أي أن الفرضية لم تتحقق إلا أن هذه النتيجة تعود إلى صالح ضعف مستوى المهارات عند طلبة المدرستين، وهو ما عززته نتائج الفرضية السادسة والسابعة، وحسب علم الباحثة لا توجد دراسات تناولت الفروق بين المدرستين في هذا المجال.

أمّا بالنسبة للأساتذة فيبدون من خلال **الفرضية التاسعة** التي نصت على أن معظم الأساتذة المكونين (القبة، بوزريعة) يقيمون مستوى التكوين النفسي التربوي للطلبة بدون المستوى المطلوب.

اعتمدت الباحثة على اختبار كا$^2$ لمعرفة درجة أهمية البرامج التربوية لمختلف الوحدات المدرّسة بالمدرستين والتي جاءت نتائجه مختلفة من وحدة إلى أخرى (الجدول رقم (22))، بحيث تحققت الفرضية جزئيا بالنسبة لوحدة علم النفس التربوي فقدرت قيمة كا$^2$ بـ 0.01 >5.40p، أما باقي الوحدات فلم تتحقق بحيث جاءت قيمته كالتالي:

- مدخل لعلوم التربية 0.05 <3.26p.
- علم النفس النمو 0.05 <0.06p.
- المناهج التعليمية 0.05 <1.66p.

ومن خلال تحليلنا لإجابات الأساتذة سواء عن الأسئلة المغلقة أو المفتوحة نجد أن هناك فروق في مواقفهم من وحدة إلى أخرى، إلا أنهم يتفقون على أن هذه الوحدات في حاجة إلى تطوير وتعديل من حيث محتويات البرامج وطرائق ووسائل التدريس

والتسيير الإداري البيداغوجي...الخ، وهذا ما أكدته كل من القراءة والعرض الأولي لنتائج الفرضية الحادية عشر، كما يرى (علي راشد 1996) أن أهمية التكوين والإعداد بالنسبة للطلبة المقبلين على التخرّج لخوض غمار التعليم، تبقى المهنة الأساسية للمدارس العليا للأساتذة هي تقديم تكوينا أكاديميا ذا جودة عالية تتماشى والتطورات والتغيرات الحاصلة في المجتمع الجزائري عامة، وفي المدرسة الجزائرية خاصة، تكوين يأخذ بعين الاعتبار مستجدات الساحة التربوية، وذلك من خلال العمل على إعادة النظر في مختلف الوحدات المُقدّمة للطالب الأستاذ، وفي محتوياتها القاصرة، وتدعيم الوحدات الأكثر فعالية في سبيل معرفة احتياجاتهم التكوينية ممّا يُؤّثر على زيادة تحصيلهم والقدرة على تفعيلهم في ميدان عملهم مستقبلا. كما قامت الباحثة ليلى جباري (2003) بدراسة تحت عنوان المدرسة الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات وهي رسالة دكتوراه نوقشت (قسنطينة)، ومن النتائج التي توصلت إليها أنه وإن كانت المدرسة الجزائرية تلمس تَطوُّرا ملحوظا في قطاع التربية فإن هذا التطوّر ظل يتسم بالطابع الكمّي دون العناية بتحسين نوعية التعليم، لذلك يغلب الجانب النظري على مقرّرات التدريس.

كما خَلُصت دراسة أ. فيات سالمة في دراسة لها تحت عنوان: برامج إعداد المعلم وتكوينه مهنيا في ضوء التحديات المستقبلية (2014، بولاية أدرار)، أن البرامج المُطَبَّقة في المدارس العليا للأساتذة يعود تصميم أهدافها، وتحديد محتوياتها إلى مقاربات سابقة قد لا تواجه التقدّم العلمي والمعرفي من جهة والمقاربات الحديثة (كالمقاربات بالكفاءات) من جهة أخرى، حيث كشفت الدراسة عن شيوع معاينة إعداد المعلم تبعا لنوع وطبيعة كل معيار وقد اقترحت الباحثة ضرورة الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في إعداد المعلم ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، ألمانيا، بريطانيا، السويد، ماليزيا، اليابان، اليابان) باعتبارأنها من الدول المتقدمة تربويا والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات.

وتنص **الفرضية العاشرة** على أن معظم الأساتذة المكونين (القبة، بوزريعة) يقيمون مستوى مهارات تنفيذ الدرس للطلبة بدون المستوى المطلوب.

بما أن جميع الأساتذة أجمعوا على أن مستوى مهارات تنفيذ الدرس عند الطلبة هو دون المستوى المطلوب (سلبي)، وبالتالي لا يمكن اختبار الفرضية احصائيا لأنها تحقّقت مادام كل الإجابات تراوحت بين المنعدم والضعيف، ممّا يدل على أنه رغم الإختلافات بين الأساتذة في تقييمهم في مستوى التكوين إلا أنه لم يرقى لمستوى تحقيق المهارات عندهم.

أشارت نتائج كثير من الدراسات منها دراسة: (القطاونة 2001)، (الخريش 2001)، و(الطراونة 1995) و(الشويطر 2004) إلى ابتعاد البرامج التدريبية قبل الخدمة، وبعدها عن حاجات المعلمين الرئيسية، واستخدامها الأساليب التقليدية في التدريس، ووجود تدني ملموس في إتقان الطلبة المعلمين في تلبية الاحتياجات التدريبية لهم؛ ومن هذه الاحتياجات الكفايات التدريسية بما فيها الأجنبية والعربية خاصة؛ وأكدّت مجموعة من الدراسات ضرورة إعادة النظر في برامج الإعداد لطلبة المعلمين منها دراسة (حسان 1992)، (الهندي 2002) و(نصر 2003). كما أكدّت بعض الدراسات السابقة (عساس 1994) على أنّ بعض برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة مهما بلغت من الدقة والجودة في الإعداد، ومهما طَالت مدّتها فهي غير كافية لتزويد المعلم بكل ما يحتاج إليه من كفايات (مهارات) تدريسية، والقدرة على استخدام التقنيات الحديثة؛ ممّا جعلها عاجزة عن تكوين المعلم الواعي بالأدوار الجديدة التي يجب أن يضطلع بها في عصر المعلومات والتقدّم العلمي، وأن هذا الإعداد لم يأخذ بالمُستَجدَّات التربوية (بشارة 1986)، (الأحمد 1992).

وبعد الانتهاء من عنصر التكوين والمهارات جاءت **الفرضية الحادية عشر** التي تنص على أن معظم الأساتذة (القبة، بوزريعة) يقيمون التكوين النفسي التربوي بعدم استجابته للمعايير العلمية.

تبين نتائج تقييم الأساتذة لمدى استجابة التكوين النفسي التربوي للمعايير العلمية أن الأساتذة أجمعوا على أن التكوين لا يستوفي الشروط الضرورية التي تتماشى مع هذه المعايير، وهذا ما يوضحه الجدولين رقم (24، 25)، بحيث جاءت كل القيم سلبية وذلك بناءا على الدرجة الكلية لنتائج بطاقة التقييم، ولذلك لا يمكن تطبيق الفرضية إحصائيا لأن المتغير ثابت ممّا يؤكد على تحقق الفرضية، أمّا إذا أخذنا كل معيار

على حدة نجد أن بعض المعايير لم تتحقق فيها الفرضية حيث اعتمدت الباحثة على اختبار كا$^2$ لمعرفة الفروق بين المستويين في المعايير الثلاث المتبقية والتي نتائجها كالتالي: معيار الأهداف: قُدرت قيمة كا$^2$ بـ 3,27 وهي غير دالة ونفس النتيجة بالنسبة لمعيار طرائق التدريس حيث قُدرت قسمة كا$^2$ بـ 3,26 وهي غير دالة كذلك ولا تختلف نتائج معيار التقويم عنها فقد قُدرت قيمة كا$^2$ بـ 11,26 وهي كذلك غير دالة؛ ممّا يعني أن الفرضية لم تتحقق في المعايير الثلاث رغم تحققها في مجمل المعايير إلاّ أن الفروق بين المستويين في المعايير الثلاث جاءت نتائجها لصالح المستوى دون المتوسط.

* مهما يكن من اختلافات وفروق إلاّ أن النتيجة النهائية لمدى توفر المعايير العلمية في عملية إعداد المعلم لازالت في حاجة إلى إعادة النظر والعودة إلى الجودة الشاملة في هذا الإعداد والتكوين.

كما هدفت دراسة أ. بريكة حميدة وبادي نوارة –التي تحمل عنوان دراسة استكشافية على عينة من الأساتذة الجامعيين بالمدرسة العليا ببوزريعة والمدرسة العليا بالقبة– إلى معرفة مدى أهمية توافر معايير الجودة الشاملة في تكوين وإعداد الطالب في المدرسة العليا من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين والوقوف على معايير الجودة، حيث خَلُصت نتائجها على أن تقديرات أفراد العينة جاءت بدرجة عالية: من حيث أهمية هذه المعايير في الإعداد سواءًا في المعيار الخاص بالجانب الشخصي أو معيار امتلاك الصفات الجسمية والصحية، الكفاءة العلمية أو التمكّن من مهارات التدريس، لكن السؤال المطروح هل هذه المعايير والمؤشرات تتوافر في برامج الإعداد وطرقه ووسائله في عملية التكوين عموما؟.

وتتَّفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي أجراها المطرفي (2009) دراسة بعنوان مدى تحقّق الجودة الشاملة في برامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية للتعرّف على مدى تحقّق هذه المعايير، وأظهرت نتائجها أن درجة تحقّق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت متوسطة لوجود معوقات تحول دون هذه الجودة ممّا استدعى صاحب الدراسة إلى التوصية بإعادة النظر في برنامج إعداد معلم العلوم الحالي بما يتناسب ومعايير الجودة المحلية

والعالمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. ويتفق معها دراسة الصائغ (2009) التي انصبّ البحث فيها في "المعلم كيف يتم إعداده، وقام بإجرائها في المملكة العربية السعودية حيث كشف عن جوانب الضعف والقصور في هذه البرامج ونادى بمجموعة الكفايات الواجب ترافرها.

ويضيف الباحث (حساني اسماعيل، 2012) الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد جودة كليات التربية بمصر (2010)، حيث حدّدت هذه الوثيقة معايير الجودة اللازمة لإعداد المعلمين وإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة للقيام بمهنة التدريس في المعايير الأكاديمية والتي تتضمن ما يلي: المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المعلمين، الخبرات الميدانية والتدريب الميداني، التنوع، البرامج والمقررات الدراسية، التقييم المستمر للفعالية التعليمية، البحث العلمي والأنشطة العلمية والدراسات العليا.

وأخيرا وبعد مناقشة كل الفرضيات التي تناولت كل من التكوين والمهارات، جاءت: **الفرضية العامة** التي نصّت على وجود ارتباط بدلالة احصائية بين التكوين النفسي التربوي الذي يتلقاه الطالب الأستاذ خلال مدة تكوينه بالمدرستين (القبة، بوزريعة) ومستواه في مهارات تنفيذ الدرس، والتي تشمل كل من عملية التكوين ومستوى المهارات من وجهة نظر جميع أفراد العينة بالمدرستين ولقياسها اعتمدت الباحثة على معامل الارتباط بين المتغيرين، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

(57) يبين علاقة التكوين بمهارة تنفيذ الدرس عند جميع أفراد العينة (أساتذة وطلبة)

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| مستوى التكوين | 159,73 | 22,44 | 0,14 | 0,05 |
| مستوى المهارات | 115,85 | 42,61 | | |
| **العينة** | **309** | | | |

بحيث أكدت النتائج على وجود ارتباط بينهما وقُدّرت قيمة معامل الارتباط بـ 0,14 عند مستوى الدلالة 0,05، مع العلم أن المتوسط الحسابي لمستوى التكوين هو 159,73 وانحرافه المعياري 22,44 في حين المتوسط الحسابي لمستوى المهارات هو 115,85 ما يعزز هذه النتائج انحرافه المعياري هو 42,61، ممّا يعني أن مستوى التكوين النفسي التربوي للطالب الأستاذ (في المدرستين) لم يرتقي إلى مستوى عال من

مهارات تنفيذ الدرس، وما توصّل سهيل أحمد عبيدات (2007) أن المشكلات التي تعاني منها عملية تنمية المعلم في جميع الدول العربية تتشابه: منها ما هو متعلق بالكم ومنها ما هو متعلق بالكيف والتي حصرها في مجموعة من المشكلات أهمها:

1-مشكلات تتعلق بنوعية الطلبة الملتحقين في مؤسسات الإعداد: حيث يشتكي جميع أقطار الوطن العربي من نوعية الطلبة.

2-مشكلات ترتبط ببرامج الإعداد وطرقها وأساليبها في ضوء الأدوار التي يقوم بها المعلم وتتمثل في:

أ)- تنوّع مصادر إعداد المعلم العربي وتعدّدها: نجم عنه اختلافات واضحة في مؤهلاتهم العلمية والتربوية بالرغم من أن غالبية المؤتمرات التربوية التي أوصت أن يكون المعلم في أي مرحلة من مراحل التعليم العام قد حصل على إعداد علمي ومهني لا يقل عن المستوى الجامعي.

ب)- غياب التنسيق والتكامل بين مكوّنات برنامج الإعداد: وتجدر الإشارة إلى أن غالبية برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي متضمّنة ثلاث جوانب رئيسية: الجانب الأكاديمي، الجانب المهني، الجانب الثقافي العام، وأن فاعلية أي برنامج إعداد إنما يعتمد على مدى التكامل والترابط بين الجوانب الثلاث، بحيث يدعم كل جانب الجوانب الأخرى ولكن تفحّص هذه البرامج على أرض الواقع يظهر أن التنسيق والتكامل مفقود بين الجوانب الثلاث، وانقطاع الصلة بين القائمين على تعليم الجانب الثقافي أو المهني ويصبح الأمر بالنسبة للطالب مجرد دراسته لكل مادة بصورة منفصلة لأداء امتحان فيها، بل غالبا ما يجهل الطالب دواعي دراسة الموضوعات التي تعلمها أو النشاطات التي مارسها.

ج)- عجز البرامج عن تكوين المهارات الأساسية التي تساعد المعلم على تنفيذ المنهج: بحيث لا تزّوده بالمهارات اللازمة التي تساعده على القيام بالعملية التعليمية بمختلف مراحلها بالرغم من أن معظم المؤسسات المعنية بإعداد المعلمين في البلاد العربية تراعي في برامجها الأهداف، إلا أن الأهداف المعرفية تأخذ قصب السبق دون غيرها، ممّا ينعكس ذلك على المعلمين الذين يتعلمون ذلك ثم تنعكس على تلاميذهم أثناء تدريسهم، بحيث يَحشُون رؤوسهم بالمعلومات ويُقدِّمُونها بأدنى مستوياتها كالحفظ

والاستظهار كما أن معظم هذه البرامج تخلو من الجانب التطبيقي بل تغلب عليها الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم مما يخلق فجوة بين ما تعلم المعلمون في الجامعات وما هو موجود في واقع العملية التعليمية.

د)- ضعف أثر برنامج إعداد المعلم على اتجاهاته نحو المهنة: للأسف دلّت بعض الدراسات على ضعف أثر هذه البرامج في بعض الدول العربية والمشكلة تظهر عندما يمارس الخريجون عملهم في المدارس، فبدلا من أن يزداد حبهم للمهنة التي نذروا أنفسهم من أجلها، وتنمو دافعيتهم، إلا أن الدراسات -التي شملت عينات واسعة من المعلمين- أثبتت أن هناك عزوفا شديدا عند العاملين في هذه المهنة، حتى في الدول التي طبقت معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين لا زالت تشتكي من ضعف التكوين وبالتالي ضعف مردوده ممّا يستدعي إعادة النظر في عملية التكوين بمراعاة المعايير العلمية حتى تصبح فعّالة وتسهم في إكساب الطلبة مهارات تنفيذ الدرس ممّا يؤهلهم للتدريس بفاعلية.

* فمن الضروري أن تتضافر جهود كل من المربين وصانعي القرارات التربوية؛ بتطبيق نتائج البحوث التربوية الحديثة، لتحقيق جودة التعليم ورفع مردوديته، وتعميم فائدته على المجتمع، وجعله يساهم في عملية الرقي في إطار مشروع تربوي محدد وواضح.

## الخاتمة:

تطمح الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى الإسهام في إثراء وتطوير المنظومة الجامعية، وفق متطلبات إصلاح المنظومة التربوية عموما، بحيث تتفق: مناهج التعليم الحديثة باختلاف المدارس الفكرية والفلسفية التربوية المختلفة على أهمية مجال التكوين والإعداد بل وخطورته، خاصة إذا ارتبط باعداد المربي الذي يقع على عاتقه تربية الأجيال، فالمدارس العليا للأساتذة مثلها مثل مختلف مؤسسات التعليم الجامعي تحاول ترقية النظام التربوي بما يصل به إلى معايير الجودة.

وفي هذا الإطار حاولت هذه الدراسة أن تجيب عن مجموعة من الأسئلة تدور جميعها حول: مدى فعالية التكوين التربوي من حيث برامج وحداته ومدى اكتساب الطالب لمهارات التنفيذ...الخ وتوصّلت الدراسة من خلال نتائجه إلى:

- وجود نقائص وثغرات على مستوى تدريس برامج هذه الوحدات سواء من حيث البرامج أو طرائق تدريسها أو مدى توفر الوسائل المعتمدة لتدريسها... فهناك عوامل مادية وأخرى بشرية أثرت سلبا على هذه المناهج.
- لا يعكس إعداد وتكوين الطالب وفق المنظومة التربوية داخل المدرسة المتطلبات المهنية التي تنتظره بعد التخرّج من حيث مهارات التنفيذ كمرحلة أساسية من مراحل العملية التعليمية.
- لا تتماشى برامج التكوين التربوي في هذه المدارس مع الشروط الضرورية التي تحقق لها الفعالية بما يحقق الجودة.
- تتخلل التربية العملية (التربص) مجموعة من السلبيات في مجال التخطيط، التسيير، التنظيم والتقويم...، بحيث قد تكون المجال الوحيد الذي يوفّر للطالب معرفته لنقاط ضعفه، ونقاط قوته ولمستوى تكوينه التربوي البيداغوجي عموما، –خاصة في مجال المهارات– حيث تعتبر هذه العملية (التربية العملية) الفضاء الأكثر امكانية لمعرفة مستوى هذا التكوين، وبالتالي تحسينه، وتطويره بما يخدم التربية والتعليم.

إلى غير ذلك من النتائج التي تؤكّد جميعها على ضرورة تطوير المنظومة الجامعية، حتى توافق مناهجها المنظومة التربوية تحت لواء معايير الكفاءة والجودة.

وعليه تختم هذه الدراسة بمجموعة من **الإقتراحات والتوصيات** أهمها:

إن المؤسسات الجامعية –خصوصا– المدارس العليا للأساتذة تتكفل ببناء أهم رأسمال في الأمة –وهو الإنسان– محاولة الرُقي بالمناهج التربوية ، بما يواكب متطلبات الاصلاحات التربوية وذلك لأجل تحسين عملية تكوين وإعداد إطاراتها بما يحقق فاعلية الكفاءات. وعلى الرغم من الانجازات التي تحققت في منظومة التربية والتعليم –الجزائري– في السنوات الأخيرة إلا أن جميع الدراسات التي أجريت بهذا المجال –ومنها الدراسة الحالية– أكدت على أن هذه الأخيرة (أي المنظومة) لا زالت تعاني من سلبيات ونقائص عديدة ذلك أن التطور الكمي طغى على الجانب النوعي لعوامل عديدة...، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة تأتي مجموعة من التوصيات تقع المسؤولية فيها على مجموعة من المستويات (الدولة، وزارة التعليم العالي، وزارةالتربية الوطنية والمدارس العليا للأساتذة والمؤسسات التعليمية المستقبلة) أهمها:

* العمل على تحسين الوضع المادي للمؤسسات التربوية سواء الجامعية منها أو مؤسسات التربية والتعليم.
* أن تتخلى الدولة بمؤسساتها وهياكلها ومسؤوليها... على المناهج التعليمية التقليدية وتُركّز (فعليا) على المناهج الحديثة (وليس شكليا) –تصورا، بنّاءًا، عملا، وتطبيقا– ومتابعة سير الاصلاحات وتقويمها كبناء متكامل من حيث إعداد المشرفين المختصّين، والأساتذة المكوّنين، والمؤطرين، أو من حيث المنهاج (مضمونا، طرائقا، وسائلا، وتقويما...) وفق الرؤى الحديثة.
* تخصيص ميزانية معتبرة للتربية والتعليم لما لها من خصوصية، علما أن أقل نسبة توجّه لها مقارنة مع باقي القطاعات.
* تخصيص ميزانية للأساتذة المؤطرين (في المؤسسات التربوية) المسؤولين على الطلبة الأساتذة –أثناء عملية التربص–، ومنحهم امتيازات لتشجيعهم على بذل الجهد مع هؤلاء الطلبة.
* الابتعاد عن الشعارات السياسية والاهتمام بكيفية وضع استراتيجية مُحْكمة لتطبيق المناهج الحديثة في مجال التربية والتعليم بما يساهم في القضاء على المشاكل التي تعاني منها هذه العملية.

* ضرورة التنسيق بين الوزارتين لضمان كفاءة الإعداد من حيث الإشراف والتسيير والمراقبة.
* وضع استراتيجية حكيمة لتعديل عملية التربّص التي تُجرى في المؤسسات التعليمية.
* وضع مقاييس علمية وأخلاقية صارمة لاختيار المتوجهين إلى مهنة التعليم بمراعاة مجموعة من الشروط أهمها توفير الدافعية نحو مهنة التعليم وروح المسؤولية العالي.
* ضرورة إعادة النظر في محتوى ومضمون الوحدات التربوية البيداغوجية بما يتماشى مع النظريات التربوية السيكولوجية الحديثة بمراعاة المنهج التكاملي الترابطي.
* ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي في تكوين الطالب الأستاذ.
* ضرورة مراعاة التكامل بين دروس المحاضرات والأعمال الموجهة في الوحدات التربوية.
* إدراج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ضمن الوحدات المدرّسة التربوية والعلمية بما يؤهل الطالب لإعتمادها أثناء الخدمة.
* ضرورة التنسيق بين أساتذة التكوين التخصّصي (مختلف التخصصات) وأساتذة علوم التربية وعلم النفس بما يحقق التكوين التكاملي في شقيه التخصصي والتربوي المهني.
* ضرورة اعتماد المدرسة على لجان متخصصة في بناء المناهج التعليمية –في مجال علم النفس وعلوم التربية–، وتصميم هذه المناهج وفق النظريات السيكولوجية الحديثة مع إشراك جميع الأطراف المعنية في هذا الاصلاح (من مشرفين، تربويين، أساتذة معلمين، طلبة ...).
* ضرورة التنسيق بين أساتذة علوم التربية وعلم النفس في المدرسة العليا في نشاطاتهم وأعمالهم لتوحيد الرؤى (فيما يخص مضمون الوحدات، أهدافها، طرائق تدريسها، الوسائل المعتمدة وخاصة استراتيجيات تقويم الطالب فيها) بما يحقق كفاءة الإعداد خاصة بين أساتذة المحاضرة والأعمال الموجّهة.

