الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الابراهيمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر

الشعبة: علم الاجتماع **التخصص:** علم الاجتماع التربية

عنوان المذكرة:

أثر تكوين أساتذة المدارس العليا على التحصيل الدراسي للتلميذ

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الطور المتوسط والثانوي بدائرة المنصورة

إعداد الطالبة:
❖ **بودشيش نسيمة**

إشراف الأستاذ:
بولعشب زوهير

أعضاء لجنة المناقشة :

السنة الجامعية: 2024-2025

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)

سورة العلق الآية (01-05)

شكـــر وعـــرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

"يقول الله تعالى: " لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ" سورة إبراهيم الآية 07.

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم:﴿ لا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لا يَشْكُرُ النَّاسَ ﴾

وبناء على الحكمة القائلة: " من علمني حرفا كنت له عبدا"

الحمد لله رب العالمين وبه نستعين ونصلي ونسلم على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم خاتم النبيين والمرسلين.

نتقدم بجزيل الشكر والامتنان والتقدير للأستاذ المشرف بولعشب زهير لما قدمه لنا من حسن توجيه وإرشاد لإتمام هذا البحث.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء اللجنة الذين قبلوا مناقشة مذكرتنا.

وإلى جميع أساتذتنا الأفاضل الذين رافقونا على مدى فترة الدراسة بالماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج.

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد :

الحمد لله المولى الكريم على توفيقي لإتمام هذا العمل كما أتقدم لإهدائه

إلى والديا الذان قدما لي الدعم والثقة وشجعاني طوال مشواري الدراسي .

إلى أطفالي الغاليين: شهاب الدين ،رتاج ، ثيزيري سيلين

إلى إخوتي الأعزاء : إبراهيم ،كريمة ،وهيبة ،وافية وكل أبناءهم

إلى كل الأصدقاء خاصة زملاء الدراسة

فهرس المحتويات

شكـر وعـرفان.....

ملخص الدراسة: .....

مقدمة: .....أ

الجانب المنهجي 3

1. أسباب اختيار الموضوع: 4

2. أهمية اختيار الموضوع: 4

3. أهداف الدراسة: 4

4. إشكالية الدراسة: 5

5. فرضيات الدراسة: 6

6. تحديد مفاهيم الدراسة : 7

7. الدراسات السابقة:..... 12

8. المقاربة النظرية:..... 17

9. عينة الدراسة وأسلوب اختيارها:..... 19

10.حدود الدراسة: 20

11.منهجية الدراسة وأدوات جمع البيانات: 20

الإطار النظري..... 23

الفصل الأول: المدرسة العليا للأساتذة 23

تمهيد..... 24

المبحث الأول: نشأة المدارس العليا للأساتذة 24

المبحث الثاني: المدارس العليا للأساتذة في الجزائر: 25

المبحث الثالث : شروط ولوج المدارس العليا للأساتذة:..... 25

المبحث الرابع : مهام المدارس العليا وأهدافها: 26
المبحث الخامس: القواعد الخاصة بالمدارس العليا للأساتذة: 28
الفصل الثاني: تكوين الأساتذة 29
تمهيد: 25
المبحث الأول: أهداف تكوين الأساتذة: 25
المبحث الثاني: نظم تكوين الأساتذة 26
المبحث الثالث: جوانب تكوين الأساتذة: 29
المبحث الرابع: الاتجاهات المعاصرة في تكوين الأساتذة 31
الفصل الثالث: 25
التكوين الأكاديمي والبيداغوجي للأساتذة 25
تمهيد: 37
المبحث الأول : أهمية التكوين الاكاديمي: 38
المبحث الثاني : جوانب التكوين الأكاديمي: 38
المبحث الثالث : أهمية التكوين البيداغوجي..... 44
المبحث الرابع : جوانب التكوين البيداغوجي..... 45
الفصل الرابع: 52
المبحث الأول : أهمية التحصيل الدراسي: 57
المبحث الثاني: أهداف التحصيل الدراسي: 58
المبحث الثالث : أنواع التحصيل الدراسي: 58
المبحث الرابع : العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 60
الجانب التطبيقي 48
البحث الاستطلاعي: 65

عرض وتحليل الجداول البسيطة والمركبة 66

عرض نتائج الفرضية الأولى 71

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: 80

عرض نتائج الفرضية الثانية: 88

الاستنتاج العام:..... 89

الخاتمة:..... 90

قائمة المصادر والمراجع:..... 91

الملاحق: 95

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر تكوين أساتذة المدارس العليا على التحصيل الدراسي للتلميذ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اجراء الدراسة على عينة مكونة من 60 أستاذا من خريجي المدارس العليا للأساتذة، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك بالاعتماد على الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات ،ولمعالجة البيانات تم استخدام برنامج SPSS ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: يؤثر تكوين الأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة على التحصيل الدراسي للتلميذ .

الكلمات المفتاحية. تكوين الأساتذة، المدارس العليا التحصيل الدراسي.

Abstract

This study investigates the impact of teacher training in Higher Schools for Teachers on students' academic achievement, within the context of educational sociology. A sample of 60 teachers, all graduates of these institutions, was selected for the study the researcher adopted a descriptive analytical approach; utilizing a questionnaire as the main tool for data collection. Data were processed using spss software .

The findin indicate that the training received by graduates of Higher Schools for Teachers significantly influences students academic performance.

Keywords: Teacher training,Higher School for Teachers ,Academic achievement

مقدمة

مقدمة:

انتهجت الجزائر سلسلة من الإصلاحات منذ الاستقلال ،وذلك لان التعليم القاعدة الأساسية التي ينطلق منها بناء المجتمعات وتقدمها ،و العملية التعليمية من أهم المرتكزات التي تقوم عليها التنمية البشرية والاجتماعية في أي مجتمع ،حيث تسعى إلى تحقيق تكامل معرفي ومهاري وقيمي لدى المتعلمين ،وفي ظل التحولات العميقة التي يشهدها قطاع التربية والتعليم على الصعيدين المحلي والعالمي ، تزايد الاهتمام بمخرجات التعليم وعلى رأسها التحصيل الدراسي ،باعتباره مؤشرا هاما يقاس من خلاله مدى ملائمة النظام التربوي وفعالية الفاعلين التربويين وفي مقدمتهم الأستاذ.

إن التحصيل الدراسي لا يفهم فقط على أنه تراكم المعارف والمعلومات، بل هو نتاج تفاعلي معقد يتداخل فيه عدد من العوامل النفسية والاجتماعية والبيداغوجية، من بينها وبشكل أساسي مدى كفاءة الأستاذ وتكوينه العلمي والمهني، فالأستاذ ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل هو محفز للتعلم وموجه للمتعلمين وفاعل أساسي في خلق بيئة تعليمية محفزة وداعمة.

في هذا السياق برز دور تكوين أساتذة المدارس العليا كمحور استراتيجي ضمن منظومات التعليم التي تسعى إلى تطوير آدائها وتحقيق الجودة المنشودة.

فهذه المؤسسات التعليمية المتخصصة لا تكتفي بإعداد الأستاذ معرفيا بل تركز أيضا على تكوينه تربويا وبيداغوجيا، من خلال برامج تتناول أساليب التدريس الحديثة ،وعلم النفس التربوي ،وطرائق تقويم التعلم ،إضافة إلى التدريبات التطبيقية الميدانية ، وتعد هذه العناصر مجتمعة ضرورية لتأهيل الأستاذ للانخراط بكفاءة في العملية التعليمية .

ومن هنا تبرز العلاقة بين تكوين أستاذ المدارس العليا ومستوى التحصيل الدراسي فإذا كان التكوين جيد انعكس ذلك بالإيجاب على التحصيل الدراسي والعكس صحيح.

ولمعرفة العلاقة بين تكوين الأستاذ والتحصيل الدراسي قمنا بهذه الدراسة. والمتمثلة في أثر تكوين أساتذة المدارس العليا على التحصيل الدراسي للتلميذ.

وفي هذا الصدد قسمت بحثي إلى خمس فصول :

الفصل الأول : ويضم الجانب المنهجي ،أسباب الدراسة أهمية الدراسة أهداف الدراسة الإشكالية ،الفرضيات ،تحديد المفاهيم، صعوبات الدراسة ، الدراسات السابقة المقاربة النظرية مجتمع البحث وعينة الدراسة حدود الدراسة منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات، الخلاصة.

الفصل الثاني: ويضم المدارس العليا للأساتذة ، نشأتها، المدارس العليا في الجزائر، شروط ولوج المدارس العليا للأساتذة، مهام المدارس العليا للأساتذة، بعض القواعد الخاصة بالمدارس العليا للأساتذة.

الفصل الثالث: ويضم تكوين الأساتذة، أهداف تكوين وإعداد الأستاذ نظم إعداد الأساتذة جوانب إعداد الأساتذة الاتجاهات المعاصرة في إعداد الأساتذة

الفصل الرابع: يضم التكوين الأكاديمي والبيداغوجي للأساتذة أهمية التكوين الأكاديمي للأساتذة، جوانب التكوين الأكاديمي، أهمية التكوين البيداغوجي للأساتذة ،جوانب التكوين البيداغوجي للأساتذة.

الفصل الخامس: ويضم التحصيل الدراسي للتلميذ أهمية التحصيل الدراسي للتلميذ أهداف التحصيل الدراسي أنواع التحصيل الدراسي العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

الفصل السادس: الدراسة الميدانية، البحث الاستطلاعي ، عرض وتحليل الجداول البسيطة والمركبة، عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية، الاستنتاج العام.

الجانب المنهجي

مقدمة

1 ـ أسباب الدراسة

2ـ أهمية الدراسة

3ـ أهداف الدراسة

4ـ لإشكالية

5ـ فرضيات الدراسة

6ـ تحديد المفاهيم

7ـ الدراسات السابقة

8ـ المقاربة النظرية

9ـ عينة الدراسة

10ـ حدود الدراسة

1. أسباب اختيار الموضوع:

وجود مشاكل دراسية بين الأساتذة والتلاميذ في المؤسسة أو في مؤسسات مجاورة وذلك من خلال تبادل مع زملاء المهنة وملاحظة الموضوع .

- ارتباط الموضوع بالتخصص.
- البحث في العلاقة بين طريقة ونوعية تكوين الاستاذ والتحصيل الدراسي للتلميذ.
- تسليط الضوء على أهمية المعلم في الحلقة التعليمية وماله من أهمية في رفع مستوى التعليم والمتعلمين.
- التعرف على برامج التكوين المقدمة للأساتذة في المدارس العليا.

2. أهمية اختيار الموضوع:

- تعد الدراسة إثراءً علميا للبحوث الأكاديمية في تخصص علم اجتماع التربية.
- إبراز أهمية وفعالية التكوين المقدم للأستاذ في المدارس العليا ومدى انعكاسه على التحصيل الدراسي للتلميذ.
- تناول موضوع من المواضيع المهمة التي تؤرف المنظومة التربوية في الآونة الأخيرة خاصة ما تعلق منها بالنتائج الدراسية.
- لفت انتباه الجهات المعنية لأهمية التكوين الفعال للأستاذ.
- التطوير في البرامج التكوينية لما لها من أهمية وتأثيرًا على التحصيل الدراسي للتلميذ.
- كما تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما تقدمه المدارس العليا لمجال التربية والتعليم.

3. أهداف الدراسة:

- الوصول إلى إجابة على التساؤل الرئيسي للدراسة :هل يؤثر تكوين الأساتذة خريجي المدارس العليا على التحصيل الدراسي للتلميذ.
- التعرف على نوعية وأثر التكوين المقدم للأساتذة في المدارس العليا وانعكاسه على العملية التعليمية من خلال التحصيل الدراسي للعلمية.

- الوقوف على جودة التكوين العلمي الأكاديمي والتكوين البيداغوجي المقدم للأستاذ لما له من دور في مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- تبيان أهمية التكوين قبل الخدمة للأساتذة وذلك وفق برامج مدروسة ومنظمة لما لها من أثر على العملية التعليمية.
- معرفة مدى اهتمام القائمين على التربية والتعليم بجودة التكوين.

4. إشكالية الدراسة:

تعد التربية أداة أساسية في بناء المجتمعات وتشكيل الأفراد فهي عملية اجتماعية وثقافية تهدف إلى إعداد الإنسان وتأهيله للاندماج في المحيط الاجتماعي، لذلك اهتمت العديد من الدراسات التربوية بعملية الاستثمار في العنصر البشري، وذلك بالاهتمام بموضوع إعداد الأستاذ.

لقد عقدت حول موضوع إعداد الأستاذ العديد من الندوات والمِؤتمرات ،وشُكلت من أجله لجان من الباحثين والخبراء والمسؤولين عن نظام التعليم في الدول المختلفة ومنظماته ،ومن هذا المنطلق يكتسي تكوين الفاعلين التروبين وبالخصوص الأساتذة أهمية بالغة باعتبارهم المحور الرئيسي في العملية التعليمية ، و همزة الوصل بين التلميذ والمناهج الدراسية بترجمتها إلى واقع ملموس ،إذ ينظر إلى الأستاذ كفاعل اجتماعي يقوم بأدوار متعددة تتجاوز التلقين المعرفي لتشمل التنشئة الاجتماعية ونقل القيم والمعايير الثقافية ،فوفقا للطرح الذي تقدمه البنائية الوظيفية خاصة بارسونز فإن المدرسة تعد نسقا وظيفيا يعمل على ضمان التماسك الاجتماعي وإعادة إنتاج البنية الاجتماعية .

وبما أن مهنة التعليم من أصعب المهن وهي مهنة فنية فإنها تستدعي عملية انتقاء خاصة من الفاعلين لكي يقوموا بها على أكمل وجه كونها المهنة الأم بتكوينها لأجيال وإعدادهم للحياة. وعلى هذا الأساس لابد من تكوين وإعداد الأساتذة إعدادا يؤهلهم للقيام بالمهام الملقاة على عاتقهم.

ونظرا لأهمية التكوين في النظام التربوي الجزائري وإلزاميته خصّه بالذكر القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 في مادتين تشريعيتين وهما: المادة 77 والتي جاء في مضمونها بأن مستخدمو التعليم يتلقون تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم كما أن التكوين لمختلف أسلاك التعليم. ويقدم في مؤسسات متخصصة تابعة لوزارة التربية الوطنية والتي تمنع تكوينا للمدرسين قبل تعيينهم في المؤسسات المدرسية.

كما تطرق مضمون المادة 98 إلى أن كل المستخدمين معنيين بعمليات التكوين المستمر طوال مسارهم المهني بحيث تتم عمليات التكوين في المؤسسات المدرسية وفي مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو في مؤسسات تابعة لقطاع التعليم العالي[1].

وفي الجزائر أنيطت مهمة تكوين الأساتذة إلى المؤسسات التابعة للتربية الوطنية ،والتي تختص بتكوين وإعداد الأساتذة لأداء مهامهم التعليمية في مختلف الأطوار. ومن بينها نجد المدارس العليا للأساتذة والتي أنشات ابتداءً من 1999-2000 وذلك من أجل منح الطالب المعلم تكوينا أكاديميا تخصصيا وتكوينا بيداغوجيا من أجل إعداده من جميع الجوانب التي تمكنه من ممارسة مهنة التعليم وبالطريقة التي تمكنه من تحقيق مردود تربوي للنظام التعليمي ،الذي يتمثل في مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ، من الناحية التعليمية الكمية أو الكيفية ،ومن أجل التعرف على التكوين المقدم في المدارس العليا للأساتذة قمنا بدراستنا الحالية حيث تتمحور اشكاليتها في التساؤل الرئيسي التالي:

- ✓ كيف يؤثر تكوين الأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة على التحصيل الدراسي للتلميذ ؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

- هل يؤثر التكوين الأكاديمي للأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة على التحصيل الدراسي للتلميذ؟
- هل يؤثر التكوين البيداغوجي للأساتذة خريجي المدرس العليا للأساتذة على التحصيل الدراسي للتلميذ ؟

5. فرضيات الدراسة :

الفرضية الأولى:

- ✓ يؤثر التكوين العلمي الأكاديمي للأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة على التحصيل الدراسي للتلميذ.

الفرضية الثانية:

- ✓ يؤثر التكوين البيداغوجي للأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة على التحصيل الدراسي للتلميذ.

[1] القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04.08 المؤرخ في 23 جانفي 2008

6. تحديد مفاهيم الدراسة :

❖ التكوين:

لغة: "كون الشيء بمعنى ركبه بالتأليف بين أجزاءه وكون الشيء بمعنى حدثه"[1]

اصطلاحا:

إطار يجمع بين الاعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة، وهذا ينسجم مع الترقية المستدامة، فالحياة تتغير وتتطور، وهو ما يطلب الاستمرار في تكوين المعلمين بهدف الإحاطة بكل جديد في عالم المعرفة والتكنولوجيا وغيرهما من التقنيات والأساليب التربوية حتى يستمر النمو المعرفي والمعلوماتي للمعلم ليكون قادرا على أداء عمله التدريسي بيسر وسهولة وبالتالي تحسين مهاراته وأداءه التربوي بما يتلاءم مع التطورات المتعددة على الأصعدة كافة وخاصة الجانب التربوي والتعليمي والبيداغوجي للتربية والتكوين[2].

ويعرفه أحمد وصفي عقيلي على أنه:" برامج متخصصة بعد وتصميم من أجل إكساب عمال المنظمة في كافة مستوياتها معارف و مهارات وأنماط سلوكية جديدة وتطوير المعارف والمهارات " .

أما الفريد مارشال: فيرى: " أن فئة متعلمة ومدربة من الناس لا يمكن أن تعيش فقيرة وذلك لأن الناس بالعلم والمعرفة والوعي والطموح والقدرة على العمل والإنتاج يستطيعون أن يستثمروا قوى الطبيعة ومصادرها لمصالحهم وبهدف الارتقاء لمستوى المعيشة وتوفير الحياة الكريمة للفرد والمجتمع[3].

التعريف الإجرائي:

التكوين هو الأنشطة والعمليات والدروس التي يتلقاها الطالب المعلم في المدارس والمعاهد المتخصصة في الجوانب التعلمية و البيداغوجية والتي هدفها إكساب وتنمية المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلم لممارسة مهنة التعليم.

---

[1] فقيه عز الدين، دور التكوين البيداغوجي التحضيري في الفعل التعليمي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي في ظل جائحة كورونا ، مذكرة ماستلر ، جامعة غرداية ، 2021

[2] د عبد الوهاب أحمد الجماعي ،كفايات تكوين المعلمين ،اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجا ، دار يافا العلمية للنشر والتةزيع ، دار الجنادرية للنشر والتوزيع ، عمان ،2009 ، ص 132

[3] بدر الدين بوساق ، مساهمة برامج التكوين المستمر في مسايرة الأداء التدريسي لأساتذة التربية البدنية أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر ، 2018 - 2019

❖ تكوين الأساتذة:

لغة: جاء تعريف الإعداد بمعنى التهيئة، فيقال أعده أي هيأه .

اصطلاحا :

تعرفه فايزة عوض(1413هـ) بأنه: " النشاط المنظم الذي تقوم به الكلية أو مؤسسة الإعداد التربوية المتخصصة لتهيئة الطالب المعلم للقيام بوظيفة التدريس [1].

التعريف الاجرائي: هو مجموعة الأنشطة والمعارف النظرية والتطبيقية المعرفية والمهنية التي يتلقاها الطالب المعلم في كليات أو معاهد التربية والتي تهدف إلى تهيئة المعلم لمزاولة مهنة التدريس.

❖ التحصيل الدراسي:

لغة: هو" مقدار تحصيل الطالب ونوعيته في موضوع أو أكثر"[2].

اصطلاحا:

يعرفه عبد الرحمن العيسوي: (1984):" إن التحصيل الدراسي هو مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها الفرد نتيجة التمدرس والمرور بخبرات سابقه أو غالبا ما تستخدم كلمة التحصيل للإشارة إلى تحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها.

التحصيل الدراسي: قياس قدرة ومدى فهم المتعلم واستيعابه للمواد الدراسية المقررة في المناهج الدراسية حسب المستوى الذي يدرس فيه ومدى قدرته على تطبيق ما تلقاه في فترة دراسة معينة من خلال وسائل القياس التي يستعملها المعلم سواء عن طريق المراقبات المستمرة الشفوية أو الكتابية أو من خلال الفروض أو الاختبارات الفصلية ،كما يشمل هذا القياس الامتحانات الرسمية التي يخضع لها المتعلمون في نهاية الأطوار التعليمية لشهادة التعليم الابتدائي أو شهادة التعليم المتوسط أو البكالوريا[3].

ويعني تحديد ومعرفة مدى استيعاب التلميذ أو المتعلم للمواد الدراسية المقدمة لها وتظهر ذلك في النتائج المتحصل عليها عن طريق القياس.

التعريف الإجرائي:

---

[1] د سعود بن حسين الزهراني ،تطوير برامج إعداد المعلمين في ضوء كفايات التدريس،ط1 ،2012 ،ص 43

[2] د محمد حمدان ، معجم مصطلحات التربية والتعليم ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان الأردن

[3] أ رقيق ميلود، التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، نحو ممارسة جيدة لبناء الإختبارات والتقويم بالكفاءات، ط2 مزيدة ومنقحة ، 2020

هو كل ما يتلقاه المتعلم في المدرسة من معارف ومهارات ومكتسبات في فترة زمنية معينة حيث يمكن قياسها عن طريق الاختبارات من قبل الأساتذة وتظهر نتائجه في النقاط والدرجات وحتى في الانضباط والسلوك.

مفاهيم ذات صلة بالتكوين:

❖ **التأهيل:**

اصطلاحا:

هو جزء من مرحلة الإعداد ومكمل لها فبعد أن يعد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا ومهنيا في إحدى الكليات حسب تخصصه العلمي، يزود بمعارف تربوية نفسية، من خلال التقنيات التربوية مختلفة الأغراض والأنواع، بهدف تحسين نوع الأداء التدريسي على أسس تربوية، أي أنه يتلقى تعليمه التخصصي في كلية لمدة محددة، وبعد بلا ذلك يعطي فترة لمدة عام مثلا لتلقي التأهيل التربوي المناسب حتى يكون مقبولا لولوج مهنة التدريس[1].

التعريف الإجرائي:

وهذا يعني أن التأهيل هو المرحلة التي تلي إعداد الطالب المعلم وهي بمثابة خوض تجربة التعليم قبل الممارسة الفعلية لمهنة التدريس.

❖ **<u>الإعداد:</u>**

<u>اصطلاحا:</u>

هو ما يتلقاه الطالب المعلم في مؤسسات التكوين قبل ولوجه الخدمة أو هو صناعة أولية للطالب المعلم استعدادًا لمزاولة مهنة التدريس، بحيث يعد ثقافيا وعلميا ومهنيا.

وترى اليونسكو: بأن إعداد المعلم وسيلة تمكن من الحصول على الاستجابات اللازمة لأداء العمل على الوجه الصحيح [2].

التعريف الإجرائي:

هو مجموعة الأنشطة والممارسات التعليمية والتدريبية التي يخضع لها الطالب الأستاذ داخل مؤسسات التكوين ،بهدف تمكينه من المعارف والمهارات اللازمة ليكون قادرا على أداء مهامه التدريسية بكفاءة .

---

[1] د عبد الوهاب أحمد الجماعي ،مرجع سابق ، ص 132

[2] عبد الوهاب أحمد الجماعي مرجع سابق،ص 132

❖ **التدريب:**

هو نشاط انساني مخطط له ومقصود، يهدف إلى إحداث تغيرات في جوانب مختارة لدى المتدربين ، ويساعدهم على اكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة وتنمية الكفاية الإنتاجية وتحسينها[1].

التعريف الإجرائي:

التوجيهات التي يتلقاها أثناء الخدمة عن طريق الممارسة الفعلية والتطبيقية لمهنة التعليم بهدف تطوير المهارات الأدائية والعلمية للمعلم.

❖ **التكوين الأكاديمي التخصصي:**

هو التكوين الذي يهدف إلى تزويد طالب كلية التربية بالمواد الدراسية التي تعمق فهمه للمادة التعليمية التي يختص فيها، ومساعدته على السيطرة والتمكين من مهاراتها والقدرة على توظيفها من المواقف التعليمية [2].

ويقصد به كذلك مجموع المعارف والمعلومات والمهارات التي يستهدف تعليمها للطالب أي المادة التعليمية.

التعريف الإجرائي:هو مجموع الأنشطة التعليمية النظرية التي يتلقاها الطالب الأستاذ والتي لها علاقة بالتخصص ،حيث تهدف إلى تمكينه من المعارف العلمية الأساسية في تخصصه أي ما يقوم بتدريسه.

❖ **التكوين البيداغوجي:**

يعرف "mialaret " التكوين البيداغوجي على:" أنه مجموع الإجراءات التي تمكن الفرد من أداء نشاط مهني، وذلك بممارسة مختلف الطرائق والتقنيات التي تتيح إقامة التواصل مع جماعة القسم، دراسة ديداكتيك المواد الدراسية".

ويعرف يحي أبو حمد التكوين البيداغوجي على أنه:" المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفذ الدرس" [3].

التعريف الإجرائي:

---

[1] عبد الوهاب أحمد الجماعي،نفس المرجع ،ص132

[2] طارق عبد الرؤوف ،مرجع سابق، ص 115

[3] علي فارس ، د يزيد شويعل،دور التكوين البيداغوجي في تنمية أساليب الأساتذة في معالجة المشكلات الصفية بمرحلة التعليم المتوسط، مجلة القبس للدراسات النفسية الاجتماعية ن العدد 2

بمعنى أن التكوين البيداغوجي هو عملية منظمة تهدف إلى إكساب الطالب المعلم مجموعة من الأنشطة والمهارات التعليمية التي تساهم في تطوير أداءهم التعليمي وإيصال المعلومة للتلميذ، فالتكوين الأكاديمي يتعلق بما يدرسه المعلم والتكوين البيداغوجي يتعلق بكيفية التدريس.

