الجامعة العربية المفتوحة
Arab Open University

سلسلة الكتاب الإلكتروني 6

المؤتمر الإقليمي

إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً

29 إلى 30 نوفمبر 2016

البحر الميت - المملكة الأردنية الهاشمية

www.arabou.edu.kw

فهرس الموضوعات

اسم الموضوع والمؤلف	رقم الصفحة
تقديم	5
كلمة الأستاذة الدكتورة / موضي عبد العزيز الحمود رئيس الجامعة العربية المفتوحة	6 - 7
كلمة مدير الجامعة العربية المفتوحة في المملكة الأردنية الهاشمية أ.د/ محمد أبو قديس	8 - 9
الكلمة الرئيسية: التجربة الفنلندية في إعداد المعلمين - Prof. Jari Lavonen	10
الكلمة الرئيسية: جودة إعداد المعلم ورعايته: إطار فكري - أ.د/ محمود كامل الناقة	11- 14
الكلمة الرئيسية: المعلم الذي يحتاجه الطلبة- السيد/ هيف بنيان	25- 26
الكلمة الرئيسية: عصر تقنية المعلومات ونماذج التدريس المتجددة - د. محمد الزكري	27- 28
الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأطفال في دور الحضانة ومأسستها د. محمد الطوالبة و د. مجدي المشاعلة	29- 44
التربية في مرحلة الطفولة المبكرة في تونس ومساهمة الأجفند في تعزيز مسارها ومكوناتها أ. أحمد عبد الناظر	54- 61
جهود الأجفند والمجلس العربي للطفولة والتنمية في الارتقاء بالطفولة المبكرة - م. محمد رضا فوزي	62- 79
تجربة بنك الإبداع السودان فى تطوير الخدمات المقدمة للأطفال فى الرياض ودور الحضانة - أ. نوال مجذوب	80- 84
إطار مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين - د. مجدي زامل	85- 114
تقويم واقع برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة د. شعباني مليكة و د. مزرارة نعيمة	115- 143
استراتيجية إعداد المعلم وتطويره المهني في المنظومة التعليمية المغربية: دراسة نقدية - أ. عبد الكريم المناوي	144- 163
التنشئة التنظيمية للأساتذة الجدد بالجامعة الجزائرية - د. عبد الكريم بو حفص	164- 179
أطر معارف معلمي قيد الإعداد في العصر الرقمي - د. ميلاد سعد	180- 196
العلاقة بين البرامج التدريبية واحتياجات المعلم - د. بلخير حفيظة و أ. خديم دلال	197- 217
التكوين الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة - د. فاتح الدين شنين	218- 237
واقع برامج إعداد مربي التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر - د.كريمة علاق	238- 278
التدريب أثناء الخدمة وسبل تحسينه من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة في الجزائر - د. محمد لحرش	279- 305
فاعلية الإستراتيجية الهادفة للمعلم في إزالة معيقات عملية التعلم - د. قاسم قادة بن طيّب	306- 324
توفر المعايير المهنية وأداء المعلم كمتنبئات بالتوافق المهني لدى المعلمين د. عيسى محمد المحتسب و أ. محمد عاطف العكر	325- 348
دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين د. فارس أحمد محمد	349- 366
تطوّر إعداد المدرسين والإطارات التربوية في الجزائر- د. بوفلجة غيات	367- 383
إعداد المعلم وتفعيل أدواره في بناء مجتمع المعرفة (مع الإشارة إلى التجربة الفنلندية) - أ. عمر حوتية	384-411

معايير اختيار معلّمي اللغة العربية وإعدادهم وتدريبهم - أ. عبدالله بن سعيد السعيدي	425 -412
الإدارة الصفية الإلكترونية وكيفية إعداد المعلم لها في ظل التطور التقني المستمر - د. هيام نصر الدين	445 -426
تأثير الاستثمار في رأس المال البشري في قطاع التعليم العالي على النمو الاقتصادي في الأردن د. سالمة الطيب	477 -446
دراسة وصفية: بناء برنامج تدريبي قائم على المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى (TPCK) لتدريب معلمي الرياضيات على انتاج وسائط تفاعلية باستخدام برمجية جيوجبرا- د. مفيد أبو موسى	500 -478
الوسائط التكنولوجية في عمليتي التعليم والتعلم - د. مليكة عليوان و د.هاشيم طاوس	512 -501
درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني في الأردن د. زيد سليمان العدوان، د. أحمد عيسى داود و أ.عبد الله السرسك	531 -513
هل يمكن لهواتف الطلاب الذكية إستبدال أجهزة العرض المرئية - د. بدر عويد الفليج	557 -532
فاعلية تدريب معلمي اللغة الإنجليزية على توظيف الإستراتيجيات المستندة على نتائج الأبحاث في تحسين أدائهم التدريسي - د. نعيمة أحمد الحسبان	580 -558
تقويم برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية لإعداد معلمي المدارس الخاصة أثناء الخدمة في مملكة البحرين د.هشام أحمد العشيري	607 -581
فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة لتحسين مستوى الأداء المهني لدى المعلم الجزائري د. عون علي و د. خميس محمد سليم	640 -608
واقع تدريب أساتذة التعليم المتوسط أثناء الخدمة في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية - أ. بن قوة جميلة	655 -641
فعالية برنامج تكوين أساتذة اللغة العربية في تحقيق الفعالية البيداغوجية لديهم وفق معايير الجودة الشاملة د. ربيع العبزوزي، د. بوعافية نبيلة و أ. سعدي ميلود	676 -656
إعداد المعلمين في كفاءات الإبداع والتفكير النقدي - د. مصطفى عشوي و أ. نوال بريقل	713 -677
فعالية برنامج تدريبي أثناء الخدمة في تنمية كفايات التقويم وبناء الاختبارات لدى المعلم الجزائري: دراسة استطلاعية - د. لزهر خلوة	734 -714
مخرجات التعليم العام ومتطلبات التعليم العالي: الإبداع، الريادة والتفكير النقدي البناء - د. سميحه سعيد	746 -735
أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية وتحسين مخرجات التعلم - د. عمرو سيد عبد العزيز	824 -747
الدورات التدريبية وأثرها في اعداد المعلم أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم - د. سامره المومني	844 -825
واقع التدريب أثناء الخدمة والاحتياج التدريبي لعضو التدريس الجامعي بجامعة بنغازي _ليبيا د. سليمة زوبي	870 -845
واقع الكفاية المعرفية كأحد الاحتياجات اللازمة في برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة "معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط بولاية ورقلة – الجزائر نموذجاً" - د. بلخير طبشي	886 -871
تكوين المكونين في ظل معايير الجودة في أقسام ومعاهد التربية البدنية والرياضية بالجزائر د. عطا الله أحمد، د.بورزامة داود ، أ. تواتي حياة و د. بن خالد الحاج	913 -887
الأسس المعتمدة في اختيار معلمي اللغة العربية وسبل الرفع من مستوى كفايتهم التدريسية بالجزائر د. بوبكر دبابي	925 -914
استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) والتدريس في المرحلة الابتدائية- د. ميماس ذاكر كمور	958 -926
واقع إعداد المعلم لاكتشاف ورعاية الطفل الموهوب من وجهة نظر مستشار التوجيه المدرسي د. دبراسو فطيمة	978 -959
أثر استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية والتغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء دافعيتهم للتدريس - أ.د. محمد الساسي الشايب و د. أحمد قندوز	1003 -979
فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الإبتدائية د. أمينة إبراهيم بدوي و د. محمود فتوح سعدات	1028 -1004
المعرفة العصبية والتعلم - أ. وهيبة جنون و أ. فائزة سماي	1046 -1029
درجة التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم - د. عواطف مام و د. فريدة بولسنان	1067 -1047

دراسة تقييمية لمشروع أخلاقيات مهنة التعليم - من وجهة نظر المعلم والأستاذ - "الجزائر نموذجاً" د. لونيس سعيدة و أ. قزوي ججيقة	1087 -1068
درجة ادراك المعلمين لأدوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربوين في فلسطين د. سهير الصباح، د. ايناس ناصر و أ. أحلام مصطفى	1109 -1088
الصعوبات الميدانية التي تواجه معلم الابتدائي بعد التخرج من المدارس العليا للأساتذة بالجزائر د. عبد الرحمن تلي	1133 -1110
اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وعلاقتها بقلق المستقبل لديهم - د. محمود فتوح محمد	1157 -1134
نحو إصلاح التعليم: تصورات المعلمين الأردنيين واتجاهاتهم نحو عملية التعلم والتعليم د. فدوى العشي و دعاء عميرة	1170 -1158
تمهين التعليم: نموذج المعلّم المحترف - أ. الهاشمي عرضاوي	1181 -1171
متطلبات منح رخصة مزاولة مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية د. زويد بن معيوض الزايدي و د. محمد عباس عرابي	1200 -1182
المعايير الضرورية لمزاولة مهنة التعليم - أ. فاطمة عبدالله المصعبي	1220 -1201
الإتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة القبول بكليات التربية - د.نعيمة المهدي أبو شاقور	1248 -1221
رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي بين حاجات الحاضر ومتطلبات المستقبل رؤية استراتيجية في ضوء متغيرات العصر الحديث- أ. حسين عمر دراوشة	1273 -1249
استراتيجيات تربوية في إعداد معلم التعليم المدمج - د.مشاعل حمد الحماد	1279 -1274

تقديم

بتوجيه من مجلس أمناء الجامعة العربية المفتوحة وبدعمٍ سخيٍ من برنامج الخليج العربي للتنمية - أجفند تم عقد **مؤتمر "إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً"** خلال الفترة من 29 إلى 30 نوفمبر 2016 في البحر الميت (الأردن) وقد تولى رعاية المؤتمر وافتتاحه معالي نائب رئيس الوزراء ووزير التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية الأستاذ الدكتور/ محمد ذنيبات إلى جانب كل من:

- رئيس الجامعة العربية المفتوحة أ. د/ موضي عبد العزيز الحمود.
- رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر، عضو مجلس أمناء الجامعة العربية المفتوحة أ.د/ محمد أحمد حمدان.
- مدير الجامعة العربية المفتوحة في المملكة الأردنية الهاشمية أ.د/ محمد أبو قديس.
- ممثل برنامج الخليج العربي للتنمية - أجفند الأستاذ/ عبد اللطيف الضويحي.

وقد قدمت في هذا المؤتمر واحد وستون ورقة علمية بالإضافةِ إلى عرض عن التربية والتعليم في البلدان العربية وقد قدمت هذه الأوراق من طرف باحثين ومتخصصين من **ثلاثة عشر** بلداً عربياً وهي:

المملكة العربية السعودية، مملكة البحرين، سلطنة عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، جمهورية لبنان، جمهورية السودان، جمهورية مصر العربية، الجمهورية الجزائرية، ليبيا، دولة فلسطين (القدس وغزة)، الجمهورية التونسية، جمهورية القمر المتحدة و دولة الكويت، كما شارك متحدث رئيسي من فلندا قدم التجربة الفلندية الناجحة في إعداد المعلمين ببلاده.

وخصصت جلسة لعرض دور الأجفند في تطوير برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتطوير وتدريب المعلمات والمعلمين في مرحلة التعليم المبكر في عدة بلدان عربية منها مصر والسودان وتونس والأردن.

وقد أكد المشاركون في هذا المؤتمر على ضرورة إعداد المعلمين في البلدان العربية سواء ذلك قبل الالتحاق بالخدمة أم أثناء أداء الخدمة كما أكدوا على ضرورة جعل التعليم مهنة احترافية وفق معايير جودة عالمية مع الأخذ بعين الاعتبار أخلاقيات المهنة عند التعامل مع الطلاب وأوليائهم مع الشركاء الآخرين.

وتم التأكيد على استعمال تقنية المعلومات في عمليتي التعليم والتعلم في جميع مراحل التربية والتعليم. وقد أشاد المشاركون في هذا المؤتمر بحسن التنظيم والاستقبال والاستفادة العلمية من الأوراق والتجارب المقدمة في المؤتمر.

وقد حظيت أوراق المؤتمر بمناقشاتٍ وحوارات هامة شارك فيها الحضور من الباحثين والمسئولين والمختصين الذين أكدوا على أهمية إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً مع التركيز على الجوانب المعرفية والبيداغوجية وتطوير قدرات التلاميذ والطلاب في مهارات الإبداع والتفكير النقدي دون إهمال الجانب المهني والأخلاقي أثناء التعامل مع الطلاب وأوليائهم وبقية الشركاء في العملية التربوية المتكاملة الجوانب.

أ.د. مصطفى عشوي

نائب رئيس الجامعة لشؤون البحث والتخطيط والتطوير

نائب رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر

كلمة الأستاذة الدكتورة / موضي عبد العزيز الحمود
رئيس الجامعة العربية المفتوحة

بسم الله الرحمن الرحيم

معالي الأستاذ الدكتور محمد ذنيبات نائب رئيس الوزراء وزير التربية والتعليم بالمملكة الأُردنية الهاشمية

أصحاب المعالي والسعادة، أعضاء مجلس أمناء الجامعة العربية المفتوحة

السادة والسيدات الأساتذة والباحثين والخبراء من الدول العربية ومن فنلندا

يسعدني باسم رئيس مجلس أمناء الجامعة العربية المفتوحة صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز حفظه الله وباسمي أن أرحب بجميع الذين شرفوا هذا المؤتمر بالحضور وبالمشاركة في إعداد الأوراق العلمية التي ستقدم خلال يومي المؤتمر.

السيدات والسادة،
يتناول هذا المؤتمر عدة محاور حول إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً سواء قبل وأثناء الخدمة ونعتز بالمشاركة الواسعة من قبل الخبراء والباحثين من العرب وزملائهم.

ويأتي مؤتمرنا هذا متواكبا مع ما أقرته الأمم المتحدة لأهداف التنمية المستدامة 2030 ومع الرؤية الجديدة للتعليم للسنوات الخمسة عشر المقبلة التي أقرها المنتدى العالمي للتربية 2015 في إعلان إنشيون كوريا **Incheon Declaration** بمشاركة 160 دولة مع اليونسكو والبنك الدولي والعديد من المنظمات العالمية وبما أوردته من أن كفاءة المعلمين بمثابة مفتاح التنمية المستدامة العالمية فتدريبهم، وتوظيفهم، والاحتفاظ بهم وتحسين أوضاعهم وظروف عملهم هي القوة الوحيدة الأكثر تأثيرا وفاعلية في المنظومة التعليمية لتحقيق كفاءة وجودة التعليم.

كما ركز إعلان إنشون على ضرورة تعزيز المنظومة التعليمية بأعداد كبيرة من المعلمين المؤهلين، ويتم ذلك من خلال التعاون على المستوى الدولي لإعداد وتدريب المعلمين خاصة في البلدان النامية، فهناك نقص حاد في المعلمين المدربين تدريبا جيدا في جميع أنحاء العالم، ووفقا لمعهد اليونسكو للإحصاء، فإن تحقيق الإتاحة الكاملة في التعليم الأساسي على مستوى جميع دول العالم بحلول عام 2030، يتطلب ارتفاع عدد المعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي إلى 28.7 مليون معلم، منهم 2.3 مليون بالوطن العربي، وبمرحلة التعليم الإعدادي إلى 21.4 مليون معلم منهم 1.8 مليون بالوطن العربي.

وما أحوجنا اليوم وبخاصة في عالمنا العربي إلى اعداد المعلمين المؤهلين وذوي الكفاءة العالية للارتقاء بمنظومة التعليم وفي ضوء ما أظهرته الاختبارات العالمية للعلوم والرياضيات TIMSS من نتائج لا ترقى لمستوى التوقعات والآمال المنشودة لمجابهة التحديات فقد كان ترتيب الدول العربية في ذيل القائمة من حيث مستويات تحصيل طلابنا في العلوم والرياضيات لاختبارات عام 2011.

إن الجامعة العربية المفتوحة وإيماناً منها بدور مؤسسات التعليم العالي في خدمة مجتمعاتها العربية تسعى دائماً إلى وضع هذه الموضوعات الهامة على طاولة البحث والمناقشة اسهاماً منها في إثراء هذا الموضوع الاستراتيجي الهادف لتطور أمتنا العربية وازدهار مستقبل أبنائها من الأجيال القادمة.

وإني إذ أرجو لمؤتمرنا هذا النجاح والتوفيق مثل مؤتمراتنا السابقة، أشكر جزيل الشكر جميع من أسهم في إنجاح هذا المؤتمر وعلى رأسهم معالي الأستاذ الدكتور محمد ذنيبات نائب رئيس الوزراء وزير التربية والتعليم بالمملكة الأُردنية الهاشمية الذي تكرم برعاية هذا المؤتمر.

وأشكر برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند) وعلى رأسه صاحب السمو الأمير طلال بن عبد العزيز وإدارته التنفيذية التي تدعم عقد هذا المؤتمر بسخاء.

وأشكر معالي الأستاذ الدكتور محمد حمدان عضو مجلس أعيان الأردن، وعضو مجلس أمناء الجامعة، الذي تكرم برئاسة اللجنة العلمية للمؤتمر كما أشكر كل أعضاء اللجنة العلمية ومدير الجامعة العربية المفتوحة في الأردن أ.د/ محمد أبو قديس وفريق العمل من المقر الرئيس الذين عملوا بجد وإخلاص لإنجاح المؤتمر.

وفقنا الله جميعاً لخدمة أمتنا وحفظ الله بلادنا العربية وأنعم على المملكة الأردنية الهاشمية العزيزة بالأمن والأمان والتقدم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،

كلمة الأستاذ الدكتور/ محمد أبو قديس
مدير الجامعة العربية المفتوحة بالأردن

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.
معالي الأستاذ الدكتور محمد ذنيبات نائب رئيس الوزراء ووزير التربية والتعليم ، راعي المؤتمر.
معالي الأستاذة الدكتورة موضي الحمود رئيس الجامعة.
معالي الأستاذ الدكتور محمد حمدان رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر.
سعادة الأستاذ عبد اللطيف الضويحي ممثل برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند).
أصحاب المعالي والعطوفة والسعادة.
الحضور والمشاركون.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،

بداية يطيب لي أن أرحب بكم أجمل ترحيب، وأن أشكر لكم جميعاً مشاركتكم في فعاليات أعمال هذا المؤتمر العلمي الهام، والذي يأتي انعقاده من منطلق إيماننا بأهمية دور المعلم، وبحتمية أن يتلقّى أفضل مراتب الإعداد المعرفي والمهني، وإيماننا المطلق بقداسة رسالته، وبمحورية دوره في توجيه الأجيال، توجيهاً صحيحاً نحو ما ينفع الأمة، وما يأخذ بيدها نحو التطور والصلاح، إذ مما لايخفى على كل منا أنّ إعداد المعلم، ونظام التعليم العربي برمته ، قد اعتراهما بعض الخلل ، وشيء من سوء الرعاية والتقدير، في السنوات الماضية، بالرغم من أن بعض أنظمة التعليم العام في وطننا العربي قد حققت نوعاً من التقدم ، إلا أنه غيرُ كافٍ حين يقارن بما أنجزته الدول الصناعية المتقدمة في هذا المجال .

أعزائي الحضور

إن المستجدات العالمية، بما في ذلك العولمة، والتطورات الهائلة التي تجتاح المجتمعات والاقتصادات الحديثة ، تحوّلها إلى مجتمعات واقتصادات معرفة ، ولا بد للمعلم أن يستجيب لهذه المستجدات ، ليصبح أحد الأعمدة الرئيسة في عملية التحديث والتطوير والإصلاح لنظام التعليم بكافة جوانبه ، وذلك من خلال تطوير أساليب التعليم ومقارباتِه بأفكار وإبدعات جديدة ، مبنية على مرتكزات علمية تضمن الجودة والحداثة ، والانفتاح والتفاعل المتواصل مع مستجدات العلم ، بعيداً عن النمطية والتكرار ، وبما ينعكس على تطوير البنية الفكرية والذهنية للطلبة ، وتعزيز ثقافة الإبداع والتميّز لديهم، للوصول إلى مجتمع المعرفة، الذي تقوم عليه المجتمعات المتقدمة الحديثة .

وانطلاقاً من هذه المكانة الهامة للمعلم لابد من طرح السؤال التالي: ماهي نوعية المعلم ومؤهلاته وتدريباته (قبل وبعد التحاقه بالتعليم) التي يمكن أن تحقق ذلك ؟ وكيف يصبح المعلم عنصراً فاعلاً في تشكيل عقلية الطالب ونفسيته ومعارفه وسلوكياته، في الإطار الذي يسعى التعليم إليه ؟ للوصول إلى الطالب الذي نريد ، وهو الطالب صاحب العقل العلمي المتفاعل مع روح العصر والتنوع والريادة والإبداع . فلم تعد نظرية التلقين والحشو صالحة لمواكبة الحدث والتغيرات السريعة في حياتنا ، مما يستدعي ضرورة تغيير أدوار المعلمين والمتعلمين في آن معا . وهذا يعد تحدياً كبيراً ، يفرض على المعلم أن يكون على مستوى عالٍ من الكفاءة والتأهيل لتحمّل مسؤولياته الجديدة ، حيث صار المطلوب منه أن يكون عالماً ومرشداً وباحثاً ومخططاً ومبدعاً وموضوعياً ، يحث طلبته على البحث والربط ، ويحفز عقولهم على التفكير والتحليل ... فهذه هي رسالة المعلم.

كل ما سبق يحتّم على مؤسسات إعداد المعلم وكليات التربية أن تبادرَ إلى إجراء مراجعاتٍ شموليةٍ لبرامجها ... بدءاً من الفلسفة والأهداف ، مروراً بالمحتوى والطرائق والأساليب ، وانتهاءً بعمليات التقويم ، فلم يعد مقبولاً اليوم - بحال من الأحوال - الاستمرار في تطبيق البرامج التقليدية في إعداد المعلم ،بل أصبح من الضروري استخدام الاستراتيجيات والأساليب الحديثة في تأهيل المعلم وتدريبه ، هذا من جانب .... ومن جانب آخر ثمة حاجة ماسة إلى تغيير نظرة المجتمع نحو المعلم ومهنة التعليم ، ولا شك أن الأسرة والمجتمع والمؤسسات القائمة على أنظمة التعليم تتحمل هذه المسؤولية بكل تبعاتها .

وختاماً فإن هذا المؤتمر الذي تنظّمه الجامعة العربية المفتوحة ، لم يكن ليرى النور، لولا جهود حثيثة ومتواصلة ، من إدارة الجامعة ، التي آمنت بقيمة البحث العلمي بوصفه سنداً ورديفاً للعمل الأكاديمي. وباسم الجامعة العربية المفتوحة أتقدم بجميل الشكر والتقدير لمعالي وزير التربية والتعليم لرعايتكم مؤتمرنا هذا ... كما أخص بالشكر اللجنة العلمية للمؤتمر، واللجان التنظيمية، فلهم كل الشكر والتقدير، على تفانيهم ، وروعة إنجازهم، والشكر موصول أيضا لبرنامج (أجفند) على دعمهم لهذا المؤتمر .

وكذلك أشكر الباحثين المشاركين ، من خارج الأردن وداخله، إذ تحملتم عناء السفر والترحال، لتعطروا مؤتمرنا هذا بحضوركم الكريم، من كل أقطار هذ الوطن الكبير ... داعيا لكم بكل التوفيق ... ومكرراً ترحيبي بكم في بلدكم الأردن ، حفظه الله واحة أمن وأمان ، في ظل قائد المسيرة ، ورائد نهضتها ، الملك عبد الله الثاني ابن الحسين المفدى.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

Finnish teachers have been educated in masters' level programs in traditional universities since 1970

Jari Lavonen
Department of Teacher Education
P.O. Box 9 (Siltavuorenpenger 5)
FIN-00014 University of Helsinki
FINLAND
jari.lavonen@helsinki.fi

Finnish teacher education, aiming to educate professional teachers, is introduced and teacher professionalism is discussed in the contexts of the international research literature and the Finnish education context. Firstly, a short overview of teacher professionalism research is presented. Secondly, the successes and challenges of the Finnish educational context and the role of teachers are discussed. Thirdly, 5 year (300cp.) master's level teacher education is analysed using the master's programme of the University of Helsinki as an example. Essential to teacher education in Finland are one year 60 cp. pedagogical studies, including 20 cp. teaching practice. Another characteristic of the program is research orientation, including 40 cp. master's thesis and courses in research methodology. The aim in teacher education is to educate autonomous teachers who are able to plan and implement teaching, assess their own teaching, students learning and learning outcomes, collaborate with other teachers and society and, additionally, continuously develop the teaching profession within the whole school context. Finally, the future challenges of Finnish teacher education are discussed and the *Finnish Teacher Education Forum,* established in February 2016, is introduced. The aim of this Forum is to foster the development of teacher education as a part of national reform program of the government.

حول جودة إعداد المعلم

"إطار فكري"

إعداد

أ.د/ محمود كامل الناقة

إن الحديث في موضوع يدور حول متطلبات التطوير المستمر للتعليم لأغراض التنمية إنما هو تناول شامل متشعب للتعليم بكل جوانبه ومجالاته ومكوناته سواء ما كان منها مدخلات، أو ما كان منها عمليات، أو ما كان منها مخرجات. فالتعليم منظومة منسوجة إذا أمسكت بطرف خيط منها فلا بد أن تشد كل الخيوط. ولذا فالحديث في هذا الموضوع أشبه ما يكون بمن يريد أن يمسح المحيط اللجي بقارب مطاطي، حيث ستتلاطمه الأمواج الهادرة، وستخلع العواصف الكاسحة من بين يديه مجاديف السير ودفة التوجيه، فتتوه عن ناظريه الطريق.

لذا أرجو أن يسمح لي الحضور باستخدام أسلوب التلميح الذي يغني عن التصريح، والإشارة التي تحقق الاستنارة، وأن أمر في سياحة فكرية أقف فيها ببعض المعالم وأعبر الكثير طارحًا بعض الأفكار المتصلة بالموضوع مما يمكن للمناقشات أن تثريه، وللمداخلات أن تفصل القول فيه.

دعونا في البداية أن ننطلق من بعض المسلمات التي نبني عليها وفي ضوئها جوانب الموضوع فتساعد على الإقناع والاقتناع.

- يستند أي مجتمع في بنيته الأساسية هيكلًا ومحتوى على مصدرين أساسيين هما الموارد الطبيعية والموارد البشرية، فهذان المصدران يمثلان جناحا التنمية، إلا أن أهمية الموارد البشرية أي الطاقات البشرية تفوق أهمية الموارد الطبيعية، ذلك أن الموارد الطبيعية التي وهبها الله لنا لا تمثل إلا طاقة خامدة لن تحركها وتستغلها

وتفعلها وتنميها وتستثمرها إلا الطاقة البشرية فهي الأساس في التنمية لأنها تمثل مصدرًا ومورِدًا وفي نفس الوقت تمثل وسائل وأساليب استغلال الموارد الطبيعية وتنميتها.

- تعيش التنمية في مجتمعنا الآن مفترق طرق وعر وشاق، تتشعب فيه مسالك عدة وتتفرع عنه مسارات مختلفة مليئة بالتحديات والعقبات، وعلى هذه التنمية أن تعبر هذا المفترق، وأن تتخطى وعورته وتتحدى عقباته سالكة مسلكًا يقوم على حسن الإدراك وجودة التدبير. ولا شك أن من حسن الإدراك وجودة التدبير أن ننظر في الركيزة الأساسية والركن الركين في عملية التنمية ألا وهو التعليم.

إن الإدراك الواعي والتدبير العلمي للنظر إلى التعليم باعتباره المدخل الأساسي والعمود الفقري للتنمية إنما هو في حقيقته تناول التعليم بالتطوير المستمر ناشدين التنمية الشاملة.

- التعليم هو القلب النابض في جسم التنمية بل في جسم أي أمة، فهو الذي يجدد الدم في عروق الأمة وشرايينها، وأي اضطراب في هذا القلب هو اضطراب وضعف لجسم التنمية ومن ثم لجسم الأمة وعقلها وروحها، وما الأمة وما التنمية إلا شخصية متعلمة مثقفة منتجة. ومن ثم فالاستثمار في مجال التعليم هو أكثر الاستثمارات عائدًا حيث تبوأت صناعة البشر قمة الهرم بصفتها أهم الصناعات في كل العصور سابقة ولاحقة.

من هنا فالحديث عن تطوير التعليم إنما هو حديث عن تطوير التنمية وصناعة المستقبل، فصانع التنمية في النهاية وصانع المستقبل إنما هو الإنسان مدار العملية التعليمية فهو مدخلها وهو القائم على عملياتها ثم إنه مخرجها في ذات الوقت.

- إن الحديث عن تطوير التعليم هو حديث عن الكيفية – ربما تكون الوحيدة – التي نواجه بها متطلبات التنمية، وبما أن التنمية – بطبيعتها ومن مسماها –

عملية مستمرة إذن فلابد أن يكون تطوير التعليم عملية مستمرة، لأنه الوسيلة الفاعلة المستمرة التي يبقى العلم فيها وبها ناميًا، والعمل منتجًا، والقيم رفيعة.

- إن التسليم بأن التعليم أداتنا للتنمية البشرية ومن ثم أداتنا لكل التنميات، يحتم أن نسلم أيضًا بأن التنمية القائمة على الجودة الشاملة – وهي حتمية عصرية لا مفر منها – لا بد أن تبدأ بالإنسان ذلك لأن أي جودة شاملة لا بد أن تكون منتج عقل وجهد إنساني، ومن ثم ما لم تتوافر الجودة الشاملة في هذا الإنسان انعدمت في غيره، سواء أكان هذا الغير منتجًا ماديًا (شيئًا) أو منتجًا بشريًا إنسانيًا.

من هنا نقول إن فكرة الجودة الشاملة ما كان ينبغي أن نرجع ظهورها من خلال ميادين الزراعة والصناعة والتجارة وإنما ينبغي أن نقول إنها تبدأ وتنشأ وتظهر وتتطور في ميدان صناعة البشر ألا وهو التعليم، وأن هذه الفكرة لو تحققت في بناء الإنسان اكتفينا بذلك عن وجودها في غيره، وهذه الفكرة لن تتحقق بهذا المعنى إلا عن طريق التطوير المستمر للتعليم الذي يستهدف جودة منتج مستوف للشروط والمواصفات القياسية للجودة الشاملة في الإنسان عقلًا وأداءً ووجدانًا، باعتبار أن هذا الإنسان – وهو المنتج التعليمي – نقطة البداية والوسط والنهاية في إحداث التنمية في شتى مناحي الحياة فهو الكنز المكنون الذي يجعله أحد المفكرين التربويين مصدر القوة على هذه المسكونة حيث يرى أن أساس التنمية لم يعد في باطن الأرض ولا في رأس المال وغنما في عيون عقل هذا الإنسان وومضات إبداعه ونبضات فكره.

فإذا أصبحت الجودة الشاملة بهذا المعنى حاجة أساسية للتعليم، فإنها تصبح أكثر ضرورة للقائم بهذه العملية وعليها وهو المعلم، فهو العنصر الأصيل لتحقيق الجودة الشاملة في الإنسان ومن ثم في غيره. ولقد أكد ذلك خبراء التعليم العام والتعليم الجامعي في العالم المتقدم خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان، حيث يجمعون على أن جودة أي مؤسسة تعليمية وكفاءتها إنما تقاس

بكفاءة أعضاء هيئة التدريس بها، وأن كفاءة مخرجات هذه المؤسسة وجودتها تتحققان بكفاءة وجودة أعضاء هيئة التدريس " أي المعلم" يقول "فرتويل" التربوي المشهور " إنه إذا أعطى للقائمين على تطوير التعليم بكل مراحله وتحقيق الجودة الشاملة به ميدانًا واحدًا كي يطورونه ويجودونه ويجددونه فإنهم سيختارون فقط ميدان إعداد المعلم" وهو عندما يقول ذلك فإنه يشير فقط إلى أن طريقنا إلى جودة التعليم إنما يمر فقط من خلال معبر جودة المعلم.

ولعل الجودة الشاملة في ميدان إعداد المعلم تعني فلسفة وطريقة – كما يشير حامد عمار – تعين مؤسسات إعداد المعلم على إحداث تغيير يوفر وضعًا أفضل لمعلم يعطينا وضعًا تنافسيًا أفضل للإنسان المنتج لا داخل مجتمعه الوطني والقومي فقط بل على مستوى كوني. ولذا تعتبر الجودة الشاملة استراتيجية شاملة لإعادة تكوين المعلم وفق معايير ومستويات يقرها ويتفق عليها من له علاقة ببناء الإنسان، حيث يشترك في نسج هذه الاستراتيجية وتحقيقها كل المؤسسات والهيئات الحكومية وغير الحكومية بل والأفراد، وذلك عن اقتناع كامل وتبن حميم وذلك استهدافًا للتجديد والابتكار والفاعلية في تكوين المعلم، والتصميم على تحقيقه والقدرة على إنجازه، وهذا يعني إعادة النظر في برامج المؤسسات التي تعده في ضوء معايير الجودة لإعداد المعلم.

والحديث عن برامج كليات التربية – المؤسسة الرئيسية لإعداد المعلم وتكوينه – في هذا القرن الواحد والعشرين يطول ويتشعب بطوب وتشعب قضية إعداد الإنسان وصناعة البشر، وهو محيط ثقافي حضاري واسع الجنبات، وراكب السفين في هذا المحيط لا بد أن يضل طريقه مهما أوتي من قوة ومن قدرة على الإحاطة والشمول، ومن هنا سأكتفي في حديثي وفي الوقت المخصص لي بإشارات تغني عن التفصيلات وتلميحات تغني عن التصريحات.

إن الحديث عن برامج كليات التربية هو حديث عن إعداد المعلم، والحديث عن إعداد المعلم في هذا القرن الجديد الوليد إنما هو حديث عن صانع أجيال

هذا القرن، ومن ثم لا يمكن تناول برامج إعداد هذا الصانع ما لم نحدد في عجالة مواصفات السلعة التي سيقوم هذا المعلم بصناعتها ألا وهو فرد القرن الواحد والعشرين، وفي ضوء الإشارة إلى مواصفات هذا الفرد يمكننا أن نسجل خواطر وشذرات حول كيفية إعداد صانعه وهو المعلم.

متعلم القرن الوليد:

1- متعلم لم يعد في حاجه لمن يعطيه المعلومة أو ينقل إليه المعرفة، ولكنه في حاجة لمن ينظم له التعلم ويستثيره وييسره ويوجهه ويقومه، وفي حاجة لمن يمكنه من كيف يتعلم، وكيف يتعامل مع الوسائل الإلكترونية للبحث عن المعلومة واكتسابها واستدعائها واستعمالها والإضافة إليها والتجديد فيها.

2- متعلم تشكل قدراته ذكاءات متعددة، وتحدد جودته منافسة عالمية، وتتطلب منه طبيعة العصر إبداع مستقبل وصناعته، ولذا فهو في حاجة إلى تعليم ومن ثم معلم يأخذ في حسبانه الذكاء والجودة والإبداع والمستقبل.

3- متعلم وهبه الله عقلًا هو في الحقيقة كمبيوتر يتفوق على أي كمبيوتر اخترعه العقل البشري، ومن ثم فالمعلم هنا يتعامل مع عقول بشرية هي عقول ما فوق الإلكترونية، لا عقولا تخزينية أرشيفية تخزن المعلومات وتستظهرها، ولذا عليه أن يعطي الفرصة للمتعلمين ليدهشونا بما لديهم من طاقات وقدرات.

ولننظر سويا كيف درس العقل البشري دراسة تشريحية وضعت أمامنا ما يلي:

- لدى كل طفل في أي حجرة دراسة ويقع بين أذنيه كمبيوتر بثلاثة بلايين دولار.
- هذه الأرطال القلوية الكهروكيميائية عبارة عن جهاز يعتمد على الجليوكوز عند حوالي 25 وات.

- إنه يشتمل على ما بين 10 – 100 بليون عنصر منطقي تسمى الخلايا العصبية، كل خلية من هذه الخلايا تعمل بمعدل (10) سيكل (دورة) في اللحظة.
- هذه الخلايا العصبية تحتوي على 50 مليون جهاز استقبال مكبر، وتستقبل 100000مائة ألف من الأفكار المترابطة من الخلايا الأخرى.
- أن القدرة التنظيمية لهذا الجهاز على تخزين المعلومات تمكنه في فترة حياته من تخزين 2.8×200 بليون قطعة من المعلومات متفوقًا بذلك أعظم كمبيوتر اخترعه الإنسان.
- هذا العقل هو الذي يمكن الإنسان من تمييز 10 مليون مسطح مختلفة الألوان.
- ويكتشف الضوء ويلاحظه من خمسة آلاف بليون من وحدة الطاقة.
- ويحلل الموضوعات عند 0.0003 ثلاثة من عشرة آلاف من الكسر العشري من الراديان (الإشعاع) سرعة الضوء.
- ويمكن الأنف من إدراك واكتشاف جزء واحد من الفانلين في عشرة مليون جزء من الهواء.
- ويمكن حاسة اللمس من اكتشاف الذبذبة وإدراكها مع حركة جزء من خمسين ألف من المليمتر.

ومع هذا يقدم له المعلم 1+1ـ 2، وبكين عاصمة الصين!!

ويقول باتريك ميلر خبير التربية الأمريكي "دعونا نعطي الفرصة لأولادنا في المدرسة، فإنهم سوف يدهشوننا ويدهشون أنفسهم بما لديهم من طاقات لو تنبهنا إلى ذلك وأردنا وفعلنا"، يريد أن يقول: لو تنبه المعلم وأراد وفعل.

4-متعلم تلزمه سلوكيات خاصة للتعامل مع معطيات القرن الواحد والعشرين ومنها التخطيط – الدقة – العقلانية – الكفاءة – الاقتصاد – الانضباط – مراعاة الأمان – منظومة قيمية ..... إلخ؛ مما يتطلب معلمًا يستجيب لهذا المتطلبات.

5- متعلم يحتاج إلى سرعة التكيف الإيجابي البصير مع المستجدات، والاستجابة الانتقائية والواعية للتغيرات المختلفة والمتعددة والمحتملة من جوف المستقبل، وهو في هذا يحتاج لمعلم وتعليم يمكنه من هذا التكيف وتلك الاستجابة.

6- متعلم يحتاج إلى مهارات صنع القرار واتخاذه بناء على مقدمات علمية منطقية.

7- متعلم لديه إمكانات الانفتاح على الثقافة العالمية الكونية مع القدرة على الانتقاء والاختيار متمسكًا بعقيدته، وانتمائه الثقافي محافظًا عليهما ومطورًا ومجددًا، وهو في هذا محتاج إلى معلم وتعليم يمكنه من هذا الانفتاح وذلك الانتماء.

8- متعلم يستخدم مهارة نظام الاتصال الإلكتروني وما ستأتي به الأزمان من نظم واختراعات.

9- متعلم يتعامل مع تكنولوجيا متطورة، وأنظمة إلكترونية معقدة، ونظم اتصال سريعة ولحظية، ومعد للتعامل مع اكتشافات جديدة، واختراعات مبهرة فيما سيأتي به المستقبل، ومن هنا ينبغي أن يقاس أداء المعلم بمعيار مدى قدرته على استعمال التكنولوجيا ومدى إقداره للمتعلم على استعمالها في الحياة.

10- متعلم متمكن من العمليات العلمية الأساسية كالتقدير والقياس والتخمين والتنبؤ.

11- متعلم يدرك أن ماضيه تليد وهو مصدر ثري للعبرة والخبرة، وأن صلته بهذا الماضي هي صلة إفادة وليست عبودية وانغلاقًا.

12- متعلم قادر على متابعة لغة العلم ومنهجياته ورموزه واستيعاب نظرياته وترجمتها إلى تطبيقات حياتية بعد فهم مصطلحاتها ودلالاتها الإجرائية، في

قرن الفارق بين الجديد والقديم فيه يحسب ربما بالثانية. ولعل هذا يتطلب أن يكون معلمنا راسخا في العلم، مستندًا إلى التفكير العلمي.

13- متعلم قادر على أن يضيف على غير مثال من خلال التفكير الناقد والتخيل والإبداع، ومن ثم على المعلم أن يكون قادرًا على إطلاق طاقات الإبداع عند طلابه وتمكينهم من حرية التفكير.

14- متعلم متكلم مناقش محاور مشارك مندمج متمثل مفسر مجرب ممارس مطبق، وهو في هذا محتاج لمعلم لديه قدر عظيم من الخبرات والممارسة والتطبيق.

15- متعلم لديه منهجية عقلية فكرية ينسق فيها معارفه ويمنطقها ويضعها في منظومية تمكنه من الاكتساب والاحتفاظ والتفاعل والاستدعاء، ومن ثم يستمر في تطوير هذه المنهجية العقلية. ولذا فهو بحاجة إلى معلم منهجي التفكير والأداء.

16- متعلم يستقبل وجهات نظر متعددة فيوازن ويقيس ثم يكون لنفسه وجهة نظر متميزة. ومن ثم يحتاج إلى معلم متفتح موسوعي.

17- متعلم يتذوق جمال الأدب، وجمال العلم. وتنمو لديه مشاعر التذوق وشهوة العلم، ومن ثم يحتاج إلى معلم يقدر جمال الأدب وجلال العلم، وحلاوة التذوق.

18- متعلم يدرك أن البيئة التي يعيش فيها أسرة تكون علاقته بها علاقة حميمة فيها شعور أفراد الأسرة نحو كل فرد، شعور الحفاظ والمحافظة والرعاية وتنمية الحب والولاء والمصلحة العامة، ويتطلب هذا معلم محب لبيئته صيانة وحفظا، منتميا إلى المصلحة العامة للمجتمع.

19- متعلم يؤمن بأنه جزء من خط الإنتاج، وآلية من آليات تنمية مجتمعه وتطويره في شتى ميادين الحياة، ومن ثم يحتاج لمعلم متعاون ينظر إلى تدريسه كجزء من تدريس زملائه في شتى ميادين المعرفة، ويتطلع إلى تحقيق الأهداف العامة بتحقيقه لأهداف مادته.

هذا الفرد المتعلم في قرننا هذا الذي نعيشه يحتاج بيئة تربوية جديدة وخصبة، ومن ثم يحتاج إلى مناهج جديدة وبدورها تحتاج إلى معلم جديد له مقومات جديدة، ووظائف جديدة وأدوار وكفايات جديدة.

هذا المعلم الجديد في ظل حتمية طبيعة العصر وطبيعة فرده، وحاجاته من صناعة البشر، وحاجة هذه الصناعة إلى معلم قدير، ومهندس خبير في بناء البشر إلى برامج إعداد جديدة بكليات التربية تقوم على الجودة الشاملة خاصية كل منتج في هذا العصر.

والسؤال هو: ما الاعتبارات التي تحكم إعداد المعلم في ضوء الجودة الشاملة؟

اعتبارات تحكم برامج إعداد المعلم في ضوء الجودة الشاملة:

ينبغي أن تأخذ هذه البرامج في اعتبارها مجموعة كبيرة من التوجهات والركائز والدلائل والملامح من بينها:

أ- تمكين المعلم من:

1-المادة والتخصص.

2-طبيعة المادة والتخصص.

3-خصائص المنهج الذي ينفذه.

4-طبيعة الطلاب واستراتيجيات التعلم.

5-طبيعة العقل البشري.

6-طبيعة التدريس.

7-أساليب العلم ونتائجه وتطبيقاته.

8-أساليب التفكير العلمي ومناهجه ومهاراته.

9-فهم تكنولوجيا العصر في التعليم والتعلم واستخدامها وتوظيفها وتفعيلها؛ وهي تكنولوجيا الكمبيوتر والإنترنت والمعلومات وطرق الاتصال والإعلام والتعليم السريعة.

10-أن يكون رائدًا للتغيير، حاملًا لمستقبل صناعة البشر، متجاوزًا بمسئولياته ورسالته حجرة الدراسة.

11-تعميق الجانب الثقافي بالكيفية التي تمكنه من فهم وتطبيق ما يسمى بالتخصصات البينية.

12-فنيات التعلم والتربية والتدريس والتقويم.

13-ألا يكون ناقلًا للكتاب المدرسي بحيث تكون مراجعه شبكة الإنترنت.

ب- زيادة وعيه بأن:

1-تكنولوجيات التعليم الحديثة أخذت تزاحمه وتقلص بعض أدواره وأنها تتطلب منه القيام بأدوار أخرى ترتبط بتطوير تدريسه ارتباطًا بالتكنولوجيا الحديثة.

2-التربية أصبحت صناعة تحتاج إلى مهندس فني ماهر يتعامل مع تحديات حضارة القرن الواحد والعشرين التي تتسم بسرعة التجدد والتعقيد.

ج- صناعة التربية كأي صناعة أخرى ستدخل بل دخلت ميدان التنافس والجودة، وهذا يكشف عن حاجتنا لمهندس يستطيع أن ينافس بمنتج صناعته وببضاعته صناعة الدول الأخرى.

د- الشخصية المستهدفة لمعايشة القرن الواحد والعشرين ينبغي أن تتسم بـ:

1-العقلية المبدعة.

2-القدرة المنتجة.

3-الوسطية في الأحكام والسلوك.

4-بانورامية المعرفة.

5-موسوعية الثقافة.

6-اكتمال النظام القيمي.

7-المرونة والقابلية للتغير والمواجهة.

8-القدرة على التعلم الذاتي.

9-التمكن من الأساليب التكنولوجية إدارة واستعمالًا.

في ضوء كل ما سبق فإن الأمر يستلزم من برامج إعداد المعلم في ضوء الجودة الشاملة ما يلي:

1-الارتكاز إلى فلسفة تربوية، أي منطلقات يبنى على أساسها نظام إعداد المعلم آخذة في اعتبارها كل العوامل السابقة.

2-تحديد الشروط والواصفات القياسية لاختيار من يعد معلمًا وتفعيل ذلك.

3-التركيز على أقل قدر من التراث التربوي، والتوسع في دراسة الاتجاهات المعاصرة لبناء الإنسان وتربيته.

4-التركيز في الإعداد على أربعة أبعاد هي:

-تمكن المعلم من المادة والتخصص.

-تمكنه من طبيعة المادة والتخصص.

-تمكنه من طبيعة المتعلم واستراتيجيات تعلمه.

-تمكنه من مداخل التدريس وطرقه وفنياته واستراتيجياته مع وضع المستويات المعيارية لكل جانب من هذه الجوانب.

5-التقليل من المعارف النظرية والاهتمام الشديد بالتطبيق والممارسة، مما ينعكس على أدائه في الموقف التعليمي والميدان؛ أي التركيز على مهارات الأداء وكفايات التدريس وليس على النظريات والمعلومات.

ومع تقليل المعارف النظرية ينبغي أن تقدم في أطر جديدة، ومعالجات مغايرة، تحقيقًا للفكرة التي تنادي بأن يكون المعلم مهنيًا في إعداده حرفيًا في أدائه. ويوجهنا ذلك إلى ضرورة وجود برنامج تطبيقي نشاطي مواز للبرنامج الأكاديمي، وذلك عبورًا لفجوة الانفصال بين الإعداد الأكاديمي (التخصصي) والإعداد المهني، وربما يكون من المطلوب الآن التفكير في صورة فعالة لوضعهما في منظومة الإثراء.

6-إعطاء قدر كبير من الاهتمام لبرامج تكنولوجيا التعليم، ووجوب إفساح مساحات واسعة لها في برنامج الإعداد.

7-ربط جميع البحوث التربوية ذات الجدوى والعلمية ربطًا عضويًا ببرامج الإعداد، وذلك من خلال إثراء المعرفة في أثناء التدريس، ومعالجة المشكلات المعرفية والتدريسية، وتعميق فكر المعلم وتجديده وتجويده، هذا بالإضافة إلى الإفادة منها في تعديل النظم وتطوير الآليات. وفي هذا السياق لا ننسى أن يكون من بين أهداف برامج الإعداد إعداد المعلم كباحث.

8-الاهتمام الشديد بتأصيل الجانب القيمي الأخلاقي المهني لدى المعلم واعتناقه وتنميته فكرًا وممارسة.

9-إعادة النظر جذريًا في أنظمة التدريب الميداني، والإعداد له بشكل جيد تحت الإشراف المباشر لخبراء التدريس. وربط برامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة بعمليات علمية دقيقة لتقويم الأداء والاحتياجات التي يكشف عنها هذا التقويم.

10-الحاجة إلى وقفة جادة لإعادة النظر في إعداد معلم المعلم في التعليم العام لأنه المسئول الأول لتنفيذ مخطط إعداد المعلم في ضوء الجودة الشاملة.

11-ضرورة أن يكون هناك توجيه ورقابة بالنسبة للمعلم ومعلم المعلم.

12-توفير التمويل والإمكانات وإعادة النظر في تقدير المعلم أدبيًا وماديًا.

وإذا كنا قد انشغلنا فيما سبق من حديثنا بمكانة المعلم المهنية، وبأنه صاحب رسالة في صناعة التنمية البشرية، وبتطوير إعداده وتمكينه من الكفاءات المهنية، فإنه ينبغي أن ننشغل في الوقت نفسه بما يتصل بتقديره ماديًا والارتفاع بمستوى دخله، وتقديره معنويًا وأدبيًا ووضعه في مصاف قادة الرأي والفكر وصناع التقدم، ومن هنا فنحن في حاجة ملحة وشديدة لأن نوفر وضعًا أفضل للمعلم يمكنه من أن يحقق وضعًا تنافسيًا أفضل لمن يقوم على تربيتهم وتعليمهم على المستوى الوطني والقومي والعالمي.

وفي تصوري أن توفير وضع أفضل للمعلم يستند إلى ركيزتين أساسيتين وهما: رفع كفاءته المهنية، ورفع مستوى دخله وتقديره المادي. أما فيما يتصل برفع كفاءته المهنية فقد بدأته مصر منذ عدة أعوام في المشروع القومي لتطوير كليات التربية، حيث شكلت لجنة قومية لتنفيذ هذا المشروع قطعت شوطًا كبيرًا في تطوير برامج هذه الكليات وتحديثها، وفي تطوير لوائحها وتغييرها بما يتلاءم والاتجاهات العالمية في تكوين المعلم باعتباره صانع أجيال القرن الواحد والعشرين، وأحسب أن هذه اللجنة قد حققت معظم أهداف هذا المشروع، كما وضعت ضمانات استمراره.

أما فيما يتصل برفع مستوى دخل المعلم وتقديره ماديًا فلابد أن تتجه الدول العربية نحو وضع مشروع قانون لرفع كادر المعلم هادفة من ذلك إلى تجاوز السلبيات التي نتجت عن ضعف رواتب المعلمين وعلى رأس هذه السلبيات الدروس الخصوصية، ومما يشد الانتباه كثرة ما يكتب وما ينشر عن إصلاح

حال المعلم إلا أن الأمر ما زال يرواح مكانه مثلما يرواح المعلم مكانه ضعفا في التقدير المادي والأدبي.

إن المطالبة الملحة بتحسين دخل المعلم وزيادة مرتبه فريضة اقتصادية واجتماعية وتعليمية، وانخفاض مرتب المعلم وقلة دخله الثابت أدى إلى أن تضيق به سبل الحياة ومن ثم إلى شعوره بالدونية وانطفاء حماسته للعمل، وتراجع دافعيته للتدريس والإبداع فيه، وكراهيته لمهنته، وتمنيه امتهان مهنة أخرى وهو ما يدفعه إلى امتهان مهنة الدروس الخصوصية تلك المهنة المعبرة عن نكسة التعليم ومن ثم انهياره ليصبح هدفه ليس التعلم ولكن النجاح في الامتحانات فقط.

ألا نرى جميعًا أن كل هذا هدر تعليمي ومن ثم هدر اجتماعي يؤديان إلى هدر اقتصادي، وهل من مأساة أسوأ من مجتمع يعاني الهدر التعليمي والاجتماعي والاقتصادي ومن ثم فشل التنمية البشرية ومن ثم التنمية الشاملة في شتى مناحي الحياة.

الحالة تقتضي بأسرع ما يمكن التفات الدول العربية خاصة تلك التي يعاني معلموها ضعف المرتبات والفقر والإحساس بالدونية، إلى تقدير المعلم تقديرًا لا يقل بأي حال من الأحوال عن تقدير من تراهم أصحاب رسالة يستحقون عليها المال والتقدير، إن لم نفعل فنحن نحرث في بحر قضايا تطوير التعليم وتطوير المناهج وتطوير المدرسة وتطوير تكنولوجيا التدريس، لأن كل هذا بدون معلم يمثل هباءً منثورًا ويا ويلنا من هذا الهباء.

QUEEN RANIA TEACHER ACADEMY
أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين

Eng. Haif Bannayan
Chief Executive Officer
Queen Rania Teacher Academy (QRTA)

The Teacher Students Aspire to have

"The competitiveness and productivity of Jordan and its industries, the quality and effectiveness of its public services, and the welfare of its families and communities all depend on the availability of a well-educated and highly skilled populace" - *The National Strategy for Human Resource Development 2016-2025.*

Jordan needs a workforce that has the ***skills***, ***qualifications***, ***and attitudes*** to achieve economic and societal sustainability, growth and stability. Investment in education is the only way forward to reach a quality workforce. Many factors contribute to a student's academic achievement and growth, including individual characteristics, family, peers and the environment of learning. But research suggests that, among school-related factors, ***teachers matter most***. When it comes to student performance on reading and math tests, a teacher is estimated to have two to three times the impact of any other school factor, including services, facilities, and even leadership. This is clearly evident in the results of best performing countries, around the world, in international student testing (TIMMS and PISA), a clear indication that ***Teachers matter more to student achievement than any other aspect of schooling.***

As Her Majesty Queen Rania Al Abdullah once said ***"Good Teachers Teach… Great Teachers Transform"***, hence an ambitious strategy to create the breed of teachers that have the ***skills***, ***knowledge*** and ***capability*** to take the hand of the student, open the mind and touch the heart to inspire and prepare them for a future, in which the only stable factor in it is ***Constant Change***. So what is that breed of teachers? What does the student need? and more importantly what are the characteristics of these ***Teachers, Students Aspire to Have***.

The Queen Rania Teacher Academy (***QRTA)*** is one of Her Majesty's Queen Rania Al Abdullah educational organisations that is supporting Jordan's efforts to reform education through teachers. During this session, the QRTA profound experience in teacher development models and how it ***aligns*** with the national strategy to achieve the goal of the ***Transformational Teacher*** will be presented.

عصر تقنية المعلومات ونماذج التدريس المتجددة: التعلُّم المنتج والنموذج المتوازن المرن للبناء المعرفي - وانعكاساتها على إعداد المعلم

د. محمد إبراهيم الزكري

مدير الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية

director@arabou.edu.sa

إن توافر المعلومات المناسبة كماً وكيفاً شرط أساسي للتعرُّف على التراكم المعرفي، الذي يساعد ويؤدي إلى البناء المعرفي. ولهذه الأهمية الجوهرية للمعلومات، كمُدخلة رئيسة وأساسية لعمليات البناء المعرفي، بذل المهتمون بالتعليم في جميع الحضارات الإنسانية الجهد والمال في توفيرها للمتعلِّمين والعلماء؛ حتى يتمكَّنوا من البناء المعرفي، ومن ثم إنتاج العلوم. ومن أمثلة ذلك ما فعله خلفاء الدولة العباسية الأولى من شراء الكتب من الحضارات السابقة بوزنها ذهباً، وتوفيرها للعلماء والمتعلِّمين ليُعملوا فيها أفكارهم ويُنتجوا علومهم التي أدَّت إلى الحضارة الإسلامية التجريبية. تعتمد سرعة حصول البناء المعرفي على درجة توافر التراكم المعرفي، وعلى أساليب التعلُّم والتعليم المستخدمة من المتعلِّمين والمعلِّمين. سابقاً كان الحصول على المعلومات، التي تمثِّل التراكم المعرفي، يستغرق وقتاً طويلاً وجهداً أطول. وبعد اختراع الإنترنت أصبح من السهل الوصول والحصول على المعلومات؛ وبالتالي أصبحت عمليات البناء المعرفي تتم بسرعة وفاعلية أكبر. أي أن فاعلية التعلُّم تزيد شيئاً فشيئاً حتى يصبح تعلُّماً منتجاً.

هنا أُقدِّم مصطلحاً جديداً للتعلُّم بإسم "التعلُّم المنتج"؛ فما هو التعلُّم المنتج؟ وكيف يحصل؟ وما هي نتائجه؟ وماذا قدَّمت له الإنترنت؟ وما هو النموذج التدريسي المناسب لتحقيقه في عصر تقنية المعلومات؟ وماهي انعكاسات ذلك كله على إعداد المعلم؟ ستكون الإجابة على هذه الأسئلة في 3 أجزاء. في الجزء الأول أُقدِّم تحليلاً لكيفية حصول "التعلُّم المنتج"، وأضرب مثالاً على ذلك بالأسلوب التعليمي الذي أستخدمه العلماء والمتعلِّمون والباحثون المسلمون في العصور الإسلامية الأولى؛ وكيف أدَّى بهم ذلك إلى إنتاج العلوم، ثم بناء الحضارة الإسلامية. وكعلاقة سببية بين تدني عمليات البناء المعرفي وبين ركود التعلُّم وسلبيته "التعلُّم السلبي"، أُقدِّم تحليلاً - من وجهة نظر تعليمية - لأسباب انحدار الحضارة الإسلامية في القرن السادس الهجري، واستمرار ركودها إلى العصر الحاضر. وفي الجزء الثاني، أُقدِّم نموذجاً متوازناً مرناً لإحداث التعلُّم المنتج في كافة المستويات التعليمية (الأساسية والجامعية والدراسات العليا)، مستغلاً معطيات تقنية المعلومات، التي سهَّلت التعرُّف على التراكم المعرفي، من خلال توفير

إمكانية الوصول والحصول على المعلومات من أي مكان وفي أي وقت. وفي الجزء الثالث، اتناول انعكاسات تقنية المعلومات ونماذج التدريس المتجدة في عصرها على إعداد المعلم، وكيف يجب تهيئة المعلم ليساعد المتعلمين على البناء المعرفي باستخدام تقنيات المعلومات الحديثة المتجددة.

الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأطفال في دور الحضانة ومأسستها

Institutionalizations and Enhancement of Services Provided to Children at Nurseries

أ. د. محمد الطوالبة

د. مجدي المشاعلة

الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأطفال في دور الحضانة ومأسستها

أ. د. محمد الطوالبة
د. مجدي المشاعلة

مقدمة

نظراً لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة في تطور الطفل من النواحي الجسدية والعقلية والعاطفية والاجتماعية كافة، وحيث إن احتياجات الأطفال متكاملة من ناحية الرعاية الصحية والتغذية السليمة، إضافة إلى البيئة الآمنة والصحية، الحافلة بالمحبة والأمن النفسي، فقد أولى كل من برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)، والجامعة العربية المفتوحة، والمجلس الوطني لشؤون الأسرة، برامج مرحلة الطفولة المبكرة اهتماماً بالغاً، وقد تجلى ذلك من خلال تنفيذ مشروع (الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأطفال في دور الحضانة ومأسستها).

وتسعى الجامعة العربية المفتوحة، من خلال العمل المشترك مع المجلس الوطني لشؤون الأسرة إلى استثمار الجهود والخبرة المعرفية والعملية والعلمية التراكمية المشتركة، وتوحيدها ضمن مسار مهني ومشروع عملي تطبيقي تعاوني مشترك، لتدريب وتأهيل عدد من العاملين والمتخصصين وطلبة الجامعات في مجال الطفولة المبكرة والحضانات، وتطوير أدلة وبرامج تدريبية متخصصة، تصب في مصلحة تحسين مستوى الخدمات المقدمة للأطفال. من الميلاد إلى أربع سنوات، بالإضافة إلى نشر الوعي وتعزيز المفاهيم والممارسات العملية المهنية الحديثة والفعالة، ذات الجودة العالية التي تتوافق مع المعايير الدولية والوطنية في مجال الطفولة المبكرة.

الجهات المشاركة

هناك ثلاث جهات مشاركة في هذا المشروع، وهي برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)، والمجلس الوطني لشؤون الأسرة، والجامعة العربية المفتوحة/الأردن.

برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)

منظمة إقليمية تنموية مانحة، تدير أعمالها من مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، التي تتخذها الإدارة التنفيذية مقراً. أنشئ (أجفند) عام 1980 بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، وبدعم وتأييد من قادة دول مجلس التعاون الخليجي (دولة الإمارات العربية المتحدة، ومملكة البحرين، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، ودولة قطر، ودولة الكويت).

ويعمل (أجفند) في مجال التنمية على المستوى الدولي من خلال شراكة فاعلة مع المنظمات الأممية والإنمائية الدولية والإقليمية والوطنية، والهيئات الحكومية، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني. كما أسهم (أجفند) منذ إنشائه في دعم وتمويل ما يزيد على 1466 مشروعاً في 133 دولة نامية، منها 952 تم إنجازها، و 316 مشروعاً تحت التنفيذ. وتتمثل رؤية (أجفند) باستدامة التنمية البشرية، وتخفيف حدة الفقر، وتمكين الفئات الضعيفة (المرأة، والطفل، وكبار السن، وذوي الاحتياجات الخاصة، والنازحين، واللاجئين) من ممارسة حقوقها في الحياة الكريمة اجتماعياً واقتصادياً في ظل التشريعات الوطنية والدولية. ويسعى البرنامج إلى تحسين ظروف معيشتها، وتوفير الخدمات الأساسية لها، وإتاحة فرص التعليم والرعاية الصحية والعمل، فضلاً عن نشر الأمن والسلام في المجتمعات البشرية، والمبادرة ببرامج مبتكرة تكون قدوة ونموذجا يُحتذى في مختلف مجالات التنمية البشرية.

المجلس الوطني لشؤون الأسرة

تأسس المجلس الوطني لشؤون الأسرة عام 2001 بموجب القانون رقم (27) وعين له مجلس أمناء يضم عدداً من الوزراء ومديري المؤسسات ذات العلاقة، وأشخاصاً بصفاتهم الاعتبارية. وترأس مجلس أمنائه الملكة رانيا العبد الله. ويسعى المجلس كهيئة أهلية فكرية للسياسات إلى تعزيز مكانة الأسرة الأردنية من خلال دوره الرئيس في تطوير السياسات والتشريعات، بنهج عمل تشاركي يجمع المؤسسات الوطنية الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص العاملة في مجال الأسرة.

ومن أهداف المجلس: المساهمة في وضع السياسات والاستراتيجيات والخطط التنموية ذات العلاقة بالأسرة وأفرادها، ومتابعة تنفيذها، وتحسين نوعية مستوى حياة الأسرة، ورعاية وتعزيز دورها، وتمكينها من تلبية احتياجات أفرادها وضمان أمنهم، والنهوض بالأسرة، وحمايتها وتأمين استقرارها، والحفاظ على

تماسكها وهويتها، فضلاً عن دعم جهود مؤسسات المجتمع وهيئاته المختلفة في القطاعين العام والخاص المعنية بشؤون الأسرة، وتحقيق التنسيق والتكامل بين هذه الجهات.

الجامعة العربية المفتوحة / الأردن

تعود فكرة إنشاء جامعة مفتوحة في العالم العربي كمشروع غير ربحي إلى مبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز آل سعود، رئيس برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)، حين أعلن سمو الأمير في عام 1996 عن مبادرته لإنشاء جامعة عربية مفتوحة ككيان أكاديمي تعليمي غير تقليدي، وكمؤسسة تسهم في توجيه التنمية في المجالات العلمية والاجتماعية والثقافية/http://www.open.ac.uk. وتطورت تلك المبادرة في عام 2002 لتترجم على أرض الواقع إلى جامعة متكاملة، هي الجامعة العربية المفتوحة، التي انطلقت بتعاون مشترك مع الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة.

وتتبنى الجامعة نظام التعليم المفتوح المتمازج، الذي يوفر تعليمًا مرنًا يناسب فئات مختلفة من المجتمع، وخاصة المرأة والعاملين في القطاعات المختلفة. وتعمل الجامعة العربية المفتوحة على إتاحة فرص التعليم العالي والتعليم المستمر لكل راغب فيه وقادر عليه، وبخاصة المرأة العربية وشرائح الشباب. كما تولي الجامعة مشاريع وبرامج الطفولة المبكرة جُلّ عنايتها، من خلال الاهتمام بطرح برامج أكاديمية وتدريبية للعاملين في هذا القطاع وللأمهات العاملات وغير العاملات.

أهداف المشروع

يهدف هذا المشروع إلى **الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأطفال في دور الحضانة ومأسستها** في المملكة الأردنية الهاشمية، ليكون نموذجاً ومنطلقاً لباقي الدول العربية. كما يهدف المشروع إلى تطوير مهارات وكفاءة العاملين والعاملات والمختصين في مجال الطفولة المبكرة والحضانات، من خلال تقديم التدريبات المهنية المتخصصة في مجال الطفولة المبكرة، من الميلاد إلى أربع سنوات، نفذها عدد من الخبراء والمدربين الوطنيين المختصين في مجال الطفولة المبكرة في الأردن. ويعزز المشروع تطوير شراكات حقيقية بين الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن والمجلس الوطني لشؤون الأسرة من خلال التعاون المشترك، سعياً للارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأطفال في الحضانات.

ويهدف المشروع أيضاً إلى نشر الوعي في المجتمع بأهمية الطفولة المبكرة للأطفال من الميلاد إلى أربع سنوات، ويتوقع أن يساعد المشروع في تكوين المفاهيم والممارسات المهنية الإيجابية حول الطفولة المبكرة ومأسستها مما يزيد من تمكين الأسرة والحفاظ على كيانها واستقرارها وحمايتها. وكذلك تطوير الممارسة الملائمة نمائياً Developmentally Appropriate Practice (DAP) المستمدة من المعرفة العميقة لمبادئ تطور الطفولة.

فعند الانتهاء من تنفيذ المشروع يتوقع تحقيق الأهداف الآتية:

- رفع كفاءة مقدمي الخدمات للأطفال في مجال رعاية الطفولة المبكرة Child Care Worker ودور الحضانات من الميلاد إلى أربع سنوات، من خلال توفير التدريبات المتخصصة في هذا المجال، بما في ذلك إعداد المدربين وفقاً للمعايير والتوجهات الحديثة.
- تطوير الأدلة التدريبية والمواد العلمية الخاصة بمقدمي الرعاية للأطفال من الميلاد إلى أربع سنوات في مجال الطفولة المبكرة. والتي تعتمد على المنهج التكاملي Integrated Curriculum الذي يركز على جوانب تطور الأطفال كافة، وليس على التطور المعرفي وحسب.
- تبادل المعلومات والخبرات بين المجلس الوطني لشؤون الأسرة وبرنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند) والجامعة العربية المفتوحة لتحقيق المنفعة، وإحداث التأثير الإيجابي من خلال تأسيس شراكة تعاونية مؤسسية فاعلة.
- تقديم نموذج مثالي للحضانات وفقاً للمعايير الدولية، وذلك في مجال تطوير خدمات الطفولة المبكرة للأطفال من الميلاد إلى أربع سنوات، ليحتذى به للتعاون المستقبلي بين المؤسسات، وتعميمه في دول عربية أخرى.
- رفع مستوى الوعي بالطفولة المبكرة لدى المؤسسات والهيئات والأفراد وتعزيز دورها في بناء جيل واع وفاعل في المجتمع.
- تطوير الممارسة العملية لمقدمي الرعاية الملائمة نمائياً (تطورياً) Developmentally Appropriate Practice (DAP) وذلك بتعليم الأطفال، من خلال مواءمة الممارسات مع المعايير النمائية العالمية لهذه الفئة العمرية.
- زيادة التواصل والتفاعل وبناء الشراكات الحقيقية بين المؤسسات والهيئات والجامعات والمجتمعات المحلية.
- المساعدة في تطوير معايير الإعداد المهني للعاملين في برامج مقدمي الرعاية في الحضانات.

الفئات المستهدفة

يدرك الشركاء الثلاثة أهمية هذا المشروع والتأثير الإيجابي الذي سيحققه في المملكة الأردنية الهاشمية والدول العربية، في الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأطفال في دور الحضانة ومأسستها، وبالتالي فإن المستفيدين من هذا المشروع هم:

- أساتذة الجامعات في كليات التربية والكليات الإنسانية ذات العلاقة.
- طلبة كليات التربية والكيات الأخرى.
- العاملات والعاملون في مجال الحضانات والطفولة المبكرة.

- الأشخاص الذين يخططون للعمل في مجال الحضانات والطفولة المبكرة.
- العاملون (مشرفون وباحثون اجتماعيون) في مؤسسات المجتمع المدني المعنية بالطفولة المبكرة ودور الحضانات.
- الوالدان الراغبان بزيادة معرفتهم حول تنشئة الأطفال وتحسين مستوى الرعاية لهم.

منهجية العمل

إن منهجية العمل المتبعة للارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأطفال في دور الحضانة ومأسستها، تم إعدادها من خلال مشاورات مكثفة مع أفراد متخصصين في مجال رعاية الطفولة المبكرة والحضانات، وميدان العمل في الحضانات؛ حيث تم إعداد هذه المنهجية مع الأخذ بعين الاعتبار كل المعارف والدراسات والخبرات العلمية والعملية لدى المجلس الوطني لشؤون الأسرة، وأساتذة الجامعة، والعاملين في الجامعة العربية المفتوحة، وفيما يلي مجموعة من الخصائص الرئيسة التي تتميز بها منهجية العمل لهذا المشروع:

- توفر نهج عمل متكامل وشامل.
- تستند على خطة عمل تنفيذية بطريقة شمولية تحقق أهداف المشروع ومكوناته.
- ترتكز على إطار عمل تقديم الخدمات المتخصصة في الطفولة المبكرة ودور الحضانات يتلاءم ويتناسب مع حقوق الطفل ومبادئ التعامل معهم.
- تتناسب مع برامج المجلس الوطني لشؤون الأسرة وأهدافه، والجامعة العربية المفتوحة/ الأردن وبرنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)، بالإضافة إلى الشركاء المحليين والجهات المعنية الأخرى.
- تسهل وتيسر اكتساب المعرفة وتطوير المهارات من خلال تقديم التدريب المتخصص بشكل منتظم.

وتوفر هذه الخصائص معاً أساساً لممارسة واقعية وقابلة للتحقق في مجال الطفولة المبكرة والحضانات، بحيث يكون هذا الأساس متناسقاً مع المعايير والمقاييس الدولية وأفضل الممارسات الدولية في هذا المجال.

كما تعتمد المنهجية المتبعة لتنفيذ هذا المشروع الوقوف على مستوى الخدمات المقدمة للأطفال في دور الحضانات، والتعلم العملي المدعم بالتدريب المتخصص الذي سيساعد على تحقيق أهداف ومتطلبات

المشروع، حيث سيتم تحديد مستوى وطبيعة الخدمات الموجودة، والتي تحتاجها الطفولة المبكرة، واتباع أفضل الطرق لتطوير الأدلة والمواد العملية والتدريبية المتخصصة، لرفع مستوى الخدمة للأشخاص المعنيين بتقديم الخدمات في هذا المجال. كما أن التدريب العملي يساعد في تنفيذ وتطبيق البرامج والأنشطة التي ستتضمنها الأدلة التدريبية المتخصصة.

ومن خلال هذا المشروع يستفيد كل من المجلس الوطني لشؤون الأسرة والجامعة العربية المفتوحة/ الأردن من خبراتهما، من أجل ضمان توافق العمل الذي يتم إنجازه مع احتياجات المشروع ومتطلباته.

خطة العمل

بناء على نطاق عمل المشروع ومنهجية العمل التي يتم انتهاجها لتنفيذ متطلبات المشروع، فقد تم تحضير خطة العمل الرئيسة (Master Plan) وإعدادها، حيث سيتم تطبيقها على مدار 24 شهراً. وتوضح الخطة تحضير المتطلبات اللازمة، والأنشطة والمهام المتعلقة بتحقيق أهداف المشروع كافة. من خلال:

- تطوير آليات ومعايير ونماذج وأدوات المشروع المتخصصة.
- تشكيل اللجان الخاصة بإدارة عمل المشروع ومتابعة تنفيذه.
- إعداد أدوات ووسائل الخطط التدريبية الشاملة وتطويرها لتنفيذ الدورات التدريبية في المشروع.
- تشكيل فرق المدربين المؤهلين لتنفيذ الدورات التدريبية.
- تنفيذ التدريبات المتخصصة حول الخدمات المقدمة لرعاية الطفولة المبكرة والحضانات.
- تطوير الأدلة التدريبية والمواد المتخصصة في مجال رعاية الطفولة المبكرة والحضانات وتعديلها.
- تقييم المشروع والخروج بالتوصيات والدروس المستفادة من المشروع.
- وضع آلية وخطة عمل لتعميم المشروع على الدول العربية الأخرى.

أنظر الجدول (1)

خطة العمل الرئيسة (Master Plan) لمشروع "الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأطفال في دور الحضانة ومأسستها" والمنفذ بالتعاون ما بين المجلس الوطني لشؤون الأسرة والجامعة العربية المفتوحة/فرع الأردن

الهدف Goal	المهمة Task		الأنشطة Activities		المسؤول Resp	2016												2017											
						Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec
1. تحسين مستوى خدمات الرعاية للطفولة المبكرة والحضانات للأطفال من الميلاد إلى أربع سنوات والحضانات.	1.1	تطوير آليات ومعايير ونماذج وأدوات المشروع المتخصصة .	1.1.1	إعداد خطة العمل التنفيذية للمشروع " Master Action Plan" مرتبطة بإطار زمني تنفيذي مدتها 24 شهراً.	المجلس والجامعة																								
			2.1.1	إعداد خطة المتابعة والتقييم الخاصة بالمشروع (E Plan&M)	المجلس																								
			3.1.1	إعداد نماذج التقارير الشهرية وتقارير المتابعة وتقارير الإنجازات الخاصة بالمشروع والتوافق عليها من الأطراف الثلاث.	المجلس والجامعة																								
			4.1.1	إعداد وتطوير نماذج التقارير المالية الشهرية.	المجلس والجامعة																								
	2.1	تشكيل اللجان الخاصة بإدارة ومتابعة عمل وتنفيذ المشروع.	1.2.1	تشكيل لجنة إشرافية للمشروع مكونة من عدد متساوي من برنامج الخليج العربي للتنمية "أجفند"، والمجلس الوطني لشؤون الأسرة، والجامعة العربية المفتوحة كما ورد في الاتفاقية.	أجفند والمجلس والجامعة																								
			2.2.1	تشكيل لجنة فنية للمشروع من: برنامج الخليج العربي للتنمية أجفند، والمجلس الوطني لشؤون الأسرة، والجامعة العربية المفتوحة، كما ورد في الاتفاقية	أجفند والمجلس والجامعة																								
			3.2.1	تسمية ضباط ارتباط من المجلس الوطني لشؤون الأسرة، والجامعة العربية المفتوحة/ فرع الأردن للتنسيق والعمل المشترك لتنفيذ المشروع.	المجلس والجامعة																								

			4.2.1	رسم وتحديد الأدوار والمهام الخاصة باللجنة الإشرافية واللجنة الفنية.	أجفند والمجلس والجامعة
			5.2.1	إعداد مهام وأدوار ضباط الارتباط للمشروع من المجلس الوطني لشؤون الأسرة والجامعة العربية المفتوحة/فرع الأردن.	المجلس والجامعة
			6.2.1	عقد اللقاءات والاجتماعات الخاصة باللجنة الفنية	أجفند والمجلس والجامعة
			7.2.1	عقد اللقاءات الشهرية لضباط الارتباط	المجلس والجامعة
			8.2.1	المتابعة والتقييم	المجلس والجامعة
2 رفع كفاءة مقدمي الخدمات في مجال رعاية الطفولة المبكرة ودور الحضانات للأطفال من الميلاد إلى أربع سنوات من خلال توفير التدريبات المتخصصة	1.2	إعداد وتطوير أدوات ووسائل والخطط التدريبية الشاملة للتنفيذ الدورات التدريبية في المشروع.	1.1.2	عقد 3 اجتماعات ما بين ضباط الارتباط (المجلس الوطني لشؤون الأسرة والجامعة العربية المفتوحة/ فرع الأردن) لتقييم وإعداد خطة التدريب لتنفيذ الدورات التدريبية	المجلس والجامعة
			2.1.2	اعتماد خطة التدريب النهائية مرتبطة بإطار زمني بما يتناسب ومواعيد المجلس الوطني لشؤون الأسرة والجامعة العربية المفتوحة ومواعيد الطلبة والفصول الدراسية.... الخ.	المجلس والجامعة
			3.1.2	إعداد وتطوير نماذج التقارير الخاصة بالدورات التدريبية التي سينفذها المشروع.	المجلس والجامعة
			4.1.2	إعداد معايير اختيار الفئات المستهدفة للتدريب على الأدلة التدريبية المتخصصة في مجال رعاية الطفولة المبكرة والحضانات.	المجلس والجامعة
			5.1.2	إعداد وتطوير أداة تقييم الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمدربين.	المجلس والجامعة

			6.1.2	إعداد أداة التقييم (قبلي وبعدي) الخاصة بتقييم احتياجات المشاركين والمشاركات في الدورات التدريبية المتخصصة في مجال الطفولة المبكرة.	المجلس والجامعة					■	■																		
			7.1.2	إعداد نماذج التسجيل للدورات التدريبية المتخصصة في المشروع.	المجلس والجامعة					■	■																		
			8.1.2	تطوير نظام قاعدة بيانات خاص بالمعلومات حول المدربين والمتدربين	المجلس والجامعة						■	■																	
	2.2	تشكيل المدربين المؤهلين لتنفيذ الدورات التدريبية.	1.2.2	تطوير آلية ومنهجية للوصول إلى الطلبة والفئات المستهدفة من التدريب (موقع الكتروني، إعلان... الخ)	المجلس والجامعة			■	■																				
			2.2.2	تشكيل فريق (20 مدرب) من المدربين المرشحين والمحتملين للاستعانة بهم خلال الدورات التدريبية (Pool of expertise)	المجلس والجامعة				■	■																			
			3.2.2	اعتماد فريق تدريبي متخصص من المدربين في مجال الطفولة المبكرة والحضانات لتنفيذ الدورات التدريبية.	المجلس والجامعة					■																			
			4.2.2	تنفيذ دورة تدريبية تحضيرية توجيهية لمدة 3 أيام للفريق التدريبي حول الدليل التدريبي المتخصص في مجال الحضانات والطفولة المبكرة.	المجلس						■																		
			5.2.2	عقد دورة تدريبية (TOT) على الأدلة التدريبية المتخصصة في مجال رعاية الطفولة المبكرة والحضانات ل (20) مدرب ومدربة.	المجلس																					■	■		
			6.2.2	اعتماد فريق وطني متخصص في مجال الطفولة المبكرة والحضانات لنقل التجربة	أجفند والمجلس والجامعة																							■	■

				وتعميمها في الأردن والدول العربية الأخرى.																									
	3.2	تنفيذ التدريبات المتخصصة حول الخدمات المقدمة لرعاية الطفولة المبكرة والحضانات .	1.3.2	إعداد جدول زمني لتنفيذ (8) دورات تدريبية والمقترحة لتدريب وتأهيل 200 مشارك ومشاركة وفقاً لخطة التدريب الموضوعة.	المجلس والجامعة																								
			2.3.2	إجراء كل الترتيبات اللازمة لتجهيز قاعات التدريب ومستلزماته لتنفيذ الدورات التدريبية.	الجامعة																								
			3.3.2	إجراء الدورات التدريبية الثمان وفقاً لخطة التدريب لتدريب وبمعدل 25 مشارك ومشاركة في كل دورة تدريبية.	المجلس والجامعة																								
			4.3.2	تقييم الدورات التدريبية من خلال عقد اجتماع لفريق المدربين مع ضباط ارتباط المشروع بعد نهاية كل دورة تدريبية.	المجلس والجامعة																								
			5.3.2	إعداد وكتابة تقرير كل دورة تدريبية يشمل مجريات الدورة، وتوصياتها، وأهم الصعوبات... الخ	الجامعة																								
3. تطوير الأدلة التدريبية والمواد العلمية الخاصة بمقدمي خدمات الحضانات من الميلاد إلى أربع سنوات.	1.3	تطوير وتعديل الأدلة التدريبية والمواد المتخصصة في مجال رعاية الطفولة المبكرة والحضانات .	1.1.3	تشكيل فريق من الخبراء والمختصين والفنيين في مجال إعداد الأدلة التدريبية المتخصصة في مجال رعاية الطفولة المبكرة والحضانات.	المجلس والجامعة																								
			2.1.3	مراجعة الأدلة التدريبية من قبل لجنة الخبراء والمختصين والفنيين وتقديم التغذية الراجعة	المجلس والجامعة																								
			3.1.3	عقد لقاءات واجتماعات عمل مع أعضاء اللجنة لإخراج مسودة الدليل/ الأدلة التدريبية	المجلس والجامعة																								
			4.1.3	عقد ورشة عمل لمدة 5 أيام لإخراج مسودات الأدلة التدريبية الخاصة بالمشروع.	المجلس والجامعة																								

			5.1.3	اعتماد الأدلة التدريبية بصورتها النهائية وأخذ الموافقة عليها من الأطراف الثلاث.	أجفند والمجلس والجامعة																								
			6.1.3	طرح عطاء للطباعة والتصميم	المجلس																								
			7.1.3	تصميم وطباعة الأدلة بصورتها النهائية	المجلس																								
4. تقديم نموذج مثالي للحضانات وفقاً للمعايير الدولية وذلك في مجال تطوير خدمات الطفولة المبكرة للأطفال من الميلاد إلى أربع سنوات ليحتذى به للتعاون المستقبلي بين المؤسسات وتعميمه في دول عربية أخرى	1.4	تقييم المشروع والخروج بالتوصيات والدروس المستفادة من المشروع.	1.1.4	أعداد وكتابة التقرير النهائي للمشروع.	المجلس والجامعة																								
			2.1.4	تشكيل فريق من الأطراف الثلاث لوضع محاور وأبعاد تقييم التجربة المشتركة.	المجلس والجامعة																								
			3.1.4	إجراء تقييم نهائي للمشروع يشمل (المدربين، المتدربين، الجهات والمؤسسات المشاركة في المشروع) وكتابة نتائج التقييم.	المجلس والجامعة																								
	2.4	وضع آلية وخطة عمل لتعميم المشروع على الدول العربية الأخرى.	1.2.4	عقد ورشة أو لقاء ما بين الأطراف الثلاث لعرض أهم انجازات المشروع وتحدياته ونتائج التقييم.	المجلس والجامعة																								
			2.2.4	أعداد ورقة مقترحات لتعميم المشروع والتجربة على بقية الدول العربية الأخرى	المجلس والجامعة																								
			3.2.4	أعداد مسودة مقترح لمشروع (المرحلة الثانية) لاستمرارية التعاون ما بين الأطراف الثلاث وتقديمها لبرنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند).	المجلس والجامعة																								

اللجان المشرفة على المشروع

ثمة مجموعة من اللجان التي تم تشكيلها لتنفيذ المشروع، منها اللجنة الإشرافية العليا، واللجنة الفنية، ولجنة تطوير الدليل، ولجنة المدربين، على النحو الآتي:

اللجنة الإشرافية العليا

تمّ تشكيل لجنة إشرافية عليا للمشروع (Steering Committee)، تتكون من ممثلين من المجلس الوطني لشؤون الأسرة، والجامعة العربية المفتوحة/الأردن. وبرنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند). وتجتمع اللجنة بناءً على الحاجة، وعند طلب أي من الأطراف الثلاثة، حيث تمثّل هذه اللجنة المرجعية الإدارية المختصة بالمشروع على مستوى السياسات والقرارات النهائية الخاصة بتنفيذه، وأية أمور تتعلق بتمديد أو وقف المشروع، أو أية أمور تحتاج إلى توصيات على مستوى المؤسسات.

اللجنة الفنية

تمّ تشكيل لجنة فنية خاصة بالمشروع (Technical Committee) مكونة المجلس الوطني لشؤون الأسرة، والجامعة العربية المفتوحة/الأردن لمتابعة حسن سير تنفيذ المشروع بما يحقق أهدافه ومخرجاته المرجوة، وتكون هذه اللجنة مسؤولة عن:

- مراجعة دورية للمشروع ومدى تقدمه.
- تقديم الإرشاد والتوجيه لفريق العمل والتوصيات اللازمة للتغلب على المعوقات.
- الموافقة على مخرجات المشروع واعتمادها.
- القيام بأي مهام تسهم في تسهيل تنفيذ المشروع.
- تقديم التوصيات والمقترحات للجنة الإشرافية العليا حال وجود أي مشاكل قد تهدد نجاح المشروع.

لجنة تطوير الدليل

تمّ تشكيل لجنة لتطوير الدليل خاصة بالمشروع (Guide Development Committee) مكونة من أعضاء متخصصين في مرحلة الطفولة المبكرة على مستوى مدرّسي الجامعات، وذوي الخبرة الميدانية الواسعة في مجال الطفولة المبكرة. حيث تكونت فرق تطوير الدليل من فريق المجلس الوطني لشؤون الأسرة، وفريق الجامعة العربية المفتوحة/الأردن.

وقد قام الفريق بتطوير الدليل الذي يرتكز على المهارات والمعارف الأساسية في العمل مع الأطفال. منذ الميلاد إلى أربع سنوات، وكذلك حماية الطفل وتوفير البيئة الآمنة له، ومهارات العمل الأساسي

لمقدمات الرعاية في الحضانات المؤسسية. ونتج عن الدليل برنامج تدريبي مكون من ستة عشر (16) موضوعاً تدريبياً موزعة على ثمانٍ وأربعين (48) ساعة تدريبية على النحو الآتي:

جدول (2)

موضوعات البرنامج التدريبي

#	الموضوع
.1	الطفولة المبكرة "الأطفال منذ الميلاد إلى 4 سنوات".
.2	الحضانات : مفهومها، أهميتها، وأهدافها.
.3	المعايير النمائية والتطورية للأطفال منذ الميلاد إلى سنة.
.4	تطبيقات الدليل التدريبي للأنشطة من الميلاد إلى سنة
.5	المعايير النمائية والتطورية للأطفال من سنة إلى سنتين
.6	تطبيقات الدليل التدريبي للأنشطة من سنة إلى سنتين
.7	المعايير النمائية التطورية للأطفال من سنتين إلى ثلاث سنوات
.8	تطبيقات الدليل التدريبي للأنشطة من سنتين إلى ثلاث سنوات
.9	المعايير النمائية والتطورية للأطفال من ثلاث إلى أربع سنوات
.10	تطبيقات الدليل التدريبي للأنشطة من ثلاث إلى أربع سنوات
.11	توجيه السلوك
.12	ابتكار أنشطة جديدة.
.13	ركن القصة
.14	تعليمات ترخيص الحضانات المؤسسية في القطاع العام والتطوعي.
.15	تصميم البيئة المناسبة.
.16	التعليمات والسياسات الخاصة بالبيئة الداخلية للحضانات.
.17	مهام وأدوار العاملات في الحضانة.
.18	الرعاية الصحية والإسعافات الأولية
.19	التدريب على الإخلاء في الحضانات في حالة حدوث حريق في الحضانات
.20	الصحة وتغذية الأطفال في الحضانات
.21	طريقة تحضير أغذية الأطفال في الحضانات
.22	يوم عملي/ تطبيقات عملية

لجنة المدربين

تمّ تشكيل لجنة المدربين الخاصة بالمشروع (Trainers Committee) مكونة من ثمانية مدربين من الجامعة العربية المفتوحة، ممن يحملون درجة الدكتوراه في تخصصات ذات علاقة بالطفولة المبكرة، ومن ذوي خبرة في تنفيذ برامج التدريب.

المخرجات

يسعى المشروع إلى تحقيق المخرجات الآتية، والتي من خلالها سيتم تحقيق غاية المشروع وأهدافه، وتتمثل هذه المخرجات بما يلي:

- دليل تدريبي متخصص في مجال الطفولة المبكرة والحضانات مبنيٌّ وفقاً للأسس والمعايير الحديثة في مجال الطفولة المبكرة والحضانات، من الميلاد إلى أربع سنوات.
- 200 مشارك ومشاركة (100 في كل عام) من طلبة الجامعة مدربين ومؤهلين على مهارات رعاية الطفولة المبكرة، من الميلاد إلى أربع سنوات، ضمن أفضل معايير الممارسة وتقديم الخدمات المهنية المتخصصة للأطفال في دور الحضانات. حيث تم تدريب 138 من طلبة الجامعة؛ في أربع دورات، في العام الأول 2016، وسوف يتم تدريب 62 مشاركاً ومشاركة في العام الثاني 2017 من المشروع، وفقاً لخطة العمل الرئيسة المرفقة.
- 20 مدرباً ومدربة من أساتذة الجامعة وطلبتها ليكونوا معتمدين ومؤهلين لتنفيذ دورات تدريبية متخصصة في الطفولة المبكرة والحضانات. حيث سيتم عقد دورة تدريبية للمدربين (TOT) على الأدلة التدريبية المتخصصة في مجال رعاية الطفولة المبكرة والحضانات لـ (20) مدرباً ومدربة، في شهري أيلول وتشرين أول (سبتمبر واكتوبر) 2017، وفقاً لخطة العمل الرئيسة المرفقة.

التقييم المستمر للمشروع

التقييم المستمر جزء أساسي في المشروع، ويشمل جميع عمليات المشروع ومراحله، وقد عقدت اللجان المختلفة عدة لقاءات متعلقة بالتقييم المستمر لجميع مكونات المشروع، بهدف التحسين والتطوير. وكان آخرها اجتماعاً موسعاً شارك فيه مدير إدارة المشاريع فى برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)، والأمين العام للمجلس العربي للطفولة في الفترة من 18-2016/4/19 هدف إلى **مناقشة أعمال المشروع وإنجازاته وتصوراته المستقبلية ومتابعتها**. وخلصت اللجان إلى التوصيات الآتية:

- الرغبة في تعميم المشروع على المستوى العربي، والبناء على الخبرات التي تم إنجازها في الأردن ليكون نقطة انطلاق في مصر والسودان والسعودية وباقي الدول العربية.
- قيام المجلس العربي للطفولة والتنمية بأخذ التجربة والبناء عليها وتطويرها في مصر.
- الرغبة في تطوير الأدلة التدريبية – أدلة المدربين، وأدلة المتدربين – لمأسسة الحضانات على ثلاث مراحل (الدليل التأسيسي، والدليل المتقدم، والدليل الخاص بتدريب مديري الحضانات).
- التأكيد على أن يتضمن التدريب الميداني في الدورات التدريبية زيارات استكشافية تعليمية للحضانات.
- استعداد (أجفند) لدعم من لديهم الرغبة في إنشاء الحضانات من خريجي وخريجات المشروع، وذلك من خلال تقديم قروض ميسرة يقدمها البنك الوطني للمشاريع الصغيرة.
- التأكيد على أهمية تطوير معايير الجودة للحضانات والعمل عليها، وذلك ضمن الرؤيا المستقبلية وتحت مظلة هذا المشروع. والتواصل مع المؤسسات الحكومية الرسمية ذات العلاقة في هذا الشأن.
- التأكيد على دور الإعلام في نشر فكرة المشروع وتغطيته لإنجازات هذا المشروع ومخرجاته، وعلى أن يتم إدراج هذا المشروع ضمن المواقع الإلكترونية للشركاء.
- وضع شروط ومعايير لاختيار الفريق الوطني وتدريب المدربين (TOT) واشتراط قيام كل مدرب بالتبرع بالمشاركة في تدريب طلبة في دورتين تدريبيتين على الأقل.
- الاتفاق على عقد لقاء مشترك يجمع الشركاء من المجلس الوطني لشؤون الأسرة، وبرنامج الخليج العربي للتنمية أجفند، والجامعة العربية المفتوحة بالمجلس العربي للطفولة والتنمية في مصر، وذلك بهدف تطوير خارطة عمل مشتركة للمشروع (Road Map) حول التصورات والتوجهات المستقبلية للعمل في هذا المشروع.

CENTER OF ARAB
WOMEN FOR
TRAINING
AND RESEARCH

مركز المرأة
العربية
للتدريب
و البحوث

CAWTAR

الجامعة العربية المفتوحة

مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية

29 – 30 نوفمبر 2016

التربية في مرحلة الطفولة المبكرة في تونس ومساهمة الأجفند في تعزيز مسارها ومكوناتها

التربية في مرحلة الطفولة المبكرة في تونس ومساهمة الأجفند

في تعزيز مسارها ومكوناتها

تقديـــم :

تمثّل التربية الموجهة للطفولة المبكرة أحد الركائز الأساسية لتنمية المجتمعات وتطويرها وتحسين جودة الحياة لأفرادها بما أن مؤسسات الطفولة المبكرة توكل إليها بالأساس مهمة الإحاطة بالأطفال ورعايتهم من أجل ضمان رفاههم ونموهم المتوازن وتكريس إحساسهم بالهوية والانتماء ومساعدتهم على التواصل والاندماج في المجتمع والتعليم من خلال اللعب وغيره من المقاربات وتربيتهم تربية ذات جودة عالية.

الإطار العام وخصوصياته:

التحوّل الديمغرافي :

كانت تونس سبّاقة في بلوغ المرحلة الأخيرة من الانتقال الديمغرافي مقارنة بالدول العربية والإفريقية. وتعرّف هذه المرحلة بأنها تلك التي يبلغ فيها مجتمع ما الذروة في حجم السكان في سنّ العمل مقابل أدنى نسبة للسكان المعالين (أي الأطفال والمسنين)، وهي مرحلة تدوم فترة معيّنة حدّدها البعض بجيل واحد يختلّ بعدها التوازن الإيجابي بين الفئات النشيطة والسكان المعالين وخاصة المسنين. ويوفّر التحول الديمغرافي علامة رئيسيّة في الفعل التنموي إذا ما توفّرت ظروف معيّنة ورافقته توجهات وخيارات سياسية ملائمة. إن تضخم الفئات النشيطة في المجتمع التونسي (15-59 سنة) والتي بلغت نسبتها 64.5 % سنة 2014، وتقلص الفئات الصغيرة (0-14 سنة) التي قدّرت في نفس السنة بـ 23.8 % والنمو البطيء للفئات العمرية المتقدّمة (60 سنة فأكثر) المُقدّرة بـ 11.7 % ، وفّرت للبلاد فرصا للإنتاج وخلق الثروات لم يقع استثمارها على الوجه الأفضل نظرا لعدم الإيفاء الكامل بالشروط الرئيسية والضرورية لتحويل تلك الطاقة إلى فعل وإنتاج ثروة ونماء.

الإطار التشريعي :

لقد عرف الإطار التشريعي والمؤسسي الخاص بالطفولة تطورا نوعيا هاما خلال العقود الأخيرة للقرن الماضي، فقد عملت تونس على وضع وتنفيذ سياسة متكاملة ترمي إلى أن يتمتّع كل طفل منذ نشأته الأولى بحقوقه وبظروف عيش ورعاية تحقق له الرفاه والسلامة والنمو المتوازن، ولئن أوكلت لوزارة المرأة والأسرة والطفولة مسؤولية إدارة وضع الطفولة وتطويره، فإن كل ما يتصل بالطفولة على اختلاف مراحلها هو شأن العديد من الوزارات والمؤسسات وهياكل المجتمع المدني.

لقد صادقت تونس على كل الاتفاقيات والمعاهدات الدولية ذات العلاقة بالطفل والتي من ضمنها " الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل" التي صادقت عليها سنة 1991 ورفعت في جوان 2008 كل التحفظات التي أخذتها بشأنها.

ومن المبادرات والخيارات التي اعتمدتها، إصدارها لمجلة حماية الطفل عام 1995 التي تمثل مكسبا رائدا ومرجعا في مجال حماية حقوق الطفولة.

عرفت تونس خلال عقدي التسعينات والألفين ثراء كبيرا في المنظومة التشريعيّة المتّصلة بقضايا الطفولة، إذ تعدّد إصدار النصوص الجديدة و تعديل نصوص أخرى انسجاما مع ما شهده المجتمع، ولا يزال، من تطوّرات وتحوّلات، واستجابة للحاجيات الكمية والنوعية المتزايدة وتأمينا لحقوق هذه الفئة وحمايتها وتنمية قدراتها. ففي مجال الطفولة المبكّرة مثلا، صدرت 6 نصوص تشريعية تغطي ميادين الاستثمار في قطاع الطفولة، والحضانات، ونوادي الإعلامية الموجّهة للطفل، ورياض الأطفال.

بعض التشريعات حول مرحلة الطفولة المبكرة :

القانون عدد 120 لسنة 1993 المؤرخ في 27 ديسمبر 1993 المتعلق بالمجلة الموحدة لتشجيع الاستثمارات والتي أدرجت هذه المؤسسات ضمن المشاريع المتمتعة بامتيازات وحوافز على غرار بقية القطاعات التنموية.

•إصدار القانون عدد 88 لسنة 94 والمؤرخ في 26 جويلية 1994 والمتعلق بالمساهمة في نفقات رعاية الأطفال بالمحاضن.

•إصدار الأمر عدد 1908 لسنة 2001 والمؤرخ في 14 أوت 2001 والمتعلق برياض الأطفال ونوادي الأطفال ونوادي الإعلامية الموجهة للطفل والمنقح للأمر عدد 6 لسنة 1969 المؤرخ في 4 .جانفي1969

•قرار وزيرة شؤون المرأة والأسرة والطفولة والمسنين بتاريخ 28 مارس 2003 والمتعلق بالمصادقة على كراس الشروط الخاص بفتح روضة أطفال.

•إصدار الأمر عدد 915 لسنة 2007 المؤرخ في 10 أفريل 2007 والمتعلق بإحداث وتنظيم الجائزة الوطنية لأفضل روضة أطفال.

•قرار وزيرة شؤون المرأة والأسرة والطفولة والمسنين المؤرخ في 9 فيفري 2009 والمتعلق بالمصادقة على كراس الشروط الخاص بفتح محضنة والذي نقح قرار وزير الشباب والطفولة والرياضة بتاريخ 8 سبتمبر 2001

إلا أن كل ذلك لا يجب أن يحجب عنا الفوارق بين النصوص والوثائق من جهة، والممارسة والسلوك والواقع من جهة أخرى، وهذا أحد أهمّ التحديات الماثلة اليوم أمام الجميع والذي ستتواصل تبعاته إن لم يتمّ بعث آلية مستقلة لمتابعة ومراقبة واقع حقوق الطفل الذي يتدخّل فيه القطاع العام (البلديات والمؤسسات) والقطاع الخاص

ومؤسسات المجتمع المدني في مشهد، بالرغم من تطوره، لا تزال تشوبه عديد النقائص خاصة بالنسبة للطفولة المبكرة.

الإطار الاجتماعي والاقتصادي :

خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي، سجلت تونس تطورا ملفتا على المستوى الاقتصادي، فقد بلغت نسبة النمو حوالي 5 % خلال الفترة 1995 و 2010ن وساهم انخفاض النمو الديمغرافي في تحسّن ظروف عيش الأسر. ولم تتجاوز نسبة العجز في الميزانية 2,5 % من الناتج المحلي سنة 2010، كما أن نسبة التضخّم كانت في حدود 3 % ، وتضاعف الدخل الفردي السنوي خلال نفس الفترة.

على صعيد آخر، توفّقت تونس إلى تحقيق أهداف الألفية للتنمية بمستويات جدّ مرضية باستثناء الهدف الخاص بوفيات الأمهات (44.8 لكل مائة ألف ولادة حيّة).

واليوم، ومنذ جانفي 2011، أصبحت المؤشرات الاقتصادية محيّرة بل ومنذرة بظروف صعبة لا يعرف إلى اليوم لها مخرجا. إن البلاد تمرّ بفترة انتقال في ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية وأمنية دقيقة، وهو أمر متوقع بعد ثورة شعبية قوّضت أركانا وتسعى إلى بناء أخرى، لذلك كثرت التحدّيات وتزايدت حدّتها. فأمام تراجع الأداء الاقتصادي بفعل عديد العوامل الداخلية والخارجية، يتواصل التعامل بصعوبة من أجل تعديل الأوضاع حتى أن بعضها تدنّت مؤشراته مباشرة بعد الثورة ولم يبلغ تطوّرها بعد النسق المأمول، على غرار نسبة البطالة التي تراجعت من 18,3 % في سنة 2011 إلى 15.4 % سنة 2016 والتي تبقى مرتفعة خاصة لدى الشباب من حاملي الشهادات العليا، أو الاستثمار الداخلي والخارجي الذي تقلّص بصفة ملحوظة، أو نسبة التضخّم التي بلغت مستويات عالية بما من شأنه أن يقلّص من القدرة الشرائية للسكان وأن يحدّ من الادخار وبالتالي من الاستثمار والانتعاش الاقتصادي.

إن لهذا الوضع أثره السلبي على الحياة الاجتماعية وعلى مستويات الفقر وعلى تدني القدرة الشرائية للأسر ، وعلى تمتّع أفرادها وخاصة الأطفال بخدمات ذات جودة.

الطفل والحق في التعليم :

يتضمّن نظام التعليم في تونس 5 محطات أو مستويات هي:

1. التعليم ما قبل الدراسي الذي يشمل في رياض الأطفال من هم من 3 إلى 4 سنوات من العمر، والسنة التحضيرية للأطفال ذوي 5 سنوات من العمر.
2. التعليم الأساسي ويتواصل 9 سنوات
3. التعليم الثانوي لـ4 سنوات

4. التكوين المهني لتعلّم مهنة معيّنة في مراكز مختصّة
5. التعليم العالي والذي يتواصل ما بين سنتين و 8 سنوات.

التعليم ما قبل المدرسي :

تقوم رياض الأطفال والكتاتيب والأقسام التحضيرية بمهمة التعليم ما قبل المدرسي، وتنسّق وزارة المرأة والأسرة والطفولة بين كل المتدخلين، وقد صاغت ونفّذت برنامج عمل امتدّ خلال الفترة 2002 – 2011 تضمّن أساسا العمل على تحسين نسبة التغطية بالتعليم قبل المدرسي، وتعميم السنة التحضيريّة في أفق سنة 2009.

أوضاع مؤسسات التعليم قبل المدرسي قبل سنة 2011:

1- رياض الأطفال :

عرفت رياض الأطفال تطورا كبيرا في عددها الذي تضاعف 3 مرات خلال الفترة 1995 – 2009 ، مسجلا نسبة نموّ سنويّة بـ 5.8 % . وقد صاحب هذا التطوّر نموّ مساهمة القطاع الخاص في ذلك مقابل تراجع القطاع العمومي الذي بلغت مساهمته 12 % سنة 2009 مقابل 26 % سنة 2000.

وفاقت نسبة البنات مثيلتها للأولاد في رياض الأطفال سنة 2009 (72833 مقابل 69768). كما تضاعفت 3 مرات نسبة التغطية بخدمات رياض الأطفال التي انتقلت من 11 % إلى 30 % خلال نفس الفترة. إلا أن هذا التطوّر لم يكن بنفس النسق وفي كل الجهات والولايات وبين الوسطين الحضري والريفي، إذ تبلغ نسبة التغطية برياض الأطفال في ولايات الشمال الشرقي ضعفها في ولايات غرب البلاد.

2- الكتاتيب :

عرفت الكتاتيب، وهي آلية أخرى للتعليم قبل المدرسي تطورا كميا هائلا منتقلة من 378 كتّابا سنة 1987 إلى 1086 كتّابا سنة 2009، وهي منتشرة في كامل أنحاء البلاد، وبلغ عدد الذين يؤمونها 25000 طفلا سنة 2009 .

3- السنة التحضيريّة :

السنة التحضيرية ليست إجبارية بالرغم من أنها مدمجة نظريا في مرحلة التعليم الأساسي. وبالرغم من صدور قانون التوجيه المدرسي الذي يوكل إلى الدولة مسؤولية تعميمها، فإن النتائج المسجلة في اتجاه تعميم السنة التحضيريّة لم تبلغ المستويات المنتظرة. ففي القطاع العمومي أدرجت 42 % من المدارس الابتدائية السنة

التحضيرية (2010) وتضاعف عدد الأطفال المسجلين فيها 5 مرات بين 2002 و2010 (من 7667 إلى 40576). لقد ركّزت الدولة جهودها في ذلك على المناطق الريفية على أن يتولى القطاع الخاص تقديم الخدمة بالمدن، إلا أن ذلك لم يتحقق بما كان منتظرا، ولم تبلغ التغطية بالسنة التحضيرية سوى 63 % سنة 2009 في القطاعين العام والخاص.

التربية في مرحلة الطفولة المبكّرة : الوضع اليوم، الخصائص والتحديات والبرامج:

اعتبارا لأهمية التربية ذات الجودة في تنمية الطفل وتكوين شخصيته بصفة شمولية ومتوازنة بدنيا وعقليا ونفسيا وعاطفيا واجتماعيا من خلال اكتشاف حاجاته وقدراته وتوجيهها بشكل مناسب لتحقيق أقصى ما تسمح به هذه القدرات في ضوء الإمكانات المتاحة لكل طفل مهما كانت خصائصه وذلك في إطار مقاربة دامجة مبنية على عدم التمييز وتكافؤ الفرص، عملا على تحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة والمتعلق بضمان تربية ذات جودة شاملة ومنصفة للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة وبالتحديد الغاية الثانية منه وهي ضمان أن تتاح لجميع البنات والبنين بحلول سنة 2030، فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل المدرسي حتى يكونوا جاهزين للدراسة، تسعى الدولة إلى تمكين جميع الأطفال من فرص الالتحاق بمؤسسات التربية في الطفولة المبكرة وتحسين جودة الخدمات بها بما يتلاءم وما يتطلبه نماؤهم الشامل ورفاههم.

بعض المؤشرات عن الطفولة المبكرة:

- 40% نسبة النفاذ إلى خدمات التربية ما قبل المدرسية.
- 90% نسبة مساهمة القطاع الخاص في التربية ما قبل المدرسية.
- 97 % نسبة التلقيح للأطفال في سنتهم الأولى من الولادة.

الطفولة الأولى :

خلال السنة التربوية 2015/2014 بلغ عدد الأطفال المسجلين بالمحاضن 5761 طفلا أي بنسبة تغطية لم تتجاوز 0.9 % من مجموع الأطفال دون سن 3 سنوات، تتساوى تقريبا نسبة الفتيات منهم مع نسبة الذكور إذ تبلغ 49.9% من مجموع الأطفال.

ويبلغ عدد الأطفال المعوقين بهذه المؤسسات 24 طفلا موزعين على مختلف جهات الجمهورية

السنة التحضيرية :

يبلغ عدد الأقسام التحضيرية التابعة لرياض الأطفال 2242 بها 37944 طفلا، وعدد الأقسام التحضيرية بالمدارس الإبتدائية 2082 بها 47152 طفلا .

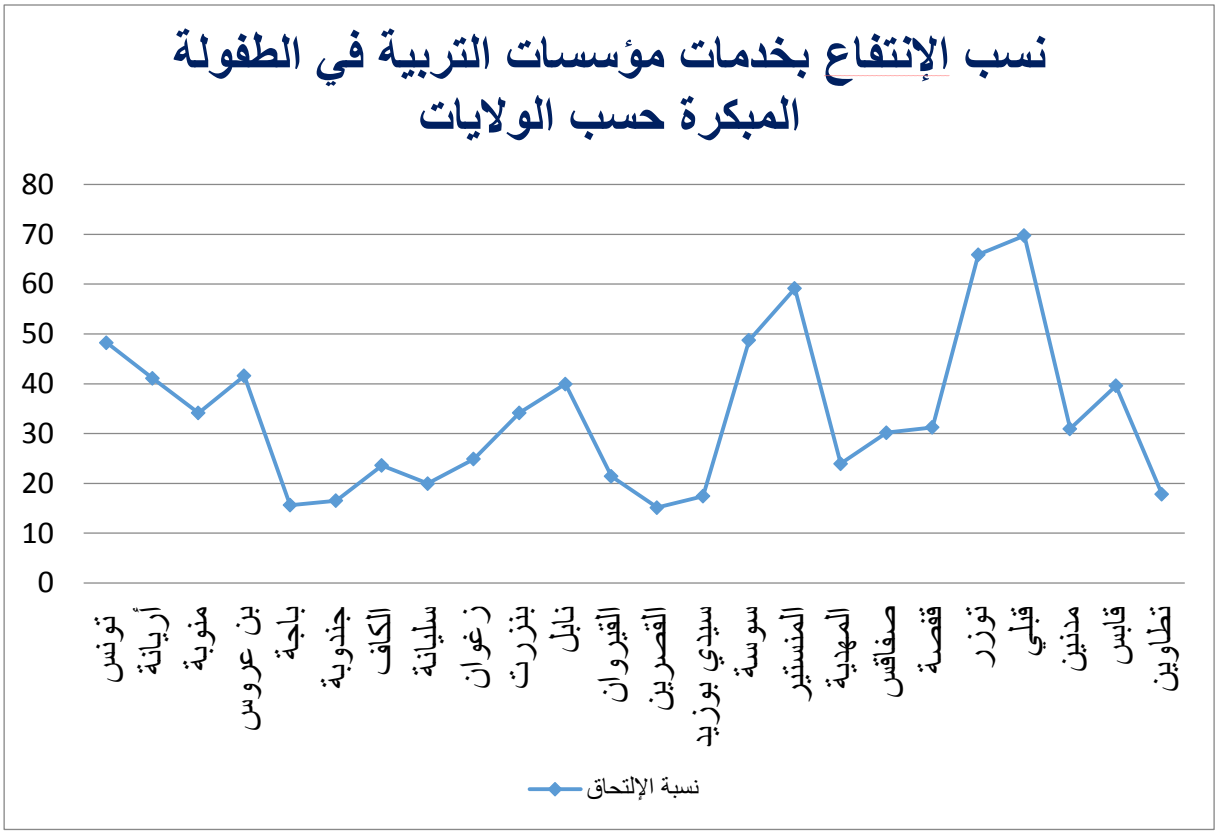
و تتساوى تقريبا نسبة الإناث والذكور، مع الإشارة إلى أن 60 % من الأقسام التحضيرية بالقطاع العمومي موجودة بالمناطق غير البلدية والتي يعسر بها تدخل القطاع الخاص والجمعياتي .

رياض الأطفال

مه أبرز ما يلاحظ هيمنة القطاع الخاص على هذا المجال بصفة شبه كلية (90.9%) وذلك على حساب القطاع العمومي الشيء الذي أثر سلبا على جودة الخدمات وعلى إمكانية نفاذ جميع الأطفال لها

وتقدّر النسبة الوطنية لإلتحاق الأطفال برياض الأطفال القانونية هي 32.3 % أي أن ثلثي الأطفال تقريبا لا يتمتعون بخدمات هذه المؤسسات.

- تقريبا نصف ولايات الجمهورية تفوق بها نسبة التحاق الأطفال المعدل الوطني
- وجود تفاوت جهوي وتفاوت بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية (17 % بالمناطق الريفية مقابل 67 % بالمناطق الحضرية)
- نسبة الفتيات 48.8 % من العدد الجملي للأطفال
- عدد الأطفال المعوقين 899 طفلا منهم 328 فتاة أي بنسبة 36.48%
- معدل عدد رياض الأطفال لكل 1000 طفل هو 7.1 روضة.
- معدل عدد الأطفال بكل روضة هو 46 طفلا.


نسب الإنتفاع بخدمات مؤسسات التربية في الطفولة المبكرة حسب الولايات
80
70
60
50
40
30
20
10
0
تونس
أريانة
منوبة
بن عروس
باجة
جندوبة
الكاف
سليانة
زغوان
بنزرت
نابل
القيروان
القصرين
سيدي بوزيد
سوسة
المنستير
المهدية
صفاقس
قفصة
توزر
قبلي
مدنين
قابس
تطاوين
نسبة الإلتحاق

تشخيص وضع الطفولة المبكرة : نقاط القوة، نقاط الضعف والتوصيات:

قامت تونس بتشخيص سياساتها في مجال حماية وتنمية الطفولة المبكرة (الى 6 سنوات) عبر مقاربة "نهج النظم لتحسين نتائج التعليم» في تنمية الطفولة المبكرة المعتمد من البنك الدولي (SABER –DPE)، وفيما يلي ملخّص نتائج الدراسة التشخيصيّة :

الهدف الأول : إيجاد بيئة ملائمة:

نقاط القوة	نقاط الضعف	أهم التوصيات
تُوفِّر التشريعات والمناشير التطبيقية الوطنية ***خاصة في مجال الصحة والتربية وحماية الأطفال والنساء الحوامل***	–غياب التشريع في جوانب هامة في تنمية الطفولة المبكرة. ***–غياب سياسة شاملة وبأدوار واضحة للمتدخلين وبالخصوص:*** • ضعف كبير في التنسيق بين المتدخلين من القطاعات المختلفة • عدم اعتماد معايير شفافة في تخصيص الموارد المالية في مجالات الصحة والتغذية • مستوى تمويل غير كافيا خاصة في مجال التربية	– وضع ***آليات تنسيق ومتابعة داخل القطاعات وفيما بين الهياكل*** بغية تقديم الخدمات على نحو فاعل، – توفير ***اعتمادات مالية كافية وتبويبها بشكل واضح في ميزانيات الوزارات المعنية***

الهدف 2 نطاق تنفيذ البرنامج :

نقاط القوة	نقاط الضعف	أهم التوصيات
– تُوفّر ***الدولة برامج في مختلف مجالات الصحة الأساسية عند الولادة والتلاقيح الضرورية للأطفال والأمهات ودرجة عالية من التغطية للتسجيل بدفاتر الحالة المدنية***	– نقص ***في التغطية والنفاذ لخدمات التربية والتغذية.*** – ***غياب الإنصاف في النفاذ إلى خدمات التربية المبكرة*** ذات الجودة بالجهات وخاصة لأطفال الأسر المعوزة.	– ***تعزيز النفاذ إلى كافة الخدمات وتعميمها على مستحقيها وضمان التغطية الشاملة***

الهدف 3: متابعة الجودة وضمانها :

نقاط القوة	نقاط الضعف	أهم التوصيات
– وجود ***بيانات ومسوحات هامة حول النفاذ ونتائج تنمية الطفولة المبكرة*** – توفر ***معايير للجودة*** لمؤسسات التربية في الطفولة المبكرة.	– ***غياب منظومة متابعة آلية لتقييم ومراقبة الالتزام بتطبيق معايير الجودة.***	– تحسين ***آليات المتابعة والرقابة لمؤسسات التربية لدفعها للالتزام بمعايير الجودة الموضوعة.***

البرامج والمشاريع :

وضعت تونس برنامجا متكاملا يرمي إلى النهوض بالطفولة المبكرة من حيث الرعاية والتربية والتعليم وقد تقدّمت في إنجازه أشواطا كبيرة. وتتلخص أهم ركائزه في :

- **تحسين النفاذ إلى خدمات الطفولة المبكرة** وتكريس مبدأي الإنصاف وتكافؤ الفرص من خلال دعم التدخل العمومي:

– برنامج إدراج الأطفال أبناء العائلات المعوزة برياض الأطفال بالولايات الأقل نسبة تغطية (جندوبة سليانة الكاف سيدي بوزيد القيروان والقصرين) بمعدل 250 طفلا بكل ولاية.

– برنامج إحداث فضاءات طفولة مبكرة بمؤسسات الطفولة العمومية بالمناطق التي لا توجد بها رياض أطفال (برمجة تقريبا 40 فضاء إلى موفى سنة 2016)

- برنامج إعادة إحياء رياض الأطفال البلدية (برمجة تهيئة وتجهيز 29 روضة إلى موفي سنة 2016)

- **تحسين جودة الخدمات** من خلال :

- مراجعة المنظومة القانونية
- مراجعة برنامج التكوين الأساسي لمربي الطفولة الأولى والمبكرة
- وضع منظومة إعلامية لمتابعة وتقييم مؤسسات الطفولة المبكرة
- وضع سلم تقييمي لمكتسبات الأطفال بمؤسسات الطفولة المبكرة
- مراجعة المنهج التربوي وإعداد المعينات والمحامل البيداغوجية برياض الأطفال
- إعداد دليل التربية الدامجة للتعهد بالأطفال المعوقين برياض الأطفال
- الشروع في وضع الإستراتيجية متعددة القطاعات لتنمية الطفولة المبكرة في إطار مقاربة تشاركية بين جميع الأطراف ذات الصلة

البرامج المقررة في مجال التربية قبل المدرسية

في مجال ايجاد بيئة ملائمة

- **وضع منظومة قانونية موحدة حديثة ومتكاملة ومتناغمة تضمن رعاية وتنشئة سليمة**

- وضع نصوص قانونية لتنظيم وضبط الإجراءات وأساليب التدخل.
- مراجعة وتحيين النصوص القانونية المنظمة للقطاع وذلك طبقا لحاجيات الأطراف المتدخلة والمستفيدة.

في مجال توسيع نطاق البرامج

- **تعميم آليات ومؤسسات للتربية ما قبل المدرسية توفر خدمات ذات جودة**

- تهيئة وتجهيز مؤسسات عمومية للتربية ما قبل المدرسية ذات جودة حسب خارطة توزيع تراعي مبدأ الانصاف تضبط طبقا للحاجيات بدعم من الإتحاد الأوروبي ومنظمة اليونيسيف.
- إحداث مراكز نموذجية للتربية ما قبل المدرسية بالتعاون مع اليونيسيف والإتحاد الأوروبي.

- ❑ إحداث مراكز للخدمات المندمجة بالمناطق ذات الأولوية ووضع برامج في هذه الخدمات للأسرة والطفل بالتنسيق مع كافة المتدخلين.

في مجال تحسين الجودة

- **مراجعة وتوحيد المناهج والبرامج والمحامل البيداغوجية الموجهة للأطفال في سن ما قبل الدراسة والمقاربات المعتمدة والنهوض بالتكوين.**

- ❑ إنجاز سلم لتقييم مكتسبات الأطفال في سن ما قبل الدراسة ودليل للتربية الدامجة برياض الأطفال بالتعاون مع منظمة اليونيسيف.
- ❑ وضع منظومة معلوماتية لجمع وتقييم ومتابعة المعطيات المتعلقة بمؤسسات التربية في الطفولة المبكرة بالتعاون مع منظمة اليونسيف.
- ❑ مراجعة المنهج البيداغوجي برياض الأطفال طبقا للمقاربات العلمية الجديدة وذلك بالتعاون والدعم من منظمة «برنامج الخليج العربي».
- ❑ الانطلاق في إعداد دراسة لتحديد السياسات العامة الضامنة لحماية الأطفال بالشراكة مع مختلف المتدخلين ويأتي هذا تفعيلا لتقييم الخطتين العشريتين الماضيتين للطفولة وتحديد أولويات التدخلات المستقبلية في مجال حماية الأطفال ووقايتهم مما سيسمح بتغطية النقائص المسجلة في تفعيل تمتيع الطفل بحقوقه وخاصة التفاوت الجهوي في كل المجالات.

في مجال التنشيط التربوي والاجتماعي والترفيه

الطفولة المبكرة:

- ❑ وضع وتنفيذ خطة عمل استعجالية قصد إحداث فضاءات للطفولة المبكرة بمؤسسات الطفولة العمومية:
- ❑ يتم العمل على إضافة فضاءات للطفولة المبكرة بمؤسسات الطفولة العمومية (نوادي أطفال، مركبات طفولة ومراكز مندمجة) تتوفر بنيتها الأساسية على أفضية مطابقة لأحكام كراس الشروط ويمكن تهيئتها في مفتتح السنة التربوية 2014-2015 لاستقبال أطفال (3-5 سنوات) لتحقيق تكافؤ الفرص بين الأطفال في المناطق ذات الأولوية.
- ❑ اعادة نشاط رياض الاطفال البلدية التي أغلقت سابقا انطلاقا من تهيئة وتجهيز 12 روضة بلدية تم تشخيص وضعيتها بالتنسيق مع البلديات المعنية.
- ❑ متابعة الفضاءات الفوضوية
- ❑ العمل على تفعيل قرارات الغلق الصادرة في شأن المؤسسات الفوضوية وتنفيذ مقتضيات منشور رئاسة الحكومة بالتنسيق مع السلط الجهوية المعنية.

- تكثيف زيارات التفقد والمتابعة للمؤسسات.
- القيام بتشخيص السياسات العامة في مجال الطفولة المبكرة بالتعاون مع البنك الدولي واليونيسيف باستعمال مقاربة ((SABER Systemics approach for better education results'

في اطار برنامج دعم تنفيذ إتفاقية الشراكة مع الاتحاد الأوروبي:

- تنظيم ملتقى حول تطوير قطاع الطفولة المبكرة يجمع كل الشركاء ويهدف إلى الاستفادة من التجارب الأوروبية في المجال
- القيام بدراسة ضمن عقد شامل لوضع خطة عمل في مجال الطفولة المبكرة للقضاء على التفاوت الجهوي وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الأطفال.
- مراجعة المنظومة القانونية
- إصدار القانون الأساسي الخاص بسلك منشطي رياض الأطفال.
- وضع كراس شروط خصوصي للتكوين في إختصاص تنشيط روضة أطفال وإختصاص تنشيط محضنة أطفال بمؤسسات التكوين المهني الخاصة بالتعاون مع وزارة التكوين المهني والتشغيل و إحداث لجنة فنية استشارية مشتركة لمتابعة ومراقبة مؤسسات التكوين المهني.
- مراجعة وتنقيح كراس الشروط الخاص بفتح رياض الأطفال وكراس شروط احداث محضنة مدرسية

الشراكة مع الجمعيات والمنظمات في مجال الطفولة وتنمية قدراتها

- رصد المنح للتظاهرات والمهرجانات الخاصة بمؤسسات الطفولة.
- دعم ومتابعة برامج الشراكة مع الجمعيات الناشطة في مجال الطفولة وذلك من خلال دراسة البرامج المقدمة للدعم والشراكة/ عقد جلسات عمل /عقد اتفاقيات الشراكة/ متابعة البرامج التنفيذية.
- في مجال الرعاية
- احداث وتأهيل مؤسسات الرعاية :

- تأهيل وتهيئة 10 مركبات الطفولة و 9 مراكز مندمجة للشباب والطفولة
- متابعة تجهيز وتأثيث مؤسسات الرعاية : مواصلة تجهيز مؤسسات الرعاية بالتجهيزات الضرورية خاصة تجهيزات المطبخ مع إعطاء الأولوية للإحداثات
- توحيد طرق وأساليب العمل والتعهد بالأطفال:

متابعة عمل مؤسسات الرعاية:

- القيام بزيارات متابعة لمركبات الطفولة والمراكز المندمجة للوقوف على أهم الإشكاليات والنقائص التي من شأنها أن تعيق سير العمل.
- متابعة تركيز منظومة المعلومات الخاصة بالأطفال في مؤسسات رعاية الطفولة : يهدف هذا البرنامج إلى تسهيل عملية تبادل المعلومات ومتابعة الوضعيات بين الإدارة المركزية والمؤسسات الراجعة لها بالنظر بغية تحقيق تدخل عاجل وناجع لوضع حلول ملائمة لإشكاليات الأطفال.

تدعيم برنامج اللامؤسساتية :

- تطوير برنامج الإيداع العائلي لضمان نجاعته وترسيخ مبادئه ووضع خطة عمل تهدف الى تطوير مؤهلات وقدرات المتدخلين العاملين فيه اعتمادا على مبدأ التقييم والمتابعة.

ويعتبر ضمان حق الطفل في البقاء في محيطه العائلي من أهم الحقوق التي نصت عليها مجلة حقوق الطفل لذلك أصدرت الوزارة في 5 جويلية من سنة 2012 المنشور عدد 5 الذي يهدف إلى تنظيم عملية إيداع الأطفال بعائلاتهم التزاما بالمعايير الدولية في الرعاية البديلة للمؤسسات تحقيقا لمصلحة الطفل الفضلى الذي يقتضي عدم فصل الطفل عن عائلته محيطه إلا في الحالات الاستثنائية.

بناء عليه قامت الوزارة بتنفيذ برنامج الإيداع العائلي الذي يمكن الأطفال المكفولين بالمراكز المندمجة بنظام الإقامة الكاملة بسبب العجز الاقتصادي للأسرة من العودة إلى محيطهم الأسري مع التمتع بمنحة شهرية لكل طفل وإبقاءه في وسطه العائلي باعتباره الفضاء الأمثل لتحقيق توازن الطفل وضمان تنشئته السليمة.

في مجال حماية حقوق الطفل

- تطوير العمل الشبكي من أجل التصدي للعنف المسلط على الأطفال، فقد تم الانطلاق في برنامج عمل يهدف إلى تشريك المجتمع المدني في مجال التصدي للعنف المسلط على الأطفال في إطار العمل على توسع دائرة المتدخلين لحماية الأطفال من مختلف أشكال الإساءة وسوء المعاملة ودعم انخراطهم وتنمية قدرات هياكلها في المجال.
- متابعة التشريعات الوطنية وتطويرها:

- تطوير منظومة التشريعات الوطنية ذات العلاقة بالأطفال بما يتلاءم مع النصوص الدولية والدستور التونسي
- تطوير آليات متابعة وتنفيذ توصيات لجنة حقوق الطفل حول الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل
- تشجيع المبادرات المتعلقة بحقوق الطفل: (تنظيم الجائزة الوطنية لحقوق الطفل والوسام الوطني للاستحقاق في قطاع الطفولة)

في مجال التفقد البيداغوجي والتكوين وتنمية القدرات

- ❑ التفقد البيداغوجي:

- تفعيل متابعة مؤسسات الطفولة من خلال إحداث خطة مساعد بيداغوجي للطفولة وتعزيزها بتسميات جديدة، (إضافة 69 مساعد ومكلف بالإرشاد البيداغوجي) ودعم التكوين الموجه لهم.
- انتداب وتكوين 21 متفقد طفولة.
- التكوين وتنمية القدرات:

- تكوين مكونين ومدربين وطنيين في مجال نشر ثقافة حقوق الطفل والتصدي للعنف ومتابعة دورات وأيام تكوينية مكثفة في مجال نشر ثقافة حقوق الطفل على المستوى الجهوي لجميع المتدخلين التربويين.
- وضع برامج تكوين موجهة للإطارات يتم العمل على تنفيذها جهويا لنشر ثقافة المواطنة والحقوق لدى الأطفال من خلال ومختلف الأنشطة والتظاهرات في الغرض. – تنظيم دورات تكوينية لفائدة الأخصائيين النفسانيين والمربيين الداخليين بهدف تدعيم قدرات الإطارات في مجال التعهد بالأطفال ضحايا العتف بالمؤسسات.
- تنظيم دورات تكوينية لفائدة الإطارات في مجال التربية البيئية.

مساهمة برنامج الخليج العربي للتنمية "الأجفند" في تطوير منظومة الطفولة المبكرة في تونس

قررت الحكومة التونسية ممثلة في وزارة المرأة والأسرة والطفولة إنجاز برنامج لتطوير منظومة الطفولة المبكّرة يتضمّن العديد من المكونات وبمساهمة أطراف ومنظمات دولية وإقليميّة. ومن أبرز محاور البرنامج وأولوياته تحسين جودة التربية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، إذ بالرغم من الجهود التي بذلت في المجال لا تزال مؤسسات الطفولة المبكرة تشكو نقصا في مستوى جودة الخدمات وتفاوتا كبيرا بين الجهات وبين الوسطين الحضري والريفي، ويعزى هذا النقص أساسا إلى افتقار هذه المؤسسات لأدلة ومناهج علمية وأدبيات موحّدة تتماشى واحتياجات القطاع، وإلى نقص في التكوين بالنسبة للإطارات العاملة بالمؤسسات إذ أن أكثر من نصفها غير مختص ولا مؤهّل للاضطلاع بمهمة تربية الأطفال حسب القواعد والمعايير المطلوبة.

وقد وافق الأجفند على المساهمة في المشروع المذكور وتقديم الدعم لوزارة المرأة والأسرة والطفولة في تونس من خلال مشروع تعاون يهدف إلى :

- تنمية المكتسبات النظرية لمعلمي الطفولة المبكرة بما يتلاءم مع متطلبات العمل واحتياجات الأطفال والأولياء
- تمكين معلمي الطفولة المبكرة من المقاربة المندمجة والتي تسمح بالانفتاح والتنسيق مع بقية المتدخلين في إطار مشروع تعهد ومرافقة نمائي للطفل.
- تكوين المكونين المباشرين للإطارات المتعهدة بالأطفال وتوفير المراجع والمعينات البيداغوجية اللازمة.
- إعداد منهج تدريبي وحقيبة تدريبية لمعلمي مرحلة ما قبل الدراسة بهدف الرفع من جودة الخدمة المقدمة في المؤسسات.

عناصر برنامج التعاون بين الوزارة والأجفند:

1. إعداد منهج تربوي لمرحلة ما قبل المدرسة
2. إعداد حقيبة تدريبية لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة
3. توفير مستلزمات التدريب في مركز التكوين والتدريب لمعلمي هذه المرحلة

الخطة التنفيذية المرحلة الاولى – مشروع (6/71/1457)

للمرحلة الأولى للبرنامج (جانفي / يناير – جويلية / يوليو 2016)

البرنامج	المراحل
مراجعة وتحيين مضمون البرنامج البيداغوجي	- انتداب خبير لمراجعة البرنامج، - تكوين لجنة مراجعة للبرنامج متكونة من ممثلين عن إدارة التنشيط التربوي الإجتماعي وإدارة التفقد وتنمية الكفاءات(04) و06 من المشاركين في التكوين، 04 أساتذة جامعيين. - انطلاق أشغال المراجعة بالتوازي مع التكوين، - طباعة البرنامج وتوزيعه.
إنتاج المحامل والمعينات البيداغوجية	- إنجاز النسخة الأولية لدليل الصحة النفسية للطفل. • انتداب خبير - إعداد النسخة الأولية لدليل سلوكيات العيش السليم والصحة الوقائية. • انتداب خبير - إعداد النسخة الأولية لدليل التربية والوقاية الجنسية. • انتداب خبير - تصميم ألعاب بيداغوجية تتلاءم والمنهج البيداغوجي - • انتداب خبير • عمل اللجنة لمتابعة تصميم الأثاث التربوي الديداكتيكي والنفسي الحركي الذي يتلاءم واحتياجات الأطفال. • طباعة وإنتاج الألعاب التربوية والأثاث بحساب لعبة في كل حقيبة و قطعة أثاث تربوي.

جهود برنامج الخليج العربي للتنمية "أجفند"
والمجلس العربي للطفولة والتنمية
في الارتقاء بأداء المعلم وتنشئة الطفل العربي في مرحلة الطفولة المبكرة

مقدم الورقة:

م/ محمد رضا فوزي

ندوة

"دور مؤسسات أجفند في تعزيز برامج
إعداد المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة"

في إطار مؤتمر: إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً

عمان: 29– 30 نوفمبر/ تشرين الثاني 2016

"لا شك أن مرحلة الطفولة المبكرة تعد حاسمة في حياة الإنسان لما تنطوي عليه من خصوصية تترك بصمات واضحة على مستقبل النشء .. ففي هذه المرحلة تتشكل نسبة كبيرة من ملكاته ومهاراته العقلية العاطفية والجسدية، إذ يتصف فيها بحساسية مفرطة في الاستيعاب والتلقي وإمكانية التأثير عليه بعمق، مما يجعل مستقبله مرهونا بالمعطيات الإيجابية والسلبية التي تحيط به في هذه المرحلة، وهذا ما يؤكد مقولة التربويين: الإنسان هو ما يكون في طفولته المبكرة ."

صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبدالعزيز
رئيس برنامج الخليج العربي للتنمية "أجفند"
ورئيس المجلس العربي للطفولة والتنمية

خلفية:

تأسس برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند) كمنظمة إقليمية تنموية مانحة، عام 1980م **بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبدالعزيز وبدعم وتأييد من قادة دول مجلس التعاون الخليجي**. ويسعى أجفند نحو دعم جهود التنمية البشرية من خلال البرامج والمشاريع المميزة، بشراكة فاعلة مع المنظمات الأممية والإنمائية الدولية والإقليمية والوطنية، والهيئات الحكومية، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني على مستوى العالم دون تمييز أو تفرقة من أي نوع. وتقوم رؤيته على تخفيف حدة الفقر، وأن تتمكن الفئات الضعيفة (المرأة والطفل، وكبار السن، وذوو الإحتياجات الخاصة، والنازحون، واللاجئون) من ممارسة حقوقها في الحياة الكريمة اجتماعياً واقتصادياً في ظل التشريعات الوطنية والدولية وأن تتحسن ظروف معيشتها وأن تتوفر لها الخدمات الأساسية وتتاح لها فرص التعليم والرعاية الصحية والعمل، ونشر الأمن والسلام في المجتمعات البشرية.

في حين تأسس المجلس العربى للطفولة والتنمية عام 1987، **بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير/ طلال بن عبد العزيز رئيس المجلس**، وبناء على التوصية الصادرة من مؤتمر الطفولة والتنمية بتونس 1986، متطلعا أن يكون منظمة رائدة فى مجال حقوق الطفل فى الوطن العربى، لاعداد طفل عربى قادر على المشاركة فى تنمية المجتمع، والتعامل مع المتغيرات العالمية المتسارعة. ويهدف المجلس إلى تشجيع الأفكار، والدراسات، والمشاريع، والتشريعات، والسياسات، الهادفة الى تفعيل حقوق الطفل من خلال بناء شراكات وشبكات فاعلة مع منظمات المجتمع المدنى والمؤسسات الحكزمية، وتوفير الدعم الفنى وبناء قدرات العاملين فى مجال الطفولة من المؤسسات الحكزمية والأهلية، وتكامل جهود ومشروعات المجلس لتحسين مستوى اداء الخدمات الموجهة للطفل العربى باعتباره مؤسسة اقليمية بحيث تشمل هذه الجهود جميع المؤسسات المعنية بتنمية الطفولة كماً وكيفاً.

وإنطلاقًا من تلك الرؤية التنموية الحقوقية جاء اهتمام تلك المؤسسات التي يرأسها صاحب السمو الملكي الأمير/ طلال بن عبد العزيز ممثلة في برنامج الخليج العربي للتنمية "أجفند" والمجلس العربي للطفولة والتنمية والجامعة العربية المفتوحة، بمشروعات وأنشطة حماية ورعاية الطفولة المبكرة.

الطفولة المبكرة وأهداف التنمية المستدامة:

من الثابت علميا أن لمرحلة الطفولة المبكرة أهمية كبرى في تطور الأطفال الشمولي ونجاحهم الأكاديمي، وعلى حد قول أحد علماء التربية «لا بد لك أن تعلم أن البداية هي المرحلة الأهم في أي عمل، وخاصة في تربية الأطفال»، فالاهتمام برعاية وتربية الطفولة المبكرة وتحسينها، ولاسيّما لصالح أكثر الأطفال حرمانا كان المبدأ والموجّه الرئيسي والهدفُ الأول للتعليم للجميع الذي جرى تبنّيه عربيا وعالميا في العام 2000 ويجري رصده ومراقبته دوريا منذ ذلك التاريخ.

ولا شك أن أجفند والمجلس يدركان الحاجة الماسّة إلى ذلك، وخاصة في ضوء تبني كل منهما لأهداف التنمية المستدامة، وخاصة الهدف الرابع الذي يؤكد على "**ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع** ، وهي رؤية عالمية تراعي ما لم يُنجز بعد من جدول أعمال التعليم للجميع وما لم يتحقق بعد من الأهداف الإنمائية للألفية المتعلقة بالتعليم، وتتصدّى لتحديات التعليم، وقد استُلهمت من رؤية إنسانية للتعليم والتنمية تقوم على حقوق الإنسان والكرامة والعدالة الاجتماعية والإدماج والحماية والتنوع الثقافي واللغوي والإثني والمسؤولية المشتركة والمساءلة المتبادلة. وإنّ التعليم صالح عام وحقّ أساسي من حقوق الإنسان، وأساس يُستند إليه لضمان إنفاذ الحقوق الأخرى، وهو ضروري للسلام والتسامح والازدهار البشري والتنمية المستدامة، وعامل رئيسي في تحقيق العِمالة الكاملة وفي القضاء على الفقر.

جهود سابقة في مجال الطفولة المبكرة:

تمكن (أجفند) بتعامله عن قرب مع قضايا الطفل العربي، وإسهاماته في تنفيذ المشروعات التي تخاطب الطفل وتستهدفه حقق تجربة غنية مكنته من رصد الجوانب المختلفة في حياة الطفل، والوقوف على مواطن الخلل والقصور في إشباع احتياجات الطفل العربي، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. واتضح من خلال تلك التجربة وذلك الرصد أن خدمات الطفولة المبكرة لا تتوفر إلا لنسبة ضئيلة من الأطفال في العالم العربي، وأن المشروعات الهادفة لدعم الطفل في هذه المرحلة الحساسة من حياته تحتاج إلى التعمق على مستوى المفاهيم والتطبيق، كما أن هناك حاجة

ماسة للاستفادة من الخبرات والتجارب الدولية، فضلاً عن أهمية إمداد مرحلة ما قبل المدرسة بخبرات تطبيقية، وتوفير مساعدات تعليم وتدريب تسهم في زيادة الخبرات بطريقة عملية.

من هذه الحقائق التي ألحت بتقديم معالجات نابعة من البيئة ومتصالحة مع العصر قاد (أجفند) مبادرته لمشروع تنمية الطفولة المبكرة، بشراكة استراتيجية مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو). وهو المشروع الذي يعد من أهم مقومات الاستثمار في المستقبل ونفذ حتى الآن في 13 دولة عربية. وتبنى (أجفند) إنشاء كرسي بحثي في مجال الطفولة المبكرة بالجامعة العربية. كما قام (أجفند) بتطوير تعاونه مع صندوق الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف) بالاتفاق على بناء تحالف لتأسيس مركز إقليمي لتنمية الطفولة المبكرة في مصر.

على جانب آخر اهتم المجلس العربي للطفولة والتنمية – في إطار أهدافه الرئيسية – بمرحلة الطفولة المبكرة لما لها من تأثير مباشر وغير مباشر في تشكيل شخصية الطفل، وتعاون مع العديد من الجهات لإثارة الوعي بأهمية هذه المرحلة العمرية، ورفع كفاءة العاملين في مجال رياض الأطفال، وفي هذا المجال قام المجلس وبدعم من أجفند بما يلي:

- إعداد دراسات لتحليل واقع رياض الأطفال عربيا اعتماداً على مسح شامل للدراسات في مجال رياض الأطفال، كما عقد ندوات وحلقات عمل لبحث القضايا المتعلقة بتنمية الطفولة المبكرة، مثل أ) الحلقة الدراسية "**رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**" في يوليو 1989، والتي قامت بناء على دراستين أعدهما المجلس، أحداهما ركزت على تحليل لواقع رياض الأطفال عربيا، والأخرى مسح شامل للدراسات في مجال رياض الأطفال آنذاك، ب) ندوة "**الرعاية النهارية لطفل ما قبل المدرسة من خلال الأسر البديلة**" في مايو 1991، ج) **حلقة عمل لتدريب القيادات العربية العاملة في مجال رياض الأطفال** عام 1991.

- إعداد كوادر متخصصة في مجال الإعاقة ليعملن زائرات منزليات لتثقيف أمهات الأطفال المعاقين من خلال تبني المجلس لمشروع "**البرنامج المنزلي للتدخل المبكر لتثقيف أمهات الأطفال المعاقين**" عام 1992، وتم تنفيذه في سبع دول عربية بدعم من برنامج الخليج

العربي للتنمية "أجفند"، كما تم إعداد **دليل عن الإعاقة ومؤسسات رعاية وتأهيل المعاقين في الوطن العربي.**

- المشاركة في عقد **الاجتماع العربي لتنسيق التعاون والعمل المشترك في مجال رياض الأطفال** في عام 1993، بدعم من برنامج الخليج العربي للتنمية "أجفند".

- عقد اجتماع **مائدة مستديرة لإعداد مشروع تدريبي لرفع كفاءة الكوادر التعليمية في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي** عام 1995.

- إجراء عدد من الدراسات القطرية حول **احتياجات الطفولة العربية** متضمنة مرحلة الطفولة المبكرة، وطرحها في ورشة عمل وكتاب بعنوان "حاجيات الطفولة العربية" عام 1996.

- المشاركة في إعداد **دليل التربية الأسرية** الذي يقوم على تزويد الآباء بالمهارات اللازمة لرعاية وتربية الأبناء على أسس علمية موائمة لاحتياجات المراحل العمرية المختلفة، من بينها مرحلة الطفولة المبكرة.

- بهدف توسيع مجالات الاهتمام بالصحة والبيئة المدرسية وتحسين الخدمات الصحية والبيئية للتلاميذ والمتعاملين معهم في المنطقة العربية، عقد المجلس مؤتمراً إقليميا تحت عنوان "**تنمية الوعي الصحي والبيئي المدرسي في الدول العربية**" عام 1999.

- المشاركة في **مجموعة العمل العربية التي قامت منظمة اليونسكو بتشكيلها عقب المؤتمر العربي الإقليمي حول رعاية وتربية الطفولة المبكرة: السياسات والبرامج**، والتي يتمثل دورها في تمكين الدول العربية من تطوير خططها وبرامجها في مجالات رعاية وتربية وتنمية الطفولة المبكرة.

- **مجلة خطوة:** أصدر المجلس وأجفند مجلة خطوة، بهدف العمل على دعم ونشر مواثيق واتفاقيات حقوق الطفل الموجهة لتلك المرحلة، وعرض التجارب الرائدة في مجال رياض الأطفال على المستوى الإقليمي، وتبادل المعلومات والخبرات المعنية بتلك المرحلة، ونشر الأبحاث والدراسات والنظريات الحديثة المتعلقة بتلك المرحلة، وتزويد المعنيين من مربين وأولياء أمور بمهارات التعامل مع طفل هذه المرحلة.

- **إصدار تقرير واقع الطفولة المبكرة في العالم العربي:** إدراكا من المجلس العربي للطفولة والتنمية بأهمية هذه المرحلة، جاءت عام 2004 فكرة عمل دراسة تحليلية عن أوضاع الطفولة المبكرة في الوطن العربي، بهدف التعرف على وضعيتنا من قضايا الطفولة عامة والطفولة المبكرة على وجه الخصوص. وقد هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع الطفولة المبكرة في الوطن العربي من الميلاد حتى السنة الرابعة، ليتناول المشكلات الخاصة بكل دولة عربية وتحليلها وردها إلى أسبابها والتعرف على المشكلات المتشابهة والمتباينة. وقد خرج عن التقرير – الذي عقدت حوله عدة ورش – مجموعة من التوصيات والمقترحات منها مطالبة الدول العربية بتوفير قواعد بيانات متنوعة حول أوضاع الطفولة عامة والطفولة المبكرة على وجه الخصوص، واعتماد معايير نمو عربية تستخدمها الدول العربية كمرجعية في كل الدراسات والأبحاث والتقارير، وضرورة أن تخضع المؤسسات التربوية التي تتعامل مع مرحلة الطفولة المبكرة لإشراف واعتماد جهات مستقلة بحيث يتم تطبيق معايير الجودة بالنسبة للبرامج التي تقدمها تلك المؤسسات، والتأكيد على إعداد كوادر مؤهلة تربويا للتعامل مع أطفال هذه المرحلة لضمان تقديم تربية ذات جودة عالية في سن ما قبل المدرسة.

- المشاركة ضمن فريق عمل الخبراء لمناقشة **المشروع العربي للنهوض بالطفولة المبكرة** الصادر عن جامعة الدول العربية، وذلك تنفيذا لقرارات المؤتمر العربي رفيع المستوى لحقوق الطفل الذي عقد في مراكش 2010 والذي تم خلاله إقرار وتبني هذا المشروع الذي سينفذ خلال الخمس سنوات القادمة في إطار الخطة العربية الثانية للطفولة (2004– 2015).

- بالشراكة مع معهد الدوحة الدولي للدراسات الأسرية والتنمية، عقد المجلس العربي للطفولة والتنمية مؤتمر الأسرة والإعلام العربي: **نحو أدوار جديدة للإعلام الأسري**" خلال الفترة من

2 – 3 مايو 2010 بالدوحة، وبالتعاون مع المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر والجمعية القطرية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي إطار المؤتمر تم تنظيم ورشة عمل للأسرة لاختيار أفضل البرامج التلفزيونية لأطفال مرحلة الروضة، استعرضت الورشة أهم الخصائص والسمات المميزة للطفل في مرحلة رياض الأطفال التي يتعين مراعاتها عند اختيار البرامج التليفزيونية وتقديمها لهم، وكذلك تم إلقاء الضوء على أهم الشروط اللازم توفرها في البرنامج التليفزيوني الجيد والملائم لأطفال مرحلة الرياض، إضافة إلى دور الأسرة فيما يتعلق بمشاهدة أطفال الروضة للبرامج التليفزيونية.

- بالشراكة بين المجلس العربي للطفولة والتنمية ومكتب اليونيسف/ مصر تم عام 2012 تنفيذ مشروع **دعم المشاركة المجتمعية في مجال تعليم الأطفال من خلال منظمات المجتمع المدني** وذلك على مستوى ثلاث محافظات من صعيد مصر (أسيوط – سوهاج – قنا) في المرحلة العمرية (4 – 5 سنوات) والمرحلة العمرية (6 – 14 سنة)، بهدف تفعيل مشاركة المجتمع المدني وبما يسهم في تحسين أداء التعليم وتطويره ويعزز من حقوق الطفل في التعليم.

- **ندوة "تنمية الطفولة المبكرة.. استثمار للمستقبل:** نظم المجلس ندوة "تنمية الطفولة المبكرة استثمار للمستقبل" وذلك يوم 29 يوليو 2015 بمقره بالقاهرة، وكان المتحدث الرئيسي في هذه الندوة الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم الأسبق ورئيس الجمعية المصرية لطب الأطفال، حيث ألقى محاضرة حول أهمية مرحلة الطفولة المبكرة والاكتشافات العلمية الحديثة في هذا الشأن، وشارك في أعمال هذه الندوة وجلساتها الحوارية أكثر من 50 مشارك من المفكرين والشخصيات العامة والخبراء والإعلاميين وممثلي جامعة الدول العربية والمنظمات الدولية المعنية بالطفولة ووزارات التربية والتعليم والتضامن والمجلس القومي للطفولة والأمومة ومنظمة العمل العربية ومنظمات المجتمع المدني.

نموذج تنشئة جديد قائم على تربية الأمل:

في ضوء رؤية المجلس ورسالته وأهدافه والدروس المستفادة والخبرات المتراكمة، وكذلك دراسة احتياجات المؤسسات العاملة في مجال الطفولة، فقد سعى لوضع توجهه الاستراتيجي من خلال بناء نموذج لتنشئة الطفل العربي للمستقبل، يمكنه من المشاركة والمساهمة بفاعلية واقتدار في بناء وطنه وتنميته، والدخول إلى مجتمع المعرفة الذي يتسم أعضاؤه بخصائص معرفية ومهارية وسلوكية وقيمية وقدرة على المشاركة والإبداع والتجديد.

وقد نشأت فكرة إعداد نموذج جديد لتنشئة الأطفال فى العالم العربى بالاعتماد على مخرجات منتدى المجتمع المدنى العربي للطفولة الرابع 3-4 يوليو 2012 وملاحظات اللجنة الدولية لحقوق الانسان، وفى ضوء ذلك تم انجاز ما يلى:

أ- اجراء دراسة ميدانية مشاركة الأطفال في البلدان العربية:

أجرى المجلس دراسة "مشاركة الأطفال في الوطن العربي" بهدف معرفة مدى مشاركة الأطفال في العالم العربى في البرامج الموجهة لهم والقرارات التي تخصهم على مستوى الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلى، والبرامج الإعلامية، والتعرف على علاقة مشاركة الأطفال بقدراتهم على معرفة حقوقهم وحماية أنفسهم من المخاطر والعنف والاستغلال. وقد طبقت الدراسة على 8 دول عربية هى: الأردن – تونس – السعودية – السودان – العراق – قطر – لبنان – مصر.

وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة منها ثمة هوة بين المعرفة بالمشاركة والاتجاهات نحوها وبين الممارسات الفعلية للمشاركة، وما تزال المشاركة تمارس في كنف الأسرة الأبوية والهيمنة الذكورية مع الأخذ في الاعتبار أن التعليم يساهم – وإن بقدر طفيف – في تغيير هذا الوضع، وما يزال الأطفال يعيشون في عالم الكبار، ويشكل هذا العالم بالنسبة لهم العالم الذي يصنع لهم حياتهم وإطار فعلهم، وبالتالي فهو عالم غامض ومخيف أحياناً، ويقل مستوى المشاركة كلما ارتفعنا من مجرد المعرفة والاتجاهات إلى التشجيع على إبداء الرأي، فإبداء الرأي، فالأخذ به، فالممارسة التي تكشف عن تحمل المسئولية، وكما يقل مستوى المشاركة كلما خرجنا من دائرة الأسرة إلى دائرة المدرسة فدائرة المجتمع المدني، وفى كل المجالات ثمة عين حارسة وأطر جامدة، وما تزال الأسرة العربية هي المكان الأول الذي يمكن للطفل فيه أن يمارس مشاركة إيجابية و

وفعالة، ولا تعد المدرسة العربية بيئة حاضنة للمشاركة، فهي لا توفر ظروفاً مواتية لها، وهى إن شجعت عليها لا تعكسها في ممارسات فعلية، وكذلك لا يلعب المجتمع المدني والإعلام دوراً كبيراً في دعم المشاركة أو تفعيلها، فما يزال المجتمع المدني أسيراً لكوابح قانونية وبيروقراطية، وما يزال الإعلام موجهاً ومتناقضاً، وتعكس المشاركة في مستوياته المختلفة فروقاً جندرية تؤكد استمرار ثقافة تمييزية بين الجنسين.

ب-اجراء دراسة ميدانية حول طرق تنشئة الطفل فى المجتمع العربى:

تلا الدراسة الأولى دراسة أخرى أجريت فى ست دول عربية (مصر – السودان – المملكة العربية السعودية – العراق- لبنان- تونس) واعتمدت على التحليل الكمى والكيفى العميق للجوانب التفصيلية لعملية التنشئة الاجتماعية لكى تتعرف على ديناميتها الداخلية، والاساليب والاليات الخفية التى تحكم مسارها على مستوى الاسرة والمدرسة. وقد توصلت الى التنشئة فى الاسرة والمدرسة تتمحور حول تطبيع الطفل على الانصياع للكبار، وتؤثر بصورة سلبية على نمو الاستقلال والثقة بالنفس للطفل، أو بمعنى آخر توصلت الدراسة إلى أن ثقافة التنشئة العربية ثقافة إذعان وطاعة، وأن الاتجاه الماضوي المحافظ هو الاتجاه السائد في التنشئة العربية، وأن هناك تأرجح ومفارقة بين الأقوال والممارسات فيما يتعلق بتربية الأطفال، وأن هناك تجذر لثقافة التمييز، وأن العلاقات الأسرية تميل نحو التفكك والصراعية والفردانية.

ت-وضع الاطار الفكرى والفلسفى لنموذج تنشئة الطفل فى المجتمع العربى:

وانطلاقا من نتائج الدراستين، بدأ المجلس في بناء النموذج ليكون منهجاً وأسلوباً وطريقاً نلتزم به لغرس ثقافة المشاركة، حتى تنمو مع الطفل ثقافة راسخة من القيم والسلوكيات التي تعزز بناء المجتمع الديمقراطي الذي نتطلع إليه، والذي يقوم على المواطنة والمشاركة وقبول الآخر والتسامح والقدرة على التعبير وممارسة الحوار الناقد وإدارة الاختلاف وخلق حالة من التوافق الاجتماعي، استنادا إلى ما يلي:

منطلقات النموذج:

(1) التنشئة الاجتماعية كعملية اجتماعية هى الوسيط الرئيسى فى شخصية الفرد.

(2) نموذج يتأسس على انتاج شخصيات اجتماعية تعتمد فى علاقتها مع الاخرين على التعاون والمساواة والعدالة الاجتماعية.

(3) تعتبر الاسرة والمدرسة اهم قنوات التنشئة الاجتماعية.
(4) تعتبر تربية الأمل من مبادىء النموذج العربى الجديد.

ركائز النموذج:

(1) التسليم بأن الأطفال لهم حقوق تكلفها القوانين والمواثيق الدولية والعربية.
(2) تأكيد التنشئة المتمركزة على الطفل.
(3) تمكن الاطفال بالمعرفة والقيم والمهارات.
(4) التنشئة الحقوقة والتشاركية ضمانة أكيدة لتحقيق الحماية للأطفال.
(5) اعداد الكبار وتنمية ثقافتهم التربوية.
(6) تهيئة المجتمع ليكون مع الأطفال لا من أجلهم.

منظومة قيم جديدة للنموذج

يمثل مضمون التنشئة مجموعة القيم والمعايير التي تعمل مؤسسات التنشئة على تربية الأطفال عليها ويمكن تصنيف مجموعة القيم والمعايير التي تشكل مضمون التنشئة إلى ثلاث عناصر، مجموعة القيم والمعايير الوجدانية، وهي التي تساعد الإنسان على التعبير عن نفسه عاطفياً تجاه الآخر والارتباط به بأي صورة من الصور، هذا إلى جانب اتصالها بالجوانب العاطفية والشاعرية في حياة الإنسان.

وتشكل القيم التفضيلية المكون الثاني لمضمون التنشئة، ويتعلق هذا العنصر أساساً بتوجيه الفرد نحو الاختيار بين البدائل المتاحة لإنجاز السلوك أو الفعل، فبالنظر إلى معايير هذا العنصر يستطيع الإنسان المفاضلة والموازنة بين مختلف البدائل لاختيار أكثرها كفاءة لإشباع حاجاته الأساسية.

ويعتبر العنصر الإدراكي هو العنصر الثالث والأخير بالنسبة لمضمون التنشئة الاجتماعية، وتزود قيم ومعايير هذا العنصر الفرد بمجموعة من المعارف التي تتيح له إصدار حكم موضوعي دقيق في إطار مختلف المواقف التي يعترض لها وبطبيعة الحال فإن هذه العناصر المختلفة تضم القيم والمعايير التي لها فاعليتها في توجيه السلوك على المستويات الفردية الاجتماعية .

وفي سبيل تعزيز دور التنشئة الاجتماعية للطفل وتأهيل أجيال النشء والشباب للمستقبل ينبغي أن نحدد مواقفنا بين التباينات المستمرة في الاتجاهات القيمية التي تنشرها مؤسسات التنشئة المختلفة،

فنأخذ بتلك القيم التي نرى فيها فائدة قصوى في خدمة قضايا النهوض والتقدم واستعادة سيطرتنا على مصيرنا ومواردنا. ومن ثم، يجب أن تعمل مختلف مؤسسات التنشئة والإعلام والتربية على تعزيز الاتجاهات القيمية التالية لدى الأطفال العرب وفي كافة المجالات:

- قيم الإرادة الحرة وحق الاختيار وتحمل الفرد لمسئولية سلوكه
- القيم المستقبلية: التي تؤكد على الإبداع والابتكار والتفرد والتجدد والخروج على المألوف والانفتاح من موقع الثقة بالنفس.
- القيم الاجتماعية النسبية غير المطلقة: ومقولة القيم النسبية هي بين أهم ما تتميز به المجتمعات المعاصرة، وترافقها قيم التسامح واحترام الآخر وحق الاختلاف واللجوء إلى الحوار بدلاً من العنف في التوصل إلى حل النزاعات.
- قيم العقل والعقلانية: ويكون من الضروري التشديد عليها في التنشئة حيث أن قيم العاطفة والوجدان تغلب على قيم العقل في العلاقات الاجتماعية الأسرية والمدرسة. من الضروري السعي لتنمية القيم العقلانية لدى الأطفال والشباب ومعنى أن تتضمن التنشئة الاجتماعية قيم العقلانية أن تتعامل مع مفاهيم عصرية تؤهل الطفل والشاب أن يكون عقلانياً حتى لا يستسلم للخرافات، ويفتقد إمكانية الحكم الموضوعي الدقيق.
- قيم المضمون أو المعنى: نحن في حاجة قصوى لتعزيزها في عمليات التنشئة الاجتماعية في مواجهة قيم الشكل أو اللفظ لذاته كما يبدو من خلال الاهتمام بنزعة الاستظهار والترديد والتكرار والاسترسال دون فحص أو نقاش وتحليل.
- قيم الانفتاح على الحضارات الأخرى والرأي الآخر
- قيم التمرد والتحرر: التي لابد من تأصيلها لدى الصغار بدلاً من قيم الطاعة والامتثال. إن التنشئة الاجتماعية يجب أن تستهدف توعية الأطفال بحقوقهم وحثهم على المشاركة بدلاً من الانصياع.
- قيم القدرة على رؤية حقيقة الغموض والتعقيدات: في الواقع المعاش من جانب الأطفال والشباب، فنعمل على تنميتها لديهم بدلاً من نزعة تبسيط الأمور واختزالها بما يمثل صعوبة أمامهم في المستقبل في التعامل مع الغموض والتعقيدات والتناقضات التي قد تصادفهم في حياتهم، ولكن لابد من تدريبهم على التعامل معها في سبيل إيجاد حلول حقيقية بدلاً من الحقوق الوهمية المجتزأة.

نموذج التنشئة الاجتماعية وتنمية الطفولة المبكرة:

وفقاً إلى مدرسة "فريري" في التفكير فإن التعليم التقليدي يعتبر التعلم بمثابة "معاملات مصرفية" حيث يقوم المعلم بإيداع المعرفة في عقل الطفل والأمل في الحصول على الأفضل. ويدعو فريري إلى التعلم القائم على النقد والتفاعل من أجل أن يمتلك الطلاب القدرة على التعليم، وتجعل أساليب التعلم الناقد الأطفال أحراراً من الأساليب والعادات التقليدية والتسلطية. ويعتبر هذا النوع من البيداغوجيا على وجه التحديد معقداً للغاية ويصعب فهمه من قبل عديد من المعلمين، ولكن على الرغم من ذلك، فقد اقترح المعلمون الرواد بعض الأساليب المحددة لتعليم التحرر وترجمة هذا النهج إلى إستراتيجيات فعلية تبدأ مع المعلمين أنفسهم. ووفقاً لهذا النهج الناقد، يتم استخدام التعليم للحفاظ على الوضع الراهن الاجتماعي والسياسي، ومن أجل أن يصبح المعلمين وكلاء للتغيير فإنهم أنفسهم يحتاجون إلى تحويل أنفسهم (وتركز بعض التداعيات التربوية على تورط المعلمين في التأمل حول ممارساتهم واعتبار أن النظم العقائدية للمعلمين قد تظلم الأطفال اللذين لا يشبهون المعلم او افكاره. ويدعون أيضاً إلى الممارسة العملية باعتبارها وسيلة للجمع بين النظرية والممارسة، وينطوي هذا النهج على أن يكون المعلم في استبطان ذاتي عميق من أجل تغيير الأساليب التي يمارسها في التدريس أو التعلم. فعلى سبيل المثال، تدعو Wink إلى استخدام طريقة "تشكيل المشاكل" مع الأطفال حتى يستطيعون استخدام التفكير الناقد والمعرفة المسبقة لحل مشاكل الحياة الحقيقية، ولا يقوم المعلم بعرض الحلول وإنما يتم التوصل إليها من خلال الطلاب.

إن تربية الأمل – في نظر باولو فريري – تدعو إلى الإيمان بأن تغيير الظروف الصعبة سواء كانت مرضاً عضوياً أو حرماناً اجتماعياً أو ثقافياً أو تهميشاً مجتمعياً أمر ممكن. وفي هذا السياق فإن برامج التأهيل والتنشئة المناسبة التي تعزز ثقة الإنسان بذاته ومعرفة مشكلاته والتفكير في حلولها، واليقين من أن العالم لم ينته عند ظروف المعاناة التي يعيشها، بل هو عملية صيرورة تتوقف على دوره في الحياة بحيث لا ينحصر في مجرد ملاحظة ما يحدث في العالم بل تتضمن تدخله كذات فاعلة فيما يحدث ومقاومته وتعلقه بالأمل في المستقبل والثقة في قدراته.

في ضوء هذا التوجه الأساسي لتربية الأمل القائم على تلبية حاجات الأطفال المهمشين وذوي الاحتياجات الخاصة وأطفال الشوارع وغيرهم، وتحقيق مصلحة الطفل الفضلى، تركز "تربية الأمل" على عدة اعتبارات رئيسية كموجهات للعمل:

- تقدير كل طفل بوصفه قيمة إنسانية عليا، له الحق في الحياة في تجمع إنساني يقدر حق الإنسان في النمو والتقدم.
- النظرة الإيجابية للأطفال والثقة بقدراتهم والإقرار بحريتهم وحقوقهم.
- تنقية بيئة التنشئة من آفة الوسم للأطفال المعاقين أو أطفال الملاجيء أو أطفال الشوارع ومن رموز دمغهم واستبعادهم وتجاهلهم، فهذه المعوقات غالباً ما تختفي في سياق عملية المشاركة والتمكين وكفالة حقوقهم الإنسانية والاندماج بين الأطفال.
- الإتاحة العادلة لفرص كافية ومناسبة لكل طفل لتقرير أساليب تنشئته والمشاركة فيها بأقصى ما تسمح به إمكاناته وخبراته.
- إرساء البيئة التربوية والاجتماعية على أساس قاعدة التنوع مقابل التجانس، ومن ثم تقبل الاختلاف وتقدير الفروق الفردية ونواحي القوة والضعف عند كل طفل، واكتشاف جوانب القوة والإبداع التي تكمن داخل كل طفل.
- يتطلب تنوع حاجات الأطفال تنوعاً في البرامج والأنشطة على نحو يستوعب الأطفال المعاقين والمشردين وغيرهم من العاديين وفقاً للأهداف والحاجات المرجوة من الدمج والمشاركة ولمعايير نمو الطفل وتقديره لذاته.
- تنظيم البرامج والأنشطة التربوية القائمة على المشاركة بين المهمشين بفئاتهم المختلفة بالأطفال غير المهمشين.
- توظيف البرامج والأنشطة الفنية المختلفة: الموسيقية والتمثيلية والأدبية والمسرحية والتشكيلية وفنون الرسم وغيرها لتشجيع الأطفال المهمشين في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وإثراء أفكارهم بالأمل والفرحة.

جهود الارتقاء بأداء المعلم وتنشئة الطفل
فى جمهورية مصر العربية

يقوم المشروع من خلال تطبيق التوجه الاستراتيجي لبناء نموذج جددي للتنشئة الاجتماعية يقوم على وجود مناهج على درجة متميزة من الجودة، ومعلمات أكفأ قادرات على توجيه الأطفال وإرشادهم، وقادرات على القيام بالأدوار والمهام المتوقعة منهن في ظل التغيرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية الحادثة في المجتمع، بوصفها تمثل مدخلا متكاملا يشمل "تنمية الاستعداد للدراسة والتفكير الناقد والابداع ومهارات الحياة لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال في إطار فلسفة اكتشاف الذات.

ويرتكز النموذج على تحقيق المواطنة الإيجابية ودعم وتنمية قدرات الطفل، لكي يكون لدينا طفلا متميزا ومعلما عالي التأهيل يعمل في روضة أطفال ذات قدرة مؤسسية وفعالية تعليمية عالية، وفقا لمتطلبات متغيرات الثورة العلمية والتكنولوجية ومقتضيات بناء مجتمع المعرفة، ومن خلال وضع نموذج جديد يمكن تكراره والبناء عليه في عملية تنمية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، والاستفادة منه في رفع كفاءة وتحسين جودة العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال.

1-بناء مركز نموذجي بالمدينة التعليمية بالسادس من أكتوبر لتنمية الطفولة المبكرة

قام برنامج الخليج العربي للتنمية (الأجفند) بتنفيذ مشروعه الرائد في مصر؛ من خلال بناء مركز نموذجي بالمدينة التعليمية بالسادس من أكتوبر، والتى شملت مرحلتين:

المرحلة الأولى خلال الأعوام (2003 - 2009م): بهدف تنمية قدرات المعلمين والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة ومؤسسات رياض الأطفال.

المرحلة الثانية خلال الأعوام (2011 - 2013م): تم استكمال العمل في المشروع، والذي ركز على تعزيز البنية التقنية للمركز.

2-الارتقاء بمركز تطوير وتنمية رياض الأطفال بالمدينة التعليمية بالسادس من أكتوبر وتحسين الاستعداد المدرسي في مرحلة الطفولة المبكرة (2016 - 2018م):

حيث سيتم تنفيذ المشروع بالتشارك بين كل: المؤسسات التي يرأسها صاحب السمو الملكي الأمير/ طلال بن عبد العزيز، واليونيسف، ووزارة التربية والتعليم فى خمسة محافظات (القاهرة – الجيزة – الاسكندرية– الدقهلية – اسيوط).

ويرتكز العمل في هذا المشروع على مدخل متكامل إنطلاقًا من الخطط الاستراتيجية الراهنة والمستقبلية للمجلس العربى للطفولة والتنمية (ACCD)، والتي تركز على تطوير ونشر نموذج تنشئة جديد للطفل في عالم متغير بناء على معايير حقوق الطفل ونظريات التنشئة الحديثة، ومن ثم تنمية الطفل وإطلاق طاقاته الكامنة في التفكير والإبداع للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة العربي **من خلال المنطلقات التالية:**

أ- ان يكون لدينا معلما عالي التأهيل يعمل في روضة أطفال ذات قدرة مؤسسية وفعالية تعليمية عالية، وفقا لمتطلبات متغيرات الثورة العلمية والتكنولوجية ومقتضيات بناء مجتمع المعرفة.

ب- تنمية الاستعداد للدراسة، والتفكير الناقد والإبداعي، ومهارات الحياة، لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، في إطار فلسفة اكتشاف الذات والمواطنة الإيجابية ودعم وتنمية قدرات الطفل، لكي يكون لدينا طفلا متميزا.

ج- وضع نموذج جديد يمكن تكراره والبناء عليه في عملية تنمية ورفع كفاءة المعلمين بما ينعكس على رفع كفاءة وتحسين جودة العملية التعليمية في رياض الأطفال في مصر.

أهداف المشروع:

يستهدف هذا المشروع ما يلى:

1- الارتقاء بمركز تطوير وتنمية رياض الأطفال بالمدينة التعليمية بالسادس من أكتوبر.

2- إعداد وتأهيل 25 روضة (عدد (5) بكل محافظة) كمراكز للتنمية المهنية في مرحلة رياض الأطفال (Professional PDPS Development Pre-School)، وذلك للقيام بدورها كمراكز داعمة للتطوير المهني في خمس محافظات بواقع خمسة مراكز في كل محافظة. بناء على دراسة خط الاساس لمراكز التنمية المهنية **(PDPS)** لتحديد الاحتياجات الفنية التكنولوجية والمادية. بالإضافة لكونها مراكز تنمية محلية (Excellence Local Centers of) لمركز تطوير وتنمية رياض الأطفال بالسادس من أكتوبر.

3- إنشاء آلية متابعة تربط المراكز المهنية الداعمة **(PDPS)** بمدارس رياض الاطفال بهدف متابعة وتطوير أداء المعلمات.

4- ربط هذه الروضات بكليات التربية لتقديم خدمة التربية العملية **(Practicum)** كخدمة تقدمها الوزارة لإعداد الطالب المعلم وفق أهدافها، وبالتالي تكوين شبكة تمثل كتلة حرجة ينطلق منها إصلاح التعليم في رياض الأطفال إلى مستوى جودة متميز.

5- تعزيز قدرات المعلمات من خلال منحة علمية من الجامعة العربية المفتوحة لعدد (200 معلمة) للحصول على دبلومة تربوية متخصصة لمعلمات رياض أطفال من المتميزين .

6- إعداد ادلة تدريبية معتمدة بهدف رفع كفاءة ومهارات المعلمات فى كل من:

أ- تحسين الاستعداد المدرسى لدى اطفال الروضة.

ب- تحسين مهارات قياس وتقوسم الاستعداد لدى اطفال الروضة.

ج- تنمية المهارات الحياتية لدة الاطفال.

د- تهيئة بيئة الروضة بما يضمن الفاعلية التعليمية.

7- إعداد ادلة تدريبية معتمدة بهدف رفع كفاءة ومهارات موجهي رياض الأطفال فى كل من:

أ- تقويم الأداءات التدريسية للمعلمات.

ب-تقديم الدعم الفني اللازم للمعلمات؛ لتحسين الأداء.

8- تدريب 800 معلمة رياض أطفال في المحافظات الخمس.

9- تدريب (100) من موجهي رياض الاطفال بالمحافظات الخمس.

10- ورش توعية القيادات والكوادر الإدارية المعنية (لعدد 400) في المحافظات الخمس بهدف:

أ- رفع وعيهم للقيام بدورهم في تهيئة بيئة التعلم.

ب-دعم ومساعدة المعلمات والموجهات على القيام بأدوارهن.

ج- توفير بيئة مؤسسية تتيح نجاح الروضة فى تحقيق الفاعلية التعليمية المطلوبة.

11- تحسين الاستعداد المدرسي (الاستعداد العلمى – الاستعداد الرياضى – الاستعداد اللغوى – الاستعداد الحركى – الاستعداد العقلى)، والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضات(12000 طفل).

12- تقديم نموذج متكامل لعملية الإرتقاء بالطفولة المبكرة إلى مستوى الجودة المتميزة.

وفى ضوء ما سبق يتضح أن هذه المشروعات تنفذ بتكاتف عدة شركاء، بواسطة عدة أنشطة مخطط لها بهدف التنمية المهنية المستدامة لمعلمات رياض الاطفال، بما ينعكس على تنمية الاستعداد المدرسي والمهارات الحياتية للأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى تكوين شبكة تمثل كتلة حرجة من الروضات التي تكون بمثابة منارات للتنمية المهنية محليًا، ومؤهلة للروضات المحيطة بها، لتحقيق جودة الأداء بها.

بسم الله الرحمن الرحيم

مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً

في الفترة من 29-30 نوفمبر 2016 (الأردن)

ندوة بعنوان : دور مؤسسات أجفند في تعزيز برامج إعداد المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة.

تجربة بنك الإبداع السودان فى تطوير الخدمات المقدمة للأطفال فى الرياض ودور الحضانة

نوال مجذوب عبد الله
بنك الإبداع للتمويل الأصغر - المركز الرئيسي
نوفمبر 2016

مقدمة :

بنك الإبداع للتمويل الأصغر هو مؤسسه تمويل أصغر تقبل الودائع تعود فكرة إنشائها إلي مبادرة سمو الأمير طلال بن عبد العزيز لإنشاء بنوك لتمويل أصحاب المشاريع الصغيرة في الوطن العربي ، وقد تم تأسيس بنك الإبداع في السودان من خلال اتفاقية شراكه مابين صندوق الخليج العربي للتنمية (الأجفند) والبنك الإسلامي للتنمية ومساهمين من القطاع الخاص السوداني والعربي برأس مال قدره (خمسه مليون دولار) تم تسجيل بنك الإبداع كشركة مساهمه خاصة وتم التصديق له من بنك السودان المركزي فى ديسمبر 2013م .

رسالة البنك :

زيادة إنتاجية المشروعات الصغيرة في السودان ودعم أصحابها ، وخاصة النساء ، وتحسين المستوى الإجتماعي والإقتصادي لأصحاب الدخل المحدود وذلك من خلال توفير خدمات مالية وغير ماليه متميزة ومستدامة تتلاءم وإحتياجاتهم.

الرؤيا :

أن نصبح مؤسسة تمويلية مستدامة تتبع أفضل الممارسات المثلى والعالمية في صناعة التمويل الأصغر.

الأهداف :

1. تقديم خدمات مالية وغير مالية مستدامة لزيادة الفرص الاقتصادية والاستثمارية والتشغيلية للفئات المستهدفة.
2. تحقيق إنتشار واسع في المناطق الحضرية والريفية من خلال فتح شبكه من الفروع ، ومن خلال بناء علاقات شراكة مع برامج ومؤسسات مختلفة داخلياً وخارجياً تعمل فى مجال التمويل الاصغر.
3. نشر ثقافة التمويل الاصغر.

الخدمات والمنتجات:

1. يقدم البنك خدمة التمويل بعدد (6) منتجات صممت لتناسب الفئات المستهدفة وأغراض التمويل والفترات المطلوبة والضمانات ومن اهم هذه المنتجات منتج رياض وحضانات الاطفال .
2. يقدم البنك خدمة الادخار والتوفير بمنتجات إدخارية طوعية وإجبارية .
3. يقدم البنك خدمة التامين الصحى للعملاء بالتنسيق مع هيئة التامين الصحى.

ملخص أداء البنك حتى أكتوبر 2016م

الإنتشار	عدد الزبائن	حجم المحفظة
14 فرع	34.000	13.000 دولار

مشروع تطوير الخدمات المقدمة لدور الحضانة ورياض الأطفال في السودان

ديباجة :

يحظى موضوع دعم مشاريع الطفولة المبكرة بأولوية متقدمة فى استراتيجية الأجفند التنموية برعاية سمو الامير طلال بن عبد العزيز خاصة في الدول العربية ومن بينها السودان. وفى إطار هذا الاهتمام بالطفولة المبكرة عملت الاجفند على إقامة برامج تدريبية لعدد مقدر من المتدربات من إدارات التعليم قبل المدرسى في السودان وإمتدادا لهذا الدعم فقد تم إنشاء المركز القومى لتنمية وتطوير الطفولة المبكرة بالخرطوم وهو مركز متخصص لتدريب وتطوير الخدمات المقدمة لرياض الاطفال ملحق به قاعة للتدريب وروضة نموذجية ومكتبة متخصصة للإطلاع والبحوث .

جاء الاهتمام بضرورة تربية الطفل ماقبل المدرسة فى مؤسسات متخصصة لان مرحلة الطفولة من أهم مراحل نمو الانسان ومن هنا بدأ الاهتمام برياض الاطفال كمؤسسات اجتماعية تربوية . وقد أولت الوزارات المختصة بالسودان اهمية خاصة لمرحلة الطفولة المبكرة .

تجدر الإشارة على ان الإشراف على دور الحضانة تقع على عاتق وزارة الرعاية والضمان الإجتماعي ورياض الاطفال على عاتق وزارة التربية والتعليم وعلى الرغم من التطور الملموس في هذا المجال على المستوى العالمي الا أن الحاجة مازلت ملحة على تجويد الخدمات المقدمة للأطفال .

بدأت فكرة قيام مشروع لدعم الخدمات المقدمة للاطفال فى الرياض ودور الحضانة عندما قام قام وفد من الأجفند بزيارة إلى السودان خلال الفترة 27-30 ديسمبر2015م وذلك بهدف تنفيذ مشروع مشترك بين مؤسسات الأجفند و وزارة التربية والتعليم و وزارة الرعاية والضمان الإجتماعي في مجال حضانات ورياض الأطفال .

الأهداف العامة :

- تقديم نموذج مثالي للحاضنات وفقاً للمعايير الدولية وذلك في تطوير الخدمات المقدمة في دور الحضانة .
- رفع كفاءة مقدمي الخدمات في مجال رعاية الطفولة ودور الحضانات للأطفال من الميلاد إلي أربع سنوات من خلال توفير التدريبات المتخصصة في هذا المجال بما في ذلك إعداد المدربين وفقا للمعايير والتوجهات الحديثة.
- تطوير الادلة والحقائب التدريبية والمواد العلمية الخاصة بمقدمي خدمات الحاضنات .
- تبادل المعلومات والخبرات بين الأطراف المشاركة في المشروع لتحقيق المنفعة وأحداث التأثير الإيجابي من خلال تأسيس شراكة تنموية مؤسسية فاعلة .

الأهداف التفصيلية :

1. تطوير الحضانات والرياض بمختلف عناصرها التربوية والتعليمية .
2. أعداد حقيبة تدريبية متكاملة لتطوير الحضانات .
3. تدريب مدربات على المناهج والأدلة التدريبية.
4. إنشاء حضانات ورياض اطفال نموزجية ملحقة بالمؤسسات الحكومية والغير حكومية .
5. العمل على تقييم مخرجات المشروع في أقاليم أخرى .

الجامعة العربية المفتوحة – فرع السودان

1. المشاركة فى تطوير الادلة والبرامج التدريبية المعتمدة وفقاً للأساليب والمعايير في مجال الحضانات ومنح شهادة مهنية للممارسة العمل .
2. التنسيق مع وزارة التربية لتحديد الدورات التدريبية وفقاً لخطة التدريب التي سيتم تطويرها لاحقاً.
3. التنسيق لقيام دورات تدريبية متخصصة لعدد(300)مشارك ومشاركة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم يتم إختيار (10) منهم كمدربين .
4. توفير موقع التدريب ومستلزماته داخل مقر الجامعة .
5. توفير وسائل التدريب من أجهزة كمبيوتر .....الخ .
6. منح الشهادة المعتمدة موقعة من الاطراف (الاجفند، وزارة التربية ،الجامعة،وزارة الرعاية الاجتماعية).

بنك الابداع للتمويل الأصغر - السودان

تقديم القروض اللازمة لإنشاء تلك الحضانات وذلك من خلال برنامج متكامل يأخذ فى الإعتبار عدد من المتطلبات التي يفترض توفرها في مقدم الخدمة ، ويتمثل دوره فى الاتى :

1. الترويج للمشروع عبر ضباط التمويل الميدانيين بفروع البنك المختلفة .
2. التاكد من إيفاء المتطلبات الخاصة بقيام الحاضنات ورياض الاطفال قبل منح التمويل .
3. توفير التمويل لمذودي الخدمة المستوفين للمعايير و المتطلبات(الترخيص، شهادة مهنية لممارسة العمل) .
4. توفير خدمة التدريب للمشرفات بالتنسيق مع الجامعة والمراكز المتخصصة .

وزارة التربية والتعليم

- تقديم الدعم اللوجستي والإداري والإشراف علي تنفيذ التدريبات.
- ترشيح المتدربين حسب المعايير المتفق عليها .
- ترشيح الرياض المستهدفة بالقروض .
- تقوم وزارة التربية بالمناصرة .

وزارة الرعاية والضمان الاجتماعى

1. ترشيح الحضانات المستهدفة .
2. تتولي وزارة الرعاية والضمان الاجتماعي الأشراف والمتابعة والتقييم للخطط و البرامج المرتبطة بالحضانات .
3. الشراكة والتنسيق مع شركاء المشروع في وضع المنهج و المستهدفين والبرامج التدريبية ومنح الشهادات.
4. تقوم وزارة الرعاية والضمان الاجتماعي بالمناصرة والترويج للمشروع .

مهام الأجفند

- توفير التمويل اللازم لتنفيذ المشروع حسب وثيقة المشروع من حيث تقديم الخدمات والدعم الفني والإستشاري للمشروع .

المخرجات المتوقعة :

- أعداد حقيبة تدريبية متكاملة لتطوير الحضانات .
- تدريب 300 مشرفة واختيار 10 منهم مدربات على المناهج والأدلة التدريبية.
- إنشاء حضانات ورياض اطفال نموزجية ملحقة بالمؤسسات الحكومية والغير حكومية .
- توفير القروض لمذودي الخدمة المستوفين للمعايير و المتطلبات(الترخيص، شهادة مهنية لممارسة العمل).

- **اللجنة الاشرافية**

- تم تشكيل اللجنة الإشرافية العليا للمشروع (الجامعة العربية المفتوحة + وزارة الرعاية والضمان الاجتماعى + وزارة التربية والتعليم + المجلس القومى للطفولة + مركز الطفولة المبكرة + بنك الابداع للتمويل الاصغر).

تصميم منتج رياض وحضانات الاطفال:

بدات الادارة التنفيذية للبنك فى التفكير فى تقديم منتج لدعم قطاع رياض الاطفال والحاضنات من خلال الخدمات التى يقدمها بنك الابداع فى مجال التمويل الاصغر وحتى تكون الخدمة اكثر شمولا فقد تم تصميم منتج مالى (تمويل و إدخار) لمقدمى الخدمات واولياء الامور .ومنتج غير مالى لدعم وبناء قدرات مقدمى الخدمات(المشرفات).

مبررات اصدار المنتج:

- ينص قانون الطفل في السودان على أن المؤسسات التي يعمل بها اكثر من 100 عاملة أن تلحق حضانة بالمؤسسة(المادة 21 من قانون الطفل لسنة 2010).
- لتحقيق رسالة البنك من خلال زيادة إنتاجية المشروعات الصغيرة في السودان ودعم أصحاب هذه المشروعات خاصة النساء .

يهدف المنتج الى تحقيق الاهداف التالية:

1. تاهيل رياض الاطفال القائمة او الجديدة وتلبية احتياجاتها عن طريق التمويل الاصغر .
2. المساعدة في انشاء رياض اطفال جديدة فى المناطق الريفية والطرفية.
3. توفير تدريب متخصص وبناء قدرات للمشرفات .
4. إنشاء حضانات نموذجية ملحقة بالمؤسسات الحكومية والغير حكومية .
5. توفير فرص عمل للشابات المتخصصات فى التربية اوعلم النفس ورياض الاطفال ,
6. إستهداف 2000 روضة خلال الفترة 2016م -2020م

1/ المنتج المالى:

1. تمويل اصحاب الحضانات او الرياض فى حدود مبلغ ($300-$2200) دولار أمريكي $ ولفترة سداد من عام الى عامين . وذلك لزيادة الكفاءة التشغيلية للحاضنة او الروضة
2. فتح حسابات إدخار للاطفال واولياء الامور و يمكن هذا الحساب اولياء الامور من ايداع مبالغ الادخار (اليومى ، الاسبوعى ، الشهرى)على مدار العام ويقوم البنك باستثمار هذه الأموال فى مشاريع سريعة العائد وتوزع الأرباح بناء على العقد بين الطرفين .
3. تمويل اولياء الامور لدفع رسوم الروضة او الحضانة فى حدود مبلغ 1350 دولار .

2/ المنتج الغير مالى:

إقامة دورات تدريبية متخصصة للمشرفات بالتعاون مع الشركاء:

1/ الجامعة العربية المفتوحة.

2/ وزارة التربية والتعليم السودانية

3/ وزارة الرعاية والضمان الاجتماعى

4/ المراكز المتخصصة فى المجال. (المجلس القومى للطفولة + مركز تطوير الطفولة المبكرة)

الأداء حتى سبتمبر 2016

تم تمويل عدد (316 روضة / حضانة) فى حدود مبلغ (334000) دولار مجموع المشرفات بالرياض والحضانات 1047 مشرفة وعدد الاطفال 9872 طفل وحجم مدخرات حوالى 33.000 دولار.

المنطقة	عدد الرياض والحضانات	مبلغ التمويل بالجنيه	عدد المشرفات	عدد الاطفال
الخرطوم	95	611,234	318	3040
بحرى	99	830,200	378	3556
أمدرمان	98	723,500	289	2740
الرهد	24	98,869	62	536
الاجمالى	316	2,263,803	1047	9872

ورقة بحثية بعنوان:

إطار مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين

ورقة بحثية مقدمة إلى:

مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً

29-30 نوفمبر 2016م

عمان- المملكة الأردنية الهاشمية

الباحث:

الدكتور مجدي علي زامل

أستاذ التربية (أصول التربية) المشارك

عميد كلية العلوم التربوية

جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

mzamel@qou.edu

mzamel2003@gmail.com

00972 – 599776112

إطار مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، من خلال خمسة محاور رئيسة هي: جوانب إعداد المعلمين، ومواصفات خريجي برامج إعداد المعلمين، واستراتيجيات التدريس، ومصادر التعلم والتعليم، واستراتيجيات التقويم، والخروج بإطار عام مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، القائم على جمع البيانات من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والتجارب المرتبطة بموضوع الدراسة، ووصفها، وتحليلها، واستخراج الاستنتاجات منها ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة، للإجابة على أسئلة الدراسة، وتقديم إطار عام مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة والتوصيات اللازمة .

وبينت نتائج الدراسة أن الجوانب الرئيسة في إعداد الطلبة المعلمين في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة هي: الإعداد الأكاديمي "الكفاءة العلمية"، والإعداد التربوي والمهني، والإعداد المجتمعي والثقافي، والإعداد التكنولوجي، والإعداد البحثي، والإعداد الأخلاقي. وبينت ضرورة تكامل المقررات النظرية والمقررات العملية معاً، كما بينت النتائج المواصفات ومخرجات التعلم المرجوة في الطلبة المعلمين والتي تندرج في سبعة مجالات رئيسة هي: الشخصية، والمعرفية، والتكنولوجية، والبحثية، والابتكارية، والحياتية، والأخلاقية، وتوفير مصادر تعليمية رقمية ملائمة لمناهج برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (مستودع للمصادر المفتوحة)، كما بينت الدراسة أهمية توظيف استراتيجيات وأنماط وطرق تعليمية تعلمية متمركزة حول الطالب المعلم، وتوظيف استراتيجيات وأدوات التقويم المتنوعة التي تركز على أداء الطالب المعلم ومنها ملف الانجاز (Portfolio) وغيرها التي تقيس جوانب: معرفية ومهارية ووجدانية وقيمية. وخلصت إلى إطار مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة يراعي متطلبات القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، كليات التربية، القرن الحادي والعشرين.

A Framework for Pre-Service Teacher Education Programs in Light of 21st Century Requirements

Abstract

The present study aimed at analyzing the aspects of pre-service teacher education in the faculties of education in light of the 21st century requirements. To achieve this objective, five major domains were discussed: aspects of teacher education, qualifications of graduates of teacher education programs, strategies of instruction, teaching-learning resources and evaluation strategies. Therefore, the analytical descriptive approach was used through collecting data found in the literature review and other related theoretical and experiential studies in this particular field. Such approach was meant to describe and analyze the available literature so as to elicit valuable data that can help in answering the questions of the study and then to be used as a means to construct a reliable framework for pre-service teacher education.

Results of the study revealed that the major aspects of pre-service teacher education programs were the following: academic preparation (educational level), professional and educational preparation, socio-cultural preparation, technological preparation, research preparation and ethical preparation. The results also emphasized the importance of integrating theory and practice in the courses of teacher education programs . The results also showed seven major specifications and outcomes of student teachers: personality, general knowledge, technological knowledge, research knowledge, creativity and innovation, life skills, ethics and morals in addition to providing pre-service teacher education programs with digital educational resources (Repository resources). The results also stressed the importance of employing learner-centered approaches and using different forms of evaluation techniques that emphasize student –teacher performance including portfolios that can measure different aspects in the learners such as knowledge, cognitive, affective and skills. The study ends with a suggested framework for pre-service teacher education programs that take into account the requirements of 21st century.

Keywords: Pre-service teacher education programs, Faculties of Education , 21st century.

مقدمة الدراسة:

يشهد القرن الحالي، تطورات معرفية وتكنولوجية هائلة، الأمر الذي فرض على الأنظمة التربوية والتعليمية مراجعة خططها واستراتيجياتها، للحاق بركب هذه التطورات، والوصول إلى نظام تربوي وتعليمي معزز وداعم للتوجهات والتطورات التي يشهدها القرن الحادي والعشرين.

وفي هذا الصدد تركز النظريات التربوية الحديثة، على الاهتمام بالطالب باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، والاعتماد على استراتيجيات التدريس المتمحورة حول الطالب، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وتنمية قيم المواطنة الصالحة، ومهارات التواصل، وتنمية التفكير الإبداعي والنقدي لدى الطلبة. وهذا لن يتأتي إلا من خلال تبني صناع القرار والمسؤولين التربويين والمشرفين على التعليم والمعلمين لهذه النظريات والاستراتيجيات الفاعلة المؤثرة.

ويشير الزهراني (2012) إلى أن أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلم القرن الحادي والعشرين لولوج عصر الاقتصاد المعرفي، سعيًا لبناء مجتمع المعرفة، هي: تنمية مهارات التفكير العليا، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة قدرات الطلبة، وإدارة تكنولوجيا التعليم، وإدارة فن التعليم، وإدارة منظومة التقويم.

وأكد كثيرون على دعم مهارات القرن الحادي والعشرين بما يتفق مع أفضل الممارسات عبر نظام التعليم، بما في ذلك المناهج والمقررات الدراسية، وطرق التدريس، وإعداد المعلم، والتنمية المهنية للمعلم. وان جودة التربية العلمية ومهارات القرن الحادي والعشرين يدعم كل منهما الآخر (THE NATIONAL SCIENCE TEACHERS ASSOCIATION, 2013).

وخلصت كثير من البحوث والدراسات إلى ضرورة أن يتمتع معلم القرن الحادي والعشرين بمجموعة من المواصفات، منها ما أشارت إليه دراسة خيو (2013) بالتعامل مع الطلبة كشركاء حقيقيين. أما دراسة فريحات (2013) فقد أشارت إلى دور المعلم في ممارسته لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى طلبته، مثل: الحرية في التعبير، والاتجاه الايجابي نحو الإبداع، وطرق التدريس، وطرق التقويم، والبيئة الصفية. ومن مواصفات وأدوار المعلم أيضاً، توظيفه للوسائل التكنولوجية في عرض مادة التعلم، وتشجيعه على الابتكار والإبداع من تلقاء نفسه، وتوليد معارف جديدة يوظفها الطالب في تعلمه (كانادو وزملاؤه، 2002).

ويتطلب من مُعلم القرن الحادي والعشرين، تحوّل دوره إلى المُيسر والمُرشد والداعم لتعلم الطلبة، والممتلك للكفايات والمهارات والاستراتيجيات التدريسية التي تتفق مع القرن الحادي والعشرين، والقادر على إحداث التغيير الإيجابي في شخصيات طلبته. وأن يتحلى بسمات عدة منها: مواكبة التطورات التكنولوجية، واستخدام الأجهزة الذكية، والتدوين، والتوجه الرقمي، والتعاون، والتواصل، والتعلم القائم على المشاريع، والابتكار، والتعلم مدى الحياة.

ويبدأ النجاح في بناء معلم القرن الحادي والعشرين بوجود فلسفة تربوية فاعلة، وينتهي بالإعداد الجيد للمعلم، لذا يعتمد تطوير نظم التربية على تطوير إعداده في كليات التربية، إعداداً يمكنه من العمل بكفاءة وإحداث التغييرات المرجوة.

إذ إن إعداد المعلم عملية قديمة مارستها مختلف المجتمعات، وصادفها الكثير من التطوير والتعديل على مر العصور، لذا تغيرت استراتيجيات عملية الإعداد، وسلكت المجتمعات المختلفة كل حسب رؤاها التربوي، ودرجة نموها التعليمي، وطبيعة مشكلاتها التربوية، ودرجة تقدمها الاقتصادي والثقافي، ومستوى نظرتها للمعلم، ودوره في العملية التربوية والاجتماعية، ذلك أن استراتيجية إعداد المعلم حصيلة مؤثرات وقوى ثقافية مختلفة (فهمي،1995، 19).

كما ان مهمة إعداد المعلم الممتلك لمهارات القرن الحادي والعشرين هي إحدى المشكلات التربوية المهمة، إضافة إلى أن المحافظة على مستوى عال من النجاح في إعداد المعلم، يزداد صعوبة نظراً للتغييرات الحتمية التي تطرأ على الدور الذي يلعبه المعلمون في ظل التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والثقافية التي تشهدها الأنظمة التربوية.

إن الاهتمام بتكوين المعلم مبنى على قناعة تامة من المسئولين والمخططين عن التعليم، بأن المعلم يؤثر بشكل واضح على العملية التعليمية، ويُعد أحد المكونات الرئيسة للمنظومة التعليمية، ومن أهم الدعامات التي يتوقف عليها رفع كفاءة أي نظام تعليمي وتحسين فاعليته، فعليه يقع العبء الأكبر في تنفيذ السياسات والاستراتيجيات التربوية ونجاح خططها، والارتقاء بمستوى العملية التربوية، فمهما توفرت الإمكانات المادية وتطورت، فإنها لا تستطيع وحدها أن تُحدث التغيير والتطور المطلوب دون وجود المعلم الفاعل(عيسان،1995، ص31).

ويُعد المعلم العنصر الرئيس في العملية التعليمية التعلمية، فهو المُوجه والمُرشد والمُيسر لعمليتي التعلم والتعليم، والمسؤول الرئيس عن تحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها تجاه الطلبة، ولأهمية الدور الذي يقوم به المعلم، عمدت وزارة التربية والتعليم إلى الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها.

وبين إبراهيم (2003) ضرورة إعداد المعلم وتدريبه مع الأخذ في الحسبان تنمية مدركاته حول مفهوم التربية من خلال تشكيل فكره، وتنمية قيمه ومهاراته، وتعديل سلوكه بما يتفق ومتطلبات مهنة التدريس مع التأكيد على تنمية وعيه بمظاهر التغيير في المجتمع ودور التربية والتعليم فيه.

وهذا جعل الجامعات تهتم ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، من خلال دعم هذه البرامج بأحدث المستجدات المعرفية والتربوية والتكنولوجية، وإعادة التفكير ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وفي المقررات التي يدرسها الطالب في خطته الدراسية، والجوانب العملية. وفي هذا الصدد، اعتبر (هيرست)، أن التدريب الميداني هو العامل الأساس والمكمل للمعرفة المهنية ودليل اختباري صارم (Smith, 2004).

وتسعى برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في الجامعات إلى إعداد الطالب المعلم إعداداً أكاديمياً ومسلكياً ليكون قادراً على القيام بعمله بعد التخرج، ويكون مالكاً للكفايات النظرية والأدائية في مهنة التعليم. كما تُسهم في صقل شخصيته من خلال الخبرات التي يمر بها خلال دراسته للمقررات الدراسية الوجاهية والالكترونية، والأنشطة والفعاليات والمشاريع البحثية وغيرها (زامل، 2013).

ويشترك في إعداد المعلمين قبل الخدمة، الجامعة والمدرسة، إذ إن هناك مقررات دراسية يدرسها الطالب في الجامعة، منها النظرية ومنها العملية، ومنها التي تمزج بين الجوانب النظرية والجوانب العملية، ومن بين هذه المقررات، مقررات التربية العملية التي تركز على التطبيق الأدائي للطالب المعلم في المختبر الميداني، وهو المدرسة. وتُعد التربية العملية بمجمل الأنشطة والخبرات التي تنظم في إطار برامج تربية المعلمين، وتسعى إلى إكساب الطالب المعلم الكفايات المهنية والمسلكية التي يحتاجها في أدائه لمهماته التعليمية. من خلال الإطار النظري الخاص بالجوانب التربوية للمعلم، والتدريب العملي الذي يمر به خلال دراسته الجامعية بعامة، ومقررات التربية العملية بخاصة. ويشير أبو جادو (2002) إلى أن التربية العملية هي العمود الفقري لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية، وهي التطبيق العملي لما اكتسبه الطالب المعلم من خبرات في المقررات الدراسية المختلفة، إضافة إلى مساعدته في التأقلم والتكيف مع مهنته المستقبلية.

ومن خلال إطلاع الباحث على الدراسات ذات الصلة بالموضوع، يتضح وجود دراسات وبحوث طبقت في بيئات عربية وأجنبية، تناولت إعداد المعلمين قبل الخدمة، في ضوء متغيرات عدة، كان من بين هذه الدراسات، دراسة حمادنه (2014) التي هدفت إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، وكانت أداتها الاستبانة، وتكونت عينتها من (79) طالب وطالبة، وقد أظهرت نتائجها أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في البرنامج جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء مجال التربية العملية في المرتبة الأولى تلاه مجال المرافق والتجهيزات ثم مجال تقويم الطلبة وجاء المنهاج في المرتبة الرابعة، وجاء مجال طرق التدريس في المرتبة الخامسة.

أما دراسة زامل (2013) فقد اهتمت بتقديرات مشرفي مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة للنماذج المستخدمة في تقويم الطلبة المعلمين لمقرر التربية العملية. وتكوّن مجتمع الدراسة من (94) مشرفا ومشرفة. وتكونت الاستبانة من (36) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة لما يخص درجة تقدير مشرفي مقرر التربية العملية للنماذج المستخدمة في تقويم الطلبة المعلمين في التدريب العملي لمقرر التربية العملية: بدرجة تقدير مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في متوسطات استجابات المشرفين الأكاديميين لتقديرهم للنماذج التقويمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والرتبة العملية، والتخصص لصالح التربية، والخبرة الجامعية، وعدد مرات الإشراف على المقرر، والمنطقة.

وهدفت دراسة بن بوزة (2012) إلى معرفة واقع برنامج إعداد مربية مرحلة ما قبل المدرسة في الجزائر مدى توافقه مع الاتجاهات الحديثة التي أفرزتها العولمة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: عدم وجود منهج تربوي وطني موحد، بل هناك اجتهادات فردية لإعداد مربية أبناء المستقبل، ونقص محتويات برنامج إعداد معلمة ما قبل المدرسة، وعدم تماشيها مع تحديات العصر، إضافة إلى عدم توافق برنامج إعداد المربيات مع الاتجاهات الحديثة، وتقتصر بشكل كبير على الأساليب التقليدية التي لا تفي بالغرض المطلوب.

أما دراسة قشطة (2012) فقد هدفت إلى وصف الوضع القائم للتربية العملية والتعليم المصغر في برامج إعداد معلمي تكنولوجيا التربية في المؤسسات التعليمية، ورصد الجوانب الايجابية والسلبية في برنامج التربية العملية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها، غياب التعليم المصغر عن كثير من مشرفي التربية العملية، ونقص كفايات المشرفين على التربية العملية في مجال التعامل مع الحاسوب وبرمجياته، وعدم كفاية بعض المقررات في الجانب التطبيقي.

وطبق حميدي وجهر (2012) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء محاور الإعداد الأربعة: الإعداد الثقافي، التخصصي، المهني، وبرنامج التربية العملية. وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي وطالبات التربية العملية في تخصص اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها وجود درجة عالية على فاعلية برنامج إعداد معلم اللغة العربية ضمن المحاور الأربعة، إضافة إلى وجود اختلافات دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في محاور الإعداد التخصصي والثقافي والتربية العملية.

وأجرت الواحدي (2011) دراسة هدفت إلى اقتراح معايير لضبط الجودة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في الجماهيرية العربية الليبية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأكدت الدراسة على ضرورة الارتقاء بمستوى البرامج المقدمة لإعداد المعلم، وضرورة مناسبتها للتطورات الحديثة، والعمل على تطابق الخبرات النظرية والتطبيقية، وانتقاء الأساليب التدريسية الحديثة في إعداد المعلمين.

وهدفت دراسة الشرعي (2009) إلى تحديد أراء خريجي كلية التربية في جامعة السلطان قابوس نحو برنامج إعداد المعلم وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، وتكونت عينتها من (200) طالباً وطالبة، وقد بينت نتائجها أن هناك تفاوت في آراء عينتها بين المستوى الكبير والمتوسط على محاور الدراسة، وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلبة لما تعلموه من البرنامج.

وأجرى الكرمي (2009) دراسة هدفت التعرف إلى كيفية إعداد المعلم، وتطوير مهاراته التعليمية، وحددت خمسة أدوار رئيسة للمعلم العصري هي: التعليمية، والتربوية، والإدارية، والاجتماعية، والإنسانية. وخلصت الدراسة إلى حصر مجموعة من العوامل المساعدة في تكوين معلم المستقبل، أهمها: أهمية تأهيل المعلم، وتدريبه أثناء الخدمة، وضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة، والعمل ضمن فريق. إضافة إلى إتقان أكثر من لغة حتى ينجح المعلم في أداء دوره التربوي والتعليمي على أكمل وجه.

أما دراسة القاسم (2008) فقد هدفت إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة، وتألفت عينة الدراسة من (81) طالباً وطالبة، وأشارت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن هناك قصوراً بينا في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي تعزى لجنس الطالب المعلم أو تخصصه، كما أظهرت عدم

وجود فروق دالة إحصائيا على مجالات نموذج التقويم (التخطيط للموقف التعليمي، وتقويم الموقف التعليمي، الصفات الشخصية الذاتية) تعزى لجنس الطالب المعلم أو تخصصه.

وهدفت دراسة الشرقي (2004) إلى تطبيق تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي التربية الميدانية في تخصص العلوم، وطلاب المستوى الثامن في نفس التخصص، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها، وجود ضعف في برنامج الإعداد المهني، وضعف في مساهمة المقررات التربوية والنفسية في إعداد الطالب لمهنة التدريس، وملاءمة برنامج التربية الميدانية.

وطبق البركات (Al-Barakat, 2003) دراسة هدفت إلى دراسة العوامل المؤثرة في إعداد الطالب المعلم في تخصص معلم الصف في جامعة اليرموك خلال فترة التدريب العملي، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المعلمين المسجلين في مساقات التربية العملية في تخصص معلم الصف خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2002/2001. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين المتعاونين ومديري المدارس المتعاونة غير مدركين لأدوارهم الإشرافية مما ينعكس سلبا على إعداد الطالب المعلم، وان عملية تقييم الطالب المعلم المتبعة من قبل مشرف الجامعة لا تسهم بشكل فعال في تطوير إعداده، وان فترة التدريب العملي غير كافية لإعداد الطالب المعلم، وان أبرز المعوقات التي أثرت بشكل كبير في إعداد الطلبة المعلمين هي عدم توفير الوسائل التعليمية ومصادر التعليم والتعلم.

وهدفت دراسة كيت (Keith, 2000) إلى الكشف عن مساهمة برنامج التربية العملية في فهم طلبة التربية العملية في جامعة لندن بالمملكة المتحدة لعملية التدريس. واستخدم المقابلة كأداة لجمع البيانات. وبينت الدراسة أن برنامج التربية العملية ساهم في إكساب الطلبة المعلمين فهماً أعمق للتدريس بعد توظيفهم للدراسات النظرية في نواح تطبيقية، كما بينت الدراسة أن بعض الطلبة المعلمين يفتقرون إلى الفهم العميق للتدريس، ومواجهتهم لعدم القدرة على الاستجابة لحاجات طلابهم التعليمية في التربية العملية، إضافة إلى عدم قدرتهم على إجراء التقويم الشامل، وعدم قدرتهم على تبني معتقدات جديدة في التدريس.

وأجرى كوب (Cobb, 1999) دراسة هدفت إلى مقارنة دولية لبرامج إعداد المعلمين من خلال معرفة أهداف تدريب المعلمين، وكيفية اختبار المرشحين للعمل بمهنة التعليم وتقويم أدائهم، ومعرفة محتوى البرامج التدريبية للمعلمين، وكيفية إعدادها. وتوصلت الدراسة إلى أن نوعية المعلم تُعد من الأهداف الوطنية لكثير من الدول، وأن المعلم المتميز يجب أن يتصف بالمعرفة المهنية، وان يمتلك المعرفة بمحتوى المادة العلمية، وأن يمتلك مهارات واتجاهات ضرورية للتدريس الفعال، والشعور بأخلاقيات المهنة، والقدرة على التحدي، ومواصلة التعليم.

وجاءت دراسة جوهانستون (Johanstion, 1994) بهدف تحديد اتجاهات عينة من الطلبة المعلمين نحو التربية العملية وعلاقتهم بمعلمي المدرسة المتعاونة والمشرفين، وتعريف مفاهيم التدريس لديهم. وأشارت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: عدم وجود علاقة قوية بين الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين في المدرسة يؤثر على أداء هؤلاء الطلبة المعلمين أثناء التربية العملية، وأن عدم

وجود علاقة وطيدة بين المشرفين وبين الطلبة يؤثر في مستوى أداء هؤلاء الطلبة في التربية العملية، وان مفاهيم التدريس واضحة بين هؤلاء الطلبة المعلمين.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة نجد أنها أكدت على أهمية إعداد المعلم، والعناية ببرامجه، وضرورة تقييمها المستمر لتحسين ما بها من نقص وخلل وتطويرها وصولاً إلى مستوى عال من الجودة، حيث ركزت دراسة حمادنه (2014) على معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية، واهتمت دراسة الواحدي (2011) دراسة بمعايير لضبط الجودة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، في حين ركزت دراسة زامل (2013) على النماذج المستخدمة في تقويم الطلبة المعلمين في مقرر التربية العملية، وكذلك دراسة القاسم (2008) التي اهتمت بتقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية، واهتمت دراسة بن بوزة (2012) بواقع برنامج إعداد مربية مرحلة ما قبل المدرسة في الجزائر ومدى توافقه مع الاتجاهات الحديثة التي أفرزتها العولمة، وركزت دراسة قشطة (2012) إلى وصف الوضع القائم للتربية العملية والتعليم المصغر في برامج إعداد معلمي تكنولوجيا التربية، واهتمت دراسة حميدي وجهر (2012) ودراسة الكرمي (2009) في إعداد المعلم، وركزت دراسة الشرقي (2004) أيضاً على تقويم برنامج إعداد معلم العلوم، في حين ركزت دراسة البركات (Al-Barakat, 2003) على العوامل المؤثرة في إعداد الطالب المعلم في تخصص معلم الصف، وركزت دراسة كيت (Keith, 2000) إلى الكشف عن مساهمة برنامج التربية العملية في فهم طلبة التربية العملية لعملية التدريس، واهتمت دراسة كوب (Cobb, 1999) بإجراء مقارنة دولية لبرامج إعداد المعلمين في ضوء معايير محددة.

واستفادة الدراسة الحالية من بعض الدراسات السابقة في تحديد المفاهيم والمصطلحات التي تضمنتها الدراسة الحالية، وفي أهدافها ومنهجيتها. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة من خلال خمسة محاور رئيسة هي: جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومواصفات خريجي برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومصادر التعلم والتعليم واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم، والخروج بإطار عام مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد عملية إعداد المعلمين من القضايا الرئيسة المُهمة في المجتمع، وخاصة في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية، إذ إن كثير من برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بحاجة إلى مراجعة وبناء وفق ما يتطلبه القرن الحادي والعشرين، كما خلصت كثير من الأدبيات والدراسات المتصلة بموضوع الدراسة، إلى نتائج عدة، أكدت في مضمونها الحاجة إلى مراجعة البرامج، وحاجتها للتطوير وفق متطلبات القرن الحالي، وأشارت أيضاً إلى نقص في بعض الكفايات التي يمتلكها خريج كليات التربية، مثل: دراسة القاسم (2008)، ودراسة (العبادي، 2007)، كما خلصت نتائج دراسة الشرقي (2004) إلى وجود ضعف في برنامج الإعداد المهني، وضعف في مساهمة المقررات التربوية والنفسية في إعداد الطالب لمهنة التدريس، وملاءمة برنامج التربية الميدانية.

ويتضح للمتتبع لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، افتقارها من التركيز على الكفايات التدريسية والمهارات اللازمة لمعلم القرن الحادي والعشرين، التي تمكنه من القيام بدوره في مهنة التعليم بشكل إبداعي ومتطور، وبشكل يلبي أهداف التربية الحديثة، من أهم هذه الأهداف، بناء الطالب بناء متكاملاً، معرفياً ووجدانياً ومهارياً من خلال التركيز على المقررات الدراسية: النظرية وذات الجانب العملي والعملية، إضافة إلى مصادر التعلم والتعليم المتنوعة، واستراتيجيات التدريس النشطة، والتقويم الفاعل.

وعليه فإن الإعداد الجيد للمعلم قبل الخدمة ليكون قادراً على اللحاق بركب التطورات التي يشهدها القرن الحادي والعشرين، يُسهم في الحد من الآثار السلبية غير المرغوب فيها التي قد تحدث، وخلصت كثير من الدراسات إلى قصور في كثير من التجارب المتصلة بهذا المجال، التي من شأنها أن تخرج معلمين تقليديين غير قادرين على الإبداع والتميز في القرن الحالي. وهذا يفرض على التربويين وصناع القرار في سلك التربية والتعليم والمؤسسات التعليمية من الاهتمام ببرامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وتدعيمها بمهارات القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على المعلم، وعلى تعلم الطلبة، وسيزيد من تفاعلهم مع المادة العلمية، وتواصلهم مع المعلم، ويكسبهم اتجاهات وسلوكات ايجابية فاعلة ومؤثرة في المجتمع.

وفي ضوء ما سبق، ولأهمية برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، جاءت هذه الدراسة للتوصل إلى إطار عام مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتقديم التوصيات اللازمة في هذا المجال.

وتتحدد مشكلة الدّراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما الإطار المقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1) ما جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟.
2) ما مواصفات خريجي برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟.
3) ما مصادر التعلم والتعليم الواجب توظيفها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟.
4) ما استراتيجيات التدريس الواجب توظيفها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟.
5) ما استراتيجيات التقويم الواجب توظيفها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟.

أهمية الدراسة:

تستمد الدّراسة الحالية أهميتها النظرية والعملية والتطبيقية، من خلال الأدبيات والدراسات والتجارب الخاصة بمجال إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية بعامة، والتي تشكل قاعدة معرفية وعملية في موضوع الدراسة للتربويين والباحثين والجامعات العاملة في ميدان إعداد المعلمين.

وفائدتها في تحديد الجوانب المهمة في عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية، وإفادة وزارة التربية والتعليم العالي في بناء استراتيجياتها الخاصة بإعداد المعلمين قبل الخدمة، وذلك من خلال النتائج والاستنتاجات للدراسة الحالية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تحليل جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، من خلال خمسة محاور رئيسة هي: جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومواصفات خريجي برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومصادر التعلم والتعليم، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم.

2- التعرف على جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومواصفات خريجي برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومصادر التعلم والتعليم، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم، الواجب توافرها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين.

3- الخروج بإطار عام مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها الذي يتناول برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة من خلال خمسة محاور رئيسة هي: جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومواصفات خريجي برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومصادر التعلم والتعليم، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم. كما تتحدد الدراسة بتساؤلاتها والنتائج التي تمخضت عنها.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل أهم المفاهيم أو المصطلحات التي وردت في الدراسة وتحتاج توضيحاً في الأمور الآتية:

❖ **برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة:**

هو مخطط تربوي يتضمن الأهداف، وسياسات القبول، والمساقات التي يقوم الطلبة بدراستها خلال المرحلة الجامعية من متطلبات تخصص، وكلية، وجامعة، والأنشطة التي ينبغي عليهم القيام بها، واجتيازها بنجاح، ويتم على أساسها منحهم الدرجة العلمية في التخصص الذي التحقوا به، وذلك بهدف إعداد معلمين أكفاء قادرين على تعليم الأجيال (المخلافي،2007، 404). ويعرفه حافظ (2003، 221) بخطط منظمة وفق النظريات التربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية، والمهنية، والثقافية بهدف تزويدي معلمي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو المهني وزيادة الإنتاجية التعليمية.

ويعرف الباحث إجرائيا، أنه البرنامج الذي تقدمه كليات التربية ومعاهد والمعلمين، ويسير وفق رؤية وخطة تتفق ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، يجتازها الطالب المعلم خلال مرحلته الجامعية بنجاح، ويمنح على أساسها الدرجة العلمية في مجال تخصصه، ويكون قد اكتسب مخرجات التعلم المرجوة،

ومعد إعداداً أكاديمياً ومهنياً للعمل كمعلم في مدارس القرن الحادي والعشرين، وقادراً على التطوير والتجديد ذاتياً.

❖ **مهارات القرن الحادي والعشرين:**

عرفت مختبرات التربية في شمال أمريكا، مهارات القرن الحادي والعشرين على أنها مهارات التفكير والاتصال الفاعل والإنتاج العالي والقدرات الرقمية، وأنها ترتكز على قدرات الفرد على تجميع واسترجاعها المعلومات وإدارتها، ومن ثم تقييم جودتها وأهميتها، وكذلك توليد معلومات دقيقة من خلال استخدام الموارد المتاحة (NCREL & Metiri Group, 2003). وعرفتها الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (The Partnership for 21st Century Skill, 2006) بأنها مهارات تتضمن: حل المشكلات، والإبداع الفردي، والتعاون، والابتكار، واستخدام أدوات التكنولوجيا، والقابلية للتكيف والقدرة على حل المشكلات.

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، والتواصل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومهارات إدارة التعلم الصفي، ومهارات إتقان التعليم وتقويم تعلم الطلبة.

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة لجأ الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على جمع البيانات من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والتجارب المتخصصة في موضوع الدراسة، ومن ثم وصف الظاهر، وتحليلها، واستخراج الاستنتاجات منها ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة التي تطرحها الدراسة الحالية، للإجابة على أسئلة الدراسة، وتقديم إطار مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، والتوصيات والمقترحات اللازمة.

النتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، وذلك في ضوء الإطار التحليلي للأدبيات والدراسات والتجارب الخاصة ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتبعاً لسؤال الدراسة الرئيس وأسئلتها الفرعية، هي كما يأتي:

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشته:

وينص السؤال الأول على: ما جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟.

وللإجابة عن السؤال الأول، اعتمد الباحث على دراسة الأدبيات والتجارب الخاصة بإعداد المعلمين قبل الخدمة، ويتضح من خلال دراستها أن المعلم هو محور رئيس في العملية التربوية والتعليمية، وهو مركز اهتمام أي تغيير تربوي ناجح وليتحقق التغيير نحو معلم القرن الحادي والعشرين، والمهنية في التعليم، لا بد أن يُعد إعداداً متعدد الجوانب ليصبح صاحب مهنة لا وظيفة، وأهم جوانب ذلك الإعداد يرتكز على ما يلي:

1- **الإعداد الأكاديمي أو الكفاءة العلمية:** إذ تُعد الكفاءة العلمية من الأمور الرئيسة للطالب المعلم، التي تُعني بإلمام الطالب المعلم بالمعرفة الأكاديمية وفق مجال تخصصه، ومراعية بذلك مستجدات العصر ومتغيراته (عبد الجواد، 2001).

ويجب أن يتم الإعداد الأكاديمي للمعلمين قبل الخدمة بطرق عدة، وان يراعى فيه قضايا عدة، منها ما يلي:

أ- أن يكون هناك تكامل بين مقررات التخصص.

ب-ضرورة الإعداد التربوي للقائمين بالتدريس الأكاديمي.

ت-تزويد الطالب بالخلفية العلمية التخصصية والتطبيقية.

ث- ربط المحتوى المعرفي النظري بالواقع، وبالتطبيقات العملية.

ج- التعمق في مقررات التخصص بحيث يكون الطالب متمكن في مجال تخصصه.

2- **الإعداد التربوي والمهني:** ويُقصد بذلك تمكين الطالب المعلم من المعارف والمهارات والممارسات التربوية المرتكزة على النظريات التربوية الحديثة في مجال التربية والتعليم، وكذلك معرفة المعلم لمبادئ ونظريات التعلم والتعليم، وأن يكون ملماً بالاتجاهات التربوية الحديثة، ومعرفته لخصائص طلابه، ودوافعهم، وأنماطهم السلوكية، كما ان هناك محاور رئيسة يتطلب التركيز عليها مثل: التخطيط، واستراتيجيات التقويم، واستراتيجيات التدريس، والتواصل، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات وغيرها من الاستراتيجيات المرتكزة على الطالب محور العملية التعليمية التعلمية. ويؤكد البشير (2013) على التركيز على مهارات التنور المعلوماتي، ويتصل هذا الجانب بقياس المهارات الأساسية لدى المعلم، والتي من بينها مهارات التفكير الاستدلالي، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، ومهارات الاتصال، والفهم القرائي.

ويجب أن يراعى في الإعداد التربوي "المهني" بكليات التربية أساليب وعمليات عدة، منها ما يلي:

أ- مساعدة الطلبة على توظيف التقنيات التربوية الحديثة لغرض تنمية مهاراته المهنية.

ب- توظيف التكنولوجيا في تدريس المقررات الدراسية، واستخدامها وسيلة وليس هدف.

ت- توظيف استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب محور العملية التعليمية التعلمية.

ث- تدعيم مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس الطلبة المعلمين.

ج- تنمية القيم والاتجاهات نحو مهنة التعليم.

ح- إدخال المستحدثات التربوية وتحديث المقررات التربوية نظرياً وعملياً بما يتماشى مع التطورات الجديدة.

خ- تدريب الطالب المعلم على التعلم الذاتي والتعلم المستمر.

د- اهتمام المقررات بالنواحي التربوية والتطبيقية.

ذ- أن تقدم المقررات النظريات التربوية بما يناسب مستوى الإعداد المأمول.

ر- الاهتمام بالكيف والكم معاً.

ز- تنمية مهارات واستعدادات الطلبة على المواقف التعليمية.

س- التكامل بين المقررات التربوية.

3- **الإعداد المجتمعي والثقافي:** يتصل ذلك بالإلمام بالمفاهيم العامة والمعارف والعلوم غير المرتبطة بمجال تخصصه، إضافة إلى الفهم الواعي بأن التعليم مهنة قائمة في الأصل من أجل خدمة المجتمع.

وبالإمكان استخدام طرق عدة في تحقيق الإعداد المجتمعي والثقافي للطلبة في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية ومنها:

أ- إدخال بعض المقررات والمواد الثقافية الحديثة التي يحتاجها القرن الحالي.

ب- إجراء ندوات حول أهم الأحداث المعاصرة.

ت- إجراء حلقات مناقشة حول القضايا الهامة وغيرها.

ث- إعداد أبحاث عن القضايا المهمة من جانب الطلبة.

ج- المسابقات الثقافية.

ح- مساعدة الطلبة على امتلاك الثقافة العامة المتكاملة.

خ- الزيارات الميدانية لبعض المواقع والمؤسسات الثقافية.

د- إجراء العديد من الندوات الثقافية حول الأنشطة المختلفة بما يتناسب مع تخصصه.

5- **الإعداد التكنولوجي:** يتصل ذلك بتزويده بالمعارف والمهارات والخبرات في مجال التكنولوجيا ومستحدثاتها من ناحية، وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم من ناحية أخرى.

6- الإعداد البحثي: ويُقصد به إلمام الطالب بمهارات البحث العلمي، وأدواته، وأساليبه المتنوعة، ومن أهمها البحث الإجرائي، الذي يهتم بدارسة المشكلات التي تواجهه في عمله، ووضع الخطط والإجراءات المناسبة لحلها، واستخلاص النتائج، والتطوير والإبداع.

7- **الإعداد الأخلاقي:** مهنة التعليم لها أخلاقياتها، ومواثيق تنظم مسارها؛ فأي مهنة لابد لها من أخلاقيات تنظيم السلوك العام لأعضاء المهنة بعضهم مع بعض، ومع غيرهم من العاملين في مجالات المهن الأخرى، وكما أن هناك أخلاقيات لكل مهنة، فهناك أيضا أخلاقيات خاصة بمهنة التعليم، ويتطلب التحلي بها، وانعكاسها في ممارساته.

ويرى الباحث أن إعداد الطالب المعلم أكاديمياً وتربوياً وثقافياً وتكنولوجياً وبحثياً وأخلاقياً يسهم في تحقيق مخرج رئيس، ألا وهو معلم القرن الحادي والعشرين، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى رفع مكانته، وإيجاد أطفال قادرين على التميز والإبداع والابتكار، وبالتالي تطور المجتمع بالاتجاه الذي يجب أن يكون.

<u>ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشته:</u>

وينص السؤال الأول على: ما مواصفات خريجي برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟.

وللإجابة عن السؤال الثاني، اعتمد الباحث على دراسة الأدبيات ومخرجات التعلم من برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وما يتطلبه القرن الحادي والعشرين، وتشير إلى أن هناك سمات عدة لمعلم القرن

الحادي والعشرين مثل: الدقة في العمل، والحرص في أوقاته، واليقظة العقلية، والكفاية، والتفتح الذهني الذي يشمل مهارات التفكير العلمي الواعي والناقد. والمُتسم بتحكم انفعالي مناسب، وإلى جانب ذلك المرح والثقة، واللباقة في الحديث والتعامل، والثقة بالنفس، والموضوعية في تقويم ذاته وفي تقويم أعمال الطلبة، والتعامل مع الآخرين واحترامهم (دغيدى، 2000).

وأكد كثير من التربويين على ضرورة أن يتسم معلم القرن الحادي والعشرين أيضاً، بمجموعة من السمات والكفايات منها: تكنولوجي (Technologist) وباحث (Researcher) ومصمم (Designer) ومقدم (Presenter) ومنسق (Coordinator) ومرشد (Counesl0r) ومقوم (Assessor) (شويعي، 2011). ومن سمات معلم القرن الحادي والعشرين أيضاً، أنه: منتج، ومواكب للتكنولوجيا الحديثة، ومنفتح عالمياً، وقادر على استخدام الأجهزة الذكية، والتدوين، والتوجه الرقمي، والتعاون، والتواصل، والتعلم القائم على المشاريع، والابتكار، والتعلم مدى الحياة (Palmer, 2015).

أما سليمان (2000) فيشير إلى مجموعة أخرى من السمات للمعلم، منها: الاستجابة لما حوله من تغييرات ومستحدثات علمية سريعة الإيقاع ومتلاحقة التطور والإفادة منه في تخصصه، وتقبل الجديد والمفيد والمتطور في العملية التعليمية، ومدركا لمتطلباتها وفقا لظروف الحياة حوله، ومتعاونا مع أقرانه في المهنة، ومتحمساً لعمله، ومقبلا على المعرفة. كما تشير الأدبيات على ضرورة أن يتسم معلم القرن الحادي والعشرين، بمجموعة من السمات والكفايات منها: الشخصية، والمعرفية، والتكنولوجية، والبحثية، والابتكارية، والحياتية.

وحدد اللقاني (2001) مجموعة مواصفات أو خصائص للمعلم منها: أن يكون صاحب ثقافة عالية، ومتمكناً من تخصصه، وقادراً على تنظيم المواقف التعليمية والتفاعلات الصفية وإداراتها، وموظفاً للتكنولوجيا في التعليم، وقادراً على جعل التفكير التكنولوجي جزءاً من الخريطة المعرفية والوجدانية للمتعلم، ومشجعاً للمتعلمين على صناعة المعرفة وغيرها.

ومن خلال تتبع الباحث للأدبيات والدراسات المرتبطة بسمات ومواصفات خريج برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفق ما يتطلبه القرن الحادي والعشرين، يرى بضرورة توافر مجموعة من المواصفات ومخرجات التعلم في خريجي برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، من أهمها ما يلي:

(أ) على مستوى المعرفة والفهم، من أهمها: المعرفة في مجال تخصصه الأكاديمي، وخصائص المجتمع الفلسطيني وقضاياه وتحدياته الرئيسة، وخصائص الطلبة النمائية والنفسية والعقلية والمعرفية والوجدانية والمهارية، والنمو ومراحله، وتصميم التعلم، والتقنيات ومصادر التعلم العادية والرقمية في التعليم وغيرها من المفاهيم والقضايا التربوية المتصلة بالقرن الحادي والعشرين.

(ب) على مستوى المهارات العقلية، من أهمها: التحليل والتفكير والتأمل في المفاهيم والقضايا المتصلة في مجال تخصصه الأكاديمي، وتحليل المواقف التعليمية والعلاقات الاجتماعية داخل غرفة الصف، وتحليل أنماط التفكير الناقد والإبداعي والتأملي، والتأمل في الممارسات التربوية والتعليمية وإصدار الأحكام.

(ج) على مستوى المهارات العملية، من أهمها: الممارسات والتطبيق العملي للمفاهيم والقضايا المرتبطة في مجال تخصصه الأكاديمي، والتخطيط للتدريس المرتكز حول الطالب، وتصميم الدروس وفق متطلبات ومهارات القرن الحادي والعشرين، وتطبيق أنماط التربية الناقدة والإبداعية والتأملية، وتقييم المخرجات وتطور الطالب وتقديم التقارير حولها.

(ج) على مستوى المهارات المنقولة/ العامة، من أهمها: استخدام مهارات العمل الجماعي، وإجراء البحوث العلمية بصورة فردية أو من خلال فريق، وتوظيف المنهج العلمي في حل المشكلات، والعمل تحت الضغط ، وممارسة مهارات التفكير الناقد والتأملي والإبداعي.

(د) مهارات الاتصال وتقنية المعلومات، من أهمها: توظيف الأدوات التقنية بكفاءة وفعالية داخل الصف وخارجه، والاتصال والتواصل بفعالية شفويا وكتابيا وجها لوجه وعبر الانترنت.

(هـ) الاتجاهات والقيم والبعد الأخلاقي، من أهمها: تبنى اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم، والالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، والتحلي بالقيم الأخلاقية النبيلة التي تعزز من قيمة العلم.

ويرى الباحث في ضوء ما سبق، ضرورة تكامل المقررات النظرية والمقررات العملية معاً، من أجل تحقيق المواصفات ومخرجات التعلم المرجوة في الطلبة المعلمين، إضافة إلى تحقق المحتوى المعرفي، والجانب التربوي البيداغوجي، ويرى الباحث أهمية ان يتصف خريج برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بمواصفات وسمات عدة، تكون مرتبطة بمجالات عدة هي: الشخصية، والمعرفية، والتكنولوجية، والبحثية، والابتكارية، والحياتية، والأخلاقية، التي تمكنه من القيام بعمله بفاعلية في مهنته المستقبلية.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

وينص السؤال الثالث على: ما مصادر التعلم والتعليم الواجب توظيفها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟.

وللإجابة عن السؤال الثالث، اعتمد الباحث على دراسة الأدبيات والتجارب المتصلة ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، والمصادر التعليمية التعلمية الفاعلة في إعداد الطلبة المعلمين وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين. إذ تُعد مصادر المعلومات، المصدر الذي يحصل منه الفرد على معلومات تحقق احتياجاته وترضي اهتماماته، أي أنه المادة أو الوعاء الذي يحتوي على معلومات يمكن الإفادة منها لسد حاجة بحثية، أو تعليمية، أو إخبارية، أو إعلامية، أو ثقافية، أو ترفيهية، أو للمساعدة في اتخاذ قرار معين وغيرها.

وبتطور التكنولوجيا، ودخول شبكة الانترنت التي أصبحت تبث كماً هائلاً من المعلومات، فأصبح إنتاج المعلومات واستغلالها بالشكل الصحيح هو أحد أهم العوامل لنجاح الأنظمة التربوية، لذلك اتجهت معظم الدول العربية إلى السعي لبناء بنية تحتية من شبكات الاتصال وتوفير الانترنت ومراكز الأبحاث(المصري، 2009). والبحث عن تطبيقات تكنولوجية حديثة تقدم أفكاراً جديدة، لإعداد وتوفير مصادر تعليمية رقمية قليلة التكاليف، وتتيح لكل معلم فرصة استخدامها في تدريس المواد الدراسية المقررة (عكور، 2011).

ويعرف النقيب (2008) المصادر التعليمية الرقمية بأنها "المصادر التي ارتبط وجودها بالحاسب الآلي وشبكة الانترنت، وتستخدمها فئات متعددة، وهي المواد التي تتاح في شكل رقمي أي أنها تنشأ وتعالج وتبث من خلال الحاسوب وشبكات الانترنت".

وينصب اهتمام التربويين على مسألة توظيف المصادر التعلمية المتنوعة في العمليّة التربويّة لما تحقّقه من مميزات وفوائد جمة تفوق ما تحققه الطرق التقليديّة التي اعتمدت على التلقين. حيث توفر المصادر التعليمية الرقمية بيئة تعليمية تعلمية مناسبة للطالب، في الأوقات التي يختارها، وللمواضيع التي يفضلها، أو يرغب بالاستزادة منها، وتهيئ له فرص التعلم الذاتي، وتعزز لديه مهارات البحث والاكتشاف، كما تمكن المعلم من إتباع أساليب حديثة في تصميم مادة الدرس، وتنفيذها، وتقويمها بما يساعد في جذب الطلبة وإثارة اهتمامهم.

فان تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تؤثر على التعلم، في أنها طريق التغيير في مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لأن المجتمع اليوم وبفضل (ICT) مجتمع قائم ومعتمد على المعرفة، يحتاج إلى مهارات مختلفة للحياة والعمل، وتجعل التعلم أكثر ارتباطاً بالطالب وأكثر شخصية ومعنى بالنسبة له؛ مما قد يؤدي إلى انجاز أكاديمي وعلمي ومرتفع (21st Century Workforce Commission, 2000).

ولتسهيل عملية تعلم الطلبة المعلمين في الجامعات وبناء قدراتهم من ناحية، وتعميق خبرات أعضاء هيئة التدريس من ناحية أخرى، يجب توفير مصادر تعلمية تعليمية الكترونية، مثل مستودع المحتوى الرقمي (Digital Content Repository)، ومشاركة العروض التقديمية (QOU Slide Share)، والأفلام التعليمية. ومن التجارب على ذلك ما توفره بعض الجامعات ومنها جامعة القدس المفتوحة، إذ توفر للطلبة المعلمين رزمة من المصادر التعلمية والتعليمية الالكترونية، من بينها: المقررات المدمجة، ومقررات التعلم الالكتروني الذاتي، ومستودع المحتوى الرقمي (Digital Content Repository)، ومشاركة العروض التقديمية (QOU Slide Share)، والكيوتيوب (QOU Tube)، والفضائية التعليمية.

وتُعد المقررات المدمجة، من المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية المعاصرة، ويتيح التعليم المفتوح تقديمها بطريقة منظمة مخطط لها، وتصمم بطريقة فاعلة (رمود، 2012).

وتوفر المقررات المدمجة فوائد متعددة مقارنة بأنماط التعليم التقليدية التي توظف وسيلة اتصال واحدة، ومنها زيادة الاستعداد للتعلم وفاعليته (Singth & Reed, 2004). ومن ميزاتها أنها تتيح التعلم للطالب في حال عدم تمكنه من حضور الدرس (Alvarez,2005). كما بيّنت نتائج الدراسات التي أجريت حديثا في جامعتي (تينيسي وستانفورد) بالولايات المتحدة الأمريكية، أن استراتيجيات التعلم المدمج تحسن مخرجات التعلم، من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات الطالب وبرنامج التعليم، إضافة إلى الاستعداد الجيد للتعلم، وإتاحة الفرصة للوصول إلى المعلومات (Singth & Reed, 2004).