* ضرورة التقليل من عدد الأساتذة المؤقتين Les vacataires (الذين يعملون بالساعات الإضافية) وتوظيف العدد الكافي من الأساتذة الدائمين، ذلك أن عدم تواجد الأساتذة المؤقتين في المؤسسة (وتنقلهم من مؤسسة إلى أخرى) وكثرتهم، تسبب في مجموعة من العراقيل والعوائق (لأسباب عديدة–تم شرحها في الفصول السابقة–) وانعكس ذلك سلبا على تكوين الطالب.
* ضرورة تطوير الأهداف العامة والخاصة للوحدات التربوية البيداغوجية المدرّسة في المدرسة وتحديدها تحديدا سلوكيا إجرائيا تُسلّم ضمن برامج هذه الوحدات للأستاذ المسؤول على الوحدة وعلى حصص التطبيق.
* أن تراعي برامج هذه الوحدات طبيعة عملية التدريس وعناصره ومناهجه وأدوار ومسؤوليات الأستاذ لتنمية الإتجاهات الإيجابية نحو هذه المهنة عند الطالب الأستاذ وتوعيته بأهميتها.
* لزام الطلبة بالمواظبة على حضور مختلف الحصص (محاضرات وأعمال موجّهة) بطريقة صارمة لما تعانيه المدرسة العليا من كثرة غيابات الطلبة.
* توسيع مجال الدراسات العلمية الدقيقة (الأكاديمية) في ميدان الإعداد والتكوين وفق المقاربة بالكفاءات، وتشجيع الطالب –أثناء إعداد المذكرة– أن تكون المواضيع المتناولة في هذا السياق، مع محاولة الاستفادة من نتائج هذه الدراسات وعدم ركنها في رفوف المكتبات والجامعات.
* ضرورة تخصيص مخابر تطبيقية للبحث التربوي المهني والاستفادة من نتائج دراسته.
* اقتراح وحدة تربوية تضاف إلى الفقررات الدراسية تدعى الثقافة العامة، بما أن إعداد الطالب لا يقتصر على الجانب العلمي التخصّصي والمهني التربوي فحسب بل يتعداه إلى الجانب الثقافي، وهو لا يقل أهمية عن سابقيه.
* ضرورة زيادة الحجم الساعي المخصّص للوحدات التربوية بمعدل محاضرتين في الأسبوع مرفقة بحصة للأعمال الموجهة.
* ضرورة رفع معامل هذه الوحدات لتشجيع الطالب على دراستها.

* تخصيص مسؤولين يقومون بالإشراف على عملية التربّص لإدارتها وتوجيهها ومتابعة سيرها بما يحقّق أهدافها في كل منطقة تعليمية.
* ضرورة متابعة الأساتذة المكوّنين (المختصين في علم النفس وعلوم التربية) لسير عملية التربص بما يحقق الإعداد المهني التربوي الفعال.
* ضرورة وضع دليل التربّص يكون رسميا وموحّدا، ويحتوي على المعلومات والتوجيهات والإرشادات التي تضمن نجاح هذه العملية على أن يعطى نموذجا منه لكل من الإداريين –في المدرسة العليا، المؤسسات التعليمية (المتوسطة والثانوية)– وللطلبة الأساتذة بعد أن يهيئ هذا الأخير لهذه العملية.
* تطوير برامج التكوين التربوي النفسي بما يرتقي بالطالب إلى كفايات ومهارات تعليمية تجعله مدركا وواعيا لأهميتها وضرورتها من بداية دخوله إلى المدرسة إلى غاية تَخرُّجِه منها.
* ضرورة تحسين الأداء التدريسي للأساتذة المكوّنين ومتابعة هذه العملية بهدف تطوير هذا الأداء بما يخدم مستجدات التربية والتعليم.
* تبنّي مقاييس خاصة بمهارات التدريس ومراعاتها أثناء الإعداد والتكوين لهذا الطالب.
* ضرورة تيسير عملية التربّص بما يحقق أهدافه من طرف الإدارة، الأساتذة المؤطرين؛ من حيث الإشراف والتسيير والتنظيم وذلك بالقضاء على العراقيل التي تعترض هذه العملية وتُشكّل عائقا أمام الطالب.

❖ وأخيرا بما أن التكوين التربوي المهني يساعد في حل المشكلات المهنية –التي تعاني معظم مؤسساتنا التعليمية منها– على جميع المسؤولين والمشرفين أن يولوا أهميةً لهذا الجانب من التكوين لإعداد إطارات الغد (أساتذة المستقبل)، ولتحسين جودة المنظومة ككل.

## فتح آفاق أخرى للدراسة:

* دراسة: – اتجاهات المؤطرين في مؤسسات التعليم العام نحو كفاءة الطلبة الأساتذة الذين يستقبلونهم ويشرفون عليهم.
* دراسة: – اتجاهات المفتشين نحو كفاءة الطلبة المتخرجين من المدارس العليا وفق المقاربة بالكفاءات وتقييمها بهدف تقويمها وتطويرها.
* دراسة: – العلاقة بين المقاربة بالكفاءات ومهارات التدريس على مستوى المراحل الثلاث للعملية التعليمية (التخطيط، التنفيذ والتقويم).
* محاولة تطبيق المقياس المُقْتَرح في الدراسة الحالية –الخاص بمهارات التنفيذ– وإثراءه بدراسات أخرى للاستفادة منه في الإعداد والتكوين.
* محاولة إثراء بطاقة تقييم المُقْتَرحة في الدراسة الحالية –المتعّلِقة بمدى توافر المعايير العلمية في عملية التكوين– بدراسات أخرى تقوم بتطبيقه بهدف بلورته واعتماده في عملية تقويم البرامج المُدرَّسة.

**أولا: المصادر:**


1. ابراهيم أحمد غنيم وآخرون، 2008، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية.
2. ابراهيم الديب، 2004، أسس ومهارات بناء القيم التربوية، دار الخلدونية.
3. أحمد الناقة إيهاب وآخرون، 2009، –إعداد المعلم وتنميته مهنيا في ضوء التحديات المستقبلية– المؤتمر التربوي، المعلم الفلسطيني.
4. أحمد توفيق مرعي، طرائق التدريس، 2002، –الطبعة الأولى– دار الميسرة للنشر والتوزيع الأردن.
5. أحمد عفت قرشم، 2004، مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (النظرية والتطبيقية) –الطبعة الأولى– مركز الكتاب للنشر القاهرة.
6. اكزافي روجيرس، 2006، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برمامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي –الرباط–.
7. السيد محمود عدور والدكتور ابراهيم رزق وحش، 1999، ترجمة إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرون –الطبعة الأولى– عالم الكتب القاهرة.
8. الظاهر زرهوني، 1999، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال –الطبعة الأولى– المدرسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر.
9. 2002، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الجزائر، وزارة التربية الوطنية.
10. 1998، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، وزارة التربية الوطنية الجزائر.
11. 2000، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، وزارة التربية الوطنية الجزائر.
12. 2004، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكوين لفائدة مديري المدارس الإبتدائية النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر.
13. 1973، المنظمة العربية العربية للتربية والثقافة والعلوم، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي –القاهرة– (من 8 إلى 17/ 10/ 1972) مصر، مطبعة التقدم.
14. المنظمة العربية العربية للتربية والثقافة، متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي، (بدون تاريخ).

15. الهلالي الشربيني الهلالي، 2007، التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرون، دار الجامعة الجديدة الاسكندرية.
16. إمام مختار حميدة وآخرون، 2000، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق القاهرة.
17. أمل الخليلي، 2005، إدارة الصف المدرسي –الطبعة الأولى– دار الصفاء الأردن.
18. أمين محمد البنوي، 2007، الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي –الطبعة الأولى– الدار المصرية اللبنانية القاهرة.
19. أوحيدة علي، 2007، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب –باتنة– الجزائر.
20. براهيم بن عبد الله العزيز الدعيج، 2010، مناهج وطرق البحث العلمي –الطبعة الأولى– دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن.
21. بسمان فيصل محجوب، 2007، إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية – الطبعة الثانية– منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر.
22. بغداد لخصر، 1999، السؤال في البيداغوجيا –طبعة جديدة منقحة ثالة– الجزائر.
23. بوبكر بن بوزيد، 2006، المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية –برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية– الرياض.
24. تلوين حبيب، 2002، التكوين في التربية، دار العرب.
25. توفيق زروقي، 2008، النظام التربوي في الجزائر محكات نفدية لواقع التوجيه المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
26. جاسم يوسف الكندري، 2002، إعداد المعلم بجامعة الكويت، الواقع والمأمول، المجلد 3، العدد 3 –الكويت–.
27. جبرائيل بشارة، 1986، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية –الطبعة الأولى– المؤسسة الجامعية للدراسات بيروت.
28. جبريل بشارة، تكوين المعلم والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع –لبنان– الطبعة الأولى (بدون تاريخ).

29. جدليان كينزي، 2006، نجاح الطالب في الجامعة–الطبعة الأولى من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان الرياض.
30. جيهات كمال محمد السيد، 2006، قضايا تربوية معاصرة –الطبعة الأولى– دار السحاب القاهرة.
31. حساني اسماعيل، 2012، استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي، رسالة ماجستير.
32. حسن حسين زيتون، 2001، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس –الطبعة الأولى– عالم الكتب المملكة العربية السعودية.
33. خالد طه الأحمد، 2005، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريس –الطبعة الأولى– دار الكتاب الجامعي العين الامارات العربية المتحدة.
34. خالد محمد أبو شعيرة وآخرون، 2009، مناهج البحث التربوي (تطبيقات علمية) –الطبعة الأولى– مكتبة المجتمع العربي (بدون بلد).
35. خليل ابراهيم شبر وآخرون، 2005، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، جامعة البحرين.
36. خير الدين هني، 2005، مقاربة التدريس بالكفاءات –الطبعة الأولى– مطبعة ع/بن.
37. رافدة عمر الحريري، 2007، التقويم التربوي الشامل –الطبعة الأولى– دار الفكر عمان.
38. رشدي أحمد طعيمة، 1999، المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه –الطبعة الأولى– دار الفكر العربي الأردن.
39. رشدي لبيب، 1997، معلم العلوم ومسؤولياته وأساليب عمله وعداده ونموه العلمي مكتبة الإتحاد المصرية القاهرة.
40. زيتون كمال عبد الحميد، 2012، التدريس نماذجه ومهاراته، دار عالم الكتب، القاهرة – مصر–.
41. سهيل حمد عبيدات، 2007، إعداد المعلمين وتنميتهم –الطبعة الأولى– عالم الكتب الحديث عمان.

42. صلاح الدين عبده رمضان، 2004، –تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية (في ضوء معايير الجودة الشاملة)– سلطنة عمان نموذجا، الطبعة الأولى، إيتراك للنشر والتوزيع –مصر–.
43. صلاح الدين عرفة محمود، 2005، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، علم الكتب –الطبعة الأولى– القاهرة.
44. صلاح الدين عرفة محمود، 2005، تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيقية – الطبعة الأولى– علم الكتب القاهرة.
45. صلاح السيد عبده رمضان، 2005، تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء الجودة الشاملة –الطبعة الأولى– ايتراك للنشر والتوزيع عمان.
46. ضياء الدين زاهر، 2007، مستقبل التعليم الجامعي العربي (رؤى تنموية) أبحات علمية وفعاليات أكاديمية، الجزء الثاني، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية.
47. ضياء الدين زاهر، 2007، مستقبل التعليم الجامعي العربي–الجزء الأول والثاني– دار الضيافة القاهرة.
48. طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، المقاربة بالكفاءات مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم –الطبعة الأولى– دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر.
49. عبد الباقي أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع –جامعة البحرين–
50. عبد الحكيم رويبي، التكوين أثناء الخدمة في قطاعات التربية والتعليم والتكوين المهني – موسوعة التربية والتكوين–، الجزء الأول عنابة –الجزائر–، (بدون دار نشر)، (بدون تاريخ).
51. عبد الحكيم رويبي، تكوين المكونين في قطاعات التربية والتعليم والتكوين المهني – موسوعة التربية والتكوين–، الجزء الأول عنابة –الجزائر–، (بدون دار نشر)، (بدون تاريخ).
52. عبد الرحمن عدس، 1992، أساسيات البحث التربوي–الطبعة الأولى– دار الفرقان عمان.
53. عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2006، أساسيات التدريب والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الحديثة الإسكندرية.

54. عبد الفتاح بوخمخم، 2011، تسيير الموارد البشرية، دار الهدى –الجزائر–.
55. عبد الكريم غرايبة، 1999، تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفني وتكاملها وربطهما باحتياجات التنمية في الأقطار العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس.
56. عبد اللطيف بن حسين فرج، 2007، صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج – الطبعة الأولى– دار الثقافة السعودية.
57. عبد اللطيف بن حسين فرج، 2005، نظم التربية والتعليم في العالم –الطبعة الأولى– دار الميسرة عمان.
58. عزيز داود، 2011، مناهج البحث العلمي والتربوي، –دار أسامة– دار المشرق الثقافي الأردن.
59. علاء الدين تيسير دنديس، 2009، دليل المعلمين الجدد –الطبعة الأولى– عمان دار صفاء للنشر والتوزيع.
60. علي أحمد مدكور، 2000، التعليم العالي في الوطن العربي، الطريق إلى المستقبل – الطبعة الأولى– دار الفكر العربي القاهرة.
61. علي راشد، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، دار الفكر العربي، القاهرة –مصر– (بدون تاريخ).
62. عماد عبد الرحيم الزغلول وآخرون، 2007، سيكولوجية التدريس الصفي، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان –الأردن–.
63. 2002، فايز مراد هنش، دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الوفاء مصر.
64. فردوس عبد الحميد البهنساوي، 2006، منظومة التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية –الطبعة الأولى– القاهرة.
65. فضيلة حناش، 2015، مداخلة تحت عنوان تحديد ملمح الطالب الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة في ظل الاصلاحات التربوية الجديدة ، مداخلة في إطار (ملتقى حول مواكبة المدارس العليا للأساتذة وفق متطلبات اصلاح المنظومة التربوية) المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة.

66. 2006، كتاب التربية وعلم النفس، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم –الطبعة الأولى– الجزائر.
67. 2015، كتيب تصدره المدرسة العليا للأساتذة محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة – الجزائر.
68. ماجد محمد الخياط، 2011، أساليب البحث العلمي –الطبعة الأولى– دار الراية للنشر والتوزيع الأردن.
69. مجدي المهدي، 2007، المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة للنشر الإسكندرية.
70. محمد الحاج خليل، 2006، دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهارات التعليم المساندة، الكتاب الثاني مجدلاوي للنشر والتوزيع.
71. محمد الدريج، 2004، التدريس الهادف –الطبعة الأولى– دار الكتاب الجامعي الامارات.
72. محمد الدريج، 2004، التدريس بالأهداف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي الرباط.
73. محمد الدريج، 2000، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية –البليدة– قصر الكتب.
74. محمد العربي بدرينة وآخرون، 2016، علم النفس المعرفي، دار الخلدونية.
75. محمد صالح خطاب، 2007، صفات المعلمين الفاعلين "دليل للتأهيل والتدريب والتطويد" –الطبعة الأولى– دار المسيرة عمان.
76. محمد عبد الرزاق ويع، 2003، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة – الطبعة الأولى– دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
77. محمد عودة، 2006، إعداد معلم المرحلة الأساسية، دار الكتاب الجامعي العين، الجامعة الإسلامية لندن.
78. محمد عوض الترتوري، 2006، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة.
79. محمد فرحان القضاة، 2006، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة – الطبعة الأولى– دار الحامد عمان.

80. محمد لنيش، 2001، فلسفة إعداد المعلم المركز، الكتاب للنشر القاهرة.
81. محمد متولي، 1998، غنيمة سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، الدار المصرية اللبنانية بدون طبعة.
82. محمد محمود الحيلة، 2002، مهارات التدريس الصفي، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان –الأردن–.
83. محمود قمير، 2006، دراسات في التعليم العربي وتطويره، جدار للكتاب العالمي عمان.
84. محمود قمير، 2006، دراسات في التعليم الجامعي، عمان –الأردن– عالم الكتاب الحديث.
85. محمود يعقوبي، 2004، المقاربة المنظومة في التعليم والتكوين، المبارز مجلة فكرية، أدبية محكمة الجزائر.
86. محيا زينون، 2005، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق –الطبعة الأولى– بيروت.
87. مصطفى عبد السميع وآخرون، 2005، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، عمان دار الفكر.
88. مصطفى قويدري، 2012، الوافي في إعداد مذكرة وأطروحة الدكتوراه وفقا للقانون وقواعد المنهجية، مطبعة الفسيلة الجزائر.
89. 2015، ملتقى وطني ثاني بالمدرسة العليا للأساتذة –بوزريعة (مواكبة المدارس العليا للأساتذة وفق متطلبات إصلاح منظومة التربوية) مخبر تعليم– تكوين – تعليمية.
90. منى بنت حميد السبيعي، 2010، واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أن القرى.
91. هالة منصور، 2000، الاتصال الفعال مفاهيمه وأساليبه ومهاراته، المكتبة الجامعية الأراريطة الإسكندرية.
92. 1999، وزارة التربية الوطنية، تكوين المكونين، الواقع والأفاق –الجزائر–.

**ثانيا: المجلات:**


93. أحمد علي كنعان، 2009، –تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة بكليات التربية– كلية التربية بجامعة دمشق –مجلة جامعة دمشق المجلد 25 العدد (3–4) سوريا.
94. الحريقي سعد بن محمد، 1994، –فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين والمعلمات قبل التخرج–، مجلة البحوث التربوية، المجلد 11، العدد 2 الرياض جامعة الملك فيصل –السعودية.
95. 2004، المقاربة المنظومية في التعليم والتكوين (مجلة المبرز) عدد خاص بالملتقى العربي الأول حول المقاربة المنظومية في التعليم والتكوين 09–10 مارس 2004 –الجزائر–.
96. جوناري، 1997، ترجمة سمير عبد الوهاب وآخرون (2003)، معايير كاليفورنيا لمهنة التدريس، مجلة عالم التربية، العدد 10.
97. حديدان صابرينة وآخرون، 2012، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد، مجلة البحوث التربوية، المعهد الوطني للبحث في التربية الجزائر.
98. 2008، دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية، مجلة علمية محكمة تصدرها سداسي كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 10.
99. 2009، دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية، مجلة علمية محكمة تصدرها سداسي كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 11.
100. 2009، دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية، مجلة علمية محكمة تصدرها سداسي كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 12.
101. 2014، دراسات نفسية وتربوية (مجلة محكمة يصدرها قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا) كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر 2 (العدد 11).
102. 2009، دراسات نفسية وتربوية (مجلة محكمة يصدرها قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا) كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر 2 (العدد 12).
103. راشد محمد أبو صواوين، تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التربوية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) غزة.

104. سليمان الخضري الشيخ وفوزي أحمد زاهر، 1981، "الكفاءات اللازمة للمعلم في قطر" بحث منشور في حولية كلية الإنسانيات والعلوم الإجتماعية العدد 3 سنة 1981 جامعة قطر.
105. عايدة فؤاد ابراهيم، 2001، إعداد المعلم بكليات التربية في اليمن –في ضوء الاتجاهات المعاصرة– "مجلة التربية" مجلة علمية متخصصة تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة العلمية –المجلد 4، العدد 1 (5 مارس 2001) مصر القاهرة–.
106. عبد الرحمن محمد الحكم عيسوي، 1976، مجلة التوثيق التربوي، الصارة عن وزارة التربية العراقية العدد 16.
107. قريشي عبد الحكيم، 1998، التكوين والتوظيف في الجزائر، مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية، العدد 1، المركز الجامعي ورقلة.
108. 2014، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، دورية أكاديمية، محكمة تعنى بالتكوين والتربية والتعليمات تصدر عن مجند تعليم –تكوين– تعليمية المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر.
109. 1990، مجلة دراسات تربوية سلسلة أبحاث، تصدر عن رابطة التربية الحديثة، مصر، المجلد السادس، الجزء 29.
110. محمد الغزيوات، 2005، الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة، من وجهة نظر معلمي الدراسات الإجتماعية المتعاونين في مدارس محافظة الكرك (الأردن) وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي، بحث منشور في "مجلة كلية التربية" –جامعة الإمارات العربية المتحدة السنة العشرون/ العدد 22 جامعة مؤتة.
111. مصطفى بن حبيلس عبد الرزاق –مجلة المربي– المجلة الجزائرية للتربية (العدد 10) المركز الوطني للوثائق التربوية (بدون تاريخ).
112. منى بنت حميد السبيعي، 2010، واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس لكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى.

**ثالثا: الأطروحات والرسائل:**


113. أحمد عبد المجيد علي أحمد أبو الحمايل، 2005، فعالية برنامج تدريبي مفتوح لمعلمي الأحياء بالمملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم المهنية، أطروحة دكتوراه الفلسفة في التربية "مناهج وطرق تدريس العلوم".

114. بلقاسم يخلف، 2015، التداريب الميدانية (التربّص) بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، ملاحظات واقتراحات (الملتقى الوطني الثاني حول مواكبة المدارس العليا للأساتذة وفق متطلبات إصلاح المنظومة التربوية (أكتوبر 2015).

115. بوزقزي رزيقة، (2014–2015)، علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي تحت إشراف لكحل لخضر (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

116. بومخيلة وأخريات، (2009–2010) –تقويم التكوين ضمن الوحدات البيداغوجية، دراسة ميدانية حول طلبة المدرسة العليا للأساتذة– مذكرة تخرج لنيل شهادة أستاذ التعليم الثانوي، المدرسة العليا للأساتذة، قسم الكيمياء.

117. خلف علي الصفرات، (2005–2006)، تقويم أداء الطالبات المعلمات –تخصص معلم صف في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس وبناء برنامج تدريبي مفتوح تحت إشراف أسماء إلياس –الأردن– .

118. زكريا الحاج اسماعيل، 1992، "تقويم مهارات التدريس لجى طلبة كلية التربية بالمدينة المنورة" ملخص رسالة ماجستير (جامعة المدينة المنورة) مجلة كلية التربية جامعة عين شمس العدد: 5 القاهرة –دار الكتب/ مصر.

119. زوليخة طواطوي زوجة مبدوعة، جوان 2007، تقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر، دراسة وصفية تحليلية لمدخلات وعمليات نظام التعليم الإلزامي، أطروحة بحث لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس التربوي (3 أجزاء)، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

120. عبد الرزاق سلطاني، 2011، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي بالجزائر، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

121. عبد الوهاب عبد القادر، (2006-2007)، درجة اكتساب الكفايات التدريسية من قبل طلبة المدرسة العليا للأساتذة أثناء الإعداد وعلاقتها بمشكلات التربية العملية (التدريب) من وجهة نظر الطلاب والأساتذة المساعدين بالثانويات، رسالة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر كلية العلوم الإجتماعية.

122. عصام حجيلة، (2006-2007)، المهارات التدريسية وعلاقتها بالحاجات التدريبية أثناء إعداد الطالب الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسم الفيزياء.

123. كمال فرحاوي، (2011-2012)، المعايير البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات وواقع تطبيقها في النظام التربوي الجزائري إشراف أ.د. علي تعوينات، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

124. محمد بن بسعي، (2013-2014)، التكوين النفسي والتربوي ومتطلبات مهنة التدريس لدى طلبة المدارس العليا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

125. مصطفى قويدري، 2012، الوافي في إعداد مذكرة وأطروحة الدكتوراه وفقا للقانون وقواعد المنهجية، (المرسوم التنفيذي رقم 98-254، المرسوم التنفيذي رقم 08-265.

126. 2015، ملتقى وطني ثاني بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، تحت عنوان مواكبة المدارس العليا للأساتذة وفق متطلبات إصلاح المنظومة التربوية 29،30 نوفمبر 2015، مخبر تعليم، تكوين وتعليمية.

127. ناصر الدين زبدي، 1987، التكوين التربوي لطلبة خريجي المدرسة العليا للأساتذة جامعة الجزائر، أطروحة دكتوراه.

128. وسيلة قرارية جرفاس، 2010، تقديم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة حسب معلم ومفتش المرحلة الابتدائية من خلال أساليب التقويم المعمول بها، دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، الجزائر.

129. وهيبة بن عاليا، (2014-2015) واقع التقويم في إطار التدريس بالكفاءات (دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الإبتدائية الواقعة بولايات الوسط بالجزائر)، أطروحة دكتوراه العلوم في علوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

**رابعا: الموسوعات والمعاجم:**


130. ابن منظور "لسان العرب"، دار الجيل، بيروت، المجلد الخامس.

131. 1997، إشراق رولان دورون وآخرون، صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، موسوعة علم النفس، المجلد الأول، عويدات للنشر والتوزيع –الطبعة الأولى– بيروت، لبنان.

