الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة20 أوت 1955 - سكيكدة

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

الموضوع:

تكوين المعلم أثناء الخدمة وعلاقته بجودة العملية التعليمية

دراسة ميدانية على عينة من معلمي التعليم الابتدائي بالمقاطعة التربوية:01 سكيكدة -وسط المدينة-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية

من إعداد الطالبة:

نبيلة شبل

تحت إشراف الأستاذ:

نبيل حميدشة

أعضاء لجنة المناقشة		
الأساتذة	**الصفة**	**الجامعة**
د/ صافي الطاهر	**رئيسا**	**20أوت 1955-سكيكدة-**
أد/نبيل حميدشة	**مشرفا ومقررا**	**20أوت 1955-سكيكدة-**
د /علي الزوي نبيل	**مناقشا**	**20أوت 1955-سكيكدة-**

الموسم الجامعي : 2023/2022

ملخص الدراسة:

يعد المعلم طرفا أساسيا في العملية التعليمية، فهو المسؤول بالدرجة الأولى عن فشلها أو نجاحها وتحقيق أهدافها، لذلك تم التركيز على ضرورة تكوينه سواء كان ذلك قبل الخدمة أو أثناء الخدمة وهذا من أجل ضمان فعاليتها وجودتها، استنادا إلى فكرة أن جودة العملية التعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاءة المهنية للمعلم. وتسعى الدراسة الحالية لتكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي، حيث انطلقت من تساؤل محوري نص على: هل هناك علاقة ارتباطية بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟، والذي تفرعت عنه ثلاثة أسئلة فرعية مفادها: هل هناك علاقة بين أهداف التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟ هل هناك علاقة بين مواضيع التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟ هل هناك علاقة بين أساليب التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟ ولأن هذه الدراسة تصنف ضمن الدراسات الارتباطية فإنه تم الاعتماد على المنهج الوصفي لتوضيح الإطار النظري للدراسة، من خلال التعرف على متغيراتها (التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية)، أما الدراسة الميدانية فتم فيها الاعتماد على مجموعة من الأدوات تمثلت في السجلات والوثائق والملاحظة بالمشاركة واستمارة استبيان وزعت على 44 فردا تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، وفي تحليل البيانات تم الاعتماد على برنامج spss، وقد خلصت الدراسة إلى:

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي.

-عدم وجود علاقة بين كل من أهداف ومواضيع وأساليب التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية.

- التكوين أثناء الخدمة لا يراعي ولا يستجيب المتطلبات لجودة أداء المعلم.

Résumé de l'étude

L´enseignant est considéré comme un élément primordial dans le processus éducatif. Nonobstant, il est le premier responsable de son échec ou sa réussite, aussi de la réalisation de ses objectifs c´est pourquoi on met le point sur la nécessité de le former, que ce soit avant ou pendant le service, afin d´assurer son efficacité et qualité, en basant sur l´idée que la qualité du processus éducatif est étroitement liée à la compétence professionnelle de l´enseignant, la présente étude cherche à révéler s´il existe une relation entre la formation continue et la qualité de processus pour les enseignants du primaire . Sous-question : Existe-t-il une relation entre les objectifs de la formation continue et la qualité du processus pour les enseignants du primaire ? Existe-t-il une relation entre les thèmes de la formation continue et la qualité du processus éducatif pour les enseignants du primaire ? Existe-t-il une relation entre les méthodes de formation continue et la qualité du processus éducatif des enseignants du premier degré ? Cette étude est classée au niveau des études relationnelles, l'approche descriptive a autorisé de préciser le cadre théorique de l'étude, en identifiant ses variables (la formation en service et la qualité du processus éducatif).Distribué à 44 individus sélectionnés au hasard. et systématiquement, et dans l'analyse des données, le programme spss a été utilisé. - Il n'y a pas de relation entre chacun des objectifs, thèmes et méthodes de la formation continue et la qualité du processus éducatif. - La formation pendant le service ne prend pas en considération et ne répond pas aux exigences de qualité de la prestation de l'enseignant.

الموضوع

الصفحة

- **المقدمة**

الفصـــل الأول : تحديـــد موضـــوع الدراســـة.

تمهيد

1- أهمية الموضوع و مبررات اختياره. .....

1-1 أهمية الموضوع.....

2-1 مبررات ذاتية.....

3-1 مبررات موضوعية.....

2- أهداف الدراسة .....

3- تحديد الإشكالية .....

4- تحديد مفاهيم الدراسة .....

4-1 تعريف المعلم .....

- التعريف الاجرائي للمعلم .....

4-2 تعريف التكوين.....

4-3 تعريف التكوين أثناء الخدمة.....

- التعريف الاجرائي لمفهوم التكوين أثناء الخدمة.....

4-4 تعريف الجودة.....

- التعريف الاجرائي لمفهوم الجودة.....

4-5 تعريف العملية التعليمية.....

- التعريف الاجرائي لمفهوم التعليمية.....

5- الدراسات السابقة و المتشابهة.....

الفصـــل الثاني : تكوين المعلم في النظام التعليمي

تمهيد. .....

1- المعلم .....

1 -1 صفات المعلم .....

1 –2 أدوار المعلم .....

2- التكوين أثناء الخدمة .....

2 – 1 مبررات اعتماد التكوين أثناء الخدمة.....

2-2 أهمية التكوين أثناء الخدمة .....

2-3 أهداف التكوين أثناء الخدمة.....

2-4 مجالات التكوين أثناء الخدمة.....

2-5 أنواع التكوين أثناء الخدمة .....

2-6 أشكال التكوين أثناء الخدمة .....

3 – تكوين المعلم في النظام التربوي الجزائري .....

3-1 المسار التاريخي لتكوين المعلم.....

3-2 أنواع التكوين في النظام التربوي الجزائري .....

3-3 أسباب تبني المنظومة التربوية للتكوين أثناء الخدمة .....

خلاصة .....

الفصـــل الثالث : الجودة في النظام التعليمي

تمهيد .....
1- العملية التعليمية .....
1-1 عناصر العملية التعليمية .....
1-2 مجالات العملية التعليمية .....
1-3 خصائص العملية التعليمية.....
1-4 صعوبات العملية التعليمية.....
1-5 شروط نجاح العملية التعليمية .....
2- الجودة و العملية التعليمية .....
2-1 دواعي تبني الجودة في التعليم .....
2-2 أهمية تطبيق الجودة في التعليم.....
2-3 أهداف تطبيق الجودة في التعليم.....
2-4 جودة عناصر العملية التعليمية .....
خلاصة .....

الفصـــل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....
1- طبيعة الدراسة .....
2- مجالات الدراسة .....
2-1المجال المكاني .....
2-2المجال الزماني .....
2-3المجال البشري .....
3- المنهج المستخدم .....
4- عينة الدراسة و خصائصها.....
5- أدوات جمع البيانات.....
6- أساليب التحليل .....
6-1الأسلوب الكمي .....
6-2الأسلوب الكيفي .....
خلاصة .....

الفصـــل الخامس : عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد . .....
1- عرض بيانات المحور الثاني المتعلق بالتكوين أثناء الخدمة .....
2- عرض بيانات المحور الثالث المتعلق بجودة العملية التعليمية .....
3- مناقشة النتائج في ضوء التساؤلات المطروحة.....
4- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهداف الدراسة.....
5- مناقشة الدراسة في ضوء دراسات سابقة .....
6- مناقشة النتائج في ضوء النظريات.....
7- القضايا التي تثيرها الدراسة الراهنة.....
خلاصة .....

قائمـــة الجداول

الجدول **الصفحة**

الجدول رقم (01): يبين المعلومات الخاصة بكل مدرسة ابتدائية

الجدول رقم (02): يبين التركيبة البشرية لمجتمع الدراسة

الجدول رقم (03): يبين توزيع العينة حسب الجنس

الجدول رقم (04): يبين توزيع العينة حسب السن.

الجدول رقم(05): يبين توزيع العينة حسب المؤهل العلمي

الجدول رقم(06): يبين توزيع العينة حسب مكان الدراسة

الجدول رقم(07): يبين توزيع العينة حسب الخبرة المهنية

الجدول رقم (08): يوضح خضوع أفراد العينة للتكوين أثناء الخدمة

الجدول رقم (09): يوضح توزيع فترات التكوين أثناء الخدمة خلال السنة

الجدول رقم (10): يوضح مدى توضيح أهداف التكوين أثناء الخدمة من طرف المشرفين عليها

الجدول رقم (11): يوضح مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تجديد المعارف المتعلقة بالمهنة

الجدول رقم (12): يوضح مدى مسايرة مواضيع التكوين أثناء الخدمة لمستجدات الإصلاح التربوي

الجدول رقم (13): يوضح مدى مساعدة التكوين أثناء الخدمة في تنمية الكفاءة المهنية للمعلم

الجدول رقم (14): يوضح المجالات التي يساعد فيها التكوين على تنمية الكفاءات المهنية للمعلم

الجدول رقم (15): يوضح مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في زيادة درجة الوعي بأهمية التكوين الذاتي لدى المعلمين

الجدول رقم (16): يوضح مدى مساعدة التكوين على مواجهة المشكلات التي تصادفك خلال العملية التعليمية

الجدول رقم (17): يوضح مدى استشارة المعلمين عند وضع مواضيع التكوين

الجدول رقم (18): يوضح مدى توافق مواضيع التكوين مع متطلبات العملية التعليمية

الجدول رقم (19): يوضح مدى الحرص على التنويع في مواضيع التكوين من طرف المشرفين عليها

الجدول رقم (20): يوضح مدى استفادة المعلمين من التكوين في توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية

الجدول رقم (21): يوضح مدى استفادة المعلمين من التكوين في كيفية تقديم الحصص التعليمية عن طريق اللعب

الجدول رقم (22): يوضح المشرف عن عملية التكوين

الجدول رقم (23): يوضح أشكال التكوين التي تلقاها المعلمون

الجدول رقم (24): يوضح مدى جمع التكوين بين المعارف النظرية والممارسات العملية

الجدول رقم (25): يوضح مدى إتاحة المشرفين على التكوين فرصة للأساتذة للنقاش وإبداء الرأي

الجدول رقم (26): يبين رأي المعلمين في الطرق والأساليب المتبعة في تكوينهم

جدول رقم (27): يوضح المصادر التي يعتمد عليها المعلم عند اشتقاقه للأهداف التعليمية

الجدول رقم (28): يوضح مدى قدرة المعلم على تحديد مستويات الأهداف التعليمية

العبارة رقم (29): تحديد مستويات الأهداف من طرف المعلمين

الجدول رقم (30): يوضح المصادر التي يعتمد عليها المعلم في التحضير للدرس

الجدول رقم (31): يوضح المصادر التي يستعين بها المعلم أثناء تقديم للدرس

الجدول رقم (32): يبين الطرق التي يستعملها المعلم في تقديم للدرس

الجدول رقم (33): يبين المعايير التي يعتمد عليها المعلم في اختياره للوسائل التعليمية

الجدول رقم (34): يبين الأساليب التي يعتمد عليها المعلم في تقويم أداء المتعلمين.

الجدول رقم (35): يبين مدى تشجيع المعلم للمتعلم على تقويم نفسه

الجدول رقم (36): يبين مدى استخدام المعلم نتائج التقويم لتحسين أدائه التعليمي

الجدول رقم (37): يبين مدى اشراك أولياء الأمور في عملية تقويم المتعلمين

الجدول رقم (38): يبين مدى حرص المعلم على تزويد الآباء بمعلومات حول مستوى أبنائهم بشكل مستمر

الجدول رقم (39): يبين مدى حرص المعلم على الاستقبال المستمر لأولياء الأمور

الجدول رقم (40): يبين مدى حرص المعلم على تبادل الخبرات المهنية مع الزملاء

الجدول رقم (41): يبين مدى اجتهاد المعلم في بناء علاقة طيبة مع المدير

الجدول رقم (42): يبين الصعوبات التي تواجه المعلم خلال العملية التعليمية

الجدول رقم (43): يبين نتائج معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية

قائمـــة الأشكـــــال

الشكل **الصفحة**

الشكل رقم (01) : يوضح صفات المعلم
الشكل رقم (02) : يبين أدوار المعلم
الشكل رقم (03) : يبين أساليب التكوين أثناء الخدمة
الشكل رقم (04) : يبين عناصر العملية التعليمية
الشكل رقم (05) : يبين خصائص العملية التعليمية
الشكل رقم (06) : يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس
الشكل رقم (07) : يبين توزيع العينة حسب السن
الشكل رقم (08) : يبين توزيع العينة حسب المؤهل العلمي
الشكل رقم (09) : يبين توزيع العينة حسب مكان الدراسة
الشكل رقم (10): يبين توزيع العينة حسب الخبرة المهنية

تمهيد:

يعتمد البحث العلمي على عمليات منهجية متسلسلة ومترابطة، وأولى هذه العمليات هو تحديد موضوع الدراسة الذي يعتبر جوهرها، فمن خلاله يحدد الباحث المسارات المنهجية لهذه الدراسة.

بعد اختيار موضوع الدراسة يشرع الباحث في عدد من الإجراءات المنهجية اللازمة بهدف لتحقيق أهداف الدراسة، وتتمثل هذه الإجراءات في طرح الاشكالية التي تتمحور حولها الدراسة، وذلك من خلال صياغة التساؤلات التي يسعى للإجابة عليها، كما يوضح الدوافع الكامنة وراء اختياره لهذا الموضوع دون غيره، ويبين أهمية الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها، ثم تأتي عملية تحديد المفاهيم المرتبطة بهذا الموضوع، كما يتم عرض الدراسات السابقة والمشابهة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

وحتى نحقق الهدف العلمي من هذا الفصل وهو تحديد موضوع الدراسة، سنعمل على تجسيد هذه السيرورة المنهجية بكل خطواتها، حيث سنقوم بتحديد موضوع دراستنا الراهنة، من خلال تحديد أبعاده، وتصوراتنا حوله.

1-أهمية ومبررات اختيار الموضوع:

تمثل عملية اختيار موضوع الدراسة وتحديده من أهمّ المحطات المنهجية التي يشتغل عليها الباحث، وهي أولى الخطوات في بحثه، ومن خلالها يتم تحديد المشكلة التي يسعى لدراستها وبحثها بطريقة علمية ومنهجية، واختيار موضوع الدّراسة يكون نابعا من الأهمية التي يكتسيها، كما لا يكون اختياره بطريقة اعتباطية أو وليدا للصدفة، إذ تقف خلفه جملة من المبررات التي تدفع الباحث لاختياره وتخصيصه بالدراسة دون غيره.

1-1-أهمية الموضوع:

يعد الموضوع الحالي ذو أهمية، بالغة نظرا لأهمية متغيراته المتعلقة بتكوين المعلمين أثناء الخدمة، فتطوير وتجديد معارف المعلمين بصفة مستمرة خلال خدمتهم وسيلة مهمة لضمان أدائهم بفاعلية. فقد يتعرض رأس المال المعرفي الذي يمتلكه المعلمون للتقادم، خاصة في ظل التقدم المستمر في المجال المعرفي والعلمي والتعليمي، لذا يعتبر التكوين أثناء الخدمة الآلية الوحيدة لمساعدة المعلمين على مواجهة التحديات التعليمية الميدانية.

كما تظهر أهمية الموضوع أيضا من خلال المكانة البارزة التي يحتلها المعلم في المجتمع بشكل عام والنظام التعليمي بشكل خاص، حيث يعد المعلم أحد أهم عناصر العملية التعليمية والتربوية، فهو الشخص الوحيد القادر على تحقيق تنمية شاملة لمتعلميه بناء على صفاته ومهاراته التي تمكنه من أداء دوره بشكل فعال، لذا يتطلب الأمر تكوين المعلم بشكل مستمر من أجل تجويد أدائه في العملية التعليمة، فالجودة في العملية التعليمية أصبحت هي الأخرى مطلبا ضروريا من أجل تحسين مخرجاتها.

وتتجلى كذلك أهمية الموضوع أيضا من المرحلة التعليمية التي يتناولها، والمتمثلة في المرحلة الابتدائية، ففيها يتم ترسيخ الأساسيات الأولى للتعليم، وهي بذلك تشكل الأساس الذي تُبْنى عليه بقية المراحل التعليمية، الأمر الذي يستدعي تكوين معلم هذه المرحلة تكوينا جيدا.

أما عن المبررات التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع دون سواه فتتلخص فيما يلي:

1-2-مبررات ذاتية:

- انتماء الباحثة إلى سلك التعليم كونها تعمل كمعلمة في الطور الابتدائي، الأمر الذي أثار اهتمامها الشخصي لدراسة الموضوع، بالإضافة إلى معايشتها للواقع التربوي والتعليمي ومعاناتها من عدة مشكلات تعليمية ميدانية.

- ملاءمة موضوع الدّراسة لاختصاص الباحثة-علم اجتماع التربية-والذي يعتبر من بين المجالات التي يهتم بمعالجتها.
- كثرة الانتقادات والاتهامات الموجهة للمعلم، وتحميله فشل المنظومة التربوية، وسبب ضعف مستوى المتعلمين.

1-3-مبررات موضوعية:

- يعتبر موضوع تكوين المعلم قضية مجتمعية مهمة نظرا للدور الحاسم الذي يلعبه المعلم في تنمية وتأهيل الأفراد والمجتمعات، وعليه فهو يحتاج إلى الدراسة والتحليل العلمي.
- كثرة الإصلاحات والتعديلات المستمرة التي يشهدها قطاع التربية والتعليم، سواء كانت بصفة جذرية أو جزئية في المناهج والطرق التعليمية وغيرها، وعليه ينبغي للمعلم ان يكون على استعداد تام لمواجهة هذه التحولات من خلال تجديد معارفه ومهاراته، وهنا يلعب التكوين دورا هاما في ذلك.
- قابلية الموضوع للدراسة والبحث ميدانيا، وهذا ما يسمح بتطبيق مراحل البحث العلمي دون وجود عوائق تتعلق بطبيعة الموضوع.

2أهداف الدراسة:

تشكل الأهداف منارة الباحث في دراسته ودليله في تحديد بقية الخطوات المنهجية، فهذه الأخيرة تمثل ما يطمح لبلوغه وتحقيقه ودراستنا الحالية تسعى ككل بحث علمي إلى تحقيق جملة من الأهداف والمتمثلة فيما يلي:

- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي.
- معرفة مدى مراعاة التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات جودة أداء المعلم في العملية التعليمية.
- معرفة مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في جودة العملية التعليمية.

3-تحديد الإشكالية:

إن النظام التعليمي هو الركيزة الأساسية لأي مجتمع، إذ يمثل محورا أساسيا لجميع خطط التنمية، انطلاقا من كونه مصدرا رئيسيا لتنمية الموارد البشرية المؤهلة، والتي بدورها تشكل مدخلا حقيقيا للتنمية الشاملة، لهذا أولت جميع المجتمعات سواء المتقدمة منها أو السائرة في طريق التقدم اهتماما كبيرا بنظمها التعليمية، وجعلتها أولوية كبرى ضمن سياساتها الاصلاحية، وذلك تزامنا مع الانفجار التكنولوجي والمعرفي من جهة، وتغير النظرة للتعليم من جهة أخرى، حيث انتقل من كونه مجرد عملية استهلاكية، إلى كونه مجالا واسعا للاستثمار في الرأسمال البشري، ومدخلا أساسيا لأي تغيير، بل وأصبح من أهم المؤشرات التي يقاس بها تقدم أي مجتمع، وهذا ما جعله ميدانا للتنافس بين مجتمعات العالم.

لذلك كان من الضروري على جميع المجتمعات أن تتبنى فلسفات واتجاهات جديدة تساير تلك التطورات والتحولات وانعكاساتها على المجال التعليمي، وقد كانت الجودة أحدث هذه الاتجاهات التي تم تبنيها كمنهجية لإصلاح نظمها التعليمية، فأصبحت بذلك مطلبا ضروريا، خاصة بعد ما حققته من نتائج إيجابية في المجال الصناعي، وانتقلت إلى التعليم وبالتحديد إلى العملية التعليمية، التي يمكن تشبيهها بالمنشأة الصناعية، كونها هي الأخرى نظاما متكاملا قائما بذاته تُشكله عناصر ثلاثة تتمثل في المعلم والمتعلم والمنهاج، تتفاعل جميعها وتتجه بشكل موحد نحو تحقيق أهدافها سواء ما تعلق بالتنمية الشاملة والمتكاملة للمتعلم باعتباره المستهدف الأول لها، أو ما تعلق بتحقيق أهداف وحاجات ومتطلبات المجتمع.

ومن المعلوم فإن تجويد العملية التعليمية لا يكون بتطوير المناهج وطرق التدريس وتوفير المباني والتجهيزات والوسائل التعليمية فحسب، بل إن الأمر أكثر من ذلك إذ يتطلب اهتماما كبيرا بالمعلم، باعتباره أهم مدخلات العملية التعليمية، والحجر الأساس الذي تُبنى عليه، فهو أهم مرتكزاتها الأساسية، ومحركها وموجهها ومقومها، وبذلك يلعب دورا حاسما في نجاحها أو فشلها، خاصة لأنه المسؤول بالدرجة الأولى عن تحقيق أهدافها بشكل خاص وأهداف النظام العليمي بشكل عام، ونجاحه في ذلك مشروط بما يملك من المؤهلات العلمية الكافية والكفاءات اللازمة والأداء العالي، لذلك يقع على عاتق المجتمع توفير المعلم الكفء والذي لا يتأتى إلا من خلال التكوين الجيد الذي يساعده على الارتقاء بمستواه.

والجزائر كغيرها من المجتمعات تولي اهتماما كبيرا بتكوين معلم المرحلة الابتدائية، خاصة بعد أن أخذت هذه القضية بعدا استراتيجيا نظرا للدور الفعال الذي يلعبه التكوين، ذلك أنه الوسيلة الوحيدة التي تعمل على تزويد المعلم بالمؤهلات والكفاءات التي يتطلبها نجاح العملية التعليمية، كما يعد السبيل الوحيد الذي يضمن الارتقاء بمستوى المعلم، ويزداد التكوين أهمية نتيجة لتعقد العملية التعليمية، خاصة بعد تغير مكانة عناصرها في ظل المقاربة الجديدة المعتمدة، والتي جعلت من المتعلم محورا أساسيا لها تدور حوله جميع أنشطة العملية التعليمية، إلا أن ذلك لم يُفقد المعلم مكانته الأساسية والجوهرية فيها، فما زال يقوم

بجميع وظائفه وأدواره المتجددة، الأمر الذي يستدعي تكوينه في إطار التغير الجذري الذي تم على مستوى العملية التعليمية، كما ينبغي أن يكون هذا التكوين مبنيا على أسس علمية، بحيث يراعي خصوصية المرحلة الابتدائية باعتبارها اللبنة الأولى، والقاعدة الأساسية التي تؤسس عليها بقية المراحل التعليمية، فإذا صلحت هذه المرحلة صلحت بقية المراحل الأخرى.

ومن المعلوم فإن تكوين المعلم عملية مستمرة تأخذ صيغا متعددة، فهناك التكوين قبل الخدمة والذي يسند إلى معاهد أو مدارس متخصصة، تعمل على تزويده بالمبادئ الأساسية والقاعدية لمهنة التعليم، حيث يستهدف هذا النوع من التكوين تنمية جوانب عديدة في المعلم، كالجانب الأكاديمي والجانب الثقافي والتربوي والجانب التخصصي الاجتماعي، إضافة إلى الجانب العلمي، ويمثل هذا النوع من التكوين صناعة أولية للمعلم تسمح له بفضل ما يكتسبه من معارف ومؤهلات من مزاولة المهنة، ولما كان الرأسمال المعرفي للمعلم عرضة للتقادم فإن الأمر يستدعي أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعارف والمعلومات والمهارات، وهذا ما يستدعي تكوينه أثناء الخدمة، لضمان الاستمرارية في التنمية المهينة، كما يساهم في التنمية الإيجابية للاتجاهات والمواقف والميول النفسية والقيم ذات الصلة بمهام المعلم.

وقد أثبت العديد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال أن ما يحمله المعلم من خصائص وصفات ومؤهلات ومهارات يؤثر وبشكل كبير في جودة العملية التعليمية بشكل عام وفي جودة منتوجها التعليمي بشكل خاص، فتحقيق جودة العملية التعليمية يشترط الاهتمام بجميع عناصرها المعلم والمتعلم والمنهاج، ولما كان المعلم هو المسؤول الأول عن ترجمة المناهج إلى وضعيات تعليمية تستهدف التنمية الشاملة للمتعلم في المرحلة الابتدائية، فإن ذلك مشروط بما يحمله المعلم من مؤهلات والتي يعد التكوين أثناء الخدمة منبعها، لكن هناك تحديات تواجه عملية تكوين المعلم أثناء الخدمة تتمثل في ما إذا كانت له مساهمة فعلة في تحقيق تلك الجودة في العملية التعليمية.

وتأتي الدراسة الراهنة لتبحث في الإشكالية التالية والتي نلخصها في السؤال المحوري التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟

وتتفرع عن هذا السؤال المحوري ثلاث أسئلة فرعية أخرى نحاول البحث عن إجابة لها:

- هل هناك علاقة بين أهداف التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟
- هل هناك علاقة بين مواضيع التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟
- هل هناك علاقة بين أساليب التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟

4-تحديد مفاهيم الدراسة:

إن عملية تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة من خلال إعطاء معنى واضحا ومحددا، لها أهمية بالغة في البحث العلمي، كونها تعمل على تحديد الطريق التي يريد الباحث تبنيها في دراسته، كما تعمل من جهة أخرى على ضمان تحقيق الفهم الصحيح والواضح في ذهن القارئ.

وفي دراستنا هذه تم تحديد المفاهيم التالية: مفهوم المعلم، مفهوم التكوين، والتكوين أثناء الخدمة، إضافة إلى تحديد مفهوم الجودة، ومفهوم العملية التعليمية، وأخيرا مفهوم جودة العملية التعليمية.

4-1-تعريف المعلم:

جاء تعريف المعلم في معجم المصطلحات والمفاهيم الخاصة بالتعليم والتعلم على أن: "المعلم تسمية وظيفية للنساء والرجال الذين يقومون بالتدريس، سواء في مدرسة حكومية أو خاصة، بعد استيفائهم لشروط المهنة ومقوماتها".[1]

ورد في هذا التعريف وصف موجز لوظيفة المعلم وهي التعليم، كما تم الإشارة فيه إلى أن النساء والرجال على حد سواء يمارسون هذه الوظيفة. ومن جهة أخرى أكد هذا التعريف على ضرورة توفر المهارات والخبرات المهنية المطلوبة لمن يشغلون هذه الوظيفة.

وما يلاحظ على هذا التعريف هو افتقاده للدقة، إذ أنه لم يوضح بشكل كاف ودقيق طبيعة عمل المعلم، وما يقوم به خلال العملية التعليمية، كما أنه لم يشر إلى ضرورة توفير التدريب المستمر للمعلمين لضمان تطور مهاراته.

وجاء في تعريف آخر أن المعلم هو: "الشخص الذي يخضع لتكوين مهني وتربوي في إطار مراكز تكوين المعلمين ويخضع تكوينه إلى مرحلتين أساسيتين: التكوين الأولي والتكوين المستمر (في الميدان).[2]

ما يلاحظ على هذا التعريف تحديده لجوانب تكوين المعلم وحصرها في جانبين أحدهما مهني والآخر تربوي، غير أنه لم يشر إلى ضرورة التكوين المعرفي للمعلم، كما ورد فيه تحديد الجهة المسؤولة عن عملية التكوين. إلا أن هذا التعريف لم يحدد مهام ووظائف المعلم.

---

[1]- مجدي عزيز إبراهيم: **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 1، 2009، ص939

[2]- خيري وناس وبونصبورة عبد الحميد: **تربية وعلم النفس-تكوين المعلمين**-، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ط 1، 2009، ص 83

وجاء في تعريف آخر أن:" المعلم هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين، ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط بل يتعداه إلى دور آخر ومهم ألا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين، فهو الأب والأخ والمربي ومصدر الحنان وتهذيب السلوك للمتعلمين".[1]

وفي هذا التعريف إشارة إلى الأدوار المتعدد والمتكاملة التي يقوم بها المعلم، إلى جانب التركيز على الجانب العلائقي الذي ينشأ بين المعلم والمتعلم. وهذا التعريف يتوافق مع النظرة الجديدة إلى المعلم وأدواره فلم يعد مجرد ناقل للمعرفة فقط بل موجها ومنسقا للعملية التعليمية التعلمية ويعمل على استثارة دافعية متعلميه.

التعريف الإجرائي لمفهوم المعلم:

يُقصد بمفهوم المعلم في دراستنا الراهنة: ذلك الشخص الذي يمارس مهنة التعليم بصفة رسمية في المدرسة الابتدائية، بعد أن يتلقى تكوينا سواء كان تكوينا أوليا قبل الخدمة أو تكوينا مستمرا أثناء الخدمة ليكون بذلك مؤهلا لأن يؤدي الوظائف التربوية والتعليمية الموكلة إليه، والتي تستهدف تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم من خلال العملية التعليمية والذي يعتبر المعلم أحد أهم عناصرها.

4-2-تعريف التكوين:

جاء في قاموس علم الاجتماع **بيار أنصار أندري أكون André Akoune et Pierre Ansaart** الإشارة إلى أنه" من الصعب التمييز بين التكوين والتعليم، فكلاهما يشير إلى تحديد الوسائل التي تهدف إلى تنمية القدرات الفكرية والقيم الأخلاقية للأفراد، وفي هذا الصدد يمكن اعتبار التكوين بمثابة خطة تعليمية جزئية في إطار خطة عامّة لتعليم الأفراد".[2]

ما يلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على الجانب الوظيفي للتعليم، ودوره في تنمية كفاءات الأفراد، كما تمت الإشارة إلى أن التكوين عملية مخطط لها، إلا أنه لم يوضح بدقة الوسائل التي يتم الاعتماد عليها في تكوين وتعليم الأفراد.

---

[1]- خالد محمد أبو شعيرة: **المدخل إلى علم التربية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2010، ص 259

[2]- André Akoune et Pierre Ansaart : **Dictionnaire de sociologie**, Edition le robert/seuil, paris, France 1999, p.235

ويرى **جيل فيري Gilles Ferry** بأن التكوين عبارة عن سيرورة لتنمية الفرد، هادفا إلى تمليك أو تطوير قدرات عند المتكون مثل قدرات الإحساس والفعل والتخيل والابتكار والتعلم".[1]

وفي ذات السياق يرى **الطاهر زرهوني** بأن: "التكوين هو عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهمة واكتساب أعلى قدر من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي والالتزام السياسي الدائم بمبادئ الثورة".[2]

من خلال استقراء التعريفين السابقين يلاحظ أن كلاهما تضمن خصائص التكوين كالاستمرارية والشمولية، إضافة إلى تحديد الجوانب التي يستهدفها التكوين في الأفراد عامّة والمعلم خاصة، والهدف من تكوينهم.

التعريف الإجرائي لمفهوم التكوين:

ويُقصد بمفهوم التكوين في دراستنا الحالية تلك العملية التي يتم من خلالها إعداد وتأهيل وتدريب المعلم ليكون على استعداد تام للقيام بالوظائف الموكلة إليه بفعالية وجودة، من خلال تزويده بالمعارف العلمية والمهارات المهنية والتربوية التي تتماشى مع المكانة التي يحتلها في العملية التعليمية.

3-4-تعريف التكوين أثناء الخدمة:

ورد في معجم مصطلحات التربية والتعليم تعريف التكوين أثناء الخدمة بأنه:" توفير برامج خاصة بالمعلمين في سلك الخدمة، سعيا وراء المزيد من الكفاءة والجدارة المهنية، وذلك في دورات صيفية أو صفوف مسائية أو حلقات أو مؤتمرات تربوية تناقش فيها مناهج التعليم ومشكلاته...".[3]

ويُعرّفه **هندرسون Henderson** بأنّه:" الأنشطة المنظمة الموجهة أساسا لتحسين الأداء المهني، ويتضمن ذلك مجالا واسعا من الأنشطة، فقد يشمل حضور مؤتمر أو سماع محاضرة، أو دراسة مقررات معينة لساعات قليلة أو أيّام أو شهور أو سنوات على أساس التفرغ الجزئي أو الكامل مع مجموعة، وقد

[1]- عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي: **التكامل في التعليم المدرسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط 1، 2014، ص 138

[2]- الطاهر الزرهوني: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر، 1993، ص 103

[3]- محمد حمدان: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط 1، 2007، ص 149

يشتمل التمرين المشترك على حل المشكلات مع مجموعة مصغرة، وقد يشمل مناقشات فريدة مع مسؤول متمرن في التدريس، وقد يتضمن برنامجا للقراءة المنظمة والبحث على المستوى الشخص".[1]

كما يُعرّفه **غنيمة** بأنه "تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر".[2]

من خلال استقراء التعاريف السابقة نلاحظ تأكيدها على أن التكوين أثناء الخدمة عبارة عن عملية منظمة ومخطط لها، تأتي في شكل برامج ومحتويات تستهدف تنمية جميع جوانب المعلم، بهدف الارتقاء بمستواه المهني مما يضمن له جودة في أدائه خلال العملية التعليمية، كما يسمح له هذا التكوين بمواكبة كل المستجدات التي تطرأ على مكونات العملية التعليمية. كما تمت الإشارة إلى أساليب وأشكال التكوين.

وما يلاحظ على التعاريف السابقة أنها لم تذكر الهدف العلاجي الذي يقوم به هذا النوع من التكوين والذي يسعى في الأساس إلى تصحيح المسارات الخاطئة للمعلم، كما لم يحدد المسؤول على عملية تكوين وتدريب المعلم.

التعريف الاجرائي لمفهوم التكوين أثناء الخدمة:

يُقصد بمفهوم التكوين أثناء الخدمة في دراستنا هذه بأنه شكل من أشكال التكوين الذي يتلقاه المعلم منذ توليه لمنصب التعليم إلى أن يتقاعد منه، ويكون في شكل أيام وملتقيات دراسية، أو ندوات تربوية، أو جلسات مع الفريق التربوي، أو زيارات توجيهية، والتي تؤطر من طرف المفتشين والأساتذة المكونين، وذلك من أجل ضمان كفاياته وكفاءته المهنية، مضمونه البيداغوجيا وتعليمية تدريس المواد خاصة اللغة العربية.

4-4-تعريف الجود:

جاء تعريف الجودة في معجم المصطلحات والمفاهيم الخاصة بالتعليم والتعلم على أن: "العملاء يتلقون كل ما يرغبون فيه حسب احتياجاتهم، وما يزيد عن ذلك إذا أمكن، وهذا يقتضي التوجه بالمنتج نحو العميل لتقديم المنتج (السلعة أو الخدمة) حسب حاجاته وبما يتوافق مع متطلباته، وبذلك يمكن إقامة علاقات طيبة معه".[3]

---

[1]- أحمد عيسى داوود: **أصول التدريس النظري والعملي**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2014، ص، ص، 444، 445

[2]- غنيمة محمد متولي: **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 2، 1998، ص 53

[3]- مجدي عزيز إبراهيم: مرجع سبق ذكره، ص 515

ويُعرّفها **المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute** بأنها:
"جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة".[1]

في حين تنظر **جوران Juran** إلى الجودة من ثلاث زوايا وهي: الجودة ملاءمة ومطابقة المنتجات التي تلبي احتياجات العملاء، الجودة هي التحرر من الأخطاء التي تؤدي إلى إعادة صياغة العمل، والتي تؤدي إلى فشل المهام وفقدان رضا العملاء، الجودة تعني أن المنتج الأعلى جودة هو الأقل تكلفة".[2]

من خلال استقراء التعاريف السابقة للجودة، يتضح أن جلها تؤكد على أن هدفها الأساسي هو تلبية احتياجات المستفيدين من منتجاتها وخدماتها، ويتم تحقيق ذلك من خلال الصفات والمميزات التي تتصف وتتميز بها هذه الأخيرة-المنتجات والخدمات-وبهذا تتخذ الجودة صفة معيارية.

كما جاءت الإشارة في تعريف **جوران Juran** إلى أهداف أخرى للجودة وهي الاقتصاد في الكلفة، وأداء الأعمال بشكل صحيح.

التعريف الاجرائي لمفهوم الجودة:

يُقصد بمفهوم الجودة في دراستنا هذه جملة الخصائص والمميزات التي تتصف بها الخدمات التعليمية المقدمة من طرف المعلم بحيث تكون على درجة عالية من الإتقان والتميز، من أجل اشباع احتياجات المتعلمين في هذه المرحلة التعليمية.

4-5-تعريف العملية التعليمية:

عرّف **محمد مكسي** العملية التعليمية-الديداكتيك- بأنها:" استراتيجية تعليمية تواجه مشكلات كثيرة: مشكلات المتعلم، مشكلات المادة أو المواد وبنيتها المعرفية، مشكلات الطرائق ومشكلات الوضعية التعليمية".[3]

والملاحظ في تعريف **محمد مكسي** أن العملية التعليمة عبارة عن خطة تركز اهتمامها على المشكلات التي ترتبط بعناصر العملية التعليمية (المتعلم، المحتوى التعليمي، طرائق التدريس، والوضعيات التعليمية). غير أنه أهمل عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية ألا وهو المعلم.

---

[1]- حسين حسن البلاوي وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2006، ص 21

[2]- مجدي صلاح طه المهدي: **اقتصاديات الجودة التعليمية**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2013، ص 22

[3]- محمد مكسي: **الدليل البيداغوجي-مفاهيم مقاربات**-منشورات صدى التضامن، ط 2003، ص،35. نقلا عن: بن ألبو إبراهيم: **ديداكتيك القيم من خلال المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية بالمدرسة المغربية**، مسالك التربية والتكوين، المغرب، المجلد 3، العدد 1، 2020، ص84

وتُعرّف أيضا بأنها: "مجموعة من الأنشطة والإجراءات المنظمة والمنسقة، التي تستهدف تلبية الاحتياجات التعليمية، وفقا لمعايير التعليم المحددة من طرف الدولة".[1]

في هذا التعريف إشارة إلى الجانب التنظيمي للعملية التعليمية، فهي تتبع منهجية محكمة، تقود لتحقيق الأهداف المرجوة منها، في ضوء معايير الدولة، وهذا ما يحقق جودة العملية التعليمية، غير أن هذا التعريف لم يوضح بشكل دقيق محتوى هذه الأنشطة والإجراءات، كما لم يحدد الفئة المستهدفة من العملية التعليمية، وهذا قد يؤدي إلى الخلط بين العملية التعليمية وبين برامج تعليمية أخرى.

أما العملية التعليمية عند علماء التربية فهي:" ما يقوم به المعلم من إجراءات ونشاطات داخل قاعة الدرس وتسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة، وهي بذلك تعني عملية التدريس نفسها".[2]

ركز هذا التعريف على الوظائف التي يقوم بها المعلم، ودوره الفعال في تحقيق الأهداف التعليمية، غير أنها أغفل دور المتعلم في العملية التعليمية.

التعريف الاجرائي لمفهوم العملية التعليمية:

يُقصد بمفهوم العملية التعليمية في دراستنا الراهنة: مختلف الممارسات والنشاطات والمواقف التي يقوم بها المعلم (الصادرة عن المعلم) خلال اتصاله المباشر بالمتعلم داخل الفصل الدراسي حيث يعمل على إثارة دافعيته وتحفيزه وإشراكه في عملية التعلم عن طريق المحتوى التعليمي المقدم له.

4-6-تعريف جودة العملية التعليمية:

عُرّفت جودة العملية التعليمية على أنها: "عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في المؤسسة التعليمية والتربوية في المؤسسة كلها".[3]

---

[1]- Features of the Educational Process ¸ https://nubip.edu.ua/ 03¸ / 02/ 2023 ¸ 14h: 57min

[2]- عبد الحفيظ تحريشي: **العملية التعليمية**،2014، https://www.researchgate.net/publicatio بتاريخ: 23/ 02، 2022، على الساعة: 23سا: 08 د

[3]- محمود سالم الطلاع: **العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، (بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في التربية)، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم المناهج وأصول التدريس، سوريا. ص 7

في هذا التعريف إشارة إلى أن الجودة التعليمية هي عملية تطبيق لنموذج أو مجموعة من التدابير والمميزات المتفق عليها مسبقا بهدف تحقيق الأهداف المنشودة، من خلال إشراك كل العاملين بالمؤسسة التعليمية والتربوية وعليه فهي عملية تتعدى حدود الحجرة الدراسية.

وتُعرّف جودة العملية التعليمية بأنها:" تطوير للقدرات والمعارف والمهارات التي تساعد المؤسسة التعليمية في مختلف أطيافها على تنفيذ مختلف الأنشطة فيها بشكل صحيح وعلى مختلف المستويات والمساهمة أيضا في التحسين المستمر للمواصفات المطلوبة للأداء"[1].

ويشير هذا التعريف إلى أن جودة العملية التعلمية ترتكز على الجهود المبذولة التي تهدف إلى تحقيق التنمية المهنية لكل القائمين على العملية التعليمية، مما يسمح بتحسين أدائهم.

كما عرفها **أحمد درباس** بأنها:" أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق كل من سوق العمل والطلب أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها، الأمر الذي حتما سيقود إلى تحقيق رضا الطالب وزيادة ثقتهم وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا ودوليا". [2]

ويشير هذا التعريف إلى أن جودة العملية التعلمية هي نظام إداري وتربوي وتعليمي متكامل وشامل يستهدف جميع عناصر العملية التعليمية، هدفها تلبية رضا المتعلم كمستفيد أول من الخدمات التعليمية المقدمة له، كما تحسن من مكانة المؤسسة التربوية على الصعيد المحلي والدولي.

التعريف الاجرائي لمفهوم جودة العملية التعليمة:

وفي دراستنا الراهنة يُقصد بمفهوم جودة العملية التعليمية بأنها: مجموع المواصفات والميزات التي تميز جميع عناصر العملية التعليمية، بما في ذلك المعلم والمتعلم والمنهاج الدراسي، حيث تتفاعل جميعها لتحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل خاص وأهداف النظام التعليمي بشكل عام.

4-7-تعريف التعليم الابتدائي:

يعرف التعليم الابتدائي بأنه: أول مرحلة من مراحل التعليم العام الموجه للأطفال ويتراوح سن القبول والسن الذي ينتهي فيه هذه المراحل التعليمية تبعا للنظام المتبع لكل بلد.[3]

---

[1]- نواف محمد البادي: **الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط ع، 2010، ص، ص، 80، 81

[2]- سليمة بوزيد ونجاة يحياوي: **التقويم البيداغوجي كاستراتيجية لجودة العملية التعليمة**، مجلة التغير الاجتماعي، جامعة محمد خيضر بسكرة، المجلد 4، العدد 1، 2020، ص 174

[3]- محمد حمدان: مرجع سبق ذكره، ص 149

5-الدراسات السابقة والمشابهة:

تحتل الدراسات السابقة أهمية كبيرة في البحث العلمي، كونها تعمل على تحقيق المعرفة التراكمية من جهة وإثراء البحث العلمي من جهة أخرى. كما تشكل المنطلق الأول للباحث، فالاطلاع عليها وتحليلها تحليلا علميا يساعده على فهم موضوعه والتحكم فيه من خلال الاستفادة من الاسهامات العلمية والمنهجية والنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسات.

وفي دراستنا هذه فقد تم الاطلاع على العديد من الدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، وسيتم عرضها وتقديمها بناء على متغيرات الدراسة مع احترام تسلسها الزمني من القديم إلى الحديث، كما سيتم عرضها وفق طريقة العناصر.

5-1-دراسات حول تكوين المعلم أثناء الخدمة:

الدراسة الأولى:[1]

دراسة عزيز سامية وناجي ليلى وجفال منال، 2011 الموسومة بـ**:** تكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لأساتذة التعليم الثانوي.