كما تُسهم المقررات المدمجة في زيادة تحصيل الطلبة، وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعلم، ويشير كيان ولي (Kian & Lee, 2008) إلى أن: "التعلم المدمج يحقق فوائد عديدة للطلبة؛ إذ يقدم لهم فرصاً لتحسين تعلمهم خارج نطاق البيئة الصفية التقليدية".

وتساعد المقررات المدمجة على اكتساب المعرفة من خلال سياقات اجتماعية واقعية، حيث توفر المواقف التعليمية الملائمة، لتبادل الخبرات واكتشاف المعرفة، بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، كما يتيح للطالب التعلم في أي زمان ومكان ممكنين بما يتلاءم مع ظروفه، ويُمكنه اكتساب المهارات التقنية الأساسية التي تجعله قادراً على الانخراط في المجتمع التكنولوجي وسوق العمل. وأكثر الجامعات التي تعتمد على التعلم المدمج، الجامعات المفتوحة.

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحث بضرورة الاهتمام بالمصادر التعليمية الرقمية الملائمة لمناهج برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (مستودع للمصادر المفتوحة)، إضافة إلى الكتب الورقية، إذ إن هناك العديد من المصادر التعليمية الرقمية المتاحة مجاناً على الشبكة العنكبوتية؛ التي تحتاج عملياً إلى التخصيص، والتعريب، والمواءمة، والتقييم، لذا، فإننا بحاجة إلى توفير مصادر تعليمية رقمية عالية الجودة، وملائمة لبرامج إعداد المعلمين قبل لخدمة.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

وينص السؤال الرابع على: ما استراتيجيات التدريس الواجب توظيفها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟.

وللإجابة عن السؤال الرابع، اعتمد الباحث على دراسة الأدبيات والتجارب المتصلة ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين، إذ تعرف استراتيجيات التدريس، على أنها مجموعة من الأنشطة والتحركات المتتابعة التي جرى تخطيطها بإحكام، والتي يقوم بها المعلم عند قيامه بتدريس موضوع معين، بغية مساعدة الطلبة على تحقيق أهداف التعلم، وتمكينهم من مهارات التعلم الذاتي وأدواته على وفق طرائق معينة (عبد الكريم وآخرون ،2011).

وتُعد استراتيجيات التدريس من العوامل الرئيسة في تحقيق التعليم والتعلم الفاعلين المؤثرين؛ إذ تطورت الاستراتيجيات عبر الأزمة، وذلك نتيجة النظريات التربوية الحديثة والتطورات الحاصلة في ميدان المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فقد أصبح من متطلبات القرن الحادي والعشرين، الاهتمام باستراتيجيات وأساليب التعليم المتمركزة حول الطالب.

ويشير سيتو (Suto, 2013) إلى الحرص على الاستمرار في استخدام أساليب حديثة طويلة الأمد لتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين: لا سيما مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي, ومهارات التفكير العليا، ودعمها عند الطلبة من خلال تدريس المقررات الدراسية.

وتشير تجارب عدة إلى أهمية استخدام استراتيجيات التدريس التي تركز على التفكير الناقد والممارسات التربوية الفاعلة، ومنها تجربة سنغافورة، التي أشارت إلى تغيير في الممارسات التربوية، من خلال توجهها صوب الاهتمام إلى جملة من القضايا، منها الاهتمام بالتكريس لمهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وتنمية قدراتهم في التواصل الفعال والعمل الجماعي، من خلال ما يقدم من مناهج وأنشطة،

وتوظيف تكنولوجيا التعليم والاستفادة منها، وتوفير بيئة تعليمية مشجعة وميسرة للتعلم وجاذبة للطلبة، واستخدام البرامج المتنوعة التي تعزز العمل في مجموعات صغيرة، يستخدم فيها أساليب تدريسية توازن بين التعليم الذاتي والتعلم التعاوني التفاعلي، وإتاحة المجال لعرض الخبرات في مجال إعداد المشروعات والوحدات التعليمية وتبادل المناقشات وتحليل القضايا والمشكلات، وكذلك تقديم ورش عمل ذات طبيعة تطبيقية يتبادل فيها الطلبة الأدوار في بيئة تعليمية محفزة تستثير التساؤل والبحث والاستفهام والتفكير وغيرها (المعرفة، 2011).

كما تكمن الحاجة إلى تبني أساليب تدريسية قائمة على بناء المهارات، وذلك لتطوير الطرق الإبداعية المتكاملة في تنمية التفكير من خلال المناهج الدراسية، وهذا يحتاج إلى التركيز على إتقان المهارات اللازمة.

ولتشجيع تنمية المهارات المتعددة اللازمة للقرن الحادي والعشرين، وضعت الجمعية الملكية لتشجيع الفنون والتصنيع والتجارة (RSA) إطاراً هيكلياً تربوياً أسمته (العقول المتفتحة) بهدف تطوير طرق إبداعية متكاملة لتنمية التفكير في المناهج والمقررات الدراسية، وقد ارتكز هذا الإطار على خمسة مكونات رئيسة هي المواطنة، وتعلم كيف تتعلم، وإدارة المعلومات، والعلاقة مع الناس، وإدارة المواقف. وهنا يدخل الذكاء العاطفي الذي يمكن الطلبة من التواصل مع العالم المحيط، وتحديد هويتهم، ووجودهم الإنساني، وهنا يستخدم المعلمون كفاءاتهم ومعارفهم لتطوير المناهج لتتناسب مع المدارس والطلبة بحيث تؤسس لثقافة جديدة في التعليم وحب التعلم من جانب الطالب. والفكرة هي أن يعلم المعلم من خلال التركيز على بناء الكفاءات والقدرات، التي تصبح أهدافاً للدرس. وبحسب هذا المشروع (RSA) فإن الأسلوب المبني على الكفاءة يُمكن الطالب ليس فقط من اكتساب المعارف والمعلومات من المادة الدراسية، وإنما فهمها وتحليلها وتوظيفها في الحياة، كما تتاح للطالب فرصة التعلم بطرق منظمة ومترابطة، تساعدهم على إيجاد صلة وروابط بين المقررات الدراسية المختلفة (RSA, 2013).

ومن استراتيجيات التدريس الفاعلة، الاستراتيجيات التي تعتمد على توظيف الأنشطة، حيث أن الطلبة بشكل عام يطلبون بشدة الأنشطة التي تتم خارج القاعة الدراسية؛ إذ تُسهم في بناء مهاراتهم الفنية والكتابية والموسيقية والقيادية والمهنية وغيرها، التي قد لا تتوفر في المناهج والمقررات الدراسية.

ومن خلال تتبع الباحث للأدبيات والتجارب المتصلة باستراتيجيات التدريس في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفق ما يتطلبه القرن الحادي والعشرين، يرى بضرورة أن يتم توظيف استراتيجيات وأنماط وطرق تعليمية تعلمية في عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية ومعاهد المعلمين مثل: التدريس من أجل تنمية الابتكار لدى الطلاب، والتعلم المدمج، والتعلم بالمشاريع، والتطبيق العملي للمواقف التعليمية والتربوية، والعروض العملية، والتعلم النشط، والتعليم المصغر، والتعليم التعاوني، والتدريس من خلال الاستكشاف والتأمل، والتعلم الذاتي، وتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم والتعلم وغيرها من الاستراتيجيات المتمركزة حول الطالب.

خامساً: نتائج السؤال الخامس ومناقشته:

وينص السؤال الخامس على: ما استراتيجيات التقويم الواجب توافرها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟.

وللإجابة عن السؤال الخامس، اعتمد الباحث على تحليل الأدبيات واستراتيجيات التقويم وأدواته المستخدمة في تقويم أداء الطالب المعلم في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، واستراتيجيات واساليب التقويم التي يتطلبها القرن الحادي والعشرين.

وتشير كثير من الأدبيات على أن للتقويم دوراً أساسياً في توجيه العملية التدريسية، وإدارة التعلم الجامعي وإثراء تعلم الطلبة وتقدمهم الدراسي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية. ويُعد التقويم من المجالات التربوية سريعة التغير، حيث حدثت تطورات جوهرية في فلسفاته، ومنهجياته، وإجراءاته، وأساليبه، وأدواته في الفترة الأخيرة، مما جعل الممارسات التقويمية التقليدية قليلة الجدوى (علام،2007، 13).

والتقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة، باستخدام أدوات متنوعة، في ضوء أهداف محددة، بهدف الوصول إلى تقديرات كمية، وأدلة وصفية يعتمد عليها في إصدار أحكام، واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد، وهذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء الطالب، وقدراته في القيام بأعمال أو مهام معينة.

وتُعد استراتجيات التقويم الواقعي من الاستراتيجيات التي تشجع على الاكتساب الفاعل والحقيقي للمعلومات، وتعمل على تفعيل مهارات التفكير العليا، والتفكير التأملي. ويعكس التقويم الواقعي مستوى أداء الطلبة وتقدمهم، وزيادة دافعيتهم للتعلم.

وكانت الطريقة الفضلى لمعرفة قدرات الطلبة هي تطبيق اختبار مقنن أو اختبار معياري المرجع عليهم، وكان الاعتقاد السائد أن هذه الاختبارات تملك معايير الذهب (ثبات، وصدق) (Bagnato, Macy & Neisworth, 2011).

وقد أدى التحول من المدرسة السلوكية التي تؤكد على قياس أهداف عالية التحديد إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري داخل عقل الطالب من عمليات معرفية عقلية بسيطة إلى عمليات معقدة عليا، تمكن الطلبة من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، والتقنية المتسارعة التطور، وركزت المدرسة المعرفية على كتابة أهداف حول نتاجات التعلم (Learning Outcomes)، وتركيزها على مساعدة الطالب على تقويم نفسه ذاتياً، ورؤية مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة له (Grisham, Hallam, & Brookshire, 2006; Marzano, 2002).

وتهتم إستراتيجية التقويم القائم على الأداء بتوظيف المهارات التي تعلمها الطلبة في مواقف حيوية جديدة تحاكي الواقع، مبينة مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات المرجو تحقيقها (البشير وبرهم، 2012). وتعتمد استراتيجية التقويم القائم على الملاحظة على ملاحظة سلوك الطلبة بهدف التعرف إلى اهتماماتهم، وميولهم، وتفاعلهم مع بعضهم مع بعض، للحكم على أدائهم، وتقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم. أما استراتيجية التقويم بالتواصل فتركز على طريقة تفكير الطلبة وأسلوبهم في حل

المشكلات، من خلال جمع المعلومات(Lanting,2000). وتركز استراتيجية التقويم القائم على الحقيبة التقويمية على تجميع هادف لأعمال الطالب، يتم مراجعتها للحكم على أدائه. في حين تركز استراتيجية التقويم بالأقران، على تبادل الطلبة فيما بينهم المهام التي أدوها ليقوّم كل منهم عمل الآخر.

وتُعد ملفات الانجاز (Portfolio) من الأدوات الفاعلة في تقويم أداء الطلبة المعلمين في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومن الاتجاهات التي يتطلبها القرن الحادي والعشرين، إذ توفر الانجازات التي حققها الطلبة من ناحية، وتشجعهم للتعلم من ناحية أخرى. وهناك أدوات تقييمة متعددة في تقييم أداء الطلبة المعلمين، ومنها البحوث الإجرائية، والأعمال المخبرية أو التطبيقية، والامتحانات النظرية والعملية، والأنشطة الالكترونية، والتفاعل الوجاهي، والتفاعل الالكتروني وغيرها.

ويستخلص الباحث، ان تنوع أدوات التقويم المستخدمة في تقويم أداء طلبة برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، من شأنها أن تشخص جوانب القوة لديهم والعمل على تعزيزها، وتحديد جوانب الضعف لعلاجها من ناحية، ويعكس مستوى الطلبة الحقيقي من ناحية أخرى. وتكون نتائج دقيقة، تقيس جوانب متعددة لدى الطلبة، معرفية ومهارية ووجدانية وقيمية، ويرى الباحث ضرورة أن تكون عملية التقويم للطلبة المعلمين عملية تكاملية تشاركية، يشترك فيها على سبيل المثال عضو هيئة التدريس في الجامعة، ومدير المدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون.

إطار مقترح لتفعيل برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة:

في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة والنتائج التي خلصت بها الدراسة التحليلية الحالية، فان الباحث يقترح إطاراً عاماً لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين. ويرتكز على المرتكزات الآتية:

1- للتعليم الجامعي ذو الجودة المرتفعة دور مهم في تحقيق التنمية المستدامة للجامعات، الذي يُسهم أيضاً في الحفاظ على هويتها وتراثها من ناحية، والإبداع والتطور من ناحية أخرى.
2- تحقيق النوعية المرتفعة في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، يتطلب وجود نظام تعليمي فاعل، ومواكب للتطورات المعرفية والتكنولوجية والمهارية التي يشهدها القرن الحادي والعشرين.
3- للتشاركية بين المؤسسة الرسمية "وزارة التربية والتعليم" والجامعات والمؤسسات التربوية وغيرها، دور مهم في تفعيل برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، الأمر الذي يسهم في تعزيز مبدأ التشاركية والارتقاء ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.
4- مساعدة الجامعات إلى تبني استراتيجيات فاعلة في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، مرتكزة على أسس تربوية حديثة.
5- للطلبة المعلمين الحق في تعليم جامعي نوعي، يراعي الحداثة والتطورات التي يشهدها القرن الحالي.

6- النوعية في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، يتطلب جهود وخطط واعية، نابعة من الإيمان بالتطوير والمستجدات الجديدة، والانفتاح على تجارب الآخرين، وأخذ منها ما يناسب مجتمعاتنا.

7- توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، حاجة ماسة، ولها دور مهم في تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين.

8- للمصادر التعليمية الرقمية دور فاعل في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتحسين تعلمهم، وإثراء خبراتهم.

9- للقيم التربوية دور مهم في بناء خبرات الطلبة المعلمين وممارساتهم الفاعلة

10- للدولة دور رئيس في دعم التعليم الجامعي وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وهذا يعني ان تقوم بدور داعم لهذا البرامج، ووضع السياسات والقوانين التي تعزز من مكانة مهنة الخريج المستقبلية وهي المعلم.

وفي ضوء المرتكزات السابقة، اقترح الباحث بعض العمليات والجوانب التي تسهم في تحقيق النوعية في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، هي على النحو الآتي:

أولاً: "الرؤية" لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة:

نحو معلمين رياديين مؤهلين علمياً ومهنياً وبحثياً في بيئات وأنظمة التربية والتعليم والتعلم، قادرين على التميز والإبداع والتجديد والتعلم مدى الحياة.

ثانياً: جوانب التركيز في إعداد المعلمين قبل الخدمة "المناهج":

تشمل جوانب التركيز ستة مجالات تركيز رئيسة هي:

1) معرفة ومهارات وثقافة عامة.
2) معرفة ومهارات متخصصة "في مجال التخصص".
3) معرفة ومهارات تربوية ومهنية، وتشمل مجموعة من الكفايات أهمها: الاتصال والتواصل، واستراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول الطالب، وإدارة التعلم الصفي، والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وقياس أثر التعلم وغيرها.
4) معرفة بخصائص الطلبة ومراحل نموهم.
5) معرفة ومهارات في مجال البحث والتواصل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
6) معرفة وممارسات قيمية تربوية وأخلاقية.

ثالثاً: مخرجات التعلم المقصودة:

ينبغي أن يكون خريج برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية، ملماً وقادراً على تحقيق مخرجات التعلم المرجوة منه وفق ما يتطلبه القرن الحادي والعشرين، وهي على النحو الآتي:

(أ) على مستوى المعرفة والفهم، من أهمها:

- المعرفة في مجال تخصصه الأكاديمي.
- خصائص المجتمع الفلسطيني وقضاياه وتحدياته الرئيسة.

- خصائص الطلبة النمائية والنفسية والعقلية والمعرفية والوجدانية والمهارية.
- النمو ومراحله، وتصميم التعلم، والتقنيات ومصادر التعلم العادية والرقمية في التعليم، واستراتيجيات التعلم والتعليم المتمركزة حول الطالب، والمنهاج التربوي، وتقييم التعلم واستراتيجياته، والتقويم البديل أو الأصيل، والتواصل، وصعوبات التعلم، وإدارة التعلم، والتفكير الإبداعي وغيرها.

(ب) على مستوى المهارات العقلية، من أهمها:

- تحليل والتفكير والتأمل في المفاهيم والقضايا المتصلة في مجال تخصصه الأكاديمي.
- تحليل المواقف التعليمية والعلاقات الاجتماعية داخل غرفة الصف.
- تحليل أنماط التفكير الناقد والإبداعي والتأملي.
- تطوير استراتيجيات تعلم مختلفة تلاءم الفروق الفردية بين الطلبة.
- المرونة في اختيار أشكال التقييم الملائمة للمواقف التعليمية.
- التأمل في الممارسات التربوية والتعليمية وإصدار الأحكام.

(ج) على مستوى المهارات العملية، من أهمها:

- الممارسات والتطبيق العملي للمفاهيم والقضايا المرتبطة في مجال تخصصه الأكاديمي.
- التخطيط للتعليم المرتكز حول الطالب.
- تصميم دروس تعليمية بمواصفات وجودة عالية، وتنفيذها وفق النظريات التربوية الأحدث.
- تصميم بيئة تعليمية مرتكزة على الطالب.
- إنتاج وسائل تعليمية فاعلة ومبتكرة.
- استخدام استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات المتعلقة في إدارة الصف.
- تطبيق أنماط التربية الناقدة والإبداعية والتأملية، وتقييم المخرجات وتطور الطالب وتقديم التقارير حولها.

(ج) على مستوى المهارات المنقولة/ العامة، من أهمها:

- استخدام مهارات العمل الجماعي.
- إجراء البحوث العلمية بصورة فردية أو من خلال فريق.
- توظيف المنهج العلمي في حل المشكلات.
- العمل تحت الضغط .
- ممارسة مهارات التفكير الناقد والتأملي والإبداعي.

(د) مهارات الاتصال وتقنية المعلومات، من أهمها:

- توظيف الأدوات التقنية بكفاءة وفعالية داخل الصف وخارجه.
- الاتصال والتواصل بفعالية شفويا وكتابيا وجها لوجه وعبر الانترنت.
- استكشاف وتوظيف التقنيات الجديدة.

- التعبير عن أفكاره بوسائل مختلفة ونشرها.

(هـ) الاتجاهات والقيم والبعد الأخلاقي، من أهمها:

- تبنى اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.
- الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.
- التعاطف مع الطلبة واحترام خصوصياتهم.
- التسامح مع الاختلاف وفقا للفهم الواعي لمعتقدات الآخرين وآرائهم.
- الأمانة والإخلاص في العمل.
- تتبع قواعد السلوك المهني وأخلاقيات مهنة التعليم.

رابعاً: استراتيجيات التدريس:

ينبغي توظيف استراتيجيات وأنماط وطرق تعليمية تعلمية متمركزة حول الطالب المعلم، التي تساعده على بناء معارفه، واكتساب المهارات والخبرات اللازمة في مجال تخصصه، وتمكنه من التأمل والممارسة، والتطبيق الأعمق للمعرفة في الميدان الحقيقي، ومنها: التعلم النشط، والتعليم المدمج، والتعلم بالمشاريع، والتطبيق العملي، والعروض العملية، والتعلم النشط، والتعليم المصغر، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، والتفكير التأملي.

ومن الأنماط الفاعلة في التعليم والتعلم، توظيف التكنولوجيا ومصادر التعلم الرقمية في التعليم والتعلم والتدريب العملي، مثل مشاهدة حصص ومواقف تعليمية تعلمية مصورة، وتحليل عناصرها ومكوناتها، والاستفادة منها، وتمكينهم من تصميم مواقف تعليمية تعلمية الكترونية، إضافة إلى تمكينهم من توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم، فضلاً عن تمكينهم من تنفيذ البحوث الإجرائية.

خامساً: التكامل بين المعرفة والتطبيق:

تتطلب برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية ومعاهد المعلمين، إلى تحقيق التكامل بين مقرراتها النظرية والعملية، ويكون ذلك من خلال الآتي:

1) مقررات دراسية نظرية، تركز على الجانب المعرفي والقيمي في مجالات رئيسة هي: مجتمعية وثقافية عامة، ومعرفة في مجال تخصصه، ومعرفة تربوية ومهنية وتكنولوجية، ومعرفة ومهارات في مجال البحث والتواصل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والقيم التربوية.
2) مقررات ذات جانب عملي، تمزج بين الجانب المعرفي والجانب العملي، وتتيح للطالب المعلم اكتساب المعرفة وتنفيذ التطبيقات التي تتطلبها المقررات ذات الجانب العملي، لتحقيق النتاجات المرجوة منها.
3) مقررات عملية، هي التي تتيح للطالب المعلم، ممارسة مهنة التعليم في بيئة حقيقية، ألا وهي المدرسة، وتتيح له ممارسة فعلية لدوره كمعلم المستقبل، ويطبق ويمارس ما تعلمه حقيقياً في المدرسة.

إذ لا بد من تحقيق التكامل بين المقررات الدراسية النظرية وذات الجانب العملي والعملية، وأن لا تكون منفصلة عن بعضها البعض، وهذا يستدعي بناء مصفوفة تربوية لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة معززة بمهارات القرن الحادي والعشرين، ومن ثم تنظيم مقرراتها الدراسية، للوصول إلى التكامل فيها، الأمر الذي يسهم في تحقق تعلم نوعي للطلبة المعلمين، والوصول إلى معلمين مبدعين قادرين على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين، وانعكاس ذلك على الطلبة في مدارسنا.

سادساً: استراتيجيات تقويم أداء الطالب وأساليبه:

فمن خلال تتبع الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات التقويم من ناحية، والقضايا التي ينبغي التركيز عليها في معلم القرن الحادي والعشرين، ينبغي في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، الاعتماد على الاستراتيجيات والأساليب التقويمية التي تركز على تقويم أداء الطلبة المعلمين الفعلي، وعلى الانجازات التي يحققها كل طالب على مستوى دراسته الجامعية في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومن هذه الاستراتيجيات، استراتيجيات التقويم البديل أو الأصيل.

ومن الأساليب والأدوات التي يمكن توظيفها: ملف إنجاز الطالب (Portfolio) العادي والالكتروني، واختبارات الأداء، ومشروعات تعلم الطلبة، والبحوث الإجرائية، والاختبارات، والتقارير التأملية، والعروض وغيرها.

<u>الاستنتاجات والتوصيات:</u>

استنتج الباحث من هذه الدراسة مجموعة من الاعتبارات التي من شأنها أن تُسهم في نجاح برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية، وإسهامها في إعداد معلم القرن الحادي والعشرين، من أهمها ما يلي:

1) تبني رؤية واضحة لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية، وتنص على "معلمين رياديين مؤهلين علمياً ومهنياً وبحثياً، وقادرين على التميز والإبداع والتجديد والتعلم مدى الحياة".
2) تبني استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب، التي تدرب الطلبة المعلمين على التأمل والتطبيق والإبداع والنقد.
3) توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم، والنظر إليها كوسيلة وليس هدف.
4) ربط المقررات النظرية بالجوانب العملية، والتركيز على التدريب العملي في المدارس التدريبية، وجعله متوازي مع المحتوى المعرفي الذي يتعلمه في المقررات النظرية. والتركيز على استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب، التي تحقق مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم.
5) توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل، وأدوات التقييم المتنوعة مثل ملفات الانجاز (Portfolio)، ومشاريع التعلم، والبحوث الإجرائية وغيرها.
6) تعميق الجامعات لخبرات أعضاء هيئة التدريس في الإشراف على التدريب العملي، وتسليحهم بالكفايات اللازمة في هذا المجال، وفق ما يتطلبه القرن الحالي.
7) دعم وزارة التربية والتعليم العالي لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتوفير الدعم اللازم لها من خلال أمور عدة منها:

- وضع سياسيات تربوية خاصة بإعداد المعلمين قبل الخدمة، ينبثق عنها استراتيجيات وبرامج وخطط تنسجم مع مهارات القرن الحادي والعشرين.
- مراجعة المعايير المهنية الخاصة بالمعلمين، التي تواكب متطلبات القرن الحالي.
- بناء قدرات العاملين في سلك التربية والتعليم من مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين، لتنسجم مع المعايير والكفايات التي يتم العمل عليها في إعداد الطالب المعلم قبل الخدمة، حتى لا يواجه حالة تناقض بين ما يتعلمه وبين ما هو موجود في مدارسنا.
- تعميق الشراكة ما بين كليات التربية في الجامعات ووزارة التربية والتعليم.
- توفير مدارس تدريبية للطلبة المتدربين، تكون بمثابة مراكز متخصصة لتدريب الطلبة المعلمين.
- تمكين مديري المدارس التدريبية بالمهارات اللازمة في الإشراف على الطلبة المعلمين.
- تمكين المعلم المدرب من استراتيجيات وأساليب التعلم المتمركزة حول الطالب، والاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم، إضافة إلى تعميق معرفته بالمعارف والخبرات اللازمة في مجال تدريب الطلبة المعلمين.
- توفير بيئة تكنولوجية فاعلة في المدارس، وذلك لإتاحة توظيف التكنولوجيا الفاعلة في التعلم أمام الطلبة المعلمين.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج واستنتاجات، يوصي الباحث بما يأتي:

1) مراجعة كليات التربية لرؤيتها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، والوصول إلى رؤية تدعم الوصول إلى معلم القرن الحادي والعشرين، والاهتمام بجميع جوانب إعداد المعلمين: الأكاديمية والتربوية والثقافية والتكنولوجية والبحثية والأخلاقية.
2) توظيف استراتيجيات التقويم، واستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب، التي تركز على أداء الطالب الحقيقي في دراسته للمقررات النظرية والعملية.
3) توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس المقررات الدراسية، باعتبارها أداة ووسيلة وليس الهدف.
4) تعزيز الشراكة ما بين وزارة التربية والتعليم العالي والجامعات في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.
5) تفعيل الجانب العملي في تدريب الطلبة المعلمين، وجعله متوازي مع المحتوى المعرفي الذي يتعلمه في المقررات النظرية، والتركيز على استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب، التي تحقق مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، محمد عبد الرزاق. (2003). **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
2. أبو جادو، صالح. (2002). **دور المعلمين التطبيقين في الإشراف على برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية،** عمان: نشرة صادرة عن معهد التربية–الانروا/ يونسكو.
3. البشير، أكرم وبرهم، أريج. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** 13(1)، 241–270.
4. البشير، محمد. (2013). **تمهين مهنة المعلم: الدواعي والمبررات.** استرجع بتاريخ 28 أغسطس، 2016م من: file:///C:/Users/HP/Desktop/%D8%AA%D9%85%D9%87.pdf
5. بن بوزة، مليكة. (2012). برنامج إعداد معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في الجزائر ومدى توافقه مع الاتجاهات الحديثة. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، 14(2)، 584–604.
6. حافظ، علي.(2003). **دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية،** مؤتمر الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي، جامعة حلوان.
7. حمادنه، همام. (2014). **درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم،** ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص"،"جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، 28أبريل–1 مايو.
8. حميدي، حامد وجهر، سلوى. (2012). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. **مجلة القراءة والمعرفة،** العدد (126). 192–239.
9. خيو، رؤية نواف. (2013). أدوار المعلم وكفاياته في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق. **مجلة جامعة دمشق،** 29(1). 525–526.
10. دغيدى، محمد سامي. (2000). **نحو تعليم أفضل.** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
11. رمود، ربيع عبد العظيم. (2012). "جودة التعلم الالكتروني". **مجلة التعلم الالكتروني،** جامعة المنصورة.
12. زامل، مجدي علي. (2013). تقويم نماذج تقويم أداء الطلبة المعلمين لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح،** 4(7). 87–124.
13. الزهراني، أحمد عوضة. (2012م). **معلم القرن الحادي والعشرين،** استرجع بتاريخ 10 يوليو، 2015م من: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&SubModel=138&ID=1682 .
14. سليمان، عرفات. (2000). **الاتجاهات التربوية المعاصرة.** ط4، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

15. الشرعي، بلقيس غالب. (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 2(4). 1-50.
16. الشرقي، محمد. (2004). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، 92(25). 47-84.
17. شويعي، محمد بن إبراهيم (2011). كفايات المعلم في نظام التعلم الالكتروني وفقاً لوظائفه المستقبلية. **المجلة العربية لتكنولوجيا التربية**. 1-74.
18. العبادي، حامد (2007). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بعبري من وجهة نظر الطالبات المعلمات. **المجلة التربوية**، 21 (82). 127-171.
19. عبد الجواد، نور الدين. (2001). معايير تمهين التعليم. **مجلة رسالة الخليج العربي**. عدد (43).
20. عبد الكريم، منذر؛ وعاشور، محمد؛ وعبيد، كامل. (2011). فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة. **مجلة الفتح**، ع(47). 388-422.
21. عكور، محمد عبده. (2011). **لماذا وحدات التعلم الرقمية DLOS في التعليم والتعلم**. استرجع بتاريخ 25 أغسطس، 2016م من: http://akoor4244.blogspot.com/2011/12/dlos.html
22. علام، صلاح الدين. (2007). **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية المنهجية وتطبيقاته الميدانية**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
23. عيسان، صالحة بنت عبدالله. (1995). **واقع إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه في سلطنة عمان "دراسة حالة"**، سلطنة عمان: لجنة التوثيق والنشر، وزارة التربية والتعليم.
24. فريحات، عمار. (2013). مستوى ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى طلبتهم في محافظة عجلون بالأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ع (11). 77-114.
25. فهمي، محمد سيف الدين.(1995). **المنهج في التربية المقارنة**. القاهرة: الإنجلو العربية.
26. القاسم، عبد الكريم. (2008). مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ع(10). 129-184.
27. قشطة، عوض. (2012). واقع جودة برامج إعداد معلم التربية التكنولوجية في الجامعات والكليات الفلسطينية بقطاع غزة. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-مصر**، العدد (41). 171-206.
28. كانادو، د.؛ ودوهرتي، ج.؛ ويوست، ج.؛ وكوني، ب. (2002). **برنامج انتل التعليم للمستقبل**. (ترجمة وزارة التربية والتعليم). عمان: وزارة التربية والتعليم الأردنية بدعم من ميكروسوفت، (العمل الأصلي بدون تاريخ).

29. الكرمي، مجال عبد المؤمن. (2009). **توجهات حديثة لإعداد معلم المستقبل.** ط1، مصر: مؤسسة حوراس الدولية للنشر والتوزيع.
30. اللقاني، أحمد حسين (2001). **خصائص معلم المدرسة الالكترونية.** المؤتمر السنوي الثامن للجمعة المصرية لتكنولوجيا التعليم–المدرسة الالكترونية في مصر، استرجع بتاريخ 15 يوليو، 2016م من: file:///C:/Users/HP/Downloads/6126-000-000-018.pdf .
31. المخلافي، محمد عبده خالد (2007). **تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة،** بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 25–26 يوليو.
32. المصري، سلوى فتحي. (2009). **برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لطلاب الدراسات العليا.** استرجع بتاريخ 2 أغسطس، 2016م من: http://qou.opac.mandumah.com/images/e798987b90fa1382d022653e6d6acbfe2275/6467-003-000-003.pdf
33. المعرفة. (2011). التجربة السنغافورية: مدرسة تفكر.. وطن يتعلم. استرجع بتاريخ 13 يوليو، 2016م من:
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=386&Model=M&SubModel=138&ID=1144&ShowAll=On
34. النقيب، متولي. (2008). **مهارات البحث عن المعلومات وأعداد البحوث في البيئة الرقمية.** القاهرة: الدارة المصرية اللبنانية.
35. الواحدي، إيمان. (2011). **ضبط معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في الجماهيرية العربية الليبية،** ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، 10–12 مايو.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

36. 21st Century Workforce Commission. (2000). ***A nation of opportunity: Strategies for building tomorrow's 21st century workforce.*** Washington, DC: U.S. Department of Labor. Retrieved July 16, 2016 from: http://www.dol.gov/asp/media/reports/archive.htm
37. Al-Barakat, A. (2003). "Factors Influencing the preparation of Student teacher in the Class Teacher Specialization at Yarmouk University During their Field Experience". ***Dirasat*****,** 30(2), 420-432.
38. Alvarez. A.(2005).**Blended Learning in K-12/Evolution of Blended Learning**, From Wikibooks, the open-content textbooks collection.
39. Bagnato ,J.Macy, M., & Neisworth, T. (2011).Identifying instructional targets for early childhood via authentic assessment: Alignment of professional standers and practice based evidence. **Journal of Early Intervention, 33**, 4243-253.

40. Cobb,V. (1999). An international comparison of teacher education. Eric clearing House on Teaching and Teacher Education, Washington DC. **(ERIC),** 436 – 489.
41. Grisham, B., Hallam, R. & Brookshire, R. (2006). Using authentic Assessment to evidence children's progress toward early learning standers. **Early Childhood Education Journal,** 34(1), 45-51
42. Johanson, S. (1994). Conversation with student teacher enhancing the dialogue of learning to teach. **Teaching and Teacher Education**, 10 (1),71-82.
43. Keith, W. (2000), **The Experience of Learning to Teach: Changing Student Teachers Ways of Under Standing Teaching**, 32(1), 75.
44. Kian,S., & Lee, J. (2008). "Postgraduate students' knowledge construction during asynchronous computer conferences in a blended learning environment: A Malaysian experience". **Australasian Journal of Educational Technology,** 24 (1), 91-107.
45. Lanting, A, Y. (2000). An empirical study of district- wide k-2 performance assessment program: teacher practices, information gained, and use of assessment results, **Dissertation Abstracts,** PHD, University of Illinois at. Urbana-Champaign, USA.
46. Marzano, R. (2002) .A comparison of selected methods of scoring classroom assessment. **Applied Measurement in Education,** 15, 249-267.
47. NCREL & Metiri Group. (2003). **Engage 21st century skills: literacy in the digital age**. Retrieved August 8, 2016 from: http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm.
48. Plamer, T. (2015). **15 Characteristics of a 21st-Century Teacher**. Retrieved August 15, 2016 from: http://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher?utm_content=community&utm_campaign=what-being-21-century-teacher means&utm_source=facebook&utm_medium=socialflow&utm_term=link
49. RSA (2011). **Official website**. Retrieved August 5, 2015 from: http://www.rsaopeningminds.org.uk/about-rsa-openingminds/.
50. Singh, H., & Reed, C. (2004)**.** A White Paper-Achieving Success with Blended Learning. Retrieved June 21, 2016 from: http://www.centra.com/download/whitepapers/blendedlearning.pdf
51. Smith, M. (2004). Teacher Education in dangerous Time . **Journal of Teacher Education,** 55(1)**,** 3-7.
52. Suto ,I. (2013). 21st Century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic?. Research Matters: **A Cambridge Assessment Publication**, 1-28.
53. THE NATIONAL SCIENCE TEACHERS ASSOCIATION. (2013). **Quality Science Education and 21st-Century Skills**. Retrieved April 21, 2016 from: http://www.nsta.org/about/positions/21stcentury.aspx
54. The Partnership for 21st Century Skill .(2006). **Results that matter: 21st century skills and high school reform.** Retrieved March 21, 2015 from: http://www.21stcenturyskills.org/documents /RTM2006.pdf

تقويم واقع برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة (دراسة ميدانية بالمدارس العليا للأساتذة الجزائر)

د.شعباني مليكة / د. مزرارة نعيمة
جامعة الجزائر2 (قسم علم النفس)

الملخص

انطلاقا من أهمية عملية التعليم في إعداد أجيال أي مجتمع كان، خاصة في عصر التدفق المعرفي السريع، وما تفرضه التغيرات والتحولات المعاصرة والتطوّرات العلمية والتكنولوجية المكثفة التي شملت جميع الأصعدة خاصة الصعيد التربوي، إذ فرضت هذه التحولات على التربويين والمهتمين بتصميم برامج إعداد المعلمين، التفكير في إيجاد طرق لجعل محتوياتها تستجيب لاحتياجات المعلم المعاصر وفق معايير إدارة الجودة الشاملة، التي تشمل (المدخلات والعمليات والمخرجات) الواجب توفرها في إعداد المعلم، لذلك يسعى هؤلاء المهتمين إلى إعداد معلم مساير لمجتمع معلوماتي معرفي،لأنه يمثل الركيزة والقاعدة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، وعلى اثر ذلك جاءت هذه الدراسة والتي تهدف إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة وذلك من أجل تحديد بعض خصائص البرنامج المسطر ومدى فعاليته وكفاءته على تخريج معلمين ذوي مستوى عال، واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، ولاستطلاع الرأي استخدمت استبيانا مكونا من (9) مجالات (أهداف البرنامج، شروط الانتقاء والقبول،الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي، محتوى المقررات الدراسية، أساليب التدريس، أساليب التقويم، التجهيزات المادية المتوفرة ، التربية العملية أو التدريب الميداني، ملمح الطالب الخريج) و طبقت الأداة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالمدارس العليا للأساتذة بالجزائر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لواقع برنامج إعداد المعلم المعتمد في المدارس العليا جاء في المستوى المتوسط ، لأنه لم ينل بعد المستوى المرغوب فيه و المواكب لمعايير إدارة الجودة الشاملة من حيث الأهداف وسياسة القبول ولهذا تمثلت بعض توصيات الدراسة في ضرورة العمل على تطوير برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة العالمية و خاصة إعادة النظر في التوازن بين مقررات المجال الأكاديمي والمهني والثقافي، زيادة مدة التربية العملية، التأكيد في رؤية مستقبلية لبعض الأساتذة المكونين على انتقاء مدارس تجريبية في مختلف المستويات تابعة لمدارس إعداد المعلم كحقل ميداني يساعد على تطبيق برامج الإعداد والتدريب بفعالية.

تقويم واقع برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة (دراسة ميدانية بالمدارس العليا للأساتذة الجزائر)

د.شعباني مليكة / د. مزرارة نعيمة
جامعة الجزائر2(قسم علم النفس)

مقدمة

نظرًا للتحديات التي تعيشها كل الدول بما فيها الدول العربية، فإنها أولت اهتماماتها الأساسية لإصلاح أنظمتها التربوية باعتبارها هي القاعدة الضرورية لتطوير الأنظمة الحياتية الأخرى وتحقيق التنمية الاجتماعية الشاملة، لهذا اهتمت بتحديث برامج إعداد المعلم باعتباره المحرك الفعّال للعملية التعليمة وفق ما تتطلبه تكنولوجية المعلومات، فمن أبرز المشكلات والتحديات التي تواجه النظم التعليمية اليوم الانفجار المعرفي وما صاحبه من ضغوط متزايدة على صانعي المناهج، والانفجار السكاني وما صاحبه من زيادة هائلة في إعداد الراغبين في الالتحاق بالتعليم، كما تعاني معظم النظم التعليمية بصورة عامة من مشكلات النقص الكمي والنوعي في المعلمين المؤهلين لممارسة أدوارهم، هذا ما تطلب حرص مؤسسات إعداد المعلم على نوعية البرامج التي تقدمها لطلابها من حيث محتوياتها لرفع الكفاءة العملية والتعليمية للمعلم.

وحيث أن المدارس العليا للأساتذة (كليات التربية) وخاصة معاهد التكوين أصبحت تقوم بالدور الأساسي في إعداد وتأهيل المعلمين في كافة المراحل والمستويات التعليمية، لذلك أصبح لزاماً عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة ، لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع وأن تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة والذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلا **(جمال حمدان الهسي،2012)**

لذلك فان زيادة تعقيدات الحياة المعاصرة واقترانها بزيادة معايير التوقعات التربوية لمخرجات العملية التربوية تفرض علينا ضرورة تعديل وتطوير برامج تكوين المعلمين بشكل مستمر لتتلاءم مع معايير إدارة الجودة لبرامج إعداد المعلم ومستجدات الواقع وتحديات المستقبل.

ونظرا لقلة الدراسات والبحوث التي اهتمت بتقييم برامج إعداد المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية تقترح الباحثتان البحث الحالي والمتمثل في موضوع تقويم برنامج إعداد المعلم في المدارس العليا للأساتذة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة كمحاولة للإحاطة بواقع هذا البرنامج بمعرفة نقاط الضعف والقوة فيه وبالتالي تقديم الاقتراحات المناسبة لتطويره.

1- الإشكالية

تقاس اليوم درجة التحضّر لأي مجتمع بما قد بلغه من معلومات ومعارف وتكنولوجيات راقية، وكل هذا يشرف عليه المعلم الذي يكاد يكون العصب المحرك للمنظومة التربوية.

ويأتي هذا الاهتمام البالغ بالمعلم من الحقيقة التي مؤداها أن جودة النظام التعليمي ككل تعتمد اعتمادا رئيسيا على جودة المعلم الذي سوف يقوم بتنفيذ الخطط التربوية ، كما أن نجاح أي إصلاح يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الهيئة التي يعهد إليها في إنجاز الإصلاح ، فإن إصلاح مجتمعنا رهن بإصلاح المعلمين والمعلمات الذين نؤمنهم على تربية أبنائنا و بناتنا ، وهؤلاء المعلمون والمعلمات لا يستطيعون أن يقوموا بمهمتهم على أحسن وجه إلا إذا نالوا نصيبا وافرا من الإعداد ... فأي إصلاح يرتجى من معلم محدود في تربيته ؟ إن شخصيات المعلمين و صفاتهم تعود مباشرة إلى التدابير الفعالة التي تتخذ لتربيتهم وحسن أدائهم**(لخضر شلالي، 2009)**

لهذا يعُد إعداد المعلم وتطويره حجر الأساس في عملية التطوير التربوي لإكسابه الخبرات الحديثة واللازمة لتأدية الأدوار التي فُرضت عليه في هذا العصر، مع العلم أن المعلم الحديث لم يعد ناقلاً للمعرفة ومصدرها، بل عليه أن يتقن دوره كعالم ومفكر ومبدع ومحافظًا للقيم، ويحاول أن يوازي بين ما تمليه التحديات الحالية والمستقبلية والمتطلبات العملية التربوية، لهذا صار واجبًا على مؤسسات إعداد المعلم أن تزود الطلبة المعلمين بالمعلومات الكافية للتحدي والتطوير.

ولما كان للمعلم هذه الأهمية في العملية التربوية ، فمن الضروري أن ينال من العناية القدر الذي يتناسب مع الدور الكبير الذي يقوم به في إعداد النشء وتكوينهم، ولهذا تولي المجتمعات باختلافها أهمية بالغة لبرامج إعداد المعلم ، وذلك لأن نوعية المعلمين ومستويات تأهيلهم تعتمد إلى حد كبير على برامج إعدادهم ، فنجاح المعلم في مهنته وعمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوعية ومحتوى ما يقدم له من برامج أثناء مرحلة إعداده وقبل انخراطه في مهنة التعليم **(المطرودي، 2002 ، ص2)**

وبذلك نجد أن قضية إعداد و تكوين المعلمين تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم ، بتهيئته لمتطلبات المهنة من جهة ومقتضيات المستقبل من جهة أخرى ، حيث يتطلب الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي وزيادة أعداد التلاميذ معلما يتم اختياره وإعداده وتدريبه على أسس علمية من المعرفة والمهارات المتجددة باستمرار في إطار من المبادئ المهنية الصحيحة ، مع وعي بالمتغيرات والمشكلات المحلية والعالمية.

ونظرًا لأهمية دور المعلم في العملية التربوية بصفة خاصة وفي المجتمع بصفة عامة، ظهرت عدة اهتمامات عالمية تدعو لضرورة الاهتمام بالمعلم وإعداده، ويبدو ذلك من خلال الأبحاث العلمية والدراسات التربوية المتعددة، فمنها من اهتمت بنظم إعداد المعلم ، ومنها من اهتمت بالتخطيط لبعض برامج الإعداد في ضوء الاتجاهات العالمية والمعاصرة ، ومنها من تناولت التربية العملية (التدريب) والمقررات التربوية والكفاية الداخلية وبعض المشكلات ونظام التقويم بكليات ومعاهد إعداد المعلمين ،إذ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة عبد الفتاح حجاج وسليمان الخضري الشيخ (1982) بقطر، هي إعادة النظر في أساليب و محتوى الدراسة في مواد التخصص مع التركيز على المقررات التي تخدم المعلم في ممارسته المهنية، وضرورة صياغة أهداف البرنامج بصورة واضحة ومحددة في دليل

الكلية لكي يعلمه من له صلة بالبرنامج ؛ وإدخال دراسات تفيد المعلم بحيث تكون ذات صيغة تطبيقية ومتنوعة والعمل على تعميق المقررات المساعدة مع تنويعها بحيث تسهم بقدر أكبر في تدعيم الخلفية الثقافية للمعلم.

كما توصلت دراسة عايدة محمد عبد التواب (1990) بمدينة جدة ، أن الزمن المخصص للتربية العملية غير كاف لإرشاد المتدربات، كبر عدد الطالبات المخصصات لكل مشرف؛ ضعف كفاءة مشرفات التربية العملية بدرجة كبيرة ، النقص في الوسائل المساعدة بدرجة قليلة ، تباعد المقررات التربوية عن التطبيق العملي في المدرسة بدرجة قليلة ، انعدام التعاون بين المشرفة والموجهة حيث لكل منهما طريقتها الخاصة في تقويم وتوجيه الطالبات دون وجود تعاون بين إدارة المدرسة والطالبات.

وخلصت دراسة سليمان عبد ربه محمد (1993) أن برامج الإعداد في كليات التربية المصرية تعاني من جمود خطط الدراسة ومقرراتها ، وعدم ملاحقتها لتطور المجتمعات و التطور العلمي السريع ، وأن التدريب العملي يتم بطريقة هامشية ولا يأخذ الاهتمام من حيث الإشراف عليه ومدته وأسلوب تنفيذه ، كما أن المناهج والمقررات التي تدرس خالية من المضامين الثقافية خاصة الثقافة الإسلامية وهي لا تسهم في إعداد الطلاب ثقافيا ، بالإضافة إلى أن الأساليب المتبعة حاليا في تقويم الطلاب أساليب تقليدية تعتمد على المقال في معظم الأحوال.

وأكدت دراسة أمينة عثمان (1993) على ضرورة تكوين المعلمين أساسا في الجامعات في إطار تعاوني تنسيقي مع كليات التربية والتوصل إلى تحديد دقيق لمواصفات وشروط التمهين ومقتضياته حتى لا يترك للعشوائية ، ضمان الفعالية في تكوين المعلم ضمن كافة ميادين الإعداد والتكوين خاصة في المهارات الأساسية قبل دخول مرحلة التكوين المهني و تعميق مفاهيم التعليم الذاتي.

وفي نفس السياق نجد دراسة (أمينة بومخيلة، 2010) تقويم تكوين الطالب الأستاذ ضمن الوحدات البيداغوجية في المدرسة العليا للأساتذة (الجزائر) توصلت إلى ضرورة زيادة الحجم الزمني الساعي المخصص للوحدات البيداغوجية ورفع معامل الوحدات البيداغوجية لتشجيع الطالب الأستاذ على دراستها، ضرورة إدراج وحدة منهجية البحث ضمن الوحدات البيداغوجية وإعادة النظر في محتوى ومضمون الوحدات البيداغوجية،مع الأخذ بمبدأ التعلم المستمر والتربية المستديمة في تكوين الأستاذ. (**أمينة بومخيلة، 2010**).

وحسب ما دعا إليه (Dadour, El. 1999) في خصوص مظاهر الاهتمام العالمي بإعداد المعلمين وتطوير البرامج المقدمةِ لهم داخل الجامعةِ "ضرورة احتواء برامجُ إعداد معلم على مقررات من أجل المستقبل، وهذه المقررات لا من أجل التنمية والتطور في المستقبل فحسب، وإنما لمساعدة المعلمين على تكوين اتجاه إيجابي متفائل نحو التدريس الذي يُعدُّون لممارسته ، أما مؤتمر " صنع التغيير من خلال إعداد المعلم وتربيته " الذي عُقد في " برمنجهام " في الفترة من 14 إلي 17 أكتوبر عام 2002 ، فكانت أهم التوصيات التي توصل إليها : ضرورة الاهتمام بطرق التدريس والتقويم الخاصة بإعداد المعلم .

و على المستوى العربي فقد ظهرت في العديد من الدول العربية نداءات كثيرة تهتف بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين نتيجة للنقص الواضح في مستواهم ، حيث أكد (مجدي عزيز إبراهيم في 1996) بأنه لا يمكن أن تكون نتائج إعداد المعلمين غير مرضية، وغير المعقول أن يكون الإعداد الأكاديمي للطالب المعلم خلال دراسته ناقصًا ونتوقع منه أن يكون من المعلمين البارزين في مادة تخصصه، ومن غير المعقول أيضا أن يكون الإعداد التربوي له غيرَ كاملٍ ونفترض أنه سيأخذ بكل جديدٍ ونافع من النظريات التربوية ، وأنه سيسعى سعيًّا جادًا لتطبيق القواعد التربوية **(إبراهيم مجدي عزيز،2000)**

كما يضيف تقرير "ملامسة المستقبل" سنة (1999)، وهو التقرير الذي انبثق عن الحلقة الحوارية والمناقشة التي ضمّت ستّةً وثلاثين عضواً من رؤساء الجامعات ومن المتخصّصين في شؤون التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي توصلت خلاصته إلى" ضرورة تغيير الطريقة التي نعدّ بها المعلِّمين، وانتقد بشدّة كليّات التربية في الجامعات الكبرى لما تفرزه من معلِّمين لم يتلقوا مقرّرات علميّة متينة، الأمر الذي يتطلّب ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم". **(الكندي، جاسم يوسف ،2002)**

ولأن إعداد المعلم لا بد أن يخضع لمعايير إدارة الجودة باعتباره أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية، ولأن برنامج إعداده هو الذي يشكل شخصيته بجوانبها المختلفة، وباعتبار أن المدارس العليا للأساتذة هي المسئولة عن إعداد الأفراد المؤهلين تربويًا لممارسة مهنة التدريس يأتي بحثنا هذا عبارة عن دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالمدارس العليا للأساتذة لاسيما بعد إعادة تفعيل نشاط هاته المدارس سنة2003 لمواكبة الإصلاحات الجديدة القائمة على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية، و من هنا جاء التساؤل العام للدراسة على النحو الآتي:

ما واقع تقييم برنامج إعداد المعلم في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة ؟

ويتفرع هذا السؤال إلى تساؤلات التالية:

- ما درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس للمجالات (أبعاد) المتوفرة في برنامج إعداد المعلم في ضوء إدارة معايير الجودة ؟ والمتمثلة في:(أهداف البرنامج، سياسة الانتقاء والقبول، نوعية الإعداد أكاديمي/مهني/ثقافي، محتوى المقررات الدراسية، أساليب التدريس، أساليب التقويم، التجهيزات المادية المتوفرة، التربية العملية، ملمح الطالب المعلم الخريج).
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في جميع مجالات برنامج إعداد المعلم تعود لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في جميع مجالات برنامج إعداد المعلم تعود لمتغير نوع المدرسة؟

2- الفرضيات

- **واقع تقييم برنامج إعداد المعلم في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة يتحدد بتقييمهم للمجالات المتضمنة فيه (أهداف البرنامج، شروط الانتقاء والقبول،الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي، محتوى المقررات الدراسية، أساليب التدريس، أساليب التقويم، التجهيزات المادية المتوفرة ، التربية العملية أو التدريب الميداني، ملمح الطالب الخريج).**
- ولتسهيل إجراءات الدراسة قسمنا هذه الفرضية للفرضيات التالية:
- درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس للمجالات (أبعاد) المتوفرة في برنامج إعداد معلم في ضوء معايير إدارة الجودة في المستوى المتوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في جميع مجالات برنامج إعداد المعلم تعود لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في جميع مجالات برنامج إعداد المعلم تعود لمتغير نوع المدرسة.

3- تحديد مفاهيم الدراسة

- **مفهوم تقويم البرامج**

لقد وردت تعاريف كثيرة ومختلفة لتقويم البرامج نحاول استعراض البعض منها:

يعرفه" راشد حامد الدوسري "أنه" عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة و الضمنية كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج" **(الدوسري،2004 .،ص187)**

في حين يعرفه" تايلر (Tyler)بأنه "تلك العملية التي ترتكز أساسا على تحديد إلى أي مدى وصل البرنامج و التعليم المقدم ، بما يسمح بتحقيق الأهداف البيداغوجية(Nadeau, M, A.1988 P : 78)."

ويعرف التقويم في البحث الحالي بأنه عملية مستمرة ترتبط باتخاذ إجراءات محددة الهدف منها تقرير قيمة برنامج ما أو مدى فعاليته في تحقيق أهدافه و تحسين أداءه وتزويد قابليته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالمدارس العليا للأساتذة.

- **مفهوم الإعداد**

هي صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين أو كليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التعليم ، وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة**(جبرائيل، 1983)**

- **مفهوم برنامج إعداد المعلم:**

تعرفه " سوزان المهدي " : هو مجموعة من الأنشطة المخطط لها بطريقة نظامية، بحيث يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية و التعلمية تقدموا للدارسين (المعلمين الطلبة)، ويحتوي البرنامج على مجموعة من الأهداف والأنشطة والوسائل وأدوات التقويم إضافة لمحتوى النشاطات.**(سوزان محمد المهدي،2008)**

ويمكن تعريف برامج إعداد المعلمين في البحث الحالي بأنها تشمل على كل المقررات الدراسية التي تفيد المعلمين الطلاب بخبرات ومعارف وتكسبهم مهارات تربوية وعلمية منظمة التي تقدمها معاهد ومدارس إعداد المعلمين والمعلمات لإكساب طلبتها الخبرة المعرفية والمهنية بغية مساعدتهم على التطوّر المعرفي العلمي من اجل تحقيق أهداف التي تسعى تلك المدارس والمعاهد تحقيقها من جهة، وإعداد معلمين أكفاء قادرين على تأدية مهامهم من جهة أخرى.

- **مفهوم الطالب المعلم**

عرفه (الشرقي، 2000) بأن الطالب المعلم هو الذي أنهى جميع المقررات الدراسية المطلوبة للحصول على درجة من الكفاءة ليقوم بالتعليم من خلال مقررات التربية العملية.

ونشير في هذا المفهوم إلى الطالب الذي يتلقى إعداد معرفي وتكوين ميداني في المدارس العليا للأساتذة (إعداد المعلمين) للحصول على شهادة تعكس كفاءاته المعرفية والميدانية تسمح له بتأدية مهنة التدريس.

- **مفهوم أعضاء هيئة التدريس**

يقصد بأعضاء هيئة التدريس: " أساتذة التعليم العالي الذين يعملون في نطاق الجامعات والكليات الأخرى التابعة للوزارات والمؤسسات المختلفة، ويقومون بمهام التدريس والبحث العلمي و إرشاد الطلبة و الإشراف على الدراسات العليا والمشاركة في اللقاءات والاجتماعات داخل الجامعة وتقديم الخبرات والاستشارات داخل الجامعة وخارجها، ونحو ذلك من المهام التي تتطلبها خدمة المجتمع الداخلي والخارجي.

- **مفهوم المدارس العليا للأساتذة**

المدارس العليا للأساتذة هي مؤسسات جامعية تقع تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتضطلع بمهمة تكوين المكونين لصالح قطاع التربية، بناء على عقد مبرم بينهما،وهي تماثل ما يسمى بكليات التربية في بعض البلدان الأخرى، نسبة إلى القطاع الذي تكوّن لصالحه.

فهي مؤسسة تكوينية تعنى بتكوين الأساتذة لمختلف مراحل التعليم في الجزائر ابتداء بالتعليم الابتدائي مرورا بالمتوسط إلى الثانوي، ويستغرق تكوين أساتذة التعليم الابتدائي ثلاث سنوات والتعليم المتوسط أربع سنوات والتعليم الثانوي خمس سنوات كاملة،ويشترط في الطالب المرشح أن يكون حاصلا على شهادة البكالوريا اعتمادا على المعدل العام الحاصل عليه في الشهادة، وبعد القبول المبدئي يخضع الطالب الى مقابلة شخصية وعلى أساسها يتوقف قبوله أو رفضه

- **مفهوم معايير إدارة الجودة في برنامج إعداد المعلم:**

يقصد بها في هذه الدراسة تلك المواصفات والمستويات التي يجب توافرها في برنامج إعداد المعلم، ويستدل عليها في جودة جوانب البرنامج بدءا من أهداف البرنامج، شروط الانتقاء والقبول،الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي، محتوى المقررات الدراسية، أساليب التدريس، أساليب التقويم، التجهيزات المادية المتوفرة ، التربية العملية أو التدريب الميداني، وصولا إلى ملمح الطالب الخريج). ومدى تكامل هذه المواصفات من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة طبيعة تقويم واقع برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة وذلك بالتطرق إلى ما يلي:

- معرفة درجة توفر معايير إدارة الجودة في مجالات برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- معرفة إن كانت هناك فروق في تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في مجالات برنامج إعداد المعلم تعود لمتغير الجنس.
- معرفة إن كانت هناك فروق في تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في مجالات برنامج إعداد المعلم تعود لمتغير نوع المدرسة.

4- أهمية الدراسة

- تساهم نتائج هذه الدراسة بإعطاء تصور واضح للقائمين على بناء البرامج حول واقع برامج تكوين المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالمدارس العليا للأساتذة، ومنه الوقوف على جوانب عملية التكوين السلبية والإيجابية في مراحل التكوين المختلفة ، فما كان سلبا يجب التخلص منه وما كان إيجابيا يجب تطويره.
- تتناول الدراسة موضوعا حديثًا من مواضيع التطوير وهو الجودة الشاملة وتطبيقاته في القطاع التربوي الذي يعد أحد أبرز إفرازات الفكر الإداري المعاصر الذي أثبت كفاءته وفاعليته في التطبيق العملي في العديد من جامعات العالم.

5- الإطار النظري للدراسة

الدراسات السابقة

- **دراسة لخضر شلالي(2009):** هدفت الدراسة التعرف إلى تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الطلبة والأساتذة بالجزائر ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة و(150) أستاذ، وأعد الباحثان استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة توصلت إلى ضرورة إعادة النظر في البرنامج كلية وإعادة تكييفه مع واقع الإصلاحات الجديدة من جهة وملائمته مع مستوى الطلبة سواء الحاصلين على بكالوريا علمي أو أدبي، إلى

جانب الاهتمام في برامج تكوين المعلمين بالتوازن بين مقررات مجالات التكوين التربوي والأكاديمي والثقافي وفق المعمول به في الجامعات العالمية،وضرورة التركيز على المواد الدراسية التخصصية مثل (تعليمية المواد،علم النفس التربوي) والتي تفيد الطلبة المعلمين بعد دخولهم ميدان التعليم، وزيادة مدة التدريب الميدان حتى تسمح للطلبة المعلمين من الاستفادة أكثر **(لخضر شلالي،2009)** .

- **دراسة المقرم وبريك (2010):** هدفت التعرف إلى واقع برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية بجامعة الجبل الغربي في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتقديم تصور مقترح لبرامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (50)عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وأعد الباحثان استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة وبينت النتائج أن برامج الإعداد الأكاديمي والإعداد الثقافي، والإعداد الاجتماعي بالكلية لم تحقق الإعداد المطلوب من البرنامج.
- **دراسة المجادي وآخرون(2011)** :هدفت إلى الكشف عن مدى ملائمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانه ، تضمنت سؤالا مفتوحًا، وزعت على عينة الدراسة ومقدارها (60)من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن برامج طرائق التدريس الحالية تلقينية تفتقد الأسلوب الحديث المبني على أساليب التفكير العلمي وحل المشكلات، وتحتاج برامج إعداد المعلم إلى مناهج دراسية خاصة بتوعية الطلاب بحقوقهم وواجباتهم، ولا توجد فروق لمتغير الوظيفة، وتوجد فروق لصالح الفئة الحديثة التي تقل خبرتها عن خمس سنوات.
- **دراسة جمال حمدان إسماعيل الهسي (2012):** هدفت التعرف إلى واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة .وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام ببناء أداة الدراسة (مقياس الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية) واشتملت أداة الدراسة في صورتها النهائية على (90) فقرة معياراً موزعة على10 مجالات هي: أهداف البرنامج ، سياسات القبول وممارساته، هيكلية البرنامج ، أداء أعضاء هيئة التدريس ، الموارد المادية ، محتوى المقررات الدراسية أساليب التعليم والتعلم ، التقييم، التدريب الميداني، الطلبة الخريجون ،وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة طبقية عشوائية من الطلبة الخريجين في كليات التربية في الجامعات الأزهر الإسلامية، الأقصى ،حيث بلغ حجم العينة (546) طالباً وطالبة ، بينما تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها(50)عضواً وتوصلت النتائج إلى: أن درجة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات (الأزهر، الإسلامية، والأقصى) بلغت نسبة عامة (64.6%) ونسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إ عداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث(% 66.6) ،ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط

تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.05) وأوصت الدراسة بضرورة تطوير أهداف كليات التربية ، تطوير سياسة واضحة ومحددة ومعلنة لقبول الطلبة ، تطوير برامج إعداد المعلم، العمل على تطوير أداء هيئة التدريس في أساليب التعليم والتعلم والتقييم تطوير الموارد المادية، تعميق محتوى ا لمقررات الدراسية،استخدام أساليب تعليم وتعلم حديثة استخدام أساليب تقييم متنوعة،تطوير أهداف التدريب الميداني،ضرورة العمل على تطوير أداء الطلبة في المجال الوظيفي.(**جمال الهسي ،2012)**

- **لمحة عن واقع إعداد المعلمين في الجزائر**

يمكن وصف واقع إعداد المعلمين في الجزائر بما مر به النظام التربوي من فترات بارزة شهدت على تطوره تدرجيًا إلى ما هو عليه حاليًا، وكل فترة أرت عليه بمميزاتها وما وصلت إيه من نتائج التجديد،حيث تلخصت في فترة ما بعد الاستقلال التي استلزمت توظيف مباشر للمعلمين دون تحديد شروط لذلك، نتيجة لما تركه الاستعمار من تفشي الأميّة في المجتمع الجزائري وتقلص فرص التعليم بنسبة عالية،فأصبح المهتمين بالنظام التربوي يتسارعون لإيجاد حلول تنقض الأطفال والشباب من الجهل والأميّة آنذاك فقرروا بفتح أبواب المدارس لكل أبناء الجزائر بدون استثناء وتمييز، وأمام هذه الوضعية الصعبة توّجب على المنظومة التربوية توظيف المعلمين فل الفترة الممتدة (1962– 1970) دون شروط أو مؤهلات محددة ولقد كانت الحاجة الملحة إلى توظيف مربين ومساعدين من حاملين الشهادة الابتدائية والإعدادية لتأطير عدد كبير من التلاميذ الذين كانوا في سن التمدرس. (**رشيد أورلسان،2002)**

لتأتي الفترة الثانية التي استمرت من (1970–1980)، حيث تميزت هذه الفترة بإنشاء المعاهد التكنولوجية لإعداد المعلمين وتحسين مستواهم وإكسابهم المهارات العلمية والمهنية اللازمة والثقافة التربوية، وتعليمهم مبادئ وأسس التربية الحديثة، هذا استلزم على المهتمين بالإعداد وضع شروط للالتحاق بتلك المعاهد، لتلقي التكوين الأولي الضروري للمعلم، وبذلك حددت مذ الإعداد بسنة لكل مرحلة تعليمة(ابتدائي، متوسط،ثانوي) **(العياشي بن رزوق،2007)**

ثم وصلت المنظومة التربوية الجزائرية في إصلاحاتها إلى فكرة المدرسة الأساسية التي كانت في بداية العام الدراسي 1981/1980، أين زادت الحاجة إلى معلمين أكفاء لإنجاح الإصلاح التربوي الجديد من جهة والتنمية الاجتماعية من جهة أخرى، حيث تركز الاهتمام فذ هذه الفترة على الإطارات التي عملت في المراحل السابقة(معلمين ومساعدين)، فكان من اللازم ترقيتهم وتحسن مستوياتهم، حيث فتحت من اجل ذلك مراكز التكوين الثقافي والمهني الأولى في الفترة الممتدة مابين (1990–1997) لتحقيق الهدف المسطر وهو تنمية وتحسين كفاءات المعلم، وبذلك أصبحت المعاهد التكنولوجية للتربية تقوم بتكوين المعلمين الذين هم في الخدمة من أجل ترقيتهم، خاصة الفئة التي لم تتلقى تكوين أوليًا.**(غاوي جمال،2008)**

واستمرت مهام تلك المعاهد في تنظيم التكوين أثناء الخدمة إلى غاية 2004 ،وبعدها أسندت مهمة الإعداد والتكوين إلى المدارس العليا للأساتذة ،خاصة بعد ظهور التقارير الرسمية، حيث جاء في تقرير المجلس الأعلى للتربية ما يلي:"لا يزال مستوى تأهيل المدرس عمومًا ضعيفًا بالرغم من ارتفاع نسبة التأطير الحالية، وهذا راجع لعدة أسباب من بينها نقص في التكوين المعرفي لأعداد كبيرة من المعلمين وظفوا في السبعينات والثمانينات بمستويات ضعيفة ومنهم من تلقى تكوينًا سريع لا يفوق سنة، وضعف التكوين البيداغوجي وانعدامه " **(مرجع سابق)**

ومع الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية في بداية 2004/2003 كان لابد من تغيير شروط الالتحاق بمهنة التدريس، وذلك تماشيًا مع مستجدات التربية الحديثة.حيث خلصت مختلف القرارات الوزارية (لوزارة التربية) والأهداف التي سطرتها المنظومة التربوية إلى أن تكون عملية إعداد المعلم أمر ضروري للنهوض بالمنظومة التربوية إلى الدرجة المُرضية تستطيع من خلالها مسايرة تكنولوجيا المعلومات ، وأن تكون كذلك عملية التكوين مستمرة لجميع المعلمين وفي جميع المستويات بإتباع تقنيات حديثة لاكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يؤديها المعلم، والأخذ في الاعتبار متطلبات العصر، حيث أصبح التكوين يتم وفقا لشروط معينة منها اشتراط توفر مستوى علمي وثقافي رفيع في المتقدمين للعمل في مهنة التدريس، إلى جانب البحث عن صيغ جديدة أكثر ملائمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم ، و حاليًا أصبح موضوع "التكوين أثناء الخدمة " في المنظومة التربوية من الاهتمامات التي أشرف عليها العديد من مفتشي التربية والتكوين في شكل تجمعات تكوينية ميدانية حيث تعتبر سياسة تكوين المعلم أثناء الخدمة هدفًا ايجابيًا نحو التوظيف الأمثل للتكنولوجيات الجديدة التي تسعى الوزارة والمنظومة بلوغه" **(المركز الوطني للوثائق التربوية،2008)**

ويمكن القول بأن مهمة وأساليب إعداد وتكوين الطلبة المعلمين الحاصلين على شهادة بكالوريا والمرشحين للإعداد في الجزائر أصبحت من مهام المدارس العليا للأساتذة، حيث تتراوح مدة التكوين معلمين المرحلة الابتدائية والتعليم الإكمالي ما بين(ثلاثة إلى أربعة سنوات)، أما أساتذة التعليم الثانوي تدوم خمسة سنوات .وقد خصصت الجزائر ميزانية معتبرة لتحقيق أهداف (ملف تكوين المعلم في الخدمة)، حيث شُرع في تكوين عدد من المعلمين الذين هم في الخدمة منذ ثلاثة سنوات وستواصل هذه العملية إلى غاية 2015 ويُنتظر من هذا المشروع أن يصل عدد المعلمين المستفيدين من هذا التكوين 136 ألف معلم متكون ويتمثل الهدف الأساسي من هذا التكوين إلى سد النقائص الموجودة عند عدد كبير من معلمي الابتدائي والمتوسط، وتقليص من الفوارق في مستواهم التعليمي والأكاديمي المتحصل عليه من خلال انتمائهم للمؤسسات التعليمية". **(مرجع سابق)**

-إعداد المعلم وفقا لبرامج الإعداد:

تعرّف عملية إعداد المعلّم بأنّها "جميع الأنشطة والخبرات الأساسيّة وغير الأساسيّة، التي تساعد الفرد على اكتساب الصّفات اللازمة والمؤهّلة لتحمّل المسؤوليّة كعضو هيئة تدريس، ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فاعليّة، وهي عبارة عن برنامج أعدّ وطوّر بواسطة أي مؤسّسة مسؤولة عن إعداد الأفراد الراغبين في العمل بالتعليم ونموّهم".**(إبراهيم محمد عبد الرزّاق،2003)**

ونظرًا لما يفرضه عصر التكنولوجيات الحديثة وما بلغته العولمة من تطوّر علمي سريع وتدفق معرفي كثيف، أصبح ينظر إلى إعداد المعلم بأنه لا يقتصر على فترة ما قبل الخدمة، بل يستمر تكونه في أثناء تأدية مهامه التدريسية، ذلك لمسايرة التطوّرات والتغيرات.

لهذا يميز المهتمين بالمعلم بين الإعداد الذي يتم في فترة ما قبل الخدمة، لكن مصطلح التكوين يدلّ على الإعداد قبل الخدمة وبعدها، وكلاهما يساهمان في تنمية معارف المعلّم وقدراته، وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطوّر المتعدّد الجوانب للمجتمع.

والأهداف المرجوة من برامج إعداد المعلم يمكن تلخيصها فيما يلي:

- السعي إلى تكوين الطالب ليصبح معلّماً في المستقبل، والخطّة الدراسيّة التي تحتوي على مكوّنات أربعة هي: "الثقافة العامّة، والتخصّص الأكاديمي، والتخصّص المهني، والتربية العمليّة، ويضمّ كلّ منها عدداً من المواد الدراسيّة بمناهج محدّدة ملائمة لتأهيل الطالب المعلّم، ويقوم هذا النظام على عدد من العمليّات والتقنيات والطرائق وأساليب التقويم التي يوظّفها أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف النظام، وأمّا مخرجات هذا النظام فهي المعلّم المتمرّن والماهر في تأدية مهامه " **(كتش محمد،2001)**

- **مكونات برنامج إعداد المعلم بالمدارس العليا للأساتذة**

مهما تختلف برامج إعداد المعلم، فإنها تلتقي في مكوناتها وعناصرها الرئيسية التي تتشكل منها والتي يمكن تحديدها كالأتي.

أولا – مواد عامة(الإعداد الثقافي): يركز هذا المجال على أن يمتلك الحد الأدنى من الوعي والمعرفة بالأمور العامة التي تتعلق بشتى المجالات التي يمكن أن تشغل بال الطالب المعلم ويسعى إلى الحصول على إجابات مقنعة لها، وقد تكون المواد الثقافية مواد علمية، أو أدبية أو تاريخية أو دينية أو فلسفية لذلك يجب أن يتضمن برنامج إعداد المعلم ما يأتي:

- تزويد الطالب المعلم بما يحتاجه من الثقافة المعاصرة.
- تزويد الطالب المعلم بآخر التقدم التكنولوجيات الحديثة.
- مساعدة الطالب المعلم على اكتساب لغة أجنبية واحدة على الأقل والتمكّن بالتعامل بها، ذلك لمواجهة متطلبات ثقافة العصر والعولمة، حيث أضحت اللغة الإنجليزية وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن أن يتحصل بها معلم المستقبل على ما ينفعه في مجال ثقافة العصر.

ثانيا – مواد التخصص(الإعداد الأكاديمي أو التخصصي): يقتضي تزويد الطالب المعلم بجميع المفاهيم والحقائق والمبادئ الخاصة بتخصصه الذي يعد لتدريسه في المدارس بشكل فاعل وقادر على الإنجاز . وعليه يجب اختيار مفردات هذا المجال من برنامج إعداد المعلم في ضوء الحاجة إليها في المدارس، وأن تلبي ما يحتاجه من معلومات لتدريس مادة تخصصه.

ويعد الغرض الأساسي لهذا الإعداد ضمان سيطرة المعلم على المادة التي يدرسها، وقدرته على تحليلها وربطها بالمعارف الأخرى التي يجب أن تتكامل معها في ضوء مفهوم وحدة الفكر.

ويرى (Gaston Mialaret,1996) الإعداد الأكاديمي ينمي كفاءة مركزة في ميدان أو عدة ميادين علمية حسب مستوى الدراسات المتبعة، إذ لا يجب أن يتمحور هذا الإعداد في ميدان واحد أو اختصاص واحد ، بل يتفتح إلى كل الميادين، ومعرفة حدود معارف (المتكون)بمعنى قدرته على نقد معارفه في ضوء مستجدات العلمية حديثة.

ثالثا :المواد التربوية (الإعداد التربوي) :يعد هذا لمجال أهم المجالات التي يتشكل منها برنامج إعداد المعلم، ويتضمن تزويد الطالب المعلم بما يلزم من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس بما فيها علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، ونظريات التعلم، وأسس التربية، والمناهج، وطرائق التدريس، التي تمكن المعلم من معرفة خصائص المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية، وميولهم، واستعدادها، وأسس تعليمهم، وسبل إثارة دافعتيهم، وطرق التواصل والتفاعل .

وبناء على ذلك فإن هذا المجال الذي يعتبر من أهم مجالات برنامج الإعداد يجب أن يمكّن الطالب المعلم من:

- ✓ التعرّف على الأهداف التربوية والتعليمية، وتصنيفاتها، ومستوياتها، وصياغتها، وأسس قياسها.
- ✓ التعرّف على خصائص المتعلمين من ناحية نموهم وحاجاتهم النفسية والمعرفية واتجاهاتهم
- ✓ التعرّف على الطرق والأساليب والتقنيات الحديثة في التدريس ومنافع تكنولوجيات التعليم.
- ✓ التعرّف على واقع التدريس من خلال التطلّع على الدراسات أو حضور المؤتمرات.

رابعا– التربية العملية (الإعداد المهني):

تتلخص الغاية من التربية العملية، وضع خطط تكاملية بين الدراسات النظرية والعملية بمعنى تزود الطالب المعلم في استغلال معارفه النظرية في ممارسته العملية الفعلية في مجال عمه، واكتساب المهارات اللازمة لأداء أدواره في مهنة التدريس.إذ تعتبر جانب مهم في برامج إعداد المعلم، وينظر إليها على أنها برنامج متكامل يوازي برنامج الدراسة النظرية، وهي المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برامج إعداد المعلم.

– أهداف البرنامج

تعددت وجهات النظر التي حددت تاريخ وأهداف برامج إعداد المعلم، نوضحها في رأي (براميلد)، الذي يرى أن الهدف الأساسي من إعداد المعلّمين يختلف بحسب وجهات النظر الفلسفية لمن يقوم عليها، فمن

وجهة نظر الأصوليّين فإن الهدف من إعداد المعلّمين المحافظة على التراث، ومن وجهة نظر التقدميّين فإن الهدف الأساسي هو التركيز على مساعدة المعلّم أن يختار بحريّة، وأن يعلّم تلاميذه كيف يختارون من بين البدائل المختلفة المطروحة، كما يعلّمهم كيف يوجّهون وينتقدون في آن واحد، ومن وجهة نظر البنيويّين فإن الهدف الأساسي لابدّ أن يدعم الخيار العقلي والمنطقي، وأنّ الثقافة لابدّ أن تكون في متناول الغالبّية العظمى من أفراد المجتمع، وتمكين أبنائهم من استخدام طاقتهم في مواضعها السليمة، ومن وجهة نظر أصحاب نظرية رأس المال البشري فإن إعداد المعلّم يهدف إلى تطوير قدراته وزيادة معارفه، حتى يُمكّن تلاميذه (القوى البشرية) من زيادة إنتاجهم، ومن ثمّ زيادة الدخل القومي العام، ومن ثمّ تحقيق الرفاهية الاقتصاديّة والاجتماعيّة لشتّى أبناء الشعب. **(كنعان أحمد علي2009، حافظ علي2003، صلاح السيد رمضان2005، طعيمة رشيدي أحمد2004)**

فهدف هذا الإعداد بالمدارس العليا للأساتذة بالجزائر و الذي يشمل إعداد أكاديمي وثقافي ومهني هو جعل الطلبة المعلمين مستعدين للقيام بأدوارهم ووظيفتهم المهنية والتفاعل مع الثقافات الجديدة، ذلك بقدرتهم على تأدية أدوار جديدة المتمثلة في توجيه الأجيال، وتمكّنهم من استيعاب الطرق العملية التي تؤكد عليها مناهج وبرامج الإعداد، والقدرة على استعمال التقنيات الحديثة التي تمليها التكنولوجيات الحديثة،وتكوين شخصية متكاملة.

- **معايير إدارة الجودة في برنامج إعداد المعلم**

نقصد بالمعيار مجموعة الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في عناصر ومكونات النظام التعليمي، للحصول على مخرجات عالية الجودة وبمواصفات محددة يتطلبها سوق العمل.**(مجاهد محمد عطوة ،2008)**

وتلك المواصفات والشروط التي يجب توافرها في نظام إعداد المعلم والتي تتمثل في جودة كل جوانب البرنامج من سياسات القبول، والبرامج المقترحة التي تشمل الأهداف والمحتوى، ونوع الإعداد ،وطرق التدريس وأساليب التقويم والامتحانات، ،والتجهيزات المادية، حيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات الطلبة المعلمين المستفيدين من هذا البرنامج بالمدارس العليا، وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، تلبية حاجيات المستفيدون من خريجو البرنامج بنجاحهم في تأدية المهنة، والتلاميذ وأولياء الأمور وزارة التربية والتعليم.**(رفعت سليمان رمضان، 2008)**

ومن اجل تحقيق جودة التعليم والتي تنعكس على تميز المخرجات التعليمية المتمكنة من المهارات المستقبلية والقادرة على خوض المنافسة المحلية والعالمية ،يستوجب على المؤسسات التعليم العالي الالتزام بمعايير الجودة المتعارف عليها عالميًا والمتمثلة في ما يسمى" بمعايير برامج الاعتماد الأكاديمي" **(النجار2007، ص4)**

وفي إطار شامل يتم ربط إدارة الجودة بمؤسسات التعليم (لهيئة اعتماد) كونها تقوم بعملية ضبط مدى مطابقة مخرجاتها للأهداف والمعايير الموضوعة لها، حيث يتم تقويم الجودة من جوانب متعددة تشمل الطالب المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج من المؤسسة، والمؤسسة نفسها التي تقدم الخدمة، وكذلك القيمة التي تعكسها تلك الخدمة .

- **جودة أداء معلم**

والمقصود بجودة أداء المعلم هو مدى إتقانه لأدائه المهني والعلمي في المرحلة التعليمية التي يُدرس فيها، ويتجلى ذلك من خلال تطوير أدائه العلمي وتمكّنه من تخصصه ومتابعة كل ما هو الجديد والحديث فيه ، ليتمكّن من تنسيق بين المعرفة في عصر الانفجار المعرفي وما تهدف إليه التربية السليمة والمناهج التعليمية المقررة، ثم تطوي أدائه المهني التربوي بالتحكم في الكفاءات اللازمة بمستوياتها المختلفة مع العمل على تحقيقها وقياسها، وقدرته على عرض المادة الدراسية التي يُدرسها بصورة جذابة ومشوقة للتلاميذ، وذلك باعتماده على أساليب التدريس الحديثة التي تساهم في تنمية المهارات المعرفية والفكرية للتلاميذ المتعلمين وتعزز دافعيتهم للتعلّم ، كما يكتسب قدرة مهنية في تنويع أساليب تقييم تلاميذه.

6- الإجراءات المنهجية للدراسة

- **منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي والذي يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها عن طريق جمع البيانات في صورة نوعية أو كمية رقمية ووصف الطرق المستخدمة ، كما يساعد في تنظيم هذه البيانات ووصف النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة ومحددة للوصول إلى حقائق دقيقة عن الوضع القائم من أجل تحسينه.
- **عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (80) عضو هيئة التدريس بواقع (42) ذكر و(38) أنثى وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.وتم توزيعهم حسب عدة متغيرات والمتمثلة في الجداول الآتية:

جدول رقم (01): يوضح توزيع الأساتذة حسب المتغيرات المستقلة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	42	52,5
	الإناث	38	47,5
المجموع		80	100
المدرسة	المدرسة العليا للأساتذة (بوزريعة)	35	43,8
	المدرسة العليا للأساتذة (القبة	45	56,3
المجموع		80	100

أدوات الدراسة

إن الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة واقع برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة، لذلك تم تصميم استبيان موجه لأساتذة الدارس العليا المتواجدة على مستوى الجزائر العاصمة ، ويعتبر إعداد الاستبيان من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث، لأنه الأساس الذي يضمن صحة النتائج التي يتم التوصل إليها إذا ما توفرت الدقة في تحضير الأسئلة وتفريغ ما جاء من بيانات ومعالجتها.

قام الباحثتان ببناء الاستبيان قسم إلى تسعة محاور أو مجالات حسب فرضيات الدراسة وتتفرع عن كل محور أو مجال مجموعة من الأسئلة وفي الجدول التالي توضيح لمحاور الاستبيان.

م	المحاور	رقم البنود
1	أهداف البرنامج	(6،5،4،3،2،1)
2	شروط الانتقاء والقبول	(13،12،11،10،9،8،7)
3	الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي	(19،18،17،16،15،14)
4	محتوى المقررات الدراسية	(27، 26، 25، 24، 23، 22، 21، 20)
5	أساليب التدريس	(33،32،31،30،29،28)
6	أساليب التقويم	(34،40،39،38،37،36،35)
7	التجهيزات المادية المتوفرة	(46،45،44،43،42،41)
8	التربية العملية(التدريب الميداني)	(48،47،55،54،53،52،51،50،49)
9	ملمح الطالب /المعلم الخريج	(64،63،62،61،60،59،58،57،56)

الخصائص السيكوميترية للاستبيان

1- صدق الاستبيان

صدق المحكمين

تم التحقق من صدق الاستبيان باستخدام صدق المحكمين، حيث عرضن الاستبيان في صورته الأولية و المكونة من(72) فقرة على (10) أساتذة من مختلف الجامعات وذلك للتأكد من وضوح الفقرات ودقتها، وصلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله، ومدى ملاءمة كل فقرة، وانتمائها للمحور الذي تندرج تحته، وتبين وجود نسبة اتفاق عالية بينهم تخص (64) فقرة بينما تم حذف(8) فقرات بناء على ملاحظات المحكمين ، وأصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من (64) فقرة.

- **حساب الصدق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاستبيان إحصائيًا بالاعتماد على برنامج spss وباستخدام **طريقة الاتساق الداخلي**، التي تتطلب حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الكلية

لكل محور(بعد) من المحاور(الأبعاد) والدرجة الكلية للاستبيان، وبين درجات الكلية للأبعاد فيما بينها، فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(2):يمثل معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية للأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان

الأبعاد (المعايير)	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد7	البعد8	البعد9	الدرجة الكلية
البعد1: أهداف البرامج	1									
البعد 2: سياسة القبول	0,396	1								
البعد 3: نوعية الإعداد	0,449	0,393	1							
البعد4: محتوى المقررات	0,648	0,334	0,656	1						
البعد 5: أساليب التدريس	0,465	0,442	0,816	0,626	1					
البعد 6: أساليب التقييم	0,525	0,306	0,614	0,564	0,652	1				
البعد 7: التجهيزات المادية	0,331	0,475	0,340	0,402	0,385	0,470	1			
البعد 8: التدريب الميداني	0,310	0,403	0,599	0,481	0,664	0,346	0,358	1		
البعد 9: ملمح الطالب المعلم	0,486	0,380	0,676	0,580	0,649	0,585	0,559	0,741	1	
الدرجة الكلية	**0,667**	**0,534**	**0,829**	**0,780**	**0,846**	**0,757**	**0,623**	**0,746**	**0,880**	**1**

توضح نتائج الجدول أن قيم معامل الارتباط جاءت كلها موجبة تتراوح من (0,310 إلى 0,816) بين درجة الكلية للأبعاد فيما بينهم، ومن (0,534 – 0,880) بالنسبة للارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان، وهي قيم مرتفعة وموجبة دالة عند مستوى الدلالة 0,001 ، وهذه المؤشرات الإحصائية دالة على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي التي تمنحه خاصية الصدق، والوثوق به.كما تم حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة ودرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه وقيم الارتباط المحصل عليها موضحة في الجدول الموالي حسب كل بعد:

جدول رقم 3 يوضح قيم الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للأبعاد الاستبيان

رقم العبارة للبعد 1	قيمة الارتباط	رقم العبارة للبعد 2	قيمة الارتباط	رقم العبارة للبعد3	قيمة الارتباط	رقم العبارة للبعد4	قيمة الارتباط	رقم العبارة للبعد5	قيمة الارتباط
1	0,658	**7**	0,307	**14**	0,787	**20**	0,453	**28**	0,677
2	0,802	**8**	0,398	**15**	0,713	**21**	0,544	**29**	0,888
3	0,659	**9**	0,344	**16**	0,772	**22**	0,620	**30**	0,864
4	0,793	**10**	0,580	**17**	0,713	**23**	0,705	**31**	0,845
5	0,744	**11**	0,326	**18**	0,724	**24**	0,481	**32**	0,917
6	0,710	**12**	0,586	**19**	0,682	**25**	0,710	**33**	0,612
//////	/////	**13**	0,546	/////	/////	**26**	0,533	/////	/////
/////	/////	/////	/////	////	/////	**27**	0,384	/////	/////

رقم العبارة للبعد6	قيمة الارتباط	رقم العبارة للبعد 7	قيمة الارتباط	رقم العبارة للبعد8	قيمة الارتباط	رقم العبارة للبعد9	قيمة الارتباط
34	0,616	**41**	0,841	**47**	0,564	**56**	0,883
35	0,711	**42**	0,858	**48**	0,486	**57**	0,945
36	0,783	**43**	0,876	**49**	0,324	**58**	0,919
37	0,744	**44**	0,793	**50**	0,541	**59**	0,900
38	0,787	**45**	0,826	**51**	0,561	**60**	0,923
39	0,825	**46**	0,732	**52**	0,475	**61**	0,920
40	/////	/////	/////	**53**	0,507	**62**	0,883
/////	/////	/////	/////	**54**	0,715	**63**	0,825
/////	/////	/////	/////	**55**	0,685	**64**	0,612

انطلاقا من النتائج الموضحة في الجدول أعلاها تشير كلها على أن قيم الارتباط بين عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للأبعاد جاءت في معظمها مرتفعة وموجبة وهذا مؤشر إحصائي دال على وجود اتساق بين عبارات الاستبيان مما يؤكد أن الاستبيان يتمتع بخاصية الصدق، لهذا اعتمدنا عليه

أ- **ثبات الاستبيان**

- بالاعتماد على طريقة حساب معامل الارتباط **ألفا كرونباخ** تحصلنا على النتائج التالية :

الجدول رقم4 يوضح قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ)

العبارات/ الأبعاد	عدد العناصر	قيمة المعامل
العبارات	**64**	**0,954**
الأبعاد	**09**	**0,893**

القيم الموضحة في الجدول تبين أن قيمة الارتباط بين عبارات الاستبيان قوية وموجبة بلغت (0.954) وبين الأبعاد كذلك قوية، وهذه النتيجة الإحصائية تفسر أن الاستبيان يتمتع بخاصية الثبات.

وللتأكيد أكثر على ثبات الاستبيان استعنا بطريقة التجزئة النصفية وتحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم 5 يوضح قيم معامل التجزئة ومعادلة التصحيح للاستبيان

المعاملات	قيمة المعامل
التجزئة النصفية split –half	**0,921**
معادلة التصحيح spearman–Brown	**0,923**
ألفا كرونباخ للجزء 1(العبارات الفردية)	**0,910**
ألفا كرونباخ للجزء2(العبارات الزوجية)	**0,922**

حسب نتائج الجدول تبيّن أن قيم المعاملات كانت مرتفعة وموجبة، وهي مؤشرات دالة على أن عبارات وأبعاد الاستبيان تتمتع بخاصية الثبات، ومن كل النتائج المعروضة في الجداول (2،3،4،5) أثبتنا أن الاستبيان تتوفر فيه الخصائص السيكوميترية (الصدق والثبات) الضرورية التي تسمح لنا الاعتماد عليه في الدراسة.

المعالجة الإحصائية للنتائج:

1- معايير التصحيح

النسبة لطريقة التصحيح استخدمت الباحثتان الاستبيان كأداة لجمع تقييمات أعضاء هيئة التدريس ، والتصحيح يكون وفق سلم ليكرت الخماسي، كما هو موضح في الجدول التالي:

درجة توفر المجال	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
	5	4	3	2	1

وبذلك يكون مدى الدرجات (5- 1) =4 وفي هذه الحالة إذا تم تحويل سلم ليكرت إلى خمس فترات متساوية الطول،يكون طول الفترة 5/4 = 0.8، ويكون الحكم على تقييمات الطلبة وتقييمات أعضاء هيئة التدريس. واعتمدت الباحثتان في الدراسة على معيار عبد الفتاح(2008) للحكم على درجة توافر المعيار مثلما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(6): يمثل معيار الحكم على درجة توافر معايير الجودة

درجة التوافر	**منخفضة جدا**	**منخفضة**	**متوسطة**	**مرتفعة**	**مرتفعة جدا**
المتوسط الحسابي	من 1 إلى 1.79	**من** 1.80 إلى 2.59	من 2.60 إلى 3.39	من3.40 إلى 4.19	**من** 4.20 إلى 5
النسبة المئوية	من 0% إلى %19.9	من20% إلى %39.9	من 40% إلى %59.9	من 60% إلى79.9%	من 80% إلى100%

2- تحليل المعطيات

استعانت الباحثتان بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لإجراء التحليلات والإحصاءات والملائمة لمعطيات الدراسة وأدواتها حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ، إضافة لنسب المئوية التي تعكس درجة توافر معايير ادارة الجودة في برامج إعداد المعلم، معاملات الارتباط لحساب صدق وثبات الأداة، وكذلك استخدام اختبار (ت) t .test لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة وحسب الفرضيات.

وفيما يلي توضيح للنتائج المتحصل عليها.

7- عرض وتحليل النتائج

- **الفرضية الأولى: " درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس للمجالات (الأبعاد) المتوفرة في برنامج إعداد معلم في ضوء معايير إدارة الجودة في المستوى المتوسط ".**

أ/ - تقييم أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير إدارة الجودة في برنامج إعداد المعلم انطلاقا من متوسط الإجابة لكل عبارة في الاستبيان

جدول رقم (7) يوضح درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد المعلم حسب تقييم هيئة التدريس

رقم العبارة	المجال	المتوسط الحسابي	درجة توفر	رقم العبارة	المجال	المتوسط الحسابي	درجة توفر
1	أهداف البرنامج	3,40	مرتفعة	33	أساليب التدريس	3,90	مرتفعة
2		3,55	مرتفعة	34		2,94	متوسطة
3		2,84	متوسطة	35		3,09	متوسطة
4		2,68	متوسطة	36		3,03	متوسطة
5		2,66	متوسطة	37		3,05	متوسطة
6		3,06	متوسطة	38		3,39	متوسطة
7	سياسة الانتقاء والقبول	3,63	مرتفعة	39		3,45	مرتفعة
8		2,13	منخفضة	40		2,98	متوسطة
9		3,73	مرتفعة	41	التجهيزات المادية المتوفرة	2,73	متوسطة
10		3,18	متوسطة	42		2,63	متوسطة
11		1,84	منخفضة	43		2,88	متوسطة
12		3,26	متوسطة	44		2,91	متوسطة
13		3,04	متوسطة	45		2,76	متوسطة
14	نوع الإعداد	3,15	متوسطة	46		2,79	متوسطة
15		3,05	متوسطة	47	التدريب الميداني	3,58	مرتفعة
16		3,61	مرتفعة	48		3,24	متوسطة
17		3,11	متوسطة	49		3,46	مرتفعة
18		3,00	متوسطة	50		3,30	متوسطة
19		3,73	مرتفعة	51		2,91	متوسطة
20		3,43	مرتفعة	52		3,05	متوسطة

21	**محتوى المقررات الدراسية**	3,51	مرتفعة	53		3,00	متوسطة
22		3,16	متوسطة	54		3,06	متوسطة
23		2,75	متوسطة	55		3,44	مرتفعة
24		3,00	متوسطة	56		3,23	متوسطة
25		2,83	متوسطة	57	**ملمح الطالب الخريج**	3,26	متوسطة
26		2,75	متوسطة	58		3,31	متوسطة
27		2,74	متوسطة	59		3,20	متوسطة
28	**أساليب التقويم**	2,91	متوسطة	60		3,30	متوسطة
29		2,76	متوسطة	61		3,45	مرتفعة
30		3,05	متوسطة	62		3,26	متوسطة
31		2,76	متوسطة	63		3,24	متوسطة
32		3,29	متوسطة	64		3,43	مرتفعة

حسب النتائج الموضحة في الجدول رقم(7) تبيّن أن متوسط إجابات أعضاء هيئة التدريس في بعض المدارس العليا للأساتذة بالجزائر (القبة وبوزريعة) كان في **المستوى المتوسط** لمعظم عبارات الاستبيان في كل أبعاده، التي تعكس مجالات تقييم هؤلاء الأعضاء لدرجة توافر معايير إدارة الجودة في برنامج إعداد المعلم ، حيث كانت كل قيم المتوسط لكل عبارة محصورة مابين (2,66– 3,40)، وهي قيم توافق درجة متوسطة لتوفر معايير إدارة الجودة في برنامج الإعداد ، هذا حسب معيار الحكم على درجة توفر معايير الجودة الموضح في الجدول رقم 6.

ماعدا العبارتين (8– 11) من مجال سياسة الانتقاء والقبول، التي كانت قيمة متوسط الإجابات مساوية لـ2,13 و 1,84 وهي محصورة ما بين (1,80– 2,59)، وهي تشير إلى أن درجة توفر معايير إدارة الجودة منخفضة في هذا المجال من حيث:

- قبول المدرسة لعدد الطلبة الجدد وفقا لعدد المقاعد البيداغوجية المحدد.
- إجراء اختبارات كتابية لتحديد مستوى الطلبة المؤهلين للالتحاق بالمدرسة.

هذا ما جعل بعض المستجوبين من أعضاء هيئة التدريس يلخص في إجاباتهم الحرة مشكلتين في هذا المجال وهي:

- مشكلة اكتظاظ قاعات التدريس، ونقص الاستيعاب لبعض الطلبة

- عدد المؤطرين لا يتوافق مع عدد الطلبة المقبلين على التخرج.

أما بالنسبة للعبارات التي كانت قيمة متوسط الإجابة فيها مرتفعة (حسب معيار الحكم) والتي تشير إلى أن درجة توافر معايير إدارة الجودة مرتفع، فكان عددها (10 عبارات من مجموع 64) قليلة شمل العبارات التالية: (1،2،16،19،20،33،49،55،61،64).

و خلاصة المعطيات الإحصائية للجدول رقم 7 تبين أن درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس للمجالات (الأبعاد) المتوفرة في برنامج إعداد معلم في ضوء معايير إدارة الجودة في مجملها كانت **في المستوى المتوسط.**

ب/- تقييم أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر إدارة معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم انطلاقا من متوسط الإجابة لكل مجال من مجالات الإعداد المحددة في الاستبيان

الجدول رقم (8): يمثل درجة تقييم المستجوبين في كل مجال (بعد)

الأبعاد	متوسط الإجابة	أعلى درجة للإجابة	أدنى درجة للإجابة	مجال انتماء درجة الإجابة
البعد الأول:أهداف برامج الإعداد	18,19	26	11	6- 30 درجة
البعد الثاني: شروط الانتقاء والقبول للإعداد	20,79	27	12	7-35 درجة
البعد الثالث: نوعية الإعداد(الأكاديمي، المهني،الثقافي)	19,65	29	9	6- 30 درجة
البعد الرابع: محتوى المقررات الدراسية في برامج الإعداد	24,16	34	14	8- 40 درجة
البعد الخامس: أساليب التدريس	17,68	25	8	6- 30 درجة
البعد السادس: أساليب التقويم	21,69	30	10	7- 35 درجة
البعد السابع: التجهيزات المتوفرة	16,69	29	6	6- 30 درجة
البعد الثامن: التدريب الميداني	32,26	42	19	9-45 درجة
البعد التاسع: ملمح المعلم الطالب (الخريج)	29,68	45	9	9- 45 درجة
الدرجة الكلية للإجابات	201,0	263	120	64- 320

النتائج الموضحة في الجدول تبين أن كل درجات إجابات الأساتذة للأبعاد كانت في المستوى المتوسط- وفوق المتوسط (تقترب لدرجة مرتفعة 3 حسب المجال المحدد لكل بعد في الاستبيان) ،وهذا ما يشير إلى أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لواقع برامج إعداد المعلم المعتمدة في المدارس العليا بالجزائر كان متوسط وفوق المتوسط ، وقد دعموا تقيمهم ببعض الأسباب التي جمعناها من خلال إجاباتهم الحرة منها: الحجم الساعي غير المناسب لمحتوى الوحدات،عدد المؤطرين غير كافي لعدد الطلبة المقبلين عند التخرج،عدد الطلبة غير المنسجم مع طاقة استيعاب المدرسة، قلة الوسائل السمعية البصرية على مستوى القاعات، ضرورة المراجعة الجادة لبرامج التكوين مع الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة.

- **الفرضية الثانية:" دراسة الفروق بين تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في مجالات برنامج إعداد المعلم حسب متغير الجنس.**

الجدول رقم (9): يوضح الفروق في تقييمات أعضاء هيئة التدريس لمجالات برنامج إعداد المعلم بين الجنسين

المجالات أبعاد	اختبار ف تجانسf	مستوى دلالة sig	قيمة ت T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	فاصل الحد الأدنى	الثقة 95% الحد الأعلى
أهداف البرنامج									
ف م	**0,024**	**0,877**	**0,487**	**78**	**0,877**	**0,457**	**0,94**	**-1,413**	**2,338**
ف غ م				**77,11**	**0,628**	**0,451**	**0,94**	**-1,414**	**2,329**
سياسة القبول									
ف م	**0,40**	**0,529**	**-0,651**	**78**	**0,54**	**-0,455**	**0,74**	**-1,927**	**1,018**
ف غ م				**77,94**	**0,54**	**-0,455**	**0,737**	**-1,922**	**1,012**
نوعية الإعداد									
ف م	**0,003**	**0,957**	**-0,52**	**78**	**0,605**	**-0,566**	**1,092**	**-2.741**	**1,608**
ف غ م				**77,51**	**0,605**	**-0,566**	**1,091**	**-2,738**	**1,605**
محتوى المقررات									
ف م	**0,086**	**0,771**	**-0,042**	**78**	**0,97**	**-0,04**	**0,996**	**-2,024**	**1,941**
ف غ م				**77,87**	**0,97**	**-0,04**	**0,993**	**-2,018**	**1,935**
أساليب التدريس									
ف م	**0,273**	**0,602**	**-0,546**	**78**	**0,586**	**-0,569**	**1,041**	**-2,642**	**1,504**
ف غ م				**77,99**	**0,585**	**-0,569**	**1,036**	**-2,632**	**1,494**
أساليب التقويم									
ف م	**0,203**	**0,654**	**-0,244**	**78**	**0,808**	**-0,267**	**1,095**	**-2,446**	**1,913**
ف غ م				**77,68**	**0,808**	**-0,267**	**1,093**	**-2,442**	**1,909**
التجهيزات									
ف م	**0,489**	**0,487**	**-0,833**	**78**	**0,408**	**-0,946**	**1,136**	**-3,208**	**1,316**
ف غ م				**77,94**	**0,406**	**-0,946**	**1,132**	**-3,20**	**1,308**
التدريب الميداني									
ف م	**0,133**	**0,716**	**-0,524**	**78**	**0,602**	**-0,553**	**1,054**	**-2,651**	**1,546**
ف غ م				**77,62**	**0,601**	**-0,553**	**1,053**	**-2,648**	**1,543**
ملمح الخريج									
ف م	**0,043**	**0,836**	**-0,610**	**78**	**0,544**	**-1,120**	**1,837**	**-4,778**	**2,537**
ف غ م				**77,31**	**0,544**	**-1,120**	**1,837**	**-4,777**	**2,537**
الدرجة الكلية									
ف م	**0,342**	**0,56**	**-0,54**	**78**	**0,591**	**-4,06**	**7,524**	**-19,04**	**10,92**
ف غ م				**77,91**	**0,590**	**-4,06**	**7,498**	**18,99**	**10,87**

توضح نتائج الجدول رقم(9) أن كل قيم الاختبار الإحصائي(ت)الخاص بدراسة الفروق جاءت غير دالة إحصائيا،سواء تلك الخاصة بمجالات التقييم أو بالدرجة الكلية للتقييم، والمؤشرات الإحصائية المفسرة لذلك توضح أن قيمة الفروق كانت كلها عند مستوى الدلالة يفوق المستوى المعتمد عليه في البحوث الاجتماعية (0,01 – 0,05)،أما بالنسبة لقيم متوسط الفروق جاءت في معظمها تنحرف عن مجال الثقة. وتُفسر هذه النتائج بعدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في التقييمات التي قدمها أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في مجالات برنامج إعداد المعلم، وبالتالي درجة التقييم المتحصل عليها لا تعود لمتغير الجنس.

- **الفرضية الثالثة: دراسة الفروق بين تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في مجالات برنامج إعداد المعلم حسب متغير نوع المدرسة**

الجدول رقم (10): يوضح الفروق في تقييمات أعضاء هيئة التدريس لمجالات إعداد المعلم تعود لمتغير نوع المدرسة

المجالات / أبعاد	اختبار ف تجانس f	مستوى دلالة sig	قيمة ت T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	فاصل الثقة 95% الحد الأدنى	الحد الأعلى
أهداف البرنامج									
ف م	0,242	0,624	0,245	78	0,807	0,232	0,947	-1,654	2,117
ف غ م				73,95	0,807	0,232	0,944	-1,650	2,114
سياسة القبول									
ف م	0,042	0,838	-0,644	78	0,521	-0,479	0,744	-1,961	1,003
ف غ م				73,14	0,522	-0,479	0,745	-1,963	1,005
نوعية الإعداد									
ف م	1,746	0,190	0,613	78	0,542	-0,673	1,099	-2,860	1,514
ف غ م				67,56	0,549	-0,673	1,118	-2,905	1,559
محتوى المقررات									
ف م	1,699	0,196	-0,371	78	0,712	0,371	1,001	-2,365	1,622
ف غ م				62,54	0,721	0,371	1,034	-2,438	1,695
أساليب التدريس									
ف م	0,252	0,617	0,127	78	0,899	0,133	1,050	-1,957	2,224
ف غ م				71,26	0,900	0,133	1,057	-1,974	2,241
أساليب التقويم									
ف م	2,124	0,149	0,551	78	0,583	0,606	1,100	-1,584	2,797
ف غ م				77,97	0,570	0,606	1,063	-1,511	2,724
التجهيزات									
ف م	0,222	0,639	-0,796	78	0,428	-0,911	1,144	-3,189	1,367
ف غ م				72,32	0,430	-0,911	1,148	-3,199	1,377
التدريب الميداني									
ف م	0,247	0,621	0,855	78	0,395	-0,905	1,058	-3,011	1,202

ف غ م					71,82		0,398	-0,905	1,063	-3,025	1,215
ملمح الخريج											
ف م	**0,548**	**0,461**	**-1,369**		**78**	**0,173**	**-2,508**	**1,832**	**-6,155**	**1,139**
ف غ م					**76,84**	**0,168**	**-2,508**	**1,802**	**-6,097**	**1,081**
الدرجة الكلية											
ف م	**0,006**	**0,941**	**-0,644**		**78**	**0,521**	**-4,876**	**7,568**	**-19,94**	**10,191**
ف غ م					**74,75**	**0,519**	**-4,876**	**7,523**	**-19,86**	**10,112**

انطلاقا من نتائج الجدول تبيّن أن كل قيم الاختبار الإحصائي (ت) جاءت غير دالة إحصائيا في كل مجالات التقييم وفي الدرجة الكلية للتقييم، والتفسير الإحصائي يشير إلى أن القيم (ت) كانت عند مستوى الدلالة يفوق القيم المعتمد عليها (0,01 -0,05) ، وقيم متوسط الفروق لا تنتمي لمجال الثقة ، هذا يفسر عدم وجود فروق بين تقييمات التي قدمها أعضاء هيئة التدريس لمدرسة القبة وتقييمات أعضاء هيئة التدريس لمدرسة بوزريعة .

بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في جميع مجالات برنامج إعداد المعلم تعود لمتغير نوع المدرسة.

علما أن المدرسة العليا للأساتذة بالقبة تشرف على إعداد الطلبة المعلمين المتخصصين في الشعب العلمية والعلوم الدقيقة (رياضيات، فيزياء، كيمياء، علوم/ بيولوجيا، إعلام آلي)

أما المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة تشرف على إعداد الطلبة المعلمين المتخصصين في الشعب الأدبية (أدب واللغة، الفلسفة، تاريخ وجغرافيا، اللغات).

- **مناقشة النتائج**

الفرضية الأولى: تمثلت صياغتها في العبارة التالية:

درجة تقييم أعضاء هيئة التدريس للمجالات (أبعاد) المتوفرة في برنامج إعداد معلم في ضوء معايير إدارة الجودة في المستوى المتوسط.

بالاعتماد على نتائج الجداول رقم (8،7) أسفرت نتائج المعطيات الإحصائية أن تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير إدارة الجودة في برنامج إعداد المعلم كانت متوسطة، حيث تحصلنا على درجة متوسطة في أغلب العبارات لكل مجالات الاستبيان ، كما تحصلنا على درجة متوسطة في الدرجة الكلية لكل مجال، والمجالات المدروسة تعكس مجالات التقييم المتمثلة في: (أهداف برنامج الإعداد، شروط الانتقاء والقبول، نوعية الإعداد، محتوى المقررات، أساليب التدريس، أساليب التقويم، التجهيزات المتوفرة، التدريب الميداني، ملمح الطالب المعلم الخريج).

ما عد عبارتين من مجال سياسة القبول كانت درجة التقييم فيها منخفضة، وفي الإجابات الحرة لبعض الأعضاء المستجوبين التي جمعناها في إطار هذا المجال أشارت إلى عدم توافق عدد الطلبة المعلمين مع عدد الأماكن البيداغوجية مما خلق مشكلة الاكتظاظ في القاعات.

وهذه التقييمات تفسر ضرورة إعادة النظر في محتوى مقررات الدراسة وتطوير أساليب التدريس، تنويع وتحديث أساليب التقويم، توفير التجهيزات الحديثة، تكثيف الحجم الساعي للتدريب الميداني .

وهذه النتيجة توافقت نسبيا مع دراسة المجادي وآخرون (2011) التي توصلت إلى أن طرائق التدريس الحالية تلقينية تفتقد الأسلوب الحديث ، كما تشابهت نسبيا مع دراسة لخضر شلالي (2009) التي توصلت إلى ضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم وإعادة تكييفه مع واقع الإصلاحات الحديثة، والاهتمام بتحقيق توازن بين مقررات مجالات الإعداد (التربوي، الأكاديمي، الثقافي) وفقا لما هو معمول به في الجامعات العالمية،وفي نفس السياق نجد دراسة أمينة بومخيلة(2010) التي أسفرت نتائجها إلى ضرورة زيادة الحجم الزمني الساعي المخصص للوحدات البيداغوجية، حيث توصلنا من خلال هذه النتيجة التي توافقت نسبيا مع الدراسات المذكورة إلى التحقق من صحة الفرضية .

الفرضية الثانية: محتواها صغناه في العبارة التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في مجالات برنامج إعداد المعلم تعود لمتغير الجنس.

بعد تحليل نتائج الجدول رقم(9) توصلنا إلى أن قيم الاختبار الإحصائي (ت) الخاص بدراسة الفروق، غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعمول به في البحوث الاجتماعية سواء لقيم (ت) التي توضح الفروق في تقييمات أعضاء هيئة التدريس لكل مجال التقييم على حدا، أو التقييمات الخاصة بالدرجة الكلية لكل المجالات التي تعود لمتغير الجنس، وهذه النتيجة تدل على أن كل من الأساتذة والأستاذات قدموا نفس التقييم، وهذا ما يثبت صحة الفرضية الثانية .

الفرضية الثالثة: لخصنا التصور النظري لهذه الفرضية في العبارة التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير إدارة الجودة في مجالات برنامج إعداد المعلم تعود لمتغير نوع المدرسة

بالعودة إلى نتائج الجدول رقم (10)، توصلنا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقييمات أعضاء هيئة التدريس لدرجات توفر معايير الجودة في جميع مجالات برنامج إعداد المعلم تعود لمتغير نوع المدرسة، حيث تحصلنا على قيم ت مستوى دلالاتها يفوق القيم المعمول بها (0,01- 0,05) في كل مجال من المجالات وتلك الخاصة بالدرجة الكلية.

وهذا ما يفسر أن درجة التقييم نفسها عند الأساتذة الذين ينتمون إلى المدرسة العليا المشرفة على إعداد الطلبة المعلمين في الشعب الأدبية ، وعند الأساتذة المنتمون إلى المدرسة المشرفة على إعداد الطلبة المعلمين في الشعب العلمية والعلوم الدقيقة.

والنتيجة النهائية للفرضية 2 و3 تتوافق نسبيا مع بعض النتائج المتحصل عليها في دراسة المجادي وآخرون (2012) منها عدم وجود فروق في تقييم برنامج إعداد المعلم تعود لمتغير الوظيفة. أما بالنسبة للفرضية العامة فان واقع تقييم برنامج إعداد المعلم في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة يتحدد بتقييمهم للمجالات المتضمنة فيه.

*انطلاقا من كل النتائج المذكورة توصلنا إلى أن:

- تقييم برنامج إعداد المعلم في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر يتضمن تقييم مجموعة من المجالات منها (أهداف البرنامج ، شروط القبول، محتوى المقررات الدراسية، أساليب التدريس، أساليب التقويم، توفير التجهيزات،الإعداد الأكاديمي والتربوي، التدريب الميداني، ملمح الطالب الخريج)،
- ودرجة التقييم للبرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة هي في المستوى متوسط بالنسبة لكل مجال من مجالات المتضمنة للبرنامج، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية التي تمثل مجموع الدرجات المتحصل عليها في كل المجالات.
- لا توجد فروق في تقييمات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس أو نوع المدرسة
- تأكيد أغلبية المستجوبين (أعضاء هيئة التدريس) من خلال إجاباتهم الحرة على السؤال المفتوح (ما هي اقتراحاتكم فيما يخص برنامج إعداد المعلم؟) على:

✓ ضرورة إعادة النظر في محتوى البرنامج الحالي وإعادة تكييفه مع واقع الإصلاحات الجديدة وواقع التطورات الحالية

✓ ضرورة ملاءمة محتوى المقررات مع مستوى الطلبة

✓ ضرورة زيادة الحجم الساعي لحصص التدريب الميداني

✓ ضرورة توفر العدد الكافي من المؤطرين والوسائل الحديثة لتغطية حاجات الطلبة المقبلين على التخرج.

✓ الاهتمام بتحقيق التوازن بين محتوى المواد الدراسية الخاصة بالإعداد التربوي والأكاديمي و محتوى الإعداد الميداني وتحديثها وفق لمعايير الجودة العالمية.

✓ محاولة الاستفادة من تجارب وإصلاحات الدول الخارجية.

ومجمل النتائج المحصل عليها في الدراسة الحالية توافقت نسبيا مع توصيات مجموعة من الدراسات منها دراسة حجاج وسلمان الحضري الشيخ (1982) التي خلصت إلى أهمية إعادة النظر في أساليب ومحتوى الدراسة في مواد التخصص مع التركيز على مقررات التي تخدم المعلم في ممارسة المهنة، ودراسة عايدة محمد عبد التواب (1990)التي توصلت إلى أن الزمن المخصص للتربية العملية غير كاف لإرشاد المتدربات (الطلبات المعلمات)، ومع دراسة المقرم وبريك (2010) التي أسفرت إلى أن برامج الإعداد الأكاديمي والإعداد الثقافي لم يحقق المستوى المطلوب، ودراسة جمال حمدان إسماعيل الهسي(2012) التي بينت أن درجة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم من وجهة نظر الطلبة ومن وجهة

نظر أعضاء هيئة التدريس مرتفعة، كما ركزت على ضرورة العمل على تطوير أساليب التدريس والتقويم الحديثة وتطوير الموارد المادية وتعميق محتوى المقررات وأهداف التدريب الميداني.

خاتمة

خلصت الدراسة الحالية أن واقع تقييم برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة يتحدد بتقييم المجالات المتضمنة للبرنامج، حيث توصلنا إلى أن درجة التقييم كانت في المستوى المتوسط. إذ يتضمن البرنامج إعداد أكاديمي وتربوي وإعداد ميداني، وكل نوع من الإعداد يحتوي بدوره محتوى من المقررات الدراسية التي تتنوع حسب التخصص،وللالتحاق بالمدرسة لتلقي الإعداد يجب أن تتوفر شروط في الطالب حتى يتمكن متابعة التكوين والدراسة، والواقع الحالي للبرنامج حسب ما توصلت إليه نتيجة الدراسة الحالية من خلال تقييم أعضاء هيئة التدريس لهذا البرنامج في ضوء معايير إدارة الجودة ،لم ينل بعد المستوى المرغوب فيه و المواكب لمعايير إدارة الجودة الشاملة العالمية من حيث عدة مجالات كالأهداف وسياسة القبول ونوع الإعداد ،ولهذا توصي الدراسة بضرورة إعادة النظر في التوازن بين مقررات الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي وتحديثها لمسايرة الإصلاحات الجديدة والتطورات العلمية الحالية، وزيادة مدة التربية العملية، والتأكيد في رؤية مستقبلية لبعض الأساتذة المكونين على انتقاء مدارس تجريبية في مختلف المستويات تابعة لمدارس إعداد المعلم كحقل ميداني يساعد على تطبيق برامج الإعداد والتدريب بفعالية.

قائمة المراجع

- أمينة بومخيلة، رقية مناجلية ومريم يطو(2010):" تقويم الحجم الزمني ومعاملات الوحدات البيداغوجية" مذكرة تخرج لنيل شهادة أستاذ التعليم الثانوي، تحت إشراف: الأستاذ عبد الرحمان بن بريكة، المدرسة العليا للأساتذة القبة القديمة الجزائر ،قسم العلوم الطبيعية.
- إبراهيم مجدي عزيز(2000): " رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في عصر المعلوماتية" ،وقائع المؤتمر العلمي الثاني في الفترة الممتدة من(18–20أفريل 2000) الموضوع: " الدور المتغير للمعلم العربي في المجتمع الغد، رؤية عربية" ، جامعة أسيوط.
- إبراهيم محمد الرزّاق(2003):المنظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة، دار الفكر، عمان.
- المطرودي خالد (2002) " تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية" ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- العياشي بن زروق(2007):" الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي" ،أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية وعلم النفس، جامعة الجزائر.

- الكندي، جاسم يوسف (2002): " إعداد المعلم بجامعة الكويت، الواقع والمأمول" ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة الكويت، المجلد الثالث، العدد الثالث.
- المركز الوطني للوثائق التربوية(2008): المربي، المجلة الجزائرية للتربية والتكوين: المعالجة البيداغوجية تخفيف البرامج، العدد10
- جمال حمدان إسماعيل الهسي(2012): واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة" ، رسالة ماجستير في أصول التربية جامعة الأزهر، غزة ،فلسطين.
- حافظ علي(2003): " دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية "، مؤتمر الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي، جامعة حلوان،كلية التربية،مصر.
- حسانين هدى محمد (2004): إدارة الجودة وضمان الاعتماد في التعلّم.
- رشيد أورلسان(2002):التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، اعتماد على برنامج وزارة التربية الوطنية، قصر الكتاب، الجزائر
- راشد حامد الدوسري (2004) " القياس والتقويم التربوي الحديث" ، ط1 ، دار الفكر،عمان، الأردن
- رفعت سليمان رمضان(2008): برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي التاسع عشر – تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة – في الفترة الممتدة من 25–26 يوليو 2008، بدار الضيافة جامعة عين الشمس.
- سوزان محمد المهدي (2008): التعلّم ومراحل النمو المختلفة www.daftari.com/vb/showhead.2008.hotmel
- صلاح السيد عبده رمضان (2005): تطوير برامج إعداد تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة (سلطنة عمان نموذجًا)،مجلة التربية ببنها ، المجلد 15 العدد60، إيتراك للنشر والتوزيع ، عمان
- طعيمة رشيدي أحمد(2004): الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، المنظمة العربية للتربية ،تونس.
- غاوي جمال(2008):" تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد" ، أطروحة لنيل شهادة دكتورة دولة في علوم التربية وعلم النفس، جامعة الجزائر
- كتش محمد(2001): " فلسفة إعداد المعلم" ، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر.
- كنعان أحمد علي(2009):تقييم برامج المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف وأعضاء هيئة التدريس ، مجلة جامعة دمشق المجلد 25 العدد (3و4).
- لخضر شلالي (2009):" تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الطلبة والأساتذة"، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر2.
- مجاهد محمد عطوة (2008): ثقافة المعايير والجودة في التعليم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

==========

==========

استراتيجية إعداد المعلم وتطويره المهني
في المنظومة التعليمية المغربية

أ. عبد الكريم المناوي
أستاذ باحث
كلية الآداب و العلوم الإنسانية
مراكش – المغرب

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين, نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد :

يشكل مجال التربية و التكوين في المملكة المغربية ورشا اجتماعيا مفتوحا يحظى باهتمام خاص لملك المغرب جلالة الملك محمد السادس، ودعوته لمختلف الفاعلين في مختلف القطاعات الحكومية وغير الحكومية بإعادة النظر في المقاربات والطرق المتبعة في المدرسة المغربية ، وإيلاء العناية اللازمة للمتعلم، وإتاحة الفرصة له للإبداع والابتكار، والارتكاز على المعلم وتأهيليه وتكوينه فهو المحرك الأساسي للمؤسسة التربوية ؛ يقول جلالته " وإنما المطلوب هو التغيير الذي يمس نسق التكوين و اهدافه وذلك بإضفاء دلالات جديدة على عمل المدرس لقيامه برسالته النبيلة"[1]، ولا شك أن إصلاح التعليم المغربي، قضية أساسية في عملية التنمية وبرامجها ومشروعها في إحداث التقدم ، و أن الرفع من مؤشرات جودة التعليم وتحقيقها رهين بالتأهيل المناسب للأطر التربوية بكافة هيئاتها عبر قنوات التكوين الذي تتم صناعته في مراكز التربية وإعداد المعلمين قبل الخدمة.. وعبر قنوات التكوين المستمر الرسمي الذي تشرف عليه هيئة التأطير/الإشراف التربوي أثناء الخدمة وأيضا عبر التكوين الذاتي للمعلمين قصد تعزيز قدراتها التربوية و البيداغوجية .. وتفرض على هذه المؤسسات / المقاولات والمراكز والهيئات أن تكون في المستوى المأمول و أن تنتج فاعلين قادرين على النهوض بالمنظومة التربوية كما ينبغي أن تتجدد ، وفق المتغيرات الثقافية

[1] - مقتطف من الخطاب الذي وجهه ملك المغرب محمد السادس يوم 20 غشت 2012 بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب .

والاجتماعية .. بشكل ينعكس على المعلم و المدير و المؤطر و كل الفاعلين في المؤسسات التربوية .

إن ما يبدو أن المنظومة التعليمية بالمغرب شأنها شأن باقي المنظومات التربوية بالعالم العربي قد تأثرت بالتطورات السريعة و العميقة و التحديات التي يعرفها العالم أبرزها التطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية التي تفرض على القطاعات الوصية أن تنخرط مع هذه المتغيرات ومسايرتها ، إلا أن المؤشرات و التقارير الدولية[1] تدل على تعطل ورش التربية و التكوين في المغرب وفشله من خلال مجموعة من المقاربات للسياسات التعليمية للحكومات المتعاقبة في المغرب منذ نهاية القرن الماضي وحتى مطلع الألفية الثالثة ، في وقت شهدت المجتمعات المعاصرة ثورة تربوية غير مسبوقة سعيا منها الى الرفع من جودة التحصيل الدراسي، وتبقى الجهود المبذولة في هذا الصدد لتأهيل الخريجين لمواكبة التغيرات المجتمعية في مختلف المجالات غير كافية .. ويشكل التقرير الذي أجراه مركز أبحاث التعليم العالي التابع لجامعة شيكاغو الأمريكية وقفة للتامل و التساؤل حول كيفية تحقيق الجودة المنشودة في التعليم والرفع من مستوى مخرجات المنظومة في وقت يسجل هذا التقرير من خلال المسح الذي شمل 14 بلدا عربيا و أجنبيا خللا بنيويا في النظام التعليمي حيث يحتل المعلم المغربي المرتبة ما قبل الأخيرة ، هذه الوضعية المتردية و هذا الانحدار و النكوص للمحرك الأساسي في المنظومة التعليمية التعلمية ، يفرض على القطاع الحكومي المسؤول على النظام التعليمي بالمغرب الاهتمام بالمعلم وفق منظور تشاركي مع كافة الفاعلين و المهتمين و المهنيين ، والعناية به اختيارا و تدريبا و إعدادا مهنيا بما يتناسب مع الواقع الذي يتجدد باستمرار ، باعتبار المعلم المدخل السليم لأي إصلاح تربوي، ونظرا للدور الكبير و الحيوي المنوط به في العملية التربوية التعليمية، فهو الذي يحتل موقع القيادة والريادة و المرشد و الموجه في هذه العملية .

[1] - تقرير البنك الدولي 2008 : حصل المغرب على الرتبة 11 متقدما على العراق و اليمن و جيبوتي ، وهي مراكز متأخرة

- تقرير اليونيسكو 2014 : حيث حددت المنظمة مشكلة التعليم في المغرب و باقي بلدان العالم العربي في محدودية الدعم والميزانية المخصصة للتعليم ، وأيضا مشكل طغيان الطابع النظري في المنظومات التربوية العربية من خلال اعتماد طرق تقليدية كلاسيكية تقوم على الالقاء و شحن ذاكرة المتعلم و اهمال التطبيق العملي للمناهج الدراسية . وفيما يخص تحقيق الجودة في التعليم فقد صنف التقرير المغرب ضمن اسوا 21 دولة في مجال التعليم الى جانب موريتانيا و باكستان و عدد من البلدان الافريقية الفقيرة ..

- تقرير التنمية البشرية 2013 الذي اصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي الذي سجل تباينات في النسب الإجمالية للأسلاك التعليمية ، و ارتفاع نسبة الهدر المدرسي و ضعف المستوى التعليمي ..

- تقرير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة برسم 2007 و 2008، الذي حدد الاختلالات الكبرى للنظام التعليمي في المغرب في ضعف القدرة الإدماجية وعدم تكيف المنظومة التربوية مع المعطيات الجديدة لسوق الشغل ، والهدر المدرسي خاصة في الأوساط القروية و الفقيرة و في صفوف الإناث ، وتراجع جودة التحصيل وعدم التمكن من اللغات ...

و تأتي أهمية استراتيجية إعداد المتعلمين وتطويرهم المهني قبل الخدمة و أثنائها من خلال الخطط والبرامج المعتمدة بهدف توفير أفضل الظروف لتمكين المعلمين من تكوين متين وجعلهم أقدر على المستلزمات المعرفية و الكفايات التواصلية و البيداغوجية.. لممارسة مهامهم وفق أهداف و نظام ينسجم مع الغايات الكبرى بما ينعكس على النهوض الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي والسياسي للمغرب ..

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة البحث، إذن ، في البحث عن الأسس و المبادئ التي يقوم عليها التصور العام و الجديد حول قضية إعداد المعلم و تأهيله في المنظومة التعليمية في المغرب ، والتعرف على جوانب القوة و الضعف في هذا التصور و تحليله وفق معايير الاعتماد الأكاديمي، و كذا مواصفات اختيار الطلبة المعلمين في مؤسسات الإعداد القادرين على توظيف قدراتهم المعرفية والتواصلية و البيداغوجية وتطبيقها في العملية التعليمية، لحل المشكلات و تطور الممارسات أثناء الخدمة .. كما سنتعرف على المرتكزات و البنى التنظيمية و الإدارية التي تقوم على الاستراتيجية المغربية في إعداد المعلمين وتطويرهم مهنيا و التعرف على أهدافها ، مع إبداء مجموعة من الملاحظات عن هذه الاستراتيجية؛ و عن واقع إعداد المعلم قبل الخدمة و بعدها .و إبراز الخلل الحقيقي الذي يحد من فاعلية المشروع الإصلاحي للمنظومة التربوية في المغرب و المتمثلة في النظرة الدونية للمعلم المغربي و الظروف القاسية التي يعيشها ، هذه النظرة التي لا تختلف كثيرا عن واقع المعلم العربي في المجتمعات العربية ... و هذه النتيجة طبعا، تجعلنا نخسر رهان التنمية البشرية التي نطمح على تحقيقها .

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية :

ما واقع النظام التعليمي في المملكة المغربية ؟

ما واقع نظام إعداد المعلم في المغرب ؟

ما أهم خصائص وأدوار معلم المستقبل في إطار منظومة التعليم المغربية؟

ما أهم التحديات التي تواجه المعلم؟ وما متطلبات هذه التحديات؟

ما أهم مقترحات و التوصيات التي يمكن الاستفادة منها لتطوير برامج إعداد المعلم ؟

الهدف من الدراسة

تستهدف الدراسة تطوير نظام إعداد المعلم في المغرب من خلال التعرف على واقع المنظومة التعليمية ومستوياتها و واقع نظام إعداد المعلم / الأستاذ في المراكز الجهوية للتربية والتكوين كمؤسسات يعتمدها القطاع الوصي في إعداد الأطر التربوية في المغرب و كذا التعرف على الاختلالات التي تواجهها المنظومة وكيفية مواجهتها ..

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج التحليلي الذي يعتمد على الوصف و التفسير و الموازنة والمقارنة ..

إجراءات و خطة الدراسة

تناولت الدراسة موضوع إعداد المعلم في المغرب من خلال الخطوات التالية :

1 – وصف و تحليل و تشخيص النظام التعليمي المدرسي بالمغرب.

2 – إعداد المعلم و تطويره المهني في المراكز الجهوية للتربية و التكوين كمؤسسات معتمدة في التكوين الأساسي للمعلمين و الأساتذة و كذا التكوين المستمر.

3 – مقترحات و توصيات لتطوير نظام إعداد المعلم في المغرب

1 –النظام التعليمي المدرسي بالمغرب : الواقع و المأمول

أ – هيكلة النظام المدرسي بالمغرب

يحدد النظام المدرسي في المغرب من مراحل وفق ما يلي[1] :

1 - حسب الجريدة الرسمية عدد 4985 بتاريخ 11 مارس 2002 ، قرار لوزير التربية الوطنية رقم2071.01 صادر في 7 رمضان 1422 (23 نوفمبر 2001) .

التعليم الأولي : يلتحق بالتعليم الأولي الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين أربع سنوات كاملة وست سنوات. و تستغرق مدته سنتين، يتلقى فيها المتعلم مجموعة من الأنشطة التربوية التي تلائم قدراته العمرية وتنمي مهاراته الحركية والتواصلية تساعده على النمو البدني والعقلي والنفسي..وتهدف أيضا إلى تنشئة اجتماعية سليمة أساسها مبادئ العقيدة الإسلامية والقيم السمحة والثوابت الوطنية

التعليم الابتدائي : يلتحق بالتعليم الابتدائي – الإلزامي و المجاني – الأطفال البالغون ست سنوات و يستغرق ست سنوات دراسية يتلقى فيها التلميذ بالمدارس الابتدائية التعلمات الأساسية ودعما تربويا خاصا و يختتم بنيل شهادة الدروس الابتدائية

التعليم الثانوي : يتوزع التعليم الثانوي إلى سلكين :

السلك الثانوي الإعدادي : يستغرق ثلاث سنوات كاملة يتمكن فيها المتعلم من توسيع تلعماته ومهاراته الأساسية ، ويختتم بنيل شهادة السلك الإعدادي.

السلك الثانوي التأهيلي : تستغرق الدراسة بهذا السلك ثلاث سنوات تتوزع بين سنة واحدة للجذع المشترك و سنتين للباكالوريا ، ويهدف هذا السلك إلى تدعيم مكتسبات التعليم الإعدادي وتنويع مجالات التعلم العام أو التكنولوجي حتى تسمح للمتعلمين بفتح آفاق و سبل للاندماج في الحياة الاجتماعية و المهنية أو متابعة الدراسات الجامعية العامة .

ب – تشخيص اختلالات منظومة التربية و التكوين

تنطلق مرحلة التشخيص من السياق العام للمنظومة ، و الذي يتمحور في :

دستور المملكة : يعتبر التعليم من بين الحقوق الأساسية للمواطنين ، فقد دعا الدستور مختلف القطاعات الحكومية و غير الحكومية و الفاعلين إلى تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب الاستفادة العادلة من الحق في الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة، كما أكد على أن التعليم الأساسي حق للطفل وواجب على الأسرة والدولة[1]

التوجيهات الملكية السامية : دعا جلالة الملك محمد السادس إلى تقييم منجزات الوضع الراهن لقطاع التربية والتكوين، وتحديد مكامن الضعف والاختلالات، مع اعتماد النقاش الواسع والبناء في مقاربة قضايا التربية والتكوين[2]. كما اعتبار العنصر البشري هو الثروة الحقيقية للمغرب

1 - (الفصل 31) و (الفصل 32) من دستور المملكة المغربية.
2 - (خطاب 20 غشت 2013)

وأحد المكونات الأساسية للرأسمال غير المادي[1]. فحث جلالته المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، لإعادة النظر في منظور ومضمون الإصلاح، وفي المقاربات المعتمدة، والانكباب على القضايا الجوهرية للتعليم. مع ضرورة تمكين الأجيال القادمة من منظومة تربوية تتجاوز عملية «التراكم ونقل المعرفة» للانتقال إلى تشجيع روح الإبداع والابتكار والتفاعل[2] .

الميثاق الوطني للتربية والتكوين، كوثيقة مرجعية متوافق عليها لإصلاح المدرسة المغربية.

البرنامج الحكومي في شقه المتعلق بالتربية والتكوين.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ينخرط في تقييم حصيلة تطبيق الميثاق الوطني (2000م – 2010م)، واستشراف آفاق تأهيل وتطوير المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي.

الحالة الراهنة لمنظومة التربية والتكوين، تتجلى في مختلف التقارير والدراسات التقويمية الوطنية والدولية، التي تشير إلى وضعية التعليم المتأزمة، وعلى حاجتها الماسة إلى الإصلاح الجذري والتأهيل حتى تؤدي الوظائف المنتظرة منها على كافة المستويات.

ج – منهجية لعمل

- أولا: الأهداف التشخيصية و الاستشرافية.

تتوخى الأهداف التشخيصية رصد الاختلالات الأساسية للمنظومة التربوية في مختلف المجالات، وتحليل الأسباب الكامنة وراء إخفاقات المنظومة التربوية. وفي هذا الصدد تم تجاوز الوقوف عند تحديد الاختلالات، ليشمل ما هو أهم ، وما تنتظره الفئات المستهدفة مع بلورة اقتراحات عملية لتجاوز الوضعية الحالية للمدرسة المغربية، ورسم معالم وأولويات مشروع تربوي على المدى القصير والمتوسط والبعيد.

- ثانيا : التدابير ذات الأولوية.

1 - (خطاب 20 غشت 2014)
2 - (الرسالة الملكية الموجهة إلى المشاركين في الدورة الخامسة للقمة العالمية لريادة الأعمال – 20 نونبر 2014).

لقد سمحت اللقاءات التشاورية المنظمة من لدن وزارة التربية الوطنية بالمغرب حول واقع وآفاق المدرسة المغربية بتشخيص وتحليل إشكالات واختلالات منظومة التربية والتكوين، وباستشراف ما يتعين القيام به لتأهيل المدرسة المغربية سواء على المدى القريب أو المتوسط أو البعيد.

وقد مكنت الاقتراحات والتوصيات التي أفرزتها هذه اللقاءات، من جهة، من إعداد وبلورة التدابير ذات الأولوية التي تكتسي صبغة استعجالية، ومن جهة أخرى، ليتم اعتمادها إلى جانب التقرير الاستراتيجي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لبناء الرؤية المستقبلية 2030. وتتعلق هذه التدابير بالمحاور الآتية :

المحور 1 : التمكن من التعلمات الأساسية من خلال مسارات تعلم جديدة تتعلق بالمستويات الأولى من التعليم الابتدائي وعتبات الانتقال بين الأسلاك..

المحور 2 : التمكن من اللغات الأجنبية وتقويتها بالمرحلة الإعدادية واعتماد المسالك الدولية للباكالوريا المغربية .

المحور 3 : دمج التعليم العام والتكوين المهني وتثمين التكوين المهني وتشجيع المتعلمين بالتوجيه إليه..

المحور 4 : الكفاءات العرضانية والتفتح الذاتي وتعزيز الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية واللغات قصد صقل روح المبادرة والحس المقاولتي .

المحور 5 : تحسين العرض المدرسي عبر تأهيل المؤسسات التعليمية وتوسيع العرض المدرسي

المحور 6 : التأطير التربوي من خلال المصاحبة والتكوين عبر الممارسة قصد الرفع من جودة التكوين الأساس للمدرسين.

المحور 7 : الحكامة في تدبير المؤسسات التعليمية وإخراج النظام الأساسي الخاص بموظفي التربية الوطنية.

المحور 8 : تخليق المدرسة عبر النزاهة والقيم بالمدرسة.

المحور 9 : **استراتيجية** التكوين المهني و تثمين الرأسمال البشري وتنافسية المقاولة..

2 – استراتيجية إعداد المعلمين و تطويرهم المهني

أ- مؤسسات التكوين

تتوفر وزارة التربية الوطنية المغربية على مجموعة من مؤسسات التكوين التي تسهر تكوين و تأهيل أطر التربية و التكوين و الإدارة، قصد سد حاجيات القطاع و متطلبات مختلف الأسلاك التعليمية ، وقد تم إحداث هذه المؤسسات بشكل تدريجي منذ حصول المغرب على الاستقلال سنة 1956م ؛ وارتبطت استراتيجية إحداث هذه المؤسسات بالاختيارات و الغايات الكبرى في مجال التربية و التكوين، عبر توحيد البرامج التعليمية و الشهادات الوطنية و تكوين أطر تربوية مغربية؛ والاعتماد على اللغة العربية كلغة أولى في المنظومة التربوية و تعريب البرامج و تعميم التمدرس ومحاربة الهدر المدرسي ..

وتتكون مؤسسات تكوين أطر التربية و التكوين من :

- مراكز تكوين المعلمين و المعلمات
- المراكز التربوية الجهوية
- المدارس العليا للأساتذة
- مركز التوجيه و التخطيط التربوي
- مركز تكوين مفتشين التعليم

ب– المراكز الجهوية للتربية و التكوين

أحدثت وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي وتكوين الأطر و البحث العلمي في سياق الجهود المبذولة من أجل تجويد تكوين الأطر بهدف ضمان أعلى درجات المهننة باعتبار التكوين مدخلا أساسيا لإصلاح المنظومة التربوية في شموليتها، حيث تم تنظيم وتجميع المراكز التربوية والجهوية و مراكز تكوين المعلمين في صيغتها القديمة إلى مراكز جهوية تتمركز في مقر الجهة وتتبع لها فروع إقليمية ، وعلى مستوى كل جهة من الجهات الإثنا عشر مركزا جهويا لمهن التربية والتكوين حيث تنتظم هذه المراكز في شبكة وطنية لمؤسسات تكوين الأطر التربوية ،ويتولى المركز الجهوي بتأهيل أطر التربية و التدريس المتدربين وتنظيم دورات للتكوين المستمر لفائدة المعلمين والأساتذة بمختلف مراحل التعليم و كذا أطر الدعم الإداري و التربوي و الاجتماعي ومختلف العاملين بمؤسسات التعليم المدرسي .

يتلقى الأساتذة المتدربون في هذا المركز تأهيلا تربويا وعمليا وميدانيا وتكميليا لمهنة التدريس، وتستغرق مدة التكوين سنة دراسية كاملة تتوج بعد استيفاء الوحدات والمجزوءات التربوية والعملية بنجاح بالحصول على شهادة التأهيل التربوي الخاص بالمسلك موضوع التأهيل ..

ج – شروط مزاولة مهنة التعليم

تنطلق استراتيجية مهننة التعليم وشروط ممارسته من :

مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين :

- ✓ مراجعة شروط ومقاييس توظيف الأطر التربوية،
- ✓ توحيد مؤسسات إعداد أطر التربية والتكوين على المستوى الجهوي، وربطها بالجامعات وصيغ تنظيم برامج ودورات للتكوين المستمر.
- ✓ تمكين المدرسين من التكوين الأساسي الرفيع والتكوين المستمر الفعال والمستديم.
- ✓ إن تجديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين وإخلاصهم والتزامهم . ويقصد بالجودة، التكوين الأساس الرفيع والتكوين المستمر الفعال والمستديم، والوسائل البداغوجية الملائمة، والتقويم الدقيق للأداء البداغوجي " [1] .
- ✓ " توحد على المستوى الجهوي مختلف مؤسسات إعداد أطر التربية والتكوين، كما يتم ربطها بالجامعة طبقا للمادتين 42ج و 77 من هذا الميثاق، وذلك بغية تعبئة كل الإمكانات المتاحة من أجل بلوغ الأهداف : (...) تنظيم دورات التكوين المستمر طبقا للمادة 136 " [2].
- ✓ " تقوم السلطة الوطنية المشرفة على قطاع التربية والتكوين، تطبيقا لمقتضيات هذا الميثاق، بإعادة هيكلة هيأة المشرفين التربويين وتنظيمها وذلك : (...) بتعزيز التكوين الأساسي وتنظيم دورات التكوين المستمر لجعلهم أقدر على المستلزمات المعرفية والكفايات البداغوجية والتواصلية التي تتطلبها مهامهم (...)[3] ".

البرنامج الاستعجالي :

[1] - الميثاق الوطني للتربية و التكوين : المادة 133
[2] - الميثاق الوطني للتربية و التكوين : المادة 133
[3] - الميثاق الوطني للتربية و التكوين : المادة 135/ ب

- ✓ التوفر على أطر تربوية ذات جودة عالية، وتكوين جيد في جميع مستويات منظومة التربية والتكوين
- ✓ تعزيز كفاءات الموارد البشرية حتى تتطابق مع المقاييس الدولية.
- ✓ توصيف المهن في كل مراحل الحياة المهنية للأطر التربوي وتعزيز كفاياتها المهنية عبر :التكوين الأساسي، وممارسة مهن التربية، والتكوين المستمر.

إن معلم المستقبل هو جزء من منظومة المستقبل ، لذلك فالمواصفات المطلوبة ترتبط بشروط الاختيار وعدة التكوين و طرق المتبعة ، وقد تم تحديد تدابير تستجيب لانتظارات الإصلاح ومتطلباته بالنسبة لكل مرحلة من هذه المراحل، انطلاقا من تشخيص دقيق للوضعية الراهنة، ونذكر أهم الإجراءات الإدارية و التنظيمية المتبعة :

الهدف العام	الإجراءات	الأنشطة التطويرية	الجهات المسؤولة
الارتقاء بالمنظومة التربوية ووضع معايير تليق بمهنة التعليم.	وضع معايير لمهنة التعليم والترخيص بممارسته ..	• مرسوم رقم 2.11.672 صادر في 27 محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.. الباب الرابع ..سلك تأهيل أطر هيئة التدريس.. • اعتماد حملة الإجازة في المسالك الجامعية للتربية أو الدراسات الأساسية أو المهنية أو مايعادلها .. والذين لا يتجاوز سنهم 45 سنة .. • التوفر على كفاءات نظرية وعلمية مماثلة للتكوين في المسالك الجامعية للتربية .. • الخضوع لمعايير الانتقاء الاولي و مباراة الولوج الكتابية و الشفوية .. • تأهيل الناجحين في المباراة	وزارة التعليم التربية الوطنية والتكوين المهني

		تأهيلا تربويا لمهنة التدريس لمدة سنة دراسية كاملة بالإضافة الى تأهيل عملي في اطار التداريب الميدانية بمؤسسات التربية و التكوين وتأهيل تكميلي في مواد التخصص بناء على توصيف للكفايات . • يسلم المركز الجهوي للتربية والتكوين للناجحين الذين استوفوا جميع الشروط المنصوص عليها في القرار المنظم للتكوين شهادة التأهيل التربوي حسب شعب التخصص. • قرار لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني رقم 2165.16 صادر في 7 شوال 1437 (12 يوليوز 2016) بتحديد شروط وكيفيات تنظيم مباراة مهنة التعليم والترخيص بممارسته . • تفتح السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية مباراة لتوظيف المعلمين و الترخيص بممارسته في وجه المترشحين الحاصلين على شهادة التأهيل التربوي للتعليم المطابقة للتخصص المطلوب و الذيل لا يتجاوز سنهم 45 سنة . • يسمح لكل مترشح ناجح في مباراة التوظيف بمزاولة مهنة التعليم وممارسته في المؤسسات العمومية للدولة ..	

تبنى معايير المعلم الجيد من كونها أداة لدعم التعليم والتعلم والتفكير والنمو المهني للمعلم، وتحدد المعارف والمهارات والقيم الأساسية التي تؤدى إلى ممارسات فعالة في التعليم. كما أنها تمكن من تحويل التعليم من وظيفة إلى مهنة تقوم على مبادئ ومعايير. و التمهين عملية تعمل على إكساب المعلمين سلطة إصدار قرارات تربوية مهنية .. أو التفكير أو الفعل إزاء مشكلة معينة في الممارسة ، وتتمثل الخصائص الأساسية لمعايير المعلم في المعرفة وقدرته على القيام بالعمل المهني واهتمامه بالحوانب الخلاقية و الإنسانية و الاجتماعية، وتأكيد الثقة المتبادة بين عناصر العملية التعليمية .

د – إعداد المعلم قبل الخدمة

يتأسس إعداد المعلم قبل الخدمة على مجموعة من التوجيهات و المبادئ أثناء تأهيلهم للقيام بالمهام التي ستناط لهم بكفاءة و نجاعة ، ويلخص الجدول هذه التوجيهات و المبادئ المتبعة:

الهدف العام	الإجراءات	الأنشطة التطويرية	الجهات المسؤولة
تطوير الأداء المهني عبر عدة تأهيل المعلمين	تطوير برامج إعداد المعلمين والارتقاء بالتأهيل تحقيق الكفايات المهنية للمعلمين والفاعلين وضع نظام للمتابعة والتقويم	• الارتقاء ببرامج إعداد المعلمين من خلال عدة التكوين وتطوير المقاربات البيداغوجية. • هندسة التكوين على مستوى المحتويات و أجرأتها في الميدان من خلال إرساء الكفايات المهنية .. • بلورة مناهج تأهيل منسجمة مع الاختيارات و التوجهات العامة لوزارة التربية الوطنية المغربية .. • الاعتماد على المقاربة بالكفايات و المقاربة المجزوءاتية ..وتبني التكوين بالتناوب مع التركيز على الوضعيات و الأنشطة المهنية ..	وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني المراكز الجهوية للتربية و التكوين

		• اعتماد الأنموذج عملي – نظري – عملي • جعل البعد التبصري و تحليل الممارسات كروافد للتأهيل .. • استثمار التكوين الذاتي.. • أنشطة تقويم الكفايات المكهنية و مواردها من خلال وضعيات كتابية و شفوية وممهننة و مهنية ..	

هـ – التطوير المهني أثناء الخدمة

الهدف العام	الإجراءات	الأنشطة التطويرية	الجهات المسؤولة
توفير فرص النموّ المهني المستمرّ للمعلّمين في جميع أسلاك التعليم	تطوير الخطط و البرامج التدريبية مركزية وجهوية ومحلية للمعلمين أثناء الخدمة	• متابعة الأداء المهني للمعلمين عبر قنوات الإشراف التربوي • تخصيص ميزانية خاصة لتنفيذ برامج التكوين المستمر و التكوين الذاتي • تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين.. • تحفيز المعلمين ماديا و معنويا • تنفيد برامج التنمية المهنية • وضع نظام للمتابعة و التقويم المستمر	وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني المراكز الجهوية للتربية و التكوين لجن الإشراف التربوي

3 – التكوين المستمر

يشكل التكوين المستمر اختيار استراتيجي تحكمه فلسفة واضحة تتجلى في جودة التعليم والتكوين رهين بتأهيل الموارد البشرية وجعلها قادرة على مواكبة المستجدات وتحيين المعارف والمهارات البيداغوجية و التربوية و الديداكتيكية و استثمارها أثناء العملية التعليمية التعلمية .

يخضع التكوين المستمر في سيرورته الجدلية لقانون نفي النفي أي تجاوز المعارف والكفايات التقليدية التي سبق اكتسابها أثناء مرحلة ما قبل الخدمة ، لاعتبارات تتعلق بحالة النمو والتطور العلمي و التنكنولوجي و التفاعل و العلاقة التطور الناتج عن ذلك ,بين التربية و المحيط؛ ولا ينبغي أن نفهم ان التكوين المستمر لا يروم التجاوز للتكوين ما قبل الخدمة أي القطيعة بقدر ما هدف إلى تطوير مساره..

أ- الاصطحاب كوسيلة للتكوين الممهنن.

يحيل مصطلح الاصطحاب L'accompagnement في الدلالة اللغوية إلى دلالة القرب والملازمة في الطريق و التفاعل الاجتماعي[1] ، أما في الاصطلاح فإنه ينفتح إلى معان متعددة : بنائية ، سوسيو بنائية ، علائقية ..،يرى لوبوتيرف (1993) Leboterf أن الاصطحاب هو كل تدخل صادر من صاحب يراد به مساعدة المصطَحَب و الاستماع له وتوجيهه و إرشاده إلى حل المشكلة التي تعترضه، بينما ينطلق لافورتين ودودلان (2002) L.Lafortune et C. Deaudelin من زاوية سوسيوبنائية socioconstructiviste إلى كون الاصطحاب هو ممارسة تحدث بين طرفين (الصاحب والمصطحَب) في إطار سيرورة بناء مشتركة للمعارف coconstruction .

يهدف الاصطحاب في تكوين المعلمين إلى تمكين المتدربين من آليات تطوير مهارات وكفايات تلامذتهم و جعلهم قادرين على نماء و تطور ذواتهم و مجتمعهم .. ويتم ذلك خلال مدة تكوين الأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربيبة و التكوين واثناء الخدمة من لدن أحد المتدخاين في التكوين (أستاذ مكون ، مفتش تربوي ، مرشد تربوي ..)

- قبل الخدمة (أثناء التكوين)

يتم اصطحاب المعلمين و الاساتذة المتدربين داخل مؤسسات التكوين (المراكز الجهوية للتكوين) و بالمؤسسات التعليمية التي تنظم بها لاالوضعيات المهنية ..قصد تطوير و إنماء

[1] - جاء في لسان العرب لابن منظور ، مادة صحب ، الجزء رقم 8 ، ص 201.

كفايات مهنية (تخطيط ، تدبير ، تقويم ...) ويطلب منه إنجاز بحث ميداني أو مشروع تربوي شخصي .

- أثناء الخدمة

يستفيد المعلم أثناء الخدمة من اصطحاب خاص من لدن المفتش او المشرف أو أحد الفاعلين التربويين، قصد إنماء الثقة المهنية La confiance professionnelle ضمان تطوير الهوية المهنية و الانفتاح على طرق جديدة ..

- المتدخلون ومجالات تدخلهم

– المفتش (ة) : يتدخل في كل ما هو مرتبط بالديداكتيك و البيداغوجيا و المجال المؤسساتي..

– المؤسسة التربوية : تتيح للمعلم الظروف و الوسائل المهنية اللازمة و تؤطر علاقاته مع مختلف الفاعلين و توفير الجو الملائم للتعليم..

– الأستاذ (ة) المكون(ة) : يساعد الأستاذ الجديد على تطير ممارساته الديداكتيكية و البيداغوجية ..مع التنسيق مع باقي الفاعلين التربويين.

– القرين (ة) : وهو الزميل (ة) في العمل الذي يبدي الرأي في الممارسات التربوية المتعلقة بالتخطيط أو التحليل القبلي للأنشطة التعليمية .. والبناء المشترك للمعرفة في مجال التربية و التعليم .

ب – نموذج الاصطحاب المهني للتغيير

يشكل نموذج الاصطحاب المتبع بالمركز الجهوي لمهن التربية و التكوين لبنة أساسية في تطويلر الأداء المهني للأساتذة المتدربين قبل الخدمة و بعدها ، وهي مرتبط أكثر بالتكوين وتجديد الممارسات البيداغوجية .. ويبقى نموذج الاصطحاب المهني للتغيير الذي قدمته لويز لافرتين ودانيال مارتان[1] الشكل الأمثل في الممارسة التعليمية في المغرب.

التدبير	المصاحبة والتكوين عبر الممارسة

[1] - أنظر :

Lafortune L. & al. (2008a) "Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement, pour un leadership novateur" PUQ, Québec, Canada.

الهدف	إحداث آلية للمصاحبة لفائدة المدرسين للرفع من مستوى أدائهم داخل الأقسام الدراسية.
النتائج المنتظرة	برمجة حصص عمل أسبوعية مؤطرة من طرف « الأستاذ المصاحب » لمواكبة مجموعة من المدرسين؛ تشجيع التعاون بين مدرسي نفس المادة واستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ذلك؛ توفير فرص إدماج التجديدات التربوية من طرف المدرسين وتشجيعهم على ذلك؛ تنظيم المؤسسات المتقاربة جغرافيا في شبكات؛ تنظيم ورشات عمل لتقاسم الممارسات الجيدة بين المدرسين.
المحطات الأساسية	2014–2015 : تحديد التصور وبرمجة التكوينات؛ 2015–2016: انطلاق المشروع في مرحلة تجريبية.
التدبير	الرفع من جودة التكوين الأساس للمدرسين
الهدف	تحسين مستوى كفاءة المدرسين الجدد.
النتائج المنتظرة	تفعيل التكوين الأساس على مدى 3 سنوات مع توسع عرض المسالك الجامعية للتربية؛ تعزيز وتحسين التكوين التأهيلي (تعزيز الأسس المعرفية، والتكوين البيداغوجي الملائم وتملك قيم وأخلاقيات المهنة، وتحسين معايير الانتقاء لولوج مراكز التكوين والتقييم النهائي)؛ دعم دور التداريب الميدانية وتحسين تنظيمها وتعزيز دور الأساتذة المكلفين بتأطير المتدربين؛ ربط الترسيم بالنجاح في امتحان الكفاءة؛ إعادة تفعيل تكوين المبرزين وتوسيعه؛ تفعيل سلك تكوين أطر الإدارة التربوية؛ تحسين حكامة مراكز التكوين.

المحطات الأساسية	2014-2015: إعداد التكوين الجديد؛ 2015-2016: انطلاق التكوين.

ج – الإشراف التربوي

حظي الإشراف التربوي بأهمية كبيرة في المنظومات التعليمية عامة و في المغرب خاصة، نظرا للدور الهام والفعال في وضع المناهج و البرامج وتجديدها و مراقبة تنفيذها بشكل سليم بغية تحقيق الأهداف التربوية وتقوم ايضا هيأة الاشراف التربوي بمتابعة سير العملية التعليمية التعلمية؛ ومساعدة المعلمين / الأساتذة على القيام بوظيفتهم وتطوير أدائهم وحل المشكلات التي تواجههم، ومنه تحسين تعليم المتعلمين وجودة التعلم..

ويشمل الإشراف التربوي جميع العمليات التي تتعلق بالأنشطة التربوية داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها والعلاقات بينها وبين كل القطاعات التي تتفاعل معها، ويروم الإشراف التربوي إلى :

- تدارك اكتمال الجوانب التطبيقية و العملية في إعداد المعلمين / الأساتذة ..
- تأطير المعلمين عن طريق ندوات و لقاءات .. قصد مواكبة المعلم للتطور المستمر والنمو الدائم في المناهج وطرائق التدريس ..ومسايرة المستجدات التربوية الحديثة.
- مصاحبة المعلمين لحاجتهم إلى التوجيه المستمر في شئون التربية و التعليم
- المساهمة في تحقيق جودة التعلم وضمان جودة مخرجات المدرسة المغربية.

خاتمة

تشكل هذه الوثيقة قراءة في الاستراتيجية الوطنية المغربية للنهوض بقطاع التعليم خاصة في الجانب المتعلق بتكوين الأطر التربوية و تاهيلهم في المراكز الجهوية وفق المقاربات المتعددة في هذا المجال ، وتبقى هذه الجهود المبذولة غير كافية في غياب سياسة حقيقية وإرادة حكومية وفق منظور تشاركي .. فانخراط جميع الفاعلين من معامين و مكونين و مشرفين و أطر إدارية وقطاعات غير حكومية ..سيكون له أثر فعال في توير المنظومة التعليمية و تأهيل أطرها خاصة الجدد منهم للمارسة الرسالة التربوية النبيلة حتى نضمن تناغما حقيقيا يحقق الجودة المنشودة التي نطمح إليها..

توصيات ومقترحات لتطوير برامج إعداد المعلم في ضوء المتغيرات العالمية

بناء على ما سبق ، يقترح البحث مجموعة من التوصيات و الاقتراحات قصد العمل على وضع برامج التنمية المهنية و آليات جديدة لإعداد المعلم لمواجهة التحديات ، ونذكر في هذا الإطار ما يلي :

- وضع سياسة حقيقية حول إحداث مسار جديد لإعداد المعلم من خلال مستويات معينة ووضع معايير لها .
- تبني برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة بمواصفات عالمية قصد مواجهة التحديات المقبلة و المحتملة .
- تحديد احتياجات مؤسسات التعليم لتعليم و تدريب المعلمين و الأساتذة على تطوير أدائهم المهني و المعرفي .
- العمل على إبرام شراكات مع قطاعات أخرة من جامعات و كليات و منظمات محلية ووطنية و دولية ، والاستفادة من تجاربهم..
- إعداد المعلمين وتدريبهم على أسلوب التعاون التشاركي لحل المشكلات المرتبطة بالسلوك الإنساني
- إعداد المعلم مهنيا من خلال ممارسة الأدوار و تدريبه على عمليات التخطيط و إعداد المشروع و اتخاذ القرار.
- تمرس المعلم على التدريس و التقويم و التوجيه و إدارة الصف وعلى مجموعة من القواعد المرتبطة بالمهنة .
- تحفيز المعلمين و الأساتذة ماديا و معنويا حتى يتمكنوا من أداء المهام المنوطة بهم في أحسن الظروف..

المراجع المعتمدة

- ابن منظور : لسان العرب ، الجزء الثامن .
- Lafortune L. & al. (2008a) "Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement, pour un leadership novateur" PUQ, Québec, Canada

❖ **خطب صاحب الجلالة الملك محمود السادس ملك المغرب :**

- خطاب الذي وجهه ملك المغرب محمد السادس يوم 20 غشت 2012 بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب.
- خطاب الذي وجهه ملك المغرب محمد السادس يوم 20 غشت 2013 بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب.
- خطاب الذي وجهه ملك المغرب محمد السادس يوم 20 غشت 2014 بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب
- الرسالة الملكية الموجهة إلى المشاركين في الدورة الخامسة للقمة العالمية لريادة الأعمال20 نونبر 2014 .

❖ **البرامج الحكومية**

- دستور المملكة المغربية
- الميثاق الوطني للتربية و التكوين
- البرنامج الاستعجالي
- الرؤية البرنامج الحكومي في شقه المتعلق بالتربية والتكوين.
- الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية 2015 – 2030.
- مرسوم رقم 2.11.672 صادر في 27 محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.. الباب الرابع ..سلك تأهيل أطر هيئة التدريس..
- قرار لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني رقم 2165.16 صادر في 7 شوال 1437 (12 يوليوز 2016) بتحديد شروط وكيفيات تنظيم مباراة مهنة التعليم والترخيص بممارسته.

- الجريدة الرسمية عدد 4985 بتاريخ 11 مارس 2002 ، قرار لوزير التربية الوطنية رقم2071.01 صادر في 7 رمضان 1422 (23 نوفمبر 2001) .
- عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين : يوليوز 2012 ، وزارة التربية الوطنية ، الوحدة المركزية لتكوين الأطر.

❖ **التقارير الدولية**

- تقرير البنك الدولي 2008 :
- تقرير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة برسم 2007 و 2008.
- تقرير التنمية البشرية 2013 الذي اصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
- تقرير اليونيسكو 2014.

التنشئة التنظيمية للأساتذة الجدد بالجامعة الجزائرية

أ. د عبد الكريم بوحفص – جامعة الجزائر 2

ملخص البحث

نقدم في هذا المقال تحليلا للتكتيكات الفردية المستخدمة من طرف أساتذة التعليم العلي الموظفين حديثا بهدف تطوير فهم أعمق لسياق تنشئة التنظيمية وتأكيد أهمية التكوين البيداغوجي بالنسبة لهذه الفئة المهنية. تكوّنت عينة البحث من 40 أستاذا جامعيا حديث التوظيف طبق عليهم استبيان التكتيكات الفردية للاندماج يتكون من 29 بندا في صيغته النهائية. أظهرت النتائج أن تكتيكات الإدارة الذاتية والتعلم الفردي وطلب المساعدة هي التكتيكات الأكثر استعمالا ولم تظهر النتائج فروقا دالة في استخدام هذه التكتيكات باختلاف الجامعات والشهادات المتحصل عليها والتكوين الأولي . تؤكد هذه النتائج هوية مهنية مجزأة ومبنية شخصيا من طرف أساتذة التعليم العالي في غياب سياق تنشئة تنظيمية واضحة في الجامعات الجزائرية لإعداد وتهيئة الأساتذة الجدد لمهنة التعليم. انتهى الباحث الى تقديم تصور مقترح لتطوير عملية التنشئة التنظيمية للأساتذة الجدد بالجامعات الجزائرية ينطلق من استحداث مصلحة بمديرية تسيير الموارد البشرية تهتم بإدماج وتوجيه ومتابعة الأساتذة الجدد والتأكيد على أهمية التكوينهم بيداغوجيا.

كلمات مفتاحية: التنشئة التنظيمية، التكتيكات الفردية للاندماج، الأستاذ الجامعي، التكوين البيداغوجي

تمهيد

يمثل انتقال الفرد إلى وسط مهني جديد مرحلة حاسمة في حياته، إذ تصبح التنشئة الاجتماعية التي قدمتها له الاسرة والمدرسة وحتى الجامعة غير كافية أو غير ملائمة في المحيط الذي يعمل فيه مما قد يسبب بعض المشاكل للشباب في المراحل الاولى من بداية عملهم، من هنا تعمل المؤسسة على تكملة عملية تنشئة الراشدين وبناء هويتهم التنظيمية، وذلك من خلال تقوية التفاعل مع بعضهم البعض واكتسابهم قيم ومهارات جديدة تسهل لهم الحياة المهنية من جهة، وتجنب المنظمة تكاليف التوظيف والدوران في العمل ومن جهة أخرى. تستخدم التنظيمات استراتيجيات الإدماج المقترحة من طرف Vanmaanen (1976) و Schein (1976) وFredman (1978) لتسهيل اندماج العمال الجدد من اجل تطوير شعورهم بالانتماء والولاء للمنظمة والبقاء فيها. غير أن التوجهات الحديثة في التنشئة التنظيمية بدأت تهتم أكثر بالدور الذي يلعبه العامل الجديد (Guerfel – Henda, El abboubi & El kandoussi, 2012; Bargues – Bourlier, 2008; Lacaze, 2001, 2005; Perrot 2006, 2008). يهدف البحث الحالي وفق هذا المنظور الجديد الى استكشاف واقع التنشئة التنظيمية للأساتذة الجدد بالجامعات الجزائرية وهي مؤسسات اجتماعية لها ثقافة تنظيمية فريدة تنبع من طبيعة العمل الاكاديمي فيها والمحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي تنشط فيه.

الإشكالية

كان انطلاق أول دراسة في مجال التنشئة التنظيمية في الولايات المتحدة الامريكية ثم انتشرت في أوربا حيث تعتبر أعمال كل من Schein & Van Maanen (1979) منطلق هذه الدراسات، فهما أول من استعمل مصطلح ممارسات التنشئة التنظيمية(Pratiques de socialisation organisationnelle)، حيث قاما بتحديد مضمون الممارسات ثم صنفت على شكل نموذج.

اقترحت الباحثة Jones (1986) إعادة تصنيف لممارسات التنشئة التنظيمية حسب تأثيرها على السلوك وبينت أن الممارسات الرسمية والثابتة والمتسلسلة والمتتابعة وغير الاستثمارية تؤدي الى السلوك الامتثال ووصفها *بالممارسات المؤسساتية* عكس الممارسات الأخرى كالممارسات غير الرسمية والعشوائية والمتغيرة والمنفصلة والاستثمارية التى تؤدي حسبها الى السلوك الابداع وأطلقت عليها اسم *الممارسات الفردية*.

اعتمدت الكثير من البحوث والدراسات على أعمال Jones (1986) حول تأثير الممارسات المؤسساتية والفردية على الدور الابداعي، فقد تبين للباحث Baker (1989) أن الممارسات المؤسساتية ترتبط ارتباطا عكسيا بالرغبة في ترك العمل وطرديا بالرضا في العمل والالتزام التنظيمي، كما وجد كل من Zahrly & Tosti (1989) أن الممارسات الفردية والمؤسساتية تؤثر على بعض المتغيرات كالرضا في العمل والصراع بين الحياة الخاصة والحياة المهنية، لكنها لا تؤثر بصورة واضحة على متغيرات أخرى كصراع الدور وغموض الدور وتماسك جماعات العمل. وفي دراسة أخرى للباحثين Baker & Feldman (1991) تبين أن هناك تناسب طردي بين التنشئة المؤسساتية وثقة الموظفين نحو الادارة والرضا المهني والدافعية والالتزام في العمل. في سياق متصل أكد كل من Ashforth & Saks (1996) تأثير ممارسات التنشئة التنظيمية على الدور الابداعي وصراع الأدوار والرضا في العمل والنية في ترك المنظمة، لكنهما أدرجا متغيرات جديدة كأعراض القلق والهوية التنظيمية وأداء الموظفين. وتوضح للباحثين أن الممارسات المؤسساتية تدفع بالموظف الجديد الى تقليد الأدوار وبالتالي لن يكون هناك ابداع في الوظيفة. كما بينا أن هذا النوع من الممارسات يتناسب طرديا مع الرضا الوظيفي والالتزام والهوية التنظيمية وبمستوى ضعيف مع التقييم الذاتي للأداء.

دفع تناقض نتائج الدراسات حول دور الممارسات المؤسساتية بعض الباحثين الى البحث في مساهمة الفرد نفسه في عملية التنشئة التنظيمية خاصة وأن الدراسات النظرية بينت أن الفرد لا يقف مكتوف الأيدي بل هو عنصر فعال في التفاعلات الاجتماعية (Crozier, 1979) ومن هذا المنطلق قامت الباحثة Lacaze (2001) بدراسة حول دور الفرد في عملية التنشئة التنظيمية والتي حدت من خلالها سبعة (7) تكتيكات فردية لعملية الاندماج تبين من خلالها الدور الحيوي للموظفين الجدد خلال عملية التنشئة التنظيمية.

وفيما يخص الدراسات العربية حول التنشئة التنظيمية في الصناعة والإدارة فهي محدودة وبلغات أجنبية (ياسر فتحي الهنداوي المهدي، 2009) (Guerfel et al, 2012 : المغرب). أما في الجزائر فتكاد دراسات التنشئة تكون منعدمة (بوحفص ميلاد، 2015) ولا تُؤخذ محمل الجد في المؤسسات الجزائرية التي تستخدم التكوين والطرق الاخرى بغير وعي من حيث اهميتها في عملية التنشئة.

في قطاع التعليم أجرت White (1991) دراسة كيفية للتعرف على خبرات التنشئة والتهيئة المبدئية للأعضاء الجدد فأجرت مقابلات مع مدرسين جدد، ورؤساء الأقسام الأكاديمية وإداريين بإحدى كليات التربية في جامعة بالغرب الأوسط من الولايات المتحدة، فاتضح أن القادمين الجدد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لم يتعرضوا لخبرات منظمة من الهيئة الرسمية، وإنما تركوا وحدهم لمعرفة ما يفترض أن يقوموا به، وأنهم وجدوا أنفسهم

مطالبين بالاعتماد على تجاربهم السابقة لتحديد معنى الظواهر والأنشطة في وضعهم الجديد داخل الكلية. كما حاول كل من Knight & Trowler (1999) دراسة التهيئة المبدئية لأعضاء هيئة التدريس الجدد في بعض الجامعات الكندية والانجليزية بهدف محاولة فهم العلاقات التنظيمية واستطلاع النتائج الناجمة عن هذه الممارسة. وقد قدمت هذه الدراسة منظورا يحتوي على خصوصيات عملية لممارسات عملية التنشئة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس الجدد كضرورة الاهتمام بالتهيئة المبدئية الرسمية طبقا لاحتياجات الأعضاء الجدد وكذلك الاهتمام بأسلوب التوجيهم (Mentoring).

من جهته قام Austin (2002) بدراسة كيفية طولية اختبر فيها تجربة بعض طلاب الدراسات العليا (طلاب الدكتوراه) فيما يتعلق بعملية اعدادهم كأعضاء هيئة تدريس من حيث مجال ملائمتها لعملهم الأكاديمي فيما بعد. أقر الطلاب انهم لم يحصلوا على فرص نظامية لتطوير المهارات والقدرات اللازمة للعمل كأعضاء هيئة تدريس وذكروا أيضا غياب التوجيه في كثير من جوانب التدريس مثل تصميم المناهج أو استخدام التكنولوجيا في التدريس. كما بينت هذه الدراسة أن جانب التدريس أو خدمة المجتمع كأدوار أساسية للمدرس الجديد لازالت في حاجة الى مزيد من تركيز جهود التنشئة عليها.

تعتبر الجامعات والمدارس مؤسسات اجتماعية لها ثقافة تنظيمية فريدة تنبع من طبيعة العمل الاكاديمي فيها وهي من المؤسسات التي تعرف أقل مستويات الدوران والتقاعد المسبق، مما يعني أن الأستاذ يقضي تقريبا كل حياته المهنية فيها. غير أن الملفت للانتباه أن معظم الدراسات التي تمت في الجامعات أشارت إلى عدم اهتمام الجامعات بالتنشئة التنظيمية رغم أهمية دور الأستاذ الأكاديمي والاجتماعي هذا من جهة، وأن جل إن لم نقل كل الأساتذة الجدد في الجامعة والمدارس العليا هم من الشباب حاملي شهادات حديثة لم يكتسبوا من خبرات الحياة ما يؤهلهم لأن يكونوا فعالين في السنوات الأولى التي تلي توظيفهم.

دفعت هذه الوضعية ببعض الباحثين إلى الاهتمام بالإعداد الأولى للأساتذة الجامعيين والمطالة بتكوينهم للنشاطات البيداغوجية (Dekatele, 2010 ؛Paivandi, 2010) وبدأ مفهوم "البداعوجيا الجامعية" في التطور كتيار نظري للحد من النشاط البيداغوجي الحر المعتمد على المحاضرات المعبرة عن فكر أصحابها. غير أن فهم النشاط البيداغوجي بالنسبة للوافد الجديد في الجامعة يمر لا محال من مفهوم التنشئة التنظيمية.

إن التساؤل حول إدماج وتكوين أساتذة التعليم العالي الجدد أصبح من اهتمامات المجتمعات المتقدمة حيث نشرت العديد من الدراسات والمقالات حول "نوعية تكوين أساتذة التعليم العالي" ولهذه الاهتمامات مبررات بالنسبة للجامعة الجزائرية منها على وجه التحديد:

- ✓ العدد الهائل من الطلبة المسجلين في الجامعات الجزائرية
- ✓ تحول كثير من الأساتذة المؤهلين للتكوين في مستويات ما بعد التدرج وترك تكوين طلبة التدرج للأساتذة الجدد والأساتذة المتعاقدين والمؤقتين (طلبة الماستر والدكتوراه) وهجرة الكثير منهم خلال العشرية الماضية.

- ✓ تكفل الجامعات في بعض الدول كالسويد وانجلترا ودول البلقان بتكوين المعلمين وتخلى حكومات هذه الدول عن المدارس العليا لتكوين المعلمين. في الجزائر يعرف قطاع التربية نقصا فادحا في عدد المعلمين حيث تقدر احياجاته بحوالي 24000 معلما سنويا في حين أن المارس العليا لتكوين المعلمين لا تخرج سوى 3000 معلما سنويا. وظفت وزارة التربية 15000 معلما خلال السنة 2015 – 2016 من أصل 24000 مترشحا جلهم من خريجي الجامعات وهذا يدفعنا إلى القول بأن كل متخرج جامعي يمكن أن يكون معلما في قطاع التربية ويجرنا إلى التساؤل عن نوعية التكوين البداغوجي الذي تلقاه في ظل ضعف التكوين البداغوجي لأساتذة التعليم العالي خاصة وأن تقارير المديريات الجهوية أشارت كلها إلى ضعف مستوى المعلمين الذين تم توظيفهم.

تدفعنا هذه التغيرات إلى الاهتمام بالتنشئة التنظيمية لأساتذة التعليم العالي الجدد في الجزائر لممارسة مهنة "التعليم" وبالتكوين البيداغوجي الذي يسمح لهم بذلك.

مفهوم التنشئة التنظيمية والمهنية

تشمل عملية التنشئة التنظيمية كل اجراءات تعلّم وتكيّف الموظّف الجديد وتعديل أنماط سلوكه بهدف انتمائه الى جماعات وفرق عمل واندماجه فيها وإنشاء علاقات اجتماعيّة للمحافظة على ثقافة المنظمة أو لتطويرها. تتبنى الدراسات الحديثة في موضوع التنشئة التنظيمية مقاربة جديدة تعتبر التنشئة التنظيمية سيرورة تتحكم فيها قوى تنظيمية ومبادرات فردية من الموظفين الجدد أنفسهم. يطلق على هذه المبادرات الفردية اسم التكتيكات الفردية للاندماج وتتمثل في مختلف النشاطات التي يقوم بها الوافد الجديد من تلقاء نفسه حتى يضمن اندماجه في المؤسسة سواء كانت انتاجية أو خدماتية كالجامعة.

تعريف التنشئة التنظيمية

عن Lacaze (2001، ص95) يرى Feldman (1976) أن التنشئة التنظيمية هي العملية التي ينتقل من خلالها العامل من حالة شخص غريب الى عضو مشارك وفعال، في حين يرى Van Maanen & Shein (1976) أنها العملية التي نعلم من خلالها الفرد ويتعلم حيل وطرق الدور التنظيمي، وبمعنى آخر هي العملية التي يكتسب الفرد من حلالها معارف اجتماعية وكفاءات ضرورية لتولي وظيفته في المؤسسة. يحدد هذا التعريف بصورة واضحة أثرين للتنشئة التنظيمية يتمثل الأول في ذلك الجهد المبذول من طرف المنظمة وأعضائها لإدماج العامل الجديد ويتمثل الثاني في الجهد الذي يقوم به هذا الأخير من أجل الاندماج.

وعن Bargues – Bourlier (2009، ص 20) عرف كل من Lacaze & Dufour (2007) عملية التنشئة التنظيمية بعملية التكيف المتبادل وبصفة خاصة عملية التكيف بين مجالات الهوية الفردية والامتثال للمنظمة. يعكس هذا التعريف منظور الباحث Dubar للتنشئة المهنية الذي يرى بأن التنشئة المهنية سياق يبنى من خلاله الأفراد هويتهم الاجتماعية والمهنية من خلال لعبة التبادلات البيوغرافية والعلائقية (Dubar, 2000).

نقصد بالتنشئة التنظيمية بناء الهوية المهنية للأساتذة الباحثين بإكسابهم معارف ومهارات خاصة منها تلك المتعلقة بالنشاطات البيداغوجية.

ممارسات التنشئة التنظيمية

ممارسات التنشئة التنظيمية هي مجموعة الإجراءات التي تضعها المؤسسة من أجل إكساب الموظف الجديد القيم والثقافة والمعارف وكل العناصر التي تعتبرها ضرورية لاندماجه وهي تدور في مجملها حول التكوين في مكان العمل أو خارجه وتتمثل في:

الوصاية : يستعين الموظف الجديد بشخص ذو خبرة وكفاءة يعتمد عليه في حل مشاكله.

التكوين: يتابع الموظف الجديد دورات تكوين مبرمجة بصفة واضحة ورسمية يفهم من خلالها وظيفته وثقافة المؤسسة. يعتبر التكوين تنشئة غير استثمارية حيث تعمل المؤسسة على ترسيخ قيم وأنماط سلوك جديدة خاصة بالمنظمة وترفض شخصية الموظف. بالمقابل يمكن أن تكون التنشئة التنظيمية استثمارية حيث يتم التركيز على الهوية الشخصية للموظف إذ تكتفى المؤسسة بالمهارات التى حوزته حين التوظيف وتمارس خاصة بعد توظيف أشخاص لمناصب الادارة العليا حيث تترك لهم حرية استخدام معارفهم الخاصة.

التكتيكات الفردية لعملية الادماج

تعكس التكتيكات الفردية الدور الفعال الذي يلعبه الوافد الجديد في سياق تنشئته الخاصة وقد قامت Lacaze(2001) بتصنيف هذه المبادرات في ستة تكتيكات كما يلي:

- التعلم بالممارسة (التعلم بالمحاولة والخطأ)
- مراقبة محيط العمل (الملاحظة والاستماع) — البحث عن المعلومات
- طلب المساعدة
- بناء علاقات لتحقيق الاندماج الاجتماعي
- نشاطات معرفية — التأقلم و البحث عن الراحة النفسة
- العقلانية

تسمح التكتيكات الفردية بتحقيق التكيف النفسي والتحكم في النشاطات المعرفية والتأقلم في محيط العمل الجديد.

خصائص نظام التعليم العالي في الجزائر

يتميز التعليم العالي في الجزائر بالإزدواجية (جامعات ومدارس عليا) وهو مفتوح لكل حامل شهادة باكلوريا (شهادة النجاح في التعليم الثانوي) دون اختيار مسبق. تم تكريس هذا العقد الضمنى بين المجتمع وجامعاته باسم ديمقراطية ومجانية التعليم منذ 1962 (حقوق التسجيل في الجامعة 200 دج ما يعادل 1.5 أورو).

تنتشر مؤسسات التعليم العالي اليوم في كل ولايات الوطن: 97 مؤسسة تعليمية بين جامعات (48) ومراكز جامعية (10) ومدارس عليا ومراكز تكنولوجية (39). كما تتضمن هذه الشبكة 1000 مخير و30 مركز بحث. كان عدد الطلبة الجزائرين المسجلين في الجامعات الجزائرية 820 طالب من أصل 2881 سنة 1962 وقد عرف هذا العدد تطورا كبيرا ليصل 1500000 طالبا سنة 2015. كما عرف عدد الأساتذة تطورا هائلا حيث كان 298

سنة 1962 ليصل 54000 أستاذا لتصبح نسبة التأطير 1/29 بعد أن كانت 1/9 سنة 1962 كما يوضحه الجدول رقم 1.

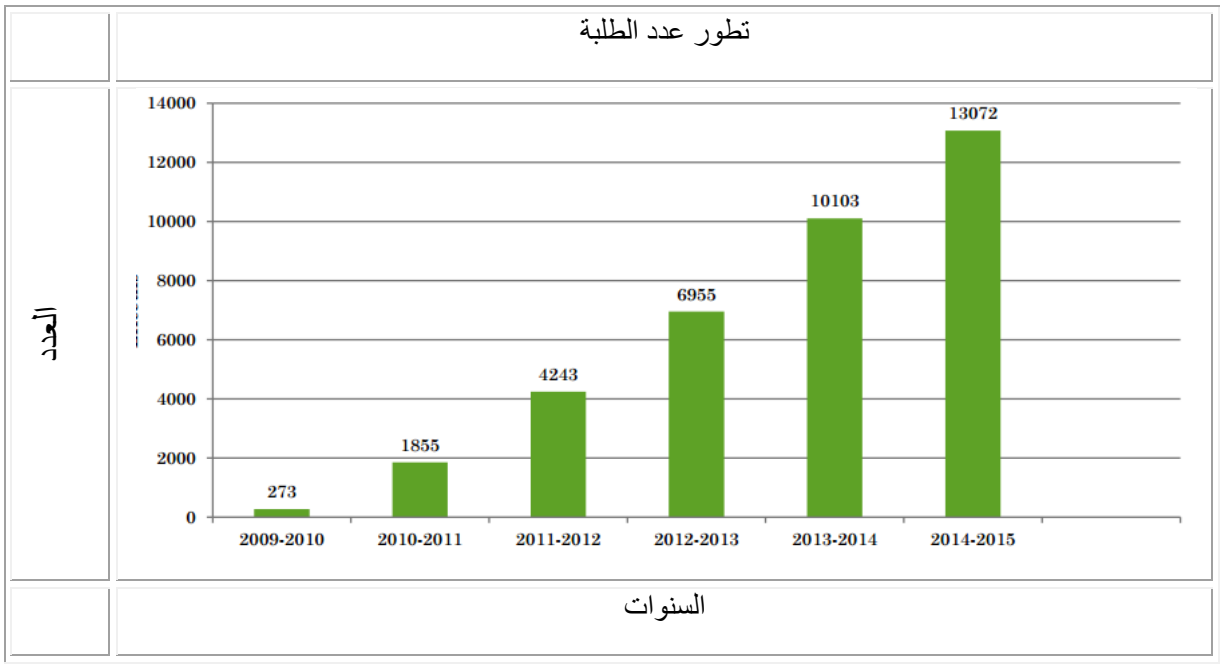
جدول رقم 1: تطور عدد الطلبة والأساتذة في قطاع التعليم العالي في الجزائر

	1963 – 1962	2000 – 1999	2011 – 2010	2015 – 2014
عدد الطلبة (التدرج)	2725	407995	1077945	1500000
عدد طلبة التدرج	156	20846	50617	60000
المجموع	*2881	428841	1128562	1560000
عدد الأساتذة	298	17460	40140	54000
نسبة التأطير في التدرج	9	23	27	29

* منهم 820 طالبا جزائري

إن الملفت للانتباه هو التطور السريع والهائل لعدد الطلبة المسجلين في الدكتوراه فكما يتبين من الشكل رقم 1 حيث قفز هذا العدد من 273 طالبا سنة 2009 – 2010 إلى ما يفوق 13000 خلال السنة الجامعية 2014 – 2015.

الشكل رقم 1: تطور عدد الطلبة المسجلين في الدكتوراه بين 2009 و 2015



إن هجرة العديد من الأساتذة الجامعين والعدد المتزايد من الطلبة المسجلين في الجامعات الجزائرية وتراجع نسبة التأطير صاحبه توظيف عدد هائل من الأساتذة الجدد والتعاقد مع طلبة ما بعد التدرج (مستر ودكتوراه) في محاولة لمواكبة التطور المتزايد لعدد الطلبة. لتحقيق هذا الهدف اتخذت الحكومة الجزائرية عدة إجراءات منها:

التكوين في الخارج: ساهم تكوين طلبة ما بعد التدرج في الخارج في تدعيم وتحسن التأطير البداغوجي والعلمي للجامعات الجزائرية ففي خلال الفترة الممتدة بين 1962 و2012 استفاد أكثر من 50000 طالبا من تكوين في

القارات الأربعة (أفريقيا – أوروبا – آسيا وأمريكا). أعيد النظر في سياسة التكوين في الخارج ليوجه نحو الأساتذة والطلبة المسجلين في الجزائر حيث بلغت نسبة استفادة الأساتذة 46% وكانت نسبة استفادة طلبة الدكتوراه 50%.

منح التكوين قصر المدى ومنح العطل العلمية: تقدر نسبة استفادة الأساتذة الدائمين من منح التكوين قصير المدي الذي يتراوح بين شهر و3 أشهر بحوالي 40% حيث يستفيد الأستاذ من 2000 أورو شهريا. أما منحة العطلة العلمية فتصرف للأساتذة المشاركين في الملتقيات العلمية خارج الوطن.

اصادر القانون الخاص بالأستاذ الجامعي: عرفت سنة 2000 إصدار مرسوم تنفيذي مصاحب لقانون الأستاذ الجامعي يقضي بتحسن الراتب الشهري وتعوضات مالية معتبرة لفائدة الأساتذة والباحثين الدائمين.

ترقية الكتاب الحامعي: إدراكا منها لأهمية الكتاب كوسيلة بيداغوجية عملت الحكومة على ترقية الكتاب الجامعي بإنشاء ديوان المطبوعات الجامعية سنة 1973. وقد قام هذا الديوان بنشر ما يقارب 5200 عنوانا 52% منها باللغة والعربية و48% باللغات الأجنبية.

استحداث رتبة "أستاذ بارز Professeur émérite": توجت مجهودات ترقية التأطير البيداغوجي والعلمي باستحداث رتبة "أستاذ بارز" حيث استفاد من هذا الإجراء 105 استاذا من أصل 120 مرشحا.

عرف البحث العلمي بالموازاة مع تطور عدد الطلبة وعدد الأساتذة تطورا ملحوظا وأصبح يخضع إلى تقييم جدي ومنظم. وإذا كان مركز الأستاذ الجامعي يتطلب مهارات بيداغوجية وأخرى بحثية فإن سياقي التوظيف والترقية يعتمدان أساسا على تقييم كم ونوعية البحوث المنجزة من طرف المترشح أما الخبرة في التدريس والتكوين فهي "محبذة" لكنها لا تخضع للتقييم. ونظرا لكون هذه الخبرة لا تخضغ للتقييم فإن النشاطات والمسؤوليات البداغوجية لا قيمة لها لدى الأساتذة وطلبة الدكتوراه المترشحين لمركز الأستاذ. ولنا أن نتساءل عن التكوين البداغوجي الذي يتمتع به هؤلاء لخوض غمار تكوين وإعداد أجيال للمشاركة في التنمية الاقتصادية خاصة وأن كثير من هؤلاء المتخرجين يبقى في الجامعة للتدرج ثم التوظيف أو ينتقل إلى التدريس في مؤسسات قطاع التربية.

الدراسة الميدانية

بالاعتماد على تحليل نتائج دراسة حول التكتيكات الفردية المستخدمة من طرف الأساتذة الجدد للاندماج في نظام التعليم العالي في الجزائر نريد التأكيد على أهمية التنشئة التنظيمية وتوضيح أهمية التكوين البيداغوجي بالنسبة للأستاذ وللجامعة.

عينة البحث

تكونت عينة البحث وهي عينة قصدية (غرضية) من 40 أستاذا أغلبيتهم من جامعة الجزائر2 بالإضافة الى بعض الأساتذة من جامعات أخرى من الوطن. بلغت نسبة الاساتذة الذين شغلوا منصب أستاذ لأول مرة 10%

وهذا يعني أن أغلبية الأساتذة قد شغلوا مناصب أخرى وبالتالي قد اكتسبوا معرفة حول علاقات العمل ولديهم تجربة من حيث استخدام تكتيكات الاندماج. أقر نصف أفراد العينة بوجود تطابق واضح بين تكوينهم القاعدي والتخصص الذي يدرسون فيه. بلغ عدد الحاصلين على شهادة الدكتورة 11 استاذا بما يمثل 27.5% في حين أن 26 أستاذا مسجلين لنيل شهادة الدكتوراه بنسبة 65% أما عدد الحاصلين على شهادة الماجستير فقد بلغ ثلاثة أساتذة فقط. يظهر الاحصاء الوصفي للبيانات الكمية أن متوسط السن لدى أفراد العينة يبلغ 36 سنة مما يدل على أن أفراد العينة يمثلون فئة الشباب ويقدّر متوسط الأقدمية لديهم بتسع سنوات تقريبا.

وصف الأداة

استعان الباحث بمقياس التكتيكات الفردية في الاندماج المهني من إعداد الباحثة Lacaze (2001) وترجمه الى اللغة العربية وقام بتعديله. يحتوي المقياس في نسخته الأصلية على 32 بندا موزعة على ثلاثة أبعاد.

البحث عن المعلومات	الاندماج الاجتماعي	تكتيكات نفسية للاندماج
التعلم بالتجربة المراقبة طلب المساعدة	انشاء علاقات	العقلانية النشاط الذهني الادارة الذاتية

الخصائص السيكومترية للأداة

تم في مرحلة أولى حساب الصدق البنائي بتحديد وإعادة تسمية بعض أبعاد المقياس باستخدام التحليل العاملي للمركبات الأساسية أما المرحلة الثانية فتمثلت في اختبار ثبات الأبعاد ثم المقياس ككل باستخدام معامل آلفا كرونباخ ومعاملات الارتباط بين بنود كل بعد في المقياس الواحد ومعاملات الارتباط بين أبعاد المقياس.

صدق المقياس

تم تحديد أبعاد المقياس باستخدام التحليل العاملي للمركبات الأساسية بإخضاع البنود التى تميزت بالتوزيع الاعتدالي للتحليل وعددها 29 بندا كما هو مبين في الجدول رقم 2 بعد إبعاد البنود رقم 8،9 و13 والتى تميزا بتوزيع غير اعتدالي.

الجدول رقم 1: أبعاد مقياس التكتيكات الفردية في التنشئة التنظيمية

البعد	تسمية البعد	عدد البنود	آلفا كرونباخ
.1	التعلم الفردي	09	0.915
.2	التعلم بالمراقبة	06	0.845
.3	طلب المساعدة	05	0.808
.4	تكوين العلاقات	03	0.584
.5	التقييم الفردي	03	0.515
.6	الادارة الذاتية	02	0,603
	المقياس	**28**	

نتائج الدراسة

الاحصاء الوصفي للبيانات الكمية

كشفت نتائج مصفوفة الارتباطات عن وجود ارتباط سالب دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين السن وتكتيك التعلم بالمراقبة بلغ **r=-0.317** . هذا يعني أن تزايد عمر الأستاذ يؤدي الى التقليل من استخدام هذا التكتيك فيعتمد على خبرته السابقة ومعارفه أثناء عمله ولا يكتف بالمراقبة.

الجدول رقم 3: الارتباطات بين تكتيكات التنشئة الفردية

	السن	الأقدمية	الخبرة السابقة	التعلم الفردي	المراقبة	طلب المساعدة	انشاء علاقات	تقييم فردي	ادارة ذاتية
السن	1	,128 ,431	**,549**** **,001**	,159 ,327	**-,317*** **,046**	,044 ,789	,168 ,301	,073 ,655	,220 ,172
الأقدمية		1	**,412*** **,013**	-,059 ,717	-,055 ,734	,023 ,889	**-,319*** **,045**	-,235 ,145	,266 ,097
الخبرة السابقة			1	-,144 ,401	-,120 ,486	,198 ,247	,030 ,862	-,163 ,344	,090 ,601
التعلم الفردي				1	,216 ,180	**,544***** **,000**	,057 ,725	**,594***** **,000**	**,556***** **,000**
المراقبة					1	**,449**** **,004**	**,446**** **,004**	,030 ,853	,028 ,862
طلب المساعدة						1	,249 ,121	**,387*** **,014**	**,429**** **,006**
انشاء علاقات							1	,210 ,194	-,022 ,893
تقييم فردي								1	,299 ,061
ادارة ذاتية									1

*** دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.001
** دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.01
* دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.05

كما تبين من النتائج المعروضة في الجدول رقم 3 وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين أقدمية الاساتذة وتقنية انشاء العلاقات بلغت **r=-0.319** وهذا يعني أن انشاء العلاقات يتم في المراحل الأولى من التدريس حيث كلما زادت اقدمية الاستاذ قلّ البحث عن علاقات جديدة. كما يرتبط تكتيك التعلم الفردي بتكتيكات طلب المساعدة والتقييم الفردي والادارة الذاتية ايجابيا بمستوى دلالة قدره 0.001 حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0,54 و 0,59. كما نلاحظ ارتباط موجب بين تكتيكات التعلم بالمراقبة وتكتيكات طلب المساعدة وإنشاء علاقات بلغ r=0,4. أخيرا تظهر النتائج وجود ارتباط موجب بين تكتيكات طلب المساعدة وكل من التقييم الفردي والإدارة الذاتية ($r \approx 0.4$) وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 و0.01 على التوالي، أي يزيد الاعتماد على التقييم الفردي والإدارة الذاتية بزيادة تقنيات البحث عن المعلومات.

تدل هذه النتائج أن الاساتذة الشباب يستخدمون هذه التكتيكات معا والارتباط القوي بين البحث عن المعلومات والإدارة الذاتية يبين بأن هؤلاء الاساتذة يفكرون قبل وبعد طلب المعلومات ويستخدمونها بشكل عقلاني لضبط وتقييم سلوكهم وتحسين أداءهم.

استخدام التكتيكات حسب الخصائص الفردية

شغل المنصب لأول مرة

تم تحليل دلالة الفرق في استخدام التكتيكات الفردية بين الاساتذة الذين يشغلون المنصب لأول مرة والأساتذة الذين عملوا بمناصب أخرى من قبل. تظهر النتائج المعروضة في الجدول رقم 4 عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين.

جدول رقم 4: دلالة الفرق بين الأساتذة في استخدام التكتيكات الفردية حسب متغير شغل أول منصب عمل

اول منصب	اختبار ليفين لتساوي التباينات		اختبار ت لتساوي المتوسطات			
	F	مستوى الدلالة	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة (في اتجاهين)	فرق المتوسطات
التعلم الفردي	,766	,387	**1,575**	38	,123	,74788
التعلم بالمراقبة	2,932	,095	**1,438**	38	,159	,69058
طلب المساعدة	1,652	,206	**,770**	38	,446	,37265
انشاء علاقات	,368	,548	**,316**	38	,753	,16667
التقييم الفردي	,080	,778	**,815**	38	,420	,39437
الادارة الذاتية	,764	,388	**1,061**	38	,296	,47295

كذلك لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث حسب المتغيرات التالية: تلاؤم المنصب مع التكوين القاعدي والتسجيل أو عدم التسجيل في الدكتوراه والانتماء الجامعي والمؤهلات العلمية (دكتوراه أو ماجستير).

التكتيكات الأكثر استخداما

للتعرف على التكتيكات الأكثر استخداما تم حساب اختبار فريدمان للرتب فأظهرت النتائج المعروضة في الجدول رقم 5 أن تكتيكات التسيير الذاتي جاءت في الرتبة الأولى بمتوسط رتب قدره 4.76 يليه تكتيكات طلب المساعدة بمتوسط رتب 4.29 ثم التعلم الفردي بمتوسط رتب 4.23 وهذا الترتيب دال عند مستوى دلالة 0.001.

الجدول رقم 5 :نتائج اختبار فريدمان للرتب

	متوسط الرتب	الرتبة
التعلم الفردي	4,23	3
التعلم بالمراقبة	2,35	5
طلب المساعدة	4,29	2
انشاء علاقات	1,90	6
التقييم الفردي	3,48	4
التسيير الذاتي	4,76	1
ك تربيع	59,026	
درجة الحرية	6	
مستوى الدلالة	,000	

4. مناقشة النتائج

الملاحظة الأولى التي يمكن تقديمها حول التكتيكات أنها مترابطة ومن الممكن جدا أنها تستخدم في نفس الوقت مثل تكتيكات التعلم الفردي والتسيير الذاتي خاصة وأن الارتباط بينهما قوي ودال (r=0.556)، وكذلك بين تكتيكات التعلم الفردي والتقييم الفردي (r=0.594). كما تبين أن الأساتذة يستخدمون أكثر تكتيكات التعلم الفردي والتسيير الذاتي وتعتبر هذه النتيجة مكملة لدراسة Lacaze (2001) التي لم يتحدد فيها التكتيكات الأكثر استخداما واعتبرتها الباحثة متكاملة فيما بينها.

كما تظهر نتائج البحث الحالي اعتماد الأساتذة الجدد على انفسهم في غياب استراتيجيات تنظيمية واضحة معدة من طرف الجامعة لمساعدتهم على الاندماج وهو ما يعكس الثقافة الفردانية السائدة في الجامعات الجزائرية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بضعف الثقة في الذات لدى الأساتذة الجدد نتيجة ضعف التكوين الجامعي ومن هنا نجد هؤلاء ينعزلون في السنوات الأولى من التحاقهم بالجامعة وإتاحة الفرصة لأنفسهم لتكوين هوية المهنية. وقد يتطلب تأكيد أو دحض هذه الفكرة إجراء بحوث أخري لتحليل دور بعض الخصائص الشخصية كالفعالية الذاتية والثقة في النفس في اختيار التكتيكات الفردية في سياق التنشئة التنظيمية سواء في الجامعة أو في المؤسسات الاقتصادية والإدارية. هذا بالإضافة إلى طبيعة عمل الأستاذ الذي وإن كان يتواجد في نفس الحيز الجغرافي (الجامعة) مع غيره من الأساتذة إلا أنه حين يؤدى عمله يكون في معزل عنهم وأمام عينة أخرى من الأفراد هم الطلبة وتبقى فرص الاحتكاك ببقية الأساتذة خاصة ذوى الخبرة قليلة تتلخص في فترات الامتحانات والملتقيات العلمية. ومن النتائج الأخرى عدم وجود فروق في استخدام التكتيكات حسب شغل أول منصب عمل وذلك لأن التدريس مهمة مختلفة عن العمل في المؤسسات الأخرى وبالتالي يكون استخدام نفس أنواع التكتيكات بالنسبة للأستاذ الذي عمل سابقا والأستاذ الذي التحق بالتدريس مباشرة. كذلك لم نجد فروق بين الأساتذة من حيث تناسب مركز العمل مع التكوين القاعدي وهذا عكس ما توصلت اليهِ Lacaze (2001) التى وجودت فروقا في استخدام التكتيكات حسب هذا المتغير لدى العمال وذلك لأن الأستاذ مهما كان نوع تكوينه فهو في بحث دائم عن المعلومات لتقديم أكبر قدر من المعلومات للطلبة (نفس الحال بالنسبة لنوع الشهادة التي لا تؤثر في استخدام التكتيكات) وهذا عكس العامل في المؤسسة الصناعية أو الإدارية الذي إن لم يتناسب منصبه مع تكوينه القاعدي فإنه يستخدم أكثر تكتيكات البحث عن المعلومات وطلب المساعدة مقارنة بالعامل الذي يجد توافق بين منصبه وتكوينه القاعدي.

كذلك لم تظهر فروق في استخدام التكتيكات رغم اختلاف الانتماء الجامعي في غياب ممارسات التنشئة التنظيمية في هذه الجامعات فغياب هذه الممارسات على مستوى الجامعات كما أشار إلى ذلك White (1991) و Austin (2002) يُفسر استخدام نفس التكتيكات من طرف كل الأساتذة خاصة وأنهم يمثلون فئة جد متجانسة من حيث الخصائص الشخصية والمؤهلات العلمية وحتى المسار التكويني كطلبة قبل أن يصبحوا أساتذة.

بينت نتائج البحث الحالي أن التبادلات مع الزملاء أو مناقشة الممارسات المهنية لا تلعب دورا حاسما في تنشئة الأساتذة الجدد. تبقى التبادلات مع الزملاء حول موضوع البيداغوجيا قليلة فهذه التبادلات تعتبر "ممكنة" لكنها

ليست ممارسات مهنية منظمة للمناقشة وتبادل الآراء حول الممارسات البيداغوجية. وكما يشير إليه (Gutnik & Masson, 2010) حتى في هذه التبادلات القليلة فإن فالأمر لا يتعلق بتبادلات "حقيقية" بقدر ما يتعلق بالأفكار التى يكونها الأساتذة الجدد عن تمثلات زملاءهم لهم. وعليه فبما أن الغير 'الخارجي' لا يمكنه تقييم ومناقشة الممارسات البيداغوجية فإن المرجع الوحيد الذي يظهر ذو فائدة بالنسبة للأستاذ الجديد هو ذاته للحكم على ما يقوم به (Dubar, 1998).

إن تحليل نتائج الدراسة الحالية يقودنا إلى الملاحظة التالية: سياق التنشئة المهنية للأساتذة الباحثين الجدد مبنية أساسا على تمثلاتهم لمحيطهم المادي والاجتماعي وعلى علاقتهم بالطلبة وبالامكانيات التقنية الموفرة لهم. أما التنشئة التنظيمية من طرف الزملاء (التفاعلات المنظمة مع الزملاء والتكوين في البيداغوجيا من طرف الجامعة فهي غائبة مقارنة مع قطاعات مهنية أخرى.

تؤكد نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسات أخرى (Gutnik & Masson, 2010 ; Barbot & Masson, 2011) من أن البعد الفردي وليس البعد الجماعي أو المؤسساتى هو مصدر التنشئة المهنية للأساتذة الباحثين الجدد. وهذه النتائج إنما تؤكد هوية مجزأة ومبنية شخصيا من طرف أساتذة التعليم العالي وفي نفس الوقت غياب مساهمة جماعية ومؤسساتية منظمة لبناء هوية هؤلاء.

يمكن تقديم عدة فرضيات لشرح هذه الخصوصية لسياق تنشئة أساتذة التعليم العالي:

1. تتم هذه التنشئة أساسا من خلال البحث العلمي
2. غياب سياسة تكوين بيداغوجي وتكوين المهوية المهنية للأستاذ الجامعي رغم المالغ المالية الكبيرة التى تصرف في هذا المجال.
3. الأعراف التى تحبذ الفردانية البيداغوجية ومطالب استقلالية الجامعات وأساتذتها وحرية اختيار النشاطات والطرائق البيداغوجية.

إن تنشئة الأستاذ الباحث من خلال البحث العلمي فقط هو سبب من الأسباب التى أدت إلى تدهور مستوى ونوعية التعليم العالي. في بعض الدول ككندا وبلجيكا تعمل الحكومات على إعداد وتأهيل أساتذة التعليم العالي للنشاطات البيداغوجية. في فرنسا استحدثت عام 1989 مراكز الإعداد للتكوين العالي (CIES) وتم التخلي عن هذه المراكز عام 2009 لصالح إجراء جديد يتمثل في عقد الدكتوراه غير أن هذا الإجراء الحديد حسب بعض الباحثين (Fave-Bonnet, 2011; Wouters, Frenay & Parmentier, 2011) لم يجدى نفعا. حقيقة يمثل التعليم في الجامعة أثناء إعداد أطروحة الدكتوراه طريقة لا يستهان بها في سبيل تنشئة الطلبة وإعدادهم لمهنة الأستاذ الباحث لكنها غير كافية في غياب الاستراتيجيات الرسمية للتنشئة التنظيمية فهي فرصة للتعرف على متطلبات مهنة التعليم والضغوطات المستمرة التى تميز المهنة بدأ تلك المتعلقة بالموازنة بين نشاطات التدريس ونشاطات البحث.

تضع هذه الحالة الطالب الأستاذ المؤقت أمام عدة مشاكل حدد بعضها (Paivandi, 2010) بعد دراسة على 3327 أستاذا مؤقتا تين له أن هذه المشاكل ترتبط بالجانب البداغوجي حيث تبين أن 50 % من الأساتذة الجدد يذكرون صعوبات تعليم الطلبة (الفهم والدافعية وتقبل الطرق البيداغوجية) و37 % يذكرون صعوبات خاصة بإعداد الدروس ويقر 25 % منهم أنهم يشعرون بالخوف في قاعات التدريس.

الاقتراحات

مهنة التعليم ليست مهنة سهلة كما يتصورها البعض ولا يمكن الاكتفاء فيها بالتكوين القاعدي للأستاذ أو تكوينه للبحث العلمي فقط. يظهر إذن أنه من المجدى التفكير في إجراءات عملية لتعليم الأساتذة الجدد مهنة التعليم بما يستجيب لحاجات وتطلعات الجامعات والمجتمع لذلك فإننا نقدم الاقتراحات التالية :

- تدريب القيادات الجامعية في مجالات ادارة الموارد البشرية وسبل تنميتها،
- تعيين أخصائيين في مجال تنمية الموارد البشرية بإدارة الجامعة يتابعون سياق تنشئة وإدماج الأساتذة الجدد مع مراعاة تخصصهم في المجال و كفاءتهم العلمية و العملية،
- ترشيد الميزانيات المالية لتطوير عملية التنشئة التنظيمية لأعضاء هيئات التدريس بالجامعة وتكوينهم بيداغوجيا،
- تنظيم دورات تكوين تسمح بمتابعة الاساتذة الجدد من قبل أساتذة أكثر خبرة في التدريس الجامعي وتوجيههم وفق الأبعاد والمعايير التالية:

أ – البعد لبيداغوجي ويتضمن المعايير التالية على سبيل الذكر لا الحصر:

1. إعداد وتطبيق نشاطات تعليمية فعالة وناجعة تأخذ بعين الاعتبار محتوى وأهداف برنامج التكوين من جهة وخصوصية الطالب الجامعي من جهة ثانية.
2. تطوير وتطبيق إجراءات موضوعية وعادلة لتقييم التحصيل الدراسي أثناء وبعد تطبيق برنامج التكوين.
3. التحكم في الأشكال المختلفة للتواصل البيداغوجي من عرض شفوي واستخدام وسائل الدعم والإيضاح واستخدام التكنولوجيا الحديثة للاعلام والتواصل ().
4. تنشيط وتسيير التفاعلات داخل وبين المجموعات في الصف وتحفيز الطلبة.

ب – البعد المؤسساتي ويتضمن المعايير التالية على سبيل الذكر لا الحصر:

1. التعود على العمل الجماعي مع العيدين والزملاء والمشاركة في مشاريع البحث ومشاريع إعداد وتطوير برامج التكوين.
2. العمل على مساعدة الآخرين (طلبة وزملاء) على تحقيق النجاح وتطورهم الشخصي.

- ج – البعد المهني _ الاجتماعي ويتضمن المعايير التالية على سبيل الذكر لا الحصر:

1. تطوير الفكر النقدي نحو الممارسات البيداغوجية في الجامعة وطرح الافكار والمشاطات البيداغوجية للمناقشة والتواصل.
2. مواجهة واجبات وأخلاقيات مهنة التعليم في الجامعة.

الخاتمة

في الوقت الذي تسعى فيه كثير من الجامعات العالمية إلى الاهتمام بنوعية التكوين الجامعي من خلال إعداد الأساتذة نتيجة التطورات الاقتصادية والاجتماعية (المنافسة والتمويل) فإن الجامعات الجزائرية تعيش عكس ذلك. تؤكد نتائج البحث الحالي أن عملية إدماج الأساتذة الجدد في الجامعة كانت وفق المنظور البنائي الوظيفي القائم على التجزئة والفردانية. تؤكد الدلائل أن ترك الاساتذة الجدد لمواجهة مصيرهم بمفردهم داخل بيئة العمل الجديدة تجعلهم لا يوجهون الاسئلة والاستفسارات لذلك ربما يستغرقون أسابيع عديدة لاستكشاف معظم الأمور البسيطة داخل الجامعة والكلية، فبدون التهيئة المبدئية كمرحلة مهمة من مراحل التنشئة التنظيمية للأساتذة الجدد يكون من الصعب على العضو الجديد النجاح في مهامه البيداغوجية وتشمل النتائج المحتملة لعدم المبالاة بتلك العملية ضعف الروح المعنوية وضعف الاندماج في فريق العمل وتشويه صورة التكوين الجامعي.

المراجع

المراجع باللغة العربية

1. ياسر فتحي الهنداوي المهدي. (2009). تطوير عملية التنشئة التنظيمية لمعاوني أعضاء هيئة التدريس الجدد بجامعة عين شمس في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية. **مجلة التربية** – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. العدد 25، 1 – 15.

2. ميلاد بوحفص. (2015). **دور الفرد والتنظيم في سياق التنشئة التنظيمية – حالة الشباب المتخرج من الجامعات والعامل في قطاع الخدمات** –. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2.

المراجع باللغات الأجنبية

3. Ashford, S. J., & Black, J. S. (1996). Proactivity during organizational entry: The role of desire for control. **Journal of Applied Psychology**, 81, 199-214.

4. Baker, H. (1989). **A control perspective of organizational socialization**. 4th Annual Meeting of the Academy of Management, Washington DC., 13-16 August.

5. Baker, H., Feldman, D. (1991). Linking organizational socialization tactics with corporate human resource management strategies. **Human Resource Management Review**, 1(3):193-202

6. Barbot, M.-J.& Massou, L. (2011). Statuts, professionnalité des enseignants-chercheurs et usages des TIC, *in* Barbot M.-J., Massou L., dir., **TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations**. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 145-164.

7. Bargues – Bourlier, E. (2008). Gérer la socialisation organisationnelle pour développer/maintenir la culture de l'organisation : vers un enrichissement des connaissances des pratiques. **Actes du XVIIIè Congrès International de l'AGRH, A quoi sert la GRH?** Dakar 9-12 novembre.

8. Bargues – Bourlier, E. (2009). **Vers une approche contextualisée des pratiques de socialisation organisationnelle. Le cas des petites entreprises**. Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion. Université de la méditerranée Aix – Marseille II Faculté des sciences économiques et de gestion.

9. Dubar, C. (2000). **La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin (2ème éd.).

10. Dubar, C. (1998). **La crise des identités**. Paris : P.U.F.

11. Dufour, L., & Lacaze, D. (2007). L'intégration dans l'entreprise des jeunes à faible capital scolaire : un processus d'ajustement mutuel. **Communication au XVIIIème Congrès de l'AGRH**, Fribourg, Suisse.

12. Fave-Bonnet, M-F. (2011). Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur. **Recherche et formation**, 68, 127-136.

13. Guerfel – Henda. S., El abboubi. M. & El kandoussi Rimhe. F. (2012). La socialisation organisationnelle des nouvelles recrues, **Revue Interdisciplinaire sur le Management et l'Humanisme : Les Jeunes et le Travail**, 4, novembre/décembre, 57 – 73.

14. Jones Gareth, H. (1986). Socialization tactics, Self-Efficacy and newcomers' Adjustments to organizations. **Academy of management journal**, 29, 1, 262 – 279.

15. Knight, P & Trowler, P. (1999). Organizational socialization and induction in universities: Reconceptualizing theory and practice. **Higher Education**, 37, 177-195.

16. Lacaze, D. (2001). **Le rôle de l'individu dans la socialisation organisationnelle : le cas des employés dans les services de grande distribution et de restauration rapide**. Thèse de doctorat en sciences de gestion, IAE d'Aix en Provence, Université Aix-Marseille II.

17. Lacaze, D. (2007). Socialisation organisationnelle, pour intégrer et fidéliser, **Entreprises et Carrières**, n°875, du 9 au 15 octobre 2007, 36-37.

18. Lacaze D. (2005). Vers une meilleure compréhension du processus d'intégration : validation d'un modèle d'intégration proactive des nouveaux salariés. **Revue de Gestion des Ressources Humaines**, 56, Avril-Mai-Juin, 19-35.

19. Perrot, S. (2008). Evolution du niveau de socialisation organisationnelle selon l'ancienneté : une analyse des premiers mois dans l'entreprise. **M@n@gement**, 11, 3, 231-258.

20. Perrot, S. (2006). L'entrée dans l'entreprise des jeunes diplômés : les facteurs de réussite ou d'échec », in : Kalika, M., et Romelaer P. (2006). **Recherches en Management et Organisation**. Paris: Economica, chap. 17, 314-330.

21. Wouters, P., Frenay, M & Parmentier, Philippe. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. **Recherche et formation**, 67, 73-90.

22. White, J. W & Koss, M. P. (1991). Courtship Violence: Incidence in a National Sample of Higher Education Students. **Violence and Victims**, 6. 4, 247-256.

23. Zahrly, J. & Tosi, H. 1989. The differential effect of organizational induction process on early work role adjustment. **Journal of Organizational Behavior**, 10,(1), 59-74.

المراجع الالكترونية

24. Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty. **Journal of Higher Education**,

73(1), 94- 122. doi:10.1353/jhe.2002.0001.

25. De Ketele J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. **Revue française de pédagogie**. n° 172, juillet-septembre 2010, http://rfp.revues.org/2168.

26. Lavielle-Gutnik, N & Massou, L. Usages des TIC et socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs. **Distances et médiations des savoirs**[En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 08 octobre 2013, consulté le 28 juillet 2016. URL : http://dms.revues.org/413 ; DOI : 10.4000/dms.413.

27. Paivandi S., « L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université », **Revue française de pédagogie**. n° 172, juillet-septembre. "http://rfp.revues.org/2200 .doi. 10.4000/rfp.2200.

28. Stoerm Anderson & Baaska Anderson (2012). Preparation and Socialization of the Education Professoriate: Narratives of Doctoral Student-Instructors. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Volume 24, Number 2, 239-251.

المؤتمر الإقليمي "إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً"
محور "نماذج وتجارب إعداد المعلم قبل الخدمة"[1]

أطر معارف معلمي قيد الإعداد في العصر الرقمي

الدكتور ميلاد م. سعد*

الجامعة اللبنانية، كلية التربية، لبنان

ملخّص البحث

يحاول الباحث في هذه الورقة تسليط الضوء على أن مستقبل اللغة العربية، وعلى أثر شيوع تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجتمعنا العربي والتربوي، يتوقف على تعاون المتخصصين على إعداد جيل متخصص من معلمي اللغة العربية القادرين على تنشئة جيلٍ من طلاب العصر الرقمي قادرٍ على الابتكار وإنتاج المعارف ونشرها بلغته عبر الاستفادة للحد الأقصى من قدرات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مختلف الميادين. ثم يقترح ان بناء معرفة معلمي اللغة العربية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتسخير إمكاناتها التربوية ودمجها بمعارفهم المتصلة بعلوم التربية الأخرى بهدف تطوير قدراتهم وقدرات الجيل العربي على الابتكار وإنتاج المعارف، يتطلب إعادة النظر في الأطر الحاضرة لإعداد المعلمين. ولهذا يستعرض الباحث ثلاثة أطر Frameworks هي الأكثر شيوعًا في أدبيات إعداد المعلمين، أي إطار "لغة" Pedagogical Content Knowledge (PCK)، وإطار "لغتك" Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK)، وإطار المعرفة المدمجة (ICT-TPCK). ثم يعرض إطاره المقترح "بلغتكم" TPACK-XL على أنه الإطار الناظم لبناء قاعدة معارف معلمي اللغة العربية في العصر الرقمي الداعم للابتكار وإنتاج المعارف، والذي يسعى من خلال عرضه إلى نمذجة معارف معلمي اللغة العربية قيد الإعداد وتأطيرها بهدف تنمية معارفهم متداخلة التخصصات Interdisciplinary Knowledge كي يستعينوا بهذه التوليفة في اتخاذ القرارات الحكيمة والمناسبة لإنتاج المعارف ودعم الابتكار لديهم ولدى طلّابهم للسير باللغة العربية نحو مستقبل مشرق. كما يدعو متعددي التخصصات في علوم التربية إلى مراجعة الأطر المتبعة في كليات التربية، وإنتاج المعارف الناتجة عن تداخل التخصصات.

الكلمات الرئيسة: تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إعداد المعلمين، تكنولوجيا المعلومات والاتصال، تكنولوجيا التعليم، برامج إعداد المعلمين، دمج التكنولوجيا، معلمو اللغة العربية، PCK، TPACK، TPACK-XL، ICT-TPCK.

---

[1] بحث مقدم إلى المؤتمر الإقليمي بعنوان "إعداد المعلم العربي معرفيًا ومهنيًا"، محور "نماذج وتجارب إعداد المعلم قبل الخدمة" المنعقد في عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية، بتاريخ 29 و30 نوفمبر، 2016.

* أستاذ مساعد في كلية التربية في الجامعة اللبنانية. إختصاص: تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إعداد المعلمين قيد الإعداد.
E-mail: milad.saad@ul.edu.lb, Tel. : +961 3 100 838 و milad.m.saad@gmail.com

تمهيد

تتردد الدعوات لتعزيز مكانة اللغة العربية وثقافتها ونهضتها في جميع أنحاء العالم العربي. وتشير اقتراحات الباحثين في هذا المجال إلى ضرورة الاهتمام بإعداد معلمي اللغة العربية كما الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتدعيم الإعداد الفاعل؛ ولهذه الاقتراحات مبرراتها. تسود في لبنان نظرة متراخية لدى المعلمين إلى مفهوم إتقان اللغة العربية (زين الدين، 2014؛ صيّاح، 2014)، حيث يؤكد العديد من الباحثين أن الحد من تراجع اللغة العربية يتوقف على الإعداد الجيد للمعلمين (زين الدين، 2014؛ صيّاح، 2014؛ ناجي، 2014 ؛ مسعود، 2014، عبدالمجيد، 2012). لا تتوقف دعوة الباحثين إلى الاهتمام بإعداد معلمي اللغة العربية للحد من تراجعها وإعادة نهضتها عند الحدود اللبنانية، بل تتعداها إلى كل الأقطار العربية (أعجمية، 2012؛ العبدالرضا، 2012؛ سلمان، 2012؛ منصور، 2013). كما تطلق الدعوات لإستخدام الإمكانات التربوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في إعداد معلمي اللغة العربية، بهدف إتقانها ودمجها في تعليم الجيل الصاعد (زاده، 2012؛ صفا، 2012؛ محمد و أحمد، 2013؛ النصيرات، 2013؛ بعلي، 2013).

إن بناء معرفة معلمي اللغة العربية، واستثمار الإمكانات التربوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتسخيرها للنفاذ إلى نوعيات عالية من التعلم والتعليم، ودمجها بمعارف المعلمين المتصلة بعلوم التربية الأخرى بهدف تطوير قدراتهم وقدرات الجيل العربي على الابتكار وإنتاج المعارف، يتطلب إعادة النظر في الأطر الحاضرة لإعداد المعلمين. وهذا ما تسعى إليه وزارات التربية وكليات التربية في العديد من الدول العربية، ومنها وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان ضمن "الخطة الوطنية الاستراتيجية لتكنولوجيا التربية" (MEHE[2], 2012). ولكن إعادة النظر في الأطر المتبعة ضمن برامج إعداد المعلمين يتطلب مراجعةً للأطر العالمية المتبعة؛ ويحاول الباحث في هذه الورقة عرض تلك الأطر، ثم يطرح الإطار النظري"بلغتكم" الناظم لبناء قاعدة معارف معلمي اللغة العربية في العصر الرقمي الداعم للابتكار وإنتاج المعارف.

ثوابت البحث

ينطلق العمل في هذه الورقة من ثابتتين اثنتين نعرضهما هنا على شكل أسئلة ونجيب عليها باقتضاب.

أولًا، هل تكنولوجيا المعلومات والاتصال مهيأة لنشر اللغة العربية؟

إن تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال[3] ومنصاتها بمعظمها مهيأة لاستيعاب اللغة العربية ومنتجها الفكري. نورد هنا ما أكدته القمة العالمية لمجتمع المعلومات (WSIS) World Summit on the Information Society[4] في عدد من بنود ما يعرف بـ"*التزام تونس*"[5] (2005).

---

[2] **وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية**، **MEHE** – Ministry of Education and Higher Education: http://www.mehe.gov.lb

[3] سوف يستخدم مصطلح " تكنولوجيا المعلومات والاتصال" كترجمة لـ Information and Communication Technology كما جاء في ترجمة منظمة اليونيسكو لـ"**معايير اليونسكو بشأن كفاءة المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال**". وهو يعبر عن المضمون ذاته للمصطلحات الواردة في هذه الورقة كما في الندوة بالتوصيف التالي "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" أو "تكنولوجيا المعلوماتية".

[4] **القمة العالمية لمجتمع المعلومات**: http://www.itu.int/wsis/basic/about.html

[5] للاطلاع على كامل بنود "**التزام تونس**" متاح في الرابط: http://www.itu.int/net/wsis/docs2/tunis/off/9rev1-ar.pdf

أكّدت القمة العالمية لمجتمع المعلومات في *التزام تونس* "إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد هيأت إمكانية مشاركة مجموعات من السكان أكبر بكثير من أي وقت مضى في اللحاق بركب المعرفة الإنسانية وتقاسمها وتوسيع قاعدتها، وزيادة نموها في جميع مجالات المساعي الإنسانية وكذلك تطبيقها في التعليم والصحة والعلوم. وتنطوي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على إمكانات هائلة لتوسيع النفاذ إلى نوعيات عالية من التعليم ودعم محو الأمية والتعليم الأولي للجميع، وتسهيل عملية التعلم نفسها وبالتالي إرساء القواعد الأساسية لمجتمع معلومات ومعارف واقتصاد يقوم على المعرفة، بشكل مفتوح وجامع، وذي توجه تنموي يحترم التعدد الثقافي واللغوي" (القمة العالمية لمجتمع المعلومات، البند 11، 2005). كما أكدت الالتزام "بتشجيع شمول مجتمع المعلومات لجميع الشعوب من خلال تطوير واستعمال اللغات المحلية و/أو لغات الشعوب الأصلية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وسنواصل جهودنا من أجل حماية وتعزيز التنوع الثقافي، والهويات الثقافية، في داخل مجتمع المعلومات" (القمة العالمية لمجتمع المعلومات، البند 32، 2005). كما أقرّت "بأن من الضروري، بالإضافة إلى بناء البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وجود تأكيد مناسب على تنمية القدرات البشرية وعلى تهيئة تطبيقات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومحتوى رقمي باللغات المحلية حيث يكون ذلك ممكناً من أجل الوصول إلى نهج شامل لبناء مجتمع معلومات عالمي" (القمة العالمية لمجتمع المعلومات، البند 14، 2005).

ثانيًا، علامَ يتوقف مستقبل اللغة العربية؟

يتوقف مستقبل اللغة العربية على تعاون المتخصصين في إعداد جيل متخصص من معلمي اللغة العربية القادرين على تنشئة جيل من طلاب العصر الرقمي، قادرٍ على الابتكار وإنتاج المعارف ونشرها بلغته عبر الاستفادة للحد الأقصى من قدرات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مختلف الميادين. إن مستقبل اللغة العربية يتوقف على مستقبل الفكر المبدع المنتج للمعارف، وقد أدرك المفكرون العرب هذا الأمر منذ أمد. نستذكر هنا ما جاء في مقابلة أجرتها مجلة الهلال المصريّة مع جبران خليل جبران حول مستقبل اللغة العربية في العام 1923. يجيب جبران عن مستقبل اللغة العربية بقوله: "إنّما اللغة مظهر من مظاهر الابتكار في مجموع الأمة، أو في ذاتها العامة، فإذا هجعت قوّة الابتكار توقّفت اللغة عن مسيرها، وفي الوقوف التقهقر، وفي التقهقر الموت والاندثار"، ويشير إلى ان "مستقبل اللغة العربية يتوقّف على مستقبل الفكر المبدع الكائن في مجموع الأمم التي تتكلّم اللغة العربية، فإذا كان ذلك الفكر موجوداً، كان مُستقبل اللغة العربية عظيماً كماضيها، وإلا فلا..." (شفيق، 1981). وحديثًا، يؤكد كثيرون من المفكرين ذلك. فعلى سبيل المثال، يعتبر هوارد غاردنر، وهو صاحب نظرية الذكاءات المتعددة، أنه لا يمكن أن يكون المرء مبدعًا ومبتكرًا إلا إذا أتقن تخصصًا واحدًا على الأقل، كما عليه أن يتدرج من المتخصص إلى المحلل فالمبدع المبتكر (Gardner, 2006). إن إعداد جيل من منتجي المعارف والمبتكرين والمبدعين باللغة العربية القادرين على تسخير الإمكانات الهائلة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، يتطلب إعداد معلمين متخصصين أكفاء في اللغة العربية، يحترفون استخدام الإمكانات التربوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال ودمجها في صلب معارفهم الأخرى. في هذا الإطار، يأتي معيار دعم "الإبداع والابتكار وإنتاج المعارف" في الدرجة الأولى من معايير تكنولوجيا التربية للمعلمين بحسب الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم (International Society for Technology in Education – ISTE, 2008) الأوسع انتشارًا في قطاعات إعداد المعلمين في العالم. كذلك تشير "معايير اليونسكو بشأن كفاءة المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال" في نهجها المتقدم "نهج إنتاج المعرفة" أن هدف سياسات هذا النهج هو "زيادة المشاركة المدنية، والإبداع الثقافي، والإنتاجية الاقتصادية، من خلال تطوير قدرات التلامذة، والمواطنين، والقوى العاملة التي تهتم دوماً بإنتاج المعرفة، والابتكار، والمشاركة في مجتمع التعلم، والاستفادة من هذه المعرفة" (UNESCO, 2008).

ولكن ما هي الأطر العالمية المتبعة في بناء قاعدة معارف المعلمين؟

الأطر العالمية المتبعة في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال لبناء قاعدة معارف المعلمين

نستعرض هنا ثلاثة أطر Frameworks هي الأكثر شيوعًا في أدبيات إعداد المعلمين، والتي تعتبر أساسًا لبناء قاعدة معارفهم. سوف نستخدم "علم اللغة العربية" بديلًا عن مادة الاختصاص لجواز هذا الأمر بما يتعلق بإعداد معلمي اللغة العربية.

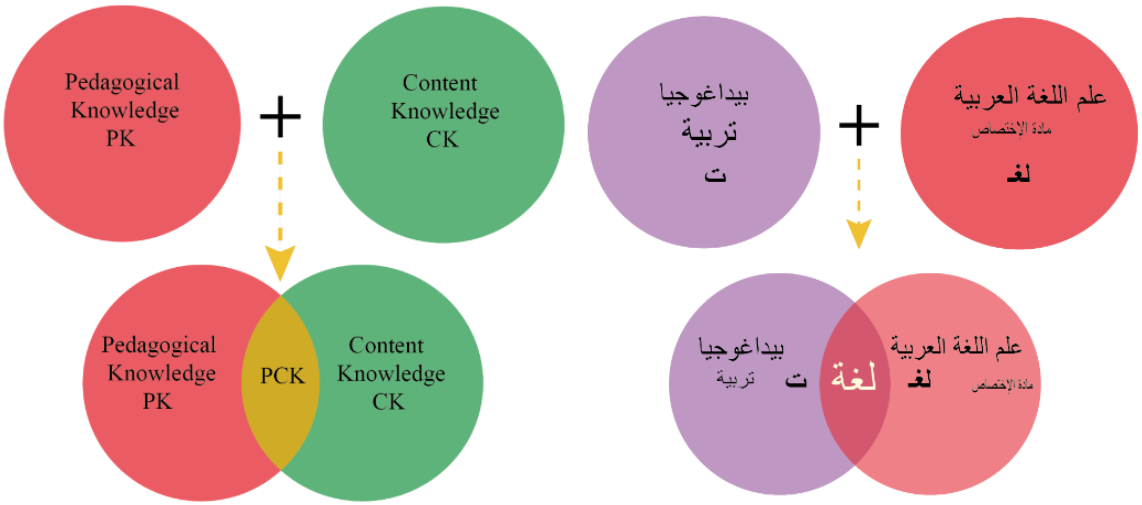
إطار "لغة" [6] Pedagogical Content Knowledge (PCK)

يساعدنا إطار "لغة" على التمييز بين معارف المتخصص في اللغة العربية ومعارف معلميها لإدراك أهمية إعداد معلمين للغة العربية، وعدم الاكتفاء بالمتخصصين في اللغة العربية فقط لتعليمها. وهو يعتبر من أكثر الأطر شيوعًا في عالم الأبحاث في إعداد المعلمين. يفرّق شولمان في هذا الإطار بين معارف المتخصص في مادة ما ومعلّم تلك المادة، فيعتبر أن معارف المعلّم هي مزيج من مكوّنين من المعارف (أنظر الرسم 1): علم مادة الاختصاص وعلم البيداغوجيا (أو التربية) وبذلك يؤكد أن المعارف الناتجة عن هذا المزيج هي ملكة معارف ذات فرادة لا يملكها سوى المعلّم (Shulman, 1986, 1987). ويعرّف شولمان (1986) هذه المعرفة الخاصة بالمعلمين بقوله إنها:

"... لأكثر المواضيع تعليمًا في مادة الاختصاص، تتمثل في القدرة على استنباط أكثر أشكال التمثيل لتلك الأفكار إفادةً، وأقوى التشبيهات، والرسوم التوضيحية، والأمثلة والتفسيرات والعروض – باختصار، إنها طرق عرض الموضوع وصياغته بحيث يفهمه الآخرون ... وتشمل تلك المعرفة البيداغوجية للمحتوى أيضًا فهم ما يجعل تعلم موضوعات محددة سهلًا أو صعبًا: أي إدراك ما يختزنه الطلاب من مختلف الأعمار والخلفيات من مفاهيم وتصورات مسبقة يجلبونها معهم إلى تعلم أكثر الموضوعات والدروس شيوعًا." (ص. 9)

" …for the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations – in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others….Pedagogical content knowledge also includes an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons. (p. 9)

[6] أعد هذا الإطار عالم النفس التربوي لي شولمان Lee Shulman.



الرسم 1: إطار "لغة" ومماثِلُه Pedagogical Content Knowledge (PCK)

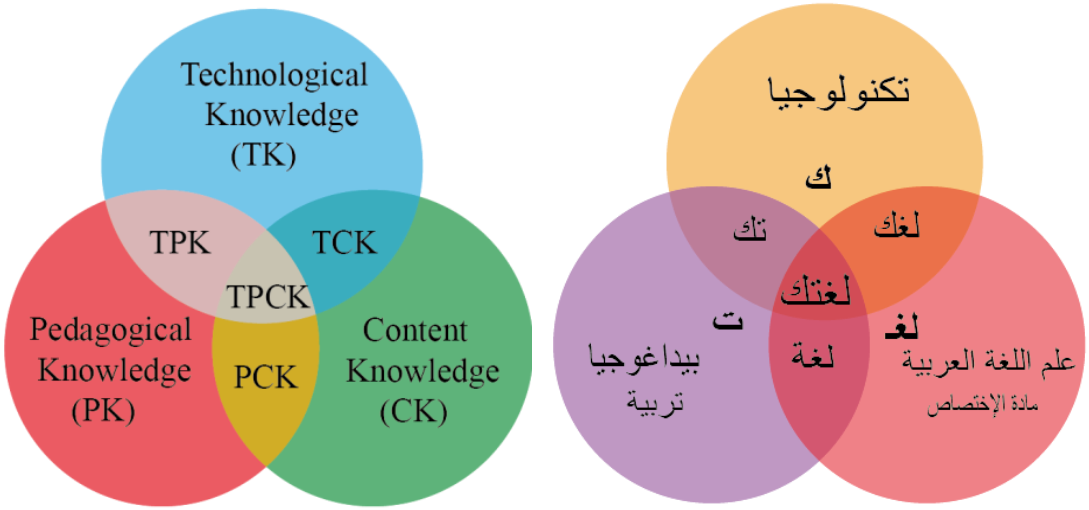
إطار "لغتك" Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK)

على أثر الانتشار الواسع للتكنولوجيا وبروز إمكانية استخدامها التربوي، عمل الأستاذان في جامعة ولاية ميتشغان ماثيو كوهلرMatthew Koehler و بونيا ميشرا Punya Mishra على تطوير مفهوم الإطار "لغة"PCK من خلال دمج معرفة التكنولوجيا بمزيج معارف المعلّم في علم مادة الاختصاص وعلم البيداغوجيا. وبذلك أصبحت معرفة المعلمين معرفة مدمجة لعلوم ثلاثة: التكنولوجيا والبيداغوجيا ومادة الاختصاص. وهي المعرفة (أي معرفة "لغتك"TPACK) التي يحتاج اليها المعلمون من أجل ممارسات بيداغوجية فعّالة في بيئة تعلُّم تم تعزيزها بالتكنولوجيا (Koehler & Mishra, 2008, 2009; Mishra & Koehler, 2006) والتي قد تم تعريفها على أنها:

... نوع من المعرفة التي تؤدي إلى التعليم النوعي والذي "يتطلب تطوير فهم دقيق للعلاقات المعقّدة بين التكنولوجيا، والمحتوى التعلمي، والبيداغوجيا، واستخدام هذا الفهم لتطوير تمثيلات واستراتيجيات مناسبة لسياقات محددة" (ميشرا و كوهلر، 2006، ص. 1029).

... [The] type of knowledge that leads to quality teaching that "requires developing a nuanced understanding of the complex relationships between technology, content, and pedagogy, and using this understanding to develop appropriate, context-specific strategies and representations" (Mishra & Koehler, 2006, p.1029).

يتكّون إطار "لغتك"TPACK، والمعروض بصيغتيه الإنجليزية والمعّربة في الرسم 2 مع العناية باللغة العربية كمحتوى مادة الاختصاص، من ثلاثة علوم أساسية ينتج عن تقاطعها الثنائي ثلاثة مكوّنات معارف مستقاة من تفاعل المتخصصين وتعاونهم في كلا الاختصاصين المتقاطعين، بالإضافة إلى مكوّن معرفة "لغتك"TPACK.



