

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية رقم التسجيل:.....

قسم علم النفس الرقم التسلسلي:.....

العمل التربوي والبيداغوجي للأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة

- قسنطينة -

دراسة ميدانية بولاية قسنطينة

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

تحت إشراف:

من إنجاز الطالبة: بوحوش وداد

أ. د. قوادرية علي

السنة الجامعية: 2024 / 2025

شكر ونقد

الحمد والشكر لله أولا الذي من علي ووفقني الى انجاز هذه الرسالة

قال رسول الله ﷺ عليه وسلم " من لا يشكر الناس لا يشكر الله "

عرفانا بالفضل والجميل أوجه شكري واهمتاني إلى الأستاذ علي قوادرية لقبوله الإشراف على رسالتي وكان لي الشرف العظيم أنني عملت تحت إشرافه، كما أشكره على توجيهاته ونصائحه القيّمة، أتمنى من الله عز وجل أن يشفيه شفاء لا يغادر سقما وأن يبارك في عمره

كما أتقدم بالشكر الجزيل وخالص الالتهان إلى الأستاذة نصيرة خلايفية على نصائحها وتوجيهاتها والأستاذة دشاش نادية والأستاذة بوكرديم فدوى على مساعدتها في انجاز الملاحظات الصفية كما لا يفوتني أن أشكر لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة. والشكر موصول الى كل ساعدني وساندني وأخص بالذكر صديقاتي وزميلاتي وزملائي لبنى زعرور، شعباني عزيزة، سمية حبال، دريس نعيمة، جهاد تواتي، عبد العزيز عبد المالك، فراد فيصل.

ألهـوأم

أهدي هذا العمل المتواضع الى روح أبي رحمه الله تعالى وجعل

قبره روضة من رياض الجنة

إلى أمي الحبيبة التي صبرت معي طيلة انجاز هذا البحث

الى إخوتي على جميلهم معي

أختي العزيزة جليلة، فوزي، لهين، جلال وأخص بالذكر أخي وصديقي

إلياس.

فهرس المحتويات:

شكر وتقدير.

الاهداء.

فهرس المحتويات.

فهرس الجداول.

فهرس الأشكال.

الاطار النظري للبحث

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

مقدمة	أ - د
1- الإشكالية	1
2- أهمية الدراسة	6
3- أهداف الدراسة	7
4- تحديد المصطلحات	7
5- الدراسات السابقة	9
5-1 الدراسات الأجنبية	9
5-2 الدراسات العربية	11
5-3 الدراسات المحلية	37

الفصل الثاني:

التدريس والممارسات التدريسية، المهارات التدريسية والأساس النظري للممارسات التدريسية

المبحث الأول: التدريس والممارسات التدريسية للمعلمين	50
1-تعريف الممارسات التدريسية.....	52
1-1-تعريف الممارسة	52
1-2-تعريف التدريس	53
1-3-تعريف الممارسات التدريسية	58
2-أسس الممارسات التدريسية	60
3-مكونات عملية التدريس	64
3-1 المعلم	64
3-2 المتعلم	65
3-3 المادة الدراسية	67
3-4 بيئة التعلم	68
4-المعلم صفاته وأدواره في ممارسة مهنة التعليم	69
4-1 صفات المعلمين	69
4-2 أدوار المعلم لممارسة مهنة التعليم	73
5-التدريس الفعال وفعالية المعلم	81
5-1 تعريف التدريس الفعال	82
5-2 أبعاد التدريس الفعال	83
5-3 تعريف المعلم الفعال	86
5-4 خصائص ومميزات المعلم الفعال	87

91	المبحث الثاني: المهارات التدريسية للأستاذ
93	1-مهارة التخطيط
94	1-1 تعريف التخطيط
94	2-1 مكونات خطة الدرس
97	3-1 أهمية التخطيط في عملية التدريس
98	4-1 مبادئ التخطيط
99	5-1 مميزات خطة الدرس الناجحة
99	6-1 أنواع التخطيط
102	2-مهارة الاتصال
102	1-2 تعريف الاتصال
103	2-2 عناصر عملية الاتصال
105	3-2 الاتصال الفعال
106	4-2 أنماط الاتصال
107	5-2 خطوات الاتصال التربوي البناء
108	6-2 الأسباب التي تعيق عملية الاتصال في القسم
109	7-2 المهارات اللغوية التي يستعملها المعلم لفعالية عملية الاتصال
109	3-مهارة اثارة الدافعية
110	1-3 تعريف الدافعية
113	2-3 أنواع الدافعية وخصائصها
115	3-3 النظريات المفسرة للدافعية وكيفية اثارتها
124	4-مهارة اختيار واستخدام الطرائق والاستراتيجيات في التدريس
124	1-4 معنى الطريقة في عملية التدريس
126	2-4 مبادئ استراتيجية التدريس

3-4	معايير اختيار الطريقة في التدريس	127
4-4	تصنيف طرائق التدريس	128
5-5	مهارة استخدام الوسائل التعليمية	158
1-5	دور الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم	158
2-5	أنواع الوسائل التعليمية	160
3-5	بعض القواعد في استخدام الوسيلة التعليمية	163
4-5	معوقات استخدام الوسائل التعليمية	164
6-6	مهارة طرح الأسئلة	165
1-6	مفهوم مهارة طرح الأسئلة	166
2-6	وظائف ودور طرح الأسئلة في المواقف التدريسية	167
3-6	خصائص تقليدية للأسئلة الصفية	170
4-6	مهارات طرح الأسئلة	171
5-6	بعض الأخطاء في مهارة طرح الأسئلة	176
6-6	تصنيفات الاسئلة ومستوياتها	177
7-7	مهارات ادارة الصف	180
1-7	مفهوم ادارة الصف	181
2-7	أنماط الإدارة الصفية	182
3-7	عوامل نجاح الادارة الصفية	186
4-7	أدوار المعلم في ادارة التعلم الصفي	187
5-7	توجيهات هامة للمعلم في مجال الإدارة الصفية	188
8-8	مهارة التقويم	190
1-8	تعريف التقويم	190
2-8	أنواع التقويم	192

195	3-8 وظائف التقويم.....
197	4-8 أسس التقويم
198	5-8 معايير التقويم
199	المبحث الثالث: الأساس النظري للممارسات التدريسية.....
201	1-النظرية السلوكية والممارسات التدريسية
202	1-1 التعلم عند السلوكيين
202	2-1 التعلم عند بعض أعلام النظرية السلوكية
210	3-1 انعكاس النظرية السلوكية على الممارسات التدريسية
214	2-النظرية المعرفية والممارسات التدريسية.....
216	1-2 النظرية الجشتالتية
220	2-2 نظرية معالجة المعلومات.....
228	3-2 النظرية البنائية
241	4-2 النظرية السوسيونائية

الفصل الثالث

السياق النظري لتكوين المعلمين وتكوينهم في الجزائر، المدرسة العليا للأساتذة أسيا جبار -أنموذجا-

258	المبحث الأول: السياق النظري لتكوين المعلمين
260	1-التعريف بتكوين المعلمين
262	2-أهداف تكوين المعلمين
263	3-المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين
266	4-أنواع تكوين المعلمين.....
266	1-4 التكوين الاولي
280	2-4 التكوين المستمر أو المتواصل أو أثناء الخدمة.....

5-الاتجاهات والأساليب العالمية الحديثة في برامج تكوين المعلمين	288
5-1 اتجاه تكوين المعلمين في ضوء أسلوب النظم وتحليل النظم	289
5-2 اتجاه تكوين المعلمين في ضوء الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي	292
5-3 اتجاه تكوين المعلمين في ضوء برنامج الإعداد القائم على مفهوم المهارات	293
5-4 اتجاه تدريب المعلمين على مدخل " العلوم-التقنية-المجتمع	294
5-5-اتجاه تكوين المعلمين وفق نموذج التدريس المصغر	295
5-6 اتجاه تكوين المعلمين في إطار حركة التربية القائمة على الكفايات	299
6-تمهين تكوين المعلمين في ظل المهام الجديدة الموكلة إليهم	302
6-1 مفهوم المهنية	303
6-2 مهنية المعلم	308
6-3 النماذج المختلفة لمهنية التعليم	310
6-4 الممارس المفكر في ممارسته	311
المبحث الثاني: تكوين المعلمين بالجزائر وتكوين المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة آسيا جبار-أنموذجا -	
1-أهداف تكوين المعلمين في الجزائر	324
2-مراحل تكوين المعلمين بالجزائر	326
2-1 المرحلة الأولى: (مرحلة التكوين الاستثنائي) 1962-1970	327
2-2 المرحلة الثانية: مرحلة التكوين في المعاهد التكنولوجية 1970-1985	330
2-3 المرحلة الثالثة: مرحلة تراجع التكوين الأولي والاستغناء عن المعاهد التكنولوجية 1990-1997	335
2-4 المرحلة الرابعة: مهنية تكوين المعلمين عن طريق إسناد العملية إلى الأساتذة الجامعيين 1998-2000	337

338	2-5 المرحلة الخامسة: التكوين بالمدارس العليا للأستاذة: 2000-إلى يومنا هذا
345	2-6 مهام المدارس العليا للأستاذة
346	2-7 أهداف التكوين الأولي بالمدارس العليا
347	2-8 شروط الالتحاق بالمدارس العليا للأستاذة
348	3-المدرسة العليا للأستاذة الكاتبة آسيا جبار -قسنطينة-
349	3-1 التنظيم البيداغوجي والعلمي للمدرسة العليا للأستاذة بقسنطينة
353	3-2 مهام المدرسة العليا للأستاذة بقسنطينة
354	3-3 التكوين بالمدرسة العليا للأستاذة آسيا جبار - قسنطينة-

الإطار التطبيقي للبحث

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث

379	1-منهج الدراسة
379	2-الدراسة الاستطلاعية
379	2-1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية
380	2-2 إجراءات تنفيذ الدراسة الاستطلاعية
380	3-حدود البحث
381	4- تحديد المجتمع الأصلي للبحث ووصف عينة الدراسة
383	5-الادوات المستخدمة في جمع البيانات
384	5-1 الملاحظة
388	5-2 المقابلة
390	6-خطوات بناء شبكة الملاحظة
394	7-تطبيق شبكة الملاحظة
394	8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة النهائية

1- عرض نتائج الدراسة النهائية	396
1-1 عرض النتائج الخاصة بتطبيق شبكة الملاحظة	396
2-1 عرض النتائج الخاصة بالمقابلة	412
2- تحليل وتفسير النتائج على ضوء الأسئلة	426
2-1 تحليل وتفسير نتائج السؤال الأول: ماهي ممارسات الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة فيما يخص التخطيط للدرس؟	426
2-2 تحليل وتفسير نتائج السؤال الثاني: ما هي ممارسات الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة فيما يخص تقديم للدرس؟	429
2-3 تحليل وتفسير نتائج السؤال الثالث: ما هي ممارسات المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة فيما يخص طرح الأسئلة؟	436
2-4 تحليل وتفسير نتائج السؤال الرابع: ماهي ممارسات الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية؟	440
2-5 تحليل وتفسير نتائج السؤال الخامس المتعلق بما هي ممارسات المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة الخاصة بتسيير الصف؟	443
2-6 تحليل وتفسير نتائج السؤال السادس المتعلق بما هي ممارسات المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة الخاصة بتقويم العملية التعليمية-التعلمية؟	450
3- الاستنتاج العام	455
خاتمة الدراسة	469
قائمة المراجع	470
الملخص	498

الملاحق.

فهرس الجداول:

جدول رقم (1) : يبين أنواع الدافعية.....	113
جدول رقم (2) : يمثل أنواع التقويم التربوي	193
جدول رقم (3) : يمثل بعض العمليات الأساسية في السلوك الشرطي حسب بافلوف	205
جدول رقم (4) : يمثل قوانين التعلم عند ثورنडाك.....	209
جدول رقم (5) : يمثل الفرق بين حجرة الدراسة البنائية وحجرة الدراسة التقليدية	238
جدول رقم (6) : يوضح تطور مفهوم التعلم من السلوكية الى السوسيوبنائية	244
جدول رقم (7) : يمثل المقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم النشط	248
جدول رقم (8) : يمثل الفرق بين المهنة والحرفة	304
جدول رقم (9) : يمثل توزيع أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة آسيا جبار على مختلف الأقسام خلال السنة الجامعية 2023 - 2024	350
جدول رقم (10) : يمثل مقاييس السنة الأولى والحجم الساعي المخصص والمعاملات لكل مقياس من مقاييس تكوين أساتذة التعليم الابتدائي (لغة عربية)	361
جدول رقم (11) : يمثل مقاييس السنة الثانية والحجم الساعي المخصص والمعاملات لكل مقياس من مقاييس تكوين أساتذة التعليم الابتدائي (لغة عربية)	363
جدول رقم (12) : يمثل مقاييس السنة الثالثة والحجم الساعي المخصص والمعاملات لكل مقياس من مقاييس تكوين أساتذة التعليم الابتدائي (لغة عربية)	364
جدول رقم (13) : يمثل أهداف ومحتوى التكوين الخاص بمقياس علم النفس النمو وسيكولوجية التعلم السنة الثانية	366
جدول رقم (14) : يمثل أهداف ومحتوى التكوين الخاص بمقياس علم النفس التربوي السنة الثالثة.	368
جدول رقم (15) : يوضح العبارات الخاصة بشبكة الملاحظة قبل وبعد التعديل من خلال ملاحظات الأساتذة المحكمين	392
جدول رقم (16) : يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات التخطيط للدرس	396
جدول رقم (17) : يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات تقديم الدرس	398

جدول رقم (18) : يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات طرح	
الأسئلة	402
جدول رقم (19) : التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات استخدام	
الوسائل التعليمية	405
جدول رقم (20) : يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات تسيير	
الصف	407
جدول رقم (21) : يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات تقويم	
العملية التدريس	410
جدول رقم (22) : يمثل استجابة الأساتذة حول رأيهم في عملية التخطيط	413
جدول رقم (23) : يمثل استجابة أفراد العينة حول رأيهم في المذكرة	414
جدول رقم (24) : يمثل استجابة أفراد العينة للعناصر التي يركزون عليها في عملية التخطيط	415
جدول رقم (25) : يمثل استجابة الأساتذة للطرائق المستعملة من طرفهم في الدرس	416
جدول رقم (26) : يمثل استجابة الأساتذة اتجاه أسباب استعمالهم لطريقة الأسئلة	417
جدول رقم (27) : يمثل استجابة أفراد العينة اتجاه أسباب تطبيقهم للنشاطات الفردية	418
جدول رقم (28) : يمثل استجابة أفراد العينة اتجاه أسباب طرحهم للأسئلة المغلقة	419
جدول رقم (29) : يمثل استجابة أفراد العينة اتجاه أسباب استحواد الأستاذ على طرح الأسئلة	420
جدول رقم (30) : يمثل استجابة أفراد العينة اتجاه الوسائل التعليمية التي يستعملها الأساتذة لتدريس	
اللغة العربية	421
جدول رقم (31) : يبين استجابة الأساتذة اتجاه سؤال مدى استخدامهم للوسائل التكنولوجية	422
جدول رقم (32) : يمثل استجابة الأساتذة فيما يخص السؤال الخاص أسباب عدم استعمالهم للوسائل	
التكنولوجية	422
جدول رقم (33) : يمثل استجابة الأساتذة فيما يخص أسباب التحكم في الصف	423
جدول رقم (34) : يمثل استجابة الأساتذة فيما يخص ممارسة التقويم التشخيصي	423
جدول رقم (35) : يمثل استجابة الأساتذة فيما يخص ممارسة التقويم التكويني	424
جدول رقم (36) : يمثل استجابة الأساتذة فيما يخص ممارسة النشاطات اللافقية	425

فهرس الأشكال:

- شكل رقم (1): يمثل خطوات اتخاذ القرار عند المدرس 75
- شكل رقم (2): يمثل خطوات عملية الاتصال حسب كينيث موز M . Kenneth 104
- شكل رقم (3): يمثل الخطوات الأساسية في التعلم بالاستكشاف 146
- شكل رقم (4): يمثل المهارات الفرعية لطرح الاسئلة بالترتيب 171
- شكل رقم (5): يمثل العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم 192
- شكل رقم (6): يمثل معادلة التعلم حسب النظرية السلوكية 202
- شكل رقم (7): يمثل تجربة خطوات عملية الاشراف عند بافلوف 204
- شكل رقم (8): يمثل أنواع المعززات عند سكينر 207
- شكل رقم (9): يمثل التعلم حسب النظرية المعرفية 214

الاطار النظري

للبحث

الفصل الأول:

الفصل التمهيدي

مقدمة:

يتناول بحثنا هذا العمل التربوي والبيداغوجي للأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة مع التركيز على الممارسات التدريسية التي يقوم بها الأستاذ في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية من التعليم.

يأتي هذا الموضوع في سياق الكشف عن واقع الممارسات التدريسية الفعلية، انطلاقاً من أن الممارسات التي يؤمن بها الأستاذ خريج المدرسة العليا هي محصلة للبرامج التكوينية والاهداف، وملح التكوين المعتمد بالمدرسة العليا للأساتذة. غير أن هذا البحث يسعى لتحليل الممارسة التدريسية كما هي في الواقع وليست الممارسة التدريسية الحاصلة من بروتوكولات التكوين النظري بالمدرسة العليا للأساتذة، أو الممارسات التي تدرج في الوثائق الخاصة بوزارة التربية والخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي أو تلك التي يصرح بها الأساتذة، ولهذا اندرج هذا الموضوع كمحصلة لمحاولة تجاوز التصور النظري للممارسة التدريسية الذي ينص عليه الهدف من تكوين المعلم بالمدرسة العليا للأساتذة كما يتجاوز هذا الموضوع تصورنا للممارسة في الميدان.

في هذا السياق الأكاديمي، حاولنا تشخيص الممارسات التدريسية للأستاذ عموماً من خلال الجانب النظري ولأستاذ التعليم الابتدائي خريج المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بشكل خاص، بناء على معاينة ميدانية اعتمدنا فيها على عينة مكنتنا من الكشف على تلك الممارسات وتفسيرها، واتخذنا من الأستاذ خريج المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار-قسنطينة-أنموذجاً للدراسة.

وتكمن أهمية هذا الموضوع المتواضع في كونه قد يشكل دافعا لأي معلم في مختلف الأطوار التعليمية، لإعادة النظر في أدائه التربوي والبيداغوجي. فإثارة مثل هذا الموضوع، المتعلق بالممارسة التدريسية للأستاذ في المرحلة الابتدائية، هو طرح لمشكلة جوهرية، كون هذه المرحلة تمثل القاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل اللاحقة (المتوسطة والثانوية والجامعية)، ولذلك كان هذا الموضوع عبارة عن اهتمام بمرحلة مصيرية لأن البناء السليم لشخصية الأستاذ في المرحلة الابتدائية له من الأثر ما يجعل بناء شخصية المتعلم في المستقبل بناء فعالاً.

تتجلى أهمية هذا البحث أيضاً في كونه موضوعاً ينبه استاذ التعليم الابتدائي خريج المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة الى ضرورة الوعي بقيمة ممارساته التدريسية والتي تنحصر بين تكوينه الذي تحصل عليه في المدرسة العليا للأساتذة وما تفرضه التعليمات والنصوص التربوية الصادرة عن الوصاية (وزارة

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

التربية)، وبعبارة أخرى فإن أهمية الموضوع تتجلى في دعوته الى احداث نوع من التكامل بين ماهو نظري في التكوين في المدارس العليا وما هو عملي في الواقع التربوي بما يخدم تجديد الأداء التربوي ويطوره.

كما يبرز جانب آخر من الأهمية، يتمثل في ابراز شخصية الأستاذ في نجاح العملية التربوية، فنجاح هذه العملية يرتبط بمجموعة من السلوكيات وأخلاقيات محددة على الأستاذ التحلي بها خاصة بالأستاذ وبالعملية التدريسية، كما سيوفر هذا البحث معلومات عن الممارسات التدريسية الفعلية عند أساتذة التعليم الابتدائي، ودوافعها من وجهة نظرهم كونهم هم من يمارس تلك الممارسات وهم الذين يعيشون المواقف التعليمية ويعلمون جيدا بأسباب قيامهم بتلك الممارسات دون غيرها، ومن ثم تشكل هذه الدراسة تمهيدا للكشف عن الإيجابيات والسلبيات، وبالتالي تمكن من تقويم الممارسات التدريسية للأستاذ من منطلق أنها دراسة تشخيصية لواقع الممارسة التدريسية بالنسبة للأستاذ لأن التقويم عبارة عن تشخيص وعلاج.

وتهدف هذه الدراسة الى تعزيز فكرة الوعي التربوي لدى الأستاذ بممارساته بشكل عام ولدى أستاذ التعليم الابتدائي بشكل خاص، كما تسعى الى ترسيخ مرجعية تربوية للممارسات التدريسية، بحيث لا تبقى الممارسة ساكنة بل تخضع لتجدد ونمو يتماشيان مع متطلبات الوضع التربوي في الجزائر.

لكن ككل باحث يقوم ببحث نظري ميداني فقد واجهتنا بعض الصعوبات والعوائق المتعلقة بظروف البحث، وتتمثل في قلة المنشورات المتعلقة بالمعلومات حول المدارس العليا للأساتذة وبالأخص المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بالإضافة إلى نقص المراجع التي تتطرق الى تكوين المعلم بالجزائر، الأمر الذي قادنا الى الاستجداد ببعض الرسائل الأكاديمية والمجلات العلمية، أما بالنسبة للعوائق المتعلقة بالميدان واجهتنا صعوبات في الحصول على المجتمع الأصلي للدراسة بسبب عوائق إدارية على مستوى مديرية التربية لولاية قسنطينة، وذلك منذ بداية بحثنا التطبيقي حيث رفضت المصالح المختصة منحنا قائمة الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة وحتى عندما تحصلنا عليها لم يكن بصفة مباشرة إنما تم الأمر عن طريق الإصرار على الأمر بصفة ضرورة أكاديمية وهو الأمر الذي كان من بين أسباب تأخر وتيرة البحث على أساس أن هذا الجانب الميداني هو الغاية القصوى من هذه الدراسة، كما كان البحث على أساتذة يدرسون الطور الثاني متعبا حيث يتطلب الأمر التنقل الى كل مؤسسة لمعرفة أولا الأساتذة الذين يدرسون ذلك الطور، كما واجهتنا صعوبة كبيرة في إيجاد باحثين متعاونين لتطبيق شبكة الملاحظة وذلك حتى يتسم بحثنا بالموضوعية وتجنب الذاتية.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

أما بخصوص أسباب ودوافع اختيار هذا الموضوع فهي تعود إلى أسباب ذاتية وأخرى موضوعية، من حيث الأسباب الذاتية كوننا نشرف على عملية التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة من جهة ومن جهة أخرى كوننا متخصصين في علم النفس التربوي، لذلك كان اختيار هذا الموضوع من صميم التخصص العلمي والمهني، على أساس أن المدارس العليا للأساتذة تكون أساتذة في مختلف التخصصات العلمية وذلك في إطار توجيهه تربوي يشرف عليه أساتذة في العلوم التربوية، خاصة وأن هذا البحث الذي بين أيدينا يتعلق بتنسيق معرفي ومنهجي بين تكوينين ووضع تربوي معين يتعلق بعينة خاصة بأستاذ التعليم الابتدائي المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة، لهذا نجد أن مشكلة الممارسة التدريسية هي إضافة متواضعة للبحث التربوي والبيداغوجي وإضافة للمضامين البيداغوجية التي ندرسها في مختلف المقاييس المبرمجة في التكوين القاعدي للمعلم في المرحلة الابتدائية، وهذا ما دفعنا إلى محاولة لتكوين فكرة حول خريج المدرسة العليا للأساتذة بمعنى أن السبب وراء هذا البحث يتعلق بمحاولة التعرف على منتج المدرسة العليا للأساتذة من خلال معلم التعليم الابتدائي خريج المؤسسة التي ندرس فيها. وبالنسبة للأسباب والدوافع الموضوعية فإننا يمكن أن نقول بأن الإقدام على مثل هذه الإشكالية يرتبط أساساً بأسباب ودوافع واقعية موضوعية لأن التعرف على أداء الأستاذ في التعليم الابتدائي خريج المدرسة العليا للأساتذة قد تتضح معالمه وحقيقته من خلال الكثير من البحوث التربوية، ولكن الممارسة التدريسية تتضح أكثر عندما يقف الباحث على حقيقة الأداء التعليمي وسط الممارسة التدريسية عن طريق ملاحظته المباشرة لنشاط المعلم ولهذا اخترنا هذا البحث في تلازمه مع منهجية وصفية تتوافق مع الممارسة الفعلية للنشاط البيداغوجي الذي يقوم به أستاذ التعليم الابتدائي خريج المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار -قسنطينة- ومن هذا المنطلق يمكن القول إن هذا السبب الموضوعي يتعلق بإرادة منا لتشخيص العمل التربوي والبيداغوجي لهذه الفئة من الأساتذة، كما ترجع الأسباب الموضوعية لاختيار هذا البحث كون الممارسة التدريسية لأستاذ التعليم الابتدائي عبارة عن ممارسة قيمة من الناحية التربوية، حيث تركيزنا على هذه الفئة من الأساتذة في هذه المرحلة يرتبط بكون مرحلة التعليم الابتدائي عبارة عن بناء قاعدي للمراحل التعليمية اللاحقة، حيث أن تطوير هذه المرحلة يعود بالإيجاب على المراحل اللاحقة، وبالتالي فهذا الدافع ما هو إلا إرادة منا لنضيف شيئاً جديداً للتكوين القاعدي للتلميذ الجزائري الذي سيكون محصلة للتكوين القاعدي المثمر لأستاذ التعليم الابتدائي.

من خلال ما تقدم تأتي محاولتنا هذه للوقوف على الممارسات التدريسية الفعلية لأساتذة التعليم الابتدائي المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة آسيا جبار، وللوصول إلى هذا الهدف تضمنت

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

دراستنا هذه إطارا نظريا احتوى على فصل تمهيدي تناولنا فيه المقدمة والاشكالية، اهداف الدراسة، تحديد المصطلحات الخاصة بالدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة التي لها علاقة بالممارسات التدريسية، وفصلين نظريين يحتوي الفصل الأول على ثلاث مباحث، الفصل الأول بعنوان الممارسات التدريسية للمعلمين، مهارات الأستاذ لممارسة التدريس والأساس النظري لهذه الممارسات حيث تناولنا في المبحث الأول الممارسات التدريسية للمعلمين، أما المبحث الثاني فقد تناولنا مهارات الأستاذ التدريسية أما المبحث الثالث فقد خصصناه للأساس النظري للممارسات التدريسية، وبالنسبة للفصل الثاني فقد عنوانه بالسياق النظري لتكوين المعلمين وتكوينهم في الجزائر - المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار أنموذجا حيث قسمناه كذلك الى مبحثين المبحث الأول تناولنا فيه تكوين المعلمين بصفة عامة كمقاربة نظرية والمبحث الثاني خصصناه للتكوين في الجزائر والمراحل التي مر بها الى أن وصل الى التكوين في المدارس العليا للأساتذة مع التركيز على المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة آسيا جبار .

هذا بالنسبة للإطار النظري أما بالنسبة للإطار التطبيقي قسمناه الى قسمين: الجانب المنهجي وهو الفصل الرابع من الدراسة والذي ضم المنهج المستخدم، الدراسة الاستطلاعية، حدود البحث، العينة والمجتمع الأصلي للبحث، الأدوات المستعملة في جمع البيانات، خطوات بناء شبكة الملاحظة، تطبيق شبكة الملاحظة والأسلوب الاحصائي المستخدم في تحليل البيانات ومعالجتها، أما الجزء الثاني من الجانب الميداني وهو الفصل الرابع والأخير من الدراسة فقد خصصناه لعرض وتحليل ومناقشة النتائج النهائية للدراسة، كما ختمنا البحث بمجموعة من التوصيات والاقتراحات رأينا أهميتها لتحسين الممارسات التدريسية وفتح الآفاق لدراسات لاحقة.

1- الإشكالية:

يحتل المعلم مكانة بالغة الأهمية باعتباره ركيزة أساسية في النظام التربوي وذلك بالنظر إلى الدور الذي يلعبه في نجاحه وتحقيق أهدافه. وبالرغم من التطور التكنولوجي وتطور الوسائل المتاحة للمتعلم ليتحصل من خلالها على مصادر المعرفة والمعلومات، لا يزال دور المعلم أساسيا إلى يومنا هذا، حتى مع ظهور وسائط بيداغوجية كثيرة ومتنوعة تجذب انتباه المتعلم وتتافسه في شرعيته في امتلاك المعرفة وتوفيرها، إلا أن ذلك يبقى مقتصرًا على مادة تقتقد إلى عنصر أساسي هو العلاقات الإنسانية التي تشكّل الروح التي تعبر منها المعرفة إلى عقل المتعلم، وجوهر العملية التعليمية- التعلمية والتفاعل الاجتماعي الذي يبعثه المعلم وينميه داخل الصف ويساهم بقدر كبير في عملية التعلم. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن العنصر الإنساني المائل في شخص المعلم له من الأهمية ما يجعله عنصرا لا يمكن الاستغناء عنه في عملية التدريس. ومن بين الدراسات التي أكدت على أهمية الأستاذ وعلاقته بالمتعلم " الدراسات التي قام بها هايتي (Hattie, 2003, 2009, 2013A, 2013B) حول أداء الأستاذ الفعال والعوامل التي تصنع الفارق بين الأساتذة، واستنتج هايتي أن من بين العوامل الأكثر تأثير هي العلاقة التي تربط المعلم بالتلاميذ، أي مناخ العمل الذي يوفره الأستاذ في القسم. فالأساتذة الذين يستخدمون نماذج بيداغوجية تتمثل في إتاحة المجال للمتعلمين للمشاركة، وخلق علاقة ثقة معهم، وتشجيعهم على حل المشكلات وتوجيههم وتقييمهم والذين ينتظرون الكثير من المتعلمين، هم الأساتذة الذين يكون أثرهم أكبر على التعلم." (OPERA , 2015, P40)

ونظرا لأهمية دور المعلم في عملية التدريس، تركز الأبحاث على كفاياته ومهاراته وممارساته التدريسية، باعتبارها مؤشرات للحكم بها على فاعلية العملية التربوية " لأن المعلم لكي يقوم بدوره المهم والفعال، ينبغي أن يمتلك بعض الممارسات والمهارات التي تجعله يقوم بالأداء التدريسي، حيث تعد الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس من أهم المدخلات التعليمية في تحقيق الأهداف المنشودة للمدرسة، والذي ينقل عن طريق العملية التدريسية، المعرفة والمعلومات، والخبرات لتطوير مستوى المتعلمين وإحداث التغيير الإيجابي المطلوب لديهم " (البابطين، 2018، ص 18)

إن الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف " تحمل معنى واسعا أكثر من مجرد سلوك المعلم أو ما يشاهد في الغرفة الصفية، وإنما تعني إضافة لذلك العمليات الكامنة خلف هذا السلوك، والأسس والممارسات المتعلقة بعملية التدريس، وهي الاتجاهات والقيم والمهارات والسلوكيات التي

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

تساعد على نمو التلاميذ في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والروحية (باركيه وستانفورد، 2000).
(في حسين، حمودة، 2016، ص 275)

"كما أن المعلم الذي يمتلك كفايات تدريسية فعالة يمكنه أن يحقق تعليماً أفضل لتلاميذه، وإن ضعف أداء التلاميذ غالباً ما يكون مصاحباً لانخفاض كفايات المعلم." (الأزرق، 2000، ص: 205)، "وأثبتت دراسات في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا وفرنسا في الثلاثين سنة الماضية وجود علاقة بين ممارسات المعلمين وأداء المتعلم، حيث تتفاوت فعالية الممارسات في تأثيرها على أداء المتعلمين." (Talbot, 2012, p 123). كما "أظهرت عدة دراسات مابين 1990 و1999 حول تأثير (القسم، المدرسة، المعلم) على نتائج التلاميذ فكان تأثير المعلم أقوى وفقاً لـ P. Cusset، كما أثبتت حصيلة عشر دراسات أخرى أقيمت في الولايات المتحدة الأمريكية وشملت كل المستويات الخاصة بالمدرسة الأساسية أن عملية الاكتساب عند المتعلمين ترتبط بالمعلم." (Feyfant, 2011, P3) وأما بالنسبة للدراسات المحلية فقد أثبتت دراسة جاءت في مقال للعيدون سارة (2017) وجود تباين بين المعلمين من حيث فعاليتهم مع التلاميذ من كافة مستويات التحصيل الدراسي مهما كانوا متباينين في حجرة الدراسة، أما إذا كانوا غير فعالين فيزداد احتمال انخفاض تحصيل التلاميذ.

ونظراً لأهمية الممارسات التدريسية للمعلم وتأثيرها على العملية التعليمية-التعلمية، تسعى الدول التي تسعى إلى تحقيق فعالية وجودة أنظمتها التربوية به وبتكوينه أكاديمياً (وهو الجانب الذي سوف يتخصص فيه)، أو تربوياً (المقاييس التربوية والنفسية)، والتكامل بين الجانبين عبر الممارسة المهنية.

أكدت العديد من الأدبيات التي تناولت المعلم الكفاء على أهمية تكوينه التربوي والمهني (قبل وأثناء الخدمة)، لتمكينه من ممارسة مهنته بكل إتقان، لأنه "انطلاقاً من الآثار والدلالات التربوية الإيجابية التي تتركها بصمات المعلم الكفاء على عناصر العملية التعليمية التعلمية، فإنه يمكن القول إن التدريس مهنة لها أصول وقواعد لا ينبغي أن يمارسها إلا المعلم التربوي، المهني دون سواه." (الأزرق، مرجع سابق، ص 205) "فالمعلم المعد أكاديمياً ومهنياً يمكنه أن ينجح العملية التربوية، إذا اهتمت الدول بإعداده وتأهيله وتدريبه." (مراد، 1982)

كما أكدت العديد من الدراسات (كدراسة محمد صلاح بن علي جان الذي ودراسة أنطوان رحمة قام بها سنة 1978) على أن المعلم المعد تربوياً يحسن من كفاياته ومهاراته وممارساته التدريسية (باجزر،

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

(2010). يتضح إذا أنّ التكوين التربوي يحسن من ممارسات وأداء المعلم، مما يعود بالإيجاب على أداء المتعلم وتحصيله الدراسي، وبالسلب إذا كانت ممارساته غير فعالة.

ان العلاقة الإيجابية بين التكوين التربوي-المهني للمعلمين وممارساتهم من جهة، وأداء ونتائج المتعلمين من جهة أخرى هو ما يعطي كلّ المبررات لدراسة الممارسات التدريسية للمعلم الذي تلقى تكويناً تربوياً بيداغوجياً. خاصة وأنّ مجال الممارسات التدريسية تأثر بتطور النظريات التربوية والأبحاث الخاصة بتعلم المتعلمين، من النظرية التقليدية إلى النظرية السلوكية وأخيراً النظرية البنائية والسوسيوبنائية، وبالتالي الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم، مما أثر على المنهج بحيث أصبح يعتمد على المقاربات التعليمية عوض المقاربات التعليمية، من بين هذه المقاربات المقاربة بالكفايات "وهي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعميد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تتمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة." (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص07)

فرضت هذه المقاربة على الأنظمة التربوية التي تبنتها ومن بينها النظام التربوي الجزائري ممارسات تدريسية جديدة، بغية الوصول إلى فعالية ومردودية تربوية في مستوى تطلعات الدولة الجزائرية، والسير في مسار الدول المتقدمة، حيث كانت تسعى إلى ذلك منذ استقلالها، ويتجلى ذلك من خلال الإصلاحات العميقة التي قامت بها في نظامها التربوي ابتداء من إصلاح أمرية 1976 إلى الإصلاح الأخير وهو تبني المقاربة بالكفايات التي أصبحت حيز التطبيق ابتداء من السنة الدراسية 2003-2004. تم تبني هذه المقاربة من أجل الوصول إلى مجموعة من الأهداف من بينها حل مشكل الفشل المدرسي وكذلك تمكين المتعلم ومنحه فرصة استثمار معارفه في وضعيات حقيقية داخل المدرسة وخارجها "الكفاءة تستهدف تكوين الإنسان بكامله القادر على التصرف في مواقف الحياة لا العارف، مواجهة الانفجار المعرفي في سيولة المعارف وذلك بتعليم التلميذ كيفية التعامل مع العلوم والمعارف أو التصرف بها وتوظيفها في حل مشكلاته بدل تلقيها وحفظها... تعليم التلميذ طرق التوصل إلى هذه المعارف والبحث عنها وطرائق التعلم الذاتي مثل حل المشكلات وطريقة المشروع والاستكشاف." (فارس، حناش، 2019) وللوصول إلى تلك الأهداف تم تنصيب لجنة متخصصة لإعداد المناهج بهدف تكيفها مع هذه المقاربة. ولأنّ المسؤول الأول والمباشر عن تطبيق أي إصلاح يخص النظام التربوي هو المعلم، عملت وزارة التربية الوطنية على تكوين

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

الأساتذة الذين هم في الميدان في إطار ما يسمى بالتكوين المستمر واضحة " خطة عامة لتكوين الأساتذة ومرافقتهم في تنفيذ المناهج الجديدة بتوجيه من المفتشين المشرفين عليهم في أيام دراسية وندوات تربوية مع بداية السنة الدراسية وخلالها." (وزارة التربية، 2009، ص 93)

وبالرغم من هذه الجهود في الإصلاح، إلا أنه تم إغفال التكوين الأولي على مستوى المدارس العليا آنذاك، والتي كان عددها أربعة مدارس عليا للأساتذة أسندت إليها مهمة تكوين المعلمين لمختلف أطوار التعليم ما قبل الجامعي، على غرار هذه المدارس، المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، فإستراتيجية التكوين المعمول بهذه المدرسة تستجيب إلى دفتر أعباء يعود إلى سنة 1999 (مديرية التكوين، 1999، أنظر ملحق رقم 1)، وما زالت إلى حد الآن على حالها حيث لم تعرف المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة إصلاحا آخر إلا بعض التعديلات التي مست برامج التكوين الأكاديمي والتربوي، وكان ذلك سنة 2008. ورغم مطالبة وزارة التربية في وقت متأخر إعادة النظر في عملية تكوين المعلمين لمواكبة التغيرات التي تحدث على مستوى الممارسات التدريسية، خاصة بعد الإصلاح الأخير الذي كان هدفه تطبيق مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفايات، والذي طبق في السنة الدراسية (2016-2017)، ومحاولة الخروج بمرجع يضم مجموعة من الكفايات يجب أن تتوفر في ملمح المعلم المطلوب تكوينه، وذلك خلال اليومين الدراسي المنعقدتين بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بتاريخ 14 و15 جانفي 2015. لكن هذه المحاولة لم يتم تجسيدها على أرض الواقع، وبالتالي بقي التكوين الأولي على حاله يتم بطريقة كلاسيكية تعتمد تكوينا أكاديميا تخصصيا، وبالمقابل هناك تكوين بيداغوجي يتم تدريسهما بطريقة المحاضرات والأعمال الموجهة والتطبيقية حسب طبيعة التخصص، وفي نهاية المسار التكويني يتلقى الطالب تدريباً ميدانياً على يد أستاذ ذو خبرة في الميدان، وبمرافقة أستاذ مشرف من المدرسة العليا للأساتذة.

ولقد دلت بعض الدراسات التي تناولت التكوين داخل المدارس العليا للأساتذة، أن هذا الأخير تشوبه بعض النقائص من حيث الفعالية، وبالنظر إلى الأهداف التي يصبو إليها هذا التكوين، ومن هذه الدراسات، دراسة لكل من (بن كريمة وسعيد 2017؛ بن عيسى (2016-2017)؛ ساعد 2011؛ لقان حسينة 2017)، هذا على صعيد التكوين الأولي بالإضافة إلى الدراسات والبحوث التي أثبتت أن التكوين أثناء الخدمة لم يكن بالمستوى المطلوب، ومن بين هذه الدراسات دراسة ليسعد فوزية (2018) حيث بينت النتائج أن تكوين المعلمين لا يتلاءم تماما مع احتياجات المقاربة بالكفايات.

من خلال ما سبق ذكره ومن خلال الدراسات السابقة التي تؤكد بان الأستاذ المتخرج من المدرسة العليا يتلقى تكوينا كلاسيكيا، تقليديا وغير فعال وعند التحاقه بميدان العمل يصطدم بواقع يطالبه بمهارات لم يسبق له أن طوّرها خلال تكوينه كمهارات التحكم في المقاربة بالكفايات هذا من جهة، و من جهة أخرى أكدت الدراسات عدم نجاعة التكوين أثناء الخدمة الذي يقتصر على ندوات واجتماعات ، هذا ما دفع بنا إلى محاولة الكشف وتفسير الممارسات التدريسية لهؤلاء الأساتذة في مرحلة التعليم الابتدائي كما هي في الواقع، بغض النظر عن المقاربة المطبقة. دراستنا تركز على الممارسات الحقيقية ولا تركز على الممارسات المصرح بها أو الممارسات المتوقعة من طرف أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي، ذلك أنّ " المدرسين يعيشون في عالم معقد، دائم التغير تسيره قواعد غير واضحة، يتعارض فيه الخطاب النظري، المثالي، المؤسساتي، مع الواقع والممارسات الفعلية في الميدان... ففي حجرة الدرس، يؤدي المدرّس أنشطة لا تتوافق مع النظريات التي تلقاها خلال تكوينه، إذ يعارض الواقع الميداني أحيانا الطرائق التي تقترحها النظريات للأداء في مواد وأنواع تعليم مختلفة، ويرجع التعارض - حسب بعض الآراء - إلى طبيعة النماذج التي يتلقاها المدرسون خلال تكوينهم، فهي تصمم غالبا لتعليم الكبار، بينما يفرض تطبيقها على التلاميذ الصغار، إضافة الى أن هذه النماذج المناسبة لتعليم الكبار تتعارض في كثير من الأحيان مع الواقع". (Tochon, 1993)

من هذا المنطلق، وبالنظر إلى أهمية مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها القاعدة الأساسية للمراحل الأخرى، وكونها " الخطوة الأولى في التعليم، وقاعدة الهرم التعليمي للتلاميذ الذي تبنى عليه المراحل الأخرى كما يعد معلم المرحلة الابتدائية محورا أساسيا في نجاح العملية التربوية والتعليمية لما يقوم به من أعمال ومهام مساعدة لنمو شخصية تلاميذه وإكسابهم المعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات" (المالكي، 2013، ص 157).

تأسيسا على ما سبق عرضه، يمكننا طرح التساؤل التالي: ماهو واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينية ؟ وعن هذا السؤال الرئيسي نتفرع مجموعة من الأسئلة الفرعية: ماهو واقع ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينية في تخطيط للدرس؟ ما هو واقع ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينية في تنفيذ الدرس؟ واقع ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينية في طرح الأسئلة؟ ماهو واقع ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينية في استخدام الوسائل التعليمية؟ ما هو واقع ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينية في تقويم عملية التدريس؟

2-أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذا الموضوع في كونه قد يشكل دافعا لأي معلم في مختلف الأطوار التعليمية، لإعادة النظر في أدائه التربوي والبيداغوجي.
- تتجلى أهمية هذا البحث أيضا في كونه موضوعا ينبه استاذ التعليم الابتدائي خريج المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة الى ضرورة الوعي بقيمة ممارساته التدريسية والتي تنحصر بين تكوينه الذي تحصل عليه في المدرسة العليا للأساتذة وما تفرضه التعليمات والنصوص التربوية الصادرة عن الوصاية (وزارة التربية).
- إثارة مثل هذا الموضوع، المتعلق بالممارسة التدريسية للأستاذ في المرحلة الابتدائية، هو طرح لمشكلة جوهرية، كون هذه المرحلة تمثل القاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل اللاحقة (المتوسطة والثانوية والجامعية)، ولذلك كان هذا الموضوع عبارة عن اهتمام بمرحلة مصيرية لأن البناء السليم لشخصية الأستاذ في المرحلة الابتدائية له من الأثر ما يجعل بناء شخصية المتعلم في المستقبل بناء فعالا.
- كما تكمن أهمية دراستنا في أن تحليل الممارسات التدريسية نظريا وميدانيا سيمكننا من الكشف على الممارسات الحقيقية للمعلمين في المرحلة الابتدائية مما يساعد ربما في إثراء المنهج على مستوى التكوين الأولي كما سيعطي فكرة للمسؤولين على التكوين المستمر للمعلمين لأن التكوين المستمر ليس امتدادا للتكوين الأولي كما يقول فيليب بيرينو وإنما التكوين المستمر يفرضه الواقع من خلال تحليله ومن خلال معطياته نقترح تكوينا مستمرا أومتوصلا.

3-أهداف الدراسة:

تهدف دراستنا هذه الى التعرف والوقوف على واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة وتفسيرها ونركز على الممارسات التدريسية بغض النظر عن المقاربات البيداغوجية المطبقة حيث نسعى الى:

- الكشف عن واقع ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة للتخطيط للدرس
- الكشف عن واقع ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة لتنفيذ الدرس
- الكشف عن واقع ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة لطرح الأسئلة
- الكشف عن واقع ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة لاستخدام الوسائل التعليمية
- الكشف عن واقع ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة لتسيير الصف
- الكشف عن واقع ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة لتقويم العملية التعليمية-التعلمية.

4-تحديد المصطلحات:

العمل التربوي والبيداغوجي: ونقصد بالعمل التربوي والبيداغوجي الممارسات التدريسية حيث يعرفها كل من (الصغير والنصار، 2002، ص 38) بأنها "عملية التفاعل التي تتم داخل الصف الدراسي أو خارجه بين المعلم والتلاميذ والمادة الدراسية من خلال مصادر المعرفة المختلفة، وهي السلوكيات والأفعال والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى التلاميذ.

السلوكيات والأفعال والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض احداث التعلم لدى التلاميذ.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

وفي بحثنا هذا هي "كل ما يقوم به الأستاذ من إجراءات ونشاطات من تخطيط وتنفيذ وطرح أسئلة واستخدام للوسائل التعليمية وكيفية تسييره للصف وتقويمه للتدريس"

الأستاذة المتخرجين من المدرسة العليا للأستاذة: حسب مرسوم رقم 81-254 مؤرخ في 20 ذي القعدة الموافق ل 19 سبتمبر سنة 1981) فإن "تتمثل مهمة المدرسة العليا للأستاذة بقسنطينة للأستاذ في ضمان تكوين المكونين لفائدة قطاع التربية الوطنية" (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2008)، حيث تتكفل بتكوين أساتذة الأطوار الثلاث: الابتدائي ومدته ثلاث سنوات، طور التعليم المتوسط ومدته أربع سنوات، وطور التعليم الثانوي ومدته خمسة سنوات

المرحلة الابتدائية: "تعرف المرحلة الابتدائية بأنها أول فرصة تتاح للطفل من أجل تربية نظامية يتولاه فيها مربون مختصون في فنه التربوي" (وزارة التربية الوطنية، 1973، ص 35-36).

يمنح التعليم الابتدائي، الذي يستغرق خمس سنوات، في المدارس الابتدائية، ويقدر سن الدخول الى المدرسة الابتدائية بست (6) سنوات كاملة، وتتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على نجاح. (وزارة التربية الوطنية، 2008)

أستاذ التعليم الابتدائي: "الشخص المكلف بتربية وتعليم التلاميذ، حيث يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم، كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه التلاميذ من تلك العلوم، وذلك منذ التحاقهم بالمدرسة الابتدائية" (مرابطي، 2010-2011، ص 70)

الأستاذ المبتدئ: هو الشخص المعين رسميا من قبل وزارة التربية الوطنية، ويمارس مهنة التدريس في الغرفة الصفية، وخدمته لا تزيد عن خمس سنوات.

5-الدراسات السابقة:

للاحاطة بالموضوع من جميع جوانبه وتكوين نظرة شاملة عن الموضوع ومعرفة الجوانب التي عولجت من قبل الدراسات السابقة فيما يخص الممارسات التدريسية للأساتذة اطلعنا على الدراسات التي لها صلة مباشرة بموضوع دراستنا سواء باللغة العربية أو الأجنبية والمتمثلة وذلك في:

5-1 الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى: دراسة Garguilo (جارجيلو) 1974: بعنوان " تحديد كفايات المرحلة الابتدائية والخاصة" حيث هدفت إلى تحديد مجالات الكفايات الأساسية، والكفايات الفرعية التي يشملها كل مجال، ثم تلا ذلك تحديد مدى تمكن المعلمين من تلك الكفايات وذلك من أجل وضع خطة لتقويم المعلمين أثناء الخدمة. استخدم الاستبيان الذي شمل ستة وعشرين كفاية، وطبق على عينة عشوائية تتكون من ثلاثمائة معلم، وطلب من كل معلم تحديد الكفايات تبعا لحاجاته التدريسية وذلك تمهيدا لتطويرها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر ما يحتاج إليه المعلمون في تلك المرحلة من كفايات هو:

- 1- كفايات تتعلق بإثارة دافعية التلميذ.
- 2- كفايات تتعلق بكيفية الاستفادة من الوسائل السمعية البصرية.
- 3- كفايات تتعلق بالقدرة على حفظ النظام.
- 4- كفايات تتعلق بمساعدة التلاميذ على الانضباط الصفي.
- 5- كفايات تتعلق بمساعدة التلاميذ على ممارسة المهارات الاجتماعية بالمدرسة والمجتمع. (حديد، 2008-2009، د ص).

الدراسة الثانية: ل (Ying، 2011): والتي كان الهدف منها استقصاء الممارسات التدريسية للمعلمين تبعا لمتغير الخبرة، وربطت ذلك بالصفات الشخصية للمعلمين، حيث شملت الدراسة (84) مدرسة ابتدائية في ولاية أريزونا الأمريكية، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الممارسات التدريسية للمعلمين تعود الى سنوات الخبرة، وقد أكدت النتائج على أهمية الصفات الشخصية للمعلمين في قدرتهم على أداء ممارسات جديدة داخل الغرفة الصفية.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

الدراسة الثالثة: دراسة لمجموعة من الباحثين من بينهم (Burusic، 2012) الذي أجرى دراسة هدفت الى فحص أثر جنس المعلمين وخبرتهم على ممارساتهم التدريسية في أوروبا، حيث شملت الدراسة عدة دول في أوروبا في نفس الوقت، وضمت (48232) معلما ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية تتأثر بجنس المعلم لصالح الاناث، بينما لا تتأثر بخبرته التدريسية، بينما ممارسات معلمي المرحلة الثانوية لا تتأثر بشكل كبير بالجنس، ولكنها تتأثر بالخبرة التدريسية. (حسين، حمودة، مرجع سابق، ص 279)

الدراسة الرابعة: الدراسة التي قامت بها OPERA (2015) بعنوان «Observation des pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages» "ملاحظة الممارسات التدريسية في علاقتها مع التعلم"

كان الغرض من الدراسة التي استهدفت الممارسات الفعلية في إفريقيا الجنوبية جنوب الصحراء (بوركينافاسو)، هو ملاحظة وتحليل الممارسات التدريسية كما هي فعليا في السياق أو الوضع الخاص بالبلاد، كما كان الهدف بناء وسائل ومصادر تكوين متكيفة مع الحاجات التي يتم الكشف عنها للرفع والزيادة من فعالية الأساتذة انطلاقا من نتائج البحث المتوصل إليها.

شملت العينة المدروسة ملاحظة 45 مدرسة في البوركينا فاسو و90 معلما، وقد استعملت الملاحظات والمقابلات والاستبيانات كوسائل لجمع البيانات الخاصة بالدراسة.

اما بالنسبة للنتائج المتوصل إليها في المدارس البوركينابية فإن الممارسة الغالبة هي تقديم الدروس بطريقة الحوار والأسئلة. حيث يتم التعليم عن طريق طرح الأسئلة والتماس الإجابة والقيام بالتقييم.

هذا التسلسل الثلاثي موجود في كل مكان س/ ج/ ت:

1-مبادرة المعلم، السؤال.

2-رد فعل التلميذ، الإجابة.

3-التغذية الراجعة، المصادقة على الإجابة أولا.

بالنسبة لخصائص الميادين الثلاث التي تكون الممارسات التدريسية:

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

فيما يخص المناخ العلائقي:

الأقسام في البوركينافاسو تتميز بمناخ إيجابي في العمل، جو يسوده الحوار

على مستوى الميدان المتعلق بإدارة والتنظيم البيداغوجي لظروف التعلم: من خلال الملاحظات تبين أن الأساتذة في المدارس البوركينافابية مهتمون كثيرا بالبيداغوجية كجانب براغماتي للأفعال والتفاعلات.

على المستوى التعليمي وإدارة وبناء المعارف: يعتبر هذا الميدان الأقل ملاحظة، فالاهتمام بالمعرفة ومدى ملاءمتها عند الأساتذة يأتي بعد التنظيم البيداغوجي أين يطرح الأساتذة القليل من الأسئلة الخاصة بالمعرفة.

5-2 الدراسات العربية:

الدراسة الأولى: لعماد ثابت سمعان (1986) بعنوان " الكفاءات التدريسية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي -دراسة ميدانية-"

يهدف هذا البحث الى التعرف على الكفاءات التدريسية عند معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بوجه عام وعند كل الحاصلين على مؤهل تربوي وغير الحاصلين على مؤهل تربوي بوجه خاص

اشتملت العينة على 90 معلم تربوي و40 معلم غير تربوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتضمنت أداة البحث بطاقة ملاحظة تحتوي على ستة مجالات رئيسية هي:

1- مجال التخطيط للدرس

2- مجال تنفيذ الدرس

3- مجال استخدام الوسائل التعليمية

4- مجال الكفاءة العلمية

5- مجال النظام والعلاقات في الفصل

6- مجال التقويم

وقد تضمنت هذه المجالات 45 كفاءة فرعية تم استخلاصها وتحديدها عن طريق تحليل عملية التدريس إلى مجالاتها المختلفة عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء، والاطلاع على نتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، وعن طريق آراء المهتمين بالتربية.

وقد تراوحت النسب المئوية لتوفر هذه الكفاءات عند أفراد العينة ما بين 57.66% في مجال التخطيط للدرس و 48.24% في مجال التقويم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1-تفوق مجموعة المعلمين التربويين في الكفاءات التدريسية التالية"

أ- التخطيط للدرس

ب- تنفيذ الدرس

ج-التقويم

2-تفوق مجموعة المعلمين غير التربويين في مجال الكفاءة العلمية

3-كانت الفروق بين المعلمين التربويين وغير التربويين في مجالي استخدام الوسائل التعليمية، النظام والعلاقات في الفصل غير جوهريه وليس لها دلالة إحصائية.

ونتيجة لما توصل اليه الباحث اوصى بما يلي:

- يجب ان تلحق بكليات التربية شعبة خاصة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على أن يتم التدريب على فترات زمنية متقاربة طبقا لجدول دراسي مناسب، وذلك للإطلاع على كل جديد في مجال التخصص الأكاديمي أو التربوي وأن يأخذ التدريب طابع الجدية سواء بالتشجيع المادي أو الادبي للمعلمين.
- يجب إنجاز نشرات ودوريات علمية وتربوية لإعداد المعلمين بالمعرفة العلمية المستمرة في مجال التخصص ومجال الدراسات النفسية والتربوية والمتعلقة بأهم النظريات والاكتشافات الحديثة.
- يجب أن يتسع مجال التوجيه الفني ليشمل موجهين فنيين متخصصين في النواحي التربوية والنفسية بجانب موجهي المواد التخصصية وذلك لمساعدة المعلمين التربويين وغير التربويين في هذا المجال مما يحقق ممارسات تربوية أفضل في الفصل المدرسي، ويدفع العملية التربوية للتقدم المستمر.

الدراسة الثانية: لفؤاد محمد مرسى (1988)، هدفت إلى تقويم مهارات معلمي الرياضيات - من خريجي كلية التربية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية- في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها، وقد أوضحت نتائجها أن غالبية أسئلة المعلمين كانت في مستوى التذكر، والقليل منها في مستوى الفهم، والقليل جدا في مستوى التطبيق، كما أن إجمالي عدد الأسئلة التي

يسألها المعلم كانت قليلة، كما وصياغتها كانت غير واضحة لكثرة استخدام اللغة العامية في الصياغة ووجود نسبة كبيرة من الأسئلة ناقصة الصياغة والأخرى بها إسهاب مغل أو أن تركيبها اللغوي غير صحيح، أما بالنسبة لمهارة توجيه الأسئلة فقد أوضحت النتائج وجود قصور كبير في مهارة المعلمين في هذا المجال تتمثل في اختيار التلاميذ للإجابة على الأسئلة قبل طرحها، أو طرح الأسئلة دون تحديد من يجب عليها من التلاميذ مما تسبب في كثرة الإجابات الجماعية، اختيار التلاميذ للإجابة، إتباع ترتيب جلوس التلاميذ في المقاعد.

كما أوضحت النتائج وجود قصور في مهارة التصرف بشأن إجابات التلاميذ على الأسئلة تمثلت في تكرار المعلمين لمعظم إجابات التلاميذ الصحيحة، ومساعدتهم في الإجابة عن الأسئلة بدون حاجة منهم لهذه المساعدة، وقلة تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة، وعدم طرح أسئلة بديلة أو تشخيصية في حالة عدم فهم التلاميذ للأسئلة أو عدم قدرتهم على الإجابة، بل كان المعلمون يجيبون بأنفسهم أو يطلبون من تلميذ آخر الإجابة، وأحيانا أخرى كان المعلم لا يدرك خطأ التلميذ. (مرسي، 1998، ص28)

الدراسة الثالثة: لعبد الحفيظ محمود حفنى همام (1992) بعنوان "المهارات التدريسية لمعلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي - دراسة ميدانية-" وكان الهدف من الدراسة:

1- التعرف أو اكتشاف المهارات التدريسية المطلوبة لمعلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي

2- تحديد المهارات التدريسية التي تتوافر حاليا لدى معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

استعمل الباحث بطاقة الملاحظة كأداة بحث طُبقت على عينة اختيرت بطريقة عشوائية من معلمي العلوم بإدارة قنا التعليمية قدرت بخمسين معلما ومعلمة، وتضمنت بطاقة الملاحظة خمسون كفاية موزعة على ستة مجالات أساسية:

1- إعداد الدرس.

2- تنفيذ الدروس.

3- الوسائل التعليمية.

4- المادة العلمية.

5- حفظ النظام.

6- التقويم.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

تضمن كل محور او مجال مجموعة من الكفايات الفرعية تراوحت ما بين ثمانية إلى عشرة كفايات، حدد الباحث نسبة 70 % من الدرجة كمحك لإتقان المهارة التدريسية، والمهارة التي تقل عن هذه النسبة فهي لا تتوافر لدى معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

كانت النتائج مايلي:

- المهارات التدريسية لمعلمي العلوم في مجال الإعداد للدرس منخفضة حيث قدرت ب 62 %.
- المهارات التدريسية في مجال الوسائل التعليمية حصلت على أعلى نسبة في بطاقة الملاحظة حيث بلغت 73 %.

ومن المهارات التي تتوفر لدى معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي وهي المهارات التي حصلت على نسبة 70 % فأكثر من درجات بطاقة الملاحظة:

أولا اعداد الدروس:

- 1- يستعين المعلم بكراسة الإعداد أثناء شرح الدرس.
- 2- يمهّد المعلم للدرس في كراسة الإعداد واضحة وإجرائية.
- 3- أهداف الدرس تتفق مع التنظيم المنطقي للمادة.
- 4- عناصر الدرس تتفق مع التنظيم المنطقي للمادة.

ثانيا تنفيذ الدرس:

- 1- يستخدم أسلوب المناقشة
- 2- يشجع التلاميذ على الملاحظة والاستنتاج.
- 3- التعبير اللغوي واضح وسهل وصحيح.
- 4- يستخدم السبورة استخداما جيدا
- 5- الأنشطة واضحة ومتعددة.
- 6- يراعي التسلسل من المعلومات البسيطة الى الصعبة.
- 7- ينوع في أساليب التدريس بما يناسب الموضوع كأن يستخدم أسلوب حل المشكلات وأسلوب التجريب العملي.
- 8- يبدي تمكنا من المادة العلمية.
- 9- يوظف معلومات التلاميذ السابقة.
- 10- يراعي الفروق الفردية أثناء المناقشة.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

ثالثا: الوسائل التعليمية:

- 1- يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.
- 2- يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب.
- 3- الوسيلة التعليمية واضحة ومعلوماتها صحيحة.
- 4- ينوع في استخدام الوسائل التعليمية في الدرس.
- 5- يشرك التلاميذ في عمل الوسيلة التعليمية.

رابعا: المادة العلمية:

- 1- يتقن مادته العلمية يتمكن.
- 2- يفسر المصطلحات العلمية بسهولة.
- 3- يتمكن من الرد على تساؤلات التلاميذ واستفساراتهم.

خامسا: حفظ النظام:

- 1- يجذب انتباه التلاميذ ويستميلهم إليه.
- 2- يلزم التلاميذ بالهدوء والنظام أثناء الحصة.
- 3- يراعي استخدام الألفاظ المهذبة في مخاطبة التلاميذ.
- 4- يدير مناقشة والحوار بنظام في الفصل.

سادسا طرح الأسئلة:

- 1- يوزع الأسئلة الشفوية توزيعا عادلا.
- 2- يجيد صياغة الأسئلة
- 3- ينوع في طرح الأسئلة في الحصة.
- 4- تغطي الأسئلة أجزاء الدرس.

وقد توصل الباحث الى مجموعة من التوصيات والمقترحات:

- 1- الاهتمام بمجال تخطيط وإعداد الدروس في برامج إعداد المعلمين والتدريب على التخطيط الجيد للدرس وصياغة الأهداف التربوية بطريقة إجرائية حتى يمكن تحقيقها خلال زمن الحصة.
- 2- تنوع الأنشطة التعليمية في تدريس العلوم لما لها من أهمية كبرى في تحقيق الأهداف، وقد ظهرت نتائج البحث القصور في تشجيع التلاميذ على القراءة الخارجية وإجراء البحوث في المادة، ويتطلب ذلك التعزيز وإعادة النظر من جانب المسؤولين عن برامج إعداد المعلم وتوفير مصادر القراءة الخارجية في المدارس وتشجيع التلاميذ على ذلك.

العلاقة الطيبة بين المعلم وتلاميذه في الفصل من العوامل الهامة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وعند تنفيذ الدرس لابد من تشجيع المعلم لتلاميذه على الاستفسار وطرح الأسئلة التي يصعب عليهم الإجابة عنها وتعويدهم على إبداء الرأي ونقد الآراء المختلفة في موضوع الدرس مما يساعد على تنمية التفكير السليم.

في مجال التقويم كان من نتائج الدراسة جوانب قصور في مهارة استخدام المعلم لكراسة المكتب في الحصة، فالغالبية من المعلمين لم يستخدموا هذه الكراسة كأسلوب للتقويم ورصد درجات التلاميذ أثناء إجاباتهم عن الأسئلة الشفوية الموجهة إليهم خلال الحصة.

تصحيح الإجابات الخاطئة، وقد يكون ذلك بمناقشة الإجابات الصحيحة في الحصة شفويا مع التلاميذ أو أن يطلب المعلم إعادة الإجابة في كراس الواجب المنزلي بعد توجيه التلميذ الى الإجابة الصحيحة مع إعطاء فرصة للتلاميذ للتفكير السليم وحل المشكلات بتنوع أساليب التقويم.

التدريب على المهارات التدريسية للمعلمين وطلاب كليات التربية بتدعيم التدريس المصغر الذي يقوم على تنمية المهارات التدريسية ورفع مستواها كما ينبغي أن تحتوي برامج تدريب المعلمين في أقسام التدريب بالإدارات التعليمية على عقد حلقات للتدريس المصغر لرفع المهارات التدريسية للمعلمين.

الدراسة الرابعة: دراسة لكل من الدكتورين قاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف عبد الكريم مومني (2010) بعنوان " الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص "

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، ولتحقيق الهدف تم اختيار عينة تكونت من (168) معلمة يعملن في 30 مدرسة خاصة. وقد استعمل الباحثان وسيلة البحث المتمثلة في أداة الاستبيان لقياس الكفايات التدريسية والذي تضمن 38 كفاية تدريسية لقياس مدى امتلاكهن للكفايات منها 15 فقرة للمجال الأول (التخطيط) و14 فقرة للمحور الثاني (التنفيذ) و9 فقرات للمجال الثالث (التقويم). وقد أظهرت النتائج أن أبرز الكفايات التي تمتلكها المعلمات هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته.

وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية حسب متغيري المؤهل العلمي والتخصص، في حين وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية حسب متغير سنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن 6 سنوات.

خرجت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات تمثلت في:

- زيادة الاهتمام والتركيز من قبل المشرفين التربويين من خلال عقد الدورات التدريبية للمعلمين الجدد فيما يتعلق بامتلاك هؤلاء المعلمين للكفايات التدريسية وممارستها.
- التركيز على المعلمين ذوي الخبرة العالية من حيث زيادة الحوافز والدعم لأهمية عامل الخبرة التعليمية في تحقيق النجاح في العملية التعليمية التعليمية.
- توفير الحوافز اللازمة لاجتذاب الكفاءات الجيدة والعمل على رفع مكانة المعلم الاجتماعي لما لها من أهمية في بناء وتطوير المجتمع.
- تشجيع المعلمين على التخطيط للتدريس لما لعنصر التخطيط من أهمية في التحكم في العملية التربوية واختيار أفضل الأساليب والمهارات التدريسية وإدارة الصف على أكمل وجه.
- العمل على تنمية مهارات وكفايات المعلمين فيما يتعلق بامتلاك وممارسة مجموعة من الكفايات التدريسية والمتعلقة باستخدام أساليب التقويم الذاتي للتلاميذ، وتصميم وانتاج الوسائل التعليمية.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

- العمل على تطوير برنامج التربية العملية في برامج اعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الاردنية، ليساير المستجدات في مجال الكفايات ومهارات التدريس حتى تتحقق الفرصة الكافية للتدريب العملي عليها، مما يؤدي الى التحسن النوعي في مستوى أدائهم المهني بعد التخرج.
- المتابعة المستمرة من الأساتذة والمشرفين التربويين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية للطلبة المعلمين في المدارس، من خلال عقد ورشات عمل وندوات بهدف اكساب هؤلاء الطلبة المعلمين الكفايات التدريسية.
- اجراء المزيد من الدراسات حول مقارنة الكفايات التدريسية عند المعلمات في المدارس الخاصة والمدارس الحكومية.

الدراسة الخامسة: لبركات (2010)، هدفت الى دراسة واقع الممارسات التدريسية للمعلمين من خلال معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عليها، وأثر كل من الجنس، ونوع المدرسة، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي للمعلم حيث طبق الباحث أداة دراسته على عينة بلغت (190) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية طولكرم، وقد أظهر المعلمون فعالية كبيرة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة والتعامل مع اجابتها من قبل الطلبة، كما أظهرت النتائج فروق دالة إحصائية في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيري: الجنس ونوع المدرسة التي يعمل بها المعلم، وذلك لصالح المعلمات والمرحلة الثانوية على الترتيب بينما لم يكن هناك فروق دالة احصائية في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى للتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. (حسين وحمودة، مرجع سابق، ص 279)

الدراسة السادسة: دراسة للدكتور سعود بن حسين الزهراني سنة 1433 الموافق لـ 2012 بعنوان " تطوير برامج إعداد المعلمين في ضوء كفايات التدريس"

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

هدفت الدراسة إلى:

- 1-تحديد كفايات التدريس اللازمة لمعلمي الاجتماعيات بالمرحلة الابتدائية.
 - 2-التعرف على جوانب القوة والقصور في البرنامج التربوي لإعداد معلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية في كليات المعلمين بالمملكة من وجهة نظر عينة الدراسة في ضوء كفايات التدريس اللازمة.
 - 3-تحديد أهم المصادر التي اعتمد عليها معلمو الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية لاكتساب كفايات التدريس اللازمة.
 - 4-التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية خريجي كليات المعلمين بالمملكة في ضوء كفايات التدريس اللازمة.
 - 5-تحديد الأسس التي يجب أن يقوم عليها برنامج الإعداد التربوي لمعلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية في ضوء كفايات التدريس اللازمة.
 - 6-إعداد برنامج مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية في كليات المعلمين بالمملكة في ضوء كفايات التدريس اللازمة.
 - 7-التعرف على مدى صلاحية البرنامج المقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية في كليات المعلمين في المملكة من وجهة نظر الخبراء التربويين.
- وللوصول إلى الأهداف استعمل الباحث وسيلتين، الوسيلة الأولى وتتمثل في الاستبيان وقد استعمل استبياناً للخريجين، واستبياناً لأعضاء هيئة التدريس، للتعرف على جوانب القصور في البرنامج التربوي الحالي لإعداد معلمي الاجتماعيات في كليات المعلمين بالمملكة في ضوء كفايات التدريس اللازمة.
- الوسيلة الثانية: بطاقة التقويم الذاتي، وبطاقة الملاحظة وهدفهما التعرف على جوانب القوة والقصور في الأداء التدريسي لدى معلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية خريجي كليات المعلمين في المملكة في ضوء كفايات التدريس اللازمة.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

شملت الدراسة معلمي الاجتماعيات خريجي البرنامج الحالي لإعداد معلمي الاجتماعيات في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية.

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج:

أولاً-وجود بعض جوانب القوة في البرنامج التربوي لإعداد معلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية في كليات المعلمين بالمملكة:

أ: ارتفاع مستوى نسب توفر ما نسبته (20 %) من كفايات التخطيط للتدريس، وما نسبته (37%) من كفايات تنفيذ التدريس، وما نسبته (7%) من كفايات تقييم عملية التدريس، في البرنامج التربوي الحالي من وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

ب: ارتفاع نسب اهتمام البرنامج التربوي الحالي بإكساب الدارسين مانسبته (21%) من كفايات تنفيذ التدريس، وما نسبته (7%) من كفايات تقييم عملية التدريس، من وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

ثانياً- أسفرت نتائج الدراسة الميدانية عن وجود بعض جوانب القوة في أداء معلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية خريجي البرنامج الحالي لما نسبته (15 %) من كفايات التخطيط للتدريس، ولما نسبته (5, 12%) من كفايات تنفيذ التدريس ولما نسبته (7 %) من كفايات تقييم عملية التدريس عند تقييم أدائهم التدريسي باستخدام بطاقة التقييم الذاتي وبطاقة الملاحظة.

ثالثاً: وجود بعض جوانب القصور في البرنامج التربوي الحالي لإعداد معلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية في كليات المعلمين بالمملكة تمثلت في الآتي:

أ- انخفاض مستوى نسب توفر ما نسبته (20 %) من كفايات التخطيط للتدريس، وما نسبته 12,5% من كفايات تنفيذ عملية التدريس، وما نسبته 14,2 % من كفايات تقييم عملية التدريس، في البرنامج التربوي الحالي من وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين.

ب- انخفاض مستوى نسب اهتمام البرنامج التربوي الحالي بإكساب الدارسين ما نسبته 30 % من كفايات التخطيط للتدريس، وما نسبته 6,16 % من كفايات التدريس، وما نسبته 42,8 % من كفايات تقييم عملية التدريس، من وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

رابعاً: أثبتت الدراسة وجود بعض جوانب القصور في أداء معلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية لما نسبته 5 % من كفايات التخطيط للتدريس، ولما نسبته 12,5 % من كفايات تنفيذ التدريس، ولما نسبته 14,2 % من كفايات تقويم التدريس عند تقويم ادائهم التدريسي باستخدام بطاقة التقويم الذاتي وباستخدام بطاقة الملاحظة.

خامساً: أسفرت نتائج الدراسة الميدانية عن صدق فروض الدراسة الصفية، حيث لم تبرز النتائج فروقا دالة إحصائياً بين استجابات العينة، فيما يخص متغيري الدرجة العلمية وسنوات الخبرة، على مستوى جميع محاور الكفايات والدرجة الكلية، وباختلاف متغير (التخصص) على مستوى محور كفايات عملية تقويم عملية التدريس.

سادساً: أفادت نتائج الدراسة الميدانية بأن كلية المعلمين تمثل أهم المصادر التي اعتمد عليها معلمو الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية خريجو كليات المعلمين في المملكة لاكتساب كفايات التدريس اللازمة، حيث تمثل كلية المعلمين ما نسبته 57,8 % من المصادر التي اعتمد عليها معلمو الاجتماعيات لاكتساب كفايات التدريس اللازمة، ثم إدارة المدرسة والزملاء، بنسبة 17,5 %، ثم الإشراف التربوي والتدريب، بنسبة 13,6 % ثم التعلم الذاتي، بنسبة 11.1 %.

وبناء على ما توصل اليه الباحث من نتائج اوصى بما يلي:

- تطبيق البرنامج المقترح لتطوير الاعداد التربوي لمعلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية الذي تم بناءه في الدراسة الحالية بعد توفير متطلبات تطبيقه الأساسية، ومتابعة تقويمه وتطويره.
- ضرورة تقديم برامج تدريب أثناء الخدمة تقوم على الكفايات لمعالجة نواحي القصور في أداء المعلمين، وتركز على جوانب القصور التي تظهر على الأداء التدريسي.

الدراسة السابعة: لحمد بن مرضي الكلثم (2013) بعنوان "تقويم أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء نموذج أبعاد التعلم"

وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أبعاد التعلم التي يجب أن تتوفر في معلم التربية الإسلامية في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزنو والتعرف على مدى توافر هذه الأبعاد في أداء معلم التربية الإسلامية بمكة المكرمة.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث بطاقة الملاحظة كوسيلة لتقويم المعلم تم تطبيقها على عينة تتكون من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة

وقد بينت النتائج الكلية أن مستوى أداء المعلمين لأبعاد التعلم متحقق بدرجة قليلة بنسبة مئوية مقدارها (37,6%) أما بالنسبة لنتيجة أداء معلم التربية الإسلامية لأبعاد التعلم في بطاقة ملاحظة الأداء سنقتصر على ذكر المهارات التي حققت بشكل كبير ومتوسط، حيث بينت النتائج أن الأساتذة حققوا أربع مهارات بدرجة عالية وهي:

- ينادي على الطلاب بأسمائهم
- يتحرك عن قصد نحو الطلاب، والاقتراب منهم بلطف.
- يلمس الطلاب بطرق مناسبة ومقبولة.
- يوجه المتعلمين لتقويم أعمالهم.

وثماني مهارات تحققت بدرجة متوسطة هي:

- يتأكد التفاتة جميع الطلاب في جميع أجزاء القسم.
- يحترم جميع الاستجابات، ويقدر الجوانب الصحيحة من الاستجابات غير صحيحة.
- يقدم التوجيهات والتلميحات الكافية لكي يتوصل الطالب للاستجابة الصحيحة.
- يتيح الفرصة للطلاب لتكوين تصور واضح عن المهام التي سوف يقومون بها.
- يشجع المتعلمين على استخدام مصادر التعلم.
- يشجع المتعلمين على الاستفادة من التغذية الراجعة.
- يحث المتعلمين ويشجعهم على تفتح العقل.
- يحث المتعلمين على احترام الآخرين وإرادتهم.
- المهارات التي تحققت بدرجة قليلة:
- يعيد صياغة الأسئلة باستخدام عبارات مختلفة لكي يعطي فرصة احتمالية الاستجابة الصحيحة.
- يتيح الوقت الكافي للطلاب للإجابة عن الأسئلة.
- يعتمد الإرشادات الخاصة بالسلوكيات المقبولة.
- يقدم تغذية راجعة ايجابية للطلاب.

أما فيما يخص المهارات التي لم تتحقق فتتمثل في أربعة عشرة مهارة وهي:

- يرتب المقاعد والموارد التعليمية داخل الفصل بصورة توفر الراحة للطلاب.
- يحدد فترات الراحة وتنظيمها للطلاب في حال احتياج الطلاب لها.
- ملاءمة المهام المكلف بها الطلاب من أهداف المتعلم الشخصية، شريطة أن يساهم في وضعها.
- يعد مهام صفية مفتوحة النهاية، ويتيح الفرصة للطلاب لإكمالها.
- يستثمر حب الاستطلاع لدى الطلاب بتخطيط مهام صفية تتناول هذا الجانب.
- يتيح الفرصة للطلاب لتكوين تصور واضح عن المهام التي سوف يقومون بها.
- يوجه المتعلمين على أن يكونوا على وعي بتفكيرهم.
- يساعد المتعلمين ويشجعهم على وضع خطة العمل.
- يحث المتعلمين ويشجعهم على احترام الآخرين وإرادتهم.
- يحث المتعلمين ويشجعهم على الدفاع عن آرائهم ومواقفهم.
- يشجع المتعلمين على الاندماج بعمق في أعمال ليس لها حلول جاهزة أو إجابات سريعة.
- يشجع المتعلمين على نقض المعلومات.
- يشجع المتعلمين على وضع المعايير الخاصة بمستويات أدائهم والمحافظة على تحقيقها.
- يشجع المتعلمين على الخروج عن المألوف والتعامل مع الأشياء بطرق جديدة ومغايرة.

وفي ضوء نتائج البحث خرج الباحث بمجموعة من التوصيات تتمثل في:

- إقامة دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في مراحل مختلفة، لتزويدهم بالمهارات اللازمة لمعرفة طرق التدريس الفاعلة في الموقف التعليمي، وطرق التعامل والتوظيف لتلك الطرق.
- إقامة دورات لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة لتمكينهم من مهارات أبعاد التعلم وفق نموذج مارزانو.
- اثراء البيئة الصفية والتعليمية وتهيئة الامكانيات المادية والمعنوية، بما يتناسب مع طرق التدريس الفاعلة، ومنها نموذج أبعاد التعلم.
- الاهتمام بتنمية عادات العقل المرتبطة بقضايا التربية الإسلامية لما لها من أثر في اقدام الطلاب على حل المشكلات المختلفة.

الدراسة الثامنة: الدراسة لكل من صالح ذياب هندي وإيمان محمد رضا التميمي (2013) بعنوان الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء وعلاقتها ببعض المتغيرات وبمتغيري الجنس والخبرة من منظور بنائي: هدفت الدراسة الى تقصي تقدير الممارسات الصفية التدريسية عند معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية ولتحقيق الهدف طبق الباحثين المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان لتقصي الممارسات الصفية التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية طبقت على عينة بلغت 88 معلما ومعلمة. تمحور الاستبيان حول أربعة مجالات وتمثلت فيما يلي:

المجال الأول: التخطيط للتدريس وتكون من من ثمان فقرات

المجال الثاني: الإدارة الصفية وتكون من سبع فقرات

المجال الثالث: تنفيذ الدرس وتكون من تسع فقرات

المجال الرابع: تقييم التدريس وتكون من ست فقرات

وقد توصل الباحثان الى النتائج التالية:

- 1- احتل مجال تنفيذ الدرس المرتبة الأولى بين مجالات الدراسة عند جميع الفئات يليها تخطيط للتدريس ثم الإدارة الصفية وأخيرا تقييم التدريس.
- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الصفية التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين الجنس والخبرة.
- 3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

وبناء على تلك النتائج أوصى الباحثان بـ:

- أن يركز مشرفو التربية الإسلامية في زياراتهم للمعلمين على جوانب الممارسات التي أظهرت الدراسة أنهم يمارسونها بدرجة متوسطة أو قليلة مثل مجال الإدارة الصفية وتقييم التدريس.

- وضع برامج تدريبية تتناول النظريات التربوية ومنها البنائية ومفهوم التعلم المنبثق عنها وأساليب التدريس والتقييم وفق البنائية ودور المعلم في التعلم البنائي وإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ذلك في المواقف الصفية، ومتابعة حثيثة من المشرفين التربويين الذين يقومون بعملية التدريب.
- ادخال مساقات تربوية تعنى بأساليب التدريس لمادة التربية الإسلامية في برامج كلية الشريعة لتهيئة الطلبة الدارسين لها واعدادهم كمعلمين قبل الخدمة.
- ضرورة تطوير التربية الإسلامية والطرائق الحديثة وتقليل الكم المعرفي الموجود في الكتب، حتى يتسنى للمعلمين استخدام استراتيجيات التدريس المنبثقة من النظرية البنائية التي تركز على نوع التعليم وليس الكم.
- تغيير استراتيجيات التقييم المتبعة بحيث تتناسب وطرائق التدريس المنبثقة من البنائية.

الدراسة التاسعة: الدراسة لكل من نايل درويش الشرعة وحيدر إبراهيم ظاظا (2013) بعنوان " استقصاء الممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل" وقد هدفت الدراسة الى التعرف على درجة استخدام المعلمين والمعلمات المرحلة الأساسية بالأردن للممارسات التقييمية، تحديد دور المتغيرات: جنس المعلم ومؤهله العلمي وتخصصه، وسنوات خبرته التعليمية وطريقة تعرفه الى الممارسات التدريسية، ونوع المدرسة في درجة استخدامه للممارسات التقييمية، كذلك تطوير أنموذج شامل ومتكامل للممارسات التقييمية يناسب مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف طبق الباحثين المنهج الوصفي حيث تم اختيار عينة من 297 معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية. وقد استعمل الباحثان " قائمة للممارسات التقييمية للمعلمين" كأداة للدراسة صنفها في خمسة مجالات: التقييم المعتمد على الأداء، التقييم بالقلم والورقة والملاحظة والتواصل والتقييم التأملي. ولرصد الاستجابات على القائمة حول التدرج اللفظي أمام كل عبارة (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، ابدا) الى تدرج رقمي مابين 5 و 1.

وقد أظهرت النتائج أن ممارسات معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية بشكل عام كانت متدنية. وأن درجة استخدامهم لممارسات: الملاحظة والتواصل والتأمل متدنية في حين درجة ممارساتهم للتقييم المعتمد على الأداء والقلم والورقة متوسطة، كما أظهرت الدراسة أن متغيرات الدراسة: جنس المعلم ومؤهله العلمي وتخصصه وطريقة تعرفه لم يكن لها أثر ذو دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

للممارسات التقييمية. في حين ظهر أثر لنوع المدرسة في الممارسات التقييمية (القلم والورقة، والتواصل).
ولصالح المدارس الحكومية. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان ب:

4- زيادة عدد الدورات التدريبية المتخصصة التي تتناول موضوعات القياس والتقييم التربوي التي تعدها الوزارة بالتعاون مع الجامعات المحلية.

5- الانطلاق نحو تطبيق الممارسات التقييمية التي لم يألّفها المعلمون من قبل ومحاولة التدريب عليها، وعدم التركيز على استخدام الممارسات التقييمية التقليدية.

6- اجراء المزيد من الدراسات حول استخدام المعلمين للممارسات التقييمية في المراحل الأخرى من غير المرحلة الأساسية. والتركيز على الممارسات المستخدمة باختلاف المواد الدراسية.

7- اجراء دراسة لأثر نوع التخصص (تربوي، غير تربوي) في درجة استخدام المعلمين للممارسات التقييمية في المراحل الأخرى من غير المرحلة الأساسية.

8- تبني الأنموذج المقترح والعمل على بناء نماذج جديدة في مجال التقييم التربوي.

الدراسة العاشرة: الدراسة التي قامت بها منظمة الأونروا 2014 بعنوان "دراسة مرجعية حول ممارسات الغرفة الصفية في مدارس الأونروا الابتدائية"

تهدف الدراسة الى الكشف عن ممارسات التعليم والتعلم في مدارس الأونروا الابتدائية من الصف الأول الى السادس في كل منطقة من مناطق عمليات الاونروا الخمسة (غزة، الاردن، لبنان، سوريا والضفة الغربية) لتوفير بيانات نوعية حول التفاعل والحوار-النقاش الذي يجري في الغرفة الصفية والاستفادة من هذه البيانات في تصميم سياسات معلمي الأونروا وذلك لتحسين جودة التعليم

وقد شملت الدراسة 56 مدرسة ابتدائية في كل من المواد: اللغة العربية، اللغة الانجليزية، الرياضيات والعلوم

كما تم الاعتماد على شبكة الملاحظة كأداة لجمع البيانات وكذلك المقابلة شبه مقننة مع مديري مدارس ومعلمين وتلاميذ لاستطلاع آرائهم حول أنشطة الأونروا الحالي للتطوير المهني للمعلمين ومدى تأثيرها على ممارسات الغرفة الصفية.

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية: إن الممارسات التدريسية الشائعة تعتمد في أغلب الأحيان على استخدام السبورة أو الكتاب المدرسي لنقل المعلومات بقصد الاستذكار وأن عمل التلاميذ يتمثل فقط في الاستماع للمعلم أثناء شرحه أي أن المعلمين كانوا يستعملون الطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين من قبل المعلم ونادراً ما كانوا يتيحون الفرصة للتلاميذ من أجل المشاركة أو يستعملون عمل الأقران أو المجموعات.

الدراسة الحادية عشرة: دراسة عبد المرضي مقبول عبد المرضي الفليحاني (2014) بعنوان "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التدريس بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية"

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق هذا الهدف حاول الباحث التأكد من تحققه من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1: ما معايير الجودة الشاملة التي ينبغي أن يمارسها معلم اللغة العربية (لغتي الخالدة) بالمرحلة الابتدائية؟

س2: ما مدى ممارسة معلمي اللغة العربية (لغتي الخالدة) لمعايير الجودة الشاملة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

س3: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمعايير الجودة الشاملة في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات (الخبرة/المؤهل العلمي)؟

وقد تكونت عينة البحث من (134) معلماً من معلمي اللغة العربية (لغتي الخالدة) بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية في (20) مدرسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. للعام الدراسي 1433/1434 هـ الموافق لـ 2012/2013م في الفصل الدراسي الثاني.

واعتُمد المنهج الوصفي في هذا البحث؛ حيث تم جمع المعلومات والبيانات وتبويبها ومن ثم تحليلها بحسب أسئلة البحث واستخراج النتائج التي تجيب عن أسئلة الدراسة.

وقد تمت الإجابة عن أسئلة البحث؛ حيث تمت الإجابة عن السؤال الأول من خلال تصميم وبناء قائمة بمعايير الجودة الشاملة لأداء معلمي اللغة العربية (لغتي الخالدة) للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية. وقد جاءت القائمة في شكلها ومضمونها النهائي مشتملة على (68) معياراً، توزعت على سبعة مجالات؛ وذلك على النحو التالي:

المجال الأول: التخطيط الفصلي واليومي للدروس، وتضمن (7) معايير.

المجال الثاني: تنمية التفكير، وتضمن (16) معياراً.

المجال الثالث: تنفيذ الدروس، وتضمن (5) معايير.

المجال الرابع: استخدام تقانة التعليم والتعلم، وتضمن (6) معايير.

المجال الخامس: التقويم، وتضمن (6) معايير.

المجال السادس: النشاط غير الصفّي، وتضمن (7) معايير.

المجال السابع: ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه، وتضمن (5) معايير.

وتمثلت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال: تحديد مدى ممارسة معلمي اللغة العربية (لغتي الخالدة) لمعايير الجودة الشاملة في مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

وبعد تحليل نتائج الملاحظة تبين:

- أن معلمي اللغة العربية (لغتي الخالدة) للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية يمارسون معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة بشكل عام.
- احتلت المراتب الأولى من حيث الممارسة من قبل المعلمين بدرجة كبيرة جداً المعايير المتعلقة بإعداد الخطة الفصلية ووضع الأهداف التدريسية التي يريد المعلم تحقيقها من الدرس وتحديد حقائق المفاهيم الخاصة بكل درس في الحساب عند إعداد الخطة الفصلية في ضوء الفترة الزمنية المحددة.
- المعايير التي احتلت المراتب الأخيرة، وبدرجة ممارسة كبيرة، تتعلق بمحاولة المعلم وسعيه إلى تمكين الطالب من اكتشاف المعارف ذاتياً وتوظيفها في المقرر مع مراعاة التكامل بين جميع المواد الدراسية الأخرى.

وقد أسفرت نتائج البحث عن الآتي:

- أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في درجة ممارستهم لمعايير الجودة الشاملة في هذه المجالات في مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- ب- وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في درجة ممارستهم لمعايير الجودة الشاملة في مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير المؤهل.
- ج- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول مدى ممارستهم للكفايات التدريسية اللازمة لدى معلمي اللغة العربية (لغتي الخالدة) بمنطقة تبوك التعليمية، تعزى لاختلاف عينة الدراسة في متغير المؤهل العلمي (تربوي-غير تربوي)؛ مما يشير إلى أن درجة ممارسة هذه الكفايات لم تتأثر باختلاف متغير المؤهل العلمي لدى عينة البحث.

وقد خرج البحث بعدد من التوصيات، من أهمها ما يلي:

- 1- الاهتمام بعقد دورات تدريبية - أثناء الخدمة - لمعلمي اللغة العربية (لغتي الخالدة) لتدريبهم وإكسابهم معايير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة الشاملة.
 - 2- تطوير أساليب تقويم أداء المعلم الحالية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وبما يتواءم مع التطورات التربوية الحديثة.
- وفي ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:
- 3- دراسة مماثلة لهذه الدراسة في مختلف مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
 - 4- دراسة حول مدى إسهام مقررات الإعداد التربوي، وطرق تدريس اللغة العربية بكليات (التربية، المعلمين) في إكساب معلمي اللغة العربية (لغتي الخالدة) مهارات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريس.
 - 5- دراسة لتحديد أسباب ضعف مستوى أداء معلمي اللغة العربية (لغتي الخالدة) للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.
 - 6- دراسة حول تقويم الأداء المهني لمعلم المرحلة الابتدائية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

الدراسة الثانية عشرة: لجبرين عطية حسين ومثلث إبراهيم حمودة (2016) بعنوان "الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة لديهم"

كانت تهدف الدراسة الى استقصاء الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، ولتحقيق هدف الدراسة طبقا الباحثان المنهج المسحي الوصفي وقد تم اختيار عينة طبقية قصدية من مجتمع الدراسة الأصلي تكونت من 30 معلما طبقت عليهم أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان تتكون من 25 فقرة وضعت على سلم تدريجي خماسي على النحو التالي: دائما (5 درجات)، غالبا (4 درجات، أحيانا (3 درجات، نادرا (2)، مطلقا (1)، وذلك للفقرات الإيجابية، وتم عكس الدرجات (1،2،3،4،5) على الفقرات السلبية. وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال:

الأول: ما واقع الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في وكالة الغوث؟ حيث جاءت الفقرات ذات الممارسات التدريسية العالية هي:

- يبدأ الحصة في الوقت المحدد
- يعزز إجابات الطلبة
- يحدد الأهداف التدريسية
- يحترم آراء الطلبة
- يستخدم السبورة بشكل جيد
- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ
- ينوع في أساليب التدريس.
- ينمي روح العمل الجماعي.
- يصحح الواجبات البيتية.
- أما الفقرات التي كانت درجتها متوسطة فكانت:
- عدم التركيز على الأهداف المعرفية فقط
- اثارة دافعية الطلبة

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

- عدم استخدام طريقة المحاضرة.
- وفيما يخص الفقرات ذات الممارسات التدريسية المنخفضة جاءت الفقرات التالية:
- يراعي الجانب الزمني من الحصة
- يهتم بجميع الطلاب وليس فقط المتفوقين
- يكامل بين النظرية والتطبيق
- يستخدم العقاب البدني
- أما فيما يخص نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 = \alpha$) في الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في وكالة الغوث الدولية تعزى لكل من الجنس والخبرة التدريسية والتفاعل بينهما؟
- فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة احصائيا تعزى للجنس لصالح المعلمات.
- أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة التدريسية فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لاختلاف الخبرة التدريسية.
- وفيما يتعلق بالتفاعل بين جنس المعلم والخبرة التدريسية فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا. وبناء على ذلك قدم الباحثان مجموعة من التوصيات تمثلت في:
- تحديد عدد الطلبة في الشعب الدراسية، ليتمكن المعلم من إدارة الصف زمنيا بشكل متكامل،
- توفير المواد والأجهزة اللازمة للمواقف التدريسية ليتمكن المعلم من التكامل بين النظرية والتطبيق.
- اعطاء معلمي العلوم دورات تدريبية في مجالات الأهداف وأخلاق المهنة.
- التركيز على الأنشطة العلمية التطبيقية في الدورات التدريبية التي يتم عقدها دوريا للمعلمين أثناء الخدمة.
- ضرورة الاهتمام بتغيير اتجاهات المعلمين نحو الممارسات السلوكية: مثل استخدام العقاب البدني، استعمال طريقة المحاضرة، التركيز على الأهداف المعرفية فقط من خلال المتابعة الإشرافية المستمرة، ومن خلال البرامج الموجهة الى المعلمين.
- اجراء المزيد من الدراسات التي تتناول واقع التدريس عند معلمي العلوم، والصعوبات التي تواجههم في ذلك، وتناول متغيرات أخرى مثل المؤهل العلمي والخبرة في التكنولوجيا.
- الاعتماد على ادخال التكنولوجيا لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم.

الدراسة الثالثة عشرة: لكل من مؤيد سعيد خلف الشمري وسعاد موسى يعقوبي السلطاني (2017)، بعنوان "تقويم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مقترحة لجودة الأداء التعليمي" وقد كان الهدف من الدراسة تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التعليمي، والتعرف على مستوى اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. واعتمد الباحثان المنهج الوصفي حيث طبقا أداة البحث والمتمثلة في بطاقة ملاحظة أو استمارة ملاحظة على عينة تطبيقية تمثلت في 46 معلما لغة عربية وقد احتوت بطاقة الملاحظة على خمسة مجالات وهي:

مجال التخطيط وقد احتوى على 6 فقرات، ومجال تنفيذ الدرس 6 فقرات فرعية، ومجال العلاقات الإنسانية 7 فقرات فرعية، ومجال استعمال الوسائل التعليمية واحتوى على 5 فقرات فرعية، وأخيرا مجال التقويم والذي احتوى على 6 فقرات فرعية حيث اعتمد الباحثان على ثلاثة بدائل للإشارة أمام كل فقرة من الفقرات التي يؤديها معلم اللغة العربية اثناء التدريس في الصف وهي (دائما، أحيانا، أبدا)، وتقابلها بدرجات على التوالي: (1،2،3). كانت النتائج كالتالي:

1- أظهرت النتائج أن أداء معلمي اللغة العربية كان إيجابيا بشكل عام وهو ما يدعو الى المزيد من العناية بإعداد وتدريب معلمي اللغة العربية في ضوء معايير جودة الأداء.

2- ظهر ضعف في أداء معلمي اللغة العربية في الزيارة الثانية في كافة المجالات.

3- ان سنوات الخدمة والشهادة لدى معلمي اللغة العربية متكافئة.

4- عدم اهتمام معلمي اللغة العربية بدرس القراءة كاهتمامهم بفروع اللغة العربية الأخرى،

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات تمثلت فيما يلي:

1- اعتماد معايير جودة الأداء التي تم اعدادها في هذا البحث من لدن المشرفين، والتربويين للإفادة منها عند تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة القراءة.

2- استعمال أداة الملاحظة المقترحة كأداة للزيارة الصفية، والتقويم جزء منها فهو يساعد على تحديد جوانب القوة والضعف.

3- العمل على فتح دورات مستمرة لتدريب معلمي اللغة العربية في اثناء الخدمة والإستفادة من معايير الجودة (استمارة الملاحظة) التي توصل اليها البحث عند اعداد برامج الدورات التدريبية.

- 4- اطلاع معلمي اللغة العربية على معايير الجودة، وذلك للاستفادة منها في تقييم أدائهم ذاتياً.
- 5- إصدار دليل لمعلمي اللغة العربية لتعليم مواد اللغة العربية في ضوء معايير جودة الأداء التعليمي.
- 6- أن تكون عملية تقييم أداء معلمي اللغة العربية شاملة لكل جوانب العملية التعليمية، وأن تكون موضوعية وبعيدة عن الآراء الشخصية.

أما بالنسبة للمقترحات فقد اقترح الباحثان: -إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي لتشخيص جوانب القوة والضعف في تقييم أداء المعلمات في المراحل الأولى ولمختلف فروع اللغة العربية.

- بناء برنامج لتطوير أداء المعلمين في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير جودة الأداء التعليمي وفي ظل مجالات متكاملة فيما بينها للحصول في النهاية على معلم ناجح.
- إجراء بحوث ودراسات تقييمية حول فاعلية الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية.
- إجراء دراسة لتقييم أداء المطبق في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية على ضوء معايير الأداء التعليمي.

الدراسة الرابعة عشرة: دراسة لعماد أحمد إبراهيم أبو سردانة (2017) بعنوان "فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين ممارسات المعلمين الصفية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين.

حاول الباحث الإجابة على مجموعة من الأسئلة وتتمثل في:

- ما درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس؟
- ما درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0,05 \geq \alpha$ لفاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن تعزى لمتغير الوظيفة مدير مدرسة/ مشرف تربوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0,05 \geq \alpha$ لفاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن تعزى لمتغير الخبرة لكل من المديرين والمشرفين؟

أما بالنسبة للأساليب الإحصائية المستخدمة من طرف الباحث فقد استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتكرارات ودرجة الفاعلية للإجابة عن السؤال الأول والثاني.

كما استخدم الإحصائي (t-test) لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الثالث.

- تحليل التباين الأحادي المتعدد (Manova) للإجابة عن السؤال الرابع، كما استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لوجود فروق دالة إحصائية بين مستويات الخبرة لعينة الدراسة من المشرفين والمديرين.

وقد توصل إلى النتائج التالية: بالنسبة للسؤال الأول والخاصة بجميع محاور برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة من ممارسات التخطيط، وممارسات تقديم الدرس وتنفيذه وكذلك الممارسات الخاصة بطرح الأسئلة، والتقييم والتغذية الراجعة وممارسات توظيف الوسائل التعليمية، ممارسات إدارة البيئة من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة فاعلية عالية.

بالنسبة للإجابة على السؤال الثاني: جميع المحاور السابقة الذكر لبرنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة فاعلية عالية.

أما النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث فقد توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الممارسات الصفية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن بين كل من المشرفين التربويين والمديرين

وأخيرا النتائج الخاصة بالسؤال الرابع التي توصل فيها الباحث إلى وجود اختلاف في تقدير العينة لفاعلية التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن حسب متغير الخبرة بمعنى وجود فروق فردية في جميع المحاور والأداة ككل لصالح الخبرة أكثر من عشرة سنوات على الأقل من خمس سنوات. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها خرج بمجموعة من التوصيات:

- تعميم نتائج هذه الدراسة على المدارس الأساسية في مجتمعات مماثلة.
- تشجيع المعلمين والمعلمات على الاستمرار في ممارساتهم الصفية لتطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم متمركزة حول الطالب والتقييم الهادف لتحسين التعلم.
- متابعة المدراء والمشرفين التربويين لتوظيف المعلمين لما تم تعلمه في البرنامج. والتحاق المعلمين الجدد به.
- الاستمرار في أنشطة برنامج النمو المهني المستمر ليكون منحى يتصف بالديمومة وخاصة فيما يتصل بالتعلم الذاتي ومجتمعات التعلم وتفعيل دور أولياء الأمور.
- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى.
- اجراء دراسة مماثلة من وجهة نظر المعلمين.
- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تأخذ بعين الاعتبار متغيرات أخرى كالجنس والمؤهل العلمي.

الدراسة الخامسة عشرة: لكل من الغويري والشرع (2018) بعنوان "ممارسات معلمي العلوم في تدريس الطلبة الموهوبين في الأردن: دراسة نوعية" حيث هدفت الدراسة الى تقصي الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في تدريس الطلبة الموهوبين، بالإضافة الى معرفة طبيعة هذه الممارسات.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان أداتين هما شبكة الملاحظة والمقابلة تم تطبيقها على عينة قصدية تكونت من 13 معلما تم مشاهدتهم في 65 حصة، وقد روعي تنوع الجنس والمؤهل العلمي للمعلمين بالإضافة الى التنوع الجغرافي والتنوع في المرحلة الدراسية (التاسع الى الثانية ثانوي علمي) تم اختيارهم قصدا من مدارس الموهوبين، سجلت الحصص تسجيلا باستخدام الفيديو، كما استخدم المنهج النوعي في هذه الدراسة.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

وقد بينت النتائج تبويب ممارسات معلمي العلوم في تدريس الطلبة الموهوبين ضمن المجالات التالية: التخطيط والتنفيذ والتقييم، كما تم تقسيم الممارسات الى فئتين الفئة الأولى تتعلق بممارسات متمحورة حول المعلم (اعتيادية)، والفئة الثانية تتعلق بممارسات متمحورة حول الطالب.

وقد كان النوع الأول أكثر شيوعاً من النوع الثاني في مدارس الموهوبين حيث بينت الدراسة تدني نسبة وجود الممارسات التي تتمركز حول المتعلم بـ (11%)، بالمقابل شيوع الممارسات المتمركزة حول المعلم (89%).

في مجال التخطيط: من النتائج التي خلص اليها الباحثان في هذا المجال، التركيز أكثر على النتائج المعرفية في أبسط مستوياتها.

في مجال التنفيذ: بالنسبة لاستخدام الاستراتيجيات التدريسية يستخدم المعلمون أسلوب العرض المباشر واللقاء بشكل كبير، ولما يستخدمون استراتيجيات لتنمية المهارات العقلية العليا مثل حل المشكلات وتشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي والاستقصاء. بالنسبة لمصادر التعلم التي شاع استخدامها في الصفوف هي استخدام السبورة والطباشير والكتاب المدرسي فقط كأدوات للتعلم وبشكل متكرر.

في مجال التقييم: وبالتحديد في مجال استراتيجيات وأدوات التقييم التي تم توظيفها تم التركيز على التقييم الاعتيادي (استراتيجية الورقة والقلم) والتي تقوم على الاختبارات وحل تمارين الكتاب، كما لوحظ أن المعلمين يكتفون بطرح الأسئلة الشفوية لتقييم المتعلمين، وبعضهم يقوم بإعطاء الواجبات المنزلية ولا يتابعها للحصول على التغذية الراجعة. من خلال هذه النتائج خلص الباحثان الى ضرورة توفير برامج تدريبية وورشات عمل لمعلمي العلوم في مجالات التخطيط، تنفيذ التدريس، التقييم، ورعاية المتعلمين الموهوبين لتحسين ورفع مستوى أدائهم.

3-5 الدراسات المحلية:

الدراسة الأولى: دراسة لنورة بوعيشة (2008) بعنوان "الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات" وكانت تهدف إلى:

- الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية، ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقارنة التدريس بالكفاءات.

- الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لتخطيط الدرس وفق التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين.

- الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لتنفيذ الدرس وفق التدريس بالكفايات من وجهة نظر المفتشين التربويين.

- الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء التدريس بالكفايات من وجهة نظر المفتشين التربويين.

- الكشف عن الفروق كما يراها المفتشون بين صنفين من معلمي المرحلة الابتدائية في ممارستهما لتخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه.

وللوصول إلى هذه الأهداف استعملت الباحثة الاستمارة كوسيلة وقامت بتطبيقها على عينة قدرت ب 79 مفتشاً للغة العربية في المرحلة الابتدائية رجال. وخلصت الباحثة إلى مجموعة من النتائج

تتمثل النتائج المتعلقة بالهدف الأول في موقف المفتشين الذين يرون أن الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية لا يمارس دائماً في تخطيطهما للدرس الممارسات القائمة على المقارنة بالكفايات.

أما النتائج المتعلقة بالهدف الثاني الخاص بممارسة تنفيذ الدرس كانت نسبها قليلة بسبب أن الأساتذة المجازين أو معلمو المدرسة الأساسية لا يمارسون دائماً تنفيذ الدرس وفق المقارنة بالكفايات.

فيما يخص النتائج المتعلقة بالهدف الثالث الخاص بتقويم التدريس فإن المفتشين يرون أن الأساتذة بصنفيهما لا يعتمدون المقارنة بالكفايات.

أما بالنسبة للهدف الرابع فقد توصلت الباحثة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المجازين معلم المدرسة الأساسية.

- الدراسة الثانية: لحديد يوسف 2008-2009 بعنوان "تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية-دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي- وكان الهدف من الدراسة:
 - معرفة المتغيرات التي تؤدي الى الاختلاف في امتلاك الكفايات ودرجة ممارستها لدى أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي.
 - الوصول الى وضع قائمة للكفايات التدريسية اللازمة لأستاذ التعليم الثانوي لمادة الرياضيات.
 - الوصول الى وضع أدوات ووسائل تقويم الأداء التدريسي بطريقة علمية موضوعية تمتاز بالصدق والشمول تكون بديلا لوسائل التقويم التقليدية السائدة حاليا، من خلال اقتراح الأداة المستعملة في البحث:
 - معرفة جوانب النقص في برامج تكوين الأساتذة واقتراح البدائل المناسبة على نتائج البحث.
 - اقتراح الكفايات المناسبة التي يمكن من خلالها توظيف أساتذة التعليم الثانوي بصفة عامة وأساتذة الرياضيات بصفة خاصة.
 - التعريف ببرامج التدريب أثناء الخدمة المستعملة في النظم التربوية المتقدمة، لمعالجة جوانب القصور في ممارسة الأساتذة للكفايات التدريسية.
- وللوصول الى الأهداف طبق الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث شملت الدراسة عينة قدرت بـ 122 أستاذا وأستاذة بولاية جيجل، طبقت عليهم أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس الكفايات التدريسية لأستاذ الرياضيات بالتعليم الثانوي، وقد احتوى المقياس على سبعة مجالات أساسية وهي:
- كفايات التخطيط للدرس: وتضم 07 فقرات
 - كفايات تنفيذ الدرس: وتضم 8 فقرات
 - كفايات تكنولوجيا الإعلام والاتصال: وتضم 7 فقرات
 - كفايات إدارة الصف المدرسي: وتضم 5 فقرات
 - الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات: وتضم 9 فقرات

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

- كفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي: وتضم 7 فقرات
- كفايات التقويم: وتضم 5 فقرات.
- المقياس الثاني وهو مقياس تقدير معوقات الأداء التدريسي لدى أساتذة الرياضيات الذي تضمن 20 فقرة تمثل مختلف الجوانب التي تؤثر سلبا على ممارسة أستاذ الرياضيات بالتعليم الثانوي. أما تصحيح الاختبار فقد اعتمد الباحث مقياس ليكرت الخماسي كمايلي:
- إذا كانت الإجابة (مهم جدا) تعطى العلامة 5
- إذا كانت الإجابة (مهم) تعطى العلامة 4
- إذا كانت الإجابة (مهم الى حد ما) تعطى العلامة 3
- إذا كانت الإجابة (غير مهم)، تعطى العلامة 2.
- اذا كانت الإجابة (غير مهم اطلاقا)، تعطى العلامة 1.
- وقد اعتمد الباحث في تحليل نتائج الدراسة على البرنامج الاحصائي SPSS حيث كانت النتائج كالتالي:
- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير الجنس باستثناء كفايات الاتصال والتفاعل الانساني حيث توجد فروق دالة عند مستوى 0.05 لصالح الأساتذة الذكور.
- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير الخبرة المهنية باستثناء كفايات تنفيذ الدرس حيث توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 لصالح الأساتذة ذوي خبرة مهنية تفوق 14 سنة.
- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات تبعا لمتغير المؤهل العلمي باستثناء كفايات تكنولوجيا الاعلام والاتصال حيث توجد فروق دالة عند المستوى 0.05 بين الأساتذة حاملي شهادة ليسانس والأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة لصالح الأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة. وفروق دالة في ممارسة الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات في مستوى ألفا = 0.01، لصالح الأساتذة حاملي شهادة ليسانس.
- عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي باستثناء وجود فروق دالة عند مستوى ألفا = 0.01 في ممارسة كفايات تنفيذ لصالح

الأساتذة حاملو شهادة ليسانس، وكذلك وجود فروق دالة عند المستوى ألفا = 0.05 في درجة ممارسة كفايات تكنولوجيا الإعلام والاتصال لصالح الأساتذة من التخصصات الأخرى.

- عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير مؤسسة التكوين وتوصلت الدراسة الى أن أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي، الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات وكفايات تنفيذ التدريس. بينما نجد أقل الكفايات التدريسية ممارسة كفايات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة الرياضيات للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع لجنسهم (ذكور-إناث) أو خبرتهم المهنية أو مؤهلاتهم العلمية أو تخصصاتهم الأكاديمية أو مؤسسة تكوينهم. كما توصلت الدراسة إلى انعدام الدافعية لدى التلاميذ للدراسة وكثافة البرنامج الدراسي بالمقارنة مع الوقت المخصص من أكثر المعوقات التي تؤثر على أدائهم التدريسي.

الدراسة الثالثة: لبلخير طوشي وشوقي ممادي (2010) بعنوان "مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية (التخطيط اليومي نموذجاً)" وكان الهدف من الدراسة:

- الوصول الى وضع أدوات ووسائل تقويم الأداء التدريسي بطريقة علمية موضوعية تمتاز بالصدق والشمول تكون بديلا لوسائل التقويم التقليدية السائدة حاليا، من خلال اقتراح الأداة المستعملة في البحث:

- معرفة جوانب النقص في برامج تكوين الأساتذة واقتراح البدائل المناسبة على ضوء نتائج البحث.
- اقتراح الكفايات المناسبة التي يمكن من خلالها توظيف أساتذة التعليم الثانوي بصفة عامة وأساتذة الرياضيات بصفة خاصة.

- التعريف ببرامج التدريب أثناء الخدمة المستعملة في النظم التربوية المتقدمة، لمعالجة جوانب القصور في ممارسة الأساتذة للكفايات التدريسية.

- تحديد الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التخطيط اليومي للتدريس.
- مقارنة مستوى الأداء الفعلي للمعلمين في مجال التخطيط للتدريس بالمستوى المحدد في الدراسة.
- معرفة الفروق بين المعلمين في كفايات التخطيط وفق متغيري الخبرة والمستوى العلمي للمعلم.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

وللوصول الى هذه الأهداف اتبع الباحثان المنهج الوصفي واستعملا شبكة الملاحظة لكفايات التخطيط لدى معلمي المرحلة الابتدائية كأداة للبحث والتي تكونت من 12 بندا قاما بتطبيقها على عينة قدرت ب 120 معلما ومعلمة وخلص الباحثان الى النتائج التالية:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى: كانت الفرضية أن مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التخطيط لا يختلف باختلاف الخبرة في التدريس. النتيجة لا يختلف مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التخطيط باختلاف الخبرة في التدريس.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية: كانت الفرضية أن مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التخطيط يختلف باختلاف طبيعة التكوين. النتيجة لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الأداء لكفايات التخطيط بين المعلمين المتكويين بالمعهد التكنولوجي والمتخرجين من الجامعة، إلا أن الفرق الموجود بين المتوسطين لصالح المعلمين المتخرجين من الجامعة فرق من دون دلالة إحصائية.

ونتيجة لهذه النتائج اقترح الباحثان مجموعة من الاقتراحات تمثلت في:

-تحسيس المعلمين بضرورة التخطيط الجاد والمتقن لدروسهم.

-القيام بدورات تدريبية لامتلاك كفايات التخطيط.

-عقد ندوات تربوية تبرز دور التخطيط في إنجاح العملية التعليمية التعليمية

-تحفيز المعلمين على التخطيط الجيد للتدريس.

-تجديد معارف المعلمين المستمر حول التخطيط المحكم والمتقن.

الدراسة الرابعة: لسميرة رجم (2016) بعنوان "واقع استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وعلاقتها بتنشيط التواصل الصفّي"

كان الهدف من الدراسة تقييم واقع استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وتسليط الضوء على أهمية مدي توظيفها في تنشيط التواصل الصفّي، وذلك لمعرفة النقائص التي تعاني منها عملية التدريس، ومن ثمة تجاوزها. وللوصول الى تلك الأهداف استعملت الباحثة المنهج

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

الوصفي التحليلي لوصف واقع استخدام الوسائل التعليمية وإبراز علاقة هذه الأخيرة بالتواصل الصفّي. وقد استخدمت الاستبيان كأداة للدراسة طبق على عينة شملت 103 معلم موزعين على سبع عشرة مدرسة ابتدائية ببلديتي زيغود يوسف وديدوش مراد قسنطينة وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

الإجابة على السؤال الأول أين اطلعت على كيفية استخدام الوسائل التعليمية، هل كان ذلك في تكوينك الجامعي، أو أثناء الخدمة؟ أم الشخصي؟ وكانت النتيجة أن التكوين في مجال الوسائل التعليمية ضعيفا ولا يرقى الى المستوى المطلوب.

الإجابة على السؤال الثاني: هل تعتقد أن الوسائل التعليمية ذات أهمية في تنشيط التواصل الصفّي والحث عليه؟ ولماذا؟ وكانت الإجابة أن معظم الأساتذة يتفقون على أهمية الوسائل التعليمية وضرورتها من أجل تنشيط التواصل الصفّي.

الإجابة على السؤال الثالث والمتمثل في: ما نوع الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس اللغة العربية؟ فكانت اجابتهم بنسب كبيرة السبورة والكتاب المدرسي وجاء في المرتبة الثانية القصص، أما الوسائل السمعية البصرية والتلفزيون والفيديو والراديو والاسطوانات فقد جاءت بنسب منخفضة جدا.

الإجابة على السؤال الرابع: ما رأيك في الوسائل المتوفرة في المدرسة التي تعمل بها؟ وكانت النتائج تتم عن عدم الرضى عن الوسائل التعليمية المتوفرة في مدارسهم حيث كانت اجابتهم بأنها وسائل ليست جيدة وليست كافية للتدريس، وأنها تقليدية، كما أنها وسائل لا تثير انتباه المتعلم، إضافة الى ذلك غير متوفرة بالكمية المناسبة لعدد المتعلمين.

السؤال الخامس وكان يخص كيفية تصرفهم عندما لا يجدون الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي، وكانت اجابتهم أنهم يجتهدون في البحث عن وسائل مناسبة للموقف التعليمي، أو صنعها، أو تكليف التلاميذ بالبحث عنها خارج المدرسة.

من خلال هذه النتائج خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات تمثلت فيما يلي:

- ضمان تكوين جيد للمعلمين حول كيفية استخدام الوسائل التعليمية، وكيفية توظيفها من أجل تنشيط التواصل داخل الصف الدراسي، وذلك قبل الخدمة واثاءها، وتحسيسهم بضرورة التكوين الشخصي والبحث المستمر في موضوع الوسائل التعليمية والطرق المثلى لاستخدامها.
- تشجيع المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية الواقعية الحسية، عند تدريس اللغة العربية، لإكساب المتعلم خبرات تعليمية واقعية، مثل الخبرات المباشرة والرحلات التعليمية التمثيلية... الخ وذلك بإدراج استخدامها ضمن المقررات الدراسية.
- توفير الوسائل السمعية البصرية الحديثة في المدارس كما ونوعا، وخاصة الحاسوب المزود بشبكة الانترنت، الذي يغني عن استعمال الكثير من الوسائل.

الدراسة الخامسة: دراسة لعزوز حمزة (2018) بعنوان " المعالجة البيداغوجية في المدرسة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية عنابة"

وكان الهدف من الدراسة الكشف عن الممارسات البيداغوجية التي يوظفها معلمو التعليم الابتدائي فيما يخص المعالجة البيداغوجية وذلك من أجل تجاوز التلاميذ لصعوباتهم التعليمية. وللوصول الى تلك الأهداف طبقت الباحثة المنهج الوصفي واستعملت بطاقة الملاحظة والمقابلة كأدوات بحث.

ولقد توصلت الباحثة الى مجموعة من النتائج أهمها، عدم وضوح مفهوم المعالجة البيداغوجية عند المعلمين مما يؤثر سلبا على ممارساتهم البيداغوجية فيما يخص هذا النشاط ، بحيث يخلطونه مع مفاهيم أخرى كالاستدراك والدعم المدرسي، كما خلصت الباحثة إلى عزوف المعلمين عن استعمال التقويم التكويني لمعالجة صعوبات التعلم عند التلاميذ، فالتلاميذ يوجهون الى حصة المعالجة دون تشخيص مسبق للصعوبات التي يعاني منها ، وكذا بالنسبة لبيداغوجيا المجموعات والمعالجة البيداغوجية أين يفضل أغلبية المعلمين العمل الفردي في أغلب الأحيان وإذا تشكلت المجموعات لا تشكل حسب المستويات المعرفية بحكم معرفة المعلمين السابقة لهم ولا على أساس حاجيات التعلم نظرا لغياب التقويم التشخيصي للكشف عن نوع ومصدر الأخطاء أو الصعوبات.

على ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث اقترح مجموعة من التوصيات تمثلت فيما يلي:

- تحيين التشريع الخاص بالمعالجة البيداغوجية بتثبيت مفهومها وتمييزها عن باقي أساليب المساعدة والمرافقة البيداغوجية الأخرى (الاستدراك، الدعم المدرسي...) مع الاهتمام بنوعي المعالجة البيداغوجية (الفورية والمؤجلة) والتركيز على المعالجة الفورية التي تجري أثناء الفعل التعليمي التعليمي لتقادي الطابع التراكمي للأخطاء-بسبب تباعد حصص المعالجة المؤجلة-الذي قد يحولها الى مصدر للفشل المدرسي.

- ادراج محاور ومواضيع ضمن المخطط الوطني للتكوين تستهدف بناء كفاءات مهنية لدى مدرسي التعليم الابتدائي تتناول صعوبات التعلم وكيفية معالجتها. ومن هذه المحاور والمواضيع يقترح الباحث ما يلي:

- التقويم التكويني والتقويم من أجل المعالجة البيداغوجية.
- المعالجة البيداغوجية: المعالجة الفورية أو المدمجة والمعالجة المؤجلة.
- البيداغوجيا الفارقة.
- بيداغوجيا المجموعات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع دراستنا سواء العالمية أو العربية أو المحلية والتي تسنى لنا الإطلاع عليها:

- نلاحظ أن للدراسات السابقة علاقة بمتغير الدراسة وهو الممارسات التدريسية.
- كشفت الدراسات عن الممارسات السائدة في الأقسام خاصة في المرحلة الابتدائية، وهناك من الدراسات من قامت بدراسة شاملة للممارسات أو المهارات أو الكفاءات وهناك من خصت جانب من تلك الممارسات كدراسة عزوز حمزة التي عالجت جانب التقويم أو المعالجة البيداغوجية في المدارس الابتدائية ودراسة كل من بلخير طبشي وشوقي ممادي التي خصت بالدراسة جانب التخطيط ودراسة محمد مرسى التي خصت مهارة طرح الأسئلة ودراسة سميرة رجم التي خصت ممارسات استخدام الوسائل التعليمية.
- كشفت دراسات أن الممارسات التدريسية تتأثر بعدة متغيرات منها متغير النوع والخبرة التدريسية من بينها دراسة كل من جبرين عطية ومثلى إبراهيم حمودة ، دراسة Burusic التي أثبتت تأثير متغير النوع على الممارسات التدريسية وعدم تأثير متغير الخبرة ، في حين أن دراسة Ying توصلت

الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير الخبرة كما توصلت دراسة بركات (2010) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع أي أن الممارسات التدريسية والمتمثلة في طرح الأسئلة تتأثر بالنوع ، وبالتالي تتفق مع الدراستين السابقتين وكذلك تتأثر بنوع المدرسة التي يعمل بها المعلم وذلك لصالح الثانوية في حين لا تتأثر ممارسة طرح الأسئلة بالمتغيرات الأخرى كال تخصص ، وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. كما اثبتت دراسات أن بعض المتغيرات لا تؤثر على الممارسات التدريسية كدراسة الهندي والتميمي وأن الممارسات التدريسية لا تتأثر بمتغيري الجنس والخبرة وانما تتأثر بالتفاعل بينهما.

وبالنسبة لموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- تتشابه الدراسة الحالية بالدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع حيث اتبعت معظمها المنهج الوصفي وهو المنهج الذي اعتمدته الباحثة كما تشابهت هذه الدراسة مع بعض الدراسات في استعمال شبكة الملاحظة كأداة بحث للكشف عن الممارسات والمهارات التدريسية مع كل من دراسة عبد الحفيظ محمود حنفي همام 1992، دراسة سعود بن حسين الزهراني ،دراسة محمد صالح بن علي جان ودراسة بلخير طبشي وشوقي ممادي (2010) ،دراسة حمد بن مرضي الكلثم (2013) ،دراسة الأرنوا (2014) ودراسة OPERA وهناك دراسات استعملت الاستبيان في الكشف عن الممارسات التدريسية كما تشابهت دراستنا الحالية مع دراسة Opera ومنظمة الأرنوا (2014) ودراسة الغويري والشرع (2018) ودراسة ذياب وإيمان محمد رضا (2013) ودراسة عزوز حمزة (2018) في تطبيق أداتين هما شبكة الملاحظة والمقابلة
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تقسيمها لمجالات الممارسات والمهارات والكفايات التدريسية وبعض البنود التي تدل على الممارسات والمهارات والكفايات الخاصة بكل مجال.
- تتقاطع الدراسة الحالية مع الدراسة لكل من مؤيد خلف الشمري وسعاد يعقوبي السلطاني (2017) حيث شملت أساتذة التعليم الابتدائي الطور الثاني أي الثلاث السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي.
- تتقاطع هذه الدراسة مع دراسة OPERA من حيث أنهما يكشفان عن الممارسات الفعلية في الميدان بغض النظر عن المقاربة المطبقة في التدريس.
- تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في مايلي:
- تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أهدافها وأهميتها وطريقة معالجتها لموضوع الدراسة.

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

- تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث المكان الجغرافي وكذا عينة الدراسة ومجتمع البحث الذي أجريت عليه الدراسة، حيث خصت الدراسة أساتذة التعليم الابتدائي المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة أسيا جبار -قسنطينة-.

أما بالنسبة لجوانب استفادة الباحثة من الدراسات السابقة، فقد سمحت لنا تلك الدراسات بـ:

- اختيار منهج وأداة الدراسة.

- تحديد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، والتركيز على الأساتذة الذين تلقوا تكويناً بيداغوجياً (المدارس العليا للأساتذة) لأنه من المفروض أن يتصفوا بكفاءات تميزهم عن الذين لم يتلقوا تكويناً بيداغوجياً كدراسة عماد ثابت سمعان (1986) حيث تفوق التربويون في الكفاءات التدريسية كالخطيط والتنفيذ والتقويم.

- كما مكنتنا الدراسات السابقة من تكوين فكرة عن الممارسات التدريسية السائدة في المدارس، وماهي المجالات التي نركز عليها في الممارسات التدريسية.

- التعرف على كيفية تصميم قائمة بالممارسات التدريسية.

- التعرف على كيفية بناء شبكة الملاحظة.

- تحديد الاجراءات المتبعة والأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الميدانية.

- الاحاطة بالمتغيرات التي تؤثر على الممارسات التدريسية، لكن بما أن دراستنا كانت تشمل الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة وكما نعلم فإن أغلبية الأساتذة المتخرجين من المدرسة إناث بنسبة 80 % وفي دراستنا تمثل نسبة الاناث 95% والذكور 5 % لذلك لم نأخذ بعين الاعتبار هذا المتغير لأن عدد الذكور مقارنة بالإناث قليل جداً، وبالنسبة لمتغير الخبرة فقد اقتصرنا على الأساتذة المبتدئين (ذوي خبرة 5 سنوات وأقل من 5 سنوات).

الفصل الثاني:

التدريس والممارسات التدريسية،

المهارات التدريسية والأساس

النظري للممارسات التدريسية

تمهيد

ايماناً بأن تغيير وتطوير النظام التربوي يبدأ من حجرة الصف أصبح الاهتمام بالممارسات التدريسية للمعلم محل اهتمام كبير من طرف الأدبيات التربوية من خلال العملية التعليمية- التعلمية التي تعتبر أهم بعد من أبعاد التدريس أو الممارسة التدريسية، حيث تلعب دوراً كبيراً في عملية التعلم، وكما نعلم فتجسيد هذه الممارسة يتم من خلال ذلك التفاعل الذي يحدث بين المعلم والمتعلمين أي عملية التدريس والدور الذي يلعبه المعلم والمتمثل في تسهيل عملية التعلم في الصف وخارج الصف، بغية تحقيق أهداف مقصودة. وتعتبر عملية التدريس عملية جد معقدة تمر بمراحل أساسية تتمثل في مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ ومرحلة تقويم، وكل مرحلة تتميز بمجموعة من المهارات على الأستاذ أن يتقنها لكي يقوم بالعملية على أحسن وجه هذه المهارات لاتولد مع الأستاذ بل يكتسبها عن طريق التكوين والتدريب والخبرة التي يمر بها أثناء قيامه بواجبه المهني. حيث تنتمي هذه المهارات إلى مهارة مركزية تسمى مهارة التدريس.

من خلال هذا الفصل نحاول أن نجيب على مجموعة من الأسئلة والمتمثلة في: ما المقصود بالممارسات التدريسية؟ وماهي العناصر التي تكون عملية التدريس؟ مع توضيح أبعادها وأسسها والتركيز على الممارسات الجيدة والفعالة التي تؤدي إلى تحقيق نتائج جيدة في عملية التدريس، ماهي بعض المهارات التي يجب على المدرس أن يتحكم فيها للقيام بواجبه المهني كما ينبغي؟ سنجيب على هذه الأسئلة من خلال المبحث الأول والمبحث الثاني ومن خلال المبحث الثالث سوف نتعرض الى الأسس النظرية للممارسات التدريسية من خلال نظريات التعلم التي تسعى الى دراسة السلوك الانساني دراسة علمية موضوعية تهدف الى صياغة مبادئ وقوانين عامة حتى تتمكن من تفسيره والتنبؤ به ومن ثم ضبطه، وتوجد نظريات عديدة عملت على الوصول الى هذا الهدف ابتداء من النظرية السلوكية -حيث كانت السبابة للإجابة عن التساؤل المتعلق بكيف نتعلم؟ بكل موضوعية- الى المعرفية وأحد نظرياتها المهمة في تفسير التعلم، وهي الجشتالتية، معالجة المعلومات والبنائية الى السوسيوبنائية وما نتج عنها من تطوير لجوانب أخرى في تفسير التعلم في إطار معرفي اجتماعي ثقافي. هذه النظريات لم تؤثر على التعلم فقط، وانما كان تأثيرها على عملية التعليم والاجابة عن السؤال كيف نعلم؟ حتى ولو كان هذا التأثير تأثير غير مباشر، لأنه بفهمنا لكيفية تعلم التلاميذ يمكننا ذلك من التسيير الحسن للممارسات التدريسية، فهذه الأخيرة تركز على مجموعة من الطرائق بعضها مستمد من نظريات التعلم. وبما أن المسؤول الأول على العملية التعليمية هو المعلم فلا يمكن ألا تؤثر على نوعية المعلم الذي سوف يتعامل مع هذا المتعلم، وسوف يطبق تلك الاستراتيجيات وتلك الطرائق، وبالتالي فتأثيرها شمل حتى المعلم وأدى الى ظهور عدة نماذج بإمكانها أن

تعمل على تحقيق الأهداف والغايات التربوية المبتغاة، من خلال المبحث الثالث سوف نتعرض الى تلك النظريات والمتمثلة في النظرية السلوكية والنظرية المعرفية بأشكالها (الجشالتية ومعالجة المعلومات، والبنائية وفي الاخير البنائية الاجتماعية)، وتأثيرها على الممارسات التدريسية.

المبحث الأول:

التدريس والممارسات التدريسية

للمعلمين

1-تعريف الممارسات التدريسية

2-أسس الممارسات التدريسية

3-مكونات عملية التدريس

4-المعلم صفاته وأدواره في ممارسة مهنة التعليم

5-التدريس الفعال وفعالية المعلم

1-تعريف الممارسات التدريسية:

1-1-تعريف الممارسة:

إذا تطرقنا الى مصطلح الممارسة لابد ان نربطه ببعض المصطلحات والمفاهيم الدالة عليه مثل النشاط والحركة والعمل فيكون المصطلح في هذا السياق نقيض النظر والتأمل والفكر الخالص، ولهذا وجب علينا أن نحدد المصطلح بحسب بعض التوجهات الفكرية والثقافية والأيدولوجية التي لها صلة مباشرة بالممارسة والتطبيق والنشاط والحركة مثل ما قدمته لنا الفلسفة الماركسية والفلسفة البراغماتية الامريكية، فكلاهما ينتمي الى الفلسفات الواقعية التي تؤمن بالعمل أكثر من التأمل ، كما أنهما يعبران في مختلف السياقات عن أهمية الحركة والعمل في حياة الانسان، حيث أن الممارسة والعمل هي ثقافة متجذرة في هاتين الفلسفتين على أساس أن مهمة الانسان في الفلسفة الماركسية هي التأثير في العالم الخارجي وهذا لا يحدث بالفكر والتأمل . " إن نشاط الانسان الذي يغير العالم الخارجي (الطبيعة والمجتمع) يسمى بالتطبيق أو الممارسة ويشمل التطبيق التأثير على الطبيعة بغية الحصول على وسائل العيش (العمل والإنتاج) والتأثير على الآخرين (النشاط الاجتماعي) والتأثير على الطبيعة بغية الحصول على المعارف (التجريب العلمي).

ولا يتوقف معنى الممارسة والعمل عند الفلسفة الماركسية فقط. بل تعدى المعنى الى الفلسفة البراغماتية الأمريكية لأنها فلسفة في العمل والممارسة. وهي فلسفة تؤمن بأن الحركة والنشاط محرك للوجود من منطلق أن تقييم النشاط الإنساني في نظر الفلاسفة البراغماتيين يتم عن طريق علاقته بالنتائج المرتبطة به، فالأساس في نظرهم هو الفعل وحتى كلمة Pragma التي اشتق منها كلمة البراغماتية تعني الفعل ،وهي فلسفة تمجد العمل الى أبعد الحدود حيث يظهر هذا الأمر في نسق الكثير من الفلاسفة مثل ويليام جيمس وجون ديوي ،وهنا لا تبتعد الفلسفة البراغماتية كثيرا عن الماركسية في مسألة الممارسة والعمل حيث " تؤمن البراغماتية أن المعرفة عملية تعامل بين الانسان وبين بيئته وأن الحقيقة مستقلة عن الأفكار التي يقترح الانسان تفسيرها، وأن البراغماتي ينظر بعين الريبة والشك الى الأنظمة المعرفية، وأنه على وعي دائم بالعمل الحقيقي للكائنات الحسية ويهتم أكثر بالفعل الناجح في عالم المواقف البيولوجية والاجتماعية" (بلكليف وآخرون، 2016، ص115) . وبناء على هذا يمكن القول إن مصطلح " الممارسة يشير إلى أي نشاط يجسد مبادئ

فن أو علم، وهو تطبيق مبادئ أو أفكار أو تقنية بهدف تحقيق نتيجة ملموسة. " (De Robert in association provençale pour la recherche en histoire du travail, 2013, P137)

صحيح أن مفهوم الممارسة يرتبط بمفاهيم تدل عليه إلا أننا نهدف بالدلالات السابقة الى ربط الممارسة بالواقع التربوي-التعليمي من زاوية محددة، حتى نبين أن العملية التدريسية التي هي محور البحث ليست عبارة عن أفكار يحصل عليها الأستاذ من تكوينه الثقافي، إنما نحاول البرهنة على أن العملية التدريسية ممارسة ونشاط وحركة يتم فيها استنزاف جميع عناصر العملية التربوية.

1-2-تعريف التدريس:

التدريس لغة مصدر الفعل (درس). جاء في لسان العرب تحت مادة (درس) درس الكتاب درساً ودراسة: عأده حتى انقاد لحفظه. (ابن منظور، د ت، ص968). وفي اللغة الفرنسية يستخدم مصطلح Enseignement الذي يعني التدريس والتعليم، وفي الانجليزية يستخدم مصطلحي Teaching و Instruction للدلالة على التعليم والتدريس ويحاول البعض التمييز بينهما. أما في الاصطلاح فيمكن القول إن التدريس مصطلح واسع يشير إلى أنشطة عديدة ومختلفة، لذلك نجد أن التسميات التي تناولت الموقف التعليمي تعددت من تعليم وتدريس، إلى العملية التعليمية-التعلمية وأحياناً العملية التربوية، وذلك راجع إلى أن كل تعريف يتناول العملية من زاوية معينة أو حسب نشاط معين، سنحاول أن نعرض مجموعة من التعاريف التي تناولت عملية التدريس وذلك لمحاولة توضيح معناه.

يدل التدريس على مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في مختلف المواقف التعليمية لمساعدة المتعلمين في الوصول الى أهداف تربوية محددة، على أن نجاح عملية التدريس يقتضي توفير الوسائل والإمكانات، واستخدامها بطرق وأساليب محددة للوصول إلى الأهداف الضرورية ". (العدوان، الحوامدة، 2008) وفي سياق آخر يعرفه خالد عبد العزيز فليح وآخرون بقولهم إنه "التسهيل المقصود للتعليم بغية تحقيق أهداف التعلم". (الفليح وآخرون، 2009، ص 7). وبناء على هذا تنحصر عملية التدريس والهدف منها في الدور الذي يقوم به المعلم أي المفهوم التقليدي للعملية والتي تعتمد على ما يقوم به المعلم، ليتحدد التدريس على أنه تسهيل ما يقوم به المعلم لكي نصل الى الأهداف المرجوة من طرف المتعلمين ، بحيث يمكن اعتبار عملية التدريس عملية تقليدية تتمثل في تلقين التلميذ المعلومات والمعارف من طرف الأستاذ،

فيكون دور الأستاذ دوراً إيجابياً في مقابل الدور السلبي للتلميذ الذي يتلقى المعلومات فقط في حين أن عملية التدريس في عصرنا هذا شراكة بين المعلم والمتعلم النشط الذي يساهم أيضاً في العملية وأنها لا تقتصر على الأستاذ فقط وإنما الغرض منها هو التعلم بالدرجة الأولى وهذا ما جاء في التعريف التالي : "عملية إنسانية هدفها مساعدة المتعلم على التعلم" (الكسواني، الخطيب، عيد، 2007، ص 21). بالإضافة إلى ذلك فإن هذا التعريف يجعل من التدريس عملاً يقتصر على الإنسان الهدف الأساسي منه كما ذكرنا سابقاً هو التعلم.

هذا، ويضيف (Driscoll 2000) دريسكول أن عملية التدريس لا تتم بصفة عشوائية وإنما تسبقها عملية إعداد وتحضير لتحقيق أهداف حيث يقول في تعريفه للتدريس أنه "الترتيب المتأنى للظروف التعليمية بغية تعزيز تحقيق هدف منشود" (الفليج وآخرون، مرجع سابق، ص 7). إن التدريس حسب التعاريف السابقة عملية مخطط لها ومقصودة ولا تتم بصفة عشوائية لأنها محددة بأهداف تتعلق باكتساب المتعلم قدرات وخبرات معينة من خلال ذلك التفاعل الذي يحدث بين المعلم والمتعلم على أساس أن التدريس: "نشاط إنساني هادف ومخطط، وتنفيذي، يتم فيه تفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته حيث يؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والإنفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقييم شاملة ومستمرة". (شبر، جامل، أبوزيد، 2014، ص 24)

وفي هذا السياق يرى كل من السمارة والعديلي (2008)، بأن التدريس يرتبط في دلالاته بمجموع الإجراءات والنشاطات التعليمية والتعلمية المقصودة والمتوافرة التي من طرف المعلم، والتي يتم من خلالها التفاعل بينه، وبين الطلبة بغية تسهيل عملية التعلم، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم " (ص 55)، وهو الأمر الذي يتعارض مع النمو الجزئي للمتعلم الذي يقوم على الطريقة العمودية التي تكون فيها السيطرة للمعلم. ذلك لأن التدريس في تصور Marguerit Altet مرغريت ألتيت هو "عملية تفاعلية، بين الأفراد، ذات نوايا (مقصودة)، غايتها تعلم التلاميذ". (Altet, Vinatier., 2008, P10)

مما تقدم يتضح لنا أن التدريس عملية تفاعلية بين الأستاذ والمتعلمين، وبالتالي أصبح دور المتعلم دوراً نشيطاً، يساهم في العملية التعليمية-التعلمية بكل نشاط وحيوية، فلم يعد ينتظر المعلومات والمعارف من الأستاذ وإنما قد يكون هو كذلك مصدر للمعلومة، خاصة في عصرنا الراهن عصر التكنولوجيا، حيث أصبحت المعلومة متاحة لكل من يبحث عنها سواء كان أستاذاً أو متعلماً. ومن ثم فإن مفهوم التدريس يختلف باختلاف دور كل من المعلم والمتعلم لأن التعاريف التقليدية ترى أن التدريس هو عملية تلقين من قبل المعلم بحيث يكون دور التلميذ دوراً سلبياً، أما التعاريف المعاصرة فتري أن عملية التدريس هي عملية مساندة للمتعلم من طرف المعلم بحيث يكون دوره هو التوجيه والإرشاد.

وبما أن التدريس هو عبارة عن عملية تعليمية-تعليمية كما وضحه هذا التعريف والتعاريف السابقة فهو يجمع بين التعليم والتعلم، وهذا ما يقتضي تحديد كل من مصطلحي التعليم والتعلم حتى يتضح مفهوم التدريس أكثر فأكثر.

يعبر التعليم عن "العملية أو الإجراءات التي يقوم بها المعلم لإحداث تغيرات عقلية، وجدانية ومهارات أدائية لدى المتعلم (العدوان، الحوامة، مرجع سابق، ص: 6)، وحسب محمود الحيلة هو " توفير الشروط المادية والنفسية، التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واكتساب الخبرة، والمعارف والمهارات والاتجاهات، والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم وتناسبه، وذلك ببساطة الطرق الممكنة" (الحيلة، 2008، ص: 27). أما التعلم فيدل على ذلك " التغير المقصود في السلوك الذي يتم الاستدلال عليه من أداء المتعلم، وهو ناتج من الخبرات أو التدريب، وثابت بصفة نسبية، بحيث لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر إنما يتم الاستدلال عليه من خلال التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم. (مازن، 2015). هذا ما أكد عليه جيلفورد و رأى " أن التعلم هو أي تغيير في سلوك ناتج عن استثارة" (نبهان، 2008، ص: 30) وهذا يعني التعلم يخص المتعلم بينما التعليم يخص المعلم على أساس أن " التعليم هو العملية والإجراءات، بينما التعلم هو نتاج تلك العملية، حيث يقوم المعلم بعملية التربية والتعليم، لينقل لتلاميذه المعارف والحقائق، ويكون لديهم مفاهيم معينة، ويكسبهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم والمهارات المختلفة، كما يسعى المعلم إلى إحداث تغيرات عقلية وجدانية ومهارة أدائية لدى تلاميذه وهذا ما يسمى (بعملية التعليم).

أما التعلم فهو كل ما يكتسبه الانسان عن طريق الممارسة والخبرة كإكتساب الاتجاهات والميول، والمدرجات، والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية، كما يدل التعلم على تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة ما يحدث في العالم أو نتيجة ما نفعل أو نلاحظ. أي أن التعليم هو العملية والتعلم هو الناتج". (شبر وآخرون، مرجع سابق، ص:25).

الملاحظ أن هذه المصطلحات جميعها تؤدي الوظيفة التربوية إلا أن المفهوم المركزي الذي نعتبره هدفاً ضمنياً هو التعلم على أساس أن معنى التدريس يؤول إلى التعلم الحق ومن ثم فإن نجاح العملية التربوية في المؤسسات التربوية يتوقف على نجاح عملية التدريس بصفة واضحة وصریحة وعلى نجاح التعلم بصفة ضمنية. ومعنى هذا أن التعلم هو الصورة التي تجسد قيمة العملية التعليمية. وبالتالي فالعلاقة بين التعلم والتدريس والممارسات التدريسية حسب Olivier Maulini " لكي ندرس بذكاء يجب علينا معرفة الطريقة التي يتعلم بها الأطفال فنظريات النمو والتعلم هي عبارة عن مصادر للممارس لأنه بمعرفة القيود وحتى القوانين التي تحكم التعلم سيتعلم أحسن. " (Maulini, 2006, p : 2)

ومهما يكن فإن الفرق بين التدريس والتعليم يتمثل في كون التدريس عبارة عن تفاعل تعليمي يحدث في وسط مؤسسي يقتضي شروطاً قانونية وتقنيات محددة من مناهج مدرسي ووسائل تعليمية وكذا طرائق للتدريس تتكفل بها تعليمية كل مجال تعليمي. أما التعليم فلا يشترط الوسط المؤسسي لأننا يمكن أن نمارسه خارج المؤسسات التعليمية، ونتمكن من تحقيقه من دون مناهج تعليمية أو وسائل أو طرائق محددة بصفة رسمية، فيتحول التعليم إلى مفهوم أشمل من التدريس فكل تدريس تعليم والعكس غير صحيح، فليس كل تعليم تدريس. وللتمييز بين التدريس والتعليم والتعلم يمكن القول إن التعليم عملية مقصودة وغير مقصودة تتم داخل المدرسة أو خارج المدرسة أما التدريس فهو عملية مقصودة يتم التخطيط لها تتم داخل جدران المدرسة أو خارجها تحت إشراف المدرسة لتحقيق أهداف مقصودة أما التعلم فهو ناتج عملية التدريس والتعليم .

لكن السؤال الذي نطرحه، هل التدريس هو ما يحدث داخل غرفة الصف وبين جدرانها؟ بمعنى آخر هل التدريس هو ذلك التفاعل الذي يحدث بين المعلم والمتعلم داخل الغرفة الصفية فقط؟ في هذا السياق يذهب مصطفى خليل الكسواني وآخرون إلى أن "التدريس عملية مدروسة مرتبة تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم وتطويره وتنفيذه وتنوعه بما يتفق والخصائص الإدراكية وقدرات المتعلم" (الكسواني وآخرون ، مرجع سابق، ص 21) يفيد هذا التعريف أن التدريس هو العملية النظامية للتعليم، لأن التدريس لا يدل فقط على ما يحدث داخل الصف الدراسي من تفاعل وإنما يدل أيضا على الإجراءات التي تسبق هذه العملية من تخطيط وكذلك تنفيذ ما خطط له وأخيرا التقويم من أجل التطوير آخذين بعين الاعتبار العنصر المعني بكل هذا وهو المتعلم.

هذا، وقد تطور مفهوم التدريس من مفهوم يقتصر على العملية التعليمية وما يقوم به المعلم من دور فاعل والمتعلم كطرف سلبي، الى مفهوم يقوم على التفاعل بين الطرفين لتحقيق أهداف مقصودة غايتها بالدرجة الاولى هي تعلم المتعلم، بالإضافة إلى ذلك فإن عملية التدريس تتجاوز هذا الإطار الى كل النشاطات التي يقوم بها المعلم خارج الصف الدراسي. وإذا كان التدريس لا يقتصر على ما يحدث داخل الغرفة الصفية من تفاعلات ويتجاوز ذلك إلى خارج غرفة الصف، فإنه يعبر بصيغة أخرى عن "عملية إنسانية مقصودة هدفها مساعدة المتعلمين على التعلم، فهو الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية، ويتضمن شروط التعليم والتعلم معا، ويحتاج الى معلم وآلة، وقد يتم داخل الغرفة الصفية أو خارجها." (مازن، مرجع سابق، ص:6) وهذا لا يتعارض مع الدلالة الحديثة لمفهوم التدريس، حيث تصوره عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين على أنه وسيلة لتنظيم المجال الخارجي المحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه وأفعاله بسبب أن التعليم يحدث لتحقيق التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية، وما دور المعلم إلا تهيئة هذه الظروف من أجل استجابة المتعلم لها والتفاعل معها. (شاهين، 2010-2011)، نلاحظ أن هذا التعريف ركز بالدرجة الأولى على المتعلم ونشاطه وتهيئة الظروف المناسبة لقيامه بذلك النشاط من طرف المعلم.

1-3 تعريف الممارسات التدريسية:

إذا كنا بصدد تعريف الممارسات التدريسية سنحاول ضبط تعريفها من خلال بعض التوجهات والتيارات التربوية مع الإصرار على استنتاج تعريف إجرائي يوحد بينها وفي نفس الوقت يفيد سياق بحثنا هذا.

عرفها الصغير والنصار (2002) بأنها: " جميع التحركات التي يقوم بها المعلم داخل الصف التي يهدف من خلالها الى تحقيق النتائج التربوية والتعليمية المرغوبة." (الحداد، العطاب، 2022، ص193). وهذا يعني أن الممارسة التدريسية لا تخرج عن إطار الأقوال والأفعال التي يصدرها المعلم خلال الموقف التعليمي من بدايته إلى نهايته حيث تتحدد هذه الممارسة وفقا لثلاثة أبعاد مفادها أن المعلم يجب أن يكون على دراية تامة بمنطلقات نشاطه التدريسي وأن يكون على دراية بكيفية وطريقة بناء نشاطه التدريسي وأن يعي بالنتيجة التي يجب ان يصل إليها. وبالموازاة مع ذلك يجب أن يكون المعلم حريصا على مراجعة وتقويم نشاطه التدريسي. (سبحي، 2022) وهنا تتضح الممارسة التدريسية " بأنها سلوك المعلم وتصرفاته وأنشطته في الغرفة الصفية، ومن بين استراتيجيات التدريس ووسائل ووسائط التعليم التي يستخدمها المعلم لعرض محتوى المادة التعليمية وطرق عرض المادة، وتقديمها للطلاب في غرفة الصف، والأهداف الفرعية والأساسية من عملية التدريس ومدى انجاز المعلم لهذه الأهداف." (الشمري، السلطاني، 2019، ص3).

هذا، ويعرف (Beriswill et al , 2016,80) بيرسول وآخرين الممارسة التدريسية على أنها: " مجموعة الأنشطة والخطوات التي يقوم المعلم وفق تتابع محدد، ترتبط بعمليات بناء السيناريو التعليمي متضمنا صياغة الأسئلة وتوقع استجابات الطلاب وأساليب ادارتها، مع تنفيذ التدريس متضمنا بناء وإدارة الأنشطة والتفاعلات الصفية والتمهيد للفكرة الرئيسية، وتوجيه الطلاب لتطويرها وتقييمها." (في الشهري، 2021، ص:86) وإذا كانت الممارسة التدريسية بحسب هذا التعريف مرتبطة أساسا بالغرفة الصفية فإن هناك بعض التوجهات التي وسعت من دائرتها وجعلتها تتجاوز ما يحدث داخل الغرفة الصفية. تقول M, Altet مرجريت ألتى في شأن الممارسات التدريسية إنها " تدل أولا ما يقوم به الأساتذة داخل القسم أثناء تواجدهم مع التلاميذ" لكن إذا كان هذا مفهوم الممارسات التدريسية داخل الفصول الدراسية فهي لا تقتصر على ذلك فقط، فالمعلم لديه ممارسات أخرى غير الممارسات البيداغوجية وجها لوجه، يمكننا أن نذكر ممارسات التحضير للدرس، ممارسات تقديم الدرس (شفوي، سمعي بصري، وسائط متعددة)، ممارسات تنظيم الوسائل في القسم، ممارسات الحفاظ على

النظام، ممارسات تأطير أعمال التلاميذ، ممارسات التقييم، ممارسات العمل في أفواج بيداغوجية، ممارسات الاجتماعات مع أولياء التلاميذ. " (Altet, 2003, P P36-37)

لا تحصر مرغريت ألتى الممارسات التدريسية فيما يحدث في القسم، إنما في كل ما يقوم به الأستاذ داخل خارج غرفة الصف من أعمال مهنية. ثم إن الممارسة التدريسية ليست ما يتبعه المعلم من توجيهات بحذافرها وإنما طريقته الخاصة في القيام بذلك أي العمليات الناتجة عن التفاعل بين المعلم والتلاميذ والمادة الدراسية في وضعية معينة. ذلك لأن " الممارسة في نفس الوقت مجموع من السلوكات والأفعال الملاحظة، الإجراءات وردود الأفعال، والتفاعلات ولكنها تشمل كذلك عمليات تنفيذ النشاط في موقف معين من قبل الشخص والخيارات واتخاذ القرار " (Altet, Ibid, p :37) كما تتضمن Vinatier إلى Altet ألتى وترى أن الممارسة التدريسية هي الطريقة الفريدة لشخص ما للقيام بشيء ما، طريقته الفعلية، كفايته الخاصة لإنجاز نشاطه المهني: التدريس. " (Altet, Vinatier, OP.CIT, P : 4).

وأخيرا تعرف الممارسات التدريسية على أنها " مجموعة الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل الصف، من تحديد للأهداف والتخطيط لها، وطرق التدريس والأنشطة المصاحبة لها، وإدارة الصف والتعامل مع الطلاب وتشجيعهم، والإشراف على أنشطتهم وتقييمهم. " (البوثة، السنيدي، 2024، ص 436)

تبدو التعريفات السابقة في ظاهرها مختلفة، لكن المتمعن فيها يجد أنها تشترك في بعض الدلالات التي يمكن أن تفيد سياق بحثنا هذا، ذلك لأن الممارسة التدريسية بحسب هذه التعريفات تدل على الموقف التدريسي، لأننا عندما نقول الموقف نعني بذلك الوضع الراهن للعملية، فإذا كان الأستاذ في الممارسة التدريسية يحضر مختلف الأفكار والأنشطة التي ينتظر منها نتائج فعالة يستفيد منها المتعلم فإن هذه الممارسات لن تبقى على حالها إنما ردود أفعال المتعلمين والظرف الزماني والمكاني والنفسي للمتعلمين قد يتحكم في تعديلها، ومن ثم فإننا سنكون بصدد مواقف تدريسية بالأساس. وبناءا على هذا يمكن أن نرادف الممارسة التدريسية بالموقف التدريسي وهذا في إطار تعريف الممارسة التدريسية حيث نجد أنها عبارة عن موقف تدريسي يتصف بالتغير والتجدد في كل لحظة، وهذا ما يجعل الممارسة التدريسية ممارسة حيوية وليست بالممارسة الفكرية الخالصة التي تتصف بالثبات والثقة المطلقة في التخطيط التربوي.

من خلال تعريف التدريس والممارسات التدريسية نستنتج أن الممارسات التدريسية هي ما يقوم به الأستاذ من عملية تدريس أو ممارسته لعملية التدريس، لكن هذه العملية تخص كل أستاذ حسب المواقف التدريسية التي يكون فيها بمعنى ممارساته الخاصة به والتي يتطلبها الموقف التعليمي. وبناء على ما سبق يمكن أن نصل إلى تعريف إجرائي للممارسات التدريسية ونقول إن المقصود بالممارسات التدريسية في بحثنا هذا هو " أداء الأستاذ الخاص في انجاز عملية التدريس أو ممارسة عملية التدريس من تخطيط الدرس، وتقديم الدرس، وطرح الأسئلة، واستخدام الوسائل التعليمية، وتسيير الصف، وأخيرا تقويم التدريس."

2-أسس الممارسات التدريسية:

إن ممارسات التدريس هي أحد الوظائف الأساسية التي تتبعها المدرسة، تتم بصفة مقصودة وليس عشوائية كما قلنا سابقا، وتستند إلى مجموعة من المبادئ والأسس التي تجعل منها عملية منظمة هادفة تسير بمنطق معين نحو الغايات التربوية المرجوة، هذه المبادئ والأسس مستمدة ومشتقة من علوم مختلفة تشمل علم النفس، علم الاجتماع والمنطق، وتتمثل فيما يلي:

أ -**تحديد أهداف التدريس:** التدريس الجيد يبدأ بتحديد الأهداف التي تتلخص في القصد من العملية التعليمية وبالتالي التساؤل عن الأسباب المتخفية وراء إجراء ذلك الدرس بالإضافة إلى تحديد نوع النتائج التي ننتظرها بعد إجراء الدرس.

ب -**تحديد الاستعداد التعليمي للتلاميذ:** يعتبر تحديد الاستعداد التعليمي للتلاميذ من بين المبادئ الأساسية للتدريس لأن هذا الأخير " لا يعبر عن عملية تلقينية ولا هو ظاهرة كمية تعتمد على زيادة الرصيد المعرفي لدى التلاميذ، وإنما هو عملية تفاعل إنساني بين المعلم والمتعلم." (الخطيب، 1997) وتحديد الاستعداد التعليمي عبارة عن عملية مستمرة تبدأ مع بدايتها وتستمر حتى النهاية.

ج -**اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية:** لم يعد التدريس يعتمد على المعلم فقط كعملية تعليمية وإنما أصبح يعتمد كذلك على نشاط المتعلم وفاعليته في بناء معلوماته بنفسه، لذلك أصبح من المهم جدا الاهتمام بميوله وحاجاته العلمية والنفسية والاجتماعية وقدراته وتحقيقها.

د -تنسيق التدريس مع حالة التلميذ: في هذا الأساس يجب أن يتناسب التدريس مع حالة المتعلم المعرفية والجسمية والانفعالية مراعيًا كل جانب من هذه الجوانب وعاملاً على تطويرها بشكل متوازن، بحيث لا يجب التركيز على جانب وإهمال الجوانب الأخرى للوصول إلى نمو شخصية المتعلم بشكل متكامل.

(الخطيب، المرجع نفسه، ص27)

هـ -اثارة دافعية المتعلمين: بمعنى اثارة الرغبة عندهم وتحفيزهم مما يؤدي إلى تعلم فعال وكذا القضاء على أي انحراف في الغرفة الصفية. ولكي يكون التدريس فعالاً يحقق الأهداف المرتبطة به يجب أن يكون منطلقه الأساسي هو رغبات المتعلمين، لذلك يتعين على الأستاذ القيام بدوره في العمل على إثارة دافعتهم بكل الوسائل البيداغوجية حتى يقبلون على عملية التعلم بشغف، وهذا مايمكن أن نطلق عليه بالجاذبية البيداغوجية.

و -مراعاة الفروق الفردية: نظراً للاختلافات بين التلاميذ الجسمية والعقلية والميول والاتجاهات على الأستاذ أن يأخذ بعين الاعتبار هذا الأساس في التدريس، وذلك بتنويع الأساليب التدريسية والوسائل التعليمية حتى يرضي جميع المستويات. (الخطيب، المرجع نفسه) إن مراعاة الفروق الفردية أمر يمثل تصوراً أخلاقياً للممارسة التدريسية على أساس أن كل متعلم يمثل حيزاً خاصاً، بحيث يصعب التواصل والتعامل مع المتعلم بطريقة التعميم لأن نفسية المتعلم وظروفه الاجتماعية ليست بالصفة المشتركة، وهذا يعني أن المعلم يجب أن يحترم خصوصيات من يعلمه، لذلك كان المنطلق الذي يعتمد عليه المدرس هو مراعاة الأحوال الخاصة لكل متعلم والسعي إلى إبداع لغة بيداغوجية تستجيب لكل موقف على حدى ولكل قناعة ولكل ذهنية ولكل ظرف يتعلق بالمتعلم.

ز -الاهتمام بالحاضر ومستقبل المتعلم: يفيد هذا الأساس أن التدريس لا بد أن يهدف إلى إكساب المتعلم المعارف والمهارات والقيم التي تؤهله للحاضر والمستقبل. (شبر وآخرون مرجع سابق) وهذا المبدأ سيستجيب حتماً لثوابت المجتمع الذي ينتمي إليه، وهي الثوابت المقننة في دستور ما يحدد القوانين التي بموجبها تسير التربية الوطنية وبموجبها تحدد الدولة نوع المواطن الذي تحتاجه الدولة لتكوين الصورة الاجتماعية التي تنتظرها من الفعل التربوي والتعليمي.

ح - استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم: نظرا لأهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية فإن استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم تعتبر من المبادئ الأساسية للتدريس الجيد وبالتالي يجب استخدامها بشكل كبير أثناء الممارسات التدريسية. إن الأداء التدريسي في وقتنا هذا يقتضي السرعة، وهذا وفاء لمقتضيات العولمة، وبالتالي فإن استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم أمر موجه نحو السرعة في مساهمة حركة العولمة.