❖ **تعريف المدرسة العليا للأساتذة:**

هي مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي وهي قطب امتياز للتكوين العالي تتضمن تكوينا عالي التأهيل لفائدة مختلف قطاعات[1].

وهي مؤسسة تكوينية تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتعنى بتكوين الأساتذة بمختلف مراحل التعليم في الجزائر ابتداءً بالتعليم الابتدائي ثلاث سنوات مرورًا بالتعليم المتوسط أربع سنوات، والتعليم الثانوي خمس سنوات، ويشترط في الطالب المرشح أن يكون حاصلا على شهادة البكالوريا مفاضلة اعتمادا على المعدل العام الحاصل عليه في الشهادة"[2].

التعريف الإجرائي: هي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تختص بتكوين المعلمين أكاديميا وبيداغوجيا تمهيدا لممارسة مهنة التعليم.

❖ **مرحلة التعليم المتوسط:**

هي مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي ومدتها أربع سنوات، بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحق بها جل التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية، والتي مدتها خمس سنوات بدلا من ست سنوات.[3]

التعريف الإجرائي:

- التعليم المتوسط هي المرحلة التعليمية التي تلي التعليم الابتدائي وتسبق التعليم الثانوي ومدتها أربع سنوات.

❖ **مرحلة التعليم الثانوي:**

---

[1] **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، العدد 36 ،19 يونيو 2016 ،ص 12**

[2] **نفس المرجع**

[3] أبو معراف نسمة، أ. أحمد سعيدي، انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بإكمالية يوسف الصمودي، بسكرة.

هي الحلقة النهائية من حلقات التعليم العام والتي تمثل مدخلات التعليم العام وتحديد مخرجاته ويتم على ضوئها تقويم جميع المراحل التعليمية التي تسبق التعليم الجامعي.[1]

التعريف الإجرائي:

- هي المرحلة التي تلي تلي التعليم المتوسط وتمتد لثلاث سنوات ويلتحق بها الطلبة الناجحون من مرحلة التعليم المتوسط.

7. الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات الاستطلاعية الاستكشافية الميدانية منها أو المكتبية من أهم مراحل البحث العلمي والهدف منها تحقيق المعرفة حول موضوع البحث سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، كونها تساعد الباحث في تحديد المفاهيم ومتغيرات الدراسة وحتى منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات لذلك سعينا للاطلاع على بعض الدراسات السابقة من أبرزها:

- **دراسة الباحثة نصيرة عبيد:** هدفت إلى معرفة دور التكوين الأكاديمي في جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية وذلك بدراسة ميدانية على عينة من الأساتذة من خريجي الجامعات والمدارس العليا، وقد صيغ التساؤل التالي: هل هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي بالنسبة الأساتذة المدرسة الجزائرية خريجي المدارس العليا وخريجي الجامعات؟ ونحد مجموعة من التساؤلات الفرعية المتمثلة في هل هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدرسة العليا فيما يخص مهارة التخطيط للدرس من وجهة نظم المدراء والمفتشين؟ وهل هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي فيما يخص مهارة التقويم؟ وأيضا هل يوجد فرق في جودة التكوين الأكاديمي فيما يخص مهارة حل المشكلات الصفية؟ ولأجل ذلك صيغت هذه الفرضيات: هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يحض مهارة التخطيط للدرس، وهناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي فيما يخص مهارة التقويم، وهناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي فيما يخص مهارة حل المشكلات الدراسة والصفية.

[1] أمل نظير مصطفى مصطفى، متطلبات تطوير التعليم الثانوي العام بمصر على ضوء ألعاد مجتمع المعرفة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 8، العدد 6، 2022.

استخدمت المنهج المقارن والمنهج الوصفي، و تطبيقه على عينة مكونة من 18 مديرا و 16 مفتشا بمدينة شريعة الواقعة جنوب غرب تسبة بالشرق الجزائري وذلك من 20 سبتمبر 2020 إلى غاية 10مارس 2021 وذلك باستخدام أداة المقابلة والاستمارة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مهارة التخطيط للدرس عند الأستاذ خريج المدرسة العليا محققة بنسبة أكثر من الأساتذة خريجي الجامعات، بالإضافة إلى أن جودة التقويم عند الأستاذ خريج المدرسة العليا محققة بنسبة أعلى مقارنة بالأستاذ خريج الجامعة. كما أبرزت النتائج أن الأستاذ خريج الجامعة يفتقر إلى الجودة في مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية مقارنة بالأستاذ خريج المدرسة العليا[1].

التعقيب:

من خلال استعراض دراسة الباحثة نصيرة عبيد التي عالجت دور التكوين الأكاديمي في جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية وذلك بدراسة ميدانية حول الأساتذة خريجي المدارس العليا وخريجي الجامعة ،نجد أنها تناولت متغيرا من متغيرات الدراسة الحالية ،والمتمثل في التكوين الأكاديمي حيث تم الاستفادة من هذه الدراسة وذلك بتزويدنا بمعلومات كافية مكنتنا من تكوين تصور أشمل وأوسع للموضوع محل الدراسة وضبط المفاهيم.

- **الدراسة الثانية:(دراسة كنزة معلم):**

هدفت إلى معرفة علاقة تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في الجامعة بجودة الأداء البيداغوجي وذلك دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة محمد خيضر بسكرة، وذلك لنيل شهادة الدكتوراه.

وقد صيغ التساؤل التالي: كيف يسهم تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في رفع جودة أدائهم التدريسي؟ ؟ وتنطلق منه مجموعة من التساؤلات الفرعية المتمثلة في: كيف يسهم تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في رفع جودة أدائهم التدريسي؟ وكيف يسهم تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في رفع جودة أدائهم كمرافقين بيداغوجيين للطالب؟ وكيف يسهم تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في رفع جودة أدائهم التقويمي للطالب؟. وذلك لأن الدراسة تهدف إلى معرفة مساهمة تكوين الاساتذة حديثي التوظيف في الجامعة على رفع جودة أدائهم من خلال التعرف على كيفية مساهمة هذا التكوين وذلك من خلال توضيح مكتسبات الأساتذة حديثي التوظيف بعد عملية التكوين في رفع جودة التدريسي، والوقوف على المهارات التي اكتسبها الأساتذة حديثي التوظيف في رفع مستوى أدائهم في عملية المرافقة والاتصال البيداغوجي مع الطالب والتعرف على معظم

[1] نصيرة عبيد ،دور التكوين الأكاديمي في جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية ، دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة خريجي الجامعات والمدارس العليا للأساتذة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربية ، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، 2021-2022

المكتسبات والأساليب التي تمكن منها الأساتذة حديثي التوظيف بعد عملية التكوين في رفع أدائهم التقويمي للطلاب .

استخدمت المنهج الوصفي، بتطبيق الدراسة على عينة مكونه من 74 أستاذًا في جامعة محمد خيضر بسكرة بجميع التخصصات وبدأ الاستطلاع ابتداء من الدخول الجامعي 2018/2017 إلى غاية توزيع الاستبيان من 28 ماي 2023 إلى 04 جويلية 2023 مستخدمة الاستبانة التي وجدتها أكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة.

وأبرزت النتائج كيف ساهم التكوين في إكساب الأساتذة حديثي التوظيف مهارات تساعدهم في الرفع من جودة أدائهم التدريسي على المستويين الحضوري وعن بعد وذلك في الحضوري بالمزاوجة بين النظري والتطبيقي باعتماد أسلوب الحوار. وعن بعد وذلك بتمكن الأساتذة من استخدام البرامج المواكبة للتغير التكنولوجي، كما مكنهم التكوين من اكتساب مهارات عديدة في مجال البيداغوجيا والاتصال والتواصل، وقد أضاف التكوين للأساتذة حديثي التوظيف مهارات في عملية التقييم والتقويم مثل الفروق الفردية بين الطلبة وهذه المهارات التي اكتسبها الأساتذة حديثي التوظيف من التكوين ساهمت في رفع جودة أدائهم البيداغوجي.

التعقيب:

من خلال استعراض دراسة الباحثة كنزة معلم حول علاقة تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في الجامعة بجودة الأداء البيداغوجي يتضح اتفاق الدراسة الحالية معها في بعض الجوانب من بينها معالجة متغير من متغيرات الدراسة الا وهو التكوين البيداغوجي وذلك بالاستفادة من الجانب النظري والمراجع لارتباطها بالدراسة الحالية. بالإضافة إلى فهم أكثر للمفاهيم لضبطها[1].

- **الدراسة الثالثة**
- **: دراسة صديق بن محمد بن خلفان العامري**

التي تهدف إلى معرفة أثر التعليم الالكتروني على التحصيل الدراسي للدراسات العليا في جامعة الشرقية وجامعة نزوى، سلطنة عمان، وقد صنعت التساؤلات التالية:

- ✓ ما مستوى التعليم الإلكتروني في جامعة الشرقية وجامعة نروى سلطنة عمان؟
- ✓ ما مستوى تحصيل طلبة الدراسات العليا في جامعة الشرقية وجامعة نزوى سلطنة عمان؟

[1] كنزة معلم، تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في الجامعة وعلاقته بجودة الأداء البيداغوجي، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، دراسة ميدانية على عينة منأساتذة جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2023 \2024

- ✓ ما آثر استخدام التعليم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعتي الشرقية ونزوي تعزى إلى (الجنس، العمر، ونظام الدراسة)؟
- ✓ هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعتي الشرقية ونزوى تعزى إلى الجنس العمل ونظام الدراسة).
- ✓ هل هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى التعليم الإلكتروني لدى طلبة جامعتي الشرقية وجامعة نزوى سلطنة عمان؟

حيث قام الباحث بوضع الفروض التالية:

- ✓ لا توجد أثر دلالة إحصائية للتعليم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الشرقية وجامعة نزوى بسلطنة عمان عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى التعليم الالكتروني لدى طلبة جامعتي الشرقية ونزوى عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لـ(الجنس، العمر، نظام الدراسة).
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التحصيل الدراسية لدى طلبة جامعتي الشرقية ونزوي، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لـ (الجنس، العمر، نظام الدراسة).

وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليل بحيث طبقت الدراسة على مجتمع بحث يبلغ 706 طالبا وطالبة في جامعة الشرقية وجامعة نزوى بسلطنة عمان على عينة بلغت 250 طالبا وطالبة وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

وذلك باستخدام الملاحظة والمقابلة والاختبارات والاستبانة وقد تم استخلاص النتائج التالية:

أظهرت النتائج أن مستوى التعليم الإلكتروني بأبعاده الثلاثة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الشرقية وجامعة نزوى جاء مرتفعا، كما أظهرت النتائج أن مستوى التحصيل الدراسية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعتي الشرقية ونزوي جاء مرتفع.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية في نفس الاتجاه بين التعليم وموجه التعليم الالكتروني والتحصيل الدراسي.

ويعزى الباحث التغير القوي بين المتغيرين لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الشرقية وجامعة نزوى إلى نظام التعليم عن بعد عدة استراتيجيات تساعدهم على التفاعل وزيادة النشاط لديهم مما يؤدي لارتفاع مستوى التحصيل الدراسي. كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في مستوى

التحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعتي الشرقية وجامعة نزوى تعزى ل(الجنس، العمر، نظام الدراسة)[1].

التعقيب:

من خلال استعراض دراسة صديق بن محمد بن خلفان العامري حول أثر التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي للدراسات العليا في جامعة الشرقية نجد اتفاق بين الدراستين من حيث المتغير التابع للدراستين ألا التحصيل الدراسي هذا ما مكننا من الاستفادة من الدراسة خاصة الجانب النظري، وفهم أكثر للمتغير التابع.

الدراسة الرابعة: دراسة هادي موسى جابر الحقوي

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة في مدرسة هارون الرشيد بمنطقة جازان السعودية، حيث قام الباحث بطرح التساؤل التالي:

- ✓ ما العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان؟

وتتفرع عنها مجموعة من التساؤلات التالية:

- ✓ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب معاملة الأب (الأسلوب العقابي، سحب الحب، التوجيه والإرشاد) وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان؟
- ✓ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب معاملة الأم (الأسلوب العقابي، سحب الحب، التوجيه والإرشاد) وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة لمنطقة جازان؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية (الاسلوب العقابي، سحب الحب التوجيه والإرشاد) في المجمل بين الآباء والأمهات؟

وقد صيغت الفرضيات التالية:

- ✓ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بن أساليب معاملة الأب (الأسلوب العقابي، سحب الحب، التوجيه والإرشاد) وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب معاملة الأم (الأسلوب العقابي– سحب الحب، التوجيه والإرشاد) وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة لمنطقة جازان.

[1] صديق بن محمد بن خلفان العامري أثر التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي للدراسات العليا في جامعة الشرقية وجامعة نزوى سلطنة عمان

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية(الأسلوب العقابي، سحب الحب والتوجيه والإرشاد) في المجمل بني الآباء والأمهات.

وقد تم استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي)، حيث تم استخدام تطبيق الدراسة على عينية مكونة من 40 طالبا في الصف الثاني متوسط من مدرسة هارون الرشيد المتوسطة بمنطقة جازان – السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1436هـ/ 2015م.

استخدم استمارة استبيان لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أبرزت الدراسة النتائج التالية:

- هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى الأبناء.
- توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية متمثلة في استخدام أسلوب الإرشاد والتوجيه بحيث تعزز الدافع إلى التحصيل الدراسي.
- توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين استخدام أسلوب العقاب وسحب الحب بين التحصيل الدراسي.
- كما اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية إجمالا بين الآباء والأمهات[1].
- **التعقيب:**

تم الاستعانة بدراسة الباحث هادي موسى جابر الحقاوي التي تمحورت حول معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة وذلك لتشابه المتغير التابع للدراستين التحصيل الدراسي وهذا ساعد في ضبط المفاهيم ،وفهم أكثر لجوانب التحصيل الدراسي كونه متغير تابع .

8. المقاربة النظرية:

لكل بحث علمي مرجعية نظرية يقوم عليها، وبناءً على هذا يستطيع التقدم | في بحثه بالاعتماد على مقاربة نظرية متوافقة مع موضوع الدراسة والمتمثلة في البنائية الوظيفية، بحيث تكمن أهمية المقاربة النظرية في توجيه جهود الباحث وإعطاء مصداقية للبحث العلمي كونها توجه العملية البحثية نحو الهدف الموضوع

[1] هادي موسى جابر الحقاوي، العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة في مدرسة هارون الرشيد ، جازان السعودية.

،وتبنيها ضروري كون أي موضوع إلا وله منطلق فكري يفسر من خلاله، بحيث يتم استخدام النظرية كمرجعية للدراسة كما تساعد في عملية استخلاص المعرفة وتلخيص المعلومات والتنبؤ بالحقائق.

كما نجد عبد الباسط عبد المعطى يقول في أهمية النظرية" النظرية تساعد أي على علم على تحديد هويته وموضوعاته الأساسية الأمر الذي يسهم في إبراز دوره المعرفي التراكمي، حيث يحدد في ضوئها ما يجب دراسته أكثر من غيره دوره المعرفي التراكمي وما الذي لم يدرس ومستوى ما تم التوصل إليه"[1].

❖ تعريف النظرية البنائية الوظيفية:

يمكن تعريف النظرية البنائية الوظيفية كالتالي: هي الدور الذي يؤديه الجزء في الحياة الاجتماعية وفي الكل الاجتماعي الذي هو البناء والذي يتألف من أجزاء وأنساق اجتماعية توافق فيما بينها.

بمعنى أن النظرية البنائية الوظيفية بصفة عامة في الدور الذي يقوم ويساهم به الجزء في الكل أي الفرد في البناء الاجتماعي.

❖ مفاهيم النظرية البنائية الوظيفية:

البنية الاجتماعية النسق الاجتماعي والقيمي، الوظائف، الخلل الوظيفي ،الوظائف الظاهرة ،الوظائف الكامنة، البدائل الوظيفية ،التوازن والإستقرار الإجتماعي، التضامن الاجتماعي.

ومن مفاهيم النظرية نجد النسق الاجتماعي الذى يتضمن عددا من الوظائف الهامة ،وهي تقوم على افتراض أن المجتمع يوجد ويمتلك حقيقة مستقلة ،أو بمعنى آخر وجودًا كنسق اجتماعي له خواص تشبه خواص الإنسان الأخرى الموجودة في الكون أي مثل الأنساق الطبيعية و الأنساق الحيوية[2].

وبالحديث عن النسق الاجتماعي نجد تالكوت بارسونز والذي هو من رواد البنائية الوظيفية يعرفه كالتالي: " النسق الاجتماعي عبارة عن فاعلين أو أكثر يحتل كل واحد منهم مركز أو مكانة متمايزة عن الأخرى ويؤدي دورًا متمايزا فهو عبارة عن نمط منظم بحكم علاقات الأعضاء ويصف حقوقهم وواجباتهم تجاه بعضهم البعض، وطار من المعايير أو القيم المشتركة بالإضافة إلى أنماط مختلفة من الرموز والموضوعات الثقافية المختلفة"[3].

---

[1] عبد الباسط عبد المعطي اتجاهات النظرية في علم الاجتماع ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب ، الكويت ، 1998

[2] زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داوود، النظرية في علم الاجتماع ،ط1 ،2016، ص29

[3] محمد فؤاد حجازي، النظريات الاجتماعية ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ط2، ص27

في دراستنا هذه استخدمنا المدخل الوظيفي، لاحتوائها فكرة البناءات والأنساق الإجتماعية وميدان دراستنا هو المدارس العليا للأساتذة، وهو نسق تربوي فهي تؤدي وظيفة اجتماعية أساسية داخل البنية المؤسسية للنظام التربوي.

وتكوين الأساتذة ضمنها يضطلع إلى تكوين وإعداد فاعلين تربويين قادرين على آداء أدوارهم التربوية الأكاديمية والبيداغوجية داخل النسق التربوي، باعتباره أحد الآليات البنيوية لإعادة إنتاج الكفاءات والمعارف داخل المجتمع.

فالبنائية تنظر إلى الأستاذ كفاعل في النسق التربوي ، يؤدي وظيفة نقل المعارف والقيم الاجتماعية للتلاميذ، حيث يضمن التكوين الأكاديمي تمكين الأستاذ من المعارف النظرية التخصصية ،بينما يمكنه التكوين البيداغوجي من اكتساب المهارات والتقنيات الضرورية التي تساعده في نقل المعارف النظرية للمتعلم والتكامل الوظيفي بين الجانبين يؤدي إلى تحقيق التوازن والاستقرار داخل النسق ،وذلك بانعكاسه في التحصيل الدراسي للتلميذ، سواءا من الناحية الكمية مثل الدرجات والعلامات أو من الناحية الكيفية ما تعلق بالانضباط والسلوك.

9. عينة الدراسة وأسلوب اختيارها:

تعرف العينة على أنها مجموعة جزئية (فرعية) من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة [1].والبالغ عددها 60 أستاذ من خريجي المدارس العليا للأساتذة من أصل 70 أستاذ تقريبا

وقد تم اعتماد أسلوب العينة العرضية في دراستنا هذه والتي تعرف كالتالي :

يكون اختيار هذا النوع من العينات سهلا حيث يعمد الباحث إلى اختيار عدد من الأفراد الذين يستطيع العثور عليهم في مكان ما وفي وتيرة زمنية محددة وبشكل عرضي أي عن طريق الصدفة .[2]وتم اختبار العينة العرضية لصعقبة التحصل على المعلومات أو الوصول إلى المبحوثين.

---

[1] محمد عبيدات، محمد أبوا نصار، عقلة مبيضين، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات ، دار وائل للنشر والطباعة، ط2، عمان ،1999، ص74

[2] فاطمة عوض، د ميرفت علي خفاجة ،أسس البحث العلمي ،مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية،ط1 ،2002 ، ص195

10. حدود الدراسة:

يعتبر تحديد مجالات الدراسة من الأمور الهامة في الدراسات والبحوث ا لعلمية وتتمثل مجالات دراستنا فيما يلي :

- **المجال المكاني:**

أجريت الدراسة الميدانية بمؤسسات الطور المتوسط والثانوي ،بدائرة المنصورة التي تقع في الجهة الغربية لولاية لرج بوعريريج ، موزعة مؤسساتها في بلدية المنصورة، المهير، سيدي ابراهيم، وبن داود وقدتم اختيار دائرة المنصورة باعتباري من سكانها وهذا يساهم تسهيل عملية البحث والدراسة .

- **المجال الزماني:**

لقد كان المجال الزماني للبحث كالتالي :

أجريت هذه الدراسة مع مجتمع البحث، ابتداء من الثلاثي الأول للعام الدراسي 2024\2025 أي شهر ديسمبر تاريخ بداية الدراسة الاستطلاعية بمجموعة من المؤسسات، قصد استطلاع وجود الظاهرة وإثباتها ، حيث قمنا بتسجيل بعض الملاحظات المتعلقة بالدراسة ،وابتداء من شهر أفريل تم النزول إلى الميدان وتنصيب الاستبيان النهائي حيث تم استرجاع الاستمارات آخر شهر أفريل 2025.

- **المجال البشري:**

شملت الدراسة على أساتذة المدارس العليا للأساتذة بدائرة المنصورة البالغ عددهم 75 أستاذ تقريبا موزعين على 40 أستاذ مختص في التعليم الثانوي و30 أستاذ في التعليم المتوسط.

11. منهجية الدراسة وأدوات جمع البيانات:

- **المنهج**

تعريف المنهج:

هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة، حين نكون بها جاهلين أومن أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين .

بمعنى أن المنهج هو الخطة أو الطريقة المنظمة التي تستخدم لتحقيق أهداف معينة سواء في التعليم أو البحث أو في أي مجال آخر.

وسنتبع في بحثنا هذا المنهج الوصفي الذي يعرف أنه أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية، ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة ، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية.

وهو كذلك عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية يمكن تفسيرها.

بمعنى أن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظواهر أو المشكلات أو الأحداث ،كما تحدث في الواقع ، من خلال جمع البيانات والمعلومات عنها ثم تنظيمها وتحليلها من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة.

وبما أن دراستنا تهتم بتكوين الأساتذة خريجي المدارس العليا وأثره على التحصيل الدراسي للتلميذ ،فإنها تندرج ضمن الدراسات والبحوث الوصفية التي تهدف إلى وصف الظواهر بدقة وتحديد خصائص الظاهرة ،وتفسير العلاقة بين المتغيرات ، من أجل تقديم بيانات يمكن تفسيرها وتحليلها والتوصل إلى نتائج يمكن قياسها.

❖ **أدوات جمع البيانات:**

اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من الأدوات التي تعتبر داعمة للبحث وتتمثل في الملاحظة والمقابلة كأدوات ثانوية والاستبيان كأداة أساسية.

- **الملاحظة:** هي أداة ثانوية في البحث، وهي المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك أو ظاهرة معينة وتسجيل الملاحظات عنها ، والاستعانة بأساليب الدراسة المناسبة لطبيعة ذلك السلوك أو تلك الظاهرة بغية تحقيق أفضل النتائج والحصول على أدق المعلومات.[1]وذلك بملاحظة موضوع الدراسة في الأوساط التربوية من خلال الزملاء التابعين لقطاع التربية .
- **المقابلة:** كأداة ثانوية، هي لقاء يتم بين الشخص المقابل (الباحث أو من ينوب عنه) الذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على الأشخاص المستجيبين وجها لوجه ،ويقوم الباحث أو المقابل بتسجيل

[1] عبد الله محمد الشريف ، مناهج البحث العلمي ، مكتبة الإشعاع للنشر والتوزيع ، ط1 ،كلية التربية جامعة الفاتح الجماهرية العظمى، 1996.

الإجابات على الاستمارات.[1]بحيث تم مقابلة مجموعة من الأساتذة خريجي الجامعات وخريجي المدارس العليا للأساتذة وذلك لاستطلاع الموضوع جيدا والتأكد من الفرق.

- **الاستبيان:**

كأداة أساسية في البحث هو استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الآراء المحتملة أو الفراغ للإجابة ، ويطلب من المجيب عليها مثلا الإشارة إلى ما يراه مهما، أو ما ينطبق عليه منها أو ما يعتقد أنه الإجابة الصحيحة[2].وذلك بتوزيع استمارات استبيان على الأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة ،حيث لقيت العملية مجموعة من الصعوبات وهي تواجد المؤسسات بمناطق نائية يصعب الوصول إليها لتسليم الإستمارات بإظافة إلى عدم التأكد من العدد الحقيقي للأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة في المنطقة والعدد بالتقؤيب .

[1] ربحي مصطفى عليان ، د عثمان محمد غنيم ،مناهج وأساليب البحث العلمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، ط1 ،2000 ، ص 102

[2] سناء محمد سليمان، أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية ،عالم الكتب ،القاهرة، ط1، 2010، ص103

الإطار النظري

الفصل الأول

المدرسة العليا للأساتذة

تمهيد

المدرسة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية ،لا تقتصر مهمتها عل التعليم فحسب إنما إعداد نشئ بمقومات تحددها السياسة التربوية، وفي هذا السياق نجد المدارس العليا للأساتذة ،كمؤسسات محورية تسهر على إعداد فاعلين تربويين مؤهلين علميا وبيداغوجيا لمواجهة تحديات التدريس ،فهي مدارس تختص بإعداد وتكوين الأساتذة من كل الجوانب وذلك من أجل تحقيق أهداف المنظومة التربوية.