- **هدفت الدراسة إلى:**

- تحديد أهم الكفايات اللازمة التي يجب أن يمتلكها أستاذ التعليم الثانوي في عملية التدريس، لجعل العملية التعليمية موقفا أكثر كفاءة وفاعلية وإيجابية.
- الكشف عن العلاقة بين العملية التكوينية والكفاية التدريسية للأستاذ، وهل تساهم فعلا في الرفع من دوره في التدريس.

- **طُرِحَ السؤال الرئيسي التالي**: هل توجد علاقة ارتباط بين تكوين المكونين أثناء الخدمة، والكفاية في التدريس لأستاذ التعليم الثانوي؟

- وقد تفرعت عنه التساؤلات الجزئية التالية:
- هل توجد علاقة ارتباط بين مضامين برامج التكوين أثناء الخدمة، وطريقة التدريس؟
- هل توجد علاقة ارتباط بين التكوين أثناء الخدمة، والتحكم في الوسائل التعليمية من قبل الأستاذ؟
- هل توجد علاقة ارتباط بين التكوين أثناء الخدمة، وإشاعة جو تعاوني في القسم؟

- **استخدم المنهج:** الوصفي، **وأداة** الاستبيان.

[1]- عزيز سامية وناجي ليلى وجفال منال:(**تكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لأساتذة التعليم الثانوي**)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 3، العدد 2، 2011

- **تمثلت عينة الدراسة في:50** أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية مقصودة.
- **جاءت نتائج الدراسة كما يلي:**

- توجد علاقة ارتباط بين مضامين برامج التكوين أثناء الخدمة وطريقة التدريس.
- توجد علاقة ارتباط بين التكوين أثناء الخدمة والتحكم في الوسائل التعليمية من قبل الأستاذ، فباستطاعة التكوين أثناء الخدمة في الجزائر أن يساهم في التحكم في الوسائل التعليمية من قبل الأستاذ إذا ما توفرت هذه الوسائل بشكل عام وزد على ذلك وجوب مواكبة فكر الأستاذ للتطور العلمي.
- توجد علاقة ارتباط بين مضامين برامج التكوين أثناء الخدمة وإشاعة جو تعاوني في القسم.

الدراسة الثانية:[1]

دراسة أحمد زقاوة وعمیار مصطفى، سنة 2017 الموسومة بـ**:** فعالية المكونين أثناء الخدمة في تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

- **هدفت الدراسة إلى:**

- الكشف عن مستوى فعالية التكوين أثناء الخدمة في تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- الوقوف على الفروق في التخصص والخبرة المهنية.
- **طُرِحَت التساؤلات التالية**:
- هل التكوين أثناء الخدمة له فعالية في تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
- هل محتوى التكوين له فعالية في تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
- هل أهداف التكوين لها فعالية في تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
- هل الوسائل التعليمية لها فعالية في تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
- هل توجد فروق في تقييم التكوين تعزى إلى التخصص؟
- هل توجد فروق في تقييم التكوين تعزى إلى الخبرة المهنية؟

- **استخدم المنهج:** الوصفي، **وأداة** الاستبيان.
- **تمثلت عينة الدراسة في:70** أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.
- **جاءت نتائج الدراسة كما يلي:**

[1]- أحمد زقاوة وعمیار مصطفى: فعالية المكونين أثناء الخدمة في تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، جامعة محمد بن أحمد وهران، أعمال الملتقى الوطني حول: الإصلاحات التربوية، رهانات وتحديات، 2017، ص، ص، 48، 64

- وجود اهتمام لدى الأساتذة بالتكوين أثناء الخدمة وارتفاع اتجاهاتهم الإيجابية نحو معظم نواحي العملية التكوينية.
- أهداف التكوين واضحة إلى حد ما لدى الأساتذة على المستوى النظري مع وجود ضبابية على المستوى العملي وتوظيف المهارات المكتسبة.
- وجود وعي لدى الأساتذة بالدور الوظيفي الذي تؤديه الوسائل التعليمية في تحقيق أهداف الإصلاح من حيث وفرتها وطريقة استخدامها.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير تخصص الأستاذ في تقييم فعالية التكوين أثناء الخدمة.
- عدم وجود فروق دالة في تقييم فاعلية التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى عامل الخبرة المهنية.

الدراسة الثالثة:[1]

دراسة نوال السياد وفاروق طباع، سنة 2019 الموسومة بـ**:** واقع التكوين أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.

- **هدفت الدراسة إلى:**

- معرفة ما إذا محتوى التكوين يؤهل معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.
- معرفة ما إذا مدة التكوين تؤهل معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.
- معرفة ما إذا أساليب ووسائل التكوين يؤهلان معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.

- **طُرِحَت التساؤلات التالية**:

- هل محتوى التكوين يؤهل معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات؟

[1]- دراسة نوال السياد وفاروق طباع: **واقع التكوين أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 3، العدد 2، 2011، ص، ص، 346، 366

- هل مدة التكوين تؤهل معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات؟
- هل أساليب ووسائل التكوين يؤهل معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات؟

- **استخدم المنهج:** الوصفي، **وأداة** الاستبيان.
- **تمثلت عينة الدراسة في:82** معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة قصدية.
- **جاءت نتائج الدراسة كما يلي:**

- أن محتوى التكوين ومدته ووسائله وأساليبه لا تؤهل معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.

5-2-دراسات حول جودة العملية التعليمية:

الدراسة الأولى:[1]

دراسة محمود سالم الطلاع: والتي أجريت سنة **2014** تحت عنوان: العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية.

- **هدفت الدراسة إلى:**

- معرفة مفهوم الجودة الشاملة في وتطبيقها في العملية التربوية.
- دراسة واقع الجودة في التعليم الأساسي في محافظة القنيطرة، مقارنة معايير الجودة.
- استطلاع أراء المعلمين والإداريين وأهالي الطلبة، لمعرفة العوامل المؤثرة في العملية التربوية.
- تحديد العوامل المؤثرة سلبا وإيجابيا في عملية التربية في مدارس التعليم الأساسي في مدارس محافظة القنيطرة.

- **طُرِحَ السؤال الرئيسي التالي**: ما هي العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي في مدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة؟
- **استخدم المنهج:** الوصفي، و**الأدوات** التالية لجمع المعلومات: معيار جودة التعليم الأساسي المقترح المستمدة من المعيار (ISO 2001)، والاستبانات.
- **تم اختيار عينة الدراسة:** بطريقة عشوائية.

[1]- محمود سالم الطلاع: (**العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة)**، بحث غير منشور مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية، جامعة دمشق،2014

- **جاءت نتائج الدراسة كما يلي:**
- المناهج موافقة للمعايير بشكل متفاوت ومؤثرة في التعليم الأساسي إيجابيا.
- الإدارة التربوية غير موافقة للمعايير ومتوسطة التأثير في التعليم الأساسي بسبب عدم تطبيق نظام إدارة الجودة.
- عمل المعلمين موافق للمعايير ومؤثر في العملية التربوية لكن وجودة معلمين ووكلاء ومدرسين ساعات يجعل التأثير سلبا.
- عمل المشرفين التربويين موافقا ومؤثرا في التعليم الأساسي إيجابيا.
- جاهزية الأبنية المدرسية غير موافقة لكل المعايير ومؤثرة في التعليم الأساسي بسبب وجود الأبنية المستأجرة غير الصالحة وليس فيها فراغات تتسع للطلاب ولا خدمات.

الدراسة الثانية:[1]

دراسة عايدة عمر حيدر أحمد: التي أجريت سنة 2016 تحت عنوان**:** جودة الخدمة التعليمية في تطوير العملية التعليمية بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم-دراسة حالة مدارس القبس الخاصة-بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في إدارة الجودة والامتياز.

هدفت الدراسة إلى:

- بيان واقع جودة الخدمة التعليمة وتطبيقها بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم (مدارس القبس الخاصة).
- توضيح معايير جودة الخدمة التعليمية لمرحلة الأساس الخاصة بولاية الخرطوم (مدارس القبس الخاصة).
- إظهار أبعاد جودة الخدمة التعليمية المقدمة بمرحلة الأساس الخاصة بولاية الخرطوم (مدارس القبس الخاصة).
- الكشف عن أهم الصعوبات التي قد تعيق تطبيق الجودة التعليمية بمرحلة الأساس الخاصة بولاية الخرطوم (مدارس القبس الخاصة).

- **طُرِحَ السؤال الرئيسي التالي**: إلى أي مدي يظهر دور جودة الخدمة التعليمية في تطوير العملية التعليمية بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم (مدارس القبس الخاصة)؟

[1]- **عايدة عمر حيدر أحمد**: (**جودة الخدمة التعليمية في تطوير العملية التعليمية بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم-دراسة حالة مدارس القبس الخاصة**)، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في إدارة الجودة والامتياز، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، **2016**

- **استخدم المنهج:** الوصفي، **وأداة** الاستبيان.
- **تم اختيار عينة الدراسة:** بطريقة عشوائية
- **جاءت نتائج الدراسة كما يلي:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجبة بين واقع تطبيق جودة الخدمة التعليمية وتطوير العملية التعليمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجبة بين جودة معايير جودة الخدمة التعليمية وتطوير العملية التعليمة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجبة بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية وتطوير العملية التعليمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجبة بين الصعوبات التي تعوق تطبيق جودة الخدمة التعليمة وتطوير العملية التعليمية.

الدراسة الثالثة:[1]

دراسة خنيش يوسف وكاهينة بوراس وأحد تقي الدين مرباح: والتي أجريت سنة 2017 تحت عنوان: دور هيئة التدريس في ضمان جودة العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة جامعة مولود معمري-اقتصاديات الأعمال والتجارة.

هدفت الدراسة إلى:

- وهدفت الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف تمثلت فيما يلي:
- التعرف على مفهوم ضمان الجودة في التعليم وأهميته للمؤسسة.
- التعرف على دور المعلم في العملية التعليمية في ضمان جودتها وكذا التعرف على مفهوم جودة العملية التعليمية وإظهار أهمية الهيئة التدريسية في جودة العملية التعليمية.

- **طُرِحَ السؤال الرئيسي التالي**: كيف تضمن هيئة التدريس جودة في العملية التعليمية من وجهة نظر الطلبة؟
- **استخدم المنهج:** الوصفي، **وأداة** الاستبيان.
- **تمثلت عينة الدراسة في:120** طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

[1]- خنيش يوسف وكاهينة بوراس وأحد تقي الدين مرباح: **دور هيئة التدريس في ضمان جودة العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة جامعة مولود معمري**، مجلة اقتصاديات الأعمال والتجارة، جامعة المسيلة، المجلد 2، العدد 4، 2017

- **جاءت نتائج الدراسة كما يلي:**

- تم تحقيق الفرضية الأولى التي مفادها، لهيئة التدريس دور فعال في ضمان جودة التعليم في الجامعة من وجهة نظر الطلبة.
- تضمن الهيئة التدريسية جودة العملية التعليمية عن طريق مجموعة الخبرات والكفاءات وقد تم عرض مجموعة منها وهي: الخبرات الموقفية-الكفاءة العلمية-الكفاءة التربوية-الكفاءة الاتصالية-الكفاءة المهنية.

الدراسة الرابعة:[1]

دراسة إسماعيل الأعور: والتي أجريت سنة 2022 تحت عنوان**:** مستوى جودة التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات وفق الجيل الثاني حسب إدراك مفتشي التعليم-دراسة ميدانية ببعض مقاطعات لولاية ورقلة.

- **هدفت الدراسة إلى:**

- معرفة مستوى جودة المنهاج الدراسي ومستوى جودة أداء الأستاذ ومستوى جودة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وفق الجيل الثاني، وذلك حسب إدراك مفتشي التعليم الابتدائي.

- **طُرِحَت التساؤلات التالية**:

- ما مستوى جودة المنهاج الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات وفق الجيل الثاني حسب إدراك مفتشي التعليم الابتدائي؟
- ما مستوى جودة أداء الأستاذ في ظل المقاربـــة بالكفاءات وفق الجيل الثاني حسب إدراك مفتشي التعليم الابتدائي؟
- ما مستوى جودة التقويم في ظل المقاربـــة بالكفاءات وفق الجيل الثاني حسب إدراك مفتشي التعليم الابتدائي؟

- **استخدم المنهج:** الوصفي، **وأداة** الاستبيان.
- **تمثلت عينة الدراسة في:40** مفتشا بيداغوجيا، تم اختيارهم عن طريق الحصر الشامل.
- **جاءت نتائج الدراسة كما يلي:**

[1]- إسماعيل الأعور: **مستوى جودة التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات وفق الجيل الثاني حسب إدراك مفتشي التعليم-دراسة ميدانية ببعض مقاطعات لولاية ورقلة**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 14، العدد 3، 2022

- مستوى جودة المنهاج الدراسي في ظل المقاربـــــة بالكفاءات وفق الجيل الثاني حسب إدراك مفتشي التعليم الابتدائي ضعيف.
- نصت النتيجة هنا على أن مستوى جودة أداء الأستاذ في ظل المقاربة بالكفاءات وفق الجيل الثاني حسب إدراك مفتشي التعليم الابتدائي جيد.
- نصت النتيجة هنا على أن مستوى جودة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وفق الجيل الثاني حسب إدراك مفتشي التعليم الابتدائي متوسط.

5-حدود الاستفادة من الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة أداة قيمة في البحث العلمي، حيث تشكل أساسا لبناء المعرفة العلمية، وامتداد لها، حيث تقدم للباحث العديد من المساعدات، حيث تعمل على تعزيز الفهم العام لموضوع الدراسة وتوجيه الباحث للاستفادة من أفكارها ونتائجها، وعليه فاستفادتنا من الدراسات السابقة تتلخص في النقاط التالية:

- صياغة الإشكالية، وطرح التساؤلات الفرعية للدراسة.
- تفريغ المتغير المستقل إلى ثلاثة أبعاد.
- بناء استمارة الاستبيان.

خلاصة:

تم من خلال هذا الفصل تحديد موضوع الدراسة كأحد أهم المحطات المنهجية في البحث العلمي،

حيث أوضحنا في بداية الفصل المبررات والدوافع الكامنة وراء اختيارنا لهذا الموضوع، سواء الذاتية منها والموضوعية، كما أبرزنا أهمية الدراسة وأهدافها

ثم تأتي مرحلة عرض الإشكالية المطروحة، حيث تمت صياغتها من العام إلى الخاص، مع الالتزام بترتيب متغيراتها بالتزامن مع عنوان الدراسة الراهنة، وتم تحديدها بطرح تساؤلات تمت صياغتها بما يتماشى مع طبيعة الدراسة التي نسعى للإجابة عليها في نهاية الدراسة.

تم اختتام هذا الفصل بعرض دراسات سابقة وأخرى مشابهة ذات صلة بموضوع الدراسة، حيث تم تقديمها من خلال ثلاث خطوات منهجية أساسية وهي: تقديمها، ثم عرض محتواها، وتحديد علاقتها بالدراسة الحالية والتعليق عليها ب ذكر أوجه الشبه والاختلاف، وأوجه الاستفادة، والتميز عنها.

تمهيد:

يحتل المعلم مكانة مهمة في النظام التعليمي، باعتباره الأساس الذي يقوم عليه، حيث تتحقق من خلاله أهداف النظام التعليمي بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، ويتوقف تحقيق ذلك على ما يمتلكه المعلم من مؤهلات علمية وصفات ومهارات مهنية، تؤهله لتأدية أدواره ووظائفه بفاعلية وبجودة عالية.

غير أنه وفي ظل التطور المستمر والمتسارع الذي يطرأ على النظام التعليمي بشكل عام والعملية التعليمية بشكل خاص، وما ينتج عنه من تغيير على مستوى أدوار المعلم من جهة، وعلى مستوى المناهج وطرق التدريس والتقويم من ناحية أخرى، فقد بات من الضروري على المعلم مواكبة تلك التغيرات والمستجدات والتكيف معها، وهذا ما جعل التكوين أثناء الخدمة ضرورة ملحة، سواء كان هذا التكوين مبرمجا ومخططا له من طرف المسؤولين عليه، أو تكوينا ذاتيا من طرف المعلم.

حيث سيتم من خلال هذا الفصل إلقاء الضوء على العديد من العناصر المتعلقة بتكوين المعلم أثناء الخدمة، حيث سنناقش الصفات المختلفة للمعلم، وأدواره المتعددة، ثم نأتي لذكر مبرات اعتماد التكوين أثناء الخدمة، أهميته، أهدافه، مجالاته، أنواعه، أشكاله، ثم نناقش تكوين المعلم في النظام التربوي الجزائري، من خلال عرض المراحل التي مر بها تكوين المعلمين، ثم أنواع التكوين في الجزائر، والتكوين أثناء الخدمة في النظام التربوي الجزائري.

1-المعلم:

1-1-صفات المعلم:

يعد المعلم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، فهو بمثابة الركيزة الأساسية لإعداد النشء وتنمية مهاراتهم، التي تنعكس مستقبلا على المجتمع وتنميته.

ولكي يتمكن المعلم من أداء أدواره بشكل جيد، لا بد وأن تتوفر لديه مجموعة من الصفات والخصائص والمهارات، التي تساعده على بلوغ أهداف العملية التعليمية

فصفاته هذه تعد من العوامل الأساسية التي تؤثر على نجاحه في العملية التعليمية، بالإضافة إلى مساهمتها في تحسين جودتها. وفي ما يلي نذكر أهم هذه الصفات:

1-1-1-الصفات المعرفية والمهنية: تتمثل الصفات المعرفية للمعلم في حصيلته المعرفية، وقدراته العقلية، كما تتضمن الاستراتيجيات التي يتبعها في عملية تواصله مع المتعلمين، وإيصال كل ما يملكه من معرفة لهم. [1]

ويمكن تصنيف هذه الصفات في العناصر التالية:

-الإعداد الأكاديمي والمهني، حيث ترتبط فاعلية المعلم بشكل إيجابي بمستوى تحصيله الأكاديمي، فالمعلم المتفوق في مجال تخصصه، والمؤهل مهنيا بطريقة جيدة يصبح أكثر فاعلية من المعلم الأقل تفوقا وإعدادا.

-إن تمكن المعلم من مادته العلمية وامتلاكه قدرا كافيا من المعلومات حولها، إضافة إلى متابعته الدائمة للتطور في مجالها ومحتواها، واهتمامه بتفاصيل المنهج الذي يدرسه، لتعريف المتعلمين بأهم ما يجب عليهم فهمه وإدراكه من أهم الصفات التي تؤثر على شخصية المعلم والمتعلم على حد سواء، فيمنح المعلم قدرا كبيرا من الثقة بالنفس، كما يجعله متميزا ومؤثرا في متعلميه، ويكسبه قدرة على الربط بين المادة التعليمية وواقع المتعلم، وهذا ما يساهم في إعداد المتعلم إعداد جيدا مواكبا لأدواره ووظائفه المستقبلية. [2]

- اتساع المعرفة والاهتمامات، إذ لا ينبغي أن تقتصر معرفة المعلم واهتماماته بمعرفة مجال تخصصه فقط، بل يجب أن يكون على اطلاع جيد، ومهتم بمعرفة القضايا التي تقع خارج مجال تخصصه،

---

[1]-عبد المجيد النشواتي: **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 1986، ص233

[2]- طاهر معتمد خليفة السيسي: **صفات المعلم الناجح**، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات، جامعة الأزهر فرع كفر الشيخ، المجلد 1، العدد 3، 2019، ص461

والمجالات المتعلقة بهذا التخصص، فمعرفته بهذه القضايا تجعله أكثر فاعلية من غيره من المعلمين الذين هم أقل اهتماما ودراية واطلاعا.[1]

[1]- حسن حيال الحسين الساعدي: **المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريبية**، مكتب الشروق للطباعة والنشر، بغداد، العراق، ط2، 2020، ص 52

-كما تقوم المواصفات المهنية على فكرة التمهين، الذي يمنح المعلم الحرية في عمله، حيث يصبح الخبير المهني، من خلال امتلاك مجموعة من المهارات التي تساعده على النجاح في عمله. ومن بين هذه المهارات: مهارات فن التدريس، مهارات إدارية وتنظيمية، مهارات تكنولوجية، مهارات الابتكار وروح المبادرة، مهارات اجتماعية وذكاء وجداني ...[1]

-معرفة المعلم بالمتعلمين، إن المعلومات المتوفرة لدى المعلم حول الخصائص المختلفة للمتعلمين، تشكل متغيرا مهما للصفات المعرفية للمعلم الفعال. فقد ثبت أن هذا النوع من المعلومات وثيق الصلة بفعالية التعليم، ويزيد من نجاح المعلم في عمله. فمعرفته لأسماء المتعلمين، وقدراتهم العقلية، ومستويات نموهم وتحصيلهم، وخلفياتهم الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فاعلية في تواصله وتعامله معهم، وهذا ما يساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات إيجابية نحو معلمهم ونحو ما يدرسونه.[2]

وتشير الدلائل السالفة الذكر، إلى أهمية الصفات المعرفية والدور البارز الذي تلعبه في نجاح العملية التعليمية، وعلى الرغم من أن الصفات المعرفية لا تمثل إلا جانبا واحدا من صفات المعلمين التي تؤثر على فعالية أعمالهم، إلا أن هناك جانبا آخر يعد أكثر تعقيدا، ويتعلق ببعض الصفات الشخصية للمعلمين، فالمعلمون كغيرهم من أفراد المجتمع يتميزون بالتباين في العديد من الصفات والسمات الشخصية.[3]

1-1-2-الصفات الشخصية: هناك صفات شخصية يجب أن يتمتع بها المعلم، وأول ما يتسم به أن تكون له مكانة كبيرة بين المتعلمين، وأن تكون له شخصية قوية، مؤثرة فاعلة، كما يجب أن يكون متحمسا لعمله، وأن يتصف بالثقة بالنفس، والمثابرة والالتزام، وضبط النفس، والعدل بين المتعلمين، بالإضافة إلى تمتعه بروح الدعابة، والذكاء والفطنة والمرونة، كما يجب أن يتجنب العنف والتوتر.[4]

1-1-3-الصفات الجسمية والمظهر العام: تعتمد قدرة المعلم في أداء أدواره بشكل كبير على مدى تمتعه بصحة جيدة وجسم خال من الإعاقات والأمراض المزمنة والمعدية، الأمر الذي قد يشكل عائقا أمامه، فتؤثر سلبا عليه. كما يجب أن يكون المعلم سليم الحواس، وأن يتمتع بصوت جهوري، إلى جانب تمتعه بمظهر لائق وجذاب، ورشاقة وخفة في الأداء، وأن يكون نظيفا بشكل مستمر.[5]

---

[1]- منير بشاطة وحسين باشيوة وعبد الكريم يحياوي: **السمات الأخلاقية والمهنية (المعرفية، الأكاديمية، التعليمية) اللازمة لمعلم مدرسة الجودة والتميز** –دراسة تطبيقية-مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي-المجلد 4، العدد 1، 2022، ص100

[2]- عبد المجيد النشواتي: مرجع سبق ذكره، ص 235

[3]- حسن حيال الحسين الساعدي: مرجع سبق ذكره، ص 47

[4]- فاطمة الزهراء وعبد الرحمان تلي: **صفات وأدوار معلم القرن الحادي والعشرين**، حوليات جامعة الجزائر1، جامعة بن يوسف بن خدة-الجزائر-المجلد 34، العدد 03، 2020، ص 694

[5]- خالد محمد أبو شعيرة: مرجع سبق ذكره، ص 260

1-1-4-الصفات الأخلاقية: تتمثل في مجمل الصفات التي ترتبط بمبادئه وأخلاقه، ومُثُلِهِ، ومواقفه، كالعدالة وعدم التحيز، وحسن الأخلاق.[1]

إن تمتع المعلم بصفات أخلاقية حميدة، يؤثر بشكل مباشر على تكوين المنظومة الأخلاقية لدى المتعلم، من خلال توجيهه نحو هذه المبادئ الصحيحة، وحثه على تبنيها، الأمر الذي ينعكس إيجابا على حياته الدراسية والعملية، لذلك يجب أن يحرص المعلم على تعزيز وتطوير هذه الصفات الأخلاقية، وتقديم أنماط سلوكية صالحة كمثال، لتصبح نموذجا مثاليا لدى المتعلمين، وأن يحمل على عاتقه مسؤولية تنمية القيم والمبادئ الأخلاقية لدى الأجيال القادمة.

1-1-5-الصفات الاتصالية: يجب أن يمتلك المعلم خاصية التواصل الإيجابي مع المتعلمين، فبناء علاقة تفاعلية بين المعلم والمتعلمين مطلب أساسي لنجاحه في تأدية أدواره. ويتم ذلك من خلال الإنصات لمشاكلهم المتعددة ومحاولة إيجاد حلول لها، إضافة إلى العمل على فهم احتياجاتهم واهتماماتهم، والسماح لهم بطرح أفكارهم وآرائهم بحرية. وبناء عليه فالعملية التعليمية التي يكون الحوار والنقاش أساسها تكون أنجع من غيرها، حيث يؤدي استعمال الأساليب الحوارية إلى فتح وتوسيع مدارك المتعلمين مما يسهل اكتساب المعارف والمعلومات المطلوبة.[2]

الشكل رقم(01): يوضح صفات المعلم

المصدر: من إعداد الطالبة

[1]- قاسم بوسعدة: **المعلم الكفء أو الفعال**، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، المجلد 2017، العدد 18، 2017، ص 21

[2] - سهيل أحمد عبيدات: **إعداد المعلمين وتنميتهم**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2007. ص، ص، 192،193

2-1-أدوار المعلم:

يشير مفهوم الدور إلى مختلف المهام والمسؤوليات الوظيفية المحددة مسبقا، والتي يتوقع من المعلم القيام بها وتنفيذها أثناء عمله، والتي على أساسها يُكافأ. ويتميز دور المعلم بالتغير المستمر الناتج عن التطورات المستمرة والمواكبة لمهنة التعليم، فالتعليم كمهنة انتقلت من كونها مجرد عمل بسيط يقوم به البالغون اتجاها الصغار، إلى مهنة وفن يعتمد على ما يمتلكه المعلمون من مواهب ذاتية وقدرات مكونة، لتصبح بذلك مهنة تنافس غيرها من المهن.[1]

فالانتقال إلى عصر العولمة والقرية الكونية والتكتلات السياسية والاقتصادية وثورة الاتصالات والتكنولوجيا، وما نتج عنها من تحولات على جميع المستويات، وضع جل المجتمعات أمام تحديات مختلفة، كان أولها بناء منظومة تربوية تستجيب لهذه التحديات، وقد انعكس عن ذلك تغيرا في أدوار المعلم، حيث برزت له أدوارا جديدة تواكب حجم المسؤولية الملقاة على عاتق قطاع التعليم، فقد أصبح المعلم موجها وميسرا وقائدا للفعل التعليمي، ومدربا للمهارات وغيرها.[2]

وفيما يلي سنعرض أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم:

2-1-1-الدور التعليمي: يلعب المعلم دورا هاما في العملية التعليمية، خاصة إذا تمتع بتأهيل فعلي في مادة تخصصه، وكان واسع المعرفة، ويملك خبرة كافية، وتجربة في مجال التعليم والتعامل مع المتعلمين، فقد يحل المعلم الكفء مكان المنهج والكتاب، فيزود المتعلمين بالكثير من المعارف والمعلومات ويكون ذلك بعمق وفعالية.[3] وهذا ما يجعل المعلم يقوم بدور الوسيط بين المعرفة والمتعلم.[4] وقد تزامن ذلك مع تغير النظرة للمعلم، فلم يعد المصدر الوحيد للمعلومات، وهذا ما يجعله مرشدا وموجه وميسرا للعملية التعليمية التعلمية. ويندرج ضمن هذا الدور العديد من المهام التي يقوم بها المعلم، سواء كان ذلك قبل الموقف التعليمي أو بعده، وهي كالآتي:[5]

- التخطيط للدروس، وإعداد المذكرات اليومية لتنفيذ مقررات المنهاج.
- إعداد الوسائل المعينة واللازمة لعمليات التعليم والتعلم.

---

[1]- عبد الرحمان حسن الابراهيم وشيخة عبد الله المسند ومحمود مصطفى قمبر: **الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم**، دار الثقافة للطباعة والنشر، الدوحة، قطر، ط1، 2000، ص، ص، 26، 27

[2]- عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي: **التكامل في التعليم المدرسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط1، ص133

[3]-أحمد مصطفى حليمة: **جودة العملية التعليمية-آفاق جديدة لتعليم معاصر**-مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015/2014، ص163

[4]- البلهيد نوره محمد: **واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة-دراسة ميدانية**-مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد 34، الجزء الأول، العدد 162، 2015، ص705

[5]-محمد الحاج خليل: **دليل المعلم الجديد والمتجدد في مهمات التعليم الأساسي**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص25

- تنظيم السجلات المختلفة اللازمة لرصد أحوال التلاميذ التحصيلية والاجتماعية والصحية ومتابعتها.

- إعداد البنود الاختبارية والاختبارات بأنواعها المختلفة لتيسير عمليات القياس والتقويم قبل التعلم وفي أثنائه وبعده (التقويم التشخيصي، المتدرج التكويني، والتقويم الختامي).

- تحليل وتفسير نتائج الاختبارات.

- وضع الخطط العلاجية اللازمة لمساعدة التلاميذ على تحقيق مستوى التعلم المنشود.

-الحرص على توفير جو ملائم للتواصل السليم بين التلاميذ.

-تعويد التلاميذ على التعلم التعاوني.

-الحرص على إغناء الكتاب المدرسي بالمراجع والمواد الإضافية.

-حفظ النظام وتوفير الانضباط الصفي والمدرسي.

2-2-2-الدور التربوي: لا يقتصر دور المعلم على مجرد نقل المعرفة للمتعلمين، وتوجيههم نحو اكتسابها بالطرق العلمية، بل يتعدى ذلك إلى مساهمته في نشر المفاهيم والقيم والأفكار والمعتقدات والاتجاهات والمواقف، لذلك يجب أن يعي المعلم أهمية هذا الدور فيعمل جاهدا من خلال تعليمه للتربية الصحيحة النافعة والتوجيه السديد، وأن يعمل جاهدا على نشر الفكر السليم، وإشاعة القيم السامية، والأخلاق الحميدة.[1]

2-2-3-**الدور النفسي**: إن وجود المعلم في علاقة تفاعلية مع المتعلمين، يمكنه من ملاحظة سلوكهم ونفسياتهم، وتصرفاتهم وعاداتهم ومظاهر القوة والضعف في شخصياتهم .وعليه أن يكتشف مواهبهم واستعداداتهم وتنمية قدراتهم وتوجيه ميولهم ومساعدتهم في تطوير قدراتهم وعلى حل مشاكلهم، ودعم جوانب القوة والتميز فيهم ويساندهم للتخلص من الأخطاء وجوانب الضعف. خصوصا أنه يتعامل مع الفئات العمرية الصغيرة التي تمر بمرحلة اكتشاف الذات وتكوين الشخصية.[2]

2-2-4-الدور الأخلاقي: يعرف عصرنا الحالي تدفقا كبيرا في المعلومات، وهذا ما أدى إلى تحمل المعلم لمسؤولية كبيرة في ترسيخ الضمير الأخلاقي لدى المتعلمين، وتعزيزه بشكل مستمر. فالمعلم يعب دورا هاما في تأهيل المتعلمين من خلال توجيههم وتوعيتهم بكيفية وأساليب التعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات، بحيث يحترم القيم والمبادئ الأخلاقية، من أجل تجنب الأضرار التي تحدث جرّاء عدم الالتزام بالضوابط الأخلاقية.[3]

---

[1]- أحمد مصطفى حليمة: مرجع سبق ذكره، ص 165

[2]- البلهيد نوره محمد: مرجع سبق ذكره، ص705

[3]- محمود محمد الحيلة: **مهارات التدريس الفعّال**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2014، ص، ص، 31، 32

2-2-5-الدور الاجتماعي: يعد الدور الاجتماعي للمعلم أحد الأدوار المهمة، إذ يستطيع من خلالها إقامة علاقات اجتماعية جديدة مع المتعلمين وزملائه وجميع أفراد المجتمع المدرسي، هذه العلاقات التي يكون أساسها التعاون والتشارك والمحبة والمودة والاحترام، لتجعل من هذا المجتمع الصغير جسدا واحدا، وينبع هذا الدور من حقيقة أن المعلم كائن اجتماعي بطبعه، يعيش ويتعايش مع جميع أعضاء المجتمع.[1]

فمن خلال هذا الدور يساهم المعلم في عملية التطبيع الاجتماعي للأطفال الذين هم تحت رعايته، وفي تشكيل شخصيتهم وأخلاقهم، وتنمية قيمهم واتجاهاتهم نحو مجتمعهم، كما يلعب دور المرشد والموجه والناصح لهم، ويعمل على دمج المتعلمين في المجتمع، وضمان تكيفهم معه، وهذا ما يؤدي بدخول المعلم في نسيج متشابك من العلاقات، سواء مع المتعلمين وأوليائهم، أو مع زملائه ورؤسائه في العمل.[2]

2-2-6-الدور التكنولوجي: لقد غزت الأجهزة والأدوات التقنية والعصرية بأنواعها المختلفة مجال التعليم، وازدادت أهميته نتيجة استخدامها في الفصول الدراسية، بالإضافة إلى استخدامها في أشكال جديدة للتعلم، كالتعلم عن بعد، والتعلم الالكتروني وغيرها. وقد أضاف هذا دورا جديدا للمعلم من أجل ضمان مواكبته لهذه التطورات، لذلك أصبح ملزما بالتعرف على هذه الأجهزة والأدوات والتقنيات، ومعرفة كيفية استخدامها في مختلف المواقف التعليمية، لأنها تساهم بشكل كبير في تسهيل عمله، كما ينبغي أن المعلم أن يكون على دراية بكيفية صيانتها والمحافظة عليها.[3]

---

[1]- محمد يحي حسين ناصف وانتصار محمد علي وعبد السلام محمد الصباغ: **معوقات الدور التربوي للمعلم**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر، 2002، ص 45

[2]- عبد الله العامري: **المعلم الناجح**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص 49

[3]- خالد صلاح حنفي محمود: **أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة-دراسة تحليلية**-مجلة نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، جامعة الجزائر، المجلد 2016، العدد 5، الفصل الثاني، 2016، ص129

الشكل رقم(02): يبين أدوار المعلم

المصدر: من إعداد الطالبة

2-التكوين أثناء الخدمة:

يعتبر التكوين أثناء الخدمة من أهم الاستراتيجيات التي يرتكز عليها النظام التعليمي، حيث يستهدف أهم عنصر في العملية التعليمية، والمتمثل أساسا في المعلم، الذي يعد العامل الرئيسي في بلوغ التربية لغاياتها وتحقيق أهدافها، ودورها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، لذلك فنحن بحاجة إلى معلم يستطيع بفضل ما يمتلكه من صفات وكفاءات مهنية من مواكبة تطورات العصر، بحيث يستفيد من كل جديد سواء عن طريق التكوين أثناء الخدمة، أو عن طريق النمو الذاتي. [1]

2-1-أهمية التكوين أثناء الخدمة:

يعد التكوين أثناء الخدمة نوعا من التعليم المستمر الذي يسعى إلى تطوير المعلم معرفيا وتربويا ومهنيا، وإكسابه الكفاءات اللازمة لأداء أدواره على أكمل وجه وفقا للمستجدات التي يعرفها قطاع التعليم، وهذا ما يجعله على درجة كبيرة من الأهمية.

[1]- ميرو: **التكوين-مفهومه-أهدافه-آلياته**، https://formationdz.ahlamontada.com/ بتاريخ: 2023/05/26، على الساعة: 05سا: 58د

ويرى عبد الحكيم موسى أن أهمية التكوين أثناء الخدمة يمكن تلخيصها في النقاط التالية:[1]

-يتيح التكوين أثناء الخدمة الفرصة للمعلم من أجل اكتساب مهارات ومعارف جديدة تتطلبها مهنته.

-يساهم في اكساب المعلم تطلعات جديدة في مجال ممارسته لمهنته.

-يساهم في غرس مفاهيم، واكتساب أساليب التعلم المستمر في المتكون، من خلال تمكينه من مهارات التعلم الذاتي.

-يساعده المعلم على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تبادل الخبرات المهنية، من خلال توفير فرص للاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني وتجسيد روح الجماعة.

-إطلاع المتكونين على كل ما هو جديد في مهنة التعليم.

-زيادة انتماء المتكونين إلى المؤسسات من خلال الحوار الهادف والبنّاء الذي يولد الوعي بأهمية المؤسسات في المجتمع.

- تحفيز المتكونين للعمل بإتقان ودقة، من خلال مقارنة مستويات أداء المتكونين من مؤسسات تعليمية أخرى.

-يساعد على تغيير اتجاهات وقيم المعلم نحو مهنته، فيقبل عليها بكل جدية وفعالية.[2]

وبناء على كل ما سبق فإن أهمية التكوين أثناء الخدمة تكمن في كونه الوسيلة الأساسية لضمان تجديد معلومات ومهارات وفنيات المعلم ليواكب تلك المستجدات والتغيرات التي تحدث على المستوي العلمي والتكنولوجي والتي تؤثر على بيئة وأنماط التعلم، بالإضافة إلى التغيرات التي تحدث على مستوى نظريات التعليم والتعلم والتي تتسم هي الأخرى بالتطور المستمر، الأمر الذي يستدعي تكوينا مستمرا لتزويد المعلم بكل ما يؤهله ويساعده على ضمان فعالية وجودة أدائه خلال العملية التعلمية، والارتقاء بمستوى المعلم.

2-2-مبررات اعتماد التكوين أثناء الخدمة:

إن من سمات المجتمعات التغير وعدم الاستقرار على حال واحد، فالتغير يمس جميع أنظمتها الاجتماعية بما فيهم النظام التربوي الذي يتسم بعدم الثبات وكثرة المستجدات، الأمر الذي يجعل من

[1]- خالد مطهر العدواني: **إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة**، ص، ص، 12، 13، https://kenanaonline.com. تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2022/11/17 على الساعة 11سا: 54د

[2]- غاوي جمال:(**تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد**)، (مذكرة ماجستير غير منشورة في علوم التربية)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، 2007/ 2008، ص 192

التكوين المستمر للمعلمين ضرورة ملحة، كونه يواكب التحولات الحاصلة في المجتمع والتي تنعكس حتما على النظام التعليمي، الذي هو في تفاعل دائم مع بقية الأنظمة.[1]

لذلك تم تبني هذا النوع من التكوين من أجل مواكبة ما يلي:[2]

-التقدم العلمي والتكنولوجي: لقد امتد أثر التطور التكنولوجي إلى التأثير على العملية التعليمية من حيث محتواها وأهدافها وطرائقها، إلى أن ظهر ما يعرف بتكنولوجيا التعليم، وهذا ما يستدعى عملية تكوين المعلم أثناء الخدمة من أجل تزويده بتطبيقاتها البيداغوجية-تكنولوجيا التعليم-في العملية التعليمية.

-التنامي السريع في نظم المعرفة وتنوعها: حيث يتميز العصر الحالي بالتطور العلمي المستمر مما يستدعي ضرورة إعداد المعلم أثناء الخدمة من أجل ضمان مواكبته ومسايرته لكل ما يطرأ من جديد في شتى المجالات العلمية والتطبيقية.[3]

-تطور المناهج التربوية: إن التغييرات المستمرة التي تطال المناهج التربوية ومحتوياتها وما يلحقها من تطورات على مستوى تقنيات التعليم وطرق استخدامها الأمر الذي يستدعي تحديث وتجديد مستمر لمؤهلات المعلم.[4]

-تطور طرق التدريس: إن التطور المستمر على المستوى العلمي والتربوي، والذي ينتج عنه تغير في مادة التخصص وطرق تدريسها، إلى جانب التغير في العلوم التربوية يفرض تأهيلا مستمرا للمعلم أثناء خدمته من أجل تزويده بالأساليب الحديثة لمواجهة المشكلات التي قد تعترضه أثناء عمله.

-تطور النظريات التربوية: تعتمد الأنظمة التربوية على نظريات وفلسفات تربوية تخضع بين الحين والآخر إلى التطور والتغيير، ما ينجر عنه تغير وتجديد في الأهداف التعليمية وطرائق التدريس، كما ينجر عنها تغيير في أدوار المعلم، الأمر الذي يجعل من إعداد المعلم بصفة مستمرة ضرورة ملحة بهدف إعداده للأدوار الجديدة والتوافق معها.

-مبدأ التربية المستمرة: إن سعي المعلم المستمر لتأهيل وتدريب نفسه يعتبر نوعا من التربية المستمرة، التي تهدف لتنمية قدراته ومعارفه واتجاهاته بغرض مواكبة التحديات والتغيرات التي تطرأ على مهنته،

---

[1]-بهلولي خالد ومساك أمينة: **تكوين المعلمين أثناء الخدمة-بين التجارب العالمية والمحلية**-مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة لبليدة، المجلد 12، العدد 2، 2019، ص 171

[2]- مصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان: (**معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة**)، (مذكرة ماجستير غير منشورة في أصول التربية)، الجامعة الإسلامية غزة، 2008، ص18

[3]-المرجع السابق: ص 18

[4]- عيسى محمد نزال شويطر: **إعداد وتدريب المعلمين**، درا ابن الجوزي، عمّان، الأردن، ط 1، 2009، ص، ص، 75، 76

فهي لا تقتصر على التعليم النظامي الأولي الذي يتلقاه المعلم، بل تشمل التعليم غير النظامي الذي يكون أثناء الخدمة والذي يشمل العديد من المجالات.[1]

2-3-أهداف التكوين أثناء الخدمة:

يعمل التكوين أثناء الخدمة على الارتقاء بمستوى أداء المعلم خلال العملية التعليمية، وذلك من أجل ضمان فعاليتها وجودة مخرجاتها.

وعليه فقد وُجد هذا النوع من التكوين بغية تحقيق جملة من الأهداف نوجزها فيما يلي:[2]

-معالجة جوانب القصور والنقص في برامج التكوين الأساسي الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي، خاصة مع المستجدات المتواصلة التي تطرأ على قطاع التربية والتعليم نتيجة التطور العلمي والتقني المتواصل، الأمر الذي يفرض تكوينا مستمرا للمعلمين لضمان مواكبة كل جديد والتوافق معه.

-ضمان تأهيل وتدريب للمعلمين الذين لم يتلقوا تكوينا أوليا نتيجة لتوظيفهم المباشر، من خلال تزويدهم بالمبادئ الأساسية لعمليتي التعليم والتعلم.

-تحديث وتجديد المعارف المختلفة للمعلم، سواء المتعلقة بالجوانب البيداغوجية أو التربوية أو المهنية.

-المساهمة في إثراء الجانب المعرفي للمعلم، من خلال اطلاعه على المستجدات المتعلقة بالمناهج، وطرق التقويم والمعالجة البيداغوجية وأحدث الطرق التدريسية، واطلاعه على أحدث نظريات التعليم والتعلم.

-مساعدة المعلم على التكيف مع المستجدات المتعلقة بالإصلاحات المتواصلة في قطاع التربية من أجل التحكم في المناهج الجديدة وتنفيذ البرامج التعليمية.

-معالجة مواطن النقص والضعف في أداء المعلم لمهامه التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي.

-توجيه وتشجيع المعلم على التعلم الذاتي من أجل تحسين كفاياته.

---

[1]-محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: **المعلم إعداده ومكانته وأدواره-في التربية العامة-التربية الخاصة-الارشاد النفسي**، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 2، 2007، ص، ص، 73، 74

[2]- بوسعدة قاسم: **تكوين المعلمين وإشكاليته**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 2، العدد 2، 2011، ص، 299

وفي ذات السياق تتضح الغاية من التكوين أثناء الخدمة وهي تحقيق معايير ومتطلبات مهنة التعليم، إذ يسعى كذلك إلى تحقيق ما يلي: [1]

-الرفع من الروح المعنوية للمعلم، وتحقيق الرضا عن عمله، من خلال تحسين مستوى أدائه وتنمية قدراته.

- تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية تُجاه العمل وتعزيز العلاقات الإنسانية بين العاملين.

-تزويد المتكونين بالمعلومات التربوية والمهارات والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات.

–تمكين المتكونين من كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول بناء نتائج الدراسات بما يؤدي إلى تضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي.

- زيادة قدرة المتكونين على التفكير الإبداعي مما يُمَكنهم من التكيف مع وظائفهم من ناحية، ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية، والتغلب عليها من ناحية أخرى.

- تجنب الأخطاء في أداء أعاملهم والإقلال منها ما أمكن، والاقتصاد في الوقت والجهد والمال.

- إكساب المتكونين أساليب التعليم المستمر من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجاد اتجاهات إيجابية نحو استمرار الالتحاق بالتكوين لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم.

- تعريف المتكونين بكيفية القيام بواجباتهم ووظائفها.

- تنمية الاتجاهات نحو تقدير العمل التربوي وأهميته بجوانبه كلها.

- تنمية مفهوم التربية المستمرة.

- إعداد المعلمين للمساهمة في التكوين وخلق جو من التعاون في المؤسسات التي يعملون بها.[2]

-رفع مستوى أداء المعلم في مادة تخصصه وطرق تدريسها، وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية.

-زيادة إلمام المعلمين بطريق التدريس، والاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.

---

[1]- أحمد عيسى داود: مرجع سبق ذكره، ص 445

[2]- محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: **الاتجاهات الحديثة في مناهج البحث في علم النفس التربوي-إعداد وتدريب المعلم**-دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 2، 2007، ص، ص، 94، 95

- تبصير المعلم بالمشكلات التربوية والبيداغوجية التي يمكن مواجهتها أثناء العملية التعليمية مع تزويده بوسائل وطرق التعامل معها ومن تم معالجتها وحلها بطرق علمية وأكاديمية، وتعريفهم بدورهم ومسؤولياتهم في ذلك.

2-4-مجالات التكوين أثناء الخدمة:

يقصد بمجالات التكوين أثناء الخدمة تلك الحقول المعرفية أو الميادين التي يتم التركيز عليها من طرف المشرفين عليها خلال العملية التكوينية، والتي تسعى في مجملها إلى إكساب المعلم الكفايات والمهارات المهنية والتربوية والشخصية اللازمة للقيام بالأدوار والوظائف المسندة إليه بشكل جيد.[1]

2-4-1-المجال المعرفي: يشمل التكوين المعرفي للمعلم تزويده بكل الحقائق والمفاهيم والنظريات والمبادئ والقوانين المتعلقة بالمادة التي يكلف بتدريسها، بهدف ضمان الفعالية في الأداء التعليمي، فإلمام المعلم بخصائص المادة التي يدرسها، ووسائل وأساليب ومنهجية تقديمها وتوصيلها للمتعلمين، يساهم في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.[2]

2-4-2-المجال البيداغوجي: يرتبط التكوين البيداغوجي للمعلم بتزويده بكل ما يتعلق بأصول عملية التعليم، بهدف فهمها واستيعابها وممارستها بطريقة صحيحة ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تعريفه بالكيفيات العملية الصحيحة التي تتم من خلالها عملية إعداد الدروس وتنفيذها وتقويمها، إلى جانب تمكينه من الاختيار الأمثل لطرق التدريس والوسائل التعليمية التي تساعده على ترجمة فعلية وواقعية للمنهج وما يتضمنه من أهداف ومحتويات ومواقف وأنشطة تعليمية تلبي حاجيات المتعلمين وتتوافق وقدراتهم.[3]

وقد اتفق العديد من الباحثين على أهمية التكوين البيداغوجي للمعلم، واعتباره دعامة أساسية لنجاحه، فالبيداغوجيا المعتمدة من طرفه خلال العملية التعليمية وحدها التي تضمن لنا فعالية في الأداء التعليمي للمعلم، إذ يعمل على تجسيدها في المواقف والأنشطة التعليمية المختلفة داخل حجرة الدرس

---

[1]- بكير مليكة وخلوف حفيظة: **مجالات التكوين ومدى كفاياتها في تحسين الأداء التدريسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العادية ببوزريعة، العدد 7، 2015، ص105

[2]- بهلولي خالد ومساك أمينة: مرجع سبق ذكره، ص 385

[3]- أحمد مسعودان: **الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلم**، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة-قسنطينة-المجلد 4، العدد 1، 2008، ص 29

بمشاركة متعلميه، وهذا ترجمة فعلية لمدى توفر الخصائص والشروط الأساسية في شخصية المعلم بجميع جوانبها وكذلك كيفية توظيفه لمخرجات تكوينه.[1]

وبناء على ما سبق لابد من أن تشتمل الخلفية البيداغوجية التي يزود بها المعلم على الجوانب التالية:[2]

-فهم نظريات التربية، لكي يستطيع فهم واستيعاب عملية التعليم، باعتبارها عملية جزئية من العملية الشاملة والتي هي التربية، إلى جانب استفادته من تجارب وخبرات المنظرين في التربية، فيقتبس من آرائهم ويستفيد من تجاربهم في ميدان التربية والتعليم.

-تزويد المعلم بمعارف وحقائق ومبادئ خاصة بعلم النفس، تسمح له بالاطلاع على شروط ودوافع التعلم لدى المتعلمين، إلى جانب تعريفه بالخصائص العمرية والنفسية والنمائية لمتعلم المرحلة الابتدائية، بغية فهمه للأنماط والدوافع السلوكية، التي تسمح له بإيجاد تبرير لكل السلوكيات التي تصدر عن المتعلمين، مما يتيح لع فرصة الاختيار الأمثل لأساليب العقاب والثواب المبنية على أسس علمية، إلى جانب أخذها-الدوافع والأنماط السلوكية والخصائص العلمية-بعين الاعتبار عند بنائه للوضعيات التعليمية، من تحضير وتنفيذ وتقويم. كما يساعد التكوين البيداغوجي للمعلم على فهمه لميولاته واتجاهاته واستعداداته نحو مهنته، فيعمل على تعزيز الإيجابي منها وتعديل وتغيير ما هو سلبي لضمان فعالية أدائه خلال العملية التعليمية.[3]

كما يجب أن يشمل التكوين البيداغوجي للمعلم الجوانب التالية:[4]

-تزويده بكفية تسيير القسم وإدارته، وكل ما يتعلق بذلك.

-تزويده بكل ما يتعلق بإيصال المعلومات للمتعلمين، ومختلف واستراتيجيات وطرق التدريس.

-تزويده بكل ما يتعلق بالتقويم بأساليبه المتنوعة.

-تزويده بكل ما يتعلق بتطبيقات علوم التربية والتشريع المدرسي.

---

[1]- محمد عبد اللهوم ومحمد رضا بلمختار: **تكوين المعلم ودوره في التحصيل الدراسي للمتعلم-بانوراما مفاهيمية في العملية التعليمية/التعليمة**-حوليات جامعة الجزائر، جامعة بن يوسف بن خدة، المجلد 32، العدد 4، 2018، ص، 359

[2]- أحمد مسعودان: مرجع سبق ذكره، ص، ص، 30، 31

[3]- المرجع السابق: ص 31

[4]- محمد عبد اللهوم ومحمد رضا بلمختار: مرجع سبق ذكره، ص 359

2-4-3-المجال المهني: يعد التكوين المهني للمعلم همز الوصل بين الجانب المعرفي والبيداغوجي الذي تلقاه المعلم والجانب المهني الميداني، إذ يركز هذا الأخير على تدريب المعلم تطبيقيا وميدانيا، فبعد تلقي المعلم للمعارف والمبادئ الأساسية لعملية التعليم والتعلم، وبعد أن تم تزويده بتكوين بيداغوجي شامل، يأتي دور التكوين المهني للمعلم من أجل تدريب المعلم عمليا على كيف يصبح معلما، من خلال تجسيد لمواقف تعليمية واقعية.[1]

2-5-أنواع التكوين أثناء الخدمة:

يمكن التمييز بين عدة أشكال للتكوين أثناء الخدمة وذلك حسب الغرض الذي وجد من أجله، حيث يمكن تقسيمه كالآتي:

2-5-1-التكوين التكميلي: هو نوع من التكوين يصمم لاستكمال النقص الموجود في بعض جوانب التكوين الأولي والقاعدي للمعلمين، حيث يعمل استدراك تكوين المعلم سواء على المستوى الأكاديمي أو على المستوى العملي والمهارى.[2]

2-5-3-التكوين التجديدي: وهو نوع من التكوين الذي يخصص لتزويد المعلم بكل ما هو جديد سواء في مجال التربية، أو في مجال فنون المهنة أو في مجال المعرفة العلمية والتقنية أو الأدبية التي لها صلة بالمواد التي يدرسها...إلخ.[3] بهدف تحديث وتجديد معارفه وخبراته مما يسمح له بمواكبة التطورات والمستجدات التي يعرفها النظام التربوي بسبب التغيرات التي تطال المناهج التربوية وما ينتج عنها من تغير في أهداف وطرق ووسائل التعليم.

2-6-أشكال التكوين أثناء الخدمة:

تتخذ عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة أشكالا عديدة، سنحاول عرض أهمها وأكثرها شيوعا واستعمالا في الحقل التربوي:

2-6-1-أسلوب المحاضرة: يعتبر هذا الأسلوب نوع من التكوين النظري، إذ يتم فيه تقديم المعارف والمعلومات وشرحها من طرف المشرف عن العملية التكوينية، وغالبا ما تسند للمفتش التربوي-مفتش المادة-، حيث يكون التركيز على موضوع محدد يتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلم، كما يعتبر من أقدم الأساليب التكوينية، ويتميز بالاقتصاد في الوقت مع إعطاء إمكانية توضيح وتأكيد الأفكار والمعاني، و

---

[1]- بولمكاحل ليندة ولوكية الهاشمي: **أهمية الإعداد المهني في برامج إعداد المعلم لمهنة التدريس، مجلة أبحاث نفسية وتربوية**، العدد 10/ جوان 2017، المجلد ب، ص169

[2]- عيسى محمد نزال شويطر: مرجع سبق ذكره، ص73

[3]- جمال بلبكاي وفراحتة دنيا: **المعلم والعملية التعليمية**، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مركز العطاء للاستشارات التربوية –الكويت-بالتعاون مع كلية العلوم التربوية-جامعة الطفيلية التقنية-الأردن، المجلد 1، العدد 3، 2021، ص 439

يكون فيها التركيز على موضوع محدد يتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلم، كما يعتبر من أقدم الأساليب التكوينية، ويتميز بالاقتصاد في الوقت مع إعطاء إمكانية توضيح وتأكيد الأفكار والمعاني.[1]

2-6-2-أسلوب الندوات التربوية: يعتبر أسلوب الندوات أكثر الأساليب شيوعا واستعمالا. يتم الاعتماد فيه على المناقشة وتبادل الحوار بين المُكَوِّنين والمُكَوَّنين، حيث يفسح المجال للمتكونين من أجل عرض أفكارهم وطرح انشغالاتهم التي لها علاقة بموضوع الندوة، بهدف إزالة اللبس حول الموضوع المطروح،[2]

وزيادة وعيهم نحو موضوع الندوة، وهذا الأسلوب يحمل شقين أحدهما نظري يتمثل في المناقشة والحوار وآخر تطبيقي عملي، يتمثل في تقديم درس نموذجي له علاقة بموضوع الندوة.[3]

2-6-3-أسلوب الملتقيات والأيام الدراسية: يتم في هذا الشكل من التكوين تناول إشكالية ذات صلة بسير العملية التعليمية، وما يرتبط بها من معوقات، بهدف دراستها وتحليلها وتفسيرها، ومن تم إيجاد الحلول للحد منها وتسهيل عملية التعليم والتعلم، إذ يقوم المختصون من ذوي الخبرة بتنشيط هذه الأيام والملتقيات[4] وعرض خبراتهم في هذا المجال إلى جانب الارتقاء بالتفكير بهدف تبادل الخبرات، كما تتيح فرص المشاركة لجميع الفئات المعنية بالتكوين.[5]

2-6-4-أسلوب الدروس التطبيقية النموذجية: تقدم هذه الدروس التوضيحية داخل حجرة الدرس بوجود مجموعة من المتعلمين رفقة معلم ذو خبرة تعليمية وتحت إشراف وتوجيه المفتش البيداغوجي، بهدف مساعدة المعلمين على اكتساب الخبرات العملية التطبيقية، نظرا لاعتماد هذا الشكل من التكوين على التطبيق العملي الميداني للأفكار النظرية المطروحة سلفا، وتجريب بعض الطرق التعليمية الجديدة بغرض التحقق من مدى ملاءمتها وإمكانية تطبيقها في العملية التعليمة، كما تقدم هذه الدروس بغية اختبار مدى نجاعة بعض الوسائل التعليمية في تسهيل عملية التعليم والتعلم.[6]

2-6-5-أسلوب الدروس النموذجية: يجمع هذا النوع من التكوين بين الجانبين النظري والعملي من التكوين، حيث يتم من خلاله عرض مادة علمية باستخدام الوسائل السمعية-البصرية، يرافقها تقديم توضيحات وشروحات نظرية حول ما عرض، مما يثير دافعية المعلمين وجذب انتباههم للمادة المعروضة

---

[1]- غاوي جمال: مرجع سبق ذكره. ص، 218

[2]- بن عمار حسيبة:(**تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة حالة: تكوين المكونين في ولاية قسنطينة**)، (مذكرة ماجستير غير منشورة في التسيير)، جامعة منتوري قسنطينة، 2009/2008، ص 148

[3]- زين العابدين عبد الحفيظ: **تدريب المعلمين أثناء الخدمة (معوقات وحلول)**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، المجلد 8، العدد 2، 2021، ص 656

[4]- المرجع السابق: ص 656

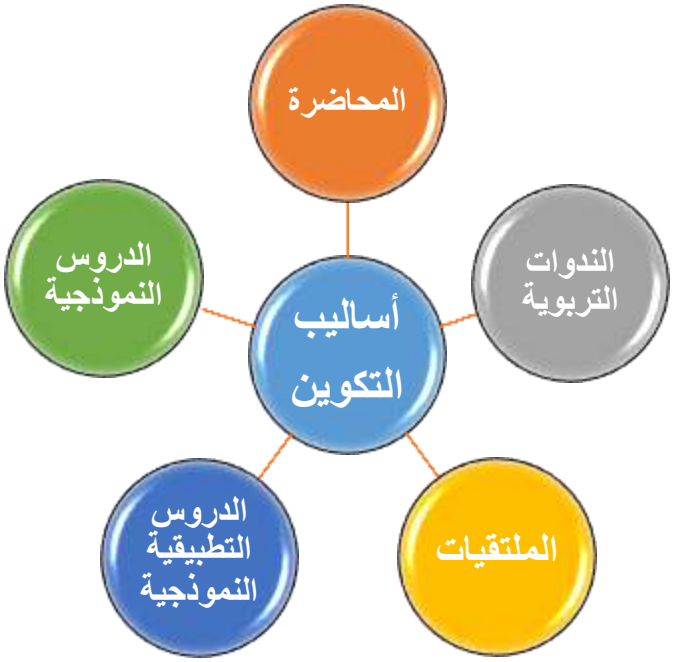
[5]- المرجع السابق: ص، 656

[6]- محمد الأمين محمد يوسف كبر: **أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ظل الإمكانات المادية الشحيحة من وجهة نظر موجهي لمرحلة الثانوية بولاية النيل-البيض**-ص48
https://wnu.edu.sd/magazine/magazine_issu/11/3.pdf. تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2023/03/13 على الساعة 00سا: 58د

بهدف خلق نوع من التفاعل الإيجابي مع محتوى المادة العلمية المعروضة، خاصة وأنه في هذا الأسلوب يتم عرض نماذج من عدة بلدان بغرض الإثراء.[1]

وبالإضافة إلى هذه الأساليب المقدمة سلفا، هناك العديد من الأشكال والأساليب التي يتم اعتمادها في تكوين المعلمين أثناء الخدمة، كالتعليم المصغر، الورش التعليمية، وتقديم البحوث، والزيارات الصفية، التكوين الذاتي ... وغيرها.

الشكل رقم(03): يبين أساليب التكوين أثناء الخدمة



المصدر: من إعداد الطالبة

3-تكوين المعلم في النظام التربوي الجزائري:

3-1-المسار التاريخي لتكوين المعلم:

قبل الحديث عن تكوين المعلمين في النظام التربوي الجزائري تجدر بنا الإشارة إلى تكوين المعلمين خلال الفترة الاستعمارية.

إذ تشير الوقائع التاريخية إلى أن مدرسة بوزريعة كانت أول مدرسة لتكوين المعلمين آنذاك، والتي أُسِسَت بمقتضى المرسوم الامبراطوري المنشور سنة 1865. وكان التكوين في هذه الدار من نصيب

[1]- غاوي جمال: مرجع سبق ذكره: ص 213

الفرنسيين فقط، ولم يستفد منه الجزائريون حتى سنة 1883.[1] وإلى جانب دار المعلمين ببوزريعة كان هناك كذلك، دار المعلمين بقسنطينة والتي أُنشئت عام 1876، ودار المعلمين بوهران. غير أن عدد المعلمين المتخرجين كان قليلا جدا، بالمقارنة إلى عدد المتخرجين الفرنسيين، وقد استمر عملها إلى حدود الخمسينيات من هذا القرن، وتم تأسيس دور ثلاث للمعلمات بذات المدن، غير أن هذا التكوين ظل حكرا على الفرنسيين دون الجزائريين نظرا لعدة اعتبارات سياسية واستعمارية.[2]

ولقد مرّ تكوين المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال بعدة مراحل نوجزها كالآتي:

3-1-1-المرحلة الأولى-1962-1970:

غداة الاستقلال وجدت الجزائر نفسها أمام معضلة كبيرة، تمثلت في نقص كبير في عدد المعلمين المؤهلين لتولي مهام تعليم المتمدرسين في تلك الفترة، وذلك بسبب عودة المعلمين الفرنسيين إلى بلدهم،[3] ولهذا لجأت الجزائر إلى التوظيف المباشر للمعلمين، كحل ظرفي لسد هذا العجز، حيص تم توظيف عدد كبير من المعلمين من ذوي المستوى العلمي المحدود، فأغلبهم كان بحوزتهم الشهادة الابتدائية (C.E.P) برتبة ممرن moniteurs، وهناك من بحوزته شهادة نهاية الحلقة الأولى(B.E.P.C) من الشهاد الأساسية(B.E) برتبة مساعد.[4]

ومن أجل التكفل بتكوين هؤلاء المعلمين، فقد أنشأت الجزائر مراكز، ممثلة في مراكز التكوين الثقافي والمهني، ومراكز التحسين، إضافة إلى إنشاء مراكز التنشيط ببعض المناطق، كم تم تنظيم أيام تكوينية لفائدة المعلمين. وتم تأسيس هذه المراكز في أكتوبر 1964، والتي كانت نتيجة للمجهودات المبذولة منذ الاستقلال[5] 1962، حيث تم آنذاك تنظيم دورة تكوينية لفائدة 500 معلما ومعلمة، تم اختيارهم من أصل 3000مرشحا ومرشحة.[6]

وعليه فقد ميز هذه المرحلة سيادة نمطين من التكوين، **التكوين الاستثنائي** تم التركيز فيه على تنمية وتطوير المستوى الثقافي والمهني للمعلمين، بهدف تحضيرهم لنيل شهادة التعليم العام (B.E.G)، في حين أوكلت مهمة تكوين الممرنين المنتدبين-الحاصلين على مستوى السنة الثالثة من التعليم المتوسط

---

[1]- حديد يوسف وبوعموشة نعيم: **تكوين المعلم وإعداده في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة حقائق للدراسة النفسية، جامعة زيان عاشور الجلفة، المجلد 3، العدد 12، 2018، ص، 129

[2]- بن عمار حسيبة: مرجع سبق ذكره، ص، 177

[3]- دخان سارة: **(صورة المعلم في المجتمع الجزائري-دراسة ميدانية-)**، (رسالة ماجستير غير منشورة في علم الاجتماع التربوي)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد دباغين، سطيف 2، الجزائر، 2015/2014، ص، 93

[4]- حديد يوسف: **(تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية-دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل-)**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009/2008، ص، 109

[5]- Mustapha hadab, **éducation et changement socioculturel**, O.P.U. Alger, 1979, 55

[6] -ibid, p55

سابقا-لمراكز التنشيط، وذلك بغية تمكينهم من الحصول على شهادة الثقافة العامة بعد خضوعهم لتكوين مدته سنة كاملة، كما تولت مراكز التنشيط تقديم تكوين معرفي أكاديمي لفائدة الممرنين، مع تخصيص نصف يوم من كل أسبوع للتكوين الميداني تحت اشراف معلم متمرس في مهنة التعليم.[1]

وفي نهاية الموسم الدراسي 1962-1963تنظيم دورات صيفية، حضرها 5715 معلما، أي ما يقارب نسبة 650% من المعلمين المعينين حديثا، وكان الهدف من هذه الدورات هو استكمال دراسة البرامج التي تم تدريسها بالمراسلة، والتي استمرت إلى غاية أكتوبر1964، كما كانت غايتها تهيئة المعلمين ومساعدتهم للاستعداد للعمل بشكل أفضل خلال الموسم الدراسي المقبل. [2]

أما النمط الثاني من التكوين الذي كان سائدا آذاك فهو **التكوين العادي** والذي كان يتم في دور المعلمين(Ecoles normales d'instituteurs))، وفي سنة 1969 تم تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية بموجب الأمر الرئاسي 106 /69 المؤرخ في 1969/12/26 المكمل بالأمر رقم 70/78 المؤرخ في 1970/11/10، وتبعه المرسم 70/77 المتضمن القانون الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية للمعلمين.[3]

<u>3-1-2-المرحلة الثانية-1970-1980:</u> إن أهم ما ميز هذه المرحلة هو إقامة جهاز للتكوين، والبدء في العمل وفق مخططات تنموية، حيث تضمن المخطط الثلاثي الأول 67-69 المبادئ الكبرى للتربية في الجزائر، والتي كان من بين مخرجاتها هو التخفيف من استراتيجية التوظيف المباشر وغير المشروط للمعلمين الذي كان هدفه تلبية حاجات القطاع في تلك الفترة، وتم ذلك من خلال إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم، واكسابهم ثقافة تربوية بشقيها النظري والتطبيقي، والتي تسمح لهم بالممارسة الفعالة لوظائفهم.[4]

ومع بداية السبعينيات 1970-1979 وفي إطار المخططين الرباعيين تم إنشاء المعاهد التكنولوجية للمعلمين، والتي تولت مهمة تكوين الإطارات التالية: معلمين مساعدين، مدرسين، معلمين، وكان هذا التكوين يتم عبر مرحلتين هما:[5]

- **التكوين الأولي:** ومدته سنة واحدة بالنسبة للمعلمين في المرحلة الابتدائية.
- **التكوين المستمر:** وهو تكوين مصاحب للمسار المهني للمعلم، يبدأ منذ توليه المنصب إلى غاية تقاعده، الهدف منه تنميته مهنيا، وكان يقدم في شكل ندوات، وملتقيات وحلقات بحث وغيرها.

---

[1]- حديد يوسف: مرجع سبق ذكره، ص، 110
[2]- Mustapha hadab, ibid., p ,56
[3]- حديد يوسف: مرجع سبق ذكره، 111
[4]- غاوي جمال: مرجع سبق ذكره، ص، 180
[5]- دخان سارة: مرجع سبق ذكره، ص، 93

- ومن هنا بدأ عدد المعلمين ومراكز التكوين في الارتفاع، حيث تم بناء ستة(6) معاهد تكنولوجية- في إطار هذا المخطط الرباعي-خاصة بتكوين معلمي الابتدائي: حيث تم تكوين 27850 معلما، وارتفع العدد عام 1978 من 59800 إلى 75464 معلما، وتم كل هذا في ذات المخطط، وارتفع عدد المُكَونين من 405 إلى 435 في نفس السنة.[1]

وفي ذات السياق يقول رابح تركي: لقد تكونت المعاهد التكنولوجية كاستجابة لإصلاح التعليم بهدف تدارك النقص بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 115/70 الصادر بتاريخ 1 أوت 1970 واستند إلى ثلاث مبادئ هي:[2]

- مبدأ تقوية أهداف التكوين وتطبيقاتها في المعاهد التكنولوجية.
- مبدأ استعمال الوسائل الاستثنائية للتكوين.
- الأعمال العاجلة للتكوين الأولي 70-73 على تأسيس 30 معهدا تكنولوجيا للإطارات المتوسطة والعليا بما فيها التربية والتعليم.

3-1-3-المرحلة الثالثة-1980-1994: إن أهم ما ميز هذه الفترة هو تنصيب التعليم الأساسي، وكان من بين النتائج التي أفرزتها هذه السياسة الجديدة ارتفاع في عدد المتمدرسين، مما أدى إلى زيادة الحاجة إلى أعداد كبيرة من أساتذة التعليم الأساسي وخاصة في الطور الثالث. وتمحور هدف الدولة في هذه المرحلة هو الرفع من نوعية التكوين المقدم للمعلمين والأساتذة على حد سواء. وكان من بين الإجراءات التي اتخذتها هو تنظيم ورشات صيفية لتكوين الممرنين، من أجل ترقيتهم إلى سلك المعلمين، وبالتالي إزالة هذا السلك بشكل نهائي.[3]

3-1-4-المرحلة الرابعة-1994-1999: تم خلال هذه المرحلة تزويد قطاع التعليم بما يحتاجه من معلمين بشكل مرضي، كما اتخذت الدولة قرارا بتوظيف حاملي الشهادات الجامعية في التعليم الأساسي بمختلف أطواره، وتمديد فترة تكوين معلمي التعليم الأساسي من سنة واحدة إلى سنتين، كما تميزت هذه المرحلة بانخفاض عروض التكوين في جميع أسلاك التعليم.[4]

الأمر الذي جعل الدولة تقرر الغلق التدريجي للمعاهد التكنولوجية للتربية وتحويلهم إلى ثانويات ومتاقن، أو وضعهم تحت تصرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وعليه فقد تقلص عدد المعاهد

---

[1]- بلحسين رحوي عباسية: **(النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي-دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري)**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة السانيا، وهران، 2012/2011، ص، 344

[2]- غاوي جمال: مرجع سبق ذكره، ص، 181

[3]- حديد يوسف وبوعموشة نعيم: مرجع سبق ذكره، ص 132

[4]- بن زاف جميلة: **(التأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية –دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية لبلدية ورقلة)**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة في تنمية الموارد البشرية)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، محمد خيضر، بسكرة، 2014/2013، ص، 213

التكنولوجية للتربية من56 معهد سنة 1990 إلى 35 معهد سنة 1996 إلى 26 معهد سنة1997 ، ليتم غلقها نهائيا مع نهاية هذه المرحلة بالموازاة مع غلق المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية. والشيء الذي ميز هذه المرحلة هو الاتجاه من تحقيق الكم إلى الاهتمام بالنوعية وتحسين مستوى المعلمين[1].

3-1-4-المرحلة الخامسة-1999-2002: كان تكوين المعلمين خلال هذه المرحلة مناصفة بين كل من وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، وذلك في إطار الاستراتيجيات الجديدة لتكوين المعلمين، المتخذة من طرف السلطات المعنية، فقد اشتركت كلتا الوزارتين بالاهتمام بتكوين وتأطير المعلمين، وبناء عليه فقد تم خلال هذه المرحلة إسناد مهمة تكوين معلمي المرحلة الابتدائية إلى المدارس العليا للأساتذة، لمدة ثلاث سنوات، بهدف الرفع من الكفاءات التي يتطلبها التدريس في هذه المرحلة.[2]

3-1-5-المرحلة السادسة من 2002 إلى يومنا هذا: وخلال هذه السنوات الأخيرة وفي ضوء الممارسات المنشودة للبحث عن أنجع الطرق لحل قضية تكوين المعلمين فكرت الوزارة في إيجاد استراتيجية جديدة له. حيث أسندت مهمة تكوين الأساتذة إلى المدارس العليا. والملاحظ أن هذا النظام الجديد في تكوين المعلمين يختلف عما سبقه، ذلك أنه رفع من مستوى وشروط الالتحاق، إضافة إلى تمديد فترة التكوين. وأقل ما يقال عليه أن تكوين يوازي التعليم الجامعي-فالتكوين الأولي لمعلمي المرحلة الابتدائية هو بمثابة تكوين خاص بمستوى جامعي يدوم ثلاث سنوات ويقدم للحاصلين على البكالوريا الجدد، ممن تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 22 والذين اجتازوا المسابقة الشفوية للدخول إلى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم-.[3]

وجاء هذا النوع من التكوين موازيا للإصلاحات الجديدة التي تمست قطاع التربية والتعليم في الجزائر، والتي تمثلت في اعتماد مقاربة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات، الأمر الذي تطلب ضرورة توفير تكوين ذو جودة يفي بمتطلبات هذه المقاربة، بما يضمن كفاءة وفعالية عالية في أداء المعلمين،

لأجل كل ذلك فقد أقر مجلس الحكومة بتاريخ 30 أفريل 2002 عددا من الإجراءات ذات الصلة بالتكوين وتحسين مستوى المعلمين المسيرين وهي كالآتي:

- **الإجراءات المتعلقة بالتكوين الأولي للمعلمين:** وقد تضمن ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة، على مستوى المدارس العليا للأساتذة، والتعليم العام لحاملي الشهادات الجامعية الذين تم توظيفهم عن طريق المسابقة، ومن أجل بلوغ تكوين أولي للمعلمين شرعت الوزارة منذ 2002 في إعداد العديد من

---

[1]- المرجع السابق: ص، 214

[2]- بلحسين رحوي عباسية: مرجع سبق ذكره، ص، 353

[3]- لخضر شلالي: **(تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة)**، (مذكرة ماجستير غير منشورة في علوم التربية)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2009/2008، ص، 51

الإجراءات، وكان من بينها إعداد مشاريع برامج التكوين للمعلمين، والتي تم فيها مراعاة كل الجوانب الأساسية، الجانب المهني البيداغوجي، والجانب التقني الجمالي، إلى جانب تكنولوجيا الإعلام والاتصال.[1]

- **الإجراءات المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة:** وقد تم ذلك من خلال ما يلي:[2]

-إنجاز مخططات التكوين، بالتنسيق مع الهيئة التفتيشية وتقديمها إلى مديرية التكوين بغرض المصادقة عليها وإدراجها في المخطط القطاعي السنوي للتكوين وتحسين المستوى.

-برمجة حصص تكوينية تحت إشراف المفتشين أو الأساتذة المكونين تنفيذ مخطط التكوين أثناء الخدمة وفق متطلبات جودة التعليم.

-مواصلة عمليات التكوين أثناء الخدمة بالاعتماد على تشخيص الحاجيات المهنية لدى الأساتذة المؤطرين وترتيبها وبرمجتها وتكييف العمليات التكوينية لتلبية تلك الحاجيات، وعلى المعاهد الوطنية لتكوين مستخدمي التربية إعداد وتحسين مخططات التكوين.

3-2-أنواع التكوين في النظام التربوي الجزائري:

يعتمد نظام تكوين المعلمين في المنظومة الجزائرية على نمطين أساسيين وهما:

3-2-1-التكوين قبل الخدمة: وهو التكوين الأولي والقاعدي الذي يقدم للطالب المعلم، عقب نيله لشهاد البكالوريا، وبعد نجاحه في المسابقة الشفوية الخاصة بالالتحاق بمهنة التعليم، وقد أسند هذا النوع من التكوين سابقا إلى المعاهد التكنولوجية، والذي كان لمدة سنة واحدة، في حين يسند حاليا إلى المدارس العليا للأساتذة، ومدته ثلاث سنوات، حيث يحصل الطالب خلال فترة تكوينه على كل المعلومات الخاصة بمهنة التعليم، وأصول التربية والعملية التعليمية، وعليه فهو تكوين يجمع بين الجانب النظري والعملي والفكري[3] والتطبيقي. وتُتَوج فترة التكوين هذه بمنح الطالب المعلم شهادة تخرج، لينتقل بعدها مباشرة لمزاولة مهنة التعليم.

3-2-2-التكوين أثناء الخدمة: وهو نوع من التكوين التكميلي الذي يخضع له المعلم، بصفة مستمرة، في خضم عمله، وأثناء مزاولته لمهنة التعليم، حيث يستهدف تجديد معلومات ومعارف المتعلم حول المهنة، بغية ضمان مواكبته لكل المستجدات أو التغيرات التي تحدث على مستوى القطاع بصفة عامة، وعلى مستوى العملية التعليمية بصفة خاصة.[4]

3-2-التكوين أثناء الخدمة في النظام التربوي الجزائري:

[1]- نصيرة عبيد ورابح بن عيسى: **تكوين أستاذ المدرسة الجزائرية**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 13، العدد 2، 2021، ص، 128

[2]- المرجع السابق: ص، 128

[3]- بلحسين رحوي عباسية: مرجع سبق ذكره، ص، 348

[4]- المرجع السابق: ص، ص، 348، 349

إن انتهاج الجزائر لاستراتيجية التكوين أثناء الخدمة كصيغة جديدة، لم يكن وليد التسعينيات ولم يظهر مع الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة، إنما تواجد منذ الاستقلال تحت أشكال ومسميات أخرى، واستمرت الدولة في جهودها ومساعيها من أجل إصلاح قطاع التربية، والدليل على ذلك صدور قرارات تركز على أهمية التكوين بصورة عامة، والتكوين أثناء الخدمة بصورة خاصة.[1]

3-2-1-الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة: وهو تنظيم جديد تم استحداثه سنة 1998، في إطار السياسة الجديدة المتبناة من طرف وزارة التربية الوطنية بتزكية من الحكومة، وقد خصصت له ميزانية كبيرة تجاوزت سبع (7) دينار جزائري. وقدر عدد المستفيدين من هذه العملية التكوينية بـ 59000 معلما، غير أن ما ميز هذه العملية هو طغيان الطابع الانتقائي في اختيار المستفيدين منها، خاصة فيما يخص معلمي التعليم الابتدائي، إذ كانت موجهة إلى حاملي الباكالوريا منهم، أو الحائزين على مستوى السنة الثالثة ثانوي، وتم اسناد مهمة تكوين هؤلاء المعلمين إلى مفتشي المواد.[2]

إن هذه السياسة الجديدة المعتمدة في تكوين المكونين، تمنح الأولوية إلى المعلمين الذين يزاولون مهنة التعليم، للاستفادة من دورة تكوينية مدتها أسبوعا كل سنة، في إطار الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة الذي سينظم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية ابتداء من الموسم الدراسي 1999/1998.[3]

وقد تم الانطلاق في تنفيذ الترتيبات الجديدة المتعلقة بهذا الجهاز، والمتمثلة فيما يلي: [4]

- انجاز مخططات التكوين.

- مواصلة تكوين موظفي القطاع دون استثناء لا سيما في مجال المعلوماتية. [5]

- تنفيذ مخطط التكوين أثناء الخدمة وفق متطلبات جودة التعليم.

- مواصلة عمليات التكوين أثناء الخدمة، بالاعتماد على تشخص الحاجيات المهنية للمعلمين وترتيبها وبرمجتها وتكييف العمليات التكوينية.

ووفقا لبرنامج نشاط الوزارة سنة (1998-1999)، تقرر تركيز التكوين خلال هذه السنة على ثلاث محاور أساسية، تشكل هي الأخرى عناصر متكاملة ضمن وحدة مدمجة، والمتمثلة في: **برامج التعلم،**

---

[1]- كروجة الشارف: **التكوين أثناء الخدمة الآليات والأهداف دراسة في أجهزة تكوين المعلمين في الجزائر**، مجلة الحوار الثقافي، جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم، المجلد 6، العدد 2، 2017، ص 226

[2]- المرجع السابق: ص 227

[3]- فاطمة الزهراء بلهوشات وآخرون: **مخطط التكوين خاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة في إطار تطبيق الاستراتيجية الجديدة لتكوين المكونين**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1998، ص 1

[4]- بهلولي خالد وأمينة مساك: **تكوين المعلمين أثناء الخدمة-بين التجارب العالمية والمحلية**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 12، العدد 2، 2019، ص 185

[5]- المرجع السابق: ص 185

الكتاب المدرسي، التقويم البيداغوجي، وهذا انطلاقا من الدور الهام للمهارات المهنية التي ينبغي على كل معلم التحكم فيها من أجل ضمان فعالية الأداء داخل حجرة الدرس.

وتهدف هذه الوحدة التكوينية الأولى إلى:[1]

- تزويد المعلمين بمكتسبات نظرية قبلية، حول المحاور السابقة.
- تحديث المعارف الأكاديمية للمعلمين المعنيين.
- اكساب المهارات الفنية وتعزيزها.

وخلال السنة التكوينية 1999-2000، تم تكليف العاهد التكنولوجية بطبع سندات ووثائق بيداغوجية موجهة للمعلمين، وقد لوحظ خلال هذه السنة تراجع في الجهود الموجهة لهذا النوع من التكوين، فجاءت العملية بأقل جدية. كما تم تغيير اسم المعاهد التكنولوجية لتصبح معاهد التكوين أثناء الخدمة، غير أن هذا التكوين توقف في هده المعاهد، والتي تقلص عددها إلى ثمانية معاهد من أصل أكثر من 60 معهدا.[2]

3-2-2-الجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة: وقد تم تعريفه من طرف وزارة التربية، بأنه جهاز الغرض منه تحسين مستوى المعلمين، ويستمر على مدى سنوات. وهدفه الأول هو تحسين مستوى معلمي المدارس الأساسية الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي ولم يخضعوا لتكوين كامل، كما يهدف إلى تعزيز مستواهم القاعدي وسد مختلف جوانب النقص، في الجانب المعرفي والجانب الثقافي العام، إضافة إلى الجانب المهني والبيداغوجي. وحسب ما ورد في الوثيقة فإن عدد المعلمين المستهدفين هو 73280 معلم مدرسة أساسية تقل أعمارهم عن 40 سنة تحت رتبة معلم مدرسة أساسية.[3]

3-3-أسباب تبني المنظومة التربوية للتكوين أثناء الخدمة:

تعد عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة كصيغة جديدة للتكوين في الجزائر أحد الاستراتيجيات المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية، التي جاءت نتيجة اعتماد الجزائر لسياسة ديمقراطية التعليم والتي كان من بين نتائجها الارتفاع الكبير في عدد المتمدرسين الأمر الذي استدعى اللجوء إلى توظيف عددا كبيرا من المعلمين لا سيما في الطور الابتدائي من ذوي التأهيل المعرفي والأكاديمي والبيداغوجي الضعيف والذين لم يستفيدوا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي الضروري.[4]

وعليه فقد جاء اعتماد هذه الصيغة الجديدة من التكوين نتيجة للأسباب التالية نوجزها كما يلي:[5]

---

[1]- فاطمة الزهراء بلهوشات وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 2

[2]- كروجة الشارف: مرجع سبق ذكره، ص 228

[3]- المرجع السابق: ص 228

[4]- بوبكر بن بوزيد: **إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر–رهانات وإنجازات**-دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص173

[5]- المرجع السابق: ص، ص، 179، 180

-**أسباب بيداغوجية**، إذ يساهم التكوين أثناء الخدمة في تعويد المعلم على الاعتماد على التكوين الذاتي، باعتباره أحد متطلبات العصر.

-**أسباب تنظيمية** لها علاقة بعدد المعلمين المعنيين بالتكوين.

-**أسباب اقتصادية**، حيث يؤدي اعتماد التكوين أثناء الخدمة إلى خفض التكاليف، والاقتصاد فيها، كون هذا النوع من التكوين لا يستدعي الاستعانة بأساتذة مستخلفين نتيجة انتداب المعلمين المعنيين بالتكوين.

-**أسباب اجتماعية**، إن هذا التكوين لا يتطلب الإقامة في المعاهد، وبالتالي وجد استحسانا من طرف المعنيين بالتكوين، كونه يسمح بهم بالبقاء بالقرب من مقر سكنهم وعملهم، وخاصة في صفوف النساء كونه يمثل الشريحة الأكبر في القطاع.[1]

[1]- المرجع السابق: ص 180

خلاصة:

من خلال ما عرض في هذا الفصل، تتضح لنا أهمية تكوين المعلمين أثناء الخدمة باعتباره نوعا من التكوين المستمر الذي يرافق المعلم خلال مسيرته المهنية وذلك منذ توليه المنصب وإلى غاية تقاعده منه.

وعلى هذا الأساس فالتكوين أثناء الخدمة كاستراتيجية جديدة استحدثتها النظم التربوية الحديثة لمواجهة التقدم الهائل في المجال المعرفي والتكنولوجي الذي ميز العصر الحالي، وهذا ما جعله من أهم العمليات التي يتأسس عليها النظام التعليمي، حيث غدى وسيلته لضمان النمو المعرفي والمهني المستمر للمعلم، إذ لا يقتصر هدف التكوين على تدعيم وتعزيز التكوين الأولي، وتجديد وتحديث معارف المعلم واكسابه الكفاءات والمهارات اللازمة لعمله، بل يجعله مهيئ للتكيف مع كل جديد يطرأ على مهنته، ويضمن قدرته على مواجهة التحديات المحلية والعالمية مستقبلا

والجزائر كغيرها من الدول اهتمت ومنذ استقلالها وإلى وقتنا الحالي بقضية تكوين المعلمين، فكانت قضية تكوين المعلمين من أهم المشاريع الإصلاح والتطور التربوي، وذلك إيمانا منها بأهميته ودوره في الارتقاء بمستوى أداء المعلم وجعله على استعداد تام لمواجهة كل تغير في مجال مهنته،

تمهيد

إن العملية التعليمية باعتبارها نظاما معرفيا تفاعليا متكاملا قائم بذاته، يتشكل من عناصر تركيبية أساسية تتمثل في كل من المعلم والمتعلم والمنهاج، حيث تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق غايات التربية بشكل عام وأهداف العملية التعليمية بشكل خاص.

وفي ظل المدرسة الحديثة أصبح يُنظر إلى العملية التعليمية على أنها تفاعل ونشاط مشترك بين أطرافها، وذلك في ضوء المقاربة الجديدة التي تم اعتمادها، والتي جعلت المتعلم المحور الأساسي الذي تدور حوله كل العمليات والممارسات في العملية التعليمة، حيث أصبح مشاركا فعالا في عملية التعليم والتعلم، إلا أن ذلك لم يمنعها من الحفاظ على الدور القيادي للمعلم، الذي يساهم وبشكل كبير في عملية إرشاد وتوجيه المتعلم لينمو نموا شاملا ومتكاملا يستهدف جميع جوانب شخصيته.

وحتى تتمكن العملية التعليمية من بلوغ أهدافها كان لزاما عليها تبني اتجاهات جديدة تساهم في فعاليتها، كان احدثها تبني مفهوم الجودة في التعليم، هذا المفهوم الحديث الذي جاء مصاحبا للعصر الحالي، خاصة بعد ما حققه من نجاح في المجال الصناعي، ولأن التعليم غدى وسيلة المجتمعات لتحقيق التنمية الشاملة عبر ما يُقدم من خدمات تعليمية لمتعلميها، لذلك فهي الأحق بتني هذا المفهوم بغية تحقيق متطلبات المتعلمين من جهة والمجتمع من جهة أخرى وتحسين جودة منتوجها التعليمي.

وتأسيسا على ما سبق ذكره فإننا سنحاول من خلال هذا الفصل التفصيل في العناصر التالية: عناصر العملية التعليمية، مجالاتها، خصائصها، صعوباتها، لنعرج على ذكر دواعي تطبيق الجودة في التعليم، أهمية وأهداف تطبيق الجودة في التعليم، لنختم هذا الفصل بجودة عناصر العملية التعليمية.