الرسم 2: إطار "لغتك" ومماثِلُه Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK)

يبيّن الرسم 2 المكوّنات السبعة للإطار، والتي سنقوم بتسميتها وتعريفها بحسب معدَّي الإطار على الشكل الآتي في الجدول 1:

الجدول 1: مكوّنات إطار "لغتك" ومماثِلُه Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK)

المكوّن		التعريف
معرفة محتوى مادة الاختصاص – (لغ)	Content Knowledge-(CK)	معرفة المحتوى يمكن تعريفها بأنها "التأسيس الشامل في المحتوى على – مستوى الكلية– " أو "التمكن من المحتوى". كما قد تشمل المعرفة بالمفاهيم والنظريات والأطر المفاهيمية وكذلك معرفة الطرق المقبولة لتطوير المعرفة.
معرفة البيداغوجيا (التربية) – (ت)	Pedagogical Knowledge-(PK)	المعرفة العامة حول كيفية تعلم الطلاب، وأساليب التدريس، وطرق التقييم ومعرفة نظريات مختلفة حول التعلم.
معرفة التكنولوجيا – (ك)	Technological Knowledge-(TK)	المعرفة العامة حول استخدام الأجهزة والبرمجيات الرقمية ذات القدرات المحتملة في مجال التعلم والتعليم.
معرفة بيداغوجيا المحتوى – (لغة)	Pedagogical Content Knowledge-(PCK)	تم تعريفها سابقًا
المعرفة التكنولوجية البيداغوجية – (تك)	Technological Pedagogical Knowledge-(TPK)	المعرفة العامة حول استخدام التكنولوجيا بشكل عابر لمواد التخصص كالإدارة الصفّية ونُظُم إدارة البيئة التربوية ومنصات التواصل والتعاون وتشارك المعلومات.
المعرفة التكنولوجية للمحتوى – (لغك)	Technological Content Knowledge-(TCK)	المعرفة العامة حول كيفية وإمكانية استخدام التكنولوجيا لتوفير طرق جديدة لتدريس المحتوى تستفيد من القيمة المضافة التي تقدمها قدرات التكنولوجيا.
معرفة دمج معارف التكنولوجيا والبيداغوجيا والمحتوى – (لغتك)	Technological Pedagogical And Content Knowledge-(TPACK)	نوع من المعرفة التي تؤدي إلى التعليم النوعي والذي يتطلب تطوير فهم دقيق للعلاقات المعقدة بين التكنولوجيا، والمحتوى التعلمي، والبيداغوجيا، واستخدام هذا الفهم لتطوير تمثيلات واستراتيجيات مناسبة لسياقات محددة.

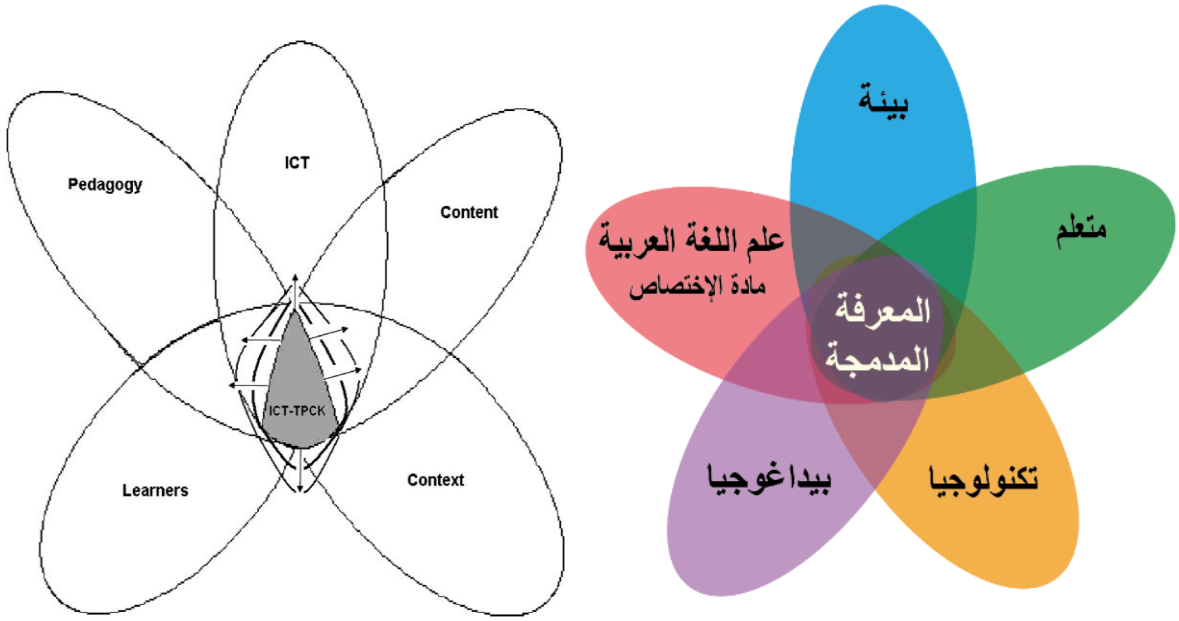
يتمتع إطار"لغتك"TPACK بانتشار واسع كإطار تنظيمي في مجال إعداد المعلمين وإصلاح برامج الإعداد. وقد تم اعتماده من قبل وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان ضمن "الخطة الوطنية الاستراتيجية لتكنولوجيا التربية"(MEHE، 2012، ص. 83).

إطار المعرفة المدمجة (ICT-TPCK)

عمل الأستاذان في جامعة قبرص، نيكوس فلانيدس Nicos Valanides وشارولا آنجلي Charoula Angeli، في العام 2009 على تطوير نموذج إطارTPACK بإضافة مكوّنين آخرين إلى معارف المعلّم، هما معرفة المتعلم ومعرفة البيئة مع التركيز على معرفة التكنولوجيا الرقمية بشكل خاص أي"تكنولوجيا المعلومات والاتصال" في مجال التكنولوجيا (Angeli & Valanides, 2009). وبذلك يضم الإطار المقترح المعارف الأساسية وهي: معرفة تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومعرفة البيداغوجيا، ومعرفة البيئة، ومعرفة المتعلم، ومعرفة محتوى مادة الاختصاص وهي اللغة العربية في محور اهتمامنا (انظر الرسم 3). وعلى هذا الأساس، تم تعريف هذه المعرفة المدمجة لتلك المعارف على أنها:

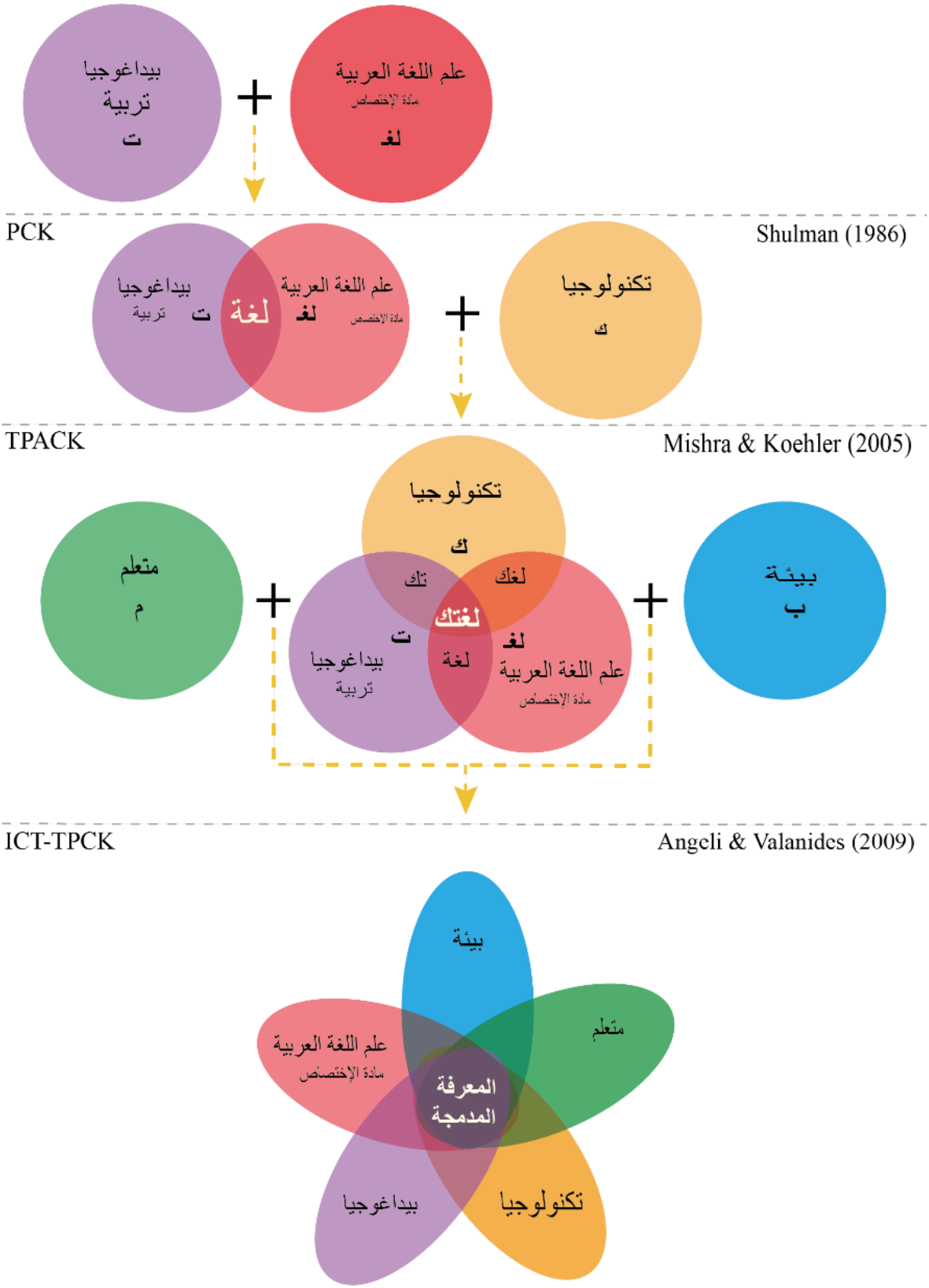
"... الأساليب التي من خلالها يتم دمج وتحليل المعارف المتصلة بالتكنولوجيات وقدراتها التربوية، والبيداغوجيا، والمحتوى، والمتعلم والبيئة لتكوّن إدراكًا للمعلم حول كيفية تحويل ما هو مستعصٍ على فهم المتعلم من موضوعات، وما هو صعب على المعلمين شرحه وعرضه إلى ما يمكن للطلاب استيعابه وللمعلمين شرحه بفعالية بوساطة تكنولوجيا المعلومات والاتصال وبطرق تميز القيمة المضافة لدور التكنولوجيا" (آنجلي و فلانيدس، 2009، ص. 159).

"...as the ways knowledge about tools and their pedagogical affordances, pedagogy, content, learners, and context are synthesized into an understanding of how particular topics that are difficult to be understood by learners, or difficult to be represented by teachers, can be transformed and taught more effectively with ICT, in ways that signify the added value of technology" (Angeli & Valanides, 2009, p.159).



الرسم 3: إطار "المعرفة المدمجة" ومماثِلُه ICT-TPCK

يبيّن الرسم 4 تطور هذه الأطر.



الرسم 4: تدرّج تطور الأطر الثلاثة: "لغة" و "لغتك" و "المعرفة المدمجة"

تطوير إطار المعرفة المدمجة ICT-TPCK لتفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إعداد المعلمين

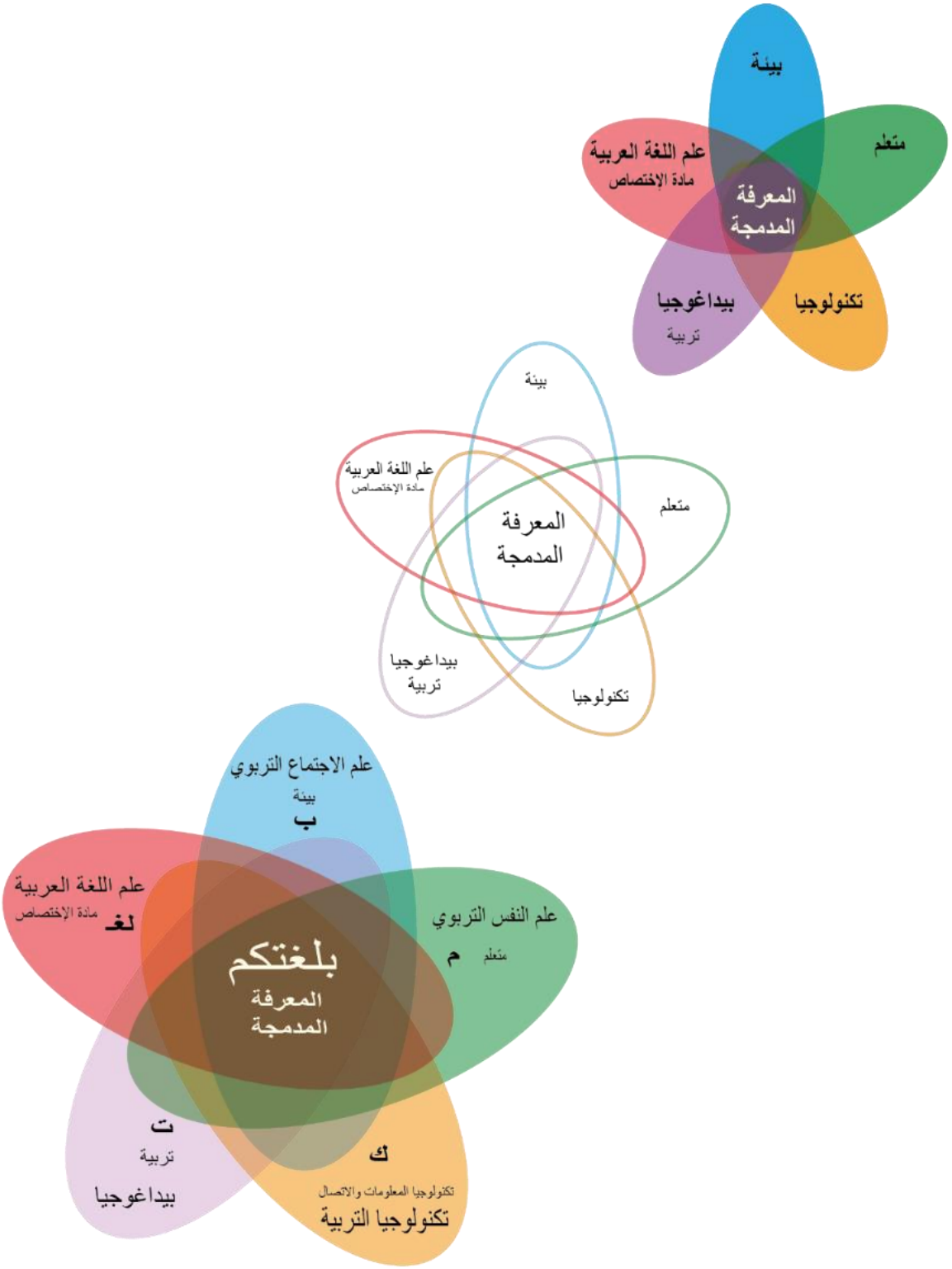
يفتقر إطار المعرفة المدمجة ICT-TPCK إلى توضيح معارف تقاطع مكوّناته Cross-Disciplinary Knowledge على غرار نموذج الإطار TPACK، على الرغم من إحاطة معدَّيه بكامل المعارف الأساسية للمعلم، ألا وهي: معرفة تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومعرفة البيداغوجيا، ومعرفة البيئة، ومعرفة المتعلم، ومعرفة محتوى مادة الاختصاص. إن محاولة إسقاط إطار "المعرفة المدمجة" على مسارات برامج المعلمين قيد الإعداد في كليات التربية يتطلب تحديدًا لتقاطع مكوّنات هذا الإطار؛ وذلك كي يصار إلى تعرف ما تقدمه الأبحاث الناتجة عن تعاون متعددي التخصصات في تلك المعارف المتقاطعة، بغية تجميعها وإعادة توزيعها في مقررات برامج الإعداد؛ فتضمن في مجموعها شمول المعارف الخمس ونتاج تعاون باحثيها.

تفصيل إطار المعرفة المدمجة

بالعودة إلى برامج المعلمين قيد الإعداد في كليات التربية، يمكننا إعادة توصيف المعارف الأساسية لإطار المعرفة المدمجة ICT-TPCK بما يتناسب وعلوم التربية. فمعرفة المعلمين قيد الإعداد البيئةَ، وتحديدًا التربوية منها، مصدره "علم الاجتماع التربوي". كما أن معرفتهم المتعلمَ متأتية من دراستهم لـ"علم النفس التربوي". وهكذا، معرفة البيداغوجيا يستمدّها المعلمون قيد الإعداد من علم "البيداغوجيا" (التربية والديداكتيك) والتكنولوجيا من علم "تكنولوجيا المعلومات والاتصال" ومعرفة المحتوى من علم مادة الاختصاص، التي هي هنا "علم اللغة العربية". وبذلك نكون قد حوّلنا معارف الإطار ICT-TPCK إلى مصادرها في علوم التربية، والتي سنستخدمها من الآن فصاعدًا مع مختصراتها المقترحة، ألا وهي:

- علم الاجتماع التربوي (ب = بيئة)،
- علم اللغة العربية (لغ = اللغة العربية كمادة اختصاص)،
- علم البيداغوجيا (ت = تربية)،
- علم تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ك = تكنولوجيا التربية)،
- وعلم النفس التربوي (م = متعلم).

إن ترسيم معالم تقاطع مكوّنات إطار المعرفة المدمجة الخمسة يتطلب الاستعانة بعلم الرياضيات. يقدّم عالم الرياضيات Branko Grünbaum (1975) نموذجًا لتقاطع خمس مجموعات يُظهر فيه كل التقاطعات المحتملة. ويبيّن الرسم 5 محاولتنا تفصيل إطار المعرفة المدمجة ICT-TPCK، مستعينين بنموذج Grünbaum.



الرسم 5: تدرّج تفصيل إطار "المعرفة المدمجة" تمهيدًا لخطوة إعداد الإطار "بلغتكم"

عرض الإطار المقترح: "بلغتكم"

يمثّل ترسيم معالم تقاطع مكوّنات إطار المعرفة المدمجة ICT-TPCK الخمسة وتحديدها، وإسقاط معارفها على علوم التربية، محاولةً أوليّة لعرض مقترح الإطار "بلغتكم" المستمد من إطارنا TPACK-XL (Saad, Barbar, & Abourjeily, 2012). ويأتي دافع هذا التطوير نتيجة إشكاليات تفسير كل من الأطر السابقة TPACK و ICT-TPCK وتطبيقها. أمّا في ما خصّ إطار TPACK، فيعترف معدّاه ميشرا وكوهلر(2006) بأن الإطار لا يستجيب لكل المسائل المتداولة:

"إننا نستشعر حقيقة أنه في مجال معقّد ومتعدّد الأوجه، وسيئ التنظيم مثل دمج التكنولوجيا في التعليم، حيث لا إطار واحدًا يحتضن "القصة الكاملة"؛ أو يمكنه أن يقدم كل الإجابات. والإطار TPACK ليس استثناء". (ص. 1047).

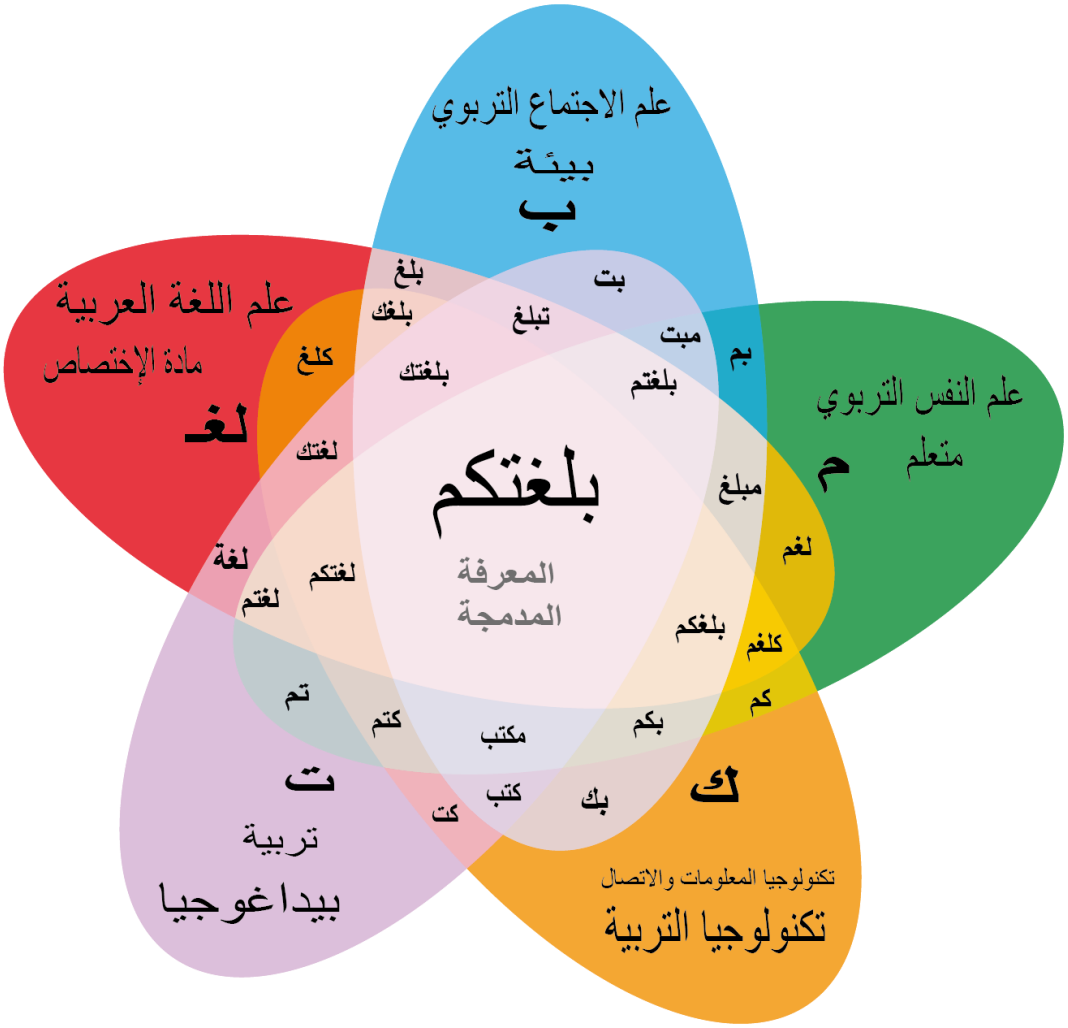
"We are sensitive to the fact that in a complex, multifaceted, and ill-structured domain such as integration of technology in education, no single framework tells the ‘‘complete story’’; no single framework can provide all the answers. The TPCK framework is no exception". (p. 1047)

كذلك تشير آنجلي وفلانيدس (2009) إلى ما يلي:

"إن تطوير إطار ICT-TPCK ليس بالمهمة السهلة. وعليه فإن القيام بذلك يحتاج إلى جهود مكثفة ومنسقة ومنتظمة يتم التخطيط لها وتنفيذها في برامج تعليم المعلمين قيد الإعداد من أجل تحصيل المعرفة المدمجة ... وأي جهود بحثية مستقبلية ستجري للتحقق من صحة الإطار المقترح أو تعديله أو تحسينه، ستكون من الأهمية بمكان لكل من مساري البحث والتطبيق". (ص. 167)

"The development of ICT–TPCK is not an easy task. Consequently, intensive, coordinated and dedicated systematic efforts need to be planned and implemented in pre-service education programs in order to develop teachers’ ICT–TPCK … and any future research efforts that will be undertaken to validate, modify, or improve the framework proposed for the conceptualization of ICT–TPCK will be important for both research and practice". (p.167)

بناء على ما تقدّم، وبعد ربطنا مكوّنات معارف إطار المعرفة المدمجة ICT-TPCK الخمس بعلوم التربية ومحاولة ترسيم تقاطعات تلك العلوم المعبّرة عن المعارف الناتجة عن تعاون جهود متعددي التخصصات في تلك التقاطعات وتضافرها، سوف نحدّد تلك المعارف بتبيانها، كما يرد في الرسم 6 المفصّل لإطار "بلغتكم".



الرسم 6: إطار "بلغتكم" المماثل لإطارنا السابق TPACK-XL بصيغته العربية

إنطلاقًا من الرسم 6 أعلاه، وبالمقارنة مع الإطار "المعرفة المدمجة" ICT-TPCK ومكوّناته: علوم التربية الخمسة وتقاطعها في المعرفة المدمجة ذاتها، نلاحظ بروز خمسة وعشرين مكوّنًا من المعارف الناتجة عن تقاطع علوم التربية الخمسة، من ضمنها أربعة تعود للإطار "لغتك" TPACK، وقد تم توصيفها سابقًا.

لن نقوم هنا بتعداد كل تلك المعارف الإحدى والعشرين الظاهرة في الإطار وتعريفها، بل سنكتفي بمثال يرشد القارئ على استيعاب إمكانية تحديد مضامين معارف تلك المكوّنات ذات الطبيعة الديناميكية، بحيث لا يجوز ضبط تعريفها بمحدّدات بل بتوصيف جامع تستظل به مواضيع ترتبط بتوصيفه ارتباطًا وثيقًا.

فعلى سبيل المثال، إن المكوّن "بك" يشتمل على المعارف الناتجة عن تعاون المتخصصين في علم الاجتماع التربوي (ب) وعلم تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ك) لإنتاج المعارف المتصلة، والتي قد نقترح من ضمنها المعارف التالية:

- العلاقة بين المجتمع والتكنولوجيا بوجه عام.
- تحول المجتمع بوساطة التكنولوجيا إلى مجتمع معلوماتي Information Society أو مجتمع معرفي Knowledge Society.

- أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصال على أنماط التفاعل الاجتماعي.
- تأثير الوسائل التكنولوجية الحديثة على العلاقة الأسرية.
- تحوّل متطلبات التوظيف على أثر شيوع تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتحدي الحفاظ على التمايز والتنوع الثقافي.

... وهذا غيض من فيض.

نستدل مما سبق، استنادًا إلى مكوّن "بك" على ما قد نجده عند تقاطع معارف علوم التربية الخمسة. ولا شك أن تعريف مضامين التقاطعات هو نتيجة جهود مشتركة لمتعددي التخصصات. وعلى هؤلاء العمل على ربط علوم التربية الخمسة في توليفة واحدة، كي لا تبقى علومًا منعزلة؛ ما يسهل على المعلمين قيد الإعداد إمتلاك معرفتهم المتداخلة التخصصات Interdisciplinary Knowledge والإفادة منها في حقل التعليم وإنتاج المعارف. وبالأساس، هذا جل ما نسعى لأجله من خلال إطار "بلغتكم". ولهذا نقترح الإطار "بلغتكم" خارطة طريق للقيام بالإصلاحات اللازمة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

خلاصة

حاولنا في هذه الورقة تسليط الضوء على أن مستقبل اللغة العربية، وعلى أثر شيوع تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجتمعنا العربي والتربوي، يتوقف على تعاون متعددي التخصصات على إعداد جيل متخصص من معلمي اللغة العربية القادرين على تنشئة جيل من طلاب العصر الرقمي قادر على الابتكار وإنتاج المعارف ونشرها بلغته عبر الاستفادة للحد الأقصى من قدرات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مختلف الميادين. وإن مستقبل اللغة العربية يتوقف على مستقبل الفكر المبدع المنتج للمعارف. لقد ذكرنا ان بناء معرفة معلمي اللغة العربية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتسخير إمكاناتها التربوية ودمجها بمعارفهم المتصلة بعلوم التربية الأخرى بهدف تطوير قدراتهم وقدرات الجيل العربي على الابتكار وإنتاج المعارف، يتطلب إعادة النظر في الأطر الحاضرة لإعداد المعلمين. ولهذا استعرضنا ثلاثة أطر Frameworks هي الأكثر شيوعًا في أدبيات إعداد المعلمين: إطار "لغة" Pedagogical Content Knowledge (PCK)، وإطار "لغتك" Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK)، وإطار"المعرفة المدمجة" (ICT-TPCK). كما عرضنا إطارنا المقترح "بلغتكم" المستوحى من إطارنا السابق TPACK-XL والذي وصفه ماثيو كوهلر – أحد الأساتذة المعدين للإطار TPACK- حينها، بأنه "عمل بطولي" (تواصل شخصي عبر البريد الإلكتروني، 8 أب، 2012). أمّا نحن فنقول إن العبرة في التنفيذ وتضافر جهود المتخصصين.

من جهة أخرى، وصّفنا الإطار النظري "بلغتكم" على أنه الإطار الناظم لبناء قاعدة معارف معلمي اللغة العربية في العصر الرقمي الداعم للابتكار وإنتاج المعارف. وعليه، نرى أن إطار "بلغتكم" هو تفصيل معمق لإطار المعرفة المدمجة ICT-TPCK وتطوير طبيعي له. لذا نسعى من خلاله إلى نمذجة معارف المعلمين قيد الإعداد وتأطيرها، بهدف تنمية معارفهم المتداخلة التخصصات Interdisciplinary Knowledge كي يستعينوا بهذه التوليفة في اتخاذ القرارات الحكيمة والمناسبة لإنتاج المعارف ودعم الابتكار لديهم ولدى طلّابهم للسير باللغة العربية نحو مستقبل مشرق.

مراجع البحث

المراجع العربية

القمة العالمية لمجتمع المعلومات. (2005). التزام تونس. القمة العالمية لمجتمع المعلومات تونس، 16-18 تشرين الثاني/نوفمبر 2005. تاريخ الاطلاع 2016/8/16، متاح على الرابط الآتي:
http://www.itu.int/net/wsis/docs2/tunis/off/9rev1-ar.pdf

أعجمية، نرجس ممدوح. (2012). اللغة العربية بين الضعف والعلاج: إعداد وتأهيل معلم اللغة العربية. المؤتمر الدولي الأول للغة العربية وآدابها، بعنوان "العربية لغة عالمية، مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة"، المجلس الدولي للغة العربية، بيروت 19-2012/3/23.

النصيرات، صالح محمد. (2013). التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية وتطوير قدراتهم. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية وآدابها، بعنوان "اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها"، المجلس الدولي للغة العربية، دبي 7-2013/5/10. تاريخ الاطلاع 2016/8/16، متاح على الرابط الآتي:
http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-671389144-1406789286-157.pdf

بعلي، مصطفى أ. (2013). درجة امتلاك واستخدام أساتذة اللغة العربية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية وآدابها، بعنوان "اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها"، المجلس الدولي للغة العربية، دبي 7-2013/5/10. تاريخ الاطلاع 2016/8/16، متاح على الرابط الآتي:
http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-2143940138-1406789242-156.pdf

زادة، مهين حاجي. (2012). أهمية التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية و دور المعلم فيها. المؤتمر الدولي الأول للغة العربية وآدابها، بعنوان "العربية لغة عالمية، مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة"، المجلس الدولي للغة العربية، بيروت 19-2012/3/23.

زين الدين، سلمان. (2014). اللغة العربية التعلّمية: بين الواقع والمرتجى. المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، *المجلة التربوية: اللغة العربية تعليمها وتعلمها، العدد* 56، ص. 42-46.

سلمان، ختام سعيد. (2012). اللغة العربية وتحديات العصر. المؤتمر الدولي الأول للغة العربية وآدابها، بعنوان "العربية لغة عالمية، مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة"، المجلس الدولي للغة العربية، بيروت 19-2012/3/23.

صفا، نعمة محمد. (2012). تجربة التقنيات والتكنولوجيا الحديثة والمستقبلية في اللغة العربية. المؤتمر الدولي الأول للغة العربية وآدابها، بعنوان "العربية لغة عالمية، مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة"، المجلس الدولي للغة العربية، بيروت 19-2012/3/23.

صيّاح، أنطوان. (2014). تعليم اللغة العربية في لبنان: من الواقع المأزوم إلى النهضة المأمولة. المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، *المجلة التربوية: اللغة العربية تعليمها وتعلمها، العدد* 56، ص. 62-64. تاريخ الاطلاع 2016/8/16، متاح على الرابط الآتي: http://www.crdp.org/ar/details-edumagazine/25488/10822

عبدالرضا، معصومة عبد الحسن. (2012). لغة التدريس وكفاءة المعلمين والمعلمات في استخدام اللغة العربية. المؤتمر الدولي الأول للغة العربية وآدابها، بعنوان "العربية لغة عالمية، مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة"، المجلس الدولي للغة العربية، بيروت 19-2012/3/23.

عبد المجيد، عواطف حسن علي. (2012). برامج إعداد معلم اللغة العربية تقنيا لمدرسة المستقبل. المؤتمر الدولي الأول للغة العربية وآدابها، بعنوان "العربية لغة عالمية، مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة"، المجلس الدولي للغة العربية، بيروت 19-2012/3/23.

محمد، طاهر محمود محمد، و أحمد، عقيلى محمد محمد. (2013). تصور مقترح لتطوير كفايات معلمى اللغة العربية والتاريخ فى ضوء متطلبات مجتمع المعرفة والوقوف على اتجاهاتهم نحو تطبيقها. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية وآدابها، بعنوان "اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها"، المجلس الدولي للغة العربية، دبي 7-2013/5/10. تاريخ الاطلاع 2016/8/16، متاح على الرابط الآتي:
http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-1170066582-1406789431-160.pdf

مسعود، ميخائيل. (2014). اللغة العربية: بين الامس واليوم. المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، *المجلة التربوية: اللغة العربية تعليمها وتعلمها، العدد* 56، ص. 26-28. تاريخ الاطلاع 2016/8/16، متاح على الرابط:
http://www.crdp.org/ar/details-edumagazine/25488/10775

منصور، طاهر سيف غالب. (2013). اللغة العربية بين الواقع والطموح. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية وآدابها، بعنوان "اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها"، المجلس الدولي للغة العربية، دبي 7-2013/5/10.

ناجي، روعة محمد. (2014). واقع تعليم اللغة العربية. المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، *المجلة التربوية: اللغة العربية تعليمها وتعلمها، العدد* 56، ص. 37-38. تاريخ الاطلاع 2016/8/16، متاح على الرابط:
http://www.crdp.org/ar/details-edumagazine/25488/10793

يحي، شفيق. (1981).جبران ومستقبل اللغة العربية. المركز التربوي للبحوث والإنماء، *المجلة التربوية، العدد الثاني*، بيروت. تاريخ الاطلاع 2016/8/16، متاح على الرابط الآتي: http://www.crdp.org/ar/details-edumagazine/6227/9329

المراجع الأجنبية

Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education, 52*, 154 – 168. Retrieved August 11, 2016 from: http://www.it.iitb.ac.in/~s1000brains/rswork/dokuwiki/media/tpck_adaptation2.pdf

Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Harvard Business Press.

Grünbaum, B. (1975). Venn diagrams and independent families of sets. *Mathematics Magazine, 48*(1), 12–23.

ISTE – International Society for Technology in Education. (2008). *National Educational Technology Standards (Standards•T) and Performance Indicators for Teachers*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education. Retrieved March 16, 2015 from: http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 9(1), 60-70. Retrieved August 11, 2016 from: http://www.citejournal.org/wp-content/uploads/2016/04/v9i1general1.pdf

Koehler, M.J., & Mishra, P. (2008). *Introducing TPCK. AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.)*, the handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators (pp. 3-29). American Association of Colleges of Teacher Education and Routledge, NY, New York. Retrieved August 11, 2016 from: http://punya.educ.msu.edu/publications/koehler_mishra_08.pdf

MEHE – Ministry of Education and Higher Education. (2012). *Teaching and Learning in the Digital Age: Lebanon's National Educational Technology Strategic Plan*. The Ministry of Education and Higher Education Strategic Planning Development Team, Beirut, Lebanon. Retrieved December 10, 2013, from http://www.mehe.gov.lb/Uploads/file/TLSP.pdf

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record, 108* (6), 1017-1054. Retrieved August 11, 2016 from: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf

Saad, M.M., Barbar, A.M., & Abourjeily, S.A. (2012). Introduction of TPACK-XL: A Transformative View of ICT-TPCK for Building Pre-Service Teacher Knowledge Base. *Turkish Journal of Teacher Education*, *1*(2), 41-60. Available online at: http://tujted.com/index.php/tujted/article/view/6

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* (Feb. 1987), 1-22. Retrieved August 11, 2016 from: https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Retrieved August 11, 2016 from: http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2015-04.dir/pdfpRSc5p4oW_.pdf

UNESCO. (2008). *ICT Competency Standards for Teachers: Policy Framework.* United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), ICT-CST Project 2008, Place de Fontenoy, 75352 Paris. Retrieved August 11, 2016 from: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210E.pdf

العلاقة بين البرنامج التدريبية واحتياجات المعلم

المحور الثاني: نماذج وتجارب تدريب المعلم وتطوير أدائه أثناء الخدمة

المعلومات الشخصية:

الاسم: حفيظة

اللقب: بلخير

الجنسية : جزائرية

رقم الهاتف:78-60-08-78-07

05-41-21-82-40

البريد الالكتروني: hafidasba@gmail.com

مكان العمل: جامعة مستغانم

الوظيفة:أستاذة محاضرة قسم - ب-

عنوان المداخلة: العلاقة بين البرنامج التدريبية واحتياجات المعلم.

*** د/ بلخير حفيظة**

****خديم دلال**

ملخص

بهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على التكوين الأولي و معرفة مدى توافقه مع الاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث يخضع المعلم بالجزائر فور نجاحه في مسابقة التوظيف إلى التكوين كشرط أساسي ووفق برنامج معين يظم مجموعة من الوحدات وفي مقدمتها علم النفس،علوم التربية، تعليمية المادة،التشريع المدرسي،الإعلام الآلي. و يكون هذا التكوين خلال فترة العطل لتكوين هؤلاء المعلمين، ويدخل هذا النوع من التكوين ضمن التكوين أثناء الخدمة.

ويأتي هذا البحث للكشف عن العلاقة بين التكوين الأولي للمعلم واحتياجاته التدريبية، واستخدمت الباحثة المقابلات مع المعلمين الجدد، إضافة إلى دراسة للباحثة'خديم دلال" **وبإشراف الأستاذة"بلخير حفيظة" *التي كانت حول العلاقة بين برامج التدريب أثناء الخدمة والاحتياجات التدريبية للمعلم.

وكانت نتيجة الدراسة انه توجد علاقة بين البرامج التدريبية للمعلم في مجال علم النفس والاحتياجات التدريبية للمعلم .بينما لم تكن هناك علاقة بين البرامج التدريبية للمعلم في مجال التخطيط والتنفيذ للدرس. ولا توجد علاقة بين البرامج التدريبية للمعلم في مجال تقويم الدرس .

*د/بلخير حفيظة،أستاذة باحثة بجامعة مستغانم/الجزائر.

**خديم دلال،طالبة باحثة بجامعة مستغانم.

1-الإشكالية

يعد التكوين أحد الركائز الأساسية في تنمية الموارد البشرية و تأهيلها للقيام بجميع المهام و الأعمال المناطة بالعاملين في كافة المنشآت و المنظمات العامة و الخاصة على حد السواء، حيث أنه يؤدي إلى اكتساب المهارات المختلفة و تنمية قدرات العاملين و صقل مواهبهم، كما يعمل على زيادة تنمية أفكارهم وتكوين ثقافات واعية.

و إيمانا بأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ في تنشئة الأجيال و تربيتها، أصبح الاهتمام بإعداده و تكوينه يحتل مكانة كبيرة في جميع دول العالم لأنه يسهم إسهاما فاعلا و أساسيا في تحقيق أهداف العملية التعليمية، و هو يعتبر من أهم مقومات نجاح التربية في بلوغ أهدافها التربوية و التعليمية.
لذلك أولت معظم نظم التعليم في العالم تقويم دور الأستاذ عناية خاصة من أجل تحقيق التكوين المستمر له، بهدف تحسين العمل التربوي و تطويره أولا، و لمعرفة مدى نجاح هذه البرامج في تكوين الأستاذ و تحسين مستواه ثانيا، فالتكوين المستمر للأستاذ يعد ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة عمله، لأنه يتعامل مع أهداف متجددة ومتغيرة باستمرار.

و انطلاقا مما سبق نجد أن وزارة التربية الوطنية أعدت برنامج تأهيلي خاص بالمعلمين لتكوينهم تكوينا علميا بالموازاة مع القيام بعملهم. ويسمى بالتكوين الأولي.
و تأتي هذه الدراسة للكشف عن مدى استجابة برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لاحتياجاتهم التدريبية، وذلك من خلال طرح التساؤل التالي:هل هناك علاقة بين برامج تدريب المعلمين الجدد واحتياجاتهم التدريبية؟ومنه انبثقت التساؤلات الفرعية التالية:

1-هل هناك علاقة بين برامج التدريب الأولي واحتياجات المعلم في مجال علم النفس.

2-هل هناك علاقة بين برامج التدريب الأولي واحتياجات المعلم في مجال التخطيط و تنفيذ الدرس.

3-هل هناك علاقة بين برامج التدريب الأولي واحتياجات المعلم في مجال التقويم.

2-الفرضيات:للإجابة على التساؤل العام تم اقتراح الفرضية التالية:

-هناك علاقة بين برامج تدريب المعلمين الجدد واحتياجاتهم التدريبية.

أما الفرضيات الجزئية كانت على الشكل الأتي:

1- هناك علاقة بين برامج التدريب الأولي واحتياجات المعلم في مجال علم النفس.

2-هناك علاقة بين برامج التدريب ا الأولي واحتياجات المعلم في مجال التخطيط و تنفيذ الدرس.

3-هناك علاقة بين برامج التدريب الأولي واحتياجات المعلم في مجال التقويم.

3-الأهداف

-معرفة مدى ارتباط برامج التكوين بالاحتياجات التدريبية للمعلم وخاصة في مجال علم النفس الذي يعد من أهم المجالات التي يحتاجها المعلم في عمله، اضافة إلى مجال التخطيط والتنفيذ خاصة بالنسبة للمعلم الذي لم يتم إعداده في كليات التربية فهو يحتاج إلى معرفة طريقة تخطيط وتنفيذ الدرس.

ومعرفة مدى ارتباط هذه البرنامج باحتياجاته في عملية التقويم التي تعد من أهم عناصر ومكونات البرنامج كما يحتاجه المعلم لحكم على مدى فعالية العملية التعليمية التعلمية.

4-المفاهيم الإجرائية

- **التدريب الأولي** هو التكوين الذي يخضع له المعلم بعد نجاحه في مسابقة التوظيف وأثناء التحاقه بالعمل.حيث يخضع للتكوين في العطل المدرسية ولا يتم ترسيمه إلا بعد مروره بهذا التكوين.

-**التخطيط والتنفيذ:** عمليتي ضروريتان للقيام بالدرس فلابد من المعلم أن يتعلم كيف يحضر ويعد الدرس مسبقا، أما تنفيذ فهو الإجراء الفعلي أو تطبيق الدرس الذي تم التحضير له مسبقا.

-**التقويم:** هو العملية التي يحكم فيها المعلم على مدى تقدم طلابه في فهم الدرس ومعرفة كيفية علاج أي قصور في العملية التعليمية التعلمية.

-**الاحتياجات التدريبية** هي النقص الذي يواجه المعلم ويجعله في حالة توتر، مما يدفعه إلى التدريب على كل المهارات التي يحتاج إليها في عمله حتى يزول توتره ويشبع احتياجاته، و ينجح في أداء مهامه المتعددة.

-**البرنامج التدريبي:** هو مجموع عناصر الوحدات التكوينية التي تسعى إلى إكساب المعلم مجموعة من المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التعليم.

أولا/الإطار النظري

1) ضبط المصطلحات:أغلب التعاريف لا تفرق بين مصطلحات الإعداد والتكوين والتدريب لأن لهم نفس المدلول الذي يهدف إلى تطوير المهارات الفنية والأدائية للأفراد من أجل تحسين مستواهم المهني، و رفع كفاءتهم.إلا انه يلاحظ وجود بعض الاختلافات يمكن توضيحها من خلال التطرق إلى تعاريف هذه المصطلح.

1-1) مفهوم الإعداد:

يعرف الإعداد بأنه: نظام تعليمي من مدخلاته أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلما في المستقبل، وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية، ويضم كل منها عددا من المواد الدراسية بمناهج محددة وملائمة لتأهيل الطالب المعلم، ومن عمليات هذا النظام التقنيات والطرائق وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام والتي يوظفها أعضاء هيئة التدريس بإشراف الإداريين في مؤسسة الإعداد، أما مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أُعِدَّ له، وقد يكون

هذا الإعداد في مؤسسة واحدة مثل: دور المعلمين ،كلية التربية، معاهد المعلمين العليا، وقد يكون هذا في مؤسستين تعليميتين عندما يتخرج الطلاب من أحد الكليات الجامعية ليلتحق بعد ذلك بكلية التربية من أجل التأهيل التربوي.(طه ،19:2005)

إذن يقصد بإعداد المعلم تحضيره لعمله المهني من خلال تدريبه وتعليمه أصول التدريس، وكيفية النجاح في عمله كمرب ومعلم.

1-2) مفهوم التكوين:

إن التكوين كمفردة لغوية اسم مشتق من فعل (كون) التي تعني عادة أنشأ، صنع شكل، والمكون للشيء لا ينتهي ذلك إلا بعد إحداث تغيرات و معالجة لمادته الأولية من خلال عمليات الإضافة والتصحيح التي تدخل على المادة الأولية التي يكون عليها هذا الشيء لما يتعلق الأمر هنا بالمادة، وعندما يتعلق الأمر بالإنسان فالمقصود عادة هو التكوين المعنوي و التعديل. والتغير المعنوي قد يعني إكساب الإنسان معارف ومهارات واتجاهات نحو أسلوب حياة جديدة، بما يجعله قادرا على القيام بنشاطات ومهام لم يكن بمقدوره القيام بهذا من قبل. (تيلوين،12،2002)

أما **اصطلاحا** فيعرفه وليام (william f-clueck) بأنه: النظام الذي يعمل على تزويد الفرد بالمعلومات وصقل قدراته وتنمية مهاراته وتغيير اتجاهاته بهدف تطوير أدائه ما يحقق أهداف المؤسسة. (محمود،14:2014)

1-3) مفهوم التدريب:

أ- **لغة** : أشتق الفعل" يدرب " "To Train" من كلمة فرنسية قديمة هي "Trainer" وتعني To "Drag"، وهناك العديد من التعريفات للفعل يدرب منها: يسحب ،ينمو بطريقة مرجوة، التمرين بالممارسة ...إلخ، وفي غالب الأحيان يرتبط التدريب الفعال أساسا بنمو المشكلات ومحاولة استخدام الوسائل العلمية لحلها . (مقابلة،13:2011)

ب- **اصطلاحا:** هناك تعريفات متعددة للتدريب في العديد من الكتب والمؤلفات إلا أن هذه التعريفات التي سوف نتطرق إليها تسير في خط واحد، وفق الموضوع.

-عرفه الخطيب (1986) بأنه: عملية سلوكية يقصد بها تغيير سلوك الفرد بهدف تنمية ورفع كفايته الإنتاجية . (عبيدات،166:2007)

-عرفه ياغي(1986) أنه: عملية تعليم المعرفة وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل وذلك بإحداث تغييرات في سلوك وعادات و معرفة ومهارات وقدرات الأفراد اللازمة في أداء عمله من أجل الوصول إلى أهدافهم وأهداف المنظمة التي يعملون بها على السواء. (مقابلة،14:2011)

4) أنواع التدريب:

هناك تصنيفات عدة للتدريب، إلا أننا سوف نتناول ما يصب في موضوعنا، أي التدريب الموجه للمعلمين،حيث تشير عرسان (1982) على أن هناك نوعان من التدريب:

أ- التدريب قبل الخدمة: وهو ما يتلقاه الطالب من معلومات نظرية وغير نظرية قبل انخراطه في سلك التعليم ويقتصر هذا الدور على الجامعات والمعاهد وما تقدمه من برامج و مساقات.

ب- التدريب أثناء الخدمة: وهو التدريب الذي تقوم به المؤسسة المسؤولة عن التعليم في الدولة. (عبيدات،167:2007).

ومن خلال هذين التصنيفين للتدريب، نستنتج أن إعداد المعلم يقصد به ما ينخرط فيه المعلم ببرامج قبل الخدمة، بينما يختص التدريب بما يجرى أثناء الخدمة.والتكوين يجمع الإعداد الأولي للمعلم مع تدريبه أثناء الخدمة..

5) مفهوم التدريب أثناء الخدمة: إن التدريب أثناء الخدمة، لهو امتداد للإعداد قبل الخدمة في كليات ومعاهد إعداد المعلم، ومن خلال التعريفات التي سوف نعرضها سيتضح لنا ذلك.

-يعرفه يوسف بأنه: كل برنامج منظم مخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية و المسلكية كل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية.(أبو الحمائل،08:1419)

-يعرف بالمر (palmar) التدريب أثناء الخدمة: بأنه أداة لصياغة معلمين على نحو أفضل بواسطة تحسين معرفتهم، وتقديم طرق لمساعدتهم في تحسين فعاليتهم في غرفة الصف.

و في ضوء ما تقدم نستخلص أن التدريب أثناء الخدمة هو بمثابة برنامج مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من المعارف والمهارات والخبرات، وكل ما من شأنه أن يرفع العملية التعليمية ويحسن من مستوى أداء المعلم.

أما التكوين المستمر للمعلم فهو عبارة عن عملية متواصلة ومستمرة باستمرار التغيير تهدف إلى تطوير قدرات المعلم وكفاءاته التعليمية وغير التعليمية، وإكسابه المعرفة الصحيحة والمهارة العالية في التحكم في عملية التدريس والقدرة على الإلمام بأصولها وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن المدرس من التعامل الفعال الناجح في العملية التعليمية ويحقق أهدافها المنشودة، ويكون على استعداد لمواكبة التغييرات المستقبلية ومسايرتها، و هو غالبا ما يطلق عليه اسم التكوين أو التدريب أو النمو المهني، و لقد تبنت الباحثة في هذه الدراسة مصطلح التكوين، و لكنها للضرورة و الأمانة العلمية استخدمت هذين المصطلحين على سبيل الترادف.

6) المستفيدون من برامج التدريب أثناء الخدمة: هناك العديد من الفئات التي تستفيد من برامج التدريب أثناء الخدمة إلا أننا سوف نتطرق إلى الفئة المستهدفة المتمثلة في:

-المعلمون المؤهلون لمهنة التعليم من خريجي كليات التربية وغيرها من معاهد الإعداد بقصد إمدادهم بها هو جديد في حقل التخصص ومساعدتهم في حل مشكلاتهم التي تعترضهم ميدانيا.

- المعلمون الذين دخلوا المهنة بعد تخرجهم في مؤسسات غير تربوية ولم ينالوا قسطا وافيا من برامج الإعداد المهني، وهو ما يدعى ببرامج إعادة التأهيل، لخريجي الجامعات غير كليات التربية.

– المعلمون الذين خرجوا إلى المهنة بقسط قليل من الإعداد وينقصهم الكثير من الخبرات المهنية والعلمية اللازمة للعمل في مهنة التدريس وهذا ما يعرف ببرامج استكمال التأهيل خاصة لمن تخرجوا من معاهد المعلمين المتوسطة.(أبو الحمائل،23:1419)

وفي هذه الدراسة سنركز على الصنف الثاني من المعلمين أي الذين دخلوا المهنة بعد تخرجهم في مؤسسات غير تربوية ولم ينالوا قسطا وافيا من برامج الإعداد المهني، حيث سيتمكنون من الاحتكاك مع غيرهم من الزملاء في إطار المهام الجماعية، مما قد يساعدهم على الانفتاح على الآخرين بهدف تنميتهم مهنيا...

7) أهداف التدريب أثناء الخدمة: يمكن تقسيم أهداف التدريب أثناء الخدمة إلى نوعين هما:

7–1)–أهداف عامة للتدريب تستند إلى الخطة العامة للتدريب، وتستمد منها.

7–2)–أهداف خاصة محددة لكل برنامج تدريبي، وهي أهداف تدريبية مباشرة توضع في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية لدى المتدربين، وبالتالي فإن هذه الأهداف الخاصة المحددة، تختلف من برنامج تدريبي إلى آخر.

بينما الأهداف العامة للتدريب يمكن تصنيف على النحو التالي:

أ– **الأهداف المعرفية:** وهي الأهداف التعليمية التي يمكن قياسها بواسطة الاختبارات المرحلية والنهائية، وهي تتعلق عموما بحجم المعلومات والحقائق والمعارف التي يكتسبها المتدربون، ومن هذه الأهداف المعرفية ما يلي : (راشد،179:2003)

- أغناء الثقافة العامة للمتدربين وتجديد معارفهم التربوية وتعميقها.
- تزويدهم بالمعارف المتعلقة بما يستجد في التربية العامة وعلم النفس التربوي والتخطيط التربوي ودور التربية في متابعة نمو المتعلمين.
- تزويدهم بالمعارف المتعلقة بمبادئ التعليم والتعلم وتحديد الأهداف التعليمية وتخطيط الخبرات التي تساعد المتعلمين على بلوغ النتاجات المطلوبة.
- تزويدهم بالأساسيات من المعلومات والمفاهيم والأساليب التي تستجد في مجال المناهج، وإكسابهم القدرة على تنفيذها في مجال العملية التربوية.
- رفع وتحسين وتجديد كفايات المعلم، بحيث تضمن لهذا المعلم مواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق ذات العلاقة بمحتوى و مضمون المهنة.
- وقوف المعلمين على الحديث من طرق التدريس، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيق تلك الطرق والوسائل بالفعل في مدارسنا.
- وقوف المعلمين أيضا على الجديد من وسائل التقويم، والأساليب الحديثة في الاختبارات والامتحانات الشفهية منها والتحريرية، وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة و الاستبيانات.

ب- **الأهداف المهارية:** وهي الأهداف التي تتعلق بأداء المتدربين العملي من أجل الوصول إلى مستويات أداء مرغوبة لمختلف الأعمال والمهام التربوية، ومن هذه الأهداف ما يلي:(طه،199:2005
تنمية قدرة المتدربين على تحديد الأهداف الخاصة المباشرة للدروس على شكل نتاجات سلوكية.

- تنمية قدرتهم على تخطيط النشاطات التعليمية الصفية.
- تنمية قدرتهم تقويم النتاجات التعليمية الصفية.
- تنمية مهارات التواصل و الاتصال على اختلاف أنواعها.
- تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا التربوية تدريبهم عمليا لإكسابهم خبرات ومهارات جديدة .
- تنمية قدراتهم الذاتية لتشخيص المشكلات والمعوقات التي يواجهونها، وإيجاد الحلول لها .
- تنمية قدراتهم الذاتية في ممارسة البحوث الإجرائية لمعالجة بعض المشكلات المدرسية.
- تمكينهم من تعلم المهارات الحاسوبية والمعلوماتية وتوظيفها في العملية التربوية.

ج) الأهداف المهنية: هي الأهداف التي تعكس مستويات النمو المهني في مختلف الجوانب منها ما يلي:
مساعدة المتدربين على الرقي الوظيفي من خلال تطوير قدراتهم وكفاءاتهم.

- مساعدة المتدربين على الانخراط في النشاطات المهنية المختلفة

د) الأهداف النتاجية: وهي الأهداف التي تقاس بشكل المخرجات النهائية للنظام التدريبي مثل:
نتائج المتعلمين ومستوياتهم التحصيلية و المهارية.

- مواقف العاملين في المؤسسة التعليمية من التجديدات التربوية التي يقدمها التدريب.

هـ) الأهداف الوجدانية: إن الأهداف السابقة: المعرفية والمهارية والمهنية والنتاجية لا بد أن توضع في خدمة:

- تحقيق القيم والمواقف والإتجاهات التالية لدى المتدربين.
- فلسفة التربية ودورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- شرف المهنة التي يمارسها المعلم وقدسيتها وأخلاقياتها.
- الحاجة إلى تجديد المعرفة والمهارة واستمرار النمو المهني.
- العلاقات الإنسانية والديمقراطية على مختلف المستويات.
- الاتجاه الايجابي نحو مهنة التعليم . (طه ،199:2005)

8) طرق وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة:هناك العديد من أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة، سوف نتناول ونقتصر الحديث على أهم هذه الأساليب وأكثرها استعمالا وشيوعا وهي كالآتي:
- **أسلوب المحاضرة:** يعد أسلوب الحاضرة من الأساليب التقليدية، وهو عبارة عن عرض شفهي أو كتابي حول موضوع من المواضيع يعده ويخطط له ويقدمه بعناية مدرب ذو كفاءة .

رغم ما يتعرض له هذا الأسلوب من نقد لسلبيته وبعده عن التفاعل مع المتدربين إلا أنه لا غنى عنه في نقل المعلومات والمعارف الجديدة للمتدربين، خاصة إذا كانت المحاضرة متماسكة، لها منطق متزن و بها أفكار جديدة، وهي أسلوب اقتصادي مع الأعداد الكبيرة.

-**أسلوب المناقشة:** يتم فيه تبادل المعلومات والآراء في مجموعات صغيرة تستخدم عندما يتم عرض موضوع يحتاج إلى إثارة الفكر، والرأي وتبادل وجهات النظر ويسعى المدرب إلى تحريك فكر الأفراد من خلال التعاون والتنافس ويتخذ عدة صور منها: مناقشة موضوع يحدد مقدماً .

أو حالة دراسة أو مشكلة معينة.أو مناقشة فيلم أو محاضرة تم عرضها، مناقشة نتائج بعض التمارين أو المقترحات .(البوهي،2001،185)

-**أسلوب الندوات:** يعد أسلوب الندوات من الأساليب المفضلة في الدورات التدريبية، وهي عبارة عن اجتماع مجموعة من التربويين و المتخصصين من أصحاب الخبرة للإسهام في دراسة مشكلة تربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها، وفيها تعطى الفرصة للمناقشة وإبداء الآراء حول الموضوع من قبل المشتركين فيها.(عبيد،173:2008)

-**أسلوب التدريس المصغر:** يعد أسلوب التدريس المصغر من بين الأساليب الحديثة، حيث يقوم على أساس تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية صغيرة مدة كل منها حوالي خمس دقائق، مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية حتى يمكن عرضها بعد ذلك، ليعرف المعلم المتدرب الذي يقوم بتدريس هذا الموقف التعليمي الصغير على الزملاء الذين يمثلون تلامذته، فيعرف أخطاءه ويعدل من سلوكه.(راشد،96:2003)

-**أسلوب ورش العمل:** ويعرف بأنه نشاط تعاوني عملي به مجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة،بهدف دراسة مشكلة تربوية مهمة، أو إنجاز واجب، أو مناقشة نموذج تربوي محدد .(القيسي،360:2010)

-**أسلوب لعب الأدوار(تمثيل الأدوار):** يعني تمثيل الأدوار وضع حالات يكون فيها سلوك المتدربين ملائما للأدوار التي تم تعيينها لهم للقيام بها، يكون فيها كل مشترك محدد الدور الذي يلعبه.وعندما يستخدم المدرب أسلوب تمثيل الأدوار، فإن عليه إحضار وضع لمشكلة مركبة تركيبا جيدا،لا تكون لها علاقة من قريب أو بعيد بمشاكل المتدربين الخاصة بهم. (الخطيب والخطيب،125:2006)

- أسلوب القراءات والبحوث الإجرائية:

في هذا الأسلوب يتم حث المعلمين المتدربين على القراءة وتعريفهم بالكتب والمراجع وبكيفية القراءة الصحيحة، واستعمال المكتبة وكيفية استخدام المراجع مع توفير الكتب والمجلات والدوريات والصحف للمتدربين، كما يتم تكليف المعلمين بالقراءة الموجهة لتناول بعض المشكلات وجمع الحقائق عنها وتحليلها لإيجاد الحلول المناسبة لها، كتلك التي تتعلق بالامتحانات وطرق التدريس المختلفة، كما تساعد المعلمين المشاركين في الدورات التدريبية على الوقوف على التطورات والمستحدثات التربوية في الميدان التعليمي.

-**أسلوب دلفي:** يمثل أسلوب دلفي أحد الأساليب الحديثة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ويعد طريقة مفيدة وجيدة لجمع وربط المعلومات بطريقة منتظمة ذات الصلة باحتياجات هؤلاء المعلمين، ويشمل على جمع المعلومات الخاصة بموضوع، أو قضية أو مشكلة من المعلمين المتدربين، ويتم تحليلها ومعرفة الآراء المتفقة والآراء المختلفة، ثم إعطاء المعلومات الناتجة من التحليل لهؤلاء المعلمين مرة أخرى، ليرى كل منهم أين رأيه من بين رأي زملائه. (راشد،200:2003)

إضافة إلى أسلوب الرحلات والزيارات الميدانية لمؤسسات التي لها علاقة بتخصصات المعلمين.(مرسي،255:1990)

9)تعريف الحاجة التدريبية

يعرف شريف سلطان الحاجة التدريبية بأنها: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات العاملين، لنجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل متمثلا في معلومات المتدربين ومعارفهم، وطرق العمل التي يستخدمونها، ومعدلات الأداء ومهاراتهم وسلوكهم و اتجاهاتهم.(هلال،13:2010)

-يعرفها الصباغ(1994) بأنها: جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين بمنظمة ما، لأي سبب من الأسباب والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة لهؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء.

وهي من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي لتحقيق هدفه.فالتدريب يجب أن يصمم للتقليل من هذه الاحتياجات.

10)أصناف الاحتياجات التدريبية:هناك عدة طرق لتصنيف الاحتياجات التدريبية منها:

10-1)تصنيفها حسب الهدف:

أ- احتياجات عادية لتحسين أداء الأفراد، مثل دورات المدرسين المعينين حديثا في أصول التدريس أو في الأساليب التربوية.

ب- احتياجات تشغيلية لرفع كفاءة العمل مثل الدورات المتعلقة بكيفية استخدام نظام إداري جديد أو طريقة عمل جديدة.

ج- احتياجات تطويرية لزيادة فعالية المنظمة، مثل دورات إعداد كوادر متكاملة لتشغيل وحدة فنية، أو تخصيص منح للراغبين في العمل مستقبلا في المنظمة أو العاملين حاليا بهدف تأمين الحصول على كوادر ماهرة مستقبلا حسب خطة الاحتياجات من الكوادر.

10-2)تصنيفها حسب الفترة الزمنية: احتياجات عاجلة (آنية، غير مخططة). و احتياجات قريبة المدى (مخططة).و احتياجات مستقبلية (تطويرية، خطة بعيدة المدى).

10-3) تصنيفها حسب حجم التدريب أو كثافته:(احتياجات فردية. احتياجات جماعية).

10-4)تصنيفها حسب طريقة التدريب أو أسلوبه: احتياجات لتدريب عملي في الموقع / تطبيقي.

او احتياجات لتدريب معرفي في قاعات /نظري.

10-5) تصنيفها حسب مكان التدريب أو جهته:

أ- احتياجات تدريبية أثناء العمل اعتماد على الخبرات الداخلية.

ب- احتياجات تدريبية خارج العمل اعتمادا على مراكز وهيئات تدريبية أو مؤسسات مماثلة. (حسن وآخرون،77:1990)

تختلف الاحتياجات التدريبية حسب نوعية التدريب، وهذه الاحتياجات هي بمثابة الأسباب التي تدعو إلى تنظيم البرامج التدريبية، باختلاف أشكالها فهناك برامج الإعداد، وبرامج التطوير والتجديد والتثقيف وغيرها.

11)تحديد نوع الاحتياجات الضرورية للمعلم:يحتاج المتدربون عموما لكي يستفيدوا من برامج التدريب إلى:

11-1) توفير مدربين أكفاء: إن المدرب الذي لا يعرف أساليب التدريب، قد يكون معلم غير ناجح، وذلك يرجع إلى أحد الأسباب التالية: (السكارنه،186:2011)

ا-قد يتجاهل المدرب تدريس كل العملية، وذلك لأنها أصبحت من الثوابت لديه، ولكن المتدرب لا يعرف ذلك، على المدرب إذن ربط جميع المعلومات الأساسية وتقديمها إلى المتدرب.

ب-قد يركز المدرب على بعض الأمور التي يعتقد بأهميتها ويستغرق فيها وقتا طويلا.

ج-قد يكون المدرب غير صبور مع بعض المتدربين الذين لا يفهمون بسرعة، ومن ثم يعتقد أن هذا المتدرب بليد.

د-قد يجد صعوبة في التدريس واستخدام الكلمات المناسبة التي توصل المعنى.

هـ-قد يكون المدرب عدائيا اتجاه المتدرب، وذلك بسب عدم معرفته في العلاقات الإنسانية، فالمدرب الجيد يستطيع اكتساب ثقة المتدربين وتعاونهم.

11-2)توفير مكان ملائم: ينبغي أن يتوفر في مكان التدريب أثاث ملائم للمتدربين حيث يتاح لكل مشترك مقعد وطاولة، إذ أنه يحتاج لأن يكتب أو يقوم ببعض الأنشطة اليدوية.

إن أي دورة بغض النظر عن عدد المشاركين قد تتطلب تقسيم المشتركين عدة مجموعات أصغر ولعب الدور قد يتطلب المحاكاة، حيث يشترك فريق يكون من فردين أو ثلاثة أفراد، أما المناقشات فقد تتطلب مجموعات فرعية.

ومن شروط نجاح البرامج التدريبية توفر الأماكن الملائمة لتنفيذ هذه البرامج وقد لا تتحقق الأهداف المقررة بسب سوء اختيار مكان التدريب، وقد يؤثر مناخ التدريب مثل حجرة الدراسة، وترتيبات التدريب خارج المباني ومكان العمل وغير ذلك من المواقع، في اختيار نوع النشاط. و يجب أن نتأكد من أن المناخ أو بيئة التدريب مجهزة بشكل كاف، مثل وجود المعدات السمعية والبصرية، وكذلك الساحات المفتوحة للنشاط. وتكون إجراءات التنظيم والترتيب تحت هيمنة المدرب، مع توفير الأجهزة والآلات المساعدة عند الحاجة إليها. (السكارنه،186:2011)

إضافة إلى كل هذا لابد من وجود دافع عند المتدربين لكي يقبلوا على التدريب بدافع تحسين أدائهم وتطوير كفاياتهم كتوفير حوافز مادية ومعنوية. وأخيرا لابد توفير وسائل التنقل فمن أسباب نجاح الدورات التدريبية التأكد من أنه لا توجد مشاكل قد تعوق المتدرب من الانتظام اليومي في الدورات التدريبية.

12) الأدوات التي تستخدم في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتمثل أهم الأدوات التي تستخدم في حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية فيما يلي :

12-1)المقابلات:التي تعقد مع الفئات المراد تدريبها، حيث يُستَكشف من خلال هذه المقابلات الموضوعات التي يراها المتدربون مناسبة لهم، كما يمكن أن تتم هذه بين مسئولي التدريب و القادة الإداريين والمشرفين والرؤساء، للتعرف إلى ما يرونه احتياجا تدريبيا للفئات العاملة معهم. (بركات،10:2010)

12-2)الاستبيانات:توزع الاستبيانات متضمنة الموضوعات التي يراها المسؤولون التربويون مهمة ويجب تدريب المعلمين عليه، حيث يقوم المستجيبون بترتيب هذه الموضوعات وفق أولوياتها وأهميتها بالنسبة لهم، كما يمكن توجيه الاستبيانات للرؤساء المباشرين للتعرف إلى آرائهم في أداء العاملين والتي تمثل أهمية كبيرة في تحديد الاحتياجات التدريبية نظرا لقدرتهم على تحديد جوانب الضعف والقوة والمشكلات التي يواجهها العاملون والتي يمكن علاجها بالتدريب.

12-3) طريقة اللجان التربوية: تلك التي تدرس الموضوعات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للمتدربين وعلى ضوء هذه الدراسة توضح وتحدد الاحتياجات التدريبية.

12-4)تقارير كفاءة المعلمين الدورية: حيث تعتبر من أهم مصادر تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين إذا ما تم إعدادها بطريقة صحيحة وباهتمام من المديرين، بحيث تعكس صورة حقيقية لخبرات المعلمين وسلوكهم واتجاهاتهم، وبالتالي تحديد الجوانب التي يمكن علاجها من خلال التدريب.

12-5)الاختبارات: وهي إما أن تكون شفوية أو تحريرية يلجأ إليها الرؤساء أو المسؤولين عن التدريب بهدف الوصول إلى الاحتياجات التدريبية للعاملين.

12-6) تحليل المشكلات: من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل أو الإنتاج ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة ، وغالبا ما يساهم التدريب في علاج هذه المشكلات بكفاءة. وعند إجراء عملية تحليل المشكلات يجب أن يتم تتبع خطوات العمل التي نتجت فيه المشكلات مع الأفراد المعنيين، ودراسة آرائهم في أسبابها وكيفية علاجها مع تحديد الإجراءات اللازمة لحلها. (بركات،10:2010)

13)شروط تحديد الاحتياجات التدريبية: لتحديد الاحتياجات التدريبية يجب مراعاة الأبعاد التالية :

ا- تحديد القسم أو الإدارة التي يحتاج موظفيها للتدريب.

ب- تحديد الوظائف أو الأعمال المطلوب التدريب على أدائها.

ج- تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم وذلك كنتيجة:(لانخفاض أدائهم، للتغير الطارىء على وظائفهم و إمكانيات العمل، لتعيينهم أو نقلهم إلى وظائف جديدة).

14)برامج التكوين:هي الأداة التي تربط الاحتياجات التدريبية بالأهداف المطلوب تحقيقها من التدريب، و بالمادة العلمية و الوسائل و الأساليب التدريبية مع بعضها البعض و بطريقة تكون ذات علاقة فيها بهدف تنمية القوى البشرية لأجل تحقيق أهداف المنظمة.(محمد ، 1986، 121)

يقصد بالبرامج التكوينية في هذه الدراسة جميع النشاطات التكوينية التي تضم الخبرات النظرية و التطبيقية و المهارات السلوكية التي تقدم للأستاذ حسب احتياجاته التكوينية، و يجب مراعاة ترابط و انسجام أهداف التكوين بمحتوى التكوين و الوسائل و الأساليب التكوينية، لتحقق النتيجة المطلوبة منها.

ومن بين الأسئلة التي تدخل في صلب مضمون ومحتوى البرنامج التدريبي على صعيد المؤسسة التربوية ما يلي:

- هل يتناسب البرنامج التدريبي أعداداً ومواكبةً مع إستراتيجية المؤسسة؟
- هل يتناسب البرنامج أعداداً ومواكبةً مع أهداف وخطط المؤسسة حاضراً ومستقبلاً؟
- هل يتناسب البرنامج أعداداً ومواكبةً مع ثقافة المؤسسة وكيف؟
- ما هي الوحدات والأقسام التي تحتاج إلى البرنامج ومن منها أولاً، ومن منها ينجح أدائه أثناء تطبيقه واعتماده؟
- هل باستطاعته المؤسسة تحمل تكلفة البرنامج؟
- هل يؤثر البرنامج سلباً على الوحدات والأقسام التي لم يطالهم التدريب؟

هل يدعم الرؤساء والزملاء المتدربين البرنامج ويعملون على إنجاحه؟(الخطيب والخطيب، 322:2006)

15)المشكلات التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية:عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل العلمي ويكون ذلك للأسباب التالية:

- عدم وعي الإدارة بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
- تعجل تنفيذ البرامج التدريبية فلا يسمح الوقت بالانتظار لتحديد الاحتياجات الفعلية.
- الاهتمام بالكم وليس بالكيف و أعداد المدربين، ليس بمهارتهم أو سلوكهم الذي اكتسبوه.
- إسناد التدريب إلى غير المدربين وغير المهتمين.

-عدم مقابلة التدريب للاحتياجات التدريبية الفعلية، فعند التقويم نجد أن التدريب لم يرتبط بالاحتياجات لعدم تحديدها وفق أهداف تدريبية محددة بزمن ومكان محدد، وتصميم برنامج مخطط وسوء تنفيذه و تقويمه، إضافة إلى عدم إسناده إلى مدربين مؤهلين.

-تكرار نفس البرامج التدريبية بأكثر من الخطط التدريبية: فتكرار الاحتياجات التدريبية بنفس الخطط يناقض أساس التنوع والتغير في الظروف، وطرق الأعمال ووجود تعديلات تنظيمية وفنية، وقدوم أشخاص جدد وترقية آخرين، وتزايد أعداد ذوي المؤهلات العالية.

-**هنالك قصور واضح في البيانات التي يستند إليها التدريب في بعض المؤسسات** يكون ذلك القصور في نظم المعلومات لعدم الأخذ بالأساليب الحديثة في جمع المعلومات ومعالجتها، ونقص وعي المدير المختص أو مسئول التدريب بأهمية المعلومات لنجاح التدريب. (الغزاوي،96:2006)

-**حدوث أخطاء في تحديد الاحتياجات التدريبية:**إن الاحتياج التدريبي يخالف ما هو موجود في الواقع، ويكون ذلك بسبب عدم القدرة على فصل بين المشكلة التدريبية والمشكلات الأخرى، فالمشكلات التدريبية تحل بالتدريب، بينما هناك مشاكل تحل بغير التدريب فماذا يجدي التدريب مثلا في موظف لا تتناسب مؤهلاته وتخصصه وطموحه ودوافعه؟ فقد يكون السبب ضعف نظام الحوافز.

-**ضعف انتقال الأثر بحيث يكون إضافة معلومات و ليس تنمية قدرات ومهارات وسلوك وأداء الموظف:** نظراً لأن التدريب له مدخلات وعمليات ومخرجات وأن التدريب يهدف إلى إحداث تغييرات في سلوك الفرد وذهنه واتجاهاته لمقابلة الاحتياجات، فهنا يكون السبب عائداً لإحدى المدخلات من مدربين أو الأسلوب أو محتوى البرنامج وغيرها .

-**عدم اهتمام الأفراد بالبرامج التدريبية:** رغم أن هدفها هو صقل وتنمية قدرات الموظفين وإثراء معلوماتهم، إلا أننا قد نلاحظ عدم مبالاتهم وقلة اهتمامهم بالتدريب، وقد يرجع ذلك لعدم مشاركة المتدربين في تحديد الأهداف والاتفاق عليها، وعدم مناقشتهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية وعدم اخذ اقتراحاتهم و آرائهم حول المهارات والمعلومات والطرق التي تساعد على الأداء الأفضل في وظائفهم. (الغزاوي،96:2006)

ثانيا/الجانب الميداني

1)أدوات البحث:لقد اعتمدت هذه الدراسة على استبيانين من إعداد الطالبة خديم دلال(طالبة ماستر تخصص تعليمية العلوم)وبإشراف الأستاذة بلخير حفيظة، الاستبيان الأول يقيس بالاحتياجات التدريبية لمعلمي الطور الابتدائي، و يتكون من 38 فقرة مقسمة على خمسة أبعاد هي:مجال الأساليب التعليمية،مجال التخطيط للدرس، مجال تنفيذ الدرس،مجال استخدام التكنولوجيا،مجال التقويم.أما الاستبيان الثاني فقد صمم تبعا لمحتوى البرنامج التدريبي الخاص بمعلمي الطور الابتدائي والذي تحصلت عليه الباحثة من مصلحة التكوين بمديرية التربية. ولقد تم إعادة صياغة البرنامج حسب فرضيات الدراسة، ويتكون من 34 فقرة، مقسمة على أربعة أبعاد و هي:علم النفس وعلوم التربية-تعليمية المادة وطرائق التدريس. -التشريع المدرسي وآداب المهنة.-الإعلام آلي.

2)اختيار العينة: تم اختيار عينة قوامها (90 معلم ومعلمة) بطريقة مقصودة، أي المعلمين الذين خضعوا للتدريب بعد نجاحهم في مسابقة التوظيف .

3)منهج الدراسة:نظرا لطبيعة الموضوع والمتمثل في علاقة برامج التدريب أثناء الخدمة بالاحتياجات التدريبية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات.

4)عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى: تنص هذه الفرضية على أنه" هناك علاقة بين برامج التدريب الأولي واحتياجات المعلم في مجال علم النفس ".

الجدول رقم(1) يوضح الارتباط بين برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم في مجال علم النفس

المقياس مع البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
علاقة احتياجات المعلم في مجال علم النفس ببرامج التدريب أثناء الخدمة	−0,21	0,04

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط بلغت (−0,21) وبلغت الدلالة المحسوبة(0,04) وهي اقل من مستوى الدلالة(0,05)، وهذا ما يدل على وجود علاقة بين برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم في مجال علم النفس".

من خلال النتائج المحصل عليها لاحظنا وجود علاقة سالبة بين برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم حيث بلغ معامل الارتباط(−0.21) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.04.أي فبالرغم من احتواء برامج تكوين المعلمين على مادة علم النفس والتربية،إلا أنها لا تغطي كل احتياجات المعلم. هي مادة ضرورية وأساسية في تكوين المعلمين، لأنها تساعده على معرفة خصائص المرحلة العمرية الذي هو بصدد تدريسها ومتطلباتها واحتياجاتها، ومن خلالها يصبح قادرا على تأمين وتحقيق التنمية الشخصية للمتعلمين، وواعيا بمسؤولياته الأخلاقية والاجتماعية، ، وبذلك يستطيع التكيف مع مهنته، ويهتم أكثر بالمتعلم الذي يعد محور العملية التعليمية التعلمية، فبمعرفته للسمات العامة للمتعلمين يمكنه تصنيفهم وفقا لهذه السمات وحسب قدراتهم، ويمكنه أيضا من خلال التدريب الجيد في مجال علم النفس معرفة كيفية معالجة المشكلات التي تواجهه داخل الفصل الدراسي، و التعرف على الصعوبات التعليمية التي قد تواجه بعض التلاميذ. والإحاطة بخصائص المتعلمين في هذه المرحلة العمرية.

5) **عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:** تنص هذه الفرضية على أنه" هناك علاقة بين برامج التدريب الأولي واحتياجات المعلم في مجال تخطيط الدرس وتنفيذ الدرس ".

الجدول رقم(2) يوضح الارتباط بين برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم في مجال التخطيط للدرس

المقياس مع البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
علاقة احتياجات المعلم في مجال التخطيط للدرس مع برامج التدريب أثناء الخدمة	−0,08	0,43

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط بلغت (−0,08) وبلغت الدلالة المحسوبة(0,43) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وهذا ما يدل على عدم وجود علاقة بين برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم في مجال التخطيط للدرس.

الجدول رقم(3) يوضح الارتباط بين برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم في مجال تنفيذ الدرس

المقياس مع البعد	معامل الارتباط	Sig
علاقة احتياجات المعلم في مجال تنفيذ الدرس مع برامج	−0,07	0,46

يتضح لنا من خلال الجدول(3) أن قيمة معامل الإرتباط بلغت (−0,07) وبلغت الدلالة المحسوبة(0,46) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0,05)، وهذا ما يدل على عدم وجود علاقة بين برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم في مجال تنفيذ الدرس. من خلال النتائج المتوصل إليها في الجداول يتضح لنا أن برامج التدريب أثناء الخدمة لا تبنى على أساس احتياجات المعلمين في مجال التخطيط للدرس بالرغم من أهمية هذا العامل، فالتخطيط للدرس يحتاج إلى مهارات عديدة يجب أن يكتسبها المعلم من مكونين ذوي خبرة وكفاءة عالية.

فالمعلم المبتدئ يحتاج إلى دروس تطبيقية ونموذجية من خلالها يتعرف أهم خطوات التخطيط للدرس كمعرفة وضعية الانطلاق والتي تمهد للدخول في الدرس، واختيار الوسائل المناسبة وفق طريقة تدريس معينة، و ضبط الوقت الخاص بكل موضوع ، وهذا ما يهمل في برامج التدريب.

كما نلاحظ أيضا أن برامج التدريب أثناء الخدمة لا تبنى على أساس احتياجات المعلمين في مجال تنفيذ الدرس وهذا حسب نتائج الجدول(3)، و يمكن إرجاع ذلك إلى إهمال برامج التدريب لموضوعات تهتم بطرق وأساليب التعليم وكيفية تنفيذها والتعرف على أساليب التشويق وشد انتباه المتعلمين داخل الفصل الدراسي، وكيفية استثارة دافعيتهم ناهيك عن كيفية صياغة وطرح الأسئلة. التي تحتاج إلى مهارة خاصة.هذه المهارات مهمة بالنسبة للمعلم المبتدئ لابد من إدراجها ضمن برامج التدريب.

6)عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة: تنص هذه الفرضية على أنه" هناك علاقة بين برامج التدريب الأولي واحتياجات المعلم في مجال التقويم ".

الجدول رقم(4) يوضح الارتباط بين برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم في مجال التقويم.

المقياس مع البعد	معامل الارتباط	Sig
توافق برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم في مجال التقويم.	0,13	0,20

من خلال الجدول رقم(4) يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0,13) وبلغت الدلالة المحسوبة(0,20)، وهي أكبر من مستوى الدلالة(0,05)، وهذا ما يدل على عدم وجود علاقة بين برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم في مجال التقويم.

ومن خلال النتائج يتضح لنا أن برامج التدريب أثناء الخدمة لا تبنى على أساس احتياجات المعلمين في مجال التقويم، ربما هذا عائد إلى غياب تقويم المتدربين أثناء عملية التدريب أو بعد انتهائه للتعرف على التغير الذي طرأ على معارفهم ومهاراتهم، وعدم الاهتمام بموضوع التقويم، خاصة من ناحية كيفية تقويم المتعلمين وكيفية الاستفادة من الاختبارات في تحسين عملية التعليم، وكيفية بناء وتقنين الاختبارات وفقا للأهداف وكذلك تقويم الواجبات المنزلية والاستفادة منها في بناء العملية التعليمية التعلمية

6) عرض نتائج الفرضية العامة: تنص هذه الفرضية على أنه" هناك علاقة بين برامج التدريب الأولي والاحتياجات التدريبية لمعلمي الطور الابتدائي".

الجدول رقم(5) يوضح الارتباط بين برامج التدريب أثناء الخدمة والإحتياجات التدريبية لمعلمي الطور الابتدائي.

المقياس مع البعد	معامل الارتباط	Sig
علاقة برامج التدريب أثناء الخدمة والاحتياجات التدريبية لمعلمي الطور الابتدائي	−0,07	0,48

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة معامل الارتباط بلغت (−0,07) وبلغت الدلالة المحسوبة(0,48) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0,05)، وهذا ما يدل على عدم وجود علاقة بين برامج التدريب أثناء الخدمة والاحتياجات التدريبية لمعلمي الطور الابتدائي.

ومن خلال النتائج يتضح لنا أن هناك حاجات تدريبية كبيرة وضرورية تلزم معلمي المرحلة الابتدائية، وخاصة في ذات العلاقة بالمجالات المتعلقة بتخطيط وتنفيذ الدرس واستخدام التكنولوجيا والتقويم، بينما كانت الاحتياجات في مجال علم النفس أقل أهمية وهذا ما أكدته دراسة بويس(Boice 2007) في بريطانيا حيث أظهرت هذه الدراسة أن على هناك احتياجات تدريبية مستمرة للمعلمين، كما بينت أن المعلمون يحتاجون إلى التدريب على المزيد من المهارات في المجالات التقنية والتربوية والأساليب والأنشطة على الترتيب.(بركات،14:2010)

ودراسة (دلال يس محمد) (1983) بعنوان "تقويم برامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية" والتي هدفت لمعرفة واقع برامج التدريب أثناء الخدمة في مصر وتحديد الكفايات اللازمة للمعلمين. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ضعف برامج التدريب وفشلها في إكساب المتدربين الكفايات اللازمة لهم. كما أظهرت دراسة (أوجيلفي) : 1984)
Ogilive التي كانت بعنوان "تأثيرات برنامج التدريب أثناء الخدمة على مدرس المدارس الثانوية" و استطاع أن يستنتج أن المدرسين الحاليين معدون إعداداً غير كاف لمواجهة مثل هذه المتغيرات لذلك اقترح الباحث زيادة نسبة المعلومات والمهارات والاتجاهات عند المدرسين.

الاقتراحات: من خلال ما تم عرضه تقترح الباحثة ما يلي:

1- ضرورة مشاركة المعلمين والمشرفين التربويين عند التخطيط للبرامج التدريبية.

2- أن يتولى مسئولية التدريب مدربين أكفاء لهم دراية بمشكلات المرحلة والمعلم واحتياجاته.

3- أن تكون البرامج التدريبية متعددة ومتنوعة لتلبية الاحتياجات التدريبية.

4- ضرورة تنوع أساليب التقويم بحيث تشمل جميع عناصر البرنامج التدريبي.

5- توفير الحوافز المادية والأدبية للمتدربين.و اعتبار التدريب أساساً للترقية إلى وظيفة أعلى.

7- تخصيص جزء كافٍ من البرامج التدريبية على كيفية إعداد الوسائل التعليمية في عملية التدريس.

8- ضرورة ربط أهداف البرنامج التدريبي بمشكلات البيئة المحلية ومشكلات المجتمع القومي.

9- أن يتولى تقديم الموضوعات التدريبية خبراء مختصون في هذه المجالات.

10- ضرورة أن تكون هناك متابعة مستمرة لنتائج البرامج التدريبية عن طريق الزيارات الميدانية المستمرة من قبل المشرفين التربويين للمعلمين المتدربين في مدارسهم.

11- إجراء تقويم ومتابعة للدورات التدريبية وفقاً للتخصصات المختلفة. إجراء دراسات مماثلة ولكنها تحمل الطابع التخصصي.

خاتمة: إن التكوين أمر ضروري للمعلم، فمن خلاله يجدد المعلم معارفه ويكتسب خبرات جديدة، فلابد من تشجيعه على التكوين المستمر ليستثمر مهاراته في ترقية مهنته ويواكب كل المستجدات التي يواجهها العالم. و بناء على ما تم جمعه من خلال الاستبيان أو حتى المقابلات مع المعلمين لابد من الاهتمام بمحتوى برامج التكوين. فقبل التخطيط لأي برنامج لابد من الوقوف على الاحتياجات الفعلية للمعلمين وإشراكهم في بناء مثل هذه البرامج، كما لابد من الاستفادة من خبرة المعلمين الأكفاء في عملية تأطير هؤلاء المعلمين الجدد والاستعانة بأهل الاختصاص خاصة في مجال علم النفس. و حبذا لو يتم إشراك الجامعات في هذا التدريب.ولا نسى أهمية التقويم المستمر للبرامج التدريبية وأيضا لابد من إشراك المعلم في هذه العملية.

المراجع

1)أبو الحمائل،أحمد بن عبد المجيد،بن علي.(1990)الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المادة بمحافظة جدة(مذكرة لنيل شهادة الماجستير،إشراف الدكتور عباس حسن غنذورة، مكة المكرمة

2)البوهي،شوقي(2001)التخطيط التعليمي(عملياته-مداخله)القاهرة:دار قباء

3)السكارنة،بلال، خلف(2011).تصميم البرامج التدريبية،ط..1.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع
4)الخطيب،رداح و أحمد،الخطيب(2006)التدريب الفعال،ط. الأردن:عالم الكتب الحديث.
5)الغزاوي،نجم.(2006).التدريب الإداري.عمان:دار اليازوري.
6)القيسي، نايف.(2010). المعجم التربوي وعلم النفس.الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
7)بركات،زياد.(2010).الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية،المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان تربية المعلم العربي وتأهيله(رؤى معاصرة) بمحافظة طولكم بفلسطين.
8)تيلوين،حبيب(2002)التكوين في التربية.ط.1. وهران، الجزائر:دار الغرب للنشر والتوزيع.
9)حسن،محمد، "حرب(ي.(1990).الأسلوب النظمي كأسلوب شامل ومرن لتحديد الاحتياجات التدريبية،المجلد العاشر، العدد الأول المجلة العربية للإدارة.
10)دلال يس محمد، "تقويم برامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983
11)راشد، علي(2003).خصائص المعلم العصري وأدواره(الإشراف عليه وتدريبه)ط.1.القاهرة:دار الفكر العربي.
12)عبيدات،سهيل، أحمد(2007)إعداد المعلمين وتنميتهم،ط.1. الأردن:عالم الكتب الحديث.
13)عبيد،هبة، محمد.(2008).معجم مصطلحات التربية وعلم النفس.ط.1.عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
14)طه خالد الأحمد.(2005).تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب.ط.1.الإمارات العربية المتحدة :دار الكتاب الجامعي.
.
15)مقابلة، محمد،قاسم(2011)التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة، وتطبيقاتها التربوية،ط.1 الأردن:دار الشروق للنشر والتوزيع.
16)مرسي، محمد، عبد العليم.(1990).المعلم–المناهج وطرق التدريس.ط.2.الرياض:دار الإبداع الثقافي.
17)محمود،بوقطف.(2014).التكوين أثناء الخدمة ودوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية. (مذكرة لنيل شهادة الماجستير،إشراف عرعور مليكة، ولاية خنشلة، الجزائر.
18)محمد عبد الفتاح ياغي، التدريب الإداري بين النظرية و التطبيق، دط، الرياض: عمادة شؤون المكتبات (جامعة الملك سعود)، 1986.
19)هلال،محمد،عبد الغني،حسن.(2010).دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب.مصر الجديدة:مركز تطوير الأداء والتنمية.

(20Ogilive Anthony Barretto" The Effects Global Bducation in service training program on secondary school Teacher's", ph. D Disscrtation presented to seattle university, scattle, 1984.

عنوان المداخلة: التكوين الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة

محور المشاركة: نماذج وتجارب تدريب المعلم وتطوير أدائه أثناء الخدمة.

اسم ولقب الباحث: فاتح الدين شنين.

مكان العمل: جامعة قاصدي مرباح ورقلة/ مخبر علم النفس وجودة الحياة

الرتبة الأكاديمية: أستاذ محاضر.

البريد الالكتروني: chenine.fateh@univ-ouargla.dz / fatehchenine@gmail.com

رقم الهاتف: 00.213.660.83.75.77

ملخص المداخلة: يعرض الباحث في هذه المداخلة دراسة ميدانية تناولت أسلوب التكوين الذاتي في تنمية بعض المهارات التدريسية للمعلمين من خلال وحدات تدريبية مصغرة (موديولات) تتضمن مجموعة من الأنشطة التي تتناول بعض المهارات التدريسية التي يحتاجها المعلم في العملية تدريسية خلال المراحل الدرس الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

وقد هدفت هذه الدراسة – إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكوين الذاتي في تنمية بعض المهارات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي بتطبيق المنهج التجريبي، وقد أعد الباحث لذلك:

– بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للمهارات التدريسية.

– برنامجا تدريبيا على المهارات التدريسية يعتمد على أسلوب التكوين الذاتي.

للإجابة على التساؤل التالي: هل يحقق البرنامج التدريبي من خلال التكوين الذاتي تنمية للمهارات التدريسية؟

مشكلة الدراسة:

تشهد مناهج التعليم في كثير من البلاد العربية إصلاحات متوالية من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم، خاصة في عصر الانفجار المعرفي الذي تتطور المعرفة فيه مع مرور الوقت، فلم يعد التعليم

مجرد تلقين للمعارف والنظريات والقيم، ولم تعد الطرائق التقليدية فيه كافية لإكساب المتعلمين المهارات والقدرات المعرفية المطلوبة لهذا العصر.

وأصبح من البديهي أن "أي جهود للإصلاح التربوي سرعان ما تذهب أدراج الرياح إذا لم تشتمل على خطط لتطوير تربية المعلم والعناية ببرامج إعداده وتدريبه لرفع مستوى أدائه ومساعدته على أن ينمو مهنيا" (عزت عبد الموجود، 1972)، وهنا تبرز أهمية تكوين المعلم ودروه في النظام التعليمي باعتباره عاملا هاما في تحقيق الأهداف التعليمية.

ولهذا فقد شغلت قضية إعداد المعلم وإكسابه الكفايات التعليمية اللازمة في مجال التدريس مكانة هائلة في الفكر التربوي المعاصر. فالاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجهات التربوية الحديثة، "وأصبحت تربية المعلم في العصر الحديث قائمة على الاهتمام بمهارات التدريس، إذ سادت حركة إعداد المعلمين القائمة على المهارات التدريسية معظم برامج إعداد المعلمين، بهدف إعداد معلمين ماهرين قادرين على أداء عملهم التدريسي على نحو سليم". (إمام وآخرون، 2000، ص12)

وقد أجريت في الجزائر العديد من الدراسات التي اهتمت بتقويم المهارات التدريسية لدى المعلمين، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال ما يلي:

دراسة شنين وشنة (2011) ودراسة محمود العرابي (2011) ودراسة صباح ساعد (2013): والتي أشارت حصيلة نتائجها إلى أن غالبية المعلمين لم يتلقوا تكوينا بخصوص التدريس بالكفايات، كما أن جميع أفراد العينة الذين تلقوا تكوينا صرحوا بأن تكوينهم لم يكن كافيا، وأن السلوك التدريسي للمعلم داخل القسم أثناء تنفيذ وتقويم الدرس لا يتوافق مع استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مما جعلهم يدرّسون بمقاربة لم يفهموها أي ليس لديهم تصور حول هذه المقاربة، يرون أن التكوين ساهم بدرجة متوسطة في تحسين مهاراتهم في مجال التخطيط، وبدرجة قليلة في مجالي التنفيذ والتقويم.

ويرتبط هذا الواقع بالظروف التي مرت بها المدرسة الجزائرية، والتي ألقت بظلالها على التكوين قبل الخدمة وفي أثناءها، فلم تسمح للمعلم بأن يتلقّ التكوين الكافي الذي يتيح له ممارسة المهارات التدريسية كما تتطلبها مقاربة التدريس بالكفاءات، ونتيجة لذلك بقي المعلم في غالب الأحيان يمارس نفس الدور الذي كان يمارسه سابقا (في المقاربات السابقة)، مما انعكس سلبا – بطبيعة الحال – على التطبيق الفعلي لهذه المقاربة الجديدة.

بالإضافة إلى أن حصيلة تكوين المعلم أثناء الخدمة بالطريقة التقليدية في تأهيله المعرفي وتنمية مهاراته التدريسية لم تعد كافية أو مناسبة للمتغيرات والتحديات الراهنة، وهذا ما يحدّ من قدرة النظام التربوي على التوافق مع الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والاقتصادي، إذ يجب على معلم المستقبل أن يتكيف مع ما يستجد من متغيرات في المعارف والحقائق، ولا يتأتى هذا إلا بالاعتماد على أساليب تكوينية أخرى تمكن المعلم من تعلّم أو استدراك هذه المعارف والمهارات.

ومن خلال ما استخلصه الباحث من هذه الدراسات التي اهتمت بتقويم المهارات التدريسية، ومن خلال ما اطلع الباحث عليه في مجال تنمية مهارات التدريس، واستجابة لمتطلبات الواقع يحاول أن يقترح برنامجا تدريبيا لتنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين يقوم على التعلم الذاتي، الذي يعد من أهم أساليب التكوين أثناء الخدمة التي تعتمد على المبادرة الذاتية للفرد الذي يقرر متى وأين ومتى يبدأ وينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار مدفوعا برغبته الذاتية ليكتسب: المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم عن طريق الممارسات والمهارات الذي يحددها البرنامج الذي بين يديه، كما يختار الطريقة المناسبة ويتقدم فيها وفقاً لقدرته وسرعته، بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته وتقييم نواتج تعلمه، مستجيباً لميوله واهتماماته وحاجاته التدريبية.

وتأتي هذه الدراسة لمعرفة دور التكوين الذاتي في تنمية بعض مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي، من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة التالية:

1 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التخطيط ؟

2 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات في الأداء القبلي والبعدي في مهارة التهيئة (التقديم للدرس) ؟

3– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة الشرح؟

4 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إنهاء الدرس؟

5 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التقويم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدارسة الحالية إلى:

1 – بناء برنامج تدريبي قائم على التكوين الذاتي لتنمية بعض مهارات التدريس لرفع مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

2 – التعرف على دور التكوين الذاتي في تنمية بعض مهارات التدريس لدى معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بعد تنفيذ هذا البرنامج التدريبي المقترح والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

3 – تقديم مقترحات حول موضوع البحث بناء على نتائج الدراسة.

فرضيات الدراسة:

1 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التخطيط.
2 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات في الأداء القبلي والبعدي في مهارة التهيئة (التقديم للدرس).
3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة الشرح.
4 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إنهاء الدرس.
5 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التقويم.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تعالجه، إذ يعتبر تكوين المعلم قبل وأثناء الخدمة من القضايا التي توليها الدولة اهتماما كبيرا لما يترتب عليه من جودة الأداء التدريسي أو تدنيه، وامتلاك المعلمين للمهارات والقدرات التربوية أو تحولهم مجرد ناقلي للمعلومات، وهذا لا يتحقق إلا من خلال البرامج المتطورة التي تساعد على إكساب المعلمين المهارات التدريسية، وتتجلى أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

– تواكب الدراسة الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد وتأهيل المعلمين.

– تزويد المشرفين التربويين ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية، والتي يمكن من خلالها الحكم على مستوى أداء المعلم للمهارات التدريسية أثناء ممارسته للتدريس.

– التكوين الذاتي للمعلمين من خلال تزويدهم ببرنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارات التدريس لديهم والذي يساهم في الرفع من مستوى أدائهم التدريسي.

– تسهم هذه الدراسة في توجيه اهتمام المتخصصين والمسؤولين عن إعداد وتأهيل المعلمين إلى تبني الاتجاه القائم على أساس المهارات في تدريب المعلمين.

– توجه انتباه المكونين والمشرفين التربويين إلى فاعلية استخدام أسلوب التعلم الذاتي في التدريب على مهارات التدريس، فيوفر لهم الجهد والوقت والمال.

منهج الدراسة:

تهدف مشكلة هذه الدراسة إلى معرفة دور التكوين الذاتي في تنمية بعض مهارات التدريس، وبالتالي فإن المنهج المناسب لذلك هو: المنهج التجريبي.

مجتمع الدراسة:

تم اختيار عينة للدراسة الاستطلاعية (75) معلما، وعينة الدراسة الأساسية (15) معلما بطريقة عشوائية من مدينة ورقلة بالجزائر.

أدوات الدراسة:

أولا: بطاقة الملاحظة:

وقد أعدها الباحث لقياس مستوى أداء المعلم لمهارات التدريس، حيث يقوم الباحث برصد السلوكات التي يقوم بها المعلم خلال الحصة التدريسية، مقسمة إلى خمس مهارات أساسية (أبعاد الأداة)، مهارة التخطيط – مهارة التهيئة – مهارة الشرح –مهارة إنهاء الدرس – مهارة التقويم، تحتوي على 38 بندا، وأربعة بدائل، وأعلى تقدير يمكن أن يحصل عليه المعلم في هذا الاختبار هو 114 درجة، وأقل درجة هي 0، حيث تستغل نتائجه في التطبيقين القبلي والبعدي، تم بناؤها من خلال ما تم الاطلاع عليه أيضا حول ما كتب حول المهارات التدريسية، ومن خلال ما اطلع عليه الباحث أيضا من بطاقات لملاحظة المهارات التدريسية الأساسية والفرعية، إضافة إلى خبرة الباحث الشخصية في التدريس بمرحلة التعليم الابتدائي، والمشاركة في لجان تثبيت المعلمين ولجان توظيفهم، والمناقشات التي تمت مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي.

الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- التعرف على ميدان الدراسة وضبط عينة الدراسة والاتصال بأفرادها.
- قياس الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: بطاقة الملاحظة.
- تحديد الجدول الزمني للدراسة الأساسية.

الخصائص السيكومترية: بعد إتمام بناء البطاقة في صورتها الأولية قام الباحث بالتأكد من صدقها وثباتها، وفي سبيل تحقيق ذلك اتبع ما يلي:

أ – **الصدق:** استعمل الباحث صدق المحكمين، وذلك لأهمية رأي خبراء الميدان في بطاقة الملاحظة، حيث عرض البطاقة مرفقة باستمارة تحكيم لها على مجموعة من المحكمين، حيث اقترحوا بعض التعديلات.

وبعد تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية تم الاطمئنان على صدق الاتساق الداخلي والذي تراوحت فيه معامل صدق البنود بين (0,527 – 0,883)

ب – الثبات: لقد تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية: **حيث بلغ** معامل الارتباط بيرسون بين النصفين (0,937) ، كما بلغ معامل الارتباط سبيرمان براون المعدّل (0,68)، وبالتالي فالبطاقة تتمتع بمعامل ثبات قوي.

ثانيا: مادة التدريب: البرنامج التدريبي الخاص بالمهارات التدريسية الخاص بالمعلمين من إعداد الباحث، والتي تتضمن مجموعة من الدروس في مهارات التدريس التالية: مهارة التخطيط – مهارة التهيئة – مهارة الشرح – مهارة إنهاء الدرس – مهارة التقويم.

وقد تم عرضها بالطريقة التالية:

2 عنوان الوحدة المهارة.

3 أسئلة التقويم القبلي.

4 أهداف الوحدة .

5 عرض المعارف حول المهارة ويتخلل ذلك بعض التدريبات العملية الذاتية.

6 بطاقة التقويم الذاتي للمهارة.

فكان بذلك عددها (5) وحدات تتناول كل وحدة مهارة من المهارات المشار إليها سابقا، وقد قدمت للمعلمين المعنيين بعد التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة في فترة التجريب من الفصل الثاني من السنة الدراسية: 2014/2013، ليتم تناولها بأسلوب التعلم الذاتي، الذي يعتمد على ذاتية الاختيار للمعلم، وليتم التأكد من تناول المادة التدريبية قام الباحث بطرح بعض الأسئلة حول تناول الموضوعات الموجودة بالبرنامج التدريبي وقد كانت الإجابات ايجابية بمعنى قد تم الاطلاع عليها لاسيما وأن المعلمين مقبلين على التثبيت فكانت المادة التدريبية مادة محببة لديهم، وقد أشاروا إلى بعض الصعوبات لكن تم تذليها من خلال زملائهم وهذا من أهداف البرنامج وهو أن يثير الدافعية للتعلم والتكوين الذاتي.

الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية المهارات التدريسية المستهدفة للمعلمين من خلال التدرّب الذاتي من طرف المعلمين المعنيين بالدراسة على مهارات التدريس التالية: (مهارة التخطيط – مهارة التهيئة – مهارة الشرح – مهارة إنهاء الدرس – مهارة التقويم)، وذلك من خلال النشاطات والتدريبات الموجودة بالبرنامج.

مصادر بناء البرنامج:

اعتمد الباحث في بناء البرنامج من خلال اطلاعه على ما كتب حول المهارات التدريسية وقياسها من دراسات وبحوث وكتب التي استعملت في الجانب النظري من الدراسة.

مدة تطبيق البرنامج:

طبق البرنامج التدريبي في الفصل الثاني من السنة الدراسية: 2013/ 2014، واستغرق ذلك مدة شهر.

صدق البرنامج التدريبي:

يستمد البرنامج صدقه من محتواه ومضمونه ذلك أنه تم بناؤه استنادا على الحاجات التدريبية التي يتم رصدها من خلال بطاقة الملاحظة، هذا من جهة ومن جهة أخرى بعد عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التدريس، وممن لهم خبرة في بناء البرامج التدريبية وتحكيمها.

الأسس النظرية للبرنامج:

اعتمد الباحث في بناء البرنامج التدريبي على الاتجاه القائم في إعداد المعلمين على المهارات التدريسية معتمدا في طرحه للموضوع من تعريفه بالمهارة ومتطلباتها وضوابط نجاح أدائها بأسلوب ذاتي ينطلق من مبدأ تفريد التعليم.

إجراءات الدراسة الأساسية:

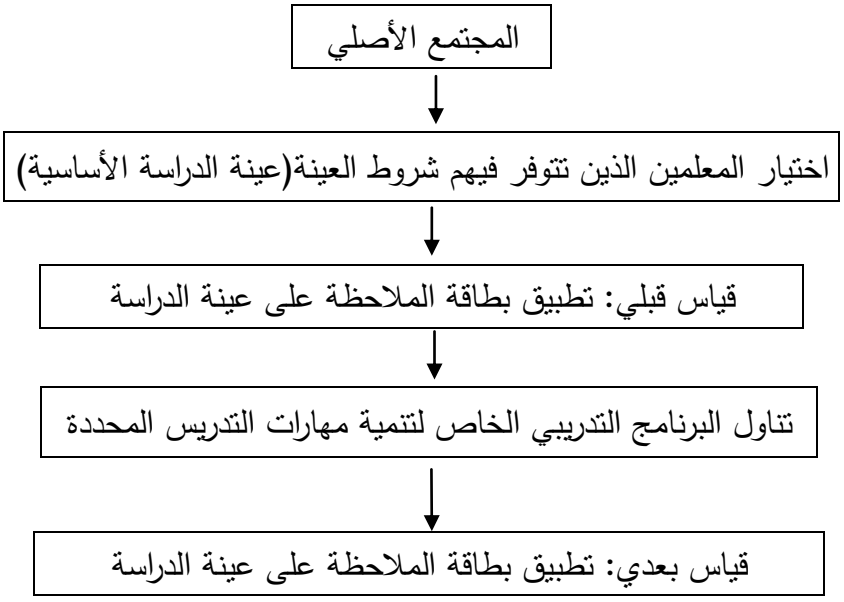
ولتحقيق ذلك اتخذ الباحث تصميم المجموعة الواحدة حيث شملت عينة من معلمي المدرسة الابتدائية للسنة الدراسية: 2014/2013، بمدينة ورقلة، وقد استغرقت التجربة من بدايتها إلى نهايتها عشرة أسابيع مقسمة إلى ثلاثة مراحل أساسية:

المرحلة الأولى: تم اختيار المدارس المعنية بطريقة عشوائية بسيطة أيضا، بعد الاتصال بالمفتشين تمّ تحديد أفراد عينة الدراسة الأساسية، ومن ثم الاتصال بمديري المدارس والمعلمين المعنيين بالدراسة (التجربة) لضبط مواعيد الزيارات من أجل رصد الأداء التدريسي (التطبيق القبلي)، وصمّم الباحث جدولا زمنيا للتجريب، وحدد ذلك بداية من شهر فيفري 2014، حتى أفريل 2014.

المرحلة الثانية: بعد الانتهاء من الزيارات التي تم فيها التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة – والتي دامت أسبوعا – قدّم الباحث للمعنيين بالدراسة البرنامج التدريبي الخاص لغرض تنمية مهارات التدريس، والذي يعتمد على التعلم الذاتي الخاص بالمعلم المعني، وشرح لهم كيفية السير بالبرنامج التدريبي.

المرحلة الثالثة: بعد نهاية التدريب التي استمرت شهرا، تم التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ودام ذلك أسبوعا، كما طلب الباحث من كل معلم نهاية كل تطبيق أن يعطي ملاحظاته حول التجربة بصفة عامة والبرنامج التدريبي الذي سلّم له بصفة خاصة، ودوّنت هذه الملاحظات في بطاقة ملاحظة كل فرد من أفراد المجموعة.

التصميم التجريبي للدراسة: اختار الباحث في هذه الدراسة استخدام تصميم المجموعة الواحدة، بتطبيق قياس قبلي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات التدريس التي أعدّها الباحث للحصول على درجات الأداء التدريسي لدى المعلمين في بداية التجربة، ثم قدم البرنامج التدريبي، ثم تطبيق القياس البعدي لبطاقة الملاحظة التي استعملت في التطبيق القبلي للكشف عن أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (مهارات التدريس)، ويمكن توضيح التصميم التجريبي بالمخطط التالي:



الشكل (1) يوضح مخطط التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

استعمل الطالب مجموعة من الأساليب الاحصائية باستعمال نظامي: (Excel 2007) ، ونظام (spss 19.0) للتحليل الإحصائي في كل العمليات الإحصائية :

1 – في الدراسة الاستطلاعية لبناء بطاقة الملاحظة:

تم استعمال معامل الارتباط بيرسون في صدق الاتساق الداخلي.

تم استعمال معامل الارتباط سبيرمان براون المعدل في ثبات التجزئة التصفية.

تم استعمال معامل التجانس ألفا كرونباخ في الثبات.

2 – وفي الدراسة الأساسية لاختبار صحة الفرضيات، وتمثلت فيما يلي: اختبار (ت) لعينيتين مرتبطتين.

عرض نتائج الدراسة:

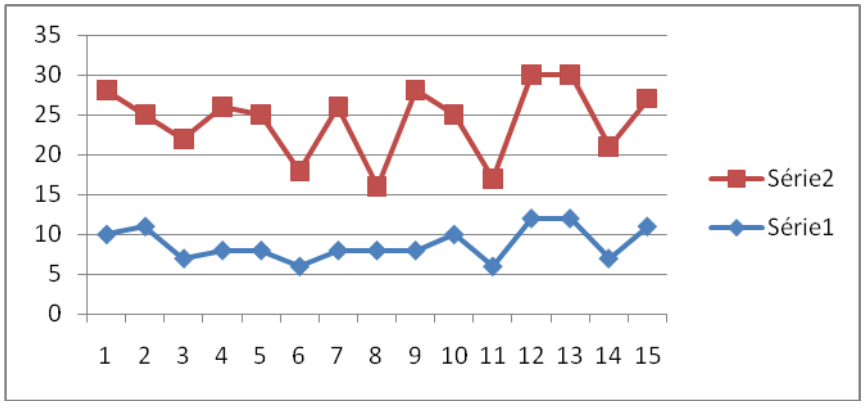
الجدول رقم (1): يبين الفروق في أداء المهارات التدريسية بين القياسين القبلي والبعدي حسب الفرضيات:

الأداء التدريسي لمهارة	المؤشرات الاحصائية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	ددرجة الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط	القياس القبلي	15	9,60	2,13	10,08	14	0.01
	القياس البعدي	15	17,93	3,75			
التهيئة	القياس القبلي	15	10,26	2,28	3,59	14	0.01
	القياس البعدي	15	15,46	4,35			
الشرح	القياس القبلي	15	18,20	3,54	9,50	14	0.01
	القياس البعدي	15	27,26	3,75			
انهاء الدرس	القياس القبلي	15	6,33	3,19	2,34	14	0.05
	القياس البعدي	15	8,46	3,09			
التقويم	القياس القبلي	15	14,20	1,47	6,63	14	0.01
	القياس البعدي	15	21,66	4,33			

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن المتوسط الحسابي في الأداء التدريسي لمهارة التخطيط في القياس القبلي يقدر ب:(9,60) وانحراف معياري يقدر ب:(2,13)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي في الأداء التدريسي لمهارة التخطيط في القياس البعدي ب: (17,93) وانحراف معياري يقدر ب: (3,75)، وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (8,33 درجة)، حيث بلغت قيمة (ت): (10,08) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وهذه النتيجة تدل على وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة التخطيط لصالح الأداء البعدي" وبالتالي فهي تثبت صحة الفرضية الأولى، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة التخطيط في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس القبلي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (2): يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة التخطيط في القياسين القبلي والبعدي.

يبدو من خلال الشكل (02) وجود اختلاف واضح بين درجات الأداء التدريسي لمهارة التخطيط في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما، وهذا يبين أن هناك اختلافات في أداء كل أفراد العينة لمهارة التخطيط بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

وهذا ما يفسر بأن المعلمين قد أدوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة التخطيط في القياس البعدي أفضل مما أدوه في القياس القبلي، أي أن المعلمين عينة الدراسة قد استفادوا من البرنامج التدريبي وطوروا من ممارسة هذه المهارة، كما أن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم.

وهذا ما لاحظه الباحث في أن حاجتهم التدريبية لهذه المهارة كانت كبيرة من خلال ما أثبتته بطاقة الملاحظة، ومن خلال ما أدلوا به قبل تطبيق البرنامج وبعده: بأنهم وجدوا حاجتهم في البرنامج

لأنهم كانوا يفتقرون إلى النموذج الأفضل للتخطيط، خاصة وأن هذه المهارة محل اهتمام من المشرفين التربويين والتي تظهر في القيمة التي تعطى لهذا النشاط في السلوك التدريسي للمعلم خاصة أثناء الزيارات التوجيهية والتفتيشية للمعلم، بالإضافة إلى أن المشرفين التربويين سبق وأن أكدوا على بعض النقاط التي أكد عليها البرنامج، إلا أن البرنامج أعطى شيئا مكتوبا ومفصلا وبالأمثلة مما جعلهم يستوعبون متطلبات المهارة، وقد أفاد بعضهم بأن تخطيطهم للدروس بعد البرنامج التدريبي أصبح له أثره في التدريس، إذ أنه ركز على بعض النقاط التي لم يكونوا يمارسوها قبل البرنامج، مثل كتابة توزيع الزمن المتوقع لتنفيذ الأنشطة مما جعلهم يضبطون ويتحكمون في العامل الزمني أكثر من ذي قبل، وقد لفت البرنامج انتباههم إلى أن الواجب المنزلي لا يقدم عشوائيا وإنما يخطط له ويحدد الهدف منه، وليس كما كان سائدا من قبل على أنه إنجاز للتمارين التي لم يتم انجازها في القسم، وعلى هذا الأساس أصبحت الواجبات المنزلية فقرة من الفقرات الأساسية لمرحلة التخطيط.

وما سبق يثبت بأن للتكوين الذاتي دورا ايجابيا في الرفع من مستوى الأداء في مهارة التخطيط من خلال نجاح البرنامج التدريبي في تنمية مهارة التخطيط.

تتفق مع **دراسة عماد غازي كنعان (2012)** في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المعلمين المتدربين على كفاية التخطيط المتضمنة في البرنامج التدريبي المقترح قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه.

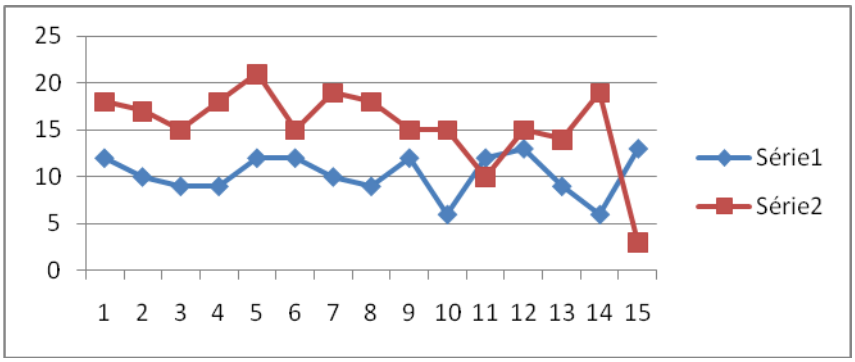
وتتفق مع **دراسة عبد الله غالب (2014)** في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مجال التخطيط لصالح التطبيق البعدي.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء التدريسي القبلي والأداء التدريسي البعدي لمهارة التهيئة (التقديم للدرس) لصالح الأداء البعدي.

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة التهيئة في القياس القبلي يقدر ب:(10,26) وانحراف معياري يقدر ب:(2,28)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة التهيئة في القياس البعدي ب: (15,46) وانحراف معياري يقدر ب: (4,35)؛ وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في ما بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (5,2 درجة)، حيث بلغت قيمة (ت): (3,59) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن الفروق لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية الثانية، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة التهيئة في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل: (3) يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة التهيئة في القياسين القبلي البعدي.

يبدو من خلال الشكل (03) وجود اختلاف واضح بين درجات الأداء في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة التهيئة ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما، وهذا يبين أن هناك اختلافات في أداء أفراد العينة لمهارة التهيئة كما رصد على بطاقة الملاحظة، إلا لدى الفردين (رقم 11) ورقم (15) اللذين كان أداء كل منهما في القياس القبلي أفضل بقليل من أداء كل منهما في القياس البعدي.

وهذا ما يفسر بأن المعلمين عينة الدراسة قد استفادوا من البرنامج التدريبي وطوروا من ممارسة مهارة التهيئة، حيث أن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم، وهذا ما صرح به بعض أفراد العينة بأنهم لم يكونوا يدركوا أهمية التهيئة كما فصلت في البرنامج التدريبي، وبعد تنفيذ البرنامج أصبحوا يختارون نوع التهيئة التي تخدم درسهم، ويعطون أهمية كبيرة لذلك، مما جعلهم يلاحظون الأثر الايجابي لتدريسهم، وبناء على ذلك يستنتج أن البرنامج التدريبي قد أدى إلى الرفع من مستوى الأداء لمهارة التهيئة، مما يؤكد أيضا نجاح البرنامج التدريبي في تنمية مهارة التهيئة عن طريق التكوين الذاتي.

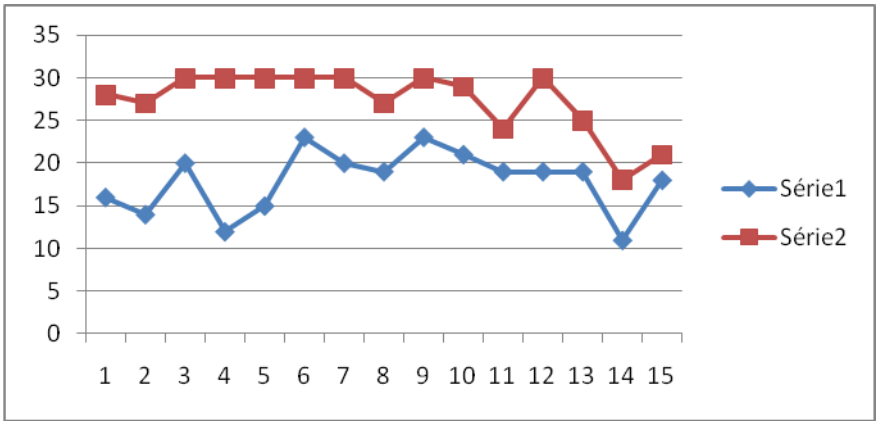
ولقد اتفقت هذه النتيجة مع **دراسة عماد غازي كنعان (2012)** في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المعلمين المتدربين للكفايات التعليمية المتضمنة في البرنامج التدريبي المقترح في كفاية التهيئة المتضمنة في البرنامج التدريبي المقترح قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة الشرح لصالح الأداء البعدي.

من خلال الجدول رقم (1) يتضح أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة الشرح في القياس القبلي يقدر ب:(18,20) وانحراف معياري يقدر ب:(3,54)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة الشرح في القياس البعدي ب: (27,26) وانحراف معياري يقدر ب: (3,75) ؛ وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (9,06 درجة)، حيث بلغت قيمة (ت): (9,50) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن هناك فروقا لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية الثالثة، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة الشرح في التطبيق البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في التطبيق البعدي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (4) يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة الشرح في القياسين القبلي والبعدي.

يبدو من خلال الشكل (04) وجود اختلاف واضح بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للأداء التدريسي لمهارة الشرح، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما، وهذا يبين أن هناك اختلافات في أداء أفراد العينة لمهارة الشرح التي رصدت ببطاقة الملاحظة بين القياسين القبلي والبعدي.

وهذا ما يفسر أيضا بأن المعلمين قد أدوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة الشرح في القياس البعدي أفضل مما أدوه في القياس القبلي، أي أن المعلمين عينة الدراسة قد استفادوا من البرنامج التدريبي وطوروا من ممارسة مهارة الشرح، وأن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم، وقد لاحظ الباحث أن المعلمين المعنيين بالدراسة أصبحوا يركزون في تدريسهم على المهارات المدرجة في البرنامج، مما يؤكد أيضا نجاح البرنامج التدريبي عن طريق التعلم الذاتي.

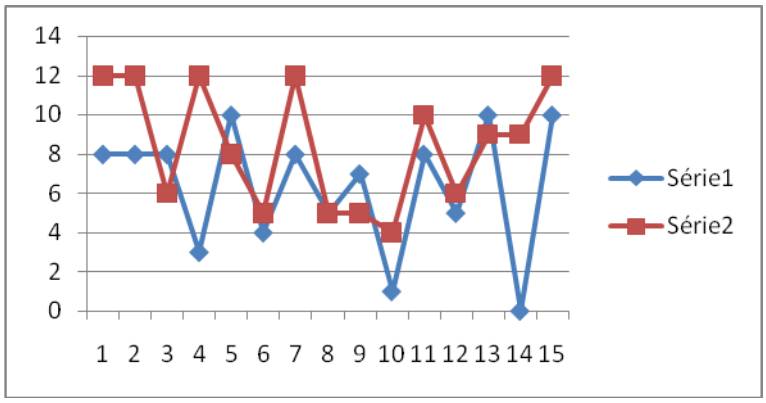
وهذا ما يتفق مع الدراسة التي قام بها **بندر الزهراني (2010)**، حيث أثبتت هذه الدراسة أن الدورات التدريبية التي قام حضرها المتربصون لعبت دورا كبيرا في تنمية مهارة الشرح لديهم وفي أغلب المهارات المتفرعة منها.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة انهاء الدرس لصالح الأداء البعدي.

من خلال الجدول رقم (1) يتضح أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة إنهاء الدرس في القياس القبلي يقدر ب:(6,33) وانحراف معياري يقدر ب:(3,19)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي الأداء التدريسي لمهارة إنهاء الدرس في التطبيق البعدي ب: (8,46) وانحراف معياري يقدر ب: (3,09)؛ وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (2,13 درجة)، حيث بلغت قيمة (ت): (2,34) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.05) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن هناك فروقا لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة هذه الفرضية، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة إنهاء الدرس في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (5) يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة إنهاء الدرس في القياسين القبلي والبعدي

يبدو من خلال الشكل رقم (5) وجود اختلاف بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بالأداء التدريسي لمهارة إنهاء الدرس، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما، أما الفرد رقم (8) الذي لديه درجة القياس القبلي متطابقة مع درجة القياس البعدي، والأفراد (3) و (5) و (9) و(13) الذين لديهم درجات القياس القبلي أكثر من درجات القياس البعدي.

وهذا ما يفسر بأن غالبية المعلمين باستثناء المعلمين رقم (3 – 5 – 8 – 9 – 13) قد أدوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة إنهاء الدرس في القياس البعدي أفضل مما أدوه في القياس القبلي، أي أنهم قد استفادوا من البرنامج التدريبي، وأن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم، وهذا ما

يثبت كذلك أن للتعلم الذاتي دورا ايجابيا في الرفع من مستوى الأداء في مهارة إنهاء الدرس، مما يؤكد أيضا نجاح البرنامج التدريبي تنمية مهارة إنهاء الدرس عن طريق التعلم الذاتي.

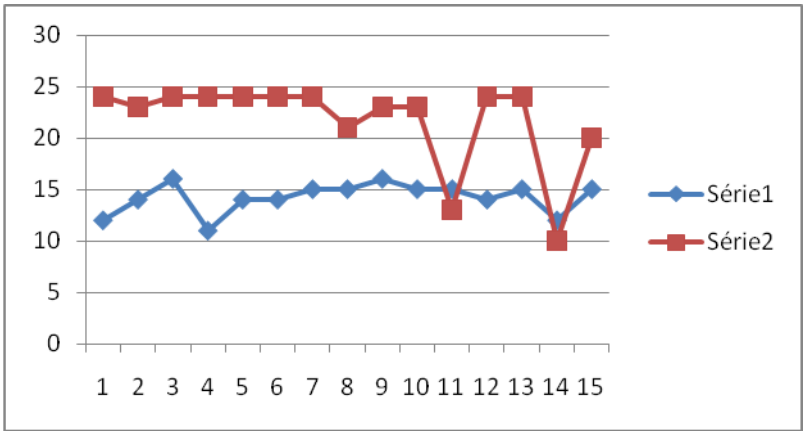
أما بالنسبة للمعلمين الذين كان أداؤهم في القياس البعدي أقل من أدائهم في القياس القبلي أو يتطابق معه، وهذا يعني أن أداءهم لمهارة إنهاء الدرس ضعيفا، مما يمكن تفسيره بأن هؤلاء المعلمين لم يستفيدوا من البرنامج التدريبي في تنمية هذه المهارة، وقد تمت الإشارة سابقا إلى أن من عيوب التعلم الذاتي عدم إلزام المتعلم إلا ما يرغب فيه هو. كما أن هذه النتيجة تثير مشكلة أخرى تتمثل في ضعف مهارة التحكم في الوقت، أي التوزيع الزمني للحصة الدراسية خاصة لدى هؤلاء المعلمين الذين أخفقوا في أداء مهارة إنهاء الدرس.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التقويم لصالح الأداء البعدي.

يتضح من خلال الجدول(1) أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة التقويم في القياس القبلي يقدر ب:(14,20) وانحراف معياري يقدر ب: (1,47)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة التقويم في القياس البعدي ب: (21,66) وانحراف معياري يقدر ب: (4,33) ؛ وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (7,46 درجة)، حيث بلغت قيمة (ت): (6,63) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن الفروق لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية الخامسة، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة التقويم في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (6) يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة التقويم في القياسين القبلي والبعدي.

يبدو من خلال الشكل (6) وجود اختلاف واضح بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للأداء التدريسي لمهارة التقويم، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما.

وهذا ما يفسر بأن المعلمين قد أدوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة التقويم في التطبيق البعدي أفضل مما أدوه في التطبيق القبلي، أي أنهم قد استفادوا من البرنامج التدريبي، وأن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم، ما عدا المعلميْن رقم (11) و(14) اللذين انخفض أداؤهما البعدي مقاربة بالأداء القبلي، مما يمكن تفسيره بأنهما لم يستفيدا من البرنامج.

ولقد اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع **دراسة بثينة بدر (2005)** التي توصلت إلى تفوق أداء الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارة التقويم والمهارات الفرعية الخاصة بها.

كما اتفقت مع **دراسة سامي هزايمة (2005)** التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية في مجال التقويم.

كما اتفقت مع **دراسة إلهام أبو مشرف (2007)** التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة لدى (كل من المعلمات والطالبات) على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية (لكل من المعلمات والطالبات) في مجال التقويم وجميع المهارات الخاصة به.

واتفقت هذه النتيجة أيضا مع **دراسة حمدي البيطار (2009)** والتي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية على مستوى (تخطيط الدروس– تنفيذ الدروس – تقويم الدروس) لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.

واتفقت هذه النتيجة مع **دراسة شويطر (2009)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة العلمين للكفايات التعليمية التعلمية الخاصة بكفاية التقويم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، تعزى لأثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية الخاصة بكفاية التقويم.

واتفقت نتيجة هذه الفرضية في جزئية من **دراسة بندر الزهراني (2010)** التي تتمثل في مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس – باعتبارها من المهارات الفرعية لمهارة التقويم – التي كانت الاستفادة بدرجة كبيرة في أغلب المهارات المتفرعة من هذه المهارة.

كما اتفقت مع **دراسة عماد غازي كنعان (2012)** والتي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المعلمين المتدربين كفاية التقويم، والتي أوصى فيها الباحث

بتطوير البرامج التدريبية القائمة على مبدأ التعلم الذاتي بسبب ما تضمنه من مراعاة للفروق الفردية بين المعلمين في مختلف المجالات.

واتفقت أيضا مع **دراسة عبد الله غالب (2014)** والتي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ومعلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال التقويم لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في المجالات التقويم لصالح التطبيق البعدي، وأوصت دراسته بتنويع البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة بحسب تنوع أساليبها (موديولات أو حقائب تعليمية أو تدريب عن بعد أو من خلال الندوات والمؤتمرات) بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة للتدريب والتنمية المهنية.

خلاصة واقتراحات:

بعد تحليل النتائج توصل الباحث إلى ما يلي:

قبول كل فرضيات الدراسة التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمهارات التدريسية التالية: (مهارة التخطيط، مهارة التهيئة، مهارة الشرح، مهارة إنهاء الدرس، مهارة التقويم) كل على حدة لصالح الأداء البعدي.

وهذه النتائج تثبت أن لهذا البرنامج التدريبي أثرا ايجابيا في تنمية الأداء التدريسي للمهارات التدريسية.

كما أثبتت نتائج هذه الدراسة أن للتكوين الذاتي أهمية ودورا إيجابيا في تنمية مهارات التدريس الرئيسة والفرعية.

وانطلاقا من هذه النتائج يقترح الباحث ما يلي:

الاعتماد على أسلوب التعلم الذاتي كأحد أساليب تكوين المعلمين وتأهيلهم ذاتيا، لما يحققه من فاعلية من جهة، وما يوفره في ذلك من جهد ووقت وتكاليف من جهة.

الدعوة إلى الانتقال من الأشكال التقليدية في تكوين المعلمين كالمحاضرات النظرية إلى أنماط تفاعلية يحقق فيها المعلم المتدرب ذاته تعتمد على مبدأ المشاركة والتقويم المستمر.

اعتماد بطاقة الملاحظة – التي أعدها الباحث – كأداة لتقويم الأداء التدريسي للمهارات التدريسية لدى لمعلمين في مختلف المستويات والتخصصات، من قبل المشرفين التربيين والباحثين في هذا المجال.

اعتماد وحدات التعليم المصغرة (الموديولات التعليمية) التي أعدها الباحث لتنمية المهارات التدريسية والتي تقوم على أساس الكفايات التعليمية في إعداد المعلمين وتأهيلهم.

الإفادة من المهارات الرئيسة والفرعية التي تبنتها الدراسة في تنفيذ وتصميم برامج تدريبية لإعداد المعلمين قبل الخدمة وتأهيلهم أثناء الخدمة.

يمكن للباحثين اعتماد كل من: البرنامج التدريبي وبطاقة الملاحظة للقيام بدراسات جديدة، وهنا يقترح الباحث أن يعتمد على مبدأ التعلم حتى التمكن إلى جانب التعلم الذاتي: بأن يقدم للمعلم المتدرب الوحدة التي تتضمن مهارة واحدة فقط حتى يتمكن منها، ثم تقدم له الوحدة الثانية التي تتضمن المهارة التي بعدها حتى يتمكن منها جميعا، انطلاقا من حاجاته التدريبية

أن تتضمن البرامج التدريبية القادمة – في دراسات قادمة – وحدة تدريبية حول مهارة استعمال الوقت في الحصة الدراسية.

الاعتماد على تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لبناء البرامج التكوينية.

دعوة وزارة التربية الوطنية للاستفادة من هذا البرنامج التدريبي في إعداد المعلمين الجدد قبل وأثناء الخدمة.

عقد ورشات وندوات حوارية مخططة بعناية لتبادل الخبرات بين المعلمين حول هذا البرنامج التدريبي لتعالج كل وحدة منه في ورشة خاصة.

أن تصمم البرامج التدريبية للمعلمين على أساس المهارات التدريسية، لتوضح ماهيتها وأهميتها وكيفية ممارستها والتدريب عليها.

المراجع:

1. إمام، مختار حميدة وآخرون (2000). مهارات التدريس، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
2. شنين، فاتح الدين وشنة، محمد رضا (2011). واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ص 609 – 621.
3. صباح، ساعد (2013). دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الانسانية ، (32)، جامعة محمد خيضر بسكرة.
4. العرابي، محمود (2011). دراسة استكشافية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة السانية وهران.
5. عماد غازي كنعان (2012). تقويم برنامج قائم على التعلم الذاتي لتدريب معلمي التربية الإسلامية في أثناء الخدمة دراسة تجريبية على معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي – الحلقة الثانية – في مدارس محافظة ريف دمشق، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

6. عبد الله، صالح غالب زيد (2014). فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية باليمن في تنمية أدائهم المهني، مجلة القراءة والمعرفة عدد (147) ، ج 2، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
7. بندر، بن سعيد بن دخيل الله الزهراني (1431هـ). دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
8. بدر، بثينة محمد (2005). "أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المتعلمات بقسم الرياضيات، في كلية التربية بمكة المكرمة" الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 46، 2005.
9. سامي، محمد عبد الله هزايمة (2005). بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
10. إلهام، خليل أحمد أبو مشرف (2007). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وفي أداء طالباتهن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
11. حمدي، محمد محمد البيطار (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (150)، ص 412 – 451.
12. شويطر، عيسى محمد نزال (2009). إعداد وتدريب المعلمين، ط 1، عمان: دار ابن الجوزي.
13. عزت، عبد الموجود محمود (1972). إعداد معلم اللغات، بحث مقدم إلى مؤتمر إعداد وتدريب المعلم بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 17 جانفي 1972، القاهرة.

الملحق: بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للمهارات التدريسية.

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
1 . مهارة التخطيط (من خلال دفتر التحضير اليومي)					
1	يحدد موضوع الدرس بدقة				
2	يحدد الكفايات المستهدفة في الدرس بدقة				
3	يصوغ أهداف الدرس بعبارات سلوكية واضحة قابلة للقياس				
4	يختار الوسائل التعليمية المناسبة والمرتبطة بالدرس				
5	يختار الأنشطة التعليمية المصاحبة للدرس				
6	يحدد الزمن المناسب لكل خطوة				
7	يحدد وسائل التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)				
8	يحدد الواجبات المنزلية للدرس				
2 . مهارة التهيئة (التقديم للدرس)					
9	يستخدم طريقة تقديم جذابة وشيقة				
10	يسترجع المدرس المعلومات السابقة مع تلاميذه				
11	يطرح أسئلة تمهيدية للدرس				
12	ينطلق في الدرس من خلال صياغة مشكلة				
13	ينتقل تدريجيا من التقديم إلى الدرس				
14	يختتم مرحلة التهيئة بكتابة عنوان الدرس على السبورة				
15	يربط بين المقدمة (التمهيد) وموضوع الدرس				

3 . مهارة الشرح					
16	يشرح الدرس بجاذبية تشد انتباه التلاميذ				
17	يختصر في الشرح ويتحاشى الإطالة التي تشتت الانتباه				
18	يستخدم الأمثلة المرتبطة بالموضوع				
19	يسير بشرحه في تتابع وتدرج				
20	ينتقل بين عناصر الموضوع بسرعة مناسبة				
21	يستعمل لغة واضحة				
22	يشجع التلاميذ على المشاركة في الشرح				
23	ينوع من مستوى نبرات صوته				

24	يستخدم يديه أثناء الشرح بطريقة مناسبة				
25	يتخلل كلامه فترات صمت هادف				
26	ينوع في أساليب الشرح بين الإلقاء والحوار و				

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
4 . مهارة إنهاء الدرس					
27	ينهي درسه بالتركيز على النقاط الأساسية للدرس				
28	يدون خلاصة درسه على السبورة				
29	يستخدم أسئلة للخروج بخلاصة				
30	يشارك التلاميذ في مرحلة الانهاء				
31	يعطي تكليفات منزلية للتلاميذ				
5 . مهارة التقويم					
32	يطرح أسئلة محددة يستطيع التلاميذ الإجابة عنها				
33	يوزع أسئلته على معظم التلاميذ في الفصل				
34	يطرح أسئلة على مستوى المعرفة أو الفهم أو التطبيق				
35	يطرح أسئلة على مستوى : التحليل أو التركيب أو التقويم				
36	يكرر ـ أو يعيد صياغة ـ السؤال إذا لزم الأمر				
37	ينوع أساليب التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي				
38	يشجع التلاميذ على التقويم الذاتي				

واقع برامج إعداد/ مربي (ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر.

دراسة مسحية مقارنة في ضوء البرامج الأوروبية المعاصرة

(برامج تدريب المربين أثناء الخدمة بولاية مستغانم أنموذجا)

د.كريمة علاق: أستاذة محاضرة /جامعة مستغانم– الجزائر

المحور الثاني: نماذج وتجارب تدريب المعلم وتطوير أدائه أثناء الخدمة.

ملخص الدراسة:

نظرا لخصوصية مرحلة التربية التحضيرية التي سعت الدولة الجزائرية على ترسيمها منذ 2008، والعمل على محاولة تعميمها في المدارس الابتدائية والتي تعتبر المعلمين مربين، والتلاميذ أطفالا والقسم فضاء والبرامج نشاطات وألعابا ، فقد سخرت كل إمكانياتها من أجل وضع برامج ومناهج وغايات تشمل كل ما يخص الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة وبالتالي التكفل بتدريب المربين الموجهين إلى أقسام التربية التحضيرية تدريبا حديثا عن طريق الندوات والأيام الدراسية وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

وعليه فإن مداخلتنا هذه تهدف إلى الكشف عن واقع برامج التدريب الرسمية أثناء الخدمة الموجهة لمربي(ة) التربية التحضيرية المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، ومقارنتها ببرامج التدريب الأوروبية المعاصرة ، على اعتبار أنها من النماذج المعتمدة في تنظيم برامج إعداد المربين الجزائريين، متبعين المنهج الوصفي الذي نتناول فيه وصف وتحليل مضمون برامج إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة ، لاستنباط انعكاسات المتشابهات أو الفروق إن وجدت على محتوى وتنظيم البرامج التدريبية، وبالأخص إلى أي حد يمكن لهذه المقارنة أن تستخرج مواطن القصور أو القوة والاستفادة منها في توجيه مدخلات إعداد المربي (ة) الجزائري للوصول به إلى الاحترافية موجهين تحليل تلك البرامج إلى ما يلي:

- الفئة المستهدفة من التدريب أثناء الخدمة،
- مقومات إعداد المربين أثناء الخدمة ومرتكزاته.
- برامج إعداد المربين أثناء الخدمة في ضوء البرامج الأوروبية المعاصرة.
- تنفيذ برامج إعداد المربين أثناء الخدمة

استنادا إلى ما تم عرضه آنفا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما واقع إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر ؟
2. ما الاتجاهات الحديثة المستخدمة في إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر في ضوء برامج التدريب الأوروبية المعاصرة ؟
3. ما الإستراتيجية المطبقة في إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر في ضوء برامج التدريب الأوروبية المعاصرة ؟

الكلمات المفتاحية: إعداد المربين ،التدريب أثناء الخدمة، التربية التحضيرية، مربي(ة) التربية التحضيرية، برامج التدريب.

مقدمة:

يعرّف برنامج إعداد المعلم بأنه عملية منظمة ومخططة وفق الحاجيات والظروف المكانية والزمنية تشتمل على مجموعة من المواد الأكاديمية والتربوية التي تقوم مؤسسات تكوين المعلمين بتنفيذها سواء الخاصة بالتكوين القاعدي أو تلك المتعلقة بالتدريب أثناء الخدمة وتقويمها بهدف إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعالة وطرق التعامل مع التلاميذ من أجل إعداد معلم قادر على أداء دوره بما يتناسب ومتطلبات العصر (دياب، 1422، 13، بتصرف)

فهو برنامج يهتم أساسا بتزويد المعلمين قبل وأثناء الخدمة بالمهارات المحددة والمعارف الخاصة والتي تساهم في تحسين أداءاتهم على جميع المستويات والأصعدة سواء البيداغوجية أو الديداكتيكية أو الشخصية أو التواصلية ، وتدريبهم بشكل يساعدهم نحو تصحيح أخطاءهم وتعديل سلوكاتهم سواء المعرفية أو الشخصية أو الأدائية ، ويزودهم بالجديد في حقل التربية والتعليم بما يتناسب ومهامهم ويتوافق والتطورات العالمية الحديثة .

ويعد تدريب المعلم أثناء الخدمة أحد أشكال التكوين المواكبة لممارسة مهنته حيث يتم إلحاق المعلم بدورة تسمى دورة تكوينية بهدف تحديث معلوماته وتنمية قدراته الشخصية (المجدوب،" 2000، 335، بتصرف) ،ويمكن أن تتم هذه الدورة التكوينية داخل المؤسسة نفسها التي ينتمي إليها المعلم أو خارجها ،كما يمكن أن يكون داخل ولايته أو خارجها، وتتمثل خاصة في الملتقيات والندوات التربوية المتخصصة والأيام الدراسية و زيارات المفتش الدورية.

ولا يمكن اعتبار أي تدريب أثناء الخدمة مجديا دون أن يراعى فيه مواصفات خاصة، فهو عملية فنية تحتاج إلى خبرات وتخصصات ينبغي فيه لضمان نجاحه واستمراره نذكر أهمها:

- ✓ خبرة تخصصية في تحديد الاحتياجات التدريبية.
- ✓ خبرة تخصصية في تصميم البرامج التدريبية وإعداد المناهج التكوينية والمواد العلمية.
- ✓ خبرة في اختيار الأساليب والوسائل المساعدة في عملية الإعداد.
- ✓ خبرة في تنفيذ البرامج التدريبية ونقل المعرفة والمهارة وأنماط السلوك المرغوبة للمتكونين.
- ✓ خبرة في متابعة وتقييم فعالية التدريب أثناء الخدمة للموظفين.(أبو النصر، 2008، 62)

وتحدد مواصفات البرنامج من خلال مخرجات البرنامج التي يتوقع أن يحصل عليها المتدرب عند إكماله البرنامج، وتكون على صورة معارف ومهارات أساسية مثل تلك المتعلقة بالاتصال والقدرات الحسابية (الرياضية) ،واستعمال وسائل تكنولوجيا المعلومات، والمهارات الذهنية مثل فهم منهاج البحث والقدرة على التحليل الناقد، بالإضافة إلى المهارات الخاصة بالبرنامج مثل مهارات الفحص والتحليل في المختبر وغيرها (الترتوري ،2006، 92-94، بتصرف)

فلا يستطيع أي مشتغل في حقل التربية والتعليم أن ينكر أهمية الدور المحوري لبرامج إعداد المعلم في المؤسسات التربوية وفي قدرتها وكفاءتها على تفعيل العملية التعليمية ، باعتبارها الركيزة الأساسية التي تحقق جودة العملية التعليمية لما تحتويه من أنشطة ومهارات تحسن من المخرجات التعليمية في الوقت المعاصر،وتطوير التعليم في المجتمع (الشرعي،2009، 9، بتصرف) وهذا ما سعت إليه وزارة التربية الوطنية من خلال بناء برامجها توافقا وبرامج دولية أوروبية بالدرجة الأولى من ضمنها برنامج إعداد المعلمين من غير المكونين في المدارس العليا أو ما يعرفون في فرنسا بالأساتذة غير المكونين[1]

وقد يتبادر إلى ذهن كل واحد منا حين نتحدث عن برامج إعداد المعلمين أن الأمر يتعلق بالبرامج التي تستخدمها دور المعلمين وكليات التربية التي تقابلها في الجزائر المدارس العليا للأساتذة التي تختلف حسب التخصص والمستوى في عدد سنوات الدراسة، والتي

[1] Des enseignants sans formation

تعتمد على تزويد الطلبة المعلمين بدراسة أكاديمية ومهنية وتخصصية من خلال مواد نظرية في التربية وعلم النفس وتدريبه عمليًا أثناء الإعداد، وبين البرامج الموجهة إلى فئة أخرى من المعلمين غير المتخصصين من الحاصلين على شهادات جامعية في تخصصات مختلفة ويلتحقون بسلك التعليم على أساس المسابقات الوطنية للتوظيف التي تحضرها وزارة التربية الوطنية كل سنة ويتم تكوين الناجحين فيها في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية أو المؤسسات العمومية للتربية وهي ما نحاول معالجتها في هذه الدراسة.

1. إشكالية الدراسة:

تشير الأدبيات التي تناولت موضوع إعداد المعلم وأهميته إلى أن العالم المعاصر يشهد العديد من التغيرات والتحولات في جميع الميادين وعلى كافة المستويات ولذلك من الضروري مواكبة هذه التحولات إن لم يكن استباقها وذلك من خلال الإصلاحات الجذرية والجادة في الميدان التربوي(الفقيه، وآخرون، ب.ت، 4)

وقد حظيت مهنة التعليم في الجزائر باهتمام كبير منذ الاستقلال، باعتبار أن العملية التعليمية والتربوية مرهونتان بالمعلم، كما أن نجاح أو فشل عملية التعليم في تحقيق أهدافها يتوقفان على المعلم أيضا، من حيث أنه العنصر الرئيسي الذي يتوسط الحلقة التي تربط البرنامج ومناهجه والمتعلم، وبالرغم من أن المعلم يعتبر متغيرا واحدا من بين عدة متغيرات في العملية التربوية (المتعلم، المنهاج، الوسائل التعليمية ، إلا أن هذا المتغير ذو أثر كبير وفعال في تحصيل وتراكم المعرفة لدى التلاميذ، مما أدى إلى بزوغ مفهوم الإعداد والتأهيل للأستاذ قبل وأثناء الخدمة . ونظرا لهذه الحتمية التي لا ينكرها أي فرد من المجتمع، ونظرا للتطور المتسارع الذي تعرفه المنظومة التربوية والتعليمية الجزائرية في سباق مع الزمن وللنمو الديموغرافي المتزايد ،ونقص التوازن بين عدد المتخرجين من المدارس العليا لتكوين الأساتذة وعدد المناصب الشاغرة التي تعرفها المدارس الجزائرية سنة بعد سنة في كل مستوياتها، أصبح من الضروري أن تنظر الحكومة إلى حلول تلبي بها حاجياتها من المعلمين والأساتذة ،مما جعلها تفتح أبواب التوظيف للحاصلين على شهادات جامعية وفي مختلف الفروع حتى تلك البعيدة كل البعد عن مجال التدريس والعلاقة بالمتعلم، على أساس ضمان إعداد المعلم وتدريبه قبل وأثناء الخدمة لكل من ينجح في مسابقات التوظيف التي تنظمها وزارة التربية الوطنية سنويا .

ويعتبر التدريب أثناء الخدمة لإعادة التأهيل الأكاديمي والبيداغوجي والمهني والمعلوماتي، من أولويات المنظومة التربوية، حيث أدى ارتفاع عدد المتمدرسين في التعليم الابتدائي إلى توظيف عدد كبير من المعلمين من أجل تغطية الحاجة الكمية التي تحتاجها المدارس،غير أن أغلبهم لم يتلق التكوين الأولي البسيط، وأدى هذا الوضع إلى ظهور احتياطي هام للمعلمين من ذوي التأهيل الضعيف ،مما شكل أحد أكبر العقبات أمام تطبيق الإصلاحات والتي كان من الواجب تجاوزها. وقد أظهر التحقيق الذي أجرته المصالح المتخصصة في وزارة التربية الوطنية سنة 2004 ، أن هناك نسبة 13% فقط من معلمي المرحلة الابتدائية ممن يحملون شهادة جامعية، و أن نسبة 22% منهم ممن يحملون شهادة البكالوريا،وتعود أكبر نسبة والمقدرة بـ 65 %منهم إلى فئة المعلمين غير الحائزين على شهادة البكالوريا.(المنشور الوزاري، رقم/965، 2008).

ومذ ذاك ، ونتيجة للنقائص التي سجلتها الوزارة ،تقرر تقديم إعداد أكاديمي عن بعد يحرص عليه الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وبالاشتراك مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، لتكوينهم تكوينا علميا بالموازاة مع القيام بعملهم في مدة أقصاها خمس سنوات لمعلمي المرحلة الابتدائية الذين ليس لهم المستوى الأكاديمي المطلوب، كما تنظم لهم لقاءات وامتحانات دورية على مستوى معاهدة تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة ويختم بمنح المعلمين والأساتذة الذين ينهون تكوينهم بنجاح شهادة جامعية تعادل شهادة خريجي المدارس العليا للأساتذة ومعاهد تكوين المعلمين، وتحسين مستواهم للحائزين على البكالوريا، وشهادة تثبت مستوى التأهيل بالنسبة لغير الحائزين على البكالوريا. (وزارة التربية الوطنية، التكوين أثناء الخدمة لفائدة معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط، 2005). وتم تجسيد كل ذلك ضمن خطة عشرية، انطلقت في شهر سبتمبر 2005 لتنتهي في سنة 2015، حيث تم تدريب حوالي 115.88 معلما ابتدائيا على تطبيق البرامج الدراسية الجديدة الخاصة

بالإصلاح حسب حصيلة التكوين وتحسين المستوى لسنة 2008 ، منهم 38.745 % ممن تدربوا على استخدام الحاسوب و66.610 % ممن تدربوا على إعداد أدوات التقييم و7.765% معلما تدرب على التكفل بتأطير أقسام التربية التحضيرية. (المنشور الوزاري، رقم/965، 2008).

وتذكر نورية بن غبريط –رمعون (2009) الوزيرة الحالية للتربية الوطنية في دراسة لها حول التربية التحضيرية أثناء الإصلاحات، أن " مرحلة ما قبل المدرسة تعمل كفضاء للتنشئة الاجتماعية والتعلم أيا كان نوع المؤسسة، ، حيث أن الهدف الرئيسي، لـ79.30٪ من المعلمين ممن شملهم الاستطلاع هو إعداد الطفل للتمدرس، وجاء ترتيب القراءة والكتابة بـ 90.24٪، من بين الأنشطة المقدمة للأطفال، تلاهما النشيد بـ 86.56٪ واللعب بـ 82، 70٪. وعندما طلب منهم ترتيب الأنشطة الموجهة للأطفال حسب الأهمية، فقد منح 34.31٪ من المعلمين الترتيب الأول للقراءة والكتابة و33.57٪ منهم للعب و 12.97 % للأشغال اليدوية" (Benghebrit-Remaoun ;2009) .،ويرافق تنوع المؤسسات المكلفة بالتربية التحضيرية (دور الحضانة، الكتاتيب، رياض الأطفال التابعة للمؤسسات الوطنية....) –تضيف الباحثة – مجموعة واسعة من البرامج التطبيقية، على الرغم من أن التربية الوطنية تعد نظريا الوصي البيداغوجي لكل المؤسسات والهياكل المستقبلة ،غير أنها في واقع الأمر لم تتحمل أبدا دورها المنوط إليها. فعلى سبيل المثال فإن وثيقة "دليل المنهجية " التي تقترح كل من منهجية واقتراحات لمحتوى برنامج التربية التحضيرية فإنه لا يعرفها ويستخدمها إلا حوالي 22٪ من المربين على الرغم من منشور التربية الوطنية الذي يدعو المفتشين لتعزيز تطبيقها عبر كامل المؤسسات ، وتعتبر هذه الحقيقة أساسا في وجود تفاوت كبير في اختيار الأنشطة الموجهة للأطفال التي كثيرا ما تخضع إلى المبادرات الشخصية منها إلى برنامج مدروسة جيدا. ولكن الهدف الأساسي لجميع هذه المؤسسات هو 'التحضير إلى المدرسة. '. و قد تم التركيز في هذا الدليل، على ضرورة وجود منهج وطني لمرحلة ما قبل المدرسة يستند إلى تطوير الحد الأدنى من الكفاءات عند جميع الأطفال، بغض النظر عن مؤسسة مرحلة ما قبل المدرسة الذين ينتمون إليها و التي تسميه الباحثة بـ (SMIG) (الحد الأدنى للمعرفة الفردية للجميع)بعيدا عن كل الخصوصيات التعليمية، والأنشطة الإضافية للحد الأدنى للمعرفة الفردية والتي تعد إلزامية له (Benghebrit-Remaoun ;2009 ;adapté) .

ونستنتج هنا أن منهاج التربية التحضيرية يختلف باختلاف المؤسسة التي تعتني بالتربية التحضيرية ، وهو دليل ينعكس على المربي الذي يقوم بتدريسه وتطبيقه، والذي يوضح أنه لابد من برامج إعداد المربين حتى يوحد تدريس التربية التحضيرية ، وهي النقطة التي خلص إليها بوشينة سعيد (2008، 170) في بحثه حول "التربية التحضيرية في الجزائر أهميتها وتحدياتها تعميمها" على أنه "مهما تطورت المناهج ورغم أهميتها ووفرة التجهيزات والوسائل المعينة على توضيحها وتنفيذها ، يبقى العامل الأهم في العملية التربوية كلها، هو مستوى إعداد المعلم الذي يعمل مع أطفال التربية التحضيرية، فالمعلم العالي التكوين البارع، يتغلب على النقائص والصعاب، لكن إذا كان تكوينه ضعيفا، فإنه يعجز على استغلال ما وُفّر له استغلالا فعالا، مما يجعل مردود عمله متدنيا وضعيفا".

وفي إحصائية قامت بها وزارة التربية الوطنية بالشراكة مع مركز البحوث في الأنثروبولوجية الإجتماعية والثقافية مع اليونسيف سنة 2003 ، أن نسبة المربين الذين تلقوا تدريبا العام للتدريس في المدارس الابتدائية بلغت 54.72٪. و أن الحد الأقصى للمعلمين الذين تلقوا تدريبا خاصا لمرحلة ما قبل المدرسة و الذي بلغ 75.51٪ هم من تشغلهم الشركات الوطنية ، فعندما ينظر المرء عن كثب في خطة التدريب التي تقدمها وزارة التربية الوطنية ، يدرك أنه لا يوجد أي برنامج تدريب المعلمين لما قبل المدرسة .

(Benghebrit-Remaoun ;2009 ;adapté)

وما يمكن تسجيله أنه منذ إصلاحات 2004 للمنظومة التربوية ومنذ أن رُدّ الاعتبار لأقسام التربية التحضيرية وأُدرجت ضمن مستويات المرحلة الابتدائية وهُيكلت برامجها ومناهجها وعُمّمت في المدارس الابتدائية، فإن الإقبال على التدريس فيها تزايد بشكل ملفت للنظر، كونها جديدة من جهة وكونها سهلة وساعات العمل فيها أقل من نظيرتها في المراحل الأخرى، فقد دلت إحصائيات

أجرتها وزارة التربية الوطنية بعد توزيع استمارة "رغبات العمل" في أقسام التربية التحضيرية في السنة الدراسية 2005-2006 ، أن عدد الراغبين في تدريس التربية التحضيرية من المعلمين و المعلمات تزايد وبشكل ملحوظ ، حيث وصل في السنة الدراسية 2008-2009 إلى 1800معلما من الجنسين (مدور،2012) ممن يحملون أحكاما مسبقة على قسم التربية التحضيرية ، معظمهم ينتمون إما إلى فئة الأساتذة الكبار في السن أو القدماء ،الذين رأوا في تدريس فئة أطفال التحضيري راحة لهم إلى حين خروجهم على التقاعد، وفئة الأساتذة غير الأكفاء ممن يرى فيهم مدراءهم أنهم فاشلون وبالتالي يحيلهم إلى هذه الأقسام تخلصا منهم ،وفئة الأساتذة الجدد الذين لا يملك معظمهم أية مبادئ التعامل مع طفل ما قبل المدرسة ، حتى بالنسبة لؤلئك الذين تحصلوا على شهادات جامعية في علم النفس أو أولئك الذين ينجحون في مسابقات التوظيف ويمرون إلى التكوين أثناء الخدمة فإن برنامجه التكويني خصوصا الأولي منه يعتمد على الجانب النظري فقط وبعيد كل البعد عن الجانب التطبيقي الميداني، حتى و إن كان عمل الورشات مطلب ضروري أثناءه كما أنه برنامج عام وبعيد كل البعد عن طفل التربية التحضيرية التي لا يتم الإشارة إليه إلا في مقدمة علم النفس الطفل، لأنه برنامج مخصص لطفل المرحلة الابتدائية عموما ، بالإضافة إلى انعدام الوسائل الضرورية اللازمة من أدوات وملفات بيداغوجية معينة على العمل مع فئة أطفال ما قبل المدرسة ما عدا ما يعتبر منهاج التربية التحضيرية ودليل معلم التربية التحضيرية المنجز من قبل الوزارة وهو برنامج يحتاج إلى كثير من الحنكة والتطبيق حتى يتمكن المربي من فهمه ثم تطبيقه كما هو.

وهكذا نجد أن الجزائر لا تبتعد كثيرا عن العديد من الدول العربية التي تعمل جاهدة من أجل تحسين نوعية معلميها على غرار ما نوهت به الكثير من المؤتمرات إلى من شأنه أن يسهم في رفع ثقافة المعلمين التخصصية والعامة وإثراء معلوماتهم العلمية والتربوية من خلال خطة واضحة المعالم بصورة دورية وجادة ونذكر منها:

- المؤتمر الدولي الخامس (2010) المنعقد بالقاهرة حول" مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى"
- المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم ،المنعقد بجامعة القاهرة (2005) حول" التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي "
- اللقاء السنوي الثالث عشر من إعداد الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)(2005) المنعقد بجامعة الملك سعود حول "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة "،
- المؤتمر العلمي السادس عشر (**16**) للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (2002) المنعقد في كلية التربية بجامعة عين شمس، حول" تكوين المعلم".

ويهدف مشروع ميدا 2 / تربية أو (MEDA II)،-وهو مشروع التنمية المشتركة التي تمولها الحكومة الجزائرية والاتحاد الأوروبي- إلى المساهمة في المجهود الوطني للتحسين النوعي للتربية الأساسية (من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة المتوسط) مدفوعا من قبل إصلاح قطاع التربية التي أطلقته السلطات الجزائرية. ويتكون المشروع من مختلف الإجراءات بدءا من التدريب في تطوير أدوات الإدارة وإدارة النظام التربوي. ويعد إنشاء نظام معلومات لإدارة التربية (SIME أو EMIS بالإنجليزية) أحد المكونات الرئيسية للمشروع. وفي الواقع فإن مفهوم السياسة التعليمية (الخيارات والتوجيهات والاستراتيجيات لتطوير أو تحسين التربية) لا يمكنه أن يبنى على نحو فعال إلا على قاعدة بيانات موضوعية تدل على حالة القطاع، ومردودها الداخلي والخارجي، وأدائها التربوي والمؤسسي ،وإمكانياتها وكذا نقائصها واحتياجاتها، وهذا يشكل نقطة كبيرة من التوافق داخل المجتمع الدولي التربوي ،فتحقيق مثل هذه الأداة لإدارة والتخطيط والتقييم والمتابعة والمساهمة في القرار يشمل ثلاثة مجالات للتدخل:

- ✓ في مجال المعدات التكنولوجية: أجهزة الحاسوب ولوازمها والبرمجيات، والاتصال بالإنترنت ، الخ
- ✓ مجال المعطيات الإحصائية
- ✓ حقل الموارد البشرية: تحديد احتياجات في مجال الكفاءات والتدريب والتكوين (Maalouf ; curriculum Vitea)

وبالرغم من الأسباب الكثيرة التي تدعو إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة، فإن غالبية البرامج المستخدمة لهذا الغرض في الوطن العربي عامة وفي الجزائر خاصة ما هي إلا انعكاس لبرامج إعداد المعلمين لدول متقدمة وتكرار لمعظم الأساليب المتبعة في تنفيذها، حيث تركز هذه البرامج على الجوانب النظرية وتهمل كثيرا الجوانب التطبيقية، وغالبا ما تتصف بعدم المرونة ،ولا تهتم بالنمو المهني والتعلم الذاتي مع غياب شبه كامل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واعتمادها على الأساليب التقليدية في التدريب، ومن النادر أن تأتي ملبية لاحتياجات ملموسة للمعلمين، وأن تخدم الهدف الرئيس وهو تحسين أداء المعلمين (بشارة، 2002، 148-149) . وأمام هذه المعطيات المقدمة آنفا تتبادر إلينا التساؤلات التالية:

1. ما واقع إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر ؟

2.ما الاتجاهات الحديثة المستخدمة في برامج إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر في ضوء البرامج الأوروبية المعاصرة لإعداد المربين ؟

3. ما الإستراتيجية المطبقة في إعداد مربي (ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر في ضوء البرامج الأوروبية المعاصرة لإعداد المربين ؟

2. أهمية الدراسة: تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها من الناحية النظرية ومن الناحية العملية ، إذ أصبح التدريب أثناء الخدمة من أولويات قطاع التربية الوطنية ويكتسي أهمية بالغة أكثر مما كانت عليه في السابق خصوصا مع بداية الشروع في برمجة وتنفيذ العمليات المدرجة في المخطط للقطاع للخمسية المقبلة 2015-2019 و المتمثلة في النقاط التالية:

-على اعتبار أن الباحثة تشرف على ماستر تعليمية العلوم بجامعة مستغانم منذ 2009 التي يتخرج منه العشرات من الحاملين لشهادة الماستر والذين أصبحوا بدورهم مفتشين وأساتذة المدرسة الابتدائية ، الذي يعتبر التدريب أثناء الخدمة مادة من مواد برنامج هذا الماستر،

-وعلى اعتبار أن الباحثة من المكونين المعتمدين في تكوين الأساتذة الجدد قبل وأثناء الخدمة منذ الإصلاحات الأخيرة ،فقد كان من الضروري التعرف على موقع برامج التدريب الرسمية أثناء الخدمة الموجهة لمربي (ة) التربية التحضيرية المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية من البرامج الأوروبية المعاصرة لإعداد المربين ، من أجل رصدها وتحليلها وتصنيفها والإفادة منها في برامج إعداد المعلم أثناء الخدمة بشكل عام وتدريبه قبل وأثناء الخدمة.

-كما تسهم في تقديم تصور معرفي من خلال تحليل مضمون برنامج إعداد وتكوين مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة ومدى ملاءمته للمعايير الدولية.

-إبراز الأداء التكويني للمكونين المعينين من قبل الوزارة الوصية والمتمثلين في مفتشي التعليم الإبتدائي .

-تعتبر دراستنا من الدراسات الأصيلة على حد علم الباحثة التي تهتم بتحليل مضمون برامج إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية مباشرة بعد تحيينها وإعادة هيكلتها في المنظومة التربوية الجزائرية وبعد قيامها بمسح أكبر قدر من الدراسات المنصبة في مجال التربية التحضيرية وفي التدريب أثناء الخدمة.

4. أهداف الدراسة :فالدراسة التي نحن بصدد إنجازها تستمد أهميتها من طبيعتها فهي دراسة تهدف إلى ما يلي:

يهدف هذا البحث بداية إلى الوقوف على واقع إعداد مربي (ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر من جهة، وتسليط الضوء على برامج التكوين الرسمية أثناء الخدمة الموجهة لمربي (ة) التربية التحضيرية المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية وتحليلها في ضوء بناء برامج التدريب المعتمدة من قبل الدول المتقدمة.ثم التعرف إلى واقع تطبيق برنامج إعداد مربي (ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة بولاية مستغانم أنموذجاً، والوقوف عند الأهداف المقررة والطرائق المعتمدة والمناهج المتبعة في تأهيله ومقارنتها بالتكوينات الأوروبية من منطلق الانفتاح العالمي على اعتبار أنها الأقرب جغرافيا والأكثر تأثيرا في سياسات الدول المجاورة،كما أنها من

الدراسات القلائل التي تتناول برامج التدريب الرسمية أثناء الخدمة الموجهة لمربي(ة) التربية التحضيرية المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية كموضوع لها بالتحليل والمقارنة مع البرامج الأوروبية، فهي تقدم مسحا لواقع إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية في الجزائر من خلال مسح محتوى برامج التكوين والمكونين والنصوص الرسمية ومقارنتها بنظيرتها الأوروبية.

5. دواعي اختيار الموضوع: بما أن السنة التحضيرية تعتبر بمثابة الجسر الذي يؤمن المرور الطبيعي للطفل من مرحلة التربية قبل المدرسية إلى التربية النظامية وما تتطلبه من قدرة على التكيف مع مختلف متطلبات الدراسة ،وتسهم بصورة كبيرة في إعداد الأطفال وتأهيلهم للتعلمات الأساسية اللاحقة خاصة في مجال القراءة والكتابة والرياضيات عن طريق مساعدة هؤلاء على اكتساب جملة من المهارات والكفاءات القبلية الضرورية لمزاولة التعليم المدرسي بنجاح ودون عراقيل، فإن برنامج التربية قبل المدرسية لا يعد اختزالا لبرنامج السنة الأولى من التعليم الأساسي، وليس اشتقاقا من بعض مواده أو مجالاته ،وليس تقديما مبسطا للمهارات والكفايات الخاصة به فحسب، إنما هو نسيج من الأنشطة التربوية التي تستهدف إكساب الأطفال قدرات في شتى المجالات المتصلة بأهداف السنة التحضيرية (التنشئة الاجتماعية ، الشخصية المتوازنة ، الاستقلالية ، الثقة بالنفس ، التأهيل للتعلمات الأساسية) وفق تمشيات بيداغوجية تحترم خصوصيات الطفل وتستجيب لحاجاته ورغباته وميولاته باعتماد وضعيات مستمدة من محيطه داخل فضاءات جذابة ووظفية تستجيب لمختلف متطلبات التربية قبل المدرسية وما تستدعيه من مواقف تنشيطية خصوصية ، فمربي التربية التحضيرية يعد معلما من نوع خاص يتعامل مع فئة حساسة جدا من الأطفال يستطيع أن يصدمها في أية لحظة وأن يجعلها تكره المدرسة من بداية مشوارها الدراسي، كما يمكنه على العكس من ذلك أن يجعل منها المبدع والناجح والمواطن الصالح، بحكم أنه ليس معلما بمطلق المعنى كما زملائه في المراحل الأخرى من التعليم، بل بيداغوجيا مربيا لمبادئ كثيرة، تحتاج منه مهارات كبيرة في كيفية نقل المعارف وتوجيهها نحو الصواب، وبما أن رعاية المربين بالتكوين أثناء الخدمة جاءت متأخرة نوعا ما في الجزائر فإن معدي المناهج والبرامج الجزائريين جاء اقتداءهم بتجارب عالمية عموما وأوروبية خصوصا بحكم جغرافية المنطقة لبناءها حسب هوية وثقافة الطفل الجزائري،وهي من الأسباب الرئيسة التي جعلتنا نتساءل عن خصوصية تكوين المربي في التربية التحضيرية وعن ماهية البرامج التدريبية أثناء الخدمة التي تمنح إليه، خصوصا وأن معظم المربين الذين حُوّلوا نحو تدريس هذه الفئة هم إما ممن ليست لديهم أية دراية بقسم التحضيري، أو ممن كانوا معلمين سابقين من ذوي المردود الضعيف، أو ممن لديهم أقدمية في التعليم وينتظرون خروجهم إلى التقاعد أو ممن كانت لديهم تمثلات عن قسم التحضيري بأنه حضانة يتم فيها حراسة الأطفال فحسب.

5. التعاريف الإجرائية:

1. البرنامج :يقصد به كل تخطيط مسبق يهيئ لعملية التكوين يصاغ بطريقة واضحة يستطيع المكون تطبيقه ،"فهو كل الإجراءات المحددة سلفا (..) يحوي خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف المقصودة والمضامين والأنشطة التعليمية وكذا الأدوات الديداكتيكية، ثم طرق التعليم و أساليب التقييم " (غريب، 2006، 776، بتصرف)

وفي هذه الدراسة هو: كل شيء يعاش فعلا وواقعا من طرف المكون (المفتش) والمربين أثناء عملية التكوين والمتمثل في تطبيق برنامج التكوين لفائدة مربي(ة) التربية التحضيرية الذي يضم "لائحة المحتويات التي يجب تدريسها،تكون مهيئة مسبقا وترافقها عادة توجيهات منهجية تبررها ، وتقدم في الوقت نفسه تعليمات حول الطريقة التي يراها واضعوا البرنامج أكثر ملاءمة لتدريسها "(غريب، 2006، 779، بتصرف)مع ملاحظة التفاعلات ورجع الصدى والتأثيرات الإيجابية أو السلبية والتغيرات الآنية في سلوكهم المهني.

2.الإعداد/ التدريب أثناء الخدمة :.وتعرفه الباحثة بأنه تلك البرامج الدورية المنتظمة والرسمية التي تكون على شكل دورات تكوينية، ملتقيات، تربصات، وندوات تربوية وأيام دراسية وورش عمل ينضم إليها مربي(ة) التربية التحضيرية بتخطيط مسبق يبدأ

منذ تعيينه وينتهي بإحالته على التقاعد، ويشرف عليها مجموعة من المفتشين التربويين والمختصين في مجالات تربوية وتعليمية مختلفة، مما يسهم ذلك في رفع مستوى أداء المربين بصورة مستمرة ما داموا ملتحقين في مهنة التدريس.ويتمثل في دراستنا برنامج إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة. (لا بد من الإشارة في هذا الشأن أن التشريع الجزائري يستخدم مصطلح التكوين خلافا لكلمة تدريب أو إعداد المتداولة في المشرق العربي).

3. الإعداد المبرمج (الرسمي :) وهو كل الأنشطة النظرية والتطبيقية التي يحويها برنامج التدريب المنظم من طرف مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية لفائدة مربي(ة) التربية التحضيرية ، يكون مرفقا بالخطوات الإجرائية للتكوين قبل انطلاق العملية التكوينية والرجوع إليه كلما لزم الأمر، يكون قصيرا أو طويلا ، مغلقا أو مفتوحا ،ويتم تطبيقه إما في أوقات عمله أو خارجها ، انطلاقا من أهداف واضحة ومحددة، غايتها الرفع من مستوى قدراته المهنية، بأساليب متنوعة، ويعتمد على توافر مكونين ومشرفين وإمكانيات كبيرة للعرض والتطبيق والعمل الميداني وحتى الإقامة.

4. مربي(ة) التربية التحضيرية: هي التسمية التي أعطيت لأستاذ المدرسة الإبتدائية في الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية وحسب منهاج التربية التحضيرية فهو الشخص المساعد الذي يستجيب لحاجيات الأطفال، حيث يتمثل دوره الأساسي في بناء وضعيات تعلمية وتنظيم ظروف التعلم الفعّال .فالمربي يزود الطفل بالأدوات وتنشط الوضعيات التعلمية آخذا بعين الاعتبار إقتراحات وآراء ومبادرات الأطفال وتمثلاتهم وأساليبهم في العمل وملامحهم التعلمية. (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، 2004).

وتعرفه الباحثة بأنه كل شخص عين في منصبه من قبل مدير المدرسة لتدريس قسم التربية التحضيرية، وتقوم عليه العملية التربوية والتفاعلية في علاقته بطفل 5-6 سنوات داخل قسم التربية التحضيرية.

5.التربية التحضيرية: هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسة، وهي التي تحضّر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي وتحددها المادة 38 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 المؤرخ في 2008/01/23.

6. المرحلة التحضيرية :لا يقصد بها التعليم التحضيري، إنما هي الفترة الأولى من التعليم الابتدائي، والتي تدوم فترات متفاوتة يمارس فيها التلميذ نشاطات الإيقاظ التي تحفز اهتمامه وإقباله على التعلم، وتعتبر هذه المرحلة خطيرة جدا بالمفهوم التربوي، في نجاح أو إخفاق العملية التعليمية بعد ذلك.

5. منهج الدراسة :اتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي الذي يتناول وصف وتحليل مضمون برامج إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر في ضوء البرامج الأوروبية المعاصرة على ضوء مسح الدراسات السابقة والأدبيات التربوية في هذا المجال.

6. حدود الدراسة :تقتصر **حدود الدراسة الزمنية** :زمن هذه الدراسة في العام الجامع 2015-2016

وحدودها المكانية في ولاية مستغانم /الجزائر، أما الحدود الموضوعية فهي في مجال برامج إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر وربطه بالبرامج الأوروبية المعاصرة لإعداد المربين ،لتكون ولاية مستغانم بالجزائر أنموذجا لتحليل برامجها.

7. الدراسات السابقة:

أولا.الدراسات العربية:

1.7. دراسة خضراوي، محمد (2001) عن "واقع إعداد المعلم وتدريبه في جمهورية مصر العربية بالمقارنة بإعداد المعلم وتدريبه في ألمانيا"، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تشابه في عملية إعداد المعلمين للمدارس الثانوية الأكاديمية في مصر وألمانيا من حيث المقررات الأكاديمية والثقافية ،إلا أن هناك اهتمام بالجانب العملي في إعداد المعلم الألماني حيث يتدرب الطالب من ثمان إلى

عشر ساعات أسبوعيا في ألمانيا لمدة عام ونصف بالإضافة إلى حصولهم على 60 %من بداية رواتبهم التي يتقاضونها عند ممارستهم للمهنة أثناء فترة التربية العملية.(الفقيه، وآخرون،ب.ت، 7)

2.7. **دراسة الشرقي محمد بن راشد (2004)** حول"تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودي"،والتي هدفت إلى تقويم برناج إعداد معلم العلوم في المرحلة الإبتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ، بحيث تكون مجتمع البحث في جميع مشرفي التربية الميدانية (تخصص طرق تدريس العلوم) وطلاب المستوى الثامن في نفس التخصص، وتم استخدام استبانة مكونة من (76) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة على وجود ضعف سواء في برنامج الإعداد العام أو في برنامج الإعداد التخصصي، وفي مساهمة المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس.وبناء على ذلك أوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في متطلبات الإعداد العام من حيث تقليص عدد الساعات ودمج بعض المواد مع بعضها،وأن تكون بعض مواد الإعداد العام مركزة على ما هو العلم وخصائصه وأهدافه وعملياته لتمكين معلم العلوم من ممارسة التدريس بشكل كامل. مع الاهتمام بالجانب التطبيقي في مواد الإعداد التربوي، إلى جانب ربط مقررات الإعداد التربوي بمشكلات الميدان التربوي وربطها بما يتم تدريسه في الكليات.

3.7. دراسة العاجز ،فؤاد على (2004) حول"تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة" التي تهدف إلى التعرف على واقع برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية من خلال وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين عنها وتقويمها بمحافظات غزة. استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة الأصلي، والتي بلغ عددها (535) ما بين معلمين ومشرفين، مع استخدام الإستبانة كأداة بحث تضمنت المجالات الآتية – الحاجة إلى التدريب – تخطيط المجال التدريبي – أهداف البرنامج التدريبي – محتوى البرنامج التدريبي – تقويم البرنامج التدريبي، تم حساب صدقها عن طريق صدق المحكمين وصدق الإتساق الداخلي مع حساب وإيجاد ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة جثمان للتجزئة النصفية وذلك بتجزئة فقرات الاستبانة إلى نصفين ،حيث كشفت الدراسة الميدانية لبرامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية عن ظهور العديد من أوجه القصور التي لازمتها وأدت فيما بعد إلى ضعف المردود التعليمي لها ومن نتائجها أيضا، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لتقويم برامج تدريب المعلمين تُعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لتقويم برامج تدريب المعلمين تُعزى لمتغير الوظيفة (معلم/ مشرف) وذلك لصالح المتوسط الحسابي الأعلى وهي مجموعة المشرفين. وتوصي الدراسة بضرورة مشاركة المعلمين والمشرفين التربويين عند التخطيط للبرامج التدريبية على أن يتولى مسئولية التدريب مدربين أكفاء لهم دراية بمشكلات المرحلة والمعلم واحتياجاته، وأن تكون البرامج التدريبية متعددة ومتنوعة لتلبية الاحتياجات التدريبية.

4.7. دراسة بركات،زياد (2005) حول "الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس"، التي هدفت لمعرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث بطريقة العشوائية الطبقية عينة مكونة من (347) معلمًا ومعلمة ، منهم (185) معلمًا، و (162) معلمة من المدارس الحكومية في محافظة طولكرم .كما أعد الباحث لهذا الغرض أداتين هما :قائمة الكفايات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، حيث توصل إلى عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلمين في الدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم أثناء الخدمة في مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية ، بينما بينت النتائج وجود أثر جوهري لهذه الدورات في مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات .كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس يمكن عزوها إلى التحاقهم في هذه الدورات التدريبية أثناء الخدمة، ومن جهة أخرى بينت

النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية لمدى امتلاك وممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتدريس يمكن عزوها إلى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

5.7.دراسة المفرج ،بدرية والمطيرى عفاف وحمادة محمد (2007)حول "الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا"هدف الباحثون خلالها إلى التعرف على الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ، وهي دراسة مكتبية تقوم علي مسح جميع أدبيات الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) المتعلقة بموضوع الدراسة وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات المعاصرة والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيا وذلك، وقد أظهرت الدراسة الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في مراحل التعليم العام ، كذلك توصلت الدراسة إلى أن إعداد المعلم هي عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة وعلية فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية. وقد اختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة. وقد طرح فريق البحث مجموعة من التوصيات الإجرائية في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها والمنهج المستخدم فيها من أهمها الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم و الاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في الكويت مع ضرورة تخطيط إعداد المعلم كما و وعا على أسس علمية سليمة بدء من رسم استراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.

6.7. **دراسة الغنبوصي سالم ين سليم و آخرون(2012)**حول "تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين" التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين، استخدم فيها الباحثون استبيانا أعد خصيصًا لهذا الغرض طبق على عينة من 639 من خريجي الدفعات من سنة 1990-2007، وعالجوا فيها ثلاثة محاور وهي :محتوى المقررات، طرق التدريس وطرق التقويم .كما احتوى على سؤال مفتوح حول الصعوبات المتعلقة بالبرنامج والتي واجهها الخريجون ذات العلاقة بإعدادهم الأكاديمي.وأشارت النتائج إلى أن متطلبات التخصص حصلت على أعلى متوسط حسابي من حيث المحتوى الأكاديمي، يليه متطلبات الكلية من حيث الإعداد المهني، وأخيرا متطلبات الجامعة من حيث الإعداد المعرفي. كما تبين أن أكثر ثلاث طرق تدريس استخدامًا هي: المحاضرة وكتابة التقارير والملخصات وتليها المناقشة، وأن أقل طرق التدريس استخدامًا كانت الزيارات والرحلات العلمية، وتليها مشاهدة الأفلام والعصف الذهني. وأن أكثر ثلاث طرق تقويم استخدامًا هي: الأسئلة المقالية، إعداد البحوث، وأسئلة الاختبار. أما بالنسبة إلى أقل طرق التقويم استخدامًا فكانت أسئلة المطابقة، والاختبارات العملية.وبينت النتائج كذلك، أن أبرز الصعوبات التي واجهت الخريجين في عملهم والمرتبطة بإعدادهم الأكاديمي، حسب الترتيب هي صعوبة توظيف مصادر التعليم، واختلاف واقع الميدان عن مضمون المقررات ، وضعف التدريب على إجراء البحوث العلمية،ثم فقدان المهارات اللغوية مثل الخطابة،وصعوبة التعامل مع طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. واقترح الباحثون ضرورة مراجعة محتويات المقررات الدراسية المقررة في الكلية بما يتناسب والاحتياجات الفعلية لميدان العمل التربوي حاضرًا ومستقبلًا، وتنويع أساليب التدريس، والأهم في ذلك مراجعة برنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس ومناقشة المستجدات ووضع ما يحتاجه من مهارات وخبرات كي تُمكن الخريج من التغلب على الصعوبات التي يواجهها.

ثانيا.الدراسات الجزائرية:

7.7. دراسة شلالي لخضر (2009) حول"تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة"، الذي حاول الباحث فيها تقويم برنامج تكوين المعلمين الذي يقدم إلى طلبة معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم في الجزائر ، كمحاولة للإحاطة بواقعه ومشكلاته والاقتراحات لتطويره مستخدما المنهج الوصفي على عينة من الأساتذة والطلبة

ممن عايشوا وتعاملوا مع برنامج التكوين المراد تقويمه لمدة ثلاث (03) سنوات متتالية والمتمثلة في 150 أستاذا و 200طالبا متكونا بالسنة الثالثة منتمون إلى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم الست (06) وهي الجزائر، سعيدة ، مستغانم، ورقلة،وهران، تيارت ومستخدما استبيانين – واحد موجه لأساتذة المعاهد المنتشرة عبر التراب الوطني والآخر موجه للطلبة، تم حساب صدقهما عن طريق صدق المحكمين ، معتمدا على حساب النسب المئوية للتوزيعات التكرارية لكل أسئلة الاستبيان.وكشفت نتائج الدراسة أن كلا العينتين اتخذ أصحابها اتجاها سلبيا نحو دور البرنامج في عملية التكوين بكل مدخلاتها وعملياتها، وخلصت الدراسة إلى أن هناك اختلاف بين محتوى المواد المقدمة في المعهد والمقررات الدراسية المعتمدة في المرحلة الابتدائية ، وهذه النتائج مرتبطة بعدم وجود اتفاق بين الواقع الفعلي والأهداف التي تسعى وزارة التربية الوطنية إلى تحقيقها من خلال برنامج التكوين الذي يعطي الأولوية لمستوى التكوين في المعرفة الأكاديمية ، لتنفي فاعلية التكوين النظري في المعاهد نتيجة عدم مسايرة البرنامج في بعض مضامينه الإصلاحات الجديدة،وغير ملم بكل جوانب التكوين .

بالمقابل أكد الطلبة على عدم كفاية البرنامج النظري الذي يعود حسبهم إلى كثافة الحجم الساعي مع كثرة المواد الدراسية مقارنة مع المحتوى فهو برنامج نظري في مجمله ولا يعمل التدريب الميداني على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة ، بالإضافة إلى تباين مستوى الطلبة وانقطاع التكوين بسبب تربصات المدراء والمفتشين في المعهد، مما يعني أنه لو تم تدارك هذه النقائص وغيرها فإن مدة ثلاث سنوات من التكوين سوف تكون كافية لتخريج معلمين ذوي كفاءة عالية.

8.7.**دراسة مدور ، مليكة (2012)** حول واقع تكوين مربيات الطفولة الأولى في الجزائر والتي هدفت إلى التعرف على مختلف جوانب تكوين مربية الأطفال بأنواعها سواء الفئة التي تعمل بالتربية التحضيرية التابعة لوزارة التربية الوطنية أو تلك المتكونة بالتكوين المهني والعاملة في البلديات أو القطاع الخاص أو الفئة التابعة لمؤسسات الدفاع أو الضمان الاجتماعي أو الطاقة والمناجم، من خلال محاولة الكشف عن واقع التكوين الموجه نحو هذه الفئة من المعلمين ، وخلصت الدراسة أن الفئة الأولى هي من الفئات التي حولت إلى التدريس في التحضيري دون أن يكون لديها تكوين خاص بفئة أطفال ما قبل المدرسة وتم اخضاعهم فقط إلى حضور الندوات والأيام الدراسية التي يشرف عليها مفتشوا القطاع وهو ما تجده الباحثة يعود بالسلب على مخرجات التعليم نظرا لخصوصية المرحلة، أما الفئة الثانية فتراها الباحثة أن تكوينها يكون مقبولا مقارنة بما تحصل عليه خلال تكوينها النظري والتطبيقي بالإضافة إلى شهادة تقني سامي في التخصص، بينما ترى في الفئة الثالثة التابعة لمؤسسات الدفاع أوالطاقة والمناجم أو الضمان الإجتماعي أنه بالرغم من مستواهن الضعيف أحيانا فإن تلك المؤسسات تحرص على التكوين أثناء الخدمة بما يجعلهن قادرات على ممارسة مهنتهن ، غير أن المنتميات إلى القطاع الخاص و اللائي لا يملكن أحيانا أي مستوى سواء التعليمي أو التكويني فثمة يكمن الفراغ.

9.7.دراسة ساعد،صباح (2013) حول" دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات"والتي هدفت إلى التعرف على الدور الذي يلعبه التكوين أثناء الخدمة الموجه لأساتذة التعليم المتوسط في تحسين مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مجال كل من التخطيط للدرس ، التنفيذ والتقويم بمتوسطات طولقة ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستبيانا طبق على عينة من 43 أستاذا :24 أستاذة و19 أستاذا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عن طريق القرعة بعد ترقيم أسماء الأفراد على قصاصات من ورق من مجموع 85 أستاذا، مع حساب صدقه الظاهري، وكشفت نتائجها أنه استفاد الأساتذة بدرجة متوسطة من التكوين أثناء الخدمة في مجال التخطيط للدرس عن طريق المقاربة بالكفاءات ، كما ساهم بدرجة قليلة في تحسين مهاراتهم في مجال تنفيذ الدرس، كما لم يساهم في تحسين مهارات التقويم، وبالتالي فإن برامج التكوين أثناء الخدمة الموجهة لأساتذة المتوسط مازالت عاجزة عن تقديم التكوين الملائم والفعال لتكوين الأساتذة وتنمية مهاراتهم

التدريسية، وهي برامج تحتاج إلى إيجاد استراتيجيات بديلة وملائمة من أجل الرفع من نجاعتها وفعاليتها في تحسين مهارات الأساتذة، وتوصي الباحثة بإعادة النظر في البرامج التكوينية أثناء الخدمة لجعلها أكثر فعالية في خدمة الفعل التعليمي.

8. تعقيب على الدراسات السابقة:بعد استعراض الدراسات السابقة في مجال التدريب أثناء الخدمة الموجه للمعلمين تبين ما يلي:

1.8.إن عملية إعداد المعلمين أثناء الخدمة ركن أساسي من أركان العملية التربوية.

2.8. ركزت معظم الدراسات على برامج إعداد المعلمين في المعاهد والمدارس العليا ،أو مخرجاتها على المدرسين والأساتذة وحتى تلك التي عالجت موضوع التدريب أثناء الخدمة ، لم تتطرق إلى تحليل برامج التدريب أثناء الخدمة ولكن ارتكزت فقط على إظهار الأهمية أو الأثر الذي يحدثه التكوين على الموظف عموما وعلى مهنة التدريس خصوصا.

3.8.هناك اختلاف بين محتوى البرامج النظرية والواقع الفعلي والأهداف التي تسعى وزارة التربية الوطنية إلى تحقيقها من خلال برنامج التدريب الذي يعطي الأولوية لمستوى التكوين في المعرفة الأكاديمية أكثر من الجانب العملي.

4.8.اختلفت دوافع وأسباب تلك الدراسات ومن ثم المشكلات التي تصدت لها بالمعالجة والتحليل وهذا يعزى إلى تباين اهتمامات الباحثين وطبيعة كل دراسة.

5.8. تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع برامج إعداد المربين أثناء الخدمة الذين يقومون بتدريس أطفال التربية التحضيرية بالجزائر ومقارنتها بالبرامج الأوروبية المعاصرة لإعداد المربين، مع اختيار ولاية مستغانم أنموذجا لدراسة محتوى البرامج المطبقة فيها على المربين .

6.8. هدفت معظم الدراسات السابقة سواء العربية أو الجزائرية إلى دراسة برامج التدريب أثناء الخدمة الموجهة عموما نحو البرامج المقدمة في مدارس التكوين من جهة وإلى الكشف عنها من وجهة نظر كل من المعلمين أو الطلبة أو كليهما من جهة أخرى، وتقترب دراستنا من دراسة كل من دراسة مدور (2012) حول واقع تكوين مربيات الطفولة الأولى في الجزائر، غير أن الفارق يكمن في كون دراستنا تهتم فقط ببرامج التكوين الرسمية أثناء الخدمة الموجهة لفئة المربين الذين يقومون بتدريس أطفال التربية التحضيرية المنتمين إلى وزارة التربية الوطنية، كما تقترب دراستنا من دراسة المفرج وآخرون (2007)حول "الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا"من جهة أنهما يدخلان ضمن الدراسات المكتبية التي تقوم علي مسح جميع أدبيات الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) وتختلف معها في كون دراستنا دراسة مسحية مقارنة في ضوء البرامج الأوروبية المعاصرة تقوم على المنهج الوصفي الذي يعتمد على تحليل مضمون برامج التكوين أثناء الخدمة الموجهة لمربي (ة) التربية التحضيرية منذ تطبيقها في 2013 ، وتختلف معها في كون أنها دراسة لا تعني تكوين المعلم بشكل عام كما الدراسة السابقة ولكنها دراسة مخصصة لفئة مربي(ة) التربية التحضيرية ،لاستخراج مواطن القوة والضعف فيها من أجل النهوض بمستواها العلمي وفقاً للأهداف العالمية العامة للتدريب أثناء الخدمة.

9. الجانب النظري:

يعتبر مفهوم "الإعداد" في اللغة مصدرا من الفعل أعد ، وأعده لأمر كذا أي هيأه وجهزه ، واستعد للأمر تهيأ له (البستاني،1980، 93) ، ويعرف ديرك Derek إعداد المعلم في قاموس التربية بأنه " التدريب المهني للمعلم ، والتربية التي تساهم في بناء شخصية الطالب المعلم بعد حصوله على الشهادة الثانوية ، وتشمل برامج إعداد المعلم دراسة مادة تخصصية أو أكثر ، بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية والتربية العملية (التدريب الميداني) تحت إشراف معلمين في المدرسة (غانم، 2008، 11) ومن هنا نعني بإعداد المعلمين في مؤسسات الإعداد : تهيئتهم لممارسة التدريس.

1.9. مفهوم التكوين/التدريب: هناك تنوع اصطلاحي عندما نتناول موضوع التكوين، إذ تعددت العبارات للدلالة على هذا الجانب المهم من الحياة خاصة إذا تعلق الأمر بتكوين الأساتذة والمعلمين مثل" الإعداد"،" التأهيل"،التدريب"،" التعليم"، "التحضير الوظيفي "و" تكوين المكونين "و" تحسين المستوى "أو حتى" صناعة المعلمين "، فلو راجعنا قاموس Le petit Larousse باللغة الفرنسية ، لنجد أن الفعل "علّم " أو "درس" ،يقابله باللغة الفرنسية الفعل "Enseigner"، وأن الفعل " كوّن" أو "درب" يقابله باللغة الفرنسية الفعل "Former"

واشتقت كلمة التكوين/التدريب من فعل كوّن (former) ذات المصدر اللاتيني، الذي يعني لغويا "إعطاء الشيء شكلا" ، ويقابل هذا المفهوم في اللغة الإنجليزية مفهوم (training) الذي ترجمه مختلف العلماء والباحثين العرب بمفهوم التدريب لأن اللغة الإنجليزية لا تستعمل المفهوم الفرنسي للتكوين (formation) ،

ولا بد من الإشارة في هذا الشأن أن التشريع الجزائري يستخدم مصطلح التكوين خلافا لكلمة تدريب أو إعداد المتداولة في المشرق العربي.

كما أن "التدريب أثناء الخدمة" أو "التكوين المستمر" هو المفهوم المتوفر حاليا والأكثر استخداما، وهو مفهوم مبهم يمكن تسميته بطرق مختلفة من مثل: التكوين المستمر والتكوين مدى الحياة، وإعادة التدريب، التدريب أثناء الخدمة والتنمية، والتنمية المهنية، (تحديث) وهي كلها تسميات ودلالات تختلف من منظمة تربوية إلى أخرى ، ومن مجتمع إلى آخر، ومن استخدام لغوي إلى آخر، ومن عصر إلى آخر.فمن خلال مفهوم "التكوين أثناء الخدمة"، نتحدث عن أشياء أخرى كثيرة: الحياة والعمل، والوظيفة؛ مستقبل الأفراد؛ المهارات والمؤهلات والكفاءة ؛ الحداثة، الاحترافية....

و يذكر عبد الكريم غريب (2006، 450)أن معظم تعريفات التكوين تتمحور حول ثلاثة جوانب أساسية، تتمثل في إعداد الفرد لأداء مهام معينة، وتدريبه على مهارة معينة، وإمداده بمعطيات خاصة بميدان معين...

2.9. ويعرّف التدريب أثناء الخدمة وفقا لمنظمة التعاون والتنمية الإقتصادية (OCDE) بأنه "مجموعة من الأنشطة التي تنمي المهارات والمعارف والخبرات للفرد، وتكون في شكل دورات، مؤتمرات، ورش العمل والندوات وبرامج التأهيل، والمراقبة أثناء الزيارات المدرسية، والمشاركة في شبكات تبادل الخبرات وتبادل الأقران، والبحث الفردي أو التعاوني ... "(Fourgous ;2012 ;202)

ولا ينطوي التعليم عالي الجودة ليس فقط على التوظيف والتدريب الأولي ذا مستوى، ولكن أيضا على جهود لتدريب المعلمين الذين من واجبهم التكيف مع التغيرات التي تحدث في المجتمع ومتطلباته الجديدة، فإصلاح نظام التعليم لا يمكن أن ينتظر أجيالا جديدة من المعلمين، فمن الواضح أن هناك حاجة إلى تجديد معارف وكفاءات المعلمين(OCDE ;2011)

ووفقا لما يعيشه العالم من تغييرات وإصلاحات مست جميع النظم ومن بينها النظم التعليمية ، بادرت وزارة التربية الوطنية في الجزائر قبل شروعها في الإصلاحات التربوية إلى استدعاء خبراء مناهج من كندا سنة 1998 الذين عكفوا على تحليل الوضع الراهن للمنظومة التربوية وتحليل عناصرها ودراسة حاجات التلميذ والمجتمع الجزائري، وخلصوا إلى قرار بأن الخلل يوجد في مستوى أداء المعلمين بفعل نقص تكوينهم الأكاديمي، ثم اقترحوا دورات لتكوين ورسكلة جميع أصناف المعلمين ومستوياتهم وحددوا كمقاييس تدريبية، مقياس بناء المناهج ومقياس الكتاب المدرسي ومقياس التقويم التربوي.(وزارة التربية الوطنية :الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة،1998)

وانطلقت الإصلاحات التربوية الجزائرية فعليا بدءا من شهر ماي من سنة 2000 بفعل قرار سياسي من رئيس الدولة شخصيا إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي تألفت من 157 عضوا من بين الشخصيات الوطنية البارزة استنادا إلى كفاءاتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين.من أجل تشخيص شامل لمختلف أوجه القصور وتحديد مشكلات التعليم والتعلم،

وتحليل أسباب ضعف المردود الذي عانت منه المدرسة الأساسية لتقدم تقريرا إلى رئيس الجمهورية احتوى على مقترحات حول مشروع سياسة تربوية جديدة وشاملة في شهر مارس من سنة2001 ليعكف مجلس الحكومة على دراسة محتوى التقرير ومحاوره على مدى خمسة اجتماعات متوالية من 3 فيفري 2002 إلى غاية 19 مارس2002 ، ويتم عرضه على مجلس الوزراء ليدرج ضمن برنامج الحكومة في 30 أفريل 2002 ويصادق عليه المجلس الشعبي الوطني بغرفتيه في 27 جويلية 2002 ليدخل حيز التنفيذ مع بداية السنة الدراسية2003 -2004.(قرايرية ، 2010، 43)

وتناولت قرارات هذا المشروع حسب وزير التربية الوطنية أبو بكر بن بوزيد (2009، 26) على ثلاثة محاور كبرى تناول المحور الأول إصلاح مجال البيداغوجيا ،وتناول المحور الثاني إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين التأطير البيداغوجي والإداري الذي خص لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية في مدة ثلاثة سنوات بعد شهادة البكالوريا، وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين ،كما تطرق إلى إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير، بالإضافة إلى إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

وتواكبا مع الإصلاحات الشاملة التي تخص المنظومة التربوية،وبالتعاون مع منظمة اليونسكو، تم إعداد مشروع تربوي لفائدة معلمي المدرسة الابتدائية من قبل وزارة التربية الوطنية ،يقضي بتكوين هؤلاء في مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات، خاصة لؤلئك الذين يعانون ضعفا فيها، ويتضمن دراسة لحاجات المعلمين للتكوين مع اقتراح برنامج تدريب على مدى ثلاثة سنوات ابتداء من سنة 2004 ، على أن يتم البدء، بتكوين المكونين من مفتشين وأساتذة.
وتماشيا مع الإصلاحات التربوية وضعت الوزارة محاور أساسية لهذا البرنامج مرتكزة على أهداف من أجل تحسين نظام الإعداد الأولي للمعلمين تتماشى والمعايير الدولية وتطبيق نظام جديد للتدريب أثناء الخدمة يخص معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة مع الحرص على التدريب المتواصل لجميع المستخدمين الإداريين للتكفل الجيد بعمليات الإصلاح.
ويتم إعداد الخطط التكوينية الأكاديمية في أوروبا عموما وفي فرنسا على المستوى المحلي من منظور المرافقة الأقرب إلى جميع المعلمين. وترجع الأولويات الوطنية للتدريب هناك وفقا لخصوصيات كل أكاديمية.
ويجب أن تستجيب الخطة التدريبية الأكاديمية (PAF) بشكل ملموس جدا لاحتياجات والحقائق التي تصادف المعلمين يوميا في ممارسة مهنتهم. فهي تسمح لهم بالتكيف مع المتطلبات الجديدة لمهنتهم وكذلك لتحديث وتحيين معارفهم طوال حياتهم المهنية.
فكل محاولة لإعداد خطة تدريبية أكاديمية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الخطوات التالية:
جمع وتحليل الاحتياجات التدريبية وفقا للأولويات الوطنية، والمشروع الأكاديمي وتوقعات المعلمين؛ وتحديد الأولويات الأكاديمية؛ وإعداد استجابات التكوين؛ ثم تحقيق الخطة التكوينية الأكاديمية وأخيرا التقييم. (eduscol.education.fr)

أولا. واقع إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر: حتى نستطلع واقع التكوين ينبغي الرجوع إلى ما يلي:
I.عرض واقع إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمةّ: إن التجربة البيداغوجية الحالية في أقسام التربية التحضيرية تقوم على اعتماد الآليات البيداغوجية النموذجية المتفق عليها من قبل البيداغوجيين في الدول الأوروبية، ووفق ما تضمنته مناشير ومراسيم ووثائق الوزارة المعنية ، وخاصّة فيما يتعلق بتسيير النشاطات وضبط كيفيات ربط الطفل بفضاءات الكفاءة التعلمية فيها القاعدية والمرحلية والنهائية.
ويقوم التدريب أثناء الخدمة لمربي(ة) التربية التحضيرية على برنامج مخطط ومصمم مسبقا تحدده القرارات والمناشير المراسيم الوزارية ، وهو إجباري لكل مربي سواء أكان جديدا أو قديما في المهنة ، ويهدف أساسا إلى زيادة الكفاءة التدريسية لمن لديه خبرة تدريسية ، واكتساب أساسياتها للمربين الجدد، كما يعمل على عن علاج أوجه القصور التي يقع فيها المربون نتيجة لحساسية الفئة

المستهدفة من التدريس وهم فئة الأطفال من سن 5-6 سنوات من جهة ،ونتيجة لخصوصية التدريس لهذه الفئة التي تحتاج إلى وسائل خاصة وفضاء خاص وسيكولوجية خاصة وتعليمية خاصة من جهة أخرى، ويسهم أيضا على تزويد المربين بكل جديد من المعلومات والمهارات والاتجاهات، بزيادة كفاءتهم الفنية وصقل خبراتهم.

1. أنواع التدريبات أثناء الخدمة: ويمر مربي التربية التحضيرية بعدة أنواع من التدريبات الضرورية نذكر من بينها:

أ. **التكوين المبرمج (الرسمي** :) هذا التكوين تنظمه وتشرف عليه الهيئات المسؤولة عن التكوين ويعتمد على توافر مكونين ومشرفين وإمكانيات كبيرة للعرض والتطبيق والعمل الميداني والإقامة ، يجبر التكوين المبرمج الموظف على التدريب أثناء الخدمة من بداية تسلمه لمهمته إلى الخروج منها، علاوة على الندوات السنوية التي يشرف عليها المفتش، على أن لا يتسبب و ضع الموظفين في حالة التدريب في إحداث اضطرابات في عمل المؤسسات التربوية أو عجز في الميدان.

ويتم هذا النوع من التكوين وفق برنامج محدد مسبقا، يرفق بالخطوات الإجرائية للتدريب قبل انطلاق العملية التكوينية والرجوع إليه كلما لزم الأمر، ويهدف إلى تسيير عملية التكوين وتوحيدها في القطر الجزائري لتسهل عملية المتابعة والتقييم.

ب.التجمعات التدريبية: هي مجموعة من طرق التدريب التي تسمح بالاتصال المباشر بين المكونين والمتدربين من جهة وبين المكونين فيما بينهم، وتعتبر من الطرق الناجحة لرفع كفاءة المدرس حيث تعقد لتقديم عروض ومناقشة ودراسة قضايا ومشاكل خاصة بالفعل التربوي بالإضافة إلى الزيارات الميدانية، وهي وسيلة لرفع الروح المعنوية وزيادة كفاءة الأداء عند المربي.والهدف منها ضبط المعلومات التي تم تحصيلها ذاتيا من قبل المتكون، ودعم المكتسبات ودمجها قصد هيكلتها في منظور وظيفي ثم تسهيل تحويل المكتسبات المختلفة المتكون إلى وضعيات مهنية،مع تثمين الجوانب الاجتماعية والوجدانية لهذا التكوين.

ج. الندوات التربوية وتعمل على تعميق المعارف وترسيخها و تحديثها، وطرح الإشكاليات التعليمية والبحث عن حلول لها وابتكار أساليب توصيل فعالة ومتلائمة مع الإمكانات المادية المحلية،ثم تنمية الاتجاهات الايجابية للمتدربين ترقية العمل الجماعي، وتطوير أساليب اتصال بين الفروق التربوية وأخيرا تعميم المنهجيات السليمة في التنظيم والتحليل والاستخلاص والابتكار(وحدة التسيير البيداغوجي،2004،72)

د. اليوم الدراسي : هو يوم أو بعض يوم يتدارس فيه المستفيدون أو المختصون موضوعا أو بعض المواضيع التي تطرح على الساحة التربوية، ويفهم من اليوم الدراسي أنه فضاء لتناول مستجدات في مجال معين أو مجالات مختلفة، تحتاج إلى تفسير وفهم أكثر عمقا (مجموعة أعضاء البحث التربوي،2003 ، 39)

2. مخطط التدريب لفائدة المربين في التربية التحضيرية : يمر التدريب أثناء الخدمة بعدة مراحل مبرمجة مسبقا قبل تعيينه مكوّنا لفائدة المربين ،إذ تعين على الوزارة الوصية أن تقوم بتكوين المكونين في برنامج تنظيمي مسطر ومخطط مسبقا ، وعليه فقد حددت فئة المكونين في مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية أولا، ليتم نقل المعلومات إلى فئة المربين فيما بعد، ويكون كالتالي:

1.2. التدريب أثناء الخدمة الخاص بالمفتشين: وحتى يتم استكمال تطبيق البرنامج الخاص بالتربية التحضيرية فقد أوكلت مهمة تدريب المربين إلى مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية التي كثيرا ما كانت تنجز على شكل دورات تدريبية منعزلة ، أي أن كل مفتش يقوم بما يعرفه أو بما لديه من مدخلات عن التربية التحضيرية معظمها غير موحدة، ولأن كفاءات المفتشين تختلف من مفتش إلى آخر، أصبح من الضروري التفكير في خطة تكوينية أكثر دقة تهتم بتكوين المفتش بالدرجة الأولى على أساس أنه هو من سيقوم بتدريب المربين وهو من يرتكز عليه نجاح أو فشل العملية التكوينية، لأن مخرجات التكوين التي يحصل عليها ستكون مدخلات التكوين للمربي وانعكاسها سيكون واضحا على مخرجات هذا الأخير الذي سيكون بدوره ناقلا لما اكتسبه من معارف ومهارات ومطبقا لها على أطفال قسم التحضيري.

ويشير دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا (2012) أنه نظرا لكون الإعداد عملية حيوية وأساسية في تطوير العمل التربوي وتجديد الأداء وتحديث الوسائل فالمطلوب من المشرفين على التدريب التحكم في العمليات التدريبية تخطيطا وتنفيذا ومتابعة وتقويما، ولا يعد عملية إدارية مكتبية بل هو عملية حيوية وجوهرية دائمة تتطلب التفكير والتشخيص والتخطيط والبرمجة والمتابعة والتقويم المستمر. كما يمثل التكوين جزءا هاما من برنامج نشاط المفتش.

وعليه ، يبرمج المفتش العمليات التدريبية (ندوات تربوية، أيام دراسية، ملتقيات)، حسب احتياجات الأساتذة الذين يشرف عليهم، وذلك من خلال تحديد النقائص المعرفية أو المنهجية التي يلاحظها في الميدان عند قيامه بالزيارات الصفية.

كما يمكن أن تبرمج العمليات التدريبية حسب المواضيع المتناولة وحسب فئات الأساتذة (جميع الأساتذة، الأساتذة مسئولو المادة، أساتذة ذو مستوى معين، الأساتذة المثبتون، الأساتذة الجدد: متدربون، متعاقدون، مستخلفون.)

ويتابع المفتش ويراقب ويقوم نتائج العمليات التدريبية في الميدان، من خلال تنفيذ الأساتذة للتوصيات التي انبثقت عن هذه العمليات..في حين تخضع الإجراءات العملية لتنفيذ العمليات التدريبية إلى قرارات ونصوص تنظيمية. (دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا، 2012، 24، بتصرف)

وبما أن مهمة إعداد وتدريب مربي التربية التحضيرية أثناء الخدمة أوكلت إلى مفتشي المقاطعات، من خلال برامج تتابعية أو تكاملية تشمل كيفيات التعامل مع طفل التربية التحضيرية بالتركيز على إيقاظ الحس الجمالي، إدراك الجسم واكتساب مهارات حركية والتنشئة الاجتماعية وممارسة التعبير، فإن فكرة إعداد المكوّن أصبحت ضرورية في هذه العملية التدريبية الموجهة للمربين، وعليه فقد فكرت وزارة التربية الوطنية بإجراء دورات تدريبية للمفتشين تخص التربية التحضيرية ، وقامت بإعداد برامج لذلك، غير أن الفئة المستهدفة جعلت القائمين على البرنامج يفكرون في خطة أسهل إجراء، لأن استدعاء كل المفتشين العاملين في قطاع التربية الوطنية لتدريبهم دفعة واحدة سيكلف الدولة ما لا تطيقه من قوى بشرية ومادية ومالية ، وتكلفتها لا تقدر بثمن، وعليه فقد فكرت في خطوة أولى لامركزية هذه المرة وهي تكليف مكونين تعينهم الوزارة من أجل إعداد المفتشين في كل ولاية، ولأن مساحة الجزائر وعمقها كبيرين جدا، وعدد الولايات كثيرة أيضا (48) ولاية بالإضافة إلى الولايات المنتدبة، فقد تم التفكير جليا في خطة أخرى وهي تعيين مفتش عن كل ولاية تكلفه المديرية بالتربية التحضيرية ويصبح ممثلها في التكوينات الوطنية التي تشرف عليها وزارة التربية الوطنية والمشرف على تطبيقها في ولايته، وأصبح هذا الفوج من المفتشين يعرف بـ" النواة الوطنية لتدعيم التربية التحضيرية " التي تكونت خلال ملتقى وطني نظم بولاية عنابة في نوفمبر 2011 وأعيد تحيينها في مارس 2013 في ملتقى تكوين المكونين الذي نظم بدار المربي بباتنة وتمت أشغاله في شكل ورشات ،وجه لمفتشي اللغة العربية في الطور الابتدائي يمثلون 50 مديرية تربية على المستوى الوطني من أجل تحسين كفاءات مكوني المكونين في مجال التربية التحضيرية إلى جانب ترقية أداءات معلمي التربية التحضيرية على المستوى الوطني. كما تم التركيز على عدة نقاط من بينها : تنظيم قسم التربية التحضيرية والمناهج التي يعتمد عليها مربي(ة) هذه المرحلة من التعليم الابتدائي بما في ذلك الأنشطة الإيقاعية والبدنية.(وكالة الأنباء الجزائرية،2013) .

وحسب ما جاء في نص الجريدة الرسمية للتربية العدد 557 لشهر فيفري 2013 بخصوص تنظيم ملتقيات تكوينية لمفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية في التربية التحضيرية حسب مخطط التدريب أثناء الخدمة للسنة الدراسية 2012 /2013 الذي يرمي إلى تحضير التأطير المناسب للتوسيع التدريجي للتربية التحضيرية من خلال تدعيم تكوين النواة الوطنية للمكونين في مجال التربية التحضيرية، والمشكلة من مفتشين للتعليم الابتدائي، بحيث تتولى عناصر هذه النواة تأطير وتنشيط ملتقيات تكوينية ولائية خلال السنة الدراسية 2012 /2013 لتشمل كل مفتشي التعليم الابتدائي في الولاية، والذين يقومون بدورهم بنقل ما تدربوا عليه في هذا التكوين إلى معلمي أقسام التربية التحضيرية على مستوى مقاطعاتهم في وقت لاحق فضلا عن اللقاءات التربوية والندوات التربوية والزيارات الصفية، والتي تستهدف تحسين العملية التعليمية وتطوير أداء المربي واستمرار التكوين. ولم يتوقف إعداد هذه النواة

عند هذا الحد ، بل تعدى الأمر لأن تصبح برامج التدريب أثناء الخدمة الموجهة لها في شكل دورات دولية يحضرها ويقدمها خبراء من فرنسا وبلجيكا ،تقتبس برامجها من واقعها الثقافي وبنية تشكيل شخصيتها، فهي برامج يدور محتواها حول الأساليب والطرق الحديثة في كيفيات التعامل مع تطبيق برامج التربية التحضيرية المستمدة معظمها من برامج أوروبية تكون هادفة بشكل فاعل ومستمر على الدوام.

2.2. برنامج إعداد المكونين الخاص بالتربية التحضيرية: تمت برمجته من قبل مديرية التكوين بالوزارة وينظمها منشور رقم32 مؤرخ في 6 فيفري، 2013، وهي كالتالي:

أ. أهداف الملتقيات التدريبية : والهدف منها تحسين كفاءات مكوني المكونين في مجال التربية التحضيرية؛ **و**ترقية أداءات معلمي التربية التحضيرية.

ب. مضامين الملتقيات التدريبية: وتتناول ملمح المربي في طور التربية التحضيرية؛وتنظيم قسم التربية التحضيرية؛ بالإضافة إلى المساعي والاستراتيجيات في بناء التعلمات في قسم التربية التحضيرية؛ والأنشطة الإيقاعية والبدنية؛ وأخيرا تقييم التعلمات في قسم التربية التحضيرية.

ج. تنظيم الملتقيات التدريبية : تم تنظيمها حسب الجدول الآتي:

مستوى التنظيم	المكان و التاريخ	المدة	المشاركون المعنيون والعدد	التأطير
الملتقى الوطني	دار المربي –باتنة من 5 إلى 7 مارس 2013	**3أيام:**	النواة الوطنية :مفتش واحد من كل ولاية أو مديرية تربية؛العدد **50** : مشاركا	**04**أعضاء من المجموعة المتخصصة للتربية التحضيرية
الملتقيات الولائية	يحدد المكان محليا على مستوى كل ولاية أو مديرية تربية خلال الفترة من 10 مارس إلى 30أفريل2013	**3أيام:**	كل مفتشي التعليم الابتدائي باللغة العربية في الولاية أو مديرية تربية	عناصر النواة الوطنية
المقاطعة التفتيشية	يحدد المكان على مستوى كل مقاطعة خلال الفترة من17 مارس إلى16 ماي2013	**3أيام:**	كل المعلمين المكلفين بأقسام التربية التحضيرية في قطاع التربية الوطنية وفي القطاعات العمومية الأخرى وفي القطاع الخاص، الموجودين بالمقاطعة.	مفتشو المقاطعات

جدول رقم(1) يمثل جدول تنظيم الملتقيات التدريبية الخاصة بالتربية التحضيرية

د. استدعاء المشاركين:تتولى مديريات التربية إعلام المفتشين بتنظيم هذه العمليات واستدعائهم سواء إلى الملتقى الوطني أو إلى الملتقى الولائي، مع اتخاذ كافة الإجراءات لتفريغهم من مختلف المهام طيلة أيام التكوين. بالنسبة للمشاركين في الملتقى الوطني، يستحسن تعيين مفتش التعليم الابتدائي الذي شارك في الملتقى الأول للتربية التحضيرية الذي نظم أيام 14 و 15 و16 نوفمبر 2011بعنابة، أو تعيين مفتش آخر ممن يمكنه القيام بمهمة تأطير الملتقى الولائي.

هـ. توفير ظروف احتضان التجمعات التدريبية: وتعمل مديريات التربية على توفير كل مستلزمات العمل والإقامة لفتشي التعليم الابتدائي المشاركين في عمليات التدريب وكذا المؤطرين طوال مدة العملية ومنها خصوصا فيما يتعلق بقاعات عمل وظيفية وصالحة لأعمال الأفواج؛ وتجهيز ملائم وصالح وكاف للعرض والطبع والاستنساخ؛ وأمانة تقنية توضع تحت الإشراف المباشر لمؤطري كل عملية تدريبية، طيلة أيام التكوين، ترافق المدربين والمؤطرين وتسهر على السير الجيد لعملية التكوين.

و. تأطير الملتقيات الولائية: وقامت عناصر النواة الوطنية التي استفادت من التكوين وشاركت في الملتقى التكويني الذي نظم بمدينة باتنة أيام 5 و 6 و 7 مارس 2013 مباشرة عقب رجوعهم إلى ولاياتهم بتأطير الملتقيات التكوينية الولائية لصالح المفتشين التربويين مع إمكانية استعانتها بعناصر النواة الوطنية من الولايات الأخرى المجاورة، مع تكفل الولاية المنظمة بتكاليف تنقل المؤطرين.

ز.إعداد معلمي التربية التحضيرية: وقام مفتشو التعليم الابتدائي، كل في مقاطعته، بتنظيم أيام دراسية وندوات تربوية، مباشرة عقب مشاركتهم في الملتقيات الولائية، لفائدة معلمي التربية التحضيرية، تناولت نفس المضامين التي تمت معالجتها في الملتقيات التكوينية، وذلك خلال الفترة من 17 مارس إلى 16 أفريل**2013** ، حيث مست هذه العمليات كل المعلمين المكلفين بأقسام التربية التحضيرية في قطاع التربية الوطنية وفي القطاعات العمومية الأخرى وفي القطاع الخاص، الموجودين بالمقاطعة.(أنظر الملحق رقم 1و2)

ك. التغطية المالية للملتقيات التدريبية:وقامت مديريات التربية للولايات بالتكفل بمصاريف تنقل مفتشي التعليم الابتدائي الذين عينتهم ذهابا وإيابا إلى مكان تنظيم الملتقيات التدريبية، سواء بالنسبة للملتقى الوطني أو بالنسبة للملتقيات الولائية، من ميزانية التكوين أثناء الخدمة المرصودة لولايتهم لسنة2013 (منشور رقم 32 مؤرخ في 6 فيفري، 2013 بتصرف)

3. التدريب أثناء الخدمة لصالح الأساتذة الجدد: ويمر بمرحلتين مهمتين:

المرحلة الأولى: عرف تدريب الأساتذة الجدد نمطا جديدا من الإعداد منذ الإصلاحات الجديدة وفق خطة تكوين حسب ما يمليه القرار المؤرخ في 24 أوت 2015 الذي يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري لمهنة التعليم ،وهي مرحلة إعداد المعلم كميًا ونوعيًا أو ما يعرف ب"التكوين البيداغوجي التحضيري" أو"التكوين المسبق" الذي يعد إجباريا ولا بد أن يمر عليه كل ناجح في مسابقة التوظيف كتكوين أولي مغلق أو ما يعرف بالتربص التجريبي يتم في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية أو في المؤسسات العمومية للتربية التي تحددها مديريات التربية خلال عطلة الصيف ويدوم أسبوعين كاملين ، يحصل المتربص فيه على رزنامة من المواد وفق برنامج تسطره وزارة التربية وتؤسسه بمراسيم وزارية وأخرى حكومية، يتولى تأطيره ومتابعته مفتشو التعليم بأطواره الثلاث وكل من له صلة وخبرة يراها القائمون على شؤون التكوين تلبي حاجيات التكوين، تليها تربصات أخرى خلال عطلتي الشتاء والربيع ليصبح مجموع التربصات التكوينية ستة أسابيع تكوينية ، وبحجم ساعي يقدر بمائة وثمانين (180) ساعة ، يحصل خلالها على إعداد شامل حدد برنامجه مسبقا من قبل الوزارة المعنية يخص أستاذ المرحلة الابتدائية ، ويساعده على اكتساب معارف ومهارات تتعلق بالتشريع المدرسي وعلم النفس التربوي أو التعليمية المواد الخاصة بالمرحلة الابتدائية والضرورية لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم دون تحديد الفئة المستهدفة من التدريس ويطالب المتربص أثناء فترة التربص التجريبي إعداد تقرير نهاية التكوين ثم إلى تقييم عن طريق المراقبة البيداغوجية المستمرة أثناء التحاقه بمنصبه ،

المرحلة الثانية : وتخصص التدريب المستمر للمعلم أثناء الخدمة الذي يتولى مهامه أستاذ ذو خبرة يعينه مفتش التربية ليقوم بعملية المرافقة البيداغوجية داخل المؤسسة التي يعين فيها المتربص ،وعند نهاية التكوين يخضع المعلم المتربص إلى امتحان نهائي يتضمن

اختبارات كتابية مستمدة من برامج التكوين،ويتم تقييم المتربص على أساس معدل المراقبة البيداغوجية المستمرة (معامل 2)، وعلامة تقرير نهاية التكوين (معامل1) وعلامة الامتحان النهائي (معامل3) ويعد ناجحا نهائيا كل أستاذ متربص حائز على معدل عام يساوي أو فوق 10/ 20 في التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التحريبي وينتهي بتسليم شهادة نهاية التكوين من مدير التربية للولاية بناء على محضر النجاح النهائي المعد من طرف لجنة نهاية التكوين، مع العلم أن المتربصين الذين لا ينجحون في امتحان الترسيم فإنهم سيخضعون لتمديد فترة التربص مرة واحدة أو تسريحهم بدون إشعار أو تعويض حسب ما تنص عليه المادة 20 التي تحدد شروط الترسيم بناء على المادتين 18 التي تحدد نتائج امتحان الترسيم وكذا تقرير تفتيش الترسيم المنصوص عليه في المادة .19(المرسوم التنفيذي رقم 08-11،315 أكتوبر 2008).

لكن ما يلاحظ على هذا التكوين أنه تكوين عام ويرجع إلى صلاحية المكوّن الذي قد يتصرف في برنامجه فيخصص معارف تخص التربية التحضيرية وتعليميتها أو أن يمر عليها مرور الكرام لتبقى حلقة الفراغ في التكوين لمن سيوجهون للعمل في التربية التحضيرية.

وما يمكن استنتاجه أن التدريب أثناء الخدمة لا يبدأ عند مربي(ة) التربية التحضيرية إلا بعد الحصول على التكوين البيداغوجي التحضيري أو الأولي الذي يعتبر تكوينا عاما يحصل من خلاله المربي(ة) المتربص على مبادئ عامة في مواد خاصة وعامة لملمح تلميذ المرحلة الإبتدائية ، إلا إذا قام المكونون بإعطاء لمحة وجيزة عن المرحلة التحضيرية لا يفصل فيها بحكم عامل الوقت المحدد من قبل الوزارة في مثل هذه التكوينات .

4. برامج التدريب أثناء الخدمة لمربي(ة) التربية التحضيري:ويشرف عليها المفتشون المكونون في ولاياتهم من قبل ممثلهم في النواة الوطنية للتكوين وتكون على شكل النموذج التكويني التالي:

1.4. التدريب على تجهيز القسم التحضيري (التنظيم المادي للفضاء التعليمي): وهو الفضاء الذي يتلقى فيه الأطفال أنشطتهم التربوية والتعليمية أثر كبير على نفوسهم سواء بالسلب أو بالإيجاب ،فيتدرب المربي(ة) على كيفية تنظيم هذا الفضاء من خلال أمثلة مصورة يمكن أن تمنح للمربين تصورا عنه وتسييره بشكل عقلاني من خلال تهيئته جيدا وبشكل منظم يسمح للأطفال بالتنقل بسهولة داخله ويسهل عليهم عملية استعمال كل الأدوات والسندات الموجودة من كتب وألعاب وغيرها ويسمح للمربي(ة) بالتنقل بين الأطفال والأركان والورشات التعليمية لمراقبة الأطفال وإرشادهم وفقا لعددهم الذي ينصح ألا يتجاوز العدد 25طفلا. (غطاس وآخرون، 2001، 4، بتصرف)

2.4.الأركان والورشات التربوية في القسم التحضيري: ويتدرب المربون على تنظيم الفضاء التربوي من خلال توفير أركان وورشات تربوية متنوعة من مثل:

أ. ركن المكتبة : الذي يحتوي على كتب ومجلات تشبع فضول الاطفال من خلال تصفحه ، وحتى لا يحس الطفل بالتعب "يجب أن يجهز هذا الركن ببساط ومخدات توفر للطفل الراحة مما يشعره بالعفوية."

ب. ركن الدمى وألعاب التنكر: ركن الدمى تحبه الفتيات خاصة لذلك يجب أن يتوفر في القسم إلى جانب ألبسة التنكر المختلفة التي يستعملها الأطفال في ألعاب التنكر كذلك توفير مرآة لاصقة ليطلع فيها الأطفال على حياتهم التنكرية.

ج. ركن الرسم والتلوين: تجهيز هذا الركن بالأدوات والوسائل الخاصة بالرسم والتلوين(أقلام ملونة ، ريشات الرسم، الورق)

د. ركن الألعاب التعليمية: : وهو ركن للعب الجماعي الذي يدفع الأطفال إلى اكتشاف بعض المبادئ الرياضية، كالترتيب والتصنيف (الشطرنج، الألعاب التركيبية)

هـ. الورشات التربوية: هناك ورشات متنقلة أو حرة وهناك ورشات مسيرة من طرف المربي، ويستحسن ألا يتجاوز عدد الأطفال في كل ورشة 06 أطفال.

و. الورشات الحرة: الهدف منها هو بناء الكفاءات وتنمية الجانب الاجتماعي ، الوجداني والمعرفي للأطفال حيث للأطفال أنشطة حرة أو ذات علاقة بالمشروع موضوع الإنجاز، وهذه الأنشطة هي فرصة للمربي يلاحظ سلوك كل طفل.

ز. الورشة المسيرة: الهدف منها هو تنمية قدرات الطفل المعرفية وتطويرها وهنا يسعى المربي لبناء وضعيات للتعلم، حيث يقوم الطفل ببناء معارفه بنفسه (غطاس و آخرون، 2001، 8-9، بتصرف)

3.4.الأدوات المستخدمة في التدريب: يمكن الإستعانة بجهاز الداتاشو أو فيديوهات حية أو صور نموذجية.

5. استراتيجيات التدريب: وتستخدم خصوصا استراتيجيات العصف الذهني، المحاضرة، العمل في مجموعات ورشات تدريبية.

6. أهداف التدريب أثناء الخدمة: وذكر بومنصورة حمده (2010) أن التدريب أثناء الخدمة يتناول أهم عنصر في العملية التربوية هو المعلم، وهو العامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية، وترتكز أهدافه على الإلمام بالطرائق التربوية الحديثة، وتعزيز خبرات المعلمين في مجال التخصص، وتبصيرهم بالمشكلات التعليمية ووسائل حلها.، ورفع مستوي أداء المعلمين في المادة وتطوير مهاراتهم التعليمية، ومعارفهم وزيادة قدرتهم على الإبداع والتجديد،و تغيير اتجاهات المعلمين وسلوكهم إلى الأفضل، وتعريفهم بدورهم ومسؤولياتهم في العملية التربوية، كما يتم علاج جوانب القصور بالنسبة للذين لم يتلقوا إعداداً جيداً في انخراطهم في المهنة (الأساتذة الرئيسيون)، وتدريبهم على البحث العملي والنمو الذاتي. وإتاحة الفرصة للمعلمين، ليتعرفوا على الاتجاهات، والأساليب الحديثة المتطورة في التربية، وتحسين العلاقات الإنسانية داخل العمل وأيضا مساعدة المعلمين حديثي العهد بالمهنة على الاطلاع على النظم والقوانين التي تجعلهم يواجهون المواقف الجديدة في ميدان العمل.(بومنصورة، 2010، بتصرف)

7. ملمح المربي(ة) المتدرب: إن الملمح أو المواصفات التي ينبغي على المربي(ة) أن يتحلى بها في نهاية التكوين تعتمد على أن يكون واعياً بمسؤوليته، معتزاً بانتماءاته،وأن يتحلى بأخلاقيات المهنة ويلتزم بأعبائها ،محباً للتلاميذ ومدركاً لاحتياجاتهم النفسية وأن يطلع على كل القوانين وأساسيات التشريع المدرسي ،أن يعتني بهندامه ،نشيطاً ومحباً للنظام ،وأن يوظف المعارف الأكاديمية ذات العلاقة المباشرة بالمواد المدرّسة في المستوى المسند إليه توظيفاً جيداً يحقق من خلاله الكفايات المستهدفة ،وأن يتحكم في الطرائق التعليمية المتعلقة بإعداد الدروس وبأساليب عرضها، ويطلع على كل المستجدات في طرائق التعليم و التكوين ويكيفها حسب الفئة التي يدرسها 5-6 سنوات،وأن يستعمل الوسائل والمعينات الضرورية في تقديم الدروس استعمالاً تربوياً، ويحافظ عليها،ويحسن ابتكارها في حالة عدم توفرها. كما يطبق المقاربات المستحدثة في إعداد الدروس " البطاقات الفنية " وفي تطبيقها.

8. الوحدات التدريبية لمربي(ة) التربية التحضيرية: وتتمثل الوحدات التكوينية في مايلي:

المجال	الوحدات التدريبية	السندات وأنشطة الفوج

تنشيط القسم التحضيري	**القسم التحضيري : ملمح تخرج طفل التربية التحضيرية :** مدخل : مفهوم التربية التحضيرية الخصائص النهائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية ▪ أهداف ودور التربية التحضيرية ▪ مواصفات وخصائص مربي [ة] التربية التحضيرية وكفاياته الأدائية ❶ ▪ علاقة المربية بطفل التعليم التحضيري والأدوار التي تمثلها ❷ ▪ التربية التحضيرية وتأثيرها على التكيف المدرسي ▪ **استراتيجيات التعلم ومجالات تحقق هذا الملمح** ▪ خصائص منهاج التربية التحضيرية ❸ ▪ خصائص المقاربة بالكفاءات في وضعيات التعليم [التحضيري] ▪ طريقة تنشيط القسم التحضيري وقسم السنة الأولى ▪ طرق تدريس المفاهيم 1. الطريقة الاستقبالية أو الاستنتاجية. 2. الطريقة الاختيارية أو الاستقرائية الاستكشافية 3. الطريقة الاستكشافية . 4. الطريقة الاستقرائية للمفاهيم المادية . ▪ الطريقة الاستنتاجية للمفاهيم المجردة ▪ التنشيط عن طريق اللعب: ▪ مفهوم اللعب التربوي : نشاط طبيعي وتعلمي واستكشافي ▪ اللعب وسيلة تعلمية تقرب المفاهيم اللغوية إلى أذهان التلاميذ ▪ اللعب التربوي كطريقة علاجية للفروقات الفردية ▪ كيفية إدارة الصف في حصة تعليمية مكرسة للعب تنظيم فضاء القسم ▪ توظيف الألعاب اللغوية في خدمة التواصل الشفهي والكتابي . نماذج من [الألغاز. المتاهاة . إيجاد الحرف اللازم لإتمام الكلمة أو الاسم ▪ استراتيجيات حل المشكلات استراتيجية الشكل المفتوح استراتيجية وضعية مشكل	**السندات:** نسخة من منهاج الابتدائي كتب مدرسية . السنة التحضيرية السنة الأولى **أنشطة الفوج :** قراءة ما هو مخصص للتربية التحضيرية لإبراز ❶ الخصائص الجسمية الخصائص العقلية الخصائص النفسية والاجتماعية ❷ دور ممثلة للقيم الاجتماعية . دور موجهة لعمليات التعلم والتعليم ☜ الإكثار من الأنشطة التي يحبها الطفل مثل اللعب خارج القسم وبشكل حر دون ردع أو زجر ▪ يستمتع أطفال هذه المرحلة بالاستماع إلى القصص التي تحكيها المربية أو تعرضها على شكل صور كبيرة أو عن طريق الفيديو [أو مما يتوفر من وسائل من إبداعات المعلم وحتى الأولياء ...] [توزع الصور بالترتيب على عدد من التلاميذ وكل صورة تحمل دلالة فعل أو اسم أو حرف ، يقف التلاميذ بشكل مشوش ،ويأتي تلميذ آخر ليذهب به إلى

	▪ الكفاءات اللغوية [الاتصالية] التي يجب تنميتها لدى طفل التربية التحضيرية ▪ مبادئ القراءة ورسم أصوات اللغة العربية [الحروف] . الكلمات . الجمل [استخدام الصور والأشكال ....]	المكان الذي يراه مناسبا، ثم يقرأ الصورة..وهكذا إلى أن يصل التلاميذ إلى الكلمة الصحيحة أو الجملة أو إسم المكان ❸ من الجانب الحسي الحركي **من** الجانب الاجتماعي الوجداني من الجانب اللغوي **ملمح المتعلم** مفهوم الملمح : جملة من الكفاءات التي يكتسبها الطفل بالاعتماد على وضعيات وأنشطة تعليمية من مختلف المجالات كيف يتقمص طفل التحضيري الأدوار المختلفة]

جدول رقم(2) يمثل الوحدات التدريبية لمربي التربية التحضيرية

9. برنامج إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية :أما مجالات التكوين مفصلة فيتلقى المربي(ة) برنامجا تدريبيا يحوي مجالات الأنشطة ، الأنشطة وميادين الأنشطة في التربية التحضيرية يوضحها الجدول التالي:

مجالات الأنشطة Domaines d'activités	الأنشطة Les activités	ميادين الأنشطة Champs d'activités
اللغة و التواصل	اللغة	تعبير شفوي
		قراءة
		التخطيط و الكتابة
	التربية المدنية والإسلامية (التنشئة الاجتماعية)	الذات
		الهوية الوطنية
		آداب إسلامية و سلوكات مدنية
العلمي	الرياضيات	الفضاء
		الأعداد
		القياس
	التربية العلمية و التكنولوجية	العالم الحي
		عالم المادة
		العالم التكنولوجي
الفني	التربية التشكيلية	الرسم و التلوين

		فن التصميم
	التربية الموسيقية	الأصوات
		الأنماط الموسيقية
		الأغاني التربوية و الأناشيد
	المسرح و التمثيل	وضعيات تمثيلية
		ألعاب مسرحية
		مشروع مسرحي
البدني	التربية البدنية و الإيقاعية	الحركية الشاملة
		التنسيق الحركي
		التعبير الجسمي
التنظيمي و الراحة		استقبال، تهيئة للخروج و راحة

جدول رقم (3) يبين برنامج إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية

إضافة إلى ما جاء في البرنامج تم اقتراح توزيع نوعي للأنشطة المقررة في هذه المرحلة من التعليم مع تشخيص الملمح النظري للمتعلم عند نهاية الدراسة بها ، حيث حدد الحجم الساعي الأسبوعي فيها ، بـ 25 ساعة و 30 دقيقة موزعة بين نشاطات التعلم بحجم 19ساعة و 45 دقيقة واستراحات الألعاب بحجم 5 ساعات و 45 دقيقة .كما تم إعداد مدونة للتجهيزات والوسائل التربوية البيداغوجية الخاصة بالطفل في هذه المرحلة من أجل ضمان سلامة الوسائل التعليمية والألعاب التربوية المستعملة فيها من جهة وتطابقها مع خصائص نمو الطفل وتحقيق أهداف التربية التحضيرية من جهة أخرى.(قرايرية، 2010)

وحتى يتحقق الهدف من التحسين البيداغوجي، فقد أضيف إلى ما سبق ذكره محور جديد في برامج تكوين المعلمين في المرحلة الابتدائية، يتعلق بالطفولة المبكرة تحسبا لعمل أي معلم ابتدائي في المرحلة التحضيرية، كما تم إعداد مخطط طويل المدى لتكوين المكونين مرفق بعمليات إجرائية ميدانية. (الأمر رقم09/03 ، المؤرخ في 13 غشت 2003)

أما **المناهج وطرق التدريس المستخدمة في برنامج الإعداد**: بعد الإطلاع على تقارير الأيام الدراسية والندوات اتضح أن طريقة المحاضرة هي التي أخذت حصة الأسد في التدريب يأتي العمل في الورشات في مجموعات، لكنها ليست منظمة بطريقة علمية لديناميكية الجماعة من مثل طريقة فليبس6X6 أو التعليم المصغر، أوطرق أخرى، والحجة التي أبداها المفتشون هي قلة الوقت المخصص للتكوين مقارنة بالبرنامج المعروض للتطبيق.