المبحث الأول: نشأة المدارس العليا للأساتذة

نشأت المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة بموجب المرسوم التنفيذي 206/84 المؤرخ في 18 أوت 1984، وهي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي إذ شرعت المدرسة العليا لأساتذة، ببوزريعة بمزاولة نشاطها العلمي والبيداغوجي بداية من الموسم الجامعي 1991 – 1992 بعد حصولها على مقر بملحقة الخروبة.

وبالرغم من ضيق المقر وعدم توفره على المرافق اللازمة للتكوين استطاعت المدرسة أن تقوم بالمهام الموكلة إليها في مجال نشاطها البيداغوجي والعلمي لمدة 7 سنوات، أين تحصلت بداية من الموسم الجامعي 1998 – 1999 على مقرها الحالي الكائن بـ :93 شارع علي رملي بوزريعة وذلك بعد قرار تحويل المعاهد التكنولوجية للتربية نحو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1998.

حيث يعود المقر إلى عهد الاستعمار الفرنسي أين شيد سنة 1860 بمواد بناء من نوع الصلب والحجارة بشكل هندسي على شكل أجنحة مفصلة فيما بينها في نصف دائرة وهي تشكل القسم الأكبر من المجمّع العقاري ،حيث شيدت على شكل أقسام وورشات ومكاتب إدارية إذ تتكون من طابق سفلي، طابق أرضي وطابق أول، كما يظهر المقر ملحقات بالبناية القديمة تشتمل على مخبر، قاعة الرياضة، الإقامة الجامعية شيدت حوالي سنة 1970 وملحقات أخرى تم بناءها في السنوات الأخيرة كمكتبة المدرسة ومقر المخابر ومدرج مرفق بقاعات للتدريس.[1]

المادة 02: المدرسة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع والشخصية المعنوية والاستقلال المالي .

1 مقال وليد، المدرسة العليا لأساتذة بوزريعة، الصفحة الرئيسية للمدارس الوطنية المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2022/11/01، 09.24 سا.

المادة03 : تنشأ المدرسة بموجب مرسوم تنفيذي يتخذ بناء على اقتراح الوزير المكلف بالتعليم العالي وتوضع تحت وصايته.

يحدد مرسوم إنشاء المدرسة مقرها وميدان أو ميادين تخصصها وتشكيلة مجلس إدارتها .

المادة04: المدرسة قطب امتياز للتكوين العالي تضمن تكوينا عالي التأهيل لفائدة مختلف قطاعات النشاط.

تسمى المدرسة مدرسة عليا، كما يمكن أن تسمى مدرسة وطنية عليا عندما تضمن تكوينا ذا طابع وطني.[1]

المبحث الثاني: المدارس العليا للأساتذة في الجزائر:

- المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة.
- المدرسة العليا للأساتذة القبة.
- المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
- المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بسكيكدة.
- المدرسة العليا للأساتذة الأغواط .
- المدرسة العليا للأساتذة وهران.
- المدرسة العليا للأساتذة سطيف.
- المدرسة العليا للأساتذة مستغانم.
- المدرسة العليا للأساتذة ورقلة

-المدرسة العليا للأساتذة بوسعادة .

-المدرسة العليا للأساتذة بشار.1

المبحث الثالث : شروط ولوج المدارس العليا للأساتذة:

- **الأكاديمية:** للالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة يجب أن تتوافر في المتقدمين بشكل عام شروط أكاديمية، أولا يجب أن يكون المتقدم حاصلا على شهادة البكالوريا في التخصص المطلوب بالإضافة إلى ذلك يشترط

1 الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد36، 19 يونيو 2016

الحصول على معدل جيد من شهادة البكالوريا، حيث يختلف المعدل المطلوب من تخصص لآخر، علاوة على ذلك إجراء اختبارات قبول كتابية وشفوية لتقييم مستوى المتقدمين.

– **الشروط العمرية** : تحدد المدرسة العليا للأساتذة شروط عمرية معينة للمتقدمين بشكل عام، يجب أن يكون عمر المتقدم بين 18 و25 سنة، ومع ذلك قد تمنح استثناءات في بعض الحالات الخاصة، ولكن يجب تقديم مستندات تثبت ذلك.[2]

– **الشروط الصحية:** الفقرة الصحية الجيدة تعد من المتطلبات الأساسية للالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة بالتالي، يجب على المتقدمين تقديم شهادة طبية تثبت أنهم لائقون صحيا للعمل في المجال التعليمي، علاوة على ذلك، قد يتطلب الأمر إجراء فحوصات طبية إضافية.

– **المهارات الشخصية:** إلى جانب الشروط الأكاديمية والصحية، تطلب المدرسة العليا للأساتذة من المتقدمين امتلاك مهارات شخصية معينة، على سبيل المثال، يجب أن تكون لديهم مهارات التواصل الفعالة مع الطلاب وزملاء العمل، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتمتعوا بمهارات القيادة والقدرة على تحفيز الطلاب فضلا عن ذلك، يجب أن يكونوا قادرين على تنظيم الوقت والمهام الدراسية بشكل فعال.

– **الوثائق المطلوبة:** عند تقديم طلب الالتحاق يجب تقديم مجموعة من الوثائق الضرورية في المقام الأول، تشمل هذه الوثائق نسخة من شهادة البكالوريا وكشف النقاط لشهادة البكالوريا، علاوة على ذلك، يجب تقديم شهادة طبية ونسخة من بطاقة التعريف الوطنية وصورتين شمسيتين، وأخيرا بجب ملأ استمارة الترشح المتوفرة على موقع المدرسة.[1]

المبحث الرابع : مهام المدارس العليا وأهدافها:

تتولى المدرسة في إطار المرفق العمومية للتعليم العالي، مهام التكوين العالي ومهام البحث العلمي والابتكار واليقظة والتحويل والتطوير التكنولوجي.

وتتمثل المهمة الأساسية للمدرسة في مجال التكوين العالي في ميدان أو ميادين تخصصها فيما يأتي :

- صمان تكوني إدارات مؤهلة تأهيلا عاليا.
- ضمان التكويني التحضيري من أجل الالتحاق بالتكوين في الطور الثاني.

---

1 مدونة التربية والتعليم في الجزائر2025،الموقع الأول للدراسة، المدارس العليا للأساتذة 2025

2 zouiri، الرئيسية ، شروط ولوج المدرسة العليا للأساتذة 2025،الشروط والمعايير المطلوبة ،youssef، يوليو 2024

3 نفس المرجع.

- تلقين الطلبة مناهج البحث وضمان التكوين بالتحت وللبحث .
- المساهمة في انتاج ونشر العلوم والمعارف وتحصيلها وتطويرها.
- إدخال بعد الابتكار والتحويل التكنولوجي والمقاولاتي سواءً في التكوين أو في البحث.
- تلقين الطلبة والابتكار والمقاولاتية.
- ضمان التكوين لمهنة الاستاذ لصالح قطاع التربية.
- وزيادة على ذلك، يمكن أن تضمن نشاطات التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتحسين المستوى وتحديد المعارف لفائدة إطارات القطاعات الاجتماعية والاقتصادية. كما تشمل المهمة الأساسية للمدرسة في مجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في ميدان أو ميادين تخصصها فيما يأتي:
- المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.
- ترقية العلوم والتقنيات.
- المشاركة في دعم القدرة التقنية الوطنية.
- المساهمة في تطوير البحث الأساسي والتطبيقي لدى المؤسسات الوطنية العمومية والخاصة عن طريق تشجيع الابتكار.
- المساهمة في تثمين نتائج البحث العلمي ونشر الاعلام العلمي والتقني.
- المشاركة ضمن المجموعة العلمية الدولية في تبادل المعارف وإثراءها.
- ترقية الإنتاج العلمي وتشجيع التنافس.[1]
- الربط بين مناهج إعداد المعلم وفلسفة وأهداف مناهج التعليم العالم بعامة وبين المرحلة التعليمية التي يعمل فيها الطالب المعلم بخاصة.
- تقديم المشورة الفنية في مجالات التخصص المختلفة.[2]

1 الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 36، الصادرة في 19 يوليو 2016، المواد 19-20-21.

2 طارق عبد الرؤوف عامر، إعداد معلم المستقبل، مرجع سابق، ص 102.

المبحث الخامس: القواعد الخاصة بالمدارس العليا للأساتذة:

- تجرى مقابلة شفوية قبل قبول الطلاب في المدارس العليا للأساتذة الهدف منها معرفة مدى استعداد الطالب وقدرته على التدريب مستقبلا (النطق الجيد، الرؤية الجديدة، حسن الاستماع، الصحة البدنية والعقلية، القدرة على التحكم في التلاميذ ...) ويعاد توجيه الطلاب الذين لم ينجحوا في المقابلة إلى تخصص آخر، حسب معدلهم والمقاعد المتوفرة .
- مدة الدراسة هي 3 سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي، 4 سنوات لأساتذة التعليم المتوسط و5 سنوات لأساتذة التعليم الثانوي.
- يتم توقيع عقد مع وزارة التربية على ضمان العمل في إطار وزارة التربية مدة 7 سنوات للابتدائي، و9 سنوات للمتوسط و 11 سنة للثانوي (يمكن للمتخرج فيما بعد إكمال التعليم أو التوجه إلى عمل آخر حسب رغبته).
- للمتخرج من المدرسة العليا للأساتذة الحق في إكمال الدراسات العليا في الجامعة وذلك من أجل التدريس في الجامعات أو المدارس العليا.
- يمكن للطالب إعادة السنة مرتين فقها وبشرط أن لا تكونا في نفس المستوى.[1]

الخلاصة

نخلص إلى أن المدرسة العليا للأساتذة هي مؤسسة لتكوين الأساتذة أنشأت لتأهيل مدرسين أكفاء ، حيث وضعت شروط للولوج إليها ،بالإظافة إلى استعراض المهام التي تقوم بها كالتكوين التربوي والبحث العلمي ، كما تحتوي المدرسة على مجموعة من القواعد خاصة بها وبالمتكونين فيها، لتحقيق الجدية والإنظباط في الدراسة.

1 منتدى التعليم المتوسط، التعليم الثانوي، الموقع الأول للدراسة في الجزائر، بعض القواعد والخاصة بالمدارس العليا للأساتذة، بوابة الطالب.

الفصل الثاني:

تكوين الأساتذة

تمهيد:

يعتبر المعلم العنصر الأساس في العملية التعليمية والتي تصلح إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة بهارات كفاءة ، لذلك كان التكويني من أولويات الإصلاحات التربوية للجزائر، من خلال وضع برامج تكونية مختلفة لفائدة أساتذتها في مختلف المراحل الدراسية تهدف إلى إعدادهم وتكوينهم وتأهيلهم بما يحقق الجودة لذلك لك يجب أن يكون هذا الإعداد عال المستوى ومن كل الجوانب معرفية أو مهنية، نظرية أو تطبيقية لإنجاح العملية التعليمية .

المبحث الأول: أهداف تكوين الأساتذة:

يمكن تقسيم أهداف إعداد الأستاذ إلى ما يلي:

1-1 أهداف فردية:

- أن يتعرف الطالب المعلم قيمته كإنسان جدير بالاحترام وكمواطن يؤمن بأهداف أمته ومجتمعه ويعمل على تحقيقها.
- أن يكتسب العادات والاتجاهات والمعلومات والمهارات والميول والقيم التي يمكنه من المشاركة الإيجابية في تلبية احتياجات طلبته والمجتمع من الخدمات التربوية.
- أن تكون لديه اهتمامات واسعة بالاتجاهات العلمية المعاصرة، وتطبيقاتها التكنولوجية في مهنة التعليم.

1-2 أهداف اجتماعية:

- أن يكتسب الطالب مهارة الاتصال مع الآخرين والقدرة على النفاذ في المحيط الاجتماعي.
- أن يفهم مشكلات المجتمع المحلي والوطني ويسهم في حلها.
- أن يلعب دور القائد الاجتماعي على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي.

1-3 أهداف معرفية:

- أن يكتسب الطالب المعلم اتجاهات التفكير العلمي بكل أنماطه، والمعارف والمهارات العلمية التي تساعده على التمكن من تخصصه.
- أن يتمكن من استخدام المبادئ والمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم.
- أن يقيم عمليات الاتصال ومهاراتها ووسائلها وطبيعة عملية التعلم وطبيعة المتعلم.

1-4 أهداف مهنية:

- أن يتمكن الطالب المعلم من صياغة نشاطاته التعليمية صياغة سلوكية.

- أن يتعرف على طرائق التدريس واستراتيجياته ويتمكن من توظيفها من التعليم الصفي توصيفا فعالا.
- أن يختار وينظم المحتوى المطلوب لأي موقف تعليمي داخل الصف مراعيا في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين.[1]

كما يتمثل الهدف الأساسي من تكوين وإعداد المعلمين من وجهة نظر البنيويين في دعم الخيار العقلي والمنطقي وأن الثقافة لا بد وأن تكون في متناول الغالبية العظمى من أبناء المجتمع حتى أنهم عندما يزودون بالثقافة والمعرفة اللازمة، يصبحون سادة أنفسهم ويمكنهم أن يتحكموا في تقدير مصيرهم، وهكذا يصبح هدف إعداد المتعلم في نظرهم هو تمكين أبناءهم من استخدام طاقتهم في مواضعها السليمة ومعرفة متى يمكن استخدام هذه القوى.[2]

المبحث الثاني: نظم تكوين الأساتذة

تصنف نظم برامج إعداد المعلم في أغلب النظم التعليمية من حيث البناء الأكاديمي إلى صنفين هما :

المطلب الأول: النظام التكاملي:

مفهومة: يقصد بالنظام التكاملي أن يستمر إعداد المعلم في مؤسسة تربوية (كلية التربية أو كلية المعلمين أو معهد عال) لإعداد المعلمين لعدد من السنوات تحددها طبيعية المرحلة ومستواها، ويحصل الطالب منها على مكونات إعداده المتكامل من الجوانب الثقافية والأكاديمية والإعداد المهني التربوي في وقت واحد وبنحو متلازم، وبنسب متفاوتة.[3] وهو الجانب الذي تتكامل فيه دراسته المقررات التخصصية مع الإعداد المهني على مدى السنوات الدراسية.[4]

مكونات النظام التكاملي:

- يتكون النظام التكاملي من ثلاثة جوانب رئيسية هي الإعداد الثقافي العام الذي يهدف إلى إبراز دور وحدة المعرفة، وتغير الدور الاجتماعي للمعلم، ويحقق الإعداد الثقافي تبعا لذلك منافع تربوية متعددة أبرزها تفعيل دور المعلم في العمل التربوي التعليمي وتحسين مستوى الاتصال بينه وبين الطلبة وإكساب المتعلمين مهارات معرفية كثيرة وزيادة التكامل بين العلوم وتحسين مهارات الاتصال.

---

1 منى علي سيد محمد، حسن قاسم حسن، تطوير إعداد المعلم بكليات التربية بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية، مجلة بني سويف، عدد أكتوبر، ج2، 2019.

2 طارق عبد الرؤوف عامر، إعداد معلم المستقبل، مرجع سابق، ..ص29.

3 المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي، مرجع سابق، ص..18.

4 محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود، المعلم إعداده مكانته وأدواره، مرجع سابق، ص80.

- الإعداد الأكاديمي التخصصي يعد محور عملية الإعداد فأي خلل في هذا الجانب سيؤثر على قدرات المعلم المهنية، ومن السمات الأساسية للمعلم الناجح أن يكون ملما بمادة تخصصه التي يدرسها، ومسؤولا عن الإسهام في نقل الخبرة والمعرفة للطلاب، ويشمل إعداد الطالب في التخصص الذى ي سيقوم بتدريسه في المدرسة. فهناك تخصص التربية الإسلامية، ودراسات اللغة العربية ودراسات اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم بأنواعها (فيزياء، كيماء،....). بالإضافة إلى الجانب المهني التربوي الذي يربط بين جانبين الأول يتمثل في مواد علم النفس وأصول التربية وعلم النفس التربوي وطرق التدريس والوسائل التعليمية والجانب الثاني يتمثل في الجانب التطبيقي "التربية العملية".[1]

إيجابيات النظام التكاملي

- وجود تزامن بين الإعداد أو التكوين التخصصي والإعداد المهني التربوي الأمر الذي يسمح للطالب بأن يعرف منذ التحاقه بكلية التربية بأنه سيصبح معلمًا يساهم في ربط الإعداد التخصصي بالإعداد المهني.
- في هذا النظام لا يبتعد الطالب المعلم عن المادة العلمية وفي نفس الوقت تهيئته ومساعدته في أن يكتسب اتجاهات نحو احترام المهنة.[2]
- وحدة الفكر بين القائمين بالتدريس في مؤسسة الإعداد الجامعي.
- حدوث نوع من التفاعل الإيجابي والمثمر بين الأقسام الجامعية المتخصصة في إعداد وتكوين المعلمين عن طريق الملتقيات العلمية والمحاضرات، والندوات.
- وحدة تكامل المواد التخصصية والتربوية المهنية، وترابطها ضمن مناهج موحدة بالمؤسسة، مما يؤدي إلى بناء شخصية الطلاب المعلمين بناءً متكاملاً.[3]

سلبيات النظام التكاملي:

على الرغم من الإيجابيات الكثيرة التي تكمن في النظام التكاملي لإعداد المعلم، إلا أن هناك سلبيات تؤخذ على هذا النظام، أهمها ضعف التعمق في المواد التخصصية التي يدرسها الطالب وهذا يؤثر سلبا على

1 المركز الإقليمي للجودة والتميز في العالم العربي، تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي، مرجع سابق.

2 المرجع نفسه، ص..19.

3 زين العابدين عبد الحفيظ، عزوزي ربيع، الاتجاهات العالمية الحديثة لبرامج إعداد المعلمين، جامعة خميس مليانة، مجلة تاريخ العلوم، العدد السادس، جامعة البليدة.

مستوى اعداد المعلم في المساق الأكاديمي.[1] وعلى النفيض نجد أن بعض الطلاب يتسرب إليهم الشعور بأهمية وأولوية المقررات الدراسية التخصصية عن المقررات المهنية والتربوية، مما قد تكوّن مشاعر سلبية اتجاه المهنة والرغبة في إكمال الدراسات التخصصية.[2]

المطلب الثاني: النظام التتابعي:

يعرف النظام التتابعي بأنه النظام الذي يبدأ فيه اعداد المعلم في المادة العلمية الأكاديمية المتخصصة مثل (كلية الآداب) ثم ينتهي بفترة الإعداد التربوي المهني الذي تقوم به كليات التربية أو المعاهد العليا التي تؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية.[3]

بمعنى أن هذا النظام يعنى بتكوين المعلم في الجانب التخصصي الأكاديمي أولاً في معزل عن الجانب المهني التربوي بعدها تليه فترة الإعداد أو التدريب المهني التربوي أي بشكل متتابع. اللولو بشكل متتابع .

إيجابيات النظام التتابعي

- يساعد المعلم في التعمق في تخصصه قبل الالتحاق بكليات التربية.[4]
- يقدم هذا النظام نوعا من التدريب التعويضي للعاملين بمهنة التعليم ممن تخرجوا في كليات أخرى غير التربية.

هنا مثلا طلاب الجامعات وليس المدارس المتخصصة حتى يمكن أن يكون الطالب دارسا لعلم الاجتماع أو الأدب وليست معدا خصيصا لتدريس مادة معينة، فالتدريب أثناء العمل أو وقبل مزاولة مهنة التدريس بعيد إعداد مرحليا.

- يتيح هذا النظام للطالب الوصول إلى مستوى مرغوب فيه من تخصصه الجامعي أولا، ودراسة العلوم التربوية والنفسية وحدها في فترة أخرى مما يؤدي إلى اختفاء المشاعر السلبية نحوها.

سلبيات النظام التتابعي:

- يلجأ في كثير من الأحيان خريجوا الجامعات من التخصصات المختلفة الذين ليس لهم مهنة بديلة في أغلب الأحيان وليس لهم رغبة أو حماس وكثيرا ما يتخلون عنها في حال العثور على مهنة أخرى.

---

1 المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، تقرير عن واقع برنامج إعداد المعلمين في العالم العربي، مرجع سابق، ص..19..

2 أحمد سعفان، سعيد طه محمود، المعلم إعداده مكانته وأدواره، مرجع سابق، ص ..81...

3 المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، تقرير عن واقع إعداد المعلمين في العالم العربي، مرجع سابق، ص..20..

4 زين العابدين عبد الحفيظ، عزوزي ربيع، الاتجاهات العالمية الحديثة لبرامج إعداد المعلمين، مرجع سابق، ص..195..

- لا ينبغي الاقتصار على هذا الجانب لأن ذلك يجعل مهنة التعليم لا تستقبل إلا ما نلفظه المهن الأخرى.
- يبتعد الطالب في النظام التتابعي عن مجال تخصصه إلى حد كبير ولمدة تتراوح بين سنة وسنتين أو أكثر مما يعني انخفاض فرص التكامل بين المعرفة التخصصية والمعرفة المهنية أو التطبيق المباشر لكل ما يتعلمه.

فالاتجاه التتابعي لا يساهم في تنمية الميول والاتجاهات والقيم الإيجابية نحو مهنة التدريس والعاملين فيها فلربما أن المتقدم لم يتجه لمهنة التدريس إلا عند ما لم يجد بديلا وظفنا مناسبا. [1]

المبحث الثالث: جوانب تكوين الأساتذة:

المطلب الأول: الجانب الأكاديمي التخصصي:

يحتل الجزء الأكبر من برامج الدراسة بكليات التربية، حيث يهتم بإعداد المعلم في المادة أو المواد التخصصية التي سيقوم بتدريسها ، وتكوينه في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم، خاصة وأن الانفجار المعرفي أدى إلى زيادة المعرفة زيادة كبيرة من حيث الكم والكيف، والإعداد الأكاديمي يجب أن يركز على المفاهيم والتعميمات والمهارات التي تبنى عليها مادة تخصصه، بحيث يدرك المعلم القوانين والنظريات الأساسية في العلوم بدلا من التركيز على الحقائق المنفصلة، إذ أن هذه الحقائق سرعان ما تنسى، كما أن كمية الحقائق التي تكشف عنها البحوث العلمية المستمرة تزداد بدرجة كبيرة.

بحيث لا يساهم الإعداد المعرفي التخصصي للمعلم في مواجهة الفيض الهائل من المعرفة والتقنيات الحديثة فحسب ولكن للاستفادة من إمكاناتها وقيادة التغير وتوجيهه لمصلحته هو نفسه ولمصلحة التلاميذ ولمصلحة مجتمعه، كما يحتم هذا التطور المعرفي قبل كل شيء في إعداد المعلم كباحث عن سبل المعرفة ومتمتع بمهارات البحث العلمي والتي يستطيع فيما بعد أن يدرب عليها أبناءه التلاميذ.[2]

المطلب الثاني: الجانب الثقافي : يشير هذا الجانب إلى تلك المجالات الواسعة من المعرفة خارج التخصص، وذلك في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية، وقد صمم هذا الجانب لإعداد معلم المستقبل ليصبح مواطنا صالحا وأكثر قدرة على الاستجابة لاحتياجات المجتمع وأكثر مسؤولية وعناية بتوجيه الأفراد إلى تلبية هذه الاحتياجات.[3] فالثقافة شرط أساسي لمهنة التدريس فكلما زادت المعلومات العامة للمعلم والتي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بتخصصه كان أقدر على احترام التلاميذ له ثقتهم به حيث

---

1 المركز الإقليمي للجوة والتميز في التعليم، المرجع نفسه، ص..20..

[2] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود، المعلم إعداده، ومكانته وأدواره، مرجع سابق، ص83.

2عبد السلام مصطفى عبد السلام، نفس المرجع، ص420.

تساعد على نضح شخصيته واتساع أفقه، وبالإضافة إلى التعرف على مشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها.[1]

المطلب الثالث: الجانب المهني التربوي:

يقصد بالجانب المهني التربوي من إعداد المعلم تزويد المعلم بكل ما يفيده في تحديد أهدافه ووضوح معاييرها، واختيار أنسب الوسائل التعليمية وطرائق التدريس للمناهج والمواقف التعليمية، وغيرها مما يعينه على التعامل مع الفروق الفردية وتقدير احتياجات التلاميذ وتقييم عمليات التعلم، وكذا بكل ما يفيده في رعاية أخلاقيات المهنة وآدابها وصيانتها من الأدعياء، والارتقاء بالمكانة المهنية لمجموع المعلمين.[2]

فهذا الجانب يحتل مكانة هامة في إعداد الطالب المعلم فهي تعتبر المجال الحقيقي الذي يمارس فيه الطلاب التدريس كما أنها مرحلة هامة وضرورية في مراحل إعداد المعلمين حيث يتم فيها توظيف المعلومات النظرية وتطبيق المبادئ التربوية والنفسية وإكساب الطلاب المعلمين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم وممارسة أخلاقياتها.[3] خاصة وأن لكل مهنة خصوصيتها من الفنيات والإجراءات التي يجبر أصحابها على أن تكرس لها عالية من برامج الإعداد المهني.

فأن مهنة التعليم لها من خصوصية تتطلب إعداد المعلمين وتسليحهم بما يرتبط بمهنتهم من فنيات وممارسات وبكل ما يراعي أنساق هذه الممارسات وتنظيم عملها من فلسفات ونظريات واتجاهات الإدارة التربوية والتخطيط ومما يساعد على تقويم نتائجها وأنظمتها مما يدخل في إطار الدراسات النفسية والإحصائية وغيرها.[4]

3 محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود، مرجع سابق، ص83.