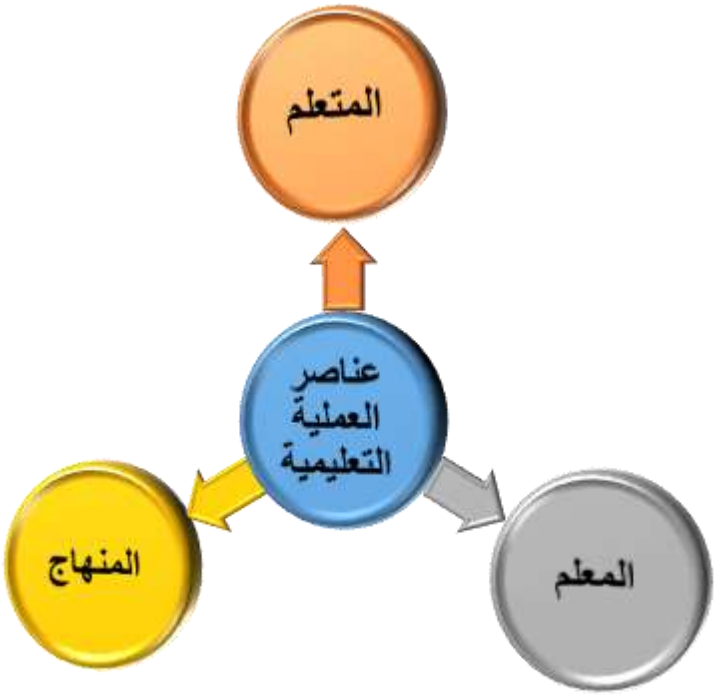
1-العملية التعليمية:

1-1-عناصر العملية التعليمية:

تعتبر العملية التعليمة مجموعة من الإجراءات النشطات والمواقف التفاعلية بين المعلم والمتعلم داخل حجرة الصف، إذ ترتكز على مجموعة من العناصر الأساسية التي تتداخل فيما بينها لتحقيق الهدف أو الأهداف المنشودة من عملية التعليم والتعلم. ونجاح العملية التعليمية-التعلمية متوقف على التفاعل الإيجابي بين مختلف هذه العناصر، لذلك تعد العملية التعليمية عملية معقدة تتفاعل فيها عوامل مختلفة، وتدمج فيها متغيرات شديدة الاختلاف.[1] لذلك فقد اختلف الباحثون في تحديد عناصرها.

ويمكن تحديد ثلاث عناصر أساسية للعملية التعليمية، نذكرها كالآتي: المعلم، المتعلم، المنهاج.

الشكل رقم(04): يبين عناصر العملية التعليمية



المصدر: من إعداد الطالبة

[1]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين (أسس ونماذج وتقنيات)**، سلسلة المعرفة للجميع، ط2، ص 63

1-1-1-المعلم:

لقد أدى تبنى مقاربة جديدة في التعليم كسياسة تربوية جاءت استجابة لجملة التطورات والتحولات المستمرة -المقاربة بالكفاءات-إلى تحول في أدوار المعلم في العملية التعليمية، فقد انتقل من كونه مجرد ناقل وملقن لمختلف المعارف والمعلومات وحشوها في ذهن المتعلم، إلى مرشد وموجه ومنظم لمختلف المواقف التعليمية التعلمية، التي يعمل من خلالها على إثارة دافعية المتعلم وتحفيزه على الاجتهاد والابتكار، ونجاح المعلم في تأديته لأدواره المتعددة متوقف على جملة من الخصائص التي يشترط أن تتوفر فيه، كالخصائص الجسمية والمعرفية والشخصية والاتصالية، وفي ذلك يُنَوِّهُ **عبد العليم إبراهيم** بالقول: "المقومات الأساسية لعملية التدريس إنما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم، واستماعه لهم، وتصرفه في إجاباتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم...إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجح".[1]

وتتحدد فعالية أداء المعلم بمدى امتلاكه لمجموعة من الكفايات الهامة، وتتمثل هذه الأخيرة في كفاية التخطيط الجيد للدروس، كفاية التنفيذ والتي تتضمن تنظيما شاملا لمختلف مراحل عملية التعليم والتعلم من تصميم للمواقف التعليمية واختيار طرق واستراتيجيات تعليمية محفزة ومشجعة واختيار وسائل تعليمية مُعينة، بالإضافة إلى امتلاكه لكفاية التقويم، والتي تأتي كآخر محطة يقوم بها المعلم عند عرضه لمحتوى تعليمي معين.

كما يُفْترض أن يكون المعلم على دراية تامة ومعرفة دقيقة بخصائص نمو المتعلم واحتياجاته، وأن يعتمد على طرق التدريس الحديثة المناسبة للمقاربة الجديدة. وأن ينظر إلى المتعلم نظرة شاملة في إطار العلاقات التفاعلية النفسية والاجتماعية المرجعية، البيئية، الميول، الاهتمامات، الاتجاهات، التصورات، العوائق، الآفاق.... التي تنشأ بينهما من خلال مختلف المواقف التعليمية-التعلمية.[2]

كما أن نجاح المعلم في عمله متوقف كذلك على مدى مراعاته للفروقات الفردية التي يتميز بها المتعلمون بعضهم عن بعض، حيث وجب الأخذ بعين الاعتبار مستوى قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم نحو التعلم، عند بناء المواقف والنشاطات التعليمية التعلمية، والتي تكون على صلة وثيقة بالأهداف التعليمية المسطرة مسبقا.[3]

---

[1]- فايزة التونسي وزرقط يولرباح وشوشة مسعود: **العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد 7، العدد 29، مارس2018، ص180

[2]- المرجع نفسه، ص 180

[3]- صفية بن عطة وعبد المجيد مباركي: **أهمية النشاط الصفي وغير الصفي في العملية التعليمية**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 13، العدد 1، 2021، ص 4

وبناء على ما تقدم ذكره فإن قدرة المعلم على معرفة خصائص المتعلم وصفاته واحتياجاته ومشكلاته النفسية التي تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، تشكل جوهر نجاحه في بلوغ أهداف العملية التعليمية.

1-1-2-المتعلم:

يشكل المتعلم طرفا أساسيا وعنصرا مهما في العملية التعليمية[1]، وهو بذلك أهم مدخلاتها ومركزها، ومحور كل أجهزة التعلم وأنشطته، وهو الحلقة الأقوى فيها، ذلك أنه يعد معيارا ومحكا أساسيا للحكم على مدى نجاحها أو فشلها من خلال ما يُحَصِّلُه من منتوج تعليمي، وهو بذلك يعتبر سببا في وجود المدرسة والنظام التعليمي ككل.[2]

ويؤدي المتعلم دورا جوهريا في العملية التعليمية يتجلى ذلك من خلال مشاركته الفعالة في عملية التعلم، وهو ما يضمن له اكتساب الخبرات التعليمية، كما يساهم في اكتسابه للعديد من المعارف والمعلومات عبر المواقف التعليمية المهيأة من طرف المعلم، وإلى جانب فإن مبادرة المتعلم في عملية التعليم والتعلم تكسبه مهارة المسؤولية، التي يعمل على توظيفها سواء في عملية التعليم أو حتى في حياته اليومية، وفي ذات السياق فالمتعلمون بحاجة إلى التفكير في ما تعلموه وما يجب عليهم تعلمه، وتقييم ما تعلموه، كما أنه يعزز قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات وتطوير مهارات التفكير، وهذا ما يساهم في رفع دافعيته نحو التعلم.[3]وتعمل المشاركة الفعالة للمتعلم في عملية التعلم على جعل التعلم أكثر ديمومة واستمرارية، وهو ما ينعكس بالإيجاب على النتائج التعليمية المحصلة من طرفه.[4]

1-1-3-المنهاج:

---

[1]- رافدة الحريري: **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص371

[2]- فاتحي عبد النبي: (**الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي**) -دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر ولاية أدرار-أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2016/2015، ص53

[3]- يحي أبو محمد: **العملية التعليمية الناشطة ومدى ارتباطها بتصورات المتعلم**، مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة المدية، المجلد 4، العدد 13، 2022، ص78

[4]- علي عبد الرحيم صالح: **ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات الجامعية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014، ص 64. https://www.noor-book.com 2023/03/24 على الساعة: 20سا: 15د

نقصد بالمنهج التربوي بالمفهوم الحديث هو: «جميع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها، داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية».[1]

ويتكون المنهاج من مجموعة من العناصر وهي كالآتي: **الأهداف التعليمية، المحتوى، الطريقة، الوسيلة، الأنشطة التعليمية، التقويم**، حيث تشكل هذه الأخيرة ما يسمى بالعملية التعليمية-التعلمية، فهي تتفاعل فيما بينها بطريقة تكاملية ومترابطة، بحيث لا يمكن لأي عنصر أن يعمل بمعزل عن بقية العناصر، كما توجد علاقة تأثير وتأثر بين كافة هذه العناصر، ويظهر ذلك جليا من خلال الترابط الوظيفي بينها، فالمحتوى التعليمي مرتبط بالهدف، لأنه يساعده على توجيه مسارات التعلم حتى لا تحيد عن الأهداف التعليمية المراد تحقيقها نهاية كل نشاط، وهذا بدوره يقودنا إلى ضرورة الاعتماد على طرق ووسائل تعليمية تتناسب وقدرات المتعلمين من جهة، والمحتوى التعليمي من جهة أخرى، كما يصاحب تلك المراحل تقويم تعلمات المتعلم في كل محطة تعليمية عن طريق الاعتماد على أساليب تقويم مناسبة.[2]

كما تشكل عناصر المنهاج ومراحله المختلفة نظاما متكاملا، لكل منها دوره ووظيفته الخاصة به، إذ تعمل بشكل كلي على تحقيق الأهداف المخطط لها سلفا.[3]

وبناء على ما تقدم عرضه فإن تفاعل وتكامل عناصر المنهاج بصورة إيجابية هو ما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية-التعلمية.

1-2-مجالات العملية التعليمية:

من خلال التأمل في عناصر العملية التعليمية-التعلمية، نجد أنها تستهدف ثلاثة مجالات أساسية وهي على النحو الآتي:[4]

1-2-1-المجال المعرفي: وتتمثل في مختلف المعارف والمعلومات التي تقدم للمتعلم في شكل مواقف وأنشطة وخبرات تعليمية.

---

[1]- راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض حسين ابو الهيجاء: **المنهاج-بناؤه، تنظيمه، نظريته، وتطبيقاته العملية**، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص14. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/03/25 على الساعة: 10سا:57د

[2]- صلاح عبد الحميد مصطفى: **المناهج الدراسية-عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، دار المريخ للنشر، الرياض، 2000، ص29. https://www.noor-book.com بتاريخ 2023/03/24 على الساعة: 20سا: 13د

[3]- محمد الحاج خليل: **دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية**-الكتاب الأول-، عمّان-الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص19

[4]- رشدي أحمد طعيمة: **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 2، 2006، ص252

1-2-2-المجال السلوكي: ويتمثل هذا المجال في البعد الديناميكي أو الإجرائي للعملية التعليمية-التعلمية، يعبر عن الممارسات وأشكال الأداء المختلفة التي تتحقق من خلالها الأهداف التعليمية المنشودة.

1-2-3-المجال الفيزيقي: ويتمثل هذا المجال في الفضاء الخارجي المحيط بالعملية التعليمية-التعلمية، أي البيئة التي تتم فيها عملية التعليم والتعلم، والتي تؤثر بدورها على العملية التعليمية-التعلمية سواء سلبا أو إيجابا.

1-3-خصائص العملية التعليمية:

تتميز العملية التعليمية بأنها **عملية اجتماعية**، كونها تستهدف العقل البشري، حيث تعمل على إكسابه مختلف المعارف بهدف استخدامها في المواقف الحياتية، وهذا ما يؤدي إلى نقله إلى واقع أرقى من واقعه السابق، وبذلك تهيئه للتكيف في المجتمع الذي هو عضو فيه، وهي **عملية فردية** في الوقت نفسه حيث يكون فيها الفرد قادرا على تحصيل المعرفة التي يريدها من خلال التعلم الذاتي.[1]

فالتعلم الذاتي يساهم وبشكل كبير في تحسين العملية التعليمية-التعلمية، إذ يعتبر من أحدث أساليب التعلم التي ظهرت بالموازاة مع التطور التكنولوجي في مجال الاتصالات، إضافة إلى ظهور اتجاهات تربوية تشجع على التعلم الذاتي القائم على المجهود الشخصي للفرد بفضل ما يملكه من خصائص تساعده على اكتساب مجموعة من المهارات والقدرات التي تمكنه من التعلم بنفسه.[2]

كما تتميز العملية التعليمية بأنها **عملية هادفة** إذ تسعى لبلوغ جملة من الأهداف منها ما هو أساسي وما هو فرعي، وهذا يتطلب تخطيطا محكما لجميع مراحلها، وإلى جانب ذلك فهي كذلك **عملية شاملة** تعمل على تنمية جميع جوانب المتعلم، الفكرية والعقلية والنفسية والتربوية والاجتماعية.[3]

كما تُوصف العملية التعلمية بأنها **عملية تربوية**، ذلك أنها تعمل على تربية وتأديب وتهذيب المتعلم، حيث تتيح له فرصة اكتساب سلوكيات جديدة تتوافق مع بيئته الاجتماعية، بغية الارتقاء بسلوكه نحو الأفضل، وفي الوقت نفسه هي **عملية معرفية** إذ تعمل على تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات الجديدة.

---

[1]- ساجدة الجبور: **مفهوم العملية التعليمية**، https://pubhtml5.com/jpoi/btbi/basic/ تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2023/02/12 على الساعة 05سا: 24د

[2]- رمضان نعيمة وبوبكري ليلى: **أهمية التعلم الذاتي في العملية التدريسية**، مجلة آفاق علمية، جامعة تمنراست، المجلد 10، العدد 03، 2018، ص، ص309، 310

[3]- ساجدة الجبور: مرجع سبق ذكره

والعملية التعليمية **عملية اتصالية**، كونها تعبر عن علاقة تفاعلية تتم بين كل من المعلم والمتعلم، يتم من خلالها تبادل المعلومات والمعارف والاتجاهات عبر مختلف المواقف التعليمية داخل الحجرة الدراسية.[1]

كما تتميز العملية التعليمية **بأنها عملية استثمارية**، تستهدف تنمية الموارد البشرية، حيث تساهم في نموهم من جميع النواحي، كما تسعى لمساعدتهم على اشباع مختلف احتياجاتهم، إلى جانب تلبية احتياجات المجتمع بصفتهم أعضاء ينتمون إليه. وتعتبر عملية استثمارية لأن الفرد هو عائدها ووسيلتها، الأمر الذي يجعل منها ركيزة أساسية في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.[2]

الشكل رقم(05): يبين خصائص العملية التعليمية

المصدر: من إعداد الطالبة

1-5-4-صعوبات العملية التعليمية:

[1]- جمال بلبكاي وفراحتة دنيا: مرجع سبق ذكره، ص 432

[2]- فاروق البوهي وعنتر لطفي: **مهنة التعليم وأدوار المعلم**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1900، ص، ص، 58، 59

يمكن تلخيص أهم الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية في النقاط التالية:[1]

- ترتبط الصعوبة الأولى بالأهداف التي وضعت من أجلها، حيث شهدت تغيرا كبيرا، إذ لم يعد هدفها الأساسي مجرد تلقين المتعلمين جملة من المعارف والمعلومات، بل أصبحت أكثر تعقيدا من قبل، فقد بات يُنتظر منها تكوينهم وإعدادهم إعداد شاملا يؤهلهم للاندماج في الحياة ومسايرة تحديات العصر الحديث، وباختصار شديد فإن تطلعات المجتمع للمدرسة تتمثل في أن تعمل هذه الأخيرة على مساعدتهم حتى تتفتح شخصيتهم وتنمو نموا سليما.
- ترتبط الصعوبة الثانية بشخصية المعلم ومدى تأثيرها على مسار العملية التعليمية، لأن لمعلمون كغيرهم من أفراد المجتمع يتميزون بالتباين والاختلاف، فلكل منهم اتجاهات وميولات ومنظومة قيمية خاصة يتميز بها عن غيره والتي تحدد انتمائه الاجتماعي والثقافي، كما تتأثر العملية التعليمية بنمط تكوين المعلمين وغيرها، وكل هذا يجعله يؤدي به إلى تبني أنماط سلوكية دون غيرها، فتفاعلاته داخل القسم هي نتاج لكل ما سبق ذكره.
- ترتبط الصعوبة الثانية بالمحتوى التعليمي ومواده، إلى جانب المصادر التعليمية والتكنولوجية المتوفرة والمستعملة داخل حجرة الدرس، وكذا الظروف السيكولوجية التي تحيط المدرسية، وأساليب التقويم المستعملة، فالتفاعل القائم بين جميع العناصر سالفة الذكر تجعل من العملية التعليمية عملية معقدة.[2]
- ترتبط الصعوبة الثالثة بعدم إلمام المعلم بالخصائص النفسية للمتعلمين، فالعديد من المعلمين يجهلون الخصائص العمرية للمرحلة التي هم معنيون بتعليمها، هذا ما يؤدي إلى عدم قدرتهم على التعامل الجيد معهم، فيجدون صعوبة في إعطاء تفسيرات علمية للتصرفات التي تصدر عن المتعلمين، فقد يتوقع منهم أشياء تفوق قدراتهم وينتج ذلك عن مقارنة تصرفاتهم بتصرفات الراشدين.
- ترتبط الصعوبة الرابعة بوجود الفروقات الفردية بين المتعلمين، فلكل واحد منهم ما يميزه عن غيره من الأقران، وأهم هذه التباينات هو وجود وتيرة في التعلم والتي تتفاوت لديهم بالرغم من تقارب أعمارهم، وهذا ما يؤدي إلى وجود أزمة في العملية التعليمية التي يغلب عليها الطابع الجماعي، فيجد المعلم نفسه مُطالبا في التفكير في كيفية التخفيف من هذه الفروقات وخلق بيئة صفية تتسم بنوع من الانسجام في قدرات متعلميها.[3]

---

[1]- محمد الدريج: مرجع سبق ذكره، ص 58

[2]- مليكة شارف خوجة: **مشاكل مهنة التعليم وصعوبات قطاع التربية**، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، المجلد 5، العدد 2، ص 154

[3]- جمال بلبكاي وفراحتة دنيا: مرجع سبق ذكره، ص، ص 432، 433

- ترتبط الصعوبة الخامسة بتطبيق مقاربة التدريس الحديثة (المقاربة بالكفاءات)، التي جعلت من المتعلم محورا أساسيا لها، حيث تسعى لإشراكه في عملية التعلم، الأمر الذي نتج عنه تغير في دور المعلم، حيث أصبح وسيطا بين المعرفة والمتعلم، فلم يعد يسعى لتقين المعارف للمتعلم، بل أصبح يختار الوضعيات التعليمية المُشخصة للواقع، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون ملما بكل ما يتطلبه تطبيق هذه المقاربة.

1-5-شروط نجاح العملية التعليمية:

يتطلب نجاح العملية التعليمية توفر مجموعة من الشروط حتى تتمكن من تحقيق فعاليتها من جهة، وتحقيق أهدافها المنشودة من جهة أخرى، وفي ما يلي نوجز أهم هذه المتطلبات:[1]

- توفير المعلم المزود بالمهارات اللازمة، والتي تمكنه من أدائه لمهامه.
- الإعداد الجيد للمناهج الدراسية، مع ضرورة مراعاتها لحاجات المتعلمين ومتطلباتهم، وخصائص البيئة التي يعيشون فيها، من خلال اشراك المختصين وذوي الكفاءة في المجال.
- ضمان مشاركة كل الأطراف (الأولياء، المسؤولين المعنيين بالتعليم في حوارات ونقاشات من شأنها تذليل الصعوبات التي تعيق الفعل التعليمي).
- إعداد أنظمة تقويم مواكبة للتطورات والاتجاهات الحديثة في المجال التربوي
- منح نوع من الحرية للمعلم في تكييف البرامج المقررة وفق ما يلائم المتعلمين وخصوصياتهم.
- الإعداد المسبق للموقف التعليمي الذي يراعي فيه المعلم خصائص المتعلمين، كما يحدد فيه المعلم كيفية تقديم محتوى الدرس والزمن اللازم لذلك والأدوات والوسائل اللازمة.
- ضرورة أن يتصف المعلم بالمرونة في التعامل مع المتعلمين.
- قيام المعلم بدراسات ميدانية وكتابة البحوث والتقارير والتجارب وغيرها من الفعاليات والنشاطات التعليمية التي تساعد على تهيئة فرص ومواقف تعليمية من شأنها أن تثير دافعية المتعلمين وتتيح لهم فرص المشاركة الإيجابية.

[1]- نور الدين حمر العين ونور الدين زمام: **العملية التعليمية وتطورها في المنظومة التربوية الجزائرية الراهن والمستقبل**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، المجلد 8، العدد 1، 2021، ص، ص، 698،699

2-الجودة والعملية التعليمية:

2-1-أهمية تطبيق الجودة في التعليم:

لقد غدى التعليم وسيلة المجتمعات لمواجهة كافة التحديات في شتى مجالات الحياة، والمسؤول الأول على إعداد الموارد البشرية المؤهلة تأهيلا نوعيا يواكب متطلبات العصر الحالي، لأجل لكل ذلك تم اعتماد الجودة كنظام متكامل في التعليم خاصة وأنها تشمل جميع عناصره من مدخلات وعمليات ومخرجات، وهذا ما يؤدي لضمان جودة خدماتها التعليمية من جهة وجودة منتوجها التعليمي من جهة أخرى.

وبناء عليه فإن أهمية الجودة في التعليم تتضح من خلال جملة الفوائد التي يمكن أن تحقيقها في حالة تطبيقها داخل المؤسسات التعليمية، هذه الفوائد التي نوجزها كالآتي:[1]

- تساهم الجودة في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، إلى جانب تخريج كوادر مؤهلة لسوق العمل والإنتاج في اختصاصات مختلفة، لتساهم هي الأخرى في عملية التنمية والتقدم.
- تعمل الجودة على تلبية واشباع حاجات متطلبات المتعلمين لزيادة مستوى الرضا عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم.
- تنمية العديد من القيم، بما في ذلك تلك المتعلقة بالعمل الجماعي.
- تحسين سمعة المؤسسات التعليمية وموظفيها من إداريين ومعلمين ومتعلمين، من وجهة نظر أفراد المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي.
- تحقيق الترابط والتواصل الفعال بين كافة شرائح المجتمع.
- تقديم معلومات ووثائق واضحة عن سير العملية التعليمية.
- المساعدة على إيجاد نظام تفاعلي لضمان الأداء الفعال.
- بناء الثقة بالمؤسسات التعليمية.[1]

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الجودة في التعليم(المفاهيم-المعايير-المواصفات-المسؤوليات)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص، ص، 249، 250

- الأداء الصحيح والسليم للأعمال والخدمات التعليمية.
- تحقيق مستوى أداء عال لجميع العاملين والإداريين في المؤسسات التعليمية.[2]
- توفير بيئة عمل قائمة على التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة، بين جميع العاملين بالمؤسسات التعليمية.
- التحسين المستمر من العملية التعليمية ومخرجاتها.
- تتيح فرصة مشاركة جميع العاملين في إدارة المؤسسة التعليمية، لأن كل فرد فيها مدرك وواعي بوضوح لدوره ومسؤوليته.
- تنمية المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسات التعليمية.
- مساعدة القائمين على المؤسسات التعليمية على الإلمام بالطرق والأساليب العلمية لتحليل وفهم المشكلات التي قد تعيقها عن أداء وظائفها بشكل جيد.[3]
- تحديد مختلف مصادر الهدر وأنواعه الموجودة على مستوى المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يسمح بمعالجته والحد منه.
- تقويم النظام التعليمي، وتشخيص جوانب القصور فيه، بحيث تتحول عملية التقويم إلى تطوير حقيقي ورقابة فعلية على جودة الخدمة التعليمية.

دواعي تطبيق الجودة في التعليم:

واجهت النظم التعليمية في **النصف الثاني من القرن الماضي** تحديات كبيرة، بفعل الثورة في المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات والتدفق المعرفي، الأمر الذي انعكس وبشكل ملحوظ على الميدان التربوي، تجلى في شكل اتجاهات حديثة في التربية والتعليم، وكان من بينها المطالبة بتبني الأهداف السلوكية في التدريس، ليأتي بعدها اعتماد المقاربة بالكفاءات، وكان من بين أحدثها تبني اتجاه الجودة في تسعينيات القرن العشرين، ليصبح هذا الأخير من أبرز سمات القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي فرض على النظم التعليمية ضرورة تبنيها، لأن التعليم هو وسيلة المجتمعات لتنمية مواردها البشرية، القادرة بفضل ما تملكه من كفايات ومهارات، على مواكبة ومواجهة تلك التطورات والمستجدات والتعقيدات التي طالت شتى مجالات الحياة، ومن هذا المنطلق يمكن النظر إلى المؤسسة التعليمية على أنها هي الأخرى

---

[1]- رابح بن عيسى وعبيد نصيرة: **العلاقات التربوية ودورها في تحسين جودة التعليم**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد 8، العدد 2020/4، ص33

[2]- رأفت عبد العزيز البوهي وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2018، ص 10. https://www.noor-book.com بتاريخ: 2022/07/20 على الساعة: 18سا: 54د

[3]- مها محمد عبد القادر: مرجع سبق ذكره، ص 106

عبارة على مؤسسة إنتاجية لرأس المال البشري والاستثمار فيه، لذلك ينبغي أن تكون خدماتها التعليمية الممنوحة سواء للمتعلم أو للمجتمع، ومنتوجها التعليمي على درجة عالية من التميز.[1]

فعملية إعداد الأفراد القادرين على التكيف والتوافق مع المستجدات المتسارعة ألقيت على عاتق التعليم، وتعتبر الجودة أحد أهم الآليات المساهمة في رفع نوعية التعليم الممنوح وتحسينه وتطوير مستوى أدائه.[2]

وبناء على ما سبق ذكره فإن اللجوء إلى اعتماد اتجاه الجودة في التعليم لم يكن أمرا اعتباطيا أو اختياريا، بل جاء كاستجابة حتمية أملتها متطلبات العصر الحديث، بهدف تلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع.[3]

وفي ذات السياق فإن تطبيق الجودة في التعليم جاء كضرورة حتمية يمليها التطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع الذي يتسم به العصر الحالي، لذلك كان لابد على الدول التي تسعى للرقي بمجتمعاتها أن تتبنى هذا الاتجاه في نظمها التعليمية لأنها أدركت أن التعليم وحده القادر على بناء الأفراد الذين يتمتعون بمواصفات عالمية تمكنهم من التعاطي الإيجابي مع متطلبات وتحديات هذا العصر.

وفيما يلي نوجز أهم **الأسباب والدواعي** التي دعت لضرورة تطبيق الجودة في التعليم:

- التحول الجذري الذي عرفته المجتمعات نتيجة الانتقال من مجتمعات زراعية أو صناعية إلى مجتمعات المعرفة والخدمات، هذا العصر الذي تميز بالتغيرات العلمية والتقنية والاقتصادية المتسارعة، أثرت وبصورة مباشرة على النظم التعليمة، حيث نتج عنها تحول في عملية التدريس، والذي أدى بدوره إلى تغير في أنماط التعليم ووظائف المدرسة، من جهة إعداد المتعلمين من أجل تقبل التغيير في الوظائف التي ستوكل لهم مستقبلا، وبناء عليه فالمدرسة مطالبة بالتركيز على المرونة الفكرية لا على مجرد حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات، إذ ينبغي عليها الاهتمام بتنمية

---

[1]- محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص19. https://www.noor-book.com بتاريخ: 2022/08/17 على الساعة: 00سا: 45

[2]- مها محمد عبد القادر: **رؤى مستقبلية لمواجهة الفجوات المتوقعة في التعليم المصري (التحديات- التجارب- الفجوات- سيناريوهات المواجهة)**، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية، مصر، ص106. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/03/18 على الساعة: 19سا:42د

[3]- إبراهيم جابر المصري وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2018، ص5. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/03/17 على الساعة: 01سا: 00د

مهارات المتعلم التكيفية، ومهارات التواصل الاجتماعي، إلى جانب تزويده بمهارات الابداع وحل المشكلات التي قد تعيقه على بين الحين والآخر.[1]

- تبني معظم الدول النامية لاستراتيجية التوسع الكمي لمواجهة الزيادة المرتفعة في عدد المتعلمين المقبلين على التعليم، الأمر الذي أثر سلبا على نوعية وجودة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها، لذلك أقدمت على تطبيق الجودة في التعليم بغية التحسين من جودة هذه المخرجات من أجل مواكبة تحديات العصر الحالي.[2]
- تزايد الاهتمام بموضوع الربط بين أهداف التربية والتعليم وأهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية، حيث ارتبط التخطيط للتربية والتعليم بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، وفي هذا المجال أصبح لزاما الاهتمام بتفتح المدرسة على البيئة المحلية والمجتمع المحلي، مما يؤدي إلى معرفتها ووعيها بالمشكلات البيئية والاجتماعية والاقتصادية وبالتالي محاولة إيجاد أساليب واستراتيجيات لمعالجته، وجاء كل هذا نتيجة لانتشار مفهوم التربية للحياة. [3]
- تزايد التدفق العلمي والمعرفي الناتج عن الثورة التكنولوجية الشاملة والذي شكل تحديا كبيرا للعقل البشري، أدى إلى ظهور تنافس بين المجتمعات من أجل تحسين جودة نظمها التربوية.[4]
- التغيرات الاقتصادية التي تتعامل مع الانفجار العلمي والتكنولوجي، حيث أدى إلى ظهور الإنتاج الآلي، إلى جانب استخدام الكمبيوتر، والإنتاج النووي..... وغيرها كان عاملا أساسيا وراء زيادة الاهتمام بالجودة في التعليم، مما دفع هذا الأخير إلى إعادة النظر في برامجه وأهدافه وأساليبه بغرض مواجهة هذه التغيرات ومواكبتها.[5]

2-3-أهداف تطبيق الجودة في التعليم:

[1]- إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: **تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة**، مكتبة الشقري، الرياض، ط1، 2014، ص26. https://www.noor-book.com بتاريخ: 2022/08/16 على الساعة: 00سا: 09د

[2]- رياض رشاد البنا: **التعليم الابتدائي-جودة شاملة ورؤية جديدة**-المؤتمر التربوي العشرون، 2006، ص9

[3]- إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: مرجع سبق ذكره، ص 25

[4]- رياض رشاد البنا: مرجع سبق ذكره، ص9

[5]- طارق عبد الرؤوف: **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم-اتجاهات معاصرة-**، المجموعة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014، ص26.https://www.noor-book.com بتاريخ: 2022/08/16 على الساعة: 00سا: 14د

إن توجه المجتمعات لتبني اتجاه الجودة في نظمها التعليمية، وذلك سعيا منها لتحقيق جملة من الأهداف والغايات الأساسية نذكرها كالآتي:[1]

- إحداث تغيير في جودة أداء العاملين في المؤسسات التعليمية.
- تحسين بيئة العمل.
- تطوير وتحديث أساليب العمل في المؤسسات التعليمية.
- تعزيز الولاء للعمل والمؤسسة التعليمية.
- توفير الخدمات التعليمية حسب متطلبات المستفيدين من حيث الجودة والتكلفة والاستمرارية.[2]
- زيادة التنافس ورفع كفاءة المؤسسات التعليمية عن طريق التعاون بين إدارات المدارس وتشجيع العمل الجماعي.
- التكيف مع المتغيرات التقنية والاقتصادية والاجتماعية المتتالية لخدمة الجودة المرجوة.
- الاهتمام بجوانب التحفيز التي تلبي احتياجات وتطلعات ورغبات المستفيدين.
- الاعداد الشامل والمتكامل للأجيال، مع الأخذ بعين الاعتبار نموهم المختلف، وبما يتناسب وقدراتهم، ويلبي رغباتهم، بهدف إعدادهم للقيام بمسؤولياتهم في المستقبل.
- الوقوف المستمر على المناهج والمقررات، وتطوير الوسائل التعليمية، بما يسمح بتنمية المهارات، وتحقيق القدرة على الابداع والابتكار، مع الاهتمام بالتدريب المستمر على استخدام التكنولوجيا في مرحلة مبكرة من التعليم.[3]
- الاهتمام بالمعلمين كأهم عناصر في تطوير التعليم، وما يؤكد أهمية تطوير أساليب إعداد المعلمين، وهدا ما يستدعي الاهتمام بتطوير كليات التربية بالجامعات باعتبارها مهد لتخريج هذه الفئة الأهم في عملية الجودة في التعليم.

2-4-جودة عناصر العملية التعليمية:

يعتمد تحقيق الجودة في التعليم على وجود معايير شاملة ومرتبطة بجميع مكونات العملية التعليمية، ويقصد بالمعايير مجموعة من المواصفات والخصائص والشروط الواجب توافرها في كل عنصر من هذه

---

[1]- محمد الهادي بن زيادة: **أهمية تطبيق أسس الجودة الشاملة في التعليم وأثرها على تطوير العملية التعليمية والتربوية في مجال الأنشطة البدنية والرياضية**، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، جامعة الجزائر، المجلد 8، العدد 2، أكتوبر 2015، ص28

[2]- خضير عباس علي وعباس دحام العلياوي: مرجع سبق ذكره، ص27

[3]- خالد محمد الزاوي: **الجودة الشاملة في التعليم-وأسواق العمل في الوطن العربي**، مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2004، ص15. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/02 على الساعة 12سا:30د

العناصر، بما في ذلك مدخلاتها ومخرجاتها، لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل ورغبات المتعلمين، ويتم تحقيق هذه المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع الموارد البشرية والمادية المتاحة، إلى جانب [1]

إدخال خصائص التعلم المرغوبة عبر عملية علاجية تعتمد على المعلمين وما يملكونه من كفايات تساعدهم على أداء أدوارهم في العملية التعليمية.[2]

2-4-1-جودة المعلم:

ترتبط جودة النظام التعليمي بمدى اهتمامها بالمعلم، من خلال تأهيله وتدريبه علميا وسلوكيا[3]، مما يمكنه من اكتساب كل المعارف المتعلقة بمهنته، والاتجاهات التي يجب أن يحملها، والمهارات المهنية التي يجيدها. لذلك، فإن المعايير تشمل جميع الكفايات التي يجب أن تتوفر فيه، بصفته المسؤول الأول عن تنفيذ المناهج التربوية.[4]

فالمعلم المتميز الذي يستخدم أساليب التدريس الفعالة هو المفتاح لتحقيق معايير الجودة العالية، لهذا السبب يعطي العديد من التربويين وزنا أكبر لدور المعلم وما يقوم به خلال العملية التعليمية في عملية التغير التربوي، إذ يرتبط التعليم الجيد بمعلم كفء يمتلك الكفايات الشخصية والتقنية والمهنية التي تجعله قادرا على تقديم تعليم متميز وعالي الجودة.[5]

ويرى كل من **جوهنستون وهالتوشا وشاتر Johnston Jane& John Halocha& Mark Chater** أن معايير جودة أداء المعلم لابد أن تتضمن النقاط التالية:[6]

- معرفة المعلم لمحتويات المعرفة التي يقوم بتعليمها،
- معرفة المعلم بالمهارات التدريسية،

---

[1]- خالد بن إبراهيم بن علي التركي: **تقويم جودة مخرجات واستراتيجيات تدريسها وطرق تقويمها في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير(NCAAA)**، مجلة التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، العدد 190، الجزء 3، 2021، ص269

[2]- المرجع السابق: ص269

[3]- مدحت محمد أبو النصر: **تطوير العملية التعليمية (مدرسة المستقبل)**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ط1، 2016، ص170. تم الاطلاع عليه من خلال https://archive.org/details/20210615_20210615_1043/page/7/mode/2up بتاريخ: 2023/03/31، على الساعة 13سا:51د

[4]- تيسير محمد الخوالدة وماجد محمد الزيودي: **النظام التربوي الأردني في الألفية الثالثة**، دار المنهل، ط1، 2012، ص185. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/04 على الساعة 15سا:30د

[5]- محي الدين محمد عطية: **الصورة المنشودة للمعلم**، الأردن –عمان، أمواج للنشر والتوزيع، 2015، ص68. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/02/25 على الساعة 23سا:34د

[6]- محمود محمد حافظ: **مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2012، ص116. https://www.noor-book.com بتاريخ: 2023/03/19 على الساعة: 17سا: 53د

- معرفة المعلم بالمفاهيم المنتشرة بين المتعلمين،
- معرفة المعلم بصعوبات التعلم المتعلقة بمادته وبالمتعلمين.

وفي ذات السياق يرى **سلايس** أن نجاح المؤسسة التعليمية يعتمد إلى حد كبير على جودة المعلمين، فعندما يعرف المعلمون كيفية يدرسون، وهذا ما يجعل المعلمين فعالين وبالتالي سيتعلم المتعلمون، وهذا ما يحقق رضا الأولياء. فالمعلم الفعال يتمتع بالخصائص والصفات التالية:[1]

- يكون على علم ومعرفة بما يتحدث عنه، ويوجه متعلميه نحو أساليب التدريس الجيدة، يقود ويعلم المتعلمين ويغرس فيهم الفضول نحو المعرفة والتعليم،
- يحترم ويحفز المتعلمين ويدفعهم نحو التعلم،
- يعلم المتعلمين مهارات حل المشكلات،
- يعلم المتعلمين طرق وأساليب التعلم المختلفة،
- يبني اختبارات صادقة.

كما تضمنت الدراسات الحديثة في معايير المعلم العوامل والجوانب المتعلقة بأدائه التدريسي، إضافة إلى العلاقات الاجتماعية للمعلم سواء المتعلقة بالمحيط المدرسي أو تلك المتعلقة بالمحيط الخارجي، فضلا عن التطوير المهني المستمر للمعلم، كما تتضمن معايير أداء المعلم مجموعة من المؤشرات التي تظهر مدى نجاح المعلم في أداء واجباته بشكل يحقق أهداف المجتمع المرجوة من العملية التعليمية.[2]

2-4-2-جودة المتعلم:

يعد المتعلم أول المستهدفين والمستفيدين من تطبيق نظام الجودة في التعليم، ذلك أنه محور العملية التعليمية وغايتها، فمن خلالها تبنى شخصيته بصفة شاملة ومتكاملة، بالمعرفة والمهارات والقدرات والاتجاهات والقيم التي يملكها، لتتحقق فيه صفات الجودة عبر ما يقدم له من خدمات تعليمية متنوعة: نفسية، إرشادية، صحية، أو مهنية، ليتم في الأخير تقويمه في ضوء المخرجات التي يحققها عند تخرجه. وتحقيق جودته مشروط بتوفر المبادئ التالية: التركيز والانتباه وحسن الإصغاء، الاستجابة، التفاعل

[1]- بن الطاهر نور الدين: **جودة المناهج التربوية ودورها في تفعيل العملية التعليمية**، مجلة الإناسة وعلوم المجتمع، جامعة المسيلة، المجلد 6، العدد 2، 2023، ص85

[2]- محمود محمد حافظ: مرجع سبق ذكره، ص 116

الصفي، التقويم الذاتي، الالتزام بالنظام المدرسي، بالإضافة إلى تعزيز صلته بمعلمه، وزملائه، وتعزيز دافعيته واستعداده للتعلم، وهذا ما يحقق له التوافق المدرسي.[1]

وعليه فمعايير جودة المتعلم يمكن وصفها كالآتي:[2]

- أن يكون متحمسا ومستعدا للتعلم،
- أن يكون قادرا على التعلم بالاكتشاف، والتجريب والمناقشة والبحث،
- أن يكون قادرا على توظيف ما تعلمه سابقا في خدمة التعلم الجديد،
- القدرة على التفكير الإبداعي والنقدي،
- أن يكون عنصرا إيجابيا ومتفاعلا في المواقف التعليمية،
- أن يسعى للتطور والتغير نحو الأفضل،
- أن يكون حريصا على الابتكار والتميز.

2-4-3-جودة المنهاج:

وتُعَرِّفُ **هيلدا تابا** Hilda Tapa المنهاج بأنه: "خطة تعليمية تهدف إلى تزويد الطلاب بالخبرات والفرص التعليمية الملائمة لنموهم".[3]

ولكي يحقق المنهاج الهدف الذي وضع من أجله يجب أن يكون ذا جودة عالية.

وتتمثل جودة المنهاج في مكوناته من حيث الأهداف والمحتوى التعليمي، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، وتتطلب جودة المنهاج الدراسي منهاجا يتمحور حول المتعلم، وقائما على المعايير ويحتضن القيم المحلية والوطنية، ويركز على جانب القراءة والكتابة، إلى جانب المهارات الحياتية، والتربية من أجل السلام.[4]

---

[1]- طيلب نسيمة: مداخلة مؤتمر (**معايير جودة المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية في ظل التطورات التكنولوجية: من منظور معلمي الطور الابتدائي**)، المؤتمر الدولي لجودة التعليم وتجديد البرامج التعليمية في ظل التحديات المعاصرة، يومي 09 و10 جانفي 2018، بالمدرسة السعودية بالجزائر.

[2]- محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، مرجع سبق ذكره: ص، ص 140، 141

[3]- سماح نشأت الحميدي: **الموهوب بين المنهاج الدراسي ومهنة المستقبل**، عمّان، الأردن، مركز ديبنو لتعليم التفكير، ط1، 2014، ص 52 تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/05 على الساعة: 15سا: 35د

[4]- عبد اللطيف حسين حيدر: **تجويد التعليم بين التنظير والواقع**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2016، ص118. https://www.noor-book.com بتاريخ: 2023/03/21 على الساعة: 05سا: 54د

كما تشير كذلك جودة المناهج إلى مدى تمتع المنهاج بخصائص معينة، بحيث تنعكس هذه الأخيرة على مستوى مخرجاتها، وهذا ما يشير بدوره إلى أهمية وجود تخطيط مفصل يساعد في تحقيق معايير الجودة، يليه التنفيذ الدقيق للتخطيط تحت متابعة مستمرة.[1]

وقد ذكر **عدنان أحمد الورثان** عدة معايير يجب على أساسها تقييم جودة المنهج التعليمي وهي كالآتي: [2]

- ملاءمة المناهج لمتطلبات سوق العمل المحلية والعالمية،
- ملاءمة المناهج وقدرتها على استيعاب متغيرات العصر المذهلة،
- ملاءمة المناهج وقدرتها على تنمية التفكير النقدي العلمي،
- مدى قدرة المنهاج على تبسيط وترسيخ قيم العلم،
- مدرى قدرة المنهاج في مساعدة المتعلمين على حل مشكلاتهم الحياتية،
- مدى قدرة المناهج على تنمية روح الولاء والانتماء للوطن.

ولأن جودة المنهاج تتحدد كذلك بجودة عناصره كما وسبق ذكره، وهي: **الأهداف التعليمية، المحتوى، الطريقة، التقويم.**

وفيما يلي سنحاول تحديد معايير الجودة الخاصة بكل عنصر.

2-4-3-1-جودة الأهداف التعليمية:

إن الأهداف في ظل الجودة لا تكفي لِتُشْتق في ضوء الفلسفة التربوية المعتمدة والامكانيات المتاحة وخصائص المتعلمين، لأنها في ظل الجودة تعكس متطلبات السوق واحتياجات المجتمع وما هو المطلوب من المؤسسة التعليمية ويمكن تحديد معايير جودة الأهداف كالآتي:[3]

- أن تشتق في ضوء فلسفة المجتمع،
- أن تمثل متطلبات واحتياجات المتعلم والمجتمع ومؤسساته،

---

[1]- دوش أمينة وشلابي زهير: **معايير الجودة التربوية بين حتمية التطبيق ومعوقات التطبيق في المدرسة الجزائرية، مجلة آفاق علمية**، جامعة تمنراست، المجلد 11، العدد 1، 2019، ص416

[2]- شوقي حساني محمود: **تطوير المناهج "رؤية معاصرة"**، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2009، ص212.تم الاطلاع عليه من خلال https://www.scribd.com/document بتاريخ: 2023/04/05، على الساعة: 13سا:51د

[3]- محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، مرجع سبق ذكره، ص135

- أن تتسم بالمرونة وتسمح بإدخال التعديلات والتطوير المستمر،
- أن تصاغ بطريقة إجرائية،
- أن تكون قابلة للملاحظة والقياس،
- أن تشمل جميع جوانب شخصية المتعلم،
- أن تلائم قدرات المتعلمين وطبيعة المرحلة التعليمية،[1]
- أن تراعي متطلبات المراحل الدراسية التالية.