132. 1973، المنجد في اللغة والإعلام، المطبعة الكاثوليكية دار المشرق الطبعة الثلاثون – لبنان–.

133. 1988، المنجد في اللغة والإعلام، المطبعة الكاثوليكية دار المشرق الطبعة الحادية والعشرون –لبنان–.

134. جرجس ميشال جرجس، 2005، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية لبنان.

135. حامد عبد السلام زهران، 1987، قاموس علم النفس –الطبعة الثانية– عالم الكتب مصر.

136. خليل الجُرّ وآخرون، 1987، العربي الحديث –مكتبة لاروس، فرنسا.

137. سمير سعيد حجازي، 2005، معجم المصطلخات الحديثة –الطبعة الأولى– دار الكتاب العلمية لبنان.

138. كمال دسوقي، ذخيرة علوم النفس –الدار الدولية للنشر والتوزيع مصر (بدون تاريخ).

139. 2005، معجم مصطلحات التربية والتعليم، عربي فرنسي انجليزي –الطبعة الأولى– لبنان.

## خامسا: المراجع بالأجنبية:


140. Chris Kyriacou Nelson, Hornes: 1998, (Essential teaching skills).
141. Claude Burdet, 2010, Régulation et évaluation des compétences en enseignement-le cadre d'une démarche de recherche développement
142. Claudine Blanchard -Laville, 2001, malaises dans la formation des enseignants, Editions l'Harmattan.
143. Clifford T. Beurett, The preparation of service se condary social studies teachers.
144. Formation des enseignants et ouverture sur le monde: -approches comparées; 2009, actes de 8ème colloque international de l'AFDECE, Agadir -Maroc- (2 et 3 novembre 2009), Editions l'Harmattan.
145. Hyne R. C. A., Comparative study graduate in reading and linguisties structured as traditional an competency based; 2009, Diss Abs. Int. Vol 38 n° 12
146. Isabelle Vinatier, 2011, Conseiller et accompagner: un défi pour la formation des enseignants, Editions l'Harmattan.
147. J. A. Acquiring teating skills journal of teacher eduction Vol 37 n° 2.
148. Joelle Demou Geot, Lebel et cathyperret (revues des sciences de l'éducation, 2011, Vol 37, N° 02).
149. José Ribieiro Dias, Les idées pédagogiques: patrimoine éducatif, 1998, Actes du colloque de Roueu des 24, 25 et 26 Septembre (Qu'est ce que l'éducation).
150. Larry pahl; 2008, Teacher quality and effectiveness: What does the educational litérature say? Acall.
151. 1999, Le petit larousse; illustre Bordas, Paris- France.
152. 2009, Les cahies de l'INRE (Etude de l'année 2008-2009), Institut national de recherche en éducation.
153. Luc Ria, Marie Christine, Toczek-Capelle, 2010, Les parcours des formations des enseignants débutants, Press Univ Blaise Pascal.
154. Marguerite Altet, Claude Lessard, 2008, Léopold Paquay de boeck supérieur, Conflits de savoir en formation des enseignants: entre savoir issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience.
155. Marie José, 1988, Avenue le pilotage stratégique dans l'entreprise,

édition du CNBS Paris.

156. Muccheilli (Roger): 1982, Le questionnaire dans l'enquete psycho-social (7ème éddition), E.S.F. Paris.
157. Nathalie Rude et Olivier Retel, Statistique en psycologie -In press edition-.
158. New Mann, Fred M. Helenm Mrks Adam gamoran, 1996, –Authentic pedagogy and student performance- American journal of éducation 104 n° 4.
159. Peter Materu, 2008, Amélioration de l'enseignement supérieure en Afrique subsaharienne: Etat de la question, Defis, opportunités et pratiques.
160. Philippe Perrenoud, 2011, Enseigner des savoirs ou devlopper des compétances (l'école entre deux paradigmes) publication université de Geneve.
161. Philippe Perrenoud, 2001, Former des enseignants professionnels: quelles stratigies? Quelles compétences, de boeck supérieur.
162. Philippe Perrenoud, 1994, La formation des enseignants entre théorie et pratique, Editions l'Harmattan.
163. Philippe Perrenoud, 1998, Construire des compétances est cetourner le dos aux savoir in résonances mensul de l'école valaisanne n° 03 dossier: savoir et compétence, publication université de Geneve.
164. Roger Mucheilli, 1983, Le quetionnaire en psychologie sociale. PUF Paris.
165. Ronald E. Hull, 1975, Teaching Effectiveness: Educational Technology, the prosem of evaluating teacher effectivenesses teldman Sandra, its Meaning assessimet and improvement.
166. Scallon Gerard, 2007, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, édition de boeck université 2ème édition.

## سادسا: المواقع الإلكترونية:

www.manahj.net/teachers preparation/htm - 2006.
www.uw.uqu.edu.Sa/majalat/humanities/vol/;14/-2004.
www.iroformaties.gave.Sa/e-book/index.pup? (2002).
www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/Arabic/showarticle.(2002).
www.watfa.net/social/isation.741.htm(2002).
www.84.11.13.38/tieses-libya/reseaches_class/(2005).
http://id.erudit.org/iderudit/56481ac consulte le 10/08/2016.
URI: http:/id.erudit.org/iderudit/1008989ar consulte le 10/08/2016.
http:/id.erudit.org/iderudit/56481ac consulte le 10/08/2016.
mpaulebalicco@aol,com

# الملاحق

# الملحق رقم 01

## مقياس مهارات تنفيذ الدرس

## -قبل التحكيم-

**المدرسة العليا للأساتذة –القبة–:**

**تحكيم مقياس المهارات:**

أستاذي (تي) الفاضل (ة) الاسم الكامل.....

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء بحث تحت عنوان: (مدى فعالية التكوين التربوي البيداغوجي للطالب الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة – القبة– وأثر ذلك في إكساب الطلبة الأساتذة مهارات التدريس)، وهذا في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه في علوم التربية، وهذه صياغة أولية لمقياس أهم مهارات التدريس على مستوى مرحلة التنفيذ.

لذا نرجو من سيادتكم مساعدتنا في تحديد مدى صدق عبارات المقياس من حيث:

- وضوح البند أو غموضه وما هو البديل؟.
- درجة أهمية البند وضرورته أو حذفه.
- مدى تطابق البند ومحتوياته، أي هل العبارة التي وضعت مناسبة، للبعد الذي وضعت لأجله.
- مدى شمولية فقرات (بنود) المقياس بما وضع لقياس (هل الفقرات شاملة لقياس جميع مهارات تنفيذ الدرس).
- ما هي اقتراحاتكم بخصوص صياغة بديلة لما ترونه غير مناسب، وملاحظاتكم حول ما قدم في المقياس وعلاقته بأهم هذه المهارات؟.

ولكم جزيل الشكر والامتنان والتقدير لتعاونكم في خدمة البحث العلمي، ومساهمة في تطوير الإعداد والتكوين التربوي البيداغوجي للطالب الأستاذ.

- الرجاء الإجابة على جميع الفقرات بوضع (x) داخل الخانة المناسبة.

**المعلومات الشخصية:**

**أجاب عن هذا المقياس** أستاذ ☐ أستاذ (ة) ☐

المؤهل .....

**الخبرة في التدريس الجامعي:**

أقل من 5 سنوات ☐

من 6 إلى 10 سنوات ☐

بين 11 و15 سنة ☐

أكثر من 15 سنة ☐

**أستاذ(ة) وحدة:**

(1) مدخل إلى علوم التربية ☐

(2) علم نفس الطفل والمراهق ☐

(3) علم النفس التربوي ☐

(4) المناهج التعليمية والتقويم ☐

(5) علم النفس الإجتماعي المدرسي ☐

**<u>ملاحظة</u>:** في حالة ما إذا درّست أكثر من وحدة ضع الإشارة (x) في إطار كل وحدة درّستها.

| مؤشرات مهارات التدريس على مستوى عرض وتنفيذ الدرس | مناسبة | غير مناسبة |
|---|---|---|
| 1- أحدد موضوع الدرس بدقة، والهدف منه. | | |
| 2- أصيغ أهدافا -إجرائية- للدرس (في مادة تخصصي). | | |
| 3- انضم عناصر الدرس بشكل متسلسل. | | |
| 4- ألم بالأهداف العامة للمادة المدرّسة. | | |
| 5- أنفد الدرس بما يحقق أهدافه في الوقت المحدد. | | |
| 6- أحافظ على مستوى عال من جدب انتباه التلاميذ إلى الدرس خلال الحصة. | | |
| 7- أوجه مجموعة من الأسئلة التمهيدية لاستخلاص عنوان الدرس من التلاميذ. | | |
| 8- اعتمد على خبرات التلاميذ أثناء عرض الدرس. | | |
| 9- أتحدث بلغة واضحة النطق سليمة. | | |
| 10- أقدم الخبرات التعليمية بأساليب وطرائق متنوعة. | | |
| 11- أهيئ البيئة الصفية المناسبة لعرض الدرس. | | |
| 12- أزود التلاميذ بالأمثلة الحياتية المرتبطة بالدرس. | | |
| 13- استغل الوسائل التعليمية بما يحقق أهداف الدرس. | | |
| 14- أمهد تمهيدا مناسبا لموضوع الدرس. | | |
| 15- أبدأ الدرس بمقدمة مثيرة لاهتمام التلاميذ. | | |
| 16- استخدم الأمثلة الواضحة والحياتية في الشرح. | | |
| 17- أدرب التلاميذ على استنباط المفاهيم. | | |
| 18- أدرب التلاميذ على استنباط التعميمات. | | |
| 19- أساعد التلاميذ على القيام بعمليات عقلية عليا. | | |
| 20- أصيغ أسئلة واضحة ومحددة. | | |
| 21- أراعي المستويات المعرفية عند صياغتي للأسئلة. | | |
| 22- أعطي تغذية راجعة فورية للتلاميذ. | | |
| 23- أتحرك داخل الصف بما يناسب عرض الدرس. | | |
| 24- أغير في معدل سرعة كلامي ونبرات صوتي. | | |
| 25- أنوع من أنماط التفاعل الصفي (معلم، تلميذ) (معلم، تلاميذ) (تلميذ، تلميذ)...الخ). | | |
| 26- أراعي استخدام فترات صمت بطريقة فعالة خلال عرضي للدرس. | | |
| 27- أغير في نظراتي بما يجذب انتباه كل التلاميذ (أو على الأقل معظمهم). | | |
| 28- أراعي العلاقات الإنسانية بين التلاميذ وأشجعها. | | |
| 29- أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. | | |
| 30- أكلف التلاميذ بالعمل الفردي والجماعي. | | |
| 31- أوجه التلاميذ إلى المصادر المهمة للحصول على المعلومات أو القيام بالتمارين. | | |
| 32- أنوع في طرائق التدريس بما يجذب انتباه التلاميذ لموضوع الدرس. | | |
| 33- استخدم التعزيز المناسب في الوقت المناسب. | | |
| 34- أقدم تطبيقات وتدريبات متنوعة ومناسبة لطبيعة الدرس لتعزيز عملية التعلم. | | |
| 35- أتقبل أفكار ومقترحات التلاميذ بأسلوب ديمقراطي. | | |
| 36- استخدم اللغة العربية أثناء العرض. | | |
| 37- أحرص على قراءة تعبيرات وجوه التلاميذ أثناء الدرس لأتصرف في ضوئها. | | |
| 38- أقوم بحل المشكلات الصفية بموضوعية ومنطقية. | | |
| 39- أشجع التفكير المستقل لدى التلاميذ. | | |

| | | |
|---|---|---|
| 40- أضفي جو من المرح المقبول في الحصة. | | |
| 41- أوفر المناخ العاطفي والاجتماعي المشجع على التعلم وتفاعل التلاميذ. | | |
| 42- أنهي الدرس بملخص شفوي أو صبوري. | | |
| 43- أتيح الفرصة للتلاميذ لحل التطبيقات المتنوعة بصورة فردية. | | |
| 44- أعطي واجبات منزلية مناسبة للموضوع. | | |
| 45- استخدم عبرات لفضية لتشجيع التلاميذ على الاستمرار في الاجابة عن الدرس. | | |
| 46- أتجنب الإقلال من شأن التلاميذ بعد استجابتهم للسؤال مهما كانت هذه الاستجابة. | | |
| 47- أرتب الفصل بما يسهل تحقيق الهدف من الدرس. | | |
| 48- استخدم الحزم والجدية لضبط عمليات المناقشة. | | |
| 49- أثير التلاميذ بما يساهم في المناقشة (الايجابية بأكبر عدد ممكن من التلاميذ). | | |
| 50- أساعد التلاميذ على استخلاص نتائج المناقشة. | | |
| 51- أتجنب استخدام وسائل سلبية مثل الضرب أو التوبيخ. | | |
| 52- أنوع في الوسائل التعليمية أثناء عرض الدرس بما يحقق أهدافه. | | |
| 53- أحافظ على الانضباط والنظام بما يسهل تحقيق أهداف الدرس. | | |
| 54- أعطي توجيهات واضحة ومحددة في الوقت المناسب. | | |
| 55- أتعامل مع مشكلات التلاميذ بطريقة تقلل من حدوثها. | | |
| 56- أتيح فرصا متساوية لجميع التلاميذ لعرض أرائهم ووجهات نظرهم. | | |
| 57- أصغي باهتمام لإجابات التلاميذ. | | |
| 58- أراعي خصائص مرحلة المراهقة أثناء تعامل مع التلاميذ. | | |
| 59- أحسن التعامل مع السلوك السلبي للتلاميذ. | | |
| 60- أحسن التعامل مع السلوك غير السوي للتلاميذ. | | |
| 61- أنمي القيم والاتجاهات المرغوبة في المجتمع. | | |
| 62- أعدل من السلوكات والاتجاهات غير المرغوب في المجتمع. | | |
| 63- أنمي التفكير العلمي لدى التلاميذ. | | |
| 64- أنمي حرية التفكير لدى التلاميذ. | | |

**ملاحظاتك:** (إضافة...أو حذف... أو تغيير صياغة (بديل)، أو ملاحظة...الخ) وذلك بكتابة رقم البند ثم الملاحظة الخاصة به في حالة ما إذا كانت ملاحظة عامة (خاصة بالمقياس ككل) تكتب دون تسجيل الرقم.....

.....

.....

.....

.....

في حالة عدم شمولية الفقرات (المؤشرات) لمهارات تنفيذ الدرس، ما هي الفقرات التي لم تُذكر؟:

.....

.....

.....

.....

**الملحق رقم 2**

**مقياس مهارات تنفيذ الدرس**

**-بعد التحكيم-**

**(موجّه للطلبة والأساتذة)**

**المدرسة العليا للأساتذة –القبة–:**

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مهارات التدريس عند الطالب الأستاذ على مستوى مرحلة التنفيذ – من العمليات التعليمية –، كمخرجات لبرامج الوحدات التربوية النفسية التي درسها – خلال تكوينه التربوي البيداغوجي– وذلك من منظور **الأساتذة المكونين**، لذا نرجو من فضلكم الإجابة على بنود المقياس بوضع إشارة (x) داخل الخانة المناسبة، وشكرا.

| | عند مباشرة الطالب الأستاذ عملية التدريس، أرى أنه قادر على أن: | درجة تحققها | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | منعدمة |
| 01 | يحدد موضوع الدرس بدقة. | | | | |
| 02 | يصيغ أهدافا –إجرائية– للدرس (في مادة تخصصي). | | | | |
| 03 | ينضم عناصر الدرس بشكل متسلسل. | | | | |
| 04 | يلم بالأهداف العامة للمادة المدرّسة. | | | | |
| 05 | ينفد الدرس بما يحقق أهدافه في الوقت المحدد. | | | | |
| 06 | يحافظ على مستوى عال من جدب انتباه التلاميذ إلى الدرس خلال الحصة. | | | | |
| 07 | يوجه مجموعة من الأسئلة التمهيدية لاستخلاص عنوان الدرس من التلاميذ. | | | | |
| 08 | يعتمد على خبرات التلاميذ أثناء عرض الدرس. | | | | |
| 09 | يتحدث بلغة واضحة النطق سليمة. | | | | |
| 10 | يزود التلاميذ بالأمثلة الحياتية المرتبطة بالدرس. | | | | |
| 11 | يبدأ الدرس بمقدمة مثيرة لاهتمام التلاميذ. | | | | |
| 12 | يدرب التلاميذ على استنباط المفاهيم. | | | | |
| 13 | يدرب التلاميذ على استنباط التعميمات. | | | | |
| 14 | يساعد التلاميذ على القيام بعمليات عقلية عليا. | | | | |
| 15 | يصيغ أسئلة واضحة ومحددة. | | | | |
| 16 | يراعي المستويات المعرفية عند صياغتي للأسئلة. | | | | |
| 17 | يعطي تغذية راجعة فورية للتلاميذ. | | | | |
| 18 | يتحرك داخل الصف بما يناسب عرض الدرس. | | | | |
| 19 | يغير في معدل سرعة كلامي ونبرات صوتي. | | | | |
| 20 | ينوع من أنماط التفاعل الصفي (معلم، تلميذ) (معلم، تلاميذ) (تلميذ، تلميذ)...الخ). | | | | |
| 21 | يراعي استخدام فترات صمت بطريقة فعالة خلال عرضي للدرس. | | | | |
| 22 | يغير في نظراتي بما يجذب انتباه كل التلاميذ (أو على الأقل معظمهم). | | | | |
| 23 | يراعي العلاقات الإنسانية بين التلاميذ وأشجعها. | | | | |
| 24 | يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. | | | | |
| 25 | يكلف التلاميذ بالعمل الفردي والجماعي. | | | | |
| 26 | يوجه التلاميذ إلى المصادر المهمة للحصول على المعلومات أو القيام بالتمارين. | | | | |
| 27 | ينوع في طرائق التدريس بما يجذب انتباه التلاميذ لموضوع الدرس. | | | | |
| 28 | يستخدم التعزيز المناسب في الوقت المناسب. | | | | |
| 29 | يقدم تطبيقات وتدريبات متنوعة ومناسبة لطبيعة الدرس لتعزيز عملية التعلم. | | | | |
| 30 | يتقبل أفكار ومقترحات التلاميذ بأسلوب ديمقراطي. | | | | |
| 31 | يستخدم اللغة العربية أثناء العرض. | | | | |
| 32 | يحرص على قراءة تعبيرات وجوه التلاميذ أثناء الدرس لأتصرف في ضوئها. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 33 | يقوم بحل المشكلات الصفية بموضوعية ومنطقية. | | | | |
| 34 | يشجع التفكير المستقل لدى التلاميذ. | | | | |
| 35 | يضفي جو من المرح المقبول في الحصة. | | | | |
| 36 | ينهي الدرس بملخص شفوي أو صبوري. | | | | |
| 37 | يتيح الفرصة للتلاميذ لحل التطبيقات المتنوعة بصورة فردية. | | | | |
| 38 | يعطي واجبات منزلية مناسبة للموضوع. | | | | |
| 39 | يستخدم عبرات لفضية لتشجيع التلاميذ على الاستمرار في الاجابة عن الدرس. | | | | |
| 40 | يتجنب الإقلال من شأن التلاميذ بعد استجابتهم للسؤال مهما كانت هذه الاستجابة. | | | | |
| 41 | يرتب الفصل بما يسهل تحقيق الهدف من الدرس. | | | | |
| 42 | يثير التلاميذ بما يساهم في المناقشة (الايجابية بأكبر عدد ممكن من التلاميذ). | | | | |
| 43 | يساعد التلاميذ على استخلاص نتائج المناقشة. | | | | |
| 44 | يتجنب استخدام وسائل سلبية مثل الضرب أو التوبيخ. | | | | |
| 45 | ينوع في الوسائل التعليمية أثناء عرض الدرس بما يحقق أهدافه. | | | | |
| 46 | يحافظ على الانضباط والنظام بما يسهل تحقيق أهداف الدرس. | | | | |
| 47 | يعطي توجيهات واضحة ومحددة في الوقت المناسب. | | | | |
| 48 | يتعامل مع مشكلات التلاميذ بطريقة تقلل من حدوثها. | | | | |
| 49 | يتيح فرصا متساوية لجميع التلاميذ لعرض أرائهم ووجهات نظرهم. | | | | |
| 50 | يصغي باهتمام لإجابات التلاميذ. | | | | |
| 51 | يراعي خصائص مرحلة المراهقة أثناء تعامل مع التلاميذ. | | | | |
| 52 | يحسن التعامل مع السلوك السلبي للتلاميذ. | | | | |
| 53 | ينمي القيم والاتجاهات المرغوبة في المجتمع. | | | | |
| 54 | يعدل من السلوكات والاتجاهات غير المرغوب في المجتمع. | | | | |
| 55 | ينمي التفكير العلمي لدى التلاميذ. | | | | |
| 56 | ينمي حرية التفكير لدى التلاميذ. | | | | |

**المدرسة العليا للأساتذة –القبة–:**

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مهارات التدريس عند الطالب الأستاذ على مستوى مرحلة التنفيذ – من العمليات التعليمية –، كمخرجات لبرامج الوحدات التربوية النفسية التي درسها – خلال تكوينه التربوي البيداغوجي– وذلك من منظور **الطلبة الأساتذة**، لذا نرجو من فضلكم الإجابة على بنود المقياس بوضع إشارة (x) داخل الخانة المناسبة، وشكرا.

| | عند مباشرتي عملية التدريس، أرى أنني قادر على أن: | درجة تحققها | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | منعدمة |
| 01 | أحدد موضوع الدرس بدقة. | | | | |
| 02 | أصيغ أهدافا –إجرائية– للدرس (في مادة تخصصي). | | | | |
| 03 | انضم عناصر الدرس بشكل متسلسل. | | | | |
| 04 | ألم بالأهداف العامة للمادة المدرّسة. | | | | |
| 05 | أنفذ الدرس بما يحقق أهدافه في الوقت المحدد. | | | | |
| 06 | أحافظ على مستوى عال من جذب انتباه التلاميذ إلى الدرس خلال الحصة. | | | | |
| 07 | أوجه مجموعة من الأسئلة التمهيدية لاستخلاص عنوان الدرس من التلاميذ. | | | | |
| 08 | اعتمد على خبرات التلاميذ أثناء عرض الدرس. | | | | |
| 09 | أتحدث بلغة واضحة النطق سليمة. | | | | |
| 10 | أزود التلاميذ بالأمثلة الحياتية المرتبطة بالدرس. | | | | |
| 11 | أبدأ الدرس بمقدمة مثيرة لاهتمام التلاميذ. | | | | |
| 12 | أدرب التلاميذ على استنباط المفاهيم. | | | | |
| 13 | أدرب التلاميذ على استنباط التعميمات. | | | | |
| 14 | أساعد التلاميذ على القيام بعمليات عقلية عليا. | | | | |
| 15 | أصيغ أسئلة واضحة ومحددة. | | | | |
| 16 | أراعي المستويات المعرفية عند صياغتي للأسئلة. | | | | |
| 17 | أعطي تغذية راجعة فورية للتلاميذ. | | | | |
| 18 | أتحرك داخل الصف بما يناسب عرض الدرس. | | | | |
| 19 | أغير في معدل سرعة كلامي ونبرات صوتي. | | | | |
| 20 | أنوع من أنماط التفاعل الصفي (معلم، تلميذ) (معلم، تلاميذ) (تلميذ، تلميذ)...الخ). | | | | |
| 21 | أراعي استخدام فترات صمت بطريقة فعالة خلال عرضي للدرس. | | | | |
| 22 | أغير في نظراتي بما يجذب انتباه كل التلاميذ (أو على الأقل معظمهم). | | | | |
| 23 | أراعي العلاقات الإنسانية بين التلاميذ وأشجعها. | | | | |
| 24 | أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. | | | | |
| 25 | أكلف التلاميذ بالعمل الفردي والجماعي. | | | | |
| 26 | أوجه التلاميذ إلى المصادر المهمة للحصول على المعلومات أو القيام بالتمارين. | | | | |
| 27 | أنوع في طرائق التدريس بما يجذب انتباه التلاميذ لموضوع الدرس. | | | | |
| 28 | استخدم التعزيز المناسب في الوقت المناسب. | | | | |
| 29 | أقدم تطبيقات وتدريبات متنوعة ومناسبة لطبيعة الدرس لتعزيز عملية التعلم. | | | | |
| 30 | أتقبل أفكار ومقترحات التلاميذ بأسلوب ديمقراطي. | | | | |
| 31 | استخدم اللغة العربية أثناء العرض. | | | | |
| 32 | أحرص على قراءة تعبيرات وجوه التلاميذ أثناء الدرس لأتصرف في ضوئها. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 33 | أقوم بحل المشكلات الصفية بموضوعية ومنطقية. | | | | |
| 34 | أشجع التفكير المستقل لدى التلاميذ. | | | | |
| 35 | أضفي جو من المرح المقبول في الحصة. | | | | |
| 36 | أنهي الدرس بملخص شفوي أو صبوري. | | | | |
| 37 | أتيح الفرصة للتلاميذ لحل التطبيقات المتنوعة بصورة فردية. | | | | |
| 38 | أعطي واجبات منزلية مناسبة للموضوع. | | | | |
| 39 | استخدم عبرات لفضية لتشجيع التلاميذ على الاستمرار في الاجابة عن الدرس. | | | | |
| 40 | أتجنب الإقلال من شأن التلاميذ بعد استجابتهم للسؤال مهما كانت هذه الاستجابة. | | | | |
| 41 | أرتب الفصل بما يسهل تحقيق الهدف من الدرس. | | | | |
| 42 | أثير التلاميذ بما يساهم في المناقشة (الايجابية بأكبر عدد ممكن من التلاميذ). | | | | |
| 43 | أساعد التلاميذ على استخلاص نتائج المناقشة. | | | | |
| 44 | أتجنب استخدام وسائل سلبية مثل الضرب أو التوبيخ. | | | | |
| 45 | أنوع في الوسائل التعليمية أثناء عرض الدرس بما يحقق أهدافه. | | | | |
| 46 | أحافظ على الانضباط والنظام بما يسهل تحقيق أهداف الدرس. | | | | |
| 47 | أعطي توجيهات واضحة ومحددة في الوقت المناسب. | | | | |
| 48 | أتعامل مع مشكلات التلاميذ بطريقة تقلل من حدوثها. | | | | |
| 49 | أتيح فرصا متساوية لجميع التلاميذ لعرض أرائهم ووجهات نظرهم. | | | | |
| 50 | أصغي باهتمام لإجابات التلاميذ. | | | | |
| 51 | أراعي خصائص مرحلة المراهقة أثناء تعامل مع التلاميذ. | | | | |
| 52 | أحسن التعامل مع السلوك السلبي للتلاميذ. | | | | |
| 53 | أنمي القيم والاتجاهات المرغوبة في المجتمع. | | | | |
| 54 | أعدل من السلوكات والاتجاهات غير المرغوب في المجتمع. | | | | |
| 55 | أنمي التفكير العلمي لدى التلاميذ. | | | | |
| 56 | أنمي حرية التفكير لدى التلاميذ. | | | | |

**الملحق رقم 3**

**قائمة بطاقة تقييم مدى توافر المعايير العلمية في البرامج التربوية**

**-قبل التحكيم-**

**المدرسة العليا للأساتذة –القبة–:**

**تحكيم بطاقة تقييم البرامج:**

أستاذي (تي) الفاضل (ة) الاسم الكامل.....