4 محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود، المعلم، إعداده ومكانته وأدواره، مرجع سابق، ص86.

5طارق عبد الرؤوف عامر، إعداد معلم المستقبل، مرجع سابق، ص159.

4 محمد أحمد سعفان، سعفان طه محمود، مرجع سابق،ص 86.

المبحث الرابع: الاتجاهات المعاصرة في تكوين الأساتذة

المطلب الأول: الاتجاه القائم على أساس الكفايات وتطوير أدوار المعلم:

يعد اتجاه الكفايات من أبرز الاتجاهات السائدة حاليا في برامج إعداد المعلمين وهو يعكس أهدافا تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية بتحقيق الأهداف وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين، فقد أشار فقد أشار هذا الاتجاه إلى ضرورة اكتساب المعلم المهارات المطلوبة لممارسة المهنة بالإضافة إلى تزويد المعلم بالمعرفة، لأن المعرفة ضرورية للكفاية لكن ليست كافية، فإعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات يعطي أهمية خاصة لعملية ربط النظرية بالتطبيق لما لها من أهمية في تقديم تكوين وإعداد المعلم بحيث يربط هذا الاتجاه بين المعارف النظرية لإعداد المعلم والأداء والمهارات الدني اللازمة لتطبيق مهنة التعليم أي التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي ومن أسس ومعايير إعداد المعلم في ضوء هذا الاتجاه:

- تحديد الأداء المطلوب إنجازه والموافقة عليه مقدما وقبل بدء التعليم.
- صياغة الأهداف التعليمية المطلوبة بشكل محدد و واضح وتأكيد ملاءمة البرامج لحاجات المتعلمين.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب لا المعلمين.
- التعرف على برامج الإعداد الأولي للمعلمين واكتشاف نقاط الضعف فيها.

المطلب الثاني: الاتجاه القائم على أساس استخدام النماذج :

ونضيف تحت هذا الاتجاه النماذج التالية:

.النموذج التنموي:

يؤكد هذا النموذج على أهمية النمو المستمر لخبرات الطالب/المعلم قبل وأثناء وبعد الخدمة بحيث تكون تنمية المعلم أثناء الخدمة علاج لبعض نقاط الصور الضعف في برنامج الإعداد لأن التعليم المتصل بالحياة يشمل التدريب العام والتدريب المهني والتدريب العلمي. وفي ضوء هذا يتضمن البرنامج المستمر من النموذج التنموي خمس مراحل هي:

أ. تعليم عام شامل في مجال الإنسانيات والعلوم التطبيقية والاجتماعية.

ب. 1إيجاد إطار إكلينيكي جديد يصلح كما كأساس تقوم عليه الخبرات المهنية الأولى.

ج.إعداد جيل جديد من المعلمين يمارسون عملية التدريس في ضوء تدريب مستقر لمواكبة التغيير والتجديد.

هـ.التطوير السريع لقدرات ومهارات المعلم على التعلم الذاتي.

النموذج السلوكي: يقوم هذا النموذج على افتراض أن عملية التدريس تقوم على أساس علمي هو أساس المهارات التقنية ويعتمد هذا النموذج في جوهره على السلوك والأداء من صورته العلمية. ويركز هذا الاتجاه على أساس تحديد أهداف إعداد المعلم على شكل أهداف سلوكية ويعكس هذا النموذج الإدراك العميق للأبعاد النفسية لمشكلات التعلم التي تتضمنها عملية إعداد المعلم ويكون إعداد المعلم في ضوء هذا الاتجاه كالتالي:

أ. تقديم برامج ذات طبيعة وأهداف سلوكية. سلوكية.

ب. تحديد المهارات والمواقف التعليمية

ج. صناعة مناهج ومقررات دراسية تتماشي مع الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.

النموذج الإنساني:

القصد من هذا النموذج هو جعل التعليم يقوم على أساس من العلاقات الإنسانية الكريمة بحيث تشعر الطالب بأنه شخصية ذات كيان لها رأيها الخاص وحريتها مكفولة ولكن للطالب الدور الأول والأخير في عملية اختيار ما يريد أن يتعلمه وفي الوقت الذي يريده، ويأخذ هذا النموذج أشكالا متعددة أهمها: التعلم الذاتي والتعليم المفتوح والجامعة المفتوحة...

وتكمن أهمية هذا النموذج في نقل محو العملية التربوية من المادة الدراسية إلى التلميذ نفسه، ومن أسسها – توافر معلمين قادرين على التحديد الذاتي لقدراتهم ومهاراتهم ومعارفهم، – التسليم بوجود خصائص وحاجات للنوع الإنساني على المستوى الفردي والجماعي، – تركيز المخططين على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

. **النموذج السلوكي الإنساني:** يؤكد هذا النوع على أهمية كل من أداء المهارات النوعية والتسليم بوجود خصائص وحاجات للنوع الإنساني على المستوى الفردي والمستوى الجماعي ويركز هذا النموذج على: – إعداد مجموعة من الأهداف السلوكية لكل هذه البرامج وبذلك يصبح في الإمكان تصميم إيجابية للتعلم.

– ضرورة التكامل بين الجوانب الثلاثة لإعداد المعلم (التخصصي الثقافي والمهني).

إن تعزيز مهنة التعليم والمكانة الاجتماعية للمعلم لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال منهج النظم والتوجيه نحو التحسين وتطوير النظام التربوي ككل فقد أبدت نتائج البحوث والدراسات تفوق منهج النظم وفعاليته في التصدي للمشكلات التربوية والوصول إلى حلول. وبرامج إعداد المعلم وتدريبه هي برامج بحاجة إلى أنماط من السلوك تميزها عن التعليم التقليدي الذي لا تتلاءم خصائصه مع الأهداف الخاصة بإعداد المعلم وتدريبه، كما يعد أسلوب النظم حجر الأساس الذي قامت عليه العملية التربوية خلال العقد الأخير من القرن

العشرين بسبب تزايد الاهتمام بالتعليم ودراسة مشكلاته وذلك للتقليل من الفقد والإهدار التربوي. ويقوم هذا الاتجاه على النظرة الديناميكية الحية الذي ينظر إلى حقائق الواقع على أنها مجموعة من النظم كل منها عبارة عن مجموعة من العلاقات والأنشطة الديناميكية المتشابكة بين تيار مستقر من المدخلات أو المصادر من ناحية والمخرجات منم ناحية أخرى.

وتتمثل المرتكزات الأساسية لاستخدام هذا الاتجاه لإعداد المعلم وتدريبه أهمها:

- تحديد عناصر النظام وعلاقاته المتداخلة ومكوناته ووظائفه لتحليل كل من هذه المكونات.
- تحديد الأهداف استنادا على تحديد الدور أو الوظيفية التي يقوم بها المعلم ومعرفة مدى الحاجة إلى المعلم، والقدرة على التنبؤ بالنتائج المتوقعة.
- صياغة هذه الأهداف صياغة سلوكية قابلة للتقويم والقياس والتنفيذ.
- اختيار أفضل البدائل في ضوء نتائج التقوية ومعايير الكلفة والكفاءة و الفاعلية.

المطلب الثالث: الاتجاه القائم على أسلوب منهج النظم وتحليل النظم (System system Analysis)

إن تعزيز مهنة التعليم والمكانة الاجتماعية للمعلم لا يمكن أن تحقق إلا من خلال منهج النظم والتوجيه نحو التحسن وتطوير النظام التربوي ككل فقد أبدت نتائج البحوث والدراسات تفوق منهج النظم وفعاليته في التصدي للمشكلات التربوية والوصول إلى حلول ،وبرامج تكوين الأستاذ وتدريبه هي برامج تربوية بحاجة إلى أنماط من السلوك تميزها عن التعليم التقليدي الذي لا يتلاءم خصائصه مع الأهداف الخاصة لتكوين الأستاذ وتدريبه ويعد أسلوب النظم حجر الأساس الذي قامت عليه العملية التربوية خلال العقد الأخير من القرن العشرين بسبب تزايد الاهتمام بالتعليم ودراسة مشكلاته وذلك للتقليل من الفقد والهدر التربوي ،ويقوم هذا الاتجاه على النظرة الديناميكية الحية التي تنظر إلى حقائق الواقع على أنها مجموعة كل منها عبارة عن مجموعة من العلاقات والأنشطة الديناميكية المتشابكة بين بين تيار مستمر من المدخلات أو المصادر من ناحية والمخرجات من ناحية أخرى .

وتتمثل المرتكزات الأساسية لاستخدام هذا الاتجاه في إعداد وتكوين الأستاذ في :

. تحديد عناصر النظام وعلاقاته المتداخلة ومكوناته ووظائفه لتحليل كل من هذه المكونات.

. تحديد الأهداف استنادا إلى تحديد الدور أو الوظيفة التي يقوم بها الأستاذ ،ومعرفة مدى الحاجة إلى الأستاذ، والقدرة على التنبؤ بالنتائج المتوقعة.

. صياغة هذه الأهداف صياغة سلوكية قابلة للتقويم والقياس والتنفيذ

اختيار أفضل البدائل في ضوء نتائج التقويم ومعايير الكلفة والكفاءة.

المطلب الرابع: الاتجاه القائم على أسلوب التدريس المصغر(Micro – teaching)

يعتبر التدريس المصغر من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه لاكتساب المهارات الضرورية للنجاح في مجال التعليم، ويعرف بأنه " ممارسة حقيقية للتعليم على مقياس مصغر سواء في حجم الصف، أو في وقت التعليم، وهو مصمم لتطوير مهارات سابقة واكتساب مهارات جديدة".

ويعمل هذا الاتجاه على تجزئة المواقف التعليمية المعقدة إلى مواقف يسهل تعلمها والتدريب عليها ومن ثم إتقانها، ويتم ذلك عن طريق تحليل الموقف التعليمي أو التدريبي إلى عناصره الأولية وتحديد المهارات المطلوبة من كل عنصر من هذه العناصر، ويتبع هذا الاتجاه الخطوات التالية:

- تخطيط
- تدريس
- تسجيل
- مشاهدة
- تغذية راجعة

ويقوم هذا الاتجاه على مجموعة من الأسس:

- اعتماد طريقة تدريجية منظمة في الإعداد والتدريب على المهارات التعليمية.
- تنمية القابلية والمهارات والقدرات التي ينبغي على المعلم اكتسابها حتى ينمي الصفات التعليمية المختلفة اللازمة للمدرس الناجح.
- توجيه أهداف عمل الطالب المعلم إلى سلوكيات المتعلم، مما يدعو إلى تحديد السلوكيات المطلوبة من التلميذ تحديد دقيقا.

المطلب الخامس: الاتجاه القائم على أساس التعليم عن بعد Distance education :

و يهدف التعليم عن بعد بأنه: " تعليم مخطط يحدث عادة في مكان يختلف عن مكان التدريس، وهو يتطلب نتيجة ذلك استخدام تقنيات معينة لتصميم المقرر وتدريسه وطرق خاصة للاتصال بواسطة تكنولوجية متعددة وأيضا إجراءات إدارية وتنظيمية خاصة به، بحيث يقدم التعليم مجموعة من المزايا التي لا تتوفر في برامج التعليم التقليدية وهي كالتالي:

– ممارسة الدراسة للحصول على مؤهل دراسة أو تحقيق نمو مهني دون أدنى اضطراب لأسلوب معيشتهم أو لدخولهم.

– استيعاب أعداد ضخمة من المعلمين في وقت واحد دون أن يكون هناك أدنى تمييز ضد هؤلاء الذين يعيشون في المناطق النائية أو البعيدة.

– مطبوعات التعليم عن بعد غالبا ما تمثل مراجع ذات قيمة في مواقع يصعب تواجد المكتبات فيها، وتكون محدودة للغاية.

وفي ضوء هذا يجب على المسؤولين عن برامج إعداد المعلم اتباع ما يلي توفير:

– توفير مواد و وسائل تعليمية وكذا اعتمادات مالية إضافية، وعاملين مؤهلين في التخصصات المختلفة ، وتجهيزات وأدوات تكنولوجية متطورة. وأن تكون المواد التعليمية مصممة لأشخاص يدرسون لوحدهم.

– تخطيط وإعداد المادة العلمية بحيث تكون مصممة تصميما جيدًا من الناحية التربوية.

– استخدام الوسائل الفنية والتكنولوجية المتطورة مثل الكلمة المطبوعة المسجلة وذلك للربط بين الأستاذ والطالب وتوصيل المادة العلمية إلى الأخير.[1]

الخلاصة

هدفت الدراسة في هذا الفصل إلى تبيان الهدف مت تكوين الأساتذة بالإظافة إلى النظم الأساسية في تكوين الأساتذة ، سواء كان نظام تتابعي أو تكاملي، كما بين محتوى الفصل الجوانب التي يركز عليها في تكوين الأستاذ، وأخيرا الإتجاهات المعاصرة في تكوين الأساتذة.

[1] محمد أحمد سعفان ،د. سعيد طه محمود، مرجع سابق ص 114.125.

الفصل الثالث:

التكوين الأكاديمي والبيداغوجي للأساتذة

تمهيد:

إن تكوين الاساتذة يؤدي الى رفع كفايتهم وتحسين أدائهم التعليمي، بل يعد عنصرا اساسيا في استمرار التربية والتعليم والركيزة الاساسية في تجويد العملية التعليمية، وذلك من خلال تكامل مجموعة من الأدوار والجوانب التي تدخل في عملية تكوينه، أبرزها التكوين الاكاديمي والتكوين البيداغوجي، فالتكوين الاكاديمي يوفر الاطار المعرفي التخصصي المتعلق بالمادة التعليمية من نظريات ومفاهيم والتكوين البيداغوجي يوفر المهارات والطرق والاساليب التي بها يتم ايصال المعلومات المعرفية للتلاميذ بالإضافة الى علوم التربية التي تشكل نقطة أساسية في التكوين البيداغوجي وذلك لتحقيق التكامل بين جوانب التكوين مما يضمن أداءً تربويا عالي الجودة.

المبحث الأول : أهمية التكوين الاكاديمي:

ترجع أهمية الاعتماد الأكاديمي والمهني للبرامج الأكاديمية والمؤسسات التعليمية، الى الدور الذي يقوم به في تطوير المناهج الدراسية وربط معايير اعداد المعلم بمعايير جوده الطلاب، كما يعد ايضا عنصرا اساسيا في تحسين جودة التعليم وقياس مخرجاته بالإضافة الى ان الاعتماد الاكاديمي يعد أحد متطلبات دخول خريجي برامج إعداد المعلم الى مهنة التعليم، كما انه يوفر معايير أداء لنوعيات التعلم المختلفة وضمان درجة معقولة من الجودة في أداء المؤسسات ، ويساعد على تقدم وتطور المهنة التي يخدمها البرنامج الذي يتم اعتماده، كما يؤكد أن لبرنامج الاعداد اهدافا واضحة ومناسبة ، وأنه يقدم الطرق الوسائل التي تساعده على تحقيق الاهداف ومساعده المؤسسات الأكاديمية في معرفة مواقع القوة و الضعف في برامجها وتقييم العائد النهائي من هذه البرنامج، بالإضافة لتوفير ووضع الاستراتيجيات المناسبة للتطوير والتقدم وهذا ما اكده "القماني" بانه يجب تكثيف الجهود لتجويد برامج اعداد المعلم والتركيز على بناء معلم يمتلك قاعدة علمية معرفية صلبة وعميقة ويكون قادرا على تجديد معرفته وتطويرها، ولديه الرغبة المستمرة في الاحتفاظ الدائم بما هو حديثي وجديد. [1]

المبحث الثاني : جوانب التكوين الأكاديمي:

المطلب الأول: الكفاية التعليمية

❖ **تعريف الكفايات:**

تعني القدرة على تحقيق الأهداف المسطرة واستخلاص النتائج المطلوبة بدرجة عالية من الجودة، مع ضمان قلة التكاليف أي أن الكفاية تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم.[2]

بمعنى أن الكفاءة في التدريس هي قدرة المعلم على استثمار المكتسبات المعرفية في العملية التعليمية وذلك باستخدام استراتيجيات مناسبة لتحقيق أفضل النتائج.

---

[1] المركز الاقليمي للجودة والتميز في التعليم، تقرير عن واقع برامج اعداد المعلمين في العالم العربي، 2017، UNESCO ، ص132.

[2] عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين المعلمين، ،ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، دار الجندارية للنشر والتوزيع، عمان، 2010 ،ص 159 .

❖ **خصائص الكفاية:**

- أداة تسمح بالتحكم في النشاط الحالي واستباق الظهور.
- اجرائية ومكتسبة متعلمة بواسطة تكوين أو ممارسته .
- كلية مركبة وغائية، لذلك النشاط الذي يجعل الفرد يحشد كل الموارد والمتنوعة.
- منظمة وملائمة للفصل وشديدة التنوع.
- مفهوم افتراضي مجرد، لا يمكن ملاحظة الكفاية الا من خلال نتائجها.
- شاملة ومدمجة، أي تشمل المعارف الخاصة والذاتية من التجربة الشخصية.
- أشمل من الأداء والقدرة.[1]

❖ **أساليب تحديد الكفايات**

- ترجمة محتوى المقررات الدراسية cours translation الحالية الى كفايات ينبغي أن تتوفر عند المعلم الذي يطلع بمسؤولية تدريسها.
- تحليل المهنة task analysis ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف الى كفايات يتدرب عليها .
- دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله الى كفايات يجب أن تتوافر عند المعلم الذي يتصل بهم.
- تقدير الاحتياجات ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة، وتعرف متطلباته وتحديد المهارات اللازمة توفرها عند المتخرجين من هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوفر عند معلمي هذه المدرسة.
- التصور النظري لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور، وفي هذا الأسلوب يبدأ الباحث بمجموعة افتراضات حول مهنة التدريس، وما ينبغي أن يكون عليه المعلم ومنها تحديد الكفايات المناسبة
- تصنيف المجالات في عناقيد، يضم كل منها عددا من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصا منها ما يشترك بينها من أمور تترجم بعد ذلك الى كفايات المعلمين.

[1] عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين المعلمين، مرجع سابق، ص162،163.

- ويرى الباحثان **اوكي Okey وبراون Bron** أن أساليب تحديد الكفايات أربعة:

1) استطلاع راي الاطراف المعنية، معلمين أو موجهين او اساتذة في المعاهد إعداد المعلمين وسؤالهم عن المهارات التي يظنون انها يجب ان تتوفر عند المعلم .

2) الاقتباس من قوائم اخرى حددت من قبل الكفايات التربوية اللازمة، وعلى الباحث في مثل هذه الحالة أن يطلع على ما أخرجته الهيئات والمؤسسات مقتبسا منها او مجملها.

3) ملاحظة معلم ذي خبرة، على أن تكون هذه الملاحظة في موقع العمل واشتقاق المهارات اللازمة للمعلمين حتى يكونون مثله

4) تحليل عملية التدريس وذلك بأن يحلل الباحث بعناية ما يتوفر في الجوانب التعليمية من ظروف نفسية تسير التعليم أن يحدث.[1]

❖ **مزايا توظيف الكفايات في تكوين المدرسين**

- تعني الانطلاق من الكفايات كاستراتيجية لتحديد مكونات العملية التعليمية وتحديد المناهج الدراسية في جميع مكوناتها(اهدافها، محتوياتها،...) ورسم خطط تأهيل المدرسين.
- وبتأسيس النموذج كذلك على كون بعض النماذج التقليدية مثل نموذج المحتويات المعرفية ونموذج الاهداف الاجرائية لا يمكن أن يساعد المدرسين والمشرفين وواضعي البرامج ومؤلفي الكتب المدرسية على التخطيط الناجح لأنشطة التدريس والاكتساب في حين تقدم الكفايات حلقات مرنة، لربط السلسلة التعليمية أو التكوينية بشكل منظم فتصير الكفايات مرجعية أساسية لخلق عناصر التآلف والانسجام والاندماج سواء داخل المنهاج الواحد أو بين المناهج ببعضها البعض.
- كما يمكن هذا النموذج المدرسي من حرية ومشاركة أكبر في اختيار ما يلائم من محتويات وطرق ووسائل وتحديد المعايير المناسبة للحكم على حدوث التعلم.
- ويمكن معدي برامج التكوين المهني للمدرسين من وضع خطط للتكوين ومناهجه.
- ويمكن واضعي أنظمة الاختبار والتقويم من تحديدها بشكل دقيق بناء على ما استهدفته عملية التعليم والتكوين من كفايات بمختلف أنواعها.[2]

---

[1] رشدي طعيمة، المعلم، كفايته–اعداده– تدريبه، 2002، ط 2، دار الفكر العربي، كلية الترجمة، جامعة المنصورة، القاهرة، ص34،35.

[2] محمد الدريج، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم،ج1، يوليو 2020 ، منشورات مجلة دراسات تربوية ، ص83.

المطلب الثاني: مناهج الجيل الثاني

هي المناهج الدراسية الجزائرية معتمدة على المقاربة بالكفاءات والتي ادخلت الى حيز التنفيذ ابتداء من الموسم الدراسي 2016 /2017 وتعتمد على مبدأ المقاربة الشاملة التي تركز على استخدام نفس الموضوع في انشطة مختلفة مستمدة من الحياة المدرسية.

المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات

تشير المقاربة الى تطور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.

وهي مجموعة من التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه.

أما الكفاءة فهي المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل المفردات المعرفية والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة أو عدة مهام مترابطة بنجاح وفعالة وهي قدرة المتعلم على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع اقتصاد الجهد والوقت والنفقات.[1]

المطلب الرابع: الأهداف التعليمية:

تعريف الأهداف التعليمية:

هي عبارة عن جملة تحدد سلوكا مرغوبا يتمنى المجتمع ظهوره لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرات التعلم وتفاعله مع الموقف التدريسي.

وهي أهداف متوسطة المدى تصاغ في صورة عبارات أقل عمومية وتصف مخرجات تعليميه محدده يتوقع ظهورها نتيجة تدريس مقرر أو ربما وحدة دراسية.

بمعنى أن الأهداف التعليمية هي التغيرات الايجابية التي يسعى المعلم الى الوصول اليها في شخصية التلاميذ سواء المعرفية أو سلوكية.

1 نوال سيد، فاروق الطباع، واقع التكوين اثناء الخدمة لمعلمي التعليم الابتدائي، في ضوء مناهج الجيل الثاني والمقاربة بالكفاءات ، مجله العلوم الانسانية والاجتماعية، تيزي وزو، العدد 52، 2019، ص..353.

أهمية الأهداف التعليمية

- تساعد على تحديد الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية والتي هي جزء من المنهج الدراسي.
- تسهم في تحديد طرق واساليب واستراتيجيات التدريس الملائمة.
- تسهم في تحديد أساليب التقويم وأدواته المناسبة.
- تحديدها يؤدي الى تحقيق تعلم أفضل لأن جهود المعلم و المتعلم سترتكز حول تحقيق الأهداف المقصودة بدلا من أن تتبعثر وتوجه لتحقيق نتائج غير مرغوب فيها.
- تساعد في توجيه المعلمين الى النتاجات النهائية التي يسعد التعليم لتحقيقها وكذلك تفريد التعليم وجعله أكثر إنسانية[1]
- كما تمثل الأهداف أهم مكونات المنهج الدراسي وذلك نظرا لأن جميع العناصر المتبقية الأخرى تعتمد عليها، حيث يتم اختيار المحتوى من حيث الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات كما يتم انتقاء العبارات التعليمية من حيث مستوياتها وأنواعها وتنظيمها في ضوء أهداف هذا المنهج.[2]

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

1. فلسفه المجتمع وحاجات:

ليكل مجتمع المبادئ التي يقوم عليها فلسفته هذه تحدد الأهداف التي سعى المجتمع إلى بلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوبه بطريقة معينة، يتوقع من التربية أن تخلق أفراد لديهم من المعلومات و المهارات وأساليب التفكير لتجعلهم قادرين على تحقيق أهدافه.

2. فلسفة التربية:

ترتبط فلسفة التربية مع فلسفة المجتمع فإذا كان المجتمع ديمقراطيا فإن التربية فيه تقوم على مبادئ الديمقراطية من احترام شخصية الفرد وحريته واعطائه فرصه متكافئة في التعليم.

1 عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس وتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، 2007، ص 67 68.

2 جودت احمد سعادة، صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية دار الشروق ط1 رام الله، 2000 ، ص38.

3. طبيعة المتعلم وعملية التعلم:

إن دراسة طبيعة المتعلم وعملية التعلم تعتبر مصدرا ثالثا لاشتقاق الأهداف، فواضعوا المناهج لا يحتاجون فحسب لمعرفة ما ينبغي ان يدرسه المتعلم لكي يتفاعل ويتكيف بنجاح مع المجتمع بل يحتاجون لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدرته وحاجته وميوله.

4. المتخصصون في المادة الدراسية:

إن تربية تتخذ من المواد الدراسية وسائل لتحقيق أهدافها وأن المواد الدراسية يجب أن تتفق مع أهداف التربية وبالتالي فان متخصصين في المواد الدراسية يمكنهم اقتراح أهداف المواد الدراسية كل في تخصصه بحيث تسهم بدورها في وضع الأهداف التربوية.[1]

❖ مستويات الأهداف التعليمية

أهداف عامة(طويلة المدى):

تتميز هذه الأهداف بدرجة مرتفعة من التجريد والتعميم، وتأخذ فترة طويلة لتحقيقها، ولذلك يطلق عليها ايضا عبارة الأهداف بعيدة أو طويلة المدى، ومن أمثلة الأهداف العامة: إعداد المواطن الصالح، تنمية القدرات العقلية لدى المتعلمين، النهوض بنشاط العلمي، تنمية القيم الدينية والاخلاقية.