ط - المرونة والتعديل: حتى يكون الدرس جيدا لا بد من أن يتصف بالمرونة بمعنى إمكانية تعديل في خطة التدريس حسب ظروف الموقف التعليمي وادخال بعض التعديلات المناسبة، حتى تتوافق مع الموقف التعليمي الجديد. (الخطيب، مرجع سابق) ويعني هذا المبدأ أن الأستاذ لا يجب أن يحتكم إلى وسائل وطرائق تدريسية ويعتقد أنها نهائية إنما يجب أن يؤمن بقابليتها للمراجعة والتعديل، ومن ثم فإنه مجبر على استخدام تقنيات متعددة خلال الحصة التدريسية بدلا من تقنية واحدة لأن تجدد منهجية التدريس محصلة لتجدد الظروف المحيطة بكل موقف تعليمي.

ك - استخدام التقويم المستمر: يعتبر التقويم من بين المبادئ التي لا يمكن الاستغناء عنها في عملية التدريس ويعرف على أنه عملية تشخيصية علاجية وقائية، تشمل جميع نواحي النمو وتتصف بالاستمرار، ومن ثم فإن التقويم بجميع أنواعه ضروري للتشخيص ومن ثم العلاج، حيث يساهم في تعديل العملية التعليمية وتجنب الوقوع في نفس الأخطاء مرة أخرى، كما أنه يشمل جميع جوانب شخصية المتعلم، والتقويم عملية مستمرة تبدأ ببداية العملية التعليمية وتستمر حتى نهايتها. إلا أن التقويم من الناحية العملية يقتضي أن يبدأ مع العملية التعليمية ولا ينتهي بنهايتها فكل تقويم يؤدي إلى تقويم آخر.

ل - الاعتراف بمبدأ إنسانية الإنسان، تأثيره وتأثره: تتصف العملية التدريسية بالموضوعية والصرامة، إلا أن هذا لا يعني أنها تهمل الجوانب الذاتية الإنسانية لأن "عملية التدريس عملية إنسانية فهي عملية تأثير وتأثر بين المعلم والتلميذ وبالتالي يتطلب هذا من الأستاذ مراعاة إنسانية التلاميذ واحترام شخصياتهم وتقدير مشاعرهم، وتشجيع الآراء الجيدة التي تتصف بالابتكار والتجديد، واعتماد التعزيز والسماح ومحاولة حل مشاكلهم". (الخطيب، المرجع نفسه، ص 30). هذا المبدأ يقتضي السلامة النفسية بين المعلم والمتعلم على أساس أن السلامة النفسية والارتياح بين الطرفين يؤدي إلى السلامة العلمية والفهم، ولكن العكس غير

صحيح، هنا نجد المعلم يتوجه إلى المتعلم كإنسان وليس كآلة ولأن المعلم إنسان قبل أن يكون معلما والتلميذ إنسان قبل أن يكون تلميذا.

هذه هي المبادئ الأساسية التي يجب على الأستاذ أن يأخذها بعين الاعتبار حتى يقوم بوظيفته على أكمل وجه، وللقيام بذلك يجب أن يكون على اضطلاع بها لأن جهله بذلك سوف يؤثر بالسلب على العملية التعليمية التعلمية ولأن عملية التدريس ليست بالعملية الجاهزة أمانا، فهي عملية تقتضي التأسيس والبناء، وهذا يعني ان الممارسة التدريسية عملية بنائية مهمتها الأساسية التنسيق بين مكونات عملية التدريس.

لقد وضعت الجمعية الامريكية سبعة مبادئ للممارسات التدريسية السليمة وتتمثل فيما يلي:

* الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التفاعل بين المعلم والمتعلمين، حيث تبين أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين - سواء كان داخل الصف أو خارجه يحفز المتعلمين على التعلم، وجعلهم أكثر مشاركة في العملية التدريسية.

* الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين، ويتعزز التعلم بصورة أكبر بالشكل الجماعي، فالتعاون والتشارك في أداء المهام عاملان أساسيان لتحقيق نتائج جيدة.

* الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط، حيث تبين أن المتعلمين لا يتعلمون الكثير من خلال الاستماع للمعلم وكتابة ما يملأ عليهم، وانما يتعلمون بشكل أفضل عند ممارسة ما تعلموه.

* الممارسات التدريسية السليمة هي التي تقدم تغذية راجعة سريعة ذلك لأن معرفة المتعلمين لما يعرفونه، وتحديد ما لا يعرفون تساعدهم على تقييم معارفهم وممارسة التقويم على أنفسهم وهذا ما يسمى بالتقويم الذاتي الذي يتم من خلال إدراك أخطائهم وتصحيحها.

* الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتا كافيا للتعلم لأن زمن التعلم يعتبر عاملا مهما في تحقيق التعلم في الوقت المناسب بما يتوافق والمادة العلمية المدرسة والطاقة اللازمة لتجسيدها، لذلك فالتعلم هو حصيلة الزمن مع الطاقة، وهكذا يكتسب استغلال الوقت أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم والمدرس على السواء.

* الممارسات التدريسية السليمة هي التي تضع توقعات عالية ذلك لأن وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين يدفع بهم للعمل المستمر من أجل تحقيقها.

* الممارسات التدريسية هي التي تتفهم تنوع ذكاء المتعلمين وتنوع أساليب تعلمهم بسبب أن اعتماد البيداغوجية الفارقية ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في تعليمهم في ممارسات المعلم يسهل لكل منهما -المعلم والمتعلم- الوصول الى أهداف الدرس (البطوش، 2017، ص 434).

3- مكونات عملية التدريس:

يتكون التدريس من عدة عناصر تتمثل في:

3-1 المعلم:

الذي "يعتبر أحد الاطراف الفاعلة والاساسية لتجسيد العملية، فعملية التدريس تتوقف عليه وعلى ما يقوم به من أدوار تربوية، تعليمية، بيداغوجية يسعى من خلالها الى التأثير في العنصر الثاني الأساسي والمتمثل في المتعلم." (أبو الضبعات، 2009، ص: 29).

وتبرز أهمية المعلم وأدواره في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته ودوره الفعال والتميز في بناء جيل المستقبل وتحديد نوعية حياة الامة، فللمعلم دور حاسم في العملية التعليمية، فهو المسؤول المسؤولية المباشرة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمواد الدراسية في مراحل الدراسة المختلفة، كما أن نجاح عملية التدريس في احداث عملية التعلم وتيسيره يتوقف على معلم ذو كفاءة معد إعدادا متميزا من الناحية العلمية والمعرفية وبكفايات تعليمية متنوعة.

ان مهام وأدوار المعلم لم تعد مقتصرة على مجرد إيصال الحقائق والمعلومات والمفاهيم الى المتعلمين بل اتسعت وتنوعت هذه المهام والأدوار لتواجه التطورات المستمرة والسريعة كالثورة العلمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي وظهور التقنيات التربوية الجديدة في مجالات الأهداف والمناهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والإدارة والتقييم، وهو بهذه الأدوار أصبح مدرسا، ومربيا، وقائدا وموجها ومرشدا، ومساهما في البحث والتقصي عن الحقائق. (الفتلاوي، 2010، ص 39) ونظرا لأهمية هذا العنصر الذي تتمحور دراستنا حوله، سنتطرق الى أدواره بشكل مفصل في العناصر اللاحقة.

2-3 المتعلم:

هو المعني بالعملية التعليمية حيث يعتبر المستهدف الأول من عملية التدريس، "حتى بعض التربويين رأوا أن مركز الاهتمام انتقل من المادة الدراسية الى التلميذ نفسه، لذا انصب اهتمام التربويين على الأهداف السلوكية المتوقعة من التلميذ". (أبو الضبعات، مرجع سابق) وخاصة في ظل المقاربات الحديثة التي جعلت من المتعلم محور العملية التربوية " لذلك يجب مراعاة طبيعته واهتماماته واتجاهاته واحترام مشاعره وأفكاره ورغباته لتحقيق النمو الشامل في شخصيته وذلك عن طريق تنويع النشاطات التعليمية وإتاحة له مواقف تعليمية مختلفة" (زيتون، 2003، ص 81).

يختلف المتعلمون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم، فمنهم من يحقق مستوى عاليا من التحصيل من خلال استماعه للشرح النظري من قبل المعلم ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق استخدام وسائل تعليمية متنوعة من مشاهدة الشفافات والرفوف والصور والملصقات والخرائط والأفلام التعليمية وغيرها، وهناك فئة أخرى تحتاج الى تنويع آخر في الوسائل التعليمية لتكوين مفاهيم صحيحة عن المادة كالمشاركة في الرحلات التعليمية والندوات العلمية والعروض المكتسبة وإلى زيارة المتاحف والمعارض ، وهناك فئة تحتاج الى طرائق تدريسية متنوعة من مناقشة أو استقصاء أو استقراء... الخ. إن هذا الطرح موجه لإتاحة مواقف تعليمية تستجيب لمختلف احتياجات ومطالب وقدرات المتعلمين بشكل يحقق النمو العقلي والجسمي والانفعالي والمهاري والأخلاقي والجمالي لهم ، فضلا عن تنمية التأمل ودقة الملاحظة عن طريق توفير الخبرات ذات المعنى والقريبة من الواقع الملموس (الفتلاوي، مرجع سابق) والتي لها صلة وثيقة بالأهداف التي يسعى المعلم الى تحقيقها ،وهو الامر الذي لن يتحقق في بيئة صفية لا يهتم فيها المعلم الا بانهاء المقرر الدراسي من دون مخاطبة عقول المتعلمين وقلوبهم ومشاركتهم الفعالة في اكتساب الخبرات والتفاعل الإيجابي مع قواعد عملية التدريس المختلفة بشكل يحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية. إن نجاح المعلم في التدريس يتوقف على فهمه لنفسية متعلمي الفصل الدراسي من حيث:

- معرفة خصائص نمو المتعلم وصفاته المميزة في سن الدراسة التي يمر بها. فمتعلم كل مرحلة دراسية يختلف عن متعلم مرحلة دراسية أخرى من حيث درجة نضج قدراته المختلفة وخبرته ومدى اتساع أفقه الفكري وقابليته للإستفادة من العملية التربوية والتعليمية، وعليه يتوجب على المعلم أن يعرف خصائص كل

مرحلة يمر بها المتعلم ليتمكن من التمييز بين أساليب التفاعل مع المتعلمين، وتكييف أساليب تعامله وتفاعله وفقا للفوارق الموجودة بينهم.

- دراسة أثر البيئة الاجتماعية والاقتصادية في الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث تحصيلهم الدراسي ومن حيث حالاتهم الجسمية والعقلية وقدرتهم على الفهم واختلافهم على مستوى الذكاء والميول والاهتمامات والاتجاهات، حيث ان معرفة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين تجعله على دراية بكيفية توجيه كل متعلم أو كل مجموعة مقارنة من المتعلمين في المستوى، وإعطاء كل ما يناسبها من الاهتمام سواء أثناء التدريس أو في علاج حالات ضعف المستوى الدراسي أو في توزيع النشاطات أو في إعطاء الواجبات. (الفتلاوي المرجع نفسه)

- التعرف على مشكلات المتعلمين النفسية وعلاقتها بالاضطرابات الدراسية مثل ضعف الاستيعاب، وعدم الانتباه، والقلق من الامتحان، التأخر الدراسي، والسلوك غير السوي داخل الفصل أو خارجه، واضطراباتهم المزاجية، ودراسة تلك المشكلات دراسة عملية لتشخيص أسبابها، والعمل على علاجها بما يساعد على استفادة المتعلمين من الحياة المدرسية.

- التعرف على دوافع السلوك لدى المتعلمين في حياتهم المدرسية وكيفية الاستفادة منها من أجل تحسين اقبال المتعلمين على التعليم والتعلم عن رغبة، بدلا من اللجوء الى استخدام أساليب الشدة من توبيخ واهانات وشتائم واجبار وتسلط وصراخ. وفي هذا السياق ينبغي على المعلم العمل بين الحين والآخر على تذكير المتعلمين في أي فصل دراسي بأهمية ما يقدم لهم من المعلومات، فضلا عن استخدام أساليب ووسائل متنوعة لجذب انتباه المتعلمين بغرض اكتساب تلك المعلومات، وخلق جو من الود والاحترام بما يقوي الدافع للتعلم والتجاوب مع المعلم برغبة تلقائية، إضافة الى إمكانية استثمار المعلم للدوافع الطبيعية في التعلم ومنها دافع حب الاطلاع، والمنافسة، والتفوق، وحب السفر، فيما يستخدم من أساليب وطرائق التدريس ووسائل تعليمية وتنوع النشاطات والخبرات التربوية التي تحفز مشاركة المتعلمين وقبالهم على التعلم والتعليم بإيجابية.

- الامام بوسائل تقويم المتعلم الشاملة لنواحي تطور شخصيته جسميا، عقليا، خلقيا، انفعاليا، مهاريا واجتماعيا فضلا عن معرفة نتائج جهودهم في التحصيل الدراسي، لقياس مستوى المتعلم ومعرفة مدى تقدمه

أو تأخره في العملية التعليمية، ولمساعدته في تحسين نفسه وتوجيهه ومعاونته للتغلب على ما يصادفه من صعوبات ومشاكل نفسية، وارشاده الى علاج نواحي الضعف عنده. (الفتلاوي المرجع نفسه) هذا بالنسبة للمتعلم كأحد مكونات التدريس، وبالإضافة إلى المعلم والمتعلم هناك مكون أساسي آخر يكون العملية التدريسية يتمثل في المادة الدراسية:

3-3 المادة الدراسية:

تعتبر المادة الدراسية مكوناً رئيسياً في عملية التدريس من حيث هي لدى البعض تمثل " ركناً أساسياً في عملية التدريس ولا يستطيع أحد أن يقلل من قيمتها فبدون المعلومات لا يمكن تصور هناك معرفة حقة وتتمثل المادة الدراسية أو المحتوى الدراسي في الحقائق والمفاهيم والنظريات والقوانين... الخ". إن التنسيق بين مكونات العملية التدريسية له من الأهمية ما يجعل المادة الدراسية هي الرابط بين مكونات العملية التدريسية، ومعنى هذا أن المادة الدراسية عبارة عن مكون جوهري في العملية التدريسية.

بعض الملحوظات التي تتصل بالمادة الدراسية وتسهم في تحديد دورها في عملية التدريس:

1- المادة الدراسية مثل عينة مختارة لمجال معرفي معين، وحيث إن لكل فرع من فروع المعرفة طبيعته الخاصة التي تميزه عن غيره من فروع المعرفة، سواء من حيث ميادين وأهداف البحث والدراسة فيه، والمسلّمات التي ترتكز عليها طرق البحث فيه، واساليبه والتركيب الذاتي لهذا الفرع. فنحن نرى أنه من الأهمية أن تعكس المادة الدراسية وتدرّسها طبيعة هذا الفرع، ولا خرج متعلم هذه المادة بصورة مشوشة.

2- ضرورة مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف في ذاتها، والقيمة النفعية أو الوظيفية لهذه المعلومات، وذلك باختيار المعلومات التي ترتبط باحتياجات المتعلم وخصائصه بالدرجة التي تساعد على فهم نفسه وما يحيط به من أشياء وعلاقات ومظاهر في بيئته.

3- ضرورة التأكيد على أساسيات المعرفة التي تحدد الهيكل البنائي لها بالدرجة التي تسهم في تنمية القدرات والمهارات العقلية للمتعلم واكسابه الاتجاهات والقيم المناسبة.

4- ضرورة مراعاة العلاقة بين طبيعة المادة الدراسية وأساليب التدريس المناسبة لها. (زيتون، 2003،

مرجع سابق، ص ص 84-85)

كما تؤكد سهولة محسن كاظم الفتلاوي بعض الأسس التي يجب اخذها بعين الاعتبار في التعامل مع المادة الدراسية ومنها:

- البعد عن السطحية والاهتمام بالعمق في التدريس، أي ألا يشغل باله بالكم المنفذ على حساب عمق المادة وطريقة التدريس، وتخصيص وقت مخصص للبحث والتجريب وحل المشكلات بالقدر الذي يدرب ويزود المتعلم ببعض المهارات الأساسية على القراءة العلمية السليمة.

- افساح المجال للمتعلم في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال قيام المعلم بتكليف المتعلمين فرادى او متعاونين بالقراءة وكتابة التقارير واجراء البحوث النظرية العلمية وعمل الرسوم واللوحات والاشترك في الندوات والمحاضرات... وغيرها من ألوان النشاط التربوي التي يستطيع المتعلم أن يأخذ فيها دورا إيجابيا وهادفا ومربيا.

- معرفة المعلم لحاجات المتعلمين وخصائص نموهم وفروقهم الفردية تجعله قادرا على حسن اختيار البرامج والأنشطة التي تناسب أولئك المتعلمين وتجعلهم يفيدون من تدريسه.

- من المستحسن استخدام أكثر من مدخل أو طريقة في تدريس المادة الدراسية لإتاحة الفرصة لتحقيق مختلف الأهداف المنشودة من العملية التربوية والتعليمية. (الفتلاوي، مرجع سابق، ص ص 44،

(45)

3-4 بيئة التعلم:

و"تضم بيئة التعلم حسب فازجيز وواينر (Vazques-Abad and Winer, 1992) " السياقات والظروف المادية، والإنسانية، وأية عناصر أخرى تتعلق بعملية التعلم" (قطامي، أبوجابر، قطامي، 2002، ص: 42) كما تتمثل حسب زيتون في " جميع العوامل المؤثرة في عملية التدريس والمتمثلة في العوامل الفيزيائية والتي تتضمن المرافق والتجهيزات، والمكتبة، والملاعب، والحديقة، ونظافة المدرسة، وتوفير المواصلات، وموقع المدرسة، والجو الصحي، والعوامل التربوية وتتضمن الكتب المدرسية، والمراجع والوسائل العلمية، والمناشط التعليمية، والمتاحف، وأساليب التدريس، والتعلم المختلفة التي تتصل بالتعلم الفردي أو التعلم الجماعي، كذلك الامتحانات وأساليب التقويم، والتفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي، وإدارة الصف. وكذلك

العوامل الاجتماعية، وتتضمن التفاعل الاجتماعي في المدرسة، الانضباط الصفي والنظام في إدارة المدرسة، والعلاقة بين المدرسة والمنزل، والتوجيه والإرشاد، والعلاقة بين المدرسة والمجتمع". (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص: 85).

هذه هي العناصر الأساسية التي تكون عملية التدريس بتكاملها مع بعضها البعض وأي تغيير في عنصر سيؤثر على العناصر الأخرى وبالتالي سيتغير الموقف التدريسي. وبما أن موضوع بحثنا يتناول أحد هذه العناصر المهمة، والمتمثلة في الأستاذ فسنخصه بشيء من التفصيل من خلال الدور الذي يقوم به، مهامه، كفاياته للقيام بهذه العملية.

4-المعلم صفاته وأدواره في ممارسة مهنة التعليم:

لكي يمارس المعلم مهنة التعليم يجب أن يتصف بمجموعة من الصفات، ويقوم بعدة أدوار وتتمثل تلك الصفات فيما يلي:

4-1 صفات المعلمين:

وتتنوع بين الضوابط المهنية والشخصية علما أن المهنية تنقسم إلى ضوابط مهنية عامة وضوابط مهنية خاصة، أما الضوابط المهنية العامة فيمكن أن نلخصها في مجموعة من الخصائص التي تميز شخص المعلم ونقول أساسا أن المعلم يجب أن يتوفر على ميزة الايمان بقيمة التعليم وأهميته في الحياة الثقافية وفي الحياة الاجتماعية، وهو شرط أساسي لممارسة مهنة التعليم لأن عدم الايمان بهذه القيمة لا يقود المعلم إلى القيام بمهنته على أكمل وجه ولن يكون أستاذا مبدعا. إن خاصية الايمان بالأهداف التربوية بشكل عام وأهداف مادة التخصص بشكل خاص من أهم ميزات المعلم أيضا، إذ أن كل هدف تربوي صيغ أصلا لتحقيقه وتنفيذه وتهيئة كل الوسائل والامكانيات للوصول إليه، لذلك وجب على المعلم الاضطلاع على الأهداف التي ترتبط بالمادة التي يدرسها لأنها القاعدة الأساسية التي تبنى عليها الدروس وايمانه بها سيجعله مبدعا في مادته ويسخر كل امكاناته المعرفية والوسائل لتحقيقها.

هذا، ويمكن القول من جهة أخرى أن المعلم الجيد هو الذي تكون لديه القدرة على التأثير في تلاميذه وإقناعهم بحيث تحدث قدرته هذه تغييرا مرغوبا في سلوك التلميذ، المعرفي والحركي والانفعالي والاجتماعي. وهذا يمكن أن يرتبط بالهدف الأول ذلك لأن إيمان المعلم بمهنته التربوية وقناعته بالمهمة النبيلة التي يقوم به ستعكس على قدرته على التأثير في تلاميذه. ومن بين الميزات التي يتصف المعلم التخصص في تدريس المادة المرغوبة والتي يحس المعلم بأنها تتناسب مع قدرته العقلية والجسمية ويميل إلى تدريسها، وهذا ما يدفعه إلى الاطلاع على أنواع التخصصات في المعاهد والكلديات قبل التحاقه بها حيث أن حب التخصص والرغبة في مواصلة تدريسه مستقبلا أمر مهم على أساس أن الأستاذ الذي يدرس مادة من اختياره سيكون هذا الأمر دافعا له كي يدرس بحماس وهذا قد ينعكس إيجابا على نتائج التلاميذ. ثم إن الثقة بالنفس وحسن القيادة والتمسك بالمبادئ والسيرة الحميدة ميزة تصحب شخصية المعلم. (أبو الضبعات، مرجع سابق)

هذه النقطة مهمة جدا لأن الثقة في النفس ستجعل المعلم واثقا في المعلومات التي سيقدمها لتلاميذه كما تجعله قادرا على السيطرة على قسمه، كما أن السيرة الحميدة والتمسك بالمبادئ ستجعله محل احترام من طرف التلاميذ وسيؤثر ذلك في سلوكياتهم مع العلم أن ثقة الأستاذ في نفسه خاصية قابلة للتحقق في شخصية تلاميذه فيجعلهم واثقين بأنفسهم. يضاف إلى هذا أن إتقان المعلم للغته القومية قراءة وكتابة عبارة عن ميزة غاية في الأهمية لما لهذه الكفاءة والمهارة من أثر على سلوك التلاميذ، بحيث يبتعد عن الأخطاء الإملائية كتابية، والأخطاء اللغوية لفظا.

إن الإمام بثقافة المجتمع وأصول حضارة بلاده وعناصر مقوماتها واتجاهاتها من الخصائص التي تصحب شخصية المعلم، من منطلق أن المعلم هو العنصر الرئيسي في المحافظة على التراث الثقافي، وتعتبر هذه النقطة مهمة وأساسية عند المعلم، حيث يقتضي منه الأمر أن يكون ملما بالعادات والتقاليد، متشبعا بقيم بلاده وعارفا بالقوانين التي تحكمها ومحترما لها ومجسدا لها في سلوكه حتى يتمكن من نقلها إلى تلاميذه، إذ يتعذر على التلاميذ التأثير بقوانين وقيم ودين هذا المجتمع وهي غائبة عن سلوك معلمهم، فلكي يكون مؤثرا في تلاميذه وجب عليه أن يكون قدوة. ومن زاوية أخرى يشكل الإمام بسلوكه التعليمية وأساليب التدريس الحديثة خاصية تتبع شخصية المعلم إضافة إلى روح التجديد التي تتضح في شخصيته من خلال تتبع ما يطرأ على هذه الأساليب من تغيير وتطوير.

لا يمكن للأستاذ أن ينجح في عمله دون الإلمام بنفسية أو سيكولوجية المتعلم ومراحل نموه وخصائصها وما يميز كل مرحلة من مميزات حيث يمكنه هذا من التعامل مع التلميذ وفق تلك المراحل، كما يتوجب عليه أن يكون مواكبا للتغيرات والتطورات التي تحدث على مستوى طرائق التدريس وألا يعتمد فقط على الطرائق التقليدية التي تمنعه من تحقيق الأهداف المرجوة، وأن يكون تحيينا لمعلوماته بغية مواكبة التطورات التي تحدث على المستوى التربوي والبيداغوجي. وتكتسي الروح الفلسفية في شخصية المعلم أهمية كبيرة من خلال إلمامه بفلسفة التربية وأهدافها واتجاهات التعليم في بلاده وما يطرأ على هذه الاتجاهات من تغييرات بالإضافة الى إلمامه بأهداف الخطة والمناهج والبرامج التي يقوم بتطبيقها. (أبو الضبعات، المرجع نفسه)

وإذا انتقلنا إلى الضوابط المهنية الخاصة فإننا قد اخترنا ما ورد عن عبد الله العامري من خلال مجموعة صفات مهنية يجب أن تتوفر في المعلم الناجح وتتمثل أساسا في احترام شخصية التلميذ، وذلك بمراعاة حاجاته واهتماماته وحقوقه ومعرفة قدراته وامكانياته حتى يتم توجيهه على أساس ذلك، بالإضافة إلى القدرة على ضبط الفصل. إن إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يعبروا عما بداخلهم من أفكار أمر أساسي أيضا لأن حديثهم يفوق حديث المدرس في أهميته، فهم يتعلمون من أخطائهم أكثر من تعلمهم من المدرس وهم صامتون و هذا ما يدفع إلى تشجيع التلاميذ على المساهمة في النشاطات المدرسية، بسبب أن شخصية الطفل تظهر على حقيقتها أثناء انطلاقه في اللعب والنشاط الحر مما يساعد على التعرف على خلفياته، وتقمهم مشكلاته وتحريره من المخاوف والضغط مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

هذا، ومن بين الضوابط المهنية الخاصة نجد حسن التعامل مع السلوكيات غير اللائقة الذي يقول فيه عتبة بن ابي سفيان لمعلم ولده: "قومه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة". ثم إن حسن السلوك الذي يتقيد به المعلم هو مصدر لتشجيع التلميذ على حسن الادب والجد والاجتهاد في الدراسة، وذلك بالشكر والثناء والقبول والاستحسان، وغير ذلك مما يدفع التلميذ الى المزيد من النجاح. كما تجدر الإشارة إلى أن المعلم لا يكتفي بالتدريس من الكتب النظرية المعزولة عن تطبيقاتها في الحياة العملية، إنما تضيف إليها النشاطات التي يمكن بواسطتها تحويل معلومات الكتب النظرية الى سلوكيات عملية مع تزويد الدرس بمروحات عن النفس، كالمزح والطرائف وبعض المزاح لإنعاش التلاميذ، وبث الحيوية فيهم

وتجديد نشاطهم على أن يتم ذلك من دون إسراف أو إسفاف، ليكون الجد هو الأصل، وفي هذا يقول الامام علي: " اعط الكلام من المرح بمقدار ما تعطى الطعام من الملح" (العامري، 2008).

هذا بالنسبة للصفات المهنية أما بالنسبة للصفات التي تتعلق بالشخصية فهناك ضوابط تحكمها، ذكر زكريا اسماعيل أبو الضبغات أن هذه الضوابط لا تخرج عن قيم تربوية تنطلق من القدرة على التكيف بالأساس بحيث يتوجب على الأستاذ أن تكون لديه القدرة على التكيف مع الوضعيات التعليمية التي تصادفه وحتى يكون كذلك، يجب أن يتسلح بكل الوسائل المعرفية البيداغوجية والنفسية والمهنية التي ذكرناها سابقا. يلعب المظهر الشخصي الجذاب دورا مهما في تشكيل واحدا من الصفات والضوابط الشخصية بالإضافة إلى أهمية اتساع الميول إلى المجتمع المحلي والمهنة والتلاميذ، حيث أن هذه الصفة توجب على الأستاذ أن يكون اجتماعيا ملما بما يميز البيئة التي يعيش فيها وأن يحب مهنة التعليم وهي نقطة ذكرناها سابقا في إطار الصفات المهنية، ومن جهة أخرى يمكن القول إن ميل الأستاذ للمهنة التي يمارسها بالإضافة إلى حب التلاميذ والتعامل معهم بكل عطف وحنان صفة حميدة بالنسبة لشخصية المعلم التي يمكن أن نعزز وصفها بكثير من القيم والضوابط والفضائل من خلال الصفات الآتية : الدقة في المعلومات، العناية، التحديد، الكمال، العطف، التعاطف، الذوق، الابتعاد عن صفة الأنانية، التعاون، وهو من الصفات الأساسية التي يجب أن تتوفر في المعلم الذي يجب أن يكون متعاوناً مع تلاميذه ومع زملائه بالإضافة إلى الثقة في النفس، الاتساق، الحذر، الفطنة، القوة، الشجاعة، الحزم، الاستقلال، الحكم الجيد، التبصر، الاستبصار، بعد النظر، الصحة، الأمانة، التقاؤل، خفة الروح، الروح الاجتماعية، لطافة الصوت، النظام، الابتكار، الخيال، الدقة في المواعيد، التهذيب، سلامة الذوق، التواضع، البساطة، التحصيل، الذكاء، حب الاستطلاع، ضبط النفس، الهدوء والوفاء. (أبو الضبغات، مرجع سابق)

وبما أن السياق الذي نتحدث فيه عن الممارسة التدريسية بوجه عام وصفات المعلم بوجه خاص عبارة عن سياق يندرج ضمن ثوابت الوطن فإن صفة متعالية تفرض نفسها على شخصية أي معلم مسلم في الجزائر وهي " أن يكون المعلم مخلصاً، بحيث يجعل تدريسه خالصاً لوجه الله تعالى، عن طريق الامتثال للحق والإعراض عن الباطل، وهذا يقتضي من المعلم الحامل لهذه الصفة أن يضحي بوقته وراحته في سبيل رسالته، من حيث هي أشرف رسالة عرفتها البشرية رسالة الأنبياء والمرسلين. وقد أشاد القرآن الكريم برسالة المعلم في قوله تعالى: " ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون" وهذا إن دل

على شيء فإنما يدل على أن الله كرم المعلم ونسبه إليه تعالى، فسماه ربانيا، والرباني هو المنسوب إلى الرب-كما يقول سيبويه-وصفة الإخلاص هي التي تجعل المعلم ربانيا، وبالتالي يجعل طلابه ربانيين، يرون آثار عظمة الله في كل ما يدرسون، ويخشونه ويحسبون الحساب ليوم الجزاء". (العامري، مرجع سابق، ص47)

مما تقدم نستنتج أن الأستاذ مقيد بصفات مهنية وشخصية ضرورية للقيام بمهمته حتى يصير أستاذا مثاليا يحتذى به، وفي الحقيقة لا يمكن أن نصل إلى أستاذ بهذه الصفات كلها وإنما يجب أن يتحلى بأغلبها حتى يؤدي المهنة على أكمل وجه ويكون تأثيره على تلاميذه إيجابيا.

هذا بالنسبة لصفات المعلمين بصفة عامة، وبما أن بحثنا يتناول المعلم في المرحلة الابتدائية سنذكر مجموعة من السمات التي يجب توافرها في معلم المرحلة الابتدائية، وذلك انطلاقا من بعض القيم مثل " العطف، الدقة، الحنان، الشفقة، سعة الاطلاع، التفوق في مجال التخصص، الثقافة، الاستعداد الطيب للتدريس في هذه المرحلة، النشاط والاخلاص في العمل، سرعة البديهة وكيفية التعامل والتخاطب مع الأطفال، بالإضافة إلى الاتصاف بشخصية جذابة محبة للأطفال والاطلاع على سيكولوجية النمو في المرحلة الابتدائية، توافر الحس الاجتماعي." (أبو الضبعات، مرجع سابق، ص 17)

هذه الصفات هي التي عن طريقها يتمكن المعلم من القيام بدوره كما ينبغي من خلال ما يلي:

4-2 أدوار المعلم لممارسة مهنة التعليم:

يلعب المعلم عدة أدوار إضافة إلى الأدوار التقليدية التي كان يقوم بها، وهي نقل المعرفة للمتعلم حيث ظهرت أدوار جديدة مع ظهور النظريات التي كانت تدعو إلى الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية-التعلمية ونتيجة للتطور التكنولوجي وتطور المجتمعات فرضت كل هذه العوامل أدوار أخرى على المعلم القيام بها ومن الأدوار المهمة التي يقوم بها المعلم يذكر زيتون (2003) الأدوار التالية:

* **خبير (متخصص التعليم):** فالتدريس كما ذكرنا سابقا لا يتم بصفة عشوائية ولا يتم بالصدفة والارتجال وإنما يجب أن يخطط له، لهذا فإن "أحد الأدوار الأساسية للأستاذ هو تخطيط التعليم وترشيده وتقويمه

وبالتالي عليه أن يخطط لما سوف يعلمه، ما هي المواد المستخدمة للتدريس، المواد التعليمية اللازمة لعملية التدريس، الطريقة المناسبة، وكيفية تقويم مدخلات التعلم؟ وتعتمد هذه القرارات على مجموعة من الحقائق منها: وضع الأهداف، معرفة عن الموضوع، عن نظريات التعلم، الدافعية، قدرات المتعلمين وحاجاتهم، معرفته لشخصيته وسماته الخاصة وحاجاته".

لكن دور المعلم لا يقتصر فقط على المادة الدراسية وإنما أيضا تهيئة الظروف المناسبة للقيام بوظيفته التعليمية كما ينبغي، مما يخول له دور آخر يتمثل في كونه:

* **القائد (الإداري):** وتتمثل هذه الوظيفة في إنشاء بيئة التعلم وإدارتها، ومنها تنظيم حجرة الدراسة، من مقاعد ولوحة بيانات ولوحة اقتراحات وكتب إضافية وخارجية وتشجيع الاطلاع... (زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص: 79) بالإضافة الى وظيفة المعلم التعليمية يعمل على غرس القيم والسلوكيات المقبولة اجتماعيا من خلال دوره كمرشد ناصح:

* **المرشد (الناصح):** على المعلم أن يمتلك مهارات تكوين علاقات إنسانية طيبة ومهيئة للعمل مع مجموعات التلاميذ في كافة الظروف، وهذا يتطلب منه فهما حقيقيا لنفسه، ودوافعه، وأماله ورغباته، من ناحية، وفهما للآخرين من ناحية أخرى. وفي ضوء اعداد المعلم تربويا، فإنه من المفترض أن يكون قادرا على القيام بسلوكيات منها:

1- القدرة على التعبير والتوضيح والاستماع حيث يجب أن يتوفر لدى الأستاذ كفاية التعبير عن أفكاره وشرحها حتى يقرب المفاهيم والأفكار من مستوى المتعلم.

2- القدرة على التعرف على الكلمات والتلميحات التي تدل على فهم التلميذ أو عدم فهمه.

3- القدرة على طرح الأسئلة وإتاحة الوقت للتفكير واحتمال تأجيل الاستجابات.

4- القدرة على إقامة علاقات الألفة والود، وإشاعة جو المرح دون توتر أو قلق.

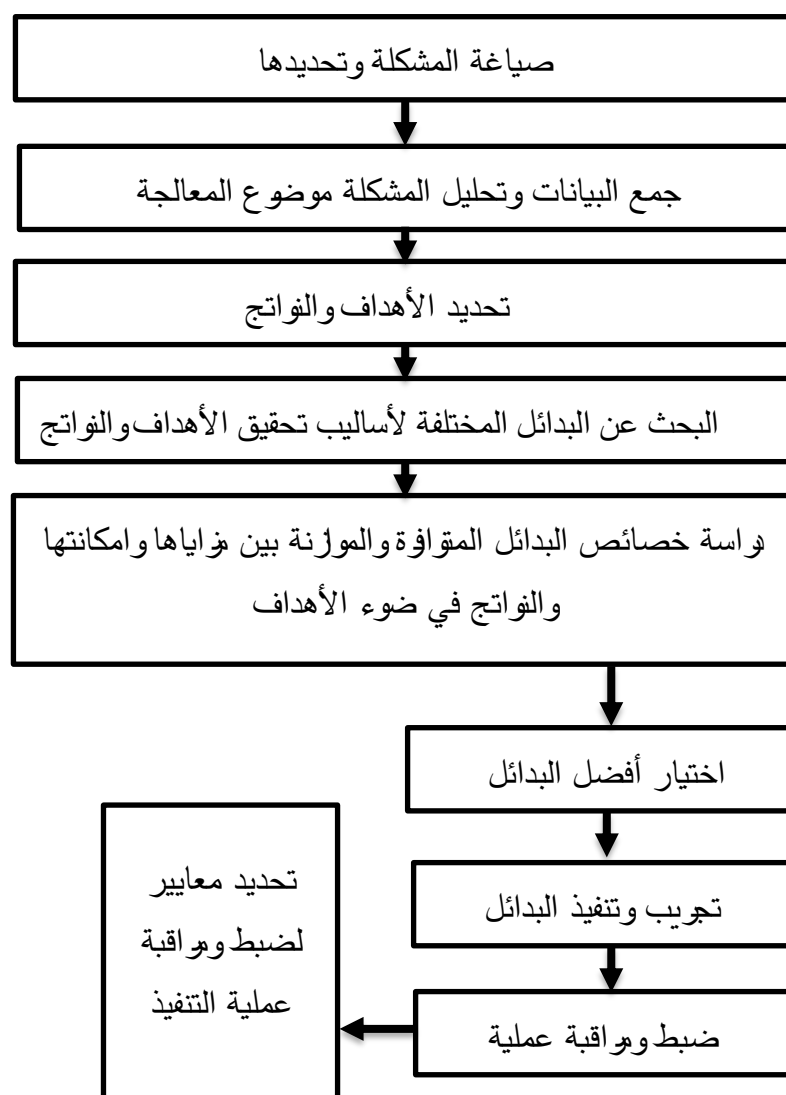
5- القدرة على إدارة المناقشات وإعطاء المبررات القوية.

6- القدرة على التحكم في سلوكه ومشاعره وحيويته.

7- القدرة على إدراك الفروق الفردية بين التلاميذ، وتقدير سلوكهم.

- 8- القدرة على تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها.
- 9- القدرة على استخدام الوسائل السمعية والبصرية بصورة فعالة.
- 10- القدرة على ادارة العمل وتنظيمه في المجموعات الكبيرة والصغيرة.
- 11- القدرة على البحث والاضطلاع المستمر. (زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص ص 79، 80)

وحسب (قطامي وآخرون، مرجع سابق، ص30) فإنه يمكن القول بأن أدوار المدرس متغيرة، وأنه ينبغي أن يتصف بالمرونة والتجديد والتغير وفق ما تضيفه تجدييدات المعرفة والتكنولوجيا مما يحدث تغييرات في معاملته مع المادة الدراسية وتعامل المتعلم معها، ومن بين أهم الأدوار التي يقوم بها المدرس، هو أنه صاحب القرار في الصف والأنشطة الصفية. والشكل التالي يوضح خطوات اتخاذ القرار.



شكل رقم (1): يمثل خطوات اتخاذ القرار عند المدرس

يلاحظ أن الشكل يسير وفق خطوات عملية متسلسلة ومتتابعة ومتدرجة ومنظمة. وقد قصد بصياغة المشكلة وتحديدها المشكلة التي يتبناها المعلم أثناء ادارته التعلم الصفي أثناء ممارسته عملية التدريس، بهدف جعلها عملية ذات كفاية عالية، فالموقف التعليمي وخبرات المواد الدراسية تشكل محاور المشكلات التي يمكن اختيارها وتحديدها وصياغتها ومعالجتها معالجة صافية فاعلة.

ويترك المدرس مهمة جمع البيانات والمواد والخبرات التي تتعلق بالمحاور التي تم اختيارها الى الطلبة بهدف توسيع وتفصيل المشكلة وما يتعلق بها من خبرات. ويقوم المدرس بتحديد الأهداف والنواتج وصياغتها بطريقة قابلة للتنفيذ والتحقيق، وتتم صياغة الهدف والناتج بلغة سلوكية على صورة نشاط قابل للملاحظة والتقييم.

يقوم المدرس بصياغة البدائل اعتمادا على ما تجمع لدى الطلبة من معلومات، وبيانات ومواد وما لدى المدرس من خبرة وتدريب ويترتب على ذلك اختيار الوسيلة، وأداة التنفيذ التي تظهر على صورة إجراءات وأنشطة تعليمية وتدرسية كما يقوم المدرس بدراسة خصائص البدائل والموازنة بين مزاياها لتقرير الوسيلة وأداة التنفيذ المناسبة. (قطامي وآخرون، المرجع نفسه، ص ص 31، 32)

وفي الخطوة التالية، يقوم المدرس باختيار البديل المناسب، ويخضعه للتجريب والممارسة والاختبار، كما يقوم بضبط ومراقبة عملية اختيار البدائل وتنفيذها واستخدامها في المواقف التعليمية التدريسية. وتهدف عملية الضبط والمراقبة التي يجريها المدرس الى ضمان سير العملية وتقديمها نحو تحقيق الأهداف المرجوة والمحددة ويزود تحديد معايير الضبط والمراقبة المدرس بتغذية راجعة عن صحة وسلامة سيرها، وعن مدى تحقق الأهداف والنواتج المحددة.

وضح (Davie, 1981) ديفيس دور المدرس كمدير للعملية التدريسية الصفية، اذ افترض في نمودجه عددا من الوظائف المحددة، ويمارسها المدرس في أثناء تنفيذ العملية التدريسية، واليك النموذج الذي بلوره ديفيس في كتابه.

يلاحظ في النموذج أن هناك أربع عمليات يمارسها المدرس ذو الكفاية حتى يكون مديرا للعملية التدريسية وتتمثل في:

* **المدرس مخططا لعملية التدريس:** تتضمن عملية التخطيط اعداد وصياغة الأهداف التدريسية بلغة قابلة للملاحظة، والتقويم على صورة سلوك ظاهر، والمدرس ذو الكفاية هو المدرب والمعد لممارسة مهارات التخطيط والصياغة وفق قدرات الطلبة، واستعداداتهم، والمرحلة النمائية التي يمرون بها، بالإضافة الى قدرته على التخطيط لمواقف تستثير تفكيرهم، وابداعهم عن طريق ما يعده وما ينظمه من مواقف وخبرات، وأحداث تحث الطلبة على ممارسة أنشطة جديدة مثيرة للتفكير وتدفع الى ممارسة سلوك حب الاطلاع.

* **المدرس منظما للخبرات والبيئة التدريسية المناسبة:** تتضمن عمليات التنظيم عددا من المجالات هي: * تنظيم الخبرات التعليمية والمواقف والأحداث التدريسية.
* تنظيم الظروف البيئية للتعلم تنظيما مقصودا.
* تنظيم أدوار الطلبة في تفاعلاتهم مع الأحداث والمواقف التي تعرض لهم أثناء عملية التدريس.

* تنظيم استخدام التقنيات والوسائل والأدوات وأوقات استخدامها.

وتهدف هذه العمليات مجتمعة الى تحقيق الأهداف التربوية والأهداف التدريسية. (قطاعي وآخرون، المرجع نفسه، ص: 33)

* **المدرس قائدا للأنشطة والممارسات التدريسية:** تتطلب هذه المهمة وجود صفات شخصية لدى المدرس. اذ لا يستطيع بما لديه من قدرات واستعدادات، وخصائص وجاذبية، لعب دور القائد المنظم والموجه لعمليات التدريس، والمدرس ذو المفهوم السلبي نحو الذات لا ينجح في قيادة الممارسات التدريسية، ولا يستطيع لعب دور الانموذج القائد لطلبته. لذلك كان المدرس الذي يتمتع بخصائص القيادة، والثقة بالنفس، والشعور بالأهمية والقيمة، هو المدرس الذي يمكن أن يلعب دور القائد والموجه لطلبته لممارسة التدريس الكفاء، والمدرس القائد هو المدرس الذي يتبع الممارسات الآتية:
* يستثير دافعية تعلم الطلبة ومشاركتهم في المواقف التعليمية.

* يستثير حماسة الطلبة في بناء وتخطيط الأنشطة الصفية.

* يجعل تعلم الطلبة تعلما تلقائيا إيجابيا وذلك حينما يكون الطلبة مدفوعين بدوافع داخلية.

* دفع الطلبة الى تحمل مسؤوليات تعلمهم، وبذلك تكون مسؤوليات الطلبة في التعلم داخلية، وتسمى في نظرية الدافعية بمواقع الضبط.

* مساعدة الطلبة على الاستقلال عن البيئة في قراراتهم في مقابل سيطرة البيئة على ممارسة الطلبة والتحكم فيها.

* مساعدة الطلبة على استغلال أقصى قدراتهم في تحقيق التعلم الأقصى.

* مساعدة الطلبة على تحقيق الاتزان في حالة التخلص من عوامل التنافر المعرفي، وتحقيق حالة الابداع والشعور بالانجاز والتفوق.

من خلال ما تم عرضه يمكن القول إن تدريب المدرس وإعداده شرط لتحقيق المدرس القائد الكفء المدرس لكي تستغل أقصى طاقاته وامكاناته في ممارساته التدريسية.

* **المدرس ضابطا للإجراءات التدريسية:** تتطلب إدارة التعلم الصفي وتنفيذه تنفيذا فاعلا أن يتمتع المدرس بالقدرة على الضبط والمراقبة الصارمة، حتى يتسنى له تحقيق أهداف الدرس أو أهداف المقرر الدراسي. إذ أن غياب عملية الضبط تجعل عملية التدريس خالية من الانتظام والالتزام بخطوات المتابعة والتسلسل لتحقيق ماتم رصده من أهداف. وإن عملية الضبط عملية مخططة ومجددة بمعايير توجه حكم المعلم ورضاه عن خطوات سيره، وتحقق الدرجات التي تم تحديدها لقبول أداء الطلبة كنتاج تعليمي. إن عمليات الضبط عمليات واعية تضمن كفاية المدرس في قدرته على متابعة تقدم سيره نحو النواتج وتتحدد هذه في ذهن المدرس عادة عن طريق موازنة نقاط البدء بنقاط الإنجاز والتحصيل التي حققها الطلبة في نهاية الموقف.

وتستدعي هذه العملية في بعض الأحيان اعداد خطة تصحيحية تقوم بتغيير وتعديل المسار التدريسي لكي يسير في طريق تحقيق الهدف، وعادة ما تكون اما بإدخال استراتيجية جديدة أو ممارسة جديدة، أو استعمال مفردة تقنية لم تكن تستعمل من قبل، أو ادخال صحف أعمال للطلبة، ليتغير المسار الذي تم تخطيطه من قبل والتقدم نحو ما هو محدد من ناتج أو أهداف. (قطامي وآخرون، المرجع نفسه، ص 34)

* **المدرس متعلما:** يبحث المدرس بشكل دائم عن طرائق ليتعلم أكثر ويحسن من مهارات تدريسه، فالتعلم نشاط مستمر يتضمن إتقان مهارات ومفاهيم جديدة. ويمكن أن يزيد المعلم من حساسياته للتحديات التي يواجهها من قبل المتعلمين داخل غرفة الصف حيث يتوجب عليه تشجيع المعلمين لفحص خبراتهم الشخصية من أجل فهم أفضل للعملية التعليمية وشروط التعلم الفعال. وينبغي أن يستخدم المعلم هذه الخبرة كمتعلم لتقدير أهمية العملية التعليمية وينبغي على كل معلم أن يعكس نقاط القوة والضعف لمعلمين معروفين ويحاول تحليل مصادر نجاحهم أو فشلهم. (قطاعي وآخرون، المرجع نفسه، ص36)

بالإضافة الى ما تم ذكره من أدوار من طرف كل من كمال زيتون وقطامي وآخرون يمكن أن نخرج على ماورد عن (G, Mialaret, 1977) "غاستون ميالاري" من وظائف للمعلم، والتي تتمثل حسب رأيه في كونه "مربي يلعب دور الوسيط بين التلاميذ والمجتمع من جهة، ومجتمع راشد من جهة أخرى، كما يرى ضرورة توفر الثقة المتبادلة بين التلميذ والمربي، كما يجب توفر الشروط العقلية والثقافية، فالمربي ليس ذلك الشخص الذي ينقل المعلومات الدقيقة والمحاضرة مسبقا فقط، ففي بعض الأحيان يجب أن يكون قادرا على الاجابة على أسئلة التلاميذ أو توجيههم إلى كيفية الوصول الى الحلول. وفي بعض الحالات يلعب دور صاحب الخبرة، وهذا يستدعي أن يتعدى إطار تخصصه، لأن التلاميذ يفضلون أستاذًا يفوقهم في السن والمعرفة والتجربة، هذا الانفتاح الثقافي يسمح للمربي بالتكيف مع الوضعيات غير المتوقعة والتي من المتوقع أن تظهر في المؤسسة. (P44)

ويضيف G.Mialaret أن وظيفة الأستاذ داخل القسم، لا تتمثل فقط في نقل المعلومات، فمن خلال دراسة في الكبيك قامت بتحديد الأدوار المختلفة التي يلعبها المعلم المربي وتتمثل في:

*المعلم: وهو أكثر الناس حرصا على نقل كل المعلومات بنفسه، وإلا سيحول ذلك دون أن يعرف التلميذ شيئا، ومن ثم فالمعلم هو الذي يجب أن يشعر التلميذ أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

*المدرّب: هو الذي عليه نقل أقل ما يمكن من المعلومات إلى التلميذ، والعمل على تعميقها خلال الدروس والحرص على ذلك وإلا فسوف يعمل المتعلم إلا في المواد التي يميل إليها.

*الموجه: هو الذي ينقل اقل ما يمكن من المعلومات للطلبة وينصحهم بالطرق التي تمكنهم من مواصلة تعمقهم في هذه المعلومات خارج الفصل، أو هو الذي يستطيع أن يستجيب لحاجة المعرفة عند الضرورة

*المشرف أو المتابع (Le superviseur): وهو الذي ينصح بأعمال معينة ويتابع تحقيقها، فهو بالنسبة للطالب يتعلم أحسن لكن ببطء أو بكمية قليلة، وإن لم يكن الأمر كذلك فإننا ندعه يفعل ذلك، وأخيراً هو من يقترح طرقاً للحصول على المعرفة.

* المصدر: هو الذي يترك للطلبة حرية اختيار الأعمال ويكون مصدراً للتلاميذ إذا طلبوا منه ذلك، هو الذي ينهل منه التلميذ الكثير وبشكل أحسن من تعلمه لوحده، أو الذي يمكن أن يساعد الطالب خارج المواد الأكاديمية.

وتنصر أعمال كثيرة معاصرة على وظائف المنشط عند المربي وهو أحد الوظيفتين التي أسندت للأستاذ من خلال تقرير لـ OCDE " فهو يلعب دور المنشط، وعليه أن يضع التلاميذ في وضعيات ويحثهم على التعلم ويكون هو الموجه أو المستشار (P P 44,45) .

كما تلخص أمال صادق، فؤاد أبو حطب، 1990، (في الأزرق، مرجع سابق) أهم الأدوار التي يشترك فيها أغلب المعلمين، وتتمثل فيها أكثر المواقف التعليمية – كما أشار إليها Lindgrin, H ليند جرين في الآتي:

- دور الخبير في فن التدريس، دور الخبير في المادة، دور ممثل قيم المجتمع وثقافته، دور الخبير في العلاقات الإنسانية، دور المسؤول عن النظام وممثل السلطة، دور العامل في حقل النشاط المدرسي، دور قناة الاتصال في المجتمع والجمهور، دور المتعلم والدارس، دور القائم بالأعمال المكتبية. (ص3)

وأكدت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية على دور المعلم كموجه في العملية التعليمية وعضو في جماعة، وذلك في دراسات أحمد زكي صالح، البهي سيد، عزيز حنا، 1965، ونعيم الرفاعي وكذلك في دراسات Parr بار و Kenny كيني، Mcrenko ماكرنكو، و Klipatric كليباتريك، ومن أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم كما جاءت في هذه الدراسات دور الموجه لتلاميذه من الناحيتين النفسية والاجتماعية دور الموجه لعملية التعلم-التعليم دور العضو العامل في جماعة المدرسة، دور المواطن في المجتمع الذي ينتمي

إليه. وبالرغم من أن المعلم منوط به أداء جميع أو أغلب هذه الأدوار -على الأقل- على المدى البعيد، إلا أن هناك أدوارا تعد وثيقة بعمل المعلم اليومي ونشاطه التعليمي داخل المدرسة أو حجرة الدراسة تضفي على المعلم صفة المهنة، ولعل أهمها كما حددها جونسون Jonson,D 1979 تخطيط عملية التعليم وتنفيذها وتقييمها، والمشاركة الفعالة في مواقف التخطيط المشترك، مواقف حل المشكلات الجماعية بأنواعها، والعمل مع الفريق المهني. (الأزرق، المرجع نفسه، ص 4)

ويحدد Amidon,E, et al 1966 أميدون وآخرون أدوار المعلم داخل حجرة الدراسة في تخطيط النشاطات الصفية وتحفيز التلاميذ على التعلم بالإضافة إلى تقديم العون والمساعدة الى التلاميذ أثناء عملية التعليم، إدارة وضبط حلقات الحوار والمناقشة الجماعية مع حفظ النظام وضبط الفصل والقيام بعملية التقييم. (الأزرق، المرجع نفسه)

على ضوء ما سبق ذكره من خلال المختصين والدراسات التي تناولت دور المعلم، أكدت هذه الأبحاث على أهمية هذا العنصر في عملية التدريس، لهذا لا يمكننا بأي حال من الأحوال الاستغناء عنه، حتى في ظل التطور التكنولوجي يبقى المعلم ومكانته جد ضرورية، من خلال ما ينقله من معارف ومهارات وقيم للمتعلم، لذلك عليه أن يتحلى بمجموعة من الصفات ويمتلك مجموعة من القدرات حتى يمثل هذه المهنة أحسن تمثيل ويقوم بالدور المنوط به مع كل أفراد العائلة التربوية وخاصة المتعلم وبالتالي يكون تدريسه فعالا، فماذا نقصد بالتدريس الفعال والمعلم الفعال؟

5- التدريس الفعال وفعالية المعلم:

لقد تغيرت عملية التدريس التي كانت سائدة من قبل، فلم تعد تلك العملية التي تقتصر على نقل المعلومات للتلميذ وإنما أصبحت عملية نشيطة تعتمد على جهد الأستاذ والمتعلم، وبالتالي أصبح المتعلم نشيطا وصار التدريس عملية مخططة الهدف منها تحقيق نواتج تعليمية مرغوب فيها من طرف المتعلمين، ومن هنا تغير دور الأستاذ الذي أصبح موجها ومرشدا للعملية التعليمية-التعليمية وأصبح التدريس يتميز بالفعالية فماذا نعني بالتدريس الفعال؟

5-1 تعريف التدريس الفعال:

" قدمت كوين Queen قائمة لتعريفات التدريس الفعال على أنه:

هو التدريس الذي يتضمن: أن تكتشف من أنت؟ إذا لم تستطع أن تعرف كل شيء، بحيث يشمل تنمية استراتيجيات التدريس التي لا يقتصر دورها على تثبيت المعلومات، بل يتعداها إلى تشجيع التلاميذ على التعلم بالاعتماد على النفس من خلال المواقف الحياتية، وهو المعنى الذي تطور في القرن الحادي والعشرين " قرن الصناعة"، والذي يجعل من التدريس الفعال هو ذلك التدريس الذي يتطلب درجة عالية من الخيال والإبداع والتفكير والعلاقات الشخصية، فيصبح التدريس الفعال مشروطا بدرجة التغذية الراجعة، فكلما زادت التغذية الراجعة كلما زاد التدريس فعالية. (زيتون، 2003، مرجع سابق) وبناء على هذا يمكن القول في شأن التدريس الفعال " بأنه التعليم ذو المعنى والمفيد، ذو القيمة القابل للبقاء والاستمرار، والاستخدام في حياة المتعلم الراهنة والمستقبلية، والتعلم الإبداعي والذي يتصف بالعمق ويؤدي الى استثمار كل الإمكانيات والطاقات الكامنة لدى الفرد استثمارا خلاقا ومبدعا يساهم في تحسين نوعية الفرد وحياة المجتمع في آن واحد ". (عبد القادر، 2013، ص24)

وفي تصور عفاف عثمان عثمان مصطفى يدل التدريس الفعال على نمط من التدريس الذي يفعل من دور المتعلم في التعلم، فلا يكون متلقي للمعلومات فقط، بل مشاركا وباحثا عن الأفكار بشتى الوسائل الممكنة، وهو نمط من التدريس يعتمد على المتعلم ومشاركته الإيجابية والتي من خلالها يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج، والتي تساعده في التوصل الى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت اشراف معلمه وتوجيهه وتقويمه. هذا الطرح يتوافق مباشرة مع طرح نيفل جونسون الذي رأى أن التدريس الفعال هو التدريس الذي نتوقع منه أن يربي المتعلمين على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تتلمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف، انه تدريس يرفع من مستوى الفرد لنفسه ومحيطه وطموحاته ومشكلات مجتمعه، وهذا يتطلب أن يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة والفهم من خلال المراحل التعليمية التي يمر بها. من جهته يرى كولودل إن التدريس الفعال يعلم المتعلمين مواجهة الأفكار لا مواجهة الأشخاص على أساس أن التدريس الفعال يحول العملية التعليمية الى شراكة بين المعلم والمتعلم. وهذا يعني أن التدريس الفعال بأنه ذلك النمط الذي يؤدي فعلا الى

أحداث التغيير المطلوب أي تحقيق الأهداف المرسومة للمادة سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للمتعلم. (مصطفى، 2014)

كما تجدر الإشارة إلى أن التدريس الفعال لا يستهدف تنمية مهارات المتعلم بشكل فردي فقط إنما يستهدف تنمية الروح الجماعية والاجتماعية في المتعلم، ويصبح التدريس الفعال " هو ذلك التعلم الذي يتم في مجموعات صغيرة تسعى معا لتحقيق أهداف مشتركة للموقف التعليمي تحت إشراف وتوجيه المعلم". (عبد القادر، مرجع سابق، ص: 24)

5-2 أبعاد التدريس الفعال:

هناك خمس أبعاد للتدريس الفعال حسب كل من بايرخ وسميث، إلا أننا في هذا السياق حاولنا أن نقوم بصياغة هذه الأبعاد على طريقتنا من خلال اختزال بعدين في بعد واحد نظرا لوجود تداخل بينهما حيث تتمثل هذه الأبعاد في:

5-2-1 البعد المعرفي:

ويشمل هذا البعد عددا من المتغيرات، هي: يعرف المنهج بكل محتوياته: أن يكون المعلم عارفا بالمنهج وأن تكون له خلفية واسعة عن محتوى المادة التي يدرسها. يفهم مستويات نمو التلاميذ. على المعلم أن يكون مدركا للتفاوت الموجود بين التلاميذ والفروق الفردية بينهم في الاستعداد ولكي يكون فعالا يجب أن يعرف مستويات نمو التلاميذ. يلم باستراتيجيات التدريس المختلفة: على الأستاذ الإلمام باستراتيجيات التدريس المختلفة حتى يتمكن من تكييفها حسب المستوى وحسب المتعلمين. يرغب في التعليم المستمر أو التربية المتصلة قادرا على تكييف المنهج وفق متطلبات الفصل الدراسي.

2-2-5 البعد التنظيمي:

ويشمل المتغيرات التالية:

* ينظم الفصل بطريقة حسنة بحيث يقوم المعلم بمهام تتمثل في ترتيب المقاعد داخل الفصل بشكل يساعد على التعلم التعاوني وتعريف الطلاب بأدوارهم وبقواعد العمل داخل الموقف التعليمي.

* تنظيم الدروس بطريقة جيدة بحيث يعتبر التنظيم والتخطيط الجيد للدروس من أهم العوامل التي تعين المعلم على جودة تنفيذها، ويجب أن يتمكن المعلم من مهارات عملية التخطيط والتي من بينها إعداد المادة التعليمية ومعاينتها وتحديد طريقة التدريس المناسبة وإشراك المتعلمين في تخطيط الدروس. (زيتون، 2003 مرجع سابق، ص 64)

* الابتكار: يجب على الأستاذ أن يكون متمكناً من التخصص الذي يدرسه إلى أن يصل إلى درجة الإتقان، وبالتالي بإمكانه أن يبدع ويبكر وحتى يتمكن من ذلك عليه أن يكون مضطجاً على أساليب الابتكار، حتى يتمكن من تنميته لدى التلاميذ.

* كيف المنهج وفق حاجات المتعلمين: فعلى الأستاذ مراعاة حاجات ورغبات المتعلمين المختلفة عند وضع الأهداف التعليمية لأنه إذا لم تكن كذلك فسوف لن تتحقق تلك الأهداف التي ستكون قوة محركة لهم نحو التعلم عندما ترتبط بدوافع المتعلمين.

* كيف الدروس وفق الظروف الطارئة: على المعلم أن يكون مرناً في استخدام المنهج، وذلك بتكييف المنهج وفق الظروف الطارئة. (زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص 65، 66)

* حازم لكنه مرن " صارم ولكنه يعتني بطلابه حيث يحمل المعلم على عاتقه مسؤولية انضباط الفصل المدرسي ما لم تتدخل عوامل غير عادية، وعليه أن يجعل سلطته مقبولة ومفهومة على أساس الرحمة. فهو يحافظ على فصله منظماً ويقمع السلوك غير الاجتماعي، ويدرك في الوقت نفسه أن كل تلميذ يتصرف على أنه فرد ويراعي الفروق، فهو حازم وصارم في نفس الوقت يتسم بالرحمة ولا يجور على أحد.

* يستخدم استراتيجيات تدريسية مناسبة للموقف: وتتمثل استراتيجيات التدريس في الترتيبات التي يعدها المعلم لتسهيل عملية التدريس والتعلم. وتلعب هذه الاستراتيجيات أدوارا مهمة تؤثر في فاعلية التدريس، ومنها خلق جو نفسي هادئ، شعور بالأمن وتوفير أفضل شكل للاتصال بين أطراف الموقف وحرية الحركة أثناء عملية التدريس، مما يسهل من مهام إدارة الفصل على المعلم ويحقق ايجابية المتعلم، فكل موضوع دراسي يجب أن يحدد له المعلم استراتيجية مناسبة مما يزيد من فاعلية التدريس. (زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص ص 67، 68)

3-2-5 بعد الإيجابية:

يشمل هذا البعد عدة خصائص ينبغي أن يتحلى بها المعلم وهي:

* يسعد الأطفال ويمتعهم: على الأستاذ أن يخلق جوا تسوده الطمأنينة عند المتعلمين، فكلما زاد مستوى القلق كلما انخفض معدل التحصيل وما على الأستاذ إلا إبطال مفعول القوى المضادة لدافعية التعلم.

* يعمل بإيجابية تثير بيئة الفصل: لا بد للمعلم الجيد أن يتسم بالمرح وبالتحكم الانفعالي المناسب، وبإظهار الحيوية والنشاط، وهو بذلك يعمل على إمداد بيئة الفصل بالإثارة علاوة على قيامه بتوجيه أسئلة تستثير انتباه التلاميذ للأفكار والموضوعات الجديدة.

* مشجع: يحتل التشجيع أهمية كبيرة في تدعيم الموقف التعليمي ومساندته. لذلك وجب على المعلم تشجيع تلاميذه على التعبير الحر وعلى المشاركة والنطق في شرح الدرس. وهذا يمثل اتجاها إيجابيا لدى المدرس الفعال.

* مستمع جيد: بالإضافة إلى كون الأستاذ يجيد التحدث ويستخدم اللغة وقواعدها بشكل صحيح، جيد التعبير، واثقا من نفسه، عليه أن يكون مستمعا جيدا مثل استخدامه لاستجابات التلاميذ كعامل مساعد في تدريسه، استخدام خبرات التلاميذ لإثراء المحتوى، وإعطائه معنى. فهو يهتم بكل ما يقوله التلاميذ ولا يهمل استجاباتهم. (زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص ص 66، 67)

5-2-4 البعد النفسي:

متغيرات هذا البعد:

* يخطط الدروس وفق حاجات التلاميذ: التخطيط المسبق للدرس من أهم العوامل التي تلعب دورا مهما في معاونة المعلم على تنظيم درسه وحسن تنفيذه، ومن أهم متطلبات عملية التخطيط الوعي بحاجات المتعلمين واشراكهم في تخطيط الدروس، وعندما ينبع التخطيط للدروس من حاجات التلاميذ، فإن ذلك يكون بمثابة دافع وحافز لهم على التعلم الجيد.

* يشرح بحماس: المعلم الجيد هو الذي ينقل الحماس للتلاميذ في تقديمه لموضوع الدرس بحيث يتسم درسه بالمرح والبهجة والحماس.

* يرغب في تجريب وادخال مداخل جديدة: ويقصد بمداخل التدريس، الفلسفة أو الفكر الذي تستند إليه الاجراءات التنفيذية كركيزة على أساسها تختار طريقة ما، ولكي يكون التدريس فعالا لابد أن تخضع المداخل عند اختيارها لمحددات ترتبط بأهداف التدريس، وطبيعة المادة المتعلمة، ومستوى المتعلمين العقلي والمعرفي، فالمعلم الفعال هو المعلم الراغب في تجريب مداخل جديدة والمطلع دائما على كل جديد في مجال تخصصه.

وقد تم توجيه انتقادات لهذا النموذج فمثلا بعد التنظيم والذي يقصد به العلاقات والارتباطات بين عناصر التعلم المختلفة. والفصل الدراسي لا يتمثل فقط في مجموعة التلاميذ وإنما هو مجموعة علاقات اجتماعية كثيرة ولها معنى بالنسبة لعملية التدريس. (زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص ص 67، 68)

5-3 تعريف المعلم الفعال:

يعرف Anderson أندرسون المعلم الفعال بقوله: "المعلمين الفاعلين هم الذين يحققون أهدافهم التي حددها بأنفسهم أو حددت من طرف الآخرين (على سبيل المثال، وزارة التربية، المشرعون وأفراد آخريين من الدولة، إداريون). لذلك فإن الذين يدرسون فعالية المعلمين ويبحثون من أجل تطويرها عليهم معرفة الأهداف التي فرضت عليهم أو التي قاموا بتحديددها بأنفسهم". (Anderson, 2004, p22) إن هذا التعريف لا يخرج

عن سياق ربط شخص المعلم الفعال بأهداف تربوية محددة تركز أساسا على بناء شخصية المتعلمين ذلك لأن " المعلمون الفاعلون هم المعلمون القادرون على الاتيان بتجارب وأمثلة خارجية حية للتعلم المقصود، مما يمكنهم من تحقيق أهداف بناءة مع الطلاب". (Anderson, Ibid, p22) إن الملاحظ لهذين التعريفين يستنتج أن المعلم الفعال هو المعلم الأقدر على تحقيق الأهداف.

4-5 خصائص ومميزات المعلم الفعال:

لقد تناولت دراسات الخصائص الشخصية للمعلم الكفؤ والناجح في مهنته، منها دراسة ذكرت من طرف عبد الرحمن صالح الازرق قام بها دافيد 1996 تهدف إلى بناء مقياس خاص بالسمات الشخصية لدى المعلمين-في الولايات المتحدة-وقد وجد أن المعلمين المتميزين يوصفون بالعطف والتفاهم والحب، ويتميزون أيضا بالقدرة على تحمل المسؤولية ومنظمون في أعمالهم، كما يتصفون بالطموح العالي الواسع والحماس البعيد عن اليأس.

ووجد Burkard 1962 ان المدرسات المتفوقات في الأداء يتصفن بالنشاط والعمل بجدية، كما يتميزن بالموضوعية والعدل والالتزان الانفعالي، والانتظام في السلوك داخل الفصل مع الاهتمام بتحصيل التلاميذ، وفي المقابل فإن المدرسات الناقصات في الأداء يتصفن بأنهن يرغبن في النجاح دون العمل مع سرعة الانفعال، وعدم القدرة على الربط بين الأحداث بسهولة وارتباكهن عند مواجهة المشكلات.

توصل Gough جوخ 1952 الى نتائج تشير الى أن المعلمين الذي يتصفون بالأداء الجيد تتخفف درجاتهم في خصائص الهستيريا والانحراف السيكوباتي، في حين أن المعلمين الممتازين يتصفون بخصائص الرضا والالتزان الانفعالي.

وقدم ريانز بحثا آخر عام 1962 عن المعلم مستخدما أسلوب ملاحظة أداء المعلم داخل الفصل، وقد كشف التحليل العالمي للدراسة عن وجود ثلاثة عوامل أساسية في شخصية المعلمين الممتازين وهي: المشاركة-تحمل المسؤولية-الدافعية. (الازرق، مرجع سابق، ص102)

وتكمن أهمية الخصائص في شخصية المعلم لما لها من تأثير واضح في سلوك التلاميذ، وفي تحديد اتجاهاتهم نحو مدرسيهم ونحو المدرسة، فقد اتفقت نتائج الدراسات التي قام بها كل من Ryans ريانز 1960 رمزية الغريب 1960، Patton باتون 1966، Good جود، 1969، Beelick بيليك 1973، في تأكيد الطلاب على خصائص المعلمين المتمثلة في التعاون والجوانب الانسانية والاجتماعية في سلوك المعلم، المشاركة الوجدانية، المرح والبشاشة، حب الطلبة والاهتمام بهم، الموضوعية، القيادة الديموقراطية. (الأزرق، المرجع نفسه، ص104)

وقد أورد ريتشي Richey 1976 عن بيان جمعية المعلمين بمقاطعة هارفورد مجموعة من خصائص المعلم الكفؤ وهي:

أ-سمات شخصية: وتتمثل في بعض الخصائص كالظهور بحيوية بدنية كافية، الدقة في المواعيد بالإضافة إلى كونه منظما في حضوره ومتحمكا في انفعالاته متسما بالروح المرحية وجديرا بالثقة وحي الضمير. إن هذه الصفات تتلخص أيضا في القدرة على إنجاز مسؤولياته من دون مراقبة، لباقة الحديث، قادرا على وضع أحكام عملية تتفق مع الاتحاد العام، متعاوننا ويعمل جيدا مع الفريق، واثقا من نفسه. موضوعيا في تقويم ذاته، قادرا على مواجهة الآخرين باحترام متبادل. (في الأزرق، المرجع نفسه، ص 106)

ب-مواصفات تنفيذية: ومن هذه المواصفات التي يتسم بها المعلم الكفؤ هي:

القدرة على إتمام الواجب الضروري للعمل بسرعة ودقة ، القدرة على ترتيب المواد للحصول عليها عند الحاجة إليها ، تقييم المواد والاحتفاظ بتلك القابلة للاستخدام، تنظيم الأعمال الروتينية في الفصل حيث يشرك التلاميذ في المسؤولية، القدرة على خلق جو يساعد على التعلم ويمنع السلوك غير الاجتماعي، إدراك كل تلميذ على أنه فرد مع مراعاة الفروق الفردية في نطاق هيكل عمل البرنامج المدرسي، القدرة على تحمل مسؤولية مقاييس الانضباط ما لم تتدخل عوامل غير عادية ويجعل سلطته مقبولة ومفهومة على أساس الرحمة، القابلية لنقل الحماس للموضوع الذي يقوم بتدريسه بالإضافة إلى فحص التعيينات والمحافظة على فصله منظما أثناء عملية التعليم مع الرغبة في الاستعانة بالمهنيين داخل نظام المدرسة والحزم في التحكم في فصله.

ج-خصائص ترتبط بالتدريس: وتتمثل خصائص المعلم الكفؤ في التدريس في اختيار وتنظيم المواد التعليمية مع تعريفه للهدف وفي التوافق مع المقرر الذي يقوم بتدريسه مع إعداد وحدة بذكاء وخطط للدروس اليومية، الوعي بأهمية الدافعية واستخدام خبرات التلاميذ لإثراء المحتوى واعطائه معنى يجعل التلاميذ يتقبلون الغايات الفردية والجماعة، بالإضافة إلى استخدام تقنيات فكرية لبلوغ الغايات المنشودة. القدرة على خلق الاستعداد للتعلم واستخدام استجابات التلاميذ عامل مساعد لتدريسه، تقبل مسؤوليته في تحسين الاتجاهات وعادات العمل والمهارات، واستخدام اللغة بقواعدها الصحيحة وبدقة، النطق السليم والتعبير الجيد وإنجاز العمل بانتظام وإعادة التدريس عند الحاجة، القدرة على التخيل في تطويع المواد للاستخدام داخل الفصل وعرض المواد التعليمية بطريقة تستثير رغبة الاطفال في التعلم مع التمكن من تقديم الافكار بطريقة واضحة ومقنعة.

د-المسؤولية المهنية: وتظهر ملامح هذه المسؤولية في تنمية علاقته مع التلاميذ من الناحية المهنية وإظهار اخلاقيات متسقة مع اخلاقيات المهنة، مع الافتخار لكونه معلما يؤيد المنظمات المهنية وأخذ المسؤولية الشخصية للنمو الفردي المهني. بالإضافة إلى الإسهام في تقدم المجال التربوي بالعمل على تحسين المدرسة. وكذا العمل على اجتذاب الآخرين للمهنة، الإخلاص للعاملين من رؤساء ومستخدمين آخرين بالمدرسة واحترام قرارات المجموعة وتعليمات المهنة وتنفيذها، القدرة على شرح وجهة نظر تربوية بوضوح وإقناع، (الأزرق، المرجع نفسه، ص ص 106، 107) الإبقاء على الاحترام المتبادل بينه وبين الآخرين من الزملاء والتلاميذ، وأخيرا استخدام الملاحظة والبحث ويدرس ليتعلم عن المجتمع بقدر استطاعته.

هـ-الناحية الأكاديمية: ويتميز المعلم الكفؤ من الناحية الأكاديمية بالتمكن من المجال الذي اختاره للتخصص والمحافظة على استمرارية التعلم والفهم بالإضافة إلى معرفة سيكولوجية التعلم، مع الوعي بالاتجاهات الجديدة في المجال، القيام بعمليات مسح للدوريات التربوية الحديثة، والاطلاع على المعلومات المتصلة بعمله.

و-العلاقات بالمجتمع المحلي: ويتصف المعلم الكفؤ في علاقاته بقدرته على الإلمام بالمشكلات المحلية وفهم نقاط القوة والمشكلات المحلية بالمدرسة. يتحدث ويسلك في جميع اللقاءات بالمجتمع ليؤيد التفهم العام والاحترام للبرنامج التربوي. (الأزرق، المرجع نفسه، ص 108) " وفي دراسة كبيرة أجراها (ديفيد راينر) جمع صفات المعلم الفعال في: العدل والديموقراطية والمسؤولية والتفهم واللفظ والتحفيز والاثارة وهو

مبتكر، حذر، جذاب وساحر لطلابه وسريع الاستجابة، وهادئ ومتزن، واثق من نفسه، أما المعلم غير الفعال، فقد وصفه على أنه متحيزاً، وأتوقراطياً، ومتحفظاً بمشاعره، غير متفاعل (مقيد ومحصور)، وخشناً، ومتبلد الإحساس، يكرر من غير تغيير (مقوبل ضمن نمط معين) لا مبال، وغير مؤثر، ومراوغ، وغريب الأطوار، وسريع الغضب، غير واثق وغير متأكد". (الحيلة، مرجع سابق، ص 23)

المبحث الثاني:

المهارات التدريسية للأستاذ

1-مهارة التخطيط

2-مهارة الاتصال

3-مهارة إثارة الدافعية

4-مهارة إختيار واستخدام الطرائق والاستراتيجيات في التدريس

5-مهارة استخدام الوسائل التعليمية

6-مهارة طرح الاسئلة

7-مهارة إدارة الصف

8-مهارة التقويم

1- مهارة التخطيط:

يقول S. COURAU " كورو " في كل نشاط توقعي كلما أضعنا المزيد من الوقت في الإعداد والتحضير والتنبؤ بالصعوبات، كلما ربحناه أثناء التنفيذ" (chabchoub, 2007, P 67)

تعد العملية التعليمية التعليمية فعلا أو عملا لا يختلف من حيث جوهره عن الأفعال أو الأعمال المهنية الأخرى، ولكنها قد تختلف عنها في أنها تتطلب جهدا ابداعيا وفكرا سليما مخططا، ومنظما يتعامل مع الفرد المتعلم بسلوكه وفكره ووجدانه، بقصد تنمية فكر المتعلم، وتعديل سلوكه (إيجابيا) وتهذيب وجدانه وصقله صقلا سليما. وعليه إذا كانت العملية التعليمية فعلا أو عملا يوصل الى اهداف، وغايات واضحة نبيلة، فهي فعل كبير يلزمها التخطيط الذهني أولا، والمكتوب ثانيا، مادامت تحكم بالعقلانية والفاعلية وتتحدد بهما. (الحيلة، 2014، مرجع سابق، ص 49) وإذا كان التخطيط لازما في أي عملية فهو أكثر لزوما عندما يتعلق الأمر بالعملية التعليمية التعليمية كونها عملية معقدة، فالتخطيط يساعد المعلم على تنظيم جهوده، وجهود المتعلمين وتنظيم الوقت واستثماره جيدا وبشكل مفيد، ويضمن سير العمل في الصف في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة واستخدام جميع الأساليب والإجراءات والأنشطة التي تساعد على إنجازها. (الحيلة، المرجع نفسه)

والمعلم الذي يخطط لعمله وخاصة المعلم المبتدئ سيجعله ذلك مطمئنا وواثقا من نفسه (عيسى أبو سمور، 2015) بالإضافة الى أنه يكون " ...مرتب الفكر والعمل، عارفا مسبقا ما سيعمل، وكيف يعمل؟ وأين؟ ومتى، ومع من يعمل؟ وعارفا لدوره ودور تلاميذه، محددا للنشاطات والخبرات التي يمر بها هؤلاء. والخطوات التي يسير عليها الدرس والوسائل والمواد التعليمية اللازمة وطرائق التدريس وإجراءات التقويم، ومحددا للخبرات السابقة للمتعلمين، وطريقة ربطها بموضوع الدرس والتطبيقات والتدريبات التي سيقوم بها المتعلمون، ويمكن النظر الى عملية التخطيط على أنها تصور مسبق لتحقيق التوافق والانسجام بين مكونات النظام في الموقف التعليمي -التعلمي على نحو يؤدي الى تحقيق تعلم فعال" (الحيلة، 2014، مرجع سابق) حيث يساعد التخطيط المعلم على تحديد كل من كفايات وأهداف التعلم والأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف وتحديد الوسائل التعليمية اللازمة للقيام بتلك الأنشطة وطرق وأساليب التدريس المناسبة.

وللتأكد من مدى تحقق الأهداف على الأستاذ أن يحدد أساليب التقويم المناسبة من أسئلة وحتى الواجبات المنزلية وأن يحددها مسبقاً أثناء عملية التخطيط.

1-1 تعريف التخطيط:

ويعرف (الحيلة، المرجع نفسه، ص 50) بأنه "عملية عقلية منظمة وهادفة، تمثل منهاجاً في التفكير وأسلوباً وطريقة منظمة في العمل، تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الاتقان" إن هذا التعريف العام ينطبق على التخطيط بالمعنى التربوي حيث يمثل "التخطيط للتدريس، الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التدريسية، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هذه العناصر مع بعضها بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكرياً، وجسمياً، وروحياً، وجدانياً". (الحيلة، المرجع نفسه، ص 50)

تتضمن هذه المرحلة مجموعة من الإجراءات حيث يقوم المعلم بأول خطوة هامة تتمثل في ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، وذلك بعد تحديد الإمكانيات المتوفرة وتحديد الوسائل التعليمية وتنظيمها. ولكي يتمكن المعلم من صياغتها يجب أن يكون على علم بشروط صياغتها مجالاتها.

1-2 مكونات خطة الدرس:

هناك العديد من مهارات التخطيط على الأستاذ اكتسابها وتتمثل في:

1- تحديد الأهداف السلوكية: تعتبر الأهداف نقطة البداية لأي عمل تربوي، فمن خصائص كل برنامج تعليمي فعال أن يكون له أهداف واضحة ومحددة، لذلك فالأهداف تحتل مكانة كبيرة في العملية التعليمية-التعلمية حيث أن أول مهارة على الأستاذ أن يتقنها من أجل التخطيط للدرس هي تحديده للأهداف التعليمية لأن نجاحه في الدرس أو عدمه يتوقف على هذه الخطوة والتي من خلالها يتم تحديد الخطوات الأخرى، ومن بينها المحتوى التعليمي للوصول إلى تحقيقها.

2- تحديد محتوى المادة التعليمية: تعتبر هذه العملية من أهم العمليات التي يقوم بها الأستاذ من أجل التخطيط لمواقف التعلم بحيث يتوقف عليها نجاحه في كل مراحل التعليم ويقصد بتحليل محتوى المادة الدراسية حسب كمال عبد الحميد زيتون " أنه أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة، وأنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الافراد القائمين بالتحليل، ويهدف تحليل المحتوى الى التصنيف الكمي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام ضمني للفئات ليعطى بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون. كما يعرفه نفس الكاتب في نفس المرجع " أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهري للمادة التعليمية وصفا موضوعيا منظما كميا وفق معايير محددة مسبقا... (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص199)

على الأستاذ أن يقسم محتوى المادة الدراسية إلى حقائق ومفاهيم، وتعميمات، ومبادئ، ونظريات بشكل منطقي ويتوقف شكل المحتوى على:

- الهدف التعليمي الخاص بالدرس (معرفي، أو حس حركي).

- أنشطة التعليم والتعلم المختارة.

3-وضع جدول زمني: من المفيد أيضا أن تشمل الخطة السنوية وضع جدول زمني لتدريس الوحدات التي يتضمنها المقرر ، على أنه ينبغي مراعاة الوقت المحدد لتدريس كل وحدة ومدى مساهمة تلك الوحدة في تحقيق الأهداف العامة. (شبر وآخرون، مرجع سابق، ص 89)

4-تحديد عناصر استراتيجيات التدريس: وتشمل هذه الاستراتيجية عادة:

أ- اختيار طرائق التدريس: عند اختيار طرائق التدريس يجب دائما أن ينظر الى التلميذ

باعتباره المركز الأساسي في قرار يتصل بتوجيه التعلم في الفصل.

ولعل أفضل الأساليب هي تلك التي تستخدم اهتمام التلميذ كنقطة ابتداء لمزيد من الخبرات

تقدم له، كما يجب أن تستخدم التوضيحات المناسبة وأن تربط نواحي النشاط الجديد بالخبرات

السابقة التي يملكها التلاميذ. والتنوع في طرائق التدريس من أنسب الوسائل المستخدمة لمراعاة

الفروق الفردية للتلاميذ الفصل الواحد.

إذا استخدم المعلم السؤال والجواب وهي الطريقة الشائعة فإن الأسئلة يجب أن تصاغ مقدماً، وقد يجد المدرس المبتدئ أنه من المفيد له أن تتضمن خطة درسه اليومي قائمة كاملة من الأسئلة.

ب- تحديد أوجه النشاط التي يمكن أن يشارك التلاميذ من خلالها في دراسة المقرر.

ج- استراتيجيات التقويم التي سيتم استخدامها لتقويم تحصيل التلاميذ: كاستخدام الاختبارات التحصيلية سواء كانت شفوية أو تحريرية، مقالية أو موضوعية. (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 383)

5- مصادر وأدوات التعلم: ينبغي أن تحتوي خطة التدريس على تحديد كل مادة تعليمية تستخدم في تحقيق أهداف الخطة أثناء تنفيذ التدريس أو قبله، ويشمل ذلك كل أنواع المواد التعليمية المقررة أو المسموعة أو المرئية، كما ينبغي أن تحتوي الخطة على ما قد يستخدم من أدوات ووسائل تقنية لازمة لعرض المادة التعليمية وكذا الوسائل التقليدية والأجهزة البسيطة. ويجب اختيار تلك الوسائل في ضوء الأهداف المحددة للدرس. ذلك لأن الاختيار الخاطئ للمواد والوسائل التعليمية كثيراً ما يعوق تحقيق الهدف. كذلك ينبغي أن يتأكد المعلم قبل تسجيل المواد والوسائل التعليمية في خطة الدرس من توفر هذه المواد وإمكانية استخدامها في الدرس.

6- التكاليفات والتعيينات: يتضمن هذا الجزء كل ما يكلف التلاميذ بأدائه خارج المدرسة، من أعماق تتعلق بما درسه أو ما سيدرسونه من موضوعات، وتتعدد أهداف هذه الواجبات، فقد يكون الهدف منها المran وزيادة التمكن من المادة المتعلمة أو استثارة دوافع التلاميذ وتحصص قدراتهم على التفكير.

وتتضح أهمية التعيينات في أن الوقت المخصص للدرس لا يكفي عادة لضمان مشاركة جميع التلاميذ وللتطبيق على أمثلة وتمارين. (زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص 384)

لذلك كان من الضروري أن تشمل خطة الدرس على تعيينات أو واجبات يكلف التلاميذ بأدائها خارج الفصل. ولا شك أن التنوع في التعيينات يعطي المعلم فرصة طيبة لمراعاة الفروق الفردية وغنى عن البيان أن التعيينات التي تعطى للتلاميذ يجب أن تكون في مستوى قدراتهم وإمكاناتهم. (زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص ص 384، 385)

1-3 أهمية التخطيط في عملية التدريس:

تعتبر هذه الممارسة جد مهمة في عملية التدريس حيث يتوقف عليها نجاح أو فشل المرحلتين اللاحقتين (مرحلة التنفيذ والتقويم)، كما أنه يعود على هذه العملية التدريسية بمجموعة من الفوائد تتمثل في:

- 1- يكسب العلم الثقة بالنفس والاطمئنان أثناء تنفيذ الموقف الصفّي.
- 2- يكون المعلم أكثر قدرة على ضبط النظام بطريقة فاعلة داخل الموقف الصفّي.
- 3- يحمي المعلم من الارتباك والارتجال أثناء الموقف الصفّي.
- 4- يصبح المعلم أقدر على تحقيق النتائج التعليمية. وذلك نتيجة لإعداده المسبق لمتطلبات الموقف الصفّي.
- 5- يساعد المعلم على تحديد مصادر المعرفة اللازمة من كتب ومراجع.
- 6- يساعد المتعلمين على الاهتمام بالمادة الدراسية.
- 7- تزداد ثقة المتعلمين لمعلمهم.
- 8- يساعد التخطيط على تنظيم عناصر العملية التعليمية من حيث اختيار:
 - الأهداف السلوكية وتحديد صياغتها على شكل نواتج سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.
 - المحتوى وتحليله إلى الحقائق. المفاهيم. التعميمات. المهارات. والقيم والاتجاهات.
 - طريقة التدريس والوسائل التعليمية المناسبة.
 - أساليب القياس والتقويم المناسبة. (أبو دية، مرجع سابق، ص 21)

1-4 مبادئ التخطيط:

لضمان تحقيق فوائد التخطيط للتدريس يذكر الأدب التربوي مبادئ عامة يجب على المعلم معرفتها وامتلاكها، ومن ثم مراعاتها في عملية التخطيط للتدريس وتنفيذها. ومن هذه المبادئ ما يلي:

1- اتقان المعلم لمادته العلمية جيداً، مما يسهل عليه تحديد الأهداف وتحليل المحتوى العلمي الى أشكاله وأنواعه المختلفة ... فكما قيل " فاقده الشيء لا يعطيه"

2- فهم المعلم للأهداف التربوية العامة وأهداف تدريس مقرراته بشكل خاص، مما يسهل عليه وضع الخطط التدريسية في ضوءها.

3- معرفة المعلم لخصائص التلاميذ الذين يدرسههم وقدراتهم وحاجاتهم، وميولهم واهتماماتهم.

4- معرفة المعلم لطرق وأساليب تدريس مقرراته المختلفة، وبالتالي وضع الخطط التدريسية بشكل مرن يتناسب مع طبيعة المادة العلمية، والأهداف المنشودة، ومستوى التلاميذ ونوعيتهم والمرحلة التعليمية وأهدافها.

5- معرفة المعلم لأساليب التقويم، وبالتالي تحديد الأدوات المناسبة لقياس مدى ومقدار ما تحقق من الأهداف المنشودة أو الغايات المرسومة، وهذا يتطلب ارتباط إجراءات التقويم وأساليبه بالأهداف والخبرات والنشاطات والمواقف التعليمية المختلفة.

6- تصميم الخطط التدريسية في ضوء الاعتبارات التربوية التالية:

الإمكانات المادية والفنية المتوفرة في المدرسة بوجه عام.

إمكانية التحقيق والتنفيذ وبالتالي الابتعاد عن الخطط المثالية التي يصعب تحقيقها أو تنفيذها.

أن تتصف بالمرونة والتطور والتجديد والتحديث، وبالتالي الابتعاد عن التخطيط التدريسي

الروتيني.

أن تكون شاملة للعناصر (والمتغيرات) التي تحيط بالمواقف والنشاطات التعليمية المختلفة.

أن تراعي مبدأ تكامل الخبرات التعليمية والوحدة بين أنواع الخطط التدريسية ونماذجها أو

مستوياتها المختلفة. (شبر وآخرون، مرجع سابق، ص: 87، 88)

1-5 مميزات خطة الدرس الناجحة:

تتميز خطة الدرس الجيدة والناجحة بمجموعة من السمات والمميزات نوجزها في:

- 1- أنها مكتوبة، فالمعلم يضع تصورات ومقترحاته وأهدافه وعملياته في صورة توصيفية واضحة ومنظمة ومحددة.
- 2- أن خطة الدرس الناجحة تهتم بعنصر الوقت، فهي موقوتة وكل قراراتها موثوقة بحيث لا تترك للصدفة والارتجال.
- 3- أن خطة الدرس الناجحة ليست عملية روتينية أو جامدة ولكنها مرنة ومتجددة حيث يقوم المعلم ببعض التوقعات، ولكنها لم تحدث لسبب ما مما يتطلب التغيير والتعديل لمواجهة الواقع.
- 4- أنها خطة فعلية ومعملية تسمح للمعلم بمواجهة الفروق الحادثة بين ما يتوقعه وما واقع بالفعل من مواقف.
- 5- أن خطة الدرس الناجحة تتميز بكونها مستمرة، فهي متجددة تسمح بمواصلة الأداء والإنجاز والتجديد بما يساهم في استيعاب التغيرات الطارئة. (محمود، 2005، ص: 72)

1-6 أنواع التخطيط:

هناك أنواع متعددة من التخطيط للتدريس تشمل ما يطلق عليه التخطيط الشامل بعيد المدى، والتخطيط المتوسط المدى، والتخطيط القصير المدى (التخطيط اليومي)

أولاً: التخطيط السنوي الشامل بعيد المدى: وفيه تحدد المصادر والمراجع والموارد والوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ الدرس، كما يقوم المعلم بوضع تصور لتدريس (المقرر) على مدار الفصل الدراسي بحيث يحدد زمن كل موضوع خلال شهور الفصل الدراسي ونوع النشاط (تعليم-مراجعة-امتحانات) وعدد الحصص والوقت المتوقع لتدريسها، كما يوضح من خلال هذا التخطيط ما يتضمنه محتوى المقرر من أهداف (معرفية-مهارة-وجدانية) وتدرسه وفق جدول زمني محدد.

ثانياً: التخطيط متوسط المدى: مثل تخطيط الوحدة الدراسية وهي خطة تدريسية متوسطة المدى نسبياً، ويتم تنفيذها على مدى أسبوع أو أسبوعين أو أكثر حسب طبيعتها، وتتضمن بوجه عام العناصر الأساسية التالية:

- 1- عنوان الوحدة والزمن اللازم (التقريبي) لتنفيذها.
- 2- الأهداف العامة للوحدة.
- 3- محتوى المادة.
- 4- النشاطات التعليمية والأجهزة والأدوات والمواد المطلوبة.
- 5- أساليب التقويم.
- 6- المراجع والمصادر العلمية المعتمدة. (شبر وآخرون، مرجع سابق، ص 99)

ثالثاً: التخطيط قصير المدى (اليومي): ان المعلم الماهر هو الذي يهتم بإعداد دروسه بما فيها التي قام بتدريسها من قبل. فإذا لم يكن المعلم مدركاً لما سيقوم به في مراحل الدروس المختلفة فإن الجهد المبذول سيكون مجرد شكل دون مضمون.

من خلال التخطيط اليومي الدقيق المنظم يحسب المعلم حساباً لكل خطوة ويقدر لها موقعها قبل الشروع في السير نحو أهدافه حرصاً منه على ضمان النجاح الأكيد في بلوغها، وحرصاً على تجنب التعثر والارتباك وتجنب تلاميذه الملل، ويجعل المعلم يشعر بالاطمئنان والثبات في الصف. وتختلف عن الخطة السنوية أن هذه الخطة أكثر تفصيلاً وأشدّ أحكاماً وأكثر قرباً من الواقع، كما تختلف باختلاف عناوين الدرس ومحتويات ومقررات كل درس. (شبر وآخرون، المرجع نفسه، ص 101)

وفيه يحدد المعلم الخطوط الرئيسية التي سوف توجه قراراته وفعالياته خلال زمن الحصة التدريسية وتتضمن هذه الخطوط الرئيسية ما يلي:

1- شكليات الدرس: التاريخ

الصف الدراسي

عدد التلاميذ

موضوع الدرس

الحصة

2- مصادر التعليم/ التعلم:

1- مواد تعليمية للمعلم

2- مواد تعليمية للتلميذ

3- أهداف الدرس: ومنها يحدد المعلم مايلي:

- ماهي المعلومات والمعارف التي يرغب أن يتعلمها تلاميذه؟

- ماهي المهارات والاداءات التي يرغب أن يتعلمها تلاميذه؟

- ماهي الاتجاهات والقيم التي يرغب أن يكتسبها تلاميذه؟

4-المحتوى التعليمي: وفيه يضع المعلم الأفكار الرئيسية في الدرس.

5-الإجراءات: وتتضمن إجراءات وفعاليات التدريس مثل:

أ- المقدمة: وفيها يهيئ المعلم تلاميذه لموضوع الدرس ويجذب انتباههم ويشوقهم لموضوع

الدرس. (محمود، مرجع سابق، ص ص 75-76)

ب- أنشطة التفاعل: وتشمل أساليب التدريس المناقشة-العرض العملي-الحوار-المشكلات-

التعلم التعاوني-الاكتشاف-اللقاء-العمل الميداني.

ج-دور المعلم: كموجه، سائل، مجيب، ومبادر وكمعدل للسلوك من خلال استخدامه أساليب

التواصل اللفظي وغير اللفظي، ومن خلال الوسائل والرسوم والأسئلة والواجبات الصفية... الخ

د-دور التلميذ: وتتضمن مهام التلميذ كمشارك في الدرس ومجيب على الأسئلة ومستفسر،

وجامع للبيانات.

6-الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة لدى التلاميذ حتى يجعل المعلومات ذات معنى للتلميذ.

7-الاعلاق والتقويم من خلال :

أ- تلخيص موضوع الدرس ونقاطه الأساسية.

ب-الأسئلة الختامية للدرس.

ج-الواجبات والمهام الصفية والمنزلية. (محمود، المرجع نفسه، ص ص76-77)

هذه هي المهارة التي يجب على الاستاذ أن يتقنها قبل البدء في العملية التعليمية-التعلمية والتحاقه بالصف الدراسي إذا أراد فعلا أن ينجح درسه، عليه التخطيط جيدا لذلك وألا يترك درسه يسير بطريقة عشوائية. هناك مهارات أخرى على الاستاذ أن يتقنها عندما يلتحق بالصف الدراسي وأثناء تفاعله مع التلاميذ من بين هذه المهارات مهارة الاتصال، اثاره الدافعية، طرح الأسئلة، اختيار الطريقة المناسبة للتدريس، استخدام الوسائل التعليمية، التقويم.

2-مهارة الاتصال:

"إن التعليم أساسا نشاط اتصال"

(In Chabchoub, OP.CIT, P49) Jacques Tardif1992

تعتبر عملية الاتصال من المهارات الأساسية التي يجب على المعلم أن يتحكم فيها، فلا يمكن أن يتم التدريس في غيابه، حيث تحدث هذه العملية بين المعلم والمتعلم عن طريق تبادل الأدوار بينهما في كل مرة بين مرسل ومستقبل، وبالتالي يستحيل أن نطلق على عملية نقل المعلومات للتلاميذ دون مشاركتهم وجعلهم في موقف سلبي بالاتصال، ولكي يتحكم المعلم في هذه العملية عليه أن يدرك ما تمثله هذه العملية وكيفية التحكم في تقنياتها؟

2-1 تعريف الاتصال:

لغويا يعرف الاتصال على أنه " كلمة مشتقة من الفعل Communicate وهي تعني يشيع عن طريق المشاركة. وهناك من يرى أن كلمة الاتصال ترجع الى اللاتينية Communism وتعني Commun أي مشترك

أو عام وفي الحالتين نجد أن كلمة الاتصال مرتبطة بمعنى المشاركة والتبادل بين طرفين". (أبو النصر، 2009، ص ص 14، 15)

إذا كنا بصدد تحديد دلالة الاتصال فإن هذا يقتضي ضرورة الوصول بالتعريفات الخاصة به إلى تعريف شامل يمكن أن يكون وظيفيا بالنسبة لسياق هذا البحث فمن زاوية معينة يمكن أن نعرف الاتصال ونقول: "إنه عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة-أي مفهوم، أو فكرة، أو رأي، أو مهارة، أو قيمة أو اتجاه، إلى أن تصير الرسالة مشتركة." (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 399) وفي هذا الإطار يعرف عبد الحافظ سلامة الاتصال بأنه: "عملية تفاعل مشتركة بين طرفين، لتبادل فكرة أو خبرة عن طريق وسيلة" (سلامة، 1996، ص 14) أما علي عوجة وآخرون فقد عرفوا الاتصال بأنه: "تفاعل بالرموز اللفظية وغير اللفظية بين طرفين أحدهما مرسل يبدأ الحوار والثاني مستقبل يكمل الحوار، وما لم يكمل المستقبل الحوار لا يتحقق الاتصال، ويكون الأمر مجرد توجيه معلومات أو أفكار أو آراء من جانب واحد فقط، دون معرفة نوع الاستجابة أو التأثير الذي حدث عند المستقبل". (في صبري، 2009، ص 82) يركز هذا التعريف على عملية التفاعل بين الطرفين أي إذا كان الاتصال من طرف واحد دون أن يكون تفاعل من الطرف الآخر فهذا لا يسمى اتصالاً ويؤكد ذلك تعريف ادجار ديل Edgar Dale ويرى أن "الاتصال بأنه أسلوب يساهم في المشاركة بالأفكار والمشاعر في حالة تبادلية متزنة." (صبري، المرجع نفسه، ص 81) والملاحظ أن تعريف الاتصال على هذا النحو يقصره فقط على الإنسان، وهذا ما يتنافى مع الواقع الذي يؤكد أن الاتصال يمكن أن يتم بين جميع الكائنات، لذا لابد من الاعتراف بأن الاتصال قد يتم بين البشر وقد يكون شاملاً ويرتبط بالبشر وجميع الكائنات فيما بينها.

إن السبب الذي يقف وراء إصرارنا على المعنى الشامل للاتصال وربطه بالتفاعل بين طرفين أو أكثر هو أننا بصدد الحديث عن الاتصال في إطار إشكالية تتعلق بالممارسة التدريسية التي يقوم بها المعلم ذلك لأن الاتصال الذي يعيشه المعلم خلال الممارسة التدريسية هو اتصال بين أكثر من طرفين في معظم المواقف الاتصالية.

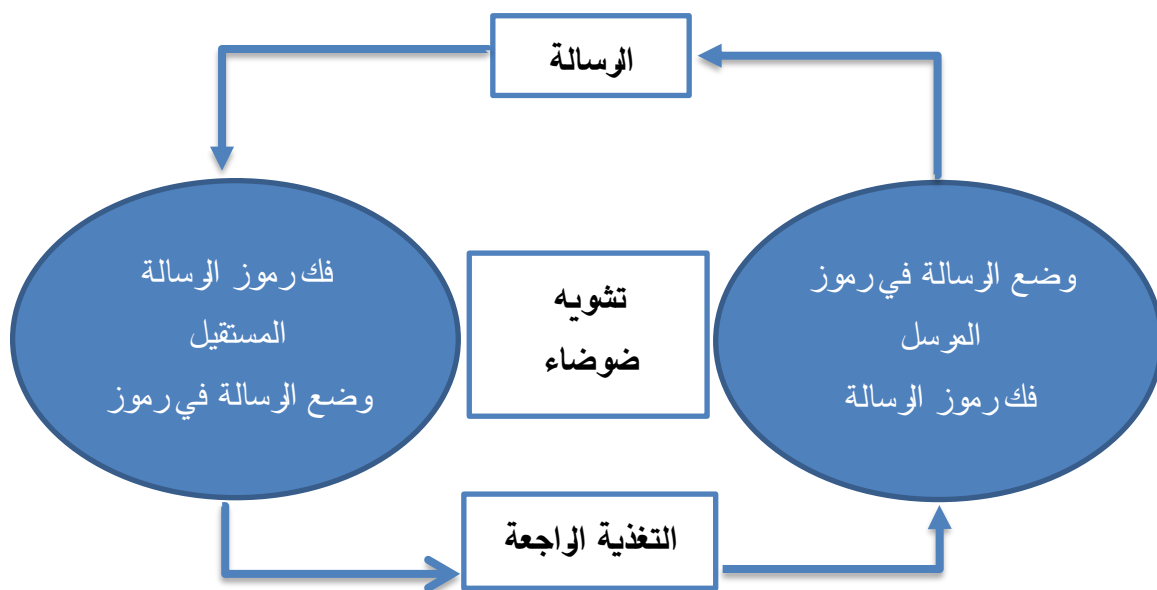
2-2 عناصر عملية الاتصال:

لفهم عملية الاتصال ندرج نموذج لاسويل Losswell حيث أوضح العناصر الأساسية للعملية على

شكل أسئلة:

- 1-من يقول... المصدر/ المرسل.
- 2-ماذا يقول... الرسالة.
- 3-لمن يقول... المستقبل.
- 4-بأي قناة... قناة الاتصال.
- 5-ما لأثر... التغذية الراجعة. (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص: 401)

كما أوضح كينيث موز M . Kenneth نمودجا لخطوات عملية الاتصال ويتمثل في التالي:



شكل رقم (2) : يمثل خطوات عملية الاتصال حسب كينيث موز M . Kenneth

(زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص: 402)

-**المرسل:** هو مصدر الرسالة والقائم بصياغتها، تقع عليه مهمة الترميز بمعنى وضعها في صورة ألفاظ أو رسوم، أو أشكال بإمكان المستقبل فهمها، كما أنه المتلقي لردود الفعل الناتجة من الرسالة من خلال التغذية الراجعة، وعلى أساسها قد يعدل في الرسالة أو يعيد الصياغة...الخ

- الرسالة: هي نسق من الرموز اللفظية وغير اللفظية التي صيغت بغرض إحداث أثر معين في المستقبل، وهي المحتوى الذي يرغب في أن يشاركه فيه المستقبل.

- قناة الاتصال الوسيطة: هي الاداة التي تحمل الوسيطة، وقد تكون مجموعة من الادوات التي تنقل الرسالة من المرسل الى المستقبل. تعتبر الحواس الخمس القنوات الناقلة للرسائل في عملية الاتصال، ونظرا لتعدد الادوات المستخدمة فإنه نادرا ما تصل الرسالة بنفس النقاء كما أرادها المرسل، ولكن يشوب عملية النقل نوعا من التشويش، ويتمثل في كل ما يؤثر سلبا في وضوح الرسالة عند نقلها من طرف لآخر.

- المستقبل: الشخص المتلقي للرسالة والمستهدف من قبل عناصر الاتصال الأخرى لإحداث أثر معين فيه. يقوم المستقبل بفك رموز الرسالة، ومحاولة فهم محتواها حيث تتضمن عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل القيام بالمهام التالية:

* الترميز، أي صياغة الرسالة سواء في رموز لفظية أو غير لفظية وعمل يقوم به المرسل.

* فك رموز الرسالة من جانب المستقبل.

* محاولة فهم المحتوى الذي تتضمنه الرسالة وهو عمل يقوم به المستقبل بعد تلقيه الرسالة.

- التغذية الراجعة: وهي رد فعل الرسالة على المستقبل، فإذا فهمها كانت التغذية الراجعة ايجابية، وإذا لم يفهمها كانت التغذية الراجعة سلبية، وبالتالي يمكن للمرسل أن يغير أو يعدل من رسالته، لأن التغذية الراجعة هي التي تربط عناصر عملية الاتصال ببعضها البعض. (زيتون، 2003، المرجع نفسه)

وحسب أحمد شبشوب فإن النموذج الذي سبق ذكره قد تجاوزه حيث ذكر أن " هذا النموذج تم التخلي عنه ليترك مكانه لنموذج أكثر إنسانية ولهذا نجد البيداغوجيين في الوقت الحالي لا يتكلمون عن الاتصال وإنما الاتصال الفعال " فما ذا نعني به؟

2- 3 الاتصال الفعال:

هو الاتصال الذي يقيم علاقة انسانية حقيقية بين شريكين وللوصول الى ذلك يجب أن تتوفر ثلاث

شروط:

1- إقامة علاقة حقيقية بين (المتواصل والمحاور) حيث نجد أن تسمية المرسل قد استبدلت بالمتواصل والمستقبل استبدلت بالمحاور، بمعنى أن الاتصال الفعال هو الاتصال الذي ينجح في إقامة علاقة إنسانية بين المتواصل المتمثل في المعلم ومحاوريه المتمثلين في التلاميذ، ويعتبر هؤلاء شركاء بآتم معنى الكلمة يملكون الحق في الرد على كلام المعلم واثرائه. وهذا يعني المرور من البيداغوجية التقليدية الى البيداغوجية التفاعلية.

2 -الحث على رد فعل عاطفي عند المحاورين: يجب أن يترتب على الاتصال البيداغوجي الفعال رد فعل عاطفي، بمعنى أن المتواصل الجيد لا يجب أن يترك محاوريه سلبين وانما يجب أن يتحداهم ليس فقط من الناحية العقلية، وانما من الناحية العاطفية أيضا حتى يتم التفاهم بينه وبين محاوريه، الذين ينبغي عليهم تقدير وحب ما يقوم به وما يقوله. إن المعلم الذي يجعل من تلاميذه غير مهتمين وغير مكترئين، هو في الغالب بيداغوجي سيء، أما الذي يحتوي تلاميذه ويجعلهم يتحمسون ويحبون المادة التي يدرسهم اياها يكون أكثر حظا في النجاح معهم.

3-تحويل هذه العلاقة العاطفية إلى علاقة تأثير بصفة تدريجية: يجب أن يكون المتواصل الجيد قادرا على تحويل أفكار ورؤى ومواقف تلاميذه، فالدرس المسموع بحكمة من طرف التلاميذ واسترجاعه وقت الامتحان هو درس يكشف عن فشل التواصل البيداغوجي، في حين أن الدرس الذي يزعزع الأفكار المستقبلية من طرف التلاميذ ويغير من مفاهيمهم ومواقفهم يكشف عن نجاح التواصل البيداغوجي، لكن هذا التأثير لا يجب أن يتحول الى تحكم في التلاميذ حيث يبقى القسم مكانا للتواصل وليس مكانا لدعاية لأفكار المعلم.

(Chabchoub, OP.CIT, P P51, 52)

2-4 أنماط الاتصال:

تتفرع أنماط الاتصال إلى ثلاثة أنماط، أولها:

أ- النمط أحادي الاتجاه: الذي يتميز بكون محوره الأساسي يتوجه فيه المعلم إلى التلاميذ ويتوجه التلاميذ إلى المعلم. بمعنى أن جميع الاتصالات تحصل في اتجاه واحد. أما النمط الثاني فهو

ب- النمط الثنائي في الاتصال: وهو النمط الذي يعتمد على الحوار بين تلميذ وتلميذ آخر، كما أنه نمط يستخدم في الحوار والاتصال خاصة عند وجود رأيين مختلفين بين تلاميذ الفصل، فيتناقش كل واحد منهما حول رأيه مع الآخر ويكون هذا الاتصال لفترة قصيرة. أما فيما يخص النمط الثالث فهو

ج- النمط المتعدد في الاتصال الذي يعتبر الأكثر فعالية في التدريس كما يسمح بمشاركة أكبر قدر من التلاميذ والمعلم في عملية التعليم والتعلم. (محمود، مرجع سابق، ص228)

2-5 خطوات الاتصال التربوي البناء:

ويتم الاتصال التربوي خطوات محددة متتابعة هي كما يلي:

- تحديد هدف الاتصال: وهنا يسأل الإداري أو المعلم نفسه ما هو الشيء أو المهارة أو السلوك أو القيمة التي يريد تحقيقها من خلال الاتصال؟

- تحديد محتوى الاتصال من معلومات وقيم وسلوك أو مهارات تتولى ترجمة الغرض الى حقيقة أو خبرة إنسانية محسوسة.

- تحديد خصائص وحاجات المستقبلين للاتصال: وتشمل قيمهم وميولهم الشخصية العامة ومعتقداتهم الجسمية ودرجة ونوع ذكائهم، وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والتحصيلية والسلوكية ثم أساليبهم الإدراكية أو السمعية أو البصرية أو المركبة، المباشرة المستقلة أو الفردية.

- تحديد خصائص وسيلة الاتصال المناسبة: كأن تكون كلمة شفوية أو مسموعة أو مكتوبة أو صورة أو رسماً أو فيلماً وهكذا.

- تحديد الوقت المناسب للاتصال: ويكون هذا عن طريق التعرف على الظروف النفسية والتربوية العامة للمعلمين أو المتعلمين أثناء سير الدرس أو خارجها، ومدى توافق هذه الظروف مع طبيعة وهدف رسالة الاتصال ووسيلته.

- تحديد وسائل وأساليب التغذية الراجعة: وذلك عن طريق تحديد وسائل وأساليب تقييم صلاحية وفعالية الاتصال من حيث الهدف والمحتوى والوسيلة والتوقيت ليعمل الإداري والمعلم من خلالها على تحسين الاتصال وزيادة مردوده التربوي.

- تنفيذ الاتصال: وذلك بتقديم الرسالة المحددة طبقاً للخطوات السابقة. (سيد، جمل، 2014، ص 59، 60) فلو طبقنا هذه العناصر على الصف المدرسي، فإن الاتصال سيحدث داخل القسم بين المعلم والمتعلم بوساطة أو من خلال المادة الدراسية والوسائل التعليمية، إلا أنه في بعض الأحيان تحدث بعض العوائق التي تعيق عملية الاتصال نتيجة لأسباب قد يجهلها المعلم مما يؤدي إلى عدم وصوله إلى الأهداف المرجوة، ففي ماذا تتمثل هذه الأسباب؟

2-6 الأسباب التي تعيق عملية الاتصال في القسم:

هناك عدة أسباب تعمل على إعاقة عملية الاتصال بعضها خاص بالمعلم وبعضها خاص بالمتعلم وقناة الاتصال والبعض الآخر يخص البيئة وهذه العوائق تتمثل في:

* **عوائق تتعلق بالبيئة، وتتمثل في ضعف الإضاءة، قلة التهوية، الضوضاء، السلوك غير المرغوب من بعض التلاميذ أو حدوث تحويل الانتباه بالإضافة إلى عوائق تتعلق بالاتصال مثل ضعف أجهزة الاتصال لدى المرسل أو المستقبل أو انقطاع التيار الكهربائي أو حدوث الخلل في الأجهزة المستخدمة.**

* **عوائق تتعلق بالمرسل تتضح من خلال عدم القدرة على ضبط النظام وإدارة الصف الدراسي بالإضافة إلى عدم الأعداد الجيد من قبل المعلم لمحتوى الدرس وعدم مراعاة خصائص التلاميذ من حيث الاستعداد والقدرة، والميول والحاجات، وأخيراً عدم الاستعداد الجيد للموقف التعليمي وعدم التمكن من محتوى الرسالة.**

* **عوائق تتعلق بالمستقبل مثل التشتت وضعف القدرة على التركيز، قصور الاستعداد لدى التلاميذ، القلق والخوف والارتباك نتيجة ممارسات المعلم مع تلاميذه، عدم قبول المعلم لأفكار واتجاهات التلاميذ، غياب التواصل العاطفي بين المعلم والتلاميذ وعدم الوضوح اللغوي من خلال الإبهام حيث يقول المعلم كلاماً قليلاً وغير محدد في معناه مما يصعب على التلميذ فهمه، الغموض الذي يظهر عندما يشير لفظ**

المعلم لأكثر من معنى مما يجعل التلاميذ في حيرة لمعرفة ما يريد المعلم، وكثيرا ما يسيء التلاميذ فهم الفكرة أو الغرض لغموض كلام المعلم. (محمود، مرجع سابق، ص223)

2-7 المهارات اللغوية التي يستعملها المعلم لفعالية عملية الاتصال:

لكي يكون الاتصال فعالا في القسم على المعلم أن:

1- يكون كلامه مفهوما وواضحا من طرف التلاميذ.

2- تكون طريقه كلامه عفوية وغير متكلفة، فلا يكون متشنجا في الكلام.

3- عند التحدث يجب مواجهة التلاميذ بألفة.

4- يكون حديثه حيويا، مشوقا، وتمثياليا. (محمود، المرجع نفسه، ص 225)

3- مهارة اثارة الدافعية:

يقول جون جاك روسو في كتابه ايميل 1972 " أعطوا الطفل الرغبة في التعلم وكل طريقة ستكون جيدة "

(in, Vianin, 2007 , p22)

تعتبر الدافعية شرط أساسي في عملية التعلم، فلا يمكن أن يحدث هذا الأخير عند المتعلم دونها أي دون اندماج المتعلم في النشاط المقترح، ومهما عمل المعلم على استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة ومهما قام بمجهودات فلن تؤدي الغرض المطلوب ان لم تكن لدى المتعلم رغبة في التعلم. إن الدافعية هي المحرك الحقيقي للشخص كي يعمل بمتابعة ويواصل العمل ويستمر حتى يحقق الهدف ويتجاوز العوائق والحواجز دون ملل أو شرود، ويقبل على ممارسة النشاطات الصفية واللاصفية بكل رغبة وشغف فقد " ذكرت أهمية الدافعية من طرف التيار البنائي حيث يرى هؤلاء أن الدور الاساسي في عملية التعلم يرجع الى المتعلم وبالتالي فنجاح العملية التعليمية -التعلمية مرتبطا أساسا بمبادراته". (Vianin, Ibid)

ويؤكد (Chappaz 1992, p46) حسب (Pierre Vianin) على وجود علاقة وثيقة بين النجاح

المدرسي ودرجة الدافعية، فهذه الأخيرة تعتبر عامل أساسي من عوامل النجاح. ويذكر دراسة ذكرها Chappaz " قام بها Forner على مستوى البكالوريا، أن النتائج ترتفع مع قوة الدافعية. وتؤكد أبحاث أخرى

على تلك العلاقة بين الدافعية والنجاح في البكالوريا، كما يذكر نفس الكاتب دائما أن Métrailler قام سنة 2005 بتقييم دافعية التلاميذ من خلال مسح أجراه بواسطة الاستمارة كوسيلة لجمع البيانات، وقام بمقارنة الاجابات مع النتائج المحققة من طرف نفس التلاميذ وتوصل الى خلاصة وهي: " كلما كانت الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ منخفضة كلما كانت النتائج الخاصة بالاستقالة وعدم وجود الدافعية مرتفعة، والعكس كلما كانت الدرجات مرتفعة كلما كانت النتائج الخاصة بالدافعية الداخلية أو الذاتية مرتفعة". (Vianin, Ibid)

إن أفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على استثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم للتعلم حيث تقع هذه المسؤولية على عاتق المعلم، وبالتالي إذا أراد المعلم أن ينجح في درسه وجب عليه إتقان مهارة استثارة الدافعية عند المتعلم. فماذا نعني بالدافعية؟

3-1 تعريف الدافعية:

يعد مفهوم الدافعية من بين المفاهيم المركزية في هذا البحث، لذلك رأينا في هذا السياق أن نحدده لغويا واصطلاحيا ثم ننظر في إمكانية الوصول إلى تعريف وظيفي إجرائي يتوافق مباشرة مع طبيعة النقاش التربوي حول الممارسة التدريسية.

الدافعية من الناحية اللغوية هي ترجمة لكلمة Motivation وأصلها من اللاتينية Movere والتي تعني التنقل، وتوجد تعريفات عديدة للدافعية وذلك لارتباطها بمدارس معينة كما يتداخل هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى كالرغبة والفضول، الدوق، الباعث، الحافز، الحاجة، النزعة، الميل... الخ (Vianin, Ibid, P 21) أما في الدلالة الاتفاقية الاصطلاحية فتشير الدافعية إلى "مايسبب الفعل ويشكل مجموعة من الأسباب (Legrain, 2003, p 13) ولفظة Motivation كما وردت في بعض الكتابات التربوية " تستخدم عموما للدلالة على الظواهر التي تتطوي عليها عملية الحوافز والدوافع" (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص: 445).

إن الدافعية قوة نفسية داخلية أصلها الفرد أو البيئة التي ينتمي إليها الفرد، تسير الفرد وتحركه لتحقيق غاية يشعر بقيمتها وأهميتها المادية والنفسية. (عرفة، مرجع سابق) كما تدل من جهة أخرى على الظروف

التي تجعل الفرد متوازنا حيث ينسجم معنى الدافعية مع " مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن (القضاة والترتوري، 2006، ص:165).

هذا، ويمكن أن يرتبط معنى الدافعية بمفهوم الطاقة وهو الارتباط الذي حققه كل من Decker أو Bouchelart و Auger في هذا التعريف الذي يقدم الدافعية على أنها "مصدر للطاقة النفسية الضرورية للعمل " أو أنها " خلق الظروف التي تدفع للعمل، إنها تحفز، تعطي الحركة" (Vianin, OP.CIT , P 23).

مما تقدم يتضح لنا أن التعريفات السابقة تتفق على أن الدافعية هي التي تدفع بالفرد الى الحركة بمعنى العمل والاهتمام بالقيام بعمل معين. وفي سياق آخر " رأى البعض أن الدافعية تتجاوز العمل وترتبط بمعاني الرضا وبالتالي مصدر الدافعية يكون هنا خارج الفرد. حيث" يحدد Decker الدافعية بقوله: " الدافعية هي البحث التفضيلي لبعض أنواع الرضا". هذا التعريف لا يتعارض مع موقف كل من Perrez Musel و Winner فهما لا يخفيان انتمائهما للسلوكية ولا يعرفان مصطلح الدافعية بطريقة مباشرة، لكن فعل تحفيز شخص معين في نظرهما يفترض مصدر خارجي للدافعية وسلطة كشيء أساسي لأننا "في التربية نطلق حفز عندما نستعمل ونقوي الدوافع الخاصة بشخص الذي نريه لكي يقترب من الهدف التربوي والنفسي الملموس". (Vianin, Ibid, P 24)

ولا يمكن في هذا المقام أن نغفل معنى مهم من معاني الدافعية، وهو المعنى الذي يتبناه علم النفس المعرفي بعكس علماء النفس السلوكي حيث" يؤكد علماء النفس المعرفي على الالتزام في سيرورة التحفيز وعلى اعتبار الدافعية جزء من النظام الماوراء المعرفي المتخفي وراء للتلميذ على أساس أن حسب " Tardif الدافعية المدرسية تعرف أساسا على أنها التزام ومشاركة واستمرارية التلميذ في مهمة". (Vianin, Ibid, P 24)،

وبشكل ملموس تخص الدافعية التوجه النشط للسلوك نحو بعض الأصناف التفضيلية للوضعيات أو المواضيع" ومن جهتها تشير النماذج النفس-معرفية على أن سلوك الفرد يعتمد على عوامل داخلية، لكن أصلها موجود في البيئة. Viau فيو (1997) على سبيل المثال أعاد المفاهيم التي طورها باندورا (1986)، وأكد على التفاعل بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية حيث تكتسب الدافعية في السياق المدرسي حالة ديناميكية لها جذورها في تصورات التلميذ عن نفسه وبيئته، والتي تشجعه على اختيار مختلف الأنشطة

والانخراط فيها وعلى المثابرة في تحقيقها من أجل تحقيق هدف معين، " (Vianin, Ibid, P 25) من حيث أن " الدافعية هي تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك الفرد وتوجهه، لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية والمعنوية بالنسبة له وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية والنفسية المحيطة (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار). " (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 347) وتواصل Claude Levy-LEBOYER كلود ليفي ليبوييه (1998)، عالمة نفس فرنسية أخصائية في التحفيز في نفس السياق وترى أن تحمس الشخص هو أن ينطلق أساساً من تحديد هدف، وأن يقرر بذل جهد لتحقيقه، والمثابرة في هذا الجهد حتى يتمكن من الوصول إلى هدفه. (Legrain, OP.CIT)

وبالتالي يمكن القول أن الدافعية هي قوة داخلية وخارجية تعمل على زعزعة الفرد وإخلال توازنه وبالتالي تحريكه من أجل البحث عن التوازن، ويكون ذلك بالعمل أو الاهتمام بالقيام بعمل معين برغبة وشغف، وكذلك الاستمرار فيه حتى بلوغ الهدف المبتغى.

ومن سمات وخصائص الدافعية أنها قوة داخلية وخارجية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، نستدل عليها من خلال السلوك. قوة ذاتية داخلية تحرك السلوك تتصف بالاستمرارية وتوجه السلوك نحو تحقيق الهدف وذلك بمساعدة عوامل داخلية وعوامل خارجية. كما أن الدوافع تختلف من فرد لآخر فما يستثير فرد نحو شيء لا يستثير الآخر لأن الأفراد يختلفون في قوة الدافع لديهم كما يختلفون فيما يقومون به من سلوك (أنشطة لإشباع الدافع وفي الدرجة التي يشبعون بها الدافع أي في درجة تحقيق الغاية أو الهدف بحيث أن كل تلميذ يأتي إلى المدرسة بداخله العديد من الدوافع بعضها شديد القوة وبعضها شديد الضعف، كما أن قوة الدافع تختلف من وقت لآخر في الشخص الواحد. (زيتون، 2001)

بعد ما تعرضنا إلى مختلف التعريفات التي تناولت الدافعية حسب مختلف المدارس السلوكية والمعرفية السوسيو-معرفية ولتعميق وشرح أكثر لهذا المفهوم سوف نعرض مكوناتها حتى يمكننا فهم أكثر لهذا المفهوم المعقد.

2-3 أنواع الدافعية وخصائصها:

تتقسم الدافعية حسب مصدرها الى نوعين هما دافعية ذاتية داخلية ودافعية خارجية قمنا بتلخيصهما

في الجدول التالي:

جدول رقم (1) : يبين أنواع الدافعية

أنواع الدافعية	
دوافع خارجية	دوافع ذاتية داخلية
1- قوة محركة وموجهة للقيام بأنشطة تستثار أو تنبه من الخارج وتكون بواعثها خارجية.	1- قوى تشجع على القيام بالأنشطة طوعية عن طريق الاهتمام بها في حد ذاتها
2- مصدرها خارج الفرد	ومن أجل المتعة والرضا التي نحصل عليهما
3- تشمل التعزيزات والتعليقات، التغذية الراجعة، المكافآت المادية، درجات، نقود، جوائز) أو معنوية (تقدير، مديح، منح مزايا خاصة	2- مصدرها داخل الفرد نفسه
التلميذ ينفذ النشاط للحصول على ميزة، أو لتجنب أي إزعاج أو عقاب. (P, Vianin, OP .cit, P 30)	3- تتوافق مع المصالح التلقائية للشخص فالنشاط يجلب الرضا بغض النظر عن أي مكافأة خارجية.
- الفرد لا يحس بأنه يختار ما يقوم به وليس هو المرجع لأفعاله فهو يحس أنه مراقب مضغوط	4- المتعلم يحب التعمق في الموضوع ومواصلة تعلمه من أجل المتعة وفضوله هو الذي يقوده ومصالحته الشخصية , (Vianin, OP.cit, P P 29
(Dessus , Gentaz, 2006, P 125)	30)
	5- ارتباط الموضوع بحاجات المتعلم وميوله واتجاهاته.

	6-الموضوع ذو صلة وأهمية بحياة الفرد وقدرته على حل مشكلاته. 7-وضوح الموضوع وما يرتبط به من أنشطة عندما يحقق أو يقوم الفرد بنشاط لشعوره بالرضا وليس للنتائج المترتبة عن القيام بذلك النشاط (زيتون، 2001، مرجع سابق، ص 332) عندما يقوم الفرد بنشاط يشعره بالرضا وليس للنتائج المترتبة عليه يكون التلاميذ متحفزون داخليا إذا قاموا بنشاطات مدرسية بدافع الفضول وليس من أجل الحصول على نقطة أو الشعور بالاعتراف من طرف الآخرين أو أي ضغط خارجي. (Dessus , Gentaz, 2006, P 125)

رغم أنه ليس من السهل التمييز بين الدافعية الداخلية والخارجية لأنهما يتفاعلا بشكل متكرر، فالدوافع الخارجية تلعب دورا مهما في تطوير الدوافع الذاتية. على سبيل المثال عندما يعزز المعلم سلوك التلميذ بردود أفعال ايجابية على عمله، فإنه يعزز فيه احساسه بالكفاية وبالتالي دافعية ذاتية أو داخلية.

(Vianin, OP.CIT, P 30)

يؤكد الكثير من علماء النفس على أهمية الدافعية الداخلية أو الذاتية، كما يؤكد الباحثون أن التلاميذ يدرسون بدافع ذاتي أو داخلي يتحصلون على نتائج جيدة في التعلم أحسن من الذين يتعلمون بدافع خارجي.

(Vianin, Ibid, P 31)

كما أن " عدة باحثين قاموا بمقارنة النتائج المترتبة عن الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وتوصلوا الى خلاصة تفوق الدافعية الداخلية على الخارجية ومنذ ذلك الوقت وضعوا توصيات للأساتذة بالاهتمام

بالمحتوى وربطه باهتمامات التلاميذ الداخلية، والاهتمام بالأنشطة الترفيهية والممتعة loisirs وبالإضافة الى أنشطة التعلم والعمل". (Dessus , Gentaz, OP.CIT, P 128)

3-3 النظريات المفسرة للدافعية وكيفية اثارتها:

تساهم النظريات المفسرة للدافعية في فهم السلوك الانساني الا أنها تختلف في تفسيرها من النظرية السلوكية الى النظرية المعرفية والنظرية الانسانية حسب نظرتها للسلوك الانساني:

1-3-3 النظرية السلوكية:

لقد عرفت النظرية السلوكية الدافعية على أنها " الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداؤه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة."

ولقد ركز السلوكيون ومن بينهم سكينر وثورندايك على الدافعية الخارجية وحدها "أي أن الدافعية تكون من خلال المثير الخارجي والتعزيز له." (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 447)

ويميز السلوكيون بين التعزيزات الايجابية والسلبية حيث يعلق على الأمر Osteriet " تتمثل المكافأة في منح الفرد ميزة أو اشباعا ذا طبيعة مادية أو معنوية، بقصد تعزيز وتثبيت سلوك مرغوبا فيه من قبل المربي. يؤدي اقتران المكافأة بالسلوك المعني من احتمالية ظهوره مرة أخرى، وذلك من خلال زيادة استحسانها في نظر الشخص الخاضع للتجربة." (Vianin, OP.CIT, P 53) و" تؤكد التجارب أن مردودية الفرد ترتفع من حيث النوعية والكمية إذا ارتبطت بمكافأة وفي المقابل العقوبات تؤدي الى الخوف، فهي تلزم الفرد تبني سلوكا يسمح له الحفاظ على وضعية مرضية، وتجنب الاستياء، فالعقوبات تفرض في الصف الدراسي مناخا من انعدام الثقة يعيق التعلم، وحتى إذا نجح المعلم في جعل المتعلمين يدرسون عن اكراه في بيئة غير آمنة، فمن المرجح أن هؤلاء سيكرهون كل من المعلم والمدرسة." (Vianin, Ibid)

كيف يتم التحفيز حسب النظرية السلوكية؟

بالنسبة للأهداف:

- تطوير بيداغوجية الأهداف
- تقسيم المادة الى مراحل متدرجة وتحديد الاهداف التقريبية.
- إعطاء تطبيقات متعلقة مباشرة بالأهداف
- اختيار أسئلة فقط مرتبطة مباشرة بالأهداف المحددة.
- تحديد بوضوح الهدف بشكل اجرائي. (Vianin , Ibid, P 63)
- اقتراح الاهداف التي ينظر اليها صعبة لكن قابلة للتحقيق.
- تقييم التطورات حسب الهدف المحدد.
- تحديد مدة معقولة (تجنب الاهداف بعيدة المدى)
- اقتراح أهداف قابلة للقياس، قابلة للتحقيق، محددة بوقت، فردية، تم التفاوض عليها من طرف التلاميذ وخاصة.

بالنسبة للتعزيزات:

- توفير التعزيزات لكل خطوة محققة.
- توفير بسرعة فرصة للتلاميذ للنجاح وتعزيزه بشكل إيجابي.
- لا تتردد في استخدام تعزيزات ملموسة (النقاط الجيدة، والملصقات، وما إلى ذلك).
- تعزيز من وقت لآخر وليس بشكل منظم (على نحو مفاجئ).
- الإعلان عن المكافأة قبل النشاط.
- السماح للتلاميذ باختيار مكافآتهم بأنفسهم.
- تقديم التدريس الذي يسمح تطوره في معظم الأوقات بالنجاح (النجاح يولد النجاح).

- تجنب العقوبات، والعلامات السيئة، والعقوبات، وما إلى ذلك.

بالنسبة للتغذية الراجعة:

- تقديم معلومات منتظمة عن جودة الأداء.

- تقديم ملاحظات فورية ودقيقة قدر الإمكان (لا ننسى ردود فعل إيجابية!).

- التركيز في الأوراق على النجاحات والإشارة إلى خطأ واحد أو اثنين فقط.

- استخدام البرامج التعليمية: الكمبيوتر يعطي "تلقائياً" ردود فعل فورية. (Vianin, Ibid, P : 63)

هذا بالنسبة للدافعية حسب النظرية السلوكية، أما بالنسبة للنظرية المعرفية فإن طريقة اثارة الدافعية عند المتعلم تختلف كيف ذلك؟ هذا ما سنتناوله من خلال هذا الجزء.

2-3-3 النظرية المعرفية:

يشير الاتجاه الارتباطي أو نظرية المثير والاستجابة إلى أهمية التعزيز في تقوية الدافع، وهذا التعزيز يشير إلى أن الدافعية هي أمور خارجية لا تنبع من ذات الفرد كما أنه يستجيب لها بشكل آلي. وعلى خلاف ذلك تشير النظرية المعرفية إلى أن الدوافع نابعة من ذات الفرد وهي مرتبطة بعوامل مركزية كالقصد والنية والتوقع استنادا الى مقولة أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، بمعنى آخر يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك ليس شيئا آليا تحركه عوامل خارجية وإنما هو نتيجة عقلانية تقوم على تحليل الفرد للمعارف والمعلومات والمدرجات الحسية الخاصة بالموقف المثير المعين الذي يؤثر عليه." (العناني، 2014، ص 142)

"... كما تؤكد على مفاهيم: القصد، النية والتوقع أن النشاط الذاتي غاية في حد ذاته وليس وسيلة، وينجم عن عمليات معالجة المعلومات. (القضاة، الترتوري، مرجع سابق، ص 171) وحسب هذه النظرية هناك خمسة عوامل تثير دافعية المتعلم تتمثل في:

* كلما أدرك المتعلم أن هدف المدرسة هو التعلم وليس التقييم كلما زاد هذا من تقديره للنشاط الذي يقوم به مقارنة بالمعلومات الجديدة التي سوف يتحصل عليها، وأن الدافع هو تطوير مهاراته وتحسين تعلمه، وبالتالي يكون التحفيز جوهريا ذاتيا.

* كلما أدرك المتعلم أن الذكاء متغير ومتطور طوال الحياة وليس ثابتا فإنه سوف يندمج بصفة ارادية في التعلم وينتقي النشاطات التي تساهم في زيادة معارفه وذكائه.

* كلما أدرك قيمة المهمة والفوائد التي تعود عليه من خلال القيام بها، وبالتالي يجب أن تكون المعارف التي تعطى للمتعم ذات معنى ومرتبطة بواقعه، لذلك على المعلم أن يوضح للتلميذ المعنى من النشاط الذي يقدمه له وبماذا تفيده المعلومات التي سيكتسبها؟ وما الذي سوف تعلمه اياه؟

* كلما أدرك متطلبات المهمة واستراتيجياتها الفعالة، والتي تنطوي على 4 مكونات:

- المعارف السابقة التي يمتلكها التلميذ قبل البدء في المهمة.

- الاستراتيجيات المطلوبة لتنفيذها.

- المراحل الأساسية لتحقيقها.

- المعايير المستخدمة لتحديد إذا كانت المهمة ناجحة أم لا

* كلما كان يظن أنه متحكم في المهمة من تقنيات واستراتيجيات فعالة فإنه يندمج بشكل ارادي فيها، وإذا أدرك أنه غير قادر على القيام واتمام المهمة بنجاح فسيكون مترددا في تحقيقها. (Vianin, OP.CIT)

كيف يتم التحفيز حسب النظرية المعرفية؟

وبالتالي فإن المقترحات تتعلق بهذه المجموعات المختلفة من العوامل:

بالنسبة للأهداف:

-تحديد الأنشطة من حيث أهداف التعلم.

- النظر إلى الخطأ كفرصة لفهم أداء التلميذ بشكل أفضل وكخطوة ضرورية في أي عملية تعلم.

- مساعدة التلاميذ على فهم ما يحفزهم، وما لا يحفزهم، وما يمكن أن يحفزهم من خلال الحوار البيداغوجي.

- جعل التلاميذ يفهمون مفهوم المسؤولية الشخصية.

بالنسبة للذكاء :

- تجنب عزو النجاح للصدفة والفشل نتيجة نقص المكافأة.

- مساعدة التلميذ على إدراك أن الذكاء يتكون من مجموعة من المعارف والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، تتطور جوهرياً ومن المحتمل أن يتم تعلّمها.

- ناقش بصراحة نظام الإسناد السببي الخاص بالتلميذ.

بالنسبة للقيمة:

- الانطلاق من تصورات التلميذ.

- جعل أنشطة التعلم ذات مغزى.

- إبراز قيمة المهمة والتأثيرات الشخصية للنشاط.

- التأكيد على قيمة المهمة والفوائد الشخصية للنشاط.

المتطلبات:

- إعلام التلاميذ بمتطلبات المهمة.

- استخدم "جداول الوضعية " بصفة فردية والتي يتم تحديثها باستمرار وتسمح للتلاميذ بمعرفة أين وصلوا في تعلمهم.

- تقديم على شكل "دفتر الواجبات المنزلية والدروس" لتشجيع التنظيم الذاتي (التخطيط، إدارة الوقت، ضبط النفس، وما إلى ذلك).

- أسأل التلاميذ عن الخطوات التي يجب اتخاذها والوقت الذي يحتاجون إليه لإكمال عملهم.

- مساعدة التلاميذ على تحديد العقبات التي قد تعوق تحقيق الأهداف والموارد التي قد يبحثون عنها. (Vianin , Ibid, P P 91 , 92)

الاستراتيجيات:

- تقديم أو تعريف التلاميذ بالأساليب والاستراتيجيات الفعالة.

- تزويد التلاميذ بالمعارف الإجرائية والمشروطة، وليس المعارف التقريرية فقط.

- تجسيد كيفية التعلم مع الطلاب، طريقتهم في حل مشاكلهم، استخدام الاستراتيجيات، إلخ.

- استخدام سجلات التنظيم الذاتي لعمليات التعلم (النشاط وراء المعرفي).

التحكم:

- تطوير الشعور بالسيطرة

- جعل التلميذ يدرك أن أسباب الفشل أو النجاح ترجع إليه (أهمية الاستراتيجيات المعرفية).

- مساعدة التلميذ على إدراك وجود موقف غير مناسب.

- تحديد في ماذا يتمثل موقف متكيف مع التلميذ.

- استخدام "الإدارة العقلية" (La Garanderie) التي تسمح للتلاميذ باستعادة إحساسهم بالسيطرة. (Vianin, Ibid, P92).

3-3-3 النظرية الإنسانية:

تفسر هذه النظرية الدافعية في علاقتها بدراسة الشخصية أكثر من علاقتها بدراسة التعلم كما هو بالنسبة للنظرية السلوكية والمعرفية. (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 447)

إذا كانت الدافعية عند السلوكيين تتحدد بعوامل خارجة عن الفرد، فإن ما يحددها بحسب النظرية الإنسانية هو الديناميكية الداخلية أو الذاتية، لأن الدافعية بالنسبة إليهم ذاتية وموجودة في رغبة التلميذ.

(Vianin, OP.cit, P 66) "وبالتالي فهي تتفق مع النظرية المعرفية فيما يخص أهمية الاحتياجات الداخلية." (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 447)

تبين الأبحاث وخاصة (OCDE, 2000) ان التلاميذ المتحمسين ذاتيا يستعملون استراتيجيات تتطلب مجهودا أكثر مما يسمح لهم بمعالجة المعلومات بعمق، ويلعب المعلم دور (المسهل)، المصطلح الذي يستعمله Rogers، فهو يرى أن الحرية هي المنبع الاول للدافعية، فكلما زادت حرية التلاميذ كلما عملوا أكثر على متابعة أهدافهم ومعظمهم يعمل أكثر ويحتفظ بالأشياء أكثر من الدروس التقليدية، وما على الأستاذ إلا مساعدتهم على اختيار أهدافهم الخاصة بهم. كما تبين الأبحاث أن دافعية التلاميذ تكون أقوى عندما يمنح المعلم الفرصة في اتخاذ القرارات وممارسة المراقبة عليهم. (Vianin, OP.cit, P P 66, 67)

كيف نثير الدافعية حسب المقاربة الانسانية؟ لقد ركز Rogers على أهمية العاطفة والدور الأساسي الذي تلعبه العلاقة الشخصية في عملية التحفيز، كما يقترح الانطلاق من الدوافع الذاتية لتحفيز وتشجيع التعلم وتطوير استقلالية التلاميذ، وبالتالي فلا تثار الدافعية مشروطة بما يلي:

*الاستقلالية: -إعطاء المتعلم مجالا معينا في اختيار وتنظيم مادة الدراسة (اختيار التطبيقات، المواد، الجداول الزمنية، ترتيبات العمل).

- اقتراح عدة مقاربات محتملة ومنح الفرصة للتلاميذ لاختيار ما يناسبهم.

- أن نطلب من التلميذ تحديد الأهداف بنفسه.

- بناء أجهزة التقييم الذاتي.

- السماح للتلميذ باختيار طرق التقييم (الوقت، المدة، الأهداف التي يتم تقييمها، سلم التقييط...الخ)
- ابرام عقد تعليمي مع التلميذ من خلال تحديد الأهداف المنشودة ومسؤوليات كل واحد.
- وضع خطة للعبة الاجتماعية التي تسمح لكل واحد بالتعبير عن استقلاليتته وإدراك حدوده (الانضباط).

الاحتياجات والاهتمامات:

- البدء من استجواب التلاميذ ومشاكلهم وتجاربهم وانشغالاتهم.
- السماح للتلاميذ بالتعبير عن احتياجاتهم وتوقعاتهم واهتماماتهم.
- تشجيعهم على طرح الأسئلة وتخيل المشاكل قبل البدء بموضوع جديد.
- تقديم عمل في شكل لغز.
- محاولة التوفيق بين المشروع الشخصي والمشروع المدرسي؛ السعي للحصول على دعم التلاميذ للأهداف المقترحة.
- اقتراح أنشطة تعليمية ذات مغزى وأصيلة تقترب من الحياة اليومية. (Vianin, Ibid, P 79)

العلاقات:

- احترام رأي التلميذ.
- الايمان دون قيد أو شرط بإمكانيات تقدم كل تلميذ.
- تطوير صورة واحترام الذات من خلال التفكير الإيجابي.
- التعبير عن فرحته عندما ينجح التلميذ.
- مضاعفة رسائل إعادة الثقة.

- قم دائماً بتقييم عمل التلميذ وليس شخصه.
- اطلب من التلميذ أن يساعد تلميذاً أضعف.
- استند من التفاعلات بين الأقران والصراعات الاجتماعية المعرفية.
- اطلب من التلاميذ أن يشرحوا للآخرين بعد الدرس ما الذي ساعد المعلم على فهمه.
- الحفاظ على حوار منتظم مع جميع الشركاء المعنيين (الآباء والمعلمين وأخصائي علم النفس المدرسي... إلخ).

المناخ:

- توفير مناخ من الثقة والاستماع.
- تخصيص اوقات لاستقبال التلميذ (على سبيل المثال في الصباح) أو التقييم (في نهاية اليوم).
- تعزيز التعاون والمساعدة المتبادلة في الفصول الدراسية.
- تطوير الفكاهة في الفصول الدراسية.
- كن متحمساً كمدرس للموضوع وشارك الحماس الخاص بك مع التلاميذ.
- إظهار استمتاعك بالعمل في الفصل. (Vianin, Ibid, P P 79, 80)

وعلى العموم فإنه حتى ولو اختلفت النظريات في تفسير الدافعية مع اتفاقها في بعض الجوانب إلا أنه يمكن القول إنه لتحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعلم يجب تغيير الممارسات البيداغوجية من الممارسات التقليدية التي تعتمد على اعتبار المتعلم سلبي وإعطائه عن طريق المحاضرة وما عليه إلا الاستماع والانتباه طوال الحصة إلى طرق نشيطة تعتمد على فعاليته ومساهمته في العملية التعليمية التعليمية. كيف يكون ذلك؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه من خلال العنصر الموالي.

3-4 الممارسات البيداغوجية لإثارة الدافعية عند التلاميذ:

حسب Scott G. Paris و Julianne C. Tumer فإن النشاط التحفيزي يجب على الأقل أن يمثل تحدياً بالنسبة للتلاميذ، ويسمح لهم بالقيام باختيارات والتعاون فيما بينهم كالقيام مشروع بحث مشروع جماعي أو دراسة حالة هي نشاطات يمكن أن تثير دافعية التلاميذ أكثر من احسن من طريقة المحاضرة. وحسب Barbara Mc Combs لكي يكون نشاطاً محفزاً بالنسبة للراشد، يجب أن تتوفر فيه أغلبية هذه الخصائص والمتمثلة فيما يلي:

- يجب أن تكون الاهداف والتعليمات واضحة.
- أخذ بعين الاعتبار اهتمامات التلاميذ.
- لتكن صورة لتلك التي ينجزونها في حرفهم ومهنتهم تمثل تحدياً لتجاوزه.
- تتطلب استعمال استراتيجيات لحل المشاكل.
- تتطلب استعمال معلومات مكتسبة في مختلف الميادين.
- اعطاء فرصة الاختيار.
- القيام بها في وقت كاف.
- تؤدي الى منتج نهائي.
- يبقى تشجيع ومكافأة العمل المنجز من الاستراتيجيات الأكثر فعالية لتحفيز التلاميذ لكي يظهروا الفضول المعرفي. (Rolland in Ruano-Borbalan, 2001, P117, 118)

4-مهارة اختيار واستخدام الطرائق والاستراتيجيات في التدريس:

4-1 معنى الطريقة في عملية التدريس

إن الطريقة في مجال التدريس " هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس لمساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف الى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلمين". (شبر وآخرون، مرجع سابق، ص173) و لكي نبين أن الطريقة بالمعنى العام لا تتناقض مع الطريقة بالمعنى التربوي لابد أن نحلل سياق التعريف السابق لأن صاحب التعريف عندما قال بأن الطريقة هي ما يقود إلى تحقيق الأهداف التعليمية قصد ضمنا أن تلك الأهداف تقتضي الطريقة وأن الطريقة تقتضي الوسائل وهذا يعني أن المعنى العام لكلمة الطريقة حاضر لأنه تعريف يتضمن الطريق الذي يسلكه العقل من أجل الوصول إلى الأهداف ، و لأن الطريقة في مجال التدريس لا يمكن أن تخرج عن " الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس لمساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية". (مصطفى، مرجع سابق، ص183)

وإذا كنا نحدد مصطلحات ومفاهيم البحث في زاوية من الزوايا على أساس علاقة المصطلح بباقي المصطلحات فإنه يجدر بنا تحديد الفرق بين الطريقة والاستراتيجية والأسلوب وذلك حتى يتضح معنى الطريقة أكثر فأكثر.

ولتوضيح طريقة التدريس أحسن ارتأينا أن نوضح الفرق بينها وبين الاستراتيجية والأسلوب حيث أن طريقة التدريس تدل " الوسيلة التي يتواصل بها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس الى المتعلمين، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس)، أي أن الطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، كما أن هناك مفهوم أشمل من الاثنين ألا وهو استراتيجية التدريس، والاستراتيجية يتم انتقائها تبعا لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم اختياره وفقا لعوامل معينة". (مصطفى، المرجع نفسه)

كما يؤكد ذلك التوضيح التالي " استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة، فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي، أما الطريقة فإنها أوسع من الأسلوب وإن الأسلوب هو الكيفية التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة، والطريقة هنا-أعم-كونها لا تتحدد بالخصائص الشخصية للمعلم، وهي الخصائص التي تحدد أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية. (السفياني، 2021)

4-2 مبادئ استراتيجية التدريس:

1- لا توجد طريقة مثلى في التدريس تصلح لجميع التلاميذ ولجميع المواد الدراسية، وفي جميع الظروف.

2- في ضوء المبدأ السابق، يحق للمعلم بل من الأفضل له أن يوظف طرقا عديدة في الموقف التعليمي الواحد، بحيث لكل طريقة هدفها وموقعها المناسب.

3- في ضوء المبدأ الثاني، يكون مفهوم الاستراتيجية أوسع وأشمل من مفهوم الطريقة، فكل طريقة من طرائق التدريس هي نوع من الاستراتيجية، وليس كل استراتيجية طريقة، ولقد جرى العرف التربوي على استخدام مصطلح الاستراتيجية لمختلف أشكال العلاقة بين التلميذ والمعلم في الموقف التعليمي التعليمي، والذي يستهدف به ضبط التغيرات البيئية المحيطة في سبيل تسهيل عملية التعلم.

4- قد تكون الاستراتيجية معتمدة على الوجود الفيزيائي للمعلم (وهنا يستخدم مصطلح تدريس)، وقد تكون معتمدة على الغياب الفيزيائي للمعلم، كأن توظف الآلة بدلا منه مثل استخدام الكومبيوتر أو آلات التعليم المبرمج أو غيرها (وهنا يستخدم مصطلح تعليم)، وقد تكون معتمدة على المتعلم ذاته، فيعلم نفسه بنفسه دون وجود المعلم، بل قد يكون دون وجود الآلة ذاتها (وهنا يستخدم مصطلح تعلم ذاتي).

5- قد تكون الاستراتيجية عامة تصلح لمختلف المواد الدراسية أيا كانت طبيعتها (المحاضرة، المناقشة، التعلم التعاوني.... الخ)، وقد تكون مختصة بمادة دراسية معينة ذات طبيعة خاصة، وهذا ما يطلق عليه الاستراتيجيات الخاصة بالتدريس مثل استراتيجيات تدريس العلوم، استراتيجيات تدريس الرياضيات استراتيجيات تدريس القرآن الكريم.... الخ. (السفياني، المرجع نفسه، ص: 13)

3-4 معايير اختيار الطريقة في التدريس:

ان اختيار طريقة التدريس من طرف المعلم لا يكون بصفة اعتباطية وانما يتحكم في ذلك مجموعة من العوامل والمتغيرات على ضوءها يختار المعلم الطريقة المناسبة لدرسه ومن هذه العوامل:

من المعايير المهمة التي تحدد طريقة التدريس التي يطبقها المعلم في الدرس نجد الهدف التعليمي أي ماهي الأهداف التي يريد المعلم الوصول إليها؟ لأن كل هدف من الأهداف يقتضي طريقة معينة لتحقيقه فمثلا الطريقة التي نستخدمها في تدريس المعلومات والحقائق تختلف عن الطريقة التي نتبعها في تدريس المفاهيم والاتجاهات والمهارات، وإذا كان هدف المعلم هو اكساب المتعلمين بعض المفاهيم أو تكوينها لديهم فالطريقة الأنسب لذلك هي طريقة الاكتشاف، أما إذا كان يهدف إلى تحصيل المتعلمين مقدارا من الحقائق فبإمكانه تطبيق طريقة الإلقاء.

ومن المعايير التي تتحكم في اختيار طريقة التدريس المختارة أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين، قادرة على جذب انتباههم منشطة لتفكيرهم ومتناسبة مع خبراتهم السابقة، وأن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، لأن الطريقة التي تناسب مجموعة من التلاميذ قد لا تناسب مجموعة أخرى. وقبل اختيار طريقة معينة في مرحلة التخطيط على المعلم أن يطلع على محتوى المادة الدراسية التي سوف يدرسها أولا ومعرفة مدى صعوبتها ونوع العمليات التي تتطلبها، فالمواد الدراسية تختلف من حيث طبيعتها من مجال إلى آخر، مثل مادة التاريخ تتضمن حقائق تنتمي الى الماضي، ولا يمكن أن نثبتها بطريقة تجريبية وانما يتم ذلك عن طريق التحقق والدراسة والنقد والتحليل للوثائق التاريخية، وبالتالي فهي تختلف عن مادة العلوم التي يمكن أن تتم في المخابر من خلال التجارب العلمية حيث تختلف ممارسة المعلم لطريقة التدريس باختلاف كفاءته ومهاراته وحسب شخصيته، وبهذا يختلف أسلوبه الخاص به في التدريس، فتكون الطريقة التي تناسب معلما قد لا تناسب معلما آخر، وتتحدد طريقة التدريس التي يختارها المعلم كذلك بنظرته الى عملية التعليم ونوع الفلسفة التربوية التي يؤمن بها، فإذا كان يرى أن التعليم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم فإن طريقته في التدريس سوف تكون متطابقة لهذا التصور، ولذلك يجب التنوع في طرائق التدريس وأساليبه حتى يتحقق اهتمام المتعلمين ودافعيتهم. (شبر وآخرون، مرجع سابق)

بالإضافة الى ما تم ذكره من معايير، على المعلم أن يأخذ كذلك بعين الاعتبار في اختياره لطريقة تدريس معينة طبيعة ونوع النشاط، ومهارة المعلم في استخدام الطريقة المختارة، وتتحدد طريقة التدريس وتفضيلها عن الطرائق الأخرى بإمكانيات المدرسة وما تملكه من وسائل وضرورة تنويع طرائق التدريس لتحقيق استفادة أكبر. (مصطفى، مرجع سابق) ومن بين المعايير كذلك القدرة على حث التلاميذ على التفكير الجيد والوصول الى النتائج، ومدى مساهمتها في الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي. (السفياني، مرجع سابق)

4-4 تصنيف طرائق التدريس:

تتعدد طرائق التدريس وتتنوع بتعدد الأسس التي نعتمد عليها في التصنيف وهناك تصنيفات عديدة للطرائق التدريسية لكن سنعتمد هنا تصنيفا من التصنيفات التي تعتمد على الجهد المبذول سواء من طرف المعلم أو المتعلم أو كلاهما.

1-4-4 طرائق التدريس التي تعتمد على المعلم:

1-1-4-4 طريقة المحاضرة:

تعتبر طريقة المحاضرة من أقدم الطرائق استعمالا وأكثرها شيوعا، حيث يستخدمها أغلبية الأساتذة، كما تستعمل في مراحل التعليم المختلفة. وتتميز هذه الطريقة بأنها تعتمد بالأساس على جهد المعلم فهو الشخص الذي يمتلك المعرفة والتلاميذ ما هم إلا مستمعين يلقي عليهم المعلم بعضا ما عنده من أجل افادتهم وتنمية عقولهم. (أبو سمور، 2015) وبالتالي فهي " اتصال باتجاه واحد يقوم به المحاضر قصد توصيل معلومات أو مفاهيم معينة الى جمهور الحاضرين، وتعنى بالعقل والعاطفة مع تركيزها على الجانب العملي المنهجي التحليلي." (مصطفى، مرجع سابق، ص 211) وطريقة المحاضرة تتم من خلال محاضرة المعلم لتلاميذه مشافهة، حيث يقوم بشرح المعلومات الجديدة لهم وهذا ما يجعلها تستبعد أن تكون مجرد عملية املاء من كتاب أو مذكرة.

ويعتمد الأستاذ في عملية الالتقاء على صوته بطبقاته المختلفة، فالمحاضرة تعتمد بالأساس على نبرات صوته وإمكانية إيصال المعلومات من خلاله، بالإضافة إلى حركاته المنسجمة مع ما يقوله من أفكار. (أبو سمور، مرجع سابق)

أ- أسباب اختيار المعلم لطريقة المحاضرة:

من بين الأسباب التي تجعل المعلم يستعمل طريقة المحاضرة أن هذه الطريقة لا تقتضي استعدادات كبيرة، فكل ما يقوم الأستاذ هو تحضير المادة العلمية ثم التحضير لإلقائها على التلاميذ الذين يستمعون إليه، من دون مقاطعته، حيث يلجأ إليها المعلم عندما يكون الفصل مزدحماً، بالعدد الكبير للتلاميذ، أين يستعمل المعلم طريقة المحاضرة عوض العروض العلمية أو المناقشة أو طريقة الأسئلة لأنه بذلك لا يمكنه أن يغطي عدداً كبيراً من التلاميذ، كما يساعد أسلوب المحاضرة على الاقتصاد في الوقت لأنه بإمكانه إعطاء أكبر قدر من المعلومات في وقت قصير، ولأن التجربة التي يحتاج إجراؤها أربعين دقيقة، قد يشرحها المعلم في ثلاث أو أربع دقائق، والعرض التعليمي الذي يحتاج إلى ربع ساعة يشرحه المعلم في هذه الطريقة في دقيقة أو دقيقتين، إن ما يجعل المعلم يطبق طريقة الالتقاء هو طول المقررات الدراسية ومطالبة الأستاذ بإنهاء المقرر في وقت محدد، وهو ما يجبره على تطبيقها كثيراً في تدريسه. كما يضطر المعلم إلى استخدام هذه الطريقة لعدم توفر الإمكانيات والأجهزة وخاصة في الدول النامية، التي لا تساعدها ظروفها الاقتصادية على توفير كافة الأجهزة والمواد اللازمة للعملية التعليمية وإن تم توفير بعضها فإنه يتم بصعوبة بالغة، ولذلك فإن الحرص عليها يكون شديداً ولا تستعمل في نطاق ضيق، وبالتالي فالمعلم يكثر من استخدام طريقة المحاضرة من باب الحرص على الأجهزة وعدم استهلاكها، ومن باب الحرص على المواد المستخدمة في المختبرات الدراسية، كما يساعد استخدام هذه الطريقة تقادي للمشكلات التي قد تنشأ نتيجة استخدام بعض المواد الكيميائية والأجهزة وبعض المعلمين يخشى من تحمل المسؤولية في مثل هذه الأحوال. (الخطيب، مرجع سابق)

ب- خطوات طريقة المحاضرة (الالتقاء):

تتحدد طريقة المحاضرة كما حددها العالم فريدريك هربارت أو كما تسمى بالطريقة الهربارتية في خطوات خمسة تتمثل فيما يلي:

1- **المقدمة أو التمهيد:** وقد يكون من خلال التذكير بالدرس السابق وذلك بهدف تهيئة عقول المتعلمين للدرس الجديد.

2- **العرض:** وتحتل هذه المرحلة الجزء الأكبر من الوقت بحيث تتضمن موضوع الدرس الجديد من معلومات وحقائق وتجارب.

3- **الربط:** يكمن الهدف من هذه المرحلة في بحث المعلم عن الصلة بين الجزئيات بين المعلومات وربطها ببعضها البعض حتى تتضح الصورة عند المتعلم كربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة حتى تصبح المعلومات القديمة مألوفة لدى المتعلم.

4- **الاستنباط:** وتعتمد هذه المرحلة على المرحلتين السابقتين أي كلما وفق المعلم في مرحلة العرض والربط كلما وصل المتعلمون الى استنباط القواعد العامة والقوانين والتعميمات واستنباط القضايا الكلية.