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء بحث تحت عنوان: (مدى فعالية التكوين التربوي البيداغوجي للطالب الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة – القبة– وأثر ذلك في إكساب الطلبة الأساتذة مهارات التدريس)، وهذا في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه في علوم التربية، وهذه صياغة أولية:

لذا نرجو من سيادتكم مساعدتنا في تحديد مدى صدق عبارات هذه البطاقة من حيث:

- وضوح البند أو غموضه وما هو البديل؟.
- درجة أهمية البند وضرورته أو حذفه.
- مدى تطابق البند ومحتوياته، أي هل العبارة التي وضعت مناسبة، للبعد الذي وضعت لأجله.
- ما هي اقتراحاتكم بخصوص صياغة بديلة لما ترونه غير مناسب، وملاحظاتكم.

ولكم جزيل الشكر والامتنان والتقدير لتعاونكم في خدمة البحث العلمي، ومساهمة في تطوير الإعداد والتكوين التربوي البيداغوجي للطالب الأستاذ.

- الرجاء الإجابة على جميع الفقرات بوضع (x) داخل الخانة المناسبة.

**المعلومات الشخصية:**

أجاب عن هذا المقياس

أستاذ ☐ أستاذ (ة) ☐

المؤهل ☐ .....

الخبرة في التدريس الجامعي:

10 سنوات فأقل ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

أكثر من 20 سنة ☐

أكثر من 30 سنة ☐

أستاذ(ة) وحدة:

(1) مدخل إلى علوم التربية ☐

(2) علم نفس الطفل والمراهق ☐

(3) علم النفس التربوي ☐

(4) المناهج التعليمية والتقويم ☐

**ملاحظة:** في حالة ما إذا درّست أكثر من وحدة ضع الإشارة (x) في إطار كل وحدة درّستها.

**اعتذر عن طول هذه المقاييس (ذلك أنها تتناول موضوع التكوين التربوي بما يشمل جميع الوحدات التربوية....**

| أولا: الأهداف: | مناسبة | غير مناسبة |
|---|---|---|
| 1- الأهداف العامة للبرنامج. | | |
| 2- مراعاة قابلية القياس عند صياغة الأهداف الإجرائية. | | |
| 3- تتصف الأهداف بالشمولية. | | |
| 4- الأهداف مشتقة من الفلسفة التربوية للبلد. | | |
| 5- تتصف الأهداف بالوضوح (غير قابلة للتأويل). | | |
| 6- الأهداف: معلومة للهيئة التعليمية. | | |
| 7- الأهداف قابلة للتحقق في حدود إمكانيات المدرسة. | | |
| 8- الأهداف متناسبة مع حاجات التنمية. | | |
| 9- الأهداف متناسبة مع قيم المجتمع. | | |
| 10- تتضمن الأهداف أهدافا ثقافية. | | |
| 11- تتضمن الأهداف أهدافا علمية. | | |
| 12- تتماشى الأهداف وطبيعة المرحلة التي يعد لها الطالب الأستاذ. | | |
| 13- تتصف الأهداف بالمرونة: تسمح بإدخال بعض التعديلات على البرنامج عند | | |

1- جوانب أخرى لم ترد في هذا المجال أذكرها:

2- ضع بديلا للعبارة التي ترى أنها غير مناسبة مع ذكر رقمها:

3- أحذف ما تراه غير ضروري بذكر رقم البند الذي تريد حذفه.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

| ثانيا: المحتوى: | مناسبة | غير مناسبة |
|---|---|---|
| 1- يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية. | | |
| 2- يركز على الثقافة العامة دون تجاهل المعرفة التخصصية. | | |
| 3- المحتوى كلّ متكامل. | | |
| 4- يراعي المحتوى في اختيار خبرته احتياجات المجتمع. | | |
| 5- يراعي المحتوى الخبرات السابقة للطلبة الأساتذة. | | |
| 6- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة الأساتذة. | | |
| 7- يراعي المحتوى الإمكانيات المتوفرة في المدرسة. | | |
| 8- يراعي المحتوى التوازن بين الخبرات النظرية والخبرات التطبيقية. | | |
| 9- يراعي المحتوى التوازن بين اتساع المعرفة والتعمق في المفاهيم. | | |
| 10- يراعي المحتوى التوازن بين الأنشطة الصفية، واللاصفية. | | |
| 11- يتصف المحتوى بالمرونة حيث يمكن للأساتذة الإضافة والتعديل.... | | |
| 12- يوفر المحتوى فرص العمل الفردي للطلبة الأساتذة. | | |
| 13- يوفر المحتوى فرص العمل الجماعي للطلبة الأساتذة. | | |
| 14- يعمل المحتوى على اكساب الطلبة الأساتذة الثقة بالنفس. | | |
| 15- يعمل المحتوى على اكساب الطلبة الأساتذة قيما خيّرة. | | |
| 16- يعمل المحتوى على اكساب الطلبة الأساتذة اتجاهات ايجابية. | | |
| 17- يعمل المحتوى على مواكبة الطلبة الأساتذة للتقدم العلمي. | | |
| 18- ينمي المحتوى اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم. | | |
| 19- المحتوى مبني على أساس ما يواجهه المعلم في عمله الميداني. | | |
| 20- يتيح المحتوى فرص كافية للاحتكاك المبكر بعملية التعليم. | | |
| 21- يتناسب المحتوى مع الأهداف. | | |
| 22- يتصف المحتوى بالشمولية من حيث تقديم المعارف. | | |
| 23- يتصف المحتوى بالشمولية في المهارات المقدَمة. | | |
| 24- يتناسب المحتوى مع قدرات الطلبة الأساتذة. | | |
| 25- يسهم المحتوى في بناء شخصية الطالب الأستاذ من الناحية التربوية. | | |
| 26- يتصف المحتوى بالتوازن بين الإعداد العلمي والمهني والشخصي. | | |
| 27- يوجد للمحتوى دليل يُبين تفاصيل حصص الأعمال التوجيهية. | | |
| 28- يتم تشكيل لجان – بين فترة وأخرى – لتطوير المقررات وتسجيل أعمالها وقراراتها. | | |
| 29- يتم متابعة قرارات هذه اللجان والاستفادة منها. | | |

1- جوانب أخرى لم ترد في هذا المجال أذكرها:

2- ضع بديلا للعبارة التي ترى أنها غير مناسبة مع ذكر رقمها:

3- أحذف ما تراه غير ضروري بذكر رقم البند الذي تريد حذفه.

.....

.....

.....

.....

.....

| ثالثا: المنشأة (المدرسة العليا للأساتذة): | مناسبة | غير مناسبة |
|---|---|---|
| 1- تتوافر مظاهر الذوق العام والجمالي في شكل البناء وحدائقه، واللوحات الإعلامية. | | |
| 2- المدرسة آمنة (خالية من عناصر الخطر). | | |
| 3- البناء المعماري مناسب للمرحلة التعليمية. | | |
| 4- تتوفر المدرسة على المرافق الضرورية (ملاعب، قاعات خاصة بتعليم الكمبيوتر، | | |
| 5- التصميم المعماري ملائم لطبيعة المناخ. | | |
| 6- توافر مختبرات كافية لممارسة التجارب التطبيقية. | | |
| 7- مختبرات المدرسة مجهزة بكل المستلزمات. | | |
| 8- كفاية التهوية والإضاءة في قاعات الدراسة. | | |
| 9- توافر المكاتب اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية. | | |
| 10- توافر التجهيزات اللازمة لمكاتب أعضاء الهيئة التدريسية. | | |
| 11- عدد قاعات ومدرجات الدراسة كافية لعدد الطلبة الأساتذة حاليا. | | |
| 12- قاعات ومدرجات الدراسة مجهزة بتجهيزات كافية. | | |
| 13- يوجد مكتبة مجهزة ومرفقة بقاعة مطالعة خاصة بالأساتذة. | | |
| 14- تتوفر المدرسة على عيادة للإسعافات الأولية. | | |
| 15- تتوفر المدرسة على مخابر لعلم النفس وعلوم التربية. | | |

1- جوانب أخرى لم ترد في هذا المجال أذكرها:

2- ضع بديلا للعبارة التي ترى أنها غير مناسبة مع ذكر رقمها:

3- أحذف ما تراه غير ضروري بذكر رقم البند الذي تريد حذفه.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

| رابعا: الهيئة التدريسية (التعليمية): | مناسبة | غير مناسبة |
|---|---|---|
| 1- عدد أعضاء الهيئة التعليمية يتناسب مع عدد الطلبة الأساتذة. | | |
| 2- يمتاز أعضاء الهيئة التعليمية بالتمكن من المادة. | | |
| 3- يمتاز أعضاء الهيئة التعليمية بخبرات تربوية متعددة. | | |
| 4- يتحلى أعضاء الهيئة التعليمية بالأخلاق الفاضلة. | | |
| 5- يوظف أعضاء الهيئة التعليمية التكنولوجيا الحديثة فى التدريس. | | |
| 6- تتوافر حوافز كافية لأعضاء الهيئة التعليمية. | | |
| 7- يقيم أعضاء الهيئة التعليمية علاقات ودية مع الادارة. | | |
| 8- يقيم أعضاء الهيئة التعليمية علاقات ودية مع الطلبة الأساتذة. | | |
| 9- يمتلك أعضاء الهيئة التعليمية الكفاية لاستثارة الدافعية للتعلم. | | |
| 10- يمتلك أعضاء الهيئة التعليمية الكفاية لإدارة التفاعل الصفى. | | |
| 11- يمتلك أعضاء الهيئة التعليمية الكفاية للاتصال والتواصل. | | |
| 12- يمتلك أعضاء الهيئة التعليمية الكفاية للتقويم. | | |
| 13- يتابع أعضاء الهيئة التعليمية تطورات المادة ومواكبة مستجداتها. | | |

1- جوانب أخرى لم ترد في هذا المجال أذكرها:

2- ضع بديلا للعبارة التي ترى أنها غير مناسبة مع ذكر رقمها:

3- أحذف ما تراه غير ضروري بذكر رقم البند الذي تريد حذفه.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

| خامسا: معايير التربية العملية (التربص): | مناسبة | غير مناسبة |
|---|---|---|
| **1- <u>أهداف التربص واضحة لكل من</u>:** | | |
| 1/1- الطلاب الأساتذة. | | |
| 2/1- المشرفين بالمدرسة العليا للأساتذة. | | |
| 3/1- إدارة المدرسة العليا للأساتذة. | | |
| 4/1- مديري المتوسطات والثانويات المؤطرة (المتعاونة). | | |
| 5/1- المعلم المؤطر (المتعاون) المشرف على الطلبة الأساتذة. | | |
| 2- الوقت المخصص للتربص كاف. | | |
| 3- يتوافر دليل لعملية التربص. | | |
| **4- <u>يوزع الدليل على</u>:** | | |
| 1/4- الطلاب الأساتذة. | | |
| 2/4- المشرفين الإداريين بالمدرسة العليا للأساتذة | | |
| 3/4- مديري المتوسطات والثانويات المؤطرة (المتعاونة). | | |
| 4/4- المعلم المؤطر (المتعاون) لعملية التربص. | | |
| **5- <u>يشتمل الدليل –إذا وجد- على الموضوعات الآتية</u>:** | | |
| 1/5- أهداف التربص | | |
| 2/5- مهام الطلبة الأساتذة. | | |
| 3/5- مهام إدارة المدرسة العليا للأساتذة. | | |
| 4/5- مهام مدير المؤسسة التعليمية (المتوسط ، الثانوي). | | |
| 5/5- مهام المعلم المؤطر. | | |
| 6/5- تعمل نظم (أو تشريعات) المؤسسات التي يتدرب فيها الطلبة الأساتذة وفق معايير التربص. | | |
| 7/5- لا يزيد عدد الطلبة الأساتذة المتربصين عن 6 طلاب للمؤطر الواحد. | | |

1- جوانب أخرى لم ترد في هذا المجال أذكرها:

2- ضع بديلا للعبارة التي ترى أنها غير مناسبة مع ذكر رقمها:

3- أحذف ما تراه غير ضروري بذكر رقم البند الذي تريد حذفه.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

| سادسا: طرائق التدريس: | مناسبة | غير مناسبة |
|---|---|---|
| **1- <u>الطرائق متنوعة بحيث تتضمن على الأقل الطرائق العامة الآتية</u>:**<br>1/1- المحاضرة.<br>2/1- المناقشة.<br>3/1- حل المشكلات.<br>4/1- المشروعات.<br>5/1- طريقة العروض العملية. | | |
| 2- تعمل طرائق التدريس على تحقيق الأهداف المحددة. | | |
| 3- تثير انتباه الطلبة الأساتذة. | | |
| 4- تراعي الفروق الفردية بين الطلبة الأساتذة. | | |
| 5- مناسبة لعدد مجموعة الطلاب الأساتذة. | | |
| 6- مناسبة للخبرات المراد اكسابها للطلبة الأساتذة. | | |
| 7- مناسبة للمهارات التدريسية المراد اكسابها للطلبة الأساتذة. | | |
| 8- تتيح الفرصة للطلبة الأساتذة أن يعبروا عن أرائهم. | | |
| 9- تشجع الطلبة الأساتذة على التعلم الذاتي. | | |
| 10- مناسبة للوقت المتاح. | | |
| 11- تشجع الطلبة الأساتذة على التوجه إلى مصادر التعلم. | | |
| 12- تتيح الفرصة للعمل الجماعي والفردي. | | |
| 13- تستخدم تقنيات التعلم كلما أمكن ذلك. | | |
| 14- تحرص على استعمال الطلبة الأساتذة لغة صحيحة وسليمة. | | |

1- جوانب أخرى لم ترد في هذا المجال أذكرها:

2- ضع بديلا للعبارة التي ترى أنها غير مناسبة مع ذكر رقمها:

3- أحذف ما تراه غير ضروري بذكر رقم البند الذي تريد حذفه.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

| سابعا: التقويم: | مناسبة | غير مناسبة |
|---|---|---|
| 1- يتناول جميع جوانب العملية التعليمية. | | |
| 2- تمتاز أساليبه بأنها قابلة للتطبيق. | | |
| 3- تتصف أساليبه بتوافر عنصر الموضوعية. | | |
| 4- تتصف أساليبه بتوافر عنصر الشمولية. | | |
| 5- أهدافه محددة بدقة. | | |
| **6- <u>يستخدم أساليب متنوعة</u>:**<br>1/6- الملاحظة.<br>2/6- المقابلة الشخصية.<br>3/6- الاختبارات الشفهية.<br>4/6- الاختبارات التحريرية.<br>5/6- كتابة البحوث والتقارير. | | |
| 7- سلم التنقيط واضح. | | |
| 8- مراجعة أوراق الإمتحان من قبل الطلبة الأساتذة. | | |
| 9- طبع الإجابة النموذجية. | | |
| 10- التصحيح الجماعي لأسئلة الإمتحان. | | |
| **11- <u>يمكن تصنيف أغلب أسئلة الإمتحان في</u>:**<br>1/11- التذكر (التحفظ).<br>2/11- الفهم.<br>3/11- التطبيق. | | |

1- جوانب أخرى لم ترد في هذا المجال أذكرها:

2- ضع بديلا للعبارة التي ترى أنها غير مناسبة مع ذكر رقمها:

3- أحذف ما تراه غير ضروري بذكر رقم البند الذي تريد حذفه.

.....

.....

.....

.....

.....

**ملاحظات حول جميع محاور المقياس:**

.....

.....

.....

.....

# الملحق رقم 4

# مقياس مدى توافر المعايير العلمية في برامج التكوين التربوي

# -بعد التحكيم-

**المدرسة العليا للأساتذة –القبة–:**

**بطاقة تقييم البرامج:**

أستاذي (تي) الفاضل (ة) الاسم الكامل.....

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء بحث تحت عنوان: مدى فعالية التكوين التربوي البيداغوجي للطالب الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة – القبة– وأثر ذلك في إكساب الطلبة الأساتذة مهارات التدريس (على مستوى مرحلة التنفيذ – في العملية التعليمية–)، وهذا في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه في علوم التربية، وهذا المقياس يهدف إلى دراسة فعالية برامج الوحدات التربوية (بل التكوين التربوي النفسي عامة)....

لذا نرجو من سيادتكم مساعدتنا لتطوير الإعداد والتكوين التربوي البيداغوجي للطالب الأستاذ مع ذكر اقتراحاتكم لتحسيم هذه البرامج وتطويرها خدمة لتكوين أساتذة المستقبل.

الرجاء الإجابة على جميع الفقرات بوضع (x) داخل الخانة المناسبة.

ولكم جزيل الشكر والامتنان والتقدير لتعاونكم في خدمة البحث العلمي....

**المعلومات الشخصية:**

أجاب عن هذا المقياس

أستاذ ☐ أستاذ (ة) ☐

المؤهل .....

الخبرة في التدريس الجامعي:

10 سنوات فأقل

أكثر من 10 سنوات ☐

أكثر من 20 سنة ☐

أكثر من 30 سنة ☐

أستاذ وحدة ☐ أستاذة ☐

(1) مدخل إلى علوم التربية ☐

(2) علم نفس الطفل والمراهق ☐

(3) علم النفس التربوي ☐

(4) المناهج التعليمية والتقويم ☐

(5) درّست جميع الوحدات ☐

| عند تدرسي للوحدات التربوية (في المدرسة العليا للأساتذة) وجدت أنها تتوفر على: | | درجة توافر المعايير: | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | منعدمة |
| 01 | التحديد الدقيق للأهداف العامة متوفر. | | | | |
| 02 | مراعاة قابلية القياس عند صياغة الأهداف الإجرائية. | | | | |
| 03 | تتصف الأهداف بالشمولية. | | | | |
| 04 | الأهداف مشتقة من الفلسفة التربوية للبلد. | | | | |
| 05 | تتصف الأهداف بالوضوح. | | | | |
| 06 | الأهداف: معلومة للهيئة التعليمية. | | | | |
| 07 | الأهداف قابلة للتحقق في حدود إمكانيات المدرسة. | | | | |
| 08 | الأهداف متنافسة مع حاجات التنمية. | | | | |
| 09 | الأهداف متناسبة مع قيم المجتمع. | | | | |
| 10 | تتضمن الأهداف أهدافا ثقافية. | | | | |
| 11 | تتضمن الأهداف أهدافا علمية. | | | | |
| 12 | تتماشى الأهداف وطبيعة المرحلة التي يعد لها الطالب الأستاذ. | | | | |
| 13 | تتصف الأهداف بالمرونة: تسمح بإدخال بعض التعديلات على البرنامج عند الحاجة. | | | | |
| 14 | يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية. | | | | |
| 15 | يركز المحتوى على الثقافة العامة دون تجاهل المعرفة التخصصية. | | | | |
| 16 | المحتوى كلٌ متكامل. | | | | |
| 17 | يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات المجتمع. | | | | |
| 18 | يراعي المحتوى الخبرات السابقة للطلبة الأساتذة. | | | | |
| 19 | يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة الأساتذة. | | | | |
| 20 | يراعي المحتوى الإمكانيات المتوفرة في المدرسة. | | | | |
| 21 | يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية. | | | | |
| 22 | يركز المحتوى على الثقافة العامة دون تجاهل المعرفة التخصصية. | | | | |
| 23 | المحتوى كلٌ متكامل | | | | |
| 24 | يراعي المحتوى التوازن بين الخبرات النظرية والخبرات التطبيقية. | | | | |
| 25 | يراعي المحتوى التوازن بين اتساع المعرفة والتعمق في المفاهيم. | | | | |
| 26 | يراعي المحتوى التوازن بين الأنشطة الصفية، واللاصفية. | | | | |
| 27 | يتصف المحتوى بالمرونة حيث يمكن للأساتذة الإضافة والتعديل.... | | | | |
| 28 | يوفر المحتوى فرص العمل الفردي للطلبة الأساتذة. | | | | |
| 29 | يوفر المحتوى فرص العمل الجماعي للطلبة الأساتذة. | | | | |
| 30 | يعمل المحتوى على إكساب الطلبة الأساتذة الثقة بالنفس. | | | | |
| 31 | يعمل المحتوى على إكساب الطلبة الأساتذة قيما خيّرة. | | | | |
| 32 | يعمل المحتوى على إكساب الطلبة الأساتذة اتجاهات ايجابية. | | | | |
| 33 | يعمل المحتوى على مواكبة الطلبة الأساتذة للتقدم العلمي. | | | | |
| 34 | ينمي المحتوى اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم. | | | | |
| 35 | المحتوى مبني على أساس ما يواجهه المعلم في عمله الميداني. | | | | |
| 36 | يتيح المحتوى فرص كافية للاحتكاك المبكر بعملية التعليم. | | | | |
| 37 | يتناسب المحتوى مع الأهداف. | | | | |
| 38 | يتصف المحتوى بالشمولية من حيث تقديم المعارف. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 39 | يتصف المحتوى بالشمولية فى المهارات المقدمة. | | | | |
| 40 | يتناسب المحتوى مع قدرات الطلبة الأساتذة. | | | | |
| 41 | يسهم المحتوى فى بناء شخصية الطالب الأستاذ من الناحية التربوية. | | | | |
| 42 | يتصف المحتوى بالتوازن بين الإعداد العلمى والمهنى والشخصى. | | | | |
| 43 | يوجد للمحتوى دليل يُبين تفاصيل الأعمال التوجيهية. | | | | |
| 44 | يتم تشكيل لجان – بين فترة وأخرى – لتطوير المقررات وتسجيل أعمالها وقراراتها. | | | | |
| 45 | يتم متابعة قرارات هذه اللجان والاستفادة منها. | | | | |
| 46 | تتوافر مظاهر الذوق العام والجمالى فى شكل البناء وحدائقه، واللوحات الإعلامية. | | | | |
| 47 | المدرسة آمنة (خالية من عناصر الخطر). | | | | |
| 48 | البناء المعمارى مناسب للمرحلة التعليمية. | | | | |
| 49 | تتوفر المدرية على المرافق الضرورية (ملاعب، قاعات خاصة بتعليم الكمبيوتر، | | | | |
| 50 | التصميم المعمارى ملائم لطبيعة المناخ. | | | | |
| 51 | توافر مختبرات كافية لممارسة التجارب التطبيقية. | | | | |
| 52 | مختبرات المدرسة مجهزة بكل المستلزمات. | | | | |
| 53 | كفاية التهوية والإضاءة فى قاعات الدراسة. | | | | |
| 54 | توافر المكاتب اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية. | | | | |
| 55 | توافر التجهيزات لمكاتب أعضاء الهيئة التدريسية | | | | |
| 56 | عدد قاعات ومدرجات الدراسة كافية لعدد الطلبة الأساتذة حاليا. | | | | |
| 57 | قاعات ومدرجات الدراسة مجهزة بتجهيزات كافية. | | | | |
| 58 | يوجد مكتبة مجهزة ومرفقة بقاعة مطالعة خاصة بالأساتذة. | | | | |
| 59 | تتوفر المدرسة على عيادة للإسعافات الأولية. | | | | |
| 60 | تتوفر المدرسة على مخابر لعلم النفس وعلوم التربية. | | | | |
| 61 | عدد أعضاء الهيئة التعليمية بالتمكن من المادة. | | | | |
| 62 | يمتاز أعضاء الهيئة التعليمية بالتمكن من المادة. | | | | |
| 63 | يمتاز أعضاء الهيئة التعليمية بخبرات تربوية متعددة. | | | | |
| 64 | يتحلى أعضاء الهيئة التعليمية بالأخلاق الفاضلة. | | | | |
| 65 | يوظف أعضاء الهيئة التعليمية التكنولوجيا الحديثة فى التدريس. | | | | |
| 66 | تتوافر حوافز كافية لأعضاء الهيئة التعليمية. | | | | |
| 67 | يقيم أعضاء الهيئة التعليمية علاقات ودية مع الإدارة. | | | | |
| 68 | يقيم أعضاء الهيئة التعليمية علاقات ودية مع الطلبة الأساتذة. | | | | |
| 69 | يمتلك أعضاء الهيئة التعليمية الكفاية لاستثارة الدافعية للتعلم. | | | | |
| 70 | يمتلك أعضاء الهيئة التعليمية الكفاية لإدارة التفاعل الصفى. | | | | |
| 71 | يمتلك أعضاء الهيئة التعليمية الكفاية للاتصال والتواصل. | | | | |
| 72 | يمتلك أعضاء الهيئة التعليمية الكفاية للتقويم. | | | | |
| 73 | يتابع أعضاء الهيئة التعليمية تطورات المادة ومواكبة مستجداتها. | | | | |
| 74 | أهداف التربص واضحة للطلاب الأساتذة. | | | | |
| 75 | أهداف التربص واضحة للمشرفين بالمدرسة العليا للأساتذة. | | | | |
| 76 | أهداف التربص واضحة لإدارة المدرسة العليا للأساتذة. | | | | |
| 77 | أهداف التربص واضحة لمديرى المتوسطات والثانويات المؤطرة (المتعاونة). | | | | |
| 78 | أهداف التربص واضحة للمعلم المؤطر (المتعاون) المشرف على الطلبة الأساتذة. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 79 | الوقت المخصص للتربص كاف. | | | | |
| 80 | يتوافر دليل لعملية التربص. | | | | |
| 81 | يوزع الدليل على الطلبة الأساتذة. | | | | |
| 82 | يوزع الدليل على المشرفين الإداريين بالمدرسة العليا للأساتذة. | | | | |
| 83 | يوزع الدليل على مديري المدارس (المتوسطات والثانويات المتعاونة). | | | | |
| 84 | يوزع الدليل على المعلم المؤطر (المتعاون) لعملية التربص. | | | | |
| 85 | يشتمل الدليل –إذا وجد– على أهداف التربص. | | | | |
| 86 | يشتمل الدليل –إذا وجد– على مهام الطلبة الأساتذة. | | | | |
| 87 | يشتمل الدليل –إذا وجد– على مهام إدارة المدرسة العليا للأساتذة. | | | | |
| 88 | يشتمل الدليل –إذا وجد– على مهام مدير المؤسسة التعليمية (المتوسط، الثانوي). | | | | |
| 89 | يشتمل الدليل –إذا وجد– على مهام المعلم المؤطر. | | | | |
| 90 | يشتمل الدليل –إذا وجد– على أهم المشكلات التي تعاني منها عملية وحلولها. | | | | |
| 91 | لا يزيد عدد الطلبة الأساتذة المتربصين عن 6 طلاب للمؤطر الواحد. | | | | |
| 92 | يشتمل الدليل –إذا وجد– على نظم (أو تشريعات) العمل بالمدارس التي يتدرب فيها | | | | |
| 93 | أثناء تدريسي أعتمد على المحاضرة. | | | | |
| 94 | أثناء تدريسي أعتمد على المناقشة. | | | | |
| 95 | أثناء تدريسي أعتمد على حل المشكلات. | | | | |
| 96 | أثناء تدريسي أعتمد على المشروعات. | | | | |
| 97 | أثناء تدريسي أعتمد على طريقة العروض العملية. | | | | |
| 98 | تعمل طرائق التدريس على تحقيق الأهداف المحددة. | | | | |
| 99 | تثير انتباه الطلبة الأساتذة. | | | | |
| 100 | تراعي الفروق الفردية بين الطلبة الأساتذة. | | | | |
| 101 | مناسبة لعدد مجموعة الطلاب الأساتذة. | | | | |
| 102 | مناسبة للخبرات المراد إكسابها للطلبة الأساتذة. | | | | |
| 103 | مناسبة للمهارات التدريسية المراد إكسابها للطلبة الأساتذة. | | | | |
| 104 | تتيح الفرصة للطلبة الأساتذة أن يعبروا عن أرائهم. | | | | |
| 105 | تشجع الطلبة الأساتذة على التوجه إلى مصادر التعلم. | | | | |
| 106 | مناسبة للوقت المتاح. | | | | |
| 107 | تشجع الطلبة الأساتذة على التوجه إلى مصادر التعلم. | | | | |
| 108 | تتيح الفرصة للعمل الجماعي والفردي. | | | | |
| 109 | تستخدم تقنيات التعلم كلما أمكن ذلك. | | | | |
| 110 | تحرص على استعمال الطلبة الأساتذة لغة صحيحة وسليمة. | | | | |
| 111 | يتناول جميع جوانب العملية التعليمية. | | | | |
| 112 | تمتاز أساليبه بأنها قابلة للتطبيق. | | | | |
| 113 | تتصف أساليبه بتوافر عنصر الموضوعية. | | | | |
| 114 | تتصف أساليبه بتوافر عنصر الشمولية. | | | | |
| 115 | أهدافه محددة بدقة. | | | | |
| 116 | في التقويم استخدم الملاحظة. | | | | |
| 117 | في التقويم استخدم المقابلة الشخصية | | | | |
| 118 | في التقويم استخدم الاختبارات الشفهية. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 119 | في التقويم استخدم الاختبارات التحريرية. | | | | |
| 120 | في التقويم استخدم كتابة البحوث والتقارير. | | | | |
| 121 | سلم التنقيط واضح. | | | | |
| 122 | مراجعة أوراق الامتحان من قبل الطلبة الأساتذة. | | | | |
| 123 | طبع الإجابة النموذجية. | | | | |
| 124 | التصحيح الجماعي لأسئلة الامتحان. | | | | |
| 125 | أصنف أغلب أسئلة الامتحان على مستوى التذكر (الحفظ). | | | | |
| 126 | أصنف أغلب أسئلة الامتحان على مستوى الفهم. | | | | |
| 127 | أصنف أغلب أسئلة الامتحان على مستوى التطبيق. | | | | |
| 128 | أصنف أغلب أسئلة الامتحان على مستوى التحليل. | | | | |
| 129 | أصنف أغلب أسئلة الامتحان على مستوى التركيب. | | | | |

**الملحق رقم 5**

**-قائمة المحكمين-**

**الأساتذة المختصون في علم النفس وعلوم التربية**

## قائمة المحكمين (أساتذة علوم التربية):

| الاسم واللقب | الدرجة العلمية | الوظيفة | المؤسسة الجامعية |
|---|---|---|---|
| د. بن بريكة عبد الرحمن | أستاذ التعليم العالي | أستاذ جامعي | المدرسة العليا للأساتذة بالقبة |
| د. تمار ناجي | أستاذ التعليم العالي | أستاذ جامعي | المدرسة العليا للأساتذة بالقبة |
| د. عبد الوهاب عبد القادر | أستاذ محاضر | أستاذ جامعي | المدرسة العليا للأساتذة بالقبة |
| أ.د. القلي عبد الله | أستاذ التعليم العالي | أستاذ جامعي | المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة |
| أ.د. عبد الله كمال | أستاذ التعليم العالي | أستاذ جامعي | المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة |
| أ.د. فتاحين عائشة | أستاذ التعليم العالي | أستاذ جامعي | جامعة الجزائر –**كلية العلوم الاجتماعية**– |
| د. بن بسعي محمد | أستاذ التعليم العالي | أستاذ جامعي | المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة |
| أ. بن بريكة زينب | أستاذ مساعد –أ– | أستاذ جامعي | المدرسة العليا للأساتذة بالقبة |
| أ. شبعاني فاطمة | أستاذ مساعد –أ– | أستاذ جامعي | المدرسة العليا للأساتذة بالقبة |
| أ. زكريا محمد | أستاذ التعليم العالي | أستاذ جامعي | المدرسة العليا للأساتذة بالقبة |
| أ. زيدان محمد | أستاذ مساعد –ب– | أستاذ جامعي | المدرسة العليا للأساتذة بالقبة |

**الملحق رقم 6**

**استبيان يقيس درجة أهمية محاور برامج الوحدات التربوية (التكوين النفسي التربوي) (القبة – بوزريعة)**

**-الموجه للأستاذ المكون-**

**المدرسة العليا للأساتذة –القبة–:**

**قسم علوم التربية:**

**الاستبيان رقم 2 لتقويم برامج الوحدات التربوية (في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه)**

أخي (تي) الأستاذ(ة): هذه محتويات برامج الوحدات التربوية المدرّسة في المدرسة العليا للأساتذة الرجاء تحديد درجة أهميتها حسب رأيك، وذلك بوضع إشارة (x) أمام الخانة المناسبة، مع ذكر اقتراحاتك لتحسين هذه البرامج وتطويرها خدمة لتكوين أساتذة المستقبل، مع تحديد موقفكم من طرائق تدريسها والوسائل المتاحة.

شكرا مسبقا على تعاونك.

أجاب عن هذا الاستبيان: أستاذ ☐ أستاذة ☐

أستاذ(ة) بالمدرسة العليا للأساتذة: القبة ☐ بوزريعة ☐

المؤهل:.....

الخبرة في التدريس الجامعي:

10 سنوات فأقل ☐

10 سنوات فأكثر ☐

20 سنوات فأكثر ☐

30 سنوات فأكثر ☐

**ملاحظة**: عذرا على طول المقياس (بل كل أدوات البحث، عموما) ذلك أنها تتناول جميع جوانب العملية التعليمية وفي مختلف

**خلال سيرورتك المهنية درَست:**

- وحدة تربوية واحدة ما هي؟.....
- أكثر من وحدة تربوية: ما هي؟.....
.....
- درسَت كل الوحدات التربوية نعم، ☐ لا ☐

.....
.....
.....
.....

**أ. وحدة مدخل إلى علوم التربية:** (تدرَّس في السنة الأولى) –1– الحجم الزمني الأسبوعي 1h30

| وحدة مدخل علم التربية | محاور البرنامج | درجة الأهمية | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | منعدمة |
| مفهوم التربية | 1– معنى التربية لغة واصطلاحا. | | | | |
| | 2– الأهداف العامة للتربية. | | | | |
| | 3– تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتداولة في علوم التربية البيداغوجية، التعليم، التعلم، التكوين، تكافؤ (البيداغوجيا، التعليم، التكوين، تكافؤ الفرص، المناهج التعليمية...). | | | | |
| فلسفة التربية | 4–ماهية الفلسفة. | | | | |
| | 5– علاقة الفلسفة بالتربية. | | | | |
| تطور الفكر التربوي | 6– التربية في المجتمعات البدائية والقديمة (خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها). | | | | |
| | 7– النظرية المثالية للتربية: (خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها). | | | | |
| | 8– النظرية الإسلامية في التربية:(خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها). | | | | |
| | 9– النظرية الطبيعية في التربية:(خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها). | | | | |
| | 10– النظرية البراجماتية في التربية:(خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها). | | | | |
| الأسس الاجتماعية للتربية | 11– الوظائف الاجتماعية للتربية. | | | | |
| | 12– المؤسسات التربوية: (الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام المرافق الاجتماعية العامة). | | | | |
| | 13– العلاقة بين المؤسسات التربوية وأثر ذلك على تربية المعلم. | | | | |
| | 14– التربية والثقافة والتغيير الاجتماعي. | | | | |
| المنظومة التربوية الجزائرية | 15– نبذة تاريخية عن التعليم في الجزائر. | | | | |
| | 16– هيكل ومخطط المنظومة التربوية الجزائرية. | | | | |
| | 17– الصعوبات التي تواجه المنظومة التربوية. | | | | |
| | 18– التحديات المستقبلية للمنظومة التربوية الجزائرية. | | | | |

**ملاحظاتك حول الوحدة كمحتوى وكيفية تدريسها (طريقة ووسيلة...الخ) (موقفك منها واقتراحاتك):**

.....

.....

هل تم تدريس البرنامج بكامله؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الاجابة بلا: لماذا؟

.....

.....

حسب رأيك، هل هذه الوحدة في حاجة إلى تطبيق؟ نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟

.....

.....

.....

**ب– علم نفس النمو (الطفل والمراهق):** (تدرس في السنة الثانية) معاملها –2– الحجم الزمني الأسبوعي 3h (المحاضرة 1h30، التطبيق 1h30).

| علم نفس النمو الطفل والمراهق | محاور البرنامج | درجة الأهمية | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | منعدمة |
| مدخل إلى دراسة علم نفس النمو | 1- أهمية وأهداف دراسة النمو. | | | | |
| | 2- مناهج البحث في علم نفس النمو. | | | | |
| | 3- المبادئ العامة للنمو. | | | | |
| | 4- العوامل المؤثرة في النمو. | | | | |
| | 5- مفهوم مرحلة النمو. | | | | |
| | 6- تحديد أهمية المفاهيم والمصطلحات المتداولة في علم نفس النمو (النضج، الاستعداد، الفترة الحرجة، الفروق الفردية، مطالب النمو...). | | | | |
| | 7- الخصائص المميزة للنمو: (الجسمي، الانفعالي، العقلي، اللغوي، الاجتماعي...) في المراحل التالية:<br>1/7- الطفولة المبكرة (من الولادة إلى السنة الثانية).<br>2/7- الطفولة المتوسطة (من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة).<br>3/7- الطفولة المتأخرة (من السنة السادسة إلى الحادية عشر). | | | | |
| التعامل مع التلميذ في مرحلة الطفولة | 8- خصائص شخصية التلميذ في مرحلة الطفولة. | | | | |
| | 9- الأساليب المناسبة في التعامل مع التلميذ في مرحلة الطفولة. | | | | |
| | 10- المشكلات الشائعة في مرحلة الطفولة وأساليب معالجتها. | | | | |
| دراسة نمو التلميذ المراهق | 11- تعريف المراهقة لغة واصطلاحا. | | | | |
| | 12- تقسيم مرحلة المراهقة. | | | | |
| | 13- خصائص نمو المراهق:<br>1/13- الخصائص الجسمية ومتطلباتها التربوية.<br>2/13- الخصائص الانفعالية ومتطلباتها التربوية.<br>3/13- الخصائص العقلية ومتطلباتها التربوية. | | | | |
| دراسة شخصية المراهق | 14- تحديد خصائص وملامح شخصية المراهق. | | | | |
| | 15- مفهوم الذات لدى المراهق. | | | | |
| | 16- اتجاهات وميول المراهق. | | | | |
| | 17- التكيف (النفسي- الاجتماعي) في مرحلة المراهقة. | | | | |
| الحاجات النفسية للمراهق | 18- مفهوم الحاجة النفسية. | | | | |
| | 19- أهمية فهم حاجات المراهق النفسية. | | | | |
| | 20/- أهم الحاجات النفسية للمراهق( الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى الاستقلالية والحرية، الحاجة إلى تحقيق الذات، الحاجة إلى التفوق والنجاح، الحاجة إلى الاندماج والانتماء الاجتماعي، الحاجة إلى حب الظهور وإثبات الذات، الحاجة إلى المغامرة والمخاطرة، الحاجة إلى تقدير الذات...الخ) | | | | |
| قيادة التلميذ المراهق والتعامل معه | 21- خصائص القائد المناسب من وجهة نظر التلميذ المراهق. | | | | |
| | 22- محددات الأسلوب المناسب في التعامل مع التلميذ المراهق. | | | | |
| | 23- المشكلات الشائعة للتلميذ المراهق في المدرسة، و كيف نعالجها؟. | | | | |

**ملاحظاتك حول الوحدة كمحتوى وكيفية تدريسها (موقفك منها واقتراحاتك):**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

هل تم تدريس البرنامج بكامله؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الاجابة بلا: لماذا؟

.....

.....

.....

.....

.....

هل هناك تكامل بين المحاضرة والتطبيق؟ نعم ☐ لا ☐ في حالة الاجابة بلا فيما يبدو عدم التكامل؟.....

.....

.....

.....

.....

.....

**ج. وحدة علم النفس التربوي:** (في السنة الثالثة) معاملها –2– الحجم الزمني الأسبوعي (المحاضرة 1h30 التطبيق 1h30)

| وحدة علم النفس التربوي | محاور البرنامج | درجة الأهمية | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | منعدمة |
| مدخل إلى علم النفس التربوي | 1– تعريف علم النفس التربوي وتحديد مجاله ومواضيعه. | | | | |
| | 2– أهداف علم النفس التربوي. | | | | |
| | 3– أهمية وفوائد علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم. | | | | |
| | 4– مناهج البحث في علن النفس التربوي. | | | | |
| | 5– علاقته بفروع علم النفس الأخرى. | | | | |
| | 6– تعريف أهم المصطلحات والمفاهيم الأساسية لعلم النفس التربوي. | | | | |
| سيكولوجيا التعلم | 7– معنى التعلم/ مراحل التعلم وأنواعه. | | | | |
| | 8– الشروط العامة للتعلم الإنساني والعوامل المؤثرة فيه. | | | | |
| | 9– نتائج التعلم ومخرجاته | | | | |
| | **10– نظريات التعليم:**<br>1/10– النظريات السلوكية (نظرية الاشراط الكلاسيكي، نظرية المحاولة و الخطأ، الاشتراط الإجرائي..). | | | | |
| تعلم المفهوم | 11– تعريف المفهوم/طبيعة تعلم المفهوم/ كيف يتم تعلم المفهوم. | | | | |
| | 12– أنواع المفهوم/ المفاهيم والمدركات العلمية. | | | | |
| دافعية التعلم | 13– معنى الدافعية وأهميتها في التعلم/ وظيفة لدوافع/ تصنيف الدوافع. | | | | |
| | 14– دافعية الانجاز في المجال الدراسي. | | | | |
| | 15– العوامل المؤثرة في القوة الدافعية للتعلم. | | | | |
| العمليات القلية المعرفية | **16– التذكر والنسيان:** (مفهوم التذكر، مراحل التذكر، تفسير التذكر من خلال نظرية معالجة المعلومات، مفهوم النسيان و نظرياته، أساليب تحسين الذاكرة...) | | | | |
| | **17– الانتباه:** ( تعريفه، أنواعه، العوامل المؤثرة فيه، آثار الانتباه على العملية التعليمية). | | | | |
| | **18– الإحساس والإدراك:** (طبيعة عملية الإحساس والإدراك، العوامل الذاتية للإدراك الحسي الجيد وآثاره على التحصيل الدراسي). | | | | |
| | **19– الذكاء والقدرات العقلية:** (تعريفه، طبيعته، قياسه، تأثيره على التحصيل الدراسي، الفروق الفردية في الذكاء ...). | | | | |
| الإدارة الصفية في التعليم | **20– الإدارة الصفية:**<br>1/20– مفهومها.<br>2/20– أهداف الإدارة الصفية.<br>3/20– مقاومات الإدارة الصفية الفعالة.<br>4/20– **إستراتيجية الإدارة الصفية:** (الأساس الفلسفي للإدارة الصفية/ تعديل السلوك والإدارة | | | | |
| | 21– خصائص الإدارة الصفية و أنماطها والعوامل المؤثرة فيها. | | | | |
| | 22– الأدوار الأساسية للمعلم داخل الصف. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| تابع للإدارة الصفية في التعليم | **23- الاتصال الفعال ووسائطه في الإدارة الصفية:**<br>1/23- وسائط الاتصال الفعال في الصف الدراسي.<br>2/23- أنماط الاتصال في المواقف التدريسية.<br>3/23- شروط الاتصال الفعال في الوسط الدراسي.<br>4/23- المقابلة الشخصية بين المعلم و التلميذ. | | | | |
| | **24- العلاقة الإنسانية ودورها في الإدارة الصفية:** (تعريف العلاقة الإنسانية/ أهداف العلاقات الإنسانية/ العوامل المحددة لطبيعة العلاقات الإنسانية/ الحوافز الاجتماعية/ المشاركة | | | | |
| | **25- مشكلات الإدارة الصفية:**<br>الانضباط الصفي (الانضباط الصفي بالتعزيز السلوكي/ الانضباط الصفي معالجة السلوك السلبي). | | | | |

**ملاحظاتك حول الوحدة كمحتوى وكيفية تدريسها (موقفك منها واقتراحاتك):**

.....

.....

.....

هل تم تدريس البرنامج بكامله؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الاجابة بلا: لماذا؟

.....

.....

.....