ومن الأمثلة السابقة نستنتج بعض **الخصائص التي تتميز بها الأهداف العامة** في النقاط التالية:

- ✓ تحتاج فترة طويلة لتحقيقها.
- ✓ تهتم بوصف المخرجات النهائية لمجمل العملية التربوية.
- ✓ تهدف الى تغيير سلوك المتعلمين وفقا لفلسفة المجتمع
- ✓ يتم وضعها من طرف هيئات وطنية، تضم العلماء والمفكرين والسلطات السياسية.

أهداف مرحلية(متوسطة المدى):

تتميز هذه الأهداف بدرجة متوسطة من حيث التعميم والتجريد وتسمى احيانا الأهداف التعليمية ضمنية أو متوسطة المدى وتمثل هذه الاهداف السلوك المتوقع احداثه عند المتعلم بعد مرور سنة او فصل دراسي او بعد دراسة مقرر أو منهج معين ومن الأمثلة على هذه الأهداف:

1 أمل عبد الرزاق المنصوري، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة 14 مارس 2021، .

- تنمية مهارات القراءة لدى المتعلم.
- تطبيق عملية الحساب الأربعة على الأعداد الواقعة بين الصفر والألف.

ويضع هذه الأهداف عادة السلطات التربوية المعنية كالسلطات المكلفة بوضع المنهاج وتطويرها أو السلطات المسؤولة عن تأليف الكتب المدرسية

أهداف سلوكية (قصيرة المدى):

تتميز هذه الأهداف بدرجة مرتفعة من حيث التحديد والدقة ودرجة منخفضة من حيث العمومية والتجريد وتحتوي هذه الأهداف على السلوكيات النهائية التي يتوقع أن يظهرها المتعلم بعد انتهائه من دراسة وحدة دراسية معينة وذلك من خلال تحديد الدقيق جدا لهذا السلوك حيث يمكن للمعلم ملاحظته وقياسه، وذلك يطلق عليها بالأهداف السلوكية يقوم المعلم عادة بصيا5ة هذه الأهداف، وقد يساعده في صيغتها ناظر المدرسة أو المشرف التربوي .

المبحث الثالث : أهمية التكوين البيداغوجي

- تزويد المعلم بمجموعة من المعارف الاولية حول تعليمية المادة.
- التعرف على علاقة المواد بالعلوم الأخرى كعلوم التربية.
- تزويد المكونين بأهم الطرائق النشطة المعتمدة في المناهج وغايتها وآليه تجسيدها ميدانيا وتطويرها .
- تزويد المعلم بفنيات التدريس ميدانيا بالمشاهدة واحتكاك بالأساتذة الذين يمتلكون الخبرة في الميدان.
- التنمية المنتظمة من المعرفة والمهارة والاتجاهات للمعلم حتى يقوم بالأداء الصحيح الواجب او لعمل معطى له وغالبا ما يتكامل بزيادة استمرارية التعليم .
- تحسين عملية التقويم المدرسي لدى المعلم اثناء عمله اليومي أو المرحلي وذلك بمعرفة اجراءات التقويم ووسائله من معالجة بيداغوجية واختبارات ووسائل شفوية وكتابية وواجبات منزلية وغيرها .
- تشجيع المدرس النشط من أدائه وتحسين العلاقات الإنسانية.
- تحديد الفروقات الفردية العملية والعلمية والسلوكية بين المدرسين وذلك من أجل التوجيه والارشاد والنصيحة.

- زيادة الفهم للقوانين والنظم واللوائح المنظمة للعمل وذلك من خلال تحليل وقراءة المواضيع ومواد التشريع المجددة للعمل. [1]
- حيث تكمن أهمية التكوين البيداغوجي بصفة عامة في دعم التكوين الأكاديمي التخصصي الذي يشمل الجوانب المعرفية التي يعمل الأستاذ الأكاديمي على تدريسها وذلك بالتحكم والتمكن من كيفيه إيصالها للمتعلم وذلك بتحسين أداء المعلم المهني التربوي المكمل للتخصصي الأكاديمي.

المبحث الرابع : جوانب التكوين البيداغوجي

يعتبر التكوين البيداغوجي الجانب الذي يهدف الى تزويد الاستاذ بالمهارات التربوية التي تمكنه من تبليغ المعرفة بشكل فعال بما يتماشى مع حاجيات المتعلمين وخصائصهم كما يكسبه أدوات التفاعل مع المتعلم وقياده التعلم أي كيفية ايصال ما يدرسه للمتعلم وذلك بالاعتماد على مجموعة من المهارات والأساليب أهمها:

المطلب الأول: الإدارة الصفية

هي مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى طلبته وحذف الأنماط الغير مناسبة وتنمية العلاقات الانسانية الجيدة بينهم وخلق جوانب اجتماعية فعالة ومنتجة داخل الصف والمحافظة على استمراريته. [2]

بمعنى أن الإدارة الصفية هي مجموعة من المهارات والأساليب المتكاملة فيما بينها يستخدمها المعلم لتنظيم بيئة التعلم داخل الصف من أجل تحقيق الانضباط ورفع التعلمات.

أهمية الادارة الصفية:

تعد إدارة الصف أمر غاية في الأهمية وذلك من كونها تعمل على تسيير و تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية على نحو مباشر وتعمل على خلق الظروف وتوفير الشروط التي تحدث في إطار التعلم لذا نرى أن الادارة الصفية الفعالة شرط ضروري لتعلم الفعال. [3]

---

[1] بركاوي مبروك، التكوين البيداغوجي ودوره في تحسين الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية، مجلة رفوف، مخبر المخطوطات،المجلد12، العدد2، جامعة أدرار، الجزائر، 2024 ، ص.119.

[2] محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002، ..ص 257.

[3] احمد عبد الفتاح الركي، محمد سلمان الخزاعلة، حسن السخني، الادارة الصفية، بين النظرية والتطبيق،ط1، دار وائل للنشر، 2013 ،ص 20 .

أهداف الادارة الصفية:

توفير وقت أطول للتعليم، لأن الإدارة الجيدة للصف تساهم في تنظيم الفوضى التي تنشأ من الأنشطة التعليمية المختلفة داخل غرفة الصف والتفاعل الصفي مما يحد من ضياع الوقت في محاولة التنظيم وحل المشكلات وترتيب الغرفة واستثماره في التعليم وتحقيق أهدافه . [1]

إدارة الصف في المراحل التعليمية

الخصائص النمائية للتلاميذ المرحلة المتوسطة

- نشاط وبروز عمل الغدة النخامية وتبدأ بداية افراز هرمونات الجنس بفروق مختلفة بين التلاميذ في المناطق المختلفة
- يقترب التلميذ من القدرة على فهم المفاهيم التي كان يصعب فهمها من قبل وبخاصة المفاهيم الاخلاقية.
- زيادة فترة الانتباه والتركيز.
- زيادة النمو العقلي
- الطرف العاطفي في الاستجابات التي يظهرها في المواقف.
- معاناة التلميذ من مشاعر الشعور بالنقص، خاصة شعوره بالحاجة والاعتماد، مع عدم قدرته على الاستقلال.
- صعوبة التنبؤ بانفعالاته. [2]

ملامح إدارة الصف المرحلة المتوسطة

- اعتبار افكار التلاميذ وآرائهم ومشاوراتهم، فيما يعدلهم من أنشطة ومواد.
- مساعدة التلاميذ على إدارة تعلمهم وتدريبهم على تنفيذ القوانين والتعليمات
- التناوب في لعب الأدوار بين التلاميذ والمعلم في إدارة وتنفيذ الأنشطة ومنح التلاميذ الثقة بأن لديهم القدرة على الانضباط والفهم.

[1] محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص..257...

[2] هاشم عواضة، الإدارة الصفية، شبكة المعارف الاسلامية للإعداد والاخراج الالكتروني، معهد الامام الباقي، ص7

الخصائص النمائية للتلاميذ المرحلة الثانوية:

- الانتقال من مظاهر الطفولة الى الرجولة.
- التهور والجبن..
- الأنانية والغيرة
- الاستسلام والغضب
- الاعتماد والاستقلال

ملامح إدارة الصف في المرحلة الثانوية:

- تجنب التهديد والتهكم، وخاصة المراهق الذي يمارس عادات سيئة في الأكل والنوم، يترتب عليها مظاهر الهزل والاصفرار، مما يجعله أكثر حساسية لأي تعليق.
- التعامل مع التلميذ كرجل يتحمل المسؤولية سواء كانت ذهنية او قيادية وتأثيرها على التلاميذ واختلاف مظاهر السلوك التي تظهر بها، فيواجه المعلم بهذه الحالة تلاميذه أصبحوا رجالا وتلاميذ آخرين صغار الحجم لا يستطيع معاملتهم كالتلاميذ الكبار.
- مساعدة التلاميذ في تزويديهم بالأنشطة والممارسات التي تسمح لهم بالتخلص من مشاعر القلق والكآبة والتخيل والارتباك بتأثير العمليات النمائية وأثرها على سلوكهم. [1]

المطلب الثاني: تعريف التخطيط:

هو تصميم وعملية تقتضي تحديد أهداف دقيقة تتعلق بموضوع ما وتوفير الوسائل الضرورية لتحقيقها خلال أمد محدد، أما على مستوى التعليمات فالتخطيط استراتيجية عامة للتدريس يعدها المدرس طبقا لبرنامج وحسب وضعية معينة تقدم خطة الدرس ومقتضيات الانجاز والتكيفات والكيفيات الضرورية لما تستلزمه خصائص الافراد وكذلك الوسائل المتوفرة والشروط الخاصة للتعليم والتعلم .

بمعنى أن التخطيط هو تنظيم وتنسيق الجهود داخل المدرسة من خلال تحديد الاهداف التربوية والتعليمية ووضع السياسات والاجراءات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بما يساهم في تحسين العملية التعليمية.

[1] فاديا أبو خليل، إدارة الصف و تعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ص50،51

أهمية تخطيط التعلمات

بالنسبة للمعلم:

- التحضير إعداد تربوي ماذا يمكن المدرس من التحكم في دواليب تدبير التعلمات.
- يسهم التخطيط على تحديد افضل الاجراءات المناسبة لتدوير تعليمات وتقويمها.
- يمكن التخطيط الجيد المدرس من التحكم في الزمن المدرس بصورة مثلى ولحظة تدبير التعليمات اذا يمكنهم من انجاز انشطة التعلم باقل تكلفة زمنية وجهد . [1]
- يقلل اعتماد الطلاب على الكتاب المدرس بصورة أساسية مما يؤدي الى جعل المعلومات غايات بينما هي وسائل في حقيقتها لنمو الشامل متكامل لشخصية الطالب . [2]

بالنسبة للمتعلم:

- يساعد المتعلم في تنظيم وقته في الدراسة وتوزيعه بحسب الأهمية المعطاة للأهداف والمحتوى كما يبين ذلك تخطيط المعلم .
- يجعل المتعلم أكثر قدرة على الاستيعاب وذلك لان المادة تكون منظمه لها.
- تزيد من دافعية الطالب للتعلم.
- يتأثر الطالب بالجوانب الايجابية للمنهج الخفي عند معلمه، فيكسبه عادات سليمة تساعده في حياته مثل التنظيم والتقدير أهمية الوقت واستغلاله بشكل أمثل. [3]

مستويات التخطيط للتدريس:

لا يقتصر التخطيط للتدريس على التخطيط لتدريس الدروس اليومية لأن الدروس اليومية ليست الا موضوعات تتضمنها وحدة دراسية تترابط مع وحدات دراسية اخرى لتكوين المقرر الدراسي لذلك فهناك ثلاث مستويات للتخطيط هي:

[1] التباري نباري، كيفية التأهيل المهني الدار العالمية للكتاب، ط1 ،2016، ص 11

[2] يوسف السالمي، التدريس ومساره، ثلاثية (المعلم الطالب والمنهج)، 2004،ص....

[3] الادارة العامة للتدريب والانبعاث، تخطيط التدريس، المملكة العربية السعودية، 1435 ،ص 24.

التخطيط لتدريس المقرر الدراسي

وهو تخطيط بعيد المدى يتم على مدى زمن طويل مثل عام دراسي كامل او فصل دراسي ويهدف التخطيط للتدريس المقرر الدراسي الى تحديد الوسائل والمراحل المختلفة اللازمة، لتدريس المادة دراسية في الصف الدراسي معين خلال تقسيم موضوعات المقررة على الشهور وأسابيع العام الدراسية أو الفصل الدراسي.

❖ الجوانب التي يشملها التخطيط لتدريس المقرر الدراسي

- الأهداف العامة للمقرر الدراسي مصاغة بصورة واضحة وجيدة.
- التوزيع التتابعي الزمني لموضوعات المقرر الدراسي، حيث توزع الموضوعات على الشهور وأسابيع العام الدراسي او الفصل الدراسي وتحدد عدد الحصص المخصصة للتدريس موضوع ما.
- عرض مختصر لمحتوى الوحدات الدراسية التي يتضمنها المقرر.
- تحديد أساليب التدريس و أوجه النشاط التعليمي اللازمة لتحقيق أهداف المقرر.
- تحديد الأجهزة والوسائل التعليمية المناسبة التي يحتاجها كل من المعلم والمتعلم في دراسة المقرر.
- تحديد طرق وأساليب التقويم المناسبة لتقويم ماده تحقق اهداف المقرر مع مراعاه الجمع بين التقويم المرحلي (البنائي) في اثناء العام الدراسي أو الفصل الدراسي والتقويم النهائي في نهايته.

التخطيط لدريس الوحدة الدراسية

وذلك بتحديد الجوانب التالية:

- **أهداف تدريس الوحدة:** يجب ان تصرخي هذه الاهداف في صورة إجرائية تصف السلوك المتوقع من المتعلم بعد انتهائه انتهاء دراسته للوحدة وذلك يساعد على اختيار الخبرات التعليمية التي يجب ان تتاح المتعلمين كما يساعد على التنظيم هذه الخبرات بطريقة تؤدي الى تسهيل عملية التعلم وتحقيق اهداف تدريس الوحدة
- **المفاهيم المعلومات المتضمنة في الوحدة:** ويقوم المعلم بتحديد المفاهيم والمعلومات الرئيسية التي يراد للمتعلمين تعلم وهو يرتبها ترتيبا منطقيا وهي تتابع معين وفق الخطة التي وضعها المعلم للتدريسها.

الأنشطة التعليمية:

ويتضمن هذا الجانب جميع الانشطة التعليمية المناسبة لتحقيق اهداف تدريس الوحدة ويمكن تقسيمها الى ثلاث أنواع: [1]

- **الأنشطة الاستهلاكية:**

هي التي تصلح لتقديم الوحدة للمتعلمين، والغرض فيها اثارة اهتمامات المتعلمين بموضوع الوحدات وزيادة الدوافع لتعلمها ،كما أنها تحفزهم على اثارة بعضهم البعض بالأسئلة ومشكلات التي تمكن ان يجدوا اجابات عنها في اثناء دراسة الوحدة اي هي الانشطة التي يستهل بها التدريس.

- **الأنشطة البنائية:**

يقصد بها الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلم و المتعلمين في اثناء دراسة الوحدة، بما يساعد على تحقيق اهداف تدريس الوحدة ومن أمثلتها: اجراء التجارب والعروض العملية...

- **الأنشطة الختامية:**

وهي الأنشطة التي يوجه المعلم طلابه للقيام بها بعد الانتهاء من دراسة الوحدة

1- **الموارد والادوات والاجهزة:** وهي الادوات التي يحتاجها المعلم للتدريس الوحدة.

2- **الكتب المراجع:** وتتضمن الكتب والمراجع التي يحتاج اليها كل من المعلم والمتعلمين اثناء دراسته للوحدة.

3- **التقويم** :حيث يحدد المعلم أساليب التقويم المستخدمة لمعرفة مدى ما اكتسبه المتعلمين من معلومات ومهارات واتجاهات واوجه التفكير نتيجة دراسة الوحدة2.

4- **التخطيط لتدريس الدرس اليومي:** الخطة الدراسية هي خطة قصيرة المدى تستند الى تثور المعلم المسبق لنشاطات والمواقف التعليمية التعلمية ط التي سيقوم بها طلبته على مدى حصة أو حصتين.

أهمية إعداد الخطة الدراسية:

إذا كانت التخطيط والإعداد ملازما لأي شخص في موقع القيادة والمسؤولية أو حتى الانسان العادي فإنه مما لا شك فيه من أكثر الأمور لزوما للمعلم واذا قلنا أن التخطيط والإعداد لازم للمعلم الحديث حديث

[1] عفت مصطفى الطفاوي، التدريس الفعال، تخطيطه ومهاراته واستراتيجيته تقويمه، دار المسيرة للنشر و التوزيع ،ط1، ص 37-40.

التخرج او المعلم المبتدئ فليس معنى ذلك أنه غير لازم للمعلم القديم في المهنة بل إن المعلم الماهر يعنى بإعداد دروسه حتى تلك التي قام بتدريسها مرات سابقة فإذا لم يكن المعلم مدركا لما سوف يقوم بهم في مراحل دروس المحتملة فالأرجح أن يكون الجهد المبذول مجرد شكل دون مضمون.

ومن خلال التخطيط الدراسي الدقيق المنظم بحسب المعلم حسب كل خطوة، ويقدر لها موقعها قبل الشروع في السير نحو اهدافه حرصا على ضمان النجاح الأكيد في بلوغها وحرصا على تجنب التعثر والارتباك وجعل المعلم يشعر بالاطمئنان. [1] في الصف إما ليساعد الاعداد الجيد للدروس على تفادي الكثير من المشكلات الخاصة بالنظام والانضباط في الصف ويمنع الارتجال وصعوبة تحقيق الاهداف المخطط لها.

فالمعلم النجاح هو الذي يعنى بإعداد دروسه بعكس المعلم الغير نجاح الذي يكون هدفه مجرد نقل المعرفة الى طلبته دون اي اهتمام بقيمة هذه المعرفة[2]

المطلب الرابع: التقويم :

تعريف التقويم:

هو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجات تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها ليعالج جوانب الضعف وتوفير النمو السليم والمتكامل للمتعلم من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية و اثرائها.

والتقويم عملية إصلاح وتعديل، وهو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف.[3]

[1] عفت مصطفى الطفاوي، مرجع سابق، ص .....

[2] محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2008 ،ص 59.

[3] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار المعز،ط1، عمان، 2009 ،ص 175

2 علي كرباع ، أساليب ومبادئ التقويم التربوي لتحقيق الأهداف التعليمية ،مجلة الشامل للعلوم التربوية والإجتماعية ،المجلد 4،العدد2،ديسمبر 2021،ص 55.54

أسس ومبادئ التقويم التربوي:

1- التنسيق مع الأهداف: أي مساعدة التقويم للمنهج وفلسفته وأهدافه، فاذا كان المنهج يهدف الى مساعدة التلميذ في كل جوانب من الجوانب النمو والتدريب التلميذ على التفكير وحل مشكلة ويجب أن يتجه الى هذه النواحي.

2- الشمول والعمومية:

- تقويم التلميذ في جميع الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والتقنية والثقافية والدينية.
- تقويم المنهج من حيث الاهداف، المقرر الدراسي للكتاب، انواع طرق التدريس، الوسائل التعليمية الانشطة...
- تقويم المعلم من حيث الاعداد والتدريب وعلاقته بالتلاميذ والادارة وهذا يعني جميع اطراف العملية التربوية.

3- الاستمرارية والتواصل: ينبغي أن يسير التقويم بالموازاة مع التعليم، من بدايته الى نهايته من تحديد الأهداف ووضع المخطط الى مرحله التنفيذ.

4- التكامل: يعني انا جميع وسائل التقويم مختلفة تعمل لتحقيق غرض واحد وتكامل فيما بينها يعطينا الصورة الواضحة للموضوع المراد تقويمه

5- التعاون: أي اشتراك جميع الأطراف في الفعل التقويمي: المعلم المتعلم الإدارة المدرسية والأسرة.

6- التمايز: بمعنى ان التقييم يكشف عن الفرق الفردية فيصنفون بواسطته الى فئات متفوقه ومتوسطون ضعاف وهذا بدوره يدفع الاستاذ الى تشجيع الفئة الاولى ومساعدة الثانية والثالثة والعمل على معالجة النقائص المستعصية مع مراعاه الفروق الفردية.

7- العلمية والمجانية الذاتية أو العاطفية: وذلك حتى لا يفقد التقويم مصداقيته وقداسته وهذا يتطلب تضحية كبيرة كون المسألة ليست علمية فقط علمية وخلقية.

8- **صلاحية الاداة وصحتها:** بمعنى ان تكون ادوات التقويم صالحه وصحيحه وفي مكانها المناسب في قياس القدرة على الحفظ لا تعني لا تعني ان التلميذ قادر على حل المشكلات.[2]

دور التقويم التربوي

1) بالنسبة للمعلم:

يفيده لمعرفة مستويات تلاميذه من جميع النواحي المعرفية والعقلية والنفسية، فيتمكن من مساعدتهم وتوجيههم في دراستهم كما يفيده التقويم في تطوير وتحديث معلوماته في طرق التدريس والتبليغ والنتائج عمله ونشاطه لمحتويات المناهج الدراسية ومعرفة مدى مواكبته للعملية التعليمية/ التعلمية يتمكن المعلم من معرفة مستوى استطلاع تلاميذه من الاستفادة من عملية التعلم وتشخيص نواحي القوة والضعف لديهم في عملية التحصيل الدراسي.

2) بالنسبة للمتعلم:

يستطيع كل التلميذ من خلال التقويم التربوي من معرفة مستوى ادائه الدراسي فيقارن بين هذا المستوى مما يبذله من جهود خلال فترة معينة مما قد يدفعه الى المزيد من التحصيل والتقدم في المجال المعرفي والسلوكي في التقويم يمثل المتعلم حافزا يدرك من خلاله موقعه بين زملائه في القسم وقد يحدد وقد يدفعه هذا الى تحسين عمله الدراسي وتنظيمه اكثر خاصة اذا كان التقويم كما سنراه يتصل بالصدق الموضوعية من طرف واضعه من خلال الأدوات القياس في الاختبارات مثلا.

3) بالنسبة للقائمين على المنظومة التربوية:

يمكن التقويم التحصيلي لمعرفة مدى تحقيق الأهداف والغايات التي وضعت لنظام التربوي ومدى ملائمة المتعلمين الى اي مزايا يتفق مع الوسائل الموضوعة لهذا الغرض كما يوفر المعلومات الكافية لمعرفة كفاءه المنهج الدراسي وما يصاحبها من كتب مدرسيه وسائل تربوية...

4) بالنسبة للأسرة:

يتعرف الاولياء من خلال نتائج تحصيل ابنائهم من خلال التقويم عبر مراحل مختلفة(مراقبات مستمرة، فروض، واجبات منزلية، اختبارات فصلية،...) على مواطن ضعف والقوة في التحصيل الدراسي قصد اتخاذ الخطوط التنظيمية الهادفة لتحسين مستوى تعلمهم الدراسي من التربية والتعليم.

5) بالنسبة للمجتمع

التعرف على مدى مساهمة المنظومة التربوية في التقدم في المجال المعرفي والفكري والعلمي وغرس القيم اضافة الى ما يبذل من جهود ومال و وقت لتسخير امكانات الدولة من اجل المنظومة التربوية كما

يوفر لها نتائج التقويم التحصيلي المعلومات الكافية لمعرفة جدوى السياسة التربوية المنتهجة لدفع عجلة المجتمع نحو العصرنة والتحديث ومواجهة اثار وانعكاسات العولمة. [1]

أنواع التقويم

1) التقويم القبلي: ويقوم تقويم القبلي كما تدل التسمية على تقويم العملية التعليمية /التعلمية قبل بدئها وهو يهدف بوجه عام الى تحديد مستوى استعداد الافراد المتعلمين (الطلبة) للتعلم ومستوى البدء به او التعرف الى المدخلات السلوكية لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس لدرس او موضوع معين او وحدة تعليمية علمية معينة ويقسمه التربويون من حيث اغراضه وغايته الى ثلاث انواع فرعية هي:

- **التقويم القبلي التشخيصي:** ويهدف الى كشف النواحي ضعف أو القوة في تعلم الطلبة وبالتالي كشف المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلبة التي قد تعوق تقدمهم الدراسي فعلى سبيل المثال قد يكتشف معلم العلوم أن السبب في ضعف الطلبة عند كتابة المعادلات الكيميائية وعدم تمكنهم من معرفة رموز العناصر مما يطرحه لإعادة النظر والتخطيط في المواقف والانشطة التعليمية المعالجة القصور وتصحيح اخطاء التعلم وذلك بتعريف الطلبة برموز العناصر الكيميائية.
- **تقويم الاستعداد:** ويهدف الى تحديد مدى استعداد الطلبة لبدأ تعلم موضوع علمي جديد او وحدة علمية جديدة كالوراثة مثلا او معرفة مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العلمية العقلية اللازمة لتطبيق طرق العلم وعمليته في تقسي بعض المشكلات العلمية وحلها على سبيل المثال
- **تقويم الوضع المناسب:** ويهدف الى تحديد مستوى الطلبة سواء المنقولين منهم او الخريجين او المتحولون في الكليات الجامعية لتصنيفهم أو وضعهم في صفوف او مستويات تعليمية– تعلمية تتناسب وقدراتهم العلمية او ميولهم واهتماماتهم العلمية [2]

2) التقويم التكويني هو تقويم يسلط الضوء على العمليات التعلمية بدلا من النتائج ويساهم في تسهيل التعاون والتنسيق الايجابيين بين مختلف المتدخلين انه يهدف الى الحصول على التغذية المرتدة لجميع ابعاد العمليات ويمكن ان يشارك التلميذ في هذا التقويم ليتحمل مسؤولية تكوينه بل قد يكون مرغوبا و مطلوبا

[1] رقيق الميلود، التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دار مرام للنشر والتوزيع، ط2، المحمدية، الجزائر العاصمة، 2020 ،ص 14– 16.