5- **التطبيق:** وهي المرحلة الأخيرة حيث يستخدم المعلم ما تم التوصل اليه من تعميمات وقواعد ويطبّقها على مواقف جديدة، وذلك للتأكد من ثبوت المعلومة في اذهان المتعلمين، ويكون التطبيق في شكل أسئلة. (شبر وآخرون، مرجع سابق)

ج - إيجابيات وسلبيات طريقة المحاضرة:

لكل طريقة إيجابيات وسلبيات ومن إيجابيات طريقة المحاضرة أنها تعطي المتعلم كما معرفيا مقبولا فهي تعتبر من الطرائق التي تمكن المتعلم من معلومات كثيرة، كما أنها تنمي فيهم مجموعة الخصائص كحب الاستماع والانصات وحب القراءة ومهارة الاستفادة من المكتبة (السفياني، مرجع سابق)، أما بالنسبة للمعلم فتساعده هذه الطريقة على تدريس عدد كبير من التلاميذ، والتركيز على نقاط معينة. (حميدة، راشد، القرش، محمود، النجدي، 2003)

أما بالنسبة لعيوبها فيؤكد الكثير من المربين على أنها طريقة مملة، وتشجع المتعلمين على الحفظ بسبب أنها تقدم المعلومات من المستوى الأول حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي وهو المعرفة، وهي

تتعامل مع جزئيات الموضوع ولا تنتظر اليه بصفة كلية في عملية التعلم، كما أنها تشجع المعلم على اعتبار التلاميذ أدوات يسهل التلاعب به والتأثير فيها. (السفياني، مرجع سابق)

مما تقدم يتضح أن طريقة المحاضرة تعتمد بالدرجة الأولى على المعلم وعلى مجهوداته في تحضير الموضوع وتسييره وعرضه وأن المتعلم عنصرا سلبيا دوره فقط تلقي المعلومات.

د - عوامل تساعد على نجاح طريقة المحاضرة:

تعتبر طريقة المحاضرة من الطرائق قليلة الفاعلية في التدريس لذلك من الأحسن عدم استعمالها الا إذا اقتضت الضرورة ذلك، وإذا اضطر المعلم إلى استخدامها فهناك بعض العوامل التي تساعد على تحسينها وزيادة فعاليتها ومن بين العوامل التي تساعد على ذلك التحضير الجيد للمحاضرة بحيث يطلع جيدا على الموضوع الذي سوف يلقيه ويستعين بكل المصادر والمراجع التي تعينه على التوسع في الموضوع للوصول الى أقصى درجة ممكنة من الفعالية، كما عليه أن يأخذ بعين الاعتبار وقت المحاضرة وموضوعها وخصائص المتعلمين العقلية والعمرية وامكانياتهم وخبراتهم السابقة، وعندما يصل الى تحديد كل ذلك يبدأ في التخطيط لمحاضرتهم من أين تبدأ وكيف تبدأ وماهي الأهداف التي يريد الوصول اليها خلال المحاضرة؟ وفي نهاية المحاضرة؟ كذلك ماهي العناصر التي تستدعي إعطاء أمثلة واجراء تطبيقات؟ وفي ماذا تتمثل تلك الأمثلة والتطبيقات؟ وهل هذه الأمثلة والتطبيقات تهم المتعلمين أم لا؟ بمعنى أن يرسم خطة لسير المحاضرة من بدايتها الى نهايتها ويضع كل التوقعات الممكن حدوثها خلال المحاضرة من ردود أفعال للمتعلمين واستفساراتهم وتساؤلاتهم، كما يجب على المعلم أن يعمل على اثارة اهتمام المتعلمين واثارة الفضول لديهم كإخبارهم في بداية المحاضرة عن الأهداف التي تسعى الوصول اليها، أو اعطائهم فكرة عن العناصر التي سوف تتناولها المحاضرة ولفعالية طريقة المحاضرة أيضا ولأنها تعتمد بالأساس على المعلم يجب أن تتوفر فيه بعض الشروط كالنطق الجيد والالقاء المناسب بحيث تكون مخارجه للحروف سليمة، كذلك يجب أن يغير من نبرات صوته حسب ما يناسب الوقف التعليمي وألا يبقى على وتيرة واحدة أو يكون صوته منخفضا، كذلك يجب ألا يقرأ من الورقة، بل يستعين بوضع نقاط أساسية فقط على الورقة ويلجأ إليها عند الضرورة، من المهم ألا ينتقل بشكل مفاجئ من فكرة الى أخرى وإنما يجب أن يمهّد للفكرة الجديدة حتى يحقق تناسق الأفكار، ويجعل المتعلمين يتابعون محاضرتهم بشكل من الاهتمام والتقبل والانتباه وما يزيد في درجة انتباههم واهتمامهم وبالتالي نجاح درسه واستيعاب المتعلمين (الخطيب، مرجع سابق).

إن عدم الاكثار من الخروج عن موضوع الدرس أمر مهم في هذا السياق لأن ذلك لا يشنت انتباه التلاميذ وحتى وإن حدث ذلك يجب أن يتحلى الأستاذ بالصبر وعدم التأثر والانفعال لأن ذلك أمر طبيعي على المعلم في بعض الأوقات أن ينظر الى جميع المتعلمين حتى يحسبهم جميعهم باهتمامه، وأن يكيف سرعة العرض مع قدرة المتعلمين حتى يمكنهم من تسجيل المعلومات (شبر وآخرون، مرجع سابق)، ولكي يضيف على المحاضرة نوعاً من الحيوية والتشويق وابعادها عن كونها مجرد سرد لمعلومات وأفكار مجردة عليه الاستعانة بالوسائل التعليمية أثناء تقديمه للمحاضرة، كأن يستعمل السبورة في تسجيل الأفكار الأساسية التي تدور حولها المحاضرة أو استعمال جهاز العرض الرأسي أو وسائل أخرى ، وحتى لا يشعر المتعلمون بالملل على المعلم أن يشيع نوعاً من الارتياح والبهجة عن طريق روح الدعابة مما يساعد على تحقيق الهدف المحدد للمحاضرة (الخطيب، مرجع سابق)، ولتنشيط المتعلمين أثناء المحاضرة يمكن أن يطرح عليهم أسئلة بين فترة وأخرى للتأكد من مدى استيعابهم للدرس، كما يمكن أن يجري لهم اختبارات قصيرة في نهاية الحديث أو بداية الحصة الثانية حتى يحفزهم لمتابعة ما يلقي عليهم بصورة جدية. (شبر وآخرون، مرجع سابق)

4-4-2 طرائق التدريس التي تعتمد على جهد المعلم والمتعلم:

إذا ما تحدثنا عن الطرائق التي تعتمد على المعلم والمتعلم فإننا سنكون بصدد تحليل الطرائق التي تعتمد على التواصل الأفقي بين الطرفين على خلاف طريقة المحاضرة التي تعتمد على التواصل العمودي بينهما، ولهذا سنحاول تحليل أربع طرق تجسد هذا التواصل الأفقي في الممارسة التدريسية.

4-4-2-1 طريقة المناقشة:

تعتبر المناقشة من الطرائق ذات الأهمية، وذلك لأنها تفعل من دور المتعلم وتجعله مشاركاً فعالاً وإيجابياً عكس الطريقة السابقة، كما تجعله يحس بأهميته في بناء الدرس وكذلك أهميته كفرد فاعل في المجتمع بوجه عام ما يمنحه الثقة في نفسه ومجتمعه، لأن هذه الطريقة تنمي الروح الديمقراطية بين التلاميذ، وهذا ما يضيف جواً من الحرية والمودة والتآلف بينهم وبالتالي تحفيزهم للتعلم والمشاركة الإيجابية وهو ما يؤدي إلى تطبيق أحد المبادئ المهمة في عملية التعلم الفعال المائل في مشاركة المتعلم مشاركة إيجابية وفاعلة (الخطيب، مرجع سابق)، و" تعرف المناقشة على أنها الأسلوب الفكري واللغوي، والحوار

الفعال بين المعلم وتلاميذه، والمناقشة المقصود هنا هي حوار الآراء والأفكار، وتفاعلها بين المجموعة الموجودة في حجرة الدراسة (سواء تلاميذ أو معلم بهدف الكشف عن جوانب موضوع يهم أعضاء المجموعة". (الخطيب، المرجع نفسه، ص 45) وفي تصور آخر تعرف المناقشة على أنها " طريقة التدريس التي تعتمد على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول الى بيانات أو معلومات جديدة" (مصطفى، مرجع سابق، ص 222) يلاحظ على التعريفين السابقين أن الأول حدد المناقشة على أنها أسلوب والثاني حددها على أنها طريقة إلا أننا في هذا المقام سنعتمد على التعريف الثاني ما دمنا انطلقنا في هذا العنصر من كلمة الطريقة. وفي هذا الإطار يمكن القول أن المناقشة تتميز عن المحاضرة بأنها تشيع جوا من الحيوية والنشاط أثناء الدرس بحيث يشارك المتعلمون بفعالية في عملية التعلم، حيث يشترك كل من المعلم والمتعلمون في بناء الدرس عكس المحاضرة التي تعتمد على المعلم فقط (مصطفى، المرجع نفسه)، تقوم طريقة المناقشة على ثلاثة خطوات أساسية متداخلة مع بعضها البعض وتتمثل في الاعداد للمناقشة، السير في المناقشة وتقويم المناقشة.

أ- خطوات طريقة المناقشة:

تسير طريقة المناقشة وفق خطوات على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار وتتمثل فيما يلي:

1- أن يجلس المعلم والمتعلمين بصورة تمكن الجميع من مشاهدة المشاركين في النقاش

المشاهدة تحدث نوعا من الاتصال والتفاعل بين المرسل والمستقبل وبالتالي تتكون الرغبة والاهتمام بالمتابعة ثم الاستجابة للموقف التعليمي الذي يشاهده المتعلم ومحاولة اعمال فكره فيما يسمعه ويشاهده بهدف اصدار حكم عليه.

2- أن يتابع المعلم سير المناقشة نحو هدفها وأهدافها المحددة لها وان يتدخل في الوقت المناسب لتوضيح فكرة غامضة أو شرح عنصر معين

3- ان يشجع المعلم المتعلمين المحجمنين عن النقاش: إذا لاحظ المعلم احجام المتعلمين عن المشاركة في الحوار عليه أن يدفعهم بالتدرج الى الحوار لإبداء وجهات نظرهم بحرية كاملة حول موضوع المناقشة

4- أن يتيح المعلم وقتاً مناسباً لتقويم الموضوع المعروض للمناقشة: على المعلم أن يخصص وقتاً مناسباً لتقويم نتائج النقاش والحوار لموضوع المناقشة كي يتعرف جميع المتعلمين على مدى فهمهم أو بعدهم عن تحقيق الأهداف المرجوة من أجل وقوفهم على مواطن القوة والضعف في سير المناقشة. (سحتوت، جعفر، 2014، ص190)

ب- شروط طريقة المناقشة:

- اختيار الموضوع الذي يصلح للمناقشة.
- تنبيه التلاميذ بالقراءة حول هذا الموضوع ليكونوا خلفية حوله
- تخصيص جزء من المناقشة لتوضيح موضوعها وأغكارها الرئيسية وأهداف المناقشة.
- محاولة اشتراك الجميع في النقاش والحوار.
- ألا يستأثر مجموعة من التلاميذ بالحوار والمناقشة دون غيرهم، وإنما توضيح الضوابط المناسبة.
- تشجيع التلاميذ غير المشتركين ومحاولة جذبهم للمناقشة وإزالة عامل الخوف والرغبة من نفوسهم.
- الانتباه لعدم خروج التلاميذ عن موضوع المناقشة.
- تحقيق الأهداف التي رسمها المعلم للمناقشة سابقاً.
- تصحيح الأخطاء كل فترة بما وصلت إليها المناقشة حتى لا تستقر في الأذهان.
- ترك الفرصة للتلاميذ ليتمرسوا على الحوار ويستفيدوا منه.
- ربط جميع الخطوط التي دارت حولها المناقشة لتظهر في وحدة متماسكة. (عبد العظيم، 2015، ص ص 40، 41)

بالإضافة الى تلك الشروط

- قد يكون من الأحسن أن يرتب تلاميذه في الفصل عند جلوسهم على شكل نصف دائرة، كي تتم المجابهة بينهم، ولهذا يسمح لهم برؤية تعبيرات وجوههم وانفعالاتهم.

- من المفضل أن يلخص المدرس، من حين لآخر ما وصلت إليه المناقشة.

- ينبغي على المعلم كتابة العناصر الأساسية للمناقشة على السبورة، أو يعهد لأحد طلابه بكتابتها". (فضالة، 2010، ص ص 19، 20)

ج- إيجابيات وسلبيات أسلوب المناقشة:

وتتمثل إيجابيات هذه الطريقة في إيجابية المتعلمين في عملية التعلم فالتعلم لا يستمتع فقط بل يشارك في المناقشة ويبدى رأيه مما يترك أثرا إيجابيا على نفسيته، ولا يمل أو يضجر أو ينصرف عن الدرس. ثم إن مشاركة المتعلمين في الدرس تقود إلى تثبيت المعلومات وعدم نسيانها من خلال مشاركة عدد كبير من المتعلمين وذكر الحقائق والمعلومات من طرفهم، وحتى وإن اختلفت الآراء بين المتعلمين أثناء المناقشة، فالحوار يعودهم تقبل آراء الآخرين (الخطيب، مرجع سابق)، بالإضافة إلى كون هذه الطريقة تحث المتعلمين على التفكير والتفكير المنطقي والابتكاري وعلى تطبيق وتقييم وتحسين ما تعلموه من مادة، كما تعمل هذه الطريقة على ترتيب فهم المتعلمين للمادة. (حميدة وآخرون، مرجع سابق)

رغم ما تتميز به هذه الطريقة من إيجابيات وخاصة فيما يتعلق بإيجابية المتعلم إلا أنها لا تخلو من سلبيات ومن سلبياتها أنها تعتمد على اللغة اللفظية وعلى المجردات مما يصعب على بعض التلاميذ متابعة الدرس (الخطيب، مرجع سابق)، كما تحتاج هذه الطريقة إلى مدرس يمتلك المهارات اللازمة حتى يتمكن من إدارة النقاش، من مرونة وحسن التصرف في المواقف التعليمية الطارئة والا سيكون وقع ذلك سلبيًا على فاعلية التعلم كما أنها تتطلب وقت أكثر من الطرائق الأخرى، وتصلح فقط مع المجموعات الصغيرة من التلاميذ. (حميدة وآخرون، مرجع سابق)

4-2-4 طريقة الأسئلة:

تعد طريقة الأسئلة من بين الطرائق التي توجب الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم ولذلك كان ترتيب طريقة المناقشة قبل طريقة الأسئلة أمر منطقي على أساس أن طريقة الأسئلة تستمد مشروعيتها من إمكانية الحوار المباشر بين المعلم والمتعلم، وعلى أساس أننا إذا تصورنا وجود قيد بين الطرفين انعدمت إمكانية الأسئلة والأجوبة بين الطرفين لذلك كان الحوار والمناقشة أرضية خصبة لبناء طريقة الأسئلة. التي تدل على "... طريقة يقوم فيها المدرس بإلقاء الأسئلة على التلاميذ، حتى يصلوا إلى فهم الدرس وتعتبر

طريقة الأسئلة من أكثر طرائق التدريس شيوعاً، وذلك لأنها تعتبر وسيلة لإنعاش ذاكرة المتعلمين، وتجعلهم أكثر استيعاباً للدرس، كما أنها توصلهم إلى مستويات عليا من التعلم." (أبو سمور، مرجع سابق)

رغم أن هناك العديد من يعتبر طريقة المناقشة وطريقة الأسئلة هي طريقة واحدة، إلا أنه هناك فرق بينهما ولا يمكن اعتبارهما نفس الطريقة وذلك لأن طريقة الأسئلة تعتمد على سؤال محدد يوجه إلى التلاميذ ويطلب منهم الإجابة عليه، أما المناقشة فقد يكون موضوعها مشكلة أو قضية يطرحها المعلم أو أحد التلاميذ على الفصل الدراسي وتناقش بهدف التوصل إلى الحل، كذلك في طريقة الأسئلة أن المرسل (أي الذي يوجه السؤال) يكون المعلم، والمستقبل (أي الذي يستمع إلى السؤال) هو المتعلم، في أغلب الأحيان لكن ذلك يختلف في طريقة المناقشة، إذ يكون المرسل هو المعلم، أو قد يكون التلميذ، ويكون المستقبل هنا المعلم أو التلميذ - حسب المرسل - وقد يكون المرسل تلميذ والمستقبل تلميذ آخر أو مجموعة تلاميذ، أي أن الحوار أو المناقشة قد تدور بين المعلم والتلميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم، ولكن بتوجيه وإشراف المعلم. (الخطيب، مرجع سابق)

أ- إيجابيات وسلبيات طريقة الأسئلة:

وكل الطرائق السابقة فلطريقة الأسئلة إيجابيات وسلبيات، أما إيجابياتها فتتمثل في أنه من خلال طرح الأسئلة وإجابات المتعلمين بإمكان المعلم معرفة الكثير من الأمور التي تدور في أذهان المتعلمين وبإمكانه كذلك التأكد من درجة استيعاب المتعلمين للدرس وأن ينمي قدرة المتعلمين على التفكير واستثارة دافعيتهم نحو التعلم وإذا اتبع المعلم أسلوباً تربوياً سليماً فسوف يؤدي بهم هذا إلى تنظيم أفكارهم. ومن زاوية أخرى تفيد هذه الطريقة أيضاً في مراجعة الدروس لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة وتقويم العملية التعليمية-التعلمية لتحديد نقاط القوة والضعف فيها، وإذا منحت الفرصة للتلميذ لكي يعبر عن أفكاره فهذا سيني في مهارة التعبير عن ذاته مما يؤدي به إلى استعمال فكره لا مجرد استرجاع المعلومات وتذكرها. (أبو سمور، مرجع سابق)

بالإضافة إلى هذه المميزات فإن طريقة الأسئلة تشجع المتعلمين على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية-التعلمية كما تشجعهم على تطبيق المعلومات والخبرات السابقة (السفياني، مرجع سابق)

وإذا كانت طريقة الأسئلة تتميز بكل هذه الإيجابيات ورغم أنها طريقة تفعل من دور المتعلم إلا أنها تعاني من سلبيات من بينها اعتمادها التجريد والتعبير الشفوي للأفكار والمعلومات، كما يعاب عليها المبالغة في طرح الأسئلة التي قد تكون سيئة الصياغة وبالتالي لا تحقق الأهداف المرجوة، وقد يستحوذ بعض التلاميذ على الإجابة عن الأسئلة دون الآخرين وحتى الإجابة، كما يعاب على هذه الطريقة فقدان المعلم السيطرة على صفه إذا لم يتحكم فيه كما ينبغي (السفياني، المرجع نفسه)، وإذا لم ينتبه المعلم الى عنصر الوقت، قد ينتهي قبل أن ينتهي المعلم مما خطط له أو لإنجازه، ومن سلبيات طريقة الأسئلة أيضا نفور التلاميذ خاصة إذا كانت الأسئلة ثقيلة (صعبة ومركبة) وقد يعتمد بعض التلاميذ المبادرة بالأسئلة بنية صرف المعلم عن توجيه الأسئلة لهم، وبالتالي لن يتمكن من معرفة مستواهم الحقيقي أو ربما يفعلون ذلك من أجل إخراجهم عن الموضوع وعن النقاط الأساسية للدرس إذا لم ينتبه إلى ذلك. (أبو سمور، مرجع سابق)

ب- شروط طريقة الأسئلة الجيدة:

لكي تكون طريقة الأسئلة فعالة تحقق الأهداف المتوخاة من ورائها يجب أن تغطي مجموعة من الشروط تتمثل أولا في التحضير الجيد للموضوع الذي سيتناوله المدرس، ويختار الأسئلة التي سيطرحها بعناية بحيث يجب أن تكون ملائمة للموضوع المطروح، ومناسبة للأهداف المحددة، كما يجب أن يتيح المعلم للمتعلمين فرصة طرح السؤال عليه وكذلك طرح الأسئلة فيما بينهم، مع الحرص على ألا تخرجه تلك الأسئلة والاجابات عليها عن الموضوع، على المعلم توضيح الأفكار الرئيسية التي يسعى الى تحقيقها ويكتبها على السبورة، مع تلخيص من حين لآخر ما توصلوا اليه من أفكار، وعند طرح الأسئلة على المتعلمين عليه أن يتجنب الأسئلة التي تفوق قدراتهم العقلية، وبما أن المتعلمين يساهمون بفعالية في بناء الدرس على المعلم ألا يحتكر الكلمة وأن يجعل الغلبة للمتعلمين في المناقشة، وحين يجيب المتعلمون إجابة صحيحة يكافئهم ويعزز اجاباتهم بمختلف أشكال التعزيز وفي نهاية الدرس على المعلم أن يربط خيوط المناقشة. (السفياني، مرجع سابق)

4-4-3 الطريقة الاستقرائية:

اشتق اسم هذه الطريقة من مفهوم الاستقراء Induction وهو معرفة القوانين والمفاهيم والنظريات والقواعد العامة الموجودة في الحياة والتي صارت مسلمات أو قريبة من المسلمات، عن طريق المشاهدة

والملاحظة والتجريب وبذلك نكون كأننا قد أعدنا بناء هذه المفاهيم والنظريات والقواعد بناء جديداً، بقصد أن نتعلمها ونعلمها لغيرنا. (جابر، 2014، ص195) تعرف الطريقة الاستقرائية على أنها " الطريقة التي تتبع الأمثلة وتفحصها، للوصول الى القاعدة أو القانون أو التعريف " (أبو دية، مرجع سابق، ص77) وطريقة الاستقراء تبنى على أساس التدرج المنطقي في الوصول الى نتيجة. والاستقراء هو الانتقال بالتلميذ من الجزء الى الكل فيبحث المعلم عن الحقائق والمفاهيم الجزئية لموضوع الدرس، بواسطة المشاهدة والملاحظة، ويترك اكتشاف الحقائق للتلاميذ والتعرف عليها متدرجين من الجزء الى الكل، كما يعتمد الاستقراء على أساس الحصول على بيانات حول موضوع معين، ويمكن الحصول على هذه البيانات من خلال التجارب العلمية أو مصادر أخرى، ثم يتم تحليل هذه البيانات للوصول منها الى أحكام عامة أو تعميمات. (الخطيب، مرجع سابق، ص91)

أ- خطوات الطريقة الاستقرائية:

لكي ينجح الأستاذ في استخدام الطريقة الاستقرائية بالشكل الذي يحقق الذي يحقق الفائدة منها، لابد أن يتبع الخطوات التالية:

التهيئة وبعد ذلك يعرض الأمثلة الصحيحة والمتنوعة أمام التلاميذ وقراءتها ومناقشة مضامينها وبعد ذلك ينتقل الى الموازنة أو المقارنة بين الأمثلة، والتي يقوم بها التلاميذ بمساعدة المعلم ليصلوا في النهاية الى استخلاص القاعدة أو القانون من خلال الأمثلة وحتى تترسخ القاعدة المستنتجة يقترح المعلم تطبيق على القاعدة

1- **التهيئة:** ويقصد بهذه المرحلة أو الخطوة اعداد التلميذ للدرس بحيث يتماشى هذا الإعداد وموضوع الدرس المراد تناوله بشرط ان لا تزيد هذه المرحلة عن 5 الى 7 دقائق متن زمن الحصة. (أبو دية، مرجع سابق)

2- **عرض الأمثلة:** قد تكون أمثلة أو نصا ذا علاقة بالموضوع المراد دراسته، ويشترط في الأمثلة أن تكون معدة اعدادا جيدا، بحيث تكون واضحة ودقيقة علميا ولغويا، كذلك يجب أن تكون متدرجة تدريجا منطقيا، ومترابطة ترابطا موضوعيا حتى تسهل على المتعلمين ملاحظة المادة المبينة جزئياتها بعضها على الآخر. كما يجب المعلم كم الأمثلة الذي يجب أن يكون ملائما من أجل تحقيق

التعلم، وعند عرض الأمثلة يجب قراءتها من المعلم والتلاميذ، مع توضيح المعنى بالنسبة لكل مثال وفي كل جملة، وفي كل جملة من النص إذا كان المثال نصا.

3- **الموازنة والمقارنة-الربط:** وفي هذه الخطوة أو المرحلة يتيح المعلم لتلاميذه فرصة المقارنة بين الأمثلة ويكون ذلك بمشاركة جميع التلاميذ وهذه المرحلة والمرحلة السابقة مهمتين للوصول الى المرحلة التي تلي وهي:

4- **استنتاج القاعدة أو ما يسمى بالتعميم:** هذه المرحلة تتوقف على المرحلتين السابقتين أو تنويعا لهما، حيث يصل التلاميذ الى استنتاج القاعدة أو القانون بلغتهم ومن خلال طريقة فهمهم له بمساعدة المعلم ولا بأس إذا كان هذا القانون أو القاعدة التي توصل اليها التلاميذ تقترب في شكلها أقرب الى الفهم لهذا القانون من الجملة أو مجموع الجمل الموجودة في ذهن المعلم أو الواردة في الكتاب المدرسي أن يسجلها أو يأخذ بها بشرط ألا يمس ذلك بالقاعدة أو القانون العلمي.

5- **التطبيق:** تمثل هذه الخطوة المحك العلمي والعملية للمتعلم، لأنه في هذه المرحلة يتأسس استخدام ما توصل اليه المتعلم، ومدى توضيفه في حياته سواء كان قانونا علميا أو قواعد لغوية أو مفاهيم اجتماعية، وتتوقف فعالية واستمرارية التعلم على عدد مرات تطبيق واستخدام القانون أو القاعدة التي توصل اليها بنفسه. (جابر، 2014، مرجع سابق).

ب- **إيجابيات وسلبيات الطريقة الاستقرائية:**

مثلا رأينا بالنسبة للطرائق السابقة فالطريقة الاستقرائية كذلك مميزات وعيوب من أبرزها:

"تعمل الطريقة الاستقرائية على ترسيخ المعلومات وتثبيتها في الذاكرة، لأن القاعدة أو القانون يوصل اليه التلميذ بنفسه ولم يقدم جاهزا من طرف المعلم وبالتالي يفهمها أحسن مما يجعله يطبقه بسهولة

السلبيات: ويمكن تلخيصها فيما يلي: يحتاج التعميم والوصول الى القانون من المتعلم قدرات عالية وبالتالي فهي لا تصلح مع التلاميذ العاديين كما يحتاج توظيفها الى وقت طويل. (أبودية، مرجع سابق).

4-2-4-4 الطريقة القياسية أو الاستنتاجية أو الاستنباطية:

هي الطريقة التي تقوم على تزويد المعلم لتلاميذه بالقانون أو القاعدة أو المفهوم المراد تدريسه ثم يعرض أمثلة وظيفية توضح صحة القانون أو التعميم، ومن ثم يقيس التلاميذ على القاعدة أو القانون بأمثلة مشابهة، كما تسمى هذه الطريقة بالطريقة التحليلية لأنها تبدأ بتعليم الكليات وتنتهي بالجزئيات. (أبو دية، المرجع نفسه).

والطريقة القياسية تبدو مسايرة لطبيعة الذهن في تعلم الأشياء من خلال الكل، لا الأجزاء، من ناحية، ومن ناحية ثانية تسائر طبيعة تحصيل الإنسان للأشياء التي لا يعرفها، والتي عليه أن يحصلها بطرائق مختلفة منها أن يتعلمها من غيره، فهناك قوانين ومبادئ ومعارف ومفاهيم وقواعد، لا يعرفها المتعلم ولا يستطيع معرفتها من خلال الملاحظة بطريقة صحيحة مترتبة، والتي تمثل الاستنتاج مدخلا وسبيلا للوصول إليها، عندما كلا متكاملًا، ثم يبدأ بعرض الجزئيات المكونة لمضمونها، ليعيد المتعلم بناء الشيء المعروض عليه، بعد فهم مكوناته على هدي من ذلك الفهم. (جابر، 2014، مرجع سابق)

أ- إيجابيات وسلبيات الطريقة الاستنتاجية:

يمكن تلخيص إيجابيات وسلبيات هذه الطريقة في أنها طريقة من السهل على المعلم تطبيقها ولا تحتاج الى مجهود، كما أنها تتميز بإمكانية توظيفها في المحاضرات التي يغلب عليها التلقين أما عيوبها فتتمثل في عدم قدرة المتعلمون على الاستفادة منها في مواقف جديدة لأن القاعدة أو القانون يقدم جاهزا من طرف المعلم، وقد لا يستطيع المتعلمون الفهم لأن عقلهم لا يتقبل دائما البدء بالقواعد العامة أو القوانين مباشرة، كما أنها لا تمنح المتعلمين فرصة اكتشاف القواعد العامة بأنفسهم، لأنها تقدم لهم جاهزة من طرف المعلم وما عليهم الا حفظها. (أبو دية، مرجع سابق)

ب- مبادئ تفعيل الطريقة الاستنتاجية:

وحتى تكون هذه الطريقة فعالة في عملية التعلم والتعليم يجب أن يراعي المعلم مجموعة من المبادئ منها أن يتم تقديم المادة المعروضة بوضوح، كذلك أن تلائم مستوى فهم المتعلمين سواء من حيث المحتوى أو اللغة المستعملة مع منحهم الفرصة لطرح السؤال والاستفسار، كما على المعلم توضيح المادة المقدمة والبرهان على صحتها عمليا عن طريق الأمثلة القريبة من واقع المتعلم وكذلك أنشطة وأساليب ووسائل

تعليمية يكون فيها للمتعلم دورا كبيرا ومشاركة فاعلة، كما يجب أن تكون الأمثلة مرتبة ترتيبا منطقيا بحيث تشكل في نهاية الدرس بناء كليا متكاملا بحيث تعيد البرهان على صحة القانون أو القاعدة، وتعيد تشكيل بناء المفهوم متدرجا ومستوعبا كما طرح في البداية، كما على المعلم أن يشرك المتعلمين في الموقف التعليمي ويساعدهم على بناء المادة التعليمية وذلك من خلال الأسئلة التي يطرحونها والملاحظات التي يقدمونها، وينظم اجاباتهم على أساس منطقي يؤدي في النهاية الى تثبيت المادة المتعلمة بالإضافة كما يحرص المعلم على أن تتويع الأمثلة ويلجأ الى الأمثلة الإيجابية التي تؤيد القانون أو القاعدة، والأمثلة وهي الأمثلة المعاكسة للقاعدة أو القانون مع تقويم فهمهم واستيعابهم للمادة وقدرتهم على تطبيقها في مواقف و استخدامات جديدة في القسم وفي الحياة اليومية (جابر ، 2014، مرجع سابق).

3-4-4 طرائق التدريس التي تعتمد على جهد المتعلم

هناك طرائق تدريس متعددة تعتمد على جهد المتعلم وما يطلق عليها استراتيجيات التدريس من بينها:

1-3-4-4 طريقة حل المشكلات:

"طريقة تعتمد على التفكير العلمي، في حل المشكلات، ومن خلالها يتدرب التلاميذ على ممارسة التفكير السليم. أو هي حالة من الحيرة والقلق والشك أو التردد تتطلب بحثا أو عملا يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول الى الحل، هذه المشكلة التي تترك التلميذ تدفعه الى بذل مجهود يوصله الى الحل." (السفياني، مرجع سابق، ص33)

"يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف جديد، وغير مألوف له والسيطرة عليه، والوصول الى حل له." (فضالة، مرجع سابق، ص:173).

تقوم فكرة الطريقة على تقديم مجموعة من المشكلات للمتعلمين والمطلوب منهم البحث عن الحلول لها، بدون أي محاضرة أولية أو تدريس مسبق من المعلم حول موضوع المشكلة حيث تهدف الى تنمية مهارات حل المشكلات والاستقصاء المفتوح لدى المتعلمين، بحيث تنفذ هذه الطريقة في نهاية الوحدة (أبوسعيد، الحوسنية، 2016)

"ان طريقة حل المشكلات هي طريقة تضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه، بهدف الوصول الى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل الى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله الى حل أو إجابة أو اكتشاف." (فضالة، مرجع سابق، ص 173)

الوضعية المشكلة هي وضعية أو لغو يعرض على التلميذ، ولا يمكن تجاوزه إلا بإعادة بناء تصور أو تمثيل محدد بدقة أو باكتساب مهارة ناقصة لديه، أي بتخطيه لعائق معين، وقد صممت هذه الوضعية خصيصا لتحقيق هذا التقدم" (Huber,Dalongeville , 2011, P17)

أ- خطوات تنفيذ طريقة حل المشكلات:

إن النشاط الذي يقوم به المتعلم لحل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يتم في خطوات مرتبة ومنظمة في ذهن المتعلم وتتمثل هذه الخطوات في:

- 1- **الشعور بالمشكلة:** وتتمثل هذه الخطوة في إدراك وجود عائق أو حاجز أو عقبة تحول دون الوصول الى هدف محدد، ويكون ذلك إما عن طريق طرح سؤال يربك التلميذ معرفيا، او عن طريق عرض الآراء المتناقضة أو عرض موقف مثير، او عن طريق استخام المتعلم لخبراته السابقة
- 2- **تحديد المشكلة:** ويعني ذلك وصف المشكلة بدقة وتحديد حدودها وتمييزها عن غيرها من المشكلات.
- 3- **تحليل المشكلة:** وتتمثل في تعرف المتعلم على العناصر الأساسية في المشكلة، واستبعاد العناصر التي لا تتعلق بالمشكلة.
- 4- **جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالمشكلة:** وتتمثل في تحديد المتعلم لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.
- 5- **اقتراح الحلول:** وتتمثل في قدرة المتعلم على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.
- 6- **دراسة الحلول دراسة نافذة:** وهنا يتم دراسة الحلول وعندما يكون الحل واضحا ومألوا يتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة بدائل ممكنة، فيتم المفاضلة بينها بناء على معايير نحددها

7- **الحلول الإبداعية:** قد لا تتوفر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، ولذا يتعين التفكير في حل جديد عن المؤلف، والتوصل لهذا الحل تمارس منهجيات الابداع المعروفة مثل (العصف الذهني) (فضالة، المرجع نفسه، ص175)

ويمكن تلخيص خطوات طريقة حل المشكلات في خطوات أساسية حيث يقوم المعلم بتوزيع المشكلات على التلاميذ ويطلب منهم البحث عن المعلومات التي تمكنهم من حل المشكلات المطروحة عليهم واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لذلك، بحيث تكون تلك المشكلات من مستويات مختلفة، ويعطي المشكلات الأكثر تعقيدا للمتعلمين الأسرع في حل المشكلات. (أبوسعيد، الحوسنية، مرجع سابق)

ب- إيجابيات وسلبيات طريقة حل المشكلات:

بما أن طريقة حل المشكلات هي من الطرائق التي تعتمد بالدرجة الأولى على مايقوم به المتعلم من مجهود فإن من إيجابياتها أنها تفعل من دور المتعلم في العملية التعليمية حيث تجعله في موقف إيجابي وذلك لأنه يشارك في تحديد المشكلة وتوضيحها واقتراح الحلول وهذا ما يؤدي الى ترسيخ أكثر للمعلومة في ذهنه، كما تساعده على الاهتمام بالجانب العملي في الحصول على المعلومة التي لا تقدم له جاهزة من طرف الأستاذ وإنما هو الذي يبحث عنها بنفسه من خلال مصادرها كالمعاجم والمعامل والمكتبات، ما يجعل المتعلم يكتسب مهارة التعلم الذاتي وتساعد على مواجهة صعوبات الحياة حيث يعود على الفهم والتحليل والنقد منذ السنوات الأولى من الدراسة، ومن إيجابيات طريقة حل المشكلات تدريب المتعلم على أساليب التفكير في الوصول الى الحل وتنمية الدقة لديه، فيرفض الحقائق المطلقة ولايسلم بها دون اختبار اثرها في المواقف المختلفة. ورغم ما تتميز به هذه الطريقة من إيجابيات فهي لا تخلو من عيوب وتتمثل في كونها طريقة تنفيدها مكلفة ماديا، كما تستغرق وقتا طويلا وجهدا كبيرا من طرف الأستاذ والمتعلم للوصول الى النتائج، ولتجسيدها كما ينبغي تحتاج إلى نوع ومستوى معين من الأساتذة لتحقيق الأهداف المنتظرة. (السفياني، مرجع سابق)

ج- شروط تطبيق طريقة حل المشكلات:

ان طريقة حل المشكلات تستوجب مجموعة من الشروط لتطبيقها وتتمثل هذه الشروط في:

- أن يكون المعلم قادرا على توظيف استراتيجية حل المشكلات كلما بالبادئ والأسس اللازمة لتوظيفها.
- أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات استراتيجية حل المشكلات.
- أن تكون المشكلة من النوع الذي ستثير المتعلمين وتتحداهم، لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني التلقين أسلوبا لحلها.
- استخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم التلاميذ استراتيجية حل المشكلات لأن كثيرا من العمليات التي يجريها التلاميذ في أثناء حل المشكلات غير قابلا للملاحظة والتقويم.
- ضرورة تأكد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها، كأن يتأكد من اتقان التلاميذ للمفاهيم والبادئ الأساس التي يحتاجونها في التصدي للمشكلة المطروحة للحل.
- تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب. (أبو سمور، مرجع سابق، ص: 256)

4-3-2 طريقة الاستكشاف:

تعد هذه الطريقة من الطرائق التي تجعل من المتعلم عنصرا إيجابيا يساهم في العملية التعليمية " وذلك بتهيئة الظروف الملائمة لجعل المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه بدلا من ان يحصل عليها جاهزة من كتاب أو يتلقاها من معلم " (الطناوي، 2013، ص: 177) " وذلك بتدريبه على أساليب البحث عن المعرفة من مصادر متنوعة، مثل الكتب والمراجع والمختبرات والملاحظات الميدانية والرحلات العلمية وغيرها حيث يقوم المتعلم بفحص المعلومات المتاحة له والربط بينها من علامات للوصول الى حل مشكلة معينة أو قاعدة أو تعميم تحت اشراف وتوجيه الأستاذ. (السفياني، مرجع سابق، ص: 33)

كما يقصد بها "...عملية تفكير يعيد فيها المتعلم بناء المعلومات السابقة تمكنه من تكوين مفاهيم أو علاقات أو مبادئ جديدة. وأن يصل التلميذ الى المعلومات بنفسه معتمدا على جهوده وعمله وتفكيره، ولذلك نقول إنها من أهم الطرائق التي تنمي التفكير والاستقصاء " (سحتوت، جعفر، مرجع سابق، ص: 198) ويرى أبو الحلو 1988 الاستقصاء أنه " العملية التي يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي مثير يشككه

في ظاهرة ما من ظواهر الدراسات الاجتماعية، فيدفعه لاستخدام خطوات حل المشكلة على الأسلوب العلمي في التفكير، أي خطوات البحث العلمي للوصول إلى تعميم أو فكرة أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ قرار ما، ومن ثم تطبيق هذا القرار على مواقف جديدة أو إعادة عملية الاستقصاء من جديد. (الحيلة، 2014، مرجع سابق، ص 190)

أ-أنواع طرق التعليم بالإنستكشاف:

توجد خمسة أنواع من طرق الإنستكشاف وتتمثل في:

1-**الإنستكشاف الموجه:** وفيه يزود المتعلمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة ويشترط أن يدرك المتعلمين الهدف من كل خطوة، وتناسب هذه الطريقة تلاميذ المرحلة الأساسية (أي مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر).

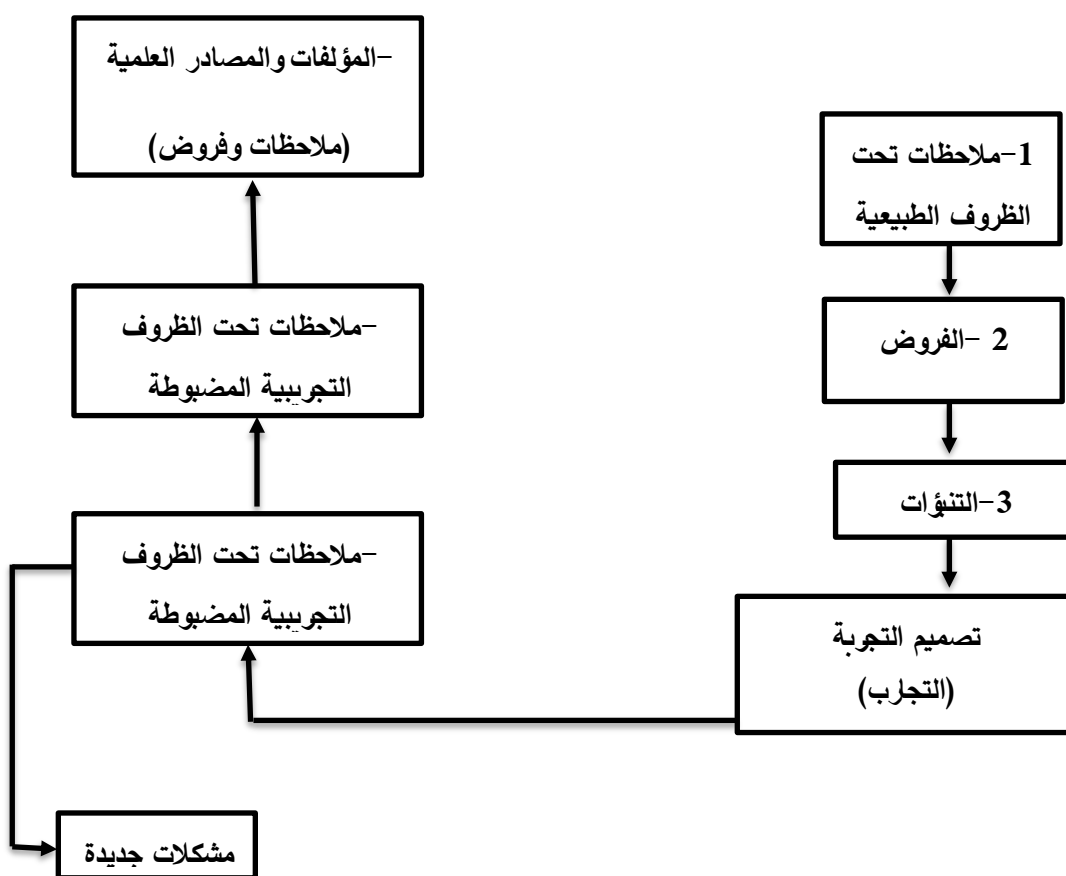
2-**الإنستكشاف شبه الموجه:** يتم فيه تقديم المشكلة من قبل الأستاذ وبعض التوجيهات العامة، بحيث لا يقيد الأستاذ المتعلم ولا يحرمه من فرص النشاط العلمي والعقلي.

3-**الإنستكشاف الحر:** هو أرقى أنواع الإنستكشاف ولا يجوز أن يخوض المتعلمون فيه إلا بعد ممارسة النوعين السابقين أي الإنستكشاف الموجه والإنستكشاف شبه الموجه، وتتم هذه الطريقة بمواجهة المتعلمين بمشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حلها، ويترك له حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها، وفي هذه الطريقة يطغى دور المتعلم على دور الأستاذ، فالاهتمام الأكبر يكون حول المتعلم بحيث هو من يقرر بنفسه ما يريد أن يتعلم، وهو الذي يعد نشاطات التعلم المناسبة التي تمكنه من إنستكشاف وتحديد الموضوعات التي يريد تعلمها، وهو الذي يخطط أيضا لمواقف الاستقصاء ويختار مصادر التعلم التي تساعد على فهم ومراجعة الخبرات السابقة.

4-**الإنستكشاف بالاستقراء:** وهذا النوع يمكن المتعلمين من إنستكشاف الحقائق من خلال تزويدهم بالبيانات اللازمة لإنستكشافهم، ثم تكليفهم بصيغة ملاحظات ومشاهدات بعد تحليلها وتفسيرها للوصول من خلالها إلى التعميمات المناسبة بعد قيامهم معالجة عدد كاف من الحالات الفردية التي تمثل التعميم وفي مختلف الظروف المتشابهة.

5- الاستكشاف الاستنباطي الاستدلالي: يبدأ المتعلمون بمجموعة من التعميمات المعروفة لديهم وذات صلة بالتعميم المراد اكتشافه، فمن خلاله يبدأ البحث عن تطبيقات تدعم التعميم المكتشف وتدلل صحته. (سفياني، مرجع سابق)

هـ- خطوات الاستكشاف العلمي:



شكل رقم (3) : يمثل الخطوات الأساسية في التعلم بالاستكشاف

(شاهين، مرجع سابق، ص35)

ب- إجراءات تطبيق طريقة الاستكشاف:

لكي يصل المتعلم الى اكتشاف القاعدة أو القانون على المعلم ان يطبق الخطوات الماثلة في تحديد ما يجب على التلميذ اكتشافه ويمكن أن يكون قاعدة أو قانون أو نظرية، بعد أن يصمم المعلم موقفا تعليميا

من الاكتشاف، ويتضمن هذا الموقف التعليمي تمهيد أو تهيئة مشوقة تحفز المتعلم وترغبه في البحث والاكتشاف من خلال أنشطة ينفذها المتعلم، وقد يكون النشاط تجربة أو ملاحظة ودراسة مجموعة من الأمثلة لقاعدة ما واستنتاج هذه القاعدة.

ج- دور المعلم في التعلم بالاستكشاف:

يمكن تحديد دور المعلم في التعلم بالاستكشاف في تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها أو طرحها في صورة سؤال أو مشكلة، وبعدما يتم ذلك يعد المعلم المادة التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس، بعدها يتم صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى التلاميذ، تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية التي سينفذها التلميذ، وبالموازاة يقوم المعلم التلاميذ ويساعدهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة. (شاهين، مرجع سابق، ص35)

د- إيجابيات طريقة التعليم بالاستكشاف وصعوبات تنفيذها:

يساعد الاكتشاف المتعلم في تعلم كيفية تتبع الدلائل وتسجيل النتائج، وبذلك يتمكن من التعامل مع المشكلات الجديدة. كما يشجع التفكير الناقد عند المتعلم ويعمل على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم كما يعوده على التخلص من التسليم للغير والتبعية التقليدية. (سحتوت، جعفر، مرجع سابق، ص 199) رغم إيجابيات طريقة التعلم بالاستكشاف إلا أنه هناك صعوبات تحول دون قرار تنفيذها من طرف المعلم وتتمثل في أن هذه الطريقة تتطلب زمنا طويلا نسبيا لتنفيذها، كذلك من عيوبها وقوع المتعلمون في أخطاء، ويمكن النقص من تلك الأخطاء عن طريق الاستكشاف الموجه، وكذلك عن طريق التحكم في مواقف التعلم للتقليل من إحباطات المتعلمين التي تتعارض مع التعلم، بالإضافة إلى عدم مرونة المعلمين في العديد من الاتجاهات كالقيادة والمتابعة والإرشاد والتوجيه. (سحتوت، جعفر، المرجع نفسه)

4-3-3-4 طريقة المشروع:

وتعرف طريقة المشروع " أي عمل ميداني يقوم به المتعلم ويتسم بالناحية العملية، وتحت إشراف المعلم ويكون هادفا ويخدم المادة العلمية.

سميت هذه الطريقة بالمشروع لأن المتعلمين يقومون بتنفيذ المشروع الذي يختارونه بأنفسهم، وتكون لديهم رغبة قوية في تنفيذه. (أبو دية، مرجع سابق، ص 84)، ويتمثل المشروع في: "... نشاط مبني على مشكلة نافعة من محيط المتعلم، ويهدف الى غرض واضح مرغوب فيه يدفع المتعلم لتحقيقه تلقائيا وفي ظروف طبيعية يؤدي في النهاية الى نموه نموا كاملا" (سحتوت، جعفر، مرجع سابق، ص 217)، كما عرفه المربي الأمريكي ويليام كليبتريك بأنه: الفعالية المقصودة التي تجري وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد. (شبر وآخرون، مرجع سابق، ص 188)

أ- خطوات المشروع:

لتنفيذ المشروع يجب أن يمر بخطوات رئيسية تتمثل في:

1- اختيار المشروع وتحديد الهدف: تعتبر من أهم الخطوات لإنجازه، لأن اختيار المشروع يساعد على نجاح المشروع تبدأ هذه الخطوة بقيام المعلم بالتعاون مع تلاميذه بتحديد: أغراضهم، ورغباتهم، والأدوات المراد استخدامها في تحقيق المشروعات، وتنتهي باختيار المشروع المناسب للمتعلم ويراعي عند اختيار المشروع أن يكون من النوع الذي يرغب فيه المتعلم وليس المعام، لأن ذلك يدفع المتعلم الى القيام بالعمل الجاد وإنجاز المشروع، لأنه في الغالب يشعر بنوع من السعادة في إنجازه، والعكس صحيح، ويجب أن يكن من النوع الذي يعود بالفائدة على المتعلم، ويفضل أن يكون له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمنهج الدراسي، لكي يعود بفائدة تربوية.

2- وضع الخطة: لابد لنجاح المشروع من وضع خطة مفصلة، تبين سير العمل في المشروع، والإجراءات اللازمة لإنجازه، فبعد أن ينجز المتعلم الخطوة الأولى يقوم بالتعاون مع المعلم بوضع خطة منفصلة لتنفيذ المشروع، يجب أن تكون الخطة واضحة الخطوات، ولا بد من مشاركة المتعلمين في وضع الخطة وابداء آرائهم ووجهات نظرهم، ويكون دور المعلم استشاريا، يسمع آراء المتعلمين ووجهات نظرهم، ويعلق عليها من أجل توجيههم الى الصواب.

3- تنفيذ المشروع: حيث يتم ترجمة الجانب النظري (بنود الخطة) الى واقع محسوس، حيث يقوم المعلم بارشاد المتعلمين وحفزهم على العمل وتنمية روح الجماعة والتعاون بين المتعلمين، والتحقق من قيام كل منهم بالعمل المطلوب منهم. ويجب أن يلتزم المتعلمون ببنود الخطة، وعدم الخروج

عنها، إلا إذا استدعت الظروف الى ذلك، مما يتطلب النظر في بنود الخطة، وعندها يقوم المعلم بمناقشة الموضوع مع المتعلمين والاتفاق معهم على التعديلات المناسبة. (عبد العظيم، مرجع سابق، ص ص 98، 99)

4- **تقويم المشروع:** وتعتبر من أهم الخطوات حيث يقف كل من شارك في اعداد وإنجاز المشروع عند نقاط الضعف من جهة ويصدر الحكم على طبيعة النتائج ومدى تحقق الأهداف التي رسمت مسبقا من جهة ثانية، وتقويم المشروع معناه الحكم على النتائج والوقوف عند ثمره جهود أعضاء الفوج ومنه تحقيق رضى النفس. (سحتوت، جعفر، مرجع سابق)

ب- **إيجابيات وسلبيات طريقة المشروع:** من مميزات طريقة المشروع:

- الموقف التعليمي: في هذه الطريقة يستمد حيويته من ميول وحاجات المتعلمين وتوظيف المعلومات والمعارف التي يحصل عليها المتعلمون داخل الفصل، حيث أنه لا يعترف بوجود مواد منفصلة.
- يقوم المتعلمون بوضع الخطط ولذا يتدربون على التخطيط، كما يقومون بنشاطات متعددة تؤدي الى اكسابهم خبرات جديدة متنوعة.
- تنمي بعض العادات الجيدة عند المتعلمين: تحمل المسؤولية، التعاون، الإنتاج، التحمس للعمل، الاستعانة بالمصادر والكتب والمراجع المختلفة.
- تتيح حرية التفكير وتنمي الثقة بالنفس، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين حيث أنهم يختارون مايناسبهم من المشروعات بحسب ميولهم وقدراتهم.

رغم إيجابيات هذه الطريقة إلا أن قد يجد المعلم صعوبة في تنفيذها وتتمثل هذه الصعوبات في:

- صعوبة تنفيذه في ظل السياسة التعليمية الحالية، لوجود الحصص الدراسية والمناهج المنفصلة وكثرة المواد المقررة.
- تحتاج المشروعات الى إمكانات ضخمة، حيث الموارد المالية، وتلبية متطلبات المراجع والأدوات والأجهزة وغيرها.
- افتقار الطريقة الى التنسلسل: فتكرر الدراسة في بعض المشروعات فكثير ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات الممكن الحصول عليها سطحية غير منتظمة.

- المبالغة في إعطاء الحرية للمتعلمين، وتركيز العملية التعليمية حول ميول المتعلمين وترك القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية للصدفة وحدها. (شبر وآخرون، مرجع سابق، 191، 192)

4-4-3-4 طريقة العصف الذهني (Brainstorming):

طريقة تدريس تعمل على استثارة أفكار المتعلمين، عن طريق طرح سؤال أو مشكلة عليهم، ثم جمع الأفكار مهما كان نوعها أو مستواها مادامت متصلة بالمشكلة حيث أن كل متعلم يعمل كعامل محفز لأفكار زملائه، وذلك في وجود المعلم الذي يعمل كموجه للمتعلمين.

أ- أهداف العصف الذهني:

تهدف جلسات العصف الذهني إلى حل المشكلات حلاً إبداعياً

- خلق مشكلات للخصم،
- إيجاد مشكلات، أو مشاريع جديدة
- تحفيز وتدريب تفكير وإبداع المتدربين

ب- إجراءات طريقة العصف الذهني في التدريس:

تشتمل هذه الطريقة على الخطوات التالية:

- 1- طرح سؤال أو مشكلة على المتعلمين.
 - 2- إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما كان نوعها أو مستواها مادامت متصلة بالمشكلة
- موضوع الاهتمام مع مراعاة المبادئ التالية:
- لا يجوز انتقاد الأفكار التي يشارك بها التلاميذ مهما بدت سخيفة أو تافهة.
 - التركيز على الكم المتولد من الأفكار.
 - الأفكار المطروحة ملك للجميع وبإمكان أي من المشاركين الجمع بين فكرتين أو أكثر أو تحسين فكرة أو تعديلها بالحدف أو الإضافة.

3- تقسيم المتعلمين الى مجموعات وتشجيع المتعلمين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون الالتفات لنوعيتها والترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة وغير المنطقية.

4- كتابة قائمة الأفكار التي طرحت في المجموعات وتوزيعها على المشاركين لمراجعة ماتم التوصل اليه.

5- استكشاف أفكار مشتركة بين المجموعات والأفكار الجديدة وذلك تمهيدا للوصول لحل مناسب للتنفيذ وهذا ما يسمى بتقييم الأفكار. (أسعد، 2018، ص40، 41)

ج- مزايا العصف الذهني:

يوجد العديد من لمزايا تخص استخدام العصف الذهني في مجال التدريب ومن أهمها:

- أ- سهل التطبيق: فلا يحتاج الى تدريب طويل من قبل مستخدميه في برامج التدريب.
- ب- اقتصادي: لا يتطلب عادة أكثر من مكان مناسب وسيورة وطباشير وبعض الاوراق والأقلام.
- ج- مسلي ومبهج وينمي التفكير الإبداعي/ الابتكاري.
- د- ينمي عادات التفكير المفيدة.
- هـ- ينمي الثقة بالنفس من خلال طرح الفرد لآراءه بحرية دون تخوف من نقد الآخرين لها.
- و- ينمي القدرة على التعبير بحرية. (السليتي، 2015، ص: 94)

4-3-5 طريقة اللعب:

لقد اثارت أهمية اللعب في حياة الأطفال اهتمام العلماء والمربين منذ فجر الفكر الإنساني فيرى (أفلاطون) أن اللعب أحسن طريقة في تعليم الأطفال من أي طريقة أخرى تهمل دور الطفل، وهذا يتعارض مع مايجب أن يكون عليه التعلم. وكذلك دعا (جان جاك روسو) الى استغلال الحواس الأطفال وتربيتها منذ الطفولة، وقد دعا أيضا الى تشجيع الطفل على التعلم من خلال اللعب.

فالألعاب التعليمية من الاستراتيجيات التدريسية المهمة في المؤسسة التعليمية الحديثة، حيث تقوم فلسفة الاستراتيجي على فهم واستيعاب المعلومات الواردة في اللعبة، وترجمة ذلك الى سلوك فعلي يمارسه المتعلم في حياته اليومية.

كما ترى (منتيسوري) الطيبية الإيطالية الشهيرة أن استخدام استراتيجية الألعاب التعليمية في التعليم وبخاصة مع الأطفال، والتيسم بالحل والتركيب، حيث يكتسب الطفل عن طريق هذه الألعاب العديد من المهارات والخبرات والمعارف، وكلها طرق للتعليم بطريق حر لا يتضمن الارغام. (عبد العظيم، مرجع سابق، ص 52)

ويعرف اللعب " نشاط ينهمك فيه الفرد للحصول على المتعة التي تصاحب هذا النشاط دون اعتبار للنتائج الأخرى التي تحقق النهائية. ويتميز هذا النشاط بالتلقائية بعيدا الضغط والاكراه الخارجي. ويقول بياجيه: يتكون اللعب من استجابات متكررة يؤديها المرء من أجل الاستماع الوظيفي. (السليتي، مرجع سابق، ص:45)

وأسلوب التعلم باللعب: هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع أفاقهم المعرفية. (شبر وآخرون، مرجع سابق، ص198)

أ- أهمية اللعب في التعليم والتعلم: اللعب أداة تربوية تساعد على إحداث تفاعل المتعلم مع عناصر البيئة لغرض التعلم وانماء شخصيته وسلوكه، كما يمثل اللعب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد على إدراك معاني الأشياء، ويعتبر أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم المتعلمين وفقا لإمكاناتهم وقدراتهم.

ويعتبر أيضا طريقة علاجية يلجأ اليها المربون لمساعدتهم على حل بعض المشكلات العقلية والنفسية التي يعاني منها بعض المتعلمين، كما يشكل أداة تعبير وتواصل بين المتعلمين، وتعمل الألعاب التعليمية المختلفة على تنشيط القدرات العقلية وتحسن الموهبة الإبداعية لدى المتعلم. (عبد العظيم، مرجع سابق، ص 53)

ب-أنواع اللعب: وتشمل الحركات التلقائية والعشوائية الحرة في مراحل النمائية الأولى، اللعب بالدمى واللعب الاستكشافي الحركي، اللعب الاجتماعي، التمثيل، التمارين والألعاب الرياضية المختلفة، ألعاب البناء والتركيب، الألعاب التربوية والتعليمية الجماعية والفردية، الرقص والموسيقى، بالإضافة الى جمع الطوابع وغيرها من الهزايات المفيدة وكذلك الرحلات والزيارات. (السليتي، مرجع سابق، ص: 47)

ج- دور المعلم ومسؤولياته في تخطيط اللعب وتوظيفه وتقويمه: لقد عرفنا أن اللعب مراحل، وأن اللعب في كل مرحلة سمات مميزة، وفي ضوء هذه السمات تتحد أنواع اللعب من حيث ألوان النشاط الذي تتطلبه، ومن حيث مواده وخاماته، ومن حيث المشاركون فيه، وفي ضوء هذه السمات أيضا تتحدد شروط اختيار الألعاب.

وتلقى على عاتق المعلمين في رياض الأطفال وفي المدرسة الابتدائية أدوار ومهام جديد، فعليهم الوقوف على المبادئ النفسية والتربوية الخاصة بلعب مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، وعليهم تنظيم اللعب بحيث يساعد في اكتساب المهارات والمعارف وبناء الشخصية والعلاج النفسي والتعويض والتوجيه المهني والاجتماعي، وأخيرا عليهم تقويم أنشطة اللعب طبقا لأسس ومعايير مختارة. (السليتي، المرجع نفسه، ص 47، 48)

د-مزايا التعلم باللعب:

- تجعل الطفل حيويا ونشيطا وإيجابيا ومرحا.
- تحبب الى الطفل حب التعلم والمعرفة.
- تنمي حواس الطفل.
- تراعي مراحل نمو الطفل ومنتوى نضجه.
- تنمي لدى الطفل الاعتماد على النفس.
- تزيد من ثقة الطفل بنفسه. (عبد العظيم، مرجع سابق، ص 55)

4-3-6 التعلم التعاوني:

يعرف التعلم التعاوني بأنه استراتيجية تعلم، يقسم فيها المتعلمين إلى مجموعات مابين 4-6 تلاميذ يعملون معاً لتحقيق التعلم وتكون فيها العلاقة ارتباطية بين تحقيق الفرد لأهدافه وأهداف الآخرين ويعمل الجميع للوصول إلى الحد الأدنى للتعلم سواء للفرد أو الآخرين. وتؤدي هذه الاستراتيجية إلى زيادة الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة وتنمية العديد من المهارات الاجتماعية وذلك تحت توجيه وإرشاد المعلم. (عبد العظيم، المرجع نفسه، ص: 57)

أ- التمييز بين ما هو تعاوني وما هو ليس تعاوني:

للتمييز بين النوعين لا بد أن نكون قادرين على تمييز الآتي:

- أن نميز بين بين المعلم الذي بنى الأهداف التعليمية لتلاميذه على أساس تعاوني، وبين المعلم الذي بناها على أساس تنافسي أو فردي.
- أن نميز بين التلاميذ الذين يعملون على شكل مجموعات تعليمية زائفة، أو تقليدية، وبين التلاميذ الذين يعملون على شكل مجموعات تعليمية تعاونية.
- التمييز بين كل عنصر من عناصر التعلم التعاوني الأساسية التي تم تنفيذها في الدرس بالصورة الناجحة.
- التمييز بين المدرس الذي يستخدم التعلم التعاوني وبين المعلم الذي يستخدمه كفني. (أبو سمور، مرجع سابق، ص: 155)

ب- العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

- أ- الاعتماد المتبادل الإيجابي: وهنا يجب أن يتوجب المتعلمون فكرة أنهم سيجتازون معاً أو سيفشلون معاً.
- ب- المسؤولية الفردية: بمعنى أن يقدر المتعلم المسؤولية الملقاة على عاتقه بحيث أن كل متعلم مسؤول على تعلم مادة معينة ومساعدة أعضاء المجموعة الآخرين على تعلمها.

ج- التفاعل المشجع وجها لوجه: ويقصد به العمل على المزيد من إنجاح المتعلمين بعضهم بعضا، من خلال مساعدة وتبادل ودعم جهودهم بأنفسهم نحو التعلم.

د- المهارات الاجتماعية: حيث يقدم المتعلمون مهارات القيادة واتخاذ القرار، وبناء الثقة وحل المنازعات. (أبو سمور، المرجع نفسه، ص: 156)

ج- أشكال التعلم التعاوني:

تختلف الأشكال التي بنفذ بها التعلم التعاوني، ولكنها جميعا تؤكد على تعاون المتعلمين، ومن بين الأشكال:

1- **تقسيم المتعلمين وفقا لمستويات تحصيلهم:** وفيه يقسم المتعلمون الى مجموعات غير متجانسة تتكون المجموعة من أربعة الى خمسة أعضاء، ويدرس الأعضاء الموضوع التعليمي معا ويساعد بعضهم بعضا ثم يعطي المعلم اختبارا على المادة العلمية لا يسمح لأحد منهم ان يساعد آخر فيه، وتبعا لنتائج الاختبار يقسم المتعلمون مرة أخرى الى مجموعات متجانسة أكاديمية، ويقدم لكل مجموعة اختبار أسبوعي، وتحسب درجة العضو، والفرق بين درجته في الأداء السابق واللاحق وتضاف الى مجموعته الأصلية، والمجموعة الفائزة هي المجموعة التي تحصل على أعلى درجة من بين المجموعات.

2- **دوري الألعاب للفرق المختلفة:** وبشبه الشكل السابق من حيث تقديم الدرس وأعمال الفريق، ولكنه يستخدم المسابقات الأسبوعية بدلا من الاختبارات، ويتنافس المتعلمون مع أعضاء الفرق الأخرى ليتمكنوا من إضافة نقاط أخرى لدرجات الفريق، حيث يتنافس ثلاثة متعلمين ضد ثلاثة آخرين لهم الدرجة نفسها، والمتعلمون الذين يكسبون يتنافسون مع متعلمين في مستوى أعلى في الدوري التالي، أما المتعلمون الذين يخسرون يتنافسون مع متعلمين في مستوى أدنى في الدوري التالي، وتحصل الفرق ذات الأداء العالي على الشهادات والمكافآت.

3- **التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة:** وفيه يقسم المتعلمون الى مجموعات تتكون من خمسة أفراد للعمل في المادة الأكاديمية المقسمة الى خمسة أجزاء، ثم يعاد تقسيم المتعلمين الى مجموعات، ويحدد لكل فرد في المجموعة جزء من الدرس يتعلمه مع مجموعة أخرى مكونة من خمسة أفراد جميع

أعضائها يتعلمون الجزء نفسه من الدرس، ثم يرجع كل فرد الى مجموعته الأصلية ويشرح الجزء الخاص به لباقي افراد مجموعته، ويحدث تبادل للمعلومات وتعاون بين أفراد المجموعة. ويكون التقييم فرديا وجماعيا، حيث يقيم الفرد على مدى تحصيله للدرس ككل، ويكون التقييم جماعيا بأن تضاف درجة الفرد الى درجة مجموعته بما يسهم في رفع أو خفض درجات مجموعته. (الطناوي، مرجع سابق، ص: 214، 215)

4- **التعاون الجمعي: (التعلم سويا):** "طور هذا النموذج جونسون وجونسون (Johnson and Jhonson) ويعتقد أنه أفضل نماذج التعلم التعاوني في تنمية اتجاهات المتعلمين وتحسين مستويات تحصيلهم." (عبد العظيم، مرجع سابق، 65).

وفيه يقسم المتعلمون الى مجموعات غير متجانسة مكونة من أربعة الى ستة افراد يقومون بعمل أوراق عمل تسلم بعد ذلك كورقة واحدة من المجموعة ككل، ويتشاركون في تبادل الأفكار ويساعد بعضهم بعضا ليس بين المجموعة الواحدة ولكن بين المجموعات أيضا، ويقسم المعلم العمل على أعضاء كل مجموعة، ويتعاون أعضاء المجموعة لتحقيق الأهداف المشتركة، ويلاحظ المعلم أداء المجموعات في أثناء العمل ويتدخل عند الضرورة، يقوم بتقويم نتائج كل مجموعة، وتقارن أداءات الجماعات ككل بالأداء السابق تبعا لمتوسط الأداء الفردي للأعضاء، فإذا زادت درجة متوسط الأداء اللاحق على السابق تستحق الجماعات المكافآت، وفي هذه الطريقة يسمح لأعضاء الجماعات أن يتصل بعضهم ببعض ويساعد بعضهم بعضا. (الطناوي، مرجع سابق، ص 214، 215)

5- **البحث الجمعي:** ويعمل المتعلمون في مجموعات صغيرة تتكون من المجموعة من فردين الى ستة أفراد، ويتم اختيار موضوعات فرعية من وحدة يدرسها الفصل كله، وتقسم الموضوعات الفرعية الى أعمال فردية يعمل المتعلمون على تنفيذها مستخدمين أسلوب الاستفسار التعاوني، ومناقشات الجماعة، والتخطيط والمشروعات التعاونية، والقيام بالأنشطة الضرورية اللازمة لجمع المعلومات من مصادر مختلفة داخل المدرسة وخارجها لإعداد تقارير للجماعة، أي عمل الجماعة يتضمن: اختيار الموضوع، والتخطيط الجماعي، وإعداد الأدوات، وتقديم المشروع في صورته النهائية، ثم تعرض المجموعة نتائج أعمالها أمام الفصل كله، ويعلن المعلم مدى تقدم كل جماعة، وفي النهاية يقدم المعلم

اختبارا جماعيا يسهم فيه كل تلميذ بإجابته، ثم تكافأ ككل تبعا لمشاركة أعضائها وأعمالهم وجودة إنتاجها.

6- **اتقان فرق المتعلمين للمادة التعليمية:** وفيه يختار المتعلمون عشوائيا ويوزعون على المجموعات، وتتكون المجموعة من خمسة الى ستة أعضاء يدرسون معا، ويتعاونون لإنجاز المهام التعليمية في أوراق خاصة بالمادة التعليمية، ويساعد الأعضاء بعضهم بعضا في حل المشكلات التي تواجههم، ويطلب المتعلمون المساعدة من المعلم عندما تقابلهم صعوبات في التعلم، ويتم تقويم المتعلمين فرديا لمعرفة مستوى تقدمهم في المادة، وتضاف درجة الفرد الى الفريق، ويتلقى أي متعلم التغذية الراجعة بالمعلومات الصحيحة عندما لا يتقن مهمته التعليمية حتى يصلوا جميعا الى مستوى الاتقان المطلوب، وفي أثناء ذلك يقدم المتعلم ذو التحصيل المرتفع المساعدة للمتعلم ذي التحصيل المنخفض.

7- **طريق المساعدة الفردية للفريق:** وفيه يرتبط التعلم التعاوني بالتعلم الفردي، ويمكن أن تستخدم هذه الطريقة مع المتعلمين في الصفوف من الثالث الى السادس، حيث يتعلم المتعلمون المادة الدراسية في جماعة، ويراجع أفراد المجموعة على بعضهم البعض من خلال نموذج إجابة، ويساعد بعضهم البعض في حل المشكلات، ويؤدي المتعلم الاختبارات دون مساعدة من زملائه وتعطى الدرجات من خلال شاشة خاصة بالمتعلم، وفي كل أسبوع يحسب المعلم عدد الوحدات التي أنجزها أعضاء المجموعة، ثم تمنح المكافآت للمجموعات التي تتعدى درجاتها حدا معينا، ويعتمد ذلك على عدد من الاختبارات النهائية التي تجتازها المجموعة.

8- **التعاون والتكامل في القراءة والتعبير:** وفيه يقسم المتعلمون الى مجموعات، وفي الوقت الذي يعمل فيه المعلم مع احدى هذه المجموعات، فإن طلاب المجموعة الثانية يعملون مع أقرانهم في سلسلة أنشطة معرفية مثل: القراءة، وتلخيص القصص وكتابة تقارير عن الموضوع الذي درس. (الطناوي، المرجع نفسه، ص 215، 216)

د- مميزات التعلم التعاوني:

من خلال ماسبق يمكن استنتاج مميزات التعلم التعاوني، ولعل من أهم المميزات: زيادة التحصيل الأكاديمي وتنمية الدافعية عند المتعلمين بالإضافة الى تنمية التماسك الاجتماعي، كما يؤدي التعلم التعاوني

الى تنمية في عمليات التفكير العليا وتحسن ملحوظ في القيم والاتجاهات بحيث ينتج عند المتعلم وجهات نظر بديلة، كل هذا يساعد على تكامل شخصية المتعلم، كما يعود التعلم التعاوني بالايجاب على الفصل ونظامه من حيث أنه يساعد على حل المشكلات الصفية مثل (إدارة الفصل، التعامل مع المتعلم الكسول، التعامل مع المتعلم الانطوائي، التعامل مع المتعلم المشاغب، التعامل مع المتعلم ذوي التحصيل المنخفضو المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع). (عبد العظيم، مرجع سابق)

5- مهارة استخدام الوسائل التعليمية:

ونعني بمهارة استخدام الوسائل التعليمية " قدرة المعلم على اختيار الوسائل والأدوات التعليمية المساعدة، والتي تساعد على تحقيق أهداف الدرس وكيفية استخدامها في أثناء التدريس مع مراعاة مدى مناسبتها لموضوع الدرس وأعمال التلاميذ، وبما يضمن تحقيق أقصى استفادة منها" (محمود، مرجع سابق، ص: 321)

ولقد تطور مفهوم الوسيلة مع التطور التكنولوجي حيث انتقل من مفهوم يرتبط بالحواس كالوسائل السمعية أو البصرية أو السمعية البصرية الى وسائل الايضاح بعد ذلك سميت بوسائل الاتصال ثم ظهر مفهوم تكنولوجيا التعليم كنتيجة للتطور التكنولوجي واستعماله في العملية التعليمية-التعلمية فما هو مفهوم الوسائل التعليمية؟

يعرفها (صبري، مرجع سابق، ص: 21) " الأجهزة والأدوات التعليمية التي يستخدمها المعلم داخل حجرة الصف لتيسر له نقل الخبرات التعليمية الى المتعلم بسهولة ووضوح" وبصورة أكثر شمولاً تعرف الوسائل التعليمية بأنها " كل ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات ومواد وأية مصادر أخرى داخل الحجرة الدرس، وخارجها بهدف اكساب المتعلم خبرات تعليمية محددة بسهولة، ويسر، ووضوح مع الاقتصار في الوقت والجهد المبذول."

5-1 دور الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم:

تلعب الوسائل التعليمية دوراً مهماً وبارزاً في العملية التعليمية التعلمية فلا يمكن للمعلم أن يستغني عنها لأنها عنصر أساسي في عملية التدريس ومن الأدوار التي تلعبها الوسائل التعليمية نجد:

1- اثرات التعليم: بينت الدراسات والأبحاث أن الوسائل التعليمية تلعب دورا هاما في اثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة. فالوسائل التعليمية تعمل على توسيع خبرات المتعلم وتسهيل بناء المفاهيم وكذلك تخطي الحدود الجغرافية وقد تضاعف هذا الدور بسبب التطورات التكنولوجية المتتالية والمتسارعة التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تشكل تحديا لأساليب التعليم والتعلم المدرسية لما تزخر به هذه البيئة من وسائل متنوعة تعرض المحتوى بأساليب مشوقة وجذابة.

2-اقتصادية التعليم: أي أن الوسائل التعليمية تعمل على تحقيق اهداف التعلم بأقل جهد ووقت.

3-تساعد الوسائل التعليمية على استثارة اهتمام التلميذ واشباع حاجته للتعلم، لأنه كلما كانت الخبرات التي يمر بها المتعلم أقرب الى الواقعية تصبح لها معنى عند المتعلم لأنها تتوافق مع الأهداف التي يسعى اليها المتعلم.

4-تساعد الوسائل التعليمية على زيادة خبرة المتعلم مما يجعله أكثر استعدادا، وبالتالي يكون تعلمه في أفضل صورة.

5-تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم مما يؤدي الى ترسيخ وتعميق المعلومة وإيجاد العلاقات الراسخة بين ما تعلمه المتعلم، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم.

6-تساعد الوسائل التعليمية على تحاشي الوقوع في اللفظية والمقصود بها استعمال المعلم ألفاظا ليس لها عند المتعلم الدلالة التي لها عند المدرس ولا يحاول توضيح تلك الالفاظ المجردة بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهن المتعلم، وإذا استعملت الوسائل يكتسب اللفظ أبعادا من المعنى تقترب منه الى الحقيقة، ما يزيد من التقارب والتطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كل المدرس والمتعلم.

7-يؤدي التنوع في الوسائل التعليمية الى تكوين مفاهيم سليمة، وزيادة المشاركة الإيجابية للمتعلم في اكتساب الخبرة.

8-تساعد الوسائل التعليمية في تنوع أساليب التعزيز التي تؤدي الى تثبيت الاستجابات الصحيحة (نظرية سكينر).

9-تساعد الوسائل التعليمية في تنوع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين وتؤدي الى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها المتعلم، كما تعمل الوسائل التعليمية على تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة. (جلوب، 2017)

5-2 أنواع الوسائل التعليمية:

توجد العديد من التصنيفات للوسائل التعليمية منها من صنفها حسب الاستعمال وسائل سمعية، وسائل بصرية ووسائل سمعية-بصرية وهناك من صنفها حسب عدد الأفراد الذين يستعملون الوسيلة فردية ، جماعية وجماعية وتصنيف آخر حسب مصادر الحصول عليها، وسائل جاهزة ووسائل مصنعة، وصنفها (ادجار ديل) حسب الخبرة التي تكسبها الوسيلة للفرد، لكننا سنأخذ بالتصنيف الذي وضعه كل من زيتون والحيلة (في الحيلة، 2014، مرجع سابق) لأننا نعتبره تصنيفا ملما وشاملا، وقد صنف الوسائل التعليمية حسب درجة واقعيته الى سبع مجموعات نكتفي بذكر بعضها فقط.

المجموعة الأولى: الأشياء والمواقف الحقيقية والعينات والنماذج ومنها:

الأشياء الحقيقية: وهي الأشياء نفسها كما هي موجودة في بيئتها الطبيعية، دون أحداث أي تعديل أو تغيير عليها

موقف حقيقية يعيشها المتعلمون داخل المدرسة أو البيئة المحلية مثل التجريب العملي، والعروض التوضيحية والزيارات الميدانية...

العينات: وهي أشياء حقيقية أو أجزاء منها، تم انتزاعها من بيئتها الحقيقية.

الخبراء: أشخاص من ذوي الخبرة في مجال معين يؤتى بهم الى الموقف التدريسي بغية مساعدة المتعلمين على تعلم موضوعات محددة.

التمثيل والمحاكاة التربوية: ينطوي على تقليد أو تمثيل مواقف واقعية من الحياة، ولو بصور مبسطة ومن خلال مشاركة المتعلمين في أحداثها بقيامهم بأدوار محددة. (الحيلة 2014، المرجع نفسه، ص 318، 319)

المجموعة الثانية: الوسائل ذات الصور المتحركة، ومنها:

الأفلام السينمائية الناطقة: ويتم عرضها بأجهزة العرض السينمائي

تسجيلات الفيديو: سواء ما هو مسجل منها على شريط فيديو كاسين، أو على أسطوانة (قرص) فيديو ويتم عرضها بوساطة أجهزة الفيديو.

البرامج المتلفزة: سواء ما يتم بثه من خلال البرنامج العام أو من خلال الأقمار الصناعية أو من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة. (الحيلة، 2014، المرجع نفسه، 320)

المجموعة الثالثة: البرامج المحسوبة المحلية أو التي توجد على شبكة الانترنت: وهي الوسائل التي تتضمن أجهزة الحاسوب والمواليد التعليمية التي يتم عرضها من خلال تلك الأجهزة أو من خلال نظام الوسائط المتعددة، ويطلق على هذه المواد عادة برامج الحاسوب التعليمي أو تلك التي ثبتت من خلال شبكة الانترنت، حيث يوجد فيها مواقع تعليمية متعددة وتقدمها من خلال نظام الوسائط المتعددة.

المجموعة الرابعة: الوسائل الثابتة المعروضة ضوئياً: هي مواد بصرية لا تدخل فيها الحركة، يتم عرضها بواسطة جهاز ضوئي من نوع معين، يعمل على تكبيرها، وعرضها على شاشة جهاز العرض، أو على الحائط أو على شاشة سينمائية وتشمل الآتي:

الصور الفتوغرافية المسطحة والمعتمة ضوئياً عند عرضها بجهاز عرض الصور المعتمة.

الرسوم الخطية المسطحة المعتمة (ومنها رسوم توضيحية لأجهزة الانسان مثلاً) عند عرضها بجهاز عرض الصور المعتمة.

الشفافات، صحائف، أو شرائح شفافة من البلاستيك، تنفذ عليها الرسوم أو الكتابات المطلوب توضيحها، ويتم عرضها على جهاز ضوئي خاص، يسمى جهاز العرض فوق الرأس (السبورة الضوئية) فتظهر هذه الرسوم، أو الكتابات مكبرة على الشاشة، أو على الحائط خلف المعلم وفي مستوى أعلى من مستوى الرأس.

المصغرات الفيلمية (ميكرو فيلم) صور فوتوغرافية مصغرة لصفحات، أو كتاب معين، أو لرسوم بيانية أو جداول... الخ، والانواع الأكثر شيوعا هي الأفلام المصغرة، وكذلك البطاقات المصغرة، وهي صفحات معتمدة تحتوي قوالب أساسية لصورة مصغرة، وكل هذه الأنواع من هذا المصغرات الفيلمية، تحتاج الى آلات لعرضها وتكبيرها، ويطلق عليها أجهزة القراءات الدقيقة. (الحيلة، 2014، المرجع نفسه، ص ص 320، 321)

المجموعة الخامسة: مجموعة الوسائل المسطحة غير المعروضة آليا:

هي مواد العرض البصرية المسطحة (المستوية)-أي غير المجسمة-التي يعرضها على المتعلمين مباشرة دون الحاجة الى استعمال آلات، أو أجهزة العرض الضوئية ومنها:

- الصور الضوئية (الفوتوغرافية): وهي صور ثابتة، يمكن الحصول عليها مطبوعة، أو مكبرة - على ورق معتم-

- الرسومات والتكوينات الخطية: وهي ثنائية البعد يتم فيها تمثيل الأشياء، أو الظواهر تمثيلا مرئيا بوساطة الخطوط أو الأشكال وعادة ما تكون هذه ضمن هذه المواد رموزا بصرية ورموزا لفظية. وقد تكون هذه المواد مرسومة أو مطبوعة على مواد معتمدة لا يتخللها الضوء وعندئذ يطلق عليها: الرسوم والتكوينات الخطية المعتمدة.

- المواد السبورية: وتشمل كل ما يعرض على السبورات بأنواعها المختلفة (الطباشيرية، المعدنية، أوالممغنطة، أو الوبرية الورقية القلابة أو الجيوب أو ... الخ) من عروض لفظية مكتوبة أو من رسوم وتكوينات خطية أو من صور ضوئية ونحوها من المعروضات البصرية المسطحة.

المجموعة السادسة: وهي المواد المطبوعة أو المنسوخة وما يتعلق بها والتي يمكن طبعتها بأعداد كبيرة، إما على آلة التصوير، أو النسخ أو آلة الطبع ليستعملها التلاميذ، وهي تعتمد على الرموز اللفظية (الكلمة المقروءة) أساسا وأحيانا على الرموز البصرية. ومن أنواعها: الكتب المدرسية أو الجامعية المقررة- الكتب الإضافية- المراجع العلمية (الكتب المرجعية)- الموسوعات- الدوريات- الكتب المبرمجة- أدلة الدراسة-

الكتيبات - الصحف - المجالات - أدلة التشغيل - النشرات - الأوراق الموزعة على الطلبة - أوراق الواجبات أو التعيينات أو التمارين - الملخصات.

المجموعة السابعة: الوسائل السمعية: هي الوسائل السمعية، التي تعتمد على الإشارات السمعية، أي على الصوت (الحديث) المباشر، الموسيقى، المؤثرات الصوتية) وتشمل التسجيلات السمعية بأنواعها المتعددة، والاداعة (المدرسية والعامة) ومختبرات اللغات، والبطاقات السمعية، والهاتف التعليمي، والشرح الشفوي المباشر. (الحيلة، 2014، المرجع نفسه، 322، 323)

3-5 بعض القواعد في استخدام الوسيلة التعليمية:

كما سبق وأن ذكرنا فالوسيلة مهمة جدا في بناء الدرس وترسيخ المعارف لدى المتعلم، لذلك لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عنها وعدم الاستفادة منها، لذلك على المعلم مراعاة بعض القواعد في استخدامها:

- أن تتلاءم الوسيلة المستخدمة والهدف المحدد للدرس، فلا بد أولا من تحديد هدف الدرس.
- أن تتلاءم الوسيلة التعليمية مع المحتوى، فالمحتوى يعتبر ترجمة الى اختيار الوسيلة المناسبة.
- أن تتلاءم الوسيلة التعليمية مع مستويات المتعلمين.
- يجب مشاركة المتعلم مشاركة إيجابية حيث يمكن أن يمارس أدوارا معينة.
- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية.
- يجب على المعلم تجربة الوسيلة التعليمية واختبارها قبل عرضها على المتعلمين. (السليتي، مرجع سابق، ص 28، 29)

- على المعلم أن يخبر تلاميذه عن الوسيلة التي سيستخدمها أمامهم وعن الهدف منها، ذلك قبل أن يبدأ الدرس، حتى لا ينصرف جزء من تفكيرهم في تأملها، في الوقت الذي يكون فيه منشغلا في شرح الدرس.

- ينبغي ألا يترك المعلم حجرة الدراسة أثناء عمل الآلة، حتى لا تتعرض هي أو ما في داخلها من صور أو أفلام - إذا كانت جهاز عرضي علوي. أو جهاز عرض أفلام "فيديو" للتلف، أو أن يخلق عرض الشريط جوا عاما من عدم الاهتمام بالموقف التعليمي، واحترامه، بذلك يصبح الفلم أداة ضارة تساعد على تكوين عادات، واتجاهات غير مرغوب فيها.

- يحسن أن يستعين المعلم ببعض المتعلمين لتشغيل الوسيلة التي احضرها لهم، لاكتساب الخبرة من ناحية، ولجعلهم يشعرون أنهم مشاركون في أنشطة الصف من ناحية أخرى. (فضالة، مرجع سابق).

بالإضافة الى تلك القواعد هناك قواعد أخرى يجب أخذها بعين الاعتبار عند استخدام الوسائل التعليمية من بينها:

- استخدام الوسيلة في الوقت المناسب.
- استخدام الوسيلة في المكان المناسب.
- التأكد من رؤية جميع المتعلمين للوسيلة.
- التأكد من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة.
- عدم الاطالة في عرض الوسيلة.
- عدم إبقاء أمام التلاميذ بعد استخدامها تجنباً لانصرافهم عن متابعة المعلم.
- الإجابة على استفسارات ضرورية للمتعلم حول الوسيلة. (جلوب، مرجع سابق، ص: 20)

4-5 معوقات استخدام الوسائل التعليمية:

على الرغم من أهمية الوسائل التعليمية إلا أنه في بعض الأحيان تكون هناك عوائق وعراقيل تجعل استعمالها صعباً بل في بعض الأحيان مستحيلاً في المؤسسات التربوية، ومن بين الأسباب التي ذكرت من طرف (أحمد سالم وعادل سرايا، 2003، ص 364) (في صبري، مرجع سابق، ص 78):

- ينظر البعض من التلاميذ الى الوسائل التعليمية على أنها أدوات للتسلية والترفيه مما يجعلهم يعرضون عن الاهتمام والانتباه للدرس.

- عدم توافر أماكن ببعض المدارس لاستخدام الوسائل التعليمية كالعروض الضوئية والصوتية.

- صعوبة تداول الوسائل التعليمية والتخوف من إستخدامها، وخشية كسرها أو فقدها، أو تلفها من قبل المعلم.
- عدم توافر فني الوسائل التعليمية في معظم المدارس العربية، مما يزيد من مقاومة المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية.
- ارتفاع تكاليف وأثمان بعض لوسائل التعليمية وخاصة الحديث منها.
- تركيز الامتحانات على اللفظية، وإغفال الجانب العملي، مما يدفع بالمعلمين الى التركيز على الجانب اللفظي.
- عدم امتلاك المعلم لمهارات استخدام الوسائل التعليمية، الأمر الذي يجعله يتهرب من استخدامها، أو يستخدمها بشكل غير مناسب فلا يتحقق الهدف منها.

6- مهارة طرح الأسئلة:

تحتل الأسئلة مكانة ودورا مهما في عملية التدريس، فلا يمكن أن نتصور درسا لا يحتوي على أسئلة سواء كانت أسئلة بسيطة أو أسئلة تستثير عقول التلاميذ وتحركها نحو المستويات العليا من التفكير، فعملية طرح الأسئلة تعتبر أساس عملية التدريس ولا يمكن الاستغناء عليها، إذا أردنا تدريسنا ناجحا يأخذ بعين الاعتبار الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم والتعلم وما تدعو اليه من ضرورة جعل المتعلم مستقلا بحيث يمكنه أن يتعلم بنفسه، ومن بين السبل والوسائل التي تمكنه من الوصول الى ذلك الهدف، الأسئلة التي يطرحها المعلم وكذلك الأسئلة التي يطرحها المتعلم بنفسه متأثرا في ذلك بمعلمه ومهارة هذا الأخير في طرح الأسئلة . ولكي يتعلم ويصل التلاميذ الى الاستقلالية عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة من خلال المعلم، وبالتالي فطرح الأسئلة مهارة من مهارات التدريس التي على المعلم أن يتقنها لأنها تلعب دورا حاسما في التعلم الصفي لأن السؤال الجيد المثير للتفكير يؤدي الى تعلم جيد. "ولقد أشار جون ديوي إلى أن التفكير هو بذاته السؤال." (الحيلة، 2014، مرجع سابق، ص: 132) وأثبتت الأبحاث أن المعلم يقضي معظم وقته في طرح اسئلة لجعل القسم نشيطا فعالا وان " 80 % مما يجري من سلوك لفظي داخل الفصل يوجه الى طرح الأسئلة والإجابة عنها "، " كذلك أوضحت إحدى الدراسات الحديثة أن معلمي المرحلة

الابتدائية يسألون ما بين 3,5 إلى 6,5 سؤالاً في الدقيقة، وأن متوسط عدد الأسئلة التي يوجهها المعلم في اليوم 348 سؤالاً، وقد كانت أغلبية الأسئلة تعتمد على الذاكرة الصماء للإجابة عنها. (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 486)

بينما يذكر (الحيلة، 2014) في مرجعه السابق أن الباحثين أكدوا " أنه خلال المهنة فإن المعلم النموذجي يسأل مليون ونصف مليون سؤالاً طوال حياته... بينما يقدر الآخرون من التربويين أن متوسط عدد الأسئلة للمعلم في الساعة ما بين (30-120) هذا الاعتماد غير العادي على الأسئلة لم يتغير مع الوقت. " (ص133) لذلك فالأستاذ الذي لا يحدد الأسئلة التي سي طرحها في القسم في مرحلة التخطيط يجد صعوبة في تعليم التلاميذ وتعلمهم. فماذا نعني بالسؤال أولاً؟

6-1- مفهوم مهارة طرح الأسئلة:

قبل الحديث عن مهارة طرح الأسئلة وجب من الناحية الاصطلاحية أن نتعرف على مفهوم السؤال. يعرف السؤال بأنه " جملة تبدأ بأداة استفهام، توجه إلى شخص معين للاستفسار عن معلومة معينة، ويعمل هذا الشخص فكره في معناها، ليجيب إجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الجملة من استفسار " زيتون، مرجع سابق، ص 486) أو "عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي" (محمود، مرجع سابق، ص 247) وبوجه عام يمكن القول إن السؤال هو طلب المعرفة.

أما فيما يخص مهارة طرح الأسئلة فهي مجموعة الاجراءات التي يقوم بها المعلم في إطار الموقف التعليمي، وتظهر مدى معرفته واستيعابه للأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال وصياغته ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة، وإجادته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة اجابات التلاميذ. (زيتون، 2003). نفهم من خلال هذا التعريف ان طرح الأسئلة الصفية لا يكون بطريقة عشوائية وانما عملية مخطط لها يتم وضع الأسئلة في مرحلة التخطيط أي قبل الالتحاق بالصف بحيث يجب أن يكون المعلم على دراية ومتحكماً في مجموعة من الشروط حتى يتقن هذه المهارة التي " هي مجموعة من السلوكيات (الآداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي، وتتعلق بكل من (أ) إعداد السؤال (ب) توجيه السؤال (ج) الانتظار عقب توجيه السؤال (د) اختيار

التلميذ المجيب (هـ) الاستماع الى الإجابة (ز) الانتظار عقب سماع الإجابة (ح) معالجة الى الإجابة (ز) الانتظار عقب سماع الإجابة (ح) معالجة اجابات التلاميذ (ط) تشجيع التلاميذ على توليد الأسئلة وتوجيهها (ي) التعامل مع أسئلة التلاميذ. وتظهر هذه السلوكيات المهارات الفرعية لمهارة طرح الأسئلة. (زيتون، 2001، ص 121)

هذا التعريف يحدد مهارة طرح الأسئلة بطريقة إجرائية دقيقة عن طريق المهارات الفرعية المكونة لها. وبناء على ما سبق يمكن استنتاج تعريف لمهارة طرح الأسئلة فتكون بذلك مهارة طرح الأسئلة هي المهارة المرتبطة بقدرة المعلم على اكتشاف تقنية وفنون طرح السؤال حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.

6-2 وظائف ودور طرح الأسئلة في المواقف التدريسية:

مع المقاربات الحديثة وتطبيق الطرائق النشيطة لم يعد توظيف الأسئلة فقط في بداية الدرس ونهايته لمعرفة مدى تحكم التلميذ في المعلومات والمعارف المقدمة له فقط، وإنما يستعملها المعلم طيلة الحصة الدراسية أي من بدايتها إلى نهايتها لتحقيق مجموعة من الأهداف، وبالتالي فالأسئلة تؤدي مجموعة من الوظائف تنحصر بين الوظائف التي تصدر عن المعلم والوظائف التي تنحصر بين المعلم والتلميذ على السواء والوظائف التي ترتبط بحركة السؤال على مستوى التلميذ لوحده قمنا بتلخيصها فيما يلي:

6-2-1 وظائف على مستوى المعلم:

تستخدم الأسئلة لمعرفة أو تشخيص المكتسبات القبلية، ويطلق على هذا النوع من الاسئلة (أسئلة متطلبات التعلم المسبقة). بالإضافة إلى دورها في تهيئة أذهان التلاميذ لموضوع الدرس الجديد بغرض تركيز انتباه التلاميذ على الموضوع الجديد واثارة دافعيتهم لدراسة موضوع ما ومناقشة تفاصيله، وهذا ما يسمى بالأسئلة التحفيزية أو أسئلة التهيئة الحافزة، حيث أن هذا النوع من الأسئلة يجب أن يكون من النوع الذي يثير الفكر وليس من النوع الذي يتطلب مجرد استدعاء افكار بسيطة من الذاكرة، كما تستعمل هذه الأسئلة المرتبطة بالمعلم لاستدراج التلاميذ الى استكشاف المعلومات - محل التدريس- بأنفسهم مع توعية محدودة من قبل المعلم. (زيتون، 2001، المرجع نفسه) ويطلق على هذا النوع من الأسئلة (الأسئلة

الاستكشافية) أو الاستقصائية التي غالبا ما تنحصر بين مستوى الأسئلة المتوسطة والأسئلة العليا من التفكير.

هذا، وقد يستخدم المعلم هذه الأسئلة للربط بين نقاط الدرس بعضها ببعض لتحقيق مبدأ الاستمرارية والتكامل بحيث يتحول كل عنصر إلى مقدمة لما بعده ومحصلة لما قبله، ويطلق على هذه الأسئلة (أسئلة الربط)، وغالبا ما تكون من مجموعة أسئلة المستويات المتوسطة من التفكير. تستخدم الأسئلة كأحد أساليب الضبط الصفّي (توجيه سؤال للتلميذ المنشغل عن الدرس من شأنه أن يعيده إلى مسار الدرس، وقد يكون السؤال له علاقة بالدرس أو بموضوع الدرس، وقد يكون هذا السؤال من (أسئلة ضبط السلوك)). وإذا كان التقويم النهائي للتعلم من صميم العملية التعليمية التي يقوم بها المعلم فإن الأسئلة في هذا السياق يمكن أن تؤدي دورها كأسلوب لهذا التقويم، ومن أمثلة هذه الأسئلة الاختبارات الشفوية، المقابلات الفردية، الأوراق البحثية)، وتسمى الأسئلة الاختبارية، وتنضوي على كافة مستويات التفكير. هذا من دون أن نغفل علاقة الأسئلة بتشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ. (زيتون، 2001، المرجع نفسه) وذلك حتى يتم بناء المحتويات العلمية بالطريقة التي تجعل المعرفة العلمية تصل إلى أقصى ما يمكن أن تصله، ويتضح هذا من خلال ثلاث مسائل أساسية تتمثل في استثارة التلاميذ استثارة تجعلهم يسألون أنفسهم ويسألون غيرهم على السواء، المساعدة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ وتزويدهم بالفرصة لاستيعاب المعلومات. (زيتون، 2003، مرجع سابق)

2-2-6 وظائف على مستوى معلم-متعلم:

تستخدم الأسئلة أيضا لمعرفة مدى ما تعلمه التلاميذ أثناء الدرس ولتصحيح أخطاء التعلم لديهم، ويطلق على هذا النوع من الأسئلة (أسئلة المتابعة) التي غالبا ما تتكون من مجموعة أسئلة تتراوح بين المستويات الدنيا والمستويات المتوسطة. من خلال الأسئلة يمكن معرفة مشاعر التلاميذ، ميولهم، تذوقهم للأشياء واتجاهاتهم وقيمهم. بالإضافة إلى دور الأسئلة في تنمية مهارات المناقشة والحوار لدى التلاميذ، ويطلق على هذه الأسئلة (الأسئلة الحوارية). وإذا كان من اللائق بيداغوجيا أن نصل بالتلميذ إلى مهارة توليد الأسئلة من معطيات يصنعها المعلم فإن أسئلة المعلم يمكن أن تشكل هذه المعطيات، ويطلق على هذا النوع من الأسئلة (الأسئلة المولدة لأسئلة التلاميذ) (زيتون، 2001، المرجع نفسه) وهذا الأمر لا

يمكن إلا أن يكون محصلة لنشاط المعلم الذي يجعل المتعلمين يستخدمون العمليات الاستدلالية التي تساعد على تطوير التفكير ، فالأسئلة من جهة أخرى تعمل على تطوير المدخل الفعال في عملية التعلم بالإضافة إلى دفع التلاميذ إلى التواصل فيما بينهم في شكل مجموعات مشتركة في الدرس. (زيتون، 2003، مرجع سابق)

6-2-3 وظائف على مستوى المتعلم:

تسهم أنواع من الأسئلة بشكل فعال في تنمية بعض أنواع التفكير كالتفكير الابتكاري، وتسمى الأسئلة الابداعية والتفكير الناقد وتسمى الأسئلة التقويمية أيضا التي تستخدم في مراجعة الدروس من خلال طرح أسئلة قصيرة في نهاية الدرس تكون الاجابة عنها مراجعة لأبرز نقاط الدرس الرئيسية والفرعية، يطلق عليها اسم (أسئلة المراجعة). (زيتون، 2001، مرجع سابق) إن إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع لا يخرج عن وظيفة الأسئلة في أي موقف تعليمي من منطلق ان المتعلم قادر على تركيز الانتباه على موضوع أو مفهوم محدد ورد الفعل والتعليقات على الاجابات التي تأتي من باقي أفراد المجموعة، من دون ان يغفل علاقة الأسئلة بإتاحة الفرصة للتلاميذ - من خلال المناقشة الجادة الهادفة- أن يعبروا عن الاهتمام الخاص بأفكار معينة وبشعورهم الداخلي. (زيتون، 2001، المرجع نفسه)

كما ذكر محمود (مرجع سابق) أن Ronald T.Hyman يرى أن الأسئلة تحقق الأهداف التالية:

- تحمل التلميذ على المشاركة في التفاعل الصفّي.
- التحكم في انتباه التلاميذ في الموقف التدريسي.
- تشويق وجذب الانتباه.
- دراسة المعرفة السابقة لدى التلاميذ.
- دراسة أوجه القصور في أداء التلميذ.
- كسر الجمود والرتابة في الفصل وتحقيق الفعالية.

- مساعدة التلميذ على إبراز قدراته أمام زملائه.
- توضيح جانب مهم من جوانب مشكلة معروضة على التلاميذ.
- مراجعة ما سبق تعلمه.
- تنمية ثقة التلميذ بنفسه عند رضا المعلم عن مستوى إجابته.
- التعرف على أنشطة التلاميذ الشخصية.
- معالجة قضية معينة. (ص ص 247، 248)

3-6 خصائص تقليدية للأسئلة الصفية:

عني التربويون منذ مطلع العصر الحديث بالتعرف على أسئلة المعلم الصفية واهتموا بها وبخصائصها وأنواعها واستعمالاتها اهتماما كبيرا، وتوصلوا بعد دراسات تربوية جادة الى أن أسئلة المعلم الصفية تتميز في الغالبية التالية:

- 1- إن معظم أسئلة المعلم موجهة عادة لحفظ النظام في غرفة الدراسة، فبدلا من أن يوفر المعلم جوا طبيعيا يشجع التلاميذ على الفهم والاستيعاب والمشاركة الصفية، يضفي عليه جوا يكون التلاميذ خلاله متوترين.
- 2- إن عددا كبيرا من أسئلة المعلم يقصد منها إجابات قصيرة جدا من التلاميذ، وهذا يعني أن المعلم يقوم بمعظم العمل أو الحديث الصففي بدلا من قضائه معظم الوقت توجيه التلاميذ كي يتعلموا شيئا مفيدا، او ليفكروا لأنفسهم.
- 3- إن عددا كبيرا من أسئلة المعلم موجهة عادة لأغراض التذكر اللفظي، والحكم السريع غير الناضج من قبل التلاميذ لرأي أو حقيقة معينة. وبذلك فإن وقتا قليلا جدا يتوفر لديهم في مثل هذه الحالات للتفكير.
- 4- إن عددا كبيرا من أسئلة المعلم لا ينمي في التلاميذ حسن التعبير ولا يهتم بصقله، خصوصا عندما يقوم المعلم بتوجيه عدد كبير من الأسئلة التي تحتاج لإجابة سريعة منهم في وقت محدد وقصير. ومثل هذا

الظرف التعليمي لا يعطي التلاميذ الفرصة لصقل أساليب إجاباتهم، ولا يسمح للمعلم أن يلاحظ بعناية الأخطاء اللفظية لهم.

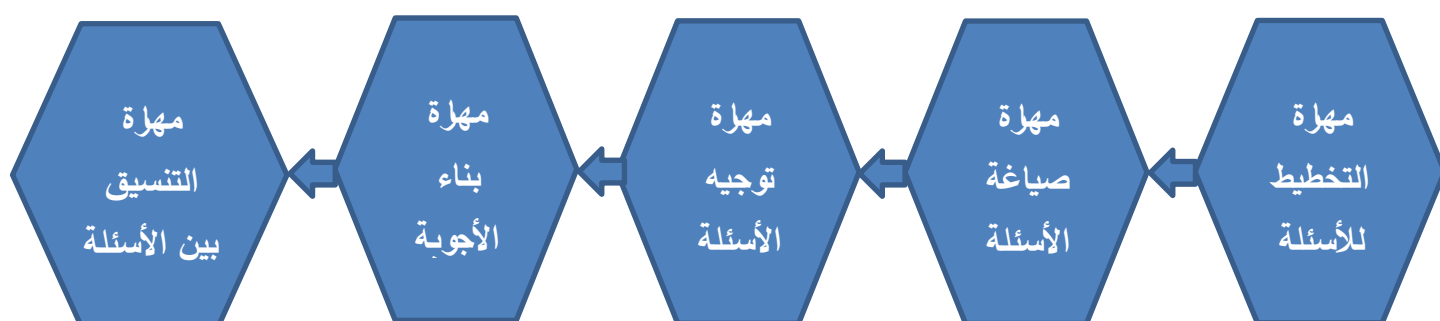
5- إن عددا كبيرا من أسئلة المعلم تتجاهل التلميذ كإنسان مفكر له اعتباره واستقلاله وحقه في أن يبادر ويسأل ويستفسر.

6- إن عددا كبيرا من أسئلة المعلم يشير إلى أنها تزداد يوما بعد يوم في تركيزها على المعرفة لذاتها، واستعمال غرف الدراسة لعرضها والتباهي بها، بدلا من أن يكون الهدف وراء المعرفة هو كيفية استعماله والاستفادة منها.

7- إن عددا كبيرا من أسئلة المعلم يشير إلى محاولاتنا التعليمية الرسمية غالبا ما تتجاهل تعليم التلاميذ الاعتماد على النفس والتفكير المستقل. " (فضالة، مرجع سابق، ص ص 220، 221)

4-6 مهارات طرح الأسئلة:

لكي يتقن المعلم هذه المهارة يجب أن يتحكم في العديد من المهارات التي تنطوي تحتها، فمهارة طرح الاسئلة تشمل مهارة التخطيط للأسئلة، مهارة صياغة الأسئلة، مهارة توجيه الأسئلة، مهارة بناء الأجوبة، ومهارة التنسيق بين الأسئلة والأجوبة، والشكل التالي يوضح المهارات الفرعية لطرح الأسئلة.



شكل رقم (4) : يمثل المهارات الفرعية لطرح الاسئلة بالترتيب

6-4-1 مهارة التخطيط للأسئلة:

عند التخطيط للأسئلة على المعلم أن يراعي بعض الضوابط التي من أهمها ارتباط السؤال بالأهداف التدريسية التي نسعى لتحقيقها لدى التلاميذ وكذا أهمية تنسيق السؤال مع وظيفته في الدرس، فإذا كان المقصود به الفهم يجب أن يقيس هذه القدرة مع التنوع في مستويات الأسئلة من دون التركيز على المستويات الدنيا من التفكير، إنما يقتضي الأمر أسئلة المستويات المتوسطة، وكذلك أسئلة المستويات العليا كلما أمكن ذلك. هذا من دون أن ننسى ضرورة ارتباط السؤال بخصائص التلاميذ (العقلية، المعرفية، الصف الدراسي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي) وأن يكون السؤال ذو قيمة علمية يرتبط فيها بأساسيات المادة الدراسية مع ضرورة ترتيب الأسئلة بشكل منطقي ومتتابع وبحسب ترتيب توجيهها أثناء الدرس. من جهة أخرى يجب أن يكون عدد الأسئلة والاجابة عليها مناسباً لوقت الحصة حتى تكون الصياغة جيدة. (المركز الوطني للوثائق التربوية CNDP، 2003)

6-4-2 مهارة صياغة الأسئلة:

تعتبر صياغة الأسئلة مهارة من المهارات الفرعية لطرح الأسئلة التي يجب على المعلم التحكم فيها وإتقانها، وصياغة الأسئلة مرتبط بالمصطلحات وبعدهد الكلمات المستخدمة فيه وبالترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات، وتستدعي هذه المهارة مراعاة بعض الارشادات تتمثل في وضوح السؤال وتجنب الغموض: عند طرح السؤال مثلاً ماذا تعرف عن "كتاب جون جاك روسو العقد الاجتماعي"؟ يمثل سؤالاً غامضاً بالنسبة للتلميذ لأنه لا يعرف ما إذا كان المطلوب منه ذكر العناوين أو تلخيص الفكرة التي يدور حولها الكتاب. يجب تجنب الصياغة من نوع نعم أو لا لأنه غالباً ما يبدأ هذا السؤال بهل وغالباً ما يتبعه المعلم بسؤال آخر يبدأ بـ "لماذا، كيف، مما يضيع الوقت مع العلم أن السؤال لا يكون مركباً، بل يتضمن فكرة واحدة. (زيتون، 2003، مرجع سابق) ومن بين أساليب صياغة الأسئلة هو الابتعاد عن شكل الأسئلة التي توجي بالإجابة: مثل تحويل عبارة وردت في الكتاب إلى سؤال، مثال: الصين أكبر دولة في العالم أليس كذلك؟ أن يكون في مستوى استعدادات وقدرات التلاميذ لان السؤال الصعب يحبط التلاميذ والسؤال البسيط التافه مضيق لوقت وجهد التلاميذ. (زيتون، 2003، المرجع نفسه)

6-4-3 مهارة توجيه الأسئلة:

وهي تعني كيفية لقاء المعلم للسؤال، ومتى يلقيه، ولمن يوجهه، ومن يجيب عن السؤال؟

عندما يوجه المعلم السؤال للمتعلمين عليه أن ينظم هؤلاء بشكل يسهل لقاء الأسئلة والاجابة عنها ومتابعة التلاميذ وزيادة التفاعل الصفّي، مثال على شكل حدوة حصان U أو على شكل حلقة، و يستحسن اختيار الأوقات المناسبة لتوجيه الأسئلة حتى ينتبه الجميع للسؤال، وبالتالي عليه تجنب طرحها قبل جلوس التلاميذ وهذوئهم في بداية الدرس، عند دق الجرس، وفي نهاية الدرس، دخول زائر للصف، حدوث فوضى، أو ضجيج... الخ، ويوجه السؤال بلغة بسيطة ومفهومة ومباشرة، كما ينبغي عليه طرح السؤال بنبرة من الحماس والود والتشجيع مع تجنب العبارات المحبطة، وأن يلقي السؤال بالسرعة المناسبة حسب مستوى السؤال المطروح مثل أسئلة المستويات الدنيا من التفكير التي يمكن توجيهها بسرعة، أما المستويات المتوسطة والعليا فيلقاها ببطء وتأن من دون أن ننسى ضرورة توجيه السؤال من المعلم إلى جميع المتعلمين موجها نظره للجميع وليس لتلميذ معين أو مجموعة معينة، مع تنوع أساليب توزيع الأسئلة بحسب مقتضى الموقف التدريسي من حيث هي أساليب تعتمد أساسا على تكرار نفس السؤال لأكثر من تلميذ، ويكون هذا النوع من الأسئلة عندما يريد المعلم أن يحدد مدى فهم التلاميذ لما تعلموه من قبل أو لمراجعة الدرس أو التعرف على وجهات النظر المختلفة للتلاميذ في موضوع معين، كما يتم توجيه عدد من الأسئلة المتتابعة للتلميذ الواحد، والتي تدور حول موضوع معين وقد يعيد توجيه نفس السؤال لتلميذ ثان وربما ثالث وهكذا، وتوجيه عدد من الأسئلة المتتابعة في موضوع معين لأكثر من تلميذ من جهة أخرى. (زيتون، 2001، مرجع سابق) هذا من جهة أساليب تنوع الأسئلة، ومواصلة لأساليب توجيه الأسئلة نجد أن الأمر يقتضي أساسا توجيه السؤال أولا، ثم اختيار من يجيب عليه (زيتون، 2003، مرجع سابق)، وتشجيع التلاميذ الذين يعزفون عن المشاركة على الإجابات الصفية (زيتون، 2001، مرجع سابق) ثم اختيار من يجيب على السؤال من المتطوعين وغير المتطوعين للإجابة، بالإضافة إلى ضرورة وجود فاصل زمني بين طرح السؤال وتحديد من يجيب في حدود (2 - 5 ثوان) بعد توجيه السؤال ثم تكرار السؤال بعد توجيهه بلغة واضحة. (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 497) إن العمل على إشراك أكبر قدر ممكن من التلاميذ في الرد على الأسئلة في الدرس الواحد أمر مستحسن في هذا السياق. (زيتون، 2001، مرجع سابق)

6-4-4 مهارة بناء الأجوبة:

في هذه المهارة ينطلق المعلم من بعض الضوابط التي نرى أنها مهمة في محاولة بلوغ الأجوبة المتعلقة بالأسئلة الخاصة بها، وأهم أمر هو أن المعلم قبل كل شيء يجب أن يفكر برهة قبل اختيار التلميذ المجيب فيطلب من أحد الطلاب الإجابة عن السؤال ويناديه باسمه. (زيتون، 2001، المرجع نفسه) ويجب على التلميذ المجيب الوقوف حتى يسمعه بقية زملاء مع عدم السماح بالإجابة الجماعية مع اعطاء فرصة للتلميذ المجيب لإكمال اجابته، و هذا عن طريق عدم مقاطعته بتوجيه نظره نحوه وابداء الاهتمام به، يسجل المعلم بعض عناصر اجابة التلميذ على السبورة ولا يتسرع في التعقيب على إجابته، بل يعطي فرصة من الوقت (3-15ثا) قبل التعقيب كما يسمح للمجيب مواصلة اجابته إذا كان لديه ما يضيفه ويطلب من الآخرين التفكير في اجابة زميلهم حيث ينتهز الفرصة ليفكر في التعقيب على الاجابة فلا يتجاهل اجابة أي تلميذ مهما كانت ولا يعيد طرح السؤال الواحد الى تلميذ آخر أو يطرح سؤالاً جديداً أو أن يتسرع بالإجابة على السؤال المطروح من تلقاء نفسه وانما يعمل على مساعدة التلاميذ إذا لم يجد إجابات لديهم أو كانت إجاباتهم خاطئة من خلال اعادة صياغة السؤال أو تجزئته أو تبسيطه عبر الأسئلة السابرة واعطائهم تلميحات. كما يتوجب على المعلم التنويع من أساليب التعامل مع اجابة التلميذ حسب صحة هذه الإجابة، فعندما تكون إجابة التلميذ صحيحة ومصاغة بشكل جيد يسلم ويثني على صحة الاجابة ويمتدح التلميذ المجيب بعبارات لفظية مناسبة مع لغة الجسد التي تحمل معاني التقدير لإجابة التلميذ (الابتسامة، اليماءة بالرأس التي تدل على الموافقة) بالإضافة إلى توجيه سؤال سابر أو أكثر الى نفس التلميذ، و في حالة الإجابة الصحيحة المصاغة بشكل غير دقيق على المعلم أن يخبر التلميذ بأن اجابته لا تتم عن الفهم وأنه بحاجة إلى اعادة صياغتها بشكل أكثر دقة، إذا لم يتمكن يقدم له أسئلة سابرة، وإذا لم يتمكن يطلب من تلميذ آخر صياغة الاجابة بشكل علمي، أما في حالة الإجابة التي تتضمن جزء صحيحا وجزءا خاطئا على المعلم أن يتعامل مع هذا النوع من الإجابة بتنبيه التلميذ أن اجابته فيها جزء صحيح وجزء خاطئ وأن عليه التفكير في الجزء الخاطئ أو طرح سؤال أو أسئلة سابرة على التلميذ لاكتشاف الخطأ بنفسه، وإما بتوجيه سؤال أو عدة أسئلة سابرة لتلاميذ الصف لتولي أحدهم تصحيح الخطأ في الاجابة.

هذا، وإذا تعلق الأمر بالإجابة (لا أعرف) أو الإجابة الخاطئة فإن المعلم يطلب من تلميذه التفكير مرة أخرى في السؤال مع تشجيعه لفظيا أو إعادة السؤال بعبارة أكثر بساطة، وقد يقوم بتجزئة السؤال الى عدة أسئلة فرعية مع إعطاء سؤال ثان أسهل من السؤال الأصلي يكون على علاقة مع السؤال الأصلي، كما يطرح سؤالا سابرا (أو عدة أسئلة سابرة) يساعد التلميذ على اكتشاف الخطأ ومن ثم تصحيحه بنفسه.

5-4-6 مهارة التنسيق بين الأسئلة والأجوبة:

إذا كانت الأسئلة من الناحية المنطقية تقتضي استقطاب الأجوبة المتعلقة بها فإن الفصل بين مهارة بناء الأسئلة ومهارة بناء الأجوبة أمر صعب، ذلك لأن السلوكات المتعلقة بمهارة تشجيع التلاميذ على توليد الأسئلة وطرحها يعبر في نفس الوقت عن نوع من الأجوبة وهنا يبدي المعلم حماسا وتقديرا للتلميذ الذي يطرح الأسئلة أثناء الدرس، مثل هذا سؤال جيد، ويتجنب الاحباط. وفي هذا السياق يستخدم المعلم بعض الأساليب لمساعدة التلاميذ على توليد الأسئلة التي نعتبرها هنا نوعا من الأجوبة، وهنا يجري المعلم مسابقة في بداية الحصة بين عدد تلاميذ الفصل - أربعة مثلا- يطرح كل واحد منهم سؤالا (وتكتب على السبورة) والسؤال الفائز هو السؤال ذو علاقة بما يدرسه التلاميذ، مصوغ بشكل جيد ومفهوم وقيس مستويات عليا من التفكير، فيه اصالة وتجديد ويشترك التلاميذ في اختيار السؤال الفائز بناء على تلك الشروط ويمنح صاحبه مكافأة، كما يتوقف من حين لآخر ويطلب من أحدهم أن يطرح سؤالين على بقية زملائه أحدهما إجابته معلومة للتلميذ والآخر إجابته غير معلومة لهذا التلميذ وقد يطرح مشكلة ويطلب منهم التفكير في حلها من خلال طرحهم أسئلة متتابعة تؤول الاجابة عنها للحل. (زيتون، 2001، مرجع سابق)

ويمكن أن يحدث التنسيق بين مهارة بناء الأسئلة ومهارة بناء الأجوبة عن طريق تضمين خطة الدرس، مجموع الأسئلة التي يتوقع أن يسألها التلاميذ والاجابة (النمذجية) عليها ويستنتج الاسئلة من خبرته السابقة في التدريس أو المراجع المتخصصة، اضافة الى الكتب المقررة. إن المعلم في هذه النقطة لا يجب أن يهمل سؤال التلميذ وأن يعيد توجيه السؤال الى كافة تلاميذ الفصل مع تكليف التلميذ نفسه أو بقية التلاميذ البحث والتقصي عن الاجابة مع تزويدهم بالمراجع والمصادر - ان تيسر ذلك - على أن يتم عرض الاجابة في الحصة المقبلة إذا كان السؤال مهما ومرتبطا بموضوع الدرس ووقت الحصة لا يسمح بالإجابة عنه، والمعلم غير ملم تماما أو جزئيا بالإجابة الصحيحة أو يصعب الاجابة عليه من طرف

التلاميذ في الحين، لكونه يحتاج الى الدراسة والبحث. أما اذا كان السؤال مهما ومرتبطة بموضوع الدرس وكان المعلم عارفا بالإجابة في حين وقت الحصة لا يسمح بمناقشة متوسعة عنه من قبل جميع التلاميذ يجب اعادة توجيه السؤال الى تلميذ متفوق أو الاجابة المباشرة عن السؤال بشيء من التفاصيل دون اعادة توجيهه لبقية التلاميذ. اذا كان وقت الحصة يسمح بمناقشة هذا السؤال المعلم عارف بالإجابة مسبقا و كان السؤال مهما ومرتبطة بموضوع الدرس، تكون الإجابة عن السؤال مختصرة و سريعة دون توجيهه لبقية التلاميذ، وفي حالة كون السؤال غير مهم وغير مرتبط كثيرا بموضوع الدرس والمعلم عارفا بالإجابة ووقت الحصة لا يسمح بالاستفاضة فيه أو تأجيل الاجابة عنه إلى ما بعد الحصة. إذا كان السؤال غير مهم وغير مرتبط بموضوع الدرس ووقت الحصة لا يسمح بالإجابة أو بسبب أن الاجابة ستكون ضمن محتوى الدرس المقدم في هذه الحصة لعدم وجود خلفية فكرية كافية لدى التلاميذ لاستيعاب سرعة الاجابة عنه الآن أو إحالة السؤال الى أحد المختصين للإجابة عنه ودعوته للحضور في الصف لشرح الاجابة للتلاميذ بالتفصيل. كما يمكن للمعلم أن يعترف بعدم معرفته الإجابة الصحيحة وأنه سيتم البحث عنها واخبار التلاميذ بها في الدرس (أو الدروس القادمة)، وذلك إذا كان السؤال مهما ومرتبطة بالدرس وكان المعلم غير ملم بالإجابة في الحين يصعب على التلاميذ الحصول على حل لهذا السؤال بأنفسهم. (زيتون، 2001، مرجع سابق)

كما تنطوي مهارة التنسيق بين الأسئلة والأجوبة على ممارسات اخرى يجب على المعلم مراعاتها مثل عدم تكرار اجابات تلاميذه وعدم مقاطعته للتلاميذ عند عرضهم للإجابة مع ضرورة تجنب المعلم التعليق السلبي على الاجابات الخاطئة واستخدام تلميحات لفظية أو أسئلة اضافية لكي تساعد التلميذ على تصحيح اجابته أو توضيحها، بالإضافة إلى تعزيز اجابات التلاميذ الصحيحة. (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص ص 500-501)

5-6 بعض الأخطاء في مهارة طرح الأسئلة

* أن يطرح أسئلة عديدة في الحال.

* أن يطرح سؤالا ويجيب عنه بنفسه.

* أن يسأل الأسئلة البارزة.

* أن يسأل سؤالاً صعباً مبكراً.

* أن يسأل دائماً نفس النمط من الأسئلة.

* أن يسأل بطريقة التهديد.

* ألا يستخدم أسئلة سابرة.

* ألا يعطي وقتاً للتفكير.

* ألا يصحح الاجابات الخاطئة.

* أن يتجاهل اجابات التلاميذ.

* الاخفاق في رؤية التطبيقات على الاجابات.

* أن يخفق في البناء على الاجابات. (زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص 501)

6-6 تصنيفات الاسئلة ومستوياتها:

للأسئلة الصفية أهمية كبيرة في العملية التدريسية، لذلك فالمعلم الفعال هو المعلم الذي يملك القدرة على طرح الأسئلة الهادفة، وذلك من خلال معرفته بوظائفها المتعددة ويكون قادراً على استعمال كل الأنواع، ويوجد العديد من التصنيفات لوصف الأنواع المختلفة للأسئلة، هذه التصنيفات وضعت حسب تعقد العمليات العقلية المطلوب الاجابة عليها وتتمثل في:

أ-تصنيف الأسئلة وفقاً لنوعيتها:

* أسئلة تحليلية: تستعمل للتحقق من صحة استجاباتها وفحصها في ظل تعريفات ومسلمات أو نظريات وقوانين.

* **أسئلة واقعية:** وهذه الأسئلة تثير استجابات على شكل عبارات واقعية يمكن التحقق من صحتها عن طريق جمع أدلة حية نحصل عليها بالملاحظة والتجربة.

* **أسئلة تقديرية:** هذه الأسئلة تثير استجابات على شكل عبارات تقييمية أو نقدية كما تثير آراء شخصية مبررة في ضوء معايير خاصة.

* **أسئلة غيبية:** تثير هذه الأسئلة على شكل عبارات غيبية لا توجد شواهد عملية أو معايير وضعية متفق عليها تمكننا من الحكم بصوابها أو خطئها. (زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص 490)

ب- تصنيف الأسئلة حسب المستويات:

تصنف الأسئلة حسب المستويات الى ثلاثة:

* **أسئلة المستويات الدنيا من التفكير:** وهذه الأسئلة تتطلب الإجابة عنها مجرد استرجاع وتذكر المعلومات موجودة بصورة مباشرة، مثال: من أول الخلفاء الراشدين؟

* **أسئلة المستويات الوسطى:** في هذه الأسئلة يقوم التلميذ باستخدام بعض القدرات العقلية المتوسطة للإجابة عنها كالقدرة على الفهم والاستنتاج والترجمة، وعادة تكون المواقف التي تستخدم فيها هذه الأسئلة مواقف مألوفة لدى التلاميذ، مثال: اشرح باختصار كيف فتح العرب مصر؟

* **أسئلة المستويات العليا من التفكير أي المستوى الثالث:** في هذه الأسئلة يستخدم التلميذ قدراته العقلية العليا للإجابة كالقدرة على التحليل والتركيب والتقييم، وعادة تكون المواقف التي تستخدم فيها هذه الأسئلة مواقف غير مألوفة وجديدة بالنسبة للتلميذ. (زيتون، 2003، المرجع نفسه، ص 490، 491)

ومن أمثلة هذه الأسئلة: من خلال دراساتك موضوع تلوث المدن استنتج لماذا اتجهت بعض شركات السيارات لإنتاج سيارات تعمل بالكهرباء؟

ج- تصنيف الأسئلة حسب تصنيف بلوم:

يعتبر هذا التصنيف من أشهر التصنيفات وأكثرها استخداماً في العملية التعليمية، وقد حاول بنيامين بلوم وزملائه تصنيف الأسئلة في ست مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، وتتمثل هذه المستويات في:

1- **أسئلة التذكر:** أسئلة تتطلب استرجاع الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تعلمها التلميذ من

قبل، ويلجأ إليها المعلم في بداية الدرس أو حين الحاجة إليها من خلال متابعة الدرس. ومن

أمثلة الكلمات المفتاحية المستعملة في صياغة الأسئلة في هذا المستوى: أذكر، سمي، عدد،

عرف... الخ

2- **أسئلة الفهم (الاستيعاب):** أسئلة تتطلب قدرة على ترجمة أو تحويل أو تفسير أو استنتاج مادة

التعلم من شكل إلى شكل آخر. ومن أمثلة الكلمات المفتاحية في صياغة الأسئلة من مستوى الفهم:

اشرح...، أعطي مثالا...، استخلص العلاقة...، استنتج... الخ

3- **أسئلة التطبيق:** أسئلة تتطلب القدرة على استخدام المعلومات السابقة في مواقف تعلم جديدة

مشكلات مثلاً. ومن الكلمات المستعملة في صياغة الأسئلة الخاصة بهذا المستوى نذكر على

سبيل المثال: أحسب، طبق، وظف، استخدم... الخ

4- **أسئلة التحليل:** أسئلة تتطلب قدرة على التفكير وتحليل المعلومات وتحديد الأسباب التي تؤدي

إلى نتائج معينة، ومنها على سبيل المثال أسئلة قراءة الخرائط وأسئلة تحديد العوامل التاريخية المرتبطة

بأحداث محددة. ومن الكلمات المستعملة في صياغة أسئلة التحليل: حلل...، استنتج...، حدد

العلاقة...، اكتشف... الخ.

5- **أسئلة التركيب:** يعتبر هذا المستوى من الأسئلة من المستويات العليا، حيث تتطلب أسئلة هذا

المستوى القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل، فالتلميذ هنا يتعامل مع أجزاء، أو عناصر ينظمها

ويكون نموذجاً منها وتتيح أسئلة التركيب للتلميذ قدرة على الإبداع والابتكار مما يحفز التلميذ ويستثير دافعيته

للإجابة المطلوبة. ومن الكلمات المستعملة في هذا المستوى: اقترح، ألف، خطط... الخ

6- أسئلة التقويم: آخر مستوى من التصنيف، ويعتبر كذلك من المستويات العليا حيث تتطلب أسئلة هذا المستوى القدرة على اصدار الاحكام على قيمة الشيء أو المادة التعليمية. ويتم هذا الحكم في ضوء معايير واضحة في تفكيره وتحليل دقيق للشواهد. وعملية التصميم هنا قد تكون في ضوء معايير متفق عليها أو معايير ذاتية. ومن الكلمات المستعملة في صياغة الأسئلة من نوع التقويم: أعط رأيك، قيم، ما وجه اعتراضك على...، ناقش بالحجج...، أصدر حكماً على... الخ. (محمود، مرجع سابق، ص ص 254، 255)

إذا نستنتج مما سبق أنه حتى يتمكن المعلم من مهارة طرح الأسئلة في القسم لن يكون هذا عن طريق الارتجال والعشوائية، وإنما يجب التخطيط لها في مرحلة التخطيط وفق أهداف معينة، وللوصول الى تحقيقها فإن المعلم مطالب بتحديد ما وذلك باحترام مجموعة من الشروط والظروف وكذلك الأخذ بعين الاعتبار المجال المعرفي وما يحتويه من مستويات والمجال الوجداني ومستوياته والمجال المهاري ومستوياته. على الأستاذ أيضاً أن يتحكم في مجموعة من المهارات خلال تقديم الدرس حتى تكون الأسئلة التي يطرحها أو التي يستقبلها أسئلة ناجعة تخدم أهداف الدرس. وبالإضافة الى مهارة الأسئلة هناك مهارة أخرى لا يستهان بها لأن فائدتها ليس فقط على مستوى النظام الصفّي وإنما تأثيرها على جوانب متعددة من العملية التدريسية وهي مهارة إدارة الصف.

7-مهارات ادارة الصف:

تقول Thérèse Nault (2008)

"كل الأفعال التي يقوم بها المعلم يومياً في الفصل الدراسي، لها أثر كبير على نجاح تلاميذه، مع ذلك فلا يمكن تحقيق هذا الهدف دون التمكن من كفايات ادارة الصف" (in OPERA, 2016, P 6)

تعتبر عملية أو مهارة ادارة الصف من المهارات الأساسية التي يجب على المعلم التحكم فيها، وأحد الأفعال المهنية المهمة للمعلم لما لها من أثر كبير على تعلم التلاميذ ، كما تعتبر الوظيفة الأساسية للتعليم، لأن كل الاعمال التي يقوم بها المعلم لن تجدي نفعا ولن يحقق هذا الأخير أهدافه إذا كان غير متمكناً من إدارة صفه وتهيئة الجو المناسب الذي يساعده على تحقيقها، "وبالتالي فإن ضبط الصف (القسم) يؤثر

بشكل مباشر على تحصيل المتعلمين، لذلك تعتبر عملية أو ممارسات إدارة الصف من الممارسات الأساسية التي يجب على المعلم التحكم فيها، وأحد الأفعال المهنية المهمة للمعلم لما لها من أثر كبير على تعلم التلاميذ، كما تعتبر الوظيفة الأساسية للتعليم، لأن كل الأعمال التي يقوم بها المعلم لن تجدي نفعاً ولن يحقق هذا الأخير أهدافه إذا كان غير متمكناً من إدارة صفه وتهيئة الجو المناسب الذي يساعده على تحقيقها، لذلك على المعلم أن يكون عارفاً ومطلعاً على ما تتطلبه هذه الإدارة، فذلك يساعده على التعرف على المسؤوليات والواجبات داخل الغرفة الصفية مما يمكنه من سيطرة أكبر وأفضل على البيئة التي يعمل فيها، وتوفير وقت أطول للتعليم، ويتمتع المربون الفاعلون بوعي عال لجميع الأعمال والأنشطة في غرفة الصف (خطاب، 2007) لذلك على المعلم أن يكون عارفاً ومضطعاً بما تتطلبه هذه الإدارة، لأن ذلك يساعده على التعرف على المسؤوليات والواجبات داخل الغرفة الصفية مما يمكنه من سيطرة أكبر وأفضل على البيئة التي يعمل فيها وتوفير وقت أطول للتعليم وحين يتحدث المعلمون عن أكثر المشكلات التي خبروها صعوبة في السنوات الأولى من تدريسهم. فإن إدارة الصف بما تتضمنه من الضبط وحفظ النظام تكون من أكثر المشكلات صعوبة. وينتاب المعلمين غير ذوي الخبرة فيما يتصل إدارة حجرة الدراسة، كثير من أنواع القلق، وهو رد فعل طبيعي عند الناس في أي مجال يطلب منهم فيه أن يقوموا بدور قيادي، وأن يمارسوا التأثير والسلطة للمرة الأولى ويعتبر اكتساب الفهم الصحيح لإدارة الصف ومهاراتها أساس في نقص هذا القلق الطبيعي الذي يصاحب المعلم لأول مرة عندما يقوم بإدارة صفه. (حميدة وآخرون، مرجع سابق، ص 233) فماذا نقصد بالإدارة الصفية وفي ماذا تتمثل المهارات والاستراتيجيات التي على المعلم التحكم فيها وكيف يمكنه حل المشكلات التي تصادفه؟

7-1 مفهوم إدارة الصف:

يمكن أن تعبر إدارة الصف عن تلك العملية التي تهدف إلى توفير التنظيم الفعال داخل الغرفة الصفية على ضوء الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم، استناداً إلى الأهداف التعليمية التي سبق له تحديدها بوضوح لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتسجم مع ثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطور إمكاناتهم إلى أعلى مستوى ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى (البناء، العاجز، 2007) ويعرف كمال عبد الحميد زيتون إدارة الصف على أنها: "مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ وحذف

الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وإيجاد جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته". (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 510) كما تدل إدارة الصف على "كل ما يحكم تخطيط وتنظيم الوضعيات التعليمية-التعلمية." (OPERA,2016,OP .cit, P 6) وإذا كان مفهوم إدارة الصف يرتبط بمفهومَي التعليم والتعلم فإن معناها يرتبط بمجموعة القواعد الموجهة نحو جلب بيئة معينة والتي تسمح بالممارسة التعليمية-التعلمية.

نفهم من خلال التعاريف السابقة أن المقصود بإدارة الصف ليس فقط ضبط الصف وضمان النظام داخله والمحافظة عليه كما يتبادر إلى ذهننا في كثير من الأحيان، لأن هذا يتوافق والمفهوم التقليدي للإدارة الصفية وإنما هي أوسع من ذلك فهي تشمل عدة أبعاد وعمليات مختلفة تتمثل في: "...تسيير وتنظيم الفضاء الفيزيقي، تأسيس وتطبيق القواعد الصحيحة لتسيير القسم (خاصة مع أعداد كبيرة من التلاميذ)، إدارة الوقت المدرسي، اختيار الأنشطة، الانتقال بين الأنشطة، الإشراف على عمل التلميذ، كيفية استخدام المواد المدرسية، معرفة المكونات وأنماط وأساليب إدارة الصراع، التطبيق العادل للتدابير التأديبية." (OPERA, Ibid, P:6) ما يؤكد (العامري، مرجع سابق) أن إدارة الصف تساوي مهارة مضامينها:

- كيفية توزيع وقت الحصة على أنشطة التعلم المختلفة والمتعلقة بالدرس.
- كيفية استخدام حجرة الدراسة لتحقيق التفاعل بين المعلم وتلاميذه فمثلاً: ترتيب التلاميذ بشكل دائري = تواصل متساوي بين جميع التلاميذ أما تنظيم التلاميذ في صفوف مستقيمة = دفعة الدرس بيد المعلم.
- معرفة الجوانب المتعلقة لتحقيق ضبط أفضل للفصل ومن تلك الجوانب: الحصول اهتمام التلاميذ للدرس، الوعي بما يدور في أرجاء الصف، عدم إهمال ردود أفعال التلاميذ نحو سلوك المعلم أو طريقته في إدارة الفصل، ضبط سلوك التلاميذ بعضهم ببعض، كسب تعاون التلاميذ في أنشطة حجرة الدراسة ودمجهم في مهام التعلم المناسب.

7-2 أنماط الإدارة الصفية:

تعتبر مهنة التعليم من أهم المهن وأخطرها من حيث أنها تتعامل مع النفس البشرية وأن تأثيرها جد مهم في العادات والاتجاهات والقيم، ويحدث ذلك التأثير من خلال أهم عنصر في العملية التعليمية والمتمثل

في المعلم فدوره وأسلوب إدارته للصف لا يمكن أن يستهان به، قد يكون تأثيره إيجابيا فيكون سببا في حب التلميذ للمادة أو العكس وبالتالي قد يؤدي هذا الى النفور منها وحتى مغادرة المدرسة نهائيا وهذا سواء الايجابي أو السلبي قد يتعدى علاقة المعلم بتلاميذه إلى علاقة التلاميذ ببعضهم البعض وكذلك علاقة التلاميذ بالبيئة الخارجية حيث " أشارت بعض الدراسات أن المعلم الديمقراطي يجعل تلاميذه يتبعون هذا الأسلوب في المستقبل ويميل تلاميذ المعلم الذي يتبع الأسلوب التسلطي والقسوة والشدة في المعاملة إلى أن يكونوا متسلطين في حياتهم." (الدليمي وعلي، 2006) لأن التلميذ يقضي وقتا كبيرا مع المعلم مما يؤدي الى التأثير بشخصيته من خلال الأسلوب الذي يتعامل به سواء أكان ديموقراطيا، أو تسلطيا، أو فوضويا فمن واجب على المعلم أن يعرف كل نمط وما يميزه من خصائص والتمثلة فيما يلي:

7-2-1 النمط التسلطي:

يتميز هذا النمط بسلوكات معينة يسلكها المعلم وتتمثل فيما يلي:

الاستبداد بالرأي وعدم السماح للتلاميذ بالتعبير عن رأيهم واستخدام أساليب الفرض والإرغام والارهاب. إضافة إلى عدم السماح بالنقاش بحيث يفرض على التلاميذ ما يجب أن يفعلوه وكيف يفعلونه ومتى وأين؟ فلا يحاول التعرف على التلاميذ ولا يبذل جهداً لمعرفة مشاكلهم ولا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبينهم. إن هذا النمط يمنح القليل من الثناء لاعتقاده أن ذلك يفسد المتعلمين، كما يعتقد أن التلاميذ لا يوثق بهم، إذا ما تركوا لأنفسهم بدون نظام حازم ثم يحاول أن يجعل التلاميذ يعتمدون عليه شخصياً وباستمرار وفي كل أمر. هذا من دون أن نغفل أنه يقرر متى يعزز ويستخدم حكمه الشخصي في ذلك ويضع أهداف التعلم واستراتيجيات التعليم من دون أن يثق بقدرات التلاميذ. (زيتون، 2003، مرجع سابق)

هذا، ويؤثر النمط التسلطي في سلوكيات وقدرات واتجاهات الطلاب بشكل مباشر وقد يظهر ذلك من خلال فقدان التلميذ للأمن والطمأنينة، ويجعله يعيش في جو من القلق والخوف. وهو نمط يضعف ثقة الطالب بنفسه، وقدرته على تحمل المسؤولية. فهو يقتل طموح التلميذ، ويحد من آماله، ويفقده القدرة على التعاون والاستقلالية وكذا الاعتماد على النفس بحيث يستجيب التلميذ للمعلم خوفاً من العقاب لا من قناعة ورضى مما يؤدي إلى ضعف قدرة التلميذ على التحصيل والأخذ بزمام المبادرة وعدم رغبة التلميذ في اكتساب المعرفة والتحصيل. إن النمط التسلطي يولد الغش في الامتحانات، وكراهية المدرسة والهروب منها، والتسرب

المدرسي وكذلك الخنوع الذي قد يليه تمرد على المعلم، مما يسبب حدوث مشكلات صفية وهذا يقود مباشرة إلى عدم تنمية اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ كضبط النفس وحدث الفوضى والتسيب في حالة غياب المعلم أو عدم وجوده. (البنا والعاجز، مرجع سابق)

7-2-2 النمط الديمقراطي:

من أبرز ممارسات المعلم في هذا النمط إتاحة فرص متكافئة أمام المتعلمين والممارسة الفعلية لذلك وإشراك المتعلمين في المناقشة وتبادل الرأي، بالإضافة إلى وضع الأهداف وصياغتها، ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات المختلفة. يتم تنسيق العمل في هذا النمط في شكل عمل مشترك بينه وبين المتعلمين من جهة وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، وهذا ما يجسد العمل على خلق جو يشعر المتعلمين فيه بالطمأنينة اللازمة للقيام بأعمالهم بفعالية. هذا النمط يشجع المتعلمين لبذل أقصى جهد ممكن في سبيل إقبالهم على التعلم والتعليم والكشف عن مواهبهم وقدراتهم الابتكارية بالثناء والتقدير، وهو الأمر الذي يخلق قيمة أخلاقية ماثلة في احترام قيم المتعلمين وتقدير مشاعرهم وأحاسيسهم وتطلعاتهم. (زيتون، 2003 مرجع سابق) وفي هذا النمط يمكن القول إن العلاقة بين المعلم والمتعلمين هي علاقة أفقية وليست علاقة عمودية بحيث لا يشعر المعلم المتعلمين بالتعالي بسبب المركز الوظيفي، وكذلك عدم التساهل معهم، والانفتاح عليهم بشكل يؤدي إلى فقدان المعلم لاحترامهم وتقديرهم له. ثم إن النمط الديمقراطي يساعد على إتاحة الحرية الفكرية لكل المتعلمين، والثقة فيهم وفي قدراتهم والرغبة في التعامل معهم فلا يتعصب لرأيه باعتباره معلماً ويعمل على تنمية الاعتماد على النفس عند المتعلمين، ويستثير حاجاتهم ويعمل على تحقيق النتائج التعليمية المرغوبة. (البنا، العاجز، مرجع سابق، دص) وما يمكن ملاحظته في هذا الطرح هو أن البعض قد يفهم بأن النمط الديمقراطي القائم على الحرية بين المعلم والمتعلم على أن هذه الحرية مطلقة إلا أن الأمر على خلاف ذلك فهي حرية مقيدة بطريقة تربوية يحددها المعلم خلال الممارسة التدريسية.

يؤثر النمط الديمقراطي في سلوكيات وقدرات واتجاهات وميول المتعلمين بشكل مباشر، وقد يظهر هذا الأثر في الإقبال على المعلم والمدرسة برغبة صادقة وفي زيادة التفاعل فيما بين المتعلمين داخل وخارج الصف الإقبال على الأنشطة المدرسية والصفية عن طيب خاطر. كما يظهر أثر النمط الديمقراطي في إحساس المتعلمون بالمسؤولية وإدراك أهمية الواجبات والعمل على إنجازها مما يحفز المتعلمين على العمل

والتعاون فيما بينهم لإنجاز الأفضل وعلى تحقيق الأهداف المرغوبة من التعلم لدى المتعلمين علي المدى البعيد، حيث يكتسب المتعلمون اتجاهات إيجابية أخرى كضبط النفس وتحمل المسؤولية. (البنا والعاجز، المرجع نفسه، دص)

7-2-3 النمط الفوضوي (السائب):

يتميز المعلم في هذا النمط بمجموعة من السلوكيات تتصف أساساً بالاعتماد الكلي على التلاميذ، فهم الذين يقومون بالنشاط ويمارسونه من دون توجيه، ولا يعطي بالاً واهتماماً جاداً بما يجري في غرفة الصف، إذ أنه سلبى الدور، يترك الحرية كاملة للتلاميذ ويمنح الحرية الكاملة للتلاميذ في اتخاذ القرارات حول الأنشطة الفردية والجماعية حيث يقدم العون للتلاميذ متى طلبوا منه ذلك، ويقوم بأدنى قدر من المبادرات أو الاقتراحات فهو لا يقوم بأية محاولة لتقويم السلوك الصفّي أو النتائج التعليمية، كما أنه يقوم بتوضيح الحقائق والمعلومات ويحدد اتخاذ الوسائل اللازمة لوحده من دون مشاركة أو استفسارات من التلاميذ فهو يحافظ على علاقات صداقة مع الطلاب من دون حدود ومعايير سلوكية ضابطة حيث يؤثر النمط الفوضوي (السائب) على سلوكيات وقدرات واتجاهات التلاميذ بشكل مباشر في بناء شخصياتهم مثل قلة الإنتاج التعليمي للتلميذ بحضور المعلم بالإضافة إلى هدر الوقت في الأسئلة والمعلومات، وعدم استغلاله بطريقة مناسبة وعدم اكتساب الطلاب للاتجاهات المرغوبة كضبط النفس وتحمل المسؤولية ولا مبالاة الطالب في المواقف التعليمية، مما يعدم الجدية في التفاعل الصفّي، و هذا يتضح مباشرة في شعور التلاميذ بالقلق وعدم الثقة بالنفس؛ لأنهم لا يوجهون نحو الأهداف.

إن ضعف التلاميذ في التخطيط للأعمال المطلوبة منهم يتجلى في عدم قدرتهم على التركيز وعلى حفظ المادة الدراسية بفهم ووعي، وهو ما يقود إلى إهمال التلاميذ للواجبات البيتية لعدم محاسبة المعلم لهم وعدم صقل شخصية التلميذ أو تنمية مواهبه واستغلال قدراته الفعالة. إنه الأمر الذي يعزز الثقة في نفوس الطلاب وتخلق منهم قادة المستقبل، وهذا هدف تربوي سام لكل أمة ترجوه من عملية التربية والتعليم، فهؤلاء تلاميذ اليوم هم قادة الغد. يساعد هذا النمط التلاميذ على تعلم كيفية التخطيط، بعد الاعتماد على النفس، وهو من أبرز صفات القائد الناجح، وهنا يشيع جو من الأمان، والدفء في العلاقات بين المعلم والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ بعضهم ببعض، وتسهل حل كثير من المشكلات الآنية واليومية. (البنا، العاجز، المرجع نفسه، دص)

7-3 عوامل نجاح الادارة الصفية:**7-3-1 التخطيط الجيد والتحضير:**

تعتبر هذه الخطوة مهمة جدا وتشمل تحديد الأهداف، المادة التعليمية، اختيار الاستراتيجية الخاصة بتنفيذ المقرر، واختيار الوسائل المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، كما يشمل تهيئة الظروف المادية الملائمة في الصف ومناسبتها، مما يوفر إدارة صفية ناجحة للمعلم يشعر خلالها بالعبء، ويشعر خلالها الطلاب بالتعلم. (البناء والعاجز، المرجع نفسه، ص512)

تتمثل في التخطيط لوضع قواعد للعمل والأوامر والنواهي من طرف المعلم ومناقشتها مع التلاميذ لكي يحسوا بأنهم طرف مهم في وضعها ولا يشعرون بأنها مفروضة عليهم وبالتالي رفضها بطريقة أو بأخرى. هذه القواعد لا يجب أن تخرج عن القواعد العامة التي تحكم المدرسة، كما يتم وضع الاجراءات أو الأوامر الخاصة بسلوكيات كثيرة يتوقع الاحتياج اليها لإتمام عملية التعلم، مثل "التوجيه لإنجاز عمل محدد، اختيار بعض التلاميذ للقيام بمسؤوليات محددة، أو تجهيز الأدوات والمواد اللازمة للتدريس". (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص512)

7-3-2 الانضباط داخل الصف:

إن تحقق النظام بالنسبة للتلاميذ داخل الفصل هو من الاعتبارات الهامة في عملية التعليم، وإحدى الاهتمامات الرئيسية للمعلمين هي قدرتهم على تحقيق النظام داخل فصولهم، وتعتبر مشكلات النظام سببا رئيسيا لعدم فاعلية بعض من المعلمين، ويقصد بمشكلات النظام قيام التلميذ بسلوك يؤدي الى الاخلال بمستوى الانضباط داخل الفصل ويتسبب في ارباك العملية التعليمية، أو الاخلال بالأنظمة والقواعد الموضوعة من قبل المعلم أو من قبل إدارة المدرسة أو الإدارات التعليمية والتي تهدف إلى إدارة الصف وضبط العملية التعليمية داخل الفصل ، فقد يكون التلميذ مصدرا أو مشتركا في سلوكيات غير مرغوبة، أو قد يمتنع عن الاشتراك في أنشطة مرغوبة داخل الفصل، أو قد يمنع أو يعيق تلاميذا من الاشتراك في أنشطة مرغوبة، فعلى سبيل المثال لا الحصر تؤدي السلوكيات التالية الى مشكلات النظام: تأخر التلميذ في الحضور الى الحصة، النوم في الفصل، عدم التقيد بتوجيهات المعلم، ازعاج التلميذ لزملائه، انشغال التلميذ بالحديث مع زميله أثناء الشرح. (العامري، مرجع سابق، ص 96)

7-3-3 شخصية المعلم:

وهي السمة التي تحدد وتظهر المعلم في المدرسة بشكل عام والصف بشكل خاص، ولابد على المعلم أن يتصف بمايلي:

- الحزم والمرونة.
- حسن التصرف في معالجة المشكلات الطارئة، تحسسه لاحتياجاتهم، العمل الإنساني، والعدالة والمساواة في معاملة الجميع.

7-3-4 طريقة جذب المعلم للتلاميذ:

لكي تصبح هناك علاقة للتفاهم والانسجام بين المعلم وتلاميذه أثناء الحصة لابد أن تتوفر شروطا لذلك، وهي:

- أن يكون المعلم متعاوناً مع تلاميذه.
- أن يشرح الدرس جيداً.

أن يستخدم الأمثلة التوضيحية في الشرح. (العامري، المرجع نفسه، ص96، 97)

7-4 أدوار المعلم في إدارة التعلم الصفّي:

1-التدريس: يعتبر محور دور المعلم الاساسي لأن مهمته الاولى القيام بمجموعة المهام التي تؤدي الى حدوث التعلم من قبل التلاميذ، وتتحصر هذه المهام في (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقويم تعلم التلاميذ متابعة تعلم التلاميذ).

2-تنظيم البيئة الصفية (فيزيقيا): ويتضمن ذلك أسلوب توزيع المقاعد داخل الفصل وتوزيع المواد التعليمية، تنويع المثيرات الصفية، الحرص على توفير التهوية الجيدة والاضاءة المناسبة والمحافظة على النظام والنظافة داخل غرفة الفصل.

3- الضبط وحفظ النظام: البعد عن الفوضى وتوفير فرص التعلم الجاد والتفاعل الايجابي بين المعلم والتلميذ وبيئة التعلم، وتؤثر شخصية المعلم في ذلك وسماته ونمط ادارته للفصل.

4- توفير النظام النفسي والاجتماعي: من خلال مشاعر الود والتراحم والتعاون والتقبل العاطفي بين المعلم وتلاميذه وبما يجعل العملية التعليمية -التعلمية تسير في هدوء وصداقة بما يحقق الاهداف المرغوبة.

5- توجيه سلوكيات التلاميذ: من خلال مراعاة قدراتهم وحاجاتهم ومتطلباتهم النمائية، ويتطلب من المعلم تنوعا في أنشطته واقامة علاقات بينه وبين تلاميذه تشجعهم على التعلم بحرية واحترام.

6- تنظيم التفاعل الصفّي داخل الفصل: من خلال ضبط عملية التفاعل الصفّي بين المعلم والتلاميذ والتلاميذ بين بعضهم البعض من خلال الأسئلة وكما ونوعها ومراعاتها لمستويات التعلم لدى التلاميذ ومدى قدرتها على تحفيز تفكير التلاميذ وتحدي تفكيرهم.

7- توجيه التعلم: من خلال ادارة الوقت خلال التدريس واعطاء الفرصة لتلاميذه من أجل التعلم حيث يقل حديث المعلم ويزداد تحدث التلاميذ أي يكون الاهتمام الأكبر بأداء التلاميذ وليس بأداء المعلم.

8- الملاحظة والرصد لأداء التلاميذ وتقييمه: من خلال دراسة المعلم لخصائص تلاميذه ومتابعة تحصيلهم ومعدلاتهم ودراسة جوانب القوة والضعف في الأداء الى جانب ذلك هناك دور للمعلم في:

- رصد حضور وغياب التلاميذ.

- رصد علاقات التلاميذ في تعلم المواد الدراسية.

- إعطاء صورة دقيقة عن تحصيل التلاميذ وانجازاتهم التعليمية.

- التعاون مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور للتلاميذ.

وبذلك يستطيع المعلم أن يجعل إدارته للصف فعالة وملائمة ويهيء الجو الذي يستطيع من خلاله أن يحقق التلاميذ ذواتهم وينمو شخصياتهم ويعبروا بحرية عن ارادتهم دون خضوع لتأثير قوي سواء من بواعث باطنية أو دوافع. (محمود، مرجع سابق، ص 409، 410)

7-5 توجيهات هامة للمعلم في مجال الإدارة الصفية:

لنجاح المعلم في إدارة صفه عليه أن يقوم ببعض الإجراءات المفيدة في هذا الجانب. ويركز التربويون على هذه الإجراءات كتوجيهات مفيدة في مجال الإدارة الصفية، وتتمثل هذه التوجيهات في اعداد خطة للدروس بشكل جيد، يحدد فيها الأهداف التي سوف يقوم بتحقيقها في الحصة الدراسية مع تحديد أساليب التقويم المناسبة لها، ولضبط دخول التلاميذ في الوقت المحدد للحصة يجب عليه أن لا يتأخر عن الحصة وأن يكون في الصف الدراسي في التوقيت المحدد، كما يجب على الأستاذ أن يعد التجهيزات والوسائل التعليمية قبل التواجد في الحصة ويكون متمكنا من استخدامها وأن يعرف طريقة توظيفها في الدرس بشكل تسلسلي، كما يجب عليه أن لا يكثر الحركة والتنقل داخل الصف وبين صفوف التلاميذ وأن يقوم بالتأكد من حسن استعمال السبورة وترتيبها ككتابة اليوم وتاريخ وكذلك كتابة الغيابات إن كان ضروريا، مع تحية التلاميذ قبل الشروع في الدرس وأن لا يشترع في شرحه الا بعد التأكد من أن الصف يسوده الصمت والنظام جادبا انتباه التلاميذ بالتوجيه والإرشاد المناسب. وعندما يبدأ في الشرح عليه أن يتوجه بنظره الى جميع التلاميذ، مع التغيير في نبرات صوته تعبيرا للمواقف التدريسية، وخلال تقديمه للدرس عليه أن يتأكد من تهوية الغرفة وإضاءتها من حين لآخر، وكذلك وضعية جلوس المتعلمين اذا كانت بشكل سليم أم لا، كما يجب أن يضمن الأستاذ التفاعل الصفّي بينه وبين التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة من حين لآخر، وخلال ذلك التفاعل الصفّي على الأستاذ أن يسجل الأفكار المهمة من خلال تقديم الملخص السبوري مراعي ترتيب السبورة وحسن استخدامها، كما عليه مراعاة التسلسل الزمني لوقت الدرس، وتقديم عناصر الدرس، وإجراءات التقويم وختام الدرس، بحيث لا يكون كل عنصر على حساب عنصر آخر من حيث المدة الزمنية، ولكي يتم ذلك على الأستاذ على الأستاذ أن يتصف بالحزم عندما يتطلب الأمر ذلك، عطوفا مع تلاميذه متقاديا المواجهة مع التلاميذ، ولضمان نجاح إدارة صفه عليه أيضا أن يبسط المعلومات المقدمة في الدرس سواء كانت من طرفه أو من طرف التلاميذ وذلك بإعطاء الأمثلة والتشبيهات واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة وأن يسمح لتلاميذه بطرح الأسئلة من حين لآخر، وإذا لم يفهم التلاميذ بعض عناصر الدرس عليه إعادة شرحها، وأن ينادي التلاميذ بأسمائهم ولا يشير اليهم عندما يطلب منهم الإجابة أو القيام بعمل معين، وكذلك عدم مناداتهم بألفاظ غير لائقة. (البناء، العاجز، مرجع سابق)

8- مهارة التقويم:

"التقويم هو الابداع: استمع إذا، انت أيها المبدع، ان التقويم هو الذي يجعل من كل الأشياء التي تقيم كنوزا وجواهر"

فريدريش ويلهام نيتشة فيلسوف، كاتب، فنان

يعتبر التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية-التعلمية وأحد مكوناتها الأساسية حيث يعمل على ابراز نقاط القوة ويعززها ويكشف عن انواع القصور ويصححها. لذلك يتطلب التدريس الجيد تقويما دقيقا لجوانب التعلم والمتمثلة في (قدرات، مهارات، معلومات أو جوانب وجدانية...الخ). ويكون هذا التقويم اما قبل العملية التعليمية لتحديد المستوى الذي يجب أن يبدأ عنده التعلم، أو أثناءها لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم التلاميذ تمهيدا لعلاج الأولى وتعزيزا للثانية، كما يتطلب تقويما في نهاية التعلم للحكم على مدى تحقق الأهداف التدريسية بصورة عامة. فماذا نعني بالتقويم؟

8-1 تعريف التقويم:

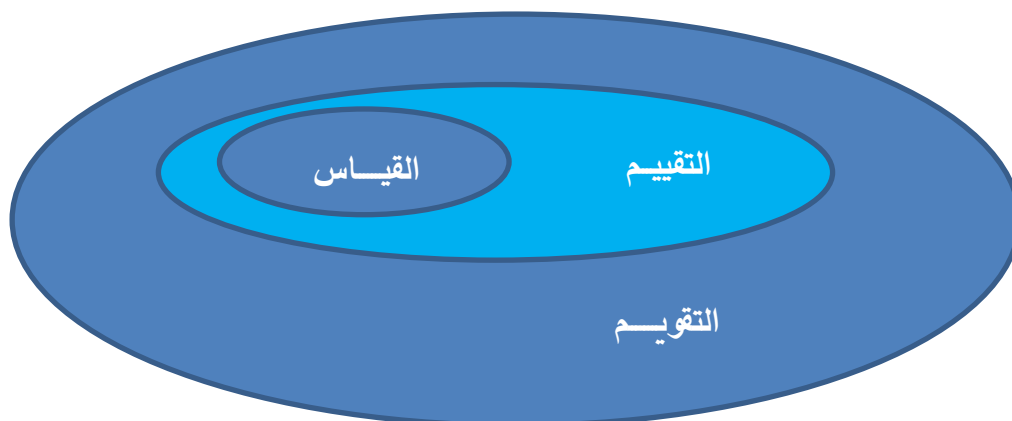
* لغة: حسب ما جاء في لسان العرب " نقول قوم السلعة (تقويما)، وقوم الشيء فهو قويم أي مستقيم والاستقامة (الاعتدال). (الفليج وآخرون، مرجع سابق، ص 178)

* التقويم اصطلاحا:

يعرف التقويم بأنه ذلك " الاسلوب الذي تستخدم فيه البيانات والمعلومات التي يتم جمعها بواسطة القياس كأساس لاصدار الأحكام" (حسيني، 2005، ص56) يشير هذا التعريف أن العملية التقويمية تتضمن عمليتين أساسيتين، هما عملية جمع المعلومات الكمية عن طريق القياس الذي يعتبر جزء من التقويم، فالقياس وسيلة للتقويم حيث لا يمكننا القيام بعملية التقويم من دون قياس، وعلى اساس نتائج هذا الاخير نقوم بالتقويم " وكذلك أن التقويم لا يتوقف عند هذا - وانما يتعدى ذلك الى اصدار الحكم على هذه العملية اذا كانت حسنة أو جيدة أو ضعيفة مثلا أي عملية التقييم، وهذا ما يؤكد التعريف التالي للتقويم "عملية الحصول على المعلومات واستثمارها للتوصل الى أحكام توظف بدورها في اتخاذ القرارات". (حسيني، المرجع نفسه ، ص:56) بمعنى انه من خلال التقويم الذي يبنى على أساس القياس و التقييم نتخذ مجموعة

من القرارات لأن التقويم الذي يعرف من الناحية اللغوية على أنه تعديل الاعوجاج لا يتوقف عند الحكم فقط، وإنما يتعدى ذلك إلى التعديل والتطوير والتحسين.