II.تحليل واقع إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة (نموذج ولاية مستغانم): مازال التدريب أثناء الخدمة يعتمد بالدرجة الأساس على نمط واحد، هو الملتقيات التكوينية والأيام الدراسية؛ حيث يتطلّب هذا النمط من التكوين توفير بنًى تحتيّة تتوافر فيها المستلزمات المطلوبة والقدرات البشريّة المؤهّلة والتخصّصات الماليّة الكافية والتعليمات التدريبيّة المرِنة التي تتيح لمسؤولي التكوين الصلاحيّات اللازمة لرسم سياسات التكوين وخططه وتنفيذها بكفاءة، وهو ما توضحه محتويات برامج التكوين الرسمية المحضرة مسبقا ويكفي أن يتدرب عليها المفتشون من أجل مردود أفضل، فهي برامج تهدف إلى نزع اللبس عن كل ما يتعلق بتطبيق مناهج التربية التحضيرية من تحضير للفضاء وترتيب لغرفة الصف وتهيئة الأدوات إلى غيرها من المواد ، كما أن كثافتها أي البرامج تجعل تجزءتها أفضل لتبليغها في أحسن صورة ، وهو ما يقوم به المفتشون .

– فالواقع الحالي لا يفي بالمتطلّبات جميعها، فالمشكلات التي يواجهها التكوين في هذا المجال تتمثّل في :قلّة قاعات التكوين حيث يحصر التكوين في قاعة على الأكثر يتم فيها تقديم المحاضرات والورشات، وانعدام ونقص المستلزمات التدريبيّة ، وعدم استيعابها للنشاطات التدريبيّة،

–أمّا في ما يتعلّق بالمكونين فلا يوجد دليل لتوصيف المكون واختياره وهو محصور على المفتشين ، كما أنّ أغلب القدرات البشريّة العاملة في مجال التكوين ينقصها الخبرة والكفاءة والمؤهّل التكويني خصوصا في تكوين الراشدين أو ما يعرف بالأندراغوجيا بالرغم من تلقي معظمهم دورات في تكوين المكونين ، فضلاً عن انعدام الدافعيّة للعمل في مجال التكوين لأنها تكوينات حتى وإن كانت المحفزات المالية موجودة فإن مهمة التفتيش وتبعاتها المهنية ترهق كاهل المفتش مما يجعله يبتعد عنها في معظم الأحيان، بالإضافة إلى تزامنها مع العطل المدرسية سواء الصيفية أو الشتوية أو الربيعية لأنها ستجعل المفتش يشتغل طول السنة ويبتعد عن دوره الأسري ممّا يتطلّب التفكير في اعتماد أنماط تكوينية أخرى لا يتطلّب تنفيذها بنًى تحتيّة متطوّرة وقدرات بشريّة مؤهّلة كنمط المكون الزائر والدرس التدريبي المشترك والدرس التدريبي النموذجي بالمشاهدة من خلال عرض أفلام تدريسية

–تنفيذ هذه البرامج يبقى محصورا على طريقة المحاضرة التي غلبت على معظم الطرق بالرغم من استخدام المفتشين للجهاز العاكس أو الداتاشو وهي حجة يرجعها هؤلاء إلى أن الزمن المخصص للتكوين لا يساعدهم على استخدام طرق أخرى .

– يرتكز معظم المفتشين المكونين على الجانب النظري أكثر من الميداني أي على إعطاء المعارف والبقاء في المجال الأول أي المجال المعرفي le savoir وإهمال الجوانب المهمة وهي الجانب الحس حركي الذي يمثله الإتقان le savoir faire ، وبالتالي فإن الجانب الوجداني الذي يمثله حسن التواجد le savoir être يبقى يشوبه القلق مادام المربي(ة) لم يصل بعد إلى إتقان المعارف السابقة، فكثرة الندوات والملتقيات التكوينية والأيام الدراسية هي من الجوانب الإيجابية لو عرف المكون كيف يستغلها ، لكن غلب الكم على الكيف، حتى أصبحت هذه الندوات والملتقيات لا تحفز المفتشين على حضورها مما يدفع المفتش المنتمي للنواة الوطنية للتكوين المكلف بالتربية التحضيرية من القيام بها وحده تنظيما وتدريبا، ويتطابق هذا مع ما أشارت إليه الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (2006) إلى أن الاتجاهات التي يُرتكز عليها في إعداد المعلم في العربية السعودية تتمثل في الاتجاه التقليدي الذي يهدف إلى إعداد المعلم المعرفي،واتجاه مفهوم الكفايات ويقوم على طريقة تحليل النظم في تنمية المعلم فهي مجال المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تضمن تحقيق جودة عملية التعلم.(الفقيه وآخرون، ب.ت،12)

–كما يفتقر التدريب إلى برامج لتقويم التكوين في كلّ مفاصله في أثناء التدريب وبعده، ومعرفة انتقال أثره إلى داخل المدرسة؛ فلا توجد جهة مستقلّة تأخذ على عاتقها تقويم التكوين ما عدا المفتش ومدير المدرسة ؛ إذ يعتمد هذا التقويم حاليًّا أسلوبًا بسيطًا وبدائيًّا يتمثّل في توزيع استمارة تقويميّة على المتدرّبين في اليوم الأخير من الدورة؛ لتعرّف مدى الفائدة من الدورات التكوينية ، لكن لا توجد متابعة لمعرفة أثر التدريب،

–كما أنه برنامج يرتكز على المتعلم أي أن المتدرب هو مركز العملية التكوينية ،بالإضافة على كونه اتجاه يرتكز على الكفاءات وهنا يطرح السؤال عن التداول في التكوين إذا كان المفتش لا يعرف كيف يوصل الجديد نظرا لعدم تحمسه لحضور الملتقيات والندوات التكوينية التي يعدها زميله المكلف بذلك ، فكيف يستطيع أن ينمي دافعية التعلم عند المربي(ة) ؟ وهل يحضر المربي هذه الندوات شغفا في التعلم أم لأنه مطلب إجباري يعاقب عليه عند الغياب؟

ثانيا. واقع إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في ضوء برامج التكوين الأوروبية المعاصرة :

من العسير الحصول على تجارب بعض البلدان التي لجأت إلى رفع مستوى تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى المستوى الجامعي الذي تتوّجه شهادة جامعية (ليسانس مثلا). فالعثور على مثل هذه التجارب يحتاج إلى استقصاء خاص تضطلع به المنظمة العربية للتربية

والثقافة والعلوم أو منظمة اليونسكو أو سواهما من المنظمات الدولية المعنية أو من اتحادات المعلمين الدولية أو سواها، لكن عند مقارنتنا لما وقعنا عليه من برامج وجدنا أوجه للشبه ، وأوجه للاختلاف بين البرامج الجزائرية والأوروبية نوجزها كما يلي:

-أوجه الشبه:

1. يعد إصلاح النظام التربوي في الجزائر الذي نفذ تدريجيا منذ عام 2003، في الأصل إصلاحا تعليميا. فإذا لم يمس المحتوى النظري فقط إلا عدد قليل من التعديلات، فإن التغيير مس المناهج.وقد لوحظ نفس التغيير في السنوات الأخيرة في دول شمال أفريقيا الأخرى حيث انتشر التيار البيداغوجي الذي يعرف بالمقاربة بالكفاءات الذي غزا جميع البرامج المدرسية (..) وأظهرت النتائج أن ذلك يعني أكثر بكثير من كونها منهجا فرض من الخارج في سياق لم تقبل بعد ضمن الإصلاحات (Benamar ;2009 ;115 ;adapté)

2. وقد تم تحديد محتويات هذه الإصلاحات إما من قبل نتائج البحوث في علوم التربية وإما عن طريق الخبرة التربوية العالمية (BIEF) أو المكتب الدولي للنشر الفرنسي ، وهي بالإضافة إلى ذلك تخضع إلى منطق نسقي، بمعنى أن يتم تنظيم التغييرات التي تسعى إليها حول قرارات سياسية ذات دوافع اقتصادية واجتماعية وديموغرافية التي فرضتها الحاجة لتصحيح الاختلالات الكامنة لمختلف مكونات البيئة المدرسية (..)و إما عن طريق إصلاح النظام التربوي الجزائري، الذي تم عرضه في عام 2003، بفضل برنامج دعم اليونسكو الذي يعتبر أصل سيرورة الإصلاح التربوي للمحتويات الوطنية والمناهج التربوية ، بدءا من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية، والقائمة على مرجع مستوحى من بيداغوجيا الأهداف (PPO)، لتنتقل بعد ذلك إلى مناهج تركز على المقاربة القائمة على الكفايات (CPA).(116; 2009; Benamar)

3.يدرك المطلع على المناشير الوزارية كثيرا من التشابه بين البرامج الفرنسية والبرامج الجزائرية ويمكن استنتاجها في ما يلي:

ولد إصلاح تدريب المعلمين في فرنسا بموجب مرسوم في 19 ديسمبر 2006: وتلاشي المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين IUFM، وظهور المسابقات الجديدة لمعلمي المدارس وسيفتح تجميع المناهج ضمن المسارات الجامعية لأي حائز على ماستر2 في دورة 2010. وبدءا من السنة الأولى من الممارسة، فإن الفائزين في المسابقات الجديدة سيتدربون على التدريس بدوام كامل مع مساعدة وبدعم من المعلمين ذوي الخبرة في مؤسسات التدريب (248; 2009; Jamet)، ونجد تطابقا كبيرا بين هذا الإصلاح وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ،حيث تلاشت معاهد تكوين المعلمين وحصرها في المدارس العليا للأساتذة التي لا يوفي مجموع الأساتذة المتخرجين منها حق المناصب الشاغرة فعليا بالمدارس كل سنة، وهو ما دفع بالمنظومة الجزائرية إلى تغيير نظام قبول الأساتذة عن طريق مسابقات التوظيف للحاملين للشهادات الجامعية و الحاملين للماستر2

4.ومن خلال ما سبق تتضح أن الحاجة الماسة إلى المعلمين في المدرسة الجزائرية أدى إلى توظيف معملين غير مؤهلين تربويًا، أي من مختلف التخصصات، نظرًا لازدياد عدد المدارس والتوسع في هذا الجانب مما فرض التدريب قبل وأثناء الخدمة وهي نفس الخطوات التي استخدمتها المنظومة التربوية الفرنسية لتوظيف الأساتذة غير المؤهلين أو من غير المكونين تكوينا أوليا أو ممن تم إعدادهم بالمدارس العليا للأساتذة.

5..تم تغيير تسمية مصطلح المعلم إلى مصطلح جديد وهو "أستاذ المدرسة الإبتدائية " التي استعيرت تسميته من البرامج الفرنسية التي تسمي معلميها كذلك Professeur des écoles أي "أساتذة المدارس"حسب المرسوم رقم 90-680 للفاتح أوت 1990

6.وفي المادة المنشورة في ص49:من القانون الفرنسي السابق التي تحدثت عن التأهيل المهني لمعلم المرحلة الابتدائية مع الاهتمام بفضاء المدرسة، يتطابق مع هدف الإصلاح التربوي الجزائري للمرحلة الابتدائية عموما والتربية التحضيرية خصوصا التي تبنت نفس الأهداف.

7. تتمثّل رؤية الإستراتيجية المقترحة لإعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة إلى تطويره المهنيّ والانتقال به إلى الاحترافية من خلال ترقية مستواه المعرفي والمهني والاجتماعي والثقافي، بما يمكّنه من أداء أدواره التربويّة والتعليميّة والتواصل معَ تطورات العصر المعرفيّة والتكنولوجيّة الحديثة، وهي رؤية محددة تلتقي فيها العديد من دول أوروبا وهي نفسها الرؤيا التي حددتها الجزائر في المحور الرابع الخاص بالتأطير البيداغوجي والإداري الوارد في المنشور الإطار المتعلق بالسنة الدراسية. 2016 - 2015 على أن التكوين يشكل إحدى المركبات المحورية في إصلاح النظام التربوي ، وإحدى المحاور الأساسية ستطبع العمال خلال الخماسية المقبلة، للتجسيد التدريجي للاحترافية في قطاع التربية ، من خلال أشكال التكوين الأربعة : التكوين الأولي، التكوين المتخصص، والتكوين أثناء الخدمة، و التكوين عن بعد.

8. بالمقابل نجد أن التوجهات ذات الأولوية للتدريب أثناء الخدمة للعام الدراسي 2016-2017 بفرنسا ترتكز على أساسيات تدخل في حقل التدريب أثناء الخدمة المسجلة ضمن أولويات وزارة التربية الفرنسية و المهتمة فيما بينها نقتصر على ذكر ما يهمنا في بحثنا والمتعلقة برياض الأطفال؛ والممارسات الجديدة في التقييم، وتعليم قيم الجمهورية؛ التربية الإعلامية والاتصال؛

ونجد أن ما أخذ مكانه ضمن التكوين ما سمي بالمناخ المدرسي الذي يتعلق بمكافحة التحرش والعنف عبر الأنترنت؛ وإدارة الأزمات؛ بالإضافة إلى مدرسة في العصر الرقمي من خلال الاستخدام المسئول للرقمية؛ مع التركيز على **تكوين المكونين** عن طريق ربط التكوين الأولي-التكوين أثناء الخدمة؛(circulaire n° 2016-052 du 25-3-2016) وهي أساسيات تتطابق تماما وأساسيات البرامج الموجهة إلى المعلم الجزائري في التدريب قبل وأثناء الخدمة .

9. ويدعو Xavier Roegiers (2006) في كتابه المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية (2006، 11) المعلم إلى استخدام ثلاث مستويات تطابقا والممارسات الأوروبية وهي مستوى التحسيس والإعلام 'هل يتقبل أن يسمع عن وسيلة تفعيل أخرى؟' ومستوى تغيير التمثلات الذهنية 'هل يعمل على تغيير طريقة تفكيره؟ 'ثم مستوى تغيير الممارسات التعليمية'هل يكيف ممارساته داخل الفصل وفقا لنواتجه ؟ '

10. يتم عقب كل تكوين منح شهادة مزاولة التكوين وتجديدها بشكل دوري لضمان استمرارية التنمية المهنية والالتزام بأخلاقيات المهنة ، وتعتبر هذه الشهادة ترخيصا يتم من خلاله الاعتراف من قبل الجهات المختصة بأهلية المعلم وتمتعه بالمواصفات اللازمة لممارسة المهنة تماما كما هو معمول به في الدول الأعضاء للدول الأوروبية وبريطانيا .

11. في كيفيات التقييم حيث يتم عبر الزيارات التفتيشية التي تكون إما مبرمجة أو فجائية .

- أوجه الإختلاف:

1. تعتمد الدول الأوروبية على تحديد نوع البرامج المقدمة في الدورة اعتمادا على حاجة المتدربين، حيث تبعث استبيانات توزع على كل المعلمين يوضحون من خلالها نوع الدورات التي يحتاجون إليها. ويضع المركز اعتمادا على تحليله للاستبيانات المعدة من المعلمين دليلا للبرامج التدريبية يبعث للمدارس ويوزع على المدرسين مع بداية العام الدراسي. بينما تجبر الوزارة الجزائرية مربيها على حضور كل الملتقيات والأيام الدراسية والتكوينية التي كثيرا ما تكون في أيام العطل حيث لا يمكن المربي(ة) أن يتغيب عن التدريس ، ولا يوجد من يعوضه أثناء غيابه كما في الجانب الفرنسي مثلا، وهذا لا يحفز المربي على ا لتكوين ، خصوصا إذا لم يرسم بعد.

2. تنظم الدورات التكوينية بشكل إلزامي في أوروبا عموما وفي فرنسا خصوصا فقط لمعلمي الدرجة الأولى مدتها أسبوع ، ولا يشكل حضور المعلم هذه الدورة مشكلة لوجود معلمين احتياط في المدارس الابتدائية ، حيث إن معلم المرحلة الابتدائية هو معلم صف يقوم بتدريس جميع المواد إلا في حالة نادرة ،بينما يتقيد المربون في الجزائر بحضور كل التدريبات التي لا تكون إلا في فترات العطل المدرسية أو في أيام التدريس عند الحاجة ولا يوجد من يعوضهم عند غيابهم .

3. تركز الدورات التي يقدمها المركز التكوين في فرنسا على طرائق التدريس الحديثة والوسائل التعليمية وكيفية استخدامها ، والتغلب على المشكلات الطارئة في عملية التعلم، بينما يعتمد في الجزائر على أسلوب المحاضرات التي تعتمد على التلقين، وحتى إن كانت الورشات مقررة في البرامج فإن العمل فيها لا يكون علميا حتى في استخدام عمل الأفواج الذي يحتاج فيه المفتشون إلى تدريب خاص.

4. يقوم بالتدريب في البرامج الأوروبية أساتذة من الجامعات ومفتشون تربويون ومعلمون متميزون بمقابل مادي إذا كان خارج ساعات الدوام الرسمية. ويوفر السكن والإعاشة بالمجان للمتدرب إذا لزم الأمر. بينما يرتكز التكوين في الجزائر على المفتشين فقط، ولم تعمد مديرية التكوين بمستغانم إلا خلال هذه السنة باستدعاء أساتذة من جامعة مستغانم لتكوين الأساتذة الجدد،بالإضافة إلى برمجة حصص تكوينية تحت إشراف المفتشين أو الأساتذة المكونين لفائدة المستخلفين على المناصب الشاغرة، طبقا للقرار الوزاري المشترك المؤرخ في 2013 / 11 / 17 والمتعلق بالتكوين المستمر.

استنتاج: من خلال ما سبق يتضح أن مضمون البرامج الجزائرية للتدريب أثناء الخدمة تتوافق والمبادئ العامة في بناء البرامج التكوينية العالمية ، لكن يبقى تمحيصها من الجانب الميداني، فليس كلّ ما يتمّ تخطيطه وإنجازه من خطوات تطوير العمل التربوي سواء في الدوّل المتقدّمة وغير المتقدّمة على حدّ سواء ،يبقى قابلا للتطبيق، فالمشكلة متعلّقة بطبيعة الفكرة والإجراءات المرتبطة بها وليس بالجوانب التطبيقيّة في علاقاتها مع الوسائل التكنولوجيّة ، ومن هنا صيغ مشروع التخطيط الفعّال للمناهج لصياغة إجراءات التكيّف بين التكنولوجيا والمناهج،وبين خصوصية كل بلد في تطبيق ذلك ،مما يحتم ضبط مبادئ تخطيط المناهج، أي كأنّ هذه المبادئ جاءت لتعكس روح الشّعور بالنقلة من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة ، ومن هنا نجد في تفاصيل هذه التجربة تركيزاً واضحاً على ما يسمّى بالعمليّات التربويّة الإستراتيجيّة التي تستهدف تحسين التعلّم ولا تستهدف تنظيم التعلّم. (بلعيد، 2013، 53، بتصرف) فالإصلاحات التربوية الجديدة مست كل جوانب التدريب أثناء الخدمة في ضوء البرامج الأوروبية خصوصا الفرنسية منها غير أنه يبقى استخدام استراتيجيات تقويم تخدم هذا النوع من التكوين خصوصا وأنه في بداياته.

ولعل المتتبع لواقع التربية التحضيرية أو ما يعرف برياض الأطفال في الوطن العربي يلاحظ أن مستوى تعليم مربيها يغلب عليه المستوى المتوسط، فالجزائر وعلى غرار معظم البلدان العربية يعمل في معظم أقسامها مربون غير مؤهلين علمياً وتربوياً كما يجب،" فضلاً عن عدم كفاية الدورات التدريبية التي تقدم لهم وغلبة الطابع النظري فيها على العملي، ومن ثم فإن نقص الأطر التربوية والمربين المؤهلين تعد من أهم المشكلات والعقبات التي تواجه هذه المرحلة في الوطن العربي"،(كنعان، 2011، 164، بتصرف) إضافة إلى قلة وسائل وتقنيات التعليم. وقد يكون ذلك نتيجة لحداثة تجربة إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في المنظومة الجزائرية إجرائيا من جهة ونتيجة تواكبها والإصلاحات الجديدة التي عملت على تحيينها من جهة أخرى، مما يعني أنه يجب الالتفات إلى صورة أخرى لإعداد مربي(ة) التربية التحضيرية إعدادا قبليا في المدارس العليا قبل توجيههم إلى تدريس هذه المرحلة من التعليم.

ثالثا الإستراتيجية المطبقة في إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر في ضوء برامج التكوين الأوروبية المعاصرة : يعتبر التدريب أثناء الخدمة حسب الاتجاهات المعاصرة أكثر من تدريب، إذ يجب إضفاء طابع المهنية أو الاحترافية على المعلمين وهو ما تنادي به العديد من الدول الأوروبية وهناك مسايرة كبيرة لبرامج إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر مع نظائرها في أوروبا، حيث:

1. بالرغم من انطلاق التدريب أثناء الخدمة في الجزائر تواكبا وإصلاحات المنظومة التربوية في سنة 2008 إلا أنه كان جد محتشم وارتكز على تكوين المفتشين والمدراء لكن الانطلاق الفعلي لتكوين المكونين في الجزائر والذي منحت له صبغة أكثر علمية وتنظيمية تزامن مع تطبيقه في فرنسا أي سنة 2013 (Le café pédagogique ;2014)

ويمكن تلخيص الكفاءات المحددة في البرنامج الجزائري مع ما جاء في المرجع السويسري على النحو التالي: يتقن المعلم المعارف التي سيقوم بتدريسها ويعرف الكيفية التي يتصرف بها من أجل تدريسها ، ويحسن بناء الوسائل التعليمية الملائمة،وتخطيط تدخلاته ؛ كما يعرف كيفية تسيير الصف وتنظيم الظروف النفسية والاجتماعية والزمانية المكانية المهيئة للتعلم. و يمكن أن يأخذ في الاعتبار خصائص الطلاب وفروقهم الفردية كما يمكنه التموضع ضمن منهج دراسي وبرنامج يطبقه بمرونة وتكيف مع بيئة عمله (..) ويحسن العمل في فريق والمشاركة في العمليات الجماعية المبتكرة؛وتتضمن استراتيجيات تدريسه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الخ.(Vanhulle & al;(2010 ;67-68)

2. وبهدف تحسين برامج التكوين المتخصصة مع متطلبات الإصلاح، أولت الدولة مهمة إعداد ومتابعة برامج التدريب أثناء الخدمة وانجاز الدراسات التشخيصية للمركز الوطني لتكوين إطارات التربية والمعاهد التكنولوجية في سياق التصور الجديد للتكوين تماما كما هو معمول به في أوروبا، بناء على المرسوم رقم 2000-35 المؤرخ في 7 فبراير 2000 المتضمن تعديل القانون الأساسي للمركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، بالإضافة إلى المرسوم التنفيذي رقم 36-2000المؤرخ في 7 فبراير 2000 المتضمن تعديل القانون الأساسي للمعاهد التكنولوجية للتربية وتغيير تسميتها إلى "معاهد التكوين أثناء الخدمة" ، من خلال تنظيم الملتقيات والأيام الدراسية وإعداد الدعائم والوسائط المتعددة لتسهيل عملية إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في برامج التكوين والاستفادة من خبرات المتخصصين التابعين للمنظمات الدولية مثل اليونسكو، الآليسكوو والاتحاد الأوروبي.

3.تخصيص جوانب البحوث في التربية لتحسين مردود الإصلاحات من خلال "المعهد الوطني للبحث في التربية" و"المركز الوطني للتوثيق التربوي" الذي تعود للأول مهمة مشاريع البحث والدراسات في الميدان التربوي بالاعتماد على حاجات التربية الميدانية من أجل القضاء على المشكلات التربوية التي تعيق إشباع هذه الحاجات، ووكلت للثاني مهمة إنتاج الوثائق التربوية لمساعدة المربين ولتمكينهم من التوسع في معارفهم وتحسين أدائهم التربوي، تواكبا مع ما تقوم به الدول الأوروبية

4.وأدت الإصلاحات إلى الاهتمام بجلب التجارب العالمية من خلال التعاون الدولي الذي يعتبر جانبا آخر يتم الاعتماد عليه لإنجاح عملية الإصلاحات التربوية، سواء كان ذلك تعاونا ثنائيا أو متعدد الأقطاب من شتى الهيئات الدولية نوجزهما كالآتي:

أ. **التعاون الثنائي** :تم هذا التعاون مع كل من:

– **الولايات المتحدة** :في إطار برنامج خاص باستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في تعليم اللغة الانجليزية.

– **بريطانيا** :تكفل المركز الانجليزي للغات في إطار تجسيد برنامج تكوين 1.000 أستاذ حسب أساسيات المقاربة بالكفاءات بجامعة كمبريدج سنة 2008

– **بلجيكا**: في ملف نشر باللغة الفرنسية / العربية من 124 صفحة ، الذي كتب مقدمته وزير التعليم السابق أبوبكر بن بوزيد، معتبرا إياه 'الكتاب المعمم للمقاربة بالكفاءات' يبرر Xavier Roegiers (2006) إدخال المقاربة بالكفاءات ويعطي المعلم مجموعة من التعريفات والأمثلة على وضعيات الإدماج والتقييم(..) التي تدعو إلى ترجمة محتوى الكتيب إلى إجراءات بيداغوجية.

– **ألمانيا** :بالإضافة للتعاون في مجال تكنولوجيات الأعلام والاتصال فقد تم مع هذا البلد تنظيم تربصات لفائدة المجموعات المتخصصة في المواد فيما يخص إعداد وتقويم الكتاب المدرسي.

– **فرنسا** : في إطار إعداد برامج التعليم الجديدة، فقد تحصلت على حصة الأسد في انجاز العديد من مهام الدراسة والمعاينة من قبل الكثير من المجموعات المتخصصة في المواد الدراسية ، بالإضافة إلى برنامج تعاوني لتحسين نوعية التكوين الأولي والتكوين المستمر أو أثناء الخدمة لمعلمي اللغة الفرنسية ، وهو مشروع ممول من قبل وزارة الشؤون الخارجية الفرنسية والأوروبية، تم تنفيذها بناء على طلب من السلطات الجزائرية. ويهدف البرنامج إلى الاستجابة لوضعية تدريس اللغة الفرنسية في النظام التربوي الجزائري.

وغطي هذا المشروع الفترة بين 2008-2011، ويعتبر الخطوة الأولى من الدعم التي تم إدخالها على أنظمة التكوين لأساتذة الثانوي والابتدائي، وتهدف على وجه الخصوص إلى تعزيز محاور المراجع البيداغوجية: المدارس الوطنية العليا (ENS) ، جامعة التكوين المتواصل (UFC) والمفتشية العامة للتربية الوطنية .

ب. الشركاء المعنيون: بزعامة المركز الدولي للدراسات التربوية أو البيداغوجية (CIEP) ، ومركز اللغات التطبيقية (CLA) ومعهد تدريب المعلمين بمدينة "كريتال" (IUFM) إلى جانب التجمع للمصلحة العامة – التكوين المستمر والإدماج المهني لكريتال. (GIP-FCIP)

وجاءت خلفية هذا المشروع في 2002 – 2003،بعد أن شرعت الجزائر في إصلاح نظام التعليم الذي ينص على إدخال اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي وانطلاقا من العام الدراسي 2005-2006. وحتى يتم دعم هذا الإصلاح قامت الوزارات الجزائرية للتربية الوطنية والتعليم والعالي والبحث العلمي، بالتعاون مع وزارة الشؤون الخارجية الفرنسية والأوروبية، بتنفيذ مشروع تحسين جودة التكوين الأولي والمستمر للمعلمين.

– تطوير مناهج التكوين المستمر الموجه إلى تفعيله على الانترنت وربطه بالبرامج الجديدة للمراحل الابتدائية، المتوسطة والثانوية بالإضافة إلى تكوين النواة الوطنية في اللغة الشفهية و الكتابية لطفل المرحلة التحضيرية هذه السنة أي 2016

ج. التعاون المتعدد الأقطاب: في إطار اتفاق التعاون الموقع في أكتوبر 2003 ، بين وزارة التربية الوطنية والمدير العام لمنظمة اليونسكو، تبنت هذه الأخيرة برنامج دعم إصلاحات المنظومة التربوية (PARE 1) ويهدف أساسا إلى تدعيم المساعدة التقنية وتثبيت الدعائم المؤسساتية وخاصة ما يتعلق بتعزيز جهاز الإشراف على الإصلاح وتوجيهه والتكوين البيداغوجي للمعلمين والأساتذة، وإعداد الكتب المدرسية، واستخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال . وكامتداد ميداني لمرحلة الدعم الأولي قدمت اليونسكو برنامج الدعم الثاني (PARE 2) الذي يهدف إلى تنمية قدرات المسيرين والمربين، والتنسيق بين مختلف الشركاء الدوليين فيما يقدمونهم من دعم ،و يتمثل دعم منظمة اليونيسيفUNICEF في تمويل عدد من المشاريع مثل :"مشروع المدرسة صديقة الأطفال، التربية الشاملة، ومشروع المواطنة والسلم والتسامح والتضامن"، كما مولت العديد من الدراسات عن طريق تقويم أثر المقاربة بالكفاءات في مدى استفادت البنات في المناطق النائية من التربية والتعليم ، بالإضافة إلى موضوع العنف في الوسط المدرسي.

3. التكوين بالمشاهدة: يعد التكوين بالمشاهدة أحد الإستراتيجيات المتبعة في بعض الدول الأوروبية وعلى غرارها فرنسا ، وهو اتجاه يدعو إلى الابتعاد عن النمطية في التكوين وتغيير السلوكات التكوينية عن طريق أمثلة تطبيقية حية هي ليست استثناء على الدول المتقدمة ،فبفضل تسجيل بسيط، يمكنك الولوج وبكل حرية وبدون مقابل إلى ما يعرف بـ" بنك سلسلة الدروس" (Banque de Séquences Didactiques)التي ينتجها المركز الإقليمي للتوثيق البيداغوجي (CRDP) التابع لأكاديمية مونبلييه بالتعاون مع المهد الجامعي لتكوين المعلمين (IUFM) لمونبلييه. وتضم خدمة هذا الموقع 38839 مشتركا، 60 سلسلة و 401 شريط فيديو. ويسمح الموقع للمدرسين والمكونين للحصول على الوثائق،وأن يتكونوا على أساس نماذج حية لممارسات تدريسية وكيفيات إعداد الدروس. فهو فضاء للمشاهدة وتحليل الوضعيات التدريسية والنشاطات الصفية المصورة داخل الأقسام، معاش حي يمكن أن يغني ويغذي تعلمات المدرسين الجدد وهي نموذج للتكوين والتكوين الذاتي.وهي النموذج الذي أصبح يطبق في التدريب أثناء الخدمة من قبل النواة الوطنية لتدعيم التربية التحضيرية ونقلها إلى المربين في ولاياتهم بدليل ما تقوم بإعداده من دروس بالمشاهدة تعدها مربية ما بإشراف ممثلة النواة الوطنية بمستغانم لتناقش محتوياتها في برامج التدريب أثناء الخدمة .

4. الملاحظ لبرامج التدريب أثناء الخدمة أنها مصممة وفق المعايير الدولية، حيث راعى فيها واضعوها أن تتضمن عدة موضوعات تخص برنامج الأقسام التحضيرية كما تحوي عدة خطوات ،أهمها تحديد كل من أهداف البرنامج التكويني، ومحتوى البرنامج

وأساليب التدريب مع الوسائل والأدوات المساعدة والمكونين والمتكونين، والأخذ بعين الإعتبار مكان وزمان إجراء عملية التدريب ثم تحديد ميزانيتها.

أ/**تحديد أهداف برنامج التدريب**: ولا نجد برنامجا تدريبيا لفائدة المربين إلا ونجد معه أهدافا محددة ومصاغة بشكل يمكن قياسها، ترتبط بتخطيط الاحتياجات التدريبية الذي يحدد الخصائص والقدرات المراد إكسابها للمتدربين، وهي تختلف باختلاف المادة المراد تدريسها ،ومن هنا يمكن حصر هذه الأهداف وفق ما يحتاجه مربي(ة) التربية التحضيرية في تنمية معلوماته ومعارفه المتعلقة بطفل مرحلة التحضيري وكيفيات التعامل معه لتحسين أدائه،واكتسابه لمهارات جديدة في مجال تخصصه لتنمية قدراته العلمية أو التطبيقية بما يحقق كفاءة وفاعلية الأداء، مع تطوير سلوكه واكتسابه قيما واتجاهات جديدة نحو مسائل أو مواقف معينة تخص تدريس هذه الفئة من الأطفال،وتزويده بمهارات معينة لتوفير القدرة على أداء أعمال مستقبلية، وهي أهداف تتصف بكونها أهدافا تعليمية تزود مربي التربية التحضيرية بالمعلومات والمهارات والاتجاهات وتنص على نتائج خاصة يمكن قياسها، وواقعية يمكن تحقيقها، تنسجم مع سياسات الإصلاح التربوي.(بن عيشي، 2006، 86-87، بتصرف)

ب/**مضمون برنامج التدريب**: بعد تحديد أهداف التدريب يمكن الانتقال إلى تحديد محتوى برنامج التدريب ، الذي يعتبر المادة العلمية التي تحدد طبيعة المعرفة العلمية، وتطورها ومن وقت لآخر، وكذلك توضح طبيعة التدريب، وترجمة ذلك إلى ممارسات تربوية عملية تطبق من خلال المحتويات عمليا بشكل يتناسب وطبيعة المتكونين ومن حيث مستواهم ونوعية التدريب ،فهو يأخذ بعين الاعتبار الفئة المستهدفة من التكوين التي تتطلب تدريبا خاصا بعد الذي تحصلت عليه في التكوين الأولي، يراعي الفروق الفردية بين المتكونين ويحاول إبراز مجموعة مهارات محددة، مع تعزيز اتجاهات وقيم إيجابية، كما يجمع بين الناحية النظرية والناحية العملية التطبيقية، ويركز على هذه الأخيرة التي يحتاجها المربي(ة) أكثر، من خلال جلب المادة من واقعه لتكون ذات معنى له، فهي مصاغة بلغة سليمة واضحة،روعيت فيها الدقة والموضوعية والحداثة، بأفكار ومفاهيم ،متتابعة وواضحة تتناسب والزمن المقدر للبرنامج التكويني، تلتزم بفلسفة وأهداف البرنامج التكويني وتوجهاته، والأهم في ذلك أنه يعكس محتوى البرنامج رؤية ورسالة وأهداف وقيم وسياسة المدرسة الجزائرية المنتسب إليها المتكون. (درة والصباغ، 2008، 321-322، بتصرف)

ج/**الوسائل المساعدة**: هنا يجب التفريق بين الوسائل والأساليب: فالوسائل هي الأدوات التي يستخدمها المكوّن لنقل المنهج التكويني إلى المتكونين كالاعتماد على أجهزة ووسائل تعليمية سواء كانت تقليدية أو حديثة من مثل العاكس الضوئي، أو أجهزة الإعلام الآلي وشرائط فيديو، (datachow) أو السبورات المثبتة والمتحركة أو الأفلام التربوية المسجلة، وهي متروكة بشكل حر يستخدم المكوّن ما يريد منها حسب المادة التي يكون فيها.

د/**أساليب التدريب**: الأساليب هي الطرق أو الاستراتيجيات الديداكتيكية التي يستخدمها المكوّن لنقل المنهج التكويني إلى المتكونين بصورة تترك الأثر المطلوب.تتنوع حسب الهدف من التكوين بدءا بالمحاضرة والعصف الذهني وصولا إلى الورشات وعمل الأفواج، و الندوات وزيارات المفتش...إلخ ، فالمكوّن هو من يقوم باختيار الأسلوب التكويني المناسب الذي يساعده على تحقيق أهداف التكوين. (الأسمري، 2009 ،51، بتصرف)، لكن أسلوب المحاضرة والمناقشة وعمل الورشات هي ما غلبت كاستراتيجيات ديداكتيكية، كما أن الندوات والملتقيات والأيام الدراسية هي التي كانت تبرمج لتطبيق هذه البرامج.

هـ/**تقييم فعالية التدريب**: تقييم التكوين ضرورة لازمة لإعطاء مصداقيته في زيادة كفاءة الأداء من خلال الإجراءات التقييمية للعملية التكوينية التي تيسر الوقوف على فعالية البرنامج التكويني، فبرامج التدريب الموجهة لمربي(ة) التربية التحضيرية مجهزة بشكل ظاهر ومستتر بما يساهم بصورة واضحة ومباشرة في زيادة إحساس المعلم بضرورته،ويدعم قابليته للتغيير ودافعيته للمشاركة فيه ، فهو تكوين يتصل برنامجه بحاجيات المربي(ة) العملية ، يجعل الإقبال عليه ضروريا لتصبح نتائجه ملموسة أكثر ،فهو يتضمن معايير عملية تسمح للمربي(ة) من فهم واستيعاب وتجريب ما يمنح له من معلومات أدائية،وصياغتها صياغة تظهر بشكل جلي **جدوى**

البرنامج (لماذا أعدّ برنامج التدريب ؟) و**الفئة المستهدفة من البرنامج**(لمن يعدّ برنامج التدريب ؟)و**مكان إجراء البرنامج** (أين ينفذ برنامج التدريب؟) **والزمن المخصص للبرنامج** (متى ومدة البرنامج؟) و**الوسائل والأدوات المستخدمة أو معينات البرنامج**(كيف يعدّ برنامج التدريب ؟) والأهم من ذلك **ماهية المدرب** (من يعد البرنامج؟) وهو من يتوقف عليه نجاح أو فشل العملية التكوينية ، إلا أن أسلوب التقييم التقليدي الذي يعتمد على ملء استمارة التقييم هو من أخذ حصة الأسد في التقييم الجزائري.

فلو رجعنا إلى **المبادئ الأساسية في مضمون برامج إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة** التي تنادي بها الإتجاهات التكوينية المعاصرة ومدى تطابقها مع البرامج الجزائرية التي ذكرها الخطيب (1986) نستنتج الآتي:

المبادئ الأساسية في إعداد المربين الأوروبيين أثناء الخدمة	المبادئ الأساسية في إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة في الجزائر
1. اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب . Theory Based Model	1. مطابق
2. وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب ووضوحها Objectives prespecified Behaviral	2. مطابق
3. تلبية الحاجات المهنية الفعلية للمتدربين . Meeting the of trainees professional needs	3. مطابق
4. المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب Flexibility and Diversity of options	4. مطابق
5. توجيه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفايات التعليمية (أو التدريسية) . Teaching Competencies Oriented Program	5. مطابق
6. أن يحقق برنامج تدريب المعلمين التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية Integration Of theory and Praectice	6. مطابق
7. استمرار عملية تدريب المعلمين . Continuity Of Teacter training	7. مطابق
8. أن يمكن البرنامج التدريبي المعلمين من تحقيق ذواتهم . Self Actualization	8. مطابق
9. استثمار برنامج تدريب المعلمين لنتائج البحوث والدراسات العلمية . Rescaresh Oriented programs	9. مطابق
10. استثمار تكنولوجيا التربية Educational Technology	10. مطابق
11. تفريد التعليم . Individualized Instruction	11. مطابق
12. اعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائط . Multi-Media approach	12. مطابق

استنتاج: يقولGurdon (1980):" إن طلب التغيير والتغيير في حد ذاته قد يكون مزعجا بل ومهددا ولهذا كان من الضروري إخضاع كل طرف فاعل لعملية تكوينية مسبقة ثم مستمرة، بهدف التهيئ النفسية والذهنية للتغيير أولا، ثم للمساهمة فيه ولعب دور المنوط من خلال شرح الإستراتيجية الكاملة وتفاصيل الجودة الشاملة. (قرايرية ، 2010، 249)

وبالرغم من الأسباب الكثيرة التي تدعو إلى تدريب وإعداد المعلمين أثناء الخدمة، فإن غالبية البرامج المستخدمة لهذا الغرض في الوطن العربي عامة وفي الجزائر خاصة ما هي إلا انعكاس لبرامج إعداد المعلمين لدول متقدمة وتكرار لمعظم الأساليب المتبعة في تنفيذها، حيث تركز هذه البرامج على الجوانب النظرية وتهمل كثيرا الجوانب التطبيقية، وغالبا ما تتصف بعدم المرونة ،ولا تهتم بالنمو المهني والتعلم الذاتي مع غياب شبه كامل لتكنولوجيا المعلومات والإتصالات، واعتمادها على الأساليب التقليدية في التدريب، ومن النادر أن تأتي ملبية لاحتياجات ملموسة للمعلمين، وأن تخدم الهدف الرئيس وهو تحسين أداء المعلمين (بشارة، 2002، 148-149) ،ويأتي هذا الاهتمام البالغ بمربي(ة) التربية التحضيرية من الحقيقة التي مؤداها أن جودة النظام التعليمي ككل تعتمد اعتمادا رئيسيا على جودة المعلم الذي سوف يقوم بتنفيذ الخطط التربوية ، كما أن نجاح أي إصلاح يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الهيئة التي يعهد إليها في إنجاز الإصلاح ، فإن إصلاح مجتمعنا رهن بإصلاح المعلمين والمعلمات الذين نأمنهم على تربية أبنائنا و بناتنا ، وهؤلاء المعلمون والمعلمات لا يستطيعون أن يقوموا بمهمتهم على أحسن وجه إلا إذا نالوا نصيبا وافرا من الإعداد (شلالي،2009، 1) .

ويتضح أن البرنامج المعد لمربي(ة) التربية التحضيرية يحوي جميع الخبرات التي يجب أن يكتسبها المربي(ة) في أثناء تكوينه بما يساعده على امتلاك ما يمكن من المعارف المرتبطة بنمو الطفل ونظريات التعلم، وكيفيات إعداد استراتيجيات لنقل المعلومات إلى طفل 5-6سنوات ومهارات التفاعل معه من خلال فهم قيمة اللعب وأهميته وعلاقته طرائق تعليم / تعلم الطفل في هذه المرحلة وكيفية اختيار وإعداد الوسائل التعليمية الملائمة لفضاء الصف وتنظيمه مع استخدام الملاحظة والقدرة على تقويم البرامج التي يقدمها، وتقويم الطفل، وتقويم ذاته ،كما يحوي كيفيات التخطيط للبرامج، وتنفيذها وتنظيم بيئة التعلم، وكيفية حل المشكلات، واستخدام التكنولوجيا الحديثة.كما يحوي أهدافا ، ووسائل ومبادئ محددة ، تبقى مشكلة تحويلها إلى إجراءات عملية من قبل المكوّن الذي تقع على عاتقه كيفية توصيلها بشكل عملي إلى مربي(ة) التربية التحضيرية.

إذن لا يكفي بناء برنامج تكويني بكل المواصفات العلمية دون التفكير في من يطبقه وكيف يطبقه، لأن ترجمة البرنامج وقراءته تتطلب تكوينا في مهارات وتقنيات وطرق التدريس الحديثة لفئة الراشدين أو ما يعرف بالأندراغوجيا مع استخدام تكنولوجيا المعلومات وطرق تسيير عمل الأفواج وديناميكية الجماعة، مع إيجاد استراتيجيات بديلة وملائمة من أجل الرفع من نجاعتها وفعاليتها لتحسين مهارات المربين التدريسية من جهة بالإضافة إلى تكوين يعالج القضايا النفسية والتربوية الخاصة بفئة أطفال التحضيري ، وهو ما تحتاجه برامج إعداد المكونين، قبل أن توجه إلى فئة المربين.

خلاصة:

نستخلص مما سبق أن من إيجابيات برامج إعداد المربي (ة) أثناء الخدمة اعتناء وزارة التربية الوطنية بالجهاز البيداغوجي والمتمثل في العدّة المنجزة للتربية التحضيرية التي تتضمن كل ما يتعلق بالبرامج والأهداف وطرائق التدريس والتوجيه وكذلك الوسائل والوثائق المستعملة في التربية التحضيرية، وتولّي المجموعة المتخصصة في التعليم التحضيري إنجاز وثيقة عمل تحتوي على مناهج التربية التحضيرية وتفاصيل تنفيذها، وركزت فيها على تحديد مهمة التربية التحضيرية ومختلف النشاطات التربوية المطلوب إنجازها خلالها ، مرفقة إياها بدليل تطبيقي للمربين، يحتوي على توضيحات وتوجيهات ويتولى مهمة الإعلام وتكوين المربين،(مناهج التربية التحضيرية،2003).أعقبت فيما بعد بدفاتر النشاطات التربوية التي يمكن اعتبارها عدّة تربوية تزامن إنجازها مع القرار المتخذ

بشأن الشروع في التوسيع التدريجي للتربية التحضيرية بدءا من السنة الدراسية 2005/2004 للوصول إلى تعميمها بالنسبة للأطفال البالغين خمس سنوات من العمر في الموسم الدراسي 2009/2008، والتي وضعت موضع التنفيذ في السنة الدراسية 2006/2005 في كافة القطاعات العمومية والخاصة التي تستقبل أطفالا في الخامسة من أعمارهم.

-والملاحظ أن برنامج التدريب أثناء الخدمة الجزائري يحرص على استخدام أنموذج مقتبس من الأنموذج الأوروبي عموما والفرنسي خصوصا لأحدث المعلومات الإجرائية التخصصية والمهنية يبني البرنامج على أساسها بطريقة إجرائية في ضوء المقاربة بالكفاءات التي ما ينبغي أن يقوم عليه إعداد المعلم، ويتكون هذا الأسلوب من **مدخلات** تشمل جميع العناصر التي تدخل في البرنامج من أجل تحقيق أهداف محدده، ومن **عمليات** تمثل مجموعة الأنشطة والتفاعلات والعلاقات التي تحدث بين مكونات البرنامج ومن **مخرجات** تحدد النتائج التي يحققها البرنامج كما يركز على **التغذية الراجعة من خلال** مجموع العمليات التي تأتي نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها في ضوء الأهداف الخاصة الموضوعة في البرنامج ، وتقدم المؤشر عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها وتبين مركز القوه والضعف في أي جزء منه.

لكن من سلبيات هذا البرنامج نجد الانفصال بين إعداد وتدريب المربي(ة) قبل الخدمة وتدريبه وتأهيله أثناء الخدمة، ويتحدد هذا الانفصال في أن الإعداد قبل الخدمة الذي يعقب النجاح في المسابقة والدخول في التربص يكون عاما ونظريا ومكثفا جدا، بينما التدريب أثناء الخدمة يتولاه المعلم المؤهل للوصاية والمرافقة وكذا المفتش التربوي ويتأكد الانفصال في عدم وجود أي تنسيق بين الجوانب النظرية والأدائية للمتربص الذي يقف عاجزا أمام تسيير الصف والفروق الفردية للتلاميذ.

-كما نجد عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب الأدائية أو العملية التطبيقية ،فبرامج إعداد مربي(ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة لا توفر فرصًا للتدريب العملي أو الميداني يتناسب مع أهمية هذا التكوين وانعكاساته على مهامه التي أعدتها الوزارة الوصية فهي تعتمد أكثر على المحاضرات النظرية والورشات التي تعتمد أكثرها على المشاهدة أي الفيديوهات لتقليص الهوة التطبيقية ،مما يعكس خللا في ترجمة البرنامج وتطبيقه من قبل المكون، باعتباره المسئول الأول الذي يسمح له بالتصرف في المادة التي يقدمها وفي كيفية تقديمها،مما يتوجب إعادة النظر في تكوين المكونين بالطرق الحديثة وطرق تدريبهم على التدريس المصغر الذي يلعب دورا كبيرا في مثل هذه الدورات التدريبية ،ليتمكنوا من نقلها، لأن أكثرهم يفتقر إلى استراتيجيات التدريس الفعال وهو ما يتطابق ودراسة خضراوي، محمد (2001) عن واقع إعداد المعلم وتدريبه في جمهورية مصر العربية بالمقارنة بإعداد المعلم وتدريبه في ألمانيا، التي استنتج منها أن هناك اهتمام بالجانب العملي في إعداد المعلم الألماني حيث يتدرب الطالب من ثمان إلى عشر ساعات أسبوعيا في ألمانيا لمدة عام ونصف بالإضافة إلى حصولهم على 60 %من بداية رواتبهم التي يتقاضونها عند ممارستهم للمهنة أثناء فترة التربية العملية.(الفقيه، وآخرون،ب.ت، 7)، مما يعني أن المربي يحتاج في هذه المرحلة من الإعداد إلى تطبيق عملي ليكتسب مهارة الإتقان.كما يتوجب إعادة النظر في أساليب التكوين المطبقة في برنامج تكوين مربي (ة) التربية التحضيرية أثناء الخدمة ، الذي غلب عليها أسلوب المحاضرة، حيث لا تخلوا أي دورة من هذا الأسلوب التقليدي، بالإضافة إلي ورش العمل والمناقشة التي تكون بعد الانتهاء من المحاضرة حتى تثري الموضوع، مما يتعين كذلك التدريب العملي للمكونين على تقنيات تنشيط المجموعات بطريقة فيليبس6X6 والذي تتطلبه الدورات حتى تؤتي هذه الدورات ثمرتها والهدف المرجو منها.

اقتراحات: من خلال ما سبق من العرض نصل إلى اقتراح الآتي:

-محاولة فتح تخصص في المدارس العليا للأساتذة لفئة المربين المرحلة التحضيرية،

-إعادة النظر في إعداد المكونين بطرق حديثة تمكنهم من فهم محتويات البرامج الرسمية فهما صحيحا يمكنهم من توصيل معلوماته بصفة صحيحة.

- التفكير في استخدام استراتيجيات التدريس تكون تفاعلية والابتعاد قدر الإمكان عن الإستراتيجيات التقليدية؛

– سبر آراء المتدربين قبل التدريب من أجل استخلاص احتياجاتهم للوصول إلى تفعيل التكوين قدر الإمكان؛

– إن اقتباس البرامج وجلب المدربين من خارج الوطن لا يخدم المنظومة التربوية إذا طبقت كما هي دون دراسة خصوصية المجتمع الجزائري وثقافته وعقيدته، لأنها برامج أسست من أجل خدمة مبادئ وأهداف المجتمع الأصلي، وعليه لا بد من دراستها واستطلاعها قبل الشروع في تطبيقها؛

–التفكير في اعتماد أنماط تدريبية أخرى لا يتطلّب تنفيذها بنًى تحتيّة متطوّرة وقدرات بشريّة مؤهّلة كنمط المكوّن الزائر والدرس التدريبي المشترك والدرس التدريبي النموذجي بالمشاهدة من خلال عرض أفلام تدريسية نموذجية، تعتمد على حل المشكلة مثلا؛

– اعتماد أسلوب الرصد التكويني داخل قاعة التكوين يقوم به أحد المتخصّصين لتقويم النشاط التكويني من جوانبه كلّها، وإجراء البحوث والدراسات التي تتناول عمليات التدريب من زوايا مختلفة.

المراجع:

1. أبو النصر، مدحت محمد (2008): **إدارة العملية التدريبية(النظرية والتطبيق)**،دار الفجر للنشر والتوزيع،القاهرة،مصر،ط 1

2. أبو بكر بن بوزيد (2009) :**إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر.

3. أبو طالب محمد سعيد ، رشراش أنيس عبد الخالق (2001): **علم التربية التطبيقي ، المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها** ، دار النهضة العربية ، ط1 ، بيروت، ص159

4.ابن عتي، ناصر عبد المحسن (2004) : **فاعلية البرامج التدريبية بمعهد الدفاع المدني في مواجهة الكوارث والأزمات الأمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

5.الأسمري عبد العزيز بن سعيد أحمد(2009): **نحو بناء برنامج تدريبي لتطوير المهارات الإستراتيجية للقادة الأمنيين**،أطروحة دكتوراه،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،الرياض.

6. البستاني ،عبد الله (1980): **الوافي – معجم وسيط للغة العربية** ، مكتبة لبنان ،القاهرة.

7.الترتوري ، محمد عوض (2006) : **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات** ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.

8. الخطيب ،أحمد ورداج (1986):**اتجاهات حديثة في التدريب**، الرياض، ط1.

9. الخلايلة ، عبد الكريم و اللبابيدي ،عفاف (1990): **طرق تعليم التفكير للأطفال** .دار الفكر، الأردن، عمان

10.الشرقي محمد بن راشد (2004): **"تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودي"** ، مجلة رسالة الخليج العربي العدد 92، السنة الخامسة والعشرون .

fhttps://storage.googleapis.com/abegsjournal/researchs/092/09203.pd .

11.الشرعي، بلقيس (2009): **دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الإعتماد الأكاديمي**. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،المجلد الثاني، العدد (4).
https://ust.edu/uaqe/count/2009/2/1.pdf

12.الشريف ،غانم وسلطان ،حنان عيسى (1982):**الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية**، دط، الرياض: دار العلوم للطباعة و النشر.

13.العاجز ،فؤاد على (2004) :"**تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة**." مداخلة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم) في الفترة من 21 – 22 يوليو .

14.الغنبوصي سالم بن سليم وكاظم علي مهدي والحارثي حمود بن حمدان (2012): **"تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين"**. مجلة الدراسات التربوية والنفسية- سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، 2012، مجلد 6، عدد 1، ص ص: 99-113.

15. الفقيه، محمد هادي علي و القرني ،حسن عبد الله وبارشيد، عبد الله محمد (ب.ت): ***إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة***. عنوان الموقع:
http://nebula.wsimg.com/f71779d0c83fc35f60b3f58521d82d71?AccessKeyId=2E307E195F801D332374&disposition=0&alloworigin=1

16.المجذوب، طارق (2000) :**الإدارة العامة– العملية الإدارية والوظيفة العامة والإصلاح الإداري**،الدار الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت.

17. بشارة، جبرائيل (2002): **المعلم في مدرسة المستقبل** ، دمشق، دار الرضا للنشر.

18.بلحاج سليم (2015): **السياسة التربوية وانعكاساتها على التنمية الاجتماعية في الجزائر** ،رسالة ماجستير في العلوم السياسية ، تخصص تنظيمات سياسية و إدارية، غير منشورة ، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر..

19.بلعيد زهرة (2013): **المعوّقات البيداغوجية في مؤسسات التعليم التحضيري**، معارف (مجلة علمية محكمة)كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ، جامعة البويرة ، العدد 14 السنة الثامنة .

20.بن عيشي ،عمار(2006) : **دور تقييم أداء العاملين في تحديد احتياجات التدريب**،رسالة ماجستير في علم الإجتماع ،جامعة محمد بوضياف المسيلة،الجزائر.

21.بوشينة، سعيد (2008) :**التربية التحضيرية في الجزائر وتحديات تعميمها**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية غير منشورة، جامعة الجزائر.

22.زرهوني الطاهر (1994): **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال،الجزائر**:المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية .

23.درة ،عبد الباري إبراهيم و الصباغ، زهير نعيم(2008): **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين–منحى نظمي**، دار وائل للنشر،عمان،الأردن، ط1

24.عبد الهادي ،نبيل(2001) ، **القياس والتقويم التربوي وإستخدامه في مجال التدريس الصفي** ،ط2 ،دار وائل للنشر عمان ، الأردن.

25.عبود ،عبد الغني وآخرون(1982) ، **فلسفة التعليم الإبتدائي وتطبيقاته** ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

26.عون ،علي وشعلال ،نصر الدين (2011): **الكفايات الشخصية والأدائية لدى معلمات التربية التحضيرية**، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية 17و18جانفي ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة
manifest.univ-ouargla.dz/.../733-التربية-بالكفايات...الكفايات-ال

27. غانم ،إكرام عبد الستار محمد دياب (2008): **تطوير نظام إعداد معلم الفصل الواحد بمصر في ضوء خبرات بعض الدول" دراسة مقارنة**"،رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص " تربية مقارنة" ، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية.جامعة الزقازيق

28. غريب ، عبد الكريم (2006): **المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية**، ج1وج2 منشورات عالم التربية.الدار البيضاء، المغرب، ط1.

29. غطاس، شريفة وآخرون (2001): **خطواتي الأولى في المدرسة التحضيرية (5–6 سنوات)** .دليل المعلم، الجزائر.

30.قاسمي ،يمينة (2009): **قلق المربية وعلاقته بالعدوانية، لطفل ما قبل المدرسة"رياض الأطفال "دراسة ميدانية لمدينة بسكرة**،رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

31.قرايرية –حرقاس وسيلة (2010): **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية :دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة**.أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري –قسنطينة– الجزائر.

32. ساعد،صباح (2013) :" **دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات**"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة ،العدد الثاني والثلاثون .ص ص 39-52.
http://revues.univ-biskra.dz/index.php/sh/article/view/529

33. شلالي، لخضر(2009): **تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة**، رسالة ماجستير في علوم التربية غير منشورة ، جامعة الجزائر

34.ضمره ،عزمي أحمد(2002) ، **تحليل المناهج وتقويمها ونقدها**، مصر ، الوراق للنشر والتوزيع. ط 1 .

35. كنعان ،محمد علي (2011):**تقويم إعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،المجلد التاسع – العدد الأول– ص ص 164- 204

36.لعشيشي ، أمال (2012): **أهم المشكلات الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي** ، دراسة ميدانية بثانويتين من ولاية عنابة ، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي غير منشورة كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة باجي مختار عنابة. الجزائر.

37. مجيد ،سوسن شاكر (2012): **تجارب الدول العالمية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التربية**، مجلة الحوار المتمدن–العدد: 3713 - 2012 / 4 / 30 - 21:29
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=305672

38.مدور ، مليكة (2012) : **واقع تكوين مربيات الطفولة الأولى في الجزائر** ، مجلة علوم الإنسان و المجتمع، العدد،1. ص ص339-355

39. نعمون ،عبد السلام (2007): **بيئة العمل و تاثيرها في تحديد مستوى فعالية اداء الفريق التربوي لمؤسسات التعليم الثانوي** ، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة سطيف

القرارات و المراسيم

40. الجريدة الرسمية : الأمر رقم 09/03 المؤرخ في 13 غشت سنة 2003

41. وزارة التربية الوطنية :مخطط العمل لتنفيذ إصلاحات المنظومة التربوية، أكتوبر2003

42. وزارة التربية الوطنية :القرار الوزاري رقم / 26 و.ت.و / أ.خ.و .المؤرخ في 2004/08/14 .

43. وزارة التربية الوطنية :المنشور الوزاري رقم / 956 و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 2008/07/15 ، المتعلق **بتنظيم الزمن المخصص للدراسة الابتدائية**.

44. الجريدة الرسمية :المرسوم التنفيذي رقم 76-71 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن **تنظيم المدرسة الأساسية وتسييرها**.

:قانون رقم08-04،الصادر في 2008/01/23 المتضمن **مواد تتعلق بالتربية التحضيرية**.

45. الجريدة الرسمية :منشور رقم 32 مؤرخ في 6 فيفري 2013 ، يتعلق **بتنظيم ملتقيات تكوينية لمفتشي التعليم الابتدائي في التربية التحضيرية**

46. *الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية لأطفال 5-6 سنوات (2004)*
http://www.onefd.edu.dz/programmes/pr%C3%A9scolaire/Guide.htm

47. المجموعة التربوية الميثاق، *الأنشطة الجديدة لتعليم الأولي و رياض الأطفال*، **الدليل العلمي**،2006

48. مديرية التكوين: ***برامج التكوين البيداغوجي التحضيري في تعليمية اللغة العربية لأساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي* 2012-2013**

الصحف:

49. جريدة الشروق أونلاين http://www.echoroukonline.com/ara/?news=51735&output_type=txt

50. وكالة الأنباء لجزائرية (2013) http://www.constantine-aps.dz/spip.php?article10964

مؤتمرات

51. المركز العربي للتعليم والتنمية، الجامعة العربية المفتوحة (2010): **المؤتمر الدولي الخامس" مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة :تجارب ومعايير ورؤى "**، القاهر ، 13-15 يوليو

52. المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم"التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي" (2005) ، جامعة القاهرة ، فرع الفيوم، 23-24 أبريل.

53. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)،" إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة " (2005): **اللقاء السنوي الثالث عشر،جامعة الملك سعود 12-22 فبراير**

54. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،" تكوين المعلم "(2002)، القاهرة ، جامعة عين شمس، كلية التربية ، 21-22 يوليو ،دار الضيافة ، المجلد الأول.

55. ARTAUD .G ; (1989) : *L'intervention éducative: Au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa : presse universitaire d'Ottawa, 1989, P.135

56. Benamar Aïcha (2009) *:Réforme du système éducatif et recherche en éducation : quelles problématiques ?* . Actes du Colloque international AFIRSE 2009. Réformes et recherches en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ? .tenu à l'Université du Québec à Montréal du 5 au 8 mai 2009.

57. Benghabrit –Remaoun .Noria (2009) : *le préscolaire en algérie a l'heure de la réforme.* Cahier du Crasc N°18, 2009, 160 pages, ISSN: 112-34-51 : www.crasc.dz/cahiers/index.../24-le-préscolaire-en-algérie-a-l-heure-de-la-réforme.

58. Belair .Louise(2001) : dans, *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? .Quelles compétences ?* Collectif, édit. De Boeck & Larcier 3e édit. 2001, P.67

59. Fourgous, Jean-Michel 2012 : *apprendre autrement à l'ère numérique*. Mission parlementaire Rapport Fourgous. http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2_-_202-209.pdf

60. Jamet. Luc(2009) : *L'épistémologie de l'enseignant recruté et du professeur expérimenté dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants en France* .Actes du Colloque

international AFIRSE. *Réformes et recherches en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ?* .tenu à l'Université du Québec à Montréal du 5 au 8 mai 2009
61. *programme d'appui de le reforme du système éducatif algérien (PARE)*
62. Perreard Vite. A & Leutenegge. F. (2007*). Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance* , in Merhan.F, Ronveaux. C & Vanhulle.S (dir.), *Alternances en formation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons éducatives, n° 11, p. 121-143.
63. Philippe Maalouf ;*Curriculum Vitea* ;

64. Roegiers X., (2006). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. Alger, UNESCO/ ONPS

65. Vanhulle. Sabine ; Perréard Vité. Anne. **;** Balslev .Kristine. et Tominska.Edyta,(2010) : *La formation des enseignants primaires genevois , Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 13 août 2016. URL : http://rechercheformation.revues.org/203 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.203

66. OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the world*. En ligne. Consulté le 10 juillet 2016
http://www2.ed.gov/about/inits/ed/internationaled/background.pdf

67. www.UNESCO.org/fr/efa:coordination internationale de L'EPT.
68.www.UNICEF.org/arabic/infoby country.
69.www.UNICEF.org/arabic/right site/sowc/index.php.
70.Décret n° 90-680 du 01/08/1990 « relatif au statut particulier des professeurs des écoles ».
71. CIEP - Centre international d'études pédagogiques :http://www.ciep.fr/expertise-audit-langues/langue-francaise/algerie-amelioration-qualite-formation-initiale-continue-enseignants-francais
72. http://eduscol.education.fr/cid46777/plans-academiques-formation.html

ملحق رقم1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي **مديرية التكوين**

جدول أشغال الملتقى الوطني حول التربية التحضيرية باتنة أيام 5 و 6 و 7 مارس 2013

الأيام	الفترة الصباحية	الفترة المسائية
اليوم الأول	**الإفتتاح** **المداخلة الأولى**:موقع الخصائص النمائية لطفل التربية التحضيرية في الأنشطة التعلمية . **المداخلة الثانية** :أثر النمو في عملية التعلم عند طفل التربية التحضيرية **مناقشة / استراحة** تقديم ملمح التخرج لطفل التربية التحضيرية	**أعمال الورشات**:إنجاز جدول يبين العلاقة بين الخصائص النمائية لطفل التربية التحضيرية والأنشطة التعلمية لتحقيق الكفاءات المستهدفة. **عرض أعمال الورشات**
اليوم الثاني	**المداخلة الثالثة** :فضاء قسم التربية التحضيرية في خدمة الكفاءات المستهدفة في المنهاج . **المداخلة الرابعة** :تنظيم وتسيير الزمن البيداغوجي في قسم التربية التحضيرية . **أعمال الورشات**: اقتراح أمثلة لتنظيم الفضاء التحضيري وفق المتطلبات البيداغوجية لكل نشاط	**المداخلة الخامسة** :التربية البدنية والإيقاعية في قسم التربية التحضيرية **أعمال الورشات**: إنجاز مثال لتمرين انطلاقا من المثال حول القفز
اليوم الثالث	**المداخلة السادسة** : التقويم في التربية التحضيرية **مناقشة** **توجيهات للخطة التكوينية المستقبلية** **حوصلة واختتام**	

ملحق رقم2

الجمهورية الجزائرية الشعبية الديموقراطية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية **مستغانم**

مصلحة التكوين و التفتيش الموسم الدراسي2015 /2016

مكتب التكوين

تقرير عن نشاط تكويني

التأطير: دغمان نعيمة المقاطعة: ع/02 حاسي ماماش

التأطير: لحسن وردية المقاطعة: ع/02 ماسرى

–التعريف بالعملية: التعبير الشفهي لاطفال قليلي الكلام في التربية التحضيرية

– نوع العملية: يوم تكويني \ تكوين المربي لترجمة التعبير الشفهي لفئة قليلي الكلام

مكان العملية: ثانوية 5 جويلية

نمط المشاركين: مربو ومربيات التربية التحضيرية يوم 2016\05\17 و يوم 2016\05\18

تعداد المشاركين الكلي:174 \ الغائبين: 04 اليوم الاول و تعدادهم: 83 \الغائبين 02 اليوم الثاني وتعدادهم: 91

–التقويم التربوي: المحادثة \ اللغة المنطوقة

البرنامج مرفق مع تقرير عن نشاط تكويني و العرضين ايضا

التوجيهات :

– اعتمدنا على تكوين المربيات والمربين :

ملمح تخرج طفل التربية التحضيرية وكيفية تعليم اللغة الشفهية قليلي الكلام بتطبيق التوجيهات الوزارية

حيث تفويج الاطفال في نشاط التعبير الشفهي والبقاء مع فوج فئة قليلي الكلام لتعليمهم

اللغة المنطوقة وفي نفس الوقت تكليف الافواج الاخرى بانجاز اشغال يدوية او رسم او تلوين

– اعتمدنا على عرض انشطة مصورة لاطفال في تكوين المربين

الاطلاع على انشطة التعبير الشفهي ل 4 مدارس ولاية الجلفة و ورقلة وبسكرة وأم البواقي لترقية الكفاءات المهنية وأداء مهامهم اداءا تربويا بدورهم رفقة اطفالهم

طريقة العمل: الطريقة الالقائية لعرض العروض – و الطريقة الحوارية

Data show

إدارة المداخلات : المؤطرتين و السيدتين معاشو فوزية وعراج سعيدة

عمل وسلوك المشاركين: الاصغاء _ النقاش فعال _ التفاعل ايجابي_الانتباه

الظـــروف الماديـــة: بدون تغطية مالية

الأهـــداف المحققـــة: تعليم اللغة الشفهية لقليلي الكلام في التربية التحضيرية

حضور السيد مدير الثانوية السيد تريعة لافتتاح اليوم التكويني وأعطى بعض النصائح للمربين

التوصيات : تطبيق التوصيات الوزارية بعد حضور المفتشة ممثلة النواة الوطنية للتكوين في التربص التكويني الثاني المتعلق باللغة الشفهية عند طفل التحضيري المنعقد في الجزائر العاصمة وتولت تدريبه الأستاذة Veronique Boirronأستاذة علم النفس التربوي بمعهد تكوين الساتذة بمدينة بوردو الفرنسية.في الفترة بين 3-7 أفريل 201

السيدة المفتشة دغمان نعيمة السيدة المفتشة لحسن وردية

السيدة المربية معاشو فوزية السيدة المربية عراج سعيدة

ورقة مداخلة للمؤتمر الاقليمي "إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً"
29 – 30 نوفمبر 2016

التدريب أثناء الخدمة وسبل تحسينه من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة في الجزائر

أ.د. محمد لحرش
أستاذ علم النفس
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات مدرسي المرحلة المتوسطة في الجزائر نحو التدريب أثناء ألخدمة صمم الباحث من أجل ذلك استبيان مكونة من 21 فقره غطت ثلاثة محاور الأسباب التخطيط ومحتوى برنامج التدريب و سؤالا مفتوحا حول طرق التحسين طبق على عينة مكونة من 74 معلما و معلمه توصلت الدراسة إلى نتائج منها النتائج:

1. اتجاهات مدرسي المرحلة المتوسطة نحو التدريب اثناء الخدمة سلبية.
2. اتجاهات مدرسي المرحلة المتوسطة حيال أسباب التدريب سلبية.
3. اتجاهات مدرسي المرحلة حيال التخطيط للتدريب أثناء الخدمة سلبية.
4. اتجاهات مدرسي المرحلة المتوسطة حيال محتوى برنامج التدريب سلبية.

وأكد المعلمون والخبراء على عدة طرق لتحسين التدريب أثناء الخدمة، منها الاهتمام بالمعلم، ودراسة احتياجاته...

مقدمة

يعتبر المعلم احد اهم عناصر العملية التربوية، وعليه لابد من العناية به والإعداد الجيد السليم له،اذ يحتاج الى معلومات مختلفة تفيده في تأدية عمله على احسن وجه، وهو الذي يحدث التغيير والتطوير في المجتمع اذا كان اعداده سليما وتأهيله لائقا يرتقي به الى تأدية مهامه على احسن وجه مطلوب في اي مرحلة كان من مراحل التعليم المعتمدة في اي نظام من نظم التربية.

إن نجاح العملية التربوية بمحتواها العام وأبعادها ألمختلفة وما تنطوي عليه من العناصر والأسباب العديدة، كالمناهج الصالحة والكتب الدراسية الجديدة و الوسائل المعينة المناسبة والمباني الجاهزة تجهيزاً جيداً والإدارة المدرسية الناجحة على أهميتها وأثارها المختلفة في العمل التربوي سوف تبقى غير مقنعة وتكون محل شكوى ان لم يهيا لها المعلم الكفء ، المعد إعداداً جيداً ومجهز علمياً وثقافياً ومهنياً، حيث أن هذا المعلم هو الذي يهيئ الخبرات والمهارات لتلاميذه ، وهو الذي يترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليمية وهو الذي يؤثر في تفكير تلاميذه وسلوكهم وبالتالي فهو العنصر الأهم في تكوين شخصياتهم وتوجيه قيمهم نحو خدمة البلاد والعباد.

وفي هذا المعنى يشير(عزيز حنا، 1985) إلى أهمية المعلم والمكانة التي يحتلها بالنسبة لعناصر العملية التعليمية فيقول: "إن نجاح عملية التعليم ترجع إلى دور المعلم بما يماثل 60% في حين أن ما تمثله العناصر الأخرى من أركان عملية التعليم كالمناهج المدرسية والإدارة لا يتجاوز 40% وذلك بالرغم من التطورات العلمية في ميدان التربية وما قدمته تكنولوجيا التعليم من أساليب ووسائل مبتكرة تستهدف تيسير عملية ألتعليم فإن المعلم لا يزال وسيظل العامل الحاسم في هذا المجال فهو الذي ينظم الخبرات التعليمية وينفذها لتحقيق الأهداف المحددة وتقييم وتقويم عوامل نجاحها وفشلها". ويؤكد على دور المعلم وأهميته في العملية التربوية(عدس عبد الرحيم، 1995، ص 42) اذ يقول "أن نجاح أي نظام تربوي
أو فشله يعتمد على المعلم فله اليد الطولى في ذلك كله، وهو صاحب العلاقة المباشرة مع الطالب وهو أداة التنفيذ الفاعلة في العملية التربوية برمتها وما العوامل الأخرى إلا عوامل معينة له على أداء مهنته، فالمعلم الكفء هو صمام الأمان للعملية التعليمية فقد يتحول المنهج الدراسي رغم ما به من مآخذ أو قصور إلى أداة تربوية هامة في يد معلم كفء وقد يحدث العكس فقد يكون المنهج موضوعا بعناية وجهد وينقلب على يد معلم غير كفء إلى خبرات مفككة ينصرف عنه التلاميذ أكثر مما يقبلون عليه ويستفيدون منه كما اشار (سرور 1987) الى ان المعلم يعتبر حجر الزاوية في تطوير التعليم... والمعلم الجيد في نظام تعليمي ضعيف افضل من المعلم الضعيف في نظام تعليمي قوي. ويؤكد (سعد نهاد صبيح، 1993) اهمية المعلم ومكانته في العملية التعليمية اذ يقول أن "المعلم يحتل مكان الصدارة بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح العملية ألتربوية وبلوغ غاياتها لأنه وحده الذي يبعث الروح والحياة في المناهج ألدراسية.

يجب على المعلم ان يكون قائدا محبوبا ومنشطا فعالا ،وان يكون مسهلا غير مخل بعملية التعلم وفي هذا اورد عبد الحق منصف (2007: 46) قول كارل روجرز (2000) "ينبغي ان يتحول المدرس الى مسهل (Facilitateur) لعملية التعلم ،فلا يعطي للمتعلمين معارف جاهزة بقدر ما يعطيهم الثقة في قدراتهم" وهذا ما تحث عليه طرق التدريس الحديثة، التي جعلت المعلم موجها ومنشطا ومشجعا تلاميذه على المبادرة والإبداع ،وهذا يأتي بتحيين المعارف اي ينبغي للمعلم ان يبحث عن المعلومة الجديدة الحديثة اينما كانت ووجدت، وتولي الانظمة التربوية في شتى البلدان اهتماما خاصا بالتعليم وتدريب ألمعلمين والجزائر كغيرها حريصة على ان يكون المدرس جاهزا ومستعدا لكل جديد ، اذ عملت على توفير التدريب اثناء الخدمة ومفهومه بأنه العملية المقصودة التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية وهو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما . ويؤكد الشمري،(2010)على ان التدريب اكتسب في النصف الثاني من القرن العشرين اهمية متزايدة نظرا لما شهدته هذه الحقبة من ثورة معرفية،وتطور تكنولوجي غير مسبوق كما ونوعا ادى الى التركيز على عامل المعرفة في نطاق العوامل الدولية المتبادلة ، والاعتماد على مصدر متجدد لا نهائي ، ولم يعد التدريب اداة تطويرية لمهارات الموظفين فحسب بل اصبح خيارا استراتيجي للاستثمار في الانسان كأهم عناصر الانتاج والتنمية البشرية وأورد العباس (2013) ما اشار اليه موسى (1993) ان التدريب في الولايات المتحدة يعتبر اجباريا واحيانا تتوقف عليه زيادة الراتب ،كما يمنح المعلمون اجازات دراسية لمدة سنة ، يلتحقون بالدراسات التي تعدها الجامعات للمعلمين .

لقد بذلت وزارة التربية والتعليم في الجزائر الجهود واستثمرت الأموال وذلك للتوصل الى خصائص وأنشطة المعلم الفعال، من خلال برامج التدريب اثناء الخدمة ، وهذا قصد تمكين المعلم القيام بأدواره المتجددة وتحسين نوعية التربية التي يتلقاها المعلمون والتي تتوقف الى حد كبير على نوعية التعليم الذي يوفره المعلم ومدى فعاليته في توفير البيئة المناسبة لتسهيل عملية التعليم والتعلم.

التدريب اثناء الخدمة للمعلمين يقصد به " عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية ،وشخصية تلزم اداؤهم الفعال للمسؤوليات اليومية المدرسية او ترميم ما لديهم منها بتجديدها او اغنائها اوسد العجز الملاحظ فيها لتحقيق غرض اسمى هو تحسين فعالية المعلمين ، وبالتالي زيادة التحصيل النوعي والكمي للمتعلمين .

إن أداء الأدوار المرتبطة بمهنة معينة، والاقتناع بأداء هذه ألأدوار يعتمد على عدة عوامل فقد ذكر الشرعة والباكر (2003) إن القدرة على أداء الأدوار المرتبطة بالمهنة تعتمد على عاملين أساسيين هما:

1-الاتجاه الإيجابي نحو المهنة .

2- اكتساب المهارات الضرورية لأداء المهنة .

ان الاتجاه الايجابي نحو المهنة لا يتكون إلا إذا احس الفرد أنه يفهم آليات العمل ويقف على خطواتها ويلم بمهاراته إذ ان عدم تأهيله للعمل وإعداده يمكن أن يشعره بالفشل والعجز وهذا بالتأكيد يؤدي الى التسرب والعزوف عن العمل.

تعتبر الاتجاهات احد المكونات الهامة للشخصية نحو الكثير من مكونات العملية التربوية بما فيها الاتجاه نحو المقررات الدراسية وطرق تدريسها، والتقنيات المستخدمة في العملية التعليمية الحديثة وغيرها.

ان الاتجاه الايجابي نحو موضوع معين يسهل تعلمه وتعليمه،بينما الاتجاه السلبي نحوه يعيق ذلك.

كما يرى Akubuiro،(2004) . ان الافراد الذين لديهم اتجاهات ايجابية نحو موضوع ما يكون اداؤهم افضل من اداء الافراد الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو ذلك الموضوع.

ويرى القواص (2006) ان الاتجاهات تحدد السلوك وتفسيره وتنظم العمليات الدفاعية والانفعالية والمعرفية والإدراكية وتحمل الفرد على الادراك والتفكير والسلوك بطريقة محددة اتجاه موضوعات البيئة الخارجية، وبذلك تسهم الاتجاهات في اعداد الاستجابات للأشخاص والقيم والأفكار المختلفة.

ان اتجاهات المعلمين حيال برامج التدريب اثناء الخدمة او غيرها تؤدي دورا هاما في الاقبال عليها والحرس على المواظبة والمثابرة في المشاركة فيها او العكس اي الاحجام عنها، اعتماد على مقدار عطاء الفرد في مجال معين يعتمد على مجال انتمائه وحبه وميوله واتجاهاته نحو هذا المجال. بتصرف عن (حجازي ،2008).

الاشكالية

ومن خلال ما سبق ذكره وتبيان اهمية كل من المعلم ودوره، والتدريب وفائدته للمعلم وكذلك الاتجاه وماله من تأثير في عملية التعليم والتعلم ومن خلال ما اشار اليه العرابي (2014)، الى ان المعلم يعني جملة من المشكلات نتيجة القصور والضعف في تأهيله وتدريبه اثناء الخدمة في ظل ما احدثه الاصلاح من تجديد وتغيير نذكر منها:

- عدم وضوح فلسفة التجديد بالنسبة للمعلمين .
- صعوبة الالمام بالمعارف والبيداغوجيات الجديدة التي تضمنها المنهاج الجديد.
- صعوبة انتقال المدرس من ناقل للمعرفة الى وسيط يوجه التلميذ نحو منابع المعرفة .
- عدم تأهيله تأهيلا يتناسب مع المعارف والمهارات الجديدة .
- عدم توفر الوسيلة الكفيلة لتنفيذ المنهاج الجديد.

_ ضعف الدوافع والقبليات و الحوافز بالإضافة الى ما توصلت اليه الدراسات التي اطلعنا عليها مثل دراسة قايلي (2015) التي توصلت الى ان اغلب المعلمين لديهم اتجاهات ايجابية نحو التكوين اثناء الخدمة.كما وجدت ان هناك فروق دالة احصائيا بالنسبة لمتغيرات الدراسة.اما دراسة العاج واللوح والشقرة(2010)التي توصلت الى ان المعلمين في حاجة الى وجود اهداف محددة مسبقا، وحاجة برامج

تدريب المعلمين والمعلمات الى التخطيط لها ،بالإضافة الى انه حتى يمكن الوصول الى سبل تطوير للبرامج التدريبية للمعلمين يجب الاخذ بعدد من الاعتبارات من اهمها :تناسب المعلومات التي تعرض على المعلمين والمعلمات وملاءمتها لمؤهلات المعلمين المختلفة وخبراتهم وإيجاد انشطة اختيارية.

اما دراسة ابو عطوان (2008)التي هدفت التعرف على معوقات التدريب اثناء الخدمة وسبل التغلب عليها، اذ توصلت الى هناك معوقات منها : عدم وجود حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتدربين ، عدم اخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية ، تعارض وقت التدريب مع وقت العمل في المدرسة وقلة استخدام الحاسوب.وهدفت دراسة صبح (2006)الى المساهمة في ترشيد برامج التدريب اثناء الخدمة وخلصت الى ان خطة التدريب غير واضحة ولا يؤخذ في الغالب برأي المعلمين فيها ولا تتبنى حاجات المعلمين ، الاهداف غير واضحة وغير محددة ،والدورات التدريبية تكاد تخلو من الاساليب الحديثة اذ تقتصر على المحاضرات والإلقاء وضعف بعض المدرسين في توصيل المعلومات وعدم رضا معظم المتدربين عما يقدم لهم من دورات . اما دراسة الطراونة والشلول (2000)التي هدفت الى معرفة الحاجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المداس في ضوء المؤهل والخبرة في الاردن وخلصت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في احتياجات المعلمين . (عن العرابي 2014 وقايلي 2015) .اما دراسة الشلبي (1995) التي هدفت الى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب اثناء الخدمة في الاردن ،استخدمت الاستبيان كأداة لجمع المعلومات وتوصلت الى ان اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب اثناء الخدمة لم تصل الى مستوى الاتجاه الايجابي المقبول تربويا . ويلاحظ على الدراسات السابقة ان اغلبها تناول عينة من المرحلة الابتدائية معتمدة الاستبيان اداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة التي تمثلت في المعلمين.

تهدف الدراسة الحالية الى:

1- الكشف عن اتجاهات مدرسي المرحلة المتوسطة نحو التدريب اثناء الخدمة.
2- التعرف على اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال اسباب التدريب اثناء الخدمة.
3- التعرف على اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال تخطيط التدريب اثناء الخدمة.
4- التعرف على اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال محتوى برامج التدريب اثناء الخدمة.
5- الكشف على – اذا ما كانت – هناك فروق ذات دلالة احصائية لدى مدرسي المرحلة المتوسطة وفقا للمتغيرات التالية : الجنس ، المؤهل والخبرة.
6- التعرف على سبل تحسين التدريب اثناء الخدمة لمعلمي المرحلة المتوسطة في الجزائر.

أهمية الدراسة

1. تكمن اهمية هذه الدراسة في اهمية الموضوع نفسه تدريب المدرس اثناء الخدمة الذي يشكل العمود الفقري في العملية التعليمية .
2. تكشف عن رضا المتدربين اثناء الخدمة وعن عملية التدريب برمتها .
3. تحاول طرح وتحديد طرق تحسين عملية تدريب (تكوين) المدرسين اثناء الخدمة .
4. تفيد المعنيين بالأمر بتعريفهم عن وجهة نظر المتدربين حيال برامج التدريب وعليه تمكن المهتمين عمل ما يلزم نحو العملية من كل جوانبها.
5. تكمن اهميتها في حداثة وأصالة موضوعها.

تساؤلات الدراسة:

1. ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال التدريب اثناء الخدمة في الجزائر؟
2. ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال اسباب التدريب اثناء الخدمة ؟
3. ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال التخطيط للتدريب اثناء الخدمة؟
4. ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال محتوى البرنامج التدريبي اثناء الخدمة؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال التدريب اثناء الخدمة وفقا للمتغيرات التالية : الجنس، المؤهل والخبرة ؟
6. ما هي سبل تحسين التدريب اثناء الخدمة لمعلمي المرحلة المتوسطة؟

تحديد المفاهيم

أولا: الاتجاهات

تحظى الاتجاهات بأهمية كبيرة من طرف علماء النفس والتربية ، – ورغم اهمية الاتجاهات إلا ان الباحث يرى عدم التفصيل فيها لان المجال لا يتسع لذلك وسوف نقتصر على بعض التعريفات الاصطلاحية ثم طرح التعريف الاجرائي – ومن خلالها نستطيع التنبؤ بسلوك الفرد ودرجة تحقيقه لموضوع الاتجاه فمثلا المعلم الذي يتمتع باتجاهات ايجابية نحو التعليم نتنبأ بأنه سوف يحقق نجاحا باهرا في مهنته (السبيعي 2002) ولفظة الاتجاه هي تكوين فرضي ، او متغير كامن او متوسط من قبيل المتغيرات المتوسطة التي تقع فيما بين المثير والاستجابة (بن سعيد 2004).

ويمكن طرح السؤال التالي : ما هو مفهوم الاتجاه ؟

لقد تعددت تعريفات الاتجاه وذلك قد يرجع لأسباب عديدة،لقد اورد الكندي (1992) القائمة التي نشرها البورت واستعرض فيها ستة عشر تعريفا حول الاتجاه ، وهناك بعض التعريفات شاعت وانتشرت بين العلماء نذكر منها :

تعريف البورت (Alport) الذي اورده سويف (1983) بأنه "حالة من الاستعداد التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص ، وتكون ذات تأثير توجيهي او دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة " .

اما تعريف ثيرستون (Thurston) الذي اورده عيسوي (1972) بأنه " درجة الشعور الايجابي او السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكولوجية ، ويقصد بالموضوعات السيكولوجية اي رمز او نداء او قضية او شخص او مؤسسة او مثال او فكرة او غيرها مما يختلف حوله الناس ، فالاتجاه لا يكون ازاء الحقائق الثابتة المقررة وإنما هو دائما تجاه الموضوعات التي يمكن ان تكون جدلية "

تعريف ابشو (Upshow) الذي اورده دويدار (1994) بأنه " المواقف التي يتخذها الافراد في مواجهة القضايا والأمور المحيطة بهم بحيث يمكن ان يستدل على هذه المواقف من خلال النظر الى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة اجزاء ، الاول ويغلب عليه الطابع المعرفي ، ويشير الى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا او المسائل ، والثاني انفعالي يعبر عن تقويمات الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا والثالث سلوكي ويتمثل في الافعال التي يقوم بها الفرد او يعمل على الدفاع عنها او تسهيلها فيما يتصل بهذه القضايا ."

وإذا تمعنا في التعريفات السابقة نجد انها اختلفت في تحديدها لمفهوم الاتجاه وكما ذكرنا سابقا فان ذلك يرجع الى الخلفيات النظرية التي ينطلق منها كل باحث فالبورت يركز على خبرة الشخص التي توجهه او يكون عبر التقليد وبالمحاكاة اما ثورستون فركز على صوب الاتجاه اما ايجابي او سلبي في الموضوعات التي تحمل طابع الاختلاف من شخص لأخر مستثنيا الحقائق الثابتة .اما ايشو فركز على مكونات الاتجاه التي تتمثل في اجزاء ثلاثة هي : المكون المعرفي اي ان الفرد لابد ان يكون معرفة نحو الموضوع الشيء موضوع الاتجاه ، والثاني المكون الانفعالي ومن خلال المكون الاول يتكون لدى الفرد انفعال معين نحو موضوع الاتجاه يكون ايجابي او سلبي ، والمكون الثالث وهو السلوك اي ان الفرد يقوم بأفعال حيال موضوع الاتجاه اما انجذابا او نفورا.وإذا تعرفنا على تعريفات الكتاب العرب نجدهم ساروا مسار التعريفات السابقة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر تعريف الزهران (1977) يعرف الاتجاه بأنه تكوين فرضي او متغير كامن او متوسط وهو عبارة عن استعداد نفسي او تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة او السالبة او اشياء او موضوعات او مواقف او رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة ."

التعريف الاجرائي للاتجاه

يقصد بالاتجاه في هذه الدراسة وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة حيال التدريب (التكوين) اثناء الخدمة ، وهو ما قاسه الاستبيان من خلال الاجابة على البنود المسطرة فيه والمقدم لأفراد عينة البحث الحالي.

ثانيا : التدريب (التكوين) اثناء الخدمة

يحتاج المعلمون بين الحين والآخر لمن يمد لهم يد العون والمساعدة في الكشف عن حاجاتهم التدريبية وتشخيصها والعمل على تلبيتها لرفع كفاءاتهم التعليمية.

ويزداد تكوين المعلم أثناء الخدمة أهمية عند أي إصلاح تربوي لأنه حجر الزاوية فيه، وفي البناء التعليمي كله وهو المنفذ الحقيقي الذي تقع على عاتقه أهدافه وبلوغ غايته لأن نجاح أي إصلاح تربوي رهين بالارتقاء بمستوى المعلم(العرابي 2014).

ومن ثم أصبح من الضروري إعادة النظر في تكوين المعلم وتجديد أدواره باستمرار والعمل على جعله واعيا بتطويرها ومستعدا للقيام بها.

"ولهذا أكدت منظمة اليونسكو على اعتبار إعداد المعلم بمثابة إستراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر وذلك أن الأبنية ألمدرسية والتجهيزات والمرافق والمناهج والكتب والوسائل ألتعليمية على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلم الكفء " (خالد طه الأحمد 2005، ص 19).

ونظرا لما لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من أهمية فقد بذلت الجهود واستثمرت الأموال على مستوى الدول النامية والمتقدمة للتوصل إلى خصائص وأنشطة المعلم الفعال من خلال رفع مستويات برامج التدريب فظهرت العديد من التجارب والاتجاهات المعاصرة لمحاولة التوصل إلى استراتيجيات وتصاميم يتم في ضوئها تكوين وتدريب المعلم.

كما تطورت هذه الاستراتيجيات من كونها مجرد التدريب على إتقان بعض مهارات التدريس كتخطيط الدروس وإعداد المواد التعليمية والتقويم من أجل تلبية الحاجات المؤسسية ورفع الكفايات ... تجاوزت ذلك إلى آفاق أوسع من النمو المهني، حيث تلقى الاحتياجات المعرفية والمهارية والوجدانية للمعلمين الأفراد اهتماما كبيرا في إطار مفهوم المهنة (Profession) بكل ما تتضمنه من أبعاد اجتماعية ومعرفية بل وإيديولوجية أيضا.(العرابي 2014).

ذلك أن دواعي التدريب أثناء الخدمة متعددة متنوعة منها ما له علاقة بالتنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المختلفة وتطور المناهج التربوية، ومنها ما له علاقة بتطور العلوم وطرائق تدرسيها وتطور تكنولوجيا ووسائل الاتصال ومنها ما له علاقة بتطور النظريات التربوية.

وهذا كله قصد تمكين المعلم للقيام بأدواره المتجددة وتحسين نوعية التربية التي يتلقاها المتعلمون والتي تتوقف إلى حد كبير على نوعية التعليم الذي يوفره المعلم ومدى فعاليته في توفير البيئة المناسبة لتسهيل عمليتي التعليم والتعلم.

مفهوم التدريب اثناء الخدمة

هناك عدة تعريفات لهذا المفهوم منها :

1. "هو تلك النشاطات التي تنفذ وتطبق في المدرسة او مجموعة من المدارس او تقدمها مجموعات اخرى اتحسين اداء المعلمين " (الفقي 1994).
2. "هو كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو ف المهنة التعليمية بالحصول على المزيد من الخبرات الثقافية وكل ما من شانه ان يرفع مستوى عملية التعليم ويزيد من طاقات المعلمين الانتاجية " (بشارة ،دت).
3. "هو كل الحلقات الدراسية والنشاطات التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته المهنية وميوله ومهاراته الاصلية التي اهلته لدخول المهنة "(عبد القادر يوسف ،دت).
4. " هو مجموعة من البرامج والدورات الطويلة او القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادة او مؤهل دراسي وتهدف الى تقديم مجموعة من الخبرات والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي وأدائه التربوي والأكاديمي من الناحية النظرية والعملية " (اللقاني1999).
5. "هو نشاط مخطط ومنظم يرجى منه احداث تغييرات في مهارات ومعارف واتجاهات سلوك الافراد لتحسين مستوى ادائهم مما يعود بالنفع عليهم وعلى المنظمة ككل "(الغدير 2001).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استنتاج ما يلي :

1. ان التدريب نشاط انساني مخطط له ومقصود .
2. هدفه التغيير في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهاراتية لدى المتدربين .
3. عملية مستمرة انية ومستقبلية .
4. يلبي احتياجات المتدربين المعرفية والسلوكية والعلاجية.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استنتاج التعريف التالي للتدريب اثناء الخدمة لهذه الدراسة:

" هو نشاط انساني مخطط له سلفا ، يهدف الى تزويد المعلم بالمهارات المعرفية والوجدانية والأدائية لتغطية النقص في ادائه ، ومواكبة المستجدات الحاضرة والمستقبلية بغية تحسين كفاءته"

بعد التعرف على مفهوم التدريب اثناء الخدمة ، نود التعرف على المراحل التي مر بها ؟

مراحل تطور هذا المفهوم :

شهد التدريب نقاط تحول جذرية في رحلته عبر ألسنين انتقل خلالها بمراحل مشابهة لتلك المراحل التي اجتازها الاقتصاد العالمي. وقد ذكر(روتويل، Rothewoulle 1997) ثلاث مراحل مر بها التدريب أثناء الخدمة، هي:

المرحلة ألأولى: كان التركيز على التدريب القياسي (Standar Trining) القاضي بتدريب الأعداد الكبيرة إعدادا آليا لا يعتمد على اتباع الأساليب الحديثة في تحديد الاحتياجات ألتدريبية حيث كان الشعار لهذه المرحلة (أن الكم يغطي كل ألعيوب ولا داعي للترشيد طالما أن هناك مواد كافية، حيث كان نمو التدريب مرتبطا بمزيد من الاستهلاك).

وفي المرحلة الثانية: تأثر التدريب بثورة الجودة التي أطلق شرارتها (ديمنج Deming) وظهر ما يعرف بالتدريب القائم على الجودة (quality Trining) اعتمادا على معايير أو مقاييس عالميه حيث نشطت المؤسسات المتخصصة في نقل أو شراء أو اقتباس المعايير العالمية، وكذلك الأدوات المهنية المتخصصة في القياس.

أما المرحلة ألثالثة : وهي مرحلة التدريب بالمعرفة (Trining by knowledge) الذي يعتمد على فكره أو رؤية، أو قيمه أو فلسفه أو إضافة إبداعيه حيث أن التركيز ليس على المادة التدريبية التي تدرس بل في إطار المعرفة والقيم التي تتحول بموجبها المؤسسة من منظمة منتجة إلى مؤسسة تعليمية، أو تعليم منظم، أو بمعنى أدق من المفهوم التقليدي للتدريب إلى مفهوم الارتقاء بالأداء البشرى الذي هو مدخل منظم لتحسين الإنتاجية والكفاءة، وهو مجموعة من الأساليب والإجراءات والإستراتيجيات لحل المشاكل أو تحقيق فرص مرتبطة بالأداء.

أما المرحلة الرابعة: والتي تبنت مفهوم التدريب المعاصر الذي هو نشاط يركز على تحديد وتأكيد الكفاءات الرئيسة التي تمكن العاملين من أداء وظائفهم الحالية أو الاحتياجات المستقبلية ومساعدتهم على اكتسابها من خلال التخطيط المنظم وهو موجه نحو تحسين أداء العاملين وتوفير ما يحتاجون إليه من المعارف وبما يزيد من كفاءاتهم الإنتاجية. ومن ثم فقد جرت عدة محاولات من قبل المختصين بالتدريب وتحسين الأداء البشري بوضع عدة نماذج لتصاميم البرامج التعليمية التدريبية وهذا قصد تفعيلها وجعلها قادرة على تلبية الاحتياجات اللازمة للعاملين وتحقيق أهداف هذه البرامج. عن (العرابي 2014).

مؤسسات تكوين المعلمين –تطوراتها و أهدافها:

إن الحديث عن تاريخ تكوين المعلمين في الجزائر طويل و متشعب، لذا سوف نقتصر على ذكر أهم المحطات التي مر بها في تطوره حتى يومنا هذا.

ففي فترة الاستعمار نرى أنه لم تكن هناك معاهد لتكوين المعلمين بالجزائر ,حيث كان يتم تكوين هؤلاء في فرنسا بعد صدور قانون "GUSTO" سنة 1933الذي نص على إنشاء معاهد لهذا الغرض (A, Bouzida 1973).

كما أن معلمي المرحلة الابتدائية في عهد الاحتلال كانوا يتكونون في دور المعلمين (école normal) التي كانت كافية للمدارس الابتدائية التي أنشأها الاحتلال لتعليم أبناء الأوروبيين في الأساس، ثم لقلة قليلة من أبناء الجزائر التي كانت لا تتجاوز نسبتهم العامة 6% أما غداة الاستقلال في عام 1962 لم يترك هذا النظام التربوي الاستعماري للجزائر سوى 6 **مدارس** (école normal) أو دور لتكوين معلمي المرحلة الابتدائية وحدها , و التي توجد بالعاصمة، وهران، تلمسان و قسنطينة ,و بقية المراحل الأخرى فلم يترك أي مؤسسة تكوينية لإعداد المعلمين لها(رابح ,تركي1990).

وقد عرفت المرحلة ما بين1962 – 1970 إنشاء مراكز جهوية لتكوين المعلمين, و هي 07 موزعة على المدن التالية :الجزائر وهران، مستغانم،العلمة، عنابة و غيلزان و شروط الالتحاق بها في تلك الفترة كانت

لا تحدد بمستويات تأهيل علمية و تربوية و ثقافية عالية بحيث يكفي من كان له مستوى الرابعة متوسط أن يلتحق بها ليتلقى فيها تكوينا سريعا و مكثفا ثم يغادر للعمل في الميدان.

وظلت الأمور سائرة على تلك الحالة إلى أن حلت سنة 1970 تاريخ إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية، التي باشرت مهامها في تكوين المعلمين من السنة الد ا رسية 1970- 1971بحيث وصل عدد هذه المعاهد آنذاك حوالي 17 معهدا موزعا على عدد من ولايات الوطن(وزارة التربية الوطنية 1998).

ووصل عددها سنة 1984 إلى أكثر من 60 معهدا ,و عددا آخر من الملاحق بعضها خاص بالبنات و بعضها الآخر خاص بالبنين و البعض الآخر مختلط (.رابح، تركي، 1990).إلا أن عدد هذه المعاهد التكنولوجية للتربية بدء ينقص نظرا لتقلص عمليات التكوين حيث وصل سنتي 1997 و 1998الى22 معهدا فقط ,و التي كانت تكون معلمي المرحلة الأساسية في مدة سنة فقط، سواء الحاصلين على شهادة البكالوريا أو بدونها.

(MEN.2006,P : 123) . ليعاد تفعيل نظام تكوين المعلمين في جانفي , 2004 أي سنة قبل صدور القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم المؤرخ في 04 نوفمبر 2004 و الذي يهدف إلى تحديد شروط الالتحاق بهذه المعاهد و كيفيات التقييم و الانتقال .

(قرار وزارة التربية).

و قد جاء هذا القرار ضمن العمليات التنفيذية لوزارة التربية لاستكمال متطلبات إصلاح المنظومة التربوية التي شرع فيها منذ سنة2000 حيث انطلق تطبيق النظام الجديد للتكوين الأولي للمعلمين المسطر في عملية الإصلاح ,و الذي يختلف عن النظام السابق برفع مستوى و شروط الالتحاق و تمديد فترة التكوين و تعيين لهذا التكوين ذات طابع يقارب التعليم الجامعي، و التي تتسم بـ:

التكوين الأولي لمعلمي المرحلة الابتدائية هو تكوين خاص بمستوى جامعي يدوم ثلاث 03 سنوات و يقدم للحاصلين على البكالوريا الجدد ,ممن تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 22 سنة،و الذين اجتازوا المسابقة الشفوية للدخول إلى معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم.""

هذه المعاهد تشمل حاليا 8 مؤسسات :بن عكنون،بشار، تيارت، سعيدة ، قسنطينة، مستغانم، ورقلة ووهران.

و في هذا السياق اقترح النظام التربوي الجزائري إعادة تنظيم عام للتكوين الأولي للمعلمين في جميع المراحل.

إعادة التنظيم التي استلزمت .

1. استخدام معايير أكثر دقة لدخول التكوين .
2. فترات التكوين معدلة حسب احتياجات كل مرحلة.
3. اللجوء لتأطير مكون أساسا من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي .
4. دمج التكوين العملي و التدريبات التطبيقية في مسار التكوين .

و بعد صياغة هذه الأهداف العامة التي ترجمتها إلى أهداف إجرائية تمثل ملمح المعلمين المتخرجين من معاهد التكوين و التي حددت بالشكل الآتي:

1. أن يكونوا قادرين على المحاورة و يتقنون إتقانا جيدا للغة التدريس و لغتين أجنبيتين(فرنسية – إنجليزية)
2. التحكم في المعارف النظامية و معرفة النظريات .
3. إتقان وسائل المعلوماتية و استغلالها لإدراك و إعداد الوسائل البيداغوجية الحديثة بالشكل الذي يسمح لهم بتحسين سلوكهم البيداغوجي.
4. أن يكون قادرا على تنشيط القسم،و معرفة نفسية الطفل، و قادرا على إدراج سيرورتهم في ديناميكية.
5. التعلم من نوع(بنائية – تبادلية)و مساعدتهم على تنظيمها و نمذجتها للتوصل إلى بناء المفاهيم وتوظيفها.
6. أن يكون قادرا على وضع تغيرات لإنجاز عمله ,و الذي يعني:
7. معرفة النظام التعليمي.
8. أن يكون قادرا على فهم أي برنامج و فحصه .
9. أن يكون متشبع بالأخلاق المهنية و الاجتماعية .
10. أن يكون قادرا على التنظيم و التخطيط للنشاطات التعليمية و على استعمال الوثائق البيداغوجية و الوسائل التعليمية مع مراعاة المعايير الفنية.
11. القدرة على تقويم التعلم و وضع الضوابط الضرورية.
12. أن يكون قادرا على استعمال علم النفس الفارقي لكي يستطيع وضع بيداغوجية فارقة .
13. أن يكون قادرا على الحوار مع باقي أفراد الفريق البيداغوجي لإبراز صعوبات التعلم ,لتحديد الوضعيات المشكلة مما يسمح بوضع مرجع مشترك يحوي أنواع العقبات و العمل ضمن الفريق للتغلب عليها.
14. أن يكون قادرا على خلق ميكانيزمات التكوين الذاتي لتمديد آثار التكوين الأولي .
15. أن يكون قادرا على الإبداع،وذلك بالتحكم في المعايير الفنية و النظامية التي تساعده على التجديد في اختيار و تنظيم نشاطات التعليم و ابتكار الوسائل التعليمية(MEN.200: 127) .

هذه هي أهم الأهداف العامة و الإجرائية التي تسعى معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم إلى بلوغها ،في نهاية هذا التكوين الأولي، و التي تختلف جذريا عما كان معمول به سابقا في المعاهد التكنولوجية للتربية.

هذه نبذة عن تطور مؤسسات تكوين المعلمين في الجزائر وحتى لا نطنب في السرد التاريخي نكتفي بهذا ولا نلجأ الى التفصيل فيه والإحاطة به من كل جوانبه لان ما سوف يقال يكون اطنابا وتكرارا لما كتب من قبل والمكتبات مشبعة بها .

اجراءات الدراسة

اتبعت المنهج الوصفي الذي وهو يصف ويفسر ويبحث عن الاسباب ويحلل و يتنبأ وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

عينة الدراسة

لم نستطيع تطبيق العشوائية في اختيار عينة بحثنا ،اذ اخترنا ست مدارس في المرحلة المتوسطة(الاكمالية) وذلك عن طريق المعرفة لمديرها او احد المسئولين فيها بغرض تسهيل المهمة وهي توزيع اداة جمع المعلومات واستلامها في الوقت المتفق عليه، وكان حجم العينة الافتراضي 200 معلم ومعلمة. استلمنا منها بشق الانفس 96 استمارة حذفنا منها 22 لعدم توفرها على الشروط المطلوبة وقدرت الاستمارات الصالحة ب 74 استمارة ، منها عدد الذكور 15 معلما ،اما عدد الاناث 59 معلمة .

اداة جمع المعلومات:

أ- اعتمدنا الاستبيان كأداة لجمع البيانات أي الكشف عن وجهات نظر المستجوبين نحو التدريب اثناء الخدمة ،التي اعدها الباحث معتمدا على ادبيات الاتجاهات والمقاييس التي اطلع عليها في الدراسات السابقة وغيرها احتوى على ثلاثة محاور :الاول عن الاسباب التي ادت الى هذا التدريب اثناء الخدمة وعدد بنوده 09 بنود.المحور الثاني عن التخطيط للتدريب وعدد بنوده 05 ام المحور الثالث والأخير عن محتوى برنامج التدريب وعدد بنوده 07 بندا. ويطلب من المستجيب وضع علامة في x الخانة التي تتفق مع وجهة نظره وهي : نعم او لا . و طرحنا في اخر الاستبيان سؤالا مفتوحا حول سبل تحسين التدريب اثناء الخدمة يجيب عليه المستجوبين من المدرسين.

ب- المقابلة : اجريت مع اساتذة ذوي خبرة في مجال التكوين المستمر والتدريب اثناء الخدمة حول سبل تحسين التدريب اثناء الخدمة،اذ جرت المقابلة مع استاذين مختصين في علوم التربية من جامعة البليدة ولهما خبرة تجاوزت خمسة عشر سنة اشراف تربوي،بالإضافة الى ثلاثة اخرين من جامعة الجزائر 2 ابو القاسم سعد الله محاضرين في علوم التربية.

صدق الاداة

تكونت الاستمارة من 24 بندا في البداية وبعد عرضها على خبراء من اساتذة التربية وعلم النفس ومشرفين تربويين،اتفقوا بالأغلبية على حذف ثلاثة بنود وإقرار صلاحية البنود 21 بندا التي ثبتت في الاستمارة الموزعة على افراد العينة ، وتجدر الاشارة الى ان الصدق الظاهري للأداة كان مرتفعا.

ثبات الأداة

تم حساب معامل الثبات بمعدلة الفا كرونباخ والذي بلغ (0.783) وهذا يعتبر معامل ثبات عالي ودال احصائيا.

الأساليب المعالجة الاحصائية:

للتحقق من فرضيات الدراسة نحتاج الى معالجة البيانات ، معالجة احصائية دقيقة فقد اعتمد البحث على الحزمة الاحصائية (SPSS) مجموعة من الوسائل الاحصائية ، وقد قام الباحث بمعالجتها بواسطة البرنامج الاحصائية للبحوث الاجتماعية،وتتمثل كالأتي:

- **النسبة المئوية** :استخدمت لمعرفة نسبة الموافقين و نسبة المعارضين من المحكمين على فقرات الاستبيان لمعرفة الصدق الظاهري ، كما تم استخدامها لمعرفة خصائص العينة وفقا للمتغيرات التالية : (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة .)
- **المتوسط الحسابي :** لقياس مدى تمركز الدرجات حول المتوسط لعينة الد راسة.
- **الاختبار التائي للدلالة الاحصائية(ت)** لمعرفة اذا كان الفرق بين متوسطين هو فرقا جوهريا .

يتم في هذا الفصل تقديم عرض تفصيلي لنتائج الدراسة الأساسية تبعا لتسلسل فرضياتها بعد تحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة لها من خلال استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **spss.**

1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الاول:

للاجابة على السؤال الاول الذي نصه " ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال التدريب اثناء الخدمة في الجزائر؟

ولغرض فحص نتائج هذا التساؤل إحصائيا تم تطبيق اختبار (t) لعينة واحدة، ويبين الجدول الآتي النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم(01): يوضح ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال التدريب أثناء الخدمة في الجزائر.؟

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الافتراضي	(T)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
74	15 .87	3.67	21	_ 12	73	0.00

نلاحظ من خلال الجدول بأن قيمة (t) المحسوبة المقدرة ب (-12) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي فدرجة اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط أصغر من القيمة المتوسطة للمقياس والتي تمثل المتوسط العادي للمجتمع، إذ نتأكد بنسبة 99٪ بأن اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط

سلبية حيال التدريب أثناء الخدمة، وهذا ما ندعمه بقيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث الذي قدر ب (15.87) الذي يقل قيمة المتوسط الافتراضي والذي قدر بـ (21) وهودال إحصائيا.

2. عرض وتحليل نتائج السؤال الثاني:

7. للاجابة على السؤال الثاني الذي نصه " ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال اسباب التدريب اثناء الخدمة ؟

ولغرض فحص نتائج هذا السؤال إحصائيا تم تطبيق اختبار (t) لعينة واحدة، ويبين الجدول الآتي النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم(02): يوضح ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال أسباب التدريب أثناء الخدمة ؟

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الافتراضي	T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
74	5.75	1.87	9	-14.85	73	0.00

نلاحظ من خلال الجدول بأن قيمة (t) المحسوبة المقدرة ب (-14.85) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي فدرجة اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال أسباب التدريب أثناء الخدمة أصغر من القيمة المتوسطة للمقياس والتي تمثل المتوسط العادي للمجتمع، وبالتالي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط سلبية نحو حيال أسباب التدريب أثناء الخدمة، وهذا ما ندعمه بقيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث الذي قدر ب (5.75) الذي يقل قيمة المتوسط الافتراضي والذي قدر بـ (9) وهو دال إحصائيا.

3. عرض وتحليل نتائج السؤال الثالث:

8. للاجابة على السؤال الثالث الذي نصه " ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال التخطيط للتدريب اثناء الخدمة؟

ولغرض فحص نتائج هذا التساؤل إحصائيا تم تطبيق اختبار (t) لعينة واحدة، ويبين الجدول الآتي النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم(03): يوضح ماهي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال التخطيط للتدريب أثناء الخدمة ؟

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الافتراضي	T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية

74	2.78	1.10	5	17.31_	73	0.00

نلاحظ من خلال الجدول بأن قيمة (t) المحسوبة المقدرة ب (17.31) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي فدرجة اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط أصغر من القيمة المتوسطة للمقياس والتي تمثل المتوسط العادي للمجتمع، وبالتالي فاتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط سلبية نحو حيال التخطيط للتدريب أثناء الخدمة، وهذا ما ندعمه بقيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث الذي قدر ب (2.78) الذي يقل قيمة المتوسط الافتراضي والذي قدر بـ (5) وهو دال إحصائيا.

عرض وتحليل نتائج السؤال الرابع :

1. للاجابة على السؤال الذي نصه " ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال محتوى البرنامج التدريبي اثناء الخدمة؟

ينص السؤال الرابع على ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال محتوى برنامج التدريب أثناء الخدمة ؟.

ولغرض فحص نتائج السؤال الرابع إحصائيا تم تطبيق اختبار (t) لعينة واحدة، ويبين الجدول الآتي النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم(04): يوضح ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال محتوى برنامج التدريب أثناء الخدمة ؟

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الافتراضي	T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
74	4.04	1.78	7	-14.25	73	0.00

نلاحظ من خلال الجدول بأن قيمة (t) المحسوبة المقدرة ب (-14.25) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي فدرجة اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط أصغر من القيمة المتوسطة للمقياس والتي تمثل المتوسط العادي للمجتمع، وبالتالي فاتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط سلبية نحو حيال التخطيط للتدريب أثناء الخدمة، وهذا ما ندعمه بقيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث الذي قدر ب (4.04) الذي يقل قيمة المتوسط الافتراضي والذي قدر بـ (7) وهو دال إحصائيا.

4. عرض وتحليل نتائج السؤال الخامس :

ينص السؤال الخامس على أنه " هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال التدريب اثناء الخدمة وفقا للمتغيرات التالية : الجنس، المؤهل والخبرة ؟

ولغرض فحص نتائج هذا التساؤل إحصائيا تم اعتماد **(ت) Test** لعينتين مستقلتين ويلخص الجدول التالي النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم(05): يوضح الاجابة على السؤال هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة وفقا لمتغير الجنس.

الاتجاه	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الإناث	59	16.33	3.48	2.19_	72	0.92
الذكور	15	14	3.93			

يتبين من خلال تطبيق (T) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق بين الجنسين في متوسط اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة أن الفروق غير دالة إحصائيا عند (0.92) وبدرجة حرية 72 لأن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة ب (2.19-) أقل من قيمة (ت) المجدولة وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة .

5. عرض وتحليل نتائج السؤال السادس:

للاجابة على السؤال السبق الذي نصه " هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة وفقا لمتغير المؤهل.؟

ولغرض فحص نتائج هذا التساؤل إحصائيا تم اعتماد اختبار تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)** ويلخص الجدول التالي النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم(06) يوضح هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المدرسين نحو التدريب اثناء الخدمة وفقا لمتغير المؤهل.؟

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(F)	الدلالة الاحصائية
داخل المجموعات	171.48	2	85.74	7.49	O.O1
خارج المجموعات	812.42	71	11.44		
المجموع	983.90	73			

يتبين من تطبيق تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)** لدراسة دلالة الفروق في متوسط درجة اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة حسب المؤهل أن الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

حيث أن قيمة (ف) المحسوبة تقدر ب (7.49) دالة إحصائيا، وهذا يعني أنه توجد فروق في اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة حسب المؤهل.

6. عرض وتحليل نتائج السؤال السابع:

للاجابة على هذا التساؤل الذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة وفقا لمتغير الخبرة.؟

ولغرض فحص نتائج هذا السؤال إحصائيا تم اعتماد اختبار تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)** ويلخص الجدول التالي النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم(07): يوضح أنه هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة وفقا لمتغير الخبرة.؟

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(F)	الدلالة الاحصائية
داخل المجموعات	64.25	2	32.12	2.48	0.09
خارج المجموعات	919.64	71	12.95		
المجموع	983.90	73			

يتبين من تطبيق تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)** لدراسة دلالة الفروق في متوسط درجة اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة حسب الخبرة أن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.09) حيث أن قيمة (ف) المحسوبة تقدر ب (2.48) غير دالة إحصائيا، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة حسب الخبرة.

بعد ما تم عرض نتائج البحث من خلال تقديم نتائج التحليل الإحصائي لأدوات البحث، سيتم في هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج التي تجيب على تساؤلات الدراسة.

1. مناقشة وتفسير نتائج الاول الأول:

ينص السؤال الأول على ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال التدريب أثناء الخدمة في الجزائر؟، و توصلت النتائج إلى أن اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط سلبية حيال التدريب أثناء الخدمة.

وتعود شدة الاتجاه السالب إلى أن المدرسين يشعرون بضغط من الوصاية التي تلزمهم بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في حين أن الندوات التربوية مع المكونين تركز في أغلبها على مصطلحات المقاربة بالكفايات اللازمة للوصول إلى تحقيق نتائج جيدة، كما أن التكوين يركز على الجانب المعرفي ويهمل بشكل كامل التدريب على الأداء .وهذا المطلب في نوعية التكوين– التركيز على الأداء – هو ما ذهبت إليه توصيات الورشة التعليمية في عمليات وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالقاهرة سنة **(1988)** إلى أنه يجب الأخذ باتجاهات جديدة في طرق الأداء وأن تتجه إلى جانب العمل التعاوني والممارسة الذاتية مع إلقاء أحاديث قصيرة ومفيدة توضح الخبرات المستخدمة والإكثار من حلقات المناقشة لتكوين اتجاهات صالحة إزاء مسائل التربية وعرض التجارب التوضيحية بالنماذج العملية مع استعمال النقد واختراع وسائل التحسين.

كما أن طبيعة التكوين قبل الخدمة أو أثناءها عندنا في الجزائر لا يزال يتبع طرقا تقليدية يكون فيه المتكون مجرد متلقي وهو ما يخلق اتجاهات سالبة نحو عملية التكوين .

ونتفق في هذا الطرح مع الباحث "**حبيب تيلوين**" إذ يقول: لقد أصبح تكوين المعلم في أفضل الحالات سوى تجمعات لمعلمين تلقى فيها دروس توضيحية من قبل أحد المعلمين تتبع بمناقشة وهذا فيما يتعلق بالتكوين أثناء الخدمة، أما التكوين الأولي فإنه لا يختلف عنه كثيرا في المدة والتركيز على المعارف الأكاديمية. **(عقيل بن ساسي، 2010، 277)**

وطبقا لنظرية التعلم الاجتماعي فإن سلوك الفرد إنما تحدده اعتقاداته أو توقعاته أكثر مما توجهه المعطيات الواقعية . **(محمد شحاتة، 2000، 447)**، فإذا كانت توقعات الأساتذة واعتقاداتهم نحو عملية التكوين أثناء الخدمة سلبية فإن سلوك الغياب وعدم اكتراث أو الحضور خوفا من المساءلة القانونية تعتبر نتيجة تكاد تكون حتمية، بل إن التكوين بصيغته الحالية سبب في ظهور سلوكات غريبة عند المربين مثل أن الغاية تبرر الوسيلة.

وعند مقارنة هذه النتجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها قد اتفقت مع نتائج دراسات **(السيد، 1991)** ، **(شعلة وعبد العزيز، 1998، VonEschenbach & Pavlak, 1993** ،الشلبي (1995) ودراسة صبيح (2006) بينما تعارضت مع نتائج دراسات **(سليمان، 1990)**،**(Stahler,1991 ،قايلي(2015)**. والتي أكدت على أن اتجاه المعلم سواء كان موجبًا أم سالبًا لا يؤثر جوهريًا على مستوى اكتسابه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب عدم اختيار المعلمين عادة لمهنتهم عن رغبة أكيدة وإنما يكون الاختيار عادة مرتبط بالمعدل الذي يحصلون عليه في الثانوية العامة، والذي يحدد بالتالي دخولهم للتخصصات المختلفة، هذا مما يؤدي إلى انخفاض شعور المعلم بأهمية المهنة التي يمارسها ويقلل من قدرته على اكتساب المهارات الأساسية المتطلبة لمزاولتها قبل الخدمة وأثنائها.

لقد جاءت هذه النتيجة بعكس توقعات الباحث وكما تعارضت مع الاتجاهات النظرية في هذا المجال (Dennis, 1999)، (الدرديري،1997). (عقيل بن ساسي، 2010، 277) وبالرغم من عدم توفر دراسات كثيرة لتدعيم هذه النتيجة أو رفضها فيمكن تفسيرها إلى فقدان المعلمين الرغبة والحماس المطلوبين لممارسة مهنة التدريس، يضاف إلى ذلك ما تتمتع بها الاعمال والمهارات التعليمية اليومية بالروتين وعدم التجدد، وقد يتبنون طرقًا وأساليب ويستخدمون وسائل وأدوات تدريسية تقليدية ويصرون عليها، وبالتالي قد تنقلب الاتجاهات نحو التدريب أثناء الخدمة من اتجاهات ايجابية الى اتجاهات سلبية.

إضافة إلى ما يواجهه المعلمون من صعوبات ومشكلات يومية أثناء التعامل مع الطلبة وممارسة حياتهم المهنية اليومية، كما أن لنمط الإدارة المدرسية التقليدية القائمة في مدارسنا والتي تتأرجح بين الادارة الديكتاتورية أحيانًا والسائبة أحيانًا أخرى، الأمر الذي يؤدي الى احباط الغالبية العظمى من المعلمين، ويرجع ذلك أنهم غير مدفوعين بشكل ايجابي وفعال لأداء وممارسة المهارات والكفايات التعليمية بالمستوى المطلوب.

2. مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال أسباب التدريب أثناء الخدمة ؟، ولكن توصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط سلبية نحو حيال أسباب التدريب أثناء الخدمة.

هذه النتيجة تنسجم مع الأطر النظرية في هذا المجال الداعية إلى أن التدريب أثناء الخدمة يؤدي إلى تزويد المعلمين باستراتيجيات ومهارات تدريسية تساعدهم على التخطيط والتنفيذ والتقويم الجيد والفعال عند ممارسة التدريس في غرفة الصف، وتزيد من رغبتهم في العمل، وتعمل على تغيير سلوكهم المهني نحو الأفضل، إضافة إلى أن التدريب أثناء الخدمة يمكن المعلمين من الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة، وزيادة نموهم المهني وتنمية كفاءاتهم من خلال تطبيق مبدأ استمرارية المرور بالخبرات، وزيادة عملية التثقيف الذاتي، واكسابهم خبرات العمل الجماعي التعاوني، واختيار ممارسات عملية جديدة (Knuth, 1991, Martin, 1991 , Jones, 1999 ، **موسى،2003**)

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة وجد أنها تتفق كليًا أو جزئيًا مع نتائج دراسات كل من: **سليمان،1991، شعلة وعبد العزيز، Voneschenback & Taylor & Others, 1998 1990، Rudolph,2002 ,Sattler, 2001,Anderson, 2000, Stahler, 1996 المومني، Pavlak, 1994 1993** بينما تعارضت مع نتائج دراسات كل من: **سليمان، 1990، السيد، 1991. في(عقيل بن ساسي، 2010، 277)**

وفي هذا المجال يرى" **موسى**" **(2003)** أن هناك أمور واعتبارات أساسية يجب توفرها في البرامج التدريبية حتى تسهم اسهامًا فعالا في سلوك المعلم المتدرب وزيادة فعاليته وهي أن تلبي رغبات المعلم وميوله وقدراته وتزوده بالاتجاهات والقيم الايجابية، أن تراعي واقع المعلم المتدرب وخبراته وحاجاته الواقعية، أن

تراعي حياته النفسية، أن توفر التغذية الراجعة الإيجابية أن تدفع المعلم من خلال استخدام الوسائل والأساليب المشوقة، توفير الشعور بالرضا والثقة بالنفس لدى المعلم.

كما أكتسب تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهمية خاصة، لأنه يعتبر مكملا لإعدادهم قبل الخدمة ويأتي التدريب بعد أن يكون الفرد قد مارس مهنة التعليم لمواجهة المشكلات التعليمية التي تعرض لها، ومن أجل تزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التي تمكنه من القيام بدوره التعليمي المتجدد، فقد أكد ديوي على أهمية تدريب المعلمين بقوله "إن كافة الإصلاحات التعليمية مرتبطة بنوعية العاملين في مهنة التعليم وشخصيتهم. **(مصطفى أبو عطوان، 2008، 3)**

3. مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال التخطيط للتدريب أثناء الخدمة ؟.والتي جاءت سلبية بمعنى ان افراد العينة غير راضين عن تخطيط البرامج ، ومن المفروض ان تخطيط البرامج ينبثق من الخطة العامة لسياسة التعليم المكلة للمنظومة التربوية الجزائرية . وعليه فانه يعتمد على اسس تربوية واضحة ومحددة .كما ان القائمين على التدريب هم مفتشون (مشرفون تربويون) واساتذة ذوي خبرة في الميدان فهم ملزمون بما خطط له عند تنفيذ البرنامج. وربما هذا غير موافق للوقت الذي اختير للتنفيذ وربما بعد مكان التدريب وغيره مما جعل المتدربين غير راضين عن التخطيط للبرامج.

4. مناقشة وتفسير نتائج السؤال الرابع:

تص السؤال الرابع على ما هي اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط حيال محتوى برنامج التدريب أثناء الخدمة ؟ وتوصلت النتائج إلى أن اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط سلبية حيال محتوى برنامج التدريب أثناء الخدمة.

فمن بين أهم أهداف التكوين المستمر هو السير بالأستاذ قدما وذلك بإكسابه معارف ومهارات عديدة حسب حاجة العمل، ونجد أيضا أن الأساتذة يعتمدون كثيرا على التكوين أثناء الخدمة من خلال تبادل الزيارات والمناقشات والندوات التربوية والملتقيات وذلك لأنها تساعدهم على التكيف ومواكبة التغييرات والتكوين يساعد بشكل مباشر على تعديل السلوك وتنمية المهارات وهذا ما تشير إليه دراسة: الشهري عبد الرحمن فراج، سامر عبيد الله الصاعدي، المطوع سعود بن عبد العزيز، رشدي أحمد طعيمة و محمد بن سلطان البندري.

وذلك لأن مكان التكوين ومدته والوقت الذي يجرى فيه مهم جدا لنجاح التكوين وأهدافه كما أشارت إليه بعض الدراسات ، و أن من أهم العوامل التي تحد من فعالية التكوين هو بعد عقد دورات التكوين عن مكان العمل، مع مراعاة ظروف الأساتذة و الفروق الفردية بينهم .

يؤثر عدد الدورات التكوينية ومحتواها بشكل كبير في نجاح التكوين وتحقيق الأهداف وهذا ما أشارت إليه دراسة "خليل إبراهيم شبر"، ودراسة "علي عبيد محمد النمشة"..(محمد عبد الفتاح ياغي، 1986، ص 121).

5. مناقشة وتفسير نتائج السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على أنه هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة وفقا متغير الجنس، ولكن نتائج الدراسة توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "قشوش" (1991) التي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المعلمين والمعلمات في الاتجاهات نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

كذلك تختلف مع نتائج دراسة "شعلة وعبد العزيز" (1998) التي توصلت عن وجود أثر جوهري للتدريب أثناء الخدمة على الأداء التدريسي.

بالإضافة إلى نتائج دراسة "**رودولف**" **(2002)** التي توصلت نتائجها بأنه توجد فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو برامج التدريب أثناء الخدمة لمصلحة المعلمين، كما أشارت إلى التأثير الايجابي لهذه الدورات التدريبية في فعالية المعلمين التدريسية. (زياد بركات، 2005، 9)

وتفسر هذه النتيجة بأن الأساتذة الذكور والإناث يعيشون نفس الظروف في التكوين قبل وأثناء الخدمة ولديهم نفس اهتمامات التدريس ويتطلعون إلى تكوين يعود بالفائدة على تلاميذهم، أي توجد آراء متشابهة بين الجنسين حول هذين المحورين.

6. مناقشة وتفسير نتائج السؤال السادس:

نص السؤال السادس على أنه هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة وفقا لمتغير الخبرة.

أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذين لديهم خبرة عالية و الأساتذة ذوو الخبرة المتوسطة والأساتذة ذوو الخبرة القليلة، وهذا معناه أنه توجد آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة، وعليه فإن خبرة المعلم لا تؤثر في رأيه حول استجابة برامج التكوين المستمر للأستاذ للمتطلبات المهنية.

ويرجع عدم وجود فروق تعزى إلى عامل الخبرة المهنية إلى أن أغلب أفراد العينة متساوون في المستوى الأكاديمي وبالتالي اهتماماتهم وحاجياتهم ومن ثم اتجاهاتهم نحو التكوين سيكون غير مختلف تماما.

7. مناقشة وتفسير نتائج السؤال السابع:

نص السؤال السادسة على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المدرسين نحو التدريب اثناء الخدمة وفقا لمتغير المؤهل.

توصلت نتائج الدراسة أنه توجد فروق في اتجاهات المدرسين نحو التدريب أثناء الخدمة حسب المؤهل التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة ولقد اتفقت هذه النتيجة كليًا أو جزئيًا مع نتائج دراسات (قشقوش، 1991،1987 Pigge & Marso, Taylor Others, 1990)، شعلة وعبد العزيز، 1998، بينما تعارضت مع نتائج دراسات (سليمان، 1990، قشقوش، 1991,Smith, 1999الكيلاني، 1999، Stahler, 1996).في (زياد بركات، 2005)

تفسر هذه النتيجة الى انخفاض دافعية المعلمين ورغبتهم في مهنة التدريس من جهة، وإلى انخفاض مستوى برامج التدريب التي تنفذها وزارة التربية والتعليم من جهة أخري والروتين الذي يصاحب اجراءات هذه البرامج، إذ غالبًا ما يقوم بعرض هذه البرامج معلمين أو مشرفين تربويين غير مؤهلين بشكل تربوي ومسلكي يساعدهم على تقديم هذه الدورات بفعالية، هذا مما يؤدي إلى فقدان أهمية هذه البرامج لدى المعلمين الملتحقين وينعكس ذلك في ضعف قابليتهم واستعدادهم نحوها، وبخاصة اذا علمنا أن هذه الدورات تعقد عادة أثناء العطل الرسمية أو أثناء الاجازات بين الفصول مما يفقدها أهمية المتابعة من قبل المعلمين ويعتبرونها عباً ثقيلا عليهم، ويلتحقون بها دون رغبة أساسية، ومن هنا نرى أن هذه الظروف غير المريحة والتي تصاحب هذه البرامج التدريبية، بالإضافة إلى قلة التجهيزات المساندة عند عرض الدورات التأهيلية، حيث عادة ما تعرض على شكل محاضرات يتم مناقشة محتوى المقررات الدراسية فقط كل ذلك يجعل من هذه الدورات قليلة المنفعة والتأثير في اتجاهات المعلمين. (زياد بركات، 2005).

سبل تحسين التدريب من وجهة نظر مدرسي المرحلة المتوسطة

1. استعمال وسائل حديثة 9.45 %
2. اختيار الوقت المناسب للتكوين (الثلاثاء مساءا) 9.45 %
3. تزويد المتدربين بالكتب و دليل الكتاب و المعدات البيداغجية 5.40 %
4. التدرب التطبيقي 4 %
5. التكوين قبل البدء في البرنامج 4 %
6. تخفيف المناهج 4 %
7. ان يكون التكوين شاملا و متنوعا (بيداغوجي و نفسي)4 %
8. إضافة حصص للترفيه 2.70 %
9. العمل في افواج لتشجيع الابداع 2.70 %
10. تقليص عدد التلاميذ في القسم 2.70 %
11. اختيار الاساتذة المكونين قبل البدء في البرنامج 2.70 %
12. زيادة مدة التكوين و اجراء دورات تكوينية منتظمة 2.70 %
13. استخدام اللغات الاجنبية في التدرب1.35 %

14. اخذ راي الاساتذة بعين الاعتبار 1.35 %
15. التخطيط المحكم و تحديد الاهداف بوضوح 1.35 %
16. منح شهادات بعد نهية التدرب 1.35 %
17. بعثات الى الخارج 1.35 %

سبل تحسين التدريب اثناء الخدمة في رأي ذوي الخبرة

بعد تحليل اجابات الخبراء اثناء المقابلة التي اجريت معهم بخصوص طرق تحسين التدريب اثناء الخدمة تحصلنا على ما يلي:

1. القيام بدراسة شمولية للتكوين اثناء الخدمة.
2. عمل رزنامة سنوية (تخطيط مسبق).
3. بناء برامج تدريبية في ضوء احتياجات المتدربين.
4. الاعتماد على المكونين الاكفاء.
5. تصنيف المتدربين(المدرسين) وفقا لمؤهل المتدرب واحتياجاته التدريبية .
6. جدية المتابعة والتقويم.
7. الوقت غير كاف، والتوقيت غير مناسب.
8. الوسائل المساعدة في العملية التدريبية غير كافية.

هذه السبل التي حازت على اعلى التكرارات في اجابات عينة الخبراء ولو لاحظنا عدم رضا افراد العينة (مدرسي المرحلة المتوسطة). التدريب برمته من حيث الاسباب الداعية اليه او التخطيط له وحتى محتوى برامج التدريب ، وهذا الذي جعل تأكيدهم على سبل التحسين وكأنها تغطية للنقائص التي هم غير راضين عنها.

التوصيات: من خلال النتائج التحصل عليها يمكن ان توصي الدراسة بما يلي:

1. القيام بدراسات مسحية واسعة على اتجاهات المدرسين حيال التدريب أثناء الخدمة.
2. القيام بدراسة مشمولة حول احتياجات المدرسين العلمية والفكرية والمهنية...حتى تكون خلفية لبناء برنامج التدريب أثناء الخدمة.
3. توفير الوسائل مياعدة حديثة العلمية التعلمية.
4. اختيار الوقت المناسب لاجراء التدريب أثناء الخدمة.
5. يجب اختيار المكونين الأكفاء للقيام بالعملية.
6. القيام بالمتابعة والتقويم المستمر وبجدية.

المراجع العربية

1. احمد اللقاني (1999) معجم المصطلحات ا لتربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب القاهرة .
2. تركي ا ربح،(1990) ، **أصول التربية و التعلم، الج ا زئر**، ديوان المطبوعات الجزائر.
3. تيلوين حبيب (2002) تكوين المعلمين في العالم العربي من خلال التجربة الجزائرية، مجلة التربية والتعليم في الوطن العربي، ومواجهة التحديات، الجزء الأول، دارالغرب للنشر والتوزيع.الجزائر.
4. جبرائيل بشارة (د.ت) تدريس المعلمين اثناء الخدمة ، مفهومه اهدافه واتجاهاته المستقبلية ، المؤتمر الاول حول التدريسالمهني للمعلمين ، بنغازي ليبيا .
5. جبرائيل بشارة،(1986) ، **تكوين المعلم العربي و الثورة العلمية و التكنولوجية**، بيروت،
6. حامد عبد السلام زهران،(1984)، **علم النفس ألاجتماعي** القاهرة، عالم الكتب، طبعة5 .
7. حجازي ، تغريد (2008) بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مجلد 9كلية التربية جامعة البحرين ، ص89- ص 108.
8. خليصة قايلي(2015) اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين اثناء الخدمة ، مذكوة ماستر غير منشورة ، جامعة اكلى محمد اولحاج، البويرة الجزائر .
9. الدريدي محمد (2000) أثر برنامج قائم على التعلم من أجل الإتقان في تنمية الكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع، أفريل
10. دويدار ، عبد الفتا ح محمد(1994) علم النفس الاجتماعي ، اصوله ومبادئه . بيروت دار النهضة العربية .
11. زياد بركات (2005): " الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفتعلية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس"، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
12. السبيعي، سعد بن محمد (2002) علم ا لنفس الاجتماعي ، دار الفكر القاهرة .
13. سرور، احمد فقي (1987) استراتيجية تطوير المعلم قي مصر،م،مطابع الجهاز المركزي القاهرة .
14. سويف ، مصطفى (1983) مقدمة لعلم النفس الاجتماعي ، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية .

15. الشرعة حسين سالم والباكر جمال محمد(2000) اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تاثرها ببعض العوامل الديموغرافية ، المجلة التربوية مجلد 14 عدد56 ص155-ص184.
16. الشلبي ، سامي نمر الشيخ (1995) اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا ،نحو التدريب اثناء الخدمة في الاردن ، ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك.
17. الشمري ،احمد (2010)ثقافة التدريب متى نتبناها ، مركز الامير سلمان لريادة الاعمال ، جامعة الملك سعود .
18. صبيح سعد نهاد (1993) مؤسسات إعداد المعلمين في اليمن، مجلة قضايا العصر، عدد2 يناير، عدن، اليمن.
19. عبد القادر يوسف(د.ت)تنمية الكفاءات التربوية او تدريب المعلمين اثناء الخدمة . دار الكتاب العربي .
20. عبد المؤمن فرج الفقي(1994) الادارة المدرسية المعاصرة ، بنغازي ليبيا ، جامعة قار يونس.
21. عدس عبد الرحيم (1995) واقعنا التربوي الى اين ، عمان الاردن ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
22. عزيز حنا (1985) دراسات وقراءات تربوية ونفسية مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
23. عقيل بن ساسي (2010): "اتجاه أساتذة الرياضيات مرحلة التعليم المتوسطة نحو التكوين أثناء الخدمة"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 10، ص ص (261-285).
24. عيسوي ، عبد الحمن (1972)دراسات في علم النفس ألاجتماعي بيروت دار النهضة .
25. الغدير آمال إبراهيم (2001) البرامج التدريبية وأثرها في أداء المديرات والمساعدات بالمدارس المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض باستخدام نموذج تقويم الأداء الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
26. فهد سعيد بن سعيدان (2004) اتجاهات معلمي التربية البدنية نحو المهنة في مدينة الرياض، ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود.
27. القواص، وفاء (2006) اتجاهات معلمي التعليم الاساسي نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التعليم الصفي وعلاقة هذه الاتجاهات بممارساتهم وممارسات التلاميذ الصفية ، ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة دمشق.
28. الكندري ، احمد مبارك (1992)علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة ، الكويت مكتبة الفلاح .

29.محمد عبد الفتاح ياغي،(1986) التدريب الإداري بين النظرية و التطبيق، الرياض: عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود.

30.محمد، منير موسى (1993)الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ،عالم الكتب القاهرة.

31. مصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان (2008): "معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة"، الاغدارة التربوية في كلية التربية بالجامعة الاسلامية، غزة . الجامعية للدراسات و النشر و ألتوزيع .

32. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، النصوص المنظمة لتكوين المكونين، في قطاع التربية الوطنية، للفترة من 1967– 2005، الجزء الثاني، عدد خاص، الجزائر .

المراجع الاجنبية

1. Akubuiro, I.M. & Joshua, M.T. (2004). **Self-concept, attitude and achievement of secondary school students in science in Southern Cross River State**, Nigeria. The African Symposium. 4(1). Retrieved May 19.200

2. Bouzida Abderahmane ,(1973), Les institutions Algériens et leur progression , édit OPU , Algérie .

3. Kistler, C (1989). A comparison of Achievement Gains of Adult Basic Education students in competency Based Education and Traditional Education. 'Dissertation Abstract international, 45(4) P1012

فاعلية الإستراتيجية الهادفة للمعلم في إزالة معيقات عملية التعلم

د . قاسم قادة بن طيّب

أستاذ محاضر قسم – أ –

المركز الجامعي أحمد بن يجي الونشريسي تيسمسيلت – الجزائر

00213794189503

Kada.gacem@yahoo.fr

مقدمة

يُخطئ مَن يحكم على معلّم بالنّجاح من خلال تركيزه على معيار واحد، وبالتالي فنجاح المعلّم في العملية التعليمية التعلمية تتحكم فيه جملة من المعايير، وهي مُطّردة أي: غير مُوحّدة بين جميع المعلمين، فمنها ما هو معرفي، ومنها ما هو فنّي، ومنها ما هو قيمي خلقي...وكُلّما اجتمعت هذه المعايير في ذات معلّم وُصِف بالنّاجح في أداء رسالته.

لقد تعدّدت مصادر اكتساب المعرفة في زماننا، وأصبح المتعلّم وِعاء لها، وبإمكانه أن يتعلّم شيئاً جديداً وهو يتجوّل في شارع مُفعم باللافتات، كما أصبح بإمكانه اكتساب معرفة جديدة وهو أمام الشاشة أو في دور الانترنت الأمر الذي حزّ في نفوس كثير من المعلمين، ودفع بهم إلى التّفكير في أنجع السبل للتأثير في أغلبية مُتعلّمي القسم وتمكينهم من الاكتساب.

من هذه المسلّمة تأتي إشكالية بحثي هذا لأردّ على بعض القائلين الذين فصلوا في هذا الحكم نتيجة تطور مصادر المعرفة وبذلك قطعوا الطريق أمام تأثير المعلّم واجتهاده، وهي دعوة لا ترتكز على أساس ديداكتيكي، لذا حرصت على إفادة القارئ المتخصّص في حقل التعليمية، وأُثبت في هذا البحث المتواضع أنّه بإمكان المعلّم أن ينقذ تلك الفئة المحكوم عليها بالفشل، ولن يتأتى له ذلك إلاّ إذا ركّز على جملة من الاستراتيجيات التي ينبغي أن يعمل بها لتفعيل عملية التعليم والتعلّم، ولبلوغ هذا القصد النبيل حريّ بي أنْ أطرح جملة من الاستفسارات منها:

- هل نجاح المعلّم مع متعلميه مرهون بسعة ثقافته، وجديّة تحضيره للأنشطة المستهدفة بالتعليم؟
- كيف للمعلّم أن يُقرن بين تكوين المتعلّم، والاهتمام بحالاته النفسية، والاجتماعية..؟
- متى يُركّز المعلّم على اختيار إستراتيجية تعليمية تعلمية وِفق مسار مزجي بين استهداف المعارف والالتفاتة إلى معوّقات اكتسابها ؟

- ما هي التقنية المثلى في الربط بين فكر المتعلّم، وما يحول بينه وبين المكتسبات المعرفية؟
- في ظلّ اعتماد هذه الإستراتيجية ألا يمكن أن يتساءل المهتمون بذلك عن مصير الفئة التي لا تشكو حاجة، كيف يُمكن للمعلّم أن يربط بينها وبين هذه الفئة ؟
- هل إدارة الوقت المُخصّص لتقديم المعارف للمستوى المُدرّس لا تتأثر بهذه الإستراتيجية ؟
- كيف يُمكن للمعلّم العربي أن يُصبح مُطبّقا لهذا النموذج من الإستراتيجية مع مُتعلميه ؟
- ما هي الآليات التي ينبغي أن يكون عليها في كوامن شخصيته؟ وما هي العناصر التي يُمكن أن تُكتسب حتى يُصبح مُطبقا لهذه الإستراتيجية ؟

هذه وغيرها من الإشكالات التي سأناقشها في بحثي هذا قصد تمكين المعلمين منها، وتخليص المتعلمين من الرسوب والإخفاق.

إنّ طبيعة هذا الموضوع اقتضت منّي التوزيع التالي: مقدّمة، وثلاثة مباحث، أمّا المبحث الأوّل فقد تناولت فيه الاستراتيجيات الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية، وفي المبحث الثاني تعرضت فيه للآليات المترجمة لإستراتيجية المعلم، أمّا المبحث الثالث فقد خصّصته للإستراتيجية الإجرائية في إنجاح العملية التعليمية لأصل في خاتمة البحث إلى تلخيص أهمّ النتائج المتوصل إليها، وقد ناسبني في طرحي هذا المنهج الوصفي التحليلي، باعتبار مضمونه مبني على رؤى خاصّة.

المبحث الأوّل

الاستراتيجيات الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية

في ثنايا تعليمنا لفعل ما قد تصحب تلك العملية جملة من العناصر نابعة من شخصية المعلّم، وهي متنوّعة وشاملة تعكس في مطلقها أهمّ المميزات التي تخصّ هذا المعلّم في فكره، وعواطفه، وأخلاقه، وسلوكه...وقد تعمل هذه العناصر متبلورة فيما بينها لتؤثّر في شخصية المتعلّم، وهو ما يتجلى في محاولة المتعلّم تقليد المعلّم في جملة من سلوكه المؤثّر فيه، إذْ كلّما كانت تلك العناصر قريبة المنال من المتعلّم أيْ: مؤثرة فيه، طيّعة بين يديه ومُمكنة التنفيذ، سهلة الانجاز، ساعده ذلك في التّحصيل والاكتساب المعرفي.

إنّ الملاحظ للتفاوت القائم بين نواتج المتعلمين قد يستقرّ رأيه على أثر تلك العناصر المُميّزة لشخصية المعلّم، ودورها في تحقيق النجاح مع فئة دون أخرى، ومن هذا المنطلق يأتي سرّ نجاح هذه الفئة مع متعلميها، وهو ما سأحاول شرحه في العناصر التالية:

- الاستراتيجيات العامّة

الذي أقصده بالاستراتيجيات ([1]) العامّة في حقل التعليم هو ما يمتاز به المعلّم النّاجح من رؤى صائبة يحرص على تطبيقها مع متعلميه، الأمر الذي ينتج عنه شيئاً من التميّز في أدائه فتتيَسّر على يديه عملية التعلّم، ولعلّ الملاحظ لهذه الفئة من المعلمين تستوقفه جملة من الميزات منها:

- 1 . اعتبار الأداء التعليمي رسالة

المعلّم في هذا المجال لا ينظر إلى العملية التعليمية مجرّد حجم ساعي يقدّمه ثمّ ينقطع، بل بُعد نظره ووعيه بما أسند إليه جعل منه يعتبرها رسالة حاضرة معه في جميع الأوقات والأمكنة، لذا فهو متشبّع بها، وبما يقوم به.

[1] – من مفاهيم مصطلح إستراتيجية Stratégie هو " مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالات من المعرفة الإنسانية بصورة متكاملة، مع تحديد الوسائل والأساليب التي تساعدنا على تحقيق الأهداف." (– المعجم التربوي، فريدة شنان ومصطفى سجرسي، وزارة التربية الوطنية المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر 2009م، ص127.)

- 2 . حبّ الفعل التعليمي

قد يميل الواحد منّا إلى إنجاز عمل ما، ولكن درجة إتقانه تخضع لمعيار مدى حبّه لهذا العمل، كذلك هو الشأن بالنسبة للفعل التعليمي، إذْ كُلّما كان المعلّم ولوعا ومُتعلّقاً به نجح في إتقانه.

- 3 . جدية الانجاز والتقديم

يُخطئ من ينعت مُعلّما ما بالنّجاح إذا لم يكن هذا الأخير على درجة من الجدية في التحضير والتقديم؛ لأنّ مثل هذا العمل يصل إلى المتعلّم ويبعث فيه جانبا من النشاط.

- 4 . احترام المتعلّم

إنّنا حينما نُشعر المتعلّم بأنّه عضو فعّال في القسم من خلال تحفيزه على المُشاركة نكون بهذا الإجراء قد بلّغناه رسالة مفادها أنّه مُحترَم في أفكاره، الأمر الذي يمتدّ إلى شخصيته.

- 5 . التفاعل مع الأنشطة المُقدّمة

نجاح المعلّم يكمن كذلك في تفاعله وحيويته مع الأنشطة المقدّمة للمتعلّم، إذْ كلّما أحسّ المتعلّم بذلك ترسّخ فيه سلوك النشاط التفاعلي مع الإطار الخارجي، فينتج بذلك عملاً هادفاً.

- الاستراتيجيات الخاصة

بالإضافة إلى هذه المميزات التي تُميّز شخصيته التعليمية في إطارها العامّ، هناك عناصر يمكن لمن يتابع فعل التعليم لدى هذه الفئة أن يكتشفه في ثنايا العملية التعليمية، نذكر منها:

- 1 . استهدافه لجميع متعلمي القسم

إنّ نجاح المعلّم في إستراتجيته التعليمية متوقف على اهتمامه بجميع متعلمي قسمه دون التركيز على النّجباء، والتغافل عن الآخرين مُركّزاً في هذا الإجراء على سلوك تقني يقتضي منه معرفة بناء الوضعيات التعليمية الخاصة بجميع مستويات متعلمي قسمه.

- 2 . مُراعاته للفوارق الملاحظة على مستوى متعلمي قسمه

إنّ مفهوم البيئة التعليمية تقتضي من المعلّم أن يُراعي مكونات قسمه؛ لأنّ مُتعلمي القسم الواحد هم في الأصل من بيئات أسرية مختلفة الشيء الذي يفرض عليه أن يُراعيه من الجوانب التالية:

أ . العقلية

مِمّا هو مُسلّم به أنّ نسبة الذكاء تختلف من فرد لآخر، وعلى المعلّم أن يسعى جاداً إلى اكتشاف ذلك من خلال روائز واختبارات متنوعة، وعليه أن يسعى جاداً إلى سدّ الخلل الملاحظ في ذلك، وتنمية القدرات العقلية من خلال التنويع وعدم التركيز على مستوى الذاكرة والحفظ فقط، بل لا بُدّ من إثارة شيء من الفهم، والتّحليل والتركيب والتطبيق..

ب . النفسية

للأثر النّفسي الدّور البالغ في تنمية شخصية المتعلّم، وعلى المعلّم أن يُراعي مشاعر متعلميه ليضمن نماء نفسياً بعيداً عن كلّ تعقيد.

ج . الاجتماعية

إذا سلّمنا بأنّ الفرد ابن بيئته، فالمعلّم في المدرسة يسعى جاداً من خلال إستراتيجية تعليمية مبنية على جعل المتعلّم يشعر بالجماعة من خلال تفعيل الأنشطة الجماعية، وهو بذلك يسعى إلى ترسيخها في ذات المتعلّم؛ لأنّ عملية التعاون تُتيح الفرص للمتعلمين أثناء الأنشطة المختلفة داخل المدرسة وخارجها من الانصهار ضمن الجماعة، كاشتراكهم معا في البحوث، أو المشروعات، أو التجارب مع جعل التقدير النهائي منسوبا للجماعة كّلها حتى يُدعّم الرُّوح الجماعي، ويُحبّب إلى التلاميذ الإيثار والبذل،[2] وهو ما أثبتته التجارب في حقل التعليمية أنّ

[2] – تطور السياسة التعليمية في المجتمع العربي، محمد علي حافظ، دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، القاهرة، بغداد الطبعة الأولى 1976م، ص 179.

استفاد المتعلمين قد تكون من بعضهم البعض ليس في الجانب المعرفي فحسب، و إنَّما يتعدَّاه إلى أمور أخرى تجعل من المتعلّم ميالاً إلى حبّ الجماعة.

3 . اعتماده على الطرائق الفاعلة

قد يسعى المعلّم إلى اعتماد طريقة ما، ولكن سرعان ما يكتشف عدم استساغتها من متعلميه، فيعدِل عنها للعمل بطريقة أخرى أكثر فاعلية لتمكين متعلميه من التموقع في جوّ النشاط وضمان اكتسابه.

- 4 . التركيز على توظيف الفواصل أثناء الفعل التعليمي

قد يعمل المُعلّم جاداً دون اعتماد فواصل تربوية يستهدف بها مراعاة تعب العقول نتيجة التركيز؛ لأنّ عقل المتعلّم قد يكلّ ويعي نتيجة التركيز، وهو ما يستدعي منه مراعاة تنظيم فواصل ذات صلة بالموضوع مُتضمنة لشيء من الترفيه اللحظي، ثمّ يرجع بهم ثانية إلى النشاط، وهكذا..

المبحث الثاني

الآليات المترجمة لإستراتيجية المعلم

إنّ الذي أقصده من هذا المبحث هو بيان أهمّ الأفعال المنجزة من قبل المعلّم أثناء تقديم نشاط تعليمي ما، وما هي الآليات المُنجزة من المعلّم حتى يجعل من نشاطه ناجحا ومُكتسباً من قبل أغلبية المتعلمين، لأنّ الأصل في نجاح المعلّم هو حينما يتحقّق مع أكبر نسبة من مُتعلميه، وليس المعلم الناجح مَن يتوقف نجاحه مع الأقلية لا لشيء إلاّ لكون أنّ مهمّة المعلّم الناجح تقتضي تمكين الأغلبية من اكتساب المعرفة، وهو ما يتطلب من المعلّم حنكة بيداغوجية وممارسة تعليمية تقتضي منه تجاوز الدور الآلي الذي يقوم به الكثير من المعلمين، وهو ما يُمكن أن ننعته بإستراتيجية الفعل التعلمي ([3]) فيميل بذلك إلى التعامل مع جملة من العناصر أثناء فعله التعليمي، ومن هذه العناصر التي يسعى إلى مُراعاتها ما يلي:

- 1. نسج وضعيات تعليمية تعلمية مبنية على التدرّج

المقصود بالبناء التدرجي للوضعيات التعليمية هو أن يضمن المعلّم مخاطبة جميع مستويات مُتعلميه، فيبدأ بالوضعية العامة ليضمن بها تفاعل الجميع تمّ يترقى إلى وضعية ثانية، وثالثة وهكذا..

- 2. تمكين المتعلمين من التجريب

من سلبيات بعض المناهج التعليمية في الأقطار العربية أنّها لا تنح بالمتعلّم اتجاه التجريب، فيتخرّج المتعلّم منها وهو ملمّ نسبياً بما هو نظري فقط، إلاّ أنّ الأساس يكمن قي الجانب التطبيقي، وعليه يتعيّن على المعلّم العربي أن يُشجع متعلميه على ربط النظري بشيء من التطبيق.

---

[3] – المقصود بإستراتيجية التعلم Stratégies d'apprentissage " هي مبادئ أساسية وإجراءات وعمليات مطلوبة، كي يحدث تعلم الفرد، وهي متعددة، يتم تحديدها بناء على طبيعة الموقف التعليمي، والهدف منه، وخصائص ومستويات الدارسين . " (– المعجم التربوي، فريدة شنان ومصطفى سجرسي، ص127.)

- 3. الحرص على تقويم إجاباتهم

ممّا هو مُتغاضى عنه في كثير من الأحيان في ثنايا فعل التقويم وخاصة منه الشفوي لا مبالاة المعلّم بإجابة المتعلّم والتعقيب عليها، وهو ما يُؤثر سلبا في الاكتساب السليم للمعرفة، كما أنّ تثمين إجابة المتعلّم لها من التأثير الايجابي على ذات المتعلم.

- 4. متابعة عملية العلاج من خلال استهداف المعنيين بأنشطة لاصفية

قد يستعصي على المعلّم بعد عملية التقويم مُعالجة بعض الحالات التي تشكو نقصاً سافراً نتيجة ضيق الوقت، إلاّ أنّه بإمكانه أن يتابع تلك الحالات من خلال تكليفهم بإنجاز أنشطة خارج القسم مع مُتابعة ذلك وتقويمه.

- 5. التنويع من الوضعيات التكوينية مع استهداف الشفوي والكتابي

المقصود بالوضعيات التكوينية هو المعرفة المستهدفة بالتحصيل من قبل المتعلّم، وكُلّما نوّعنا من هذه الوضعيات مكّنا بذلك جميع مستويات القسم من التفاعل معها مُناوبين بين وضعيات تكوينية شفوية، وأُخرى كتابية لتفادي الرّتابة والملل على المتعلّم.

- 6. مُراعاة المشاعر النفسية للمتعلّم

في حالة وقوف المعلّم على حالات لم تتمكن من هضم المحتوى، فالجدير بالمعلّم أن لا ينعتهم بالضعف، بل عليه أن يتفادى الشرح الأوّل وأن يجتهد في نقل تلك المعرفة بأسلوب آخر، مع تفادي تلك النعوت كصفة " ضعيف " ؛ لأنّه يُؤثر في نفسية المتعلّم سلباً.

إنَّ دور المعلم التربوي والبيداغوجي أثناء ملاحظته لظاهرة الإخفاق على مستوى بعض تدعوه إلى تجنب كُلّ ما له علاقة بفضاضة القول أو خشونة المعاملة باعتبارهما يسيئان إلى المتعلم، وقد تتسبَّبُ له في أزمة نفسية،

فالدراسات في هذا المجال بيَّنت أنَّ " الأطفال والمراهقين يلزمهم من جانب الكبار الرّقة في المعاملة، والبراعة في خُلق الألفة،"[4] فالكثير منهم ينزعج أمام رُعونة الموقف الذي يؤثر سلبا على عملية التواصل والتحصيل.

وقد ينتج عن ذلك جملة من السلوكات تحول دون تحقيق الفعل التعلمي منها: "– زيادة الحركة. – ثورات الغضب وحدة المزاج. – كثرة الحديث والتوتر.– العدوان. – شدة الانطواء والانعزال أو الانسحاب من المجتمع و الخجل. – الإهمال. – المعاناة من مشاعر الغيرة – الكسل و التراخي والإهمال، "[5] وبمراعاة المعلم لهذا الجانب يُساعده في تمكين متعلميه من تخطّي الصّعاب و تحقيق التعلمات.

- 7. مُراعاة الظروف الاجتماعية للمتعلّم

لقد أرجع بعض العلماء سرَّ إخفاق فئة من المتعلمين إلى نقطة بداية المشوار الدراسي، وهو ما حدّده أندريه لوغال في" تأثير الأوساط الاجتماعية المدرسية الذي يُؤدي" عندهم منذ بداية الحياة الدراسية إلى الإخفاق والشعور بعدم الكفاية والضيق تحت تأثير ضروب من التأنيب وجهت إليهم، وكان من نتيجة أول اضطراب في اكتساب المهارات الأولية العجز عن متابعة التقدم الطبيعي في الأعمال المدرسية ومن الضيق في التخلف [6]" .

المبحث الثالث

الإستراتيجية الإجرائية في إنجاح العملية التعليمية

إنَّ من أوثق العلاقات التي ينْبغي أنْ تُعقد تلك التي يجب أن تكون بين المعلم والمتعلم وبالأخصّ قي ثنايا تقديم الأنشطة من خلال تجاوز المعلّم للنّظرة الروتينية إلى المتعلّم، ومُحاولة استبصار جوانب أخرى تتصل بواقعه وظروفه اللحظية لِما لها مِن أثر في عملية التعلُّم، إذْ كُلمَّا كان المُعلم مُلمّاً بها تمَكن من مَعرِفة الخَلل القائم والمتسبّب في مُعيقات التّعلم، وللتقليل من حدّة هذه المُعيقات يتعيّن على المعلّم أن يكون حريصاً على مُراعاة جوانب إجرائية تمتاز بمواصفاة بيداغوجية منها:

- 1. مراعاة منهجية التقديم

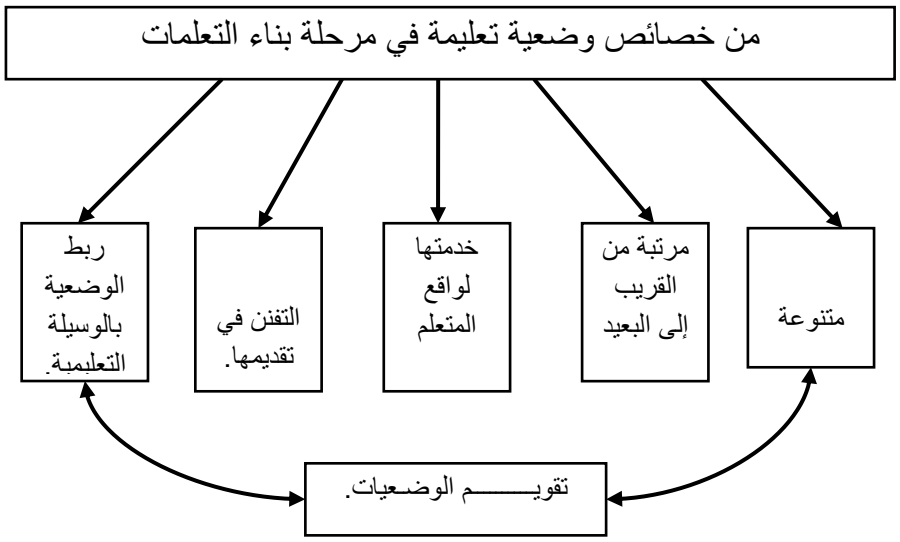
---

[4] – النمو التربوي للطفل والمراهق ، دروس في علم النفس الارتقائي، كمال دسوقي، دار النهضة العربية بيروت 1979م، ص 36 .

[5] – التربية النفسية للطفل والمراهق، عبد الرحمن العيسوي " ط1 2000م،دار الكتب الجمعية / سوفينيو بيروت، ص42 ، 43 .

[6] – التخلف المدرسي أندريه لوغال، ترجمة: أيمن الأعسوامام، ط1982م، منشورات بيروت باريس، ص146 .

وهو ما يتجلّى أثناء عملية التَّعامل مع إنجاز الأنشطة التَّعليمية حيث تقتضي مراعاة جوانب منهجية يمكن ضبطها في الشكل التالي :



إنَّ تتبُّع المُعلم لهذه الإستراتيجية، واحترام مراحلها تُمكنّه لا محالة من تبليغ المحتويات، كما تغرس في نفسية المُتعلم منهجية التَّلقي التي تُساعده على الفهم، ومهما كانت شخصية المُعلم التربوية وأدائه المُتميز إلاَّ أنَّه أثناء تقويمه لمُتعلميه قد يقف على حالات لم يكتمل بناؤها نتيجة ثغرة ما، فيسعى جادّا إلى سدّها في مرحلة البناء.

- 2. مراعاة فعل التقويم

لبلوغ تعلم طبيعي وفعّال على المُعلم مراعاة " تقويم النتائج للنشاطات "[7] المنجزة، وفي ثنايا ذلك تُقوّم وضعيات البناء قصد تعديل التّعلّمات لاعتبار تعليمي وهو أنّ فعل التقويم" يُساعد على ترجمة الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التي تقابله،"[8] وعلى العموم فالعملية التكوينية تبقى مفتوحة، وبإمكان المعلّم

[7] – علم النفس التربوي في الإسلام، يوسف مصطفى القارضي/ مقداد بالجن، دار المريخ الرياض 1981م، ص 236.

[8] – الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، أحمد إسماعيل حجي، دار الفكر الغربي القاهرة، ص 164 .

أن يُخطّط لبناء إستراتيجية مبنية على أسلوب علاجي تربوي(9) للفئة التي تشكو عائقاً ما في عملية الاكتساب في ثنايا عملية التقويم، والملاحظة المستمرة التي ينبغي أن تبنى على الدقة والموضوعية فيما تمَّ بناؤهم فيه، وهو ما يعني ضرورة تفعيل دور التقويم أثناء صيرورة النشاط، والذي فيه تُحدَّد " الأعراض الظاهرية المتعلقة بالإعاقة أو الحالة، ويتمُّ الفحص إمَّا بالملاحظة أو بوسائل دقيقة أوْ بتحاليل مُعمَّقَة"[10]، وعلى ضوء ذلك يسعى المعلّم إلى تدوين الخلل أوْ النقص الملاحظ على المتعلّم.

3. التخطيط لحاجيات المتعلّم

إنَّ الفعل البيداغوجي لن يكتب له النجاح إلاَّ إذا خطّطّ له المعلم بناء على حاجيات المتعلم، فيها يتوخى الجانب المنهجي للمعارف المُبرْمجة بِاعتبارها مطية لبناء معارف أخرى جديرة بالإنجاز، وعلى المعلم أن يُراعي " القدرات الفردية للتلميذ والمعارف التي يجب أن يكتسبها والتي لم يتمكن منها، وفي هذه الوضعية يجب على المعلم أن يعتمد على تشخيص المفاهيم غير المكتسبة"[11] نتيجة عجز المتعلّم باعتباره يتموقع ضمن فئة بطيء التّعلّم والني تمتاز بالمواصفات المبيّنة في الجدول التالي:

---

[9] – إنّ البناء المعرفي لا يعرف التوقف فالتقويم والبناء المعرفي عمليتان مُتلازمتان مُتكاملتان لا يُمكنُ الفصل بينهما، فالمعلم وهو يقوّم يبني والذي لم يكتمل بناؤه نتيجة عجز ما يُعالج تربوياً باعتبار هذا الفعل يدخل في الإطار " البيداغوجي، وهو يسمح للمعلم من معالجة بعض الثغرات المعرفية، كما يتعدى العلاج الدعامة البسيطة إلى التكفل بطريقة منهجية ومُنظمة بمجموعة المعارف الأساسية التي أخفق فيها المتعلم، والتي لا يُمكن له بناء معارف جديدة من دونه " (– دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومُعالجتها، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، يونسيف جويلية 2004م، ص21.) وحتى تُؤدي هذه العملية مفعولها فهي تحتاج من المعلم إلى نظرة فاحصة اتجاه مُتعلميه خاصة أثناء تقويم أعمَالهم بُغية التمكن من تشخيص الضعف.

[10] – نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، رمضان أرزيل ومحمد حسونات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع المدينة الجديدة تيزيوزو 2001م، 2 / 106 .

[11]– دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومُعالجتها،وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي، المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، ص21 .

خصائص الاضطراب	بطيء التّعلّم
نسبة أو معامل الذكاء	بين 70 و 85 درجة.
مستوى التّحصيل الدّراسي	انخفاض في جميع المواد بشكل عام بالإضافة إ القدرة على الاستيعاب .
سبب تدنّي التّحصيل	انخفاض ملحوظ في معامل الذّكاء .
المظاهر السلوكية	غالباً ما يُظهر مشكلات سلوكية تكيفية.
الخدمة الملائمة	التّدريس يكون في الأقسام العادية مع إدخال التعديلات على البرامج.

جدول بتصرف يمثل اضطراب التعلّم عند فئة بطيء التّعلّم [12]

وعموما فإنّ تجربة التعامل مع هذه الفئة أثبتت لنا اشتراكهم في بعض الخصائص، والتي نورد منها على سبيل الذكر:"– قصوره في تعلم اللغة واضح جدا.– مدة انتباهه قصيرة. – ضعيف في عملية التمييز والتحليل العقلية.– انتقال التعلم محدود لديه.– ضعيف ضعفا واضحا في تقديره لنفسه ومعرفة قوته وضعفه، والحكم على أعماله،" [13] ومن هذا المنطلق وجب على معلمينا الانتباه الجيّد إلى الوضع الفعلي للمتعلم وتقويمه تقويما موضوعيا خاصة في تعلم اللغة باعتبارها أساس كلّ التعلمات، فإذا مكنّا متعلمينا من مفاتيح اللغة في وقتها كلَّ التعلمات التي تأتي بعدها يسهل بناؤها.

- 4. انتقاء وضعيات تعليمية قصيرة

إنّ انتقاء وضعيات قصيرة ومُتنوعة تشدّ من انتباه المتعلّم، وهي كإستراتيجية منجزة من قبل المعلّم تعمل على التقليل من الرسوب؛ لأنّ نفسية المتعلّم تميل إلى " طابع التَّنوُّع والانتقال، " [14] وقصد التحكم في انتباههم أكثر وتفادي الرتابة والتكرار المقيت في تناول الأنشطة التي يُعاني منها الكثير من المُعلمين نرى ضرورة تخصيص ثُلث التوقيت لتقويم التعلمات قصد الإحاطة بوضعيات مرحلة البناء.

---

[12]– مدخل إلى علم النفس التربوي، سعيد زيان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر2013م،ص111.

[13] – التربية وسيكولوجية الطفل،ويلس . ن . بوز ، ترجمة أديب يوسف، ص 283 – 239 بتصرف .

[14] – مدخل إلى علم نفس النمو ، سعد زيان ، ديوان المطبوعات الجامعية 2007م، ص 76 .

و لبلوغ كُنْه الإستراتيجية المبنية على مراعاة المُعالجة الفاعلة للفئة التي لم يتحقّق معها فعل الاكتساب المعرفي يتعيّن على المُعلم أنْ يُراعي جملة من الأساليب أثناء استهداف المعنيين منها:

- " التأكيد من إنماء المهارات العامة إنماء جيدا.
- إثراء بيئته التعليمية بالنواحي الحسية .
- تحديد أهداف التعلم و تقريبها إليه.
- تقديم النصائح السهلة التي تتعلق بحياته.
- التركيز عل قياس نتائج عمله و درجة تفهمّه [15] " والحقيقة أنّ مثل هذه الأساليب جديرة بالتفعيل ليس في المستويات الدّنيا فحسب بل حتى في المستويات الأخرى مع شيء من التحوير.

إنَّ إهمال مثل هذه الأساليب وغيرها لا يشجع على بلوغ عملية المعالجة، وهو ما يدعو إلى وُجوب مُراعاتها أثناء سيْر حصص النشاط التعليمي باعتبارها عوامل مُساعدة في تحقيق النجاح، الأمر الذي يتطلب مهارة وخبرة تربوية، فنجاح" المعلم في مهمته هذه تتطلب منه أن يَعلم أنَّ عملية التكوين عملية تدريجية شأنها في ذلك شأن أية عملية نمو أخرى وتحتاج إلى تكوين أكثر من علاقة، "[16] وهي تحتاج إلى مُمارسة وخبرة قد يكتسبها المعلم شيئا فشيئا عن طريق تعامله اليومي والفعَّال، كما يُمكن أن تكون عملية اكتسابها سريعة عن طريق تفعيل المعلّم لواقع تعليمه بشيء من المطالعة لكتب التخصّص: بيداغوجية – تربوية – نفسية – تعليمية المادّة..

قد يحكم بعض المعلمين على بعض المتعلمين بالفشل الدّراسي نتيجة عدم تمكنه من استيعاب المعارف في وقتها، إلاّ أنَّ شهادة التربويين والسيكولوجيين في هذا الجانب تدعو هذه الفئة إلى مراجعة هذا الحكم القاصي حيث أثبتوا إمكانية إسعافهم وإدماجهم معرفيا وفكرياً ضمن بقية التلاميذ، فبإمكانهم " القيام بالأعمال التي يقوم بها الآخرون ولكنهم يكونون فيها دونهم سعة وكفاءة، [17] وإذا تمكن المعلّم من إذابة هذه الفئة في بَوْتقة الأعمال التي يقوم بها غالبية التلاميذ يكون بذلك قد حقّق معهم شيئا من التحصيل المعرفي، ولن يتأتى له ذلك إلاّ إذا استهدف

---

[15] – التربية و سيكولوجية الطفل،ويلس . ن . بوز، ترجمة أديب يوسف، ص 243 – 244 بتصرف.

[16] – التعلم، دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية، رمزية الغريب،ط3، 1967م مطبعة المعرفة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص363 .

[17] – التعلم، دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية، رمزية الغريب، ص240.

تعلّمهم ببعض الأدوات والوسائل التي تعين على تحقيق فعل التعلم منها "– مزج اللعب بالتعليم. – التعليم عن طريق النشاط، "[18] وهكذا.

وعلى المُعلم أنْ يعتمد على تفعيل عملية التَّواصل بينه وبين مُتعلميه من جهة، وبين المُتعلمين مع بعضهم البعض من جهة أخرى، كأنْ يقحمهم في المُشاركة للتعبير والإفصاح قصد تعديل وتسوية عملية النطق؛ لأنّ إقصاء المتعلّم من المشاركة وعدم تمكينه بإدلاء رأيه مضرٌّ به، وقد أورد الجاحظ في هذا السياق ما نصّه: "وكان يزيد بن جابر قاضي الأزارقة بمد المُقعطل يُقال له الصَّموت؛ لأنّه لمّا طال صمتُه ثقُل عليه الكلام، فكان لسانه يلتوي ولا يكادُ يَبينُ،"[19] وهو ما يستدعي من معلمينا تحفيز وتشجيع التَّلاميذ على المُشاركة المُنظّمة والتَّعقيب عليها من باب التَّوجيه، كما يتعيَّن عليه إقحام بيئة المُتعلم قصد مُعالجة حالات عُسر القراءة من خلال استهداف المَعنيين بالأنشطة اللاصفية في المجال اللُّغوي، وهو ما ذهب إليه حلمي خليل في ضرورة إشراك " العوامل الخارجية في عملية التّعلم بصفة عامة، وتعلم اللّغة بصفة خاصّة، لأنَّه يربط عملية التَّعلم بالمُحيط البيئي الذي يتحمل مسؤولية التّدعيم عند الطفل غير المُزود بالقدرة اللُّغوية،"[20] وتحقيقا لهذا المسعى يلجأ كثير من المُعلمين بمُطالبة مُتعلميهم للتحضير المُسبق قصد تمكينهم من المحتوى المُدرّس.

إنَّ حرص المعلّم على تفعيل هذه الإستراتيجية التربوية ضرورة تمليها حتمية إنقاذ هذه الفئة التي تشكو حاجة الاكتساب الفوري باعتبارهم يُظهرون صعوبة في استيعاب بعض المفاهيم المدروسة، وفي اكتساب تعلمات ضرورية لبناء تعلمات جديدة لاحقة، لذا ينبغي أنْ تتمّ عملية بناء هذه الإستراتيجية بطريقة بيداغوجية مُلائمة تُساعد المتعلمين من تجاوز صعوباتهم، وذلك بتكييف طرق التَّدخل وتشخيص مواطن الضعف الفعلية لاستدراكها، واللُّجوء إلى تفريد التَّعلم عندما يكون ذلك مُمكنا، "[21] وهو ما يُمكن أنْ يتحقّق للمعلّم إذا راعى المُواصفات التاية:

- تشخيص المفاهيم غير المكتسبة من المتعلّم.
- الحرص على تذليل الصعوبات.
- استعداد المعلّم لمثل هذه الوضعيات من خلال التحضير الجيد.

---

[18] – تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الفكر الغربي 2000م، ص 131 .

[19] – البيان والتبيين،الجاحظ، تحقيق عبد السَّلام هارون، دار الفكر للطباعة و النشر والتّوزيع، (د – تا)، 1 / 38 .

[20] – اللّغة و الطفل، دراسة في ضوء علم اللّغة النّفسي،حلمي خليل، بيروت دار النَّهضة العربية 1986م، ص 28.

[21] – المراسلة رقم 071 / 0.0.2 / 08 ، المؤرخة في 03 / 06 / 2008م، وزارة التربية الوطنية .

كلّ ذلك يُساعد على الأخذ بهذه الفئة إلى تجاوز الصعوبات وحسن التَّموقع في الأنشطة الموالية، وإلاّ تراكمت عليه النقائص المعرفية مُقارنة مع متعلمي مُستواه.

أهمية إستراتيجية مُراعاة مستويات مُتعلمي القسم الواحد

تتجلَّى أهميتها فيما ينتجُ عنها من فوائد على مستويات عدّة:

1. المستوى التربوي
- اكتمال مفاهيم النشاط وضمان استيعابه مع الجميع.
2. المستوى النفسي
- التقليل من الفروق الفردية.
- مساعدة المتعلمين على معالجتهم نفسياً.
3. المستوى الاجتماعي
- تسهيل عملية التكيف ضمن الجماعة.
- تحفيزهم على المشاركة والمناقشة.

كيفية تسيير إستراتيجية مُراعاة مستويات مُتعلمي القسم الواحد

الذي أقصده من عملية تسيير إستراتيجية مُراعاة مستويات مُتعلمي القسم الواحد هو الانجاز الفعلي والملموس أثناء النشاط التعليمي ومراعاة وضعية متعلمي القسم إزاء التعلمات المُقدّمة، ولبُلوغ أهدافها أقترح على المعلمين تتبَّع المراحل التَّالية:

- الحرص على اكتشاف الحاجيات بشكل يتماشى وعملية التشخيص الفعلي.
- إقحام المعنيين ضمن أفواج؛ لأنّ ذلك يساعد على تثبيت المعارف غير المستوعبة .
- اعتماد وضعية إشكالية جامعة للأفواج قصد إثارة اهتمامهم.
- التعامل مع السَّبورة والحرص على تسجيل الأجوبة.
- اعتماد أجوبة المتعلمين بعد ضبطها وتصويبها.

- تعزيز التَّعلمات باستعمال وسائل تعليمية هادفة.
- تقديم وضعيات جديدة لتعزيز الموقف التعلمي.
- التركيز على التقويم فيما تم تكوينهم فيه.
- اعتماد وضعيات تعليمية مُتباينة.

ووفق هذه المرحلية تُصبح المدرسة فضاء رحبا للنجاح، ولا مجال لتلك الادعاءات القاسية في حقّ فئة من المتعلمين والحكم عليهم بالفشل لا لشيء إلا لكون العلم في حقل التعليمية أثبت " أن الطفل البطيء التعلم هو طفل ذو قابليات محدودة في تعلم الأمور العقلية، وهو يأتي في تصنيف الذكاء العام ما بين ضعاف العقول والأسوياء " " أما حاصل ذكائه فهو تحت I.Q 91 وهو أعلى من I.Q.V "[22]، " وهو خلاف لضعاف العقول، يمكن أن ينتظر منه أن يحرز بعض النجاح في تعلم المنهاج المدرسي العادي[23]، فواضعوا البرامج الرسمية نسجوها بناء على معايير علمية تهدف إلى مخاطبة كل الفئات شريطة تعامل المعلم مع المنهاج والحرص على تبليغ الكفاءات القاعدية التي تستهدف مختلف الجوانب الوجدانية والفكرية والحركية، فمن التلاميذ مَنْ يبدو تفوقه واضحا في بعض المواد الفكرية دون غيرها، وهو ما يُمكن تفسيره بتداخل جُملة من العناصر منها: استعداده الفكري، وميله في تعلمها ناهيك عن أثر المُعلم في عملية الاكتساب.

الخاتمة

[22]– I.Q. صورة مختصرة من intelligence quotient و معناها حاصل الذكاء: أي حاصل قسمة العمر العقلي – كما يشير إليه اختبار الذكاء – على العمر الزمني.

[23]– التربية وسيكولوجية الطفل، ويلس . ن . بوز، ترجمة أديب يوسف الطبعة الثالثة، نشر وتوزيع المكتبة الأموية بدمشق، ص 237.

ممّا يُمكن استخلاصه من نتائج في شأن هذا البحث الذي حصرنا إشكاليته في عدم انسجام نسبة نجاح القسم الواحد، وقد تتبّعتها من زاوية إستراتيجية المعلّم وكيف يُمكن له عند ضبطها أن تكون سبباً في تخليص بعض المتعلمين من الضعف، وعليه فالمعلّم الناجح هو الذي يسعى إلى إنقاذ هذه الفئة كذلك، ولن يكون له ذلك إلاّ إذا اعتمد على إستراتيجية فاعلة ضمّنها النظر إلى جملة من العناصر منها:

- التركيز على تعليم جميع متعلمي القسم من خلال استهدافهم بوضعيات تعلمية مناسبة.
- الاهتمام بتقويم التعلمات مع الحرص على معالجة النقائص.
- اعتماد أدوات إجرائية لضمان تفعيل عملية التكوين.
- مُراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية للفئة الأقلّ استيعاباً.
- مُتابعة العملية التكوينية مع الفئة الأقلّ استيعاباً من خلال أنشطة لا صفية.
- الحرص على تفعيل تعلماتهم بأساليب تقنية.

مثل هذه الإستراتيجية المعتمدة مع هذه الفئة من الناحية البيداغوجية لا تتنافى مع استهداف تعليم بقية المتعلمين، ولكن مهارة المعلّم ينبغي أن تكون حاضرة في كيفية التعامل مع مستويات القسم الواحد دون التركيز على فئة وإهمال أخرى، مع مُراعاة تقنية إدارة الوقت المُخصّص للنشاط وهو فضاء لبحث آخر.

قائمة المصادر والمراجع

- **المصادر**

- البيان والتبيين،الجاحظ، تحقيق عبد السَّلام هارون، دار الفكر للطباعة و النشر والتّوزيع، (د – تا) .

- **المراجع العربية**

- الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، أحمد إسماعيل حجي، دار الفكر الغربي القاهرة .
- تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الفكر الغربي 2000م.
- التربية النفسية للطفل والمراهق، عبد الرحمن العيسوي " ط1 2000م،دار الكتب الجمعية / سوفينيو بيروت.
- تطور السياسة التعليمية في المجتمع العربي، محمد علي حافظ، دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، القاهرة، بغداد الطبعة الأولى 1976م.
- التعلم، دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية، رمزية الغريب،ط3، 1967م مطبعة المعرفة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومُعالجتها، وزارة التربية الوطنية، **مديرية التعليم الأساسي** المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، يونسيف جويلية 2004م.
- علم النفس التربوي في الإسلام، يوسف مصطفى القارضي/ مقداد بالجن، دار المريخ الرياض 1981.
- اللّغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللّغة النّفسي،حلمي خليل، بيروت دار النَّهضة العربية 1986م.
- مدخل إلى علم النفس التربوي، سعيد زيان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر2013م.
- مدخل إلى علم نفس النمو ، سعد زيان ، ديوان المطبوعات الجامعية 2007م.
- المعجم التربوي، فريدة شنان ومصطفى سجرسي، وزارة التربية الوطنية المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر 2009م.
- نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، رمضان أرزيل ومحمد حسونات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع المدينة الجديدة تيزيوزو 2001م.
- النمو التربوي للطفل والمراهق، دروس في علم النفس الارتقائي، كمال دسوقي، دار النهضة العربية بيروت 1979م.

- **المراجع المترجمة**

-التخلف المدرسي أندربه لوغال، ترجمة: أيمن الأعسوامام، ط1982م، منشورات بيروت باريس.
- التربية وسيكولوجية الطفل، ويلس . ن . بوز، ترجمة: أديب يوسف الطبعة الثالثة، نشر وتوزيع المكتبة الأموية بدمشق.

- **المجلات والمراسلات**

- المراسلة رقم 071 / 0.0.2 / 08 ، المؤرخة في 03 / 06 / 2008م، وزارة التربية الوطنية .

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

الدكتور/ عيسى المحتسب "جامعة الأقصى"

الأستاذ : محمد عاطف محمد العكر

التخصص الدقيق: ماجستير إرشاد نفسي

المؤسسة الأصلية : وزارة التربية والتعليم غزة

الدولة: فلسطين

رقم الهاتف : 2157085 – جوال 0599737946

البريد الإلكتروني: baheth2010@hotmail.com

المعايير المهنية وأداء المعلم كمتنبئات بالتوافق المهني لدى المعلمين

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المعايير المهنية وأداء المعلم والتوافق المهني لدى المعلمين، والكشف عن قدرة تتنبأ متغيرات المعايير المهنية وأداء المعلم بدرجة دالة إحصائياً بالتوافق المهني، والتعرف عن وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين كل من المعايير المهنية وأداء المعلم والتوافق المهني وكل من متغيرات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (300) من المعلمين، أسفرت نتائج الدراسة بأن متوسط "المعايير المهنية" (72.6) ، ومتوسط "أداء المعلم" (82.6) ، ومتوسط "التوافق المهني" (75.8) وأن العلاقة بين التوافق المهني والمعايير المهنية يساوي (0.66) والعلاقة بين التوافق المهني وأداء المعلم يساوي (0.64) وتبين أنه يمكن الاعتماد على المعايير المهنية وأداء المعلم في التنبؤ بالتوافق المهني وتبين وجود فروق في التوافق المهني والمعايير المهنية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، وأداء المعلم، ووجود فروق في التوافق المهني وأداء المعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير والمعايير المهنية لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغير سنوات الخدمة، وجود فروق في التوافق المهني تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

المقدمة :

يعد المعلم ركن أساسي في العملية التعليمية بكل صورها وأشكالها وطرقها وأساليبها، فما من طريقة أو أسلوب إلاّ والمعلم ركيزته ودعامته حتى تلك الأساليب التي تسمى الأساليب الذاتية، فدور المعلم دور أساسي كواضع للبرنامج أو مجهز لأجهزته أو ناصح ومرشد وموجه.

تحتاج مهنة التعليم إلى قاعدة أساسية تستند عليها، وتكمن أهمية المعايير المهنية في أنها تؤسس لمهنة التعليم، بهدف تطوير وتحسين العملية التربوية بوجه عام، والارتقاء بوضع المعلم المهني وتقدمه الوظيفي بوجه خاص، كما أنها توفر له مضلة للأمن الوظيفي وتشجعه على العمل الجماعي والمشاركة ويظهر ذلك في التطور المهني والتي يعتبر المرجعية التي توضح الخصائص المهنية التي ينبغي للمعلم الحفاظ عليها، والسعي الدائم لتلبيتها مما يؤدي إلى تطوره المهني المستمر، وتكون الدافع وراء سعيه للارتقاء بنفسه، وتطوير قدراته وابداعاته، وبالتالي حدوث التقدم المتوقع للمعلم في ممارسته المهنية وقدراته المعرفية، واتجاهاته ومعتقداته نحو التعليم، حيث ينعكس ذلك على نوعية التعليم ومستواه في الوطن، وكذلك التقويم والتي يعتبر مرجعية تربوية لبناء أدوات قياس وتقويم تتوافر فيها درجة مناسبة من الصدق والثبات والموضوعية، فتتحقق العدالة والمساواة، ما يجعلها تمثل تحد للمعلم لبذل قصارى جهده للتمييز والتطور المستمر في أدائه، وكذلك التعاون والشراكة حيث توفر المعايير فرصا للتعاون والشراكة بين عناصر المؤسسة التربوية من جهة وبين المجتمع المحلي من جهة أخرى، حيث أنها ستكون دافعا للمعلم إلى تعزيزي هذه العلاقة وإشراك الأهل والعناصر البشرية ذات العلاقة بعملية التعليم باعتبارها مسؤولية مشتركة (Franks, David ، 18:2001).

ولقد اعتمدت هيئة تطوير مهنة التعليم معايير مهنية للمعلم تغطي كافة المتطلبات الأساسية لمهنة التعليم، وقد تم تصنيفيها ضمن ثلاثة مجالات رئيسة متكاملة ومتداخلة أولها المعرفة والفهم والتي تستند الأطر العامة لكفاءة المعلم على مدة امتلاكه للمعرفة وتطورها ضمن السياقات الاجتماعية والثقافية والتاريخية، وخبرته الذاتية، فالمعرفة تمثل القاعدة العريضة التي تبني عليها المهارات المهنية للمعلم،

ومعتقداتـه واتجاهاتـه نحـو مهنـة التعلـيم، وتـؤدي إلـى تحقيـق الفاعليـة والاسـتمرارية للعملية التعليمة التعلمية، كما أنها تساعد على اختيار ممارسات تربوية مخطط لها، تقود إلـى اتخـاذ قرارات تربويـة صـحيحة مـع الإدراك التـام بـأن العلاقـة بـين المعرفـة والمهارات هـي علاقـة تبادليـة تكامليـة، وثانيها المهارات المهنيـة والتـي تظهـر أهميتها في قدرة المعلم على ترجمة المعرفة إلى مهارات وممارسات عملية، مع الأخذ بعين الاعتبـار أن الممارسـة العمليـة تبنـى علـى قاعـدتي المعرفـة والفهـم، وتنمـو وتتطـور بـالاطلاع الواسـع وتبـادل الخبـرات والتجريـب والممارسـة، وثالثهـا الاتجاهـات المهنيـة والقيم حيث أن معتقدات المعلم واتجاهاتـه نحـو مهنـة التعليم تسـاعده علـى تشـكيل منظومـة قيميـة لديـه ولـدى طلبتـه وعليـه فـإن التزامـه باتجاهـات إيجابيـة نحـو مهنـة التعليم تدفع به إلى النمو المعرفية والمهارى، الذي سيؤثر في الطلبة لتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمدرسة (الظاهري، 2007 : 69).

والتوافق المهني جزء من التوافق العام، وهو يعكس رضا الفرد عن عمله، وعن مكونات بيئتـه والعلاقـة مـع الـزملاء، وهـو أمـر مهـم لقيـام الفـرد بمهـام عملـه علـى أكمـل وجـه، فـالتوافق المهنـي يـرتبط بالنجـاح بالعمـل، والتكيـف مـع أداء المعلـم التـي يعمـل بهـا (Mraziks, 2009 : 106).

ويعتبر التوافق المهني للمعلم في التربية الخاصة شرطا اساسياً في مهنة التعليم، فإذا افتقدناه فـي المعلمين فإننـا لا ننتظـر منهم إرسـاء دعـائم التوافق النفسـي فـي التلاميـذ، فمعلم التربية الخاصة يجب أن يحب الأطفال ويميل إلى العمل معهم، ويقدر حاجاتهم ومطالبهم (Lazuras, 2006 : 11).

والتوافق المهنـي جزءاً من التوافق العـام، وأحد مظـاهره، وهو يعكس رضـا الفرد عن عمله، وعن مكوناته البيئية، وعلاقته بزملائه، وهو أمر ضروري لقيام الفرد بمهام عمله علـى أكمـل وجـه، ذلـك لأن التوافق المهنـي يـرتبط بالنجـاح فـي العمـل وتكيفـه مـع أداء المعلـم التـي يعمـل بهـا ماديـا ومهنيـاً ونفسـياً لتحقيـق أكبـر قـدر مـن التـوازن (فحجـان، 2010 : 30).

ومن خـلال استشـعار الباحـث بأهميـة المعـايير المهنيـة وأداء المعلـم كمتنبئـات بـالتوافق المهني لدى المعلمين، قام الباحث بعرض مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة: جاءت مشكلة الدراسة ممثلة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

هل يمكن التنبؤ بالتوافق المهني في ضوء المعايير المهنية وأداء المعلم لدى المعلمين؟

وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل يرتفع مستوى المعايير المهنية لدى المعلمين في المدارس الحكومية عن المستوى الافتراضي؟
2. هل يرتفع مستوى أداء المعلم في المدارس الحكومية لدى المعلمين في المدارس الحكومية عن المستوى الافتراضي؟
3. هل يرتفع مستوى التوافق المهني لدى المعلمين عن المستوى الافتراضي؟
4. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين التوافق المهني وكل من المعايير المهنية وأداء المعلم لدى المعلمين؟
5. هل تتنبأ متغيرات المعايير المهنية وأداء المعلم بدرجة دالة إحصائياً بالتوافق المهني لدى المعلمين؟
6. هل توجد فروق ذات دالة إحصائياً في المعايير المهنية وأداء المعلم والتوافق المهني وكل من متغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – وسنوات الخدمة – عدد الدورات التي تلقيتها)؟

أهداف الدراسة:

الكشف عن مدى المعايير المهنية لدى المعلمين، والكشف عن واقع أداء المعلم في المؤسسات، ومعرفة مستوى التوافق المهني لدى المعلمين، ,التعرف على العلاقة بين المعايير المهنية وأداء المعلم والتوافق المهني لدى المعلمين، والكشف عن قدرة تتنبأ متغيرات المعايير المهنية وأداء المعلم بدرجة دالة إحصائياً بالتوافق المهني لدى المعلمين، والكشف عن وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين كل من المعايير المهنية وأداء المعلم والتوافق المهني وكل من متغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – وسنوات الخدمة – عدد الدورات التي تلقيتها)

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في :

اعتبار عملية تحديد المعايير المهنية وأداء المعلم الأساس الذي تقوم عليه التوافق المهني وبالتالي تصبح هذه العملية مدخلا مناسبا ونقطة انطلاق مهمة نحو تعليم أفضل وتوافق مهني أفضل، ومن المتوقع أن تؤدي هذه الدراسة إلى توفير المعايير المهنية الفعلية للفئات المستهدفة بالتدريب ونوع هذا التدريب، ومن المتوقع أن تعتمد هذه الدراسة الدقة في جمع المعلومات والبيانات وتحليلها وبالتالي تحديد المعايير المهنية وأداء المعلم والتوافق المهني وفقا لأسس ومعايير موضوعية تستند إلى حقائق علمية من واقع مشكلات المعلمين، مما قد يسهم في تطوير عملية التدريس لدى الفئات الخاصة بمدارس الحكومة.

مصطلحات الدراسة:

المعايير المهنية :

يقصد بها في هذه الدراسة كل أحكام الجودة في ضوء ما تضمنته المناهج الفلسطينية في عملية التدريس والتي تعبر عن قيم أو اتجاهات أو أنماط تفكير أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات (الحديدي ودهمش,2013 :677).

المعايير المهنية اجرائياً :

الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس المعايير المهنية الذي أعد لهذا الغرض.

التوافق المهني : العملية المستمرة التي يقوم بها الفرد من أجل تحقيق التكيف والانسجام بينه وبين المهنة أو الوظيفة التي يؤديها وبينه وبين أداء المعلم (هيجان، 2004 : 97).

التوافق المهني إجرائياً :

الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس التوافق المهني الذي أعد لهذا الغرض.

أداء المعلم : اتقان المعلم للأداء العلمي والمهني من خلال تطوير أدائه العلمي وتمكنه من تخصصه ومتابعة الجديد والحديث فيه ليتمكن من تنسيق المعرفة في

عصر الانفجار المعرفي الذي فيه الآن، ثم تطوير أدائه المهني التربوي من خلال تمكنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة مع العمل على تحقيقها وقياسها(سعيد، 2013 : 21).

أداء المعلم اجرائياً :

الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس أداء المعلم الذي أعد لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: حددت هذه الدراسة بموضوع المعايير المهنية وأداء المعلم كمتنبئات بالتوافق المهني لدى المعلمين.

الحد المكاني: أجريت الدراسة على المعلمين بالمدارس الحكومية.

الحد الزماني: أجريت الدراسة في العام الدراسي 2015 – 2016م.

الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وجد الباحث أن هناك ندرة في الدراسات التي تربط بين المتغيرات بشكل ثنائي، وعدم وجود دراسة تربط متغيرات الدراسة موضع الدراسة مجتمعة، وسيستعرض الباحث أهم هذه الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة من الأحدث إلى الأقدم، ومنها:

هدفت دراسة (فحجان، 2010) إلى التعرف على العلاقة بين التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية ومرونة الأنا لدى المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (45) من المعلمين بمدارس الحكومة في محافظات غزة، وأسفرت نتائج الدراسة أن التوافق المهني لدى المعلمين (73.3%) ،وتبين أنه توجد علاقة بين التوافق المهني ومرونة الأنا (0.527) وهو معامل إيجابي قوي، وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغيرات الدراسة الجنس والحالة الاجتماعية المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع الإعاقة التي يعمل معها وفئة العمل والدخل الشهري.

وهدفت دراسة (جولتان، 2013) إلى الكشف عن فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، والكشف عن العلاقة بين الدرجة الكلية للمقاييس فعالية الذات والتوافق المهني

وجودة الأداء، وتكونت عينة الدراسة من (45) معلمة من معلمات غرف المصادر، انتهت النتائج إلى أن مستوى التوافق المهني يقل عن مستوى 80% كمستوى افتراضي، كما انتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية وأبعاد مقياس التوافق المهني.

فرضيات الدراسة:

بناء على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة قام الباحث بصياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

1. يرتفع مستوى المعايير المهنية لدى المعلمين عن المستوى الافتراضي؟
2. يرتفع مستوى الرضا عن أداء المعلم في المدارس الحكومية لدى المعلمين عن المستوى الافتراضي؟
3. يرتفع مستوى التوافق المهني لدى المعلمين عن المستوى الافتراضي؟
4. توجد علاقة دالة إحصائياً بين التوافق المهني وكل من المعايير المهنية وأداء المعلم لدى المعلمين؟
5. تتنبأ متغيرات المعايير المهنية وأداء المعلم بدرجة دالة إحصائياً بالتوافق المهني لدى المعلمين؟
6. يوجد فروق دالة إحصائيا في المعايير المهنية وأداء المعلم والتوافق المهني وكل من متغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – وسنوات الخدمة – عدد الدورات التي تلقيتها)

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، الذي يهدف للتعرف إلى المعايير المهنية وأداء المعلم كمتنبئات بالتوافق المهني لدى المعلمين لدى الخريجين موضع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في محافظات قطاع غزة التابعين لوزارة التربية والتعليم بمدارس الحكومة.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (300) من المعلمين، وقام الباحث بتطبيق الدراسة على عينة مكونة من (310) معلم ومعلمة، وقد تم استرداد (300) استبانة، وفيما يأتي الخصائص الإحصائية لعينة الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	البيان	العدد	النسبة المئوية	المتغير	البيان	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	200	66.7	المؤهل العلمي	بكالوريوس	262	87.3
	أنثى	100	33.3		ماجستير فأكثر	38	12.7
	المجموع	30	%100		المجموع	300	%100
سنوات الخدمة	أقل من 5	60	20	عدد الدورات التدريبية التي تلقيتها	أقل من 3	70	23.3
	5-10 سنوات	141	47		4-6 دورة	180	60
	أكثر من 10	99	33		أكثر من 6	50	16.7
	المجموع	300	%100		المجموع	300	%100

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث لمعالجة البيانات الكمية للمقاييس موضع الدراسة ما يأتي: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد، واختبار التبيان المتعدد (MANOVA).

أدوات الدراسة:

أولاً : مقياس المعايير المهنية: إعداد (البخش، 2011) ويتكون من (20) فقرة.

صدق المقياس: صدق البناء Construct Validity

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والمجال الكلي بواسطة برنامج (SPSS)، كما هو موضح

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية .

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
1	** 0.63	8	** 0.64	15	** 0.61
2	** 0.57	9	** 0.58	16	** 0.61
3	** 0.64	10	** 0.75	17	** 0.85
4	** 0.75	11	** 0.65	18	** 0.71
5	** 0.67	12	** 0.71	19	** 0.67
6	** 0.55	13	** 0.64	20	** 0.71
7	** 0.66	14	** 0.62		

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ر) عند مستوى دلالة 0.01 لدرجة حرية (30–2) = 0.449

ثبات المقياس: استخدم الباحث طريقة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha

حسب الثبات بواسطة معامل كرونباخ ألفا، وذلك بالاستعانة بدرجات العينة الاستطلاعية.

جدول (3) معاملات كرونباخ ألفا.

البيان	قيم معاملات الثبات	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس.	** 0.88	**دالة إحصائياً عند مستوى 0.01**

** دالة إحصائياً عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن: معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 للمقياس، مما يؤكد على تميز فقرات المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانياً : مقياس أداء المعلم : إعداد الباحث ويتكون من (20) فقرة.

صدق المقياس:

الصدق الظاهري : قام الباحث بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (4) من مجال الاختصاص، وقام المحكمين بإبداء آرائهم من خلال تعديل بعض الفقرات، والحذف والإضافة لبعض الفقرات، إلى أن وصل المقياس إلى صورته النهائية (20) فقرة.

صدق البناء Construct Validity

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والمجال الكلي بواسطة برنامج (SPSS)، كما هو موضح

جدول (4) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية .

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
1	** 0.74	8	** 0.71	15	** 0.61
2	** 0.69	9	** 0.73	16	** 0.79
3	** 0.75	10	** 0.69	17	** 0.81
4	** 0.64	11	** 0.81	18	** 0.63
5	** 0.82	12	** 0.74	19	** 0.85
6	** 0.78	13	** 0.79	20	** 0.79
7	** 0.69	14	** 0.66		

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ر) عند مستوى دلالة 0.01 لدرجة حرية (30–2) = 0.449

ثبات المقياس: استخدم الباحث طريقة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha

حسب الثبات بواسطة معامل كرونباخ ألفا، وذلك بالاستعانة بدرجات العينة الاستطلاعية.

جدول (5) معاملات كرونباخ ألفا

البيان	قيم معاملات الثبات	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس.	** 0.79	دالة إحصائياً عند مستوى 0.01

**** دالة إحصائياً عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول السابق أن: معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 للمقياس، مما يؤكد على فقرات المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثالثاً : مقياس التوافق المهني إعداد الباحث

ويتكون المقياس من (18) فقرة موزعة على (3) مجالات المجال الأول طبيعة وظروف العمل ويتكون من (6) فقرات، والمجال الثاني العلاقة مع زملاء العمل ويتكون من (6) فقرات، والمجال الثالث العلاقة مع الطلبة ويتكون من (6) فقرات.

صدق المقياس

لأجل التأكد من صدق المقياس؛ تم استخدام طرق عدة، هي:

الصدق الظاهري : قام الباحث بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (4) من مجال الاختصاص، وقام المحكمين بإبداء آرائهم من خلال تعديل بعض الفقرات، والحذف والإضافة لبعض الفقرات، إلى أن وصل المقياس إلى صورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من صدق الاتساق من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات المقياس والمجال الكلي وكل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال

- **حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس**

لاختبار صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس (التوافق المهني) مع الدرجة الكلية للمجال نفسه :

جدول (6) معاملات الارتباط البينية بين المجالات والدرجة الكلية.

المجال	طبيعة وظروف العمل	الراتب والترقية	العلاقة مع الطلبة	الدرجة الكلية
طبيعة وظروف العمل	–			
العلاقة مع زملاء العمل	0.69**	0.71**		
العلاقة مع الطلبة	0.71**	0.76**	–	
الدرجة الكلية	0.69**	0.81**	0.73**	–

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ر) عند مستوى دلالة 0.01 لدرجة حرية (30–2) = 0.449

يتضح من الجدول السابق أن: جميع المجالات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01؛ مما يدل على تميز الفقرات بالاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للمجال.

جدول (7) معاملات الارتباط البينية بين فقرات كل مجال والدرجة الكلية للمجال .

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
طبيعة وظروف العمل		العلاقة مع زملاء العمل		العلاقة مع الطلبة	
1	** 0.71	7	** 0.71	13	** 0.67
2	** 0.53	8	** 0.73	14	** 0.59
3	** 0.58	9	** 0.59	15	** 0.75
4	** 0.76	10	** 0.57	16	** 0.71
5	** 0.67	11	** 0.78	17	** 0.67
6	** 0.71	12	** 0.68	18	** 0.67

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ر) عند مستوى دلالة 0.01 لدرجة حرية (30–2) = 0.449

يتضح من الجدول السابق أن: جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01؛ مما يدل على تميز الفقرات بالاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للمجال.

ثبات المقياس

ويعرف الثبات بأنه الترتيب المتقارب لحصول كل فرد على نفس الترتيب في المرتين أي كلما كان الترتيب متقاربًا في المرتين كان ثبات الاختبار عاليًا

وتم حساب الثبات لمقياس التوافق المهني بطريقتين :

معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha:

تم حساب الثبات الكلي لمقياس التوافق المهني ولمجالاتها المختلفة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha عن طريق برنامج الحاسوب spss كما هو موضح في الجدول

جدول رقم (8) معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس

المجال	معامل ألفا كرونباخ
طبيعة وظروف العمل	0.71
العلاقة مع زملاء العمل	0.74
العلاقة مع الطلبة	0.75
الدرجة الكلية (التوافق المهني)	0.76

يتضح من الجدول السابق رقم (8) للمقياس ككل (0.76) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05.

المعالجة الإحصائية للبيانات

تعد هذه الدارسة من الدارسات الوصفية التحليلية وقد اعتمد في تحليل بيانات هذه الدارسة على استخدام معامل ألفا كرونباخ والاتساق الداخلي لفحص ثبات الأداة وصدقها، وللإجابة عن أسئلة الدارسة تم استخدام المتوسط والانحراف العياري والمتوسط الفرضي ومعامل ارتباط بيرسون تحليل الانحدار المتعدد واستخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمعرفة دلالة الفروق بين عينة الدارسة، وقد تم اعتماد قيمة (α<0.05) لوصف الأثر الدال إحصائيا.

1. هل يرتفع مستوى المعايير المهنية لدى المعلمين عن المستوى الافتراضي؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المتوسط الفرضي وقيمة "ت" لعينة واحدة كما هو موضح بجدول رقم (9) .

جدول (9)المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لعينة واحدة للكشف عن المعايير المهنية.

مجالات مقياس	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة
الدرجة الكلية للمقياس .	20	72.6	9.68	60	38.4

قيمة "ت" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.01 = 1.98

قيمة "ت" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.05 = 2.56

المتوسط الفرضي : تم احتساب المتوسط الفرضي من خلال جمع درجات أوزان بدائل المقياس (1،2،3،4،5) ويساوي (15)، ثم قسمة الناتج على عددها ويساوي (5/15 = 3)، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات (20*3=60).

يتضح من الجدول السابق أن متوسط "المعايير المهنية" (72.6) وانحرافه معياري (9.68) وبمقارنة "ت" الجدولية و "ت" المحسوبة " تبين أن مستوى "المعايير المهنية" مرتفع حيث يزيد عن المتوسط الافتراضي.

يفسر الباحث أن ارتفاع مستوى المعايير المهنية لدى المعلمين يعود إلى التطور الواضح الحاصل في المناهج التعليمية ومستوى التطور والتكنولوجيا التي طرأت على الطلبة في الوقت الحالي مما يؤدي إلى ضرورة رفع المعايير المهنية الضابطة للعملية التعليمية سواء على المعلم أو الطالب .

2. **هل يرتفع مستوى أداء المعلم لدى المعلمين عن المستوى الافتراضي؟**

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المتوسط الفرضي وقيمة "ت" لعينة واحدة كما هو موضح بجدول رقم (10) .

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لعينة واحدة للكشف عن أداء المعلم.

مجالات مقياس	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة
الدرجة الكلية للمقياس .	20	82.6	4.77	60	38.4

قيمة "ت" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.01 = 1.98

قيمة "ت" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.05 = 2.56

المتوسط الفرضي : تم احتساب المتوسط الفرضي من خلال جمع درجات أوزان بدائل المقياس (1،2،3،4،5) ويساوي (15)، ثم قسمة الناتج على عددها ويساوي (5/15 = 3)، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات (20*3=60).

يتضح من الجدول السابق أن متوسط "أداء المعلم" (82.6) وانحرافه معياري (4.77) وبمقارنة "ت" الجدولية و "ت" المحسوبة " تبين أن مستوى " أداء المعلم" مرتفع حيث يزيد عن المتوسط الافتراضي.

يوضح الباحث أن سبب ارتفاع مستوى أداء المعلم يعود إلى أن ضبط المعايير المهنية وحرص الوزارة على رفع كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم والارتقاء بمهاراتهم وسلوكهم وتوجيه تفكيرهم وعقائدهم بما يتفق مع اتجاهات المجتمع واحتياجاته التربوية والمستوى التعليمي لدى الطلبة بشكل يعاصر الوقت الحالي مما يرفع من أداء المعلم في التعامل مع طلبته، وقد شدد الكثير من التربويين على أهمية تحديد المعايير المهنية سواء كانوا مديرين أو معلمين، لأن نجاح أي برنامج إنما يقاس بمدى التعرف إلى المعايير المهنية وحصرها وتجميعها

3. **هل يرتفع مستوى التوافق المهني لدى المعلمين عن المستوى الافتراضي؟**

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المتوسط الفرضي وقيمة "ت" لعينة واحدة كما هو موضح بجدول رقم (11) .

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لعينة واحدة للكشف عن أداء المعلم.

مجالات مقياس	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة
طبيعة وظروف العمل	6	24.9	1.51	18	4.66
العلاقة مع زملاء العمل	6	25	3.02	18	5.88
العلاقة مع الطلبة	6	25.9	2.63	18	7.65
الدرجة الكلية (التوافق المهني)	20	75.8	6.46	60	16.43

قيمة "ت" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.01 = 1.98

قيمة "ت" الجدولية لعينة واحدة عند مستوى 0.05 = 2.56

المتوسط الفرضي : تم احتساب المتوسط الفرضي من خلال جمع درجات أوزان بدائل المقياس (1،2،3،4،5) ويساوي (15)، ثم قسمة الناتج على عددها ويساوي (5/15 = 3)، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات (20*3=60).

يتضح من الجدول السابق أن متوسط "التوافق المهني" (75.8) وانحرافه معياري (6.46) وبمقارنة "ت" الجدولية و "ت" المحسوبة " تبين أن مستوى " التوافق المهني" مرتفع حيث يزيد عن المتوسط الافتراضي.

يبين الباحث أن سبب ارتفاع مستوى التوافق المهني يعود إلى أن التوافق المهني جزء من التوافق العام، وهو يعكس رضا المعلم عن عمله، وعن مكونات بيئته والعلاقة

مع زملائه من المعلمين أو حتى مع طلبته، وهو أمر مهم لقيام المعلم بمهام عمله على أكمل وجه، فالتوافق المهني يرتبط بالنجاح بالعمل .

4. ما العلاقة بين التوافق المهني وكل من المعايير المهنية وأداء المعلم لدى المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون.

جدول (12) معاملات الارتباط بيرسون بين التوافق المهني وكل من المعايير المهنية وأداء المعلم

المقياس	المعايير المهنية	أداء المعلم
طبيعة وظروف العمل	**0.61**	**0.59**
العلاقة مع زملاء العمل	**0.58**	**0.63**
العلاقة مع الطلبة	**0.76**	**0.59**
الدرجة الكلية (التوافق المهني)	**0.66**	**0.64**

/// غير دالة إحصائياً * دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ** دالة إحصائياً عند مستوى 0.01

- حدود الدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط عند مستوى 0.05 لدرجة حرية (45 – 2)= 0.288

- حدود الدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط عند مستوى 0.01 لدرجة حرية (45 – 2)= 0.372

يتبين من الجدول (12) أن معامل الارتباط بيرسون بين التوافق المهني والمعايير المهنية يساوي (0.66) وهو معامل ارتباط طردي دال إحصائيا، أي أنه كلما زاد المعايير المهنية زاد التوافق المهني، وأن معامل الارتباط بيرسون بين التوافق المهني وأداء المعلم يساوي (0.64) وهو معامل ارتباط طردي دال إحصائيا، أي أنه كلما زاد أداء المعلم زاد التوافق المهني.

يفسر الباحث أن السبب يعود إلى أداء المعلم يمثل إحدى التحديات الرئيسية للمعلم التي تؤدي إلى نجاحه في العملية التعليمية ويحقق الأهداف المنشودة والتي توضع مستقبلاً للوصول إليها الأمر الذي ينعكس على معنوياته، ويؤدي ارتفاع أداء المعلم إلى ارتفاع رضا الوظيفي وتوافقه المهني مع زملائه وطلابه ويندرج كل هذا تحت انضباط المعايير المهنية التي تؤدي إلى التكامل ما بين أداء المعلم والتوافق المهني مع زملائه أو مديره .

5. هل تتنبأ متغيرات المعايير المهنية وأداء المعلم بدرجة دالة إحصائياً بالتوافق المهني لدى المعلمين؟

قام الباحث باستخدام الانحدار المتعددMultiple Regression ، وباستخدام معادلة الانحدار الخطي المتعدد، من خلال هذا الأسلوب يمكن التحقق من وجود علاقة ارتباط بين كل من التوافق المهني، والمعايير المهنية وأداء المعلم، .وتم حساب معامل التحديد ر ^{2} 0.877 وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى0.01 ؛ مما يشير إلى أنّ متغيرات : المعايير المهنية وأداء المعلم تساهم بقدر مقبول في التنبؤ بالتوافق المهني لدى المعلمين بنسبة87.7% ، بمعنى أن متغيرات : المعايير المهنية وأداء المعلم تفسر 87.7% من التباين في التوافق المهني.

جدول (13) قيمة (بيتا) لدلالة معاملات الانحدار الجزئي للمتغيرات المعايير المهنية وأداء المعلم على متغير التوافق المهني

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية				مستوى الدلالة	التباين المشترك معامل التحديد قيمة ر^2
		معامل الانحدار غير المعياري (ب)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة (ت)		
التوافق المهني	الثابت	0.53	9.37		6.33	**	0.877
	المعايير المهنية	0.30	0.077	0.54	3.94	**	
	أداء المعلم	0.64	0.152	0.47	4.10	**	

/// غير دالة إحصائياً * * دالة عند مستوى0.01

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة) ت(عند مستوى 0.05 لدرجة حرية1.96 = (2-43)

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة) ت(عند مستوى 0.01 لدرجة حرية2.58 = (2-43)

من الجدول السابق يتضح أنّ قيم (بيتا) لمعاملات الانحدار الجزئي المعايير المهنية وأداء المعلم دال إحصائياً عند مستوى 0.01، مما يشير إلى إمكانية الاعتماد عليها في التنبؤ بالتوافق المهني.

وبناء على ذلك فإنّ النتيجة النهائية لتحليل الانحدار المتعدد هي :

تساهم المتغيرات المستقلة : المعايير المهنية وأداء المعلم في التنبؤ بالتوافق المهني بنسبة 87.7% لتصبح معادلة الانحدار التنبؤية للتوافق المهني الكلية كالتالي :

$$Y = 0.53 + (0.30)\ X_1 + (0.64)\ X_2$$

يبين الباحث أنه بطريقة أو بأخرى هناك ارتباط كامل بين أداء المعلم ومهاراته وسلوكه وبين التوافق المهني والرضا الوظيفي مع الزملاء والمدراء بناءاً على معايير مهنية محددة ومضبوطة موضوعة من قبل الإدارة العليا .

نتيجة السؤال السادس الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوي التوافق المهني والمعايير المهنية وأداء المعلم تعزي للمتغيرات (النوع الاجتماعي – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة – عدد الدورات)؟، وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التحليل المتعدد (MANONA) باستخراج مجموع المربعات، ومتوسطات المربعات، وقيمة (ف)، ومستوى دلالتها، تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (14) التبيان المتعدد (دون تفاعل) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في متغيرات الدراسة على مقاييس التوافق المهني والمعايير المهنية وأداء المعلم

مصدر التبيان	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية (P)
النوع الاجتماعي	التوافق المهني	1074.311	1	268.6	14.13	0.00
	المعايير المهنية	2085.331	1	521.3	10.24	0.00
	أداء المعلم	535.411	1	133.9	11.46	0.00
المؤهل العلمي	التوافق المهني	1306.8	1	1307	68.75	0.00
	المعايير المهنية	1151.1	1	1151	22.6	0.00
	أداء المعلم	1706.3	1	1706	146.1	0.00
سنوات الخدمة من الجامعة	التوافق المهني	189.3	2	189.3	0.96	0.30
	المعايير المهنية	391.19	2	391.2	0.68	0.54
	أداء المعلم	199.7	2	199.7	1.22	0.36

عدد الدورات	التوافق المهني	100.41	2	100.4	5.283	0.027
	المعايير المهنية	223.86	2	223.9	4.396	0.042
	أداء المعلم	29.974	2	29.97	2.566	0.117
الخطأ	التوافق المهني	760.27	282	19.01		
	المعايير المهنية	2037	282	50.93		
	أداء المعلم	467.17	282	11.68		
الكلي	التوافق المهني	260540	300			
	المعايير المهنية	241597	300			
	أداء المعلم	308192	300			

يتضح من الجدول السابق الآتي:

يتضح من الجدول السابق الآتي:

1. متغير النوع الاجتماعي:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق المهني تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، كما أظهرت فروق دالة إحصائياً في المعايير المهنية لصالح الذكور، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً في أداء المعلم لصالح الإناث.

يفسر الباحث أن التوافق المهني بين المعلمين الذكور يلاحظ بشكل أكبر مقارنة بين الإناث وذلك يعود إلى طبيعة الذكور البيولوجية وعدم إكتراثهم بعيوب الزملاء أو حتى مقارنة أنفسهم بهم على عكس المعلمات، أما في مستوى أداء المعلم فهناك اجتهاد أكثر لدى الإناث عن الذكور من المعلمين .

2. متغير المؤهل العلمي:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق المهني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير، كما توجد فروق دالة إحصائياً في المعايير المهنية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، كما تبين وجود فروق دال إحصائياً في أداء المعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير.

يبين الباحث أن المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير يكون لديهم تفوق أكبر في مستوى أداء المعلم والتوافق المهني وذلك يعود بشكل بديهي لزيادة الدرجة العلمية عن

غيرهم من المعلمين حيث يكتسبون الكثير من المهارات والسلوكيات التي قد ترجح كفتهم مقارنة مع المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس .

3. متغير سنوات الخدمة :

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق المهني تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعايير المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

يرجع الباحث السبب في ذلك إلى أن المعلم يعتمد في أداءه والتوافق المهني مع زملائه على الأساسيات التي يتعلمها في كيفية التعامل مع الطلبة والزملاء ويعتمد ذلك على مدى انضباطه في المعايير المهنية الموضوعة ولا يختلف ذلك بين المعلمين باختلاف سنوات الخدمة أو الخبرة التي يمتلكها من سنوات في مجال التعليم .

4. **متغير عدد الدورات:**

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق المهني تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، ومن خلال اختبار LSD تبين أن هناك فروق لصالح الفئتين (أكثر من 10 دورات، وأكثر من 6 دورات)، مما يعنى أن المعلمين الحاصلين على دورات تدريبية أكثر من 6 أو أكثر من 10 دورات لديهم توافق مهني أكبر، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعايير المهنية تبعاً لمتغير عدد الدورات، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أداء المعلم تبعاً لمتغير عدد الدورات .

يفسر الباحث أن سبب ذلك يعود إلى أهمية الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلم والتي تعمل على صقل مهاراته بالشكل الصحيح وتوظيف مهاراته في مكانها المناسب إضافة إلى اكتسابه الخبرات والطرق الحديثة العلمية في التعامل مع الطلبة وتحسين الأداء وزيادة درجة التوافق المهني مع زملائه أو مديره أو طلبته .

التوصيات: بناءً على نتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها الباحث يمكن تقديم بعض التوصيات الهادفة وهي:

- أن يهتم القائمين بوضع المعايير المهنية المناسبة للمعلمين لا كسابهم المهارات التعليمية والفكرية في العملية التعليمية.
- إعداد البرامج الإرشادية بما يكفل تجنب الأعباء التي تترتب على المشكلات التي تواجه والمعلمين وتطوير دائهم.
- الالتزام بأداء المعلم المناسبة لدى المعلمين من خلال وضع المعايير المهنية اللازمة.
- اتاحة الفرصة لدى المعلمين للمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بأداء المعلم والمعايير المهنية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. بركات, زياد (2010) **المعايير المهنية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين**, جامعة القدس المفتوحة, فلسطين.
2. الحديدي, محمود ودهمش, ليندا (2013) **الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن**, جامعة الشرق الأوسط, مجلة جامعة النجاح, الأردن.
3. القحطاني، سعد (2012). **أداء المعلم الداخلية وعلاقتها بمعنويات العاملين بمعهد الجوازات بالرياض**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العبية للعلوم الأمنية، السعودية.
4. فحجان، سامي (2010). **التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الأنا لدى المعلمين**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
5. وزارة التربية والتعليم (2015). **دليل وزارة التربية والتعليم التربية الخاصة**، غزة.
6. هيجان، عبد الرحيم (2007). **علم النفس المهني**، وزارة التربية والتعليم، الرياض.
7. البلوي، عبد الرحيم (2007). **الخصائص الشخصية والوظيفية وعلاقتها باتجاهات العاملين نحو أداء المعلم الداخلية**، دراسة مسحية على ضباط وأفراد شرطة المدينة المنورة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى السعودية.
8. حجازي، جولتان (2013). **فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 9، عدد4
9. الظاهري، ابراهيم (2007). **أداء المعلم الداخلية وعلاقتها بالتسرب الوظيفي، دراسة تطبيقية على منسوبي الشؤون الإدارية بالأمن العام**، رسالة ماجستير، جامعة الملك خالد، السعودية.

10. بخش، أميرة (2005). **تقويم برامج تدريب معلـيم التربيـة الخاصـة فـي المملكـة العربيـة السـعودية وتطويرهـا فـي ضـوء مـدركاتهم عـن احتياجـاتهم التدريبية**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

11. Franks, David (2001). **Program Assessment Practices in Special Education teacher Prepatation programs Preventing School Failure**, v. 45,P. 182-86
12. Lazuras , L (2006): "**Occupational stress : Negative affectivity and physical health in special and general education in Greece** " British Journal Special Education , 33 (4) , pp 204-
13. Mrazik ,Julianna (2009) " **Teahers –problems Teahers problems: What is considered as a problems , among the main teacher activites** ,by ,Hungarian teachers "University of pecs ,Hungary . at seven Satardy 23-12-2010

بسم الله الرحمن الرحيم

بحث تربوي بعنوان :

دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين.

إعداد الدكتور : فارس (صالح صدقي) أحمد محمد
أستاذ مساعد – قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية البحرين للمعلمين – جامعة البحرين.
Fmohammad@uob.edu.bh
رقم الموبايل : 0097336333215

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يحتل المعلم مكانة هامة في النظام التعليمي ، ويعد عنصراً فاعلاً ومؤثراً في تحقيق أهداف التربية ، وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوي تربوي ، ولهذا فقد أصبح من الضروري إعادة النظر في أعمال المعلمين ووظائفهم باستمرار ، والعمل على جعلهم واعين لتطور أدوارهم ، ومستعدين للقيام بالأدوار والوظائف الجديدة ، فالمعلم هو أهم عنصر في منظومة التعليم على اعتبار أن المتعلم هو محور العملية التربوية ، وعملية إعداد المعلم إحدى الموضوعات التي شغلت – ومازالت تشغل – المتخصصين في دول العالم بوجه عام ، والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص ، حيث تزداد الحاجة إلى إعادة النظر في مناهج وبرامج إعداد المعلم نتيجة لما يحدث من تغيرات وتطورات في المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تساعد المعلمين على القيام بالمهام والمسؤوليات المناطة بهم داخل الصف وخارجه . (الأحمد ، 2005).

وتتضح أهمية إعداد المعلم في الوطن العربي يوماً بعد يوم ، حيث نالت مناهج إعداد المعلمين القائمة على الأدوار المتغيرة للمعلم اهتماماً عالمياً حتى أصحبت سمة أساسية في مناهج الدول المتقدمة تربوياً ، مما كان له أثر في تطور مناهج إعداد المعلمين في الدول العربية ، ومن أهم ما توصلت إليه نتائج المؤتمرات التربوية هو ضرورة إعادة النظر في مناهج إعداد المعلمين بوجه عام ، وضرورة بناء مناهج مؤسسات إعداد المعلمين على أساس الكفايات والأدوار المتغيرة للمعلم (شويطر،2009).

إن مقدار العناية والاهتمام بنوعية برامج إعداد وتدريب المعلم في أي مجتمع أنما تعكس مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله ، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه، ونظراً للاستياء من البرامج التقليدية لإعداد وتدريب المعلم لعدم كفايتها وفعاليتها ، ونتيجة للتطورات التي تمت في ميدان تكنولوجيا التربية واستجابة للحاجات التدريبية المتجددة للمعلمين أثناء الخدمة ، فقد برزت الحاجة إلى اعتماد الطرق والأساليب الجديدة في إعداد المعلمين تتجاوز العثرات والعيوب التي لحقت بالبرامج التقليدية لإعداد المعلمين (العنزي ،2009).

تعد برامج إعداد المعلمين في كليات التربية من أهم البرامج التي تهدف إلى إعداد المعلمين لمواجهة مستجدات الواقع وتحديات المستقبل، ومنذ افتتاح كلية البحرين للمعلمين بمسماها الجديد عام 2008 ، تم وضع أسس جديدة لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية .. برنامج بكالوريوس التّربية – تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية ، في كلية البحرين للمعلمين – جامعة البحرين هو برنامج مدّته 4 سنوات دراسيّة يستهدف خرّيجي المرحلة الثّانوية أصحاب التّحصيل الأكاديميّ العالي؛ لإعدادهم ليصبحوا معلّمين. هذا البرنامج يمتلك مناهج أساسيّة قويّة بالإضافة إلى أربعة مسارات تخصّصيّة تزوّد الطّلبة بالمعرفة اللّازمة والمهارات والقيم والسّلوكيات؛ ليلعبوا دورا مهنيّا فعّالا في مدارس مملكة البحرين الابتدائيّة (الحلقة الثّانية). ويُشرِك برنامج بكالوريوس التربية الطّلبة في مجموعة واسعة من الخبرات واستراتيجيات التعلّم والتّعليم مثل المحاضرات والدروس ولعب الأدوار والاتّصال التّفاعليّ والتّكنولوجيا وإنجاز المشاريع والتّدريس المصغّر وتعليم الأقران والعمل الميدانيّ و التفكّرات. إجراءات التقييم في البرنامج تشمل الاختبارات والمشاريع البحثيّة والتّقارير الشفويّة والكتابيّة وكتابة التفكّرات وصنع الأدوات المساعدة للتّعليم والتعلّم وتخطيط الدّروس والوحدات التعليميّة وملفّ الطّالب. كما تعد الجلسات التّصويريّة بالفيديو للتّدريس المصغّر في أثناء قيام الطالب بالتّدريس والأنشطة الأخرى بمثابة جزء مهمّ من عمليّة التّقييم المستمرّة ونقد الممارسة العمليّة وتقييمها وكتعبير عن أفضل الممارسات العمليّة . (www.uob.edu.bh)

كما تستهدف التربية العملية إتاحة المجال للطلبة للتعرف على واقع عملية التدريس داخل الصف وخارجه ، حيث تتيح لهم الفرصة لملاحظة أداء المعلمين في الصفوف والترف على الأساليب التعليمية العملية والإبداعية وتطوير ممارستها ، كما تشرك التربية العملية الطلبة في مجموعة واسعة من استراتيجيات التدريس العملي مثل : الملاحظة والتفكر في عملية التدريس والحوارات مع الزملاء والمعلمين في مواقف علمية مختلفة قائمة على التقصي والبحث إضافة إلى تخطيط الدروس والوحدات

التعليمية والتجريب والتدريس المصغر والجلسات التصويرية بالفيديو للتدريس ، كما تتيح للطلبة الممارسة الفعلية والتطبيق العملي في المدارس وتحليل الأخطاء وحل المشكلات واستخدام التطبيقات التكنولوجية .، وتشمل التربية العملية على أربعة مقررات : خصصت السنة الأول للإدارة الصفية ، والثانية إعداد الدروس وتخطيطها ، وللسنة الثالثة الطالب محور العملية التعليمية التعليمة ، أما الرابعة والأخيرة فخصصت للمسؤوليات المهنية للمعلم ، وكلها تحقق التكامل بين المقررات النظرية التي تدرس في الكلية والتطبيق العملي بالمدارس ، تحت إشراف مباشر من مشرف التربية العملية والمدرس المتعاون وإدارة المدرسة . (www.uob.edu.bh).

إن الطالب في برنامج إعداد معلم اللغة العربية ينبغي أن يتم إعداده إعداداً متميزاً ، ولا سيما معلم المرحلة الابتدائية والثانوية ، فينبغي أن يكون على معرفة تخصصية بمادته ، وأن يكون متمكناً من مهاراتها ، وقادراً على التعمق فيها ، وقادراً على توظيفها في المواقف التواصلية المختلفة، ومتمكناً من توظيفها في المواقف التعليمة المختلفة ، مما يكسبه القدرة على الانتاج والتأثير في تلاميذه وكسب احترامهم . إن تزويده بقدر من المادة العلمية ، وتمكينه من امتلاك أدوات استكمال هذه المادة وتطويرها " التعليم للتعلم " أمر ضروري ، وينبغي أن يكون هذا القدر كافياً ومضموناً وطريقة لتمكينه من إتقان المهارات التي تساعد في نقل المادة العلمية وتعليمها للطلاب بطرق وأساليب فعالة ، وبدونها يصبح مجرد ناقل للمعرفة (العموش، 2009)، وقد تم تخريج أربعة أفواج من الخريجين في تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية، وفي حدود علم الباحث لم تتم دراسة تقويمية لهذا البرنامج لذلك وقع اختيار الباحث على هذه الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة المتخرجين ؟ ويتفرع عن هذا السؤال أسئلة هي:

1- ما مدى الاستفادة النظرية والعملية من مساقات البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين ؟
2- ما أهمية محتوى المقررات الدراسية المعتمدة في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين ؟
3- ما فاعلية طرائق التدريس في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين ؟
4- ما فاعلية طرائق التقويم في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين ؟
5- ما مدى قدرة برنامج التربية العملية (4) في اكتساب المهارات اللازمة لممارسة المهنة ؟

أهمية الدراسة:

تجري عملية تقويم نظام إعداد المعلمين في ضوء المقارنة بين واقع كل مكون من مكونات هذا النظام وعناصره من جهة وبين معايير محددة ومعروفة مسبقاً من جهة أخرى ، وفي ضوء النتيجة التي تسفر عنها المقارنة ، يتخذ القرار المناسب من بين عدة أنماط أو مستويات محتملة من القرارات المتعلقة بتطوير الأهداف أو تغييرها أو إعادة صياغتها ، وبعد ذلك يتم تنفيذ القرار . (الأحمد ، 2005) .

تستمد الدراسة أهميتها من أنها تقف بشكل واضح وجلي على واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية من وجهة نظر الخريجين ، من خلال بنود محددة وهي : الاستفادة من المقررات الدراسية ، وأهمية محتواها ، وكذلك تقييم طرق التدريس والتقويم وأخيراً مندى الاستفادة من برنامج التربية العملية للسنة الرابعة .

كما أنها تفيد القائمين على برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين، وذلك بتقديم الإرشادات والمقترحات الهادفة و الكفيلة بتطوير البرنامج.

كما تكمن أهمية الدراسة في كونها أولى الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في كلية البحرين للمعلمين منذ إنشائها في سنة (2008) .

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين كما تم اقتصار عينة الدراسة على طلبة السنة الرابعة معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية الخريجين في العام الدراسي 2015- 2016 .

مصطلحات الدراسة:

- **تقويم البرامج :** عملية جمع معلومات وبيانات عن مدخلات وعمليات ومخرجات برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين باستخدام الأداة التي اعتمدت لهذا الغرض.
- **برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية :** هو البرنامج الذي تقدمه كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين ومكون من (129) ساعة د راسية معتمدة، ويتضمن مجموعة من المساقات التي تشكل البرنامج، وبرامج التربية العلمية .

الدراسات السابقة :

أجرى (غالب، 2014) دراسة هدفت إلى تحديد مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية ومدى توافرها لدى متخرجي برنامج إعدادا معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء .ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم بطاقة ملاحظة أداء المتخرجين لمؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية، طُبِّقَتْ على عينة قوامها (40) متخرجاً، وتوصل البحث إلى عدة نتائج، أهمها:

توافرت مجالات بطاقة الملاحظة بدرجة توافر(كبيرة.) ، وتوافر مجال مواد التخصص بدرجة توافر(كبيرة)، وتراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية المقابلة بين درجتي التوافر) كبيرة) و(متوسطة.) ، وكذلك توافر مجال المها رات المتصلة بمواد التخصص بدرجة توافر(كبيرة)، وتراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين درجتي التوافر(كبيرة) و(متوسطة) ، وكذلك توافر مجال المواد المساندة لمواد التخصص بدرجة توافر(كبيرة)، و تراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية بين درجتي التوافر (كبيرة) و(متوسطة) ، وتوافر مجال المها رات المتصلة بالمواد المساندة بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية بدرجة توافر(كبيرة)، وتراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية بين درجتي التوافر(كبيرة) و(متوسطة.) ، كما توافر مجال المواد التربوية بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية بدرجة توافر (متوسطة)،و تراوحت درجات توافر مؤشرات المجال بين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية بين درجتي التوافر(كبيرة) و(متوسطة).