2-4-3-2-جودة المحتوى التعليمي:

يتضمن المحتوى التعليمي جميع المعارف والحقائق والخبرات والقيم التي ستقدم للمتعلمين في شكل مواقف تعليمية قريبة من واقعهم، لذلك يجب أن تبنى وفق أسس علمية سليمة تتوافق مع بيئتهم الاجتماعية والثقافية ومستواهم العقلي والعمري.[2]

ومن معايير جودة المحتوى التعليمي ما يلي:[3]

- أن تكون حديثة بحيث تتضمن أحدث ما توصل إليه في مجالها،
- أن يتم تنظيمها بطريقة تشجع على الدراسة،
- أن تكون موضوعاتها مرتبة ترتيبا منطقيا متدرجا،
- أن تكون واضحة الغرض والهدف،
- أن تكون لغتها سهلة واضحة،
- ألا تتعارض مع معتقدات الطلبة وتقاليد المجتمع،
- أن يكون حجمها ملائما للمدة الزمنية المخصصة لتعليمها،
- أن تسهم في مساعدة الطلبة على فهم الواقع المحيط بهم،
- أن توفر للطالب ما يلزمه في سوق العمل،
- أن تتلاءم مع القدرات الفكرية والمهارية للمتعلمين،
- أن تعتمد على التعلم السابق للمتعلمين.

---

[1]- المرجع السابق: ص135
[2]- بن الطاهر نور الدين: مرجع سبق ذكره، ص87
[3]- محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، مرجع سبق ذكره، ص222

2-4-3-3- جودة طرائق التدريس:

يشير مفهوم طرائق التدريس إلى الخطوات والإجراءات المتسلسلة والمتتالية والمترابطة التي يتبعها المعلم داخل الحجرة الدراسية لتحقيق هدف تعليمي معين أو مجموعة من الأهداف.[1]

وتتطلب جودة طرق التدريس استخدام أساليب وطرائق تدريس حديثة تنقل المتعلم من مجرد متلقي للمعرفة والمعلومات إلى مشارك فعال في العملية التعليمية.[2]

ومن أجل وصف طرق التدريس بالجودة، يجب استيفاء المعايير التالية:[3]

- أن تكون منسجمة مع أهداف الجودة وتؤدي إلى تحقيقها،
- أن تثير دافعية المتعلمين وتؤدي إلى تفاعلهم مع المحتوى التعليمي،
- أن تحظى برضا المتعلمين وميولهم،
- أن توفر الجهد وتختزل الوقت اللازم للتعلم،
- أن توظف التقنيات الحديثة في التعليم توظيفا جيدا،
- أن تتسم بالتنوع وتراعي طبيعة الأهداف والمحتوى التعليمي والمتعلمين، ومتغيرات الموقف التعليمي،
- أن توفر تغذية راجعة مستمرة للمعلم وللمتعلمين،
- أن تتلاءم مع قدرات المتعلمين واستعداداتهم بما يتناسب نضجهم،[4]
- أن تكون مرنة بحيث قابلة للتعديل تتبعا لمتغيرات الموقف التعليمي،
- يمكن استخدامها في عدة مواقف تعليمية،
- أن تنمي جميع جوانب شخصية المتعلم.

2-4-3-4-معايير جودة التقويم:

---

[1]- عاطف الصيفي: **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2009، ص80 تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/05 على الساعة: 22سا: 50د

[2]- محمود داود الربيعي: **الفكر الإداري المعاصر في التربية والتعليم**، دار الكتب العلمية لبنان، بيروت، 2012، ص253. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/06 على الساعة: 10سا: 18د

[3]- محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، مرجع سبق ذكره، ص137

[4]-محمود داود الربيعي وسعيد صالح حمد أمين: **طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها**، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، ط1، 2011، ص56. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/05 على الساعة: 22سا: 45د

يشير مفهوم التقويم إلى أنه: " عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى معرفة جوانب القوة والضعف وتحقق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي".[1] وتشير معايير الجودة في التقويم التربوي هي الأخرى إلى مجموعة الخصائص والسامات الواجب توافرها عند قيام المعلم بهذه العملية داخل الحجرة الدراسية، هذه المؤشرات التي تتميز بتشابكها وتكامل تهدف لتطوير النظام التعليمي من جهة وتقويم أداء المتعلمين، والتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية بعد تنفيذ البرامج التعليمة.[2]

وقد توصل **ماكميلان James Macmillan**في دراسته حول "إنشاء تقويم تربوي عالي الجودة" إلى بناء قائمة تتضمن سبعة معايير ضرورية لجودة التقويم التربوي وهي:[3]

- توفر أهداف واضحة ومناسبة للتعلم،
- استخدام طرق تقويم مناسبة لمخرجات التعليم،
- تحقيق صدق التفسيرات المرتبطة بنتائج عملية التقويم(الصلاحية)،
- تحقيق ثبات واتساق نتاج عملية التقويم (الموثوقية)،
- أن يترتب على عملية التقويم عواقب إيجابية لتحسين عمليتي التدريس والتعلم،
- تحقيق العدالة في تقويم تعلم المتعلمين من خلال إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين لإبراز إنجازاتهم بدون تحيز،
- أن تتسم عملية التقويم بالعملية والكفاءة بحيث لا تتطلب جهدا كبيرا لتنفيذها.

وفي ذات السياق اقترحت **دارلينج هاموند وزملاؤه.Darling Hammond ،et al**

مجموعة من المعايير لتقويم جودة نظام التقويم التربوي وهي:[4]

- تقويم المهارات المعرفية العليا،
- تقويم القدرات الأساسية كالتواصل، والتعاون، والنمذجة، وحل المشكلات، والبحث،

---

[1]–غرايسة أحمدو عواريب لخضر: **استخدام أساليب التقويم الحديثة ودورها في جودة التعليم**، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد 4، العدد 2، 2021، ص59

[2]-حسين بن علي الخروصي وآخرون: **معايير جودة التقويم التربوي: مراجعة تحليلية نظرية**، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلد 5، العدد 21، 2021، ص، ص150،151

[3]- قوادري سارة: **(واقع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2021/ 2022، ص138

[4]-غرايسة أحمد وعواريب لخضر: مرجع سبق ذكره، ص152

والتجريب، والتقويم،

- ربط معايير التقويم بمعايير دولية،
- استخدام مهام تقويمية ذات قيمة تربوية وموجهة لعملية التدريس والتعلم،
- استخدام مهام تقويمية تتميز بالصدق والثبات والعدالة.

خلاصة

من خلال ما تم تناوله خلال هذا الفصل، نذهب إلى تأكيد الفكرة التي مؤداها أن سعي النظام التعليمي لتبني الجودة كمفهوم حديث فرض نفسه كضرورة حتمية رافقت العصر الحالي بكل تطوراته وتحولاته التي شملت جميع مجالات الحياة بما في ذلك المجال التعليمي، حيث سمي هذا العصر بعصر الجودة.

وبذلك غذت الجودة أحد أهم الوسائل والأدوات لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه ومخرجاته، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال عملية تجويد كافة عناصر العملية التعليمة، وأهمها المعلم لأن نجاح العملية التعليمية التعلمية يعتمد بشكل كبير على المعايير والخصائص والمزايا التي يمتلكها المعلم والتي تؤهله للعب وأداء أدواره بشكل فعال.

تمهيد

يأتي هذا الفصل لاستعراض الإجراءات المنهجية المختلفة المستخدمة في تقصي الموضوع قيد الدراسة والمتمثلة في العناصر التالية: تحديد طبيعة الدراسة، تحديد مجالات الدراسة الثلاثة، المنهج المستخدم في الدراسة، عينة الدراسة، الأدوات المستعملة في جمع البيانات، وأخيرا أساليب التحليل، وكل هذا بهدف البحث عن إجابات للتساؤلات المطروحة سلفا.

1-طبيعة الدراسة:

تندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الارتباطية، وهي أحد طرق دراسات المنهج الوصفي، يتم استخدامها لقياس وتقدير العلاقة بين متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، واكتشاف طبيعة العلاقة بينها، ما إذا كانت (موجبة أو سالبة)، وصولا للتنبؤ بمستويات محددة من خلال الدلالة التي تظهر في شكل رقمي،[1] كما تهتم بتحليل الظواهر والتعمق في دراستها لمعرفة الارتباطات الداخلية والخارجية بين هذه المتغيرات المستقلة والتابعة للدراسة.[2]

وتم تجسيد طبيعة هذه الدراسة من خلال الخطوات التالية حيث تم مراعاة ما يلي:

- صياغة أهداف الدراسة من خلال الالتزام بالصيغ المناسبة لطبيعتها.

- طرح التساؤلات، حيث تم طرحها بما يتلاءم وطبيعة الدراسة الوصفية-الارتباطية-.

- وفي اختيار المنهج المناسب لها والمتمثل في قمنا المنهج الوصفي.

2-مجالات الدراسة:

تعد مجالات الدراسة محطة هامة في البحث العلمي، نظرا لما تكتسيه من أهمية بالغة في الدراسة الميدانية، إذ تتيح للباحث فرصة التعرف على حدود موضوع الدراسة، كما توضح لكل قارئ المكان الذي أجريت فيه الدراسة، والوقت المستغرق لإنجازه، وكذلك مجتمع الدراسة الذي سحبت منه العينة.

وبناء على ما سبق فإن هذه المجالات المحددة للدراسة تنقسم إلى ثلاثة مجالات وهي كالآتي:

- المجال المكاني.

---

[1]- **الدراسات الارتباطية في المنهج الوصفي**، مبتعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية، https://mobt3ath.com/dets.ph. بتاريخ: 2023/02/10، على الساعة: 21سا: 27د

[2]- مشتاق عبد الرضا ماشي شرارة: **البحث العلمي (مفاهيم وتطبيقات في التربية البدنية وعلوم الرياضة)**، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2016، ص 127

- المجال الزماني.
- المجال البشري

2-1-المجال المكاني:

ويقصد به النطاق الجغرافي الذي ستشمله الدراسة،[1] وقد تم إجراء الدراسة الحالية بالمقاطعة التربوية رقم (1) بمدينة سكيكدة، وتضم هذه الأخيرة سبع (7) مدارس ابتدائية تقع جلها وسط مدينة سكيكدة، مما يُسَهِّل عملية التنقل إليها خلال العمل الميداني، إضافة إلى المعرفة الشخصية التي تربط الباحثة بالمفتشة المكلفة بالمقاطعة، والتي سهلت عملية الحصول على المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه المدارس. وهذه المدارس هي: سعد قرمش علي، مختار حمبارك، الطاهر شلوفي، مفدي زكرياء، فضيلة سعدان، الأمير عبد القادر، الاخوة بوعافية.

الجدول رقم (01): يبين المعلومات الخاصة بكل مدرسة ابتدائية

اسم المدرسة الابتدائية	العنوان	تاريخ الإنشاء	تاريخ الافتتاح	المساحة الكلية	المساحة المبنية	عدد الحجرات الدراسية
سعد قرمش علي	حي الإخوة ساكر -سكيكدة-	1974	1975	11700م²	7224م²	12
مختار حمبارك	حي الإخوة ساكر -سكيكدة-	1969	1971	1878.5م²	678.5م²	10
الطاهر شلوفي	حي الموظفين الإخوة ساكر-سكيكدة-	1982	1983	1872م²	621م²	12
مفدي زكرياء	حي الإخوة بوحجة -سكيكدة-	1987	1987	2713م²	514م²	15
فضيلة سعدان	حي الإخوة بوحجة -سكيكدة-	1989	1991	2620م²	426م²	12
الأمير عبد القادر	حي الإخوة سعدي -سكيكدة-	1988	1989	3320م²	745م²	12
الاخوة بوعافية	حي الإخوة سعدي -سكيكدة-	1983	1983	8131م²	6500م²	15

المصدر: من إعداد الطالبة

2-2-المجال الزماني:

ويقصد به المدة المستغرقة في إنجاز هذه الدراسة، ويمكن تقسيم إلى عدّة فترات وهي كالآتي:

[1]- محمد سرحان علي المحمودي: **مناهج البحث العلمي**، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ص 106

-فترة الإعداد النظري للدراسة:

-تبدأ هذه المرحلة من لحظة قبول الأستاذ المشرف موضوع الدراسة والموافقة عليه، وكان ذلك طلع السنة الجامعية (2023/2022) وبالتحديد أواخر شهر سبتمبر.

وقد تم فيها جمع المادة العلمية بمختلف أنواعها، لتأتي بعدها عملية وضع خطة للفصول النظرية، ومن تم البدء في عملية تحرير الفصول النظرية.

-فترة الإعداد الميداني للدراسة:

ويمكن تقسيم هذه الفترة هي الأخرى إلى عدة مراحل:

- **المرحلة الأولى:** بدأت بتاريخ(2023/02/21) إلى غاية (2023/03/19) تمثلت في زيارات متقطعة إلى مصلحة التفتيش والتكوين بغرض الحصول على بعض المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة، كالمناشير الوزارية المنظمة لعملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة.
- **المرحلة الثانية:** امتدت هذه المرحلة من (10/ 2023/04) إلى غاية (2023/05/03)، وقد تم خلال هذه الفترة تصميم استمارة الاستبيان رفقة الأستاذ المشرف، ليتم بعد ذلك عرضها على الأساتذة المحكمين، تلتها عملية إجراء بعض التعديلات بناء على الملاحظات المقدمة من طرف الأساتذة المحكمين، ليتم في الأخير تصميمها في صورتها النهائية، وتوزيعها على عينة الدراسة.
- **المرحلة الثالثة:** امتدت هذه المرحلة من (2023/05/14) إلى غاية (2023/06/14)، وتمت فيها عملية استرجاع الاستمارات من المبحوثين، والشروع في عملية تفريغ البيانات، ومعالجتها باستعمال برنامج الرزم الإحصائية(SPSS)، ومن تم تحليل المعطيات الميدانية والتعليق عليها واستخلاص النتائج، ليتم في الأخير إعداد الملخص النهائي للدراسة.

2-3-المجال البشري:

ويضم هذا المجال عدد الأفراد في كل مدرسة ابتدائية (مديرون، معلمون، عمّال، تلاميذ)، وفيما يلي سنعرض عدد أفراد كل مدرسة ابتدائية:

-ابتدائية سعد قرمش علي: تضم هذه المدرسة 15 معلما ومعلمة، يؤطرون 339 تلميذا وتلميذة، موزعين على 12 فوجا تربويا، إضافة إلى 35عاملا.

-**ابتدائية مختار حمبارك:** تضم هذه المدرسة 9 معلمات، يؤطرون 206 تلميذا وتلميذة، موزعين على 10أفواج تربوية، إضافة إلى 20عاملا.

-**ابتدائية الطاهر الشلوفي:** تضم هذه المدرسة 16معلما ومعلمة، يؤطرون 451 تلميذا وتلميذة، موزعين على 12 فوجا تربويا، إضافة إلى 8عمّال.

-**ابتدائية مفدي زكرياء:** تضم هذه المدرسة 21 معلما ومعلمة، يؤطرون 576 تلميذا وتلميذة، موزعين على 17 فوجا تربويا، إضافة إلى 30عاملا.

- **ابتدائية فضيلة سعدان:** تضم هذه المدرسة 16 معلمة، يؤطرون 439 تلميذا وتلميذة، موزعين على 13 فوجا تربويا، إضافة إلى 9عمال.

- **ابتدائية الأمير عبد القادر:** تضم هذه المدرسة 19 معلمة، يؤطرون 480 تلميذا وتلميذة، موزعين على 15 فوجا تربويا، إضافة إلى 41عاملا.

- **ابتدائية الإخوة بوعافية:** تضم هذه المدرسة 15معلما ومعلمة، يؤطرون 388 تلميذا وتلميذة، موزعين على 12 فوجا تربويا، إضافة إلى 26عاملا.

الجدول رقم (02): يبين التركيبة البشرية لمجتمع الدراسة

المدرسة / الطاقم	سعد قرمش علي	مختار حمبارك	الطاهر شلوفي	مفدي زكرياء	فضيلة سعدان	الأمير عبد القادر	الاخوة بوعافية
المعلمين	15	09	16	21	16	19	15
التلاميذ	339	206	451	576	439	480	388
العمّال	35	20	08	30	09	41	26
المجموع	389	235	475	627	464	540	429

3-المنهج المستخدم:

إن المشكلة المطروحة وطبيعتها تفرضان على الباحث تبني منهجا معينا دون سواه تبعا للأهداف التي يسعى لتحقيقها من خلال هذه الدراسة.

وفي دراستنا الحالية تم اختيار المنهج الوصفي، والذي يعتبر من البحوث الأكثر استخداما، وتنبع أهميته باعتباره ركنا أساسيا في البحث العلمي، من وجهة نظر الكثير من الباحثين، كما يعد المنهج الأكثر ملاءمة لدراسة أغلب الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية.[1]

ويُعرّف المنهج الوصفي بأنه: "استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى". ولا يقف البحث الوصفي عند حدود وصف الظاهرة فقط، بل يتعدى ذلك إلى التحليل والتفسير والمقارنة بغية الوصول إلى تقييمات ذات معنى، بهدف التبصر بتلك الظاهرة.[2]

وقد قمنا بالاعتماد على هذا المنهج دون سواه كونه الأكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة الراهنة، وهدفها الأساسي وهو معرفة طبيعة وقوة العلاقة بين متغيراتها المتمثلة في (علاقة التكوين أثناء الخدمة بجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي)، إلى جانب الرغبة في معرفة مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في جودة العملية التعليمية.

وعلى هذا الأساس فإن هذا المنهج سيمكننا من التعرف على وجود العلاقة أو عدم وجودها بين متغيرات الدراسة الحالية ومؤشراتها.

4-عينة الدراسة وخصائها:

وقبل التطرق إلى عينة الدراسة الحالية ونوعها وحجمها وكيفية سحبها، سنقدم تعريفا بسيطا لها، حيث تُشير العينة إلى "تلك المجموعة من العناصر أو الوحدات التي يتم استخراجها من مجتمع البحث ويجرى عليها الاختبار أو التحقق على اعتبار أن الباحث لا يستطيع موضوعيا التحقق من كل مجتمع البحث نظرا إلى الخصائص التي يتميز بها هذا المجتمع "، كما يمكن تعريفها بأنها: "مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين".[3]

تم اعتماد العينة العشوائية المنتظمة في الدراسة الحالية نظرا لتوفر إطار العينة والمتمثل في قائمة بأسماء المعلمين في الطور الابتدائي والموزعين عبر المدارس التابعة للمقاطعة التربوية (1).

-**وحدة التحليل المستخدمة:** تتمثل وحدة التحليل المستخدمة في الدراسة الحالية في الفرد والتي يمثلها المعلم.

---

[1]- علي معمر عبد المؤمن: **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والأساليب)**، جامعة 7 أكتوبر-الإدارة العامّة للمكتبات-إدارة المطبوعات والنشر، ليبيا، ط 1، 2008، ص287

[2]- رحيم يونس كرو العزاوي: **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط 1، 2008، ص 97

[3]- سعيد سبعون وحفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص 135

- حجم العينة وكيفية اختيارها:

تم تحديد عينة الدراسة باتباع الخطوات التالية:

- **تحديد حجم العينة:** تم تحديد عدد المعلمين المطلوبين في العينة، وقد قدر عددهم بـ: 44 معلما أي بنسبة 50 %.
- **إعداد قائمة المعلمين:** حيث تم إعداد قائمة تضم جميع المعلمين العاملين بالمدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة التربوية رقم(01) بوسط مدينة سكيكدة.
- **سحب العينة المطلوبة:** تم سحب العينة العشوائية بطرقة منتظمة، حيث تم تحديد معامل الرفع، من خلال تقسيم مجتمع البحث على حجم العينة، فتحصلنا على معامل الرفع المقدر بـ: (2) والذي يمثل المفردة الأولى من العينة، بعدها قمنا بإضافة معامل الرفع بطريقة متتالية حتى تحصلنا على الحجم المحدد للعينة.

-خصائص العينة:

تمثل خصائص العينة تلك الصفات والسمات المميزة للمجموعة الصغيرة من الأفراد الذين تم اختيارهم من المجتمع الكلي للدراسة، حيث يستخدمها الباحث كخلفية مرجعية إحصائية يستند عليها لتفسير البيانات.

أ-الجنس:

وفي ما يلي نوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (03): يبين توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	**04**	**% 9.1**
أنثى	**40**	**% 90.9**
المجموع	**44**	**% 100**

بناء على البيانات الموضحة في الجدول أعلاه والمتعلق بتوزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والشكل رقم (06)، تشير النتائج إلى أن 40 فردا من أفراد عينة الدراسة من الإناث أي بنسبة 90.9 %، مقابل 4 أفراد من أفراد عينة الدراسة هم من الذكور بنسبة 9.1 %.

وهاتان النسبتان تعكسان تمثيل الجنسين في قطاع التربية بشكل عام، وفي المقاطعة التربوية محل الدراسة بشكل خاص، حيث يلاحظ سيطرة العنصر النسوي على مهنة التعليم، وقد يعود سبب ذلك إلى اعتبارات اجتماعية، تتمثل في اعتبار هذه المهنة الأكثر ملاءمة للمرأة، كونها تسمح لها بتحقيق التوازن بين حياتها المهنية والشخصية، حيث تستفيد من امتيازات تتمثل في كثرة العطل المدرسية، إضافة إلى قدرة النساء المتزوجات على مراقبة أبنائهن خلال هذه المرحلة. والشكل رقم (06) يؤكد ما ذكر سلفا.

الشكل رقم (06): يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

ب-السن:

وفي ما يلي نوضع توزيع افراد العينة حسب متغير السن.

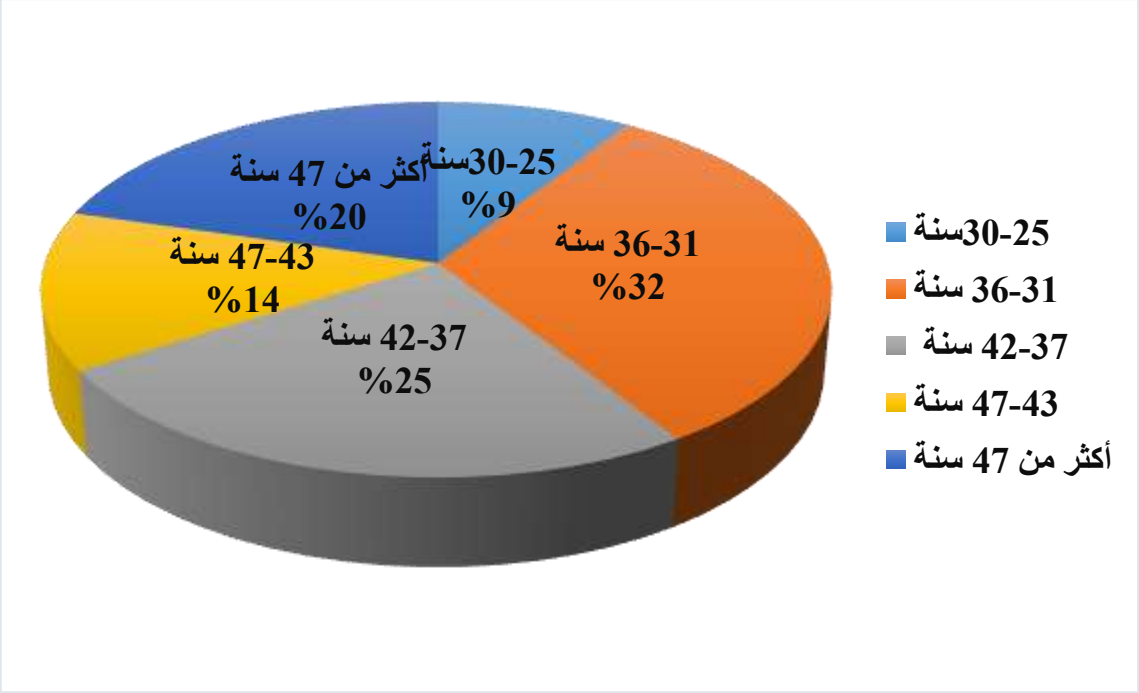
الجدول رقم (04): يبين توزيع العينة حسب السن.

السن	التكرارات	النسب المئوية
30-25 سنة	4	%9.1
36-31 سنة	14	% 31.8
42-37 سنة	11	%25
47-43 سنة	6	%13.6
أكثر من 47 سنة	9	%20.5
المجموع	44	% 100

بناء على البيانات الموضحة في الجدول رقم (04) أعلاه والمتعلق بتوزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس، تشير إلى أن 14 فردا من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة 31.8 % تتراوح أعمارهم بين 31 و36 سنة، بالإضافة إلى 11 فردا من أفراد العينة أي بنسبة 25 % تتراوح أعمارهم بين 37 و42 سنة، في حين نجد 9 أفراد من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة 20.5 %يتجاوز سنهم 47 سنة، و6 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 13.5 % تتراوح أعمارهم بين 43 و74 سنة، وأخيرا 4 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 9.1 %. تتراوح أعمارهم بين 25 و30 سنة، ويعزى ذلك إلى اعتبار السن أحد المعايير التي يستند إليها في اختيار المعلم إذ يتم اختيار الأكبر سنا.

بناء على ما سبق نخلص إلى أن معظم أفراد العينة ينتمون إلى الفئة العمرية بين 31 و42 سنة، ويُعزى ذلك إلى سياسة التوظيف التي تتبعها الحكومة الجزائرية، حيث تسعى لتوظيف هذه الفئة بهدف التخفيف من مشكلة البطالة، كما يعود السبب الآخر لاختيار هذه الفئة إلى خبرتها المهنية المتراكمة والتي قد تكون مفيدة في مجال المهنة، كما يمتلك أفراد هذه الفئة استعداد للالتزام بما تتطلبه هذه الوظيفة. والشكل رقم (07) يؤكد ما ذكر سلفا.

الشكل رقم (07): يبين توزيع العينة حسب السن.



ج-المؤهل العلمي:

وفي ما يلي نوضع توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.

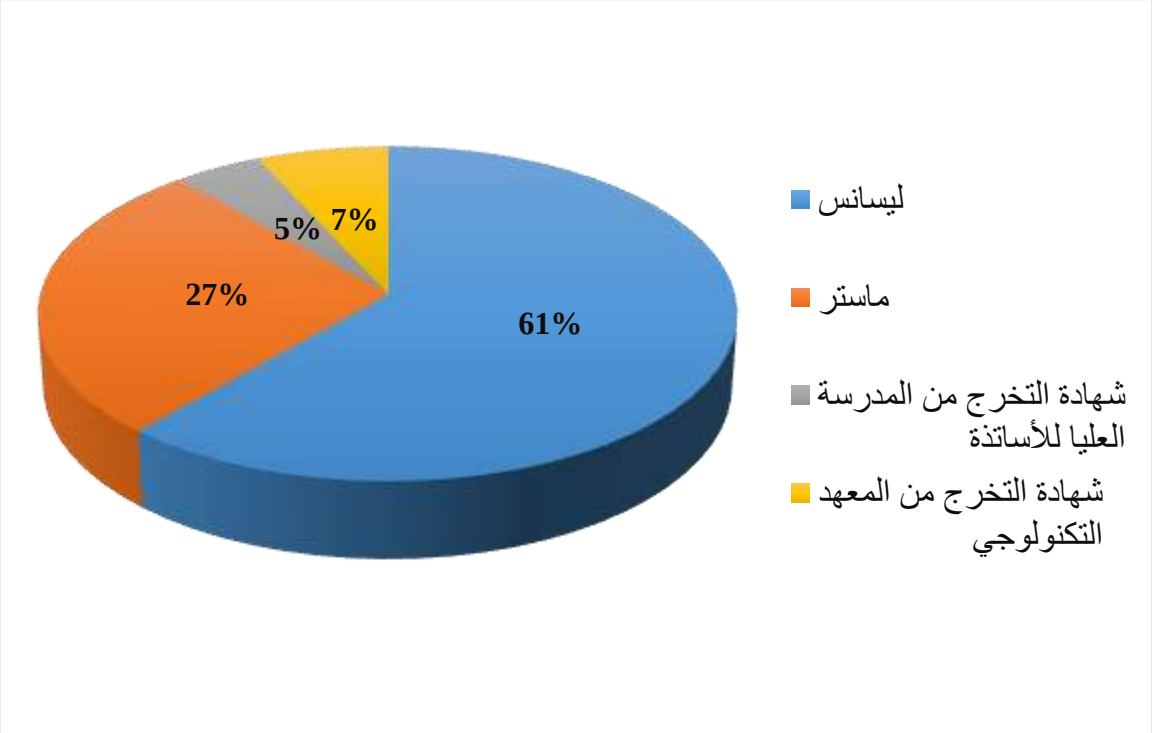
الجدول رقم(05): يبين توزيع العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسب المئوية
ليسانس	27	% 61.4
ماستر	12	% 27.3
المدرسة العليا للأساتذة	02	% 4.5
المعهد التكنولوجي	03	% 6.8
المجموع	44	% 100

توضح الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول السابق رقم(05) والمتعلقة بالمؤهل العلمي لأفراد العينة ، أن 27 فردا من أفراد العينة أي بنسبة 61.4% هم من حاملي شهادة الليسانس في حين 12 فردا من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة 27.3 % من حاملي شهادة الماستر ، و3 أفراد من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة 6.8 %هم الحاملون لشهادة التخرج من المعهد التكنولوجي ، في حين نجد 2 فردين من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة بنسبة 4.5 % هم الحاملون لشهادة التخرج من المدرسة العليا ، في حين لا يوجد أي فرد من أفراد العينة حامل لشهادتي الماجستير والدكتوراه.

وهذه النسب المئوية تعكس توزيع حاملي الشهادات في العينة المستخدمة في الدراسة، ويلاحظ ارتفاع نسبة لحاملي شهادة الليسانس، ويُعزى ذلك إلى سياسة التوظيف المتبعة، حيث تُطابق شهادة الليسانس معايير وشروط الانتقاء المحددة سلفا من طرف السلطة المكلفة بالوظيفة العمومية، كما نلاحظ انخفاض في نسبة حاملي شهادة الماستر في الطور الابتدائي ويعزى ذلك إلى ذات السبب عدم مطابقة الشهادة للمنصب، كما نلاحظ نقص حظوظ هذه الفئة في الحصول على منصب عمل في التعليم العالي، أما نسبة حاملي شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي، فقد انخفضت بسبب غلق هذه المعاهد من جهة وخروج أفراد هذه الفئة إلى التقاعد، وبالنسبة للحاصلين على شهادة التخرج من المدرسة العليا للأساتذة يعزى انخفاض نسبتهم بسبب عجزها عن توفير متطلبات القطاع، فيما تبين عدم وجود أي فرد من أفراد العينة حاصل على شهادتي الماجستير والدكتوراه، ويعزى ذلك إلى تفضيل هذه الفئة العمل في التعليم العالي الذي يتيح لهم فرصة للتعمق في البحث العلمي، وبالتالي تطوير مهاراتهم في هذا المجال. والشكل رقم (08) يؤكد ما ذكر سلفا.

الشكل رقم (08): يبين توزيع العينة حسب المؤهل العلمي



د-مكان الدراسة:

وفي ما يلي نوضع توزيع أفراد العينة حسب مكان الدراسة.

الجدول رقم(06): يبين توزيع العينة حسب مكان الدراسة

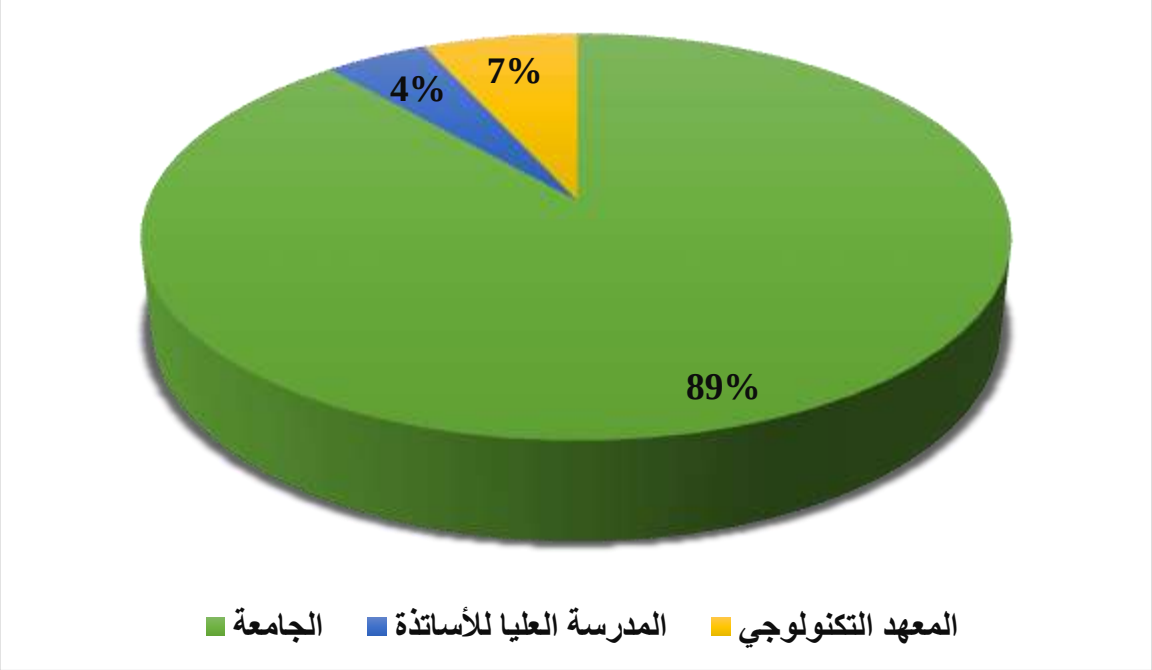
مكان الدراسة	التكرارات	النسب المئوية
الجامعة	**39**	**% 88.6**
المدرسة العليا للأساتذة	**02**	**% 4.5**
المعهد التكنولوجي	**03**	**% 6.8**
المجموع	**44**	**% 100**

يتبين من خلال الشواهد الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه، أن 39 فردا من إجمالي أفراد العينة هم من خريجي الجامعة بنسبة 88.6 %، مقابل 3 أفراد من إجمالي أفراد العينة من خريجي المعهد التكنولوجي بنسبة 6.8 %، في حين نجد فردين من إجمالي أفراد العينة هم من خريجي المدرس العليا للأساتذة بنسبة 4.5 %.

من خلال النسب المئوية التي تبين توزيع أفراد العينة حسب مكان دراستهم، يمكننا ملاحظة ارتفاع نسبة خريجي الجامعات مقارنة بخريجي المعاهد التكنولوجية والمدرسة العليا للأساتذة، ويمكن تفسير هذا الارتفاع بغلق المعاهد التكنولوجية، وعجز المدارس العليا عن تلبية احتياجات القطاع من المعلمين، الأمر الذي دفع السلطات المسؤولة الترخيص لفئة الجامعيين للعمل في الطور الابتدائي، إلى جانب رغبتها في امتصاص مشكل بطالة هذه الفئة، وتحسين مدخلات القطاع.

كما قد يعزى ارتفاع نسبة خريجي الجامعات إلى الاتجاه العالمي السائد اليوم والذي يذهب إلى توحيد مصادر تكوين المعلمين تحت مظلة واحدة وهي الجامعات وذلك بغية النهوض بالتعليم من ناحية، وإضافة مهابة وكرامة للمعلمين من ناحية أخرى.[1]

الشكل رقم (9): يبين توزيع العينة حسب مكان الدراسة.



ه-الخبرة المهنية:

وفي ما يلي نوضع توزيع أفراد العينة حسب خبرتهم المهنية.

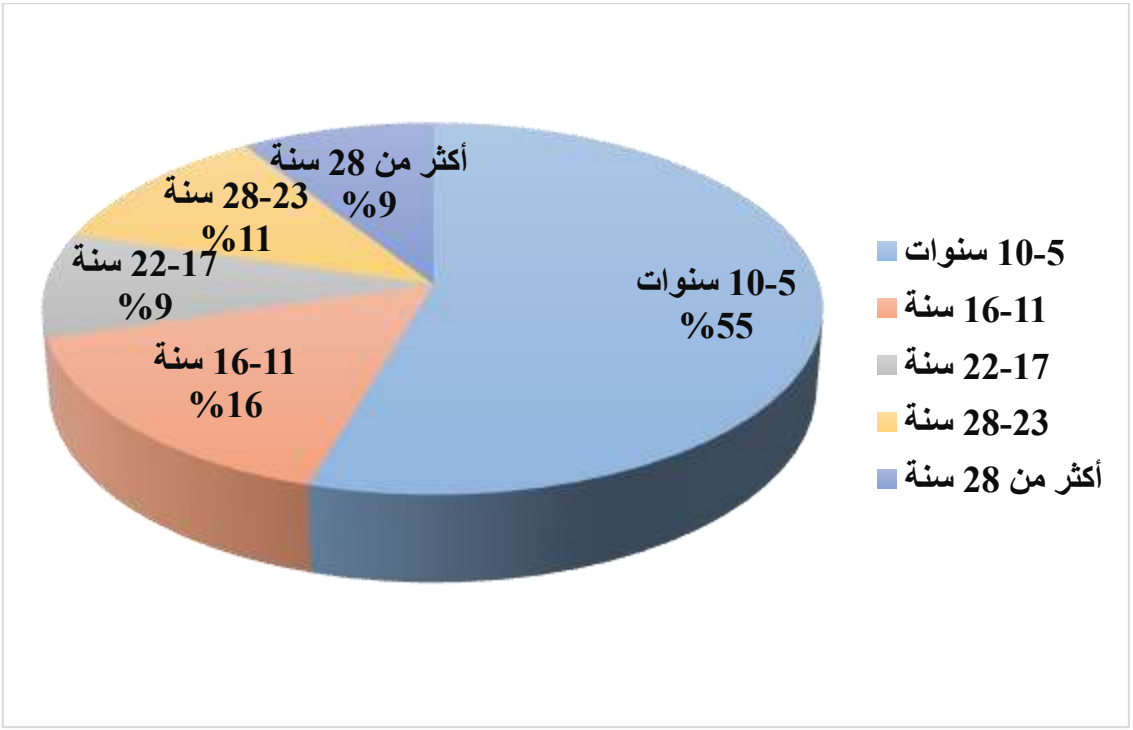
الجدول رقم(07): يبين توزيع العينة حسب الخبرة المهنية.

[1]- تركي رابح: **تجربة الجزائر في تكوين المكونين للمنظومة التربوية-دور التربية في التنمية الوطنية-**، مجلة الفصيل، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، العدد 118، 1986، ص، 58

الخبرة المهنية	التكرارات	النسب المئوية
5-10 سنوات	24	%54.5
11-16 سنة	07	%15.9
17-22 سنة	04	%9.1
23-28 سنة	05	%11.4
أكثر من 28 سنة	04	%9.1
المجموع	44	% 100

يتبين من خلال البيانات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم (06) والذي يتضمن توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المهنة، يتضح أن 24 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 54.8 % قد مارسوا المهنة لمدة تتراوح بين 5 و10 سنوات، يمكن تفسير هذه النسبة العالية بأن هؤلاء الأفراد هم الجيل الجديد الذي تم توظيفه في المهنة عقب خروج عدد كبير من المعلمين الذين يقتربون من التقاعد خلال السنوات السابقة، تزامنا مع إصلاحات التعليم (إصلاحات الجيل الثاني)، في حين بلغ عدد الذين مارسوا المهنة لمدة تتراوح بين 11 و16 سنة 7 أفراد من إجمالي أفراد العينة بـنسبة 15.4 % ،بينما بلغ عدد الذين مارسوا المهنة لمدة تتراوح بين 23 و28 سنة 5 أفراد من إجمالي العينة بـنسبة 11.5 %، وتشير هذه النسب إلى وجود عدد قليل من المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في المهنة، كما قدر عدد الذين مارسوا مهنة التعليم لمدة تتراوح بين 17 و22 سنة بـ: 4 أفراد من إجمالي العينة بنسبة 9.1 %، وهي نفس النسبة التي يمثلها الذين مارسوا المهنة لأكثر من 28 سنة، ويعزى ذلك إلى استقرار البعض من المعلمين في المهنة، وهناك من يسعى للاستفادة من بعض الامتيازات مثل الزيادة في الأجور، خاصة في السنتين الأخيرتين. والشكل التالي رقم **(10)** يوضح توزيع العينة حسب الخبرة المهنية.

الشكل رقم (10): يبين توزيع العينة حسب الخبرة المهنية.



5-أدوات جمع البيانات:

يتطلب البحث العلمي عامّة والبحث الاجتماعي خاصة جمع معلومات وبيانات حول المشكلة محل الدراسة، لذلك يلجأ الباحث إلى استخدام عدة أدوات تساعده على تفحص الواقع، لإضافة إلى تزويده بالمعلومات والبيانات التي يدلي بها المفحوصين، وبالتالي تمكنه من الحصول على إجابات للتساؤلات المطروحة في الدراسة.

وبناء على المنهج المتبع والبيانات المراد جمعها، والفترة الزمنية المحددة للدراسة، ومن أجل تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة الحالية، فقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على استمارة الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات والمعلومات، إضافة إلى الملاحظة.

5-1-استمارة الاستبيان:

استمارة الاستبيان هي أداة يستعملها الباحث من أجل جمع وتحصيل المعلومات والبيانات من المبحوثين، وتأتي في شكل أسئلة، إما مغلقة، أو مفتوحة أو نصف مغلقة أو نصف مفتوحة، وهي من أكثر الأدوات استعمالا في البحوث الاجتماعية، كونها تقتصد في الوقت والجهد، كما تمنح فرصة للحصول على أكبر كمية من المعلومات.

ويُعرّفها **موريس أنجرس** بأنها: "تقنية للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد، وتسمح باستجوابهم بطريقة موجهة والقيام بسحب كمي بهدف إيجاد علاقات رياضية والقيام بمقارنات رقمية".[1]

وفي الدراسة الحالية تم تصميم استمارة الاستبيان لتقديمها لأفراد العينة، بهدف الإجابة على التساؤل المركزي الذي تمحورت حوله إشكالية الدراسة الحالية، وقد تمت صياغة أسئلة الاستمارة بناء على أبعاد ومؤشرات الدراسة، وانطلاقا من التساؤلات الفرعية.

وبناء عليه فقد تضمنت استمارة الاستبيان مجموعة من الأسئلة، وُزِعَت على ثلاثة محاور هي:

-**المحور الأول:** والمتعلق بالبيانات الشخصية، وضم خمسة (5) أسئلة، تمحورت حول البيانات والمعلومات الشخصية المتعلقة بأفراد عينة الدراسة، والتي من شأنها أن تحدث تباينا في إجابات المبحوثين.

-**المحور الثاني:** ويتعلق بالبيانات الخاصة بالمتغير المستقل -التكوين أثناء الخدمة-، وضم تسعة عشر (19) سؤالا.

-**المحور الثالث:** ويتعلق بالبيانات الخاصة بالمتغير التابع –جودة العملية التعليمة-، وضم ستّة عشر (16) سؤالا.

وبعد تصميم الاستمارة تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين، حيث قدموا ملاحظاتهم عليها سواء ما تعلق بالجانب اللغوي أو التقني. وبناء على ما أبدوه من ملاحظات فقد قمنا بتعديل بعض الأسئلة وحذف وإدراج البعض الآخر.

-الملاحظات والتعديلات:

-المحور الأول: البيانات الشخصية

-في ما يخص متغير السن: من الأفضل إحداث التوازن بين الفئات. وبناء على ذلك فقد قمنا بإدراج فئة أخرى وهي: من 43 إلى 47 سنة، وأكثر من 47 سنة.