فالتقويم في العملية التربوية هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله القيام بتشخيص دقيق للواقع التربوي لمدى كفاية الوسائل المستخدمة وكذا الاستفادة من ذلك في تعديل وضبط المسار التربوي بغرض تحقيق الأهداف على الوجه الأفضل. (حسيني، المرجع نفسه، ص56) والتقويم لا يتم بصفة عشوائية وإنما على أسس علمية وفق أهداف، أي أنه "عملية مقصودة تسعى إلى تحديد مواطن القوة والضعف في العملية التربوية من أجل الوصول إلى ما هو أحسن." (حسيني، المرجع نفسه، ص56) أما التقويم في العملية التعليمية-التعلمية "مجموع العمليات التي تهدف إلى الحكم على عمليات التعلم من مختلف جوانبها بصفة موضوعية، وذلك بهدف ضمان سير أفضل للعملية التعليمية - التعليمية" (حسيني، المرجع نفسه، ص55) ومن هنا فإن التقويم يعبر عن الجمع المنظم للمعلومات والأفكار قصد معرفة حدوث بعض التغيرات المقصودة التي تتضمنها الأهداف لدى التلاميذ ومراقبة مستواها لإصدار الحكم الملائم واتخاذ القرارات المناسبة. (حسيني، المرجع نفسه، ص55). إن التقويم بمفهومه الشامل في (محمود، مرجع سابق، 357) هو "عملية قياسية، تشخيصية، وقائية، علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة، بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بصورة تحقق الهدف المرغوب." يعرفه Bloom بلوم بشيء من التحديد والتدقيق "إصدار حكم على الأفكار والحلول وطرق التدريس والمواد الدراسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمحكات والمعايير وتكون الأحكام الصادرة إما كمياً أو نوعياً." (رقيق، 2020، ص13)



شكل رقم (5) : يمثل العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم

(محمود، مرجع سابق، ص357)

مما تقدم نستنتج أن العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم علاقة تضمن واحتواء، ومعنى هذا أنها من الناحية الرياضية علاقة الكل بجزئه حيث أن التقويم يتضمن التقييم والتقييم يتضمن القياس أي أن التقييم مشروط بالقياس والتقويم مشروط بالتقييم، بالإضافة إلى ذلك فإن التقويم التربوي يسعى إلى تحسين العملية التربوية في مجملها وتقويم العملية التعليمية-التعلمية، أي ما يحدث في الصف الدراسي على مستوى المعلم والمتعلم، وهذا هو ما يهمننا في دراستنا هذه.

8-2 أنواع التقويم:

تبدأ عملية التقويم منذ الوهلة الأولى التي يقوم فيها المعلم بالتحضير لعملية التدريس ولا ينتهي بانتهاء العملية، فالمعلم في كل مرحلة من مراحل الدرس يتخذ مجموعة من القرارات تتصل بتلك العملية:

ففي مرحلة الاعداد يطرح المعلم سؤاليين:

1- إلى أي مدى يمتلك التلاميذ المهارات والمعارف للبدء في التعلم الجديد؟

2- ما مستوى الخبرات السابقة عند التلاميذ فيما يخص نواتج التعلم المزمع تنفيذه؟

(الفليج وآخرون، مرجع سابق، ص 179)

في مرحلة التنفيذ: يطرح المعلم سؤالين:

1- على أي المهام يظهر التلاميذ تقدماً مقبولاً وعلى أيهم يحتاجون إلى المساعدة؟

2- أي التلاميذ يواجهون صعوبات تعليمية عادة تستدعي إلحاقهم ببرامج علاجية؟

بعد الانتهاء من عملية التدريس:

1- أي يمكن القول بأن التلاميذ أتقنوا المهام التعليمية بشكل يمكنهم من الانتقال إلى تعلم درس جديد؟

2- ما هي الدرجات التي ستعطى لكل تلميذ؟ (الفليج وآخرون، المرجع نفسه، ص: 180)

الاجابة على هذه الاسئلة تقودنا الى التكلم عن الأنواع الثلاثة للتقويم قمنا بتلخيصها في الجدول أدناه:

جدول رقم (2): يمثل أنواع التقويم التربوي

أهدافه وخصائصه	أنواع التقويم	مراحل التعليم
- يكون: * في بداية السنة لتشخيص المكتسبات السابقة. * في بداية الدرس: تشخيص الحصيلة المكتسبة وتشخيص الصعوبات لاقتراح أنشطة علاجية وتصحيحية. (حسيني، مرجع سابق، ص58) - اختبار الاستعداد لتعلم موضوع جديد بهدف تحديد مستوى التلاميذ الأولي (قدراتهم، ومعلوماتهم ومهاراتهم السابقة) أي تحديد ما حصله التلاميذ سابقا قبل الدخول في عملية التدريس. (الفليج وآخرون، مرجع سابق، ص180) - يهدف إلى تحديد النقطة التي يبدأ منها كل تلميذ تعلمه. - يقوم به المعلم عند البدء في دراسة درس جديد أو وحدة جديدة.	تقويم تشخيصي	في بداية التعلم

- يفيد عندما لا يكون للمعلم معرفة جيدة بالخلفية العلمية للتلاميذ. - يمكنه من خلال هذا النوع من التقويم أن يبنى خطته التدريسية أو برنامجه التعليمي على أسس وقواعد صحيحة. (زيتون، 2003، ص ص: 443، 444)		
- يرافق عملية العملية التعليمية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها. - يهدف الى تحديد درجة تقدم التلاميذ نحو الأهداف التدريسية المنشودة. (العدوان، الحوامدة، مرجع سابق، ص 198) - تحديد مدى استيعاب التلاميذ وفهمهم لموضوع محدد بغرض تصحيح مسار عملية التدريس وتحسينها. (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 544) - يمكن كل من المعلم والتلميذ من معرفة مدى تحكمهما في تعليم-تعلم معين، من خلال التغذية الراجعة المنظمة لكل من التلميذ والمعلم مما يساعد على تصحيح مسار التعليم أول بأول. - تشخيص نقاط القوة والضعف خلال الموقف التعليمي - التعليمي. (محمود، مرجع سابق، ص 360) - من أدوات الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس والامتحانات القصيرة والتمارين التي يقدمها أثناء الحصة. (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 544) - يمكن المتعلم من أساليب تصحيح قصوره بفضل التقويم الذاتي قصد تحسين عملية التعليم والتعلم باستمرار أي أنه يتم خلال عملية التعليم والتعلم ليضمن التطور المنشود ليضمن التطور المنشود (حسيني، مرجع سابق، ص 58)	تقويم تكويني بنائي	خلال مرحلة التعلم

- يأتي في نهاية الفصل الدراسي أو الوحدة الدراسية أو نهاية برنامج. (العدوان، الحوامدة، مرجع سابق، ص 199) - يمكن من خلاله التأكد من مدى تحقق الأهداف النهائية والمهارات والكفايات لدورة دراسية بأكملها، وبذلك يسمح بالتعرف على حصيلة التعلم قصد توجيه التلاميذ أو تأهيلهم أو انتقالهم من مرحلة لأخرى (حسيني، مرجع سابق، ص59) - يزودنا بأساس لوضع الدرجات والتقديرية بطريقة عادلة. - يزودنا ببيانات يمكن على أساسها اعداد التقارير والشهادات الدراسية للتلاميذ. (زيتون، 2003، ص:544)	التقويم الاجمالي التجميعي، النهائي	في نهاية مرحلة التعلم

إذا نستنتج أن عملية التقويم لا تكون في نهاية العملية التعليمية التعلمية وإنما تسايرها، تبدأ ببدايتها ولا تنتهي بنهايتها، فكل تقويم ينتج عنه قرار فيما يخص العملية التدريسية، هذا القرار يخضع للتقويم، وهكذا فهي عملية مستمرة تدور في حلقة مفرغة وذلك لتأدية عدة وظائف.

8-3 وظائف التقويم:

كما ذكرنا سابقا ان التقويم عملية أساسية لما يقوم به من وظائف مهمة تتمثل فيما يلي:

على المستوى العام: يؤدي التقويم عدة وظائف من بينها:

- وظيفة توجيهية حيث يمكن التقويم من اختيار أحسن الطرق التي تمكننا من تحقيق الأهداف التربوية.
- وظيفة التعديل للتحسين من سيرورة العملية التعليمية.
- وظيفة الإشهاد.

ويحصرها روجرز في ثلاث وظائف أساسية تتمثل في:

- توجيه التعلم.

- تصويب التعلم.
- ترسيخ التعلم والمصادقة عليه. (حسيني، مرجع سابق، ص 60)
- ومنه تتمثل وظيفة التقويم على مستوى العملية التعليمية-التعلمية إذا أردنا أن نوضح ذلك بأكثر من التفصيل فيما يلي:
- يساعد المتعلم على اكتشاف نقاط قوته وضعفه في تعلمه، وتحسين دافعيته للتعلم.
- توفير تغذية راجعة فيما يتصل بفعالية العملية التدريسية.
- يساعد المعلم على التقييم الذاتي ومدى كفايته التدريسية وطرقه وأساليبه التي يطبقها.
- يساعد المعلم على تصنيف تلاميذه، حسب قدراتهم ومستوياتهم المعرفية وميولهم واستعداداتهم، ومن ثم اتخاذ القرارات الملائمة صوب تحسين عملية التدريس.
- يساعد المعلم على التطور في عمله من خلال الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة.
- يساعد على صناعة القرار الناجح، فصناعة القرار الناجح على أي مستوى (التلميذ، المعلم، المؤسسة) تتطلب عملية تقويم سليمة. (زيتون، 2003، مرجع سابق، ص 545)
- في مجال الدراسة والعمل:** أنه يمثل وسيلة من أجل إصدار الأحكام على عمل كل عناصر العملية التربوية، لذلك يهتم التلاميذ اهتماما كبيرا بالتقويم ويتجلى ذلك من خلال الامتحانات التي تجرى.
- في مجال التشخيص والعلاج والوقاية:** فهو يساعد على تحديد نواحي القوة والضعف لكل من التلميذ المنهاج، المعلم وغيرهم، كما يحدد الوسائل وطرق علاج المشكلات التي تعيق سير العملية التعليمية-التعلمية.
- في مجال وضوح الأهداف:** من خلاله تتضح وتترسخ الأهداف المنشودة، كما يتم توجيه التلاميذ والمعلمين نحو الاهتمام بها.

في مجال التعرف على التلاميذ وتوجيههم: فهو يمكن المعلم من معرفة تلاميذه ومستواهم حتى يتمكن من تأدية رسالته بشكل أفضل، ويكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم.

في مجال تطوير المناهج وتحسينها: للتقويم دور فاعل في تطوير المناهج وتحديثها، حتى أصبح التقويم من الأمور الأساسية في هذا المجال. (جلاّب، خطوط، 2022، ص ص 70، 71)

8-4 أسس التقويم:

لكي يؤدي التقويم وظيفته بفعالية ويصل المعلم الى تحقيق الأهداف يجب أن تراعى مجموعة من الأسس والدعائم من بينها:

- 1-ارتباط التقويم بأهداف المنهج أو الوحدة الدراسية أو الموضوع.
- 2-التقويم يشمل كل مجالات الأهداف ومستوياتها (الأهداف المعرفية، الوجدانية، الحس حركية)، فهو يهتم بإحداث التوازن بين تنمية شخصية المعلم.
- 3-لا بد من التنوع في التقويم.
- 4-أن تتمتع أدوات التقويم بالصدق والثبات والموضوعية.
- 5-عملية تعاونية مشتركة بين المقوم والمقوم. (الفليج وآخرون، مرجع سابق، ص182)
- 6-أن يراعى التقويم الفروق الفردية بين التلاميذ (التقويم الجيد هو الذي يميز بين مستويات الأداء المختلفة.
- 7-التقويم عملية مستمرة، ملازمة لجميع مراحل التخطيط، التنفيذ وبعد العملية التدريسية.
- 8-التقويم عملية انسانية، فهو ليس بعقاب بل عملية تشخيصية وقائية، علاجية.
- 9-عملية تتسم بالصدق، أي أن الاجراءات والوسائل المستخدمة في التقويم يجب أن تكون صادقة وصحيحة في قياس ما يطلب منها.

10- يجب أن تتسم عملية التقويم بالثبات، أي أن تبقى نتائج عملية التقويم ثابتة وفيه متذبذبة لو أعيدت على التقويم مرة ثانية.

11- عملية التقويم عملية موضوعية نعتمد في أحكامها على الدليل والبرهان. (الفليج وآخرون، المرجع نفسه، 2009، ص183)

8-5 معايير التقويم:

هناك اتجاهان رئيسيان في تحديد معايير التقويم:

المعيار السيكمومتري: وهو معيار جماعي المرجع، إذ يقارن أداء التلميذ بأداء مجموعته المعيارية، كأن تقارن علامة التلميذ في مبحث ما على أنه تحصيلًا من 85 % من تلاميذ صفه، أو أن نقول علامة التلميذ أعلى من متوسط علامات صفه.

المعيار الأديومتري: وهو معيار فردي أو محكي المرجع، وهو معيار فردي أو محكي المرجع، حيث يقارن أداء التلميذ بمستوى معين يتم تحديده بصرف النظر عن أداء مجموعته، أو في ضوء المحكات الموضوعية والمقصودة من دراسة الوحدة الدراسية، كأن نقول إن التلميذ أجاب عن 80 % من أسئلة الاختبار. (العدوان، الحوامدة، مرجع سابق، ص: 196)

المبحث الثالث:

الأساس النظري للممارسات

التدريسية

1- النظرية السلوكية والممارسات التدريسية

نظرية الاشراف الكلاسيكي لبافلوف

نظرية الاشراف الاجرائي لسكينر

نظرية ثورتيديك

2- النظرية المعرفية والممارسات التدريسية

النظرية الجشتالتية

نظرية معالجة المعلومات

النظرية البنائية

النظرية السوسيوبنائية

قبل ظهور النظرية السلوكية كانت تسيطر على تلك الفترة فكرة فلسفية جاء بها "جون لوك، وهي نظرية تداعي الأفكار حيث كان يرى أن العقل البشري يولد صفحة بيضاء نكتب عليها ما نشاء من الخبرة عكس" هذه الفكرة كان ايمانويل كانط يناهز بإحياء مفهوم سابق للتعليم مفاده أن العقل البشري لديه عملياته الفطرية المستقلة عن الخبرة التي قال عنها لوك، ويقصد بالفطرة أن العقل البشري لديه أساليب لم يتعلمها ينظم وفقا لها ما يصله من معلومات مثلما هو الأمر عند المدرسة التركيبية بقيادة فلهم فون (أبو جادو، 1998، ص ص 131، 132).

ولقد كان لفكرة جون لوك أثر على العملية التعليمية- التعليمية سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم بحيث كان دور المعلم أساسيا، فهو المحتكر للمعرفة وهو الذي يقود العملية التعليمية، وكان دور المتعلم دور سلبي يأتي إلى المدرسة صفحة بيضاء يكتب المعلم عليها ما يشاء كمتلقي فقط حيث كان الاتصال أحادي الاتجاه، أو ما يعرف بالنموذج التلقيني (transmissive) أو الوجهي (Frontal). بعد هذه المرحلة، ظهرت مرحلة أخرى وتسمى بمرحلة السلوكية أو ظهور النظرية السلوكية حيث تميزت تلك الفترة بالدراسة الموضوعية لعملية التعلم.

1- النظرية السلوكية والممارسات التدريسية:

" ظهرت في بداية القرن العشرين وتسيدت الدراسة في التعلم البشري في النصف الأول من القرن. " (زيتون، 2008، ص 30)، تعتبر النظرية السلوكية من أهم النظريات التي ساهمت في فهم السلوك وعملية التعلم بكل موضوعية كما ذكرنا سابقا على أساس السلوك القابل للملاحظة، لذلك سميت بالسلوكية، وذلك من خلال تيارين هما علم النفس الحيواني بريادة بافلوف وعلم النفس التجريبي بريادة كل من واتسن، سكينر، ثورندايك.

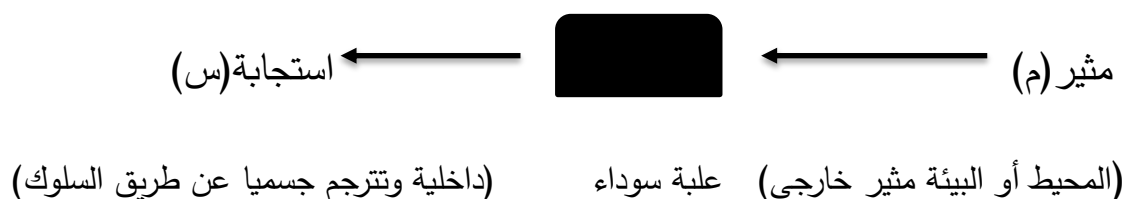
قبل ظهور السلوكية كان يعتبر علم النفس كدراسة للحياة العقلية عن طريق الاستبطان، تم التخلي عن هذه الطريقة لأنها لم تكن نافعة، وذلك بالتركيز على السلوك القابل للملاحظة والقياس. وبالتالي فهي تعتبر العقل علبة سوداء نعلم أن هناك عمليات عقلية تحدث لكن لا نملك الوسائل المناسبة لدراستها وإنما يستدل عليها عن طريق السلوك الملاحظ.

كلمة السلوكية Behaviorisme كلمة إنجليزية مشتقة من كلمة سلوك Behavior، يعتبر جون واتسن رائدها في الولايات المتحدة حيث تأثر هذا الأخير بأعمال بافلوف.

1-1 التعلم عند السلوكيين:

حسب السلوكية لا استجابة بدون مثير، حيث يحدث التعلم نتيجة لوجود ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، فإذا ظهر المثير مرة أخرى سوف تظهر الاستجابة التي ارتبطت به، وبالتالي فالتعلم هو عبارة عن تكوين عادات، " وطبقا لهذا المنظور ينظر الى التعلم على أنه اكتساب استجابات ويحقق عبر الإستجابة المتتابعة التعزيز الفوري للسلوكيات المناسبة، وبمعنى آخر أن التعلم يحدث عندما يعزز سلوك مرغوب فيه بشكل مناسب. وعلى هذا فإن الاهتمام الأول لهذا المنظور هو دراسة السلوك الإنساني الملحوظ في شكل (مثير - استجابة". (زيتون، 2008، مرجع سابق، ص30).

والصيغة الأساسية لهذه النظرية هي:



شكل رقم (6): يمثل معادلة التعلم حسب النظرية السلوكية

من بين أهم رواد النظرية السلوكية نذكر بافلوف وسكينر وثورندايك.

1-2 التعلم عند بعض أعلام النظرية السلوكية:

1-2-1 نظرية الاشراف الكلاسيكي بافلوف (1849-1936):

لقد كان الفضل في ظهور المنعكس الشرطي البسيط الى العالم الروسي بافلوف الذي كان مهتما بدراسة الهضم عند الكلب، فلاحظ عند دخوله الى الحجرة الخاصة بالتجارب أن اللعاب يسيل من فم الكلب قبل القيام بالتجربة، لكنه لم يهتم بذلك وإنما كان اهتمامه منصبا على دراسة الظواهر الفيزيولوجية، لكن استمرارية ظهور الظاهرة (سيلان اللعاب) عدة مرات جعله يهتم بدراستها ومحاولة فهم أصول تلك الاستجابات، وفي أحد التجارب التي قام بها والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- قام بإصدار صوت بواسطة شوكة رنانة ← لا يوجد سيلان لعاب

2- قام بتقديم للكلب ← الطعام (مثير طبيعي) ← الاستجابة الطبيعية للكلب ← سيلان اللعاب

3- قام بتقديم المثير المحايد (إصدار الصوت بالشوكة الرنانة ثم يلي ذلك مباشرة تقديم المثير الشرطي (الطعام))

4- كرر العملية عدة مرات بمعنى مثير محايد يليه مباشرة المثير الطبيعي

أصبح الكلب يفرز اللعاب فور سماعه صوت الشوكة الرنانة فقط دون تقديم اللحم بمعنى:

يصبح المثير المحايد مثيرا شرطيا لديه القدرة على استجرا الاستجابة الشرطية (إفراز اللعاب بمجرد سماع الصوت). (الشرقاوي، 2012، ص: 33) والتفسير الذي أعطي من طرف بافلوف "الكلب تعلم توقع تقديم مسحوق اللحم"

ويمكن تلخيص التجربة كالتالي: (عملية الاشرط)

1- قبل الاشرط:

مثير شرطي ← لا توجد استجابة لعابية

(م ش) (جرس)

مثير غير شرطي ← استجابة غير شرطية

(م غ ش) (لحم) ← إفراز اللعاب

2- أثناء الاشرط

مثير شرطي ← استجابة غير شرطية

(م ش) (جرس) (س غ ش)

مثير غير شرطي ← إفراز اللعاب

(م غ ش) لحم

3-بعد الاشراف

مثير شرطي ← استجابة شرطية

م ش جرس ← م ش إفراز اللعاب

شكل رقم (7): يمثل تجربة خطوات عملية الاشراف عند بافلوف (نصف، 1983، ص ص 75، 76)

أ -مظاهر الاشراف الكلاسيكي عند بافلوف:

1-ضرورة مراعاة التسلسل بين المثير الشرطي وغير الشرطي.

2-الاستجابة الشرطية التي يستجربها المثير الشرطي مماثلة من حيث المظهر للاستجابة غير الشرطية، إلا أنها تختلف عنها من حيث الكم.

3-الدافعية ضرورية في الاشراف إذ يصعب اشراف الاستجابة اللعابية عند الكلب ما لم يكن جائعا.

4-كلما كانت المثيرات المنفرة تزوده بدافع الهرب لتجنب العقاب مثل الصدمة الكهربائية.

نستنتج من نظرية الاشراف الكلاسيكي لبافلوف ضرورة الاقتران بين المثير الشرطي محل المثير غير الشرطي، ويستثير فيما يعد نفس الاستجابة المطلوبة التي يثيرها هذا الأخير عن طريق تعزيزه بواسطة المثير غير الشرطي.

ب-بعض العمليات الأساسية في السلوك الشرطي: من مفاهيم الاشراف الكلاسيكي عند بافلوف: توصل بافلوف الى مجموعة من القوانين التي تحكم عملية التعلم قمنا بتلخيصها في الجدول التالي:

جدول رقم (3): يمثل بعض العمليات الأساسية في السلوك الشرطي حسب بافلوف

الكف	التعميم	الانطفاء	التمييز	التعزيز	الاسترجاع التلقائي
ضعف الاستجابة الشرطية للمثيرات المشابهة للمثير الأصلي	تعميم الاستجابة للمثيرات المشابهة للمثير الأصلي أي تصبح لديه القدرة على استدعاء نفس الاستجابة	التوقف عن الاستجابة للمثير الشرطي نتيجة لعدم مصاحبته بالمثير الطبيعي المعزز	تكوين الاستجابة للمثير الطبيعي فان المثيرات الأخرى غير مشابهة للمثير الطبيعي لا تؤدي الى الاستجابة	لا يحدث التعلم الشرطي إلا بوجود تعزيز	بعد راحة العضوية تعود الاستجابة الشرطية المقدمة للظهور مرة أخرى وذلك بعد حدوث الانطفاء الشرطي

1-2-2-2 سكندر والاشراط الاجرائي:

صاحب نظرية الاشرط الاجرائي هو سكندر عالم نفس ارتباطي ينتمي إلى مدرسة ثورنديك. رغم ذلك إلا أنه استطاع أن يضع نظامه الخاص في الاشرط الاجرائي (الشرقاوي، مرجع سابق، ص60)

1-2-2-1 التعلم عند سكندر: (1904 – 1990)

يساوي العلاقة الثابتة بين الإجابة المرجوة والمثير المقدم، وذلك عن طريق التعزيز الايجابي أو السلبي، كما يرى أن التعلم محكوم بنتائجه وأنه من الممكن تعديل السلوك عن طريق التقاربات المتسلسلة المصحوبة بالتعزيز.

ميز سكندر بين نوعين من السلوك، ' السلوك الإستجابي الذي يعمل على انتزاعه مثير معين محدد ومعروف، والسلوك الاجرائي الذي لا ينتزعه مثير معين، ولكنه يصدر عن الكائن الحي تلقائيا وليس استجابة لمثير ما، بمعنى أن السلوك الاستجابي يكون محكوما بنمط المثير ويحدث في مواجهته، بينما يصعب رد السلوك الاجرائي لمثير معين. ومن أمثلة السلوك الاستجابي، الاستجابات غير الشرطية أو الأفعال المنعكسة الطبيعية مثل سحب يد الانسان عند وخزها أو اغماض العين عند تعرضها للضوء الساطع

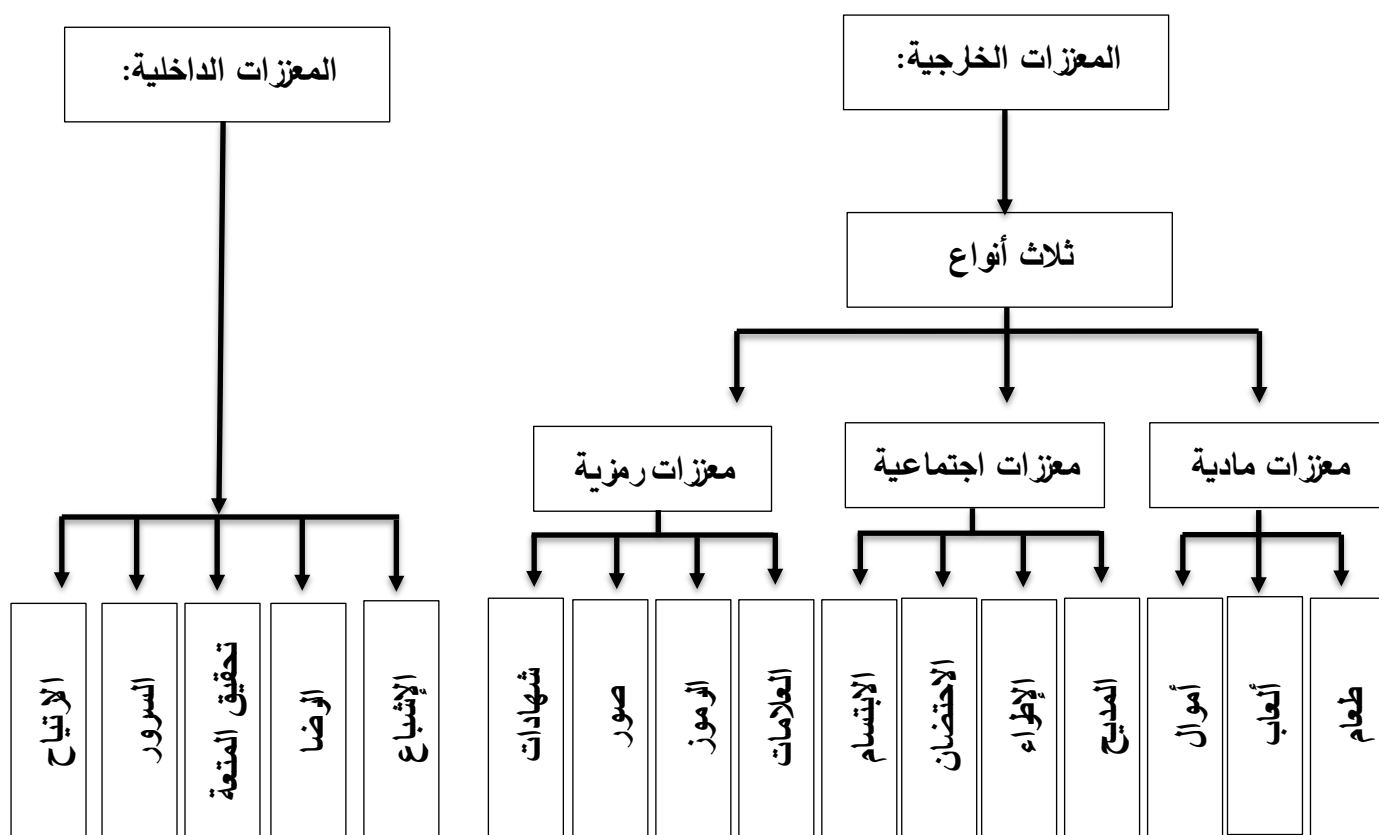
أو افراز اللعاب عند رؤية الطعام. هذه الأمثلة على السلوك الاستجابي تشمل كل ما يندرج تحت الأفعال المنعكسة الطبيعية. ومن أمثلة السلوك الاجرائي غناء الانسان أو صفيره والوقوف تلقائيا وتحريك الانسان ليداه أو ذراعه أو ساقه عشوائيا. ونتيجة لعدم ارتباط السلوك الاجرائي بمثير معين فهو يظهر تلقائيا ولهذا فإن معظم انشطتنا اليومية تعتبر من قبيل السلوك الاجرائي التي تحدث تلقائيا، دون استجابة لمثير معين. ويتحفظ سكينر قائلا إن السلوك الاجرائي لا يحدث مستقلا تماما، مؤكدا فقط على أن المثير المسبب لهذا السلوك غير معروف وأنه ليس مهما معرفته، وأن محور الاهتمام ينبغي ان يتعلق بالسلوك الاجرائي. (الزيات، 2004، ص 203) كما "يعتمد تعلم السلوك الاجرائي أساسا على التعزيز فإذا كانت هناك استجابة وعززت فان هناك احتمال حدوثها مرة أخرى. فالتعزيز في الاشرط الكلاسيكي هو: المثير غير الشرطي (الطعام في تجارب بافلوف) والتعزيز في الاشرط الاجرائي هو المكافأة. ويكون الاقتران في الاشرط الكلاسيكي بواسطة المثير في حين يقترن المعزز بالاستجابة في الاشرط الاجرائي فمكافأة الاستجابة هو الذي يجعلها تظهر مرة أخرى مما يساعد على التعلم حتى ولو كان مثير الاستجابة غير معروف. (الشرقاوي، مرجع سابق)

هذا، و يمكن تلخيص تجربة سكينر فيما يلي: اهتم سكينر بالتجارب على الحيوانات (الفئران والحمائم) وكانت معظم تجاربه تجري على صندوق سمي باسمه يختلف في حجمه وتكوينه طبقا لاختلاف الكائن الحي الذي سوف تجري عليه الدراسة وما يقوم به هذا الكائن الحي من إجراء بسيط في سبيل الوصول إلى الهدف مع وجود أداة معينة مثبتة فيه يستطيع الكائن الحي عن طريقها الحصول على التعزيز ، تختلف هذه المعالجة حسب الكائن الحي (استخدم ضغط الفئران على الرافعة ،نقر الحمام على دائرة معينة في الجهاز تشبه مفتاح التلغراف، جذب دراعا معينة في الجهاز...الخ). ويعتبر سكينر أن المبدأ الأساسي في عمل هذا الجهاز هو أن استجابات المعالجة التي يقوم بها الكائن الحي هي التي تؤدي به الى الحصول على التعزيز. تحدث الاستجابة عند الكائن الحي عندما تعزز. ويعرف التعزيز على أنه أي مثير يؤدي وجوده أو استبعاده الى زيادة احتمال حدوث الاستجابة وبالتالي فالتعزيز شيء ضروري لحدوث التعلم عند الإنسان.

1-2-2-2 أنواع المعززات:

التعزيز نوعان عند سكينر، تعزيز ايجابي يتمثل في تقديم شيء من الموقف يعمل على استجرا الاستجابة، وتعزيز سلبي يعني ازالة معزز سالب من الموقف، فالمعززات السالبة هي عبارة عن مثيرات منفرة يعمل الكائن الحي على تجنبها مثل: صدمة كهربائية، عقاب وإزالتها معزز سلبي. (الشرقاوي، مرجع سابق)

كما أن النعززات قد تكون داخلية أو خارجية المنشأ، ما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (8) : يمثل أنواع المعززات عند سكينر (الزغول، 2010)

1-2-3 نظرية ثورندايك: (1874-1949):

وتسمى كذلك "بالارتباطية أو الوصلية" (Dumont, et, Benavides, in OCDE, 2010, p41)

ظهرت الصورة التقليدية لأبحاث ثورندايك في نظرية التعلم بين عامي 1913-1914 عندما نشر كتابه "علم النفس التربوي"، الذي يتألف من ثلاث أجزاء وحدد فيه بالإشباع القانونين الأولين في نظرية الارتباط، قانون التدريب وقانون الأثر، وهي المبادئ التي وضعها على ضوء أبحاثه التجريبية والاحصائية أما طريقته في البحث فقد كانت تقوم في الأساس على المشاهدة وحل المشكلات وذلك على النحو التالي: 1- ضع الإنسان أو الحيوانات في موقف يتطلب مشكلة ما، كمحاولة الهرب من مكان يحبس فيه (وهذا ينطبق على تجابه على الحيوانات)، 2- رتب توجهات الإنسان أو الحيوان و3- اختر الاستجابة الصحيحة من بين خيارات متعددة (مثل تجنب وإحداث صدمة خفيفة للحيوان)، و4- راقب سلوك الحيوان أو الإنسان، و5- سجل هذا السلوك في صورة كمية (رقمية)، ومن بين تجاربه الأولى في جامعة هارفارد تجربة الإثابة بالحلوى وهي التجربة التي استخدمت فيما بعد على تجارب الاشرط الاجرائي. (ناصر، مرجع سابق، ص22)

"ومن بين مساهمات ثورندايك تجاربه على القطط وكيفية تعلمها من صناديق المتاهة التي كان يحبسها فيها..." (العسكري، 2012، ص52).

والتي أجريت تجاربه على الحيوانات (القطط، الأسماك) وتوصل هذا الأخير إلى أنه لكي تصل هذه الحيوانات إلى هدفها، تقوم بمحاولات عديدة تكرر عن طريق المحاولة والخطأ، وبعد ذلك تستبعد المحاولات الخاطئة حتى تصل إلى الهدف بأسرع وقت ممكن.

1-2-3-1 التعلم عند ثورندايك:

" أكد ثورندايك أن التعلم والارتباطات تحدث وفق مبدأ المحاولة والخطأ واعتبر أن تشكيل الارتباطات

هو بمثابة تكوين روابط أو وصلات بين مواقف مثيرة واستجابات معينة بحيث تقوى مثل هذه الارتباطات

بالأثر البعدي الايجابي وتضعف بالأثر البعدي السلبي " (الزغلول، 2003، ص: 65)

بالنسبة لثورندايك فان الارتباطات بين المثيرات والاستجابات تسير بواسطة قوانين مختلفة للتعلم قمنا

بتصنيفها في جدول وتتمثل في:

1-2-3-2 قوانين التعلم عند ثورندايك:

توصل ثورندايك الى قوانين تحكم عملية التعلم قمنا بتلخيصها في الجدول التالي:

جدول رقم (4) : يمثل قوانين التعلم عند ثورندايك

قانون الأثر	قانون التكرار	قانون التدريب	قانون الاستعداد
* المكافأة تدعم السلوك * العقاب يكف السلوك	* ممارسة التعلم للارتباط الصحيح أكثر من الارتباط الخاطئ	* الارتباط بين المثير والاستجابة يزداد بقوة التدريب (الاستعمال) ويضعف (بالإهمال)	التهيؤ للعمل وظروف المتعلم مسرورا أو منزعجا

1-3 انعكاس النظرية السلوكية على الممارسات التدريسية:

تعتبر النظرية السلوكية أساساً للتدريس فلقد أثرت المبادئ التي نادى بها هذه النظرية وساهمت "في

إضافة موضوعية كبيرة على ممارسات التعليم" (Goupil , Lusignan, in R- Borbalan, 2001, P 88)،

وذلك لما قدمته من مبادئ مهمة واستراتيجيات تعليمية حيث:

1- "مكنت عمليتي التعميم والتمييز واللذان تعتبران من العمليات المهمة في التعلم من تفسير الكثير من مظاهر التعلم الانساني.

2- التعزيز من المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الآن في التعلم"، حيث انتقد سكينر التعليم التقليدي

والمؤسس على التعزيزات السلبية، واقترح تعويضه بالتعزيزات الايجابية ونظريته هي أصل التعليم المبرمج

وخاصة الشكل الخطي منه (العدوان، الحوامدة، 2011، ص119)، وتقوم البرمجة الخطية على " تحليل

المادة الدراسية إلى أجزاء تسمى كل منها إطاراً، وتتوالى في خط مستقيم وتقدم الأسئلة بحيث يفكر المتعلم

ويكتب إجابته، ثم ينتقل إلى الإطار التالي حيث يجد الإجابة ثم يتابع وهكذا..." (Deldime, Demoulin,

1994, P : 279)

3- يدعو ثورندايك الى تصميم المواقف التعليمية بشكل ما يجعلها تشبه مواقف الحياة عن طريق الاستجابات

التي تتطلبها مواقف الحياة، وبالتالي نحقق المهارات المطلوبة لنمو الفرد تربوياً عن طريق الاستجابات.

(العدوان، الحوامدة، 2011، مرجع سابق).

4- "اهم القوانين عند ثورندايك والتي أثرت على الممارسات التدريسية هي قانون الأثر حيث يتم دعم الاستجابة

لمثير عندما تتبع بأثر مكافأة إيجابية، وهذه الظاهرة تظهر دون أي نشاط واع، كذلك قانون الممارسة والتكرار

الذي يظهر بوضوح من خلال البرامج التي تحتوي على تطبيقات " (Dumont et Benavides, in

OCDE, OP.CIT, P41)

5- كان تأثير النظرية السلوكية كبيراً في نهاية الخمسينات في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال بناء البرامج على أهداف التعلم أي ما يعرف بحركة الأهداف السلوكية، حيث " أثرت كثيراً هذه المقاربه على العملية التعليمية التعلمية وأصبحت تحدد أهداف التعلم في سلوكات نهائية قابلة للتعميم والتخصيص أو التحديد." (الفليج وآخرون، مرجع سابق، ص: 71)، وقد وضعت عدة تصنيفات للأهداف سواء كانت معرفية أم وجدانية أم نفس حركية كتصنيف بلوم ومساعديه عام 1956 في المجال المعرفي، هذا التصنيف والتصنيفات الأخرى التي تخص المجال الوجداني والمجال الحس الحركي، ففي كل مادة مراحل وعتبات يجب الوصول اليها من طرف التلميذ لتحقيق هدف معين، وهذا ما يسمى بالمقاربة بالأهداف.

ولأهمية الأهداف يؤكد دولندشير على أهمية تحديدها لجعل التعليم أكثر فاعلية، يجب الأخذ بعين الاعتبار هذه النقاط الأساسية التي قمنا بتلخيصها وتتمثل في:

1- يجب تدريب المعلمين على تحديد الاهداف منذ التكوين الأولي حتى يتمكنوا من تحديد الاستراتيجيات التي يوظفونها في تعليمهم ويشير من خلال " كلما كانت الأهداف محددة كلما كانت العناصر التي تكون الوضعية قادرة على الاقتراب من الهدف"

2- مفتاح بناء البرامج هو تحديد الأهداف.

3- يجب تحديد الهدف قبل طريقة التعليم: فالمعلم الذي يعرف ما سوف يقوم به أو ما سوف يفعله أكثر حظاً في النجاح من الذي لا يعلم، لكن هذا لا يكفي فيجب اعلام التلاميذ بهذه الأهداف بوضوح ودون أدنى غموض.

4- "لا يمكن القيام بالتقويم دون وجود أهداف واضحة لأنه لا يمكن الحكم عن مدى ملاءمة موقف معين ودرجة فاعلية نشاط معين دون معرفة الأثر أو النتيجة التي نبحت عنها. ونستلهم الوضعية المفتاح للأهداف من قواعد تناسق التقويم التي وضعها M. Saiven

هذا التناسق يجب أن يكون ثلاثيا وكل اخلا بواحدة يسقط الآخرين:

* العلاقة بين أهداف البرنامج ومحتوى التعليم.

* العلاقة بين محتوى التعليم ووسائل التقويم.

* العلاقة بين أهداف البرنامج ووسائل التقويم. " (Altet, 2006, P 64)

6- "كما طور جانيه Gagné وبرجز Briggs من الارشادات لكتابة الأهداف انطلاقا من أعمال مايجر Mager التي قدمها في كتابة الأهداف التدريسية عام 1962. وبانتهاء القرن السابق كان معظم المعلمين يصيغون ويستخدمون الأهداف السلوكية. " (زيتون، زيتون، 2003، ص: 125)

وفي هذا السياق يمكن أن نشير إلى أن المنظومة التربوية الجزائرية طبقت هذه الحركة التربوية القائمة على المقاربة بالأهداف في مناهجها قبل تطبيق المقاربة بالكفايات بغض النظر عن مستوى تجسيدها حيث كانت هذه المقاربة استجابة مباشرة للخلفية النظرية المتعلقة بالنظرية السلوكية. كما أثرت النظرية السلوكية على ممارسات التقويم الذي يعتمد على الأداء، حيث نقوم التلميذ بالنظر الى الأهداف المحددة (أن يكون التلميذ قادرا على إنجاز معين) بمساعدة معايير محددة ومعروفة بالنسبة للتلاميذ والمعلمين.

7- ظهور بيداغوجيا التحكم تتمثل في تقسيم مادة معينة عن طريق أهداف محددة، بسلوكات مجزأة إلى مراحل تعلم وكل مرحلة تسبق بتقويم تشخيصي، فالتلميذ لا يبدأ بمرحلة جديدة إلا إذا تأكدنا أنه تحكم في المراحل السابقة للتعلم. هذه المقاربة تؤكد على الانطلاق في التعلم من مستوى المتعلم قادرا على النجاح، تحليل المهمة بمعنى تقسيم السلوك المعقد الى سلوكات جزئية. (Ruano- Borbalan, OP.CIT, P : 88)

8- كما أثرت النظرية السلوكية على نموذج التدريس من حيث:

* **دور التلميذ:** بقي دور التلميذ في النموذج السلوكي دورا سلبيا في التعلم مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات.

* **دور المعلم:** المعلم في هذا النموذج هو "مركز عملية التعلم وهو المتحكم فيه وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصح فيها السلوك، كما يقوم بالتعزيز مستخدما مبادئ تعديل السلوك، كما أنه مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي" (زيتون، زيتون، مرجع سابق، ص: 129)

ولقد حدد كل من يوسف قطامي وماجد أبو جابر ونايفة قطامي دور المعلم في النموذج السلوكي في الأدوار التالية:

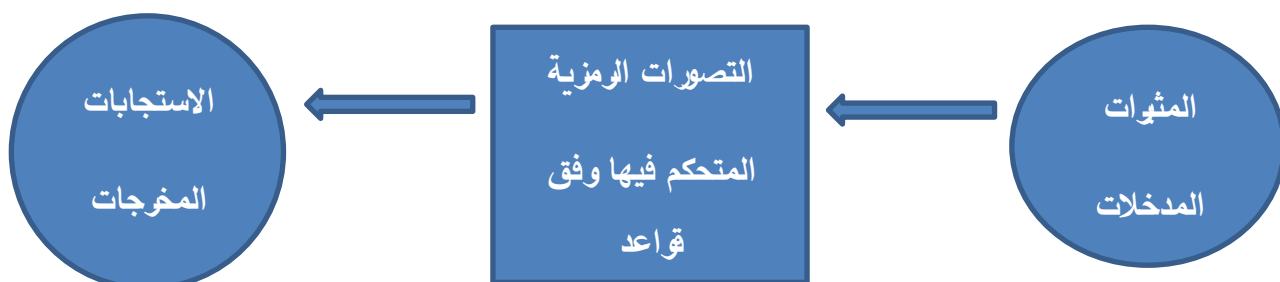
- 1-تحديد التلميحات التي يمكن أن تستدعي الاستجابة المرغوبة.
 - 2-تنظيم مواقف الممارسة والخبرة من أجل حث ازدواج المثيرات والاستجابات ودفعها إلى الظهور للوصول إلى استدعاء الاستجابات المناسبة في المواقف الطبيعية.
 - 3-تنظيم الشروط البيئية ليتمكن المتعلمون من اجراء الاستجابات الصحيحة حتى في غياب المثيرات المحددة التي تشكل هدفا للتعلم وإعطاء التعزيزات المناسبة لتلك الاستجابات التي اجريت في مواقف تعلم المثيرات.
 - 4-تقسيم المواقف إلى أجزاء صغيرة جدا تضمن نجاح المتعلم في تأديتها، للوصول الى الاستجابة الصحيحة لدى نسبة عالية من أفراد المجموعة المستهدفة المشتركة في مواقف التعلم والتدريب.
 - 5-ضمان إعطاء التعزيز المناسب في المواقف التي يصدر فيها المتعلمون الاستجابة الصحيحة.
 - 6-التعرف على التاريخ التعزيزي لكل فرد أو متعلم في المجموعة المستهدفة لتصميم المواقف، التي تضمن حصول كل متعلم على التعزيز، الذي يناسبه.
 - 7-تحديد سرعة كل متعلم، لضمان نجاح أدائه ضمن المواقف التعليمية والتدريبية، التي يواجهها. (قطامي وآخرون، مرجع سابق، ص 37، 38).
- ***بيئة التعلم:** هي التي تحدد غالبا نتائج التعلم حيث تقوم لجنة تضم المعلمين بتصميم بيئة تعلم مناسبة للتعلم، يتم فيها حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط بحدوث الاستجابة.
- ***التقويم:** تتحد مراحل التقويم بثلاث مراحل وتتمثل في: التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم التحصيلي أو الختامي وقد تطرقنا لكل نوع بالشرح في الجزء الخاص بالمهارات التدريسية، "كما تسود فيه الاختبارات مرجعية المحك أي بالنسبة لمحك معين إذا وصل إليه التلميذ، قد تفوق وإذا لم يصل إليه أعاد الدراسة حتى يصل إل المحك المطلوب". (زيتون، زيتون، مرجع سابق، ص: 129)

رغم تأثير السلوكية على التعليم والتعلم إلا أنها واجهت انتقادات، فالبيداغوجيات الناتجة عن المدرسة السلوكية سواء الارتباطية أو الكلاسيكية، لم تعطي أهمية للمتعلم وعملياته العقلية في بناء المعارف بنفسه لأنها بيداغوجيات نقلية (Transmissives) متمركزة حول المحتوى وتسمى بيداغوجيات المعلومات، رغم أن المتعلم عند تعلمه يستعمل عمليات عقلية جد معقدة، ولا تقتصر فقط على مجرد الاستجابة الآلية وحتى الحيوان الذي أجرى عليه السلوكيون تجاربهم، اثبت هؤلاء العلماء ومن بينهم طولمان سنة 1920 من خلال التجارب التي قام بها على الفئران، أن هذه الأخيرة كانت تستعمل الخريطة الذهنية للخروج من المتاهة عندما قام بوضع حاجز بينها وبين الأكل، فالفئران لم تسلك ذلك الطريق المسدود وبالتالي أخذت مسارا آخر يوصلها إلى الأكل.

عجز السلوكيون عن تفسير بعض السلوكيات الاجتماعية مثال: الأطفال لا تكون لديهم نفس الاستجابات للسلوكيات التي عززت، ويمكن أن يغيروا سلوكا آخر بعد عدة أيام أو عدة أسابيع. وفي سنوات 1960 أدت هذه الملاحظات إلى بداية التخلي عن نظرية الاشراف الإجرائي، واقترحوا إدماج التصورات العقلية في سيرورة التعلم، وهذا ما أدى الى ظهور النظرية المعرفية.

2- النظرية المعرفية والممارسات التدريسية:

جاءت هذه النظرية كنظرية مضادة للسلوكية، وكمحاوله لدراسة النظام المعرفي في بنيته وعملياته سيره، وقد قام العلماء من خلالها بفتح العلبة السوداء (النفس البشرية) عند السلوكيين وفهمها، وذلك بالتركيز على النشاطات العقلية،" (Ruano- Borbalan, OP.CIT, P88)



شكل رقم (9) : يمثل التعلم حسب النظرية المعرفية (قطامي، 2013)

يقول أصحاب النظرية المعرفية " ان الانسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات البيئية التي يتلقاها، بل أنه يعمل بنشاط على تمرير المعلومات التي يتلقاها وعلى تحليلها، وتفسيرها وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة، وكل مثير نتلقاه يتعرض إلى جملة تحويلية نتيجة تفاعل هذا المثير الجديد مع خبراتنا الماضية ومع مخزون الذاكرة لدينا قبل صدور الاستجابة المناسبة له، والا فكيف يمكن تفسير الاستجابة المختلفة للمثير نفسه من قبل فردين مختلفين أو من قبل الفرد نفسه في مناسبتين مختلفتين، كما يشير أصحاب هذه النظرية الى الادراك المعرفي عملية استقبال المعلومات الحسية وتحويلها وتزويدها وتهذيبها وتخزينها وطرق تذكرها واستخدامها" (القضاة، الترتوري، مرجع سابق، ص126)

حاول علم النفس المعرفي الإجابة على التساؤلات التالية: كيف يدرك الافراد، كيف يتعلمون، كيف يتذكرون ويفكرون في المعلومات؟

لقد اجتمع العديد من العلماء من مختلف التخصصات (علم النفس الأعصاب، الذكاء الاصطناعي، اللسانيات) حيث تم استثمار العديد من الميادين في هذا النموذج، لذلك اهتمت هذه النظرية بعد ميادين تناولت كل من:

الادراك: يقوم المخ بعملية انتقاء كم هائل من المعطيات الناتجة عن المعلومة ، هذا الانتقاء مهم وضروري، كما اهتمت بالذاكرة حيث بينت أن للذاكرة أوجه مختلفة كالذاكرة قصيرة المدى: مهمة مثلا في حفظ أرقام الهاتف، الذاكرة طويلة المدى كذلك الذاكرة المعجمية والدلالية، التي تخص الحفظ عن ظهر قلب والتي تخص معاني الكلمات، ومن بين الميادين التي اهتمت بها هذه النظرية أيضا التصورات، حيث على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار تمثلات أو تصورات التلميذ لمواجهة هذا الأخير بالمعلومات الجديدة بغرض تغيير مفاهيمه، كما اهتمت بميدان آخر تمثل في حل المشاكل حيث بين علم النفس المعرفي أنه يوجد نوعان من الاستراتيجيات يمكن استعمالهما لحل المشاكل، الاستراتيجية الأولى هي الانطلاق من الأهداف وتقسيمها الى أهداف جزئية متتابعة، والثانية ان يستنتج الفرد (بشكل عام عن طريق المقارنة مع وضعية

معروفة) خطة عمل، ثم يقترب من الحل عن طريق التصحيح المستمر . (Ruano- Borbalan, OP.CIT, P 84)

كما تركز هذه النظرية على مجموعة من الافتراضات في التعلم المعرفي أبرزها:

1-يتضمن التعلم إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة وتكوين أفكار جديدة.

2-يحدث التعلم عندما يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات الجديدة.

3-يكون التعلم فعالا عند وجود استعداد كاف.

4-يستطيع المتعلم أن يجعل التعلم ذو معنى إذا انتبه إلى المعلومات الجديدة ورمزها، وربطها بالخبرات السابقة.

5-التركيز في التدريب على استخدام التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة المتعلم وأدائه وتنظيماته التي يجريها على أبنيته المعرفية من أجل دعم الروابط الذهنية وتوجيهها. (العدوان، الحوامدة، 2012، مرجع سابق، ص 118)

على ضوء ما سبق فإن النظريات المعرفية أثرت على التعلم بحيث أصبح المتعلم نشيطا فاعلا في العملية التعليمية-التعلمية من خلال الدور الذي يلعبه والعمليات العقلية التي يقوم بها، وبالتالي فالدور الجديد للمتعلم أثر على العملية التعليمية وحتى على نموذج المعلم، ومن النظريات التي ساهمت في ذلك نجد النظرية الجشتالتية ومعالجة المعلومات والنظرية البنائية.

2-1 النظرية الجشتالتية:

ظهرت هذه النظرية بداية في ألمانيا في بداية القرن العشرين في البداية ظهرت في ألمانيا في نفس فترة ظهور السلوكية وجاءت كنظرية مضادة للسلوكية، من أعلامها، كوهلر (1887، 1967)، وارثايمر (1880، 1960)، كورت كوفكا (1886، 1941) كأب مؤسس لهذه النظرية، تركز على الأعمال الخاصة

بالادراك الإنساني ولقد ساهمت في الغهم الجيد لهذا الأخير " jukd mgl, ^dsjhvj (Lebrun, 2007,P 94)

وتعني جشتالت وهي كلمة ألمانية باللغة العربية الصيغة أو الشكل أو النمط. (محمد أنور الشرقاوي، 2012)

1-1-2 التعلم عند الجشتالت:

جاءت هذه النظرية بأفكار عكس النظرية السلوكية، فالتعلم عند الجشتالت "يكون من خلال الإجابة

على التساؤل التالي: كيف يتعلم الفرد إدراك الموقف الذي يوجد فيه؟ بدلا من التساؤل حول ماذا يتعلم

الفرد؟" (الشرقاوي، المرجع نفسه)

التعلم حسب الجشتالت، يحدث فجأة من خلال محاولة تسبقها فترة تأمل وانتظار. من خلال التجارب

التي قام بها "كوهلر" على الشمبازي، " لاحظ أن القرد تعلم كيف يمسك بالعصا وكانت ثمرة محاولات وفترة

قصيرة من التفكير وفهم الحل بطريقة مفاجئة". (Ruano- Borbalan, OP.CIT,P 84)، في دراسات

الاستبصار التي تعتبر من أكبر الإضافات التي تناولها علم النفس الجشتالت لفهم طبيعة عملية التعلم

الإجابة على المشكلة لفهم ذلك نعقد مقارنة سريعة بين ما يحدث في النظريات السلوكية وما يحدث في

النظريات المعرفية ومنها نظرية الجشتالت، في إطار النظريات السلوكية، يأخذ التعلم صفة التدرج، أي

يحدث بعد عدة محاولات يتم فيها الارتباط بين المثيرات والاستجابات، عكس ذلك في نظرية الجشتالت، أي

أن التعلم يحدث فجأة، بمعنى أنه قد يحدث من محاولة تسبقها فترة تأمل وانتظار ويكون التعلم في هذه

الحالة من القوة بحيث أنه يقاوم النسيان، بالإضافة الى أنه يتميز كذلك بأنه سهل الانتقال إلى المواقف

الجديدة المشابهة للمواقف التي حدث فيها أي أن عملية التعميم إلى المواقف الأخرى من الخواص الرئيسية

التي تميز التعلم بالاستبصار وفسر أصحاب نظرية الجشتالت عملية التعلم على أساس أنها عملية تنظيم

المجال الادراكي الذي يوجد فيه الكائن، فإنه إدراك الكائن الحي للعناصر والموضوعات الموجودة في المجال

الذي يوجد فيه، التي تربط تنظيم المجال في كل، أو في صورة جديدة هذا الكل أو هذه الصورة هي ما يفسره أصحاب النظرية بالتعلم الذي ينشأ بواسطة عملية استبصار من الكائن الحي للموقف الموجود فيه من عناصر وعلاقات. حيث أن المتعلم يرى الموقف ككل بطريقة جديدة تشتمل على الفهم للعلاقات المنطقية بين عناصر الموقف أو على إدراك العلاقات بين هذه العناصر. (الشرقاوي، مرجع سابق، ص 113، 114)

ومن مبادئ التعلم المهمة التي أضافتها هذه النظرية ويتمثل في:

2-1-2 افتراضات النظرية الجشتالتية:

الافتراض الأول: ويتمثل في أن الإدراك يختلف عن الحقيقة، وإذا كان الموقف غير واضح أو عديم المعنى فإدراكه يكون غير واضح، وبالتالي قد لا يشكل دافعا لتعلم السلوك في حين إذا كان واضحا متميزا والعلاقات القائمة بين عناصره واضحة التعلم يحدث التعلم سريعا.

الافتراض الثاني: الكل أكبر من أجزائه.

الافتراض الثالث: ويتمثل في أن الفرد يبني وينظم معلوماته، فعندما يتعلم موقفا معينا فهو لا يشكل سلاسل من الارتباطات وفقا لمبادئ ميكانيكية، وإنما يجب أن يتعرف على العلاقات الداخلية للموقف المتعلم وبنيته وطبيعته كمثال "عند تعلم رقم ستة لا يكفي ترديده حتى يتعلمه وإنما التعلم الحقيقي عندما يدرك المتعلم أن هذا الرقم يتكون من ستة وحدات متساوية تتجمع وترتبط معا في وحدة وفق قاعدة الجمع" (الزغلول، 2003، مرجع سابق، ص 169، 170)

أما فيما يخص **الافتراض الرابع:** ويتمثل في أن الفرد مستعد لتنظيم تجاربه بطريقة خاصة (يتضمن التعلم هنا إعادة تنظيم عناصر الموقف من حالة تكون فيها العناصر مختلفة والعلاقات بينها غير واضحة الى وضع جديد تكون العلاقات بين عناصره لها معنى بالنسبة للفرد. (الزغلول، المرجع نفسه، ص 169، 170)

2-1-3 قوانين التعلم حسب النظرية الجشتالتية:

1- **قانون الامتلاء**: عندما يقول علماء النفس الجشطالت أن شكلا ما ممتلئ فإنهم يقصدون أن طبيعة هذا الشكل ممثلة كأحسن ما يمكن في أجزائه، فإذا كان الشكل دائرة مثلا فإنه يكون ممتلئا إذا كانت طبيعته الدائرية ممثلة كأحسن ما يكون في كل جزء من محيط هذه الدائرة.

ان التنظيم النفسي يكون دائما في شكل جيد بقدر ما تسمح به الظروف المضبوطة، معنى ذلك أن التنظيم النفسي الجيد الذي يحقق فهم وإدراك العلاقات للعناصر الموجودة في المجال يتوقف على ضبط الظروف الموجودة في الموقف. ومن خصائص التنظيم " الجيد " أنه يتضمن البساطة والدقة والتناسق. بمعنى آخر يوجد ميل لكل حدث نفسي في أن يكون ذا معنى وكاملا، وسيطا. لذلك فإن الشكل الجيد أو الإدراك الجيد أو التذكر الجيد لا يمكن أن يتصف بهذه الصفات من خلال أي شكل من أشكال الإدراك ولا يمكن تحقيق ذلك الا اذا تحقق تنظيم الخبرة الشعورية. لذلك استخدم علماء النفس الجشطالت قانون الامتلاء كمبدأ رئيسي موجه لهم في دراسة الإدراك والتعلم والتذكر. كما تم الاستفادة من هذا القانون بعد ذلك في دراسة الشخصية والعلاج النفسي. (الشرقاوي، مرجع سابق ص 116)

2- **قانون التقارب**: يفيد هذا القانون بأن المنبهات أو عناصر المجال القريبة من بعضها في الشكل أو الصوت أو أسلوب الحدوث أو الخصائص العامة أو النوع، يميل بالفرد الى تبويبها في مجموعات متجانسة معا، وكلما قاربت الأشياء من بعضها (أي ضاقت وقلت الفروق فيما بينها) أمكن جمعها وتنظيمها في فئات خاصة.

3- **قانون التشابه**: قانون التشابه هو وسيلة أخرى للجشتالتيين لتبويب الحوادث والأشياء في مجموعات كلية منظمة يسهل ادراكها وتحصيلها والتعامل السلوكي معها. ويأتي التشابه بمعايير وخصائص متنوعة مثل الشكل واللون والبناء العام أو البنية العامة، والوظيفة أو الدور. فالسنوريات (كالنمر والقط) ... والكليبات (كالكلب والدب والثعلب والضبع) ... هي فئات متشابهة في الشكل والبقوليات (كالحمص والفول والصويا والفاصولياء) ... والطيور الداجنة اللاحمة (كالحمام والدجاج والبط والأوز) هي فئات متشابهة في الدور الغذائي الذي تؤديه للإنسان من خلال العنصر الغذائي المشترك (المتشابه) أيضا هو البروتين النباتي والبروتين الحيواني على التوالي.

ويستخدم قانون التشابه بدرجة مكثفة في التدريس والتعلم لتقريب استيعاب التلاميذ للمفاهيم والحقائق الدراسية في المواد المختلفة، وذلك بضرب أمثلة موازية (مشابهة) لما يقوم التلاميذ بتعلمه آنيا، وكانوا قد خبروها في موضوع آخر في وقت سابق. (حمدان، 1997، ص 98)

4- **قانون الغلق:** ويفسر هذا القانون أن إدراك الأشكال شبه الكاملة على أنها وحدات كاملة أو مغلقة يكون أكثر مما تدرك على أنها أشكال أو وحدات مفتوحة. ولذلك فإن إدراك الأشكال أو الموضوعات شبه الكاملة أو الأكثر اغلاقا أسهل وأسرع لأنها تميل الى تكوين الصيغ أو الصور الكلية للأشكال أو الموضوعات، وينطبق ذلك على مجال التعلم كما ينطبق على مجال الإدراك. ويؤدي قانون الغلق في ذلك دورا مشابها لدور التعزيز في النظريات السلوكية. فطالما توجد مشكلة في سبيل تحقيق الهدف، فإن إدراك الفرد لوسائل حل المشكلة يكون غير كاملا حتى يتم له إدراك العلاقات التي تربط بين عناصر الموقف وتكوين الصورة أو الصيغة الكلية التي يحققها قانون الغلق، وبالتالي الوصول الى طريق الحل الذي يعبر عن أنصار نظرية الجشطالت بالاستبصار. (الشرقاوي، مرجع سابق، ص 118)

للنظرية الجشتالتية مكان في التربية والتعليم في الجزائر ولذلك فإن تحليل مضامين هذه النظرية لا يمكن أن يكون تحليلا لذاته إنما هو تحليل وظيفي يفيدنا في تحديد السياق النظري للأداء العملي للمعلم في مجتمعنا ومعنى هذا أن النظرية الجشتالتية كانت حاضرة في الممارسة التدريسية في الجزائر لأننا في فترة معينة عرفنا في التعليم الابتدائي أن تعليم اللغة للطفل يتم عن طريق الانطلاق من البنية الكلية للموضوع أي أن المعلم كان ينطلق من تعليم الجملة ككل ثم تحليلها إلى كلمات ثم تحليل الكلمات إلى حروف. ومعنى هذا ان الممارسة التدريسية في الجزائر لم تنسلخ من لواحق النظرية الجشتالتية.

2-2 نظرية معالجة المعلومات:

ظهرت هذه النظرية كرد على النظرية السلوكية. وتعتبر أحد اتجاهات علم النفس المعرفي. تختلف هذه النظرية عن النظرية السلوكية في كونها تنظر الى السلوك ليس مجرد مجموعة استجابات ترتبط على نحو بمثيرات تحدثها، وإنما هو بمثابة نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال هذا المثير ونتاج الاستجابة المناسبة له. ومثل هذه الاستجابات تستغرق زمنا من الفرد لتنفيذها، إذ أن زمن

الرجع بين استقبال المثير وانتاج الاستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجة المعرفية ونوعيتها. ظهر هذا الاتجاه في أواخر الخمسينات من القرن الماضي مستفيدا من التطورات التي حدثت في مجال هندسة الاتصالات والحاسوب الإلكتروني. فقد عمد أصحاب هذه النظرية إلى تفسير ما يحدث داخل نظام معالجة المعلومات لدى الانسان على نحو مناظر لما يحدث في أجهزة الاتصالات من حيث تحويل الطاقة المستقبلة من شكل إلى شكل آخر... فهم يعتبرون أن الدماغ البشري يعمل بأسلوب مماثل لما يحدث في الحاسوب الالكتروني، حيث تمر المعلومات أثناء معالجتها بمراحل تتمثل في الاستقبال والترميز والتخزين وانتاج الاستجابة، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتم تنفيذ عدد من العمليات المعرفية. (الزغلول، 2003، مرجع سابق، ص 173، 174).

بمعنى آخر ان هذه النظرية "فسرت كيف يستقبل الدماغ، ويعالج، ويخزن ويسترجع المعلومات لاستعمالها مرة أخرى". (Lebrun, OP.CIT, P98) كما تعتبر " العمليات العقلية كمتابع لمراحل، أين كل واحدة مخصصة للقيام بوظيفة معينة." (Lebrun, Ibid, P 98) "يذهب أهل هذه النظرية بعيدا عن الجشالت الذين يهتمون فقط بالإدراك، ويختلفون كذلك عن البنائية والذين كانوا يهتمون أساسا بتغيير البنى من خلال مراحل النمو للفرد وفهم ميكانيزمات تحويل هذه البنى." (Lebrun, Ibid, P99)

" كذلك الباحثون في هذا الميدان يدرسون مختلف أشكال النشاط المعرفي التي يقوم بها أو يمارسها الفرد في تفاعلاته مع المحيط (فهم وتفسير، التنبؤ، كتابة وقراءة وحل المشاكل، والتفكير والتقييم.)، ومختلف البنيات والقدرات المعرفية المجندة خلال هذه النشاطات." (Lebrun, Ibid, P98)

2-2-1 تعريف معالجة المعلومات:

يعرف Schemck معالجة المعلومات بأنها " عملية معالجة المعلومات داخل الدماغ وأن طرائق المعالجة تتضمن العمق الذي تعالج به هذه المعلومات، وهي تمتد بين السطحية والعمق". وفي تصور كل من (Shapman et Shapman, 1985) تعبر عن أساليب معرفية تشير إلى الفروق في استراتيجيات الأداء المميز والتفكير والتذكر وحل المشكلات والطريقة التي يستعملها الفرد في تفسير وتناول مثيرات البيئة. (الرفوع، 2008، ص 200)

2-2-2 افتراضات نظرية معالجة المعلومات:

تتظر الى الانسان على أنه نظام معقد وفريد في عمليات معالجة المعلومات، وينطلق في تفسيره لهذا النظام من عدد من الافتراضات التي جعلت منه توجيهها جديدا في دراسة عمليات الادراك والتعلم والذاكرة والبشرية ومن بين هذه الافتراضات:

1- الانسان كائن نشط وفعال في عملية التعلم لا ينتظر وصول المعلومات اليه، وإنما يسعى الى البحث والاطلاع على مضامينها، ويعمل على معالجتها وتمييز المناسب من غير المناسب منها ثم استخلاص المناسب منها بعد اجراء العديد من المعالجات المعرفية عليها، مستفيدا من خبرته السابقة، وهو الأمر الذي يمكنه من انتاج تمثيلات معرفية معينة تحدد أنماط سلوكه حيال المواقف أو المثيرات التي يواجهها. (الزغلول، 2010، مرجع سابق، ص 192)

2- التأكيد على العمليات المعرفية أكثر من الاستجابة بحد ذاتها، اذ يفترض أن هذه الاستجابة لا تحدث بطريقة آلية اتجاه المثير، وإنما هي محصلة لسلسلة من العمليات والمعالجات المعرفية التي تتم عبر مراحل متتابعة من المعالجة.

3- تشتمل العمليات المعرفية على مجموعة من عمليات التحويل للمثيرات أو المعلومات التي تتم وفق مراحل متسلسلة في كل منها، بحيث يتم تحويل هذه المعلومات من شكل إلى آخر من أجل

تحقيق هدف محدد. فالمثيرات أثناء معالجتها عبر المراحل الرئيسية الثلاث تتلخص في الترميز والتخزين والاسترجاع وتخضع لعدد من المتغيرات والتحويلات التي يحددها النظام المعرفي اعتمادا على الهدف من معالجة المعلومات الذي يمتاز بقدرة (سعة) محددة على المعالجة في كل مرحلة من هذه المراحل. (الزغلول، المرجع نفسه، ص 192، 193)

4- تتألف العمليات المعرفية العليا مثل المحاكمة العقلية وفهم وانتاج اللغة وحل المشكلات من عدد من العمليات المعرفية الفرعية البسيطة، و التي تتضمن عددا من الاجراءات الماثلة في استخلاص خصائص معينة من المثيرات وإدراج المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بها لفترة معينة، وتفعيل بعض المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى بغرض الاستفادة منها في تمثل المعلومات الجديدة، بالإضافة إلى تخزين المعلومات الجديدة في الذاكرة طويلة المدى، ومقارنة مجموعة من المعلومات بمعلومات أخرى، ثم تحويل المعلومات الى تمثيلات معينة اعتمادا على قواعد محددة والى غير ذلك من العمليات الفرعية البسيطة الأخرى.

5- يمتاز نظام معالجة المعلومات لدى الانسان بسعته المحددة الذي يساعد على معالجة وتخزين المعلومات حيث نجد سعة محددة لهذا النظام خلال مراحل المعالجة من حيث قدرته على تناول بعض المعلومات ومعالجتها. ويرجع السبب في ذلك الى سعة الذاكرة قصيرة المدى المحددة في تخزين المعلومات من جهة، والى عدم قدرة الأجهزة الحسية (المستقبلات الحسية) على التركيز في عدد من المثيرات والاحتفاظ بها لفترة طويلة. (الزغلول، المرجع نفسه، ص 192 193)

6- تعتمد عمليات المعالجة التي تحدث على المعلومات عبر المراحل المتعددة على طبيعة وخصائص أنظمة الذاكرة الثلاث: الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى. تلعب بعض العوامل النفسية مثل الانتباه والادراك وقدرة الفرد على استرجاع الخبرات السابقة ذات العلاقة دورا هاما وبارزا في تنفيذ عمليات المعالجة، فما يتم معالجته من معلومات هي تلك التي يتم تركيز الانتباه عليها في لحظة من اللحظات نظرا لسعة معالجة المعلومات المحدودة.

7- يفترض نموذج المعلومات وجود نوعين من التعلم هما التعلم المفاهيمي والتعلم المعقد. التعلم المفاهيمي يتم ترميزه بمفاهيم أو معلومات أخرى موجودة لدى الفرد، وينتج عن ذلك علاقات جديدة متداخلة على نحو يتيح الى تعلم جديد أو مفاهيم جديدة. أما التعلم المعقد، فالنموذج يرى أن الانسان من النوع الهادف المعقد الذي يشتمل على عدد من المكونات وليس مجرد أجزاء بسيطة، فكلما زادت

مكونات السلوك عندها يتطلب الأمر ضرورة ترابط هذه المكونات بشكل جيد حتى يكون لها معنى. يتم السلوك المعقد أيضا في الدماغ ليستفيد منها الفرد في الوضع الراهن وفي المستقبل. (الزغلول، المرجع نفسه، ص ص 193، 194)

2-2-3 المكونات الأساسية لنموذج معالجة المعلومات ونماذج الذاكرة:

يتكون هذا النموذج من ثلاث مكونات أساسية تتمثل في الذاكرة الحسية، الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى.

2-2-3-1 الذاكرة الحسية:

تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي فيها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات وخصائص المثيرات، كما تلعب هذه الذاكرة دورا هاما في نقل صورة العالم الخارجي على نحو واضح ودقيق، إذ ما يتم تخزينه فيها هو الانطباعات أو الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية. (الزغلول، الزغلول، 2003) فحسب أنور الشرقاوي (مرجع سابق) " فإن ما تخزنه الذاكرة عادة هو كثير من المعلومات الحسية، إلا أن جزء كبيرا منها قد لا يمثل أهمية بالنسبة للفرد، ولهذا قد يجد صعوبة في استخلاص بعض المعاني لذلك تقتصر وظيفة النظام الحسي على التصوير الدقيق لكل ما يصل إليه من معلومات عن طريق الحواس، على الرغم من أن المعلومات التي يتم تسجيلها فإن أغلبها لا تكون ذات قيمة بالنسبة للفرد."

2-2-3-2 الذاكرة قصيرة المدى:

الذاكرة قصيرة المدى هي عملية تتوسط الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى هي نسق الذاكرة الذي تعالج فيه المعلومات بنشاط عندما تنتقل من الحسية أو عندما تسترجع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى. (شلبي، 2001) أي أنه الاستقبال الحسي للمعلومات بعد " تبقى المثيرات في الذاكرة الحسية لمدة قصيرة من ثانية الى ثانيتين، إذا كان محتوى هذا التسجيل يثير انتباه التلاميذ فيتحول إلى ذاكرة العمل (قصيرة المدى) فترة تقريبا 30 ثا، وإذا لم يكن هناك تركيز أو انتباه، تنسى المعلومة، أو يتم ترميزها وتحول إلى الدماغ (ذاكرة طويلة المدى) لتخزينها واستعمالها في المستقبل". (Lebrun, OP.CIT, P : 98)

2-2-3-3 الذاكرة طويلة المدى:

تشكل هذه الذاكرة المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات التي تستقر في الذكريات والخبرات بصورتها النهائية ويتم تخزين المعلومات فيها على شكل تمثيلات صورية عقلية بصورة دائمة بعد ترميزها ومعالجتها في الذاكرة العامل. (الزغلول، 2010، مرجع سابق) وتختلف الذاكرة طويلة المدى عن قصيرة المدى بسعة تخزين المعلومات وخواص أخرى تتمثل في سعتها غير المحدودة، والترميز وتجريد المعلومات والتركيب والسعة والديمومة. ومهما كان الكم المعرفي المخزن في الذاكرة طويلة المدى فإن فاعليته تتوقف على سعة الذاكرة قصيرة المدى وكفاءة وتجهيز ومعالجة المعلومات. (الزيات، 2001)

2-2-4 وظائف نظام معالجة المعلومات:

يرى أصحاب نموذج معالجة المعلومات أن دورة معالجة المعلومات المرتبطة بالمثيرات التي يتفاعل معها الانسان تمر بثلاث مراحل رئيسية هي الترميز والتخزين والاسترجاع، وتتطلب المعالجات خلال هذه

المراحل تنفيذ عدد من العمليات المعرفية بعضها يتم على نحو لا شعوري، في حين أن البعض الآخر يتم على نحو شعوري بحيث يكون الفرد على وعي تام لما يجري داخل النظام. ويتم تنفيذ هذه العمليات عبر أجهزة الذاكرة، الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى. وتحديدًا فإن نظام معالجة المعلومات يضطلع بالوظائف التالية:

" استقبال المعلومات الخارجية أو ما يسمى بالمدخلات الحسية من العالم الخارجي عبر المستقبلات الحسية" (الزغلول، 2010، مرجع سابق، ص194) حسب هذه النظرية " نستقبل المعلومات عن طريق الحواس (التسجيل الحسي)، وهذا التسجيل غير واع." (Lebrun, 2007, P : 98) والعمل على تحويلها إلى تمثيلات معينة، الأمر الذي يمكن هذا النظام من معالجتها لاحقًا. وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الاستقبال والترميز.

اتخاذ بعض القرارات حول مدى أهمية بعض المعلومات ومدى الحاجة إليها، بحيث يتم الاحتفاظ ببعض منها بعد أن يتم معالجتها وتحويلها إلى تمثيلات عقلية معينة يتم تخزينها في الذاكرة. (مرحلة التخزين) (الزغلول، 2010، مرجع سابق، ص195)

التعرف على التمثيلات المعرفية واسترجاعها عند الحاجة إليها للاستفادة منها في التعامل مع المواقف والمثيرات وتحديد أنماط الفعل السلوكي المناسب (مرحلة الاسترجاع) (الزغلول، 2003، مرجع سابق ص176)

2-2-5 العمليات الأساسية لنظام معالجة المعلومات

وتتمثل أبرز هذه العمليات في:

الاستقبال: يتمثل في عمليات تسلم المنبهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي من خلال الحواس المختلفة. وتشكل هذه العملية الحلقة الأولى من معالجة المعلومات، وتعتبر على غاية من الأهمية نظراً لأنها تزود النظام المعرفي بالمدخلات التي تشكل الوقود لهذا النظام. فبدون مثل هذه المدخلات لن يكون هناك سلوك. لأن عمليات المعالجة اللاحقة تعتمد على طبيعة المدخلات الحسية التي يتم استقبالها.

الترميز: هو عملية تكوين آثار ذات مدلول معين للمدخلات الحسية في الذاكرة على نحو يساعد في الاحتفاظ بها ويسهل عملية معالجتها لاحقاً. فهي بمثابة تغيير هذه المدخلات الحسية وتحويلها من شكلها الطبيعي إلى أشكال أخرى من التمثيل المعرفي على نحو صوري أو رمزي أو سمعي. فنظام معالجة المعلومات لا يستطيع تنفيذ عملياته المعرفية على المدخلات الحسية كما هي بصورتها الطبيعية ما لم يتم ترميزها وتفسيرها والذي غالباً ما يحدث في الذاكرة العاملة، وذلك بعد استقبالها لهذه المدخلات من الذاكرة الحسية. (الزغول، الزغول، مرجع سابق، ص 68)

الانتباه الانتقائي: إن نظام معالجة المعلومات لا يستطيع تناول جميع المدخلات الحسية التي نستقبلها معاً بالوقت نفسه نظراً لسعته المحدودة. وهذا يمكن أن يعزى إلى سببين، أولهما أن حجم المدخلات الحسية التي نستقبلها عبر الأجهزة الحسية في لحظة من اللحظات كبير جداً لا يتوفر للنظام المعرفي اليات تمكن من إبقائها لفترة طويلة ريثما يتم معالجتها، مما يتسبب بتلاشي الكثير منها وزوالها بسرعة فائقة. وثانيهما، سعة الذاكرة العاملة التي يتم فيها ترميز المعلومات ومعالجتها محدودة جداً. بحيث أنها لا تسمح إلا لجزء يسير من المعلومات من دخول هذا النظام، وهي تلك التي يوجه الانتباه إليها. فالنظام المعرفي يعمل على نحو انتقائي في اختيار بعض المثيرات أو خصائص معينة منها لتوجيه الانتباه إليها، وهو ما يعرف باسم الية الانتباه الانتقائي. ويعرف الانتباه الانتقائي على أنه عملية اختيار بعض المثيرات أو خصائص معينة منها لتركيز عمليات المعالجة لها. من خلال هذه العملية يتم تركيز طاقة نظام معالجة المعلومات على بعض الخبرات في الوقت الذي يتم فيه تجاهل أو إهمال خبرات أخرى. (الزغول، الزغول، المرجع نفسه، ص ص: 69)

2-2-6 بعض الممارسات التدريسية الخاصة بنظرية معالجة المعلومات:

من بين مساهمات هذه النظرية رؤيتها الشمولية للتعلم، ضرورة خلق ووجود روابط بين مختلف المعلومات وعرضها بأشكال مختلفة لأن ذلك يحافظ على بقاء المعلومات، الربط بين مختلف " الصور " والمعلومات. تعتبر نظرية معالجة المعلومات منهجية ملموسة تسمح للمعلمين بتعزيز التعلم. هذه المراحل التي يمكن تطبيقها في سلسلة أو حصة تعليمية:

- 1- جذب انتباه التلميذ وإثارة رغبته، اهتمامه، مشكل.
- 2- اعلام المتعلم بالهدف، نتيجة ما نريد الوصول إليه.
- 3- التذكير بالمكتسبات القبلية للتعلم المقصود.
- 4- عرض الوسيلة الضرورية، والمحتوى.
- 5- توجيه التعلم (الاجابة عن الأسئلة، اعطاء أمثلة تصويرية، تذكير وتقييم).
- 6- تفسير القدرة التي نريد الوصول إليها.
- 7- تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة لنوعية الاجابة.
- 8- تقسيم التعلم المحقق (من خلال مجموع القدرات حول نقاط معينة)
- 9- تعزيز التخزين والتحويل باقتراح وضعيات أخرى متنوعة، لتطبيق ما تعلموه من قدرات (تعزيز التعلم). (Lebrun, OP.CIT, P P : 120,121)

2-3 النظرية البنائية:

لقد ذهب البنائية في نفس المنحى الذي جاءت به الجشتالتية من حيث ان الانسان يفسر الاشياء انطلاقا من التصور الذي يبنيه حولها، ويكون ذلك حسب تاريخه ، حالته، ثقافته، أو تجاربه السابقة حيث يعرف المعجم الدولي للتربية البنائية بأنها " رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل يكون نشطا في بناء أنماط تفكيره نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة " (زيتون حسن ، زيتون كمال ، مرجع سابق، ص:1) وبحسب

التعريف الذي جاء في قاموس La pédagogie : Dictionnaire des concepts clés لكل من (Raynal, 1997) تعبر البنائية عن "موقف نظري ينظر إلى تطور الفرد على أنه عبارة عن عملية مستمرة من البناء وتنظيم المعارف وكل حالة من المعارف تمثل مستوى من التطور" و معنى هذا ان البنائية تركز على مبادرة الإنسان في إحداث و تغيير الأشياء و الأمور، و مادامت كذلك فإننا يمكن أن نقول بان الظاهرة البنائية تتعارض مع الظاهرة الجاهزة على أساس أن بياجي و عن طريق بنائيته كان مناهضا لمختلف التصورات المثالية التي تجعل من الوجود محصلة لإبداع إلهي. وعلى هذا الأساس جعل بياجي من بنائيته نموذجا للإبداع البشري. (P 90)

2-3-1 التعلم وفق البنائية:

تعتبر البنائية نظرية من النظريات التي ساهمت كثيرا في التأثير على عملية التعلم، وهذا لما جاءت به من أفكار تختلف عن النظريات السابقة، " فالتلاميذ حسب هذه النظرية ليسوا مستقبلين سلبيين للمعلومة ولكن العكس، فهم يبنون بكل نشاط معلوماتهم من خلال التفاعل مع البيئة وينظمون بنيتهم العقلية، فحسب Resnik (1989) فالتعلم لا يحدث عن طريق تسجيل المعلومة وانما من خلال تفسيرها " (Dumont et al, OP.CIT, P43)

بالنسبة للبنائية كل ما يبني من طرف المتعلم يصبح له معنى يدفعه الى تكوين منظور خاص به عن التعلم من خلال المنظومات والخبرات الفردية. وتنظر البنائية الى التعلم كنتيجة لبناء عقلي، حيث يتعلم المتعلمون من خلال تنظيم ومواءمة المعلومات الجديدة مع المعلومات الحالية (الموجودة) التي يعرفونها. وفي هذا السياق فإن المتعلمين (والناس) بوجه عام يتعلمون أفضل عندما يبنون بنشاط (تعلمهم) وفهمهم، كما أن التعلم في التفكير البنائي يتأثر بمعتقدات واتجاهات المتعلم. ولهذا فالمتعلمون يشجعون لإختراع أو إبداع حلولهم من جهة، وفحص أفكارهم من جهة أخرى، إذ يعطون الفرصة للبناء على المعرفة المسبقة

لهم. وباختصار فإن البنائية (والتعليم البنائي) تعني وتتضمن اجرائيا في ضوء مراجعة البحث الأفكار المبدئية التالية:

- التركيز على التعلم لا التعليم، أي التحول من التعليم (تقليديا) الى التعلم (حديثا).
- تشجع وتقبل استقلالية المتعلم وذاتيته ومبادراته.
- تنظر الى المتعلمين ككائنات حية لها إرادة وغرض وغاية.
- تنظر الى التعلم باعتباره عملية Process.
- تشجع الاستقصاء والتحري لدى المتعلم.
- تعترف بالدور الحاسم للخبرة في التعلم.
- تغذي المتعلمين بالفضول (الاستطلاع) الطبيعي.
- تأخذ النموذج العقلي للمتعلم بعين الاعتبار.
- تؤكد الأداء والفهم عند تقييم التعلم.
- تركز أساسا على مبادئ النظرية المعرفية.
- تستخدم مصطلحات معرفية من مثل: يتنبأ، ويبتدع، ويحلل.
- تعتبر (كيف) يتعلم المتعلم.
- تشجع المتعلمين على المشاركة والانشغال في الحوار والمناقشة مع زملائهم أو أقرانهم الآخرين.
- تدعم التعلم التعاوني، وتشرك المتعلمين في أوضاع حقيقية واقعية.
- تؤكد السياق الذي يحدث فيه التعلم وتأخذ بعين الاعتبار معتقدات واتجاهات المتعلم.
- تزود المتعلمين بالفرص لبناء معرفة جديدة وفهم من خلال الخبرات الأصلية الحقيقية.
- تؤكد أنشطة التعلم الموجهة استقصائيا وحل المشكلات.
- تؤكد انهماك المتعلم والمعلم (كموجه وميسر) في المفاهيم وطرق الاستقصاء العلمي، والتعلم من خلال العمل والتفسير.
- تؤكد التفكير والفهم والاستدلال وتطبيق المعرفة، بينما لا تهمل المهارات الأساسية. (زيتون، 2007، ص ص 29، 30)

وفي هذا تقود البنائية الى معتقدات جديدة حول التميز والابداع في التعلم والتعليم والتجديد في أدوار المعلمين والمتعلمين، حيث يكون المتعلمون نشيطون بدلا من كونهم (تقليديا) سلبيين، والمعلمون ميسرون مساندون للتعلم بدلا من ناقلين للمعرفة العلمية، وبهذا يؤكد التعليم البنائي على التعلم النشط لا التعليم ويعتبر جون بياجي من روادها البارزين.

2-3-2 أهم رواد البنائية:

2-3-2-1-جون بياجي: (Jean Piaget) (1896-1980)

باحث سويسري، كان له تأثير كبير على نظريات التطور المعرفي حيث يؤكد الباحث من خلال الأبحاث التي قام بها على أطفاله على أن:

- التطور العقلي يحدث نتيجة التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية.

- عملية التعلم والنمو العقلي منفصلتان كل منهما عن الأخرى، فالتعلم يستخدم التطور العقلي لكن لا يشكله.

- النضج يسبق التعلم، ولذلك أكد بياجي على الاستعداد (العدوان، الحوامدة، 2011، مرجع سابق، ص 124)

- التعلم عند بياجي " التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي، فالتعزيز عند بياجي لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إن التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته". (ناصر، مرجع سابق، ص 281) كما يؤكد بياجي أن الطفل خلال تطوره المعرفي يمر بمراحل مختلفة وتتمثل في المراحل التالية:

أ- المرحلة الحسية الحركية من صفر الى سنتين: يحدث النمو المعرفي خلال هذه المرحلة من خلال الحواس والنشاطات الحركية وتنتهي هذه المرحلة ببداية عمليات اكتساب اللغة.

ب-مرحلة ما قبل العمليات من سنتين إلى 7-8 سنوات: تتميز هذه المرحلة بالخصائص التالية:

- ازدياد النمو اللغوي واستخدام الرموز اللغوية بشكل أكبر (بمعنى آخر ازدياد القدرة على استخدام اللغة.
- القدرة على اعادة تكوين أو تقليد بعض الأفعال التي جرت أمامه قبل ساعات.
- التفكير غير المنطقي.
- التفكير المحسوس بمعنى يفكر فيما يراه ويحسه.
- ظهور القدرة على التصنيف رغم أنه يركز على بعد واحد أثناء تفكيره أو تصنيفه للأشياء، فإما طبقاً لشكلها أو لونها أو حجمها.
- لا يتسم بثبات الإدراك (الحجم والوزن والشكل) رغم تغير خصائصها الخارجية. (صلاح محمد علي أبو جادو، 1998)

- تكوين تمثيلات عقلية بإمكانه أن يلعب لعبة التخيل مثلاً. (Ruano- Borbalan, OP.CIT,P 85).

- التمرکز حول الذات (الطفل ليس بإمكانه أن يتخيل وجود شيء بعيد عن مجاله البصري) (Lebrun

Ibid, P95)

ج-مرحلة العمليات المادية أو الذكاء العملي الملموس: من 7-8 إلى 11-12 سنة

- يبدأ الطفل في التفكير المنطقي الحسي وليس التفكير المنطقي المجرد، بمعنى التفكير المنطقي البسيط، أي أنه يفكر أحسن فيما أعطي أشياء محسوسة بدلاً من أشياء رمزية (في عمليات الترتيب والتصنيف، بإمكانه القيام بذلك حسب الارتفاع والألوان أو كليهما معاً).
- طفل هذه المرحلة يتعلم أن يفكر من خلال المجموعة مثل الحيوانات ذوات الدم الدافئ.
- يستخدم اللغة بطريقة أكثر مناسبة على الرغم من اعتماده على تماثل الأشياء أمام حواسه.
- يستطيع التمييز بين الأشياء الحية والجامدة.

- بإمكانه القيام بعملية التصنيف لأكثر من جانب مثل: أحمر وعميق، أزرق وطويل. (الترتوري، القضاة، مرجع سابق)

الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات الى اللغة ذات الطابع الاجتماعي. (أبو جادو، مرجع سابق)

- يكتسب الطفل مفهوم الاحتفاظ (الوزن، الحجم) ويفهم أن السائل يحافظ على نفس الكمية إذا أفرغناه في اناء عريض واناء آخر ضيق. (Ruano-Borbalan, OP.CIT,P 85)

د-المرحلة الرابعة: مرحلة العمليات العقلية المجردة: انطلاقا من 12 سنة فما فوق: تتميز هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص تميزها عن المراحل السابقة وتتمثل في:

- 1- يعرف الفرد أن اعتماده على معالجة الاشياء المادية لا تقوده الى فهم شامل لمشكلاته.
- 2- تتوازن في هذه المرحلة عمليتا التمثل والمواءمة، وهنا يصل الفرد الى درجة عالية من التوازن المعرفي.
- 3- ينصب تفكير الفرد على الأشياء وليس المحتوى ويبدأ باستعمال القضايا المجردة أكثر من استعمال الواقع الخالص.
- 4- تظهر قدرة الفرد على التفكير العلمي، على عكس أفكاره ووضعه بأشكال منطقية.
- 5- تظهر في هذه المرحلة القدرة على التعامل مع الأشياء عن طريق العمليات المنطقية التركيبية وتحويلات المجموعة بما فيها من علاقات التزامل مع الأشياء والتجميع.
- 6- الانتقال من مركزية الذات الى التفكير في العلاقات الاجتماعية المتبادلة. (القضاة، الترتوري، مرجع سابق)

7- بإمكان الطفل أن يفكر منطقيا حول مشكل وذلك بوضع فرضيات مسبقة. (Ruano-Borbalan, , OP.CIT ,P :85)

ويعرف بياجي الذكاء على أنه القدرة على التكيف، هذا الأخير يحدث من خلال سيرورة التوازن في

البنىات المعرفية، وذلك بالإجابة على متطلبات البيئة وهناك عمليتين يساهمان في ذلك هما التمثل والمواءمة:

التمثل (Assimilation): "عملية تحويل أو تغيير ما يواجهه الطفل من أشكال معرفية أو أشياء تتناسب أبنيتها المعرفية الحاضرة، أو تلائمها... فهي عملية يتم من خلالها تشويه الأشياء لكي تتناسب مع ما يوجد لديه من خبرات". وهناك بالمقابل **التلاؤم أو المواءمة (Accommodation):** "هي عملية تحويل أو تغيير البنى المعرفية الحالية المتوافرة في خبرات الطفل، وتطويرها بشكل يناسب المنبهات أو المدركات التي يواجهها الطفل" (الترتوري، القضاء، ص: 130) بمعنى آخر أن التمثل "عملية تغيير الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة، والتمثل وحده من شأنه أن يشوه الخبرات الجديدة" أما الملاءمة "هي عملية الانتباه التي تختص كلية بالتجربة الجديدة وبصورة مستقلة عن الخبرات السابقة" (ناصر، مرجع سابق، ص: 284).

ومن هنا يمكن القول أن العمليتين مكملتين لبعضهما البعض لتفسير الظواهر والأحداث تفسيراً دقيقاً، فلا يمكن أن يحدث التمثل دون مواءمة تتبعه ولا يمكن أن تحدث المواءمة دون أن يسبقه التمثل وإلا اختل المعنى أو التفسير الذي يعطيه الفرد للمعرفة أو الخبرة.

لقد ساهم بياجى كثيراً في تفسير وشرح عملية التعلم من خلال التركيز على أهمية المعارف السابقة، وأهمية الطرق النشطة والدافعية عند المتعلم لتجاوز مرحلة التمثل والوصول إلى مواءمة لبنياته المعرفية وتعلم حقيقي.

- أهمية التحكم بالأشياء المحسوسة، التجارب الحقيقية.
- أهمية بناء المعلومات، الروابط المفاهيمية بين عناصر المعرفة (مقارنة أكثر شمولية للمعارف)
- أهمية وجود المعلومات لاستعمالها في وقت التمثل بمعنى فهم للأحداث أولاً.
- أهمية خلق وضعيات مفاجئة متكيفة مع مستوى التلاميذ.
- أهمية تشجيع الصراع المعرفي وتطوير التعلم الحقيقي عن طريق ميكانيزم المواءمة.
- أهمية التفكير حول الممارسات وما وراء المعرفة (تعلم كيف نتعلم لكي نتعلم أحسن) (Lebrun, OP.CIT, P 96,97)

2-2-3-2 جيروم برونر Jerum Bruner (1915، 2016):

اهتم برونر بمختلف مراحل نمو الطفل، وقد طور بعض طرق التعليم بمساعدة التلاميذ على تجاوز

مختلف هذه المراحل عن طريق الاكتشاف من طرف التلاميذ. (Lebrun, Ibid, P : 110)

- أكد على أهمية العديد من العناصر خاصة التنظيم أو بناء المعلومات في كل متناسق " المعلومات التي نكتسبها إذا لم تكن ضمن تنظيم مناسب يربطها مع بعضها البعض هي معلومات محكوم عليها بالنسيان" كما أن إثارة اهتمام المتعلمين شيء مهم في التعلم. (Goupil, Lusignan in Ruano- Borbalan, OP.CIT, P 89)

- يؤكد برونر على الدوافع الداخلية وأن كل الاطفال لديهم رغبة داخلية في التعلم، لكنه لم يهمل أهمية التعزيز، فهو يعتقد أن هذا الأخير والمكافآت الخارجية قد تكون مهمة في بدء القيام بأفعال معينة والتأكيد على تكرار مثل هذه الأفعال، مع ذلك فهو يعطي الأولوية للدوافع الداخلية أو الذاتية أكثر حيث يرى أنها تجعل الرغبة في التعلم تبقى وتدوم. (القضاء، الترتوري، مرجع سابق، ص 143)

بالنسبة لأهمية التعزيز في عملية التعلم يؤكد برونر على ضرورة تقديم التعزيز المناسب في الوقت المناسب من اجل المحافظة على الاستجابة والاستمرار فيها من قبل المتعلم، فهدف التعزيز عند برونر حصول المتعلم على التغذية الراجعة والوصول الى التصحيح الذاتي فيما بعد. (القضاء، الترتوري، المرجع نفسه) وحسب (الفليج وآخرون، مرجع سابق، ص 74) فإن برونر " يعد من الأوائل الذين بحثوا الشروط الموافقة لعملية تعليم المفاهيم وحل المشكلات وكذلك من الأوائل الذين أصلحوا المناهج الدراسية عن طريق بيان أهمية العلاقة بين التعلم السابق والتعلم الجديد، فكرته عن المنهج اللولبي حيث قال: " إن عملية التعليم يجب أن تبدأ بتدريس الأفكار البسيطة أولاً، ثم تفصل تدريجياً، بشرط أن تتم عملية الربط بين التعلم الجديد والتعلم القديم في كل مرحلة تعليمية جديدة".

2-3-3 انعكاس النظرية البنائية على الممارسات التدريسية:

1 - يمكن تحديد البدء بهيكلية أي موضوع يعرفه المتعلمون على أنه ذو معنى بالنسبة لهم، ويشجع ذاتيتهم ومبادراتهم، حيث يحب المتعلمون مناقشة الموضوعات خاصة إذا كانت ذات تأثير على كيانهم واحساسهم بالعمل.

2 - من الأحسن أن يحصل التلاميذ في هذه البيئة على فرص الاستكشاف متداخل الأنظمة المعرفية بدلا من دراسة موضوعات منفصلة حيث يمكن أن توجد صلة بين الموضوعات والربط بين المعارف لأن هذا الربط يجعل الخبرات أكثر أصالة وقوة.

3- من بين سمات البيئة البنائية أنها تتطلب مستويات عليا من التفكير وبالتالي يجب تشجيع المتعلمين وذلك بتوفير نشاطات تحث على التفسير والتحليل.

4- استخدام قصص واقعية من مصادرها الأولية بدلا من الاعتماد على المحاضرات حتى يبني المتعلمون معرفتهم حول مفهوم ما بصورة نشيطة بدلا من استعماله للمعلومات بصورة سلبية. ومن بين الشروط التي يجب أن توفرها بيئة التعلم البنائي:

* تزويد المتعلم ببيئة تعليمية تشمل نشاطا أصيلا Authentique

* السماح بالتفاوض الاجتماعي كجزء أساسي من التعلم.

* استخدام الأساليب المختلفة في التعرض لمحتوى التعلم.

* تعزيز القدرة على الاستجابة بصورة سريعة وذاتية.

* التأكيد على التعلم المتمركز حول المتعلم. (زيتون، زيتون، مرجع سابق، ص ص 169)

بالإضافة الى ما تم ذكره فالنظرية البنائية دعت الى:

5- توفير الخبرة التي تساعد المتعلم على عملية بناء المعرفة

6- جعل التعلم يتم في سياق واقعي. (الفليج وآخرون، مرجع سابق، ص 81)

7- كما أوردت العديد من الدراسات تحليلاً لمواصفات بيئة التعلم البنائية بحيث انتقل مركز العملية التعليمية من المعلم إلى التركيز على بيئة التعلم، مع التركيز على التفكير الناقد والاستقصاء وتتميز البيئة التعليمية البنائية بالخصائص التالية:

- أن يكون المتعلم نشطاً في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي بحوزته.

- فحص الرؤى المتعددة لأن هذا يعد أمراً ضرورياً ذا قيمة بالغة، حيث يقوم المتعلم بجمع الرؤى، وتوليفها في رؤية متكاملة.

- تدعيم التعلم التعاوني، لا التنافسي.

- تحكم المتعلم في عملية تعلمه وفي معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الفصل.

- تقديم بيانات تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي يطبق فيها المتعلم ما تعلمه.

- توفير تمثيلات متعددة للواقع وفي ذلك يتجنب التمثيل الزائد عن اللازم

- التأكيد على بناء المعرفة من إعادة سردها.

- التأكيد على المهام الأصلية في ظل سياقات تربوية.

- استبدال الخطوات المحددة مسبقاً ببيئات التعلم البنائية التي تركز على المرونة والابتكار.

بيئة التعلم البنائية تدعم التعاون في بناء المعرفة في ظل التفاوض الاجتماعي (زيتون، زيتون، مرجع

سابق، ص 169)

ولتفسير أكثر ما جاءت به البنائية وتأثيرها على العملية التعليمية مقارنة بالتعليم التقليدي نعرض هذا

الجدول الذي يوضح ذلك:

جدول رقم (5): يمثل الفرق بين حجرة الدراسة البنائية وحجرة الدراسة التقليدية
(زيتون، زيتون، المرجع نفسه، ص 173)

حجرة الدراسة البنائية	حجرة الدراسة التقليدية
المنهج يقدم من الكل ثم يتعرض للأجزاء الصغيرة مع التركيز على المفاهيم العامة	المنهج يقدم من الأجزاء الصغيرة الى الكل مع التأكد على المهارات الأساسية
تعطى عناية كبيرة لمتابعة أسئلة التلاميذ	التأكد الشديد والالتزام بالمنهج بدرجة كبيرة
تعتمد الأنشطة على المعلومات الأولية من خلال وسائل تعليمية خلاقة	تعتمد الأنشطة على الكتب المدرسية وكتاب التمارين.
التلاميذ هنا مفكرون مع وجود آراء ونظريات حول ما يحيط بهم من العالم.	يعتبر التلاميذ أوعية فارغة تملأ بالمعلومات بواسطة المدرس.
المدرسون يعملون بطريقة تفاعلية مع خلق البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ.	المدرسون يعملون بطريقة إملائية يوزعون بها المعلومات بين التلاميذ.
المدرسون يتحرون وجهة نظر التلميذ لكي يفهموا آراء التلميذ الحالية، تمهيدا لاستخدامها في الدروس التالية.	المدرسون يبحثون عن الأساسيات الصحيحة ليقموا مدى تعليم التلاميذ
عملية تقييم التلاميذ تدخل ضمن نسيج عملية التدريس، وتظهر من خلال ملاحظة المدرس لتلاميذه في العمل ومن خلال معارض التلاميذ وأوراقهم.	عملية تقييم التلاميذ تعتبر عملية منفصلة وتظهر في صورة امتحانات
عمل التلاميذ في الأساس يكون من خلال مجموعات	عمل التلاميذ في الأساس يكون فرديا

8- كما أثرت البنائية على النموذج البنائي في التدريس من حيث:

- دور التلميذ: دور التلميذ دور نشيط يقوم بالمناقشة والجدل والتقصي وفرض الفروض، والتقصي بدلا من الاستقبال السلبي، أي أن دوره هو الاكتساب النشط للمعرفة، وفهمها، كذلك فهو مبتكر بحيث يكتشف أو يعيد اكتشاف المعرفة بنفسه.

- دور المعلم: أثرت البنائية على تغيير أدوار المعلم بحيث أصبح دوره يتمثل في:

يشجع المتعلمين واستقلالييتهم ومبادراتهم بصياغة مهام تدفع إلى البحث والتقصي.

يشجع المعلومات الخام والمصادر الأولية واليدويات.

يسمح للمتعلمين باختيار الموضوعات المفضلة ويغير أسلوب التدريس والمحتوى.

يتحقق من فهم المتعلمين للمفاهيم قبل أن يشاركوا مع الآخرين في مفاهيمهم.

يشجع المتعلمين للبحث عن طريق طرح أسئلة تتطلب تفكيراً عميقاً وأسئلة مفتوحة، ويشجعهم لسؤال بعضهم البعض.

يسعى إلى توسيع وتطوير استجابات المتعلمين الأولية.

يدفع بالمتعلمين إلى الدخول في خبرات قد تولد تناقضات لافتراضاتهم الأولية، ثم يشجعهم للمناقشة والحوار.

يمنح وقتاً أطول للتفكير والاجابة على أسئلته المطروحة.

يوفر الوقت الكافي كي يبني المتعلمون العلاقات ويكونوا الاستعارات بين المفاهيم. (العويشق، 2001، ص17، 18)

وقد زادت النظرية المعرفية من فعالية المعلم من خلال اعتباره مخططاً استراتيجياً لتدريسه هدفه الأساسي هو تنمية العمليات المعرفية لدى المتعلمين وتركيزه منصب على العملية وليس على المخرج النهائي فهو:

1- يخطط لدروسه بشكل جيد ومنطقي، ويساعد المتعلمين على الانتباه للمعلومات وترميزها وتحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها حين الحاجة في سياقات وظيفية وأخرى عن طريق تدريس الاستراتيجيات الميتامعرفية.

2- يتأكد من جذب انتباه المتعلمين ويبحث عن طرق للمحافظة على هذا الانتباه بتنوع المثيرات، ويساعد المتعلمين على عزل التفاصيل الأساسية عن غير الأساسية، كما يساعدهم أيضاً على إيجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة مع ما يمتلكون من معلومات.

- 3- يشبع فضول المتعلمين الطبيعي من خلال استخدام نموذج التعلم الدوري، ويساعد متعلميه على رؤية الفشل كفرصة للتعلم.
- 4- معلم المعرفة لا يقف عند مستويات التعلم الدنيا، وإنما يرقى بالمتعلمين إلى مستويات التعلم المعرفة العليا من تحليل وتركيب وتقييم، كما يشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم والتفكير فيما يستخدمونه من استراتيجيات
- 5- يستخدم استراتيجيات تدريسية فعالة مثل:
 - استراتيجية التدريس بالاستقصاء.
 - استراتيجية التدريس بالاكشاف
 - استراتيجية التدريس بحل المشكلة.
- 6- ينبغي على المعلم أن يبنى درسه في نقاط أساسية، ثم بناء التتابع التدريسي الملائم الذي يحقق (زيتون، زيتون، مرجع سابق) الشروط اللازمة للنتاج التعليمي المرغوب، كما يجب عليه خلق مجال الاتساق أو التناظر في عرض المادة التعليمية بما يسمح للتعلم باكتشاف التناظر وسببه، فيغير من مفاهيمه أو بنيته المعرفية ويحقق التعلم بالمواءمة أو التعديل.
- 7- معلم المعرفة يستكشف فهم متعلميه للمفاهيم المختلفة قبل السماح لهم بالمناقشة في هذه المفاهيم، كما يساعد متعلميه على تخفيف الكم الخبيري الزائد عن سعة الذاكرة عن طريق تجزئة هذا الكم إلى وحدات مدمجة ذات معنى.
- 8- معلم المعرفة يميز بين استراتيجيات الخبير واستراتيجيات المبتدئ ويعرف متى وكيف يدرس استراتيجيات الخبير المتعلم ويخطط دروسه بحيث يقابل كل نمط من أنماط الذكاء. (زيتون، زيتون، المرجع نفسه، ص 143، 144)
 - يدعم التعلم التعاوني.
 - يدمج المتعلمين في مواقف حقيقية مع أخذ معتقدات واتجاهات المتعلمين بعين الاعتبار
 - يهيئ فرص للمتعلمين تسمح لهم ببناء معرفة جيدة وفهم عميق بالارتكاز على الخبرة الأصلية. "

(زيتون، زيتون، المرجع نفسه، ص:182)

- التقويم: التقويم في النموذج البنائي يعتمد على ما يعرفه المتعلم وليس كالتقويم في النموذج التقليدي الذي يتحدد بالغايات والأهداف، وبالتالي فالتقويم في المنظور البنائي هو تقييم معياري المرجع وليس محكي المرجع فالمقاصد والأهداف التعليمية تناقش ولا تفرض على المتعلمين فيقل الاعتماد على الاختبارات مرجعية المحك، مما يسمح بمدى واسع ومتنوع من الاختبارات.

نستنتج مما سبق أن النظرية البنائية تؤكد على أن المتعلم يبني معارفه بنفسه، ويعتمد في اكتسابه لتلك المعارف على نشاطه الذاتي وتفاعله مع البيئة المحيطة به، وبالتالي يجب جعله محور العملية التعليمية-التعلمية وألا يركز المعلم في تدريسه على التعليم، وإنما على التعلم والمتعلم. فالمعلم لم يعد ناقلًا للمعرفة وإنما مرشدًا وموجهًا. هذا ما لم يتعارض مع سياق ظهور التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي عرفها العالم بوجه عام وعرفت الجزائر على وجه الخصوص وأصبحت العملية التدريسية عندنا تعتبر المتعلم شخصًا حكيمًا وليس شخصًا ناقصًا كما هو معتاد بما أنه محور العملية التربوية.

ورغم ما جاءت به البنائية من مساهمات في العملية التعليمية-التعلمية، فقد وجهت لها انتقادات خاصة فيما يخص اعتبار عملية التعلم عملية فردية تعتمد على استعداد المتعلم بمعنى نضجه، أي أن المتعلم لا يمكنه تعلم مهارة معينة ما لم ينضج، ونتيجة لهذه الانتقادات جاءت نظرية أخرى على أعقابها وتتمثل في:

2-4 النظرية السوسيوبنائية:

"بالرغم من أن النظرية الاجتماعية لم تتبلور إلا في العقدين الأخيرين من القرن العشرين ميلادي،

إلا أنها تأثرت بكتابات عالم النفس الروسي فيجوتسكي (Vygotsky) (1896، 1978) " (العبد

الكريم، 2011، ص17) "معاصر لبياجي، قدم نظرية تفاعلية في التعلم ويؤكد على المكونات أو المركبات

الاجتماعية" (Ruano-Borbalan, OP.CIT, p 85)

2-4-1 التعلم حسب النظرية السوسيوبنائية:

التعلم البنائي الاجتماعي " عملية تتعدل فيها المعرفة الداخلية للمتعلم كاستجابة لاضطرابات الناتجة عن كل من التفاعل الاجتماعي والشخصي، حيث أن التعلم يتأثر الآخرين والتفاعل الاجتماعي يلعب دورا هاما في إعادة البنية المعرفية اعتمادا على الخبرات. " (العدوان، داود، 2016، ص 62)

لقد تأسست النظرية المعرفية الاجتماعية على أنقاض النظريات التي سبقتها حيث أعطت أهمية كبيرة للوسط الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية عن طريق الوسيلة الأساسية وهي اللغة رغم أنها نتجت في جزء منها عن البنائية لكنها أضافت بعد الاتصال مع الآخرين. " فقد كانت النظريات التي سبقتها تنظر الى " المتعلم على أنه يتعامل مع المعرفة بشكل فردي ومنعزل عن حوله " (العبد الكريم، مرجع سابق، ص 18) جاءت النظرية السوسيوبنائية لتركز على الجانب العلائقي أو الاجتماعي الجزء الذي أغفله بياجى، فالسوسيوبنائية بينت أهمية الوضعية التي تتموضع فيها المعرفة والتعلم، فالمتعلم يعيش داخل جماعة يتفاعل ويتواصل معهم، وكل ما يتعلمه يتأثر بشكل أو بآخر بهم عن طريق اللغة التي تعتبر الوسيلة الاجتماعية، فالتعلم حسب هذه النظرية عملية اجتماعية (أي أنها أضافت بعد الاتصال مع الآخرين من أجل الوصول الى المعلومات ففي اطار العلاقات الاجتماعية يتعلم الفرد). (العبد الكريم، المرجع نفسه)

ينظر بياجى الى الطفل أنه عالم صغير يقوم بالاستكشاف وبناء المعرفة في ذهنه بنفسه، في حين يرى فيجوتسكي أن النمو المعرفي يعتمد بدرجة كبيرة على الناس الذين يحيطون بالطفل، " فالصراع المعرفي في نظرية بياجى يمكن اثارته عن طريق التفاعلات الاجتماعية لكي يصبح صراع معرفي اجتماعي عقلي وهو المحرك في النمو المعرفي. " (Lebrun, OP.CIT.P 111) "في نظرية بياجى فإن النمو المعرفي يحدث بشكل أساسي من الداخل إلى الخارج في حين أن الاجتماعية البنائية أكدت أن البناء يحدث داخل المتعلم

من خلال التفاعل مع الآخرين. فالنسبة لها "كل وظيفة عليا تظهر مرتين خلال تطور الطفل: أولاً في نشاط جماعي مسنود من طرف راشد والجماعة الاجتماعية وفي المرحلة الثانية خلال النشاطات الفردية وبالتالي تصبح خاصية مستدخلة عند الطفل. (Ruano- Borbalan, OP.CIT, P 85)

بالنسبة للنظرية السلوكية المعرفة منفصلة عن المتعلم والمعلم هو الذي ينقلها، كما ترى نظرية بياجى أن النمو يحدث بشكل أساسي من الداخل إلى الخارج. في حين ترى البنائية الاجتماعية خلاف ذلك وتعتبر العمليات الداخلية محصلة لتفاعل الفرد مع الآخرين حيث يؤكد فيجوتسكي أن النمو العقلي يعتمد على الأثر الاجتماعي البيئي بقدر اعتماده على النضج. (العبد الكريم، مرجع سابق) كما يعطي فيجوتسكي أهمية كبيرة للوسط الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية ويرى أن المتعلم يتعلم من خلال احتكاكه بالآخرين عن طريق الوسيلة الأساسية وهي اللغة، فكل ما يكتسبه الفرد ويتعلمه من طريقة التفكير هو نتاج الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، تاريخه. هذا البعد هو الذي ميز فيجوتسكي عن بياجى (Lebrun, OP.CIT) بسبب الدور الأساسي للآخر الذي يتفاعل معه المتعلم. تلاميذ آخرين، معلم، أقران وجميع الأفراد الذين يتشارك معهم في أنشطته والصعوبة المتعلقة بالنشاط المراد القيام به، فالنشاط الأكثر مناسبة للتعلم هو النشاط الذي يبنى. (Lebrun, Ibid, P 111) "نمو الطفل لا يمكن فهمه دون الرجوع إلى المحيط الاجتماعي الذي يوجد فيه الطفل. فالفكرة الأساسية هي أن الوظائف العقلية اجتماعية المنشأ، بمعنى أن التفاعل الاجتماعي هو الذي يشكل هذه الوظائف". (العبد الكريم، مرجع سابق، ص20)

ويمكن تلخيص القواعد الأساسية التي بنيت عليها السوسيوبنائية والتي تميزها عن البنائية:

- 1- التعلم من خلال الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم ومشاهدة التفاعل بينهم.
- 2- هذا الاتصال والتفاعل مهم جداً للتعلم بقدر أهمية النمو الذي ركز عليه بياجى.
- 3- العلوم والمعارف التي تكونت يقوم المتعلم بتعلمها هي منتجات اجتماعية.
- 4- الاتصال يتم من خلال اللغة التي هي أيضاً منتج اجتماعي. (العبد الكريم، المرجع نفسه، ص23)

2-4-1-1 تطور مفهوم التعلم:

وبالتالي فإن مفهوم التعلم حسب (Dumont et al, OP, CIT, P45) قد عرف تطوراً معتبراً من

النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية الاجتماعية، لخصناه في الجدول التالي:

جدول رقم (6): يوضح تطور مفهوم التعلم من السلوكية إلى السوسيوبنائية

التعلم	النظرية السلوكية	معالجة المعلومات	البنائية	السوسيوبنائية
	عملية أو سيرورة توحيد الإجابات عن طريق التعزيز	الدور الأساسي لمعالجة المعلومة وبالتالي الدور السلبي للمتعلم في اكتساب المعارف بطريقة سلبية	الدور النشط للمتعلم كبنائي للمعنى وبالتالي التعلم عملية بناء للمعرفة	الدور الأساسي للموضعية التي توجد فيها المعرفة والتعلم وأن التعلم عبارة عن مشاركة أو تفاوض اجتماعي

2-4-2 المفاهيم الأساسية في النظرية البنائية الاجتماعية:

تناولت النظرية السوسيوبنائية بعض المفاهيم الرئيسية التي من خلالها نفهم هذه النظرية أحسن،

وتتمثل هذه المفاهيم فيما يلي:

أ- **اللغة:** تعتبر اللغة أحد الوسائط الاجتماعية للتعلم وأكثرها قوة، فهي تزيد من عملية التواصل الاجتماعي في التعبير ونقل الأفكار، واللغة كوسيلة تكون القدرة على التفكير وتنظيم المعاني بمختلف أشكالها أي تعمل كوسيط للتفكير. يشير عبد العزيز (2009) إلى أن اللغة هي إحدى أدوات التفكير، وهي وسيلة للتفاهم بين البشر وحفظ المعاني والتمييز بينها وبين غيرها من المعاني. كما يؤكد Georgiades على أهمية استخدام اللغة كأداة لتدعيم التفكير في التعلم. (العدوان، داود، مرجع سابق، ص 64، 65)

ب- **البيئة الاجتماعية:** حدد فيجوسكي مصدرين لمعرفة الفرد، الأول التفاعل مع البيئة (المعرفة اليومية) وهو يتأثر بتفاعل الأقران واللغة والخبرات التي يحصل عليها الفرد، والتي تساعد في نمو المستويات العليا من التفكير، والثاني هو الناتج عن التنظيم الشكلي الذي يحدث في الفصول (المعرفة العلمية) وعن طريق هذين المصدرين يتم بناء المعنى ويبنى الفهم. ويكون ذلك من خلال البيئة الاجتماعية التي يشارك فيها الطلاب معلمهم والأنشطة التعليمية التي يمارسونها في الفصول الدراسية. (داود، العدوان، المرجع نفسه، ص ص 65، 66)

ج- **منطقة النمو المحتمل:** وتسمى أيضا منطقة النمو التقريبي وهي تمثل المرحلة التي بين مستوى أداء الطفل المستقل ومستوى أداء الطفل المستقل الذي يقوم بتوجيه ومساعدة راشدين كبار في البيئة. فهي المرحلة التي يكون الطفل القدرة لتعلمها، بمعنى أن لديه الاستعداد للوصول اليها بمساعدة غيره. فتصبح المراحل ثلاث: 1- الأداء المستقل، 2- الأداء الذي يستطيعه الطفل بمساعدة الآخرين، 3- الأداء الذي لا يستطيعه الطفل لأنه لم يبلغ من النضج أو النمو ما يمكنه من ذلك. فهي المنطقة يتم فيها التمييز بين ما يستطيع المتعلم عمله بنفسه وبين ما يستطيع عمله بمساعدة المعلم. ففي هذه المنطقة (المرحلة) لا يستطيع الطفل حل المشكلة الا بمساعدة من هو أكثر تقدما منه. وتسمى نظرية المنطقة، والدعم هو عملية سد فجوة منطقة النمو التقريبي (أو المحتمل) ZED. ويرى برونر أن عملية الدعم يجب أن تتناقص كلما تقدم المتعلم. (عبد الكريم، مرجع سابق، ص ص 22، 23)

2-4-4 انعكاس النظرية السوسيوبنائية على الممارسات التدريسية

حولت النظرية السوسيوبنائية الأنظار من نضج المتعلم، الى تفاعله الاجتماعي حيث صار ينظر الى التعلم على أنه عملية بناء بدلا من الاكتساب والتلقين.

- دور المعلم: تحول من مصدر رئيسي للمعلومة الى ميسر ومنسق للتعلم وموجه يجب أن يضع المتعلمين في مركز تفكيره وعمله وأن يفضل الوضعيات التي تساعد على التفاعل. عندما ينجح التلاميذ في نشاط يمكن أن يبني المتعلم معرفته الخاصة، هذا البناء هو ثمرة نشاطه وعمله واستثماره في الوضعيات، كذلك نتيجة علاقات المتعلم بالمحيط الاجتماعي الذي يسمح له بالبناء الذاتي والاجتماعي للمعلومات.

- دور التلميذ: تحول من متلقي سلبي الى متعلم نشيط يقوم ببناء المعرفة استنادا إلى معلوماته السابقة وخبراته.
- التقويم: تحول دوره من السعي لتحقيق المتعلم معلومات يتلقاها غالبا عن طريق اختبار موضوعي الى التقويم البديل الذي هو " عمليات مختلفة تتبع من تتبع التغيرات الحقيقية على كافة المستويات التي حدثت للتلميذ نتيجة للمرور بخبرات التعلم". (العبد الكريم، المرجع نفسه، ص: 18)
- بيئة التعلم: أصبحت بيئة التعلم في السوسيونائية تتميز بالخصائص التالية:
 - التعامل مع مشكلات مركبة وغير واضحة متضمنة مواقف وأنشطة حقيقية واقعية مشابهة للمواقف التي قد تواجههم في الواقع.
 - النقاش الاجتماعي: تنمية قدرة المتعلمين على تأسيس وجهات نظر والدفاع عنها، مع احترام وجهات نظر الآخرين، وتحقيق ذلك يجب أن يتاح للتلاميذ التحدث والاستماع لبعضهم البعض.
 - التمثيلات المتعددة للمادة: من خلال تقديم عدد متنوع من المقارنات والأمثلة والاستعارات وعدم الاقتصار على مثال واحد يحاكيه التلميذ.
 - فهم عملية بناء المعرفة: ويتمثل في فهم المتعلم للطرق التي يتعلم بها عن طريق بيان ما لدينا من فرضيات وقناعات واعتقادات وخبرات. (العبد الكريم، المرجع نفسه)

2-4-4-1 التعلم النشط:

وهو " التعلم الذي يتم فيه استثمار العمليات العقلية المختلفة لدى المتعلم، فهو أي نشاط يشترك المتعلم في العمل والتفكير فيما يعمل ويشارك المتعلمين فيه بأكثر من الاستماع، كما يقل فيه التركيز على نقل المعلومات ويزداد على تنمية المهارات وبالتالي يؤدي المتعلمون مهارات تفكير عليا، كما يتميز التعلم النشط بمشاركة المتعلمين في أنشطة متنوعة وبالتالي يزداد التركيز على استكشاف المتعلمين لاتجاهاتهم وقيمهم". (العبد الكريم، المرجع نفسه، ص 32، 33) يعرفه فيلدر ورننت بأنه "التعلم الذي يعني ببساطة اشغال المتعلم بشكل مباشر ونشط في عملية التعلم ذاتها، وهنا يركز على قيام المتعلم بالعمل في مختلف الأنشطة التي تنفذ داخل غرفة الصف، وألا يكون عمل المتعلم مقتصر على استقبال المعلومة اللفظية ووالمرئية بل يستقبل، يشارك ويفكر ويبتكر".

أما مايرز وجونز (meyers and jones) فيريان أنه البيئة التعليمية التي تتيح للمتعلمين التحدث والاصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الدور، وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من المتعلمين تطبيق ماتعلموه في عالم الواقع. (أبو الحاج، المصالحة، 2016، ص17) "إنه مجموعة استراتيجيات التعلم التي تسمح للطالب بأن يتحدث ويسمع ويقرأ ويكتب ويتأمل محتوى المنهج المقدم إليه، ويتضمن التعلم النشاط كذلك تدريبات لحل المشكلات ومجموعات العمل الصغيرة، ودراسة الحالة والممارسة العملية. (علي، 2011، ص: 233) كما عرفه لورتنزين (lorenzen , 2006) بأنه "طريقة تعلم تسمح للمتعلمين بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة داخل حجرة الصف، بحيث تأخذهم الى ما هو أبعد من دور الشخص الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي يمارسها مع زملائه، لى أن يتمثل دور المعلم في أن يحاضر أقل وأن يوجه المتعلمين الى اكتشاف المادة التعليمية التي تؤدي الى فهم المنهج المدرسي بدرجة أكبر." (الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، 2013، ص15)

من خلال التعريفات نستنتج أن عملية التدريس أصبحت تركز أكثر على التعلم من التعليم وأصبحت تعتمد على جهد المتعلم النشاط المشارك بنشاط وعمل في العملية التعليمية التعليمية لذلك فالتعلم النشاط يتميز بمجموعة من الخصائص تتمثل في:

أ- **خصائص التعلم النشط:** بمأن التعلم النشط يتميز بكون يرتز على نشاط المتعلم كون محور العملية التربوية فهو يتميز بمجموعة من الخصائص تتمثل حسب (علي، 2011، مرجع سابق، ص: 236) في:

- المتعلمون يشتركون في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين.
- هناك تركيز أقل على المعلومات وإيصالها للمتعلمين في حين يزداد التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والمتقدمة وتنميتها.
- تشجيع التلاميذ على استخدام مصادر رئيسية وأولية ومتعددة.
- تفعيل لدور المتعلمين في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم وحل المشكلات.

- يعمل التعلم النشط على خلق جو تعليمي فعال ومناسب، داخل غرفة الصف، ويتيح له العديد من الوسائل والأساليب التي يستخدمها في عمليتي التعليم والتعلم.
- يحب أن يكون التقييم أصيلاً ومرتبطيناً بالتعليم، ومن الضروري توظيف التقييم الذاتي للمتعلمين.
- ب- أوجه المقارنة بين التعلم النشط والتعليم التقليدي: يمكن توضيح الفرق بين التعليم والتعلم النشط من خلال الجدول التالي: (علي، 2011، مرجع سابق، ص ص 237، 238، 239)

جدول رقم (7): يمثل المقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم النشط

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعلم النشط
دور المعلم	المعلم ناقل للمعلومات	المعلم متعدد الجوانب فهو عنصر محفز وموجه ومصدر للخبرة المرجعية لتلاميذه.
الأهداف	لا تحدد الأهداف عادة في صورة نتائج سلوكية للتعلم	تحدد الأهداف في صورة نتائج سلوكية للتعلم توضح أنواع التعلم والأداءات التي يجب أن يحققها التلميذ والمهارات الحياتية التي يجب أن يكتسبها.
المواد التعليمية	الكتاب المدرسي هو المادة التعليمية الأساسية ويتم اختيار المواد التعليمية الأخرى أولاً ثم تصميم الاختبارات لكي تلائم هذه المواد، ولا يتم تحديد نتائج التعلم المرجوة المرتبطة بهذه المواد	تحدد الأهداف أولاً، ثم تصمم الاختبارات لتقيس تحقيق التلاميذ لهذه الأهداف، ثم يتم اختيار المواد التعليمية التي تساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف.
معدل التعلم	يفرض على كل التلاميذ دراسة المقرر كله بالمعدل نفسه ويبدأ التلاميذ في الوقت نفسه أيضاً من المقرر	يستطيع بعض التلاميذ التقدم في الدراسة حسب معدل التعلم ولهم حرية تخطي بعض الأجزاء السهلة بالنسبة لهم طالما أتقنوا التعلم (تحقيق الهدف)

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعلم النشط
استراتيجيات التعليم والتعلم	لاتزيد الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة عن واحدة أو اثنين متمثلين في المحاضرة والواجبات المكتوبة	تتعدد الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة والوصول الى مستوى التعلم للاتقان
تنظيم اليوم الدراسي	ينظم اليوم الدراسي في شكل حصص ثابتة بتوقيات ثابتة	ينظم اليوم الدراسي في صورة فقرات (كتل زمنية) مع وجود مرونة في الاختيار، وتوقيات الفقرات
مصادر التعلم	تستخدم الوسائل التعليمية التقليدية المألوفة مثل الكتاب والشرائح الشفافة والأفلام وللمعلم أن يختار منها ما يفضل ويراه مناسباً. وغالبا ما تكون مواد مطبوعة.	يتم اعداد وسائل تعليمية مرتبطة بالأهداف ونشاط التعليم والتعلم في الوحدة، وعادة تشمل على وسائل تعليمية متعددة الأنماط للتعلم ويتاح للمتعلم فرص اختيار مايساعده على اتقان التعلم.
دور المتعلم	المتعلم سلبي، وذلك من خلال الاستماع فقط للمعلم أو القراءة في الكتاب المقرر	المتعلم مشارك نشط في العملية التعليمية عن طريق العمل والبحث والتفكير والتشاور والتعاون مع الاقران وتناول الأدوات والوسائل التعليمية وما الى ذلك.
الوقت	الوقت محدد لكل موضوع دراسي لجميع الطلاب حضور الدروس في الأوقات والأماكن المحددة لها	يستطيع التلاميذ الحصول على الوقت الذي يكفي كل واحد منهم لإتقان الموضوع المتعلم
أماكن التعلم	ثابتة وغالبا لا تتغير طوال العام الدراسي سواء أكان الأثاث أم التلاميذ أم السبورة	من الممكن تغيير الأماكن حسب الاستراتيجية المستخدمة مما يساعد التلاميذ على التفاعل، وتحقيق الأهداف
إدارة بيئة التعلم	المعلم يتحكم في ضبط وإدارة الوقت فهو الذي يضع القواعد ويلزم التلاميذ باتباعها	التلاميذ يتشاركون في تحديد قواعد ضبط وإدارة الفصل، وفي تنفيذها؟

ج- بعض استراتيجيات التعلم النشط: "تتعدد استراتيجيات التدريس التي تناسب التعلم النشط، ويرجع

هذا التعدد إلى أن التعلم النشط يعتمد على نشاط المتعلم ومجهوداته أثناء تعلمه، فهو محور التعلم النشط

الذي يعمل ليتعلم ويشارك زملاءه في تعلمه، ومن ثم فإن استراتيجيات التدريس التي تلائم التعلم النشط متعددة، وعلى المعلم أن يتذكر أنه لا توجد طريقة أو استراتيجية أكثر ملاءمة لدرس محدد وتتلاءم مع طبيعة وخصائص المتعلمين" (علي، 2011، مرجع سابق، ص224)، ومن هذه الاستراتيجيات التي ذكرناها في الجزء الخاص بمهارة استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس والمتمثلة في استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية المشروعات، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية التعلم بالاكشاف، التعلم التعاوني ومن الاستراتيجيات الحديثة لتطبيق التعلم التعاوني في غرفة الصف نذكر بعض الاستراتيجيات:

- 1- **القبعات الست:** هذه الاستراتيجية مفيدة للتفوق والنجاح في المواقف العملية والشخصية وفي نطاق العمل أو المنزل وتقوم هذه الاستراتيجية بتوجيه الشخص على أن يفكر بطريقة معينة، ثم يطلب منه التحول الى طريقة أخرى أي أن الشخص يمكن أن يلبس أيا من القبعات الست الملونة التي تمثل كل قبعة منها لونا من ألوان التفكير. وتعزى هذه الطريقة الى الدكتور " ادوارد دو بونو Edward de Bono الذي يعد من الرواد في علم التفكير والتفكير الإبداعي. (عبد العظيم، مرجع سابق، ص89)
- **مبررات استخدام القبعات الست:**

يرى دوبونو أن اختيار القبعات تم على أساس المبررات الآتية:

أن القبعات هي الأقرب الى الرأس، والرأس يحوي الدماغ الذي يقوم بوظيفة التفكير، ولذلك فهي الأقرب الى التفكير.

إننا لا نلبس دائما قبعة معينة، ونبقينا فترة طويلة، فالقبة التي نلبسها سرعان ما نتخلى عنها في وقت لاحق، وكما أن القبعة لا يجوز أن تبقى فترة طويلة على الرأس فإن الفكرة يجب الا تعيش طويلا لدينا. إن القبعة التي نلبسها فترة طويلة، يمكن أن تتسخ وتفقأ أناقنتها، وكذلك الفكرة، فإنها إذا بقيت فترة طويلة في رأسنا فإنها تقسد، وتصبح قديمة لا جدوى منها. وهي رمز للدور الذي يمارسه الشخص. يحتاج الانسان الى ألوان مختلفة من التفكير، وأن يغير أسلوب تفكيره وفق الوضع المستجد أمامه، إنه يحتاج الى أن يلبس عدة قبعات، واحدة للحصول على معلومات والثانية للنقد وهكذا. (أبو الحاج، المصالحة، مرجع سابق، ص161)

فالقبة البيضاء تعكس مثلاً الحياد والموضوعية، خلافاً للقبة السوداء التي تركز على السلبيات، وهكذا أعطى لونا لكل قبة كما هو مبين فيما يلي:

- القبة البيضاء: وهي قبة الحياد والموضوعية، من يرتدي هذه القبة يقوم بدور الباحث عن المعلومات والحقائق.
- القبة الحمراء: وهي قبة المشاعر والعواطف، يسمح للفرد بالتعبير عن مشاعره حتى لو لم يكن لديه حقائق ومعلومات كافية.
- القبة السوداء: وهي قبة البحث عن العيوب.
- القبة الصفراء: وهي قبة البحث عن الإيجابيات.
- القبة الخضراء: وهي قبة الخصب والنماء.
- القبة الزرقاء: وهي قبة التحكم والإرادة والتنفيذ. (العدوان، داود، مرجع سابق، ص105)

2- استراتيجية فكر -زواج-شارك:

تقوم فكرة الاستراتيجية على مبدأ (فكر بمفردك-شارك التفكير مع زميلك-شارك الفكرة مع المجموعة بأكملها)، وتهدف الاستراتيجية لإتاحة الفرصة لأكثر عدد من المتعلمين للمشاركة، حيث تتيح الفرصة للجميع للمشاركة في المناقشات الصفية، وتنفيذ الاستراتيجية خلال تنفيذ الحصة أو بعد الانتهاء من الحصة كتقويم تكويني في الدرس وتحتاج إلى كراس الأنشطة لحل الأسئلة والتمارين.

وتمر الاستراتيجية بخطوات لتنفيذها تتمثل في أن يشرح المعلم فكرة الاستراتيجية للمتعلمين الذين تم تقسيمهم إلى مجموعات، بعد ذلك يوجه المعلم سؤالاً معيناً للمتعلمين، ويطلب منهم التفكير في الإجابة بصورة فردية، ويمكن أن يحتفظ المتعلم بالفكرة في ذهنه أو يسجلها في دفتر التمارين أو اللوح الخاص به. بعد دقيقة من الوقت يطلب المعلم من المتعلمين مناقشة الفكرة بصورة ثنائية، بعد انتهاء الدقيقة يطلب المعلم ما المتعلمين مناقشة الفكرة بصورة جماعية، ثم يقوم بمناقشة الأفكار مع المتعلمين بعد الانتهاء من مناقشة الفكرة (أبوسعيد، الحوسينية، مرجع سابق، ص192)

3- استراتيجية الكرسي الساخن: استراتيجية سهلة وشيقة وبالامكان استخدامها في أي موضوع، كما أنها تعتبر من الطرق الفعالة عندما يريد المعلم ترسيخ قيم ومعتقدات معينة. وهي تنمي عدة مهارات مثل القراءة وبناء الأسئلة وتبادل الأفكار كما أنها مفضلة عندما يريد المعلم التفصيل بموضوع معين أو مفاهيم معينة.

تنفذ هذه الاستراتيجية بعدة طرق كما يلي: الكرسي الساخن للمتعلم:

- يطلب المعلم من متعلم متطوع تميز بموضوع أو محتوى معين أو مهارة معين بالجلوس في الكرسي الساخن.
- يكون الكرسي في المنتصف وبقية المتعلمين يحيطون به.
- يجيب المتعلم عن أسئلة المتعلمين.
- يجب أن تكون الإجابة على الأسئلة بكلمة واحدة.

الكرسي الساخن للمعلم:

- يجلس المعلم في الكرسي الساخن بهدف تشجيع المتعلمين على تكوين الأسئلة.
- بنفس الطريقة السابقة يكون المعلم في المنتصف.
- يجيب المعلم على أسئلة المتعلمين.
- يشجعهم على تكوين أسئلة مفتوحة.

الكرسي الساخن بنظام المجموعات الصغيرة:

- يقسم المعلم التلاميذ الى مجموعات صغيرة 5-6 تلاميذ بعد أن قرأوا الدرس أو يقسم الدرس الى فقرات بحيث يختص كل طالب بفقرة معينة.
- يجلس أولاً طالب متطوع من كل مجموعة في الكرسي الساخن في المنتصف والبقية يحيطون به.
- يوجهون اليه أسئلة مفتوحة أما عن الدرس كاملاً أو فقرة يختص بها الجالس في الكرسي الساخن.
- يتبادلون الأدوار فيما بينهم بعد تشجيع من المعلم.
- المعلم مراقب وموجه لهم.

القواعد المنظمة للاستراتيجية:

- أخبر المتعلم عندما يجلس في الكرسي الساخن بأنه سوف يسأل ثلاثة أسئلة ومن حقه الإجابة أو التمرير، بعد ذلك ينتقل ويأتي متعلم آخر وهكذا.
- تستخدم لترسيخ القيم والمبادئ والمعتقدات.
- استخدم دائما الأسئلة المفتوحة بعد إعطاء مقدمة... ثم لماذا؟ (أبو الحاج، المصالحة، مرجع سابق، ص ص 75، 76)

د- معوقات التعلم النشط: هناك بعض الأمور التي تحول دون إمكانية تطبيق التعلم النشط وتتمثل في:

- ضيق وقت الحصص، وكثرة عدد الحصص التي يكلف بها المعلم أسبوعيا.
- تستغرق وقتا طويلا في التخطيط والتحضير.
- من المحتمل أن تكون هناك صعوبة في تطبيق التعلم النشط في الفصول ذات أعداد كبيرة.
- قلة المواد والأجهزة ومصادر التعلم المطلوبة لتطبيق هذا النوع من التعلم.
- خوف المعلمين من تجريب أي جديد.
- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.
- الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.
- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم.
- عدم ملاءمة البيئة الصفية لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.
- كثرة المسؤوليات الإدارية التي يكلف بها المعلم. (علي، 2011، مرجع سابق، ص ص 241، 242)

هـ- مقترحات للتغلب على المعوقات: يمكن التغلب على معوقات التعلم النشط كما يرى (جبران، 2002،

ص 30) (في رمضان، 2016، ص 39) كالآتي:

1- يمكن التقليل من الوقت الذي يحتاجه استخدام استراتيجيات التعلم النشط عن طريق:

- أ- استخدام هذه الاستراتيجيات بشكل منظم، ليتعود عليها كل من المعلم والمتعلم.
- ب- استخدام طرق ووسائل أخرى خارج الصف للتأكد من أن المتعلمين قد تعلموا المحتوى مثل القراءات الخارجية والأنشطة المنزلية.
- 2- عندما يعود المعيق الى ازدحام الصفوف بأعداد كبيرة من المتعلمين، يستطيع المعلم تقسيم الصف الى مجموعات وتكليفها بمهام محددة تقوم بتنفيذ بعضها داخل الصف وبعضها الآخر خارج الصف في المكتبة أو الساحة، أو البيت.
- 3- فيما يتعلق بالنقص في المواد والأجهزة اللازمة لدعم التعلم النشط، يمكن للمعلم استخدام استراتيجيات أخرى لا تحتاج الى مواد وأجهزة، مثل أساليب المناقشة، ولعب الأدوار، والعصف الذهني ودراسة الحالة وتكلف وأكتب، والمجموعات الثنائية، وخلايا التعلم، واختبار الفرق ويمكن تنفيذها بأبسط الإمكانيات.
- 4- إن إحساس المتعلمين وإدراكهم للنتائج الإيجابية التي تنعكس على تعلمهم من خلال التفاعل والمشاركة داخل الصف، بالإضافة الى تشجيعهم والاحتفال بنجاحهم وتوفير المناخ الدافئ والداعم لهم يساعدهم بمرور الوقت على تقبل أساليب التعلم النشط والانحياز له.
- 5- إن أساليب التقويم التقليدية المعمول بها التي تركز على الاختبارات تجعل بعض المعلمين يقاومون التغيير، ويشعرون بأن أساليبهم التقليدية تجعل المتعلمين يحصلون على نتائج فضل في هذه الاختبارات. (رمضان، المرجع نفسه، ص40)

الخلاصة

رغم التطور التكنولوجي وتعدد المصادر التي يتحصل من خلالها المتعلم على المعلومة يبقى دور الأستاذ دوراً مهماً في العملية التربوية من حيث المهام والأدوار التي يقوم بها من أجل تسهيل وتيسير وتوجيه العملية التدريسية وتحقيق الأهداف المرجوة، وللوصول الى ذلك يشترط على الأستاذ أن يعي أن عمله أصبح أكثر أهمية من قبل من حيث المهام الجديدة التي أوكلت اليه، وبالتالي أصبحت مسؤوليته أكبر من قبل، فدوره لم يعد يقتصر على نقل المعرفة للتلاميذ، وإنما هو المخطط للعملية التدريسية، هو المنظم لبيئة التدريس، وهو قائد الممارسات التدريسية، ففعالية التدريس من فعاليته وفعالية ممارساته التدريسية.

كما أن عملية التدريس تقتضي من الأستاذ مهارات متعددة من المهم أن يكون على علم بها وأن يتقنها لكي يؤدي مهمته التدريسية على أكمل وجه ويساهم في تحقيق الغايات التي يصبو النظام التربوي الى تحقيقها، منها مهارة التخطيط والتي على الأستاذ أن يتحكم فيها ويعرف عناصرها ومستوياتها وذلك حتى يتمكن من التخطيط لدروسه على المستوى القريب (التخطيط اليومي) والمدى البعيد (التخطيط السنوي) كما تقتضي عملية التدريس أن يتحكم الأستاذ في مهارة لاتصال حتى يتمكن من التواصل بشكل فعال مع تلاميذه مع تحفيزهم بالشكل المناسب من خلال التحكم في مهارة اثارة الدافعية ومن بين المهارات الضرورية للمعلم حتى يقوم بواجبه المهني التحكم في مهارة طرح الأسئلة وتشجيع المتعلمين على طرحها بالأسلوب اللائق بالإضافة الى مهارة اختيار طرائق التدريس والوسائل التعليمية وإدارة الصف حتى يتمكن من تسيير صفه بشكل فعال مع ضرورة معرفة عملية التقويم والتحكم في المهارة الخاصة بها حتى يتمكن من تقويم عملية التدريس وتطويرها، ولكي يصل إلى ذلك ، ينبغي على المؤسسات المسؤولة على تكوين المعلمين أن تأخذ بعين الاعتبار كل هذه المهارات في التكوين حتى تعمل على تكوين معلم كفء بإمكانه التصرف في الوضعيات الحقيقية التي يصادفها والتكيف معها.

ومن خلال هذا العرض الوجيز للنظريات التعليمية والممارسات التدريسية المرتبطة بها يمكن القول إن نظريات التعلم أثرت على التعلم وغيّرت النظرة اليه، وإلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية التعليمية وأصبح عنصراً نشيطاً فعالاً يساهم بنشاطه وبتفاعله مع الآخرين في بناء معرفته، مما أثر على الممارسات التدريسية التي لم تعد تقتصر على المعلم كمحتكر للمعرفة ومحور العملية التعليمية والتلميذ سلبي، وإنما أصبح منطلقها هو المتعلم ونشاطاته وتصورات حتى ولو كانت بسيطة، وبالتالي صارت عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلمين من جهة والمتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى ، وكذا بالنسبة لطرائق واساليب التدريس، فقد تغيرت وأصبحت تعتمد على الطرائق النشيطة، مما أدى إلى تغيير مهمة المعلم الذي أصبح لكي يصل إلى تحقيق الأهداف المسطرة و الكفاءات المنتظرة، يقتضي منه ذلك تسهيل عملية التعلم وتنشيط الفصل وتوفير بيئة مناسبة للمتعلم لكي يتعلم.

الفصل الثالث:

السياق النظري لتكوين المعلمين

وتكوينهم في الجزائر

المدرسة العليا للأساتذة أسيا جبار

-أنموذجا-

تمهيد

تسعى كل الدول إلى تطوير المؤسسات التعليمية وذلك لإيمانها أن هذه الأخيرة هي القاعدة الأساسية والركيزة التي يستند عليها كل تطور في المؤسسات الأخرى سواء الاجتماعية أو الاقتصادية . إن أهم عنصر تتكون منه هذه الركيزة هو الأستاذ ،حيث أن تكوين الأساتذة في الوقت الحاضر أصبح أولوية الأولويات، خاصة مع التطور الهائل في حجم المعرفة الانسانية، ولهذا فوظيفة الأستاذ لم تعد تقتصر على إجادته في لعب دور الوسيط لنقل المعلومات الى المتعلمين، بل أصبحت تتطلب منه قدرات ومهارات في الارشاد والتوجيه. ونتيجة للتطور الذي يشهده العالم في كل المجالات، تطورت نماذج تكوين الأساتذة في معظم الدول استجابة للمتطلبات المتزايدة، وأصبحت لا تقتصر فقط على التكوين الأكاديمي وإنما الجانب البيداغوجي والمهني ومحاولة الربط بين الجانبين عوض الفصل بينهما كما كان معمول به في السابق، والجزائر كغيرها من الدول سعت منذ الحصول على استقلالها الى الاهتمام بقضية تكوين الأساتذة حتى تكفل تكوينا يتماشى والتطورات الحاصلة في المجتمع ومواكبة ما يحصل في منظومات التكوين في العالم، وقبل أن نتكلم عن التكوين في الجزائر وتطوره سنحاول من خلال المبحث الأول من هذا الفصل أن نوضح بعض المفاهيم الخاصة بالتكوين ونخص بالذكر تكوين المعلمين مبادئه، أهدافه، محتواه ونماذجه المتبناة في الأنظمة التكوينية . كما سنحاول أن نعرف ببعض نماذج تكوين المعلمين المتبناة في الدول الغربية، وبعد ذلك سنوضح مختلف المراحل التي مربها التكوين في الجزائر من خلال المبحث الثاني من هذا الفصل حيث سنتطرق فيه إلى التطور التاريخي لتكوين المعلمين بعد الاستقلال والمحاولات الأولى لتكوين المعلمين ثم بعد ذلك التكوين داخل المعاهد التكنولوجية أهدافه، ملمح الطالب بالمعاهد التكنولوجية للأساتذة، شروط الالتحاق بتلك المعاهد ومراحل التكوين بها، كما سنعرض في هذا المبحث إلى مرحلة تراجع التكوين والاستغناء عن المعاهد التكنولوجية والمرحلة التي تلتها وهي مرحلة مهنية التكوين عن طريق إسناد العملية التكوينية إلى أساتذة جامعيين، لنختم هذا الجزء بالتكوين بالمدارس العليا للأساتذة التعريف به، أهدافه، شروط الالتحاق بالمدارس ونخص بشيء من التفصيل العملية التكوينية بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة لأن عينة الدراسة هم أساتذة التعليم الابتدائي المتخرجين من هذه المدرسة العليا آسيا جبار - قسنطينة-.

المبحث الأول:

السياق النظري لتكوين المعلمين

1-التعريف بتكوين المعلمين:

2-أهداف تكوين المعلمين

3-المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين

4-أنواع تكوين للمعلمين

5-الاتجاهات والأساليب العالمية الحديثة في برامج تكوين المعلمين.

6-تمهين تكوين المعلمين في ظل المهام الجديدة الموكلة إليهم.

1-التعريف بتكوين المعلمين:

التكوين لغة: كون الشيء بمعنى أوجده أو أحدثه (البستاني، 1986، ص662)

و " يعني التكوين اكتساب معلومات في ميدان التربية كما يمكن التعبير عنه بعدة مفاهيم كمفهوم الإعداد (Préparation)، التأهيل (Qualification)، التعليم (Instruction)، والتدريب (training) " (تيلوين، 2002، ص 11).

أما كلمة التكوين في اللغة اللاتينية Formation ، فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة (بوسعدة، 2011، ص 296)

أما اصطلاحاً: يمكن أن نعرف التكوين من خلال علاقته بالتربية التي يمكن أن تدل عليه، لأنه من الناحية التقنية يمكن أن نعرف المصطلح على أساس أربعة أسس، إما أن نعرفه على أساس الموضوع و إما على أساس المنهج وإما على أساس الهدف و إما على أساس طبيعة العلاقة التي تجمعها مع مفاهيم وتصورات ترتبط به، وهذا الأساس الأخير هو ما ينطبق على طريقة تعريفنا للتكوين من خلال التربية التي تدل عليه أيضا . فقد ورد في معجم المفاهيم البيداغوجية من خلال مقارنته بالتربية " عندما نتكلم عن التربية نعني بذلك في أغلب الأحيان عمل موجه للشباب يتم بشكل غير رسمي سواء من حيث التنظيم أو التسيير، الهدف منه هو تطوير الكينونة (Savoir- être)، وعندما نتكلم عن الأفعال التي تمارس على الراشدين نستعمل مصطلح " تكوين"، ونعني بذلك عموما العمل بشكل منظم ورسمي على اكتساب هؤلاء معارف (Savoir)ومعارف انجازية (Savoir- faire) أكثر من الكينونة (Savoir être)، لكن نتكلم أيضا عن التكوين الأولي الموجه إلى الشباب" و إذا كان مصطلح التربية يرجع إلى فعل طويل المدى غير محدد في الوقت وأهداف غالبا ما تكون غير واضحة، فإن التكوين على خلاف ذلك محدد بوقت وأهداف واضحة". (Raynal et Rieunier, OP.CIT,P : 151) أما Gaston Mialaret غاستون ميالاري فيرى بأن " التكوين عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد الى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن ناتج هذه العمليات" (Mialaret,1979,P 15) ويدل التكوين حسب M, Postic على فعل التعلم المنظم للمعرفة وللمهارة كما يدل على تعلم أشكال السلوك الذي يكتسب عن طريق ممارسة دور ما . (أوزي، 2006)

هذا، وإذا كان التكوين عبارة عن نماذج مختلفة ومتنوعة تتوزع المجالات التي يرتبط بها فإن التكوين يمكن أن يرتبط بمجال التربية والتكوين، وبالتالي يمكن أن ينتج عن ذلك مصطلح مركب يتمثل في تكوين المعلمين الذي ورد معناه في معجم علم النفس والتربية بالقاهرة حيث يدل على " ما يتلقاه المعلم من اعداد مهني للتدريس في أحد معاهد اعداد المعلمين بما في ذلك خبرته في ممارسة التدريس. " (أبو حطب، فهمي، 1984، ص 8)

إذا التكوين هو كل ما يمكن المعلم من القيام بمهنة التعليم من معارف ومهارات وكيونة، ويؤكد ذلك التعريف التالي " جهود منظمة ومخطط لها لإكساب المعلمين المتدربين كفايات تشمل معارف وقدرات عملية ومهارات حركية ومواقف واتجاهات ايجابية ضرورية لأداء التعليم والتعلم " (عواضة، 2008، ص 322) إن التكوين بالمعاني السابقة لا يتعارض مع تصور العلوي بأنه " دراسة أساسية تتم قبل مباشرة أي مهنة أو نشاط، سواء كانت مهنة تعليمية أم كانت نشاط حرفي، والبعض يتجاوز في استعمالها ويمدها إلى التعليم المدرسي، بغرض تلقين المتوجه الى التعليم مثلا مبادئ التربية والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والتربية الخاصة، وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء فترة التكوين " (العلوي، 1982، ص 121) يحصر هذا التعريف التكوين في المرحلة الاولى التي تسبق ممارسة مهنة التدريس، لكن التكوين لا يكون فقط قبل ممارسة المهنة وإنما أثناء تأدية المعلم لمهامه حيث يركز حسن شحاتة في تعريفه لتكوين المعلمين على التكوين قبل ممارسة المهنة والتكوين أثناء الخدمة بقوله: " كل العمليات التي تتم من أجل تمهين الأساتذة سواء تلك التي تتم قبل التحاقهم بالمهنة أو التي تتم بعد التحاقهم بالمهمة. " (شحاتة وآخرون، 2003، ص: 199)

هذا، ويمكن أن يرتبط معنى التكوين بتلك الأنشطة والخبرات الأساسية، التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات الضرورية والمؤهلة لتحمل المسؤولية في هيئة التدريس، ولأداء المسؤولية المهنية بصورة أكثر فاعلية. (ابراهيم، 2007) وفي إطار علاقة التكوين بالفاعلية التربوية يمكن القول إن التكوين " هو جميع العمليات التي بفضلها تتم تنمية قدرات وأداءات المعلم وتنظيم جميع الإجراءات التي تساهم في جعله فعالا فبانتمائه المهني سواء كان ذلك قبل الخدمة أو أثناءها. وتكوين المعلمين تكوين أولي أي قبل الخدمة وتكوين مستمر أي أثناء الخدمة " (تلوين، 2002، مرجع سابق، ص 18)

نستنتج من التعاريف السابقة أن التكوين عملية منظمة الهدف منها هو اكساب المعلم للكفايات من معارف (Savoir) ومعارف إنجازيه (Savoir-faire) وكيونته (Savoir être) تمكنه من ممارسة مهنته والقيام بدوره، ويكون هذا التكوين قبل ممارسة مهنته أو خلال الممارسة حيث الغرض منه الوصول الى مجموعة من الأهداف. ومعنى هذا أن تعريف التكوين الذي توصلنا إليه بطريقة استنتاجية جمع بين التعريفات السابقة كان تعريفا على أساس الهدف وهو تعريف لا يمكن أن ننكر وظيفيته في بحثنا هذا، ولهذا يمكن ان نوظفه على أنه تعريف إجرائي وأنه يتعلق بأهداف يمكن أن نلخصها فيما يلي:

2-أهداف تكوين المعلمين:

تسعى المؤسسات المسؤولة عن تكوين المعلمين إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- إعداد المعلمين تأهيلا عمليا وثقافيا للقيام بالتدريس في جميع المراحل التعليمية، وفي جميع التخصصات العلمية والتربوية، وفق خطة زمنية مرنة ومتطورة.

2- تبني أفضل الطرق وأحدثها في إعداد المعلم المتخصص والاستفادة من تخطيط المناهج والتقنيات الحديثة في مجال التربية والتعليم، واستخدامها في عملية التدريس والتوجيه والاشراف العلمي والإداري في المدرسة بخاصة، وفي المؤسسات التعليمية والتربوية بعامة.

3- الربط بين مناهج إعداد المعلم وفلسفة وأهداف مناهج التعليم العام بعامة وبين المرحلة التعليمية التي سيعمل فيها الطالب المعلم بخاصة، لإقداره على فهم رسالة تلك المرحلة ومساعدته على أفضل أداء في التخطيط والتدريس والتقويم.

4- تبني فئة من الطلاب المتفوقين دراسيا وخلقيا واجتماعيا ليصبحوا أعضاء في هيئة التدريس في الكلية، بإتاحة جميع الفرص الممكنة للالتحاق ببرامج الدراسات العليا في التخصصات التي تحتاج اليها كليات التربية بخاصة، وفي التخصصات التي يحتاج اليها المجتمع العربي بعامة. (راشد، 2001، ص42)

ويحدد Léopold أهداف تكوين المعلم بالأهداف التالية:

- 1- مساعدة المعلمين على فهم وضعيات العمل
- 2- التحقق من مركباتهم وتحليلها وترجمتها تبعا للنظريات الخاصة والجماعية.
- 3- تحليل ممارسات التعليم والتحقق من الأنماط والقرارات المأخوذة.
- 4- توسيع مجال كفاءات المعلم المهنية انطلاقا من مواجهة احتمالات أخرى. (من بلحسين، 2011-2012، ص 298)

ولتحقيق الأهداف السالفة الذكر والوصول إلى تكوين معلم قادر على مواجهة تحديات مهنة التعليم لابد أن يقوم هذا التكوين على مجموعة من المبادئ:

3-المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين:

كل برنامج تكويني يقوم على مبادئ معينة يجب أن تتوفر فيه ومن أهم هذه المبادئ:

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

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

التكوين عملية هادفة: حيث يتوجب وضع أهداف واضحة وواقعية لعملية التكوين قابلة للتحقق ومحددة تحديدا دقيقا، من حيث الموضوع والزمان والمكان ومن حيث الكم والكيف والتكلفة.

المرونة: إذ يجب أن يتطور نظام التكوين وعملياته خاصة فيما يتصل بالأدوات والوسائل والأساليب مع التطورات التي تحدث على هذه الأصعدة، وضرورة تكوين المكونين على استيعاب هذه التطورات وتوظيفها في العملية التكوينية. (العزاوي، 2006، ص: 19)

هذه المبادئ الأساسية التي تجعل من التكوين بصفة عامة يسير في الطريق الصحيح نحو تحقيق الأهداف، أما بالنسبة لتكوين المعلمين فقد ذكر غاستون ميالاري مجموعة من المبادئ يجب أن يبنى عليها تكوين المعلمين خرج بها المنتدى الدولي الثالث في بروكسل سنة 1972 وتشمل تسع مبادئ:

1- التكوين البيداغوجي لن يحل أبدا محل المعرفة: لا يمكن ان نقدم تكوينا بيداغوجيا مع جهلة. هذا المبدأ يؤكد على أهمية الجانب الأكاديمي في تكوين المعلم، فلا يمكن أن نكون معلما بالاعتماد على الجانب التربوي فقط، لأنه من اللازم أن يكون له رصيد معرفي في التخصص الذي سوف يدرسه.

2- يجب دائما توقع التفاعل بين التكوين العام والتكوين البيداغوجي، التحضير لوظيفة المربي ليس مجرد ترصص، فعليه أن يقيم روابط وثيقة مع ما تلقاه الطالب سابقا. (Mialaret, 1990, P73)

3- يجب الربط بين التعليم البيداغوجي النظري والتكوين التطبيقي أو العملي. لكي يكون التحضير المهني فعالا ومتناسكا، يجب ان لا يفصل بين الجانبين. يجب ايضا الممارسة داخل القسم بالمبادئ النظرية وتحسينها بواسطة نتائج الأبحاث، فالنظرية البيداغوجية لا يمكن ان تتقدم الا من خلال ممارسة عملية معروفة ومدرسة. فيجب على استاذ العلوم التربوية ان يقيم روابط أو علاقات أو جسور بين تعليمه النظري والممارسة العملية الحقيقية. اي ما يحدث في الصفوف فعليا. بالمقابل على المستشارين التربويين الذين يعملون على قيادة الخطوات الاولى للمربين المبتدئين، توضيح كيف تدرس تلك المبادئ النظرية في الواقع المعيش من قبل استاذ البيداغوجيا.

4- التكوين العملي بحد ذاته جد معقد، ولكنه يجب أن يجري في اتصال مع التلاميذ، وهذا ما يستدعي وجود مبدأ أخلاقي (أدب المهنة). (Mialaret, Ibid, PP73, 74)

5- المبدأ الخامس: يجب اشراك أكبر قدر ممكن من المعلمين الأكفاء الذين يمارسون عملهم، بمعنى لا يجوز للأقسام التطبيقية أن تغلق على ذاتها، إذ على الطلبة ان يتمكنوا من زيارة أقسام كثيرة ومختلفة للاستفادة من الخبرة المكتسبة من طرف الآخرين.

6- البحث عن التماثل (التطابق) بين نوع التكوين الذي يتلقاه مربي المستقبل ونوع التربية الذي عليه أن يمنحه لتلاميذه. (Mialaret, Ibid, PP75, 76)

7- فردانية التكوين وتوجيه الأشخاص: لا يتعلق الامر بأي وجه من الوجوه بإعطاء نفس التكوين لجميع الطلبة المربين لجعلهم نسخا واحدة لنفس النموذج، ولكن بالعكس، الانطلاق من شخصية الطالب

وتحديد امكانية ايصاله الى أقصى ما تسمح به قدراته وجعله مربيا جيدا انطلاقا من ميزاته وربما حتى من أخطائه. وهذا يستدعي ضرورة وجود هيئة في قلب معهد التكوين مختصة في علم النفس أو علم النفس التربوي، وذلك يتطلب وجود مصلحة للتوجيه تعمل على توعية الطالب. فاذا كانت مهنة المربي لا تناسبه فليتوجه الى مهنة أخرى.