هل هناك تكامل بين المحاضرة والتطبيق؟ نعم لا ☐ ☐

في حالة الاجابة بلا فيما يبدو عدم التكامل؟.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**د. وحدة المناهج التعليمية:** (تدرّس في السنة الرابعة) معاملها –2– الحجم الزمني الأسبوعي (1h30)

| وحدة المناهج التعليمية | محاور البرنامج | درجة الأهمية | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | منعدمة |
| المناهج التعليمية | 1– معنى المنهج المدرسي قديما وحديثا. | | | | |
| | 2– عناصر المنهج باختصار (الأهداف/ المحتوى التعليمي/ طرائق التدريس). | | | | |
| | 3– أساليب التقويم. | | | | |
| | **4– الأسس العمة لبناء المناهج التعليمية:**<br>1/4– الأسس الفلسفية والاجتماعية.<br>2/4– الأسس النفسية والعقلية: (النمو، الحاجات، الميول، الاتجاهات، الاستعدادات، القدرات العقلية..).<br>3/4– الأسس التعليمية: (إسهام نظريات لتعليم في بناء المناهج التعليمية) | | | | |
| | **5– أنواع المناهج:**<br>1/5– منهج المواد التعليمية المنفصلة: (تعريفه، تخطيطه، تنفيذه، تقويمه...).<br>2/5– المنهج المحوري: (تعريفه، تخطيطه، تنفيذه، تقويمه...).<br>3/5– منهج النشاط: (تعريفه، تخطيطه، تنفيذه، تقويمه...).<br>4/5– المنهج المتكامل: (تعريفه، تخطيطه، تنفيذه، تقويمه...).<br>5/5– مفهوم تطوير المنهج. | | | | |
| الأهداف التعليمية | 6– **مدخل عام:** لماذا الاهتمام بالأهداف التعليمية؟. | | | | |
| | 7– مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية. | | | | |
| | **8– تقسيم الأهداف التعليمية:**<br>1/8– الأهداف العامة (الغايات).<br>2/8– الأهداف الوسطى (المرامي).<br>3/8– الأهداف الخاصة (الإجرائية). | | | | |
| | **9– صياغة الأهداف التعليمية:**<br>1/9– صياغة الأهداف العامة.<br>2/9– صياغة الأهداف الخاصة. | | | | |
| تابع للأهداف التعليمية | **10– تصنيف الأهداف التعليمية:**<br>1/10– الأهداف المعرفية.<br>2/10– الأهداف المهارية(الحس–الحركة).<br>3/10– الأهداف الوجدانية. | | | | |
| | 11– تطبيقات تربوية لموضوع الأهداف التعليمية. | | | | |
| التقويم التربوي | 12– **مدخل عام:** مفهوم الطريقة، الفرق بين الطريقة والوسيلة | | | | |
| | 13– طرائق التدريس التقليدية (الطرائق النظرية، الطرائق الإيضاحية، الطريق المعملية..). | | | | |
| | **14– إستراتيجية التدريس الحديثة:**<br>1/14– طريقة حل المشكلات.<br>2/14– طريقة المشروعات.<br>3/14– الطريقة الاستكشافية.<br>4/14– طريقة التعلم الذاتي.<br>5/14– طريقة التعلم بالنظم. | | | | |
| | 15– تطبيقات تربوية لموضوع طرائق التدريس. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الوسائل التعليمية | 16- مفهوم الوسيلة وتطورها التاريخي. | | | | |
| | 17- أنواع الوسائل وتصنيفها. | | | | |
| | 18- أسس اختيار الوسيلة المناسبة لدرس معين. | | | | |
| | 19- أسس استخدام الوسائل. | | | | |
| | 20- الحاجة لابتكار وسائل تعليمية من البيئة المحلية. | | | | |
| | 21- تقويم الوسائل. | | | | |
| | 22- تطبيقات تربوية لموضوع الوسائل التعليمية. | | | | |
| التقويم التربوي | **23- التقويم التربوي:**<br>1/23- مفهوم التقويم التربوي. | | | | |
| | **24- أنواع التقويم:**<br>1/24- التقويم التشخيصي.<br>2/24- التقويم التكويني.<br>3/24- التقويم التجميعي. | | | | |
| تابع للتقويم التربوي | **25- مجالات التقويم التربوي:**<br>1/25- تقويم التلميذ: تحصيله، مهاراته، اتجاهاته، ميوله...<br>2/25- تقويم المعلم.<br>3/25- تقويم طرائق التدريس.<br>4/25- تقويم الوسائل التعليمية.<br>5/25- تقويم المنهج المدرسي. | | | | |
| | 26- العلاقة بين التقويم والأهداف التعليمية. | | | | |
| | 27- تحديد أهم أساليب التقويم، ومجالات استخدامها.<br>تطبيقات تربوية لموضوع التقويم التربوي. | | | | |
| تطوير المنهج المدرسي | 28- العوامل المساعدة على تطوير المنهج | | | | |
| | 29- دور البحث التربوي في تطوير المنهج المدرسي. | | | | |
| | 30- دور التربية المقارنة في تطوير المنهج المدرسي. | | | | |
| | 31- الأطراف المساهمة في تطوير المنهج المدرسي. | | | | |
| | 32- الخطوات العملية في تطوير مساق دراسي معين (وحدة تربوية). | | | | |
| | 33- تطبيقات تربوية لموضوع تطوير المنهج المدرسي. | | | | |

**ملاحظاتك حول الوحدة كمحتوى وكيفية تدريسها (موقفك منها واقتراحاتك):**

.....

.....

.....

.....

هل تم تدريس البرنامج بكامله؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الاجابة بلا: لماذا؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

حسب رأيك، هل هذه الوحدة في حاجة إلى تطبيق؟ نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**هـ. وحدة علم النفس الاجتماعي المدرسي:** (تدرّس في السنة الخامسة) معاملها –2– الحجم الزمني الأسبوعي (1h30 محاضرة – 1h30 تطبيق)

| وحدة علم النفس الاجتماعي المدرسي | محاور البرنامج | درجة الأهمية (الاستفادة) | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | منعدمة |
| مدخل إلى علم النفس الاجتماعي | 1– التعريف بعلم النفس الاجتماعي. | | | | |
| | 2– موضوعه، مجالاته، أهدافه.... | | | | |
| | 3– لمحة مختصرة عن مناهج البحث في علم النفس الاجتماعي. | | | | |
| | 4– نماذج وتطبيقات علم النفس الاجتماعي في مجال المدرسي. | | | | |
| الجماعة (تعرفها، خصائصها، أنواعها...) | 5– مفهوم الجماعة، خصائصها، بناؤها.... | | | | |
| | **6– أنواع الجماعات:** | | | | |
| | 1/6– الجماعة من حيث الأصل (أولية، ثانوية). | | | | |
| | 2/6– الجماعة من الحجم (صغيرة، كبيرة، حشد...). | | | | |
| | 3/6– الجماعة من حيث التركيبة (السن، الجنس، التخصص، المستوى الثقافي...). | | | | |
| | 7– عوامل تماسك الجماعة وتفككها. | | | | |
| | 8– نماذج من دراسات سابقة وتطبيقات تربوية عن موضوع الجماعة. | | | | |
| التفاعل الاجتماعي | 9– مفهوم التفاعل الاجتماعي. | | | | |
| | 10– مظاهر التفاعل الاجتماعي وأبعاده. | | | | |
| | 11– أسس التفاعل الاجتماعي. | | | | |
| | 12– نماذج وأنماط العلاقات التفاعلية: (الصراع، التعاون، التنافس). | | | | |
| | 13– نماذج وتطبيقات تربوية في مجال التفاعل الاجتماعي في الفصل الدراسي. | | | | |
| القيم، الدوافع، الاتجاهات النفسية... | 14– التعريف بالمفاهيم الأساسية (الاتجاه، الدافع، الميل والرغبة). | | | | |
| | 15– الحاجات الاجتماعية الأساسية للفرد. | | | | |
| | 16– الرغبات بين الإشباع والإحباط. | | | | |
| | 17– التحام رغبات الجماعة ووضوح الهدف. | | | | |
| | 18– نماذج وتطبيقات تربوية في مجال الدوافع والاتجاهات. | | | | |
| الاتصال الاجتماعي والتربوي | 19– مفهوم الاتصال الاجتماعي والتربوي وأهميته. | | | | |
| | 20– عمليات الاتصال عند الانسان وجهازه الاتصالي. | | | | |
| | 21– خصائص الاتصال الاجتماعي.... | | | | |
| | 22– العوامل المؤثرة في عملية الاتصال.... | | | | |
| | 23– أنماط الاتصال (بين الفرد ونفسه، بين الفرد والآخرين). | | | | |
| | 24– العلاقات الإنسانية وعملية الاتصال. | | | | |
| | 25– أساليب تحسين وتفعيل عملية الاتصال (في المدرسة، والفصل الدراسي...). | | | | |
| | 26– نماذج وتطبيقات تربوية في مجال الاتصال الاجتماعي والتربوي. | | | | |
| قيادة الجماعات وتوجيهها | 27– مفهوم القيادة. | | | | |
| | 28– خصائص القيادة التربوية. | | | | |
| | 29– أهم مشاكل تسيير وتوجيه الجماعات. | | | | |
| | 30– الأساليب المناسبة في تنظيم وتنشيط الجماعات وقيادتها. | | | | |
| | 31– نماذج وتطبيقات تربوية في مجال قيادة الجماعات | | | | |
| | 32– محددات الأسلوب المناسب في التعامل مع التلميذ المراهق. | | | | |
| | 33– المشكلات الشائعة للتلميذ المراهق في المدرسة، وكيف نعالجها. | | | | |

**ملاحظة: بالنسبة لأستاذ المدرسة العليا –القبة– أنظر إلى الصفحة التي تليها. (قبل الاجابة على هذه الصفحة).**

**ملاحظاتك حول الوحدة كمحتوى وكيفية تدريسها (موقفك منها واقتراحاتك):**

.....

.....

.....

هل تم تدريس البرنامج بكامله؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الاجابة بلا: لماذا؟

.....

.....

.....

هل هناك تكامل بين المحاضرة والتطبيق؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الاجابة بلا فيما يبدو عدم التكامل؟.....

.....

.....

.....

**أسئلة موجه لأساتذة المدرسة العليا للأساتذة – القبة–:**

هل ترى أن وحدة علم النفس الاجتماعي المدرسي –المتمثل برنامجها في الجدول أعلاه– (الصفحة السابقة) ضرورية للطالب الأستاذ بالقبة:

نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

في أي سنة تدرج حسب رأيك؟.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## الملحق رقم 7

## استبيان: حول تقييم الطالب الأستاذ للتكوين التربوي ومدى اهتمامه به

**المدرسة العليا للأساتذة –القبة–:**

**قسم علوم التربية:**

## استبيان رقم (1)

ابني(تي) الطالب الأستاذ(ة):

أضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يدخل في سياق بحث تربوي بهدف دراسة: "مدى فعالية التكوين التربوي البيداغوجي، وأثر ذلك في اكتساب الطالب الأستاذ مهارات التدريس" وذلك بمعرفة نقاط قوتها وضعفهابهدف تطوير هذه البرامج وتقويم محتوياتها وطرائق تدريسها...الخ.

فالرجاء:

- الإجابة عن الأسئلة بدقة وموضوعية وصدق.
- الإجابة عن الأسئلة المفتوحة بجمل مختصرة مفيدة (ومحددة) مع ذكر اقتراحاتكم والبدائل المناسبة.
- ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بل كل إجابة تعبر عن وجهة نظر صاحبها وقناعاته الشخصية.

**<u>الإجابة تكون بوضع إشارة (x) أمام الخانة المناسبة</u>:**

**المعلومات الشخصية:**

الاسم واللقب: اختياري .....

طالب ☐ طالبة ☐

**<u>التخصص</u>:** ☐

**<u>المستوى الدراسي</u>:**

Bac + 4 ☐ Bac + 5 ☐

**مكرر لوحدة تربوية ما: مكرر لوحدة تربوية ما:**

نعم ☐ لا ☐

الوحدة (أو الوحدات) المكررة: .....

.....

**<u>ملاحظة</u>:** الهدف من هذا الإستبيان هو: معرفة موقفك من الوحدات التربوية المدّرسة (في المدرسة) وما مدى اهتمامك واستفادتك منها؟ فالرجاء الإجابة عن الأسئلة المقترحة.

**أولا: أرى أن وحدة مدخل لعلوم التربية (المدرسة في السنة الأولى):**

| | | بشكل | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبير | متوسط | ضعيف | منعدم |
| 01 | دروسها نظرية. | | | | |
| 02 | محاور برنامجها غير متكاملة وغير مترابطة. | | | | |
| 03 | وحدة فلسفية أكثر منها تربوية. | | | | |
| 04 | برنامجها كثيف. | | | | |
| 05 | أهدافها غير محددة. | | | | |
| 06 | أهدافها غير واضحة. | | | | |
| 07 | لم تفدني في تكويني التربوي المهني. | | | | |
| 08 | ليست لها علاقة بالواقع التعليمي. | | | | |
| 09 | طريقة عرضها تعتمد على المحاضرة فقط. | | | | |
| 10 | لم تمدني بمهارات التدريس – على مستوى مرحلة التنفيذ – (من العملية التعليمية). | | | | |

**أ)- عوامل أخرى أذكرها:**

.....

.....

.....

.....

.....

**ب)- اهتمامي بها كان:**

جيد ☐ حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

لماذا؟.....

.....

.....

.....

ج)- في نهاية السنة أتممنا دراسة البرنامج كاملا نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا أين توقفتم ولماذا؟

.....

.....

.....

**ثانيا: أرى أن وحدة علم نفس الطفل والمراهق (المدرسة في السنة الثانية):**

| | | بشكل | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبير | متوسط | ضعيف | منعدم |
| 01 | دروسها نظرية. | | | | |
| 02 | محاور برنامجها غير متكاملة وغير مترابطة. | | | | |
| 03 | وحدة فلسفية أكثر منها تربوية. | | | | |
| 04 | برنامجها كثيف. | | | | |
| 05 | أهدافها غير محددة. | | | | |
| 06 | أهدافها غير واضحة. | | | | |
| 07 | لم تفدني في تكويني التربوي المهني. | | | | |
| 08 | ليست لها علاقة بالواقع التعليمي. | | | | |
| 09 | طريقة عرضها تعتمد على المحاضرة فقط. | | | | |
| 10 | لم تمدني بمهارات التدريس – على مستوى مرحلة التنفيذ – (من العملية التعليمية). | | | | |

**أ)- عوامل أخرى أذكرها:**

.....

.....

.....

.....

**ب)- اهتمامي بها كان:**

جيد ☐ حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

لماذا؟.....

.....

.....

.....

**ج)- في نهاية السنة أتممنا دراسة البرنامج كاملا** نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا أين توقفتم ولماذا؟

.....

.....

.....

**د)- هل هناك تكامل بين المحاضرة والتطبيق؟** نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**ثالثا: أرى أن وحدة علم النفس التربوي (المدرسة في السنة الثالثة):**

| | | بشكل | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبير | متوسط | ضعيف | منعدم |
| 01 | دروسها نظرية. | | | | |
| 02 | محاور برنامجها غير متكاملة وغير مترابطة. | | | | |
| 03 | وحدة فلسفية أكثر منها تربوية. | | | | |
| 04 | برنامجها كثيف. | | | | |
| 05 | أهدافها غير محددة. | | | | |
| 06 | أهدافها غير واضحة. | | | | |
| 07 | لم تفدني في تكويني التربوي المهني. | | | | |
| 08 | ليست لها علاقة بالواقع التعليمي. | | | | |
| 09 | طريقة عرضها تعتمد على المحاضرة فقط. | | | | |
| 10 | لم تمدني بمهارات التدريس – على مستوى مرحلة التنفيذ – (من العملية التعليمية). | | | | |

**أ)- عوامل أخرى أذكرها:**

.....

.....

.....

**ب)- اهتمامي بها كان:**

جيد ☐ حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

لماذا؟.....

.....

.....

**ج)- في نهاية السنة أتممنا دراسة البرنامج كاملا** نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا أين توقفتم ولماذا؟

.....

.....

.....

**د)- هل هناك تكامل بين المحاضرة والتطبيق؟** نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

**رابعا: أرى أن وحدة المناهج والتقويم التربوي (المدرسة في السنة الرابعة):**

| | | بشكل | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبير | متوسط | ضعيف | منعدم |
| 01 | دروسها نظرية. | | | | |
| 02 | محاور برنامجها غير متكاملة وغير مترابطة. | | | | |
| 03 | وحدة فلسفية أكثر منها تربوية. | | | | |
| 04 | برنامجها كثيف. | | | | |
| 05 | أهدافها غير محددة. | | | | |
| 06 | أهدافها غير واضحة. | | | | |
| 07 | لم تفدني في تكويني التربوي المهني. | | | | |
| 08 | ليست لها علاقة بالواقع التعليمي. | | | | |
| 09 | طريقة عرضها تعتمد على المحاضرة فقط. | | | | |
| 10 | لم تمدني بمهارات التدريس – على مستوى مرحلة التنفيذ – (من العملية التعليمية). | | | | |

**أ)- عوامل أخرى أذكرها:**

.....

.....

.....

.....

**ب)- اهتمامي بها كان:**

جيد ☐ حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

لماذا؟.....

.....

.....

.....

.....

**ج)- في نهاية السنة أتممنا دراسة البرنامج كاملا** نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا أين توقفتم ولماذا؟

.....

.....

.....

**خامسا: أرى أن وحدة علم النفس الاجتماعي المدرسي (المدرسة في السنة التخرج) (يُدرس في بوزريعة فقط):**

| | | بشكل | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | كبير | متوسط | ضعيف | منعدم |
| 01 | دروسها نظرية. | | | | |
| 02 | محاور برنامجها غير متكاملة وغير مترابطة. | | | | |
| 03 | وحدة فلسفية أكثر منها تربوية. | | | | |
| 04 | برنامجها كثيف. | | | | |
| 05 | أهدافها غير محددة. | | | | |
| 06 | أهدافها غير واضحة. | | | | |
| 07 | لم تفدني في تكويني التربوي المهني. | | | | |
| 08 | ليست لها علاقة بالواقع التعليمي. | | | | |
| 09 | طريقة عرضها تعتمد على المحاضرة فقط. | | | | |
| 10 | لم تمدني بمهارات التدريس – على مستوى مرحلة التنفيذ – (من العملية التعليمية). | | | | |

**أ)- عوامل أخرى أذكرها:**

.....

.....

.....

**ب)- اهتمامي بها كان:**

جيد ☐ حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

لماذا؟.....

.....

.....

**ج)- في نهاية السنة أتممنا دراسة البرنامج كاملا** نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا أين توقفتم ولماذا؟

.....

.....

.....

**د)- هل هناك تكامل بين المحاضرة والتطبيق؟** نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

# الملحق رقم 08

# برامج الوحدات التربوية

**برامج وحدات علوم التربية وعلم النفس المقررة لطلبة المدرسة العليا للأساتذة:**

**أ. وحدة مدخل إلى علوم التربية:**

| تدرس في السنة | موجهة لطلبة | نوع البرنامج | الحجم الزمني الأسبوعي | المعامل |
|---|---|---|---|---|
| الأولى | تكوين 04 سنوات<br>تكوين 05 سنوات | سنوي | 1.30 محاضرة | 01 |

| المحور | الموضوع | العناصر |
|---|---|---|
| الأول | مفهوم التربية | معنى التربية لغة واصطلاحا. |
| | | الأهداف العامة للتربية. |
| | | أهداف التربة الخاصة بالمجتمع الجزائري. |
| | | تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتداولة في علوم التربية (البيداغوجيا، التعليم، التكوين، تكافؤ الفرص، المناهج التعليمية...). |
| الثاني | فلسفة التربية | ماهية الفلسفة. |
| | | علاقة الفلسفة بالتربية. |
| الثالث | تطور الفكر التربوي | التربية في المجتمعات البدائية والقديمة (خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها). |
| | | النظرية المثالية للتربية: (خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها). |
| | | النظرية الإسلامية في التربية:(خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها). |
| | | النظرية الطبيعية في التربية:(خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها). |
| | | النظرية البراجماتية في التربية:(خصائصها، أهدافها، مبادئها، النقد الموجه لها). |
| الرابع | الأسس الاجتماعية للتربية | الوظائف الاجتماعية للتربية. |
| | | المؤسسات التربوية: (الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام المرافق الاجتماعية العامة). |
| | | العلاقة بين المؤسسات التربوية وأثر ذلك على تربية المعلم. |
| | | التربية و الثقافة و التغيير الاجتماعي. |
| الخامس | المنظومة التربوية الجزائرية | نبذة تاريخية عن التعليم في الجزائر. |
| | | هيكل ومخطط المنظومة التربوية الجزائرية. |
| | | الصعوبات التي تواجه المنظومة التربوية. |
| | | التحديات المستقبلية للمنظومة التربوية الجزائرية. |

**<u>ملاحظة</u>:** تدرس جميع هذه الوحدات في المدرسة العليا للأساتذة –القبة، بوزريعة– ما عدى وحدة علم النفس الإجتماعي المدرسي تدرس في بوزريعة فقط.

## ب- وحدة علم نفس النمو للطفل والمراهق:

| تدرس في السنة | موجهة للطلبة | نوع البرنامج | الحجم الزمني والأسبوعي 03 سا | | المعامل |
|---|---|---|---|---|---|
| الثانية | تكوين 04 سنوات<br>تكوين 05 سنوات | سنوي | 1.30 سا<br>محاضرة | 1.30 سا تطبيق | 20 |

| المحور | الموضوع | العناصر |
|---|---|---|
| الأول | مدخل إلى دراسة علم نفس النمو | أهمية وأهداف دراسة النمو. |
| | | مناهج البحث في علن نفس النمو. |
| | | المبادئ العامة للنمو. |
| | | العوامل المؤثرة في النمو. |
| | | مفهوم مرحلة النمو. |
| | | تحديد أهمية المفاهيم والمصطلحات المتداولة في علم نفس النمو (النضج، الاستعداد، الفترة الحرجة، الفروق الفردية، مطالب النمو...). |
| الثاني | دراسة مرحلة الطفولة | تقسيم مرحلة الطفولة |
| | | الخصائص المميزة للنمو: (الجسمي، الانفعالي، العقلي، اللغوي، الاجتماعي...) في المراحل التالية:<br>-الطفولة المبكرة (من الولادة إلى السنة الثانية).<br>-الطفولة المتوسطة (من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة).<br>-الطفولة المتأخرة (من السنة السادسة إلى الحادية عشر). |
| الثالث | التعامل مع التلميذ في مرحلة الطفولة | خصائص شخصية التلميذ في مرحلة الطفولة. |
| | | الأساليب المناسبة في التعامل مع التلميذ في مرحلة الطفولة. |
| | | المشكلات الشائعة في مرحلة الطفولة وأساليب معالجتها. |
| الرابع | دراسة نمو التلميذ المراهق | تعريف المراهقة لغة واصطلاحا. |
| | | تقسيم مرحلة المراهقة. |
| | | خصائص نمو المراهق:<br>-الخصائص الجسمية ومتطلباتها التربوية.<br>-الخصائص الانفعالية ومتطلباتها التربوية.<br>-الخصائص العقلية ومتطلباتها التربوية.<br>-الخصائص الاجتماعية ومتطلباته التربوية. |
| الخامس | دراسة شخصية المراهق | تحديد خصائص وملامح شخصية المراهق. |
| | | مفهوم الذات لدى المراهق. |
| | | اتجاهات وميول المراهق. |
| | | التكيف (النفسي- الاجتماعي) في مرحلة المراهقة. |
| السادس | الحاجات النفسية للمراهق | مفهوم الحاجة النفسية. |
| | | أهمية فهم حاجات المراهق النفسية. |
| | | أهم الحاجات النفسية للمراهق( الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى الاستقلالية والحرية، الحاجة إلى تحقيق الذات، الحاجة إلى التفوق والنجاح، الحاجة إلى الاندماج والانتماء |

| | | |
|---|---|---|
| | | الاجتماعي، الحاجة إلى حب الظهور وإثبات الذات، الحاجة إلى المغامرة والمخاطرة، الحاجة إلى تقدير الذات...الخ) |
| السابع | قيادة التلميذ المراهق والتعامل معه | خصائص القائد المناسب من وجهة نظر التلميذ المراهق. |
| | | محددات الأسلوب المناسب في التعامل مع التلميذ المراهق. |
| | | المشكلات الشائعة للتلميذ المراهق في المدرسة، و كيف نعالجها؟. |