-في ما يخص متغير الخبرة المهنية: من الأفضل تحديدها بفئات بهدف تسهيل عملية معالجتها كميا. وبناء عليه فقد تم تعديها وتحديدها في فئات: أقل من5سنوات، من 5سنوات إلى 10سنوات، من 11سنة إلى 16سنة، ومن 17سنة إلى 22سنة، ومن 23سنة إلى 28سنة، أكثر من 28سنة.

[1]-موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية-تدريبات عملية-**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص 204

-المحور الثاني: بيانات تتعلق بالتكوين أثناء الخدمة

-تم اقتراح إعادة ترتيب السؤال رقم (18) ووضعه في البداية. حيث تم إعادة ترتيبه ليصبح السؤال رقم (6).

-إلغاء السؤال رقم (19) لأنه يحمل نفس معنى السؤال رقم (18). وبناء عليه فقد تم الاستغناء عليه.

-إضافة بدائل أخرى وتغيير صيغتها. حيث تم إدراج تعديلات للبدائل الخاصة بالأسئلة رقم(8)، (9)، (10)، (11)، (13)، (14)، (16)، (17)، (22)، (23).

-كما تغيير السؤال رقم(30) والمتعلق برأي المبحوثين في محتويات برامج التكوين التي تلاقها خلال التكوين أثناء الخدمة، وتم تعويضه بالسؤال: ما هو رأيك في الطرق والأساليب المتبعة في تكوينك؟

-كم تم الاستغناء عن بعض الأسئلة بهدف إحداث توازن بين عدد الأسئلة المخصصة لكل متغير من متغيرات الدراسة، ومن جهة أخرى لتفادي التكرار في طرح الأسئلة نفسها. والأسئلة التي تم الاستغناء عنها هي: السؤال رقم (10) هل يساهم التكوين الذي تلقيته في معالجة جوانب القصور لديك؟ السؤال رقم (11) في حالة الإجابة بنعم اذكر بعضها؟، وتم الاستغناء عن السؤال رقم (15) هل مواضيع التكوين أثناء الخدمة تتماشى واحتياجاتك المهنية؟، كما تم الاستغناء عن السؤال رقم (1) في حالة الإجابة بنعم ما هي المصادر التي تعتمد عليها في تكوين ذاتك؟، كما تم حذف السؤال الرقم (24) هل تم تدريبك على مختلف أساليب التقويم البيداغوجي؟

-المحور الثالث: بيانات تتعلق بجودة العملية التعليمية

-تم تثبيت جميع الأسئلة، فقط تم الاستغناء عن السؤال رقم (33) ما هي المعايير التي تستند عليها عند صياغتك للهدف التعليمي؟

وبعد مراجعتها وتعديلها تم تصميم استمارة الاستبيان في صورتها النهائية، ليتم توزيعها على أفراد عينة الدراسة.

4-2-الملاحظة:

وتُعرّف الملاحظة بأنها: "المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك أو ظاهرة معينة، وتسجيل الملاحظات أوّلا بأوّل، كذلك الاستعانة بأساليب الدراسة المناسبة لطبيعة ذلك السلوك أو تلك الظاهرة بغية تحقيق أفضل النتائج، والحصول على أدق المعلومات"[1].

وقد تم استخدام أداة الملاحظة في الدراسة الحالية نظرا للاعتبارات التالية:[2]

- تمكين الباحث من الاطلاع على ما يرغب فيه من معلومات وبيانات، في ظروف واقعية طبيعية تماما، مما يزيد في دقة هذه المعلومات والبيانات.
- تسمح للباحث بتسجيل السلوك الذي يلاحظ في أثناء فترة الملاحظة، وهذا يضمن دقة التسجيل، الذي يقود بدوره إلى دقة في المعلومات المحصلة.
- إمكانية إجراء الملاحظة على عدد قليل من المفحوصين.

حيث تم الاستعانة بأداة الملاحظة-الملاحظة دون المشاركة-، والتي تعرف بأنها:" تلك الملاحظة التي لا يشارك فيها الباحث أنشطة الجماعة قيد الاهتمام، وفي هذا النوع من الملاحظة يتم تحديد أهداف بدقة، وكذا المتغيرات، والتصور العام حول الموضوع، ثم ينخرط الباحث في حياة الجماعة التي يجري عليها الدراسة"[3]، فمن خلال تقصي المسارات الفردية للمعلمين والمتمثلة في أدائهم التعليمي والتربوي داخل الحجرات الدراسية. وكان الهدف من استخدام أداة الملاحظة بالمشاركة هو مقاطعة المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة، مع المعلومات التي تم الحصول عليها بواسطة استمارة الاستبيان، وقد صممت لأجل ذلك شبكة ملاحظات تم بناء بنودها بالاعتماد على ما ورد في محتوى فيديوهات الدكتور **جمال حلمي فتح الباب.**[4] وفي ما يلي الجدول الذي سجلت فيها الملاحظات التي رصدت من خلال الزيارات الميدانية.

مكان الملاحظة	تاريخ الملاحظة	توقيت الملاحظة	بيانات ومعلومات تخص أداء المعلم في العملية التعليمية
			-المستوى الدراسي: السنة الثالثة ابتدائي

[1]- محمد سرحان علي المحمودي: مرجع سبق ذكره، ص149

[2]- ذوقان عبيدات وعبد الرحمان عدس وكابد عبد الحق: **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 17، 2015، ص127

[3]- محمد الفاتح حمدي: **منهجية البحث في علوم الإعلام والاتصال (دروس نظرية وتطبيقات)**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2017، ص 132

[4]- جمال حلمي فتح الباب: **تقييم عملتي التعليم والتعلم**، https://www.youtube.com/watch، 18/ 04/ 2023، 10سا:17د

ابتدائية فضيلة سعدان	09/ 05/ 2023	من 08سا: 00 إلى 10سا: 00صباحا من12سا:45د إلى 14سا:30د مساء	-لاحظنا سلامة ووضوحا في لغة المعلمة، واستعمالا حسنا للغة الجسد، كما كانت لديها قدرة جيدة على الربط الجيد بين الدروس الجديدة والقديمة، كما كان لديها قدرة جيدة على إظهار المكتسبات القبلية للمتعلمين، كما لوحظ عليها التحكم الجيد في وقت الحصة، كان استعمال الكتاب المدرسي فقط كمصدر للمعرفة، كما ركزت المعلمة على استعمال طريقة تدريس واحدة وهي المناقشة، هذا ما أدى إلى عدم استعمالها لاستراتيجيات التعليم النشط، كما كان لديها صعوبة في جذب انتباه كل لمتعلمين لما يقدم لهم من دروس، بالنسبة للمشاركة اقتصرت على مجموعة معينة، رغم محاولات المعلمة المتكررة من أجل استنطاق تلك الفئة لكنها لم تنجح بذلك، واعتمدت على الأسئلة الشفهية لتقويم المعلمين، في حين كانت لديها فرصة لاستعمال اللوحة، كما لوحظ عدم إيجاد بدائل تعليمية للمتعلمين المتفوقين، استعمال أساليب تأديبية تقليدية، صعوبة في التعامل مع المتعلمين ذوي القدرات التعليمية المحدودة، عدم إتاحة الفرص للتعلم الذاتي،
			- المستوى الدراسي: السنة الثانية ابتدائي -لاحظنا سلامة ووضوحا في لغة المعلمة، واستعمالا متوسطا للغة الجسد، كما كانت لديها قدرة جيدة على الربط الجيد بين الدروس الجديدة والقديمة، كما كان لديها قدرة جيدة على إظهار المكتسبات القبلية للمتعلمين، كما لوحظ عليها التحكم الجيد في وقت الحصة، لاحظنا استعمال طرق تدريس تقليدية،

ابتدائية فضيلة سعدان	10/ 05/ 2023	08سا:00 إلى 10سا: 00 صباحا	الاعتماد على الكتاب المدرسي واللوحة والسبورة كوسائل مساعدة على التعليم، استعمال الكتب المدرسي فقط كمصدر للمعرفة، استعمال عبارات الاستحسان لتثمين إجابات المتعلمين، عدم التنويع في أساليب تقويم المتعلمين، تركيز المشاركة على فئة معينة، لاحظنا عدم تمكن المعلمة من القواعد الأساسية للكتابة رغم أهميتها لهذه المرحلة التعليمية، لاحظنا عدم قدرة المعلمة على التعامل مع الحالات الخاصة والفئة ذات القدرات التعليمية المحدودة وذوي الصعوبات التعليمية، اعتماد أساليب تأديب تقليدية.
ابتدائية فضيلة سعدان	10/ 05/ 20231	8سا:00 إلى 10سا:00 صباحا	- **المستوى الدراسي: التحضيري** -لاحظنا أن المعلمة تدمج بين اللغة العربية واللغة العامية نظرا لخصوصية المرحلة التعليمية، اعتماد طر ق تدريس تقليدية لا تلائم هذه الفئة، استعمال فواصل غنائية بين كل نشاط وآخر الاعتماد على اللوحة كوسيلة تعليمية، كان بإمكان المعلمة استعمال القريصيات أوالخشيبات، اعتماد أسلوب التعليم التجريدي عوض التركيز على الأشياء الملموسة.

ابتدائية مختار حمبارك	11/ 05/ 2023	من12سا:45د إلى 14سا:30د مساء	-**المستوى الدراسي: السنة الثالثة ابتدائي** -لاحظنا سلامة ووضوحا في لغة المعلمة، لديها قدرة جيدة على تغير نبرات الصوت، التحكم الجيد في وقت الحصة، كما لاحظنا أن قدرتها على الربط الجيد بين الدروس الجديدة والقديمة متوسطة، لم تستطع إظهار المكتسبات القبلية

			للمتعلمين بطريقة جيدة، كما لوحظ عليها، استعملت التصفيق وعبارات الاستحسان والتشجيع لتثمين أعمال المتعلمين، اعتمدت المعلمة على طرق تدريس تقليدية، لم تكن قادرة على استثارة دافعية جميع المتعلمين للتعلم، عدم التنويع في أساليب التقويم، لم تكن قادرة على جذب انتباه جميع المتعلمين، المناقشة والمشاركة اقتصرت على نفس المتعلمين، صعوبة في التعامل مع الحالات الخاصة، أساليب التأديب تقليدية، عدم توزيع النظر على جميع المتعلمين.
ابتدائية الأمير عبد القادر	14/ 05/ 2023	من 08سا: 00 إلى 10سا: 00صباحا	**-المستوى الدراسي: السنة الثالثة ابتدائي** -لاحظنا استعمال المعلمة للأسلوب القصصي من أجل التمهيد للدرس، مع تشخيص للوضعيات التعليمية، استعمال الأحاديث النوبية الشريفة للتحفيز والتشجيع على التعلم، استعمال جيد للإيحاءات التغيير في نبرات الصوت، استعمال عبارات الاستحسان لتشجيع المتعلمين، عدم منح فرصة للتعلم الذاتي، عدم الربط بين الدروس للمشاركة في الدرس، عدم إعطاء فرصة للمتعلم ليصحح الأخطاء بنفسه، غياب استراتيجيات التعليم النشط، عدم قدرة المعلمة على تبسيط

			المحتوى التعليمي من أجل إشراك المتعلمين ذوي القدرات التعليمية المحدودة.
			-المستوى الدراسي: السنة الخامسة ابتدائي -لاحظنا سلامة ووضوحا في لغة المعلمة، واستعمالا حسنا للغة الجسد، كما كانت قدرتها

ابتدائية سعد قرمش	15/ 05/ 2023	من 08سا: 00 إلى 10سا: 00صباحا	جيدة على الربط بين الدروس الجديدة والقديمة، عملت المعلمة بطريقة جيدة على إظهار المكتسبات القبلية للمتعلمين، كما لوحظ عليها التحكم الجيد في وقت الحصة، استعملت الكتاب المدرسي فقط كمصدر للمعرفة، كما ركزت المعلمة على استعمال طريقة تدريس واحدة وهي المناقشة، مما يؤدي إلى عدم استعمالها لاستراتيجيات التعليم النشط، اعتماد الأسئلة الشفوية والكتابية لتقويم المتعلمين، استعمال عبارات التشجيع لتثمين إجابات المتعلمين، حث التلاميذ على المشاركة بصفة مستمرة، توزيع جيد للأنشطة التعليمية، أساليب العقاب كانت تأديبية.
ابتدائية سعد قرمش	16/ 05/ 2023	من 08سا: 00 إلى 10سا: 00صباحا	**المستوى الدراسي: التحضيري** -لاحظنا استعمال المعلم للغة العامية، كما عمل على الربط بين دروس الحساب والهندسة، كما لاحظنا عليه استعمال التجريد أكثر من الملموس، لاحظنا صعوبة عند المعلم في التعامل مع هذه الفئة بطرق علمية مبنية على أسس نفسية وتربوية سليمة، عدم توزيع المعلم نظره على جميع المتعلمين، غياب التحفيز والتشجيع، عدم استعمال طرق تدريس وأساليب تعليمية تناسب الخصائص العمرية لهذه المرحلة، استعمال السبورة كوسيلة تعليمية، استعمال الكتاب المدرسي فقط كمصدر للمعرفة.
ابتدائية الأمير عبد القادر	17/ 05/	من 08سا: 00 إلى 10سا: 00صباحا	**المستوى الدراسي: السنة الرابعة ابتدائي** -لاحظنا ميل المعلمة لميل استعمال اللغة العامية على حساب اللغة العربية، استخدام جيد للإيحاءات والإيماءات من أجل تقريب الفهم للمتعلمين،

	2023	من12سا:45د إلى 14سا:30د مساء	استغلال فضاء القسم لتشخيص المعلومات، التذكير بالدروس السابقة باستمرار، استعمال عبارات الشكر لتثمين إجابات المتعلمين، عدم القدرة على تحفيز جميع المتعلمين، عدم استعمال طرق تدريس متنوعة وغياب استعمال استراتيجيات التعليم النشط.

6-أساليب تحليل البيانات:

6-1-الأسلوب الكمي:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على الأسلوب الكمي في معالجة البيانات التي تم جمعها، ويتضح ذلك من خلال تصنيف وترتيب البيانات، إلى جانب حساب النسب المئوية لكل منها، والمتوسطات الحسابية لكل درجة على حدا، كما تم حساب معاملات الارتباط حيث يعرف الارتباط بأنه" ذلك الأسوب الذي يفسر درجة قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين دون النظر إلى السببية بينهما، فقد يرتبط هذين المتغيرين بعلاقة خطية او غير خطية وقد لا تكون بينهما أي علاقة على وجه الإطلاق"[1]، وفي دراستنا الحالية سيتم استخدام معامل بيرسون والذي يستعمل لحساب قيمة معامل الارتباط عندما يكون المتغيران المراد قياس الارتباط بينهم متغيرات كمية،[2] بهدف تقدير قيمة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة، كما تم الاستعانة بالرسومات البيانية والأشكال الموضحة.

وبناء عليه فقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على الأسلوب الاحصائي، والذي فرضته طبيعة الدراسة الحالية التي تتناول العلاقة بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاستعانة بمجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع البيانات المتحصل عليها من أساتذة التعليم الابتدائي المشاركين في الدراسة، والتي تحقق الهدف من دراستنا، من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss كما يلي:

- التكرارات

[1]- محمد حسين محمد رشيد: **الإحصاء الوصفي والتطبيقي والحيوي**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2008، ص، ص، 156، 157

[2]- محمد مفيد القوصي: **الإحصاء الوصفي والاستدلالي**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط 1، 2014، ص 239

- النسب المئوية
- معامل الارتباط بيرسون

6-2-الأسلوب الكيفي:

التحليل الكيفي هو إحدى الطرق المستخدمة في الدراسات الاجتماعية لفهم وتفسيرها، من خلال تحليل البيانات الكمية والنصية والمحتوى وربطها بالجانب النظري، ومحاولة فهم السياق الاجتماعي والثقافي والتفاعلات الاجتماعية، بهدف الكشف عن المعاني من خلاله الكشف عن المعاني والدلالات التي تحملها هذه البيانات الكمية المتعلقة بالدراسة الراهنة، من خلال القراءة المعمقة لتلك البيانات ومحاولة التوصل إلى معرفة خصائصها وأبعادها، والإجابة على تساؤلات الدراسة.

خلاصة

لقد حاولنا من خلال هذا الفصل تحديد أهم المسارات المنهجية الخاصة بهذه الدراسة بدءا بتحديد طبيعتها، والتي صنفت ضمن الدراسات الارتباطية، حيث تطلب ذلك اتباع المنهج الوصفي كونه الأنسب لها، بعدها حددنا مجالاتها الثلاثة (المكاني، البشري، الزمني)، العينة وخصائها، لنأتي إلى أدوات جمع البينات التي تمثلت في كل من الملاحظة واستمارة الاستبيان، لنخلص في النهاية إلى عرض الأساليب المعتمد في التحليل، حيث تم اعتماد كل من الأسلوب الكمي والكيفي.

تمهيد

انطلاقا من جمعنا للبيانات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، نأتي في هذا الفصل لتحليلها وتفسيرها وفق خطوات منهجية، بدءا من عرضها في شكل جداول تكرارية، ثم قراءتها إحصائيا، وتفسيرها سوسيولوجيا، وفي الأخير نقوم بمناقشتها، في ضوء تساؤلاتها، وأهدافها، والدراسات السابقة.

1-عرض بيانات المحور الثاني المتعلق بالتكوين أثناء الخدمة:

الجدول رقم (08): يوضح خضوع أفراد العينة للتكوين أثناء الخدمة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	**43**	**% 97.7**
لا	**1**	**% 2.3**
المجموع	**44**	**% 100**

من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(08)** والذي يبين خضوع عينة الدراسة للتكوين أثناء الخدمة، نلاحظ أن 43 مبحوثا من إجمالي العينة أي بنسبة 97.7 %، مقابل فردا واحدا فقط أي بنسبة 2.3 % لم يخضع للتكوين.

ويُعزى ارتفاع نسبة الذي يخضعون إلى التكوين أثناء الخدمة، إلى كونه حق من حقوق المعلم يكفله له القانون الجزائري، إلى جانب الاستراتيجية التي انتهجتها المنظومة التربوية الجزائرية فيما يخص تكوين المعلمين، إذ تلزمهم بحضور جميع العمليات التكوينية، سواء كانت ندوات تربوية أو أيام دراسية أو ملتقيات إعلامية وغيرها.

الجدول رقم (09): يوضح توزيع فترات التكوين أثناء الخدمة خلال السنة.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
أسبوعيا	11	% 25
نصف شهري	07	% 15.9
شهريا	02	% 4.5
ثلاثيا	12	% 27.3
سداسيا	04	%9.1
سنويا	08	% 18.18
المجموع	44	% 100

نلاحظ من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(09)** والذي يبين توزيع فترات التكوين خلال السنة الدراسية، أن 12 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 27.3 % قد أكدوا بأنهم يخضعون للتكوين كل ثلاثة أشهر، وهذا ما يؤكد حرص مفتش المادة على توفير التكوين بشكل مستمرة على مدار السنة، في حين أكد 11 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 25 % بأنهم يخضعون للتكوين أسبوعيا، ويعزى ذلك إلى حرص بعض مديري المدارس الابتدائية على تفعيل عملية التكوين داخل مؤسساتهم بهدف تحسين مستوى المعلمين داخل تلك المؤسسات، كما أكد 8 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 18.18 % بأنهم يخضعون للتكوين سنويا، ومن جهة أخرى أكد 7 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 15.9 % بأنهم يخضعون للتكوين كل 15 يوما، في حين أكد 4أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 9.1 % أنهم يخضعون للتكوين كل ستة أشهر وأكد فردين من إجمالي العينة أي بنسبة 4.5% بأنهم يخضعون للتكوين بصفة شهرية.

نلاحظ من خلال هذه الاحصائيات وجود تباينا في إجابات المبحوثين بشأن عدد مرات التكوين التي يخضعون لها، ومرد ذلك إلى أن التكوين في العديد من المرات يكون مركزا وموجها لمعلمين دون غيرهم بناء على الاحتياجات المحددة لتلك الفئة، وتبعا للمستجدات التي تحدث في طور تعليمي دون الآخر، كما تعكس تلك الإجابات تنوع ومرونة جداول التكوين المعتمدة لتلبية حاجيات المعلمين.

الجدول رقم (10): يوضح مدى توضيح أهداف التكوين أثناء الخدمة من طرف المشرفين عليها.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
دائما	14	% 31.5
أحيانا	28	% 63.5
نادرا	02	% 4.5
المجموع	44	%100

من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه رقم **(10)** والذي يبين مدى توضيح أهداف التكوين من طرف المشرفين عليه ، نلاحظ أن 28 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 63.5 % أشاروا بأنه يتم توضيح أهداف التكوين في بعض العمليات فقط ويمتنعون عن توضيحها في لقاءات أخرى، ومرد ذلك إلى ضغط الوقت وكثرة المهام، خاصة وأن التكوين يخضع لزمن معين مما يضطر المشرف عليه يركز اهتمامه على مهام أخرى، كاهتمامه بعرض المحتوى، ومن جهة أخرى أشار 14 فردا من أفراد العينة أي بنسبة 31.5 % أن المشرفين على التكوين يُعْطُون توضيحا دائما لأهداف التكوين في جميع العمليات التكوينية، وهذا من أجل تعزيز الثقة والتعاون الإيجابي بين المُكوِّن والمُكَوَن، كما أن توضيح أهداف التكوين تساعد المشرف على العملية التكوينية من تقييم أداء المعلمين ومدى استفادتهم من المحتوى المعروض عليهم، وبالتالي تتبع مسار تحقيق الأهداف المسطرة سلفا، في حين فردين فقط من إجمالي أفراد العينة أي بنسبة 4.5 % يرون بأنه لا يتم توضيح أهداف التكوين بشكل عام وهي نسبة ضعيفة مقارنة ببقية النسب.

الجدول رقم (11): يوضح مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تجديد المعارف المتعلقة بالمهنة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
يساهم كثيرا	22	% 50
يساهم قليلا	20	% 45.5
لا يساهم	02	% 4.5
المجموع	44	% 100

نلاحظ من خلال البيانات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم **(11)** والمتعلق بمساهمة التكوين أثناء الخدمة في تجديد المعارف المتعلقة بالمهنة، أن 22 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 50 % أشاروا إلى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تجديد معارفهم حول المهنة، وهذا يتعارض مع ما تمت ملاحظته خلال الزيارة الميدانية للمعلمين، حيث لاحظنا افتقار كبير لدى المعلمين لمعلومات تتعلق بالمجال النفسي التربوي، ومرد ذلك عدم اهتمام الوزارة بتزويد المعلمين بمعارف تتعلق بالخائص العمرية للطفل، وطرق زيادة المتعلم نحو التعلم وغيرها من المعارف ذات الأهمية، وهذا ما ينعكس بالسلب على أدائهم التعليمي، لامسنا صعوبة لدى المعلمين في التعامل مع بعض الحالات، مقابل 20 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 50 % أشاروا إلى أن التكوين يساهم بصفة قليلة في تجديد معارفهم المتعلقة بالمهنة، في حين أشار فردين 2 فقط من أفراد العينة أي بنسبة 4.5 % أن التكوين لا يساهم في تجديد معارفهم المتعلقة بالمهنة وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بما سبقها.

وقد يُعزى هذا التناقض في إجابات المبحوثين في العينة إلى أن خبرات المعلمين ومعارفهم واحتياجاتهم المهنية تختلف من معلم إلى آخر، فهناك من له خبرة أولية في مجال التعليم من خلال عمله كمستخلف إذ أكسبه ذلك معارف أولية وقاعدية حول المهنة، وبالتالي فهو ينظر إلى أن التكوين لا يقدم له الجديد في ما يخص مهنته فهو يتطلع لما هو أحسن من ذلك، إلى جانب أن هناك من له تجارب جيدة مع التكوين أثناء الخدمة حيث مكنته من الاستفادة الفعلية منه.

الجدول رقم (12): يوضح مدى مسايرة مواضيع التكوين أثناء الخدمة لمستجدات الإصلاح التربوي.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	**20**	**% 45.5**
نوعا ما	**22**	**% 50**
لا	**2**	**% 4.5**
المجموع	**44**	**% 100**

تبين الشواهد الإحصائية المقدمة في الجدول رقم **(12)** والمتعلق بمدى مسايرة مواضيع التكوين أثناء الخدمة لمستجدات الإصلاح التربوي، أن 22 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 45.5 % أشاروا بأن التكوين الذي يتلقونه يتماشى نوعا ما مع مستجدات الإصلاح التربوي، في حين أكد 20 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 50 % أن التكوين يتماشى مع مستجدات الإصلاح التربوي، مقابل فردين 2 من

أفراد العينة أي بنسبة 4.5 % أجابا بأن التكوين لا يتماشى مع مستجدات الإصلاح التربوي وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بما سبقها.

نلاحظ من خلال الإجابات التي قدمها أفراد العينة أن هناك من يرى أن مواضيع التكوين تساير التغيرات التربوية، وهذا ما تؤكده بعض المناشير الوزارية التي حصلنا عليها ، والتي تثبت أن الوزارة تبرمج بشكل منتظم لقاءات تكوينية تزامنا مع تللك المستجدات، والدليل على ذلك التكوين الذي خضع له معلمو السنة الخامسة، والذي تم برمجته بناء على آخر إصلاح تربوي والمتمثل في تعويض شهادة التعليم الابتدائي بامتحان تقييم المكتسبات خلال الموسم الدراسي (2022/ 2023)، في حين يمكن تفسير إجابات بعض المبحوثين حول أن التكوين يتماشى إلى حد ما مع تلك المستجدات إلى حقيقة أن التكوين في أغلب الأحيان قد يتم تخصيصه لفئة معينة من المعلمين بينما يتم تجاهل البقية.

الجدول رقم (13): يوضح مدى مساعدة التكوين أثناء الخدمة في تنمية الكفاءة المهنية للمعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
يساعد كثيرا	**26**	**% 59.1**
يساعد قليلا	**16**	**% 36.4**
لا يساعد	**02**	**%4.5**
المجموع	**44**	**% 100**

تشير الشواهد الإحصائية الموضحة في الجدول رقم **(13)** الذي يبين مدى مساعدة التكوين أثناء الخدمة في تنمية الكفاءات المهنية للمعلم، أن 26 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 59.1% أشاروا إلى أن التكوين يساعد كثيرا في تنمية كفاءاتهم المهنية، مقابل 16 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 36.4 % أشاروا بأنه يساعد قليلا في تنمية كفاءاتهم المهنية، في حين أكد فردين من أفراد العينة بنسبة 4.5 % أن التكوين لا يساعد على تجيد كفاءتهما المهنية.

بناء على هذه النسب يمكن القول أن غالبية أفراد العينة يرون بأن التكوين يساهم بشكل إيجابي في تطوير كفاءاتهم المهنية إما بشكل كبير أو بشكل محدود، لكن لا حظنا امتناع أفراد العينة عن الإجابة عن السؤال الذي ينص على (تحديد مستويات الأهداف التعليمية) وهذا يدل على عدم امتلاك المعلم لكفاية التخطيط الجيد للدروس، وهذا ما أكدته الشواهد الواقعية التي رُصدت من خلال الزيارات الميدانية للمعلمين، حيث لاحظنا استهداف المعلم للجانب المعرفي للمتعلم دون التركيز على الجوانب الوجدانية أو

الحس حركية، كما يُلاحظ عدم امتلاك المعلم لكفايات تنفيذ الدرس، والدليل على ذلك هو استعماله للطرق التقليدية في التعليم.

الجدول رقم (14): يوضح المجالات التي يساعد فيها التكوين على تنمية الكفاءات المهنية للمعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
التخطيط للدرس	**05**	**% 11.4**
تنفيذ الدرس	**03**	**% 6.8**
التقويم	**03**	**% 6.8**
التخطيط والتقويم	**06**	**% 13.6**
التخطيط والتنفيذ	**03**	**% 6.8**
جميعها	**24**	**% 54.5**
المجموع	**44**	**% 100**

يتبين من خلال البيانات الإحصائيات المعروضة في الجدول رقم **(14)** والذي يوضح المجالات التي يساعد فيها التكوين على تنمية الكفاءات المهنية للمعلم أعلاه الذي يبين يوضح المجالات التي يساعد فيها التكوين على تنمية الكفاءات المهنية للمعلم، أن هناك 24 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 54.5 % أشاروا إلى أن التكوين ساعدهم على تنمية كفاءاتهم المهنية في المجالات التالية: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، التقويم، إدارة وتسيير القسم، بالإضافة إلى ذلك 6 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 13.6 % أشاروا إلى أن التكوين ساعدهم على تنمية كفاءاتهم فيما يتعلق بعملتي التخطيط والتقويم، في حين أكد 5 أفراد أي بنسبة 11.4 %من العينة الإجمالية بأنهم استفادوا من التكوين فيما يتعلق بتنمية كفاءاتهم في مجال تخطيط للدرس، في ما أكد3 أفراد آخرين أي بنسبة 6.8 % أن التكوين أثناء الخدمة قد ساعدهم على تنمية كفاءاتهم فيما يتعلق بتنفيذ الدرس، وأكد 3 أفراد آخرين من العينة الإجمالية أي بنسبة 6.8 % أن التكوين أثناء الخدمة قد ساعدهم على تنمية كفاءاتهم فيما يخص التقويم، وكذلك أجاب 3 أفراد من العينة أي بنسبة 6.8 % أن التكوين أثناء الخدمة قد ساعدهم على تنمية كفاءاتهم فيما يتعلق بعمليتي التخطيط والتنفيذ.

من خلال الإجابات التي قدمها المبحوثين في العينة يمكن استنتاج أن مواضيع التكوين قد ساهمت بشكل عام في تنمية كفاءاتهم المهنية في مختلف المجالات، إلا أن هذه الإجابات وحسب ما لاحظناه تتعارض مع إجاباتهم على السؤال الذي ينص على تحديد مستويات الأهداف التعليمية، حيث أنهم أثبتوا عدم قدرتهم على تحديدها على سبيل المثال، وهذا دليل على أنهم يعانون من نقص في كفاءة التخطيط للدرس، كما لامسنا من خلال ملاحظتنا لسير عمل المعلم في حجرة الصف عدم، قدرته على تحفيز بعض المتعلمين وتشجيعهم ودمجهم في عملية التعلم خاصة ذوي القدرات العلمية المحدودة، كما لاحظنا عدم استعمال المعلمين لاستراتيجيات التعليم النشط والتي هي من متطلبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا يدل على نقص في كفاءة تنفيذ الدروس، كما لاحظنا من خلال زياراتنا الميدانية أن المعلمين يفتقرون إلى الأساليب العلمية في التعامل مع السلوكيات غير السوية التي تصدر عن بعض المتعلمين مما يشير إلى نقص في الكفاءة المهنية للمعلم في مجال تسيير وإدارة القسم.

الجدول رقم (15): يوضح مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في زيادة درجة الوعي بأهمية التكوين الذاتي لدى المعلمين.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
يساهم كثيرا	**30**	**% 68.2**
يساهم قليلا	**11**	**% 25**
لا يساهم	**03**	**% 6.8**
المجموع	**44**	**% 100**

حسب البيانات الإحصائية الواردة في الجدول رقم **(15)** أعلاه والذي مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في زيادة درجة الوعي بأهمية التكوين الذاتي لدى المعلمين، فقد أكد 30 فردا من العينة الإجمالية أي ما نسبته 68.2 %، أن التكوين أثناء الخدمة يساهم بشكل كبير في زيادة درجة الوعي بأهمية التكوين الذاتي، ، مقابل 11 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 25 % أجابوا بأنه يساهم بدرجة أقل، في حين أجاب 3 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 6.8 % أن التكوين أثناء الخدمة لا يقدم أي مساهمة في زيادة درجة وعيهم بأهمية التكوين الذاتي وهي نسبة منخفضة بالنسبة لما سبق، ويعزى إلى أن التكوين في بعض المجالات يلزمه تدريب ميداني عملي.

ويعزى ارتفاع نسبة المؤكدين للمساهمة الكبيرة للتكوين أثناء الخدمة في رفع درجة الوعي بأهمية التكوين الذاتي عندهم من خلال الدعوات المتكررة التي ينادي بها المشرفون على التكوين والذين يؤكدون

عليه باعتباره أحدث أشكال التكوين المستمر، إضافة إلى ذلك عدم توفر الفرص التدريبية التي يحتاجها المعلم بصفة مستمرة، مما يتحتم عليه الاعتماد على نفسه لتحصيل الكفاءات التي تتطلبها المهنة، لكن من خلال معايشة الباحثة للواقع التربوي واحتكاكها المباشر بالمعلمين وهي واحدة منهم، أن هذا التكوين الذاتي لا يتعدى مجرد البحث عن التحضير اليومي للدروس، أو من أجل الاطلاع نماذج الاختبارات، وبالتالي فهو لا يستهدف التنمية الكفاءات المتعلقة بالمهنة.

الجدول رقم (16): يوضح مدى مساعدة التكوين على مواجهة المشكلات التي تصادفك خلال العملية التعليمية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
يساعد كثيرا	**15**	**% 34.1**
يساعد قليلا	**23**	**%52.3**
لا يساعد	**06**	**%13.6**
المجموع	**44**	**% 100**

من خلال البيانات الموضحة أعلاه في الجدول رقم **(16)** والذي يوضح مدى مساعدة التكوين على مواجهة المشكلات التي تصادفك خلال العملية التعليمية، نلاحظ أن 23 فردا من العينة الإجمالية بنسبة 52.3 % أشاروا بأن التكوين أثناء الخدمة يساعد المعلم بنسبة قليلة في مواجهة المشكلات التي تظهر خلال العملية التعليمية، إن ارتفاع هذه النسبة يعكس حقيقة محتويات التكوين فمن خلال اطلاعنا على المحاور الكبرى التي يتضمنها التكوين وجدنا أنها تهمل المشكلات الميدانية التي تصادف المعلم خلال ممارسته لمهنته، خاصة تلك المشكلات المتعلقة بالخصائص النفسية للمتعلمين، وهذا ما أكدته الشواهد الواقعية التي رُصدت من خلال الزيارة الميدانية للأقسام، فجل الصعوبات التي يعاني منها المعلم ناجمة عن عدم اكتسابه معرفة متخصصة، مقابل 15 فردا من العينة الإجمالية بنسبة 34.1 % أشاروا بأن التكوين أثناء الخدمة يساعدهم كثيرا في مواجهة المشكلات التي تصادفهم خلال العملية التعليمية، وقد يعزى ذلك إلى الخبرة الشخصية للمعلمين مما يرون في محتويات التكوين أنها تساعدهم في معالجة بعض المعلومات خاصة المتعلقة بتعليمية المواد التي يدرسونها، في حين أكد 6 أفراد من أفراد العينة الإجمالية بنسبة 13.6 % أشاروا بأن التكوين أثناء الخدمة لا يساعدهم أبدا على مواجهة المشكلات التي تعترضهم داخل حجرة الصف، وفعلا من خلال ملاحظتنا للواقع التربوي ، لاحظنا أن المعلم يجد صعوبة في تبسيط المحتويات التعليمية، وعدم القدرة على استثارة دافعية المتعلم للمشاركة في عملية التعلم.

الجدول رقم (17): يوضح مدى استشارة المعلمين عند وضع مواضيع التكوين.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	11	% 25
لا	33	% 75
المجموع	44	% 100

يتبين لنا من خلال البيانات الموضحة في الجدول رقم **(17)** والذي يوضح مدى استشارة المعلمين عند وضع مواضيع التكوين، أن 33 فردا من أفراد العينة الإجمالية أي بنسبة 75 % أكدوا بأنه لا يتم استشارتهم عند وضع محتويات البرامج التكوينية، في حين يرى11 فردا من أفراد العينة أنه يتم استشارتهم عند برمجة محتويات التكوين.

ويعزى ارتفاع نسبة المبحوثين الذين أكدوا بأنه لا يتم استشارتهم عند اختيار مواضيع التكوين، ربما إلى اعتماد الوزارة على الخبرات الأكاديمية للمتخصصين والمسؤولين عن التكوين وبالتالي اهمال الاحتياجات التكوينية للمعلمين، كما يعزى ذلك إلى غياب التنسيق الفعال والتواصل الجيد بين المسؤولين عن التكوين والمعلمين، كما يعزى ذلك إلى وجود إجراءات وقيود تحد من دور المفتشين في استشارة المعلمين من أجل تحديد الاحتياجات التكوينية.

الجدول رقم (18): يوضح مدى توافق مواضيع التكوين مع متطلبات العملية التعليمية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	6	% 13.6
نوعا ما	29	%65.9
لا	09	% 20.5
المجموع	44	% 100

من خلال الشواهد الإحصائية الموضحة أعلاه في الجدول رقم **(18)** والذي يوضح مدى توافق مواضيع التكوين مع متطلبات العملية التعليمية ، نلاحظ أن29 فردا من أفراد العينة بنسبة 65.9 % أشاروا إلى أن محتويات التكوين تتوافق نوعا ما مع متطلبات العملية التعليمية، فهذه الفئة ترى أن محتويات التكوين تلبي بشكل ملائم احتياجات العملية التعليمية، ويعزى ذلك إلى تمتعهم ببعض الخبرة

الشخصية التي تساعدهم أداء وظائفهم بأريحية وبالتالي يرون بأن المحتويات تفي بالغرض المطلوب، مقابل 9 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 20.5 % أكدوا بأن محتويات التكوين لا تتوافق مع متطلبات العملية التعليمية، ومرد ذلك أن مواضيع التكوين تستهدف الجانب المعرفي فقط للمعلم والذي هو في غنى عنه نظرا لأن أغلبيتهم هم خريجو الجامعة ، فيرون أن ذلك غير كاف مقارنة مع ما يحتاجونه في الميدان كحاجتهم للتدرب على طرق التدريس الحديثة وحاجتهم لمعرف استراتيجيات التعليم النشط وصعوبات التعلم وغيرها، وهذا دليل على أن محتويات التكوين لا تغطي جميع تلك المتطلبات، في حين أكد 6 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 13.6 % بأن محتويات التكوين توافق متطلبات العملية التعليمية.

الجدول رقم (19): يوضح مدى الحرص على التنويع في مواضيع التكوين من طرف المشرفين عليها.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	**10**	**% 22.7**
نوعا ما	**26**	**% 59.6**
لا	**08**	**% 18.2**
المجموع	**44**	**% 100**

نلاحظ من خلال الشواهد الإحصائية الموضحة في الجدول رقم **(19)** أعلاه والذي يوضح مدى الحرص على التنويع في مواضيع التكوين من طرف المشرفين عليه، أن 26 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 59.5% أشاروا إلى بأنه أحيانا يتم التنويع في مواضيع التكوين، ومرد ذلك إلى ارتباط مواضيع التكوين بالتغيرات التي

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية

التحدث على مستوى العملية التعليمية، مقابل 10 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 22.7 % أشاروا بأن المواضيع متنوعة دائما، ومرد ذك عدم اهتمام هذه الفئة على بزيادة معرفتها بكل ما يتعلق بالمهنة ولهذا فمواضيع التكوين تشعرها بالاكتفاء، بنفسه وأكد 8 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 18.2 % بأنه نادرا ما يتم التنويع في مواضيع التكوين، وهذا يدل على محدودية المواضيع التي يتناولها التكوين حسب رأي هذه الفئة فهي لا تلبي حاجاتهم المتعلقة بالهنة.

الجدول رقم (20): يوضح مدى استفادة المعلمين من التكوين في توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.

نعم	**26**	**% 59.1**
لا	**18**	**% 40.9**
المجموع	**44**	**% 100**

يظهر لنا من خلال البيانات الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(20)** والذي يوضح مدى استفادة المعلمين من تكوين في توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، أن 26 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 59.1 % أكدوا بأنهم تلقوا تكوينا حول كيفية توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، ومن خلال ملاحظتنا لسير العملية التعليمية طيلة فترة زيارتنا الميدانية لم نلاحظ استخدام أو توظيف الوسائل التكنولوجية في عرض المحتوى التعليمي، في حين أجاب 18 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 40.9 % أنهم لم يتلقوا تكوينا حول كيفية توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.

نلاحظ ارتفاع نسبة الأساتذة الذين أكدوا أنهم استفادوا من تكوين حول كيفية توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، ويعزى ارتفاع هذه النسبة إلى أن هذه الفئة من المعلمين لا يفرقون بين دروس الإعلام الآلي التي تلقوها في فترة التربص والتي تمحورت حول المبادئ الأساسية للإعلام الآلي، وبين كيفية استخدام تكنولوجيا التربية (تشمل جميع وسائل الاتصال من أجهزة وتطبيقات) في العملية التعليمية، وقد أكد لنا بعض المفتشين بأنهم لم يقدموا تكوينا حول هذا الموضوع وذلك بسبب نقص الوسائل الديداكتيكية الحديثة، رغم أن الوزارة قد أدرجت ضمن مواضيع التكوين محورا خاصا بتوظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال في التعليم، من أجل تحقيق مساعيها في عملية رقمنه القطاع.

الجدول رقم (21): يوضح مدى استفادة المعلمين من التكوين في كيفية تقديم الحصص التعليمية عن طريق اللعب.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	**30**	**% 68.2**
لا	**14**	**% 31.8**
المجموع	**44**	**% 100**

نلاحظ من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(21)** أعلاه والذي يوضح مدى استفادة المعلمين من تكوين حول كيفية تقديم الحصص التعليمية عن طريق اللعب، أن 30 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 68.2 % أكدوا بأنهم لم يخضعوا إلى تكوين حول كيفية تقديم الحصص التعليمية عن طريق

اللعب، مقابل 14 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 31.8 % أكدوا بأنهم خضعوا لتكوين حول كيفي تقديم الحصص التعليمية عن طريق اللعب.

ويعزى تفسير ارتفاع نسبة المعلمين الذين استفادوا من تكوين حول كيفية تقديم الحصص التعليمية عن طريق اللعب إلى التزام المفتشين بالمحاور المخصصة للعمليات التكوين الواردة في مشروع مخطط التكوين أثناء الخدمة رقم2022/206، للموسم الدراسي 2022، 2023، وحسب ما ورد ضمن هذا المخطط فالتكوين مخصص لفائدة جميع المعلمين، إلا أن وحسب النسب هناك من لم يستفد من التكوين نفسه و يعزى ذلك إلى قلة الموارد المتاحة، أو إلى تخصيص فئة معينة دون الأخرى بناء على تقديرات المفتشين، فحسب الاستفسارات التي قدمت لنا فالندوات اقتصرت على معلمي التحضيري فقط دون غيرهم.

لكن الشواهد الواقعية التي تم رصدها ميدانيا تؤكد على انعدام توظيفي تكنولوجيا التعليم في عملية التعليم والتعلم.

الجدول رقم (22): يوضح المشرف عن عملية التكوين.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
أساتذة جامعيون	**00**	**% 00**
مفتشو التربية	**11**	**% 27.3**
مفتشو المواد	**20**	**% 45.5**
مفتشو التربية وأساتذة مكونون	**07**	**% 15.9**
مفتشو التربية ومفتشو المواد	**05**	**% 11.4**
المجموع	**44**	**% 100**

نلاحظ من خلال الشواهد الإحصائية الموضحة في الجدول رقم **(22)** والذي يوضح المشرف عن التكوين، أن 20 فردا من أفراد العينة ما يعادل نسبة 45.5 % أشاروا إلى أن التكوين الذي تلقوه كان تحت إشراف مفتشو المواد، مقابل 11 فردا من أفراد العينة أي ما يعادل نسبة 27.3 % أشاروا إلى أن التكوين الذي تلقوه تم بإشراف مفتشو التربية، وأشار 7 أفراد من إجمالي العينة أي ما يعادل 15.9 % أن التكوين الذي تلقوه كان تحت إشراف مفتشو التربية وأساتذة مكونين، كما نجد أن 5 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 11.4 % أشاروا إلى أن التكوين الذي تلقوه كان تحت إشراف مفتشو التربية ومفتشو المواد معا، كما لاحظنا أنه لم يشير أي فرد من أفراد العينة إلى أن التكوين تم تحت إشراف أساتذة جامعيين.