8- وحدة وتنوع التكوين عند كل المربين، عن طريق تكوين موحد لجميع مربي المستقبل لكل المستويات وذلك من خلال التدريب الميدانية في المؤسسات التربوية. هذا التكوين يسمح لهم بالاختيار الاحسن الى أين يتوجهون. (Mialaret, Ibid)

9- التكوين المستمر والتكوين الأولي: لا يمكن أن نعلم كل شيء للمعلم المبتدئ، خاصة وأن الظروف والأوضاع التي سيعرفها من طبيعتها انها مختلفة عن التي تلقاها خلال تكوينه. بإمكاننا أن نؤكد أن كل تكوين حالي لا يستطيع الانغلاق على نفسه ويحدد بشكل نهائي أهدافه ومقاصده الخاصة. على العكس يجب عليه أن يؤمن مبدئيا بأن كل تكوين ما هو الا حلقة من سلسلة طويلة تمتد خلال كل فترة تكوين المربي (...). إن الاتصال مع الواقع المدرسي يعطي الفرصة للطالب لاكتشاف العالم الذي نهيه اليه حيث تعتبر الملاحظات العامة وتوجيهات الاساتذة كإضافة، فما يراه المتربص ثانويا مهم وأساسي بالنسبة للأستاذ الشاب، وما كان يعتبر أساسيا في فترة التكوين، قد يكون ثانويا اثناء ممارسة المهنة، وبالتالي فمن الضروري أن يكون هناك تدريبات بعد ثلاث أو أربع سنوات مدتها بضعة اسابيع يتم فيها جمع الزملاء القدامى للاستفادة من تجاربهم فيما يخص الصعوبات التي واجهتهم والحلول المقترحة كذلك، سواء بالنسبة للقدامى أو الجدد. هذه التجمعات ستكون جد مميزة لان الامر لا يتعلق بتربص لاكتساب معلومة خاصة أو التحضير لممارسة تقنيات بيداغوجية جديدة وانما يجب ان تكون منظمة على شكل مجموعات للمناقشة والتي من خلالها ندمج أساتذة التكوين المهني ويكون هدفها الأساسي هو الاستفادة من التجارب المختلفة وانهاء التدريب المهني للمتربص. (Mialaret, Ibid, PP 79, 80)، نستنتج من خلال المبدأ الأخير أن تكوين المعلم يتم في إطار نوعين وهما التكوين الأولي والتكوين المستمر.

4-أنواع تكوين المعلمين:

يوجد نوعين في تكوين المعلم ويتمثلان في التكوين الاولي والتكوين أثناء الخدمة

4-1 التكوين الاولي:

" تعني هذه العبارة التكوين قبل الخدمة للمعلمين الطلبة لإعدادهم لدخول مهنة التدريس".

(Organisation des nations unies pour l'éducation (ONUE), 1994, P1)

ويرجع الأحمد (2005) مبررات التكوين قبل الخدمة أو التكوين الأولي إلى مجموعة من الأسباب تتمثل في تزايد أعداد المعلمين والاهتمام كما ذكرنا سابقا بالنمو المتكامل لكل متعلم، ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه، وما بينه وبين أقرانه من فروق فردية، كما وتمكنهم من مواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة نتيجة للتقدم العلمي الكبير، فالمعلم لم يعد يعتمد فقط على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة وإنما تعددت الوسائل والمصادر والمعلم بحاجة إلى اتقان توظيفها في عمله التربوي والتعليمي، ومن هنا لا بد من إعداده مسبقا للتعامل الناجح مع هذه الوسائل المتجددة. وبما أن التعليم يقوم الآن على أسس علمية عن طريق تحديد الأهداف وتوظيف الوسائل ومتابعة التقويم لكل من الهدف والوسيلة حتى نصل إلى النتائج المرجوة، لابد للمعلم من اكتساب مهارة التعامل مع هذه المستجدات وبخاصة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة. إن تطور العلوم النفسية والتربوية أكدت على ضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والعمل على تنمية شخصية المتعلم المتكاملة جسديا وعقلياً وانفعاليا واجتماعيا.

هذا، ومن بين المبررات التي تستدعي ضرورة تكوين المعلمين قبل الخدمة تغير الدور الذي يقوم به المعلم الذي لم يعد ملقنا للمعرفة كما في المدرسة التقليدية، بل أصبح عليه أن يكون موجهاً ومنسقاً ومحفزاً لتعلم المتعلمين وقادراً على فهم خصائص نموهم وحاجاتهم، وتوجيههم وإرشادهم وتأمين المناخ المناسب لتفعيل مشاركتهم في الموقف التعليمي، ومساعدتهم على التعلم الذاتي وتنمية ميولهم وقدراتهم وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير. ومن الأدوار المتغيرة للمعلم تيسير التعلم، تحفيز المتعلمين، كونه قدوة ومثالاً، كذلك إعداد المعلم الكفاء عن طريق الاهتمام بتكوينه واعتبار هذا التكوين أساساً ضرورياً للتعلم المستمر والنمو المهني للمعلم خلال حياته المهنية بأكملها، وافساح المجال أمامه للمشاركة في

السياسات التعليمية وفي إعداد المناهج وتطويرها وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها. ومن مبررات التكوين الأولي للمعلمين وضرورته، تمهين التعليم من خلال ترقية المعلم إلى مهنة تضاهي المهن الراقية السائدة في المجتمع كالطب والمحاماة والهندسة، ويأتي هذا من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفايات تواكب متطلبات العصر وقيمه الاجتماعية، خاصة وأن التعليم في الوقت الحاضر يبدو غير قادر على تطوير إمكانيات المتعلمين ومهاراتهم المطلوبة لمجتمع المستقبل مع تقديم حوافز المعلمين الذين يشكلون أكبر فئة مهنية في العالم.

يسمح التكوين المسبق للمعلم أن يكون قادرا على فهم الديمقراطية وممارستها في التعلم وتطبيق هذا الفهم في غرفة الصف، ليس بواسطة المحاضرات والتلقين، بل من خلال الممارسة الصفية و إفساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات في جميع المواقف الصفية والمدرسية، كما يحتاج المعلم إلى المهارات والاتجاهات التي تمكنه من إقامة علاقات إيجابية مع زملائه وسائر الاختصاصيين الذين يتعامل معهم، بالإضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور والانفتاح على المجتمع والإسهام في حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية بحيث لا يحقق ذلك بنجاح إلا من خلال الإعداد المسبق.

1-1-4 جوانب تكوين المعلم خلال التكوين الأولي:

إن الواقع الذي نعيش فيه حاليا يختلف تماما عن الماضي مما أدى إلى زيادة الأعباء على التربية ومسؤولياتها في تكوين الإنسان حتى يتمكن من التكيف مع هذه التغيرات والتطورات. وبالتالي زيادة العبء والمسؤولية على من يتولى أمر هذا الإعداد وهو المعلم، لقد كان يكفي في الماضي أن يكون المعلم ملما بالمعارف المحدودة ليزود النشء بها حتى يواجهوا مسؤوليات الحياة... لكنه اليوم مطالب بأن يهتم بالنمو المتكامل لشخصية كل متعلم ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه، وما يكون بينه وبين أقرانه من فروق فردية، كما يستطيع الربط بين النظرية والتطبيق ويستخدم أساليب متنوعة في تدريسه، ويتدرج في تعليمه لتلاميذه ويجعلهم يطبقون في حياتهم العملية ما يتعلمون في حجرات الدراسة، ومن ثم فنحن بحاجة الى معلم يعتمد في تكوينه على أساس متين من المعرفة والمهارات المتجددة باستمرار في إطار من المبادئ المهنية الصحيحة" (راشد، مرجع سابق، ص 17) .

"إن دور المعلم-حاضرا ومستقبلا-يزداد ليشمل مستويات متعددة داخل الفصل الدراسي وخارجه، واتجاه مجتمعه والبيئة التي يعيش فيها، إلى جانب مستويات ثقافية وحضارية، وقد يكون من الطبيعي أن تتنوع جوانب إعداد المعلم لكي تواجه عدد هذه المستويات (العدواني، دت، ص9) ومن الجوانب التي تعمل مؤسسات التكوين على أخذها بعين الاعتبار حتى يكون التكوين وافيا متكاملًا:

4-1-1-1 الجانب الأكاديمي:

أو ما يعرف بالجانب التخصصي: يعرفه ميالاري: "سيرة ونتيجة الدراسات العامة والخاصة في ميدان معين يقوم بإنجازها شخص معين، يطور هذا التكوين الأكاديمي كفاية أكثر دقة في ميدان أو عدة ميادين حسب مستوى الدراسات." (Mialaret , 1990, OP.cit, P5)

يهدف هذا الجانب إلى تزويد الطالب المعلم بالمواد التعليمية العامة والتخصصية والمواد الاختيارية، لكي يتمكن من التقدم في تكوين شخصيته وقدراته والتعرف على الحقائق ومتابعة كل جديد، واكسابه القدرة على التفكير العلمي وإعداد اعدادا جيدا في اساسيات المادة التي سوف يقوم بتدريسها.

ويرى ميالاري من خلال نظرة استشرافية مستقبلية أن الاعداد الأكاديمي لا يقتصر على مجموعة من المواد، وإنما عليه أن يؤمن في الوقت نفسه انفتاحا على مجالات أخرى ويشارك بطريقته بتكوين وتفتح شخصية التلاميذ والطلبة. فالإعداد الأكاديمي يجب أن يعتبر كإحدى حلقات التربية الدائمة المتجهة دائما نحو المستقبل، لكي يصبح المعلم الشاب المعد في نهاية هذه الألفية الثانية، قادرا على عدم التراجع إلى الوراء، وأن يظل قادرا في العام 2050 أن يلعب دور صلة الوصل بين التلاميذ وعلم ذلك الوقت." (Mialaret ,Ibid , P 8)

يعد التكوين المعرفي للأستاذ جد مهم، وحتى وإن تغير وتطور دوره كموجه ومرشد يبقى المعلم أحد المصادر المهمة للمتعلم لأنه يتمكن في هذا الجانب سيتمكن من السيطرة على عقول المتعلمين وذلك بترغيبهم في المادة إلا أن أهمية هذا الجانب لا تكفي، وإنما يجب أن يزود المعلم بالمعارف والمهارات التي تمكنه من التفاعل الجيد مع تلاميذه في المستقبل ولن يحدث هذا إلا إذا تم تزويد المعلم بالتكوين البيداغوجي والتكوين المهني، فماذا نعني به؟ وكيف يتم ذلك؟ هذا ما سنجيب عليه في العنصر الموالي.

4-1-1-2 الجانب التربوي والمهني:

"يعتبر الاعداد المهني التربوي للمعلم من أهم جوانب الاعداد في برامج اعداد المعلمين، حيث يمد المعلم بطرائق الممارسة الصحيحة لمهنة التدريس وأساليب التعامل الفعال مع المتعلمين." (سغفان، محمود، 2007، ص86) و"يتفق رجال التربية ان الاعداد المهني التربوي للمعلم يحسن من مستوى، نوعية التربية وأن أي شيء ينقص بالنسبة لكمية التربية المهنية، قد يدمر أي برنامج مصمم لخريجي معلم ذوي فاعلية"(ريتش، 1982، ص61)

كما يعتبر هذا الجانب مكملًا للجانب الأكاديمي ولا يتعارض معه بل بالعكس كما يقول ميالاري "إننا لا نصنع معلمين جيدين مع جهلة، مهما كان التكوين التربوي. ولكن إذا كان التكوين الأكاديمي ضرورياً، فهو لا يكفي لكي يصبح المرء مربياً جيداً" (Mialaret , 1990,OP .CIT, P8) ويعرف التكوين التربوي "جميع العمليات التي تقود الشخص الى ممارسة نشاط مهني (مثل مهنة الاستاذ) وكذلك نتيجة هذه العمليات" (Mialaret, Ibid, P 5)

ويهدف هذا الجانب التكوين الى "تعريف المعلم بالأهداف التربوية العامة والخاصة بالمرحلة التعليمية التي يعمل بها وبالتخصص الذي يختاره" (سغفان، محمود، مرجع سابق، ص86) حيث تقدم للطالب المعلم مقررات في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس (البعداني، 2005) و "تزويده بالوسائل الصحيحة للتقويم التربوي وبأسس ومبادئ التعلم وبخصائص نمو التلاميذ" (سغفان، محمود، المرجع نفسه، ص86) ويتم تطبيق ذلك بالتربية العملية.

يرى ميالاري ان التكوين البيداغوجي للمعلم يجب أن يشمل محاور أساسية تتمثل في **الأفكار أو الدراسات حول المشاكل العامة للتربية** التي تحيل مباشرة إلى دور ومكانة المؤسسات المدرسية داخل المجتمع ويمكن إثراء هذه الأفكار بمصادر تاريخية واجتماعية تصل حتى الى الدراسة النقدية للنظريات حول ضرورة أو عدم ضرورة المدرسة في مجتمعاتنا المعاصرة. وفي نفس السياق يتم مناقشة المشاكل التي يعاني منها المربي، مسؤولياته وأخلاقه المهنية، كما يشمل التكوين البيداغوجي للمعلم **دراسة الواقع الاجتماعي**، وحتى يمارس الاستاذ دوره ونشاطه المهني بطريقة صحيحة ويتمكن من حل مشاكله السابقة لابد أن تكون لديه معرفة بالجماعات والوساط المصغرة، ولكي يتمكن الاستاذ من فهم بعض سلوكيات

التلاميذ عليه ان يعرف الاوساط الاجتماعية التي ينتمي إليها هؤلاء، وذلك من الناحية النفسية. إن ممارسة بيداغوجية متفتحة على العالم (دراسة الوسط أو المحيط، تحليل واستخدام كل ما هو عصري مثلا) يستدعي ضرورة وجود مدخل في الطرق التحليل السوسولوجية.

هذا التوجه الاجتماعي قد يؤدي الى ميدان آخر من الدراسة وهو التنظيم الاجتماعي ودراسة مواقف الاحزاب السياسية والنقابات اتجاه مشاكل التربية حتى يتمكن الاستاذ من توجيه نفسه وسط هذه الحقيقة المزوجة للحياة الاجتماعية. من جهة أخرى يشمل التكوين البيداغوجي للمعلم مجموعة المشاكل البيولوجية والنفسية، الهدف منها ليس تكوين اخصائيين نفسانيين محترفين (طرق التشخيص والعلاج النفسي مثلا)، وانما اعطاؤهم العناصر الاساسية التي تسمح لهم بفهم اسباب سلوك مدرسي عادي، أسباب الفشل، أسباب النجاح من خلال معرفة الصعوبات النفسية لهذا النشاط المدرسي أو ذاك حيث يكون التحضير عن طريق دراسة حالات ووضعيات حتى لا يتطور لديه حقيقة سيكولوجية أو معرفة نظرية مبتورة او منفصلة عن الحياة اليومية، و هو الأمر الذي يقتضي الإلمام بمعلومات واسعة فيما يخص علم النفس الوراثي من الولادة الى الرشد، علم النفس الراشد، علم النفس الفرد، علم النفس الاجتماعي للجماعات الصغيرة و كذا الإلمام بمعلومات فيما يخص اضطرابات النمو. ويعتمد التكوين البيداغوجي للمعلم من جهة أخرى على الطرق والتقنيات البيداغوجية حيث يكون الهدف الاساسي من التكوين حسب غاستون مياالاري هو اعطاء أكبر عدد ممكن من الطرق والتقنيات البيداغوجية، لكي يتمكن الطالب من اختيار الطريقة او التقنية التي تتناسب مع شخصيته مع معرفة اسباب اختياره لتلك دون غيرها. ويعتمد هذا الأمر على دراسة الطرق البيداغوجية الكبرى، دراسة التقنيات الاساسية البيداغوجية كما يعتمد على الدراسة الخاصة لتقنيات محددة وتحضير الطالب لأساليب التقويم والبحث العلمي وتدريبه على تقنيات التعبير وتزويده بثقافة حول ظروف حياة الطفل بالإضافة إلى ضرورة التوازن النفسي الذي يحصل بفضل آثار التربية الجسمية والرياضية (Mialaret, 1990,op cit)

بالإضافة الى التكوين التربوي البيداغوجي، تعد التربية العملية أو التدريب الميداني تربية على درجة كبيرة من الأهمية في إعداد المعلمين مهنيًا وحيث أن المهارة في التعليم كما في غيرها من المهن تكتسب من خلال ممارسة العمل نفسه، ولن يتحقق الإتقان التام للممارسات التدريسية الا من خلال التدريب الميداني، بحيث تهدف التربية العملية الى تعزيز المبادئ النظرية التي يدرسها الطالب المعلم وسط الموقف

التعليمي، و إتاحة الفرصة أمامه لتأكيد قدراته و مدى صلاحيته للتدريس واكتسابه القدرة على تقويم العملية التعليمية تقويما دقيقا . (صالح، 1979)

ويتضمن الاعداد المهني للمعلم ما يلي:

1- معرفة الأهداف التربوية العامة التي تسعى التربية إلى تحقيقها.

2- معرفة طبيعة المتعلمين الذين سيتعامل المعلم مهم في المستقبل من حيث دراسة خصائص نموهم وميولهم واهتمامهم وحاجاتهم واتجاهاتهم ودوافعهم.

3- الإلمام بالأساليب التربوية الحديثة. (حوالة، عبد السميع، 2005، ص24)

وقد اقترح Gaston Mialaret مراحلًا بالنسبة لبرامج الاعداد المهني للمعلم تتمثل في ثلاث مراحل حيث يتدرج فيها الطالب من مجرد ملاحظ لمختلف أطراف العملية التعليمية -التعلمية، وذلك خلال ما يسمى فترة التحسيس ثم التدريب على المهمة التعليمية من خلال اكتساب الطرائق والتقنيات، وتسمى مرحلة أو فترة التعلم والطرائق البيداغوجية الى ان يصل في المرحلة الاخيرة الى التكفل بالعملية والتي يسميها غاستون ميالاري فترة تحمل المسؤولية:

أ- المرحلة الأولى فترة التحسيس: يرى غاستون ميالاري أنه من الأحسن أن يزور الطلبة عدة مؤسسات مدرسية (على الأقل ثلاث خلال فترة التحسيس) ودراسة التنظيم العام، دور كل الاطارات العاملة، الوظائف العامة للأساتذة، موقع وهندسة المؤسسة المدرسية، تحليل الوظائف المختلفة للمصالح الموجودة بالمؤسسة، المكتبة، المطعم، المصلحة الاجتماعية والنفسية والطبية. خلال هذه الفترة يحضر الطلبة اجتماعات مع الاساتذة واجتماعات مع الأولياء واجتماعات النقابة، ويمكنهم المشاركة في النشاطات الثقافية المنظمة من طرف المدرسة، وبهذا يصل هؤلاء في النهاية الى دراسة مفصلة للمدرسة اين بإمكانهم تكوين علاقات، ايجابيات وسلبيات تموقع وبناء مؤسسة حيث يجب أن يكونوا قادرين على النقد البناء واقتراح التحسينات التي يمكن القيام بها على المستوى البشري، وخلال هذه الزيارات يعمل الطلبة على جمع معلومات فيما يخص البرامج، التطورات، الكتب المستعملة، الوسائل التعليمية المستعملة، وعندما يألف الطلبة التلاميذ، من الاحسن ادماجهم في بعض النشاطات جولة، زيارة، التحضير لحفلة معينة، تزيين

الأقسام، عرض لأعمال التلاميذ، حراسة المطاعم..... الخ (Mialaret,1990,OP. CIT, p 68) هذه الفترة تقابل ما يسمى بمرحلة الملاحظة في مراحل التدريب الميداني المطبقة في المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، لكن الطالب في هذه المرحلة يزور مؤسسة واحدة وكذلك بالنسبة للمكتبة والمطعم والمصالح الأخرى ان وجدت، فالطالب مطالب بزيارتها ولا يقوم بتحليل وظائفها ، وليس من الضروري حضور الطالب لاجتماعات مع الاولياء فان انعقد الاجتماع حضر .

ب-المرحلة الثانية هي فترة تعلم الطرائق والتقنيات البيداغوجية: بعد تحسيس الطالب وتحفيزه، يبدأ الدراسة النظرية لتطبيقات الطرائق والتقنيات البيداغوجية، ويقترح ميالاري أن تدور الدراسة النظرية حول ثلاث مواد اساسية وهي: علم النفس التربية والطرائق، التقنيات البيداغوجية الأساسية، تعليمية المادة.

ويتوزع التكوين في هذه الفترة على ثلاث ورشات ذات أهمية متفاوتة لكنها كلها مهمة لتحضير الطالب الى الفترة الثالثة.

الورشة الأولى تحت عنوان: تعلم كيفية اىصال رسالة: حيث يجب في البداية تعليم مربى المستقبل كيفية استعمال صوته بأقل جهد وأكثر فعالية، دراسة الجسم بأكمله خلال التمرينات الالياءات والتعبيرات الجسمية في هذا الميدان، فنقنيات التسجيل المتطورة تسهل العملية أحسن فيتمكن الطالب من رؤية سلوكه الخاص ومن ثم القيام بتحليله بمشاركة الاستاذ والتلاميذ. فالأستاذ متقن للنقائص وقلة الامكانيات والقصور وبإمكانه إعادة تأهيل وتحسين العرض الذي يقدمه الطلبة.

كيفية استعمال الصوت جانب مهم جدا في تكوين الطالب الاستاذ، لان هذا الأخير يستعمل صوته في إيصال رسالته للتلميذ، لذلك يجب تعليمه كيف يستعمله نبرة صوته، حدته، وكما ذكر غاستون ميالاري يستعمل صوته بأقل جهد وأكثر فعالية لأن مشوار الاستاذ طويل جدا وبالتالي عليه ان يقتصد في استعمال صوته والحفاظ على الحبال الصوتية سليمة، حتى يتمكن من إكمال مشواره المهني. هذه النقطة لا تؤخذ بعين الاعتبار في تكوين الطالب بالمدرسة العليا الا انه بعض الأساتذة قد ينبهون إليها من خلال تقديم الدروس او العروض من طرف الطلبة حيث لا يوجد تدريب على ذلك. كذلك الالياءات او ما يسمى بالتعبير غير الشفوي جانب مهم في تكوين الاستاذ لأنه مثل الممثل مجبر على حسن استعمال تعبيرات جسمه ككل، هذه النقطة لا تؤخذ بعين الاعتبار في تكوين طالب المدرسة العليا للأساتذة.

الورشة الثانية: وتكون هذه الورشة في نفس الوقت مع الورشة الأولى، الهدف منها تعليم الطلبة كيفية تطبيق مختلف الطرائق والتقنيات الأساسية المستعملة في التربية حاليا بذكاء، هذه الورشة مرتبطة بعمق بدروس علم النفس التربوية والدروس النظرية حول الطرائق والتقنيات، ودروس تعليمية المواد الغرض منها ليس تحويلها إلى ورشة تطبيق محض لتعليمية المواد، وإنما استخراج العناصر المشتركة للنشاط البيداغوجي عند التربويين بغض النظر المستوى الذي سيدرسونه أو المادة التي يدرسونها. (G, Mialaret, Ibid, P 88)

كيف ينظم تعليمه، بناء التطور، تحضير درس، كيف نستعمل ما هو حالي، ماذا نعمل لتنظيم دراسة وسط، استعمال تقنيات السمع البصري، وبالإمكان حاليا من خلال التقنيات المتطورة أن تجري تمرينات حول تقديم الدروس.

في هذا المستوى ندرس تقنيات العمل الفردي، تنظيم القسم في جماعة، التنشيط وقد ندخل ديناميكية الجماعة على مستوى جماعة الطلبة بشرط ان تسير هذه الاخيرة بذكاء، فالورشة حقيقة تتعلق باستعمال التقنيات البيداغوجية وخاصة الوسائل السمعية البصرية، سواء من اجل اعطاء معلومة او كوسيلة للتكوين، وعن طريق المناقشات والمواجهات سيؤدي ذلك للوصول الى نتائج طيبة بفعل الزيارات المستمرة للأقسام من اجل القيام بالتمرينات وسيتمكن الطلبة من اقامة علاقات واسعة مع الطلبة وتحضيرهم الى الورشة الثالثة.

الورشة الثالثة: من السهل فهم أن تعلم الأساليب والتقنيات التعليمية هو أحد المفاتيح الأساسية للبناء. في هذا المستوى لا ينبغي أن يكون عرض هذه التقنيات أو هذه الطرائق منفصلة عن مجموعة المفاهيم النظرية التي تؤسس لها. ولذلك نرغب في استبدال الدورات المنفصلة عن بعضها البعض بفترات عمل واسعة تجمع المعلمين والطلاب حول نفس الموضوع؛ كما يمكن أن نبين كيف أن الوجوه المختلفة للنشاط المدرسي مترابطة وكيف تساهم في اكتساب معرفة بيداغوجية متماسكة ومثمرة...

خلال الورشة الثالثة، التي ينبغي أن تقع في نهاية الفترة الثانية، تُعد وتنفذ تمارين كاملة. لا يتعلق الأمر بما يُسمى "درس تجريبي" تُترك مبادرته لمبتدئ شاب خائف وغير ماهر. بل يُعدّ المجموعة مع معلمهم درسًا: قبل أن يتم تقديمه أمام الطلاب، يُناقش وينقح، و"يُجرب" أمام كاميرات التلفزيون المغلقة؛ يُقدمه عدة طلاب بحسب أفكارهم وشخصياتهم. وعندما يحين وقت تقديمه أمام الطلاب الحقيقيين، يكون

قد تم اتخاذ كل الاحتياطات لضمان النجاح. الطالب الشاب لا يصد؛ والتلاميذ لا يضيعون وقتهم".
(Mialaret, Ibid, P89)

3-فترة تحمل المسؤولية: ما يقابل فترة التدريب المغلق في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر.

كل النشاطات السابقة تعمل على تحضير الطلبة لاكتشاف جانب آخر من وظيفته، التكفل التام بالعملية التعليمية، يتكفل المربون الشباب بالأقسام تحت اشراف مستشارين بيداغوجيين اين يجد هؤلاء الطلبة المساعدة الفورية من طرف هؤلاء. التكفل التام بالوظيفة يكون بصفة متدرجة لكن تبقى المسؤولية الكاملة ملقاة على عاتق المربي. (Mialaret,Ibid, PP 89,90)

مما تقدم يتبين أن الجانب التربوي والمهني جانب جد مهم في تكوين المعلم حيث يمكنه من التفاعل الجيد مع التلميذ والوصول إلى أهدافه بيسر، وحتى يتسنى له ذلك عليه أن لا يقتصر فقط على تعلم كل ما يتعلق بمادته وكيفية ايصاله وإنما عليه اكتساب ثقافة واسعة فيما يتعلق بمواد أخرى تمكنه من مساعدة التلاميذ وتوجيههم لحل المشكلات، خاصة أن دور المعلم في الوقت الحالي كمرشد وموجه وتبني الطرائق الحديثة يحتم عليه امتلاك ثقافة واسعة، لأن حل المشكلات مثلا كطريقة تتطلب الاستعانة بمواد أخرى ومعارف ومعلومات تتعدى التخصص، لذلك يجب تكوين المعلم في الجانب الثقافي الذي سوف نشرحه في العنصر الموالي.

4-1-1-3 الجانب الثقافي:

"ويقصد به تزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصية، والتعرف على ثقافة مجتمعه المحلي والعالمي" (حوالة، عبد السميع، مرجع سابق، ص 24، 25)، بمعنى آخر أن هذا الجانب من التكوين يهدف إلى تزويد المعلم بـ "ثقافة واسعة وخلقية اجتماعية عن الموضوعات والقضايا العلمية والثقافية والاجتماعية المحلية والقومية والعالمية، بما يمكنه من التفاهم والتفاعل مع الجماعة وقيادة جماعات التلاميذ وإدارة الحوار معهم." (الازرق، مرجع سابق، ص 206)

وبناء على ذلك يجب على المعلم أن يمتلك حدا مناسباً من المعرفة والوعي بأمور علمية عامة تتعلق بشتى المجالات والتي كثيراً ما تفرض نفسها على عقول الطلاب، ويستشعرون حاجاتهم إلى إجابات وافية

ومقنعة سواء من خلال معلم قادر على اشباع حاجاتهم إلى هذه الاجابات، أو قادرا على توجيههم إلى مصادر المعرفة اللازمة. ولكي نعد المعلم اعدادا ثقافيا سليما يجب أن يتضمن هذا الإعداد ما يلي:

1-تزويد الطالب المعلم من المزج بين الثقافة الانسانية العامة وثقافة العصر خاصة.

2-تمكين الطالب المعلم من المزج بين الثقافة الانسانية والتقدم العلمي.

3-تزويد الطالب المعلم بلغة أجنبية واحدة على الأقل كوسيلة من وسائل الاتصال بالجديد من الاتجاهات الانسانية والتقدم العلمي (حوالة، عبد السميع، مرجع سابق، ص 24، 25). بالإضافة الى الجوانب الثلاثة من التكوين هناك جانب آخر مهم في تكوين المعلم وهو الجانب الشخصي

4-1-1-4 الجانب الشخصي:

يعتبر الإعداد الشخصي من الأمور الهامة في مجال إعداد معلم المستقبل، فالمعلم قدوة لتلاميذه وتنعكس شخصيته عليهم، والسمات الشخصية للمعلم تنطبع بدورها على السمات الشخصية لتلاميذه. وقد أكدت العديد من الدراسات على أن شخصية المعلم تؤثر في تلاميذه ومن بين الدراسات "دراسة Exstrom، ودراسة Soar أن سمات المعلمين الشخصية الايجابية المتميزة انطبعت على السمات الشخصية لتلاميذهم، فالخصائص الشخصية العالية للمعلمين والمناخ الانفعالي الموجب الذي أوجدوه مع تلاميذهم أثر تأثيرا إيجابيا في الخصائص الشخصية لهؤلاء التلاميذ" (راشد، مرجع سابق، ص 84) كما يؤكد Gaston Mialaret على تأثير السمات الشخصية للمعلم على المتعلم حيث يرى بأن المعلم غير المتوازن في شخصيته يؤثر سلبا على تلاميذه " فالمربي القلق يسقط قلقه على التلميذ ويضع تلاميذه في وضعية صادمة مهما كان عمر التلميذ، وخصوصا في مرحلة البلوغ" (Mialaret, 1979 , OP.CIT, P : 42) لذلك فمن أمثلة السمات التي يجب ان يتميز بها المعلم للنجاح في مهنته:

- المظهر الخارجي المتميز واللياقة البدنية.
- التحلي بالآداب العامة والتحكم في الانفعالات عند التعامل مع الآخرين.
- احترام شخصية وآراء الآخرين من تلاميذ وزملاء.
- العدل والموضوعية عند إصدار الأحكام.

- التحلي بصفات القائد وحب العمل.
- الثقافة العامة في شتى المجالات والقدرة على الإبداع. (حوالة، عبد السميع، مرجع سابق، ص 25)
- بالإضافة الى هذه الخصائص يجب على المعلم أن يتميز ب:
- الصوت الواضح المحبب والحديث المتميز الجاذب.
- التحلي بآداب الخلاف في المناقشات.
- يحب عمله بدرجة واضحة، ويظهر ذلك في دافعيته للعمل وابداعه فيه وثقافته العامة. (راشد، مرجع سابق، ص 84)

ومن هنا ولأهمية هذا الجانب على المؤسسات المشرفة على تكوين المعلمين أن تأخذ بعين الاعتبار في التكوين خاصة عند اختيار الطلبة الذين يلتحقون بمهنة التدريس حيث يجب مراعاة العديد من السمات مثل: " المظهر المقبول والشكل الحسن، الثقافة العامة، الميل نحو مهنة التدريس، الشخصية السوية، اللياقة البدنية، وغيرها من الصفات التي تضمن إعداد معلم كفء". (حوالة، عبد السميع، مرجع سابق، ص 25)

إذا أي تكوين يخص المعلمين لا يمكن أن يهمل هذه الجوانب المهمة للوصول الى تكوين معلم كفء قادر على التصرف في كل الوضعيات التي تصادفه في الصف الدراسي، مهما كان النظام المتبع من طرف مؤسسات التكوين، سواء كان ذلك نظاما تتابعيا أو تكامليا فما المقصود بالنموذج التكاملي والتتابعي؟

4-1-2 نظم تكوين المعلمين:

تتوقف عملية التعليم على نوعية المعلم وتتوقف هذه النوعية على نوعية التكوين والتدريب الذي يحصل عليه الطالب المعلم في مؤسسات التكوين، وتسير تلك العملية في كل الدول وفق نظامين هما النظام التتابعي والنظام التكاملي، وقد ظهرت هذه الأنظمة نتيجة الطلب المتزايد على مهنة التعليم والحاجة الى المعلمين وكذلك التطورات التاريخية لتمهين التعليم.

4-1-2-1 النموذج التكاملي:

"يلتحق الطالب بعد اتمام الشهادة المتوسطة (الثانوية وما في حكمها) بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية الأولى، ويعلم الطالب أنه سيتخرج ليقوم بالتدريس في مادة تخصصه" (الأزرق، مرجع سابق، ص ص 206، 207) كما أنه يتميز بأنه " يقدم التكوين الأكاديمي والتكوين المهني والبيداغوجي في نفس المدرسة وفي نفس الوقت بمعنى " أن يدرس الطالب بكلية التربية أو المدارس العليا للأساتذة - كما هو معمول به في الجزائر، وسوف نرى ذلك في الجزء الخاص بالتكوين في الجزائر - مقررات التخصص جنب الى جنب مع مقررات الاعداد المهني، أما الاعداد المتابعي يتطلب أن ينهي الطالب أولا اعداده التخصصي في كلية من الكليات، ومن ثم يعود في السنة الخامسة الى كلية التربية لدراسة مقررات الاعداد التربوي والتطبيق الميداني.

وقد يعود ذلك على الطالب بمجموعة من الفوائد من بينها:

1. توافر الاستعداد النفسي والتكيف لدى معلم المستقبل منذ السنة الاولى لالتحاقه بالكلية أو المدرسة مع توفر مدى أطول قبل الخدمة وأثناءها لتدعيم هذا الاستعداد وتعزيزه.
2. توفر التزامن والموازنة بين الاعداد التربوي المهني والتخصصي الأكاديمي.
3. يسمح هذا النظام باتساع دائرة التخصص ليشمل مادتي أو أكثر.

لكن رغم هذه الفوائد أو المزايا فلهذا النظام سلبيات منها:

- 1- قد يتأثر مستوى الإعداد الأكاديمي أو التخصصي بما قد يجعل خريج النظام التكاملي في مستوى أقل من قرينه بالكليات التخصصية.
- 2- قد يتسرب الى طلاب النظام التكاملي الشعور بأهمية وأولوية المقررات التخصصية عن المقررات التربوية أو المهنية (سعفان، محمود، مرجع سابق، ص ص 80-81)

4-1-2-2: النموذج التتابعي:

يتمثل هذا النظام في أن " يعد الطالب أكاديميا في إحدى المواد العلمية بالكلية الجامعية كالعلوم والآداب ثم يلتحق بإحدى كليات التربية والمعاهد العليا التربوية، حيث يتلقى نفس المقررات التربوية التي يدرسها زملائه في النظام التكاملي ليحصل بعدها على دبلوم يؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الاعداد في النظام التتابعي وغالبا ما تتراوح ما بين سنة واحدة وستان حسب ظروف واحتياجات كل مجتمع." (الأزرق، مرجع سابق، ص 206، 207)

ويتميز هذا النظام بمجموعة من الايجابيات تتمثل فيما يلي:

1- "تحصيل علمي عالي في مادته التخصصية يتماشى والمستوى الجامعي المتعارف عليه، ثم يتبعه بتكوين مهني في مرحلة خاصة." (المهدي، 2007، ص 173) بمعنى أن هذا النظام يساعد المعلم على التعمق في تخصصه قبل الالتحاق بكلية التربية.

2- يساعد الدولة على سد العجز في التخصصات المختلفة، حيث يساعد على إعداد خريجي كليات الهندسة والآداب والتجارة والزراعة وغيرهم مما تعجز كليات التربية عن إعدادهم في إطار النظام التكاملي بسبب نقص الموارد المالية أو الكوادر والاختصاصات التعليمية.

3- يقدم هذا النظام نوعا من التدريب التعويضي للعاملين بمهنة التعليم ممن تخرجوا في كليات أخرى غير التربية.

4- يتيح هذا النظام مجالا لخريجي الكليات الأخرى لتعديل مسارهم والاستفادة من خبراتهم التخصصية في مجال الدراسات والبحوث التربوية.

5- يتيح هذا النظام الوصول الى مستوى مرغوب فيه من تخصصه الجامعي أولا، ثم دراسة العلوم التربوية والنفسية وحدها من فترة لأخرى مما يؤدي الى اختفاء المشاعر السلبية نحوها بعكس ما يحدث في ظل النظام التكاملي. (سعفان، محمود، مرجع سابق، ص ص: 77، 78)

هذه بعض ايجابيات النظام التتابعي أما سلبياته فتمثل في:

1-يلجأ إليه في كثير من الأحيان خريجو الجامعات من التخصصات المختلفة الذين ليس لهم مهنة. وبمعنى آخر فإن مهنة التعليم بالنسبة للملتحقين بهذا النظام من الإعداد تعتبر مهنة بديلة وفي أغلب الأحيان يلتحقون بها من دون رغبة أو حماس، وكثيرا ما يتخلون عن مهنة التعليم في حالة العثور على مهنة أخرى.

2-لا ينبغي الاقتصار على هذا النظام لوحده، لأن ذلك يجعل مهنة التعليم لا تستقبل إلا ما تلفظه المهن الأخرى.

3-طول المدة الزمنية التي يستغرقها طلاب النظام التتابعي في الدراسة إذا ما قورنت بالمدة التي يستغرقها النظام التكاملي، ومن ثم فهي تحتاج لمزيد من الجهد والتكاليف بالنسبة لهم.

4-يبتعد الطالب في النظام التتابعي عن مجال تخصصه إلى حد كبير ولمدة تتراوح بين سنة وسنتين، مما يعني انخفاض فرص تحقيق التكامل بين المعرفة التخصصية والمعرفة المهنية أو التطبيق المباشر لكل ما يتعلمه من معرفة تخصصية حديثة.

5-لم يهيأ طلاب هذا النظام نفسيا ولمدة كافية للعمل بمهنة التعليم، بعكس النظام التكاملي الذي هيء فيه الطالب منذ اليوم الأول للالتحاق فيه كما يتم تعزيز استعداداته خلال أربع سنوات دراسية. (سعفان، محمود، مرجع سابق ص: 78،79)

6-الدراسة وفق النظام التتابعي لا تتيح فرصا حقيقية للتمكن من المقررات الدراسية والمناهج التي قد يقومون بتدريسها في مراحل التعليم قبل الجامعي.

7-من الصعب على الدارس تكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم في عام دراسي واحد. (المهدي، مرجع سابق، ص 174)

هذا بالنسبة للتكوين الأولي وأهم ما يميزه، لكن تكوين المعلم لا ينتهي بمجرد انتهائه من هذه المرحلة وإنما يجب أن يكون تكوينه مستمرا لأن كل تكوين أولي محتاج إلى إعادة تفكير من حين لآخر بشكل دوري

حسب ظروف العمل والتطور الذي تفرضه تلك الظروف، ومن الضروري أن يكمل التطور التكنولوجي هذا التكوين تكويناً مستمراً في إطار ما يسمى بالتكوين المتواصل أو المستمر فماذا نعني بذلك؟

4-2 التكوين المستمر أو المتواصل أو أثناء الخدمة:

ويسمى أيضاً بالتكوين أثناء الخدمة فـ "إذا كان التكوين أثناء الخدمة في الوقت الحالي يشكل ضرورة لازمة في جميع المهن والوظائف والقطاعات فإنه في مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً وأشد خطورة" (البوهي، بيومي، 1994، ص 308)

ويقصد بالتدريب أثناء الخدمة للمعلمين " كل البرامج المنظمة المخططة لها والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المتعلمين الإنتاجية" (البوهي، كريم، عثمان، 2003، ص 227) "يشير التكوين المستمر إلى التكوين المكمل للمعلمين ويتضمن جميع أشكال التكوين أثناء العمل التي يتلقاها المعلم خلال حياته المهنية، كما تتضمن التعليم الذاتي". (O N U, OP.CIT, P 1) كما تعرفه Sara Divine (سارة دفين): كل الأنشطة التي تساعد المدرسين عن طريق التعلم الذاتي إلى رفع كفاءاتهم وإلى إيجاد حلول مرضية للمشكلات التي تتعلق بعملهم وإلى تحسين طرق الأداء. " (البوهي، بيومي، مرجع سابق، ص 310) ويعرفه عبد القادر يوسف: " كل برنامج منظم مخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية، ولا بد لهذا التدريب من خطة مسبقة وأن يتم في إطار تعاوني وبموجب فلسفة واضحة واستراتيجية مستنيرة وأهداف محددة". (البوهي، بيومي، المرجع نفسه، ص 310) من جهته يؤكد Brian Cone (بريان كين) أن التدريب هو " كل الحلقات الدراسية والأنشطة التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته المهنية ومهاراته، ويدخل تحت هذا جميع الدراسات التي تؤهل لشهادات أعلى من شهادته الأصلية التي أهلتها لدخول المهنة".

يعرف Philip Jakson (فيليب جاكسون): ثلاثة مفاهيم رئيسية شائعة عن التدريب أثناء الخدمة:

أ- المفهوم العلاجي: التدريب أثناء الخدمة مصمم لتصحيح الأخطاء في برنامج الاعداد الأصلي وعلاج تلك الأخطاء.

ب- **المفهوم السلوكي:** يركز على ما يدور في الفصل من تفاعلات وما يحدث فيه من سلوك، ويركز على المهارات التدريسية وليس على سلوك المعلم واتجاهاته قبل بدء عملية التدريس. وما يحدث في الفصل المدرسي هو أهم عناصر الموقف التدريسي عند أصحاب هذا الرأي، وعليه يجب أن يدرب المدرس على كيفية تحليل الموقف التدريسي وكيف يفسر ما يلاحظه من سلوك بينه وبين التلاميذ، ويعتبر هذا المفهوم علاجيا.

ت- **مفهوم النمو:** يؤكد هذا المفهوم على طبيعة النمو المهني للمعلمين، ويرفض فكرة ضبط سلوك المعلم بعناصر الموقف التعليمي ويهدف إلى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي ومن الوظائف التي يؤديها التدريب في ضوء هذا المفهوم كما رأى جاكسون هي:

- 1- جعل المعلم أكثر حساسية للموقف التدريسي، وما يحدث فيه والحياة داخل الفصل الدراسي.
- 2- جعل المعلم يفكر في الموقف التدريسي أكثر مما يفكر في غيره من الواجبات الأخرى كالإدارة وضبط النظام.
- 3- جعل المعلم في موقف المخطط للتدريب وليس المستقبل له فقط.
- 4- جعل التدريب عملية ذاتية ترتبط بالإحساس الشخصي بالحاجة إلى النمو وتحريره من عوامل الضغط والروتين. (البوهي، بيومي، المرجع نفسه، ص 310)

4-2-1 أهداف التكوين المستمر:

يمكن تحديد أهداف التكوين المستمر فيما يلي:

- 1- رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم، وزيادة قدراتهم على الابداع والتجديد.
- 2- زيادة إلمام المدرسين بالطرق والأساليب الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.
- 3- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم، ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم ومسؤولياتهم في ذلك.

4- تعميق وعي المعلمين السياسي والقومي لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم إلى أنماط سلوكية عملية (البوهي وآخرون، مرجع سابق، ص 234)

4-2-2 طرائق وأساليب تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

تعتبر طرائق وأساليب التكوين أحد عناصر عمليات نظام التكوين، وتتعدد الطرائق والأساليب المستخدمة في نظم تكوين المعلمين أثناء الخدمة حسب أهداف ومدة ونوع البرامج التكوينية التي يتم تنفيذها، سنقتصر في هذا المقام على ذكر بعض الطرق والأساليب المتبعة في التكوين ومن بينها:

* **المحاضرة:** تعتبر من أكثر الأساليب التدريبية شيوعا في البرامج التدريبية باعتبارها أسهل

الأساليب الجماعية تنفيذا وإدارة فضلا عن تغطيتها لأعداد كبيرة بصورة اقتصادية، وتحدد المحاضرة بفترة زمنية محددة يعقبها فترة للمناقشة العامة فيما يقدمه المستمعون من أسئلة واستفسارات. ومن وسائل تحسين المحاضرة هي المحاضرة على شكل ندوة وفيها يتم توزيع مسؤولية المحاضرة على أكثر من شخص من الخبراء يمثلون جوانب متعددة، ومجالات مختلفة، كل يتناول الموضوع من جهة معينة، والمحاضرة التوضيحية يستخدم فيها المحاضر الوسائل التوضيحية الممكنة كعرض لرسومات أو بعض الصور والشرائح والأفلام وإجراء بعض التجارب التوضيحية. (البوهي، بيومي، مرجع سابق، ص 341)

* **المناقشة:** يعتبر أسلوب المناقشة من الأساليب الأكثر فاعلية ونجاحا في عمليات الاتصال بما

يؤدي إلى اكتساب المعلمين للمهارات والاتجاهات المرغوب فيها، ويتميز عن المحاضرة باستخدامه مجموعات صغيرة العدد. (البوهي، بيومي، المرجع نفسه، ص 342)

* **تمثيل الأدوار:** يعتبر هذا الأسلوب حسب مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة " أسلوبا

معمليا لتدريب المتدربين على الأدوار والمهام والمسؤوليات، والمواقف الموجودة في بيئة الأعمال الحقيقية أو أنه يسمح بقيام المتدرب بتمثيل دور شخصي ما ويتصرف كما يعتقد بأن ذلك الشخص يتصرف في أدائه لذلك الدور. ويقوم المتدرب بالمشاركة في أداء الدور مع بعض زملائه أو مع بقية المتدربين الذين يقومون بمتابعة تمثيله من خلال الملاحظة العلمية لتوفير التغذية الراجعة Feed-Back وليستفيد

المشاركين من أداء الدور من إتقانه والإلمام بكافة متطلباته وتبرز أهمية التغذية الراجعة في النقاش الذي

يدور بعد الانتهاء من لعب الدور والذي يشارك فيه جميع المتدربين والمدرّبين ويهدف هذا الأسلوب إلى إتاحة للمتدربين لمعرفة وإدراك طبيعة مشاعرهم اتجاه بعض المواقف ولتطبيق بعض المفاهيم النظرية في بيئة وظروف وعوامل مشابهة لبيئة العمل". (حوالة، عبد السميع، مرجع سابق، ص 179)

ومن خلال هذا الأسلوب "... يستطيع المعلمون التعرف على الكثير من المفاهيم واكتساب الاتجاهات بطريقة مباشرة وفعالة أكثر بكثير مما لو كانت عن طريق القراءة أو المناقشة في نفس الموضوع، ويفيد استخدام تمثيل الدور في جميع مراحل التعليم، حيث ربط النواحي النظرية بالعملية دون تأخير، ويستخدم في مجالات متعددة في ميادين المشكلات المدرسية مثل طرق التدريس، وأساليب الإدارة المدرسية، أساليب الإشراف الفني وكافة المهارات الإنسانية ويفيد في بناء العلاقات الإنسانية وفي التدريب على أصول القيادة للمناقشة وفي تحسين جو الصف، ويستخدم هذا الأسلوب في تنمية المهارة على النطاق الفردي في التدريس". (البوهي، بيومي، مرجع سابق، ص 345)

*** دراسة حالة:** دراسة حالة من الأساليب التدريبية الجماعية التي تتصف بالمشاركة الفعالة بين المتدربين لدراسة حالة معينة، عبارة عن نموذج لمشكلة عامة أو عدة مشكلات متشابهة، وتقدم الحالة إلى المتدربين لتحليلها ودراستها بالأساليب المختلفة حسب طبيعة المشكلة وطريقة المعالجة. وعند دراسة الحالة تجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالحالة والتي تفيد في الدراسة. هذا بالإضافة أن أسلوب دراسة الحالة يقصد به تنمية قدرات المتدربين على حل المشكلات بالأسلوب العلمي واكتساب مهارات جمع البيانات وتحليلها.

*** المشاهدات التطبيقية:** يستخدم هذا الأسلوب لتعميق الفهم وتنمية المهارات، ويطلب من المشاهدين ألا ينظروا إلى التطبيق فقط، بل يسجلوا ملاحظاتهم ويحللونها حسب دليل خاص بالمشاهدة حتى تكون المشاهدة هادفة ناقدة، ويكون المشاهد ايجابيا، ويتوصل المشاهدون الى النتائج والتعميمات ثم يطبقون بدورهم ما توصلوا إليه. (البوهي، بيومي، المرجع نفسه، ص 346)

*** التدريب المصغر:** يتفوق التدريب المصغر على برامج التدريب التقليدية في مزاياه من ناحية العائد التدريبي وكافة الاعتبارات الاقتصادية، نظرا لما تتطلب البرامج التقليدية من نقل المتدربين إلى أماكن بعيدة عن مواقع أعمالهم، وما يرتبط بذلك من تكاليف مالية ونقص في الفاعلية. فهو تدريب ميداني في

البيئة الحقيقية للعمل بما يهيئ الفرصة دائما للاستغلال المستمر لأثر التغذية المرتدة والتقييم الذاتي والتدريب الدقيق هو عبارة عن موقف دراسي حقيقي بمدرسين وتلاميذ حقيقيين وليس تمثيلا للدور أو مجرد نمذجة لموقف تعليمي. (البوهي، بيومي، المرجع نفسه، ص 347) ويقوم التدريس المصغر على أساس تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية صغيرة، مدة كل منها حوالي خمس دقائق مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المعلم المتدرب أخطاءه ويعدل من سلوكه في المرة التالية، وهكذا حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح (حوالة، عبد السميع، مرجع سابق، ص 181)

*** التدريب العملي:** من أهم الأساليب التدريبية وأعمقها أثرا في مهارة المتدربين، ويتم بعدة طرق حسب موضوع التدريب وطبيعته مثل التدريب على استخدام الآلات والأجهزة العلمية والتجارب، ويتم ذلك إما في المراكز التدريبية المجهزة بالمعامل والورش المعدة أو المصانع والمزارع والبنوك والوحدات الإنتاجية، كما يشمل التدريب العملي ذلك التدريب الميداني على أعمال الإدارة المدرسية والإشراف الفني بالمدارس ذاتها، أو التدريب على استخدام الطرق الجديدة في التدريس بالمدارس والتدريب على استخدام الوسائل التعليمية فضلا عن التدريب على إنتاج بعض معينات التدريس. (البوهي، بيومي، مرجع سابق، ص 347)

*** الرحلات والزيارات الميدانية:**

تعتبر الزيارات الميدانية الداخلية والخارجية من الأساليب الهامة للتدريب، ويقف فيها المتدرب على ذلك من اكتساب للخبرات المباشرة، وذلك بالتخطيط للزيارة مسبقا مع توضيح أهداف الزيارة بالتفصيل وخطواتها والموضوعات التي يراد إثارتها لاكتساب الخبرة المباشرة، ومن أمثلة ذلك زيارة الأماكن والمؤسسات البيئية ذات العلاقة بعمل المعلمين وبالدروس التي يدرسونها، فيزور معلمو الرياضيات والعلوم مثلا المؤسسات العلمية والصناعية، ويستخدم هذا الأسلوب لتهيئة المعلمين الجدد وتعريفهم بالبيئة، ويصاحب أسلوب الرحلات أساليب المحاضرة والقراءة والمناقشة.

* **المؤتمرات:** المؤتمر عبارة عن اجتماع منظم هادف لبحث موضوع معين أو الوصول إلى قرار إزاء مشكلة معينة من المشكلات الجديرة بالنظر، ويتكون من الأعضاء الذين يهمهم الموضوع وبعض الخبراء والمتخصصين.

* **الندوات:** وهي اجتماعات يدعى فيها أقطاب الفكر أو الخبراء المتخصصون في أحد العلوم التربوية أو الأكاديمية لمناقشة موضوع معين يشترك فيه الحاضرون بالرأي والمناقشة، ويقوم فيها المتحدثون بعرض الموضوع من زوايا مختلفة بصورة يبدأ بعدها المتدربون في المناقشة وتبادل الآراء وتنتهي الندوة بخلاصة مفيدة للموضوع، وتأخذ الندوة صورة رسمية (Symposium) أو صورة غير رسمية (Informal Panel) أو صورة مناظرة (Debate) لإثارة النقاش والاشتراك في الحوار.

* **المقابلة:** تهيئ الجو للتفاعل الدقيق العميق، وتستخدم للحصول على المعرفة والأفكار والاتجاهات من الفرد، وتعمل على تعميق الفهم لسلوك المعلم بعد موقف تعليمي، مما يساعده على التحسن ويستخدم أسلوب المقابلة لمعالجة قضايا شخصية أو فنية تتطلب تغييرا في الاتجاهات والقيم. (البوهي، بيومي، المرجع نفسه، ص 348، 349)

* **التعليم المبرمج:** وهو أسلوب تعليمي تنظم فيه المادة الدراسية وتقدم فيه خطوات صغيرة متعاقبة ليتم تعليم كل خطوة تعليميا جيدا، ثم التي تليها، والنجاح في انجاز كل خطوة يعد حافزا لتعلم التي تليها، وبتقديم المادة الدراسية للمتدرب تنهياً له الفرصة للدراسة الذاتية والاختبار الذاتي. (البوهي، بيومي، المرجع نفسه، ص 353)

* **أسلوب التدريب المعتمد على تكنولوجيا المؤتمرات المرئية:** يرى كل من مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة أن هذا النوع من الأساليب "يعتمد على اجتماع لمدرسين بالمتدربين من خلال تكنولوجيا المؤتمرات المرئية، فالمدرّب يقوم بعملية التدريب من خلال برنامج تدريبي يتم بثه بشكل مباشر لمجموعة من المتدربين المنتشرين في أماكن متباعدة، ويتم الحوار والمناقشة وتقديم الإجابات على جميع استفسارات وتساؤلات المتدربين من خلال تطبيقات مصاحبة لهذه التكنولوجيا. (حوالة، عبد السميع، مرجع سابق، ص 181)

وحسب نفس الكاتبين دائما فإن أساليب التدريب أثناء الخدمة قد تطورت نتيجة للتطور التقني والتكنولوجي، ومن بين الأساليب التي وصل إليها التدريب أثناء الخدمة هو التدريب عن بعد والذي يعتمد أساسا على تقنيات الاتصال كاستعمال الكومبيوتر حيث أصبح أهم وسيلة من وسائل التدريب عن بعد. بالإضافة إلى هذه الأساليب هناك أساليب أخرى لا تقل أهمية عن السابقة وتتمثل حسب ما جاء في مقال لكل من (قندوز وبلخير 2012):

*** الإشراف التربوي:** أن الإشراف هو نوع من أنواع النشاط موجه لخدمة المدرسين وإطلاق قدراتهم الكامنة بتذليل ما يعترضهم من عقبات ومساعدتهم على القيام بواجبهم بصورة أكمل والإشراف هو عملية توجيه وتقييم ناقد للعملية التربوية والنتيجة الأخيرة للإشراف يجب أن تكون تزويد التلاميذ بخدمات تعليمية أحسن'. ويقوم المشرف بزيارات ميدانية في الصفوف للمدرسين، لمساعدتهم وتوجيههم، في تنمية مهاراتهم التدريسية المختلفة، كما يزور باقي المدرسين الذين يشرف عليهم تربويا ويتمكن على أرض الواقع من تحديد مستوى أداء المدرس، نقاط قوته، ونقاط ضعفه، الصعوبات التي يعانها ويوجهه إلى الأساليب والطرائق الصحيحة، وقد يرشده إلى كتاب أو مجلة، وإذا لاحظ المشرف أن هناك نقائص مشتركة بين عدد المدرسين، أو كانت هناك أشياء جديدة يريد تكوين المدرسين فيها، فإنه يدعوهم جميعا إلى ندوات تربوية.

*** التكوين الذاتي:** هو تكوين مدفوع بالإرادة الذاتية بحيث يبحث المعلم عن المعلومات ويكتسب طرق جديدة تساعده وتسهل عليه تأدية عمله وبالتالي فالمدرس يعمل على تكوين نفسه بنفسه من خلال الاطلاع على الكتب والمجلات وشبكة الانترنت واستشارة أهل الخبرة والمناقشات مع الزملاء.

*** التكوين عن طريق الزملاء: (زملاء المدرس)**

يستطيع المدرسون الذين يملكون خبرة علمية وتربوية تقديم العون لزملائهم في المهنة الذين تعوزهم الخبرة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن تشاور المدرسين وعملهم ضمن فرق وأفواج يمكن من تحسين مستوى أدائهم للمهارات التدريسية. والمدرس الذي ينفرد بعمله ولا يتبادل الخبرات مع زملائه يتمركز حول ذاته، فيعتقد بأنه على ما يرام دون أن يملك معيارا خارجيا، وقد لا يكون الأمر كذلك، إذ يحضر دروسه وتمارينه بمفرده، ويشير (louanchi) في هذا المجال إلى لأهمية البحث الجماعي الذي يقوم به

المدرسون، فيستثير التفكير وذلك لاستعانتهم بالنقد المتبادل بشكل يجعل ما أنجز مشتركا يعطي الثقة والتأكيد للمدرس المبتدئ (Louanchi, 1994,P66). "(ص ص 26، 27)

4-2-3 معايير وضع برنامج تدريبي للمعلمين أثناء الخدمة:

ويذكر كل من محمد أحمد سغفان وسعد طه محمود أن "هناك العديد من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند وضع برنامج تدريبي للمعلمين، ومن أهم هذه المعايير:

- تحديد واضح لأهداف التدريب.

- تحديد الأوقات التي ينفذ فيها البرنامج بحيث تكون مناسبة للدارسين وظروف عملهم.

- تحديد العناصر البشرية (الجمهور المستهدف) الذين يشملهم البرنامج التدريبي.

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

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

- الوقوف على الأصول النظرية للبرنامج التدريبي.

- الممارسة الفعلية من الدارسين ومشاركتهم في أنشطة البرنامج، وكذا في إنتاج المطبوعات

اللازمة للتلاميذ والجدول والرسوم التخطيطية، والأسئلة التوجيهية، واستخدام ما يلزم من أدوات تناسب المجال الذي يدرسه المعلم.

- تدريب المعلمين على متابعة تلاميذهم أثناء قيامهم بالأنشطة التعليمية، وتقويم مجهوداتهم، وتصحيح

مسارها. (سغفان، محمود، مرجع سابق، ص 101)

من خلال ما سبق نستنتج أن التكوين لكي يكون فعالا ومثمرا في نتائجه على مستوى المعلمين وبالتالي تأثيره الإيجابي على العملية التعليمية يجب ان يأخذ بعين الاعتبار التكوين الأولي والتكوين المستمر، حتى يتسنى للمعلم الاطلاع على كل المستجدات التربوية وتحيين معلوماته وممارساته، فالتكوين الأولي جد ضروري للمعلم حتى نصل إلى تكوين معلم كفء عن طريق الاهتمام بتكوينه، واعتبار هذا

التكوين أساسا ضروريا للتعلم المستمر والنمو المهني للمعلم خلال حياته المهنية بأكملها، وافساح المجال أمامه للمشاركة في السياسات التعليمية وفي إعداد المناهج وتطويرها وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها.

5- الاتجاهات والأساليب العالمية الحديثة في برامج تكوين المعلمين:

تعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وتطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى تحقيق (مجتمع التعلم). والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية، سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي، ولقد ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والالكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع التغيرات المعاصرة. (المفرج، المطيري، حمادة، 2006-2007، ص 7)

إن الحاجة إلى النمو المهني حاجة قائمة باستمرار لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، فتحت ضغط الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، وبهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة، فالمعلم المبدع هو طالب علم طول حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وفي ظل التكنولوجيا والمعلومات، وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي يكتسبها في مؤسسات الإعداد.

ونظرا لصعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان، في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح التخطيط التربوي أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويد المعلم بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية بجانبها المعرفي والسلوكي (الأدائي) ...

وقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات والالكترونيات والحاسبات والاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة، فقد ظهر العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنيا، كنتيجة لتفاعل مؤسسات التدريب مع المتغيرات المعاصرة. (المفرج وآخرون، مرجع سابق، ص 30)

5-1 اتجاه تكوين المعلمين في ضوء أسلوب النظم وتحليل النظم:

يشير عبد الرحمن الأزرق (2000) أن تكوين المعلم وفق أسلوب النظم يعتبر أحد الأطر التي تم التوصل إليها امبيريقيا، أي أنه ليس نموذجا تم اشتقاقه والتوصل إليه رياضيا أو ظهر من خلال تجارب عملية حسن ضبطها، وإنما انبثق وتطور من خبرات الحياة العملية وترجع بدايات التطبيقات الأولى لهذا الأسلوب إلى التطبيقات الصناعية والعسكرية التي تطورت خلال الحرب العالمية الثانية، ولما كانت العملية التعليمية تمثل نظاما تعليميا يتطلب تفاعلا بين منظومات كثيرة ومتداخلة كالمعلم والمتعلم والمادة الدراسية وطرق التدريس، فإن بعض الباحثين في التقنيات التعليمية حاولوا تعديل وتطبيق المبادئ والأساليب التي تستخدم في تطوير الصناعة والنشاط الإنتاجي أو النظم العسكرية لتلائم الصناعة التعليمية.

كما جاء حسب نفس الكاتب دائما أن " أسلوب النظم هو مجموعة من العمليات التي توظف بطريقة منظمة في حل المشكلة التي تم تحديدها. ويرى BENATHY بناثي 1968 حسب ما ذكر من طرف نفس الكاتب أن أسلوب النظم يعني مجموعة من المكونات (متداخلة ومتفاعلة) تؤدي وظيفتها في شكل متكامل لبلوغ أهداف محددة، وهذا الأسلوب هو الجانب التطبيقي الذي يكسبنا طريقة في التفكير تساعدنا في التفاعل مع مشكلات معقدة ذات علاقات متغيرة." (ص 211)

ويورد توفيق مرعي (في الأزرق، مرجع سابق) تعريفا لأسلوب النظم وآخر لتحليل النظم كان قد اشتقه من التعريفات مفاده: أن أسلوب النظم " هو نمط تفكير وأسلوب معالجة له خطواته وهي: تحديد الهدف، وتحليل عناصر النظام، التقويم، التغذية الراجعة، المتابعة." وأما تحليل النظم فهو مرحلة أو خطوة واحدة من مراحل أسلوب النظم وخطواته، ويرمي إلى تحديد مجال ما يقع في نطاق اهتمامنا، ووصف العوامل المؤثرة فيه، والتفاعل بين مكوناته.

ويعرف Romiszewski روميزوسكي 1970 أسلوب النظم بأنه عملية تتم ببطء لتقليل الأخطاء والبحث عن حل أو بديل صحيح حتى يمكن الوصول إلى أهداف معينة عن طريق الإفادة من الإمكانيات المتاحة. كما يقدم Corrigan et Kaufman تعريفا مبسطا مفاده أن أسلوب النظم طريقة تحليلية للتخطيط تمكننا من التقدم نحو الأهداف، وذلك بواسطة عمل مرتب الأجزاء وتتكامل تلك الأجزاء وفقا لوظائفها التي تقوم بها داخل النظام الكلي الذي يحقق الأهداف التي تحدت للمهمة.

وفي المجال التربوي فإن أسلوب النظم يتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاما متكاملًا له عناصره ومكوناته وعملياته التي تهدف إلى تحقيق الأهداف داخل النظام، وكل نظام كامل وفق أسلوب النظم يتكون من المدخلات **Input** والعمليات **Processes** والمخرجات **Outputs** والتغذية الراجعة **Feedback**. وفقا لهذا الأسلوب فإن برامج إعداد المعلمين باعتبارها نظاما متكاملًا تكون على النحو الآتي:

1- المدخلات: وهي مكونات النظام وتشمل جميع العناصر الداخلة فيه من أجل تحقيق

أهداف محددة، وتتمثل في الطلاب المتقدمين ومواصفاتهم والمحتوى والأساليب التي يتضمنها البرنامج.

2- العمليات: وهي مجموعة الأفعال والإجراءات التي تتم أثناء فترة الإعداد، وما ينتج عنها

من علاقات وتفاعلات التي يتم بها تحويل المدخلات إلى مخرجات، أي معلمين مؤهلين للتدريس.

3- المخرجات: وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام والمخرجات هنا هي: المعلم ذو

المواصفات المرغوبة في ضوء الأهداف المحددة.

4- التغذية الراجعة: وتتضمن جميع البيانات والمعلومات والنتائج التي تأتي من تحليل وتقويم

المخرجات في ضوء الأهداف الموضوعة سلفا للبرنامج، وتفيد التغذية الراجعة بما تقدمه من مؤشرات ايجابية أو سلبية عن كل مكونات النظام، وعمليات التفاعل التي تحدث بينها، ومن خلال تلك المؤشرات يمكن إجراء التعديلات عن النظام أو عناصره والتأكيد على أن المتعلم ينفذ تلك المهام المكلف لها. (الأزرق، مرجع سابق، ص 213)

أما بناء محتوى برامج تكوين المعلم وفقا لهذا الأسلوب فقد جاء في بحث قدمته بديرية مفرج وآخرين أن " جبرائيل بشارة " يوضح " عندما يذكر أن البرنامج هو نظام فرعي **Sub-system** من نظام أكبر هو نظام التكوين، ويحتوي هذا النظام الفرعي على الآتي:

أ- المكونات **Components**: وقد تسمى أيضا ' المدخلات ' وهي مجموعة من المواد الدراسية المختلفة بما تحتويه من معارف ومهارات وخبرات متعددة يتطلبها التكوين " الأكاديمي والثقافي والتربوي للمعلم، وتتألف هذه المكونات من وحدات أصغر تسمى العناصر .

ب -العناصر **Eléments**: وهي مجاميع فرعية للمدخلات، ويتألف كل مدخل (مادة دراسية مثلا) من عدة عناصر أو فروع قائمة بذاتها، ولكنها ترتبط فيما بينها لتؤلف كلا متكاملا ففروع الجبر والهندسة وحساب المثلثات هي عناصر لمادة الرياضيات، وهكذا في العلوم والمواد الاجتماعية وتنقسم هذه العناصر الى وحدات أصغر تسمى العناصر التحتية. (المفرج وآخرون، مرجع سابق، ص48)

ج-العناصر التحتية **Sub-Eléments**: هي المجموعة الفرعية لكل عنصر من عناصر المدخلات، وهي أصغر من سابقتها، وتتألف هي أيضاً من أشكال بنائية أصغر منها تدعى: د-النسق المتكامل **Moduls** : ويتكون من مجموعها المحتوى الكلي المتكامل للبرامج " (حمادة وآخرون، مرجع سابق، ص49)

وتعد عملية بناء المنظومة من أهم العمليات وأدقها لأنها حجر الأساس في التركيب البنائي للبرنامج، ويجب أن يحدد الهدف التعليمي الجزئي وصياغته سلوكيا، كما تحدد وسائل القياس والتقويم المناسبة.

- ويتولى المشرفون والخبراء على برامج إعداد المعلمين إجراء الاختبار القبلي **Pre-test** على الطلاب الملتحقين بالبرنامج لمعرفة مدى قدرتهم على التعلم واستعدادهم للتدريب ثم يجري الاختبار البعدي **Post- test** للتحقق من مدى بلوغ الطلاب للأهداف السلوكية للبرنامج أو المنظومة التي تم التدريب عليها. (الأزرق، مرجع سابق، ص215).

5-2 اتجاه تكوين المعلمين في ضوء الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي:

هذا النموذج ينطلق من نظرية Galbarin 1957 التي تقوم على فكرة خطوة خطوة وتستمد أغلب تلك الأفكار من أبحاث العالمين Vikoteski, L, et Leontive, H اللذان وضعوا المبادئ الأساسية لعلم النفس السوفيياتي وتتلخص في الآتي:

- أن أي نشاط نفسي هو منظومة من الأفعال والعمليات.

- أن النشاط النفسي للإنسان هو انعكاس لنشاطه العملي الخارجي ويتكون من خلال الخبرات التي يكتسبها من الأجيال السابقة وتبدو في إطار منظومة شاملة من المفاهيم والوسائل المختارة.

- ترتبط عملية التعلم واكتساب الخبرة بالخصائص الفسيولوجية للفرد، فالتعلم هو جوهر النمو النفسي، والخصائص الفسيولوجية ضرورية لوجوده، وهذا يعني أن الجانب العملي للنشاط يلعب دورا في امتلاك الخبرة ونقلها.

وتقوم برامج إعداد المعلمين وفق الأسلوب القائم على النشاط العقلي على الخطوات التالية:

* تحديد أهداف برامج الإعداد تحديدا يقوم على تحليل الأدوار والمهام المطلوب القيام بها من قبل المعلم.

* تحديد محتوى البرامج، أي المعارف والمهارات والخبرات كل مادة دراسية باعتبارها تمثل أحد المدخلات الأساسية للبرنامج.

* اختيار أساليب النشاط العقلي الملائمة كالتعرف والتذكر والتفكير، وإدراك العلاقات بما يتفق مع المعارف والمهارات المحددة، بحيث تشكل تلك الأفعال موضوعات الاستيعاب، كما أنه في الوقت نفسه تعتبر وسائل ضرورية لتشكيل نظام المعارف المختارة.

* ضبط وتوجيه معايير تحدد النوعية التي يرغب في الحصول عليها وتتطلب عملية الضبط والتوجيه ضرورة توفير المعلومات والبيانات (التغذية الراجعة) عن مدى صحة التنفيذ لدى الطالب المعلم، ومدى اتفاق صيغة الفعل مع الصيغة المحددة للمتعلم من قبل. (الأزرق، المرجع نفسه، ص216، 217)

3-5 اتجاه تكوين المعلمين في ضوء برنامج الإعداد القائم على مفهوم المهارات:

ظهر هذا الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم، وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس.

ويمثل هذا الاتجاه تطورا لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي ولا تعطي عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة.

وقد بدأ هذا الاتجاه في السبعينات من القرن العشرين، وتتلخص الفكرة الرئيسية له في " أن كفاءة المعلم، وأدائه، وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هي الأساس، حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، والتي إذا أجادها الطالب/ المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلما ناجحا. ويؤيد هذا الاتجاه سرحان (1975) حينما يقرر " بأن هذا الاتجاه في الإعداد يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم، فالبرامج التي تعد الطلاب-المعلمين داخل كليات التربية على أساس المهارات تهتم اهتماما خاصا بإكسابهم مهارات التدريس، على اعتبار أن التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها المعلم الجيد والمعلم غير الجيد".

ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين وتدريبهم تذكر إحدى الدراسات بعض الشروط التي ينبغي توافرها في إعداد البرامج القائمة في ضوء هذا الاتجاه ويتمثل في الآتي:

- 1- إقامة شراكة بين كليات إعداد المعلم والمدارس، والهيئات المهنية المختلفة للتعرف على أهداف هذه المدارس والهيئات، وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها ببرنامج الإعداد.
- 2- الربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
- 3- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.
- 4- تحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ومدى ما يحزره الطالب/ المعلم من تقدم. (المفرج وآخرون، مرجع

سابق، ص 40)

ويتصف هذا البرنامج التدريبي بوضعه معايير مرغوبة لأداء كل مهارة تدريسية، ويسعى المدربون إلى ترجمة هذه المعايير إلى أهداف تفصيلية يتم الاهتمام بها في تحديد محتوى البرنامج التدريبي وأساليب تقويمه، وعند التخطيط لتدريب المعلمين وفق الأسلوب التحليلي للمهارات التعليمية، يجب مراعاة الأسس التالية:

1-حصر المهارات التعليمية-ممكنة التطبيق-التي تتصف بالأنشطة التعليمية المختلفة.

2-اعتماد طريقة تدريجية منظمة في التدريب على المهارات التعليمية.

3-تزويد المتدرب بإطار مرجعي نظري يتعلق بالمهارات ذات العلاقة قبل تطبيقها.

4-تقديم نموذج لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر .

5-تكرار التطبيق بقصد بلوغ انجاز مقبول.

6-تحقيق الربط بين المهارات المتعلقة بنوع الأنشطة التعليمية.

7-مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين واعتماد مبدأ المرونة.

- وقد ثبت أن الأخذ بأسلوب المهارات المجتمعة حيث يتدرب المعلم على ثلاث أو أربع مهارات مترابطة تساعد في تنمية كفاية المعلم في هذه المهارات وتحسين أدائه. (مريحيل، 2022، ص455)

5-4 اتجاه تدريب المعلمين على مدخل " العلوم-التقنية-المجتمع:

يعتبر هذا المدخل من أحدث المداخل في برامج تدريب المعلمين. إذ ظهر في العقد الثامن من القرن العشرين، ويذكر Lowe, I أيان لو 1984 أن هناك 140 مقرا دراسيا تدرس في أكثر من 100 معهد من معاهد المرحلة الثالثة في بريطانيا تستخدم هذا المدخل، كما ظهر في الولايات المتحدة أكثر من ألف (1000) مقرر وبرنامج مماثل حتى نهاية عام 1984، ويهدف إلى إعداد الطلاب المعلمين ليس فقط كمواطنين يمكنهم الحياة في عالم متطور تقنيا، بل كقادة في المجتمع يسهمون في بناء أجيال المستقبل من خلال المؤسسات التعليمية بمقومات الدور العلمي Scientific Literacy ومحو الأمية.

وينطلق هذا المدخل من مبدأ توثيق العلاقة بين العلوم المعاصرة والتقنيات المستحدثة من ناحية وبين قضايا المجتمع ومشكلاته من ناحية أخرى، وذلك عن طريق تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات وأساليب التفكير العلمي لدى المعلمين. وقد قدم Baybee بايبي 1984 إطارا تصوريا للمعرفة والمهارات والقيم الخاصة بالتنور العلمي والتقني، كما حدد مجموعة من المعايير التي يمكن استخدامها في بناء البرامج الخاصة بالتربية العلمية والتقنية وهي:

* معايير خاصة باكتساب المعرفة العلمية والتقنية من خلال دراسة الأمور الحياتية، وقضايا المجتمع المعاصر.

* معايير خاصة بالاستخدام الفعال للمهارات التعليمية التي تعتمد على الاستقصاء العلمي والتقني والمشاركة في جمع المعلومات وحل المشكلات.

* معايير خاصة بتطوير القيم والأفكار ذات الارتباط بالعلم والتقنية وعلاقتها بالمجتمع، وذلك من خلال دراسة القضايا المحلية. (الأزرق، مرجع سابق، ص 224، 225)

وتؤكد بعض الدراسات أن أهم القضايا المرتبطة بالحياة والمتصلة بالعلم والتقنية التي يمكن أن تتضمنها البرامج وفق هذا المدخل هي:

* الغذاء وموارده وما يرتبط به من مشكلات الجوع والفقر، الموارد المائية، صحة الإنسان، النمو السكاني، الموارد المعدنية، البيئة ومشكلات التلوث، الحروب وما يرتبط بها من أسلحة الدمار الشامل، الأخلاق والمسؤولية الاجتماعية والمهنية.

وتؤكد برامج التدريب القائمة على هذا المدخل على الأبعاد الثلاثة في إعداد المعلم المشار إليها المتمثلة في البعد المعرفي والبعد الوجداني الاجتماعي والبعد المهني التربوي. (الأزرق، المرجع نفسه، ص 226)

5-5- اتجاه تكوين المعلمين وفق نموذج التدريس المصغر:

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

وإضافة إلى قيام المعلم بهذه الأدوار فإنه يحصل على خبرة في التخطيط للدرس وتنظيم وقته، فالدرس الذي يخصص له وقت قصير يجب تخطيطه بعناية فائقة وإلا فلن يستطيع أن يحقق أهدافه. ويدرك المعلم

في هذا الوقت المصغر حاجته إلى التخطيط الفعال، وعليه بمساعدة المشرفين أن يحسن من تخطيطه لكل من الأهداف والاستراتيجيات والتقويم. وهكذا فإن المعلم يحصل من خلال التدريس المصغر على خبرة بعمليات التخطيط الأساسية وعلى تنقيح لها مما يمكنه من تطبيقها في المستقبل في مواقف تعليمية أخرى. (حوالة، عبد السميع، مرجع سابق، ص 27) ويعرف التدريس المصغر على أنه " أسلوب تدريب المعلمين، يمثل صورة مصغرة للدرس أو جزءا من أجزائه أو مهارة من مهاراته، تحت ظروف مضبوطة، ويقدم لعدد محدود من المعلمين" (مصطفى، مرجع سابق، ص: 247)

أ- مبررات استخدام التدريس المصغر في برامج إعداد المعلم:

* مساهمة الانفجار المعرفي والاستفادة من التقدم التكنولوجي في عملية إعداد المعلم بما يتفق مع التطورات العلمية والتكنولوجية.

* تنمية استقلالية المعلم في التدريب والممارسة مما يولد الدافعية الداخلية في تحقيق ذاته.

* معالجة مشكلة تدني الأداء التدريسي للمعلمين عن طريق عمل مواقف تعليمية مصغرة.

* تشخيص التدريس الخاصة بالمعلم ومعالجتها قبل ممارسة المهنة.

* تعزيز المعلم على التقويم النقدي لأدائه واكتشاف نقاط ضعفه ومعالجتها.

* تكوين الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس، وذلك يتحقق عندما يتمكن المعلم من أداء

المهارات التدريسية.

ب- فوائد استخدام التدريس المصغر:

يمكن أن نلخص فوائد التدريس المصغر في تدريب المعلمين قبل الخدمة بما يأتي:

أ- ممارسة المهارة من قبل الطالب المعلم: وفيها يقوم التدريس المصغر بتقليص الهوة بين التعليم النظري والتعليم العملي، مما يجعل التعليم عملية ميدانية، وهذا عنصر أساسي في تدريب المعلم قبل الخدمة، كما يجعله على صلة وثيقة بأداء الطلبة، ومستوياتهم من خلال التدريب على المهارات وتطبيقها وما يصاحب من أسباب التغذية الراجعة.

ب- إدراك نواحي القوة والضعف لدى الطلبة: يركز برنامج استخدام التدريس المصغر في تدريب المعلمين قبل الخدمة على دور المدربين الفعال، واسهامهم في تحقيق زيادة كبيرة لفاعلية التدريب، ويجعلهم يعملون سوية، مما يتيح للمدرب التعرف الى المعلمين الذين يدرّبهم وإدراك نواحي قدرتهم وضعفهم.

ج- الممارسة في حضور الآخرين: يمكن للتدريس المصغر المعلم المتدرب منذ البداية على التدرب على تقبل الممارسة في حضور الآخرين، وبخاصة المشرف، والزملاء والمتدربين، كما تأتي المناقشات (فرج، 2005، ص 110) التي تقوم بين والمعلم المتدرب ثمارها في طلاقة لسان المعلم وتسليحه بأساليب النقاش المفيدة.

د- اتقان بعض المهارات المصاحبة والضرورية: يساعد برنامج التدريس المصغر قبل الخدمة على صقل شخصية المتدرب مما يتيح له المرونة في الحركة والتفاعل والسيطرة على الصوت المرتفع، أو السرعة، أو الوقوف بتصلب فوق المنبر الى غير ذلك من الأمور السلوكية.

هـ- حل المشكلات الصعبة: فتح التدريس المصغر مجالا واسعا للسيطرة على التحديات المختلفة، ومواجهة المشكلات الواقعية، والتمكن من المهارات الكفيلة بمواجهتها وحلها. كما أن التدريس المصغر أثناء الخدمة يمكن من تدريب المعلم، والوفاء بكثير من الاحتياجات الخاصة بالمدارس.

- يستطيع التدريس المصغر أن يساعد جميع الذين لم يسيطروا سيطرة كاملة على جميع المهارات المكونة للتعليم.

- على الرغم من أن معظم المعلمين المبتدئين يحاولون تحسين معرفتهم والرفع من خبراتهم، إلا أن كل معلم على علم بأنه لا يستطيع السيطرة على بعض المهارات، وأنه لن يستطيع تطويرها بمفرده، مثل مهارات الاتصال غير الشفوي، أو غير الكلامي، وهنا يكون الاعتماد على التدريب باستخدام أسلوب التدريس المصغر ما يسوغه.

- أما بالنسبة للمعلمين المبرزين في المدرسة، الذين وصلوا الى مستوى من الانجاز خلال حياتهم العملية، ولكن حوافز التحسن عندهم تضعف مع الأيام لأنهم يفتقرون الى وسيلة تحملهم على التحسن، ولذلك فإن التدريس المصغر قد يكون بمثابة حافز لهم ليزيدوا من كفاياتهم. (فرج، المرجع نفسه، ص 110، 111)

ج- عناصر التدريب المصغر:

- معلومة واحدة أو مفهوم واحد أو مهارة واحدة أو إتجاه معين يراد تعليمه.

- مدرس يراد تدريبه.

- عدد قليل من المتدربين. (5 الى 10 في العادة)

- زمن محدد للتدريب. (10 دقائق في المتوسط)

- تغذية راجعة بشأن عملية التدريب.

- إعادة التدريب في ضوء التغذية الراجعة.

د-خطوات التدريس المصغر:

1- تحديد المهارات التدريبية التي يراد تدريب المعلمين عليها مثل مهارة طرح الأسئلة الصفية أو مهارة إثارة الدافعية أو مهارة تعزيز استجابات الطلبة أو مهارة استخدام الوسائل التعليمية أو التعلم

التعاوني...الخ

2- التخطيط للتعلم المصغر الذي سيتناول المهارات المحددة ويشتمل هذا التخطيط على النقاط التالية:

- صياغة الأهداف السلوكية التي يراد تحقيقها خلال الدرس، ويراعى أن تكون الأهداف

السلوكية واضحة ومحددة يمكن ملاحظتها وقياسها قدر الإمكان.

- ذكر الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ مثل قراءة نص أدبي أو تاريخي أو ديني أو سماع

قصة أو رس خلطة ل أو اجراء تجربه في المختبر...الخ.

- ذكر أسلوب التدريس الذي يراد استخدامه مثل اجراء نقاش أو حوار أو محاضرة أو اتباع

طريقة الاكتشاف أو الاستدلال أو غير ذلك.

- ذكر كيفية التقويم الذي ستتبع مثل الإجابة على أسئلة كتابية أو الاستماع إلى أداء شفوي

..الخ.

3- تنفيذ التدريس المصغر بهدف تطبيق المهارات التدريبية وفي نفس الوقت تسجيل هذا الأداء على

شريط تلفزيوني.

4- التغذية الراجعة، وهي المعلومات التي يتلقاها المعلم المتدرب بشأن أدائه، من حيث استعراض

الشريط التلفزيوني المسجل ودراسته جيدا. سواء من حيث المشرف وقد يشترك في كثير من الأحيان

المتدربون الآخرون الذين يعملون كفريق متدرب مصغر، وفي بعض الأحيان يقوم المعلم المتدرب

باستخدام التقويم الذاتي لمعرفة المزيد عن أدائه، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة المعدة للتقويم

الذاتي.

5- صقل المهارات عن طريق إعادة التخطيط للمهارات التدريسية وإعادة تنفيذها في درس مصغر آخر

ثم إعادة مشاهد الأداء على الشريط التلفزيوني. (نبهان، مرجع سابق)

5-6 اتجاه تكوين المعلمين في إطار حركة التربية القائمة على الكفايات:

"يعد هذا الاتجاه من أبرز الاتجاهات السائدة حاليا في برنامج إعداد وتدريب المعلمين وهو يعكس أهدافا تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية بتحقيق الأهداف وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين." (سعفان، محمود، مرجع سابق، ص 107)

ظهر هذا الاتجاه خلال العقود الثلاثة الماضية معتمدا على مفهوم الكفاية **Competency** وتوصيفها كأساس لبرامج إعداد المعلمين، وظهر هذا الاتجاه نتيجة للشكوى المتكررة من عدم قدرة برامج التعليم السائدة على الإيفاء بحاجات الإنسان المعاصر ومواجهة متطلبات العصر الذي يعيش فيه. لقد ظهرت هذه الحركة كرد فعل على فشل التربية التقليدية عن تحقيق أهدافها بشكل إجرائي عملي، ولهذا تبنت المدرسة السلوكية هذا الاتجاه ورأت ضرورة تحديد الأهداف والبرامج والأساليب المؤدية إلى ملاحظة السلوك وقياسه. (الأزرق، مرجع سابق، ص 217) "... يقوم هذا النموذج على تحليل المهام التي يجب أن يقوم بها معلم المستقبل واشتقاق الكفايات الأدائية والمعرفية اللازمة لتنفيذها في ضوء نتائج التحليل ثم وضع برنامج متكامل يؤدي بالنهاية إلى تمكين المعلم من أداء تلك المهام بكفاية." (عبروزي وزين العابدين، 2017، ص 191)

بدأت المحاولات الأولى لتطبيق هذا الاتجاه في الولايات المتحدة منذ عام 1968 عندما أصدرت جامعة فلوريدا مشروع دولي يسمى "برنامج تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية" يقوم على تحديد المهام التعليمية لمعلم المرحلة الابتدائية في العشر سنوات اللاحقة، وقد تم وضع مخطط عام لبرنامج تربية المعلمين يشمل على المقومات التالية:

التخطيط للتعليم-اختيار المحتوى وتنظيمه-استخدام الأساليب والوسائل التي تحقق الأهداف-التقويم- دور المعلم في تحمل مسؤولياته-قيام المعلم بدور القائد المهني.

وقد حظى هذا الاتجاه باهتمام واسع داخل الولايات المتحدة وخارجها، ففي جامعة بتسبرج قام Ferrero فيريرو 1971 بدراسة لتطوير قائمة من الكفايات في التعليم الابتدائي من خلال تحليل وتصنيف السلوك المستخلص من مواقف ميدانية وراء الخبراء لبعض الكفايات اللازمة للمعلمين ومنها:- تنظيم

الدرس - اختيار المحتوى المناسب - إشراك التلاميذ في الدرس. ونشطت البحوث والدراسات مع بدايات حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات التي أعتمت بتحديد مفهوم الكفايات وتوصيفها وتقديم قوائم عنها، وقدم اتحاد جامعات ولاية اوهايو قائمة بالخصائص التربوية التي يجب أن تتوفر في برامج إعداد المعلمين في المرحلة الابتدائية سميت بقائمة توليدو وتتضمن 818 خاصية تربوية بالإضافة إلى 1400 هدف سلوكي، كما وضع مكتب فلوريدا قائمة تحتوي على 1301 كفاية ينبغي أن يتمكن منها معلم المرحلة الابتدائية. (الأزرق، مرجع سابق، ص ص 217، 218)

إن حركة التربية على الكفايات اتجاه عام وشامل يتضمن المعرفة وتقويم الاتجاه بمجموعة من المفاهيم المرتبطة بها مثل أسلوب الأداء أو السلوك التعليمي، ويندرج تحت هذا الاتجاه مجموعة من المفاهيم المرتبطة بها مثل أسلوب الأداء **Performance**، والتمكن من الأداء **Mastery** والتدريب الموجه نحو العمل **Task oriented training** والتدريب الموجه نحو الأداء السلوكي **Performance oriented training** وإن كانت متقاربة في المعنى والمحتوى، إلا أنها لا تستخدم كمترادفات لما يوجد بينها من فروقات دقيقة. وتقوم حركة التربية القائمة على الكفايات على توصيف الكفايات والمهارات والمعارف والمعلومات التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على الوجه الأكمل.

تحدد المعايير التي تطبق لتقويم هذه القدرات والمهارات لدى الطالب المعلم قبل التحاقه ببرامج الإعداد، بحيث تصبح معروفة ومقبولة لديه، وغالبا ما تستخدم ثلاثة معايير لتحديد مستوى أداء الطالب في تحقيق الكفايات وهي:

1 - معايير خاصة بالمعرفة وتستخدم لتقويم المفاهيم الإدراكية لدى الطالب.

2 - معايير خاصة بالأداء، وتستخدم لتقويم نوع السلوك التعليمي لدى الطالب الذي يستخدمها في التدريس.

3 - معايير خاصة بالتنمية والنتائج، وتستخدم لتقويم فعالية تدريس الطالب عن طريق التعرف

على مدى تقدم النمو العقلي والوجداني للطلاب. (الأزرق، مرجع سابق، ص 220)

وفي ضوء هذا يجب على برامج إعداد المعلم وتدريبه مراعاة المعايير والأسس التالية:

- تحديد الأداء المطلوب انجازه والموافقة عليه مقدما وقبل بدء التعليم.

- صياغة الأهداف التعليمية المطلوبة بشكل محدد وواضح وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين.
 - توفير الوقت الكافي وتعزيزات الملائمة لتحقيق هذه الأهداف.
 - تحديد الكفايات الأكاديمية التعليمية المطلوب إتقانها عن طريق تفريد التعليم، والتعلم الذاتي والتخطيط النظامي للبرنامج وتحديد العناصر المكونة للبرنامج والتأكيد على المخرجات وإجراء التقييم المناسب والتغذية الراجعة.
 - مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب/المعلمين، والمعلمين واعتماد مبدأ المرونة.
 - التركيز على النتائج بجانب عملية التعلم وعلى المخرج من متطلبات الدخول وعلى التقويم في ضوء المحكات مع التقويم في ضوء المعايير.
 - التعرف على برامج الإعداد الأولي للمعلمين واكتشاف نقاط الضعف فيها.
 - اختيار الزمان والمكان المناسبين للعمل وتحديد المشكلات وترتيبها حسب الأهمية وتحديد السلوك غير المرغوب وغير المرضي كما وكيفا وتحليل العمل المطلوب.
 - المتابعة والتقويم لتحسين المدخلات والعمليات وتحقيق أفضل النتائج بالتعلم وبالإنجاز.
- (سيفان، محمود، مرجع سابق، ص 110، 111)

إن هذه الاتجاهات السابقة تسعى الى تطوير عملية التكوين الخاصة بالمعلمين سواء على مستوى التكوين الأولي أو المستمر. هذا التكوين الأولي والمستمر يتطور بتطور التعليم ونموذج المعلم الذي نريد أن نكونه لتحقيق أهداف النظام التربوي. ولقد تطور هذا النموذج من نموذج كلاسيكي الى نموذج يعتمد على النموذج البنائي " من أجل تمهين التعليم وذلك من خلال تطوير المعلم إلى مهنة راقية تضاهي المهنة الراقية السائدة في المجتمع كالطب والمحاماة والهندسة، ويأتي هذا من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفاياته لتواكب متطلبات العصر والقيمة الاجتماعية. خاصة وأن للتعليم في الوقت الحاضر يبدو ضعيف القدرة على تطوير إمكانيات المتعلمين ومهاراتهم المطلوبة لمجتمع المستقبل " (شويطر، 2009)، لذلك تحاول الدول الغربية الوصول إلى هذه المهنة والرقى بالمعلمين إلى هذا المستوى، فماذا نقصد بمهنة التعليم؟ وكيف يتم ذلك؟ سنحاول الإجابة على السؤال من خلال العنصر الموالي من خلال مجموعة من الآراء وما وصل إليها المختصون من نماذج تسعى إلى الرقي بمهنة التعليم.

6-تمهين تكوين المعلمين في ظل المهام الجديدة الموكلة إليهم:

لقد تطورت النماذج الخاصة بتكوين المعلمين في السنوات الأخيرة وأصبحت تتجه نحو التكوين الاحترافي أو المهني (La formation professionnelle)، آخذة بعين الاعتبار خصوصيات مهنة المعلم وتوفير كل الإمكانيات كي يصبح هذا الأخير متعلما، مسؤولا عن تكوينه. (ALTET, in "BLANCHARD., et,FABLE, 2000. P 16). وكما هو معلوم، ولمدة طويلة، كان التكوين التقليدي للمعلمين في بلدان العالم يعتمد أساسا على الجانب النظري دون الاهتمام كما ينبغي على ما هو تطبيقي، اعتمادا على فكرة أو فلسفة أنه من يكتسب المعلومات باستطاعته أن يقدمها للآخرين.

من زاوية أخرى كان التكوين المهني للمعلمين عبارة عن تتابع وتناوب بين الدروس النظرية في المؤسسة المسؤولة، والتدريبات الميدانية الممارسة في الميدان، بمعنى أن اكتساب بصفة نظرية، أما بالنسبة للقدرات الإنجازية (Savoir faire) فيتم تحضيرها من طرف المكون ويتم تحويلها إلى تكوين. حيث أن تكوين المعلمين من خلال التدريبات الميدانية كمنفذين لنماذج تربوية يركز على تكرار وتقليد الممارسات المطبقة في تلقين المعارف للتلاميذ من خلال تكوين يفصل بين المعارف النظرية والمعارف التطبيقية (Savoir-faire) والكينونة (Savoir-etre)، التي تسمح بالقيام بمهنة التعليم (ALTET, in BLANCHARD., et,FABLE ,Ibid, P62).

سيطر هذا النموذج على عملية تكوين وإعداد المعلمين. ونتيجة للتطورات الحاصلة سواء من الناحية الاجتماعية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية وتطور النظريات التربوية، حيث تم الانتقال من بيداغوجية متمركزة حول المعلم إلى بيداغوجية متمركزة حول المتعلم، فرض كل ذلك على الأنظمة التعليمية تغييرا في مناهجها، مما استدعى كذلك تغييرا في النموذج أو البراديغم المنتظر من تكوين المعلم، حيث انتقل من التعليم إلى التعلم. معنى ذلك أن دور المعلم قد تغير، بحيث أصبحت الموارد (المعارف) (savoirs) والمعارف العملية (savoirs faire) والكينونة (savoirs être) من الضروريات الواجب توفرها لممارسة مهنة التعليم. فالتكوين الأكاديمي وحده غير كاف لتأهيل المعلم وكسبه كفاية التعليم وعليه، فهو غير كاف ليصبح المعلم مهنيا.

بالمقابل فإن الجمهور المعني بالعمل التربوي لم يعد كما كان من قبل، تلميذ ندرسه وإنما متعلم على المكوّن تعليمه عادات جديدة من الأنشطة، لهذا السبب كان من المفروض أن يتم تكوين هذا الأخير تكويناً يسمح له بذلك، بحيث يصبح قادراً على التصرف في حل المشكلات التي تصادفه، أي مواجهة الواقع والوضعيات الحقيقية في الميدان، بمعنى أستاذ مهني. ومن بين السبل التي تؤدي إلى تكوين معلم مهني نموذج الممارس المفكر في ممارسته (le praticien reflexif)، لأن نموذج الأستاذ المهني حسب Philipe Perrenoud يشمل الممارس المفكر ويمكن اعتبار الثاني (الممارس المفكر) كمكتسب قبلي بالنسبة للأول (الأستاذ المهني). وحسب كل من Maubant 2007 و Durant 1996 تعتبر المقاربة (التفكيرية) المعبر الاجباري للمرور من الحرفة إلى المهنة (Derobertmassure, 2012, P 43)

قبل الخوض في تعريف الممارس المفكر نود أن نوضح ما معنى المهنية وهل يمكن اعتبار التعليم مهنة؟ والمعلم مهني؟ وما علاقة الممارس المفكر بالمعلم المهني؟ وما فائدة الممارسة التفكيرية لدى المعلم؟ وكيف يمكن أن نكون معلماً مفكراً في ممارسته؟

6-1 مفهوم المهنية:

المِهْنِيَّة من الكلمة "مهنة" والتي كما جاء في لسان العرب: المِهْنَةُ والمِهْنَةُ والمِهْنَةُ والمِهْنَةُ تعني الحِذْق بالخدمة. (ابن منظور، ص4290)

غالبا مايرتبط مفهوم المهنية بالمهنة ومن العبارات ذات الصلة بهذه الأخيرة كذلك نجد "الحرفة" (Métier) والتي هي في الواقع ترتبط ارتباطا وثيقا بالأعمال أو الأشغال اليدوية، فهي حسب ما جاء في (le petit Larousse) "نوع من الشغل اليدوي أو الميكانيكي له فائدة في المجتمع." (Altet, 1994, p23) إذا فكل عمل نستعمل فيه مجهودا عضليا يسمى حرفة. وبالتالي هنا قد نستثني الأعمال التي تستدعي استعمال المجهود الفكري.

هذا، وفي إطار التمييز بين المهنة والحرفة وضح جون جاك روسو ما يميز الحرفة أين أكد على أن هذه الأخيرة، فعل نقوم به بصفة آلية نستعمل المجهود اليدوي أكثر من المجهود الفكري في قوله: "حرفة حقيقية، فن ميكانيكي محض، أين اليدين يعملان أكثر من الرأس" (Altet, ibid, P :23) وإذا كان يغلب

على الحرفة الطابع التقني فالمهنة يغلب عليها الطابع الذهني والعقلاني. لأن المهنة لا نتعلمها عن طريق التقليد مثل حرفة (النجارة) على سبيل المثال وإنما نتعلمها يركز على معلومات ومعارف

هذا العمل الذهني الذي تتميز به المهنة يمنحها ميزة أخرى وتتمثل في الهيبة "غالبا ما يستدعي مفهوم المهنة حرفة لها بعض الهيبة، وهذا لطابعها الذهني أو الفني والمكانة الاجتماعية التي يتمتع بها الأشخاص الذين يمارسونها: مهنة المحاماة، الطب، المعلم. المهن الحرة." (Altet, 1994, Ibid, P 23)

كذلك بالنسبة لطبيعة المعرفة، إذ هي غامضة في الحرفة بينما تعلم جهرا بالنسبة للمهنة". فالمهنة تتميز عن الحرفة عن طريق المعارف الواضحة أو الظاهرة. وأخيرا يمكن أن نميز المهنة عن الحرفة أيضا "من حيث المشروعية الاجتماعية: إذ أنه بالنسبة للحرفة تكون لفائدة أما المهنة تكون للمكانة والهيبة".

(Altet, ibid, P 23)

ويمكن تلخيص الفرق بين المهنة والحرفة في الجدول التالي:

جدول رقم (8) : يمثل الفرق بين المهنة والحرفة

المشروعية الاجتماعية	المعرفة المؤسسة	نوع الشغل	
تكون لفائدة	غامضة	يدوي، تقني	الحرفة Metier
تكون للمكانة والهيبة	واضحة أو تعلم جهرا	ذهني، فني	المهنة Profession

من خلال المعاني السابقة التي حددنا بها مفهوم المهنة يمكن أن نستنتج خصائصها حيث يقترح (Bourdoncle) أربعة خصائص تتميز بها المهنة وتتمثل فيما يلي:

1 . قاعدة من المعلومات تكون عامة وفي نفس الوقت خاصة نوعا ما، لممارسة المهنة.

2 . اهتمام أفرادها بتحقيق الصالح العام أكثر من مصالحهم الشخصية.

3 . قانون أخلاقي ينظم سلوكيات المهنيين اتجاه زبائنهم.

4 . نظام أجر أو تشريف يقابل حقيقة الخدمات التي يقدمونها. (Briquet Duhazé, et all, 2004, P 25)

تتفق F , Aballea مع Bourdoncle فيما يخص المعارف التي تؤسس مهنة معينة وكذلك القانون الاخلاقي التي تتحدد في اطاره في حين تضيف ثلاثة شروط بالإضافة الى ما ذكره Bourdoncle مشروعية المهنة والاعتراف الاجتماعي بمشروعيتها ونظام مراقبة "وقد اقترحت سنة 1992 وانطلاقا من خلاصة للمفاهيم الأنجلوساكسونية خمس شروط للمهنة وهي:

1-وجود موضوع يحدد العمل ويقيد ميدان التدخل، بالنظر إلى الغايات الاجتماعية وبهذا المعنى لا يوجد وظيفة إلا إذا أعطيت مشروعية لمؤسسة معينة.

2 -نظام خبرة قائم على معارف معقدة.

3-نظام مرجعي وفضاء أخلاقي، وهنا في إطار المعارف الخاصة التي تميز المهنة تتحدد الهوية المهنية.

4-اعتراف اجتماعي بنظام الخبرة والنظام المرجعي.

5-نظام مراقبة مؤسس، يحدد شروط التوظيف وقوانين ضبط معتبرة، ما يضمن قدرة هذا الأخير على تنظيم العلاقة بين المجتمع والمهنيين". (Briquet Duhazé, et all, ibid, P 25, 26)

كذلك نجد أن Lemosse هو الآخر يلخص المهنة في 6 معايير وتتمثل في:

- ممارسة مهنة يتضمن نشاط ذهني يستلزم مسؤولية الذي يمارسها.
- انها نشاط معقد savante، وليست ذات طبيعة روتينية آلية متكررة، رغم أنها تطبيقية لأنها تعرف على أنها ممارسة لفن.
- هي ليست علمية نظرية بحثه.
- يتم تعلم تقنياتها من خلال تكوين طويل المدى.
- يسير الفوج الذي يمارسها من طرف تنظيم قوي وتناسق داخلي كبير.
- عبارة عن نشاط من طبيعة مؤثرة (الإيثار)، غيرية.

انطلاقاً من المفاهيم الخاصة بالمهنة والخصائص التي تتميز بها عن الحرفة والشروط والمعايير التي تتحكم في المهنة يمكن القول إن المهنة لا تتميز عن الحرفة بالنشاط الذهني فقط، وإنما بمستوى التنظيم والطابع الرسمي بالإضافة إلى القانون الأخلاقي الذي يحكم ممارستها والاستقلالية التي يتمتع بها هؤلاء. وبالتالي لكي تصبح حرفة مهنة يجب أن تنظم في إطار من القوانين والمرجعيات وأن يكون معترف بها اجتماعياً، هذه السيرورة التي من خلالها تصبح الحرفة مهنة تعرف بالمهنية، ما تؤكد "مارغريت ألتيت" (Marguerite Altet) أنه من بين ما تعنيه المهنية "هي عبارة عن بناء كفايات مهنية جديدة، وتحويل بعض الحرف إلى مهن" حيث يرى بيرينو "تزداد المهنية، عندما، في الحرفة، تترك القواعد المسطرة مسبقاً مكانها لاستراتيجيات موجهة عن طريق أهداف وأخلاقيات." إذا فهو انتقال من حرفة أين نطبق تقنيات وقواعد، إلى مهنة أين تبنى إستراتيجيات ارتكازاً على معارف عقلانية تطور من خلالها الاستقلالية. (M, Altet, 1994, OP.CIT, P 24)

يضاف إلى هذا أن المهنية يمكن أن ترتبط بممارسات فعالة في الميدان مما يقودنا إلى القول بأن المهنية فعل يتضمن التفكير والعمل على السواء. (Altet, Ibid)

كما يمكن النظر إلى المهنية من زاوية أخرى تتعلق بظروف العمل والخصوصيات الشخصية لصاحب المهنة إذ ترتبط بحسب Wittorski "بتطور المطالب الملزم بها الموظفون، والتميزة بظروف عمل أكثر مرونة، تستدعي الاعتماد أكثر على الموارد الذاتية للشخص." (Derobertmassure, OP.CIT, P33) هنا تأكيد على حرية واستقلالية المهني وأنه عند القيام بعمله ليس ملزماً بإتباع التعليمات وتطبيقها بحذافيرها وفي غياب البصمة الخاصة به لكن عن طريق استثمار قدراته في الوضعيات المهنية، حيث تؤكد M, Altet (مارغريت ألتيت) أنه في "الكتابات السوسولوجية، المهني هو "إطار"، شخص يمارس باستقلالية نشاطاً معترفاً به اجتماعياً "فهو إطار مستقل". (Derobertmassure, Ibid, P : 33)

وهذا يعني أن المهنية تدل على "الطريقة التي يتصرف بها شخص ما في وضعية ما. هذا النشاط عندما يدرك من طرف المحيط على أنه فعالاً أو شريعياً، يدفع بهذا الأخير إلى إسناد للفرد كفاية". (M, Altet, op cit, P : 24) فالمهني شخص كفء "يمتلك كفايات خاصة، مختصة، ترتكز على قاعدة من المعارف العقلانية، معترف بها، مستنبطة من العلوم، اكتسبت مشروعياً من طرف هيئة كالجامة أو نابعة من الممارسات. وعندما تكون نابعة من معارف موضوعية في سياق، فإن هذه المعارف تكون مستقلة بذاتها

ويمكن تعلميها، بمعنى يمكن توضيحها شفويا بطريقة عقلانية. "إن المهني شخص يعرف جيدا طريقة استعمال كفاياته في أي وضعية كانت، فهو رجل الوضعية" قادر على التفكير أثناء العمل والتكيف والسيطرة على مختلف الوضعيات الجديدة. (Perrenoud, 2008, P :12)

كما "اقترح Rey اعتمادا على أعمال Bourdoncle تعريفا بسيطا وكاملا للمهني مفاده أن المهنية هي اختيار ما يناسب للقيام به في وضعية مهنية محددة، على أساس تفسير علمي للوضعية، التي نكون قادرين على شرحها شرحا وافيا (تعليمها)، كما تجرى هذه العملية على أساس قيم ومعايير خاصة بالمهنة. (A, Derobertmassure, op.cit, P.40).

فعلى المهني حسب فيليب بيرينو " أن يجمع في الوقت نفسه بين كفايات المصمم والمنفذ: يشخص المشكل، يعرضه، يتخيل حلا ويضعه حيز التطبيق، يضمن متابعته. هو لا يعرف مسبقا الحل للمشاكل التي ستظهر أثناء ممارسته، عليه في كل مرة بنائها فور ظهورها، في ظروف مؤرقة أحيانا دون امتلاك كل معطيات القرار الصائب. كل هذا لن يكون دون معارف موسعة (savoirs étendus)، معارف عارفة (savoirs savants) ومعارف التجربة (savoirs d'expérience) ". (Perrenoud, 2008 , op.cit, P.12).

الخاصية الأخرى للمهني هي أنه "يجب ويتكيف مع الطلبات، مع الظرف، مع المشاكل المعقدة والمختلفة" فالمهني ليس بإمكانه تعديل أفعاله فقط، ولكن قادرا على توجيه تعلمه الخاص، وذلك عن طريق النقد لممارساته والنتائج المترتبة عنها. يعتبر أيضا متربصا لا يكتفي بالمعلومات التي اكتسبها كقاعدة، وإنما يجدد هذه المعلومات، يستعمل المقاربات الجديدة، كل هذا من أجل تحسين فعالية ممارساته المهنية. هو ذلك لديه القدرة على تجميع التجارب وجعلها كرأس مال، والتفكير حول ممارساته من أجل إعادة تنظيمها. "

هناك معايير نميز من خلالها المهني، وهذا اعتمادا على الدراسة التي قام بها كل من Charlot .B و Bautier .E 1991 في المناطق الشعبية والتي تُحدّد بستة (6) معايير متمثلة في:

- امتلاك قاعدة من المعارف.
- الممارسة في وضعية.
- القدرة على نقل وتحويل معارفه ومعارفه العملية وأفعاله.

- الاستقلالية وروح المسؤولية عند تطبيق كفاياته.
- الاندماج ضمن التصورات والمعايير الجماعية التي تكون الهوية المهنية.
- الانتماء إلى الجماعة التي تطور استراتيجيات الترقية، التقييم، المشروعية. (ALTET, 1994, op.cit, P.24)

6-2 مهنية المعلم:

اختلفت الآراء حول طبيعة مهنة التعليم فيما إذا كان من الممكن اعتبارها مهنة كباقي المهن.

فالمقاربة الوظيفية مثلا ترى أنها " شبه مهنة أو نصف مهنة " وفي هذا الشأن يقول فيليب بيرينو

أنه "في البلدان الناطقة بالإنجليزية بعض الحرف فقط يمكن اعتبارها مهن بآتم معنى الكلمة وهي: الطبيب، المحامي، القاضي، الخبير، الباحث، المهندس، المهندس المعماري، المسير، المحقق، الصحفي، التعليم ليس جزءا منها." حرفة المعلم غالبا ما يوصف بأنها نصف مهنة، لأنها تتميز بنصف استقلالية ونصف مسؤولية " (Perrenoud, 2008, op.cit, P. 13.)

وحسب فيليب بيرينو دائما، لكي تتطور مهنة التعليم نحو المهنية "ينبغي على المعلمين أن يقوموا بمخاطر وان يكفوا عن حماية أنفسهم وراء "النظام"، والبرامج، والنصوص، كذلك من المناسب أن يوضع دفتر أعباء بهذه الطريقة. في مقابل المزيد من المسؤولية الشخصية سيكون لديهم استقلالية أكبر -سرية إلى حد ما- في اختيار استراتيجياتهم التعليمية، وأساليب التقييم وطرقهم لتجميع التلاميذ وتنظيم العمل، ووضع عقد وأمر، وتصميم أجهزة التعليم والتعلم أو الإشراف على مسارات التكوين. (Perrenoud, Ibid, P. 14.)

غير أن "M, Huberman 1978 يرى أن الأستاذ في طريقه ليصبح مهنيا، وهذا لاعتماده على "المنهج العلمي" إكلينيكي التعلم. "ما بقي له هو الاستقلالية". (Altet, 1994, OP.CIT, P.25). وإذا كان بيرينو يرى انعدام المسؤولية في عمل المعلم هو من بين العوامل التي تجعل النشاط الذي يقوم به ليس بنشاط مهني فنجد من يرى العكس فيما يخص هذه الميزة، و من بين هؤلاء Lemosse حيث تقول "الأستاذ تتوفر فيه بعض المعايير التي تجعله مهنيا، لأن التعليم نشاط فكري، يلزم مسؤولية الشخص الذي يمارسه، وهو عمل إبداعي يتطلب التحكم في العديد من التقنيات، كذلك فهو نشاط في خدمة المجتمع، لكن هناك بعض

المعايير التي لا تتوفر فيه، في الواقع يمكننا أن نتساءل عن تنظيم الأساتذة كمجموعة تمثل قوة من التناسق الداخلي، كذلك مدة ونوعية التكوين التي تؤدي إلى هذه الحرفة. (Altet in Paquay et al., 2001, P 99)

أما فيما يخص الاستقلالية والتي أكد كل من بيرينو وابرمان على عدم وجودها في عمل المعلم، نجد (Beckers) يؤكد عكس ذلك في قوله "إذا ما اعتمدنا على معايير أخرى منها كون المعلم بإمكانه تسيير وضعية معقدة، ومستقل، ويحترم الأخلاقيات، والأفعال التي يقوم بها هي أفعال ذهنية وغير روتينية ويخدم الآخر أو المجتمع، فإننا يمكن اعتباره مهنيًا". (Altet in Paquay et al., Ibid, P 98)، ولو اعتبرنا التعليم نشاطا يرتكز أساسا على الاستقلالية والمسؤولية في اختيار الطريقة المتبعة في التدريس والنماذج المتبعة في العملية التعليمية- التعلمية وحتى في عملية مراجعة ما يقوم به المعلم فإنه يمكننا القول إن هذا النشاط هو مهنة لأن المهني حسب كل من فيتورسكي وسورال (Wittorsky, R وSorel, M) يتميز بكفاياته واستقلاليته ومسؤوليته. فالمعلم يختار مثلا إجراءات تطبيقية معينة، عمل فردي، أجماعي، نص مكتوب أو عرض شفوي حسب الحاجة. هذا الاختيار يبنى على معارف دقيقة حول المادة، التلميذ، الطرق والوسائل المتوفرة. (SOREL, Wittorsky, 2005, P155). رغم الاختلاف بين المختصين حول مهنية الأستاذ من عدمها، تبقى الاستقلالية والمسؤولية إحدى الشروط الأساسية التي تحدد من خلالها مهنية التعليم، ولكي يصل إليهما المعلم عليه أن يكون مفكرا ينظر إلى ما يقوم به من نشاطات بعين ناقدة ومقيمة مثلما يقول فيليب بيرينو "استقلالية ومسؤولية المهني لا يمكن الوصول إليهما عند المهني دون القدرة على التفكير أثناء وحول النشاط الذي يقوم به" (Perrenoud, 2008., OPCIT, P. 14) وعن طريق هذه الممارسة التفكيرية يصبح ممارسا مفكرا. فماذا نعني بالممارس المفكر والممارسة التفكيرية؟

فماذا نعني بالممارس المفكر والممارسة التفكيرية؟

قبل التطرق الى الممارس المفكر سنوضح ما هي الاشكال القديمة التي كانت مسيطرة في تكوين

المعلمين قبل ظهور فكرة الممارس المفكر والممارسة التفكيرية وكيف ظهر هذا النموذج الجديد؟

6-3 النماذج المختلفة لمهنية التعليم:

لقد حدد Zeichner ستة نماذج للمعلمين وتتمثل في:

- 1- معلم مهذب وهو المعلم الذي يتحكم في المعارف.
- 2- معلم تقني وهو الذي اكتسب بصفة نظامية معارف وقدرات إنجائية (Savoir-faire).
- 3- ممارس حرفي: الذي اكتسب مخططات فعل مرتبطة بالظرف.
- 4- ممارس مفكر: الذي أسس بنفسه معرفة مبنية على تجارب نظامية قابلة للتحويل.
- 5- ممثل اجتماعي: وهو الذي يندمج في مشاريع جماعية والوعي بالرهانات الأنثروباجتماعية والممارسات اليومية.
- 6- شخص في علاقة وتطوير ذاتي. (Paquay, 1994, P7)

وحسب (M, Altet) مارغريت ألتيت فقد ذكرت 4 نماذج أو براديغم لمهنية التعليم حسب (Paquay 1994)

كانت مسيطرة في فرنسا وتتمثل في:

أ- **الأستاذ الماجستير أو الماج:** "وهو النموذج الذي يعتبر الأستاذ كسيد يعرف كل شيء ولا يحتاج الى تكوين أو إلى البحث لأن كاريزمته وكفاياته تكفيه وقد ساد هذا النموذج القرن السابع عشر حيث كانت التربية لا تتم بصفة رسمية إذا فهذا الأستاذ فترة ماقبل المهنة الذي ذكرناها سابقا.

ب- **المعلم التقني:** ظهر هذا النوع من المعلمين مع المدارس المعيارية «les ecoles Normales» ، يتم تكوينه عن طريق التقليد بالاعتماد على أستاذ متمرس ذو خبرة يعمل على تحويل قدراته الإنجائية (Savoir faire) يغلب على هذا النموذج الكفايات التقنية.

ج- **المعلم المهندس التكنولوجي:** ظهر هذا النموذج نتيجة للانتقادات التي نالت البيداغوجية التقليدية، في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. وتركيزها على المعلم ظهر في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين نتيجة الانتقادات التي طالت البيداغوجية التقليدية من حيث تركيزها على المعلم يستند هذا المعلم على المراكز العلمية للعلوم الإنسانية، ويقوم بعقلنة ممارسته مطبقا خلالها الجانب النظري، يكون التكوين على يد منظرين ومختصين في البيداغوجية والتعليمية، " وكانت فكرة وضع شكل آخر

من المهنية أمر يركز على المتعلم والعلوم وبالتالي إعطاء المعلم تكوين علمي وجامعي ومن هنا كانت نهاية المدارس المعيارية.

د-المعلم المهني الممارس المفكر في ممارسته: الثلاثية تتأرجح بين التطبيقي . النظري . التطبيقي . يصبح الأستاذ مهني بإمكانه تحليل ممارساته الشخصية وحل المشاكل وابتكار استراتيجيات، ويرتكز التكوين على ممارسين وباحثين، ويهدف هذا التكوين الى تطوير مقاربة الوضعيات المعاشة من نوع فعل عند الأستاذ . معرفة مشكل باستعمال الممارسة او التطبيقي والنظري لبناء قدرات على تحليل ممارساته وما وراء المعرفة.(Altet in Paquay et al , OP. CIT, P : 32)

6-4 الممارس المفكر في ممارسته:

رغم أن فكرة الممارس المفكر في ممارسته كانت موجودة من قبل حيث ترجع جذورها إلى جون ديوي، إلا أن النموذج المسيطر حديثا على الأنظمة التربوية بسبب فشل النموذج التكنوقراطي كان بفضل أعمال (Shon)، حيث عمل هذا الأخير على إحياء الفكرة وأعطى مفهوما واضحا للممارس المفكر في سنوات الثمانينات 1980 من القرن العشرين. " ظهر هذا النموذج في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت تسود في تلك الفترة أفكار سلبية عن مهنة التعليم، وكان ينظر إلى المعلم على أنه غبي نوعا ما من الناحية المهنية، فحركة المهنية التي ظهرت في الثمانينات كانت كرد فعل لهذه الفكرة السلبية، بالإضافة الى القلق الذي كان يسيطر على المدرسة الأمريكية بسبب ضعف مستوى المعلمين وتكوينهم السيء والردىء . نفس الشيء بالنسبة لأوروبا حيث كان النشاط المهني للمعلم مهملا، وكان يعتبر المعلم حرفي (Artisan)، عامل، تقني...، وليس كمهني يملك فكر معقد ونشاط مستقل، كما كان يغلب الطابع السلوكي أو عن طريق الوسائل Instrumentale والتطبيقي Applicationniste في تكوين المهنيين، بالإضافة الى هذا النموذج التطبيقي، سادت فكرة أن التعلم المهني الأحسن لأي مهنة يجب أن يكون عن طريق الفعل، وأصبحت هذه الفكرة تمثل العنصر الأساسي في التكوين الجامعي في العشرينيتين اللاحقتين. هذا الاقتراح أثر كثيرا على تكوين المعلمين وأعطى أهمية كبيرة للتكوين التطبيقي والتدريبات الميدانية، كما عمل على ربط علاقات بين الجامعات والأوساط المدرسية التي تستقبل المترشحين وجدد البحث حول التعليم من خلال: " أبحاث تعاونية" بين الباحثين الجامعيين والمعلمين محورها المدرس والممارسات التعليمية في القسم. بين Shon من خلال عدة دراسات حالة استتبها من عدة مهن، أن فهم النشاط المهني لا يتم إلا من خلال دراسة الممارسات

الحقيقية، هذا يعني أن المهنيين ليسوا بأغبياء معرفيا أو عبارة عن تقنيين يتبعون قوانين محددة من قبل، وإنما مفكرين في أعمالهم اثناء تحقيقها ويعملون على بنائها، يبتكرون، يبدعون متمكنون من المشاكل التي تصادفهم من خلال اعطائها معنى، و يتصرفون دائما بطريقة مبدعة لحلها. إذا فسنوات 1980 تمثل سنوات تغيير النموذج أو البراديغم بعد فشل النموذج التكنوقراطي الذي كان يسعى الى الجودة في التعليم من خلال تكوين معلمين يطبقون المعارف الناتجة عن البحوث في العلوم التربوية. جاء تيار الممارس المفكر وفرض نفسه كنموذج مسيطر عن طريق أعمال وكتيار معارض للتيار التكنوقراطي، وفي هذه الفترة طبقت الولايات المتحدة الامريكية حركة مهنية التعليم حسب أفكار Shon وأصبح ومازال لحد الآن المعلم المفكر في ممارسته يمثل المعلم المهني.

ويشكل جزء من هوية المعلم المعاصر، وبالتالي لم يعد ينظر إليه كحرفي أو تقني وإنما مهنيا قادرا على التفكير .

"وكان نتيجة ذلك القيام بإصلاحات في التكوين العشرين سنة الأخيرة كما كانت هناك ضغوطات سياسية لتثمين وفرض التفكير كواحدة من الكفايات القاعدية لنشاط المعلم. وفي سنوات 1990 تبنت معظم الإصلاحات الخاصة بتكوين المعلمين في أوروبا وأمريكا الشمالية وأمريكا اللاتينية المنعرج التفكير، وأصبح التفكير كواحدة من الكفايات القاعدية الأساسية التي يجب أن تتوفر لدى المعلم." (Tardif, 2012, P 11) "وقد كان الهدف منها" حسب (OCDE) إصلاح التعليم والرفع من نوعيته، حيث عملت هذه الأخيرة على تحديد كفاية مهنية مفتاحية (الممارسة التفكيرية) يجب أن تتواجد في معظم برامج التكوين الأولي للمعلمين.

فالدول الناطقة باللغة الفرنسية تبنت هذا التوجه، كبلجيكا مثلا نجد الكفاية رقم 13 في مرجع الكفايات الخاص بالتكوين الأولي، تنص على ضرورة أن تكون للمعلم نظرة تفكيرية حول ممارساته وتنظيم تكوينه المستمر، وبالمقابل نجد في فرنسا المجلس البيداغوجي الأعلى للتربية للجمهورية الفرنسية 2006 عنون الكفاية رقم 9 "كفاية التفكير حول ممارسته، الابتكار، التكوين" وكذلك مرجع الكفايات للمعلمين في جونييف حيث عنون هذا الأخير الكفاية الثانية "بالتفكير حول ممارسته، أن يكون، أن يبدع". وفي سنة 2005 وضع المعهد الوطني للبحث البيداغوجي الفرنسي الممارسة التفكيرية كأحد التوجهات الأوروبية في التكوين الأولي للمعلمين، كما أصبحت في الكبيك تشكل بصفة رسمية أحد مكونات الكفاية رقم 11 وذلك منذ سنة

2001 ويقصد بهذه الكفاية " التفكير حول ممارسته (تفكيراً تحليلياً) واستثمار نتائج تفكيره في النشاط الذي يمارسه (وزارة التربية الكبيك) (P85, 2012, Mellouki, Wentzel)

فالممارس المفكر في ممارسته حسب Yann Vacher هو ذلك الشخص الذي يكون " قادراً على مواجهة تعقد المهنة (بكل أبعادها) وضمان مسؤولياته كي يتصرف عن طريق وساطة التفكير". (Vacher, 2015, P16)

ومن المميزات التي تميز هذا النموذج كونه ذلك الشخص "الذي يستعمل تفكيره في أو أثناء وحول الفعل الذي يقوم به، بهدف حل المشاكل التي تصادفه خلال ممارسة المهنة، ينمي هذا النوع من التفكير (pensées reflexive) من خلال المعرفة العملية المتراكمة خلال تجربته الخاصة، أو يكتسبها من خلال وسيط (مكون أو قرين). معارف تقليدية من مهنته، وكذلك معارف أكاديمية وعلمية لها علاقة بنشاطه". (Altet, in Blanchard, et Fable, 2000. P16) فالممارس يفكر فيما يقوم به لكن هذا التفكير حسب Shon يحدث في فترتين " الفترة الأولى وهي التفكير في الفعل والثانية هي التفكير حول الفعل، فالعملية الأولى تتطور خلال الفعل المهني في حين الثانية تتم بعد الفعل أو بالتناوب مع الفعل إذا كان ذلك ممكناً.

والتفكير خلال النشاط أو العمل معناه التفكير أثناء حدوثه بحيث يفكر الممارس "حول ما يحدث وماذا سوف يحدث، وما يستطيع القيام به، ما الذي يجب فعله، ما هي أحسن خطة للقيام بذلك، ماهي الطرق والاحتياطات التي يجب أخذها، ما هي المخاطر؟ (Perrenoud, OP.CIT, P. 30)

أما التفكير حول الفعل هو أن يكون نشاطه موضوعاً للتفكير سواء من أجل مقارنته مع نموذج موجود من قبل أو موصى به، مع ما يمكننا أو علينا القيام به، مع ما قام به ممارس آخر أو من أجل تفسيره أو نقده. (Perrenoud, 2008, Ibid, P.31) هذه العملية التفكيرية التي يقوم بها هذا الممارس، والتي تعتبر من العمليات ذات المستوى العالي من التفكير لأنها ليست مجرد استحضار فقط وإنما عملية تحليل وانتقاد وتنظير للممارسات، حيث تتمثل كما يوضحه كل من La Faurtune و Deaudelin في تعريفهما للممارس المفكر " شخص قادر، على وصف وتحليل ممارسته، واختبار فعاليتها من جهة، ومن جهة أخرى أن يخلق ويكيف نماذج ممارسة خاصة به، وذلك بانتقاء النماذج المتوفرة (نماذج التدخل أو المرافقة) لجعل ممارسته أكثر فعالية". "هذا التعريف يسلط الضوء على استخدام التفكير لصالح تحويل الممارسات. وقد أعيد ذكر

هذه الخاصية من طرف (Holborn) عندما أكدت أن الممارس المفكر هو من يضع ممارساته محل "اختبار نقدي، بهدف استخلاص مستويات جديدة من الفهم قادرة على تسيير وتوجيه أفعاله في المستقبل". (Vacher, OP. CIT., p.21.) كما اقترح كل من (Donnay و Charlier 1990) معايير نحدد من خلالها الكفايات الأساسية عند المهني المفكر منها "وفقا لمشروع تكوين صريح (...). يأخذ المكون بعين الاعتبار أكبر عدد ممكن من جوانب وضعية التكوين (بفضل نظرياته الشخصية والجماعية). يدرس المكون الإمكانات المختلفة من الأعمال (الإجراءات). ويتخذ قرارات (يختار، يحل، يتنبأ، يخطط....)، يقوم المكون بتطبيقها في وضعيات ملموسة، ويختبر فعله ما إذا كان مناسباً، ليعدله ويكيفه عند الضرورة، ويستفيد من الدروس في المستقبل". باختصار المهني هو محلل لوضعيات في خصوصيتها وكذلك مقرر ومفكر. (Leopold, 1994, P.20)

لتوضيح الممارسة التفكيرية التي يمارسها المهني المفكر يستعمل Shon استعارة، إذ يقول "هي سماع جوابا لوضعية، أو هي محادثة تفكيرية مع الوضعية. في هذه الحالة تعد الممارسة التفكيرية نوعا من الحوار مع المعيش، الذي يتعين تنظيم سيره من خلال مبادئ وقواعد عملية... الممارسة التفكيرية تسهم في بناء إبستمولوجية شخصية، وهذا من خلال سيرورة التفكير ما وراء المعرفة". (Vacher, op.cit, p. 12)

وبتعبير مماثل يقول Tochon سنة 1993 "إن النشاط المهني يمثل حوارا تفكيريا في الميدان مع المشاكل الآنية المرتبطة بالوضعيات، فمن خلال التجربة التي يمر بها المهني المفكر، والتي تكون في وضعية معقدة وليست روتينية يصل إلى تحقيق أهدافه التي سطرها، هذه النتيجة يصل إليها من خلال الربط بين معارف الفعل والمعارف النظرية...". فبالنظر إلى الخصائص التي تميز المهني الممارس المفكر، ونتيجة للظرف الاجتماعي والتربوي المتغير، يصبح من الضروري أن يكون الأستاذ مفكرا، بمعنى "قادرا على التكيف مع كل الوضعيات التعليمية، متسائلا حول معنى النشاطات التي يقوم بها، وحول تصورات الخاصة وما يفعله ولماذا يقوم بذلك. فعن طريق التحليل الذاتي يمكنه أن يحدد أين تكمن نجاحاته وفشله، وانطلاقا من كل ذلك يعدل في أفعاله. المعلم المفكر لا يكتفي بإعادة إنتاج العادات البيداغوجية متبعا للوصفات والقوانين

المحددة مسبقا والمفروضة عليه من الخارج، بل بالعكس يكون قادرا على استعمالها، أو ابتكار ما

هو جديد بطريقة التفكير الذاتي وفي وضعية ما". (Derobertmassure, OP. CIT, P.40)

السؤال الذي يمكن طرحه الآن، ما الهدف أو الفائدة التي تعود على العملية التعليمية التعلمية عندما يكون المعلم مفكرا؟

6-4-1 هدف وأهمية الممارسة التفكيرية في تكوين المعلمين:

إن الممارسة التفكيرية في الوقت الحالي كما سبق وأشرنا إلى هذا من قبل مهمة جدا للوصول إلى المهنية عند المعلم الحديث. هذا النشاط التفكيرى حتى وإن بدا حديث العهد، فإنه في الواقع يعتبر صفة يتميز بها أي ممارس لمهنة التعليم. يتساءل ففيليب بيرينو لماذا نكوّن للتفكير رغم أن ذلك يعتبر جد طبيعى مثلما نتنفس؟ "فالأمر هنا يتعلق بوضعية وممارسة تفكيرية تؤسس لتحليل منهجي، منتظم، ذو أدوات، واضح ويحمل مؤثرات، الاستعداد والكفاية التي لا تكتسب عادة إلا من خلال تدريب مكثف ومرغوب فيه". (Perrenoud, 2008, OP.CIT, P.29)

لأنه "قد يحدث أن يفكر كل واحد منا أثناء القيام بعمله دون أن يكون ممارسا مفكرا. هنا يجب التمييز بين هيئة المهني والتفكير العرضي لما نقوم به، لكي نصل إلى ممارسة تفكيرية حقيقية يجب أن تصبح هذه الهيئة شبه دائمة وأن تكون جزءا من علاقة تحليلية مع العمل الذي نقوم به، هذا الأخير يصبح مستقلا نسبيا عن العقبات أو خيبات الأمل التي نواجهها" (Perrenoud, 2008, OP. CIT, P14.) بصيغة أخرى، هذا النموذج من المعلمين الذي نريد الوصول إليه من خلال التكوين الحديث هو في الواقع موجود ضمنا لكن "عندما نكون ممارسا مفكرا فإن ذلك عبارة عن تحويل سيروية طبيعية إلى سيروية منهجية: يتعلم من خلال تجربته الخاصة" (Derobertmassure, OP. CIT, P47)

ولو تساءلنا حول ماهية السيروية المنهجية للتفكير فإن أهميتها بالنسبة للمعلم تكمن في كونه:

- 1-يصبح مسؤولا عن عمله الذي هو عبارة عن قرار يتخذه يكون خاضعا لتنوع وضعية القسم، (Derobertmassure, Ibid, P47)
- 2 -يطور قدرته على توضيح وتفسير النشاط الذي يقوم به (كفايات الفهم والتشخيص)، والتي تعزز قراءته للوضعية الجديدة أو الإشكالية.
- 3 -ينجح في تنظيم وتعديل ممارسته.
- 4-يطور استقلالته.

كل هذا يؤدي بالمعلم إلى التعلم، وبالتالي فالممارسة التفكيرية تساعده وتشجعه على التطور المهني، ومن ثم تعزيز هويته المهنية. (Derobertmassure, Ibid, P.79)

ولو اعتمدنا على فيليب بيرينو فإنه توجد 10 أسباب لتكوين معلمين مفكرين، وهي باختصار، تتمثل في:

- 1 -يعوض هشاشة التكوين المهني.
 - 2 -يمنح الأولوية لتراكم المعارف الناتجة عن التجربة.
 - 3 -يعطي مصداقية للتطور نحو المهنية.
 - 4 -يهيئ لتحمل المسؤولية السياسية والأخلاقية.
 - 5 -يسمح بمواجهة الصعوبة المتزايدة للمهام.
 - 6 -يساعد على عيش مهنة مستحيلة.
 - 7 -يعطي الوسائل للعمل على الذات.
 - 8 -يشجع على مواجهة صلابة المتعلم اللامتناهية.
 - 9 -فتح التعاون مع الزملاء.
 - 10 -الرفع من القدرات على الإبداع. (Perrenoud, 2008, OP.CIT, P 46)
- هذه الأسباب العشرة لتفكير المعلم حول ممارساته، يجملها بيرينو في صيغة واحدة وهي "بناء معنى للنشاط والمدرسة وأيضا معنى للحياة" (Perrenoud, Ibid, P59)

تمكن الممارسة التفكيرية عن طريق الربط بين النظري والممارسات الفعالة في الميدان من تجاوز العقبات "لأن المعارف النظرية وحدها لا تكفي لمواجهة متطلبات الممارسة في القسم، في حين المعارف المبنية انطلاقا من الواقع الملموس تبنى من خلال الظروف التي تتميز بتنوع المتعلمين، والمحتوى المكثف وتعدد الوضعيات. الممارسة التفكيرية أصبحت جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، لأن المعلمين يقومون دائما بتقييم أثر أفعالهم على المتعلمين، وأن معتقداتهم تؤثر على طريقتهم في تسيير القسم. (Derobertmassure, op.cit, P. 50)

وبناء على هذا تجعل الممارسة التفكيرية من المعلم فعالا، وهذا ما يعززه قول كل من (Lenoir, Wah SENG 2001 ; 2005 أن "الممارسة التفكيرية في علاقة مع فعالية المعلمين الممارسين فالذين يفكرون هم الممارسين الأكثر فعالية" (Vacher , OP. Cit, P 26)

خلاصة القول أن الممارسة التفكيرية أو تكوين معلم مفكر يبدو أنها من السبل التي تمكن معلم المستقبل من التغلب على المشاكل التي يعاني منها، خاصة أن مهنة التدريس تزداد تعقدا بتعدد الحياة بكل جوانبها والمسؤولية الملقاة على عاتقه جراء ذلك، وبالأخص المعلم المبتدئ الذي يجد صعوبة كبيرة في التأقلم مع الوسط الجديد والوضعية التربوية التي تصادفه في بداية مشواره المهني، والتي قد تختلف كثيرا عما يدرسه من الناحية النظرية، بالتالي فهذه الممارسة مهمة جدا للأساتذة المبتدئين حيث يؤكد "Chaubet" سنة 2000 بقوله : "أن تطوير الممارسة التفكيرية خلال التكوين الأولي يهيئ المعلمين بطريقة عند انتقالهم إلى الميدان أن لا يتأثروا بالثقافة التنظيمية، وأن لا يمارسوا نفس العمل السائد في الوسط المهني الذي يستقبلهم، الهدف هو تجنب الانقياد وراء الممارسات الموجودة في الميدان دون تفكير." (Vacher, Ibid, P26) بمعنى أن لا يكون المعلم المبتدئ مقلدا لممارسات سائدة في الوسط الذي يعمل فيه. وتعود الممارسة التفكيرية بالنفع على الفرد والمؤسسة والمحيط الذي يعمل فيه الممارس، فهي كما يقول فيليب بيرينو "تتعدى الشخص المفكر بل أنها تعمل على تحسين كل ما يكون العملية التكوينية (التعاون، المسؤولية)، كما يفرق بين وظيفتين للممارسة التفكيرية

-الوظيفة الأولى: بالنسبة للشخص نفسه (داخلية): يكون لديه "تفكير مختلف أو أكثر وضوحا"، "يبرر موقفه"، "يفكر في الأفعال والقرارات التي يتخذها"، "يغير طريقته في التفكير أو المعرفة".
- الوظيفة الثانية: وظيفة خارجية تتوجه نحو (تخص) المحيط أو الأشخاص الآخرين وتتمثل في: "التصرف وتحسين النشاط"، "تحسين تعلم التلاميذ"، "العمل على تقدم وتطوير الأنا والمجتمع." (Perrenoud, OP. CIT, 2008)

بعد ما عرفنا ماذا نعني بالممارس المفكر ومدى أهمية هذه الكفاية عند المعلم من أجل تحسين العملية التعليمية-التعليمية نتساءل هل تكوينه يتم بنفس الاستراتيجيات المعتمدة في تكوين النماذج السابقة؟

6-4-2 استراتيجية تكوين المعلم المهني أو الممارس المفكر:

نظرا لأهمية الخصائص التي من الواجب أن يتميز بها المعلم العصري الذي يمكن أن نسميه المفكر المتمعن في العملية التعليمية، المراجع لممارساته وسلوكاته ليس فقط داخل القسم بل في كل نشاط من أجل إنجاز مهمته التعليمية، ولأجل هذا فانه من الطبيعي أن نعتمد في تكوينه على استراتيجيات تختلف عن تلك التي كانت تطبق في النموذج التقني والتي تعتمد أساسا على "التقليد والمحاكاة بالاعتماد على معلم متمرس أو ذو خبرة، ويعتبر هذا الأخير نموذج يحتذى به، حيث يغلب على هذا النموذج الكفايات التقنية. (Altet, " in Paquay at all., OP.CIT, p30) فهذا النموذج السابق كان يعاني من سلبيات، منها أن تكوينه يعتمد بالأساس على الملاحظة والتقليد علما أن "ملاحظة أستاذ ذو خبرة من طرف أستاذ متربص سيوصلنا إلى تكوين نموذج مقلد ومعياري بحيث لن يكون أستاذا مبدعا، مبتكرا في المستقبل، وليس بإمكانه أن يضع النموذج المتبنى محل تساؤل أو تشكيك". (Altet, in Paquet et all Ibid, P 23) لأن المطلوب من المعلمين في التصور الخاص بتكوين المعلمين التقنيين هو "التكيف مع المعارف المطورة من طرف (المكون-الباحث) كما عليهم التحكم فيها أثناء الممارسة الميدانية، هذه المعارف تعتبر صالحة وملئمة لمجموعة من الوضعيات المتشابهة أو لها نفس الخصائص، وإذا فشل هؤلاء المكوّنين (المعلمين) أثناء ممارساتهم فهذا يدل على أنهم لم يتحكموا بالقدر الكافي في المعارف العملية، في حين النموذج التفكيرى أو النموذج السوسيو-بنائي تبني المعرفة التطبيقية الحقيقية من طرف المكون نفسه انطلاقا من المعارف المتوفرة التي يملكها وذلك عن طريق التفكير في العمل". (Tardif, Ziarko, 1997, P 20) وبالتالي فاستراتيجيات التكوين من المفروض أن تعتمد أساسا على المعلم ليس لأنه محور العملية لكن كونه خاصة المنظم والمنظر لها حتى يتجاوز العقبات التي تصادفه في عمله. ولكي يصبح المعلم مهنيا مفكرا " يجب أن يكون نموذج تكوينه يعتمد على تطوير قدراته على التحليل والتشخيص، واتخاذ القرارات، والتكيف والاستقلالية، نظام تكوين بمسار مشخص. (Altet, 1994, op.cit, P. 250) هذا النوع من التكوين هو الذي يسمح بتطوير الكفايات المهنية الضرورية للأساتذة، التي تمكنهم من القيام بالأدوار الجديدة المسندة إليهم كالاستماع، الملاحظة، الحوار، التفرغ، المرونة، القدرة على التكيف والقدرة على التعديل الذاتي" (Altet, Ibid, P. 251)

إن التكوين الذي نركز عليه في غالب الأحيان أثناء ممارسة المعلم لمهنته في الميدان والذي لم توله نظم التكوين التقليدية اهتماما كبيرا، كان من المفروض، واعتمادا على العقبات التي تعترض عمل المعلم،

أن نضعه في صلب التكوين الأولي ومن اهتمام القائمين على عملية إعداد المعلمين. أما في ظل المقاربات الجديدة والتي جاءت في الواقع لتخطي الصعوبات التي تواجه كل من المعلم والمتعلم أصبح من الضروري أن يكون التكوين الأولي المنفذ الأساسي لتخطي مختلف الصعوبات، وهذا ما ذهب إليه فيليب بيرينو حيث يرى أنه من الخطأ تأخير تكوين المعلم المفكر أثناء فترة التكوين المتواصل، أي أثناء الخدمة بل علينا التعجيل بتشكيل هذا النموذج ليكون قادرا منذ البداية على التطور والتعلم من تجاربه، وعلى التفكير فيما سيقوم به وحول ما قام به فعليا، وما نتيجة كل ذلك. ومن هنا "على التكوين الأولي أن يحضر المعلم ليفكر حول ممارساته، وجعل ذلك في شكل موضوع، تغيير تلك الممارسة إلى ممارسة قدرة الملاحظة والتحليل، وما وراء المعرفة وما وراء الاتصال". (Perrenoud, 2008, op.cit, P.18)

هذا، ولتشكيل هذا النموذج يجب إدماج المعلم في عملية تعلمه ليصبح الطرف الأساسي في ذلك لأنه "لكي يصبح ممارسا مفكرا لا يكون ذلك عن طريق الارتجال، وإنما يجب أن يكون نموذجا لتكوين أولي،... من المهم اقتراح ابتداء من هذه الفترة نماذج لتعديل ممارسات المعلمين عن طريق التفكير حول وخلال الفعل" وفي نفس السياق مركزا على التكوين الأولي وأهميته في إبراز هذه الشخصية أو بالأحرى الهوية المهنية يقول أنه: "من المؤكد أن يصبح المعلم المكون بطرق جد معيارية أو مفروضة، مفكرا من خلال مشواره أو مساره الشخصي، لكن هذا لن يجعلها ميزة تميز مهنة التعليم عموما إلا إذا تم إدماج هذا النموذج في التكوين الأولي للمعلمين". (Jacques, Paris, 2013. P.25)، ويرى "فيليب بيرينو من جهة أخرى أن تكوين الممارس المبتدئ لا يكون بإضافة محتوى جديد ولا بإضافة كفاية للمرجع، فالبعد التفكيرى موجودا في قلب كل كفاية، فهو يتحقق من خلال تحقيقها وتطورها، وبالتالي لا يمكن فصلها عن كل ما يتعلق بالتكوين الأولي والتناوب و/ أو الربط بين النظري والتطبيقي، والطريقة الإكلينيكية، المعارف، الكفايات وهيئة المهنيين". (Perrenoud, 2008, OP.CIT, P.21)

وقد اقترح فيليب بيرينو تصورا عمليا لتكوين معلم مهني من المستوى الجيد في مقال نشره سنة 2001 يمكن الاستفادة منه في التكوين الأولي للمعلمين وفق 10 معايير. قمنا بتلخيصها فيما يلي: يتمثل المعيار الأول في: تحول تعليمي (ديداكتيكي) مؤسسا على تحليل الممارسات وتحويلها (نقلها): بمعنى إذا أردنا أن نحدث تغييرا في تكوين المعلمين وأن نطور في الممارسات التعليمية يجب أن ننطلق من الواقع ومن الممارسات والصعوبات التي يتلقاها المعلمون في الميدان، وبالتالي فهو يقترح وضع مرصدا أو هيئة مراقبة

مهمتها إعطاء صورة واقعية عن المشاكل التي يتم حلها يوميا من طرف المعلمين والأفعال المهنية التي يقومون بها. وانطلاقا من ذلك يتم تحديد أهداف التكوين الأولي وبالتالي الكفايات التي يرجى بناؤها عند المعلمين، وهو ثاني معيار والمتمثل في وضع مرجع كفايات يحدد المعلومات والقدرات المطلوبة، ويتم اشتقاق تلك الكفايات من الميدان ومن الصعوبات التي تواجه المعلمين فعليا ويعطي أمثلة عن الكفايات نذكر من بينها: " مثلا: - إذا كان المعلمين يواجهون بشكل كبير، أقسام فوضوية، فالعمل على استعادة الهدوء يعتبر كفاية عند المعلمين.

- إذا كانت هناك مقاومة وعدم اهتمام من طرف المتعلمين، فالكفاية التي يجب أن يكتسبها المعلمون، هي تجنيدهم للمتعلمين وإعطائهم الرغبة في التعلم." (PERRENOUD, 2001) بالتالي **فمخطط التكوين يجب أن ينظم حول الكفايات** حيث يقول " أنه لا يكفي أن نضع مرجعا رائعا لكي يطور التكوين كفايات، فالممارسة التفكيرية تتطوي على معرفة واسعة، كما تتطلب المشاركة الحاسمة للمعلمين في النظام ثقافة واسعة في التاريخ والاقتصاد وعلم الاجتماع تتجاوز كثيرا ما يجب التحكم فيه في الفصل الدراسي، وبالمثل يتطلب بناء هوية مهنية خاصة بالمواد، اكتساب معرفة نظرية أو منهجية واسعة. "ومن هنا يجب تحديد الكفايات التي يستهدفها التكوين بنظرة واسعة وعلى أساس ذلك يتم تحديد الموارد المعرفية بدقة ولا يجب أن يحتوي البرنامج على أي شيء غير مبرر بالنظر إلى الأهداف النهائية وكذلك لا يجب الاعتماد على المبررات الغامضة من نوع مثلا "هذا يثري الثقافة العامة" (Perrenoud, Ibid, p. 9)

و لكي نبني تلك الكفايات عند المعلم لا يجب الاعتماد على طرق التدريس التقليدية وإنما يكون من خلال **التعلم بالمشكلات، المنهج الإكلينيكي** حيث يقول "...على تكوين المعلمين التوجه نحو التعلم عن طريق المشكلات، ومواجهتهم بوضعيات قريبة من الوضعيات التي سوف يواجهونها عند الخروج إلى الحياة المهنية،...مواجهة الطلبة بتجربة القسم من خلال ملاحظاتهم، تساؤلاتهم، نجاحهم وفشلهم، من خلال خوفهم وفرحهم، من خلال صعوبات تحكمهم في عمليات التعلم، فضلا عن ديناميات الجماعة أو سلوكيات بعض التلاميذ" (Perrenoud, Ibid, P10) ويرى أنه من الأحسن استعمال الطريقة الاكلينيكية في التكوين وبناء جزء من الجانب النظري انطلاقا من حالات دون التقيد بالضرورة بالمشاكل.

هذا، ولكي نصل إلى تكوين ممارس مفكر في ممارساته يرى ضرورة الربط الحقيقي بين الجانب النظري والتطبيقي، وهذا لن يكون إلا من خلال تغيير النظرة إلى التكوين من حيث الفصل بين الجانبين النظري والتطبيقي وأن يكون التكوين نظريا-تطبيقيا في نفس الوقت وتفكيريا نقديا ومشكلا للهوية المهنية، حيث يتم ذلك من خلال الدروس، الملتقيات وفي الميدان وأجهزة التكوين التي تجعل من مختلف المكونين يعملون معا، متابعة المذكرة المهنية، تنشيط الجماعات، تحليل الممارسات أو التفكير المشترك حول المشاكل المهنية.

وللوصول إلى ذلك يجب إقامة شراكة مع المدارس والمعلمين الذين يستقبلون المتربين واستبدال فكرة التبرص والدروس بوحدة مصممة خصيصا للربط بين الجانبين. حيث يكون ذلك وفق تنظيم وحدات متباينة، وهو المعيار السادس بحيث يساهم كل مقياس في بناء العديد من الكفايات وتكون كل كفاية مرتبطة بعدة مقاييس. من هنا يرى "من الضروري أن يصمم مخطط التكوين بشكل متناسق كمسار مبني وليس عن طريق تراكم وحدات تكوين دون عمود فقري... وبالتالي فالتحدي مزدوج المحافظة على تناسق المسار التكويني وبالتالي تسلسل واستمرارية وحدات التكوين، لا سيما من ناحية علاقتها مع المعرفة والممارسة التفكيرية. تصميم وحدات التكوين كأجهزة معقدة ودقيقة، تفضلا لعمل الجماعي للمكونين وتدعيم الربط بين النظري والتطبيقي." (Perrenoud, Ibid , p. 13) ولكي نقوم الكفايات المبنية من طرف المعلمين، لا يجب الاعتماد على الاختبارات التقليدية وإنما يكون من خلال التقييم التكويني عن طريق القيام بتحليل مشترك لاستثمارات هؤلاء بدلا من النقاط والترتيب تقويميا يقترب من خصائص التقييم الحقيقي مثلما يصفها (Wiggins) (1989) والتي يذكر منها بيرينو التي يراها ناجعة في تكوين المعلمين ذلك لأن "التقييم لا يشمل إلا المهام التي تكون ضمن سياق، التقييم يكون حول المشاكل المعقدة، أن يساعد التقييم الطلبة على تطوير كفاياتهم، يتطلب التقييم الاستعمال الوظيفي للمعارف الخاصة بالمقاييس، يجب أن تكون المهمة ومتطلباتها معروفة قبل وضعية التقييم، يتطلب التقييم شكل من أشكال التعاون مع الأقران، التصحيح يأخذ بعين الاعتبار الاستراتيجيات العقلية وما وراء المعرفية التي يستعملها الطلبة، التصحيح لا يأخذ بعين الاعتبار إلا الأخطاء الكبيرة فيما يخص بناء الكفايات، يجب أن يكون التقييم الذاتي جزء من التقييم. ولتحقيق ذلك على المكونين التعود على النماذج النظرية للتقييم التكويني وتعديل التعليمات، والتغذية الراجعة، وكذلك تطوير كفاياتهم الخاصة فيما يخص الملاحظة وتحليل العمل والوضيعات." (Perrenoud, Ibid , p. 14)

ولتكوين المعلمين وفق المقاربات الحديثة والتي من بين ما تعتمد عليه الإدماج والوضعيات الإدماجية، من المفروض أن يعتمد في تكوين هؤلاء على ذلك حتى يمارسوا تلك الوضعيات بشكل ملموس ولكي يتمكنوا من العمل بها مع تلاميذهم في المستقبل لذا يرى ضرورة تخصيص:

أوقات وآليات للإدماج وتعبئة أو تجنيد المكتسبات هذه العملية لا تكون فقط من خلال التدريبات الميدانية وإنما كذلك يجب تخصيص خلال المسار التكويني وحدات للإدماج سواء من خلال الملتقيات لتحليل الممارسات أو المرافقة، خلال التدريبات الميدانية أو بتخصيص أسبوعين أو ثلاث أسابيع للربط بين المكتسبات من خلال العمل على الهوية المهنية، والكفايات، والعلاقة مع المعرفة، أو من خلال المشاريع لتعبئة الموارد من مختلف مكونات المناهج الدراسية. ولن يتحقق التحول البيداغوجي والإدماج وتبني الطريقة الاكاديمية والربط بين النظري والتطبيقي دون عقد شراكة قوية بين مؤسسة المعلمين والميدان حيث يجب أن يأخذ هذا الأخير بعين الاعتبار على الأقل ثلاث مستويات، ولا يمكن لأي مستوى من المستويات أن يعوض الآخر:

***المستوى الأول (النظام التربوي الذي يستقبل المترشحين):** يجب التفاوض مع السلطات المدرسية والتنظيمات النقابية حول تصور التناوب ومتطلباته (عدد ومدة التدريبات والوقت المخصص للميدان، نموذج الإدماج، مهام ومسؤولية المترشحين، دور وتكوين ومسألة تعويض المكونين في الميدان، دور السلطات).

***المستوى الثاني (المؤسسات):** التحدي هنا هو التزام كل من يستقبل المترشحين أن يصبح شريكا في التكوين الأولي، من إدارة ومعلمين، وفي المقابل فمن الإنصاف أن يشارك المكونون في مشروع المؤسسة أو في الأعمال الخاصة بتكوين المعلمين الذين هم في الميدان (يمارسون مهنة التعليم).

***في المستوى الثالث (المعلمين بصفة فردية أو جماعة):** حتى ولو كان هناك عقد وسياسة مؤسساتية، من الضروري ترك الحرية للمكونين الذين هم في الميدان في استقبال الطلبة، والمشاركة في تصميم وتعديل العملية التكوينية والتقييم.

ويختم في الأخير أنه لتكوين أستاذ ممارس مفكر في ممارسته يجب تقسيم المعارف بحيث تصبح مناسبة لتعبئتها في العمل. ونظرا لصعوبة تعبئة المعارف لكونها مجزأة في المناهج المعمول بها فمن الضروري بناء وحدات تكوينية تجمع بين العديد من العلوم الإنسانية والاجتماعية، والتي يمكن أن تستمد من برامج تعليميات المواد، اللغة الأم، التاريخ، البيولوجيا، والتربية البدنية... الخ. كذلك ضرورة أن تجمع كل وحدة مختصين في المادة التي سوف تدرس وكذلك علماء نفس ومختصين في الأمراض العقلية، علماء الاجتماع والمؤرخين والمختصين في اللسانيات، وفي مقابل المناهج التعليمية من الضروري أيضا أن يوفر المسار التكويني للمعلمين وحدات تكوين تستند إلى مقاربات عرضية أو مستعرضة، ومن بين مواضيع المعرفة والتكوين العرضية، نذكر منها: "العلاقة الداخلية والرغبة في التعلم، العلاقة مع المعرفة، مهنة التلميذ، معنى العمل المدرسي، تسيير القسم، العقد البيداغوجي والديداكتيكي، تنظيم الوقت، المواطنة، التنشئة الاجتماعية، قوانين الحياة، الأخلاق، العنف، مهنة المعلم، العمل الجماعي، العلاقة بين المدرسة والأسر والجماعات المحلية، الاختلافات الفردية وصعوبات التعلم، البيداغوجية الفارقية، مراحل التعلم، تعديل مسارات التعلم، التقويم التكويني، التعليم المخصص، الفشل الدراسي، الانتقاء، التوجيه... الخ. هذه المواضيع يمكن فصلها عن بعضها البعض أو تجميعها في وحدات واسعة والاستعانة بمكونين من مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية من أجل العمل في جماعة. هذه المواضيع المعقدة لا نجدها كما هي في الواقع لكن تقترب إلى الوضعيات المعقدة التي يعمل فيها المعلمون، والتي تشتق بنسب متفاوتة من التعليمية الخاصة، علم النفس المعرفي، التحليل النفسي، علم النفس الاجتماعي، الأنثربولوجية الثقافية، علم الاجتماع. " (Perrenoud, Ibid, P P 16- 17)

المبحث الثاني:

تكوين المعلمين بالجزائر

وتكوينهم بالمدرسة العليا

للأساتذة بقسنطينة آسيا جبار-

أنموذجا -

1-أهداف تكوين المعلمين في الجزائر

2-مراحل تكوين المعلمين في الجزائر

2-1 المرحلة الأولى: مرحلة سد الفراغ والتكوين الاستثنائي

2-2 المرحلة الثانية: مرحلة التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية.

2-3 المرحلة الثالثة: مرحلة تراجع التكوين الأولي والاستغناء عن المعاهد

التكنولوجية للتربية

2-4 المرحلة الرابعة: مهنية تكوين المعلمين عن طريق اسناد العملية

التكوينية إلى الأساتذة الجامعيين

2-5 المرحلة الخامسة: التكوين بالمدارس العليا للأساتذة

3-المدرسة العليا للأساتذة الكاتبة آسيا جبار -قسنطينة-

1-أهداف تكوين المعلمين في الجزائر

لخص بن عيسى السعيد الأهداف العامة من وراء العمل على تكوين المعلم مهنيا في النقاط التالية:

- التحكم في المواد التعليمية والتحكم في الطرق البيداغوجية المتعلقة بها.
- التحكم في لغة التدريس ووسائل التعليم المستعملة.
- التحكم في أساليب التقويم التكويني والتحصيلي.
- التحكم في الثقافة العامة لتدعيم الجانب المعرفي.

ومن خلال الأهداف العامة تمت صياغة مجموعة من الأهداف الإجرائية مثل:

- التحكم الجيد في اللغة العربية وتطويرها للاستعمالات المتنوعة كتابيا وشفويا مع القدرة على التحليل.
- التحكم في المواد الدراسية معرفيا، مهنيا، وسلوكيا
- اكتساب المهارات والقدرات الكافية لتسيير القسم ومراعاة ميول الأطفال وحاجاتهم واستعداداتهم ورغباتهم.
- التحكم في طرق التدريس للمواد والأنشطة وأساليب تبليغها وتدعيم نشاطاتها المختلفة، والحث على الملاحظة والتجريب.
- اكتساب معارف في اللسانيات والاستفادة من البحوث التربوية.
- تنمية القدرة على امتلاك المعرفة وأساليب التكيف والتصرف والقدرات والمهارات وطرق التحكم في الانجاز.
- تحقيق التكامل والانسجام بين التكوين النظري والميداني.
- التحكم في تقنيات التقويم التربوي.
- التحكم في تقنيات التكوين الذاتي وإعداد البحوث الميدانية (بن عيسى، 2004، ص ص 282، 283)

وللوصول الى هذه الأهداف مرت عملية تكوين المعلمين في الجزائر بمراحل بعد استقلالها من الاستعمار الفرنسي الى يومنا هذا سنحاول من خلال العنصر الموالي أن نوضح تلك المراحل.

2-مراحل تكوين المعلمين باجزائر:

2-1 المرحلة الأولى (مرحلة التكوين الاستثنائي): 1962-1970

بعدما استقلت الجزائر وجدت نفسها أمام تحديات كثيرة من بينها ما ذكرناه بالنسبة للنظام التربوي البعيد عن ثقافتها، والفقر والجهل الكبير الذي كان يعاني منه الشعب الجزائري، وبالتالي كان لزاما عليها فتح المدارس للجميع، لكن المشكل الذي واجهها هو تأطير هؤلاء التلاميذ من طرف معلمين يحققون الأهداف المبتغاة حيث كان عدد قليل من المعلمين القادرين على الإشراف على العملية التعليمية، أي عجز كبير في عدد المعلمين، لأن قرابة 18000 معلم فرنسي غادروا الجزائر . (Bennoune, 2000, P 224)،

فقد ذكر (Stora,2004) أنه في 5 جويلية 1962 بلغ عدد المعلمين في الابتدائي حوالي 1700 منهم 1000 معلم تم استدعائهم لشغل مناصب إدارية بمعنى ما تبقى منهم 700 أستاذ فقط مقابل الكم الهائل من الأطفال الذين هم في سن التمدرس، "حيث بلغ عدد المسجلين عام 1962-1963 ب 777636 وعام 1965 ب 1332203" (حديد، 2008-2009، دص).