كما أجرى (دحلان ، 2013) هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في درجة توافر معايير جودة برنامج إعداد معلم اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (90)فقرة بصياغتها النهائية وزعت على خمسة محاور :الأول :جودة أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية، والثاني :جودة الإعداد التخصصي، والثالث :جودة الإعداد التربوي، والرابع :جودة التربية العملية، والخامس :جودة إدارة القسم والكلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة(60) عضوًا من أعضاء التدريس بجامعة الأقصى تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها :أن معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية متوافرة بدرجة كبيرة بنسبة مئوية(61.8)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية تعزى لمتغير التفرغ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى (السالمي ، 2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة تمكين برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس (معلم التربية الإسلامية) من ممارسة أدواره المهنية من وجهة نظر الخريجين ، ولتحقيق ذلك صممت استبانة مكونة من (42) دوراً ، وزعت على خمسة محاور ، وبعد التأكد من صدقها وثباتها طبقت على عينة من الخريجين بلغت (56) معلماً ومعلمة ومن أهم نتائج الدراسة أن الخريجين يرون أن برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس (معلم التربية الإسلامية) يمكنهم من ممارسة الأدوار المهنية بدرجة متوسطة وأن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 5. بين متوسطات تقديرات المستجيبين تعزى إلى متغيري النوع وسنة التخرج بصورة عامة ، وعلى مستوى كل محور من المحاور الخمسة ، وخرجت الدراسة بتوصيات منها : تدعم محور الأدوار الإنسانية الذي تحقق بدرجة كبيرة ، وتعزيز المحاور والأدوار التي تحققت بدرجة متوسطة ، وتقديم دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي التربية الإسلامية لتمكينهم من أداء أدوارهم المهنية المنوطة بهم بفاعلية .

كما أجرت أبو طالب والبلوي (2012) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية .تكونت عينة الدراسة من مجموعتين رئيستين :مجموعة طالبات الكلية (121) طالبة من مستوى الثانية والثالثة، ومجموعة من الطالبات المتوقع تخرجهن من مستوى السنة الرابعة (40) طالبة .ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من جزأين :الجزء الأول تكون من ثمانية مجالات اشتمل كل منها على عدد من الفق ا رت، والجزء الثاني وجه سؤالا مفتوح اً للطالبات عن أهم المقترحات اللازمة لتطوير البرنامج، ولدى جمع البيانات وتحليلها أسفرت النتائج أن عدد أجهزة الحاسوب لا يتناسب مع أعداد الطلبة المرتادين لها، كما أظهرت أهمية الجانب العملي والتطبيقي بالنسبة للمساقات الإجبارية والاختيارية، وأن هناك رضا عن المدرسين في الكلية من قبل الطلبة، وأن طرائق التدريس والتقويم التقليدية أكثر استخداما في تدريس مقر رات البرنامج وتقويمه، وان درجة الرضا عن الخدمات الإرشادية المرادفة للمنهج الأكاديمي كانت متوسطة، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية المها رات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، كما وأظهرت حاجة الطالبات الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

أجرت (باقر والحميدي ، 2012) دراسة بعنوان (تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت) وقد هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء محاور الإعداد الأربعة: الإعداد الثقافي، والتخصصي، والمهني، وبرنامج التربية العملية.وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها موافقة أفراد العينة من مشرفين وطالبات وبدرجة (عالية) على فاعلية البرنامج ووجود اختلافات إحصائية ذات دلالة معنوية بين أراء المشرفين والطالبات في محور الإعداد الثقافي والإعداد التخصصي والتربية العملية.وقد أوصت الدراسة باستفادة القائمين على برنامج إعداد المعلم من نتائج الدراسة لإعادة النظر في محتوى البرنامج لتطويره وتحديثه.و إعادة النظر في مقررات الإعداد الثقافي في برنامج الإعداد.والنظر في تحديث موضوعات الإعداد التخصصي. وإجراء دراسات تتبعية للتحقق من مدى فاعلية برنامج الإعداد.

كما أجرت أبو دية واللولو (2007) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية من وجهه نظر الخريجات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلي وقد تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من الخريجات في التخصصات المختلفة بلغت (٩٠) طالبة، وقد تم بناء أداة الدراسة وهى بطاقة خريج مقننة ، تتكون من المجالات التالي :معلومات عامة عن العينة، المساقات الدراسية، الاتجاه نحو مهنة التدريس، المهارات المكتسبة من البرنامج، واقع التدريب الميداني، مهارات الاتصال والتواصل، الرضا عن البرنامج، تطوير البرنامج .وتم استخدم المتوسط الحسابي والوزن النسبي لتحليل نتائج الدراسة التي أظهرت أهمية المساقات العملية و التطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، كما أظهرت رضا الطالبات عن المدرسين وبرنامج الكلية وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية الاتجاهات الايجابية و

المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس كما وأظهرت حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجية والحاسوبية كما أوضحت النتائج أن برنامج التدريب الميداني ينمى بعض المهارات التدريسية مع اقتراح زيادة فترة التدريب الميداني.التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

وأجرى عبد الجواد ومطر (2011) دراسة هدفت إلى تحديد المعايير اللازمة للجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، وإلى معرفة مدى توافر هذه المعايير، والاختلافات بين تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافرها، وتعرف التصورات المقترحة من الطلبة والمحاضرين لتطوير البرنامج. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة عشوائية للاستبانة التربوية بلغت 35 محاضرا و191 طالبا من طلبة المستوى الرابع في البرنامج، وعينة الجانب التخصصي بلغت 25 محاضرا و188 طالبا، واعتمدت استبانتان الأولى لتقويم الجانب التربوي والثانية لتقويم الجانب التخصصي. أظهرت النتائج إلى المعايير في استبانة الجانب التربوي: الأهداف التربوية، المحتوى التربوي، التقويم التربوي، والأنشطة التربوية. وأشارت النتائج عدم وجود فروق إحصائية في معياري المحتوى التربوي والأنشطة والأساليب التربوية بين تقديرات الطلبة والمحاضرين، وفي معياري الأهداف التربوية والتقويم التربوي، وفي الدرجة الكلية للاستبانة ولصالح المحاضرين. وفي استبانة الجانب التخصصي كانت المعايير: الأهداف التخصصية، المحتوى التخصصي، التقويم التخصصي، الأنشطة التخصصية. ولم تظهر فروق إحصائية بين استجابات الطلبة والمحاضرين فيما يتعلق بمعيار الأهداف التخصصية، وفيما يتعلق بالمحتوى التخصصي والأنشطة التخصصية والتقويم التخصصي والدرجة الكلية، وجدت فروق إحصائية لصالح استجابات المحاضرين.

وأجرت بو عويان (2010) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى أهمية أهداف برنامج إعداد معلمات التربية الإسلامية بكلية التربية الأساسية من وجهة نظرهن. وكذلك تعرف مدى تحقق أهداف برنامج إعداد معلمات التربية الإسلامية بكلية التربية الأساسية من وجهة نظرهن. وكذلك تعرف مدى تأثير دراسة برنامج التربية الإسلامية في كلية التربية الأساسية على إعداد الطالبة كمعلمة في المستقبل. وأخيراً الكشف عن المعوقات التي تواجه الطالبة المعلمة أثناء دراستها لبرنامج التربية الإسلامية من وجهة نظرهن. تكونت عينة الدراسة من 52 طالبة من الطالبات المعلمات بالفصل الدراسي الأخير تخصص الدراسات الإسلامية بكلية التربية الأساسية. تمّ إعداد استبانة تضم أهداف برنامج إعداد معلمة التربية الإسلامية. وقد تبين من خلال النتائج موافقة الطالبات المعلمات على أهمية أهداف برنامج إعداد معلمة التربية الإسلامية. كما عكست النتائج مدى إيمان الطالبات بضرورة أن يكون برنامج إعدادهن في الكلية يركز على مواد التخصص حتى يتسنى لهن إدراك المفاهيم التي تتعلق بتخصصهن كمدرسات تربية إسلامية. كما أظهرت النتائج أن هناك ضعفا كبيرا في طرق التدريس المستخدمة وأن معظم الأساتذة يستخدمون الطرق التي تركز على الحفظ والتذكر فقط.

كما أجري الهاشمي وعيسى (2010) دراسة هدفت إلى تقويم المكون التربوي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين، والكشف عن أثر نوع الخريج، وتقديره في التخرج، ووظيفته في استجابتهم بخصوص بنود الاستبانة. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحثان استبانة تضمنت ثلاثة محاور: لتعرف درجة استفادة الخريجين من مقررات المكون التربوي، والثاني لتعرف درجة تحقق أهداف المكون التربوي، والثالث لتعرف كفاية بعض الجوانب المتعلقة بالتدريب الميداني. وقد أجاب عن فقرات الاستبانة 105 من الخريجين والخريجات من دفعات 200 إلى 2007؛ يشغلون وظائف مختلفة في وزارة التربية والتعليم. بينت نتائج الدراسة أن درجة استفادة الخريجين من معظم المكون التربوي كبيرة، وأن أهداف المكون التربوي تحققت بدرجة متوسطة، وأن التدريب الميداني كاف بدرجة متوسطة أيضاً، كما كشفت النتائج عن فرق دال إحصائياً بين متوسطي الخريجين والخريجات في محور المقررات لصالح الخريجات، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في محاور "أهداف المكون التربوي"، و"التدريس المصغر", و"التربية العملية". وأظهرت نتائج تحليل التباين

الأحادي وجود فرق دال إحصائياً بين الخريجين الحاصلين على تقدير امتياز والحاصلين على تقدير جيد لصالح الحاصلين على امتياز في محور "المقررات"، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في محاور "أهداف المكون التربوي"، و"التدريس المصغر"، و"التربية العملية". وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في محاور الاستبانة جميعها تعزى إلى وظيفة الخريج الحالية.

وأجرت (السبع ، 2010) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة . ولتحقيق هدا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربيـة بجامعة صنعاء، تم اشتقاقها من الكتب المتخصصة و الدراسات والبحوث السابقة، اشتملت على (152) معياراً موزعة على (12) مجالاً، تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئـة التدريس والطلبة، وتكونت عينة البحث من(9) أعضاء من هيئة التدريس و (71) طالباً . وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول ، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط .

كما سعت دراسة الجلاد (2006) إلى تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة، وفي ضوء متغيرات جنس الطلبة، ومستواهم الدراسي، وتقديرهم العام، وقد تكونت عينة الدراسة من (176) طالبًا وطالبة من مستوى السنتين الثالثة والرابعة الذين يدرسون تخصص (اللغة العربية والتربية الإسلامية)، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة، تم التأكد من صدقها وثباتا تكونت من (44) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمكون النظري للبرنامج، والمكون التطبيقي للبرنامج ، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية للمجالات مجتمعة جاءت بدرجة عالية. وقد احتل المجال الثاني (المكون النظري للبرنامج) الرتبة الأولى، في حين جاء المجال الأول (أهداف البرنامج) في الرتبة الثانية وبتقدير عال لكليهما، وجاء المجال الثالث (المكون التطبيقي للبرنامج) في الرتبة الثالثة وبتقدير متوسط.

كما أجرى (العقيلي ، 2005) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في محورين اثنين هما: الخطة الدراسية، والمقررات الدراسية. وقد شملت عينة الدراسة ثلاث فئات: (123) طالباً من طلاب التربية الميدانية، و (179) عضو هيئة تدريس و(512) معلماً من خريجي كليات المعلمين. واستجابت جميع فئات العينة لاستبانات رصدت مرئيات كل فئة تجاه محوري الدراسة: الخطة والمقررات الدراسية. وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتصل بمحور الخطة الدراسية أن فئات العينة يوافقون بدرجة (عالية) على أن عدد وحدات الإعداد العام (67 وحدة دراسية) ووحدات الإعداد التربوي (44 وحدة دراسية) مناسبة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية، كما يوافقون بدرجة (متوسطة) على أن وحدات الإعداد التخصصي (40 وحدة دراسية) مناسبة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية. ويوافق الطلاب والمعلمون بدرجة (متوسطة) على أن مكونات الخطة متوازنة من حيث الإعداد العام والتربوي والتخصصي، وأن الخطة تتبنى مفهوم التعلم الذاتي بدرجة (متوسطة). كما يوافق الطلاب والمعلمون بدرجة (عالية) على أن الخطة تفتقد إلى مقررات يحتاجها معلم المستقبل وأنها تتضمن مقررات لا يحتاجها معلم المستقبل. ويرى أعضاء هيئة التدريس أنه يحدث تغيير في مفردات المقررات التي يدرسونها بدرجة (قليلة).

وفيما يتعلق بمحور المقررات الدراسية، بينت نتائج الدراسية أن الطلاب والمعلمين يوافقون بدرجة (متوسطة) على مدى تلبية المقررات الدراسية لاحتياجات معلمي المستقبل من المعلومات، ومدى ارتباط مضامينها بحاجات الطلاب والمواقف الحياتية لهم، وكذلك مدى اتصافها بالحداثة والمعاصرة، في حين يوافق أعضاء هيئة التدريس بدرجة (عالية) على تحقق كل المزايا السابقة في المقررات الدراسية.

كما يوافق الأعضاء بدرجة (عالية جداً) والطلاب بدرجة (عالية) والمعلمون بدرجة (متوسطة) على أن مفردات المقررات الدراسية تغطي المفاهيم الأساسية للمقررات، وأن تلك المفردات تتلاءم مع أهدافها. ويوافق الطلاب والأعضاء معاً بدرجة (عالية) والمعلمون بدرجة (متوسطة) على مدى تلبية المقررات الدراسية لاحتياجات معلمي المستقبل من المهارات، ومدى مساهمة المقررات الدراسية في إعدادهم معلمين ناجحين. ويرى الطلاب والمعلمون أن إسهامهم في تطوير محتوى المقررات الدراسية (قليل).

كما أجرى (فضل الله، 2003) دراسة هدفت إلى تحديد معايير إعداد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، ومدى مراعاة المساقات الدراسية لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بجامعة الإمارات لهذه المعايير ، وكيفية تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية في ضوء المعايير التخصصية والمهنية اللازمة لهذا الإعداد . ولتحقيق أهداف البحث تم بناء قائمة معايير الأداء التخصصي والمهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، وتم تحليل توصيفات مساقات إعداد المعلم في ضوء قائمة المعايير . وتقديم توصيات الدراسة ومقترحاتها في ضوء هذا التحليل . وتوصلت الدراسة إلى سبعة معايير رئيسة ثلاثة منها تخصصية وأربعة مهنية ، وأن مساقات الإعداد التخصصي بصورتها الحالية تفي بمعايير الأداء اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، وذلك في معظم المكونات (10 مكونات من 12 مكونا) . وأن المساقات التربوية تغطي في أهدافها ومخرجاتها ومفردات محتوياتها جميع المعايير والمكونات اللازمة للإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية وتوصي الدراسة بتعميم الأداء التخصصي على أقسام اللغة العربية التي تشارك في إعداد المعلمين ؛ ولذلك لتطوير برامجها ؛ و تحسين محتوى مقرراتها في ضوء المعايير المعتمدة ومكوناته.

الطريقة والإجراءات :

مجتمع الدراسة وعينتها :تكون مجتمع الد راسة وعينتها من جميع طلبة تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين ، والبالغ عددهم (30) طالباً وطالبة والمتوقع تخرجهم نهاية الفصل الدراسي الثاني 2015-2016 ، وشارك في تنفيذ الاستبانة (23) طالباً وطالبة فقط .

أداة الدراسة: لبناء أداة الدراسة سيتم مراجعة المصادر والمراجع والأدبيات التي تناولت تقويم برامج إعداد المعلمين، وتكونت من خمسة أقسام وهي : مدى الاستفادة النظرية والعملية من مساقات البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين / أهمية محتوى المقررات الدراسية المعتمدة في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين / فاعلية طرائق التدريس في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين / فاعلية طرائق التقويم في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين / مدى قدرة برنامج التربية العملية (2) (3) (4) في اكتساب المهارات اللازمة لممارسة المهنة

وللتحقق من صدق أداة التحليل، تم عرضها على (10) محكّمين من المتخصصين في المناهج والتدريس، واللغة العربية، وعلم النفس التربوي، وقد كانت ملاحظاتهم مرتكزة على تعديل الصياغة اللغوية، وحذف بعض الفقرات، وتم الأخذ بها جميعا.وتم التأكد من ثبات الأداة كما تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة(كرونباخ ألفا) وكانت = 79 . 0

وقد نظم سلم الاستجابة لكل فقرة في ثلاثة تقديرات على النحو التالي : (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة متدنية) وأعطيت الدرجات حسب الاستجابة (1 ، 2، 3)، وقد حددت نقاط القطع بين وحدات التدريج من خلال طرح أعلى فئة من أدنى فئة وقسمة الناتج على وحدات التدريج : 3-1=2 ÷3 = (0.66) ، وإضافة ناتج القسمة إلى وحدات التدريج، واعتبار هذه النقاط معايير للحكم على متوسطات التقديرات لوحدات التدريج الثلاثة السابقة كما يلي :اقل من(1.66) بدرجة متدنية، من (1.67- 2.33) بدرجة متوسطة (2.34) فما فوق بدرجة عالية.

.

إجراءات الدراسة:
بعد وضع الأداة في صورتها النهائية تم تطبيقها على عينة الدراسة، وقد أجاب على الاستبانة (23) طالباً وطالبة من أفراد العينة، ثم جمعت البيانات وحللت إحصائياً بهدف الإجابة عن أسئلة الد راسة، والتوصل إلى النتائج.

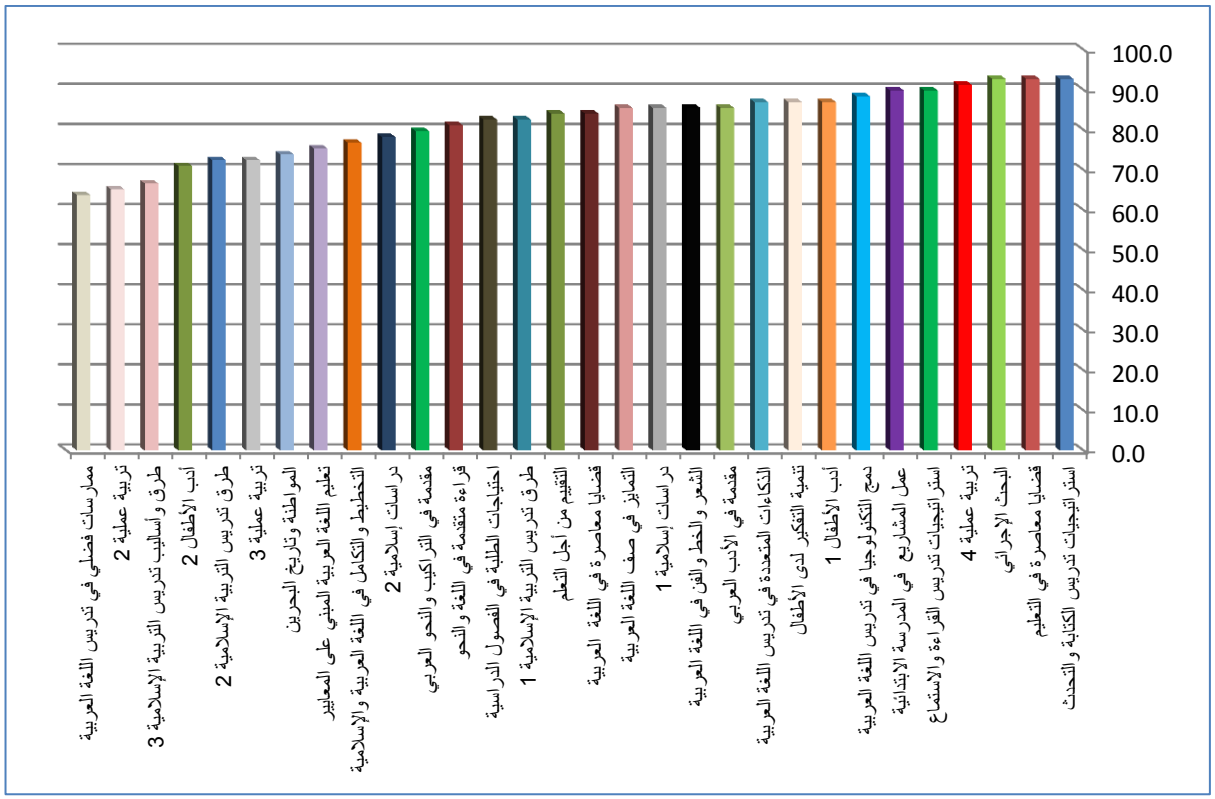
منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. من خلال تحليل نتائج الاستبانة أداة الدراسة.
المعالجات الإحصائية : تحليل البيانات التي تم جمعها سيتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- **التكرارات والنسب المئوية** و **المتوسطات الحسابية و الأهمية النسبية** : لحساب متوسطات عبارات الاستبانة، وحساب متوسطات تكرارات مؤشرات كل بند ، والإحصائيات التربوية .

نتائج الد راسة ومناقشتها :
أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج التالية:
سؤال الدراسة : ما واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة المتخرجين ؟ ويتفرع عن هذا السؤال خمسة أسئلة هي:
1- ما مدى الاستفادة النظرية والعملية من مساقات البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين ؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لكل بند من خلال المعادلة الآتية : (عدد الأفراد الذين حصلوا على درجة كبيرة×3+ عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة متوسطة×2 + عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة قليلة ×1 ، ويقسم الناتج على عدد الأفراد الكلي ×100) ويوضح الجدول (1) ذلك . **الجدول (1) : المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال مدى الاستفادة من مقررات البرنامج الاجبارية (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)**

أولاً مجال : مدى الاستفادة من مقررات البرنامج الاجبارية (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)	المتوسط الحسابي	مستوى الموافقة	الأهمية النسبية %
1. استراتيجيات تدريس الكتابة والتحدث	2.78	عالية	92.8
2. قضايا معاصرة في التعليم	2.78	عالية	92.8
3. البحث الإجرائي	2.78	عالية	92.8
4. تربية عملية 4	2.74	عالية	91.3
5. استراتيجيات تدريس القراءة والاستماع	2.70	عالية	89.9
6. عمل المشاريع في المدرسة الابتدائية	2.70	عالية	89.9
7. دمج التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية	2.65	عالية	88.4
8. أدب الأطفال 1	2.61	عالية	87.0
9. تنمية التفكير لدى الأطفال	2.61	عالية	87.0
10.الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية	2.61	عالية	87.0
11.مقدمة في الأدب العربي	2.57	عالية	85.5
12.الشعر والخط والفن في اللغة العربية	2.57	عالية	85.5
13.دراسات إسلامية 1	2.57	عالية	85.5
14.التمايز في صف اللغة العربية	2.57	عالية	85.5
15.قضايا معاصرة في اللغة العربية	2.52	عالية	84.1
16.التقييم من أجل التعلم	2.52	عالية	84.1
17.طرق تدريس التربية الإسلامية 1	2.48	عالية	82.6

18.احتياجات الطلبة في الفصول الدراسية	2.48	عالية	82.6
19.قراءة متقدمة في اللغة والنحو	2.43	عالية	81.2
20.مقدمة في التراكيب والنحو العربي	2.39	عالية	79.7
21.دراسات إسلامية 2	2.35	عالية	78.3
22.التخطيط والتكامل في اللغة العربية والإسلامية	2.30	متوسطة	76.8
23.تعليم اللغة العربية المبني على المعايير	2.26	متوسطة	75.4
24.المواطنة وتاريخ البحرين	2.22	متوسطة	73.9
25.تربية عملية 3	2.17	متوسطة	72.5
26.طرق تدريس التربية الإسلامية 2	2.17	متوسطة	72.5
27.أدب الأطفال 2	2.13	متوسطة	71.0
28.طرق وأساليب تدريس التربية الإسلامية 3	2.00	متوسطة	66.7
29.تربية عملية 2	1.96	متوسطة	65.2
30.ممارسات فضلى في تدريس اللغة العربية	1.91	متوسطة	63.8



نلاحظ من خلال الجدول (1) أن غالبية المقررات الدراسية – وهي إجبارية ولا توجد مساقات اختيارية - في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين قد حصلت على مستوى موافقة (عالية) ، ويعزى ذلك إلى أن البرنامج تضمن مساقات هدفت إعداد الطالب المعلم في جانبين : الأول في المحتوى العلمي التخصصي في مهارات اللغة العربية والتربية الإسلامية والثاني في استراتيجيات التدريس ، وهذا أدى إلى التكامل بين مساقات المحتوى العلمي للغة العربية والمساقات التربوية والهادفة إلى تمكين الطالب المعلم من استراتيجيات التدريس المنوعة.

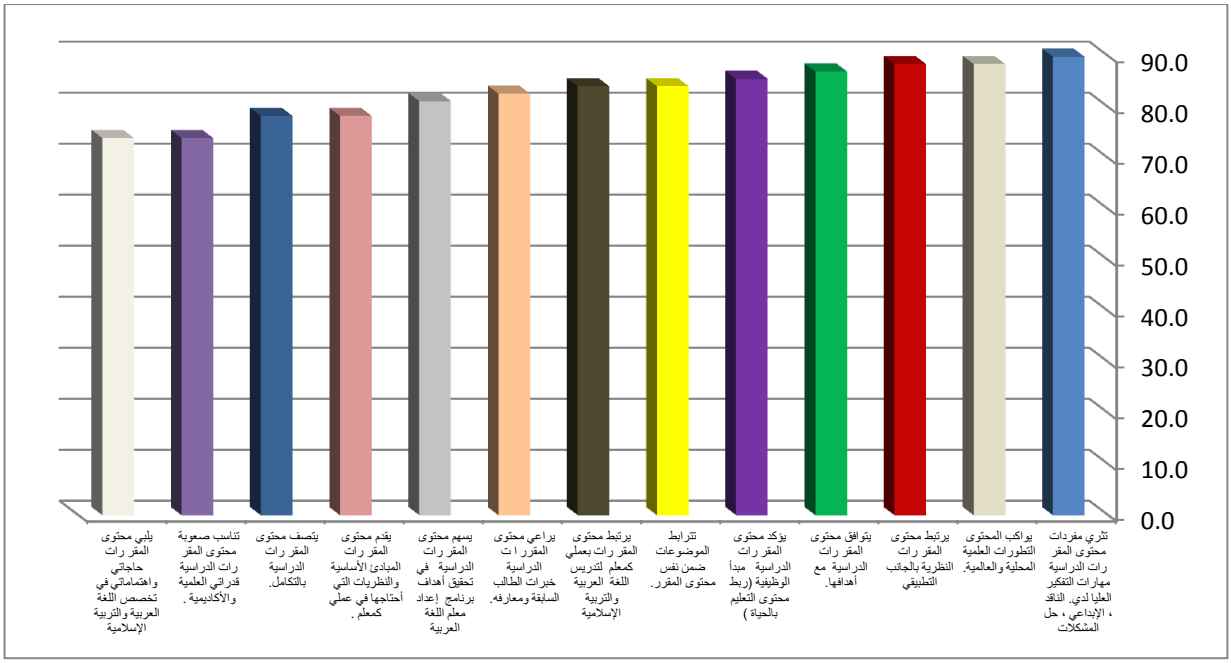
أما المساقات التي حصلت على مستوى موافقة (متوسطة) ، فيعزى إلى كون هذه المساقات قد تكون مكررة عن مساقات أخرى ومثال ذلك :مقررا طرق تدريس التربية الإسلامية 2 و طرق تدريس التربية الإسلامية 3 - ومن وجهة نظر الطلبة – مكرر عن مساق طرق تدريس التربية الإسلامية 1 ، ولم يقدم لهم جديداً ، وكذلك مقرر أدب الأطفال 2 مكرر عن أدب الأطفال 1 ، أما مساقا التربية العملية 2 والتربية العملية 3 ، فمدة كل منها قصيرة – شهر واحد لكل منها – وقد لا تكونان كافيتين لتحقيق أهدافهما لامتلاك الطالب المعلم لمهارات التدريس .

وأما المقررات الباقية (التخطيط والتكامل في اللغة العربية والإسلامية و تعليم اللغة العربية المبني على المعايير و ممارسات فضلى في تدريس اللغة العربية) فهي مقررات متضمنة شكلاً وموضوعاً ضمن المقررات الأخرى التي تدرس في البرنامج .

2- ما أهمية محتوى المقررات الدراسية المعتمدة في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لكل بند من خلال المعادلة الآتية : (عدد الأفراد الذين حصلوا على درجة كبيرة×3+ عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة متوسطة×2 + عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة قليلة ×1 ، ويقسم الناتج على عدد الأفراد الكلي ×100) ويوضح الجدول (2) ذلك : **الجدول (2) : المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال أهمية محتوى المقررات الدراسية في البرنامج (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية).**

ثانياً: مجال أهمية محتوى المقررات الدراسية في البرنامج (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)	المتوسط الحسابي	مستوى الموافقة	الأهمية النسبية %
تثري مفردات محتوى المقررات الدراسية مهارات التفكير العليا لدي.	2.70	عالية	89.9
يواكب المحتوى التطورات العلمية المحلية والعالمية.	2.65	عالية	88.4
يرتبط محتوى المقررات النظرية بالجانب التطبيقي	2.65	عالية	88.4
يتوافق محتوى المقررات الدراسية مع أهدافها.	2.61	عالية	87.0
يؤكد محتوى المقررات الدراسية مبدأ ربط محتوى التعليم بالحياة	2.57	عالية	85.5
تترابط الموضوعات ضمن نفس محتوى المقرر.	2.52	عالية	84.1
يرتبط محتوى المقررات بعملي كمعلم لتدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية	2.52	عالية	84.1
يراعي محتوى المقررات الدراسية خبرات الطالب السابقة ومعارفه.	2.48	عالية	82.6
يسهم محتوى المقررات الدراسية في تحقيق أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية .	2.43	عالية	81.2
يقدم محتوى المقررات المبادئ الأساسية والنظريات التي أحتاجها في عملي كمعلم .	2.35	عالية	78.3
يتصف محتوى المقررات الدراسية بالتكامل.	2.35	عالية	78.3
تناسب صعوبة محتوى المقررات الدراسية قدراتي العلمية والأكاديمية	2.22	متوسطة	73.9
يلبي محتوى المقررات حاجاتي واهتماماتي في تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية	2.22	متوسطة	73.9

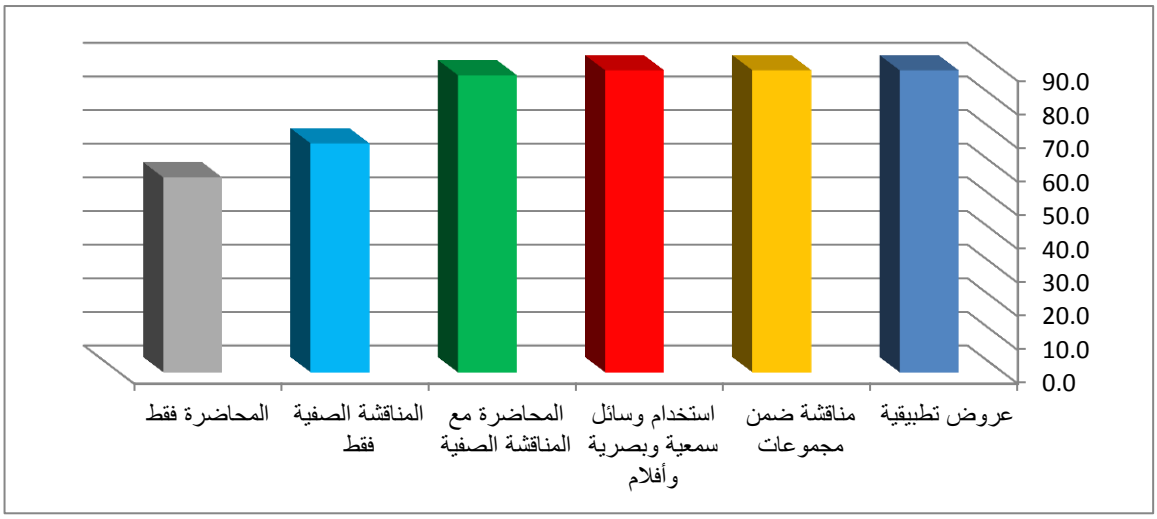


نلاحظ من الجدول (2) أن مستوى الموافقة على بنود أهمية محتوى المقررات الدراسية كانت (عالية) في معظمها ويعزي الباحث ذلك إلى التطوير المستمر التي تنتهجه إدارة الكلية في تطوير المساقات الدراسية ومحتواها ، فخطة المقرر الدراسي لابد أن تشمل على أهداف المقرر وربطها بكفايات كلية البحرين للمعلمين التسعة (معرفة المحتوى/ تطوير الطلبة/ الفروق الفردية بين المتعلمين/ استراتيجيات التدريس/ بيئة التعلم (إدارة الصف)/ التقييم / تكنولوجيا التعليم والتواصل / المشاركة المدنية بين المدرسة والمجتمع / الممارسة الأخلاقية والتفكّرية والكفاءة المهنية) كما تشمل على تفاصيل الأسابيع الدراسية بموضوعات المقرر واستراتيجيات التدريس ووسائل التقويم ، والجلسات التطويرية لأعضاء القسم ولمختلف المساقات الدراسة .

3- ما فاعلية طرائق التدريس في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لكل بند من خلال المعادلة الآتية : (عدد الأفراد الذين حصلوا على درجة كبيرة×3+ عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة متوسطة×2 + عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة قليلة ×1 ، ويقسم الناتج على عدد الأفراد الكلي ×100) ويوضح الجدول (3) ذلك : **الجدول (3) : المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال فاعلية طرائق التدريس المستخدمة (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)**

ثالثاً: مجال : فاعلية طرائق التدريس المستخدمة (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)	المتوسط الحسابي	مستوى الموافقة	الأهمية النسبية %
عروض تطبيقية	2.70	عالية	89.9
مناقشة ضمن مجموعات	2.70	عالية	89.9
استخدام وسائل سمعية وبصرية وأفلام	2.70	عالية	89.9
المحاضرة مع المناقشة الصفية	2.65	عالية	88.4
المناقشة الصفية فقط	2.04	متوسطة	68.1
المحاضرة فقط	1.74	متوسطة	58.0



يلاحظ من الجدول (3) أن البنود في فاعلية طرائق التدريس المستخدمة : عروض تطبيقية / مناقشة ضمن مجموعات / استخدام وسائل سمعية وبصرية وأفلام / المحاضرة مع المناقشة الصفية قد حصلت - على التوالي – على مستوى موافقة (عالية) ، ويعود ذلك إلى طرائق التدريس المعتمدة والمتبعة في كلية البحرين للمعلمين وهي اعتماد استراتيجية أن يقدم كل طالب في كل مساق يدرسه عرضاً تطبيقياً على جزئية من المساقات التي يدرسها ، وكذلك تفعيل المجموعات النقاشية في قاعات المحاضرات ، ومما يساعد على ذلك توفر كلية البحرين للمعلمين في كل قاعة تدريسية جهاز العرض وجهاز الحاسوب والسبورة الذكية وتفعيلها بشكل دائم خلال المحاضرات والعروض، وكل ذلك من أجل تشكيل شخصية الطالب الذي يمتلك مهارات المعلم المتميز في قوة الشخصية ومهارات العرض المميز ، ومما يساعد على تنفيذ هذه الطرق الفاعلة وجود أعداد مناسبة للطلبة في كل شعبة ، فأعداد في كل شعبة ما بين (20-30) طالباً وطالبة فقط .

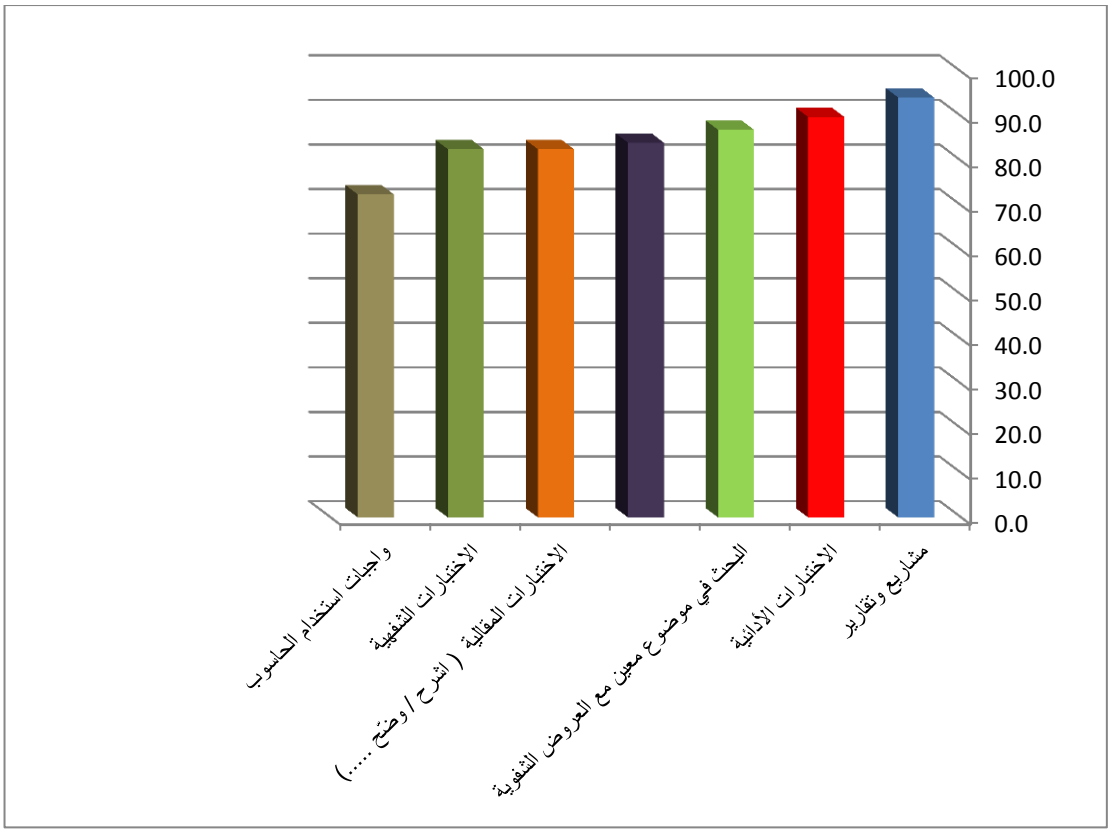
أما البندان الأخيران واللذان حصلا على مستوى موافقة (متوسطة) وهما : المناقشة الصفية فقط والمحاضرة فقط ، فقد يعود ذلك إلى رغبة بعض أعضاء هيئة التدريس في الاعتماد على المحاضرة وامتلاك وقت المحاضرة في المساق لإعطاء طلبته أكبر كم من المعلومات ، وخصوصاً في بعض مقررات المحتوى العلمي في اللغة العربية كالأدب والشعر والنحو .

4- ما فاعلية طرائق التقويم في البرنامج من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لكل بند من خلال المعادلة الآتية : (عدد الأفراد الذين حصلوا على درجة كبيرة×3+ عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة متوسطة×2 + عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة قليلة ×1 ، ويقسم الناتج على عدد الأفراد الكلي ×100) ويوضح الجدول (4) ذلك : **الجدول (4) : المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال فاعلية طرائق التقويم المستخدمة (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية).**

رابعاً : مجال : فاعلية طرائق التقويم المستخدمة (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)	المتوسط الحسابي	مستوى الموافقة	الأهمية النسبية %
مشاريع وتقارير	2.83	عالية	94.2
الاختبارات الأدائية	2.70	عالية	89.9
البحث في موضوع معين مع العروض الشفوية	2.61	عالية	87.0
الاختبارات الموضوعية (التكملة / اختيار من متعدد	2.52	عالية	84.1
الاختبارات المقالية (اشرح / وضّح .....)	2.48	عالية	82.6

الاختبارات الشفهية	2.48	عالية	82.6
واجبات استخدام الحاسوب	2.17	متوسطة	72.5



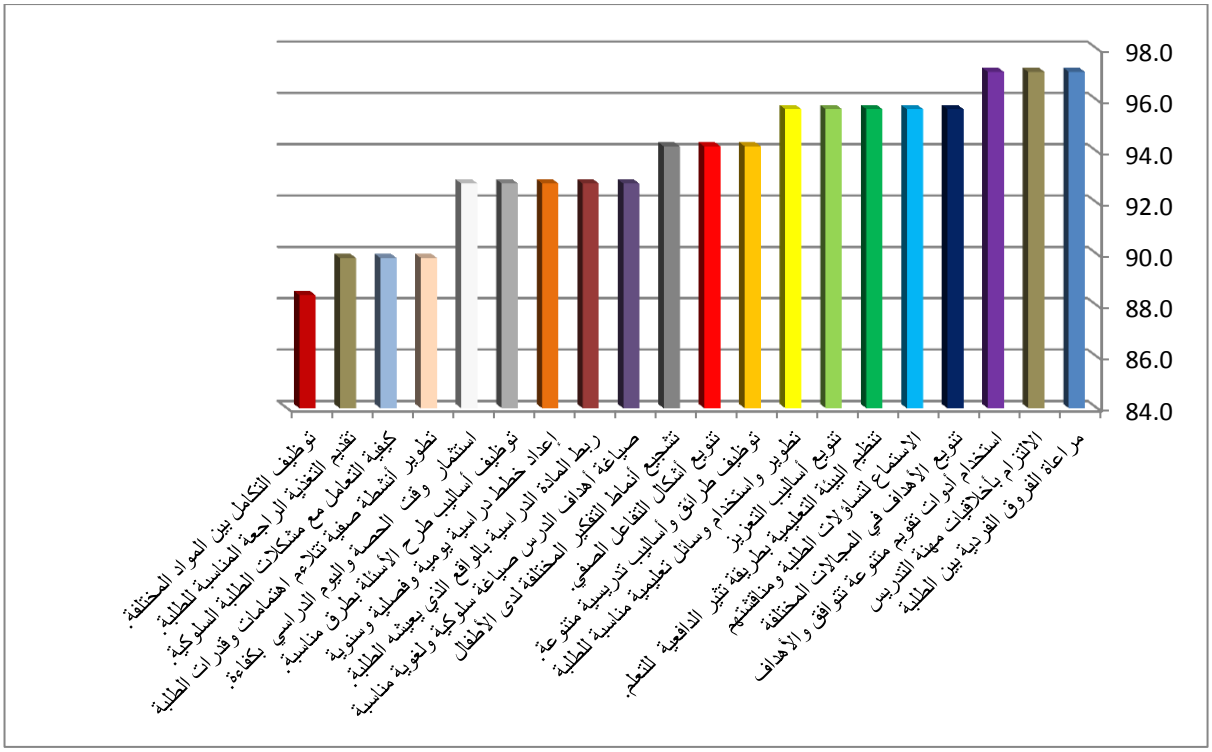
يلاحظ من الجدول (4) أن البنود في فاعلية طرائق التقويم المستخدمة : مشاريع وتقارير / الاختبارات الأدائية / البحث مع العرض الشفوي / الاختبارات الموضوعية / الاختبارات المقالية / الاختبارات الشفوية قد حصلت - على التوالي – على مستوى موافقة (عالية) ، ويعود ذلك إلى طرائق التقويم المعتمدة والمتبعة في كلية البحرين للمعلمين وهي اعتماد استراتيجية التنويع في وسائل التقويم المستخدمة في كل مساق ، ويتم كتابة ذلك في خطة المقرر لكل مساق ، ويتم مناقشتها مع الطلبة بداية كل فصل دراسي واعتمادها والتوافق عليها ، وكل ذلك من أجل أن يطبق الطالب المعلم التنويع في طرق تقويم طلبته عندما يصبح معلماً بشكل رسمي ، ومما يساعد على تنفيذ هذه الطرق الفاعلة وجود أعداد مناسبة للطلبة في كل شعبة ، فأعداد في كل شعبة ما بين (20-30) طالباً وطالبة فقط ، فالوقت متاح لعضو هيئة التدريس تقويم البحوث والتقارير وكافة الاختبارات .

أما البند الأخير والذي حصل على مستوى موافقة (متوسطة) وهو : واجبات باستخدام الحاسوب ، فقد يعود ذلك إلى قلة معرفة بعض أعضاء هيئة التدريس – أو عدم رغبتهم - في استخدام الحاسوب في تقويم أعمال الطلبة ، والاعتماد على الأعمال الورقية لوضع الملاحظات والدرجات .

5- ما مدى قدرة برنامج التربية العملية (4) في اكتساب المهارات اللازمة لممارسة المهنة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لكل بند من خلال المعادلة الآتية : (عدد الأفراد الذين حصلوا على درجة كبيرة×3+ عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة متوسطة×2 + عدد الأفراد الذين أجابوا بدرجة قليلة ×1 ، ويقسم الناتج على عدد الأفراد الكلي ×100) ويوضح الجدول (5) ذلك : **الجدول (5) : المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمجال الاستفادة من المهارات التي تعلمتها من برنامج التربية العملية 4 (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية).**

خامساً : مجال الاستفادة من المهارات التي تعلمتها من برنامج التربية العملية 4 (مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية)	المتوسط الحسابي	مستوى الموافقة	الأهمية النسبية %
مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	2.91	عالية	97.1
الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس	2.91	عالية	97.1
استخدام أدوات تقويم متنوعة تتوافق والأهداف	2.91	عالية	97.1
تنويع الأهداف في المجالات المختلفة	2.87	عالية	95.7
الاستماع لتساؤلات الطلبة ومناقشتهم	2.87	عالية	95.7
تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تثير الدافعية للتعلم.	2.87	عالية	95.7
تنويع أساليب التعزيز	2.87	عالية	95.7
تطوير واستخدام وسائل تعليمية مناسبة للطلبة	2.87	عالية	95.7
توظيف طرائق وأساليب تدريسية متنوعة.	2.83	عالية	94.2
تنويع أشكال التفاعل الصفي.	2.83	عالية	94.2
تشجيع أنماط التفكير المختلفة لدى الأطفال	2.83	عالية	94.2
صياغة أهداف الدرس صياغة سلوكية ولغوية مناسبة	2.78	عالية	92.8
ربط المادة الدراسية بالواقع الذي يعيشه الطلبة.	2.78	عالية	92.8
إعداد خطط دراسية يومية وفصلية وسنوية	2.78	عالية	92.8
توظيف أساليب طرح الأسئلة بطرق مناسبة.	2.78	عالية	92.8
استثمار وقت الحصة واليوم الدراسي بكفاءة.	2.78	عالية	92.8
تطوير أنشطة صفية تتلاءم اهتمامات وقدرات الطلبة	2.70	عالية	89.9
كيفية التعامل مع مشكلات الطلبة السلوكية.	2.70	عالية	89.9
تقديم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة.	2.70	عالية	89.9
توظيف التكامل بين المواد المختلفة.	2.65	عالية	88.4



نلاحظ من الجدول (5) أن مستوى الموافقة على بنود الاستفادة من المهارات التي تعلمتها من التربية العملية 4 كانت (عالية) في مجملها ، وقد يعود ذلك إلى أن القائمين على برنامج التربية العملية يركزون على ترجمة المواد النظرية التي تعلمها الطالب إلى مهارات عملية، حيث أن من يشرف على طلبة التربية العملية هم من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية والتربية الإسلامية ، وبالتالي تتكامل الجوانب النظرية في المحاضرات مع الجانب التطبيق في التربية العملية ، ويعمل قسم التربية العملية في كلية البحرين للمعلمين على اختيار المدارس الحاصلة على تقييم مرتفع من قبل هيئة ضمان الجودة والمؤهلات في وزارة التربية والتعليم البحرينية ، ويشرف على طالب التربية العملية مشرف من الجامعة – عضو هيئة تدريس – ومعلم متعاون ، وكذلك مسؤول التربية العملية في المدرسة المتعاونة ، ويقد اجتماع في بداية الفصل الدراسي لتوضيح أهداف التربية العملية وشرح المطلوب من الطالب المتدرب وآلية التنفيذ ووسائل التقويم المعتمدة ، وبالتالي إيضاح الصورة الكاملة للطالب المتدرب وهذا يدل على أن برنامج التربية العملية يعد من أهم نقاط القوة في البرنامج في إكساب الطالب المها رات اللازمة للممارسة مهنة التدريس.

التوصيات :

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

- إجراء دراسات تربوية أخرى تتناول جدوى وجود التربية العملية للسنتين الثانية والثالثة في تخصص معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين ، والتي يقتصر مدتهما على الشهر والواحد فقط ، وبتجارب حصص صفية لا تتعدى تقديم ثلاث حصص خلال فترة التربية العملية .
- إعادة النظر في مقررات برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية ، والعمل على دمج بعض المقررات المتشابهة وإضافة بعض المقررات الجديدة تطويراً للبرنامج .

- إجراء دراسات تربوية تتناول تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية البحرين للمعلمين ولكافة التخصصات : معلم الفصل ، ومعلم الرياضيات والعلوم , معلم اللغة الإنجليزية .
- إجراء دراسات تربوية تقارن بين برنامجي إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية وبرنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية في كلية البحرين للمعلمين .

المراجع :

- أبو طالب تغريد وخليل البلوي (2012) : دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية – مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 39 ، العدد 2.
- أبو دقة ، سناء واللولو ، فتحية (2007) : دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة - مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الخامس عشر، العدد الأول، ص ٤٦٥ - ص ٥٠٤ ، يناير ٢٠٠٧ .
- الأحمد، خالد طه(2005): تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، الطبعة الأولى - دار الكتاب الجامعي – العين – دولة الإمارات العربية المتحدة .
- الجلاد ،ماجد زكي .(2006) تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد السابع العدد الأول ، جامعة البحرين ، مملكة البحرين.
- السالمي ، محسن بن ناصر (2013) : درجة تمكين برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس معلم التربية الإسلامية من ممارسة أدواره المهنية من وجهة نظر الخريجين ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس – مجلد 7 ، صفحة (214-225).
- السبع، سعاد و غالب ، حسان وعبده ، سماح (2010) : تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد الثالث - العدد (5) –صفحة (96-130) .
- العقيلي ، عبدالمحسن (2005): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ، http://faculty.ksu.edu.sa/20719/default.aspx.
- العموش ، خلود (2009): برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الأردنية ، واقعها وسبل النهوض بها – بحث مقدم إلى مؤتمر (اللغة العربية في المؤسسات الأردنية : واقعها وسبل النهوض بها – مجمع اللغة العربية -27-29-10-2009 – عمان – الأردن .
- العنزي ، بتلة صفوق (2009): إعداد المعلم في دول الخليج العربي نماذج مقترحة – الطبعة الأولى – جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث – عمان – المملكة الأردنية الهاشمية .
- الهاشمي ، عبدالله وعيسى ، عبدالرحمن (2010) : تقويم المكون التربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية : مج 4، ع 1، يناير 2010
- باقر ، سلوى و الحميدي ، حامد (2012) : تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 2012، عدد 126، ص ص: 192-239.
- بو عويان ، سالم مهنا (2010) مدى أهمية وتحقق أهداف برنامج إعداد معلمات التربية الإسلامية بكلية التربية الأساسية من وجهة نظرهن - مجلة العلوم التربوية: مج.18، ع.2، أبريل 2010

- دحلان ، عمر علي (2013): درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى ، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد السابع عشر، العدد الثاني، ص35 -66 .
- شويطر، عيسى محمد (2009): إعداد وتدريب المعلمين – الطبعة الأولى – دار ابن الجوزي – عمان – المملكة الأردنية الهاشمية .
- عبد الجواد ، إياد و مطر ، ماجد (2011) : تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث : العلوم الإنسانية: مج 25، ع 3،
- غالب ، أحمد حسان (2014) : مدى توافر مؤشرات المعايير الأكاديمية والتربوية لدى متخرجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية – صنعاء، المؤتمر السنوي السادس : أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها – 10-11-ديسمبر 2014 – سلطنة عمان .
- فضل الله، محمد رجب، وقاسم، محمد(2003): تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية، مجلة القراءة والمعرفة،21
- http://www.uob.edu.bh/index.php/colleges/btc/163-bachelor-of-education

تطوّر إعداد المدرسين
والإطارات التربوية في الجزائر

أ. د/ بوفلجة غيات

ghiat_boufelja@yahoo.fr

مختبر البحث في علم النفس وعلوم التربية

جامعة وهران 2، محمّد بن أحمد

الجزائر

ملخص المداخلة

تطوّر إعداد المدرسين والإطارات التربوية في الجزائر

أ. د/ بوفلجة غيات

مرّت الجزائر بعدة مراحل من حيث طرائق تدريب المدرسين، متماشية مع تطوّر الحاجة إلى أعداد المدرسين، بسبب توسّع الحاجة إلى التعليم، وحاجة المنظومة التربوية الجزائرية إلى موارد بشرية في القطاع التربوي بمختلف مراحله.

فعند استقلال الجزائر، وجدت قطاعا تربويا منكوبا، يعاني من عجز كبير من حيث هياكل الاستقبال وعدد المدرسين الأكفاء وخاصة باللغة العربية. ذلك أن غالبية المدرّسين من المعمرين الفرنسيين غادروا الجزائر عند استقلالها ولم يبق إلا عدد قليل منهم.

وقد عرفت هياكل ونظم إعداد المدرسين والأساتذة تطوّرا كبيرا، انتقالا من توظيف "الممرنين" في مرحلة التعليم الابتدائي، والذين تكفلوا بالتدريس غداة الاستقلال، دون ثقافة علمية ولا تدريب تربوي مناسبين. كما تمّ اعتماد دور المعلمين، ثم المعاهد التكنولوجية في التربية، وصولا إلى توسيع المدارس العليا لتدريب المدرسين والأساتذة، وهو تطور كبير عرفته منظومة التدريب التربوي.

ولتدارك نقائص التدريب العلمي والتربوي للمدرسين والأساتذة في مختلف مرحل التعليم، قامت وزارة التربية الوطنية، بتسطير برامج تكوينية متعددة في إطار التعليم المستمرّ. عن طريق المراسلة، أو عن طريق لقاءات تدريبية أثناء فترات العطل الدراسية. عادة ما تتم الاستعانة بأساتذة من الجامعة، أو خبراء تربويين من المصالح المركزية بوزارة التربية الوطنية. كما تساهم جامعة التكوين المتواصل، وهي جامعة مفتوحة، في تدريب الكوادر التربوية وتحسين المستوى العلمي والتربوي للمدرسين .

كما تساهم الجامعات العادية في تخريج دفعات من الطلبة ذوي قدرات علمية وكفاءات في مختلف المجالات العلمية، وقد ينظمّ كثير من الخريجين إلى هيئات التدريس بمختلف المدارس والإكماليات والثانويات والجامعات. لا توجد كليات للتربية في الجامعات الجزائرية، بل أن أقسام "علم النفس وعلوم التربية"، هي التي تتكفل بتدريس علوم التربية وعلم النفس.

تتطرّق هذه المداخلة إلى واقع تأطير التعليم الابتدائي في فترة ما بعد الاستقلال، وإلى تطوّر هياكل التدريب في المراحل اللاحقة، من دور للمعلمين، ومعاهد تكنولوجية للتربية، إلى مدارس عليا للأساتذة. كما تلقي الضوء على دور الجامعة الجزائرية في تدريب الكفاءات التربوية لقطاعات التعليم، وعوائق الاضطلاع بهذا الدور وما تواجهه من تحديات.

تطوّر إعداد المدرسين والإطارات التربوية في الجزائر

تساهم كليات التربية في الدول المتقدمة، في رسم السياسة التعليمية بهذه الدّول. كما تتكفل بتدريب إطارات التربية والتعليم والمساهمة بالبحث التربوي لتطوير الممارسات التربوية في كلّ مراحل التعليم، والمساهمة بطرائق فعالة في تنمية الموارد البشرية. إلا أن حداثة استقلال الجزائر (1962)، وغياب كلّيات للتربية في الجامعات الجزائرية، جعل عملية إعداد المدرسين والأساتذة تتعثر، مما أدى إلى ظهور هياكل أخرى لتدريب الكفاءات التربوية، وتسعى إلى ملء فراغ غياب هذه الكليات.

لقد مرت الجزائر بعدة مراحل من حيث طرائق تدريب المعلمين، متماشية مع تطور الحاجة إلى أعداد المدرسين، بسبب توسّع التعليم، وحاجة المنظومة التربوية الجزائرية إلى موارد بشرية في القطاع التربوي بمختلف مراحله.

تنقسم مراحل التعليم في الجزائر إلى تعليم ابتدائي، وتعليم متوسط، تليهما مرحلة التعليم الثانوي وأخير التعليم العالي.

وقد عرفت شروط توظيف المدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي، ونظم وهياكل إعدادهم تطورات كبيرة انتقلت من توظيف ممرنين دون شهادات علمية، إلى إنشاء وتدعيم دور المعلمين، ثم المعاهد التكنولوجية للتربية. كما توسعت المدارس العليا للأساتذة لتلبية حاجات التعليم الثانوي من أساتذة في مختلف التخصصات. وقد أخذت أقسام التربية وعلم النفس في السنوات الأخيرة على عاتقها تلبية حاجات المنظومة التربوية من الكوادر الضرورية لمختلف مراحل التعليم، في انتظار إنشاء كليات مستقلة للتربية في أحضان الجامعات الجزائرية.

نتطرق في هذه المداخلة إلى واقع تأطير التعليم الابتدائي في فترة ما بعد الاستقلال، وتطوّر هياكل تدريب المدرسين من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم الثانوي في المرحلة اللاحقة. كما نتطرّق إلى دور الجامعة الجزائرية في تدريب الكفاءات التربوية لقطاعات التعليم، وعوائق الاضطلاع بهذا الدور وما تواجهها من تحديات.

إشكالية البحث وتساؤلاته:

إن كان التعليم هو أساس تطوّر الأمة وتحديد مستقبلها من خلال تربية وتدريب الأجيال الصاعدة، إلا أن المعلّم والمدرس والأستاذ هم الدعامة الأساسية للتربية في كلّ مراحلها. لذا فإن النجاح في اختيار المدرسين وتدريبهم من النواحي النفسية والتربوية والعلمية، وتوفير المناهج السليمة والوسائل التعليمية المناسبة، عوامل تساهم دون شك في تحقيق المدرسة والمنظومة التربوية لأهدافها. في حين أن الفشل في توفير المربي الكفء يؤثر سلبا على المنظومة التربوية، وعلى الأجيال الصاعدة ومستقبل الأمة ككل.

إن ما تعرفه الدول العربية عموما من تخلف في كل المجالات، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والأمنية، هو نتيجة فشل منظوماتها التربوية في تحقيق أهدافها، وذلك بسبب عجزها عن اختيار وتدريب الكفاءات التربوية اللازمة لإنجاح المنظومة التربوية، وتقصيرها في العناية بالكوادر التربوية التي تعاني من الإهمال والتهميش. وهو ما يؤدي إلى تداعيات سوء آداء المنظومة التربوية وفشلها في تربية تلاميذ الحاضر ورجال ونساء المستقبل.

سوف نلقي الضوء في هذه المداخلة على التجربة الجزائرية في إعداد المدرسين والإطارات التربوية، محاولين الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما هو الهرم التنظيمي للمنظومة التربوية الجزائرية؟

2- كيف تطوّر الكادر التعليمي من الاستقلال إلى اليوم؟

3- كيف تطور نظام تدريب المدرسين والأساتذة؟

4- كيف تساهم الجامعة الجزائرية في تدريب الكوادر التربوية؟

5- ما هي آفاق وتحديات تدريب الكوادر التربوية في عصر العولمة؟

وهي أسئلة حاول الباحث الإجابة عنها من خلال اعتماده على المنهج الكيفي، مستغلا خبرته وتجربته كمتخرج من دار المعلمين في السنوات الأولى للاستقلال، واشتغاله كمدرس، وكمهتم بالقضايا التربوية بعد تخرجه من الجامعة وكعضو في المجلس الأعلى للتربية قبل حلّه من طرف رئيس الجمهورية. وقد بقي الباحث دائم الارتباط بالمعلمين والمدرسين والإطارات التربوية كأستاذ جامعي وكولي أمر للأبناء أثناء تمدرسهم وكعضو في جمعيات أولياء التلاميذ. وهو ما سمح بتقديم نتائج خبرته من خلال هذه الورقة.

واقع الإطار التعليمي في الجزائر غداة استقلالها:

استقلت الجزائر، ووجدت قطاعا تربويا منكوبا، يعاني من عجز كبير من حيث هياكل الاستقبال وعدد المدرسين الأكفاء وخاصة باللغة العربية. ذلك أن غالبية المدرسين المعمرين الفرنسيين الذين أشرفوا على قطاع التربية أثناء الاحتلال، غادروا الجزائر عند استقلالها ولم يبق منهم إلا عدد القليل. فعند استقلال الجزائر "كان عدد المدرسيين لا يتجاوز 2000 معلما وعدد الأساتذة المرسمين في التعليم الثانوي 200 أستاذا" (عبد الحفيظ مقران: 1998، ص 170).

هرمية المنظومة التربوية الجزائرية:

تنقسم المنظومة التربوية التي تشرف عليها وزارة التربية الوطنية إلى ثلاث مراحل: التعليم الابتدائي، التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

1. مرحلة التعليم الابتدائي:

وهي المرحلة الأولى من التعليم، وتبدأ عند السنة السادسة من عمر الطفل، وقد بدأت هذه المرحلة تتوسع لسنة إضافية يطلق عليها السنة التحضيرية، وتسمح بقبول الأطفال عند السنة الخامسة من العمر، وهي سنة يتم تعميمها مرحليا حسب الإمكانيات المتوفرة.

تدوم هذه المرحلة لست سنوات وتنتهي بشهادة التعليم الابتدائي وبامتحان السنة السادسة التي تؤهل الناجحين الالتحاق بالمرحلة اللاحقة من التعليم.

يدرس في هذه المرحلة مدرسون، كانوا يقبلون بشهادة الباكلوريا (الثانوية العامة)، إلا أنه مع تزايد عدد خريجي الجامعات، وتزايد الإقبال على مهنة التعليم، أدى بالوزارة إلى اشتراط شهادة الليسانس (بكالوريوس) للمشاركة في مسابقة التوظيف لمهنة مدرس.

2. مرحلة التعليم المتوسط (الإكمالي):

وهي المرحلة الثانية من التعليم العام والمكملة للمرحلة الأولى. عرف التعليم في الجزائر عدّة إصلاحات متلاحقة، فبعد أن كانت مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط منفصلتين، تمّ دمجهما تحت مسمى التعليم الأساسي، ثم أعيد فصلهما من جديد. ويطلق على هذه المرحلة "التعليم المتوسط" أو التعليم "الإكمالي"، وتنتهي بشهادة التعليم المتوسط. يلتحق الناجحون في هذه المرحلة بالمرحلة اللاحقة، أي التعليم الثانوي.

يشرف على التدريس في هذه المرحلة مدرسون من حاملي شهادة الباكلوريا (الثانوية العامة) إلا أن ارتفاع عدد المتخرجين من الجامعة وتزايد الإقبال على مهنة التعليم، جعل الحصول على الليسانس (الباكلوريوس) شرطا للالتحاق بالتدريس في هذه المرحلة. كما أن المترشحين يخضعون لمسابقة كتابية وشفهية، لكي يصبحوا أساتذة للتعليم المتوسط.

3. مرحلة التعليم الثانوي:

وهي مرحلة تدوم ثلاث سنوات من التعليم المتخصص (آداب، علوم، رياضيات....)، وتتوج بالحصول على شهادة الباكلوريا (الثانوية العامة)، التي هي شرط للالتحاق بالجامعة. يدرس في هذه المرحلة أساتذة التعليم الثانوي، وقد كانوا يقبلون من بين حاملي شهادة الليسانس، أما الآن فقد أصبح الحصول على الماجستير أو الماستير شرط لمزاولة التدريس بهذه المرحلة.

تطوّر فئات المدرسين بالجزائر:

عرف قطاع التعليم تطورا كبيرا من حيث كفاءات الكوادر التدريسية منذ الاستقلال إلى اليم، تماشيا مع تزايد عدد خريجي الجامعة، وتزايد الإقبال على التعليم.

ففي السنوات الأولى بعد استقلال الجزائر، في الستينات من القرن الماضي، تم توظيف "ممرنين" يتمتعون بمستوى تأهيلي يقل عن مستوى شهادة الأهلية (شهادة التعليم المتوسط)، ومساعدين لهم مستوى الأهلية أو ما يعادلها، ومدرسين لهم مستوى الباكلوريا (الثانوية العامة) أو ما يعادلها.

1. فئة الممرنين:

إن إقبال الجزائريين على التعليم في الجزائر المستقلة، وعودة أعداد كبيرة من المهاجرين بأبنائهم إلى وطنهم، وقد عادوا من المغرب وتونس خاصة بأعداد كبيرة، جعل الإقبال على التعليم كبيرا بدوره. وفي غياب مدرسين مدرّبين وخاصة باللغة العربية، فإن الجزائر أوجدت إطارا جديدا للمدرسين، أطلق عليه إطار "الممرنين". وقد تميز هذا الإطار الوظيفي الجديد بالسماح لكل من يستطيع القراءة والكتابة، حتى ولو لم تكن معه أي شهادات علمية الالتحاق بقطاع التعليم، للتكفل بمرحلة التعليم الابتدائي، وخاصة السنوات الأولى منه.

2. فئة المساعدين:

علاوة على ذلك، فقد تم اللجوء إلى التعاون، الخارجي، وخاصة من الدول العربية، بهدف تحقيق تعريب التعليم. حيث وصلت نسبة 68 % من معلمي الابتدائي الذين قدّر عددهم غداة الدخول المدرسي 1963/1962 ب 000 20، كانوا من الأجانب. وقد تمكنت الجزائر من القيام بجهود كبيرة في تدريب المعلمين والمربين، حيث وصلت نسبة الجزائريين من الكادر التربوي سنة (1998) 99.19 % ، من مجمل معلمي الابتدائي (000 170) (وزارة التربية الوطنية: 1998، ص 21) وهو ما يؤكد ضخامة الجهود المبذولة من طرق السلطات العليا في مجال التعليم وتوفير المعلمين والكفاءات التربوية.

3. فئة المدرسين:

وقد استمرّت هذه المرحلة لأكثر من عقد من الزمن، إلا أن هذا الإطار التربوي (الممرنون)، زال مع الوقت نتيجة برامج كثيفة من التعليم المستمرّ والترقية الداخلية، من رتبة ممرنين إلى مساعدين، ثم إلى رتبة مدرسين.

لقد ساهم هذا الإطار في فترة الشدة والحاجة على ترقية التعليم في الجزائر، حيث اشتهر الممرنون بجديتهم وجهودهم وإخلاصهم، رغم ضعف تكوينهم العلمي والتربوي.

وهو ما يوضح الجهود المبذولة في إطار رفع المستوى العلمي والتربوي للمدرسين، والسهر على ترقية التربية الوطنية وتوفير الكفاءات الوطنية في هذا المجال، رغم غياب جامعات وأقسام للتربية ترعى هذا النوع من التدريب.

4. فئة الأساتذة:

هناك فئتان من الأساتذة، أساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي، وقد تطورت شروط الالتحاق بالفئتين نحو الأعلى.

كما عرفت أساليب وهياكل تدريب المدرسين والأساتذة تطورا كبيرا من استقلال الجزائر سنة 1962 إلى اليوم.

تطوّر هياكل تدريب المدرسين والأساتذة:

إن عملية اللجوء إلى الممرنين للتكفل بقطاع التعليم الابتدائي لم تكن لتدوم، إذ مع استقرار الأوضاع، كان لا بدّ من هياكل تربوية متخصصة لتدريب المعلمين والمدرسين، ذوي كفاءات علمية وتربوية، لتعويض إطار الممرنين.

وقد عرفت عمليات تدريب المدرسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط عدة مراحل، انتقلت بموجبها من دور المعلمين، إلى المعاهد التكنولوجية للتربية. أما بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي، فيتم تدريب الأساتذة في مدارس عليا للأساتذة.

1. دور المعلمين:

إن اهتمام الجزائر بعد استقلالها بقطاعات التعليم، وحاجتها إلى هياكل لتدريب المعلمين أدى إلى إيجاد هياكل خاصة أطلق عليها "دور للمعلمين" (Ecoles normales).

وقد استقطبت دور المعلمين عناصر من بين أحسن الطلبة الحاصلين على شهادة التعليم الابتدائي، الذين تمّ اختيارهم من خلال مسابقة للدخول. حيث كان الطلبة الناجحون يقضون أربع سنوات من الدراسة، تخصص السنة الأخيرة منها إلى للتدريب الميداني. وقد منحت الدولة لهذه المدارس عناية خاصة، وتم توجيه أحسن الأساتذة من الجزائريين والمتعاونين العرب والأجانب إليها.

لهذا تخرج من هذه المدارس عناصر من خيرة المعلمين الذين عوّضوا الممرنين، وتميزوا بكفاءاتهم العلمية والتربوية. وقد التحقوا بقطاع التربية الوطنية في إطار المساعدين، كمدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي.

كما أن دور المعلمين المختصة في تدريب المدرسين، تستقبل الطلبة الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط، لقضاء أربع سنوات، وهي معادلة لمرحلة التعليم الثانوي، وتتوج الدراسة بها بشهادة الباكلوريا، أي "شهادة الثانوية العامة"، في السنة الثالثة من التعليم، إضافة إلى سنة من التدريب الميداني. وهو ما يسمح للمتخرجين من دور المدرسين، الالتحاق بالتعليم في مرحلة التعليم المتوسط، في رتبة مدرس.

وقد امتاز الطلبة المتخرجون من "دور المعلين"، سواء بالنسبة للمساعدين أو المدرسين، بكفاءاتهم العلمية والتربوية وخبراتهم التدريسية. ذلك أنهم تلقوا مناهج متكاملة في المواد العلمية، وفي التربية وعلم النفس، إلى جانب حصص تدريبية. وهو ما انعكس على نوعية نتائجهم التربوية في الميدان.

إن كفاءة خريجي "دور المعلمين"، جعلت غالبيتهم ينجحون في دراساتهم الجامعية، وقد انتقل عدد منهم للتدريس بالجامعات بعد إتمام دراساتهم العليا.

2. المعاهد التكنولوجية للتربية:

عرفت الجزائر في السبعينات من القرن الماضي فترة من التطوّر الاقتصادي السريع، وتطور في مختلف الخدمات التربوية والصحية والاجتماعية، مما جعل عمليات التعليم والتدريب لا تفي بالغرض ولا تساير سرعة التطور وضخامة الحاجات من الكفاءات العلمية والمهنية والتربوية. وما زاد في هذه الحاجة زيادة الإقبال على التعليم بسبب الوعي بأهميته وتحسّن الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمواطنين. إضافة إلى ذلك انتهاج الجزائر لسياسة ديمقراطية التعليم، حيث أصبح التعليم إلزاميا، في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، أي مرحلة التعليم الأساسي. كما أن التعليم، كان ولا يزال مجانيا في كلّ مراحله، بما في ذلك الجامعة.

وهو ما أدى إلى ظهور سياسة جديدة في التدريب، أطلق عليها التدريب السريع، واستحدثت هياكل جديدة لتدريب المعلمين من مساعدين ومدرسين، أطلق عليها "المعاهد التكنولوجية للتربية"

.(Institut de technologie de l’éducation)

وقد انطلقت تجربة "المعاهد التكنولوجية للتربية" سنة 1970، واستمرّت إلى غاية 1998، وقد اعتبرها البعض تجربة جزائرية خالصة (تلوين حبيب: 2002، ص 218).

وهكذا تكفلت المعاهد التكنولوجية بتدريب أعداد كبيرة من المدرسين، اعتمادا على أساليب أقل صرامة في اختار الطلبة. وقد أصبحت المعاهد التكنولوجية في تلك الفترة، ملجأ للطلبة الفاشلين في شهادة الباكلوريا، والذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالجامعة.

كما أن تزايد أعداد الراغبين في الالتحاق بهذه المعاهد، والتشبع النسبي لقطاعات التربية من المدرّسين، دفع المسؤولين إلى وضع الحصول على شهادة الباكلوريا كشرط للقبول بالمعاهد التكنولوجية.

وقد تمّ اعتماد سياسة للتوجيه الآلي للطلبة الذين لهم معدلات دنيا، للالتحاق بالمعاهد التكنولوجية للتربية، وهو ما أثر سلبا على واقع التكوين بها وكفاءة المتخرجين منها.

إلا أن تشبع المدرسة الجزائرية من المربين والمدرسين، وتزايد أعداد حاملي الليسانس المتجهين نحو مهنة التعليم، جعل وزارة التربية الوطنية تشترط الحصول على شهادة الليسانس للالتحاق بمهنة التدريس في كلّ الأطوار، مما أدى إلى غلق المعاهد التكنولوجية للتربية.

3. المدارس العليا لتدريب المدرسين والأساتذة:

أنشأت وزارة التعليم العالي بتنسيق مع وزارة التربية الوطنية مدارس عليا لتكوين المدرسين والأساتذة في مختلف التخصصات الأدبية والعلمية والتكنولوجية. وهي مدارس منظمة وفق نظام الجامعات، ويحصل طلبتها على شهادة الليسانس. إلا أن مناهجهم الدراسية تتضمن مواد علمية في علم النفس وعلوم التربية وطرق التدريس.

وهكذا فتِحَت أربع مدارس عليا للأساتذة على المستوى الوطني، التي خصت لتغطية العجز الكبير من أساتذة التعليم الثانوي ، وهي:

- المدرسة العليا للأساتذة بالقبة – الجزائر العاصمة – وقد فتحت سنة 1964.
- المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة – العاصمة.
- المدرسة العليا للتعليم التقني بوهران.
- المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية بقسنطينة.

غير أنه مع الإصلاحات التي شملت منظومة التربية الوطنية وإغلاق مدارس إعداد المدرسين في الطورين الإبتدائي والمتوسط، أوكلت لهذه المدارس العليا مهمة إعداد لأساتذة الموجهين إلى هذين الطورين بعد أن كانت مهمتها تكوين أساتذة التعليم الثانوي فقط. لتصبح الشبكة الجامعية الجزائرية لتكوين الأساتذة تضم إحدى عشرة (11) مدارس عليا للأساتذة ، بعد أن كان عددها أربع فقط، موزعة على ثلاث مناطق من التراب الوطني وهي[1]:

[1] https://www.mesrs.dz/ar/ecoles-normales-superieures

ناحية الوسط:

1. المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة
2. المدرسة العليا للأساتذة – القبّة
3. المدرسة العليا للأساتذة - الأغواط

ناحية الشرق:

1. المدرسة العليا للأساتذة الآداب والعلوم الإنسانية - قسنطينة
2. المدرسة العليا لأساتذة للتعليم التكنولوجي - سكيكدة
3. المدرسة العليا للأساتذة - سطيف
4. المدرسة العليا للأساتذة - وسعادة

ناحية الغرب:

1. المدرسة العليا للأساتذة - مستغانم
2. المدرسة العليا للأساتذة - وهران
3. المدرسة العليا للأساتذة - بشار

تقوم هذه المدارس العليا مقام كليات التربية، كما هو الحال في بعض دول المشرق العربي، إلا أنها لا تركز على التربية وعلم النفس بقدر تركيزها على المواد العلمية والأدبية لمختلف التخصصات، وهي مدارس مستقلة عن الجامعة.

التدريب المستمرّ للمعلمين والأساتذة:

لتدارك نقائص التدريب العلمي والتربوي، للمعلمين والأساتذة في مختلف مرحل التعليم، قامت السلطات العليا المهتمة بقطاعات التربية والتعليم، بتسطير برامج تكوينية متعددة. يتم ذلك إما عن طريق المراسلة، أو عن طريق لقاءات تدريبية منظمة أسبوعيا. كما أنها تنظم فترات تدريبية مغلقة خلال أسبوع أو أسبوعين في فترات خلال العطل الدراسية، يُنتدب فيها المدرسون للتدريب على أيد مفتشين في التعليم الابتدائي للغة العربية وأساتذة ذوي خبرة تربوية طويلة ومراقبين تربويين. وقد تطلبت العملية أحيانا الاستعانة بأساتذة من الجامعة، أو خبراء تربويين من المصالح المركزية بوزارة التربية الوطنية.

وقد ساهمت جامعة التكوين المتواصل، وهي جامعة للتكوين عن بعد، في توفير مناهج مكيفة للمعلمين والمدرسين، وتوفير تعليم جامعي لهم، مما يسمح برفع المستوى العلمي والتربوي للمدرسين في إطار التدريب المستمرّ، ويسمح بترقيتهم في مناصبهم بعد حصولهم على شهادات علمية.

كما دفعت الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية إلى إدخال نمط جديد في إعداد الأساتذة الجدد حسب ما يمليه القرار المؤرخ في 24 أوت 2015، أو ما يعرف بالتكوين البيداغوجي التحضيري والتكوين المسبق، والذي يعدّ إجباريا لا بدّ من أن يمرّ به كلّ ناجح في مسابقة التوظيف، كتدريب أولي مغلق أو ما يعرف بالتربص التجريبي. يتم التدريب في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية، أو في المؤسسات العمومية للتربية، والتي تحدّدها مديريات التربية خلال عطلة الصيف ويدوم أسبوعين كاملين. يحصل المدرسون الجدد من خلالها على تدريب شامل ويطالبون أثناء فترة التربص التجريبي إعداد تقرير نهاية التدريب، ويكونون موضوع تقييم عن طريق المراقبة البيداغوجية المستمرة أثناء التحاقهم بمنصبهم .

مساهمة الجامعة في تدريب المربين وإطارات التربية:

تساهم الجامعة في تخريج دفعات من الطلبة ذوي قدرات علمية وكفاءات في مختلف مجالات التربية وعلم النفس، وقد ينظم كثير منهم إلى هيئات التدريس بمختلف المدارس والإكماليات والثانويات والجامعات، إلا أن أقسام "علم النفس وعلوم التربية"، هي أهم الهياكل مهتمة بموضوع التربية وعلم النفس، في غياب كليات التربية.

وقد عرفت الجامعة الجزائرية تحولات هيكلية وتنظيمية كبيرة، انتقلت بموجبها من هيكلة مبنية على أساس كليات، مُقسمة إلى أقسام، لكي يتحوّل تنظيم الجامعة فيما بعد، إلى معاهد مستقلة ترتبط مباشرة برئاسة الجامعة. و قد تطورت أقسام علم النفس وعلوم التربية في هذه الفترة، حيث توسعت، مما أدى إلى ظهور عدة فروع وتخصصات في إطار المعاهد.

وقد عرفت المرحلة الحالية عودة إلى التنظيم القديم، حيث أصبحت الجامعة الجزائرية تنقسم إلى مجموعة من الكليات، وتنقسم كل واحدة منها إلى مجموعة من الأقسام. وهو ما جعل "علم النفس وعلوم التربية"، يتحول إلى قسم في إطار كلية تشمل تخصصات علمية متقاربة.

وهكذا أصبح قسم علم النفس وعلوم التربية ضمن أقسام كلية العلوم الاجتماعية. وتحتوي أقسام علم النفس وعلوم التربية على مجموعة من التخصصات، ومنها، علوم التربية، والتوجيه المدرسي والمهني والإدارة التربوية وبناء المناهج الدراسية، إلى جانب علم النفس الإكلينيكي وعلم النفس العمل والتنظيم.

وهكذا تساهم أقسام علم النفس وعلوم التربية في تخريج عدد من الأخصائيين في مجالات التربية وعلم النفس، لتأطير مختلف النشاطات التربوية والتعليمية في مختلف المدارس، وفي مختلف مستويات

التعليم. من مهام خريجي الجامعة الاشتغال كموجهين تربيين ومهنيين، وكمستشارين في علم النفس المدرسي، إلى جانب كونهم مربين في رياض الأطفال.

تقوم أقسام علم النفس وعلوم التربية أيضا، بتخريج دفعات عالية التكوين، في مستوى الماجستير والدكتوراه. وهو ما يتمّ في عدد من الجامعات الجزائرية، وبذلك فهي تساهم في تدريب أساتذة الجامعات الجزائرية الحديثة النشأة.

رغم تطوّر أقسام علم النفس وعلوم التربية، وما تؤديه من أدوار في تدريب أخصائيين وكفاءات علمية في مختلف المجالات النفسية والتربوية، إلا أنها لازالت تعاني من مشاكل كثيرة، تعرفها الجامعة الجزائرية ككلّ. ومنها عدم اهتمام المسؤولين بهذا المجال المهم، وعدم إشراك الجامعة في مختلف الإصلاحات التربوية. كما تعاني هيئة التدريس في أقسام التربية وعلم النفس من انخفاض ظروفهم المادية مما أدى إلى عدم دافعية الأساتذة، وهو ما أدى بدوره إلى هجرة كثير من الكفاءات إلى أوروبا وأمريكا ودول الخليج، وهو ما أثر سلبا على أداء أقسام التربية وعلم النفس في الجامعة الجزائرية.

الجامعة الجزائرية وتحديات تدريب الإطارات التربوية:

يعرف قطاع التربية والتعليم في العالم تطورا كبيرا. وهو ما دفع إلى ظهور كليات كبيرة للتربية، تتكفل بسياسة التربية وإستراتيجيتها من خلال بحوث ميدانية في مختلف مجالات التربية.

أما في الجزائر فنجد أن هياكل التعليم العالي والبحث العلمي في مجالات التربية، بقيت محصورة في أقسام عادة ما تكون داخل كليات العلوم الاجتماعية. وهو ما يساهم في تقزيم البحث التربوي في الجزائر، وعدم منحه حقه من الأهمية. وهو ما يؤدي إلى عجز أقسام التربية وعلم النفس عن القيام بدورها المهمّ والحساس في تدريب مختلف موظفي وخبراء التربية وعلم النفس في قطاعات التربية والتعليم، من رياض الأطفال إلى الجامعة.

وهي أهداف عجزت عن تحقيقها بشكل مُرض بسبب قلة الأهمية الممنوحة لأقسام التربية، وبالتالي قلة البحوث العالية الجودة في مختلف مجالات التربية وعلم النفس.

هناك فرق متعددة للبحث في مختلف مجالات التربية وعلم النفس، تدعّمت سنة 2000 بظهور مخابر للبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، بإنشاء مخابر للبحث في التربية وعلم النفس، إلا أن نتائجها لا زالت محدودة.

كما نشاهد نوعا من التنافس بين كوادر وخبراء وزارة التربية الوطنية من جهة، وأساتذة وباحثي قطاع التعليم العالي، أدى إلى انخفاض مستوى التعاون بين القطاعين، وأثر سلبا على البحث التربوي في الجزائر.

نجد أيضا مزاوجة الأدوار بين أقسام علم النفس وعلوم التربية، المتواجدة على مستوى الجامعات، والمدارس العليا لتدريب المدرسين والأساتذة، والتي هي هياكل جامعية مستقلة.

كما أن غالبية الإصلاحات في قطاعات التربية، بل حتى في المجالات التنظيمية والتربوية وإدارة المؤسسات التربوية، تتم في معزل عن أساتذة التربية وعلم النفس في الجامعة، لذلك فإن نشاطاتهم البحثية تكون من أجل البحث، أو من اجل الترقية فقط، وليس من أجل تطبيق نتائج البحوث التربوية والنفسية على أرض الواقع.

وأمام التحديات التي تعرفها عمليات التنمية البشرية، هناك ضرورة التركيز على فعالية قطاعات التربية لمسايرة التطورات والتغيرات العالمية في هذا المجال الحساس. وقد أصبحت هناك حاجة ملحة للانخراط في التوجّه العالمي نحو تطبيق مبادئ ومؤشرات الجودة الشاملة في قطاعات التربية. إذ يتحتم على المؤسسات التربوية احترام معايير الجودة، واحترام الشفافية والتحسين المستمرّ للأداء وإرضاء العملاء، وهي تطورات حديثة يجب على الهياكل التربوية في الجامعة دراستها والتكفل بها.

إلا أن ذلك لم يصعب تحقيقه في ظل التنظيم المعمول به في الجامعة، حيث غياب كليات للتربية في الجامعات الجزائرية، مما يعيق مهمتها في تحمل مسؤولية إعداد الكادر التربوي الكفء، ووضع إستراتيجية مدروسة للنهوض بقطاعات التربية على مختلف المستويات.

آفاق وتحديات تدريب الكوادر التربوية في عصر العولمة:

إن المتفحص لتطوّر تدريب المدرسين والكفاءات التربوية، يجد أن أهم مرحلة كانت بعد الاستقلال مباشرة، أي في الستينات من القرن الماضي، في فترة "دور المعلمين". إذ كان اختيار طلبة هذه المدارس صارما، وكانت العناية بها كبيرة، وكان يُجلب لها أحسن أساتذة. كما كانت برامج الدراسة عالية الجودة، وكان الاهتمام كبيرا بالطلبة المعلمين. ونتيجة لذلك فإن غالبية الطلبة الذين تخرجوا من دور المعلمين، نجحوا في متابعة دراساتهم العليا، وأصبح غالبيتهم أساتذة في الجامعات الجزائرية.

إلا أنه بعد ذلك، حتى وأن أصبحت الباكلوريا شرطا للالتحاق بالمعاهد التكنولوجية للتربية، وأصبح طلبة تلك المعاهد يوجهون لها من خلال نظام الإلكتروني لتوجيه الطلبة الحاصلين على الباكلوريا، إلا أن التوجيه نحو تلك المعاهد كان من حظ الطلبة الذين تحصلوا على معدلات ضعيفة في شهادة الباكلوريا، مما انعكس سلبا على أدائهم بعد تخرجهم.

وبعد ذلك زالت المعاهد التكنولوجية، وأصبحت قطاعات التربية تقبل خريجي الجامعة الحاصلين على شهادة الليسانس، لكن بشرط المرور على المسابقات الوطنية لتوظيف الأساتذة التي تمر بمرحلتين: الأولى كتابية والثانية شفهية ثم المرور للناجحين فيهما على التربص التكويني الأولي مباشرة يحصل المتربصون فيه على رزنامة من المواد وفق برنامج تسطره وزارة التربية وتؤسسه بمراسيم وزارية وأخرى حكومية، ويساعدهم على اكتساب معارف ومهارات تتعلق بالتشريع المدرسي وعلم النفس التربوي أو تعليمية المواد الخاصة بكل مرحلة دراسية ، والتي تراها الوزارة أنها ضرورية لأي مدرس أو أستاذ، حتى ينجح في مهامه التربوية.

وهكذا، ففي الوقت الذي يعرف العالم تطوّرا كبيرا في المجالات التربوية، أصبحت المنظومة التربوية الجزائرية تطالب المكونين والأساتذة باستعمال تكنولوجيا التعليم، فالمهم بالنسبة إلى الجهات المشرفة على قطاع التربية،هو تلبية حاجة الأعداد المتزايدة من التلاميذ والطلبة، في كلّ مراحل التعليم إلى أساتذة لشغل الأقسام وملء الفراغات بالدرجة الأولى، مواكبة مع تكوينهم في هذه التخصصات الحديثة ، برغم النقائص الموجودة على الساحة التكوينية.

هناك حديث عن التعليم المستمر، إلا أن الواقع يثبت أن هذه العملية تصبح قليلة الجدوى والفائدة ما لم تُعط حقها من الأهمية، ولم تدرس دراسة جدّية من طرف مختصين، ذلك أن برامج التدريب المسطرة من قبل الوزارة الوصية، وهي تحتاج إلى إعادة النظر وتحكيم من قبل المختصين المحليين حتى لا تبقى مصدرا لهدر الأموال المخصصة لهذا الغرض.

ما يمكن ملاحظته أيضا اشتغال هيئات التربية الوطنية في معزل عن الجامعة ومخابر البحث المختصة، رغم توفرها في الجامعات الجزائرية، وتوفر أساتذة بارزين لهم بحوث متميزة في تكوين المكوّنين التربويين.

من هنا يتضح لنا غياب إستراتيجة واضحة مدروسة لتكوين المكونين. ذلك أن وزارة التربية تعتمد على إرسال بعض المدرسين والمفتشين إلى فرنسا وبلجيكا وكندا خاصة لإجراء تكوينات وفترات تدريبية، لمدد زمنية محدودة. كما قد يأتي بعض الخبراء التربويين من هذه الدول للقيام بعمليات تدريبية في الجزائر. وفي غياب قاعدة تكوينية قوية لهؤلاء المستفيدين، تكون نتائج هذه التدريبات محدودة. ليصبح المستفيدون من الدورات التدريبية مدربين بأنفسهم لغيرهم من إطارات التربية، إلا أن فاقد الشيء لا يعطيه. إذ أن ذلك يتم في غياب الباحثين التربويين بالجامعات الجزائرية.

فرغم كثرة حديث المسؤولين عن تكوين المكونين في قطاعات التربية، إلا الواقع يثبت ضعف النتائج المحصل عليها، وهو ما يمكن لمسه من خلال ضعف تحصيل التلاميذ بالمدرسة الجزائرية، وهو الضعف الذي يستمرّ معهم إلى الجامعة.

ولن يتغير الوضع في المستقبل المنظور في ظل اعتماد نفس الإستراتيجية المعتمدة حاليا، والتي أثبتت فشلها في السابق، لاعتمادها برامج تكوينية جديدة إلا أن أكثرها مصاغ بطريقة ارتجالية. لذا يتطلب الأمر إعادة النظر في عملية تدريب المعلمين والأساتذة وكلّ الأطر التربوية، من خلال إشراك الخبراء المحليين في هذه العملية واستغلال خبراتهم وكفاءاتهم، إذ أن العملية حساسة ومهمة وتحتاج إلى مساهمة الجميع.

خاتمة وتوصيات:

لقد عرفت هياكل ونظم إعداد المدرسين والأساتذة تطوّرا كبيرا، بدءا من توظيف الممرنين في مرحلة التعليم الابتدائي، والذين تكفلوا بالتدريس غداة الاستقلال، دون ثقافة علمية ولا تدريب تربوي مناسبين. كما تمّ اعتماد دور المعلمين، ثم المعاهد التكنولوجية للتربية، وصولا إلى توسيع المدارس العليا لتدريب المدرسين والأساتذة، وهو تطور كبير عرفته منظومة التدريب التربوي.

مع ذلك فقد وصل التطور العلمي والتربوي إلى درجة من التطور، يدفع نحو انتقال التكفل بالتدريب التربوي من المدارس العليا إلى كليات التربية بالجامعات الجزائرية.

ولرفع التحديات التربوية، لا بد من القيام بمجموعة من الإجراءات، تتمثل أهمها في:

- إنشاء كليات للتربية بالجامعات الجزائرية.
- القيام ببحوث في مجالات التربية وفلسفتها وطرائق التدريس والتقويم والإدارة التربوية، لتطوير مناهج أقسام التربية وعلم النفس، ومسايرة التطورات الحديثة في مجالات التربية.
- إدخال أساليب إدارية وتنظيمية جديدة لرفع مردودية المنظومة التربوية، وتحفيز المربين والمساهمة في حل مشاكلهم التربوية، وهو ما يمكن لكليات التربية الإشراف على تطبيقه في كلّ قطاعات التربية والتدريب.
- مسايرة التطورات العلمية الحديثة في مجالات التربية وطرائق التدريس ومنها اعتماد ثقافة المعلوماتية، واستعمال الإنترنت والتعليم الإلكتروني في العمليات التربوية.
- الإشراف على تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في كلّ مؤسسات التربية والتعليم، بما في ذلك الجامعات ومؤسسات البحث العلمي.

إن التحديات التربوية المعاصرة، والحاجة إلى مسايرة الركب التربوي العالمي يتطلب منح عناية خاصة إلى هياكل التدريب والبحث التربويين، وهو ما يتطلب من السلطات العليا المسئولة على قطاعات

التربية والتعليم والتدريب وتنمية الموارد البشرية تداركه قبل فوات الأوان. فالعالم العربي في سباق مع الزمن لمحاولة تدارك التأخر الذي يعرفه في قطاع التربية، ومنها الجزائر.

المراجع

أبو بكر بن بوزيد، (2009) إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة، الجزائر.

بركات، زياد (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (45)، 211-256.

تلوين حبيب (2002) التكوين في التربية (وهران: دار الغرب).

تلوين حبيب (2002) تكوين المعلمين في العالم العربي من خلال التجربة الجزائرية، في التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات (وهران: دار الغرب)، فعاليات الملاقى جمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية بجامعة وهران، ص: 215 - 231.

تيلوين الحبيب (2003) دراسة استطلاعية حول فعالية تكوين المعلمين أثناء الخدمة، في مساءلات حول التنظير والممارسات (إشرافك تلوين حبيب)، منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، جامعة وهران- الجزائر.

جمانة محمد عبيد (2006) المعلم: إعداده، تدريبه وكفايته، دار الصفاء للنشر، عمان الأردن.

حسين حسن زيتون (2003) إستراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم و التعلم، عالم الكتب، القاهرة.

خالد طه الأحمد (2005) تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

سهيل أحمد عبيدات (2008) إعداد المعلمين و تنميتهم، عالم الكتب الحديث، جدة

عيسى بوسام (2005)، مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر، فعاليات الملتقى الدول، أبريل سطيف

غيات بوفلجة (2006) التربية والتكوين بالجزائر (وهران – الجزائر-: دار الغرب)، ط 2.

مجدي عزيز إبراهيم، (2005) التدريس الإبداعي و تعلم التفكير، عالم الكتب، القاهرة.

المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011، تأملات في مدرسة الغد، مجلة بحوث تربية ، ع. 06، الجزائر.

مقران عبد الحفيظ (1998) إشكالية تكوين المكوّنين بالجزائر، في محاضرات الملتقى حول التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي، دفاتر المجلس رقم 6، المجلس الأعلى للتربية، ص: 170-177.

وزارة التربية الوطنية (1998) وضعية قطاع التربية الوطنية: مسح شامل من 1962 إلى 1998، (ديوان الوزارة: أبريل 1998).

Ghiat Boufeldja (2015) Mutations éducatives et culture informationnelle en Algérie. Edilivre. Paris.

مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا

عمان / المملكة الأردنية الهاشمية

29– 30 نوفمبر 2016

عنوان البحث:

إعداد المعلم وتفعيل أدواره في بناء مجتمع المعرفة (مع الإشارة إلى التجربة الفنلندية)

من إعداد:

أ.عمر حوتية – جامعة أدرار / الجزائر

الإيميل : hotiamar@yahoo.fr

ملخص:

تمثل المعرفة الصفة الأساسية المميزة للمجتمع الإنساني المعاصر، في عالم يشهد تطوراً معرفياً وتكنولوجياً متسارعاً ، إذ من خلالها تحققت تحولات عميقة مست وغطت تقريباً كل مناحي الحياة.

ويعد تطوير التعليم مكوناً رئيساً في استراتيجية التحول إلى مجتمع معرفي، ونتيجة التقدم في التعليم المجتمعي تطورت بعض المجتمعات مثل المجتمع المعرفي الفنلندي ، والذي جعل من فنلندا في مقدمة دول اقتصاد المعرفة.

ولأن التعليم يشكل عنصراً أساسيا في إحداث هذا التطور ، ونظراً لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره الركن الأساسي من أركان النظام التربوي، ولا يمكن لأي تطوير أن يؤتي ثماره إذا أغفل دور المعلم اختيارا وإعدادا وتدريبا وتقويما. فإن التحدي الأكبر هو إيجاد المعلم القادر على إدارة عملية التعليم والتعلم المستندة إلى مرتكزات مجتمع المعرفة.

وفي ضوء ما تقدم، تتحدد معالم اشكالية البحث في التساؤل التالي:

كيف يمكن إعداد المعلم وتفعيل أدواره من أجل المساهمة في بناء مجتمع المعرفة؟

الكلمات المفتاحية: المعلم ، مجتمع المعرفة ، إعداد المعلم ، أدوار المعلم، التجربة الفنلندية.

مقدمـة:

يشكل التعليم عنصراً أساسيا في إحداث التطور والولوج إلى مجتمع المعرفة، ونظراً لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره الركن الأساسي في النظام التربوي فان أهم الدعائم التي تركز عليها فلسفه التربية تكمن في تهيئه المعلمين وإعدادهم وتطويرهم باستمرار لتلبيه حاجات المجتمع الضرورية والارتقاء بالمستوي التعليمي.

اشكالية البحث:

ولكون مجتمع المعرفة مجتمع متطور راغب بالوصول إلى بناء المعرفة، وهو مجتمع يعتمد فيما يعتمد عليه على نظام تعليمي يتسم بالمرونة والمقدرة والنوعية في اكتساب المعرفة. فإن ذلك يجعلنا نتساءل: كيف يمكن إعداد المعلم وتفعيل أدواره من أجل المساهمة في بناء مجتمع المعرفة؟

أهمية البحث وأهدافه:

تنبثق أهمية الدراسة من أنها تتناول موضوعا حيويا يعنى بأحد العناصر الأساسية للعملية التربوية، ألا وهو المعلم، قلب العملية التربوية، ولا يمكن لأي تطوير أن يؤتي ثماره إذا أغفل دور المعلم اختيارا وإعدادا وتدريبا وتقويما. وخاصة مع الانفجار المعرفي الهائل ودخول العالم عصر المعلوماتية والاتصالات والتقنية العالية. وأصبحت هناك ضرورة ملحة لإعداد معلمٍ يلبي حاجات المتعلم في التعلم ويلبي احتياجات مجتمع المعرفة . ومن خلال هذا البحث نسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف، أهمها:

- التعرف على السمات الرئيسية لمجتمع المعرفة ، وتبيان طبيعة الدور والخصائص التي تميز المعلم فيه.
- تشخيص واقع الأداء التربوي للمعلم في المجتمعات العربية، لتحديد نواحي القصور في هذا المجال لمعالجتها، ونواحي القوة لتعزيزها وتطويرها من خلال تحقيق المطالب التربوية لمجتمع المعرفة.
- التأكيد على أهمية إعداد المعلم للمساهمة بدور أكبر في بناء مجتمع المعرفة، وبالإشارة للتجربة الفنلندية.
- تصور مقترح لإعداد المعلم وتعزيز دوره في بناء مجتمع المعرفة.

منهجية البحث:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لاستعراض المفاهيم المتعلقة بموضوع البحث ، ولتحليل واقع المعلم في المجتمعات العربية وسبل تفعيل أدواره وإعداده للارتقاء به في مجتمع المعرفة.

وسيتم الاستعانة بالمراجع المتعلقة بموضوع الدراسة للوقوف على الاتجاهات المعاصرة لإعداد المعلم.

خطة البحث:

1- مفهوم مجتمع المعرفة سماته وأسس بناءه.

2- خصائص المعلم وأدواره الجديدة في مجتمع المعرفة.

3- إعداد المعلم من المتطلبات التربوية في مجتمع المعرفة.

4- التجربة الفنلندية في تفعيل أدوار المعلم للولوج إلى اقتصاد المعرفة.

5- الاستفادة من التجربة الفنلندية في اعداد المعلم لبناء مجتمع المعرفة في الدول العربية.

أولا: مفهوم مجتمع المعرفة سماته وأسس بناءه

لقد أدى الانتشار الواسع لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى ظهور ما يعرف باقتصاد المعرفة [*]، ويعتبر التعليم النوعي عالي الجودة حجر الزاوية الرئيسي في بناء اقتصاد المعرفة، كما يحتاج بناء مجتمع المعرفة إلى تعليم عال متطور ، يفتح جميع نوافذ العلم والتقنية وأبواب فكر العمل والإنتاج ، ويخطط بثقة لمستقبل زاهر. فماذا نعني بمجتمع المعرفة ؟ ، ما هي خصائصه ؟ وما أسس بناءه؟.

1- مفهوم مجتمع المعرفة:

يقول م. فابر (M. Fabre) في هذا الخصوص : " يتسم المجتمع ما بعد الصناعي فعلا بتطور يجعل من النشاطات العقلية في معناها الواسع، عنصرا لرأس المال يسمح باستثمار في مجال الابتكار وإنتاج المعارف ذي " قيمة مضافة " و" فائض للقيمة"[1]. وهو يقصد بذلك " مجتمع المعرفة"[**].

وقد تعددت التعريفات المتعلقة بمجتمع المعرفة ، ومنها :

يعرف تقرير التنمية الانسانية العربية (2003) مجتمع المعرفة بأنه: " ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد، والمجتمع المدني، والسياسة، والحياة الخاصة، وصولاً لترقية الحالة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية"[2].

ويعرف مجتمع المعرفة أيضا بأنه : المجتمع الذي تتدفق فيه المعارف والمعلومات بسهولة ويسر وبدون عوائق وصعوبات ، بحيث يمكن الوصول إليها بطريق سريعة ، وبوسائل متعددة خلال وقت قصير وبدون متاعب وتكاليف مجهدة وباهظة ، وتكون متاحة للجميع بدون طبقية ولا تمييز".[3]

كما يعرف بأنه : ذلك المجتمع الذي يتخذ المعرفة هدفا رئيسيا تخطيطيا وتطبيقيا في شتى مجالات حياته، ويحسن استعمال المعرفة في تسيير أموره ، وفي اتخاذ القرارات السليمة والرشيدة[4]. ويعرف بأنه: " المجتمع

---

[*] اقتصاد المعرفة knowledge economy، أو ما أصطلح عليه بالعديد من التسميات : الاقتصاد الجديد ، الاقتصاد الرقمي، اقتصاد المعلومات، اقتصاد الانترنت ، الاقتصاد الافتراضي، الاقتصاد الالكتروني، الاقتصاد الشبكي واقتصاد اللاملموسات...الخ.

[1] Fabre, M : Penser la formation, coll. « l''Educateur » ; Paris, PUF, 1994, p 75.

[**] قدم عالم الاجتماع الأمريكي دانيل بيل Daniel Bell مصطلح "مجتمع المعرفة Knowledge society" عام 1973 ، واصفا التحول الاقتصادي من اقتصاد صناعي قائم على الصناعة يركز على إنتاج السلع وتسويقها إلى اقتصاد معرفي يركز على إنتاجها وتطبيقها. وفي 1993 طور بيتر دروكر Peter Drucker مفهوم مجتمع المعرفة واصفا فئة جديدة في المجتمع سماها " عمال المعرفة.

[2] تقرير التنمية الانسانية العربية (2003)، نحو إقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية ، برنامج الأم المتحدة الإنمائيUNDP، ص39.

[3] العبد الله مي ، مكونات البنية الاجتماعية و الاقتصادية لإقامة مجتمع المعرفة في الوطن العربي، متاح على الموقع:
wwwshebacss.com/

[4] تركماني عبد الله ، مجتمع المعرفة وأبعاده في الوطن العربي، متاح على الموقع :
http://hem.bredband.net/dccls2/s142.htm

الذي يتصف أفراده بامتلاك حر للمعلومات وسهولة تداولها وبثها عبر تقنيات المعلوماتية والحاسوبية والفضائية المختلفة، وتوظيف المعلومة والمعرفة وجعلها في خدمة الإنسان لتحسين مستوى حياته.[1]

مما سبق يمكن استخلاص التعريف التالي لمجتمع المعرفة: بأنه المجتمع الالكتروني المبدع الذي تتوفر فيه الامكانيات والخبرات والأدوات التي تمكن المواطنين من المشاركة الفاعلة في بناء المعرفة.

وقد أسهمت العديد من العناصر في انتشار مجتمع المعرفة، ومنها: التقدم في مجال التقنيات الحديثة ICT، العولمة ، تفاعل التقدم في مجال التقنيات الحديثة والعولمة، الأحداث العالمية وما نتج عنها من تحول في نظرة الغرب اتجاه الثقافات الأخرى ، والرغبة في دراسة خبراتها وتجاربها.

2- خصائص مجتمع المعرفة:

يتسم مجتمع المعرفة بالعديد من الخصائص ، أهمها[2]:

1- لبعد التكنولوجى : انتشار وسيادة تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها فى مختلف مجالات الحياة.

2- البعد التربوى: الانسان سيصبح رأس المال البشرى الذى يبدع ويفكر وينتج المعرفة.

3- البعد الثقافى: يعطى مجتمع المعرفة أهمية قصوى للمعلومة والمعرفة وللقدرات الابداعية للأشخاص.

4- البعد الاجتماعى: سيادة درجة معينة من الثقافة المعلوماتية لمجتمع المعرفة.

5- البعد الاقتصادى: فى مجتمع المعرفة المعلومة هى الخدمة الرئيسية والمصدر الأساسى للقيمة المضافة وتوفر فرص العمل أى ان المجتمع ينتج المعلومة ويستعملها فى كافة النشاطات الاقتصادية.

6- يتسم بالكثافة الاتصالية: وتقاس الثقافة الاتصالية فى مجتمع المعرفة بعدة أشياء منها عدد الهواتف النقالة لكل مائة فرد وسعة الشبكات.

7- التقدم التكنولوجى: وتتمثل فى الاعتماد على الكمبيوتر وشبكات الحاسبات التى منها الانترنت.

8- النفاذ الرقمى: يعنى أن الثقافة والمعرفة والتقنيات الحديثة تكون لجميع أفراد المجتمع.

9- الاندماج فى السوق العالمية بسهولة : وهو مؤشر لقياس الفجوة العالمية الرقمية ويقاس عادة بمدى تنافسية العنصر البشرى عالمياً.

---

[1] سالم، سالم حميد ، الجامعة ودورها في بناء مجتمع المعرفة ، بحث مقدم في المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق- اربيل، بتاريخ: 4-2007/09/6 .

[2] تامر الملاح ، التعلم الالكترونى وبناء مجتمع المعرفة ، متاح على الموقع:
http://kenanaonline.com/users/tamer2011-com/posts/751011

3- مراحل وأسس بناء مجتمع المعرفة:

يعتمد التوجه نحو بناء مجتمع المعرفة والاستفادة من معطياتها على تفعيل " دورة المعرفة " وفعالية أدائها وزيادة عطائها[1]. حيث يتطلب بناء مجتمع المعرفة ثلاثة أنشطة تعتبر محطات لمراحل تمر المعرفة من خلالها وتغذي بعضها بعضاً بأسباب التفعيل والعطاء في علاقة دورانية، هذه المراحل هي:

1- مرحلة توليد المعرفة: أي إنتاج المعرفة ، وعمادها البحث العلمي والإبداع والابتكار.

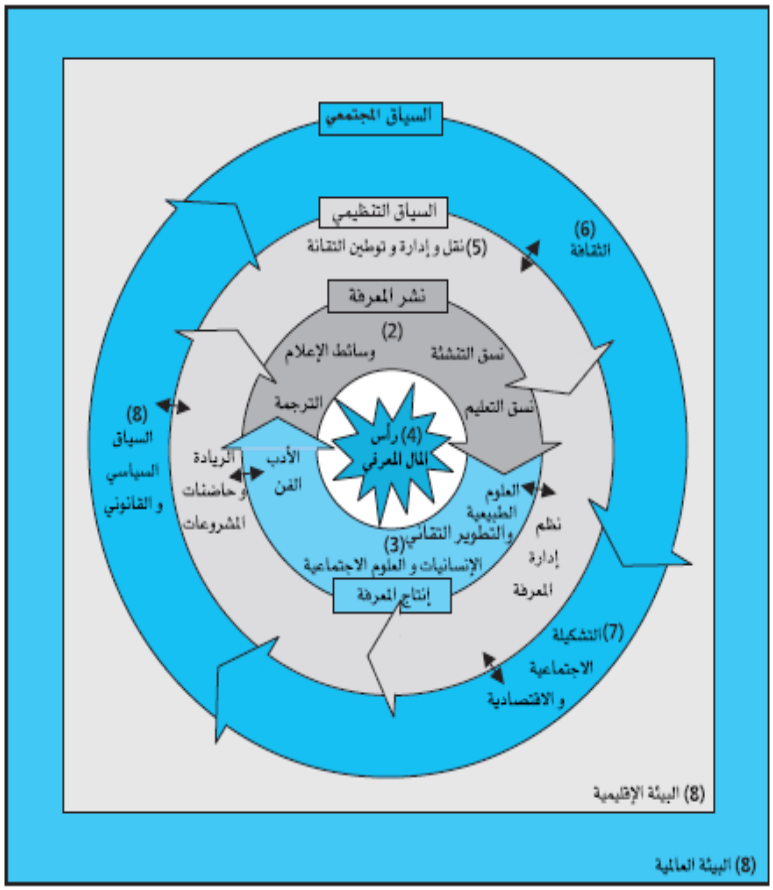
2- مرحلة نشر المعرفة: وتعتمد على التعليم والتدريب والثقافة، وهذا دور كل مساهم في تعزيز ثقافة التعلم.

3- مرحلة توظيف المعرفة : والتعامل معها ، سواء الجديدة أو المتجددة الناتجة عن البحث والإبداع والابتكار أو المكتسبة بالتعلم والتعليم والتدريب، بما يحقق الارتقاء بالإنسان ويحل قضايا المجتمع.

إن مجتمع المعرفة هو الذي يساهم بفاعلية في إنتاج المعرفة وتطويرها، لا مجرد إتقان الاستفادة منها، وحسن استعمالها وتوظيفها. فالتقدم حاليا يقاس بمعايير القدرة على إنتاج المعرفة وتحديثها وتراكمها.[2]

وبلغة الاقتصاد، تعني إقامة مجتمع المعرفة تأسيس نمط إنتاج المعرفة عوضا عن هيمنة الانتاج الريعي الذي تشتق القيمة الاقتصادية فيه أساسا من استنضاب المواد الخام القائم الآن في أغلب الدول العربية إما مباشرة في الدول العربية النفطية أو اشتقاقا من غيرها نتيجة للاعتماد على المعونات وتحويلات العاملين من الأولى.[3]

الشكل رقم (01): شكل توضيحي لمنظومة المعرفة



المصدر: **تقرير التنمية الانسانية العربية(2003)، مرجع سابق،ص59.**

[1] عبد الرحمان صوفي ومحمود محمود، تحديات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في ظل مجتمع المعرفة، مؤتمر مجتمع المعرفة التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي حاضرا ومستقبلا، 2- 2007/12/4 ، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

[2] عبد الوهاب جودة عبد الوهاب ، سياق الإبداع العلمي وفرص الإسهام في بناء مجتمع المعرفة بالوطن العربي، مؤتمر مجتمع المعرفة التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي حاضرا ومستقبلا، 2- 2007/12/4 ، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

[3] تقرير التنمية الانسانية العربية (2003) ، مرجع سابق ، ص40 .

ويكمن تحدي اكتساب المعرفة في تحويل المجتمع من منظومة تضم بعض أفراد عارفين إلى منظومة تتمحور بكاملها حول خلق المعرفة ونشرها في ربوعها كافة وتوظيفها بكفاءة في ترقية الحالة الانسانية.
ويقوم بناء مجتمع المعرفة على عدة أسس، وهي كما يلى: [1]

1. الأساس المعرفى : يعتمد بشكل اساسى على الثورة المعلوماتية وعلم المعلومات.
2. الأساس الاجتماعى : وهو يرتكز على توظيف تقنيات الاتصال بهدف التفاعل المجتمعى مع المعرفة والتشارك بين العنصر البشرى والمعرفى.
3. الأساس الثقافى : انتشار الثقافة العلمية بحيث تكون محور العمل التعليمي الجاد.
4. الأساس اللغوى: لا يجوز إقصاء اللغة العربية من عمليات التحول الكبرى بل يجب تنمية اللغة العربية وإطلاق النشاط البحثي المعتمد عليها.
5. الحرية :حيث أنه لا معرفة بدون حرية والعقل لا يستطيع إبداء إبداعاته الخلاقة بدون حرية.
6. الشفافية: المصداقية وعدم حجب المعلومات، مما يسهم بدرجة كبيرة فى بناء مجتمع المعرفة.
7. النشر الكامل للتعليم الراقى نوعياً : ترقية وجودة نوعية التعليم المقدم فى جميع مراحل التعليم.
8. التعلم الالكترونى : يعتبر اهم اساس من اسس مجتمع المعرفة.

ومن هذه الأسس يتضح بأن المجتمعات العربية تعيش أزمة وإن اختلفت في طبيعتها ودرجتها، وأن هناك تحديات راهنة ومقبلة لابد من مجابهتها. وإن تفعيل منظومة المعرفة داخل المجتمعات العربية تتطلب تفعيل عناصر اكتساب المعرفة، عبر عدة خطوات هي : النفاذ الى مصادر المعرفة، استيعاب المعرفة، استخلاص المعرفة وتنظيمها ، توظيف المعرفة ، توليد المعرفة الجديدة ، إهلاك المعرفة القديمة أو احلالها بالجديد[2].
وتستطيع المؤسسات التعليمية في الوطن العربي أن تسهم بشكل واع وفاعل في بناء مجتمع المعرفة، وهذا يتطلب مراجعة السياق الذي يتم فيه اكتساب المعرفة وإنتاجها داخل الجامعات العربية، والعمل على استثمار المعرفة الكامنة في عقول العاملين فيها ، كمجتمعات فنية وحيوية تقبل التغيير وتستوعب التطوير، وتطلق العنان للقدرات ، وتحتضن الخبرات ، مما يوفر مجالا واسعا للنقد والابتكار ، ومجالا خصبا لتطوير الافكار. كما يتطلب بناء مجتمع معرفة وجود إرادة سياسية تسخر الامكانات المالية والبشرية والمؤسسية لهذا الهدف، وذلك بالتعاون التام بين الدولة والمجتمع. فمن أسباب نجاح بناء مجتمع واقتصاد المعرفة في اليابان وكوريا الجنوبية وماليزيا وتايوان مثلا، وجود الإرادة السياسية القوية والاستجابة المجتمعية المتعاونة مع تلك الارادة.

[1] تامر الملاح ، مرجع سابق.
[2] الخضيري محسن أحمد ، اقتصاد المعرفة : مدخل تحليلي ، مجموعة النيل العربية للطباعة والنشر ، القاهرة ، 2001 ، ص5.

ثانيا: خصائص المعلم وأدواره الجديدة في مجتمع المعرفة

لما كانت التربية هي قاطرة التقدم وتلعب دورا هاما في تحقيق مجتمع المعرفة بالتعاون مع سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ونظراً لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره الركن الأساسي من أركان النظام التربوي، فإن التساؤل هو حول خصائص المعلم وأدواره الجديدة في ظل اقتصاد المعرفة؟.

1- الفلسفة الجديدة للتربية والتعليم في مجتمع المعرفة:

لقد احدث التقدم العلمي والتقني كثيرا من المتغيرات في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وباقي القطاعات المهنية الأخري جميعها ، ومن ضمنها قطاع التربية الذي عرف التحولات التالية:[1]

1- التحول من التعليم محدود الامد الى التعليم مدى الحياة.

2- التحول من التعليم المعتمد على الاخر الى التعليم المعتمد على الذات.

3- التحول من ثقافة الامتحانات الى ثقافة التقويم.

4- التحول من التعليم المعتمد على المدرسة فقط الى التعليم التشاركي بين المجتمع والمدرسة.

5- التحول من ثقافة الحد الادنى الى ثقافة الاتقان والجودة.

6- التحول من ثقافة الاجترار والتكرار الى ثقافة الابداع.

7- التحول من المركزية في اتخاذ القرار الى اللامركزية.

8- التحول من التجانس والتنميط الى التنوع والخصوصية.

9- التحول من السلوك الاستجابي (رد الفعل) الى السلوك الايجابي (المبادرة والمخاطرة).

فالحديث اليوم يدور عن المدرسة ذات الفصل العالمي (Ecole de classe mondiale) وعن المقاصد والأهداف الاستراتيجية لتكوين مهنيين في التعليم، وعن مجتمع المعرفة الذي برزت فيه فلسفة جديدة للتربية والتكوين تؤكد على جملة من الأسس من أهمها[2]:

1. ضرورة العمل على نشر ثقافة الامتياز ومحفزات التعليم مدى الحياة.

2.النهوض بمجموعة مترابطة من المسارات والعلاقات بين التربية والشغل والتعليم بعد الدراسة وأثناء الخدمة.

3. الدخول في شبكة من العلاقات والمؤسسات عن طريق التكنولوجيات الحديثة في الاتصال والإعلام توفر حظوظ الارتقاء إلى أفضل البرامج وأحدث الطرق في التعليم والتعلم على مستوى كوني.

---

[1] ريام بدران ، تمهين التعليم ... الخطوات الضرورية في مشروع التنمية البشرية، متاح على الموقع:
http://najafchamber.net/articles/3557.html

[2] عبد العزيز بن عبد الله السنبل، رؤى وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين ، كلية التربية . جامعة السلطان قابوس ، مسقط . 1 – 3 مارس 2004.

4. إيجاد معايير محددة وضوابط دقيقة للنهوض بجوانب التكوين لأطر التدريس وتدعيم المهارات الضرورية لممارسة المهنة واستنباط قواعد وتقنيات مستحدثة لتقييم المردود وتحسين الأداء.

وليصبح دور النظام التربوي فاعلا في تهيئة الطلاب لمجتمع الاقتصاد المعرفي، فإنه يقوم على ما يلي[1]:

- تنمية القدرة على التعلم واكتساب المعرفة وإنتاجها وتبادلها.
- تنمية القدرة على البحث والاكتشاف والابتكار.
- اكتشاف قدرات الفرد ورعايتها وتنميتها.
- تمكين الفرد من توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تنمية القدرة على الفهم المتعمق والتفكير الناقد والتحليل والاستنباط.
- تعزيز القدرة على إحداث التغيير والتطوير.
- تعزيز القدرة على الحوار الإيجابي والنقاش الهادف وتقبل آراء الآخرين.

وبالرغم من هذه التحولات يبقى المعلم هو الاكثر تأثيراً في جودة المنتج التعليمي. ولا ينعكس أداء المعلم الجيد على طلابه فقط بل ينعكس على جودة المؤسسة التعليمية بأكملها. وهذا ما يدعو إلى إعادة النظر في أهداف التربية المدرسية وبالتالي في دور المعلم باعتباره من أهم عناصر المنظومة التربوية.

2- الأدوار الجديدة للمعلم وخصائصه في مجتمع المعرفة:

إن الاستجابة لمتطلبات بناء مجتمع المعرفة وما يستلزمه من تغير في سياسات التربية وأهدافها ومضامينها وبنائها، تضفي على أدوار المعلم أهمية متزايدة وشأنا أكبر. إذ يتطلب منه أن يقوم بأدوار شتى، أهمها[2]:

2-1- دور المعلم كوسيط بين التلاميذ ومصادر المعرفة:

أمام تعدد مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها، وبدلا من أن يعرف المعلم ماذا يجب أن يحفظ من معارف، أصبح عليه أن يعرف كيف وأين يمكن الحصول على المعرفة ؟ ، وبذلك أضحى دور المعلم وسيطا بين التلاميذ ومصادر المعرفة، وأصبح من مهامه تدريب التلاميذ على طرق الحصول عليها، بالاعتماد على جهدهم الذاتي، وبالاستعانة بمختلف الوسائل الحديثة، أي على المعلم أن يركز على طرائق وأساليب التعليم أكثر من تركيزه على المعرفة ذاتها.

---

[1] أحمد عوضه الزهراني ، يحيي عبد الحميد إبراهيم ، معلم القرن الحادي والعشرين ، متاح على الموقع :
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&SubModel=138&ID=1682

[2] عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق.

2-2- دور المعلم في تجسيد مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان:

على المعلم أن يجسد مبدأ الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان في سلوكه الشخصي، وأن يعمل على تنمية المهارات اللازمة لتلاميذه للمشاركة في العملية الديمقراطية ، ويتطلب ذلك تفريق الطرق وتنويع الأساليب والتقنيات التربوية المستخدمة تبعا للحاجات النوعية لهم، وكذلك استخدام التقويم المدرسي في بعديه التشخيصي والتطويري لتحديد صعوبات التعلم بدقة، واستنباط أشكال التدخل الضامنة للتطور المنشود، ويراعي عند ذلك نسق التطور الخاص بالتلاميذ المتفوقين، والسعي لتمكين أكبر نسبة من التلاميذ من المعارف والمهارات لمتابعة الدراسة دون إخفاق.

2-3- دور المعلم كمقوم لأداء الطلاب:

تمثل عملية تقويم أداء الطالب إحدى المكونات الرئيسة لمنظومة التعليم، وهي تلعب دورا مهما في تحديد المستوى العلمي للتلميذ، ومن ثم التأثير على مستقبله المهني.

وتعتبر عملية التقويم واحدة من أصعب الأدوار والمسؤوليات التي يناط بها المعلم، لذا يجب أن يتم إعداده وتدريبه للقيام بمهام هذا الدور، وتطوير أساليب وأدوات التقويم بما يتفق مع ما يسود الفكر والتجارب التربوية العالمية. ويجب أن تكون لدى المعلم قناعة بأن عملية التقويم وسيلة وليست غاية في حد ذاتها، وأنها عملية شاملة لجميع جوانب أداء الطالب العقلي والمهاري والوجداني، وعملية مستمرة طوال العام أو الفصل الدراسي، وعملية تتنوع فيها الأدوات والأساليب لتقابل الفروق الفردية بين الطلاب، ومحاولة تقويم أدائهم بطرق متنوعة.

2-4- دور المعلم في خدمة البيئة والمجتمع المحلي:

في مجتمع المعرفة تزداد أهمية وقيمة دور المدرسة في خدمة مجتمعها، لكونها تمثل مركز إشعاع للتعلم والمعرفة والتربية. وتقوم المدرسة بهذا الدور الحيوي، من خلال معلميها الذين يقع عليهم العبء الأكبر في تنفيذ هذا الدور، نظرا لكفاءتهم وخبرتهم ومهارتهم في توصيل المعلومة، والقدرة على إقناع الجماهير.

ويتمثل دور المعلم هنا في المشاركة الفعالة في الأنشطة العلمية، والمهنية،والاجتماعية،والثقافية على مستوى المجتمع المحلي، وذلك عبر المشاركة في الحوارات والحملات الإعلامية، وقوافل الخدمات للمناطق النائية والريفية والفقيرة بالمدن وحملات التوعية البيئية والسياسية والاجتماعية، وإجراء البحوث والدراسات التي تخدم البيئة والمجتمع المحلي، وقيادة طلابه في أنشطتهم لخدمة البيئة والمجتمع وحثهم على المشاركة فيها.[1]

[1] عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق.

2-5- دور المعلم كمستخدم جيد لتقانة المعلومات في تيسير عملية التعليم:

ازدادت أهمية الأجهزة والأدوات التقنية نتيجة لاستخدامها في عمليات التعلم داخل قاعات الدرس والمعامل، والورش، بالإضافة لاستخدامها أكثر في صيغ وأشكال التعليم الجديدة كالتعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني. ويؤدي هذا بدوره أن يضاف دور جديد إلى أدوار المعلم، والمتمثل في التعرف على هذه الأجهزة والأدوات ومعرفة كيفية استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، وكيفية التعامل معها وصيانتها، خاصة وأن استخدامها الجيد سيساعد المعلم في تحقيق أهداف التدريس والتدريب والتقويم الجيد،ويوفر له الوقت والجهد. إن التكنولوجيا الحديثة بدلا من أن تعوض المعلم كليا، فهي على العكس من ذلك سوف تحرره من بعض مظاهر دوره التقليدية حتى يتفرغ إلى التنشيط والتوجيه، وبناء الاتجاهات المساعدة على التعلم الذاتي وإضفاء بعد إنساني أوضح على صلة الطلاب بالمعرفة، وبذواتهم، وبالآخرين.[1]

2-6- دور المعلم كموجه في التعلم التعاوني:

ساهم ظهور أسلوب التعلم التعاوني (Cooperative learning) في علاج كثير من سلبيات التعلم التنافسي (Competitive learning) التي سادت في نظمنا التعليمية، فهو يساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي لجميع الطلاب، ويشجعهم على مساعدتهم بعضهم البعض، وزيادة دافعيتهم للتعلم، ونمو اتجاهاتهم الإيجابية، وميولهم نحو التعليم والتعلم، ويحل كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية التي عاني منها بعض الطلاب، وكذا التأخر الدراسي، والتسرب، ويساعد في سيادة قيم الحب والتعاون والمسؤولية المشتركة.[2]

2-7- دور المعلم كمرشد في التفكير الإبداعي:

تؤكد المدارس في مجتمع المعرفة على أهمية التفكير الإبداعي كهدف، يتحقق من خلال تهيئة البيئة اللازمة لتطبيق برامج تنمية الإبداع لدى الطلاب، واستحداث مقررات دراسية تهدف لتنمية التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى إنشاء معاهد ومراكز علمية متخصصة بهدف تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

وقد كان للولايات المتحدة الأمريكية السبق بإنشاء أول معهد لإعداد معلمي المبدعين ." معهد الرواد".

فالطالب يستخدم عقله ويفكَر ليفهم، أو ليخطط فيحل مشكلة أو يتخذ قراراً ، وكلما كان تفكيره إبداعياً كانت النتائج أفضل. ويقع العبئ الأكبر على المعلم في رعاية الإبداع ولتنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

ويعتمد أسلوب حل المشاكل بطريقة إبداعية على أربع ركائز وهي: تشجيع الطلاب بضرورة النقد، وإطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار، وإنتاج أكبر عدد منها، والبناء على أفكار الآخرين والإضافة إليها.

ويمكن للمعلم تدريب المتعلمين على مهارات التفكير الإبداعي من خلال المنهج الدراسي، بجعل التعليم

---

[1] ساسي، نور الدين ، مرجع سابق، ص ص: 11 -12.

[2] Cooper, J.L,« Cooperative Learning and critical thinking» .Teacher Psychology, vol. 22, n° 1, 1994 , pp7- 9.

إبداعياً نقدياً، قائم على طرح التساؤلات واستنتاج الحقائق، ويمكن أن يتحقق باعتماد الاستراتيجيات الآتية: الأسئلة المفتوحة، الاستيضاح، الانتظار، تقبل الإجابات، تشجيع الطلاب على تبادل الآراء أثناء إعداد الإجابة، اخبار الطلاب بتأجيل التعليقات على إجاباتهم حتى نهاية الحصة.[1]

2-8- دور المعلم كأخصائي نفسي واجتماعي ومرشد تربوي:

تؤدي متغيرات كثيرة في مجتمعنا المعاصر إلى ظهور كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية التي يعاني منها طلاب كثيرون في المدارس وغيرها من مراحل التعليم المختلفة، وغالبا ما تؤثر هذه المشكلات والأمراض سلبا، ليس فقط على حياتهم التعليمية ومستقبلهم المهني فحسب، ولكن على حياتهم كمواطنين في المجتمع بوجه عام. ومن هنا يبرز دور المعلم مرشدا تربويا يساعد تلاميذه على تطوير قدراتهم وإمكاناتهم، وعلى اكتشاف كفاياتهم الخاصة ومجالات النشاط التي يستطيعون النجاح فيها باعتبارها أكثر توافقا مع دوافعهم الحقيقية. ومن ثم، ضمان الشروط المناسبة لعملية التوجيه المدرسي والمهني مما يسهل عليهم إيجاد عمل بعد تخرجهم.

ويبرز دور المعلم في التأكيد على النظام "كنمط إيجابي للسلوك"، واحترام الآخرين، وتقدير التنوع كأحد أسس المجتمع المدني، والاعتزاز بالمواطنة، ومعرفة مسؤوليات الفرد وواجباته وحقوقه في مجتمع ديمقراطي[2].

ويترتب على الأدوار الجديدة للمعلم، ضرورة توافر عدد من الخصائص لتمكنه من أداء أدواره، ومن أبرزها[3]:

1- الفهم العميق للبنى والأطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه واستخداماتها وطرق الاستقصاء التي تم بها توليدها أو إنتاجها، والمعايير والقواعد التي تستخدم للحكم عليها من حيث صحتها، وتاريخها وتطورها.

2- فهم جيد للتلاميذ الذين يدرسهم، من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم.

3- القدرة على استخدام التعلم الفعال، والأساليب المناسبة لتحويل المحتوى إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم.

4- فهم أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص قدرات الطلبة واستعداداتهم للتعلم وقياس ما تحقق.

5- التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار، وإقامة علاقات ديمقراطية معهم.

6- الرغبة في التعليم والقدرة على التعلم الذاتي.

7- الاتزان الانفعالي.

---

[1] حسن حبيب السيد ، دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال ، موقع موسوعة التعليم والتدريب : http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=586.

[2] أونتشيدا وأخريات ، مرجع سابق، ص28.

[3] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، "مدرسة المستقبل"، الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، دمشق، 2000 ، ص58.

8- القدرة على تبسيط المعارف واستخدام التقانات الحديثة في البحث والتدريس.

9- القدرة على تطوير ذاته، وتحسين الطرائق التي يتبعها في التعليم وفي تحفيز المتعلمين على المبادرة والمشاركة باتخاذ القرار.

10- القدرة على تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.

11- امتلاك مهارات استخدام الحاسوب في الحياة العملية وفي التعليم كوسيلة تساعد على تطوير طرائق التدريس وتجعلها أكثر تشويقا وفعالية.

3- واقع المعلم في العالم العربي:

لتقييم مستوى التعليم في مجتمع المعرفة، علينا تلمس قدرات المعلمين على تحفيز التلاميذ والتفاعل معهم وتشجيعهم على الابتكار والتفكير النقدي الخلاق. إلا أن المعلومات المنشورة عن مثل هذه القدرات نادرة ، وغالبا ما تأخذ شكل ملاحظات شخصية وانطباعات عامة.

ومن مفارقات هذا العصر أن نشهد إلى جانب تعقد الأدوار المتوقعة لدى المعلم، تدنيا ملحوظا لمكانته الاجتماعية وتناميا للاتجاه الناقد لعمله، ومن جهات عدة كأولياء الأمور والمؤسسات التربوية والمجتمع. ويحمل مسؤوليات شتى تتعلق بسلوك الناشئة واتجاهاتها وثقافتها كما لو كان العامل الوحيد المؤثر في ذلك. وتشير دراسات عديدة للظروف الصعبة لعمل المعلم في العالم عموما وفي الوطن العربي على وجه الخصوص ، وتدني صورته الاجتماعية مما يجعله غير قادر على مواجهة الرهانات الماثلة أمامه. ولعل ذلك مما يفسر ولو جزئيا ظاهرة عزوف الشباب العربي عن هذه المهنة، والبحث عن بدائل لها تحقق لهم الدخل الأوفر والمعاناة الأهون.[1]

ومما لا شك فيه أن هناك عددا كبيرا من المعلمين من ذوي الخبرة والمؤهلات العالية، ويلعبون دورا حيويا في انجاح العملية التعليمية، ولكن توجد مجموعة من العوامل التي تؤثر بالسلب على قدراتهم منها تردي مستوى المرتبات للمعلمين في بلدان عربية كثيرة ، مما يضطر المعلمين في كثير من الأحيان إلى القيام بأعمال أخرى تستنفذ طاقاتهم وتجعلهم غير قادرين على إعطاء تلاميذهم الرعاية الكافية . كما يؤثر سلبا على قدرات المعلمين نقص الامكانات المتاحة ، وسوء المناهج وظاهرة تكدس الفصول في بعض البلدان العربية ونوعية التدريب الذي تلقوه، فهم في الأغلب تخرجوا من كليات ومعاهد عليا يسود فيها التلقين وقلة التفكير النقدي . هذه العوامل تؤثر بالسلب على قدرات المعلمين وتكبل رغبتهم في التفاعل الخلاق مع تلاميذهم.[2]

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، " رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي "، وثيقة رئيسة مقدمة إلى المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، طرابلس، 1998 ، ص16.

[2] تقرير التنمية الانسانية العربية (2003) ، مرجع سابق ، ص68.

ثالثا: إعداد المعلم من المتطلبات التربوية في مجتمع المعرفة

يلعب المعلم دوراً بالغ الأهمية في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى دوره ذلك إلى العملية التربوية كلها، وبالتالي إلى عمليات التنشئة الاجتماعية ، ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المجتمع، وتبرز العناية به وتقديره كإنسان وكمواطن وكمهني، بالدرجة الأولى. ولذا فإن إعداده من أساسيات تحسين التعليم، نظرا لأهميته البالغة في تطوير أداء المعلم، وتطوير تعلم التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى تحقيق مجتمع المعرفة.

1- مفهوم وأوجه إعداد المعلم وتأهيله لمهنة التعليم:

يمكن اعتبار مفهوم إعداد المعلم ، بأنه صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم ، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة كمعاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التى يعد المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التعليم. وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا فى مؤسسته التعليمية قبل الخدمة[1] . بهدف تطوير معلومات المعلم ومهاراته، وبما ينعكس بالتطور على تعليم الطلبة[2]. وتعد عملية إعداد المعلم من الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات ومتابعة الجديد في مجال التكنولوجيا والمعرفة، وتبرز أهميتها في الآتي:

- من خلال هذه العملية يتم تحديث معارف المعلمين وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية،
- أنها ضرورة لرفع كفايات بعض المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كاف ولمواجهة أوجه القصور في برامج الإعداد بكليات التربية وبالتالي رفع مستوى الأداء بما يساهم في تطوير العملية التربوية.

وتأخذ عملية إعداد المعلم وتأهيله لمهنة التعليم ، الأوجه التالية:

أ- الإعداد التخصصي: أي إعداد المعلم ليكون ملماً بفرع من فروع المعرفة، ويتم ذلك بالكليات الجامعية فلا يمكن للمعلم تأدية دوره التعليمي بالشكل المطلوب، دون تمكنه من العلم الذي سيقوم بتعليمه مستقبلا. وهذا التوجه يفرض جعل أسلوب التفكير والإبداع هدفا. لذا يجب استخدام المعرفة كوسيلة للتفكير والإبداع، فالتفكير والإبداع هما وسيلتان لنمو المعارف لدى المعلم، وعليهما تستند قدرات ومهارات المعلم العلمية.[3]

ب- الإعداد المهني: من أهم ركائز إعداد المعلم، ويهدف لتكوين وصقل شخصيته ليكون قادراً على أداء مهمته التربوية والتعليمية في توجيه وإرشاد الطلاب. ونقترح هدفين للإعداد المهني للمعلم في هذا الجانب:

---

[1] جبرائيل بشارة ، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط1، بيروت، 1986.

[2] نصر، نجم الدين نصر، " التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة"، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق، مصر ، العدد 4، 2004.

[3] الترتوري محمد عوض، القضاه محمد فرحان ، المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، 2006.

– الاستيعاب الكامل لحقيقة العملية التربوية والتعليمية وأهدافها حتى يتمكن من التأثير الإيجابي في الطلاب وفقاً للأهداف المقررة.

– الاستيعاب الكامل لاحتياجات الطلبة المختلفة، وقدراتهم ومعرفة الفروق الفردية وإمكاناتهم.

ج– الإعداد الثقافي: تنتقل الثقافة من جيل إلى جيل عن طريق التعلم والتعليم، وهي مكتسبة يتم تعلمها من قبل الصغار والكبار، وهي كذلك متغيرة بحكم تطور المجتمعات الإنسانية، فأهميتها للمعلم ترجع إلى[1]:

– القدرة على حسن الاختيار من بين العناصر الثقافية ليستخدمها بصورة تؤثر في الفرد. حيث أن الحقائق والقوانين والأفكار الاجتماعية والمعاني والقيم والنظريات تنتقى من الثقافة، لذلك فإن هذا كله يستلزم من المعلم الوعي والتمييز، حتى لا يعطي الطلاب المفاهيم الخاطئة.

– القدرة على حل مشاكل العملية التربوية لدى الطلاب، وهذا بدوره يؤدي إلى تسهيل عملية التربية والتوجيه.

– تعطي المعلم معلومات عن البيئة التي يعيش فيها وعن العالم المحيط به.

– تمكن المعلم من الإلمام بالموضوعات المتنوعة حتى يستطيع الإجابة عليها.

فإذا أعد المعلم الإعداد الثقافي بالشكل المطلوب، فسيكون ذا تفكير وأفق واسع ومدرك، وأقدر على استخدام الأدوات المهنية بكفاءة عالية، وكذلك أقدر على اكتشاف الفروق الفردية لدى الطلاب، ليكون مصدر ثقة واحترام بالنسبة إلى الطلاب لينجذبوا نحوه ويؤثر كل ذلك في زيادة تحصيلهم، والقدرة على تفعيلهم.

د– الإعداد التدريبي: يعمل التدريب المستمر للمعلم على رفع قدراته ومهاراته ومستواه التحصيلي نظرياً وعملياً، ويكون قادراً على تأدية مهنته بجدارة.

فكلما دُرّب المعلم التدريب الصحيح وأعطي معلومات ومفاهيم جديدة تفيده في مهنته، أصبح عطاؤه مثمراً ذا نتيجة ومردود حسن على الطلاب. لأنه من خلال التدريب يتلقى الجديد والمفيد لتطوير نفسه أولاً، ويحسن من أدائه في مهنته ثانياً[2].

إن المعلم المعد مهنيا، هو من يقوم بدوره المشخص للتعليم والذي يتمكن من التعرف على الصعوبات التعليمية التي تعوق الطلاب عن التعليم ويعمل على معالجتها ومرجعيته في ذلك خلفيته العلمية الاكاديمية والتربوية والثقافية والوطنية. وهو يسعى دائماً لتحديث معرفته وتنمية استعمال وسائل التعليم ووسائل الاتصال والتقنيات المتصلة بها واهتمامه المتواصل بالتغيير الذي يحدث في بيئته التربوية.

---

[1] الترتوري والقضاه، مرجع سابق.

[2] آل إبراهيم، إبراهيم عبد الرزاق، نحو خطوات جديدة لتمهيد التعليم ، مجلة التربية ، العدد 121 ، السنة 26 ، قطر ، 1997.

2- أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج إعداد المعلم:

2-1- أسلوب الكفايات (الأداء):

يرجع أسلوب الكفايات في جوهرة إلى النظرية السلوكية في علم النفس التعليمي، ومن أهم ملامحه الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق، والتركيز على أداء المتعلم وأهدافه.

وتتطلب عملية بناء البرنامج القائم على الكفايات تحليلًا دقيقًا ومفصلًا للأدوار التي يتعين على الطالب المعلم القيام بها، لتحديد حاجته من المعارف والمهارات والقدرات، ليقوم بأداء تلك الأدوار على أكمل وجه، كما تتطلب وضع معايير لقياس مدى تقدم في الأداء، ليستطيع الطالب المعلم تقويم عمله على أساسها.[1]

هذا وتوجد ثلاث خواص مهمة لتربية الطالب المعلم على أساس الكفايات وهي:

- وجود أهداف تعليمية محددة ومعرفة بأسلوب إجرائي ومعروفة لدى كل من المتعلم والمعلم.
- تحديد المسؤولية، وأن يعرف المتعلم أنه مسؤول عن أداء الكفايات المطلوبة وفق المعايير المحددة.
- تفريد التعليم، بمعنى أن كل متعلم له نوع من الحق في اختيار الأهداف، وفي اختيار الأنشطة التعليمية، ويسير في هذه الأنشطة بسرعته الخاصة؛ ولذلك فإن الوقت الذي يستغرق في تنفيذ هذه الأنشطة له دلالته.

ومن النتائج المترتبة على تلك الخواص ما يأتي:

- أن التركيز سواء في التقويم أو في المسؤولية قد انتقل إلى الفرد، فلم يعد تقويم الفرد منسوبًا إلى موقعه بين أقرانه أو إلى اختبار جمعي، ولكن يقارن أداؤه بمجموعة أهداف ومعايير.
- انتقال التركيز من المعلم وعملية التعليم إلى المتعلم وعملية التعلم، فكثيرًا ما تختار الخبرات التي تحتويها المناهج، لأنها تناسب خبرات المعلمين.
- أن التقنية هي محور تفريد التعليم في تربية المعلم على أساس الكفايات ، إذ من خلالها يستطيع المتعلم التخلص من الاعتماد الكلي على المعلم، وكذلك زيادة فرص التعلم.[2]

2-2- أسلوب تحليل النظم:

يعد أسلوب النظم حجر الأساس في هندسة العملية التربوية خلال العقد الأخير من القرن العشرين، فقد جاء استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي.

ويتعامل هذا الأسلوب مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظامًا متكاملًا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام.[3]

---

[1] جبرائيل بشارة ، مرجع سابق ، ص52.

[2] محمود شوق، ومحمد مالك ، معلم القرن الحادي والعشرين اختياره – إعداده – تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي ، ط1، القاهرة، 2001 ، ص126.

[3] جبرائيل بشارة، مرجع سابق ، ص54.

ويتألف النظام المتكامل في أسلوب النظم من أربعة أجزاء مهمة هي:

أ- المدخلات: وهي أسس ومتطلبات محددة، وتشمل جميع العناصر التي تدخل من أجل تحقيق أهداف محددة. وفي نظام إعداد المعلم، فإن المدخلات تتضمن: الفلسفة التي يجب أن نتبناها كإطار مرجعي لعملية إعداد المعلم، والأهداف العامة التي يجب تحقيقها، ومعايير الجودة والاعتماد التي يجب أن تراعى في نظام القبول والإعداد والترخيص والتدريب، وسياسة القبول... إلخ.[1]

ب- العمليات: وهي مجموعة العلاقات والتفاعلات التي تحدث بين مكونات النظام، وتشمل الاستراتيجيات والخطط والبرامج التي يتم تطبيقها.

ج- المخرجات: وهي النتائج النهائية للنظام، ومخرجات برنامج إعداد المعلم هنا إنما تتمثل في أجيال من المعلمين المؤهلين للقيام بواجباتهم في تربية الأجيال على النحو المنشود، في ضوء الأهداف المحددة سلفًا.

د- التغذية الراجعة: ويمثل هذا الجزء مجموعة المعلومات التي تأتي نتيجة تحليل المخرجات في ضوء الأهداف الخاصة الموضوعة للنظام، وهي تقدم مؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتبين مراكز القوة والضعف في أي جزء من الأجزاء الأخرى، ومن خلال ذلك يمكن تطوير النظام (برنامج الإعداد) في ضوء تلك المراجعات، بالإضافة إلى ذلك، فإن التغذية الراجعة تمكن من القيام بمراقبة سير كل عملية من عمليات النظام، والتحقق من مدى تنفيذ المتعلم للعمليات المكلف بأدائها.[2]

إن برنامج إعداد المعلم وفق هذا الأسلوب يكتسب إيجابيات كثيرة ، من أهمها:

- النظر إلى عملية إعداد المعلم قبل الخدمة وخلالها،
- يعد عملية واحدة متكاملة لا انفصام فيها،
- أنه يتخلص من صورة المادة التقليدية، ليحل مكانها سلسلة من المعارف والقدرات والمهارات التعليمية التي تلائم معايير الأداء الجيد،
- يعمل هذا الأسلوب على تفريد التعليم،
- يساعد المتعلمين على التعلم الذاتي،
- يضمن- في بنائه- عملية التقويم المستمر، وإدخال التعديلات، وتطوير البرنامج بصفة دائمة.

[1] علي أحمد مدكور ، الشجرة التعليمية رؤية متكاملة للمنظومة التربوية، دار الفكر العربي ، القاهرة، 2000 ، ص ص: 16، 17.

[2] جبرائيل بشارة، مرجع سابق ، ص ص:54 ، 55.

2-3- الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي:

ينطلق هذا الأسلوب من نظرية غالبرن، التي تتلخص في أن معرفة نشاط المتعلم، هي الطريقة الوحيدة التي تمكننا من توجيه عملية التعلم والتحكم بها، كما تساعدنا في الحصول على توعية المعارف والقدرات والمهارات المرغوبة، بشرط أن ينفذ المتعلم نظامًا مشابهًا من الأفعال النفسية الداخلية.

ويرى غالبرن أن للنشاط العقلي مهمتين أساسيتين:

1- أن تكون الأفعال العقلية للنشاط العقلي، الوسيلة الضرورية لاستيعاب المعارف والقدرات.

2- أن تشكل تلك الأفعال نفسها موضوعًا خاصًا للاستيعاب. [1]

3- واقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في الدول العربية:

رغم الاختلاف النسبي في الظروف الاجتماعية والتاريخية والاقتصادية والتربوية بين الدول العربية، إلا أن الدارس لواقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين يلاحظ عددًا من الخصائص المشتركة، منها[2]:

1- غياب السياسات الوطنية المتعلقة بإعداد وتدريب المعلمين.

2- تعدد الجهات المسئولة عن إعداد وتدريب المعلمين والتفاوت في مستوي الإعداد.

3- النمطية ، بما يتم تقديمه من برامج موحدة لجميع الطلبة الملتحقين بها، وهي خاصية سلبية.

4- الافتقار إلي إطار نظري لإعداد وتدريب المعلمين.

5- غياب أو عدم وضوح وتحديد أهداف مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين.

6- التفاوت في التركيز علي المحتوي المعرفي للمكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلمين.

7- عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب الأدائية أو العملية التطبيقية.

8- الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة.

9- افتقار مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين إلي البحث والتجريب التربوي.

---

[1] جبرائيل بشارة، مرجع سابق ، ص ص: 59، 60.

[2] بدرية المفرج، عفاف المطيرى، محمد حمادة، الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ، قطاع البحوث التربوية والمناهج ، وزارة التربية ، 2007/2006. (بتصرف).

رابعا: التجربة الفنلندية في تفعيل أدوار المعلم للولوج إلى اقتصاد المعرفة

إن التركيز على المهارات النوعية هو السبيل للتحول نحو المجتمع المعرفي، وينطبق ذلك على المعلم أساس النهضة التربوية، فبامتلاكه لمهارات التعليم وكفاياته، يمكنه النهوض بالطلاب ومن ثم تحقيق أهداف التربية، ومنن هنا برز اهتمام الدول المتقدمة بإعداد المعلمين، ومن هذه الدول فنلندا ، كأنموذج عصري للدول النامية الساعية نحو النهضة التربوية.

1- العوامل التي ساهمت في ولوج فنلندا الى مجتمع المعرفة :

في شمال أوروبا تقع دولة فنلندا [*]، ثامن أكبر دولة أوروبية من حيث المساحة وأقل بلدان القارة العجوز كثافة سكانية بمجموع لا يتجاوز 5.4 مليون نسمة.

إلى غاية الخمسينيات من القرن الماضي كانت فنلندا تعتمد على اقتصاد فلاحي محدود ، وصارت تعتمد على التصنيع و التنمية البشرية إيمانا منها بأن القوة البشرية أفضل سبيل لتحقيق التطور والرفاهية.[1]

وقد ساهمت عدة عوامل في ولوج فنلندا إلى اقتصاد المعرفة ، ومن أهمها:[2]

1- إن النظم الاقتصادية في فنلندا، هي نظم متأصلة في جذور عميقة من التقاليد الوطنية العريقة، والخصائص الاجتماعية ذات قيمة كبيرة، والتي كان لها دور أساسي في تمكين البلاد من الانتقال الاقتصادي السلس، وفي صياغة "النموذج الفنلندي" الراهن.

2- تستثمر فنلندا في مجالات الخبرة المتخصصة النابعة من خصائص مجتمعها القوي، من نظام تعليمي مجاني متطور، وطموح تكنولوجي، ووعي بيئي وصحي عالي المستوى، ودولة رفاه قوية، وثقة في أعمال القطاع العام، والتزام بالعدالة الاجتماعية، وتقدير لقضايا السلامة والأداء الوظيفي.

3- عرفت فنلندا أحداث هامة بين ستينيات وثمانينيات القرن الماضي، أثّرت على تعبئة النخب القطاعية، ودفعت الحكومة بالإشراف على تنفيذ تنمية اقتصادية تعتمد أساساً على التكنولوجيا.

وفي مطلع التسعينيات، لعبت النقاشات واسعة النطاق بين مختلف القطاعات الاقتصادية، دوراً محورياً في إحداث تغيير شامل في النهج الاقتصادي للبلاد، فأنشأت المؤسسات لتتبنى سياسات الدولة الجديدة، والتحول

---

[*] كانت فنلندا جزءً من السويد، ولكنها منذ عام 1809 تحولت لمنطقة تابعة للإمبراطورية الروسية وقد عاشت حروبا ومعارك دامية وحالة من عدم الاستقرار منذ إعلان استقلالها عن روسيا في 1917 ، انضمت للأمم المتحدة سنة 1955 والإتحاد الأوروبي عام 1995.

[1] فنلندا : معجزة ميدان التعليم و عالم المعرفة ، متاح على الموقع :
http://thrdistinct.blogspot.com/2014/02/blog-post_8.html

[2] مازن إرشيد ، فنلندا.. والطريق نحو الإبداع! ، صحيفة العربي الجديد ، بتاريخ 29 يونيو 2015، متاح على الموقع :
http://www.alaraby.co.uk/supplementmoneyandpeople/2015/6/29

التدريجي نحو نظام موجّه نحو الابتكار، يكون للدولة فيه دور بارز في تطوير شركات أكثر تنافسية من السابق، ساهم في بروز شركات وطنية عالمية مثل "نوكيا"، و"نستي أويل"، و"كسكو".

وتُعَد فنلندا من أعلى الدول تطورًا في ميدان التكنولوجيات الدقيقة، وهي الدولة الوحيدة في العالم التي وصلت إلى نسبة 100% من ربط شبكة الإنترنت المنزلي.

4- وجود روابط مشتركة بين القطاعات الاقتصادية المختلفة. ساهم هذا الترابط المجتمعي، والتعاون القائم على شبكة من الشركات والجامعات ومعاهد البحوث والمؤسسات العامة، في إرساء أسس اقتصاد ومجتمع المعرفة في بلد صغير يعرف فيه صُنّاع القرار، بمختلف قطاعات الاقتصاد بعضهم البعض بشكل شخصي.

5- تمتلك فنلندا مجتمعاً فتياً، لم يرزح تحت الحكم الأجنبي في الماضي القريب، ما يشكل سبباً إضافياً في تكوين مجتمع مرن ومنفتح للمؤثرات الخارجية، إذ لا يزال هناك إرث مشترك بين السكان، يدعم قيام دولة تقف بقوة أمام التهديدات الخارجية، وتدعم إنشاء مؤسسات وطنية قوية، قادرة على تحقيق رفاهية الشعب.

6- وجود نظام تعليمي مميز ، ففنلندا متفوقة في المجال التعليمي قبل كل مجال والسر يكمن في إيمان رجال السياسة والشعب بقداسة التربية والتعليم في بناء مجتمع مثالي واقتصاد ناجح ، ونهجها لنظام وإستراتيجية مختلفة ومميزة منبثقة من حياة الشعب وتجربة الخبراء (ليس كبعض الدول التي تنهج سياسة نسخ/لصق الأنظمة التعليمية لدول لم تنجح هي الأخرى في ميدان التعليم). فهي تجربة مميزة في ميدان التعليم جعلها تتصدر الدول في هذا المجال الحيوي[*].

ونظراً لمعدل النمو السريع للاقتصاد الفنلندي، والتحوّل الهيكلي الكبير الذي طرأ عليه بقيادة قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فغالباً ما يتم الاستشهاد به كحالة نموذجية لاقتصاد عالمي قائم على المعرفة.

وما يُثبِّت ذلك هو احتلال فنلندا، منذ أواخر التسعينيات، موقعاً بارزاً عالمياً ضمن تصنيفات القدرة التنافسية التي يتم الإعلان عنها في كل من معهد التنمية الإدارية (IMD)، والمنتدى الاقتصادي العالمي (دافوس).

2- مميزات النظام التعليمي في فنلندا:

تم تغيير فلسفة التعليم فى فنلندا منذ التسعينيات مع تبنى نهج لامركزية التعليم وإلغاء التفتيش على نصوص الكتب المدرسية لتبدأ معها هذه الطفرة العلمية التعليمية الهائلة ، ومنذ ذلك الحين أصبحت الايديولوجية المتبعة هى التوجيه عن طريق المعلومات والتمويل والدعم بدلا من السيطرة والمركزية.

---

[*] صنفت فنلندا كأفضل بلد في العالم سنة 2010 حسب استطلاع مجلة نيوزويك لعام 2010 من حيث الصحة والدينامية الاقتصادية والتعليم والبيئة السياسية ونوعية الحياة، وتُعتبر ثاني أكثر البلدان استقرار في العالم وتصنف الأولى حسب استطلاعات بعض المجلات والوكالات العالمية. وصنفت في المركز الأول عالميا في ترتيب التنافسية لجودة التعليم لعام 2014، وتصدرت الترتيب في قائمة نشرتها الأمم المتحدة لأكثر الدول تحصيلاً للعلم وليس جودة قطاع التعليم والمعلمين في مجالات متعددة وهامة جداً مثل العلوم والرياضيات.

ويبدأ نظام التعليم فى فنلندا فعليا بمرحلة التعليم المبكر للأطفال والرعاية الصباحية لغاية سن خمس سنوات، وغير الزامية. ولما يبلغ الطفل 6 سنوات يلتحق بعام دراسى (عام ما قبل التعليم) ، لينخرط بعدها في التعليم الاساسى الالزامى في سن السابعة وحتى 16 عاما لكن البرلمان يناقش حاليا قانونا بزيادته ل 17 عام.

وينتقل الطالب بعد ذلك لمرحلة التعليم الثانوى العام أو المهنى لمدة ثلاث سنوات ويلى ذلك الالتحاق بالجامعة سواء للحصول على البكالوريوس فى التعليم العام أو درجة البكالوريوس التطبيقية للتعليم المهنى. (أنظر الشكل).

ومن الميزات التي يتميز بها النظام التعليمي الفنلندي ، نجد[1]:

1- يستند التعليم في فنلندا لبنية أساسية متميزة في جميع مؤسساته سواء المدارس الحكومية أو الخاصة أو مراكز الرعاية الصباحية للأطفال الصغار أقل من 6 سنوات والتي تعتبر نموذجا يحتذى لكيفية إعداد النشء وتنمية مداركهم وتفتيح أذهانهم واكتشاف مواهبهم وقبل ذلك تشجيعهم على تلقي العلم والمعرفة والقراءة.

2- منذ الستينيات من القرن الماضي، والقوى السياسية في فنلندا متفقة – يمينها ويسارها – على أن التعليم هو الوسيلة للتفوق والازدهار لفنلندا.

[1] أحمد العلولا ، لهذا تفوقت فنلندا ، متاح على الموقع: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?

3- تقوم الإستراتيجية الفنلندية على تحقيق المساواة والتميُز في التعليم، عبر نظام تعليمي شامل ونشر شبكة المدارس، بالقرب من المنازل. ومن هم في المناطق الريفية والنائية فيتم توفير نقل مجاني إلى المدارس.

4- هناك ثقة كبيرة من القيادات التعليمية في فنلندا بالخبرات المحلية وأصحاب التجارب التعليمية في البلد، وهناك ميل للاستفادة من تجاربهم الناجحة عوضًا عن تطبيق نماذج خارجية لإصلاح التعليم.

5- يتم بناء خبرات المتخصصين في فنلندا على بعضها والاستفادة منها والاستماع لآراء واقتراحات المعلمين والترحيب بها لخلق جو من الإصلاح المستمر والانفتاح لأي رأي جديد أو لمحة تطويرية.

6- تتم اجتماعات دائمة بين ممثلي اتحادات المعلمين، ومحاضري الجامعات، ومؤلفي المقررات، وممثلي الحكومة في قطاع التعليم. تستبعد الخلافات وتحدد نقاط الاتفاق ليتم إقرار النظم العامة للتعليم وتطويرها.

7- التعديلات العامة والنظم الجديدة والخطوات الإصلاحية في التعليم يوضع لها خطط محكمة لتطبيقها.. بحيث يتم تعميمها وتطبيقها على منطقة تلو الأخرى بشكل متدرج ومراقب بصورة دقيقة.

8- اتحادات المعلمين تم تحويلها من كيانات ذات ضغط خارجي على الحكومة (كما في أمريكا) إلى شركاء في صنع القرار مرحب بها وتطلب مشورتها.

9- يتم انتقاء القيادات التعليمية بعناية فائقة، بحيث يرشح ذوي القدرات القيادية والمهارية والعلم بمجال تطوير التعليم، بدءًا من وزير التعليم وحتى مديري المدارس.

10- يضمن القانون الفنلندي لكل تلميذ منذ دخوله المدرسة وحتى نهاية أعوام دراسته الحق في وجبات غذائية مجانية مكتملة صحيا، تعتبر استثمارا في المستقبل (استثمار في صحة الأطفال رجال المستقبل).

11- يخضع نظام التعليم الفنلندي بشكل كامل لمتابعة وتقييم مستمرين تقوم بها ثلاث منظمات وهي:
مجلس تقييم التعليم والمجلس الأهلي لتقييم التعليم والمجلس الوطني للتعليم، وتهتم الدولة بالبحث العلمي في المعاهد التابعة لها، أو بمشاركة القطاع الخاص والذي له الدور الأهم في ذلك، وتصل مساهمته ل70 %[1].

12- التقييم الفعال والمستمر لأداء الطلبة خلال مسار الدراسة ، يساعد الطلبة على تخطي كل الصعاب التي تواجههم في مسيرتهم التعليمية، ويحصل الطالب على تقرير سنوي، وفي المقابل لا توجد امتحانات على المستوى الوطني للطلبة في فنلندا عدا في نهاية الثانوية العامة.

فالمدرسون مسئولون عن التقييم وتقديم الشهادات على أساس الأهداف المكتوبة في المناهج الدراسية، وفى الوقت نفسه لا يتم إجراء تقييم بالدرجات للطلاب حتى الفصل الثالث الابتدائي، أي في سن عشر سنوات.

13- إن جودة التعليم والتدريب في فنلندا عنصر اساسى مرتبط بكفاءة التعليم مثل المساواة بين الافراد تلاميذ ومدرسين فى وقت تنمى فيه المدارس الفنلندية فرص التدريب وليس فقط التعليم بين التلاميذ.

[1] سالم بن سيف العبدلي ، مرجع سابق.

3- مكانة المعلم في التجربة الفنلندية:

يعتبر المعلم في فنلندا العنصر المهم في العملية التعليمية ويحصل على تقدير ودعم مالي ومعنوي من المجتمع نفسه، وتعد رواتب المدرس هناك ضمن فئة الأجور العالية ، كما ان المعلم لديه المرونة في اختيار طرق التدريس بل حتى المناهج والكتب، وفى الوقت نفسه لا يعيّن أي معلم في فنلندا إلا بعد حصوله على الماجستير – على الأقل – من كليات متخصصة لا تقبل إلا أفضل 10 % ممن يتقدم لها من الخريجين. وهذا يضمن أن المتقدمين الموهوبين والأكثر حماسة هم من يستحقون شغل تلك الوظيفة.

يحافظ المعلم في فنلندا على سريان المعيار الحكومي على المناهج دون التقيد بمنهاج مكتوب، وله حق تقسيم المادة واختيار الدروس التي يراها مناسبة، وطريقة التدريس حسب رغبته واقتناعه بأهمية المواد وشموليتها ومحافظتها على المحتوي العلمي القوي، ويتم ذلك بوجود نخبة من المتميزين أصحاب الدراسات العليا وفي مراحل معينة يجب أن يكونوا حاصلين على الماجستير على الأقل وأحيانا الدكتوراه.[1]

والمعلم الفنلندي لا يلزم باختبارات ونتائج شهرية وفصلية ، مما يعطيه حرية كبيرة في الاختلاط والاحتكاك بالطلاب ومعرفة مستوياتهم وجوانب شخصياتهم والتعرف على ميولهم وإثرائهم علميًا.

أما عملية تقييم الطلاب فتتم بشكل (وصفي) لا (رقمي)... بحيث لا يتم تحويل مستويات الطلاب الدراسية إلى أرقام، وإنما يوصف مستوى الطالب بشكل تعبيري. أي أنه لا يتم مقارنة طالب بآخر، وإنما يتم تقييم كل طالب بشكل فردي عن طريق وصف كتابي يكتبه المعلم عنه.

ومن حيث الارتباط بين المعلم والطلاب، يمكث المدرسون في فنلندا فترة طويلة مع الطلاب، تصل 5 سنوات دراسية، مما يوطد العلاقة بين المعلمين والطلاب الذين يبلغ عددهم 20 طالبا فقط في الفصل الواحد.[2]

ومن أهم الأفكار الممتازة التي طبَّقها الفنلنديون في إصلاحهم الطويل المدى: فكرةُ التدريب المكثَّف والعالي للمدرِّس، وقد توصَّلوا إلى نتائجَ غيرِ مسبوقة في هذا المجال، حيث أصبحت مهنة المدرس هي المهنةَ المرغوبة والمحبوبة والمطلوبة، مرغوبة عند الطلاب الجامعيين، ومحبوبة عند التلاميذ، ومطلوبة في سوق العمل، وهذا انقلاب وثورة يأتم تم معنى الكلمة في ميدان التربية والتعليم، لأن مهنة المدرس فقدتِ الكثيرَ من هيبتها في جميع أقطار العالم، والعجيب أن فنلندا توصَّلت إلى هذه المعالجة الموفَّقة من دون أن ترتكِز على أساس التحفيزات والإغراءات المادية.[3]

---

[1] تجربة نجاح التعليم الفنلندي ، مرجع سابق.

[2] مزايا تطبيق التجربة الفنلندية في التعليم بمصر، نشر بتاريخ 2016/09/04، متاح على الموقع:
http://www.vetogate.com/mobile/2346887

[3] عبدالكريم بن مسعود جيدور، الدروس المستفادة من الظاهرة التعليمية الفنلندية، متاح على الموقع:
http://www.alukah.net/culture/0/51853/

خامسا: الاستفادة من التجربة الفنلندية في اعداد المعلم لبناء مجتمع المعرفة في الدول العربية

قبل الحديث عن فرص الاستفادة من التجربة الفنلندية في اعداد المعلم لبناء مجتمع المعرفة في الدول العربية، يجدر بنا الاشارة إلى أسباب نجاح النظام التعليمي في فنلندا وتميزه، كمنطلق لهذه الاستفادة.

1- أسباب نجاح النظام التعليمي في فنلندا:

مفتاح التفوق الفنلندي يمكن أن نجمله في العناصر التالية:

1- من أهم هذه الأسباب تحقيق راحة الطفل النفسية بالمدرسة، كونها المكان الذي يقضي فيه معظم وقته، كما أنَ نظام التعليم متوفر لجميع الطلاب في كل مناطق فنلندا مجاناً في مدارس يدعمها القطاع الحكومي.

2- أن نظام التعليم بفنلندا يساعد على تقارب مستويات الطلبة بإعطاء الفرص للجميع في اكتساب المهارات في المواد المختلفة كالعلوم والرياضيات والقراءة واللغات، وحتى بوجود تباين في الذكاء واالمهارات.

3- تعتبر السنوات الست الأولى من عمر الطفل هي الأهم بالمدرسة وفي التعليم الفنلندي، لأنها فترة بناء المعرفة والمهارات البسيطة والتعود على حياة التعلم واكتساب المعرفة لتعود عليهم بالفائدة للمراحل الموالية.

4- التعليم الإلزامي العام هو تعليم مجاني تماماً، فالكتب والأدوات القرطاسية مجانية في هذه الفترة، باستثناء المرحلة الثانوية، إذ على الطلاب أن يدفعوا ثمن الكتب والأدوات. ولكن دخولهم للجامعات مجاني بلا رسوم.

5- الإعداد الجيد لأهم عنصر في العملية التعليمية، وهو المدرِّس، وكان الهدف تزويد المدرس بعددٍ كبير من المهارات والمعرفة النظرية والتطبيقية، والتحقّق من توظيفه واستثماره لها بشكلٍ كاملٍ.

6- القضاء على نظام الامتحانات بمفهومه الشرق أوسطى الذى يجعل الطالب طوال مدة دراسته مطاردا بامتحانات وخوف مستمر من الرسوب وعدم التفوق والاعتماد بدلا عنه على نظام تقييمى يتيح قدرا كبيرا من الموضوعية فى وقت لا يحتاج فيه الطالب للمذاكرة بعد انتهاء اليوم الدراسى. فتزيد ثقة الطلاب بقدراتهم.

7- فنلندا لا تعرف الدروس الخصوصية فهي مسألة غير واردة أبدا في ظل هذا النظام التعليمي الصارم.

8- تُركز سياسة التعليم في فنلندا بشكل أساسي على العمق في المضمون المدروس، بدلًا من زيادة المضمون والتعامل معه بسطحية، والمعلمون يعملون في الفصول لمدة 4 ساعات يوميًا و20 ساعة أسبوعيًا، نصف هذه الساعات يقوم فيها المدرس بإعداد المناهج الدراسية وتقييم الطلاب.

وقد سهرت فنلندا على تنفيذ خطة تتحرك من خلالها نحو العلم والمعرفة تركز على البحث العلمي والتدريب للسنوات من 2012 حتى 2015 تنمي فيها مبدأ المساواة والعدالة في التعليم سواء بين التلاميذ أو المدارس أو المدرسين أنفسهم، وتشمل أيضا ترسيخ مبدأ اخضاع المدرس لتدريب مستمر عدة أيام بداية كل عام[1].

فهذه الأسباب جعلت من دولة فنلندا أولى الدول عالميًا في المنظومة التعليمية وأصبحت مثال يُحتذى به.

[1] سالم بن سيف العبدلي، مرجع سابق.

2- الدروس المستفادة من التجربة الفنلندية في اعداد المعلم لبناء مجتمع المعرفة في الدول العربية:

تعد التجربة الفنلندية في التعليم تجربة رائدة ونموذج يستحق التأمل، ويمكن استخلاص العديد من العبر والفوائد منها، فقد استطاعت فنلندا التفوق على تجارب أخرى في أمريكا وأوربا من خلال اعتبار التعليم هدفا وغاية وأساسا لصناعة الرجال من أجل التنمية وخدمة الوطن.

وأصبحت هناك قناعة تامة لدى الجميع بما فيهم الحكومة والمدرس والطالب والمجتمع بأهمية التعليم والبحث العلمي والتدريب. واستطاعت التجربة الفنلندية أن توجد تناسقا وتكاملا بين عناصر العملية التعليمية وتوفر لها كل الإمكانيات والمناخ التعليمي المناسب. فوفرت الإمكانيات المادية والفنية المناسبة والبنى الأساسية الضرورية للعملية التعليمة وقامت بتأهيل المعلمين وتدريبهم.

إن هذه المكاسب هي التي تساهم في تحقيق جودة المنتج التعليمي ، وهذا ما ينقصنا في نظم التعليم العربية. والتي تفتقد لمعظم المواصفات التي يتميز بها التعليم الفنلندي ، حيث ضعف رواتب المعلمين مقارنة مع الوظائف الأخرى، مع عزوف واسع النطاق عن الالتحاق بمهنة التدريس، والتخبط في القرارات التربوية، ومع ذلك ورغم اختلاف الحالتين، إلا أن هناك إصرار على نقل التجربة الفنلندية قبل توفير ظروف وضمانات نجاح الاستفادة منها. وقد سعت لذلك بعض الدول العربية، على غرار: دولة الامارات العربية المتحدة، حيث تم عقد شراكة بين فنلندا ومجلس أبو ظبي للتعليم لتطبيق التجربة الفنلندية في عدد من مدارس أبو ظبي والعين، وتدريب المعلمين على نظم التدريس المعتمدة لدى فنلندا، وقد اعتمدت العملية منذ عام 2010[1]، لكن بعد 6 سنوات لم تتحقق النتائج المرجوة، ومن أسباب ذلك عدم قدرة الإدارة على إلغاء ثقافة الامتحانات.

وفي مصر أعلنت وزارة التربية والتعليم في وقت سابق من العام الدراسي 2016/2015 أن التجربة الفنلندية في التعليم واحدة من التجارب المميزة التي تدرس الوزارة كيفية الاستفادة منها، ومن الإجراءات التي اتخذتها الوزارة في هذا الشأن دراسة المناهج الفنلندية في العلوم والرياضيات ومقارنتها بالمناهج المصرية.2

وبالرغم من وجود بعض العوائق التي قد تطرح إذا ما تم تطبيق التجربة الفنلندية في واقع الدول العربية ، فإنه يمكن التغلب عليها ، من خلال الاستفادة من هذه التجربة، والتي حققت النجاح عندما رفضت أسلوب التلقين والحفظ والنمط التقليدي في التعليم، وعندما ارتقت بمهنة التعليم لتصبح أكثر من مهنة محترمة، وارتقت بالمعلم حيث ينظر الناس إليه على أنه عالم، وتحولت المدارس من أماكن تعليم إلى مختبرات.

[1] التجربة الفنلندية في مدارس أبو ظبي، نشر بصحيفة الامارات اليوم ، بتاريخ 2016/05/28.

[2] مزايا تطبيق التجربة الفنلندية في التعليم بمصر، نشر بتاريخ 2016/09/04، متاح على الموقع:
http://www.vetogate.com/mobile/2346887

وبالتالي إذا كانت الوزارات المعنية بالتعليم في الدول العربية تُريد تطبيق بعض أنظمة التعليم الفنلندي، فيجب عليها إعادة تأهيل النظام التعليمي بالكامل وإعادة هيكلته ، وتغيير قواعد العملية التعليمية بالمدرسة وجعلها بيئة تعلم جاذبة، وتبني سياسات تعليمية، تراعي الاعتبارات التالية:

– اعتماد سياسة مرنة من أجل إعداد المعلم للتعامل مع تغيرات البيئة التعليمية.

– الابتعاد عن الأساليب التقليدية في التعليم المتركّزة حول الحفظ والتلقين، وإحلالها بطرائق وأساليب تركز على الفهم والنقد والتحليل وحل المشكلات، وتستند إلى الحوار والنقاش.

– اختيار المعلمين بناء على معايير علمية محددة، ففنلندا عند اختيارها للمعلمين تكون أقل درجة علمية مطلوبة هي الماجيستير، ويتم تعيينهم بعد المرور بعدة اختبارات علمية للتأكد من سلامة اختيار المعلمين.

– تطوير نظم الإدارة وتغيير المناهج الحالية التي تعتمد على الكم وليس الكيف.

– العمل على تحويل التعليم في عقل ووجدان التلاميذ من تهذيب وإصلاح إلى متعة كاملة فساعات البقاء داخل الفصول مثلا يجب أن تكون أقل من تلك التي يقضيها الطالب في أنشطة رياضية وفنية خارج الفصل.

– تعظيم الصورة الذهنية للمدرس ماديا ومعنويا فرواتب المدرسين في فنلندا مرتفعة مقارنة بالمهن الأخرى وتأهيلهم يتم بدعم من الدولة ولديهم مرونة كبيرة في اختيار الكتب التي يتم تدريسها للطلبة.

– تكريس مبدأ المجانية طوال سنوات الدراسة والمساواة وتكافؤ الفرص في التعليم سواء بين التلاميذ أو المدارس .. وقبل كل ذلك الابتعاد عن السياسة وتأثيراتها، وهي عناصر أساسية للتعليم الفنلندي.

– الحرص على أن يكون المعلم هو الذي يجيد البحث العلمي، والقادر على تطوير معارفه باستمرار.

– أن أي تطوير وإصلاح تربوي، ينبغي أن يتم وفق خطة وطنية منظمة ومدروسة. وتصاغ بشفافية من خلال مشاركة مجتمعية موسعة، وتبعا لإرادة سياسية متينة للتغيير والتجديد.

– ضرورة التقويم الشامل للعملية التربوية عوضا عن الاكتفاء بتقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ.

– منح حرية وصلاحيات أكبر للمدرسين ومديري المدارس والإدارات التعليمية والمجتمعات المحلية في صناعة القرارات المرتبطة باختيار المحتوى التدريسي وسياسات التمويل، وأساليب تدريس وتقويم الدارسين.

– تكوين وتأسيس مراكز وطنية وإقليمية تتولى مسؤولية رصد الإصلاحات التربوية المنشودة وتطبيقها وتجريبها وتعميمها، على غرار المعهد الأطلنطي للتربية بكندا، ومعهد الإنماء العربي ببيروت.

– ضمان مشاركة الجميع في عمليتي تقويم وتطوير المناهج للمساهمة في إنارة طريق الطلاب والشباب الذين سيشكلون كوادر في بلدانهم وقادتها في المستقبل.

الخاتمة:

مع الانفجار المعرفي الهائل ، أصبحت هناك ضرورة ملحة للمعلم المتطور بشكل مستمر ليواكب روح العصر، معلمٍ يلبي حاجات المتعلم في التعلم واحتياجات المجتمع ومتطلباته للارتقاء به نحو مجتمع المعرفة.
ومن خلال المحاور التي تمّ استعراضها، تم التوصل إلى النتائج التالية:

– يقصد بمجتمع المعرفة ذلك المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة عبر التعليم ووسائل الإعلام، وإنتاجها من خلال مؤسسات البحوث والتطوير، وتوظيف ناتجها بكفاءة في جميع مجالات نشاط المجتمعي.

– يعد التعليم أحد مصادر المعرفة التي تكسب الانسان المهارات التي تمكنه من الانتاج وتطوير قدراته.

– يعد المعلّم ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية، بل هو حجر الزاوية فيها ومحورها الأساسي، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية، يجب أن يبدأ بالمعلم، إذ لا تربية جيدة بدون معلم جيد.

– في ظل مجتمع المعرفة تغيرت أدوار المعلم من مجرد حافظ للنظام وناقل للمعرفة باعتباره المالك للمعلومات، إلى كونه مرشد وميسر ومنظم لبيئة التعلم، وتغير من ملقن ومحاضر الي مهندس للتعلم.

– تمثل التجربة الفنلندية نموذجاً عصرياً للدول النامية الساعية نحو النهضة التعليمية التي ترتكز على ضرورة إعداد المعلم ، ويمكن استفادة الدول العربية من مميزاتها في إعداد المعلم للولوج الى مجتمع المعرفة.

وبناءا عليه ، يمكن الخروج بجملة من التوصيات ، وهي كالتالي:

– العمل على تعظيم الصورة الذهنية للمدرس ماديا ومعنويا فرواتب المدرسين فى فنلندا مرتفعة مقارنة بالمهن الاخرى وتأهيلهم يتم بدعم من الدولة ولديهم مرونة كبيرة فى اختيار الكتب التى يتم تدريسها للطلبة.

– إعادة هيكلة عناصر النظام التعليمي للارتقاء بمخرجات التعليم لتتواءم مع هدف الارتقاء لمجتمع المعرفة.

– ضرورة الاخذ بنظام الإعداد المتكامل (أكاديميا و مهنيا) للمعلم الشامل أي القادر على تدريس مادة تخصصه في جميع مراحل التعليم العام.

– أن يتمتع المعلم بالحرية الأكاديمية في القيام بالواجبات المهنية ، وأن يُعطى الدور الأساسي فى اختيار طرق التعليم المناسبة في إطار البرامج المقررة وبمساعدة الموجهين الفنيين.

– إعادة النظر في أهداف ومؤسسات إعداد المعلمين بحيث تهتم بالمستجدات الحديثه في المجال التربوي، والإطلاع على الاتجاهات المعاصرة بالدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم، والأدوار الجديدة والمتغيرة والمطلوب من المعلم القيام بها ، وهذا من أجل وضع أسس لبناء مجتمع المعرفة.

ويمكن الاستفادة من التجربة الفنلندية في مجال التحول الى مجتمع المعرفة، من خلال التعاون الفني واستقدام خبراء لوضع استراتيجية طموحة قابلة للتطبيق تراعي طبيعة وخصوصية المجتمعات العربية.

قائمة المراجع:

1- الترتوري محمد عوض ، القضاه محمد فرحان، المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالـة، دار الحامد للطباعـة والنشـر، عمّان ، الأردن، .2006
2- الخضيري محسن أحمد ، اقتصاد المعرفة : مدخل تحليلي ، مجموعة النيل العربية للطباعة والنشر ، القاهرة ، 2001 .
3- أونتشيدا وأخريات ، " إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين ". ترجمة د. محمد نبيل نوفل، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، .1998
4- بدرية المفرج، عفاف المطيرى، محمد حمادة، الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ، قطاع البحوث التربوية والمناهج ، وزارة التربية ، 2007/2006.
5- جبرائيل بشارة ، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط1، بيروت، 1986 .
6- محمود شوق، ومحمد مالك ، معلم القرن الحادي والعشرين اختياره – إعداده – تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي ، ط1، القاهرة، 2001 .
7- علي أحمد مدكور ، الشجرة التعليمية رؤية متكاملة للمنظومة التربوية، دار الفكر العربي ، القاهرة، 2000 .
8- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، " رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي "، وثيقة رئيسة مقدمة إلى المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، طرابلس، 1998.
9- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، " مدرسة المستقبل "، الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، دمشق، 2000 .
10- اليونسكو ، "تقرير اللجنة الدولية للقرن الحادي والعشرين" ، 1998 .
11- عبد الدائم، عبد الله ، " السياسات المستقبلية للتعليم بوجه عام وللتعليم الأساسي بوجه خاص في البلدان العربية في ضوء الخبرات العربية والدولية"، دراسة مرجعية للمؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، طرابلس، 1998.
12- عبد الرحمان صوفي ومحمود محمود، تحديات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في ظل مجتمع المعرفة، المؤتمر العلمي الدولي الأول حول مجتمع المعرفة التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي حاضرا ومستقبلا، 2- 2007/12/4 ، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
13- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، رؤى وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين، كلية التربية . جامعة السلطان قابوس ، مسقط . 1 – 3 مارس 2004.
14- عبد الوهاب جودة عبد الوهاب ، سياق الإبداع العلمي وفرص الإسهام في بناء مجتمع المعرفة بالوطن العربي، المؤتمر العلمي الدولي الأول حول مجتمع المعرفة التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي حاضرا ومستقبلا، 2- 2007/12/4 ، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
15- ساسي، نور الدين ، " نحو تصور مستقبلي لتكوين المعلم في ضوء المتغيرات العالمية ". وثيقة مقدمة إلى اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة، 1998.

16- سالم، سالم حميد ، الجامعة ودورها في بناء مجتمع المعرفة ، بحث مقدم في المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق- اربيل، 4-6/09/2007.
17- آل إبراهيم، إبراهيم عبد الرزاق، نحو خطوات جديدة لتمهيد التعليم، مجلة التربية، ع 121، سنة (26)، قطر، 1997.
18- بشارة جبرائيل ،"نحو رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي"، المجلة العربية للتربية، المجلد 17، العدد الأول، 1997.
19- نصر، نجم الدين نصر، " التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة"، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق، مصر، العدد 4، 2004.
20- تقرير التنمية الانسانية العربية (2003) ، نحو إقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
21- أحمد العلولا ، لهذا تفوقت فنلندا ، متاح على الموقع: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?
22- أحمد عوضه الزهراني ، يحيي عبد الحميد إبراهيم ، معلم القرن الحادي والعشرين ، متاح على الموقع :
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&SubModel=138&ID=1682
23- العبد الله مي ، مكونات البنية الاجتماعية و الاقتصادية لإقامة مجتمع المعرفة في الوطن العربي، متاح على الموقع:
wwwshebacss.com/
24- تامر الملاح ، التعلم الالكترونى وبناء مجتمع المعرفة ، متاح على الموقع:
http://kenanaonline.com/users/tamer2011-com/posts/751011
25- تركماني عبد الله ، مجتمع المعرفة وأبعاده في الوطن العربي، متاح على الموقع :
.http://hem.bredband.net/dccls2/s142.htm
26- حسن حبيب السيد، دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، موقع موسوعة التعليم والتدريب:
.http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=586
27- ريام بدران ، تمهين التعليم ... الخطوات الضرورية في مشروع التنمية البشرية، متاح على الموقع:
http://najafchamber.net/articles/3557.html
28- مازن إرشيد ، فنلندا.. والطريق نحو الإبداع! ، صحيفة العربي الجديد ، بتاريخ 29 يونيو 2015، متاح على الموقع :
http://www.alaraby.co.uk/supplementmoneyandpeople/2015/6/29
29- فنلندا : معجزة ميدان التعليم وعالم المعرفة ، متاح على الموقع :
http://thrdistinct.blogspot.com/2014/02/blog-post_8.html
30- بحث التجربة الفنلندية بمؤتمر تطوير «التعليم» بشرم الشيخ، الموقع:
http://elgornal.net/news/news.aspx?id=8784456
31- مزايا تطبيق التجربة الفنلندية في التعليم بمصر، نشر بتاريخ 2016/09/04، متاح على الموقع:
http://www.vetogate.com/mobile/2346887
32- عبد الكريم بن مسعود جيدور، الدروس المستفادة من الظاهرة التعليمية الفنلندية، متاح على الموقع:
.http://www.alukah.net/culture/0/51853/
33- Fabre, M : Penser la formation, coll. « l'Educateur » ; Paris, PUF, 1994.
34- Cooper, J.L (1994) : « Cooperative Learning and critical thinking ». Teacher Psychology, . vol. 22, n° 1.

معايير اختيار معلّمي اللغة العربية وإعدادهم وتدريبهم

الاسم واللقب: عبدالله بن سعيد بن عبدالله السعيدي

الدرجة العلمية: طالب سنة خامسة مرحلة الدكتوره، بجامعة محمد الأول وجدة، المملكة المغربية.

التخصص الدقيق: اللغة العربية.

المؤسسة الأصلية: وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

الدولة:. سلطنة عمان.

المقدمة

إن الإعداد المنهجي للمعلمين لم يبدأ في أوروبا الغربية إلا مع انتشار نظم التعليم الجماهيري في القرن التاسع العشر وبذلك انتشر النموذج الغربي لإعداد المعلمين إلى المناطق البعيدة فقد وصل النموذج البريطاني لإعداد المعلمين في دراسة الجامعة الأولى والدراسة الجامعية العليا إلى كندا وأستراليا وسنغافورا وجميعها من المستعمرات السابقة لبريطانيا على أن المفكرين الصينين والتقاليد التربوية الصينية من جهة أخرى يدينون بالكثير لكونفوشيوس مع أن أول مؤسسة لتدريب المعلمين في الصين من العصر الحديث قد اقيمت وفق نموذج العصرنة في اليابان وهو نموذج كان بدوره جزءا من النموذج الفرنسي. وبغض النظر عن هذا كله من فروق واختلاف إلا أن جميع نظم إعداد المعلمين تتطلب إعادة نظر في الافتراضات المحورية التي تقوم عليها وفي العمليات الأساسية من السباق العالمي الجديد وقد أشير إلى الحاجة الماسة إلى القيام بذلك ، فقد تم ملاحظة أن كثير من المؤسسات التي تقوم بوضع هذه البرامج برامج إعداد المعلمين وتطويرهم أن هذه المؤسسات تتشبث برؤية فات أوانها أو أنها تتعارض مع المجتمع الذي تغير تشكيله ديمغرافيا واقتصاديا وتكنلوجيا في ظل العولمة والتسارع المعلوماتي العالمي.[1]

[1] - التحول الكامل في إعداد المعلمين، س غوبيناثان وآخرون، وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان، المعهد الوطني للتعليم2008م، ص16.

ولذا تزداد أزمة التوظيف المستمرة تعقيدا وشدة بسبب المطالبات والتوقعات والأفكار الجديدة لما يعنيه التدريس والمعلم في المجتمع المعارف الآخذ في العولمة فمن المتوقع ان الطلاب اليوم أن يبلغوا مستويات إنجاز أعلى وأن يكتسبوا مهارات جديدة تشمل فيما تشمله المعرفة التكنلوجية واللغات الأجنبية ومهارات التعامل بين الثقافات للتمكن من التنافس في الاقتصاد العالمي ككما ينتظر من المعلمين أن يقدموا تدريسا فرديا متمايزا، في حين أن صعوبات التوظيف المعلمين ليست بالجديد إطلاقا فإن الاتجاهات الجديدة تضاعف من هذه الصعوبات من التوسع في أسواق العمل الدولية ويتوفر قدرا من فرص العمل المتنوعة أكبر من أي وقت مضى وتصبح خيارات المستقبل الوظيفي أكثر تنوعا واجتذابا ففئات النساء والأقليات التي كانت خياراتها محدودة في الماضي لديها الآن خيارات أوسع مما يخفض عدد الأشخاص الذين يختارون مهنة التدريس لهم ويتعين اتخاذ الخطوات التي تكفل بالمحافظة على قدرة مهنة التدريس على المنافسة في أسواق العمل الراهنة للتمكن من اجتذاب أفضل المرشحين وللحكومة دور شديد الأهمية في ذلك. إذ لم يعد بإمكان معاهد إعداد المعلمين أن تعتمد على نظم التوظيف الحالية وعلى دائرة المتقدمين التقليدية وهي دائرة خريجي الكليات ولا بد من مسارات تجتذب المتقدمين غير التقليديين إلى مهنة التدريس من قبيل من يغير مهنته في منتصف الطريق أو أعضاء الأقليات.[1]

مشكلة البحث

1- ما مدي توفر معاير الجودة الأساسية في معلمي اللغة العربية؟
2- ما مدي قيمة البرامج المقدمة لإعداد معلم اللغة العربية أكاديميا وتربويا؟
3- ما مدى توفر الاختبارات القبلية لسبر المقدرة الاستعدادية لمزاولة مهنة تدريس اللغة العربية؟

ما مدى توفر البرامج التدريبية لصقل معلم اللغة العربية أثناء الحياة العملية؟

أهمية البحث:

سيقف البحث على بعض الجوانب التي تفيد الحقل التربوي لتنبه لها ووضع البرامج العلاجية والتطويرية لمعلمي اللغة العربية والتي منها:

[1] - التحول الكامل في إعداد المعلمين، س غوبيناثان وآخرون، ص47.

1- الوقوف على بعض الاشكاليات التي تعاني منها برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

2- يسهم في تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية في الجامعات والكليات ووضع معايير الجودة الشاملة لذلك.

3- يفيد الباحثين في منهاج وطرق التدريس للوقوف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لصقل مواهبه باستمرار.

المطلب الأول: المعايير الأساسية لمعلمي اللغة العربية:

الفقرة الأولى: معايير عامة.

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها، الأمر الذى يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية ، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد، والتي يتم في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة والتي لا بد منها كالجوانب الشخصية، والمستوى الخلقي والاجتماعي، والمقدرة العلمية على التحصيل المعرفي، والعمليات الإدارية التي لا بد منها للقبول[1] علاوة علا ذلك لا بد أن تراعى معايير أخرى ترسخ في ذهن المتقدم لشغل وظيفة التعليم لكي ينميها إن لم تكن لديه بعض المهارات لما لها من الحاجة الماسة في العملية التعليمية التعلمية ومنها[2]:

- يتمكن المعلم من البحث في مجال المادة العلمية.
- يتمكن المعلم من تحقيق التكامل بين مادة تخصصه والمواد الأخرى.
- يخطط المعلم لتدريس المادة العلمية.

[1] - " إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية"، صلاح أحمد الناقة، مقدم للمؤتمر التربوي المعلم الفلسطيني، الواقع و المأمول، يونيو 2009 م.

[2] - "دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلمين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الإعداد الأكاديمي"، بلقيس غالب الشرعي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد4، 2009م، المجلد الثاني.

- يعرف المعلم الاستراتيجيات الفعالة للتعليم والتعلم ن واستخدامها بما ييسر تعلم التلاميذ. الفعالة.
- يتمكن المعلم من تصميم الأنشطة التعليمية واشراك تلاميذه في التخطيط والتنفيذ و التقويم.
- يفهم المعلم الهدف من التقويم كمدخل لتحسين التعليم.
- يتمكن المعلم من تصميم الوسائل التعليمية المعينة التي تساعده لتوصيل المادة التعليمية لأفهام الطلاب.
- يشترك مع إدارة المدرسة وزملائه في التخطيط المدرسي وصنع القرارات.
- يحسن إدارة البيئة التعليمية وقيادتها بما يفيد العملية التعليمية التعلمية.

الفقرة الثانية: معايير خاصة

تتناول المعايير التخصصية ما ينبغي على معلم اللغة العربية معرفته والقدرة على أدائه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه ويتضمن ذلك المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص وما يتصل بها من ممارسات فاعلة تشمل تطبيق طرق تدريس الخاصة والتحلي بالسمات والقيم المتوقعة من المعلم المتخصص بحيث يمثل في ممارساته وسلوكه المأمول من معلم اللغة العربية الذي ينتظر من أن يقدم الأدلة التي يحتاجها الطلاب في تعامله مع كل المقررات فاللغة العربية وعاء الفكر وأداة الفهم وقد أثبتت دراسات حديثة عديدة ان إخفاقات كثير من الطلاب وتقصيرهم في أكثر المقررات غير اللغوية ليس راجعا إلى صعوبتها ولا إلى قدرات الطالب العقلية، وإنما غلى إخفاقه في امتلاك آلة الوصول لتلك المعارف، ومن أجل ذلك فلابد أن يكون أستاذ اللغة العربية على خبرة كافية بصياغة الأسئلة وطرائق التدريس ووسائل الاتصال ولديه دراية كافية بالمتغيرات في الانجاز العلمي وبالواقع الاجتماعي[1].

المطلب الثاني: إعداد وتدريب معلم اللغة العربية:

إن معالجة الانفصام بين النظرية والممارسة واحدة من المشاكل المستمرة التي تكتنف تعليم المعلمين وقد حدد أعضاء التحالف الهوة بين النظرية و الممارسة باعتبارها شاغلا خطيرا ويشكك

[1] - معايير معلمي اللغة العربية، عبد العزيز محمد الحربي وآخرون، المركز الوطني للقياس في التعليم العالمي، المملكة العربية السعودية.

نقاد إعداد المعلمين المسند إلى الجامعات درجة ما تحققه دورات تعليم المعلمين الأولى من إعداد فعلي للمعلمين للتدريس في حجرات الدرس ويرى البعض وجوب صرف مزيد من ساعات الدراسة الرسمية على ضمان إتقان معرفة المضمون وليس على مسائل التربية في حين أن آخرين يقولون بأن المرشحين للتدريس سيفهمون قيمة دراسات التعليم في وقت لاح في سياق حياتهم الوظيفية على أنه لا يوجد من الدلائل ما يفيد بأن هذه الفكرة الأخيرة مطابقة للواقع فعلا كما أن توجد مطالبات تدعوا إلى جعل فترة التدريب العملي أكثر كفاءة إلى إتاحة المدارس لمزيد من فرص التعليم المتنوعة المجدية للتدريب، كما أن التباعد بين مادة الدراسة والممارسة واضح أيضا للمرشحين للتدريس نظرا للتعارض بين العمل النظري الذي يعملونه وملاحظاتهم للممارسة المتبعة في فن التدريس في المدارس، لذل لا بد من تناسق بين المعرفة الأكاديمية والمعرفة التربوية والتدريب العملي عند إعداد المعلم.[1]

تنمية مفهوم المستمرة في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين يدعم فكرة التخطيط المتكامل وفي أوائل السبعينات أوصت المؤتمرات واللقاءات التربوية باتخاذ التدبير على مختلف الأصعدة القانونية والمهنية والنقابية واجتماعية للتخفيف تدريجا والقضاء نهائيا على المفارقات الموجودة بدون وجه حق التسرب الإداري لمختلف فئات المعلمين وإعادة النظر بشكل جذري في شروط إعداد المعلمين اللغة العربية بحيث يبدأ الإعداد بمرحلة أولية قبل الخدمة ويستمر طيلة الحياة العملية في صورة دورات للتطوير والتجويد المستمرين[2]، كما أن الدرجة العلمية والخبرة السابقة التي يحصل عليها المعلمون في ظل عصر المعلومات والانفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف ولكن لابد ان يتبعها تدريب مستمر أثناء الخدمة بهدف الارتفاع بمستوى الأداء في عصر يعد الإتقان فيه أهم سماته إضافة إلى تطور المعرفة وتجديدها تراكمها[3]

"إن أحد الاتجاهات التي ظهرت بسبب الحاجة إلى التطبيق الفوري للتجديدات في العملة التعليمية بناء على المتغيرات المستجدة أن إعداد المعلم ينبغي أن تكون عملية مستمرة متكاملة تبدأ باختبار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولا على تدريب المعلم ومتوجه ببرنامج منظم

[1] - التحول الكامل في إعداد المعلمين، س غوبيناثان وآخرون،ص53-54.

[2] - تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة واثناءها، حمود وآخرون، سلسلة التعليم والتنمية في الوطن العربي، الأردن، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، العدد27.

[3] - المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في مرحلة الثانوية بدولة قطر، عبدالله الحمادي، جامعة قطر1996م

للتدريب في اثناء الخدمة طيلة مدة تدريس المعلم ومن ثم فغن مفهوم إعداد المعلم وتدريبه يؤسس على فكرة التعليم مدى الحياة "[1] مما جعل جميع الاهتمامات تنصب حول التكاملية بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيا إثناءها.

الفقرة الأولى: فترة الإعداد ونظم التكوين[2].

من المحاور المهمة في مرحلة إعداد المعلم فقد تتواجد شروط جيدة للقبول وبرامج ممتازة للإعداد لكنها تفتقر للجانب التطبيقي الممثل في نظم التكوين المهني وأساليبه المتعددة والذي يبدو هزيلا سواء داخل الوعاء التربوي أو الأعضاء المتقدمين للبرامج في الحقل الميداني للتطبيق أو الجهاز الإداري والفني المشرف أو الإمكانات المادية والبشرية، ونظرا لما يوجد من التنوع في مجموعات الطلاب وهو اتجاه يكاد يكون عالميا لم يكن بوسع برامج إعداد المعلمين الأولية ان تكتفي باتباع طرائق التوظيف الحالية في إعداد المعلمين للتعامل مع التنوع الطلابي فقد تم توجيه الاهتمام المنهجي الصريح لقضايا من قبيل الانصاف والإشراك والعدالة الاجتماعية وعموما تختلف بلدان العالم في الاهتمام بهذه الاشكالية وذلك من خلال ما يجد فيها من تنوع ثقافي، لكن الأهم في ذلك أن الاتجاه السائد هو توظيف المعلمين الذين لديهم المهارات والمؤهلات والجدارة المتميزة في التدريس.[3] كما أن الشراكة في مجال إعداد المعلمين أمر ضروريا بلا لا بد منه لكي يستمر هذا المعلم في الانتاج والحيوية، فالمدارس وكليات التعليم تشارك في شراكات تتكفل بأن يتلقى المعلمون المتدربون ما يكفي من الإعداد لعمليات وإجراءات حجرة الدراسة والمدارس وتشكل فترة التدريب العملي جزءا اساسيا من إعداد المعلمين، كما توجد شراكات أخرى مهمتها جعل تطوير المعلمين المهني أكثر فعالية في حين أن شراكات غيرها تعمل على معالجة مسائل العدالة الاجتماعية في المدرسة من خلال مساعدة المعلمين على بناء المهارات الثقافية وتعزيزها بحيث يمكنهم مساعدة الطلاب القادمين من خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة على التحصيل الأكاديمي وهذه الشركات كثيرة العدد ، فالشراكات

[1] - معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره، إعداده، تنميته) في ضوء التوجهات الإسلامية، شوق وآخرون، دار الفكر، القاهرة، مصر2001م.
[2] - سياسة وبرامج إعداد المعلم العربي، محمد متولي غنيمة، ط2، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر1998م، ص261.
[3] - التحول الكامل في إعداد المعلمين، س غوبيناثان وآخرون ، ص56.

الناجحة التي يستفيد منها المعلم والطالب معا هي التي تؤدي إلى تحسين نوعية المعلمين وترتقي بالإنجاز الطلابي في سياق المشاركة الهادفة من جانب الشركاء السياسين في عملية التعليم[1].

كما أننا في هذا الصدد أي في مرحلة التكوين نشير إلى تجربة تستحق الوقوف عليها وهي ما وضعته الجامعات العامة بإندونيسيا وهو وضع اختبار مقنن في المقدرة العربية وهذا الاختبار يضم أربع جوانب وهي فهم المسموع وفهم المقروء والقواعد والمفردات، والاختبار المقنن هو الذي صيغة مفرداته وكتبت تعليماته بطريقة تضمن ثباته إذا ما كرر، وبذلك ممكن أن يستفاد من هذه الاختبارات في تكوين الطلبة المتوجهين إلى تكوين اللغة العربية ليكونوا معلمي المستقبل[2].

وهناك عدة أهداف يسعى إعداد المعلمين إلى تحقيقها[3]

1- إعداد أساتذة للتعليم في حقل التربية والتعليم إعدادا نظريا وعمليا.
2- التركيز على التنشئة الوطنية الصحيحة المبنية على احترام القانون وحقوق الإنسان كما حددتها الأمم المتحدة.
3- الاهتمام بنمو الفرد وبنموه ونمائه وتقدمه المستمر.
4- الاهتمام بتكيف الفرد العقلي والانفعالي مع الأسرة والمدرسة والمجتمع والعالم الطبيعي ومعالجة ما للفرد والجماعة من تأثير على البيئة والعالم وعلى تقدمها.

الفرع الأول: أثناء الحياة الجامعية.

إن جوانب إعداد المعلم في كليات التربية[4] له عدة صور ولا بد للمعلم أن يجتاز هذه الصور ليصبح مؤهلا تأهيلا مناسبا والتي منها:

1- الإعداد الثقافي العام الذ يزود المعلم بالثقافة عن المادة الذي هو بصد دراستها كما يتيح للمعالم التعرف على علوم أخرى غير تخصص والتعرف على ثقافة مجتمعة المحلي والعالمي .

[1] - التحول الكامل في إعداد المعلمين، س غوبيناثان وآخرون، ص44.
[2] - اختبار المقدرة العربية لطلاب الجامعات العامة بإندونيسيا، دودنج رحمة الهداية وآخرون، إصدارات قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة شرف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكرتا، إندونيسيا2015م، ص617-623.
[3] - وظيفة مؤسسات إعداد المعلمين، نخلة وهبة، ط 1، بيروت ، لبنان1986م، ص152.
[4] - إعداد المعلم، جمال عبد المنعم الكرمي، مؤسسة حورس الدولية ، ط1، الاسكندرية، مصر2013م، ص17-20.

2- الإعداد المهني التربوي: يعد البعد المهني أحد الجوانب الرئيسة في برنامج إعداد المعلم ويتم من خلاله إعداد المعلم ليكون عضوا في مهنة التعليم وعلى هذا فإن الإعداد المهني للمعلم يتضمن التدريب العملي على معرفة الأهداف التربوية العامة التي تسعى التربية لتحقيقها ومعرفة طبيعة المتعلمين الذين سيتعامل المعلم معهم والإلمام بالأساليب التربوية الحديثة.

3- الإعداد الأكاديمي. والمقصود به تزويد معلم المستقبل بالمفاهيم والأساسيات في المقرر التخصصي الذي يقوم بتدريسه كي يصبح على مستوى عال من القدرة التخصصية. ولكن المطالبة بالعناية بالجانب الأكاديمي لا يعني الدعوة إلى تلقين الطالب المعلم بكم هائل من المعلومات فحسب وإنما يعني تدريبه على البحث والوصول إلى المعرفة في ميدان تخصصه.

4- الإعداد الشخصي يعتبر الإعداد الشخصي من الأمور المهمة في مجال إعداد معلم المستقبل فالمعلم قدوة لتلاميذه وتنعكس شخصيته عليهم والسمات الشخصية تنطبع بدورها على السمات الشخصية لتلاميذه.

غير أن التوجهات الحديثة لمعلم المستقبل قد فرضت مبادئها في إعداد المعلم، وذلك بسبب الثورة المعلوماتية، كما أن ظهور أساليب وتوجهات تربوية جديدة كان لها الأثر في إعداد وتكوين المعلم وذلك مثل:

1- إعداد المعلم في ضوء الكفايات[1]، وذلك ممن خلال تحديد الكفايات المطلوبة للمعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح، كما أن لتدريب المعلم على الأداء والممارسة له الدور الفعال في صقل وتطوير المعلم. وعلاوة على ذلك لابد لبرامج إعداد المعلمين ممن خبرات تعليمية في شكل كفايات لتساعد المعلم على أداء أدوارهم وكذلك على معيار لتقويم هذه الكفايات.

2- إعداد المعلم على أساس المهارات. وتتلخص الفكرة الرئيسة في كفاءة المعلم وأداء هو أساس حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات

[1] - تفريد التعليم ، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، ط1، عمّان، الأردن2004م، ص20-40.

التدريسية وإذا أجاد الطالب المعلم هذه المهارات زاد ذلك من احتمال أن يصبح معلما ناجحا ويؤدي هذا الاتجاه إلى رفع مهارات المعلم.

3- التدريس المصغر: إن التدريس المصغر عملية متعددة الجوانب ويمثل المعلم في أثناء قيامه بجوانب هذه العملية أدوار عديدة منها قائد النقاش الصفي وخبير في الوسائط التعليمية مشخص للتعليم مرشد للطلبة مخطط للدروس ومحافظة على النظام الصفي والمدرسي.

4- إعداد المعلم في أسلوب النظم، يقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقا لخطة مرسومة وقد استخدم هذا الأسلوب في المجال التربوي لحل المشكلات التعليمية

الفرع الثاني: بعد الجامعة أو أثناء الخدمة.

إن التدريب أثناء الخدمة[1]هو نشاط مخطط بهدف إحداث تغيرات بالفرد والجماعة التي ندرسها لتتناول معلوماتهم وأداءهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين بشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية.

فلابد أن يكون البرنامج التدريبي مصمم لزيادة الكفاية الانتاجية عن طريق اوجه القصور وتزويد العاملين في التعليم بكل جديد من معلومات ومهارات لزيارة الخبرة وصقل الكفاءة الفنية، كما أنه يكسب المعلم معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم وينمي التدريب لدى الفرد المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية، وتسهيل عملية الإشراف والتقليل منها لأنه ينتج معلما مدربا تدريبا جيدا تقل نسبة أخطائه.

الفقرة الثانية: فترة التدريب

إن الخصائص المتعلقة بأساليب التدريب[2] كثيرة وفي هذه الفقرة سوف نذكر أهما لعدم اتساع المقام لذكرها والتي منها:

- الاهتمام بالفروق الفردية للمتدربين.
- اتمام التعليم على اساس التقدم بالسرعة الذاتية للمتعلم.

[1] - إعداد المعلم، جمال عبد المنعم الكرمي، مؤسسة حورس الدولية ، ط1، الاسكندرية مصر2013م، ص73-75.
[2] - الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، بدرية المفرج وآخرون، 2007م.

- تفريد التعليم في البرنامج، ويعد برنامج التدريب في الغالب لمجموعة من المعلمين ومن التوجهات الجديدة أن يتم تفريد التعليم في هذه البرامج ، ليتدرب كل معلم بمفرده بحسب استعداداته وقدراته ومهاراته وان يتقدم في البرنامج التدريبي وفق سرعته وقدراته بما يتناسب مع ظروفه الخاصة. ومن الطرق التي استخدمت في ذلك طريقة "مرامي العمل" وتتضمن صياغة أهداف محددة لنمو المعلم وتقدمه[1] .
- ارتباط التعليم بتحقيق الأهداف التعليمية أكثر من ارتباطه بمصادر تعلم الوسائل المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف.
- يتعلم المتدربون بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعلموا بموجبها.
- توظيف تكنولوجيا التعليم في البرنامج.
- اتمام تطبيق البرنامج بشكل كلي وأن يشمل المؤسسة التدريبية كلها.
- إتاحة الفرصة في البرنامج لتصميم بحوث ودراسات تتعلق بالكفايات التعليمية

الفرع الأول: نوعية التدريب.

إن عملية الجودة في إعداد معلم اللغة العربية لا بد منها لما لعملية الجودة الشاملة من المداخل الحديثة نظرا لأهمية البالغة التي تؤديها هذا المداخل في تحقيق تعليم أفضل وخريجين أكثر جودة في ظل التغيرات التي نعيشها الآن لأن التعليم أصبح السبيل الوحيد لمتابعة التطوير، والتحديث داخل المجتمع، وفي ضوء هذا التغير الذي صاحبه كثرة الشكوى عالميا وعربيا ومحليا من ضعف المستوى الأكاديمي والثقافي والتربوي والاجتماعي للمعلمين والحرص على مسايرة الاتجاهات الحديثة التي تنادي بجودة إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم خاصة أن نجاح العملية التعليمية بمدخلاتها وعملياتها وعناصرها المختلفة لا يمكن أن يحقق ثماره إلا من خلال معلم معد إعدادا جيدا عمليا وتربويا وثقافيا وعمليا واجتماعيا يوجه مسارها ويضعها في إطارها الصحيح[2].

فالمعلم في إطار الجودة حجر الزاوية في العملية التربوية وهو مركزها ومنظومتها، وهو الصلة المباشرة في تحقيق الأهداف التربوية ولديه فكرة على تنظيم الخبرات التربوية وإدارتها

[1] - الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، بدرية المفرج وآخرون، 2007م

[2] - "درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى" ،عمر دحلان، مجلة جامعة الأقصى، المجلد السابع عشر، العدد 2، يونيو2013م.

وتنفيذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها مما يتيح له الفرصة للإسهام في بلوغ أهداف التربية المنشودة[1].

فالجودة الشاملة في إعداد معلم اللغة العربية هي مطابقة ما يقوم المعلم داخل الصف من مهام وأنشطة وتفاعلات وأدوار لمواصفات ومعايير محددة وفعالة تضمن تحقيق التدريس للأهداف المنشودة وبمستوى عال من الفعالية والإيجاز[2]

الفرع الثاني: الاحتياج التدريبي

وضع وسائل أكثر فعالية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين يؤكد ما تلح عليه الاتجاهات العالمية من ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين في الميدان بطرق أكثر فاعلية واللجوء إلى أساليب وطرق متعددة لتحقيق ذلك ومن هذه الطرق تقارير المشرفين ومدراء المدارس تحليل الدروس بعد تسجيلها المرئي أو الصوتي بما يسمح بتحديد جوانب الضعف والقوة في الأداء والملاحظات وفق بطاقة معدة تحليل السلوك التدريسي للمعلم يقوم بها المشرف أو مدير المدرسة أو رئيس القسم[3]، وبذلك يتم تحديد الاحتياج التدريبي بصورة دقيقة بعيدا عن العشوائية والتخبط.

[1] - تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، جوهر الحميدي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد 126، ص 129- 239.

[2] - مدى توفر معايير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية والإسلامية في كلية التربية جامعة بور سعيد، شيماء الزيني، مجلة كلية التربية بور سعيد، العدد9، ص 461- 480.

[3] - خطة مقترحة لمتابعة المعلمين خريجي كلية التربية وتدريبهم أثناء الخدمة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، سامح جميل عبد الرحيم، ، المجلد الخامس، العدد الثاني1991م.

الخاتمة والتوصيات

تطوير نطام إعداد معلم اللغة العربية يحتاج إلى وقفات جادة من المؤسسات التعليمية والمجتمع فلا يمكن ان يعمل كل شريك بمفردة فتكاتف الشركاء أمر حتميا لنهوض بإعداد المعلم الذي بدوره سوف ينهض بلغتنا العربية التي يلقنها لناشئة ومن خلال مناقشة هذا الموضوع في هذه الدراسة فغن الدراسة توصي ببعض الخطوات التي نقترح أن تأخذ في الاعتبار لنهوض بإعداد معلم اللغة العربية والتي منها:

- الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في الدول العربية
- ضرورة تخطيط إعداد المعلم كما ونوعا على أساس علمية سليمة بدء من رسم استراتيجية إعداده إلى تحليل الوصفي ولى مستوى عملية إعداد نفسها من النواحي العلمية والثقافية.
- أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان وفرق عمل بوزارة التعليم العالي لتطبيق معاير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التربوية.
- الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني في إعداد المعلم وتطبيق التقنية الحديثة.
- إعداد النظر في نظم اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية في تخصص اللغة العربية.
- الأخذ بسياسة الترخيص باعتبارها مهنة محددة المهام والمهارات على أن تتخذ آلية واضحة متكاملة بين الجهات المنتجة للمعلم والجهات المستخدمة للمعلم.
- الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم بحيث يعد أكاديميا ومهنيا داخل كلية التربية.
- فتح قنوات اتصال مباشرة بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي.
- تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية
- انتقاء بعض المدارس لتكون بمثابة مدارس تجريبية يتم من خلالها تطبيق برامج التدريب بفاعلية وبشكل منظم ومدرس.

- إنشاء مركز تدريب المعلمين يتبع كلية التربية وأن يتم التنسيق والتعاون في تنفيذ البرامج من إدارة التطوير والتنمية التابع لوزارة التربية.
- وضع اختبار مقنن لسبر غور المتقدمين لشغل مجال اللغة العربية قبل وأثناء وبعد التكوين الجامعي وذلك على غرار ما نجده في اللغة الانجليزية كالاختبار (التوفل، والايلتس).

المراجع

- الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، بدرية المفرج وآخرون، 2007م.
- اتجاهات حديثة في التدريب، بلال خلف السكارنة، دار المسيرة، ط 1، عمّان، الأردن2011م
- اختبار المقدرة العربية لطلاب الجامعات العامة بإندونيسيا، دودنج رحمة الهداية وآخرون، إصدارات قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة شرف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكرتا، إندونيسيا2015م.
- أساسيات في التربية العملية، عمر عبد الرحيم نصر الله، دار وائل للنشر، ط1، عمّان، الأردن2001م.
- إعداد المعلم، جمال عبد المنعم الكرمي، مؤسسة حورس الدولية ، ط1، الاسكندرية مصر2013م.
- التحول الكامل في إعداد المعلمين، س غوبيناثان وآخرون، وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان، المعهد الوطني للتعليم2008م،.
- التدريس والتعليم، جابر عبد الحميد، دار الفر العربي، ط1، القاهرة، مصر1998.
- تفريد التعليم، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، ط1، عمّان، الأردن2004م.
- تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، جوهر الحميدي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد 126.

- خطة مقترحة لمتابعة المعلمين خريجي كلية التربية وتدريبهم أثناء الخدمة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، سامح جميل عبد الرحيم، ، المجلد الخامس، العدد الثاني1991م.
- "درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى"، عمر دحلان، مجلة جامعة الأقصى، المجلد السابع عشر، العدد 2، يونيو2013م.
- سياسة وبرامج إعداد المعلم العربي، محمد متولي غنيمة، ط2، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر1998م.
- مدى توفر معاير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية والإسلامية في كلية التربية جامعة بور سعيد، شيماء الزيني، مجلة كلية التربية بور سعيد، العدد9.
- معاير معلمي اللغة العربية، عبد العزيز محمد الحربي وآخرون، المركز الوطني للقياس في التعليم، المملكة العربية السعودية.
- المعلم إعداده تدريبه كفاياته، جمانة محمد عبيد، دار الصفا، ط1، عمان، الأردن2006م.
- معلم القرن الحادي والعشرين(اختياره، إعداده، تنميته) في ضوء التوجهات الإسلامية، شوق وآخرون، دار الفكر، القاهرة، مصر2001م.
- المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في مرحلة الثانوية بدولة قطر، عبدالله الحمادي، جامعة قطر1996م.
- المؤتمر العلمي العربي الرابع 2008م، مجموعة باحثين، العلم والايمان، بدون طبعة، القاهرة، مصر2008م.
- المؤتمر العلمي العربي الرابع 2009م، مجموعة باحثين، العلم والايمان، بدون طبعة، القاهرة، مصر2010م.
- وظيفة مؤسسات إعداد المعلمين، نخلة وهبة، ط 1، بيروت ، لبنان1986م.

الإدارة الصفية الإلكترونية وكيفية إعداد المعلم لها في ظل التطور التقني المستمر

د. هيام نصر الدين

مقدمة:

إن ما يمر به العالم اليوم من التغيرات العالمية والتطورات المعرفية والتقنية والانفتاح الثقافي والثورة التكنولوجية وتقدم الاتصالات والعولمة, كلها عوامل تؤثر على العملية التعليمية وبناء على ذلك, تنادي المنظمات العالمية بأهمية تمهين التعليم والنظر إلى التعليم كمهنة مرموقة, وتمكين المعلم وتوفير الاستقلالية وفاعلية الذات والتقدير, والاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة وأثناءها, وفي هذا الشأن تتعدد الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم في ظل التطور المستمر مثل مدخل الكفايات ومدخل الجودة الشاملة والترخيص لممارسة التدريس وغير ذلك, مما يجعل للمعلم في العصر الحديث خصائص معينة وأدوار متعددة ومتجددة يتطلب منه القيام بها في ضوء هذه التوجهات، فالمعلم اليوم ليس فقط ضرورة من ضرورات إصلاح التعليم وتطويره, بل هو أساس تنمية المجتمعات, والتقدم بها إلى الصفوف الأولى بين دول العالم, ولا شك بأن الدول التي حققت إنجازات نوعية في التقدم والإصلاح في مختلف الميادين,هي ذاتها الدول التي راهنت على دور المعلم الفعال في بناء الإنسان الصالح، وقد اختلف دور المعلم في الصف الدراسي واختلفت إدارته للصف نتيجة لتطور برامج الاتصال وظهرت برامج الإدارة الصفية الإلكترونية، وسوف نلقي الضوء على هذه البرامج من خلال هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

اختلف دور المعلم في نقل المعرفة بفضل التكنولوجيا وانصبت مسؤوليته على تهيئة الطلاب للتعلم من خلال تنظيم البيئة الصفية الداعمة للتعليم، وتحقيق صيغة للتفاعل بين المتعلم من ناحية ومصادر تعلمه من ناحية أخرى، فالمعلم يستخدم أفضل الأساليب لتحقيق بيئة تعليمية في الصف تعمل على تنمية الفهم والمرونة العقلية، وتساعد على ضبط البيئة الصفية واستخدام المعلومات بفاعلية في حل المشكلات وتشجع على إدراك المفاهيم التي تساعد على تكامل معرفتهم وخبراتهم الإنسانية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن إعداد المعلم لاستخدام الإدارة الصفية الإلكترونية في ظل التطور التقني المستمر؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الفرق بين الإدارة الصفية والإدارة الصفية الإلكترونية؟
2. ما أنواع برامج الإدارة الصفية الإلكترونية التي يمكن للمعلم استخدامها؟
3. ما التصور المقترح لإعداد المعلم لاستخدام الإدارة الصفية الإلكترونية وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة والتطور التقني المستمر؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. توضيح الفرق بين الإدارة الصفية والإدارة الصفية الإلكترونية.
2. تعرف أشهر أنواع برامج الإدارة الصفية الإلكترونية.
3. توضيح مميزات وعيوب الإدارة الصفية الإلكترونية.
4. تقديم تصور مقترح لإعداد المعلم لاستخدام الإدارة الصفية الإلكترونية وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة والتطور التقني المستمر

أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة إلى انتشار برامج الاتصال والتواصل واستخدام التكنولوجيا الحديثة في جميع مناحي الحياة، مما دعا إلى الحرص على استخدام هذه البرامج في ضبط الإدارة الصفية مما يسهل التفاعل والتواصل بين المعلم وطلابه، وفي ضوء الاتجاهات الحديثة والتطور التقني المستمر حرصت هذه الدراسة على تقديم بعض التصورات التى يمكن أن يستفيد منها المسئولون التربويون لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه مما يساعد على رفع كفاءة المعلم.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة الصفية الإلكترونية Electronic classroom management

وتعني استخدام المعلم للبرامج الإلكترونية التفاعلية في ضبط وتنظيم وتخطيط إدارة الصف وتتضمن عدة عناصر هي التخطيط، والتنفيذ الجيد من خلال اتباع أساليب منظمة بإشراك الطلاب في البرنامج الإلكتروني لغرض رفع مستوى كفاءة الطلاب وتقديم التغذية الراجعة واختزال السلوك غير المرغوب فيه لدى بعض الطلاب، ومتابعة أولياء الأمور لهم بشكل مباشر.

إعداد المعلم: Teacher Preparation

هي صناعة أولية للمعلم كي يزاول منها التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التى يعد المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التعليم، وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا فى مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على أسلوب البحث الوصفي حيث قامت الباحثة بمسح الأدبيات والموضوعات الخاصة بالإدارة الصفية الإلكترونية وإعداد المعلم وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيا.

محاور الدراسة:

وللإجابة على تساؤلات الدراسة سوف يتم تناولها من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: الفرق بين الإدارة الصفية والإدارة الصفية الإلكترونية.

تعتبر العملية التعليمية بعناصرها الكلاسيكية الأستاذ والطالب والمنهج معالم يجب الوقوف عندها بتبصر كونها تختلف بحسب الفلسفات التربوية المنبثقة منها أو تلك التي تبرزها السياسات التربوية لكل بلد.

وتعرف الإدارة الصفية بأنها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية أنماط سلوكية مرغوبة، وخلق جو اجتماعي فعال و منتج داخل الصف والعمل على استمراره.

حيث يتخذ المعلم مجموعة من الأساليب والإجراءات والأنشطة بهدف تنظيم الطلاب والوقت والصف والمواد التعليمية بهدف تفعيل عملية التدريس وحدوث عملية التعلم الجيد لتنمية الأنماط السلوكية المقبولة لدى الطلاب وتهيئة الجو الودي والنظام الاجتماعي الفعال والمنتج داخل الصف.

والإدارة الصفية بحسب المنحى التربوي مجموعة من المبادئ والإجراءات التنظيمية المصممة وفق تنظيم معين وتنسيق معطيات وعوامل التعليم بصيغ تسهل عملية التربية الصفية، وتتجه بالطاقات والإمكانيات البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف معينة. فهي كل ما يقوم به المعلم من أجل إدارة الصف لتنظيم طلابه وغرفة الصف والوقت، والمواد التعليمية، حتى يتعلم بطريقة فعالة وإيجابية، وهي تتضمن عدة عناصر هي التخطيط، والتنفيذ الجيد من خلال إتباع أساليب منظمة

لغرض رفع مستوى كفاءة الطلاب وتقديم تغذية الراجعة واختزال السلوك غير المرغوب فيه لدى بعض الطلاب.

وللإدارة الصفية عدة أنماط:

- **النمط الحازم الديموقراطى:**

وفيه يقوم المعلم بما يلي:

- يضع ضوابط على الطلاب ولكنه في نفس الوقت يشجع الاستقلالية ويشرح الأسباب التي وراء اتخاذ القرارات.
- إشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الأ راء ووضع الأهداف ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات.
- إتاحة الحرية الفكرية لكل الطلاب والثقة فيهم وفي قدراتهم.
- احترام قيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم.
- يستخدم العقاب المهذب دون توبيخ.

- **النمط التسلطى**

وفيه يقوم المعلم بما يلي:

- يضع قيودا صارمة على طلابه.
- لا يجب على الطلاب أن يعرفوا أسباب قرارات المعلم، ولكن يجب أن يطيعوه فقط.
- الاستبداد بالأراء وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم.
- عدم طاعة المعلم يكون نتيجته دائما العقاب.
- استخدام أساليب لغرض الإرغام والتخويف.

- **النمط العاطفى**

وفيه يقوم المعلم بما يلي:

- يجد صعوبة في أن يقول لا للطلاب.
- يريد أن يكون صديقا لكل الطلاب.

- لا يضع حدودا بين حياته المهنية والشخصية.
- يضع القواعد الصفية طبقا لمشاعر الطلاب وليس طبقا للأهداف الأكاديمية المرجوة.
- إذا قام اى طالب بسلوك غير مناسب يفترض أنه لم يعره أى انتباه من البداية ويلوم نفسه.

- **النمط الفوضوى**
  - لا يحب فرض أى قواعد على الطلاب.
  - لا يؤمن بالتحضير قبل الدرس.
  - لا يستطيع السيطرة على الفصل.
  - يترك الطلاب لأهوائهم وميولهم.
  - أحل الفوضى محل النظام.
  - قصور في الأداء.
  - ترك الحبل على الغارب (الطالب يفعل ما يشاء) .

أهمية الإدارة الصفية:

- تشكل الإدارة الصفية عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وطلابه، يتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحدودة تتطلب ظروفاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها.
- تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فاعلية التعلم نفسها وعلى الصحة النفسية للطلاب فمثلا إذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم بيئة تتصف بتسلط المعلم فإن هذا يؤثر على شخصية طلابه وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي.
- يتعرض الطالب داخل غرف الصف إلى منهجين؛ أكاديمي وغير أكاديمي، فهو يكتسب اتجاهات مثل الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس وأساليب العمل التعاوني وطرق التعامل مع الآخرين. مثل هذه الاتجاهات يستطيع الطالب أن يكتسبها إذا ما عاش في أجوائها وأسهم في ممارستها، ومن خلال الإدارة الصفية يكتسب الطالب هذه الاتجاهات في حالة مراعاة المعلم لها في إدارته الصفية.

أما الإدارة الصفية الإلكترونية فتختلف في أنماطها وأساليبها وبرامجها عن الإدارة الصفية العادية: حيث إن المعلم الناجح في عمله هو إداري ناجح في صفه، وسر نجاحه لا يُعزى إلى ما يملكه من مهارات تعليمية فقط بل إلى قدراته ومهاراته في إدارة صفه بفاعلية: مثل مهارة التوجيه والإرشاد ومهارة إثارة الدافعية من خلال درجة المشاركة الإيجابية في الموقف التعليمي.

وقد سهلت التقنيات والتطبيقات الحديثة على المعلم إدارة الوقت أثناء الحصة، وكذلك التحكم في السلوك الصفي للطلاب.

والإدارة الصفية الإلكترونية: تعني استخدام المعلم للبرامج الإلكترونية التفاعلية في ضبط وتنظيم وتخطيط إدارة الصف وتتضمن عدة عناصر هي التخطيط، والتنفيذ الجيد من خلال اتباع أساليب منظمة بإشراك الطلاب في البرنامج الإلكتروني لغرض رفع مستوى كفاءة الطلاب وتقديم التغذية الراجعة واختزال السلوك غير المرغوب فيه لدى بعض الطلاب، ومتابعة أولياء الأمور لهم بشكل مباشر.

أهمية الإدارة الصفية الإلكترونية:

إن استخدام أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوسائط المتعددة داخل الغرفة الصفية سيوفر بيئة مناسبة للعملية التعليمية بشكل يتيح للطالب التفاعل مع مجريات الدرس، كما أنها تتيح للمعلم متابعة الطالب ومعرفة مدى استفادته، وسوف يغير أيضا من الطريقة التي تؤثر بها التكنولوجيا في الطلاب سواء على حياتهم الخاصة أو في مجال العمل بحيث تساعدهم على التواصل ودعمهم لبعضهم البعض، واحترام دور الآخرين وآرائهم وعدم الاستخفاف بأعمال الآخرين أثناء الحصة، كما أنها تساهم في الاهتمام بالتعليم الفردي والذاتي والتعاوني، فالفوائد التي يمكن أن يجنيها الطالب من خلال استخدام تلك الأدوات والوسائل تشتمل على مواقف تعليمية جديدة تتضمن تقديم الأنشطة المتنوعة والمعينات والوسائل التعليمية ذات الأنماط المتعددة في العملية التعليمية، ما يؤدي الى نتاجات تعليمية متميزة.

وتساعد الإدارة الصفية الإلكترونية في ضبط سلوك الطلاب الخاطئ الذي يعد أحد مسببات هدر وقت الحصة الدراسية، والتحكم فيه من خلال وضع المعايير وقياسها ومراقبتها، فهي ضرورية للحد من هذا السلوك الذي يؤثر على الطالب وأقرانه وكذلك وقت الحصة الدراسية.

وهذا الجدول يوضح الفرق بين الإدارة الصفية والإدارة الصفية الإلكترونية:

الإدارة الصفية	الإدارة الصفية الإلكترونية
قرارات إدارية يقوم بها المعلم لتنظيم الصف	تنظيم إداري باستخدام البرامج الإلكترونية يقوم به المعلم من أجل تنظيم الصف
لا يمكن لولي الأمر تتبع كل ما يقوم به الطالب خلال المادة	يمكن لولي الأمر تتبع ابنه في كل ما يقوم به خلال المادة
لا يمكن للمعلم تتبع كل الطلاب بنفس الدرجة وبنفس التوقيت	يمكن للمعلم تتبع كل الطلاب بنفس الدرجة وبنفس التوقيت
لا يمكن للطالب تتبع مستواه بالنسبة لأقرانه	تمكن الطالب من تتبع مستواه بالنسبة لأقرانه
لا يمكن للطالب التواصل مع المعلم في غير أوقات الدراسة	يمكن للطالب التواصل مع المعلم في غير أوقات الدراسة

المحور الثاني: أنواع برامج الإدارة الصفية الإلكترونية (مميزاتها – عيوبها – كيفية استخدامها).

تنوعت برامج الإدارة الصفية الإلكترونية، وسوف نستعرض فيما يلي بعض هذه البرامج:

1. تطبيق كلاس دوجو Class Dojo

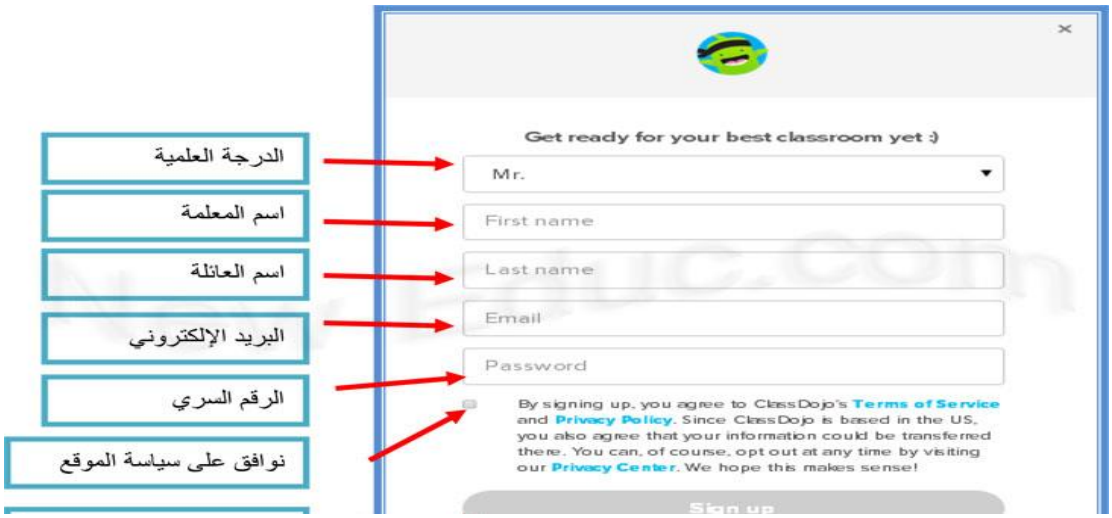
هو عبارة عن تطبيق إلكتروني مجاني يستخدم لتعزيز السلوك الإيجابي للطالب من خلال مجموعة من الرموز والنقاط التعزيزية الممنوحة للطالب بناءً على معايير سلوكية عدة يحددها المعلم، مع إمكانية تمثيل هذه النقاط برسوم بيانية وتقارير ترسل للطالب وولي الأمر بشكل مباشر.

وسوف نستعرض طريقة استخدام كلاس دوجو Class Dojo من خلال إعدادات كل من المعلم والطالب وولي الأمر:

أ- إعدادات المعلم

- قم بكتابة كلاس دوجو Class Dojo في محرك البحث، سيتم نقلك مباشرة للموقع، ستظهر لك مجموعة خيارات في واجهة الموقع اضغط على أيقونة Sign up

- سيظهر لك بعد ذلك عدد من خيارات التسجيل، كمعلم، أو كولي أمر أو كطالب أو كقائد مدرسة، قم بالضغط على الخيار المناسب لوضعيتك.
- عند الضغط على خيار معلم، ستظهر لك مجموعة من الخيارات عليك تعبئتها وهي:



- بعد الضغط على أيقونة Sign up سيظهر لك خيار يطلب منك البحث عن مدرستك و بعد اختيارها سيظهر لك قائمة بمعلمي المدرسة المسجلين في الموقع، و الذين يتوجب عليك إضافتهم حتى يتم تكوين منصة خاصة بجميع معلمي مدرستك، ومن ثم قم بالضغط على زر الموافقة ليتم نقلك إلى واجهة فصلك.
- لإضافة موادك الدراسية قم بالضغط على أيقونة "إضافة فصل Add class " ، لتظهر لك الخيارات التالية:
  - كتابة اسم المادة والمرحلة الدراسية .ومن ثم نضغط على أيقونة Add Class أو إضافة فصل.
  - إضافة الطلاب إلى الفصل ويمكننا ذلك عن طريق نسخ هذه الأسماء ولصقها سواء كانت مكتوبة في برنامج Word أو برنامج Excel كجداول. كما يمكننا كتابة الأسماء بشكل مباشر في المربع المخصص لذلك. ستظهر شخصية كرتونية لكل طالب كنوع من إضافة المتعة والترفيه. بعد إضافة طلابك اضغط على أيقونة Done adding Student أو الانتهاء من إضافة الطلاب.
  - بعد ذلك ستظهر لك صفحة توضح كيفية دعوة طلابك وأولياء أمورهم إلى فصلك حتى يتمكنوا من المشاركة والتفاعل معك. كل ما عليك هو الضغط على أيقونة Next وسوف يتم نقلك إلى صفحة الأكواد الخاصة بجميع طلابك وأولياء أمورهم.

- بعد الانتهاء من طباعة رموز الطلاب وأولياء أمورهم. نقوم بالضغط علىDone
- ستظهر لك خانة السلوكيات الايجابية والاحتياجات أو السلوكيات غير الموجودة في فصلك و التي ترغب في تعزيزها حتى تنتشر. يمكنك إضافة العبارات السلوكية من خلال خانة إضافة سلوك، فالموقع يدعم اللغة العربية. ومن ثم اضغط على أيقونة نهاية.

- ستظهر لك واجهة فصلك الدراسي الذي سبق وقمت بإنشائه، وفيه تم إضافة طلابك والعبارات السلوكية التي سبق وأضفتها، وتستطيع إضافة الطلاب الجدد المنضمين إليك من خلال إشارة الموجب.
- لتعزيز طلابك بمنحهم نقاط على سلوك إيجابي قاموا به كل ما عليك فعله هو الضغط على اسم الطالب، عند الضغط على العبارة سيحصل الطالب على نقطة.
- لتعزيز أكثر من طالب في ذات الوقت قم بالضغط على أيقونة "جائزة متعددة" أو Award multiple عند الضغط عليها سيظهر لك خيار "اختر الكل" قم بالضغط عليه.
- عند الضغط على خيار اختر الكل سيتم اختيار جميع الطلاب، اضغط على أيقونة منح نقاط ومن ثم اختر العبارة التعزيزية التي ترغب بها، سيحصل الجميع على التعزيز في نفس الوقت.
- لتعزيز الطلاب بشكل قرعة أو بشكل عشوائي نقوم بالضغط على أيقونة "عشوائي" أو "Random" سيتم عمل قرعة بين الطلاب وسيتم التوقف بشكل مؤقت من قبل الموقع على اسم الطالب، ومن ثم تقوم باختيار التعزيز المناسب.