ومن خلال النسب السابقة نلاحظ أن غالبية أفراد العينة أشاروا إلى أن التكوين يتم تحت إشراف مفتشو المواد ومرد ذلك هو النصوص التنظيمية إذ ينص المرسوم التنفيذي رقم 08/315 والخاص برتبة مفتش التعليم الابتدائي على أن تكوين المعلمين يعد أحد مهامه، أما اسناد التكوين للأساتذة المكونين تحت إشراف مفتش المادة فمرد ذلك هو أن امتلاك المعلم لخبرة في الجانب التربوي والعملي معا، بينا يملك المفتش الجانب الأكاديمي خاصة بعد توليه المنصب وابتعاده عن العمل الميداني.

الجدول رقم (23): يوضح أشكال التكوين التي تلقاها المعلمون.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
المحاضرات	**02**	**% 4.5**
الندوات التربوية	**16**	**% 36.4**
الدروس التطبيقية النموذجية	**01**	**% 2.3**
الندوات التربوية والدروس التطبيقية النموذجية	**04**	**%9.2**
الندوات التربوية والأيام الدراسية والملتقيات	**08**	**% 18.2**
الندوات التربوية والدروس التطبيقية	**08**	**% 18.2**
المحاضرات والأيام الدراسية والملتقيات	**05**	**% 11.4**
المجموع	**44**	**% 100**

نلاحظ من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(23)** أعلاه والذي يوضح أشكال التكوين التي تلقاها أفراد العينة، ، حيث أن 16 فردا من إجمالي العينة بنسبة 36.4 % أشاروا إلى أن التكوين الذي تقلوه كان عبارة عن ندوات تربوية، ويعزى ذلك جزئيا إلى شيوع وانتشار الندوات التربوية كأحد أشكال التكوين في المجال التربوي، فهذا الشكل من التكوين يوفر فرصا للمعلمين للحصول على المعرفة النظرية والعملية معا، كما يعزى ذلك إلى أنها ملائمة للموارد المتاحة للعمليات التكوينية، ،في حين أكد 8 أفراد من إجمالي العينة بنسبة 18.2 % أن التكوين الذي تلقوه كان عن طريق الندوات

التربوية والأيام الدراسية والملتقيات، وهذا يدل ذلك على أهمية التفاعل والتبادل الذي يحدث ضمن هذه السياقات التعليمية التي تتيح للمعلم فرصة مناقشة القضايا ذات الصلة بالعملية التعليمية، وبالمثل أشار 8 أفراد من العينة الإجمالية بنسبة 18.2 % أن التكوين الذي تلقوه كان عن طريق الندوات التربوية

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائما	25	% 56.8
أحيانا	15	% 34.1
نادرا	04	% 9.1
المجموع	44	% 100

والدروس التطبيقية معا، في حين أشار 5 أفراد من العينة الإجمالية بنسبة 11.4 % أنهم تلقوا تكوينا عن طريق المحاضرات والأيام الدراسية والملتقيات، كما أشار 4 أفراد من إجمالي العينة بنسبة 9.2 % أن التكوين الذي تلقوه كان عن طريق الندوات التربوية والدروس التطبيقية معا، من جهة أخرى أشار فردين من أفراد العينة الإجمالية بنسبة 4.5 % أن التكوين الذي تلقوه كان عن طريق الندوات التربوية و الدروس التطبيقية النموذجية معا، في حين أن مبحوثا واحدا فقط من العينة الإجمالية بنسبة 2.3 % أشار إلى أنه تلقى تكوينا عن طريق الدروس التطبيقية، ويبقى أسلوب الندوات التربوية الأسلوب الأكثر شيوعا في التكوين.

الجدول رقم (24): يوضح مدى جمع التكوين بين المعارف النظرية والممارسات العملية.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائما	05	%11.4
أحيانا	26	% 59.1
نادرا	13	% 29.5
المجموع	44	% 100

نلاحظ من خلال الشواهد الإحصائية الموضحة في الجدول **(24)** أعلاه والذي يوضح مدي جمع التكوين بين المعارف النظرية والممارسات العملية، أن 26 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 59.1 % أشاروا بأن

التكوين الذي تلقوه يجمع أحيانا بين المعارف النظرية والممارسات العملية، ويعزى ذلك إلى الأساليب المعتمدة في تكوين المعلمين والمتمثلة في الندوات التربوية والأيام الدراسية والملتقيات والتي تركز على الجانب النظري أكثر، وما يميزها هو سيطرة الخطاب اللفظي وطابع التبليغ ، مقابل 13 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 29.5 % أشاروا بأن التكوين نادرا ما يجمع بين الجانبين النظري والعملي، وهذا يؤكد عدم الاستفادة من التكوين التطبيقي، في حين أكد 5 أفراد من العينة الإجمالية بنسبة 11.4 % أن التكوين الذي تلقوه جمع بين الجانبين النظري والعملي، إن هذه الآراء تتناقض مع ما أكده أفراد العينة خلال إجابتهم على العبارة التي تنص على: (ذكر **رأيهم في الطرق والأساليب المتبعة في تكوينهم)**، حيث أكدوا أغلبيتهم بأن التكوين يغلب عليه الطابع النظري.

الجدول رقم (25): يوضح مدى إتاحة المشرفين على التكوين فرصة للأساتذة للنقاش وإبداء الرأي.

الإجابات	التكرارات	النسب المئوية

توضح النتائج الموضحة في الجدول رقم **(25)** أعلاه والمتعلق بمدى إتاحة المشرفين على التكوين فرص النقاش وإبداء الرأي، أن 25 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 56.8 % أشاروا بأنه يتيح لهم المكون بصفة مستمرة فرصة لإبداء آرائهم والمناقشة حول ما يقدم لهم، ويشير هذا إلى وجود بيئة تكوينية مفتوحة تشجع على المشاركة الفعالة بين المُكَوَّن والمُكوِّن بهدف تبادل الأفكار، كما يعزى ذلك إلى أسلوب الندوات التربوية المتبع والذي يسمح بفتح المجال لمناقشة المعارف النظرية المقدمة خلال العملية التكوينية، في ما أشار15 فردا من العينة الإجمالية بنسبة 34.1% بأنه تُعطى لهم في بعض اللقاءات فقط فرصة لإبداء الآراء ومناقشة ما يقدم لهم، ويعزى ذلك إلى عدم وجود وقت كاف للتكوين، في حين أشار 4 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 9.1 % أنه نادرا ما تُتاح لهم فرصة لإبداء آرائهم ومناقشة ما يقدم لهم، ومرد ذلك إلى الشكل الذي تتم عن طريقه عملية التكوين فقد تعتمد على الاستماع فقط دون تشجيع وتحفيز عن المشاركة في النقاش وتبادل الأفكار.

الجدول رقم (26): يبين رأي المعلمين في الطرق والأساليب المتبعة في تكوينهم.

تكوين نظري	38	% 86.36
تكوين تطبيقي	06	% 13.63
المجموع	44	% 100

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية

نلاحظ من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(26)** أعلاه الذي يبين آراء المعلمين حول الطرق والأساليب المتبعة في تكوينهم، أن 38 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 86.36 % أكدوا بأن التكوين الذي تلقوه أثناء الخدمة يغلب عليه الطابع النظري، ومرد ذلك إلى الأساليب المتبعة في تقديم العمليات التكونية، مقابل 6 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 13.63 % أشاروا بأن التكوين الذي تلقوه خلال عملهم كان تكوينا تطبيقيا حيث أتيحت لهم فرصة للتكوين العملي.

2-عرض بيانات المحور الثالث المتعلق بجودة العملية التعليمية:

جدول رقم (27): يوضح المصادر التي يعتمد عليها المعلم عند اشتقاقه للأهداف التعليمية.

المنهاج	**12**	**% 27.3**
الكتاب المدرسي	**03**	**% 6.8**
المنهاج والكتاب المدرسي	**17**	**% 38.6**
المنهاج والكتاب المدرسي والزملاء	**12**	**% 27.3**
المجموع	**44**	**% 100**

نلاحظ من خلال البيانات المقدمة في الجدول رقم **(27)** أعلاه الذي يوضح المصادر التي يعتمد عليها المعلم عند اشتقاقه للأهداف التعليمية، أن 17 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 38.6 % أشاروا إلى أنهم يعتمدون على المنهاج والكتاب المدرسي معا عند اشتقاقهم للأهداف التعليمية، كما أشار 12 فردا من أفراد العينة الإجمالية أي بنسبة 27.3 % بأنهم يعتمدون على المنهاج فقط، وبالمثل أجاب 12 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 27.3 % بأنهم يعتمدون على كل من المنهاج والكتاب المدرسي إضافة إلى الزملاء، كما نجد 3 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 6.8 % من العينة الإجمالية أجابوا بأنهم يعتمدون على الكتاب المدرسي عند اشتقاقهم للأهداف التعليمية.

من خلال النسب السابقة يتضح لنا تعدد مصادر اشتقاق الأهداف التي يعتمد عليها المعلمون، إلا ان أغلبهم أكدوا أنهم يعتمدون على المنهاج في المرتبة الأولى وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الوثيقة تقدم للمعلم توصيات وتوجيهات متعلقة بالأهداف والغايات التي تسعى الجهات الوصية تحقيقيها من خلال بما يتوافق مع المحتويات التعليمية المتنوعة، ويأتي الاعتماد على الكتاب المدرسي في المرتبة الثانية ويعزى ذلك إلى احتوائه على تنظيم واضح ومتسلسل للمحتوى التعليمي الذي يراد تقديمه للمتعلم، وهذا ما قد يسهل للمعلم عملية اشتاق الأهداف وفقا لما يحمله الكتاب من محتوى تعليمي، لكن ما يلاحظ أن المعلم مازال يعاني من نقص في صياغة الأهداف التعليمية الإجرائية.

الجدول رقم (28): يوضح مدى قدرة المعلم على تحديد مستويات الأهداف التعليمية.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	**10**	**% 22.7**

نوعا ما	**31**	**% 70.5**
لا	**03**	**% 6.8**
المجموع	**44**	**% 100**

توضح الشواهد الإحصائية الموضحة في الجدول رقم **(28)** أعلاه الذي يوضح مدى قدرة المعلم على تحديد مستويات الأهداف، أن 31 فردا من العينة الإجمالية أكدوا أي بنسبة 70.5 % بأنهم يستطيعون نوعا ما تحديد مستويات الأهداف التعليمية، ويعزى ذلك إلى اطلاعهم المستمر على المنهاج المدرسي حيث أكسبهم نوع من الكفاءة فيما يتعلق بتحديدها أو نظرا لخبرتهم في الميدان، مقابل 10 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 22.7 % أكدوا بأنهم يستطيعون تحديد الأهداف التعليمية، من جهة أخرى أكد 3 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 6.8 % أنهم لا يستطيعون تحديد مستويات الأهداف التعليمية.

نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة أشاروا بأن لهم قدر من الكفاءة يمكنهم من صياغة الأهداف، وهذا يتعارض على نتائج الجدول **(29)** حيث أثبتوا عدم قدرتهم على تحديد مستويات الأهداف التعليمية، ويعزى ذلك إلى وجود قصور في تكوينهم على ذلك.

العبارة رقم (29): تحديد مستويات الأهداف من طرف المعلمين: امتنع أفراد العينة عن الإجابة عن هذا السؤال.

يمكن تفسير امتناع أفراد العينة عن الإجابة على هذا السؤال إلى عدم امتلاكهم الكفاءة اللازمة التي تمكنهم من تحديد مستويات الأهداف التعليمية، كما يعزى ذلك إلى عدهم استفادتهم من تكوين في ما يخص ذلك.

الجدول رقم (30): يوضح المصادر التي يعتمد عليها المعلم في التحضير للدرس.

الاحتمالات	**التكرارات**	**النسب المئوية**

الكتاب المدرسي	**04**	**% 9.01**
الاستعانة بدروس محضرة من الأنترنيت	**02**	**% 4.5**
الكتاب المدرسي والاستعانة بدروس محضرة من الأنترنيت	**18**	**% 40.9**
جميعها	**20**	**% 45.5**
المجموع	**44**	**% 100**

نلاحظ من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(30)** أعلاه والذي يوضح المصادر التي يعتمد عليها المعلم في التحضير للدرس، أن 20 فردا من أفراد العينة الإجمالية أي بنسبة 45.5 % أشاروا بأنهم يعتمدون على عدة مصار أثناء تحضيرهم للدروس، مقابل 18 فردا من العينة الإجمالية بنسبة 40.9 % أكدوا بأنهم يعتمدون في تحضير دروسهم على الكتاب المدرسي والدروس المحضرة من الأنترنيت، كما نجد 4 أفراد من العينة الإجمالية بنسبة 9.1 % أكدوا بأنهم يعتمدون على الكتاب المدرسي فقط، كما أكد فردين فقط من العينة الإجمالية بنسبة 4.5 % بأنهما يعتمدان على الدروس المحضرة من الأنترنيت في التحضير لدروسهم.

نلاحظ من خلال ما تم عرضه أنه هناك تنوع في المصادر التي يعتمدها المعلم في تحضيره للدرس، ويعزى ذلك إلى استفادة المعلم من تلك المصادر، من أجل توفير مجموعة متنوعة من المعارف والمعلومات المتعلقة بالمحتوى التعليمي، وبالتالي يساهم ذلك في توسيع دائرة معارف المعلم حول المادة، كما سهلت التكنولوجيا للمعلم للاستفادة من الخبرات التعليمية لي معلمين أكفاء.

الجدول رقم (31): يوضح المصادر التي يستعين بها المعلم أثناء تقديم للدرس.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
الكتاب المدرسي	**06**	**% 13.6**
الخرائط والمجسمات	**01**	**% 2.3**
الكتاب المدرسي والمجسمات	**01**	**% 2.3**
الكتاب المدرسي والخرائط والصور والمجسمات والفيديو التعليمي	**31**	**% 70.5**
الكتاب المدرسي والخرائط والصور	**05**	**% 11.4**
المجموع	**44**	**% 100**

نلاحظ من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(31)** والذي يوضح المصادر التي يستعين بها المعلم عند تقديمه للدروس، حيث أكد 31 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 70.5 % بأنهم يستعينون بالعديد من المصادر أثناء تقديمهم للدروس وتتمثل هذه المصادر في الكتاب المدرسي والخرائط والصور والمجسمات إضافة إلى الفيديو التعليمي، وقد يعزى السبب في ذلك إلى وعي المعلم بضرورة التنويع في مصادر المعرفة بهدف تعزيز التعلم حيث تساعدهم على توضيح المفاهيم والمحتويات المطروحة، مقابل 6 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 13.6 % أكدوا بأنهم يعتمدون على الكتاب المدرسي فقط في تقديم دروسهم، وقد يعزى السبب في ذلك إلى عدم توفر المدرسة على مصادر أخرى للمعرفة، كما يعزى ذلك إلى أن هذه الفئة تعتبر الكتاب مصدرا رئيسيا وموثوقا كونه صادر عن الجهة الرسمية، كما أكد 5 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 11.4 % بأنهم يستعينون بالكتاب المدرسي والخرائط والصور، ومرد ذلك الرغبة في تدعيم وتعزيز محتويات الكتاب بمصادر أخرى، من جهة أخرى فقد أكد فرد واحد فقط من أفراد العينة الإجمالية أي بنسبة 2.3 % بأنه يستعين بالخرائط والمجسمات عند تقديمه للدروس، وبالمثل أكد فرد واحد فقط من العينة الإجمالية أي ما يمثل نسبة 2.3 % بأنه هو الآخر يستعين بالكتاب المدرسي والمجسمات في تقديمه للدروس. لكن من خلال حضورنا مع المعلمين لاحظنا استعمال الكتاب فقط كمصدر للمعرفة في جميع الحصص ومع جميع الأنشطة.

الجدول رقم (32): يبين الطرق التي يستعملها المعلم في تقديم للدرس.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
التعلم التعاوني	**01**	**% 2.3**
المناقشة	**03**	**% 6.8**
التعلم بالاستكشاف	**03**	**% 6.8**
التعلم التعاوني والمناقشة	**10**	**% 22.7**
المناقشة والتعلم بالاستكشاف	**01**	**% 2.3**
التعلم التعاوني والمناقشة والتعلم بالاستكشاف	**08**	**%18.2**
العصف الذهني والمناقشة والتعلم بالاستكشاف	**05**	**% 11.4**
التعلم التعاوني والمناقشة والتعلم بالاستكشاف وطريقة لعب الأدوار وطريقة العصف الذهني المحاضرة	**13**	**% 29.5**
المجموع	**44**	**% 100**

يتبين من خلال البيانات الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(32)** أعلاه المتعلق بالطرق التي يستعملها المعلم في تقديم الدرس أن 13 فردا من العينة الإجمالية أي ما يمثل نسبة 29.5 % أشاروا بأنهم يعتمدون على العديد من الطرق أثناء تقديم الدرس وهي طريقة المحاضرة وطريقة التعلم التعاوني، وطريقة اللعب الأدوار، بالإضافة إلى طريقة العصف الذهني والمناقشة والتعلم بالاستكشاف، مقابل 10 أفراد من العينة الإجمالية ما يمثل نسبة 22.7 % أشاروا بأنهم يستعملون طريقتين وهما المناقشة والتعلم التعاوني، كما أجاب 8 أفراد من العينة الإجمالية ما يمثل نسبة 18.2 % بأنهم يجمعون بين ثلاثة طرق وهي التعلم التعاوني والمناقشة والتعلم بالاستكشاف، في المقابل أكد 5 أفراد من العينة الإجمالية ما يمثل 11.4 % بأنهم يعتمدون هم كذلك على ثلاثة طرق وهي العصف الذهني والمناقشة والتعلم بالاستكشاف، كما نجد 3 أفراد من العينة الإجمالية ما يمثل نسبة 6.8 % أكدوا بأنهم يعتمدون على طريقة المناقشة فقط، ونجد 3 أفراد من العينة الإجمالية ما يمثل نسبة 6.8 % أكدوا بأنهم يعتمدون على طريقة التعلم بالاستكشاف فقط، من جهة أخرى أكد فرد واحد فقط من العينة الإجمالية ما يمثل نسبة 2.3 % بأنه يعتمد على طريقتي المناقشة والتعلم بالاستكشاف، وبالمثل فقد أشار فرد واحد 1فقط من العينة ما يمثل 2.3 % بأنه يعتمد على طريقة التعلم التعاوني فقط.

ويعزى اعتماد المعلم على التنويع الطرق المعتمد في التدريس من طرف المعلمين إلى حرصهم الشديد على تلبية احتياجات مختلف أنماط التعلم لدى المتعلمين، كما قد يكون سبب ذلك هو أن المقاربة

بالكفاءات تستدعي التنويع في طرق واستراتيجيات التعليم من أجل تنمية قدرات الإبداع والتفكير لدى المتعلمين.

لكن من خلال الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثة، تبين أن المعلمين يعتمدون بنسبة كبيرة على طريقتين فقط وهما طريقة المناقشة والمحاضرة، ويعزى ذلك إلى أن هاتين الطريقتين تتيح فرصة لمشاركة عدد أكبر من المتعلمين وتفسح مجالا كبيرا للحوار بين المعلم والمتعلم، كما أن بقية الطرق تحتاج إلى تدريب أكبر.

الجدول رقم (33): يبين المعايير التي يعتمد عليها المعلم في اختياره للوسائل التعليمية.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
تقتصد في الجهد والوقت	**01**	**% 2.3**
ترتبط بموضوع الدرس	**01**	**% 2.3**
تجذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم	**01**	**% 2.3**
تلائم عمر المتعلمين وخصائصهم وتقتصد الجهد والوقت	**05**	**% 11.4**
ترتبط بموضوع وهدف الدرس	**08**	**% 18.2**
تقتصد في الجهد والوقت وترتبط بموضوع وهدف الدرس وتجذب انتباه المتعلمين وتُحفزهم وتلائم عمر المتعلمين	**28**	**% 63.6**
المجموع	**44**	**% 100**

نلاحظ من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(33)** أعلاه والمتعلق بالمعايير التي يأخذها المعلم بعين الاعتبار عند اختياره للوسيلة التعليمية، أن 28 فردا من العينة الإجمالية بنسبة 63.6 % أكدوا بأنهم يختارون الوسيلة التي تقتصد في الجهد والوقت والتي ترتبط بهدف وموضوع الدرس والتي تلائم عمر المتعلمين وخصائصهم، والتي تجذب انتباه المتعلمين وتحفزهم، كما أشار 8 أفراد من العينة الإجمالية بنسبة 18.2 % بأنهم يختارون الوسيلة التعليمية التي ترتبط بموضوع وهدف الدرس، في حين أكد 5 أفراد من العينة الإجمالية بنسبة 11.4 % أنهم يختارون الوسيلة التي تلائم عمر المتعلمين وخصائهم والتي تقتصد في الجهد والوقت، في ما يرى فرد واحد فقط من العينة الإجمالية بنسبة 2.3 % أنها يختار الوسيلة التي تقتصد في الجهد والوقت، وبالمثل أكد فرد واحد فقط من العينة الإجمالية بنسبة

2.3 % بأنه يختار الوسيلة التي ترتبط الوسيلة بمضوع الدرس، كذلك أكد فرد واحد فقط من أفراد العينة الإجمالية أي بنسبة 2.3 % أنه يختار الوسيلة التعليمية التي تجذب اهتمام المتعلمين وتحفزهم.

تشير هذه النسب إلى أن أغلبية أفراد العينة على علم بالمعايير التي يتم أخذها بعين الاعتبار عند التحضير للوسائل التعليمية، ويعزى ذلك إلى حرص القائمين على العمليات التكوينية على التذكير بها في كل لقاء وذلك نظرا لأهميتها في تحقيق الفهم والاستيعاب خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم (34): يبين الأساليب التي يعتمد عليها المعلم في تقويم أداء المتعلمين.

الصعوبات	التكرارات	النسب المئوية
الأسئلة الشفوية	**12**	**% 27.2**
الملاحظة المباشرة الآنية	**10**	**% 22.7**
الواجبات المنزلية	**08**	**% 18.1**
الاختبارات الكتابية	**14**	**% 31.8**
المجموع	**44**	**% 100**

يتضح من خلال البيانات الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(34)** أعلاه والذي يوضح أساليب التقويم التي يستعملها المعلم لتقويم أداء المتعلمين، أن 14 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 31.8 % أنهم يعتمدون كثيرا على الاختبارات الكتابية في تقويم أداء المتعلمين، مقابل 12 فرادا من العينة الإجمالية أي بسنبة 27.2 أشاروا بأنهم يعتمدون في الأساس على الأسئلة الشفوية في تقويم أداء المتعلمين، ومن جهة أخرى أشار 10أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 22.7 % أنهم يقيمون أداء المتعلمين من خلال الملاحظات المباشرة والآنية، في حين أكد 8 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 18.1 % بأنهم يعتمدون على الواجبات المنزلية في تقويم أداء المتعلمين.

نلاحظ من خلال النسب المعروضة أن المعلمين يعتمدون على أساليب متنوعة في تقييم أعمال المتعلمين، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن موضوع التكوين يأخذ حصة كبيرة من اهتمام المشرفين على القطاع، فهو من بين المحاور التكوينية التي تركز عليها كل مخططات التكوين أثناء الخدمة وذلك نظرا لأهميته في العملية التعليمية فمن خلاله يتم التحقق من مدى مطابقة البرنامج لمستوى المتعلمين، كما يقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة سلفا، وتؤكد الشواهد الواقعية أن أغلبية المعلمين يستعملون أساليب عدة في تقويم المتعلمين، لكن من خلال ما تم مشاهدته ميدانيا، أن المعلم نادرا ما ينوع في أساليب التقويم في النشاط والحصة الواحدة.

الجدول رقم (35): يبين مدى تشجيع المعلم للمتعلم على تقويم نفسه.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائما	**26**	**% 59.1**
أحيانا	**18**	**% 40.9**
نادرا	**00**	**% 00**
المجموع	**44**	**% 100**

يتضح من خلال البيانات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم **(35)** أعلاه والمتعلق بمدى تشجيع المعلم للمتعلم على تقويم نفسه، أن 26 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 59.1 % أكدوا بأنهم يشجعون المتعلم بصفة دائمة على تقويم نفسه بنفسه، ويعزى إلى التأكيد المستمر من طرف المشرفين على العمليات التكوينية بضرورة إتاحة الفرصة للمتعلم من أجل تقويم ذاته وهذا تماشيا مع الاصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية نظير اعتمادها على المقاربة بالكفاءات التي جعلت من المتعلم محورا للعملية التعليمية يبني تعلمه بذاته، ويعزى ذلك إلى إدراك المعلمين بأهمية التقويم الذاتي للمتعلم، في ما يرى 18 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 40.9 % بأنهم في بعض الأوقات يدفعون بالمتعلم لتقويم ذاته، لكن من خلال الشواهد الواقعية نجد ما يعكس النسب فالميدان أثبت أنه لا تتاح فرص كثيرة للمتعلم بتقويم ذات

الجدول رقم (36): يبين مدى استخدام المعلم لنتائج التقويم لتحسين أدائه التعليمي.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	**43**	**% 97.7**
لا	**01**	**% 2.3**
المجموع	**44**	**% 100**

يتضح من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(36)** أعلاه والذي يوضح مدى استخدام المعلم لنتائج التقويم لتحسين أدائه، أن 43 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 97.7% أكدوا بأنهم يعتمدون على نتائج تقويم المتعلمين من أجل تحسين أدائهم التعليمي، ومرد ذلك إلى ارتفاع درجة الوعي لدى المعلمين بدوهم وأهميتهم في العملية التعليمية وبالتالي العمل باستمرار لتحسين أدائهم، مقابل فرد واحدا فقط من العينة الإجمالية أي بنسبة 2.3 % أكد بأنه لا يستخدم تلك النتائج من أجل تحسين أدائه.

الجدول رقم (37): يبين مدى اشراك أولياء الأمور في عملية تقويم المتعلمين.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائما	11	% 25
أحيانا	26	% 59.1
نادرا	07	% 15.9
المجموع	44	% 100

نلاحظ من خلال البيانات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم **(37)** أعلاه والذي يبين مدى اشراك الأولياء في عملية تقويم المتعلمين، أن 26 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 59.1 % أكدوا بأنهم في بعض الأوقات يشركون أولياء الأمور في عملية تقويم أبنائهم، ويعزى ذلك إلى رغبة المعلم في إعطاء فرصة للأولياء من أجل التعرف على المستوى الحقيقي لابنهم، مقابل 11 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 25 % أكدوا بأنهم يشركون الأولياء في تقويم أبنائهم بصفة دائمة، ومرد ذلك رغبتهم في وقوف الأولياء على النقائص التي يعاني منها أبنهم فيقدمون له الدعم الخاص، حين أكدا 7 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 15.9 % أنهم نادرا ما يشركون الأولياء في عملية تقويم أبنائهم، وهذا النوع من المعلمين يرى أنه لا جدوى في ذلك فيتحمل مسؤولية تعليم وتقويم المتعلم بنفسه.

الجدول رقم (38): يبين مدى حرص المعلم على تزويد الآباء بمعلومات حول مستوى أبنائهم بشكل مستمر.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	41	% 93.2
لا	03	% 6.8
المجموع	44	% 100

تبين الشواهد الإحصائية الموضحة في الجدول رقم **(38)** أعلاه الذي يوضح مدى حرص المعلم على تزويد الآباء بمعلومات حول مستوى أبنائهم بشكل مستمر، أن 41 فردا من أفراد العينة الإجمالية أي بنسبة 93.2 % أكدوا بأنهم يعملون بشكل دائم على تزويد الآباء بمعلومات حول مستوى أبنائهم، ويعزى ذلك إلى وعي المعلمين بالدور الجوهري الذي تلعبه الأسرة في متابعة أبنائها وانعكاساتها الإيجابية على

العملية التعليمية، كما أن الوزارة تصر على تعزيز علاقة الشراكة بين الأسرة والمدرسة، وهذا ما تنص عليه المادة 95 المتعلقة بالعلاقات بين الأولياء والتلاميذ، في مقابل 3 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 6.8 % أجابوا بأنهم لا يزودون الآباء بشكل مستمر بمعلومات حول مستوى أبنائهم، ويعزى ذلك إلى عدم احساس المعلم بأهمية دور الأسرة في توفير المتابعة المستمرة لابنها، أو أن هذه الأسرة لا تولي اهتماما جادا بمعرفة مستوى ابنها فيتحمل المعلم مسؤولية السهر على تحسين مستوى المتعلم لوحده.

الجدول رقم (39): يبين مدى حرص المعلم على الاستقبال المستمر لأولياء الأمور.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	**37**	**% 84.1**
لا	**7**	**% 15.9**
المجموع	**44**	**% 100**

تبين البيانات الإحصائية الموضحة في الجدول رقم **(39)** أعلاه والذي يوضح مدى حرص المعلم على الاستقبال المستمر لأولياء الأمور، أن 37 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 84.1 % يحرصون على الاستقبال المستمر لأولياء الأمور، يعزى ذلك إلى حرص المعلم على تطبيق القوانين الوزارية التي تسمح للولي بمتابعة سير تمدرس ابنه بصفة مستمرة مع ضرورة تزويده بكل المعلومات حول ذلك، مقابل 7 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 15.9 % لا يحرصون على الاستقبال الدائم لأولياء الأمور، ومرد ذلك أن بعض المعلمين يرون عدم الجدوى من ذلك خاصة وأن بعض الأولياء لا يلتزمون بالتوجيهات والملاحظات التي تعطى لهم من أجل ضمان تمدرس جيد لابنهم، وهذا يحدث نفور عند المعلم لاستقبال الولي.

الجدول رقم (40): يبين مدى حرص المعلم على تبادل الخبرات المهنية مع الزملاء.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائما	**28**	**% 63.6**
أحيانا	**13**	**% 29.5**
نادرا	**03**	**% 6.8**
المجموع	**44**	**% 100**

نلاحظ من خلال الشواهد الإحصائية الموضحة في الجدول رقم **(40)** والذي يوضح مدى حرص المعلم على تبادل الخبرات المهنية مع الزملاء، أن 28 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 63.6 % أكدوا بأنهم يحرصون بشكل دائم على تبادل الخبرات المهنية مع زملائهم، ويعزى ذلك إلى وعي المعلمين بأهمية الاحتكاك بالزملاء ذوي الكفاءة والخبرة العالية في مجال المهنة بغية تحقيق التطور المهني المطلوب، مقابل 13 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 29.5 % أكدوا بأنهم في بعض الأوقات يحرصون على تبادل الخبرات المهنية مع زملائهم، وهذا حسب حاجتهم لذلك، ومن جهة أخرى أجاب 3 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 6.8 % بأنهم نادرا ما يتبادلون الخبرات المهنية مع الزملاء، ومرد ذلك أن المعلم لديه اكتفاء ذاتي بما يملكه من مؤهلات ومهارات تسمح له بالتسيير الحسن لعمله، كما يعزى ذلك إلى الشخصية الانطوائية التي يتمتع بها بعض المعلمين فيفضلون عد الاحتكاك بزملاء العمل.

الجدول رقم (41): يبين مدى اجتهاد المعلم في بناء علاقة طيبة مع المدير.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	**40**	**% 90.9**
لا	**04**	**% 9.1**
المجموع	**44**	**% 100**

يتضح من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(41)** أعلاه الذي يوضح مدى حرص المعلم على بناء علاقة طيبة مع المدير، أن 40 فردا من إجمالي العينة أي بنسبة 90.9 % أكدوا بأنهم فعلا يجتهدون لبناء علاقة مع مدير المؤسسة التعليمية، ويعزى ذلك إلى أن العلاقة الطيبة مع المدير قد تساعد على خلق بيئة عمل قائمة على التعاون التفاهم والعلاقات الإنسانية السليمة، مقابل 4 أفراد من إجمالي العينة أي بنسبة 9.1 % أجابوا بأنهم لا يجتهدون لبناء علاقة طيبة مع المدير، فهناك من يرى ذلك بأنه نوع من التملق، كما يعزى ذلك إلى القيادة التسلطية للمدير والتي تنفر المعلم فيفضل عدم الاقتراب أو الاحتكاك به.

الجدول رقم (42): يبين الصعوبات التي تواجه المعلم خلال العملية التعليمية

الصعوبات	التكرارات	النسب المئوية
خصائص المتعلمين والبيئة الفيزيقية	15	% 34.09
المحتوى التعليمي والبيئة الفيزيقية ونقص المتابعة الوالدية	24	% 54.5
خصائص المتعلمين	01	% 2.27
ضعف المكتسبات القبلية وقلة الانتباه ونقص المتابعة المنزلية	02	%4.54
الاكتظاظ في الفصول الدراسية	01	% 2.27
المحتوى التعليمي	01	%2.27
المجموع	44	% 100

يتبين من خلال الشواهد الإحصائية المبينة في الجدول رقم **(42)** أعلاه، والذي يوضح الصعوبات التي يعاني منها المعلم أثناء العملية التعليمية، أن 24 أفراد من العينة الإجمالية أي بنسبة 54.5 % أشاروا بأنهم يعانون من عدة صعوبات تتعلق بالمحتوى التعليمي والبيئة الفيزيقية إضافة إلى نقص المتابعة الوالدية، وهذا ما أكدته الشواهد الواقعية التي تم جمعها عن طريق الملاحظة بالمشاركة، حيث لاحظنا أن المعلم ليست له القدرة الكافية على تبسيط بعض المعلومات والمعارف للمتعلم، إلى جانب عدم القدرة على الاستغلال الجيد لفضاء القسم، في المقابل 15 فردا من العينة الإجمالية أي بنسبة 34.09 % يعانون من صعوبات تتعلق بخصائص المتعلمين والبيئة الفيزيقية، هذا ما تؤكده الشواهد الواقعية التي تم تحصيلها من خلال الملاحظة بالمشاركة، إذ تم ملاحظة معاناة المعلم مع الحالات الخاصة، كما يجد صعوبة في تسيير القسم ويظهر ذلك جليا في عدم قدرته على جذب انتباه جميع المتعلمين عند شرحه للدرس، فيهمش تلك الفئة ذات المستوى المعرفي المحدود نتيجة عدم عرفته بتلك الخصائص النفسية والعمرية في ما يرى فردين 2 فقط من العينة الإجمالية أي بنسبة 4.5 % أنهم يعانون من صعوبات تتعلق بضعف المكتسبات القبلية وقلة الانتباه ونقص المتابعة المنزلية، وكذلك أجاب فرد من العينة1 أي بنسبة 2.27 % أنه يعاني من صعوبة تتعلق بالمحتوى التعليمي الذي يفوق قدرات المتعلمين في هذه المرحلة، وبالمثل أكد فرد واحد فقط من العينة أي بنسبة 2.27 % أنه يعاني من صعوبة تتعلق بالاكتظاظ في الفصول الدراسية، كما أكد فرد واحد فقط من العينة الإجمالية أي بنسبة 2.27 % أنه يعاني من صعوبة تتعلق بخصائص المتعلمين.

نلاحظ من خلال النسب السابقة التي تعكس إجابات المبحوثين حول الصعوبات التي يعانون منها خلال العملية التعليمية أن غالبيتهم يجدون صعوبة في التعامل مع الفروقات الفردية بين المتعلمين، كما يجدون صعوبة في تبسيط المحتوى التعليمي، وقد يعوى ذلك إلى عدم استفادتهم من تكوين يزودهم بالآليات والتقنيات والإجراءات العملية التي تساعدهم على تخطي هذه الصعوبات.

الجدول رقم (43): يبين نتائج معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية.

الاستبيان	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التكوين أثناء الخدمة	44	75.28	4.01	0.171	0.26
جودة العملية التعليمية		17.06	1.61		

من خلال نتائج الجدول رقم **(43)** أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات معلمي التعليم الابتدائي المشاركين في الدراسة في استبيان التكوين أثناء الخدمة واستبيان جودة العملية التعليمية قدر بـ: **(0.171)** بمستوى دلالة **0.26** وهو مستوى أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)** وهذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين أراء أساتذة المشاركين في الدراسة بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية.

3-مناقشة النتائج في ضوء التساؤلات المطروحة:

3-1-عرض نتائج السؤال الأول الذي ينص على: هل هناك علاقة بين أهداف التكوين وجودة العملية التعليمية؟

يتضح من خلال تحليل نتائج المعطيات المتحصل عليها من الجداول الإحصائية رقم: (10)، (11)، (12)، (13)، (15)، (16) أن:

- نسبة 31.5 % من أفراد العينة أكدوا بأنه يتم توضيح أهداف التكوين بشكل دقيق من طرف المشرفين عليها.
- نسبة 50 % من أفراد العينة أكدوا بأن التكوين يساهم في تجديد معرفهم المتعلقة بالمهنة.
- نسبة 45.5 % من أفراد العينة أكدوا بأن التكوين يساير مستجدات الإصلاح التربوي.
- نسبة 59.1 % من أفراد العينة أكدوا بأن التكوين أثناء الخدمة يساهم في تنمية كفاءاتهم المهنية.

- نسبة 68.2 % من أفراد العينة أكدوا بأن التكوين أثناء الخدمة يساهم في زيادة درجة الوعي لديهم بأهمية التكوين الذاتي.
- نسبة 34.1 % من أفراد العينة أكدوا بأن التكوين أثناء الخدمة يساعدهم على مواجهة المشكلات التي تصادفهم خلال العملية التعليمية.

بناء على النتائج السابقة ذات الصلة بالتساؤل الأول، نجد أن معظم أفراد العينة يرون أن التكوين أثناء الخدمة يساهم في تجديد معارفهم المتعلقة بالمهنة، وأنه يساير مستجدات الإصلاح التربوي، كما يساهم في تنمية كفاءاتهم المهنية، ويرفع من درجة وعيهم بضرورة التكوين الذاتي، كما يساعدهم على مواجهة المشكلات التي تصادفهم خلال العملية التعليمية.

وعند مطابقة ومقارنة هذه النتائج مع ما تم جمعه من بيانات من محور جودة العملية التعليمية ومن خلال ما رصدته الباحثة عن طريق الملاحظة بالمشاركة، نصل إلى نتيجة مفادها أنه:

ليس هناك علاقة بين أهداف التكوين وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي، فالمعلم لا يملك معارف حول علم النفس الطفل، نظريات التعلم، صعوبات التعلم، استراتيجيات التعليم ... هذا من جهة تبين عدم امتلاك كل أفراد العينة لكفاية التخطيط للدرس والدليل على ذلك امتناعهم عن الإجابة عن السؤال المتعلق بتحديد مستويات الأهداف التعليمية، كما تبين من خلال نتائج الجدول رقم (42) أن المعلمين يعانون من مشكلات كثيرة كعدم القدرة على التعامل مع الخالات الخاصة أو الفروقات الفردية للمتعلمين، كما لاحظنا من خلال معايشتنا للواقع عدم تمكن غالبة المعلمين من استراتيجيات التعلم النشط كما تم رصد نقص في كفاءة إدارة وتسيير القسم، منها عدم القدرة على التعامل مع التصرفات السلبية التي تصدر عن المتعلم.

3-2-عرض نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل هناك علاقة بين مواضيع التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟

يتضح من خلال تحليل نتائج المعطيات المتحصل عليها من الجداول الإحصائية رقم: (17)، (18)، (19)، (20)، (21) أن:

- نسبة 25 % من أفراد العينة أكدوا أنه يتم استشارتهم عند وضع مواضيع التكوين أثناء الخدمة.
- نسبة 22.7 % من أفراد العينة أكدوا أن مواضيع التكوين تتوافق مع متطلبات العملية التعليمية.
- نسبة 13.6 % أ من أفراد العينة كدوا أن المشرفين على العملية التكوينية يحرصون على التنويع في مواضيع التكوين.

- نسبة59.1 % من أفراد العينة أكدوا أنهم استفادوا من تكوين حول كيفية توظيف تكنولوجيا التربية في العملية التعليمية.
- نسبة 68.2 % من أفراد العينة أكدوا أنهم استفادوا من تكوين كول كيفية تقديم حصص تعليمية عن طريق اللعب.

بناء على النتائج السابقة ذات الصلة بالتساؤل الثاني، نجد أن نسبة قليلة من أفراد العينة أكدوا بأنه تتم استشارتهم عند وضع مواضيع التكوين، وأن مواضيع التكوين تتوافق مع متطلبات العملية التعليمية، وأن المشرفين يحرصون على تنويع مواضيع التكوين.

وهذه النتائج تتطابق مع النتائج التي جمعها من بيانات محور جودة العملية التعليمية ومن خلال ما رصدته الباحثة عن طريق الملاحظة بالمشاركة، ومن خلالها نصل إلى نتيجة مفادها أنه:

ليس هناك علاقة بين مواضيع التكوين وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي، فالمواضيع المطروحة لا تلبي الاحتياجات المهنية للمعلم ولا تحقق له التنمية الشاملة، كما أنها لا تأخذ بعين الاعتبار المتطلبات العملية التعليمية، فمن خلال اطلاعنا على العديد من مخططات التكوين أثناء الخدمة لاحظنا نقصا كبيرا في المواضيع والمحاور المتعلقة بعلم النفس وعلوم التربية، الثقافة التشريعية للمعلم، كما يتم اهمال تدريب المعلم على استعمال التكنولوجيا والاستفادة منها في مجال التعليم، خاصة وأن الوزارة تتجه بخطى متسارعة نحو رقمنة القطاع، كما نلاحظ عدم الاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلم نحو مهنته مما يحفزه على العمل والعطاء، كما تفتقد مواضيع التكوين للتنويع فهي تصب في مجال واحد وهو تعليمية المواد.

3-3-عرض نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: هل هناك علاقة بين أساليب التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية؟

يتضح من خلال تحليل نتائج المعطيات المتحصل عليها من الجداول الإحصائية رقم:(23)، (24)، (25)، (26) أن:

- نسبة 36.4 % من أفراد العينة أكدوا على أنهم تلقوا تكوينا عن طريق الندوات التربوية.
- نسبة 11.4 % من أفراد العينة أكدوا أن التكوين الذي تلقوه يجمع بين المعارف النظرية والممارسة العملية.
- نسبة 56.8 % من أفراد العينة أكدوا بأن المشرفين على التكوين يتيحون لهم فرصة للنقاش إبداء الرأي.
- نسبة 86.36 % من أفراد العينة أكدوا أن التكوين الذي يخضعون له يغلب عليه الطابع النظري.

بناء على النتائج السابقة ذات الصلة بالتساؤل الثاني، نجد أن نسبة كبيرة من أفراد العينة أكدوا بأن يخضعون إلى تكوين يغلب عليه الطابع النظري وبالتالي اهمال تام للجانب التطبيقي.

وهذه النتائج تتطابق مع النتائج التي من خلال ما رصدته الباحثة عن طريق الملاحظة بالمشاركة من خلال مشاركتها في العمليات التكوينية كمعلمة في المرحلة الابتدائية، وبناء عليه نصل إلى نتيجة مفادها أنه:

ليس هناك علاقة بين أساليب التكوين وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي، وهذا بسبب قلة التدريب العملي والذي ينقص من الكفاءة المهنية للمعلم مما يؤثر على جودة العملية التعليمية، حيث يلاحظ اعتماد أساليب تكوين تقليدية لا تتماشى والمتطلبات الجديدة للعملية التعليمية، كما يلاحظ عدم توظيف التكنولوجيا في العمليات التكوينية.

3-4-عرض نتائج السؤال المحوري الذي ينص على: هل هناك علاقة ارتباطية بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي الابتدائي؟

بناء على النتائج التي توصلنا إليها من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية الثلاثة، والنتائج المحصلة من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون المبينة سابقا في الجدول رقم **(43)**، نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات معلمي التعليم الابتدائي المشاركين في الدراسة في استبيان التكوين أثناء الخدمة واستبيان جودة العملية التعليمية قدر بـ: **(0.171)** بمستوى دلالة **0.26** وهو مستوى أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)** وهذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي المشاركين في الدراسة.