[2] عياش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، ط1، 2007 ،ص 585

وبذلك فهو يقدم معلومات عن نواقص التي يجب استدراكها في نشاط التعليمي وادخال التحسينات الممكنة وتحضير التلاميذ [1]

3) التقويم النهائي(الختامي):

- يعرف بتقويم التجميعي او الشامل يأتي بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية او مقرر دراسي
- غرضه معرفة مدى اكتساب الطالب للمهارة التي وضع من اجلها المقرر وهو الذي على ضوئه يقوم المعلم بإجراء التقويم عده مرات لتقدير مدى كفاءه المقرر الموضوع للدراسة
- قياس ماده تحقيق الاهداف الشاملة
- الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات
- شائع في معظم النظم التعليمية للتخرج الطالب او نقله الى صف دراسي أعلى [2].

5.3.4 العلاقة بين انواع التقويم:

الخلاصة

شمل هذا الفصل الجانبين الأكاديمي والبيداغوجي من حيث تكوين الأساتذة أي التخصيص من حيث التكوين،مع تبيان أهمية كل جانب في إعداد الأستاذ لمهنة التدريس ، وتطرقنا في هذا الفصل كذلك لأهم العناصر التي يركز عليها التكوين في كلا الجانبين .

---

[1] شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الاندلس لنشر والتوزيع ،ط1، المملكة العربية السعودية، 2004 ، ص 35.

[2] عبد الرحمن ليه، عبد الناصر ناجي، الاطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين، جمعية الاماكن، 2022 ،ص 106 .

الفصل الرابع:

التحصيل الدراسي

المبحث الأول : أهمية التحصيل الدراسي:

➢ **فرص العمل** : يعتبر التحصيل الدراسي والحصول على شهادات تعليمية مؤهلا أساسيا للعديد من الوظائف والمهن، فعادة ما يكون لدى أصحاب الشهادات العالية فرص أوسع في سوق العمل ويحصلون على فرص عمل أوسع في سوق العمل ويحصلون على فرص عمل أفضل وأجور أعلى .

➢ **تطوير المهارات و المعرفة** : يقدم التعليم الفرصة للتعلم وتطوير المهارات في مختلف المجالات، يساعد التحصيل الدراسي على تنمية مهارات التفكير التقني، والحل المبتكر للمشكلات، والقدرة على التواصل الفعال، والمعرفة العامة التي تساعد الفرد أن يكون عضوا فاعلا في المجتمع.

➢ **توسيع آفاق الفرد:** يساهم التحصيل الدراسي في توسيع آفاق الفرد وزيادة وفيه للعالم والمجتمع من حوله من خلال التعلم، يكتسب الفرد المعرفة بالعلوم والتاريخ والثقافات المختلفة، مما يمكنه من تطوير رؤية شاملة للعالم وفهمه تنوعه:..

➢ **التمكن الشخص.:** يعزز التحصيل الدراسي الثقة بالنفس والاستقلالية الشخصية عندما يحقق الفرد التقدم في مسيرته التعليمية، فيشعر بالثقة في قدرته على تحقيق الأهداف والتغلب على التحديات، كما تعطيه الفرصة لاتخاذ قرارات مستقلة والمشاركة بفعالية في الحياة المجتمعية.

➢ **التنمية الاجتماعية والاقتصادية:** يساهم التحصيل الدراسي في تعزيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع بشكل عام، حيث يؤدي توفر التعليم جديد إلى رفع مستوى القدرات والكفاءات لدى أفراد المجتمع، مما يعزز فرص التوظيف والتطور الاقتصادي والابتكار والتقدم.

– بحيث تهتم المجتمعات والدول بتشجيع التحصيل الدراسي وتوفير فرص التعليم للجميع، وذلك لأنه يعتبر أساسا للنمو الشخصي والاجتماعي والاقتصادي، ويساهم في خلق مجتمعات مستدامة ومزدهرة.[1]

[1] محمد تيسير، أهمية التحصيل الدراسي وأنواعه والعوامل المؤثرة فيه، المدونة العربية،2023/11/06.

المبحث الثاني: أهداف التحصيل الدراسي :

- ❖ تحديد فيما إذا كان مستوى الطالب يؤهله للانتقال إلى المرحلة الدراسية التالية.
- ❖ تحديد مستوى قدرات الطالب الفردية .
- ❖ تحديد فاعلية استراتيجيات وأساليب التدريس والعمل على تطويرها واستحداثها.
- ❖ يحدد التحصيل الدراسي الطالب التخصص الذي سوف يلتحق به فيما بعد.[1]

إذ يهدف التحصيل الدراسي إلى اكتساب المعارف والمعلومات ويعد بمثابة المرجع أو المعيار الذي يحدد مستوى التلاميذ وإمكانياتهم، كما يهدف إلى تمكين المتعلم من معرفة مستواه الشخصي وبالتالي فإن الهدف من معرفة مستوى تحصيل التلاميذ هو معرفة قدراتهم على استيعاب المعارف والمعلومات المختلفة في مختلف المواد الدراسية والتعرف على مواطن الضعف والقوة لديه وتوفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف الصعوبات مما يمكن المعنيين من اتخاذ القرارات المناسبة بما يخدم التلميذ، وفي الوقت نفسه يهدف التحصيل الدراسي إلى تكوين المعلم تكوينا مناسبا وذلك من خلال تدريبه على طرائق التدريس الحديثة التي تساعد على تنمية القدرات الإبتكارية لدى التلاميذ.[2]

المبحث الثالث : أنواع التحصيل الدراسي :

المطلب الأول: التحصيل الدراسي المعرفي :

وهو التحصيل الذي يشمل العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها، من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها، إلى فهم وتطبيق ما تعنيه، وإلى تحليل ما بينها من علاقات متداخلة، ومن ثم الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحداثة.

---

[1] محمد موسى المرقطن، أثر استخدام التعليم عن بعد في تحصيل طلاب الصف الحادي عشر في مادة اللغة في المملكة الأردنية الهاشمية.

[2] مقال مرهف سليمان، إشراف د. وليد حمادة، أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم في مدينة حمص، كلية التربية، جامعة البعث، 2021 ، ص 19.

وقد قام بلوم في تصنيفه للمجال المعرفي أو العقلي، بتقسيم هذا المجال إلى سنة مستويات متفاوتة تتمثل في الآتي:

– مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة ، مستوى الفهم والاستيعاب ، مستوى التطبيق، مستوى التحليل ، مستوى التركيب، ومستوى التقويم.

المطلب الثاني: التحصيل العلمية المهاري :

هو التحصيل الدراسي الممثل للمهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني، مثل حركة اليدين أو القدمين أو الجسم كله، ومن الضروري أن يتوفر المعيار أو المحك الذي يتم به قياس أداء المهارة بالزمن و بالنسبة المئوية للدقة في الآداء.

– وقد صنف " سمبسمون " المجال المهارى الحركي إلى المستويات الآتية:

مستوى الإدراك الحسي، مستوى الميل أو الاستعداد، مستوى الاستجابة الموجهة، مستوى الآلية والتعويد، مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة، مستوى التكيف أو التعديل، مستوى الأصالة أو الإبداع .

المطلب الثالث: التحصيل الدراسي الوجداني :

هو التحصيل الذي يتطرق إلى قضايا عاطفية تثير المشاعر، وتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، تؤثر في مظاهر سلوك الفرد وأنشطته المتنوعة. ولقد صنف " كراثول" المجال الوجداني إلى أربع مستويات كالآتي:

مستوى الاستقبال أو التقبل، مستوى الاستجابة، مستوى التقييم وإعطاء القيمة، مستوى تشكيل الذات أو الوسي بالقيمة.[1]

– إما يمكن تصنيف التحصيل الدراسي باختلاف مستوياته كالتالي :

[1] محمد عبيد الله مشحن الشراري، إشراف د. يعقوب فريد الفرح: مهارات الدراسة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، مذكرة ماجستير، الأردن، 2014.

*** التحصيل الجيد:**

يكون في أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، و يتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل التلميذ للحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منها.

*** التحصيل المتوسط :**

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الامكانيات التي يمتلكها، أو يكون أداء متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

*** التحصيل الدراسي المنخفض:**

يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي مقارنة مع بقية زملائه فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام .

وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العملية والفكرية ضعيفا على الرغم من تواجد نسبة لا بأس بها من القدرات، وتمكين أن يكون هذا التأخر في جميع المواد وهو ما يطلق عليه بالفشل الدراسة العام .

لأن التلميذ يجد نفسه عاجزا على فهم ومتابعة البرنامج الدراسي رغم محاولته التفوق على هذا العجز، أو قد يكون في مادة واحدة واثنتين فيكون نوعي أو على حساب قدرات التلميذ وإمكانياته.[1]

المبحث الرابع : العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

المطلب الأول: عوامل مرتبطة بالمتعلم:

1. الذكاء: وهو قدره عقليه رمزيه تنفرد عند المتعلم بخاصيه استعمال اللغة والقدرة على الاحتكاك بالأخرين داخل القسم وهو شيء مجرد ليس بمقدور الإنسان أن يشاهده حيث أن التعليم يعتمد في جزء كبير منه على القدرة التي تضمن عادة الكثير من القدرات العقلية المتعلقة بقدره المتعلم على التحليل والتخطيط وحل المشاكل وجميع وتنسيق الافكار وجمع وتنسيق الأفكار واستيعابها وبالتالي يساهم في سرعه التعلم

[1] أسماء مختار: بحث شامل عن التحصيل الدراسية، شركة سندك للاستثمارات الأكاديمية والترجمة، 25 مارس 2023.

الاكتساب والأفراد غير متساويين في درجه الذكاء حيث توجد فروق فرديه بينهم وذلك يؤثر على تحصيل الدراسي.

2. العامل الصحي: هناك الكثير من التلاميذ يعانون من ظروف صحية وأمراض معينه مثل الربو أو مشاكل في البصر والسمع وكلها تؤثر في التحصيل الدراسي تلزم المعلم كما من الصبر والمثابرة لمساندتهم والأخذ بأيديهم حتى لا تكون هذه المعوقات الصحية حاجزًا لعمليه التعلم والتحصيل الدراسي.

3. الاستعداد وقابلية الفرد للتعلم:

يعرف الاستعداد على أنه مجموعه من الصفات الداخلية أو الخاصية الفطرية أو المكتسبة التي تشير الى قدره الفرد على التعلم واكتساب مستوى من الانتاج في مجال معين وتجعل منه قابله للاستجابة بطريقه معينه وقصديه بناء على مكتسبات سابقه. ويعتبر الميل والرغبة أساسين لحدوث الاستعداد مثل التحدث بإحدى اللغات أو القدرة على أداء نشاط معين أو حل مسائل في الرياضيات.

4. الدافعية: وتعرف على أنها عمليه داخلية توجه الفرد لإنجاز نشاط معين وتحرك سلوكي وتوجهه وبالتالي لا يمكن أن يكون أي نشاط للفرد إذا لم يكن وراءه دافع.

5. الاستيعاب: يرتكز معيار التحصيل على مقدار استيعاب الطلاب بالمعلومات ودمج المعارف والمهارات تضمن النسيج المعرفي وتقنيات إجرائه وهنا تكمل مهمة المعلم في توفير الشروط الملائمة لذلك لكون عمليه الاستيعاب لا تحدث آليا بل تتكون من نشاط معرفي معقد يستند في جوهره إلى عمليه عقلية منظمة.

6. الثقة بالنفس: تعرف بأنها الحالة التي يكون فيها الفرد متأكدا من قول أو كفاءه أو دقة في أمر ما، أو ما يتعلق بشخص أو بشيء آخر وهي نوع من التأكد من شيء ما أو م ولاء شخص تجاه أشخاص آخرين أو اتجاه قضايا معينة، وهي من السمات الأساسية في تكوين الشخصية وتحصيل دراسي ناجح.[1]

المطلب الثاني: عوامل بيئة :

1- **المستوى الاجتماعي** : المستوى الاجتماعية للأسرة من الجوانب التي لها أهمية خاصة في حياة الأسرة ، والأبناء معا، وفي كثير من الحالات تحدد ما سيكون عليه وضع الأبناء ومستقبلهم بصورة عامة، ومن الجوانب الله تلاحظ بصورة واضحة ، بحيث نجد أن الأبناء الذين ينتمون إلى أسر كثيرة العدد بحيث تتكون

[1] رقيق ميلود، التقويم التربوي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي، ط1، دار النشر آدم مرام للنشر والتوزيع، 2020، ص 12-19.

من أفراد يدرسون في مختلف المراحل التعليمية ما قد يكون الاهتمام نسبيا مما يؤدي إلى شعور الفرد بعدم الاهتمام أو ذلك يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي بينما نجد الأسر قليلة العدد يتمتع فيها الفرد بالاهتمام وذلك ينعكس إيجابيا على شخصيتهم وعلى مستوى تحصيلهم الدراسي شرط تجنب الدلال الزائد والمعاملة السلبية لقلة عدد الأثناء.

2- المستوى الاقتصادي :

إن الوضع الاقتصادي له دور كبير في نمو شخصية الفرد فالوضع الاقتصادي السيء والمتدني والفقر تؤدي إلى عدم الشعور بالأمن الاقتصادي وذلك من شأنه أن يؤثر على تماسك الأسرة واستقرارها وذلك يؤثر على الأبناء مما يؤدي إلى عدم الاهتمام بالدراسة مما يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي بعكس الأبناء الذين يتمتعون بمستوى دراسي مريح وملبي لجميع الاحتياجات بحيث نجد هناك درجة من المرونة والقدرة على تحقيق التوافق النفسي ونمو الشخصية وانعكاس ذلك على مستوى التحصيل الدراسي.

3- المستوى الثقافي:

أثبتت الدراسات أن الأبناء الذين يعيشون مع أولياء مثقفين تجعل أبناءهم يعيشون في وسط جو أسري مفعم بالمشاعر والاحترام والاستقرار مما يساعد الطفل على العيش في جو دراسي طبيعي عكس الأسرة التي لها مستوى دراسي متدني غالبا ما يجعل الطفل يعيش في جو يفتقر إلى الانجذاب إلى الدراسة.[1]

المطلب الثالث: المعلم:

العيوب في طرق المدرسين وسيادة الفوضى أو التسلط ، شكل الحلقة المفقودة بين المتعلم والمعلم وعدم وجود القدوة للمتعلم تلك التي تدفعه للاهتمام بدراسته، فقد ترتبط المادة الدراسية بشخص الأستاذ و من ثمّ يكون لشخصية الأستاذ وطريقة تدريسه أثر كبير على القدرات الذهنية للمتعلم ونشاطه داخل المؤسسة، فالأستاذ ذو الشخصية القوية يستطيع أن يملك قلوب تلاميذه ويجعلهم أكثر تجاوبا فهو يخلق لديهم الدافعية للدراسة، في حين قد يكون الأستاذ غير متجاوب مع أخطاء المتعلمين بطريقة موضوعية فيستعمل خشونته وصرامته في عملية إلقاء الدروس، مما يخلق نوعا من الخوف والقلق عند التلاميذ، أو قد يكون أسلوبه في نقل المعلومات خاليا من الإثارة والتشويق، أو لا يأخذ بعين الاعتبار إمكانيات المتعلمين وقدراتهم و الفروق

[1] سالم عبد الله سعيد الفاخري : التحصيل الدراسي، كلية الآداب جامعة سبها ليبيا، مركز الكتاب الأكاديمي، ص 18-19.

الفردية، وغير ذلك من الجوانب الأخرى التي يشكل بعضها أو مجموعها عاملا يعرقل السير الطبيعي للنشاط التعليمي التعلمي عند التلاميذ ويجد من مبادرتهم وهذا يشكل عائقا يساهم في تدني المستوى الدراسي.[1]

الخلاصة

يعتبر التحصيل الدراسي مؤشرا على مدى اكتساب المعارف والمهارات وتكمن أهميته في تقييم العملية التعليمية، وتحقيق أهداف التعلم ،ويتنوع التحصيل الدراسي حسب مستويات الاستجابة من التلاميذ كالجيد والمتوسط والضعيف، كما تطرقنا في هذا الفضل إلى العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي كالدافعية للتعلم والانضباط وغيرها....

[1] أحمد رزيق، مقال التحصيل الدراسي بين العوامل المؤثرة والنظريات المفسرة، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء، المغرب، 16 سبتمبر 2024.

الجانب التطبيقي

البحث الاستطلاعي:

هو أداة من أدوات جمع البيانات وهو خطوة هامة في مرحلة بناء الاستبيان للوصول إلى الصيغة النهائية له، وقد عرفت لأنها دراسة أولية وتجرى على مستوى ضيق، تمكن الباحث من ضبط مختلف التغيرات وتعديل فقرات الاستبيان المستعمل في الدراسة.

وتتمثل في الإجراءات التي سبقت الدراسة الأساسية حيث قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية في مجموعة من متوسطات دائرة المنصورة .

أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التأكد من مدى صلاحية الأدوات المستخدمة في البحث والاختيار الأولى للفروض، حيث تعطينا النتائج الأولية مؤشرات لمدى صلاحية هذه الفروض أو تعديلها.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجد الباحثة في الميدان والاستعداد للدراسة الأساسية.
- التأكد من إمكانية إجراء دراسة ميدانية لموضوع الدراسة.
- تسجيل العوائق والصعوبات التي تحول دون التطبيق السهل لهذه الدراسة والأدوات المستعملة فيها.
- التعرف على مجتمع البحث وخصائصه لأخذها بعين الاعتبار.

إجراءات الدراسة الاستطلاعية .

تمت الدراسة الاستطلاعية في النصف الأول من شهر ديسمبر أي في الثلاثي الأول من العام الدراسي 2025/2024 وذلك بزيارة مجموعة من المتوسطات التابعة لدائرة المنصورة ومقابلة مجموعة من الأساتذة لاستطلاع موضوع الدراسة إلى غاية توزيع الاستبيان الأولي على مجموعة من متوسطات دائرة المنصورة وعلى عينة بلغ عددها عشرة أساتذة من خريجي المدارس العليا وذلك ابتداء من 15 فيفري 2025 واسترجاعها في ظرف أسبوع بحيث نظم الاستبيان في ثلاث محاور بتنظيم مجموعة من الأسئلة لقياس صدق وثبات الفرضيات الأولية.

– **بالنسبة للفرضية الأولى** : والمتمثلة في التكوين الأكاديمي لأساتذة المدارس العليا فإن الاتجاه العام للفرضية ثبت بوجود نسبة إيجابية من المبحوثين الذين أكدوا خضوعهم لتكوين أكاديمي في المدارس العليا متعلق بالتخصص طيلة سنوات التكوين بالمدرسة وهذا ما يؤكد صدوق الفرضية.

– **وبالنسبة للفرضية الثانية:** والمتمثلة في التكوين البيداغوجي لأساتذة المدارس العليا نجد أن الاتجاه العام للفرضية يميل إلى توفير تكوين بيداغوجي بنسبة إيجابية في المدارس العليا مما يؤكد صدق الفرضية

الثانية. وهو يشير مبدئيا بناء على البحث الاستطلاعي إلى تلقي الطالب المعلم بالمدارس العليا للأساتذة إلى نوعين من التكوين وهما الأكاديمي والبيداغوجي.

–وقد تم الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية بالتعرف على مجتمع البحث وإجراء تعديل على أسئلة الاستبيان من حيث الصياغة أو الطرح . بالإضافة إلى التعرف على الصعوبات التي قد تعترض الدراسة الميدانية كالتحكم في الوقت المخصص للدراسة الميدانية من توزيع الاستبيان إلى استرجاعه.

عرض وتحليل الجداول البسيطة والمركبة

البيانات الشخصية

الجدول 01: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	18	**% 30**
أنثى	42	**% 70**
المجموع	60	**%100**

من خلال بيانات الجدول رقم 1 الذي يوضح توزيع الجنس لأفراد العينة نجد نسبة 70 % يمثلها جنس الإناث وعددهم 42 مبحوث أما نسبة الذكور فقدرت ب 30 % وعددهم 18 مبحوث إذ يتبين من خلال العينة أن عدد الإناث يفوق الذكور في هيئة الأساتذة .

الجدول 02:يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن

العمر	التكرار	النسبة
أقل من30سنة	20	**% 33,3**
اكثر من 31سنة	40	**% 66,7**
المجموع	60	**100**

نلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم 2 الذي يوضح توزيع أفراد العينة من خلال متغير السن نجد نسبة 66,7 % يمثلها فئة المبحوثين التي هي أكبر من 31سنة لتنخفض النسبة إلى 33,3 % في فئة المبحوثين التي يقل عمرها عن 30 سنة حيث يعكس هذا المعطى حضورا أكبر للفئة التي يزيد سنها عن 31سنة.

الجدول03: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من8سنوات	21	**%35**
أكثر من9سنوات	39	**%65**
المجموع	60	**%100**

من خلال بيانات الجدول رقم 3 الذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية نجد نسبة 65 % يمثلها المبحوثين الذين تزيد خبرتهم عن 9سنوات لتنخفض النسبة إلى 35 % في فئة المبحوثين أقل من 8 سنوات خبرة.

الجدول04: يمثل جوانب تكوين أساتذة المدارس العليا للأساتذة

التكوين	التكرار	النسبة
نظري	19	**%31,7**
تطبيقي	9	**%15**
الإثنين معا	32	**%53**
المجموع	60	**%100**

من خلال بيانات الجدول أعلاه نلاحظ أن تكوين الأساتذة في الجانب النظري والتطبيقي معا سجلت فيه أعلى نسبة حيث قدرت ب53% من المجموع الكلي ليليها التكوين في الجانب النظري بنسبة 31 % لتنخفض النسبة في الجانب التطبيقي فقط إلى 15 % .هنا نجد أن المدرسة العليا للأساتذة تؤدي وظيفة تكاملية مهمة داخل النسق التعليمي والاجتماعي فالجمع بين المعرفة النظرية والتطبيقية يعد استجابة وظيفية لحاجات النظام التربوي ويساهم في تحقيق الاستقرار الاجتماعي والتربوي.

الجدول 05 : يمثل علاقة جنس المبحوثين بتعديل سلوك وضبط سلوك التلاميذ

الجنس / ضبط السلوك	ذكر	أنثى	المجموع
نعم	9 %50	27 % 64,28	36 % 60
قليلا	7 %38,88	13 % 30,95	20 %33,33
لا	2 %11,11	2 % 4,76	4 %6,66
المجموع	18 %100	42 %100	60 %100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه والذي يمثل العلاقة بين جنس الأساتذة خريجي المدارس العليا وتعديل سلوك التلاميذ حيث أن الاتجاه العام كان في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتعديل السلوك بنسبة60% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد64% من جنس الإناث صرحوا بتعديل السلوك لتنخفض إلى 50% في فئة الذكور لتنخفض النسبة في المجموع الكلي في صنف المبحوثين الذين عبروا عن تعديل السلوك بنسبة قليلة وسجلت 33,33% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد 38,88% من جنس الذكور لتنخفض إلى 30,95%في صنف الإناث لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 6,66بعدم التمكن من تعديل السلوك وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد 11,11% في جنس الذكور لتنخفض النتائج إلى 4,76% في فئة الإناث .

التحليل السوسيولوجي

بالنظر إلى معطيات الجدول أعلاه نجد أن نسبة ضبط وتعديل السلوك كانت عند المبحوثين الإناث أكثر من المبحوثين الذكور وهذه النتائج تشير وظيفيا بأن الإناث من خلال تنشئتهن الاجتماعية وأدوارهن التقليدية المرتبطة بالرعاية والضبط يملكن استعداد أكثر للتفاعل مع الجوانب السلوكية والانفعالية للتلميذ مما يعزز آدائهن في هذا المجال لتقليص مظاهر السلوك غير السوي ودعم الاستقرار في القسم وهذه المعطيات تشيرإلى ضرورة تحقيق توازن أكبر بين الجنسين في أداء الوظائف التربوية بما يضمن استقرار المؤسسة التعليمية واستمرارية أدائه

الجدول 06: يمثل العلاقة بين الخبرة المهنية للأساتذة خريجي المدارس العليا والتائج الدراسية للتلاميذ

الخبرة / النتائج	أقل من 8 سنوات	أكثر من9سنوات	المجموع
جيدة	7 % 33,33	12 %30,76	19 %31,66
متوسطة	12 %57,14	26 %66,66	38 %63,33
ضعيفة	2 %9,52	1 %2,56	3 %5
المجموع	21 %100	39 %100	60 %100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يربط العلاقة بين الخبرة المهنية للأستاذ ومستوى نتائج التلاميذ أن الاتجاه العام كان في صنف المبحوثين الذين عبروا عن تحقيق نتائج متوسطة ب 63,3% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة66,66% كانت من فئة الأساتذة أكثر من 9سنوات لتنخفض النسبة إلى 57,14% في الفئة أقل من 8سنوات لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 31,66% في صنف المبحوثين الذين عبروا عن تحقيق نتائج جيدة وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة

ب33,33% في الفئة أقل من 8سنوات لتنخفض إلى 30,76% في الفئة أكثر من9سنوات لتنخفض في المجموع الكلي بالنسبة للنتائج الضعيفة بنسبة 5% لنسجل أكبر نسبة ب9,5% في الفئة أُقل من 8سنوات لتنخفض النسبة إلى 2,5 % في الفئة أكثر من9سنوات.