## ج- وحدة علم النفس التربوي:

| تدرس في السنة | موجهة للطلبة | نوع البرنامج | الحجم الزمني و الأسبوعي 03 سا | | المعامل |
|---|---|---|---|---|---|
| الثالثة | تكوين 04 سنوات | سنوي | 1.30 سا محاضرة | 1.30 سا تطبيق | 3 |
| | تكوين 05 سنوات | | | | |

| المحور | الموضوع | العناصر |
|---|---|---|
| الأول | مدخل إلى علم النفس التربوي | تعريف علم النفس التربوي. |
| | | أهداف علم النفس التربوي. |
| | | أهمية وفوائد علم النفس التربوي. |
| | | أهمية وفوائد علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم. |
| | | مناهج البحث في علن النفس التربوي. |
| | | علاقته بفروع علم النفس الأخرى. |
| | | تعريف أهم المصطلحات والمفاهيم الأساسية لعلم النفس التربوي. |
| الثاني | سيكولوجيا التعلم | معنى التعلم/ مراحل التعلم وأنواعه. |
| | | الشروط العامة للتعلم الإنساني والعوامل المؤثرة فيه. |
| | | نتائج التعلم ومخرجاته |
| | | **نظريات التعليم:**<br>• النظريات السلوكية (نظرية الاشراط الكلاسيكي، نظرية المحاولة و الخطأ، الاشراط الإجرائي..).<br>• النظريات المعرفية (نظرية الجشطلت، نظرية المجال، التعلم المعرفي طولمان..).<br>• التطبيقات التربوية لنظريات التعلم. |
| الثالث | تعلم المفهوم | تعريف المفهوم/طبيعة تعلم المفهوم/ كيف يتم تعلم المفهوم. |
| | | أنواع المفهوم/ المفاهيم والمدركات العلمية. |
| الرابع | دافعية التعلم | معنى الدافعية وأهميتها في التعلم/ وظيفة لدوافع/ تصنيف الدوافع. |
| | | دافعية الانجاز في المجال الدراسي. |
| | | العوامل المؤثرة في القوة الدافعية للتعلم. |
| الخامس | العمليات القلية المعرفية | **التذكر والنسيان:** (مفهوم التذكر، مراحل التذكر، تفسير التذكر من خلال نظرية معالجة المعلومات، مفهوم النسيان و نظرياته، أساليب تحسين الذاكرة...) |
| | | **الانتباه:** ( تعريفه، أنواعه، العوامل المؤثرة فيه، آثار الانتباه على العملية التعليمية). |
| | | **الإحساس والإدراك:** (طبيعة عملية الإحساس والإدراك، العوامل الذاتية للإدراك، الإدراك الحسي الجيد وآثاره على التحصيل لدراسي). |
| | | **الذكاء والقدرات العقلية:** (تعريفه، طبيعته، قياسه، تأثيره على التحصيل الدراسي، الفروق الفردية في الذكاء) |

| | | |
|---|---|---|
| السادس | الإدارة الصفية في التعليم | مفهوم الإدارة الصفية/ أهداف الإدارة الصفية/ مقاومات الإدارة الصفية الفعالة. |
| | | **إستراتيجية الإدارة الصفية:** (الأساس الفلسفي للإدارة الصفية/ تعديل السلوك والإدارة الصفية/ مدخل اجتماعي الانفعالي للإدارة الصفية/ الجماعة وديناميكيتها في الإدارة الصفية..). |
| | | خصائص الإدارة الصفية و أنماطها والعوامل المؤثرة فيها. |
| | | الأدوار الأساسية للمعلم داخل الصف. |
| | | الاتصال الفعال ووسائطه في الإدارة الصفية:<br>1. وسائط الاتصال الفعال في الصف الدراسي.<br>2. أنماط الاتصال في المواقف التدريسية.<br>3. شروط الاتصال الفعال في الوسط الدراسي.<br>4. المقابلة الشخصية بين المعلم و التلميذ |
| | | **العلاقة الإنسانية ودورها في الإدارة الصفية:** (تعريف العلاقة الإنسانية/ أهداف العلاقات الإنسانية/ العوامل المحددة لطبيعة العلاقات الإنسانية/ الحوافز الاجتماعية/ المشاركة في الإدارة الصفية) |
| | | **مشكلات الإدارة الصفية:**<br>الانضباط الصفي (الانضباط الصفي بالتعزيز السلوكي/ الانضباط الصفي معالجة السلوك السلبي). |

## د- وحدة المناهج التعليمية:

| تدرس في السنة | موجهة للطلبة | نوع البرنامج | الحجم الزمني و الأسبوعي 03 سا | | المعامل |
|---|---|---|---|---|---|
| الرابعة | تكوين 04 سنوات | سنوي | 1.30 سا محاضرة | 1.30 سا تطبيق | 02 |
| | تكوين 05 سنوات | | | | |

| المحور | الموضوع | العناصر |
|---|---|---|
| الأول | المناهج التعليمية | **1.1 معنى المنهج المدرسي:**<br>- قديما وحديثا.<br>- عناصر المنهج (باختصار).<br>(الأهداف/ المحتوى التعليمي/ طرائق التدريس/ أساليب التقويم ) |
| | | **2.1 الأسس العمة لبناء المناهج التعليمية:**<br>- الأسس الفلسفية والاجتماعية.<br>- **الأسس النفسية والعقلية:** (النمو، الحاجات، الميول، الاتجاهات، الاستعدادات، القدرات العقلية..).<br>- **الأسس التعليمية:** (إسهام نظريات لتعليم في بناء المناهج التعليمية) |
| | | **3.1 أنواع المناهج:**<br>**أ). منهج المواد التعليمية المنفصلة:** (تعريفه، تخطيطه، تنفيذه، تقويمه...).<br>**ب). المنهج المحوري:** (تعريفه، تخطيطه، تنفيذه، تقويمه...).<br>**ج). منهج النشاط:** (تعريفه، تخطيطه، تنفيذه، تقويمه...).<br>**د). المنهج المتكامل:** (تعريفه، تخطيطه، تنفيذه، تقويمه...).<br>مفهوم تطوير المنهج. |
| الثاني | الأهداف التعليمية | **1.2 مدخل عام:** لماذا الاهتمام بالأهداف التعليمية؟.<br>مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية. |
| | | **2.2 تقسيم الأهداف التعليمية:**<br>- الأهداف العامة (الغايات).<br>- الأهداف الوسطى (المرامي).<br>- الأهداف الخاصة (الإجرائية). |
| | | **3.2 تصنيف الأهداف التعليمية:**<br>-الأهداف المعرفية.<br>-الأهداف المهارية(الحس-الحركة).<br>-الأهداف الوجدانية.<br>* تطبيقات تربوية لموضوع الأهداف التعليمية. |
| الخامس | التقويم التربوي | **1.3 مدخل عام:** مفهوم الطريقة، الفرق بين الطريقة والوسيلة |
| | | 2.3 طرائق التدريس التقليدية (الطرائق النظرية، الطرائق الإيضاحية، الطريق المعملية..). |
| | | **3.3 إستراتيجية التدريس الحديثة:**<br>- طريقة حل المشكلات.<br>- طريقة المشروعات. |

| | | |
|---|---|---|
| | | – الطريقة الاستكشافية.<br>– طريقة التعلم الذاتي.<br>– طريقة التعلم بالنظم.<br>* تطبيقات تربوية لموضوع طرائق التدريس. |
| الرابع | الوسائل التعليمية | 1.4 مفهوم الوسيلة وتطورها التاريخي.<br>2.4 أنواع الوسائل وتصنيفها.<br>3.4 أسس اختيار الوسيلة المناسبة لدرس معين.<br>4.4 أسس استخدام الوسائل.<br>5.4 الحاجة لابتكار وسائل تعليمية من البيئة المحلية.<br>6.4 تقويم الوسائل.<br>تطبيقات تربوية لموضوع الوسائل التعليمية. |
| الخامس | التقويم التربوي | 1.5 مفهوم التقويم التربوي.<br>2.5 **أنواع التقويم:**<br>. التقويم التشخيصي.<br>. التقويم التكويني.<br>. التقويم التجميعي.<br>3.5 مجالات التقويم التربوي.<br>أ) تقويم التلميذ: تحصيله، مهاراته، اتجاهاته، ميوله...<br>ب) تقويم المعلم.<br>ج) تقويم طرائق التدريس.<br>د) تقويم الوسائل التعليمية.<br>هـ) تقويم المنهج المدرسي.<br>4.5 العلاقة بين التقويم والأهداف التعليمية.<br>5.5 تحدي أهم أساليب التقويم، وتحديد مجالات استخدامها.<br>تطبيقات تربوية لموضوع التقويم التربوي. |
| السادس | تطوير المنهج المدرسي | العوامل المساعدة على تطوير المنهج<br>دور البحث التربوي في تطوير المنهج المدرسي.<br>دور التربية المقارنة في تطوير المنهج المدرسي.<br>الأطراف المساهمة في تطوير المنهج المدرسي.<br>الخطوات العملية في تطوير مساق دراسي معين (وحدة تربوية).<br>تطبيقات تربوية لموضوع تطوير المنهج المدرسي. |

## هـ- علم النفس الاجتماعي المدرسي (تدرس ببوزريعة فقط):

| الوحدة | الوحدة | الحجم الزمني الأسبوعي | المعامل |
|---|---|---|---|
| علم النفس الاجتماعي المدرسي | محاضرة وتطبيق | ساعة ونصف + ساعة ونصف | 02 |

| المحور | الموضوع | العناصر |
|---|---|---|
| الأول | علم النفس الاجتماعي المدرسي | تعريف علم النفس الاجتماعي المدرسي. |
| | | موضوع علم النفس الاجتماعي المدرسي. |
| | | مجالات علم النفس الاجتماعي المدرسي. |
| | | مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي (التنشئة الاجتماعية، العلاقة، التواصل، التفاعل، الجماعة، دينامية الجماعة). |
| الثاني | العلاقة التربوية | تعريف العلاقة التربوية. |
| | | أنواع العلاقات التربوية وتصنيفاتها. |
| | | العلاقات التربوية وأثرها في نجاح العملية التعلّمية. |
| الثالث | التواصل البيداغوجي | تعريف التواصل البيداغوجي. |
| | | عناصر التواصل البيداغوجي (المرسِل، المرسَل إليه، الرسالة، الوسيلة – اللغة اللفظية وغير اللفظية، الأداة). |
| | | خصائص التواصل البيداغوجي. |
| | | عوائق التواصل البيداغوجي. |
| | | الإدارة الصفية كنموذج تطبيقي للتواصل البيداغوجي. |
| الرابع | التفاعل الاجتماعي | تعريف التفاعل الاجتماعي. |
| | | أسس التفاعل الاجتماعي. |
| | | أنماط العلاقات التفاعلية (التعاون، التنافس، الصراع). |
| | | تطبيقات تربوية في مجال التفاعل الاجتماعي المدرسي. |
| الخامس | الجماعة | تعريف الجماعة وخصائصها. |
| | | **أنواع الجماعة:**<br>• الجماعة من حيث الأصل (أوّلية، ثانوية).<br>• الجماعة من حيث الحجم (صغيرة، كبيرة، حشد).<br>• الجماعة من حيث التركيبة (السن، الجني، التخصّص، المستوى الثقافي).<br>• الجماعة من حيث التكوين (جماعة مؤسّسية، جماعة غير مؤسّسية). |
| | | **ديناميات الجماعة:**<br>• تعريف دينامية الجماعة.<br>• عوامل تماسك الجماعة.<br>• نظريات ديناميات الجماعة.<br>• دينامية جماعة القسم. |
| | | تطبيقات تربوية |

# الملحق رقم 09

## نتائج دراسة صدق مقياس

## –مهارات تنفيذ الدرس–

**نتائج تقييم الطلبة لمهارات مستوى تنفيذ الدرس (100 طالب) بهدف دراسة الصدق والثبات**

**أ: مهارات التدريس - ب: عدد افراد العينة**

يمثل : 1 منعدمة 2: ضعيفة 3: متوسطة 4: كبيرة 0: لا إجابة

| ب/أ | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 7 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 15 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 6 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 7 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 |
| 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 9 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 1 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 |
| 10 | 4 | 0 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 0 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 11 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 12 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 13 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 14 | 4 | 3 | 3 | 4 | 0 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 |
| 15 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 16 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 17 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 18 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 19 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 20 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 0 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 21 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 22 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 31 |
| 23 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 |
| 24 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 25 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 26 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 27 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 28 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 29 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 30 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 31 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 32 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 33 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 34 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| 35 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 36 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 37 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 38 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 39 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 40 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 41 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 42 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 43 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 44 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 45 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 46 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 47 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 48 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 49 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 50 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 51 |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 52 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 53 |
| 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 54 |
| 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 55 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 56 |
| 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 57 |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 58 |
| 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 59 |
| 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 60 |
| 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 61 |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 62 |
| 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 63 |
| 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 64 |
| 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 65 |
| 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 0 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 66 |
| 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 67 |
| 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 68 |
| 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 69 |
| 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 70 |
| 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 71 |
| 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 72 |
| 2 | 4 | 4 | 0 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 0 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 73 |
| 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 74 |
| 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 75 |
| 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 76 |
| 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 77 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 0 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 78 |
| 3 | 4 | 4 | 0 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 0 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 79 |
| 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 80 |
| 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 81 |
| 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 82 |
| 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0 | 2 | 4 | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 83 |
| 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 84 |
| 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 85 |
| 4 | 4 | 4 | 2 | 0 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 86 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 87 |
| 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 88 |
| 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 89 |
| 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 90 |
| 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 91 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 92 |
| 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 93 |
| 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 94 |
| 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 95 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 96 |
| 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 97 |
| 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 98 |
| 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 99 |
| 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 0 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 100 |

**corrélations**

| | | quest00001 | quest00002 | quest00003 | quest00004 | quest00005 | quest00006 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| quest00001 | Corrélation de Pearson | 1 | ,741** | ,434** | ,159 | ,076 | ,172 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,113 | ,451 | ,088 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| quest00002 | Corrélation de Pearson | ,741** | 1 | ,494** | ,136 | ,016 | ,134 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,177 | ,873 | ,185 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| quest00003 | Corrélation de Pearson | ,434** | ,494** | 1 | ,186 | -,008 | ,197* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | | ,064 | ,935 | ,049 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| quest00004 | Corrélation de Pearson | ,159 | ,136 | ,186 | 1 | ,340** | ,081 |
| | Sig. (bilatérale) | ,113 | ,177 | ,064 | | ,001 | ,421 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| quest00005 | Corrélation de Pearson | ,076 | ,016 | -,008 | ,340** | 1 | ,265** |
| | Sig. (bilatérale) | ,451 | ,873 | ,935 | ,001 | | ,008 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| quest00006 | Corrélation de Pearson | ,172 | ,134 | ,197* | ,081 | ,265** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,088 | ,185 | ,049 | ,421 | ,008 | |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | TAZIZ 00007 | TAZIZ 00008 | TAZIZ 00009 | TAZIZ 00010 | TAZIZ 00011 | TAZIZ 00012 | TAZIZ 00013 | TAZIZ 00014 | TAZIZ 00015 | TAZIZ 00016 | TAZIZ 00017 | TAZIZ 00018 | TAZIZ 00019 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TAZIZ00007 | Corrélation de Pearson | 1 | .651** | .515** | .381** | .288** | .256* | .213* | .337** | .307** | .379** | .324** | .105 | .075 |
| | Sig. (bilatérale) | | .000 | .000 | .000 | .004 | .010 | .033 | .001 | .002 | .000 | .001 | .299 | .456 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| TAZIZ00008 | Corrélation de Pearson | ,651** | 1 | ,545** | ,486** | ,356** | ,312** | ,353** | ,516** | ,389** | ,317** | ,368** | ,097 | ,229* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,339 | ,022 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| TAZIZ00009 | Corrélation de Pearson | ,515** | ,545** | 1 | ,543** | ,323** | ,356** | ,368** | ,546** | ,380** | ,277** | ,413** | ,019 | ,206* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,005 | ,000 | ,849 | ,039 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| TAZIZ00010 | Corrélation de Pearson | ,381** | ,486** | ,543** | 1 | ,285** | ,225* | ,279** | ,554** | ,398** | ,320** | ,390** | ,185 | ,350** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,004 | ,025 | ,005 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,066 | ,000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| TAZIZ00011 | Corrélation de Pearson | ,288** | ,356** | ,323** | ,285** | 1 | ,426** | ,338** | ,295** | ,295** | ,125 | ,309** | ,123 | ,040 |
| | Sig. (bilatérale) | ,004 | ,000 | ,001 | ,004 | | ,000 | ,001 | ,003 | ,003 | ,215 | ,002 | ,222 | ,696 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| TAZIZ00012 | Corrélation de Pearson | ,256* | ,312** | ,356** | ,225* | ,426** | 1 | ,573** | ,317** | ,507** | ,197* | ,437** | ,007 | ,178 |
| | Sig. (bilatérale) | ,010 | ,002 | ,000 | ,025 | ,000 | | ,000 | ,001 | ,000 | ,049 | ,000 | ,942 | ,077 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| TAZIZ00013 | Corrélation de Pearson | ,213* | ,353** | ,368** | ,279** | ,338** | ,573** | 1 | ,421** | ,342** | ,229* | ,295** | -,142 | ,155 |
| | Sig. (bilatérale) | ,033 | ,000 | ,000 | ,005 | ,001 | ,000 | | ,000 | ,001 | ,022 | ,003 | ,158 | ,124 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| TAZIZ00014 | Corrélation de Pearson | ,337** | ,516** | ,546** | ,554** | ,295** | ,317** | ,421** | 1 | ,425** | ,170 | ,570** | ,087 | ,266** |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,003 | ,001 | ,000 | | ,000 | ,091 | ,000 | ,392 | ,007 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TAZIZ00015 | Corrélation de Pearson | ,307** | ,389** | ,380** | ,398** | ,295** | ,507** | ,342** | ,425** | 1 | ,395** | ,480** | ,273** | ,167 |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 | ,003 | ,000 | ,001 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,006 | ,097 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| TAZIZ00016 | Corrélation de Pearson | ,379** | ,317** | ,277** | ,320** | ,125 | ,197* | ,229* | ,170 | ,395** | 1 | ,259** | ,128 | ,238* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,001 | ,005 | ,001 | ,215 | ,049 | ,022 | ,091 | ,000 | | ,009 | ,204 | ,017 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| TAZIZ00017 | Corrélation de Pearson | ,324** | ,368** | ,413** | ,390** | ,309** | ,437** | ,295** | ,570** | ,480** | ,259** | 1 | ,277** | ,203* |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,002 | ,000 | ,003 | ,000 | ,000 | ,009 | | ,005 | ,043 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| TAZIZ00018 | Corrélation de Pearson | ,105 | ,097 | ,019 | ,185 | ,123 | ,007 | -,142 | ,087 | ,273** | ,128 | ,277** | 1 | -,045 |
| | Sig. (bilatérale) | ,299 | ,339 | ,849 | ,066 | ,222 | ,942 | ,158 | ,392 | ,006 | ,204 | ,005 | | ,659 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| TAZIZ00019 | Corrélation de Pearson | ,075 | ,229* | ,206* | ,350** | ,040 | ,178 | ,155 | ,266** | ,167 | ,238* | ,203* | -,045 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,456 | ,022 | ,039 | ,000 | ,696 | ,077 | ,124 | ,007 | ,097 | ,017 | ,043 | ,659 | |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | IDARA 00021 | IDARA 00022 | IDARA 00023 | IDARA 00024 | IDARA 00025 | IDARA 00026 | IDARA 00027 | IDARA 00028 | IDARA 00029 | IDARA 00030 | IDARA 00031 | IDARA 00032 | IDARA 00033 | IDARA 00034 | IDARA 00035 | IDARA 00036 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| IDARA00021 | Corrélation de Pearson | 1 | ,633** | ,471** | ,478** | ,405** | ,350** | ,439** | ,378** | ,334** | ,355** | ,201* | ,096 | ,298** | ,165 | ,120 | ,018 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,045 | ,342 | ,003 | ,101 | ,233 | ,858 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00022 | Corrélation de Pearson | ,633** | 1 | ,455** | ,522** | ,399** | ,447** | ,371** | ,481** | ,399** | ,307** | ,216* | ,207* | ,232* | ,004 | ,124 | ,031 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,002 | ,031 | ,039 | ,020 | ,966 | ,217 | ,759 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00023 | Corrélation de Pearson | ,471** | ,455** | 1 | ,480** | ,346** | ,207* | ,454** | ,339** | ,121 | ,336** | ,289** | ,238* | ,383** | ,165 | ,075 | ,111 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,039 | ,000 | ,001 | ,229 | ,001 | ,004 | ,017 | ,000 | ,100 | ,458 | ,270 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00024 | Corrélation de Pearson | ,478** | ,522** | ,480** | 1 | ,578** | ,412** | ,416** | ,639** | ,399** | ,234* | ,415** | ,228* | ,247* | ,257** | ,262** | ,161 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,019 | ,000 | ,023 | ,013 | ,010 | ,008 | ,110 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00025 | Corrélation de Pearson | ,405** | ,399** | ,346** | ,578** | 1 | ,326** | ,334** | ,549** | ,411** | ,218* | ,364** | ,372** | ,295** | ,274** | ,115 | ,119 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,001 | ,001 | ,000 | ,000 | ,029 | ,000 | ,000 | ,003 | ,006 | ,256 | ,237 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00026 | Corrélation de Pearson | ,350** | ,447** | ,207* | ,412** | ,326** | 1 | ,413** | ,569** | ,285** | ,186 | ,358** | ,288** | ,091 | ,083 | ,165 | ,049 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,039 | ,000 | ,001 | | ,000 | ,000 | ,004 | ,064 | ,000 | ,004 | ,370 | ,413 | ,102 | ,631 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00027 | Corrélation de Pearson | ,439** | ,371** | ,454** | ,416** | ,334** | ,413** | 1 | ,538** | ,196 | ,333** | ,280** | ,168 | ,343** | ,203* | ,030 | ,140 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | | ,000 | ,050 | ,001 | ,005 | ,094 | ,000 | ,043 | ,768 | ,164 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00028 | Corrélation de Pearson | ,378** | ,481** | ,339** | ,639** | ,549** | ,569** | ,538** | 1 | ,466** | ,291** | ,403** | ,266** | ,255* | ,296** | ,147 | ,091 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,003 | ,000 | ,007 | ,011 | ,003 | ,145 | ,370 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| IDARA00029 | Corrélation de Pearson | ,334** | ,399** | ,121 | ,399** | ,411** | ,285** | ,196 | ,466** | 1 | ,330** | ,252* | ,104 | ,126 | ,187 | ,069 | ,082 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,000 | ,229 | ,000 | ,000 | ,004 | ,050 | ,000 | | ,001 | ,011 | ,302 | ,213 | ,063 | ,498 | ,418 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00030 | Corrélation de Pearson | ,355** | ,307** | ,336** | ,234* | ,218* | ,186 | ,333** | ,291** | ,330** | 1 | ,296** | ,141 | ,370** | ,293** | ,099 | ,031 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,002 | ,001 | ,019 | ,029 | ,064 | ,001 | ,003 | ,001 | | ,003 | ,163 | ,000 | ,003 | ,329 | ,758 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00031 | Corrélation de Pearson | ,201* | ,216* | ,289** | ,415** | ,364** | ,358** | ,280** | ,403** | ,252* | ,296** | 1 | ,421** | ,317** | ,317** | ,150 | ,178 |
| | Sig. (bilatérale) | ,045 | ,031 | ,004 | ,000 | ,000 | ,000 | ,005 | ,000 | ,011 | ,003 | | ,000 | ,001 | ,001 | ,136 | ,076 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00032 | Corrélation de Pearson | ,096 | ,207* | ,238* | ,228* | ,372** | ,288** | ,168 | ,266** | ,104 | ,141 | ,421** | 1 | ,325** | ,294** | ,317** | ,419** |
| | Sig. (bilatérale) | ,342 | ,039 | ,017 | ,023 | ,000 | ,004 | ,094 | ,007 | ,302 | ,163 | ,000 | | ,001 | ,003 | ,001 | ,000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00033 | Corrélation de Pearson | ,298** | ,232* | ,383** | ,247* | ,295** | ,091 | ,343** | ,255* | ,126 | ,370** | ,317** | ,325** | 1 | ,247* | ,112 | ,036 |
| | Sig. (bilatérale) | ,003 | ,020 | ,000 | ,013 | ,003 | ,370 | ,000 | ,011 | ,213 | ,000 | ,001 | ,001 | | ,013 | ,267 | ,721 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00034 | Corrélation de Pearson | ,165 | ,004 | ,165 | ,257** | ,274** | ,083 | ,203* | ,296** | ,187 | ,293** | ,317** | ,294** | ,247* | 1 | ,429** | ,246* |
| | Sig. (bilatérale) | ,101 | ,966 | ,100 | ,010 | ,006 | ,413 | ,043 | ,003 | ,063 | ,003 | ,001 | ,003 | ,013 | | ,000 | ,013 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00035 | Corrélation de Pearson | ,120 | ,124 | ,075 | ,262** | ,115 | ,165 | ,030 | ,147 | ,069 | ,099 | ,150 | ,317** | ,112 | ,429** | 1 | ,210* |
| | Sig. (bilatérale) | ,233 | ,217 | ,458 | ,008 | ,256 | ,102 | ,768 | ,145 | ,498 | ,329 | ,136 | ,001 | ,267 | ,000 | | ,036 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| IDARA00036 | Corrélation de Pearson | ,018 | ,031 | ,111 | ,161 | ,119 | ,049 | ,140 | ,091 | ,082 | ,031 | ,178 | ,419** | ,036 | ,246* | ,210* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,858 | ,759 | ,270 | ,110 | ,237 | ,631 | ,164 | ,370 | ,418 | ,758 | ,076 | ,000 | ,721 | ,013 | ,036 | |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | Istidad00037 | Istidad00038 | Istidad00039 | Istidad00040 | Istidad00041 | Istidad00042 | Istidad00043 | Istidad00044 | Istidad00045 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Istidad00037 | Corrélation de Pearson | 1 | ,414** | ,259** | ,453** | ,294** | ,388** | -,052 | ,289** | ,334** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,009 | ,000 | ,003 | ,000 | ,609 | ,004 | ,001 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00038 | Corrélation de Pearson | .414** | 1 | .194 | .347** | .255* | .352** | .363** | .500** | .478** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | | .054 | .000 | .011 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00039 | Corrélation de Pearson | .259** | .194 | 1 | .465** | .454** | .254* | -.064 | .278** | .377** |
| | Sig. (bilatérale) | .009 | .054 | | .000 | .000 | .011 | .524 | .005 | .000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00040 | Corrélation de Pearson | .453** | .347** | .465** | 1 | .319** | .265** | -.016 | .373** | .433** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | | .001 | .008 | .878 | .000 | .000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00041 | Corrélation de Pearson | .294** | .255* | .454** | .319** | 1 | .418** | .143 | .441** | .371** |
| | Sig. (bilatérale) | .003 | .011 | .000 | .001 | | .000 | .156 | .000 | .000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00042 | Corrélation de Pearson | .388** | .352** | .254* | .265** | .418** | 1 | .047 | .251* | .256* |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .011 | .008 | .000 | | .641 | .012 | .010 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00043 | Corrélation de Pearson | -.052 | .363** | -.064 | -.016 | .143 | .047 | 1 | .360** | .298** |
| | Sig. (bilatérale) | .609 | .000 | .524 | .878 | .156 | .641 | | .000 | .003 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00044 | Corrélation de Pearson | .289** | .500** | .278** | .373** | .441** | .251* | .360** | 1 | .736** |
| | Sig. (bilatérale) | .004 | .000 | .005 | .000 | .000 | .012 | .000 | | .000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00045 | Corrélation de Pearson | ,334** | ,478** | ,377** | ,433** | ,371** | ,256* | ,298** | ,736** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,010 | ,003 | ,000 | |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