لذلك لجأت الجزائر إلى توظيف معلمين دون مؤهل حيث أوكلت المهمة إلى معلمين لا يتعدى مستواهم الابتدائي لأن عدد المعلمين خريجي دور المعلمين آنذاك كان محدودا ولا يغطي الحاجة، "ولتغطية الدخول المدرسي 1962-1963 لجأت الجزائر إلى التوظيف المباشر من الممرنين والمساعدين" (التقرير التقويمي السنوي، 1997، ص 6). طاقم تربوي غير مؤهل ودون شروط "... حيث كان أغلبهم بمستوى الشهادة الابتدائية (C.E.P) أو مساعدين (Instituteurs) يمتلكون شهادة نهاية الحلقة الاولى (B.E.P.C) من الشهادة الأساسية (B.E) " (حديد، مرجع سابق، دص) "حيث كان الأساتذة الذين تم تنصيبهم ضعيفا جدا مقارنة مع المعايير الدولية في ذلك الوقت. "المعلمون (Les Instituteurs) والذين لا يمثلون (22%) من 19.908 أستاذ كان لديهم بالكاد مستوى البكالوريا والمساعدين (Les Instituteurs) (41%) مستوى Brevet والممرنين (Les Moniteurs) (37%) مستوى شهادة الدراسات الابتدائية. (Bennoune, OP.CIT, P 224) كما تم الاستعانة بالدول الصديقة والشقيقة كمشاركين من بينهم 11000 معلم فرنسي جاءوا على مر السنين " ويتمثل هؤلاء في مطلع الاستقلال في أوروبي الجزائر الذي رافقوا الجزائريين في تحرير بلادهم حيث كان عملهم يتمثل في التحضير للدخول المدرسي في بداية أكتوبر 1962 في ظروف جد صعبة

ليس فقط فيما يتعلق بعدد الأساتذة الذي كان يعاني من نقص كبير، وإنما كذلك تهديم العديد من المدارس من طرف منظمة L'OAS" (Kadri, 2014, P. 155)

في هذه الفترة لا يمكننا أن نتكلم عن تكوين المعلمين لأن الوضع كان استثنائيا مما جعل الجزائر تلجأ إلى التوظيف المباشر، لكل شخص يعرف القراءة والكتابة أو ما يعرف بسلك الممرنين. وقد خضع هؤلاء إلى التكوين أثناء الخدمة. كما جاء في مذكرة معاش (Maache, 1977) أن التكوين كان يمنح في هذه الفترة بالمدرسة العليا بالقبة، والتي تم فتحها في أفريل سنة 1964 والخاصة بأساتذة التعليم الثانوي، أما أساتذة التعليم التقني فقد كان يتم تكوينهم في مدرسة المدرسة المعيارية بالحراش التي تم فتحها سنة 1963. أما بالنسبة للتكوين العادي للمعلمين فكان يتم في المدارس المعيارية للمعلمين (Ecoles Normales d'Instituteurs) والتي كان عددها 6 مدارس نورمال. وتعمل هذه المدارس على تكوين معلمين وممرنين.

بمقابل التكوين المؤسساتي كان هناك تكوين استثنائي موجه إلى الأساتذة الذين تم توظيفهم بصفة ظرفية، بمعنى أنهم لم يتبعوا أي تكوين داخل مؤسسة مختصة وقد تم تكوينهم من جانبيين الجانب المهني والجانب الثقافي (P.150)، وذلك حسب المبادئ التي ذكرها (بوعلاق، 1999) المتمثلة في:

* **إطار التربصات التلقينية:** تدوم هذه التربصات ثلاثين يوما على أكبر تقدير إلى تدريب المدرسين على المبادئ القاعدية لطرق التعليم.

* **إطار الأيام التربوية:** نظري في مجالات متعددة، تتناول مواضيع مثل أساليب وطرق التدريس، وهو تكوين مدعم من طرف مدرسين ذوي خبرة ومن طرف مفتشين.

* **تنظيم تربصات وملتقيات:** وتهدف إلى إمداد المعلمين بمستجدات التربية والتعليم.

* **إطار مراكز التكوين المهني والثقافي:** في سنة 1964 خصصت هذه المراكز للممرنين لتمكينهم من تحضير شهادة الثقافة المهنية العامة التي على أساسها يدمج الممرنين في سلك المعلمين المساعدين، وكان المستوى المطلوب للدخول لهذه المراكز هو شهادة التعليم المتوسط.

* **الورشات الثقافية الصيفية:** وهي الورشات التي أنيطت بها مسؤوليات تدعيم الوظائف المحددة لمراكز التكوين المهني والثقافي للمدرسين الجدد، يتم الاتصال في هذه الورشات بين هؤلاء وأساتذة أكفاء لتنمية المعارف المرتبطة بمهنة التدريس وتوضيحها.

* **التكوين بالمراسلة:** ويهدف في نهايته الى منح الممرنين شهادة الكفاءة الأولى والثانية، وشهادة الكفاءة المهنية، وشهادة الثقافة العامة والمهنية.

* **التكوين اللامركزي:** وهو التكوين الذي يقرب الممرنين من أقسام متواجدة في القرى النائية، وكان الغرض من هذا الإجراء هو حل مشكلة نقص الهياكل المدرسية، وقد تمت هذه الصيغة في التكوين على التدريب المدرسين في أقسام تطبيقية لمدة نصف يوم أسبوعيا، أما في النصف الثاني فيتحصل فيه المدرسون الجدد على دروس التعليم العام من طرف مكونين معنيين من الأقسام، ومن طرف أساتذة تم تخفيف توقيت عملهم. (ص 162-163)

كما ذكر (تلوين، 1997) أن التكوين كان يتم في ما يعرف **بمدارس التنشيط:** " كانت تتولى مهمة تدريب الممرنين وإخضاعهم لتكوين معرفي أكاديمي، فيما يخص نصف يوم كل أسبوع لتدريب ميداني تطبيقي تحت مسؤولية معلم مطبق، وكانت هذه المراكز مدعمة من اليونيسيف خاصة من ناحية توفير الوسائل التعليمية، وبلغ عددها الموسم الدراسي 1973-1974 (20 مركزا) " (ص 152)

بالإضافة الى ما تم ذكره هناك مراكز كانت تشرف على عملية التكوين في تلك الفترة والتي ذكرت من طرف (بوعلاق، 1999) كانت تسمى: "**مراكز التحسين:** وتختص هذه المراكز باستقبال المدرسين المنتدبين لمدة سنة، ويحصلون فيها على ثقافة المهنية أما أهداف هذا التكوين فتتمثل في توطيد المعارف المحصل عليها سابقا وتدعيمها وتدعيم التكوين النظري بتكوين عملي لتعميق مستوى المعارف وتكميلها وتوسيعها. " (ص: 163)

- **ملح المعلم:** حسب (Maache, OP.CIT) حتى سنة 1969 كان تكوين وتوظيف المعلم يتم دون حصوله على شهادة البكالوريا حيث كان مستوى الممرنين نهاية التعليم الابتدائي، أما المعلمين فكانت مدة تكوينهم ثلاث سنوات بشرط حصولهم على مستوى السنة الخامسة متوسط (Collège) والأساتذة ابتداء من السنة الثالثة، وكانت مدة تكوينهم تقدر بثلاث سنوات مع سنة إضافية من التعليم المهني. وكانت نسبة الممرنين جد مرتفعة مقارنة بأسلاك المعلمين الأخرى كسلك المربين وسلك المعلمين حيث تراوحت نسبهم في هذه المرحلة: من بين 14563 أستاذا نجد 40,7% ممرنين.

المساعدين « Instructeurs » بعدد 14790 بنسبة تعادل تقريبا نسبة الممرنين.

بالمقابل المعلمين « Instituteurs » الأساتذة بعدد 6902 لايمثلون إلا نسبة 20% من مجموع الأساتذة

بالنسبة لتأهيل الأساتذة المعربين كان جد ضعيف حيث في سنة 1968 إلى 1969 52.4% ممرن و 32.4% مربى و 15.2 معلم (P150)

نستنتج ان العملية التعليمية في تلك الفترة كانت تعتمد في معظمها على الممرنين وحتى بالنسبة للتكوين باللغة العربية، فكان معظمهم من الممرنين، وهذا يؤكد سياسة الاستعمار الفرنسي وسعيها لطمس معالم اللغة العربية.

يمكن القول بالنسبة لهذه المرحلة أنها فترة انتقالية سعت الجزائر بكل جهودها وفق الإمكانيات المتوفرة في تلك الفترة إلى توفير معلمين أغلبيتهم يفتقر إلى تكوين ومستوى مناسب للقيام بعملية التدريس، وبقيت الأمور على حالها إلى أن حلت سنة 1970، وهو تاريخ إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية حتى يكون التكوين أكثر تنظيما وتأطيرا.

2-2 المرحلة الثانية: مرحلة التكوين في المعاهد التكنولوجية 1970-1985:

كما ذكرنا في المرحلة السابقة، فقد كان اعتماد المنظومة التربوية الجزائرية في تأطيرها للتلاميذ على أيدي الممرنين والمعلمين بنسبة كبيرة ودون تكوين مسبق الأمر الذي دفع إلى " الخوف من تدني مستوى التعليم مما أدى إلى ظهور المعاهد التكنولوجية للتربية أول مرة سنة 1969، تحت وصاية وزارة التربية والتعليم، وتبع بعد ذلك القانون الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية 1970" (بوعامر، 2014، ص: 185)

وخلال السنوات الأولى بعد الاستقلال لم يكن هناك تكوين خاص بأساتذة التعليم المتوسط، حيث تم تعيينهم من الحاصلين على شهادة البكالوريا، ومن بين معلمي الطور الأول من التعليم الابتدائي الذين تم تكوينهم في دور المعلمين (les Ecoles Normales des Instituteurs) واستوفوا شروط الترقية.

....سنة 1970 لم يعد الخريجون والمنظمة البيداغوجية تتماشى مع العدد المتزايد للتلاميذ ومتطلبات السياسة التربوية الجديدة في الجزائر التي كانت تبحث عن الاستقلالية وعدم التبعية للنظام التربوي الاستعماري. علاوة على ذلك الحاجة المتزايدة للمعلمين دفعت السلطات الجزائرية إلى اتخاذ إجراءات جديدة حيث كان عليها تكوين عدد كبير من الأساتذة في وقت قصير يتولون مسؤولية العدد المتزايد من التلاميذ، ولهذا السبب اعتمد مرسوم 115/70 تحويل المدارس القديمة دور المعلمين إلى معاهد تكنولوجية متخصصة في تكوين معلمين الابتدائي والمتوسط الهدف منها تلبية احتياجات النظام التربوي. (Chabou, Dakhia, 2021, P 598)

إن المعاهد التكنولوجية ظهرت في شكل منظومة تكوينية موحدة، وهذا لاحتكار تكوين الإطارات المتوسطة في مختلف القطاعات، فأُنشئت بموجبها المعاهد التكنولوجية الخاصة بمجالات التربية، الفلاحة، الاقتصاد، المحاسبة، التجارة، الصناعة، البناء، والأشغال العمومية، وأخرى كالسياحة وعلم الخرائط والصحة والمواصلات، وبالتالي فظهرها لم يكن حكرا على التربية فقط. (تلوين، 1997، مرجع سابق، ص 179) وفي هذا الصدد يقول (رابح تركي، 1990) "لقد تكونت المعاهد التكنولوجية كاستجابة لإصلاح التعليم بهدف تدارك النقص، بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 115 / 70 الصادر بتاريخ 1 أغسطس 1970 وتستند المعاهد التكنولوجية سواء خاصة بالتربية والتعليم أم بقطاعات الاقتصاد الوطني والاجتماعي الأخرى إلى ثلاثة مبادئ رئيسية وهي كما يلي:

- المبدأ الأول: تقوية أهداف التكوين وتطبيقاتها في المعاهد التكنولوجية.
- المبدأ الثاني: هو استعمال الوسائل الاستثنائية للتكوين.
- المبدأ الثالث: هو مبدأ الأعمال العاجلة للتكوين الأولي 70 / 73 وقد نص المخطط الرباعي الأول (1970-1983)، على تأسيس 30 معهدا تكنولوجيا- الإطارات المتوسطة والعليا بما فيها التربية والتعليم. (ص 236)

وحسب تركي دائما (1986) فإن المعاهد التكنولوجية انطلقت "مع بداية تنفيذ المخطط الرباعي الأول في التنمية الشاملة سنة 1970 م، كما سبق وأن ذكرنا لكي تعمل على سد النقص في الإطارات المتوسطة والعليا، من الدرجة الرابعة والخامسة، والعمل في هذه المعاهد يركز على مبادئ أساسية هي: التدريب المكثف، والتجديد في التدريب، والحاجة الملحة إلى الإعداد والتدريب." (ص 55)

" ووصل عدد المعاهد عند مباشرة مهامها 1970-1971 إلى حوالي 17 معهدا موزعا على عدد من ولايات الوطن" (وزارة التربية الوطنية، 1998، ص: 9) أما سنة 1984 م فقد " وصل عددها إلى أكثر من 60 معهدا وعددا من الملاحق بعضها خاص بالبنات وبعضها خاص بالبنين والبعض الآخر مختلط (تركي، 1990، مرجع سابق، ص: 468)

حسب (رابح تركي، 1986، مرجع سابق) فإن المعاهد التكنولوجية قد كونت خلال عشر سنوات ابتداء من عام 1970 إلى عام 1980 (52263) إطارا منهم 15407 معلمين و32856 مساعدا في التعليم الابتدائي، أما في التعليم المتوسط فقد تكونت خلال نفس الفترة 72940 أستاذا في التخصصات العلمية، وبذلك بلغ عدد كونتهم المعاهد التكنولوجية للتربية في الفترة ما بين 1970-1980، 80203 إطارا للتربية والتعليم.

وقد تخرج في العام الدراسي 1980-1981، 5111 إطارا باللغة العربية بالإضافة إلى 1816 إطارا باللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية، أما في مرحلة التعليم المتوسط فقد تخرج في نفس العام الدراسي (1980-1981) 16781 أستاذا في التعليم المتوسط، وبذلك بلغ عدد المتخرجين في العام الدراسي المذكور 13708 إطارا للتعليمين الابتدائي والمتوسط، أما في الموسم الدراسي 1981-1982 فقد بلغ عدد الذين كونتهم المعاهد التكنولوجية للتربية ما بين التعليمين الابتدائي والمتوسط 17000 إطارا، أي أن المعاهد التكنولوجية منذ نشأتها في عام 1980م، إلى غاية 1982م، قد كونت من الإطارات للتربية والتعليم ما مجموعة 110000 إطارا لمرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط في مختلف مجالات التربية والتعليم. (ص 55)

2-2-1 أهداف المعاهد التكنولوجية للتربية:

" وترتبط أهداف التدريب والإعداد في المعاهد التكنولوجية بأفاق التنمية الوطنية الشاملة، وينظم التعليم في المعاهد المذكورة على غرار التدريب الميداني في مواقع العمل، انطلاقا من دراسات تحليلية مسبقة للوظائف التي تشق منها المعارف، والمعلومات النظرية لممارستها". (تركي، 1986، مرجع سابق، ص 54) كما تشق أهداف المعاهد التكنولوجية من الأهداف العامة للتربية والتعليم المتمثلة في : التعريب، ديمقراطية التعليم، الاتجاه العلمي والتقني والجزارة، كما تقرر إدخال إصلاح شامل على التعليم يمتد على

ثلاث مخططات رباعية متواصلة ابتداء من 1970 إلى 1982، ومن أجل مواجهة النقص في الإطارات التعليمية والرفع من مردودية التعليم المقدم في المدارس، تقرر بالنسبة للمخطط الرباعي الأول تحقيق الأهداف الكمية التالية: بناء 4000 قسم كل سنة مما يستدعي توظيف وتكوين 6000 معلم جديد سنويا، جزارة سلك معلمي الطور الابتدائي، وهذا يعني تعويض كل المتعاملين الأجانب وتكوين وتوظيف 42000 إطار خلال الفترة الرباعية. (بوعامر مرجع سابق، ص 185)

وتعمل المعاهد التكنولوجية طيلة الأسبوع وطوال السنة التي مدتها 11 شهرا بما في ذلك التدريب، وإلى جانب الإعداد الفني والتقني للطالب، تسعى المعاهد التكنولوجية إلى تنمية شخصية التلاميذ، وإلى غرس عادات التفكير، وروح المبادرة، والرغبة في التربية المستمرة في نفوسهم بحيث تعوض آثار التخصص المفرط وتتوسل إلى ذلك بأحدث الطرق التربوية التي تستند إلى تعاون حقيقي بين المعلمين والمتعلمين، وإلى المسؤولية المتبادلة بعيدا عن روح السيطرة، والإخضاع وعن أسلوب المحاضرة، فلا يعود التعليم مجرد عملية نقل للمعارف، من جانب المعلم، إلى التلاميذ، وإنما يصبح عبارة عن تهيئة للبحث، والتفكير والتعليم الذاتي من طرف المتعلمين.

ويحفظ مكان واسع للتدريبات الميدانية، والتمارين العملية، وهذا العمل المتنوع يوقظ باستمرار اهتمامات التلاميذ التي تتطلب مشاركتهم في مرحلة التقويم التي تجرى لهم بين آونة وأخرى في نهاية دراستهم.

ولعل من أهم خصائص هذا النوع من التربية في المعاهد التكنولوجية هو تحويل المعلم من ملقن للمعلومات إلى مرشد ومحرك ومنشط، فهو يعد الدرس وينشر المعلومات ويحفز العمل الجماعي، ثم يترك لتلاميذه مهمة إيجاد الحلول للقضايا العملية مكتفيا فقط بالإجابة عن أسئلتهم عند الحاجة وعندما يعجزون عن الوصول إلى الحلول العملية باجتهاداتهم. ويحتل التدريب الميداني دورا هاما في المعاهد التكنولوجية حيث يتيح للطلاب أن ينتقلوا باستمرار من الأمور الواقعية إلى الأمور المجردة ومن الممارسة الميدانية إلى النظريات المجردة، والعكس بالعكس. ومن جهة أخرى تلجأ المعاهد التكنولوجية إلى الرحلات الدراسية والزيارات الميدانية كوسيلة من وسائل التكوين والإعداد والتعليم المباشر في الميدان. (تركي، 1986، مرجع سابق، ص 54)

2-2-2 ملحق الطالب بالمعاهد التكنولوجية وشروط التحاقه بها:

أما ملحق الطلبة الذين يتقدمون إلى المعاهد التكنولوجية حسب محفوظ بنون فأغلبيتهم من اختصاص أدبي وفشلوا في نيل شهادة البكالوريا، وبالتالي فإن تكوين الأساتذة ذوي التخصص العلمي كان ضعيفا جدا، هذا يعود من جهة إلى غياب أو عدم وجود أساتذة أكفاء بعدد كاف في هذه المواد الاستراتيجية، وكذلك إلى ملحق التلاميذ الذين يتقدمون إلى المعاهد التكنولوجية، فنجد أن عددا قليلا جدا منهم متحصل على شهادة البكالوريا.

وبغرض التعريب وغياب الأساتذة الأكفاء قامت السلطات بالاستتجاد بأساتذة من الخارج وتحديدًا من المشرق العربي للإشراف على تكوين أساتذة التعليم المتوسط في المعاهد التكنولوجية. (Bennoune, OP.CIT, P P: 249-250)

- ويتم توظيف الطلبة المعلمون في إطار المدرسة الأساسية عن طريق مسابقة على أساس الشهادات:
- من بين المساعدين المرسمين الذين استكملوا ثماني سنوات تعليمًا "فعليًا" بهذه الصفة، في حدود 20% من الأماكن المتوفرة ويقترحهم مدير التربية.
 - من بين المترشحين الذين لهم مستوى الثالثة من التعليم الثانوي، ثم أصبح يشترط مستوى البكالوريا للترشح.
 - ويجب على كل مترشح أن يبلغ سنه 17 سنة في 31 ديسمبر من سنة التوظيف، بالنسبة للمترشحين الأحرار...
 - ويشير المنشور الوزاري رقم 23/م ت / 86 المؤرخ في 14/05/1986م، إلى نقطتين هامتين هما:
- إمكانية طرد طالب خلال السنة الأولى من التكوين الأولي، وذلك لسوء السلوك أو ضعف المستوى الثقافي أو المهني.
 - وجوب توقيع على عقد الالتزام، فإن الطالب يمكن مقاضاته أمام العدالة لاسترجاع المبالغ المالية التي أنفقت عليه أثناء مدة التكوين موظفين متدربين لا يتقاضون مرتبا مسبقا وإنما منحة دراسية، ولذلك يخضع الطلبة لقانون التوظيف العمومي وللقانون الخاص بهم في المرسوم سابق الذكر.

(فرد، 2017-2018، ص95)

2-2-3 أنماط ومراحل التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية:

حسب تركي رابح (1986) فإن المعاهد التكنولوجية الخاصة بقطاع التربية والتعليم قامت منذ إنشائها في عام 1970 م، بتكوين الأنماط التالية من الإطارات وهم: المعلمون والمدرسون والمعلمون المساعدون والمفتشون للتعليمين الابتدائي والمتوسط وإدارة دور المعلمين.

وحسب نفس الكاتب (1986) فإن التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية انقسم إلى ثلاث مراحل متتابعة ومتكاملة في نفس الوقت، وهي كما يلي:

1-مرحلة التكوين الأولي: ومدتها سنتان بالنسبة للمعلمين في المرحلة الابتدائية بأنماطهم الثلاثة، وثلاث سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط منها سنة في الميدان وهي تتوجه إلى الطلبة بقصد إعدادهم لوظيفة التعليم أو الإدارة، وتختلف مدتها باختلاف الأنماط المقصود تكوينها (خمس أنماط).

2-مرحلة التكوين المتواصل: وهي تتوجه إلى جميع المتخرجين من المعاهد التكوينية وإلى كل الموظفين الذين ينتدبون مباشرة عن طريق امتحان، أو مسابقة، أو تسجيل، في إحدى قوائم الاستحقاق والصلاحيات للقيام بوظيفة تعليمية أو إدارية، وتدوم هذه المرحلة سنة على الأقل يحضر فيها المعنيون بالأمر بالترسيم في إطار محكم، فلا يبقون مهملين ينتظرون الترسيم بدون تحضير أو إعداد.

3-مرحلة التكوين المستمر: وهي تتوجه إلى جميع المرسمين من إطارات التربية والتعليم من ترسيمهم إلى يوم تقاعدتهم، بحيث تغطي هذه المرحلة كل حياتهم الوظيفية الناشطة عن طريق الملتقيات والندوات والتربصات وحلقات البحث والدراسة وغيرها من الأنشطة العلمية الأخرى التي تساعد على تجديد المعلومات. (ص 55).

2-3 المرحلة الثالثة: مرحلة تراجع التكوين الأولي والاستغناء عن المعاهد التكنولوجية

1990-1997:

" عرفت هذه المرحلة تكوين عدد كاف من المعلمين يلبون حاجات قطاع التربية والتعليم من جهة، مما أدى بالدولة إلى اتخاذ قرارات بتوظيف حاملي الشهادات الجامعية في التعليم الأساسي بمختلف أطواره، وتمديد فترة التكوين من سنتين إلى ثلاث سنوات لسلوك أساتذة التعليم الأساسي ومن سنة واحدة إلى سنتين بالنسبة لسلوك معلم التعليم الأساسي..." (حديد، مرجع سابق، دص) " كما تميزت هذه المرحلة أيضا بتراجع

عروض التكوين في جميع أسلاك التعليم، الشيء الذي جعل الدولة تقرر الغلق التدريجي للمعاهد التكنولوجية وتحويلها إلى ثانويات ومتاقن أو وضعهم تحت تصرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي." (حديد، المرجع نفسه، دص)

هذا التقلص في المعاهد التكوينية راجع إلى تشبع القطاع التربوي بالمعلمين بسبب السياسات السابقة المنتهجة في التوظيف من أجل سد العجز، بالإضافة إلى تقليص فتح مناصب العمل في سلك التعليم، وهذا بسبب الظروف السياسية والاقتصادية التي عاشتها الجزائر، وخاصة في المرحلة 1990-1997 حيث ورد في احد تقارير المجلس الأعلى للتربية (1998) ما يشير إلى هذه الأزمة "إذا كان من الميسور لبلادنا أن توفر التمويل الكافي خلال السبعينات فان ذلك لم يعد في إمكانها اليوم إذ أنها تعيش ضائقة اقتصادية فرضت عليها تصحيحا هيكليا يحتم على منظومتها التربوية تكيف طرائق تسييرها وتمويلها". (المجلس الأعلى للتربية، 1998، ص38)

مما جعل "مهمة المعاهد التكنولوجية تتمثل في تكوين المعلمين الموجودين في الخدمة من أجل ترقيتهم وقد جاء في المنشور 91 / 25 في إحدى فقراته ما يلي: " استعمال التكوين البيداغوجي والمعرفي لصالح الفئات التي لم تتلق تكوينا أوليا قبل التحاقها، أو تلك التي كانت مدة التكوين الأولي التي وجهت لها قصيرة وغير كافية" (بليدوم، 2012-2013، ص 152)

فوفقا لإحصائيات الديوان الوطني للإحصائيات (ONS) في غضون خمس سنوات، انخفض عدد المعاهد التكنولوجية من 51 معهد في 1991-1992 إلى 35 في 1996-1997. خلال العام الدراسي 1991-1992 استقبل 51 معهدا 12570 معلما (3729 معلم تعليم أساسي و 8841 أستاذ تعليم أساسي، وهو رقم استمر في النمو منذ سنة 1970، ومع ذلك وخلال السنوات الأخيرة من التكوين 1996-1997 استقبلت 35 من المعاهد التي لا تزال تزاوّل نشاطها إلا 4265 أستاذا (56 أستاذ تعليم متوسط و 4209 أستاذ تعليم أساسي (Chabou et Dakhia, OP. CIT.P. 599)

ليتم غلقها نهائيا مع نهاية هذه المرحلة بالموازاة مع غلق المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية. (حديد، مرجع سابق، د.ص)

2-4 المرحلة الرابعة: مهنية تكوين المعلمين عن طريق إسناد العملية إلى الأساتذة

الجامعيين 1998-2000:

بعد قرار غلق المعاهد التكنولوجية قررت وزارة التربية في أواخر السنتين 1998-1999 نقل التكوين من المعاهد التكنولوجية إلى الجامعات وذلك حتى يتسنى للطلاب الأساتذة تكوينا عاليا ذو مستوى جامعي. ولكي يكون التأطير عال المستوى -يفوق مستوى المعلمين الذين كونوا في المعاهد التكنولوجية، تلك المعاهد التي لا يتوفر لديها أساتذة ذوو مستوى جامعي يؤهلهم لرفع مستوى التأهيل العلمي-أسند التكوين إلى أساتذة جامعيين، خاصة فيما يخص المجال المعرفي أو التكوين الأكاديمي. (عبد القادر فضيل، 2009)

ولضمان تكوين مثل هؤلاء المعلمين يقترح قطاع التربية الوطنية إعادة تنظيم التكوين الأولي لمعلمي مختلف الأطوار بصفة جذرية مما يقتضي:

- ضبط معايير تركز على انتقاء الأحسن للالتحاق بالتكوين.
- تحديد فترة التكوين وفق متطلبات كل طور.
- إعادة النظر في مخططات التكوين القائمة.
- اللجوء إلى مؤطرين جامعيين للتكفل بالتكوين الأكاديمي، وهذا الشرط أصبح واقعا في ظل التكوين المعتمد حاليا في المدارس العليا للأساتذة.
- إدراج البعد التطبيقي والتربصات التطبيقية في برنامج التكوين وإسناد مهمة التكفل إلى موظفين مختصين في قطاع التربية الوطنية.

وقد ضبطت بالفعل هذه المعايير والشروط اللازمة للتكوين. ومن هنا يظهر أن عملية التكوين في المدارس العليا للأساتذة خيار ذو أهمية كبيرة. (بليدوم، مرجع سابق، ص 153-154)

2-5 المرحلة الخامسة: التكوين بالمدارس العليا للأساتذة: 2000-إلى يومنا هذا:

بعد كل التغييرات والإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلم في الجزائر، قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى للتربية 1997 الذي تم فيه نقل جميع فئات المدرسين إلى الجامعة، وبالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة، وهذا بدءا من سنة 2000/1999 وعددها أربعة آنذاك: مدرسة القبة، مدرسة بوزريعة، مدرسة قسنطينة، مدرسة وهران. ويتم فيها قبول المرشحين للتكوين بعد حصولهم على شهادة البكالوريا بمعدل مقبول 20/11 فما فوق، زيادة على إجراء مقابلة للانتقاء، وهذا معمول به مع معلمي جميع الأطوار. وفيما يخص مدة التكوين، فإن المعمول به في المدارس العليا للأساتذة يكون على النحو التالي: مدرس ابتدائي يتلقى تكوينا يدوم مدة ثلاث سنوات، أستاذ تعليم متوسط يتلقى تكوينا يدوم أربع سنوات، أستاذ تعليم ثانوي يبقى في المدرسة لمدة خمس سنوات. (بلقيدوم، مرجع سابق، ص153)

وبالنسبة لنظام التكوين فقد اتبعت المدارس العليا بالجزائر النموذج التكاملي، فالطالب بالمدارس العليا يدرس المقاييس الأكاديمية بالموازاة مع المقاييس البيداغوجية.

2-5-1 تعريف المدارس العليا للأساتذة:

تعرف المدارس العليا للأساتذة على أنها مؤسسات تكوينية تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تعنى بتكوين الأساتذة لمختلف مراحل التعليم في الجزائر ابتدائي، متوسط، ثانوي، حيث يستغرق تكوين أساتذة التعليم الابتدائي ثلاث سنوات والتعليم المتوسط أربع سنوات والتعليم الثانوي خمس سنوات كاملة، وذلك بعد حصول الطالب على شهادة البكالوريا اعتمادا على المعدل العام الحاصل عليه في الشهادة، وبعد القبول المبدئي يخضع الطالب إلى مقابلة شخصية التي على أساسها يتم قبوله (مصمودي، 2002). يدل هذا التعريف على أن المدارس العليا للأساتذة هي مؤسسات جامعية تقع تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ومقيدة بمهمة تكوين المكونين لصالح قطاع التربية والتعليم بناء على عقد مبرم بينهما، وتسمى المدارس العليا في بعض البلدان منها الدول العربية بكليات التربية نسبة إلى القطاع الذي تكون لصالحه، مثلما هو في كليات الطب، الزراعة، البترول، الإعلام، وغيرها من الكليات التي يتطابق فيها محتوى التكوين مع مجال معين من مجالات الشغل. وعليه تتطابق تسمياتها مع تلك الميادين. ويمكن القول بوجه عام أن المدارس العليا للأساتذة هي مؤسسات جامعية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال

المالي وتتوفر على مجلس إداري ومجلس علمي ومديرية ويسيرها مدير يعين بمرسوم، أي يسري عليها ما يسري على مختلف مؤسسات التعليم العالي. (لقان حسينة، مرجع سابق)

و الأهم من هذا أننا يمكن أن نتدارك تعريف المدرسة العليا من خلال تمييز المدرسة العليا للأساتذة عن الجامعة بحكم أن مفهوم المدرسة العليا للأساتذة يحيل إلى مفهوم الانضباط أكثر من مفهوم الانضباط الذي ينطبق معناه على الجامعة، ذلك لأن الجامعة يتعلم فيها الطالب مختلف الأفكار بطريقة حرة تستدعي توظيفها مستقبلا بالشكل الحر، فهو يوظف الفكرة في الحياة المهنية بشكلها العام أما في المدرسة العليا للأساتذة فإن الفكرة مقيدة وليست حرة وهي مقيدة بمقاربات تربوية ومناهج تعليمية محددة من قبل. يضاف إلى هذا أن المدرسة العليا للأساتذة هي المجال المؤسسي الذي يعرف الطالب الجامعي الموجه نحو مهنة التعليم فقط كيف يفهم الفكرة ثم كيف يبلغها، بينما الجامعة تعرف الطالب كيف يفهم الفكرة من دون ضرورة تدريبهم على كيفية تبليغها. إن خصوصية المدرسة العليا للأساتذة المرتبطة بالنظام والانضباط تجعل الفرق بينها وبين الجامعة أن المدرسة العليا للأساتذة تركز على تكوين الطالب من زاويتين، حيث تكونه في الجانب الأكاديمي وفي الجانب البيداغوجي - المهني، أما في الجامعة فيتم تكوين الطالب في الجانب الأكاديمي لأن مستقبله ليس مشروطا بمهنة التعليم.

2-5-2 تطور المدارس العليا للأساتذة بالجزائر:

لقد تأسست أول مدرسة عليا للأساتذة سنة 1964 بالقبة وكانت مكلفة بتكوين أساتذة التعليم الثانوي وكانت مدة التكوين تدوم أربعة سنوات وذلك للحصول على شهادة ليسانس.

أما المدرسة الثانية فتتمثل في المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني والتي تأسست سنة 1970 بموجب الأمرين رقم 65-182 ورقم 70-53 المؤرخين في 10 يوليو 1970 و 21 يوليو 1970 والأمر رقم 67-290 المؤرخ في 30 ديسمبر 1967 والتي كانت مهمتها تتمثل في:

- تكوين أساتذة المرحلة الثانية للثانويات والمؤسسات المشابهة لإلقاء الدروس النظرية والعملية ذات الطابع العلمي والتقني.
- تحسين معلومات أساتذة التعليم القائمين بعملهم في مؤسسات التعليم الثانوي أو التقني.

- القيام بجميع الأشغال المتعلقة بالبحث والرامية إلى إعداد أو تحسين برامج ومناهج وأدوات التعليم الثانوي العام أو التقني. (الجريدة الرسمية، 1970، ص 1512).

"وبعد ذلك أصبحت مدرسة خارج الجامعة وتسمى "المدرسة العليا للأساتذة بوهرا" بموجب المرسوم التنفيذي رقم 05-500 المؤرخ في 29 ديسمبر 2005 "

" أما المدرسة الثالثة فتتمثل في المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة متخصصة في الآداب والعلوم الإنسانية والتي أنشئت بموجب المرسوم رقم 81-245 المؤرخ في 5 سبتمبر 1981،" (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 1981، ص 1324) وقد حولت المدرسة إلى مؤسسة خارج الجامعة بموجب المرسوم رقم 05-500 المؤرخ في 29 ديسمبر 2005. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2008، ص 8)

" المدرسة الرابعة فتتمثل في المدرسة العليا ببوزريعة بالجزائر العاصمة متخصصة في الآداب والعلوم الإنسانية والتي أنشئت بموجب المرسوم رقم 84-206 المؤرخ في 18 أوت 1984. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 1984، ص: 1270) وقد تم تحويلها فيما بعد إلى مدرسة خارج الجامعة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 08-211 المؤرخ في 14 جويلية 2008.

بالإضافة إلى المدارس العليا المذكورة أعلاه يوجد بالجزائر حاليا إحدى عشرة مدرسة عليا للأساتذة تتوزع على ثلاثة نواحي بدءا من الشرق كما يلي:

- 1- المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة -آسيا جبار-
- 2- المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة والتي أنشئت بمقتضى المرسوم الوزاري رقم 88-63 المؤرخ في 22 مارس 1988 وقد تم في سنة 2009 تحويلها إلى مدرسة خارج الجامعة وفق المرسوم التنفيذي رقم 09-254 المؤرخ في 10 أوت 2009.
- 3- المدرسة العليا للأساتذة بورقلة والتي أنشئت بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 14-231 المؤرخ في 25 أوت 2014.
- 4- المدرسة العليا بسطيف-مسعود زعار-والتي أنشئت بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15-183 المؤرخ في 24 رمضان عام 1436 الموافق ل 11 جويلية سنة 2015.

5- المدرسة العليا للأساتذة ببوسعادة (ولاية المسيلة) والتي أنشئت وفق المرسوم التنفيذي رقم 15-187 والمؤرخ في جويلية 2015.

وأما في ناحية الوسط:

1- المدرسة العليا للأساتذة بالقبة-محمد البشير الابراهيمي-

2- المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة-مبارك الميلي.

3- المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط والتي أنشئت بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 11-301 مؤرخ في 22 أوت 2011.

وفي ناحية الغرب نجد:

1- المدرسة العليا بوهران

2- المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم. والتي أنشئت وفق المرسوم التنفيذي رقم 14-231 المؤرخ في 25 أوت 2014.

3- المدرسة العليا ببشار والتي أنشئت بمقتضى لمرسوم التنفيذي رقم 15-182 المؤرخ في 11 جويلية 2015. (الموقع الالكتروني لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي

(<http://www.mers.dz/écoles-normales-supérieures>)

ملاحظة: تم غلق المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني وهران سنة 2013 وحول طلبتها الى مدرسة التعليم التكنولوجي بسكيكدة (هاللي، 2016-2017، ص203)

2-5-3 التخصصات الموجودة بالمدارس العليا للأساتذة:

إذا كان توجيه المدارس العليا للأساتذة يتم وفقا لما تمليه وزارتي التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية الوطنية فإن إدراج نوع التخصصات في المدارس العليا للأساتذة هو عبارة عن استجابة لمتطلبات النظام التربوي الصادر عن وزارة التربية الوطنية في إطار التوجيه الإداري لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي. ومن ثم فإن ما يوجد من تخصصات في المدارس العليا للأساتذة هو نفسه التخصصات العلمية التي تمثلها المواد الدراسية في الأطوار التعليمية، ابتدائي، متوسط وثانوي.

2-5-3-1 المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة:

- لغة عربية معلم المدرسة الابتدائية - لغة فرنسية معلم المدرسة الابتدائية.
- لغة وأدب عربي أستاذ التعليم المتوسط - لغة فرنسية أستاذ تعليم متوسط - لغة إنجليزية أستاذ تعليم المتوسط - تاريخ وجغرافيا أستاذ التعليم المتوسط - أعلام آلي أستاذ تعليم متوسط .
- لغة وأدب عربي التعليم الثانوي - لغة فرنسية أستاذ التعليم الثانوي - لغة إنجليزية أستاذ التعليم الثانوي - تاريخ وجغرافيا أستاذ التعليم الثانوي - فلسفة أستاذ التعليم الثانوي - أعلام آلي أستاذ التعليم الثانوي.

2-5-3-2 المدرسة العليا للأساتذة القبة:

- موسيقى أستاذ التعليم المتوسط - علوم طبيعية أستاذ التعليم المتوسط - علوم دقيقة أستاذ التعليم المتوسط
- أعلام آلي أستاذ التعليم المتوسط - موسيقى أستاذ التعليم الثانوي - علوم طبيعية أستاذ التعليم الثانوي - علوم دقيقة أستاذ التعليم الثانوي - إلام آلي أستاذ التعليم الثانوي.

2-5-3-3 المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة:

- لغة عربية معلم المدرسة الابتدائية - لغة فرنسية معلم المدرسة الابتدائية - لغة وأدب عربي أستاذ التعليم المتوسط - لغة إنجليزية أستاذ التعليم المتوسط - تاريخ وجغرافيا أستاذ التعليم المتوسط.
- لغة وأدب عربي أستاذ التعليم الثانوي - لغة فرنسية أستاذ التعليم الثانوي - لغة إنجليزية أستاذ التعليم الثانوي - تاريخ وجغرافيا أستاذ التعليم الثانوي - فلسفة أستاذ التعليم الثانوي.

2-5-3-4 المدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة:

- علوم دقيقة أستاذ التعليم المتوسط - علوم دقيقة أستاذ التعليم الثانوي.

2-5-3-5 المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط:

- لغة عربية مدرس المدرسة الابتدائية، لغة فرنسية مدرس المدرسة الابتدائية، لغة فرنسية أستاذ تعليم متوسط، علوم طبيعية أستاذ التعليم المتوسط، علوم دقيقة أستاذ التعليم المتوسط، لغة فرنسية أستاذ التعليم الثانوي، لغة إنجليزية أستاذ التعليم الثانوي، علوم طبيعية أستاذ التعليم الثانوي، علوم دقيقة أستاذ التعليم الثانوي. معلومات عن المدارس العليا للأساتذة (<https://www.ens-lagh.dz>)

2-5-3-6 المدرسة العليا للأساتذة بسطيف:

توفر المدرسة تكوينا في التخصصات التالية:

لغة وأدب عربي، تاريخ وجغرافيا، لغة إنجليزية، لغة فرنسية، علوم دقيقة، وفقا للمسارات التكوينية التالية:

* بكالوريا + 3 سنوات لتكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

* بكالوريا + 4 سنوات لتكوين أساتذة التعليم المتوسط.

* بكالوريا + 5 سنوات لتكوين أساتذة التعليم الثانوي. (<http://www.ens-setif.dz>) المدرسة العليا

للأساتذة بالعلمة - مسعود زغار - ENS

2-5-3-7 المدرسة العليا للأساتذة بوسعادة:

توفر المدرسة العليا بوسعادة التخصصات التالية: اللغة العربية، العلوم الفيزيائية، الرياضيات، اللغة

الإنجليزية، التربية البدنية والرياضية.

2-5-3-8 المدرسة العليا للأساتذة ورقلة:

لغة عربية ولغة فرنسية خاصة بالطور الابتدائي، علوم طبيعية وعلوم دقيقة واللغة العربية والفرنسية

والانجليزية خاصة بالطورين المتوسط والثانوي (<http://dzaeinfo.com>)

2-5-3-9 المدرسة العليا مستغانم:

توفر المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم التخصصات التالية:

أستاذ المدرسة الابتدائية في اللغة والأدب العربي.

أستاذ المدرسة الابتدائية في اللغة الفرنسية.

أستاذ تعليم متوسط في اللغة والأدب العربي.

أستاذ تعليم متوسط في اللغة الفرنسية.

أستاذ تعليم ثانوي في اللغة والأدب العربي.

أستاذ تعليم ثانوي في اللغة الفرنسية.

أستاذ تعليم ثانوي في الرياضيات.

أستاذ تعليم ثانوي في العلوم الفيزيائية. (دليل حاملي بكالوريا 2022 للتسجيل في المدارس العليا

للأساتذة، https://web.facebook.com/admin.ensmosta?locale=ar_AR)

10-3-5-2 المدرسة العليا للأساتذة وهران

: يتمكن الملتحقين بهذه المدرسة من التكوين للالتحاق بالمناصب التالية:

أستاذ تعليم ابتدائي بكا + 3 سنوات

أستاذ تعليم متوسط: بكا + 4 سنوات

أستاذ تعليم ثانوي بكا + 5 سنوات

في التخصصات التالية: تخصص فرنسية وإنجليزية، اللغة العربية، العلوم الدقيقة فيزياء وكيمياء

11-3-5-2 المدرسة العليا للأساتذة بشار:

توفر المدرسة العليا للأساتذة بشار التخصصات التالية:

لغة عربية مستوى ابتدائي ومتوسط وثانوي.

لغة فرنسية مستوى ابتدائي ومتوسط وثانوي.

لغة انجليزية ابتدائي، متوسط وثانوي.

رياضيات تعليم متوسط وثانوي.

فيزياء تعليم متوسط وثانوي.

الاعلام الآلي مستوى متوسط وثانوي.

الفلسفة تعليم ثانوي.

التربية البدنية تعليم ابتدائي. (<http://www.ens-oran.dz>)

2-6 مهام المدارس العليا للأساتذة:

تتمثل مهام المدرسة العليا للأساتذة بصفتها مؤسسة للتعليم العالي في:

- تكوين أساتذة التعليم على مستوى الأطوار التالية:
 - الطورين الأول والثاني (أساتذة التعليم الابتدائي)
 - الطور الثالث (أستاذ التعليم الأساسي)
 - أستاذ التعليم الثانوي
- التكوين في الدراسات ما بعد التدرج في العلوم الإنسانية والعلوم وتعليمية المواد.
- التكوين في دراسات ما بعد التدرج في التخصص.
- تحضير شهادة التبريز (سابقا).
- الرسكلة لأساتذة التعليم الثانوي والأساسي ومعلمي التعليم الابتدائي (سابقا) (النظام الداخلي للمدرسة العليا للأساتذة، خاص بالطلبة، ص: 3)
- تتولى المدرسة في إطار المرفق العمومي للتعليم العالي، مهام التكوين العالي ومهام البحث العلمي والتطوير التكنولوجي
- تتمثل المهمة الأساسية للمدرسة في مجال التكوين العالي في ميدان أو ميادين تخصصها فيما يأتي:
 - ضمان تكوين إطارات مؤهلة تأهيلا عاليا.
 - تلقين الطلبة مناهج البحث وضمان التكوين بالبحث وللبحث.

- المساهمة في إنتاج ونشر العلوم والمعارف وتحصيلها وتطويرها.

- المشاركة في التكوين المتواصل.

تتمثل المهمة الأساسية للمدرسة في مجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في ميدان أو ميادين تخصصها فيما يأتي:

- المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

- ترقية العلوم والتقنيات.

- المشاركة في دعم القدرة التقنية الوطنية.

- تثمين نتائج البحث العلمي ونشر الإعلام العلمي والتقني.

- المشاركة ضمن المجموعة العلمية الدولية في تبادل المعارف وإثرائها. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2005، العدد 84، ص28)

2-7 أهداف التكوين الأولي بالمدارس العليا:

بالنسبة للأهداف العامة للتكوين الأولي في هذه المدارس، فقد حددته نشرية وزارة التربية في تنمية الحس المدني لدى الأستاذ، الاحترام الجاد لكرامة الإنسان وتربية الحس المرهف لمجموع القيم التي تعتبر عماد مهنة التدريس، كما يتعين على التكوين الأولي أن يطور وينمي لدى الأستاذ المعارف الخاصة بما يلي: (بلقيدوم، مرجع سابق، ص153)

- الدراية التامة بمقرر المادة الدراسية.

- تنمية المعارف الخاصة بالبرنامج والأجهزة التعليمية وبخصائص التلاميذ.

- الدراية التامة بالمحيط التربوي الذي سيزاول فيه مهنته.

- بالإضافة إلى تشجيع الاعتناء والتحكم في النشاطات المهنية التي لها علاقة بالتخطيط للنشاط التربوي،

التدخل البيداغوجي وتقييم مكتسبات التلاميذ. (بلقيدوم، المرجع نفسه، ص 153-154)

2-8 شروط الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة:

يخضع التسجيل النهائي في المدارس العليا للأساتذة لشرط السن المحدد ب 24 سنة على الأكثر السنة التي يتحصل فيها الطالب على البكالوريا أي 31 ديسمبر لسنة التسجيل، كما يتطلب الالتحاق بالمدارس العليا حسب الأطوار الثلاثة الخضوع لمقابلة شفوية ومعدلات دنيا لدخول الترتيب، منها 13 فما فوق لأستاذ المدرسة الابتدائية تخصص لغة عربية وأستاذ المدرسة الابتدائية تخصص لغة فرنسية.

مع الأخذ بعين الاعتبار علامة اللغة الأساسية لكل واحد منهما تفوق أو تساوي 20/13.

في حين تم تحديد معدل 14 فما فوق للالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة أستاذ التعليم المتوسط في التخصصات المختلفة (أدب عربي، لغة فرنسية، انجليزية، علوم طبيعة وحية، رياضيات، تاريخ وجغرافيا، علوم فيزيائية وتكنولوجية) وعلى أساس ترتيب المعدل العام لأستاذ لموسيقى، ونفس المعدل الخاص بالترتيب لأستاذ التعليم الثانوي بمختلف تخصصاته.

اما بالنسبة لمدة التكوين كما ذكرنا سابقا فبالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي، فان فترة الدراسة تقدر بثلاث سنوات، وبالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط فمدة الدراسة تقدر بأربع سنوات، اما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي فان الطالب يتلقى تكويناً مدته خمس سنوات.

بعد ما تطرقنا إلى التعريف بالمدارس العليا للأساتذة الموجودة بالجزائر ومهامها وشروط الالتحاق بها ومدة التكوين بها سنتطرق الآن بشيء من التفصيل إلى التكوين داخل المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة لأن العينة التي أجريت عليها الدراسة التطبيقية هم أساتذة تخرجوا من هذه المدرسة.

3- المدرسة العليا للأساتذة الكاتبة أسيا جبار -قسنطينة-

تعتبر المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة واحدة من أهم المدارس العليا بالجزائر ومن أكبر الهياكل التربوية بحيث تضمن المدرسة تكوينا نوعيا للطلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا بنفوق والتي أصبحت شرطا من الشروط الأساسية للالتحاق بالمدارس العليا، أين يتوجب على المترشح اجتياز اختبار شفوي للحصول على مقعد بيداغوجي في المدرسة. تضمن المدرسة تكوينا متكاملًا يتماشى ومقتضيات سوق العمل ويتمثل هنا في المدارس الابتدائية، والتي يوجه إليها الطلبة المتحصلون على شهادة البكالوريا مع مزاولة تكوينا مدته ثلاث سنوات، والإكماليات التي يوجه إليها المتخرجون بعد أربع سنوات من التكوين، والثانويات والتي يوجه إليها المتخرجون بعد خمس سنوات من التكوين. (طريفي، 2016)

يؤطر الطلبة 284 أستاذًا حسب آخر إحصائيات من السنة الجامعية 2023-2024. (مصلحة المستخدمين الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة-أسيا جبار-)

بالإضافة إلى التكوين في طوري الماستر وكذلك الدكتوراه في الفرنسية، الفلسفة، الكيمياء والرياضيات. تستقبل المدرسة كل سنة طلاب جدد من 24 ولاية في شرق وجنوب الجزائر.

كانت المؤسسة لسنوات تقع بسطح المنصورة، تم تحويلها في السنة الجامعية (2012-2013) إلى المدينة الجديدة بعلي منجلي، مع افتتاح تخصصات تكوين جديدة في علوم الكمبيوتر، الفيزياء، الكيمياء، والعلوم الطبيعية وغيرها حيث تضم قاعة محاضرات كبرى، وعشرات قاعات التدريس و15 مدرجا، إضافة إلى 18 مخبرا، وقاعة للنشاطات الثقافية، وأخرى لمطالعة الكتب، كما تتوفر المؤسسة على 4 مخابر في اللغة الفرنسية، التعليمية واللسانيات، الرياضيات وديناميكية الأقاليم وتكوين الجماعات. يتم تكوين أساتذة في أطوار التعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي، وفي 8 تخصصات مختلفة بأقسام اللغة والأدب العربي، اللغة الفرنسية، اللغة الانجليزية، التاريخ والجغرافيا، الإعلام الآلي، والرياضيات، الفلسفة، علوم الطبيعة، وقسم الفيزياء والكيمياء.

إن القبول في هذه المدرسة يتوقف على احتياجات قطاع التربية والتعليم، ومنه فإن عدد المترشحين المقبولين في السنة الأولى يعتمد على عدد مناصب التي تفتحها وزارة التربية الوطنية في الجهة الشرقية للبلاد. ويتم اختيار المترشحين الحاصلين على شهادة البكالوريا بمعدل أكبر من أو يساوي 14 من 20، وإذا سمح الترتيب، تجرى لهم لجنة مكونة من مجموعة من الأساتذة، مقابلة لتقييم قدرتهم على تلبية المعايير المحددة. (دلول، 2022)

3-1 التنظيم البيداغوجي والعلمي للمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة:

تتضمن المدرسة العليا للأساتذة حاليا:

- ثلاثة مديريات فرعية (الدراسات في التدرج والشهادات، ما بعد التدرج والبحث العلمي، العلاقات العامة والتكوين المستمر)
- الأمانة العامة (Reguioua, 2012, p275)
- محافظة المكتبة
- مصلحة الإعلام الآلي.
- ويسير شؤونها التقنية والإدارية 146، مستخدم بمختلف المصالح
- ثمانية أقسام بيداغوجية (لغة وأدب عربي، لغة فرنسية، لغة انجليزية، تاريخ وجغرافيا، علوم دقيقة وإعلام آلي، فلسفة، فيزياء وكيمياء، علوم الطبيعة والحياة)
- يرأس كل قسم منها أساتذة دائمون بالمدرسة " لمدة ثلاث سنوات (3) قابلة للتجديد مرة واحدة من بين الأساتذة الباحثين الذين يثبتون أعلى مرتبة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناء على اقتراح من مدير المدرسة وتنتهي مهامه حسب الأشكال نفسها" (القانون الداخلي خاص بالطلبة، المادة رقم 23، ص 6 أنظر الملحق رقم 2)، يساعدهم في ذلك أساتذة يتراوح عددهم من مساعد إلى اثنين. و" يشكل القسم وحدة تعليم وبحث حيث يضمن تكوينات في الدكتوراه ونشاطات البحث العلمي وتكوين لمهنة الأستاذ لفائدة قطاع التربية الوطنية، كما يمكن ضمان التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف. (القانون الداخلي خاص بالطلبة، المادة 22، ص 6) (الملحق رقم 2).
- أما عدد الأساتذة الإجمالي - الأساتذة الدائمين - فهو 284 أستاذ، ينتمون إلى مختلف الرتب العلمية (أساتذة التعليم العالي، أساتذة محاضرون "أ" و"ب" أساتذة مساعدون "أ" و"ب" بما فيهم 9 أساتذة متخصصين في العلوم التربوية، موزعين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (9): يمثل توزيع أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة أسيا جبار على مختلف الأقسام خلال السنة الجامعية 2023 - 2024

الاقسام	فرنسية	عربية	أنجليزية	تاريخ وجغرافيا	فلسفة	علوم طبيعية	فيزياء وكيمياء	اعلام آلي	المجموع
عدد الأساتذة	43	48	47	26	10	25	35	50	284

المصدر: مصلحة المستخدمين الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة-أسيا جبار-

أما بالنسبة للمجالات العلمية والبيداغوجية فإن المدرسة تحتوي على الهيئات التالية:

- المجلس العلمي للمدرسة: هو هيئة استشارية يتكون من مدير المدرسة رئيسا والمديرين المساعدين ورؤساء الأقسام، ورؤساء اللجنة العلمية، ومديري وحدات و/أو مخابر البحث عند الاقتضاء، مدير المكتبة، ممثلين منتخبين عن الأساتذة الباحثين، ممثل عن الأساتذة المشاركين إن وجد. أستاذين باحثين (2) تابعين لمؤسسات أخرى للتعليم العالي. (القانون الداخلي خاص بالطلبة، المادة 25، ص7) (الملحق رقم 2)

وبما أن المجلس العلمي هيئة استشارية فإنه مطالب أن يبدي اراءه وتوصياته على الخصوص فيما يلي:

- مشروع المؤسسة
- المخططات السنوية والمتعددة السنوات للتكوين.
- مشاريع إنشاء أو تعديل أو حل أقسام ومخابر البحث عند الاقتضاء.
- برامج التبادل والتعاون العلمي الوطني والدولي.
- حصائل التكوين والبحث.
- برامج الشراكة مع مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية.
- برامج التظاهرات العلمية.
- أعمال ترميم البحث.
- حصائل اقتناء الوثائق العلمية
- نشاطات التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف.

- النشاطات المرتبطة بوضع نظام الجودة في التعليم.

- النشاطات المرتبطة بوضع نظام اعلامي.

يقترح توجيهات سياسات والوثائق العلمية والتقنية.

ويبدي رأيه في كل مسألة ذات طابع بيداغوجي وعلمي يعرضها عليه رئيسه. القانون الداخلي خاص بالطلبة، المادة 24، ص 6) (الملحق رقم 2)

- **اللجنة العلمية للأقسام:** هي هيئة استشارية وتتشكل بالإضافة الى رئيس القسم ستة (6) الى ثمانية (8) ممثلين عن أساتذة باحثين وأستاذين (2) مشاركين ان وجدا. ينتخب ممثلي الاساتذة نظراءهم لمدة ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة من بين الاساتذة الباحثين وينتخب الأعضاء رئيسا لهم لعهد مدتها ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، القانون الداخلي خاص بالطلبة، المادة 29، ص 8) (الملحق رقم 2) وبصفة اللجنة العلمية لجنة إستشارية فإنها مطالبة بان تبدي آراءها وتوصياتها فيما يلي:

- تنظيم التعليم ومحتواه.
- اقتراح برامج البحث.
- تنظيم أشغال البحث.
- اقتراح إنشاء مخابر البحث وإلغائها.
- اقتراحات فتح شعب وتخصصات التكوين في الدكتوراه وتمديدتها و/ أو غلقها وتحديد عدد المناصب المطلوب شغلها.
- مواصفات الأساتذة الباحثين والحاجات إليهم.
- اعتماد مواضيع البحث في الدكتوراه واقتراح لجان المناقشة.
- اقتراح لجان التأهيل الجامعي.
- اقتراح نشاطات التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف.
- دراسة حصائل النشاطات البيداغوجية والعلمية للقسم التي ترسل الى المدير مرفقة بآراء اللجنة وتوصياتها.

وتبدي رأيها في كل مسألة أخرى ذات طابع بيداغوجي أو علمي يعرضها عليها رئيس القسم. (القانون الداخلي خاص بالطلبة، المادة 28، ص 7، 8) (الملحق رقم 2)

- **المجالس البيداغوجية:** المجالس البيداغوجية للمدرسة هي الإطار المناسب لمعالجة القضايا التربوية المتعلقة بالسير الحسن للدراسة يتكون المجلس البيداغوجي من نائب المدير المكلف بالدراسات رئيسا، رؤساء الأقسام (منهم نائب للرئيس منتخب من بينهم)، ممثلي الأساتذة على مستوى كل قسم (منهم المقرر المساعد) القانون الداخلي خاص بالطلبة، المادة 3، ص 4) (الملحق رقم 3). ويقوم المجلس البيداغوجي للمدرسة بالمهام التالية:

- تحديد البرنامج السنوي للامتحانات والمداولات في بداية كل سنة دراسية.
- متابعة النشاط البيداغوجي للمدرسة ودراسة التقارير المتقدمة من طرف الدوائر وابداء الرأي فيها.
- السهر على اثناء النشاط العلمي والتربوي في المدرسة. (القانون الداخلي خاص بالطلبة، المادة 5، ص 5) (الملحق رقم 3)

- **اللجنة البيداغوجية للأقسام:** تتكون اللجنة البيداغوجية للقسم من رئيس القسم والأساتذة المسؤولون عن كل سنة، وممثلي الطلبة من كل سنة (النظام الداخلي للمدرسة خاص بالطلبة، المادة 33، ص 9) (الملحق رقم 2)

بالإضافة الى نشاطاتها المذكورة في النصوص فإنها تقوم بما يلي:

- متابعة سير الدراسة لكل مقياس ومدى التقدم في الدروس.
- متابعة البرامج وخاصة محتويات المقياس.
- معالجة المشاكل البيداغوجية.
- اقتراح برنامج الامتحانات.
- برمجة المحاضرات للزيادة في تحسين المستوى. (النظام الداخلي للمدرسة خاص بالطلبة، المادة 35، ص 9) (الملحق رقم 2)
- **اللجنة البيداغوجية للسنوات:**
- يجب على القسم تعيين اللجان البيداغوجية لمختلف السنوات ورؤسائها في بداية كل دخول جامعي، وتتكون اللجنة البيداغوجية لكل سنة من أساتذة المحاضرات والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية

الذين يؤطرون السنة بالإضافة إلى ممثلي الطلبة عن كل فوج ويرأس اللجنة مسؤول يعين من طرف رئيس القسم. النظام الداخلي للمدرسة خاص بالطلبة، المادة 36، ص9 (الملحق رقم 2)

2-3 مهام المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة:

تتمثل مهام المدرسة العليا للأساتذة بصفقتها مؤسسة للتعليم العالي في:

- تكوين أساتذة التعليم على مستوى الشرق الجزائري للأطوار التالية:
* الطورين الأول والثاني (معلم المدرسة الأساسية)

* الطور الثالث (أستاذ التعليم الأساسي)

* أستاذ التعليم الثانوي (النظام الداخلي للمدرسة خاص بالطلبة، ص:3) (الملحق رقم: 3)

وتتضمن المهمة الأساسية في مجال التكوين العالي في ميدان أو في ميادين تخصصها فيما يلي:

- تلقين الطلبة مناهج البحث وضمان التكوين بالبحث وللبحث.
- المساهمة في إنتاج ونشر العلوم والمعارف وتحصيلها وتطويرها.
- ضمان التكوين لمهنة الأستاذ لصالح قطاع التربية (القانون الداخلي للمدرسة خاص بالطلبة ص:2)
انظر (الملحق رقم2) على مستوى الشرق الجزائري للأطوار التالية:
- الطورين الأول والثاني (معلم المدرسة الأساسية)
- الطور الثالث (أستاذ التعليم الأساسي)
- أستاذ التعليم الثانوي

بالإضافة إلى ذلك تضمن المدرسة العليا للأساتذة تكويننا في:

- في الدراسات ما بعد التدرج في العلوم الإنسانية والعلوم وتعليمية المواد.
- في دراسات ما بعد التدرج في التخصص. (النظام الداخلي للمدرسة العليا للأساتذة، خاص بالطلبة، ص: 3) (الملحق رقم3)

3-3 التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة اسيا جبار - قسنطينة-:

3-3-1 التكوين الأولي الحضوري:

تعد المدرسة العليا للأساتذة 4000 طالبا منهم 323 طالبا و 3677 طالبة أي أن الطالبات يمثلن تقريبا 92% حيث بلغ عدد المتخرجين 900 طالب منهم 74 طالبا في كل التخصصات حسب آخر معطيات 2021-2022 أي أن الذكور يمثلون نسبة 8% من العدد الكلي، وهذا يعني أن نسبة قليلة جدا من الذكور يتوجهون إلى مهنة التعليم.

وقد اختار هؤلاء الطلبة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة لمكانتها المتميزة التي تميزها عن الجامعة بالجامعات وخاصة منصب العمل الذي توفره المدارس العليا للأساتذة عموما بمجرد تخرج الطالب منها. يوضع محتوى التكوين الخاص بالمدارس العليا من طرف لجان خاصة تتكون من أساتذة التعليم العالي والبحث العلمي بالتنسيق مع قطاع التربية، حيث يراعى في ذلك المحتوى تماشيها بما يناسب العليم العالي وما يدرس في الجامعات لضمان البعد الجامعي في التكوين من جهة ومن جهة أخرى يراعى مضمون التكوين المرحلة التي سوف يدرس فيها الطالب الأستاذ في قطاع التربية، ويشمل التكوين:

أ- التكوين النظري: تتبع المدرسة العليا للأساتذة نظاما تكوينيا تتابعيا أين يدرس الطالب المواد الأكاديمية بالموازاة مع المقاييس البيداغوجية، وذلك على امتداد فترة التكوين، ويتضمن دروس نظرية تتلاءم والمستوى التعليمي الذي يعد له الطالب-الأستاذ (بكالوريا + 3)، (بكالوريا + 4 سنوات) و (بكالوريا + 5 سنوات) وتكوين بيداغوجي وديداكتيكي على امتداد فترة التكوين بالمدرسة بهدف تحضير الطالب لمزاولة مهنة التعليم مستقبلا، حيث يتلقى الطالب مواد نظرية متعلقة بالعملية التعليمية-التعليمية مثل مدخل إلى علوم التربية وعلم النفس النمو للطفل والمراهق وعلم النفس التربوي والمناهج التعليمية والتقويم التربوي بالإضافة إلى مقياس التشريع المدرسي، لتعريفه بالقوانين التي تحكم المؤسسات التربوية. هذه المقاييس هي مقاييس مستعرضة (transversales) أي أنها مقاييس مشتركة بين كل التخصصات وعلى الطالب أن يدرسها مهما كان تخصصه.

ب- التكوين المهني التطبيقي: يكون ذلك من خلال التداريب الميدانية التي يخضع لها الطالب في السنة النهائية من التخرج، ويتم إجراؤها بمؤسسات التربية الوطنية حسب المستوى التعليمي الذي

سيباشر التدريس به بعد التفرغ من التكوين، وذلك في آخر سنة من التكوين، ويستمر حوالي ستة عشرة أسبوعا يشكل فيه أول اتصال مع العالم المهني حيث يمثل التدريب فرصة للطالب تمكنه من توظيف معارفه النظرية ووضعها حيز التطبيق والاحتكاك بالعالم الذي سيعمل فيه مستقبلا بجميع مكوناته.

ويتم التدريب الميداني على ثلاث مراحل وهي:

فترة الملاحظة: وتتم في الفترة الممتدة ما بين نوفمبر وديسمبر يتم فيها التعرف على المحيط التعليمي -
التعليمي، وتمكنه هذه المرحلة من مشاهدة المؤسسة التعليمية والأقسام البيداغوجية ومن ملاحظة العملية التعليمية-التعليمية. تستغرق هذه المرحلة 4 أسابيع.

فترة التدريب المدمج: تبدأ هذه المرحلة في شهر جانفي حيث يلتحق الطلبة في اليوم المخصص للتدريب بالمؤسسة التطبيقية وتدوم هذه المرحلة تسعة أسابيع حيث يتم فيها تحضير الطلبة لاستلام القسم، فهي مرحلة تحضيرية للمرحلة الثالثة (التدريب المغلق) أين يقوم الطالب بالمشاركة تدريجيا في مختلف المهام البيداغوجية الموكلة للأستاذ كتحضير مذكرات الدروس، تقديم جزء من الدروس، استعمال الوسائل التعليمية، المشاركة في وضع أسئلة واجب منزلي، تصحيح بعض الأورا على الأقل لفرض أو امتحان أو واجب منزلي... الخ

فترة التدريب المغلق (جانفي - فيفري): مدتها ثلاثة أسابيع حيث يلتحق الطالب بالمؤسسة يوميا وفقا للجدول الزمني الخاص بالأستاذ المطبق، وفيها يتكفل الطالب تكفلا تاما بالدروس المقدمة من تحضير وتقديم وغلق، كما يقوم بمختلف النشاطات التي يقوم بها الأستاذ المطبق.

يتم تسيير هذه التداريب الميدانية من طرف خلية التداريب الميدانية حيث تقوم بالإشراف على:

- تعيين فوج الطلبة (كل فوج مكون من 4 طلبة)، تحت إشراف أساتذة من المدرسة العليا للأساتذة وأساتذة مطبقين (أساتذة من قطاع التربية والتعليم ينتمون إلى مستوى التعليم المستهدف)
- متابعة الثلاثي (بطاقات المتابعة، مراقبة العمل المرحلي...)
- اعداد وتوزيع وثائق التداريب الميدانية (كراس التدريب، شبكات الملاحظة والتقويم...).

كل متدرب مطالب في نهاية التدريب بصياغة تقرير، وتأليف كراس تربية (أنظر ملحق رقم:4) وملء شبكة ملاحظة التدريس (أنظر ملحق رقم 5)، يتم تقييم كل منهما من طرف الأستاذ المشرف ثم يحصل الطالب في نهاية التدريب على تقييم من طرف الأستاذ المشرف والأستاذ المطبق يتم حساب المعدل بين التقييمين وهذا المعدل يدخل في حساب المعدل العام للتخرج.

من خلال ما تم عرضه فيما يخص التكوين المهني.

نلاحظ من خلال ما سبق ذكره اننا مازلنا نكون الأستاذ التقني كنموذج من النماذج التي تم عرضها في المبحث السابق حيث يتم تكوينه عن طريق ملاحظة أستاذ متمرس وتقليده فيما بعد ويكون هذا الأستاذ انموذجا يحتذى به، بحيث يغلب على هذا النموذج الكفايات التقنية، ومعنى ذلك أننا مازلنا بعيدين عن تكوين النماذج الحديثة، ومن بينها نموذج الممارس المفكر الذي اصبحت كل أنظمة التكوين تسعى للوصول اليه.

إلى جانب هذا يتم إعداد الطلبة المقبلين على التخرج لمذكرة نهاية التكوين أو الدراسة، تحت إشراف واحد من أساتذة المدرسة (الدائمين)، أين يتم انجازها بشكل فردي أو ثنائي، وتخضع للتقويم من طرف أعضاء هيئة التكوين الذين يمنحون الطلبة علامات على ما قاموا بإنجازه على مستوى المذكرات يتم احتساب العلامات في حساب المعدل العام للمتخرج.

ومن جهة أخرى، وبهدف محافظتها على طابعها كمؤسسة جامعية، وبغية خلق شيء من التوازن وتحسين التأطير على مستواها، قامت المدرسة بالاستثمار في مجالات أخرى على غرار:

- البحث من خلال فتح دراسات ما بعد التدرج في تخصصات متعددة (لغة وأدب عربي، تاريخ وجغرافيا، انجليزية، فلسفة...)
- تحسين مستوى التأطير، بالمشاركة في مشاريع البحث من مختلف الأنماط (PNR, CNEPRU) أو الاندماج في مخابر البحوث على مستوى المدرسة بحد ذاتها والتوقيع على اتفاقيات تعاون مع وحدات بحث دولية مرموقة.

3-2-3 التكوين المفتوح والتكوين عن بعد:

ضمن التحضير للمؤتمر الوطني حول التكوين (بجاية، 23 يوليو/ تموز 2005)، أظهر تحقيقا أجرته وزارة التربية الوطنية (MEN) أن 87% من أصل العدد الاجمالي لمعلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة غير متحصلين على الشهادة الجامعية المناسبة، وبالتالي لا يستجيبون للملح الذي تم تحديده في إطار الإصلاح.

وقررت وزارة التربية الوطنية أن تضع لها كهدف ضرورة تأهيل هذه الفئة الممارسة إلى مستوى يتناسب مع الملح الذي تكونه المدرسة العليا للأساتذة في إطار التكوين الحضوري الذي توفره المدارس والذي حدد من خلال الإصلاح (بكالوريا + 3 سنوات بالنسبة للتعليم الابتدائي و 4 سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط) على أن يتم ذلك بشكل أساسي عن بعد. وقد اعتمد القائمون على تنفيذ العملية على المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وبالتحديد المدارس العليا للأساتذة وجامعة التكوين المتواصل. ومن أجل الاستجابة بشكل مناسب لهذا الطلب الداعي لاستخدام التقنيات الجديدة (TICE)، عملت المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة على:

- الاندماج في مشروع باسم (Tempus-ide@) والذي تضمن تجمع عدة مؤسسات جامعية مثل المدارس العليا، جامعة عنابة، جامعة مستغانم، جامعة البليدة، مركز البحث في الاعلام العلمي والتقني)، مركز البحث في الاعلام العلمي والتقني (CERIST)، الاتحاد العالمي لجامعات (فرنسا، سويسرا، بلجيكا) بقيادة جامعة (لويس باستور) بستراسبورغ.
- في هذا الإطار شاركت المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة في مختلف النشاطات وذلك بإرسال هيئة التدريس (عشرات من الأساتذة) ومستخدميه الإداريين للمشاركة في مختلف ورشات العمل، والتي نظمت ثلاثة منها بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة وكانت تتمحور حول:
- تصميم وشرح درس على الخط
- العمل التعاوني: انشاء وتسيير تعليم مفتوح وعن بعد.
- كيفية تأطير التكوين المفتوح وعن بعد.
- تعيين سبعة من الاساتذة لتحضير ماستر (UTICEF) حيث تمت مناقشة خمسة منها.

- المشاركة في فعاليات الجامعات الصيفية التي ترعاها جامعة التكوين المتواصل:

* التعليم عن بعد، وسائل جديدة لمهارات أفضل.

* التكوين المفتوح عن بعد.

- الاستراتيجية المتبعة:

بهدف عدم إرباك سير الدروس بالمؤسسات (المتوسطات) التي توظف المعلمين المعنيين بهذا التكوين،

فقد اعتمدت وزارة التربية الوطنية ما يلي:

- تكوين مفتوح وعن بعد.

- تكوين حضوري للدعم، عن طريق:

* تجمعات دورية (العطلة الشتوية، الربيعية، الصيفية) على مستوى 52 مركز تابع لجامعة

التكوين المتواصل بالتعاون مع المدارس العليا للأساتذة.

* تجمعات كل نهاية أسبوع تم اقتراحها على أساتذة الشعب العلمية بهدف إنهاء أعمالهم

التطبيقية.

عند انطلاق هذه العملية، فإن التكوين اعتمد على تقديم الدروس والتمارين المتبوعة بالتصحيح الذاتي،

والتي أعدها أساتذة المدرسة العليا للأساتذة لصالح الأساتذة المسجلين في البرنامج. ثم وفي مرحلة لاحقة

تم تزويد الأساتذة المعنيين بالتكوين بأقراص مضغوطة عليها دروس ووثائق مساعدة، ضف إلى ذلك

مجموعة الدروس والوثائق التي تم وضعها على مستوى الأرضية التي أنجزت لهذا الغرض (DOKEOS).

(Reghioua, OP.CIT, pp.276-280)

يخضع الأساتذة المسجلين بهذا النوع من التكوين لامتحانات دورية وسنوية، حيث يشرف أساتذة

المدرسة العليا على هذا الإجراء إعدادا ومتابعة وتصحيحا، على أن يساعدهم في الإجراء - حسب الوضعية -

أجهزة وزارة التربية الوطنية أحيانا وجامعة التكوين المتواصل في جوانب محددة جدا.

على أن يتوج التكوين في نهاية المطاف بحصول الأستاذ على شهادة تأهيل معادلة لتلك الممنوحة

بالنسبة لطلبة المدرسة العليا للأساتذة، هذا إن كان حاصلا على شهادة البكالوريا وعلى شهادة إثبات مستوى

من طرف جامعة التكوين المتواصل إن لم يكن حاصلا على شهادة البكالوريا.

وحتى يتم بلوغ الهدف المنشود في الوقت المحدد من طرف وزارة التربية الوطنية، فإن برنامج التكوين هذا كان من المفترض أن يرفع نسبة أساتذة التعليم المتوسط والابتدائي الحاصلين على شهادة في التدرج - سابق الذكر - من 13.64 % سنة 2006 إلى 88 % عام 2016 (المؤتمر الوطني، بجاية، 23 جويلية 2005).

وحتى يتم تجسيده فقد تم التخطيط للقيام به على مدى عشرية كاملة (2005 / 2015)، بالنسبة لتكوين أساتذة التعليم المتوسط من طرف المدارس العليا وجامعة التكوين المتواصل، تم تقسيمه على أربعة أفواج حسب التواريخ والأعداد المزمع تكوينها، وكذا بالتشاور مع مختلف المتدخلين في هذه العملية.

فقد تم تسجيل 10000 أستاذ خلال المرحلة الأولى (4000 ابتدائي و6000 متوسط)، ما يوحي بأن الفوج الأول كان تعدادة بسيط وهذا خلال أول دخول مدرسي أي (2005-2006).

بالنسبة لهذه السنة وهي السنة الأولى منحت الأولوية للأساتذة الحاصلين على شهادة البكالوريا، لأنهم في أفضل رواق لمتابعة التكوين الممنوح وفق معايير بيداغوجية محددة. أما عن آخر الأفواج فإن تكوينه ينتهي 2015-2016. (فرد، مرجع سابق، ص: 111، 112)

3-3-3 تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار

قسنطينة:

بدأت المدرسة العليا للأساتذة في تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في السنة الجامعية 1999-2000 وقد عملت على تخريج دفعة واحدة السنة الجامعية 2001-2002 ثم توقفت عن تكوين معلمي التعليم الابتدائي وتحول التكوين إلى المعهد التكنولوجي مريم بوعترة إلى غاية السنة الدراسية 2009-2010 حيث استرجعت التكوين الخاص بمعلمي التعليم الابتدائي (المصدر: مصلحة الشهادات بالمدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار - قسنطينة). تمتد فترة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي إلى 3 سنوات كما أسلفنا الذكر لتدريس الطور الأول والثاني من التعليم الإبتدائي، ويستوجب هذا التكوين الحصول على البكالوريا بمعدل عال لتحقيق مجموعة من الأهداف من خلال ثلاث ميادين سنتطرق إليهم في العنصر الموالي.

3-3-3-1 المبادئ الأساسية في تحديد محتويات تكوين أستاذ المدرسة الابتدائية:

تضم محتويات التكوين الأولي ثلاث ميادين متكاملة يراعى فيها التنسيق والتكامل وهي:

أ- التكوين الأكاديمي: والذي يتمحور حول اكتساب وتعميق المعارف الخاصة لأي معلم بما في ذلك البعد العلمي للمادة المراد تكوين المعلم فيها. إن المقصود هو الجانب المعرفي الأكاديمي الذي نسعى إلى توصيله.

ب- التكوين الخاص بالتعليمية: ويهدف إلى اكتساب المهارات أو كيفية إيصال المعارف وتحضير المعلم إلى احتراف المهنة (مهنة التدريس).

ج- التكوين التربوي: وهو تكوين يرمي إلى تطوير البعد الإنساني لدى المعلم والسلوكيات الإيجابية التي تعمل على نقل المعارف (السلوك والمواقف الجيدة من أجل اجادة نقل المعارف) وتهيئته للدور التربوي المنوط به. يسمح هذا البعد بالتكفل بمنظومة القيم التي تبنى عليها المهن وتطور لدى معلمي المستقبل إدراكا قويا بالحس المدني واحتراما للكرامة الإنسانية وإدراك معنى العدالة والانصاف والمسؤولية. وعليه فالتكوين الأولي لمعلمي المستقبل يجب أن يضمن لهم ما يلي:

ثقافة عامة وتحكم جيد في الجانبين الشفهي والتحريري الكتابي للغة التعليم.

تكوين عام لمعلمي الابتدائي.

تكوين تطبيقي مدمج ابتداء من السنة الأولى التكوينية. (مديرية التكوين، 1999، ملحق رقم 1) هذا الهدف غير مطبق لأن التكوين التطبيقي يتلقاه الطالب-الأستاذ ابتداء من السنة النهائية، وسوف يتأكد ذلك من خلال العناصر القادمة.

3-3-3-2 محتويات تكوين أستاذ المدرسة الابتدائية:

لقد تم توزيع المقاييس التي تدرس في كل التخصصات بكيفية جعلت التكوين يتنوع بين التكوين الأكاديمي أي المقاييس الأكاديمية والمقاييس البيداغوجية بحيث يغلب على التكوين الطابع الأكاديمي بشكل عام وفي كل التخصصات يدرس الطالب بمعدل مقياس بيداغوجي واحد كل سنة دراسية -تشارك في هذه

المقاييس البيداغوجية جميع الاقسام مع بعض الاختلافات بالنسبة لقسمي الفرنسية والانجليزية-إلا أنه في السنة النهائية تنقلص المقاييس الأكاديمية لتترك المجال للتكوين البيداغوجي والمهني (التدريب الميداني). وبما أن دراستنا تتناول أستاذ التعليم الابتدائي سنخصص بالذكر المقاييس التي يدرسها طلاب- أساتذة التعليم الابتدائي- فما هي المقاييس التي يتم تناولها في مختلف السنوات الثلاثة التي يدرسها الطالب ؟ سنوضح ذلك من خلال جداول تبين المقاييس المختلفة التي يدرسها الطالب وهي كالتالي:

جدول رقم (10): يمثل مقاييس السنة الأولى والحجم الساعي المخصص والمعاملات لكل مقياس من مقاييس تكوين أساتذة التعليم الابتدائي (لغة عربية)

المقاييس	الحجم الساعي	الحجم الساعي الأسبوعي والمعامل		
		محاضرة	أعمال تطبيقية أو أعمال موجهة	المعامل
نحو وصرف	90	1سا-30د	1سا-30د	02
ليسانيات	45		1سا-30د	01
أدب	90	1سا-30د	1سا-30د	02
رياضيات	135	1سا-30د	1سا-30د	02
فيزياء	90	1سا-30د	1سا-30د	02
علم النبات	45		1سا-30د	01
تاريخ	45	1سا-30د		01
علوم التربية	45	1سا-30د		01
تربية بدنية	45		1سا-30د	01
اللغة الاحنبية	45		1سا-30د	01
المجموع	675	22سا ونصف أسبوعيا		14

المصدر: قسم الأدب واللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة قسنطينة

إذا اتخذنا فكرة أن التكوين الأولي بالمدرسة العليا للأساتذة تكوين يغلب عليه الطابع الأكاديمي على حساب الطابع البيداغوجي كأساس لتعليقاتنا، قلنا إن الجدول المتعلق بتخصص اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، أثبت أن هذا الأساس حاضر في برمجة تكوين طلبة السنة الأولى لغة عربية حيث أن التكوين البيداغوجي انحصر في مقياس واحد فقط وسط ستة مقاييس أكاديمية بالإضافة الى مقياس التربية البدنية ومقياس اللغة الأجنبية وهو مقياس مدخل إلى علوم التربية وبالتالي فإن طابع التكوين الأولي في السنة الأولى كان طابعا أكاديميا.

إن الملاحظ في هذا السياق أن التناقض موجود بين الهدف من التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة والواقع العملي الذي هي عليه لأن الهدف من التكوين فيها هو إضافة الخاصية البيداغوجية للتكوين العلمي للأساتذ و هذا يحدث من خلال تكثيف المقاييس البيداغوجية الذي وجدناه غائبا على ضوء ملاحظة الجدول ، على أننا إذا أردنا ان نبرر هذا النقص في التكوين البيداغوجي وخاصة في السنة الأولى يمكننا القول إن المنطق السليم لتسيير التكوين في هذا السياق لا يتعارض مع معطيات هذا الجدول ذلك لأن الطالب المبتدئ في تخصص اللغة العربية أو في أي تخصص لا يمكنه استيعاب المشكلات المنهجية والمشكلات البيداغوجية لذاتها، إنما يتم استيعابها في حالة إلمامه بالجانب المعرفي بشكله السليم، وبالتالي فإن الجانب المعرفي والتوسع في مضامينه هو الأرضية الضرورية لتجسيد منهجية معينة في فهمه أو في تبليغه بطريقة بيداغوجية منطقية. وبمعنى آخر يمكن القول عن الجانب المعرفي أنه هو ما نسير وسطه طريقة بيداغوجية معينة مثلاً.

جدول رقم (11): يمثل مقاييس السنة الثانية والحجم الساعي المخصص والمعاملات لكل مقياس من مقاييس تكوين أساتذة التعليم الابتدائي (لغة عربية)

المقاييس	الحجم الساعي	الحجم الساعي الأسبوعي والمعامل		
		محاضرة	أعمال تطبيقية أو أعمال موجهة	المعامل
نقد	90	1سا-30د	1سا-30د	02
عروض وبلاغة	90	1سا-30د	1سا-30د	01
س1 تربية دينية، س2 تربية مدنية	45	1سا-30د		01
رياضيات	135	1سا-30د	3سا-00د	03
كيمياء	90	1سا-30د	1سا-30د	02
علم الحيوان	45		1سا-30د	01
جغرافيا	45	1سا-30د		01
علم النفس النمو للطفل	90	1سا-30د	1سا-30د	02
فنون	45		1سا-30د	01
TICE	45		1سا-30د	01
المجموع	720سا	24سا أسبوعيا		16سا

المصدر: قسم الأدب واللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة قسنطينة

بالنسبة للجدول الثاني والخاص بمقاييس التكوين للسنة الثانية في نفس التخصص حيث وجدنا البرنامج يحتوي على عشرة مقاييس من بينها مقياس بيداغوجي واحد يتمثل في مقياس علم النفس النمو الطفل الذي نعتبره في نظرنا مناسبة للتعرف على مجال بيداغوجي جديد يضاف إلى ما عرفه الطالب الأستاذ في السنة الأولى للدخول إلى المجال التربوي والبيداغوجي، ومن ثم فإننا بصدد استمرارية للنقص في التكوين البيداغوجي الأمر الذي يقودنا إلى التعليق والقول إن برنامج السنة الثانية لا يخلو من التكوين البيداغوجي و لكنه محدود وأن طابعه الكلي أكاديمي، وهو أمر يدل مباشرة على نقص في التكوين البيداغوجي على الرغم من أهمية التكوين المعرفي كذلك.

جدول رقم (12) : يمثل مقاييس السنة الثالثة والحجم الساعي المخصص والمعاملات لكل مقياس من مقاييس تكوين أساتذة التعليم الابتدائي (لغة عربية)

المقاييس	الحجم الساعي	الحجم الساعي الأسبوعي والمعامل		
		محاضرة	أعمال تطبيقية أو أعمال موجهة	المعامل
نحو وصرف واملاء (سداسي1)	90	1سا-30د	1سا-30د	02
تعليمية القواعد والإملاء (سداسي2)	45		1سا-30د	01
نصوص وتعليمية النصوص (س1)	90	1سا-30د	1سا-30د	02
جيولوجيا (س1)	90	1سا-30د	1سا-30د	02
علم النفس التربوي (س1)	90	1سا-30د	1سا-30د	02
المناهج التعليمية (س2)	90	1سا-30د	1سا-30د	02
تشريع مدرسي (س2)	45		1سا-30د	1
تدريب ميداني في المدارس الابتدائية				2
مذكرة الدريب الميداني				1
المجموع		16 ساعة ونصف أسبوعيا س1 و4ساعات ونصف أسبوعيا س2		17

المصدر: قسم الأدب واللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة قسنطينة

من خلال معطيات الجدول الثالث والخاص بمقاييس السنة الثالثة، فالطالب يدرس سبعة مقاييس منها مقياسين بيداغوجيين مع وجود التدريب الميداني، والملاحظ لذلك قد يقول أن التكوين البيداغوجي مدعم في هذه السنة أكثر من السنوات الفارطة، لكن المتمعن جيدا في الجدول يدرك أن المقياسين البيداغوجيين يدرسهما الطالب كل سداسي أي مقياسا بيداغوجيا واحدا وسط أربعة مقاييس مع التدريب الميداني في السداسي الأول والسداسي الثاني مقياس بيداغوجي مقابل مقياسين ليترك المجال للتدريب الميداني والتطبيق بعد ذلك في المؤسسة التطبيقية. لكن المشكل المطروح هل فترة سداسي واحد تكفي الأستاذ لإنهاء البرنامج الخاص بمقياس علم النفس التربوي الذي سوف نرى محتواه في العنصر اللاحق؟ وكذلك البرنامج الخاص بالمقياس البيداغوجي الثاني المناهج التعليمية، وهما برنامجان طويلان لا تكفي مدة سنة دراسية لإنهاء مقياس واحد في بعض الأحيان، مع العلم أن الأمر يزداد تعقيدا في حالة تدريس مقياس في سداسي واحد، خاصة السداسي الثاني الذي يتميز بفترة القصيرة.

بعدما تعرضنا لتوزيع المقاييس نحاول التعرف على محتوى أو مفردات المقاييس البيداغوجية التي تهتمنا في دراستنا وهي كالتالي:

3-3-3-3 محتوى التكوين البيداغوجي لمعلم المرحلة الابتدائية:

يدرس الطالب أربعة مقاييس كما أسلفنا الذكر وكما هو موضح في الجداول السابقة بحيث يدرس كل سنة مقياسا لا في السنة الثالثة مقياسين في كل سداسي، فما هو محتوى المقاييس وهل فعلا يحتوي على المهارات التي تؤهله الى ممارسة مهنة التدريس؟

السنة الأولى: يدرس الطلبة مقياس مدخل الى علوم التربية، ويعتبر هذا المقياس أرضية وأساس تبنى عليه مقاييس السنوات المقبلة حيث يهدف هذا المقياس الى:

- المحور الأول، ويهدف من خلاله إلى الإحاطة ببعض التعاريف والمفاهيم التربوية كتعريف علوم التربية، ومعنى التربية لغة واصطلاحا وأهدافها العامة والخاصة وتحديد أهم المصطلحات المتداولة في علوم التربية كالبيداغوجيا، التعليمية، التعليم، التعلم، التكوين والمنهاج التعليمي.

- المحور الثاني الهدف منه التعرف على ماهية الفلسفة وعلاقتها بالتربية.

- المحور الثالث ويهدف الى التعرف على تطور الفكر التربوي كالتعرف على التربية في المجتمعات البدائية والقديمة، والتعرف والالمام ببعض النظريات التربوية التي ساهمت في بناء الفكر التربوي كالنظرية المثالية والنظرية الإسلامية والطبيعية والبراغماتية.

- المحور الرابع تعريف الطالب بالمؤسسات التربوية كالأسرة والمدرسة ووسائل الاعلام، والمرافق الاجتماعية العامة

- أما المحور الخامس وهو الأخير، فيهدف إلى تعريف الطالب بالمنظومة التربوية الجزائرية (قبل وبعد الاستعمار وبعد الاستقلال، الصعوبات التي تواجه المنظومة التربوية الجزائرية وتحدياتها المستقبلية)

السنة الثانية: يدرس مقياس بعنوان علم النفس النمو للطفل وسيكولوجية التعلم، وهو مقياس يختلف تماما عن المقياس المدرس السنة الماضية ويحتوي المقياس على المفردات التالية:

جدول رقم (13): يمثل أهداف ومحتوى التكوين الخاص بمقياس علم النفس النمو وسيكولوجية التعلم السنة الثانية

المواضيع	مجال التكوين وأهدافه
المحور الأول: مدخل الى دراسة علم نفس النمو. - أهمية وأهداف دراسة النمو. - المبادئ العامة للنمو. - مفهوم مرحلة النمو. تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتداولة في علم النفس النمو. المحور الثاني: دراسة مرحلة الطفولة - تقسيم مرحلة الطفولة. - الخصائص المميزة للنمو: (الجسمي، الانفعالي، العقلي، اللغوي، الاجتماعي...) في المراحل التالية: الطفولة المبكرة، الطفولة المتوسطة، الطفولة المتأخرة.	الجانب الاجتماعي الأهداف: أن يتمكن المتكون من: - التعرف على المتعلم في مختلف جوانب النمو (المعرفي، النفسي، الاجتماعي والفيسيولوجي...) لأن معرفة خصائص النمو في مختلف مظاهره تسهل مهامنا كمعلمين ومختصين في ميدان التربية والتعليم. - معرفة ماهية التعلم من خلال التعرف على بعض نظريات التعلم بهدف تطبيقها مستقبلا. - فهم آليات وشروط حدوث التعلم للحرص على احداثه لدى التلاميذ.

المحور 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. المحور الرابع: تعلم المفهوم - تعريف المفهوم/ طبيعة تعلم المفهوم/ كيف يتم تعلم المفهوم؟ أنواع المفهوم/ المفاهيم والمدرجات العلمية. المحور الخامس: سيكولوجية التعلم: معنى التعلم، مراحل التعلم وأنواعه، شروط حدوث التعلم، مختلف نظريات التعلم (النظرية السلوكية، نظرية الاشراف الكلاسيكي، نظرية المحاولة والخطأ ...) - نماذج التعليم: النموذج الإلقائي النموذج البنائي ... - دافعية التعلم: معنى الدافعية وأهميتها في التعلم/ وظيفة الدوافع/ تصنيف الدوافع. - دافعية الإنجاز في المجال الدراسي.	- المجال الادائي Savoir faire الأهداف: أن يتمكن المتكون من: - التعامل مع التلاميذ حسب طبيعة شخصيتهم على اعتبار أن القسم يحتوي على فروق فردية بين التلاميذ فمنهم شديد الذكاء، ومنهم متوسط أو متواضع القدرات العقلية، الى جانب خصائصهم الشخصية (المنطوي، زائد النشاط، الذي يعاني من صعوبات التعلم... استعمال المحفزات المعنوية كعبارات التحفيز والتشجيع التي تخلق الدافعية للتعلم لدى المتعلم مثل (جيد، أحسنت، نقاط الاستحسان...) - اختيار الطرق التعليمية المناسبة المحتوى ومستوى التلاميذ...

المصدر: قسم الأدب واللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة قسنطينة

بالنسبة للسنة الثانية نلاحظ أن مقياس علم النفس وسيكولوجية التعلم برنامج ثري يحتوي على مواضيع تمكن الطالب من معرف شخصية الطفل والمشاكل التي يعيشها الطفل، سواء قبل المدرسة أو بعد التحاقه بالمدرسة ما يمكنه من التعامل مع هذه الفئة، إلا أن طابعه يبقى نظريا. أما فيما يخص الجزء الخاص بسيكولوجية التعلم من المفروض أن يبدأ الطالب بمعرفة التعلم ومراحله وشروطه ومختلف النظريات المفسرة للتعلم، وبعد ذلك ينتقل الى تعلم المفهوم والدافعية، بالإضافة الى النظريات المفسرة للتعلم توجد النظريات السلوكية والمعرفية من نظرية الجشتالت والنظرية البنائية والنظرية السوسيوبنائية التي هي عبارة عن نظريات

للتعلم نتج عنها نماذج للتدريس من خلال عملية تصميم التدريس، مثل النموذج البنائي الناتج عن النظرية البنائية. ويبقى السؤال مطروحا هل الوقت المخصص بسداسي كاف لإتمام هذا البرنامج؟

السنة الثالثة: يدرس الطالب مقياس علم النفس التربوي وهو مقياس سداسي ومقياس المناهج التعليمية والتقييم التربوي كذلك مقياس سداسي بالنسبة لمقياس علم النفس التربوي يهدف هذا المقياس الى:

جدول رقم (14): يمثل أهداف ومحتوى التكوين الخاص بمقياس علم النفس التربوي السنة الثالثة

المواضيع	مجال التكوين وأهدافه
مدخل الى علم النفس البيداغوجي والتقييم التربوي المحور الأول: الإتصال البيداغوجي. 1- مفهوم الاتصال (عناصره، الاتصال في العمل البيداغوجي، صعوبات الاتصال، التغذية الراجعة... تطبيقات تربوية. المحور الثاني: العلاقة التربوية: مفهومها، نبذة عن تطور المفهوم، أطراف العلاقة التربوية، مشاكل العلاقة التربوية... تطبيقات تربوية. المحور الثالث: إدارة وتنشيط القسم مفهوم الإدارة المدرسية، علاقة الإدارة بالمعلم... تطبيقات تربوية. المحور الرابع: القيادة التربوية. مفهوم القيادة، أنواعها، صفات القائد الفعال، مشاكل القيادة التربوية، تطبيقات تربوية. المحور الخامس: ديناميكية الجماعات: تعريفها وأنواع الجماعات. المحور السادس: صعوبات التعلم تعريفها وأنواعها... كذلك دور الاسرة والمدرسة في معالجة صعوبات التعلم مع التطبيقات التربوية.	الجانب الاجتماعي: الأهداف: أن يتمكن المتكون من: - الالمام بكل مايتعلق بموضوع الاتصال. - التفاعل بطريقة إيجابية مع التلاميذ. - تحقيق التغذية الراجعة. - التكفل بجميع القسم باعتباره مجموعة غير متجانسة. - إدارة القسم في أحسن الظروف ممكنة. المجال الأدائي: الأهداف: أن يتمكن من: - توجيه العمل الجماعي، تقييمه، توزيع الأدوار داخل جماعة القسم.

المصدر: قسم الأدب واللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة قسنطينة

إذا لا حظنا الجدول أعلاه من حيث الأهداف والمحتوى نجد أن بعض المحاور لها أهداف وبعض المحاور ليس لها أهداف، كما أن الأهداف في حد ذاتها غير واضحة وسيئة الصياغة مثل التفاعل بطريقة إيجابية مع التلاميذ وتحقيق التغذية الراجعة. لكن رغم هذه الملاحظات فإن الطالب - الأستاذ يتعلم مهارات الاتصال إذا كان هناك تطبيق لهذه المهارات لأنه غير واضح بالنسبة للتطبيقات التربوية، فالطالب يدرس ذلك عن طريق محاضرات وأعمال موجهة، وتبقى المدة المحددة بسداسي غير كافية على الإطلاق لإتمام البرنامج.

أما فيما يخص مقياس السداسي الثاني المتمثل في مقياس المناهج التعليمية فقد تم برمجة هذا المقياس بغية الوصول الى الأهداف التالية:

- التمييز بين المنهج القديم والحديث
- تصنيف الأهداف التربوية.
- بناء أسئلة تقييمية
- بناء خطة تدريسية.

وللوصول الى هذه الأهداف تم وضع المحتوى المناسب لهذه الأهداف بالإضافة إلى دراسة الطالب لمفهوم المنهج المدرسي وعناصره، يدرس أنواع المناهج مثل منهج المواد المنفصلة والمنهج المحوري، منهج النشاط والخبرة والمنهج المتكامل، كما يدرس الطالب أسس بناء المناهج من الأسس النفسية والأسس الاجتماعية والأسس الفلسفية، وأسهم نظريات التعلم في بناء المناهج التعليمية.

بالنسبة لتصنيف الأهداف التربوية فقد وضع المحتوى التالي: المقاربات البيداغوجية حيث يدرس الطالب المقاربة بالأهداف من خلال تقسيم الأهداف التعليمية الى الأهداف العامة والأهداف الوسطى والأهداف الإجرائية، كما يتعرف الطالب -الأستاذ على صياغة الأهداف الإجرائية السلوكية، وكذا تصنيف الأهداف التي يقصد بها مختلف التصنيفات المرتبطة بالمجالات الثلاثة للأهداف، وهي المجال المعرفي، المجال الوجداني والمجال الحس - حركي، ثم يتعرف الطالب على المقاربة بالمحتوى والمقاربة بالكفاءات مع تطبيقات تربوية لموضوع الأهداف التربوية.

يتعلق المحور الرابع بطرائق التدريس التقليدية واستراتيجيات التدريس الحديثة مع تطبيقات تربوية لطرائق التدريس.

وأما المحور الخامس فيتعلق بالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، حيث يتعرف الطالب على مفهوم الوسيلة، أنواعها وتصنيفاتها وأسس اختيار الوسيلة المناسبة للدرس وأسس استخدامها مع تطبيقات تربوية للوسائل التعليمية.

إذا عرجنا على الهدف الرابع الخاص بمحور التقويم حيث يدرس الطالب التقويم التربوي، وهو المحور السادس، مفهومه، أنواعه، وهي التشخيصي والتكويني والتجميعي، مع مجالات التقويم كتقويم التلميذ (تحصيله، مهاراته، اتجاهاته، ميوله...)، تقويم المعلم، تقويم طرائق التدريس، تقويم المنهج المدرسي، كما يدرس الطالب العلاقة بين التقويم والأهداف التربوية وتحديد أهم أساليب التقويم، وتحديد استخدامها مع تطبيقات تربوية لموضوع التقويم التربوي.

بالنسبة للمقياسين البيداغوجيين المتعلقين بالسنة الثالثة هما مقياسين جد مهمين لتكوين الأستاذ، حيث يتناول المقياس الأول والخاص بعلم النفس التربوي، وهو مقياس مهم حيث يتمكن من خلاله الأستاذ من مهارتين من مهارات التدريس اللتان تحدثنا عنهما في الفصل الأول، وهما مهارة الاتصال ومهارة إدارة وتسيير الصف، وبالنسبة للمقياس الثاني وهو مقياس المناهج التعليمية نجد الأهداف الخاصة بالمقياس غير محددة تحديدا دقيقا إلا الهدف الأول وهو الهدف الذي يميز فيه الطالب بين المنهج القديم والمنهج الحديث. أما الأهداف الأخرى فهي عبارة عن عناوين محتوى تحول دون معرفة النتيجة المنتظرة من خلال دراسة محتوى المقياس وما هو مستوى الهدف هل هو معرفة فقط أم فهم أم تطبيق... الخ، وكذا الهدف الأخير المائل في بناء خطة تدريسية مع الصيغة الخاطئة. لا يوجد المحتوى الخاص بهذا الهدف والخاص بالتخطيط، وعلى الرغم من كونها مهارة مهمة بالنسبة للطالب الأستاذ فإن المحتوى غائب من مفردات المقياس. وإذا انتقلنا إلى المحتوى فإنه محتوى جد ثري ويحتوي على مهارات مكملية للمهارات الخاصة بمقياس علم النفس التربوي حيث يتم اطلاع الطالب الأستاذ على المقاربات البيداغوجية أولا وما جاءت به من أفكار عن العملية التعليمية كالمقاربة بالمضامين والأهداف والكفايات لأن من المفروض ترتيب المقاربات يكون بهذا الترتيب، وليس المقاربة بالأهداف أولا، والتي لا حظنا أنها نالت الحظ الأكبر في

البرنامج لأن البرنامج السابق تضمن هذه المقاربة فقط بمعنى البرنامج الموافق لدفتر الأعباء المنجز سنة 1999 أين كانت المقاربة بالأهداف هي المقاربة السائدة . أما المقاربة بالكفايات فلم تحظى بأهمية كمقاربة مطبقة في المؤسسات التربوية بجميع مراحلها مع العلم أن المقاربة بالكفايات هي امتداد للمقاربة بالأهداف، كما يحتوي البرنامج على طرائق التدريس سواء التقليدية أو الاستراتيجيات الحديثة والوسائل التعليمية والتقويم التربوي، لكن السؤال المطروح هل السداسي الثاني كاف لإنهاء البرنامج .ومن منطلق كوني مشرفة على عملية التكوين بالمدرسة وعن تجربة سبق لي فيها وأن درست المقياس كمقياس سنوي، لاحظنا أننا لا نكمل البرنامج بصفة شاملة، أما إذا كان البرنامج سداسيا فالمشكلة ستكون أكبر أين يستحيل على الأستاذ إنهاء البرنامج كلية، وبالتالي استحالة تعرف الطالب على بعض المهارات المهمة كطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم التربوي التي قد لا يستفيد منها الطالب اطلاقا.

3-3-4 التقويم والانتقال في المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة:

تطبق المدرسة نظاما تقويميا مشابها للأنظمة المعمول بها في كل مؤسسات التعليم العالي عموما

بحيث:

- يحسب المعدل السنوي العام بناء على المعدلات التي يتحصل عليها الطالب في كل مقياس وفق المعامل الخاص به.
- يتم إجراء امتحان استداركي في كل المقاييس في شهر سبتمبر ويخص هذا الامتحان الطلبة الذين لم ينجحوا في الامتحانات السابقين ولا في الامتحان الشامل.
- يعد راسبا كل طالب غير ناجح وتغيب عن الامتحان الاستداركي.
- بعد الامتحان الاستداركي تثبت للطالب أحسن علامة تحصل عليها في الامتحانين الجزئيين والامتحان الاستداركي.
- ينجح الطالب في المقاييس إذا كان معدله فيها يساوي أو يفوق 20/10.
- يحرم الطالب من المداولات إذا تغيب في امتحان واحد بدون عذر مبرر.
- ينتقل الطالب إلى السنة الموالية بعد حصوله على معدل سنوي عام يساوي أو يفوق 10 بشرط ألا يكون قد تحصل على علامة إقصائية تقل على 20/5، وفي حالة رسوبه يعيد السنة ويمكنه أن يحسن علامته في المقاييس التي تحصل فيها على معدل يساوي أو يفوق 20/10

- لا يحق للطالب إعادة السنة لأكثر من مرة واحدة خلال مرحلة الدراسة للتكوين القصير المدى (شعب بكالوريا + 3 سنوات) وأن يسجل في أي وحدة في السنة الموالية.
- لا يسمح للطالب بإعادة السنة أكثر من مرتين خلال مرحلة الدراسة (مرة في الجدد المشترك ومرة في التخصص بالنسبة لشعبة بكالوريا + 4 سنوات و + 5 سنوات)
- كل طالب يعيد السنة مرتين يطرد نهائيا من المدرسة ويوجه الى أقرب مؤسسة جامعية من مقر سكناه.
- لا يحق لأي هيئة أو إدارة تربوية أن تطعن في قرار لجنة المداولات (لجنة المداولات ذات سيادة في اتخاذ قراراتها) (النظام الداخلي للمدرسة خاص بالطلبة، المادة 37 الى المادة 46، ص ص 8، 9) (الملحق رقم 3)

3-3-5 السلوك والانضباط داخل المدرسة:

- تطبق المدرسة العليا للأساتذة نظاما صارما لضبط الأمور داخل المدرسة وللسيطرة على مجرياتها وعدم التهاون في كل ما يتعلق بالسير الحسن للمؤسسة خاصة أنها تكون أساتذة مسؤولين على تكوين أجيال المستقبل وأن التحلي بالأخلاق الحسنة صفة يجب أن يتصف بها أستاذ المستقبل حتى يتمكن من نقل ذلك إلى الأجيال اللاحقة. ومن بين القوانين التي وضعتها المدرسة:
- يجب أن يكون سلوك الطالب سلوكا حسنا ومظهره لائق وأن يحترم الأخلاق العامة داخل المدرسة.
 - أي إخلال بالنظام الداخلي يضع صاحبه تحت طائلة العقوبات المنصوص عليها في القرار الوزاري رقم 96 / 89 الذي يحدد صلاحيات مجلس التأديب.
 - تصنف العقوبات التي يمكن أن يعاقب بها الطالب تبعا لخطورة الأخطاء المرتكبة في درجتين:
 - العقوبات من الدرجة الأولى محددة كالتالي:
 - أ- إنذار شفوي.
 - ب- إنذار مكتوب.
 - ج- توبيخ.

وتعتبر المخالفات التي تطبق عليها أحكام الدرجة الأولى ما يلي:

- 1- محاولة الغش في الامتحان.
- 2- محاولة المساعدة على الغش في الامتحان.
- 3- توجيه كلام وقح وغير لائق لأي فرد من أفراد أسرة المدرسة (أستاذ-طالب-عامل)
- 4- استعمال العنف بشتى أشكاله المعنوي أو المادي.
- 5- إصاق معلقات غير مرخصة من طرف الإدارة.
- 6- إصاق معلقات في غير الأماكن المرخص بها أو التي تسيء إلى المظهر الجمالي للمدرسة.
- 7- نزع أو إتلاف الملصقات المسموح بها والمعلقة في الأماكن المخصصة لها.

العقوبات من الدرجة الثانية محددة كالتالي:

- أ- الطرد لمدة سنة.
- ب- الطرد لمدة سنتين.
- ج- الطرد النهائي في حالة تكرار مخالفات من الدرجة الأولى

وتعتبر المخالفات التي تنطبق عليها أحكام الدرجة الثانية ما يلي:

- 1- الغش المؤكد في الامتحان.
- 2- المساعدة المؤكدة على الغش في الامتحان.
- 3- تكرار مخالفات الدرجة لأولى.
- 4- إعاقة سير العمل في المدرسة-العنف-التهديد-الفوضى المبيتة.
- 5- حيازة أي وسيلة قد تلحق أضرار جسمانية بالأساتذة أو الطلبة أو العمال.
- 6- التزوير أو استعمال التزوير.
- 7- القذف في حق الأساتذة أو الطلبة أو العمال.
- 8- الإكراه على الإضراب، محاولة إيقاف أو منع الدروس أو الامتحانات أو النشاطات المرخص لها بأية طريقة كانت.
- 9- السرقة، استغلال الثقة، اختلاس الأموال.

- إتلاف عتاد وممتلكات المؤسسة أو العاملين بها (أساتذة، إداريين، عمال، طلبة) (النظام الداخلي للمدرسة خاص بالطلبة، المادة 55 إلى المادة 59، ص ص: 10، 11) (الملحق رقم 3)

أما فيما يخص الغيابات والتأخر والاحتجاجات والإضراب:

- حضور الطالب إجباري في كل الحصص التربوية (تؤخذ الغيابات في الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية)
- يحرم الطالب من المادة أو المقياس إذا تغيب عن الحصص التوجيهية أو التطبيقية أو الملتقيات (3) ثلاث مرات دون مبرر أو (5) خمس مرات مهما كانت المبررات المقدمة.
- لا يعطي أي إعفاء من الغيابات في الأعمال التوجيهية أو التطبيقية أو الملتقيات مهما كانت الأسباب.
- ينطبق هذا على المقاييس السداسية، وأما في إطار التنظيم السنوي للدراسة يحرم الطالب من المقياس إذا:

- تغيب (6) مرات بدون مبرر.

- (10) عشرة غيابات حتى وإن كان المبرر.

- لا يؤذن للطالب بالدخول للحصة بعد مرور 15 دقيقة من دخول الأستاذ إلى القاعة ويعتبر الطالب عندئذ غائبا.

- لا يمكن للطلبة القيام بالاحتجاجات والإضرابات إلا بعد استعمال كل الطرق وأساليب الحوار مع إدارة المدرسة. يمكن عندها للطلبة القيام بالإجراءات القانونية المتمثلة في طلب رسمي لعقد جمعية عامة في ظرف لا يقل عن أربعة أيام (04) للتصويت بالإضراب.
- كل إضراب أو احتجاج لا يتطابق مع أحكام المادة السابقة يعتبر إضراب غير شرعي ويترتب عنه المتابعة الإدارية والقضائية. (النظام الداخلي للمدرسة خاص بالطلبة، المادة 60 إلى المادة 64، ص ص: 11، 12) (الملحق رقم 3)

من خلال عرضنا لهذين العنصرين المتعلقين بالتقويم والانتقال وكذلك الانضباط داخل المدرسة، يمكن القول إن الطالب الأستاذ الذي يدرس بالمدرسة العليا للأساتذة واستاذ التعليم الابتدائي يخضع لقوانين صارمة من حيث التقويم ومن حيث الانضباط حتى نساهم في تكوين أستاذ منضبط وقدوة لتلاميذه معرفيا وتربويا وأخلاقيا.

الخلاصة:

من خلال المقاربة النظرية نستنتج أنه لتكوين أستاذ قادر على مواجهة المواقف التعليمية، علينا أن نهتم بكل ما يساهم في تكوينه تكوينا جيدا، وذلك خلال فترة التكوين الأولي من حيث التكوين الأكاديمي والبيداغوجي والمهني والثقافي بحيث نهتم بكل الجوانب لأنها مهمة في تكوين الأستاذ الكفاء والفعال وعيا منا بأن تكوين الأستاذ لا ينتهي بانتهاء التكوين الأولي حيث يمكن للمسؤولين إدراج قضية الاهتمام بالتكوين أثناء الخدمة أو التكوين المستمر واعتبار هذا التكوين ليس بالتكوين المكمل بقدر ما هو تكوين يخضع لفلسفة معينة تسعى إلى تطوير وتحسين الممارسات التدريسية للأستاذ، وللوصول إلى ذلك يجب مواكبة التطورات التي تحدث على مستوى هذه الممارسات وأخذها بعين الاعتبار في التكوين بنوعيه الأولي والمستمر انطلاقا من المهام الجديدة التي أوكلت للأستاذ. ولذلك حاولنا أن نسلط الضوء على نموذج من نماذج تكوين المعلمين تعمل الدول الغربية على الوصول إليه، لكن تركيزنا على هذا النموذج ليس باعتباره المثالي وإنما من أجل إعطاء فكرة للبحث والتمحيص والاستفادة من النماذج الموجودة.

ومن خلال عرضنا للتكوين بالجزائر لا حظنا أن التكوين مر بمراحل تطور من حيث طبيعة التكوين ومحتوى التكوين ومؤسسات التكوين إلى أن وصل إلى ما وصل إليه من مهنية التكوين، حيث أصبح متاحا في مؤسسات التعليم العالي، وهي المدارس العليا للأساتذة، من بينها المدرسة العليا للأساتذة أسيا جبار - قسنطينة - إلا أن التكوين في قلب هذه المدرسة مازال تكوينا يسعى إلى تكوين المعلم التقني من خلال التكوين الأكاديمي الذي يعتمد على المحاضرات والتطبيقات أو الأعمال الموجهة ويكفل في النهاية بتدريب ميداني. يتدرب الطالب -الأستاذ على يد أستاذ متمرس في المؤسسة التطبيقية المستقبلية من خلال مراحل يلاحظ فيها الأستاذ المطبق ليعمل على تقليد ممارساته التدريسية فيما بعد في المراحل اللاحقة، وفي عملية التدريس مستقبلا. أما بالنسبة لتكوين أستاذ المرحلة الابتدائية فلاحظنا أنه تكوين يغلب عليه التكوين الأكاديمي أكثر من التكوين البيداغوجي الذي لم تمنح له المدة الكافية حتى يتمكن الطالب -الأستاذ من اكتساب المهارات التي تمكنه من التعامل مع المعارف الأكاديمية التي تلقاها.

الإطار التطبيقي للبحث

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

للبحث

1-منهج الدراسة

2-الدراسة الاستطلاعية

3-حدود البحث

4-تحديد المجتمع الأصلي للبحث ووصف عينة الدراسة

5-الأدوات المستعملة في جمع البيانات

6- خطوات بناء شبكة الملاحظة

7- تطبيق شبكة الملاحظة

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها

1- منهج الدراسة:

تم اختيار منهج الدراسة المتبع في دراستنا هذه وفق اعتبارات معينة، منها طبيعة الموضوع الذي أردنا دراسته والهدف من البحث ونوعية البيانات التي جمعناها عن موضوعنا. وذلك للعمل على تحليلها وتفسيرها من أجل التوصل إلى التعميمات المناسبة. وللإجابة عن الإشكالية المطروحة اعتمدنا على المنهج الوصفي باعتباره منهجا مناسباً لمثل هذه المواضيع بجمع المعلومات عن الظاهرة المدروسة ومقارنتها وتحليلها وتفسيرها والوصول إلى وصف دقيق للظاهرة.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية اللبنة الأولى التي تبنى عليها الدراسة النهائية أو الميدانية ويستخدمها الباحث في المراحل الأولى في أي بحث علمي حيث يتوقف عليها البحث في المراحل اللاحقة وتعتبر "أساساً جوهرياً لبناء البحث كله، وذلك لما يمكن للباحث تحقيقه من خلالها، إذ تهدف الدراسة الاستطلاعية إضافة للتحقيق من صلاحية أدوات البحث إلى تعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته، وتجميع الملاحظات والتعرف على أهمية البحث وتحديد فروضه... إلخ." (مختار محي الدين، 1995، ص: 48) وبناء على ذلك، وقبل القيام بإجراءات الدراسة النهائية قمنا بدراسة استطلاعية في المدارس الابتدائية كان الهدف منها:

- التدرب على الملاحظة لكي نألف مع الميدان والأشخاص، وهي مرحلة جد مهمة في بناء الشبكة
- أ ما يسمى الملاحظة الحرة بحسب (Deketele , 1983)
- الكشف ولو مبدئياً عن الممارسات السائدة حقيقة في الميدان.
- بناء الشبكة.

2-1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 10 أساتذة التعليم الابتدائي موزعين على ثمانية مدارس ابتدائية بولاية قسنطينة تم اختيارهم بطريقة قصدية. وتتمثل في المدارس التالية: مدرسة هوارى بومدين، مدرسة العربي تبسي زيغود، مدرسة سعدي العربي، مدرسة ابن سينا، مدرسة حسين عبد الرزاق، بوضياف عبد الله قسنطينة، لوصيف فاطمة، لحمر عمر حداد عقيلة قسنطينة، محمد خميستي -قسنطينة، دهشار عمار الخروب.

2-2 إجراءات تنفيذ الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الملاحظات الخاصة بالدراسة الاستطلاعية بحضورنا حصة مع كل أستاذ، دامت كل حصة لغة عربية 45د، بحيث يتم الجلوس في الطاولات الأخيرة حتى لا تؤثر على السير الحسن للحصة، وطبقت الملاحظة على عشرة أساتذة كما هو موضح أعلاه بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية نظرا لصعوبة الحصول على العينة، لأننا لم نكن نملك أسماء الأساتذة الذين يدرسون في المستوى الابتدائي الطور الثاني ومتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار قسنطينة. ملاحظتنا اقتصرنا على الطور الثاني لماله من أهمية لتحضير المتعلم لشهادة التعليم الابتدائي ولأن بعض الممارسات لا نجدها في الطور الأول.

كنا نخبر الأساتذة مسبقا بموعد الملاحظة وندخل مع دخول الأستاذ ونجلس في الأخير حتى لا تؤثر على السير الحسن للحصة. قبل شروع الأستاذ في الدرس نقوم بفحص الوثائق الخاصة بالأستاذ كالدليل والمنهاج مذكرات الدروس الخاصة بنشاط اللغة العربية، وعندما يشرع الأستاذ في الدرس نسجل مختلف الاستجابات التي قام بها الأستاذ أو يقوم بها التلاميذ.

3-حدود البحث:

لكل بحث حدود لا يمكن تجاوزها، ولهذه الحدود أهمية كبيرة لما تحققه للباحث من عزل فكري يحصر فيها التفكير في نقاط محددة. ومن أنواع الحدود:

الحدود البشرية: اقتصرنا الدراسة على أساتذة اللغة العربية الطور الثاني في مرحلة التعليم الابتدائي المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار -قسنطينة-

الحدود المكانية: اقتصرنا الدراسة على أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي لولاية قسنطينة حيث شملت الدراسة اساتذة من بلدية قسنطينة، الخروب، أولاد رحمون، الحامة بوزيان، عين سمارة، المدينة الجديدة علي منجلي، صالح دراجي، ابن زياد.

الحدود الزمانية: تمت الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني والثالث من السنة الدراسية 2018-2019.

4- تحديد المجتمع الأصلي للبحث ووصف عينة الدراسة:

"ان مرحلة انتقاء عناصر مجتمع البحث التي تتمثل العينة هي مرحلة مهمة في البحث... لذا ينبغي أن نحدد بدقة المجتمع الذي يستهدفه البحث وأن نختار بدقة وحذر المعاينة التي ستمكننا من تحديد الحجم الضروري للعينة" (موريس انجرس، 2004، ص298)، لأنه كلما كانت هذه الأخيرة ممثلة للمجتمع الأصلي كلما كانت نتائج البحث جيدة، وتتمثل العينة "في مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين" (موريس انجرس، المرجع نفسه، ص: 301) ويتمثل المجتمع الأصلي في سياق بحثنا هذا في أساتذة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية المتخرجون من المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار -قسنطينة.

أما بالنسبة لعينة الدراسة فتتمثل في 80 أستاذ وأستاذة لغة عربية تعليم ابتدائي بولاية قسنطينة، أساتذة مبتدئين ذوي خبرة من سنة إلى خمس سنوات يدرسون الطور الثاني، أي من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة متخرجون من المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار بقسنطينة، 75 معلمة و5 معلمين أي أن نسبة الاناث قدرت ب 95% في حين نسبة الذكور قدرت ب 5% فقط وقد تم اختيار العينة بصفة مقصودة، أي عينة قصدية -وذلك حتى نختار عينة تخدم أهداف البحث- من أصل 199 أستاذ تخرجوا من المدرسة العليا للأساتذة خلال السنوات الخمس الأخيرة. وقد استبعدنا أفراد العينة الاستطلاعية والذي قدر عددهم عشرة أساتذة ما يمثل 42 % من المجتمع الأصلي موزعين كالتالي:

جدول رقم (15): يمثل المؤسسات التعليمية التي شملتها عينة الدراسة النهائية

عدد الأساتذة	المؤسسة التعليمية الابتدائية	عدد الأساتذة	المؤسسة التعليمية الابتدائية
01	50-خنفري عمار قسنطينة	01	1- محمد بن ويس أولاد رحمون
01	51-ربيعي عيسى قسنطينة	01	2- عبد الله شعواو صالح دراجي
01	52-الغزالي قسنطينة	02	3- عزوز بوعروج الخروب
01	53-الاخوة الثلاثة مالكي قسنطينة	01	4- الشيخ بيوض الخروب
01	54-أحمد سيساوي 1قسنطينة	01	5- بوشيعا أحمد الخروب
01	55-لحمر عمر عين سمارة	01	6- الغسيري قسنطينة
02	56-علاق فضيل الحامة بوزيان	01	7- زعامطة عياش أولاد رحمون
03	57-البيروني قسنطينة	01	8- زبيري لخضر الخروب

02	58- أحمد مدغري قسنطينة	01	9- امامي السعيد علي منجلي الخروب
		01	10- اسماء بنت أبي بكر قسنطينة
		01	11- هوارى بومدين الخروب
		02	12- سكيانة قسنطينة
		01	13- دهمشار عمار علي منجلي الخروب
		01	14- الهاشمي محمد الصالح قسنطينة
		02	15- لخميسي داوود صالح الدراجي
		02	16- صاولي بشير الخروب
		01	17- عبد القادر المجاوي قسنطينة
		01	18- ابو القاسم الشابي قسنطينة
		01	19- مؤسسة ابن طفيل قسنطينة
		02	20- فيلاي الطاهر قسنطينة
		02	21- بوقطاية محمد قسنطينة
		02	22- الهاشمي اوتيلي علي منجلي الخروب
		01	23- فرقاني الطاهر ماسينيسا
		02	24- لحنش مختار علي منجلي الخروب
		01	25- مبارك روابح علي منجلي الخروب
		02	26- صاولي الشريف عين السمارة
		01	27- سبيقا ماسينيسا الخروب
		01	28- مجدوب محمد ماسينيسا الخروب
		01	29- الاخوة طلحة الشريف قسنطينة
		01	30- الأمير عبد القادر حامة بوزيان
		02	31- زغاشو بلقاسم بكيرة الحامة بوزيان
		02	32- معلم صالح قسنطينة

		02	33-نوري حسين ابن زياد
		01	34-عبد الحق بن حمودة علي منجلي الخروب
		01	35-توفوتي لخضر علي منجلي الخروب
		02	36-بلعشار عمار ماسينيسا الخروب
		02	37-بلكل لعروسي ماسينيسا الخروب
		02	38-عبد الرحمن الداخل قسنطينة
		01	39-عربات محمد
		01	40-بن تازير صالح حامة بوزيان
		01	41-نويوة يوسف ابن زياد
		03	42-بوسطوح صالح الخروب
		01	43-عيساني عمارم/ شيليا الخروب
		02	44-عابد إبراهيم ماسينيسا الخروب
		01	45-لعور رايح التوسعة الغربية علي منجلي
		01	46-رايح بوغرارة الخروب
		01	47-موالكية السعيد بن باديس
		01	48-موسى بن نصير قسنطينة
		01	49-محمد خميسي قسنطينة

المصدر: مديرية التربية لولاية قسنطينة

5-الادوات المستخدمة في جمع البيانات:

بما أن الهدف من بحثنا هو الوصول إلى الكشف عن الممارسات التدريسية للمعلمين كما هي في الميدان كما أشرنا إليها من قبل، رأينا من الأنسب استعمال أداتين، الأداة الأولى الأساسية تتمثل في شبكة الملاحظة والأداة الثانية المقابلة، وذلك للإجابة على التساؤلات الناجمة عن الملاحظة. كل ذلك من أجل الوصول إلى كشف وتفسير الممارسات بدقة والوقوف على الظاهرة من جميع نواحيها.

5-1 الملاحظة:

تعد الملاحظة من أدوات البحث التي يمكن استخدامها للحصول على بيانات تتعلق ببعض الحوادث والوقائع وتعرف بأنها "المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك أو ظاهرة معينة، وتسجيل الملاحظات أولاً بأول، كذلك الاستعانة بأساليب الدراسة المناسبة لطبيعة ذلك السلوك أو تلك الظاهرة بغية تحقيق أفضل النتائج، والحصول على أدق المعلومات." كما تعرف بأنها "متابعة سلوك معين بهدف تسجيل البيانات بغرض استخدامها في تفسير وتحليل مسببات ذلك السلوك" (المحمودي، 2019، ص ص 149، 150) يعرفها Deketele "الملاحظة هي سيروية تتضمن الانتباه الإرادي والذكي محدد بهدف، وموجه حول موضوع وذلك للحصول على معلومات." "فالملاحظة سيروية وليس ميكانيكية أو آلية بسيطة كالطبع والتصوير، يتطلب هذا العمل تركيز انتقائي للنشاط العقلي وزيادة النجاعة حول ميدان معين، وتثبيط النشاطات التي قد تتنافس أو تعرقل...." (Deketele , OP.CIT, P8)

هذه المقاربة تعطي الباحث مرونة في استعمال هذه المنهجية لكي يصل الى الهدف المائل في تحليل الممارسات الملاحظة، وبالتالي فقد اعتمدنا على وظيفتين الوظائف الخمسة للملاحظة التي ذكرت من طرف دوكتيل (Deketele, OPCIT) فالملاحظة سيروية وظيفتها الأولى والمباشرة الحصول على المعلومات (جمع المعلومات) حول موضوع، آخذين بعين الاعتبار الهدف من هذا الجمع للمعلومات يتطلب أو يفترض نشاط من الترميز، ومن بين وظائف الملاحظة وظيفة وصفية فنحن نلاحظ من أجل وصف الظواهر أو وضعية. حسب دوكتيل الوظيفة الأولى للملاحظة هي وصف الظاهرة كما تحدث في الواقع وهذا ما يساعدنا في وصف الظاهرة الملاحظة بدقة لكي نقف على ما هو مهم ونتبع خطوات هذه المنهجية للوصول الى أهداف الدراسة.

كما تقوم الملاحظة بوظيفة أخرى هي الوظيفة التقييمية: " نلاحظ لكي نقيم، ونقيم من أجل اتخاذ القرار، ونقرر لكي نتصرف وبالتالي فالنشاط العلاجي يدخل في هذا الإطار" (Deketele, OPCIT, P 36) . هذه الوظيفة التقييمية المتبعة في منهجية دوكتيل سمحت لنا التركيز على أهمية الخطوات لكي نتخذ القرار فيما يخص ترتيب الممارسات البيداغوجية من الأكثر استعمالاً إلى الأقل استعمالاً من طرف الأساتذة. ومن ناحية أخرى فإن (المحمودي، مرجع سابق، ص ص 155، 156) أشار الى عدة مزايا تتميز بها أداة الملاحظة والمتمثلة في:

- 1- معلومات أكثر عمقا من استخدام الأدوات الأخرى أي أن المعلومات المجمعة عن طريق أسلوب الملاحظة في البحث العلمي تتغلغل إلى أعماق وأسباب المشكلة أو الموضوع المراد بحثه، وبذلك تكون المعلومات التي يحصل عليها الباحث من ملاحظته لأسلوب التدريس داخل الصف، أو ردود أفعال المتعلمين من فهارس ال أكثر عمقا من المعلومات المجمعة بأساليب الاستبيان وحتى المقابلة.
- 2- تؤمن الملاحظات للباحث معلومات أكثر شمولية وتفصيلا، وتؤمن معلومات إضافية لم يكن يتوقعها، أو يأمل الحصول عليها.
- 3- تؤمن للباحث أيضا معلومات أقرب ما تكون للصحة، وأكثر دقة من أي أسلوب آخر. حيث أن هذا الأسلوب هو أكثر الوسائل والأدوات المباشرة في معرفة الإجابات الدقيقة على تساؤلات الباحث وفرضياته.
- 4- العدد المطلوب بحثه من العينات هو أقل مقارنة بالوسائل والأدوات الأخرى. فقد لا يستطيع الباحث ملاحظة الا ظاهرة واحدة أو نشاط واحدا يخص شخص أو عدد محدود من الأشخاص، ولفترة كافية لغرض التوصل الى المعلومات المطلوبة.
- 5- تسمح بمعرفة وتسجيل النشاط أو السلوك ساعة حدوثه، وفي نفس الوقت الذي وقع فيه.
- 8- أفضل طريقة مباشرة لدراسة عدة أنواع من الظواهر، إذ أن هناك جوانب للتصرفات الإنسانية لا يمكن دراستها إلا بهذه الوسيلة.
- 9- لا تتطلب جهودا كبيرة تبذل من قبل المجموعة التي تجري ملاحظتها بالمقارنة مع طرق بديلة.
- 10- لا تعتمد كثيرا على الاستنتاجات.
- 11- تعطي الباحث معلومات أكثر مصداقية لأنها مأخوذة من الواقع الحقيقي غير المصطنع.

هذا بالنسبة للملاحظة بصفة عامة، وبما أن هدف بحثنا هو الكشف عن الممارسات التدريسية، تعتبر الملاحظة من أهم الأدوات التي تستخدم من أجل الكشف عنها تذكر (Altet) أن " الملاحظة وسيلة من بين الوسائل لتقديم تقرير امبريقي أو تجريبي، هي طريقة لتحقيق وضوح ممارسات التدريس ما يمكن العثور عليه في الوضعية التعليمية التعليمية، فلا يمكن الاستغناء عن الملاحظة ليس لأنها الإجراء الوحيد إلى جانب الطرق الأخرى لجمع المعلومات ولوصف وشرح وفهم ممارسات التدريس ولكن لأنها تقدم لنا العناصر المسجلة والمنفذة فعليا. " (Altet et al , 2015, OP.CIT, p47) وحسب نفس الكاتبة معظم المختصين يتفقون

حول اعتبار الملاحظة أحسن الوسائل لدراسة الممارسات التعليمية في الميدان لأنها تجعلنا نرصد ما يحدث من ممارسات خاصة بالمعلم وليس كما هي مفروضة عليه، وهي تبعدنا عن التخمينات البعيدة عن الميدان.

لكن هذا لا يلغي أهمية الوسائل الأخرى كالاستمارة مثلاً، فهذه الوسيلة تمكننا من معرفة الممارسات التي يتم التصريح بها من طرف الأساتذة فقط وليست الفعلية، وفي هذا الصدد يتطرق Bressoux كما جاء في قول Altet " أن من بين أسباب غموض تفسير العوامل التي تؤثر مباشرة على عملية الاكتساب هو الاستعمال الهائل للاستمارة والتي لا يمكن أن ننكر فوائدها" (إمكانية الوصول إلى عدد كبير من الاستجابات الموحدة) لكن في نفس الوقت توجه انتقادات فيما يخص هذه الوسيلة تتمثل في " عدم وجود دقة في التقسيمات المقترحة فيما يخص السلوكات المدرسية، وعلاوة على ذلك نحصل على خطاب حول هذه الممارسة وليس الممارسة نفسها، كذلك يجب أن نفرق بين الممارسات المعلنة أو المصرح بها والممارسات الفعلية، من ناحية أخرى الخطابات التي نحصل عليها دائماً هي عبارة عن إعادة بناء وترشيد: فالأفراد الذين يتم استجوابهم يسعون دائماً إلى جعل كلامهم متماسكاً، فالممارسة لا تأخذ بالضرورة هذا التناسق ولا تخضع للمنطق مما يسمح بالإعداد لها في خطاب متماسك، فهي ليست مبرمجة كلياً وتخضع في كثير من الأحيان إلى تعديلات حسب الوضعيات التي يتم مواجهتها، وليس دائماً يمكن التنبؤ بها، في الواقع لدينا القليل جداً من المعلومات حول ما يحدث في الفصول الدراسية ومعرفتنا في هذا المجال أكثر منها مضاربة ومعيارية منها وصفية وتوضيحية وشاملة Bru 1997,53 لذلك نحن بحاجة إلى ملاحظات حول ما يحدث بالفعل في الصف، لكن هذا لا يعني أن الملاحظة هي الدواء الشافي وأنها تتفادى كل التحيزات"

لهذه الوسيلة حدود واضحة (تعديل راجع إلى الملاحظ، صعوبة القيام بملاحظات دقيقة وعديدة) ومع ذلك يبدو أنها ضرورية عندما نريد التقدم في معرفة وصف الممارسات. كما يذكرنا Bru (2014) بفكرة أن أفضل طريقة لدراسة الممارسات التدريسية هي ملاحظتها في الموقف، ومن المؤكد أن الانفصال أمر بسيط وحكيم مع تكهنات بعيدة عن الميدان كما هي المطالبة بأنها توجيهية... ومع ذلك اعتبر أنه لا يمكن معرفة الممارسات التدريسية بدون الملاحظة، وهو لا ينفي الأهمية التي تمثلها وسائل التحقيق الأخرى (Alet et al, 2015, Ibid p 47)

لهذه الخصائص التي تميز الملاحظة جعلتنا نعتمد عليها كمنهجية تميز دراستنا للممارسات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار -قسنطينة-

أما بالنسبة لنوع الملاحظة فقد استخدمنا الملاحظة المنظمة، وهي الملاحظة الموجهة التي تخضع إلى أساليب الضبط العلمي وتقوم على أسس منظمة ومركزة بعناية، "ويقوم فيها الباحث بملاحظة ظاهرة معينة تحدث أمامه، بعد وضع مخطط مسبق لأنواع التصرفات التي سيقوم بملاحظتها وتسجيلها ومعرفة مدى تكرارها، أي أن الباحث يحدد ويختار التصرفات التي يعتزم مشاهدتها، والتي لها علاقة بالبحث الذي يقوم بإجرائه." (الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، ص: 1) والملاحظة الجيدة تتم باستخدام وسيلة صادقة تتضمن تدوين مواقف فعلية. ومن بين أساليب الملاحظة التي تهدف إلى تسجيل البيانات المجمعة على نحو شامل ودقيق والتي استعملناها في بحثنا هذا والمتمثلة في شبكة الملاحظة، حيث يعرفها Deketele في "هي نظام ملاحظة نظامي، ترابطي (Allospective) القصد منه جمع أحداث وليس تصورات ويقوم بها أفراد أو مجموعة من الملاحظين المستقلين أين إجراءات الانقضاء والتسجيل والترميز للترابطات الملاحظة تكون محددة بأكبر دقة " (Deketele, 1984, p127) هذا ما سعيينا إليه عند إعدادنا وتطبيقنا لشبكة الملاحظة التي كان الهدف منها الكشف الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة حيث اتبعنا مجموعة من الخطوات وتتمثل في 5 مراحل أساسية لبناء شبكة ملاحظة:

1- تحديد المتغير التابع أو المتغير الملاحظ، ويتمثل في دراستنا هذه في الممارسات التدريسية.

2- تعريف هذا المتغير بوضوح وبدقة. وقد حددنا الممارسات التدريسية بممارسات تخطيط الدرس، ممارسات تقديم الدرس، ممارسات طرح الأسئلة، ممارسات استخدام الوسائل التعليمية، ممارسات تسيير الصف، ممارسات تقويم التدريس.

3- اختيار وتعريف أحد أبعاد هذا المتغير.

4- أجرة هذا البعد الذي تم اختياره، لذلك يتم تفكيك المتغير التابع إلى مؤشرات.

5- اختيار معالم لهذه المؤشرات (الغياب، التواجد).

5-2 المقابلة:

يعرف بنجهام Bingham المقابلة بأنها "المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحادثة لذاتها وينطوي هذا التعريف على عنصرين رئيسيين هما: 1- المحادثة بين شخصين أو أكثر في موقف مواجهة ويرى بنجهام أن الكلمة ليست هي السبيل الوحيد للاتصال بين الشخصين، فخصائص الصوت وتعبيرات الوجه، ونظرة العين والهيئة والإيماءات والسلوك العام، كل ذلك يكمل ما يقال. توجيه المحادثة نحو هدف، ووضوح هذا الهدف شرط أساسي لقيام علاقة حقيقية بين القائم بالمقابلة وبين المبحوث." (حسن، 1982، ص: 330)

وقد طبقنا المقابلة كأداة ثانية وذلك للمزايا التي تتميز بها والتي من بينها:

- 1- الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها عن طريق وسائل الأخرى مثل: التعرف على الأفكار وبعض الخصائص الشخصية.
 - 2- توفر عمقا في الإجابات لإمكانية توضيح وطرح الأسئلة.
 - 3- توفر إمكانية الحصول على إجابات من معظم ممن تتم مقابلتهم.
 - 4- توفر مؤشرات غير لفظية تعزز الإستجابات وتوضح المشاعر، كنغمة الصوت وملامح الوجه، وحركة اليدين والرأس.
 - 5- ارتفاع نسبة الردود مقارنة مع غيرها من وسائل جمع المعلومات الأخرى كالإستبيانات.
 - 6- التحكم في البيئة المحيطة بالمقابلة من حيث الهدوء والسرية والظروف الأخرى.
 - 7- تحليل نقل إجابة عن آخرين أو إعطاء الإستبانة لأشخاص آخرين ليقوموا بملئها.
 - 8- أنها تزود الباحث بمعلومات إضافية كتدعيم للمعلومات التي حصل عليها بواسطة وسائل جمع البيانات الأخرى.
 - 9- تستخدم المقابلة مع المفحوصين الذين يحتاجون الى من يشعرهم بأهميتهم ويقدرهم، كما يحدث عادة مع كبار الموظفين أو الموظفين المتقاعدين، أو الأشخاص كبار السن. (غربي، 2007،
- وقد كان الهدف من المقابلة التي أجريناها هو الإجابة عن التساؤلات الناجمة عن الملاحظة، والتي أردنا ان نفسرها من خلال الأساتذة، وقد استعملنا المقابلة المقننة عن طريق دليل المقابلة أعدناه مسبقا تم استعماله مع جميع أفراد العينة الذين أجرينا معهم المقابلة، وكان الدليل يحتوي على الأسئلة التالية:

- ما رأيكم في عملية التخطيط للدرس؟
 - ما رأيكم في المذكرة؟
 - كيف تخطط للدرس وماهي العناصر التي تركزون عليها في عملية التخطيط؟
 - ماهي الطرائق التي تستعملونها في الدرس؟
 - لا حظنا انكم تستعملون النشاطات الفردية. هل تستعملونها دائما؟ ولماذا؟
 - لاحظنا أن الأسئلة تكون مغلقة لماذا؟
 - لاحظنا أن الأسئلة تكون في الأغلب من طرف الأستاذ لماذا؟
 - ماهي الوسائل التعليمية المعتمدة من طرفكم في تدريس اللغة العربية.
 - هل تستعملون الوسائل التكنولوجية في الدرس؟
 - لاحظنا أنكم تسيرون الصف بشكل جيد ما السر في ذلك؟
 - هل تستعملون التقويم التشخيصي وفي ماذا يتمثل؟
 - هل تستعملون التقويم التكويني؟ وفي ماذا يتمثل؟
 - لا حظنا أنكم لا تكفون المتعلمين بالنشاطات اللاصفية لماذا؟
- أما بالنسبة لتحليل المعطيات التي جمعناها بواسطة المقابلات، اعتمدنا أسلوب تحليل المحتوى لأنه أنسب أسلوب لتحليل المقابلات بأكثر دقة وموضوعية ممكنة، ومن التعاريف لتحليل المحتوى تعريف لـ Antoine « Léon أنطوان ليون: " تحليل المحتوى هو تقنية البحث تستخدم من أجل الوصف الموضوعي والمنهجي والكمي للمحتوى الظاهر للإتصالات وإعطاء تفسيرات موضوعية نهائية." »
- وتطبق هذه التقنية في حالة محتوى ذو إجابات على أسئلة مفتوحة أو غير موجهة أو من خلال مقابلات موجهة. (Lean, 1977, P181) وقد تمت عملية تحليل المحتوى بطريقة استوحيناها من طريقة (Mucceilli, 1979) وتم تكييفها مع معطيات البحث كالتالي:
- أولا -تم تقسيم المحتوى الى وحدات، ويعتمد في تشكيلها على عبارات ذات معنى سواء كانت جملة أو كلمة. (الملحق رقم: 6)
- ثانيا -تشكل فئات كل فئة تدرج فيها مجموعة من العبارات ذات نفس المعنى
- ثالثا-يتم حساب عدد الأشخاص الذين ذكروا العبارة

6- خطوات بناء شبكة الملاحظة:

ان الوسيلة المطبقة في البحث والمتمثلة في شبكة الملاحظة جديدة ومن بناء الباحثة حيث اتبعنا في بنائها الخطوات التالية:

1- قمنا بتحديد متغير الدراسة بوضوح والمتمثل في الممارسات التدريسية وحددناه بدقة من خلال الدراسة الاستطلاعية والقراءات النظرية والدراسات السابقة وتم تحديده في الممارسات التالية:

1- ممارسات التخطيط للدرس.

2- ممارسات تقديم الدرس.

3- ممارسات طرح الأسئلة.

4- ممارسات استخدام الوسائل التعليمية.

5- ممارسات تسيير الصف.

6- ممارسات تقييم عملية التدريس.

2- تم تحديد الممارسات الخاصة بكل محور وأجرائه من خلال مؤشرات تمثل كل محور أو ممارسة وذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري وكذلك الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، وبعد القيام بالدراسة الاستطلاعية اخترنا معالما لهذه المؤشرات تتمثل في التواجد والغياب

فكانت الشبكة في شكلها الأولي تحتوي على ستة محاور وهي:

المحور الأول: ويخص ممارسات تخطيط الدرس، وقد ضم 5 بنود أو ممارسات.

المحور الثاني: ويخص ممارسات تقديم الدرس، وقد ضم 26 بنود أو ممارسة.

المحور الثالث: ويخص ممارسات طرح الأسئلة، وقد ضم 8 بنود أو ممارسة.

المحور الرابع: ويخص ممارسات الأساتذة الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية، وقد ضم 5 ممارسات

المحور الخامس: ويخص الممارسات الخاصة بتسيير الصف، وقد ضم 5 ممارسات.

المحور السادس: ويخص الممارسات الخاصة بتقويم التدريس، وقد ضم 4 ممارسات.

3- تقدير صدق محتوى الأداة: في إطار بناء أداة مناسبة لجمع البيانات الميدانية، تم اعتماد منهجية مركبة تمزج بين المعطيات النظرية والتجريبية وفق ما توصي به الأدبيات المنهجية في مجال البحث التربوي. (Creswell, 2016 ; Glaser, 2003) فقد تم الشروع أولا بمراجعة الأدبيات النظرية المتصلة

بموضوع الدراسة، لا سيما الدراسات التي تناولت أدوات الملاحظة في السياقات التعليمية، وذلك من أجل تحديد الأبعاد الأولية والمجالات المحتملة التي ينبغي أن تتضمنها شبكة الملاحظة. وبعد استخلاص المفاهيم الأساسية من هذا الإطار المرجعي تم الانتقال إلى المرحلة الاستطلاعية حيث تم إجراء مقابلات وملاحظات أولية على عينة قصدية مكونة من 20 أستاذًا وأستاذة في المؤسسات المذكورة أعلاه K والخاصة بالدراسة الاستطلاعية السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي وملاحظة ممارساتهم داخل الصفوف الدراسية بغرض التعرف على الممارسات الواقعية ومظاهر السلوك المهني التي يمكن رصدها في السياق الطبيعي للتدريس (Patton, 2015).

استُخدمت المعطيات المتحصل عليها من هذه المرحلة لبناء مسودة أولى لشبكة الملاحظة، وُضعت فيها مجموعة من المؤشرات والسلوكيات القابلة للرصد والملاحظة المباشرة. ولضمان صلاحية المحتوى (Content Validity) وخلق الأداة من الغموض أو التحيز، تم عرض هذه المسودة على لجنة مكونة من ستة خبراء في مجالات علوم التربية وطرائق التدريس وكذا أساتذة جامعيين ومفتشي التربية الوطنية سابقا (انظر الملحق رقم 7)، تم اختيارهم بناء على خبراتهم الأكاديمية والمهنية، وهو ما يتوافق مع ما يقترحه (Lynn, 1986) في تأكيده على أهمية التحقق من صدق الأداة من خلال تحكيم الخبراء. وقد أسهمت ملاحظات هؤلاء الخبراء في تعديل بعض البنود وإعادة صياغة أخرى، كما تم حذف بعض المؤشرات التي وُصفت بأنها غير مناسبة أو يصعب ملاحظتها بشكل موضوعي.

اتفق جميع المحكمون حول البنود أو الممارسات المندرجة تحت كل محور على أنها بنود ملائمة للمحاور التابعة لها في حين الملاحظات التي تكررت والتي اتفق حولها المحكمون كانت الملاحظات التالية كما موضحة في الجدول:

جدول رقم (15): يوضح العبارات الخاصة بشبكة الملاحظة قبل وبعد التعديل من خلال ملاحظات الأساتذة المحكمين

المحور	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
ممارسات تخطيط الدرس	يحدد كفايات التعلم الملاحظة: عبارة مركبة	يحدد كفايات التعلم يحدد أهداف التعلم
	يجب اضافة العبارة الخاصة باختيار الطريقة المناسبة	يختار طرائق التدريس المناسبة للكفايات أو الأهداف
ممارسات تقديم الدرس	مرنا في تنظيم وإعادة المعرفة إذا لم يستوعبها المتعلمون	يعيد الشرح عندما لا يفهم المتعلمين
ممارسات طرح الأسئلة	يطرح أسئلة تتحدى تفكير المتعلمين	يطرح أسئلة تستثير تفكير المتعلمين
ممارسات استخدام الوسائل التعليمية	تغيير عنوان المحور من: ممارسات تنظيم الوسائل التعليمية	ممارسات استخدام الوسائل التعليمية
	يستخدم السبورة بشكل فعال	يوظف السبورة بشكل فعال
	يستخدم الوسائل التكنولوجية في التدريس	يوظف الوسائل التكنولوجية في التدريس
ممارسات تسيير الصف	ادراج ممارسة العلاقة داخل القسم أفقية أو عمودية	يقيم علاقة أفقية مع المتعلمين
ممارسات التقويم	يقيم للتأكد من تحقيق الأهداف	يستعمل التقويم التشخيصي في بداية الدرس.
	ينوع في مستويات التقويم	ينوع في مستويات التقويم التكويني

كما تم ادراج ممارسات إضافية بناء على ملاحظات الأساتذة المحكمين كممارسة (يقيم علاقة أفقية مع المتعلمين) بالنسبة لممارسات تسيير الصف

وبالنسبة لممارسات تقويم التدريس تم إضافة الممارسات التالية: يستعمل أسئلة شفوية، يستعمل أسئلة كتابية، يطرح أسئلة على المجموعة، يطرح أسئلة بصفة فردية، وتم تحديد الممارسة الخاصة بتنويع مستويات التقويم الى ممارسات (يطرح أسئلة من مستوى المعرفة، يطرح أسئلة من مستوى الفهم، يطرح أسئلة من مستوى التطبيق، يطرح أسئلة من مستوى التحليل، يطرح أسئلة من مستوى التركيب، يطرح أسئلة من مستوى التقويم)، كما تم إضافة ممارسات التقويم، (يسمح للمتعلمين بتقويم بعضهم لبعض، والممارسة، يسمح للمتعلمين بتقويم أعمالهم "التقويم الذاتي"، وأخيرا الممارسة، يكلف المتعلمين بالأنشطة اللاصفية).

وبعد إضافة الممارسات الجديدة وتعديل الأخطاء في الصياغة تم عرض الشبكة مرة أخرى على المحكمين حتى يصادقوا نهائيا على الشبكة في شكلها النهائي، لذا يمكن القول إن تطوير شبكة الملاحظة قد مر بمراحل منهجية متكاملة انطلقت من التأصيل النظري، مروراً بالتحقق الميداني الاستكشافي وصولاً إلى النقييم والتحكيم العلمي، وهو ما يعزز من مصداقية الأداة واستجابتها لمتطلبات البحث العلمي الرصين (Fraenkel et al, 2011).

4- على ضوء نتائج تحكيم الشبكة، وكذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية تم اجراء التعديلات المطلوبة من تعديل وحذف وازافة، أصبحت أداة الدراسة مكونة من 85 ممارسة موزعة على ستة محاور كالتالي:

المحور الأول: ويخص ممارسات تخطيط الدرس وقد ضم 9 ممارسات.

المحور الثاني: ويخص ممارسات تقديم الدرس وقد ضم 22 ممارسة.

المحور الثالث: ويخص ممارسات طرح الأسئلة وقد ضم 14 بندا أو ممارسة.

المحور الرابع: ويخص ممارسات الأساتذة الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية وقد ضم 7 ممارسات.

المحور الخامس: ويخص الممارسات الخاصة بتسيير الصف وقد ضم 16 ممارسة.

المحور السادس: ويخص الممارسات الخاصة بتقويم التعليمية-التعلمية. وقد ضم 17 ممارسة.

(الملحق رقم 8)

7-تطبيق شبكة الملاحظة:

لتطبيق الأداة اتبعنا الإجراءات التنظيمية التالية:

- الاتصال مسبقا بالأستاذ والدخول معه للقسم حتى يألف المتعلمون وجودنا.
- الذهاب للمرة الثانية والدخول في الموعد مع الأستاذ والمتعلمون حتى لا نؤثر على السير الحسن للحصة.
- جلوسنا في زاوية في آخر القسم حتى لا نؤثر على سلوكيات المتعلمين والسير الحسن للحصة.
- يتم أولا ملاحظة الوثائق الخاصة بالأستاذ حتى نملاً الجزء الخاص بالتخطيط.
- عنما يبدأ الدرس يتم وضع علامة+ أمام الخانة المناسبة للممارسة الملاحظة من حيث حضور او غياب الممارسة، كما قمنا بتسجيل الملاحظات بعضها تسجيلاً فيديو وبعضها تسجيلاً صوتياً فقط لممانعة الأساتذة التسجيل عن طريق الفيديو.
- يتم ملاحظة كل أستاذ مرة واحدة.
- تمت الملاحظات بمعدل حصتين في اليوم تقريبا.
- تمت ملاحظة أقسام الطور الثاني أي السنة الثالثة والرابعة والخامسة.
- كان معدل الحصة 45د وهو معدل النشاط الخاص باللغة العربية.
- تمت الملاحظات بمساعدة أستاذة بدرجة دكتوراه في العلوم تربوية.

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها:

اعتمدنا في بحثنا هذا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة العشرين (Statiscal Package for SocialSciences)، (V20) ، وتم تحديد للممارسات التدريسية للأساتذة بالنسبة للممارسات التي تحصلت على نسبة مئوية تقدر ب 70% فما فوق، كما استعملنا أسلوب تحليل المضمون بالنسبة لتحليل المقابلات، حيث تم تقسيم جميع المقابلات الى وحدات ذات معنى جمعت حسب المحاور الستة الخاصة بالممارسات التدريسية ثم حساب التكرارات الخاصة بكل وحدة حسب أفراد العينة.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل وتفسير نتائج

الدراسة النهائية

1- عرض نتائج الدراسة النهائية

1-1 عرض النتائج الخاصة بتطبيق شبكة الملاحظة:

1-1-1 عرض نتائج المحور الأول المتعلق بممارسات المعلمين خريجي المدرسة

العليا للأساتذة بقسنطينة فيما يخص التخطيط للدرس:

جدول رقم (16) : يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات التخطيط

للدروس

الممارسات التدريسية للأستاذ							٣٠	
1-التخطيط للدرس								
نسبة الممارسة الكلية	ترتيب البند	نسبة الممارسة	غائبة		حاضرة			
			%	تك	%	تك		
%45	4	%51,3	%48,7	39	%51,3	41	يحدد كفايات التعلم للدرس	01
	5	%43,7	%56,3	45	%43,7	35	يحدد أهداف التعلم	02
	6	%12,8	%87,2	70	%12,8	10	يحدد أهداف سلوكية حسب المجالات المعرفية والوجدانية الحس-حركية.	03
	2	%94.9	%5,1	4	%94.9	76	يضع أنشطة مناسبة للكفايات أو للأهداف	04
	6	%12,8	%87,2	70	%12,8	10	يختار طرائق التدريس المناسبة للكفايات أو الأهداف	05
	6	%12,8	%87,2	70	%12,8	10	يخطط لإدارة الوقت وفقا للأنشطة المراد تنفيذها	06
	2	%68,7	%31,3	25	%68,7	55	يختار الوسائل التعليمية التعليمية المناسبة للكفايات أو الأهداف	07
	1	%94,9	%5,1	4	%94,9	76	يخطط لتقويم عملية التدريس	08
	6	%12,8	%87,2	70	%12,8	10	يخطط للنشاطات الالصفية	09

من خلال نتائج وبيانات الجدول لاحظنا أن افراد العينة قد حققوا البنود الواردة بالنسبة لهذا المحور والمتمثل في ممارسات التخطيط للدرس بنسبة 94,9 % كنسبة قصوى و 5,3 % كنسبة دنيا، أما بالنسبة للنسبة الخاصة بالمحور فقد قدرت ب 45%.

فيما يخص الممارسات المتعلقة بهذا المحور جاءت كل من ممارسة التخطيط للتقويم والتخطيط للأنشطة المناسبة للأهداف بنفس النسبة حيث أن أغلبية الأساتذة قاموا بتحديد الأسئلة المتعلقة به، وحددوا الأنشطة المحققة للكفايات والأهداف، وهي النسبة المرتفعة بالنسبة لهذا المحور المتمثلة في 94.9%. نلاحظ في الممارسة الخاصة بالتخطيط للوسائل التعليمية التعليمية أن أكثر من نصف العينة يحددون الوسائل التعليمية 68.7 % في حين 31.3 % لا يقومون بذلك. كما أن نصف العينة المقدرة بنسبة 51.3 % يحددون الكفايات الخاصة بالوحدة أو ما يسمى الكفاية القاعدية، في حين النصف الآخر تقريبا لا يحددون تلك الكفاية أي ما نسبته 48.7 % ، لكن هذا لا يعني أن الكفاية القاعدية غير موجودة لأنها مسجلة في كتاب النصوص ومحددة من طرف الوزارة الوصية و. إن بعض الأساتذة لا يعتمدون على المذكرة في تقديم دروسهم والبعض منهم لا يسجلونها في المذكرة بسبب أنها موجودة في الدليل والكتاب المدرسي. بالموازاة مع هذا نجد البعض الأساتذة يحددون أهداف التعلم أو ما يسمى مؤشر الكفاءة، وذلك بنسبة 43.7 % من العينة ما يعادل تقريبا نصف العينة، في حين 56,3 % لم يكتبوا الأهداف في المذكرة.

نلاحظ من خلال الجدول أن البنود الخاصة بكل من تحديد أهداف سلوكية حسب المجالات المعرفية والوجدانية والحس-حركية وكذلك اختيار طرائق التدريس المناسبة للكفايات، تخطيط لإدارة الوقت وفقا للأنشطة المراد تنفيذها والتخطيط للنشاطات المنزلية جاءت بنفس النسبة حيث قدرت نسبة الممارسة ب 12.8 % في حين 87.2 % لم يقوموا بذلك.

بالنسبة لتحديد الأهداف السلوكية حسب المجالات المعرفية والوجدانية والحس-حركية تبين أن أغلبية المعلمين لا يحددون تلك المؤشرات أي نسبة 87,2 في حين 12,8 % فقط يحددون المجالات. وجاءت الممارسة الخاصة باختيار طرائق التدريس بنفس النسبة بحيث يتمتع الأساتذة عن تحديدها أثناء عملية التخطيط أي ما نسبته 87,2 % في حين نسبة قليلة من الأساتذة يقومون بذلك ما تمثله نسبة 12,8 % من العينة. فيما يخص البند المتعلق بتحديد وتخطيط إدارة الوقت وفقا للأنشطة المحددة جاءت مساوية للممارسة السابقة حيث أن أغلبية الأساتذة لا يحددون الوقت وذلك بنسبة 87.2 % والذين يقومون بذلك

كانت نسبتهم 12.8 % لأن تحديدهم يقتصر فقط على تحديد مدة الحصة (النشاط) الخاص بنشاط اللغة العربية والمحدد ب 45د. كما أن أغلبية الأساتذة لا يخططون للنشاطات اللاصفية ولا يذكرونها في مذكراتهم رغم أهميتها.

1-1-2 عرض نتائج المحور الثاني المتعلق بممارسات المعلمين خريجي المدرسة

العليا للأساتذة بقسنطينة فيما يخص تقديم الدرس

جدول رقم (17): يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات تقديم

الدرس

رد	الممارسات التدريسية للأساتاذ						
	2-تقديم الدرس						
	نسبة الممارسة الكلية	ترتيب البند	نسبة الممارس ة	غائبة		حاضرة	
			تك	%	تك	%	
01		18	76	94,9%	4	5,1%	يوضح الأهداف التعليمية المنشودة للمتعلمين
02		5	10	12,8%	70	87,2%	يأخذ بعين الاعتبار تمثلات المتعلمين
03		7	14	18%	66	82%	يربط المعلومات القديمة أو السابقة بالجديدة
04		11	62	77%	18	23%	يعيد الشرح عندما لا يفهم المتعلمين
05		1	0	00%	80	100%	يشرك المتعلمين بأفكارهم في بناء الدرس
06		8	16	20,5%	64	79,5%	يجعل المتعلمين يشاركون أكثر مما يستمعون
07		12	64	79,5%	16	20,5%	يبث روح التنافس الإيجابي بين المتعلمين
08		1	0	00%	80	100%	يتقبل أفكار المتعلمين

40 5%	16	%12,8	%87,2	70	%12,8	10	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	09
	10	%67	%33	26	%67	54	يستعمل طريقة المحاضرة	10
	1	%100	00	0	%100	80	يستعمل طريقة سؤال-جواب	11
	20	%2,6	%97,4	79	%2,6	2	يستعمل استراتيجية المشروع	12
	20	%2,6	%97,4	79	%2,6	2	يستعمل استراتيجية حل المشكلات	13
	14	%23	%77	62	%23	18	يستعمل استراتيجية التعلم باللعب	14
		0,00	%100	80	00	0	يستعمل استراتيجية التعلم التعاوني	15
	15	%12,8	%87,2	70	%12,8	10	يستعمل استراتيجية التعلم بالاستكشاف	16
	9	%77	%23	18	%77	62	يستعمل وضعية تطبيق	17
	12	%20,5	%79,5	64	%20,5	16	يستعمل وضعية إدماج المكتسبات	18
	17	%8	%92	74	%8	6	يشرك المتعلمين في أنشطة متنوعة	19
	1	%100	00	00	%100	80	يكلف المتعلمين بنشاطات فردية	20
	20	%2,6	%97,4	78	%2,6	2	يكلف المتعلمين بنشاطات عن طريق الأزواج أو الأقران	21
	18	%5,1	%94,9	76	%5,1	4	يكلف المتعلمين بنشاطات عن طريق الجماعات الصغيرة	22

من خلال البيانات المبوبة في الجدول الخاص بتقديم الدرس نلاحظ أن النسب تباينت بين أكبر نسبة وهي 100 % وأصغر نسبة وهي النسبة المعدومة 0 %، أما النسبة المئوية الخاصة بالمحور جاءت منخفضة حيث قدرت بـ 40,5 %. من حيث الممارسات الخاصة بتقديم الدرس نلاحظ أن جميع أفراد العينة يشركون المتعلمين بأفكارهم في بناء الدرس وهذا ما دلت عليه نسبة الممارسة 100% كما أن جميع الأساتذة يعتمدون نفس الطريقة وهي طريقة الأسئلة وذلك بنفس النسبة السابقة وهي 100%. من زاوية أخرى وضح الجدول أن جميع الأساتذة يعتمدون على النشاطات الفردية وهو ما تؤكد النسبة المئوية الدالة على ذلك وهي 100%، كما جاءت النسبة المتعلقة بتقبل أفكار المتعلمين مساوية للنسب السابقة أي جميع الأساتذة يتقبلون أفكار المتعلمين.