- يقدم الموقع خيار تحضير الطلاب من خلال الضغط على أيقونة " الحضور" أوAttendance" سيظهر لك رمزين يرمز اللون الأخضر للحضور واللون الأحمر للغياب كل ماعليك هو الضغط على الرمز الموجود بجانب اسم الطالب لتحضيره.
- سيتم حفظ الحضور والغياب في جداول مصنفة بحسب الأسابيع، و تستطيع مشاهدتها من خلال الضغط على أيقونة عرض التقارير أو view reports في خانة الحضور.
- تحتوي خانة عرض التقارير أو view reports بالإضافة للحضور والغياب على جميع النقاط التي حصل عليها الطالب نتيجة تعزيز السلوك الإيجابي والتي يستطيع الطالب وولي أمره الاطلاع عليها من خلال حساباتهم في ذات الموقع.
- لاستعراض غياب الطلاب نضغط على أيقونة attendance أو الحضور سيظهر لك جدول بالأسابيع كل ما عليك هو اختيار الأسبوع المناسب من الأيقونة المخصصة للأسابيع.
- لمشاركة الصور والروابط والأسئلة مع طلابك اضغط على أيقونة قصة لوحة أو Class Story بعد الضغط عليه سيظهر لك مربع حوار، اضغط على أيقونة إضافة صورة أو Add photo، عند الضغط عليها سيظهر لك خيارين لإضافة الصور: إما من كمبيوترك الخاص وذلك بتحميل الصور منه مباشرة، وإما عن طريق إضافة رابط الصورة كما يظهر في الأسفل، وبعد تحديد خيارنا نضغط على أيقونة post أو لصق لنشر الصورة للطلاب.
- يمكنك إرسال رسائل أو دعوات لأولياء أمور طلابك من خلال الضغط على أيقونة رسائل أو Messages، ونستطيع دعوة ولي الأمر من خلال البريد الإلكتروني الخاص به أو من خلال رقم جواله.

ب- إعدادات الطالب:

- بعد حصول الطالب على الرمز الخاص به يقوم بتسجيل الدخول في موقع كلاس دوجو Class Dojo كطالب أو Student ومن ثم سيظهر له خيار يطلب منه إدخال Code أو الرمز الخاص بالطالب، ومن ثم سينقله إلى خيار إكمال بياناته، و بعد تعبئتها سينضم لفصله الدراسي.
- بعد تسجيل الدخول كطالب سيظهر خياران: في الخيار الأول يطلب منه إدخال الرمز الخاص بالطالب حتى يتم ربطه بالفصل. وفي الخيار الثاني يطلب منه البريد الإلكتروني الخاص بولي أمره حتى يتم طلب موافقة ولي الأمر على حصول ابنه على حساب في موقع dojo.

- ليشاهد الطالب النقاط التي حصل عليها يقوم بالضغط على أيقونة See Your Points
- بعد الضغط عليها سيظهر صفحة التقارير الخاصة بالطالب من نقاط وحضور وغياب.
- ولتغيير الشخصية الكرتونية الخاصة بالطالب وإضافة بعض التعديلات نضغط على أيقونة Customize Monster

جـ- إعدادات ولي الأمر

بعد حصول ولي الأمر على الرمز الخاص به يقوم بتسجيل الدخول في موقع كلاس دوجو Class Dojo كولي أمر أو parent ومن ثم سيظهر له خيار يطلب منه إدخال Code أو الرمز الخاص به كولي أمر، ليتم نقله إلى خيار إكمال بياناته، و بعد تعبئتها سينضم لفصل ابنه الدراسي.

2. تطبيق تيتشر كايت teacher kit

تطبيق teacher kit هو أحد التطبيقات المصممة خصيصا لإدارة السلوك الصفي للطلاب بطريقة عملية وسريعة، يوجد به جزء خاص لتوثيق السلوك الإيجابي وكذلك السلبي للطلاب، مع إمكانية تنويع وزيادة المعايير وتغييرها حسب متطلبات الصف الدراسي ومن ثم التعليق على

السلوك وتوضيحه من قبل المعلم.

هذه عناصر ومعايير السلوكين السلبي والإيجابي مع إمكانية الإضافة والتعديل، وتعتبر هذه قرارات مهمة على المعلم حسمها في الصف، فهي على عاتقه بكل تأكيد: الضبط والمحافظة على النظام، ومراقبة حضور الطلبة وغيابهم، وتوجيه الطلبة وإرشادهم.

وكل ذلك في قالب إلكتروني سهل وسلس، والأهم هو مجاراة الواقع الإلكتروني الذي يعيشه الطلاب هذه الأيام، فالتطبيق يعبر عن السلوك الإيجابي بعلامة "Like" و العلامة السلبية للسلوك السلبي "dislike" ، ويتم احتساب النقط السلبية والإيجابية للطلاب داخل الصف، بعد منحها للطلاب على أساس أنها تشمل المكافآت والجزاءات للسلوك الصفي.

كما يتم تدبير الغياب والحضور والاستئذان بطريقة سهلة وسريعة ودقيقة من داخل التطبيق، حيث يتم تحضير الطلاب دفعة واحدة ومن ثم اختيار أسماء الغائبين أو المستأذنين بلمسة واحدة، ويتم توثيق الحصة الدراسية تلقائيا ووضعها ضمن البيانات الإحصائية للصف الدراسي، وكذلك لكل طالب بشكل مستقل.

وقبل ذلك كله، لابد من شرح هذه العملية للطلاب وإفهامهم أن كل السلوكيات محسوبة عليهم داخل الفصل، الأمر الذي يجعل الطالب يستجيب لعملية تدوين وقياس السلوك، ويحاول جاهدا كسب المزيد من النقط الإيجابية ويتجنب تراكم النقط السلبية.

ويتم تفعيل التقارير المزودة بالرسوم البيانية بامتداد pdf والتي توضح سلوك الطلاب للصف أو لكل طالب على حدة، و التي يمكن إرسالها لولي أمر الطالب عبر بريده الإلكتروني.

ومن الأهمية بمكان تفعيل هذا البرنامج من خلال الهاتف المحمول، ليعرف الطلاب أن التطبيق موجود ويقيس السلوك في أي لحظة من الحصة.

الجانب الآخر والمهم في هذا التطبيق هو وضع صور الطلاب مع أسمائهم، وهذا يساعد المعلم على حفظ أسمائهم ومناداتهم بها، وهي أحد أهم الطرق في ضبط السلوك الصفي للطلاب، فمتى ما عرف الطالب أنك تعرفه باسمه سيستجيب لتوجيهاتك وملاحظاتك ويتفاعل معك بشكل أكبر.

وميزة حفظ أماكن الطلاب وترتيبها حسب ما يراه المعلم، ستمكن من إبعاد الطلاب الذين يؤثرون سلبا على زملائهم، أو ترتيبهم بحسب مستواهم العلمي.

3. ضبط الزمن المدرسي من خلال تطبيق Classroom Timer Pro

هو تطبيق الساعة وقياس الزمن لكل نشاط في الحصة، الأمر الذي يثير حماسة الطلاب داخل المجموعات أو من دونها، ويزيد من إحساس الطالب بأهمية الوقت ومروره، وهذه التطبيقات

كثيرة ومتعددة، و منها ما هو خاص للطلاب مثل تطبيق Classroom Timer Pro الذي يتيح أجراسا وأصواتا متعددة عند انتهاء الوقت المحدد للتمرين.

4. تطبيق نيربود Nearpod

تطبيق Nearpod عبارة عن أداة تعاون و تواصل بين المدرسين والطلاب في الوقت الحقيقي، باستخدام الأجهزة النقالة، ويسمح للمدرسين بإنشاء عروض تفاعلية وتقديم المحتوى للطلبة، كما يمكنهم من تنظيم مسابقات، امتحانات مدرسية، أو حتى استطلاعات الرأي، إضافة إلى إمكانية تتبع إنجازات الطلاب في الوقت الفعلي.

ويذكر أن تطبيق Nearpod تم تحميله كثيراً، و حصل على جائزة دايجست EDTECH في 2012، و يعتبر من أفضل التطبيقات تقييما في سوق التطبيقات.

ويوفر برنامج نيربود العديد من الميزات، نذكر من بينها:

- إمكانية تحميل الدروس، والأسئلة، واستطلاعات الرأي، وتنظيم مسابقات وعرضها مباشرة على أجهزة الطالب والسبورة التفاعلية.
- إشراك الطلاب من خلال توفير المحتوى التفاعلي ومتابعة تقدمهم.
- إدارة الفصل الدراسي من خلال لوحة تحكم Nearpod
- تتبع عدد الطلاب المتابعين للدرس، مباشرة من لوحة التحكم.
- مراقبة تقدم الطلاب في الوقت الحقيقي من خلال تقارير الأداء.
- تلقي ردود الطلبة، و عرض النتائج في الوقت الحقيقي.
- إمكانية عرض تقرير مفصل عن الجلسة يسرد كل استجابات الطلاب وأنشطتهم.

5. تطبيق بليكرز Plickers

تطبيق بليكرز Plickers يساعد المعلمين على إدارة الصف وبالذات أثناء التغذية الراجعة بحيث يسمح للجميع بالإجابة على السؤال في وقت واحد، و الحصول على تقييم الإجابات للجميع في ثوان ، مع إمكانية عرضها للطلاب.

ويوفر برنامج بليكرز العديد من الميزات ومنها:

- اقتصادي: لا يحتاج الطلاب إلى أجهزة محمولة (تقليل التكاليف).
- توفير الوقت: يعطي نتائج فورية لجميع الطلاب بدلا من عمليات التصحيح المرهقة.
- الشمولية: لتغطيته جميع استجابات الطلاب.
- المصداقية في التقييم: يساعد المعلم على التقييم السليم لمستويات الطلاب و بحث سبل التقويم الناجعة مع كل طالب.
- سهولة الاستخدام: لا يحتوي على تعقيدات كبيرة.
- المرونة و تحقيق الاستمرارية: مع الاستخدام الدائم للبرنامج ستجد أنك أصبحت أكثر مرونة في وضع الأسئلة.
- الملاءمة: يتناسب مع غالب البيئات التعليمية الفقيرة اقتصاديا و لبعض فئات التربية الخاصة .
- يوفر البرنامج الألوان المختلفة مما يساعد على إجراء المقارنات والتحديد.
- يحتوي على العرض الحي السريع للنتائج من الجوال على الشاشة الكبيرة من خلال الكمبيوتر وداتا شو الفصل (توفر الإنترنت ضروري).
- موقع البرنامج في النت يساعد المعلم على إعداد وتجهيز الأسئلة و أسماء طلاب الفصل وغيره من الإعدادات المسبقة قبيل الحصة.

وبعد استعراض بعض برامج الإدارة الصفية الإلكترونية يتضح لنا تنوع هذه البرامج ويمكن للمعلم الاختيار من بينها بما يتناسب مع ظروف صفه ومادته وطلابه والإمكانات المادية المتاحة له في مدينته، كما يمكن للمعلم تصميم برنامجاً خاصاً به للإدارة الصفية الإلكترونية باستخدام بعض برامج التصميم، كما يمكنه استخدام بعض برامج التواصل الاجتماعي المتاحة وضبط إعدادتها واستخدامها في الإدارة الصفية الإلكترونية.

المحور الثالث: كيفية إعداد المعلم للإدارة الصفية الإلكترونية في ظل التطور المستمر.

يجب على المعلم في العصر الحديث أن يدرك من خلال نظرة ذات منهجية علمية أهمية دوره في عصر العولمة والتطور المستمر والانفتاح المعرفي والثقافي والانفجار التقني, والتغير الجذري الذي يطرأ على طبيعة مهنته, وأن يستند في عمله وسلوكه وممارساته على قاعدة فكرية متينة وعقيدة إيمانية عميقة، فنحن بحاجة إلى معلمين أكفاء في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث إن إدارة المعلم وتوظيفه للتكنولوجيا وإتقانه للتعامل معها، سيلعب دوراً كبيراً في إعطاء الصورة الواضحة عن استخدام التكنولوجيا في التعليم، كما يلعب الدمج والربط بين المحتوى التعليمي والتكنولوجيا دوراً في ذلك إضافة إلى إن استراتيجيات التدريس المستخدمة في ذلك تزيد من المردود التعليمي للتكنولوجيا.

أما الطالب فقد أصبح بعد توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات محوراً للعملية التعليمية التعلمية ولم يعد متلقياً حافظاً كالسابق، فعلى طالب اليوم أن يتعلم بالعمل وبالبحث للحصول على المعرفة، وأن يتبع توجيهات معلمه لييسر له الوصول إلى المعرفة والحصول عليها من خلال أوراق عمل أو أنشطة يعدها المعلم فينفذها الطلاب، وطالب اليوم يحتاج إلى أن يتعلم أخلاقيات توظيف التكنولوجيا وتكون نظرته لها إيجابية ويعلم أنها وسيلة تعلم وليست وسيلة لعب فقط، وإن كان هناك ألعاب تعليمية تنمي جوانب التفكير لدى الطالب فعليه أن يتعلمها، وأن يحرص على التعامل بدقة مع الأجهزة ويحافظ عليها لأنها ليست له وحده، وأن تنشأ وتتكون لديه روح البحث العلمي، ليتمكن من الحصول على المعرفة، وأن يكون قادراً على عرض منتجاته التعليمية، للتعبير عن ذاته وعن قدراته، وأن يكون مستعداً لتفعيل عملية الاتصال الفعال مع غيره ومع معلمه وركنا أساسيا في العمل التعاوني.

وإذا ألقينا الضوء على إعداد المعلم في الوطن العربي حالياً نجد أنه يتبع أحد النظامين التاليين:

1. النظام التتابعي: وهو الذي يعهد الطالب في الجانب التخصصي، والكليات التي تسير وفق هذا النظام غير مصممة لإعداد المعلم أصلاً ، فإذا ما تخرج منها الطالب ورغب في الالتحاق بمهنة التعليم انضم إلى كلية التربية لإعداده لمهنة التعليم، ولا شك أن لهذا النظام مميزاته وعيوبه، ومن مميزاته: تزويد الطالب بخلفية معرفية ومهارية واسعة في مجال تخصصه، ومن عيوبه أن الطالب فيه أقل قبولاً لعملية التمهين؛ إذ يصعب خلال فترة الإعداد التخصصي تربية شعور الطالب بأهمية مهنة التربية والتعليم.
2. النظام التكاملي: وفي هذا النظام أو الاتجاه يتخصص الطالب في مجال معين من المعرفة خلال دراسته الجامعة ثم يلتحق بعد ذلك بمؤسسات إعداد المعلم يحصل فيها

على شهادة المهنية في التدريب، وعادة ليس في هذا النظام الارتباط والتكامل بين الإعدادين التخصصي والمهني ومن مميزاته أنه يهتم بتزامن الدراسة التخصصية والثقافية والمهنية، ويتميز بأنه يمكن التحكم خلاله بتلبية احتياجات سوق العمل، واحتياجات وزارة التربية والتعليم، كما يمكن خلاله تربية الشعور بالمهنة؛ فالطالب منذ التحاقه بالكلية يشعر أنه سوف يصبح معلماً، ولكن يؤخذ عليه ضعف الإعداد التخصصي والثقافي، وغلبة الإعداد التربوي المهني.

ونتيجة لتغير المجتمع فقد ظهرت أسباب مهمة أدت إلى تغيير الفكر نحو إعداد المعلم وهذه الأسباب تتمثل في:

- التدفق المعرفي الهائل في الكم والكيف.
- حرية التعبير عن الآراء والأفكار والمعتقدات.
- الانفتاح العالمي على الثقافات والحضارات.
- سيادة القيم المادية على حساب القيم الروحية.
- سرعة نقل المعلومات والحصول عليها.

لذلك ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم.

الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم:

ارتكزت الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم على التحولات الكبيرة في التربية والتعليم والتغيرات العالمية, وهذه الاتجاهات تركز في مجملها على القدرات الأدائية للمعلم ومن أهم هذه الاتجاهات مايلي:

1. **الترخيص لممارسة مهنة التدريس.**

أكدت جميع الدعوات المطالبة بالاهتمام بمعلم المستقبل إلى ضرورة وحتمية الترخيص لممارسة مهنة التعليم, وقد تبنت دول متقدمة هذا الاتجاه واشترطت الحصول على رخصة لممارسة التدريس قبل الموافقة على تعيين المعلم في وظيفة دائمة كما أصبح التدريب أثناء الخدمة إلزامياً وشرطاً لتجديد الترخيص لممارسة المهنة، ويشير هذا المفهوم إلى الآلية التي يضمن بمقتضاها امتلاك المعلمين للحد الأدنى من المهارات والمعارف والمواصفات المطلوبة للعمل في التدريس.

وتختلف الاجراءات للحصول على رخصة التدريس من دولة إلى أخرى, إلا أنها جميعا تتطلب الحصول على مستويات معينة من المهارات والمعارف والخبرات وإتقانها, وأن تكون هذه المعارف والمهارات متاحة وواضحة أمام المعلمين وتصنف إلى مايلي:

- مادة التخصص.
- طرق التدريس واستراتيجياته.
- طبيعة المتعلم ونموه.
- تكنولوجيا التعليم.
- القياس والتقويم.
- الإدارة التربوية وإدارة الصف (الهنشيري,2014)

2. الاعتماد على أسلوب المداخل في إعداد المعلم:

ظهرت العديد من المداخل في قضية إعداد المعلم ومن هذه المداخل:

1. مدخل أسلوب النظم:

وهو الأسلوب الذي ينظر إلى قضية إعداد المعلم على أنها تمثل نظاماً متكاملاً ويتكون هذا النظام من ثلاثة عناصر هي:

- المدخلات: وهي العناصر والمعلومات التي تتكون من المعالجة وتشمل الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية وطرق التدريس والأساتذة والأجهزة.
- العمليات: وتشمل الأنشطة والإجراءات والأساليب والأدوات وعمليتي التنفيذ والتقويم.
- المخرجات: وهي نتاج المعالجات والعمليات للمدخلات وهي تمثل المعارف والمهارات.

2. المدخل القائم على الكفايات:

تعد حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها انتشاراً في الأوساط التربوية والتعليمية في إعداد المعلم, وكان هدفها إعداد معلمين أكفاء يتم تدريسهم وفق نظريات التعلم (الحراحشة,2010).

وتتناول الكفايات مؤشرات محددة لأداء مهمة معينة, وتشمل الكفايات التالية:

- الكفايات المعرفية: وهي المعلومات والعمليات المعرفية والعقلية والمهارات الفكرية التي تلزم المعلم لأداء عمله.
- الكفايات الأدائية: وهي القدرة على استخدام أساليب وطرق تناسب الأهداف الموضوعية والقدرة على إدارة الفصل بفاعلية.
- كفايات النتيجة: ويقصد بها نواتج التعلم لدى الطلاب التي تنتج عن استخدام الكفايتين السابقتين.
- كفايات وجدانية: وهي القيم والاتجاهات والميول المرتبطة بالمواقف الاجتماعية.
- كفايات استقصائية: ويقصد بها الكفايات التي توفر للمعلمين خبرات خاصة في الحالات التي يكون فيها النتائج المتوقعة من المواقف التعليمية غير المعروفة (الهنشيري, 2014).

3. مدخل معايير جودة أداء المعلم:

إن مدخل معايير جودة الأداء هي مبادئ تتجاوز كثيراً مدخل الكفايات, وتشير المعايير إلى المستويات المعرفية والمهارية والأخلاقية التي ينبغي أن يصل إليها المعلم ويمارسها, وقد اتفقت وفود الدول العربية التي شاركت في لقاء الخبراء في 27-28 أكتوبر 2009, عند مناقشة الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي السياسات والبرامج, على أن تكون المعايير من أجل تمكين المعلم والتلاميذ والنهوض بأداء التعليم العربي والارتقاء به, ومن نماذج المعلم في ضوء هذا المدخل:

أ. النموذج التقني:

وهو نموذج يعني بوضع الاستراتيجيات القائمة على ما يجب أن يعرفه المعلم ويتقنه من مهارات وممارسات تربوية, ويفترض مؤيدو هذا النموذج أن العنصر الأساسي في التغيير التعليمي وتحقيق جودته, يكمن في المعرفة والمهارات ومعايير التنفيذ المستخدمة من المعلمين المحترفين وأن تنظيم التدريس في إطار هذا النوع من المعايير سيكون قاعدة قوية لإصلاح التعليم وجودته.

ب. النموذج الإنساني الحقوقي: نموذج المعلم الممارس المتفكر:

وظهر هذا النموذج من أجل أن يتدارك سلبيات النموذج التقني, ويهدف هذا النموذج إلى التنمية المهنية وتمكين المعلمين وتوسيع مجالات خبراتهم وتمكينهم كمواطنين لهم حقوق إنسانية أساسية، وينطلق هذا النموذج من الوثيقة العالمية لحقوق الإنسان وملحقاتها النوعية في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمدنية.

وتقوم فلسفة النموذج الإنساني على أن الارتقاء بمستويات المعرفة والمهارات المهنية يجب أن تنبع من المعلمين أنفسهم ومن صفوفهم الدراسية وتطبيقاتهم العملية في المدارس فهذه المعرفة مصدر أساسي لتعلم المعلمين والرؤية الصحيحة, وانطلاقهم نحو التغير والتحسين (بدران, 2013)

وبناءً على ما سبق فقد تبنت الباحثة **مدخل معايير جودة أداء المعلم** – النموذج الثاني: **النموذج الإنساني الحقوقي: نموذج المعلم الممارس المتفكر** لإعداد المعلم للإدارة الصفية الإلكترونية في ظل التطور التقني المستمر ،وذلك من أجل تحقيق الخصائص التالية في المعلم:

- القدرات العقلية: توفير برامج تساعد على امتلاك المعلم لقدرة عالية من التفكير العلمي الإبداعي الناقد وحل المشكلات والتحليل والتطبيق.
- الخصائص التقنية: تدريب المعلم أثناء إعداده على استخدام التقنية الحديثة، وتجهيز الدروس باستخدام التقنية الحديثة، وتعريفه ببرامج الاتصال وبرامج الإدارة الصفية الإلكترونية، وتدريبه على كيفية استخدام هذه البرامج وكيفية إعدادها، والتشجيع على التخطيط والتصميم الناجح لبيئات التعلم باستخدام الإدارة الصفية الإلكترونية.
- الخصائص الشخصية: توفير برامج قوة الشخصية, والقدرة على التحكم في سلوكه, والاتزان الانفعالي, والشجاعة الأدبية, والتعاون مع الآخرين, وامتلاكه لقيم العمل والنظام والايمان بالله وبالوطن وبالمهنة التي يعمل بها.
- الخصائص الأكاديمية والمهنية: التعمق في مجال التخصص والاطلاع الدائم على الكتب والمجلات العلمية, وحضور المؤتمرات والندوات ومتابعة الأحداث الجارية.
- تمسكه بالقيم وتمثله لها وتمسكه بالقيم الدينية من دون تعصب, والانتماء القوي لوطنه, والتمسك بأخلاقيات مهنة التعليم.
- الحرص على مساعدة الطالب في اكتساب اتجاهات المحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس واستخدام أساليب العمل التعاوني، وطرق التعامل مع الآخرين، واحترام الآراء والمشاعر للآخرين.

النتائج والتوصيات:

إن استخدام المعلم للإدارة الإلكترونية الصفية ضرورة هامة حاليا نتيجة لتطور المجتمع والتقنية وينبغي إعداد المعلم لها لذا نقدم بعض التوصيات والمقترحات:

1. ضرورة انتقال المعلم من الإدارة الصفية إلى الإدارة الصفية الإلكترونية لما لها من فوائد في ضبط إدارة الصف في العصر الحالي.
2. أهمية تخطيط إعداد المعلم على أسس علمية سليمة في النواحي العلمية والثقافية والتقنية والأخلاقية.
3. ضرورة اهتمام جهات تدريب المعلم أثناء الخدمة بالإدارة الصفية الإلكترونية، والحرص على تدريب المعلمين عليها وتعريفهم بالجديد فيها.
4. أهمية تطبيق التقنية الحديثة باستخدام المعلم لبرامج الإدارة الصفية الإلكترونية من خلال الاستعانة بالمتخصصين والبرمجيات ومصممي البرامج، وتدريب المعلمين على استخدامها.
5. توفير برامج في إعداد المعلم تساعده على استخدام مهارات التفكير بفاعلية، وتنمي شخصيته، وتساعده على امتلاك القدرات التقنية العالية.
6. ضرورة تدريب المعلمين والطلاب على الاهتمام بحقوق الإنسان والخصوصية عند استخدام التقنية الحديثة.

المراجع:

1. الحراحشة, محمد عبود (2010). إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة.المؤتمر العلمي السادس عشر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي. مصر, مج (2), ص ص 475-496
2. الهنشيري, نجاة علي علي (2014).رؤية مستقبلية لتطوير المعلم مهنياً في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة دراسة نظرية.مجلة عالم التربية, مصر, س(15), ع(45), ص ص 445-491
3. بدران, شبل (2013). واقع تكوين المعلم وتمكينه المهني في البلاد العربية. مجلة الطفولة والتربية, كلية رياض الأطفال, جامعة الإسكندرية, مصر, مج (5), ع (16), ص ص 17-80

بحث بعنوان

تأثير الاستثمار في رأس المال البشري في قطاع التعليم العالي على النمو الاقتصادي في الأردن

دراسة تحليلية خلال الفترة من1980-2010

مقدم لمؤتمر إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً

اعداد:

الدكتوره: سالمة الطيب خليفة سالم

دكتوراه اقتصاد أعمال الجامعة الأردنية –عمان -الأردن

ماجستير تخطيط مالي – جامعة طرابلس – طرابلس ليبيا

أستاذ محاضر في جامعة طرابلس – ليبيا

Salma_altib@yahoo.com

رقم هاتف 0789938783

قائمة المحتويات

المحتوى	رقم الصفحة
المقدمة	3
مشكلة الدراسة واهميتها	4
فرضيات الدراسة	4
أهداف الدراسة	4
منهجية الدراسة	5
أهمية الدارسة	5
مصادر جمع البيانات	6
بعض المصطلحات المستخدمة	6
الدراسات السابقة	7
الاطار النظري للدراسة	11
الاقتصادي للنمو النظري المفهوم	12
النظرية الكلاسيكية والنيوكلاسيكية للنمو	12
العلاقة التكاملية بين التعليم وإنتاجية القوى العاملة	14
العلاقة التكاملية بين التعليم والتقدم التكنولوجي	16
النظريات الاجتماعية وحدود تأثير التعليم في النمو الاقتصادي	16
جدول رقم (1) أعداد طلبة الدراسات العليا من عام1980 – 2010	23
جدول رقم (2) نسبة الإنفاق على التعليم العالي والناتج المحلي الإجمالي	24
طرق قياس العائد من العالي	24
شكل (1) يوضيح الانشار لكل من اعداد الطلبة وعدد العاملين المتعلمين والانفاق على التعليم والناتج المحلي الاجمالي	26
جدول رقم(3)معدلات البطالة لعام 2010	**27**
جدول رقم(4) معدلات العائد على التعليم العالي في الأردن	**28**
جدول رقم (5)القوى العاملة المتعلمة ونسبتها الى القوى الكلية من 1980-2010	**29**
التحليل القياسي	**30**

جدول رقم (6)(اختبار ديكي _ فولر الموسع) للاستقرارية	**31**
جدول رقم (7) اختبار أكايك وشوارتز (SC،AIC)	**31**
جدول رقم (8)اختبار جرينجر للسببية (Granger Causality Test)	**32**
جدول رقم (9)تحليل مكونات التباين لـ الناتج المحلي الإجمالي	**34**
الشكل رقم(2)دالة الاستجابة لردة الفعل الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي وأعداد طلبة الدراسات العليا	**35**
الشكل رقم (3)دالة الاستجابة لردة الفعل للناتج المحلي الإجمالي والإنفاق على التعليم	**36**
النتائج والتوصيات	36
المراجع	37
المرفقات	39

تأثيرالاستثمار في راس المال البشري في قطاع التعليم العالي على النمو الاقتصادي في الأردن

دراسة تحليلية خلال الفترة من1980-2010

ملخص الدراسة

تعتبر الموارد البشرية من المقاييس الاساسية التي تقاس بها ثروة الامم باعتبار ان هذه الموارد على راس المكونات الراسمالية والاصوال المؤثرة في الوضع الاقتصادي والاجتماعي للدول , هدفت هذه الدراسة الى قياس تأثير تطور قطاع التعليم العالي المتمثل في تطوراعداد طلبة التعليم العالي (دبلوم, بكالوريس, ماجستير, دكتوراه) على النمو الاقتصادي في الاردن خلال فترة الدراسة (1980-2010) من خلال مساهمته في زيادة الناتج المحلي الاجمالي. وهدفت الى قياس اثر زيادة الانفاق في التعليم العالي على النمو الاقتصادي خلال نفس الفترة (1980-2010) ومعرفة اتجاه السببية بين المتغيرات .

ولتحقيق الأهداف الذي تسعى اليها هذه الدراسة تم تقدير العلاقة الكمية بين الاستثمار في راس المال البشري وأثره على النمو الاقتصادي خلال الفترة (1980 – 2009) باستخدام نموذج الانحدار الذاتي المتجه Vector Auto regression (VAR) وتم استخدام مؤشريين لرأس المال البشري وهما عدد طلبة الدراسات العليا والانفاق على التعليم العالي.

وتم عمل عدد من الاختبارات منها:اختبار جذر الوحدة للاستقرارية لمعرفة فيما إذا كانت المتغيرات الاقتصادية المستخدمة في الدراسة مستقرة مع مرور الزمن.واختبار تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني من خلال اختبار اقل قيمة لمعياري أكايك وشوارترز.واختبار جرينجر للسببية لتحديد اتجاه السببية بين المتغيرات كما وتم استخدام أداتين رئيسيتين للتحليل هما: تحليل مكونات التباين لمعرفة مقدار التباين في التنبؤ لكل متغير العائد إلى خطأ في نفس المتغير، والمقدار العائد إلى خطأ التنبؤ في المتغيرات الأخرى.و دالة الاستجابة لردة الفعل لتتبع المسار الزمني للتغيرات المفاجئة التي يمكن أن تتعرض لها مختلف متغيرات النموذج.

وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج اهمها:

أن أعداد الطلاب في مراحل التعليم العالي خلال الفترة من 1980 -2010 في الأردن قد تضاعف بشكل كبير، وكان لهذا التوسع تأثيرا إيجابيا على مؤشرات النمو الاقتصادي في الأردن. وان هناك علاقة قوية بين متغيرات التوسع في التعليم العالي والناتج المحلي الإجمالي الحقيقي. كما واتضح وجود علاقة إيجابية بين الأنفاق على التعليم و الناتج المحلي الإجمالي. ويبين اختبار جرينجر للسببية أن هنالك علاقة أحادية الاتجاه بين كل من طلبة التعليم العالي والناتج المحلي الإجمالي، وبين الإنفاق على التعليم و طلبة التعليم العالي، وكذلك بين طلبة التعليم العالي و والعاملين المتعلمين. اما بالنسبة الى نتائج تحليل مكونات التباين فقد اظهرت أن الإنفاق على التعليم، وأعداد طلبة الدراسات العليا يلعبان الدور الأكبر في تفسير التقلبات التي تحدث على الناتج المحلي الإجمالي، وهذا دليل على أهمية هاتين الأداتين في التأثير على القرار الاستثماري في الموارد البشرية. واخيرا اظهر اختبار دالة الاستجابة لردة الفعل إن أي تغير مفاجئ في كل من أعداد طلبة الدراسات العليا والإنفاق على التعليم يؤثر ايجابيا ولعدة سنوات قادمة على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي.

كما ان الدراسة خرجت بعدة توصيات من اهمها ضرورة موائمة مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل الاردني حتى لا تزداد الفجوة بين الخرجين وحاجة السوق وضرورة التوسع في برامج الدراسات العليا لما له من اثر ايجابي على اجمالي الناتج المحلي الاجمالي

الكلمات الدالة:-الموارد البشرية – الاستثمار في الموارد البشرية – الانفاق على التعليم - العمالة المتعلمة.

المقدمة:-

ان التنمية الاقتصادية تعد مفهوم شامل لقضايا متعددة ولا تتوقف على الامور الاقتصادية فقط بل قد تتعداها لتشمل المنظومة السياسية والاجتماعية والاخلاقية لمجتمع ما في بيئة معينة. ولكن بشكل عام تشتمل التنمية على امرين أساسيين هما، المورد البشري والمورد المادي. ويعد المورد البشري (أو عنصر العمل) العنصر الاساسي في التنمية لأنه يعتمد والى درجة كبيرة على المهارات والخبرات الفنية والإدارية، وهو العنصر الذي يقوم بتحويل الموارد المادية الى شيء نافع وكما يقول شولتز باننا لا نستطيع اصلا ان نستفيد من الموارد الطبيعية والمحدودة بدون العنصر البشري الماهر والمتعلم. وأكد باحث نرويجي في دراسته أن المورد البشري المتعلم هو القوة المحركة للنمو الاقتصادي . إذ انتقل مركز الثقل في الفعالية التنموية وفي الإبداعية الحضارية من المصانع إلى المختبرات والجامعات التي أصبحت محور الإنمائية الجديدة فالتنمية من الناس وللناس فهي تهتم بتطوير القدرات البشرية فمن متطلبات التنمية في عصر المعلوماتية التي نعيشها ان يكتسب الافراد مهارات جديدة وقادرين على انتاج المعرفة ولديهم تفكير ابداعي مما يجعل الجودة في التعليم مطلب اساسي (عماد الدّين أحمد المصبّح)

وكما نعلم فهناك مؤشرات للتنمية من اهمها دخل الفرد ودرجة الرفاهية ومدى تطور البنية التحتية ولكن شولتز اقترح مؤشرات اخرى للتنمية منها مؤشر الصحة والتعليم الذي يقاس بمؤشر عدد طلاب الدراسات العليا والانفاق على التعليم

اكد علماء الاقتصاد منذ وقت طويل على اهمية تنمية الموارد البشرية في تحقيق النمو الاقتصادي حيث ذكر "ادم سميث A.SMITH"في كتابه الشهير "ثروة الامم" ان كافة القدرات المكتسبة والنافعة لدى سائر اعضاء المجتمع تعتبر ركنا اساسيا في مفهوم راس المال الثابت واكد ايضا " الفريد مارشال A.MARSHALL" اهمية الاستثمار في راس المال البشري باعتباره استثمارا وطنيا وفي رايه هو اعلى انواع الاستثمار.

وفي دراسة عن تأثير التعليم وتنمية القوى البشرية بشكل عام في النمو الاقتصادي يؤكد "جالبريت"ان التعليم يجب ان يشمل الشعب كله فالمدرس قبل المصانع والكتب قبل الالات (18: 18-19)

ان مفهوم التنمية البشرية من نظريا ، تعود الى المساهمات التي قدمها أمارتيا سن، والذي تكلم عن مفهوم "الاستحقاقات" كمقياس لرفاهية البشر بدلا من المقارنات التقليدية التي تقيس الرفاهية على أساس المنفعة. ونعني بالاستحقاقات تلك الحقوق الاساسية التي يجب أن يتمتع بها الانسان، وتشتمل على الحريات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وتوفير فرص الانتاج والإبداع و تحقيق الذات واحترامها مما يؤدي الى عيش حياة طويلة وصحية، والحصول على المعارف المتنوعة مما يوفر مستوى معيشي لائق (امارتيا سن)

اما تقرير التنمية البشرية لعام 1990 للامم المتحدة ذكر أن التنمية البشرية تهتم بتوسيع الاختيارات للافراد من خلال زيادة فرصهم في التعلم والعناية الصحية والدخل والعمالة. (تقرير التنمية البشرية 91، ص7). كما ان تقرير التنمية

البشرية طور مؤشر يقيس التنمية البشرية معتمد على الحالة الصحية (مقاسة بالعمر المتوقع) والتعليم (مقاس بمعدل معرفة القراءة والكتابة والتحصيل العلمي) ومستوى المعيشة (مقاس بمتوسط دخل الفرد) يرتب الدول حسب هذا المؤشر والذي تتراوح قيمته مابين (0-1) حيث الواحد صحيح (اعلى انجازات التنمية البشرية) والصفر (اقل مرتبة انجاز بشري)

.

واكد الكثير من العلماء على اهمية التعليم ومنهم الفريد مارشال A.MARSHALL وجون ستيوارات ميل S.S.MILL وديفيد ريكارد D.RICARDO وتيودور شولتز T.SHULTS وجاري بيكر G.BECKER على انه هناك علاقة ايجابية بين الاستثمار في التعليم (الاستثمار في راس المال البشري) وبين زيادة دخل الفرد والمجتمع أي كلما زاد الاستثمار في راس المال البشري زاد الدخل سواء على مستوى المجتمع او الفرد.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

يؤثر التعليم بصورة مباشرة على الانتاجية فهناك مقياس العائد الاجتماعي للاستثمار في التعليم (وهو يقوم على المقارنة بين اجور الاشخاص المتعلمين وغير المتعلمين عبر الزمن) ويؤثر التعليم على الصحة فالجهل يؤثر سلبا على الصحة. وبشكل عام فان التعليم يسهم في رفع الكفاءة والمقدرة الذهنية وسعة الاستيعاب بشكل خاص ويضاف الى ذلك ان تعليم مهارات الانتاج الحديثة لمن هم على قدرمن التعليم الاساسي الجيد اسهل واقل تكلفة من تدريب غير المتعليمن او الحاصلين على قدر قليل من التعليم في عصر الصناعات المعتمدة على راس المال البشري

اما بالنسبة الى التعليم العالي فهر اساسي للنمو الاقتصادي المستدام بسبب تأثير الخريجين على نشر المعرفة، كما ان مؤسسات التعليم العالي تساعد على إنتاج المعارف العلمية والتقنية الجديدة بواسطة البحث العلمي والتدريب ، فهي تعد قنوات لنقل ونشر المعارف المتوصل اليها في الخارج .ويقدر العائد على التعليم العالي بنحو 10% أو أكثر في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط مما يبين أن الاستثمار في هذا النوع من التعليم يرفع إنتاجية العمل ويزيد النمو الاقتصادي طويل الأجل. ولما لهذا من تاثير على النمو الاقتصادي فسوف نحاول دراسة تأثيرالاستثمار في راس المال البشري على زيادة النمو الاقتصادي في الاردن. باستخدام السلاسل الزمنية ، حيث أن معظم الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع في الأردن إما أن تكون دراسات وصفية أو يتم الاعتماد بها على طريقة المربعات الصغرى العادية (OLS) دون التأكد من صحة استخدامها.

فرضيات الدراسة :

1-يوجد أثر ذو دلالة (معنوية) بين زياد ة الانفاق على تعليم الموارد البشرية و نمو الناتج المحلي الاجمالي .
2- يوجد أثر ذو دلالة معنوية بين التوسع في أعداد طلبة الدراسات العليا وإجمالي الناتج المحلي الإجمالي.

أهداف الدراسة:

1- التعرف على واقع وتطور قطاع التعليم في الاردن ومدى مساهمته في الناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة (1980-2010) والمشاكل التي تواجهه.
2- بيان أثرزيادة الإنفاق في التعليم العالي على النمو الاقتصادي في الأردن خلال الفترة (1980-2010)

منهجية الدراسة :-

ولتحقيق الأهداف الذي تسعى اليها هذه الدراسة سيتم تطبيق (طريقة الترابط) التي تقوم على أساس تقدير العلاقة الكمية بين الاستثمار في راس المال البشري وأثره على النمو الاقتصادي خلال الفترة (1980 – 2009) من خلال الأسلوب الكمي، باستخدام نموذج الانحدار الذاتي المتجه (VAR) والذي يأخذ الصيغة الأصلية التالية :

$$Yt=A1Yt-1 + A2Yt-2+..+AnYt-n + Ut$$

حيث: **Yt** = [Lst Gst Hst GDPt]

Ai: مصفوفة المعاملات

Ut: مصفوفة الخطأ العشوائي

Ut=[e1t e2t e3t e4t]

t: الزمن

n:عدد فترات التباطؤ الزمني

المتغيرات هي : العاملون المتعلمونLs، والناتج المحلي الإجماليGDP، والإنفاق على التعليم Gs، وكذلك استخدام أعداد طلبة الدراسات العليا Hs. e_{1t} e_{2t} e_{3t} e_{4t}: الخطأ العشوائي في المتغيرات Lst Gst Hst GDPt على التوالي مع افتراض أن القيمة المتوقعة لكل منها صفر ، وانه لا يوجد ترابط متسلسل في أي منها ، أي أن $E(eit\ eit\text{-}s) = 0$ كما سيتم أيضا الاستفادة من الاختبارات التالية:

1- اختبار جذر الوحدة للاستقرارية لمعرفة فيما إذا كانت المتغيرات الاقتصادية المستخدمة في الدراسة مستقرة مع مرور الزمن.

2- اختبار تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني من خلال اختبار اقل قيمة لمعياري أكايك وشوارترز.

3- اختبار جرينجر للسببية لتحديد اتجاه السببية بين المتغيرات .

كما سيتم استخدام أداتين رئيسيتين للتحليل هما:

4- تحليل مكونات التباين لمعرفة مقدار التباين في التنبؤ لكل متغير العائد إلى خطأ في نفس المتغير، والمقدار العائد إلى خطأ التنبؤ في المتغيرات الأخرى.

5- دالة الاستجابة لردة الفعل لتتبع المسار الزمني للتغيرات المفاجئة التي يمكن أن تتعرض لها مختلف متغيرات النموذج.

مصادر جمع البيانات

تم الحصول على البيانات المستخدمة في هذه الدراسة من النشرات الإحصائية والسنوية والتقارير السنوية الصادرة عن البنك المركزي الأردني ، ومن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. كما تم أيضا الرجوع إلى منشورات صندوق النقد الدولي على بقية البيانات.

الاستعراض المرجعي للدراسات السابقة:

1-دراسةتيودرشولزT.SHULTSالتعليم وعلاقته بالدخل القومي 1962 دراسة تحليلية في الولايات المتحدة لمدة 17 عام من 1957-1969 وجد ان الاستثمار في التعليم كان ضخما وتوصل الى ان هناك زيادة سريعة في راس المال التعليمي لافراد القوى العاملة حتى بلغت هذه الزيادة خلال العقود القريبة الماضية ضعف المعدل السنوي الذي زادت به الثروة الانتاجية الملموسة.

وفي مقالته حول الاستثمار في راس المال البشري سنة 1962 نرى نتائج دراسته كالتالي: 1.فهو يعلق على النظام الضريبي لديهم ويقول انه في كل مكان يميز ضد

الاستثمار البشري 2. وان راس المال البشري يتدهور عندما يكون عاطل لان البطالة تضعف مهارات العمال التي اكتسبها العامل 3. كما ان هناك العديد من العوائق في اختيار المهن 4. واكد على عدم كمال السوق الراسمالي لديهم في تزويد الناس بالاموال من اجل الاستثمار في راس المال البشري 5. كما ان الهجرة الداخلية من الريف للمدن الصناعية تتطلب استثمار كبير ومهم في العمال 6. كما ان انخفاض عوائد مجموعة معينة من الناس اصبحت تشكل هم عام مما يعكس الفشل في الاستثمار في صحتهم وتعليمهم 7. ويقول ان هناك زيادة في الاستثمار لبعض التخصصات واهمال للبعض الاخر وذكر المساعدات للدول النامية في تحقيق النمو الاقتصادي وان الاستثمار في راس المال البشري يتم تجاهله في هذه الدول ويقول ان ما يميز نظامهم الاقتصادي هو النمو في راس المال البشري وينهي شولتز دراسته بالجملة التالية the man without skills and knowledge leaning terrifically against nothing)

2-دراسة كلا من Rodrik 1993و Frankel & Romer 1999 . بعنوان اهمية راس المال البشري لنمو الاقتصادي وذلك من خلال بناء نموذجا يفترض وجود ثلاثة قطاعات للتبسيط في اقتصاد ما هم :قطاع (X)يستعمل البحث والتطوير ومواد بشرية مرتفعة لانتاج سلع ذات تقنية عالية وقطاع (Y) تقنية منخفضة ولكن بستعمل تقانيات تم تطويرها في القطاع الاول لانتاج سلع لها ولا يستلزم تشغيلها يدا عاملة عالية المهارة والقطاع الثالث (Z) ينتج سلعا تقليدية تستخدم الموارد المتاحة في البلد وتتطلب ايدي عاملة غير ماهرة وتوصلوا الى ان البلدان التي تمالك راس مال بشريا مرتفع تحقق معدلات مرتفعة ومستديمة وذلك باعتبار ان التقنية تقود النمو وتحتاج الى وفرة في راس المال البشري بينما البلدان ضعيفة الموارد البشرية تحقق معدلات منخفضة في زيادة جوانبية الانتاجية والنمو

3- دراسة **أبو كرش** (2004) التي كانت عن تنمية الموارد البشرية في ليبيا وتحديات المستقبل ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة مايلي :أ- إن تنمية الموارد البشرية تنمية مترابطة ومتكاملة في جميع جوانب اسياسات السكانية والخصائص الهيكلية للقوى العاملة .

ب- إن السياسات التعليمية التي تم الاعتماد عليها في تحقيق التنمية البشرية في خطط التحول خلال العقود الثلاث من حيث الكم ، أما من حيث النوع فلا.

ج- تميز قطاع الخدمات بكونه مستخدماً رئيسياً ووصلت نسبة العاملين في هذا القطاع نحو 34.6% من إجمالي القوى العاملة .

4- دراسة سعيدة المصري (2006) والتي كانت عن ارتفاع تكلفة الموارد البشرية وأثرها على تكلفة المنتج وكانت نتائج هذه الدراسة أن الشركة تواجه صعوبة في التخلص من الموارد البشرية الزائدة فيها (فائض) بسبب أن الشركة تتبع القطاع العام عن طريق التحيز(الوساطة) ،والشركة تواجه ركود اقتصادي بسبب انخفاض معدل الطلب على منتجاتها.

5- دراسة العيساوي(2009) عن الموارد البشرية ودورها في التنمية الاقتصادية حيث تناولت هذه الدراسة مدى ما حققته كلا من ليبيا ومصر في مجال تنمية وتأهيل العنصر البشري خلال الفترة (1995-2005)واعتمدت استخدام الأسلوب الوصفي والتحليلي وتوصلت الى:

أولاً : النتائج الخاصة بمصر .

أ- على الرغم من التقدم الحاصل في التعليم كماً ، إلا إنه لم يصاحبه تقدم كيفي في مستوى التعليم أدى إلى انتشار الفجوة بين الخريجين وحاجة السوق .

ب- عدم وجود ارتباط بين السياسات التعليمية والحاجات الاقتصادية.

ج- عدم وجود تخطيط جيد بحيث يربط بين مخرجات التعليم ومدخلات سوق العمل .

ثانياً : النتائج الخاصة بليبيا .

أ- توجد تخصصات كثيرة في التعليم العالي أصبحت غير ذات فائدة للمجتمع ، نظراً لكثرة الخريجين من هذه التخصصات .
ب- قلة الإمكانيات المتاحة للإداريين التعليميين، وعجزهم عن التغلب على الكثير من المشكلات التعليمية في ليبيا .
6- دراسة **جبريل** (2012) التي كانت بعنوان دراسة تحليلية لدور التعليم في تنمية وتطوير لموارد البشرية في ليبيا (منطقة وادي الشاطئ كحالة دراسية) وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن حجم الإنفاق العام على التعليم خلال (1970-2007) قد بلغ نحو 4.6 مليار دينار وقدر في المتوسط بنحو 121.8 مليون دينار سنوياً خلال الفترة 1970-2007 كما أوضحت الدراسة إن هناك علاقة طردية بين الناتج المحلي للعمليات التعليمية والقوى العاملة للتعليم والإنفاق الفعلي ، فكلما زاد عدد العمالة بوحدة واحدة زاد الناتج المحلي للتعليم بمقدار 1.859 وحدة ، وكلما زاد الناتج المحلي الإجمالي للتعليم بوحدة واحدة زاد الإنفاق الفعلي للتعليم بمقدار 0.51 وحدة ، وكذلك بينت نتائج الدراسة أنه هناك علاقة طردية بين الناتج المحلي للعمليات التعليمية والتكوينات الرأسمالية بالقطاع أي كلما زادت التكوينات الرأسمالية بنسبة 10% زاد الناتج المحلي الإجمالي للخدمات التعليمية بمقدار 0.275 وحدة.
7- دراسة طالب عوض(2013)والتي كانت بعنوان مشكلة البطالة في الاردن دراسة تحليل لوقاع البطالة في الادرن 2000-2010اوضحت ان الثقافة السائد لدى الناس في الاردن في اقبال متزايد على التعليم الاكاديمي مقارنة بالتعليمي المهني والحرفي ايمانا واعتقدا منهم باهيمية التعليم والعلم لم له من مردود مالي علاي حيث هناك تفضيل لوظيفة المكتبية ذات المكانة الاجتماعية على المهن والحرف . واهم النتائج التي وتوصلت اليها الدراسة انه هناك اتجاه طبيعي لتزيد معالات البطالة وتزايد السكاني المرتفع في الاردن بمعزل عن المتغيرات الاقتصادية المثمتلة في نموذج القياسي المستخدم والتي توضح ان زيادة البطالة هي في نسبة طلبة التعليم العاليوتوصي الدراسة الى :-1-يجب التنسيق بين مخرجات التعليم وحاجات السوق وتشجيع الاستثمار في هذا المجال 2-توطيد التعاون بين القطاع العام والخاص في مجالات الاستثمار والتوظيف مما يساه في تصحيح مخرجات التعليم من حيث النوع والمجال

من خلال الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة كان لدى الباحثتين اختيرت هذه الدراسة.

الإطار النظري للدراسة
المفهوم النظري للنمو الاقتصادي:

تعريف النمو الاقتصادي:- عبارة عن معدل الزيادة في الناتج القومي الحقيقي خلال فترة زمنية معينة .ولكن الهدف الأساسي للنمو الاقتصادي، هو تحقيق معدل نمو في الناتج القومي الحقيقي بحيث يكون أكبر من معدل النمو السكاني(24-10).
وكما يعرف النمو الاقتصادي بأنه قدرة الأمة على عرض مختلف السلع للسكان بشكل متزايد، هذه القدرة مبنية على التقدم التكنولوجي والتعديلات الأيدلوجية والمؤسسية التي يتطلبها ذلك النمو .ومن التعريف الأخير يلاحظ أن النمو الاقتصادي يتطلب ما يلي:زيادة مستمرة في الناتج القومي- التقدم التكنولوجي - تغيرات أيديولوجية ومؤسسية تساند ذلك النمو.
أما الاستثمار فهو العامل الأساسي الذي يسبب النمو في الناتج المحلي الإجمالي أو الدخل القومي الإجمالي مستقبلا . ولكن ما هو الاستثمار الذي يحافظ على معدل النمو طويل الأجل؟ لقد شغل هذا السؤال الاقتصاديين من آدم سميث وحتى اليوم عبر نظريات النمو الاقتصادي والتي أهمها ما يلي:

النظرية الكلاسيكية والنيوكلاسيكية:

<u>اولا النظرية الكلاسيكية للنمو</u> -:جاءت هذه النظرية لتفسير أسباب النمو الاقتصادي على يد عدد من المفكرين الاقتصاديين التقليديين وهم آدم سميث، ريكاردو ، مالثوس، وانتهت هذه النظرية إلى النتيجة القائلة بأن العامل الحاسم في النمو الاقتصادي هي العوامل التقليدية(العمل، رأس المال)الداخلة في عملية الإنتاج، فإن الزيادة في تراكم راس المال وبافتراض أن نمو القوى العاملة مرتبط دائمًا بالنمو السكاني، تؤدي إلى زيادة في معدل نمو الإنتاج مؤقتًا، ولكن كلما زاد تراكم راس المال وزاد النمو السكاني كلما تناقصت إنتاجية مدخلات الإنتاج وانخفضت الأرباح والأجور واتجه معدل نصيب الفرد من الناتج القومي إلى الركود في الأجل الطويل وبالتالي عجزت هذه النظرية عن تفسير سبب محافظة دول كثيرة في الواقع على معدل النمو في نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي. (87-18)
ثانيا النظرية الكلاسيكية الحديثة:، ظهرت هذه النظرية لتفسير النمو الاقتصادي في منتصف الخمسينات على يد الاقتصادي روبرت سولو 1956 م، بهدف معالجة مشكلة ضمان معدلات مستمرة من النمو الاقتصادي، وانتهى التحليل أن راس المال هو العنصر الوحيد الذي يستجيب للعوامل الاقتصادية وعنصر العمل يتحدد خارجيًا بالنمو السكاني، وقابلية إحلال عناصر الإنتاج وغياب التغير التكنولوجي يؤدي على زيادة في نسبة راس المال ، وبالتالي زيادة الناتج القومي لمرة واحدة لكن لا يمكن أن تكون مصدرًا للنمو الدائم في نصيب الفرد من الناتج القومي في الأجل الطويل، ويعزى ذلك إلى تناقص الإنتاجية الحدية لمدخلات الإنتاج، بحيث لا يتحقق النمو القابل للبقاء والاستمرار من خلال التغير التكنولوجي من الخارج وغير متجسد بمعنى أنه مستقل عن معدلات نمو مدخلات الإنتاج، وإنما يعتمد على عوامل غير اقتصادية خارجية مثل الاكتشافات والابتكارات العلمية وبالتالي فإن إدخال التغير التكنولوجي كعنصر ثالث في دالة الإنتاج ادخلها في طور الدينامكية (6-45)

<u>ثالثا :نظرية رأس المال البشري:(أثر الاستثمار في التعليم على النمو الاقتصادي</u>
لقد أدرك بعض رجال الاقتصاد الأوائل منذ وقت طويل أهمية الاستثمار في التعليم فالاقتصادي آدم سميث أكد بأن التعليم جزء من رأس المال الثابت وذلك لما ينتج عنه من مهارات ومعرفة تزيد من إنتاجية العامل أو المشروعات(28-55).
أما مالثوس فيرى أن التعليم عامل من عوامل تحديد النسل، كما إنه عامل مهم في تنمية صفات الحرص أو التدبير أو الادخار، أما جون سيتوارث فيرى أن امتلاك كل أفراد المجتمع تعليمًا بمستوى

التعليم الأساسي على الأقل هو في صالح التقدم الاقتصادي والاجتماعي.
لكن الاقتصاديين الأوائل لم يعطوا اهتمامًا لدور التعليم في النمو والتنمية الاقتصادية في نظريات ونماذج النمو الاقتصادي والذي يرجع إلى صعوبة قياس دور العامل البشري في التنمية بالمقارنة مع إمكانية قياس رأس المال المادي وإمكانية تحليل العلاقة بين حجم رأس المال المادي كمتغير مستقل وحجم الإنتاج كمتغير تابع في نموذج هارود -دومار(3:212).
بالإضافة إلى أن الاقتصاديين الكلاسيك والنيوكلاسيك كانوا ينظرون إلى عنصر العمل في دالة الإنتاج على أنه مجرد مدخلات غير متمايزة، فظلت النظرية الكلاسيكية والنيوكلاسيكية عاجزة عن تفسير أسباب التفاوت في أجور الأفراد والنمو الاقتصادي بين الدول في عالم الواقع (Schultz,1980). لكن في الستينات أكد بعض الاقتصاديين المحدثين في الولايات المتحدة على أهمية دور العامل البشري في التنمية الاقتصادية، وكانت بداية ذلك على يد الاقتصادي شولتز الذي أكد في خطابه في الاجتماع السنوي لجمعية الاقتصاديين في عام 1960 على مفهوم راس المال البشري، الذي يشمل الاستثمار في التعليم والصحة والتدريب، حيث يكون الاستثمار في التعليم مصدرًا أساسيًا للاستثمار في راس المال البشري، كما أن العلاقة المميزة لراس المال البشري في أنه بشري متجسد في الإنســـــان(31-107)
وعليه نجد أن نظرية راس المال البشري تفترض أن النمو الاقتصادي القابل للبقاء في الأجل الطويل يتحدد من الداخل بواسطة افتراض أن التغير التكنولوجي لزيادة إنتاجية العمل متغير داخلي، يعتمد على الاستثمار في رأس المال البشري، بدلا من التغير التكنولوجي الخارجي، الذي يعمل على تحسين نوعية القوى العاملة من الداخل في المدى الطويل.وبناءًا عليه فقد استنتج الاقتصادي جورج في دراسته عن الدول النامية والمتقدمة أن السبب الرئيسي الحقيقي في استمرارية النمو الاقتصادي المرتفع في الدول المتقدمة هو ارتفاع المخزون التعليمي وارتفاع في معدل العائد من رأس المال البشري في القطاعات الإنتاجية مما يؤدي إلى ارتفاع في إنتاجية العمل وارتفاع في معدل النمو الاقتصادي بينما حالة استقرار التخلف الاقتصادي في الدول النامية يعزى على قلة المخزون التعليمي وانخفاض العائد من راس المال البشري وبالتالي انخفاض معدل عوائد الاستثمار الكلية وانخفاض النمو الاقتصادي في تلك الدول (26-512)
أما العلاقة التكاملية بين التعليم ومصادر النمو الاقتصادي الأخرى من خلال دراسة نظرية راس المال البشري والذي يؤكد بأن هناك علاقة تكاملية بين التعليم ومصادر النمو الاقتصادي الأخرى، تعمل على تعزيز النمو الاقتصادي والتي يجب على الشركات والدول النامية مراعاتها من أجل الإسراع في النمو الاقتصادي كما يلي:

العلاقة التكاملية بين التعليم ورأس المال المادي:

أكد كلا من شولتز وماكلوب وجوارتني على أهمية العلاقة التكاملية بين التعليم ورأس المال المادي في تعزيز النمو الاقتصادي، حيث أن الدول التي تتوسع في فرص الاستثمار عن طريق تخصيص جزء كبير من استثماراتها في راس المال المادي والبشري كالتعليم والصحة والتدريب ستصل إلى زيادة القدرة الإنتاجية بسرعة أكبر وبالتالي تحقق نموًا اقتصاديًا أسرع من الدول التي تقتصر على الاستثمار في رأس المال المادي فقط. ونظرًا لكون الدول النامية تعاني من نقص في رؤوس الأموال فإنها لا تستطيع القيام بعملية استثمار في رأس المال البشري والمادي معًا .وتشير كثيرًا من الدراسات وخاصة نظرية رأس المال البشري حيث تؤكد أن الاستثمار البشري أفضل منا لاستثمار المادي في الدول النامية، باعتبار أن الاستثمار في التعليم شكل من أشكال الاستثمار الجيد، باعتبار أن المخزون التعليمي كالمخزون الاستراتيجي من السلع الرأسمالية يمكن أن يلجأ غليه الاقتصادي الوطني لإنجاز

نشاطاته .وتشير دراسة جورج (1973) أن معدل العائد من الاستثمار في رأس المال المادي بالقطاعات الإنتاجية مرتفع في الدول المتقدمة والعكس في الدول النامية، وقد يعزى السبب في انخفاض العائد من رأس المال المادي في الدول النامية إلى عدم وجود بنية اقتصادية واجتماعية ونظام تعليمي وتدريبي متطورة مساعدة لها، بينما العائد من الاستثمار في راس المال البشري في الدول النامية أعلى من الدول المتقدمة، ويرجع ذلك على حاجات الدول النامية على القوى العاملة المتعلمة من المهنيين والفنيين والمتخصصين والقيادات الإدارية العليا، بينما الدول المتقدمة تعاني من ظاهرتين التعليم الفائض والبطالة بين المتعلمين وهاتين الظاهرتين تؤديان إلى انخفاض العائد من رأس المال البشري .كما يبلغ العائد من الاستثمار في راس المال البشري في التعليم في البلدان النامية19.9% بينما بلغ العائد من الاستثمار المادي % 15.1 نستنتج من ذلك أنه على الدول أن تخصص جزا من الدخل القومي للإنفاق على التعليم والتوسع فيه . (الأمم المتحدة ، 1995)(32:4)

ويرى أنصار نظرية رأس المال البشري أمثال دينسون، شولتز، لوكاس أن الاستثمار في رأس المال البشري أفضل من الاستثمار في رأس المال المادي **للأسباب التالية:**

1- إن رأس المال البشري لا يفقد قيمته خلال فترة استعماله كما هو في راس المال المادي.

2- كما أن الاستثمار في راس المال البشري يحقق مرونة عالية في الحركة بين الأقاليم والمهن والمجالات الاقتصادية، وهذا لا يتوفر في الاستثمار في رأس المال المادي.

3- أن الاستثمار في التعليم والتدريب أو الصحة تحقق منافع وعوائد إيجابية متزايدة في المستقبل أكبر من الاستثمار في راس المال المادي.

العلاقة التكاملية بين التعليم وإنتاجية القوى العاملة.

حيث يوجد علاقة تكاملية بين التعليم والقوى العاملة المتعلمة تعليما عاليا ، فالتعليم يحسن من نوعية القوى العاملة ويزيد من قدرتها الإنتاجية، وبالتالي كلما زاد المخزون التعليمي للقوى العاملة في دولة ما كلما زادت إنتاجيته الاقتصادية وزاد معدل النمو الاقتصادي .ويعزى ذلك إلى أن التعليم يعمل على تفادي الجوانب السلبية التي ترافق النمو السكاني، مثل ارتفاع البطالة وتدني إنتاجية العامل (7-89)

العلاقة التكاملية بين التعليم والتقدم التكنولوجي.

كثيرًا من الدراسات تؤكد على أهمية العلاقة التكاملية بين التعليم والتغير التكنولوجي، في تعزيز النمو الاقتصادي، مثل شولتز، وآخرون ، فالتقدم التكنولوجي لا بد أن يسبقه توسع في التعليم والتدريب الذي يزيد من المخزون التعليم للقوى العاملة القادرة على استيعاب التكنولوجيا وتقدمها، ومن ثم فإن التغير التكنولوجي سيزيد الطلب على القوى العاملة المتعلمة ورفع عوائد التعليم بالمقابل فإن التعليم يخلق قوى عاملة متعلمة قادرة على التكيف مع التغير التكنولوجي . ففي دراسة للبنك الدولي عام 1991 تؤكد أن زيادة نسبة تعليم المزارعين يؤدي إلى زيادة إمكانية الأخذ بالأشكال التكنولوجية الزراعية الحديثة بنسبة45 %. (9-11)

النظريات الاجتماعية وحدود تأثير التعليم في النمو الاقتصادي.

في السبعينات واجهت نظرية راس المال البشري هجومًا وانتقادًا من علماء الاجتماع وبعض علماء الاقتصاد ، خاصة الفرضية التي تقول بأن اختلاف الأجور للمتعلمين يعكس اختلاف إنتاجيتهم، بسبب ظهور التعليم الفائض وبطالة المتعلمين في الدول المتقدمة، أدى إلى ظهور نظريات اجتماعية تحاول أن تبرهن أن التوسع في التعليم له علاقة ضعيفة أو منعدمة مع النمو الاقتصادي، ومن هذه النظريات:

أ-**نظرية المنافسة على المناصب** .ينظر أنصار هذه النظرية أمثال مايير، إلى أن التعليم أداة غربلة أو كشهادة اجتماعية تعطي الإشارة لأصحاب العمل والمؤسسات لتصنيف

وتوزيع الأفراد على المناصب، والوظائف الاجتماعية .وبالتالي فإن دور التعليم يقتصر على منح شهادة تمكن أصحابها من المنافسة للحصول على وظائف اجتماعية واقتصادية رفيعة في المجتمع، دون التأثير على إنتاجيتهم .ولكن فرضية هذه النظرية ضعيفة ولم تلقي قبولا من الاقتصاديين المعاصرين.

ب -نظرية إعادة الإنتاج الطبقي.

يرى أنصار هذه النظرية من الاقتصاديين الماركسيين مثل بولز وعمينز1976 أن طبقة المهيمنين داخل البنية الاجتماعية يصوغون التعليم ويوظفونه لكي يتطابق مع العلاقات الإنتاجية السائدة وليسهم في إعادة إنتاج النظام القائم والتمايزات التي يعيش عليها، وبالتالي فإن التعليم أصبح وسيلة لإعادة الإنتاج الطبقي وخلق التفاوتات الطبقية في المجتمع، وحسب رأيهم فإن التعليم أداة للمحافظة على الهيكل الطبقي المتفاوت في المجتمع(26-76)

مصادر النمو الاقتصادي:

مصادر النمو الاقتصادي كثيرة ومتنوعة، ومن الصعب دراستها وتحليلها جميعًا، إلا إنه اتفق على وضع مصادر النمو الاقتصادي على الشكل التالي:(30-3)

1- تراكم رأس المال، متضمنًا كل الاستثمارات الجديدة في الأرض والمعدات.

2- النمو السكاني وبالتالي نمو القوى العاملة.

3- التقدم التكنولوجي.

وقد استخدم كثير من الاقتصاديين دالة الإنتاج التالية لدراسة المصادر السابقة لمعرفة أثر هذه المصادر على النمو الاقتصادي، والشكل العام لتلك الدالة هو:

$$Y= F(L, K, A) \quad \ldots(1)$$

حيث أن:

Y = الناتج القومي الإجمالي .

L = العمل .

K = رأس المال .

A = الأرض

ولكن الملاحظ للدالة رقم (1) يجد أنها لا تحتوي على البعد الزمني وكذلك لا تظهر حالة التكنولوجيا فيها، وعند إضافة البعد الزمني والتكنولوجي فإنها تصبح على الشكل التالي:

$$Y\,t = F\,(L\,t, K\,t, A\,t) \quad \ldots\ldots(2)$$

حيث أن:t = المستوى التكنولوجي.

وقد قام كلا من كوب ودوجلاس بتطوير شكل ملائم للدالة الإنتاجية، وأصبحت تلك الدالة تعرف باسمها وتأخذ الشكل التالي:

$$Yt= e\text{Ø}t\ At\ LBt\ KYt \quad \ldots..(3)$$

حيث أن Y، B ، α ، ø ثوابت

e= ثابت قيمته التقريبية(2.71828)

وعند إجراء بعض العمليات الحسابية تظهر

المعادلة رقم (3) كما يلي:

$$= \varphi + \alpha\frac{\Delta A}{A} + \beta\frac{\Delta L}{L} + \gamma\frac{\Delta K}{K}\frac{\Delta Y}{Y}$$

حيث Δ = تشير على مقدار التغير عبر الزمن

تظهر المعادلة أعلاه أن النمو في الناتج القومي الإجمالي هو محصلة النمو في عوامل الإنتاج .ويمكن دراسة كل عامل من عوامل الإنتاج السابقة، وبيان أثرها على النمو الاقتصادي.

1- راس المال Capital: ينتج تراكم رأس المال عندما تدخر الأمة ومن ثم تستثمر جزءًا من دخلها الحالي، بقصد زيادة الإنتاج والدخل في المستقبل، كذلك يمكن أن ينتج تراكم رأس المال عن طريق الاقتراض الداخلي والخارجي والمساعدات الخارجية هذا ويقسم رأس المال إلى قسمين رئيسين هما:- رأس المال المادي. و رأس المال البشري

ومن أشكال راس المال المادي، المصانع الجديدة، الآلات والمعدات والأدوات.

أما رأس المال البشري، فمن أشكاله استثمار العنصر البشري، في التعليم الرسمي، والتعليم غير الرسمي، والتدريب في العمل، والتدريب أثناء العمل، وكذلك الاستثمار في الصحة .ولكن حتى يؤدي راس المال بشقيه(المادي والبشري) دوره بشكل صحيح في النمو الاقتصادي، يجب أن يسبقه استثمارات في البنية التحتية حتى تساعد في تسريع العملية الإنتاجية ومن هذه

الاستثمارات، الطرق ، السكك الحديدية، الاتصالات، الكهرباء.

2- عنصر العمل Labor:

يعتبر عنصر العمل من العناصر المهمة في زيادة الإنتاج وبالتالي في زيادة معدلات نمو الناتج القومي، ويعتبر نمو السكان الأساس بالنسبة لزيادة عنصر العمل وزيادة القوى العاملة بشكل عام، فزيادة الحجم الكلي للسكان تعني الزيادة الكلية لحجم السوق المحلي وبالتالي زيادة في حجم القوى العاملة.ويجب التركيز على نوعية عنصر العمل، حيث يعتبر التحسين في نوعية عنصر العمل من العناصر الهامة في زيادة إنتاجيته، ويتم تحسين عنصر العمل عن طريق التعليم، والتدريب أثناء العمل.

3- التقدم التكنولوجي Technical Progress :

أشارت العديد من الدراسات أن معظم الزيادة الحاصلة في حصة الفرد الحقيقية من الدخل القومي في الدول الصناعية، تعزى إلى التقدم التكنولوجي والقليل يعزى على التراكم الرأسمالي، ويزيد التقدم التكنولوجي من إنتاجية العمل ورأس المال بنفس النسبة .

4- الأرضLand :

يعتبر عنصر الأرض أحد مصادر النمو الاقتصادي .غير أن هذا العنصر لا يعطي الاهتمام الكبير بالنسبة للدول المتقدمة حيث أن الأرض مستغلة بالشكل الأمثل، بعكس الدول النامية التي لا تزال نسبة كبيرة من أراضيها التي يمكن أن تستغل بشكل أفضل.

التعليم العالي في الأردن خلال فترة الدراسة

كانت الخطة الخماسية الأولى -1980 1976و شهد الأردن خلالها تطورًا مهمًا على صعيد التعليم العالي واستجابة لزيادة متطلبات التعليم العالي أمرت الحكومة بتأسيس جامعة اليرموك عام 1976 م ولتكون الجامعة الحكومية الثانية.وأما الخطة الخماسية الثانية(1981- 1985) فقد كان هناك توجه نحو زيادة الاستثمار نحو تطور التعليم العالي والذي تمثل بتأسيس جامعة مؤتة بجناحيها المدني والعسكري.وفي عام 1982 جاءت الحاجة إلى إيجاد جهاز يتولى رعاية التعليم العالي في الأردن ويضع السياسات المناسبة لتطوره فظهرت فكرة إنشاء مجلس التعليم العالي ليتولى التخطيط والتنسيق للتعليم العالي في الأردن، واستمر المجلس بالقيام بمهامه على أن تم تأسيس وزارة التعليم العالي عام 1985لتتولى سياسة الحكومة التربوية والثقافية في نطاق مؤسسات التعليم العالي.وفي عقد التسعينات وتحديدًا عام 1992تم تأسيس جامعتي آل البيت والجامعة الهاشمية وتماشيًا مع زيادة دور القطاع الخاص فقد تمت الموافقة على تأسيس (9) جامعات أهلية و (3)كليات متوسطة أولية، وبعد ذلك بدأت ثورة الجامعات الأهلية إلى أن وصل عددها عام 2009إلي (15)جامعة و (8) جامعات رسمية وإنشاء (46) كلية مجتمع (قاعدة بيانات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي).جدول رقم (1)يوضح أرتفاع العدد الكلي لطلبة الدراسات العليا في الجامعات وكليات المجتمع الأردني بعد دراسة الثانوية العامة من 17512 طالبًا عام 1980 م إلى120123 طالبًا عام2010

جدول رقم (1)

أعداد طلبة الدراسات العليا من عام1980 - 2010

(طلبة دبلوم كليات ، البكالوريوس، دبلوم عالي، دكتوراه)

السنة	أعداد الطلبة	السنة	أعداد الطلبة
1980	17512	**1996**	48030
1981	20688	**1997**	47555
1982	19977	**1998**	69927
1983	23912	**1999**	74873
1984	18915	**2000**	78588
1985	22691	**2001**	78033
1986	22166	**2002**	90227
1987	28472	**2003**	97925
1988	30594	**2004**	106976
1989	34509	**2005**	107852
1990	32596	**2006**	106876
1991	31187	**2007**	109114
1992	32178	**2008**	114537
1993	33134	**2009**	117934
1994	42829	**2010**	120123
1995	45706		

المصدر: وزارة التربية والتعليم: تقارير إحصائية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي :التقرير الإحصائي السنوي،.2004 - 2011.

تكلفة التعليم :-

يقصد بها المصروفات المالية في الاستثمار التعليمي تتمثل في : المرتبات المدرسين وايجاد المباني وثمن التجهيزات والادوات الكتابية والمواد الاخرى والخدمات وتكلفة الفرصة الضائعة للطلبة. وتشير الأرقام في الجدول رقم (2) إلى أن الإنفاق على التعليم بشقيه العام والخاص للفترة من عام (1980- 2010) قد ازداد من 64.368 مليون دينار أردني عام 1980 إلى 1100.632مليون دينار عام 2010 ، ويعود هذا الارتفاع في الإنفاق إلى الإقبال المتزيد على التعليم العالي منذ بداية السبعينات باعتبار أن التعليم مجالا مجديًا للاستثمار (لارتفاع العائد النقدي عليه)، وهذا أدى على فتح العديد من الجامعات الحكومية والخاصة وكليات المجتمع الحكومية والخاصة ولمعرفة نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم العالي لابد من تعريف كلفة الطالب الواحد وتعرف كلفة الطالب الواحد من الإنفاق على التعليم بأنها عبارة عن نصيب الطالب الواحد من مجمل الأموال التي تنفقها الدولة والأجهزة القابضة لها على التعليم والأموال التي ينفقها القطاع الخاص على التعليم العالي.

ويبين الجدول رقم (2) أعداد الطلبة للتعليم العالي للفترة من 1980- 2010 ويبين الإنفاق على التعليم العالي وحصة الطالب الواحد من هذا الإنفاق .

ويبين الجدول ارتفاع الإنفاق العام والخاص على التعليم العالي من عام 1980 إلى عام 2010وكذلك ارتفع نصيب الطالب الواحد من هذاالإنفاق على التعليم العالي وارتفاع الإنفاق ونصيب الطالب الواحد مؤشر جيد يدل على أن قطاع التعليم العالي يحظى باهتمام الدولة المتزايد عبر الزمن وهذا التزايد في الإنفاق يساعد على تنفيذ المشاريع الخاصة بالتعليم العالي التي من شأنها أن تسارع في تطوير العملية التعليمية وزيادة تلبيتها لمتطلبات النمو الاقتصادي والاجتماعي .ويثمتل الإنفاق على التعليم في النفقات المتكررة باستمرار والتي تشمل المصروفات والمرتبات والأجور وما يدفع للمدرسين بالإضافة إلى المصروفات الإدارية والأجهزة والأدوات التعليمية وما ينفق على خدمات الماء والكهرباء واللوازم التي تستهلك خلال سنة.يبين الجدول رقم (2)التطور في أعداد طلبة الدراسات العليا والذي يشمل الأنفاق الحكومي والخاص خلال فترة الدراسة ،التزايد المستمر في أعداد الطلبة والأنفاق مما يدل على التوسع في الاستثمار البشري لما له من أهمية اقتصادية على النمو الاقتصادي.

جدول رقم (2)
يبين نسبة الإنفاق الحكومي والخاص على التعليم العالي والناتج المحلي الإجمالي

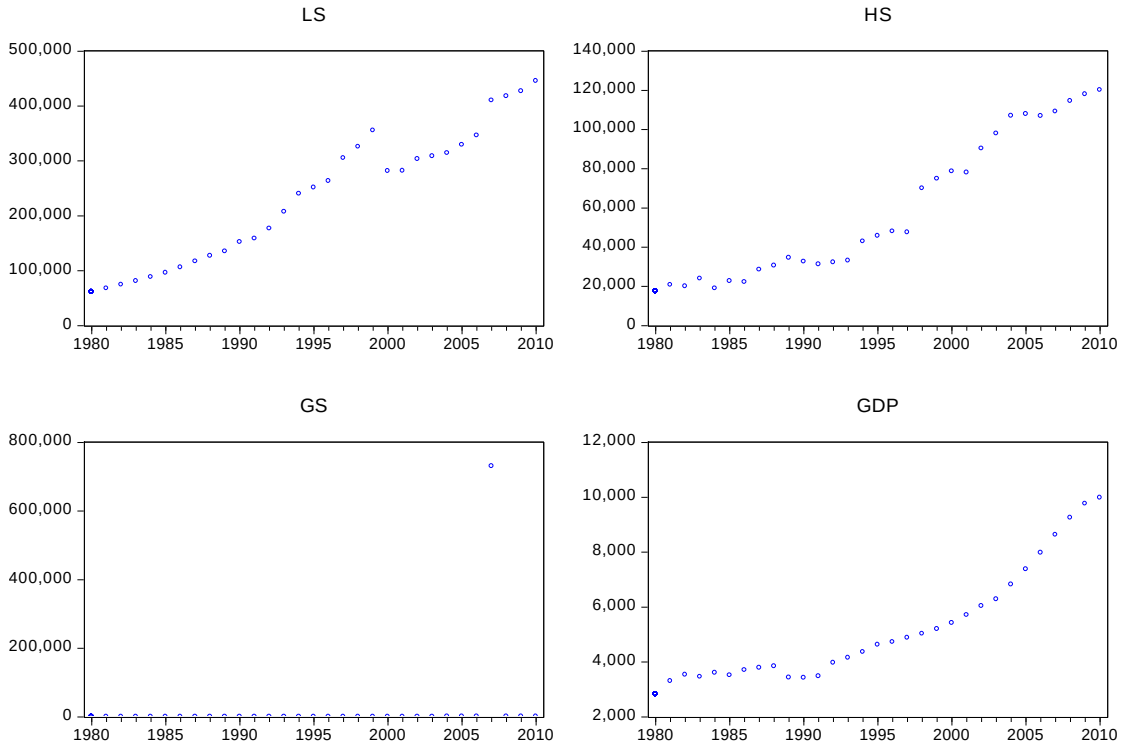
السنة	الناتج المحلي الإجمالي	الإنفاق على التعليم	نسبة النفاق إلى الناتج المحلي
1980	2818.1	64.368	2.28
1981	3302.2	75.526	2.29
1982	3534.2	110.798	3.14
1983	3455.8	117.745	3.41
1984	3604.1	120.725	3.35
1985	3506.5	131.482	3.75
1986	3699.5	139.825	3.78
1987	3785.5	139.492	3.68
1988	3840.8	144.523	3.76
1989	3428.7	152.998	4.46
1990	3419.3	177.922	5.20
1991	3474.3	181.630	5.23
1992	3967.3	212.024	5.34
1993	4151.1	233.692	5.63
1994	4358.1	358.140	8.22
1995	4627.7	287.040	6.20
1996	4724.3	319.503	6.76
1997	4880.5	374.870	7.68
1998	5026.7	405.783	8.07
1999	5198.	438.657	8.44
2000	5418.7	568.922	10.50
2001	5704.2	576.705	10.11
2002	6034.1	565.543	9.37
2003	6285.2	625.795	9.96
2004	6823.7	670.506	9.83
2005	7379.6	685.004	9.28
2006	7976.795	702.000	8.80
2007	8629.032	730525	8.90
2008	9253.148	946.321	10.22
2009	9759.874	1017.520	10.43
2010	9985.459	1100.632	11.02

المصدر: وزارة المالية: نشرات إحصائية سنوية

شكل رقم (1)

توضيح لشكل الانتشار لكل من اعداد الطلبة وعدد العاملين المتعلمين

والانفاق على التعليم والناتج المحلي الاجمالي



المصدر:البيانات مرفقة بالنهائية الدراسة

يوضح شكل الانتشار ان كلا من الناتج المحلي الاجمالي اعداد طلاب الدراسات العليا وعدد العاملين المتعاملين في تزيد خلال فترة الدراسة عكس الانفاق على التعليم الذي بسيط جدا بستناء سنة 2005.

طرق قياس العائد من التعليم

1- طرية حساب العائد في دخل الفرد :-
يرى شولز انه يمكن قياس عائد التعليم من ناحتين (المباشرة والغير مباشرة)
- العائد المباشرة على الفرد تقوم على المقارنة بين ارباح الافراد ةبين مستواهم التعليمي
-العائد الغير مباشرة على الفرد كاحترام العمل وتنمية الابتكار والطموح للفرد.
2- طريقة الترابط:- وتعني ان الترابط القائم بين النشاط التعليمي وبين مستوى النشاط الاقتصادي واكتشاف الترابط السابق بين النمو التربية ونمو الدخل القومي .

نتائج قياس معدل على العائد التعليم في الدول العربية :-

1- تدني معدل العائد على التعليم في الدول العربية مقارنة بالمتوسط على مستوى العالم (7.3%مقابل 9.7%)
2- تدني العائد على التعليم الابتدائي في الدول العربية مقارنة بالمتوسد على مستوى العالم
3-تدني معدل العائد على التعليم الثانوي في الدول العربية مقارنة بالمتوسط على مستوى العالم (6.3% مقارنة 17%)
4- تدني معدل العائد على التعليم الجامعي في الدول العربية مقارنة بالمتوسط على مستوى العالم (10%(مقارنة 19%) (32:12).

قياس العائد على التعليم في الاردن:-

لقد تزايد اهتمام الأردنيين بالتعليم بشكل عام، والتعليم العالي بشكل خاص، منذ السبعينات من القرن الماضي وقد تبلور هذا الاهتمام بتزايد الطلب على التعليم العالي بشكل كبير، وقد تزامن هذا الطلب المتزايد

على التعليم العالي مع ارتفاع مستويات البطالة، حيث بلغ معدلها عام 2002 حوالي (% 12.5)ثم انخفض إلى ما يقارب (% 12.4) في نهاية 2010 (الإحصاءات العامة) هذا وقد كان معدل البطالة بين المتعلمين مرتفعًا نسبيًا كما يوضح ذلك الجدول رقم (3)

جدول رقم (3)
معدلات البطالة لعام 2010

المستوى التعليمي	الجنس		
	المجموع	ذكر	انثى
المجموع	7158	4869	2289
النسبة	100.0	100.0	100.0
امـــي	0.8	1.2	0.1
أقل من ثانوي	45.4	62.1	9.8
ثانوي	8.2	9.7	5.1
دبلوم متوسط	11.5	5.8	23.6
بكالوريوس فأعلى	34.1	21.2	61.5

المصدر -:دائرة الإحصاءات العامة، مسح العمالة والبطالة 2010

على الرغم من ارتفاع معدلات البطالة إلا أن معدل العائد على التعليم في الأردن لا يزال مرتفعًا نسبيًا .حيث يبلغ في المتوسط) (% 5.8للسنة الدراسية (23:46 إلا أن العائد على التعليم العالي يزيد كثيرًا عن هذا ويبين الجدول رقم (4)

جدول رقم(4)
معدلات العائد على التعليم العالي في الأردن

المستوى التعليمي	معدل العائد %		
	ذكر	انثى	إجمالي
دبلوم	6.3	4.05	3.7
بكالوريوس	10.8	12.53	10.38
ماجستير	17.45	17.75	17.55
دكتوراه	16.1	25.07	17.1

وتم التوصل إلى دراسة معدل العائد على أساس صافي القيمة الإجمالية(الحمدان،1998).

$$PVC= \sum_{t=1}^{n} \frac{Wi-Ci}{(1+r)t}$$

حيث أن:

Wi = الإيرادات(العوائد بعد التعليم)

Ci= التكاليف السنوية(أثناء فترة التعليم + تكلفت الفرصة البديلة)

r = معدل الخصم

t = فترة الاستثمار

وللوقوف على حجم القوى العاملة المتعلمة تعليما عاليا في الأردن ومعدل مساهمة هذه القوى بالنسبة للقوي العاملة الكلية خلال فترة الدراسة من1980 - 2010 إلى أن أعداد القوى العاملة المتعلمة تعليمًا عاليً قد أزداد من (61400) عامل عام 1980 إلى (445413) عامل عام2010 .

جدول رقم(5)
القوى العاملة المتعلمة عالميًا ونسبتها إلى القوى العاملة الكلية خلال الفترة 1980 -2010

السنة	القوى العاملة الكلية	القوى العاملة المتعلمة	النسبة%
1980	420000	61400	14.61
1981	435400	67500	15.50
1982	451200	74100	16.42
1983	467700	81000	17.32
1984	484700	88300	18.20
1985	502400	95900	19.08
1986	535400	106000	19.79
1987	555700	116800	21.00
1988	572200	126800	22.16
1989	583500	135000	23.13
1990	630100	151900	24.10
1991	646600	158400	24.49
1992	706000	176500	25.00
1993	809300	207000	25.57
1994	948700	240000	25.29
1995	974600	251500	25.80
1996	994000	263400	26.49
1997	1032700	304700	29.50
1998	1126000	325400	28.89
1999	1195000	355000	29.70
2000	908314	281534	31.00
2001	920042	281925	30.60
2002	951612	303233	31.90
2003	969171	308431	31.80
2004	1012734	314102	31.10
2005	1023681	329122	32.20
2006	1055847	345894	32.70
2007	1140446	409996	36.00
2008	1172701	417809	35.60
2009	1220521	426788	35.00
2010	1235948	445413	36.00

نبسة القوى العاملة المتعلمة من القوى العاملة الكلية =القوة العاملة الكلية /القوى العاملة المتعلمة *100%

التقدير القياسي

1- نموذج الدراسة

نظرا لان الأدبيات الاقتصادية تبين وجود علاقة بين اعداد طلبة الدراسات العليا والانفاق على العليم وبين الناتج المحلي الاجمالي فانه سيتم اختيار نموذج مبسط في هذه الدراسة بحيث يشمل **المتغيرات التالية :** العاملون المتعلمونLs، والناتج المحلي الإجماليGDP، والإنفاق على التعليم Gs، وكذلك استخدام أعداد طلبة الدراسات العليا Hs.

الخطأ :e_{1t} e_{2t} e_{3t} e_{4t} العشوائي في المتغيرات Lst Gst Hst GDPt على التوالي مع افتراض أن القيمة المتوقعة لكل منها صفر ، وانه لا يوجد ترابط متسلسل في أي منها ، أي أن E(eit eit-s) = 0 وسيتم الربط بينهم على شكل نموذج (Vector Auto regression) VAR المختزل كما يلي :

$$Yt = A1Yt-1 + A2Yt-2+\ldots+AnYt-n + Ut$$

حيث:

Yt = [Lst Gst Hst GDPt]

Ai: مصفوفة المعاملات

Ut: مصفوفة الخطأ العشوائي حيث:

Ut=[e1t e2t e3t e4t]

t: الزمن

n:عدد فترات التباطؤ الزمني

e1t e2t e3t e4t: الخطأ العشوائي في المتغيرات Lst Gst Hst GDPt على التوالي مع افتراض أن القيمة المتوقعة لكل منها صفر ، وانه لا يوجد ترابط متسلسل في أي منها ، أي أن

E(eit eit-s) = 0

ويعتبر نموذج (VAR) من الأساليب القياسية الحديثة التي يتم بها دراسة العلاقة بين المتغيرات الاقتصادية الكلية . حيث يتم في هذا الأسلوب التعبير عن كل متغير من متغيرات النموذج كدالة خطية بقيم المتغير نفسه في الفترات السابقة وبقيم المتغيرات الأخرى في النموذج في الفترات السابقة(Johanson,1997). وكل ما يحتاجه الباحث في هذا النموذج هو:

تحديد المتغيرات التي من المتوقع أن تتفاعل مع بعضها البعض في نموذج الدراسة. وبالطبع لا يوجد متغيرات خارجية في نموذج (VAR) حيث تعامل جميع المتغيرات على أنها متغيرات داخلية، والتي يتم اختيارها بناء على العلاقات الاقتصادية المتبادلة بين المتغيرات حسب النظرية الاقتصادية.

وتم عمل الاختبارات التالية:

- تم استخدام عدد فترات التباطؤ الزمني (Lags).
- اختبار جرينجر للسببية (Granger Causality Test).
- اختبار جذر الوحدة للاستقرارية (Unit Root Test).
- تحليل مكونات التباين (Variance Decompostion).
- دالة الاستجابة لردة الفعل (Impulse Response Function).

2-نتائج التحليل القياسي

لقد تم تطبيق الاختبارات السابقة على متغيرات الدراسة، وفيما يلي نتائج الاختبارات القياسية التي تم الحصول عليها:

اختبار جذر الوحدة للاستقرارية: (اختبار ديكي _ فولر الموسع ADF) باستخدام المقطع (Intercept)

إن هذا الاختبار يعنى باختبار استقرار المتغيرات مع مرور الزمن (Stationarity)، حيث يتم مقارنة قيمة ديكي _ فولر المحسوبة بالقيمة الجدولية المقابلة لها، وتعتبر السلسلة الزمنية (Yt) مستقرة إذا كانت قيمة ديكي _ فولر المحسوبة (بالقيمة المطلقة) أكبر من قيمة ديكي _ فولر الجدولية (بالقيمة المطلقة)، وعندها يتم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم استقرار السلسلة الزمنية (H0:B=0)، وقبول الفرضية البديلة (H1:B≠0) والتي تشير إلى استقرار السلسلة الزمنية، أما إذا كانت النتيجة عكس ذلك تكون

السلسلة الزمنية غير مستقرة أي نقبل الفرضية الصفرية.

وبتطبيق هذا الاختبار على متغيرات النموذج، وباعتبار أن عدد المشاهدات (n) تساوي (31). واخذ القيمة المطلقة للنتائج تبين أن الإنفاق على التعليم Gs، وطلبة الدراسات العليا Hs، والعمال المتعلمين Ls مستقرة عند المستوى I(0)،أما الناتج المحلي الإجمالي GDP مستقر عند اخذ الفرق الثاني أي I(2) (جدول 5). ولهذا فانه لا يمكننا استعمال الـ (OLS) لأنها تتطلب أن المتغيرات يجب أن تكون مستقرة من الدرجة I(0) ، فلهذا سوف يتم استخدم الـ (VAR).

جدول رقم (6)

(اختبار ديكي _ فولر الموسع) للاستقرارية

هل المتغير مستقر أم لا ؟	Durbin-Watson stat	مستوى المعنوية 10% القيمة الحرجة	5% القيمة الحرجة	1%القيمة الحرجة	القيمة المحسوبة	المتغير
غير مستقر عند أي مستوى	1.898182	-2.6220	-2.9665	-3.6752	2.510078	GDP
غير مستقر عند إي مستوى	1.845001	-2.6242	-2.9705	-3.6852	-1.784854	ΔGDP
مستقر عند مستوى معنوية 1%	1.685877	-2.6265	-2.9750	-3.6959	-4.045687	Δ(Δ(GDP))
مستقر عند مستوى معنوية 1%	2.002730	-2.6220	-2.9665	-3.6752	-3.800557	GS
مستقر عند مستوى معنوية 1%	1.965761	-1.6218	-1.9530	-2.6453	2.731847	HS
مستقر عند مستوى معنوية 5%	1.993898	-1.6218	-1.9530	-2.6453	2.268302	LS

المصدر: من إعداد الباحث

<u>تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني (Selection the lag Length)</u>

لاختيار عدد فترات التباطؤ الزمني فانه يمكن الاستفادة من اختبار أكايك (Akaike) وشوارتز (Schwartz)، وذلك من خلال اختيار اقل قيمة للمعيارين. وعند إجراء هذين الاختبارين على البيانات السنوية وجد أن اقل قيمة لأكايك وشوارتز هي عند عدد فترات تباطؤ زمني = (2)

جدول رقم (7)
اختبار أكايك وشوارتز (SC،AIC)

Lag	AIC	SC
0	90.03156	90.36461
1	79.95373	82.61814
2	75.35465*	80.35042*

المصدر: من إعداد الباحث

* تعني العدد الأمثل لفترات التباطؤ

AIC : تعني قيمة أكايك (Akaik)

SC : تعني قيمة شوارتز (Schwartz)

اختبار جرينجر للسببية (Granger Causality Test)

يمكن من خلال هذا الاختبار تحديد اتجاه السببية بين المتغيرات. حيث يمكن أن تكون أحادية الاتجاه بمعنى أن احد المتغيرات يسبب الآخر ، أو تكون تبادلية الاتجاه أي كل من المتغيرات يسبب الآخر. كما انه من الممكن أن لا يكون هناك علاقة سببية بين المتغيرات.
ويعتمد اختبار السببية على اختبار(F)، ويتم احتساب قيمة(F) المحسوبة عن طريق المعادلة التالية:

$$Fc = \frac{(RSSr - RSSur)/ q}{RSSur / (n-m)}$$

حيث:
n :عدد المشاهدات.
q : عدد المعلمات التي تم تقييدها في الانحدار المقيد.
m : عدد المعلمات في الانحدار غير المقيد.
RSSur: مجموع مربعات البواقي في الانحدار غير المقيد.
RSSr: مجموع مربعات البواقي في الانحدار المقيد.

حيث يتم في هذا الاختبار مقارنة(F) المحسوبة مع قيمة (F) الجدولية عند مستوى معنوية معين، فإذا كانت (F) المحسوبة> (F) الجدولية، فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بان (X لا تسبب Y)، أي نقبل الفرضية البديلة (X تسبب Y).
ومن الجدول (7) نلاحظ ما يلي :
لا يوجد علاقة سببية وبأي اتجاه بين الناتج المحلي الإجمالي والإنفاق على التعليم.
أن هنالك علاقة أحادية الاتجاه بين طلبة التعليم العالي والناتج المحلي الإجمالي، أي أن طلبة التعليم العالي يسبب الناتج المحلي الإجمالي.
لا يوجد علاقة سببية وبأي اتجاه بين الناتج المحلي الإجمالي والعاملين المتعلمين.
أن هنالك علاقة أحادية الاتجاه بين الإنفاق على التعليم و طلبة التعليم العالي، أي أن الإنفاق على التعليم يسبب طلبة التعليم العالي.
لا يوجد علاقة سببية بين وبأي اتجاه بين الإنفاق على التعليم والعاملين المتعلمين.
أن هنالك علاقة أحادية الاتجاه بين طلبة التعليم العالي و والعاملين المتعلمين، أي أن طلبة التعليم العالي يسبب العاملين المتعلمين.

جدول رقم (8)
اختبار جرينجر للسببية (Granger Causality Test)

اتجاه السببية	n	F المحسوبة	الاحتمالية	النتيجة
GDP لا يسبب GS	29	0.15059	0.86101	لا نرفض الفرضية العدمية
GSلا يسبب GDP	29	2.29349	0.12261	لا نرفض الفرضية العدمية

HS يسبب GDP	29	3.53516	0.04512	نرفض الفرضية العدمية*
GDPلا يسبب HS	29	0.02526	0.97509	لا نرفض الفرضية العدمية
GDP لا يسبب LS	29	0.52496	0.59822	لا نرفض الفرضية العدمية
LS لا يسبب GDP	29	0.82828	0.44891	لا نرفض الفرضية العدمية
GS يسبب HS	29	2.67671	0.08925	نرفض الفرضية العدمية*
HSلا يسبب GS	29	0.03145	0.96908	لا نرفض الفرضية العدمية
GSلا يسبب LS	29	0.77244	0.47303	لا نرفض الفرضية العدمية
LS لا يسبب GS	29	0.07964	0.92369	لا نرفض الفرضية العدمية
HSيسبب LS	29	3.96557	0.03251	نرفض الفرضية العدمية*
LS لا يسبب HS	29	0.18696	0.83067	لا نرفض الفرضية العدمية

* إذا كانت نسبة الاحتمالية(Prob) < 10%(0.1) فإننا نرفض الفرضية العدمية أي أن المتغير يسبب الآخر.

المصدر: من إعداد الباحث

اختبار التكامل المشترك (Cointegration Test)

يقصد بالتكامل المشترك هو وجود تصاحب أو تناغم بين سلسلتين زمنيتين أو أكثر، فوجود علاقة تكامل مشترك بين المتغيرات يعني من الناحية الإحصائية وجود علاقة توازن طويلة الأجل بين هذه المتغيرات.

ولكي نستطيع إجراء اختبار التكامل المشترك يجب أن تكون متغيرات الدراسة مستقرة من نفس الدرجة I(1) (Zamani,2005). وبما أن اختيار جذر الوحدة بين لنا أن المتغيرات مستقرة عند درجات مختلفة، فأنه لا يمكننا إجراء اختبار التكامل المشترك في هذه الحالة.

إن عدم وجود علاقة تكاملية بين المتغيرات في المدى الطويل لا يعني عدم وجود علاقة بين المتغيرات في المدى القصير، ولذلك سيتم استخدام تحليل مكونات التباين ودالة الاستجابة لردة الفعل لبيان هذه العلاقة بين المتغيرات ، ولأهميتهما في وصف السلوك الحركي للنموذج وإعطاء التنبؤات لواضعي القرارات.

اختبار تحليل مكونات التباين (Variance Decomposition)

أن هذا الاختبار يستخدم من اجل معرفه مقدار التباين في التنبؤ لكل متغير العائد إلى خطأ التنبؤ في نفس المتغير والمقدار العائد إلى خطأ التنبؤ في المتغيرات الأخرى. وتأتي أهمية تحليل مكونات التباين في أنه يعطي الأهمية النسبية لأثر التغير المفاجئ في كل متغير من متغيرات النموذج على جميع المتغيرات في النموذج.

حيث يتضح أن الناتج المحلي الإجمالي يفسر ما نسبته(100%) من نفسه خلال السنة الأولى، ثم تبدأ القوة التفسيرية بالتناقص حتى تصل إلى حوالي (62.78%) في السنة الرابعة، والى(55.37%) في السنة العاشرة.

بالمقابل نجد أن التغير في الإنفاق على التعليم يفسر حوالي(5.79%) في السنة الرابعة، و(11.45%) في السنة العاشرة من تنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي.

وفيما يخص أعداد طلبة الدراسات العليا نجد أنهم يفسروا ما نسبته (18.39%) من تنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي في السنة الرابعة، وهذه النسبة تتناقص في

السنوات اللاحقة لتصل إلى (13.26%) من تنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي في السنة العاشرة. وهذا يشير إلى مدى قوة التأثير على الناتج المحلي الإجمالي في المدى القصير والطويل معا.

أما فيما يخص العاملين المتعلمين نجد أنهم يفسروا ما نسبته(10.47%) من تنبؤ الخطأ في الناتج المحلي الإجمالي في السنة الرابعة، وتتزايد هذه النسبة لتصل إلى (16.36%) في السنة العاشرة. مما يدل على فاعلية العاملين المتعلمين في التأثير في الناتج المحلي الإجمالي.

جدول رقم (9)
تحليل مكونات التباين لـ الناتج المحلي الإجمالي

Variance Decomposition of GDP:

Period	S.E.	GDP	GS	LS	HS
1	146.77	100	0	0	0
2	236.45	81.05	1.69	9.19	5.73
3	279.05	69.07	4.25	8.3	16.67
4	293.9	62.78	5.79	10.47	18.39
5	312.2	58.56	6.09	15.35	16.53
6	356.84	58.88	4.96	18.87	13.63
7	408.79	60.36	4.26	19.21	12.8
8	448.5	61.29	5.05	17.4	13.47
9	470.44	58.67	8.55	15.93	14.05
10	486.35	55.37	11.45	16.36	13.26

المصـــــدر: مـــــن إعـــــداد الباحـــــث

Ordering: GDP GS LS HS

اختبار دالة الاستجابة لردة الفعل

أن هذا الاختبار يعنى بتتبع المسار الزمني للتغيرات المفاجئة التي يمكن أن تتعرض لها مختلف متغيرات النموذج، فهو يوضح تأثير صدمة مقدارها انحراف معياري واحد لأحد المتغيرات على القيم الحالية والمستقبلية لمتغيرات النموذج. وكيفية استجابة المتغيرات الأخرى لأي تغير مفاجئ في أي متغير من متغيرات نموذج الدراسة مع مرور الزمن.

دوال الاستجابة لردة فعل الناتج المحلي الإجمالي للتغير في أعداد طلبة الدراسات العليا.

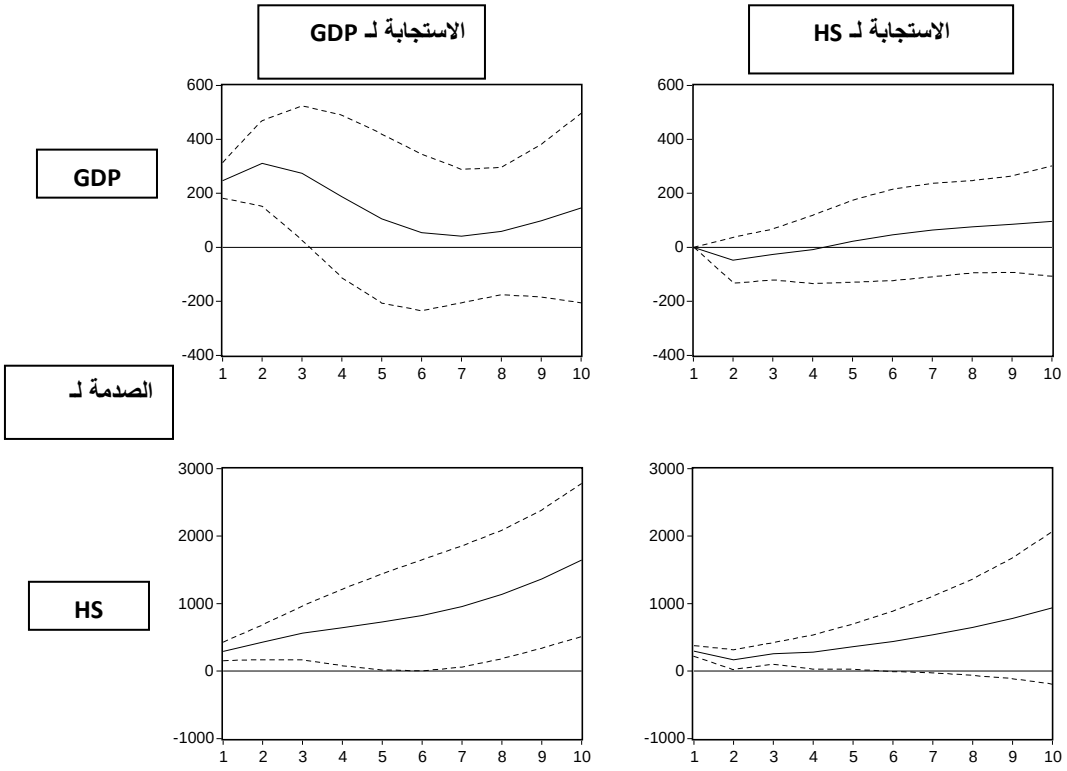
عند إجراء اختبار دالة الاستجابة لردة الفعل لمعرفه مدى تأثير أعداد طلبة الدراسات العليا على الناتج المحلي الإجمالي خلال فترة الدراسة، كانت النتائج على النحو المبين في الشكل رقم (2). حيث يتضح من الشكل أن أي صدمة عشوائية في متغير أعداد طلبة الدراسات العليا يؤثر بشكل ايجابي على الناتج المحلي الإجمالي بمستوى معنوية مقبول، حيث يستمر هذا التأثير على طول الفترة . علما أن هذه النتيجة تتطابق مع نتيجة تحليل مكونات التباين والذي يبن تزايد القوة التفسيرية لأعداد طلبة الدراسات العليا في التنبؤ بالخطأ الناتج في للناتج المحلي الإجمالي عبر الزمن.

وهذا يحقق صحة الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة، والتي تنص على انه توجد علاقة طرديه ذات دلالة معنوية بين التوسع في أعداد طلبة الدراسات العليا وإجمالي الناتج المحلي الإجمالي.

الشكل رقم (2)

دالة الاستجابة لردة الفعل المحلي الإجمالي الحقيقي

وأعداد طلبة الدراسات العليا



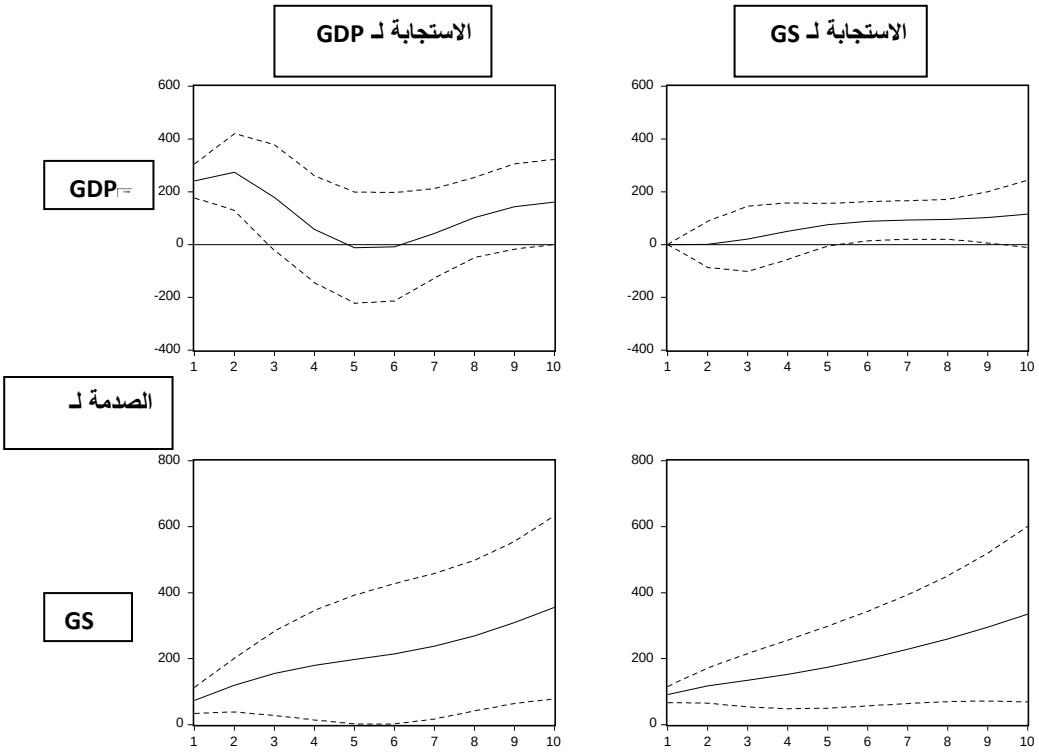
دوال الاستجابة لردة فعل الناتج المحلي الإجمالي للتغيرات في الإنفاق على التعليم:

عند إجراء اختبار دالة الاستجابة لردة الفعل لمعرفه مدى تأثير الإنفاق على التعليم على الناتج المحلي الإجمالي خلال فترة الدراسة، كانت النتائج على النحو المبين في الشكل رقم (3). حيث يتضح من الشكل أن أي صدمة عشوائية في متغير الإنفاق على التعليم يؤثر بشكل ايجابي على الناتج المحلي الإجمالي وبمستوى معنوية مقبول، حيث يستمر هذا التأثير على طول الفترة . علما أن هذه النتيجة تتطابق مع نتيجة تحليل مكونات التباين والذي يبن تزايد القوة التفسيرية للإنفاق على التعليم في التنبؤ للخطأ الناتج في الناتج المحلي الإجمالي عبر الزمن. وهذا يحقق صحة الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة، وهي وجدود علاقة طرديه ذات دلالة معنوية بين الأنفاق على التعليم العالي والنمو الاقتصادي.

الشكل رقم (3)

دالة الاستجابة لردة الفعل للناتج المحلي الإجمالي

والإنفاق على التعليم



النتائج:-

بعد تحليل البيانات اللازمة توصلت الدراسة إلى ما يلي:

1- أن أعداد الطلاب في مراحل التعليم العالي خلال الفترة من 1980 -2010 في الأردن قد تضاعف بشكل كبير، وكان لهذا التوسع تأثيرا إيجابيا على مؤشرات النمو الاقتصادي في الأردن.
2- هناك علاقة قوية بين متغيرات التوسع في التعليم العالي والناتج المحلي الإجمالي الحقيقي.
3- وجد علاقة إيجابية بين الأنفاق على التعليم و الناتج المحلي الإجمالي.
4- من خلال اختبار الاستقرارية للسلاسل الزمنية محل الدراسة، اتضح أن كل من الإنفاق على التعليم Gs، وطلبة الدراسات العليا Hs، والعمال المتعلمين Ls مستقرة عند المستوى I(0)،أما الناتج المحلي الإجمالي GDP مستقر عند اخذ الفرق الثاني أي I(2)
5- يبين اختبار جرا نجر للسببية أن هنالك علاقة أحادية الاتجاه بين كل من طلبة التعليم العالي والناتج المحلي الإجمالي، وبين الإنفاق على التعليم و طلبة التعليم العالي، وكذلك بين طلبة التعليم العالي و والعاملين المتعلمين.
6- أظهرت نتائج تحليل مكونات التباين أن الإنفاق على التعليم، وأعداد طلبة الدراسات العليا يلعبان الدور الأكبر في تفسير التقلبات التي تحدث على الناتج المحلي الإجمالي، وهذا دليل على أهمية هاتين الأداتين في التأثير على القرار الاستثماري في الموارد البشرية.
7- اظهر اختبار دالة الاستجابة لردة الفعل إن أي تغير مفاجئ في كل من أعداد طلبة الدراسات العليا والإنفاق على التعليم يؤثر ايجابيا ولعدة سنوات قادمة على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي.

التوصيات:-

اذا لم يوجد تقد م كيفي في مستوى التعليم يؤدى ذلك الى فجوة بين الخرجين وحاجة السوق

1-ضرورة موائمة مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل الاردني
2-دعم الأبحاث العلمية لما لها من اثر إيجابي في تطور المجتمعات، والاستفادة من الطاقات المتعلمة.
3-الاهتمام بالتعليم لانه يكثر التحدي الرئيسي امام الدول النامية في مجال التنمية البشرية التعليم .
4- ضرورة تعاون الحكومة مع القطاع الخاص في وضع سياسة تعليمية مرتبطة باحتياجات النمو الاقتصادي وسوق العمل المحلي

قائمة المراجع:-

أولاً : الكتب :

1- إبراهيم على عثمان جبريل ، دراسة تحليلية لدور التعليم في تنمية وتطوير الموارد البشرية في ليبيا (منطقة وادي الشاطئ كحالة دراسية) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الاقتصاد ، الأكاديمية الليبية ، بنغازي ، ليبيا ، 2012 .
2- أحمد ماهر ، إدارة الموارد البشرية ، دار الجامعية للنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، مصر ، 1999 .
3- استرلي، وليم .(1991) السياسات الاقتصادية والنمو الاقتصادي. مجلة التمويل .والتنمية عدد 3 ،ص- 45 ص55
4- الحبيب، مصدق جميل .(1981) التعليم والتنمية الاقتصادية ،دار الفكر.
5- الطيب ،محمد . (1991) العائد الاقتصادي لتعليم بعض التخصصات الطبية في 1991، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المجتمع الأردني للعام 1989 ، جامعة اليرموك.
6- النوري، عبدالغني .(1988) اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية . الدوحة ، دار الثقافة
7- المرسي السيد حجازي (1995)مقدمة في الاقتصاد القياسي المبادي والتطبيقي.جامعة الملك سعود .الرياض . المملكة العربية السعودية
8- جمال إبراهيم داود ، سمير سليم فاضل ، تحليل الارتباط ونماذج الانحدار البسيط ، الطبعة الأولى ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ليبيا ، 2004
9- جرادات. ضرار محمد سليمان .(1975) التعليم والنمو الاقتصادي . رسالة ماجستير غير منشورة من الجامعة الأردنية، كلية التربية.
10- حمد بن محمد ال الشخ.اقتصاديات الموارد. الطبيعة والبيئة .الطبعة الاولى.مكتبة العبيكان لنشر والتوزيع.السعودية 2007
11- حوريه، علي حوريه .(1987) العائد الاقتصادي للتعليم الجامعي في الأردن، دار وائل للنشر
12- دياب.إسماعيل، (1990) العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي.
13- سعيدة سليمان المصري ، ارتفاع تكلفة الموارد البشرية وأثرها على تكلفة المنتج (دراسة تطبيقية على الشركة العامة للإلكترونات والمصانع التابعة لها) ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والتنظيم ، أكاديمية الدراسات العليا ، طرابلس، ليبيا، 2006.
14- شرايحة، وديع (1987) الدراسات في التنمية الاقتصادية ،الجامعة الأردنية .دار كتابكم عمان – الأردن.
15- شولتز تيودور .(1963) القيمة الاقتصادية للتربية، ترجمة محمد عبدالهادي عقيق ومحمد السيد سلطان .(1975) مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
16- عبد الرحيم ، لطفي(1992). تأثير التوسع في التعليم الثانوي والعالي على تخصصات معينة في الأردن (1981-1990) رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.
17- عبد الرحمن بن عنتر ، إدارة الموارد البشرية ، دار اليازوري العلمية ، عمان ، الأردن ، 2010 .
18- عصام أحمد العيساوي ، الموارد البشرية ودورها في التنمية الاقتصادية (دراسة حالة لكل من ليبيا ومصر خلال الفترة 1995-2005) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الدراسات الإقليمية ، أكاديمية الدراسات العليا ، طرابلس ، ليبيا ، 2009/2008 .

19- طلافحة، حسين"(2004) العائد على التعليم في الأردن "في العلاقة بين التعليم وسوق العمل في الدول العربية، المعهد العربي للتخطيط، الكويت
20- طالب عوض (2013) البطالة في الاردن تحليل واقع البطالة في الاردن 2000-201
21- محمد سعد أبو كرش، تنمية الموارد البشرية في ليبيا وتحديات المستقبل، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الاقتصاد، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس ، ليبيا ،2004 .

22- الإحصاءات، التقارير السنوية 2010
وزارة العمل (2010).التقارير السنوية لوزارة العمل من عام1980-2010.
وزارة التربية والتعليم . التقارير السنوية .
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2010)التقارير السنوية .
وزارة المالية، (2003)خلاصة الموازنة العامة للحكومة المركزية .

ب -المراجع الأجنبية

23 -Backer S. Gary, and K.M Murphy (1990). "Human capital, fertility and Economic Growth" Journal of political Economy, Vol. 98 N 5,PP. 512-514.
24 -Johansson, J., and Dinardo, (1997), Econometric Methods, Fourth Edition, Mcgraw-hill
25 -Macchlup Fritz (1982), Issues in the theory of Human Capital Education as Investment . The Pakistan Development vol. 22 pp3-42.
26 -Meyer W. John (1977) . The Effect of Education of an institution . American Journal of Sociology v83 N1 pp55 –76.
27 -Todaro. (1994). "Economic Development" Fifth Edition, New York University London new York .
28 -Zamani,(2005),Energe Conservation: An Alternative for OPEC Member Countries, OPEC Investment in the Oil for Review, pp.107-114.

خامساً : مواقع شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) :
29- علي عبدالقادر (2009) موقع الحوار المتمدن
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=27559
30- http://www. iefpedia.com/arab9269/
31- http://www.alwatan-libya.com/print.asp?NewsID=3864 .
32- بطالة - ويكيبيدنا الموسوعة الحرة صفحة 1

المرفقات:-

المفاهيم والمصطلحات العلمية المستخدمة في الدراسة :

1- الموارد البشرية
تعرف بأنها حجم القوى العاملة لبلد ما، وتعتمد فعالية هذه الموارد على مستوى التعليم والتدريب لهذه القوى .(14-281)

2- تنمية الموارد البشرية
هي عمل مخطط يتكون من مجموعة برامج مصممة بهدف تعليم وتدريب الموارد البشرية. (18-48)

3- التوظيف
هو مجموعة من الفعاليات التي تستخدمها المؤسسة لاستقطاب مرشحين للعمل والذين لديهم الكفاءة والتميز والقدرة على المساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة .(2-30)

4- البطالة
هي ظاهرة اقتصادية بدأ ظهورها بشكل ملموس بعد ازدهار الصناعة والعاطل هو كل قادر على العمل وراغب فيه ويبحث عنه ولكن دون جدوى

5- **معدل البطالة=** (عدد العاطلين مقسوما على عدد القوة العاملة)مضروبا بمئة

ملحق رقم (أ)

البيانات اللازمة لتقدير تأثير الاستثمار في الموارد البشرية على النمو

خلال الفترة 1980 – 2010

السنة	العاملين المتعلمين	اعداد طلبة الدراسات العليا	الانفاق على التعليم	الناتج المحلي الاجمالي
1980	61400	17512	64.368	2818.1
1981	67500	20688	75.526	3302.2
1982	74100	19977	110.798	3534.2
1983	81000	23912	117.745	3455.8
1984	88300	18915	120.725	3604.1
1985	95900	22691	131.482	3506.5
1986	106000	22166	139.825	3699.5
1987	116800	28472	139.492	3785.5
1988	126800	30594	144.523	3840.8
1989	135000	34509	152.998	3428.7
1990	151900	32596	177.922	3419.3
1991	158400	31187	181.63	3474.3
1992	176500	32178	212.024	3967.3
1993	207000	33134	233.692	4151.1
1994	240000	42829	358.14	4358.1
1995	251500	45706	287.04	4627.7
1996	263400	48030	319.503	4724.3
1997	304700	47555	374.87	4880.5
1998	325400	69927	405.783	5026.7
1999	355000	74873	438.657	5198
2000	281534	78588	568.922	5418.7
2001	281925	78033	576.705	5704.2
2002	303233	90227	565.543	6034.1
2003	308431	97925	625.795	6285.2
2004	314102	106976	670.506	6823.7
2005	329122	107852	685.004	7379.6
2006	345894	106876	702.000	7976.795
2007	409996	109114	730.525	8629.032
2008	417809	114537	946.321	9253.148
2009	426788	117934	1017.52	9759.874
2010	445413	120123	1100.632	9985.459

The influence of investing in human capital in higher education sector on economic growth in Jordan

Analytic study during the period (1980-2010)

ABSTRACT

Human resources consider as an essential measure of the Wealth of Nations, because these resources are at the head of the capitalist components and assets affecting the economic and social situation of the countries. This study aimed to measure the influence of the number of students in higher education (diploma,BS,MS,PH.D) on economic growth in Jordan during the period (1980-2010) it also aimed to measure the influence of spending on higher education on economic growth and to identify the direction of causality between the variables.

To accomplish the objects of this study we implement the linking procedure which estimates the quantity relationship between investment in human capital and its impact on the economic growth during the period (1980-2010) by using Vector Auto Regression model and we used two indicators for human capital: the number of graduate students and spending on higher education

We used number of econometric tests such as unit root test for stationarity to know whither the economic variables that we used in our study stationary as time pass.and determine numbers of lag period test through using Akaik and Schwartz valuesand using Grenger Casualty test to identify the direction of casualty between the variables,as we used two main instruments for analyzing: Variance Decomposition and the response to the reaction function test.
The most important results of the study:

The number of students in higher education doubled during 1980-2010 in Jordan which have a positive impact on economic growth in Jordan and there is a strong relationship between elaboration in high education and the gross national product, become obvious a positive relationship between expenditure on higher education and GDP, the Granger Casualty shows that ther is a unidirectional causality from the numbers of higher education students and GDP, and between expenditure on education and numbers of higher education students and between the education students and educated workers,as for the result of Variance Decomposition analysis it shows that expenditure on education and numbers of higher education students play the majour role in explaining fluctuation in GDP and that consider as an evidence of the importance of these two instruments on investing decision in human resouse and finaly the response to the reaction function test shows that any sudden change in numbers of higher education students and expenditure on education have a positive impact on GDP.

The study made several recommendations, including: linking educaton with labor market needs. As well as the need to elaborate in the gradute programs because of its positive impact in increasing real GDP.

Leading words: **human resource – investing in human resource –expenditure on education- Educated workers**

الورقة المقدمة ضمن محور: نماذج وتجارب تدريب المعلم وتطوير أدائه أثناء الخدمة.

دراسة وصفية: بناء برنامج تدريبي قائم على المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى (TPCK) لتدريب معلمي الرياضيات على انتاج وسائط تفاعلية باستخدام برمجية جيوجبرا.

اسم الباحث: مفيد أحمد أبوموسى

مكان العمل: الجامعة العربية المفتوحة / فرع الأردن

رتبته الأكاديمية: أستاذ مساعد

البريد الألكتروني: m_abumusa@aou.edu.jo

رقم الهاتف: 00962777437178

الملخص:

تهدف الورقة إلى وصف برنامج تدريبي قائم على المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى تم استخدامه لتدريب معلمي الرياضيات في مدرستين خاصتين في عمان/ الأردن على استخدام برمجية جيوجبرا الديناميكية في انتاج وسائط تفاعلية خاصة بموضوعات محددة في الرياضيات. تصف التجربة عناصر البرنامج التدريبي وآراء المعلمين في ذلك البرنامج وكذلك آرائهم في البرمجية المستخدمة ومدى صلاحيتها للتوظيف اليومي في تدريس الموضوعات المختلفة في الرياضيات. وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات المشاركين في التجربة 18 معلما ومعلمة يدرسون مختلف المراحل، اتسم التدريب بتركيزه على الجوانب العملية التطبيقية. وقد بلغ عدد الساعات التدريبية 20 ساعة، بواقع 4 ساعات تدريبية في كل جلسة، ويجدر بالذكر أن الجلسات التدريبية كانت تعقد بواقع جلسة كل أسبوع. مارس المشاركون خلالها عملية انتاج الوسائط التفاعلية المتخصصة لموضوعات محددة في الرياضيات، ومن ثم تم تتبع توظيفهم لتلك الوسائط التفاعلية في الغرف الصفية، وأجريت مقابلات معهم للوقوف على آرائهم في البرنامج والبرمجية، وقد خلصت الدراسة إلى امتلاك المعلمين والمعلمات بشكل عام رأيا إيجابيا نحو البرنامج التدريبي والبرمجية و كان لديهم تحفظات نحو إمكانية توظيفها في التدريس اليومي.

مقدمة:

تفرض الثورة العلمية النّاجمة عن التطوّر التكنولوجي المتسارع واقعاً جديداً على التدريس الصفي بشكل عام (أبو عقل، 2012). ففي الوقت الحاضر يشهد التدريس الصفي ميلا نحو التوظيف المكثف للتكنولوجيا وقد تمثل ذلك بتوظيف التعليم النقال (الأجهزة اللوحية)، والألواح التفاعلية وغيرها من أدوات التكنولوجيا في الغرف الصفية في العديد من المدارس الخاصة والحكومية في الأردن.

لقد شهد تدريس الرياضيات توجهاً ظاهراً نحو الاستخدام المكثف لتكنولوجيا الحاسوب والذي أكدت عليه المعايير الأمريكية لمناهج الرياضيات (NCTM,2000)، فقد ركزت تلك المعايير على ضرورة بناء مناهج الرياضيات بصورة قائمة على معايير العمليات (حل المشكلات، الاتصال الرياضي، الربط الرياضي، التمثيل الرياضي، التفكير الرياضي)، وضرورة الاستفادة من إمكانيات الأدوات التكنولوجية المختلفة لتحقيق تلك المعايير. كما ركزت على الاستراتيجيات التي تنمّي لدي االطلبة المهارات العقلية والحسية.

إن امتلاك المعلم لمعرفة متخصصة في استخدام الوسائل التكنولوجية التفاعلية ومزجها مع معايير العمليات الرياضية في التدريس أضحى أمرا ضروريا للنهوض بتدريس الرياضيات؛ فتلك المعرفة المتخصصة تساعد المعلم على تنفيذ المنهاج بفاعلية، كما تساعد الطلبة على تكوين المفاهيم الرياضية بصورة صحيحة وعميقة. فمن خلال البرمجيات التفاعلية (كجيوجبرا) يقوم الطلبة بمحاكاة النظريات الرياضية والتعبير عن أفكارهم بحرية، واقتراح الحلول للمسائل الرياضية التي تمكنهم من بلوغ الهدف العلميّ في بيئة تعليمية تسودها المناقشات، وعرض الأفكار، وتبادل الآراء، والتوصل إلى نتائج وتفسيرات تدعم تحقيق الأهداف التعليمية. وهذا ما يحوّل عملية تدريس الرياضيات إلى عملية فعالة مرنة وممتعة في نفس الوقت. (NCTM,2000)

إنّ للتكنولوجيا دوراً فعّالاً ومساندا في تطبيق أسلوب حل المشكلات. فهي تُعد مستودعاً ثرياً بالمعلومات العلمية اللازمة لتنفيذ خطوات حل المشكلات، وتمتاز بإمكانياتها الواسعة في تهيئة البيئة المثيرة لاسترجاع المعلومات السابقة لدى الطلبة، وربطها بالخبرات المكتسبة الجديدة (Derham, 2012)، كما أنّها تعمل على تنشيط تفكير الطلبة للوصول إلى الحلول المطلوبة في أقصر زمن ممكن (Dalsgaard & Godsk, 2007).

على الصعيد المحليّ في الأردن، أشارت الدراسة المسحيّة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم الأردنية (2012) إلى وجود دلائل مادية على انتشار واستخدام التكنولوجيا في المدارس الأردنية، تمثّل في

تأسيس البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في غالبية المدارس الحكومية، كما أكّدت على وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا، وأن لديهم إجماعاً عاماً على أن التكنولوجيا تُبقي الطالب في ديمومة من البحث العلمي والاستقصاء، وتحرره من البيئة الصفية الضيقة، كما تعمل على توسيع مداركه، واختصار الوقت اللازم للبحثه عن المعلومة، وربطها بواقع حياته. وبالرغم من تلك الجهود إلا أن نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS & PISA)[1] قد أظهرت وجود ضعف في التحصيل العلمي في العلوم والرياضيات لدى طلبة الأردن بشكلٍ عامٍ، وكشفت عن قصور واضح في مهارة حل المشكلات العلمية خاصةً تلك المتعلقة بالكيمياء، بسبب نقص قدراتهم في تحليل المشكلات وتوظيف المعرفة الأساسية في المواقف المختلفة (Martin, Mullis & Foy, 2011).

المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى TPACK

منذ أن أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جزءاً أساسياً من الحياة اليومية للمعلمين والطلبة، وتنوّعت طرق التفاعل بينهما في البيئات التعليمية، اتجهت الجهود نحو تصميم البرامج التدريسية وتطبيق أفضل الطرق للاستفادة القصوى من إمكانيات التكنولوجيا، وتوفير البيئة التفاعلية الجاذّبة لاهتمام الطلبة (شوملي، 2007 ؛ الشيخ، 2006 ؛ Chai, Koh & Tsai, 2010؛ Gupta, 2012). وهذا من شأنه أن يعمل على تحفيز الطلبة على المشاركة وتبادل الآراء وعرض الأفكار أثناء العملية التعليمية في جو غني بأدوات الاتصال والتواصل التكنولوجي، ثري بالوسائل التعليمية كأفلام الفيديو والوسائط التعليمية المتعددة (السعدي والشمري، 2012 ؛ Cruze, 2011).

ففي بدايات ظهور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تم اعتبارها كياناً منفصلاً عن مجالي البيداغوجيا والمحتوى، إلا أنها أصبحت عنصرا أساسياً وحيوياً من معرفة المعلم اللازمة لعملية دمج التكنولوجيا بالتعليم مع انتشارها في جميع مجالات الحياة. ويعد شولمان (Shulman, 1986) أول من وضع فكرة المعرفة البيداغوجية للمحتوى (Pedagogical Content Knowledge) (PCK)، وجاء من بعده كوهلر

[1] TIMSS (Tends in International Mathmatics and Science Study) وهي الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم التي تهدف إلى المقارنة بين اتجاهات ومستويات تحصيل طلبة مجموعة من دول العالم، ودراسة العوامل التي تؤثر في التحصيل والاتجاهات. وتكمن أهميتها في تمكينها للدول المشتركة من فهم أنظمتها التربوية بشكل أفضل مما يساعد صانعي القرارت وراسمي السياسات التربوية من تحديد معايير حقيقية وواقعية للتحصيل والاداء التربوي التي تعينهم في مراقبة وتقييم نجاحات أو اخفاقات نظمهم التربوية.

– PISA (Program for International Student Assessment) وتعنى برنامج التقييم الدولي للطلبة؛ وهو عبارة عن مجموعة من الدراسات تشرف عليها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادي. وتجري كل ثلاثة أعوام بهدف معرفة مدى امتاك الطلبة للمهارات والمعارف الاساسية في الرياضيات والعلوم، وقياس قدرة الطلبة على توظيف المعرفة في حياتهم اليومية وكيفية صنع قراراتهم.

وميشرا (Koehler & Mishra, 2006) اللّذان اقترحا توسيع معرفة PCK، وإضافة المعرفة التكنولوجية (Technology Knowledge) (TK) إليها، لتنتج منهما المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى TPACK. ومنذ ذلك الحين تم اعتبار TPACK إطاراً نظرياً للمعرفة التي من المناسب أن يمتلكها المعلم عند حاجته إلى توظيف التكنولوجيا في التعليم توظيفاً فعّالاً (Wilson, 2011 ؛ Baran, et al, 2011).

ظهر الجيل الأول من مناصري TPACK الذي ركّز في دراساته على شرح الأساس النظري لمكوناتها وتعريفاتها, وتفسير تداخلاتها وتركيباتها، وتحديد خصائصها وجوانب الاختلاف والحدود بينها، وقياس معرفة المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة، كان نتيجة لذلك أن أصبحت TPACK أساساً معرفياً مهماً في معظم برامج التدريب المهني للمعلمين، وأظهرت أدوارهم كخبراء في التعليم المحوسب (Doyle, 2012).

إلا أنه مع توالي الدراسات المتعمّقة الموسّعة في البحث عن الاختلافات بين طرق التعليم التقليدية وطرق التعليم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ظهر الجيل الثاني من مناصري TPACK الذي يركّز على استخدامات المعرفة في الممارسات التعليمية والأبحاث والمشاريع التطويرية التربوية (Voogt, 2012), (Alayyar, et al,2012). ففي عصرنا الحديث تغيّرت خصائص الطلبة وأنماط حياتهم؛ فقد أصبحوا يقضون معظم أوقاتهم في ألعاب الفيديو والتواصل الإلكتروني مع أقرانهم, أو قراءة الكتب سواء لغرض التعلّم أم للأغراض الشخصية باستخدام الوسائط الإلكترونية مثل الحاسوب والموبايل (Baran, et al, 2011).

والتكنولوجيا في بدايات ظهورها كانت تتمثّل في بعض البرمجيات ذات البُعد الواحد مثل برمجية النصوص Microsoft Word والعروض التقديمية PowerPoint، وكان دوّرها يقتصر على أن تكون بديلة عن الكتاب أو لعرض الصور والأشكال التوضيحية، وأهداف استخداماتها في التعليم كانت محدودة. أما بعد أن أصبحت التكنولوجيا فاعلية متعددة الوسائط والأبعاد فقد تنوعت مجالات الاستفادة منها. فبالإضافة لكونها قد أصبحت عامل جذب أساسي للتعّلم، غدت وسيلة فعّالة لتحفيز الطلبة على المشاركة مع زملائهم في مواقع الويب واستخدام الحواسيب في التحليل والبناء والتفسير ومعالجة المعلومات وتدريب الطلبة على المهارات الحياتية (Matherson, 2012).

وعليه فقد ظهرت الحاجة إلى هيكل أساسي يصف القاعدة المعرفية للمعلم الذي يسعى لاستخدام التكنولوجيا في فصوله الدراسية بنجاح (AACTE, 2008). فاتجهت الأنظار إلى إطار نظري تناولته معظم الأبحاث في مجال دمج التكنولوجيا في التعليم وهو TPACK (Wu, 2013). ويمثل TPACK، المعرفة اللازمة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتدريس مادة معينة بطريقة فعالة، إذ يتم من خلالها التركيز

على التداخل المتمازج بين جوانب المعرفة الثلاثة (التكنولوجيا، البيداغوجيا، المحتوى) لإبراز الأثر الإيجابي الفعّال للتكنولوجيا في التعليم (Brantley-Dias & Ertmer, 2013) ولإحداث التوازن المؤثر المطلوب في العملية التعليمية.

وتتكون TPACK من سبعة أنواع مختلفة من المعرفة، وهي:

1. معرفة المحتوى Content Knowledge (CK) هي المعرفة بالمادة الدراسية مثل العلوم أو الرياضيات.
2. معرفة البيداغوجيا Pedagogy Knowledge (PK) هي المعرفة بطرق وأساليب التدريس من حيث الإدارة الصفية والتقويم وتصميم خطط الدروس.
3. معرفة التكنولوجيا Technology Knowledge (TK) هي المعرفة التي تخلط بين التدريس والتكنولوجيا المتوفرة من قلم وورق إلى تكنولوجيا رقمية متقدمة مثل الإنترنت واللوح التفاعلي وأجهزة الموبايل.
4. معرفة بيداغوجيا المحتوى Pedagogical Content Knowledge (PCK) هي المعرفة بأساليب التدريس المرتبطة بمجال المحتوى (المادة الدراسية). أو هي معرفة كيفية تحويل موضوع مادة دراسية محددة إلى شكل مترابط ومقبول للطلبة من خلال أساليب التدريس، مثل المعرفة بكيفية تدريس مفاهيم رياضية معينة.
5. معرفة تكنولوجية المحتوى Technological Content Knowledge (TCK) هي المعرفة بالمواقف التي يمكن أن تكون فيها التكنولوجيا مؤثرة عند دمجها بالتدريس. أو هي المعرفة بتطبيق التكنولوجيا لتمثيل مادة دراسية معينة، بحيث تكون مستمدة من أغراض بيداغوجية. فمثلا: توظيف المحاكاة لتمثيل الاقترانات أو بناء الأشكال الهندسية.
6. معرفة تكنولوجية البيداغوجيا Technological Pedagogical Knowledge (TPK) هي معرفة استراتيجيات التدريس التي يناسب تطبيقها استخدام التكنولوجيا فيها، وتوقع كيف تتغير طريقة التدريس بعد دمج التكنولوجيا في هذا الموقف التعليمي. أو هي المعرفة بتطبيق التكنولوجيا في بيداغوجيا مواضيع المواد الدراسية المحددة، مثل استخدام مواقع الويب لإشراك الطلبة في بيئات تعلّم تعاونية مختصة بالرياضيات.

المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى (TPACK) وتمثّل الدّمج الكامل بين المعارف ككل، بمعنى آخر تمثّل المعرفة بآلية تطبيق التكنولوجيا لتحسين تعلّم الطلبة في مادة محددة، مثل استخدام برمجية Google Earth وإشراك الطلبة في تجربة محاكاة لاستكشاف مفهومي اليابسه والبحر.

مما سبق فإنه يمكن النظر إلى أن المعلّم الذي يستطيع استشعار العلاقات المتداخلة بين المعارف الأساسية (التكنولوجيا، والبيداغوجيا، والمحتوى)، ويراعيها أثناء تصميمه للدروس وتنفيذها، هو خبيرٌ متميزٌ يختلف عن خبراء التكنولوجيا أو البيداغوجيا أو المحتوى كلٌ على حدة، كما أنه يتمتّع بحس بيداغوجي (فن تدريسي) مبدع (Koehler & Mishra, 2009)، ويمتلك الكفاءة اللازمة لتصميم المواقف التعليمية الفعالة المؤثرة في دمج التكنولوجيا في الغرف الصفية، واستخدامها في تدريس العلوم بجانب تدريب الطلبة على بعض المهارات الحياتية مثل حل المشكلات والتفكير والبحث العلمي (Kafyulilo, 2012).

ومع كل هذه التطورات الحاصلة في إمكانيات تقنيات التكنولوجيا وتنوّعها، تزايد اهتمام التربويين الموجّه نحو إنشاء إطار يجمع المعارف الأساسية (التكنولوجيا، البيداغوجيا، المحتوى)، ويوفّر لغة مشتركة عند مناقشة الجوانب العملية والتطبيقية لدمّج التكنولوجيا في التعليم. والنظر إلى أبعّد من المزاوّجة بين التكنولوجيا الحديثة وأساليب التدريس والمحتوى؛ يمكن أن تحقق نتاجات مستهدفة بأقل حد من المعيقات، وتزيد من أعداد الطلبة الفاعلين في عملية التعليم. فقد تم تطبيق بعض المشاريع التربوية القائمة على التكنولوجيا، مثل: مشروع التحدث باللغة المحلية Speak Up National Research Project[2]، وبرنامج مدرسة التنمية المهنية Professional Development School Program (PDS)[3] لتدريب المعلمين، وفيها تم تصميم نماذج تدريسية قائمة على قاعدة معرفية جمعت ما بين خبرات المعّلم في المجال العلمي للمادة الدراسية وطرق وأساليب التدريس المبتكرة، واستخدام الأدوات التكنولوجية بما يخدم تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. فيستخدم المعلّم من خلالها خبراته ومعارفه في إنتاج الوسائط المتعددة الداعّمة لتدريس المحتوى الدراسي، وهذا ما يسهّل على الطلبة استيعابهم لموضوع الدّرس، وتدريبهم على مهارة حل المشكلات في حياتهم (Wakwinji, 2011 ؛ Habowski, 2012 ؛ Landry, 2010).

ومع توالي الدراسات التي تناولت عناصر المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى TPACK، ودورها في تحسين طريقة التدريس واستخدام التكنولوجيا. أكّدت دراسة انجلي وفالندز Angeli &

[2] http://www.tomorrow.org/speakup/index.html
[3] http://www.niu.edu/pds/index.shtml

(Valanides, 2013) أنّ امتلاك المعلّم للمعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى TPACK، ترتقي بمستواه المهني وترفع من كفاءته في جوانب عدة، منها:

1. تنمية قدرته على تمييز المواضيع التي بحاجة لأن تُدرّس باستخدام الأدوات التكنولوجية مع الحفاظ على قيمتها التربوية، ومن أمثلتها المواضيع التي يصعب على الطلبة أن يفهموها أو المواضيع التي يصعب على المعلّم تدريسها أو المواضيع التي تتضمّن المفاهيم المجرّدة (مثل الاقترانات)، أو الظّواهر التي تمثّل تصوّراً حركياً (مثل الاقتران الذي يحكم حركة دولاب الملاهي)، أو الأنظمة المعقّدة المتكوّنة من أكثر من عامل محدد كالمحاكاة أو النمذجه (مثل بناء الأنماط).
2. تنمية قدرته على تمثيل المحتوى وتحويله إلى مصوّرات وأشكال، وهذا ما يسهّل أن تكون قريبه إلى الذهن، وبالتالي تصبح أكثر وضوحاً وبساطةً للطلبة، مقارنةً بتدريسها بالطرق التقليدية. ومنها على سبيل المثال، تصوير مراحل بناء شكل هندسي، أو محاكاة المسائل الحياتية وبناء نماذج هندسية أو جبرية لها.
3. تنمية قدرته على تصميم الأنشطة التعليمية المتمازجة مع التكنولوجيا ضمن استراتيجية متمركزه على الطالب في الغرف الصفية. وفي العادة، يترافق تشجيع الطلبة على عرض وجهات نظرهم، وإبداء ملاحظاتهم، واستكشاف الحقائق، والتحقق من صحة النتائج، والتفكير بتفسيرات منطقية، والتأمل بما انجزوه، وحل المشكلات التي تعترضهم، عند تطبيق الاستراتيجيات التدريسية .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

سعت الورقة الحالية إلى وصف برنامج تدريبي قائم على المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى (Technological Pedagogical Content Knowledge) (TPACK) ، تم استخدامه لتدريب معلمي الرياضيات في مدارس أكاديمية الرواد الدولية ومدارس الاحتراف الدولية على استخدام برمجية جيوجبرا الدينامكية في انتاج وسائط تفاعلية خاصة بموضوعات محددة في الرياضيات.

وتحاول الورقة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما عناصر البرنامج التدريبي القائم على المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى والذي يسهم في امتلاك معلمي الرياضيات للمعرفة المتخصصة التي تساعدهم على التدريس الفعال؟

2. ما آراء معلمي الرياضيات في البرنامج التدريبي القائم على المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى؟
3. ما آراء معلمي الرياضيات في مدى صلاحية برمجية جيوجبرا المستخدمة في البرنامج التدريبي للتوظيف اليومي في تدريس الموضوعات المختلفة في الرياضيات؟

حدود الدراسة:

يقيد تعميم نتائج هذه الدراسة العديد من المحددات؛ منها:

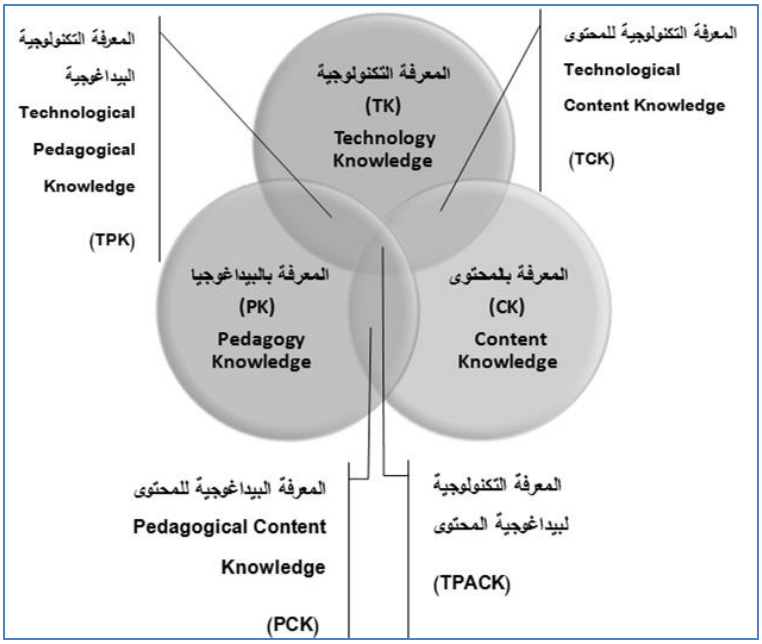
1. **الحدود المكانية**: تم إجراء الدراسة في مدرستين فقط من المدارس الخاصة (أكاديمية الرواد، والاحتراف الدولية)؛ لتوفر الإمكانات المادية اللازمة للقيام بالدراسة من مختبرات حاسوب وشبك مع الانترنت، وتسهيلات إدارية قدمتها الإدارة في المدرستين.
2. **الحدود الزمانية:** تم التطبيق في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015- 2016م.
3. **حدود المادة التعليمية:** تم اختيار وحدة التحويلات الهندسية من منهاج الرياضيات الاردني المقرر لطلبة الصف السادس.

التعريفات الاجرائية:

التعريفات الإجرائية للمصطلحات المستخدمة في الورقة، هي:

البرنامج التدريبي: ويعرّف إجرائياً بأنه البرنامج التدريبي الذي تم صممه الباحث استنادا إلى الإطار النظري للمعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى (TPACK)، بهدف دمج الأدوات التكنولوجية المناسبة في تدريس المحتوى التعليمي لمادة الرياضيات.

المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى (TPACK) : وهي معرفة المعلّم اللازمة لتوظيف التكنولوجيا في التعليم بفاعلية. وتتكون من مناطق تقاطع بين المعارف الأساسية الثلاث وهي: المعرفة التكنولوجية والمعرفة بطرق التدريس المؤثرة، والمعرفة بالمحتوى العلمي للمادة الدراسية (Koehler & Mishra, 2009)، كما هو موضح في الشكل (1) التالي:



شكل (1): تصور مفاهيمي للمعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى TPACK

وتعرّف إجرائياً بأنها الإطار النظري الذي اعتمده الباحث في تصميم البرنامج التدريبي القائم على TPACK. فتم استخدام برمجية جيوجبرا كوسيلة لتصميم وانتاج وتطبيق البيداغوجيا في موضوعات رياضية مختلفة (التحويلات الهندسية، الاقترنات ، الأشكال الرباعية، نظرية فيثاغورس، ...) لصفوف مختلفة.

الاجراءات:

اتفق الباحث مع إدارة مدارس أكاديمية الرواد الدولية وإدارة مدارس الاحتراف الدولية في عمان على تدريب معلمي الرياضيات على برمجية جيوجبرا استجابة لحاجة المعلمين إلى التعرف إلى وسيلة تكنولوجية فعالة يمكن أن توظف في الغرف الصفية. وقد اشترك في البرنامج التدريبي 18 معلم ومعلمة من المدرستين (8 من مدارس الاحتراف الدولية، 10 من مدارس أكاديمية الرواد الدولية) وقد بلغ عدد المعلمات المشاركات 12 معلمة وعدد المعلمين 6. وقد تم عرض البرنامج التدريبي على مشرفي الرياضيات في المدارس وعلى مختص في طرق تدريس الرياضيات حيث تم التعديل على بعض النشاطات بناء على تحليلهم لذلك البرنامج. وقام الباحث بتصميم استبيان للاستطلاع رأي المشاركين في البرنامج التدريبي عن رأيهم بالبرنامج والبرمجية. وقد تكون الاستبيان من 20 فقرة، تم تحكيمه بعرضه على

مختصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات. وتم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا الذي بلغ حوالي (0.85).

نتائج الورقة:

وللاجابة عن السؤال الأول من أسئلة الورقة فيما يلي عرض تفصيلي لعناصر البرنامج التدريبي القائم على المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى (TPCK)

اسم البرنامج التدريبي: برنامج تدريبي قائم على المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى (TPCK) لتدريب معلمي الرياضيات على انتاج وسائط تفاعلية باستخدام برمجية جيوجبرا

عدد الساعات التدريبية: 20 ساعة

الفئة المستهدفة: معلمي الرياضيات لجميع الصفوف، مشرفي الرياضيات، المهتمين في انتاج الوسائط التفاعلية الخاصة بالتدريس.

المتطلبات السابقة: معرفة جيدة بعناصر المعرفة الرياضية الأساسية من جبر وهندسية. لا يتطلب معرفة التدريب معرفة كبيرة بالبرمجيات أو احتراف على استخدام الحاسوب، إنما بحاجة لاتقان المهارات الأساسية (استخدام الفأرة ، التعامل مع أيقونات البرمجية ...) التي تمكن المتدرب من العمل على البرمجية.

النتاجات المتوقعة:

يتوقع من المتدرب بعد الانتهاء من المشغل أن يتمكن من:

1. استخدام الأيقوانات الخاصة بالهندسة والجبر
2. توظيف البرمجية لبناء أدوات تفاعلية خاصة بالجبر والهندسة
3. استخدام الأدوات المنشورة على منتدى البرمجية والتعديل عليها
4. توظيف البرمجية كأداة لتطوير التفكير الرياضي

التجهيزات المطلوبة: مختبر حاسوب، داتا شو، جهاز لكل مشارك منصب عليه برمجية Geogebra ، أداة تخزين للعمل (فلاش ميموري)، اتصال مع شبكة الانترنت لكل مشارك.

تنصيب البرمجية: البرمجية متوفرة مجانا وللجميع ويمكن تنصيب البرمجية من خلال الموقع التالي:

http://www.geogebra.org/cms/ar/installers

البرنامج الزمني للمشغل: سيتم تنفيذ البرنامج التدريبي التدريبي وفق الجدول التالي:

التسلسل	وصف النشاط	دور المتدرب	دور المدرب	الزمن
1	مقدمة عن برمجية Geogebra وزيارة لموقع البرمجية http://www.geogebra.org/ وفتح البرمجية والتعرف إلى أيقوناتها بشكل عام	عمل ذاتي لكل متدرب فترة نشاط حر	شرح مختصر عن البرمجية أثناء عمل المتدربين	4 ساعات الجلسة الأولى
2	مقدمة نظرية حول مستويات التفكير الهندسي (نظرية فان هل للتفكير الهندسي)	استماع للعرض وطرح أسئلة	عرض تقديمي من المدرب	
3	نشاط إنشاء مربع باستخدام البرمجية	يحاول المتدربون انشاء مربع باستخدام البرمجية وذلك من خلال خواص المربع وباستخدام	يطلب المدرب من المشاركين إنشاء مربع باستخدام البرمجية بأربعة طرق مختلفة موظفين خواص	

		الأيقونات الخاصة بالبرمجية	المربع	
4	إنشاء مستطيل ومتوازي أضلاع ومعين وشبه منحرف موظفين خواص تلك الأشكال	يعمل المتدربون ذاتيا أو على شكل ثنائي في تكوين الأشكال الرباعية ومن ثم حفظ العمل	يشرف المدرب على عمل الأفراد ويجيب عن تساؤلاتهم	4 ساعات الجلسة الثانية
5	إعادة استكشاف نظرية فيثاغورس وبناء نظرية جديدة مبنية على تلك النظرية	يعمل المشاركون بأنفسهم على بناء النظرية والتدرب على حساب المساحة والمحيط	يطرح المدرب النشاط ويجيب عن أسئلة المشاركين ويساعد من يتعثر في انجاز النشاط	
6	بناء أداة لشرح مفهوم الإرتفاع لمثلث ما	يعمل المشاركون بشكل فردي أو على شكل ثنائيات	يشرف المدرب على عمل الأفراد ويساعد من يتعثر في انجاز النشاط	الجلسة الثالثة 4 ساعات
7	استكشاف عائلات الاقترانات (الدوال) الخطية والتربيعية والدورية	التدرب على كتابة قاعدة الاقتران وعمل منزلقات لاستكشاف خواص الاقترانات	توجيه المشاركين إلى الأيقونات المناسبة والاشراف على عملهم ومساعدة المتعثر	الجلسة الرابعة 4 ساعات

			منهم	
8	استكشاف مفهوم التكامل (مجموع ريمان) استكشاف القطوع المخروطية	يعمل المشاركون بأنفسهم على استكشاف بعض الأوامر التي تمكنهم من التعامل مع بعض المفاهيم المتقدمة في الرياضيات	يوجه المدرب المشاركين إلى النشاط المطلوب ويساعد المتعثر منهم	الجلسة الخامسة 4 ساعات
9	استكشاف وبناء أدوات من اختيار المتدربين	يعمل المشاركون على بناء أدوات خاصة بهم وحفظها ومشاركة الآخرين بها ونشرها على موقع البرمجية في المنتدى الخاص بها	يوجه المدرب المشاركين إلى بناء أدوات خاصة بهم ومن اختيارهم	

يرافق الشرح تسجيل بالفيديو لجميع النشاطات وكيفية انجازها وتقديمها للمشاركين في نهاية الجلسات لتصبح مرجعا لهم في المستقبل.

وفيما يلي عرض لبعض أوراق العمل التي قدمت في البرنامج التدريبي

ورقة العمل الأولى شرح عن مستويات التفكير الهندسي

وصف لكل مستوى من مستويات "فان هل"

1- **المستوى الادراكي:** يتسم الأفراد في هذا المستوى بقدرتهم على ملاحظة و تسمية الأشكال الهندسية،دون ادراك لخواصها ،وهم قادرون على تمييز شكل هندسي ما من بين مجموعة من الأشكال التي تبدو مشابه له، من خلال المظهر العام دون ادراك ووعي بخصائص الشكل. فالمظهر يغلب على تفكير الطلبة في هذا المستوى.

(فمثلا القطع المكافئ الذي معادلته (س^{٢}= ٤ج ص) يعتبر قطع مكافئ لأنه يبدو من خلال الرسم كذلك. وأذا تم اجراء انعكاس للشكل حول محور السينات لينطبق محور تماثله على محور الصادات السالب ويصبح مقعر للأسفل، فقد لايستطيع طلبة هذا المستوى معرفة ان الشكل يبقى يمثل قطع مكافئ)

المستوى التحليلي: يتسم الأفراد في هذا المستوى بقدرتهم على ادراك وتحليل لخواص الشكل الهندسي، دون ربط هذه الخصائص مع بعضها، سواءعلى مستوى خواص الشكل الواحد، أوخواص الأشكال المختلفة، وهم في هذا المستوى قادرون على استخدام اللغة الشفوية للتعبير عن الخصائص، فهذه الخصائص التي تكون غير ظاهرة لطلبة المستوى السابق تصبح هي أساس التفكير لطلبة هذا المستوى، اذ يتطور تفكير الطلبة في هذا المستوى بالتركيز على الخصائص بدلا من التركيز على المظهر. (فمثلا عند حديثهم عن القطع المكافئ في الشكل السابق يكون التركيز على الخصائص التي تحدده؛ احداثيات رأس القطع هي النقطة (•، •)، احداثيات البؤرة (•، ج)، متماثل حول محور الصادات، ومعادلة محور التماثل س=•، الدليل مستقيم يقع خلف المنحنى ومعادلته ص=-ج ، والشكل مقعر للأعلى.....). ومع ان الطلبة في هذا المستوى يكونوا قادرين على تحديد خصائص كل من القطع المكافئ، والقطع الناقص، والقطع الزائد، لكنهم يفشلون في رؤية العلاقات والترابطات بين هذه الأشكال، مثل انها جميعا تمثل قطوعا مخرطية.

2- **المستوى الترتيبي:** يتضمن هذا المستوى قدرة الأفراد على ايجاد علاقات بين خواص الشكل الواحد، وادراك العلاقات بين الأشكال المختلفة، وان هذه العلاقات التي تكون غير واضحة لطلبة المستوى السابق، تصبح هي مجال التفكير لطلبة هذا المستوى، ويصبح لديهم القدرة على صياغة التعاريف للأشكال الهندسية من خلال ربط الخصائص مع بعضها.فعلى سبيل المثال القطع المكافئ: هو المحل الهندسي لمجموعة النقط (س ، ص) بحيث يكون بعد كل منها عن نقطة ثابتة (البؤرة) يساي دائما بعدها عن مستقيم معلوم (الدليل).

3- **المستوى الأستنتاجي:** يتحدد هذا المستوى بقدرة الأفراد على بناء الأستنتاجات المنطقية واجراء بعض البراهين الرياضية العادية، والقدرة على تفسير خطوات البرهان وتعليلها ،اذ تكون الأفتراضات والتعريفات والنظريات الرياضية هي عناصر التفكير لطلبة هذا المستوى.

(فمثلا طلبة هذا المستوى يكونوا قادرين على اثبات ان المعادلة العامة للقطع المكافئ الذي رأسه نقطة الأصل(٠ ، ٠) ، وبؤرته النقطة (٠، ج) هي س^{٢}=٤ج ص).

4- **المستوى التجريدي:** يرتبط هذا المستوى بالقدرة على فهم اصول العلاقات لبناء المسلمات والنظريات الهندسية، وهوفي الغالب مرتبط بعلماء الرياضيات.

ويلاحظ من خلال التقديم السابق أن مستويات (فان هيل) هرمية، وما يكون غامضا في مستوى، يصبح أكثر وضوحا في المستوى الذي يليه.

ورقة العمل الثانية انشاء المربع

قم برسم مربع باستخدام برمجية Geogebra بطريقتين مختلفتين

خطوات الانشاء:

1. ارسم قطعة مستقيمة وسمها أ ب
2. استخدم أداة الدائرة ومنها اختر دائرة محددة بمركز ونقطة (نعتبر الدائرة كفرجار)
3. باستخدام أداة انشاء عمود على قطعة مستقيمة من نقطة أقم عمود على القطعة أب من النقطة ب
4. العمود المقام بالتأكيد مماس للدائرة
5. ارسم عمود على أب من النقطة أ
6. انشأ نقطة تقاطع الدائرة مع العمود المنشأ في الخطوة السابقة
7. ارسم مواز لـ القطعة أب يمر بنقطة تقاطع الدائرة مع العمود الأخير
8. ارسم قطع مستقيمة تصل بين نقاط الشكل
9. اخف العناصر غير المرغوبة

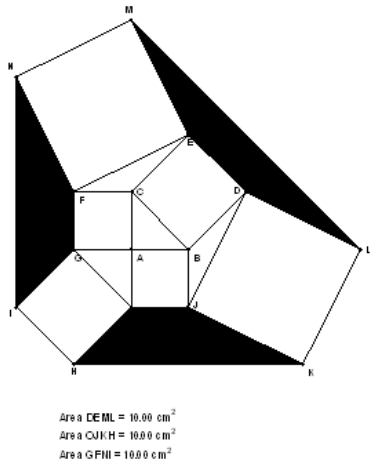
حاول انشاء المربع باستخدام التحويلات الهندسية

ورقة العمل الثالثة:

انشأ مستطيلا طوله 5 سم وعرضه 3 سم

انشأ متوازي أضلاع طول قاعدته 6 سم وارتفاعه 4 سم

أنشا معينا طول ضلعه 5 سم وقياس إحدى زواياه 50 درجة



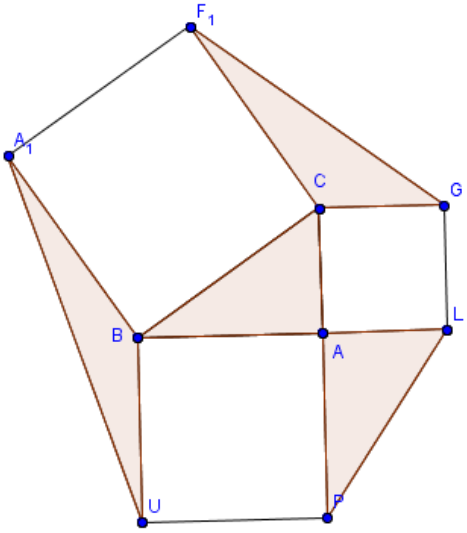
ورقة العمل الرابعة

مستخدما برمجية جيوجبرا قم بانشاء مثلث قائم الزاوية والمربعات المقامة على أضلاعه

كما في الشكل التالي:

ماذا لو قمنا بانشاء مربعات على اضلاع المثلثات الخارجية ما نوع الأشكال الظاهرة وما العلاقة بين مساحاتها ومساحة المثلث الأصلي

لمعرفة الاجابة راجع الورقة التالية:
http://www.itdl.org/Journal/Dec_08/article03.htm



Area of CAB = 2.01
Area of F_1CG = 2.01
Area of LAP = 2.01
Area of A_1BU = 2.01

ورقة العمل الخامسة

بناء أداة تشرح مفهوم ارتفاع المثلث

يمكن مراجعة الموقع التالي لمشاهدة أداة جاهزة على الموضوع

http://www.quttouf.com/quttouf-LMS/login/index.php

ادخل كضيف ومن ثم اختر موضوع المساحة والمحيط للصف السادس

الخطوات:

ارسم مثلثا باستخدام القطع المستقيمة

ارسم خطا مستقيما يمر بأحد أضلاع المثلث

ارسم عمود من النقطة المقابلة للخط المستقيم

حدد نقطة تقاطع الخط العمودى مع الخط الذي يمثل قاعدة المثلث

قم بقياس الزاوية الناتجة من اتحاد العمود والقاعدة

صل القطعة المستقيمة التي تمثل ارتفاع المثلث

اخف العناصر غير المرغوبة

ورقة العمل السادسة

استكشاف عائلات الاقترانات

مستخدما برمجية geogebra استكشف الأثر الذي يحدث على الاقتران التالي عند تغيير القيم المرمزة بـ a, b, c, d, h, k

$Y=ax^2+bx+c$

$Y=a(x-h)+k$

$Y= asin(bx+c)+d$

ورقة العمل السابعة

مستخدما برمجية geogebra وضح مفهوم مجموع ريمان الذي يستخدم لتوضيح مفهوم التكامل

النشاط الختامي

تم تقسيم المعلمين والمعلمات إلى مجموعات بحيث تختار كل مجموعة أحد دروس التحويلات الهندسية (الانعكاس، الانسحاب، الدوران، التمدد) للصف السادس وتعمل المجموعة بشكل تعاوني على تصميم وانتاج ذلك الدرس ومن ثم تبادل ما تم انتاجه مع بقية المجموعات. على ان يتم برمجة زيارات ميدانية للمعلمين والمعلمات لمتابعة كيفية تطبيق ما تم انتاجه في الغرف الصفية.

يلاحظ من وصف البرنامج التدريبي أن ذلك الوصف يوضح كيف يمكن دمج كل من المحتوى المعرفي والبيداغوجيا والتكنولوجيا في نفس الوقت.

وللاجابة عن السؤال الثاني والسؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

- ما آراء معلمي الرياضيات في البرنامج التدريبي القائم على المعرفة التكنولوجية لبيداغوجيا المحتوى؟
- ما آراء معلمي الرياضيات في مدى صلاحية برمجية جيوجبرا المستخدمة في البرنامج التدريبي للتوظيف اليومي في تدريس الموضوعات المختلفة في الرياضيات؟

فقد كانت نتائج الاستبيان المقدم لهم كما يلي: 88% من المشاركين يوافقون على صلاحية البرنامج التدريبي والبرمجية المستخدمة في البرنامج على تنمية مهاراتهم التكنولوجية والبيداغوجية لتدريس المحتوى الرياضي. في حين أن 12% من المشاركين صرحوا بأن البرنامج مناسب بدرجة متوسطة. وعند مقابلة بعض المشاركين من المعلمين والمعلمات (6 أفراد) أكدوا جميعا على فاعلية البرنامج التدريبي وأن الوقت المخصص غير مناسب وبحاجة للمزيد من التدريب، وأفصحوا عن حاجتهم للمتابعة المستمرة طوال العام الدراسي للوصول إلى مرحلة الاتقان مع اعتقادهم بصلاحية البرمجية لتصميم وانتاج وسائط متعددة متخصصة في تدريس الرياضيات. قد لوحظ أن المعلمين أو المعلمات الذين لا يمتلكون مهارات حاسوب مناسبة أبدوا عدم ارتياح للتعامل مع التكنولوجيا والبرمجية بشكل خاص. في حين لاحظ الباحث أن المعلمين والمعلمات قد وظفوا معرفتهم الرياضية المتخصصة في بناء وانتاج الوسائط المتعددة التي يعتقدون أنها مناسبة جدا للاستخدام في الغرف الصفية، كما أثنى الجميع على اعتماد التعلم التعاوني وتبادل الخبرات بين المعلمين والمعلمات مما كان له أثر في زيادة فهمهم للمادة العلمية وطرق تدريسها بشكل فعال.

وبناء على التغذية الراجعة التي حصل عليها الباحث من المشاركين في التدريب فإنه يوصي معلمي الرياضيات أن يحرصوا على التدرب على البرمجية المستخدمة في البرنامج التدريبي. وبالنسبة للباحث فإن

يفكر حاليا باعادة النظر في التوزيع الزمني وكيفية اجراء المتابعة المستمرة مع المتدربين للحصول على نتائج ايجابية.

المراجع العربية

- أبو عقل، وفاء (2012). أثر استخدام التعلم الالكتروني في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**، 3(6) 115-138.
- السعدي، عماد والشمري، عبد الرحمن (2012). أثر التعلّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 8(3): 267-282.
- شوملي، قسطندي (2007). **الأنماط الحديثة في التعليم العالي التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط - ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي.** المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، جامعة الجنان.
- الشيخ، عمر (2006). **دراسة تقويمية لتجربة المدارس الاستكشافية**، وحدة المتابعة والتقويم عن المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، الاردن.
- وزارة التربية والتعليم ومبادرة التعليم الأردنية ووزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (2012). **دراسة مسحية حول انتشار واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية**، من إصدارات وزارة التربية والتعليم الأردنية.

References

- AACTE (Ed.). (2008). **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators**. New York, NY: Routledge.
- Angeli, Ch., & Valanides, N. (2013). Technology Mapping: An Approach for Developing Technological Pedagogical Content Knowledge**. Journal of Educational Computing Research.** 48(2): 199-221
- Alayyar, G., Fisser, P., & Voogt, J. (2012). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Pre-service Science Teachers: Support from Blended Learning. **Australasian Journal of Educational Technology.** 28(8): 1298-1316
-

- Baran, E., Chuang, H., & Thompson, A. (2011). TPACK: An Emerging Research and Development Tool for Teacher Educators, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. 10(4): 370-377.
- Brantley-Dias, L., & Ertmer, P. (2013). Goldilocks' and TPACK: Is the Construct "Just Right?" **JRTE.** 46(2): 103–128.
- Chai, C., Koh, J., & Tsai, C.-C. (2010). Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). **Educational Technology & Society**. 13 (4): 63–73.
- Chai, C.-S., Koh, J. H.-L., & Tsai, C.-C. (2013). A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. **Educational Technology & Society**,16 (2), p: 31–51
- Cruze, Ch. (2011). **TPACK: A Framework/or Educators to Implement Technology in their Classrooms**. Unpublished master's thesis, Ball State University Muncie, Indiana.
- Dalsgaard, CH., & Godsk, M. (2007). Transforming Traditional Lectures into Problem-based Blended Learning: challenges and experiences**, Open Learning,** 22(1): 29-42.
- Doukakis, S., Psaltidou, A., Stavraki, A., Adamopoulos, N., Tsiotakis, P., & Stergou S. (2010). **Measuring the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of In-service Teachers of Computer Science Who Teach Algorithms and Programming in Upper Secondary Education.** Proceedings of ICICTE **In Readings in Technology and Education:** 442-452.
- Doyle, H., & Reading, Ch. (2012). **Building Teacher Educator TPACK: Developing Leaders as a Catalyst for Change in ICT Education.** ascilite 2012 Conference Proceedings.
- Gupta, T. (2012). **Guided-inquiry Based Laboratory Instruction: Investigation of Critical Thinking Skills, Problem Solving Skills, and Implementing Student Roles in Chemistry**. A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Iowa State University
- Habowski, Th. (2012). **Improving Technological Pedagogical Content Knowledge Development among Pre-Service Science Teachers**. An executive position paper

submitted to the faculty of the University of Delaware in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership.

- Kafyulilo, A. (2012). Tracing the Development of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Education: A Literature Review. University of Twente. **The African Symposium: An online journal of the African Educational Research Network.** 12(1): 99-109
- Koh, J., Chai, Ch., & Tsai, Ch.-Ch. (2013). Examining Practicing Teachers' Perceptions of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Pathways: a Structural Equation Modeling Approach. **Instr Sci**, 41:793–809
- Landry, G. (2010). **Creating and Validating an Instrument to Measure Middle School Mathematics Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK).** Doctoral Dissertations Graduate School, Trace: Tennessee Research and Creative Exchange, University of Tennessee، Knoxville.
- Martin, M., Mullis, I., Foy, P., & Stanco, G. (2011). **TIMSS 2011 International Results in Science. TIMSS & PIRLS**. International Study Center. Lynch School of Education, Boston College.
- Matherson, L. (2012). **A case Study of how and if a Professional Development Program Builds Teachers' TPACK Model of Instruction.** Unpublished doctoral dissertation of Education in the Department of Secondary Education, Curriculum and Instruction in the Graduate School of The University of Alabama.
- NCTM (2000). **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston, VA: Author.
- Shulman, L. (1986). Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. **Harvard Educational Review**. 57(2):1-21
- Wakwinji, I. (2011)**. Exploring How a Workshop Approach Helps Mathematics Teachers Start to Develop Technological Pedagogical Content Knowledge,** Thesis submitted in partial fulfment of the requirements for the degree of Master of Science-Faculty of Science, Universitiet van Amsterdam, The Netherlands.

- Wilson, M. (2011). **Teachers‟ Professional Growth: The Blending of Technology, Pedagogy and Content**. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. Arizona State University.

الوسائط التكنولوجية في عمليتي التعليم والتعلم

الاسم واللقب: مليكة عليوان، هاشيم طاوس

الدرجة العلمية: دكتوراه".

التخصّص: علم النفس المدرسي

المؤسسة المستخدمة: جامعة مولود معمري تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية، **الجزائر**

الهاتف النقال: 92 06 82 53 05

البريد الالكتروني: malika_aliouane@hotmail.fr

ملخص

نعيش اليوم في عصر التكنولوجيا، وقد غزت التقنيات الحديثة معظم مجالات حياتنا وأصبحت جزءاً لا يتجزأ من واقعنا، وغدا الأخذ بهذه التقنيات شكلاً من أشكال التحديث ومواكبة العصر، كما غزت هذه التقنيات مجال التعلم والتعليم، **وبرز مصطلح تقنيات التعليم** الذي شمل التجهيزات، المواد والبرمجيات وغير ذلك من وسائل التعليم، فتحول الاهتمام من التعليم إلى التعلم، ومن تلقي المعلومات إلى معالجتها من الاعتماد على الكلمة المكتوبة، كمصدر للمعرفة إلى استخدام العديد من مصادر التعلم وفي إطار تطوير العملية التعليمية بالاعتماد على النظم الآلية يظهر دور التكنولوجيا الحديثة في خدمة النظام التعليمي، وسائل بصرية وسائل سمعية وسائل سمع بصرية، فشبكية العين تقوم بنقل الصورة للدماغ القادر على إدراكها، تشير نتائج الدراسات في مجال التعليم إلى أنه كلما زاد عدد الحواس المستخدمة في التدريس، كلما كان أثر المادة المُعلمَة أقوى وأدوم، وتُخزّن المعلومات تخزينا جيدا ويسهل تذكرها إذا كانت مقترنة بتشغيل عدّة حواس أو مقترنة بانفعال قوي، إذ يقوم هرمون يسمى "دوبامين" Dopamine بدور رئيسي في عملية التخزين وعليه فإن استخدام المدرس للوسائل السمعية البصرية التي تخاطب أكثر من حاسة واحدة ضماناً أكبر لتدعيم التعلم وبقاء أثره وتعمل على إثراء مجالات الخبرة ، تساعد الوسائل التعليمية على تكوين علاقات مترابطة مفيدة راسخة بين كل ما يتعلمه الطالب وذلك عندما تشترك الحواس في تشكيل الخبرة الجديدة وربطها بالخبرات السابقة يؤدي ذلك إلى زيادة مشاركة الطالب الإيجابية في

اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي ويؤدي هذا الأسلوب إلى تحسين نوعية التعلم ورفع مستوى الأداء عند الطالب .

تمهيد

إذا تأملنا ودققنا في التاريخ الإنساني نجد أن الوسيلة التعليمية كان لها أثر ايجابي في عملية اكتساب المعرفة الإنسانية والعقائدية، وكمثال يشكل لنا قدوة في تعميق المفاهيم العلمية الملموسة والمجردة، استخدم الرسول صلى الله عليه وسلم الوسائل الحسية السمعية منها والبصرية في تعليم الصحابة رضوان الله عليهم منها: استخدم الرسول صلى الله عليه وسلم **أصابع اليد** في قوله " **أنا وكافل اليتيم في الجنة كهاتين**" وأشار بالسبابة والوسطى[1].

1. تعريف الوسائط التكنولوجية:

وسائل تقنية متنوعة، تعمل بشكل منسجم مع العناصر البشرية لتحقيق أهداف التعليم. والوسائل التقنية نوعان: الأجهزة (Hardware) والبرمجيات (Software)

1. الأجهزة: (Hardware) تشير إلى مجموعة الآلات التي تستخدم في عمليتي التعلم والتعليم مثل أجهزة عرض الشفافيات وعرض الشرائح وعرض الأفلام المتحركة والمسجلات الصوتية والتلفزيون والفيديو والحاسوب التعليمي وما إلى ذلك.

2. البرمجيات: (Software) مجموعة البرامج التي يتم من خلالها تحويل المادة التعليمية من شكلها التقليدي المعروف في الكتاب المقرر إلى الشكل المبرمج، وتتم عمليات البرمجة وفق قواعد وأصول تراعى من خلالها مبادئ مدروسة في التعلم والتعليم والتطوير والإنتاج والتقويم.

---

[1] **بالسبابة والوسطى***: أشار الرسول صلى الله عليه وسلم بأصابع يده بالسبابة والوسطى، لتجسيد مدى قرب مكانة كافل اليتيم منه في الجنة.

ويمكن عرض هذه البرامج من خلال أحد الأجهزة السابق ذكرها، ومن أمثلتها الشفافيات والشرائح التعليمية والأفلام المتحركة، وأشرطة التسجيل، وأشرطة الفيديو، وأقراص الحاسوب التي تعرض من خلال الأجهزة التقنية. وقد تنوعت تعريفات الوسائل التعليمية أيضاً كما تنوعت تسمياتها.

عرفها دونت (Dent) على أنها المواد التي تستخدم في حجرات الدراسة أو غيرها من المواقف التعليمية لتسهيل فهم معاني الكلمات المكتوبة أو المنطوقة، وفي تعريف لقسط ندى أبو حمود يتناول أهميتها لكل من المعلم والمتعلم، يشير إلى أنها الأداة أو المادة التي تستعمل في عملية التعلم لاكتساب الخبرات وإدراك المبادئ بسرعة، وتطوير ما يكتسب من عملية التعلم وتمثل التكنولوجيا التعليمية منهجاً في العمل وطريقة في التفكير وأسلوباً في حل المشكلات هذا المفهوم أصبح يشمل جميع الوسائل المُعينة على الإدراك.

وتزداد أهمية الوسائل السمعية البصرية في التربية والتعليم انطلاقا من الفهم العلمي لطبيعة الإدراك، من وجهة بعض الأساسيات العامة في نظريات الإدراك والاتصال والتعلم فالإنسان يعي ما حوله باستخدام الحواس فالعين والأذن وأطراف الأعصاب تحت الجلد من أول وسائط اتصال الإنسان بالبيئة وهي تحتل مع باقي الحواس الأخرى أدوات الإدراك، أي أنها تجمع المعلومات وتُرسلها إلى جهازنا العصبي الذي يُحّولهَا إلى نبضات كهربائية تتطلب سلسلة من العمليات كهربائية–كيميائية في المخ، ينتج عنها الإدراك الداخلي بالشيء أو الحدث، أي أن الإدراك يلي الاتصال والاتصال **يؤدى إلى التعلم.**

2. تصنيف الوسائل التعليمية على أساس الحواس:

1. وسائط سمعية: كالمحاضرة المسجلة، والتسجيلات الصوتية، والإذاعة الجامعية.

2. وسائط بصرية: كالرسوم، والصور، والمجسمات، والخرائط، والشرائح.

3. وسائط سمعية بصرية: كالأفلام المتحركة الناطقة، والسينما، والتليفزيون والتمثيليات.

كما تؤكد الدراسات أن حاسة البصر هي الأكثر تأثيراً في الموقف التعليمي، وتحتل البرمجيات البصرية أكبر مساحة من القشرة المخية حيث تحدث حوالي (10%) من عملية الإبصار في العين فقط في حين أن النسبة الباقية (90%) تحدث في الدماغ، تغطي معظم مساحة الفص الخلفي، ففي أقصى الفص توجد القشرة البصرية المرتبطة بشبكية العين من خلال العصب البصري أما بقية الفص فيحتوي على **الذاكرة البصرية.**

وفي وقتنا الحاضر تستخدم وسائل الإيضاح التعليمية البصرية بدرجات متفاوتة على كل مستويات التدريس، على أي حال تُوضح البحوث الحديثة في نظرية إدراك الكلام أن البصر يلعب دورًا هامًّا في عملية الاستماع.

أما حاسة السمع فلا تختلف من حيث التركيب العام عن بقية الحيوانات إلا أن البرمجيات المستخدمة في الدماغ البشري قادرة على تمييز طيف واسع من الترددات الصوتية ومزج تلك الترددات للإحساس بمختلف أنواع الأصوات الصادرة عن المحيط الخارجي.

دمج تكنولوجيا الوسائط المتعددة في برامج إعداد المعلمين

إذا أُريد لنا تحقيق مفهوم معلم المستقبل الناجح في أدائه التربوي في عصر ثورات المعلومات والاتصالات والتربية ، والحصول بالنتيجة على تعليم فعال للتلاميذ فيتوجب تعريض هذا المعلم لمعارف ومهارات التكنولوجيا المعاصرة عن طريق برامج إعداد المعلمين بمختلف التخصصات والتي تدخلها كعناصر أساسية كحال الدراسات الأكاديمية التخصصية والمهنية في جوانب المتطلبات العامة والإعداد الأكاديمي والوظيفي ، والتربية العملية ثم في السنة التجريبية الأولى للتدريس بعد التخرج من المعهد أو الكلية .

وإن من التناقض المحير _ كما يلاحظ _ أن نستمر في تعليمنا المباشر بالمحاضرة في غياب شبه كامل عن تكنولوجيا التعليم المعاصرة .. ونتحدث كثيراً في نفس الوقت وندعو أو نتظاهر بالعمل في التربية الإلكترونية عن بعد في مؤسساتنا المدرسية والجامعية على السواء . ومن هنا ، يتوجب من مدارسنا عموماً ومعاهد وكليات المعلمين في الجامعات بوجه خاص .. المبادرة بدمج التكنولوجيا في برامج الإعداد كعنصر رئيسي كما هو الأمر مع العناصر التقليدية الأخرى المذكورة آنفاً : المتطلبات العامة ، والإعداد المهني والأكاديمي ، والتربية العملية ..

ظروف ضرورية مسبقة لدمج التكنولوجيا في برامج إعداد المعلمين :

تتلخص هذه الظروف فيما يلى:

1- الرؤية المشتركة : يوجد قيادة نشطة ودعم إداري من كل عوامل نظام إعداد المعلمين

2- سهولة الوصول للتكنولوجيا : المربون يمتلكون الفرصة للوصول للتكنولوجيا المعاصرة والبرمجيات و شبكات الاتصال عن بعد .

3- مربون ماهرون : مربو المعلمين هم ماهرون في استعمال التكنولوجيا من أجل التعلم .

4- التطوير الوظيفي : مربو المعلمين يمتلكون الفرص المستمرة للتطوير الوظيفي لدعم استعمال التكنولوجيا في التعلم والتدريس .

5- المساعدة الفنية : مربو المعلمين يحصلون على المساعدة الفنية للمحافظة على التكنولوجيا واستعمالها الماهر مع الطلاب .

6- معايير المحتوى ومصادر المنهج : مربو المعلمين يمتلكون المعرفة في تخصصاتهم والمعاصرة في معايير المحتوى وطرائق التعليم في مجالاتهم .

7- التعليم المتمركز على الطلاب: يشمل التعليم في كل البيئات أو المواقف والأساليب المتمركزة على الطلاب في التعلم .

8- التقييم : يوجد تقييم مستمر لفاعلية التكنولوجيا من أجل التعلّم

3. دور الوسائط التكنولوجية في إثراء الحواس :

وفي إطار تطوير العملية التعليمية يظهر دور **التكنولوجيا الحديثة** في خدمة النظام التعليمي وسائل بصرية، وسائل سمعية، وسائل سمع بصرية، تشير نتائج الدراسات في مجال التعليم إلى أنه كلما زاد عدد الحواس المستخدمة في التدريس، كلما كان أثر المادة المُعلمَة أقوى وأدوم، وتُخزّن المعلومات تخزينا جيدا ويسهل تذكرها إذا كانت مقترنة بتشغيل عدّة **حواس** وعليه فإن استخدام المدرس للوسائل السمعية البصرية التي تخاطب أكثر من حاسة واحدة ضماناً أكبر لتدعيم التعلم وبقاء أثره، وتعمل على إثراء مجالات الخبرة التي يمر بها.

الحواس هي أدوات الإدراك، تجمع المعلومات وترسلها للجهاز العصبي، الذي يحولها إلى نبضات كهربائية وكيميائية في الدماغ، مما يكون الوعي الداخلي بالأشياء .

الإدراك هو نتيجة لتنبه أعضاء الحواس لوجود مثير، لذا فإن الانتباه من ضرورات الإدراك أما المنبه Stimulusهو القوة التي تثير أعضاء الحواس، فالمنبه الموافق للإدراك السمعي يختص بالموجات الصوتية التي تنبه حاسة السمع.

-لا تقتصر عملية الإدراك على مجرد الإحساس بالمنبهات الموجودة في البيئة عن طريق الحواس، بل هو عملية معقدة يؤديها المخ وتتضمن عمليات تصنيف وتفسير لطبيعة تلك المنبهات.

لكل حاسة حدود معينة لإدراك ما يثيرها من منبهات،مثلا العين لا تقوى على مشاهدة بعض أنواع الأشعة ومن هنا تظهر لنا أهمية الحواس في العملية الفسيولوجية من التعلم.

الحواس هي وسيلة الاتصال بين المثيرات والحوادث والأشياء من جهة، والعقل من جهة أخرى. في ضوء ما تقدم :

-اعتماد المدرس على أسلوب المحاضرة فقط، يعني أن تصل المتعلم منبهات سمعية فقط بمعنى أن الإدراك سيكون أقل .

-استخدام المعلم لوسائل تعليمية متعددة، سيزيد من المنبهات التي تصل الدماغ نظرا لزيادة عدد الحواس المشتركة.

-كلما زادت الحواس المشتركة في عملية الإدراك، ازدادت عملية التعلم وأصبحت أكثر وضوحا.

-كلما كانت الوسائل التعليمية من واقع الحياة كانت أكثر فائدة للمتعلم، فالزيارة الميدانية لمكان أثري تاريخي أفضل من مشاهدة فيلم عنه، أو مجرد الحديث عنه.

-وبالمثل فإن عرض فيلم عن الموضوع أكثر فائدة من عرض صور ثابتة.

-وعرض الصور الثابتة أفضل من الرسوم التوضيحية.

-هناك ضرورة لمراعاة الخبرات السابقة للمتعلمين عند تصميم الوسائل أو التجارب.

-يراعى استخدام الألفاظ التي يدركها الطلاب، ولديهم معرفة عن دلالتها.

-استخدام الأشكال والرسوم والصور في الكتب يسهل الإدراك الحسي، الذي بدوره يعزز التعلم.

4. مبادئ التعلم الأساسية:

1. كل متعلم فريد في خصائصه اهتماماته- مستوى ذكائه- فاعلية حواسه- طرق استجابته للتعلم ، لذا لا بد من مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب

2. الإدراك يؤدي إلى الفهم وهو أساس التعلم، فكلما زاد عدد الحواس المشتركة في عملية الإدراك، ازدادت إمكانات التعلم.

- التعلم تحصيل للخبرات، لذا فإن تفاعل المتعلم بشكل واعي في عملية التعليم هو شئ أساسي.

- ضرورة أن يتناسب محتوى المادة التعليمية، والوسائل والخبرات التعليمية، مع قدرات الطلبة ورغباتهم.

-هناك العديد من استراتيجيات التعليم (المحاضرة- المناقشة- إجراء التجارب -عرض الأمثلة...الخ) لذا لا بد أن يستخدم المعلم ما يتناسب منها مع عدد المتعلمين والوسائل المتوفرة لديه، فعلى سبيل المثال: قد يلجأ المعلم إلى تقسيم الطلبة إلى مجموعات

يقصد بعملية التعليم، توصيل المعرفة إلى المتعلم، وخلق الدوافع، وإيجاد الرغبة لديه والعمل للوصول إلى المعرفة، وهذا يقتضي وجود طريقة أو أسلوب يوصله إلى هدفه.

لذلك لا يخفى على المُمارس لعملية التعليم والتعلم ما تنطوي عليه الوسائل التعليمية من أهمية كبرى في توفير الخبرات الحسية، التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح، إذا ما اعتمد على الواقع نفسه .

وتنبع أهمية الوسيلة التعليمية، وتتحَدد أغراضُها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليمية التي يراد للطلاب تعلمها، ثم من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية، فالوسائل التعليمية التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية **الدنيا** تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف **العليا** ويمكن حصر دور الوسائل التعليمية وأهميتها في الآتي :

1 . تقليل الجهد، واختصار الوقت من المتعلم والمعلم.

2 . تتغلب على اللفظية وعيوبها .

3 . تساعد في نقل المعرفة، وتوضيح الجوانب المُبهمة.

4 . تثير اهتمام وانتباه الدارسين، وتنمي فيهم دقة الملاحظة.

5 . تثبت المعلومات، وتزيد من حفظ الطالب وتضاعف استيعابه.

6 . تنمي الاستمرار في الفكر .

8 . تسهل عملية التعليم على المدرس ، والتعلم على الطالب .

9 . تعلم بمفردها كالتلفاز، الرحلات والمتاحف. . . الخ .

10 . توضيح بعض المفاهيم المعينة للتعليم.

11 – تساعد على إبراز الفروق الفردية بين الطلاب في المجالات اللغوية المختلفة، وبخاصة في مجال التعبير الشفوي.

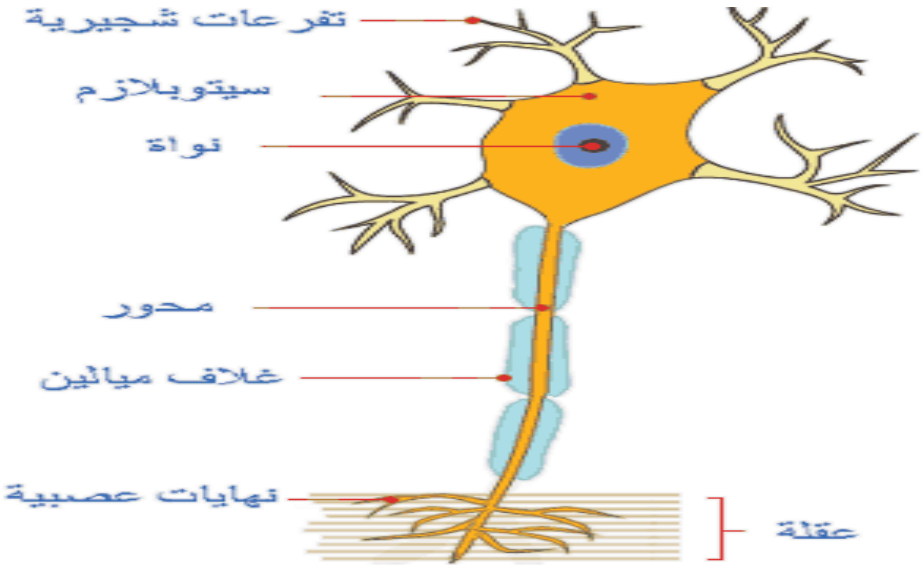
12 – تساعد الطلاب على التزود بالمعلومات العلمية، وبألفاظ الحضارة الحديثة الدالة عليها .

13 . تتيح للمتعلمين فرصا متعددة من فرص المتعة، وتحقيق الذات.

5. مميزات استخدام الوسائط التكنولوجية:

– تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم:

إنّ اشتراك جميع الحواس في عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلّم ، وهي بذلك تساعد على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم الأساس في حدوث عملية التعلم في الخلايا العصبية .



شكل يمثل الخلية العصبية

لكل خلية عصبية محور واحد وقد يتفرع المحور إلى ملاين من المحاور التي تتشابك مع بعضها البعض، حيث نقطة التواصل بين الخلايا العصبية هي عملية التعلم، وكلما تكررت نفس الاتصالات بين الخلايا، كلما توطدت مادة التعلم لدى المتعلم، كلما زادت فرص التعلم يعنى زيادة عدد الارتباطات بين الخلايا وتكوين وصلات جديدة كما في الصورة التالية:

صورة تمثل تكاثف الارتباطات بين الخلايا العصبية (les neurones).

إن الكيفية التي تنظم بها الخلايا العصبية (les neurones) نفسها، والكيفية التي ترتبط ببعضها البعض ينشأ عما نراه من مظاهر التعلم. كما أن التفرع المتعدد للشجيرات العصبية هو ما يستجيب به **الدماغ للمعطى الحسي** الغني القادم من بيئة غنيه، في المقابل فإن البيئات الفقيرة بمثيراتها لا تؤدي فقط إلى تناقص شديد في النمو بل تؤدي أيضاً إلى انكماش فعلي للشجيرات العصبية (les dendrites)

- **تساعد على استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم**

يأخذ التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة، بعض الخبرات وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية، أصبح لها معنى ملموساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها.

– **تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم.**

هذا الاستعداد الذي إذا وصل إليه التلميذ يكون تعلمه في أفضل صورة ومثال على ذلك مشاهدة فيلم سينمائي حول بعض الموضوعات الدراسية تهيئ الخبرات اللازمة للتلميذ وتجعله أكثر استعداداً للتعلم، والشكل التالي يوضح أكثر.

وباعتبار أن الإنسان مكون من عقل(المجال المعرفي cognition) وجدان(المجال العاطفي الوجداني affectif)وجسد (المجال الحركي المهاري psychomoteur) فإن الوسائط التكنولوجية تمس المجالات الثلاثة ما يؤدي إلى ثراء الخبرة و بالتالي التعلم الفعّال وهذا الأخير ما هو إلا حالة فسيولوجية في الدماغ يحدث وفق ما يلي :

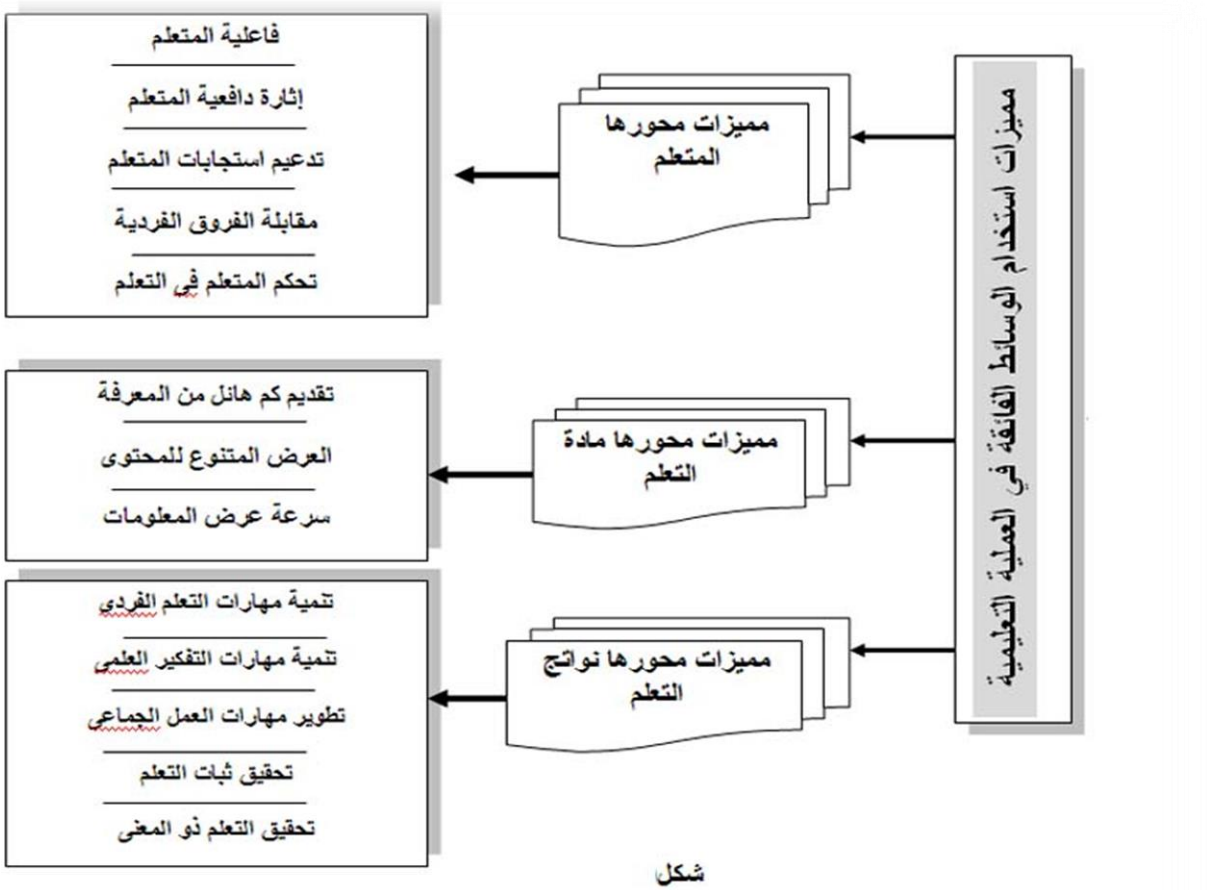
– **مستقبلة حسية:** تستقبل المثيرات الحسية الخارجية إلى الجهاز العصبي المركزي في المخ والحبل ألشوكي.

– **مرسلة حركية:** ترسل الأوامر العصبية الحركية من الجهاز العصبي المركزي في المخ والحبل ألشوكي إلى العضلات وغيرها.

– **مرسلة مشتركة حسية حركية:** توصل الإشارات العصبية في الاتجاهين ولكن في ألياف منفصلة.

عندما ينتقل التعلم إلى الذاكرة العاملة (mémoire de travail) فإن الذاكرة طويلة الأمد (mémoire long terme) تُثار بواسطة إشارة من قرين أمون (hippocampe) تبحث في مواقع التخزين عن الخبرات السابقة ففي حالة وجود الخبرات تدعم عملية التواصل بين الخلايا وبالتالي يحدث الانتقال الايجابي للتعلم وفي حالة انعدام الخبرة تضعف عملية التواصل ما يؤدي إلى تشويش في الدماغ وبالتالي الانتقال السلبي للتعلم.

ما يعني أن التعلم الذي تشترك فيه جميع الحواس مثل الرؤية والسمع تثري الخبرة وبالتالي التعلم الفعال.



شكل

مميزات استخدام الوسائط الفائقة في العملية التعليمية

خلاصة

إن التقنيات الحديثة في مجال المعلومات والاتصال، تُمكن من تقوية المؤهلات العقلية مثل القدرة على التفكير والبرهنة، وحل المشاكل، والتدرب على التعلم والإنتاج.

إن أغلب المتعلمين يظهرون، وبشكل تلقائي، اهتماما كبيرا لأغلب الأنشطة التعلمية المعتمدة على **تكنولوجيا حديثة** التي تثير الانتباه بشكل كبير. ويحدث العكس عند استعمال طرق تقليدية.

الوسائط التكنولوجية تفتح المجال أمام المتعلم كي يتعلّم بنفسه، وينمّي قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاّق والذكي، وتجعله مركز النشاط في العملية التعليمية/التعلمية، وذا دور إيجابي أثناء تعلّمه داخل المدرسة وخارجها. والتعلم لا يتعلّق بجمع وإضافة معلومات في ذاكرة المتعلم، بل هو الانطلاق من البنيات المعرفية التي بحوزته والقدرة على تحويلها كلّما دعت الضرورة إلى ذلك.

المراجع:

1. إسماعيل. الغريب زاهر 2001 م **تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم**، القاهرة: عالم الكتاب.

2. الخليلي: أمل (2005م) "**تأثير التدريس بالوسائط المتعددة في تحصيل العلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي**" دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس كلية التربية، العدد 72 .

3.عادل السيد محمد سرايا (1998) "**فاعلية استخدام الكمبيوتر وبعض استراتيجيات التعليم المفرد في تنمية التحصيل لابتكاري والاتجاه نحو مادة العلوم في ضوء الأسلوب المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

4. فاروق أبو زيد (1991م) "**انهيار النظام الإعلامي الدولي من السيطرة الثنائية إلى هيمنة القطب الواحد**" القاهرة، مطابع أخبار اليوم.

5.محمد علم الدين (1990م) "**تكنولوجيا المعلومات وصناعة الاتصال الجماهيري**" القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني في الأردن

The Degree Utilizing of Gifted Students Teachers for E-Learning Patterns in Jordan

الدكتور: زيد سليمان العدوان

جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية الجامعية – أستاذ مشارك

z_aludwan@yahoo.com

هاتف: 079993285

الدكتور: أحمد عيسى داود

وزارة التربية والتعليم

daoudahmed82@yahoo.com

هاتف: 0789851174

عبد الله محمد أحمد السرسك

قطاع خاص

هاتف: 0797819911

درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني في الأردن

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير إستبانة مكونه من (26) فقرة, وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (107) معلمًا ومعلمةً من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز) كانت متوسطة. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني؛ تعزى لمتغير الجنس, وجاءت الفروق لصالح الإناث, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلم الإلكتروني, معلمو الطلبة الموهوبين, الطلبة الموهوبون.

The Degree Utilizing of Gifted Students teacher for E-Learning Patterns in Jordan

Abstract: This study aims at exploring the degree of employing the E-Learning patterns by the gifted students' teachers in Jordan. For the purposes of achieving the study objectives, a (26) item questionnaire has been developed. Therefore, and after verifying the validity and reliability of the instrument, such questionnaire was distributed among the study subjects which were (107) male and female teachers of King Abdullah II Schools for Excellence. Results of the study showed that the extent of employing the E-Learning patterns by the gifted students' teachers was within the average range. The study results further showed that there are statistical differences in the extent of employing the E-Learning types by the gifted students' teachers due to sex variable where such difference came to the favor the of the female teachers and that there are no statistical differences which could be referred to educational qualifications or experience years variables.

Key words: E-Learning patterns, Gifted Students' Teachers, Gifted Students.

مقدمة الدراسة

يشهد العصر الحالي تطورات وتغيرات سريعة في عصر التكنولوجيا, حيث أصبح هناك حاجه ملحة إلى استراتيجيات جديدة توجه مسار التعليم في العصر الحديث معتمدًا على تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة، ومنها التعلم الإلكتروني.

وتطورت تقنيات التعلم الإلكتروني مما كان لها أثر في إحداث تغيرات إيجابية على طرائق وأساليب توصيل المعلومات العلمية إلى المتعلم كونه يعتمد على توظيف الحاسوب والانترنت والوسائل التفاعلية المتعددة بمختلف أنواعها في عملية التدريس (عبد المجيد, 2008).

ويعرف التعلم الإلكتروني بأنه طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة, ورسومات, وآليات بحث, ومكتبات إلكترونية, وكذلك بوابات الانترنت (الملاح, 2010).

وهو مصطلح يشير إلى جميع أشكال التعلم المدعومة إلكترونيًا أو التي تستخدم الوسائط الإلكترونية مثل: الهاتف, المؤتمرات المرئية, والبث عن طريق الأقمار الصناعية, وفي الأعوام الأخيرة اقتصر هذا المصطلح على المساقات التي تقدم عن طريق شبكة الويب أو الخط الإلكتروني المباشر وتستخدم البريد الإلكتروني وغيره (Grove, 2003).

كما أنه تعلم يقوم على مبادئ تفريد التعليم, والمتعلق بتقديم تعلم يتوافق وخصائص المتعلم وفقًا للمعدل الفردي المناسب لكل متعلم, والتعليم المبرمج, والذي يعتبر الأساس الطبيعي لما يسمى حاليًا بالتعلم بمساعدة الحاسوب (يس, 2012).

وبهذا فإن فلسفة التعلم الإلكتروني تساعد على إتاحة عملية التعلم لجميع أفراد المجتمع, طالما أن قدراتهم وإمكانياتهم تمكنهم من النجاح في هذا النمط من التعليم, وذلك للعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المتعلمين دون التفرقة بين الجنس أو العرق أو النوع أو اللغة, بالإضافة إلى ما يتيحه هذا النظام من رفع كفاءة وجودة العملية التعلمية وتدريب المتعلمين (Frank, Reich, & Humphreys, 2003).

ويهدف التعلم الإلكتروني إلى توفير بيئة تعلمية غنية ومتعددة المصادر, والتي تخدم العملية التعليمية بجميع محاورها, والمساعدة على نشر التقنية في المجتمع حتى يصبح مجتمعًا مثقفًا إلكترونيًا, وإعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عملية التعلم والتعليم (لال والجندي, 2005).

ويتكون التعلم الإلكتروني من عدة أنماط تتمثل في التعلم الإلكتروني المتزامن, وهو تعلم إلكتروني يجتمع فيه المعلم والمتعلمين في آن واحد ويتم بينهم اتصال متزامن بالنص أو الصوت أو الفيديو. والتعلم الإلكتروني غير المتزامن, وهو اتصال بين المعلم والمتعلم يمكن من خلاله للمعلم وضع مصادر للمعلومات مع خطة تدريس وتقويم على الموقع التعليمي ثم يدخل المتعلم إلى الموقع على شبكة الانترنت في أي وقت ويتبع الإرشادات التي وضعها المعلم في إتمام عملية التعلم دون أن يكون هناك اتصال تفاعلي مباشر ومتزامن مع المعلم (توفيق وعلي, 2012).

ويتميز التعلم الإلكتروني بأنه يوفر التعلم بأي وقت وفي أي مكان, ويساعد المتعلمين في الاعتماد على أنفسهم, مما يشجع على استقلاليتهم ويعطيهم الحرية والجرأة في التعبير عن أنفسهم مقارنة بالتعلم التقليدي, ويحصل المتعلم على التغذية الراجعة الفورية حيث تتوافر عملية التقويم البنائي الذاتي والتقويم الختامي, وتتنوع مصادر التعلم من خلال الارتباطات الموجودة مع مواقع تعليمية أخرى (عبد العزيز, 2008).

وعلى الرغم من أهمية ومميزات التعلم الإلكتروني؛ فإنه بعض العقبات والتحديات التي قد تحد من استخدامه مثل ضعف البنية التحتية وضعف الجودة التعليمية, وكلفة التطوير (العريفي, 2003).

وللتعلم الإلكتروني مستويات متعددة منها ما يأتي (عبد الحميد، 2005):

1- المستوى الاثرائي: ويعني استخدام شبكة الإنترنت أو الشبكة العنكبوتية بوصفها مصدرًا للمعلومات العامة والمتخصصة الموزعة على المواقع المختلفة.

2- المستوى التكميلي: يتم التعلم داخل الفصل التقليدي, وتستخدم الشبكة كوعاء لمصادر التعلم والتعليم والخبرات الخاصة والتي يتم تصميمها وإنتاجها وإتاحتها على الشبكة.

3- المستوى الأساسي: وفيه يتم الاعتماد على شبكة (الإنترنت) أو (الويب) اعتمادا كاملا في التعلم, وتصميم المقررات وأدوات التعليم وأساليب التفاعل والاتصال وإتاحتها في مواقع خاصة بالمؤسسة التعليمية على شبكة (الإنترنت).

4- المستوى المتكامل: يتضمن هذا المستوى ما يتصل بالتصوير الرقمي للمعلم وهو يقوم بالشرح, والذي تتم إتاحته على الموقع والتفاعل والاتصال تزامنيًا أو لا تزامنيًا.

وهناك مجموعة من العناصر التفاعلية في التعلم الالكتروني وهي كما يأتي (Reisman, Flores, & Edge, 2003):

1- المعلم: أصبح دوره الآن يتركز حول التوجيه والإرشاد وتقديم المساعدات الفردية والجماعية, وإعداد البرمجيات وإنتاجها واستخدامها, وتجهيز المواقف التعليمية وتصميم بيئة التعلم الإلكتروني, ومثيرًا لدافعية المتعلمين ومشجعًا على العمل والتفاعل الجماعي, ومحفزًا على البحث عن المعلومات.

2- المتعلم: توفير الفرص المتساوية في التعلم والمعرفة لجميع المتعلمين باستخدام وسائل الاتصال المختلفة, وتحقيق متعة التعلم وجذب الانتباه وتقليل وقت التعلم, وتأكيد مبدأ التعلم التفاعلي وتقديم التعلم المناسب لكل متعلم حسب مستواه وقدرته وسرعته, وزيادة قدرة المتعلم في الاعتماد على نفسه في اكتسابه للمعلومات والمهارات وقدرته على تقويم مدى تقدمة نحو تحقيق الأهداف.

3- المنهج: الإسهام في تطوير المناهج الدراسية سواء في تصميمها أو في تنفيذها باستخدام الوسائط المتعددة, وتقليل الحشو والتكرار الذي تتسم به المناهج بصورتها التقليدية, وتوفير معلومات مرئية مدعمة بالصوت والصورة والحركة والنص والمؤثرات المختلفة, وتقديم المفاهيم التي يصعب شرحها إلا باستخدام تكنولوجيا المحاكاة وأساليب النمذجة وبيئة التعلم الافتراضي, وتنويع الأنشطة التعليمية حسب رغبة المتعلم وتفاعلاته.

4- أساليب التعلم والتعليم: يؤكد التعلم الإلكتروني على مبدأ التعلم التفاعلي, وتحقيق فردية التعلم وإتاحة الفرصة للمتعلم للتفاعل والتحكم والاختيار حسب سرعته وحاجته, وتوظيف أساليب التعلم الاتقاني, والاهتمام بالتغذية الراجعة لاستجابات المتعلم, وتوظيف أساليب المحاكاة والتقليد والحوار التعليمي باستخدام الكمبيوتر في تقدم واكتساب المعلومات.

5- أساليب التقويم: أسهم التعلم الإلكتروني في تطويرها من حيث تصميم وبناء الاختبارات وتقديمها وإدارتها وتصحيحها وتحليلها وإعطاء تقارير شاملة عن الحالة التعليمية لكل متعلم, وتقديم أنواع متعددة من الاختبارات معتمدة على فلسفة التعلم الفردي.

ولمعلم الطلبة الموهوبين في التعلم الإلكتروني دورًا هام للغاية كونه أحد أركان العملية التعليمية, وهو مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للمتعلم, وبقدر ما يملك من الخبرات العلمية والتربوية, وأساليب التدريس الفعالة؛ يستطيع أن يخرج متعلمين متفوقين ومبدعين. وفي التعلم الإلكتروني تزداد أهمية المعلم ويعظم دوره المتقن لأساليبه واستراتيجياته والمتمكن من مادته العلمية (الكيلاني, 2010).

وفرضت ذلك بعض المتغيرات على خصائص المعلم ودوره التعليمي داخل غرفة الصف، وعلى إعداده وتأهيله حتى يصبح عنصرًا فعالا يؤدي وظائفه التعليمية بشكل يتسق مع متطلبات التعلم الالكتروني؛ فإن إعداد المعلم وتأهيله قبل الخدمة وتدريبه أثناء الخدمة

باتت قضية مهمة في إنجاح العملية التعليمية، فالمعلم هو في الوقت نفسه متعلم، ولا يستطيع أن يكون مرشدًا وموجهًا جيدًا أن لم يمتلك كفايات التكنولوجيا المعاصرة (الخوالدة، 2004).

وللمعلم دور في اختيار برامج التعلم الإلكتروني, وعليه أن يراعي خصائص المتعلمين والأهداف المرجو تحقيقها من دراسة المقرر, وأن يختار نمط التعلم الذي تتوفر له الإمكانات بمدرسته ويحدد بدقة الأقراص المدمجة أو شرائط الفيديو, ويقوم المعلم بدور تدريب المتعلمين على استخدام تقنية التعلم الإلكتروني التي سوف يختارها؛ وكذلك دوره في تنفيذ التعلم، ومتابعة مستوى تقدم المتعلمين (الفار, 2002).

ومن أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التعلم الإلكتروني ما يأتي (الطباخ والهادي, 2005):

1. صعوبة التعامل مع متعلمين غير متعودين أو مدربين على التعلم الذاتي، أو من مهارة استخدام الحاسب الآلي.
2. درجة تعقد بعض المواد الدراسية، والجهد والتكلفة المادية.
3. مشكلة حقوق الطبع وصعوبة استفادة المعلمين من المصادر التعليمية الأخرى.

أن ما سبق يتطلب إحداث تغيرات في برامج تأهيل وإعداد المعلمين قبل دخولهم العمل وممارستهم إياه؛ لذلك بادرت مؤسسات التعليم العالي في الأردن منذ أعوام بإدخال بعض المساقات ذات العلاقة بحوسبة التعليم والتعلم الإلكتروني في برامج إعداد المعلمين، بهدف تزويدهم بالكفايات الحاسوبية والإلكترونية اللازمة قبل الخدمة، وتأتي هذه المساقات تماشيا مع حركة التربية القائمة على الكفايات، وتلبية لمتطلبات العصر الالكتروني، بالاضافة إلى أنها استجابة لكثير من الأصوات المنادية بإعداد المعلم قبل الخدمة الذين أجمعوا على ضرورة تبني برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام التكنولوجيا والتعلم الالكتروني (عيادات وحميدات، 2013).

وأكدت نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية التعلم الالكتروني، ومنها دراسة بيكر (Becker, 2001) التي أظهرت أن مدرسي اللغة الانجليزية هم أكثر المدرسين توظيفا لأنماط التعلم الإلكتروني, وإن أقل المعلمين توظيفا لأنماط التعلم الإلكتروني هم معلمو الدراسات الاجتماعية.

وفي دراسة اوداباسي (Odabasi, 2001) أظهرت أن المدرسين يستخدمون المصادر المحوسبة الحاسوب (والإنترنت) بدرجة قليلة جدًا. وإن أهم العوامل المؤثرة في استخدام المصادر التكنولوجية مدى توفرها والرغبة في زيادة دافعية الطلبة وتحسين مستواهم التعليمي.

وبينت دراسة نايدا (Naida, 2003) وجود بعض التردد لدى المعلمين في تبني التعلم الإلكتروني بسبب النقص في الدعم المؤسسي، وقلة الوقت والمصادر لتطبيق هذا النظام, بالإضافة إلى قلة المعلومات والمعرفة والخبرة في تكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

أما دراسة الخوالدة (2004) أظهرت أن أبرز صور التعلم الإلكتروني التي وقعت ضمن الاستخدام الأكثر شيوعا كانت الاتصال بمدارس إلكترونية, والبحث الإلكتروني عبر محركات البحث, والبريد الإلكتروني, وأن هناك اختلاف بين متوسطات استخدام صور التعلم الإلكتروني لدى أفراد الدراسة لتوظيف (الإنترنت) في التعليم.

وفي دراسة الزهراني (2005) أظهرت وجود تباين في مقدار أهمية استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل عام, مع ارتفاع وتقدم لاستخدام البريد الإلكتروني واستخدام (الإنترنت) لأغراض التدريس.

وأظهرت دراسة العمري (2006) عدم توافر التسهيلات المادية والمعلوماتية للتعلم الإلكتروني مثل: ناسخ الأقراص المدمجة وبرامج تصميم الرسومات والأشكال, ومختبر للحاسوب متنقل, وشاشات عرض. كما كانت درجة استخدام المعلمين لمهارات التعلم الإلكتروني متوسطة, واتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني ضعيفة.

أما دراسة بدح (2007) أظهرت أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية تتم بدرجة متوسطة وأنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو للكلية الجامعية الخاضعة لها.

وكشفت دراسة وينغ (Wing, 2007) عن العوامل الخارجية التي تؤثر في اختلاف الاستخدام وتطوير المدارس الابتدائية بالرجوع إلى تكنولوجيا المعلومات هي سياسة المدرسة (القوانين الإدارية) والموارد المالية, كما كشفت عن وجود اتجاهات إيجابية بدرجة متوسطة نحو تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وأظهرت دراسة عبد الكريم (2009) أن أهم ايجابيات استخدام التعلم الإلكتروني؛ أنه يرفع من ثقافة الحاسوب لدى المعلمين والمتعلمين, وكذلك يقدم المادة العلمية بطريقة مشوقة, وهو يساعد المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات أطول, أما أهم سلبيات استخدام التعلم الإلكتروني كانت وجود الأمية الإلكترونية لدى أولياء الأمور.

أما دراسة أجباتوجن (Agbatogun ,2010) أظهرت أن هناك اختلافات كبيرة بين إدراك المعلمين حول التعلم الإلكتروني. وأن هناك مؤشرًا ايجابيًا ومهمًا للعلاقة ما بين أعضاء المعلمين بعلم الحاسوب و(الانترنت) ومدى وعيهم بالتعلم الإلكتروني.

ويستنتج الباحثون أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت التعلم الالكتروني أظهرت فاعليته في مختلف المجالات الدراسية في التدريس كدراسة (Becker, 2001؛ و Odabasi, 2001؛ و2003 ,Naida؛ والخوالدة ،2004؛ والزهراني، 2005؛ والعمري، 2006؛ وبدح، 2007؛ و2007 ,Wing؛ وعبد الكريم، 2009؛ و2010 ,Agbatogun)، وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في تصميم البحث، وفي إعداد الأداة الخاصة بالتعلم الإلكتروني. وقد اختلفت هذه البحث عن الدراسات السابقة بأنها تناولت توظيف معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز).

مشكلة الدراسة

بدأ الأردن بتركيز الاهتمام على التعلم الإلكتروني, ووضع الخطط والبرامج التي تهدف إلى استخدام التكنولوجيا في التدريس, وتزويد المدارس بمختبرات الحاسوب وربطها بشبكة الإنترنت, وتأهيل المعلمين في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات في العملية التعلمية التعليمية. ومن خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث التي بينت أن هناك صعوبات وتحديات في ممارسة وتوظيف واستخدام منظومة التعلم الإلكتروني وأنماطها, وملاحظتهم للعديد من المعلمين يدرسون باستخدام طرق وأساليب التدريس التقليدية بحجة أن طرائق التعلم الحديثة كالتعلم الإلكتروني يصعب تطبيقها في الواقع.

ولذلك جاءت فكرة هذه الدراسة للتعرف عن درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز) لأنماط التعلم الإلكتروني, ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت فئة الموهوبين والتعلم الإلكتروني – في حدود علم الباحثين– لذا تم تطبيق أداة هذه الدراسة على معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يأتي:

1- ما درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز) في الأردن؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس, المؤهل العلمي, سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة مما يأتي:

1- حاجة معلمي الطلبة الموهوبين إلى ممارسة أنماط التعلم الإلكتروني للارتقاء بمستوى الأداء المتميز لتحقيق أفضل النتائج.
2- قلة الدراسات في حدود علم الباحثين التي تبحث عن درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني.
3- تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني.
4- تطوير أداة لقياس درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز) لأنماط التعلم الإلكتروني.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز)، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2016).

التعريفات الإجرائية

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات الأساسية, منها:

1- **أنماط التعلم الإلكتروني:** هو أسلوب تعلم وتعليم يستخدمه المعلم والمتعلم معًا بواسطة الحاسوب والأدوات والوسائل الإلكترونية التي تؤدي إلى التفاعل النشط. سواء أكان متزامن بحيث يجتمع فيه المعلم مع المتعلمين في آن واحد؛ ليتم بينهم

اتصال متزامن بالنص أو الصوت أو الفيديو)، أو غير المتزامن وفيه يضع المعلم مصادر للمعلومات مع خطة تدريس وتقويم على الموقع التعليمي, ثم يدخل المتعلم للموقع على شبكة (الإنترنت) في أي وقت أو زمان أو مكان, ويتبع الإرشادات التي وضعها المعلم، أو مدمج كأن يتضمن الوسائط التي تم تصميمها, وتعزز التعلم وتطبيقاته, وبرنامج التعلم المدمج يمكن أن يشتمل على العديد من أدوات التعلم مثل برمجيات التعلم التعاوني الفوري, والمقررات المعتمدة على الإنترنت, ومقررات التعلم الذاتي.

2- **معلمو الطلبة الموهوبين:** وهم جميع معلمي ومعلمات مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز) للعام الدراسي 2016.

3- **الطلبة الموهوبون:** وهم جميع طلبة وطالبات مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز) للعام الدراسي 2016.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته في الوصول إلى تحديد درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز) لأنماط التعلم الإلكتروني.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز) للعام الدراسي (2016), والبالغ عددهم (306) معلماً ومعلمة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم. أما عينة الدراسة فتكونت من (107) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة, منهم (46) معلمًا و(61) معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس, والمؤهل العلمي. وسنوات الخبرة:

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	46	43.0
	أنثى	61	57.0

المؤهل العلمي	دراسات عليا	53	49.5
	بكالوريوس	54	50.5
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	45	42.1
	أكثر من 10 سنوات	62	57.9
المجموع		**107**	**100.0**

أداة الدراسة:

من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلق بأنماط التعلم الإلكتروني، كدراسة (Becker, 2001)؛ و(Naida, 2003)؛ والخوالدة (2004)؛ وبدح (2007)؛ و(Wing, 2007). حيث وضع الباحثون مجالات وفقرات الإستبيانة إذ تكونت في صورتها الأولية من (30) فقرة. وجرى اعتماد سلم ليكرت تدريج خماسي, حدد بخمسة مستويات هي: (5) بدرجة كبيرة جدا, (4) بدرجة كبيرة, (3) بدرجة متوسطة, (2) بدرجة قليلة, (1) بدرجة قليلة جدا. وقد حدد الباحثون ثلاث مستويات (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) بناء على معادلة طول الفئة وبالتالي فالمستويات هي منخفض (أقل من 2.33)، متوسطة (2.34 – 3.67)، مرتفع (3.68– 5).

صدق وثبات أداة الدراسة

للتحقق من صدق الأداة جرى عرضها على (11) محكمًا متخصصًا في مناهج والتدريس وتكنولوجيا التعليم والموهبة والإبداع، وطلب إليهم إبداء آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاستبيان وطباعته، ومناسبة فقراته، وصياغته اللغوية. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أجمع (80%) من المحكمين على تعديلها، لتصبح الاستبيانه بصورته النهائية مكونه من (26) فقرة. وللتأكد من ثبات الاستبيانه جرى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج الدراسة وبلغت (20) معلما ومعلمة، وجرى حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجاتهم في المرتين إذ بلغ (0.92)، وحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا), إذ بلغ (0.88) للأداة ككل, وهو معدل مقبول لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة جرى إتباع الخطوات الآتية:

1- تحديد مشكلة الدراسة والرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.

2- إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها وفقًا للإجراءات العلمية المتبعة.

3- توزيع الأداة على معلمي ومعلمات مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

4- تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها.

5- تقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: أنماط التعلم الإلكتروني.

المتغيرات التابعة وهي:

- الجنس (ذكر – أنثى).
- المؤهل العلمي (دراسات عليا – بكالوريوس).
- سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات).

المعالجة الإحصائية

للتحقق من أهداف الدراسة والإجابة على الأسئلة جرى استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز)، وللتعرف على الفروق بين أراء عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة باستخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

جرى عرض نتائج الدراسة والإجابة على أسئلتها وفيما يأتي عرضًا لهذه النتائج:

نتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز) في الأردن؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني، جدول (2) يبين ذلك:

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	يصبح المتعلم مشاركا فعالا في التعلم الالكتروني	3.91	1.005	مرتفعة
2	19	يدفع التعلم الالكتروني المتعلم للحصول على المعلومة بجهوده الخاصة	3.87	0.922	مرتفعة
3	26	أعد الخطط المتعلقة بالمنهاج إلكترونيا	3.86	0.874	مرتفعة
3	6	أستخدم جهاز الفيديو في تصوير الدروس النموذجية	3.86	0.976	مرتفعة
5	20	أقوم بنشر الدرس التوضيحي وغير من المواقف التعليمية عبر المواقع التربوية الالكترونية	3.82	0.960	مرتفعة
6	3	لدي صفحة على (Feacbook) متخصصة في إثراء وتطوير المادة العلمية	3.81	0.992	مرتفعة
7	21	أوظف شبكة الانترنت في التدريس كتكليف الطلبة بإعداد البحوث والدراسات التعليمية	3.76	1.054	مرتفعة
8	11	أستخدم التعلم الالكتروني لدعم التعلم التقليدي وتعزيزه	3.75	0.933	مرتفعة
9	18	استخدام التعلم الالكتروني في تدريس الطلبة الموهوبين أكثر فاعلية من إستخدامه مع الطلبة العاديين	3.66	1.027	متوسطة
10	25	تنمية مهارات التفكير حل المشكلات بالتعلم الإلكتروني	3.62	0.897	متوسطة
11	1	أوظف برامج الوسائط المتعددة في النشاطات التعليمية	3.59	0.911	متوسطة
12	2	أستخدم برنامج (power point) في تدريس بعض المقررات	3.55	1.092	متوسطة
13	22	التعلم الإلكتروني يزيد من ثقة المتعلم بنفسه	3.55	1.039	متوسطة
14	13	التعلم الإلكتروني يزيد من تواصل وتعاون الطلبة فيما بينهم	3.54	0.924	متوسطة
15	7	أستخدم مشغلات الأقراص المرنة أو المدمجة في التدريس	3.38	1.121	متوسطة
16	14	أقوم بإرسال وتبادل الملفات التعليمية التي لها علاقة بالمنهاج وحلول الأسئلة وغيرها إلكترونيا	3.36	1.159	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		للمتعلمين			
17	4	استخدام التعلم الالكتروني يؤدي إلى فقدان التواصل الإنساني المباشر للمتعلم مع الآخرين	3.36	1.004	متوسطة
18	17	أستخدم المكتبة الالكترونية في التدريس	3.09	1.186	متوسطة
19	24	أوظف المنتديات التعليمية في طرح بعض المواضيع التعليمية للطلبة	2.77	1.121	متوسطة
20	8	أستخدم نظام الفهرسة (الأرشيف) في التدريس	2.72	1.172	متوسطة
21	23	أتواصل مع الطلبة عن طريق البريد الإلكتروني	2.63	1.278	متوسطة
22	15	أستخدم نظام التعلم الإلكتروني المتوافر في المدرسة في إجراء بعض الامتحانات الخاصة للطلبة	2.60	1.324	متوسطة
23	12	أوظف مواقع التواصل الاجتماعي مثل (chat) لإجراء حوارات علمية مع الطلبة	2.45	1.151	متوسطة
24	5	أوظف برمجية (WebCT) في التدريس	2.33	1.071	منخفضة
25	16	أستخدم القلم الضوئي وبرامج تصميم الرسم في التدريس	2.20	1.103	منخفضة
26	9	يمكن الاستغناء عن المعلم في التعلم الإلكتروني	2.11	1.231	منخفضة
الدرجة الكلية			3.26	0.479	متوسطة

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.11-3.91)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.26) بدرجة متوسطة.

حيث جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "يصبح المتعلم مشاركا فعالا في التعلم الالكتروني" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.91) وبدرجة مرتفعة، ، بينما جاءت الفقرة رقم (9) ونصها "يمكن الاستغناء عن المعلم في التعلم الالكتروني" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.11) بدرجة منخفضة.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن التعلم الالكتروني يساعد المتعلمين في الاعتماد على أنفسهما، مما يشجع على استقلاليتهم ويعطيهم الحرية والجرأة في التعبير عن أنفسهم مقارنة بالتعلم التقليدي, والحصول على التغذية الراجعة الفورية حيث تتوافر عملية التقويم البنائي الذاتي والتقويم الختامي, خاصة أننا نتعامل مع فئة الموهوبين والذين لا تناسبهم الأساليب التقليدية في التعلم.

ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن التعلم الإلكتروني يغير صورة الحصة التقليدية التي تتمثل بالشرح والإلقاء من قبل المعلم والإنصات والحفظ والاستظهار من قبل المتعلم إلى بيئة تعلم تفاعلية تقوم على التفاعل بين المتعلم ومصادر التعلم المختلفة وبينه وبين زملاءه. ومن هنا فإنه لا يمكن الاستغناء عن المعلم في العملية التعلمية والتعليمية فالمعلم هو المرشد والناصح لطلابه, كما أنه حتى بوجود أنمط التعلم الالكتروني لا يمكن الاستغناء عن النمط الاعتيادي في التدريس حيث يتم التعلم داخل الفصل الاعتيادية, ولكن تتم الإفادة من شبكة الإنترنت وأنماط التعلم الإلكتروني كوعاء لمصادر التعلم والتعليم والخبرات الخاصة والتي يتم تصميمها وإنتاجها وإتاحتها على الشبكة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو الرب, 2003) والتي بينت أن المعلمين يوظفون الحاسوب في تدريسهم وبدرجة متوسطة. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخوالدة, 2004) والتي بينت أن ابرز صور التعلم الإلكتروني التي وقعت ضمن الاستخدام العالي كانت الاتصال بمدارس إلكترونية, والبحث الإلكتروني عبر محركات البحث, والبريد الإلكتروني. وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة (العمري, 2006) والتي بينت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لمهارات التعلم الإلكتروني متوسطة.

بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة اوداباسي (Odabasi,2001) والتي بينت نتائجها أن المعلمين يستخدمون المصادر المحوسبة الحاسوب والإنترنت بدرجة قليلة جدًا.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس, المؤهل العلمي, سنوات الخبرة).

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.13	0.447	46
	أنثى	3.35	0.486	61
المؤهل العلمي	دراسات عليا	3.17	0.481	53

	بكالوريوس	3.34	0.467	54
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.20	0.495	45
	أكثر من 10 سنوات	3.30	0.468	62

يبين الجدول (3) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على درجة توظيف معلمي الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم الإلكتروني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.009	1	1.009	4.610	0.034
المؤهل العلمي	0.398	1	0.398	1.818	0.181
سنوات الخبرة	0.022	1	0.022	0.099	0.754
الخطأ	22.552	103	0.219		
الكلي	24.366	106			

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (4.610) وبدلالة إحصائية بلغت (0.034)، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (1.818) وبدلالة إحصائية بلغت (0.181). وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف (0.099) وبدلالة إحصائية بلغت (0.754).

وفيما يتعلق بمتغير الجنس يرى الباحثون أن كلا الجنسين يخضعون إلى الظروف نفسها في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز)، وعلى الرغم من أنهم يدرسون في مدارس متشابهة من حيث الإمكانات المادية، وتصميم البناء المدرسي، ووجود المختبرات وأجهزة الحاسوب وملحقاتها، ويتعرضون إلى الأعباء والمتطلبات والواجبات نفسها فضلا عن أنَّ كلا الجنسين لديه اهتمام مشترك وهو التعليم. إلا أن الإناث لديهن رغبة أكثر من الذكور في الإبداع في العملية التعليمية ويبذلن جهودًا أكبر في توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين مستوى الطلبة الموهوبين, على الرغم من الأعباء الملقاة على عاتقهن وتعدد أدوار الإناث كأم وكمربية وكزوجة, إلا أنها تطمح دائمًا إلى التقدم والإبداع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العمري, 2006) والتي بينت عدم وجود فروق في وعي المعلمين نحو التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس.

أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي يمكن أن يعزى ذلك إلى وعي معلمي ومعلمات (مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز)، وشعورهم بأهمية استخدام أنماط التعلم الإلكتروني في التدريس؛ بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية, فشبكة (الإنترنت) أصبحت تشكل ركيزة من ركائز التعليم، وهي أداة مهمة لمهنتهم، وأنَّها تحسن من نوعية التعليم لديهم. وقد يعود ذلك إلى الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم بشكل مستمر لجميع المعلمين، مما ينمي اتجاهات إيجابية نحو أنماط التعلم الإلكتروني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بدح, 2007) والتي بينت عدم وجود فروق في درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أما فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة يمكن أن يعزى ذلك إلى توافر الأجهزة (الإنترنت) بالدرجة نفسها في مدارس (الملك عبد الله الثاني للتميز)، وأن المعلمين يدرسون المناهج ذاتها، وأن ظروف العمل المادية والمعنوية لا تدع مجالا لظهور أثر خبرات المعلمين, فالكل يخضع لظروف العمل ومتطلباته نفسها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العمري, 2006) والتي بينت عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات

في ضوء ما توصل إليه الباحثون من نتائج فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. ضرورة توظيف برامج الوسائط المتعددة في النشاطات التعليمية, واستخدام المكتبة الالكترونية في التدريس, وتوظيف المنتديات التعليمية في طرح بعض المواضيع التعليمية للطلبة.
2. إنشاء قاعدة بيانات وربط المدارس الأردنية بشبكة موحدة، وتأسيس مجموعات بين المعلمين في التخصص الواحد لتبادل وجهات النظر فيما يخدم العملية التربوية والتعليمية.
3. إنشاء مواقع تدريبية إلكترونية لإفادة المعلمين عن أهم التطورات في مجال استخدام (الإنترنت) في التدريس والأبحاث التربوية، لمواكبة التطورات السريعة في هذا المجال.
4. إجراء دراسات مقارنة لدرجة استخدام التعلم الإلكتروني بين مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز, والمدارس الحكومية الأخرى، والصعوبات التي تواجههم.

5. إثراء برامج اعداد المعلمين في الجامعة بمساقات تمكن الطلبة من امتلاك مهارات التعلم الالكتروني في التعليم بكفاءة وفاعلية.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

بدح, أحمد (2007). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية. **مجلة الدراسات العلوم التربوية–الجامعة الأردنية**, 2(3), 12–30.

توفيق, صلاح وعلي, ناديا (2012). **التعلم الإلكتروني وعصر المعرفة**. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الخوالدة, تيسير (2004). صور التعلم الإلكتروني التي يمارسها المعلمون في المدارس الخاصة في عمان. **مجلة القراءة والمعرفة**, جامعة عين شمس, القاهرة, (34)، 121– 144.

الخوالدة، محمد (2004). **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزهراني, عمر (2005). **واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, الأردن.

الطباخ, حسناء والهادي, محمد (2005). **إستراتيجية تطوير وإدارة المحتوى الإلكتروني للمقررات الدراسية بناء على نماذج التعلم المتاحة**. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات في الفترة 15–2005/2/17, أكاديمية السادات للعلوم الإدارية, القاهرة.

عبد الحميد, محمد (2005). **منظومة التعليم عبر الشبكات**. مصر: مؤسسة عالم الكتب للنشر والتوزيع.

عبد العزيز, حمدي (2008). **التعليم الإلكتروني الفلسفة – والمبادئ – والأدوات – والتطبيقات**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العبد الكريم, مشاعل (2009). **واقع استخدام التعلم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود, الرياض.

عبد المجيد, حذيفة (2008). **تطوير وتقييم نظام التعلم الإلكتروني التفاعلي للمواد الهندسية والحاسوبية**. رسالة ماجستير غير منشورة, الأكاديمية العربية, الدنمارك.

العريفي, يوسف (2003). **التعلم الإلكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة**. ندوة التعلم الإلكتروني في الفترة 2003/2/20, جامعة الملك فيصل, الرياض.

العمري, أمنة (2006). **واقع استخدام مستلزمات التعلم الإلكتروني في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين واتجاهات المعلمين والطلبة نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, إربد.

عيادات، يوسف وحميدات، محمود (2013). درجة توظيف الكفايات الحاسوبية المكتسبة من مساق برامج الأطفال المحوسبة في التدريس من قبل معلمات التدريب الميداني ومعوقات توظيفها، **مجلة المنار**، 19(3): 413- 439.

الفار, إبراهيم (2002). **استخدام الحاسوب في التعليم**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الكيلاني, تيسير (2010). دور المعلم في التعلم الإلكتروني. **مجلة أفاق**, الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد متوفر على: file:///C:/Users/Ahmeddaoud/Downloads/45.pdf.

لال, زكريا والجندي, علياء (2005). **الاتصال الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم**. الرياض: مكتبة العبيكان.

الملاح, محمد (2010). **الأسس التربوية لتقنيات التعلم الإلكتروني**. عمان: دار الثقافة.