التحليل السوسيولوجي

تشير المعطيات إلى أن الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة سواء الذين تقل خبرتهم عن 8 سنوات أو تزيد عن 9سنوات إلا أن النتائج الدراسية المحققة كانت متوسطة وهذا يبرز أن الخبرة المهنية بالرغم من أهميتها ودورها الأساسي في التنشئة ونقل المعارف والتأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ إلا أن النتائج المتوسطة دليل على تداخل عوامل أخرى تؤثر على التحصيل الدراسي مثل البيئة الاجتماعية والمدرسية والعوامل الاقتصادية وكفاءة النظام التربوي نفسه وأي خلل في هذه الأدوار يؤدي إلى نتائج تعليمية لا ترقى إلى المأمول.

الجدول 07: يمثل العلاقة بين الخبرة المهنية للأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة وضبط وتعديل سلوك التلاميذ

الخبرة / ضبط السلوك	أقل من8سنوات	أكثر من9سنوات	المجموع
نعم	11 %52.38	25 %64,10	36 %60
قليلا	9 %42,85	11 %28,20	20 %33,33
لا	1 %4,76	3 %7,69	4 %6,66
المجموع	21 %100	39 %100	60 100%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يربط العلاقة بين الخبرة المهنية و تعديل سلوك التلاميذ أن الاتجاه العام كان في صنف المبحوثين الذين عبروا عن تعديل السلوك بنسبة 60% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة ب64.10 % في الفئة أكثر من 9 سنوات لتنخفض إلى 52,38% في الفئة أقل من 8سنوات ,لتنخفض في المجموع الكلي إلى 33,33% في صنف المبحوثين الذين عبروا تعديل السلوك بنسبة قليلة وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد42,85% في الفئة أقل من8 سنوات لتنخفض إلى28,20% في الفئة أكثر من سنوات 9 سنوات لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 6,66% في صنف المبحوثين الذين عبروا عن عدم تعديل السلوك وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد 75% في الفئة أكثر من 9 سنوات لتنخفض إلى 25% في الفئة أقل من 8 سنوات.

التحليل السوسيولوجي:

من خلال ربط العلاقة بين متغير الخبرة المهنية للأستاذ وتعديل سلوك التلاميذ نجد أن الخبرة عنصر أساسي في أداء الأستاذ لوظيفته التربوية داخل المؤسسة المدرسية خاصة فيما يتعلق بتعديل السلوك بما يساهم في تحقيق التوازن داخل المؤسسة التعليمية وإظهار المعطيات أن الأساتذة الذين تفوق خبرتهم 9 سنوات يحققون نسبة 64 % في ضبط وتعديل السلوك مقابل 52 % لدى من تقل خبرتهم عن 8 سنوات ما يعكس وظيفيا تراكم التجربة وفهم أعمق للنسق التربوي غير أن الفارق النسبي بين النسبتين يعكس تداخل عوامل أخرى كالتفاعل بين مختلف مكونات المدرسة بحيث أن أي تداخل أو قصور في الوظائف يؤدي إلى حدوث اختلال وظيفي داخل المنظومة التربوية مما يؤثر على تكامل وتوازن المؤسسة التعليم

عرض نتائج الفرضية الأولى

الجدول 08: يمثل كفاية المادة العلمية للتدريس

	التكرار	النسبة
نعم	51	%85
لا	9	%15
المجموع	60	%100

تبين نتائج الجدول أن 85%من المبحوثين أجابوا بكفاية المادة العلمية المكون عليها في المدارس العليا للأساتذة حسب تخصص التكوين في المدرسة لمزاولة مهنة التعليم ويرى 15% من المبحوثين عكس ذلك بأن التكوين حول المادة العلمية غير كافية لمزاولة مهنة التدريس.

الجدول09: يمثل العلاقة بين كفاية المادة العلمية للتدريس والنتائج الدراسية للتلاميذ

المادة العلمية / النتائج	نعم	لا	المجموع
جيدة	15 %29,41	4 %44,44	19 %31,66
متوسطة	33 %64,70	5 %55,55	38 %63,33
ضعيفة	3 %5,88	0 %0	3 %5
المجموع	51 100	9 100	60 100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه الذي يربط العلاقة بين كفاية المادة العلمية للتدريس والنتائج الدراسية نجد أن الاتجاه العام في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق نتائج متوسطة حيث سجلت نسبة 63,33 % وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 64,70% في الفئة التي صرحت بكفاية المادة العلمية لتنخفض النسبة إلى 55,55% في الفئة التي صرحت بعدم كفاية المادة العلمية لتنخفض النتائج في الجموع الكلي إلى 31,66% في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق نتائج جيدة وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 44,44% في الفئة التي صرحت بعدم كفاية المادة العلمية لتنخفض النسبة إلى 29,41% في الفئة التي صرحت بكفاية المادة العلمية لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 5% في

صنف المبحوثين الذين عبروا عن تحقيق نتائج ضعيفة وبالمواظبة على نفس الإتجاه نجد 5,88 عبروا عن كفاية المادة العلمية .

التحليل السوسيولوجي

تشير النتائج المحققة في الاستبيان إلى تحقيق نتائج متوسطة مع التلاميذ بالرغم من أن غالبية المبحوثين صرحوا بكفاية المادة العلمية لمزاولة مهنة التدريس بنسبة 85% ،مما يعكس احتواء المدرسة العليا للأساتذة لمحتوى أكاديمي جاد في توفير قاعدة معرفية صلبة ، لكن من المنظور البنيوي الوظيفي فالمعرفة الأكاديمية رغم أهميتها تؤدي وظيفة محددة داخل النسق التعليمي ، ولا يمكن اختزال العملية التعليمية و نجاحها على كفاءة المعلم ،لأنه لا يكفي لوحده لتحقيق الغايات التعليمية الكبرى ، مثل رفع التحصيل الدراسي ،وتحقيق الاندماج المدرسي ، إذ أن المدرسة بوصفها بنية اجتماعية ،يجب النظر اليها في سياق اجتماعي تتداخل فيه الكثير من العوامل كالبيئة الاجتماعية والأسرة والرفاق ،بحيث لا تؤدي وظيفتها إلا بتكامل كل هذه العوامل والأدوار، والنتائج المتوسطة المحققة من طرف التلاميذ ، دليل على وجود قصور وظيفي ،ناتج عن عدم التكامل بين الأدوار والوظائف المكونة للعملية التعليمية .

الجدول 10: يمثل التكوين حول مهارة حل المشكلات التعليمية

	التكرار	النسبة
مكون	48	%80
غير مكون	12	%20
المجموع	60	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن 80% من المبحوثين صرحوا بخضوعهم لتكوين حول حل المشكلات التعليمية في المدرسة العليا للأساتذة عكس 20 % من المبحوثين صرحوا بعدم تبقي تكوين في المدرسة حول حل المشكلات التعليمية.

الجدول 11: يمثل التكوين حول مهارة حل المشكلات التعليمية للأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة ومدى تمكن التلاميذ من مهارة حل المشكلات

المهارة / نسبة التحقيق	مكون	غير مكون	المجموع
جيدة	11 %22.9	0 0	11 %18.8
متوسطة	28 %58,33	9 %75	37 %61,66
ضعيفة	9 %18,75	3 %25	12 %20
المجموع	48 %100	12 %100	60 %100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل تكوين الأساتذة خريجي المدارس العليا على مهارة حل المشكلات التعليمية ومدى تمكن التلاميذ من مهارة حل المشكل أن الاتجاه العام كان في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق المهارة بنسبة متوسطة ب 61,66 % وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة ب 75% في الفئة التي صرحت بعدم تلقيها لتكوين حول المهارة لتنخفض 58,33 % في الفئة التي صرحت بتلقيها للتكوين لتنخفض النسبة في المجموع الكلي في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق المهارة بنسبة ضعيفة ب20% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة ب25% في الفئة التي صرحت بتلقيها للتكوين لتنخفض إلى 18,75% في الفئة التي صرحت بتلقي تكوين حول المهارة لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 18,33% في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق نتائج جيدة وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد 22,9%

التحليل السوسيولوجي

من خلال الجدول أعلاه حول تكوين أساتذة المدارس العليا على مهارة حل المشكلات التعليمية وهي القدرة على التعامل مع المواقف التعليمية الصعبة أو غير المتوقعة باستخدام التفكير المنطقي والتحليل المنهجي للوصول إلى حلول مناسبة ، حيث نجد أن نسبة إيجابية عبرت عن خضوعها للتكوين على هذه المهارة بنسبة 80% وهذا يعكس وعي المؤسسة التكوينية بدورها في إعداد المعلمين وفي المقابل نجد أن إجابات المبحوثين الذين صرحوا بخضوعهم للتكوين أن نسبة تمكن التلاميذ من مهارة حل المشكلات كانت متوسطة وذلك رغم تكوين الأساتذة في هذا المجال وهذا ما نقوم بوصفه خلل نسبي في أداء بعض الوظائف التربوية داخل المنظومة التعليمية وفقا لهذا المنظور فإن مكونات النظام التربوي مثل التكوين والطرق التدريس أو المناهج لا تؤدي وظيفتها بكفاءة لتحقيق التكيف مع متطلبات المجتمع المعرفي لأن ضعف الانسجام بين مكوناتها يؤدي إلى قصور في أداء وظائفها.

الجدول12: يمثل التكوين حول تحديد الأهداف التعليمية

	التكرار	النسبة
مكون	55	%91,7
غير مكون	5	%8,3
المجموع	60	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن 91,7% من المبحوثين أجابوا بتلقيهم لتكوين في المدرسة العليا للأساتذة لتكوين حول تحديد الأهداف التعليمية في حين أجاب 8,3 % من المبحوثين بعدم تلقيهم لتكوين حول تحديد الأهداف التعليمية حسب التخصص .

الجدول 13: يمثل العلاقة بين تكوين الأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة على تحديد الأهداف التدريسية حسب التخصص ونسبة تحقيقها

تحديد الأهداف / التحقيق	نعم	لا	المجموع
جيدة	16 %29.1	1 %20	17 %28,33
متوسطة	36 %65,45	4 %80	40 %66,66
ضعيفة	3 %5,45	0 0	3 %5
المجموع	55 %100	5 %100	60 %100

من خلال الجدول أعلاه المتمثل في العلاقة بين التكوين حول تحديد الأهداف التدريسية ونسبة تحقيقها أن الاتجاه العام كان في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق الأهداف التعليمية بنسبة متوسطة حيث بلغت 66,66% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 80%في الفئة التي صرحت بعدم تلقيها للتكوين لتنخفض النسبة إلى 65,45% في الفئة التي صرحت بتلقيها للتكون لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 28,33% في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق الأهداف التعليمية بدرجة جيدة وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة في الفئة التي عبرت عن تلقيها للتكوين بنسبة 29,10% لتنخفض إلى 20% في الفئة التي صرحت بعدم تليقها لتكوين حول المهارة لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 5% في صنف المبحوثين الذين اجابوا بتحقيق الأهداف التعليمية بنسبة ضعيفة وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد 5,45% في الفئة التي صرحت بتلقيها للتكوين .

التحليل السوسيولوجي

بالنظر إلى النسبة المتوسطة لتحقيق الأهداف التعليمية رغم خضوع الأساتذة إلى تكوين جاد في المدرسة العليا للأساتذة بنسبة 91,7%والتي تعبر عن التغيرات الإيجابية التي يرغب ويسعى المعلم للوصول إليها في شخصيات التلاميذ السلوكية والمعرفية وباعتبار أن المؤسسة التعليمية أداة أساسية لتحقيق التوازن والاستقرار داخل المجتمع وذلك من خلال نقل القيم والمعارف فإن هذه النتائج تشير إلى وجود خلل نسبي في الوظائف التعليمية داخل النظام التربوي ، والذي يحول دون اتحقيق الاستقرار والتوازن داخل النسق التربوي ،وذلك راجع لعدة عوامل منها الأستاذ وتكوينه أو الأسرة أو البيئة الاجتماعية وبما أن أغلب الإجابات تشير إلى تلقي الأساتذة لتكوين في المدرسة حول تحديد الأهداف التدريسية حسب التخصص فأي اختلالات أخرى في الأدوار المرتبطة بالمنظومة التربوية ينعكس على العملية التعليمية وتحصيل التلاميذ بصفة خاصة.

الجدول14: يمثل تماشي المقرر الدراسي مع المادة العلمية المكون عليها

	التكرار	النسبة
نعم	53	%88,3
لا	7	%11,7
المجموع	60	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن 88,3% من المبحوثين أجابوا بتماشي المقرر الدراسي مع التخصص المكون عليه في المدارس العليا للأساتذة في حين أجاب 11,7% من المبحوثين بعدم تماشي المقرر الدراسي مع التخصص المكون عليه في المدارس العليا للأساتذة.

الجدول 15 : يمثل تماشي المقرر الدراسي للتدريس مع ما تم تناوله في التكوين ونسبة استيعاب التلاميذ للدروس .

كفاية المقرر / نسبة الاستيعاب	نعم	لا	المجموع
جيدة	18 %33,96	2 %28,57	20 %33,33
متوسطة	30 %56,60	4 %57,14	34 % 56,66
ضعيفة	5 %9,43	1 %14,28	6 %10
المجموع	53 %100	7 %100	60 %100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يربط العلاقة بين توافق المقرر الدراسي مع التخصص ونسبة استيعاب التلاميذ للدروس أن الاتجاه العام كان في صنف المبحوثين الذين صرحوا باستيعاب التلاميذ للدروس بنسبة 56,66% وهي متوسطة وبالمواظبة على نفس الإتجاه نجد أكبر نسبة 57.14 % في الفئة التي صرحت بعدم تماشي المقرر مع التخصص لتنخفض إلى 56,60% في الفئة التي صرحت بتماشي المقرر الدراسي مع التخصص لتنخفض النسبة في المجتمع الكلي 33,33%في صنف المبحوثين الذين صرحوا باستيعاب التلاميذ للدروس وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 33,96% التي صرحت بتماشي المقرر الدراسي مع التخصص لتنخفض إلى 28,57% في الفئة التي صرحت بعدم تماشي المقرر مع التخصص لتنخفض النسبة في المجتمع الكلي إلى 10% في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق نسبة ضعيفة لاستعاب التلاميذ للدروس وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 14,28% في الفئة التي صرحت بعدم تماسي المقرر الدراسي مع التخصص لتنخفض النسبة إلى 9,43%.

التحليل السوسيولوجي:

بالنظر الى نتائج الجدول أعلاه والذي يربط العلاقة بين توافق المقرر الدراسي ومادة التخصص مع نسبة استيعاب التلاميذ للدروس لنجد أن نسبة الأساتذة الذين عبروا عن توافق المقرر الدراسي مع التخصص كانت عالية حيث بلغت 88 % من برامج التكوين في المدرسة وهذا يشكل خلفية معرفية قوية كونها نابعة من مدرسة متخصصة في تكوين الأساتذة وهذا التوافق يفهم وظيفيا على أنه محاولة لضمان أن النظام التعليمي يؤدي وظيفته بنجاح بتكوين الكفاءات العلمية المتخصصة بما يتناسب مع حاجات المجتمع ولكن رغم توافق المقرر مع التخصص إلا أن نسبة الاستيعاب كانت متوسطة وهذا يعكس وجود خلل وظيفي، ولكن من منظور سوسيولوجي لا يمكن اختزال العملية التعليمية ونجاحها على كفاءة المعلم فقط بل يجب النظر إليها ضمن سياق اجتماعي تتداخل فيه الكثير من العوامل كالبيئة والأسرة والرفاق فبتكامل هذه الأدوار وأداء وظائفها بشكل متكامل ينعكس بإيجابية وأي خلل في دور من هذه الأدوار ينعكس ذلك سلباعلى تحصيل التلاميذ.

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص على أنه يؤثر التكوين الأكاديمي على التحصيل الدراسي للتلميذ:

من خلال نتائج الجدول الأول المتمثل في العلاقة بين تماشي المقرر الدراسي مع ما تم تناوله في التكوين ونسبة استيعاب التلاميذ للدروس نجد أن النتائج كانت متوسطة .

ومن خلال نتائج الجدول الثاني المتمثل في علاقة التكوين حول حل المشكلات التعليمية ونسبة تحقيقها في أوساط التلاميذ نلاحظ تحقيق نتائج متوسطة.

ومن خلال نتائج الجدول الذي يمثل العلاقة بين كفاية المادة العلمية للتدريس وتحقيق النتائج الدراسية نلاحظ أن النتائج كانت متوسطة .

ومن خلال نتائج الدول الذي يمثل العلاقة بين التكوين حول تحديد الأهداف التدريسية ونسبة تحقيقها في الوسط المدرسي نلاحظ أن النتائج المحققة كانت متوسطة .

تظهر النتائج أن العلاقة بين التكوين الأكاديمي للأستاذ المتمثل في المعارف النظرية والمفاهيم العلمية والمنهجية العميقة في مجال التخصص والتحصيل الدراسي للتلميذ المتمثل في نسبة تحقيق النتائج الدراسية أو تحقيق الأهداف التعليمية التي تظهر في العلامات والإجازات أو بلوغ الأستاذ للأهداف المسطرة من البرنامج كانت متوسطة .

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يؤثر التكوين البيداغوجي للأساتذة خريجي المدارس العليا على التحصيل الدراسي للتلميذ.

الجدول16: يمثل التكوين حول أساليب وطرق إثارة الدافية للتعلم

	التكرار	النسبة
مكون	51	%85
غير مكون	9	%15
المجموع	60	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن 85% من المبحوثين صرحوا بتلقيهم لتكوين حول أساليب وطرق لإثارة الدافعية للتعلم في المدرسة العليا للأساتذة في حين صرح 15% من المبحوثين بعدم تلقيهم لتكوين حول المهارة المذكورة في المدرسة.

الجدول 17: يمثل التكوين حول أساليب إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ونسبة تحقيقها

التكوين حول المهارة / تحقيقها	نعم	لا	المجموع
تحققت	44 % 86,27	7 % 77,77	**51** **% 85**
لم تتحقق	7 %13,72	2 % 22.22	**9** **%15**
المجموع	51 %100	9 %100	**60** **%100**

من خلال نتائج الجدول أعلاه والذي يربط العلاقة بين التكوين حول أساليب إثارة الدافعية للتعلم ونسبة تحقيقها مع التلاميذ حيث أن الاتجاه العام كان في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق دافعية للتعلم لدى التلاميذ بنسبة85% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة ب86,27%في الفئة التي صرحت بتلقيها تكوين حول أساليب إثارة الدافعية للتعلم لتنخفض إلى 77,77% في الفئة التي صرحت بعدم تلقيها لذات التكوين لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 15% في صنف المبحوثين الذين صرحوا بعدم تحقيق دافعية للتعلم وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 22,22% في الفئة التي صرحت بعدم تلقي تكوين حول المهارة المذكورة لتنخفض النسبة إلى 13,72% في الفئة التي اجابت بتلقيها لتكوين حول أساليب إثارة الدافعية للتعلم.

التحليل السوسيولوجي

من خلال النسب الإيجابية المعبر عنها من قبل المبحوثين تبين أن التكوين الذي خضع له الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة كان ضمن برامجه أساليب التهيئة لإثارة الدافعية للتعلم بنسبة 85% ، ومن منظور البنائية أن هذه الأخيرة آلية من آليات التوازن والاستقرار داخل النسق التربوي ،حيث أن كل مكون في المجتمع يؤدي وظيفة تساهم في استقرار النظام التربوي. كما تشير النتائج الإيجابية إلى التكامل بين برامج إعداد الأساتذة وذلك بين التكوين الأكاديمي والبيداغوجي التطبيقي والنظري وذلك بتكامل المعرفة مع الحاجات المتغيرة للمتعلمين أي الاهتمام بالجانب البيداغوجي من حيث الوسائل التعليمية وأساليب الممارسة المهنية وهذا ما يسمى بالتكامل الوظيفي لتحقيق التوازن داخل النسق.

الجدول 18: يمثل التكوين حول أساليب توجيه سلوكات التلاميذ لما تستلزمه العملية التعليمية

	التكرار	النسبة
مكون	44	%73,3
غير مكون	16	%26,7
المجموع	المجموع	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن 73,3% من المبحوثين أجابوا بتلقيهم لتكوين حول أساليب تساعدهم على توجيه سلوكات التلاميذ في حين أجاب 26,7% أجابوا بعدم تلقيهم لتكوين حول هذه المهارة.

الجدول 19 : العلاقة بين تكوين أساتذة المدارس العليا على أساليب وطرق تساهم في توجيه سلوكيات التلاميذ ونسبة تحقيقها في الوسط التربوي

التكوين / تحقيقها	نعم	لا	المجموع
تحققت بنسبة كبيرة	29 % 65.9	7 % 2.3	36 %60
تحققت بنسبة صغيرة	14 % 31,81	3 % 18.8	17 28.33%
لم تتحقق	1 %2,3	6 % 37.5	7 % 11.66
المجموع	44 %100	16 %100	60 %100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه الذي يربط العلاقة بين التكوين على أساليب وطرق توجيه سلوكات التلاميذ ونسبة تحقيقها. حيث أن الاتجاه العام كان في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق الدافعية بنسبة 60% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 65,95% صرحت بتلقي تكوين حول المهارة لتنخفض النسبة إلى 2,3% في الفئة التي صرحت بعدم تلقيها لتكوين حول المهارة لتنخفض النسبة في المجموع الكلي ب28,33% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة ب 31,81% في الفئة التي صرحت بتلقيها تكوين حول أساليب توجيه سلوكات التلاميذ لتنخفض النسبة إلى 18,8في الفئة التي نفت خضوعها لتكوين حول هذه المهارة لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 11,60% في صنف المبحوثين الذين صرحوا بعدم تحقيق نتيجة إيجابية وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة في الفئة التي صرحت بعدم تلقي تكوين حول هذه الأساليب بلغت 37,5 لتنخفض إلى 2,3%.

التحليل السوسيولوجي

يعد التكوين في المدارس العليا للأساتذة من الأساسيات لتأهيل الفاعلين التربويين وتزويدهم بالكفايات البيداغوجية لممارسة مهنة التعليم وبالنظر إلى النتائج الإيجابية التي تمحورت حول تلقي تكوين حول أساليب لتوجيه سلوكات التلاميذ لما تستلزمه العملية التعليمية بنسبة 73,3% نستنتج وعي المدرسة لأهمية تكوين الأستاذ في الجانب البيداغوجي نظرا لأهميته في إيصال المعارف فالتكوين لا يقتصر فقط على الجانب المعرفي بل يندمج مع الجانب البيداغوجي بشكل متكامل لتكوين قاعدة مهنية متكاملة خاصة وأن أغلب المبحوثين صرحوا لتلقيهم تكوين نظري وتطبيقي والتكوين على ضبط وتوجيه سلوكات التلاميذ جزء من الوظيفة التنظيمية للمؤسسة المدرسية فالأستاذ مهيئ ليؤدي دورا وظيفيا مزدوجا ناقل للمعرفة وموجه اجتماعي والنتائج الإيجابية دليل على فاعلية التكوين البيداغوجي للأستاذ خريج المدرسة العليا وذلك ليؤدي الأستاذ دوره بفعالية داخل المدرسة كمؤسسة تساهم في الضبط الاجتماعي والتنمية المعرفية فكل عنصر في النسق يؤدي وظيفة معينة والتكوين يؤدي خطوة محورية في إعداد الفاعل التربوي بما ينعكس ذلك عل التحصيل الدراسي للتلميذ ونجاح العملية التعليمية.

الجدول20: يمثل التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة حول المراحل العمرية والفروق الفردية

	التكرار	النسبة
مكون	57	%95
غيرمكون	3	%5
المجموع	60	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة95% من المبحوثين أجابوا بتلقيهم لتكوين حول المراحل العمرية ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في المدارس العليا للأساتذة في حين 5% من المبحوثين أجابوا بعدم تلقيهم لتكوين حول هذه المهارة.

الجدول 21: العلاقة بين التكوين على المراحل العمرية والفروق الفردية ونسبة ضبط الصف وتعديل السلوك

التكوين / نسبة التحقيق	مكون	غير مكون	المجموع
محققة	35 %61.4	1 %33,33	36 %60
محققة نسبيا	18 %7,01	2 %66,66	20 %33,33
غير محققة	4 %31,57	0 %0	4 %6,7
المجموع	57 %100	3 %100	60 %100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يربط علاقة التكوين على المراحل العمرية والفروق الفردية ونسبة ضبط وتعديل السلوك حيث كان الاتجاه العام في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتعديل السلوكات بنسبة 60% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 61,40% في الفئة التي صرحت بتلقيها لتكوين في المدرسة حول الفروق الفردية لتنخفض النسبة إلى 33,33% في الفئة التي أجابت بأنها لم تتلقى تكوين في هذا المجال لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 33,33% في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق نسبة قليلة في تعديل سلوكات التلاميذ حيث نجد أكبر نسبة 66,66% في الفئة التي اجابت بعدم تلقي تكوين في هذا المجال لتنخفض النسبة إلى 7,01% في الفئة التي صرحت بتلقيها للتكوين لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 6,7% في صنف المبحوثين الذين أجابوا بعدم تعديل السلوك حيث نجد أكبر نسبة 4% في الفئة التي أجابت بتلقيها لتكوين حول الفروق الفردية في حين تنعدم النسبة عند الفئة غير المكونة

التحليل السوسيولوجي

يعد التكوين الذي يتلقاه الطالب المعلم في المدارس العليا للأساتذة حول المراحل العمرية والفروق الفردية والذي كان عالي النسبة 95%عامل أساسي يؤهله للقيام بوظائفه التربوية بكفاءة خاصة وأن الفروق الفردية تشير إلى اختلافات بين التلاميذ في السمات العقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية مثل الذكاء وسرعة التعلم والاستعدادات والميول والقدرات و الانفعالات وهي طبيعية بين المتعلمين والتكوين عليها خاصة نظريا وتطبيقيا نظرا لإجابات المبحوثين ،يساعد على التماسك الاجتماعي وضمان استمرارية النظام ،وتبني استراتيجيات لتعديل السلوك تعبير عن تكيف المؤسسة التعليمية مع متطلبات المجتمع إذ يضفي الطابع الوظيفي على دور الأستاذ الذي يتحول من ناقل للمعرفة إلى فاعل اجتماعي والنتائج الإيجابية المحققة في العلاقة بين التكوين حول الفروق الفردية تعديل سلوك التلاميذ دليل على المساهمة في بناء شخصية المتعلم وتنظيم سلوكه وهذا ما يؤدي إلى تحقيق التوازن والاستقرار في المنظومة المدرسية .