بالنسبة للبند المتعلق بالاعتماد على تمثيلات المتعلمين نجد أن الأساتذة ينطلقون من تمثيلات هؤلاء ما تمثله النسبة العالية والتمثلة في 87.2% في حين 12,8% لم نلاحظ عندهم هذه الممارسة ، كما أن معظمهم يربطون معلومات المتعلمين السابقة بالجديدة ما تمثله نسبة 82%، في حين 18% من الأساتذة لم نلاحظ تلك الممارسة عندهم، تليها نسبة الممارسة الخاصة بجعل المتعلمين يشاركون أكثر مما يستمعون وذلك بنسبة 79,5 % بالمقابل 20,5 % يستمع المتعلمون أكثر مما يتكلمون، كما نلاحظ أن المعلمين يلجؤون في أغلب الأحيان الى اقتراح تطبيقات لتدعيم وترسيخ المحتوى في أذهان المتعلمين وذلك بنسبة 77% وهي نسبة معتبرة أي 3/2 من العينة في حين 33% لم نلاحظ عندهم ذلك. بعض الأساتذة يستعملون طريقة المحاضرة إضافة إلى طريقة الأسئلة حيث تقدر نسبتهم بـ 67 % أما 33% من الأساتذة لم نلاحظ استعمال هذه الطريقة عندهم.

هذا، وإذا انتقلنا إلى ممارسة إعادة الشرح عندما لا يفهم التلاميذ وجدنا القليل من الأساتذة ممن يقومون بذلك ما تمثله نسبة 23% في حين 77% من الأساتذة لم نلاحظ عندهم هذه الممارسة ذلك لأننا لم نلاحظ تعليق التلاميذ أو استفسارهم أو طرح أسئلة فكان الأساتذة هم الذين يطرحون الأسئلة ولا يمنحون الفرصة للمتعلمين ولا يشجعونهم على طرح الأسئلة، وهذا ما ستوضحه النتائج الخاصة بممارسة طرح الأسئلة. كما جاءت الممارسة الخاصة بتطبيق استراتيجية التعلم باللعب بنفس النسبة ألا وهي 23% من الأساتذة لا حظنا أنهم طبقوا هذه الاستراتيجية في حين 77 % لم نلاحظ عندهم هذه الاستراتيجية.

جاءت كل من الممارسة الخاصة ببث روح المنافسة الإيجابية بين المتعلمين واستعمال وضعية إدماج مكتسبات بنفس النسبة 20,5 من الأساتذة يبنون روح التنافس الإيجابي بين المتعلمين ويستعملون وضعية إدماجه في حين أغلبيتهم لا يعملون على بث روح المنافسة الإيجابية بين المتعلمين ولم يطبقوا وضعية إدماج المكتسبات وذلك بنسبة 79,5 %.

فيما يخص استراتيجيات وطرائق التدريس فإن قليلا من الأساتذة من يستعمل طريقة الاستكشاف فكانت نسبة 12,8 فقط % وبنفس النسبة ظهرت النتيجة الخاصة بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بالمقابل 87,2 % منهم لم نلاحظ تطبيقهم لطريقة الاستكشاف لأنهم لم يهتموا الفروق الفردية بين المتعلمين. ومن زاوية أخرى لا يكلف الأساتذة المتعلمين بنشاطات متنوعة حيث نجد 8 % منهم فقط من يقوم بذلك في حين 92 % أي الأغلبية الساحقة يعتمدون على النشاطات الفردية كما أثبتته النسبة العالية الخاصة بذلك، كما جاء كل من البند الخاص بتوضيح الأهداف التعليمية في بداية الدرس وتكليف المتعلمين بنشاطات عن طريق الجماعات الصغيرة بنفس النسبة التي قدرت بـ 5.1 % من الأساتذة الذين يقومون بذلك في حين 76 % من الأساتذة لم نلاحظ عندهم هاتان الممارستان.

وجاءت الممارسات الخاصة باستعمال طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات وتكليف المتعلمين بنشاطات عن طريق الأزواج بنسبة متساوية وضئيلة جدا تمثلت في 2,6 % بالمقابل 97,4 % لم نلاحظ عندهم هاتان الممارستان. وأخيرا بالنسبة للممارسة الخاصة باستعمال استراتيجية التعلم التعاوني فلم نلاحظ هذه الممارسة إطلاقا عند الأساتذة ما يمثل نسبة 0 %.

3-1-1 عرض نتائج المحور الثالث المتعلق بممارسات المعلمين خريجي المدرسة

العليا للأساتذة بقسنطينة فيما يخص طرح الأسئلة:

جدول رقم (18): يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات طرح الأسئلة

الممارسات التدريسية للأستاذ									
3-ممارسات طرح الاسئلة									
ترتيب البند	نسبة الممارسة	غائبة		حاضرة		نسبة الممارسة الكلية	تكرار	نسبة	تكرار
		%	تك	%	تك				
01	يطرح أسئلة على المتعلمين	80	%100	0		%59	1	%100	
02	يطرح أسئلة واضحة	80	%100	0			1	%100	
03	يطرح أسئلة تستثير تفكير المتعلمين	70	%87,2	10	%12,8		6	%87,2	
04	يطرح أسئلة الهدف منها توظيف المعلومات	76	%94,9	4	%5,1		5	%94,9	
05	يمنح المتعلمين الوقت الكافي ليجيبوا على السؤال	49	%61,5	31	%38,5		8	%61,5	
06	يستخدم الأسئلة المفتوحة	21	%25,7	59	%74,3		9	%25,7	
07	يستخدم الأسئلة المغلقة	80	%100	00			1	%100	
08	يشجع المتعلمين على طرح الأسئلة	14	%18	66	%82		11	%18	
09	يجيب على أسئلة المتعلمين واستفساراتهم	2	%10,3	78	%89,7		13	%10,3	
10	يسمح للمتعلمين بطرح الأسئلة على بعضهم البعض	2	%2,6	78	%97,4		14	%2,6	
11	يوجه أسئلة للعديد من المتعلمين	18	%23	62	%77		10	%23	
12	يكرر اجابات المتعلمين	80	%100	00			1	%100	
13	يسمح للمتعلمين بطرح الأسئلة	14	%18	66	%82		11	%18	
14	يسمح للمتعلمين بتكرار الإجابة	68	%84,6	12	%15,4		7	%84,6	

كشفت لنا نتائج الجدول الخاص بممارسات الأساتذة فيما يخص طرح الأسئلة أن نسبة الممارسات قد تباينت من أعلى نسبة وقد قدرت ب 100 الى أدنى نسبة والتي قدرت ب 2.6%. أما النسبة المئوية الخاصة بالمحور فقد بلغت 59 %. حيث أن جميع أفراد العينة **يطرحون أسئلة** على الطلبة ، وهذا ما يؤكد البند الخاص بالطريقة التي يستعملها الأساتذة في الممارسات الخاصة بمحور تقديم الدرس، حيث جاءت الممارسة ممثلة بأعلى نسبة وهي 100% يضاف إلى هذا كون **الأسئلة المطروحة من طرف الأساتذة كانت أسئلة واضحة** وقد مثلت نسبة الممارسة بنفس النسبة السابقة ما يعادل 100% أي أن جميع أفراد العينة **يطرحون أسئلة واضحة** على التلاميذ، كما أن الأساتذة **يطرحون أسئلة مغلقة** في معظم الأحيان وهي أسئلة تحتاج الى إجابة محددة ، وقد جاء هذا البند مساوياً للبندين السابقين، أي أن الأساتذة يطرحون أسئلة واضحة ومغلقة، كما لا حظنا أن كل الأساتذة أي نسبة 100% يسألون السؤال وعندما يجيب المتعلمون **يكررون إجابة المتعلمين** وبنفس النسبة السابقة أي 100% أما فيما يخص نوعية الأسئلة فإن أغلبية الأساتذة **يطرحون أسئلة الهدف منها توظيف المعلومات** حيث قدرت نسبتهم ب 94.9% في حين 5.1% من العينة لم نلاحظ عندهم ذلك، كما أن 87.2% منهم **يطرحون أسئلة تستثير تفكير المتعلمين**، وعندما يجيب المتعلم فإن نسبة كبيرة كذلك من الأساتذة 84.6% **يسمح للمتعلمين بتكرار الإجابة** في حين القليل منهم أي بنسبة 15.4% لم نلاحظ ذلك عندهم.

كما يبين الجدول أن أكثر من نصف العينة البالغة 61.5% من المعلمين **يمنحون المتعلمين الوقت الكافي للإجابة على السؤال** في حين 38.5% من العينة **يطرحون السؤال** ويكلفون التلميذ الذي يجيب، أما الممارسة الخاصة **بطرح الأسئلة المفتوحة** كان القليل من الأساتذة من يطرحها على أساس أنها أسئلة تستدعي إجابة طويلة وذلك بنسبة 25.7% فقط في حين 4/3 من الأساتذة أي ما نسبته 74.3% لا يلجأون لهذا النوع من الأسئلة وإنما كانت أسئلتهم دائماً أسئلة مغلقة، كما أن القليل منهم 18% من **يشجع المتعلمين على طرح الأسئلة** ، في حين نسبة كبيرة منهم 82% لا يقومون بذلك، فكان الاتصال أحادي الاتجاه أي أن الأساتذة هم الذين يبادرون بالأسئلة والتلميذ يجيب كما ذكرنا سابقاً ،وهو ما يؤكد النسبة التي دلت على **عدم إعادة الشرح من طرف الأساتذة** فيما يخص الممارسة الخاصة بتقديم الدرس وبنفس النسبة أي 18% جاءت الممارسة الخاصة **بالسماع للمتعلمين بطرح أسئلة** أي أن اتجاه الأسئلة كان أستاذ تلميذ، بحيث لم نلاحظ طرح الأسئلة من طرف المتعلمين في أغلبية الأقسام التي لاحظناها ف 82% من الأساتذة لم نلاحظ عندهم هذه الممارسة بعدها جاءت الممارسة الخاصة **بتوجيه أسئلة للعديد**

من المتعلمين حيث لاحظنا أن القليل جدا من الأساتذة ما تعبر عنه نسبة 13% يوجه السؤال للعديد من المتعلمين في حين 77% منهم لا يقوم بذلك. نلاحظ من خلال النتائج أن الممارسة الخاصة بالإجابة على أسئلة المتعلمين واستفساراتهم، فلاحظنا ذلك عند القليل من الأساتذة ما تمثله نسبة 10.3% ، في حين 89.7% لم نلاحظ ذلك عندهم وهذا منطقي لأن الأساتذة لا يشجعون التلاميذ على طرح الأسئلة و المتعلمون لا يطرحون أسئلة على الأساتذة، ما يفسر النسبة الضئيلة التي قدرت بها هذه الممارسة، كما أننا لم نلاحظ طرح الأسئلة بين المتعلمين إلا عند أستاذين من مجموع الأساتذة، وهذا ما دلت النسبة الضئيلة جدا والتي قدرت ب 13% في حين 87% لم نلاحظ عندهم ذلك.

1-1-4 عرض نتائج المحور الرابع المتعلق بممارسات الأساتذة الخاصة باستخدام

الوسائل التعليمية:

جدول رقم (19) : التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات استخدام الوسائل التعليمية

الممارسات التدريسية للأستاذ							
4-ممارسات استخدام الوسائل التعليمية							
	ترتيب البند	نسبة الممارسة	غائبة		حاضرة		
			%	تك	%	تك	
78%	1	100%	0%	0	100%	80	01 يوظف وسائل تعليمية أثناء تقديمه للدرس
	6	53.8%	46,2%	37	53,8%	43	02 يوظف الكتاب المدرسي في تقديم الدرس
	5	89,7%	10,3%	8	89,7%	72	03 يوظف السبورة بشكل فعال
	7	5,1%	94,9%	76	5,1%	4	04 يوظف الوسائل التكنولوجية الحديثة الحاسوب، الدتاشو...الخ في تقديم الدرس
	1	100%	0%	0	100%	80	05 يعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب
	1	100%	0%	0	100%	80	06 يعرض الوسيلة التعليمية في المكان المناسب
	4	97,4%	02,6%	1	97,4%	79	07 يسمح للتلاميذ باستخدام الوسائل التعليمية المتاحة

من خلال الجدول المدون أعلاه والخاص بممارسات استخدام الوسائل التعليمية، نلاحظ أن النتائج بالنسبة لنسبة الممارسة قد تباينت ما بين 100% كأعلى نسبة و 5.1 % كأدنى نسبة. وبالنسبة للنسبة الخاصة بالمحور كالكل فقد قدرت 78% أي أعلى نسبة.

أما بالنسبة للممارسات التي تدرج تحت هذا المحور فإن الأساتذة خريجو مدرسة العليا آسيا جبار بقسنطينة يوظفون الوسائل التعليمية في تقديمهم للدرس، حيث بلغت هذه الممارسة نسبة 100 %، ولاحظنا أنهم يحسنون استعمال الوسائل التعليمية حيث أنهم يعرضونها في الوقت المناسب لذلك، كالكتاب المدرسي أو استعمال السبورة وهذا ما دلت عليه النسب المئوية 100 %، والأمر نفسه فيما يخص للبند الخاص بعرض الوسيلة في المكان المناسب قدرت ب 100% ونفس النسبة المئوية بالنسبة لنسبة الممارسة. كما لا حظنا أن الأساتذة يعتمدون في تقديم الدرس وشرحه بالأساس على السبورة حيث أن نسبة كبيرة منهم 87.7% يحسنون استعمالها، أما توظيف الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية نجد أن نصف العينة يستعملونه في تقديم الدرس 53.8 % أما النصف الآخر فلم نلاحظ عنده هذه الممارسة.

وإذا انتقلنا إلى العبارة التي تتعلق باستعمال الوسائل المتاحة من طرف المتعلمين نجد أن أغلبية الأساتذة ما تعبر عنه نسبة 97,4% يسمحون للتلاميذ باستعمال هذه الوسائل والمتمثلة في الكتاب المدرسي خاصة ، ونادرا ما يستعملون السبورة وإنما أدرکنا هذا عند قليل من الأساتذة. كما لا حظنا أن الأساتذة يعتمدون في تقديم الدرس وشرحه بالأساس على السبورة حيث أن نسبة كبيرة منهم 89.7% يستعملونها بشكل فعال، في حين فقط 10,3 % لاحظنا أنهم لا يحسنون استعمالها، أما بالنسبة لتوظيف الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية نجد نصف العينة تستعمله في تقديم الدرس 53.8 % في حين 46,2 % لم نلاحظ عليهم هذا. يمكن القول في هذا العرض أن أغلبية الأساتذة لا يعتمدون على الوسائل التكنولوجية الحديثة وذلك بنسبة 94.9 % كان 4 أساتذة من مجموع الأساتذة استخدموا جهاز العرض الرأسي (Datashow) والهاتف النقال ما تمثله النسبة الضئيلة جدا من الأساتذة والمتمثلة في 5,1 % .

5-1-1 عرض نتائج المحور الخامس المتعلق بممارسات المعلمين خريجي

المدرسة العليا للأساتذة الخاصة بتسيير الصف:

جدول رقم (20) : يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات تسيير الصف

5 - ممارسات تسيير الصف									
		ترتيب البند	نسبة الممارسة	غائبة		حاضرة			
				تك	%	تك	%		
01	يبدأ الدرس في الوقت المناسب	10	%84,6	12	15,4 %	68	%84,6		
02	يدير اللحظات الحرجة بفعالية (بداية الدرس ونهايته)	11	%79,5	16	%20,5	64	%79,5		
03	يعمل على تلطيف جو الدراسة.	15	%12,8	70	%87,2	10	%12,8		
04	يستعمل تدخلات ناجعة لفرض النظام داخل القسم	9	%87,2	10	%12,8	70	%87,2		
05	يستخدم الأسلوب القيادي المناسب	14	%30,8	55	%68,8	25	%31,2		
06	يحسن إدارة الوقت	13	%28,2	57	%71,8	23	%28,2		
07	ينظم غرفة الصف لتيسير التعلم	5	%97,4	2	%2,6	78	%97,4		
08	يتواصل بشكل فعال مع المتعلمين	1	%100	0	%0	80	%100		
09	يقيم علاقة أفقية مع المتعلمين	15	%12,8	70	%87,2	10	%12,8		
10	يستخدم أسماء المتعلمين مع الجميع	1	%100	0	%0	80	%100		
		%72							

11	ينظم الطريقة التي يشارك بها المتعلمون	74	%92,3	06	%7,7	%92,3	6
12	يقدم تعليمات واضحة	74	%92,3	06	%7,7	%92,3	6
13	منصف في تطبيق التعليمات والقواعد على جميع المتعلمين.	80	%100	0	%0	%100	1
14	يتحكم في تنظيم إجابات المتعلمين	74	%92,3	06	%7,7	%92,3	6
15	يعزز اجابات المتعلمين	80	%100	0	%0	%100	1
16	يتحرك حول غرفة الصف للحصول على تغذية راجعة شفوية أو خطية	33	%41	47	%59	%41	12

من خلال استقراء نتائج الجدول الخاص بالمحور الخامس والمتمثل في ممارسات تسيير الصف، نجد أن النسب الخاصة بالمحور كانت متباينة، حيث تراوحت من حيث نسبة الممارسة بين 100 % كنسبة قصوى و12.8% كنسبة أدنى. وفيما يتعلق بنسبة المحور فقد قدرت ب 72 %.

أما من حيث البنود لاحظنا أن كل الأساتذة يستخدمون أسماء التلاميذ 100% ينادون التلاميذ بأسمائهم ويستخدمون الأسماء مع كل المتعلمين، كما جاء البند المتعلق بالإنصاف في تطبيق التعليمات على الجميع بنفس النسبة السابقة 100%، فالأساتذة يضعون نظاما يحكم ويسير الصف ويطبقونه على الجميع كذلك جاءت الممارسة الخاصة بتعزيز إجابات المتعلمين بنفس النسبة أي 100%، أي أن جميع الأساتذة يعززون إجابة المتعلمين. وب نفس النسبة كذلك أي 100% جاءت الممارسة الخاصة بالتواصل بشكل فعال مع التلاميذ حيث لاحظنا أن الأساتذة يتواصلون بشكل فعال مع المتعلمين.

أما بالنسبة للبند الخاص بتنظيم غرفة الصف لتيسير التعلم، فلاحظنا أن معظم الأقسام منظمة تنظيميا يسمح للأستاذ بأن يتواصل مع المتعلمين حيث جاءت النسبة مرتفعة قدرت ب 97.4 % في حين فقط 2.6% كانت اقسامهم منظمة بشكل لا يتلاءم والطريقة المتبعة في التدريس.

وينسب متساوية 92.3% جاءت البنود المتعلقة بكل من تنظيم الطريقة التي يشارك بها المتعلمون، تقديم تعليمات واضحة والتحكم في تنظيم إجابات المتعلمين، حيث لاحظنا أن الأساتذة ينظمون الطريقة التي يشارك بها المتعلمون ويتحكمون في تنظيم إجابات المتعلمين، وللاحظنا أن معظم الأساتذة يقدمون تعليمات واضحة للمتعلمين أما 7.7 % فلم نلاحظ فيهم هذا الأمر، تليها الممارسة الخاصة بالتدخل الناجع لفرض النظام داخل القسم وذلك بنسبة 87,2% مقابل 12,8% لم نلاحظ عندهم ذلك.

وفيما يخص البند الأول وبالتحديد في النقطة المتعلقة بممارسات تسيير الصف، لاحظنا أن أغلبية الأساتذة كانوا حريصين على بداية الدرس في الوقت المناسب، ما تعبر عنه النسبة المئوية المتمثلة في 84,6 % في حين فقط 15,4% فقط من لم نلاحظ عندهم هذه الممارسة، كما وجدنا أن معظم الأساتذة يديرون اللحظات الحرجة في بداية الحصة ونهايتها بفعالية بحيث يتحكمون في المتعلمين تحكما جيدا في بداية الحصة ونهايتها وذلك بنسبة 79.5 % في حين البعض فقط أي ما نسبته 20.5 % فقط كانت حصصهم تتسم بالفوضى. يلي هذا البند، البند الخاص بحركة الأستاذ داخل القسم حيث أن نصف العينة أي 59 % لا يقومون بذلك اطلاقا، وانما مكانهم كان في الامام وبعض الأساتذة أي ما نسبته 41% كانوا يتحركون من حين الى آخر للحصول على تغذية راجعية خطية (مراقبة كراريس المتعلمين).

وأما البند الخاص بالتحكم في الوقت فقد لا حظنا في سياقه أن معظم الأساتذة يتجاوز الحصة المخصصة وهي 45 د ولا يحددون النشاطات والتطبيقات بمدة زمنية، وإذا قاموا بذلك لا يحترمونه وهو ما دلت عليه النتائج، حيث أن 71.8% منهم لا يحسنون إدارة الوقت أما 28.2% فقط كانوا يحسنون إدارة الوقت.

هذا ، وقد لاحظنا في البند الخاص باستخدام الأسلوب القيادي المناسب، أن أغلبية الأساتذة يستخدمون الأسلوب السلطوي المسيطر على القسم وذلك بنسبة 68,8% في حين أن 31,2 % فقط يستعملون الأسلوب الديمقراطي، وهذا ما يؤكد البند الذي يليه والمتعلق بالعلاقة الأفقية بين الأساتذة والمتعلمين، حيث نجد أن أغلب الأساتذة يقيمون علاقة عمودية مبنية على الأوامر والقواعد المنظمة سالفا وذلك بنسبة 87.2 % أما نسبة قليلة جدا تقيم مع متعلميها علاقة أفقية وتتمثل في 12.8 % ، كما يؤكد ذلك النتيجة الخاصة بتلطيف الجو من طرف المعلم والتي جاءت مساوية للنسبة السابقة حيث أن 87,2% من الأساتذة لا يستعملون أسلوب الدعابة لتلطيف الجو مع المتعلمين في حين فقط 12.8 % منهم فقط يقوم بذلك .

6-1-1 عرض نتائج المحور السادس المتعلق بممارسات المعلمين خريجي

المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة الخاصة بالتقويم:

جدول رقم (21) : يمثل التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعينة البحث فيما يخص ممارسات تقويم العملية التدريس

الممارسات التدريسية للأستاذ									
6 -ممارسات التقويم									
	ترتيب البند	نسبة الممارسة	غائبة		حاضرة				
			%	تك	%	تك			
%58,5	8	%79,5	%20,5	16	%79,5	64	يستعمل التقويم التشخيصي	01	
	1	%100	%0	0	%100	80	يستعمل التقويم البنائي طوال الحصة (التغذية الراجعة)	02	
	9	%70	%30	24	%70	56	ينوع في أساليب تقويم أنشطة المتعلمين	03	
	6	%94,9	%5,1	4	%94,9	76	يستعمل أسئلة شفوية	04	
	9	%70	%30	24	%70	56	يستعمل أسئلة كتابية	05	
	1	%100	%0	0	%100	80	يطرح أسئلة على المجموعة	06	
	12	%31,3	%68,7	55	%31,3	25	يطرح أسئلة بصفة فردية.	07	
	1	%100	%0	0	%100	80	ينوع في مستويات التقويم التكويني	08	
	1	%100	%0	0	%100	80	يطرح أسئلة من مستوى المعرفة	09	
	5	%97,5	%2,5	2	%97,5	78	يطرح أسئلة من مستوى الفهم	10	

11	يطرح أسئلة من مستوى التطبيق	66	%82	14	%18	82%	7
12	يطرح أسئلة من مستوى التحليل	00	%0	80	%0	0%	14
13	يطرح أسئلة من مستوى التركيب	00	%0	80	%0	0%	14
14	يطرح أسئلة من مستوى التقييم	00	%0	80	%0	0%	14
15	يسمح للمتعلمين بتقويم بعضهم لبعض	39	%48,7	41	%51,3	48,7%	11
16	يسمح للمتعلمين بتقويم أعمالهم (التقويم الذاتي)	17	%21,2	63	%78,3	21,2%	13
17	يكلف المتعلمين بالأنشطة اللاصفية	00	%0	80	%0	0%	14

يتضح لنا من خلال البيانات المبوبة في الجدول أعلاه أن النتائج المتعلقة بممارسات بالتقويم قد تباينت كذلك ما بين نسبة 100% كأعلى نسبة إلى 0% كأدنى نسبة وقد جلت نسبة الممارسة الخاصة بالمحور منخفضة حيث قدرت بـ 58,5%. نجد على سبيل المثال أعلى نسبة ممارسة تخص البند الخاص باستعمال التقويم البنائي خلال الحصّة (التغذية الراجعة)، حيث كان كل الأساتذة يطرحون أسئلة الغرض منها الحصول على التغذية الراجعة وذلك بنسبة 100%، وبنفس النسبة كان الأساتذة يطرحون أسئلة على المجموعة بمعنى لا يخصون بالسؤال متعلما معينا بالمقابل كان منهم 31,3% يطرحون الأسئلة بصفة فردية في حين 68,7% لم نلاحظ عندهم ذلك.

كما كان الأساتذة كلهم ينوعون في مستويات التقويم ما تمثله نسبة 100% من الأساتذة أي كل العينة تنوع في مستويات التقويم، بحيث يطرحون أسئلة من مستوى المعرفة حسب تصنيف بلوم وذلك ما نسبته 100% واغلبيتهم ما نسبته 97,4% يطرحون أسئلة من مستوى الفهم في حين فقط 2,6% لا يطرحون أسئلة من مستوى الفهم، أما بالنسبة للمستوى الثالث أي مستوى التطبيق وهو البند العاشر فنجد

أن أغلبية الأساتذة 82% يسألون أسئلة من مستوى التطبيق في حين 18% فقط لم يستعملوا هذا المستوى من التقويم.

كما جاءت الممارسة الخاصة بالتنوع في أساليب التقويم ممثلة بنسبة 70% ينوعون في الأساليب في حين 30% لا يفعلون ذلك وبنفس النسبة أي 70% يستعملون أسئلة كتابية. كما لا حظنا أن البعض من الأساتذة يسمح للمتعلمين بتقويم بعضهم البعض وذلك بنسبة 48.7 في حين نصف العينة لا يستعملون هذا النوع من الأسئلة بالمقابل 51,3% لم نلاحظ في حصصهم ذلك، أما فيما يخص السماح للتلاميذ بتقويم أعمالهم (التقويم الذاتي) فلاحظنا أن الأساتذة تقريبا نصف العينة 21,2% يسمحون بذلك للمتعلمين في حين أن أكثر من نصف العينة أي 78,3% لم نلاحظ عندهم هذه الممارسة، وأخيرا جاءت البنود الخاصة بمستويات طرح الأسئلة التحليل والتركيب والتقويم بنسبة منعدمة ، بمعنى أننا لم نلاحظ هذه الممارسة عند الأساتذة أي أن هؤلاء يطرحون الأسئلة فقط من مستوى المعرفة والفهم والتطبيق ولا يسألون أسئلة من مستوى التحليل والتركيب والتقويم ، وبنفس النسبة أي 0% مثلت العبارة الخاصة بتكليف المتعلمين بالأنشطة اللصافية، حيث لم نشاهد هذا من خلال الدروس التي حضرناها.

1-2 عرض النتائج الخاصة بالمقابلة:

تم الاعتماد على المقابلة نصف موجهة (أسئلة مفتوحة ومغلقة) على عينة قدرها 20 أستاذًا من العينة الأساسية للدراسة وهذا بغرض الاستعانة بنتائجها لتحليل وتفسير نتائج الدراسة لأن الأداة الأساسية هي شبكة الملاحظة وبالتالي أردنا أن نفسر النتائج في ظل الأدب العالمي وفي ضوء البيئة الجزائرية من خلال عينة من الأساتذة لضبط أكثر تحليلنا وتفسيرنا للنتائج.

تم تقسيم جميع المقابلات الى وحدات ذات معنى جمعت حسب المحاور الخاصة بالممارسات التدريسية وتتمثل هذه الممارسات: ممارسات التخطيط للدرس، ممارسات تقديم الدرس، ممارسات طرح الأسئلة، ممارسات استخدام الوسائل التعليمية، ممارسات تسيير الصف وممارسات التقويم، تم حساب التكرارات الخاصة بكل استجابة حسب أفراد العينة.

1-2-1 ممارسات التخطيط للدرس:

-ما رأيكم في عملية التخطيط؟

جدول رقم (22): يمثل استجابة الأساتذة حول رأيهم في عملية التخطيط

البنود	التكرارات
التخطيط مهم	19
التخطيط مهم للأستاذ المبتدئ	4
يجب أن يكون على شكل رؤوس أقلام	10

نلاحظ من خلال الجدول أن 19 أستاذ من أفراد العينة يرون بأن التخطيط عملية مهمة في حين نصف العينة يرون أنه رغم أهميته يجب أن يكون عبارة عن رؤوس أقلام إلا أن 4 أساتذة صرحوا أن التخطيط مهم لكن للأستاذ المبتدئ فقط.

- ما رأيكم في المذكرة؟

جدول رقم (23) : يمثل استجابة أفراد العينة حول رأيهم في المذكرة

الوحدات	التكرارات
المذكرة ترجعنا الى المقاربات التقليدية	8
المذكرة عبء وعقوبة	15
المذكرة ليس لها معنى	11
ضرورة للأستاذ المبتدئ	4
مضيعة للوقت	11
تعيق على الابداع	6
المذكرة جيدة لا يمكن تقديم الدرس بصفة ارتجالية	2
المذكرة لا تراعي الفروق الفردية	2

من خلال البيانات المبوبة في الجدول أعلاه فإن خمسة عشرة أستاذ يرون أن المذكرة عبء وعقوبة بالنسبة للأستاذ كما أن نصف العينة التي أجريت معها المقابلة يرون أن المذكرة ليس لها معنى وأنها مضيعة للوقت في حين نجد ثمانية منهم يرون بأن المذكرة ترجعنا الى المقاربات التقليدية وهناك البعض (6 أساتذة) يراها أنها عائق أمام ابداع الأستاذ، في حين نجد أن أستاذين فقط ذكروا أن المذكرة مهمة وجيدة لأنه لا يمكن أن نقدم الدرس بطريقة ارتجالية وبنفس العدد يرى الأستاذين أنه عندما نخطط لمذكرة فإننا لا نراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

- ماهي العناصر التي تركزون عليها في عملية التخطيط؟

جدول رقم (24) : يمثل استجابة افراد العينة للعناصر التي يركزون عليها في عملية التخطيط

الوحدات	التكرارات
الكفاءة والهدف الذي نريد الوصول اليه	20
مراعاة مستوى التلاميذ	6
مراحل الدرس (النشاطات)	20
الوسائل	6
الوقت	6

من خلال الجدول نلاحظ أن جميع الأساتذة الذين أجرينا معهم المقابلة يركزون في تخطيطهم للدرس على الكفاءة أو الهدف الين يريدون تحقيقه، وكذلك مراحل الدرس وذلك، في حين القليل منهم ستة أساتذة ذكروا عناصر أخرى يأخذونها بعين الاعتبار في عملية التخطيط مثل مراعاة مستوى التلاميذ والوسائل التعليمية والوقت.

1-2-2 ممارسات تقديم الدرس:

- ماهي الطرائق التي تستعملونها في الدرس؟

جدول رقم (25): يمثل استجابة الأساتذة للطرائق المستعملة من طرفهم في الدرس

الوحدات	التكرارات
التلميذ محور العملية التعليمية	8
التعلم النشط	8
من الخاص الى العام	2
سؤال جواب	2
استراتيجية الأصابع الخمس	2
نشر الغسيل	2
مصافحة الإجابة الصحيحة	2
البطاطا الساخنة	2
الكرسي الساخن	2

من خلال النتائج المبوبة في الجدول نلاحظ أن الأساتذة لم يتمكنوا من تحديد الطريقة المتبعة في الدروس المقدمة منهم من أجاب التلميذ محور العملية التعليمية ويقدر عددهم بعشرة أساتذة أي عشرة أساتذة من العينة لذي أجريت معهم المقابلة، ومنهم 8 أساتذة أجابوا وقالوا إن الطريقة المتبعة هي التعلم النشط في حين تنوعت الإجابات بين الطريقة الاستقرائية من الخاص الى العام الى أستاذين وأستاذين ذكرنا الطريقة المتبعة وهي طريقة الأسئلة إلا أن أستاذين ذكرنا الاستراتيجيات المستعملة في التعلم النشط وهي استراتيجية الأصابع الخمس، نشر الغسيل، ومصافحة الإجابة الصحيحة، البطاطا الساخنة، والكرسي الساخن.

- لاحظنا أنكم تستعملون طريقة الأسئلة لماذا؟

جدول رقم (26) : يمثل استجابة الأساتذة اتجاه أسباب استعمالهم لطريقة الأسئلة

الوحدات	التكرارات
نستعملها في التعلم النشط	3
نستعملها لاستخراج المعلومات	4
لخلق التفاعل	2
لبناء المعلومة	3
للوصول الى الهدف	14
ضيق الوقت	6
البرنامج المكثف	4
عدد التلاميذ لا يسمح بتطبيق الطرائق النشيطة	7
لقياس الفهم والتقويم	6
المقاربة بالكفايات غير مطبقة	3
عدم توفر الوسائل لتطبيق الطرائق النشيطة	2
ضعف مستوى التلميذ	2
طبيعة المادة	5

كشفت نتائج هذا الجدول أن 14 أستاذًا من بين 20 من الأساتذة يستعملون طريقة الأسئلة للوصول الى الأهداف في حين تنوعت أسباب تطبيق طريقة الأسئلة 7 منهم أرجعوها الى عدد التلاميذ الذي لا يسمح لهم بتطبيق الطرائق النشيطة في حين 6 أساتذة يعتبرون أن ضيق الوقت هو السبب في تطبيق طريقة الأسئلة وخمسة منهم يرجعون ذلك الى طبيعة المادة و4 منهم يستعملون الأسئلة لاستخراج المعلومات ومنهم من ذكر البرنامج المكثف وبلغ عددهم 4 أساتذة و3 منهم أجابوا أن المقاربة بالكفايات غير مطبقة وبنفس العدد أجاب الأساتذة أنهم يطبقون الطريقة لبناء المعلومات والتعلم النشط وأستاذين ذكرا المستوى الضعيف للتلميذ وأستاذين أرجعا الأمر إلى عدم توفر الوسائل لتطبيق الطرائق النشيطة، أستاذين آخرين يستعملان طريقة الأسئلة من أجل خلق التفاعل.

- لا حظنا انكم تستعملون لنشاطات الفردية هل تستعملونها دائما؟

جدول رقم (27): يمثل استجابة أفراد العينة اتجاه أسباب تطبيقهم للنشاطات الفردية

الوحدات	التكرارات
طريقة جيدة	1
نستعملها في التمهيد للدرس	1
نستعملها في التطبيقات	1
تمكننا من التقويم	15
تفيدنا في استخراج المعلومات	2
الأعمال الجماعية تعلم الاتكالية	6
نستعمل الأعمال الجماعية في الرياضيات	3
الأعمال الجماعية لا تطور المهارات اللغوية للتلميذ	1
عدد التلاميذ لا يسمح باستعمال الأفواج	10
العمل الجماعي يؤدي الى الفوضى	8
ضيق الوقت	14
تستعمل الأعمال الجماعية في التعبير والمطالعة	6
مستوى المتعلمين لا يسمح بالمناقشات الجماعية	3
البرنامج مكثف	7

من خلال البيانات المبوبة في الجدول أعلاه نلاحظ أن الأساتذة أجابوا عن السؤال المتعلق باستعمال الأعمال الفردية 15 منهم أجابوا بأنهم يستعملون الأعمال الفردية في اللغة العربية لأنها تمكنهم من التقويم ، كما أن أربعة عشرة منهم يميلون الى استعمال الأعمال الفردية لضيق الوقت ، في حين نصف عدد الأساتذة يرجعون السبب الى العدد الكبير للتلاميذ في القسم ، ومنهم 8 أساتذة يبتعدون عن الأعمال الجماعية لأنها تثير الفوضى، في حين 7 منهم يرجعون السبب الى البرنامج المكثف ، كما يعتبر 6 أساتذة أن الأعمال الجماعية تعلم الاتكالية، ومنهم ثلاث أساتذة أكدوا أن مستوى المتعلمين لا يسمح لهم بالمناقشات

الجماعية ونفس العدد من الأساتذة أكد على أن استخدام الأعمال الجماعية يصلح في الرياضيات، أما عدد قليل جدا من الأساتذة تراوح بين أستاذ الى أستاذين اعتبر الأعمال الفردية تفيدنا في استخراج المعلومات ومنهم من قال أن أنها طريقة جيدة يستعملها ومنهم من يستعملها في التمهيد، ومنهم من قال إنه يستعمل الطريقة في التطبيقات ومنهم من قال أن الأعمال الجماعية لا تفيد في تطوير المهارات اللغوية.

1-2-3 ممارسات طرح الأسئلة

- لاحظنا أن الأسئلة تكون غالبا مغلقة لماذا؟

جدول رقم (28): يمثل استجابة أفراد العينة اتجاه أسباب طرحهم للأسئلة المغلقة

الوحدات	التكرارات
خجل التلميذ	4
خوف التلميذ من الأسئلة	4
مستوى التلميذ لا يسمح له بطرح الأسئلة	10
الأسئلة من دور الاستاذ لأنه هو الذي يبني الدرس	8
ضيق الوقت	8
عندما يكون الدرس جديدا الأستاذ هو الذي يطرح الأسئلة	6
توجيه التلميذ نحو الهدف	14

من خلال استجابات الأساتذة الخاصة بأسباب طرح الأساتذة للأسئلة المغلقة في معظم الأحيان اتضح أن أربعة عشرة أستاذ يقومون بذلك من أجل توجيه المتعلم نحو تحقيق الهدف الذي يريدون الوصول اليه في حين احدى عشرة من الأساتذة أكدوا أن ضيق الوقت يفرض عليهم طرح الأسئلة الضيقة، أما تسعة أساتذة يرجعون ذلك الى الضعف اللغوي للتلاميذ بالمقابل ستة أساتذة صرحوا أنها أوامر المفتش، كما نجد أن خمس أساتذة ذكروا أن طبيعة المادة تجعلهم يطرحون هذا النوع من الأسئلة، اما ثلاثة من الأساتذة فقد أرجعوا السبب الى ضعف الرصيد اللغوي للتلاميذ وكذلك نفس العدد قالو إن عمر التلميذ هو الذي يجعلنا نطرح أسئلة مغلقة في حين ذكر أستاذان أن الأستاذ هو المحور في الدرس.

- لاحظنا أن الأسئلة تكون في الأغلب من طرف الأستاذ لماذا؟

جدول رقم (29): يمثل استجابة أفراد العينة اتجاه أسباب استحواذ الأستاذ على طرح الأسئلة

الوحدات	التكرارات
خجل التلميذ	4
خوف التلميذ من الأسئلة	4
مستوى التلميذ لا يسمح له بطرح الأسئلة	10
الأسئلة من دور الأستاذ لأنه هو الذي يبني الدرس	8
ضيق الوقت	8
عندما يكون الدرس جديدا الأستاذ هو الذي يطرح الأسئلة	6
توجيه التلميذ نحو الهدف	14

من خلال بيانات الجدول نلاحظ أن الأساتذة يرجعون سبب استحواذهم على الأسئلة أكثر من التلميذ أربعة عشرة من الأساتذة الذين أجرينا معهم المقابلة يقومون بذلك حتى لا يخرجوا عن الهدف المسطر من طرف الأستاذ في حين نصف العينة أي عشرة أساتذة يعتبرون أن المتعلم لا يملك المستوى الذي يسمح له طرح الأسئلة ، ثمانية أساتذة يرون أن الأستاذ من يبني الدرس وبالتالي فهو المخول بطرح الأسئلة و ثمانية آخرون أجابوا ان ضيق الوقت هو الذي يجبر الأستاذ على تطبيق ذلك في حين ستة أساتذة أجابوا أن الدرس عندما يكون جديدا يفرض على الأستاذ طرح الأسئلة، وأربعة منهم اعتبروا أن خوف التلميذ وخجله هو الأمر الذي يمنعه من طرح الأسئلة.

1-2-4 ممارسات استخدام الوسائل التعليمية:

ماهي الوسائل التعليمية المعتمدة من طرفكم في تدريس اللغة العربية

جدول رقم (30): يمثل استجابة أفراد العينة اتجاه الوسائل التعليمية التي يستعملها الأساتذة لتدريس اللغة العربية

الوحدات	التكرارات
الكتاب المدرسي	20
البطاقات	13
السبورة	13
اللوحة	10
الاستراتيجيات	1
دفتر الأنشطة	1
المشاهد	1

من خلال استقراء الجدول الخاص بالوسائل التعليمية المستعملة من طرف الأساتذة نلاحظ أن جميعهم يعتمدون على الكتاب المدرسي كوسيلة أساسية في حين 13 أستاذًا بنسبة منهم ذكروا السبورة ونفس العدد ذكروا استعمالهم للبطاقات كوسيلة تعليمية، ومنهم عشرة أساتذة آخرين أشاروا إلى اللوح كوسيلة تعليمية، أستاذ ذكر الاستراتيجيات وآخر ذكر دفتر الأنشطة.

- هل تستعملون الوسائل التكنولوجية في الدرس؟

جدول رقم (31): يبين استجابة الأساتذة اتجاه سؤال مدى استخدامهم للوسائل التكنولوجية

البدائل	التكرارات
نعم	2
لا	18

من خلال الجدول نلاحظ أن 18 أستاذًا من الأساتذة الذين تمت المقابلة معهم أجابوا أنهم لا يستعملون الوسائل التكنولوجية، في حين أستاذان فقط أجابوا بنعم، ولمعرفة السبب سألنا الأساتذة لماذا؟ فكان الجواب:

- لماذا لا تستعملون الوسائل التكنولوجية؟

جدول رقم (32): يمثل استجابة الأساتذة فيما يخص السؤال الخاص أسباب عدم استعمالهم للوسائل التكنولوجية

الوحدات	التكرارات
المدرسة لا تتوفر على الوسائل التكنولوجية	16
المدرسة لا تتوفر على الوسائل البسيطة	15
الوسائل التكنولوجية تشوش انتباه التلاميذ	1
الوسائل التكنولوجية مضيعة للوقت	1
عدد التلاميذ لا يسمح	1
ضيق الوقت	1

من خلال الجدول نلاحظ أن ستة عشرة أستاذًا أجابوا أن الوسائل التكنولوجية غير متوفرة في المدرسة وخمسة عشرة أستاذًا علق على غياب الوسائل التعليمية البسيطة في المدرسة وأستاذ رأى أنها مضيعة للوقت كما أكد زميل له على أنها تشوش انتباه المتعلمين والآخر أجاب وقال إن عدد التلاميذ لا يسمح وهنا من يجد السبب في ضيق الوقت.

1-2-5 ممارسات تسيير الصف:

- لاحظنا أنكم تسيرون الصف بشكل جيد ما السر في ذلك؟

جدول رقم (33): يمثل استجابة الأساتذة فيما يخص أسباب التحكم في الصف.

الوحدات	التكرارات
وضع ضوابط في بداية السنة	17
وضع ضوابط في السنة الأولى	3
مكافأة السلوك الجيد عند المتعلم	4

من خلال الجدول أجاب الأساتذة أن الأساتذة متحكمون في القسم لأنهم يضعون ضوابط سواء في بداية السنة حيث أكد 17 منهم أكدوا ذلك وثلاثة منهم أكدوا على وضع ضوابط بداية السنة الأولى، في حين أربعة منهم ذكروا أن مناسبات ضبط الصف بالإضافة وضع الضوابط كانوا يثيرون ويكافئون السلوك الجيد عند المتعلم.

1-2-6 ممارسات التقويم:

- هل تستعملون التقويم التشخيصي وفي ماذا يتمثل؟

جدول رقم (34): يمثل استجابة الأساتذة فيما يخص ممارسة التقويم التشخيصي

الوحدات	التكرارات
أول السنة	12
في نهاية الشهر	8
في بداية الدرس	10
عبارة عن مراجعة وتذكير بالمكتسبات القبلية	19
عبارة عن أسئلة	1
اختبار معلومات التلاميذ	8

من خلال الجدول نلاحظ أن اثنا عشرة أستاذًا يستعمل التقويم التشخيصي بداية السنة، في حين عشرة منهم يستعملون التقويم التشخيصي في بداية الدرس، وحسب الأساتذة فإن التقويم التشخيصي عبارة عن مراجعة وتذكير بالمكتسبات القبلية كما يعتبره ثمانية منهم اختبارًا للمعلومات الخاصة بالتلميذ، في حين أستاذ واحد حددها بأنها عبارة عن أسئلة.

- هل تستعملون التقويم التكويني؟ وفي ماذا يتمثل؟

جدول رقم (35): يمثل استجابة الأساتذة فيما يخص ممارسة التقويم التكويني

الوحدات	التكرارات
خلال الحصة	16
عند نهاية المقطع	3
قبل الامتحان	16
بناء التعلمات	6
عبارة عن استثمار المكتسبات	13
على شكل تطبيقات	19
تقديم التغذية الراجعة	2
عبارة عن ادماج	16
عبارة عن سؤال جواب	2
عبارة عن مراجعة	20

من خلال الجدول أعلاه والخاص بإجابة الأساتذة عن استعمال التقويم التكويني يؤكد أغلبية الأساتذة الذين أجرينا معهم المقابلة على أنهم يقومون بالتقويم التكويني وذلك خلال الدرس وقبل الامتحان حيث أن 16 أستاذًا أكدوا أنهم يقومون بذلك خلال هاتان الفترتان في حين 03 منهم قالوا أنهم يستعملون التقويم التكويني عند نهاية المقطع ، أما عن محتوى أو طبيعة التقويم فهو حسب الأساتذة عبارة عن استثمار للمكتسبات حيث أجاب 13 أستاذًا بهذه العبارة يكون على شكل تطبيقات حيث 19 عشرة منهم يعتبرون التقويم عبارة عن تطبيقات في حين 16 أجابوا على انه عملية ادماج، ستة منهم قالوا إن التقويم التكويني

عبارة عن بناء التعلّيمات في حين فقط اثنان ذكرا التغذية الراجعة واثنان أجابا أن التقويم التكويني عبارة عن سؤال-جواب.

- لا حظنا أنكم لم تكلفوا المتعلمين بالنشاطات الالصفية لماذا؟

جدول رقم (36): يمثل استجابة الأساتذة فيما يخص ممارسة النشاطات الالصفية

الوحدات	التكرارات
خلال الحصة	16
عند نهاية المقطع	3
قبل الامتحان	16
بناء التعلّيمات	6
عبارة عن استثمار المكتسبات	13
على شكل تطبيقات	19
تقديم التغذية الراجعة	2
عبارة عن ادماج	16
عبارة عن سؤال جواب	2
عبارة عن مراجعة	20

من خلال بيانات الجدول نلاحظ أن الأساتذة لا يكلفون المتعلمين بالنشاطات الالصفية دائما وإنما 13 عشرة منهم أجابوا في بعض الأحيان وهناك 7 منهم أجابوا عند الحاجة يكلفون المتعلمين بالنشاطات، أما عن أهميتها 13 عشرة منهم أجابوا أنها مهمة وأنها تثبت المعلومات أما 7 منهم يرون أن الوجب المنزلي مكمل فقط.

2- تحليل وتفسير النتائج على ضوء الأسئلة:

2-1 تحليل وتفسير نتائج السؤال الأول: ماهي ممارسات الأساتذة خريجي المدرسة

العليا للأساتذة فيما يخص التخطيط للدرس؟

يعد التخطيط أحد أهم الممارسات التي تؤثر على جودة العملية التعليمية-التعلمية حيث تظهر الدراسات أن التخطيط المسبق يساعد الأساتذة على تنظيم المحتوى وتحقيق أهداف التعلم بفعالية. (محمد أبو الحيلة، مرجع سابق) كما " أثبتت الدراسات أن التخطيط يعزز تعلم المتعلمين ويسمح للأساتذ التنبؤ بالطريقة التي ينظم بها العمل الجماعي، كما يجلب انتباهه لمحتوى المادة وكل العمليات التي تحدث في الصف، والتنبؤ بالبدائل الممكنة في حالة وجود عوائق " (Gauthier, in J-C , Ruano-Borbalan, p:208) والمعلم الذي يخطط لعمله وخاصة المعلم المبتدئ سيجعله ذلك مطمئنا واثقا من نفسه (أبو سمور، مرجع سابق).

ورغم أهمية هذه المرحلة في عملية التدريس، الا اننا لاحظنا أن الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة لا يهتمون كثيرا لهذه الخطوة المهمة حيث بينت النتائج أن الأساتذة يهتمون فقط بتحديد إما الكفاية وإما الهدف التعليمي الذي يريدون الوصول اليه ما يتوافق مع دراسة كل من لجبرين عطية حسين ومثلث إبراهيم حمودة (2016)، ودراسة الفليحاني (2014) وما أكدته المقابلات التي قمنا بها حيث أكد الأساتذة على أهمية التخطيط وانهم يركزون على الأهداف التي يريدون الوصول إليها من خلال الدرس، ذلك لأن تحديد الكفايات والأهداف التي تحقق الكفايات أمر مهم في العملية التدريسية فقد أكدت أهمية تحديدها وذلك لأنها " تحقق عددا من الوظائف، فهي تساعد في تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية التي تتحقق من خلالها الأهداف، وفي تنظيم المتابع الذي تدرس به، وفي اختيار استراتيجيات التعليم، والتعلم، وفي وضع معايير لتقويم العملية التعليمية". (جابر وآخرون، 1985، ص:26) وتتحدد فعالية الأساتذة " إذا كانوا واعين بالأهداف التي يريدون الوصول إليها ويعملون بنشاط من اجل تحقيقها هذه الأهداف التي توجه بدورها طريقة تنظيم عملهم وتصرفاتهم والتفاعلات التي تحدث في القسم " (Gauthier, in J-C , Ruano-Borbalan, p:208). كما يركزون على الأنشطة التي تحقق الأهداف حيث يعتبر اختيار الأنشطة الملائمة للأهداف التعليمية من العوامل التي تزيد من دافعية التعلم. (Biggs & Tang, 2011) والأسئلة التي يطرحونها لبناء الدرس وذلك للحصول على التغذية الراجعة. ورغم أهمية تخطيط العناصر الأخرى كطريقة التدريس مثلا فهم لا يهتمون بتحديد، ويمكن أن يرجع عدم تحديد الأساتذة لطريقة التدريس إلى جهلهم بالطرائق

التي يطبقها هؤلاء ، وقد اتضح لنا من خلال المقابلات التي قمنا بها مع الأساتذة أن هؤلاء يجهلون الطريقة المتبعة في الدرس لأننا عندما طرحنا السؤال على العينة التي أجرينا معهم المقابلة ماهي الطرائق التي تتبعونها في الدروس؟ كان جوابهم اما التعلم النشط واما المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية ، فهم غير قادرين على تحديد الطريقة التي يدرسون بها ويتضح هذا في كتاباتهم للنشاطات أو المراحل التي يمر بها الدرس، وقد نفسر ذلك أيضا بعدم تعرضهم الى هذه المهارة وهذا ما أشرنا اليه من خلال مناقشة مفردات المقياس الخاصة بمقياس المناهج التعليمية بحيث أكدنا أن المدة غير كافية لإتمام البرنامج، الأستاذة أيضا لا يهتمون بتحديد الوسائل التعليمية بسبب أنهم يستعملون نفس الوسائل وربما لا يرون أهمية في تحديدها، بالإضافة إلى أهمية تحديد المدة الزمنية الخاصة بالنشاطات، إلا أن المعلمين لا يقومون بتحديد في مذكراتهم وانما تحديدهم يقتصر فقط على تحديد مدة الحصة (النشاط) الخاص بنشاط اللغة العربية والمحدد ب 45د ، حيث أظهرت دراسات كل من Evertson و Weinstein أن التنظيم الجيد للوقت يساعد على زيادة التركيز وتقليل الفجوات التعليمية.(Evertson & Weinstein, op.cit) وبالتالي فهو من الأمور التي يجب مراعاتها عند التخطيط للتدريس " التخطيط لإدارة وقت الحصة، من حيث تحديد الوقت اللازم لتعلم كل مهمة، وإتاحة الفرصة أمام جميع المتعلمين لاستثمار هذا الوقت والابتعاد عن صرف الوقت في قضايا عرضية من شأنها هدر الوقت... " (الحيلة، مرجع سابق). إن " خطة الدرس الناجحة تهتم بعنصر الوقت فهي موقوتة وكل قراراتها موثوقة بحيث لا تترك للصدفة والارتجال " (محمود، مرجع سابق، ص 73) وقد يرجع السبب في عدم تحديد المدة الزمنية للمراحل أو النشاطات وانما تحديد النشاط الخاص بالمواد أو ما يسمى نشاط اللغة العربية الذي تتحدد مدته ب 45د ربما الى تطبيق مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر المسؤولين، لكن في التعلم النشط " ينظم اليوم الدراسي في ضوء فقرات (كتل زمنية) مع وجود مرونة في الاختيار وتوقيتات الفقرات " (الحاج، المصاححة، مرجع سابق، ص 27)، لكننا مازلنا مقيدين باليوم الدراسي التقليدي أين تكون الحصص ثابتة بتوقيت ثابت.

بالنسبة للأنشطة اللاصفية لا يخطط لها الأساتذة ولا يذكرونها في مذكراتهم رغم أهميتها في عملية التخطيط لأن "العملية التعليمية التعليمية عملية مستمرة لا تقتصر على ما يحدث فقط داخل الصف الدراسي، فلا بد أن تتضمن خطة الدرس على عدد من الواجبات المنزلية التي يتم تكليف الطلاب بأدائها في البيت". (أبو دية، مرجع سابق، ص 153) قد تكون على شكل تطبيقات أو مشروعات فردية أو جماعية، بشرط أن تكون في مستوى المتعلمين وأن تكون متنوعة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية. وما يثبت أهمية

التخطيط للواجب المنزلي كذلك ما ذكره كل من (حلس وأبو شقير، دس، ص169) "من المهم للمعلم والتلميذ أن يشتركا في تعيين الواجب المنزلي فالمعلم عليه أن يحدد تمارين الواجب المنزلي وتحديد الهدف من كل تمرين وتحديد الوقت اللازم لإنجاز الواجب وينبه التلميذ للطريقة الواجب استخدامها وبهذا يكون جزء ذا معنى من عملية التعليم والتعلم ككل. " ويمكن تفسير ذلك من خلال المقابلة التي قمنا بها مع الأساتذة والذين أكدوا على أنهم لا يخططون للنشاطات المنزلية لأنهم لا يقومون بها دائما وانما في بعض الأحيان وعند الحاجة لذلك، وبالتالي فطبيعة الدرس والنشاطات التي يقومون بها هي التي تجعل الأستاذ يقرر تكليف المتعلمين بالنشاطات المنزلية أم لا، أي أن القرار الذي يتخذه الأستاذ يكون بعد الانتهاء من الدرس.

الخلاصة:

من خلال النتائج يتضح أن الأساتذة، وعلى الرغم من كونهم مبتدئين فإنهم لا يولون أهمية للتخطيط وعناصره وهو الأمر الذي يتوافق مع دراسة كل من لبخير طبشي وشوقي ممادي(2010)، حيث توصلا إلى أن مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التخطيط منخفض عن المستوى الافتراضي الذي يدل على بلوغ المعلمين مستوى جيد من الأداء، كما يتوافق مع دراسة همام (1992) التي توصلت الى أن مهارات التدريس المتعلقة بالتخطيط كانت منخفضة ويتناقض مع دراسة عمد ثابت سمعان (1986) التي أثبتت أن المعلمين التربويين تفوقوا في الكفاءات التدريسية الخاصة بالتخطيط، فعلى الرغم من تأكيد الأساتذة على أهمية التخطيط إلا أنهم يعتبرون المذكرة عبارة عن عبء وعقوبة تجبرهم على إنجاز سبعة مذكرات يوميا، لذلك يضعون في مذكراتهم ما يرونه ضروريا كالكفاءة أو الهدف التعليمي الذي يكون مسجلا في الدليل أو المنهاج، أو المراحل كما يسمونها التي ترتبط بالأنشطة والأسئلة الموجهة للحصول على التغذية الراجعة.

وبناء على هذا يمكن القول إن ممارسات التخطيط لأساتذة التعليم الابتدائي المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار بقسنطينة هي:

- تحديد الكفاءة أو الهدف.
- التخطيط للأنشطة التي تحقق الأهداف.
- التخطيط لتقويم العملية التعليمية - التعلمية.

2-2 تحليل وتفسير نتائج السؤال الثاني: ما هي ممارسات الأساتذة خريجي المدرسة

العليا للأساتذة فيما يخص تقديم للدرس؟

يتمثل تقديم الدرس أو عرضه في الترجمة الفعلية لأهداف الدرس التي تم التخطيط لها في مرحلة التخطيط بواسطة عمليات أو أنشطة التعلم والتدريس، أي تحويل تلك الأهداف الى صيغ سلوكية أو أنواع من التعلم المطلوبة (أبو سمور، مرجع سابق، ص 113) ويحتوي العرض على مجموعة من الممارسات تجعل تقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين يسير بطريقة فعالة متفاعلة بين المعلم والمتعلمين لبناء التعلم. في نظر لـ Vygotsky، يعزز التفاعل بين المعلم و المتعلمين من التعلم البناء. (1978) Vygotsky وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات ، منها توضيح الأهداف التعليمية في بداية الدرس ، عرض أهم معلومات التعلم والتدريس عن طريق تطبيق طرائق واستراتيجيات واساليب مناسبة لتحقيق الهدف الذي سطرت من أجله ، من بين هذه الطرائق: طريقة العرض، طريقة الاستكشاف، طريقة الحوار والمناقشة، طريقة الاستقصاء والاستنتاج، طريقة العرض العملي، لعب الأدوار والتعليم المصغر، طريقة المحاضرة، طريقة التعلم باللعب، طريقة التعليم المبرمج، طريقة المشروعات، طريقة التعلم التعاوني - المجموعات التعاونية، طريقة العصف الذهني، طريقة حل المشكلات (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم، 2003)

بالنسبة لممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار قسنطينة وبالتحديد فيما يتعلق بتقديم الدرس وعرضه وجدنا أنهم يطبقون طريقة الأسئلة ، بعضهم يستعملها من بداية الدرس الى نهايته، رغم أن استخدام الأستاذ لطريقة واحدة لا يكفي، إذ يتوجب عليه تنويع الطرائق حسب الكفايات والأهداف و شروط اختيار طريقة التدريس التي تعرضنا اليها في الجانب النظري، وهناك من يستعمل طريقة الأسئلة أحيانا وطريقة المحاضرة أحيانا والتي يلجأ اليها المعلم حسب سالم عطية أبو زيد " المدرسون المبتدئون حتى يقوموا بتقديم كل ما حضروه في المذكرة خلال الحصة" (أبو زيد، 2013، ص28) . على الرغم من عيوب هذه الطريقة الا أن المعلم قد يلجأ اليها في بعض الأحيان خاصة في شرح المصطلحات وتفسير المفاهيم الغامضة، وهذا ما يفعله هؤلاء الأساتذة، لكن لا يمكن الاعتماد عليها كطريقة واحدة وانما يجب استعمالها الى جانب طرائق أخرى يتطلبها الموقف التعليمي، إلا أن أغلب الأساتذة يعتمدون على طريقة الأسئلة ما يتوافق مع دراسة (OPERA , 2015) أي لا ينوعون في الطرائق والأساليب بخلاف (دراسة همام 1992) لأنهم لا يعتمدون على الطرائق النشطة كطريقة المشروع وطريقة حل المشكلات

والتعلم التعاوني والتعلم بالاستكشاف واستراتيجية التعلم باللعب رغم أهمية هذه الممارسات في ظل تطبيق المقاربة بالكفايات التي بنيت على المنظور البنائي والمنظور البنائي الاجتماعي، والذان يعتمدان على الطرائق النشيطة والحديثة ، مثلا (تظهر الأبحاث التي قام بها كل من Bonwell و Eison أن التعلم النشط مثل الحوار والاستكشاف يؤدي إلى فهم أعمق للمادة الدراسية أو المحتوى التعليمي المقدم (Bonwell & Eison, 1991). كذلك أثبتت دراسات العلاقة الإيجابية بين التعلم التعاوني والتحصيل الدراسي حيث "... راجع Slavin سالفين عام (1986) أبحاثا أجريت على هذا الموضوع في الفترة ما بين 1972، 1986 وتناولت آثار التعلم التعاوني على التحصيل ولقد أجريت هذه الدراسات على جميع المستويات الصفية، وتضمنت المواد الأتية: الفنون اللغوية، الهجاء والاملاء، الجغرافية، الدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات، اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، القراءة والكتابة... ولقد أجريت هذه الدراسات في المدارس الحضرية والريفية في الولايات المتحدة، ونيجيريا، وألمانيا ومن بين 45 دراسة 37 دراسة أن الصفوف التي تتعلم تعلمًا تعاونيًا تفوقت تفوقًا ذا مغزى ودلالة على صفوف الجماعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي، وأسفرت ثمان دراسات عن عدم وجود فروق ولم تظهر أي من هذه الدراسات آثارًا سلبية للتعلم التعاوني" (جابر، 1999، ص 86) كما بينت حصيلة القراءات التي اقترحها slavin "سالفين" دائما عام (1996) " ان التعلم التعاوني كان له أثر إيجابي على المهارات (33 : P. (2009). (X , Dumay et V. Dupriez. كما تشير الدراسات التي قام بها Slavin سنة (2011) إلى أن التعلم التعاوني وحل المشكلات يعززان مهارات التفكير العليا (Slavin, 2011) وقد يرجع سبب عدم تطبيق استراتيجيات التعلم النشط كما رأينا في الأدب النظري إلى العدد الكبير في الأقسام، كما يعود ذلك ربما إلى ضيق وقت الحصص وكثرة الحصص التي يكلف بها الأستاذ، عدم ملائمة البيئة الصفية لتطبيق هذه الاستراتيجيات ، فلا تزال الأقسام منظمة بالطريقة التقليدية التي لا تساعد على تطبيق هذا الاستراتيجيات النشيطة ، ومن خلال نتائج المقابلات اتضح أن الأساتذة يفسرون سبب تطبيقهم لطريقة الأسئلة بكونها توصلهم إلى الهدف الذي يريدون الوصول إليه لأنها تجعل الدرس موجهًا نحو تحقيق الهدف على ضوء الأسئلة الموافقة لذلك الهدف.

هذا، ويعتمد أساتذة التعليم الابتدائي المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة قسنطينية في تقديم درسهـم على النشاطات الفردية ما يتوافق مع (دراسة منظمة الأونروا 2014) رغم أن المقاربات الحديثة ومن بينها المقاربة بالكفايات تدعو إلى العمل عن طريق الأقران والمجموعات وأهمية ذلك في تعلم الطفل حيث يرى فيغوتسكي أن " أدوات التطور النفسي والمتمثلة في اللغة خاصة المكتوبة (النصوص، البيانات، الخرائط، المخططات... الخ)، النظريات العلمية لا تكون متاحة للطفل إلا في إطار التواصل مع الراشد والتعاون مع الأقران" (Grangeat, in Ruano-Borbalan 2001 , P 103) . إن طريقة العمل الجماعي والعمل عن طريق الأقران أو الأزواج تعتمد على النظرية البنائية والسوسيوبنائية ذلك لأن "...دور المتعلم يتسع ليصبح فاعلا في اختيار النصوص المقررة والدخول في حوارات مباشرة مع زملائه الذين يساعده من خلال سد الفراغ الذي يعاني منه ويتدخل المدرس عندما لا تستطيع المجموعة الوصول إلى حل مناسب أو تنفيذ المهمة التعليمية بشكل صحيح وقد اصطلح على تسمية هذه العملية باسم منطقة النمو التقريبي " والتي جاء بها فيغوتسكي حيث أشار إلى الدور الكبير الذي يقوم به الرفاق اتجاه بعضهم البعض في تجسير الفجوة بين القدرة الواقعية والقدرة الكامنة لدى المتعلم" (نصيرات، 2006، ص125)، كما أن " التعلم الفعال والجيد يكون من خلال العمل الجماعي لكن هذا لا يعني أن النشاطات الفردية غير مهمة" (Gauthier, in Ruano-Borbalan OP.CIT.P 209)

وقد نفسر عدم اللجوء إلى النشاطات التي تعتمد على عمل الأقران والمجموعات ربما إلى ازدحام الفصول بالمتعلمين الذين يتعدى في بعض الصفوف الأربعين متعلما، لأنه في " هذه الفصول تكون درجة الفوضى مرتفعة بدرجة تشتت انتباه المتعلمين وهذا من عيوب أسلوب التدريس بالأقران " (الطناوي، مرجع سابق، ص153) لكن من خلال المقابلات التي أجريناها مع الأساتذة اتضح لنا أنهم يفسرون لجوئهم إلى النشاطات الفردية في معظم الأحيان بسبب أن هذه النشاطات تمكنهم من التقييم وبسبب ضيق الوقت على أساس أن الأساتذة يشكون من قصر المدة المخصصة للغة العربية المقدرة بـ 45 د، وهي مدة لا تكفيهم وتدفعهم في بعض الأحيان إلى اقتطاع وقت من النشاطات الأخرى التي يرونها نشاطات ثانوية.

يقوم الأساتذة بإشراك المتعلمين في أفكارهم لبناء الدرس حيث يأخذ المعلم بعين الاعتبار ما يقدمه المتعلمون من أفكار واجابات في بناء الدرس، وهذا ما تدعو اليه المقاربات الحديثة ومن بينها المقاربة بالكفايات والتعلم النشط ذلك لأن الدراسات التي تناولت الأستاذ الفعال توصلت الى أن من بين العوامل التي تجعله فعالا وتجعل ممارسته فعالة "استعماله إجابات التلاميذ من أجل تعميق الموضوع قيد الدراسة" (Feyfant , OP , CIT,2011, p7)

ينطلق الأساتذة من تمثلات المتعلمين، من خلال تقديم عدد متنوع من الأمثلة من طرفهم وعدم الاقتصار على مثال واحد يحاكيه المتعلمون، وذلك لأهمية التمثلات في عملية التعلم وفق المقاربة بالكفايات " فالمقاربة بالكفايات لا يمكنها أن تستغني عن تمثلات المتعلمين لدرجة يمكن معها القول بأن بيداغوجيا الكفايات هي بيداغوجيا للتمثلات، فتمثلات التلاميذ مرتبطة بذكائهم، وفوارقهم الفردية والجماعية وهي مرتبطة كذلك بكفاياتهم، وهذه كلها توابل، إن لم نقل عناصر كاردينالية تساعد على تحديد وضبط ممارسات المدرس النظرية والتطبيقية الهادفة الى تحقيق التواصل، ثم التفاهم، ثم بناء المعرفة بطرق فعالة وناجعة". (أسليمانى ، 2006، ص 97)

كما يعمل الأساتذة على ربط المعلومات السابقة بالجديدة، (وهذا يتوافق مع دراسة همام 1992) ويعتبر هذا من أبرز أسس النظرية البنائية للتعلم حيث يساعد على تحقيق تعلم ذي معنى (Ausubel, 1968) وهنا يعزز الأساتذة التعلم عند المتعلمين عند ربط معلوماتهم السابقة بالجديدة " (Gauthier in Ruano-Borbalan op.ci.p ;208) . يؤكد أوزيل على أهمية المعلومات السابقة في عملية التعلم في قوله "ولو أنني اخترلت علم النفس التربوية في مبدأ واحد لقلت إن العامل الأكثر أهمية في التأثير على التعلم هو ما يعرفه المتعلم من قبل" (Goupil et. Lusignan, in Ruano-Borbalan, op.cit, p :91). حيث أن "ربط المعلومات القديمة بالجديدة حسب النظرية البنائية يجعل التعلم ذو معنى عند المتعلم إذا انتبه الى المعلومات الجديدة ورمزها وربطها بالخبرات السابقة " . (العدوان ، الحوامدة، 2012، مرجع سابق، ص:121) وبما أن الأساتذة يعتمدون في بعض الدروس التي حضرناها على الطريقة الاستقرائية والتي من خطواتها المقدمة، العرض والربط والتعميم وأثناء الربط يتم الربط بين حقائق الدرس الجديدة والحقائق السابقة التي درسها الأستاذ لتلاميذه من قبل، وهو ضروري لجعل المعلومات الجديدة مألوفاً عند التلاميذ وجزء من المعلومات السابقة وحتى يتمكن التلاميذ من الوصول الى استنتاج القاعدة في نهاية الاستقراء كما يمكن اعتبار ربط المعلومات القديمة بالجديدة أمراً ضرورياً لبناء التعلم، فالأساتذة يربطون المعلومات الجديدة

بالقديمة لأن عملية التعلم عملية بنائية تراكمية في حد ذاتها ولأن الخبرات الحالية تعتمد على الخبرات السابقة، وفي نفس الوقت تعتبر أساسا لخبرات لاحقة، وهو ما يوضح أن المتعلم يعتمد على خبراته السابقة في فهم الخبرات الحالية، وعلى الخبرات الحالية في تفهم الخبرات اللاحقة أي في حالة توجيهه سؤالاً للمتعلم حول استنتاجات جديدة ، فإنه يسترجع خبراته السابقة والتي سبق تطبيقها في هذا الموضوع، ويحاول أن يربط أو يطبق تلك المعلومات على السؤال الذي يواجهه الآن.

كما يقترح الأساتذة تطبيقات لتدعيم وترسيخ المحتوى "فالدرس المخطط بشكل جيد يجب ان يتخلله تطبيق" (Gauthier in Ruano-Borbalan , OP.CIT. P208) مثلما هو حاضر في دروس القواعد أين يعتمد الأساتذة على الطريقة الاستقرائية في بداية الدرس و ينطلقون من الجزء الى الكل (من الأمثلة الى القاعدة) ثم يدعمون الدرس بتطبيقات أي (من الكل الى الجزء) أي الطريقة الاستنتاجية الاستنباطية.

بالمقابل فالأساتذة في بداية الدرس لا يقومون بتوضيح الأهداف لأنهم ينطلقون مباشرة في الدرس الجديد من دون توضيح الأهداف المتوخاة وهذه سمة من سمات التعليم التقليدي رغم أن المقاربات المطبقة في التدريس تستدعي توضيحا للمتعلم حول السلوكيات المنتظرة منه وذلك حتى يعرف ما المطلوب منه. وحتى يتحمس ويتحفز للعمل والمشاركة في الدرس ونثير دافعية المتعلمين وتحفيزهم للمشاركة في الدرس، نوضح الأهداف الأدائية للمتعلمين. وقد بينت الدراسات التي قام بها Hattie هايتي أن إعلام التلاميذ بالأهداف مسبقا يساعدهم على توجيه انتباههم وزيادة تحصيلهم الدراسي. (Hattie, 2009). حيث أن استثارة المتعلمين تعتمد على جاذبية الهدف الأدائي بالنسبة لهم، وعلى توقعهم بإتقان الهدف، وهذا يقود الى استثارة كافة المتعلمين للعمل إذا كان هناك فرصة معقولة لحصولهم على شيء يريدونه، وان تناقص التوقع بتحقيق الهدف المرغوب فيه، يقلل الجهود المبذولة لإحرازه، وعلى المعلم أن يضع أهداف منطقية ويناقشها مع تلاميذه بغية توضيحها، وقد يلجأ المعلم الى اشراك تلاميذه في وضع الأهداف المتوقعة مما يزيد القدرة التحصيلية لديهم". (الحيلة، مرجع سابق)، كما أن الأساتذة لا يراعون الفروق الفردية بين المتعلمين ما يتناقض مع دراسة همام (1992) ويعاملون المتعلمين وكأنهم متساوون من حيث القدرات، وذلك خلال شرحهم للدرس أو في طرح الأسئلة على التلاميذ ، فالأساتذة يستعملون طريقة الأسئلة ونفس الأسئلة تطرح على جميع المتعلمين وهي أسئلة اقترتها الوزارة الوصية تطرح كما جاءت في المنهاج، وهم يستعملون نفس الوسائل التعليمية (السبورة، الكتاب المدرسي) من دون التنوع في الأنشطة المدرسية، فالمتعلمون " مختلفون في استعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم، فعلى عملية التدريس مراعاة هذه الفروق بينهم

وذلك بتنوع طرائق التدريس، واستخدام تفريد التعلم، وتنوع العمل داخل الصف الدراسي". (مصطفى، مرجع سابق، ص57)، كذلك الأساتذة لا يستعملون أساليب التعلم النشط. من زاوية أخرى لم نلاحظ الممارسة الخاصة بإعادة الشرح عندما لا يفهم المتعلمون لأننا لم نلاحظ تعليق التلاميذ أو استفسارهم أو طرح أسئلة من طرفهم لأن الأسئلة كانت معظمها من طرف الأساتذة ولا يمنحون الفرصة للمتعلمين ولا يشجعونهم على طرح الأسئلة وهذا ما سوف نراه من خلال تحليل وتفسير النتائج الخاصة بممارسة طرح الأسئلة.

لا يعمل معظم الأساتذة على بث روح المنافسة الإيجابية بين المتعلمين ، ويمكن أن يكون عدد التلاميذ الكبير في الأقسام يحول دون اللجوء الى هذه الممارسات، رغم أن التعلم التنافسي الإيجابي ضروري لعملية التعلم الفعالة حيث " يعتبر التعلم التنافسي من الأساليب الحديثة التي يجتهد فيها المتعلم في إظهار ما لديه من قدرات ويعرف حسين سغان (2010) التنافس " بأنه عملية اجتماعية بواسطتها يوجد شخصان أو أكثر وجماعتان أو أكثر في موقف معين يجتهد كل منهما في الوصول الى هدف معين، أو إلى أهداف معينة بحيث تصل الى الهدف قبل الآخرين أو تتال أكبر قسط منه عند الحصول عليه". (في عمران، 2020، ص102) ويعمل التنافس الإيجابي بين المتعلمين على إثارة الدافعية لديهم للعمل أكثر والاجتهاد، لذلك كان على الأساتذة الاعتماد على هذا النوع من الأساليب لتحفيز المتعلمين أكثر وإثارة المتعة في التعلم.

أما بالنسبة لعدم استعمال معظم الأساتذة للوضعية الإدماجية فيرجع ربما إلى الوقت غير المناسب لإدماج المكتسبات أين لم يكن الأساتذة في نهاية الوحدة التعليمية، في حين أن الذين لاحظنا عندهم الممارسة كانوا في نهاية الوحدة، وبالتالي قاموا باقتراح وضعية إدماجية للمتعلمين من أجل ادماج المكتسبات والتأكد من تحقيق الكفاية القاعدية.

الخلاصة:

من خلال النتائج الخاصة بتقديم الدرس تبين أن الأساتذة يفعلون من دور المتعلم الذي لم يعد متلقيا سلبيا، بل أصبح يشارك في عملية التدريس وبناء الدرس من خلال اجاباته على الأسئلة التي تطرح عليه، لكن رغم ذلك جاءت نتائج هذا المحور منخفضة خلافا لدراسة سمعان (1986) التي أثبتت تفوق التربويون في مجال تنفيذ الدرس لأن الأساتذة يعتمدون بالأساس على النشاطات الفردية وبالتالي فالأساتذة مازالوا يعتمدون على النشاطات التقليدية التي لا تتناسب مع المقاربات الحديثة ومن بينها المقاربة بالكفايات وهذه الممارسات التقليدية تفرضها عدة عوامل من بينها أن الأسئلة والنشاطات الفردية تمكنهم من التقويم وتحقيق الأهداف وضيق الوقت مثلما صرح به الأساتذة الذين أجرينا معهم المقابلة.

وبالتالي فممارسات أساتذة التعليم الابتدائي فيما يخص تقديم الدرس هي:

- يستعملون طريقة سؤال-جواب.
- يشرك المتعلمين بأفكارهم في بناء الدرس.
- يتقبل أفكار المتعلمين.
- يأخذ بعين الاعتبار تمثلات المتعلمين.
- يربط المعلومات القديمة أو السابقة بالجديدة.
- يجعل المتعلمين يشاركون أكثر مما يستمعون.
- يستعمل وضعية تطبيق.
- يكلف المتعلمين بنشاطات فردية.

2-3 تحليل وتفسير نتائج السؤال الثالث: ما هي ممارسات المعلمين خريجي المدرسة

العليا للأساتذة بقسنطينة فيما يخص طرح الأسئلة؟

تعتبر الأسئلة من الممارسات التي يستخدمها المعلم لتنفيذ درسه، وتحتل الأسئلة مكانة هامة في عملية التدريس، فلا يمكن أن نتصور درسا لا يحتوي على أسئلة، ولكي تكون الأسئلة فعالة وتؤدي دورها كما ينبغي في الدرس من حيث إمكانية تحقيقها للأهداف المسطرة، وجب على الأستاذ أن يراعي مجموعة من التقنيات حيث " اثبتت الدراسات أن تقنيات طرح الأسئلة مسالة لابد منها للمعلمين الذين يرغبون في زيادة قدرتهم على تقويم تعلم الطلبة" (حطاب، مرجع سابق، ص41)

من خلال ملاحظتنا للأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة اسيا جبار بقسنطينة، كان هؤلاء يطرحون أسئلة من بداية الحصة الى نهايتها وهذا ما أكدناه من خلال الإجابة عن الممارسة الخاصة بتقديم الدرس، إضافة إلى أن الأسئلة المطروحة من طرف الأساتذة كانت أسئلة واضحة بالنسبة للتلاميذ ما يتناقض مع (دراسة مرسى 1988). وقد لمسنا ذلك من خلال أجوبة المتعلمين بحيث لم تكن هناك استفسارات من طرفهم تدل على عدم الفهم، فمهارة طرح الأسئلة تستدعي استعمال الأسئلة الواضحة لكي يكون الدرس فعالا، كما أن "وضوح الأسئلة عامل أساسي يجب أخذه بعين الاعتبار حتى يكون الدرس فعالا لأن الأسئلة الغامضة تجعل المتعلم عاجزا عن الإجابة عنها" (Gauthier in Ruano-Borbalan , OP.CIT)

كانت الأسئلة المطروحة في معظمها أسئلة مغلقة رغم عيوب هذه الأسئلة من حيث أنها " لا تشجع على التعبير بحرية، لأن جواب التلميذ مقيد وبالتالي لا يستطيع إضافة ما عنده، كما أنها لا تدفع التلميذ الى التفكير والبحث عن الجواب ولا تنمي قدراته ومهاراته العقلية." (أوحيدة، 2007) ويؤكد التربويون أن كثيرا من الأسئلة التي يطرحها المعلمون هي أسئلة من هذا النوع حيث أن " عددا كبيرا من أسئلة المعلم لا ينمي في التلاميذ حسن التعبير ولا يهتم بصقله، خصوصا عندما يقوم المعلم بتوجيه عدد كبير من الأسئلة التي تحتاج لإجابة سريعة منهم في وقت محدد وقصير ومثل هذا الظرف التعليمي لا يعطي التلاميذ الفرصة لصقل أساليب إجاباتهم، ولا يسمح للمتعلم أن يلاحظ بعناية الأخطاء اللفظية لهم" (أبو سمور، مرجع سابق، ص:96). كما أن " عدد كبير من أسئلة المعلم يقصد منها إجابات قصيرة جدا من التلاميذ وهذا يعني أن المعلم يقوم بمعظم العمل والحديث الصفي بدلا من قضائه معظم الوقت توجيه التلاميذ ليتعلموا شيئا مفيدا

وليفكروا لأنفسهم". (أبو سمور، المرجع نفسه، ص95) وهذا يتناقض مع المقاربة بالكفايات والتعلم الذي يركز على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية-التعلمية، فكلما كان تدخل الأستاذ قليلا في هذه المقاربات وبالتالي مشاركة المتعلم أكثر، كلما كان ذلك أحسن. بالمقابل فالأستاذة لا يطرحون الأسئلة المفتوحة رغم أهميتها، ويعتمدون أكثر على الأسئلة المغلقة، وهذا ما أكدته النتائج المتعلقة بهذا البند، رغم أهمية الأسئلة المفتوحة " فالأنماط الكلامية التي يستعملها الأستاذ والتي تؤدي تواصل فعال بين الأستاذ والمتعلمين استخدامه للأسئلة الواسعة والعريضة، وأن يقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل إلا إجابة محددة (نعم أولا) أو كلمة واحدة محدودة، وإنما عليه أن يكثر من الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واسعاً واستثارة العمليات العقلية العليا" (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003، مرجع سابق). "كما أن هذا النوع من الأسئلة المفتوحة يكشف عن قدرات ومهارات التلميذ، كما تساعد على توظيف مكتسباته السابقة، كذلك لا تتضمن أجوبة مباشرة أو غير مباشرة، لذلك يعتمد التلميذ على قدراته العقلية ليتمكن من الإجابة، وبالتالي الصياغة المفتوحة هي التي تنشط التلاميذ وتدفعهم الى الادلاء بمعلوماتهم وأفكارهم وآرائهم، وتساعد المعلم على تقييم وتقويم مكتسباتهم تقويماً موضوعياً، أما الأسئلة المغلقة، فلا يمكن الاعتماد عليها في التدريس بالكفايات الا عند الضرورة" (أوحيدة، مرجع سابق) كما تشير الدراسات إلى أن الأسئلة غير الواضحة تعيق الفهم، بينما تعزز الأسئلة المفتوحة التفكير الإبداعي (Paul & Elder, 2008). وعندما سألنا الأساتذة الذين أجرينا معهم المقابلة عن سبب تركيزهم على الأسئلة المغلقة أجاب منهم 14 معلماً أنهم يقومون بذلك حتى لا يخرجوا عن الهدف المسطر ويمكنهم ذلك من تحقيق الهدف، كما يرى 12 منهم أن ضيق الوقت يجعل الأستاذ يركز على الأسئلة المغلقة.

كان الأساتذة يطرحون أسئلة مغلقة في معظمها أسئلة تستثير تفكير المتعلمين في بعض الأحيان لأنه يعتبر من القواعد العامة لصياغة الأسئلة أن يكثر الأستاذ من الأسئلة التي تستثير تفكير المتعلمين وعدم الاقتصار على أسئلة التذكر وفي بعض الأحيان أسئلة الغرض منها توظيف المعلومات أي أسئلة من مستوى التطبيق. كان الأساتذة يسألون المتعلمين وعندما يجيب هؤلاء يكررون اجابتهم وهذا يتوافق مع دراسة محمد مرسى (1988) ومن الأخطاء التي يقع فيها الأساتذة تكرار إجابة المتعلم لأنه سلوك يزيد من مشاركة الأستاذ ويقلل من نسبة مشاركة المتعلمين، وهذا ما يتنافى مع المقاربة بالكفايات، لأن في هذه المقاربة كلما كان تدخل الأستاذ أقل كلما كان ذلك أحسن، كما يميل المتعلمون الى إعطاء إجابة غير كاملة، لأن الأستاذ عندما يكرر اجابتهم قد يعدل عادة من الإجابة ليجعلها مقبولة. بعض الأساتذة فقط

يمنحون المتعلمين الوقت الكافي للإجابة على السؤال، والبعض يطرحون السؤال ويكلفون مباشرة التلميذ الذي يجيب وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة حمد بن مرضي الكلثم (2013) حيث تحققت هذه الممارسة بدرجة قليلة وهذه من الأخطاء الشائعة في مهارة طرح الأسئلة من طرف المعلمين، فالمعلمين ينتظرون ثواني وكما رأينا في الجانب النظري على الأستاذ أن ينتظر مدة 3-5 ثواني وبعد ذلك يتلقى الإجابات فالدراسة التي قام بها (Rowe, 1986) تشير إلى أن الانتظار بعد طرح السؤال يُحسن من جودة الإجابات. حيث تكون الإجابة أعمق وتزيد في تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم، كما تزيد من مشاركة المتعلمين، تساعد المتعلمين على التفكير في صحة استجاباتهم قبل الشروع فيها، كما لا يشجع الأساتذة المتعلمين على طرح الأسئلة، لذلك كان الاتصال أحادي الاتجاه أي أن الأساتذة هم من كانوا يطرحون الأسئلة والتلميذ يجيب كما ذكرنا سابقا، وما يؤكد ذلك هو عدم إعادة الشرح من طرف الأساتذة فيما يخص الممارسة الخاصة بتقديم الدرس. فهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه الدراسات التربوية التي أكدت " أن عددا كبيرا من أسئلة المعلم تتجاهل التلميذ كإنسان مفكر له اعتباره واستقلاله في أن يبادر ويسأل " (فضالة، مرجع سابق، ص220) فكما رأينا في الجانب النظري من القواعد التي يجب أن يراعيها المعلم عندما يوجه أسئلة، الاهتمام بالأسئلة التي يطرحها التلاميذ وتشجيعهم عليها لأنه من خلال ذلك يكشف عما يدور في عقول المتعلمين من فهم خاطئ لبعض الحقائق وبالتالي يصححها المعلم أو قد تفصح عن حاجة المتعلم إلى معلومات إضافية على المعلم أن يضيفها أو يوجهه إلى مصادر التعلم، أو قد يكون سؤال المتعلم غير واضح أو غير مفهوم وعندئذ يساعده المعلم في إعادة صياغته " (الطناوي، مرجع سابق) كذلك التشجيع على طرح الأسئلة يعتبر من الوسائل التي يعتمد عليها الأستاذ في إثارة دافعية المتعلمين وذلك " بالترحيب بأسئلة المتعلمين وتشجيعهم على توجيهها وطرحها للمناقشة بين المتعلمين أنفسهم كلما سمح وقت الحصة بذلك مع مراعاة إشراك عدد من المتعلمين في مناقشة هذه الأسئلة والإجابة عليها". (الطناوي، المرجع نفسه، ص 151) فتشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة حسب كل من Osborne و Chin يُساهم في زيادة مشاركتهم ويجعلهم أكثر نشاطا. (Chin & Osborne, 2008) بالإضافة إلى أننا لم نلاحظ طرح الأسئلة من طرف المتعلمين في أغلبية الأقسام التي لاحظناها، وهذا يتنافى مع التعلم النشط الذي " يمنح للمتعلمين الفرصة في طرح الأسئلة على الأساتذة والمتعلمين، وليس التركيز على الإجابة على الأسئلة، وهي سمة من سمات التعلم التقليدي أي أن الأساتذة لا يفتحون باب النقاش مع المتعلمين وكذلك دور المتعلم في التعليم التقليدي التركيز على الإجابة في حين التعلم النشط الذي يركز على المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية فالمتعلم يسأل هو كذلك " (أمبوسعيد، الحويصية، مرجع سابق) ويمكن تفسير عدم فتح الأساتذة

لباب النقاش لأن ذلك يحتاج الى وقت كبير، والأساتذة مرتبطون بإنهاء البرنامج في فترة زمنية محددة وفق خطة مركزية محددة من طرف وزارة التربية وإذا استغرق الأستاذ وقتا كبيرا في المناقشات فإن ذلك سيؤدي الى التأخر في إنهاء المقرر الدراسي في الوقت المحدد. وعندما سألنا الأساتذة في المقابلة التي قمنا بها أكد أغلبيتهم أن طرحهم للأسئلة أمر موجه بالأساس إلى توجيه المتعلم نحو تحقيق الهدف. بالإضافة إلى أن فتح باب المناقشة مشروط بالجماعات الصغيرة لأن طريقة المناقشة " لا تصلح الا للمجموعات الصغيرة إضافة الى أنها تأخذ وقتا طويلا لدراسة الموضوع" (سحتوت، جعفر، مرجع سابق ص193) أما الأقسام التي لاحظناها كانت مكتظة في غالبيتها.

الخلاصة:

جاءت النتائج الخاصة بطرح الأسئلة متدنية عكس النتائج التي توصل اليها بركات (2010) في دراسته حيث اظهر المعلمون فعالية كبيرة في ممارسة طرح الأسئلة، وترجع الخلفيات التي جعلت أسئلة الأساتذة تتميز بالصفات السابقة الى عدم الكفاية التدريبية للأستاذ في كيفية صياغة الأسئلة، وتوجيهها، وملاءمة أنواعها المختلفة لحاجات التلاميذ التعليمية والنفسية، من دون أن ننسى الكثرة العددية للأسئلة " دون مراعاتها لنوعها" التي يوجهها الأستاذ لتلاميذه خلال الحصة الواحدة، والتي تؤدي الى نتائج عكسية من أهمها: استبداد المعلم بمعظم وقت الحصة ومشاركة التلاميذ الروتينية والشكلية في عملية التعلم، والتي ينتج عنها في الغالب تعليم أو تذكر عابر للحقائق والمعلومات الصغيرة الهامشية. " (فضالة، مرجع سابق، ص 221)

وبالتالي يمكن تلخيص ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة فيما يخص طرح الأسئلة في الممارسات التالية:

- يطرح أسئلة على المتعلمين.
- يطرح أسئلة واضحة.
- يطرح أسئلة تستثير تفكير المتعلمين.
- يطرح أسئلة الهدف منها توظيف المعلومات.
- يستخدم الأسئلة المغلقة.
- يكرر اجابات المتعلمين.
- يسمح للمتعلمين بتكرار الإجابة.

2-4 تحليل وتفسير نتائج السؤال الرابع: ماهي ممارسات الأساتذة خريجي المدرسة

العليا للأساتذة الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية؟

أكدت أبحاث وتجارب المربين الأوائل أن الدرس الذي يؤدي من دون وسيلة تعليمية يعتمد على حاسة واحدة بعكس الدرس الذي يؤدي باستخدام الوسيلة التعليمية. إننا نكون قد اشركنا فيه أكثر من حاسة عملاً بأحد قوانين علم النفس الشهيرة والتي اثبتت صحتها والقائلة إن ما نسي شيء اشتركت في دراسته حاستان فأكثر) "وقد أكدت الأبحاث التربوية الحديثة أن الدرس الذي يعطى بتعزيزه بالوسيلة التعليمية يستغرق وقتاً وجهداً أقل بكثير من الدرس الذي يخلو من الوسائل التعليمية". (جلوب، مرجع سابق، ص 6) كما أكدت الدراسات التربوية أن الأهداف التعليمية المراد تحقيقها داخل المدرسة وخارجها تتأثر إلى حد كبير بالأساليب والوسائل التي تستخدم في التدريس... بل أن الاتجاهات التربوية المعاصرة تؤكد أن التدريس الفعال هو الذي يكون المتعلم المحور الأساسي، والهدف الرئيسي الذي تركز عليه العملية التعليمية، ويتمثل دور المعلم في تهيئة الظروف المناسبة للتلميذ ليكون نشيطاً في العملية التربوية، وهنا يبرز دور الوسائل التعليمية في إيجاد المناخ التعليمي الذي يثير اهتمام التلميذ ويدفعه للمشاركة والاستجابة من خلال حواسه". (بن عبد العزيز أبا نمي، 1993، ص12) لذلك يتوجب على الأستاذ أن يتحكم في مهارة اختيار واستخدام الوسائل التعليمية واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم ويحدد الوسيلة المناسبة لدرسه أساساً حسب طبيعة الدرس وأهدافه، لذلك فالأساتذة المتخرجون من المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار - قسنطينة- يوظفون الوسائل التعليمية في تقديمهم للدرس، كما أنهم يحترمون القواعد استخدامها التي ذكرناها في الجانب النظري حيث يعرضونها في المكان المناسب وهذا يتوافق مع دراسة (منظمة الأونروا 2014) وبالتالي فهم ، كما يعرضونها في الوقت المناسب وهذا يتوافق مع دراسة محمود حنفي همام (1992) لذلك، كالكتاب المدرسي أو استعمال السبورة أو الألواح " فمن الأسس العامة لاستعمال الوسيلة التعليمية أن تعرض الوسيلة عندما تلمس الحاجة إليها، وأن تبعد عقب استنفاد أغراضها، إلا إذا كانت من الوسائل التي تمتد فائدتها للتلاميذ مدة من الزمن" (الحسون، خليفة، 1996، ص: 274) ومن الوسائل التي يعتمد عليها الأساتذة كثيراً السبورة في شرح الدرس ولا حظنا أنهم يحسنون استعمالها جيداً وهذا يتوافق مع دراسة محمود حنفي همام (1992) ما يتوافق الدراسة لجبرين عطية ومثلى إبراهيم حمودة (2016) ودراسة رجم سميرة (2016) من حيث أنهم يخصصون جزءاً خاصاً بالتلخيص في الوسط، وجزءاً خاصاً بالشرح، كما يكتبون بخط واضح ويكتبون في الجزء الذي يراه كل المتعلمين ويكتبون بخط واضح ومقروء، كما كانت المعلومات مرتبة ومنظمة

على السبورة. "فالسبورة رغم قدمها كوسيلة تعليمية إلا أنها ضرورية في الكتابة عليها خاصة في المرحلة الابتدائية، وذلك لتجنب املاء التلاميذ ولضمان املائهم مواد صحيحة خالية من الأخطاء اللغوية، وكذلك ابراز المواد المهمة كالكلمات الجديدة، أو الصعبة في دروس اللغات، أو القواعد الاملائية أو النحوية، أو الأفكار الرئيسية في دروس القراءة، والنصوص الأدبية، والعناصر الأساسية في التعبير الشفوي، والتحريري وغيرها". (فضالة، مرجع سابق) ولقد أثبتت العديد من الأبحاث التي تناولت الممارسة الفعالة ان من بين العوامل التي تجعل ممارسات الأستاذ فعالة أنه " يستعمل السبورة بشكل جذاب ومحفز وناجع" (Feyfant, OP. CIT, P7). وخلال المقابلة اتفق أغلبية الأساتذة على أن الوسيلة التعليمية العامة التي يستعملها الأساتذة السبورة المغناطيسية وما يعرض عليها من بطاقات، كما يسمح الأساتذة للمتعلمين باستخدام الوسائل التعليمية المتاحة، وهذا يتوافق مع دراسة محمود حنفي همام (1992) كالسبورة والكتاب المدرسي والألواح ونادرا ما يستعملون السبورة، وانما لاحظنا هذا عند قليل من الأساتذة. فالسماح للمتعلمين باستخدام الوسائل، يتيح التعلم من خلال التجربة والمحاولة، كما يزيد من فعالية التلاميذ. (Jonassen, 1999).

أما بالنسبة لعدم استعمال بعض الأساتذة للكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية، فهذا راجع لطبيعة الدروس التي حضرناها والتي لا تتطلب استعمال الكتاب المدرسي كحصى القواعد أو التعبير أو فهم المنطوق، وبالتالي قلما يعتمد الأساتذة على الكتاب المدرسي في هذه النشاطات، لكن من خلال المقابلات أكد الأساتذة بالإجماع أنهم يعتمدون على الكتاب المدرسي كوسيلة أساسية.

وبالنسبة لعدم استعمال الأساتذة للوسائل التكنولوجية فإن هذا الأمر يتوافق مع دراسة رجم سميرة (2016) وتؤكد نتائج المقابلات التي قمنا بها مع الأساتذة حيث أكدوا على أنهم يعتمدون في دروسهم على السبورة والكتاب المدرسي والبطاقات بالأساس ولم يذكرو الوسائل التكنولوجية اطلاقا، وعند استفسارنا لهم حول استعمال الوسائل التكنولوجية أجاب معظمهم ثمانية عشرة من عشرون أنهم لا يستعملون الوسائل التكنولوجية ، وقد أجمع معظمهم على أن السبب هو عدم توفر الوسائل التكنولوجية في المؤسسات وحتى الوسائل البسيطة غير متوفرة رغم أهمية الوسائل التكنولوجية في عملية التدريس، وهذا يتنافى مع خصائص التعلم النشط الذي يعتبر مجالا لاستخدام كل وسائل وتكنولوجيا التعليم، فالتعلم النشط يسمح للأستاذ بتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم الحديثة عندما يقدم دروسه بأساليب وطرائق واستراتيجيات التعلم النشط.

تشير دراسات كل من Clark و Mayer الى أن الأدوات التكنولوجية مثل العروض التفاعلية وغيرها من الوسائط تزيد من دافعية التعلم (Clark & Mayer, 2016) ذلك لأن الوسائط التكنولوجية تضيف على العملية التعليمية التعلمية العديد من الإيجابيات حيث تجعل من التعليم عملية بسيطة وسهلة كما تقلل من مشاكل التدريس كقلة الانتباه والفضول في التحصيل الدراسي وتقتصد في الجهد والوقت وتعمل على تطوير أساليب التقييم المناسبة لقياس تغير السلوك والتحقق من نتائج العملية التعليمية، إذ أن توظيف الأدوات التكنولوجية على اختلافها يُساعد في تحسين استيعاب التلاميذ وتركيزهم، وهذا ما تُشير إليه الأبحاث (السابقة الذكر) التي تؤكد أن استخدام الوسائط المتعددة الوسائط يساهم في تعزيز التعلم من خلال تحفيز أكثر من حاسة واحدة لدى المتعلمين.

الخلاصة:

أظهرت نتائج هذا المحور أن المعلمين يوظفون الوسائط التقليدية مثل السبورة والكتاب المدرسي بشكل جيد، وهذا ما دلت عليه النتيجة المرتفعة الخاصة بهذا المحور، إلا أن هناك ضعفاً في استخدام الوسائط التكنولوجية مثل الحاسوب والعروض التقديمية التفاعلية. وهذا التراجع مرتبط بنقص الإمكانيات التقنية حسب رأي الأساتذة.

وبالتالي فممارسات أساتذة التعليم الابتدائي المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار - قسنطينة- فيما يخص استخدام الوسائط التعليمية هي:

- يوظف وسائط تعليمية أثناء تقديمه للدرس.
- يوظف السبورة بشكل فعال.
- يعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب.
- يعرض الوسيلة التعليمية في المكان المناسب.
- يسمح للتلاميذ باستخدام الوسائط التعليمية المتاحة.

2-5 تحليل وتفسير نتائج السؤال الخامس المتعلق بما هي ممارسات المعلمين خريجي

المدرسة العليا للأساتذة الخاصة بتسيير الصف؟

ممارسة تسيير الصف ممارسة في غاية الأهمية وتعتبر كما يعبر عنها Clermont Gauthier " الجانب المكمل لتدريس المحتوى فلا غريب أن نرى أن الأساتذة الذي يحسنون تسيير القسم هم الأساتذة الذين يحسنون تقديم المحتوى والعكس صحيح " (Gauthier in Ruano-Borbalan.Op.cit.p :210) فإدارة الصف (القسم) مهارة ضرورية لضمان بيئة تعليمية فعالة. وفقاً لـ (Marzano et al. (2003).

ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها فإن أهم ما ميز الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار -قسنطينة- بالنسبة لهذه الممارسات هو تواصل الأساتذة بشكل فعال مع المتعلمين بحيث يستعملون الطرائق التي تمكنهم من الوصول إلى الأهداف المحددة في بداية الدرس. "فالاتصال الفعال يؤدي إلى إدارة ناجحة للتعليم في غرفة الصف" (السليتي، مرجع سابق، ص 320) وخلال تواصلهم يستخدمون أسماء المتعلمين ما يتطابق مع دراسة أحمد بن مرضي الكلثم (2013) فكل الأساتذة ينادون تلاميذهم بأسمائهم، وعلى الأستاذ كما رأينا في الجانب النظري مخاطبة التلاميذ بأسمائهم مع مراعاة الدقة في ذلك، لأنهم يدركون جيداً أهمية مناداة المتعلمين بأسمائهم ووقعها الإيجابي على نفسية المتعلمين، ولأن استعمال الأستاذ لأسماء المتعلمين يكسر الحاجز النفسي بين الطرفين، كما يعبر على الاحتواء وخلق الإحساس بالألفة، حيث " يمكن القول أن التفاعل الصفّي يتوقف على قدرة الأستاذ على تنظيم التفاعل وذلك باستخدامه أنماط كلامية وخاصة الأنماط الكلامية غير مباشرة، لأنها تؤدي إلى تواصل فعال بين التلاميذ في الموقف التعليمي ومن بين أهم هذه الأنماط الكلامية أن ينادي المعلم تلاميذه بأسمائهم. (المركز الوطني للوثائق التربوية CNDP، 2000، ص56) " فضلاً عن مخاطبة المتعلمين بأسمائهم تساعد المدرس على التعامل معهم، وهذا بدوره ينمي العلاقة الإنسانية بينهم" (Marzano et al) "كما يعتبر حفظ أسماء المتعلمين من طرف الأستاذ استراتيجية من الاستراتيجيات التي يستعملها المعلم للوقاية ومعالجة المشكلات السلوكية لتلاميذه وبالتالي المحافظة على مستوى مناسب من الانضباط الصفّي الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المحددة لعملية التعلم والتعليم " وتتضمن هذه الاستراتيجية قيام المعلم بحفظ الأسماء إذ أن مناداة المتعلم باسمه في فترة مبكرة من العام الدراسي تعطيه شعوراً باحترام ذاته وزيادة انضباطه في الصف، وتزود المعلم بفرصة تحكمه بالمواقف المختلفة خلال الحصة الصفّية" (السليتي، مرجع سابق، ص 337)

وبما أن الأساتذة كما أسلفنا يطبقون طريقة الأسئلة فعندما يجيب المتعلم على الأسئلة المطروحة يعزز هؤلاء الإجابة مباشرة ما يوافق الدراسة لجبرين عطية ومثلى إبراهيم حمودة (2016)، وجاءت هذه النتيجة عكس دراسة مرسى (1988)، والتعزيز مهم لتحفيز المتعلمين حيث يؤكد برونر على ضرورة تقديم التعزيز المناسب في الوقت المناسب من أجل المحافظة على الاستجابة والاستمرار فيها من قبل المتعلم، فهو بمثابة التغذية الراجعة له والوصول إلى التصحيح الذاتي فيما بعد. (القضاء، الترتوري، مرجع سابق). بالنسبة لمستوى التعزيز فقد "أيدت الدراسات وجهة النظر القائلة أن أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له أثر إيجابي على التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، حيث وجدت أن كلمة صح، ممتاز، شكرا لك، ترتبط بنمو تحصيل المتعلمين في العلوم في المدرسة الابتدائية" (شبر وآخرون، مرجع سابق، ص 250) وللتعزيز كذلك أثر على الانضباط الصفي لأن "التعزيز واحد من الأساليب التي تولد الثقة والاحترام والمقصود بالتعزيز الاعتراف بالسلوك المرغوب فيه والصادر عن التعلم، وتقبله والثناء عليه. ويؤدي التعزيز دورا فاعلا في تحقيق النظام والانضباط الصفي، لأنه يحفز المتعلم على تكرار السلوك المعزز. وهو أقدر من العقاب على أحداث تعديل السلوك، وأفضل في تحقيق ديمومة السلوك المرغوب فيه". (السليتي، مرجع سابق، ص 365) لكن ما لاحظناه على الأساتذة أن التعزيز كان أوتوماتيكيا وبنفس الصيغة والمستوى تقريبا فلا يوجد تنوع في التعزيز كما أنهم يعززون الإجابات باستمرار وبنفس التوتيرة، وكانوا يستعملون دائما عبارة جيد مما يفقد التعزيز أثره "فالثواب له قيمته الإيجابية في إثارة الدافعية وانتباه التلاميذ في الموقف التعليمي، ويسهم في تعزيز المشاركة الإيجابية في عملية التعلم، وهذا ما يتطلب من المعلم أن يكون قادرا على استخدام الثواب بصورة فعالة، وأن يحرص على استخدامه في الوقت المناسب، والا يشعر التلاميذ بأنه أمر روتيني، كأن يردد المعلم عبارات مثل: أحسنت أو ممتاز...دون مناسبة مما يفقدها معناها أو أثرها". (المركز الوطني للوثائق التربوية CNDP، 2003، ص 28) و "من بين المهمات الملقاة على الأستاذ استثارة دافعية المتعلمين، أي ينوع في أساليب الثواب، وأن يتناسب الثواب مع نوعية السلوك فلا يجوز أن يعطي المعلم سلوكا عاديا أو ثوابا ممتازا، ويعطي في الوقت ذاته الثواب لسلوك غير متميز". (القضاء، الترتوري، مرجع سابق، ص 417)

ينصف الأساتذة في تطبيق التعليمات مع المتعلمين، لأنهم يضعون نظاما يحكم ويسير الصف ويطبقونه على الجميع، وحتى التعليمات التي يملونها فهي خاصة بالجميع سواء من حيث كيفية الإجابة أو التنقل أو التحرك في القسم أو طلب الاذن بالخروج.

كان الأساتذة ينظمون غرفة الصف لتيسير التعلم حيث أن معظم الأقسام منظمة تنظيماً يسمح للأستاذ بالتواصل مع المتعلمين بما أن المعلمين يطبقون في أغلب الأحيان طريقة سؤال-جواب كطريقة تدريس وفي بعض الأحيان طريقة المحاضرة وأن الأسئلة كانت تسير في اتجاه واحد والتلميذ يجيب، أي اتصال أحادي الاتجاه، وأن النشاطات التي يقوم بها المتعلمون هي نشاطات فردية، فالطاولات كانت منظمة بطريقة تقليدية متوازنة تتناسب مع النشاطات التي يقوم بها المتعلمون وطريقة تدريس الأستاذ وحتى الطاومات مازالت إلى يومنا هذا مستعملة في المقاربات التقليدية والتي تصلح للطرائق التقليدية ونمط الاتصال أحادي أو ثنائي الاتجاه، فهي لا تناسب الطرائق النشيطة، والتعلم النشيطة من عمل جماعي وتعلم الاقران... الخ ، وهو ما يؤكد (السليتي، مرجع سابق) بقوله : " التنظيم في صفوف وهو الشكل السائد في تنظيم الجلوس في معظم المدارس، ومع أن هذا التنظيم يؤدي الى ترتيب الطلاب، ويسهل عملية الاشراف عليهم ومراقبتهم وملاحظة أدائهم في أثناء عملية التعليم والتعلم إلا أنه يحد من إمكانية القيام بنشاطات أخرى داخل غرفة الصف، كالعامل في مجموعات مثلاً، إضافة الى هذا، هذا الترتيب لا يتناسب مع يتمتع به طلاب المرحلة الابتدائية، إذ أنه يحد من طاقتهم ونشاطهم الحركي". (ص346) ومن جهته يذكر عبد الحميد جابر (1999) " أن تنظيم الصفوف على هيئة صفوف وأعمدة يعتبر من الصفوف الأكثر استخداماً لمساحة الصف وسعته المكانية، وكان منتشراً في الأزمنة الماضية، وهذه الصيغة تلائم على أفضل نحو المواقف التي يحتاج التلاميذ فيها أن يركزوا انتباههم على المعلم وعلى المعلومات التي تعرض على السبورة أو على جهاز العرض فوق الرأس... وهذا الترتيب لا ييسر طرق التدريس المتمركزة حول التلميذ" بالمقابل وجدنا بعض المعلمين ينظمون صفوفهم بشكل يجمع بين الشكل التقليدي المعروف وشكل U. كما يقوم الأساتذة بتنظيم الطريقة التي يشارك بها المتعلمون ويتحكمون في تنظيم إجابات المتعلمين، حيث كانت الإجابات برفع الأصابع في أغلب الأحيان وفي بعض الأحيان تكون الإجابات بصفة جماعية حيث أن معظم الأساتذة يقدمون تعليمات واضحة للمتعلمين . و لقد أكدت العديد من الأبحاث أن من بين العوامل التي تجعل ممارسة الأستاذ فعالة أو أستاذاً فعالاً إعطائه لتعليمات وتفسيرات دقيقة" (Feyfant, OP.CIT, p7) وحسب « Barbara Mc Combs » كما هو وارد في (Rolland in Ruano-Borbalan, OP, P118) فإن "التعليمات الواضحة تعمل على استثارة دافعية المتعلمين" كما رأينا في الجانب النظري بالنسبة للجزء الخاص بالدافعية.

يبدأ الأساتذة الدرس في الوقت المناسب ما يتوافق مع دراسة جبرين عطية ومثلى إبراهيم حمودة (2016)، ويحرص الأساتذة على الإنطلاق في الدرس في التوقيت المناسب، "وهذه السمة يجب أن يتحلى بها المدرسون حيث قام العالمان Charters شارترز و Waples ويلز ببحث يخص تحديد المؤهلات وخلص الباحثان الى وضع قائمة السمات من بينها - الدقة في المواعيد (بوسعدة قاسم ، 2017) "والدقة في المواعيد من سمات المعلم الكفو حسب بيان جمعية المعلمين بمقاطعة هارفورد " (الأزرق، مرجع سابق، ص 106) فالأستاذ الفعال "يجب عليه أن يخفف من الوقت غير المخصص للنشاطات المدرسية وذلك بأن يبدأ الدرس في وقته وينهيه في الوقت المناسب" (Anderson , OP.CIT , P 74) كما تعتبر هذه الممارسة من العوامل الحاسمة لنجاح الأستاذ في إدارة صفه بحسب ماتعرضنا اليه في الجانب النظري بالإضافة الى أنهم يبدأون الدرس في وقته فهم متحكمون جيدا في أقسامهم خاصة في اللحظات الحرجة التي تميز الخمس دقائق الأولى من بداية الدرس ونهايته حيث لاحظنا خلال حضورنا للحصص وكأنك في معسكر يطبقون فيه القوانين والقواعد التي عودهم عليها الأساتذة ومعظم المتعلمون يطبقون ذلك، وهذا يعود للنظام الذي وضعوه في بداية العام الدراسي، وقد يكون لتواجدنا في الحصة أثر على ذلك أيضا. فقد أكد الأساتذة من خلال المقابلة أنهم في بداية العام الدراسي يملون قواعد خاصة بالصف ، يرى أوندرون أنه " يجب على الأستاذ أن يعلم التلاميذ بالقوانين التي تحكم الصف في بداية الثلاثي أو العام " (Anderson , Ibid , P 74) لأن اخبارهم بالقوانين سيؤثر على سير الصف بقية العام الدراسي وهذا ما يؤكد Gauthier بقوله " خلق النظام خلال الأيام الأولى من الدراسة سيؤثر على درجة التزام المتعلمين، وعلى درجة اضطراب الصف بقية العام الدراسي " (Gauthier in Ruano-Borbalan.Op.cit 210,211) أو تجد القوانين التي تحكم الصف معلقة على باب القسم أو معلقة على حائط القسم بمعنى وجود قواعد وروتين يحكم القسم ، وهذا مناسب لأن من مهارات إدارة الصف أن " يضع المعلمون الفاعلون روتينا لجميع المهمات والحاجات اليومية " (خطاب، مرجع سابق، ص31) بالإضافة إلى أن بعض الأساتذة أكدوا من خلال المقابلة أنهم يعززون السلوك الإيجابي وهذه سمة من سمات الأستاذ الفعال " على الأستاذ الفعال أن يكافئ السلوكات الإيجابية وخاصة الذين كانوا مزعجين من قبل وذلك حتى يمرر لهم رسالة بأهمية الانضباط والسلوك الجيد " (Anderson , OP.CIT , P 74) لكن هذه التعليمات والقواعد صادرة عن الأستاذ، وهذا ما يتوافق مع التعليم التقليدي حسب (امبوسعيدى، الحويسنية، مرجع سابق) في حين " أن المتعلمين من المفروض في التعلم النشط يشاركون الأستاذ في وضع التعليمات التي تحكم الصف الدراسي." (امبوسعيدى، الحويسنية، المرجع نفسه)

أما فيما يخص ممارسات التحكم في الوقت فالأساتذة لا يتحكمون في الوقت جيدا ما يوافق الدراسة لجبرين عطية ومثلى إبراهيم حمودة (2016) حيث لاحظنا أن معظم الأساتذة يتجاوزون حجم الحصة المخصصة وهي 45 د ولا يحددون النشاطات والتطبيقات بمدة زمنية فقد لاحظنا في الممارسات الخاصة بتخطيط الدرس أن معظم الأساتذة لا يحددون النشاطات بمدة زمنية وإذا قاموا بذلك لا يحترمونه، ويعود السبب في ذلك حسب ما قاله الأساتذة في المقابلة أنهم يستغلون النشاطات الأخرى لإكمال برنامج اللغة العربية، لأن البرنامج طويل والمدة الزمنية المقدرة بـ 45 د لا تكفي ويرون أن مادة اللغة العربية أساسية للمتعلم والمواد الأخرى تعتبر ثانوية، لذلك يستغلون الوقت الخاص بالنشاطات الأخرى لإكمال البرنامج الخاص باللغة العربية.

يستخدم أغلبية الأساتذة الأسلوب السلطوي المسيطر على القسم نظرا لكون الأساتذة يستعملون الطرائق التقليدية في التعليم فمن المنطقي أن يستعملوا الأسلوب السلطوي للسيطرة على القسم وهذا يتنافى مع دور الأستاذ في التعلم النشط والذي من بين أدواره "تهيئة بيئة ديمقراطية تسمح بالقيام بالأنشطة المختلفة" (أبو الحاج، المصالحة، مرجع سابق، ص 32) وما يؤكد على الممارسة السابقة هو الممارسة المتعلقة بالعلاقة الأفقية بين الأساتذة والمتعلمين، حيث نجد أن أغلب الأساتذة يقيمون علاقة عمودية مبنية على الأوامر والقواعد المنظمة سالفا ، فالمتعلم ليس مستقلا عن الأستاذ وإنما مرتبط به كليا لأن الأستاذ هو الذي يبني الدرس نحو الأهداف التي سطرها فتواجهه أكبر ، وهذا يتناقض مع المقاربات الحديثة كالمقاربة بالكفايات التي تجعل من العلاقة بين الأستاذ والمتعلم علاقة افقية بين المتعلمين الذين يتشاركون أو يتعاونون لبناء المعرفة والأستاذ ما هو إلا موجه ومرشد ، كما يؤكد ذلك النتيجة الخاصة بتلطيف الجو من طرف المعلم حيث لاحظنا أن معظم الأساتذة جديين وصارمين مع التلاميذ ولا يستعملون أسلوب الدعابة لتلطيف الجو مع المتعلمين، وبما أنهم كما ذكرنا سابقا يستعملون النمط السلطوي في تعاملهم مع المتعلمين وكذلك يقيمون علاقة عمودية تجدهم جديين كثيرا ، وقد يعود ذلك ربما الى خوفهم من فقدان سلطتهم كأساتذة وربما أيضا لتواجدنا في الحصة، لكن الاتسام بروح المرح والدعابة لا يعتبر عيبا في المعلم ولا ينتقص من احترامه من طرف المتعلمين، وإنما يعتبر من سمات الأستاذ الكفو حسب بيان جمعية المعلمين بمقاطعة هارفورد (الأزرق، مرجع سابق) كما أن الاتسام بروح الدعابة وتلطيف الجو يعود بالإيجاب على العملية التعليمية- التعلمية لأن " إدخال المرح والسرور على قلب المتعلم أمر ضروري لإثارة دافعيته وتجديد طاقته وجعله أكثر حماسة للتعلم لذلك على المعلم أن يجعل السرور عنصرا مهما عند تصميم

البرنامج التعليمي، كاستخدام المسابقات وتقديم جوائز لطيفة ومضحكة لجعل البرنامج التعليمي أكثر إثارة وتشويقاً ، وعلى المعلم أن تكون لديه القدرة على التفكير بعدد غير محدد من العناصر التي تضفي جواً من المرح على البرامج التعليمية التي يصممها (الحيلة، مرجع سابق) . يعتبر استخدام الدعابة من القواعد التي يمكن أن توفر مناخاً نظامياً ودياً ودافئاً يساعد على تنظيم التعليم والتعلم أين يؤكد فراس السليتي على أن " استخدام الطرفة والدعابة ولكن بحذر في الوقت والموقف المناسبين، ومثال ذلك للتأكيد على نقطة هامة في الدرس، فالقصص ذات الصلة بالموضوع، تعد فعالة في توضيح الفكرة وتثبيتها، كما يمكن استخدام الطرفة أو الدعابة للاعتذار عن أمر ما أو للتراجع عن موقف ولكن بحذر من جعل الفكاهة على حساب أحد التلاميذ" (السليتي، مرجع سابق، ص: 327)

و من ممارسات الأساتذة أيضاً أنهم يتواجدون في أغلب الأحيان في الأمام مقابلين التلاميذ ، أي لا يتحركون حول غرفة الصف للحصول على تغذية راجعة، وهذا منطقي لأن الأساتذة يعتمدون في معظم الأحيان على طريقة الأسئلة والأسئلة تكون من طرفهم وقلما تكون من طرف التلاميذ، فانسب وضعية هي التواجد في الأمام حتى يتسنى له رؤية الجميع وحتى المتعلمين بإمكانهم جميعاً رؤيته لكن " من بين ما تتضمن مهارات الإدارة الصفية استخدام المكان والقرب من التلاميذ، أو التحرك داخل غرفة الصف للاقترب من مواقع الازعاج ولتشجيع الانتباه لدى التلاميذ" (خطاب، مرجع سابق، ص31) ، كذلك "الأساتذة الفعالين يتحركون بهدف في القسم". (Gauthier in Ruano-Borbalan , OP.CIT , P211)

الخلاصة:

من خلال النتائج ورغم بعض السلبيات، كالتعزيز المبالغ فيه واستخدام الأسلوب السلطوي إلا أن الأساتذة يتحكمون في تسيير الصف جيدا ما عبرت عنه النسبة المرتفعة لهذا المحور وبالتالي ومن خلال ما تم عرضه يمكن تلخيص ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار -قسنطينة- فيما يخص استخدام تسيير الصف هي:

- منصف في تطبيق التعليمات والقواعد على جميع المتعلمين.
- يستخدم أسماء المتعلمين مع الجميع.
- يتواصل بشكل فعال مع المتعلمين.
- يعزز اجابات المتعلمين.
- يتحكم في تنظيم إجابات المتعلمين.
- ينظم غرفة الصف لتسيير التعلم.
- ينظم الطريقة التي يشارك بها المتعلمون.
- يقدم تعليمات واضحة.
- يستعمل تدخلات ناجعة لفرض النظام داخل القسم.
- يدير اللحظات الحرجة بفعالية.
- يبدأ الدرس في الوقت المناسب.

2-6 تحليل وتفسير نتائج السؤال السادس المتعلق بما ممارسات المعلمين خريجي

المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة الخاصة بتقويم العملية التعليمية-التعليمية؟

"يعد التقويم أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعلمية حيث يساعد على قياس الفهم وتحسين الأداء. (Black & William, 1998) ، كما يعد " التقويم ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية وجزء لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الافراد على اختلاف مستوياتهم، ومع الإمكانيات المستخدمة، ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية، وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها". (الطناوي، مرجع سابق، ص 225)

ونتيجة لأهمية التقويم كممارسة أردنا معرفة ممارسات الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار - قسنطينة- حيث وجدنا أن هؤلاء الأساتذة يستخدمون التقويم البنائي خلال الحصّة (التغذية الراجعة)، ما يتطابق مع دراسة (OPERA, 2015, OP.CIT) ، فكل الأساتذة كانوا يطرحون أسئلة للحصول على تغذية راجعة، حيث كانوا يخبرون المتعلمين بوضعية اجاباتهم ويصححونها اذا كانت خاطئة ويعززون الإجابة الصحيحة أي التغذية الراجعة الفورية، كما يكلفون المتعلمين في نهاية الدرس بتطبيقات من خلالها وللتغذية الراجعة فوائد كثيرة على العملية التعليمية حيث " تجعل التعلم أفضل، وعن طريقها يستطيع المتعلم معرفة أدائه، ويحدد ما يجب أن يفعل فيما بعد، فهي تشكل شكل من أشكال التعزيز، كما أنها تعد نوعا من البواعث، فهي عامل أساسي في زيادة دافعية المتعلم نحو اكتشاف الاستجابات الصحيحة وانتقائها". يذكر Ausbel (اوزبل) أن التغذية الراجعة، غير أساسية للتعلم، على نحو عام ولكن بناء على أسس تعزيزية - دافعية وأخرى معرفية يجب أن تسهل عملية التعلم في حالة التعلم الاستظهاري أكثر منه في حالة التعليم ذي المعنى، ويؤكد أن الاثبات المستمد من البحث يعد غير حاسم، ويعود ذلك الى الإخفاق في ضبط مجموعة من المتغيرات الأخرى ذات العلاقة. كما تؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية التعزيز في التعلم وقدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، ويأخذ التعزيز في الأوضاع الطبيعية أشكالاً متنوعة، كالأثبات المادية والعلامات المدرسية، والنشاطات الترويحية كما يأخذ أشكال التغذية الراجعة. (الحيلة، مرجع سابق، ص 292) وقد تناولت دراسات عديدة تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للتعلم، حيث أكدت هذه الدراسات في مجملها أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دال

موجب على تحصيل المتعلم، ومن بين الدراسات دراسة (ستراويتز Stearwitz) التي توصلت أن المتعلمين الذين تعلموا بهذا الأسلوب يكون لديهم قدر دال من التذكر إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب تدريسي لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة". (شبر وآخرون، مرجع سابق، ص 260)، لكن التغذية الراجعة التي كان يقدمها الأساتذة كانت فقط تبين طبيعة الإجابة دون توضيح مواطن القوة والضعف لأن " من مميزات هذا الأسلوب أنه يوضح للمتعلّم مستويات تقدمه ونموه التحصيلي بصورة متتابعة وذلك من خلال تحديده لجوانب القوة في ذلك التحصيل، وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله...". (شبر وآخرون، المرجع نفسه، ص 260)، ويقيم الأساتذة تلاميذهم من خلال التطبيقات بحسب ما أكدوه لنا من خلال المقابلة، والتقييم ليس تطبيقاً.

وفيما يخص استعمال التقييم التشخيصي فإن الأساتذة يطرحون أسئلة في بداية الحصة من أجل معرفة المكتسبات القبلية عند التلاميذ وهو التقييم الذي يرتبط بالأسئلة التي تخص الدروس السابقة للتمهيد للدرس الجديد، أسئلة من مستوى التذكر وليس تقويماً بمفهومه الحقيقي، وقد أكد ذلك الأساتذة الذين أجرينا معهم المقابلة. إن التقييم " في بداية الدرس: تشخيص الحصيلة المكتسبة وتشخيص الصعوبات لاقتراح أنشطة علاجية وتصحيحية". (حسيني، مرجع سابق، ص 58) ويعتبر التقييم " اختبار الاستعداد لتعلم موضوع جديد بهدف تحديد مستوى التلاميذ الأولي (قدراتهم، ومعلوماتهم ومهاراتهم السابقة) أي تحديد ما حصله التلاميذ سابقاً قبل الدخول في عملية التدريس". (الفليج وآخرون، مرجع سابق، ص 180) وليس مجرد استذكار لمعلومات سبق وتعلمها المتعلم. وهذا يتوافق مع دراسة عزوز حمزة (2018)

كما كانت الأسئلة التي يطرحها الأساتذة للحصول على التغذية الراجعة متنوعة. يشير فروكارت (Brookhart, 2013) إلى أن استخدام تقنيات مختلفة في التقييم يزيد من دقة قياس التعلم. حيث كان معظمهم يطرحون أسئلة بصفة جماعية وكانت وسيلتهم في ذلك الألواح واستعمال طريقة لامارتيانار للحصول على التغذية الراجعة أو التطبيقات على الألواح والكراريس وكانوا أغلبهم يسألون أسئلة شفوية كذلك البعض منهم يستعمل الأسئلة الكتابية وتكون على شكل تطبيقات على الألواح أو الكراريس. لأن مفهوم الأساتذة للتقييم هو عبارة عن تطبيقات في حين التقييم يختلف عن التطبيق وهذا ما يفسر استعمال التقييم على شكل تطبيقات.

كما كان الأساتذة كلهم ينوعون في مستويات التقويم لكن الأسئلة لا تتعدى مستوى التطبيق بحيث يطرحون أسئلة من مستوى المعرفة وأسئلة من مستوى الفهم والمستوى الثالث أي مستوى التطبيق حسب تصنيف بلوم ولا يسألون أسئلة من مستوى التحليل والتركيب والتقويم، فهم كما ذكرنا سابقا يدعمون دروسهم بتطبيقات سواء شفويا أو على اللوحة أو على الكراس يطبق فيها المتعلمون ما درسوه خلال الدرس في وضعيات جديدة. ما يتطابق مع دراسة **فؤاد محمد مرسى** الذي توصل كذلك أن غالبية الأسئلة التي يطرحها الأساتذة كانت في غالبيتها في مستوى التذكر والقليل منها في مستوى الفهم والقليل من مستوى التطبيق، وكذلك دراسة **الغويري والشرع (2018)** التي أثبتت أن التقويم كان على أساس الورقة والقلم والتي تقوم على الاختبارات والتمارين.

كما لا حظنا أن بعض الأساتذة يسمح للمتعلمين بتقويم بعضهم البعض حيث كانوا يسمحون للتلاميذ بتصحيح أخطاء بعضهم البعض في بعض الأحيان بمعنى أن الأستاذ يكلف تلميذ من القسم يصحح لزميله محاولة لتجسيد استراتيجية تقويم الأقران وهذا النوع من التقويم يقوم به أقران المتعلم، وهو "يتضمن التقويم للمهمة أو النشاط أو العمل بواسطة قرين للمتعلم أو مجموعة من أقران، ولو نفذ بصورة جيدة فإنه يساعد في تحسين التعلم، وإنه أيضا وسيلة مهمة لمساعدة المتعلمين في تنمية مهاراتهم النقدية في التعلم، بما في ذلك مهارات تقويم الذات والآخرين، وإن تقييم الأقران يساعد على خلق مجالات ديمقراطية أكثر للعمل والتربية" (علي، 2002، ص 355)

والقلة من الأساتذة من يسمح للتلاميذ بتقويم أعمالهم (التقويم الذاتي) وهذا ما يتنافى مع بيئة التعلم النشط الذي يميز المقاربات الحديثة كالمقاربة بالكفايات والتي تؤكد على أن "التقويم يجب أن يكون أصيلا ومرتبطا بالتعليم، ومن الضروري توظيف التقويم الذاتي للمتعلمين" (الحاج، المصالحة، مرجع سابق، ص 36) والتقويم الذاتي معناه "أن يقوم المتعلم نفسه بنفسه، ويعد التقويم الذاتي أحد مقومات التعلم المستقل للمتعلم، ويوجه نظره إلى ما ينبغي أن يقوم به على نحو جيد، وأصبح من الضروري أن يعاون المعلم تلاميذه على التفكير بأنفسهم، وزيادة ثقتهم في قدراتهم على التعلم وتقويم تعلمهم واستمراريته بعد تخرجهم، فلكي يتحمل المتعلمون مسؤولياتهم في حياتهم المستقبلية ينبغي إعدادهم منذ الصغر وتدريبهم على ممارسة اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بتعلمهم، وحسن إدارة الوقت، واستخدام الموارد والمصادر استخداما فعالا وتقويم انجازاتهم تقويما ذاتيا... وبذلك يعد تقويم الذات أداة أو وسيلة للتأمل، والتعلم، والمتابعة أو الضبط الذات." (قاسم، حسن، 2015، ص ص 269، 270) ومن مزايا التقويم الذاتي أنه "ينمي

عادتي تقويم الذات وتحمل المسؤولية في وقت مبكر، يؤدي إلى زيادة دافعية المتعلم، ينمي لدى المتعلم التفكير الناقد البناء ويثري الجوانب الوجدانية، فهم المتعلم للمدة الدراسية فهما متعمقا، يساعد الفرد على اكتشاف أخطائه فيعمل جاهدا على تلافيها بالوقت المناسب، اكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه تجعله أكثر قابلية على تقبل النقد، يساعد المتعلم على اكتساب الموضوعية، يمكن المعلم من الحصول على معلومات مهمة عن أداء طلابه، يتواءم مع مبادئ التعلم المعرفي البنائي، يساعد في الحد من قلق الاختبارات التقليدية" (الفرطوسي، الميداني، 2021، ص ص 266، 267) ومالا لاحظناه بالنسبة للأساتذة أن التلميذ المخطئ يصعد الى السبورة رافعا اللوحة ويصحح خطأه بنفسه.

أما بالنسبة لتكليف المتعلمين بالأنشطة اللاصفية، فلم نشاهد هذه الممارسة من خلال الدروس التي حضرناها حيث يبرر الأساتذة بأنهم يكلفون المتعلمين بتلك النشاطات من حين لآخر أو حسب الحاجة، ولهذا لم نلاحظ هذه الممارسة. فيما يخص الواجبات المنزلية أو الأنشطة اللاصفية فقد تضاربت الآراء حول أهميتها من عدم أهميتها فيما يخص التعلم أين أكدت بعض الدراسات علاقتها بالتحصيل المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي في حين دراسات نفت ذلك. ومن الدراسات التي أكدت على وجود العلاقة بين المتغيرين الواجبات المنزلية والتحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي نذكر الدراسة المعنونة " أثر الواجبات المنزلية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الخامس ابتدائي' دراسة تجريبية)" للباحث عبد الرزاق بن عويض الثمالي (2016) أقيمت الدراسة على مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية التي كلفت بالواجبات المنزلية في حين دراسة أمريكية لـ (كوبر، 1989) حول التأثيرات الإيجابية والسلبية للواجبات المنزلية حيث جمع ولخص كل ماله علاقة بالواجبات المنزلية من بحوث ودراسات وكتابات، ومن بين النتائج التي توصل إليها: دراسات قارنت بين تحصيل طلاب كلفوا بالواجبات المنزلية مع نظرائهم الذين لم يكلفوا بواجبات، فكانت النتيجة الخاصة بالمرحلة الابتدائية أن الواجب المنزلي لم يكن له أثر في تقدم طالب المرحلة الابتدائية على زملائه الآخرين الذين لم يكلفوا بواجبات، (عبد الرزاق بن عويض الثمالي).

الخلاصة:

ممارسات الأساتذة فيما يخص التقويم كانت متدنية وهذا يتوافق مع دراسة كل من نايل درويش الشرعة وحيدر إبراهيم ظاظا (2013)، وكذا دراسة لكل من صالح ذياب هندي وإيمان محمد رضا التميمي (2013).

من خلال النتائج لا حظنا أن الأساتذة لا يمارسون التقويم بمفهومه الحقيقي سواء بالنسبة للتقويم التشخيصي أو التقويم التكويني، فالتقييم لا يقتصر على قياس أداء التلاميذ فقط من خلال الأسئلة التي يطرحونها والتي كانت أسئلة الغرض منها تقييم وتصحيح الأخطاء، بل يعتبر أداة لتحسين التعلم، وأن مستوى التقييم لا يتعدى مستوى التطبيق، مما قد يؤثر على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين. ومنه يمكن حصر ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة أسيا جبار -قسنطينة- فيما يخص تقويم العملية التعليمية-التعلمية هي:

- يستعمل التقويم التشخيصي.
- يستعمل التقويم البنائي طوال الحصة (التغذية الراجعة).
- ينوع في أساليب تقويم المتعلمين حيث:
- يطرح أسئلة على المجموعة.
- يطرح أسئلة شفوية.
- يطرح أسئلة كتابية.
- ينوع في مستويات التقويم بحيث:
- يطرح أسئلة من مستوى المعرفة.
- يطرح أسئلة من مستوى الفهم.
- يطرح أسئلة من مستوى التطبيق.

3- الاستنتاج العام:

من خلال العمل الذي قمنا به وحللنا اشكاليته ومختلف العناصر التي تشكله تبين لنا أن الوقوف عند الممارسات التدريسية الفعلية لأستاذ المرحلة الابتدائية أمر تغطيه قدرة الأستاذ على التحكم في عملية التدريس بحسب ما تمليه الشروط التشريعية والنظام المؤسسي الذي ينتمي اليه هذا المعلم ومن ثم فإن الصورة الإيجابية للتشريع المدرسي وللمناهج التعليمية والأنظمة المؤسسية يضمنها العنصر البشري الذي يتمثل في المعلم بشكل عام ومعلم المرحلة الابتدائية خريج المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بشكل خاص. ومن ثم فإن قيمة المعلم وممارساته التدريسية تتحدد في مختلف العناصر التي أنجزناها فما من عنصر تم تحليله في هذا البحث الا ونجد قيمة وأهمية الخصائص الإنسانية للظاهرة التدريسية ففي الفصل الأول: الممارسات التدريسية للمعلمين، المهارات التدريسية وأساسها النظري وفي المبحث الأول منه ضبطنا الممارسة التدريسية وقد قمنا بذلك من خلال تعريف الممارسة التدريسية من جهة وتعريف التدريس من جهة ثانية ثم ربطناهما وشكلنا معنى الممارسة التدريسية وتوصلنا الى أن الممارسة التدريسية ترتبط بتفسير الموقف التدريسي الذي يحدث مع المتعلمين والبيئة المدرسية التي ينتمون اليها، فارتبطت الممارسة التدريسية بحسن استخدام الوسائل التعليمية من أجل اقناع المتعلم ومعنى هذا ضمنا دلالة الممارسة التدريسية كانت بالأساس دلالة إنسانية بالأساس أساسها العنصر البشري وهو المعلم الذي يكون في هذا المقام سيدا على المتعلمين وسيدا على الوسائل التعليمية التي يسخرها لتعلم المتعلمين ثم إن أهمية المعلم وممارساته ظهرت في العنصر الذي حللناه والمتعلق بأسس الممارسة التدريسية لأننا عندما تعرضنا الى بعض الأسس مثل اثارة الدافعية وتنسيق التدريس مع حالة المتعلم وجدنا أن هذه الأسس التي تم بناؤها على أساس انساني قبل أن يكون علمي لأن اثارة الدافعية مسألة نفسية خالصة وتنسيق التدريس مع حالة المتعلم مسألة نفسية وبالتالي هذا يؤكد على العنصر البشري وأهمية المعلم فكانت أسس الممارسة التدريسية متوقفة على شخص المعلم

وإذا انتقلنا الى مكونات العملية التدريسية في نفس المبحث فإننا لا نخرج عن النتيجة التي تثبت أهمية شخص المعلم وممارساته التدريسية، صحيح أن المكونات تتعلق بالمعلم والمتعلم والمادة التعليمية وبيئة التعلم ولكن السؤال المطروح من هو محرك ومفعول هذه المكونات؟ كل هذه العناصر تستفز بعضها البعض الا أن المعلم هو العنصر الأكثر استفزازا فيه لأنه يثير دافعية المتعلم عن طريق المادة المعرفية المناسبة والبيئة التعليمية المناسبة ومن ثم فإن قيمة شخص المعلم في هذا العنصر تكمن في قيمة الاختيار الذي يقوم به لتنسيق هذه المكونات، فإذا قلنا أن هذه المكونات منسقة فيما بينها تنسيقا حكيما فمن المنطقي أن يكون المعلم هو قائد هذا التنسيق.

تطرقنا في هذا المبحث من الفصل الأول الى المعلم من حيث صفاته وأدواره وقلنا بأن من صفات المعلم وخصائصه ما هو مهني وما هو مرتبط بشخصيته، وقلنا بالنسبة لأدوار المعلم بأن المعلم مرشد وقائد نستنتج من خلال صفات المعلم وأدواره بأننا في هذا المبحث بصدد اثبات قيمة المحرك الأول للعملية التدريسية لأن المقاربات التعليمية قد أثبتت أهمية المتعلم مثل المقاربة بالكفايات وغيرها من المقاربات التعليمية ولكن تبقى خصائص المعلم المهنية والشخصية والأدوار الأساسية التي يقوم بها هي الدافع الأول لتحقيق المهارة والكفاءة والحكمة التي تنشدها وتأمّلها مثل هذه المقاربات في المتعلم.

تطرقنا في المبحث الأول الى التدريس الفعال وفعالية المعلم فإذا أردنا أن نستنتج قيمة شخص المعلم وممارساته التدريسية، يمكننا أن نلجأ الى بعض الأبعاد الخاصة بالتدريس الفعال والتي تطرقنا اليها في هذا العنصر مثل البعد المعرفي والبعد التنظيمي والبعد النفسي فإذا نظرنا في البعد التنظيمي على سبيل المثال وجدنا أنه يرتبط في جزء كبير منه والوسائل المادية لأننا ذكرنا في هذا المجال بأن المعلم يقوم بترتيب المقاعد ومن ثم فإن هذا الترتيب لن يكون عشوائيا وانما ترتيبا مقصودا قصدا تربويا وبيداغوجيا ينسجم مع البعدين المعرفي والنفسي، وهذا ضرب من الحكمة التي يجب أن تميز المعلم بشكل عام ومعلم المرحلة الابتدائية خريج المدرسة العليا للأساتذة بشكل خاص نظرا لكون المدارس العليا للأساتذة تسعى الى تكوين أساتذة فعالين في عملية التدريس.

وبالتالي فشخص المعلم هو الذي يضمن التدريس الفعال الذي يحقق الأهداف، ونظرا لأهمية العنصر البشري في ضمان جودة التعليم فإن إدراجنا لعنصر خصائص المعلم الفعال من أهم البراهين التي تبين بأن الخصائص الأخلاقية والسلوكية والعلمية للمعلم هي التي يمكن أن تعوض أي عنصر مادي في العملية التربوية فخصائص المعلم الماثلة في الحيوية والروح المرحية والنزاهة والقدرة على تنويع أساليب وتقنيات تدريس المادة التعليمية، كل هذا قد يعوض النقص الموجود على المستوى المادي.

هذا، وإذا انتقلنا الى نتائج المبحث الثاني من الفصل الأول لم ننفصل عن جو النتائج السابقة لأننا انطلقنا في هذا المبحث من مهارات المعلم الذي كان من أهمها قدرته على التخطيط والتنسيق بين مكونات التدريس وخاصة التنسيق بين الأهداف السلوكية ومحتوى المادة التعليمية من حيث أن المادة التعليمية التي يدرسها المتعلم لابد أن ترتبط بمقاصد سلوكية ينتظرها المعلم مسبقا، لأننا اتفقنا على أن المعلم مخطط في مهارة التدريس، ومن ثم فإن التنسيق بين مكونات الدرس ما هو الا محصلة لتأملاته والتفكير في مختلف المواقف التعليمية، كل هذه التأملات لا تمثل الا عاطفة المعلم اتجاه مهمته بصفة عامة والمتعلم بصفة خاصة، وبالتالي نحن بصدد موقف انساني قبل أن يكون موقفا تعليميا بدليل اننا في عنصر لاحق في هذا المبحث تعرضنا الى أهمية التخطيط الذي يرتبط بمراعاة أمرين أساسيين الأول يتعلق بضرورة التعرف على خصائص المتعلم والثاني يتعلق بمراعاة الإمكانيات المادية للمؤسسة، وهنا يمكن القول إن المعلم سيد بامتياز لأسباب أخلاقية بسبب أنه عندما يخطط فهو يحترم الحالة النفسية للمتعلم ويرمج عملية التعلم وفقا لهذه الخصائص النفسية والاجتماعية والثقافية، كما أن مراعاة الإمكانيات المادية للمؤسسة ما هو الا احترام للنظام المؤسسي الذي ينتمي اليه كل من المعلم والمتعلم، ومن ثم فإن أهمية العنصر البشري ألا وهو الأستاذ، هنا تكمن في التخطيط للعملية التدريسية حتى تكون عملية ممنهجة تؤدي الى تحقيق الأهداف المستهدفة.

ان مهارة الاتصال يجب أن تكون حاضرة في شخص المعلم دليل واضح على أن هذا المفهوم من دون شخص المعلم ليس له من معنى وهذا منطقي لأن مكونات الاتصال تتألف من المرسل والرسالة والمستقبل هو المتعلم فمعنى هذا أن مفهوم آخر يطرح نفسه هو الفهم والفهم بالتعريف هو التصور الصحيح لمقصود المرسل من رسالته فكان التصور الخاطئ لا يدخل في دائرة الفهم نفهم من هذا أن وضوح الفكرة التي يقدمها المعلم للمتعلم يحصل من سلامة الفهم وإذا اتضحت الفكرة لدى المستقبل الذي هو المتعلم يمكن في سياق آخر أن يفهم المتعلم هذه الفكرة بشكل جيد وواضح وأن يطورها ويرسلها من جديد الى المعلم فيستقبلها المعلم كمتعلم وبالتالي حدوث عملية التفاعل بين الطرفين هذا التفاعل الذي قد يجعل المتعلم يساهم في

العملية التعليمية بشكل أساسي ويتحول هو كذلك الى مرسل والأستاذ والمتعلمين مستقبلين وهكذا بحسب المقاربات الحديثة الا أن عنصر الفهم الذي يتبناه المعلم هو الذي يحرك هذه السيرورة البيداغوجية، وهذا هو معنى الأهمية التي يحظى بها المعلم في مهارة الاتصال الذي ورد في هذا المبحث باسم النمط المتعدد الاتجاه، ولقد اتضحت النتيجة المركزية في هذا البحث المتعلقة بشخص المعلم وممارساته في مهارة أخرى وردت في هذا المبحث وهي مهارة اثارة الدافعية، وبالضبط في النظريات المفسرة للدافعية وكيفية اثارتها حسب تلك النظريات ومن بين النظريات النظرية السلوكية والنظرية المعرفية والنظرية الإنسانية، وعلى الرغم أن هذه النظريات متباينة ومختلفة في مبرراتها الا أن اختيار النظرية المناسبة للموقف التعليمي لا يمكن أن يتزعمه الا شخص المعلم حتى يكون لنشاطه التدريسي معنى ومغزى، وهو الامر الذي ينطبق أيضا على مهارة واستخدام الطرائق والاستراتيجيات التدريسية التي تعرضنا اليها في المبحث وللبرهنة على النتيجة المتعلقة بأهمية ممارسات المعلم يمكن أن نعرض هذه الطرائق وننظر في درجة ارتباطها بشخص المعلم وممارساته بطريقة المحاضرة تعتمد كلية على جهد المعلم، طريقة المناقشة ترتبط بجهد المعلم والمتعلم، طريقة المناقشة ترتبط بجهد المعلم والمتعلم وطريقة الأسئلة ترتبط بجهد المعلم والمتعلم ، كذلك بالنسبة للطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنتاجية ترتبطا بجهد المعلم والمتعلم نلاحظ في هذه الطرائق أن جهد المعلم حاضر فيها جميعا. هذا واذا انتقلنا الى طرائق التدريس التي تعتمد على جهد المتعلم فإن شخص المعلم وممارساته حاضرة في استراتيجيات التدريس التي تعتمد على جهد المتعلم وهذه الطرائق تتمثل في ما يلي حسب ما عرضناه ، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الاستكشاف، استراتيجية المشروع، استراتيجية العصف الذهني استراتيجية اللعب، استراتيجية التعلم التعاوني إن قيمة المعلم موجودة على الرغم من أهمية المتعلم في المساهمة في هذه الطرائق لكن تبقى ممارسات المعلم هي المحرك والفاعل والمنشط للمتعلم وكذلك على المعلم ان يتقن هذه الاستراتيجيات حتى يفعل من دور المتعلم فيها .

وفي طريقة الاستكشاف وبالتحديد الاستكشاف شبه الموجه الذي حللنا تفاصيله وجدنا أن العمل في هذه الطريقة يتعلق بالمتعلم ولكن بمجرد قولنا إن المشكلة تطرح من طرف المعلم كان هذا المعلم أساسا في هذه الطريقة وهنا نجد أنفسنا أمام دور المعلم في التعلم بالاستكشاف، مما يجعله أساسا في وسط هذه الطرائق والاستراتيجيات وهذا ما يتضح مرة أخرى في استراتيجية المشروع الذي يقوم به المتعلم ولكن تحت اشراف المعلم وهنا تكون الممارسات التدريسية للمعلم أساسا في عملية التدريس.

أما في استراتيجية العصف الذهني صحيح أن المتعلمين يستفزون بعضهم بعض من أجل التفكير في مشكلة أو معضلة معينة، ولكن هذا الاستفزاز الموجود بينهم لم يكن من صميم ارادتهم انما كان من صميم إرادة المعلم إذا ممارسته هي التي صنعت طريقة العصف الذهني، وإذا انتقلنا الى استراتيجية اللعب وتطرقنا في إحدى شروطها التي تعرضنا اليها على سبيل المثال من خلال تقسيم المتعلمين الى مجموعات وجدنا هذا التقسيم هو الذي يكشف عن قيمة الممارسة التدريسية في هذه الاستراتيجية لأن هذا التقسيم لم يكن من إرادة المتعلمين انما كان نابعا من المخطط الذي يصنعه المعلم ومن ثم فإن الطرائق والاستراتيجيات على الرغم من كونها نابعة من شخص المتعلم إلا أن المعلم من يقوم بتوليدها ومن شخص المتعلم وهذه مكانة أخرى يتمتع بها شخص المعلم من خلال ممارساته التدريسية. وإذا واصلنا في استنباط قيمة المعلم وممارساته التدريسية وسط بعض المهارات التي يقوم بها في أجواء التدريس نجد مهارة طرح الأسئلة وهي مهارة تنطلق من المعلم وترجع الى المعلم، بسبب أن احترافية طرح السؤال من مهمة المعلم وهي مهارة تزيد قيمتها في مرحلة التعليم الابتدائي لأن المتعلم في تلك المرحلة يعيش طفولته المليئة بطرح التساؤلات ولهذا فإن مهارة طرح السؤال عند المعلم ستعزز وتزيد من جودة السؤال عند الطفل والذي يكون مفطورا عليه وعندما تتحقق هذه المهارة ويستجيب لها المتعلم يمكن للمتعلم أن يمارس الأجوبة لأنه فهم سؤال المعلم، كما يمكنه أن يجيب بأسئلة لأنه مفطورا على طرحها بعشوائية والمعلم هو من دفع الى طرحها بالشكل اللائق والفعال، وهنا يمكن أن نعتبر المعلم في المرحلة الابتدائية دوره مهما وظيفته الأساسية تنمية القدرات الطبيعية لدى الطفل، وهذه هي قيمة المعلم وسط هذه المهارة لذلك وجب على المعلم أن يتجنب بعض الأخطاء في ممارسة طرح الأسئلة. يمكن أن نصرح في هذا السياق أن مهارة إدارة الصف لا تخلو من مختلف الأنماط والأشكال التي تبين أهمية دور المعلم وممارساته حيث رأينا مثلا أنماط إدارة الصف كالنمط التسلسلي والنمط الديمقراطي والنمط الفوضوي فإذا حاولنا استنتاج أهمية ممارسات المعلم في النمط التسلسلي سيكون الأمر واضحا من خلال التسمية وتأثيرها السلبي على العملية التعليمية التعليمية وكذلك بالنسبة للنمط الديمقراطي

وأثره الإيجابي على المتعلم والنمط الفوضوي ونتائجه السلبية وكذلك كل هذا يؤكد أهمية ممارسات المعلم في إدارة الصف وتسييره وأن نجاح عمليي التدريس تتوقف على هذه المهارة.

هذا وقد تطرقنا في المبحث الثالث إلى مختلف النظريات التي تفسر التعلم وانطلقنا في ذلك من النظرية السلوكية وحللنا مختلف التصورات التي قام بها بافلوف وسكينر وثورندايك، ورأينا أثرها غير المباشر على الممارسة التدريسية واستنتجنا أن الدافع إلى التعلم في هذه النظرية لا يمكن أن يكون بعيدا عن معلم يفهم هذه النظريات فهما جيدا ويحسن تجسيدها وسط المواقف التدريسية لأن نظرية المحاولة والخطأ مثلا عند ثورندايك لا بد من فنيات تبسطها في ذهن المعلم، وتسهل تطبيقها مع المتعلم وهذا يعني أن هذه النظرية لن تجد لها معنى أو صدى إلا إذا مارسها المعلم على درجة من الاحترافية النظرية والعملية، والأمر نفسه في النظرية المعرفية بأنواعها الجشتالتية ونظرية معالجة المعلومات أو البنائية أو السوسيوبنائية فإذا أردنا أن ننظر في قيمة المعلم وممارساته التدريسية وجدنا مثلا أن تنمية القدرة على الاستقلالية وبناء المعرفة وتنشيط المتعلم وهي من بين أهداف هذه النظريات المعرفية وهذه التنمية لن تحدث إلا بتوجيه وإرشاد حكيم من المعلم.

مواصلة باستنتاج قيمة وأهمية الشخصية التربوية وممارساتها نحاول أن نستشف هذا الأمر في الفصل الثاني من هذا البحث المعنون بالسياق النظري لتكوين المعلمين وتكوينهم في الجزائر وبالتحديد في المبحث الأول من هذا الفصل والمعنون بالسياق النظري لتكوين المعلمين، لقد تعرضنا في هذا المبحث في كثير من العناصر التي ترتبط بتكوين المعلمين إلا أننا في إطار استنتاج قيمة المعلم وممارساته نحاول في هذه الخلاصة أن نخرج على العناصر الأقرب والتحليلات الأقرب لإبراز أهمية المعلم وممارساته، ذلك لأننا انطلقنا في هذا المبحث إلى التعريف بتكوين المعلمين وإلى أنواع تكوين المعلمين حيث أن التعريف بتكوين المعلمين لا يحتاج من استنتاجات كبيرة لأن العنوان في حد ذاته يفسر نفسه بنفسه ويشرح مكانة المعلم بسبب أنه من زاوية أن تعريف التكوين منطقيا يعرف الناس بشخص المعلم معنى هذا أن المعلم مرادف لتكوينه وبالتالي فتكوين المعلم دليل على أهميته الكامنة في قدراته وقد تطور هذا التكوين إلى أنواع وأشكال من شأنها تتبع الظروف والمواقف التي يخضع لها تكوين المعلم وهذا دليل على أهمية المعلم وتكوينه قبل الخدمة وبعد الخدمة. قبل الخدمة يظهر من خلال التكوين الأولي، ذلك أن أهمية هذا الشخص مستوحاة من تحضيره تحضيراً قاعدياً وتكوينه أثناء الخدمة تحت العنوان الذي ورد في هذا البحث تكوين مستمر، دليل على أهمية التواصل مع أداء المعلم والكشف عن إيجابياته وسلبياته يضاف إلى هذا أن هذا المعلم في

تكوينه يبتعد كثيرا عن الفوضى لأنه بحسب ما ورد في الاتجاهات والأساليب العالمية في برامج تكوين المعلمين وردت مختلف المعايير التي ينتظم بها أداء المعلم في العملية التدريسية وهذا مبررا آخر لأهمية هذا الشخص وممارساته وسط الأنظمة التربوية العالمية، ذلك لأن تلك الأنظمة لن تتجسد كنصوص ومواثيق إنما قيمتها مستوحاة من الممارسة التدريسية التي يقوم بها المعلم بشكل عام وقد اتضح هذا في تكوين المعلم في ضوء المقاربة بالكفايات مثلا حيث أن المعلم يخضع لتكوين متوافق تماما مع مختلف النصوص التي تشرع وتنظم المقاربة بالكفايات لأنها مقاربة تحمل مختلف الأبعاد الأيديولوجية والثقافية والسياسية والاقتصادية إلا أن هذه الأبعاد لن يتضح معالمها إلا في موقف تواصل بين أطراف العملية التعليمية المعلم والمتعلم والمادة الدراسية وتحديدًا تحت إشراف المعلم على الرغم من مركزية المتعلم.

هذا، ويتضح الدور الفعال للمعلم في المرحلة الابتدائية من خلال المبحث الثاني من الفصل الثاني الخاص بتكوين المعلم في الجزائر والمدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار أنموذجا حيث تعرضنا لبعض العناصر التي تبرز أهمية تكوين معلم هذه المرحلة، ولقد راينا هذا الأمر على سبيل المثال في أهداف تكوين المعلم بالمدرسة بهدف التحكم في المهارات التدريسية حيث أن هذه الأهداف مليئة بالأبعاد الإنسانية التي تبين أهمية المعلم في المرحلة الابتدائية خريج المدرسة العليا للأساتذة بسبب أن هذه المهارات التدريسية في أصلها محتويات يتلقاها المعلم في المدرسة العليا ولكن نجاحها وفعاليتها أمر يتوقف على أسلوب المعلم في تسييرها وسط المواقف التدريسية التي تتميز بالتغير والتحول، لذلك كانت المدارس العليا للأساتذة بالجزائر لا تخلو من هذه الممارسات التي توحد بين النظري والتطبيقي وتصنع معلما وبالتالي كان المعلم هو المفهوم المركزي الذي به تأسست المدارس العليا للأساتذة والمدارس العليا للأساتذة بالجزائر بما فيها المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار بقسنطينة التي هي مؤسسة خاضعة لوصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حيث تناولنا في هذا المبحث مختلف المكونات التي تتشكل منها هذه المدرسة، تناولنا في هذا المبحث مسألة التنظيم العلمي والبيداغوجي للمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، مهامها، طبيعة التكوين، التخصصات، مشكلات السلوك والانضباط بالإضافة إلى مختلف التحليلات والتأويلات التي أقمناها على برامج التكوين الأولى لأساتذة المرحلة الابتدائية. وقد تبين أن محور الاهتمام في هذه المدرسة هو تكوين المعلم الفعال على الرغم من وجود نقائص في التكوين البيداغوجي والمهني.

وفي الفصل الثالث من هذا البحث وقفنا عند الممارسة التدريسية الميدانية وهي ممارسة تعرفنا عليها من خلال منهج وصفي قمنا فيه بالملاحظة والمقابلة وخلال دراستنا هذه توصلنا إلى مجموعة من النتائج

التي ترتبط ببعض المحاور التي تم مناقشتها خلال هذا البحث وهي نتائج ترتبط بالممارسات التدريسية والتي حددناها بممارسات التخطيط للدرس وتقديمه وطرح الأسئلة واستخدام الوسائل التعليمية، وممارسات خاصة بتسيير الصف، وممارسات تخص تقويم التدريس. أما النتائج الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية وتسيير الصف فجاءت مرتفعة ومثلت بأعلى نسبة لأن الأساتذة بالنسبة لاستخدام الوسائل التعليمية رغم استعمالهم للوسائل التقليدية كالسبورة والكتاب المدرسي والألواح، ورغم عدم استعمالهم للوسائل التكنولوجية إلا أنهم كانوا يستعملون الوسائل المتاحة بطريقة فعالة، وبالنسبة للممارسات الخاصة بتسيير الصف فالأساتذة متحكمون جيدا في الصف، وهذا راجع إلى أنهم يضعون روتينا في بداية العام الدراسي أو بداية السنة الأولى للذين درسوا تلاميذهم ابتداء من السنة الأولى " فالأبحاث تؤكد أن الثلاث أسابيع الأولى من السنة الدراسية هي فترة جد مهمة وبالتالي على الأستاذ السهر على التخطيط وزرع وتوصيل القوانين والإجراءات والعلاقات والانتظارات من المتعلمين وبالتالي على هؤلاء أن يكونوا على علم بالسلوكات المنتظرة منهم، وكذلك القواعد والسلوكات المنتظرة يجب أن تكون واضحة، كذلك تبين الأبحاث أن نجاح الأساتذة في تسيير القسم يكون بالتخطيط ووضع النتائج المترتبة عن التعدي على القوانين (Gauthier, in J-C , R- (208: Borbalan, p التي تم توضيحها.