**Corrélations**

| | | Istidad00037 | Istidad00038 | Istidad00039 | Istidad00040 | Istidad00041 | Istidad00042 | Istidad00043 | Istidad00044 | Istidad00045 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Istidad00037 | Corrélation de Pearson | 1 | ,414** | ,259** | ,453** | ,294** | ,388** | -,052 | ,289** | ,334** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,009 | ,000 | ,003 | ,000 | ,609 | ,004 | ,001 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00038 | Corrélation de Pearson | ,414** | 1 | ,194 | ,347** | ,255* | ,352** | ,363** | ,500** | ,478** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,054 | ,000 | ,011 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00039 | Corrélation de Pearson | ,259** | ,194 | 1 | ,465** | ,454** | ,254* | -,064 | ,278** | ,377** |
| | Sig. (bilatérale) | ,009 | ,054 | | ,000 | ,000 | ,011 | ,524 | ,005 | ,000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00040 | Corrélation de Pearson | ,453** | ,347** | ,465** | 1 | ,319** | ,265** | -,016 | ,373** | ,433** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,001 | ,008 | ,878 | ,000 | ,000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00041 | Corrélation de Pearson | ,294** | ,255* | ,454** | ,319** | 1 | ,418** | ,143 | ,441** | ,371** |
| | Sig. (bilatérale) | ,003 | ,011 | ,000 | ,001 | | ,000 | ,156 | ,000 | ,000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00042 | Corrélation de Pearson | ,388** | ,352** | ,254* | ,265** | ,418** | 1 | ,047 | ,251* | ,256* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,011 | ,008 | ,000 | | ,641 | ,012 | ,010 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00043 | Corrélation de Pearson | -,052 | ,363** | -,064 | -,016 | ,143 | ,047 | 1 | ,360** | ,298** |
| | Sig. (bilatérale) | ,609 | ,000 | ,524 | ,878 | ,156 | ,641 | | ,000 | ,003 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00044 | Corrélation de Pearson | ,289** | ,500** | ,278** | ,373** | ,441** | ,251* | ,360** | 1 | ,736** |
| | Sig. (bilatérale) | ,004 | ,000 | ,005 | ,000 | ,000 | ,012 | ,000 | | ,000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Istidad00045 | Corrélation de Pearson | ,334** | ,478** | ,377** | ,433** | ,371** | ,256* | ,298** | ,736** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,010 | ,003 | ,000 | |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | Motiva00046 | Motiva00047 | Motiva00048 | Motiva00049 |
|---|---|---|---|---|---|
| Motiva00046 | Corrélation de Pearson | 1 | ,286** | ,217* | ,335** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,004 | ,030 | ,001 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Motiva00047 | Corrélation de Pearson | ,286** | 1 | ,197* | ,177 |
| | Sig. (bilatérale) | ,004 | | ,050 | ,077 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Motiva00048 | Corrélation de Pearson | ,217* | ,197* | 1 | ,285** |
| | Sig. (bilatérale) | ,030 | ,050 | | ,004 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Motiva00049 | Corrélation de Pearson | ,335** | ,177 | ,285** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,077 | ,004 | |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | Lingui00050 | Lingui00051 | Lingui00052 |
|---|---|---|---|---|
| Lingui00050 | Corrélation de Pearson | 1 | ,284** | ,187 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,004 | ,062 |
| | N | 100 | 100 | 100 |
| Lingui00051 | Corrélation de Pearson | ,284** | 1 | ,229* |
| | Sig. (bilatérale) | ,004 | | ,022 |
| | N | 100 | 100 | 100 |
| Lingui00052 | Corrélation de Pearson | ,187 | ,229* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,062 | ,022 | |
| | N | 100 | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

| | | Prepara00053 | Prepara00054 | Prepara00055 | Prepara00056 | Prepara00057 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Prepara00053 | Corrélation de Pearson | 1 | ,356** | ,242* | ,201* | ,086 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,015 | ,045 | ,395 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Prepara00054 | Corrélation de Pearson | ,356** | 1 | ,401** | ,311** | ,339** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,000 | ,002 | ,001 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Prepara00055 | Corrélation de Pearson | ,242* | ,401** | 1 | ,254* | ,411** |
| | Sig. (bilatérale) | ,015 | ,000 | | ,011 | ,000 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Prepara00056 | Corrélation de Pearson | ,201* | ,311** | ,254* | 1 | ,312** |
| | Sig. (bilatérale) | ,045 | ,002 | ,011 | | ,002 |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Prepara00057 | Corrélation de Pearson | ,086 | ,339** | ,411** | ,312** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,395 | ,001 | ,000 | ,002 | |
| | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية للمقياس بعد حذف الفقرات التي لم يتبين أنها صادقة**

**Corrélations**

| | | VARx | vary |
|---|---|---|---|
| VARx | Corrélation de Pearson | 1 | ,941** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 100 | 100 |
| vary | Corrélation de Pearson | ,941** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قيمة الثبات لكل المقياس = 2 (الارتباط)/1+ الارتباط

= 0,96 وهي دالة عند 0,01

# الملحق رقم 10

## نتائج دراسة ثبات مقياس مهارات تنفيذ الدرس

| رقم الفقرة | معامل الارتباط بين الفقرات | |
|---|---|---|
| الفقرة رقم 1 | معامل الارتباط | 0,357 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 2 | معامل الارتباط | 0,621 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 3 | معامل الارتباط | ,5110 |
| | مستوى الدلالة | ,0000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 4 | معامل الارتباط | 0,533 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 5 | معامل الارتباط | 0,674 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 6 | معامل الارتباط | 0,623 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 7 | معامل الارتباط | 0,578 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 8 | معامل الارتباط | 0,512 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 9 | معامل الارتباط | 0,439 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 10 | معامل الارتباط | 0,533 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 11 | معامل الارتباط | 0,379 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 12 | معامل الارتباط | 0,684 |

| | | |
|---|---|---|
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 13 | معامل الارتباط | 0,440 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 14 | معامل الارتباط | 0,660 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 15 | معامل الارتباط | 0,680 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 16 | معامل الارتباط | 0,795 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 17 | معامل الارتباط | 0,633 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 18 | معامل الارتباط | 0,671 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 19 | معامل الارتباط | 0,499 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 20 | معامل الارتباط | 0,562 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 21 | معامل الارتباط | 0,396 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 22 | معامل الارتباط | 0,555 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 23 | معامل الارتباط | 0,412 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |

| | | |
|---|---|---|
| الفقرة رقم 24 | معامل الارتباط | 0,653 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 25 | معامل الارتباط | 0,731 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 26 | معامل الارتباط | 0,681 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 27 | معامل الارتباط | 0,699 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 28 | معامل الارتباط | 0,625 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 29 | معامل الارتباط | 0,572 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 30 | معامل الارتباط | 0,664 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 31 | معامل الارتباط | 0,584 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 32 | معامل الارتباط | 0,689 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 33 | معامل الارتباط | 0,648 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |
| الفقرة رقم 34 | معامل الارتباط | 0,666 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | N | 0,308 |

# الملحق رقم 11

# بيانات المعالجة الإحصائية بنظام الرزم SPSS

توزيع أفراد العينة حسب الوظيفة

| | | Fréquence | Pourcentage |
|---|---|---|---|
| Valide | étudiant | 294 | 95,1 |
| | prof | 15 | 4,9 |
| | Total | 309 | 100,0 |

توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة

| | | Fréquence | Pourcentage |
|---|---|---|---|
| Valide | kouba | 198 | 64,1 |
| | BZ | 111 | 35,9 |
| | Total | 309 | 100,0 |

توزيع أفراد العينة حسب تخصص الطلبة

| | | Fréquence | Pourcentage |
|---|---|---|---|
| Valide | SPH | 20 | 6,5 |
| | sm | 49 | 15,9 |
| | st | 9 | 2,9 |
| | Bb | 66 | 21,4 |
| | Bc | 27 | 8,7 |
| | M | 17 | 5,5 |
| | La | 20 | 6,5 |
| | Lan | 34 | 11,0 |
| | Lf | 20 | 6,5 |
| | Hg | 32 | 10,4 |
| | Total | 294 | 95,1 |
| Manquant | Système | 15 | 4,9 |
| Total | | 309 | 100,0 |

## Tableaux croisés

توزيع أفراد العينة حسب المكان والوظيفة

| | | lieu | | |
|---|---|---|---|---|
| | | kouba | BZ | Total |
| fonction | étudiant | 188 | 106 | 294 |
| | prof | 10 | 5 | 15 |
| Total | | 198 | 111 | 309 |

## Tests non paramétriques H1
## Test du khi-deux

**nivSEetud**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 123 | 94,0 | 29,0 |
| au dessus de la moyenne | 65 | 94,0 | -29,0 |
| Total | 188 | | |

**nivPEAetud**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 153 | 94,0 | 59,0 |
| au dessus de la moyenne | 35 | 94,0 | -59,0 |
| Total | 188 | | |

**nivPeEtud**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 157 | 94,0 | 63,0 |
| au dessus de la moyenne | 31 | 94,0 | -63,0 |
| Total | 188 | | |

**nivCetud**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 164 | 94,0 | 70,0 |
| au dessus de la moyenne | 24 | 94,0 | -70,0 |
| Total | 188 | | |

**Tests statistiques**

| | nivPeEtud | nivCetud | nivSEetud | nivPEAetud |
|---|---|---|---|---|
| Khi-deux | 84,447 | 104,255 | 17,894 | 74,064 |
| ddl | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sig. asymptotique | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

## Tests non paramétriques H2
## Test du khi-deux

**nivSEetud**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 27 | 53,0 | -26,0 |
| au dessus de la moyenne | 79 | 53,0 | 26,0 |
| Total | 106 | | |

**nivPEAetud**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 41 | 53,0 | -12,0 |
| au dessus de la moyenne | 65 | 53,0 | 12,0 |
| Total | 106 | | |

**nivPeEtud**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 32 | 53,0 | -21,0 |
| au dessus de la moyenne | 74 | 53,0 | 21,0 |
| Total | 106 | | |

**nivCetud**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 29 | 53,0 | -24,0 |
| au dessus de la moyenne | 77 | 53,0 | 24,0 |
| Total | 106 | | |

**Tests statistiques**

| | nivPeEtud | nivCetud | nivSEetud | nivPEAetud |
|---|---|---|---|---|
| Khi-deux | 16,642 | 21,736 | 25,509 | 5,434 |
| ddl | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sig. asymptotique | ,000 | ,000 | ,000 | ,020 |

## Tests non paramétriques H3
## Test du khi-deux

**niv2sommehabilites**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 150 | 94,0 | 33,0 |
| au dessus de la moyenne | 52 | 94,0 | -33,0 |
| Total | 202 | | |

**Tests statistiques**

| | niv2sommehabilites |
|---|---|
| Khi-deux | 47,54 |
| Ddl | 1 |
| Sig. asymptotique | ,000 |

## Tests non paramétriques H4
## Test du khi-deux

**niv2sommehabilites**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 86 | 53,0 | 17,0 |
| au dessus de la moyenne | 20 | 53,0 | -17,0 |
| Total | 106 | | |

**Tests statistiques**

| | niv2sommehabilites |
|---|---|
| Khi-deux | 41,08 |
| Ddl | 1 |
| Sig. asymptotique | ,001 |

## Tests non paramétriques H5
## Test du khi-deux

**Tests statistiques**

| | nivPEprofs | nivCprofs | nivPEAprofs | nivSEprofs |
|---|---|---|---|---|
| Khi-deux | 5,400 | 1,667 | ,067 | 3,267 |
| ddl | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sig. asymptotique | ,020 | ,197 | ,796 | ,071 |

## Tests non paramétriques H6
## Fréquences

**niv2sommehabilites**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 15 | 15,0 | ,0 |
| Total | 15 | | |

## Test de Mann-Whitney H7

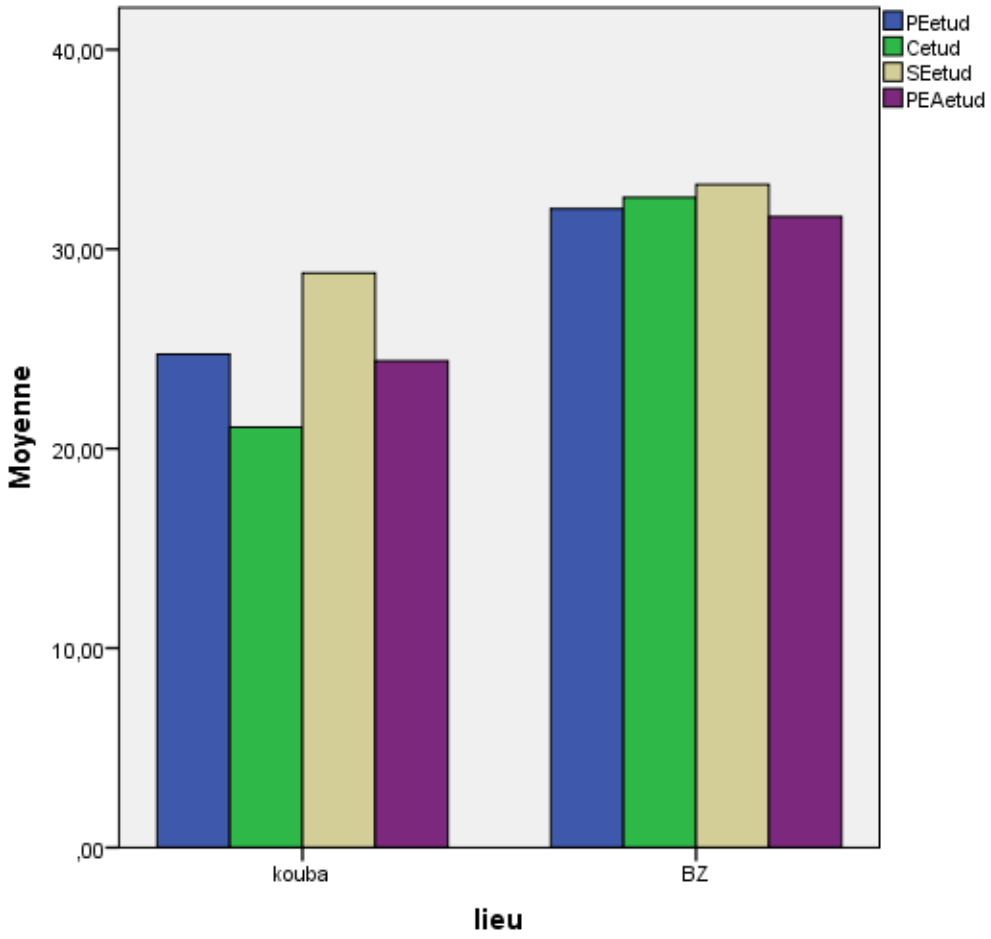
**Rangs**

| | lieu | N | Rang moyen : | Somme des rangs |
|---|---|---|---|---|
| PEetud | kouba | 188 | 112,08 | 21071,50 |
| | BZ | 106 | 210,32 | 22293,50 |
| | Total | 294 | | |
| Cetud | kouba | 188 | 104,41 | 19629,50 |
| | BZ | 106 | 223,92 | 23735,50 |
| | Total | 294 | | |
| SEetud | kouba | 188 | 120,86 | 22722,00 |
| | BZ | 106 | 194,75 | 20643,00 |
| | Total | 294 | | |
| PEAetud | kouba | 188 | 114,09 | 21449,00 |
| | BZ | 106 | 206,75 | 21916,00 |
| | Total | 294 | | |

**Tests statistiques**

| | PEetud | Cetud | SEetud | PEAetud |
|---|---|---|---|---|
| U de Mann-Whitney | 3305,500 | 1863,500 | 4956,000 | 3683,000 |
| W de Wilcoxon | 21071,500 | 19629,500 | 22722,000 | 21449,000 |
| Z | -9,524 | -11,583 | -7,169 | -8,983 |
| Sig. asymptotique (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

## Graphique


PEetud
Cetud
SEetud
PEAetud
40,00
30,00
20,00
10,00
,00
Moyenne
kouba
BZ
lieu

## Tests non paramétriques H8
## Test de Mann-Whitney

**Rangs**

| | lieu | N | Rang moyen : | Somme des rangs |
|---|---|---|---|---|
| sommehabilites | kouba | 188 | 147,24 | 27681,50 |
| | BZ | 106 | 147,96 | 15683,50 |
| | Total | 294 | | |

**Tests statistiques**

| | sommehabilites |
|---|---|
| U de Mann-Whitney | 9915,500 |
| W de Wilcoxon | 27681,500 |
| Z | -,069 |
| Sig. asymptotique (bilatérale) | ,945 |

## Tests non paramétriques H9
## Test de Kruskal-Wallis

**Rangs**

| | Specialité | N | Rang moyen : |
|---|---|---|---|
| nivPeEtud | SPH | 20 | 140,10 |
| | Sm | 49 | 86,67 |
| | St | 9 | 89,44 |
| | Bb | 66 | 87,55 |
| | Bc | 27 | 82,48 |
| | M | 17 | 112,18 |
| | Total | 188 | |
| nivCetud | SPH | 20 | 143,60 |
| | Sm | 49 | 84,42 |
| | St | 9 | 103,39 |
| | Bb | 66 | 86,77 |
| | Bc | 27 | 85,98 |
| | M | 17 | 104,62 |
| | Total | 188 | |
| nivSEetud | SPH | 20 | 156,00 |
| | Sm | 49 | 73,51 |
| | St | 9 | 93,33 |
| | Bb | 66 | 89,06 |
| | Bc | 27 | 79,41 |
| | M | 17 | 128,35 |
| | Total | 188 | |
| nivPEAetud | SPH | 20 | 156,90 |
| | Sm | 49 | 80,84 |
| | St | 9 | 97,89 |
| | Bb | 66 | 85,55 |
| | Bc | 27 | 90,93 |
| | M | 17 | 99,12 |
| | Total | 188 | |

**Tests statistiques**

| | nivPeEtud | nivCetud | nivSEetud | nivPEAetud |
|---|---|---|---|---|
| Khi-deux | 46,779 | 62,216 | 62,122 | 69,192 |
| ddl | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Sig. asymptotique | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

## Tests non paramétriques H10

## Test de Kruskal-Wallis

**Rangs**

| | Specialité | N | Rang moyen : |
|---|---|---|---|
| PEetud | La | 20 | 26,83 |
| | Lan | 34 | 42,19 |
| | Lf | 20 | 65,63 |
| | Hg | 32 | 74,61 |
| | Total | 106 | |
| Cetud | La | 20 | 42,78 |
| | Lan | 34 | 65,57 |
| | Lf | 20 | 40,35 |
| | Hg | 32 | 55,59 |
| | Total | 106 | |
| SEetud | La | 20 | 61,58 |
| | Lan | 34 | 28,46 |
| | Lf | 20 | 79,68 |
| | Hg | 32 | 58,70 |
| | Total | 106 | |
| PEAetud | La | 20 | 33,18 |
| | Lan | 34 | 54,09 |
| | Lf | 20 | 86,85 |
| | Hg | 32 | 44,73 |
| | Total | 106 | |

**Tests statistiques**

| | PEetud | Cetud | SEetud | PEAetud |
|---|---|---|---|---|
| Khi-deux | 38,154 | 11,580 | 39,664 | 35,051 |
| ddl | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Sig. asymptotique | ,000 | ,009 | ,000 | ,000 |

## Tests non paramétriques H11
## Test du khi-deux

**Nivcriteres**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| au dessous de la moyenne | 15 | 15,0 | ,0 |
| Total | 15 | | |

# Tests non paramétriques
# Test du khi-deux

**Nivobjectif**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| 1,00 | 11 | 7,5 | 3,5 |
| 2,00 | 4 | 7,5 | -3,5 |
| Total | 15 | | |

**Nivcontenu**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| 1,00 | 15 | 15,0 | ,0 |
| Total | 15 | | |

**Nivinstitution**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| 1,00 | 15 | 15,0 | ,0 |
| Total | 15 | | |

**Nivstage**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| 1,00 | 15 | 15,0 | ,0 |
| Total | 15 | | |

**Nivevaluation**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| 1,00 | 14 | 7,5 | 6,5 |
| 2,00 | 1 | 7,5 | -6,5 |
| Total | 15 | | |

**Nivmethodes**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| 1,00 | 11 | 7,5 | 3,5 |
| 2,00 | 4 | 7,5 | -3,5 |
| Total | 15 | | |

**NivProf**

| | Effectif observé | N théorique | Résidus |
|---|---|---|---|
| 1,00 | 11 | 7,5 | 3,5 |
| 2,00 | 4 | 7,5 | -3,5 |
| Total | 15 | | |

**Tests statistiques**

| | nivobjectif | nivevaluation | nivmethodes | nivProf |
|---|---|---|---|---|
| Khi-deux | 3,267 | 11,267 | 3,267 | 3,267 |
| ddl | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sig. asymptotique | ,071 | ,001 | ,071 | ,071 |