الجدول 22: يمثل تكوين الأساتذة خريجي المدارس العليا على مهارة التخطيط للتعلمات

	التكرار	النسبة
مكون	50	%83,3
غيرمكون	10	%16,7
المجموع	60	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل تكوين الأساتذة خريجي المدارس العليا على مهارة التخطيط للتعلمات أن 83,3% أجابوا بتلقيهم لتكوين حول مهارة التخطيط للتعلمات في حين أجاب 16,7% أجابوا بعدم تلقيهم لتكوين حول هذه المهارة.

الجدول 23: يمثل العلاقة بين التكوين حول التخطيط للتعلمات وتحقيق الدافعية للتعلم

التكوين / تحقيقها	مكون	غير مكون	المجموع
محققة	44 %88.4	7 %70	51 %85
غير محققة	6 %12	3 %30	10 %15
المجموع	50 %100	10 %100	60 %100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يعبر عن علاقة التكوين حول تخطيط التعلمات وتحقيق الدافعية للتعلم نجد أن الاتجاه العام في صنف المبحوثين الذين حققوا دافعية للتعلم بنسبة85% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 88,40% في الفئة التي أجابت بتلقيها تكوين حول تخطيط التعلمات تنخفض إلى 70% في الفئة التي أجابت بعدم تلقيها لتكوين حول هذه المهارة لتنخفض النسبة في المجتمع الكلي إلى 15% في صنف المبحوثين الذين أجابوا بعدم تحقيق دافعية للتعلم لدى التلاميذ وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 30% في الفئة التي صرحت بعدم تلقيها لتكوين حول هذه المهارة لتنخفض إلى 12% في الفئة التي صرحت بتلقيها لتكوين حول تخطيط التعلمات.

التحليل السوسيولوجي

تشير النتائج الإيجابية لتلقي تكوين فيما يخص التخطيط للتعلمات في المدارس العليا للأساتذة 83,3%إلى أن تطور الأداء البيداغوجي للمؤسسة التعليمية يعكس تحولا في الأدوار والعلاقات داخل النسق التربوي وفي هذا الإطار يعد تخطيط التعلمات وظيفة تربوية مركزية تساهم في تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو أهداف واضحة مما يساعد على خلق انسجام بين حاجات المتعلم ومحتوى التعلم ومن منظور البنائية فإن تكوين الأساتذة في مجال تخطيط التعلمات يعزز استقرار النظام التربوي لأنه يرفع من كفاءة الفاعلين التربويين مما يحقق التكامل الوظيفي داخل المؤسسة وتحقيق الدافعية للتعلم تشير إلى الحافز

الداخلي والخارجي للمتعلم الذي يدفع به إلى الانخراط بفاعلية في التعلم ويزيد من رغبته في تحقيق النتائج فالدافعية للتعلم وسيلة للحفاظ على النظام الاجتماعي وتحقيق التكامل الوظيفي بين أفراده وهي عنصر أساسي في نجاح العملية التعليمية مما يساهم في تحقيق اهداف المؤسسة التعليمية كجزء من النسق الاجتماعي العام ويظهر ذلك في التحصيل الدراسي للتلميذ.

الجدول 24: يمثل تكوين الأساتذة خريجي المدارس العليا على تقويم التعلمات

	التكرار	النسبة
مكون	45	%75
غيرمكون	15	%25
المجموع	60	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 75% من المبحوثين صرحوا بتلقيهم لتكوين حول تقويم تعلمات التلاميذ في حين 25% من المبحوثين صرحوا بعدم تلقيهم لتكوين حول المهارة.

الجدول 25: يمثل علاقة التكوين حول منهجية التقويم والنتائج الدراسية للتلاميذ

التكوين / نسبة التحقيق	مكون	غير مكون	المجموع
جيدة	12 %26,66	7 %46,66	19 %31,66
متوسطة	30 %66,66	8 %53.3	38 %63,33
ضعيفة	3 %6,66	0 %0	3 %5
المجموع	45 %100	15 %100	60 %100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل العلاقة بين التكوين على تقويم التعلمات والنتائج الدراسية للتلاميذ أن الاتجاه العام كان في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق نتائج متوسطة بنسبة63,33% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 66,66 في الفئة التي أجابت بتلقيها تكوين حول تقويم التعلمات لتنخفض النسبة إلى 53,33% في الفئة التي صرحت بعدم تلقيها لتكوين حول تقويم التعلمات لتنخفض النسبة في المجتمع الكلي إلى 31,66% وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 46,66% في الفئة التي صرحت بعدم تلقيها لتكوين حول تقويم التعلمات لتنخفض إلى 26,66% في الفئة التي صرحت بتلقيها لتكوين حول تقويم التعلمات لتنخفض النسبة في المجموع الكلي إلى 5% في صنف المبحوثين الذين صرحوا بتحقيق نتائج ضعيفة وبالمواظبة على نفس الاتجاه نجد أكبر نسبة 6,66%.

التحليل السوسيولوجي:

إن النسبة الإيجابية في إجابات المبحوثين نحو تلقيهم تكوين حول منهجية التقويم بالمدرسة العليا للأساتذة 75%دليل على وعي المؤسسة بأهمية ودور إعداد الأساتذة في العملية التعليمية لأن التقويم يعد بمثابة أداة وظيفية لتحسين جودة التعليم من خلال تمكين الأستاذ من أساليب تساهم في تقييم أداء التلاميذ خاصة التي تظهر فيها اختلالات في النتائج فالنظام التربوي كنسق اجتماعي متكامل يعتمد على تفاعل مكوناته لتحقيق التوازن والاستقرار والمعلم أحد هذه المكونات لكن بالرغم من تكوين الأساتذة على منهجية التقويم إلا أن النتائج متوسطة فهذا يدل على أن التقويم وظيفة اجتماعية تهدف إلى التصنيف والفرز لتحديد من يستحق التقدم في النظام التعليمي باعتبار النظام يحتاج إلى تفاوت للحفاظ بنية تراتبية معينة والنتائج المتوسطة تهيء شريحة واسعة لأداء أدوار إجتماعية متوسطة في المجتمع ومن منظور سوسيولوجي فإن تحقيق النتائج لا يمكن حصره فقط في دور الأستاذ كون العملية التعليمية تشترك فيها عوامل مختلفة كالبيئة الاجتماعية والرفاق والأسرة وجب التنسيق بينها لتحقيق التوازن في النظام التربوي والذي يظهر في نتائج التلاميذ.

عرض نتائج الفرضية الثانية:

من خلال مناقشة وتحليل جداول الفرضية الثانية والمتمثلة في التكوين البيداغوجي لأساتذة المدارس العليا للأساتذة وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلميذ توصلنا إلى مايلي .

عبر الجدول الأول على تكوين الأستاذ على أساليب إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ونسبة تحقيقها وقد كانت النتائج جيدة .

وعبر الجدول الثاني على تكوين الأساتذة على أساليب توجيه سلوكات التلاميذ ونسبة تحقيقها في أوساط التلاميذ وقد كانت النتائج إيجابية .

كما عبر الجدول الثالث على التكوين حول الفروق الفردية وعلاقته بضبط وتعديل سلوك التلاميذ، فكانت النتائج إيجابية

أما الجدول الرابع فقد عبر عن العلاقة بين التكوين حول تخطيط التعلمات وتحقيق الدافعية للتعلم وكانت النتائج إيجابية .

وأخيرا نجد الجدول الخامس الذي يعبر عن علاقة التكوين حول تقويم التعلمات وتحقيق النتائج الدراسية ،فقد اظهر الجدول نتائج متوسطة.

وبالتالي فإن نتائج الفرضية الثانية تشير إلى أن أغلبية المبحوثين تلقوا تكوينا بيداغوجيا تطبيقي ونظري في المدرسة العليا للأساتذة وذلك بنسبة كبيرة وهذا دليل على قيام المؤسسة بدورها البنيوي في المنظومة التعليمية فهذا التكوين يسهم في إعداد أفراد قادرين على آداء وظائفهم داخل المجتمع التعليمي بكفاءة ودليل ذلك النتائج المحققة في ربط مؤشرات التكوين البيداغوجي مع مؤشرات التحصيل الدراسي حيث كانت نتائج العلاقة إيجابية مما يعزز استمرارية النظام لتربوي واستقراره .

الاستنتاج العام:

من خلال عرض وتحليل نتائج الدراسة نستنتج ما يلي:

التكوين الأكاديمي للأستاذ يسهم بدرجة متوسطة في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ، رغم التكوين العالي للأساتذة في الجانب الأكاديمي ،مما يشير إلى أن المعرفة المتخصصة وحدها لا تكفي لتحقيق نتائج تعليمية مرتفعة ، في المقابل أظهرت النتائج بأن التكوين البيداغوجي للأستاذ أثر إيجابيا على التحصيل الدراسي للتلميذ ،مما يظهر أهمية اكساب الأستاذ مهارات بيداغوجية تربوية تساعد في رفع مردود العملية التعليمية . وهذا يعني أن التكوين الأكاديمي والبيداغوجي للأستاذ يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ .

الخاتمة:

بعد تناول موضوع أثر تكوين أساتذة المدارس العليا على التحصيل الدراسي للتلميذ بالدراسة والتحليل، نجد أن التكوين الذي يتلقاه الأستاذ يعد عاملا محوريا في تحديد نوعية التعليم المقدم، ومن ثم التأثير على التحصيل الدراسي للدراسي للتلميذ، وذلك باعتباره الفاعل الأساسي في العملية التعليمية.

وقد سعت هذه المذكرة إلى استكشاف العلاقة بين نوعية التكوين الذي يحظى به أساتذة المدارس العليا ، سواء الأكاديمي أو البيداغوجي، وبين مردود التلميذ الدراسي .

من خلال المنظور السوسيولوجي فإن التكوين الجيد للأستاذ يسهم في أداء وظيفته داخل المؤسسة التعليمية، باعتبارها جهاز من أجهزة الضبط الاجتماعي.

وفقا لما تشير إليه النظرية البنائية الوظيفية تعمل المدرسة على نقل الثقافة وضبط السلوك، وإعداد الأفراد لأدوارهم المستقبلية في المجتمع، والأستاذ يؤدي دورا مركزيا في هذه الوظيفة باعتباره وسيلة للدمج الاجتماعي ، وأي قصور في تكوين الأستاذ يمكن أن يؤدي اختلال في أداء المؤسسة ككل ،ويؤثر ذلك على مخرجاتها التعليمية والمتمثلة في التحصيل الدراسي للتلميذ .

وانطلاقا من الفرضيتين اللتين وضعتا في بداية الدراسة ،تم التوصل إلى نتائج هامة تؤكد بدرجة متفاوتة صحة تلك الفرضيات ،إذ تبين من خلال البحث الميداني والمعطيات المتحصل عليها، أن الفرضية الأولى التي يقول بأن التكوين الاكاديمي للأساتذة يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ ،تحققت بنسبة متوسطة ويعزى ذلك إلى أن المعرفة الأكاديمية لوحدها رغم أهميتها في تمكين الأستاذ في التحكم في المادة العلمية ،لا تكفي وحدها لتحسين النتائج الدراسية للتلاميذ، حيث يجب تدخل المهارات البيداغوجية والعوامل المتداخلة في العملية التعليمية الأخرى كالأسرة والمدرسة والرفاق ونجد الفرضية الثانية التي تقول :يؤثر التكوين البيداغوجي للأستاذ على التحصيل الدراسي للتلميذ ،أنها تحققت وبدرجة عالية ،بحيث يؤثر هذا التكوين في أداء الأستاذ لدوره داخل النسق التربوي ،وتحقيق الاندماج الاجتماعي للتلميذ، ليس فقط معرفيا ،بل حتى ثقافيا وسلوكيا ، لأن التحصيل الدراسي لا ينحصر فقط في المعرفة أي العلامات بل وحتى في السلوك والانضباط ومن هنا يتجلى أن تكوين الأساتذة من الجانبين الأكاديمي والبيداغوجي ، يساهم في تماسك النسق المجتمعي ككل ، فكلما كان الأستاذ مكونا تكوينا فعالا كلما استطاع أن يحقق تفاعلا وظيفيا إيجابيا لتحقيق أهداف النظام التربوي.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا : الكتب

1. أحمد عبد الفتاح الزكي ، محمد سلمان الخزاعلة،حسن السخني ، الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق،دار وائل للنشر ،ط1، 2013.

2. التباري التباري ،كيفية الأهيل المهني،الدار العالمية للكتاب ، ط1 ، 2016.

3. جودت أحمد سعادة ،صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية ،دار الشروق ، ط1، رام الله ،2000

4. رافدة الحريري ،طرق التدريس بين التقليد والتجديد ،دار المعز ،ط1،عمان ،2009.

5. رشدي طعيمة ،الأستاذ كفايت . إعداده . تدريبه ،دار الفكر العربي ،ط2،القاهرة.

6. رقيق الميلود ،التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دار مرام للنشر والتوزيع ،ط2،المحمدية ،الجزائر العاصمة،2020.

7. ربحي مصطفى عليان،عثمان محمد غنيم،مناهج وأساليب البحث العلمي،دار صفاء للنشر والتوزيع،ط1،عمان، 2000

8. زيد سليمان العدوان ،أحمد عيسى داوود ،النظرية فبيعلم الاجتماع ،ط1، 2016.

9. سالم عبدالله سعيد الفاخري،التحصيل الدراسي،كلية الاداب جامعة سبها ليبيا،مركز الكتاب الأكاديمي

10. سابق أميرة،المبسط لمنهجية البحث الاجتماعية،دروس مبسطة،منهجية الإجابةفي مسابقة الدكتوراه نماذج مساعدة محلولة، الجزء الأول

11. سناء محمد سليمان، أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية، عالم الكتب،ا لقاهرة،ط1، 2010

12. شاكر محمود ،ا لتقويم التربوي للمعلمين والمعلمات ،دار الأندلس للنشر والتوزيع،ط1 ،المملكة العربية السعودية ،2004.

13. طارق عبد الرؤوف عامر إعداد معلم المستقبل ،الدار العالمية للنشر والتوزيع ،ط1 ،الجيزة،2008

14. عبد الباسط عبد المعطي ،اتجاهات نظرية في علم الاجتماع ،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ،الكويت، 1998.

15. عبد الرحمن ليه، عبد الناصر ناجي ،الإطار المرجع.

17

18. عبد الوهاب أحمد الجماعي ، كفايات تكوين الأساتذة ، اللغة العربية للمرحلة لثانوية أنموذجا ، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن،2009.

19. عفت مصطفى الطفراوي ، التدريس الفعال، تخطيطه ، مهاراته، واسراتيجيته وتقويمه، دار الميسرة للنشر والتوزيع ،ط1.

20. عياش محمود زيتون ،النظرية البنائية و استراتيجية تدريس العلوم ، دار الشروق، عمان ،ط1، 2007

21. عبد الرحمن بدوي،مناهج البحث العلمي،وكالة المطبوعات ، شارع فهد سالم.

22. عبود عبدالله العسكري،منهجية البحث العلميفي العلوم الإنسانية،دار النمير، ط1، دمشق،2002

23. عبدالله محمد الشريف، مناهج البحث العلمية،مكتبة الإشعاع للنشر والتوزيع، ط1، الإسكندرية،كلية التربية جامعة الفاتح، الجماهيرية العظمى،1996

24. غزي عناية،البحث العلمي منهجية إعداد البحوثوالوسائل الجامعية،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان ، ط1، 2014

25. فاديا أبو خليل ، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية ،بيروت، لبنان.

26. فاطمة عوض، ميرفت علي خفاجة أسس البحث العلمي،مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1، 2002

27. محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود ، المعلم إعداده ومكانته وأدواره، دار الكتاب الحديث،2009،ص81.80

28. محمد الدريج،هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم، ج1، يوليو 2020.

29. محمد محمود حمدان ، معجم مصطلحات التربية والتعليم ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن

30. محمد فؤاد حجازي ،النظريات الاجتماعية، مكتبة رهبة ،القاهرة، ط2.

31. محمد محمود الحيلة ،مهارات التدريس الصفي ،دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،2002

32. محمد عبيدات ، محمد أبو نصار منهجية البحث العلمي ،القواعد والمراحل والتطبيقات ،دار وائل للنشر والطباعة ،ط2 ،عمان 1999

33. يوسف السالمي،التدريس ومساره،المعلم الطالب والمنهج،2004

ثانيا: المقالات

34. الإدارة العامة للتدريب والانبعاث، تخطيط التدريس، المملكة العربية السعودية،1435.
35. أمل نظير مصطفى ،متطلبات تطوير التعليم الثانوي العام بمصر على ضوء أبعاد مجتمع المعرفة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،المجلد8، العدد6 ، 2022
36. أحمد رزيق،مقال التحصيل الدراسيين العوامل المؤثرة والنظريات المفسرة،المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء ،المغرب،16 سبتمبر 2024
37. بركاوي مبروك، التكوين البيداغوجي ودوره في تحسين الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية، مجلة رفوف، مخبر المخطوطات، جامعة أدرار الجزائر، المجلد 12،العدد2، 2024
38. جيلالي بوحمامة، مجلة العلوم الإنسانية جامعة منتوري قسنطينة ،العدد23، جوان 2005
39. علي فارس، زيد شويعل، دور التكوين البيداغوجي في تنمية أساليب الأساتذة في معالجة المشكلات الصفية بمرحلة التعليم المتوسط ، مجلة للدراسات النفسية الاجتماعية ،العدد 2.
40. علي كرباع ، أساليب ومبادئ التقويم التربوي لتحقيق الأهداف التعليمية ،مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية ، المجلد 4، العدد 2، ديسمبر 2021
41. مقال وليد، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ،الصفحة الرئيسية للمدارس الوطنية ،المدرسة العليا للأساتذة ،بوزريعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،1\11\2022،سا 09:24.
42. محمد موسى المرقطن، أثر استخدام التعليم عن بعد في تحصيل طلاب الصف الحادي عشر في مادة اللغة العربية في المملكة الأردنية الهاشمية.
43. مرهف سليمان، إشراف وليد حمادة،مقال أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسيلدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسيمن وجهة نظر معلميهمفي مدينة حمص ،كلية التربية ،جامعة البعث، 2021
44. نوال سيد فاروق الطباع، واقع التكوين أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الابتدائي، في ضوء مناهج الجيل الثاني والمقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،تيزي وزو،2019
45. هاشم عواضة ،الإدارة الصفية ،شبكة المعارف الإسلامية للإعداد والإخراج الإلكتروني، معهد الإمام الباقر،2023.

ثالثا: المواقع

46 Zouiri youssef، الرئيسية ،شروط ولوج المدرسة العليا للأساتذة 2025 ،الشروط والمعايير المطلوبة ، 8 يوليو 2024.

47 . منتدى التعليم الابتدائي، التعليم المتوسط ، التعليم الثانوي ،الموقع الأول للدراسة في الجزائر، بعض القواعد الخاصة بالمدارس العليا بالجزائر ، بوابة الطالب.

48 . مدونة التربية والتعليم في الجزائر 2025 ، الموقع الأول للدراسة في الجزائر، المدارس العليا للأساتذة 2024.

49. . محمد تيسير ، أهمية التحصيل الدراسي وأنواعه والعوامل المؤثرة فيه، المدونة العربية ،2023\11\06.

رابعا: المراسيم

50 - الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 36، الصادرة في 19 يوليو 2016

51 - القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008

الملاحق:

جامعة البشير الابراهيمي برج بوعريريج

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علم الاجتماع التربية

موضوع المذكرة

أثر تكوين أساتذة المدارس العليا للأساتذة على التحصيل الدراسي للتلميذ.

دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة للطورين المتوسط والثانوي بدائرة المنصورة.

إعداد: الطالبة رتبة المشرف

بودشيش نسيمة اشراف أ:بولعشب زهير

الأستاذ الفاضل.

تحية طيبة

يسرنا أن نقدم لكم استمارة استبيان معدة وموجهة لغرض دراسة علمية بحثية متممة في إطار إعداد مذكرة التخرج لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر في علم الاجتماع التربية.

بحيث نحيطكم علما أن المعلومات الواردة في استمارة الاستبيان هذه ستستعمل لغرض البحث العلمي فقط,لذا نرجو تعاونكم في إثراء هذه الدراسة وتكرمكم بالإجابة بكل صراحة وموضوعية على أسئلة هذا الاستبيان لأهمية إجابتكم في نتائج هذه الدراسة,وذلك بوضع علامة (X) في خانة الإجابة المناسبة. وشكرا على تعاونكم معنا.

السنة الجامعية:2024/2025

المحور الأول

أولا البيانات الشخصية

1- الجنس: أنثى- ( ) ذكر ( )

2- العمر : .....بالسنوات

3- الخبرة المهنية: ..... بالسنوات

المحور الثاني : التكوين العلمي الأكاديمي للأستاذ خريج المدارس العليا

4-هل المقرر الدراسي يتماشى مع ما تم تناوله في التخصص؟ نعم ( ) لا ( )

5- هل تلقيت تكوين أكسبك القدرة على تحديد الكفاءة المستهدفة من المنهاج ؟ نعم( ) لا( )

6- هل تلقيتم تكوين حول إيجاد البدائل المتعددة لحل المشكلات التعليمية؟ نعم( ) لا( )

7-هل المادة العلمية المتحصل عليها اثناء تكوينكم في المدرسة كافية لخوض مضمار التدريس؟ نعم( ) لا( )

8- في رأيكم ماهو الجانب الذي تحصلتم فيه على تكوين كافي؟

نظري ( ) تطبيقي ( ) الإثنين معا ( )

9- هل تناولتم في التكوين بالمدرسة تحديد الأهداف التدريسية حسب التخصص؟ نعم( ) لا)

10-هل خضعتم في سنوات تكوينكم بالمدرسة لتكوين معرفي حول منهجية اعدادالاختبارات التي تقيس مستويات التلاميذ ؟ نعم ( ) لا ( )

المحورالثالث: التكوين البيداغوجي للأستاذ خريج المدارس العليا

11- هل تناولتم في تكوينكم بالمدرسة المراحل العمرية والفروق الفردية بين التلاميذ ؟ نعم ( ) لا ( )

12- هل كان ضمن برامج التكوين أساليب التهيئة المناسبة لإثارة دافعية التلاميذ للتعلم؟ نعم ( ) لا ( )

13 - هل تناولتم في تكوينكم أساليب وطرق تساهم في توجيه سلوكات التلاميذ بما تستلزمه العملية التعليمية؟ نعم ( ) لا( )

14- هل خضعتم في تكوينكم بالمدرسة الى استراتيجيات وطرق التدريس لجذب انتباه التلاميذ ؟ نعم ( ) لا ( )

15- هل تناولتم في تكوينكم أساليب تساهم في إدارة الصف وضبطه؟ نعم ( ) لا ( )

16- هل التنويع في الوسائل التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية ضمن برامج التكوين؟ نعم ( ) لا ( )

17- هل تخطيط التعلمات كان ضمن برامج التكوين في المدرسة ؟ نعم ( ) لا ( )

18- هل تقويم التعلمات كان ضمن برامج الكوين بالمدرسة العليا نعم ( ) لا ( )

المحور الرابع: التحصيل الدراسي

19 - هل تمكنت من تحقيق دافعية للتعلم لدى التلاميذ داخل القسم؟ نعم ( ) لا( )

20- إذا كان الجواب بنعم فيما تتمثل هذه الدافعية؟

المشاركة الفعالة( ) الانضباط وإنجاز الواجبات ( ) أخرى.....

21- ماهو تقييمك لمستوى انجاز تلاميذك للواجبات المنزلية؟

جيدة ( ) متوسطة ( ) ضعيفة ( )

22- ماهو تقييمك لنسبة تمكن تلاميذك من مهارة حل الم شكلات؟

جيدة ( ) متوسطة ( ) ضعيفة ( )

23- كيف ترى نسبة استيعاب تلاميذك للدرس؟

- جيدة ( ) متوسطة ( ) ضعيفة ( )

24- هل ساهمت في تعديل سلوك التلاميذ وانضباطهم؟

نعم ( ) قليلا ( ) لا ( )

25 - هل النتائج الدراسية المحققة للتلاميذ في مادتك

جيدة ( ) متوسطة ( ) ضعيفة ( )

26- ماهي نسبة تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة في مادتك؟

جيدة ( ) متوسطة ( ) ضعيفة)