هذا، وقد بينت النتائج أن ممارسات الأساتذة بالنسبة لطرح الأسئلة والتقويم والتخطيط وتقديم الدرس ممارسات متدنية، لأن ممارسات الأساتذة حتى ولو تبدو في ظاهرها أنها ممارسات نشيطة (من خلال المناشير والوثائق) تطبق المقاربات الحديثة في التدريس، تبقى الممارسات التقليدية تفرض نفسها، وذلك لأن الظروف المحيطة بعملية التدريس والشروط غير متوفرة للقيام بممارسات تدريسية حديثة، لأن لا التكوين الأولي البيداغوجي يستجيب لمتطلبات المقاربات الحديثة فلا يزال تكويننا كلاسيكيا يعتمد على المحاضرات والأعمال الموجهة وحتى البرامج التي تقدم في التكوين الأولي لم يتم تحيينها وفق المقاربات الحديثة، كما رأينا من خلال برامج التكوين الأولي لأساتذة التعليم الابتدائي التي مازالت تعتمد على المقاربة بالأهداف بالأساس، وحتى الحجم الساعي الخاص بمقاييس السنة النهائية والذي يتناول المهارات التي يجب على الأستاذ أن يتحكم فيها غير كاف خاصة فيما يخص المهارات المتعلقة باختيار طريقة التدريس والوسائل التعليمية و التقويم وربما نفس عدم فهم الأساتذة لمفهوم التقويم لانهم لم يتعرضوا لهذا الموضوع خلال تكوينهم، وكذلك غياب الجزء الخاص بعملية التخطيط في البرنامج الخاص بتكوين أستاذ التعليم الابتدائي ما يفسر النسبة المتدنية لتلك الممارسات الخاصة به، فإذا أردنا فعلا أن يتحكم الأستاذ في مهارات معينة

علينا تدريبه عليها عمليا وليس بصفة نظرية، وكذا بالنسبة للتكوين التطبيقي الميداني الذي لا يزال يعتمد على تكوين أستاذ تقني ويعتمد في تكوينه التطبيقي على الأستاذ المطبق في المؤسسة التطبيقية، وليس على مبادراته ومهاراته وفق ما تلقاه من تكوين في المدرسة لأن هذا التكوين لا يمنحه الآليات اللازمة للتدريس وقد وقفنا على ذلك بحكم أننا نشرف على العملية التكوينية بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة وكذلك من خلال الدراسات التي أثبتت ذلك، ولا التكوين أثناء الخدمة الذي يعتمد على ندوات، وبالتالي فالأستاذ لا يتلقى تكويناً فعلياً يمكنه من القيام بمبادرات شخصية تمكنه من الابداع والابتكار وفق ما تفرضه عليه ظروف الموقف التعليمي، هذا من جهة ومن جهة أخرى فقد توصلنا إلى أن ممارسات الأساتذة هي ممارسات متشابهة، بمعنى أن الأساتذة يطبقون نفس الطرائق ونفس الاستراتيجيات في تقديم الدروس وحتى طريقة التعامل مع الأسئلة والأجوبة وذلك راجع لطبيعة التكوين الذي يخضع له هؤلاء والذي هو نفسه، ولأن الأساتذة ملزمون بتطبيق ما تلقوه من قرارات فوقية تأتيهم من خلال المفتش وفق منهاج مخطط من طرف مختصين أين نجد الأستاذ مقيدا لا يتمكن من القيام بممارسات أو كفايات خاصة به وفق الظروف التي تتوفر أو تفرضها المواقف التدريسية الحقيقية، وبالتالي فهو مطالب بتطبيق الأوامر والتعليمات، "لأن الممارسات التدريسية تتأثر بدرجة استقلالية المدرس في تأويل البرنامج الدراسي، وهنا يظهر الفارق بين المنهاج الموصوف (prescrit) والمنهاج الحقيقي (réel)، بمعنى أن المدرسين لا يقدمون نفس التعليم خلال مرحلة النقل الديداكتيكي، وذلك يرجع إلى كون الطرائق والبرامج ومتطلبات التدريس لم تحدّد تفاصيلها من قبل، هذا ما يعطي هامشا من الحرية في تأويل البرنامج ويخلق الاختلاف بين المدرسين على مستوى تأويل الأهداف والبرامج خلال لحظة التقييم، تبعا لمستوى الأداء الذي يحدّونه لتلاميذهم انطلاقا من نسبة استقلاليتهم في تأويل البرنامج، وهنا تتكون التفاوتات المدرسية بين التلاميذ." (غريب، 2011)

وحتى ولو حاول الأساتذة تطبيق الطرائق النشيطة التي تفعل من دور المتعلم إلا أن ممارساتهم تتحكم فيها ظروف أقوى منهم تجبرهم على تطبيق الطرائق التقليدية قد يعود ذلك إلى عدم تكوينهم في تلك المهارات تكويناً فعلياً فعلاً كما أسلفنا الذكر، بالإضافة إلى اكتظاظ الأقسام وعدم توفر الوسائل التكنولوجية وحتى الوسائل البسيطة غير متوفرة. وبالتالي يمكن القول إن هناك العديد من الجوانب التي تتطلب تطويراً وتحسيناً مستمراً، خاصة فيما يتعلق بالتخطيط وتعزيز استراتيجيات التدريس الحديثة، وما يتعلق بتوظيف الوسائل التكنولوجية، وتحسين استخدام الأسئلة المفتوحة وأساليب التعزيز وتنويع أساليب ومستويات التقويم

الخاتمة:

إن نجاح النظام التربوي مرهون بشخص المعلم ومهاراته وممارساته التدريسية. هذا ما أكدته الدراسات التي تناولت الممارسات التدريسية للمعلمين وأثرها الإيجابي على أداء المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، كما أن التكوين البيداغوجي الجيد للأساتذة يؤثر إيجاباً على أداء الأستاذ وعلى أداء المتعلمين، وهو الأمر الذي دفع بنا إلى تشخيص واقع الممارسات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي الطور الثاني خريجي المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار - قسنطينة-، حيث توصلت أغلب الدراسات السابقة إلى إثبات القصور على هذا المستوى سواء الدراسات المتعلقة بالممارسات التدريسية والتي بينت أنها ممارسات تقليدية ولا تتوافق مع المقاربات الحديثة أو الدراسات التي أثبتت وجود قصور في التكوين الخاص بالأساتذة على مستوى المدارس العليا للأساتذة أو بالنسبة للدراسات التي أكدت وجود نقص في التكوين المستمر للأساتذة.

خلال هذه الدراسة حاولنا الوقوف على الممارسات التدريسية للأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار - قسنطينة- بالتركيز على مرحلة مهمة في مسار المتعلم باعتبارها الركيزة الأساسية التي تبنى عليها بقية المراحل التعليمية بناء على الكشف عن الممارسات التدريسية لهؤلاء الأساتذة بهدف تقييم العملية التكوينية على مستوى المدرسة ونوعية الأساتذة التي تعمل المدرسة على تكوينهم واتخاذ التدابير اللازمة لتطوير التكوين الأولي على مستوى المدرسة العليا للأساتذة حتى يكون تكويننا مواكباً للتطورات التي تحدث على مستوى النظام التربوي الجزائري والمقاربات التي يتبناها، وفي نفس الوقت تشخيص الممارسات الخاصة بالأساتذة الذين هم في الميدان لشد انتباه المسؤولين على التربية والتعليم فيما يتعلق بالتكوين المستمر ومحاولة سد الثغرات والعمل على تكملة التكوين القاعدي.

لقد توصلنا في هذا الطرح إلى أن ممارسات الأساتذة تعاني من قصور شديد فيما يخص الممارسات الخاصة بالتخطيط كون معظم الأساتذة لا يقومون بتحديد الوسائل التعليمية والطرائق القابلة للتطبيق في التدريس ولا النشاطات اللاصفية ولا يتحكمون في الممارسات الخاصة بتقديم الدرس بشكل فعال حيث يعتمدون إلى حد الآن على الطرائق التقليدية والعمل الفردي ولا يعتمدون على الطرائق النشيطة التي جاءت بها المقاربات الحديثة كاستراتيجية حل المشكلات والعمل الجماعي والعمل التعاوني والعمل بالأقران... إلخ. بالنسبة للممارسات الخاصة بطرح الأسئلة والتقييم كانت النتائج متوسطة، وفي طرح الأسئلة يستخدم الأساتذة الأسئلة المغلقة والقليل منهم يستخدم الأسئلة المفتوحة من دون تشجيع التلاميذ على لقاء الأسئلة. بالنسبة

للتقويم كانت ممارساتهم بعيدة عن التعلم النشط وممارساته التي تدعو الى استعمال التقويم الذاتي وتقويم التلاميذ لبعضهم البعض والتركيز على المستويات العليا من التفكير، وحتى لو جاءت نتائج الممارسات التدريسية للأساتذة مرتفعة فيما يخص الممارسات الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية وتسيير الصف إلا أنها تبقى بعيدة عن ممارسات التعلم النشط والمقاربات الحديثة. وقد يعود هذا التقص الى وجود خلل في التكوين، سواء في التكوين الأولي على مستوى المدارس العليا أو في التكوين المستمر أثناء مزاولتهم لعملهم أو ربما يعود ذلك الى عدم توفر الظروف المناسبة لتلك الممارسات. لقد توصلنا خلال سيرورتنا البحثية الى مجموعة من الاقتراحات والتوصيات منها ما هو متعلق بالممارسات التدريسية للمعلم داخل القسم وخاصة التخطيط اليومي بحيث:

- يجب ان يكون التخطيط شموليا وليس مفصلا حتى يمنح الأساتذة نوعا من المرونة في التخطيط لعناصر الدرس ومحتواه، وحتى بالنسبة للأهداف يجب ترك الحرية للأساتذة في تحديد أهداف درسههم ومناقشتها مع المتعلمين، وذلك حتى يكونوا واعين بالأهداف التي يريدون الوصول اليها مع ضرورة الانتباه إلى تجنب التركيز على المحتوى أكثر من المتعلمين.

- تشجيع الأساتذة وتوعيتهم بضرورة التخطيط للتدريس لما له من أهمية في التحكم في العملية التربوية واختيار أفضل الأساليب والممارسات التدريسية ذات الفعالية. وفيما يتعلق بالممارسات الخاصة بالأسئلة بحيث يجب أن يقلل الأستاذ من عدد الأسئلة لتلاميذه خلال فترة محددة، حيث يسمح هذا التقليل بتوفير وقت مناسب يتيح لهم فرصة التفكير المستقل والصقل اللغوي وحسن التعبير في أدائهم. إن ما يمكن أن تؤديه محدودية الأسئلة الموجهة للتلاميذ من فوائد هو أنها:

1-تزيد من استجابات ومشاركة التلاميذ الصفية.

2-تزيد من عدد الإجابات الصحيحة المناسبة للتلاميذ.

3-تقلل من الإجابات الخاطئة أو فرص فشل التلاميذ في الإجابة.

4-تزيد من التفكير التأملي والاستنتاجي للتلاميذ.

5-تقلل من ديكتاتورية وتسلط المعلم على أكبر جزء من وقت الحصة ونشاطات عملية التعلم.

6-تزيد من عدد الأسئلة التي يمكن أن يوجهها التلاميذ للمعلم.

7-تزيد من عدد استجابات ومشاركة التلاميذ بطئي التعلم في النشاطات الصفية.

من جهة أخرى فإن عملية تقليل الأسئلة وتحلي المعلم بالصبر وأناه في إعطائها قد تؤدي الى الفوائد التالية:

1-مساعدة المعلم في أن يكون مرنا مؤثرا في تدريسه وأسئلته.

2-تمنحه الفرصة لتوجيه أسئلة مفيدة ومتنوعة.

3-توفر له وقتا لتفهم مشاكل التلاميذ ونفسانياتهم (فضالة، مرجع سابق، ص ص: 221،

(222

4-أن يعطي قدرا من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير للتلاميذ. ويتم ذلك من خلال

الأسئلة التي تطرح أثناء عرض المادة.

فيما يخص تطبيق الطرائق والاستراتيجيات، يجب على المعلمين العمل بالطرائق الحديثة

والاستراتيجيات النشيطة حتى يتمكن الطفل أو المتعلم من التعلم حسب قدراته وحسب ايقاعه. وحتى يتمكن

المعلم من تطبيق هذه الطرائق والاستراتيجيات يستحسن التقليل من عدد التلاميذ في القسم والأخذ بعين

الاعتبار أولوية تكوين المعلمين، سواء التكوين الأولي أو المستمر فيما يخص هذه الطرائق والاستراتيجيات

حتى يتسنى لهم تطبيقها بطريقة فعالة وفقا للضوابط الآتية :

- أن يساعد الأستاذ المتعلمين على بناء استراتيجيات التعلم من خلال ألا يكون حرفيا في تنفيذ القرارات

والمناهج، وذلك بإثراء المنهج وتحليله والتخطيط له وتفعيله بتوظيف تكنولوجيا التعليم والمهارات التقنية

الحديثة.

- يجب التنوع في طرائق التدريس وأساليب التدريس بما يتناسب مع الفروق الفردية للمتعلمين واستخدام

الوسائل التعليمية المناسبة والتدريب عليها.

- أن يستخدم المعلمون التعزيز بتوازن.

- عندما يعود العائق الى ازدحام الصفوف بأعداد كبيرة من المتعلمين، يستطيع المعلم تقسيم المتعلمين الى مجموعات وتكليفها بأعمال محددة تقوم بتنفيذ بعضها داخل الصف وبعضها الآخر خارج الصف في المكتبة أو الساحة أو البيت.

وبالنسبة الوسائل التعليمية يجب تزويد المؤسسات بالوسائل التكنولوجية الحديثة حيث يستحيل ان تبقى المدرسة بعيدة عن وسائل الاعلام، إنما يجب أن تأخذ المدرسة الحديثة بهذه الوسائل في عملية التدريس. ومنها ما يخص تكوين المعلمين حيث ينبغي الالتزام بـ:

- ضرورة اسناد عملية التكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة الى أساتذة جامعيين متخصصين في العلوم التربوية وتعليمية المواد ويكون ذلك على مستوى المدارس العليا للأساتذة بالتنسيق مع مكونين من المستويات التعليمية الأخرى.

- اعتماد برامج تكوين المعلمين على أساس الكفاية واتخاذ التدريس المصغر كطريقة في تكوين المعلمين للوصول الى بناء كفايات حتى يتسنى للطلاب -الأساتذ التدريب على المهارات التدريسية المختلفة بصفة عملية وفعالة.

- استلهام النماذج الغربية والاستفادة من إيجابياتها بتوفير الشروط والظروف المناسبة لتطبيق تلك النماذج. - ضرورة إعادة النظر في التكوين البيداغوجي على مستوى المدارس العليا بحيث يجب اثناء محتواه بالمهارات الضرورية التي يحتاج اليها المدرس لممارسة مهنة التدريس مع التدريب عليها وفق نموذج التدريس المصغر للوصول الى كفايات حتى يتدرب عليها بطريقة فعلية سواء بالنسبة للتكوين الأولي أو التكوين المستمر الذي يحدث أثناء الخدمة مع عدم الاكتفاء بشرح المناشير والوثائق التي تصدر عن الوزارة.

- تخصيص حجم ساعي أكبر للمقياسين علم النفس التربوي والمناهج التعليمية بحيث تخصص لكل مقياس سنة دراسية، خاصة في إطار مشروع إضافة سنتين بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي والمزعم تطبيقه ابتداء من السنوات القادمة، لذلك يجب استغلال تلك الإضافة في تدعيم المفردات الخاصة بالبيداغوجيا أكثر.

- ضرورة إعادة النظر في إعطاء الحرية للأستاذ في القسم كي يبدع بعيدا عن التعليمات الفوقية أو المركزية والتمهيد الى تكوين المعلم الممارس المفكر على مستوى المدارس العليا للأساتذة من خلال النموذج الذي اقترحه فيليب ببيرينو، لأننا إذا أردنا أن نغير في الممارسات التدريسية للأساتذة ينبغي أن ننطلق من واقع المدارس الجزائرية ومن الممارسات والصعوبات التي يتلقاها الأستاذ الجزائري في الواقع اعتمادا على الأبحاث التي يقوم بها الباحثون في المجال واستثمارها والأخذ بها والقيام بأبحاث تترصد الصعوبات التي يعاني منها الأستاذ في الواقع. وانطلاقا من تلك الصعوبات والمشاكل والظروف التي يعيشها الأستاذ والمتعلم يتم تحديد محتوى التكوين الأولي للمعلمين، وبالتالي تحديد الكفايات التي يحتاجها الأستاذ بصفة عامة والجزائري بالخصوص. من هنا نضع مجموعة الكفايات أو الأهداف التي تحدد ملمح الأستاذ الذي نريد أن نكونه، بمعنى تحديد مرجع كفايات يحدد القدرات التي يجب أن يتحكم فيها الأستاذ الجزائري يتم اشتقاقها من الميدان. ولبناء الكفايات يجب تجنب الطرائق التقليدية كالمحاضرات والاعمال الموجهة وتغيير الطرائق خاصة في حصة الأعمال الموجهة اعتمادا على الطرائق النشيطة كالتدريس المصغر والتعلم بالمشكلات والتعلم بالمجموعات والتعلم بالاستكشاف، بمعنى الطرائق التي سيطبقها الطالب - الأستاذ في الميدان أثناء عملية التدريس. وحتى نفعل من ممارسات الأساتذة يجب ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي أي ان يكون التكوين نظريا وتطبيقيا على السواء يعتمد على تحليل الممارسات، ومن هنا يجب إقامة شراكة مع المدارس أي التربية الوطنية ابتداء من السنة الأولى للتكوين وليس السنة النهائية، لأن تلك المدة المطبقة غير كافية، وهذا ما يعيق كل من الطلبة والأساتذة في الميدان حيث يشكون من قصر مدة التدريب الذي يخضعون له في السنة النهائية من التكوين. وأما بالنسبة للتقويم، يجب أن يكون تقويما تكوينيا وليس اختبارات سداسية حتى يكون تقويما حقيقيا من أجل الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف عند الطالب-الأستاذ من أجل تدعيم نقاط القوة وتقوية نقاط الضعف، بمعنى أن يكون التقويم تشخيصا وعلاجيا في كل

مرة، كما يقتضي الأمر إيجاد آليات للإدماج وتعبئة أو تجنيد المكتسبات. باختصار يجب أن يكون التكوين على مستوى المدارس مواكبا للتطورات الحاصلة في الواقع التربوي والمدرسي الجزائري.

هذا، وقد خلصت دراستنا الى اقتراح مجموعة من الدراسات انطلاقا من القيام بدراسات حول:

- تشخيص الممارسات التدريسية عند أساتذة التعليم الابتدائي والتعمق فيها مع الأخذ بعين الاعتبار متغير

تكوين الأساتذة المتخرجين من الجامعة والأساتذة المتخرجين من المدارس العليا ومتغير الخبرة والنوع.

- القيام بدراسات حول مدى فاعلية التكوين الأولي للأساتذة خريجي المدرسة العليا آسيا جبار بقسنطينة أو

تقييم العملية التكوينية بالمدرسة العليا للأساتذة من خلال الأساتذة المتخرجين من المدرسة.

- القيام بدراسة تهدف الى معرفة مدى فاعلية التكوين المستمر لأساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظر

الأساتذة.

- دراسة علمية مركزة حول أستاذ المرحلة الابتدائية مع مقارنة أداء المعلم بمحتويات برنامج تكوينه بهدف

تطويره مهنيا وأكاديميا.

- اجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة تخص الطور الأول أي السنوات الأولى من التعليم الابتدائي.

- القيام بدراسة مماثلة تخص الطورين الأول والثاني والمقارنة بينهما.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية

- ابراهيم محمد عبد الرزاق. (2007). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1. عمان: دار الفكر.
- ابن منظور جمال الدين أبو الفضل، دس، لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.
- أبو جادو صالح محمد. (1988). علم النفس التربوي. ط1. عمان (الأردن): دار المسيرة للنشر والطباعة.
- أبو الحاج، سهام أحمد والمصالحه، حسن خليل. (2016). استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية. ط1. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- أبو حطب، فؤاد وفهمي محمد سيد (1984). معجم علم النفس والتربية. الجزء الأول. مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- أبو زيد، سالم عطية. (2013). الوجيز في أساليب التدريس. ط1. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- أبو سردانة، عماد أحمد إبراهيم. (2017). فاعلية التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن (رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير). قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط: الأردن.
- أبو سمور، محمد عيسى. (2015). مهارات التدريس الصفّي الفعّال والسيطرة على المنهج الدراسي. ط1. عمان (الأردن): دار دجلة.
- أبو الضبغات، زكريا إسماعيل. (2009). اعداد وتأهيل المعلمين: الأسس التربوية والنفسية. عمان (الأردن): دار الفكر ناشرون وموزعون.
- أبو دية، هناء خميس. (2017). مهارات التدريس، درش لإدخال البيانات، drsh.data@gmail.com
- أبو النصر مدحت محمد. (2009). مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين، ط2، القاهرة (مصر): المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الإدارة العامة للتدريب والابتعاث. (2013). التعلم النشط. المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

الأحمد، خالد طه. (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. العين: دار الكتاب الجامعي.
الأزرق، عبد الرحمن صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط1. بنغازي: دار الفكر العربي
مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

أسعد فرح. (2018). المعلم الناجح في التربية والتدريس. عمان: دار ابن نفيس.

أسليمان، العربي. (2006). الكفايات في التعليم (من أجل مقاربة شمولية). ط1. الدار البيضاء (المغرب): مطبعة النجاح الجديدة.

الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، الملاحظة أساليب جمع وعرض المعلومات. تم الاسترجاع من الموقع « www.abache.co.uk » بتاريخ 27.07.2018

أبوسعيد، عبد الله بن خميس والحوسنية، هدى بنت علي. (2016)، استراتيجيات التعلم النشط 180 استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية. ط1 وط2. عمان (الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
أوحيدة علي. (2007). التدريس الفعال بواسطة الكفاءات السند التربوي للمعلمين. دط. الجزائر: مطبعة الشهاب

أوزي أحمد (2006) المعجم الموسوعي لعلوم التربية. الدار البيضاء (المغرب): مطبعة النجاح

الأونروا. (2014). دراسة مرجعية حول ممارسات الغرفة الصفية في مدارس الأونروا الابتدائية. عمان (الأردن): دائرة التربية والتعليم الرئاسة العامة.

البابطين عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود. (2018، مارس). درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلاب كلية التربية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (العدد 50)، 43-17.

باجزر، خالد بن صالح محمد (2010). النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته التدريبية في مرحلة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، دراسة مقدمة للقاء السنوي الخامس عشر تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جنستن) كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض. 639-625.

- البستاني، فؤاد افرام (1986) منجد الطلاب. ط 31. بيروت: دار المشرق.
- البطوش أحلام محمد سالم. (2017، يوليو). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك-مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. مجلة كلية التربية، الجزء الثاني، (العدد 175)، 423-460.
- البعداني، لؤلؤة عبد الله قاسم. (2005). تقويم التربية العملية بكلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس: جامعة صنعاء.
- بلحسين رحوي عباسية. (2011-2012). النظام التعليمي بين النظري والتطبيقي دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري. (رسالة لنيل شهادة الدكتوراه). علم الاجتماع التربوي. قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة السانبا: وهران.
- بلقيوم بلقاسم. (2012-2013). الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة. (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية). قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سطيف 02: الجزائر.
- بلكفيف سمير وآخرون. (2016). الفلسفات الانجلو-أمريكية من تفكير الواقع الى إعادة بنائه. ط 1. لبنان: منشورات ضفاف. الجزائر: منشورات الاختلاف
- البناء، محمد والعاجز، فؤاد علي. (2002). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، ط 1، غزة (فلسطين): دار المقداد للطباعة.
- بن عويص الشمالي عبد الرزاق. (2016، يناير). أثر الواجبات المنزلية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طالب الصف الخامس ابتدائي "دراسة تجريبية". إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، مج 32 (1). 263-299.
- بن عيسى، اسيا. (2016-2017). مدى فعالية التكوين النفسي-التربوي وأثره على مستوى اكتساب الطالب الأستاذ لمهارات تنفيذ الدرس-دراسة ميدانية بالعاصمة المدرسة العليا للأستاذة - القبة وبوزريعة (نموذج). (أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علوم التربية). قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2: الجزائر.

- بن عيسى، السعيد. (2004). مقارنة نقدية لواقع نظام التكوين المعلمين والبدائل الممكنة-دراسة حالة الجزائر - تنمية الموارد البشرية، مج 5 (العدد 1)، 66-80.
- بن كريمة، بوحفص وسعيد، عبد السلام. (2017). واقع برامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بأدائهم التدريسي. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مج 10 (عدد2)، 342-354.
- البوثة، فهد بن علي بن عبد الرحمن والسنيدي، سامي بن فهد بن راشد. (2024). الممارسات التدريسية المتمركزة حول التعلم القائم على المشكلات لدى معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 27، 431-474.
- بوسعدة قاسم، (2011، جوان). تكوين المعلم واشكاليته. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 2 (العدد2)، 295-317.
- بوسعدة، قاسم. (2017، جوان، 18). المعلم الكفاء أو الفعال. دراسات نفسية تربوية، (العدد18)، 16-24.
- بوعامر أحمد زين الدين. (2014). تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر، البرامج الوطنية للبحث التربوي والتكوين PNR توزيع DGRSDT و CRASC . الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ENAG
- بوعلاق محمد. (1999). الهدف الاجرائي: تمييزه وصياغته. البليدة: قصر الكتاب
- بوعيشة، نورة. (2008). الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات: دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب. (مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم التدريس). قسم علم النفس والعلوم التربوية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح: ورقلة (الجزائر).
- البوهي، فاروق وبيومي، محمد غازي. (1994). دراسات في إعداد المعلم. دط. مصر: دار المعرفة
- البوهي، فاروق شوقي وكريم، محمد أحمد وعثمان، ابتسام مصطفى. (2003). مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها. د ط. القاهرة: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.
- تركي، راجح. (1986). تجربة الجزائر في تكوين المكونين للمنظومة التربوية دور التربية في التنمية الوطنية، مجلة الفصيل. (118). 51-58.
- تركي، راجح. (1990). أصول التربية والتعليم. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- التقرير التقويمي السنوي، قصر الأمم، نادي الصنوبر، 1997.
- تلوين، حبيب. (1997). دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين: المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد، ونماذج التدريس. (أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة). جامعة وهران: الجزائر.
- تلوين حبيب. (2002). التكوين في التربية. ط 1. الجزائر: دار الغرب للنشر
- جابر، جابر عبد الحميد. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جابر، جابر عبد الحميد وآخرون. (1985). مهارات التدريس. ط 1. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 1970
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 1981
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 1984
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2005، العدد 84.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2008، العدد 40
- جوهاري، سمير. (2018، يونيو). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات. مركز جيل البحث العلمي، العدد (43). 35-64.
- الحداد، سلوى يحي محمد والعطاب، نادية محمد علي. (2022، سبتمبر)، الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم لدى معلمي العلوم والحاسوب بمرحلة التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمحافظة إب. آداب للدراسات النفسية والتربوية، العدد 15، 187-222.
- حديد، يوسف. (2008-2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية (رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم علم النفس والعلوم التربوية والارطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.
- حسن، عبد الباسط محمد. (1982). أصول البحث الاجتماعي. ط 8. القاهرة: دار التضامن للطباعة
- الحسون، جاسم محمود، والخليفة، حسن جعفر. (1996). طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام. ط 1. البيضاء: منشورات جامعة عمر 20 المختار.

- حسين جبرين عطية وحمودة، مثلى براهم. (2016). الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة لديهم. *مجلة البحوث والدراسات*، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 31 (العدد 3)، 273-300.
- حسيني فاطمة. (2005). *كفايات التدريس وتدريب الكفايات*. ط1. الدار البيضاء: Top Edition.
- حلس، داود درويش وأبو شقير، محمد. (دس). *محاضرات في مهارات التدريس*. دط. تم الاسترجاع من الموقع « بتاريخ 2018.07.26
- حمدان، محمد زياد. (1997). *نظريات التعلم، تطبيقات علم النفس التعلم في التربية*. سلسلة التربية الحديثة 32. دمشق: دار التربية الحديثة.
- حمزة، عزوز. (2018). *المعالجة البيداغوجية في المدرسة الابتدائية: دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية عنابة*. *مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مج 24 (العدد 53)، 55-70.
- حميدة، إمام مختار، امام وآخرون. (2003). *مهارات التدريس*. ط2. القاهرة (مصر): مكتبة زهراء الشرق
- حوالة، سهير محمد وعبد السميع، مصطفى. (2005). *إعداد المعلم، تنميته وتدريبه*. ط1. عمان: دار الفكر البيضاء: منشورات جامعة عمر 20 المختار.
- الحيلة، محمد محمود. (2008). *تصميم التعليم نظرية وممارسة*. ط4. عمان (الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباع
- الحيلة، محمد محمود. (2014). *مهارات التدريس الصفّي، ط4، عمان (الأردن): دار المسيرة*.
- خطوط، رمضان وجلاب، مصباح. (2022). *التقويم التربوي*. د ط. المسيلة (الجزائر): دار المتنبّي للطباعة والنشر.
- الخطيب، علم الدين عبد الرحمن. (1997). *أساسيات طرق التدريس*. ط2. المغرب. الجامعة المفتوحة.
- خلف جلوب سمير. (2017). *الوسائل التعليمية*. ط1. الأردن: دار من المحيط الى الخليج للنشر والتوزيع.

- الخميسي، السيد سلامة. (2000). *التربية والمدرسة والمعلم قراءة اجتماعية ثقافية*. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- خزعلي، قاسم محمد وعبد الكريم، عبد اللطيف. (2010). *الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والتخصص*. مجلة دمشق، مج 26 (العدد3)، 553-592.
- دلول، لينا. (2022). *المدرسة العليا المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار بقسنطينة: شروط صارمة للقبول و80 بالمئة إناث*. جريدة النصر الإلكترونية. على الرابط <https://www.annasronline.com> « تاريخ المشاهدة 20، أوت، 2024.
- دليل حاملي بكالوريا 2022 للتسجيل في المدارس العليا للأساتذة، الملحق 4، المدارس العليا للأساتذة نقاط التكوين والشروط البيداغوجية تم الاسترجاع من الموقع https://web.facebook.com/admin.ensmosta?locale=ar_AR بتاريخ 17 أوت 2023
- الدليمي، أحمد محمد مخلف وعلي، ناصر كريم. (2006). *الإدارة الصفية، عمان (الأردن): دار الشروق للنشر والتوزيع*.
- راشد، علي. (2001). *اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ريتشي، روبرت. (1982). *التخطيط للتدريس، مدخل للتربية (ترجمة محمد أمين الفقي وزينب علي النجار)*. الرياض: دار المريخ للنشر.
- رجم، سميرة. (2016). *واقع استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وعلاقتها بتنشيط التواصل الصفّي*. مجلة العلوم الإنسانية، مج أ (العدد45)، 165-180.
- الرفوع، محمد أحمد. (2008). *أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص*. مجلة جامعة دمشق، مج 24 (العدد2)، 195-233.
- رقيق، ميلود. (2020). *التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، نحو ممارسة جيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات*. ط2. الجزائر: آدم للنشر والتوزيع.
- رمضان، منال حسن. (2016). *استراتيجيات التعلم - التعلم النشط- ضبط الذات- التفكير الإيجابي-الابداع والشعور الابداع*. ط1. عمان: شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2003). *نظريات التعلم*. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2010). *نظريات التعلم*. ط1. الإصدار الثاني. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزغلول، رافع، الزغلول، عماد. (دس). *علم النفس المعرفي*. عمان (الأردن): دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزهراني، سعود بن حسين. (2012). *تطوير برامج إعداد المعلمين في ضوء كفايات التدريس*. (ط1). السعودية.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *علم النفس المعرفي الجزء الأول*. ط1. مصر: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2004). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. ط2. مصر: دار النشر للجامعات.
- زيتون، حسن حسين، (2001). *مهارات التدريس - رؤية في تنفيذ التدريس*-ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، عايش محمود. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. ط1. عمان: دار الشروق.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التدريس نماذج مهاراته*، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2008). *تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية - تأصيل فكري....* وبحث امبريقي-. دط. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- ساعد، صباح. (2011). *التكوين الأولي للطلبة المعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية*. دفتر المخبر، مج 6 (العدد1)، 139-150.
- سبحي، نسرين حسن أحمد والقثامي، بدور سلمان دخيل الله. (2022، كانون الثاني، 2). واقع الممارسات التدريسية المتسقة مع التعلم المستند الى الدماغ لدى معلمات العوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)*، العدد 39.

- سحتوت، ايمان محمد، وجعفر، زينب عباس. (2014). *استراتيجيات التدريس الحديثة*، ط1، المملكة العربية السعودية (الرياض): مكتبة الرشد.
- سغفان، محمد أحمد ومحمود، سعيد طه. (2007). *علم النفس التربوي إعداد وتدريب المعلم*. ط2. الإسكندرية: دار الكتاب الحديث.
- السفياني، هلال محمد علي. (2021). *طرائق التدريس العامة*، ط1، اليمن: كلية التربية-محافظة المهرة-جامعة حضر موت.
- سلامة، عبد الحافظ محمد. (1996). *وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم*، ط1، عمان (الأردن): دار الفكر.
- السليتي، فراس محمد. (2015). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*. ط1. إربد (الأردن): عالم الكتب الحديث عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- سمارة، نواف أحمد والعديلي، عبد السلام موسى. (2008). *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*. ط1، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- سمعان، عماد ثابت. (1986). *الكفاءات التدريسية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي-دراسة ميدانية- المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج مجلة علمية محكمة، مج 2 (العدد 2)، 460-425.*
- الفرطوسي، علي سموم والميداني، شدي فؤاد صالح. (2021). *التقويم التربوي المستمر وتطبيقاته العملية*، ط1. القاهرة: دار الفكر العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
- سيد، أسامة محمد والجمال، عباس حلمي. (2014). *الاتصال التربوي رؤية معاصرة*. دسوق: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد. (2010-2011). *استراتيجيات التدريس المتقدمة*. الديبلوم الخاصة في التربية. مناهج وطرق تدريس، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.
- شبر، خليل إبراهيم وجمال، عبد الرحمان وأبو زيد، عبد الباقي. (2010). *أساسيات التدريس*. عمان (الأردن): دار المناهج للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن، وآخرون (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشرعة، نايل درويش وظاظا، حيدر إبراهيم. (2013). استقصاء الممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 14 (العدد 2)، 73-104.

الشرقاوي، أنور محمد. (2012). التعلم نظريات وتطبيقات. دط. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شليبي، محمد أحمد. (2001). مقدمة في علم النفس المعرفي. دط. القاهرة: دار عريب للطباعة والنشر.

الشمري، مؤيد سعيد خلف، السلطاني، سعاد موسى يعقوب. (2017، أدار). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مقترحة لجودة الأداء التعليمي. مجلة الفتح للبحوث والتربية، مج 21 (عدد 1).

الشهري، مانع علي محمد. (2021). الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن 21، المجلة التربوية، مج 86 (86)، 1140-1181.

شويطر، عيسى محمد نزال. (2009). إعداد وتدريب المعلمين. ط1. عمان: دار بن الجوزي.

صالح، عبد الله عبد الرحمن. (1979). دور التربية العملية في إعداد المعلمين. ط2. بيروت: دار الفكر.

صبري، ماهر إسماعيل. (2009). من الوسائل التعليمية الى تكنولوجيا التعليم. الجزأين 1-2، جمهورية مصر العربية: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

الصغير، علي بن محمد والنصار، صالح بن عبد العزيز. (2002). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة، (العدد 18)، 34-61.

- طبشي، بلخير وممادي، شوقي. (2010). مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية (التخطيط اليومي للتعليم نموذجاً)، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 3، (2)، 705-731.
- الطناوي، عفت مصطفى. (2013). التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه. ط1، ط2، ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- طريفي، مفيدة. (2016). المدرسة العليا للأساتذة تخرج كفاءات. جريدة الشعب الالكترونية. على الرابط <http://www.ech-chaab.com> تاريخ المشاهدة 01 أوت 2023.
- العامري، عبد الله. (2008). المعلم الناجح. ط1، عمان (الأردن): دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عبد العظيم، عبد العظيم صبري. (2015). استراتيجيات وطرق التدريس العامة والالكترونية. ط1. القاهرة (مصر): المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد القادر، عبد القادر محمد. (2013). نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق. ط1، العين: دار الكتاب الجامعي.
- عزوزي، ربيع وزين العابدين، عبد الحفيظ. (2017). الاتجاهات العالمية الحديثة لبرامج اعداد المعلمين، مجلة تاريخ العلوم، مج 3 (العدد السادس)، ص 185-198.
- العبد الكريم، راشد بن حسين. (2011). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج. بحث علمي محكم. جامعة الملك سعود. عمادة البحث العلمي. مركز بحوث كلية التربية. المملكة العربية السعودية.
- عدس، محمد عبد الرحيم. (1998). الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة. ط2. عمان (الأردن): دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العدوان، زيد سليمان وداود، أحمد عيسى. (2016). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس. ط1. دبي وعمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.

- العدوان، زيد سليمان والحوامدة، محمد فؤاد. (2008). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1 عمان (الأردن): عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العلمي.
- العدوان، زيد سليمان والحوامدة، محمد فؤاد. (2011). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1 عمان (الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العدواني، خالد مطهر. (دس)، تكوين المعلمين قبل وأثناء الخدمة. تم الاسترجاع على الرابط <https://kenanaonline.com>posts> . بتاريخ 18.12.2018
- العزاوي، نجم. (2006). التدريب الإداري. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- العلوي، محمد الطيب، (1982). التربية والإدارة المدرسية الجزائرية. ط2. الجزائر: دار البعث.
- علي، الصراف قاسم. (2002). القياس والتقويم في التربية والتعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- علي، محمد علي. (2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عمران، مريم محمد ابراهيم. (2020، سبتمبر). استخدام التعلم التنافسي (الذاتي-المقارن-الجماعي) على الجانب المعرفي ومستوى الأداء المهاري للتمرينات الايقاعية. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، ج 4، (العدد 90)، 101-125.
- العناني، حنان عبد الحميد. (2014). علم النفس التربوي. عمان. ط5. عمان: دار النشر والتوزيع
- عواضة، هشام. (2008). تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والاشراف. ط1. بيروت: دار العلم للملايين.
- العويشق، ناصر بن حمد. (2001). تم الاسترجاع على الرابط <https://www.academia.edu> . بتاريخ 2018.12.12 « Accademia.edu.
- العيدون، سارة. (2017). تأثير الأداء البيداغوجي للمعلم على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي الرياضيات واللغة العربية على ضوء المقاربة بالكفايات. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، ج6، (العدد11)، 207-222

- غربي، صباح. (2007). المقابلة كأدات من أدوات جمع البيانات. *مجلة العلوم الاجتماعية*، مج 1 (العدد 1)، 200-213.
- غريب، عبد الكريم (2011)، *البيداغوجيا الفارقية، سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة*، المملكة المغربية: منشورات عالم التربية.
- الغويري، جوهـر عبد الكريم عايد والشرع، إبراهيم. (2018). ممارسات معلمي العلوم في تدريس الطلبة الموهوبين في الرـدن: دراسة نوعية. *دراسات-العلوم التربوية*، مج 45 (العدد 4)، 52-69.
- فارس، علي وحناش، فضيلة (2019). دواعي تبني المدرسة الجزائرية للمقاربة بالكفاءات في ضوء الإصلاح التربوي الأخير: مقارنة نظرية تحليلية. *المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية*، مج 13 (العدد 1)، 109-117.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2010). *المدخل الى التدريس*. ط1. الأردن: دار الشروق.
- فـراد، فيصل. (2017-2018). *تقويم طلبة المدرسة العليا للأساتذة للأداء الصفي لأعضاء هيئة التكوين*. (أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس التربوي). قسم علوم التربية، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 02: الجزائر.
- فرج، عبد اللطيف بن حسين. (2005). *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- فضالة، صالح علي. (2010). *مهارات التدريس الصفي*. ط1. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- فضيل، عبد القادر. (2009). *المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات*. ط1. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- الفليج، خالد عبد العزيز وآخرون. (2009). *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق*. ط1. عملن: عالم الكتب الحديث.

- الفليحاني، عبد المرضي مقبول عبد المرضي. (2014). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التدريس بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية* (مذكرة ماجستير). كلية التربية. جامعة صنعاء: اليمن.
- قاسم، مجدي عبد الوهاب، حسن، أحلام الباز. (2015)، *التقويم لجودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي في التربية والتعليم ممارسات تطبيقية متميزة*. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.
- القضاة، محمد فرحان والترتوري، محمد عوض. (2006). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف وآخرون. (2002). *تصميم التدريس*، ط2، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قندوز، أحمد وبلخير طبشي. (2012، ديسمبر). *تكوين المدرسين أثناء الخدمة بين ضرورات التكوين والدافعية للتدريس*. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ج 1 (العدد 9)
- الكسواني، مصطفى خليل والخطيب ابراهيم ياسين وعيد، زهدي محمد. (2007). *أساسيات تصميم التدريس*. ط1. عمان (الأردن): دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الكلثم، حمد بن مرضي. (2013). *تقويم أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء نموذج أبعاد التعلم*. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (العدد 34)، 24-59.
- لقان، حسينة (2017). *تقييم فعالية تكوين الأساتذة بالمدرسة العليا الأساتذة بقسنطينة*. مجلة أبحاث نفسية وتربوية، مج 4 (العدد 10)، 309-330.
- المالكي، مسفر بن عيضة بن مسفر. (2013). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في ضوء استراتيجية التعليم المتمايز*. مجلة كلية التربية، مج 13 (العدد 13)، 155-185.
- مازن، حسام الدين محمد. (2015). *تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال*. ط1. دسوق: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

- مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم. (2003). *الشامل في تدريب المعلمين (تصميم التدريس)*. ط1. بيروت لبنان والرياض السعودية: دار المؤلف للنشر والطباعة والتوزيع ودار الوراق للنشر والتوزيع.
- المجلس الأعلى للتربية. (1998، مارس). *المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي*. الجزائر: المطبعة الرسمية.
- محمود، صلاح الدين عرفة. (2005). *تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات*. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي*. ط3. صنعاء (الجمهورية اليمنية): دار الكتب.
- مختار، محي الدين. (1995). *محاضرات علم النفس الاجتماعي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- مرابطي، ربيعة. (2010-2011). *بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين*. (رسالة ماجستير منشورة). قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة قسنطينة: الجزائر.
- مراد صلاح أحمد. (1982). *التربية العملية أسسها النظرية وتطبيقاتها*. القاهرة، الانجلو مصرية.
- مرسي، فؤاد محمد. (1998). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين*. رسالة الخليج العربي مكتب التربية العربية العربي لدول الخليج، (العدد 63)، 15-64.
- المركز الوطني للوثائق التربوية CNDP. (2003). *الأسئلة وضبط الصف*. سلسلة موعذك التربوي، العدد 14.
- المركز الوطني للوثائق التربوية CNDP. (2000)، *بيداغوجيات 2000*. سلسلة موعذك التربوي، العدد 15.

- مريحيل، توفيق مفتاح. (2022). التكوين المهني للمعلم وفق الاتجاهات الحديثة ومخرجات التعليم. مجلة الأصالة، مجلد 2 (العدد السادس)، ص 439-456.
- مصطفى، عفاف عثمان عثمان. (2014)، استراتيجيات التدريس الفعال، ط1، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- مصمودي، زين الدين. (2002). مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا في الجزائر. مجلة جامعة دمشق، مج 18(العدد2)، 186-217.
- المفرج، بدرية وآخرون. (2006-2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية، إدارة البحوث والتطوير التربوي، وحدة بحوث التجديد التربوي.
- المهدي، مجدي صلاح طه. (2007). المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة. الاسكندرية (مصر): دار الجامعة الجديدة.
- موريس أنجريس. (2004) منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية (ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون) الجزائر: دار القصة للنشر.
- ناصر، مصطفى. (1983). نظريات التعلم. (دراسة مقارنة. حسين حجاج علي، ترجمة). الكويت: عالم المعرفة.
- نبهان، يحي محمد. (2008). مهارة التدريس، عمان (الأردن): دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- نصيرات، صالح. (2006). طرق تدريس العربية. ط1. عمان (الأردن): دار الشروق للنشر والتوزيع
- همام، عبد الحفيظ محمود حفي. (1992). المهارات التدريسية لمعلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي - دراسة ميدانية-. مجلة العلوم التربوية، مج 2 (2)، 73-100.
- هندي، صالح ذياب والتميمي، ايمان محمد رضا. (2013). الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 14 (1)، 248-280.
- وزارة التربية الوطنية. (1973). الجزائر: مديرية التكوين.

وزارة التربية الوطنية (اللجنة الوطنية للمناهج). (2005). الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللغة العربية. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية (النشرة الرسمية للتربية الوطنية). (2008، جانفي، 23). القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08.

وزارة التربية الوطنية. (2009 ديسمبر). إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية. ط2. الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر.

يسعد، فوزية. (2018، يونيو، 30). المسار التكويني لمعلمي المرحلة الابتدائية ضمن المقاربة بالكفايات. دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، مج 18 (العدد الخاص)، 150 - 181.

المراجع باللغة الفرنسية:

Administration de l'enseignement et de la recherche scientifique. (2001). *Devenir enseignant le métier change la formation aussi*. Bruxelles : Ministère de la communauté française

Altet, A (2003). caracteriser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation ,*les dossiers des sciences de l'education, De l'efficacité des pratiques enseignes ?*, N10. 31-43.

Altet, M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. 1 ed. Paris : PUF.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. France : PUF.

Altet,M , Les compétences de l'enseignant- professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in Paquay , L., et all. (2001). *Former des enseignants professionnels*. Belgique : De Boeck.

Altet. M., et Vinatier,I. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. Rennes : PUR.

Anderson, Lorin W. (2004). Accroître l'efficacité des enseignants, 2 ed, paris : UNESCO

Benboune, M. (2000). *Education Culture et Développement En Algérie Bilan et perspectives Du Système Educatif*.Algerie : MARINOOG- ENAG

Blanchard. P., et, Fablet, D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.

Briquet Duhazé, S., et all. (2004). *Travail et professionnalisation*. l'Harmattan.

Chabchoub, A. (2007). *Quelles compétences pédagogiques pour enseigner au supérieur*. 1 éd .Tunis : l'ATURED.

Chabou, S., et Dakhia, A. (2021). Former des enseignants en Algérie indépendante : quête de qualité ou de quantité ?. *Revue EL-BAHITH en sciences humaines et sciences Sociales*. 12 (8).pp 593-603

Deketele, J.M. (1984). *Méthodologie de l'observation*. Suisse : Université Catholique de Louvain.

Deldime . R., et R, Demoulin. (1994). *Introduction à la psychopédagogie*. 3 éd. Bruxelles : De Boeck Université.

Derobertmassure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité, Objectivation du concept et analyse des productions orale et écrite des futurs enseignants*. (Thèse de doctorat). Faculté de psychologie et sciences de l'éducation. Université de Mons. France.

De Robert, pratique professionnelle une tentative de définition in association provençale pour la recherche en histoire du travail. (2013). *Institutions, Acteurs et pratiques dans l'histoire social* : Presse de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.

Dessus, PH., et gentaz, E.(2006). *Apprentissage et enseignement* , Paris : DUNOD

Dumont, H., et Instance, D., et Bernavides, F. (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, France : ed OCDE, centre pour la recherche dans l'enseignement.

Dumay, X., et Dupriez, V. (2009), *L'efficacité dans l'enseignement Promesse et Zone d'ombre* , 1 Ed, Bruxelles (Belgique) : de boeck.

Feyfant, A. (2011, septembre). Effet des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Les dossiers d'actualité, veille et analyse*. n65

Huber. M, et Dalongeville, A. (2011). Se former par les situations-problèmes, 2 Ed, France : Ed Sofedis Sodis

Jacques, B. (2013). *Analyse des pratiques et réflexivité, regard sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative*. Paris : l'Harmattan.

Kadri, A. (2014). *Instituteurs et enseignants en Algérie 1945- 1975*, editeur Karthala.

Lean,A. (1977). Manuel de psychopédagogie expérimentale. Paris : 1977.

Léopold, P. (1994) .Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Revue Recherche et Formation, INRP*, (N16) ,7-38

Lebrum, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner ?* Quelle place pour les tics dans l'éducation. France : De Boeck.

Legrain,H. (2003).Motivation à apprendre mythe ou réalité point d'étape des recherches en psychologie, France : l'Harmattan.

Maache, Y. (1997). *Instituteurs algériens Réalités et discours* (thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat) (nouveau régime). , U.F.R de Psychologie, Pratiques Cliniques et Sociales.Université de Paris 8. France.

Maulini,O.(2006). Etudier les pratiques enseignantes trois questions, Université de Genève , Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, pdf sur « www.google.com » le 03/08/2018 :

Mellouki, M., et Wentzel, B. (2012).*Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui*, Collection de question d'éducation et de la formation, Paris : PUF.

Mialaret, G. (1977). *La formation des enseignants, que sais-je*. 1 Ed. France : PUF.

Mialaret, G. (1979). *La formation des enseignants, que sais-je*. France : PUF.

Mialaret, G. (1990). *La formation des enseignants, que sais-je*.3 Ed . France : PUF.

Muceilli,R. (1979). L'analyse de cotenu. Paris : ESF.

OPERA. (2015, Décembre). Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages. AUF.

OPERA. (2016, Septembre). Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages, Organisation et Gestion de Classe. 2 Ed. AUF.

Organisation des nations unies pour l'éducation, (1994). *La formation initiale et continue des enseignants* : UNESCO,

Paquay , L . (1994). Vers un référentielle des compétences professionnelles de l'enseignant. *Revue recherche et formation* . (n16).7-38

Perrenoud, PH. (2001). *La formation des enseignants au 21 siècle, faculté de psychologie et sciences de l'éducation*, Université de Genève. « <http://www.Unige.ch/fapse/teachers/perrenoud/php> » le **08/02/2018**,

Perrenoud, Ph. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. 4 éd. Paris : ESF.

Raynal, F., et Rieunier, A (1997). *Dictionnaire des concepts clés* : ESF.

Réghioua Mohammed. L'expérience algérienne dans la formation des formateurs, du présentiel à la formation à distance à travers les ENS . in Thierry Karsenti et al. (2012). *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance*. Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF)/ Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Ruano- Borbalan ,J-C. (2001). *Eduquer et Former*. France : ed Sciences Humaines.

Sorel, M., et Wittorski , R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. France : l'Harmattan.

Stora, B. (2004). *L'Histoire de l'Algérie depuis l'indépendance 1962-1988 Collection : Repères*. Paris. France : La découverte.

Talbot L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces Synthèses, limites et perspectives. *Questions vives, Recherches en éducation*, vol 6 (18), 123- 134.

Tardif, M., et Ziarko, H. (1997). *Continuité et rupture dans la formation des maitres au Québec*, Canada : les Presses de l'Université de Laval.

Tardif, M. (2012). *Le virage réflexif en éducation*, ou sommes-nous 30 ans après Shon ? Belgique : De Boeck.

Tochon, F.v. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*, Paris : éditions NATHAN,

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive*, comprendre et agir. 1ed. Belgique : De Boeck.

Vianin, P. (2007). La motivation scolaire Comment susciter le désir d'apprendre, 1ed, Paris : de Boeck.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Digest.

Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD

Chin, C., & Osborne, J. (2008). "Students' Questions: A Potential Resource for Teaching and Learning Science." *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Wiley.

Creswell, J. W. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Routledge

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* .(8th ed.). McGraw-Hill.

Glaser, B. G. (2003). *The Grounded Theory Perspective II: Description's Remodeling of Grounded Theory Methodology*. Sociology Press.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

- Jonassen, D. H. (1999). *Designing Constructivist Learning Environments* : Educational Technology Publications.
- Lynn, M. R. (1986). *Determination and quantification of content validity. Nursing Research*, 35(6), 382–385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher* : ASCD.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods (4th ed.)*. SAGE Publications
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson.
- Rowe, M. B. (1986). "Wait Time: Slowing Down May Be a Way of Speeding Up!" *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43-50.
- Slavin, R. E. (2011). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Pr
- <http://dzaeinfo.com>
- <http://www.ens-oran.dz>
- <http://www.ens-setif.dz>
- <http://www.mers.dz/écoles-normales-supérieures>
- https://web.facebook.com/admin.ensmosta?locale=ar_AR

الملخص:

كان الهدف من دراستنا هو الكشف عن واقع الممارسات التدريسية عند أساتذة التعليم الابتدائي الطور الثاني (السنة الثالثة ، الرابعة، والخامسة ابتدائي)، خريجي المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار بقسنطينة، وللوصول الى الهدف اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي معتمدين على أداتين هما شبكة الملاحظة وقد تم تطبيقها على عينة ضمت 80 أستاذًا مرحلة التعليم الابتدائي الطور الثاني متخرجين من المدرسة العليا للأساتذة خلال الفصل الثاني والثالث من السنة الدراسية 2018-2019، اختيرت العينة بشكل قصدي أي عينة قصدية، والأداة الثانية المقابلة من أجل تفسير بعض التساؤلات الناجمة عن ملاحظة الأساتذة، حيث طبقنا المقابلة المقننة مع عشرون أستاذًا من العينة الأصلية ممن أتيحت لنا الفرصة لنا للقيام بالمقابلة معهم، حيث تمكنا من خلال الأداتين الإجابة عن التساؤل الرئيسي ما هي ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدرسة العليا للأساتذة أسيار جبار - قسنطينة- وبعد تطبيق الإجراءات المنهجية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة العشرين (Statistical Package for Social Sciences)، (V20)

توصلنا الى مجموعة من النتائج ترتبط بممارسات التخطيط وتقديم الدرس وطرح الأسئلة واستخدام الوسائل التعليمية وممارسات خاصة بتسيير الصف وممارسات خاصة بتقويم التدريس، حيث جاءت الممارسات الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية مرتفعة قدرت ب 78% وكذلك ممارسات تسيير الصف حيث قدرت ب 72% في حين جاءت الممارسات التالية منخفضة: ممارسات طرح الأسئلة 59%، ممارسات التقويم 58.5%، ممارسات التخطيط 45% وممارسات تقديم الدرس 40% حيث قمنا بتحليلها وتفسيرها على ضوء الأدب التربوي العالمي وعلى ضوء المقابلات التي خضعت الى تحليل مضمونها هي كذلك.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية. التدريس. أساتذة التعليم الابتدائي. المدرسة العليا للأساتذة. تكوين الأساتذة.

Résumé:

L'objectif de notre étude était d'analyser les pratiques pédagogiques effectives des enseignants du cycle primaire (niveau 2: 3e, 4e et 5e années), diplômés de l'École normale supérieure Assia Djebbar de Constantine. Pour ce faire, nous avons adopté une démarche descriptive et analytique, en mobilisant deux instruments de collecte de données: une grille d'observation appliquée à un échantillon intentionnel de 80 enseignants du cycle primaire diplômés de ladite école, durant les deuxième et troisième trimestres de l'année scolaire 2018-2019; et un guide d'entretien structuré, mené auprès de 20 enseignants de l'échantillon initial, sélectionnés en fonction de leur disponibilité.

L'objectif principal était de répondre à la question suivante: *quelles sont les pratiques pédagogiques des enseignants du primaire issus de l'École normale supérieure Assia Djebbar de Constantine?* L'analyse des données, réalisée à l'aide du logiciel SPSS (version 20), a permis de dégager plusieurs résultats portant sur les pratiques de planification, de présentation des leçons, de gestion de la classe, d'évaluation, de formulation de questions et d'usage des supports didactiques.

Il ressort que les pratiques liées à l'utilisation des supports pédagogiques (78 %) et à la gestion de la classe (72 %) sont fortement représentées. En revanche, les pratiques relatives à la formulation de questions (59 %), à l'évaluation (58,5 %), à la planification (45 %) et à la présentation des leçons (40 %) apparaissent moins développées. Ces résultats ont été analysés à la lumière de la littérature en sciences de l'éducation, ainsi qu'à partir des entretiens dont le contenu a également fait l'objet d'une analyse qualitative.

Mots-clés: pratiques pédagogiques; enseignement; enseignants du primaire; École normale supérieure; formation des enseignants.

Abstract:

The objective of our study was to analyze the effective pedagogical practices of teachers of primary cycle (level 2: 3rd, 4th and 5th years), graduates of the High normal school Assia Djebbar of Constantine. To do this, we adopted a descriptive and analytical approach by mobilizing two data collection instruments: an observation grid applied to an intentional sample of 80 teachers of primary cycle graduated from the said school, during the second and third semesters of the 2018-2019 school year; and a structured interview guide, conducted with 20 teachers from the initial sample, selected based on their availability.

The main objective was to answer the following question: what are the pedagogical practices of primary school teachers from the High normal school Assia Djebbar of Constantine? The data analysis, carried out using SPSS software (version 20), made it possible to identify several results related to planning practices, lesson presentation, class management, of evaluation, formulation of questions and use of didactic materials.

It appears that practices related to the use of pedagogical materials (78%) and classroom management (72%) are strongly represented. On the other hand, practices related to the formulation of questions (59%), evaluation (58.5%), planning (45%) and presentation of lessons (40%) appear less developed. These results were analyzed in the light of the literature on education sciences, as well as from interviews whose content was also subject to a qualitative analysis.

Keywords: pedagogical practices; teaching; primary school teachers; high normal school; teacher training

الملاحق

قائمة الملاحق:

- 1- دفتر الأعباء الخاص بالتكوين الأولي
- 2- القانون الداخلي الخاص بالطبة 1
- 3- القانون الداخلي الخاص بالطلبة 2
- 4- كراس التدريب
- 5- شبكة ملاحظة التدريس
- 6- بعض النماذج لكيفية تقسيم محتوى المقابلات.
- 7- قائمة الأساتذة المحكمون لشبكة الملاحظة
- 8- شبكة الملاحظة في صورتها النهائية
- 9- ترخيص الدخول الى المؤسسات التعليمية

الملحق رقم 01

دفتر الأعباء الخاص بالتكوين

الأولي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التكوين

دفتر الأعباء الخاص بالتكوين الأولي

(وثيقة عمل)

نيسمبر 1999

1- اعتبارات عامة :

إن التكوين الأولي الذي يعتبر كمرحلة أساسية في سيرورة تكوين المعلمين يستوجب مجموعة من البرامج التكوينية التي يجب على معلم الغد أن ينتهجها وهذا قبل الشروع في ممارسة وظيفته بالمؤسسات المدرسية.

يشكل التكوين الأولي أولوية وهذا لكونه :

- يحدد أثر كل العوامل الأخرى التي تتداخل في الوضعيات البيداغوجية
- يتحكم في المربود النوعي للعمل التربوي ولكل تكوين لاحق
- يسمح بجعل التكوين أثناء الخدمة يركز على تحسين نوعية التعليم ، تطوير المستجدات ، والتكيف مع تطورات وتحولات المحيط الاجتماعي - الاقتصادي والثقافي .
- كما يسمح التكوين الأولي كذلك بالتحضير المسبق للتغيير ، والإستعداد للتحويلات المطروحة على بساط الجهاز التربوي وعليه فإن برامج التكوين الأولي يمكن أن تكون المادة التي ينطلق منها في تحديد برامج التكوين أثناء الخدمة وخصوصا في مجال تحسين المستوى وتجديد التكوين .

2- المبادئ الأساسية للتكوين الأولي :

1-2 في ميدان تنظيم الجهاز :

- إن التكوين الأولي للمعلمين يشكل شعبة تكوينية متخصصة مهينة لكل المستويات المطلوبة
- إن تكوين المعلمين لكافة المستويات لا يمكن أن يكون إلا بعد البكالوريا ولا يمكن للشروع فيه إلا إذا توفرت شروط النجاح له .
- تعطى أولوية تكوين المعلمين إلى المؤسسات المتخصصة والتي لها تجربة معتبرة في هذا المجال ونشير في هذا السياق إلى المدن الجامعية التي تكون أقطاب جهوية وتتواجد بها شعب تكوين المعلمين.
- يستوجب تكوين المعلمين إتخاذ بعض الأشكال المرنة في مجال التوظيف بإعتبار الكفاءة وسعة إستقبال المؤسسات .

2-2 في مجال تحديد المحتويات :

تضم محتويات التكوين ثلاث ميادين متكاملة يراعي فيها التنسيق والتكامل :

1-2-2 التكوين الأكاديمي : والذي يتمحور حول إكساب / تعميق المعارف الخاصة لأي معلم بما في ذلك البعد العلمي للمادة المراد تكوين المعلم فيها ، إن المقصود هو الجانب المعرفي الأكاديمي الذي نسعى إلى توصيله .

2-2-2 يهدف التكوين الخاص بالتعليمية إلى إكساب المهارات أو كيفية إصال المعارف وتحضير المعلم إلى إحتراف المهنة (مهنة التدريس) .

3-2-2 التكوين في علم النفس - الاجتماعي الذي يرمي إلى تطوير البعد الإنساني لدى المعلم والسلوكات الإيجابية التي تعمل على نقل المعارف (السلوك والمواقف الجيدة من أجل إجادة نقل المعارف) وتهيئته للدور التربوي المنوط به يسمح هذا البعد بالتكفل بمنظومة القيم التي تبنى عليها المهن وتطور لدى معلمي المستقبل إبراكا قويا ، بالحس المنفي ، وإحترام الكرامة الإنسانية وإبراك معنى العدالة والإنصاف والمسؤولية .

وعليه فإن التكوين الأولي لمعلمي المستقبل يجب أن يضمن لهم مايلي :

- ثقافة عامة صلبة و تحكم جيد في الجانبين الشفهي والتحريري الكتابي للغة التعليم .
- تكوين عام لمعلمي الابتدائي .
- تكوين مزدوج التخصص لأساتذة الطور الثالث.
- تكوين متخصص لأساتذة التعليم الثانوي .
- تكوين تطبيقي مدمج ابتداء من السنة الأولى التكوينية .

3- مستويات التأهيل المرتقبة :

1-3 تكوين معلمي التعليم الأساسي : الطور الأول والثاني للمدرسة الأساسية يستوجب هذا التكوين شرط البكالوريا بتقدير .

تمتد مدة التكوين إلى ثلاث سنوات ضمن المؤسسات التي تتوفر على الشروط الضرورية لتحقيق الأهداف المسطرة في هذا التكوين

2-3 تكوين أساتذة التعليم الأساسي : (الطور الثالث من المدرسة الأساسية) يشترط في هذا التكوين البكالوريا بتقدير و يمتد لمدة تقدر بأربع سنوات في مؤسسات مؤهلة تتوفر فيها كل الشروط الضرورية لتحقيق الأهداف المسطرة لهذا التكوين .

3-3 تكوين أساتذة التعليم الثانوي (PES)

يشترط في هذا التكوين البكالوريا بتقدير .

يسند هذا التكوين لمؤسسات متخصصة يشهد لها بتجربتها في ميدان تكوين الأساتذة وهذا لمدة زمنية تقدر بـ 05 سنوات .

4- أماكن تواجد التكوين الأولى :

يجب أن يسند هذا التكوين للمدارس العليا للأساتذة للمدن الكبرى الثلاث بما في ذلك ENSET بوهران.

5- كفاءات بناء مخططات التكوين :

- إن وضع وبناء المخططات التكوينية لـ : م.م.أ ، أ.ت.أ ، أ.ت.ت يتطلب تنظيم شراكة (وزارة التربية الوطنية - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي) من أجل الإشراف على المهمات التالية :

1-5 تحليل ملامح التكوين على أساس مناصب عمل المعلمين :

في التعليم الأساسي :

- ملامح المعلم الواحد في اللغة العربية وهذا بالنسبة للطورين 1 و 2 من التعليم الأساسي .
- ملامح معلم اللغة الفرنسية / اللغة الإنجليزية في كل من الطور الثاني والثالث من التعليم الأساسي .
- ملامح معلم أو / أستاذ/ الأمازيغية في الأساسي والثانوي
- ملامح (أ.ت.أ.) للطور الثالث في مختلف التخصصات - (تخصص، مزدوج التخصص) .
- ملامح (أ.ت.ت.ع) في مختلف التخصصات .
- ملامح (أ.ت.ت.ت) في مختلف التخصصات التقنية .

2-5 إعداد المرجعيات التكوينية :

- المحتويات المعرفية الخاصة بالمادة
- التعليمية العامة ، وتعليمية المواد
- علم النفس التربوي
- كفايات المصادقة على التكوينات المكتسبة أو المتحصل عليها

3-5 تنظيم النشاطات التكوينية :

- دور المؤسسات التكوينية
- ملامح مكوني المكونين
- العلاقة مع المؤسسات التطبيقية
- متابعة المتدربين

4-5 إعداد النصوص القانونية والتنظيمية الخاصة بالعلاقات التي تربط وتنظم كفايات التعامل بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي. وهذا قصد إنجاز العمليات المسطرة لأول مخطط لتكوين المعلمين على مدار خمس سنوات .

5-5 تنشيط الإطار الدائم للتشاور بين الوزارتين (اللجنة المشتركة) من أجل ملاحظة وتقييم وتوجيه العمليات .

6-5 تشكيل لجننتين فرعيتين دائمتين :

- أ- اللجنة الفرعية المكلفة بالبيداغوجيا
- ب- اللجنة الفرعية المكلفة بالنصوص .

7-5 الرزنامة المرفقة للعمليات المرتقبة لتحضير الدخول المدرسي المقبل 2000/99 : (للتحديد)

6- الإحتياجات للمعلمين بالنسبة للأعوام القادمة :

في إنتظار عملية إتمام حصر حاجيات القطاع للمعلمين في إطار اللقاءات المبرمجة مع مجموع مصالح الولايات خلال الثلاثي الثاني من سنة 1999 يمكن لنا أن نعلن عن التقديرات التالية والواردة في ملف التكوين المكونين .

الدورات السنوية	الإبتدائي	المتوسط	التعليم العام	التعليم التقني
2000/99	343	1350	480	80
2001/2000	375	1400	520	90
2002/2001	362	1400	560	90
2003/2002	370	1500	600	90
2004/2003	628	1500	640	100
2005/2004	1692	1550	680	100
2006/2005	2385	1600	720	100
2007/2006	2464	1700	760	100

الملحق رقم 02

القانون الداخلي الخاص

بالمدرسة

خاص بالطالب 1

القانون الداخلي للمدرسة خاص بالطلبة

يهدف هذا النظام الداخلي إلى توفير المرجع النظامي الضروري لسير الدراسة في المؤسسة وتمكين الطالب من التعرف على حقوقه وواجباته. يعتمد هذا النظام على القرارات والمراسيم الوزارية المسيرة للدراسة في المؤسسات الجامعية الجزائرية و كذا على القانون الاساسي النموذجي الخاص بالمدرسة العليا للأساتذة.

تنظيم و سير الدراسة

المادة 1 : تلتزم إدارة المدرسة بإعلام الطلبة عن طريق مختلف الوسائل المتاحة بجميع النصوص القانونية الخاصة بهم والمتعلقة بتنظيم الدراسة.

المادة 2 : كل طالب عند تسجيله مطالب بقراءة النظام الداخلي والمصادقة عليه والالتزام به.

المادة 3 : تعد الشهادة الأصلية المؤقتة لل بكالوريا أو الشهادة الأجنبية المعادلة لها وثيقة إجبارية في ملف التسجيل. وتختتمها المؤسسة وتؤرخها. لا يمكن لل طالب سحبها إلا بعد حصوله على الشهادة النهائية، أو بطلب منه مقابل وصل تسليم عند توقفه عن الدراسة. ولا يمكنه سحبها في حالة إقصائه من قبل المجلس التأديبي إلا بعد انقضاء مدة العقوبة.

المادة 4 : لا يستفيد الطالب المتحصل على عدة شهادات بكالوريا إلا من تسجيل جامعي واحد على المستوى الوطني.

المادة 5 : يمنح لكل طالب شهادة مدرسية وبطاقة طالب تجدد كل سنة جامعية. وتسهر مديرية الدراسات في التدرج والشهادات والأقسام على السير الحسن للتدريس، وتنظم تسيير ومتابعة التسجيلات، ومراقبة المعارف وانتقال الطلبة، وتسلم الوثائق البيداغوجية (البطاقات).. لل طالب في بداية كل دخول جامعي كل في حدود مهامه.

عن المدرسة العليا للأساتذة

المرسوم التنفيذي رقم 16-176 الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية - العدد 36 الصادر 14 جوان 2016
المحدد للقانون الاساسي النموذجي للمدرسة العليا.

المادة 6 : المدرسة العليا للأساتذة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي و ثقافي و مهني تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي.

المادة 7 : المدرسة العليا للأساتذة قطب امتياز للتكوين العالي تضمن تكويننا عالي التأهيل لفائدة قطاع التربية الوطنية.

المادة 8 : يتم الالتحاق بالتكوين الذي تضمنه المدرسة العليا للأساتذة من الحائزين على شهادة باكالوريا التعليم الثانوي بتفوق او على شهادة اجنبية معادلة لها وفقا لشروط يحددها الوزير المكلف بالتعليم العالي.

مهام المدرسة

المادة 9 : تتولى المدرسة في اطار المرفق العمومي للتعليم العالي مهام التكوين العالي و مهام البحث العلمي و الابتكار و اليقظة و التحويل و التطوير التكنولوجي.

المادة 10 : تتكون المهمة الاساسية للمدرسة في مجال التكوين العالي في ميدان او في ميادين تخصصها في ما يلي:

- تلقين الطلبة مناهج البحث و ضمان التكوين بالبحث و للبحث.
 - المساهمة في انتاج و نشر العلوم و المعارف و تحصيلها و تطويرها
 - ضمان التكوين لمهنة الاستاذ لصالح قطاع التربية الوطنية.
- و زيادة على ذلك يمكن ان تضمن نشاطات التكوين المتواصل و تحسين المستوى و تجديد المعارف لفائدة اطارات قطاعات مختلفة.

الهيئات الادارية للمدرسة

المادة 11 : يدير المدرسة مجلس ادارة و يسيرها مدير تتشكل من اقسام توضع تحت مسؤولية رؤساء اقسام و تضم مصالح تقنية.

• مجلس الادارة

المادة 12 : يتشكل مجلس ادارة المدرسة الذي يرأسه الوزير المكلف بالتعليم العالي او ممثله من:

- ممثل عن الوزير المكلف بالمالية.
- ممثل عن الوزير المكلف بالتربية الوطنية.
- ممثل عن الوزير المكلف بالتكوين و التعليم المهنيين.
- ممثل عن السلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.
- ممثل عن الوزير المكلف بالتعليم العالي.

- ممثلين منتخبين عن الأساتذة الباحثين يحدد عددهم ورتبتهم بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

- ممثل منتخب عن الأساتذة المشاركين ان وجد.

- ممثلين (2) منتخبين عن الموظفين الداريين و التقنيين و عمال الخدمات.

- ممثلين (2) منتخبين عن الطلبة.

- ممثل عن جمعيات قدامى طلبة المدرسة ان وجدت.

يشارك مدير المدرسة و المديرون المساعدون و رؤساء الاقسام و مدير المكتبة في اجتماعات مجلس الادارة بصوت استشاري.

يتولى الامين العام للمدرسة امانة المجلس.

يمكن ان يشارك في اشغال مجلس الادارة بصوت استشاري اربعة (4) ممثلين على الاكثر عن الاشخاص المعنويين و /او الطبيعيين الذين يساهمون في تمويل المدرسة.

يمكن ان يستعين مجلس الادارة بكل شخص من شأنه ان يساعده في اشغاله.

تشارك الشخصيات الخارجية المعينة حسب كفاءتها في اشغال المجلس بصوت استشاري.

المادة 13 : مدير المؤسسة هو المسؤول عن تنظيم الانتخابات.

و بهذا الصدد يساعد المدير لجنة انتخابية تتشكل من ممثلين عن مختلف الهيئات الناعبة و تحدد تشكيلتها كما يأتي:

- بالنسبة للهيئة الناعبة للأساتذة الباحثين:

ممثل عن الادارة.

ممثلين (2) عن الأساتذة الباحثين.

- بالنسبة للهيئة الناعبة للمستخدمين الاداريين - التقنيين و عمال الخدمات:

ممثل عن الادارة.

ممثلين (2) عن المستخدمين الاداريين - التقنيين و عمال الخدمات.

- بالنسبة للهيئة الناعبة للطلبة:

ممثل عن الادارة.

ممثلين اثنين (2) عن الطلبة

المادة 14 : ينتخب اعضاء مجلس الادارة لمدة ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة بطريقة

الاقتراع بالأغلبية باستثناء ممثلي الطلبة الذين ينتخبون لمدة سنة واحدة (1) قابلة للتجديد مرة واحدة.

تجرى الانتخابات ثلاثون (30) يوما قبل انتهاء العهدة الجارية.

المادة 15 : يتداول مجلس الادارة فيما يأتي:

- مشروع المؤسسة

- مخططات تنمية المدرسة
 - اقتراحات برمجة اعمال التكوين و البحث.
 - اقتراحات برامج التبادل و التعاون العلمي الوطني و الدولي.
 - الحصيلة السنوية للتكوين و البحث.
 - مشاريع الميزانية و الحسابات المالية.
 - مشاريع مخططات تسيير الموارد البشرية.
 - قبول الهبات و الوصايا و الاعانات و المساهمات المختلفة
 - شراء العقارات او بيعها او ايجارها
 - الافتراضات الواجب القيام بها.
 - مشاريع انشاء مؤسسات فرعية و الحصول على اسهم.
 - الكشف التقديري للموارد الخاصة بالمدرسة و كفاءات استعمالها في اطار تطوير نشاطات التكوين و البحث.
 - استعمال الموارد الناتجة عن الحصول على الاسهم و انشاء المؤسسات الفرعية في اطار مخطط تنمية المدرسة.
 - اتفاقيات الشراكة مع مجموع القطاعات الاجتماعية و الاقتصادية.
 - النظام الداخلي للمدرسة.
 - التقرير السنوي عن النشاطات الذي يقدمه المدير.
- يدرس مجلس الادارة و يقترح كل تدبير من شأنه تحسين سير المدرسة و تسهيل تحقيق اهدافها.
- المادة 16 :** يجتمع مجلس الادارة في دورة عادية مرتين (2) في السنة -على الاقل- بناء على طلب من رئيسه وترسل استدعاءات فردية يحدد فيها جدول الاعمال الى الاعضاء قبل خمسة عشر (15) يوما -على الاقل- من التاريخ المقرر للاجتماع.
- و يمكنه ان يجتمع في دورات غير عادية بناء على طلب من رئيسه و اما من مدير المدرسة و اما من ثلثي (3/2) اعضائه- و يمكن ان يقلص هذا الاجل في هذه الحالة الى ثمانية (8) ايام.
- المادة 17 :** تدون مداورات مجلس الادارة في محاضر و تسجل في سجل خاص يرقمه و يؤشر عليه و يوقعه الرئيس و مدير المدرسة.
- يرسل محضر الاجتماع الموقع من الرئيس و كاتب الجلسة خلال خمسة عشر (15) يوما التي تلي الاجتماع الى الوزير المكلف بالتعليم العالي ليوافق عليه.

• المدير

المادة 18 : المدير مسؤول عن السير العام للمدرسة.

و بهذه الصفة يقوم بما يأتي:

- يمثل المدرسة امام القضاء و في كل اعمال الحياة المدنية.
- يمارس السلطة السلمية على جميع مستخدمي المدرسة
- يبرم كل صفقة و اتفاقية و عقد و اتفاق في اطار التنظيم المعمول به
- يسهر على تطبيق التشريع و التنظيم المعمول بهما في مجال التعليم و التدريس
- يحضر مشروع ميزانية المدرسة و يعرضه على مجلس الإدارة ليتداول بشأنه
- هو الامر بصرف ميزانية المدرسة
- يفوض الامضاء الى المديرين المساعدين و مديري مخابر ووحدات البحث عند الاقتضاء
- يعين مستخدمي المدرسة الذين لم تتقرر طريقة اخرى للتعيين بها
- يتخذ كل تدبير من شأنه ان يحسن النشاطات البيداغوجية و العلمية للمدرسة
- يسهر على احترام النظام الداخلي للمدرسة الذي يعد مشروعه و يعرضه للمصادقة على مجلس الادارة

- هو المسؤول على حفظ الامن و الانضباط داخل المدرسة
 - يسلم الشهادات بتفويض من الوزير المكلف بالتعليم العالي
 - يضمن حفظ الارشيف و صيانتها طبقا للتنظيم المعمول به
- المادة 19 :** يعين المدير بموجب مرسوم من بين الأساتذة المنتميين لرتبة استاذ وعند الاقتضاء من بين الأساتذة ذوي اعلی رتبة وتنهی مهامه حسب الاشكال نفسها.
- المادة 20 :** يساعد المدير :

- مدير مساعد مكلف بالتعليم والشهادات والتكوين المتواصل،
- مدير مساعد مكلف بالتكوين في الدكتوراه والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي والإبتكار وترقية المقاولاتية،
- مدير مساعد مكلف بأنظمة الإعلام والاتصال والعلاقات الخارجية،
- الأمين العام،
- مدير المكتبة.

• مجلس المديرية

- المادة 21 :** يساعد المدير في اطار تسيير المدرسة مجلس مديريةية يضم المديرين المساعدين و رؤساء الاقسام و الامين العام للمدرسة و مدير المكتبة.
- يجتمع مجلس المديرية مرة واحدة على الاقل في الشهر و يتولى الامين العام للمدرسة امانة المجلس.

التنظيم البيداغوجي و العلمي للمدرسة

• القسم

المادة 22 : يشكل القسم وحدة تعليم و بحث و يضمن ما يأتي:

- تكوينات في الدكتوراه و نشاطات البحث العلمي.
- تكوين لمهنة الاستاذ لفائدة قطاع التربية الوطنية

كما يمكن ضمان التكوين المتواصل و تحسين المستوى و تجديد المعارف يسير القسم رئيس قسم و يزود بلجنة علمية و يشتمل عند الاقتضاء على مخابر و/او وحدات او فرق بحث.

المادة 23 : رئيس القسم مسؤول عن السير البيداغوجي و الاداري للقسم.

و يساعده رؤساء مصالح و مديرو مخابر او وحدات بحث عند الاقتضاء.

يعين رئيس القسم لمدة ثلاث سنوات (3) قابلة للتجديد مرة واحدة من بين الأساتذة الباحثين الذين يثبتون اعلى رتبة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناء على اقتراح من مدير المدرسة و تنتهى مهامه حسب الاشكال نفسها.

• المجلس العلمي للمدرسة

المادة 24 : المجلس العلمي هيئة استشارية. و بهذه الصفة يبدي اراءه و توصياته على الخصوص في

ما يلي:

- مشروع المؤسسة.
- المخططات السنوية و المتعددة السنوات للتكوين و البحث.
- مشاريع انشاء او تعديل او حل اقسام ووحدات و مخابر البحث عند الاقتضاء.
- برامج التبادل و التعاون العلمي الوطني و الدولي.
- حصائل التكوين و البحث.
- برامج الشراكة مع مختلف القطاعات الاجتماعية و الاقتصادية.
- برامج التظاهرات العلمية.
- اعمال تتمين نتائج البحث.
- حصائل اقتناء الوثائق العلمية و التقنية.
- نشاطات التكوين المتواصل و تحسين المستوى و تجديد المعارف.
- النشاطات المرتبطة بوضع نظام الجودة في التعليم.
- النشاطات المرتبطة بوضع نظام اعلامي.
- يقترح توجيهات سياسات البحث و الوثائق العلمية و التقنية.
- و يبدي رايه في كل مسألة ذات طابع بيداغوجي و علمي يعرضها عليه رئيسه.

يعلم المدير مجلس الادارة بالراء و التوصيات التي يبديها المجلس العلمي.

المادة 25 : يتشكل المجلس العلمي من :

- المدير رئيسا.
 - المديرين المساعدين
 - رؤساء الاقسام
 - رؤساء اللجان العلمية للأقسام
 - مدير او مديري وحدات و /او مخابر البحث عند الاقتضاء.
 - مدير المكتبة
 - ممثلين منتخبين عن الأساتذة الباحثين
 - ممثل منتخب عن الأساتذة المشاركين ان وجد.
 - استاذين باحثين (2) تابعين لمؤسسات اخرى للتعليم العالي.
- يمكن ان يستعين المجلس العلمي للمدرسة باي شخص من شأنه ان يساعده في اشغاله.
- تتتافى عضوية ممثلي الأساتذة المنتخبين في المجلس العلمي للمدرسة مع شغل منصب عال وظيفي او هيكلي.

المادة 26 : ينتخب الاعضاء ممثلو الأساتذة من قبل نظرائهم لمدة (3) سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة من بين الأساتذة الدين هم في وضعية نشاط دائم.

المادة 27 : يجتمع المجلس العلمي مرتين (2) في السنة في دورة عادية بناء على استدعاء من رئيسه.

و يمكن ان يجتمع في دورات غير عادية بطلب من رئيسه او من ثلثي (3/2) اعضائه.

• اللجنة العلمية للقسم

المادة 28 : اللجنة العلمية للقسم هيئة استشارية. و بهذه الصفة تبدي اراءها و توصياتها في ما يلي:

- تنظيم التعليم و محتواه
- اقتراحات برامج البحث
- تنظيم اشغال البحث
- اقتراح انشاء مخابر البحث او الغاؤها
- اقتراحات فتح شعب و تخصصات التكوين في الدكتوراه و تمديدتها و/او غلقها و تحديد عدد المناصب المطلوب شغلها.
- مواصفات الأساتذة الباحثين و الحاجات اليهم
- اعتماد مواضيع البحث في التكوين في الدكتوراه و اقتراح لجان المناقشة.
- اقتراح لجان التأهيل الجامعي.

- اقتراح برامج نشاطات التكوين المتواصل و تحسين المستوى و تجديد المعارف.
- دراسة حصائل النشاطات البيداغوجية و العلمية للقسم التي ترسل الى المدير مرفقة بآراء اللجنة و توصياتها.

و تبدي رايها في كل مسألة اخرى ذات طابع بيداغوجي او علمي يعرضها عليها رئيس القسم.

المادة 29 : تضم اللجنة العلمية للقسم زيادة على رئيس القسم من ستة (6) الى ثمانية (8) ممثلين عن أساتذة باحثين و استاذين (2) مشاركين ان وجدوا.

ينتخب ممثلي الأساتذة نظراؤهم لمدة ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة من بين الأساتذة الباحثين الذين هم في وضعية نشاط في القسم.

ينتخب اعضاء اللجنة العلمية رئيسا لهم لعهد مدتها ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة حسب الاشكال نفسها من بين الأساتذة من رتبة استاذ او استاذ محاضر قسم 'ا' و في حالة عدم وجودهم ينتخب رئيس اللجنة العلمية من بين الأساتذة ذوي رتبة.

- المجالس البيداغوجية
- المجالس البيداغوجية للمدرسة هي الاطار المناسب لمعالجة القضايا التربوية المتعلقة بالسير الحسن للدراسة.

المادة 30 : المجلس البيداغوجي للمدرسة

يتكون المجلس البيداغوجي للمدرسة من:

- نائب المدير المكلف بالدراسات رئيسا
 - رؤساء الاقسام (منهم نائب للرئيس منتخب من بينهم)
 - ممثلي الأساتذة على مستوى كل قسم (منهم المقرر المساعد)
 - ممثلي الطلبة المنتخبين على مستوى كل قسم (منهم المقرر المساعد)
- المادة 31 :** يجتمع المجلس البيداغوجي للمدرسة في دورات عادية ثلاث مرات في السنة.

- بداية السنة الجامعية (الاسبوع الاول من نوفمبر)
- الاسبوع الثالث من جانفي
- الاسبوع الثالث من افريل
- و يمكن للمجلس ان يجتمع في دورات استثنائية بطلب من:
- ثلثي اعضاء المجلس
- المدير
- نائب المدير للدراسات

المادة 32 : يقوم المجلس البيداغوجي للمدرسة بالمهام التالية:

- تحديد البرنامج السنوي للامتحانات و المداولات في بداية كل سنة دراسية.
- متابعة النشاط البيداغوجي للمدرسة و دراسة التقارير المقدمة من طرف الدوائر و ابداء الرأي فيها.
- السهر على اثراء النشاط العلمي و التربوي في المدرسة.

• اللجنة البيداغوجية للقسم

المادة 33 : تتكون اللجنة البيداغوجية للدائرة من :

- رئيس القسم.
 - الأساتذة المسؤولون عن كل سنة.
 - ممثلي الطلبة المنتخبين عن كل سنة.
- المادة 34 :** تعقد اللجنة البيداغوجية اجتماعات دورية عادية تحدد مواعيدها خلال نهاية كل اجتماع، بالإضافة إلى الاجتماعات الطارئة.

المادة 35 : بالإضافة إلى نشاطات اللجنة البيداغوجية المذكورة في النصوص، فإنها تقوم بالآتي:

- متابعة سير الدراسة لكل مقياس ومدى التقدم في الدروس.
- متابعة البرامج وخاصة محتويات المقياس.
- معالجة المشاكل البيداغوجية.
- اقتراح برنامج الامتحانات.
- برمجة محاضرات للزيادة في تحسين المستوى
- تنجز اللجان البيداغوجية عملها مع مراعاة مهام اللجان الأخرى (اللجان العلمية وفرق التكوين) .

المادة 36 : اللجنة البيداغوجية للسنة

يجب على القسم تعيين اللجان البيداغوجية لمختلف السنوات ورؤسائها في بداية كل دخول جامعي. تتكون اللجنة البيداغوجية لكل سنة من أساتذة المحاضرات و الأعمال الموجهة و الأعمال التطبيقية الذين يؤطرون السنة بالإضافة إلى ممثلي الطلبة عن كل فوج. يرأس اللجنة مسؤول يعين من طرف القسم

المادة 37 : الفرق البيداغوجية

يشكل على مستوى كل مقياس فريق بيداغوجي.

المادة 38 : يتكون الفريق البيداغوجي من جميع الأساتذة المكلفين بالدروس و بالأعمال التطبيقية و

الموجهة للمقياس. تتمثل مهام الفرقة البيداغوجية في ما يلي..

- تنسيق برنامج التدريس على مستوى المقياس و التنسيق من اجل تقدم المحاضرات و برامج الاعمال التطبيقية و التوجيهية

- متابعة و تقييم نسبة التقدم في برنامج التدريس و اخذ التدابير و تقديم الاقتراحات للجان البيداغوجية من اجل ضمان برامج التدريس.
 - تقييم محتوى البرامج و تقديم اقتراحات تعديلية من اجل تحقيق تناسب متواصل مع تقدم المعارف او تكييفها مع الشروط الوطنية .
 - تقييم نجاعة طرق التدريس المتبعة
 - اخذ التدابير و تقديم الاقتراحات التي تمكن من تسهيل نقل المعارف بفعالية.
 - تحديد تنسيق رزنامة الامتحانات المراقبة المستمرة للمعارف مع تقدم برامج التدريس و اقتراح رزنامة الامتحانات على اللجنة البيداغوجية و اعلام الطلبة بعد موافقة اللجنة البيداغوجية.
 - تقييم الحضور في المقياس.
 - تحليل النتائج المحصل عليها و التقييم العام للطلبة.
- المادة 39 :** المسائل التي يناقشها الفريق البيداغوجي تدون في محضر يقيد ضمن سجل خاص تضعه الادارة تحت تصرفه. يقدم نسخة للجنة البيداغوجية للإعلام او المناقشة.
- المادة 40 :** يجب على الفريق البيداغوجي ان يقدم لإدارة القسم و للجنة البيداغوجية ما يلي
- برنامج التدريس السداسي (محاضرات. اعمال موجهة. اعمال تطبيقية) و امتحانات المراقبة المستمرة و هذا في غضون الاسبوعين الاولين من السداسي.
 - تقرير يبين فيه تقييم للتدريس المقدم في نهاية كل سداسي.

الدروس والمواظبة و الغيابات في الدروس والامتحانات

- المادة 41 :** حضور الدروس [المحاضرات] ضروري، وتترك إجباريته لتقدير الفرقة البيداغوجية. أما حضور الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية والدروس التطبيقية (مقاييس بدون تطبيق) فهو إجباري ويجب على الأستاذ مراقبة الحضور في كل حصة.
- المادة 42 :** يتعين على الطالب احترام مواقيت الدراسة المحددة من طرف كل قسم. قبول الطالب المتأخر عن الحصص من صلاحية الأستاذ.
- المادة 43 :** يقصى الطالب من المقياس بسبب ستة (06) غيابات غير مبررة وعشرة (10) مبررة خلال السنة.
- ولا يعتبر المبرر مقبولا إذا تجاوز أجل ثلاثة أيام بعد الغياب، ويؤشر رئيس القسم على المبرر بتاريخ إيداعه قبل تسليمه لمنسق القسم ، وتدرج نسخة منه في ملف الطالب.
- المادة 44 :** يعتبر الطالب متخليا إذا لم يحضر دروسه خلال سداسي من السنة الجامعية . ويعد المتخلي مقصى في السنة الجامعية . ويبلغ ديوان الخدمات الجامعية وجوبا بقائمة المتخليين.

لا يرخص للطالب المتخلي أو المقصى بإعادة الإدماج إلا مرة واحدة خلال مساره الدراسي، وذلك بعد دراسة ملفه وحسب الأماكن البيداغوجية.

العطلة الاكاديمية

المادة 45 : يمكن طلب عطلة اكااديمية لمدة سنة مرة واحدة غير قابلة للتجديد و ذلك لأسباب استثنائية (امراض مزمنة - امومة- مرض لمدة طويلة- التزامات عائلية متعلقة بالأصول او الفروع). يجب ان يقدم الطلب مع المبررات لدي القسم قبل الامتحانات الاولى. و يمكن ان يخضع اعادة ادماج الطالب عند نهاية العطلة الاكاديمية بسبب طبي الى رأي خبير طبي تعينه المؤسسة.

تحضير الامتحانات وإجرائها

المادة 46 : تحدد فترة الامتحانات و برمجتها من طرف المجلس البيداغوجي للمدرسة بالتنسيق مع اللجان البيداغوجية للأقسام و يجب اعلان برنامج الامتحان على الاقل اسبوعا قبل بدء الامتحان.

المادة 47 : خلال الامتحان يجب التأكد من:

- هوية الطالب
- الامضاء على قائمة الحضور.
- عدم التأخر مدة تزيد عن 15 دقيقة بعد توزيع الاسئلة.
- يمنع الخروج على اي طالب قبل انقضاء 30 دقيقة من توزيع الاسئلة.
- بعد ارجاع ورقة الاجابة لا يحق للطالب اخذها مرة اخرى او اضافة وثيقة اخرى لها.
- يمنع استعمال الادوات المشتركة بين الطلبة (الة حاسبة - مسطرة - ممحاة... الخ)
- يمنع استعمال وسائل الاتصال و التكنولوجيا الحديثة كالهاتف النقال بل يجب اغلاقها.
- يمنع استعمال القلم الاحمر.
- يمنع منعاً باتاً الخروج المؤقت الا في الحالات القصوى.

المادة 48 : للإدارة الحق في استعمال كل الوسائل المتاحة للكشف عن اساليب الغش

المادة 49 : يتعين على القائم بالحراسة العمل بما يلي:

- منع الكلام نهائياً او الالتفات المشبوه وفي حالة اي حادث اثناء سير الامتحان يجب تقديم تقرير مفصل عن الحادث يسلم الى الادارة.
- تحرير محضر كل امتحان يجرى

المادة 50 : محضر المراقبة الذي يسلم من طرف امانة القسم يملا بكل عناية من طرف مسؤول القاعة

او المدرج و ينبغي ان يحتوي هذا المحضر على:

- عنوان الامتحان و دورته و تاريخ و وقت اجرائه
- قائمة الاساتذة المراقبين مع امضاءاتهم
- قائمة الاساتذة الغائبين.
- قائمة الطلبة مع امضاءاتهم مع تحديد الغائبين.
- قائمة الاوراق المسلمة.
- الحوادث المسجلة اثناء المراقبة (محاولة غش ...الخ)

المادة 51 : يقوم الأستاذ المسؤول عن المقياس بتحضير مواضيع الامتحانات و سلم التنقيط بالتنسيق مع أساتذة المقياس.

المادة 52 : من واجبات كل أساتذة المقياس تصحيح الامتحان الذي يخضع بشكل دقيق لسلم التنقيط المعد مسبقا.

المادة 53 : يقوم الأستاذ المسؤول عن المقياس بإعلان نتائج الامتحان وفق البرنامج المسطر من طرف القسم .

المادة 54 : يقوم الأستاذ المسؤول عن المقياس بعرض تصحيح نموذجي بعد الامتحان و سلم تنقيط مفصل. و تنشر كل العلامات قبل المداولات لتصحيح الاخطاء.

المادة 55 : يخصص وقت محدد للطلبة، يحق لهم خلاله الاطلاع على ورقة الامتحان المصححة.

المادة 56 : تجرى كل الامتحانات وفق البرنامج السنوي للامتحانات الذي يحدده المجلس البيداغوجي للمدرسة.

المادة 57 : يجب على الطالب إحضار الأدوات الضرورية المسموح بها في الامتحانات، والالتزام بالنظام المتضمن شروط اجراء الامتحانات .

المادة 58 : يجب على الطالب أن يضع بطاقة الطالب وبطاقة التعريف الوطنية على الطاولة المخصصة له مباشرة بعد دخوله قاعة الامتحان لغرض تسهيل المراقبة وأن يوقع محضر الحضور في الامتحان.

المادة 59 : يجب على الطالب أن يملاً بخط واضح الاستمارة الخاصة به في الصفحة الأولى من ورقة الامتحان مباشرة بعد استلامه لها.

المادة 60 : يحق للأستاذ المراقب تغيير مكان أي طالب أو إعادة توزيع الطلبة في القاعة عند الضرورة.

المادة 61 : تبدأ فترة الامتحان بالوقت المحدد له وتنتهي بنهايته.

المادة 62 : يجب أن تقتصر التوضيحات التي قد يضطر الاساتذة إلى إعطائها للطلبة على الأخطاء المطبعية فقط.

المادة 63 : يمنع الطالب من مغادرة قاعة الامتحانات قبل انقضاء نصف ساعة من بدايته وعليه إعادة ورقة الامتحان.

المادة 64 : للمجلس البيداغوجي الحق في ضبط مدة التأخر المسموح بها في كل امتحان ،ويشعر الطلبة بذلك عند وضع رزنامة الامتحانات.

المادة 65 : يمنع التنقل داخل قاعة الامتحان منعا باتا إلا في حالة الضرورة القصوى. أما الطلبة الذين يغادرون القاعة نهائيا فهم ملزمون بالخروج بهدوء احتراماً لزملائهم الذين لم يكملوا الامتحان.

المادة 66 : على الطالب الالتزام بالتعليمات المنظمة للامتحانات أو تلك الصادرة عن الأستاذ المراقب.

المادة 67 : على الأستاذ المراقب أن يطبق القانون المعمول به على كل طالب يحاول الغش أو يقدم عليه أو يساهم فيه وأن يقدم تقريراً بذلك لإحالته على مجلس التأديب.

المادة 68 : يجب على الأستاذ المراقب أن يخرج أي طالب يتسبب في الإخلال بالنظام والأمن في قاعة الامتحان وأن يقدم تقريراً بذلك لإحالته على مجلس التأديب.

المادة 69 : على الطالب أن يسلم ورقة الامتحان بهدوء تام في نهاية الوقت المحدد للامتحان وكل تأخر في التسليم يعرض صاحبه لرفض ورقته.

المادة 70 : يتحصل الطالب على العلامة صفر في الامتحان الذي تغيب عنه دون مبرر.

المادة 71 : يسمح للطالب الذي تغيب عن امتحان واحد فقط بعذر مقبول قانوناً أن يشارك في امتحان تعويضي.

المادة 72 : إن التغيب في امتحانين أو أكثر في نفس المقياس بمبرر أو دونه يؤدي إلى إقصاء الطلب من هذا المقياس.

المادة 73 : يحصل الطالب على علامة صفر (00) في الامتحانات التي غاب فيها بغير مبرر. الغيابات المبررة هي:

- وفاة أحد الأقارب: أحد الأصول أو الفروع أو الحواشي المباشرة للطالب (تقدم شهادة الوفاة).
- الازدياد: عطلة أمومة (تقدم شهادة الولادة).
- زواج الطالب أو الطالبة (يُقدم عقد الزواج).
- حالات الاستشفاء (تقدم شهادة إقامة بمؤسسة استشفائية).
- حالة المرض الاضطراري خلال الامتحان (تقدم شهادة طبية + شهادة الأستاذ).

المادة 74 : تقدم التبريرات في أجل أقصاه 72 ساعة.

المادة 75 : الاطلاع على أوراق الامتحان [ماعدا الاستدراكي] بعد التصحيح حق للطالب .وبعد الاطلاع عليها وعلى النموذج المصحح وسلم التقيط، يمكن للطالب غير الراضي طلب تصحيح ثان في أجل أقصاه يومان بعد الاطلاع.

ويكلف رئيس القسم أستاذا متخصصا بنفس الرتبة أو أعلى لإعادة التصحيح. تقارن النقطتان :إذا كان الفارق أقل من ثلاث نقاط يؤخذ المعدل الحسابي بين العلامتين .إذا كانت العلامة الثانية أعلى من الأولى والفارق يساوي أو يفوق ثلاث نقاط تؤخذ العلامة الأعلى .أما إذا كانت الثانية أدنى من الأولى والفارق يساوي أو يفوق ثلاث نقاط تؤخذ العلامة الدنيا ويحال الطالب على المجلس التأديبي.

المادة 76 : تسلم النقاط و أوراق الامتحان بعد اطلاع الطلبة إلى رئيس القسم.

المادة 77 : يتعين على كل استاذ الاحتفاظ بنقاط امتحانات الطلبة لمدة سنة على الأقل حتى يتمكن من الرد على أي احتجاج محتمل.

المادة 78 : يتعين على القسم الاحتفاظ بأوراق الامتحانات لمدة سنة على الأقل حتى يتمكن من الرد على أي احتجاج محتمل.

المادة 79 : بعد اطلاع الطلبة على اوراق الامتحان يجب ان تسلم هذه الاخيرة للقسم. بعد تسليم الاوراق و محاضر النقاط للقسم لا يسمح لأي شخص بتغيير نقاط الطلبة.

المادة 80 : يتعين على كل استاذ احترام المواعيد المضبوطة من طرف القسم لتسليم النقاط و الاوراق و محاضر النقاط.

التقويم والانتقال

المادة 81 : - عدد الامتحانات الكتابية الإجبارية المتوسطة المدى هي:

- امتحانان (02) بالنسبة للمقاييس السنوية.

- امتحان واحد للمقاييس السداسية.

المادة 82 : يتم الحصول على معدل المقياس السنوي كما يلي:

(أ) - يحسب معدل مقياس يحتوي على المحاضرات والأعمال الموجهة (TD) فقط كما يلي:

الامتحان الأول + الامتحان الثاني + علامة الأعمال الموجهة

3

(ب) - يحسب معدل مقياس يحتوي على المحاضرات والأعمال التطبيقية (TP) فقط كما يلي :

الإمتحان الأول+الإمتحان الثاني+علامة الأعمال التطبيقية

3

(ج) - يحسب معدل مقياس يحتوي على المحاضرات والأعمال التطبيقية (TP) والأعمال الموجهة (TD) كمايلي :

الإمتحان الأول+الإمتحان الثاني+((علامة الأعمال التطبيقية + علامة الأعمال الموجهة)/2)

3

المادة 83 : يتم الحصول على معدل المقياس السداسي كما يلي:

(أ) - يحسب معدل مقياس يحتوي على المحاضرات والأعمال الموجهة (TD) فقط كما يلي :

الإمتحان المتوسط المدى + علامة الأعمال الموجهة

2

(ب) - يحسب معدل مقياس يحتوي على المحاضرات والأعمال التطبيقية (TP) فقط كما يلي :

الإمتحان المتوسط المدى + علامة الأعمال التطبيقية

2

(ج) - يحسب معدل مقياس يحتوي على المحاضرات والأعمال الموجهة (TD) والأعمال التطبيقية (TP) كما يلي:

الإمتحان المتوسط المدى + ((علامة الأعمال التطبيقية + علامة الأعمال الموجهة)/2)

2

المادة 84: ينظم الإمتحان الشامل الإختياري الذي يشمل البرنامج السنوي أو السداسي للمقياس لصالح الطلبة الذين لم يتحصلوا على معدل عام للسنة أو للسداسي أكبر أو يساوي 20/10.

المادة 85: يعاد حساب معدل المقياس السنوي أو السداسي كما يلي:

(أ) - يحسب معدل مقياس يحتوي على المحاضرات والأعمال الموجهة (TD) فقط كما يلي:

(الإمتحان الشامل 2 x) + علامة الأعمال الموجهة

3

(ب) - يحسب معدل مقياس يحتوي على المحاضرات والأعمال التطبيقية (TP) فقط كما يلي:

(الإمتحان الشامل 2 x) + علامة الأعمال التطبيقية

3

(ج) - يحسب معدل مقياس يحتوي على المحاضرات والأعمال التطبيقية (TP) والأعمال الموجهة (TD) كما يلي:

((الإمتحان الشامل 2 x) + ((علامة الأعمال التطبيقية + علامة الأعمال الموجهة)/2))

3

المادة 86: ينظم الامتحان الاستدراكي الاختياري للطلبة الراشدين في دورة جوان والذي يشمل البرنامج السنوي أو السداسي للمقياس ، ولا يفتح هذا الامتحان إلا للطلبة الذين تحصلوا على معدل سنوي يفوق أو يساوي 20/07 ويشاركون في المقاييس التي تحصلوا فيها على معدل أقل من 20/10. يتم حساب المعدل بنفس العملية الموضحة في المادة 87 باعتبار علامة الامتحان الاستدراكي بدل علامة الامتحان الشامل.

الملحق رقم 03

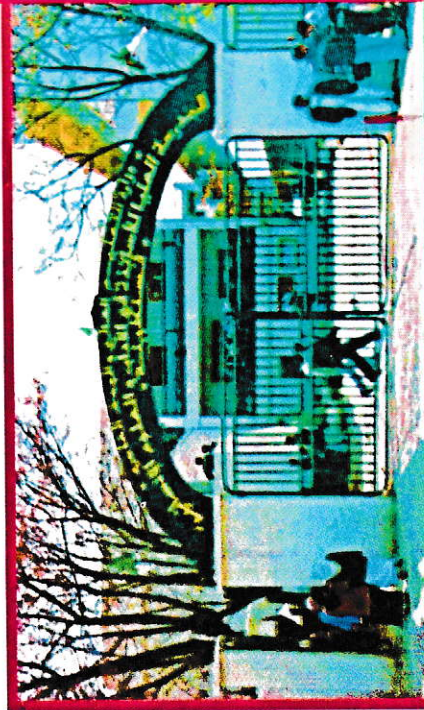
النظام الداخلي للمدرسة

خاص بالطالب 2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم و البحث العلمي



النظام الداخلي للمدرسة خاص بالطلبة



المنوان : سطح المنصورة ، قسنطينة
هاتف : 031 61 21 53 / 031 61 21 71
هاتف / فاكس : 031 63 00 75

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ECOLE NORMALE SUPERIEURE
CONSTANTINE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
المدرسة العليا للأساتذة
في الآداب و العلوم الإنسانية
قسنطينة

النظام الداخلي للمدرسة العليا
للأساتذة - قسنطينة

الخاص بالطلبة

تمهيد :

يهدف هذا النظام الداخلي إلى توفير المرجع النظامي الضروري لسير الدراسة في المؤسسة و تمكين الطالب من التعرف على حقوقه و واجباته يعتمد هذا النظام على القرارات و المراسيم الوزارية المسيرة للدراسة في المؤسسات الجامعية الجزئية، وخاصة منها :

- * المرسوم رقم 254-81 المؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1401 الموافق لـ 19 سبتمبر 1981 يتضمن إنشاء المدرسة العليا للأستاذة بقسنطينة .
- * المرسوم رقم 245-81 المؤرخ في 6 ذي القعدة عام 1401 الموافق لـ 5 سبتمبر 1981 يتضمن القانون الأساسي للمدرسة العليا للأستاذة .
- * القرار الوزاري المشترك رقم 13 المؤرخ في 24 يونيو 1999 يتضمن تنظيم مسابقة الدخول إلى السنة الأولى بالمدرسة العليا للأستاذة في الآداب و العلوم الإنسانية .
- * القرار الوزاري رقم 495 المؤرخ في 10 يونيو 1999 يتضمن تنظيم مسابقة الدخول إلى السنة الأولى بالمدارس العليا للأستاذة .
- * القرار رقم 554 المؤرخ في 28 يونيو 1999 يتضمن برنامج التكوين لنيل شهادة معلم ابتدائي بالمدارس العليا للأستاذة .
- * القرار الوزاري رقم 96/89 و المحدد لصلاحيات المجلس التأديبي .
- * المرسوم التنفيذي رقم 02/318 المؤرخ في 02/10/14 المعدل و المتمم للمرسوم 81/245 المؤرخ في 05/09/1981 المتضمن القانون الأساسي للمدارس العليا للأستاذة ، المعدل و المتمم .

الفصل الأول

مهام المدرسة العليا للأستاذة

- تتمثل مهام المدرسة العليا للأستاذة بصفقتها مؤسسة للتعليم العالي في :
1. تكوين أستاذة التعليم على مستوى الشرق الجزائري للأطوار التالية :
 2. الطورين الأول و الثاني (معلم المدرسة الأساسية)
 3. الطور الثالث (أستاذ التعليم الأساسي)
 4. أستاذ التعليم الثانوي
 5. التكوين في دراسات ما بعد التدرج في العلوم الإنسانية و تعليمية المواد
 6. التكوين في دراسات ما بعد التدرج في التخصص
 7. تحضير شهادة التبريز
 8. الرسكلة لأستاذة التعليم الثانوي و الأساسي و معلمي التعليم الابتدائي

- نائب المدير للدراسات

المادة 5 : يقوم المجلس البيداغوجي للمدرسة بالمهام التالية :

- تحديد البرنامج السنوي للإمتحانات والمداولات في بداية كل سنة دراسية
- متابعة النشاط البيداغوجي للمدرسة و دراسة التقارير المقدمة من طرف الدوائر و إبداء الرأي فيها .
- السهر على إثراء النشاط العلمي و التربوي في المدرسة

المادة 6 : اللجنة البيداغوجية للدائرة

- تتكون اللجنة البيداغوجية للدائرة من :
- رئيس الدائرة .
- الأستاذة المسؤولة عن كل سنة .
- ممثلي الطلبة المنتخبين عن كل سنة .

المادة 7 : اللجنة البيداغوجية للسنة

- تتكون اللجنة البيداغوجية للسنة من :
- رئيس الدائرة .
- كل الأستاذة المسؤولة عن المقياس .
- ممثلي الطلبة في اللجان البيداغوجية لكل فوج .

المادة 8 : لجنة المقياس (الوحدة البيداغوجية)

- تتكون لجنة المقياس من :
- الأستاذة المسؤولة عن المقياس و أستاذة الأعمال الموجهة و التطبيقية و ممثلي الطلبة المنتخبين للأفواج .

الباب ثانيا : تنظيم المقياس التربوي

المادة 9 : يقوم الأستاذ المسؤول عن المقياس البيداغوجي بوضع برنامج

التوزيع السنوي للدروس و الأعمال الموجهة و الأعمال التطبيقية وفق البرنامج الرسمي للوحدة في بداية السنة الدراسية .

المادة 10 : يقوم الأستاذ المسؤول عن المقياس التربوي بمسؤولية التنسيق

المستمر مع أستاذة الأعمال الموجهة و الأعمال التطبيقية لضمان السير الحسن للمقياس .

الفصل الثاني

المادة 1 : شروط الإلتحاق بالمدرسة :

- أ- الحصول على شهادة البكالوريا بمعدل يساوي أو يفوق $\frac{11}{20}$ في الشعب التالية :
آداب و علوم إنسانية - علوم الطبيعة و الحياة - آداب و علوم إسلامية - آداب و لغات أجنبية - علوم دقيقة - إقتصاد و تسيير (لمعلم التعليم الأساسي فقط) .
- ب- النجاح في مسابقة الإلتقاء لمعرفة تأهيل المترشح من الناحية البدنية و الفكرية لممارسة مهنة التعليم .

الفصل الثالث

التنظيم التربوي

الباب الأول : المجالس التربوية

المادة 2 : المجالس البيداغوجية للمدرسة هي : الإطار المناسب لمعالجة

القضايا التربوية المتعلقة بالسير الحسن للدراسة .

المادة 3 : المجلس البيداغوجي للمدرسة

- يتكون المجلس البيداغوجي للمدرسة من
- نائب المدير المكلف بالدراسات رئيسا .
- رؤساء الدوائر (منهم نائب للرئيس منتخب من بينهم) .
- ممثلي الأستاذة على مستوى كل دائرة (منهم المقرر المساعد) .
- ممثلي الطلبة المنتخبين على مستوى كل دائرة (منهم المقرر المساعد) .

المادة 4 : يجتمع المجلس البيداغوجي للمدرسة في دورات عادية ثلاث

مرات في السنة

- بداية السنة الجامعية (الأسبوع الأول من نوفمبر)

- الأسبوع الثالث من جانفي

- الأسبوع الثالث من أفريل

و يمكن للمجلس أن يجتمع في دورات إستثنائية بطلب من :

- $\frac{2}{3}$ ثلثي أعضاء المجلس .
- المدير

- المادة 22 :** تبدأ فترة الإمتحان بالوقت المحدد له و تنتهي بنهايته .
- المادة 23 :** يجب أن تقتصر التوضيحات التي قد يضطر الأستاذة إلى إعطائها للطلبة على الأخطاء المطبعية فقط .
- المادة 24 :** يمنع الطالب من مغادرة قاعة الإمتحانات قبل إنقضاء نصف ساعة من بدايته وعليه إعادة محضر الحضور في الإمتحان .
- المادة 25 :** يمكن للأستاذ المسؤول على المقياس أن يسمح للطلاب المتأخر بنصف ساعة على الأكثر بإجراء الإمتحان بشرط أن لا يستفيد هذا الأخير من تمديد المدة المحددة للإمتحان .
- المادة 26 :** لا يسمح بالكلام خلال الإمتحان وعند الضرورة القصوى يستطيع الطالب لفت إنتباه الأستاذ المراقب برفع يده .
- المادة 27 :** يمنع التنقل داخل قاعة الإمتحان منعاً باتاً إلا في حالة الضرورة القصوى أما الطلبة الذين يغادرون القاعة نهائياً فهم ملزمون بالخروج بهدوء إحتراً لما لزملائهم الذين لم يكملوا الإمتحان .
- المادة 28 :** يجب على الطالب الإلتزام بالتعليمات الصادرة عن الأستاذ المراقب .
- المادة 29 :** يجب على الأستاذ المراقب أن يخرج أي طالب يحاول الغش أو يقدم عليه أو يساهم فيه وأن يقدم تقريراً بذلك لإحالاته على مجلس التأديب .
- المادة 30 :** يجب على الأستاذ المراقب أن يخرج أي طالب يتسبب في الإخلال بالنظام والأمن في قاعة الإمتحان وأن يقدم تقريراً بذلك لإحالاته على مجلس التأديب .
- المادة 31 :** يجب على الطالب أن يسلم محضر الحضور في الإمتحان بهدوء تام في نهاية الوقت المحدد للإمتحان و كل تأخر في التسليم يعرض صاحبه لرفض محضره .
- المادة 32 :** يتحصل الطالب على العلامة صفر في الإمتحان الذي تغيب عنه بدون مبرر .
- المادة 33 :** يسمح للطلاب الذي تغيب عن إمتحان واحد فقط بعذر مقبول قانوناً أن يشارك في إمتحان تعويضي .

- المادة 11 :** إن إعداد سلاسل الأعمال الموجهة و مطبوعة الأعمال التطبيقية من مسؤولية أستاذة المقياس (أستاذة الأعمال الموجهة و الأعمال التطبيقية) تحت إشراف أستاذ المقياس .
- الباب ثالثاً : تحضير الإمتحانات و إجراؤها**
- المادة 12 :** يقوم الأستاذ المسؤول عن المقياس بتحضير مواضيع الإمتحانات و سلم التنقيط بالتنسيق مع أستاذة المقياس .
- المادة 13 :** من واجبات كل أستاذة المقياس تصحيح الإمتحان الذي يخضع بشكل دقيق لسلم التنقيط المعد مسبقاً .
- المادة 14 :** يقوم الأستاذ المسؤول عن المقياس بإعلان نتائج الإمتحان خلال 15 يوماً من تاريخ الإمتحان .
- المادة 15 :** يقوم الأستاذ المسؤول عن المقياس بعرض تصحيح نموذجي بعد الإمتحان .
- المادة 16 :** يخصص وقت محدد للطلبة، يحق لهم خلاله فقط الإطلاع على محضر الحضور في الإمتحان .
- المادة 17 :** تجري كل الإمتحانات وفق البرنامج السنوي للإمتحانات الذي يحدده المجلس البيداغوجي للمدرسة .
- المادة 18 :** يجب على الطالب إحضار الأدوات الضرورية المسموح بها في الإمتحانات
- المادة 19 :** يجب على الطالب أن يضع بطاقة الطالب و بطاقة التعريف الوطنية على الطاولة المخصصة له مباشرة بعد دخوله قاعة الإمتحان لغرض تسهيل المراقبة و أن يوقع محضر الحضور في الإمتحان .
- المادة 20 :** يجب على الطالب أن يملأ بخط واضح الإستمارة الخاصة به في الصفحة الأولى من محضر الحضور في الإمتحان مباشرة بعد إستلامه ورقة الإمتحان .
- المادة 21 :** يحق للأستاذ المراقب تغيير مكان أي طالب أو إعادة توزيع الطلبة في القاعة عند الضرورة .

المادة 42: يحرم الطالب من المداوولات إذا تغيب في امتحان واحد بدون عذر مبرر.

المادة 43: ينتقل الطالب إلى السنة الموالية بعد حصوله على معدل سنوي عام يساوي أو يفوق 10 بشرط أن لا يكون قد تحصل على علامة إقصائية تقل على 5% وفي حالة رسوبه يعيد السنة ويمكنه أن يحسن علامته في المقاييس التي حصل فيها على معدل يساوي أو يفوق 10%.

المادة 44: لا يحق للطالب إعادة السنة لأكثر من مرة واحدة خلال مرحلة الدراسة بالنسبة للتكوين القصير المدى (شعب كالوريا + 3 سنوات) وأن يسجل في أي وحدة في السنة الموالية.

لا يسمح للطالب بإعادة السنة أكثر من مرتين خلال مرحلة الدراسة (مرة في الجدد المشترك و مرة في التخصص بالنسبة لشعبة كالوريا + 4 سنوات و + 5 سنوات).

المادة 45: كل طالب تنطبق عليه أحكام المادة 44 يطرد نهائيا من المدرسة و يوجه إلى أقرب مؤسسة جامعية قريبة من مقر سكناه.

المادة 46: لا يحق لأي هيئة أو إدارة تربوية أن تطعن في قرار لجنة المداولات (لجنة المداولات ذات سيادة في إتخاذ قراراتها)

الفصل الرابع

تنظيم نشاط الجمعيات الثقافية، العلمية و الرياضية و النوادي العلمية المعتمدة.

المادة 47: للطلبة الحق في إنشاء جمعيات ذات طابع ثقافي، علمي و رياضي وفق القانون.

المادة 48: يسمح بنشاط الجمعيات المعتمدة التي تساهم في ترقية المستوى العلمي و التربوي و الثقافي و الفني و الرياضي للطالب.

المادة 49: يجب على كل جمعية معتمدة في الإطار المنصوص عليه في المادة 48 أن تقدم رزنامة سنوية لنشاطاتها في بداية السنة الدراسية.

المادة 34: إن التغيب في امتحانين أو أكثر في نفس المقاييس يعتبر أو بدونه يحرم صاحبه من المشاركة في الإمتحان التعويضي.

المادة 35: يحصل الطالب على علامة الصفر في الإمتحانات التي غاب فيها بغير مبرر.

الغيابات المبررة هي :

- 1 - وفاة أحد الأقارب : أحد الأصول أو القروع أو الحواشي المباشرة للطالب (تقدم شهادة الوفاة).
 - 2 - الإزدياد : عطلة أمومة (تقدم شهادة الولادة).
 - 3 - زواج الطالب أو الطالبة (يقدم عقد الزواج).
 - 4 - حالات الإستشفاء (تقدم شهادة إقامة بمؤسسة إستشفائية).
 - 5 - حالة المرض الإضطرابي خلال الإمتحان (تقدم شهادة طبية + شهادة الأستاذ).
- المادة 36:** تقدم التبريرات في أجل أقصاه 72 ساعة.

الباب رابع : التقويم و الإنتقال

المادة 37: يحسب المعدل السنوي العام بناء على المعدلات التي يتحصل عليها الطالب في كل مقياس وفق المعامل الخاص به.

المادة 38: يتم إجراء إمتحان استدراكي في كل المقاييس في شهر سبتمبر و يخص هذا الإمتحان الطلبة الذين لم ينجحوا في الإمتحانين السابقين و لا في الإمتحان الشامل.

المادة 39: يعد راسبا كل طالب غير ناجح و تغيب عن الإمتحان الاستدراكي.

المادة 40: بعد الإمتحان الاستدراكي تثبت للطالب أحسن علامة تحصل عليها في الإمتحانين الجزئيين و الإمتحان الاستدراكي.

المادة 41: ينجح الطالب في المقاييس إذا كان معدله فيها يساوي أو يفوق 10%.

المادة 50 : يجب على كل جمعية معتمدة أن تقدم برنامجها المفصل للنشاط المبرمج في الرزنامة قبل 15 يوما من تاريخ إنطلاق النشاط.

المادة 51 : تساهم المدرسة بعد موافقتها على البرنامج المقدم بتحديد مكان النشاط.

المادة 52 : يجب أن لا تؤثر النشاطات المقترحة على السير الحسن للدراسة وأن لا تقام في فترات تحضير الإمتحانات.

المادة 53 : تقدم طلبات الجمعيات و النوادي للقيام بالنشاطات المذكورة في المادة أعلاه إلى اللجنة المختصة و المكلفة من طرف الإدارة.

المادة 54 : لا يمكن لأية جمعية دعوة أي شخص أجنبي عن المدرسة إلا بموافقة الإدارة .

الفصل الخامس

السلوك والانضباط

المادة 55 : يجب على الطالب أن يكون سلوكه حسنا و مظهره لائقا و أن يحترم الأخلاق العامة داخل المدرسة.

المادة 56 : أي إخلال بالنظام الداخلي يضع صاحبه تحت طائلة العقوبات المنصوص عليها في القرار الوزاري رقم 96/89 الذي يحدد صلاحيات مجلس التأديب.

المادة 57 : تصنف العقوبات التي يمكن أن يعاقب بها الطالب تبعا لخطورة الأخطاء المرتكبة في درجتين :

المادة 58 : العقوبات من الدرجة الأولى محددة كالتالي :

- أ- إنذار شفوي.
 - ب- إنذار مكتوب.
 - ج- توبيخ.
- و تعتبر المخالفات التي تطبق عليها أحكام الدرجة الأولى ما يلي :
1. محاولة الغش في الإمتحان.
 2. محاولة المساعدة على الغش في الإمتحان.
 3. توجيه كلام وقح و غير لائق لأي فرد من أفراد أسرة المدرسة (أستاذ- طالب عامل) .
 4. استعمال العنف بشتى أشكاله المعنوي أو المادي.

5. إصااق معلقات غير مرخصة من طرف الإدارة.
6. إصااق معلقات في غير الأماكن المرخص بها أو التي تسيء إلى المظهر الجمالي للمدرسة.
7. نزع أو إتلاف الملصقات المسموح بها و المعلقة في الأماكن المخصصة لها.

المادة 59 : العقوبات من الدرجة الثانية محددة كالتالي :

- أ- الطرد لمدة سنة.
 - ب- الطرد لمدة سنتين.
 - ت- الطرد النهائي في حالة تكرار مخالفات من الدرجة الأولى.
- و تعتبر المخالفات التي تطبق عليها أحكام الدرجة الثانية مايلي:
1. الغش المؤكد في الإمتحان.
 2. المساعدة المؤكدة على الغش في الإمتحان.
 3. تكرار مخالفات الدرجة الأولى.
 4. إعاقة سير العمل في المدرسة - العنف- التهديد - القوضى المبيتة.
 5. حيازة أي وسيلة قد تلحق أضرارا جسمانية بالأستاذة أو الطلبة أو العمال.
 6. التزوير وإستعمال التزوير.
 7. القذف في حق الأستاذة أو الطلبة أو العمال.
 8. الإكراه على الإضراب، محاولة إيقاف أو منع الدروس أو الإمتحانات أو النشاطات المرخص لها بأية طريقة كانت .
 9. السرقة، إستغلال الثقة، إختلاس الأموال.
 10. إتلاف عتاد و ممتلكات المؤسسة أو العاملين بها (أستاذة، إداريين ، عمال، طلبة) .

الفصل السادس

الغيابات و التأخرو الإحتجاجات و الإضراب

المادة 60 : حضور الطالب إجباري في كل الحصص التربوية (تؤخذ الغيابات في الأعمال الموجهة و الأعمال التطبيقية و المحاضرات)

المادة 61 : يحرم الطالب من المادة أو المقياس إذا تغيب عن الحصة التوجيهية أو التطبيقية أو المحاضرات أو الملقنيات (3) ثلاث

مرات دون مبرر أو (5) خمس مرات مهما كانت المبررات المقدمة.
- لا يعطى أي إعفاء من الغيابات في الأعمال التوجيهية أو التطبيقية أو المحاضرات أو الملتقيات مهما كانت الأسباب.
- ينطبق هذا على المقاييس السداسية وأما في إطار التنظيم السنوي للدراسة حرم الطالب من المقيل إذا :
- تغيب (6) ست مرات بدون مبرر.
- (10) عشر غيابات حتى وإن كان المبرر.

المادة 62 : لا يؤذن للطلاب بالدخول للحصة بعد مرور 15 دقيقة من دخول الأستاذ إلى القاعة و يعتبر الطالب عندئذ غائبا.

المادة 63 : لا يمكن للطلبة القيام بالإحتياجات و الإضرابات إلا بعد استئصال كل الطرق و أساليب الحوار مع إدارة المدرسة. يمكن عندها للطلبة القيام بالإجراءات القانونية المتمثلة في طلب رسمي لعقد جمعية عامة في ظرف لا يقل عن أربعة أيام (04) للتصويت بالإضراب . مع إلزامية تقديم محضر الجمعية العامة و الذي يعطي الإطار الشرعي للإضراب عند تجاوز النسبة المئوية للإضراب و هي أكثر من 50 / للعدد الإجمالي للطلبة . و عليه يقدم ممثلي الطلبة الإشعار بالإضراب قبل أسبوع من تاريخ تحديده ، و أي مخالفة لهذه الإجراءات تعرض أصحابها للعقوبات المنصوص عليها في هذا النظام الداخلي .

المادة 64 : كل إضراب أو إحتجاج لا يتطابق مع أحكام المادة 64 يعتبر إضراب غير شرعي و يترتب عنه المتابعة الإدارية و القضائية.

الفصل السابع المكتبة

المادة 65 : يسمح باستعمال مكتبة المدرسة و قاعات العمل مخصص لكل من :

- أ - للأستاذة و الطلبة و موظفي المدرسة.
- ب - للأشخاص الذين يرخص لهم مدير المدرسة أو نائب المدير المكلف بالدراسات أو رئيس الدائرة أو مسؤول المكتبة.

المادة 66 : يطلب من جميع الطلبة تجديد بطاقة القارئ في بداية كل سنة دراسية.

المادة 67 : المكتبة مفتوحة من يوم السبت إلى يوم الأربعاء من الساعة الثامنة إلى السادسة بدون انقطاع ماعدا يوم الخميس من الثامنة إلى الثانية عشر صباحا.

المادة 68 : إن قاعات المطالعة مفتوحة كل يوم و بدون انقطاع باستثناء أيام العطل.

المادة 69 : لا يستفيد من الإعارة الخارجية إلا حامل بطاقة المكتبة.

المادة 70 : يخضع عدد الكتب المعارة و مدتها لظروف المكتبة.

المادة 71 : لا يمكن تجديد إعارة كتاب معين إلا بعد مضي 48 ساعة على إعادته إلى المكتبة.

المادة 72 : تمنع من الإعارة الخارجية الوثائق التالية :

1. الدوريات بكل أنواعها.
2. المعاجم و الموسوعات و الخرائط و الصور الجوية.
3. كل مؤلف يستبعد من الإعارة الخارجية بقرار من مسؤول المكتبة.

المادة 73 : تمنع الإعارة باسم شخص آخر.

المادة 74 : كل تأخير عن الأجل المحددة للإعارة يعاقب صاحبه كالتالي :

- أ - حالة تأخر تتوهم بين يوم و ثلاثة أيام : يحرم من الإستعارة (7) أيام عن كل يوم تأخير.
- ب - حالة تأخر تزيد على ثلاثة : يحرم صاحبه من الإستعارة لمدة سداسي كامل.

المادة 75 : لمسؤول المكتبة الحق في حرمان أي قارئ من إستعارة الكتب إذا ثبت عدم التزامه بالقانون الخاص بالمكتبة.

المادة 76 : لا تقدم شهادة برءاءة الذمة للطلاب إلا بعد تسوية وضعيته

المادة 77 : في حالة تحويل الطالب أو تخرجه : لا يمكن الموافقة على تحويل الملف أو تسليم شهادة التخرج إلا بعد تقديم المعني شهادة برءاءة الذمة يثبت بها تسوية حالته إزاء الدوائر و المكتبة و مصلحة الخرائط للمؤسسة .

المادة 78 : تعاد جميع الكتب المعارة عشرة أيام قبل التاريخ المحدد للعطلة الصيفي و يعلم القارئ بذلك .

المادة 79 : إن تضيق أو إتلاف أي كتاب يلزم مرتكبيه تسديد ضعف قيمة الكتاب مع حرماته من خدمات المكتبة لمدة سنة .

الفصل الثامن أحكام خاصة

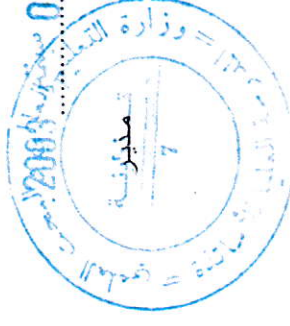
المادة 80 : يسري مفعول هذا النظام الداخلي من تاريخ إعتماده من قبل كل من المجلس العلمي و المجلس الإداري للمدرسة و ترسل نسخة إلى الهيئة الوصية .

المادة 81 : تقدم إقتراحات تعديل أحكام النظام الداخلي من قبل مدير المدرسة العليا للأستاذة أو ($\frac{2}{3}$) ثلثي أعضاء المجلس العلمي للمدرسة أو المجلس .
الإداري للمدرسة و يلحق بنص النظام الداخلي في حالة تبنيه من قبل الهيئتين .

المادة 82 : يصبح الطالب ملزما بهذا النظام الداخلي منذ إجراء التسجيل الأول بالمدرسة وإلى غاية تخرجه بحصوله على شهادة التخرج .

حرر في قسنطينة يوم : 06

رئيس المجلس العلمي
المدرسة



الملحق رقم 04

كراس التدريب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المدرسة العليا للأساتذة - قسنطينة



كراس التدريب



..... المتربص:

..... القسم: الفوج

..... المعلم / الأستاذ المطبق:

..... المؤسسة التطبيقية:

..... الأستاذ المشرف:

..... السنة الجامعية:

المستوى	التاريخ	المشروع رقم	الموضوع	النشاط
الوسائل التعليمية:		الكفاءة المستهدفة وأهداف الدرس:		
المراحل	تخطيط الدرس أو النشاط			المدة الزمنية
1- تمهيد				
2- العرض				
3- الخاتمة				
4- التقويم	يبين كيفية تقييم الأهداف المحددة لهذا الدرس			
5- الوسائل المطلوبة	المراجع و وسائل تعليمية أخرى			

تعليقات وملاحظات	سير الدرس
	ملاحظة : المشاكل التي تم مواجهتها أثناء الدرس: - -

ملاحظة: ضرورة تسجيل ملاحظات و تعليقات الأستاذ المطبق و المشرف اذا كان حاضرا بعد جلسات التقييم.

الملحق رقم 05

شبكة ملاحظة التدريس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المدرسة العليا للأساتذة - قسنطينة

مصلحة التدريبات الميدانية



شبكة ملاحظة النشاط داخل القسم

إسم ولقب الطالب:

المستوى:

المعلم / الأستاذ المطبق:

المؤسسة التطبيقية:

الأستاذ المشرف:

السنة الجامعية:

أ - التمهيد وتنشيط القسم

1 - كيف يجلب المعلم/ الأستاذ اهتمام المتعلمين قبل الدخول في الموضوع ؟

2 - كيف يربط المعلم/ الأستاذ الدرس الحالي بالدرس أو الدروس السابقة ويفصح عن موضوع الدرس؟

3 - كيف ينشط المعلم/ الأستاذ القسم ويبعث روح العمل في المتعلمين ويشجع مشاركتهم؟

4 - كيف يحث المعلم/ الأستاذ المتعلمين على:
- طرح الأسئلة بين بعضهم البعض
- الإجابة عن هذه الأسئلة

5 - كيف يكافئ المعلم/ الأستاذ المتعلمين؟

6 - كيف يتعامل المعلم/ الأستاذ مع أفكار وأجوبة المتعلمين في بناء الدرس؟

7 - كيف يعالج المعلم/ الأستاذ المواقف السلبية؟

ب - تقديم الدرس

1 - كيف ينتقل المعلم/ الأستاذ من البسيط إلى المعقد؟

2 - كيف يحث المعلم/ الأستاذ المتعلمين على تدعيم محتوى الدرس بأمثلة؟

3 - كيف يدعم المعلم/ الأستاذ الدرس بتطبيقات متنوعة؟

4 - كيف يستغل المعلم/ الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة لمحتويات الدرس؟

5 - كيف يستعمل المتعلم هذه الوسائل؟

6 - كيف يسير المعلم/ الأستاذ الوقت خلال الدرس؟

7 - ما هي طرق التدريس المعتمدة من طرف المعلم/ الأستاذ؟

ج - تقييم العملية التعليمية - التعلمية

1 - أذكر نماذج لأسئلة إيجابية طرحها المعلم/ الأستاذ لمساعدة المتعلمين

2 - كيف يحول المعلم/ الأستاذ السؤال من متعلم إلى آخر؟

3 - هل يطرح المعلم/ الأستاذ أسئلة تستدعي إجابات شخصية؟ وضح ذلك

4 - كيف يتعامل المعلم/ الأستاذ مع الإجابات غير الكاملة؟

5 - كيف يتعامل المعلم/ الأستاذ مع الإجابات الخاطئة؟

6 - كيف يستخرج المعلم/ الأستاذ أكبر عدد من الأجوبة المتنوعة؟

7 - كيف يراقب المعلم/ الأستاذ ويتابع فهم المتعلمين؟

8 - كيف يحصل المعلم/ الأستاذ الدرس أو جزء منه عند نهايته؟

9 - كيف يقيم المعلم/ الأستاذ المعلومات المحصلة لدى المتعلمين بدقة؟

الملحق رقم 6

بعض النماذج لكيفية تقسيم

محتوى المقابلات

المقابلة الأولى:

التخطيط مهم/ لكن لازم يكون رؤوس الأقلام¹

عندما نكتب بأيدينا فهي متعبة²/ لماذا يجبرني نكتبها بيدي³/ إذا كانت توجد مذكرة في الانترنت تخدمني في الدرس⁴/ تكرهي حياتك عقاب⁵/ كل يوم نكتب 6 مذكرات بزاف⁶/ يجب أن تكون عبارة عن رؤوس أقلام لأنني نفهم واش رايحة ندير⁷

كيف أخطط للدرس هي عندنا مراحل⁸/ ومراحل باينة⁹/ المذكرة باينة¹⁰/ عندي قراءة والقراءة باينة¹¹/ أنا نقرى وهما يقرأوا¹²/ الطريقة في القواعد طريقة واحدة نمشيو بيها عندنا القاعدة عندنا الأسئلة نكيفوها مع الدرس تاينا¹³/ الوسائل نخم الوسيلة التي أستعملها في الدرس¹⁴/ وكذلك نأخذ بعين الاعتبار مستوى التلاميذ في تحديد المحتوى/ نخطط للتقييم¹⁵/ لازم لكي يدير مع مستوى التلاميذ¹⁶/ ولنتقييم نفسك أيضا/

المتعلم هو محور العملية التعليمية- التعلمية¹⁷/ هو الذي يجيب¹⁸/ الأولاد هم من يملون القاعدة¹⁹/ أنا أسأل والتلميذ يجيب²⁰

نعم خاصة في اللغة²¹/ لو كنا في الرياضيات هناك وسائل نستعملها²²/ نستعمل الأفواج²³/ في اللغة العربية لا نستعمل الأزواج أو المجموعات²⁴/ لا نستعملها²⁵/ الوقت أولا الحصة كانت حصة ونصف الآن أصبحت ساعة²⁶/ وساعة لا تكفي²⁷/ مستحيل نقوم بعمل الأفواج²⁸/ حتى في الرياضيات نادرا ما نستعمل عمل الأفواج والأزواج²⁹/ حصة الرياضيات أصبحت نصف ساعة نقول بسم الله تلقى الحصة خلصت³⁰/ في الرياضيات ندير عمل الأزواج لكن في اللغة العربية لا أستعملها³¹/ العدد كذلك يؤثر³²/ في بعض المدارس العدد 15، 16 بإمكانهم القيام بذلك³³/ الفوضى ولكي تناقشي الفوج 1 أو الفوج 2 والفوج 3 هذا يعتبر كثيرا ويدي الوقت³⁴/ وبالتالي أستعمل النشاطات الفردية³⁵

لأن الأجوبة تكون من خلال النص وليس من عند التلميذ³⁶/ لأن التلميذ يجيبك واش تحتاجي أي الهدف³⁷/ وحتى كي يزيد حاجة زائدة أقول له هادي ماشي تاع العام هذا³⁸/ في بعض الأحيان أتطرق إليها³⁹/ لكن في كثير من الأحيان نقولهم حتى سنة الرابعة⁴⁰/ لكي لا أضيع الوقت⁴¹/ وأصل إلى هدفي⁴²

مستوى التلاميذ لا يسمح بطرح الأسئلة⁴³/ لأنهم لا يملكون منطق التحليل⁴⁴

الكتاب المدرسي⁴⁵/ اللوحة⁴⁶/ البطاقات⁴⁷/ والسبورة⁴⁸

لا أستعملها/ ⁴⁹لأن أبسط الأشياء غير موجودة في المؤسسة/ ⁵⁰لا توجد لا وسائل/ ⁵¹ماكان لا داتاشو/ ⁵²

نضع قانون القسم/ ⁵³ نضعه أو السنة/ ⁵⁴أو أول التكوين/ ⁵⁵ تستعمل لوحة التحفيز/ ⁵⁶ عندما يجب التلميذ جيدا نخط نجمة أو تاج/ ⁵⁷ولي يجمع أكبر عدد عنده هدية/ ⁵⁸ وعند نهاية الفصل التلميذ الذي يتحصل على أكبر عدد عنده هدية جائزة/ ⁵⁹

أستعمل التقويم التشخيصي في أول العام أو أول الدرس/ ⁶⁰ الهدف منه استرجاع المعارف السابقة/ ⁶¹ أستعمل التقويم التكويني خلال الدرس/ ⁶² ويتمثل في التطبيقات التي ينجزها التلاميذ / ⁶³ خلال الدرس / ⁶⁴أو في نهاية الدرس/ ⁶⁵

في نهاية المقطع نمدولو واجبات/ ⁶⁶ في بعض الأحيان نعطيو واجب/ ⁶⁷ الواجب المنزلي مهم/ ⁶⁸ نحن نشجع على الدراسة في منزل من خلال الواجب المنزلي/ ⁶⁹

المقابلة الثانية:

التخطيط مهم¹/للمهم للأستاذ الذي لا يمتلك خبرة²

المذكرة كارثة³/المذكرة ليس لها معنى⁴/المذكرة عقوبة⁵/نكتب كل ليلة عدة مذكرات لدروس الغد⁶/المذكرة عقاب للأستاذ⁷

أولا الهدف التعليمي من الدرس⁸/ثم بعد ذلك نخطط المراحل حتى نصل الى الهدف⁹/المكتسبات السابقة¹⁰/يبدأ تحضر حتى تصل الى الهدف¹¹/أنت تحدد المعايير¹²/الكفايات متروكلهاش مباشرة¹³/تحقق بمجموعة من المعايير¹⁴/والمعايير تتحدد بمجموعة من الدروس¹⁵/الهدف من اللغة العربية أنا من يضعه¹⁶/من قبل كان مؤشر الكفاءة الآن استبدل بالهدف التعليمي¹⁷/حنا نتبعوا المفتش ملازمش نخرج عما يقوله¹⁸/الأنشطة موضوعة ولا نغيرها¹⁹/لأننا عندما نغير الوضعية نحيد عن الهدف²⁰/لكن نستطيع أن نغير النص²¹/من قبل كنا نحدد كل وضعية بوقت²²/وضعية الانطلاق بوقت²³/وضعية التعلم بوقت²⁴/ووضعية الاستثمار بتوقيت²⁵/الآن أصبحنا نحدد وقت النشاط²⁶/تغيير الحجم الزمني هو يحدد ذلك الوقت³⁰/وأنت حر في التصرف²⁷/أضع الوسائل²⁸/دليل الأستاذ²⁹/كتاب المتعلم³⁰

كيفاه الطريقة؟³¹/يقولونا أنت تسأل والتلميذ يجيب³²

قصاصات³³/السبورة³⁴/الكتاب المدرسي³⁵/أحيانا نستعمل الدتاشو موجود جهاز صغير في المؤسسة³⁶/أستعمله قليلا لضيق الوقت لأن البرنامج فيه حشو كبير³⁷/أستعمله في دروس التاريخ³⁸/عدد التلاميذ ما يخليناش نستعملوا الوسائل التكنولوجية³⁹

نطرح الأسئلة ونصادق عليها من خلال ثلاث أو أربعة تلاميذ⁴⁰/كل مرة نسرع ونصل الى الهدف⁴¹/ونمشي في الدروس⁴²

في المطالعة نستعمل العمل الجماعي⁴³/لكن لضيق الوقت تقريبا نتخلو عليه⁴⁴/نديرو العمل الجماعي في الإنتاج الكتابي⁴⁵/والمطالعة⁴⁶/العدد لا يسمح⁴⁷/وبالتالي نقوم به جميعا مع بعضنا على السبورة⁴⁸/وليس مجموعات⁴⁹/كون جاو عندي 20 تلميذ نقوم بالعمل الجماعي⁵⁰/العمل الجماعي لا يوصل إلى الهدف⁵¹/أقوم به ثلاث مرات⁵²/العمل الجماعي في محور الادماج في العام⁵³

لقياس الفهم⁵⁴/وبناء المعلومة⁵⁵/والوصول الى الهدف⁵⁶

التلميذ يخاف من الأستاذ⁵⁷/التلميذ معندوش روح المناقشة⁵⁸

نسأل الأسئلة المغلقة للوصول للأهداف/⁵⁹ فالأسئلة تكون حسب الهدف/⁶⁰ لكي نوجه التلميذ نحو الهدف/⁶¹

الكتاب المدرسي/⁶² الألواح/⁶³ المشاهد/⁶⁴

لا نستعمل الوسائل التكنولوجية/⁶⁵ فهي غير متوفرة في المدرسة/⁶⁶ في بعض الأحيان أعتمد على الهاتف النقال/⁶⁷

بالنسبة للتحكم في القسم أضع ضوابط /⁶⁸ في بداية العام الدراسي/⁶⁹ نحاول في الأشهر الأولى يطبقونها بحذافرها/⁷⁰ وبعد ذلك يتعود عليها /⁷¹ وبالتالي يصبح تلقائيا منضبط/⁷²

ساعات أقوم به/⁷³ ليس دائما/⁷⁴ يتمثل هذا التقويم في أسئلة حول الدروس السابقة/⁷⁵ نستعمل التقويم الآني في نهاية الدرس/⁷⁶ تقويم آني فوري/⁷⁷ ويتمثل في التطبيق/⁷⁸ تقويم آني ونعالجه في التصحيح/⁷⁹

لما تستدعي الحاجة في بعض الأحيان/⁸⁰ أكلفهم بتطبيقات أربع تطبيقات لما ما يكفنيش الوقت أكلف التلاميذ بباقي التطبيقات في المنزل/⁸¹ المفتش يقولونا متمدوش الواجبات المنزلية/⁸² لأن الأستاذ الذي يكلف التلاميذ بالواجبات المنزلية أستاذ فاشل/⁸³ الواجبات المنزلية تكمل فقط/⁸⁴ أستعمل الواجبات المنزلية لكن قليلا جدا/⁸⁵ لكن إذا داهمنا الوقت أكلف التلاميذ بالتطبيقات في المنزل/⁸⁶

المقابلة الثالثة:

عملية التخطيط جد ضرورية/¹ لأنها تعطيك الوقت الاختيار الوسائل الضرورية/²

المذكورة أسوء حاجة/³ كان بإمكانني نحل الكراس ونخطط تقريبا ما لذي أود القيام به/⁴ رؤوس أقلام على الكراس الخاص/⁵ في بعض الأحيان أقوم بها/⁶ وفي بعض الأحيان لا أقوم بها/⁷

موضوع الدرس قديم ولا جديد/⁸ مستوى التلاميذ/⁹ لكان عاد الدرس قديم فقد يبنى على الموضوع القديم/¹⁰ إذا كان جديد أبحث عن فكرة أبدأ بها الدرس/¹¹ أول ما أبدأ به هو الهدف/¹² أحدد طريقة التدريس لكن تختلف في الواقع/¹³ يجب أن تكون مرنة/¹⁴

سؤال - جواب /¹⁵ التعلم النشط /¹⁶ المهم استراتيجيات التدريس/¹⁷ هي طريقة مميزة/¹⁸

أعتمد عليها في أغلب الأحيان بسبب الاكتظاظ 37 تلميذ /¹⁹ اكتظاظ المنهاج/²⁰ في اللغة كون دير فوج ينتهي الوقت/²¹ الحصة محددة بوقت/²² وعدد التلاميذ/²³ تأخذ وقت/²⁴ عنده فائدة عدد التلميذ لكن لا يمكنني القيام بذلك/²⁵

الأسئلة المفتوحة أستعملها في التعبير/²⁶ لكن درس القواعد لأنني أريد أن أصل الى الهدف/²⁷ وبالتالي فهم المنطوق والتعبير الشفوي الهدف ينجز شفويا/²⁸

درس اللغة أنا من يوجهه/²⁹ ونحققه بنسبة 90 %، أنا التي أوجهه/³⁰ لوكان نخليهم يخرجوا نخرج عن الدرس عن الموضوع/³¹ المواد الأخرى نعم بإمكانه الابداع/³² اللغة العربية تستدعي استعمال الأسئلة المغلقة/³³ الدرس يجب أن يتقيد به كيف أطرح له سؤال مفتوح في اللغة العربية/³⁴ في النص، هذا الدرس غير موجود في الكتاب حتى نص من عندي/³⁵ في النحو يستدعي الأسئلة المغلقة/³⁶ في حين مثلا في التعبير تستعمل الأسئلة المفتوحة وتترك له حرية التعبير هنا/³⁷ النحو نطرح أسئلة مغلقة حسب طبيعة الموضوع يدرك التلميذ/³⁸

سؤال الأستاذ يختلف عن سؤال التلميذ سؤال الأستاذ يبني به الدرس/³⁹ أنما أسأل أوجههم نحو الهدف/⁴⁰ وهم يبنون الدرس/⁴¹

نستعمل استراتيجيات/⁴² نخدمو وسائل نحن من يصنعها/⁴³ نستعمل استراتيجيات التعلم النشط/⁴⁴ نستخدم تقنيات/⁴⁵ المفتشين يقولونا لا تكتب مؤشر الكفاءة/⁴⁶ لأن مؤشر الكفاءة تحقيقه في نهاية العام/⁴⁷ في حين الهدف التعليمي تحقيقه في الدرس/⁴⁸

السبورة/49 البطاقات/50 الكتاب المدرسي/51 الدتاشو/52 الوسائل التعليمية التكنولوجية هو ملك للمديرة/53
أبسط الوسائل غير متوفرة/54 اللغة العربية لا تحتاج الى وسائل تكنولوجية/55 اللغة العربية مادة جامدة لا
تحتاج الى وسائل تكنولوجية/56

نضع قوانين عن طريق التعزيز نستعمل التحفيز/57 السلوكات الجيدة تحفز/58 بذلك نحافظ على النظام في
القسم/59

نستعمل التقويم التشخيصي في وضعية الانطلاق/60 التذكير بالمكتسبات القبلية/61

نستعمله خلال الدرس/62 وهو عبارة عن بناء التعلّيمات/63 والتقويم النهائي في نهاية الدرس/64 وهو الاستثمار
عبارة عن تطبيق على كراس القسم أو اللوحة/65

نعم أكلفهم /66 لكن ليس كثيرا/67 دروس تحتاج الى واجبات منزلية/68 دروس لا تحتاج الى واجبات
منزلية/69

المقابلة الرابعة:

التخطيط شيء جيد/¹ لكن من المفروض يكون عبارة عن رؤوس أقلام/²

لا تفيدني/³ تعب زايد/⁴ تحددلي الطريقة/⁵ ولن أنقيد بالمذكرة/⁶ لأنني ممكن نغير الطريقة والأمثلة والتمرينات/⁷ جهد زايد/⁸ عبء/⁹ ممكن تكون على شكل رؤوس أقلام/¹⁰

لازم يكون عندي الهدف الذي نريد الوصول اليه/¹¹ والوثائق الدليل والكتاب المدرسي/¹² من خلالهما اطلع على كيفية تقديم الدرس/¹³ أحدد الهدف التعليمي/¹⁴ والمراحل التي أمر بها/¹⁵ كل مرحلة ماذا أفعل/¹⁶ أحدد الوقت الخاص بالحصّة ساعة أو ساعة إلا ربع/¹⁷ الوسائل معروفة الكتاب المدرسي/¹⁸

الدرس قد يكون ظاهرة نحوية أو املائية كل واحدة والطريقة تاعها/¹⁹ كيما اليوم توضحي الهدف/²⁰ تعطي أمثلة من خلالهم تجدي القاعدة/²¹ والقاعدة هم من يقوم باستخراجها/²² ومن بعد ديرني تطبيق/²³ لكي يصل التلميذ الى الإجابة/²⁴ ويصل الى استنتاج القاعدة/²⁵

في السنة الثالثة يجب أن تكون مغلقة/²⁶ لتحديد التلميذ نحو الهدف/²⁷ حسب ذكاء التلميذ/²⁸ لأن الطفل مازال لا يستطيع الإجابة على السؤال المفتوح/²⁹ ذكاؤه لا يسمح بذلك/³⁰

لكيلا يتشتت التلميذ/³¹ لأننا بصدد توجيه التلميذ الى حاجة حابين نوصلوا ليها والذي هو الهدف/³²

في الرياضيات نديرو الجماعات/³³ في اللغة العربية نستعمل الاعمال الفردية/³⁴ لأنه في اللغة العربية لا توجد مشكلة/³⁵ اللغة العربية لا يوجد اختلاف في الآراء/³⁶ اللغة العربية باينة وواضحة/³⁷ الاعمال الجماعية تسبب الفوضى/³⁸ تشيت الانتباه/³⁹ فهي لا تخدم الدرس/⁴⁰

الكتاب المدرسي مع التلميذ/⁴¹ واللوحه/⁴² السبورة للأستاذ/⁴³ لأن الوقت لا يكفي باه يستعمل التلميذ السبورة/⁴⁴

لا تتوفر المؤسسة على الوسائل التكنولوجية/⁴⁵ وحتى الوسائل البسيطة لا تتوفر/⁴⁶ لا توجد حتى كرة أرضية/⁴⁷ نقص إمكانيات كبير/⁴⁸

أستعمله قبل الدرس/⁴⁹ ويخص الدروس الماضية/⁵⁰ في اللغة العربية على دروس ومعلومات درسوها من قبل نص أو درس/⁵¹

أستعمله خلال الدرس/⁵² ويتمثل الأسئلة التي نطرحها أبناء الدرس والختامي في نهاية الدرس/⁵³ وهو عبارة عن تطبيق/⁵⁴

حسب الدرس نشوف نقاط الضعف/⁵⁵ زمن خلاها أكلف التلاميذ بالواجب المنزلي/⁵⁶ يكون آني/⁵⁷الواجب المنزلي يساعد على ترسيخ المعلومات/

الملحق رقم 7

قائمة الأساتذة المحكمون

لشبكة الملاحظة في صورتها

الأولية

7- قائمة الأساتذة المحكمون لشبكة الملاحظة في صورتها الأولى

الاسم	الدرجة	الوظيفة	جهة العمل
1- عبد المالك عبد العزيز	دكتور	أستاذ محاضر - أ -	كلية علم النفس والعلوم التربوية جامعة قسنطينة
2- شعباني عزيزة	دكتور	أستاذ محاضر - أ -	بجامعة بوزريعة 2
3- عويرة عبد المنعم	دكتور	أستاذ محاضر - أ -	بكلية علم النفس والعلوم التربوية جامعة قسنطينة
4- دشاش نادية	دكتور	أستاذ محاضر - أ -	جامعة 21 أوت 1954 سكيكدة
5- سويسسي عمار	دكتور	أستاذ محاضر - أ -	كلية علم النفس والعلوم التربوية جامعة قسنطينة
6- فراد فيصل	أستاذ	أستاذ مساعد - أ -	المدرسة العليا أسيا حبار - قسنطينة -

الملحق رقم 8

شبكة الملاحظة في صورتها
النهائية

8- شبكة ملاحظة الممارسات التدريسية للمعلم

المدرسة:

التاريخ:

الأستاذ:

المستوى الدراسي للمدرس:

سنوات الخبرة

الشهادة المهنية:

موضوع الدرس:

زمن بدء الدرس:

زمن انتهاء الدرس

الممارسات التدريسية للأستاذ		
1- التخطيط الدرس		
غائبة	حاضرة	
		1- يحدد كفايات التعلم للدرس
		2- يحدد أهداف التعلم
		3- يحدد أهداف سلوكية حسب المجالات المعرفية والوجدانية الحس- حركية.
		4- يضع أنشطة مناسبة للكفايات والأهداف التعليمية
		5- يختار طرائق التدريس المناسبة للكفايات والأهداف
		6- يخطط لإدارة الوقت وفقا للأنشطة المراد تنفيذها
		7- يختار الوسائل التعليمية المناسبة للكفايات والأهداف
		8- يخطط لتقويم عملية التدريس
		9- يخطط للنشاطات اللاصفية
2- تقديم الدرس		
		1- يوضح الأهداف التعليمية المنشودة للتلاميذ
		2- يأخذ بعين الاعتبار تمثيلات التلاميذ
		3- يربط المعلومات القديمة بالجديدة
		4- يعيد الشرح عندما لا يفهم التلاميذ
		5- يشرك التلاميذ بأفكارهم في بناء الدرس
		6- يجعل التلاميذ يشاركون أكثر مما يستمعون
		7- يبيث روح التنافس بين التلاميذ
		8- يتقبل أفكار التلاميذ
		9- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ
		10- يستعمل طريقة المحاضرة
		11- يستعمل طريقة سؤال- جواب
		12- يستعمل استراتيجية المشروع
		13- يستعمل استراتيجية حل المشكلات
		14- يستعمل استراتيجية التعلم باللعب

		15- يستعمل استراتيجيات التعلم التعاوني
		16- يستعمل استراتيجيات التعلم بالإستكشاف
		17- يستعمل وضعية تطبيق
		18- يستعمل وضعيات ادماج مكتسبات
		19- يشارك التلاميذ في أنشطة متنوعة
		20- يكلف التلاميذ بنشاطات فردية
		21- يكلف التلاميذ بنشاطات عن طريق الأزواج أو الأقران
		22- يكلف التلاميذ بنشاطات عن طريق الجماعات الصغيرة
3- طرح الاسئلة		
		1- يطرح أسئلة على المتعلمين
		2- يطرح أسئلة واضحة
		3- يطرح أسئلة تستثير تفكير المتعلمين
		4- يطرح أسئلة الهدف منها توظيف المعلومات
		5- يمنح المتعلمين الوقت الكافي ليجيبوا على السؤال
		6- يستخدم الأسئلة المفتوحة
		7- يستخدم الأسئلة المغلقة
		8- يشجع المتعلمين على طرح الأسئلة
		9- يجيب على أسئلة المتعلمين واستفساراتهم
		10- يسمح للمتعلمين بطرح الأسئلة على بعضهم البعض.
		11- يوجه أسئلة للعديد من التلاميذ
		12- يكرر اجابات التلاميذ
		13- يسمح للمتعلمين بطرح الأسئلة
		14- يسمح للمتعلمين بتكرار الإجابة...
4- استخدام الوسائل التعليمية		
		1- يوظف وسائل تعليمية أثناء تقديمه للدرس
		2- يوظف الكتاب المدرسي في تقديم الدرس
		3- يوظف السبورة بشكل فعال
		4- يوظف الوسائل التكنولوجية الحديثة الحاسوب، الدتاشو... الخ
		5- يعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب
		6- يعرض الوسيلة التعليمية في المكان المناسب
		7- يسمح للتلاميذ استخدام الوسائل التعليمية المتاحة
5- تسيير الصف		
		1- يبدأ الدرس في الوقت المناسب
		2- يسير اللحظات الحرجة بفعالية (بداية الدرس ونهايته)
		3- يعمل على تلطيف جو الدراسة.
		4- يستعمل تدخلات ناجعة لفرض النظام داخل القسم

		5- يستخدم الأسلوب القيادي المناسب
		6- يحسن إدارة الوقت
		7- ينظم غرفة الصف لتيسير التعلم
		8- يتواصل بشكل فعال مع المتعلمين
		9- يقيم علاقة أفقية مع المتعلمين
		10- يستخدم أسماء المتعلمين مع الجميع
		11- ينظم الطريقة التي يشارك بها المتعلمون
		12- يقدم تعليمات واضحة
		13- منصف في تطبيق التعليمات والقواعد على جميع المتعلمين
		14- يتحكم في تنظيم إجابات التلاميذ
		15- يعزز اجابات التلاميذ
		16- يتحرك حول غرفة الصف للحصول على تغذية راجعة شفوية أو خطية
		6- تقويم التدريس
		1- يستعمل التقويم التشخيصي
		2- يستعمل التقويم البنائي طوال الحصة (التغذية الراجعة)
		3- ينوع في أساليب تقويم أعمال التلاميذ
		4- يستعمل أسئلة شفوية
		5- يستعمل أسئلة كتابية
		6- يطرح أسئلة على المجموعة
		7- يطرح أسئلة بصفة فردية.
		8- ينوع في مستويات التقويم
		9- يطرح أسئلة من مستوى المعرفة
		10- يطرح أسئلة من مستوى الفهم
		11- يطرح أسئلة من مستوى التطبيق
		12- يطرح أسئلة من مستوى التحليل
		13- يطرح أسئلة من مستوى التركيب
		14- يطرح أسئلة من مستوى التقييم
		15- يسمح للتلاميذ بتقويم بعضهم لبعض
		16- يسمح للمتعلمين بتقويم أعمالهم (التقويم الذاتي)
		17- يكلف التلاميذ بالأنشطة اللاصفية

الملحق رقم 9

ترخيص الدخول الى

مؤسسات التعليم الابتدائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

----- (٥٥) (٥٥) (٥٥) -----

مديرية التربية لولاية قسنطينة

الأمانة العامة

الرقم: _____/أ.ع/33/2019

secgeneral25@gmail.com

مدير التربية

إلى

السيد / مدراء ابتدائيات ولاية

قسنطينة

الموضوع: ترخيص

المرجع :- طلب المدرسة العليا للأستاذة اسيا جبار - قسنطينة - بتاريخ: / /

- موافقة مدراء المؤسسات .

- تبعا للطلب المشار إليه في المرجع أعلاه ، الوارد الى مصالحنا

من المدرسة العليا للأستاذة .

- يشرفني ان ارحص للأستاذة الاتي اسمها :

*بوحوش وداد .

بالدخول لمؤسساتكم للقيام ب: انجاز بحث .

الى: 2019/05/20

من 2019/02/13

لذا ، المطلوب منكم مد يد المساعدة للأستاذة وفق التشريع المعمول به على أن يتم

انجاز البحث تحت المسؤولية المباشرة لمدراء المؤسسات .

عنوان البحث : العمل التربوي و البيداغوجي للأستاذة خريجي المدرسة العليا .

قسنطينة في : 2019/02/13

ع / مدير التربية و بتفويض منه

الأمين العام

ع . بعزیز



* مع ضرورة استظهار بطاقة التعريف الوطنية