4-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهداف الدراسة:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، نلاحظ أن أهداف الدراسة قد حُققت حيث أنه:

- تم التوصل إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي.
- تم التوصل كذلك إلى أنه لا توجد علاقة بين كل من أهداف ومواضيع وأساليب التكوين أثناء الخدمة لدى معلمي التعليم الابتدائي، فأهداف التكوين بقيت على المستوى التجريدي ولم ترتبط بالواقع العملي إضافة إلى أن المواضيع التي تطرح في العمليات التكوينية لا تغطي كل حيثيات العملية التعليمية، وهذا ما يجعلها بعيدة عن العمل الميداني للمعلم.

- كما تم التوصل إلى أن التكوين أثناء الخدمة لا يراعي ولا يستجيب للمتطلبات الحقيقية لجودة أداء المعلم كونه لا يساهم بدرجة كافية في الارتقاء الشامل بمستوى المعلم مما يؤثر على جودة العملية التعليمية.

5-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة:

تؤكد نتائج الدراسة الحالية على عدم وجود علاقة بين أهداف ومواضيع وأساليب التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي، وهذه النتائج تتفق وتختلف مع الدراسات السابقة.

- تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من **عزيز سامية وناجي ليلى وجفال منال**، سنة **2011**، والتي أكدت على أنه توجد علاقة ارتباط بين مضامين التكوين أثناء الخدمة وطرق التدريس، وإشاعة جو تعاوني في القسم، والتحكم في التحكم في الوسائل التعليمية فحسب نتائج الدراسة بإمكان الأستاذ الجزائري أن يساهم في التحكم في الوسائل التعليمية من قبل الأستاذ إذا ما توفرت هذه الوسائل بشكل عام وزد على ذلك وجوب مواكبة فكر الأستاذ للتطور العلم.
- تتفق نتائج الدراس الحالية مع نتائج دراسة **بوحفص بن كريمة**، سنة **2015/2014**،[1] والتي أكدت أن محتويات عمليات التكوين أثناء الخدمة يغلب عليها طابع الروتين، كما أنها بعيدة عن مسايرة المستجدات التربوية، والتي لا ترتبط في الكثير من الأحيان بالواقع التدريسي مع تركيزها على تلقين المعارف التي يفترض معرفة المعلمين بها بحكم مؤهلاتهم العلمية، كما لا يحظى الجانب العملي بالقدر الكافي من الاهتمام والذي يعرض بطريقة تقليدية، كما تؤكد النتائج أن أهداف التكوين عادة ما تكون غير واضحة وأن المعلمين لا يستشارون في هذه البرامج مما يجعلها لا تلبي حاجاتهم التكوينية، مما ينعكس بالسلب على أداء المعلمين ومن ثم ينخفض مستوى أداء المعلمين.
- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **نوال السياد وفاروق طباع**، سنة **2019**، والتي أكدت هي الأخرى على أن محتوى التكوين ومدته ووسائله وأساليبه لا تؤهل معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.

6-القضايا التي تثيرها الدراسة الراهنة:

[1]- بوحفص بن كريمة: (**اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية-دراسة ميدانية بمدينة ورقلة**) -مذكرة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2014 /2015

رغم محاولتنا الجادة لتقصي العلاقة القائمة بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمة لدى معلمي التعليم الابتدائي، ورغم محاولتنا الإلمام بالأدبيات النظرية والميدانية، ورغم اجرائنا للدراسة الميدانية وتحديدنا للعلاقة بين المتغيرين وتشخيصنا للواقع التربوي، إلا أن هذه الأخيرة تبقى محدودة في نطاق العينة والظروف التي أجريت فيها، الأمر الذي يستدعي إجراء دراسات أخرى تشمل جميع جوانب التكوين أثناء الخدمة وكيف يساهم في جودة العملية التعليمية.

ومن هنا فإن هذه الدراسة تثير عددا من التساؤلات البحثية التي يمكن أن تكون مجالا لدراسات أخرى وهي:

- ما مدى مساهم المفتش البيداغوجي في جودة أداء المعلم؟
- ما مدى استجابة برامج التكوين لمتطلبات جودة العملية التعليمية؟
- إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة؟
- ما مدى مراعاة مضامين التكوين لمتطلبات نجاح العملية التعليمية؟

خلاصة

تم التطرق في هذا الفصل إلى تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بتساؤلات الدراسة، والتي تم في ضوئها استخلاص النتائج التي خلصت إليها الدراسة الميدانية، من خلال الاعتماد على أساليب التحليل سواء الكمية منها أو الكيفية إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية.

ملخص الدراسة:

يعد المعلم طرفا أساسيا في العملية التعليمية، فهو المسؤول بالدرجة الأولى عن فشلها أو نجاحها وتحقيق أهدافها، لذلك تم التركيز على ضرورة تكوينه سواء كان ذلك قبل الخدمة أو أثناءها وهذا من أجل ضمان فعاليتها وجودتها، استنادا إلى فكرة أن جودة العملية التعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاءة المهنية للمعلم. وتسعى الدراسة الحالية لتكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي، حيث انطلقت من تساؤل محوري نص على: هل هناك علاقة ارتباطية بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟، والذي تفرعت عنه ثلاثة أسئلة فرعية مفادها: هل هناك علاقة بين أهداف التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟ هل هناك علاقة بين مواضيع التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟ هل هناك علاقة بين أساليب التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي؟ ولأن هذه الدراسة تصنف ضمن الدراسات الارتباطية فإنه تم الاعتماد على المنهج الوصفي لتوضيح الإطار النظري للدراسة، من خلال التعرف على متغيراتها (التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية)، أما الدراسة الميدانية فتم فيها الاعتماد على مجموعة من الأدوات تمثلت في السجلات والوثائق والملاحظة بالمشاركة واستمارة استبيان وزعت على 44 فردا تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، وفي تحليل البيانات تم الاعتماد على برنامج spss، وقد خلصت الدراسة إلى:

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية لدى معلمي التعليم الابتدائي.

-عدم وجود علاقة بين كل من أهداف ومواضيع وأساليب التكوين أثناء الخدمة وجودة العملية التعليمية.

- التكوين أثناء الخدمة لا يراعي ولا يستجيب المتطلبات لجودة أداء المعلم.

جامعة -20 أوت 1955 -سكيكدة -

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة استبيان حول:

التكوين أثناء الخدمة وعلاقته بجودة العملية التعليمة لدى معلمي التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية على عينة من معلمي التعليم الابتدائي بالمقاطعة التربوية:01 سكيكدة -وسط المدينة-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص على اجتماع التربية

من إعداد الطالبة:

نبيلة شبل

تحت إشراف الأستاذ:

نبيل حميدشة

الموسم الجامعي: 2023/2022

ملاحظة:

أخي (ة) المعلم(ة) المحترم(ة):

بعد التحية والسلام:

تم إنجاز استمارة الاستبيان هذه في إطار إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم اجتماع التربية، بهدف معرفة مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في جودة العملية التعليمة.

لذلك نرجو منك "معلمي" (ة) "الفاضل" (ة) تقديم المساعدة بالإجابة الدقيقة على أسئلة هذا الاستبيان.

ونحيطكم علما بأن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة وأنها ستستخدم لأغراض علمية فقط.

في الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

المحور الأول: البيانات الشخصية

1-الجنس: -ذكر ☐ -أنثى ☐

2-السن: -أقل من 25 سنة ☐ -من 25إلى 30سنة ☐

-من 31 إلى 36سنة ☐ -من 37 إلى 42سنة ☐

- من 43 إلى 47سنة ☐ -أكثر من 47سنة ☐

-المؤهل العلمي: -ليسانس ☐ -ماستر ☐ -ماجستير ☐

-دكتوراه ☐ -أخرى تذكر:.....

4-مكان الدراسة: -المدرسة العليا للأساتذة ☐ -الجامعة ☐

-أخرى تذكر: .....

5-الخبرة المهنية: - أقل من 5 سنوات ☐ - من 5 إلى 10 سنوات ☐

-من11 إلى16سنة ☐ -من 17 إلى22سنة ☐ -23 إلى28سنة ☐

-أكثر من 28سنة ☐

المحور الثاني: بيانات تتعلق بالتكوين أثناء الخدمة

6-هل تخضع للتكوين أثناء الخدمة؟

-نعم ☐ -لا ☐

-في حالة الإجابة بـ(نعم) أجب على ما يلي:

7-هل التكوين الذي تلقيته كان؟

-أسبوعيا ☐ -نصف شهري ☐ -شهريا ☐

- ثلاثيا ☐ -سداسيا ☐ -سنويا ☐

8-هل يتم توضيح أهداف العمليات التكوينية من طرف المشرفين عليها بشكل دقيق؟

-دائما ☐ -أحيانا ☐ -نادرا ☐

9-هل يساهم التكوين أثناء الخدمة في تجديد معارفك حول المهنة؟

- كثيرا ☐ -قليلا ☐ -لا يساهم ☐

10-هل مواضيع التكوين أثناء الخدمة تساير المستجدات المستمرة للإصلاح التربوي؟

-نعم ☐ -نوعا ما ☐ -لا ☐

11-هل يساعدك التكوين أثناء الخدمة على تنمية كفاءاتك المهنية؟

-كثيرا ☐ -قليلا ☐ -لا يساعد ☐

12-في حالة اختيار الإجابة الأولى أو الثانية حدد هذه المجالات؟

-التخطيط للدرس ☐ -تنفيذ الدرس ☐ -التقويم ☐

- إدارة وتسيير القسم ☐ -جميعها ☐

13-هل يساهم التكوين أثناء الخدمة في زيادة درجة الوعي لديك بأهمية التكوين الذاتي؟

-كثيرا ☐ -قليلا ☐ -لا يساهم ☐

14-هل يساعدك التكوين على مواجهة المشكلات التي تصادفك خلال العملية التعليمية؟

-كثيرا ☐ -قليلا ☐ -لا يساعد ☐

15-هل يتم استشارتك عند وضع مواضيع التكوين؟

-نعم ☐ -لا ☐

16-هل مواضيع التكوين تتوافق مع متطلبات العملية التعليمية؟

-نعم ☐ -نوعا ما ☐ -لا ☐

17-هل يتم الحرص على التنويع في مواضيع التكوين من طرف المشرفين عليها؟

-دائما ☐ -أحيانا ☐ -نادرا ☐

18-هل تلقيت تكوينا حول كيفية توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية؟

-نعم ☐ -لا ☐

19-هل تناولت مواضيع الندوات التربوية كيفية تقديم الحصص التعليمية عن طريق اللعب؟

-نعم ☐ -لا ☐

20-من يشرف على العملية التكوينية؟

-أساتذة جامعيون ☐ -مفتشو التربية ☐

-مفتشو المواد ☐ -أساتذة مكونون ☐

أخرى تذكر .....

21-هل التكوين الذي تلقيته أثناء الخدمة تم عن طريق؟

-المحاضرات ☐ -الندوات التربوية ☐

-الدروس التطبيقية ☐ -الدروس التطبيقية النموذجية ☐

-الأيام الدراسية والملتقيات ☐ -أخرى تذكر.....

22 -هل التكوين الذي تلقيته يجمع بين المعارف النظرية والممارسات العملية(التطبيقية)؟

-دائما ☐ -أحيانا ☐ -نادرا ☐

23-هل يتيح لك المشرفون على التكوين فرصة للنقاش وابداء الرأي؟

-دائما ☐ -أحيانا ☐ -نادرا ☐

24 -ما هو رأيك في الطرق والأساليب المتبعة في تكوينك؟

.....

.....

<u>المحور الثالث:</u> بيانات تتعلق بجودة العملية التعليمية

25-ما هي مصادرك في اشتقاق الأهداف التعليمة؟

-المنهاج ☐ -الكتاب المدرسي ☐ -الزملاء ☐

-أخرى تذكر: ....

.....

26-هل بإمكانك تحديد مستويات هذه الأهداف؟

-نعم ☐ -نوعا ما ☐ -لا ☐

27-في حالة الإجابة بـ(نعم) اذكر هذه المستويات؟

.....

28-ما هي المصادر التي تعتمد عليها في التحضير لدرسك؟ (يمكنك اختيار عدة إجابات)

-الكتاب المدرسي ☐ -اليوتيوب ☐

-الزملاء ☐ -الاستعانة بدروس محضرة من الأنترنيت ☐

-أخرى تذكر.....

29-ما هي مصادر المعرفة التي تستعين بها أثناء تقديمك للدرس؟

-الكتاب المدرسي ☐ -الفيديو التعليمي ☐

-الخرائط والصور ☐ -المجسمات ☐

-أخرى تذكر.....

30-ما هي الطرق التي تستعملها في تقديم درسك؟ (يمكنك اختيار عدة إجابات)

-طريقة المحاضرة ☐ -طريقة التعلم التعاوني ☐ -طريقة لعب الأدوار ☐

-طريقة العصف الذهني ☐ -المناقشة ☐ -التعلم بالاكتشاف ☐

-أخرى تذكر.....

31-ما هي المعايير التي تستند عليها في اختيارك للوسائل التعليمية؟

-تلائم عمر المتعلمين وخصائصهم ☐ -تقتصد في الجهد والوقت ☐

-ترتبط بموضوع الدرس ☐ -تجذب انتباه المتعلمين وتحفزهم ☐

_ ترتبط بهدف الدرس ☐ -جميعها ☐

32-ما هي الأساليب التي تعتمدها في تقويم أداء المتعلمين؟

.....

.....

33-هل تشجع المتعلم على تقويم نفسه؟

-دائما ☐ -أحيانا ☐ -نادرا ☐

34-هل تستخدم نتائج التقويم لتحسين أدائك التعليمي؟

-نعم ☐ -لا ☐

35-هل تُشْرِك أولياء الأمور في عملية تقويم المتعلمين؟

-دائما ☐ -أحيانا ☐ -نادرا ☐

36-هل تزود الآباء بمعلومات حول مستوى أبنائهم بشكل مستمر؟

-نعم ☐ -لا ☐

37-هل تحرص على الاستقبال المستمر لأولياء المتعلمين؟

-نعم ☐ -لا ☐

38-هل تحرص على تبادل الخبرات المهنية مع الزملاء؟

-دائما ☐ -أحيانا ☐ -نادرا ☐

39-هل تجتهد لبناء علاقة طيبة مع المدير؟

-نعم ☐ -لا ☐

40-ما هي الصعوبات التي تواجهك خلال العملية التعليمية؟

.....

.....

.....

شبكة الملاحظة

الرقم	العبارات
01	يستعمل لغة مناسبة، سليمة، وواضحة
02	يمهد للدرس بطريقة جيدة
03	يربط بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة
04	يربط المواقف التعليمية بواقع المتعلم
05	يربط بين محتويات المواد (الكفاءات العرضية)
06	يوضح الهدف من الدرس
07	يحسن استخدام واستغلال وقت الحصة
08	يحسن توزيع الأنشطة على الوقت المخصص لها
09	ينوع في طرق التدريس
10	يستعمل استراتيجيات تدريس فعالة
11	قادر على اظهار مكتسبات المتعلمين
12	يوزع المشاركة بصفة عادلة بين المتعلمين
13	يشرك أكبر عدد من المتعلمين في بناء المعارف
14	يشجع المبادرة
15	ينوع في أساليب التحفيز وإثارة دافعية المتعلمين
16	يستجيب لأسئلة المتعلمين بإيجابية
17	يعزز دافعية المتعلمين
18	يوظف الموارد المتاحة في القسم والمدرسة
19	يوظف مصادر معرفة متنوعة وحديثة
20	الفحص المستمر لتعلمات المتعلمين

21	التنويع في أساليب التقويم
22	يشجع المتعلمين على التقويم الذاتي
24	يتدخل بشكل إيجابي في حالة حدوث سلوك غير ملائم
25	يستخدم التقويم الصفي باستمرار
26	يطرح أسئلة تراعي احتياجات جميع المتعلمين
27	يستعمل طرق تدريس نشطة
28	التسلسل المنطقي لجزيئيات الدرس
29	يضع بدائل للمتعلمين المتفوقين
30	استخدام الايحاءات ولغة الجسد
31	يثمن أجوبة المتعلمين وسلوكياتهم
32	

قائـــمـــــــة المراجـــــع

1. [1]-مجدي عزيز إبراهيم: **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 1، 2009، ص939
2. [2]-خيري وناس وبونصبورة عبد الحميد: **تربية وعلم النفس-تكوين المعلمين-**، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ط 1، 2009، ص 83
3. 3-خالد محمد أبو شعيرة: **المدخل إلى علم التربية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن،ط 1، 2010،ص 259
4. [4]-André Akoune et Pierre Ansaart: **Dictionnaire de sociologie** ¸Edition le robert/seuil¸ paris¸ France 1999¸ p.235
5. [1]- عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي: **التكامل في التعليم المدرسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط 1، 2014، ص 138
6. [1]- الطاهر الزرهوني: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر، 1993، ص103
7. [1]- محمد حمدان: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط 1، 2007، ص 149
8. [1]- أحمد عيسى داوود:**أصول التدريس النظري والعملي**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2014، ص، ص، 444، 445
9. [1]- غنيمة محمد متولي: **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 2، 1998، ص 53
10. [1]-مجدي عزيز إبراهيم: مرجع سبق ذكره، ص 515
11. [1]- حسين حسن البلاوي وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2006، ص 21
12. [1]- مجدي صلاح طه المهدي: **اقتصاديات الجودة التعليمية**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2013، ص 22
13. [1]- محمد مكسي: **الدليل البيداغوجي-مفاهيم مقاربات**-منشورات صدى التضامن، ط2003، ص،35. نقلا عن: بن ألبو إبراهيم: **ديداكتيك القيممن خلال المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية بالمدرسة المغربية**، مسالك التربية والتكوين، المغرب، المجلد 3، العدد 1، 2020، ص84
14. [1]-محمود سالم الطلاع: **العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، (بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في التربية)، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم المناهج وأصول التدريس، سوريا. ص 7
15. [1]- نواف محمدالبادي: **الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط ع، 2010، ص، ص، 80، 81
16. [1]-سليمة بوزيد ونجاة يحياوي: **التقويم البيداغوجيكاستراتيجية لجودة العملية التعليمة**، مجلة التغير الاجتماعي، جامعة محمد خيضر بسكرة،المجلد 4، العدد 1، 2020، ص 174
17. [1]- محمد حمدان: مرجع سبق ذكره، ص 149
18. [1]- عزيز سامية وناجي ليلى وجفال منال:(**تكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لأساتذة التعليم الثانوي)**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 3، العدد 2، 2011
19. [1]- أحمد زقاوة وعمير مصطفى:فعالية المكونين أثناء الخدمة في تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، جامعة محمد بن أحمد وهران، أعمال الملتقى الوطني حول: الإصلاحات التربوية، رهانات وتحديات، 2017، ص، ص، 48، 64
20. [1]- دراسة نوال السياد وفاروق طباع:**واقع التكوين أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد

3، العدد 2، 2011، ص، ص، 346، 366[1]-محمود سالم الطلاع: (**العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة)**، بحث غير منشور مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية، جامعة دمشق،2014- **عايدة عمر حيدر أحمد**: **(جودة الخدمة التعليمية في تطوير العملية التعليمية بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم-دراسة حالة مدارسالقبس الخاصة)**، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في إدارة الجودة والامتياز، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، **2016**

21.[1]- خنيش يوسف وكاهينة بوراس وأحد تقي الدين مرباح: **دور هيئة التدريس في ضمان جودة العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة جامعة مولود معمري**، مجلة اقتصاديات الأعمال والتجارة، جامعة المسيلة، المجلد 2، العدد 4، 2017

22.[1]-إسماعيل الأعور: **مستوى جودة التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات وفق الجيل الثاني حسب إدراك مفتشي التعليم-دراسة ميدانية ببعض مقاطعات لولاية ورقلة**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 14، العدد 3، 2022

23.[1]-عبد المجيد النشواتي: **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،ط3، 1986، ص233

24.[1]- طاهر معتمد خليفة السيسي: **صفات المعلم الناجح**، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات، جامعة الأزهر فرع كفر الشيخ، المجلد 1، العدد 3، 2019، ص461

25.[1]- حسن حيال الحسين الساعدي: **المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريبية**، مكتب الشروق للطباعة والنشر، بغداد، العراق، ط2، 2020، ص 52

26.[1]- منير بشاطة وحسين باشيوة وعبد الكريم يحياوي: **السمات الأخلاقية والمهنية (المعرفية، الأكاديمية،التعليمية) اللازمة لمعلم مدرسة الجودة والتميز** –دراسة تطبيقية-مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي-المجلد 4، العدد 1، 2022، ص100

27. [1]- عبد المجيد النشواتي: مرجع سبق ذكره، ص 235

28.[1]- حسن حيال الحسين الساعدي: مرجع سبق ذكره،ص 47

29.[1]- فاطمة الزهراء وعبد الرحمان تلي: **صفات وأدوار معلم القرن الحادي والعشرين**، حوليات جامعة الجزائر1، جامعة بن يوسف بن خدة-الجزائر-المجلد 34، العدد 03، 2020، ص 694

30.[1]- خالد محمد أبو شعيرة: مرجع سبق ذكره، ص 260

31.[1]- قاسم بوسعدة: **المعلم الكفء أو الفعال**، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، المجلد 2017، العدد 18، 2017، ص 21

32. [1] - سهيل أحمد عبيدات: **إعداد المعلمين وتنميتهم**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2007. ص، ص، 193،192

33.عبد الرحمان حسن الابراهيم وشيخة عبد الله المسند ومحمود مصطفى قمبر: **الاتجاهات العالمية فيإعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم**، دار الثقافة للطباعة والنشر، الدوحة، قطر، ط1، 2000، ص، ص، 26، 27

34.[1]-عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي: **التكامل في التعليم المدرسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط1، ص133

35. [1]-أحمد مصطفى حليمة: **جودة العملية التعليمية-آفاق جديدة لتعليم معاصر**-مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015/2014، ص163

36.[1]-البلهيد نوره محمد: **واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدوراتالتدريبية المقدمة-دراسة ميدانية**-مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد 34، الجزء الأول، العدد 162، 2015، ص705

37. [1]-محمد الحاج خليل: **دليل المعلم الجديد والمتجدد في مهمات التعليم الأساسي**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص25
38. [1]- أحمد مصطفى حليمة: مرجع سبق ذكره، ص 165
39. [1]-البلهيد نوره محمد: مرجع سبق ذكره، ص705
40. [1]- محمود محمد الحيلة: **مهارات التدريس الفعّال**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2014، ص، ص، 31، 32
41. [1]- محمد يحي حسين ناصف وانتصار محمد علي وعبد السلام محمد الصباغ: **معوقات الدور التربويللمعلم**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر، 2002، ص 45
42. [1]-عبد الله العامري: **المعلم الناجح**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص 49
43. [1]- خالد صلاح حنفي محمود: **أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة-دراسة تحليلية-** مجلة نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، جامعة الجزائر، المجلد 2016، العدد 5، الفصل الثاني، 2016، ص129
44. [1]- غاوي جمال:(**تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد)**، (مذكرة ماجستير غير منشورة في علوم التربية)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، 2007/ 2008، ص 192
45. [1]-بهلولي خالد ومساك أمينة**: تكوين المعلمين أثناء الخدمة-بين التجارب العالمية والمحلية**-مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة لبليدة، المجلد 12، العدد 2، 2019، ص 171
46. [1]-مصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان: (**معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة)**، (مذكرة ماجستير غير منشورة في أصول التربية)، الجامعة الإسلامية غزة، 2008، ص18
47. [1]-المرجع السابق: ص18
48. [1]-عيسى محمد نزال شويطر: **إعداد وتدريب المعلمين**، درا ابن الجوزي، عمّان، الأردن، ط 1، 2009، ص، ص، 75، 76
49. [1]-محمدأحمد سعفان وسعيد طه محمود: **المعلم إعداده ومكانته وأدواره-في التربية العامة-التربيةالخاصة-الارشاد النفسي**، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 2، 2007، ص، ص، 73، 74
50. [1]- بوسعدة قاسم: **تكوين المعلمين وإشكاليته**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 2، العدد 2، 2011، ص، 299
51. [1]- أحمد عيسى داود:مرجع سبق ذكره،ص445
52. [1]-محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: **الاتجاهات الحديثة في مناهج البحث في علم النفس التربوي-إعداد وتدريب المعلم**-دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 2، 2007، ص، ص، 94، 95
53. -بكير مليكة وخلوف حفيظة: **مجالات التكوين ومدى كفاياتها في تحسين الأداء التدريسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العادية ببوزريعة، العدد 7، 2015، ص105
54. [1]- بهلولي خالد ومساك أمينة**:** مرجع سبق ذكره،ص385
55. [1]- أحمد مسعودان: **الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلم**، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة-قسنطينة-المجلد 4، العدد 1، 2008، ص29
56. [1]- محمد عبد اللهوم ومحمد رضا بلمختار: **تكوين المعلم ودوره في التحصيل الدراسي للمتعلم-بانوراما مفاهيمية في العملية التعليمية/التعليمة**-حوليات جامعة الجزائر، جامعة بن يوسف بن خدة، المجلد 32، العدد 4، 2018، ص، 359
57. [1]- أحمد مسعودان: مرجع سبق ذكره، ص، ص، 30، 31
58. [1]- المرجع السابق: ص 31
59. [1]- محمد عبد اللهوم ومحمد رضا بلمختار: مرجع سبق ذكره، ص 359
60. [1]- بولمكاحل ليندة ولوكية الهاشمي: **أهمية الإعداد المهني في برامج إعداد المعلم لمهنة التدريس، مجلة أبحاث نفسية وتربوية**، العدد 10/ جوان 2017، المجلد ب، ص،169
61. [1]- عيسى محمد نزال شويطر: مرجع سبق ذكره، ص73

62.[1]- جمال بلبكايوفراحتة دنيا: **المعلم والعملية التعليمية**، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مركز العطاء للاستشارات التربوية –الكويت-بالتعاون مع كلية العلوم التربوية-جامعة الطفيلية التقنية-الأردن، المجلد 1، العدد 3، 2021، ص 439

63.[1]- غاوي جمال: مرجع سبق ذكره. ص، 218

64.[1]-بن عمار حسيبة:(**تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة حالة: تكوين المكونين في ولاية قسنطينة**)، (مذكرة ماجستير غير منشورة في التسيير)، جامعة منثوري قسنطينة، 2009/2008،ص 148

65.[1]-زين العابدين عبد الحفيظ: **تدريب المعلمين أثناء الخدمة (معوقات وحلول)**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، المجلد 8، العدد 2، 2021، ص656

66.[1]- المرجع السابق: ص 656

67.[1]- المرجع السابق: ص، 656

68.[1]- محمد الأمين محمد يوسف كبر: **أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ظل الإمكانات المادية الشحيحة من وجهة نظر موجهي لمرحلةالثانوية بولاية النيل-البيض**-ص48

69.[1]-حديد يوسف وبوعموشة نعيم: **تكوين المعلم وإعداده في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة حقائق للدراسة النفسية، جامعة زيان عاشور الجلفة، المجلد 3، العدد 12، 2018، ص، 129

70.[1]-بن عمار حسيبة: مرجع سبق ذكره، ص، 177

71.[1]- دخان سارة: **(صورة المعلم في المجتمع الجزائري-دراسة ميدانية-)**، (رسالة ماجستير غير منشورة في علم الاجتماع التربوي)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد دباغين، سطيف 2، الجزائر، 2015/2014، ص، 93

72.[1]- حديد يوسف:(**تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية-دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل-**)،(أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009/2008، ص، 109

73.[1]-Mustapha hadab, **éducation et changement socioculturel**, O.P.U. Alger, 1979, 55

74.[1]-ibid, p55

75.[1]- بلحسين رحوي عباسية: **(النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي-دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري)**،(أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي)، كلية العلوم الاجتماعية،جامعة السانيا، وهران، 2012/2011، ص، 344

76.[1]- بن زاف جميلة: **(التأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية –دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية لبلدية ورقلة)**،(أطروحة دكتوراه غير منشورة في تنمية الموارد البشرية)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،محمد خيضر، بسكرة، 2014/2013، ص، 213

77.[1]- لخضر شلالي: **(تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة)**،(مذكرة ماجستير غير منشورة في علوم التربية)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر، 2009/2008، ص، 51

78.[1]- نصيرة عبيد ورابح بن عيسى: **تكوين أستاذ المدرسة الجزائرية**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 13، العدد 2، 2021، ص، 128

79.[1]-بلحسين رحوي عباسية: مرجع سبق ذكره، ص، 348

80.[1]-كروجة الشارف: **التكوين أثناء الخدمة الآليات والأهداف دراسة في أجهزة تكوين المعلمين في الجزائر**، مجلة الحوار الثقافي، جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم، المجلد 6، العدد 2، 2017، ص 226

81.[1]- فاطمة الزهراء بلهوشات وآخرون: **مخطط التكوين خاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة في إطار تطبيق الاستراتيجية الجديدة لتكوين المكونين**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1998، ص 1

82.[1]- بهلولي خالد وأمينة مساك: **تكوين المعلمين أثناء الخدمة-بين التجارب العالمية والمحلية**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 12، العدد 2، 2019، ص 185

83.[1]- بوبكر بن بوزيد: **إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر–رهانات وإنجازات**-دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص173
84.[1]-محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين (أسس ونماذج وتقنيات)**، سلسلة المعرفة للجميع، ط2، ص63
85.[1]- فايزة التونسي وزرقطيولرباح وشوشة مسعود: **العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد 7، العدد 29، مارس2018، ص180
86.[1]- صفية بن عطة وعبد المجيد مباركي: **أهمية النشاط الصفي وغير الصفي في العملية التعليمية**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 13، العدد 1، 2021، ص 4
87.[1]-رافدة الحريري: **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص371
88. [1]- فاتحي عبد النبي: (**الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي**) -دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر ولاية أدرار-أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2016/2015، ص53
89.[1]-يحي أبو محمد: **العملية التعليمية الناشطة ومدى ارتباطها بتصورات المتعلم**، مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة المدية، المجلد 4، العدد 13، 2022، ص78
90. [1]- محمد الحاج خليل: **دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية**-الكتاب الأول-، عمّان-الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص19
91.[1]- رشدي أحمد طعيمة: **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 2، 2006، ص252
92.[1]- جمال بلبكايوفراحتة دنيا: مرجع سبق ذكره، ص 432
93.[1]- فاروق البوهي وعنتر لطفي: **مهنة التعليم وأدوار المعلم**، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، مصر، 1900، ص، ص، 58، 59
a. محمد الدريج: مرجع سبق ذكره، ص 58
94.[1]- مليكة شارف خوجة: **مشاكل مهنة التعليم وصعوبات قطاع التربية**، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، المجلد 5، العدد 2، ص 154
95.[1]- جمال بلبكايوفراحتة دنيا: مرجع سبق ذكره، ص، ص 432، 433
96.[1]-نور الدين حمر العين ونور الدين زمام: **العملية التعليمية وتطورها في المنظومة التربوية الجزائرية الراهن والمستقبل**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، المجلد 8، العدد 1، 2021، ص، ص، 698،699
97. [1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الجودة في التعليم(المفاهيم-المعايير-المواصفات-المسؤوليات)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص، ص، 249،250
98.[1]-رابح بن عيسى وعبيد نصيرة: **العلاقات التربوية ودورها في تحسين جودة التعليم**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد 8، العدد 2020/4، ص33
- محمد الهادي بن زيادة: **أهمية تطبيق أسس الجودة الشاملة في التعليم وأثرها على تطوير العملية التعليمية** [1] **والتربوية في مجال الأنشطة البدنيةوالرياضية**، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، جامعة الجزائر، المجلد 8، العدد 2، أكتوبر 2015، ص28
99.[1]- خضير عباس علي وعباس دحام العلياوي: مرجع سبق ذكره، ص27
100. [1]- خالد بن إبراهيم بن علي التركي: **تقويم جودة مخرجات واستراتيجيات تدريسها وطرق تقويمها فيمقررات قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير(NCAAA)**، مجلة التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، العدد 190، الجزء 3، 2021، ص269
101. [1]- بن الطاهر نور الدين: **جودة المناهج التربوية ودورها في تفعيل العملية التعليمية**، مجلة الإناسة وعلوم المجتمع، جامعة المسيلة، المجلد 6، العدد 2، 2023، ص85
102. [1]-محمود محمد حافظ: مرجع سبق ذكره، ص 116

103. [1]- طيلب نسيمة: مداخلة مؤتمر (**معايير جودة المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية في ظل التطوراتالتكنولوجية: من منظور معلميالطور الابتدائي)**، المؤتمر الدولي لجودة التعليم وتجديد البرامج التعليمية في ظل التحديات المعاصرة، يومي 09 و10 جانفي 2018، بالمدرسة السعودية بالجزائر.

104. [1]- محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**،مرجع سبق ذكره: ص، ص 140، 141

105. [1]- دوش أمينة وشلابي زهير: **معايير الجودة التربوية بين حتمية التطبيق ومعوقات التطبيق في المدرسةالجزائرية، مجلة آفاق علمية**، جامعة تمنراست، المجلد11، العدد 1، 2019، ص416

106. [1]–غرايسة أحمدو عواريب لخضر: **استخدام أساليب التقويم الحديثة ودورها في جودة التعليم**، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد 4، العدد 2، 2021، ص59

107. [1]-حسين بن علي الخروصي وآخرون: **معايير جودة التقويم التربوي: مراجعة تحليلية نظرية**، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلد 5، العدد 21، 2021، ص، ص150،151

108. [1]-قوادري سارة: **(واقع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معاييرجودة التعليم)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2021/ 2022، ص138

109. [1]- مشتاق عبد الرضا ماشي شرارة: **البحث العلمي (مفاهيم وتطبيقات في التربية البدنية وعلوم الرياضة)**، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2016، ص 127

110. [1]-علي معمر عبد المؤمن: **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والأساليب)**،جامعة 7 أكتوبر-الإدارة العامّة للمكتبات-إدارة المطبوعات والنشر، ليبيا، ط 1، 2008، ص287

111. [1]- رحيم يونس كرو العزاوي: **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط 1، 2008، ص 97

112. [1]- سعيد سبعون وحفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص 135

a. تركي رابح: **تجربة الجزائر في تكوين المكونين للمنظومة التربوية-دور التربية في التنمية الوطنية-**، مجلة الفصيل، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، العدد 118، 1986، ص، 58

113. [1]-موريس أنجرس،ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية-تدريبات عملية-**،دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص 204

114. [1]- محمد سرحان علي المحمودي: مرجع سبق ذكره، ص149

115. [1]- ذوقان عبيدات وعبد الرحمان عدس وكابد عبد الحق: **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 17، 2015، ص127

116. [1]-محمد الفاتح حمدي: **منهجية البحث في علوم الإعلام والاتصال (دروس نظرية وتطبيقات)**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2017، ص 132

a. محمد حسين محمد رشيد: **الإحصاء الوصفي والتطبيقي والحيوي**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2008، ص، ص، 156، 157

117. [1]- محمد مفيد القوصي: **الإحصاء الوصفي والاستدلالي**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط 1، 2014، ص 239

118. [1]-Features of the Educational Process , https://nubip.edu.ua/03, / 02/ 2023 , 14h: 57min

119. [1] - عبد الحفيظ تحريشي: **العملية التعليمية**،2014، بتاريخ: 23/ 02، 2022، على الساعة: 23سا: 08 د https://www.researchgate.net/publicatio

a. ميرو: **التكوين-مفهومه-أهدافه-آلياته**، https://formationdz.ahlamontada.com/ بتاريخ: 2023/05/26، على الساعة: 05سا: 58د

120. [1]-خالد مطهر العدواني: **إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة**، ص، ص، 12، 13، https://kenanaonline.com. تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2022/11/17 على الساعة 11سا: 54د

121. https://wnu.edu.sd/magazine/magazine_issu/11/3.pdf. تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2023/03/13 على الساعة 00سا: 58د

122. [1]-علي عبد الرحيم صالح: **ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات الجامعية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014، ص64. https://www.noor-book.com 2023/03/24 على الساعة: 20سا: 15د

- راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض حسين ابو الهيجاء: **المنهاج-بناؤه، تنظيمه، نظريته، وتطبيقاته العملية**، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص14. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/03/25 على الساعة: 10سا:57د

123. [1]-صلاح عبد الحميد مصطفى: **المناهج الدراسية-عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، دار المريخ للنشر، الرياض، 2000، ص29. https://www.noor-book.com بتاريخ 2023/03/24 على الساعة: 20سا: 13د

124. [1]- ساجدة الجبور: **مفهوم العملية التعليمية**، https://pubhtml5.com/jpoi/btbi/basic/ تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2023/02/12 على الساعة 05سا: 24د

125. [1]- رأفتعبد العزيز البوهي وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2018، ص 10.https://www.noor-book.com بتاريخ: 2022/07/20 على الساعة: 18سا: 54د

126. [1]-محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص19. https://www.noor-book.com بتاريخ: 2022/08/17 على الساعة: 00سا: 45

127. [1]- مها محمد عبد القادر: **رؤى مستقبلية لمواجهة الفجوات المتوقعة في التعليم المصري(التحديات-التجارب- الفجوات- سيناريوهات المواجهة)**، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية، مصر، ص106. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/03/18 على الساعة: 19سا:42د

128. [1]-إبراهيم جابر المصري وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2018، ص5. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/03/17 على الساعة: 01سا: 00د

129. [1]-إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: **تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة**، مكتبة الشقري، الرياض، ط1 ،2014، ص26. https://www.noor-book.com بتاريخ: 2022/08/16 على الساعة: 00سا: 09د

130. [1]- رياض رشاد البنا: **التعليم الابتدائي-جودة شاملة ورؤية جديدة**-المؤتمر التربوي العشرون،2006، ص9

131. [1]-إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي: مرجع سبق ذكره، ص 25

132. [1]- طارق عبد الرؤوف: **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم-اتجاهات معاصرة-**،المجموعة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014، ص26. https://www.noor-book.com بتاريخ: 2022/08/16 على الساعة: 00سا: 14د

133. [1]-خالد محمد الزاوي: **الجودة الشاملة في التعليم-وأسواق العمل في الوطن العربي**، مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2004، ص15. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/02 على الساعة 12سا:30د

134. [1]- مدحت محمد أبو النصر: **تطوير العملية التعليمية (مدرسة المستقبل)**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ط1، 2016، ص170. تم الاطلاع عليه من خلال https://archive.org/details/20210615_20210615_1043/page/7/mode/2up بتاريخ: 2023/03/31، على الساعة 13سا:51د

135. [1]- تيسير محمد الخوالدة وماجد محمد الزيودي: **النظام التربوي الأردني في الألفية الثالثة**، دار المنهل، ط1، 2012، ص185. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/04 على الساعة 15سا:30د

136. [1]- محي الدين محمد عطية: **الصورة المنشودة للمعلم**، الأردن –عمان، أمواج للنشر والتوزيع، 2015، ص68. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/02/25 على الساعة 23سا:34د

137. [1]- محمود محمد حافظ: **مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2012، ص116. https://www.noor-book.com بتاريخ: 2023/03/19 على الساعة: 17سا: 53د

138. - سماح نشأت الحميدي: **الموهوب بين المنهاج الدراسي ومهنة المستقبل**، عمّان، الأردن، مركز ديبنو لتعليم التفكير، ط1، 2014، ص 52 تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/05 على الساعة: 15سا: 35د

139. [1]-عبد اللطيف حسين حيدر: **تجويد التعليم بين التنظير والواقع**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2016، ص118. https://www.noor-book.com بتاريخ: 2023/03/21 على الساعة: 05سا: 54د

140. -شوقي حساني محمود: **تطوير المناهج "رؤية معاصرة"**، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2009، ص212.تم الاطلاع عليه من خلال https://www.scribd.com/document بتاريخ: 2023/04/05، على الساعة: 13سا:51د

141. - عاطف الصيفي: **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2009، ص80 تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/05 على الساعة: 22سا: 50د

142. [1]- محمود داود الربيعي: **الفكر الإداري المعاصر في التربية والتعليم**، دار الكتب العلمية لبنان، بيروت، 2012، ص253. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/06 على الساعة: 10سا: 18د

143. [1]-محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، مرجع سبق ذكره، ص137

144. [1]-محمود داود الربيعي وسعيد صالح حمد أمين: **طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها**، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، ط1، 2011، ص56. تم الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني https://books.google.dz بتاريخ: 2023/04/05 على الساعة: 22سا: 45د

145. [1]- **الدراسات الارتباطية في المنهج الوصفي**، مبتعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية، https://mobt3ath.com/dets.ph. بتاريخ: 2023/02/10، على الساعة: 21سا: 27د

146. [1]- جمال حلمي فتح الباب: **تقييم عملتي التعليم والتعلم**، https://www.youtube.com/watch، 18/ 04 /2023،

الفصـــل الأول : تحديـــد موضـــوع الدراســـة

تمهيد

1- أهمية الموضوع و مبررات اختياره

1-1 أهمية الموضوع

2-1 مبررات ذاتية

3-1 مبررات موضوعية

2- أهداف الدراسة

3- تحديد الإشكالية

4- تحديد مفاهيم الدراسة

1-4 تعريف المعلم

- التعريف الاجرائي للمعلم

2-4 تعريف التكوين

3-4 تعريف التكوين أثناء الخدمة

- التعريف الاجرائي لمفهوم التكوين أثناء الخدمة

4-4 تعريف الجودة

- التعريف الاجرائي لمفهوم الجودة

5-4 تعريف العملية التعليمية

- التعريف الاجرائي لمفهوم التعليمية

5- الدراسات السابقة و المتشابهة

الفصـــل الثاني : تكوين المعلم في النظام التعليمي

تمهيد.

1- المعلم

1 -1 صفات المعلم

1 –2 أدوار المعلم

2- التكوين أثناء الخدمة

2 – 1 مبررات اعتماد التكوين أثناء الخدمة

2-2 أهمية التكوين أثناء الخدمة

2-3 أهداف التكوين أثناء الخدمة

2-4 مجالات التكوين أثناء الخدمة

2-5 أنواع التكوين أثناء الخدمة

2-6 أشكال التكوين أثناء الخدمة

3 – تكوين المعلم في النظام التربوي الجزائري

3-1 المسار التاريخي لتكوين المعلم

3-2 أنواع التكوين في النظام التربوي الجزائري

3-3 أسباب تبني المنظومة التربوية للتكوين أثناء الخدمة

خلاصة

الفصـــل الثالث : الجودة في النظام التعليمي

تمهيد

1- العملية التعليمية

1-1 عناصر العملية التعليمية

2-1 مجالات العملية التعليمية

3-1 خصائص العملية التعليمية

4-1 صعوبات العملية التعليمية

5-1 شروط نجاح العملية التعليمية

2- الجودة و العملية التعليمية

1-2 دواعي تبني الجودة في التعليم

2-2 أهمية تطبيق الجودة في التعليم

3-2 أهداف تطبيق الجودة في التعليم

4-2 جودة عناصر العملية التعليمية

خلاصة

الفصـــل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- طبيعة الدراسة

2- مجالات الدراسة

2-1المجال المكاني

2-2المجال الزماني

2-3المجال البشري

3- المنهج المستخدم

4- عينة الدراسة و خصائصها

5- أدوات جمع البيانات

6- أساليب التحليل

6-1الأسلوب الكمي

6-2الأسلوب الكيفي

خلاصة

الفصـــل الخامس : عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد .

1- عرض بيانات المحور الثاني المتعلق بالتكوين أثناء الخدمة

2- عرض بيانات المحور الثالث المتعلق بجودة العملية التعليمية

3- مناقشة النتائج في ضوء التساؤلات المطروحة

4- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهداف الدراسة

5- مناقشة الدراسة في ضوء دراسات سابقة

6- مناقشة النتائج في ضوء النظريات

7- القضايا التي تثيرها الدراسة الراهنة

خلاصة