يس, أيمن (2012). **التعليم الإلكتروني والإعلام الجديد. مصر**: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Agbatogun, A. (2010). Faculty members views of E-Learning in South – West Nigerian Universities. **The International Journal of Technology, knowledge and Society.** (3), 1-20.

Becker, H. (2001). **How are teachers using computer in instruction: paper presented at the 2001 meetings of the American educational research association**. Retrieved 22-9-2015, fromwww.crito.uci.edu.com

Frank, M., Reich, N., & Humphreys, K. (2003). Respecting the human needs of students in the development of e-learning. **Computers & Education,** 40(1), 42-51.

Grove, A. (2003). **E-Learning.** Retrieved 5-9-2015, from WWW.CONGNITIVEDESIGNSOLUTIONS.COM

Naida, S. (2003). **Trends in faculty use and perceptions of e- learning**. Learning & teaching in action. 2(3), 73-79.

Odabasi, H. (2001). Faculty use of technological resources in Turkey. **Innovation in Education and Training International.** 37(2), 103-107.

Reisman, S., Flores, J., & Edge, D. (2003). **Electronic Learning Communities**: USDLA, Information Publishing.

Wing, L. (2007). A Study of primary school teacher's perceptions of development of information technology in education in Hong Kong. **The Dissertation of Chinese University of Hong Kong.** ATT3302427.

DR. BADER ALFELAIJ

Can Students' Smartphones Replace Data-show Inside the Classroom? Action Research (AR)

balflaij@gmail.com

Tel:00965-55188558

JULY 13, 2016

[THE PUBLIC AUTHORITY FOR APPLIED EDUCATION AND TRAINING]
Researcher & Part-time Teacher

Can Students' Smartphones Replace Data-show Inside the Classroom? Action Research (AR)

Abstract:

Due to the shortage of adequate data-show and projectors at the Public Authority for Applied Education and Training (PAAET) in Kuwait, smartphones and their accompanying apps provide a platform which, if exploited appropriately, could benefit both teachers and students. This research focuses on the use of smartphones as a technological alternative to inadequate data-show and projectors. Furthermore, the use of smartphones as a platform for pursuing collaborative work amongst pre-service teachers is explored here. For this purpose, action research (AR) was applied as a methodology, with several different approaches and technologies being adopted by the teacher and participants, i.e. collaborative learning (CL); group discussion; lectures; relevant video material (via personal data-show and smartphones); a summative activity through ClassMarker; an e-survey on SurveyMonkey, and finally, WhatsApp to connect participants with each other outside the lecture hall. Text messages from WhatsApp were analysed using interaction analysis (IA). In addition, two methods of data collection and analysis were applied, namely participant observation and an e-survey. Within AR, these allow for the ongoing and immediate analysis of data in recurring cycles of planning, data-gathering, evaluation and action.

The findings show how smartphones and their accompanying apps can represent a suitable technological alternative to data-show for displaying relevant educational videos in the classroom. There is evidence to suggest that the majority of participants in the present study accepted and appreciated being able to use their own smartphones and accompanying apps (in this case, WhatsApp), both within and outside the classroom. These were used as a means of communicating with peers and for accessing relevant educational videos. Overall, it was believed to be a useful practice. Moreover, most of the participants were satisfied with the combination of teaching methods used in this study (i.e. video material presented via different means, such as on smartphones or through data-show; CL; a summative activity; group discussion, and lectures) and collaboration with peers was generally favoured by the participants, as they thought it offered them the chance to increase their understanding and knowledge. However, further research is called for to be able to fully understand the real impact of educationally relevant videos on the training of pre-service teachers.

Introduction:

The lack of data-show and projectors in classrooms is not a new challenge faced by teachers in the College of Basic Education at Kuwait's Public Authority for Applied Education and Training (PAAET). Unfortunately, even with a move to new premises, there are certain shortcomings which prevail, such as the shortage or even complete lack of equipment in classrooms. Moreover, in recent research, Alfelaij (2015) found many barriers to the integration of technology into classrooms in this context, whether contextual/cultural, general or technical. For instance, some of the contextual/cultural barriers represent:

- The current education system, which encourages rote learning amongst students, as opposed to the synthesis of information.
- Teachers and students depending heavily on printed resources, e.g. textbooks.
- Constraints arising from a lack of self-confidence and motivation amongst the students themselves.

More general barriers represent:

- Health problems arising through the excessive use of certain devices, e.g. back pain or eye problems, resulting in headaches, blurred vision and eye strain
- The long-term prospect of a loss of interest in technology and the accompanying materials used.

However, technical barriers include:

- The lack of space and equipment in lecture rooms and classrooms, especially the shortage of data-show for displaying images, text and video.
- The lack of ongoing technical support.
- The lack of Internet access, e.g. Wi-Fi in lecture rooms and classrooms.

The above challenges had a negative effect on the researcher (who was also the teacher) in his efforts to implement technology as a means of displaying relevant videos in the classroom, such as on topics being studied by the pre-service teachers concerned. Therefore, having to think 'outside the box' drove him to search for alternatives to the above technology (namely data-show and projectors), in order to display relevant materials of all kinds. Along these lines, the technology already available to the pre-service teachers in the form of their own smartphones presented itself as a feasible option, given that this kind of technology, sometimes referred to as mobile or M-technology (e.g. smartphones), "is widely embraced by the student community" (Al-Fahad, 2009, p. 118). Furthermore, M-technology suggests the potential for more effective learner engagement (Wang, Shen, Novak & Pan, 2009) and the facilitation of CL (Alfelaij, 2015). It is moreover convenient for displaying educational video material. In the following Literature Review, the researcher discusses several important questions in this regard, namely why it is important to be able to display video material, why smartphones and their accompanying apps were selected for the present study and why CL has been emphasised here.

Literature Review:

Why is it important for pre-service teachers at PAAET to be able to view educational video materials?

The present researcher is of the opinion that short and relevant videos, followed by a discussion of any thoughts or concepts which subsequently emerge is more beneficial for students in the abovementioned context than merely listening to a lecture that includes a few slides. One manager involved in the construction of online courses and e-textbooks for formal education (Stanic, 2014) has in fact illustrated that the use of relevant videos holds many advantages for learning and the retention of information. For example, graphics and audio-material can be integrated into teaching as a means of capturing students' attention, engaging them in the learning process and then enhancing their ability to retain what they have learned. Furthermore, Bruhl, Klosky and Bristow (2008) conclude that "[t]he use of short, simple, focused videos improves student perception of learning and academic performance in an engineering course" (p. 9).

Even more dramatically, Freeman et al. (2014) reveal that the percentage of failure increases amongst undergraduate students when 'traditional stand-and-deliver lectures' are adopted as the sole teaching methods, instead of more inspiring and active learning methods. In her blog Grabill (2009), a third year college student at Vassar College expressed her disappointment with such traditional methods: "[R]ecently I came to the conclusion that I do not learn well from classes in which the lectures are based on PowerPoint presentations". As an educator, Johnson (2012) endorses this, pointing out that regardless of the teacher's efforts, "a lecture is still a lecture".

Nevertheless, there have been criticisms of access to audio-visual material both inside and outside the classroom. For instance, in response to one blogger, Young (2012), several teachers and college students expressed a certain amount of scepticism about whether students could learn more effectively through such means. It was claimed that students who exclusively access recorded lectures or educational videos may turn into passive rather than active learners. Additionally, it was highlighted that students will not automatically learn something new merely by watching videos, unless they engage in active learning.

What consequently emerges is that the actual engagement of learners will further shift them from being passive to active learners. This will raise their level of thinking from mere memorisation of knowledge to the capacity to analyse, evaluate and even create it. The present researcher believes that the acquisition of more advanced skills, as in the higher thinking skills described in (Bloom, 1956) should play a vital role in the ongoing professional development of any motivated and effective teacher. Therefore, the researcher mission here is to focus on increasing engagement by implementing procedures and activities within the lecture hall, instead of relying solely on the traditional lecture format. For example, this would incorporate the encouragement of CL and the presentation of relevant videos, followed by fruitful interaction and discussion on the material thus presented. As a possibility for enhancing learner engagement and promoting more active learning, Johnson (2012) makes the following suggestions:

> "ask the students to do something with the knowledge and skills they have learned. Break up the lecture with learning activities. Let them practice. Get them moving. Get them talking. Make it so engaging that it will be difficult for students not to participate."

In the present research, blended learning approaches are adopted. This involves the researcher meeting the students at least twice weekly to clarify anything which is unambiguous or unclear,

as well as to design the activities and offer guidance and support. As a result, there is no fear of leaving the students isolated and struggling alone, which is what can happen on most online courses. According to Karnad (2013), “Students prefer blended teaching methods which incorporate both lecture recordings and live lectures, and often do not view recorded lectures as a replacement for attending live lectures” (p. 2).

Why Collaborative Learning (CL)?

It is the opinion of the current researcher that students need to advance to the higher thinking skills and become critical thinkers and that this is in fact one of the essential goals of effective teaching. Hence, it is important to vary the teaching and learning methods adopted. An example of this could be the inclusion of relevant videos alongside lectures. Mercer (2013) links improved learning outcomes with a greater interchange of ideas amongst learners, together with enhanced mutual support between them. However, the mere act of watching relevant videos will not in itself guarantee that the students fully understood all topics, concepts and lessons – their silence while watching educational videos does not imply the acquisition of required knowledge. Therefore, they may also be engaged in small groups in the classroom to initiate debate and provide an arena for any hesitant or defeatist voices. It is precisely for the latter reason that the researcher was eager to adopt a CL approach in this instance.

Dillenbourg (1999) defines CL as follows: “The broadest (but unsatisfactory) definition of 'collaborative learning' (CL) is that it is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together” (p. 1). Thamraksa (2003) highlights many positive contributions of CL, such as promoting growth in students’ knowledge and skills, while at the same time developing their social skills. This is achieved at a personal level through the mutual exchange of opinions, competences and information. In fact, CL creates situations and environments where students not only grasp knowledge more fully and in more depth, but also grow in their capacity for critical thinking (Gokhale, 1995).

The key element in the present case is that technology is used in such collaboration; more specifically, handheld devices in the form of M-technology. In this way, the process becomes easier and can take place more rapidly. Salmons (2009) supports this integration of technology via collaborative e-learning activities, through which innovation and new solutions can be generated as new knowledge acquired through learner interaction. Huang et al. (2010) confirm this, emphasising the opportunities for CL offered by M-technologies. The conclusion that may thus be drawn is that handheld devices potentially equip both teachers and students to extend collaboration beyond the walls of the classroom, whether to another single fixed venue, or from scattered locations.

Why Smartphones and Their Accompanying Apps (i.e. WhatsApp)?

Many scholars and researchers have presented the various benefits to be gained from integrating M-technologies into the classroom. For example, researchers such as Klopfer, Squire and Jenkins (2002) argue that “A powerful handheld learning environment might capitalize on the portability, social interactivity, context sensitivity, connectivity, and individuality of ubiquitous devices to bridge real and virtual worlds” (p. 95). Furthermore, Milrad (2003) and Thornton and Houser (2004) declare that M-technologies offer more opportunities for students to engage in CL, both inside and outside the classroom. Sharples, Taylor and Vavoula (2005) also point out that students with access to M-technologies can extend their classroom learning to homework, field trips and museum visits. In addition, Cobcroft et al. (2006) conclude from the most recent literature that M-technologies present substantial advantages and affordances for constructing and backing up critical, collaborative, creative and communicative capabilities

within learning settings. Moreover, Bryant (2006) perceives M-learning as a tool to "expand discussion beyond the classroom and provide new ways for students to collaborate and communicate within their class or around the world" (p. 61), while Duncan-Howell and Lee (2007) claim that "Mobile technologies present […] a means of bridging the gap between formal and informal learning" (p. 229). More specifically, Traxler (2009) found in the literature that M-learning was defined in terms such as "personal, spontaneous, opportunistic, informal, pervasive, situated, private, context-aware, bite-sized, portable" (p. 13), adding that "Mobile learning technologies clearly support the transmission and delivery of rich multimedia content" (p. 17). Another study conducted as a survey at PAAET by Fargoun (2010) noted a positive attitude towards the adoption of M-learning amongst students.

More recently, the attitudes of certain scholars have shifted to a greater focus on the pedagogical affordances of M-technologies. For example, Cochrane and Bateman (2010) believe that M-learning has the potential to bridge pedagogically designed learning contexts and to facilitate the creation of contexts and content by the students themselves, in a personal and collaborative way. The above authors add that M-learning can maintain personalisation and 'social connectedness' from any location. Furthermore, Woodill (2010) identifies seven main affordances of M-learning: "Mobility, ubiquity, accessibility, connectivity, context sensitivity, individuality and creativity" (p. 530) and in a recent study, Alfelaij (2015) found that smartphone apps, especially WhatsApp, hold a pedagogical affordance which can enhance CL, i.e. quality of communication, control of communication, social construction of knowledge with new media, new roles (participatory simulation), and more opportunities to socialise with others.

With a more specific focus on WhatsApp, researchers such as Ngaleka and Uys (2013) have tried to find a solution to the lack of computer laboratories at institutions, thus using mobile phones as a platform for collaborative research work in a group of third year undergraduate Information Systems students. The learners used WhatsApp to discuss their research project and the results show that this facilitated their work outside the classroom, i.e. when discussing meetings, the project and even other unrelated issues. What was important in the above case was that WhatsApp permitted learning and collaboration outside the classroom, without the influence of the lecturer.

However, there are also many challenges related to the use of technology in the classroom, especially concerning hand-held devices like smartphones. For instance, they are generally expensive, making them inaccessible for some and they can also be distracting, as their many functions and options may lead students away from the main study topic and tasks. Besides, the "text-based message lacks inflection, lacking interactive multimedia, interaction can be clumpy and stilted, everything has to be short and small making meaningful interaction difficult" (Kukulska-Hulme & Pettit, 2009, p. 148). Moreover, there have been some concerns over health, such as backache from poor posture and eye strain through the overuse of devices (see Baldwin-Evans, 2004; Mehdipour & Zerehkafi, 2013; Rekkedal & Dye, 2007; Richardson, 2013). What is more, there is no demographic boundary between students' personal and academic lives. Added to the above, there is the potential issue of a lack of policy support, government investment and interest/awareness from stakeholders. Therefore, "as with all change management projects, gaining institutional support for the m-learning approach is critical. Areas to be addressed include cost, compatibility, equity of access, security, privacy and ethical concerns" (Traxler & Bridges, 2005; Mobile Learning Group, 2004, cited in Cobcroft et al., 2006, p. 25).

However, in spite of the above-mentioned challenges, smartphones and their accompanying apps still hold many advantages, which have encouraged the present researcher to investigate the opportunities they offer for collaboration both inside and outside the classroom.

Furthermore, according to the researcher's knowledge, no study in the current context of PAAET in Kuwait has endeavoured to offer a technological alternative to data-show or projectors inside lecture halls, given that there is currently a problem with the adequate provision of these. What is more, very few, if any, studies have combined several technologies, e.g. a free website as a platform (SimpleSite), a free application (WhatsApp), a summative activity (ClassMarker), an e-survey (SurveyMonkey), or a book-based curriculum to deliver a successful course.

The Significance of this Research:

The significance of this research lies in its presentation of an alternative technology (i.e. smartphones and their accompanying apps), to compensate for insufficient data-show at PAAET. This represents a solution which can be used both inside and outside the classroom. The researcher hopes that this AR, consisting of a four-step spiral process of planning, action, observation and reflection (for more details, see the Methodology section) will improve practice in the respective context. In addition, it is anticipated to open up new prospects and perspectives for other teachers to adopt and integrate M-technologies, as a means of displaying relevant videos to students, while at the same time keeping them consistently connected. Such technology can therefore initiate a channel for collaboration both within and beyond the classroom. Furthermore, it encourages teachers to abandon traditional teaching methods (i.e. teacher-centred approaches), transferring the focus to more learner-centred approaches.

The Context and Participants:

The present study takes place in the Education Technology Division (ETD) at PAAET in Kuwait. The participants (i.e. pre-service teachers) are members of this academic institution and all native Arabic speakers. Moreover, they are all male, with an average age of 20 and possess smartphones, as well as the ability to use them with their accompanying apps, i.e. WhatsApp in this particular case. The respective course is Introduction to Educational Technology - IET: 112, equivalent to two credits. It requires physical attendance amounting to three hours per week, divided over two days (14:00-15:30 on Mondays and Wednesdays) and concentrates on theoretical aspects, giving an overview of technology and its uses in modern education. The content includes an explanation of general concepts of educational technology and an educational study of the communication process. It also focuses on technological innovation in the field of education and how to use such innovation as a prospective teacher. The students must study five chapters of a text book entitled 'Introduction to Education Technology'. The intended learning outcomes are listed below:

By the end of the course, the students will be able to:

1. Define the basic concepts related to learning technology and its relationship to education and human contact components.
2. Recognise publishing technology, sculpture, paintings, drawings and printed visualisations.
3. Describe various types of display technology and its benefits, e.g. overhead projectors (OHPs) and opaque projectors – being able to indicate the main parts, exhibits and methods of use.
4. Define the computer and identify its roles, elements and applications.
5. Comprehend concepts like e-learning and distance learning (DL), with the respective properties, types and components.
6. Specify the constraints of technology and its various stages of application.

A consent form was distributed amongst all the participants to obtain their permission at the beginning of the investigation. The students were all informed that their personal information would be anonymised and remain confidential; stored on the researcher's personal hard drive until the end of the study, when it would be permanently deleted. Additionally, the students were informed of their right to withdraw from the study at any stage of the investigation and at their discretion and convenience.

Methodology:

In trying to improve practice at PAAET in Kuwait, the present researcher decided to conduct AR. Carr and Kemmis (1986, p. 162) definition of AR may be encapsulated in the following definitions of it as:

> "A form of enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their own understanding of these practices and situations in which these practices are carried out."

According to Koshy (2005), AR is "an enquiry, undertaken with rigour and understanding so as to constantly refine practice; the emerging evidence-based outcomes will then contribute to the researching practitioner's continuing professional development" (p. 10). It consists of a spiral process of planning, action, observation and reflection (Calhoun, 1993; McLean, 1995; Koshy, 2005). What is unique about it is its flexibility, whereby the process may begin at any step, with one cycle beginning once another is completed. This type of inquiry is considered to be most effective when it is viewed as a continuous process for improvement (McLean, 1995). What matters here is that "[f]or action researchers, theory informs practice, practice refines theory, in a continuous transformation" (O'Brien, 1998), thus indicating that it can be useful for the researcher to refine his theory after implementing practice. The present researcher's theory is that students' smartphones can supply pre-service teachers with a powerful technological tool for use in peer-communication and collaboration, as well as representing a successful technological alternative to data-show in lecture halls, since this equipment is often in short supply for viewing relevant videos. The confirmation or rejection of the theory will involve some work to refine it.

According to Koshy (2005, p. 10), AR "involves researching your own practice, […] is about improvement; involves analysis, reflection and evaluation; and facilitates changes through enquiry." However, the above author also warns that, AR faces some criticism which must be considered. For example, there have been allegations that it lacks rigour and validity, or that it is difficult to generalise from its results. Fortunately, some researchers have offered valuable advice related to the generalisation of the results. For example, Walsham (1995) argues that, to some extent, generalisation is achievable for qualitative research, as concepts can be generated that provide precise implications or rich insights. Furthermore, Hammersley (1992) clarifies how we can make generalisations, if other studies confirm the findings. He adds that a single case study may be used for inferential generalisation. This means a researcher providing a thorough description of the phenomenon under study and its context, so that findings may be applied to similar settings. Naturalistic generalisation is another means of generalising from a small case study. According to Stake (1980), naturalistic generalisation more commonly ensues from a single study to similar ones, rather than from a single study to an entire population. However, in the present research, the researcher is not interested in generalising findings or replicability, but in gaining rich and deep insights into how pre-service teachers use their smartphones and accompanying apps to watch relevant videos, interact, communicate and collaborate to construct knowledge.

O'Leary, Rao, and Perry (2004, p. 139), lists some of the reasons for carrying out AR, i.e. being able to address practical problems, generate knowledge and effect change. The present researcher will primarily focus on the first of these, namely how practical problems can be addressed. In this case, these arise from the absence of adequate data-show inside lecture halls at PAAET in Kuwait. The following Figure (Figure 1) presents a simple model of the typical cyclical AR process, with each cycle in four steps: planning, acting, observing and reflecting Reflect (MacIsaac, 1995 cited in O'Brien, 2001).

.

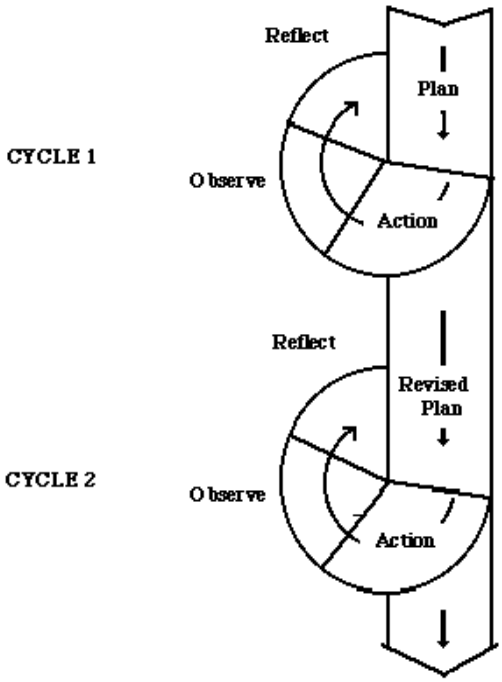


Figure 1: Simple Action Research (AR) Model (from Dan MacIsaac, 1995)

Methods Used to Collect Data:

1. Participant Observation

According to Jorgensen and Jorgensen (2015), participant observation involves the researcher interacting with others in everyday life, while also collecting information. This is a unique method of investigating the whole complex, diverse and contradictory gamut of human experience, in order to derive conclusions, concepts and meaning. In the (European-Commission, 2009, p. 62), it has been pointed out that "[O]bservational methods have the advantage of directly evaluating learners' involvement and engagement in the learning environment and with the learning activities". This method gives the researcher the chance to observe how participants (in this case, pre-service teachers at PAAET) act, accept or reject certain activities and communicate with each other within diverse instructional practices, such as classroom discussions, group activities, or classroom interaction.

2. Interaction Analysis (IA)

Jordan and Henderson (1995) indicate that:

> "Interaction Analysis […] is an interdisciplinary method for the empirical investigation of the interaction of human beings with each other and with objects in their environment. It investigates human activities, such as talk, nonverbal interaction, and the use of artefacts and technologies, identifying routine practices and problems and the resources for their solution" (p. 39).

The IA approach is used to discover and understand some of the anticipated problems and challenges potentially faced by students during their learning journey. Using a smartphone app, i.e. WhatsApp, synchronous communication is facilitated among participants; giving them a better chance to obtain instant support and feedback from their teacher and colleagues. Analysing participants' needs, problems and challenges will instantly allow teachers and researchers to act faster and modify their plans before it is too late and it becomes hard to correct mistakes.

3. E-Survey

The researcher carried out a short e-survey (i.e. on SurveyMonkey, which is free online survey software with a questionnaire). In this way, participants' responses were collected and analysed. This e-survey is completely free of charge and easy to use, but the 'Basic' plan is limited and only allows for the creation and transmission of a survey with up to 10 questions or elements. It was used to measure participants' satisfaction with their own smartphones, both inside and outside the classroom, with reference to the viewing of relevant videos on topics currently being studied. Furthermore, it explored the students' perspectives of using their own smartphones and accompanying apps (in this case, WhatsApp) for communication with other group members. Moreover, it assessed the different approaches adopted by the researcher during the semester (i.e. CL and the displaying of relevant videos). This method of investigation was meant to give the present researcher and other teachers in this context, namely at PAAET in Kuwait, more insight into the preferences of pre-service teachers and their perspectives of such approaches, i.e. CL, watching relevant videos and the use of technologies, such as smartphones, instead of just listening to lecturers.

The Process of Data Collection and Analysis:

Due to the lack of data-show in the classroom, the researcher had a range of techniques lined up for displaying and delivering lessons:

A. The use of personal data-show for viewing certain video material (i.e. from YouTube) in the classroom (this is not an option for every teacher around the globe, due to the high price of equipment).
B. Diversity in the type of lessons offered; the displaying of relevant videos; the curriculum course book; the encouragement of group discussion, and permission for the participants to use their own smartphones inside and outside the classroom, as a means of viewing relevant videos on the topics being studied, as well as to search for appropriate information, i.e. the concept of DL.

Some of the topics being studied by the participants were difficult to conceptualise or master in a single session, e.g. e-learning and DL. Furthermore, there were technical difficulties involved

in activating the researcher‘s personal data-show, besides the absence of some of the participants during the summative activity. Therefore, the AR cycles were repeated and in each cycle, when the participants encountered obstacles, the researcher immediately intervened to address the imbalance and make amendments. What emerged was the continual analysis of data through recurring cycles of planning, data-gathering, evaluating and acting, thus amounting to four cycles:

Cycle One: to avoid repeating what was already presented in the curriculum course book and to save the teacher’s voice, relevant videos were selected from YouTube. Many teachers, educators and institutions have presented useful and clear explanations of topics planned for the current research and furthermore, in Arabic (e.g. Introduction to Education Technology). Very often, these videos are new, updated and contain images and links to sources. Uploading such videos onto the website personally created by the present researcher, http://etpaaet.simplesite.com gave the participants the chance to watch them wherever and whenever they wanted, using any convenient means, e.g. on their own smartphones, laptops, etc. This website can be seen as the platform containing the course aims and description, announcements, a specific page for each aspect of the curriculum, learning videos, and copies of previous exam papers. The present researcher’s activities involved showing the participants relevant videos, as well as asking them to view this material at their convenience outside the classroom.

The researcher connected his own smartphone (a Samsung Galaxy III) to the data-show with a HDMI connector and consequently observed that most of the participants agreed to watch the abovementioned videos. This activity was then followed by a short discussion on what the students had learnt or noted, as an alternative to a lecture. This is because although feedback after lectures is mainly found to be positive, not all participants are engaged by lectures; some hide behind the efforts of their peers, due to shyness and hesitation to share their opinions in public (Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation, 2008); sometimes referred to as the ‘free-rider phenomenon’.

Unfortunately, at the start of the activity, the researcher’s personal data-show failed to work properly. For the first three chapters of the curriculum, technical problems were faced (i.e. the lack of connectors for recharging the equipment; poor display resolution and sound in a large lecture hall, and the loss of the Internet signal). To overcome these problems, during the reflection and modification step, the researcher purchased a connector and reconsidered the use of his own data-show to watch the videos. This was replaced with the students’ own smartphones. The sound was improved by using an external speakerphone and the latest smartphone (Samsung Note 5), with a WIFI display receiver (HDMI dongle), allowing for a faster Internet connection.

Cycle Two: The researcher planned to use both his own data-show and the students’ smartphones to watch videos in the classroom. The researcher also planned to activate the CL approach to engage and benefit more students. During the fourth step in the process, namely ‘acting’, the participants were asked to watch relevant videos uploaded by the researcher. These were then discussed within each randomly selected group, based on where the participants were seated in the classroom. Furthermore, the students were asked to think creatively – ‘out of the box’ – rather than adhering closely to the course book. Extra grades were awarded for sharing in the classroom discussion. The researcher observed that this step encouraged most of the students to openly share their opinions. Furthermore, there was less reliance on the out-of-date course book. Instead, the participants began to search for new and relevant information from other resources, using their own smartphones.

During this period, the researcher was teaching the content of Chapter Four, the longest chapter, covering many important and complex topics and concepts (computer components, display technology, e-learning, DL, and the constraints of technology and its various stages of application). Most of the participants were attentive while watching the videos in class. They were also at ease with using their own smartphones to access the website and view the videos. They then discussed these with peers sitting next to them.

Disappointingly, however, the researcher was not always able to find useful or relevant Arabic videos to upload to the website. As a result, the topics which were not covered in this way included:

- Writing programs (Word); used for writing, editing and coordinating text, as well as adding photographs and drawings and then printing the product - see course book schedule (p. 150)
- Database programs (p. 152)
- Spreadsheet programs (p. 154)
- Presentation programs (p. 155)
- Drawing programs (p. 157)
- Programs for producing images (p. 158)
- Programs for producing videos (p. 160)
- Design programs (p. 161)
- Programs for producing sound (p. 163).

Therefore, during the reflection and modification steps, the researcher contented himself by simply introducing the title and page numbers for each topic in Chapter Four of the course book. Furthermore, he began discussing the above topics with the students in class and then had them collaboratively discussing the relevant concepts, with their advantages and disadvantages.

Cycle Three: This cycle began with the content of the final chapter of the course book, Chapter Six. The plan was to allow the participants to collaboratively discuss the concept of DL and other relevant questions, in order to expand their knowledge before the researcher actually began teaching. For instance, the participants considered the question: What is distance learning (DL)? Why is it important? What obstacles are faced globally and domestically and what do the participants themselves think about it?

In this activity, the students were gathered into small groups of three or four - smaller groups can be more manageable in that members cannot easily hide behind the efforts of their peers (Alfelaij, 2015). The abovementioned questions were then discussed, with the participants being permitted to use their own smartphones to carry out individual searches for relevant information about the definitions, advantages and disadvantages of DL. The participants then shared and discussed what they had found with other group members and submitted a handwritten report to demonstrate their own understanding of this concept, the extent of its usefulness and the extent to which it is acceptable or unacceptable in the Kuwaiti context. Finally, the researcher gave a total grade for each group member (for an illustration of the nine groups, see Figure 2).

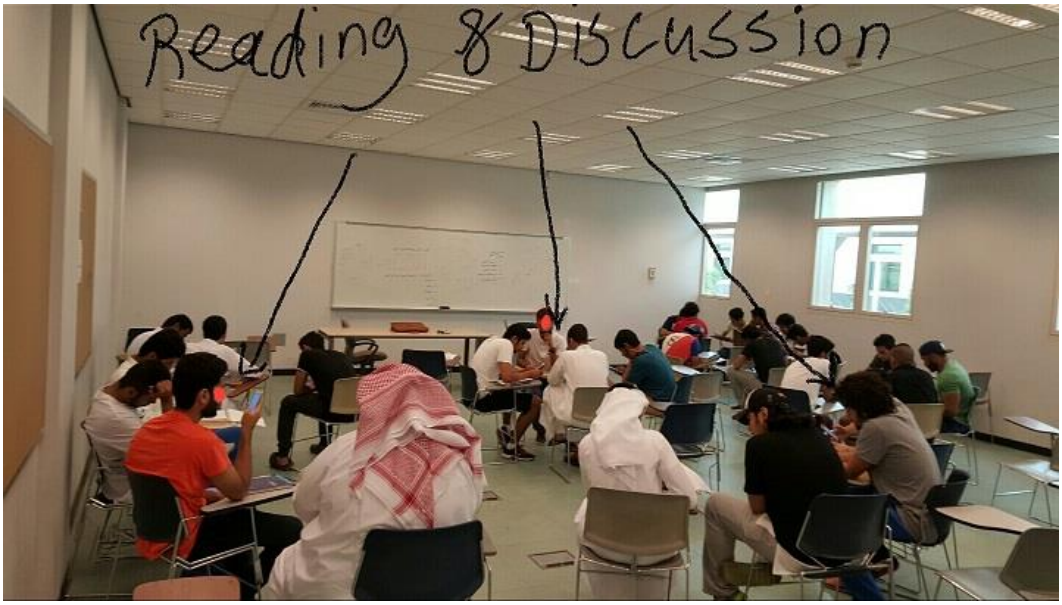


Figure 2: Participants reading relevant topics from their own smartphones, engaging in discussion with fellow group members and presenting collective and summative reports

It was observed that with 45 or more participants all using their smartphones at the same time, the classroom management initially deteriorated, with chaos and noise. Within around 10 minutes, however, the noise level had dropped and there was more focus on the lesson objective, i.e. to read about DL. It would seem that once the researcher explained that the session would entail an open discussion as preparation for the next lesson, the students were relieved and appeared to be more comfortable. The researcher also noted a few participants who had failed to bring the course book or their own smartphones, e.g. because they had left them at home, in their cars, or else their subscriptions had expired.

The next step involved reflection and modification. Fortunately, the fact the participants were working in groups meant they could read and share information from each other's smartphones, as well as listening to conversations and engaging with each other. By blending approaches and technologies, e.g. CL and smartphones and providing an environment where the participants could express their thoughts, engagement was effectively enhanced and the students appeared to feel more comfortable. Additionally, some of the obstacles which emerged, such as smartphones not working properly or being left at home, were overcome. However, some participants were absent and therefore failed to attend this summative activity and due to time constraints, it could not be repeated. Therefore, a new cycle of AR needed to be started.

Cycle 4: This cycle was begun to give those absent from the summative activity another chance. The plan was to use a free online quiz-maker to deliver a summative activity to the participants. This would be worth 20% of the total course grades. The online test used was accessed on classmarker.com (see Figure 3). The researcher consequently prepared 20 (multiple choice) questions, with a set time limit of 10 minutes. Full instruction was then provided on the website already designed and used by the researcher, i.e. http://etpaaet.simplesite.com. The participants were directed to read these instructions before the start of the activity. This was followed by sending out to all the groups via WhatsApp the names of the seven absent participants, with further instructions and guidance.

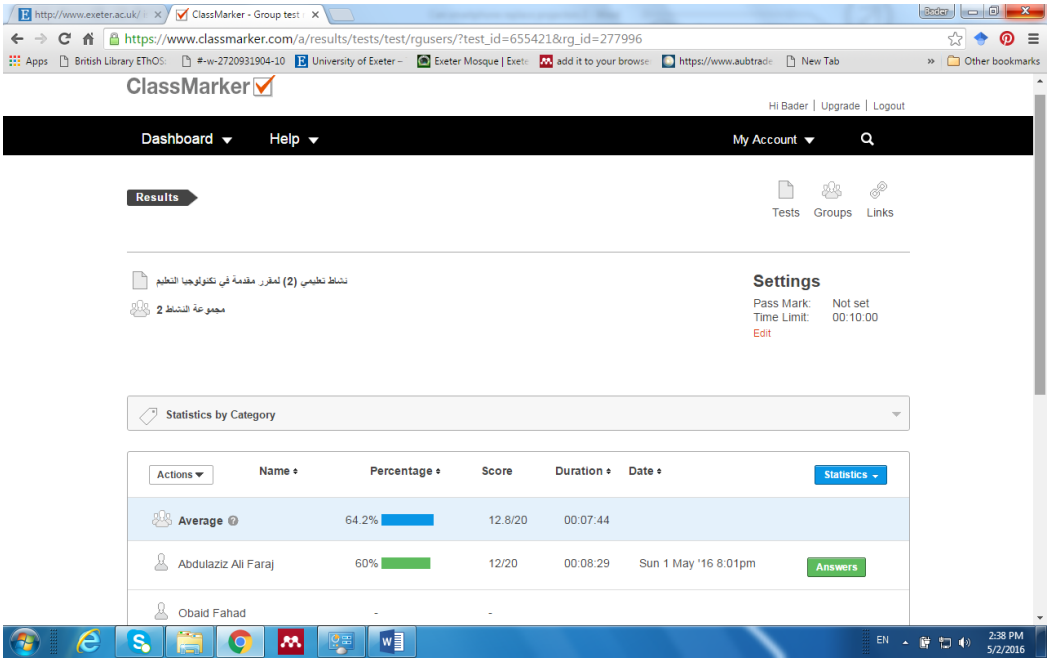


Figure 3: The summative activity

During the observation, the researcher faced certain technical challenges. ClassMarker does not offer free access to all its features; some of its important features require an upgrade. For instance, these include the three options for providing access to the test in question:

A. Email test link to users.
B. Add test link to your website.
C. Embed test into your website.

However, ClassMarker does provide a free plan for assigning to group members, who can then log in via the ClassMarker.com website. Here, they can access tests assigned to them by the researcher. All seven participants completed the activity, with an average percentage of 64.2%, average score of 12.8/20 and average duration of 00:07:44. Moreover, when seven of the participants were asked via WhatsApp about the extent of their satisfaction with this process, they indicated positive acceptance and satisfaction with the activity, without feeling the need to attend college.

In the reflection stage, the technology was found to help the researcher and participants save time and effort. To be more specific, the technology proved to be useful for both the researcher and participants (i.e. the pre-service teachers) in the delivery and receipt of the summative activity, without the need to visit the campus. Furthermore, the technology gave the researcher the opportunity to present the summative activity to the absent participants.

Using WhatsApp as a Technological Means of Communication outside the Lecture Hall:

From experience, it was clear there needed to be a means for the participants to remain connected with their peers outside the classroom. Fortunately, the latest technology - in this case, smartphones and their accompanying apps, offered a suitable and easy to use solution, free of charge. Many apps are designed to flexibly and easily keep people in touch at all times.

In the Kuwaiti context, the most popular app is WhatsApp; it allows links, audio-material, videos, images and text to be freely exchanged. Most people, including the students and the teacher/researcher in this instance, are familiar with WhatsApp.

> WhatsApp Messenger is a cross-platform mobile messaging app which allows you to exchange messages without having to pay for SMS. WhatsApp Messenger is available for iPhone, BlackBerry, Android, Windows Phone and Nokia and yes, those phones can all message each other! Because WhatsApp Messenger uses the same internet data plan that you use for email and web browsing, there is no cost to message and stay in touch with your friends. In addition to basic messaging WhatsApp users can create groups, send each other unlimited images, video and audio media messages. https://www.whatsapp.com/

SurveyMonkey Used for Collecting and Analysing Data from Participants:

An e-survey was used to assess participants' perspectives and attitudes to the blending of different approaches adopted by the researcher during the semester (i.e. CL and the viewing of relevant videos), besides the use of the participants' smartphones. The e-survey was sent to nearly 50 pre-service teachers, yet only 37 responded. The 10 questions in the e-survey were focused on four themes (see Table 1);

Table 1: Themes and questions to assess participants' perspectives

Themes	Questions
Acceptance of smartphones	1. To what extent do you agree to use your smartphone both within and beyond classroom communication with others? 2. Did your smartphone give you an opportunity to communicate with others and exchange ideas?
Satisfaction with the teaching and learning methods	1. To what extent are you satisfied with the methods used for delivering the course? 2. Do you prefer traditional learning methods (listening to lectures)?
Acceptance of CL	1. Do you prefer collaborating with others in your learning? 2. Did participation and collaboration with others dissipate your efforts? 3. Did collaboration with others allow you to declare your opinions and thoughts? 4. Did collaboration with others allow you to increase your understanding and knowledge?
Acceptance of watching relevant videos	1. To what extent do you accept to watch educationally relevant videos? 2. To what extent did videos you watched during your lessons prove useful?

The following Figure from SurveyMonkey (Figure 4) presents examples of the responses with the chart and percentages for the first question. SurveyMonkey also presented the same formula for the remaining questions (with a total 10 questions).

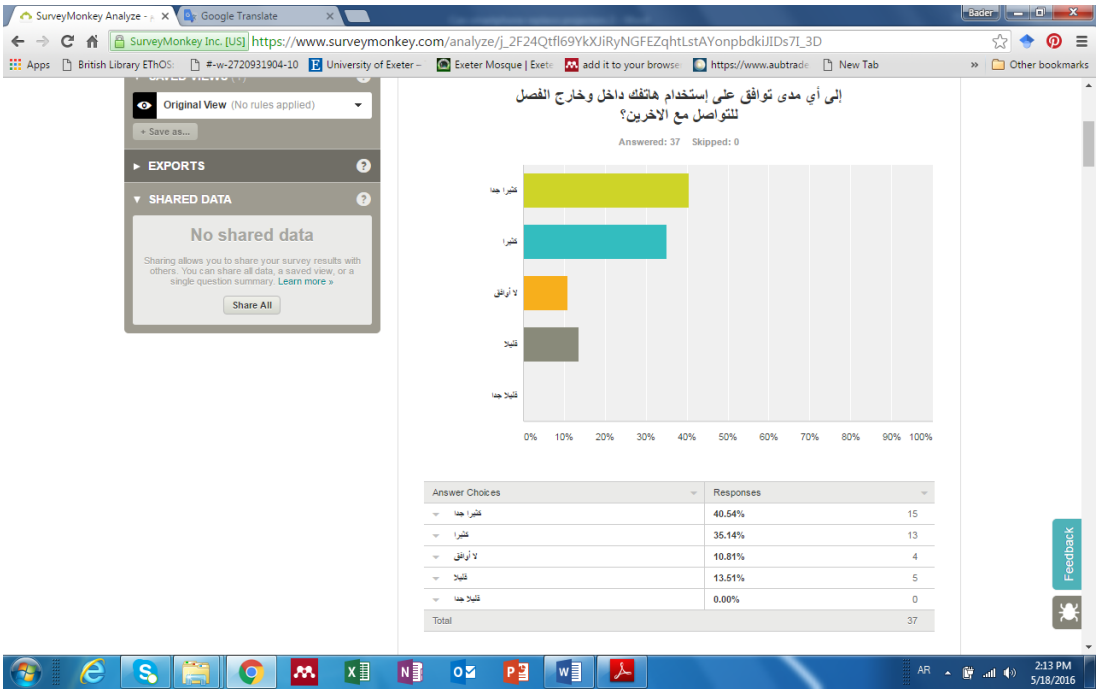


Figure 4: Example of responses from participants

Results:

- Participant Observation

1. Smartphones alleviate the need for data-show in the classroom. To a great extent, they therefore represent a suitable technological stopgap and can offset the lack of data-show in lecture halls at PAAET in Kuwait.

2. Creating a website, e.g. etpaaet.smaplesite.com proved fruitful. This was used as a vehicle for many educational videos, copies of pre-exams and announcements. The website allowed the researcher to upload relevant videos on topics being taught and relieved him of the need to overstrain his voice as a teacher. Additionally, it took some of the burden of effort and time required for research and lecturing. What is more, it gave the participants the opportunity to watch and listen to videos that explained relevant topics containing different kinds of chart, image and audio-material, which might otherwise have been difficult for all the participants to grasp in a regular classroom. The presence of these educational videos on the site offered the students the option of returning to the material by viewing the videos more than once, as well as on their phones, so they did not need to access a computer lab. It therefore provided them with an important educational alternative, saving them a great deal of time and effort.

3. CL was found to be a useful approach inside and outside the lecture hall. It allowed the participants to discuss relevant issues on topics currently being studied, while clarifying difficult concepts, such as e-learning and DL. The significance of these approaches was explored, as well as their challenges for educators, students and policy-makers in the

Kuwaiti context. Collaboration outside the classroom was represented in the sharing of information, images, videos and resources among the learners via WhatsApp. However, there were some indications that not all the participants appreciated the CL approach (see evidence from the e-survey – Table 2).

4. Ensuring diversity in delivering the topics being studied by the participants in the lecture hall proved to be a useful approach for engaging and motivating them. It emerged that most of the students were able to stand at the centre of their own learning. This means that a learner-centred, as opposed to a teacher-centred approach was achieved and the participants become more responsible for their own learning, while the teacher took on the role of facilitator. Accordingly, the control in the classroom shifted to the participants.

5. YouTube can be a suitable resource for relevant videos, without the need for teachers to produce new ones.

- Interaction Analysis (IA) through WhatsApp

The researcher found WhatsApp to be a useful tool; it allowed the respective pre-service teachers to spontaneously communicate with each other at all times and from different places, e.g. at home, in their cars, in malls or on campus. There were nine groups in total, each consisting of three to seven members. The researcher, who was also their teacher, was then added to these groups, which allowed him to observe everything being written and the corresponding interaction. In the main, issues relevant to the study topics were discussed, as well as the exam schedule and subjects anticipated to be in the exams and course activities. This was also a means of reporting absences. In addition, WhatsApp was a channel through which the students asked their peers and teacher for help and support. Moreover, it was found to be a useful app for all concerned, in terms of its capacity to capture and exchange images conveying important information, without the need to write about it. For example, images of technical challenges were exchanged, such as not being able to access a website or the free online quiz maker on classmarker.com – which was required for the summative activity. The following Figure (Figure 5) is an example of communication between the students in Group 2, where one member summarises what was studied earlier and his peers thank him.

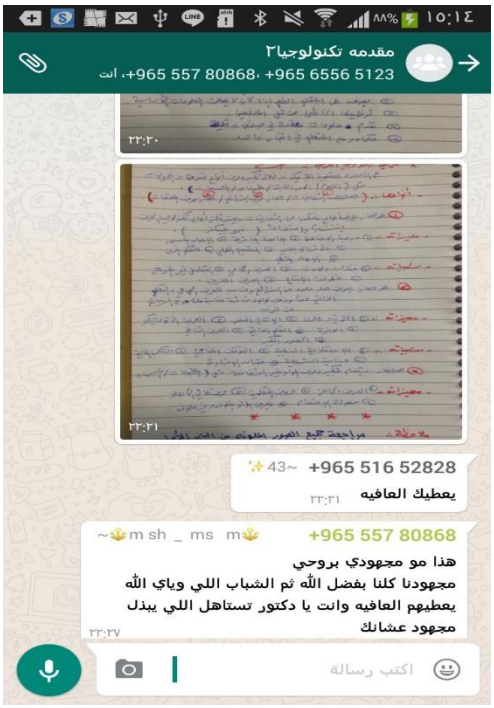


Figure 5: Example of communication between the participants via WhatsApp

- E-Survey

Table 2: Responses to the e-survey

	Questions	Answer choices	Responses from total number of participants - 37	
1)	To what extent do you agree to use your smartphone inside/outside the classroom as a means of communicating with others?	Very much	40.54%	15
		Much	35.14%	13
		Disagree	10.81%	4
		Little	13.51%	5
		Very little	0.00%	0
2)	Did your smartphone give you the opportunity to communicate with others and exchange ideas with them?	Very much	72.97%	27
		Much	16.22%	6
		Disagree	2.70%	1
		Little	8.11%	3
		Very little	0.00%	0
3)	To what extent are you satisfied with this method of teaching the course?	Very much	54.05%	20
		Much	40.54%	15
		Disagree	0.00%	0
		Little	5.41%	2
		Very little	0.00%	0

4) Do you prefer traditional learning methods (e.g. listening to a lecture)?	Very much	8.11%	3
	Much	10.81%	4
	Disagree	48.65%	18
	Little	29.73%	11
	Very Little	2.70%	1
5) Do you prefer to collaborate with others for learning?	Very much	51.35%	19
	Much	40.54%	15
	Disagree	2.70%	1
	Little	5.41%	2
	Very little	0.00%	0
6) Did participation and collaboration with others dissipate your efforts?	Very much	5.41%	2
	Much	2.70%	1
	Disagree	72.97%	27
	Little	16.22%	6
	Very little	2.70%	1
7) Did collaboration with others allow you to declare your opinions and thoughts?	Very much	35.14%	13
	Much	37.84%	14
	Disagree	5.41%	2
	Little	18.92%	7
	Very little	2.70%	1
8) Did collaborating with others allow you to increase your understanding and knowledge?	Very much	54.05%	20
	Much	40.54%	15
	Disagree	2.70%	1
	Little	2.70%	1
	Very little	0.00%	0
9) To what extent do you accept to watch educationally relevant videos?	Very much	62.16%	23
	Much	24.32%	9
	Disagree	10.81%	4
	Little	2.70%	1
	Very little	0.00%	0
10) To what extent have the videos you watched been useful in your lessons?	Very much	64.86%	24
	Much	29.73%	11
	Disagree	0.00%	0
	Little	5.41%	2
	Very little	0.00%	0

1. As the above Table shows, 75% of the study participants accepted to use their own smartphones inside and outside the classroom as a means of communicating with others. 13% of the participants were less in agreement and 10.8% disagreed.
2. Approximately 89% of the participants agreed that smartphones gave them an opportunity to communicate with others and exchange ideas with them.
3. More than 94% of the participants were satisfied with this teaching method, i.e. presenting videos via different means, such as on smartphones or data-show, as well as CL, a summative activity, group discussion and lectures.
4. Nearly 19% (7/37 participants) stated a preference for more traditional learning methods – e.g. listening to a lecturer. However, 32% (12/37 participants) stated less of a preference for this, while 48% rejected the idea.
5. Collaboration with peers was favoured by 91% of the participants.
6. Nearly 73% of the participants claimed CL did not dissipate their efforts, while 18% saw CL as having slightly dissipated their efforts.
7. Approximately 72% declared CL allowed them to express their opinions and thoughts, while 21% showed little support for this idea.
8. 94% of the participants believed that CL offered them the chance to increase their understanding and knowledge.
9. More than 86% of the participants showed acceptance of educationally relevant videos, but 10.8% (4/37 participants) rejected these.
10. Nearly all the participants believed that watching educationally relevant videos was useful, except for two, who did not find this activity of much use.

Discussion:

Smartphones and their accompanying apps can be seen as a technological alternative to compensate for the absence of data-show in lecture halls in higher education institutions (HEIs). Teachers at PAAET in Kuwait can use such portable personal devices to engage students and this has been supported by other authors (Milrad, 2003; Thornton & Houser, 2004). Such methods have been found to enhance collaboration, as well as providing a means of viewing relevant video materials. Additionally, this means offering equal opportunities for all to share, communicate and express their views as required and on an immediate basis, without having to wait for the next lecture. Despite this, the use of a smartphone remains a temporary solution and is not a permanent substitute for the use of data-show, especially when educational videos must be shown to large classes.

Aside from the above, free open source technologies that are available on the Internet were accessed for this study, i.e. ClassMarker, and SurveyMonkey. These were then used to design and deliver the summative activity. The e-survey facilitated the work of the researcher and saved a great deal of time and effort. Nonetheless, the free features of the abovementioned open sources were limited. For instance, no advanced analysis was possible without upgrading the account by purchasing advanced services. A teacher or researcher without funding could therefore find it difficult to pay for a subscription to these technological sources.

Observation of the participants showed that the CL approach was acceptable to them and the majority even stated a preference for it. This was confirmed by the e-survey. The e-survey also showed that the majority of the participants, e.g. the pre-service teachers agreed to use their own smartphones inside and outside the classroom. Moreover, their smartphones and the accompanying app (in this case, WhatsApp) gave them the opportunity to communicate with their peers and exchange ideas.

It turned out that my speculations about the participant observation were accurate. To clarify, the responses from the e-survey showed that most of the participants were satisfied with the methods used for teaching and learning, namely lectures, the viewing of relevant videos, the use of personal smartphones to communicate, collaboration with peers, searching for relevant information inside and outside the lecture hall, and accomplishing the summative activity. It would appear that the blend of many approaches to deliver the course topics to the students (watching videos via different means, such as on smartphones and through data-show; CL; summative activities; group discussions, and lectures) comprised an effective approach for enhancing participants' knowledge and engagement. Furthermore, WhatsApp opened up a channel of communication for the pre-service teachers concerned; allowing them to communicate and receive instant help if required. More importantly, the students' smartphones helped to overcome certain technical and contextual problems (i.e. a lack of data-show, the lack of well-equipped classrooms, shyness and hesitation).

However, this combination of approaches for every teaching event can also be challenging, while also demanding a great deal of time and effort. It needs sound preparation and in many cases, training, with skilled teachers who can devote their time and effort to achieving the planned objectives. In this situation, teachers must always be prepared to monitor many things both inside and outside the classroom, e.g. the designing of activities; the preparation of exams; the correction of exams and assignments; the selection or preparation of videos; the designing of a website to work as a vehicle or platform for announcements and communication; the designing of e-activities and e-surveys, and the lecturing, supervision, support and motivation of learners.

Diversity in teaching methods met with wide acceptance from the learners in the present study. Nevertheless, there was a certain percentage of them who declared a preference for more traditional methods of teaching and learning (i.e. the teacher-centred approach) and at 19% this dissent cannot be underestimated. It could be related to the effort required in acquiring new skills, or may be due to other challenges mentioned earlier in the Literature Review (see, Alfelaij, 2015a). Oddly enough, some of the participants, namely 10.8% (4/37 participants) were not completely satisfied with watching relevant videos in the lecture hall, but there were no participants who thought this was an altogether fruitless exercise. These conflicting responses raise an important question: Why were the students dissatisfied with watching educationally relevant videos, when the majority saw this approach as useful to learning? Unfortunately, it was not possible to contact the participants after the course ended, in order to answer this significant question.

Limitations:

On the other hand, there were also some limitations to this study. First, the students were asked to use their own smartphones and download the desired apps themselves, which could raise an ethical issue in that it potentially interfered with their private lives. Naismith, Lonsdale, Vavoula, and Sharples (2004) warn that students could abandon the use of certain technologies in education if they perceive their social networks to be under attack. Secondly, not all the participants took part in the e-survey; only 37 of the total number of 47 participants chose to be involved and female pre-service teachers were excluded. As a result, this absence of certain voices might have weakened the results obtained. Thirdly, it is difficult to generalise these results, because the investigation took place in a very specific context, i.e. PAAET in Kuwait and even more specifically, the focus was on a small group of male pre-service teachers. Furthermore, the assessment of collaborative group work was not a straightforward mission for

the teacher, because of the uneven contribution made by the various group members. Therefore, this raises issues of fairness and equity.

Conclusion:

The practice in this research refined the researcher's theory and presented explicit evidence to prove that the students' smartphones could be useful for communication and collaboration among pre-service teachers at PAAET in Kuwait. Additionally, smartphones could be considered as a suitable alternative technology to overcome the shortage of data-show at PAAET.

The researcher reached a conclusion that smartphones and their accompanying apps can represent a suitable technological alternative to a lack of data-show in the classroom, when seeking to display educationally relevant videos. There is evidence that the majority of participants accept the use of their own smartphones both inside and outside the classroom, as a means of communicating with peers. Most of the study participants stated that smartphones gave them an opportunity to communicate with each other and exchange ideas. Furthermore, most were satisfied with the teaching methods used in this experiment (i.e. watching videos via different means, such as on their smartphones and through data-show; CL; a summative activity; group discussion and lectures), while fewer participants rejected such means and stated a preference for more traditional methods of learning, like exclusively listening to the lecturer. Additionally, collaboration with peers was favoured by most of the participants, whereby they were permitted to express their opinions and thoughts. What is more, 94% of the participants believed that CL offered them a chance to increase their understanding and knowledge. Nearly all of them accepted to watch educationally relevant videos and found this to be a useful practice. However, there was no conclusive evidence that all the students reached a higher level of critical thinking.

The success of the experiment (i.e. the use of smartphones to watch educational videos, as a technological alternative to the lack of data-show) does not mean a radical or permanent solution has been found for the lack of data-show at PAAET, but rather represents a temporary solution. Even with the students' ability to access the website concerned, http://etpaaet.simplesite.com, and run and watch educational videos via their smartphones, a significant problem remained, as regards the follow-up and assistance of students while watching those videos, especially in the light of a class size of approximately 50 students. Through observation, the researcher found that when asking the students to download and watch the videos, many hands went up, each bringing a new challenge, e.g. the inability to find or play the particular video. Moreover, at times, videos would not run properly. These multiplied tasks added to the pressure on the teacher, but the extra effort demanded seemed to be worthwhile, given the increased student engagement.

Watching relevant videos does not necessarily lead to successful and productive learning. However, there is a good chance of achieving a minimum level of success if some activities are associated with the videos and clear instructions presented. Furthermore, even if those who are resistant to change continue to refuse any integration of technology inside or outside the classroom at PAAET in Kuwait, these represent a minority. In fact, teachers should anticipate and accept such resistance and try to develop the learners' environment accordingly, in order to alleviate it.

The researcher recommends teachers at PAAET to consider students' smartphones and their accompanying apps as a means of overcoming some of the barriers to teaching and learning in that context, e.g. ill-equipped classrooms and the lack of data-show. Teachers at PAAET need

to be practical and start looking for free alternative resources, such as SurveyMonkey, ClassMarker and YouTube, or else free websites like http://etpaaet.simplesite.com, available on the World Wide Web for delivering or collecting information for or about students. Blending several approaches in the classroom; for example, by watching videos via different means, in this case, smartphone or data show; CL; a summative activity; group discussion, and lectures is highly recommended for raising the level of students' thinking skills and to increase engagement. The researcher also recommends that teachers and educators at PAAET or other HEIs in Kuwait start adopting an AR approach, due to the need for practicality and flexibility in developing and documenting new practices.

References:

Al-fahad, F. (2009). STUDENTS ' ATTITUDES AND PERCEPTIONS TOWARDS THE EFFECTIVENESS OF MOBILE LEARNING IN KING SAUD UNIVERSITY , SAUDI ARABIA. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *8*(2), 111–119.

Alfelaij, B. (2015). *The Pedagogical Affordances of Smartphone Applications for Collaborative Learning (CL) amongst Pre-service Teachers in Kuwait*. University of Exeter, UK.

Alfelaij, B. (2015a). LMS vs . Smartphone: Opportunities and Challenges LMS. *Asian Journal of Education and E-Learning*, *3*(5), 322–330.

Baldwin-Evans, K. (2004). Employees and e-learning: what do the end users think? *Industrial and Commercial Training*, *36*(7), 74–269.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Volume 1* (reprint.). D. McKay. Retrieved from https://books.google.co.za/books?id=hos6AAAAIAAJ

Bruhl, J., Klosky, J. L., & Bristow, E. (2008). Watching Videos Improves Learning? In *ASEE Annual Conference & Exposition*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/275651415_Watching_Videos_Improves_Learning

Bryant, T. (2006). Social Software in Academia. *EDUCAUSE Quarterly*, *29*(2), 61–64. doi:10.1007/s00287-006-0063-2

Calhoun, E. (1993). Action research: three approaches. *Educational Leadership*, *51*(2), 62.

Carr W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education knowledge and action research.* London: Routledge.

Cobcroft, Rachel S and Towers, Stephen and Smith, Judith and Bruns, A. (2006). MOBILE LEARNING IN REVIEW: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES FOR LEARNERS, TEACHERS, AND INSTITUTIONS. In *Proceedings Online Learning and Teaching (OLT) Conference 2006* (p. 5). doi:10.1016/S0190-9622(06)01179-0

Cochrane, T., & Bateman, R. (2010). Smartphones give you wings : Pedagogical affordances of mobile Web 2 . 0. *Australasian Journal of Educational Technology*, *26*(1), 1–14.

Dillenbourg, P. (1999). What do yuo mean by collaborative leraning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (Vol. 1, pp. 1–19). Oxford: Elsevier. Retrieved from file:///C:/Users/USER/Desktop/papers for Nvivo/Dillenbourg-Pierre-1999.pdf

Duncan-howell, J., & Lee, K. (2007). M-learning : Finding a place for mobile technologies within tertiary educational settings. In *Proceedings asclilite Singapre* (pp. 223–232).

Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation. (2008). Assessing Group Work. Retrieved June 19, 2106, from https://www.cmu.edu/teaching/assessment/assesslearning/groupWork.html

European-Commission. (2009). evaluation_sourcebook (2). Evaluation of Socio-Economic Development. Retrieved from ec.europa.eu/regional_policy/sources/.../evaluation_sourcebook.doc

Fargoun, K. (2010). A step to Appointment of Mobile learning in PAAET Colleges by using Instructional process Re-engineering (Survey). *Educational Journal*, *24*(95), 101–180. Retrieved from http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/homear.aspx?id=8&Root=yes&authid=1477

Freeman, S., Eddy, S., McDonough, M., Smith, M., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *111*(23), 8410–5. Retrieved from http://www.pnas.org/content/111/23/8410.abstract

Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, *7*, 22–30. doi:10.1007/978-1-4419-1428-6_910

Grabill, C. (2009). Carolyn Works. *blog*. Retrieved May 30, 2016, from http://blog.carolynworks.com/?p=154

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.

Huang, Y., Hwang, W., & Chang, K. (2010). Guest Editorial – Innovations in Designing Mobile Learning Applications. *Educational Technology & Society*, *13*(3), 1–2.

Johnson, B. (2012). How Do We Know When Students Are Engaged? *EDUTOPIA*. Retrieved May 30, 2016, from http://www.edutopia.org/blog/student-engagement-definition-ben-johnson

Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*.

Jorgensen, D. L., & Jorgensen, D. L. (2015). Participant Observation. In *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences* (pp. 1–15). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. doi:10.1002/9781118900772.etrds0247

Karnad, A. (2013). *Student use of recorded lectures*. *Lse*. Retrieved from http://eprints.lse.ac.uk/50929/1/Karnad_Student_use_recorded_2013_author.pdf

Klopfer, Squire, K., & Jenkins, H. (2002). Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. *Proceedings. IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, 95–98. doi:10.1109/WMTE.2002.1039227

Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice*. *British Journal of Educational Technology* (Vol. 36). Paul Chapman Publishing. doi:2004117261

Kukulska-Hulme, Agnes and Pettit, J. (2009). Practitioners as innovators: Emergent practice in personal mobile teaching, learning, work and leisure. In M. Ally (Ed.), *Mobile Learning: transforming the delivery of education and training. Issues in Distance Education.* (pp. 135–155). Athabasca: Athabasca University Press. Retrieved from http://oro.open.ac.uk/15502/1/07_Mohamed_Ally_book_2009-Article7.pdf

McLean, J. (1995). *Improving Education through Action Research: A Guide for Administrators and Teachers. The Practicing Administrator's Leadership Series. Roadmaps to Success.* Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218 ($15).

Mehdipour, Y & Zerehkafi, H. (2013). Mobile Learning for Education : Benefits and Challenges. *International Journal of Computational Engineering Research*, *3*(6), 93–101.

Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, *48*(3), 148–168. doi:10.1080/00461520.2013.804394

Milrad, M. (2003). Mobile Learning: Challenges, Perspectives and Reality. In n K. Nyíri (Ed.), *Mobile Learning: Essays on Philosophy, Psychology and Education* (pp. 25–38.). Vienna: Passagen Verlag.

Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G., & Sharples, M. (2004). *Literature Review in Mobile Technologies and Learning*. *REPORT 11*.

Ngaleka, A., & Uys, W. (2013). m-Learning with WhatsApp: A Conversation Analysis. In *The 8th International Conference on e-Learning ICEL-2013* (pp. 282–292).

O'Brien, R. (1998). *An overview of the methodological approach of action research.* Chicago. Retrieved from http://web.net/~robrien/papers/xx ar final.htm

O'Brien, R. (2001). Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An Overview of the

Methodological Approach of Action Research]. In R. Richardson (Ed.), *Teoria e Prática da Pesquisa Ação [Theory and Practice of Action Research].* (pp. 443–466). Universidade Federal da Paraíba. Retrieved from http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html

O'Leary, C., Rao, S., & Perry, C. (2004). Improving customer relationship management through database/Internet marketing. *European Journal of Marketing*, *38*(3/4), 338–354. doi:10.1108/03090560410518585

Rekkedal, T., & Dye, A. (2007). Mobile Distance Learning with PDAs : Development and testing of pedagogical and system solutions supporting mobile distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *8*(2), 1–21.

Richardson, J. M. (2014). Powerful devices: how teens' smartphones disrupt power in the theatre, classroom and beyond. *Learning, Media and Technology*, *39*(3), 368–385. doi:10.1080/17439884.2013.867867

Salmons, J. (2009). E-social constructivism and collaborative e-learning. In J. Salmons & L. Wilson (Eds.), *Handbook of Research on Electronic Collaboration and Organizational Synergy* (pp. 280–294). Information Science Reference.

Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2005). Towards a Theory of Mobile Learning. *Proceedings of mLearn*, *1*(1), 1–9.

Stake, R. (1980). *The case study method in social inquiry.* Norwich.

Stanic, T. (2014). Why you should add video to your teaching. *The Edynco blog*. Retrieved May 31, 2016, from https://blog.edynco.com/instructional-design/why-you-should-add-video-to-your-teaching/

Thamraksa, C. (2003). STUDENT-CENTERED LEARNING: DEMYSTIFYING THE MYTH. *SLLT*, *12*(December), 59–71. Retrieved from http://sclthailand.org/sclthailand/wordpress/wp-content/uploads/2011/05/SCLdemythMahidol.pdf

Thornton, P., & Houser, C. (2004). Using mobile phones in education. *The 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, 2004. Proceedings.* doi:10.1109/WMTE.2004.1281326

Traxler, J. (2009). Current State of Mobile Learning. In M. Ally (Ed.), *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training* (pp. 9–24). AU Press, Athabasca University. Retrieved from http://moodle.cesa10.k12.wi.us/pluginfile.php/148814/mod_page/content/2/Documents/99Z_Mohamed_Ally_2009-MobileLearning.pdf#page=29

Walsham, G. (1995). The emergence of intrepretism in IS research. *Information Systems Research*, *6*(4), 376–394.

Wang, M., Shen, R., Novak, D., & Pan, X. (2009). The impact of mobile learning on students' learning behaviours and performance: Report from a large blended classroom. *British Journal of Educational Technology*, *40*(4), 673–695.

Woodill, G. (2010). *The Mobile Learning Edge: Tools and Technologies for Developing Your Teams (Google eBook)*. McGraw Hill Professional. Retrieved from http://books.google.com/books?id=65bKPeCNaTEC&pgis=1

Young, S. (2012). Why the Fuss Over Lectures? *blog*. Retrieved June 6, 2016, from https://www.scotthyoung.com/blog/2012/11/13/why-lectures/

Efficacy of Training EFL Teachers on Employing Research-Based Strategies in Their Teaching Performance

Naima Ahmad Al-Husban, Ph.D in Curriculum and Instruction – English Language Methodology. Email: naimahusban@yahoo.com , Mob: 0797378308

Introduction

The chief goal of any educational system is to develop human beings. Achieving this goal necessitates providing learners with both the skills and knowledge that strengthen their personalities in all aspects. Thus, the educational systems of all countries, without exception, should focus on the professional development of teachers, as they constitute the most prominent element in any educational reform.

The 21st century represents an exceptional era which urges all the institutions to carefully review their educational systems to overcome their shortcomings and reinforce their strengths. Accordingly, one of the major demands of the 21st century is qualified and quality teachers who transcend traditional teaching and who are thus capable of coping with the most recent scientific and technological revolution. This is particularly important in the case of teachers of English as a Foreign Language (EFL) due to the global importance of the English language as a tool for communication and science. However, this goal is not easily attained due to the wide gap between current practices and research on teacher effectiveness. That is to say, the current practices of EFL teachers do not seem to be much compatible with the recommendations research has made on teacher quality and the effective teaching strategies they should utilize while teaching. Bani-Khaled (2012) conducted a meta-analysis of the English language research and found that the first major recurring themes are pedagogy or methodology. However, it appears that the findings of this study have not been put into practice by related institutions. Therefore, considering the findings of such research in EFL instructional strategies should be a priority. By doing so, the time spent in exploring the effects of new teaching strategies is minimized, and the main focus will be on the professional development of the EFL teachers in proven strategies. In other words, creating a balance between pedagogy and andragogy, which is educating adults, by training teachers and familiarizing them with proven effective pedagogy so as to lessen the gap between theory and practice.

In other respects, a lot of controversy and argumentation is associated with the research on the methodology of English language teaching; numerous teaching methods and strategies based on different approaches have waned and faded over time (Elyasi, 2013). In fact, preparing EFL teachers by training them to use a specific strategy,

method, or technique in all situations is no longer effective in improving EFL teachers' performance and students' achievement. Consequently, doing so would allow the quality of English teaching and learning to deteriorate.

On the other hand, the educational system in Jordan is facing some challenges, reflected by the study of Phenix Center for Economics and Informatics (2014). This study showed that the quality of the educational system in Jordan is in question in spite of the great efforts exerted by the Ministry of Education (MoE) and its partners to provide all the necessary educational services. This is noted through the poor results of the National Examinations "Tawjihi" in general and in the English language subject in particular. The study of Phenix Center for Economics and Informatics (2014) also revealed that 22% of students in the first three grades cannot read letters in Arabic and English; they were automatically transferred to next classes without having the necessary skills to read. Additionally, the study revealed that Jordan has retracted in international ranking tests, like the British Prosperity Index, which showed education in Jordan declined to the 64th rank in 2013, from the 45th rank in 2011. The study also analyzed the challenges leading to the decline in the quality of education in Jordan. It found that one of the main challenges is teachers' lack of effective teaching strategies and an appropriate developing framework. This shocking fact demonstrates the importance of teachers, who can make fundamental transformations in the learner's achievement if they have been well-prepared for teaching and later developed professionally. Therefore, training EFL teachers should be given the highest priority by the MoE to equip these teachers with the pedagogical knowledge and skills and to improve their performance in teaching the four language skills: listening, speaking, reading, and writing. Ultimately, this enhances the students' learning outcomes and meets the changes of modern times.

In-service training is considered the only source of professional development for teachers of all subject matters in Jordan, particularly the English language. At the same time, these programs according to Al-Saleem (2011) need to be revised in order to boost the achievement of the Jordanian learners in the English language; the revision should follow a systematic policy that not only develops teachers but also nurtures their performance in teaching EFL. Within this context, many studies have been implemented to investigate how EFL teachers perceive the in-service training programs prepared and implemented by the MoE in Jordan. For instance, Bani Abdo and Breen (2010) examined the strategies EFL teachers employed while teaching EFL students, they found that many EFL teachers were not sufficiently educated, equipped, or prepared to understand and acquire the linguistic teaching methods. This finding, besides teacher's

inability to apply effective EFL teaching methods, explains why so many Jordanian learners struggle in learning English language.

On the whole, in order to provide quality education, the teachers should receive quality pre- service preparation and effective in-service training. According to Darling-Hammond (2009) and Khan (2011), the best trained and most professional teachers were those who participated in training programs focusing on how to implement research-based strategies and techniques in the classroom and, consequently, develop their pedagogical performance. As such, Khan (2011) agreed with Marzano et al. (2001) on the need for adopting research-based approaches to training teachers and developing them professionally. Marzano et al (2001) focused on providing teachers with a repertoire of effective strategies and methods whose effectiveness on learners' achievement has been proven. Accordingly, it would be the responsibility of the teacher to choose suitable strategies in different teaching situations, as there is no formula for effective teaching. In other words, research cannot identify instructional strategies that work well with every student in every classroom, but it can guide teachers to implement the most effective ones while teaching instead of experimenting with new, unproven strategies.

Marzano is considered one of the prominent experts in researching scholarly teaching as a tool by which teachers can improve their practices and thus enhance their teaching performance. Scholarly teaching emphasizes a research-based approach that includes electing the most effective teaching practices, methods, and strategies for teaching English language skills. Marzano's package of instructional strategies saves time, as it outlines the whole process of teaching and providing teachers with a variety of research–based strategies, procedures, and practices to develop his/her ability to employ them professionally and appropriately. Consequently, teachers can continuously improve their teaching performance; this is what EFL teachers actually need. Additionally, these strategies reflect how the brain works and require students to play an active role, so these strategies are rooted in cognitive learning theories like constructivism, Dewey, Bruner, and Piaget (as cited in Appalachia Educational Laboratory, 2005). In this respect, Marzano (2003) analyzed 395 experimental studies and calculated the effect sizes of nine instructional strategies that have previously been shown to contribute to high levels of student achievement. The effectiveness of these strategies had also been tested after identifying teachers' current knowledge and level of performance in teaching English language. That is to say, Al-husban and Alkhawadeh (2015) explored that EFL teachers' knowledge of Marzano's research-based instructional strategies was mediocre and their level of performance in teaching reading comprehension was sparsely developing; that is, EFL teachers need monitoring and guidance

in order to implement the strategies effectively. Thus, in the present study, the researcher prepared a training program using these nine tested and researched instructional strategies due to the need of teachers to be trained on how to employ them in the classroom especially in teaching reading comprehension. Reading comprehension is of paramount importance for success in English language and in life in general. Additionally, most research conducted to measure the effect of reading comprehension strategies on student achievement. However, little research has been conducted to leverage EFL teachers' performance in teaching reading comprehension (Miller,2014). It is worth emphasizing that Marzano's instructional strategies fit the principles of the constructivist theory, which focuses on active learning, catering to individual differences, seeking connections between the new and the known, and taking care of all aspects of the learner's personality. Marzano's instructional strategies were classified into three categories by Hill and Miller (2013) to help teachers employ them meaningfully:

i. Strategies that create an environment for learning:
    1. Setting objectives and providing feedback.
    2. Reinforcing efforts and providing recognition
    3. Cooperative learning
ii. Strategies that help students develop understanding:
    1. Clues, questions, and advanced organizers.
    2. Non-linguistic representation
    3. Summarizing and note taking
    4. Assigning homework and practice
iii. Strategies that help students extend and apply knowledge:
    1. Identifying similarities and differences
    2. Generating and testing hypotheses

Significance of the Study

This study provided valuable insights and useful suggestions that fostered the instructional performance of EFL teachers in teaching reading comprehension. Additionally, the proposed training program met the needs of EFL teachers due to its anticipated provision of non-traditional and practical knowledge about how to teach effectively and improve the levels of implementation of instructional strategies. further, this study drew the attention of researchers to the necessity of taking research-based strategies into consideration while conducting this type of study.

Practically, this study was built on the Marzano's research-based instructional strategies, which have been suggested and implemented in many schools, districts, and states across the USA. Their effectiveness lies in their comprehensiveness, as they can be aligned with the Jordanian

national standards, competencies, and targeted teaching and learning outcomes. Furthermore, this study was intended to narrow the gap between research and teaching practices by implementing the recommendations and the conclusions of many related national studies such as Al-Saleem (2012) who recommended that EFL teachers be provided with practical rather than theoretical training.

It was expected that policy makers and educators at the MoE could benefit from the results of this study when making decisions to adapt the MoEs' current training programs to Marzano's research-based instructional strategies. Besides that, training teachers according to research-based strategies has improved their current instructional performance in teaching reading comprehension and ensured that teachers implemented them innovatively. Finally, this study provided educational supervisors and school principals with tools to help them assess the levels of EFL teachers' performance and how they implement instructional strategies in their classrooms to produce large gains in student learning. Moreover, this study provides EFL curriculum adapters with insights and understanding regarding the elements and the strategies that influence reading comprehension and make it easier for students to understand reading comprehension.

Research Question

This study attempted to answer the following question:

1- Is there any effect of training EFL female teachers on research-based instructional strategies on their teaching performance?

Limitations of the Study

The following issues can be deemed limitations of the generalizations of the findings of the present study:

2- The study was limited to EFL female teachers at the primary educational stage in the First Directorate of Education in Zarqa1.
3- The sample was chosen purposefully from the First Directorate of Education in Zarqa1
4- The instruments and the training program were developed and adapted by the researcher herself. Hence, the findings of this study have been limited by the instruments' psychometric traits or characteristics (i.e., validity and reliability).
5- This study was limited to the second semester of the academic year 2014/2015 and to female EFL teachers.
6- The study depended on training EFL teachers using Marzano's proven strategies to optimize their performance in teaching reading comprehension.

Operational Definition of Terms:

To deepen understanding of this study, the following terms had the associate meaning whenever they used in the study:

Research-based instructional strategies: This refers to strategies documented to be effective in student achievement by research findings.

Teaching performance: this refers to how EFL teachers effectively deliver instruction and to the strategies they employ while teaching reading. However, in this study, the operational definition of instructional performance referred to the scores the sample of EFL female teachers received on the performance scale before and after training.

Related studies

This part reviews studies related to the variables of the study and they have been classified chronologically:

Miller (2014) implemented a study to examine the effectiveness of a training program for English teachers, among other subject matter teachers, which was prepared according to Marzano's nine research-based instructional strategies. Quantitative and qualitative methodology was used to collect data. The sample of the study was 28 teachers who teach reading comprehension, in addition to other subject, for students with learning difficulties during the 2013 Summer school semester at Pear Mountain High School in the state of Texas. The findings of the study showed that the performance of teachers improved and they included the instructional strategies in the lesson plans.

Giraldo (2014) examined the impact of a professional development program on the instructional performance of in-service English teachers in Colombia and the change in their teaching practice. The sample of the study was six novice in-service Colombian Teachers. A questionnaire and classroom observations were used to collect data about the development of English language teachers' performance. Results showed that the professional development program had a direct effect on optimizing English language teachers' performance and they demonstrated awareness of the effective strategies they were exposed to in the program. Results also showed that teachers' performance before the training program was traditional, focusing on structure and translation. However, after finishing the program, they demonstrated a communicative way of teaching, engaging students in the learning process, identifying the learning objectives and providing feedback, and increasing the motivation of students.

Flower (2013) examined the outcomes of the initial year of implementation of Marzano's instructional strategies, their relationships with teachers' effectiveness. The study focused on the school district of Osceola county, Florida. The researchers used a standard observation tool

conducted by an administrator of English language teachers while teaching reading and computing the frequency of using Marzano's strategies. They compared the performance of the teachers participating in the study with the performance of other teachers and students achievement tests to predict the effectiveness of teachers who used Marzano's strategies. A quantitative study was conducted on all the teachers and students of 24 schools in District of Osceola Country during the academic year 2011-2012, Florida. The findings of the study indicated improvement in teachers' performance and in the level of effectiveness in teaching English language skills especially reading comprehension. There was a significant relationship between student achievement in reading comprehension and teachers' performance and their use of Marzano's instructional strategies.

Gibney and Murphy (2012) conducted a study to investigate the impact of professional development on improving the quality of teachers and their pedagogy in teaching reading comprehension. The sample of the study was fifteen Irish English Language teachers participating in the professional development program. Results revealed that the professional training program had a positive effect on teacher pedagogy using the best research-based instructional strategies.

Black (2012) examined the effect of coaching teachers on Marzano's instructional strategies on their classroom behavior, performance. The teachers participated in a six-week training program based on Marzano's strategies. The sample of the study was 44 classroom teachers in the experimental group and 32 teachers in the control group. Results showed that the mean scores in the post tests of the two tools, the strategies survey and classroom observation were higher in the experimental group than in the control group. That is, there were changes in the teachers ' abilities to use Marzano's strategies. The teachers revealed they could employ all the strategies. Additionally, almost all teachers showed their understanding of the strategies due to their participation in the training program.

Marzano and Haystead (2011) investigated the effect of Marzano's instructional framework on EFL teachers' effectiveness and growth in cooperation with the Adams Country School District in the USA. The sample was 75 English Language teachers. The researchers employed a teacher survey to identify the teachers' patterns of instructions. The teacher survey contained 44 questions investigating if they used the instructional strategies and to what extent. Results revealed that teachers employed the strategies they were trained on during the professional development program better in the classroom and reflecting on their teaching performance.

Al-Ghazo (2015) examined the effect of semantic mapping strategies on university student reading comprehension achievement. Results showed the achievement of the experimental group surpassed the control group. Additionally, Alkhawaldeh (2015) investigated the effect of reading strategies-based instructional program on reading comprehension and awareness of reading strategies among Jordanian high school students. The sample of the study was three EFL teacher, and (82) high school students divided in two groups: (42) students in the experimental group and (40) students in the control group. The study was quasi-experimental and he used self- observational rating scale to identify the degree of using the reading comprehension strategies by students and achievement tests. Results revealed that the positive effect of the instructional training program in favour of the experimental group in the achievement test. Results of the study reinforces the importance of such reading comprehension strategies that Marzano shed light on ,such as, summarizing, activating prior knowledge, setting the objectives of the reading text, and using advance organizers.

Even though most studies focused on students as their target group, there are a few studies that were conducted to develop EFL teachers by equipping them with proven strategies to improve their performance and practices while teaching reading comprehension. For example, Al-Imoush (2012) investigated the effect of a proposed training program on EFL teachers' reading comprehension practices and the development of ninth grade students' reading comprehension skills. The study aimed to develop EFL teachers' performance in teaching reading comprehension after identifying their needs and building a training program that aimed to meet these needs. The sample of the study was twenty EFL teachers chosen randomly from ten schools in the Northwestern Badia Directorate of Education: ten teachers in the experimental group and ten teachers in the control group. Results revealed that EFL teachers lacked the necessary reading comprehension strategies employed while teaching reading comprehension like activating prior knowledge summarizing, previewing the text, and semantic mapping strategy. All of these strategies related to Marzano's research-based strategies. Results indicated that teachers needed practical training in this field. After the manipulation, the post tests results revealed that the performance of the teachers in the experimental group surpassed the teachers in the control group due to the proposed training programs.

The review of the previous related studies revealed that Marzano's strategies have been demonstrated to be effective with respect to students' achievement. However, the most pivotal factor that makes the changes in the minds of students is the teacher, who has not received adequate attention from researchers and trainers. That may be due to the belief

from the 1970s that reading comprehension is considered an un-teachable skill (Gibney and Murphy, 2012). In fact, only 1% of the reading research conducted since 1965 emphasized developing EFL or language teachers' ability in teaching reading comprehension using research-based strategies (Gibney and Murphy, 2012). In this vein, Marzano (2013) conducted a meta analysis for 329 independent studies on the strategies, which showed a statistically significant difference in students' learning, favoring the experiment group taught using the target strategy even when (α = .0001). This means that the strategies tend to be quite significant and effective in student learning, and it is of prime importance to train teachers on how to employ them. Training teachers on how to teach reading comprehension should be given the attention it deserves by researchers

Design and Methodology

The methodology used in this study was quantitative following a quasi-experimental design. This study has an independent variable which is the proposed training program. and a dependant variable which is EFL teachers' performance in teaching English language and it was measured by the pre and post scales.

To answer the research question and test the research hypothesis, the researcher used: descriptive statistics such as the mean scores, standard deviations. Additionally, inferential statistics "analysis of covariance (ANCOVA)" was used, due to the lack of randomization in the sample selection to check the equivalence between the groups as well as the effect of the proposed training program

Population and Sample of the Study

The population of the study consisted of all EFL female teachers who taught English language at the upper primary stage in the First Directorate of Education in Zarqa in the second semester of the academic year 2014/2015. The total number of those EFL female teachers was (165), though this included teachers who taught some lower basic classes or secondary classes.

The study sample consisted of (56) female EFL teachers, who were chosen purposefully from twenty schools by their EFL supervisors. Then, (56) female EFL teachers were randomly distributed into two groups: experimental and control, with 28 female EFL teachers in each group.

The experimental group of (28 EFL teachers) was trained according to the proposed training program. Their teaching performance was assessed using an instructional scale. However, the control group was trained according to the conventional program prepared by the EFL supervisors

at the First Zarqa Directorate of Education. Their teaching performance was assessed using a teaching scale**.**

The instruments of the study:

1- The Proposed Training Program:

A proposed training program was developed according to the research-based strategies proposed by Marzano to optimize EFL teachers' performance in teaching reading comprehension. It included the purpose of the training program; the activities which were designed to present and practice Marzano's strategies based on the content of units from the students' book of the 9th grade; and directions on how to use the instructional strategies effectively. In this program, the main focus was Marzano's principle that teacher effectiveness and growth inevitably lead to learning gains. It also focused on helping teachers to be more student-centered, supporting high quality instruction, and extending students' learning using the same content presented in their textbooks. Additionally, the training program focused on everyday practical techniques rather than on theoretical pedagogical knowledge. It was based on the findings of the body of research, which has proven the effectiveness of these strategies and their role in provoking students' thinking and understanding.

Validity of the Proposed Training Program

The content of the proposed training program, its sessions and design, and its suitability were validated by a panel of experts in teaching English as a Foreign Language. They were asked to check the content of the training program. All feedback focused on rewording some concepts to make them familiar to EFL teachers, and adopting certain arrangements for the strategies to represent them more meaningfully. All the points regarding language and classification of the strategies have been taken into consideration.

A Scale for Teachers' Performance:

The purpose of the scale was to investigate the effect of the proposed training program on EFL female teachers' performance.

Constructing the Scale

The researcher developed a scale as a pre-test to examine the equivalence between the experimental and the control groups. It was also used as a post-test to identify the effect of the proposed training program on improving EFL teachers' performance in teaching English language. The researcher identified the items to reflect all of Marzano's research-based strategies.

Validity of the Scale of teaching Performance

The scale was validated by a jury of specialists. They were asked to examine the items and their alternatives. All of their points focused on

rewording some alternative to be clearer to EFL teachers. All of the points were taken into consideration.

Reliability of the Scale of teaching Performance

To establish the reliability of the vocabulary teaching performance scale, it was applied to a pilot sample from outside the study sample. The sample consisted of (13) EFL teachers. The internal consistency coefficient was computed using Cronbach Alpha formula. It was (0.77), this result was considered appropriate for the purpose of this study.

Data Analysis and Discussion

The statistical tests were implemented using the Statistical Package for Social Science (SPSS 19)

The main question of is stated as follows: What is the effect of the proposed training program based on Marzano's instructional strategies on the performance of female EFL teachers in teaching English language in 2nd Zarqa Directorate of Education?

To answer this question, a null hypothesis was formulated as follows: There are no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the mean scores of the performance of EFL teachers in teaching reading comprehension scale between the experimental group and the control group of EFL teachers attributed to the training program based on (Marzano's research-based strategies and the conventional one) .

To verify this hypothesis, means and standard deviations of the EFL female teachers' performance in the scale of teaching reading comprehension were calculated, and one-way ANCOVA was used to check the effect of the proposed training program on EFL teachers' performance in teaching reading comprehension. Table (1) below shows the means and standard deviations of the teachers' performance in teaching English language.

Table (1) Means and standard deviation for the experimental and control groups on teaching performance scale

Group	Pre- test of scale			Post -test of scale		
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation
Experimental	28	9.82	1.89	28	18.64	1.57
Control	28	9.68	1.61	28	12.61	1.31
Total	56	9.75	1.74	56	15.63	3.37

From table (1) it is shown that the mean score of the experimental group in the pre- test was (9.82) out of (25), with a standard deviation of (1.89), and the mean score of the experimental group in the post - test was

(18.64) with a standard deviation of (1.57), whereas the mean score of the control group in the pre- test was (9.68) with a standard deviation of (1.61) and the mean score in the post-test was (12.61) with a standard deviation of (1.31). As can be seen, the mean score of the experimental group on the post- test was apparently different and higher than that of the control group on the post test. To examine if the means differences between the experimental and control groups were statistically significant, one-way ANCOVA analysis was calculated. The results are presented in table (2) below.

Table 2. ANCOVA analysis for the differences in teaching performance scale between the experimental and control groups

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Pre-test	25.17	1	25.17	15.17	*0.00	0.223
Group (training program)	499.81	1	499.81	301.23	*0.00	0.802
Error	87.94	53	1.66			
Total	14295.00	56				
Corrected Total	623.13	55				
a. Squared = .859 (Adjusted Squared = .854)						

* significant at $\alpha = 0.05$

Table (2) unveils that there were statistically significant differences between the experimental and the control groups in the EFL teachers' performance in teaching English language at ($\alpha = 0.05$), since (F) value was (301.23) with statistically significant level (0.00) which is significant at ($\alpha = 0.05$).

In order to determine the favor of differences between the experimental and control group, adjusted means for both the experimental and control groups in the post test were calculated as shown in table (3)

Table 3. The adjusted means and standard deviations for both the experimental and control groups in the post- test

Group	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Experimen	18.62	0.24	18.13	19.10

tal				
Control	12.63	0.24	12.15	13.12

Back to table (3) which shows the adjusted mean of the experimental group in the post-test was (18.62) out of (25) and it is higher than the adjusted means of the control group in the post-test which was (12.63) out of (25). Thus, the null hypothesis " there are no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the mean scores of the performance of EFL teachers in teaching reading comprehension scale between the experimental group and the control group attributed to the training program (Marzano's strategies and the conventional ones) was rejected. Instead the alternative hypothesis was accepted, which refers to statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) to the effectiveness of the proposed training program based on Marzano's instructional strategies on the performance of female EFL teachers in teaching reading comprehension in the first Zarqa directorate of education in favor of the experimental group.

All in all, the proposed training program played a pivotal role in improving EFL female teachers' performance in teaching English language. The positive effect of the proposed training program was attributed to the general focus of the training on equipping EFL teachers with a repertoire of instructional strategies to help teachers to engage in teaching reading texts and help students interact and comprehend them. Additionally, Marzano's instructional strategies have been proven by research to be effective in student achievement. Thereby, if teachers are acquainted with these strategies and their positive effect on their students, they become motivated to learn how to apply them. Furthermore, the proposed training program presented Marzano's nine instructional strategies in a framework that helped teachers identify when and how to employ each strategy and its techniques. That is to say , they learnt which strategy and technique they could use in each reading comprehension stage. For example, in the pre-reading stage, the teacher sets the learning objectives, activates the prior knowledge of students using questions , and uses clues and advance organizers, whereas during the reading stage, the teacher can use reciprocal teaching or jigsaw questions. In the post-reading stage, the teachers can generate and test hypotheses and encourage students to create metaphors and analogies. Marzano et al. (2001) classified the instructional strategies into three categories to help teachers use them meaningfully: strategies that create an environment for learning (setting objectives and providing feedback; reinforcing efforts and providing recognition; and cooperative learning), strategies that help students develop understanding (cues, questions, and advance organizers; non linguistic presentation; summarizing and note taking; and assigning

homework and providing practice), and strategies that help student extend and apply knowledge (identifying similarities and differences and generating and testing hypotheses). Clearly, this framework has been logically classified to help create a common method among EFL teachers to teach reading comprehension. In addition to that, this proposed training program did not require teachers to abandon their current teaching strategies like focusing on correcting students' answers by providing feedback and assigning tasks. However, it tried to leverage their current performance in teaching reading comprehension by building on what they already knew and shedding more light on how to help students comprehend the text using high order thinking skills, like activating prior knowledge, prediction, note taking, summarizing, generating and testing hypotheses, and creating metaphors and analogies. In other words, it aimed to transform teachers' knowledge and performance from mediocre to high quality (Miller,2014).

The researcher believed that teachers' performance was significantly improved; they gained a variety of techniques to use while teaching , and could smoothly move from one stage of teaching to another. Additionally, teachers learned to create a suitable and cooperative atmosphere in which students were quite familiar with what they were going to do in terms of content and language. The teachers abandoned their dominance in the conversation by letting students work in groups using the techniques of think-pair-share, jigsaw, or reciprocal teaching and drawing with each other. Observed teachers were comfortable in engaging all students in the learning process by asking those who could not express themselves verbally to draw what they understood or create an advance organizers.

On the other hand, the control groups' performance in teaching reading comprehension was lower than that of the experimental group, as displayed in table (3). This could be due to the current methods employed in teaching reading comprehension which are characterized by, as Dole (2002) and Durken(1979) clarified, teachers do not teach how to recall information from the text, engage students in higher order thinking skills, understand the text structure, or create metaphors and analogies. Instead, they spend time assessing students and monitoring if they are on task.

Extra Quantity data

The researcher recorded these related quantity classroom observations:

EFL teachers' performance in teaching English language needs to be supported by different tools. To this end, the researcher employed a non-participant observation technique to investigate the extent to which

Marzano's nine research-based instructional strategies were implemented by EFL teachers. An observational checklist was developed by the researcher and used to observe nine EFL teachers from each group after being exposed to the training program (proposed training program based on Marzano's strategies and conventional one). This was to make sure EFL teachers were able to employ Marzano's research-based instructional strategies while teaching English Language. Frequencies and percentages were used to identify which of the strategies teachers used most. Table (4) below presents the frequencies and the percentages of those strategies.

Table 4. Frequencies and Percentages of EFL teachers' implementation of Marzano's instructional strategies

		Experimental		Control	
No	Marzano's Reading strategies and practices	Frequencies	Percentages	Frequencies	Percentages
1	Set specific learning objectives	8	%6.5	4	%3
2	Communicate the learning objectives to students	7	%5.6	5	%4
3	Provide feedback that addresses what is correct and elaborate on what student need to do next	9	% 7	4	%3
4	Teach students about the relationship between effort and achievement	8	%6.5	5	%4
5	Use cooperative learning strategy, taking into consideration group size and positive interdependence.	9	%7	5	%4
6	Use the generating and testing hypotheses strategy.	8	%6.5	2	%1.6
7	Use personal experience and text information to make supported inferences	9	% 7	1	%0.8

8	Use inferential or analytic questions , cues and advance organizers to activate students' knowledge	8	%6.5	1	%0.8
9	Use K- W-L	9	% 7	2	%1.6
10	Use graphic organizers and generate mental pictures to present ideas or new words.	8	%6.5	3	%2.5
11	Skim the text by summarizing the text	9	%7	4	%3
12	Use reciprocal teaching or jigsaw	7	%5.6	0	%0
13	Help student apply knowledge by comparing or classifying	9	% 7	3	%2.5
14	Assign homework to consolidate the reading topics.	9	% 7	5	%4
15	Help students process acquired knowledge by creating metaphors and analogies.	7	%5.6	0	%0

The findings presented in table (8) shows that EFL female teachers in the experimental group employed Marzano's research-based instructional strategies to a significant extent, at frequencies ranging between seven and nine out of nine EFL teachers, and the total frequencies of using the (15) techniques were (124) times. In the control group, these frequencies ranged between zero and five out of nine EFL teachers, and the total frequencies of using the (15) techniques were (44) times. The researcher assumed that female EFL teachers in the experimental group employed Marzano's strategies according to the instructional situations and they no longer depended on one single strategy thereby their teaching performance optimized.

That is to say, EFL teachers of the experimental group became cognizant of how and when to use these strategies. For instance, most of the observed teachers set learning objectives; all the observed teachers provided timely feedback. EFL teachers in the experimental group also

used cooperative learning techniques like jigsaw and think-pair- share and activated the prior knowledge of students by using cues and questions frequently. Furthermore, EFL teachers recognized that teaching reading comprehension was a cognitive process that required high levels of thinking so they always used prediction, encouraged students to generate mental and visual pictures, and generated and tested hypotheses. Similarly, EFL teachers always employed reciprocal teaching and classifying and comparing . They also helped students process acquired knowledge by trying to create metaphors and analogies most of the time.

It is worth noting that the findings of this study have been supported by previous reported studies. For example, Miller (2014) found that training teachers using Marzano's strategies contributed to optimizing their performance in teaching English language. They included them in their lesson planning, and learned how to foster cooperative learning and motivate higher order thinking skills by using the strategies of generating and testing hypotheses strategy and helping students create metaphors and analogies. Like the participants in the present study, the teachers in Millers' study (2014) found Marzano's framework meaningful and could easily choose the suitable strategy in different situations. The training program helped teachers engage students in the learning process and develop their cognitive skills.

Additionally, the findings of the study of Giraldo (2014) aligned similarly with those of the present study. He found that the professional development program had a direct effect on optimizing English language teachers' performance; they demonstrated awareness of the effective strategies they were exposed to in the program. Results also showed that teachers' performance before the training program was traditional, focusing on structure and translation in their teaching. However, after finishing the program, they demonstrated a communicative way of teaching by engaging students in the learning process, identifying the learning objectives and providing feedback, and increasing the motivation of students. Besides, both Giraldos' study and the present study used classroom observation after conducting the training program to identify the improvement in teachers' performance. Furthermore, according to Flower (2013), the results of her study are in line with those of the current study. Both studies revealed the positive effect of training English language teachers based on Marzano' strategies on teachers' performance and their use of Marzano's instructional strategies in the classroom. Gibney and Murphy (2012) proved that reading comprehension could be taught and teachers could be equipped with a repertoire of instructional strategies to optimize their performance and

effectiveness in teaching reading comprehension. Using a survey, their study analyzed the needs of the teachers. They found that the most teaching practices were traditional and reading comprehension teaching was deemed un-teachable; teachers only assessed students by asking literal questions. Black (2012) also conducted a study to investigate the effect of coaching teachers on Marzano's instructional strategies on their classroom behavior and performance. He found that the experimental groups' performance in teaching was higher than the performance of the control group; they used Marzano's strategies more frequently and they were able to implement them in the classroom. Similarly , Marzano and Haystead (2011) investigated the effect of a proposed training program on teachers' performance to use Marzano's strategies or some of them; results proved the impact of the strategies on leveraging quality teachers. However, research has not often focused on the performance and the professional development of teachers. Most research has emphasized the effect of pedagogy on student achievement, finding that it is beneficial and significant. However, researchers ignored the fact that it is necessary to know the quality of teachers to make sure the students learn effectively. The better teachers teach, the more students learn. It is not logical to expect teachers to be qualified, professional, and effective without training them and equipping them with recent proven methods. In the context of teaching reading comprehension , training teachers to teach reading comprehension needs more attention from researchers and educators. Teaching reading comprehension has traditionally been considered un-teachable; teachers were not trained to use the strategies nor were students asked to practice them. According to Gibney and Murphy (2012), only 1% of the research since 1965 emphasized training and developing teachers on how to employ research-based instructional strategies. This is despite the fact that the many studies conducted to investigate teachers' familiarity with these strategies found that teachers were not familiar with them and they recommended that teachers be trained to use them. This body of studies includes Thomas and Green(2015), Alkhawadeh and Al-husban(2015), Manoli and Papadopoulou (2014), Al-Ahmari (2013), and Ness(2011)

Conclusions and Recommendations

According to the previous research reported in this study, teachers are the most important factor in improving student learning; thereby, teacher training should be on the top agenda of any educational system, and attention should be given to what EFL teachers perform in the classroom.

In the context of the current study, the results yielded several implications for decision makers and educators regarding the

optimization of the potential of teachers by using effective research findings and bridging the gap between theory and practice. Additionally, the results of this study may be beneficial to the leaders of the MoE when strategizing instructional methods to improve student achievement. Another implication of this study is that it highlights the urgent need to institutionalize the field of training teachers and developing teachers. This can be done by formulating a systematic policy that identifies the needs of teachers, designs training programs based on these needs, and performs follow up observations for teachers to identify their performance in the classroom. In this way, the quality of teachers can be improved.

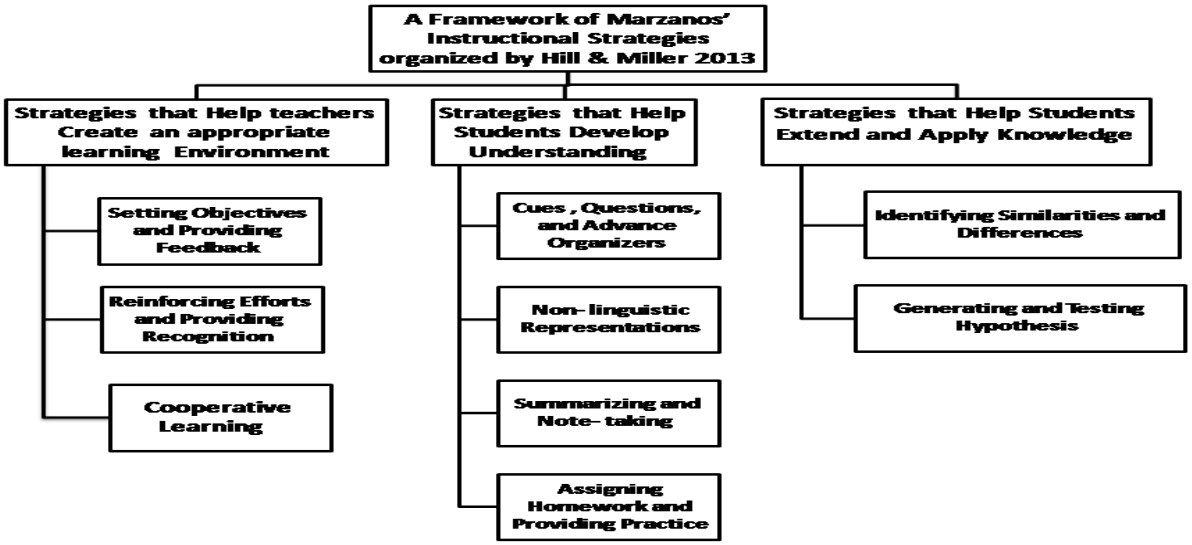
Although the current study did not aim to measure the effect of the proposed training program on student learning, the research findings proposed that when the quality of instruction optimizes, student learning optimizes as a result (Wagner, 2001). Besides, the researcher does not suggest that Marzano's instructional strategies are a magic solution to instantly improve teacher performance. Indeed, according to Marzano et al. (2001), no instructional strategy works well in all situations; they are just tools and their effectiveness depends on the teacher effectiveness and their willingness to teach effectively.

In the light of the findings of the current study, the researcher recommends the following:

- Conducting further studies using other research-based instructional strategies in other stages and directorates.
- Conducting a meta- analysis study to identify research-based strategies in the educational context in Jordan, to define their effectiveness, and to train EFL teachers in how to employ them.
- Creating in-service training programs based on EFL teachers' needs and knowledge to guarantee their effectiveness, success and continuity.
- Revamping current in-service EFL teacher training programs so as to enable teachers to retool their teaching strategies and skills ; consequently, they could cope with recent changes in the teaching and learning process.
- Being acquainted with the proven strategies and learning theories should be a requirement for newly appointed teachers in public or private schools in any stage.
- Activating the role of the principals and supervisors to encourage EFL teachers to search for proven strategies in the educational literature and cooperate with other colleagues to implement them.
- Embedding research-based instructional strategies in the teachers' book, as several teachers strictly adhere to the notes in the teacher' book.

How the research-based instructional strategies could be used in teachers' training programs:

- Introducing the concept of how to be a research-based teacher. That is, teachers should start reading research articles and theses; identify the most effective strategies proven by research and start employing them in the classroom. Modeling is important in this stage.
- Trainers could have Marzano' research-based strategies as a model. Explaining that Marzano analyzed hundreds of articles to identify his nine research-based instructional strategies.
- Drawing the attention of trainees that these strategies have been proven to be effective by research. However, these are not appropriate with all learners in all situations. That is, teachers should be lifelong researchers as well as critical thinkers to build their repertoire of instructional strategies.
- Introduce the strategies meaningfully and practically not theoretically. That is , introducing Marzanos' research-based strategies as a framework not in an isolated way as the following :



- Teachers need to know the activities and techniques that they can implement easily in the classroom and without adding any additional burden on them to make sure training will be transferred to the classroom.

- After gaining understanding of the main categories of the instructional strategies as a general framework, identifying the sub techniques of each strategy.
- Identifying how to use and /or adapt each strategy and its techniques according to the content of the textbooks.
- Showing trainees how to incorporate these strategies into their planning process: unit plan and lesson plan.
- Encouraging trainees to practice strategies while teaching reading skills or any other skill using the content of the textbooks.
- Observing trained teachers should be part and parcel of the training programs.

References:

Al-Ghazo, A. (2013). The Effect of SQ3R and Semantic Mapping Strategies on Reading Comprehension Learning among Jordanian University Students, International Journal of English and Education, 4(3), pp 92-105. Retrieved on the 21st of July, 2015 from **www.ijee.org.**

Al-husban, N. and Alkhawaldeh, A. (2015). Exploring Female EFL Teachers' knowledge of Marzano's Research-based Instructional Strategies and its Relationship with their Level of Performance in Teaching Reading Comprehension at the Educational Directorate of Zarqa1. **Dirasat,** Accepted for Publication.

Al-Imoush, A. (2012). **The Effect of A proposed Training Program on the Teachers' Reading Practices and the Development of the Nine Grade Students' English Reading Comprehension Skills in Mafraq.** Unpublished Doctoral Dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Alkhawaldeh, A. (2015). The Effect of an EFL Reading Strategies-Based Instructional Program on Reading Achievement and Awareness of Reading Strategies among Jordanian High School Students, **Middle-East Journal of Scientific Research**, 23(5), 962-973.

Al-Saleem, B. (2010). The Status of EFL Teacher Education in Jordan, **Arab World English Journal**, 2(2), 186-208.

Appalachia Educational Laboratory (2005). Research Digest: Effective Instructional Strategies**,** EDVANTIA report. Retrieved on the 23rd of May, 2015 from **http://thelearningconsortium.ac.uk/pluginfile.php/978/mod_resource/content/0/Effective_Instructional_Strategies.pdf**

Bani Abdo, I. and Breen, G. (2010). Teaching EFL to Jordanian Students: New Strategies for Enhancing English Acquisition in a District Middle Eastern Student Population, **Creative Education, Scientific Research**, 1(2), 39-50.

Bani-Khaled, T. (2012). Jordanian English Language Research: A Meta–Analysis. **International Journal of Humanities and Social Sciences**, 2(14), 55-66.

Black, M.R., (2012). Coaching: Impacting Teachers Behavior to improve the Quality of Classroom Instruction. Unpublished Doctorial Dissertation, Trevecca Nazarene University, USA. Retrieved on the 5th of July, 2015 from **http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqdiss&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&rft_dat=xri:pqdiss:3519031**

Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness, **International Journal of Educational and Psychological Assessment**, 3(1), 1-24.

Education First English Proficiency Index, (2014). Comparing English Skills between Countries, EFEPI report. Retrieved on the 3rd of August, 2015 from **http://www.ef.com/wwar/epi/**

Elyasi, J. (2013). Teaching Language through Literature: A Content–Based Instructional Model**, Journal of Academic and Applied Studies**, 3(10), 9-18.

Flowers, A., (2013**). A Study of the Marzano Teacher Evaluation Model and Student Achievement at 24 Elementary Schools in a Large Suburban School District in Central Florida**. Unpublished Doctorial Dissertation, University of Central Florida, Orlando.

Gibney, T.C., and Murphy,B., (2012). School-Based Teacher Professional Development to Transform the Teaching of Reading Comprehension: An Irish Case Study, Professional **Development in Education**, 38(1), 131-147.

Hill, J.D. and Miller K.B. (2013). **Classroom Instruction that Works with English Language Learners,** ASCD, (2nd Edition)

Khan, M. (2011). Challenges of Teaching and Learning English and Management, **Global Journal of Human Social Sciences**, 11(8), 68-80.

Marzano, R. J. (2003). **What Works in Schools.** Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R.J, Pickering, D.J and Pollock, J.E. (2001). **Classroom Instruction that Works: Research-Based Strategies for Increasing Students Achievement**, (3rd ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Marzano, R.J., and Haystead, M.W. (2011). 2010-2011 Adams 50 Instructional Model Study. Englewood, pp 1-50. Retrieved on the 23rd of June, 2015 from **www.Marzanoresearch.com**

Miller, S. (2014). **In-Service Teacher Training and Coaching on Marzano's Instructional Strategies: An Action Research Study**. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University, the USA.

Wagner, T. (2008). The Global Achievement Gap. New York: Basic Books. Retrieved on the 25th of May, 2015 from **http://www.aypf.org/documents/Wagner%20Slides%20-%20global%20achievement%20gap%20brief%205-10.pdf**

تقويم برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية لإعداد معلمي المدارس الخاصة أثناء الخدمة في مملكة البحرين

إعداد

د.هشام أحمد يوسف العشيري

أستاذ مساعد الجامعة العربية المفتوحة

في مملكة البحرين

هاتف : 00973 – 36447808

البريد الإلكتروني : asheerih@aou.org.bh

2016م

إهـــــــــــــداء

هذا العمل المتواضع لروح الشابة الأستاذة

ضحى عبد الأمير عبدالله

إحدى المتدربات بالبرنامج

والتي فارقت روحها الطاهرة هذه الدنيا

ملخص الدراسة

تماشيا مع توجهات رؤية مملكة البحرين 2030 وتركيزها على تنمية المواطن البحريني بإعتباره العنصر الأساسي في تنمية الإقتصاد الوطني ، وتحقيقا للأهداف الإستراتيجية التي أنشئت لأجلها الجامعة العربية المفتوحة وأهمها "توفير فرص التدريب المهني لتغطية حاجات سوق العمل ومتطلبات التنمية في الوطن العربي" بدأ فرع في مملكة البحرين بتفعيل برامج التعليم المستمر وخدمة المجتمع ومنها برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية لتدريب مدرسي المدارس الخاصة في مملكة البحرين بدعم من هيئة تمكين.

ولذلك فإن الدراسة الحالية هدفت إلى تقييم مدى فاعلية برنامج الدبلوم الإحترافي في تنمية الكفايات الأساسية للمعلم ، اضافة لمعرفة آراء معلمو المدارس الخاصة في مملكة البحرين عن مسارات برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية ، وأخيرا التعرف على مدى رضا المتدربين عن الإمكانيات والخدمات التدريبية التي تمتلكها الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين.

واستعان الباحث بالمنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة مع أداة الإستبانة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة لمناسبتهما لطبيعة الموضوع قيد الدراسة وعينة الدراسة التي تشكلت من المتدربين وهم مدرسو المدارس الخاصة في (مدرسة المجد ، لؤلؤة الخليج العربي ، الروابي) والذين بلغ عددهم (63 مدرس ومدرسة).

وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- وجود رضا عالي لدى مدرسو المدارس الخاصة عن برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية الذي تقدمه الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين.
- يتفاوت آراء مدرسو المدارس الخاصة عن المسارات المتضمنة في برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية بين الرضا العالي والمتوسط.
- وجود تأثير ذو دلالة احصائية لعامل المؤهل التربوي على آراء مدرسو المدارس الخاصة عن المسارات المتضمنة في برنامج الدبلوم الحترافي في التربية.
- لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لمتغير (العمر) على آراء مدرسو المدارس الخاصة عن المسارات المتضمنة في برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية.

- وجود رضا مرتفع عن وامكانيات والخدمات التدريبية التي تمتلكها الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين لتقديم البرامج التدريبية المتنوعة.

وعطفا على النتائج أوصت الدراسة بما يلي:

- إعادة النظر في المساقات التدريبية المتضمنة في برنامج الدبلوم الإحترافي للتأكد من مدى مناسبتها لمدرسو المدارس الخاصة.
- فصل المتدربين بناء على المؤهل التربوي الذي يحملونه ؛ بحيث يكون لغير المؤهلين تربويا مساقات تربوية أكثر من أقرانهم حملة المؤهلات التربوية.
- توفير مساق للتدريب والتطبيق العملي يتم من خلاله قياس قدرة المعلمين على تطبيق الكفايات التدريسية التي أكتسبوها خلال البرنامج.

المقدمة:

منذ إستلام جلالة الملك حمد بن عيسى آل خليفة مقاليد الحكم في مملكة البحرين وإعلانه عن تدشين المشروع الإصلاحي الشامل لكافة القطاعات في المملكة والتي على أثرها تم تدشين العديد من المبادرات والمشاريع الإصلاحية ، والقطاع الإقتصادي هو أحد هذه القطاعات التي نالت الإهتمام الأكبر في المشروع الإصلاحي ؛ حيث تم اسناد هذا الملف لصاحب السمو الملكي الأمير سلمان بن حمد آل خليفة ولي عهد مملكة البحرين الذي عمل جاهدا على تطوير الإقتصاد البحريني وتنويع مصادر الدخل القومي وفتح السوق البحريني أمام الإستثمار الداخلي والخارجي ، وفي شهر أغسطس من عام 2006م تم الإعلان عن إنشاء هيئة تمكين إحدى المبادرات التي أعلن عنها سمو ولي عهد لتطوير الإقتصاد البحريني ودعما لرؤية البحرين 2030 ، والهدف الأساسي من إنشاء هذه الهيئة هو دعم القطاع الخاص وجعله المحرك الأساسي للإقتصاد البحريني .

ومن أهم الأهداف التي تسعي هيئة تمكين لتحقيقها هي دعم المواطن البحريني وجعله الخيار الأول للمؤسسات الخاصة ، ولتحقيق هذا تقدم تمكين مجموعة من الخدمات لعملائها ومن أهم هذه الخدمات "التدريب على رأس العمل" لتقليل الأعباء على المؤسسات الخاصة ولرفع كفاءة الموظفين بإكسابهم المهارات والكفايات الوظيفية اللازمة ، وذلك بتشجيع أرباب مؤسسات القطاع الخاص على الإستفادة من خدمة تدريب الموظفين البحرينين العاملين لديهم بدعم من تمكين ، مع تقديم حوافز تتمثل في زيادة رواتب المتدربين بعد إجتيازهم للبرامج التدريبية.(تمكين ، يونيو 2016)

وتزامنا مع هذا المشروع كانت الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين بصدد البدء بتدشين قسما للتعليم المستمر والتطوير المهني وخدمة المجتمع ليواكب رؤية الجامعة العربية المفتوحة ؛ " فبجانب الهدف الأكاديمي فالجامعة العربية المفتوحة منصة تنموية، فهي ذراع أجفند في تدريب الشباب من الجنسين في مجالات الريادة والتمكين ومكافحة الفقر، بالشراكة مع المنظمات المتخصصة، مثل المنظمة الدولية للشباب، وبنوك أجفند للتمويل الأصغر. وكذلك تدريب المعلمين بالشراكة مع جامعات عالمية مرموقة مثل هارفارد" ، وأهدافها التي تنص على "توفير فرص التدريب المهني لتغطية حاجات سوق العمل ومتطلبات التنمية في الوطن العربي " ، إضافة إلى أن أحد المسوغات التي صيغت في دراسة جدوى انشاء الجامعة العربية هو "عندما استشعر (أجفند) حاجة المجتمعات العربية إلى توسيع قاعدة التعليم العالي، وتعزيز نوعيته، بالنظر لتزايد تعداد السكان وعدم تناسب مؤسسات التعليم العالي مع هذه الزيادة، وجود أكثر من 3 ملايين معلم يحتاجون التدريب، بادر بإيجاد مؤسسة عصرية للتعليم

العالي، هي الجامعة العربية المفتوحة، التي تقدم تعليماً على درجة عالية من المرونة في الزمان والمكان، وذلك من خلال توظيف التقنيات الحديثة في التواصل المعرفي." (الجامعة العربية المفتوحة ، 2002 ، 4 ؛ أجفند ، يوينو 2016)

ولأن الجامعة العربية المفتوحة توجد بها عمادة للدراسات التربوية ، ولديها برنامج أكاديمي مرخص مسبقا من وزارة التربية والتعليم في ممكلة البحرين لإعداد المعلم التربوي (دبلوم التربية العالي) قد تخرج منه فوجا مسباقا من المعلمين ولكن تم ايقاف القبول في هذا البرنامج بأمر من الوزارة نفسها ، هذا ما حذا بإدارة الجامعة للتوجه نحو التعليم المستمر في طرح برامج تربوية بصفة تدريبية ومهنية عبر برنامج التطور في السلم المهني المدعوم من هيئة تمكين.

وبرنامج التطور في السلم المهني هو برنامج يتمون من عدة مسارات تدريبية وفقا للتكلفة المادية والزيادة المتوقعة بنهاية التدريب ، وصمم ليستهدف الموظفين البحرينيين في القطاع الخاص لمعاجلة أوجه القصور في مهاراتهم الوظيفية التي تعيق ترقيتهم وتقدمهم الوظيفي وزيادة انتاجيتهم ، وفور انتهاء الموظف من البرنامج التدريبي سيكون مخولا للحصول على الدعم المادي في راتبه بالتعاون بين كل من هيئة تمكين والمؤسسة التي يعمل بها مع تحمل تمكين لكافة مصاريف التدريب ، وبجانب كل هذا فإن هذا البرنامج يسهم في الإرتقاء بمهارات الموطفين البحرينيين ورفع معدلات الإحتفاظ بالموظف ، والحصول على الإستشارات التدريبية والإستفادة من الدورات التدريبية ومن ثم تحسين فرصهم في الإرتقاء والتطور في السلم المهني. (تمكين ، 2016)

وللإشتراك في هذا البرنامج كمزود للخدمات التدريبية قامت الجامعة العربية المفتوحة بالتعاون مع بعض المؤسسات التدريبية المرخصة محليا بتصميم برنامج تدريبي يستهدف تدريب معلمي المدارس الخاصة أثناء الخدمة وتسجيله ضمن هيئة تمكين ، واشتمل البرنامج على مجموعة من المساقات التدريبية ذات الصلة بالتربية والتعليم واعداد المعلم وفق المتطلبات والكفايات الحديثة التي يجب على المعلم امتلاكها ، وكان للجامعة العربية المفتوحة وما تمتلكها من سمعة طيبة في ميدان التعليم العالي داخل مملكة البحرين وخارجها الأثر الأكبر في دفع عملية اعتماد البرنامج ومشاركة المدارس الخاصة في هذا البرنامج.

وفعلا تم تطبيق البرنامج التدريبي على دفعتين من معلمي المدارس الخاصة في كل من مدرسة لؤلؤة الخليج العربي الخاصة ، مدرسة المجد الخاصة ، ومدرسة الروابي الخاصة ، وبلغ عدد المتدربين 63 مدرس ومُدرسة من مختلف التخصصات الأكاديمية.

مشكلة الدراسة :

كما تم ذكره مسبقا بأن من الأهداف التي تسعى الجامعة العربية المفتوحة لتحقيقها والتي من أجلها تم إنشاء الجامعة هو توفير التدريب النوعي على رأس العمل لكافة الفئات من الموظفين ، وهذا فعلا ما بدأ فيه فرع الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين عبر عقد مجموعة من الفعاليات والأنشطة التدريبية ، ولتحقيق النجاح والتميز الذي تسعى الجامعة للوصول إليه لابد من تقييم هذه الفعاليات والأنشطة والتعرف على مدى الإستفادة منها وتحديدا استفادة الفئات المستهدفة مما قدم لهم من تدريب.

لذا فإن هذه الدراسة حاولت تقييم مدى فاعلية برنامج دبلوم التربية الإحترافي الذي قدمه فرع الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين ضمن برامج التعليم المستمر وخدمة المجتمع في تزويد مدرسو المدارس الخاصة بالكفايات المهنية اللازمة لأداء مهامهم الوظيفية ، وذلك عبر إجابتها عن الأسئلة التالية:

1- ما مدى رضا مدرسو المدارس الخاصة عن برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية الذي قدمه قسم التعليم المستمر في الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء مدرسو المدارس الخاصة حول مساقات برنامج الدبلوم الإحترافي الذي قدمه برنامج التعليم المستمر في الجامعة العربية المفتوحة فرع مملكة البحرين تعزى لمتغير المؤهل التربوي للمتدرب عند مستوى دلالة ≤ 0.05 ؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء مدرسو المدارس الخاصة حول مساقات برنامج الدبلوم الإحترافي الذي قدمه برنامج التعليم المستمر في الجامعة العربية المفتوحة فرع مملكة البحرين تعزى لمتغير الجنس عند مستوى دلالة ≤ 0.05 ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مدى رضا مدرسو المدارس الخاصة عن برنامج الدبلوم الإحترافي بشكل عام.
- التعرف على مدى مناسبة مساقات برنامج الدبلوم الإحترافي لكافة المتدربين سواء من يحمل مؤهل تربوي أو من عدمه.
- تقييم إمكانيات الجامعة العربية المفتوحة في ممكلة البحرين وقدراتها كمزود للخدمات التدريبية في مملكة البحرين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذا الدراسة في مجموعة من الأمور منها :-

1. مشكلة الدراسة وهو تقييم قدرة برنامج الدبلوم الإحترافي لتدريب مدرسي المدارس الخاصة والذي يقدمه قسم التعليم المستمر وخدمة المجتمع بالجامعة العربية المفتوحة في ممكلة البحرين في إكساب المتدربين الكفايات المهنية والتدريسية اللازمة.
2. الفئة المستهدفة بالدراسة وهم مدرسو المدارس الخاصة المنخرطين في برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية للتعرف على مدى استفادتهم من البرنامج ورضاهم عن مساقاته.
3. قسم التعليم المستمر وخدمة المجتمع بالجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين للتعرف لتقييم امكانياتهم وقدرتهم على تقديم البرامج والأنشطة التدريبية في سوق مملكة البحرين.

<u>حدود الدراسة:-</u>

تتحدد هذه الدراسة في النقاط التالية :-

- الحدود الزمانية : تم تطبيق أدوات الدراسة على مدرسي المدارس الخاصة متدربي برنامج العام الدارسي 2014-2015م.

- الحدود البشرية : تتحدد نتائج الدراسة وفقا لمجموعة الدراسة المتكونة من مدرسي المدارس الخاصة في كل من مدرسة لؤلؤة الخليج العربي ، المجد الخاصة ، والروابي.

- الحدود الموضوعية : تم في الدراسة تقييم قدرة برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية في اكساب المعلمين الكفايات المهنية اللازمة ، وتقييم امكانيات وقدرات قسم التعليم المستمر وخدمة المجتمع في الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين كمزود للخدمات والأنشطة التدريبية.

– الحدود المكانية : تم تطبيق الدراسة في الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين.

التعريفات الإجرائية:

من المصطلحات الأساسية التي اعتمدها الباحث في دراسته ما يلي:

- **التقويم :**

يعرفه كل من جرجس و حناالله (1998، 174) في معجم المصطلحات التربوية بأنه "مجموعة أحكام تزن بها جانب من التعليم أو التعلم ، ونشخيص نقاط القوة والضعف فيه وصولا إلى إقتراح حلول تصحح المسار ، فهدف التقويم تحسين وتجديد مستمران لمواكبته العملية التعليمية".

تعرفه كل من العتيبي والربيع (2012، 570) بأنه "يدل على العملية التي تستهدف التحقق من مدى فاعلية البرنامج العلمي بجميع عناصره أو مكوناته ، وقدرته على تحقيق الأهداف المرسومة له".

- **التدريب:**

يعرفه Green (2004) بأنه العملية التي تهدف إلى تحسين المعارف والمهارات والإتجاهات والسلوكيات لدى الأفراد لإنجاز بعض الأعمال والمهام والأهداف.

أما في موسوعة التربية الخاصة للأشول (1978 ، 963) فيعرف بأنه "ملاحظة الأشخاص الآخرين الماهرين بالقيام بعمل أو اتباع التعليمات التي تعطى للمتعلم ، وحمل المتعلم على القيام بسلسلة من الأداء يقصد منها تعويده عادة على الحصول على كفاءة أو اتخاذ موقف".

الدراسات السابقة :

بعد الإطلاع على مجموعة من الدراسات ذات الصلة بمحاور الدراسة يتبين أن بعضها استهدف تقييم برامج إعداد المعلمين بشكل عام مثل دراسة حمادنة (2014) التي هدفت إلى تقدير درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الإبتدائية في جامعة اليرموك ، وذلك عبر استفتاء آراء الطلبة المتوقع تخرجهم من البرنامج ، وبينت نتائج الدراسة توافر معايير ضمان الجودة ببرنامج إعداد معلم التربية الإبتدائية في جامعة اليرموك بدرجة متوسطة ، كما وضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين آراء أفراد العينة تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح أصحاب المعدل (جيدجدا فأعلى).

وكذلك قدم كل من العتيبي والربيع (2012) دراسةهدفت إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير المجلس الوطني لإعتماد المعلمين وفقا لرؤية أعضاء هيئة التدريس المنتمين للكلية ، وخلصت الدراسة توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة ، وتوافر كل من معايير العمادة واالموارد ، والبرامج المقدمة ، والخبرات الميدانية ، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية ، ونظام التقييم والتقويم بدرجة كبيرة ، وتوافر معيار التنوع بدرجة متوسطة ، وأخيرا بينت النتائج تفوق فئة الذكور على الإناث في أرائهم على درجة توافر معايير المجلس الوطني لإعتماد إعداد المعلمين.

أما كنعان (2011) فإتجه في دراسته لمنحى آخر حيث عمل على تقويم برنامج إعداد معلم رياض الأطفال ، حيث هدفت دراسته إلى الوقوف على مواصفات معلم رياض الأطفال ومتطلبات إعداده وذلك في ضوء المتغيرات العالمية من جهة ، وقيمه دوره وأهميته في العملية التربوية من جهة ثانية ، ومن ثم التعرف على واقع برنامج إعداد معلم رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة دمشق من أجل تطوير هذه البرامج.

وفي جمهورية الهند أجرى كل من Saadi and Seed (2010) دراسة بهدف تقييم برنامج إعداد معلم المرحلة الإبتدائية وفقا لوجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التعليمية ، والطلبة اضافة لمديري المدارس في ولاية البنجاب الهندية ، وتوصلت النتائج لوجود قصور كبير في المرفقات والتسهيلات لخدمة المتدربين أثناء عقد البرنامج ، أما فيما يخص جودة أسلوب التدريب فتبين النتائج أن السائد هو أسلوب المحاضرات النظرية بعيدا عن الأساليب التطبيقية العملية.

أما دراسة الشرعي (2009) التي هدفت لتقييم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الإعتماد الأكاديمي ، إضافة إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج، وبعد استفاء آراء خريجي البرنامج من المعلمين بينت النتائج أن هناك تباين بين آرائهم بخصوص مجالات الدراسة بين المستوى الكبير والمتوسط ، وهذا يؤكد أن البرنامج يسير على المسار الصحيح لتحقيق الهدف النهائي المتثل في تطوير وتعديل وتحسين مهارات المعلمين وفقا لمعايير الإعتماد الأكاديمي ومن ثم تحقيق الإعتراف الأكاديمي وفقا لرسالة ورؤية كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

وفي نفس السياق قدم كنعان (2009) دراسته التي هدفت إلى تقييم والتعرف على واقع برامج تربية المعلمين ومخرجاتها بجامعة دمشق أنموذجا وفق معايير الجودة ، وذلك للوقوف على مواصفات معلم المستقبل ، ومتطلبات إعداده في ضوء المتغيرات العالمية ، وتبدل أدواره في عصر التكنولوجيا ، والتطور العلمي والثقافي ، وذلك من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية ، وخلصت الدراسة لإقتناع أفراد العينة بقدرة البرنامج على إعداد معلما يتمتع بجودة أداء تدريسي مع دعوتهم لإعادة النظر في مجالات البرنامج بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرنامج إعداد المعلم وتدريبه، وكذلك وجود قصور في مجال الإعداد المهني للمعلمين من خلال البرنامج ، وأخيرا عدم توافق محتويات البرنامج لحاجات المجتمع ومتطلبات العصر المختلفة.

أما Russell (2009) فأجرى دراسة بهدف تقييم فعالية برنامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبل الخدمة في جامعة كاردينا ستريج بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك من ناحية المنهج الدراسي المتبع وقدرة البرنامج على إحداث التغير الإيجابي لدى المتدربين وذلك من وجهة نظر كل من المعلمين وإدارات المدارس ، وعليه كشفت نتائج الدراسة عدم نجاح البرنامج في اكساب المعلمين الجدد بشكل خاص مهارات ادارة الصف المدرسي والتفاعل مع البيئة المدرسية ، اضافة لعدم مناسبة المنهج الدراسي المتبع بالبرنامج في زيادة النمو المهني للمعلم.

وفي جمهورية تركيا قدم Toker (2004) دراسة بهدف تقييم الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين قبل الخدمة من خلال برنامج تدريب المعلمين والذي مدته أربع سنوات بجامعة سليمان ديميريل التركية ، وكشفت نتائج الدراسة أن معظم المدرسين يمتلكون مهارات متوسطة في القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية ، وكذلك بينت النتائج وجود تأثير لإمتلاك المعلم لجهاز حاسوب شخصي مع توافر خدمة الإنترنت لديه على امتلاكه للكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلم.

أما Celania (2004) فقدمت دراسة بهدف التعرف على تصورات معلمي السنة الثانية بجامعة أيوا نحو معايير تنفيذ برنامج تدريب جودة التعليم ، اضافة لإقتراح خطة لتطوير برنامج تدريب المعلمين وفقا لتصورات المتدربين ، وبينت النتائج ارتكاز معايير التدريس بالبرنامج التدريبي على البحث العلمي بحسب رأي معلمي السنة الثانية ، كما أكدوا ان معايير تنفيذ البرنامج تعتبر مهمة وذو قيمة ولكنها لم يتم التركيز عليا واعطائها القدر الكافي من الإهتمام بالبرنامج.

كما أن بعض الدراسات استهدف تقييم برامج إعداد المعلمين وفقا للمادة الدراسية أو التخصص مثل دراسة عوض (2015) التي هدفت للكشف عن تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة ، اضافة لمعرفة مدى توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج الإعداد من وجهة نظر كل من رئيس قسم التكنولوجيا بكلية التربية ومن وجهة نظر طلبة البرنامج. وعليه خلصت الدراسة إلى تفاوت توافر معايير الجودة الشاملة بالبرنامج من وجهة نظر رئيس قسم التكنولوجيا ، بعكس آراء الطلبة الذين أكدوا توافر معايير الجودة الشاملة بالبرنامج الذي يدرسون فيه.

أما دراسة السبع ، غالب ، وعبده (2010) التي هدفت لتقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر كافة الفئات المرتبطة بالبرنامج من موظفي قسم القبول والتسجيل موظفي قسم اللغة العربية اضافة لمدرسي البرنامج والطلبة ، وعليه خرج البحث بعدة نتائج ؛ فموظفي القبول والتسجيل بينوا ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول ، أما موظفي قسم اللغة العربية والطلبة المنخرطين بالبرنامج فقد وضحوا ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد ، وخلافا لذلك بين أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج توافر معايير جودة برنامج الإعداد بمستوى متوسط.

دراسة الجلاد (2006) التي أجريت بإمارة عجمان بدولة الإمارات العربية المتحدة بهدف تقييم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لطلبة السنة الثالثة والرابعة من تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية ، والتعرف على وجهة نظرهم حول أهداف البرنامج ومحتواه والتطبيق العملي المدرسي ، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها الرضا العالي لدى أفراد العينة عن المجالات الثلاثة لإستبانة التقييم ، كما بينوا حاجة البرنامج إلى التطوير المستمر ليتماشى مع التطورات في هذا المجال، وأخيرا الحاجة لزيادة نسبة التطبيق والتدريب العملي للطلبة.

أما Sahin فقدم في (2006) دراسة لتقييم برنامج تدريب معلمي اللغة الإنجليزية أثناء الخدمة في جامعة الشرق الأوسط ، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، إضافة لتقييم برنامج شهادة اللغة الإنجليزية للمعلمين والذي يقدم بالشراكة بين كل من قسم اللغة الإنجليزية الأساسية وقسم إدارة اللغات الحديثة بجامعة الشرق الأوسط ، وتم فيها استفتاء آراء كافة الأطراف المرتبطة بالبرنامج من متدربين ومدربين وروؤساء أقسام عبر استخدام أسلوب الإستبانة وأسلوب المقابلة. وخلصت الدارسة لفاعلية البرنامج في تحقيق أهدافها الرئيسية ولكن وجود بعض

المكونات التي بحاجة لإجراء تحسينات عليها لتواكب حاجات البرنامج وأهدافه ، كما أثبتت عدم فاعلية النموذج المتبع في تقديم البرنامج مع ضرورة تطوير النموذج أو استبداله.

دراسة الخطايبة (2002) التي سعت إلى تقييم مدى فاعلية برنامج تأهيل معملي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة بالمملكة الأردنية الهاشمية ، مع محاولة الكشف عن نقاط الضعف في البرنامج وفقا لآراء الطلبة المتوقع تخرجهم من البرنامج ، وبعد الإنتهاء من تطبيق أداة البحث خلصت النتائج إلى وجود نقاط ضعف بالبرنامج التأهيلي أهمها عدم مواكبة البرنامج لتطور المناهج الدراسية ، وكذلك لوجود فجوة كبيرة بين الجانب النظري من البرنامج والتطبيق العملي الميداني المتوافقة مع حاجات التأهيل المهني ، مع وجود عدم رضا من قبل أفراد العينة على عن كفاءة القائمين على تنفيذ البرنامج من مدربين ومدرسين.

<u>تعليق عام على الدراسات:</u>

فيما يلي بعض الملاحظات التي يمكن سردها بعد استعراض بعض الدراسات ذات الصلة بتقويم البرامج التعليمية والتدريبية لإعداد المعلمين:

- اعتماد أغلب الدارسات أعلاه على تقييم البرامج المتعلقة بإعداد أو تدريب المعلم وفقا لمعايير محددة سواء لمؤسسات دولية معتمدة أو معايير الجودة الشاملة.
- تنوعت الدراسات في العينة المستهدفة بالدراسة أو البحث فبعضها استهدف المعلمين ، الطلبة ، إدارات المدارس ، موظفي الأقسام الأكاديمية ، ورؤساء الأقسام أو الكليات.
- التنوع بين أهداف الدراسات فمنها ما هدف لتقييم البرنامج ، تطوير البرنامج ، تقييم كفاءة المعلمين أو المتدربين ، أو تقييم الإمكانيات التدريبية للمؤسسة التعليمية.
- أغلب الدراسات تركزت على تقييم برامج تدريب أو تأهيل المعلمين بالمدارس ، وإحداها استهدف معلم رياض الأطفال.
- تنوع عينة الدراسات والمتمثلة بالمعلمين فبعضها تعامل مع المعلمين أثناء الخدمة أي أثناء مزاولتهم لمهنة التدريس ، والبعض الآخر مع المعلمين قبل الخدمة أي فترة الدراسة الأكاديمية.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة والمتمثل في تقييم برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية لإعداد معلمي المدارس الخاصة أثناء الخدمة.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة المتثلة في مدرسي المدارس الخاصة في مملكة البحرين ، اضافة لتقييم الإمكانيات التدريبية لقسم التعليم المستمر في الجامعة العربية المفتوحة في ممكلة البحرين.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تبنى الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي فيه تم وصف مشكلة الدراسة وهي تقييم مدى نجاح برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية في إكساب المتدربين الكفايات المهنية والتدريسية اللازمة ، مع سوق المقترحات والتوصيات اللازمة وفقا لنتائج الدراسة.

عينة الدراسة:

تتمثل عينة الدراسة في مدرسي المدارس الخاصة الذين تم تدريبهم ضمن برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية وعددهم (63 مدرس ومدرسة) في كل من مدرسة لؤلؤة الخليج العربي ، مدرسة المجد الخاصة ، ومدرسة الروابي الخاصة كالتالي:

جدول رقم (1) مدرسو المدارس الخاصة

المدرسة	لؤلؤة الخليج العربي	المجد	الروابي	المجموع
عدد المدرسين	32	17	14	63

وفيما يلي وصفا للمتغيرات الديمغرافية لأفراد العينة وهم مدرسو المدارس الخاصة الذين شاركوا في البرنامج التدريبي:

جدول رقم (2) يوضح وصفاً لمتغيرات عينة الدراسة بحسب التكرارات والنسب المؤية

المتغيرات		لؤلؤة الخليج		المجد		الروابي		المجموع
		التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%	
الحنسية	بحريني	32	%100	17	%100	14	%100	63
	غير بحريني	0	%0	0	%0	0	%0	0
	المجموع	32	%100	17	%100	14	%100	63
الجنس	ذكر	2	%6	12	%71	0	%0	14
	أنثى	30	%94	5	%29	14	%100	49
	المجموع	32	%100	17	%100	14	%100	63

العمر	25 فأقل	3	%9	6	%35	0	%0	9
	30-26	1	%3	11	%65	4	%29	16
	35-31	22	%69	0	%0	10	%71	32
	36 فأكثر	6	%19	0	%0	0	%0	6
	المجموع	32	%100	17	%100	14	%100	63
المؤهل	تربوي	9	%28	6	%35	8	%57	23
	غير تربوي	23	%72	11	%65	6	%43	40
	المجموع	32	%100	17	%100	14	%100	63

أدوات الدراسة:

لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة استعان الباحث بالأدوات التالية:

أولا: استبانة تقييم برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية :

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن اسئلتها قام الباحث بتصميم استبانة بالإستعانة بالأدبيات والمصادر العلمية المتخصصة في التربية والتعليم والتدريب ،اضافة للبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ، والإستعانة ببعض الخبراء والمختصين بمجال التربية والتعليم والتدريب.

وتكونت الإستبانة من أربعة أقسام رئيسة كالتالي:

- ☒ القسم الأول متعلق بالبيانات الشخصية للمدرس كتحديد اسم المدرسة التي يعمل بها، الجنس ، العمر ، وما كان يحمل مؤهل تربوي اضافة لمؤهله الأكاديمي أم لا.
- ☒ القسم الثاني متعلق بتقييم برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية لتدريب مدرسي المدارس الخاصة في مملكة البحرين ، عبر مجموعة من العبارات متوزعة كالتالي:

جدول رقم (3) توزيع عبارات الإستبانة

البنود	اكساب الكفايات اللازمة	المسارات التدريبية	الإمكانيات التدريبية
الإيجابية	11	8	9
السلبية	0	3	1
المجموع	32		

وقد استعان الباحث بمقياس ليكرت الخماسي للإستجابات المغلقة (موافق بشدة – موافق – لا أدري – غير موافق – غير موافق بشدة) لقياس استجابات المدرسين ، مع أسلوب الإستجابات المفتوحة لإعطاء المدرسين عينة الدراسة للتعبير عن آرائهم فيما قدم لهم.

صدق الأدة: للتأكد من صدق الأداة ومدى ملائمتها لمشكلة الدراسة الحالية ، تم عرض الإستبانة على مجموعة من المختصين في مجال التربية والتعليم والتدريب والتعليم الخاص لإبداء رأيهم فيما تحتويه من عبارات وتوافقها مع أهداف الدراسة ، ومن ثم جمع كافة الآراء والملاحظات التي قدمت لقياس مدى اجماع المحكمين على العبارات بنسبة لا تقل عن 95% ، مع حذف العبارات التي بها إجماع دون هذه النسبة مع الأخذ بعين الإعتبار بكافة الملاحظات والتعديلات المقترحة لإخراج الإستبانة بنسختها النهائية.

ثبات الأداة: تم قياس الإتساق الداخلي للإستبانة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach باستخدام برنامج SPSS الاحصائي ، وكانت قيمة الثبات (.917) ,وتعتبر هذه القيمة عالية ويمكن الأخذ بها للدلالة على ثبات الإستبانة ونتائجها.

آلية تحليل الأداة: تم تحليل الإستبانة وفقا للأوزان النسبية التالية:

جدول رقم (4) آلية تحليل الأداة

العبارات	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
الإيجابية	5	4	3	2	1
السلبية	1	2	3	4	5

ومن ثم تنحصر المتوسطات الحسابية لكل عبارة بين (1−5) ، وللمقارنة بين هذه المتوسطات تم الإستعانة بأسلوب (العمر ، 2002) الوارد في (العريفي ، 2006 ، 17) الذي اعتمد على حساب مدى كل تقدير أو خلية (5−1=4) ثم تقسيمه على عدد خلايا أداة البحث للحصول على طول الخلية الصحيح أي 4/5 =1.25) بعد ذلك اضافة هذه القمية إلى أقل قيمة في الأداة أو الإستبانة وهي (الواحد الصحيح) وهكذا للوصول للحد الأعلى ، وبذلك سيتم المقارنة بين هذه المتوسطات وفقا للتقديرات التالية:

جدول رقم (5) آلية تحليل الأداة

التقدير	مرتفع	متوسط	منخفض
المتوسط الحسابي	5.00 - 3.7	3.6 – 2.4	2.3 - 1.00

<u>الأساليب الإحصائية:</u>

لحساب نتائج الدراسة استعان الباحث بالمعامل الإحصائية التالية:

- حساب التكرارات الإحصائية.
- النسب المئوية.
- الإنحرافات المعيارية.
- المتوسطات الحسابية .
- اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة T-test.
- اختبار تحليل التباين الآحادي ANOVA.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد الإنتهاء من تطبيق الإستابنة على عينة الدراسة تم تطبيق التحاليل الإحصائية اللازمة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) وعليه تم استخراج النتائج وتنظيمها في جداول من أجل عرضها ومناقشتها وفقا لأسئلة الدراسة كما يلي:

1- **نتائج السؤال الأول: وكان السؤال على النحو التالي:** " ما مدى رضا مدرسو المدارس الخاصة عن برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية الذي قدمه قسم التعليم المستمر في الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين؟"

وللإجابة عن السؤال الأول للبحث تم سؤال أفراد العينة عن رأيهم في كل من (اكتساب الكفايات التدريبية للبرنامج ، مساقات البرنامج ، الإمكانيات التدريبية للجامعة) وذلك عبر الإستعانة بأداة البحث وهي الإستبانة التي تصميمها خصيصا لهذا الغرض ، ومن ثم حساب المتوسطات الحسابية لكل محور ومقارنتها بإستخدام التقديرات (مرتفع – متوسط – منخفض) للتعبير عن مدى رضا مدرسو المدارس الخاصة عن البرنامج التدريبي ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (6) المتوسطات العامة لمحاور الإستبانة

محاور الإستبانة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الترتيب
إكتساب الكفايات التدريبية	**3.70**	**1.064**	**الثاني**
المساقات التدريبية	**3.48**	**1.037**	**الثالث**
الإمكانيات التدريبية	**4.08**	**0.871**	**الأول**
المتوسط العام	**3.75**	**0.990**	**مرتفع**

ويتبين من الجدول السابق رقم (6) أن المتوسط العام لرضا أفراد العينة عن البرنامج التدريبي بلغ (3.75) مستوى رضا مرتفع عن البرنامج ، ففي المرتبة الأولى بحسب اتفاق أفراد العينة حل محور "الإمكانيات التدريبية للجامعة" وهذا يعزز مكانة الجامعة العربية المفتوحة فرع مملكة البحرين بما تمتلكه من امكانيات كمزود للخدمة التدريبية في مملكة البحرين ، ويدعم توجهاتها في الإستثمار في النشاطات التدريبية بجانب تقديمها للبرامج الأكاديمية ، وفي المرتبة الثانية جاء محور "إكتساب الكفايات التدريبية" بمتوسط حسابي بلغ (3.70) مما يؤكد نجاح البرنامج في تحقيق الهدف الأساسي منه وهو تدريب المعلمين وتأهيلهم ، أما بالمرتبة الثالثة فكانت لمحور "المساقات التدريبية بمتوسط حسابي بلغ (3.48) بتقدير متوسط بحسب استجابة أفراد العينة وهذه النسبة راجعة للإختلاف في المؤهل الذي يحمله أفراد العينة فبعضهم يحمل مؤهل تربوي والبعض الآخر غير تربوي ومن ثم ينعكس على رؤيتهم لمساقات البرنامج.

وفيما يلي وصفا لبنود كل محور :

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لرضا مدرسو المدارس الخاصة عن اكتساب الكفايات التدريبية للبرنامج

العبارة	م. الحسابي	إ. المعياري	التقدير	الترتيب
البرنامج أكسبني المهارات التدريسية اللازمة لأداء عملي.	4.60	.493	مرتفع	**3**
البرنامج قدم كفايات وظيفية جديدة لم أتدرب عليها من قبل.	2.87	1.408	متوسط	**8**
البرنامج ينمي لدى المدرس السمات الشخصية لوظيفة المعلم.	2.81	1.390	متوسط	**9**
أكتسبت المهارات التكنولوجية الحديثة ضمن البرنامج.	4.71	.705	مرتفع	**2**
البرنامج عمل تحديث لمهاراتي التدريسية.	4.32	.947	مرتفع	**4**
أصبحت أكثر قدرة على التنويع بين الأساليب التدريسية أثناء تأدية عملي.	3.81	1.378	مرتفع	**6**
تم التأكيد على الكفايات المعرفية في البرنامج.	4.83	.383	مرتفع	**1**
سعى البرنامج لإكساب المعلم طرق التعامل مع الكفايات ذات الطابع الوجداني.	2.51	1.294	متوسط	**10**
تم التركيز على تنمية القدرة على تدريس الأهداف النفسحركية.	2.46	1.280	متوسط	**11**

العبارة	م. الحسابي	إ. المعياري	التقدير	الترتيب
قدم البرنامج الأساليب الأساسية في كيفية إدارة الصف الدراسي بفاعلية.	4.10	1.103	مرتفع	**5**
من خلال البرنامج اكتسبت الأساليب المتنوعة لتقويم عملية تعلم التلاميذ.	3.63	1.324	متوسط	**7**
المتوسط العام	**3.70**	**1.064**	**مرتفع**	

يتضح من الجدول السابق رقم (7) والخاص بتحليل استجابات أفراد العينة للتعرف على مدى رضاهم واتفاقهم عن قدرة البرنامج التدريبي على اكسابهم الكفايات اللازمة للمعلم أن البرنامج نجح في اكساب المعلمين الكفايات المعرفية والمهارات التكنولوجية الحديثة والمهارات التدريسية اللازمة لأداء المعلم لعمله وذلك بالعبارات التي حلت بالمراتب الثلاث الأولى بمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.83-4.60) وبتقدير مرتفع ، وهذا ما تم تأكيده ضمن الأهداف التي سعى البرنامج لتحقيقها ، كما أكد أفراد العينة أن بجانب إكتسابهم للمهارات والكفايات الجديدة فإن البرنامج عمل على تحديث ما يمتلكونها من مهارات تدريسية وذلك بالعبارة التي حلت بالمرتبة الرابعة "البرنامج عمل تحديث لمهاراتي التدريسية" بمتوسط حسابي بلغ (4.32) وبتقدير مرتفع ، كما أتفق أفراد العينة أن البرنامج التدريبي أكسبهم المهارات التي يحتاجونها داخل غرفة الصف والمتمثلة في أساليب التدريس المتنوعة وإدارة الصف الدراسي بفاعلية وأساليب تقويم عملية التدريس بالعبارات التي حلت بالمرتبة الخامسة والسادسة بتقدير مرتفغ والسابعة بتقدير متوسط تواليا ، وبتقدير متوسط جاءت بالمرتبة السابعة عبارة "البرنامج قدم كفايات وظيفية جديدة لم أتدرب عليها من قبل" بمتوسط حسابي (2.87) ، ولعل انخفاض نسبة الإتفاق بين أفراد العينة على هذه العبارة راجعا لإنقسامهم لفئة تحمل مؤهل تربوي وفئة لا تحمل وبالتالي فإن بعض الكفايات التربوية تعتبر حديثة على الذين لا يحملون مؤهل تربوي ، وكذلك اتفق أفراد العينة مستوى متوسط على أن "البرنامج ينمي لدى المدرس السمات الشخصية لوظيفة المعلم" بمتوسط بلغ (2.81) وهذه النسبة المتوسطة من الإتفاق تعكس أن البرنامج إرتكز بشكل أساسي على تقديم الجانب المعرفي والعملي والمهاري للمعلم أكثر من الأمور الأخرى ، وما يؤيد هذا ما اتفق عليه أفراد العينة في العبارتين التي حلتا في المرتبتين الأخيرتين والمتعلقتين بإستهداف البرنامج التدريبي الكفايات ذات الطابع الوجداني والنفسحركي بمتوسط حسابي (2.51 و 2.46) بتقدير متوسط.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لرضا مدرسو المدارس الخاصة عن

المساقات التدريبية للبرنامج

العبارة	م. الحسابي	إ. المعياري	التقدير	الترتيب
المساقات التدريبية بالبرنامج متنوعة وتتناسب مع كافة التخصصات الأكاديمية.	3.73	1.310	مرتفع	**8**
مساقات البرنامج التدريبية ترتكز على الجانب النظري فقط.	1.21	.408	منخفض	**11**
مساقات البرنامج التدريبية تتناسب مع المواد الدراسية التي يدرسها المتدربون.	3.83	1.238	مرتفع	**6**
تتناول المساقات التدريبية الجانب العملي من العملية التدريسية دون النظري.	2.11	.918	منخفض	**10**
قدمت المساقات التدريبية خبرات جديدة للمتدرب.	3.84	1.322	مرتفع	**4**
تتناسب المساقات التدريبية للطالب الذي لا يحمل مؤهل تربوي.	3.84	1.347	مرتفع	**4**
محتوى بعض المساقات التدريبية مكررة وتتعارض مع بعضها البعض.	2.46	1.354	متوسط	**9**
مساقات البرنامج التدريبية استعرضت مهارات البحث العلمي اللازمة للمعلم .	3.76	1.388	مرتفع	**7**
مساقات البرنامج التدريبية امتازت بالحداثة والتجديد.	4.37	.630	مرتفع	**3**
مساقات البرنامج التدريبية قدمت اضافة لحملة المؤهلات التربوية.	4.57	.856	مرتفع	**2**
مساقات البرنامج التدريبية تتناسب مع احتياجات ومتطلبات مهنة التعليم.	4.60	.636	مرتفع	**1**
المتوسط العام	**3.48**	**1.037**	**متوسط**	

يتبين من الجدول أعلاه رقم (8) أن أفراد العينة على أن البرنامج التدريبي بما احتواه من مساقات تدريبية تتناسب مع احتياجاتهم كمعلمين بالمدارس الخاص على الرغم من اختلاف المواد الدراسية التي يدرسونها بالمدرسة ومع اختلاف المؤهلات التربوية التي يحملونها ، بل يرون أن مساقات البرنامج التدريبي تميزت بالحداثة والتجديد مما أكسبهم خبرات جديدة كمعلمين وفقا لإستجاباتهم على العبارات التي جلت بالمراتب الست الأولى بمتوسطات حسابية تراوحت (4.60-3.83) بتقدير مرتفع ، ويؤكد أفراد العينة أيضا أن مساقات البرنامج التدريبي لم تستهدف فقط المهارات الوظيفية لمهنة التدريس إنما استهدفت تنمية القدرات البحثية للمعلم حيث حلت هذه العبارة بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ

(3.76) ، وكذلك يتفقون بدرجة مرتفعة بأن مساقات البرنامج التدريبي تتناسب مع كافة التخصصات الأكاديمية بمتوسط حسابي بلغ (3.73) وهذا يتناسب مع طبيعة أفراد العينة الذي ينحدرون من عدة تخصصات أكاديمية حيث أن من الصعب فصل المتدربين بحسب التخصص بسبب العدد المحدود ، وبسبب عدم التجانس التام لأفراد العينة وما بينهم من اختلافات أدى أن يرى بعض أفراد العينة أن "محتوى بعض المساقات التدريبية مكرر ويتعارض مع بعضه البعض" بمتوسط حسابي (2.46) وبتقدير متوسط.

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لرضا مدرسو المدارس الخاصة عن الإمكانيات التدريبية للجامعة

العبارة	م. الحسابي	إ. المعياري	التقدير	الترتيب
القاعات التدريبية مهيئة للتناسب مع طبيعة البرنامج التدريبي.	4.51	.859	مرتفع	**5**
تتوافر التقنيات التكنولوجية بالقاعات التدريبية.	4.60	.708	مرتفع	**4**
تتلائم سعة القاعات التدريبية مع احتياجات البرنامج التدريبي.	4.37	1.097	مرتفع	**7**
تتوافر مواقف السيارات الكافية التي تسهل عملية وصول المتدربين للقاعة بالوقت المناسب.	4.78	.419	مرتفع	**2**
يتوافر الجو الفيزيقي الجيد بالقاعات التدريبية (إضاءة وتكييف).	4.89	.317	مرتفع	**1**
تتوافر بالجامعات المختبرات المجهزة بأجهزة الحاسوب الحديثة.	3.95	1.453	مرتفع	**8**
توافر المرافق اللازمة للمتدربين بالجامعة.	4.73	.447	مرتفع	**3**
يتوافر بالجامعة مركز مصادر تعلم يساعد المتدربين على إعداد المهام المطلوبة منهم.	2.87	1.486	متوسط	**9**
تتوافر خدمة الإنترنت المجانية لإستخدامات المتدربين.	4.40	.908	مرتفع	**6**
أفضل لو كان التدريب في قاعات مؤجرة خارج الجامعة.	1.78	1.023	منخفض	**10**
المتوسط العام	**4.08**	**0.871**	**مرتفع**	

أما بالنسبة للإمكانيات التدريبية للجامعة العربية المفتوحة فرع مملكة البحرين فيتبين من الجدول أعلاه رقم (9) أن أفراد العينة متفقين وبنسبة عالية مرتفعة بمتوسطات حسابية تتراوح بين (4.89-3.95) أن الجامعة تمتلك الإمكانيات التدريبية اللازمة لتقديم البرامج التدريبية المختلفة والتي أحدها هذا البرنامج

الخاص بإعداد المعلمين ، حيث أن الجامعة توفر السبل الكافية التي تمنح الراحة للمتدربين منها سهولة الوصول للقاعات التدريبية ، وكذلك المرافق المختلفة والجو الفيزيقي المناسب بالقاعات الذي يوفر الراحة للمتدربين ، كما أن القاعات تمتاز بالسعة ويتوافر بها الإمكانيات التكنولوجية التي تسهل عمل المدرب وعرض مختلف الوسائط الإلكترونية المتعددة من أجهزة العرض الإلكترونية والحواسيب المتصلة بشبكة الإنترنت مع توافر خدمة الإنترنت المجانية لكافة المتدربين ، إلا أن على الرغم من وجود مركز مصادر للتعلم بالجامعة متطور ومزود بكافة المصادر التعليمية الإعتيادية والإلكترونية إلا أن هذا حاز على اتفاق متوسط لدى أفراد العينة وذلك لأن المتدربين لا يتم إعطائهم اسم مستخدم وكلمة مرور تمكنهم من الإستفادة من هذه الخدمات أسوة بطلبة البرامج الأكاديمية ، ورغم كل ذلك إلا أن أغلب أفراد العينة يرفضون أن يكون التدريب بقاعات خارج الجامعة وهذا يعتبر من المكاسب التي حققتها الجامعة من هذا البرنامج التدريبي.

نتائج السؤال الثاني: وكان السؤال على النحو التالي:" هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء مدرسو المدارس الخاصة حول مساقات برنامج الدبلوم الإحترافي الذي قدمه برنامج التعليم المستمر في الجامعة العربية المفتوحة فرع مملكة البحرين تعزى لمتغير المؤهل التربوي للمتدرب عند مستوى دلالة ≤ 0.05 ؟"

للتعرف على الفرق بين آراء أفراد العينة والذين هم مدرسو المدارس الخاصة وفقا للمؤهل الذي يحملونه حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى لحملة المؤهل التربوي والثانية للذين لا يحملون مؤهل تربوي، ومن ثم تحليل استجاباتهم بإستخدام معامل اختبار (T-test) للفروق بين المجموعات المستقلة ، وكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (10) الفرق بين آراء أفراد العينة حول المساقات التدريبية وفقا للمؤهل الذي يحملونه

المؤهل	العدد	المتوسط	إ. المعياري	T-test	د. الحرية	م. الدلالة
تربوي	23	34.06	3.357	7.012	61	0.041
غير تربوي	40	40.80	4.243			

تبين نتائج الفرق بين آراء أفراد العينة حول رأيهم بالمساقات التدريبية وفقا لمتغير المؤهل الذي يحملونه أن هناك فروق دالة احصائية عندى مستوى دلالة (≤ 0.05) لصالح المدرسين الذين لا يحملون مؤهل

تربوي والذين كان متوسطهم الحسابي (40.80) على نظرائهم حملة المؤهل التربوي الذي كان متوسطهم الحسابي (34.06) ، وتبين هذه النتيجة أن أفراد العينة الذين لا يحملون مؤهل تربوي كانوا أكثر رضا عن المساقات التدريبية للبرنامج بحكم أنهم لم يخضعوا لأي تدريب تربوي مسبقا أو تأهيل أكاديمي تربوي بعكس حملة زملائهم حملة المؤهل التربوي الذين يرى بعضهم أن بعض المساقات تعتبر تكرارا لما درسوه مسبقا في الجامعة مما يؤكد الحاجة لفصل الفئتين عن بعضهما البعض ببعض المساقات التدريبية.

نتائج السؤال الثالث: وكان السؤال على النحو التالي:"هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء مدرسو المدارس الخاصة حول مساقات برنامج الدبلوم الإحترافي الذي قدمه برنامج التعليم المستمر في الجامعة العربية المفتوحة فرع مملكة البحرين تعزى لمتغير العمر عند مستوى دلالة ≤ 0.05 ؟"

للتعرف على الفرق بين آراء أفراد العينة والذين هم مدرسو المدارس الخاصة وفقا للمرحلة العمرية التي هم فيها ، ومن ثم تحليل استجاباتهم بإستخدام معامل معامل اختبار التباين الآحادي للمقارنة بين المجموعات المستقلة (ANOVA) ، وكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (11) اختبار التباين الآحادي للفروق بين كل أفراد العينة وفقا للسنة الدراسية

المرحلة العمرية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
25 فأقل	بين المجموعات	115.604	3	38.535	1.506	0.222
30-26	داخل المجموعات	1510.047	59			
35-31	المجموع	1625.651	62	25.594		
36 فأكثر						

يتضح من النتائج في الجدول أعلاه رقم (11) عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة مدرسو المدارس الخاصة تعزى لمتغير المرحلة العمرية التي هم فيها ؛ حيث بلغت قيمة (ف= 1.506) ومستوى دلالتها كان (0.222) وهي قيمة غير دالة احصائيا ؛ أي أن لا تأثير للمرحلة العمرية على آراء المتدربين حول المساقات التدريبية للبرنامج ، خصوصا أن أغلب أفراد العينة كانت أعمارهم متقاربة وتنحصر بين 26-35 سنة.

خلاصة نتائج الدراسة:

يتضح من النتائج السابقة للدراسة ما يلي :

- وجود رضا عالي لدى مدرسو المدارس الخاصة عن برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية الذي تقدمه الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين.
- نجاح البرنامج التدريبي بإكساب المعلمين الكفايات اللازمة التي يجتاجها المعلمون.
- يتفاوت آراء مدرسو المدارس الخاصة عن المساقات المتضمنة في برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية بين الرضا العالي والمتوسط.
- تركيز المساقات التدريبية للبرنامج التدريبي على الجوانب المعرفية مع عدم التأكيد على الجوانب الوجدانية والنفسحركية.
- وجود تأثير ذو دلالة احصائية لعامل المؤهل التربوي على آراء مدرسو المدارس الخاصة عن المساقات المتضمنة في برنامج الدبلوم الحترافي في التربية.
- لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لمتغير (العمر) على آراء مدرسو المدارس الخاصة عن المسارات المتضمنة في برنامج الدبلوم الإحترافي في التربية.
- وجود رضا مرتفع عن وامكانيات والخدمات التدريبية التي تمتلكها الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين لتقديم البرامج التدريبية المتنوعة.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- إعادة النظر في المساقات التدريبية المتضمنة في برنامج الدبلوم الإحترافي للتأكد من مدى مناسبتها لمدرسو المدارس الخاصة.
- فصل المتدربين بناء على المؤهل التربوي الذي يحملونه ؛ بحيث يكون لغير المؤهلين تربويا مساقات تربوية أكثر من أقرانهم حملة المؤهلات التربوية.
- التركيز على تنمية الجوانب الوجدانية والنفسحركية بجانب الجوانب المعرفية.
- توفير مساق للتدريب والتطبيق العملي يتم من خلاله قياس قدرة المعلمين على تطبيق الكفايات التدريسية التي أكتسبوها خلال البرنامج.

قائمة المراجع

أولا: قائمة المراجع العربية :

- أجفند – برنامج الخليج العربي للتنمية (2016). http://agfund.org/ . تاريخ الزيارة يونيو 2016.
- الأشول ، عادل أحمد عزالدين (1987). **موسوعة التربية الخاصة** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الجامعة العربية المفتوحة (2002)، **دليل القبول** ، إدارة القبول والتسجيل ، الكويت.
- تمكين (2016). http://www.lf.bh/ar/. تاريخ الزيارة يونيو 2016م.
- جرجس ، ميشيل تكلا و حناالله ، رمزي كامل (1998). **معجم المصطلحات التربوية – إنجليزي – عربي** ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، لبنان.
- الجلاد ،ماجد زكي .(2006) تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، **المجلد لسابع** ، **العدد الأول** ، جامعة البحرين ، مملكة البحرين.
- حمادنه ، همام سمير (2014). درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الإبتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم ، **المؤتمر الثالث "تكامل مخرجات التعليم في سوق العمل في القطاع العام والخاص"** ، جامعة البلقاء التطبيقية ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية.
- الخطايبة ، ماجد محمد (2002). تقويم برنامج تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، **السنة الحادية عشر** ، **العدد الواحد والعشرون** ، جامعة قطر ، دولة قطر، ص 193– 217.
- السبع ، سعاد سالم وغالب ، أحمد حسان ، وعبده ، سماح عبدالوهاب علي (2010). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة ، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي** ، **العدد (5)** ، **المجلد الثالث** ، جامعة العلوم والتكنولوجيا ، الجمهورية اليمنية ، 96–130.
- الشرعي ، بلقيس غالب (2009) . دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الإعتماد الأكاديمي ، **المجلة العربية لضمان جودة**

التعليم الجامعي ، **العدد (4)** ، **المجلد الثاني** ، جامعة العلوم والتكنولوجيا ، الجمهورية اليمنية، 1-50.

- العتيبي ، منصور نايف ماشع و الربيع ، علي أحمد حسن (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE ، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** ، **العدد (9)**، **تشرين أول** ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية ، ص 559-586.
- العريفي ، سعود بن محمد (2006).**المعوقات التنظيمية لإبداع العاملين: دراسة ميدانية على وحدة التطوير الإداري بأجهزة الأمن العام بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الإقتصاد والإدارة ، جامعة الملك عبدالعزيز ، المملكة العربية السعودية.
- عوض ، منير سعيد علي (2015). تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، **العدد (1)** ، **المجلد الثالث والعشرون**، يناير 2015 . ص 239- 271.
- كنعان ، أحمد علي (2011). تقويم إعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، **المجلد التاسع**، **العدد الأول**، الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية، دمشق، الجمهورية العربية السورية. 163-204.
- كنعان ، أحمد علي (2009). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية ، **مجلة جامعة دمشق**،**المجلد (25)**، **العدد (3-4)**، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.15-93.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Celania, Elizabeth. (2004).**A Study Of Iowa Second-Year Teacher's Perception Of The Iowa Teaching Standards And Implementation Of The Iowa Teacher's Quality Program**. (Online): https://www.researchgate.net/publication/34983160_A_study_of_Iowa_secondyear_teachers'_perceptions_of_The_Iowa_Teaching_Standards_and_implementation_of_The_Iowa_Teacher_Quality_Program.

- Green, D. T. (2004). **Corporate training programs: A study of the Kirkpatrick –Phillips model at electronic data systems**. Retrieved December 09, 2005, (Online): http://wwwlib.umi.co6m/dissertations/preview_all/318944

- Russell, Ranee (2009). **A program evaluation of Cardinal Stritch university undergraduate teacher education program**. Ph.D. Dissertation, Cardinal Stritch university.

- Saadi, Azhar Mumtaz and Saeed, Muhammad (2010): Perceptions of Students, Educators and Principals about Quality Assurance of Elementary Teacher Education. **Journal of Educational Research**, **13 ,(1)**, p 92 – 104.

- Sahin, Vildan (2006). **Evaluation of The In-Service Teacher Training Program "The Certificate For Teachers Of English" At The Middle East Technical University School Of Foreign Languages**, Unpublished PhD Thesis, Middle East Technical University, Turkey.

- Toker, Sacip (2004). **An Assessment Of Pre-Service Teacher Education Program In Relation To Technology Taraining For Future Practice: A Case Of Primary School Teacher Education Program, Burdur**, Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Turkey.

فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة لتحسين مستوى الأداء المهني لدى المعلم الجزائري

د. عـون علـي
جامعة الاغواط (الجزائر)
د. خميس محمد سليم
جامعة ورقلة (الجزائر)

مقدمة:

إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وعليه فإن برنامج الإعداد أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة، ويعني هذا أن التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده، وأن يستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس بهدف الحصول على معرفة جديدة ؛ ليلحق بركب النمو والتطور ؛ وليعوض ما فاته أثناء إعداده قبل الخدمة. **(موسى: 1996، 53 – 54).**

ومن هذا المنطلق أصبح من الواجب إعداد المعلم ومن ثم تدريبه، فالتدريب هو إعداد الأفراد وتأهيلهم تقنياً ومهنياً وإكسابهم إمكانات ومهارات ترفع من قدراتهم الإنتاجية، والتدريب بمفهومه العلمي يستهدف أساساً تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين بعملية التعليم في كافة المستويات لرفع مستوى الأفراد، والارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين أنفسهم بما يحقق طموحهم واستقرارهم النفسي ورضاءهم المهني تجاه عملهم.

وتأتي أهمية التدريب أثناء الخدمة استجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها عليهم التطورات العلمية والمعرفية السريعة والمتضاعفة، إضافة إلى الدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من المعلمين، ومن هنا يمكن القول إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة له مبررات عامة تفرضها طبيعة العصر ومبررات خاصة تفرضها مهنة التعليم.

ومن الدوافع التي دفعت المسؤولين عن التربية إلى الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ضعف مستويات المعلمين من الناحية العلمية والمهنية، إلى جانب الانفجار المعرفي الذي يشهده القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى ضعف برامج الإعداد وتفاوتها وعدم الاهتمام بتطويرها لتناسب متطلبات العصر، لكل ذلك جاءت أهمية التدريب في محاولة للتغلب على هذه الصعوبات والسلبيات ومسايرة التطور والتقدم من ناحية أخرى، مما يعني ازدياد الحاجة إلى برامج التدريب واستمراريتها.**(سعادة: 1993، 32 – 33).**

وينال التدريب اهتماماً بالغاً في معظم دول العالم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تجد اهتماماً كبيراً ببرامج التدريب وتطورها، وأن ما ينفق من أموال على هذه البرامج، يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق على مثل هذه البرامج في أية دولة أخرى، كما يعتبر التدريب في الولايات المتحدة إجبارياً وأحياناً تتوقف عليه زيادة الراتب، كما يمنح المعلمون إجازات دراسية لمدة عام، يلتحقون به بالدراسات التي تعدها بالجامعات للمعلمين. **(موسى: 1993، 324).**

وقد أولت بعض الدراسات العربية اهتماماً بالغاً بالتدريب، فعقدت العديد من المؤتمرات بهذا الخصوص منها " مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي " بالإضافة إلى الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أولت أيضاً اهتماماً بالغاً إلى موضوع تطوير لتدريب المعلمين.

وفي دراسة استطلاعية للباحثان تبين أن أكثر من 85% من المعلمين الجدد هم بحاجة ماسة إلى برامج تدريبية تعوض ما فاتهم في كليات الإعداد، وإن نفس النسبة من المعلمين القدامى ترى بعدم فاعلية البرامج التدريبية ولابد من تقويمها و تطويرها وجعلها أكثر فاعلية وملائمة لحاجات المعلمين.

كل الأسباب السابقة دفعت الباحثان لاختيار هذا الموضوع، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة حول فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة لتحسين مستوى الأداء المهني لدى المعلمين

ثانياً/ تساؤلات الدراسة:

1. ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية ؟

2. هل يختلف متوسط درجات معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياسين القبلي و البعدي للأداء المهني؟

3.هل يختلف متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة على القياس البعدي للأداء المهني؟

4. هل يختلف متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للأداء المهني؟

ثالثاً/ فرضيات الدراسة:

1.الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية تتمثل في (طرائق التدريس، الإدارة والانضباط الصفي، إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، التقويم).

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة، على القياسين القبلي و البعدي للأداء المهني

3.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على القياس البعدي للأداء المهني لصالح المجموعة التجريبية.

4.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للأداء المهني.

رابعاً/أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. إعداد قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلم في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين لسنة 2016،2017 تكون أداة لتقييم المعلم.

2.بناء برنامج تدريبي أثناء الخدمة يعتمد على تطوير الاحتياجات التدريبية اللازمة والضرورية لإعداد المعلم، على أن يكون مؤهلاً لمزاولة مهنة التدريس.

3.معرفة الفروق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة، على القياسين القبلي و البعدي للأداء المهني.

4.معرفة الفروق بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على القياس البعدي للأداء المهني لصالح المجموعة التجريبية.

5. معرفة الفروق بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للأداء المهني.

خامساً/أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تجري دراسته، إذ تعد برامج إعداد المعلمين وتطوير احتياجاتهم وأداءهم من القضايا التربوية التي يولي لها البحث العلمي الأهمية الكبرى لما يترتب عليها من جودة في الأداء التعليمي، وذلك من خلال إكساب معلمي المرحلة الابتدائية للاحتياجات التدريبية لمواءمة تكيفهم المهني عند التحاقهم في مجال العمل.

كما أن امتلاك المعلمين للاحتياجات التدريبية التربوية يؤهلهم ويحولهم من مجرد ناقلي للمعلومات إلى مبتكري طرق ووسائل لتوصيل المعارف الضرورية لمتعلمي المرحلة الابتدائية حيث تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة في إعداد جيل واعد يستطيع تغيير واقعه، حيث أن نجاح معلم في رسالته عامل هام في إعداد الأجيال الفاعلة وبناء مؤسسات المجتمع الحضاري.

وعليه تظهر أهمية الدراسة في ما يلي:

1.الأهمية النظرية:

- إثراء الدراسة بالأدبيات السابقة والحديثة التي تناولت متغيرات الدراسة بكافة جوانبها.

- قد تفتح هذه الدراسة مجالاً أمام باحثين آخرين لدراسات تربوية أخرى ومحاولة تناول احتياجات لم تتناولها هذه الدراسة.

- إفادة صانعي القرارات بالتعليم والتربية وخاصة في تدريب المعلمين على كيفية إكسابه للاحتياجات التدريبية اللازمة.

- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج إعداد المعلمين.

- مفيد للمشتغلين في وضع برامج إعداد وتكوين المعلمين و تحسين مستواهم وتأهيلهم وتدريسهم في المجلات التربوية المختلفة، لضمان الجودة في إدارة برامج الإعداد.

2. الأهمية التطبيقية:

- توفر الدراسة استمارة الاحتياجات و بطاقة ملاحظة قد تفيد الباحثين في متابعة الأداء المهني لدى المعلمين.

- إمكانية الوصول إلى تفيد في تطوير الاحتياجات التدريبية لدى المعلم للحصول على مخرجات تعليمية عالية.

- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية.

- نأمل أن تساهم هذه الدراسة في تطوير برامج مؤسسات تكوين وتحسين مستوى المعلمين بما يتلاءم مع التطورات التربوية الحديثة(التدريس بالكفاءات).

- الارتقاء بالمستوى المهني للمعلمين، الأمر الذي يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويزيد من دافعيتهم وشعورهم بالرضا ، وتنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو مهنة التدريس.

سادساً/تحديد المصطلحات العلمية للدراسة.

الاحتياجات التدريبية للمعلمين :

عرفها **رفاع** بأنها: "مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين، التي ينبغي أن يحتوي عليها التدريب المقدّم لهم؛ لرفع مستوى أدائهم".

وعرفها **اللقاني والجمل** بأنها: "مجموع التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم؛ لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين أدائهم الوظيفي الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعلم".

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: ما يحدده المعلمون - عينة البحث - ما ينقصهم من خبرات يحتاجونها لتدريس في المرحلة الابتدائية؛ بهدف رفع مستوى أدائهم التدريسي، وتحسين نوعية مخرجاتهم التعليمية وهو ما تقيسه استجابتهم على أداة الدراسة التي تم تطويرها لأغراض البحث.

الفاعلية:

يعرفها **ناصر حمود العتيبى** بأنها " حالة ناتجة عن القيام بعمل الأشياء والإجراءات الصحيحة حسب متطلبات إنجاز الأعمال ووفقا لمعايير عالية يتم قياس الفاعلية في ضوئها "**(ناصر حمود العتيبى ، 2003، 2).**

يعرف **"هارتي" Hartely** الفاعلية على أنها " القدرة على تحقيق البرنامج لأهدافه بدرجة مُرضية عندما يستخدمه أولئك الذين أُعد من أجلهم تحت الشروط التي من المحتمل أن يستخدم في ظلها البرنامج في المستقبل " **(هناء عبد العزيز ، 1997 : 18).**

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها:" معرفة مدى قدرة البرنامج التدريبي المقترح على تنمية الاحتياجات التدريبية لمهنة التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية وذلك بشكل فعال وملاحظ و مدى تحقيق البرنامج للأهداف التعليمية كما يقيسها الاختبار البعدي من خلال الفرق الدال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد مجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي والتتبعي .

البرنامج التدريبي :

يعرفه **بون Boon** بأنه " مجموع الأنشطة والأنظمة المخططة والمصاغة والتي تؤثر في الاستراتيجيات التربوية وتؤدى إلى إحداث تغيير سلوكي في المتعلمين" **(E.J.Boone,1985,p.2)**

ويعرفه **عبد الباري إبراهيم درة** "بأنه "أنشطة رئيسة تتضمن أهدافا ومحتوى ، تنفذ بواسطة أساليب تدريبية تنموية عدة خلال فترة زمنية معينة"**(عبد الباري إبراهيم درة، 2003، 108)**

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه:" هو البرنامج التدريبي الذي يضم مجموعة من الموضوعات التعليمية المصممة وفق الاحتياجات التدريبية لتحسين الأداء المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ويضم المجالات التالية وهي: طرائق التدريس،إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، الإدارة والانضباط الصفي، التقويم".

الأداء المهني للمعلمين:

عرفه **بدوي ومصطفى** "بأنه ناتج جهد معين قام ببذله فرد أو مجموعة من الأفراد لإنجاز عمل معين" **(بدوي ومصطفى، 1983 : 87).**

ويعرفه هاينز بأنه: " الناتج الذي يحققه الموظف عند قيامه بأي عمل من الأعمال" **(هاينز،1409 هـ:271)**

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه:"هو الدرجة التي يتحصل عليها المعلم في مقياس الأداء المهني من خلال (بطاقة الملاحظة) في مجالات التالية:وهي طرائق التدريس، الإدارة والانضباط الصفي، إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، التقويم.

مجال طرائق التدريس: والمتماشية مع نظام التدريس بالكفاءات والمجسد على شكل أداة استبيان بناء على حاجيات المعلم وهي كالتالي: طريقة التعلم التعاوني(العمل الجماعي)، وطريقة الاستكشاف، ، طريقة التعلم باللعب، طريقة الأناشيد والقصة..

مجال الإدارة والانضباط الصفي: وهي مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والمجسد في هذه الدراسة على شكل أداة استبيان بناء على حاجيات المعلم وهي كالتالي: إدارة البيئة المادية للصف، إدارة المناخ النفسي والاجتماعي للصف ،التفاعل الصفي، حل المشكلات الصفية .

مجال إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية: وهي الوسائل التعليمية المصمم والمستخدمة من طرف المعلم داخل حجرة الصف وفق معطيات أولية عن التعلم والمادة العلمية وإتباع إلى تكنولوجية التعليم والمجسدة في هذه الدراسة على شكل أداة استبيان بناء على حاجيات المعلم وهي كالتالي: النماذج والعينات، اللعب الدرامي، مسرح الدمى (العرائس) ،الألعاب التربوي،.

مجال التقويم : وهذا النوع من السلوك الذي يجعل سلوك المتعلم موضوع تقويم ليس في الفصل الدراسي فقط وإنما داخله وخارجه وحتى في إطار الأسرة عن طريق التنسيق معها والاتصال بها في كل ما يتعلق بشخصية المتعلم والمجسدة في هذه الدراسة على شكل أداة استبيان بناء على حاجيات المعلم وهي كالتالي: يختار أدوات التقويم التي تتناسب وأهداف الدرس ، يستخدم التقويم (التشخيصي، التكويني، الختامي) أثناء التدريس، يناقش التلاميذ في أخطائهم مع تزودهم بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم أثناء التقويم، توظف نتائج عملية التقويم في تحسين عملتي التعليم و التعلم.

معلم المرحلة الابتدائية:

عرفه زيدان "المعلم بأنه حجر الزاوية في العملية التعليمية فهو يؤثر في التلاميذ بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التي ينقلها التلاميذ عنه، ويستطيع المعلم الكفء أن يستغل الإمكانيات التي في متناوله ويبتكر فيها لينجح في أداء رسالته " **(زيدان،1981: 46).**

عرفه أنيس وزملائه "المعلم بأنه الشخص الذي اتخذ من مهنة التعليم عملاً له، ومن له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالاً".**(أنيس و آخرون،1972: 624).**

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه " شخص يمارس وظيفة التعليم فقط؛ بصورة دائمة غير مؤقت في جميع مراحل(السنوات الدراسية) ومتواجد بالمؤسسات الابتدائية التابعة لوزارة التربية الوطنية الجزائرية

القياس القبلي: وهو قياس درجة المتغير التابع وهو الأداء المهني، قبل إدخال المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي.

القياس البعدي: وهو قياس درجة المتغير التابع وهو الأداء المهني، بعد إدخال المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي.

القياس التتبعي: وهو الدرجة التي يتحصل عليها الفرد في المتغير التابع وهو الأداء المهني بعد مرور مدة زمنية مقدرة بشهر بعد القياس البعدي.

سابعاً/ منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة منهجين يكملان بعضهما البعض وهما (المنهج الوصفي نوعه تحليلي، والمنهج التجريبي):

أ. المنهج الوصفي:

ويعرف على أنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصورها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن ظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة **(عبد الرحمن عدس،1999 : 324).**

وهو المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات كائنة، وموجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحثان في مجريتها ، ويستطيع الباحثان أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها**(الأغا، 1997، ص 41).**

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لبناء قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

ب. المنهج التجريبي:

هو المنهج الذي يدرس ظاهرة حالية مع إدخال تغيرات في أحد العوامل أو أكثر ورصد نتائج هذا التغير**(الأغا والأستاذ، 2002: 83).**

هو المنهج الذي يعني تغيير معتمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوع الدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من أثار، ويتصف هذا المنهج بالدقة العلمية، لأن نتائجه كمية دقيقة، ولهذا المنهج خطوات علمية منها : وضع تصميم تجريبي يحتوي على جميع النتائج وعلاقتها وشروطها.**(ذوقان عبيدات وآخرون،1998: 290).**

حيث يعتمد هذا المنهج على وجود متغير مستقل الممثل في البرنامج الذي يؤثر في المتغير التابع المتمثل في الأداء المهني، ولبيان أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة القبلية على عينة الدراسة، ومن ثم القيام بتدريب المعلمين من خلال تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية الذي يهدف إلى تطوير الأداء المهني لدى المعلمين، وفي النهاية قام الباحثان بإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة لمقارنة أداء المعلمين قبل التدريب بأدائهم وبعد التدريب، واتبع الباحث (التصميمات التجريبية الجيدة أو المثالية)المعتمد على المجموعتين (ضابطة وتجريبية) والتصميم القبلي و البعدي والتتبعي للمجموعة الواحدة.

المجموعة الضابطة (الذكور،إناث): قياس قبلي ⟵ قياس بعدي

المجموعة التجريبية (الذكور، إناث): قياس قبلي ⟵ تدريب ⟵ قياس بعدي.

للمجموعة التجريبية(الذكور، إناث): قياس بعدي ⟵ قياس تتبعي

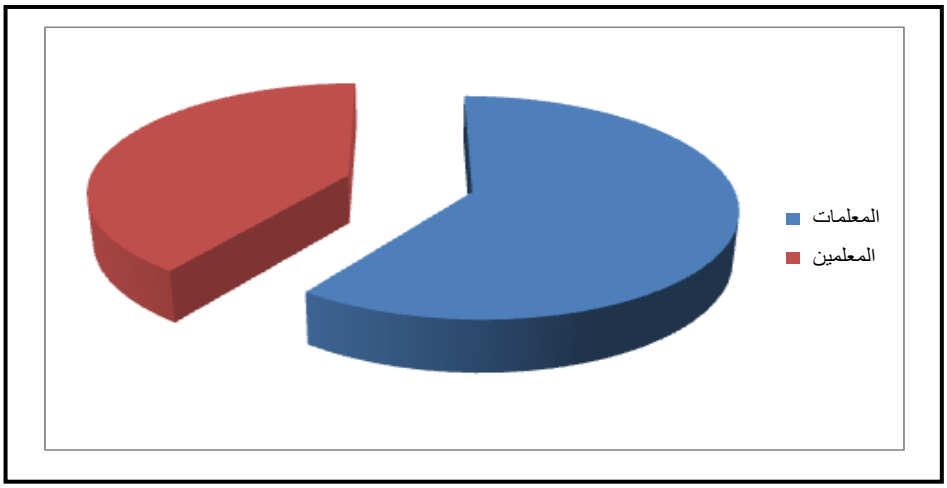
ثامناً/ العينة ومواصفاتها:

اشتملت عينة الدراسة على عينة عشوائية نوعها العينة العشوائية البسيطة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والمقدر ب(100) معلم بين (40) معلم و(60) معلمة.

[الجدول رقم(1) يوضح توزيع أفراد العينة للاحتياجات التدريبية]

المعلمين		المعلمات		المجموع	
عدد الأفراد	النسبة المئوية	عدد الأفراد	النسبة المئوية	عدد الأفراد	النسبة المئوية
40	40%	60	60%	100	%100

[المخطط رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية]



1.مواصفات العينة التجريبية والضابطة :

المستوى: العينة التجريبية والعينة الضابطة لهما نفس المستوى فكلهما ينتميان إلى المرحلة الابتدائية.

السنّ: ما بين أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة متقارب (30-44) سنة.

الجنس: عدد الذكور (5) وعدد الإناث (7) في المجموعة التجريبية، عدد الذكور (5) وعدد الإناث (7) في المجموعة الضابطة.

1.1.العينة التجريبية:

تم اختار عينة المجموعة التجريبية لتطبيق بطاقة الملاحظة عليهم وفق الخطوات التالية:

- حساب الوسيط من قيم أفراد العينة للدراسة الاستطلاعية (25) معلم: (عدد الفقرات X341 القيمة الوسطية للبدائل الخمسة) وتم الحصول على القيمة الوسطية(123).
- حساب المتوسط الحسابي لأفراد العينة الاستطلاعية (ملاحظة الفرد1(الباحث) + ملاحظة الفرد 2 (مدير المؤسسة) /2).

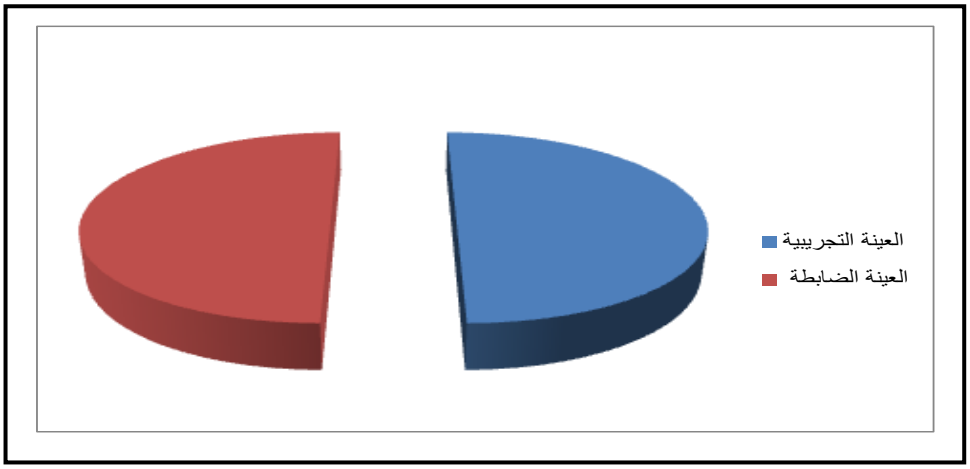
- ترتيب المتوسط الحسابي لأفراد العينة للدراسة الاستطلاعية بناء على القيمة الوسطية فكلما كان المتوسط الحسابي للفرد أعلى من القيمة الوسطية لا يمثل العينة التجريبية وكلما كان المتوسط الحسابي للفرد أقل من القيمة الوسطية يمثل العينة التجريبية.
- تم التحصل على عينة تجريبية والمقدر ب (12) معلم بين (5) ذكور و (7) إناث.

1.2.العينة الضابطة:

- ولقد تم اختيار العينة الضابطة المقدرة ب (12) معلم بطريقة قصدية وفق نفس الخطوات التي تم اتباعها في اختيار العينة التجريبية معتمداً في ذلك على التكافؤ بينها وبين المجموعة التجريبية.
- لتطبيق بطاقة الملاحظة عليهم من (100) معلم المعتمد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية.
- **[الجدول رقم(2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة]**

العينة التجريبية	النسبة المئوية	العينة الضابطة	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
12	%50	12	%50	24	%100

[المخطط رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة]



تاسعاً/ حدود الدراسة:

1. الحدود الزمنية والمكانية: أجرى الباحثان هذه الدراسة في على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بالمؤسسات التربوية الجزائرية للموسم الدراسي (2016، 2017).

2. الحدود البشرية: و تشتمل عينة الدراسة على (100) معلم، ما بين(40) ذكور و(60) إناث، على مستوى بعض المؤسسات الابتدائية، و (24) معلم ومعلمة بين (12) عينة ضابطة (12) عينة تجريبية.

3. الحدود الأدائية: تم الاعتماد على أذاتيين في هذه الدراسة وهما(استبيان الاحتياجات التدريبية، بطاقة الملاحظة للأداء المهني).

عاشراً/ أدوات الدراسة:

1. إستبانة تحديد الاحتياجات:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من معلمي المرحلة الابتدائية عن طريق طرح الأسئلة على المعلمين والمقابلات الشخصية ذات الطابع الغيررسمي قام الباحثان ببناء أبعاد الاحتياجات التدريبية الواجب توافرها لدى معلمي المرحلة الابتدائية ومن ثم القيام ببناء الاستبانة على ضوء أبعاد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة وفق الخطوات التالية:

- تحديد الأبعاد الرئيسية التي شملتها الاستبانة.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي شملت على (23) فقرة وبعد عرضها على المحكمين تم الحصول على (16) فقرة وهي أكثر تحديد ودقة لمعالجتها للبعد (المجال)عن غيرها

يوضح الاستبانة في صورتها النهائية.

وتمثلت مجالات الاستبيان في (4) مجالات هي:

المجال الأول : طرائق التدريس، عدد الفقرات (4)

المجال الثاني: الإدارة والانضباط الصفي، عدد الفقرات (4)

	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: طرائق التدريس						
1	استخدام طريقة التعلم التعاوني (العمل الجماعي).					
2	استخدام طريقة التعلم بالاكتشاف.					
3	استخدام طريقة التعلم باللعب.					
4	استخدام طريقة الأناشيد والقصة .					
المجال الثاني: الإدارة والانضباط الصفي						
5	إدارة وتنظيم البيئة المادية الصفية.					
6	إدارة وتنظيم البيئة الصفية النفسية الاجتماعية .					
7	حل مشكلات الانضباط الصفي.					
8	إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه.					
المجال الثالث: إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية						
9	إنتاج واستخدام (المجسمات، و العينات) التعليمية .					
10	إنتاج واستخدام اللعب الدرامي.					
11	إنتاج واستخدام الألعاب التربوية.					
12	إنتاج واستخدام الدمى (العرائس).					
المجال الرابع:التقويم						
13	يختار أدوات التقويم التي تتناسب وأهداف الدرس.					

14	يستخدم التقويم (التشخيصي، التكويني، الختامي) أثناء التدريس .					
15	يناقش التلاميذ في أخطائهم مع تزودهم بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم أثناء التقويم.					
16	توظف نتائج عملية التقويم في تحسين عملتي التعليم التعلم.					

المجال الثالث: إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، عدد الفقرات (4)

المجال الرابع: التقويم، عدد الفقرات (4)

وتمثل كل فقرة من فقرات الاستبانة حاجة تدريبية محتملة لمعلمي المرحلة الابتدائية، وهذه الحاجة هي في الأصل حاجة ملحة من الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية، وقد روعي مناسبتها لعينة البحث من حيث الوضوح، والدقة، والصياغة، وانتمائها لمجالها، وتقاس من خلال مقياس خماسي متدرج لتقدير الحاجة كما يلي:

بالنسبة للمجالات(04) تمّ تقدير الدرجات على الأسئلة على النحو التالي:

تمنح الدرجة (5) في حالة الإجابة على السؤال بـ: كبير جداً

تمنح الدرجة (4) في حالة الإجابة على السؤال بـ: كبيرة

تمنح الدرجة (3) في حالة الإجابة على السؤال بـ: متوسط

تمنح الدرجة (2) في حالة الإجابة على السؤال قليلة.

تمنح الدرجة (1) في حالة الإجابة على السؤال بـ: قليلة جداً

2.بطاقة ملاحظة الأداء المهني:

1. 2. وصف البطاقة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع أراء عينة من المتخصصين التربويين في مجال طرق التدريس عن طريق المقابلات، استطاع الباحثان إعداد قائمة الاحتياجات التدريبية المراد تطويرها لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبناء على هذه القائمة، قام الباحثان ببناء بطاقة ملاحظة في ضوء الاحتياجات التي تم تحديدها لقياس مدى ممارستهم للاحتياجات التدريبية (تقويم الجانب العملي للبرنامج).

- وقد بلغ عدد فقرات البطاقة في صورتها الأولية (44) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد(طرائق التدريس، الإدارة والانضباط الصفي،إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، التقويم).
- وبعد عرض البطاقة على مجموعة من المتخصصين التربويين في مجال المناهج وطرق التدريس، تم تعديل صياغة بعض فقرات البطاقة، وبذلك تم صياغة بطاقة ملاحظة الأداء في صورتها النهائية (41) فقرة حذف مجموعة من العبارات التي لا تخدم الأداة .
- التخلص من العبارات المركبة والغامضة, وبالتالي تم إعادة صياغتها في صورة بسيطة يسهل ملاحظتها.
- طول بطاقة الملاحظة, وبالتالي تم حذف بعض العبارات التي لا تصلح .

يوضح الجدول رقم (3)، توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها.

[الجدول رقم (3) توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها]

البعد	الأبعاد	عدد الفقرات
الأول	الإدارة والانضباط الصفي	15
الثاني	طرائق التدريس	7
الثالث	إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية	11
الرابع	التقويم	8
المجموع		41

كما ويتم تقدير أداء أفراد العينة من قبل الباحثان الذي كان يضع التقدير المناسب لممارسة المعلمين، وفقا للتدرج الخماسي" مرتفعة جداً.مرتفعة.متوسطة.منخفضة.منخفضة جداً".وتصحح هذه الخيارات بالدرجات (1.2.3.4.5) على التوالي، ويتم احتساب درجة أداء المفحوص بجمع درجات تقدير أبعاد الأداء المهني للمفحوص على فقرات البطاقة ككل للحصول على الدرجة الكلية للمفحوص. وتتراوح الدرجة للمفحوص بين (1.5) وتعبر الدرجة المنخفضة عن أداء منخفض، فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن أداء مرتفع للأداء المهني.

بطاقة الملاحظة

المعلم:..... التاريخ:.....القبلي( )، البعدي ( )، التتبعي( ).

الرقم	الحاجة التدريبية	درجة الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المجال الأول: الإدارة والانضباط الصفي						
1	يسعى المعلم في العمل على إظهار غرفة الصف في أبهج صورة (تعليق اللوحات، والصور ، وإنجازات التلاميذ....الخ.					
2	ينظم المعلم جلوس التلاميذ بما يتناسب مع حاجاتهم (ذوي الاحتياجات الخاصة، ضعف السمع والبصر، ضيق التنفس.....الخ.					
3	ينظم المعلم جلوس التلاميذ بشكل يتناسب مع أهداف الدرس والنشاطات التي يقوم بها التلاميذ أو طريقة التدريس التي يتبعها المعلم.					
4	يستخدم المعلم التعزيز والتشجيع لإزالة التوتر والرهبة في نفوس التلاميذ.					
5	يقدم المعلم مساعدة إضافية للتلاميذ ضعاف التحصيل أو بطئي التعلم.					
6	يزود المعلم جميع التلاميذ بتغذية راجعة حول أدائهم ومن					

	دون تميز .					
7	يُوظف البيئة المحيطة بالتلميذ ذات العلاقة بالدرس.					
8	يزود المعلم التلاميذ الموهوبين بنشاطات تعليمية إضافية أو نشاطات ذات مستوى مرتفع يتناسب مع قدراتهم العالية.					
9	يراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ.					
10	حفظ النظام الصفي بأسلوب ديمقراطي.					
11	يثير المعلم دافعية التلاميذ للتعلم.					
12	يتعرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، ويسعى إلى مساعدتهم على مواجهتها.					
13	يُوظف التواصل غير اللفظي في معالجة أخطاء المتعلمين.					
14	يحدد المعلم السلوكيات المخلة بالنظام .					
15	يستخدم المعلم استراتيجيات تعديل السلوك بشكل أفضل.					
	المجال الثاني: طرائق التدريس					
16	يستخدم المعلم أساليب التهيئة المناسبة لكل موضوع.					
17	يستخدم المعلم الأسئلة الشفوية بطريقة صحيحة تعزز المناقشة خلال عملية التدريس.					
18	يوجه المعلم السلوكيات في غرفة الصف وفق نظريات التعلم.					
19	يوظف المعلم طريقة التعلم التعاوني بشكل فاعل.					
20	يوظف المعلم طريقة التعلم بالاكتشاف بشكل فاعل.					
21	يوظف المعلم طريقة التعلم باللعب بشكل فاعل .					
22	يوظف المعلم طريقة الأناشيد والقصة بشكل فاعل .					
	المجال الثالث: إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية					
23	ينتج الوسيلة اللازمة للدرس من خامات البيئة.					
24	ينتج المعلم الوسائل التعليمية حسب متطلبات كل مادة .					
25	يتيح المعلم الفرصة للتلاميذ في إنتاج الوسائل التعليمية.					
26	يحدد المعلم الأهداف التعليمية في انتقاء الوسيلة التعليمية المناسبة لتلاميذ.					
27	يجرب المعلم الوسيلة التعليمية قبل استخدامها .					
28	يقوم المعلم الوسيلة التعليمية قبل تنفيذها.					
29	يعرف المعلم تلاميذه بطرق استخدام الوسائل التعليمية.					

30	يستخدم الوسيلة التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس.						
31	ينوع المعلم في استخدام الوسائل التعليمية حسب المادة العلمية.						
23	يعرض المعلم الوسيلة في الوقت المناسب والمكان المناسب لها.						
33	يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على الموقف التعليمي مستخدماً الوسائل التعليمية المناسبة.						
المجال الرابع:التقويم							
43	يستخدم المعلم التقويم (التشخيصي) لتحديد متطلبات التعلم.						
53	يُشجع المتعلمين على التقويم الذاتي.						
63	يستخدم المعلم التقويم البنائي (التكويني) بفاعلية.						
37	يناقش المعلم مع التلاميذ في أخطائهم أثناء التقويم .						
38	يربط عملية التقويم بالأهداف المراد تحقيقها.						
39	يُحافظ المعلم على تنويع واستمرارية التقويم.						
04	يستخدم المعلم التغذية الراجعة لتحسين النشاطات التعليمية.						
14	يتسم التقويم النهائي بشمولية لجميع الأهداف.						

إحدى عشرة/ الخصائص السيكومترية للأدوات القياس:

1.أداة تحديد الاحتياجات:

1.1.صدق إستبانة تحديد الاحتياجات:

1.1 .1. صدق المقارنة الطرفية:

لقد تم الاعتماد على صدق المقارنة الطرفية يتمّ حساب صدق المجالات(04) بطريقة الصدق التميزي، حيث يتمّ ترتيب القيم المحصّل عليها من أعلَى الدرجات إلى أدناها، ثم نحسب دلالة الفروق بين (27 %) الدرجات العليا و (27 %) الدرجات الدنيا. **(فيصل خير الزراد1997: 12).**

[يوضح الجدول رقم (4)مجموع صدق المجالات بمعامل الصدق التميزي]

المؤشرات / المتغيرات الإحصائية	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01 دح= 2ن2=16
الدرجات العليا27%	9	87,44	3,43	8,91	2,92	دالة إحصائياً

الدرجات الدنيا27%	**9**	**64,88**	**6,77**			

من خلال الجدول رقم(4) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات العليا بلغ م=(87,44)، وينحرف عن القيم بدرجة ع=(3,43)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجموع الدرجة الدنيا م= (64,88)، وينحرف عن القيم بدرجة ع= (6,77)،أما الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا فوصلت قيمة ت المحسوبة = (8,91). وبالرجوع إلى قيمة ت المجدولة التي بلغت ت = (2,92) عند مستوى دلالة (0.01)، وبدرجة حرية =(16)، وهي قيمة دالة على وجود فروق بين المجموعتين في المجالات الخمسة ومنه فإن الأداة صدق فيما تقيس.

[يوضح الجدول رقم (5) معامل الصدق التميزي للمقارنة الطرفية للمجالات الأربعة]

المجالات	المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01 دح= 2ن2= 16
طرائق التدريس	الدرجات العليا27%	9	21,77	1,71	6,21	2,92	دالة إحصائياً
	الدرجات الدنيا 27%	9	15,77	2,33			
الإدارة والانضباط الصفي	الدرجات العليا27%	9	16,33	1,80	3,39	2,92	دالة إحصائياً
	الدرجات الدنيا 27%	9	11,55	3,81			
إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية	الدرجات العليا27%	9	14,33	0,70	4,33	2,92	دالة إحصائياً
	الدرجات الدنيا 27%	9	10,00	2,91			
التقويم	الدرجات العليا27%	9	35,00	5,72	3,68	2,92	دالة إحصائياً
	الدرجات الدنيا 27%	9	33,00	6,59			

يوضح الجدول رقم (5) الصدق التميزي (المقارنة الطرفية) لمجموع الحاجات التدريبية حيث تم حساب المتوسط الحسابي للمجموعتين، والانحراف المعياري، ومنه تحصلنا على قيمة (ت) المحسوبة في مجال طرائق التدريس ، وبلغ(6,21)، وفي الإدارة والانضباط الصفي (3,39) و إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية(4,33) وفي التقويم (3,68)، وهي قيم أكبر من (ت) المجدولة = (2,92) عند مستوى الدلالة (0.01)، ودرجة حرية (16)، وبالتالي فجميعها دالة ، وصادقة في مجالات الحاجات التدريبية.

2.2.ثبات إستبانة تحديد الاحتياجات:

تم تقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

2.1 .2.ثبات ألفا كرونباخ:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للإستبانة ككل والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

[الجدول رقم(6)يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبيان وكذلك للاستبيان ككل]

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: طرائق التدريس	4	0,28
البعد الثاني: الإدارة والانضباط الصفي	4	0,58
البعد الثالث:إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية	4	0,50
البعد الرابع: التقويم	4	0,37
الاستبانة ككل	16	0,75

يتضح من الجدول أن معاملات ألفا كرونباخ تراوح بين (0,28، 0,58) وأن معامل الثبات الكلي (0,75) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2.2 .2.ثبات التجزئة النصفية:

[يوضح الجدول رقم (7) ثبات التجزئة النصفية للاستبيان الحاجات التدريبية]

المؤشرات الإحصائية / المتغير	معامل الارتباط			
	ر المجدولة	درجة الحرية ن- 2	ر المحسوبة	
			قبل التصحيح بيرسون	بعد التصحيح سبرمان براون
الحاجات التدريبية	0,52	23	0,61	0,75

تم حساب ثبات التجزئة النصفية على عينة استطلاعية والمقدرة ب25 معلم باستخدام طريقة التجزئة النصفية لدرجات المقياس، وتقسيم الدرجات إلى نصفين يتكون النصف الأول من البنود التي تحمل الأرقام الفردية ، بينما يتكون النصف الثاني من البنود التي تحمل الأرقام الزوجية. بعد ذلك ، تم حساب معامل الارتباط بين النصفين، واستخدم في ذلك معامل الارتباط بيرسون ، وبلغ (0.61). وبعد تعديله بمعادلة سبرمان براون ، أصبحت القيمة مساوية لـ (0.75) وهو معامل وعند مقارنة بـ (ر) المجدولة المساوية لـ (0.52)، وهذا يعني أن معامل الثبات ذو دلالة إحصائية. ومنه فإن المقياس ثابت، ونستطيع، الاعتماد عليه في هذه الدراسة.

2.بطاقة الملاحظة:

2.1. صدق بطاقة الملاحظة:

2.2.1. صدق المقارنة الطرفية :

لقد تم الاعتماد على صدق المقارنة الطرفية يتمّ حساب صدق بطاقة الملاحظة بطريقة الصدق التميزي، حيث يتمّ ترتيب القيم المحصّل عليها من أعلَى الدرجات إلى أدناها، تم يتم ترتيب القيم ترتيباً تنزلياً من الاكبر قيمة إلى أصغر قيمة ثم نحسب دلالة الفروق بين (27 %) من الدرجات العليا و (27 %) من الدرجات الدنيا. **(فيصل خير الزراد1997: 23).**

[يوضح الجدول رقم (8) مجموع صدق المجالات بمعامل الصدق التميزي]

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01 دح= 2ن2= 12
الدرجات العليا27%	7	165,71	6,77	10,12	3,05	دالة إحصائياً
الدرجات الدنيا27%	7	117,57	10,59			

من خلال الجدول رقم(8) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات العليا بلغ م=(165,71)، وينحرف عن القيم بدرجة ع=(6,77)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجموع الدرجة الدنيا م=(117,57)، وينحرف عن القيم بدرجة ع= (10,59)،أما الفرق بيم المجموعتين العليا والدنيا فوصلت قيمة "ت" المحسوبة= (10, 12). وبالرجوع إلى قيمة "ت" المجدولة التي بلغت =(3,05) عند مستوى دلالة (0.01)، وبدرجة حرية =(12)، وهي قيمة دالة على وجود فروق بين المجموعتين بطاقة الملاحظة ومنه فإن الأداة صدق فيما تقيس.

2.2. ثبات بطاقة الملاحظة:

تم تقدير ثبات بطاقة الملاحظة على أفراد العينة الاستطلاعية بالطرق التالية:

2.2.1. ثبات نسبة الاتفاق:

ويعني الثبات إلى أية درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها على نفس المجموعة، وتعد طريقة اتفاق الملاحظين في حساب الثبات من أكثر الطرق استخداماً وشيوعاً، وذلك لسهولتها**(صلاح مراد وأمين سليمان ، 2002، 124)** ويتطلب استخدام هذه الطريقة أكثر من ملاحظ، اثنين عادة لملاحظة نفس سلوك المعلم في نفس الوقت وقد قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية لمعلمي المرحلة الابتدائية قوامها (25) معلم وذلك بمساعدة مدير المؤسسة ، بعد تدريبه على كيفية تطبيق بطاقة الملاحظة على هذه العينة تم حساب النسبة المئوية لاتفاق الملاحظين لكل معلم من معلمي العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام معادلة كوبر(***Cooper***).

وبالنظر إلى نسبة الاتفاق بين الباحث ومدير المؤسسة يتبين أنها نسبة مرتفعة، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بينهما (88.2%) وهي نسبة عالية تؤكد صلاحية بطاقة الملاحظة للأداء المهني وفق الاحتياجات التدريبية وصلاحيتها للتطبيق ، وبالتالي خرجت بطاقة ملاحظة للأداء المهني في صورتها النهائية .

تم إعادة ملاحظة(25) معلم للمرحلة الابتدائية من أفراد العينة الذين تم ملاحظتهم من قبل باستخدام نفس بطاقة الملاحظة الأولي دون أي تغيير عليهم بفاصل زمني(15) يوما عن المرة الأولي , وذلك في خلال شهر مارس 2014 م , وتم حساب نسبة الاتفاق بين المرتين عن طريق استخدام المعادلة التالية :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

نتائج ثبات بطاقة الملاحظة

رقم المعيار	المعيار الأساسي	نسبة الاتفاق
الأول	**الإدارة والانضباط الصفي**	**80.35 ٪**
الثاني	**طرائق التدريس**	**73,5 ٪**
الثالث	**إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية**	**75,8 ٪**
الرابع	**التقويم**	**77 ٪**
النسبة المئوية للثبات الكلي لجميع مجالات بطاقة الملاحظة		**75.3 ٪**

[الجدول رقم (9) يبين ثبات نسبة الاتفاق بين المرتين]

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة اتفاق كانت(80.35 ٪) وأقل نسبة اتفاق كانت (73.5 ٪) وهذه النسب تعتبر جيدة , وكانت النسبة المئوية للثبات الكلي لجميع العبارات الموجودة ببطاقة الملاحظة (75.3 ٪) وهي نسبة مقبولة للثبات الكلي لبطاقة الملاحظة.

2.2.2. ثبات ألفا كرونباخ:

وقام الباحث بتقدير ثبات بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات البطاقة ككل والجدول رقم(11) يبين ذلك:

[الجدول رقم(10) يبين قيم معاملات الارتباط لأبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ]

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
الإدارة والانضباط الصفي	15	0,94

طرائق التدريس	7	0,87
إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية	11	0,95
التقويم	8	0,94
الدرجة الكلية للبطاقة	41	0,97

يتضح من الجدول أن معاملات ألفا كرونباخ تراوح بين (0,87، 0,97) يتبين أن قيمت آلفا بلغت (0,97)، وهي دالة عند مستوى (0,01) وهي قيمة عالية تدلل على ثبات جيد لبطاقة الملاحظة.

مما سبق اتضح للباحثان أن بطاقة الملاحظة (موضوع الدراسة) تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يعزز ذلك مصداقية النتائج النهائية التي سيتحصل عليها الباحثان جراء تطبيقه للدراسة.

أثنى عشرة/بناء البرنامج التدريبي أثناء الخدمة القائم على الاحتياجات التدريبية لتحسين مستوى الأداء المهني لدى المعلمين:

استفاد الباحثان من نتائج البحوث والدراسات السابقة من حيث كيفية بناء البرامج، ومن حيث الأساليب والأنماط المستخدمة في إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة ، ومميزات وخصائص هذه البرامج ومن المتفق عليه أن أي برنامج تدريبي له مكوناته وعناصره الأساسية التي يشتمل عليها، ومن ثم بناء البرنامج المقترح في هذه الدراسة وفق خمس خطوات وهي (مرحلة تقدير الاحتياجات، تصميم البرنامج التدريبي، تطوير البرنامج بشكل مفصل، تنفيذ البرنامج للفئة المستهدفة، ومرحلة التقييم والتقويم).

1.مبررات إعداد البرنامج:

بعد الإطلاع على العديد من الكتب والمراجع والدراسات التي تتحدث عن الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة وآليات التدريب عليها ومنها:

- رشدي أحمد طعيمة : المعلم كفاياته إعداده تدريبه ، ط1 ، دار الفكر العربي القاهرة ، مصر. 1999
- .دونلد س أورلش وآخرون: ترجمة ، عبد الله مطر أبو نعبه ، إستراتيجيات التعليم دليل نحو تدريب أفضل ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ط ، عمان ، الأردن . 2003
- السيدة عليوة : تحديد الاحتياجات التدريبية ، ايتراك للنشر والتوزيع ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2001.
- حسين حسنين: الجلسة التدريبية الفعالة من الإعداد حتى القويم ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ، 2003.
- خالد طه الأحمد : تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، العين ، الإمارات العربية المتحدة، 2005.
- عبد الباسط الفقيه، بناء برنامج تدريبي لتنمية بعض كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء احتياجاتهم التدريبية أثناء الخدمة 2003
- دراسة كريمة الكحلاني، تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في التعليم الأساس،2005 واستطلاع أراء المشرفين التربويين المختصين في المناهج و طرائق التدريس وعلوم التربية وعلم النفس التربوي
- ومعلمي ذوي خبرة، استطاع الباحثان أن يحدد المبررات التالية التي دعته لإعداد البرنامج:

- بناء برنامج تدريبي يعتمد على تطوير الاحتياجات التدريبية اللازمة والضرورية لإعداد المعلم، على أن يكون مؤهلاً لمزاولة مهنة التدريس.
- إعداد قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلم في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين لسنة 2016،2017 تكون أداة لتقييم المعلم.

2.فلسفة البرنامج:

يعتمد البرنامج المعد في تدريبه بشكل عام على استخدام أنماط وطرق متعددة في التدريس مثل:

- استخدم الباحثان مجموعات العمل كإستراتيجية أساسية يتم من خلالها استخدام فنيات المناقشة والحوار والتطبيق العملي والميداني للأداء المهني في جلسات تدريبية خلال الجلسات.
- إتباع أسلوب المحاضرة الفعالة من خلال الاستعانة وتوظيف جهازي العروض التوضيحية، الحاسوب (***lap top***) وجهاز العرض(***Data Show***)
- استخدام أسلوب النمذجة والتقليد والمحاكاة.
- التدعيم الايجابي.
- التعزيز.

3.أهداف البرنامج:

3.1..الهدف العام للبرنامج: تحسين الأداء المهني للمعلمين في بعض المجالات(الإدارة والانضباط الصفي، طرائق التدريس، إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، التقويم) بالمرحلة الابتدائية.

3.2.الأهداف الخاصة للبرنامج:

- تقديم تعريف بالبرنامج و أهدافه وأهميته.
- تبصير المعلمين بأهمية الاحتياجات التدريبية في تحسين الأداء المهني لديهم وضرورة إتقانها.
- تدريب المعلمين على مجموعة هامة وضرورية من الاحتياجات اللازمة للقيام بالعملية التعليمية بصورة جيدة.
- تنمية الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين وذلك في جانبين.
- الأول: المعلومات النظرية الهامة التي سيقدمها البرنامج حول الاحتياجات التدريبية.
- الثاني: التدريبات العملية والتطبيقية لهذه الاحتياجات أثناء تنفيذ جلسات البرنامج.
- تقديم برنامج مقترح لتحسين هذه الاحتياجات مما يمكن الاستفادة منه على مستوى أوسع وأشمل.
- الوقوف على مدى فاعلية جلسات البرنامج التدريبي في تحسين الأداء المهني لدى المعلمين.
- الفئة المستهدفة: معلمي المرحلة الابتدائية والبالغ عددهم100 .
- العينة التي سيطبق عليها البرنامج:(12) معلم ومعلمة من عدد جلسات البرنامج:(30) جلسة.
- المدة الزمنية للجلسة الواحدة : ساعة ونصف تقريباً.
- مكان الجلسة: قاعة الاجتماعات للمعلمين بمدرسة البوطي ومدرسة البشير الابراهيمي بقصر الحيران لولاية الأغواط

4.محتوى البرنامج:

4.1. التصور النظري للبرنامج:

استخدم الباحث برنامجاً تدريبياً يستند في إطاره النظري وكذلك في خطواته التدريبية إلى النظرية السلوكية المعرفية والنظرية العقلانية.

ويهدف الباحث من خلال هاتين النظريتين إلى:

- تعديل المعلومات الخطأ حول ماهية بعض المهارات و التداخل فيما بينها.
- إكساب المعلمين المعلومات النظرية السليمة حول هذه الاحتياجات التدريبية.
- إتقان المعلمين لهذه الاحتياجات من خلال التمرين والتدريب العملي عليها.

4.2. أسس اختيار محتوى البرنامج: تم اختيار محتوى البرنامج وفقاً للأسس التالية:

- أن يكون متناسقاً مع الأهداف.
- أن يكون قابلا للتقويم.
- أن يكون متنوعاً.
- يحقق نمو الاحتياجات التدريبية المحددة.

4.3.موضوعات البرنامج:

الاحتياجات التدريبية وتشتمل على ما يلي وهي:

أ.المجال الأولى: طرائق التدريس: طريقة التعلم التعاوني، طريقة الاستكشاف (الاستقصاء)، طريقة التعلم باللعب، طريقة الأناشيد والقصة.

ب. المجال الثاني: الإدارة والانضباط الصفي: إدارة وتنظيم البيئة المادية الصفية.، إدارة وتنظيم البيئة الصفية، حل مشكلات الانضباط الصفي، إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه.

ج. المجال الثالث: إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية: (المجسمات،و العينات) التعليمية،إنتاج واستخدام المحاكاة واللعب الدرامي، إنتاج واستخدام الألعاب التربوية، إنتاج واستخدام الدمى (العرائس).

د. المجال الرابع: التقويم: يختار أدوات التقويم التي تتناسب وأهداف الدرس، يستخدم التقويم (التشخيصي، التكويني، الختامي) أثناء التدريس ، يناقش التلاميذ في أخطائهم مع تزودهم بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم أثناء التقويم. توظف نتائج عملية التقويم في تحسين عملتي التعليم التعلم،

4.4. طرق اختيار العينة:

قام الباحثان باختيار العينة بالطريقة القصدية مراعياً في ذلك أن تكون العينة من منطقة واحدة وذلك لإمكانية تطبيق الدراسة والبرنامج التدريبي بدون عوائق، حيث يصعب تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على المعلمين من مناطق جغرافية مختلفة، خاصة وأن العينة سوف يتم متابعتها على ثلاث مراحل وهي : (قياس قبلي، البرنامج التدريبي وجلساته، القياس البعدي، القياس التتبعي).

5.4. الأدوات والوسائل التعليمية التعلمية: :

- جهاز الكمبيوتر وكذلك جهاز دداتشو جهاز عرض البيانات(***Data Show***).
- أقراص مدمجة (***CD***).

- المادة العلمية المطبوعة التي ستوزع على المشاركين حول مجالات الاداء المهني للمعلمين.
- تقديم نماذج عملية من قبل كل مجموعة في نهاية الجلسة.
- استخدام لوحات البوستر والأقلام الخاصة التي ستناقش كل مجموعة أفكارها باستخدامها.
- استخدام اللوح الأبيض(***drBoaetiWh***) والأقلام الخاص لذلك.
- بعض اللوحات والرسومات التوضيحية (كاريكاتير).
- بعض الكتب لتدريب عينة الدراسة على تطبيق الاحتياجات التدريبية التي عرضت عليهم.

6.4. الأنشطة التعليمية التعلمية:

لقد اشتمل البرنامج على العديد من الأنشطة والمواد التعليمية المتنوعة التي يمكن للمعلمين أن يمارسها لتساعدهم على اكتساب الاحتياجات التدريبية، يمكن إجمال هذه الأنشطة في:

- تدريبات وتمارين مختلفة تتخلل الدروس أثناء تدريس البرنامج،بحيث تساعد المعلم على التقدم في دراسة البرنامج، والأسئلة النهائية في نهاية كل درس معرفة مدى تمكن المعلم من الأداء المطلوب.
- توفير التغذية الراجعة لاستجابات المتعلمين أثناء دراسة دروس البرنامج.
- المناقشات واللقاءات التي تعقد بين المتعلمين والقائم على تنفيذ البرنامج لمناقشة مدى تقدم المتعلمين والإجابة على التساؤلات والقضايا التي تحتاج إلى توضيح ومناقشة.
- الزيارات الميدانية التي يقوم بها القائم على تنفيذ البرنامج للمعلمين بعد تنفيذ الاحتياجات التدريبية وتقويم أدائهم من خلال استخدام بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحثان.
- الاستفادة من التقنيات التربوية في مشاهدة أفلام ترتكز على الاحتياجات محددة (كعرض دروس توضيحية لبعض المعلمين المميزين).
- .تنفيذ المتعلمون للاحتياجات التدريبية بشكل أدائي عملي، وعقد جلسات التحليلية للأداء المهني للمعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة،ثم إعادة تنفيذ الاحتياجات مرة أخرى للوصول إلى المستوى المطلوب من الإتقان.

7.4. التصميمات التجريبية:

طبق البرنامج على(12) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية كاختبار قبلي وبعد تطبيق جلسات البرنامج التدريبي تم تطبيق الاختبار البعدي والمقارنة بين الأداء المهني لدى المعلمين قبل وبعد التجربة وبعدة مدة شهرتم تطبيق الاختبار التتبعي.

5. مراحل تطبيق البرنامج:

يمر البرنامج بأربع مراحل هي كالتالي:

5.1.مرحلة البدء (مرحلة التحضير):

وتشمل الجلسات الأول للبرنامج التدريبي، والتي يتم من خلالها التعارف بين الباحثان والمشاركين و الحديث عن أهداف البرنامج وماهيته، وتوقعات المشاركين نحوه، ومن ثم التحضير للدخول لعمق الجلسات التدريبية حول المهارات التدريبية.

5.2.مرحلة الانتقال:

ويتم خلالها الحديث عن مشكلة الدراسة الأساسية وهي الاحتياجات التدريبية ، وماهيتها وأهميتها بالنسبة للمعلمين وضرورة إتقانها.

5.3.مرحلة العمل البناء:

وهي المرحلة التي يتم من خلالها تعديل الأفكار الخطأ حول ماهية الاحتياجات التدريبية وكذلك تعديل بعض الأساليب الغير سليم في تطبيقها، ومن ثم التدريب على تحسين الأداء المهني وفق تلك الاحتياجات بتطبيق ذلك عملياً .

5.4.مرحلة الإنهاء:

وهي مرحلة الأخيرة حيث يتم التأكيد من الوصول للأهداف الرئيسة للبرنامج والوصول إلى النتائج المرجوة، وذلك باستخدام أساليب ووسائل التقييم المناسبة.

6.أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج:

يهدف البرنامج الحالي إلى تطوير الأداء المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية، ونظراً لأهمية عملية التقويم فإنه يقترح إتباع الأساليب التالية في تقويم البرنامج المقترح.

6.1.تقويم قبلي: الذي تم إجراؤه في بداية البرنامج التدريبي وقبل شرح أي جزء من المحتوى العلمي، وتم ذلك من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة للأداء لقياس المعرفة العلمية التي تمتلكها أفراد عينة الدراسة عن الاحتياجات التدريبية لموضوع الدراسة.

6.2.تقويم بعدي(ختامي): ويتم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وبعد أن يصل المعلمين إلى المستوى المطلوب لإتقان الحاجة، يتم تطبيق الاختبار البعدي.

أ.بطاقة ملاحظة للأداء المهني التي يتضمنها البرنامج يمكن من خلالها ملاحظة مدى تحسن الأداء المهني للمتعلمين من خلال ملاحظة أدائهم قبل تنفيذ البرنامج ثم ملاحظة الأداء بعد تنفيذ البرنامج.

6.3. تقويم تتبعي: يتم تقويم الأداء بعد مدة شهر من تطبيق الاختبار البعدي لمعرفة مدى احتفظ المعلم على الأداء المهني لديه وتطويره لحاجاته التدريبية.

ثلاثة عشرة/إجراءات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على الخطوات التالية:

أ.وضع إطار عام للدراسة، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والاتجاهات المعاصرة والحديثة والدراسات السابقة ذات العلاقة بالاحتياجات التدريبية للاستفادة منها في بناء إطاري الدراسة (النظري و الإجرائي).

ب. إعداد إستبانة الاحتياجات التدريبية اللازمة من خلال استشارة المختصين والمشرفين التربويين والمعلمين.

ج.إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مدى ممارسة أفراد العينة للاحتياجات التدريبية بشكل عملي مهني.

د.ومن ثم تم تطبيق بطاقة الملاحظة على (24) معلم ومعلمة بين (12) للمجموعة الضابطة و (12) للمجموعة التجريبية لقياس مدى ممارستهم للاحتياجات التدريبية عملي مهني كاختبار قبلي.

هـ.وبناء على النتائج التي تم الحصول عليها من بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة، قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي.

و. ومن تم إعداد مخطط زمني لآلية تنفيذ البرنامج، حيث طبق البرنامج لمدة(30) جلسة خلال(16) أسبوعاً مقسمة على النحو التالي:

- الجلستين الأول والثاني سيكون هدفها هو التمهيد للبرنامج وتوضيح الهدف من هذا البرنامج لأفراد العينة، بالإضافة إلى تطبيق الاختبار القبلي عليهم.
- الجلسات من الثالثة لغاية السبعة والعشرين: تمثلت بتنفيذ البرنامج التدريبي (25) لقاء.
- الجلسات الثامنة والتاسعة والعشرين والثلاثين: تمثلت بتقييم البرنامج (اختبار بعدي)، لمعرفة مدى فاعلية البرنامج، من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة كاختبار بعدي، لمقارنة نتائج الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

ز. وبعد مدة زمنية تقدر بشهر تم تطبيق بطاقة الملاحظة على (12) معلم ومعلمة للمجموعة التجريبية كاختبار تتبعي.

أربعة عشرة/الأساليب الإحصائية:

إجراء المعالجات الإحصائية وتحليل النتائج ثم الإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشة نتائجها عبر استخدام مجموعة الحزم الإحصائية (***spss***)، وفق الأساليب الإحصائية التالية:

1. التكرارات، والنسب المئوية؛ لمعرفة خصائص عينة البحث.
2. معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبيان للاحتياجات التدريبية وبطاقة الملاحظة.
3. معامل الارتباط بيرسون (التجزئة النصفية) لحساب ثبات الاستبيان للاحتياجات التدريبية.
4. نسبة الاتفاق لحساب ثبات بطاقة الملاحظة.
5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال؛ لترتيب الاحتياجات التدريبية.
6. اختبار T-Test حيث استخدم للأغراض التالية:

من أجل قياس دلالة الفروق والمتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة للعينة فقد تم حساب صدق الاستبيان وبطاقة الملاحظة (صدق المقارنة الطرفية).

7. اختبار مان وتني(***Mann Whitney Test***) للعينات المستقلة الصغيرة الحجم وذلك للمقارنة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي وهو مقياس لابارامتري يقيس الدلالة الإحصائية عن طريق إيجاد قيمة (U) لمجوع الرتب ومقارنتها مع (U) الجدولية.
8. اختبار ولكوكسون (***Welcoxon***): للعينات المرتبطة والمستقلة وهو مقياس لا بارامتري للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي والتتبعي ويقيس الدلالة عن طريق إيجاد قيمة (W) لأصغر القيم السلبية والايجابية ومقارنتها مع قيمة (W) الجدولية (القيمة الحرجة).

خمسة عشرة /عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات:

أولاً/ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية تمثلت في (طرائق التدريس، الإدارة والانضباط الصفي، إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، التقويم).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً (الجدول رقم6)

[يوضح الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً]

الرتبة	رقم المجالات	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3	1	طرائق التدريس.	13,48	2,27
2	2	الإدارة والانضباط الصفي.	14,68	3,38
4	3	إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.	12,84	2,45
1	4	التقويم.	16,44	2,69
للأداة ككل			14,36	2,69

يظهر الجدول رقم (11) أن مجال التقويم جاء في المرتبة الأولى من حيث الحاجة التدريبية بمتوسط حسابي يقدر بـ (16,44)، ثم مجال الإدارة والانضباط الصفي المرتبة الثانية بمتوسط حسابي يقدر بـ(14,68)، وجاء مجال طرائق التدريس المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي يقدر ب (13,48)، بينما احتل مجال إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي يقدر بـ(12,84)، أظهرت النتائج أن مجالات الدراسة حصلت على متوسطات تراوحت بين (12,84-16,44)، وهذا يشير إلى أن الاحتياجات التدريبية التي اشتملت عليها الدراسة بمجالاتها إنما تشكل احتياجات حقيقية للمعلمين، وهذا ما أكدت عليه وزارة التربية الوطنية في توجهها لعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة والتي تشمل جميع مدخلات العملية التربوية، وهذه النتيجة اتفقت مع معظم الدراسات المشابهة مثل دراسة: **(القطاونة، 2000: 20)**.

[يوضح الجدول رقم(12)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الأول/طرائق التدريس مرتبة تنازليا]

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3	1	استخدام طريقة التعلم التعاوني (العمل الجماعي).	3,6800	0,789
1	2	استخدام طريقة التعلم بالاكتشاف.	3,9200	1,098
4	3	استخدام طريقة التعلم باللعب.	3,1200	0,997
2	4	استخدام طريقة الأناشيد والقصة.	2,7600	1,111
للأداة ككل			3,3700	0,998

يوضح الجدول رقم (12) ترتيب الاحتياجات التدريبية الطرائق التدريس بشكل التالي : طريقة التعلم بالاكتشاف جاءت في المرتبة الأول من حيث الحاجة إليها بمتوسط حسابي يقدر بـ(3,9200) ثم في المرتبة الثانية طريقة الأناشيد والقصة بمتوسط حسابي يقدر بـ (2,7600) وفي المرتبة الثالثة طريقة التعلم التعاوني بمتوسط حسابي يقدر بـ (3,6800) وفي المرتبة الرابعة طريقة التعلم باللعب بمتوسط حسابي يقدر بـ (3,1200) من خلال هذا الترتيب تتضح لنا مدى الحاجة الملحة لطرائق التدريس من طرف المعلم والتي ترتب أهميتها لديه حسب الأولوية في استخدمها داخل غرفة الصف وأن المتوسط الحسابي لإجابة أفراد عينة الدراسة للمجال الأول/ طرائق التدريس تراوح بين (3,9200-3,1200).

[يوضح الجدول رقم(13)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الثاني/الإدارة والانضباط الصفي مرتبة تنازلياً]

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	1	إدارة وتنظيم البيئة المادية الصفية.	3,4000	0,898
2	2	إدارة وتنظيم البيئة الصفية النفسية الاجتماعية .	3,7200	0,964
3	3	حل مشكلات الانضباط الصفي.	3,7200	1,083
1	4	إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه.	3,8400	0,928
للأداة ككل			3,6700	0,968

يوضح الجدول رقم (13) ترتيب الاحتياجات التدريبية للإدارة الصفية بشكل التالي: إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه جاءت في المرتبة الأول بمتوسط حسابي يقدره ب (3,8400) وفي المرتبة الثانية إدارة وتنظيم البيئة الصفية النفسية بمتوسط حسابي يقدره ب (3,7200) وفي المرتبة الثالثة حل مشكلات الانضباط الصفي بمتوسط حسابي يقدره ب (3,7200) وفي المرتبة الرابعة إدارة وتنظيم البيئة المادية الصفية.بمتوسط حسابي يقدره ب (3,4000) ومن خلال هذا الترتيب تتضح لنا مدى الحاجة الملحة الإدارة الانضباط الصفي فمن خلال معدل المتوسط الحسابي الذي يتراوح مابين (3,8400 -3,4000) تتضح أهميتها لدى المعلمين .

[يوضح الجدول رقم (14)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الثالث/إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً]

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	إنتاج واستخدام (المجسمات والعينات) التعليمية.	4,0000	0,852
4	2	إنتاج واستخدام المحاكاة واللعب الدرامي.	2,8400	1,051

2	3	إنتاج واستخدام الألعاب التربوية.	3,0000	0,804
3	4	إنتاج واستخدام الدمى (العرائس).	3,0000	0,942
للأداة ككل			3,2100	0,912

يوضح الجدول رقم (14) ترتيب الاحتياجات التدريبية للإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بشكل التالي: إنتاج واستخدام (المجسمات والعينات) التعليمية جاءت في المرتبة الأول بمتوسط حسابي يقدر ب (4,0000) وفي المرتبة الثانية إنتاج واستخدام الألعاب التربوية بمتوسط حسابي يقدر ب (3,0000) وفي المرتبة الثالثة إنتاج واستخدام الدمى (العرائس) بمتوسط حسابي يقدر ب (3,0000) وفي المرتبة الرابعة إنتاج واستخدام المحاكاة واللعب الدرامي بمتوسط حسابي يقدر ب (2,8400) من خلال هذا الترتيب تتضح لنا مدى الحاجة الملحة للإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية فمن خلال معدل المتوسط الحسابي الذي يتراوح مابين (2,8400-4,0000)تتضح أهمية الوسائل لدى المعلمين باختلاف درجة الحاجة.

[يوضح الجدول رقم(15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الرابع/التقويم مرتبة تنازلياً]

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	1	يختار أدوات التقويم التي تتناسب وأهداف الدرس.	3,7600	1,181
3	2	يستخدم التقويم (التشخيصي، التكويني، الختامي) أثناء التدريس.	4,1600	0,787
1	3	يناقش التلاميذ في أخطائهم مع تزودهم بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم أثناء التقويم.	4,4400	0,700
4	4	توظف نتائج عملية التقويم في تحسين عملتي التعليم التعلم.	4,0800	0,895
للأداة ككل			4,1100	0,890

يوضح الجدول رقم (15) ترتيب الاحتياجات التدريبية التقويم بشكل التالي: يناقش التلاميذ في أخطائهم مع تزودهم بالتغذية الراجعة جاءت في المرتبة الأول بمتوسط حسابي يقدره ب (4,4400) وفي المرتبة الثانية يختار أدوات التقويم التي تتناسب وأهداف الدرس بمتوسط حسابي يقدره ب (3,7600) وفي المرتبة الثالثة يستخدم التقويم (التشخيصي، التكويني، الختامي) أثناء التدريس بمتوسط حسابي يقدره ب (4,1600) وفي المرتبة الرابعة توظف نتائج عملية التقويم في تحسين عملتي التعليم التعلم. بمتوسط حسابي يقدره ب

(4,0800) وخلال هذا الترتيب تتضح لنا مدى الحاجة الملحة للتقويم فمن خلال معدل المتوسط الحسابي الذي يتراوح مابين (2.90،3.45) تتضح أهمية التقويم باختلاف درجة الحاجة.

بناء على نتائج اختيار الفرضية الأولى تم التوصل إلى أن :**الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية تمثلت في (التقويم ،الإدارة والانضباط الصفي، طرائق التدريس، إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية،).** بهذا الترتيب.

وهذه النتيجة تتمشى بعض الشيء مع دراسة (**ريموند 1999 ondRaym**) توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية وبين تقدير مديري المدارس في مجالات أربعة هي: التخطيط، والتفاعل الصفي، وإدارة الصف، وتحسين المهارات الضرورية لصالح المعلمين الذين هم بحاجة لهذه المجالات إضافة إلى دراسة (**عبد الرحمن ردمان،2000**) توصلت أن كل مجال من هذه المجالات(المنهج وأهدافه ، التعامل مع القوى المشاركة في العملية التربوية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم)،يمثل حاجات ضرورية، وملحة لمعلمي التربية الإسلامية.

وأشارت دراسة (**كريمة الكحلاني، 2005**) الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر الموجهين تنازليا، وتبدأ بمجال طرق وأساليب التدريس ،ثم إدارة الصف وضبطه، ثم مجال الوسائل التعليمية، ثم مجال التقويم، ثم مجال التخطيط اليومي، وأخيرا مجال التخطيط للتدريس، وأخذت نفس الترتيب من وجهة نظر المعلمين من حيث الأولوية، كما بينت دراسة (**الكوري ،2006**) أن الاحتياجات التدريبية ستة مجالات هي: المعرفة المهنية، والتخطيط لتعليم اللغة العربية وتعلمها، واستراتيجيات التدريس والتعلم، وإدارة الصف، والوسائل والتقنيات التعليمية، والتقويم، مرتبة وفق احتياجاتها لدى المعلم.

كما أشارت دراسة (**جنيلدا كيرل،1976**) أن الاحتياجات التي عبر عنها معلمو المرحلة الابتدائية مايلي:(التخطيط للبرامج الدراسية، كيفية قياس تقدم التلاميذ، تحديد الأهداف والأنشطة لتحسين النمو المهني، كيفية تنظيم الوقت).

وفي دراسة (**إخلف الطراونة،وزملائه، 2002**) بينت أن على وجود حاجات تدريبية في جميع المجالات الدراسية وتم التوصل إلى تصميم برامج تدريبية للمعلمين في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين في جميع المجالات بغض النظر عن خبراتهم ومؤهلاتهم الأكاديمية.

وفي دراسة (**هجران، 2003**) استخلصت النتائج التالية:

- تدريب المعلمين على تحديد احتياجاتهم التدريبية أو تجريب البرنامج المقترح لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات.
- ضرورة إعادة النظر في محتوى البرامج التدريبية الحالية التي تنفذها وزارة التربية الوطنية لتلبي حاجات المعلمين.
- إكساب المعلمين معارف علمية ومهنية جديدة في مجال تخصصاتهم.
- متابعة أثر البرنامج التدريبي بعد تصميم المقررات اللازمة للموضوعات.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة من وجهة نظر المعلمين لمعرفة أي التدريب وفق حاجاتهم.

ثانياً/ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية والضابطة على القياسين القبلي و البعدي للأداء المهني.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون اللابارمتري (**Wilcoxon,T**) للتعرف على دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية، وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين درجات المعلمين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقيمة " Z" في القياسين القبلي والبعدي.

[يوضح الجدول رقم (16) نتائج اختبار ويلكوكسون اللابارامتري للتعرف إلى الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في الأداء المهني بين القياسين القبلي والبعدي (ن=12)]

	الرتب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
الأداء المهني	الرتب السالبة	1	133,83	21,87	12,00	12,00	-2,12	دالة إحصائياً عند
	الرتب الموجبة	11	149,25	50,31	6,00	66,00		
	الرتب المتساوية	12						0,034

نلاحظ من الجدول رقم (16) أنه تم استخدام اختبار ويلكوكسون (W) لمعرفة دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي في درجة الأداء المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية فظهر القيمة الحرجة (Z) المحسوبة للأداء المهني بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية ب (2,12-) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,034) وعليه يتم قبول الفرضية البديلة ورفض الفرضية الصفرية من قبل الباحث.

مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي للأداء المهني لصالح البعدي من خلال مقارنة بين الرتب الموجبة (11) أكبر من الرتب السالبة (1) وتأكيد ذلك عند المقارنة بين المتوسط الحسابي للقياس القبلي المقدر ب(133,83) والمتوسط الحسابي للقياس البعدي المقدر ب (149,25).

وتتفق هذه الدراسة مع ما أشار(**أسامة حسن معاجيني** 1996) حول أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الابتدائية ولقد أسفرت على النتائج التالية:

أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمات القبلية والبعدية، لصالح التقدير البعدي مما يدل على أن البرنامج التدريبي له تأثير في التقديرات وأن لبرامج التدريب أثناء الخدمة أثار إيجابية وأدوار فعالة في تنمية قدرات المعلمين.

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة(**فتيحة اللولو 2001**)حول أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات على النمو المهني لطلبة العلوم بكليات التربية بغزة على وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء التدريسي في كفايات التفاعل

الصفي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على النمو المهني لطالبات المجموعة التجريبية عن قريناتهن في المجموعة الضابطة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة(منال نجم، 2010) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العلمية لدى الطلبة المعلمين في قسم الدراسات الاسلامية، وأظهرت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائياً في متوسط التقديرات التقويمية على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التربية العلمية في القياس البعدي.

[يوضح الجدول رقم (17) نتائج اختبار ويلكوكسون اللابارامتري للتعرف إلى الفروق بين درجات المجموعة الضابطة في الأداء المهني بين القياسين القبلي والبعدي(ن=12)

القياس	الرتب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
الأداء المهني	الرتب السالبة	0	138,00	23,79	0,00	0,00	0,000	غير دالة إحصائياً عند
	الرتب الموجبة	0	138,00	23,79	0,00	0,00		
	الرتب المتساوية	12						1,000

نلاحظ من الجدول رقم (17) أنه تم استخدام اختبار ويلكوكسون (W) لمعرفة دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي في درجة الأداء المهني لدى أفراد المجموعة الضابطة فظهر القيمة الحرجة (Z) المحسوبة للأداء المهني بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية ب (0,000) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (1,000) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة من قبل الباحث.

مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة الضابطة على القياسين القبلي و البعدي للأداء المهني.

وعند مقارنة بين الرتب السالبة والرتب الموجبة يتبين أن لا توجد فروق بالإضافة إلى التساوي في المتوسطات الحسابي مما يأكد قبول الفرضية الصفرية.

ثالثاً/ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على القياس البعدي للأداء المهني لصالح المجموعة التجريبية.

[جدول (18) يوضح نتائج اختبار "مان ويتني" اللابارمتري للتعرف إلى الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الأداء المهني في القياس البعدي(ن=24)]

العينات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني (U)	مستوى الدلالة
العينة التجريبية	12	150,25	24,40	15,83	190,00	32,000	0,021
العينة الضابطة	12	1,50	0,51	9,17	110,00		
المجموع	24						

يتبين من الجدول رقم (18) كما تم استخدام اختبار مان وتني (U) لمعرفة دلالة الفروق في القياسين البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجة الأداء المهني فظهر القيمة الحرجة (U) المحسوبة للأداء المهني ب(32,000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,021) مما يشير إلى وجود فروق جوهرية في درجات معلمي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الأداء المهني للقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال مقارنة عند المقارنة بين المتوسط الحسابي للعينة التجريبية المقدر ب(150,25) والمتوسط الحسابي للعينة الضابطة المقدر ب (1,50).

ويرى الباحث بناء على النتائج التي ظهرت، أن ذلك التطور يشير إلى أن تنفيذ البرنامج المقترح أدى إلى تطوير الأداء المهني لدى المعلمين لكلا الجنسين بالتساوي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تطويرالاحتياجات التدريبية الأربع، حيث كانت نتائج الجنسين متعادلتين، ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى جو الحرية في تطبيق البرنامج..

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (**رمضان صالح رمضان ولطفي عمارة مخلوف، 1989 ،20**) حول أثر برنامج تدريبي للتدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية على فهمهم لبعض المفاهيم الرياضية والتي يبنت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الملتحقة وغير الملتحقة بالبرنامج التدريبي، في صالح المرحلة الأولى من اختبار المفاهيم الرياضية.

رابعاً/ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للأداء المهني.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي (ن=12) في القياس البعدي ومتوسط درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي على بطاقة ملاحظة الأداء المهني بأبعاده ودرجته الكلية، وذلك باستخدام اختبار ولكوكسن للدلالة اللابارامترية لإيجاد دلالة الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

[يوضح الجدول رقم (19) نتائج اختبار ويلكوكسون اللابارامتري للتعرف إلى الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في الأداء المهني بين القياسين البعدي والتتبعي(ن=12)]

القياس	الرتب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
الأداء المهني	الرتب السالبة	0	165,00	21,62	0,00	0,00	0,000	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	0	165,00	21,62	0,00	0,00		
	الرتب المتساوية	12						

نلاحظ من الجدول رقم (19) أنه تم استخدام اختبار ويلكوكسون (W) لمعرفة دلالة الفروق في القياسين البعدي والتتبعي في درجة الأداء المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية فظهر القيمة الحرجة (Z) المحسوبة للأداء المهني بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية ب (0,000) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (1,000) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة من قبل الباحث.

مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية على القياسين البعدي و التتبعي للأداء المهني وعند مقارنة بين الرتب السالبة والرتب الموجبة يتبين أن لا توجد فروق بالإضافة إلى التساوي في المتوسطات الحسابي مما يأكد قبول الفرضية الصفرية.

ويضيف الباحث إلى أنه لا يوجد فروق بين متوسط درجات معلمي (ذكور، إناث) في القياس البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، يؤكد هذا على أن المعلمين حافظو على الكم المعرفي الذي تلقوه من البرنامج ولم يفقدوه، لأن البرنامج أوصل مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات بنمط الفهم أكثر من تركيزه على الحفظ مما أدى إلى طول فترة بقائها والتي تقاس ضمن المنهج العلمي.

نتائج الدراسة:

1.الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية تمثلت في (الإدارة الانضباط الصفي، طرائق التدريس، إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، التقويم). بهذا الترتيب.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء المهني بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في المجموعة التجريبية .

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء المهني بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في المجموعة الضابطة.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على القياس البعدي للأداء المهني لصالح المجموعة التجريبية.

5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للأداء المهني.

توصيات واقتراحات:

يمكن إجمال القول أن البرنامج التدريبي الذي تعرضت إليه المجموعة التجريبية كان له الأثر الواضح والدال إحصائياً في المجال الأدائي ويرجع الباحثان ذلك إلى :

1. الإقبال الذي أظهره المعلمين وشعر به الباحث من تعاملهم الفعال مع البرنامج.
2. المشاركة الجادة من قبل المعلمين وشعر به الباحث من تعاملهم الفعال مع البرنامج.
3. التنوع في استخدام الوسائل التقنية الحديثة في التدريب كجهاز العرض (C.D.L)، وجهاز حاسوب محمول (LAP TOP)، وعروض مصممة على برنامج (Power point)، وبعض عروض الدروس التوضيحية المشهود بها من قبل المشرفين التربويين.
4. الجهد المبذول في إعداد البرنامج ساعد على تحقيق البرنامج لأهدافه.
5. العلاقة الودية القوية التي كانت بين الباحث وأفراد العينة (المعلمين).
6. توزيع الدروس من قبل الباحث على المعلمين بعد إنهاء كل لقاء.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بما يلي:

- الإفادة من قائمة الاحتياجات التي أسفر عنها البحث في إعداد بطاقات ملاحظة لتقويم أداء معلمي المرحلة الابتدائية.
- تنفيذ البرنامج المُقترح لمعلمي المرحلة الابتدائية والاستفادة منه؛ لتطوير احتياجاتهم وتنميتها.
- تقديم الحوافز المادية، والمعنوية لمعلمي المرحلة الابتدائية؛ لحضور الدورات التدريبية.
- دراسة احتياجات معلمي المرحلة الابتدائية الجدد في مجال الاحتياجات التدريبية وملاحقة كل جديد فيها؛ فالاهتمام بأداء المعلم ضروري لإجادة دوره التدريسي والتعليمي بمهارة فائقة.
- تطوير نظام الإشراف التربوي للمعلمين وفقاً لمبدأ الكفايات الذي ينص على ضرورة الاهتمام بجانبي المعرفة والأداء عند تقويم أداء المعلمين السنوي.
- ضرورة عقد لقاءات علمية متكررة مع معلمي المرحلة الابتدائية ومديري المدارس ومفتشين، وذلك لاطلاعهم على ما يستجد من اتجاهات وأساليب في مجال التدريب؛ مما يسهم في تضييق الفجوة بين ما يتم تعليمه في برامج التدريب في أثناء الخدمة وما يُمارس فعلاً في المدارس.
- ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة هدفها تنمية الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية، ويمتد هذا التدريب العربية التي يقوم المعلمون الحاليون بتنفيذها في المدارس الثانوية بالجزائر.

الاقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحثان إجراء الدراسات والبحوث التالية:

1. بناء برامج تدريبية وتعليمية لتنمية الأداء المهني في المباحث الدراسية المختلفة في ضوء احتياجات المعلمين التدريبية وواقع المجتمع ومتطلبات وتحديات العصر.
2. بناء برامج تتناول الاحتياجات التدريبية التالية:(طرائق التدريس، الإدارة والانضباط الصفي، إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، التقويم) التي تم رصد الاحتياج التدريبي إليها.
3. إجراء دراسات ترصد الاحتياجات التدريبية في كافة المراحل والمباحث المختلفة.

4. إجراء دراسات ميدانية للتعرف على واقع تطبيق وتحسين الأداء المهني ومعوقات تطبيقية.

المراجع :

1. عبد الباري إبراهيم درة ،(2003) **تكنولوجيا الأداء البشرى في المنظمات،الأسس النظري ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة** ، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

2. .فيصل محمد خير الزراد(1997) **مشكلات المراهقة و الشباب**, ط 1, دار النفائس، بيروت

3. عبد الباري إبراهيم درة ، **تكنولوجيا الأداء البشرى في المنظمات،الأسس النظري ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة** ، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، القاهرة ، 2003م.

4.بدوي أحمد و مصطفى محمد (1984)، **معجم مصطلحات القوى العاملة**، مؤسسة بين الشباب ، الإسكندرية.

5.عبد الباري درة وزهير صباغ،(1990)، **إدارة القوى البشرية**، منحى نظمي، الأردن، دار الندوة للنشر والتوزيع.

6.الكوري، عبد الله علي (2006). **الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(110)، يناير 2006م، كلية التربية، جامعة عين شمس،135– 164.

7.زيدان محمد مصطفى (1981) **الكفايات الإنتاجية للمدرس**،ط1 دار الشروق جدة.

أسامة حسن معاجيني،(1996) **أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الابتدائية**

8.رمضان صالح رمضان ولطفي عمارة مخلوف،(1989) **أثر برنامج تدريبي للتدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية**

9.كريمة الكحلاني،(2005) **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في التعليم الأساسي**

10.إخليف الطراونة،وزملائه،(2002) **الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين، ومدري المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية في البحرين**

11.ردمان (،2000)**تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية".**

12.القطاونة،(2000) **أهمية الكفايات التدريبية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية**

13.ريموند، raomnd،(1999) **تقدير المعلمين لحاجاتهم التعليمية أثناء الخدمة في مدارس ولاية كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية "**

14.جنيلدا كيرل ،(1976) **احتياجات النمو المهني للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة**

..Boone, E .J, Hall, INC, 1985- ,**Developing Program in Adult Education** , .London, Prentice

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

كلية العلوم الاجتماعية

جامعة عبد الحميد ابن باديس(مستغانم)

قسم علم النفس ل.م.د

واقع تدريب أساتذة التعليم المتوسط أثناء الخدمة في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية

إسم ولقب الباحثة: بن قوة جميلة

الرتبة الأكاديمية: السنة الثانية دكتوراه تخصص القياس النفسي وتحليل المعطيات

البريد الإلكتروني:djamila.ben27@yahoo.fr

رقم الهاتف:0698535310

مقدمة:

لقد شهدت المنظومة التربوية الجزائرية مع بداية الدخول المدرسي 2003-2004 اصلاحات جذرية مست جميع جوانبها، حيث يهدف هذا الإصلاح والذي شرعت فيه الدولة إلى وضع منظومة تربوية وطنية عصرية وناجعة تستجيب للتطلعات المشروعة وكذا الحاجيات الحقيقية للمجتمع، لا سيما ما تعلق بمطلب تعليم وتكوين ذي جودة مع تحسين المردود الداخلي والخارجي.

ولكي ينجح هذا الإصلاح ويعطي مردودية للقطاع كان يتوجب تدريب الأستاذ من أجل مواكبته، وبالتالي كان من ضرورة وضع نظام تكوين وتحسين للأداء يكون مستقرا ومنسجما وملائما من أجل التكفل الفعال بالإصلاح في الميدان العلمي لممارسة القسم، ومن أجل مساعدة الأساتذة في تطبيق المقاربات التدريسية الجديدة التي دخلت في القطاع وهي المقاربة بالكفاءات، لهذا خصصت الدولة ميزانية من أجل وضع برامج التدريب تتوافق مع الاحتياجات التكوينية للأساتذة.

إن هذا النظام التدريبي المبني على ضرورة رفع مستوى تأهل موظفي التعليم، يهدف إلى تجسيد مهنية مختلف الوظائف التربوية (التدريس، التقويم، التفتيش، التأطير، التوجيه، الإرشاد، والعلاج) ويمثل أحسن ضمان لنجاح الإصلاح وتحسين جودة الخدمات التي تقدمها المنظومة التربوية وهذا ما نص عليه البريد الوارد رقم 64-13 المؤرخ في 06 فيفري 2013، رقم 62/ و.ت.و/ر.د.

ومن هذا المنطلق قمنا بهذه المداخلة العلمية التى سوف نرى من خلالها واقع تدريب أساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاح الذي شهدته المنظومة التربوية، وهل يساعدهم على التكيف مع الإصلاحات التي شهدته المنظومة التربوية الجزائرية.

أولا: مدخل عام للدراسة:

1)- إشكالية الدراسة:

التعليم رسالة مقدسة ومهنة سامية، رسالة لأنها تحقق أهداف المجتمع ومقدسة لأنها وسيلة الأنبياء، المصلحين والمربين، ومهنة سامية لأنها تتطلب من أصحابها أخلاقا حسنة وعلما منظما ينبثق من الشعور بالمسؤلية اتجاه الاخرين، وهذا ما أكدته دراسة نادية دشاش (2014).

ويرجع نجاح المدرسة أو فشلها في تأدية مهامها وتحقيق أهدافها الى أساتذتها الذين هم في الواقع الركيزة الأساسية للعملية التعليمية وهذا ما أكده الشيشاني ونبيل كامل (2000)، ولما كانت له من أهمية كان لابد من إعداده وتأهيله لما يتناسب مع متطلبات التربية الحديثة، ذلك لأن صورة الأستاذ الملقي للمعارف لم تعد

تناسبه، مما دعت الحاجة إلى تكوين الأساتذة في المجالات التي يتوجب عليه متابعتها شريطة أن يكون هذا الإعداد مستجيبا لحاجاتهم (سهيل أحمد عبيدات: 2007، 71).

من هنا يتضح أن تدريب المعلم أصبح ضرورة ملحة لتطوير العملية التربوية، ومن أبرز التغييرات التي استدعت إلى ضرورة تنمية المعلم مهنيا هو الإصلاح الذي شمل المنظومة التربوية الجزائرية، حيث جددت الكتب والمحتويات التعليمية وفق الأهداف المسطرة وبنيت المناهج الدراسية على منظور بيداغوجي يعتمد على أساس المقاربة بالكفاءات، حيث جعلت هذه الأخيرة من المتعلم محورا أساسيا لها وعملت على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم (وزارة التربية و التعليم الوطنية: 2005، 15).

إن هذا التغيير يفرض أن يقابله تطوير كفايات الأساتذة مما يمكنهم من التكيف مع الإصلاحات التربوية الحديثة، ومن هنا كانت ضرورة تدريب للأساتذة بما يتماشى مع مقتضيات التجديد، وهذا ما أكدته دراسة نويوة صالح وخريف عمار (2008-2009).

ومن خلال احتكاكنا بأساتذة التعليم المتوسط استطلاعنا على واقع التدريب الذي تلقونه، فوجدنا تضاربا في اراء الأساتذة، فمنهم من يقدم عليه متحمسا ومنهم من يقدم عليه مجبرا.

هذا التباين في آراء واتجاهات الأساتذة نحو التدريب دفعنا إلى طرح التساؤل التالي: ما واقع تدريب أساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاح الذي شهدته المنظومة التربوية.

2)- أهمية الدراسة:

- معرفة واقع التدريب الذي يتلقونه الأساتذة في ظل الإصلاح الذي شهدته المنظومة التربوية.
- نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تبيان مدى أهمية التدريب في مساعدة الأساتذة على تجديد معارفهم في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة.
- من خلال اراء واتجاهات الاساتذة نحو التدريب نستطيع معرفة إذا ما كانت برامج التدريب تغطي احتياجاتهم التدريبية في ظل الإصلاح التربوي.
- كما نسعى إلى توضيح مدى فعالية التدريب الذي خضع له أساتذة التعليم المتوسط في إطار مشوارهم المهني.

3)- أهداف الدراسة:

لابد أن تكون لأي دراسة علمية أهداف تطمح إلى تحقيقها والى الوصول إليها، والهدف العام من هذه الدراسة هو معرفة وكشف عن واقع تدريب أساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاح الذي شهدته المنظومة

التربوية، إذ من خلال اتجاهاتهم نستطيع معرفة مواطن القوة والضعف في برامج التكوين المستمر، كما تهدف هذه الدراسة إلى توضيح وشرح أهمية التدريب وضرورته لكي يتمكن الأساتذة من التكيف مع الإصلاحات، ضف إلى ذلك:

– محاولة الكشف عن نظرة الأساتذة للتدريب في إطار الإصلاح الذي شمل قطاع التربية والتعليم في الجزائر.

– إبراز دور التدريب في تحسين كفاءة المعلم المهنية حتى يستطيع تحقيق الفعالية في المهام والمسؤوليات والأدوار الموكلة إليه.

– الوقوف على برامج التدريب ومدى ملائمتها لاحتياجات الأساتذة ورفع مستوى الأداء لديهم.

– جمع آراء الأساتذة حول طموحاتهم في برامج التكوين المستمر اللاحقة يعتبر أيضا إسهاما ايجابيا في مجال التربية والتعليم.

الجانب النظري والدراسات السابقة:

تعريف التدريب:

1– لغة:

جاء من كلمة "**درب** " أي عود ومرن و "**تدرب**" تعني تعود وتمرن أي اعتاد .

(معجم الوجيز: 1992، 244).

2–اصطلاحا:

التدريب هو مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية ، وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات ومؤهلات دراسية،وتهدف إلى تقدم مجموعة من الخبرات المعرفية و المهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي ،والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الباحثين النظرية والعلمية (علي راشد: 2002، 177).

كما عرف **علي احمد مدكور** على أنه: هو عملية تنمية قدرات المعلم على أداء دور معين والقيام بمجموعة معينة من التقنيات والمهام (علي احمد مدكور: 2007، 208).

كما عرفه **حسن شحاتة وآخرون** على أنه: إكساب الأفراد المعارف والمهارات والقيم اللازمة لإنجاز أعمال محددة بأكثر الطرق فعالية وكفاءة (حسن شحاتة وآخرون: 2003، 159).

وعليه يقصد ب**التدريب** أنه: عملية منظمة ومخطط لها بعناية وتهدف إلى تطوير أداء المعلم في جميع جوانبه النظرية، العلمية، الفنية والإدارية، ويساهم في اكتساب المعلم قيم واتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم، الأمر الذي يحدث تغييرا ايجابيا في أدائه مع تلاميذه وبالتالي تحسين العملية التعليمية بكل عناصرها.

وفي هذا الإطار سنوضح أهم الدراسات التي لها علاقة بموضوع واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال اتجاهاتهم وآرائهم نحو التدريب الذي يتلقونه، حيث أوضحت دراسة **حسن محمود حماد وشحدة سعيد البهبهاني (2011)** أن اتجاهات المعلمين الحكوميين كانت إيجابية نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة وهذا نحو محوري (محتوى البرامج التدريبية–ومدربي البرامج التدريبية)، واتجاهات محايدة نحو محوري (البيئة التدريبية – ووقت تنفيذ البرامج التدريبية) والمجموع الكلي للمحاور إيجابي. وهذا ما أكدته نتائج دراسة **محمد ربابعة (1993)** بأن برامج التكوين ساعدت على تناول الخبرات ووجهات النظر بين المتدربين، كما تميز المدربين بالكفاءة وتمكنهم من المعلومات والمهارات التي قدموها، وبينت أيضا ان هذه البرامج تساعد على التطور وتعزيز علاقات شخصية بين المتدربين وكانت فقرة عدم مراعاة البرامج من حيث مدتها وتوقيتها لظروف المتدربين نقطة ضعف عامة في جميع البرامج. كما كشفت دراسة **فؤاد علي الحاجز (2004)** من خلال تقويم برنامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية عن ظهور العديد من أوجه القصور التي لازمتها وأدت فيما بعد إلى ضعف المردود التعلمي لها. كما سعت كل من دراسة **فؤاد علي العاجز وآخرون (2010)**، عن إيضاح واقع التدريب أثناء الخدمة حيث خرجت بالنتائج التالية والمتمثلة في حاجة برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلى وجود أهداف محددة سلفا، لأن وجود هذه الأهداف يساعد على نجاح هذه البرامج، وبالتالي تطوير أداء المعلمين والمعلمات المشاركين فيها، زيادة على ذلك يجب التخطيط لهذه المضامين، ويكون منطلقا من واقع العملية التعليمية ومن احتياجات المتدربين المختلفة، وأهمية مشاركة المعلمين في كافة عمليات البرنامج من تخطيط والتنفيذ والمشاركة في التقويم والمتابعة، وهذا ما أكدته دراسة **نويوة صالح (2008–2009)** في أنه يجب إشراك الأساتذة في تحديد مضامين برامج دورات التكوين، وهذا من أجل الحرص خاصة على انتقاء مواضيع ذات علاقة بحاجات هؤلاء الأساتذة من معارف عملية ذات علاقة بممارستهم اليومية للمهنة، كما وضحت أنه من المهم التكثيف من دورات التكوين المستمر وذلك من خلال تخصيص حيز من التوقيت الأسبوعي للأساتذة، أو استغلال العطل لبرمجة تربصا.

الدراسة الإستطلاعية:

1)– مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية:

يعتبر استخدام العينة من الأمور الشائعة في مجال البحوث والدراسات العلمية، حيث قامت الباحثة باختيار **(30)** أستاذ بطريقة قصديه، ويقصد بالعينة القصدية هي العينة التي يعتمد الباحث في اختيارها حيث تتكون من وحدات معينة اعتقادا منه أنها تمثل المجتمع الأصلي خير تمثيل. (فاطمة عوض، صابر وآخرون: 2002، 196). وبالتحديد اخترنا **30** أساتذة التعليم المتوسط الذين تلقوا تدريب في إطار الإصلاح التربوي.

2)- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

من المسلم به أن نجاح البحث العلمي في تحقيق أهدافه يتوقف على اختيار الأدوات الملائمة لجمع البيانات والمعلومات، والجهد الذي يبذله في تمحيص هذه الأدوات وتنقيحها وجعلها على أعلى مستوى لكي تحقق درجة معينة من الثقة في البيانات التي يتحصل عليها عن طريق أدوات البحث(محمد علي محمد: 1984، 744). وفي هذه الدراسة قامت الباحثة بمجموعة من **المقابلات** مع المفتشين وأساتذة التعليم المتوسط، إذ كان هدف الباحثة جمع المعلومات عن واقع التدريب الذي تلقونه خلال مشوارهم التدريسي.

حيث وزعت مجموعة من **الأسئلة** على الأساتذة، وكانت كالتالي:

ما تعريفك التدريب، وما هي أهميته؟

ما هي الأساليب التي يتبعها المفتش في تنفيذ محتوى برامج التدريب؟

هل ترون أن هذه الأساليب تساعدكم على أداء عملكم الحالي بكفاءة أفضل؟

كيف تقيمون برامج التدريب المتبعة حديثا وهل هي سارية المفعول، أي هل تفيدكم وتغطي حاجاتكم المهنية في ضوء التدريس بالكفاءات؟

ما هو التصور المقترح لتحديث عمليه تدريب المعلمين، أوما هي احتياجاتكم التكوينية التي تساعدكم على مواكبة الإصلاح التربوي؟

3)- حساب صدق أداة الدراسة:

لقياس صدق الأداة اعتمدت الباحثة على **صدق المحكمين**، ويتم فيه عرض الصورة المبدئية من المقياس على مجموعة من المحكمين في المجال، وذلك من أجل إبداء رأيهم في العبارات ومدى مناسبتها، وفي ضوء ذلك يتم حذف العبارة التي يتم الحكم عليها بأنها غير مناسبة أومتكررة في عبارات أخرى، كذلك التي لم تصل نسبة اتفاق سادة المحكين على مناسبتها إلى 85% وبذلك يتضح العدد النهائي لعبارات المقياس في ضوء هذه الخطوة (محمد خيري: 1997، 110).

انطلاقا من هذا التعريف قامت الباحثة بعرض الأداة على عينة مكونة من **6** محكمين من ذوي الاختصاص، وهذا بهدف التأكد من قياس عبارات المقياس للموضوع وكانت نتائج أرائهم كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول(01): يوضح آراء المحكمين نحو المقياس الموجه لأساتذة التعليم المتوسط حول اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر.

عدد المحكمين	عدد الأسئلة	الحكم على العبارات							
		تقيس		لا تقيس		تعدل		حذف	
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%
06	31	22	%68	1	%3.12	6	%18.75	3	%9.38

4)- حساب ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات المقياس عن **طريق التجزئة النصفية** والتي تتمثل في تجزئة المقياس إلى نصفين وذلك بوضع الفقرات ذات الأرقام الزوجية مقابل الأرقام الفردية وهذا بتساوي عدد الفقرات في كلا الجزئيين (علي طاجين: 2007، 24)، قمنا بتطبيق المقياس على **(90)** استاذا من التعليم المتوسط ثم حسبنا معامل بيرسون فوجدناه 0.70 ، ثم صححناه بمعادلة سبيرمان براون كما يلي:

$$r= \frac{r \times 2}{r+1}$$

$$r=\frac{0.70\ x2}{0.70+1}$$

ومنه: r= 0.82

نلاحظ أن قيمة ر= 0.82 مما يعني ثبات المقياس، وهذا ما يسمح باستخدام الأداة وتطبيقها على عينة البحث.

الدراسة الأساسية:

1)- منهج الدراسة:

في مجال البحث العلمي عدة طرق لحل أي مشكلة، وذلك باختيار المنهج المناسب لتلك المشكلة والملائم لها ولطبيعتها، لهذا تختلف المناهج من حيث الهدف الذي يود الباحث الوصول إليه، وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على **المنهج الوصفي**، وقد عرف العلماء المنهج الوصفي بأنه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التربوية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر قصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها (وزارة التربية الوطنية: 2005، 21).

وفي هذه الدراسة التي تدور حول "واقع تدريب أساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاح الذي شهدته المنظومة التربوية" لقد استعنا بهذا المنهج بغية تشخيص الظاهرة وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها ومنه الخروج بالنتائج العلمية التي قد يستفاد منها مستقبلا.

2)- مجتمع الدراسة وعيناتها:

مجتمع البحث هو عبارة عن مجموعة من الوحدات (مثلا أفراد أو أشياء) تشترك فيما بينها في صفة متغيرة أو أكثر(ربحي مصطفى عليان وآخرون: 2000، 82). حيث كان مجتمع الدراسة **أساتذة الذين تلقوا تكوينا مستمرا، وهذا في الطور المتوسط بمؤسسات التعليم المتوسط.**

أما العينة فهي جزء من المجتمع فكلما استند الباحث في اختياره لعينة بحثه على الأسس العلمية السليمة كلما توصل لنتائج موضوعية واقعية لمشكلة البحث وتشخص أبعادها تشخيصا دقيقا بحيث يمكن تقديم الحلول المفيدة (محمد السيد أبو نبيل: 1987، 33). حيث قدر عدد الأساتذة في هذه الدراسة ب: 90 الذين يدرسون في التعليم المتوسط.

3)- أداة الدراسة:

تعتبر مرحلة جمع البيانات من المراحل الأساسية في إجراء البحث العلمي، وتحتاج هذه المرحلة إلى عناية خاصة من قبل الباحث (عقيل حسين عقيل: 1999، 149). بغية الحصول على المعلومات اللازمة من عينة الدراسة فيما واقع تدريب أساتذة التعليم المتوسط في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، فقد تم الاعتماد على **مقياس** أعد خصيصا لهذا الغرض، حيث يتكون هذا المقياس في صورته النهائية من 28 عبارة منها ذات اتجاه إيجابي ومنها ذات اتجاه سلبي، بالنسبة للعبارات التي تقيس الاتجاه الإيجابي هي كالتالي: (1، 2، 5،6، 8،11، 14 ، 16 ، 17، 18 ،19 ، 21، 24، 26).

أما العبارات التي تقيس الاتجاه السلبي هي: (3، 4، 7، 9، 10، 12، 13، 15، 20، 22، 23، 25، 27، 28).

4)- طريقة تصحيح المقياس:

الجدول(2): يوضح كيفية تصحيح مقياس ليكرت

التدرج	اوافق بشدة	اوافق	لا اعارض	لا اوافق	اعارض بشدة
إتجاه موجب	5	4	3	2	1
اتجاه سالب	1	2	3	4	5

تم تصحيح المقياس كما يلي:

يعطى المفحوص درجة على كل استجابة لديه، بحيث تقدر هذه الدرجة ب5 في حالة استجابة المفحوص بموافق بشدة، وتقدر ب4 في حال استجابته بموافق، وتقدر ب3 في حال استجابته بلا أوافق كما تقدرب 2 في حالة استجابة المفحوص بأعارض، وتقدر ب1 في حالة استجابته أعارض بشدة، وعليه فإن أعلى درجة

يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي 140، وأقل درجة هي 28، و84 بالنسبة للدرجة المتوسطة التي يمكن للمفحوص أن يحصل عليها.

5)- نتائج الدراسة:

خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

أغلب الأساتذة كان لديهم نظرة إيجابية نحو التدريب أثناء الخدمة في مساعدتهم على التمكن من الأدوار التي فرضها الإصلاح الذي شمل المنظومة التربوية الجزائرية قصد التحقق من ذلك تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول رقم (14) و(15) على التوالي.

الجدول(3): يوضح توزيع درجات المقياس الموجه لأساتذة التعليم المتوسط لمعرفة اتجاهاتهم نحو التدريب أثناء الخدمة في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية

الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية	الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية	حجم العينة
50	1	1.1	91	1	1.1	90
52	1	1.1	92	1	1.1	
71	4	4.4	93	3	3.3	
76	1	1.1	94	4	4.4	
77	1	1.1	95	4	4.4	
78	2	2.2	96	2	2.2	
79	2	2.2	97	3	3.3	
81	5	5.5	98	2	2.2	
82	5	5.5	100	1	1.1	
83	1	1.1	101	3	3.3	
84	2	2.2	102	2	2.2	
85	6	6.6	105	1	1.1	
86	8	8.8	107	1	1.1	
87	5	5.5	108	1	1.1	

88	2	2.2	117	1	1.1	
89	6	6.6	126	1	1.1	
90	6	6.6	المجموع	90	100	

من خلال إطلاعنا على النتائج المدونة في الجدول رقم (14) يتضح أن أعلى درجة تحصلنا عليها عند تطبيقنا للمقياس الموجهة لأساتذة التعليم المتوسط لمعرفة اتجاهاتهم وآرائهم نحو التدريب هي 126 بنسبة 1.1 بالمئة من مجموع 90 أستاذ وأستاذة وأدنى درجة هي 50 بنفس النسبة، حيث تبين أن أغلبية الأساتذة تحصلوا على درجات تفوق الدرجة المتوسطة للمقياس و المتمثلة في 84 الذي قدر عددهم 67 أستاذ(ة) بنسبة 74.44 بالمئة، بينما 23 أستاذ وأساتذة تحصلوا على درجات اقل من الدرجة المتوسطة وهذا بنسبة 25.56 بالمئة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول(4): يبين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التدريب أثناء الخدمة في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر	التكرارات	النسبة المئوية
اتجاه إيجابي	67	74.44
اتجاه سلبي	23	25.56
المجموع	90	100

فنسبة بالمئة 77.44 من الأساتذة لديهم اتجاه إيجابي نحو التدريب وقد يكون هذا راجع إلى أن برامج التدريب تساعدهم على تنمية مهاراتهم اللازمة لممارسة أدائهم التربوي، وهذا ما أكدته دراسة سناء ابرهيم ابو دقة و آخرون(2005)، زد إلى ذلك أن التدريب المستمر من أفضل السبل التي يستعين أو يركز عليها الاستاذ للإلمام بالطرائق التربوية الحديثة حتى يتسنى له تطبيقها بشكل صحيح، وهذا ما أكدته دراسة عبد الجمال عبد المنعم إبراهيم المنياوي (2008-2009)، ضف إلى ذلك فالتدريب المستمر يساهم في إخبار الأستاذ و إطلاعه على كل جديد ليتمكن من تحديث معلوماته ومعارفه وحسن استغلالها في الميدان، هذا ما أكدته دراسة عبد الله عبد و الوهاب أحمد (2002)، ويساعد الأساتذة على الفهم والتمكن من المهام الموكلة إليهم في ظل

الإصلاح التربوي الذي شملته المنظومة التربوية الجزائرية، حيث تغيرت أدوار كلا من المعلم و المتعلم، حيث تعدت مسؤولية الأستاذ من مهمته لنقل المعرفة إلى مسؤولية في إكساب المتعلم والاستزادة في المعرفة ومتابعتها ومهارات استخدامها في حل المشكلات، لهذا وجب تكوين المعلم تكوينا مستمرا لكي يستطيع التحكم في العملية التعليمية وفق التجديد التربوي، وهذا ما اتفق مع دراسة يوسف سيد محمود (2008)، لهذا يرون الأساتذة أن الدورات التدريبية لها فائدة كبيرة في تطوير كفاءاتهم وتحسين أدائهم المهني، وهذا أكدته دراسة عبد الرؤوف شاكر شفقة (2010) وأحمد بن محمود سود الحسين (2004)، لهذا نجد أن الأساتذة مدركين وواعين بأهمية التدريب لمسايرة التطورات الحديثة هذا من جهة، ومن جهة أخرى يساعدهم في تنمية مسارهم المهني الوظيفي، وهذا ما أكدته دراسة نويوة صالح (2012)، ضف إلى ذلك فالدورات التكوينية تساعد الأساتذة على الانفتاح على الآخرين من زملائهم وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك بهم في إطار المهام و النشاطات الجماعية، وأيضا الاستعانة بالأساتذة ذوي الخبرة المرتفعة في تقديم الإرشادات التي تمكنهم من تطوير أدائهم المهني. وهذا ما أكدته دراسة سان (1999)، ورولي(1999) ومحمد ربابعة (1993).

كما يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن نسبة 25.56 بالمئة لديهم اتجاهات سلبية نحو التدريب، لربما يرجع هذا إلى عدم الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات التكوينية للأستاذ، حيث أكدت دراسة (فؤاد علي العاجز و آخرون) أن هناك حاجة إلى التخطيط لبرامج التكوين ويكون هذا منطلق من واقع العملية التعليمية ومن احتياجات المتدربين المختلفة وأهمية مشاركة الأساتذة في تخطيطها، أي انتقاء مواضيع ذات علاقة بممارساتهم المهنية. وهذا ما اتفق مع دراسة خالد محمد العصيمي (2011) ومصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان(2007-2008)، فؤاد علي العاجز(2004).

لربما يكون هذا راجع أيضا إلى أن محتويات التكوين تركز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي (العملي)، وأن مقرارات التكوين يغلب عليها الحشو وكثرة الكم، وهذا ما اكدته كلا من دراسة هيثم محمد قشطة (2012) ودراسة مهني محمد عنايم(2008) وحمزة بن عبد الرحمان باجودة (2008)، وقد يرجع هذا أيضا إلى أن الأساليب المستخدمة في التكوين المستمر يطغى عليها جو روتيني وممل كأسلوب المحاضرة مما ينقص من فعالية البرنامج التكويني وهذا سيؤدي إلى نفور الأساتذة من الدورات التكوينية. وهذا ما اتفق مع دراسة هيثم قشطة(2012) وحمزة بن عبد الرحمان باجودة(2008) ومصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان(2007-2008)، وممكن إرجاع هذا إلى عدم إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في تنفيذ محتوى برنامج التدريب، وهذا ما أكدته دراسة سناء إبراهيم أبودقة وآخرون(2005)، من الممكن أيضا أن سبب النظرة السلبية هي عدم مراعاة البرنامج من حيث مدتها وتوقيتها لظروف المتدربين وهذا ما ينعكس سلبا عن

تصوراتهم حول البرنامج، هذا ما أكدته دراسة محمد ربابعة(1993)، وعبد الحميد خطابي و لطفي مخلوف (2008). ممكن أيضا أنه لا يوجد حوافز المادية والمعنوية التي تشجع اقبال الأساتذة على الدورات التكوينية. وهذا ما أكدته دراسة مصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان(2007-2008)، حمزة بن عبد الرحمان باجودة (2002) ومن خلال تحليلنا لدرجات إجابات أساتذ(ة) التعليم المتوسط حول اتجاهاتهم نحو التدريب، فإن أغلبية الأساتذة كان لهم اتجاه ايجابي نحوه وهذا ما تحققنا منه أثناء حسابنا لكاي مربع حيث وجدنا أن القيمة المحسوبة التي تساوي 21.5 أكبر من القيمة المجدولة التي قدرت ب3.84 عند مستوى الدلالة 0.05. وهنا يتبين لنا أن أغلب الأساتذة لديهم نظرة إيجابية نحو التدريب في مساعدتهم على تجديد معارفهم و تنميتها ومساعدتهم على التمكن من الأدوار التي فرضها الاصلاح الذي شمل المنظومة، وهذا ما يتفق مع دراسة حسن حماد وآخرون(2000)، المعتصم عبد الله عبد الوهاب أحمد (2002)، سناء إبراهيم أبو دقة وآخرون(2005)، عبد الرؤوف شاكر شقفة(2010).

الخاتمة:

من خلال هذه الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي يمكن القول أن واقع التدريب الذي تلقونه أساتذة التعليم المتوسط في ظل الإصلاح الذي شمل المنظومة التربوية كان إيجابي و ساعدهم على مواكبة الإصلاح التربوي.

ومن هذا المنطلق نرى أن للعملية التدريبية أهمية بالغة في الإطار التربوي، لذى يجب على الجهات المعنية الاهتمام بالعملية التدريبية وفقا لحاجات الأساتذة وضرورة إنشاء مراكز متخصصة للتدريب مجهزة ومعدة بكل الأدوات الضرورية، زد إلى ذلك لابد من تقديم الحوافز والمكافات لتشجعهم أثناء التكوين وبعده، مع متابعة وتقويم برامج التدريب من أجل تحقيق أهدافها المنشودة.

وفي الأخير إن أي إصلاح تربوي مهما اتسم بالجدية والانسجام ومهما بنيت المناهج على أحدث النظريات التربوية، فإنها لا تؤتي ثمارها المرجوة ما لم يتم تدريب الأستاذ تدريبا مستمرا، بصفته هو المسؤول الأول الذي تقع على عاتقه مسؤولية تنفيد المقرارات والمناهج وتحقيق الأهذاف المسطرة.

- المراجع:

1)- محمد علي محمد.(1986). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

2)- محمد السيد، أبو نبيل.(1987). الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

3)- معجم الوجيز.(1992). وزارة التربية والتعليم: القاهرة.

4)- أحمد إبراهيم أحمد.(1993). الإشراف المدرسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

5)- تركي رابح.(1996). أصول التربية والتعليم. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

6)- محمد عوض التربوي. إعداد المعلم وتأهيله في المدرسة التربوية الحديثة. عمان: ديوان العرب.

7)-محمد خيري.(1997). الإحصاء النفسي .مصر. دار الفكر العربي.

8)-محمد عبيدات وآخرون.(1999). منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات). عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

9)- عقيل حسين عقيل.(1999). فلسفة مناهج البحث العلمي. مكتبة مدبولي.

10)-ربحي مصطفى عليان وآخرون.(2000). مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق.عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

11)-محمد كتش.(2001). فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة.القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

12)- فاطمة عوض صابر وآخرون.(2002). أسس و مبادئ البحث العلمي. إسكندرية: مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية.

13)- علي راشد.(2002). خصائص المعلم العصري أدواره. القاهرة: دار الفكر العربي.

14)-حسن شحاتة وآخرون.(2003). نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل: القاهرة الدار المصرية اللبنانية.

15)- وزارة التربية الوطنية.(2005). منهاج السنة 4 من التعليم المتوسط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

16)- وزارة التربية الوطني.(2005). سند تكويني لفائدة المفتشين في مختلف الأطوار التعليمية (منهجية البحث). هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

17)- سهيل أحمد عبيدات.(2007). إعداد المعلمين و تنميتهم، عمان: دار الكتاب العالمي.

18)- علي أحمد مذكور.(2007). تعليم الكبار والتعليم المستمر(النظرية و التطبيق).الأردن: دار الميسر للنشر والتوزيع و الطباعة.

19)- مجرى عزيز إبراهيم.(2007). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

20)-علي طاجين.(2007).تطبيقات ومبادئ منهجية في علم النفس. وهران: دار العرب للنشر والتوزيع.

- الدراسات السابقة:

1)- محمد ربابعة.(1993). اتجاهات معلمى مرحلة الاساس بالسودان نحو التدريب أثناء الخدمة باستخدام أسلوب التعليم عن بعد (دراسة ميدانية). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. منشورات جامعة اليرموك: الأردن.

2)- فؤاد على العاجز: تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم). مصر. 2004.

3)- نويوة صالح.(2008-2009). استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفعالية برامج التكوين أثناء الخدمة، رسالة ماجستر منشورة. كلية الادب والعلوم الإنسانية. جامعة الحاج لخضر: باتنة.

4)- فؤاد علي العاجز وعصام حسن اللوح.(2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية. العدد الثاني، 1 -59

5)- حماد، حسن محمود، البهبهاني وشحدة سعيد.(2011). اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية. العدد الثاني، 343-396.

فعالية برنامج تكوين اساتذة اللغة العربية في تحقيق الفعالية البيداغوجية لديهم وفق معايير الجودة الشاملة

الدكتور: ربيع العبزوزي البليدة02 (الجزائر)

الدكتورة :بوعافية نبيلة البليدة 02 (الجزائر)

الاستاذ: سعدي ميلود البليدة 02 (الجزائر)

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة مدى فاعلية برنامج تكويني معتمد من طرف وزارة التربية الجزائرية لتكوين المعلمين اثناء الخدمة في تحقيق الفعالية البيداغوجية للطلبة المعلمين المتربصين في مادة اللغة العربية ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة من 33معلم من التعليم الثانوي . طبق عليهم مقياس الفعالية البيداغوجية مدعم بقوائم المراجعة كوسيلة تدعيمية لقياس الفعالية وفق معايير الجودة التعليمية، وذلك قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ودلت النتائج على وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي أي ان للبرنامج التكويني اثر في الفعالية البيداغوجية لدى المعلمين المتربصين، غير ان حجم التأثير لم يكن قويا وليست لديه دلالة عملية.

Abstract

The Purpose of the current study is to assess the efficacy of teacher's in-service preparation program
Accredited from Algerian ministry of education in promoting Arabic language teachers' performance.
The sample consisted of 33 high school teachers .Pretest and post-test pedagogy efficacy scale with review Scales was administrated to assess Program Effectiveness according to Educational Excellence Standards .The Results showed differences between pretest and post in favor of pretest which indicates that the program was effective but the difference wasnt not statistically significant

1-إشكالية الدراسة:

إن جميع الدلائل المتوافرة أمام أنظارنا والمتواترة في جميع مناشط حياتنا، تؤكد في دلالة واضحة أن الحضارة التي تعيش البشرية اليوم في ظلالها، محكومة في الأساس بالعلم وموجهة بالتكنولوجيا، وأن المجتمعات التي تحتل مكان الصدارة في قيادة عمليات تشييد صرح هذه الحضارة والتحكم في مقدراتها تمتلك نظما تعليمية متقدمة، أقل ما يمكن أن توصف به أنها نظم تعليمية عالية الجودة مرتفعة الفعالية.

ثم إن كفاءة وفعالية أي نظام تعليمي تقاس كما ذكر ذلك سعيد سليمان (2008: 118) بمدى قدرته على إكساب المتعلمين فيه المهارات والقدرات والمعارف التي تمكنهم من الإسهام الفاعل في بناء نهضة مجتمعهم. حيث أصبح الهدف الأساس الذي تتمحور حوله كافة الأهداف الأخرى لمثل هذا النظام، يتمثل في إعداد الفرد المنتج للمعرفة، المبدع للتكنولوجيا ،وفي سياق هذا الطرح يبرز دور المعلم والأستاذ الذي توكل إليه هذه المهمة باعتباره قطبا فاعلا في المثلث الديداكتيكي مع تلاميذه كموجه ومسير ومفعل للعملية التعليمية التعلمية، ثم باعتباره قطبا متعلما يتمركز حوله التعليم في برامج إعداده وتكوينه، التي تجعل منه فردا منتجا لتحقق وفقه النوعية التعليمية المرغوبة في ظل التحولات المتسارعة، لأن المعلم والأستاذ الفعال حسب سعيد سليمان (2008: 150) صاحب المعرفة العميقة هو وحده القادر على توفير هذه النوعية من التعليم ... بما يضمن للتلاميذ النجاح والتفوق،ويضيف عليمات (2004: 150) أن نجاح المعلم أو الأستاذ في القيام بأدواره الجديدة المتوقعة يستلزم امتلاك جملة من الكفايات والقدرات التي تؤهله لذلك.

وهذا ما تؤكده دراسة حاتم البصيص(2011) حول تطوير الكفايات الأدائية للمعلم في ضوء معايير الجودة حيث أكد بضرورة امتلاك المعلم لجملة من الكفايات المعرفية والشخصية والأدائية التي تؤهله لتأدية هذه المهمة في ظل التحولات المتسارعة كما أكد ضرورة التطوير والتحسين المستمرين لهذه الكفايات،مما يعني ضرورة تحديث وتطوير برامج إعداده وتكوينه قبل الخدمة، وكذا البرامج الموجهة للتنمية المهنية أثناء الخدمة.

وهكذا فقد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية البرامج التكوينية للمعلمين والأساتذة العاملين فيه، وهذا ما أكدته كل من دراسة الصائغ وآخرين (2002)، حيث نوه الباحثون بضرورة تطوير البرامج التكوينية لتحقق النوعية التعليمية المرغوبة،

كما تشير دراسة طعيمة والبندري(2004) إلى دور كليات التربية من خلال جودة برامجها في إعداد معلم التعليم الثانوي النوعي.

وهكذا يمكن تفسير الاهتمام المتنامي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليميا، في الوقت الراهن، لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للتنمية المهنية المستديمة لهم أثناءها، قصد الإسهام الفاعل في بناء نهضة وتقدم مجتمعهم، الذي إذا لم يتقدم فسوف يتقادم، في ظل المنافسة الشرسة اليوم. ولا يتم ذلك إلا بضرورة مراجعة منظومة التكوين، وكل ما يتعلق بها (برامج تكوينية، مؤطرين...)، وهذا ما تجسد من خلال ما قامت به اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والتي خرجت بتوصيات مهمة صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002. (ملف إصلاح التعليم، 2004: 03)، حيث تم تحديد العديد من الأهداف تدور أساسا حول تحقيق الجودة، من جهة، أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بتكوين المكونين لهؤلاء الأساتذة والمعلمين، لأن العملية التكوينية ما هي إلا حلقة من حلقات مترابطة للعملية التعليمية والتربوية ككل، والتي يؤثر بعضها ببعض، كما أشارت إلى ذلك دراسة بن عمار حسيبة (2009)، التي هدفت إلى توضيح أهمية تكوين المكونين في المنظومة التربوية الجزائرية.

ومن جهة أخرى، جاءت جهود الباحثين حول تقييم البرامج التكوينية وتقييم المخرجات باعتبارهما وجهان لعملة واحدة، كما تقدم بذلك أحمد علي كنعان (2009) في دراسته حول تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وكانت من نتائج الدراسة أنها لم تحقق الرضا المطلوب للمستفيدين من البرنامج وكذا دراسة بلقيس (2004) كدراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلم بكلية التربية والتي هدفت إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرامج بناءا على متطلبات الاعتماد الأكاديمي وقد تفاوتت بين المستوى الكبير والمتوسط من وجهة نظر الطلاب المعلمين

من خلال أدبيات الدراسة، ومن خلال إحساس الباحثين بالمشكلة حول جودة البرامج التكوينية المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية لتكوين المعلمين والأساتذة، أراد الباحثون معرفة فاعليتها في تحقيق النوعية التعليمية المرغوبة من الأساتذة المتكونين، حيث قاموا بتحديد إطار لهذه الدراسة من خلال مقاربة نظرية للفكر التربوي الحديث المتمثل في فلسفة الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي للبرامج التكوينية، ومحاولة إسقاطها على المنظومة التربوية

الجزائرية، باقتباس معايير –لها خصوصية المجتمع الجزائري– من معايير الهيئة المتخصصة في الاعتماد الأكاديمي لكليات وبرامج إعداد المعلم NCATE، وذلك بإعداد قائمة بهذه المعايير في صورة مقياس للفعالية البيداغوجية يقيس اكتساب الطالب الأستاذ للمعارف والمهارات والقدرات قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني الوزاري المعتمد لضمان أن التغير في مستوى الفعالية البيداغوجية للأستاذ –إن وجد– فمرده إلى البرنامج التكويني.

انطلاقا من هذه الرؤية التي تبلورت لدينا عبر الطرح المتقدم، فقد تشكلت لدينا جملة من التساؤلات تنادي بضرورة إجراء مثل هذه الدراسة يطرحها الباحثون كالتالي.

التساؤل العام:

- هل يحقق البرنامج التكويني الوزاري الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية، وفق معايير الجودة الشاملة؟.

التساؤلات الفرعية:

1– هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص)؟

2– هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ)؟

3– هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (التمكن من إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة)؟

4– هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (خلق بيئة تعلمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم)؟

5– هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية)؟

6– هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (القدرة على التحسين المستمر)؟

2– فرضيات الدراسة:

–الفرضية العامة:

يحقق البرنامج التكويني الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين وفق معايير الجودة الشاملة

وتنبثق منها ستة فرضيات جزئية:

1-توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التكويني في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص)

2-توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ)

3-توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (التمكن من إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة)

4-توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار(خلق بيئة تعلمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم).

5-توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار(العمل كفريق بالمؤسسة التربوية).

6-توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار(القدرة على التحسين المستمر).

-3- أهمية الدراسة:

1- تكمن أهمية الدراسة في كونها تعالج موضوعا حديثا، يساير الفكر التربوي المنتهج حاليا.

2- جاءت هذه الدراسة لتعزز تطبيق معايير ومبادئ الجودة الشاملة في التعليم، ذلك أن ضمان الفعالية لأي نظام تعليمي، يجب أن ينطلق من تطبيقها حتى يواكب العصر.

3- أن هناك انخفاضا للكفاءة وفاعلية أساليب التقويم والقياس المتبعة داخل المدارس الثانوية، حيث تعتمد أساليب التقويم على التقويم النهائي فقط. (البيلاوي، 2006)

4- تكمن أهمية الدراسة في معرفة جوانب القوة والضعف في برنامج تكوين الأساتذة.

5- تزودنا هذه الدراسة بقائمة من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند تطبيق البرامج التكوينية.

6- تساهم الدراسة في تصميم مقياس للفاعلية البيداغوجية يمكن القائمين في المجال التربوي من تقويم مخرجات البرامج التكوينية.

-4- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

-4-1- الفعالية البيداغوجية:

نقول أن الأستاذ المتكون لديه فعالية بيداغوجية إذا كانت الدرجة التي يتحصل عليها عند إجابته عن عبارات مقياس الفعالية البيداغوجية محصورة بين (113 كأدنى درجة و565 كأعلى درجة)، والتي تمثل جملة المعايير والمؤشرات التي تدل على اكتساب الأستاذ للمهارات والمعارف والقدرات التي تمكنه من الأداء الفعال مع الأقطاب الثلاث أستاذ متكون (محور العملية التكوينية) ومنهاج يمثل (البرنامج التكويني المعتمد من الوزارة) وقطب الأستاذ المكوّن (معايير الجودة الشاملة) والفعالية البيداغوجية هي التفاعل بين الأقطاب الثلاث للمثلث الديداكتيكي الأول في مركز التكوين،(هنا ينتهي دور الباحث)، هذه الفعالية التي يتحصل عليها بمركز التكوين تمكنه من الحصول على ملمح الشخصية المعيارية للتلميذ يكون فيها هذا الأخير محورا للعملية التعليمية في المثلث الديداكتيكي الثاني في حجرة الدراسة.

-4-2- برنامج تكوين أساتذة اللغة العربية:

هو برنامج معتمد من وزارة التربية الوطنية بقرار وزاري مؤرخ في 15 ديسمبر 2011 لتكوين الأساتذة الحاملين شهادة الليسانس الموظفين بصفة متربصين في رتبة أستاذ التعليم الثانوي لعام 2012-2013، ينظم بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية: عطلتي الشتاء والربيع وأمسيتي السبت والثلاثاء ويكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية، تحدد مدته بأربعة أسابيع أو تزيد في التعليم الثانوي، يشرف على تأطيره أساتذة تعليم عالي ومفتشون.

-4-3- معايير الجودة:

تشير إلى مجموعة من المواصفات التي ينبغي توفرها في الأستاذ المتكون بعد تعرضه للبرنامج التكويني، وهذه المواصفات تتوفر في الجانب الأكاديمي المعرفي، الجانب الشخصي، الجانب العلائقي والجانب البيداغوجي التربوي، وكل معيار يترجم إلى مجموعة من المؤشرات تترجم هي الأخرى إلى سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس والتي تعتبر كإطار مرجعي يحدد مدى اقتراب أو ابتعاد فعالية الأستاذ البيداغوجية من هذه المعايير.

-4-4- مقاييس الجودة: (السامرائي، 2006: 32).

تشير إلى المقاييس النظامية لقياس الأداء ومقارنته استنادا إلى منظومة من المعايير المعتمدة أو المتفق عليها، بهدف تحديد مدى جودة مدخلات المؤسسة وعملياتها ومخرجاتها، وعناصر تقديم الخدمة، وخطط التطوير اللازمة لتحقيق الأهداف، وقياس الجودة يتم من خلال المقاييس المتخصصة، وهي إما أن تكون متخصصة بالإنتاج المادي أو بالأنشطة الخدمية

لغرض تحديد التحسينات المطلوبة مستقبلا، وهذه المقاييس تعتبر أدوات أساسية للتحقق من الموقف المطلوب أو الهدف المراد إنجازه، وتشمل:

- **قياسات الملاحظة:** وهذه المقاييس تعتمد على ملاحظة الأداء المنجز ومقارنته بالمعايير المراد تحقيقها.

- **قياسات الفاعلية:** وهي مقاييس خاصة بمتابعة الأنشطة الأدائية والمالية واستثمار القدرات المتاحة بفاعلية، ومنها مقاييس الابتكار والإبداع والتجديد في مجالات الجودة.

-4-5- التكوين: (لخضر زروق، 2003: 36)

هو مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية معارف ومعلومات ومهارات الأستاذ المتكون من أجل ممارسة مهنة التعليم بفعالية. يتمثل في مجموع المعارف النظرية والإجرائية من المفاهيم والمبادئ و المهارات والمواقف التي تجعل الشخص قادرا عل ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة.

5-الإجراءات المنهجية للدراسة

اعتمد الباحثون في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن أما نوع الدراسة فهي تقويمية، في اطار التقويم البنائي تجمع بيانات تهدف إلى تعديل أو مراجعة عملية ما أثناء بنائها...ومن الأسئلة التي تكون أساس البحث: كيف يمكن تدريس هذا الجزء بشكل أفضل؟ وهل يساعد تتابع المهارات والموضوعات المختلفة على تعلم الطلبة بشكل فعال؟ ويترتب على هذا التقويم قرارات تؤدي إلى مراجعة المنهج...أما التقويم النهائي فيهدف إلى الحكم على المنهج أو البرنامج بعد إتمام تطبيقه، ويحدد التقويم النهائي مدى فاعلية البرنامج، ومن الأسئلة التي يمكن طرحها: هل يحقق البرنامج أهدافه بفاعلية وكفاءة؟..."والتمييز بينهما هام، فالتقويم البنائي عادة ما يقوم به مقوم داخلي، هو عضو في فريق التطوير، في حين أن التقويم النهائي يقوم به عادة مقوم خارجي لا يرتبط بالموقع أو العمل الذي يتم تقويمه

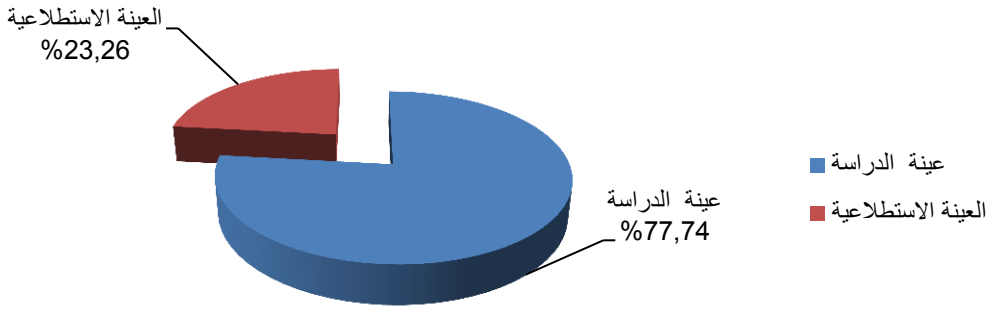
-6عينة الدراسة وطريقة اختيارها: اختيار العينة عشوائيا معناه أن جميع أفراد مجتمع البحث تتاح لهم فرصة متساوية ومستقلة لكي يدخلوا العينة، ، لذا تم الاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة، وتم اختيارها كالتالي:

-تم توزيع المقياس على المجتمع الكلي (50 أستاذا متكونا) واسترجعت منها 43 نسخة. كما تم استبعاد حجم العينة الاستطلاعية(10أفراد)، فأصبحت ينة الدراسة الأساسية (33) أستاذا متكونا.

- تم كتابة كل اسم من أسماء عينة الدراسة في قصاصة ورقية ورقمت من 01 إلى 43 ووضعت في صندوق وحركت ثم سحب منها بطريقة القرعة 33 قصاصة واستثنى منها 10 قصاصات تمثل عدد أفراد العينة الاستطلاعية، أي ما يعادل نسبة (23,26%) كدراسة استطلاعية ونسبة (76,74) للدراسة الأساسية وهي نسبة مناسبة للدراسة .

كما احتفظ الباحث بالقائمة الاسمية لأفراد عينة الدراسة ليطبق عليها القياس القبلي والبعدي للمقياس و لقوائم المراجعة التقييمية.

الشكل رقم (01) يوضح أفراد عينة الدراسة الأساسية والإستطلاعية



6- أدوات جمع البيانات:

بما ان الدراسة الحالية من الدراسات التقييمية لبرامج تكوين الأساتذة أثناء الخدمة القائم على الأهداف (المعايير المراد تحقيقها)، قام الباحثون بتصميم أداة قياس مناسبة لمثل هذه الدراسة وهو مقياس الفعالية البيداغوجية والذي يعتبر من مقاييس التقدير كما قام بتصميم قوائم المراجعة وفق المعايير المعلنة بالمقياس لتدعيم المقياس.

-6-1- مقياس الفعالية البيداغوجية: تم اعتماد المقياس في صورته النهائية بـ 113 عبارة إيجابية وسلبية موزعة بترقيم عشوائي ، تكون المقياس من 06 معايير يمثل كل معيار جملة من العبارات الإجرائية السلوكية كمؤشرات عن الفعالية البيداغوجية.

1-الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص.

2- فهم كيف يتعلم التلاميذ.

3- التمكن من إستراتيجيات تدريسية وأساليب التقويم.

4- خلق بيئة تعليمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم.

5- العمل كفريق بالمؤسسة التربوية.

6- القدرة على التحسين المستمر.

صدق وثبات المقياس: اعتمدنا في حساب الصدق و الثبات على مجموعة من الطرق كان اولها صدق المحكمين حيث وزعنا المقياس على مجموعة من الاساتذة وكلهم ابدو ملاحظات جوهرية قمنا بتعديلها على المقياس. **جدول رقم(10) يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول عبارات المقياس في صورته الأولية:**

عدد البنود قبل التحكيم	عدد العبارات التي لا تقيس	نسبة الاتفاق	عدد العبارات التي تعدل	نسبة الاتفاق	عدد البنود بعد التحكيم
124	11/11	%100	27/24	%88.88	113

1 -2- صدق الاتساق الداخلي:اعتمد الباحثون لحساب صدق الاتساق الداخلي) على طريقتين:

- حساب الارتباطات بين بنود كل معيار بدرجته الكلية

-حساب الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل معيار بالدرجة الكلية لبقية المعايير والدرجة الكلية .

وجاءت النتائج كلها للدلالة على درجة صدق عالية يتمتع به المقياس في ارتباط بنود كل معيار بالدرجة الكلية و بين الدرجة الكلية لكل معيار بالدرجة الكلية لبقية المعايير والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس:

بلغ معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ (0.95) مما يدل أنه يتمتع بثبات مرتفع .

2-6 قوائم المراجعة:

-خطوات إعداد قوائم المراجعة:

قام الباحثون بتصميم قوائم المراجعة استنادا إلى ما جاء في الهيأة المتخصصة في الاعتماد الأكاديمي لكليات وبرامج إعداد المعلمين(NCATE)، في شقه المتعلق بمعايير أداء المعلم.وانتهج الخطوات التالية:

-**تحديد عينة الدراسة** : البالغ عددها (33) أستاذا متكونا.

-**تحديد الهدف من قوائم المراجعة:** وهي التأكد من تحقيق البرنامج التكويني للفعالية البيداغوجية من خلال تحقق المعايير التالية:

- معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص، معيار فهم كيف يتعلم التلاميذ،معيار التمكن من إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة،معيار خلق بيئة تعلمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم، معيار العمل كفريق بالمؤسسة التربوية ، ومعيار القدرة على التحسين المستمر.

تحديد قائمة من التعريفات الإجرائية للسلوك المراد ملاحظته وصياغته بشكل عبارات يمكن الإجابة عليها بنعم أولا، استنادا إلى كل معيار من المعايير المعتمدة في المقياس ، حتى يتسنى لنا مقارنة النتائج المتحصل عليها في القياسين القبلي والبعدي لكل من المقياس وقوائم المراجعة.

-**تكميم العبارات** إلى درجات حيث تعطى للإجابة بنعم (1/2نقطة)، وللإجابة بلا (0، لا شيء).

تحديد مستويات قوائم المراجعة: حيث تم تقسيم المجال من 0إلى 40إلى ثلاث مجالات للفعالية

- (منخفض): إذا تحصل الأستاذ المتكوّن على معدل من المجال [0-16[.
- (متوسط): إذا تحصل الأستاذ المتكوّن على معدل من [16-26[.
- -(مرتفع): إذا تحصل الأستاذ المتكوّن على معدل [26-40.

-7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم توزيع قوائم المراجعة على الأساتذة المكوّنين ، وعددها 132 نسخة بمعدل 33 نسخة لكل أستاذ، قصد تقييم عينة الدراسة نفسها التي طبق عليها المقياس من الأساتذة المتكوّنين وعددهم(33) بأسمائهم التي كان قد دونها الباحث عند اختيار العينة، ووضح لهم كيفية التقييم، دون علمهم بالدرجات التي تعطى لهم وفق كل عبارة، واستلمها الباحث في القياس القبلي، حيث ألغيت نسخة أستاذ اللغة الفرنسية التي لم يتمكن الباحثون من تسليمها له.

- للقياس البعدي قوائم المراجعة لأربع أساتذة فقط، وهذا استنادا إلى القياس القبلي.

- بعد جمع قوائم المراجعة وتكميم البيانات تم جمع العلامات المتحصل عليها في القياس القبلي وقسمتها على 04 للحصول على معدل كل أستاذ متكوّن في كل معيار ثم الحصول على المعدل العام للأستاذ في قوائم المراجعة ثم تصنيفه حسب المستوى الموافق لمعدله، ونفس العملية في القياس البعدي، ، ثم حساب الفرق في المتوسطات الحسابية بين القياسين.

- بعد التأكد من الخصائص السيكو مترية للمقياس، وبعد اختيار عينة الدراسة الأساسية، تم توزيع مقياس الفعالية البيداغوجية على العينة المحددة، وكان ذلك:-

–في عطلة الربيع واستلمت في نفس اليوم، للقياس القبلي.

–في عطلة الصيف واستلمت في نفس اليوم، للقياس البعدي.

8- الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحثون في هذه الدراسة على جملة من الأساليب الإحصائية مستعينا في ذلك ببعض البرامج (برنامج Excel و(SPSS،v20)) وهي مع استخداماتها كالتالي:

–النسب المئوية والتكرارات والدوائر النسبية، استخدمها الباحثون لوصف مجتمع وعينة الدراسة

– معامل الارتباط بيرسون استخدمه الباحث لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

– معامل ألفا كرونباخ استخدمه لحساب ثبات المقياس.

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، استخدمها لتحليل نتائج المقياس وقوائم المراجعة.

– اختبار(T_{test}) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمعالجة نتائج فرضيات الدراسة. – ولتحديد حجم الأثر وتفسير اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) المستخدم في معالجة فرضيات الدراسة الدالة إحصائيا، استخدم الباحث مربع إيتا (η^2) والذي يعطى بالعلاقة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$

9- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

9-1- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

– توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي و البعدي في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثون بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص) ، ثم حساب قيمة ت فكانت النتيجة كالتالي:

الجدول رقم (01) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص

		المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
المعيار الأول	قياس قبلي	62,21	33	6,836	32	-2,25	0,031	دال عند

0.05			7,670	33	64,69	قياس بعدي		

نلاحظ من الجدول رقم (01) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص بلغ (62.21) وبانحراف معياري قدره (6.83) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ(64.69) وبانحراف معياري قده (7.67) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين القياسين قدر (2.98−) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكده قيمة (T_{test}) والتي بلغت (2.25−) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمكن أفراد عينة الدراسة من المفاهيم التربوية والتعليمية وكذا تحكمهم في مادة التخصص نظرا لطبيعة تكوينيهم الأكاديمي الجيد

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحثون إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص حيث بلغت قيمة ت (2.30−) وهي دالة عند (0.01).

وهذا يعني وجود ارتفاع بسيط في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص مما قد يفسر وجود فاعلية للبرنامج التكويني في هذا المعيار، لكن لا يمكن الجزم برفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق بين أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي للمقياس وقوائم الراجعة في هذا المعيار وقبول الفرضية البحثية.

– بناءا على ما سبق نستطيع القول بان هناك فروقا طفيفة في المتوسط الحسابي لأفراد العينة في مقياس الفعالية البيداغوجية وقوائم المراجعة في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص، والذي قد يفسر إلى أن تكوينهم الأكاديمي كان جيدا منذ البداية وأن أفراد العينة حافظوا على نفس المستوى من الفعالية البيداغوجية مع ارتفاع طفيف قد يفسر إلى جودة البرنامج التكويني أو قد يفسر إلى جودة الأساتذة المكونين أو إلى جودة الأساتذة المتكونين أو إلى دافعيتهم المرتفعة أو إلى جودة معايير الانتقاء.

9-2- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

– توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي و البعدي في معيار (فهم كيف يتعلم التلميذ).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثون بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (فهم كيف يتعلم التلميذ) ، ثم حساب قيمة ت فكانت النتيجة كالتالي:

الجدول رقم (02) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار فهم كيف يتعلم التلميذ

		المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
المعيار الثاني	قياس قبلي	60.57	33	9.15	32	2.10-	0,031	دال عند
	قياس بعدي	63.51	33	8.17				0.05

نلاحظ من الجدول رقم (02) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار كيف يتعلم التلميذ بلغ (60.57) وبانحراف معياري قدره (9.15) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ(63.51) وبانحراف معياري قده (8.17) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين القياسين قدر (2.94–) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكده قيمة (T_{test}) والتي بلغت (2.10–) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمكن أفراد عينة الدراسة من المفاهيم التربوية والتعليمية وكذا تحكمهم في مادة التخصص نظرا لطبيعة تكوينيهم الأكاديمي الجيد قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي.

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحثون إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار كيف يفهم التلميذ حيث بلغت قيمة ت (4.19-) وهي دالة عند (0.01).

9–3– عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

– توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي و البعدي في معيار (التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة واساليب التقويم).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثون بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة واساليب التقويم) ، ثم حساب قيمة ت فكانت النتيجة كالتالي:

الجدول رقم (03) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة واساليب التقويم

		المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
المعيار الثالث	قياس قبلي	77.18	33	14.20	32	-2,24	0,031	دال عند
	قياس بعدي	82.21	33	13.33				0.05

نلاحظ من الجدول رقم (03) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة واساليب التقويم بلغ (77.18) وبانحراف معياري قدره (14.20) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ(82.21) وبانحراف معياري قده (13.33) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين القياسين قدر (5.03 –) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكده قيمة (T_{test}) والتي بلغت (2.24–) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمكن أفراد عينة الدراسة من استراتيجيات التدريس المتنوعة وكذا تحكمهم في مادة اساليب التقويم نظرا لطبيعة تكوينيهم الأكاديمي الجيد.

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحثون إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة واساليب التقويم حيث بلغت قيمة ت (3.70-) وهي دالة عند (0.01).

9-4- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

– توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي و البعدي في معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثون بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم) ، ثم حساب قيمة ت فكانت النتيجة كالتالي:

الجدول رقم (04) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم

		المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
المعيار الرابع	قياس قبلي	53,66	33	10.09	32	-1,93	0,062	دال عند
	قياس بعدي	56,18	33	8,62				0.05

نلاحظ من الجدول رقم (04) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم بلغ (53.66) وبانحراف معياري قدره (10.09) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ(56.18) وبانحراف معياري قده (8.62) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين القياسين قدر (2.52−) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكده قيمة (T_{test}) والتي بلغت (1.93−) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمكن أفراد عينة الدراسة من المفاهيم التربوية والتعليمية وكذا تحكمهم في مادة التخصص نظرا لطبيعة تكوينيهم الأكاديمي الجيد

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحثون إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم حيث بلغت قيمة ت(1.52−) وهي غير دالة عند (0.05).

9-5- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة:

- توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي و البعدي في معيار (العمل كفريق في المؤسسة التربوية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثون بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (العمل كفريق في المؤسسة التربوية) ، ثم حساب قيمة ت فكانت النتيجة كالتالي:

الجدول رقم (05) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار العمل كفريق في المؤسسة التربوية

		المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
المعيار الخامس	قياس قبلي	76.78	33	10.09	32	-2,23	0,03	دال عند
	قياس بعدي	80.24	33	9.50				0.05

نلاحظ من الجدول رقم (05) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار العمل كفريق في المؤسسة التربوية بلغ (76.78) وبانحراف معياري قدره (10.09) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ(80.24) وبانحراف معياري قده (9.50) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين القياسين قدر (3.46−) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكده قيمة (T_{test}) والتي بلغت (2.23−) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمكن أفراد عينة الدراسة من المفاهيم الخاصة بالعمل كفريق وكذا تحكمهم في روح الجماعة والعمل التعاوني نظرا لطبيعة تكوينيهم الأكاديمي الجيد

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحثون إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في العمل كفريق في المؤسسة التربوية حيث بلغت قيمة ت (2.87) وهي دالة عند (0.01).

9-6- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية السادسة:

- توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي و البعدي في معيار (القدرة على التحسين المستمر).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثون بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (القدرة على التحسين المستمر) ، ثم حساب قيمة ت فكانت النتيجة كالتالي:

الجدول رقم (06) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار القدرة على التحسين المستمر

		المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
المعيار الساد س	قياس قبلي	70.24	33	9.817	32	-2,54	0,016	دال عند
	قياس بعدي	74,06	33	9,460				0.05

نلاحظ من الجدول رقم (06) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار القدرة على التحسين المستمر بلغ (70.24) وبانحراف معياري قدره (9.81) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ(74.06) وبانحراف معياري قده (9.46) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين القياسين قدر (2.98−) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكده قيمة (T_{test}) والتي بلغت (2.54−) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمكن أفراد عينة الدراسة من القدرة على التحسين المستمر

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحثون إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار الفهم العميق والتحكم القدرة على التحسين المستمر حيث بلغت قيمة ت (3.92−) وهي دالة عند (0.01).

9-7عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة للدراسة:

يحقق البرنامج التكويني الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثون بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الفعالية البيداغوجية فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (07) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين			
مقياس الفعالية البيداغوجية	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	423	339	52.45
قياس بعدي	434		50.01

وللتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية تم استخدام (T_{test}) بالنسبة لعينتين مترابطتين فتحصل الباحث على النتيجة التالية:

الجدول رقم (08) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي								
القرار	مستوى الدلالة	t	درجة الحرية	الانحراف المعياري	N	المتوسط الحسابي		
دال عند	0,031	-2.16	32	52,45	33	423	قياس قبلي	الفعالية البيداغوجية
0.05				50,01	33	434	قياس بعدي	

نلاحظ من الجدول رقم (08) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي لمقياس الفعالية البيداغوجية بلغ (423) وبانحراف معياري قدره (52.45) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ(434) وبانحراف معياري قده (50.01) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين القياسين قدر (2.92−) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكده قيمة (T_{test}) والتي بلغت (2.16−) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمكن أفراد عينة الدراسة من المفاهيم التربوية والتعليمية وكذا تحكمهم في مادة التخصص نظرا لطبيعة تكوينيهم الأكاديمي الجيد .

والى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحثون من خلال تطبيق قوائم المراجعة واخذ قياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (09) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في قوائم المراجعة

قوائم المراجعة	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	26.99	20	**1.46**
قياس بعدي	30.00		**1.45**

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي لقوائم المراجعة بلغ (26.99) بانحراف معياري قدره (1.46) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي الذي بلغ (30.00) وبانحراف معياري قدره (1.45)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين للمتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة كانا اكبر بقليل من المتوسط الفرضي للأفراد الذي بلغ (20)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبيا من الفعالية البيداغوجية في قوائم المراجعة، والذي يرجع إلى تكوينهم الأكاديمي الجيد قبل تعرضهم لبرنامج التكويني.

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحثون إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة حيث بلغت قيمة ت (−9.45) وهي دالة عند (0.01).

ولتأكد من حجم اثر البرنامج التكويني على الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين قام الباحثون بحساب الدلالة العلمية لقيم (**T** teste) وفق العلاقة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$ وبعد حساب هذه العلاقة بلغت قيمة حجم الاثر n=0.2

وهذا يدل على ان قيمة حجم الاثر ضعيفة وهذا يدفعنا للقول انه رغم التباين الطفيف بين المتوسطات الحسابية في مقياس الفعالية البيداغوجية قبل وبعد تطبيق البرنامج الوزاري التكويني وكذا في قوائم المراجعة لصلح القياسات البعدية الا ان حساب حجم الاثر يدفعنا للقول انه ليست هناك فعالية عملية للبرنامج التكويني الذي تعرض له الاساتذة ،ويمكن ارجاع تلك الفروقات الطفيفة لنتائج الطلبة المتكونين ،في القياسات البعدية الى جودة الاساتذة المتكونين في حد ذاتهم وخلفياتهم التكوينية الجامعية، او الى جودة معايير الانتقاء او الى عوامل اخرى، ويمكن تفسير هذه النتائج المتوصل اليها اضا الى ان مرحلة التخطيط للبرامج التكوينية كمرحلة قاعدية عند بداية التفكير في اي برنامج تكويني لم تأخذ بعين الاعتبار في هذا البرنامج الوزاري والدليل على انه لم تحدث تطورات فعلية في معاير الفعالية البيداغوجية وان الاساتذة اصلا لديهم مكتسبات اولية في هذه المعايير اي يمكن ان تكون لديهم احتياجات تكوينية اخرى،واتفقت هذه النتيجة الى حد ما مع دراسة علي كنعان 2009 التي كان من نتائجها ان برامج تربية المعلمين ومخرجاتها لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين ،واتفقت ايضا مع دراسة مصطفى2008 التي كان من نتائجها عدم توافق البرامج التدريبية مع احتياجات المعلمين ،واكد بلقيس غالب الشرعي2004على ضرورة تفادي جوانب القصور في برامج اعداد المعلمين والتصور الصحيح للوقوف عند مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات اعداده لتطوير تلك البرامج وفق هذه المتطلبات. وعليه يمكننا القول ان اهم نتيجة توصلت اليها الدراسة الحالية ان البرنامح الوزاري لم يحقق المرجو منه وذلك لبعده عن التخطيط والانطلاق القاعدي من الحاجات الحقيقية التكوينية للمعلمين الجدد .كما تبين لنا من خلال هذه الدراسة الفجوة الكبيرة بين الدروس النظرية التي تقدم للمتربصين والممارسة الفعلية في التدريس.

وعلى ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح :

–تضمين برامج تكوين المعلمين في الجزائر حصص عن التواصل اللفظي وغير اللفظي انطلاقا من ملاحظتنا للعجز الكبير الملاحظ لدى المعلمين في هذا المجال خاصة الشباب الجديد التخرج منهم.

–اقتراح التكوين المستمر للأساتذة المكونين لتحديث المعلومات ومهارات التكوين.

ضرورة العودة الى النظام التكويني للمعلمين في الجزائر الذي كن يتم في المعاهد التربوية وعدم لاهتمام على الجامعات في توظيف المعلمين.

قائمة المراجع:

1-حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2006.

2-طعيمة والبندري: دور كليات التربية في إعداد معلم التعليم الثانوي بين صورة الواقع واتجاهات التطوير، تصور مقترح في اللقاء الثالث عشر للجودة، مجلة جامعة دمشق، العدد 04، 2014.

3- ملف إصلاح التعليم العالي: للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وثيقة داخلية غير منشورة، وزارة التعليم العالي، جانفي 2004.

4- بن عمار حسيبة: تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة حالة: تكوين المكونين في ولاية قسنطينة، رسالة ماجستير في علوم التربية غير منشورة، جامعة قسنطينة، 2009.

5- أحمد علي كنعان: تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 3-4، 2009.

6- بلقيس غالب الشرعي: دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 2004.

7- رجاء وحيد أبو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط7، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2007.

8- وزارة التربية الوطنية: مصلحة التكوين والتفتيش بولاية المسيلة: منشور رقم 138 المؤرخ في 23 سبتمبر 2012.

9- مهدي السامرائي: إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، ط1، دار جرير، عمان، الأردن، 2006.

10- لخضر زروق: دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003.

11- أحمد زكي بدوي: معجم المصطلحات الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1992.

إعداد المعلمين

في كفاءات الإبداع والتفكير النقدي

إعداد

مصطفى عشوي

(الجامعة العربية المفتوحة – الكويت)

نوال بريقل

(جامعة باتنة – الجزائر)

مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا

الأردن: 29 – 30 نوفمبر، 2016

الملخص

يتعلق هذا الموضوع بإعداد معلمي مرحلة التعليم المتوسط في كفاءات (قدرات) الإبداع والتفكير النقدي قبل الخدمة (مرحلة الدراسة أو التعلم)، وأثناء الخدمة (التدريب وإعادة التدريب). وقد جاء الاهتمام بهذا الموضوع بسبب ملاحظة تدني قدرات التفكير النقدي والإبداع لدى طلاب المدارس والجامعات العربية التي تجمع معظم الدراسات على أن مناهجها ومقرراتها تركز غالبا على سرد المعلومات أثناء شرح الدروس، وعلى اختبار الذاكرة (الحفظ) وليس الفهم والتحليل والنقاش أثناء الاختبارات والامتحانات. وقد برزت هذه المشكلة مثلا في عدة ملاحظات قدمها الممتحنون الخارجيون حول ضعف قدرات الطلاب بالجامعة العربية المفتوحة في التفكير النقدي مثلا. ونحن نفترض أن هذا الضعف ناشئ عموما عن ضعف قدرات المعلمين والأساتذة في هذا المجال في شتى مراحل التعليم وخاصة في مراحل التعليم الأولى (الابتدائية والمتوسطة أو الإعدادية).

ونظرا لأهمية مرحلة التعليم المتوسط في تعليم الأطفال أسس قدرات التفكير العليا، فإننا نقوم بهذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1- تشخيص واقع إعداد وتدريب المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط بالمدارس الجزائرية على كفاءات الإبداع.

2- تشخيص واقع إعداد وتدريب المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط بالمدارس الجزائرية على كفاءات التفكير النقدي.

3- اقتراح منهجية (أساليب) لإدخال كفاءات الإبداع والتفكير النقدي في عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة؛ وذلك حسب وجهة نظرهم.

وبعد تحليل بيانات الدراسة أظهرت النتائج أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة تخلو من كفاءات الإبداع والتفكير النقدي كما تخلو من أساليب تطوير كفاءات الإبداع والتفكير النقدي لدى المعلمين والمعلمات، وأن برامج التعليم المتوسط بالمدارس الجزائرية لا تتضمن أساليب لتطوير كفاءات الإبداع والتفكير النقدي لدى التلاميذ أو الطلاب في هذه المرحلة.

وبينت النتائج أيضا أنّ أغلبية المشاركين في الدراسة يرون أنهم في حاجة لتطوير قدراتهم في هذا المجال، وأنهم يفضلون أسلوبي الدورات التدريبية المتخصصة في كفايات الإبداع والتفكير النقدي، وأسلوب تضمين المقررات الدراسية هذه الكفايات في برامج تطويرهم وتدريبهم قبل التحاقهم بالتدريس وأثناء الخدمة.

1

[1] * يشكر الباحثان الأستاذ إيهاب الضوي على مساعدتهما في التحليل الإحصائي للدراسة.

مقدمة:

لقد بدأ الاهتمام العالمي والعربي بالمعلم والكفاءات التي يحتاج أن يمتلكها عندما تمت دراسة الكفاءات التدريسية كاتجاه تربوي سائد من خلال برامج إعداد المعلمين، وقد عرف هذا الاتجاه بالتربية القائمة على الكفاءات (Competency Based Education) وذلك أواخر القرن الماضي.

ونتيجة لذلك، تم القيام بكثير من الدراسات والأبحاث الميدانية للتعرف على أهم الكفاءات التدريسية والتعليمية الواجب توافرها لدى المعلم. وأصبحت تلك الكفاءات مقياساً يقاس به نجاح المعلم و قدرته على أداء مهامه ودوره كعنصر أساسي في العملية التعليمية؛ فهي تمنحه القدرة على جعل موضوع الدرس أكثر حيوية وتقبلاً لدى الطلاب، وتحقق الأهداف التربوية تحقيقاً فاعلا (Lochrie, 1999).

وتشير الباقر (1993) إلى أن "من أهم الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وفي برامج التدريب أثناء الخدمة، وأكثرها شيوعا: هو الأخذ بمدخل الكفاءات، وهو نفس المدخل الذي أوصت به البحوث والدراسات التي أعدت في هذين المجالين. وخلصت إلى جدوى وفاعلية هذا المدخل" (الحذيفي، 2003، ص. 4-5).

ويشير مفهوم البرامج القائمة على الكفاءات حسب جمعية كليات التربية بالولايات المتحدة (1968) إلى تلك البرامج التي تحتوي على المعلومات والمهارات وألوان السلوك المستخدمة من قبل المتعلم، وتشتق من تصور واضح ومحدد للدور الذي يقوم به المعلم، وتصاغ هذه المعلومات والمهارات بحيث يمكن قياسها عن طريق السلوك الملاحظ (الأزرق، 2000، ص. 222).

وذكر نشوان، والشعوان (1990) أن تحديد الكفاءات التعليمية اللازمة يصبح أمرا بالغ الأهمية، لأن معرفة الكفاءات تجعل من الممكن رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية وإعداد المعلمين . هذا، ولقد زاد الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين القائمة على الكفاءات، بحيث بدأ استخدامها على نطاق واسع في معظم البرامج المستخدمة في الدول المتقدمة، كما أن معرفة الكفاءات المطلوب توافرها لدى هذه الفئة من المعلمين يؤدي إلى تحسين

أدائهم وتطوير مهاراتهم ومساعدتهم للقيام باعمالهم على أحسن وجه (الحذيفي، 2003، ص. 5).

وقد اعتمد مشروع المعهد الوطني السنغافوري لتأهيل المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين على تنمية مهارات التفكير والابتكار وروح المبادرة (الزهراني، 2012).

وقامت بعض مؤسسات التعليم العالي مثل كلية المجتمع في ميامي" Miami–Dade" Community College بإنشاء لجنة فرعية باسم "اللجنة الفرعية لتعلم التعليم" بهدف تدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارة التفكير الناقد، والأسس التي تقوم عليها، وقامت كلية المجتمع أكتون (Oakton Community College) بالولايات المتحدة الأميركية أيضا بإعداد برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس على التفكير الناقد، إضافة إلى مشروع لمدة سنة عبارة عن حلقات نقاشية لأعضاء هيئة التدريس حول التفكير الناقد. وقامت أيضا كلية المجتمع "أريورا" بالولايات المتحدة الأميركية The Community College of Aurora كذلك بمشروع لمدة سنة أسمته "مشروع مهارات التفكير" Thinking Skills Project شارك فيه أعضاء هيئة التدريس للتدريب على مهارات التفكير المختلفة ومنها "التفكير الناقد" (البلوشي ، 2010، ص. 5).

وصدرت كتب كثيرة ودراسات توضح كيفية تعليم الإبداع والتفكير النقدي، وكيفية تضمينه في المقررات الدراسية. ومن بين تلك الكتب كتاب سوارتز وفيسكر وبارك (Swarttz; Fischer; & Parks, 1998) الذي شرح منهجية تضمين قدرات ومهارات الإبداع والتفكير النقدي في عملية تدريس العلوم في مرحلة التعليم المتوسط.

وإذا كان تكوين المعلم يتطلب الإعداد والتدريب والتأهيل، فإن نتائج عديد من الدراسات قد أظهرت قصور برامج الإعداد واعتمادها إطار العمل التقليدي، الأمر الذي يؤكد ضرورة مراجعة هذه البرامج والدورات والعمل على تطويرها، لتتماشى مع تقنيات العصر الطراونة والشلول (2000)، و موسى
(2009).

وفي عدة بلدان عربية، عقدت مؤتمرات وندوات حول هذه الحركة وذلك من أجل إعداد المعلم العربي ومحاولة تطوير كفاياته المهنية والاستفادة من الاتجاهات الحديثة في إعداد المربين. فقد عقدت حلقات دراسية في كل من البحرين (1975)، وفي الرياض (1978) وحلقات دراسية

أخرى في مسقط (1979) وتمحورت كل توصياتها حول ضرورة العناية بتدريب المعلمين ومحاولة تحديد بعض الكفايات المطلوبة للمعلم العربي في إطار حركة التربية القائمة على الكفايات. (الأزرق 2000، ص. 219).

ورغم كل الجهود المبذولة في هذا المجال في البلدان العربية، فإننا لا نلاحظ تطورا نوعيا في الأنظمة التربوية بهذه البلدان للخروج من التخلف والتبعية والتقليد وسيطرة النزعة الكمية على حساب النوعية.

وترجع هذه الوضعية أساسا، إلى عدم قيام هذه الأنظمة على تشجيع التفكير النقدي والإبداع في مراحل التعليم المختلفة وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط حيث يبلغ النمو المعرفي للطفل درجة تؤهله لتطوير قدرات التفكير العليا لديه مثل الإستقراء والاستنباط.

وإسهاما في تطوير هذه الأنظمة، ارتأينا دراسة موضوع تطوير كفاءات التفكير النقدي والإبداع لدى معلمي هذه المرحلة وتلاميذها (طلابها) أساسا دون أن ننسى الإشارة إلى أهمية تطوير هذه القدرات منذ مراحل العمر الأولى للطفل، وفي جميع مراحل التعليم المختلفة.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تشخيص واقع إعداد وتدريب المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط على كفاءات الإبداع والتفكير النقدي في الجزائر، كما يهدف إلى اقتراح منهجية (أساليب) لإدخال هذه الكفاءات في مرحلة إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة بالإضافة إلى تقديم اقتراحات من طرف معلمي ومعلمات هذه المرحلة لتطوير هذه الكفاءات لدى المعلمين ولدى التلاميذ.

مشكلة البحث:

تنطلق هذه الدراسة من الأسئلة التالية:

1- هل يتضمن برنامج إعداد المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر كفاءات الإبداع؟

2- هل يتضمن برنامج إعداد المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر كفاءات التفكير النقدي؟

3- ما هي أفضل منهجية (أسلوب) لإعداد معلمي مرحلة التعليم المتوسط وتدريبهم على كفاءات التفكير النقدي والإبداع قبل وأثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم؟

تعريف مصطلحات البحث:

مفهوم الإعداد:

يعرفه جبرائيل (1983) بأنه صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التعليم. وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (الناقة و أبو ورد، 2009).

مفهوم الكفاية:

يعرفها نشوان والشعوان (1990) بأنها "القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي والتي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة" (الحذيفي، 2003، ص. 10) .

ويورد الحذيفي (2003) تعريفا آخر للكفاية بأنها المعارف والقدرات التي يستطيع الفرد اكتسابها لتصبح بالتالي جزءا من سلوكه، ويستطيع أداءها بنجاح، لا سيما في المجال المعرفي والوجداني والنفسي – الحركي.

ويعرف النجادي (1996) الكفاءات التدريسية على "أنها المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم ليصبح قادرا على معالجة النواحي التربوية والعلمية والتطبيقية والعمل على تحقيق التكامل بين هذه الجوانب للوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوه" (الحذيفي، 2003، ص. 115) .

مفهوم كفايات الإبداع والتفكير النقدي:

كفايات الإبداع:

تعرف البنعلي (2005) كفايات الابداع بأنها "إنتاج جديد هادف وموجه نحو هدف معين، وهو قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة تحدث تغييراً في الواقع لدى التلميذ حيث يتجاوز الحفظ والاستظهار إلى التفكير والدراسة والتحليل والاستنتاج ثم الابتكار والإبداع" (ص. 50).

كفايات التفكير النقدي:

عرفها الخوالدة (2015) بأنها: عملية عقلية يتم من خلالها تفحص موقف محدد، وفهمه، ثم تحليله والربط بين عناصره للوصول إلى إصدار حكم حوله (ص. 985).

المرحلة المتوسطة (الإعدادية):

وهي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الثانوية ومدتها في المدرسة الجزائرية أربع سنوات، وتعادل المستوى من السابع إلي التاسع في بعض الدول.

التدريب أثناء الخدمة: In – service training:

يعرفه الفقي (1994) بأنه: "تلك النشاطات التي تنفذ وتطبق في المدرسة أو مجموعة من المدارس التي تقدمها مؤسسات أخرى تساعد المدرسين لتحسين وتطوير تدريبهم وتعليمهم ونموهم أثناء الخدمة" (ص. 455).

اتجاهات ونُظم إعداد المعلم:

تورد الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (2009) ثلاثة اتجاهات أساسية لإعداد المعلم وهي:

– الاتجاه التقليدي في إعداد المعلم ويهدف إلى إعداد المعلم المعرفي.

– اتجاه مفهوم الكفاءات ويقوم على طريقة تحليل النظم في تنمية المعلم في مجال المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تضمن تحقيق جودة عملية التعلم.

وتصنف نظم برامج إعداد المعلمين في أغلب النظم التعليمية من حيث الشكل إلى صنفين هما النظام التكاملي والنظام التتابعي.

–النظام التكاملي: حيث يلتحق الطالب بعد إتمام الشهادة المتوسطة أو الثانوية بإحدى الكليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية، وبعدها سيتخرج ليقوم بالتدريس في مادة تخصصه.

– النظام التتابعي: يعد الطالب أكاديميا في إحدى المواد العلمية بالكليات الجامعية كالعلوم أو الآداب ثم يلتحق بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا التربوية التي تؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد ما بين سنة أو سنتين حسب ظروف واحتياجات كل مجتمع. (قاسم وبوجمعة، 2011، ص. 244).

وأما من حيث المحتوى، فقد ظهرت اتجاهات تهدف إلى تحقيق كفاية المعلم والرفع من مستوى أدائه في هذا العالم المتغير، بل تؤكد على استمرارية هذا الأداء بفعالية عند الانتهاء من مرحلة الإعداد ومباشرة العمل المهني. (الأزرق، 2000، ص. 207).
ولقد صنف الأزرق (2000) الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد المعلم إلى أربعة اتجاهات، وهي:

1. أسلوب النظم وتحليل النظم.
2. الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي.
3. برامج تدريب المعلمين القائمة على مدخل العلوم التقنية والمجتمع.
4. حركة التربية القائمة على الكفاءات. (بوسعدة و بوجمعة، 2009، ص. 244).

تعتبر الحركة التي عرفت باسم تربية المعلم القائمة على أساس الكفاية (C.B.T.E) Competency–Based Teacher Education من أبرز الاتجاهات الحديثة في عملية إعداد المعلّم وتأهيله وتدريبه. وتُعد من أبرز ملامح المستحدثات التربوية المعاصرة والأكثر شيوعا وشعبية في الأوساط التربوية المهنية لإعداد المعلّم، ولقد اتّسع الاهتمام بها حتى أصبحت سمة مميزة لمعظم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في معظم الدول المتطورة، كماّ قطعت مراحل متقدمة في الكثير منها. (الفتلاوي، 2003، ص. 65).

ولخص الفكرة الرئيسية لهذا الاتجاه في أن تحديد كفاية أداء المعلّم وفق محكّ محدد هي الأساس الذي يستند له إعداد المعلّم وتدريبه قبل وأثناء الخدمة (الفتلاوي، 2003). ويعتني هذا

الاتجاه، إلى جانب المعارف، بحصيلة تربوية متعددة الأبعاد تشمل: القيم، المثل، الاتجاهات، الميول، إلى جانب مهارات عديدة مثل التخطيط، التنفيذ والتقويم وغير ذلك من المهارات التي يحتاج إليها المعلّم ليؤدي أدواره (جابر وآخرون،1985 الموجود في مهدي،2011، ص.287):

وتمثل التربية القائمة على الكفاءات أهمية قصوى لفعالية التدريس وقدرة المعلم على أداء عمله بأحسن وجه وذلك من خلال التأكيد على الأدوار الرئيسية للأهداف السلوكية في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتحديد المهارات التعليمية الأساسية اللازمة لإعداد المعلم الجيد، إلى جانب تطوير الأداء الوظيفي للمعلم لممارسة المهنة بفاعلية (خطاب، 1992).

وأشار جروان (2015) إلى أنه على الرغم من تنوع البرامج التدريبية التي تعقد للمعلمين في معظم الدول العربية، إلا أنها من حيث الأهداف والمحتوى لا تتعدى حدود الثقافة التربوية العامة أو الثقافة الأكاديمية في الموضوعات الدراسية، وهي في مجملها لا تبنى على احتياجات المعلمين والمتعلمين، وتفتقر للتخطيط الفعال والتقييم العلمي في ضوء الأداء والأهداف الموضوعة (ص. 256).

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة بعض الدراسات السابقة في مجال إعداد المعلمين تبين أن هناك ثلاثة محاور أساسية:

1- المحور الأول: يتعلق بتأثير وفاعلية إعداد وتدريب المعلمين واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، والاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة مثل دراسة ساتلير (Sattler, 2001) والطراونة والشلول (2000) ، ودراسات هدفت إلى التعرف على أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات المعلمين وكفاءتهم وفعاليتهم المهنية كدراسة رودولف (Rudolph, 2002) وأندرسون (Andersson, 2000) وسيلفرمان (Silverman,1980)، وهنينان (Hanninan,1988)... وقدم تومبسون وزملاؤه (Thompson et al,2009) دراسة عنوانها "التأهيل للنجاح التعليمي: خصائص يجب على كل معلم امتلاكها"، وكشفت نتائج الدراسة أن الطلبة أكدوا أن هناك (12) سمة مشتركة توافق عليها أفراد عينة الدراسة. هذه الخصائص

متصلة بموضوع الاهتمام والعناية والرعاية التي يلقاها الطلبة بصفة أكاديمية أو شخصية، ولها دور كبير في التأهيل العالي للمعلمين. وهذه الصفات يمكن أن تساعد المعلمين قبل الخدمة وأثناء أداء الخدمة في تطوير وتحسين أدائهم. والخصائص الاثنتا عشرة هي التالية: العدل، الاتجاه الإيجابي، الإعداد والتحضير، العلاقة الشخصية، حسن النكتة والدعابة، الإبداع، الرغبة في تقبل الأخطاء، التسامح، الاحترام، التوقعات العالية، العاطفة، الانتماء (العاجز، 2004).

2- المحور الثاني: يتعلق بالكشف عن الكفايات في برامج تدريب المعلمين. ومن الملاحظ أن هذه الدراسات قد جانبت موضوع التفكير النقدي والابداعي ونذكر على سبيل المثال دراسة بيج و مارسو(Pigge & Marso,1987) ؛ سيسك (Sisk, 1975) ؛ شعلة وعبد العزيز(1998)؛ الكيلاني (1998) ؛ ودراسة بركات (2005) وبركات (2003) والخوالدة (1987) ؛ ودراسة لبد (2010)؛ ودراسة ياسين (2003) التي وجدت أن الكفاءات تتدرج في سلم أعلاه الكفاءات الشخصية والإدارية وأدناه كفاءات استخدام مصادر التعلم، وكفاءات التقويم، إلى تحديد الكفاءات التعليمية الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال بالروضات الحكومية بالعاصمة المقدسة، وإلى درجة توافرها. وكشفت النتائج أن المعلمات يتمتعن بكفاءات شخصية ممتازة وبدرجة عالية وأن مستوى أداء معلمات رياض الأطفال للكفاءات التدريسية ضعيف وبحاجة إلى تدريب وإتقان لجميع المهارات التدريسية كي يصلن إلى المستوى المنشود.

3- المحور الثالث: يتعلق بواقع وتقويم هذه البرامج ووضع تصورات لبرامج إعداد المعلمين وتطويرها، ومنها دراسة الفقيه وابراهيم (2014)، والشرقي (1424)عن إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، والكندري (2009) عن واقع إعداد المعلمين في الكويت، و غنيمة (1996) وخضراوي (2001) عن واقع إعداد المعلم وتدريبة في جمهورية مصر العربية بالمقارنة بإعداد المعلم وتدريبه في ألمانيا، والشرعي (2009) دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلم في عمان و السبع وغالب وعبده (2010)، وغالب (2004)، وفقيه (2006)، والجهراني (2006) في اليمن .

ومن الدراسات التي أجريت في هذا الشأن دراسة الكندري (2009) بعنوان "إعداد المعلم بجامعة الكويت – الواقع والمأمول" هدفها تقديم رؤية مستقبلية لإعداد المعلم بكلية التربية في جامعة الكويت. وقد تناولت الدراسة نظامي الإعداد التكاملي والتتابعي والاشارة إلى فاعلية النظام

التكاملي والاشادة به، مع إعادة النظر في فلسفة الإعداد الحالية واقترحت الدراسة أسلوبين جديدين هما مشروع التخرج، واختبار التخرج، وزيادة عدد سنوات الدراسة لتكون خمس سنوات، وإعادة النظر في فلسفة التربية العملية ومحتواها. ومن الدراسات التي تناولت إعداد المعلم ما قدمه العاجز واللوح والأشقر (2010)، و العاجز (2004)، وخضراوي (2001) عن واقع إعداد المعلم وتدريبة في جمهورية مصر العربية بالمقارنة بإعداد المعلم وتدريبة في المانيا، وقد وصلت الدراسة إلى أن هناك تشابها في عملية إعداد المعلمين للمدارس الثانوية الأكاديمية في مصر وألمانيا من حيث المقررات الأكاديمية والثقافية إلا أن هناك اهتمام بالجانب العملي في إعداد المعلم الألماني حيث يتدرب الطلاب من ثمان إلى عشر ساعات أسبوعيا في ألمانيا لمدة عام ونصف بالإضافة إلى حصولهم على 100٪ من رواتبهم التي يتقاضونها عند ممارستهم للمهنة أثناء فترة التربية العملية.

وفي الواقع، فإن ما قدم من دراسات في موضوع إعداد المعلمين في كفاءات التفكير الناقد والابداعي يتعلق بمعرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد والابداعي وتوافرها لديهم ومدى ممارستهم لها واتجاهاتهم نحوها كدراسة الزيادات (1995)، المفرجي (1999)، السنافي (2008)، البلوشي (2010)، العساف (2013)، خريشة (2001)، الشهاب (2003)، أبو ريا (2004)، العزري (2007)، وورست (Worst, 2007).

وقد أشار جروان (2015) إلى ما اقترحته الباحثة سيسك (Sisk, 1975) التي تناولت مجموعة من المهارات والكفايات كأهداف لأحد برامج تدريب معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعة جنوب فلوريدا بالولايات المتحدة والتي تضم: معرفة في مجالات طبيعة الموهوبين واحتياجاتهم والاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم، ومهارات استخدام ديناميات الجماعة وأساليب الارشاد والتوجيه وتطوير دروس في التفكير الإبداعي....

وقدمت سيلفرمان (Silverman,1980) دراسة مقارنة بين معلمين خبراء في تعليم الموهوبين ومعلمين مبتدئين عن طريق الملاحظة المباشرة لاستراتيجيات التعليم التي يستخدمونها وتحليلها، وكان من أهم المهارات أو السلوكات التي تميز بها المعلمون الخبراء أنهم يقدمون قدرا أقل من المعلومات، ويهيئون عددا أكبر من المواقف التي تستدعي التفكير والتعلم من جانب الطلبة أنفسهم، ويوجهون عددا أكبر من أسئلة التفكير المتمايز ويطالبون الطلبة بتدعيم إجاباتهم بالأدلة

والبراهين ، ويظهرون ميلا أقل لإصدار الأحكام والنقد أو الثناء ويشجعون الطلبة على تقويم أعمالهم بأنفسهم.

وأجرت كوتن (Cotton, 1997 الموجودة في البلوشي، 2010) دراسة تحليلية خاصة بتعليم مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين في أمريكا. وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات (ما بعد التحليل) أو الميتا التحليلية (Mita – Analysis) . ولقد تناولت الباحثة (56) بحثا و (33) وثيقة وصفية أو نظرية متنوعة شملت جميع جوانب مهارات التفكير الإبداعي، ولقد استنتجت الباحثة أربعة أسس وهي:

1-ضرورة تدريس مهارات وتقنيات التفكير الإبداعي.

2-إن تدريس مهارات التفكير الإبداعي يحسن التحصيل الأكاديمي للطلبة.

3-دعم مهارات التفكير الإبداعي عن طريق استخدام برامج خاصة مثل برنامج كورت.

4-إن البرامج والاستراتيجيات والتدريبات للمعلمين مهمة لفاعلية امتلاك المهارات.

ولتطوير مستويات أداء المعلمين والتلاميذ في مهارات التفكير الإبداعي من خلال الدراسات الاجتماعية قام أبو السعيد (1994) بإجراء دراسة استخدم فيها حقيبة تعليمية وبطاقة ملاحظة، واختبار القدرة على التفكير الإبداعي. توصلت هذه الدراسة إلى حدوث تحسن في أداء المعلمين في مهارات الإبداع نتيجة دراستهم للحقيبة التعليمية، وإلى تحسن في مستويات أداء التلاميذ لمهارات الإبداع نتيجة تحسن مستويات أداء معلميهم على نفس المهارات، كما وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية في كل من الطلاقة وحب الاستطلاع بين تلاميذ معلمي الأداء المرتفع وتلاميذ معلمي الأداء المنخفض لصالح المجموعة الأولى. وتدل نتيجة هذه الدراسة على أهمية تطوير الكفايات ومن بينها كفايات التفكير النقدي والإبداع أثناء الخدمة.

وفيما عدا دراسة السنافي (2008) التي خلصت إلى طرح بعض التوصيات ذات الصلة لذوي الاختصاص والمهتمين والباحثين أهمها ضرورة الاستمرار بعقد دورات تدريبية وورش عمل حول مهارات التفكير الناقد على مستوى المراحل الدراسية لتبادل الخبرات وصقل المواهب، وزيادة الاهتمام بالأنشطة التربوية الاثرائية باعتبارها الوسيط الرئيسي لاكتساب المهارات والمعارف المتنوعة لتنمية التفكير الناقد، وإعداد نشرات دورية للمعلمين تتضمن شروحاً وافيةً عن كيفية

تدريس مهارات التفكير الناقد، لم تشر أي من تلك الدراسات إلى ضرورة إدراج مهارات التفكير وخاصة التفكير النقدي في برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، ولم تتناول أي منها الكشف عن كفاءات التفكير النقدي والإبداعي، وكيفية تطويرها في هذه البرامج مما يستدعي إجراء دراسات عن واقع تضمين هذه الكفاءات في برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة. ولعل هذا ما ستقوم به دراستنا الحالية ولو بصفة جزئية.

منهج البحث:

اتبعت هذه الدراسة الاستطلاعية المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات وتحليلها تحليلا إحصائيا يتوافق مع أسئلة الدراسة.

أداة جمع البيانات:

انطلاقا من أسئلة البحث ومراجعة بعض الدراسات السابقة تمت صياغة استبيان تضمن 30 سؤالا تتعلق كلها بأسئلة الدراسة بالإضافة إلى البيانات الشخصية المتعلقة بالجنس (النوع الاجتماعي)، السن، سنوات الخدمة في التعليم، المستوى التعليمي، والمدارس أو الجامعات التي تخرج منها المشاركون في الدراسة.

وفيما يأتي أسئلة الدراسة والبنود التي تمثلها في الاستبيان الذي استعمل لجمع البيانات من معلمي مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر.

– السؤال الأول: هل يتضمن برنامج إعداد المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر كفاءات الإبداع؟

وتمثل هذا السؤال الفقرات: 5، 6، 7، 8، 15،16، 20.

السؤال الثاني: هل يتضمن برنامج إعداد المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر كفاءات التفكير النقدي؟

وتمثله الفقرات: 9، 10، 17، 18، 19، 21.

السؤال الثالث: إلى أي مدى يختلف مستوى تقويم المعلمين للبرنامج التعليمي أو التدريبي المقدم لهم (قبل وأثناء الخدمة) باختلاف المؤهل العلمي، التدريب، سنوات الخبرة؟

وتمثله المتغيرات الديمغرافية للدراسة (المستوى التعليمي، وسنوات الخبرة).

ويتعلق بمدى اختلاف مستوى تقويم المعلمين للبرنامج التعليمي أو التدريبي المقدم لهم (قبل وأثناء الخدمة) باختلاف المؤهل العلمي والتدريب وسنوات الخبرة في التدريس (التعليم).

السؤال الرابع: ما هي أفضل منهجية (طريقة) لإعداد معلمي مرحلة التعليم المتوسط وتدريبهم على كفاءات التفكير النقدي والإبداع قبل وأثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

وتمثله الفقرتان: 24 و25. أما الفقرات من 26 إلى 30 فتتعلق بالاقتراحات التي من الممكن أن يبديها المشاركون في الدراسة حول تطوير قدرات الإبداع والتفكير النقدي عند المعلمين والتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، وحول تحسين التعليم بصفة عامة في هذه المرحلة.

ثبات الأداة:

بعد جمع البيانات وادخالها في برنامج SPSS، تم استخراج معامل ارتباط (كرونباخ ألفا) لفقرات هذه الأداة (من الفقرة 01 إلى الفقرة 23)؛ وذلك باستعمال البرنامج الاحصائي المذكور. بلغت قيمة (كرونباخ ألفا) 0.70؛ وهي دالة احصائيا؛ وتدل على ثبات الأداة المستعملة لجمع البيانات.

صدق الأداة:

تمت صياغة فقرات أداة جمع البيانات (الاستبيان) بعد مراجعة بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع على ضوء أسئلة الدراسة. ويلاحظ أن الفقرات تتمتع بالصدق الظاهري؛ إذ تتعلق كلها بأسئلة ذات علاقة مباشرة بأسئلة الدراسة ومحاورها.

ولدراسة صدق الاستبانة بطريقة إحصائية، تم استخدام التحليل العاملي كما هو مبين أدناه.

التحليل العاملي لأداة جمع البيانات (الاستبيان):

قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي Factor Analysis لعبارات أداة جمع البيانات لاستخلاص العوامل الرئيسة التي تؤثر في عملية إعداد المعلمين والمعلمات في كفايات الإبداع والتفكير النقدي قبل الالتحاق بالخدمة وبعد الالتحاق بها، وما يرتبط بذلك من مواضيع.

يشير الجدول التالي رقم (1) إلى نتائج اختبار مقياس (كايزر–ماير–أوكلين لكفاية العينة) واختبار بارتليت للعلاقات بين المتغيرات (العبارات).

جدول 01: اختبار مقياس (كايزر–ماير–أوكلين) لكفاية العينة واختبار (بارتليت) للعلاقات بين المتغيرات/العبارات

.700	**مقياس كايزر–ماير– أوكلين لكفاية العينة**	
41398.	قيمة مربع كاي	اختبار بارتليت Bartlett's Test of Sphericity
253	درجات الحرية	
.0000	الدلالة الاحصائية	

بالنظر إلى قيمة مقياس (كايزر–ماير–أوكلين) لكفاية العينة نجد أن هذه القيمة تساوي 0.7 وتعتبر هذه القيمة من الناحية الإحصائية جيدة وفقاً لتصنيفات كايزر Kaiser. وبالتالي، فإن هذه النتيجة تعزز ثقتنا بأن حجم العينة المعتمد لهذه الدراسة هو حجم كافٍ لإجراء التحليل العاملي؛ أي أن مستوى ارتباط كل متغير بالمتغيرات الأخرى في مصفوفة الارتباطات كافٍ لإجراء التحليل العاملي. بينما يشير اختبار (بارتليت) إلى أنه دال إحصائياً عند مستوى 0.01. وعليه، فإن مصفوفة الارتباطات بين العبارات ليست مصفوفة الوحدة Identity Matrix (خالية من العلاقات)، أي أنه تشتمل على الحد الأدنى من العلاقات بين المتغيرات.

طريقة المكونات الأساسية أو الرئيسة: Principal Component Analysis

تستخدم طريقة المكونات الأساسية أو الرئيسة Principal Component Analysis دون غيرها من الطرق الأخرى عند افتراض أن المتغيرات أو الفقرات موضوع التحليل لا تحتوي على أخطاء قياس، أي أن كل التباين الذي تنطوي عليه المتغيرات موضوع التحليل هو تباين مشترك خال من التباين الخاص أو تباين الخطأ. ووظيفة هذه الطريقة هي اختزال عدد المتغيرات

المقاسة إلى عدد محدود من المتغيرات (المكونات) الكامنة التي ستحل محل المتغيرات المقاسة في الاستعمالات اللاحقة أو التحليلات اللاحقة (تيغزة، 2012، ص. 89-90).

يُظهر الجدول رقم (2) التالي الجذور الكامنة للمكونات (العوامل)، ومن هذا الجدول يتضح وجود 5 عوامل تم استخلاصها (بعد استبعاد الجذور الكامنة الأقل من واحد) باستخدام أسلوب كايزر القائم على الجذر الكامن (أكبر من الواحد الصحيح)، وأن قيمة التباين التراكمي هي 58%؛ بمعنى أن هذه العوامل الخمسة تفسر 58% من التغير الحادث في استجابات المشاركين في الدراسة تجاه كفايات التفكير النقدي والابداع لدى أساتذة التعليم المتوسط.

جدول 02: الجذور الكامنة والتباين الكلي المفسر

العامل	الجذور الكامنة الابتدائية			مجاميع تدوير التشبعات المربعة		
	المجموع	% للتباين	% التراكمية	المجموع	% للتباين	% التراكمية
1	4.16	18.08	18.08	3.60	15.64	15.64
2	3.13	13.62	31.70	3.28	14.24	29.88
3	2.92	12.69	44.39	2.69	11.70	41.58
4	1.71	7.42	51.81	2.05	8.90	50.48
5	1.48	6.44	58.25	1.79	7.77	58.25

طريقة الاستخلاص: طريقة المكونات الأساسية.

ولاستخلاص هذه العوامل الخمسة، نحتاج لتحديد الحد الأدنى المقبول لتشبع المتغيرات على العامل (أي شدة ارتباط المتغير أو الفقرة بالعامل ذي الفائدة العملية)، وقد أخذ الباحثان قيمة التشبع 0.3 كحد أدنى فاصل بين التشبعات التي تُعتمد والتشبعات التي تهمل، كما اختار الباحثان أسلوب التدوير المتعامد Orthogonal rotation بطريقة الفاريماكس Varimax rotation (التباين الأكبر) حيث إن هذه الطريقة هي الشائعة في البحوث والدراسات الاجتماعية.

جدول 03: مصفوفة المكونات (العوامل) المستخلصة بطريقة التدوير المتعامد*

العبارات	العوامل			
	1	2	3	4
عبارة (18)	.8760			
عبارة (17)	.8290			
عبارة (16)	.8200			

عبارة (19)	.7390			
عبارة (15)	.6840			
عبارة (11)		.8230		
عبارة (12)		.8020		
عبارة (14)		.7260		
عبارة (13)		.7190		
عبارة (8)			.7240	
عبارة (10)			.7070	
عبارة (7)			.6870	
عبارة (6)			.6720	
عبارة (5)			.5550	
عبارة (9)			.5350	
عبارة (21)				.7700
عبارة (20)				.7040
عبارة (23)				.6670
عبارة (22)				.5790

* قام الباحثان بحذف العامل الرابع من الجدول رقم 02 (وهو البرامج التكوينية وطرق التدريس) لعدم توافقه مع موضوع الدراسة الرئيس.

وتتمثل العوامل الرئيسة المستخلصة من عملية التحليل العاملي في:

العامل الأول: خلو برامج إعداد المعلمين في الجزائر من كفاءات الإبداع والتفكير النقدي

العامل الثاني: الحاجة لتطوير قدرات المعلمين والتلاميذ في كفاءات الإبداع والتفكير النقدي

العامل الثالث: عدم تلقي تدريب متخصص في موضوع الإبداع والتفكير النقدي قبل الالتحاق بالخدمة وأثناء الخدمة.

العامل الرابع: غياب كفايات تطوير الإبداع والتفكير النقدي في منهاج التعليم المتوسط.

يشير الباحث هنا إلى أن قيمة التباين المفسر لهذه العوامل الأربعة التي تم استخلاصها بعد استبعاد العامل رقم أربعة في جدول التدوير والمتعلق بالإعداد بصفة عامة قبل الالتحاق بالتدريس وليس له علاقة مباشرة بالإعداد في مجالي تطوير الإبداع والتفكير النقدي؛ ليصبح عدد العوامل الرئيسة النهائية أربعة عوامل وهي تفسر 49.4% من التباين بدلاً من 58%.

وبعد قيامنا بحذف الفقرات من 1 إلى 4 في الاستبيان، أجرينا عملية تدوير بطريقة فاريماكس مرة أخرى، وكانت نسبة التباين الكلي المفسر 58% مما يدل على أن فقرات الاستبيان المتبقية (19 فقرة) تتميز بالصدق العاملي أي أنها تقيس ما يراد قياسه في هذا الموضوع.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من المعلمين الذين يمارسون مهنة التدريس بمرحلة التعليم المتوسط من الجنسين الذكور والإناث ومن الحاصلين على شهادات الليسانس أو الماستر أو خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة ومن الحاصلين على شهادة الدكتوراه.

وللعلم، فإن إجمالي مدرسي التعليم المتوسط في الجزائر (4 سنوات) هو: 138578 مدرسا ومدرسة؛ وذلك حسب إحصاءات وزارة التربية في الجزائر (2010).

العينة:

بلغ إجمالي العينة (201) معلما ومعلمة منهم (71) معلما تم اختيارهم بطريقة قصدية من أربع مدارس متوسطة في ولايتي بسكرة والمسيلة، ومنهم 64 آخرين من ولاية الجزائر العاصمة (من أربع مدارس متوسطة، بينما تم جمع 66 استبيانا عن طريق النت بعرض الاستبيان في مجموعات الأساتذة الجزائريين على موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك ليجيبوا عليها الكترونيا.

وفيما يلي الخصائص الديمغرافية للعينة بعد تحليل البيانات.

- الجنس:

تبين من تحليل البيانات أن نسبة الإناث في العينة كانت 53.5% بينما بلغت نسبة الذكور 46.5%.

- السن:

نلاحظ في الجدول أدناه رقم 04 أن هناك توزيعا جيدا لفئات السن المختلفة، وإن كانت أعلى نسبة تتمثل في فئة السن ما بين 26 و30 سنة وبنسبة 27.4%.

جدول 04: فئات سن أفراد العينة

فئات السن	النسبة المئوية
20 – 25	14.4

30 – 26	27.4
35 – 31	16.4
40 – 36	18.4
أكثر من 40	23.4
المجموع	100

– الأقدمية (سنوات الخدمة):

يتعلق هذا المتغير بسنوات الخدمة التي قضاها المعني في التعليم. نلاحظ أن الأغلبية (40%) لديها خبرة طويلة في التدريس (أكثر من 10 سنوات) كما هو مبين في الجدول أدناه رقم 05.

جدول 05: الأقدمية في التدريس

الأقدمية (سنوات الخدمة)	**النسبة**
أقل من 5 سنوات	29.5
5 – 10 سنوات	29.5
أكثر من 10 سنوات	40.1
المجموع	100

– المستوى التعليمي (الشهادات):

ويتعلق الأمر بالمستوى التعليمي للمشاركين في الدراسة، ويقاس هنا بأعلى شهادة حصل عليها أفراد العينة حيث كان التوزيع المحصل عليه كما هو مبيل في الجدول أدناه رقم 06.

جدول 06: المستوى التعليمي لأفراد العينة

المستوى التعليمي (الشهادات)	**النسبة**
البكالوريا (الثانوية العامة)	0.5
شهادة المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة	13.9
الليسانس	57.7
شهادة المدارس العليا للأساتذة	14.4
الماجستير (الماستر)	12.9

الدكتوراه	0.5

نلاحظ أن أغلبية مدرسي التعليم المتوسط لأفراد العينة (57.7%) هم من حملة الليسانس (البكالوريوس) أي من خريجي الجامعات الجزائرية، وليس من خريجي المدارس العليا للأساتذة أو خريجي المعهد التكنولوجي لتكوين (إعداد) الأساتذة.

تحليل البيانات والنتائج

1- الإعداد القبلي للمعلمين:

نلاحظ من النتائج أن ما يقرب من 40% (39.8%) من أفراد العينة لم يتلقوا أي إعداد (تكوين) تعليمي منتظم خاص بإعداد المعلمين قبل الالتحاق بالتدريس؛ وهذا راجع كما رأينا إلى أن معظم أفراد العينة من خريجي الجامعات وليس من خريجي مدراس ومعاهد إعداد المعلمين. وهذه النسبة المرتفعة تستدعي الاهتمام من أصحاب القرار في الجزائر، وإعادة النظر في سياسة توظيف المعلمين وفي المؤهلات (الشهادات والخبرات) المطلوبة منهم قبل التوظيف.

ويعزز هذه النتيجة أن (44.8%) من أفراد العينة لم يتلقوا أي تدريب على طرق التدريس (في شكل دورات تدريبية) قبل الالتحاق بالخدمة (التدريس).

2- الإعداد في موضوع الإبداع:

تبين النتائج أن 82.1% من أفراد العينة لم يتلقوا أي تعليم منتظم (مقررات دراسية متخصصة مثلا) في موضوع الإبداع قبل بدئهم التدريس. وأن 83.3% لم يتلقوا أي تعليم منتظم (مقررات دراسية متخصصة مثلا) في موضوع تطوير قدرات الإبداع عند التلاميذ أو الطلاب قبل بدء التدريس. ويعزز هذه النتيجة أن 83.8% من المشاركين لم يتلقوا أي تدريب متخصص في موضوع الإبداع قبل بدء التدريس.

تبين هذه النتائج أن أغلبية المشاركين لم يتلقوا أي إعداد رسمي في طرق التدريس، وفي الإبداع وطرق تطويره عند التلاميذ أو الطلاب قبل بدء التدريس.

وتتفق هذه النتائج مع افتراضنا أن أغلب مدرسي التعليم المتوسط في الجزائر لا يتلقون أي تعليم أو تدريب متخصص في موضوع الإبداع بصفة عامة وفي موضوع تطوير الإبداع لدى التلاميذ أو الطلاب بصفة خاصة. ويدعم هذا الافتراض أن 54.1% من المشاركين في الاستقصاء أجابوا أن لديهم قصورا في مجال تطوير الإبداع لدى التلاميذ أو الطلاب في التعليم المتوسط.

وبتطبيق كاي مربع وجدنا أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور (المعلمين) والإناث (المعلمات) في هذه النقطة.

واتضح أن 80.1% من أفراد العينة يعتقدون أنهم بحاجة إلى تطوير قدراتهم في مجال تطوير الإبداع لدى التلاميذ والطلاب في التعليم المتوسط، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في هذا الاعتقاد أيضا. ويلاحظ أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين فئات السن في هذا الاعتقاد، ولا توجد فروق دالة احصائيا أيضا بين فئات السن المختلفة فيما يتعلق بشعورهم أنهم يعانون قصورا في مجال تطوير الإبداع لدى التلاميذ أو الطلاب في التعليم المتوسط.

ولكننا وجدنا فرقا دالا احصائيا في الاعتقاد بالحاجة لتطوير قدراتهم في مجال تنمية وتطوير قدرات الإبداع لدى التلاميذ في التعليم المتوسط حسب سنوات الخدمة حيث كاي مربع = 18.72 وهي دالة عند 0.01. ويوجد معامل ارتباط دال احصائيا (معامل ارتباط سبيرمان) بين سنوات الخدمة وهذا الاعتقاد حيث ر = 0.296 وهي دالة عند 0.01؛ أي أنه كلما ازدادت سنوات الخدمة كلما زادت الحاجة عند المعلمين لتطوير قدراتهم في مجال تطوير الإبداع لدى التلاميذ في التعليم المتوسط. ولعل هذا الفرق راجع إلى أن ذوي الأقدمية الطويلة في التدريس لم يتلقوا أي تعليم أو تدريب لهما علاقة بتطوير قدرات الإبداع لدى التلاميذ؛ وذلك ربما عكس المتخرجين حديثا من المدارس العليا للأساتذة أو من المعاهد التكنولوجية للأساتذة الذين يدرسون مقررات في علم النفس والتربية قد تكون ذات علاقة بقدرات الإبداع وتطويرها لدى التلاميذ.

وبالنسبة لمتغير المستوى التعليمي، فإن هناك فروقا دالة احصائيا بين حاملي الشهادات المختلفة فيما يتعلق بحاجتهم لتطوير قدراتهم في مجال تطوير الإبداع لدى التلاميذ في التعليم المتوسط

حيث كاي مربع = 13.70 وهي دالة عند 0.01؛ وقد تبين من تحليل شيفي أن حاملي الشهادات العليا مثل الماجستير وشهادات المدارس العليا للأساتذة أقل حاجة لتطوير قدراتهم في هذا المجال من حاملي شهادات الليسانس (البكالوريوس) من الجامعات أو من حاملي شهادات المعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة الذين كما يبدو من البيانات أكثر حاجة لمثل هذه القدرات.

ومما يدعم افتراض أن برامج إعداد المعلمين (قبل الالتحاق بالتدريس) لا تتضمن بصفة عامة كفاءات تطوير الإبداع لدى المعلمين والمعلمات أن 76.3% من أفراد العينة يرون بأن هذه البرامج لا تتضمن هذه الكفاءات، ويرى 52.4% منهم أن منهاج التعليم المتوسط لا يتضمن أية كفاءات في مجال تطوير الإبداع لدى التلاميذ أو الطلاب في التعليم المتوسط.

وتتفق هذه النتائج مع بعض الدراسات السابقة في بلدان عربية والتي تشير إلى عدم أو ضعف التركيز على هذه الكفاءات في برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

3- الإعداد في موضوع التفكير النقدي:

تبين النتائج أن أغلبية أفراد العينة 84.1% لم يتلقوا أي تعليم منتظم (مقررات دراسية مثلا) في التفكير النقدي قبل بدئهم التدريس، وأن 90.1% منهم لم يتلقوا أي تدريب متخصص في موضوع تطوير التفكير النقدي لدى التلاميذ أو الطلاب قبل بدئهم التدريس.

ومما يدعم هذه النتيجة أن 80.3% من المشاركين لا يرون أن برامج إعداد المعلمين بصفة عامة (قبل الالتحاق بالخدمة) تتضمن أية كفاءات تتعلق بتطوير التفكير النقدي لدى المعلمين والمعلمات، وأن 76.4% من المشاركين لا يرون أن برامج تدريب المعلمين في الجزائر (أثناء الخدمة) لا تتضمن أية كفاءات تتعلق بتطوير التفكير النقدي لدى المعلمين والمعلمات. ويرى 58.6% من المشاركين أن منهاج التعليم المتوسط في الجزائر لا يتضمن كفاءات تطوير التفكير النقدي لدى التلاميذ أو الطلاب.

ويدعم هذه النتيجة أيضا أن 77% من المشاركين يعتقدون أنهم في حاجة لتطوير قدراتهم في مجال تطوير التفكير النقدي لدى التلاميذ أو الطلاب في التعليم المتوسط خاصة وأن 57.4% منهم يشعرون أن لديهم قصورا في مجال تطوير التفكير النقدي لدى التلاميذ في التعليم المتوسط.

وتبين النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين (الذكور والإناث) في الحاجة لتطوير القدرات في مجال التفكير النقدي لدى التلاميذ في التعليم المتوسط، كما لا توجد فروق جوهرية بين فئات السن المختلفة للمشاركين في هذا المجال، ولا فروق جوهرية بين أفراد العينة في هذا المجال على أساس سنوات الخدمة (الأقدمية) أو على أساس نوع الشهادة المحصل عليها.

وتتفق هذه النتائج مع افتراضنا أن أغلبية المدرسين في التعليم المتوسط بالجزائر لا يتلقون تعليما أو تدريبا متخصصا في كفاءات التفكير النقدي، وفي كيفية تطويرها لدى التلاميذ أو الطلاب في التعليم المتوسط.

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي أجريت في بعض البلدان العربية مثل دراسة السنافي (2008) في الكويت و خريشة (2001) ، والتي أظهرت تدني درجة معرفة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد وكذلك الأمر بالنسبة لدرجة ممارستهم لها.

– منهجية إدخال كفاءات الإبداع في برامج إعداد المعلمين:

سألنا المشاركين إذا كانوا يرون ضرورة إدخال كفاءات خاصة بتطوير الإبداع لدى التلاميذ أو الطلاب في برامج إعداد المعلمين والمعلمات والأساتذة (قبل الالتحاق بالخدمة) فأجاب 88.4% منهم بالإيجاب؛ وهذه نسبة عالية جدا، ويرى 89.5% منهم أن هناك ضرورة لإدخال كفاءات خاصة بتطوير الإبداع لدى التلاميذ أو الطلاب في شكل برامج تدريبية متخصصة موجهة للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.

أما عن أحسن منهجية لإدخال كفاءات ذات علاقة بتطوير الإبداع لدى المعلمين والمعلمات قبل الالتحاق بالتدريس (الخدمة) من وجهة نظر المشاركين في الدراسة، فقد كانت إجاباتهم (عن الخيارات المطروحة) كما يلي:

جدول 07: التوزيع التكراري لمنهجية (أساليب) تطوير الإبداع لدى المعلمين قبل الخدمة

أسليب تطوير الإبداع لدى المعلمين	الاستجابات	
	التكرار	النسبة المئوية

إضافة مقررات (مواد) جديدة متخصصة في موضوع الابداع	41	%15.2
تضمين مهارات الابداع في كل المقررات (المواد) الموجودة حالياً	76	%28.3
حضور دورات تدريبية متخصصة في الموضوع	126	%46.8
التعلم الذاتي	26	%9.7
المجموع*	**269**	**%100**

* هذا السؤال متعدد الخيارات ولذلك فإن مجموع الاستجابات سيكون أكبر من حجم العينة الأساسي

نلاحظ أن حضور دورات تدريبية متخصصة في موضوع تطوير الإبداع لدى المعلمين هو الأسلوب المفضل لدى أفراد العينة حيث حصل على أعلى نسبة من بين الأساليب الأخرى (46.8)، ويليه تضمين مهارات الإبداع في كل المقررات (المواد) الموجودة حاليا في برامج إعداد المعلمين والمعلمات بنسبة 28.3%. أما أسلوب "إضافة مقررات (مواد) جديدة متخصصة في موضوع الإبداع" فلم ينل إلا نسبة 15.2%، في حين يأتي أسلوب "التعلم الذاتي" كاختيار أخير لم ينل إلا نسبة 9.7%.

وتشير هذه النتائج إلى إبراز "المنهجية" المفضلة لإدخال كفاءات الإبداع في برامج إعداد المعلمين من خلال وجهة نظرهم، وتقوم هذه "المنهجية" أساسا على:

[Comment [PA1]: نظرهم

1- ضرورة إعداد دورات تدريبية متخصصة في موضوع تطوير الإبداع لدى المعلمين والمعلمات قبل بدئهم بالتدريس.

2- ضرورة إدماج كفاءات تطوير الإبداع لدى المعلمين والمعلمات في مقررات مناهج أو برامج إعداد المعلمين والمعلمات قبل الالتحاق بالخدمة (التدريس).

– منهجية إدخال كفاءات تطوير التفكير النقدي في برامج إعداد المعلمين:

جدول 08 التوزيع التكراري لمنهجية (أساليب) تطوير التفكير النقدي لدى المعلمين قبل الخدمة

أساليب تطوير التفكير النقدي لدى المعلمين	**الاستجابات**	
	التكرار	**النسبة المئوية**
إضافة مقررات (مواد) جديدة متخصصة في موضوع التفكير بصفة عامة	31	%11.2
إضافة مقرر جديد (مادة جديدة) متخصص في موضوع التفكير النقدي	36	%12.9
تضمين مهارات التفكير النقدي في كل المقررات (المواد) الموجودة حالياً	60	%21.6
حضور دورات تدريبية متخصصة في الموضوع	118	%42.4
التعلم الذاتي	33	%11.9
المجموع*	**278**	**%100**

* هذا السؤال متعدد الخيارات ولذلك فإن مجموع الاستجابات سيكون أكبر من حجم العينة الأساسي

نلاحظ أن أفراد العينة قد اختاروا أسلوب "حضور دورات تدريبية متخصصة" في موضوع تطوير التفكير النقدي لدى المعلمين والمعلمات وذلك بأعلى نسبة 42.4%، ويليه أسلوب "تضمين

مهارات التفكير النقدي في كل المقررات (المواد) الموجودة حاليا في برامج إعداد المعلمين". أما الأساليب الأخرى المذكورة في الجدول فلا تتعدى نسبة اختيار كل واحد منها 13%.
وتشير هذه النتائج –كما هو الحال بالنسبة لتطوير الإبداع لدى المعلمين– على "المنهجية" المفضلة لإدخال مهارات التفكير النقدي في برامج إعداد المعلمين من وجهة نظرهم، وتقوم هذه "المنهجية" أساسا على:

1– ضرورة إعداد دورات تدريبية متخصصة في موضوع تطوير التفكير النقدي لدى المعلمين والمعلمات قبل بدئهم التدريس.

2– ضرورة إدماج كفاءات تطوير التفكير النقدي لدى المعلمين والمعلمات في مقررات مناهج أو برامج إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة.

وبناء على النتائج، فإننا نلاحظ تفضيل أغلبية المشاركين في الدراسة للدورات التدريبية المتخصصة كأحسن أسلوب لتطوير كفاءات الإبداع والتفكير النقدي لدى المعلمين والمعلمات قبل الالتحاق بالخدمة. ويلي هذا الأسلوب من ناحية الأفضلية، أسلوب إدماج كفاءات الإبداع والتفكير النقدي وتطويرهما لدى المعلمين والمعلمات في مقررات مناهج أو برامج إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة؛ وهو الأسلوب الذي دعا إليه معظم المشتغلين في هذا المجال مثل سوارتز وفيسكر وبارك منذ سنة 1998 Swartz et al. (1998)

وبهدف تطوير الإبداع والتفكير النقدي لدى كل من المعلمين والتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، سألنا المشاركين في الدراسة عن اقتراحاتهم في هذا المجال، فكان أهم اقتراحاتهم في هذا المجال كما يأتي:

1– اقتراحات لتطوير قدرات الإبداع لدى المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر:

- الإعداد المتخصص للمعلمين والمعلمات في هذا المجال.
- تضمين قدرات الإبداع في جميع المواد التي تدرس لإعداد المعلمين والمعلمات.
- إجراء دورات تدريبية متخصصة للمعلمين والمعلمات في هذا المجال.
- تغيير محتويات الكتب المدرسية لتتضمن قدرات الإبداع بهدف تطويره.

- توفير الوسائل التعليمية لتطوير قدرات التلاميذ في هذا المجال.

2- اقتراحات تطوير الإبداع لدى التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط.

- بث روح البحث والاستكشاف لدى التلاميذ.
- استخدام تقنية العصف الذهني مع التلاميذ.
- تحفيز التلاميذ على التعلم الذاتي والقيام ببحوث وإنجاز المشاريع.
- تشجيع الأنشطة اللاصفية ذات العلاقة بالموضوع.
- تشجيع التلاميذ على حرية التفكير والتعبير.
- تضمين قدرات الإبداع في جميع المواد (المقررات) التي تقدم للتلاميذ في هذه المرحلة.

3- اقتراحات لتطوير قدرات التفكير النقدي لدى المعلمين والمعلمات:

- ضرورة تلقي تعليم متخصص في هذا المجال.
- حضور دورات تدريبية متخصصة في هذا المجال.
- توفير البيئة الملائمة لحرية التعبير.
- تبادل الخبرات والمعلومات بين الأساتذة الجدد والقدامى.
- إقامة ندوات متخصصة للمعلمين والمعلمات في الموضوع.
- إعادة النظر في البرامج والمقررات الحالية.

4- اقتراحات لتطوير قدرات التفكير النقدي لدى التلاميذ في التعليم المتوسط:

- إضافة مقررات متخصصة.
- تقليص عدد التلاميذ في الصفوف الدراسية (الأقسام).
- الحرية في التعبير والإصغاء لآراء التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على القيام بالبحوث ومناقشتها أمام الزملاء.
- تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة ومناقشتها.
- إعداد تمارين لتنمية التفكير النقدي لدى التلاميذ.
- عدم إحباط التلاميذ أثناء تقديم إجاباتهم وتثمين أحكامهم.
- تنمية دقة الملاحظة لدى التلاميذ.

- تنمية النقد البناء لدى التلاميذ.
- تشجيع الحوار مع التلاميذ.

ورغم أهمية النتائج التي حصلنا عليها في هذه الدراسة الاستطلاعية التي قامت على جمع البيانات من منطقتين مختلفتين شمال وجنوب الجزائر، فإنها في حاجة إلى تأكيد من حيث ثباتها وصدقها من خلال دراسات تعتمد على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي كما تحتاج إلى ضبط أدق لأداة جمع البيانات.

الخلاصة:

تعتبر هذه الدراسة الاستطلاعية رائدة في الكشف عن عدة معطيات تتعلق بواقع إعداد المعلمين في مجال موضوع الإبداع والتفكير النقدي بصفة عامة قبل الالتحاق بالخدمة وبعد الالتحاق بها في الجزائر.

وقد كشفت الدراسة أن معظم أفراد العينة يرون أن برامج إعداد المعلمين في الجزائر لا تتضمن كفاءات تتعلق بتطوير الإبداع والتفكير النقدي لدى كل من المعلمين أنفسهم والتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط. وأن معظمهم يعتقدون أنهم في حاجة ماسة إلى تطوير القدرات (الكفاءات) في مجالي الإبداع والتفكير النقدي لديهم ولدى تلاميذ التعليم المتوسط.

واتفق معظم أفراد العينة أن أسلوبي تقديم الدورات التدريبية المتخصصة، وتضمين قدرات الإبداع والتفكير النقدي في كل المقررات (المواد) التي تقدم للتلاميذ هما أحسن أسلوبين (منهجية) لإدخال كفاءات ذات علاقة بتطوير الإبداع والتفكير النقدي لدى المعلمين ولدى التلاميذ في التعليم المتوسط أيضا.

المراجع العربية:

أبو السعيد، أحمد العبد. (1994). اختبار القدرة على التفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات الإبداع لدى المعلمين والتلاميذ في المرحلة الإعدادية من خلال الدراسات الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ، جامعة المنوفية.

أبوريا، سعيد شريف. (2004). دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة الجليل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد. الأردن.

الأزرق، عبد الرحمن صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط 01. طرابلس لبنان: مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

الباقر، نصره رضا حسن. (1993). صفات وكفاءات معلم رياضيات المرحلة الابتدائية بدولة قطر، حولية كلية التربية،(10)، 327-386.

بركات، زياد. (2003). ممارسة المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والشخصية. رسالة دكتوراة غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة بمصر الاقصى بغزة.

بركات، زياد. (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفاعلية المعلم". مجلة اتحاد الجامعات العربية، (45)، 211-256.

البلوشي، مريم بنت سليمان بن مراد. (2010). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة مؤته.

البنعلي، غدنانة سعيد. (2003). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطرة . مجلة رسالة الخليج العربي، (99) ، 69-111.

جابر، عبد الحميد جابر وآخرون. (1985). مهارات التدريس. (ط. 1): دار النهضة العربية.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2015). الموهبة والتفوق. (ط. 6) . عمان: دار الفكر.

تيغزة، أمحمد بوزيان. (2012). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجهراني، إيمان محمد حزام. (2006). تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة صنعاء.

الحذيفي، خالد بن فهد. (2003). تصور مقترح للكفاءات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة، كلية التربية . جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والراسات الإسلامية، 17(1)، 1-55.

خريشة، علي. (2001). مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم. مجلة مركز البحوث التربوية، 10(19).

خضراوي، محمد. (9005). إعداد المعلم وتدريبه في جمهورية مصر العربية. مجلة الثقافة والتنمية، 21-11.

خطاب، محمد. (1992). تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في دولة الامارات العربية المتحدة. الامارات العربية المتحدة العين: مركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والنفسية .

الخطايبة، ماجد محمد. (2002). تقويم برنامج تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة. مجلة مركز البحوث التربوية، 11(21)، 19-217.

الخوالدة، محمد. (1987). تصورات المشتغلين في اعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الالزامية في الاردن. اربد : جامعة اليرموك مركز البحث والتطوير التربوي.

الخوالدة، ناصر أحمد ضاعن. (2015). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية. دراسات. العلوم التربوية، 42 (20)، 983-1000.

الزهراني، أحمد عوض. (سبتمبر 2012). معلم القرن الحادي والعشرين. مجلة المعرفة.

زيادات، ماهر مفلح. (1995). العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

السبع، سعاد سالم. غالب، أحمد حسان. عبد، سماح عبد الوهاب علي. (2010). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم، 3(5)، 96-130.

السنافي، سامية عباس. (2008). معرفة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم في منطقة حولي التعليمية – الكويت، دراسات العلوم التربوية، 35، 684-696.

الشرعي، بلقيس غالب. (2009) دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم، 2 (4)، 1-50.

الشرقي، محمد بن راشد. (2003). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، 92.

شعلة، الجميل، و عبد العزيز، نجوى. (1998) . أثر التدريب اثناء الخدمة على كل من الاداء التدريسي والاتجاهات نحو مهنة التدريس. مجلة علم النفس، (48)، 14.

الشهاب، قيس حمد علوي. (2003). دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الطراونة، اخليف، والشلول، سليمان. (2000). الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الاولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس. مجلة دراسات العلوم التربوية، 27(2) 343 – 363.

العاجز، فؤاد على. (21 – 22 يوليو 2004). تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم).

العاجز، فؤاد علي، اللوح، عصام حسن، والأشقر، ياسر حسن. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الانسانية، 18(2)، 1–59.

عبد المؤمن، فرج الفقي. (1994). الإدارة المدرسية المعاصرة. (ط.1). ليبيا بنغازي: جامعة قاديونس.

العزري، محمود بن يوسف بن ناصر. (2007). مدى ممارسة معلمي العلوم لمهارات تنمية التفكير الابداعي داخل الغرفة الصفية وانعكاسها على ملفات أعمال الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

غالب، ردمان محمد سعيد. (2004). تطوير برنامج إعداد المعلم بجامعة صنعاء في ضوء المعايير العالمية. مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، 1(1).

غنيمة، محمد متولي. (1996). تقويم نظم وبرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية. قسم بحوث الامتحانات. القاهرة: جامعة عين شمس.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). الكفايات التدريسية "المفهوم–التدريب الأداء". سلسلة طرائق التدريس . (ط.1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فقيه، أحمد علي. (2006). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة صنعاء.

الفقيه، محمد هادي، وعبد الله علي ابراهيم. (2014). تصور مقترح لبرنامج دبلوم التربية العام بجامعة نجران في ضوء بعض معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وآراء اعضاء هيئة التدريب والطلبة المعلمين. مجلة كلية التربية في جامعة طنطا، (49).

قاسم، بوسعدة، وبوجمعة، سلام. (2011). إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة أعمال ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (4)، 243–255.

قشقوش، ابراهيم. (1991). أثر التدريب اثناء الخدمة على اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة في دولة قطر . مجلة علم النفس ،(17) ، 3.

الكندري، جاسم يوسف. (2009). إعداد المعلم بجامعة الكويت – الواقع والمأمول. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (3)، 59 – 35.

الكيلاني، أحمد محمد محي الدين. (1998). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للكفايات التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

لبد، عبد الكريم محمد. (يناير 2010). الكفاءات الأساسية لدى معلمي التربية الفنية وعلاقتها بالتذوق الفني في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية، 18(1)، 191–228.

المفرجي، سالم محمد. (1999). أهم السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

مهدي. بلعسلة فتيحة. (2011). تكوين المعلمين بالكفاءات: ماذا عن البرامج التدريبية؟ أعمال ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، (4)، 284-301.

موسى، أحمد. (2009). أثر الدورات التدريبية في تطوير معلمي الموسيقا في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين ومدراء مدارسهم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 23(2)، 325-350.

الناقة، صلاح أحمد، إيهاب محمد أبو ورد. (يونيو 2009). إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، بحث مقدم للمؤتمر التربوي، المعلم الفلسطيني: الواقع والمأمول.

النجادي ، عبد العزيز راشد. (1996). كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة. المجلة التربوية، 10(39)، 111-141.

نشوان، يعقوب، وعبد الرحمن الشعوان. (1990). الكفاءات التعليمية لطلبة كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية، 2(1)، 101-125.

ياسين، نوال حامد. (2003 يناير). تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 15(1).

المراجع الأجنبية:

Andersson, N. (2000). Participatory approaches to teacher training. Jour. of Res. In Science Teaching, 11 (2), 144- 166

Cotton, K. (1997). Teaching Thinking Skills School Improvement Research Senses. US: SIRS.

Hanninan, G. E. (1988). A Study of Teacher-Training in Gifted Education, Roper Review, 10(3), 139-144.

Lochrie, M. (1999). Business Teacher Education Re–Invented: A competency – Based, field–based paradigm of teacher preparation for the twenty – first century. Dissertation abstract. 60 (3).

Pigge, L. & Marso, N. (1987). Relationships between student characteristics and changes on attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation". Jour. of Educ. Research, 81 (2), 109 – 115

Rudolph, A. A. (2002). "The effects of role – play as a method in classroom management courses on in service teachers' attitudes and effectiveness". ERIC, No. AAC3055344.

Silverman, L. K. (1980). How are gifted teachers different from other teacher? Paper presented at the annual convention of the National for Gifted, MN: Minneapolis.

Sisk, D. (1975). Teaching the gifted and talented teachers: A training model, Gifted Child Quarterly, 91, 81–88.

Stattler, M. J. (2001). A Study of in service training needs of teachers. Dissr. Abstr. Iner, V. 72 , N .

Swartz, J., R.; Fischer, D. S.; Parks, S. (1998). Infusing the Teaching of Critical thinking and Creative Thinking into Secondary Science. Pacific Grove.

Thompson, Susan. Greer, J. G. & Greer, B. B. (2009). Highly qualified for successful teaching characteristics every teacher should possess, The University of Memphis: USA.

Worst, S. (2007). ProQuest Dissertations and Theses. United States Number; AAT 3293186.

فعالية برنامج تدريبي أثناء الخدمة في تنمية كفايات التقويم وبناء الاختبارات

لدى المعلم الجزائري–دراسة استطلاعية

الدكتور لزهر خلوة

أستاذ المناهج والتقويم

جامعة محمد لمين دباغين سطيف–2–الجزائر

lkhaloua@yahoo.fr

00213658409860

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى بناء برنامج تدريبي أثناء الخدمة واختبار فعاليته في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة ، وقد صممت الدراسة لمحاولة الاجابة على التساؤل الآتي:

ما مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفايات التقويم وبناء الاختيارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة ؟ وتأسس هذا التساؤل الرئيسي على خطوتين اساسيتين هما:

اولا : تشخيص الاحتياجات التدريبية. ثانيا : بناء وتجريب فعالية البرنامج التدريبي.

وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة النهائية فقد تم بناء برنامج تدريبي في ضوء كفايات التخطيط للاختبار وإعداد فقراته وإخراجه ، وكذا كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه .

وقد تم استخدام التصميم التجريبي بقياس قبلي–بعدي للمجموعة الواحدة والتي بلغ عددها 24 معلما اختيروا بالطريقة العشوائية ، وطبق عليهم اختبار قبلي وبعدي لقياس نواتج التغير، وقد اسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (&=0.01) بين متوسط درجات معلمي المرحلة المتوسطة للمجموعة التجريبية (التي تلقت البرنامج التدريبي في كفايات بناء الاختبارات) قبل وبعد تلقي التطبيق البعدي، وعلى ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات و الاقتراحات والتي يمكنها أن تسهم في تطوير كفايات بناء الاختبارات وتنمية الثقافة التقويمية للمعلمين.

Abstract

This study aimed to construct in-service training program and to investigate the effect of this program in development of test construction competencies of teachers in the middle school, the study was designed to answer the following question:
How effective training program in the development of test construction at the middle school level? This main question is divided on two sub-questions:
First, the diagnosis of training needs. Second, test construction and its efficiency in the training program.

The sample of the prospective study consisted of 240 teacher at the Department of Education chosen from Setif, they were administrated a questionnaire to demonstrate the competence of achievement test construction. At the same time it helped in the diagnosis training needs of teachers. And the findings indicated that the sample subject determined a training need of a relative weight above average.

In order to achieve the goal of the final study, we constructed a training program in the light of planning test competence and preparation for the test and its paragraphs, correction test efficiencies, results analysis. The program implemented during the school year 2012/2013.

This study used the experimental design with a pre-and post test for one sample consisted of 24 teachers selected randomly “randomness sample”, the findings showed a significant differences at the level (& = 0.01) in the grade average of experimental group after and before the administration of post test.
The study ends with a conclusion and recommendations for the development of test

construction competency, and evaluation culture awareness.

1- تحديد الاشكالية:

يعد التقويم نظاما فرعيا فعالا ضمن التدريس كنظام شامل ، بحيث لابد أن يكون المعلم ملما بمفاهيمه وأسسه وكفاياته، إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم (أبو سماحة،1993).

هذا ما أكدته بعض الدراسات على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث تضمنت قائمة الاحتياجات التي تعبر عن نقص في امتلاكها في مجال المادة الدراسية وأساليب التدريس والتقويم؛ والحديث عن الأخير هو في ضمنه اشارة تثير في عمقها الى استراتيجية الأسئلة وبناء الاختبارات؛ بحيث تثير بعض الدراسات إلى تدني في كفايات المعلمين المتعلقة بالتقويم وتدني ممارستهم لها، وأنهم يواجهون صعوبة في بناء الاختبارات وإدارة السؤال الصفي .

ويذكر (جابر ، 1986 ، ص153) أنه ينبغي على المعلم أن يبذل جهدا مقصود للتدريب على وضع الأسئلة، وينبغي أن يركز انتباهه على اعتبار أن هناك ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في اجابات التلاميذ وبين أنواع الأسئلة التي يصوغها، فإذا كان المعلم يركز في اسئلته على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر الطالب تفكيرا ابتكاريا في شتى مراحل التعليم .

وإذا كان المعلمون بصفة عامة بحاجة الى التدريب والإعداد قبل وفي أثناء الخدمة، ومعلمي المرحلة المتوسطة أكثر حاجة من غيرهم كون هذه المرحلة تتفاعل مع متغيرات سيكو نمائية مثل المراهقة في خصائصها العقلية والانفعالية، وموقع وقيمة استراتيجية الأسئلة الصفية ضمن العلاقات التفاعلية بين المعلم والمتعلم ؛ ويذكر هنا أن المدرستين السلوكية والمعرفية اعطتا اهتماما واضحا للأسئلة .

حتى أن سكينر Skinner العالم الأمريكي السلوكي نفسه أكد أهمية الأسئلة كمثيرات للتعلم وأنها كلما كانت منظمة متسلسلة ، كان ذلك مؤيدا لتعلم قوي .

كما أن كبار المعرفين مثل برونر Broner بياجيه Piaget وأوزبل Osbel أكدوا إسهام الأسئلة الهادفة في استثارة التلاميذ للمناقشة والوصول للأفكار الجديدة (قطامي ،1989 ، ص ص 90 –91) .

والمتتبع للواقع التربوي الجزائري ومع وجود سرعة في التكيف مع المستجدات دون أخذ في الاعتبار للمتغيرات الرئيسية للعملية التعليمية التعليمية؛ سواءا تعلق الامر ببناء المناهج في المواد المختلفة او بالاهتمام بمختلف عناصرها كالمعلم والمتعلم والأهداف والتقويم ...الخ، كما أن الملاحظ هو أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المعلمون في المدرسة في كثير من المجتمعات تتم بشكل غير مفيد وبطريقة روتينية (المناعي ، 2004، ص 68) بالإضافة الى أن هذه العمليات لم تخضع في فلسفتها وخصائصها الأدائية للتحليل والتقويم بمبرر غياب دراسات محلية تناولت تدريب وتكوين المعلمين في التقويم Formation en évaluation.

ومن خلال اطلاع الباحث على مجموعة من الامتحانات اليومية في مواد علمية وأدبية والتي يقوم ببنائها المعلمين في المرحلة المتوسطة ، بحيث أكدت المعاينة الأولية افتقاد كثير من تلك الامتحانات الى فنيات صياغة السؤال الجيد؛ بالإضافة الى أنها تقيس مستوى التذكر الذي يبقى أساس المستويات العقلية العليا ولكنه ليس النتيجة التي تسعى الاصلاحات الجديدة لبلوغها ، كون أنها تبنت مقاربة الكفايات في الإصلاحات(PPC) التي باشرتها الوصايا مطلع سبتمبر 2003 دون الأخذ في الاعتبار نواحي القصور في الممارسات التقويمية السابقة التي تم بناؤها في ضوء بيداغوجية الأهداف(PPO)، هذا ما يجعل الواقع الجديد الذي تستجيب في ضوئه منظومة تكوين المعلم لمتطلبات البيداغوجية الجديدة يعرف فجوات نظرية وتطبيقية ؛ فالأول يرتبط بالتصور المفاهيمي الضيق لمحتوى التعلم المعرفي ومساراته النظرية

خاصة أن لنظريات التعليم محور التأثير في ممارسات تصميم التدريس (أبو رياش ،2007 ،ص25) أما المنحى الثاني فيتعلق بالفجوات التطبيقية والتي تعبر عن صعوبات بكفايات الأداء التقويمي performance evaluation competency في مجالات التقويم بالكفايات عموما ومفاهيمه كالإدماج والبيداغوجية الفارقية والمشروع والواجبات اللاصفية وحل المشكلات والدعم والاستدراك والمراقبة المستمرة وبيداغوجية الخطأ والتغذية الراجعة ...الخ .

من رحم المنطلقات النظرية و الميدانية السابقة ، جاءت الدراسة الحالية لتقويم فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفايات بناء الاختبارات لدى معلمى المرحلة المتوسطة .

تكمن إذا اشكالية الدراسة في محاولة الاجابة على التساؤلات الآتية :

السؤال العام:

هل يظهر معلمي المرحلة المتوسطة احتياجا تدريبيا في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية؟

التساؤلات الفرعية:

التساؤل الفرعي الاول:

* هل تتفق استجابات المعلمين في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات التخطيط للاختبارات التحصيلية؟

التساؤل الفرعي الثاني:

* هل تتفق استجابات المعلمين في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات صياغة الفقرات وإخراج الاختبارات التحصيلية ؟

التساؤل الفرعي الثالث:

* هل تتفق استجابات المعلمين في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها؟

2- مصطلحات الدراسة:

2-1 الاحتياجات التدريبية: وتعبر عن الفرق بين مستوى الاداء الحالي للمتدربين ، وبين المستوى المتوقع أو الذي يؤهل ان يكون عليه اداء المتدرب من حيث المعارف والمهارات والقدرات والقيم والاتجاهات، ويعبر عن الحاجة اما بالنقص او الضعف او التدني في المعرفة ، او القدرة والمهارة (شاهين ، 1999 ، ص 127).

2-2 **الكفايات competences**

2-2-1 : المعنى اللغوي:

يشير لفظ كفاية في معاجم اللغة إلى معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر، وتحقيق المطلوب والقدرة عليه وفعلها كفى يكفي كفاية ،أي استغنى به من غيره، ومن المفيد في هذا السياق الاشارة الى كلمة effeciency بالكفاية وليس الكفاءة التي تعني تترجم حسبهم competence وقد استقر عن هذا الرأي الأول مجمع اللغة العربية (زيتون ، 2003 ، ص 21).

2-2-2 : المعنى الاصطلاحي:

يعرف كل من هوستون وهاوسام (Houston and haowsam ,1992,p38) الكفاية بأنها امتلاك المعلمين والمعلمات المعارف والمهارات والقدرات، كما القدرة على العمل كما أنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار الفرد المتعددة، وهي حسب J.S .Brwner جيروم

برونر حديث عن الذكاء في مفهومه العام، وعن الذكاء العلمي أو الاجرائي للتعرف من خلال ذلك على كيف ان نعرف؟ فالكفاية تفرض في الواقع الفعل وتعديل المحيط (غريب ، 2003 ، ص 10) .

وفي هذا السياق يشير الحسن اللحية أن الكفايات تدقق في مكانة المعارف في الفعل ، فالمعارف هي موارد لتحديد وحل المشاكل، ويعني ذلك أنه على المعارف أن تكون متوفرة في اللحظة المناسبة وأن تكون متكيفة مع الوضعية (اللحية ، 2006 ، ص 27) ويعرف اللقاني وآخرون الكفاية بأنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في آداء عمله داخل الفصل وخارجه (اللقاني وآخرون ، 1990 ، ص184) .

2-2-3 المعنى الإجرائي :

وتشير الى مجموعة القدرات الموجهة لتحقيق الأهداف والوصول إلى نواتج التعلم المرغوبة بأقل التكاليف الزمانية والمادية وتظهر سلوكيا من خلال جودة استثمار الهدف والتجنيد الآني والتكيف مع الوضعيات؛ ويستدل على نمو هذه المهارات بدرجات التحسن التي يحددها السلوك المتوقع اظهاره من المتدرب نفسه.

2-3 بناء الإختبارات: test construction / Elaboration des test

حسب روبرت . توزنيون (Tousignant , 1982 , p p 77,92) أن بناء الإختبار يرتبط مباشرة بموضوع القياس أو بمعنى آخر التعلمات المراد قياسها، وهذا من خلال تحديد شكل الإختبار واختيار نوع البنود وتحديد التعليمات الواضحة و الاخراج الدقيق، وخامسا عمليات وإجراءات أخرى كمفتاح التصحيح .

ولما كان الاختبار يعبر عن نظام وضعية تشتمل على عينة مقننة من السلوك فإن لهذه الوضعية مدخلاتها التخطيطية وشروطها التنفيذية عملياتها، ومخرجاتها القابلة للتقويم والاستثمار والتحويل.

2-4 :معلم المرحلة المتوسطة :

المعلم Enseignant- ، Teacher هو الشخص الذي خضع لتكوين مهني وتربوي في إطار مراكز تكوين المعلمين سواء التكوين الأولي أو التكوين المستمر،(وناس وآخرون 2007 ، ص 86).

كما يشير الى الشخص المدرب والمؤهل والقادر على تنظيم الموقف التعليمي بما يتيح النجاح لعملية التعليم، وهو الذي تتوفر فيه خصائص ومهارات معنية.

أما **التعليم المتوسط** فيشكل المرحلة الأخيرة عن التعليم الالزامي؛ لذلك فإن دور معلم المرحلة المتوسطة هو جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية الثقافية والحياتية تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الالزامي أو الاندماج في الحياة العلمية.

ومعلم التعليم المتوسط يتفاعل مع ثلاثة أطوار أولها طور التجانس وتعدد المواد ويخص السنة أولى متوسط، في حين أن الطور الثاني طور الدعم و التعمق ويخصص لرفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي للتلميذ، أما الطور الثالث والذي يخص السنة الرابعة متوسط؛ ففيه يتم تعميق التعلمات ويسمى بطور التعمق والتوجيه والملاحظ لهذا التفصيل كون أن معلم المرحلة المتوسطة إذا يتعامل مع الفترة الحساسة من فترات النمو من 12/11 إلى 15 سنة، بما يصاحبها من تغيرات جسمية عقلية وفيزيولوجية وانفعالية ... الخ، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن قدرة المتعلم على إدراك المفاهيم المجردة تزيد من حتمية وقيمة السؤال ضمن منظومة الملاحظة العلمية المستمرة للمتعلم، وقدرته كذلك على انتاج السؤال الصفي.

3/أهداف الدراسة:

– تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة في مجال كفايات بناء الاختبارات التحصيلية ، ويتفرع هذا الهدف الاساس الى اهداف فرعية منها :

– معرفة دلالة الفروق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

– ان الدراسة الاستطلاعية تساعد على ضبط المتغيرات.

– كما تهدف الى بلورة وضبط البرنامج التدريبي المتوقع تجريبه خلال الدراسة النهائية.

– تحديد الفئة المستهدفة من التدريب خاصة فيما تعلق بمجال تخصص المعلمين وكذا لتجميع بيانات اولية ، وحقائق امبريقية عن الموضوع المدروس.

– التدريب المنهجي وتعلم استراتيجيات بحثية متنوعة.

4/ أهمية الدراسة:

إن الأهمية التي نوليها لهذه الدراسة تنبثق من قيمة تساؤلاتها المطروحة، كون أن الأطوار المختلفة ستوفر للقائمين على مراكز تكوين المعلمين في مختلف المراحل التعليمية قاعدة من المعلومات تساعد في المستقبل في التخطيط السليم لمقاربة الاصلاح، وبناء وتصور أنشطة التدريب قبل الخدمة وأثناءها .

ولما كان السؤال الصفي أساس التفكير الابداعي لدى المتعلمين والمقصلة التي تقرر مصيرهم الأكاديمي ومهنتهم المستقبلية؛ فالدراسة تثير أهمية البناء السليم للاسئلة في منظومة التدريس بصفة عامة.

كما أن الدراسة الحالية جاءت لإلقاء الضوء على الأدب النظري لفلسفة تصميم الاختبارات التحصيلية والكشف عما يعيق الإعداد المثالي للأسئلة الجيدة في مدارسنا باختلاف اطوارها.

إن تناول التقويم وبناء الاختبارات والأسئلة الصفية في الموضوع كمتغير أساسي على أنه يستمد قيمته من خطورة اصدار الأحكام في الميدان التربوي، لأن أثار القرارات المستمرة على هذه الأحكام تنعكس ايجابا أو سلبا على آلاف بل ملايين المتعلمين، إن لم نقل المجتمع ككل وكما قال لويس لوغرن louis legrand"هي فرصة اذا لتحسين الثقافة التقويمية"

« c'est une occasion de nous donner ou de perfectionner une culture del'évaluation»(André de peretti et autres 1998 , p 44).

كما ان وضع الاختبارات التحصيلية على محك التقييم والنقد هو في حد ذاته وقوف عند اوصاف مختلفة لعينات من الاختبارات وسلوكات تقويمية للمعلمين الجزائريين في المرحلة المتوسطة؛ ستظهر نماذج مختلفة في بناء ادوات تقدير ومراقبة التعلم، خاصة وان الحديث عن التقويم وأدواته وأشكاله والقائمين عليه هو حديث عن الموضوعية والموثوقية احيانا ، وعن العدالة والإنصاف في معظم الاحيان وفي هذا الصدد وتأكيدا لذلك اورد مقولة اندري دي بيريتي " ان نجاح او رسوب مترشح ما يرتبط بالصدفة"

« La réussite ou l'échec d'un candidat à l'examen depend donc largement du hasard ».

بالاضافة إلى أهمية الاختبارات في العملية التعليمية لتحديد مستوى المعلمين، ونظرا للأهمية البالغة والتطور السريع الذي يشهده الحقل التربوي خاصة على مستوى بناء الاختبارات والتي أصبحت ضرورة ملحة أكثر من أي وقت مضى.

5- المنهج المستخدم :

تبعا لمتغيرات الدراسة الاساسية والمتضمنة بحث مدى فعالية برنامج تدريبي لاختبار نمو الكفايات في بناء الاختبارات لدى معلمي المرحلة المتوسطة ؛ وامام الحاجة الى تقدير درجة امتلاكهم تلك الكفايات فقد تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي ؛ والذي يعرف على انه منهج يستخدم للكشف عن آراء الناس واتجاهاتهم نحو موقف معين، كما يستخدم ايضا للوقوف على قضية تتعلق بجماعة او بفئة معينة.

6- عينة الدراسة:

بما أن مجتمع الدراسة يشمل جميع معلمي المرحلة المتوسطة في متوسطات بولاية سطيف ؛ بحيث يبلغ حجم المجتمع الاحصائي 6483 معلم موزعين بنسبة 58.77% من الاناث و 41.23% من الذكور، ولما كانت الدراسة الاستطلاعية تهدف لتشخيص الاحتياجات التدريبية في كفايات بناء لاختبارات ، فقد كان من الضروري اختيار عينة مناسبة من حيث الحجم للاستفادة الكمية والنوعية تمكن من تقدير تمركز وتشتت البيانات المجمعة ، وعليه فقد تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة بلغ حجمها 240 معلم مرحلة متوسطة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من مختلف متوسطات المجتمع المتاح خلال السنة الدراسية 2012/2011 وقد تم توصيف للعينة تبعا لمتغيرات الجنس ، الاقدمية في التدريس ، وكذا تبعا لطبيعة المادة المدرسة.

7-أدوات جمع بيانات الدراسة الاستطلاعية :

7-1 وصف الأداة (استبيان رصد كفايات بناء الاختبارات التحصيلية): لقد تم إعداد أداة الدراسة في صورة استبيان، والتي تهدف إلى تقييم مستويات امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية هذا من جهة، كما ستمكن من جهة أخرى في تقدير مجالات الاحتياجات التدريبية التي تحتاج لها فئة معلمي المرحلة المتوسطة في بناء الاختبارات، وهذا طبعا بناءا لملاءمتها لطبيعة

الدراسة الحالية خاصة في بعدها المتعلق بتشخيص الاحتياجات، خاصة امام قيمة الاستناد لرأي المستجيب وتسجيل موقفه في التعبير عن الاحتياجات التدريبية .

وقد شملت الاداة في البداية 74 بندا إلا ان صورتها النهائية اقتصرت على 68 بندا (وسيأتي توضيح ذلك خلال الحديث عن صدق الاداة)، وكان سلم تقدير الاستجابة يتوزع بين تقديرات ثلاث:

– درجة امتلاك الكفاية بدرجة عالية.

– درجة امتلاك الكفاية بدرجة متوسطة.

– درجة امتلاك الكفاية بدرجة ضعيفة.

كما تضمنت الاداة بيانات شخصية ركزت على متغيرات احصائية كالجنس ، الاقدمية ومادة التدريس ، وهذا لغرض بحث تمركز او تشتت نتائج الاستجابة على الاداة تبعا لتلك المتغيرات.

وتجدر الاشارة الى انه تم تحديد محاور الاداة اعتمادا على البحوث والدراسات السابقة ، حيث ساعدت هذه الدراسات في تحديد مجالات كفايات التقويم وبناء الاختبارات التي تم اعتمادها في الدراسة، خاصة وان معظم تلك الدراسات اشارت لجانب من جوانب المهمة التقويمية للمعلم ؛ او شخصت بعدا من ابعاد ملمحه التقويمي .

واستنادا للمبررات النظرية و الامبريقية فقد تم تقسيم محاور الاداة الى ثلاث محاور رئيسية ؛ يتفرع كل مجال من المجالات الثلاث الى مجالين فرعيين و الفقرات الموالية والجدول الاتي يوضح ذلك.

المحور الاول: كفايات التخطيط للاختبار:وشملت مجالين فرعيين هما:

– كفايات تحديد الهدف من الاختبار. – كفايات تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول المواصفات.

المحور الثاني: كفايات اعداد فقرات الاختبار وإخراجه: وشملت مجالين فرعيين هما:

– كفايات صياغة الفقرات الاختبارية. – كفايات صياغة تعليمات الاختبار وإخراجه.

- **المحور الثالث: كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه:**وشملت مجالين فرعيين هما:

– كفايات تصحيح الاختبار.–كفايات تحليل نتائج الاختبار.

7– 2 تقدير الشروط السيكومترية:

7–2–1 صدق الأداة:

من أجل التأكد من صدق الأداة وقدرتها على قياس ما أعدت لقياسه تم عرض الأداة في صورتها الأولى على 05 أساتذة جامعيين بالجامعة الجزائرية، (أنظر الملحق رقم (03) في الصفحة 234) والمتضمن قائمة المحكمين)، بهدف معرفة صدق البنود المشكلة للأداة وتمثيلها لأبعاد الكفايات والهدف من تصميمها ، ومن خلال عملية التحكيم وفي ضوء آراء وتوجيهات وملاحظات الاساتذة تم احداث بعض التعديلات على عبارات الاداة حيث احتوت في صورتها النهائية على 68 عبارة موزعة على ثلاث محاور.

7–2–2 ثبات الأداة:

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية التي لا يستغني الباحث عنها فكلما كانت الاداة أكثر ثباتا أصبحت أكثر موضوعية للاستدلال بنتائجها نسبيا متى اختلفت عينات المجتمع الاحصائي ، ولقد تم التحقق من ثبات الأداة بتطبيقها على عينة 20 معلم مرحلة متوسطة ، وبذلك تم تقدير معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وقد دلت قيمة الثبات **α= 0.88** ، وعليه يمكن القول ان الاداة تتسم بدرجة ثبات مقبولة إحصائيا.

8- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية:

8-1 متوسط الاستجابات الكلية على بنود المحور الاول:

عدد البنود	حجم العينة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة عالية	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة متوسطة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة
20	240	756	912	3132
الوزن النسبي للاستجابات		%15.75	%19	%65.25

جدول رقم (01) يوضح متوسط الاستجابات الكلية على بنود المحور الاول.

من خلال الجدول رقم (01) والذي تضمن مجموع الاستجابات على بنود المحور الاول و متوسطاتها النسبية والمتصفح للاستجابات يلاحظ ان الوزن النسبي الاكبر لمجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة وبمتوسط قدره 65.25% ؛ اي ان معلمي المرحلة المتوسطة-عينة الدراسة- يظهرون اتفاقا الى حد ما في التاكيد على امتلاكهم لكفايات ضعيفة في التخطيط للاختبار بصفة عامة ، وفي مجالي كفايات تحديد الهدف من الاختبار من جهة ، وكفايات تحليل المحتوى الدراسي وإعداد جدول المواصفات من جهة اخرى، علما ان الوزن النسبي لمجموع الاستجابات على البديل بدرجة عالية قدر بـ 15.75% وبدرجة اكثر على البديل بدرجة متوسطة وبوزن نسبي قدره 19%.

ويمكن الاشارة من خلال الاوزان النسبية السابقة ان افراد العينة لا يظهرون كفايات عالية في التخطيط للاختبارات، كما ان الدرجة المحصلة على البديل بدرجة ضعيفة دالة حسب مؤشر *Angoff(يربط هذا المؤشر باسم العالم Angoff والذي يشير الى ان الوزن النسبي المرتفع في الاستجابات النوعية ينبغي ان يساوي او يفوق 60%) هذا من جهة، بالإضافة الى ان قيمة الوزن النسبي للدرجة المتوسطة تبقى دلالتها لصالح مستوى الاداء الضعيف اكثر منه لمستوى الاداء العالي لكفايات المحور الاول.

وعليه يمكن القول انه هناك اتفاق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة على ضعف احتياجاتهم التدريبية في كفايات التخطيط للاختبارات.

8-2 متوسط الاستجابات على المحور الثاني:

بنود المحور	حجم العينة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة عالية	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة متوسطة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة
29	**240**	**1916**	**2329**	**2715**
متوسط الاستجابات		**% 27.53**	**% 33.46**	**%39.01**

جدول رقم (02) يوضح متوسط الاستجابات على المحور الثاني.

من خلال الجدول رقم (02) والذي تضمن مجموع الاستجابات على بنود المحور االثاني و متوسطاتها النسبية والمتصفح للاستجابات يلاحظ ان الوزن النسبي الاكبر لمجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة وبمتوسط قدره 39.01% ؛ اي ان معلمي المرحلة المتوسطة-عينة الدراسة- يظهرون اتفاقا الى حد ما في التاكيد على امتلاكهم لكفايات متوسطة في اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليماتها وإخراجها بصفة عامة ، وفي مجالي كفايات صياغة الفقرات الاختبارية من جهة ، وكفايات صياغة تعليمات الاختبار واخراجه من جهة اخرى ، علما ان الوزن النسبي لمجموع الاستجابات على البديل بدرجة عالية قدر بـ 27.53%وبدرجة اكثر على البديل بدرجة متوسطة وبوزن نسبي قدره 33.46%.

ويمكن الاشارة من خلال الاوزان النسبية السابقة ان افراد العينة لا يظهرون كفايات عالية في اعداد الفقرات الاختبارية ، رغم ان الدرجة المحصلة على البديل بدرجة ضعيفة غير دالة حسب مؤشر *Angoff هذا من جهة ، بالإضافة الى ان قيمة الوزن النسبي للدرجة المتوسطة تبقى دلالتها لصالح

مستوى الاداء الضعيف اكثر منه لمستوى الاداء العالي للكفايات المتضمنة في المحور الثاني وبتجميع النسبتين الضعيفة والمتوسطة يمكن الوصول لقبول المؤشر لان الوزن النسبي حينها سيقدر بـ 66.54%. وعليه يمكن القول انه هناك اتفاق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة على ضعف احتياجاتهم التدريبية في كفايات اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليماتها وإخراجها.

3-8 متوسط الاستجابات على المحور الثالث:

بنود المحور	حجم العينة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة عالية	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة متوسطة	مجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة
68	240	934	1101	2525
الوزن النسبي للاستجابات		%20.48	%24.15	% 55.37

جدول رقم (03) يوضح متوسط الاستجابات على بنود المحور الثالث.

من خلال الجدول رقم (03) والذي تضمن مجموع الاستجابات على بنود المحور االثالث و متوسطاتها النسبية والمتصفح للاستجابات يلاحظ ان الوزن النسبي الاكبر لمجموع الاستجابات في البديل بدرجة ضعيفة وبمتوسط قدره 55.37% ؛ اي ان معلمي المرحلة المتوسطة-عينة الدراسة- يظهرون اتفاقا الى حد ما في التاكيد على امتلاكهم لكفايات ضعيفة في تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها بصفة عامة ، وفي مجالي كفايات تصحيح الاختبارات من جهة ، وكفايات تحليل نتائجها من جهة اخرى ، علما ان الوزن النسبي لمجموع الاستجابات على البديل بدرجة عالية قدر بـ 20.48%وبدرجة اكثر على البديل بدرجة متوسطة وبوزن نسبي قدره 24.15%.

ويمكن الاشارة من خلال الاوزان النسبية السابقة ان افراد العينة يظهرون كفايات متوسطة في تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها ، رغم ان الدرجة المحصلة على البديل بدرجة ضعيفة غير دالة

حسب مؤشر *Angoff هذا من جهة ، بالإضافة الى ان قيمة الوزن النسبي للدرجة المتوسطة تبقى دلالتها لصالح مستوى الاداء الضعيف اكثر منه لمستوى الاداء العالي للكفايات المتضمنة في المحور الثالث وبتجميع النسبتين الضعيفة والمتوسطة يمكن الوصول لقبول المؤشر لان الوزن النسبي حينها سيقدر بـ 66.54%.

وعليه يمكن القول انه هناك اتفاق في استجابات معلمي المرحلة المتوسطة في تقدير احتياجاتهم التدريبية في كفايات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائجها.

9- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال نتائج استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة الاستطلاعية والتي ركزت على قياس وتشخيص الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة في كفايات بناء الاختبارات ؛ من حيث كفايات التخطيط للاختبارات وإعداد فقراتها وإخراجها هذا من جهة ، ومن حيث كفايات تصحيحها وتفسير نتائجها من جهة اخرى ، وقد دلت النتائج وجود تفاوت في تقديرات أفراد العينة من حيث المحاور الذكورة آنفا ففي المحور الاول قدر الوزن النسبي للاتفاق على البديل بدرجة ضعيفة ما نسبته 65.25 % وهي درجة عالية ؛ لأنها تفوق الدرجة المتوسطة للأوزان النسبية ، اما الوزن النسبي للمحور الثاني المتعلق بكفايات اعداد الفقرات الاختبارية وصياغة تعليمات الاختبار وإخراجه فقد قدر بنسبة 39.01 % وهي درجة منخفضة مقارنة بالمحور الاول ، كما بلغت النسبة المتوسطة للاستجابات على البديل بدرجة ضعيفة في المحور الثالث ما قيمته 55.37 % وهي كذلك نسبة مرتفعة الى حد ما ، وهذا ما يتقاطع مع نتائج دراسة نيومن Nemman 1981 والتي أظهرت ان لدى المعلمين فهما متوسطا لمبادئ الاختبار الصفي الرئيسية .

ونشير الى ان نسب الاتفاق في الاستجابات المعبرة عن الاحتياجات التدريبية في كفايات بناء الاختبارات ، قد اخذت فقط نتائج الاستجابة على البديل بدرجة ضعيفة ، على الرغم من ان الاستجابات على البديل بدرجة متوسطة في بدائل الاداة لا يعبر عن كفايات الاداء الجيد وهي ضمنيا تبرر حاجات تدريبية ،

باعتبار ان البرامج التدريبية جاءت لرفع كفايات فئات مختلفة الموظفين والمستخدمين ، سواءا من يظهرون كفايات ضعيفة او متوسطة.

وقد قدرت القيمة المتوسطة للوزن النسبي المتوسط في المحاور الثلاث ما نسبته 53.21 % والتي تعبر حسب منطلقات الدراسة عن احتياج تدريبي في لكفايات بناء الاختبارات، هذا ما انتهت اليه دراسة جرادات 1988 والتي اظهرتنتائجها أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات- كفايات بناء الاختبارات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربويا ، بالإضافة الى ان نتائج الدراسة وتفاعلها مع الاحتكاك بعينة كبيرة من معلمي المرحلة المتوسطة؛ والتي اكدت الحاجة لبرامج تدريبية في مجال التقويم وبناء الاختبارات ، خاصة وان برامج التدريب المعتمدة لم تلبي- حسبهم- الاحتياجات التدريبية الحقيقية في التدريس بصفة عامة، وفي مجال التقويم وبناء الاختبارات بصفة خاصة، وهذا ما اكدته دراسة راشد علي محي الدين 1990، والتي انتهت الى نتيجة مفادها ان الدورات والورش التدريبية التي تعقد للمعلمين أثناء الخدمة في مصر لا تحقق الاهداف المرغوبة.

كما أكدت دراسة الدريدي اسماعيل 2000 ؛ أنه ومن بين قائمة الاحتياجات التعليمية للمعلمين كفايات في مجال التقويم ، من خلال كفايات صياغة أسئلة جيدة وكذا في صياغة الاسئلة الموضوعية .

كما ان معظم الدراسات السابقة تؤكد الضعف الواضح في كفايات المعلمين في مواصفات الاختبار وإعداد فقراته ، رغم ان دلالة الاستجابات تتفق مع بعض نتائج دراسة موني رشيد 2004 التي توصلت من خلال تطبيق أداة بحثه إلى رصد آراء المفتشين والأساتذة المصححين حول هذا الاختبار من حيث بنائه وأسئلته –رضا الفئتين التربويتين المذكورتين عن الجانبين المقومين في الاختبار مع وجود بعض التحفظات المتعلقة ببعض النقاط في جانب الأسئلة (كإشكالية الوضوح في الصياغة، ووزن البنود)،

كما بينت نتائج الاستجابات على بنود المحور الثالث ان معظم افراد العينة يتفقون في تقديرات احتياجاتهم التدريبية في كفايات تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه ،كما اكدت دراسة1988 والتي خلصت إلى أن

النقص في كفاية التقييم راجع إلى أن المعلمين لا يقومون بتحليل نتائج الاختبارات بالطرق التي يعممها أخصائي القياس والتي تطبق عند أعداد المعلمين. بالإضافة لما اكدته معظم الدراسات الدوسيمولوجية والتي انتهت في معظمها لغياب الموضوعية في تقويم اجابات التلاميذ وهي بذلك تؤشر على ضعف كفايات تصحيح الاختبارات ، هذا ما اوضحته دراسة موني رشيد 2004 ان العناية بالإجابات النموذجية وتقديم كل الاحتمالات الممكنة، وهذا لا يتم إلا إذا تم تحديد الإجابات النموذجية مسبقا لتكون مرشدا لعملية التصحيح .

خلاصة:

وقد انتهت الدراسة الاستطلاعية الى النتائج التالية:

- ساعدت الدراسة الاستطلاعية ومن خلال– اهدافها المحددة آنفا – في اكتساب خبرات متعددة ارتبط بعضها بالموضوع المبحوث ، وارتبط البعض الآخر بالاحتكاك بفئة المعلمين وتجميع اكبر عدد ممكن من المعلومات والبيانات والأفكار.
- كما قدمت نتائجها بعض المحتويات المراد تضمينها في البرنامج التدريبي المقترح.

ان نتائج الاستجابات الكلية على بنود الاداة الاستطلاعية انتهت الى الاجابة الكمية التي مكنت من تقدير مستوى الكفايات المتوافرة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في بناء الاختبارات هذه الاخيرة التي ساعدت في توصيف الاحتياجات التدريبية التي ينبغي ان يتضمنها البرنامج التدريبي المقترح.

قائمة المراجع والمصادر:

1. أبو رياش حسين محمد ، (2007) ، التعلم المعرفي ، ط 1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن .
2. أبو سماحة كمال كامل ،(1993) ، دور القياس والتقويم في العملية التربوية ، مجلة التربية القطرية ، عدد 104 ، صص98-105.
3. جابر عبد الحميد وآخرون،(1986)، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة.
4. الحسن اللحية ،(2006)، الكفايات في علوم التربية –بناء كفاية– الطبعة الاولى ، افريقيا الشرق ، المغرب.
5. خيري وناس وآخرون (2007)، تربية وعلم النفس–تكوين المعلمين– تم الطبع تحت اشراف الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.
6. زيتون حسن حسين، (1996)، اصول التقويم والقياس التربوي –المفهومات والتطبيقات– الدار الصولتية للنشر والتوزيع ، الرياض.
7. شاهين محمد ،(1999)، التفريق بين الحاجة والهدف والنشاط في المجال التربوي ، منشورات معهد التربية ، الانروا ، اليونسكو، عمان.
8. عبد الكريم غريب ، (2003)، استراتيجيات الكفايات واساليب تقويم جودة تكوينها ، ط3 ، دار الكتاب ، مصر.
9. قطامي يوسف ، (1989) ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
10. كمال عبد الحميد زيتون ،(2003)، التدريس (نماذجه ومهاراته)،ط1، عالم الكتب ،القاهرة.
11. اللقاني ، أحمد حسين وآخرون ، (1990) ، تدريس المواد الاجتماعية ،دط، دار النهضة العربية ، القاهرة.
12. محمد الصابر،(1999)، استرتيجية الدرس ، الطبعة الاولى ، دار قرطبة للطباعة والنشر ، الدار البيضاء ، المغرب.
13. محمد عبد الرزاق ابراهيم ،(2003)، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ،ط1،دار الفكر للطباعة والنشر، الاردن.

14. موزة المناعي،(2004)، دور التقويم في تطوير التعليم،مجلة التربية، العدد 12، البحرين.

قائمة المراجع الاجنبية:

1. Alansari , Issa Hassan, (1995), in – Service Education and Training of teacher in Saudi Arabia , unpublished dissertation , university of Southampton.
2. Bonniol,J,J et Vial,M,(2009), les modèles de l'évaluation , de boeck université , paris-bruxelles.
3. André de peretti.et autres(1998).Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique. Paris
4. Houston,W,R and Howsam (1992), Competency based teacher ,science research association , vol ,inc,
5. Tousignant ,R, (1982) , les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages . Ep , Editions, Prefontaine .Québec , Canada.

بسم الله الرحمن الرحيم

أكتوبر 2016

مخرجات التعليم العام ومتطلبات التعليم العالي: الابداع، الريادة والتفكير النقدي البناء

د. سميحه سعيد سالم أبوبكر

جامعـــة العلـــوم الطبيـــة والتكنولوجيـــا
كلية الدراسات الاقتصادية والاجتماعيه والبيئيه
الخرطوم – السودان

اهتمت مؤسسات التعليم العالي في الحقب الاخيرة بتطوير برامجها الدراسيه بالكيفية التي تحقق وتضمن لها التميز الاكاديمي والعلمي ويساعد طلابها على التفوق و المنافسة في اسواق العمل، ولتحقيق ذلك تواجه الجامعات عدة عوائق او مشكلات منها عدم التناغم بين مخرجات التعليم العام ومتطلبات التعليم العالي. أجريت العديد من الدراسات لتحديد التفاوت في تطوير القطاعين الذي وصف ب "فجوة" يجب العمل على جسرها لتحقيق التناغم بينهما، وبرز من خلال الدراسات ان مخرجات التعلم من التعليم العام مسبباً رئيس لهذه الفجوة.

اتفق الكثير من الكتاب والباحثين على ان التعلم مصطلح يشير إلى العملية التي من خلالها يحدث للفرد تغيير مستمر في معرفته ومهارته أو كفاءته. وفي هذا السياق فإن مخرجات التعلم التي يتوقع للمتعلم اكتسابها في مجالات التعلم المختلفة هي القدرات. و تعني القدرة هنا مجموعة الافعال اي قدرة الطلاب على الاداء ونهج التفكير في الفعل بعد انهائهم النشاط التعليمي، خلافا للمعرفة على سبيل المثال ، فالمعرفة ليست قدرة فهي رصيد المعلومات والعلم الذي يكتسبه الطالب، و مخرجات التعلم هي القدرة على بناء المعرفة من المعلومات أو الخبرات والذي يتفق مع الوعي بصياغة المواقف والاراء وبهذا تكون مخرجات التعليم قد عكست البناء المعرفي (Cognitive)) والسلوكي (Behavioral) والوجداني (Affective) خلال فترة التعلم.

لذا فان انجاز مخرجات التعلم يتم بناءها خلال مرحلة التعليم العام، وهي عملية طويلة بحيث لا يمكن اكمالها بعد اجراء نشاط واحد، فهي ترتبط تراكمياً بالمنهج ، والمنهاج ، و الاطر القياسيه والصيغه التي تعنى بوصف مخرجات التعلم للتعليم من اجل التميز العلمي. يكون الطالب بعدها اهلا للتعليم العالي حيث يتلقى مزيدا من اكتساب وتطبيق المعرفة في المساق و التخصص الذي اختاره والتاهيل للمواطنة الفاعلة، يصبح معها قادرا على القيام بدوره ومسئولياته تجاه موقع وبيئة العمل حيث يكون.

تم بحث مخرجات التعلم مراراً و تكراراً، وعبر قراءة الكثير من الادبيات حول الموضوع، نجد ان بعضها اثارت اهمية صياغة اطار مفاهيمي لمخرجات التعلم حتى يتبلور تحديد ما يتوقع انجازه، وما يتعثر دون ذلك، والدور المتوقع، والذي يظهر في قدرة الطالب في رسم الصورة الاشمل اي القدرة على رسم الروابط والصلات بين الاحداث المنفصلة والمعزولة من جهة وبين المغزى الاشمل لمسبباتها ونتائجها من جهة اخرى والعمل باستقلاليه وتفاعليه وابداعيه في نفس الوقت.[i]

كما دارت مجموعه من الكتابات منها مقالات د. عبدالله السهلي حول دور المنظومه التعليميه في بناء مخرجات التعليم العام كمدخلات اساسيه للتعليم العالي وتعرضها لتداعيات التراخي واهمال الاهتمام بمخرجات التعليم العام، والذي بدوره يسبب ضعف المدخلات والعمليات التعليميه على حدٍ سواء، مما اضطر بعض مؤسسات التعليم العالي إلى تطبيق فكرة السنة التحضيرية, وهي سنة اكاديميه الغرض منها إعادة تأهيل وترميم مخرجات التعليم العام في

المهارات الأساسية، [ii] بل بلغ الأمر إلى تعميم السنة التحضيرية على جميع الكليات التطبيقية والنظرية بعد أن كانت مقصورة على الكليات التطبيقية. وطبقت ظاهرة السنه التحضيريه في بعض الدول كقاعده وفي بعضها كنهج اختياري للجامعات او المساقات التعليميه، واكتفى البعض الاخر بتخصيص الفصل الدراسي الاول من المرحله الجامعيه لترميم مدخلاته المعرفيه والمهارات. يعرضنا ذلك للتساؤل حول فعالية هذه الظاهرة كآليه يتم بها معالجة القصور في الاعداد الفكري والذهني للطالب كمتطلب اساسي للمرحلة الجامعيه، وهل سيذهب التعليم العربي في اتجاه بعض الدول بانشاء كليات/ معاهد تعنى وتتخصص في اعداد الطالب للتعليم الجامعي؟

واتجه رتل من العلماء الى الاهتمام باداء التعليم العام في التعليم والتقويم بينما اهتم اخرين بتقييم مخرجات التعلم عبر مراجعة "المنظومه التعليميه" باستخدام نموذج بيتر سينج Peter Michael Senge الذي استخدم مفردة "المنظمه المتعلمه" عبر وصف ثلاث قدرات تعد نقاطا اساسية ضروريه للتعلم وتمكن المنظمة من الاستدامة والحفاظ على رؤيه اوسع واشمل. و اظهر ان التحدي ليس حول " ايجاد الحل " أو "الاسلوب النقدي"، لكنه يتعلق بفهم الحالة أو المسألة وامتلاك المهارات والمواقف والديناميكية المنظمة لاحداث التغيير[iii]. استخدمت بيوتات التدريب هذا النموذج لتعزيز مخرجات برامجها واستخدمته ايضا البرامج التحويليه لخريجي الجامعات ونجحا لحد ما في مجابهة ضعف المخرجات.

يرتكز نموذج سينج "التعليم للمنظمه" على قبول الفكرة واستيعاب اهميتها، واذا اردنا تطبيق النموذج على المنظمات/المؤسسات التعليمية في التعليم العام لتحقيق مخرجات تعليم أعلى، فمن المهم ادراك المدرسين التام بان مخرجات التعلم تحتاج الى المزيد من الجهد لتصل الى المتوسط المطلوب. فكرة التعلم للمنظمه تقوم على "المشاركه" - المشاركه في تشكيل الرؤى وتصميم نماذج ذهنيه والاستفادة من التجارب السابقه للفكرة المراد تطبيقها بين اعضاء المنظمه، ويشترط التقييم الذاتي المستمر والمنتظم للعاملين وللمنظمة حول المعرفة والتعلم الناتج من تراكم المعرفة، والبناء الفعلي المنفذ للتعلم من المعرفة. فيمكن لوزارة التعليم العام او منظماتها من المدارس الاستفاده من نموذج سنج بوضع خارطة طريق لبناء قدرات المعلم الخاصه ببناء قدرات و مهارات الطالب الذهنيه، والبحث عن مكامن غيابها، والبحث والتعامل مع التباين في المقدرات. يمكن تفعيل كل ذلك بسلاسه، فاذا ما نظرنا الى تاريخ التعليم المعاصر في السودان على سبيل المثال نجد ان تجارب النهج التعليمي في السابق (قبل منتصف الثمانينات) اهتمت كثيرا بهذه الفكرة كركن اساسي لدور المدرسه المتكامل (البناء المعرفي والذهني والدور التربوي) بتخصيص جزء من يوم دراسي ويوم دراسي كامل في الاسبوع لتنفيذ انشطه تفاعلية ذات صلة بالتعلم وخلافه، واستخدمت مقاييس ومعايير لتقييم تعلم الطالب وقدرة المدرس في اذكاء مقدرات الطالب واستمالتها لتطويرها.

اقترح سينج ان يترك المجال لكل منظمه للنظر في خطة العمل الفعلية وما تم تنفيذه ومشاركة كافة العاملين بالمنظمه في تنفيذ الاستراتيجيه ومتابعة التنفيذ. يتناسب نموذج سينج مع البناء التنظيمي للمدارس حيث تتوفر بيئه العمل الجماعي الذي يشترطه النموذج، بل ويمكن الاستعانه بنظام التشبيك لتقييم تجارب عدة مدارس في مناخ وبيئه متشابهة لصياغة محتوى مفاهيمي لمخرجات التعلم. تكون معها الوزارة قد اتاحت فرصه للتفكير الابداعي المتبادل وتحقيق الناتج المطلوب.

نعلم تماماً بان موضوع مخرجات التعلم يشكل هاجساً لوزارات التعليم العام على المستوى العربي والتي ركزت على تحقيق التكامل بين الاهداف التعليميه والعمل على تحقيق الغرض منها على نطاق واسع، دون التحقيق المتعمق في جلها على نتائج التعلم التي ترتكز في محورها على الطالب، وذلك من خلال الاهتمام بمكون المعرفه الذي يبنى على تذكر المعلومات وحفظها، والذي يتوفر عبر المناهج الموضوعه. ويتم اعداد المدرسين لذلك و تدريبهم على تحقيق الاهداف المنشوده للتعلم، مع تحفظ الكثيرين على اوضاع الاعداد السائدة بان التاهيل لا يشمل كافة المدرسين المدرجين في التعليم العام ، مما يجعل مكون المعرفه نفسه لا يتحقق بصوره متكامله ومتكافئه في الكثير من مدارس التعليم العام.

هنالك اهتمام مماثل بالتحصيل المعرفي من قبل مؤسسات القطاع الخاص التعليميه، ولكنها لا تفتقر في اعداد المدرسين من حيث المهارة بقدر القطاع العام مما ادى الى تباين مخرجات التعلم بين التعليم العام والخاص. وتتباهى مؤسسات القطاع العام عبر اجهزة الاعلام بالتفوق المعرفي لطلابها على القطاع االخاص، ولا يؤخذ في الاعتبار في

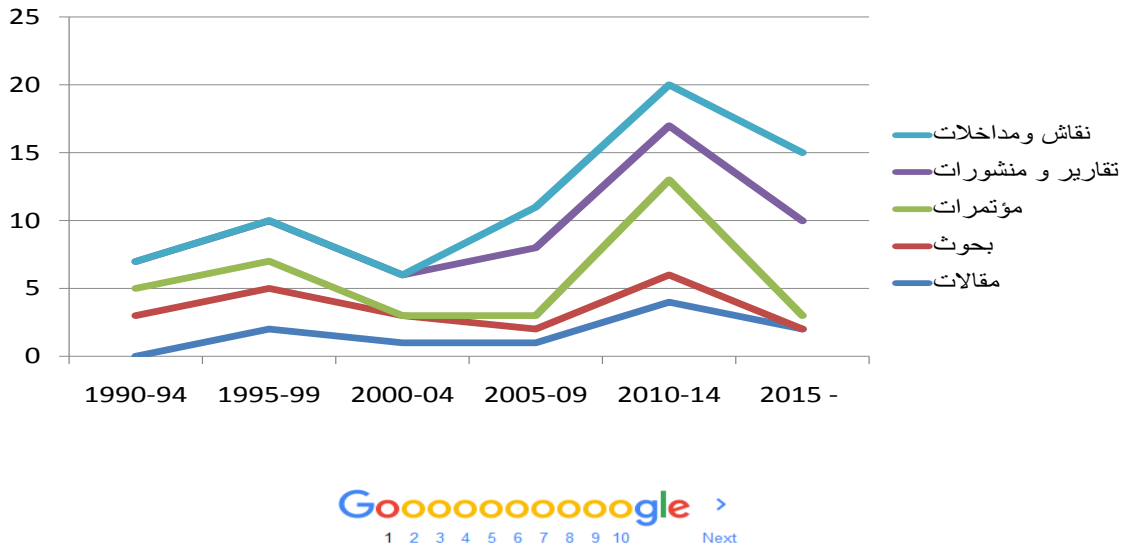
تلك السانحه موضوع مخرجات التعلم بنفس الجديه. و تختلف متطلبات التعلم بين القطاعين العام و الخاص وفقا لعوامل كثيرة مثل الفرص المتاحه للتفاعلات بين الطلاب والاساتذة داخل الصفوف، وقدرة الاساتذة في استمالة مقدرات الطلاب وتشجيعها لبلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى الذهني، أو التفاعلي او البدني، وكذلك دور الاساتذه التربوي في مناحي السلوك. و يفسر المهتمين بالامرهذا التباين بوجود تفاوت في توفير المتطلبات بين القطاعين، وتركيزالقطاع الخاص على الضوابط والمقاييس التي تستخدم لمتابعة هذه المخرجات يساعده في ذلك الاعداد المحدوده للطلاب والموارد الماليه التي تاتي في معظمها من الرسوم الدراسيه. واذا ما نظرنا الى الآليه التي تستخدم لتحقيق التوازن بين القطاعين من حيث مخرجات التعلم نجدها انحسرت في القطاع العام لضعف في الامكانيات الماديه الداعمة للانشطه اللازمه وقصور استمرارية البرامج التاهليليه للمدرس الواحد، و قد يؤهل المدرس بعدد محدوود جدا من البرامج طيلة فترة خدمته، وهو امر غير كاف في عصر متجدد وسمته الغالبه هي الحداثه.

كذلك الحال بالنسبه للقطاع الخاص رغم تفوقه النسبي في جانب المهارات على القطاع الحكومي، فما زال التعليم الخاص لا يحقق النتائج المرجوة مثل إلامكانات التربوية لإعداد التلاميذ من قدرة على المشاركة والإبداع والنجاح والعمل، ويظهر ذلك عند استيعاب هذه الشريحه في الجامعات نجدها لا تحقق التميز الذي احرز في الفترة قبل الجامعيه. يستثنى من ذلك المدارس الاجنبيه والتي تتعامل بصورة جديه مع مخرجات التعلم.

أوليت الموضوعات أعلاه الكثير من الاهتمام، ولا زالت تعيق الترابط بين مخرج التعليم العام كمدخل للتعليم العالي وتحد من اتساق مضامين العمليه التعليميه وتكاملها. باجراء مسحي لمحركات البحث الالكترونيه نجد ان تداول هذا الموضوع قد تم التعرض له عبر المواقع التجاريه والاكاديميه والحكوميه كموضوعات تطرح للنقاش او مداخلات او اوراق مؤتمرات او بحوث علميه تدور في معظمها حول الضعف في تكامل اركان العمليه التعليميه وجمود مناهج المعارف وافتقارها للابداع واثره السلبي على المهارات الذهنيه والتعليميه. كما تناولت تكثيف معايير القياس والتقييم للتلقين والحفظ، يكمل بها الطلاب المرحلة الثانوية بمعدلات مرتفعة ولا يتمكنون من الاستمرار في الجامعة بذات الكيفيه وايفاء التوقعات المطلوبه.

وعبر مسح عشوائي لمحرك البحث قوقل Google نجد انه تم التداول بصورة منتظمه لموضوع تقويم وتقييم العملية التعليمة ومخرجاته وان الوعي بالمشكله من قبل المعنيين بها كاف لايجاد حل للمشكلات وتطبيقها.

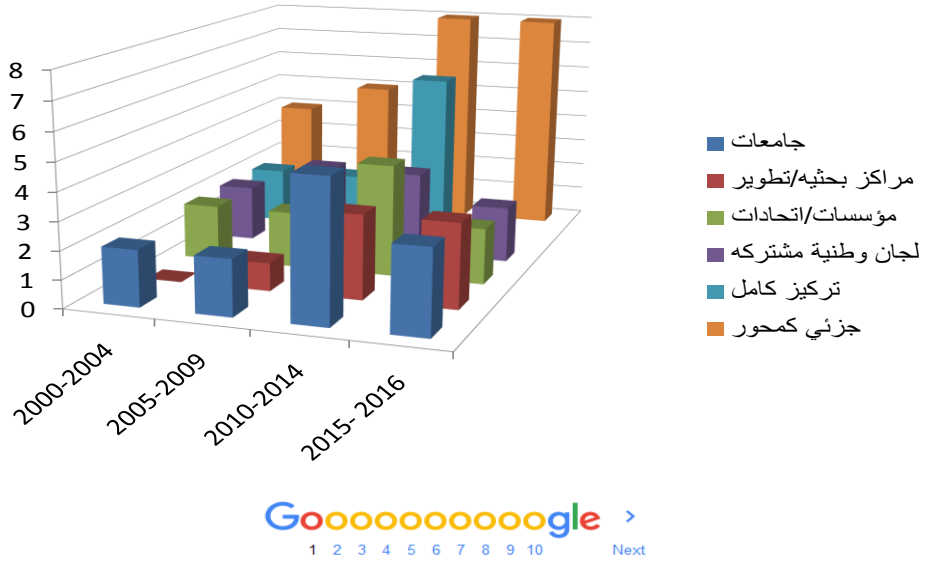
الشكل(١): تداول موضوع مخرجات التعليم العام وأثره على مدخلات التعليم العالي بمحرك البحث قوقل



يشير المحور الافقي في الشكل (1) اعلاه الى الفترة الزمنيه التي تم تداول الموضوع بها والمحور الراسي الى عدد صفحات موقع قوقل التي جرى بحثها، تبين معطيات الشكل البياني (1) ان طرح موضوع مخرجات التعلم في التعليم العام عبر محرك البحث قوقل في الفترة بين 1990 الى 1997 تم تداوله بصورة شبه منتظمه، مما يفيد بعدم اتحاذ خطوات متقدمه وملموسه نحو تطبيق الحل، ، فعند قراءة محتوى الموضوعات تشابهت نقاط التركيز ومضمون طرح جوهر المشكله. وفي الفترة من 2007 الى 2012 استمر الموضوع بنفس الايقاع وهو تركيز الكتابات على موضوع الاهتمام بمخرجات التعلم مما يشير أيضا الى عدم وجود تقدم ملحوظ او التقدم بصورة لا تتناسب مع حجم قطاع التعليم العام. بينما في الفترة 2014 – 2015 نوقش الموضوع ضمن عوامل اخرى او كمسبب لها مما يعكس الاثار المترتبه لموضوع مخرجات التعلم على بيئة التعليم ككل.

وعند النظر في التداول الالكتروني لموضوع مخرجات التعلم عبر الجهات الصانعه للقرار او التي تساعد في عملية صنع القراريوضح الشكل البياني رقم (2) عدد مرات طرح الموضوع عبر المؤتمرات المخصصة او ذات الصله.

الشكل (٢): تداول مخرجات التعليم العام عبر المؤتمرات العربيه



Goooooooooogle
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Next

يوضح الشكل تداول موضوع مخرجات التعلم بالتعليم العام، وبنفس النسق يشير المحور الافقي في الشكل (21) الى الفترة الزمنيه التي تم تداول الموضوع والمحور الراسي الى عدد صفحات موقع قوقل التي جرى بحثها، وقد ركز الكاتب على اختيار الموضوعات التي تتناول ضعف هذه المخرجات واثرها على مدخلات التعليم العالي، سواء في الجامعات او مراكز الابحاث او مراكز التطوير المهني وكذلك المؤتمرات المنعقده في مختلف العواصم العربيه واللجان الوطنيه المشتركه والمؤتمرات التي نظمتها المؤسسات مثل الايسسكو والالسكو واليونسكو والفكر العربي والمعاهد البريطانيه. وخلال كافة هذه الفعاليات يكون موضوع مخرجات التعليم العام هو موضوع الفعاليه الرئيس وتم الاشارة اليه في الشكل (2) بعبارة (تركيز كامل) او يكون كمحور من محاور المؤ تمر ويشار اليه بعبارة (جزئي كمحور). ونلاحظ ان كلا الحالتين تعبران عن استمرار التطرق لاداء مخرجات التعلم مما يعد مدلولا واضحاً على ان المشكله في حالة ثبات نسبي، فمن خلال التصفح بمحتويات الصفحات تبين ان هنالك شبه اجماع على وجود ضعف في مخرجات التعلم بالتعليم العام بمراحله المختلفه في المنطقه العربيه، وان هنالك تركيز على تزويد الطالب بالعلم والمعرفه، وان المهارات الذهنيه التي يكتسبها الدارس خلال مراحل التعليم العام غير كافيه، وكذلك المقدرات الابداعية التي من المفترض بناءها عبر التعلم، واكتفى التدريس في هذه المرحله بتقديم التعليم المطلوب.

تعد المشاركات أعلاه نسبة مقدرة ، اضافه الى المعلومات التي لم يتحصل عليها الكاتب اذ يختلف مردود محرك البحث حسب فعالية خطوط الانترنت المستخدمه والموزع المستخدم وخلافه، واتوقع ان تكون المشاركات غير المتاحة ليست بيسيرة ويمكن ان تشكل مجمل نتائجها و توصياتها خارطة طريق لحل المشكله جزرياً، أخذين في الاعتبار التفاوت في الانفاق على التعليم العام والذي يتسم بضعف مساهمة الدوله في بعض الدول والاعتدال في المساهمة في دول اخرى داخل الوطن العربي، كما ان البحث من قبل المتخصصين والعلماء حول جوانب الموضوع : واقعه و ايجابياته وسلبياته، يستهلك جهدا عقليا وزمنيا وماديا خاصة المؤتمرات وورش العمل.

يثير كل ذلك الكثير من التساؤلات حول مكمن جل النتائج والتوصيات لهذا الزخم العلمي والفكري والبحثي عن الموضوع ، سواء ان ادرجت بمحركات البحث الالكتروني او لم يتم ذلك، وهل تمت الاستفادة منه ونفذ على ارض الواقع، وآلية حصر النتائج ومشروعات التطوير.

يؤكد ذلك الشكل (1) و (2) فما زال الموضوع هاجساً للفترة 1994 – 2014، مقارنة بالمعايير المستخدمه لقياس مخرجات التعليم وصياغتها وتطورها المستمر والتي تظهر وتنعكس في ارتفاع نسب النجاح وتحقيق اعلى الدرجات في الامتحانات واليات التقويم المختلفه.

ورد في كافة توصيات الاوراق او المداخلات التي تم تغطيتها بالمسح الالكتروني اهمية وضع تصور لصياغة مخرجات التعلم مثل محتوى التعلم والانشطه المصاحبة له، فالامر ليس بالسهل خلافا لمناهج المعارف، اذ يعبر عن التغيرات المتوقعة في الطالب بعد دراسته للمساق والنجاح فيه، وكذلك بالمكون المهاري قدر الإمكان - أي الاهتمام بما ينبغي أن يفعله الطالب بالمعارف التي أكتسبها و إلى أي مدى أصبح الطالب قادرا على تطبيق هذه المعرفة.[iv] وتكمن الصعوبه في تحقيق ذلك في اختلاف درجة الاستجابة والمشاركة من مجموعة طلاب الى مجموعه اخرى بل ومن طالب الى طالب، مما يتطلب كفاءه عاليه للمدرس ومقدرته على تفصيل اطار متغير و متجدد مع المحافظه على الصياغ العام لاهداف العملية التعليميه.

أضافة الى هذا الكم من الاهتمام بمكون مؤسسات التعليم العام لا يفوتنا ان عدد من المهتمين من داخل قطاع التعليم العام يرون "بان هنالك مسؤوليات تقع على مؤسسات التعليم العالي، خاصةً تلك التي تُعنى بإعداد المعلم وتأهيله، حيث يلزمها أن تُعيد النظر في برامجها وخططها لتتواكب مع المتطلبات اللازمة التي يجب أن تكفل للخريج الدخول في مجال التعليم، مبيناً أنه كشفت اختبارات القياس التي أجريت في السنوات الأخيرة لمن تقدم إلى مهنة التعليم، النقص الواضح في كثير من المهارات والأسس التي ينبغي لخريجي الجامعات والكليات المتخصصة إتقانها، وبان وجود فجوة بين التعليم العام والتعليم العالي، سوف تتولد عنها آثار سلبية ليس فقط في محيط حقلي التعليم العام والعالي، بل على مستوى التنمية في الدولة، وستواجه الدوله هدراً مادياً وبشرياً لا يمكن تعويضه بسهوله.....".[v] مما يثير الانتباه الى ضرورة التعاون والتكامل بين القطاعين، وحتمية فحص وتمحيص مخرجات التعليم العالي التي توجه الى قطاع التعليم العام وتدريب هذه الشريحة وتاهيلها اذ ترتد نتائجها وتنعكس في صورة ضعف اداء مدرس ينعكس سلباً على مخرجات التعلم ليعود مرة اخرى ليضعف مدخلات المرحلة اللاحقه.

تسعى كافة مؤسسات التعليم العالي من الجامعات الى جودة العملية التعليميه، ولتحقيق ذلك لا بد من الاخذ في الاعتبار مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي توفرها في جميع عناصر العملية التعليميه والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية. مما لاشك فيه ان أي نظام مهما كان حجمه ونوعه يتكون من ثلاث مكونات رئيسة لا يبنى بدونها وهي المدخلات والعمليات والمخرجات، وهكذا هو الحال في التعليم أيضا [vi].

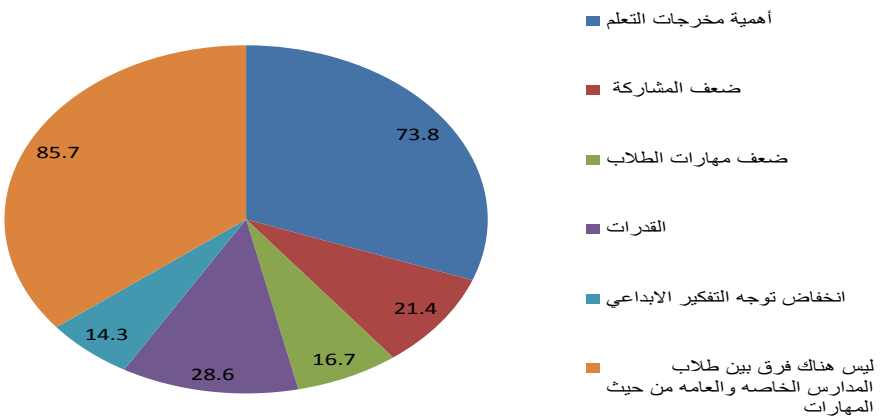
تعني هذه الورقه ايضاً باحد مكون مدخلات العمليه التعليميه للمساق الجامعي وهو الطلاب، يسهل على المؤسسه الجامعية اعداد وادارة والتحكم في العناصر الاخرى لمدخلات العمليه التعليميه من خطط استراتيجيه وبنيه تحتيه وتقنيات والهيئه التعليميه والمناهج الدراسيه واللوائح والمورد المادي، عدا مدخل واحد وهو الطالب و الذي يتم اعداده في مرحلة التعليم العام، فبدخوله الجامعه يتم صقل مخرجات التعليم والمعرفه التي تلقاها في التعليم العام في السنه الاولى او الفصل الاول في المستوى الجامعي. اما مخرجات التعلم من التعليم العام فتستمر عقبه في هذه المرحله وقد تتعداها الى الفصول المتقدمه، بل و تواجه الاستاذ الجامعي لكونها تؤثر تأثيرا مباشرا في مستوى كفاءة الطالب ومشاركته، وتمتد عملية المعالجة عبر سنوات التخصص لينتج عنها حدوث تغيير سلبي أو إيجابي في جودة مخرجات المؤسسه الجامعية.

ويؤخذ على السنوات او الفصول التحضيريه ان الكثير منها ارتكب نفس الخطأ المسبب للمدخلات الا وهو التركيز على الجانب المعرفي اكثر من المقدرات الذهنية، على سبيل المثال عبر قراءة سريعه لاسماء المواد التي تدرس في السنه التحضيريه لعدد من الجامعات التي تشترط تنفيذ عام اكاديمي او فصل دراسي تحضيري في الخرطوم نجد ان 60 -80% من هذه المواد معرفيه او تطبيقيه ذات علاقه مباشرة بتخصص الكليه وبل قد تكون من متطلبات الكليه الاساسيه، وترتكز مواد المهارات الموجوده على اللغه والمهارات التقنيه، اما المواد التي تحفز مهارات التفكير والابداع لاتشكل المكون الاكبر ضمن مفردات المنهج.

وكما اسلفنا ان مخرجات اي نظام تتأثر إلى حد كبير بنوعية مدخلاته فضلا عن دور العمليات في ذلك، لذا يتوجب على أي مؤسسه بالتعليم العالي مراجعة المقدرات المهمة في مدخلاتها كمتطلبات أساسية لابد من توافرها، وتتمثل ذلك في مواد مثل مقدمات علم النفس والفلسفه والتفكير النقدي ومهارات الاتصال والاتصال الكتابي و مقدرات التحليل والاستنتاج....الخ، لكي يتم تحويلها الى مخرجات تليق بحمل الشهادات التي تمنحها للطلاب. وذلك لان متطلبات الدراسه الجامعية لا تقتصر على عقول مملوءة بمعلومات المناهج التعليميه وانما الى طالب مدرب تدريب كامل على الملاحظه و الاستنتاج والانتباه والتفكير ثم التعبير والتفسير والتبرير والاستماع ثم النقد والتقييم. فهل تتوافر كل هذه الصفات في الطالب العربي عند دخوله للجامعه، حتى يتثنى التحفيز العلمي نحو الابداع والاختراع؟

وللحصول على نماذج تجيب التساؤل اعلاه، تم تصميم استبانه حول مدخلات التعليم العالي من الطلاب، وقد تم توزيع الاستبيان على خمسه وخمسون استاذ جامعي بولاية الخرطوم، استجاب اثنان واربعون منهم بملء الاستماره بنسبة 76.3% ، تم ملء الاستمارات عند تسليمها واستغرق ذلك 15 -25 دقيقه بغرض عرض تلمسهم لهذه المخرجات، وفحص منظورهم للموضوع. شملت مجموعة العينه 17 محاضر و 25 استاذ مساعد/ مشارك. تم تقسيم أسئلة الاستبانه الى اربعه محاور، تناول المحور الاول معلومات عن المؤهل العلمي للاستاذ ووضوح مفهوم مخرجات التعلم واهميته للتعليم الجامعي، والمحور الثاني عن مكونات التعلم والمحور الثالث حول ضغف مدخلات التعليم الجامعي عند الطلاب ، اضافه الى المقترحات وجاءت نتيجة الاستبيان كما هوموضح بالشكل (3)

الشكل (٣): مدخلات التعليم العالي /الطلاب



يتبين من المحور الاول الاتفاق حول اهميه التركيز على تاهيل مدرسي التعليم العام لتلمس تحقيق مخرجات التعلم، اذ اتاح الاستبيان مساحه في المحور الرابع لاضافة مقترح اسباب ضعف مدخلات التعليم الجامعي من الطلاب، واكد 69% على ضعف الاعداد لمهارات التعلم الذاتي. واتفق الكل على ضعف مقومات التفكير الابداعي وكذلك تم الاجماع على تفضيل الطلاب التلقين على النقاش والعصف الذهني كنمط للمحاضرات، وامن 30% على السلوك الانصراقي لدى الطلاب، واكد 15% على ضرورة صياغة مقاييس لمخرجات التعلم، واوضح 85.7% بعدم وجود فارق كبير بين الطلاب القادمين من القطاع العام والقادمين من القطاع الخاص، وقد اتاح الاستبيان مساحة لمقترحات حول تخطي تحدي ضعف مدخلات التعليم الجامعي و دارت مجملها حول اعادة احياء المناشط المدرسيه والثقافيه التي تساعد على توسيع مدارك الطالب وتغذي مبدا المشاركه ، وضرورة الانتباه الى عامل السن (ومتى يبدا الطفل انضمامه للمدرسه) اذ اصبح واقع الحد الادنى بين 16 -17 عام للطالب عند دخوله الجامعه مما يؤثرسلباً على النضج الفكري لمخرجات التعليم العالي، واقترح البعض البحث في موضوع الدروس الخصوصيه ودورها في ترسيخ اتجاه الحفظ والتلقين التجاري، ومن المقترحات ايضاً العمل على توظيف وسائل التقدم التكنولوجي من تقنية الاتصالات والشبكات المعلوماتية لدعم العمليه التعليميه بدلا من استخدامه المفرط للاتصال و لترفيه.

أضيف الى هذه المقترحات ان التعلم يتيح للطلاب تشكيل اتجاههم نحو التقويم الذاتي، فمعظم الجامعات المرموقه تعتمد وثائق التقييم الذاتي مثل (portfolio) كوسيله للتقوييم وتطالب بها كمستند لاعتماد مستوى الطالب خلال فترة دراسته. كما يساعد التعلم ومهاراته المكتسبه الطالب في تنظيم العملية التعليمية بانشطتها المختلفه واختيار الاستراتيجيات المناسبه لضمان مخرج تعليمي امثل ويلبي متطلبات الاعتماد للبرامج الأكاديمية.

تداولت الكثير من اوساط الباحثين والمهتمين موضوع "الريادة للتعلم" باعتباره جزء اساسي من مخرجات التعليم الجامعي ذات الصلة بسوق العمل والمشاركة في الية التنميه المجتمعيه، وعزت القصور في مخرجات التعليم العالي تجاه سوق العمل الى ضعف بنية مخرجات التعلم طويلة المدى الا وهي مخرجات التعلم للتعليم العام.

عملت الكثير من المؤسسات التعليميه في الغرب عبر شراكات مع الوطن العربي على الاهتمام بموضوع الريادة كخطوة نحو تقليص الفجوة بين التعليم العالي وسوق العمل، وصممت عدة نمازج لتحقيق ذلك ترتكز جلها في مشاركة الطلاب ، وتبدا هذه الوسائل بطرح تساؤلات مثل كيف تساهم الجامعه في تحسين نوعية الحياة في مجتمعاتنا؟ كيف يمكننا تغيير مسار الاقتصاد؟ كيف يمكننا الابتكار أو الاختراع او تجديد اختراعات الصناعات بما يتناسب مع البئيه المحيطة، ؟ و نتعلم لنؤثر؟ يبدا معها الطلاب بالتفكير ثم تقديم مقترحات للتميز والتاثير، ويقود تفاعل الاساتذه وتوجيههم الى تحقيق المطلوب، قد يكون التغيير هامشياً في البدء ولكن مع توطيد الفكرة وتطبيقها سيكون التغيير جزرياً.

تعريف "التعليم للريادة" صاغته وثيقه مشتركه لليونسكو و منظمة العمل الدوليه للعام 2006 كمقاربه تربويه تهدف الى تعزيز التقدير الذاتي والثقه بالنفس وتغذية المواهب والابداعات الفرديه، وفي ذات الحين بناء القيم والمهارات. [vii] تبنت هذا الاتجاه الكثير من المؤسسات التابعة للجامعات ومؤسسات اخرى مستقله واثبتت نجاح التجربه مثل مؤسسة ميلكن ، والتي طرحت افكار كثيرة حول الريادة وعملت عليها بشراكات مع القطاع العام والخاص داخل الولايات المتحدة وخارجها ويمكن اقتباس جوهره " اذا اردنا للاقتصاد الابتكار والتكيف بسرعة عاليه فلا بد من ان يتحقق ذلك في الجامعات " [viii]

كذلك اهتمت الصين بموضوع الريادة والتعليم للرياده وربطه بالمناهج التعليميه بالتعليم العالي ووضعت نمازج لاتباعها في التطبيق، فقد واجهت الصين مثل كافة دول العالم ازدياد عددالمؤسسات التعليميه من الجامعات وبالتالي ارتفاع معدل البطالة من الخريجين، وان المشروعات الصغيرة هي المخرج لهذه البطاله ودعت الى بناء مهارات الرياده والابداع ضمن مقررات المؤسسات التعليميه لمواجهة مشكلات فرص العمل المتزايدة والمتنوعه، ولاعدادهم للمنافسة داخليا وخارجياً. وكثفت العمل على ذلك عبر خطط واستراتيجيات اتبعتها الجامعات وتم رصدها وتحليلها وتقسيمها الى اربعة مراحل: المرحلة الاولى كانت تنافسيه بين عدد من الجامعات حول الية تبني نظام التعليم للرياده في العام 1997و اشتركت في المنافسة قرابة أربعة جامعات، مهدت هذه المرحلة الطريق لادماج التعليم الريادي ضمن مناهج التعليم بصورة فردية واختيارية للمؤسسات التعليميه . المرحلة الثانيه كانت في عام 2002 عندما قامت وزارة التعليم باختيار تسعة جامعات لتقديم نمازج يمكن عبرها صياغة التعليم الريادي، طرحت المجموعه ثلاثة نمازج الاول يرتكز على المشاركه التفاعلية داخل القاعه والنموزج الثاني على الجزء العملي والميداني والتدريب والنموزج الثالث يشتمل على الاثنين معاً.المرحلة الثالثه عام 2005 عندما تبنت افضل ست جامعات صينيه دعوة منظمة العمل باليونسكو لتعاون مؤسسات التعليم العالي لتطوير التعليم للرياده باستخدام كافة الوسائل المتاحه من التقنية والتطور التكنولوجي. وتم بلوغ المرحلة الرابعه عام 2008 بتكوين لجنه وطنية تعمل خلال الفترة 2010 – 2015 تبنت معها الدولة تعميم التعليم الريادي مرحلياً، تم معه تفعيل منافسة الطلاب على المستوى القومي والاقليمي والدولي. .[ix]

اتجه مجتمعنا العربي لتفعيل التعليم للرياده واتسعت دئرة التعاون بين المؤسسات التعليميه المختلفه بالتشاور وتبادل للخبرات من اجل تاصيل الرياده والفكر الابداعي في التعليم. ونفذت الوزارات والجامعات مشروعات مشتركه مع

مؤسسات اقليميه ودوليه لتحقيق الهداف المرجوه، وعبر الابحار الالكتروني في المواقع المتاحة تبين ان الشراكات التي نفذت لتحقيق الريادة في التعليم توفر محزون معلوماتي يتيح الفرصه لتبني الفكرة وتنفيذها.

الجدول (1): نمازج من شراكات "التعليم للريادة"

المؤسسه	المشروع	مجال الاهتمام	شراكات
WSIE	- التعليم للريادة - الابتكار والاختراع	- تطوير التعليم الريادي في النظام التعليمي من المرحله البتدئيه - الرياده في التعليم المهني والتكنولوجي	اوروبا/امريكا/الصين مع بعض الدول العربيه
اتحاد الجامعات العربيه المنظمه العربيه للثقافة والعلوم	- التعليم للريادة -البحث العلمي	- تدريب الطلاب والتفاعل المجتمعي -ريادة البحث العلمي	اعضاء اتحاد الجامعات العربيه
مكتب اليونسكوالاقليمي- بيروت UNESCO	- التعليم للريادة	- الدعم الفني - التعاون مع المراكز الوطنيه	اليونسكو وبعض الدول العربيه
مكتب يونفوك- UNEVOC	التعليم للرياده	- التدريب - الدعم الفني	برنامج مشترك مع اليونسكو وبعض الدول العربيه
مبادرة التعليم العالميه Global Education Initiative	التعليم للريادة	- مخرجات التعليم العالي - متطلبات سوق العمل	دول الشرق الاوسط وشمال افريقيا
برنامج اسباير ASPIRE Program	- الرياده للتعلم في الشرق الاوسط	- تطوير الرياده في التعليم الجامعي	شراكه دول عربيه مع 6 جامعات من دول الاتحاد الاوروبي
انجاز	-ترقية المهارات	- ترقية مهارات الطلاب بالمراحل المختلفه للاعداد لسوق العمل	عربي امريكي
المنظمه الاسلاميه للتعاون والعلوم	مخرجات التعليم	- ربط مخرجات التعليم بسوق العمل	شراكات بين المنظمه وبعض الدول العربيه
منظمة العمل العربيه	مخرجات التدريب	- ترقية مهارات التدريب التقني والمهني بالتعليم العالي - تضييق الفجوة بين التدريب وسوق العمل	شراكات بين المنظمه وبعض الدول العربيه
مكتب التربية العربي لدول الخليج	دور التربيه والتعليم	- جودة دور التربيه و التعليم العام	دول مجلس التعاون الخليجي
مجموعة البنك الدولي	تحسين نواتج التعليم	- اصلاحات إستراتيجية وتدخلات على كل مستويات النظام التعليمي - الوصول لمستوى تعليمي مجدي	بعض الدول العربية

المصدر: من اعداد الكاتب بعد البحث الالكتروني

يوضح الجدول أعلاه جزء من المؤسسات الدوليه التي ارتبطت بمشروعات كليه او جزئيه بموضوع التعليم للرياده، وكذلك مخرجات التعلم للتعليم العالي من اجل بناء و تطوير مهارات الطلاب الابتكاريه والابداعيه لتجاوز القصور النسبي للابتكار والابداع والبحث العلمي. هنالك ايضا مبادرات وفعاليات اخرى متعددة و منتظمه لتطوير الاداء التعاوني المشترك لم يتم الاشارة اليها وأكتفت الورقه بطرح نماذج.

يتضح لنا مما سبق ذكره ان تطلعات المرحلة الجامعية حول قدرات الطالب الجامعي في مراحله الاولى تواجه الكثيرمن المشاكل تتضح في تعدد وتكرار طرح موضوعات مثل انخفاض اداءه الاكاديمي والنضج الفكري او التفكير النقدي او البناء مثل القدرة على الاختيار من بين بدائل أو خيارات مختلفة، والاستنتاج والمناقشة او زيادة المقدرات الابداعية في التعلم مثل الابتكار، وتحديد المشكلات واقتراح حلول ، وتستمر احيانا كثيرة حتى اكماله للبرنامج الدراسي، فنجده لا يتفاعل مع المعلومات التي اكتسبها او استخدامها في تطبيقات مهنية أو عملية بالمستوى

المطلوب مما يؤثر سلباً على امكانياته العلمية او يحول دون المتوقع. فبالرغم من تنافس الجامعات في تحديث مناهجها ومواكبتها للتقدم العلمي والتكنولوجي وتنافسها في ذلك لا زالت الفجوة بينها وبين متطلبات سوق العمل موجوده. وتصبح الاشكاليه مزدوجه ضعف سابق من مخرجات التعلم في مرحلة التعليم العام الى ضعف لاحق في مخرجات التعليم العالي. تؤثر كافة تلك العوامل على القدرات المطلوبه لاثراء البحث العلمي او المعايير والتقويم للمؤهلات للمجالس المهنيه، أو بالمعايير الأكاديمية التخصصيه .ليس ذلك فحسب فقد اضحى موضوع الريادة في التعليم من المعايير المهمه في اعتماد الجامعات وصيتها الاكاديمي والبحثي، بل واعتمدت بعض السياسات الاقتصادية في تحقيق التنميه والتغلب على عوائقها و مشكلاتها على الريادة في الافكار والمشروعات لخريجي الجامعات- مخرجات التعليم العالي.

يمكن ان تشكل الرياده والتفكير الابداعي منحى تتبناه الجامعات لتتخطى مشكلة مدخلات التعلم، بتجويد المناهج الاكاديميه لتجاوز هذا الضعف و تكيفه ليصبح نقاط قوة للطلاب وللمؤسسه، وذلك ببذل جهود لتخطي ضعف مقدرات التعلم، وانشطه ابداعية تكسب الطالب مهارات و ميزه تنافسيه تؤهله للتفوق والسبق والقياده عند خروجه لسوق العمل. واتجهت الكثير من الحكومات والمؤسسات في دعم تنفيذ هذا الاتجاه وتقييم تطوره وتطبيقه في التعليم بالدول العربيه كما يوضح الجدول (3)، بل ويأمل بعض الباحثين والمؤسسات بان يبدا تطبيقه في المرحله الاخيرة من التعليم العام (مرحلة الثانوي)، بينما يرى البعض صياغته ليشمل قبل ذلك. واعتقد انه من المتعزر مع ضعف المخرجات التي يقرها الكثيرون امكانية تطبيق ذلك في التعليم العام ما لم يحسم موضوع مخرجات التعلم فيها.

تحتاج الجامعات لاستراتيجيات واضحه و هيئة تدريس مؤهلة وانظمة اداريه متطورة كامكانيات حقيقيه وقابله لتنفيذ التعليم الريادي. ويمكن القول ان النسبه المقدرة لمكون التطبيق العملي والعمل الميداني والتدريب والبحوث في الدراسه الجامعية تتيح فرصه مناسبه لدعم اتجاه الرياده، وبه تحقق الجامعات دورها المجتمعي بانتاج منتج يعي كافة المشكلات ويكيف افكار تقود الى الحل. نكون معها صبغنا صفات التميز للخريجين وتمكنا من مساعدتهم في مواءمة متطلبات سوق العمل من الابداع والابتكار، وتخطي مشكلات مثل البطالة بتكوين افكار رياديه تتماشى مع المراحل المختلفه لمسيرتهم المهنية.

اختم هذه الورقه بالتاكيد علىى حتمية صقل مخرجات التعلم لمرحلة التعليم العام كمتطلب اساسي لتحقيق اهداف ورسالة التعليم الجامعي نحو المجتمع والانسانية، والذي يتاتى بتزويد الطلاب بمهارات تجعلهم قادرين على المنافسة في سوق العمل الذي تداخلت متطلباته بين المحلية والدوليه، وقادرين على تحمل مسئولياتهم تجاه التطور والتنميه لبلدانهم في اطار مكوناتهم الثقافية.

وختاماً اوصي بالاهتمام بالنقاط التالية

- تفعيل دور المورد البشري من المفكرين والعلماء في عملية صنع القرار والاستفاده من منتجاتهم الادبيه والناي عن عزلها من السياسات ذات الصله خاصة تلك التي تحولت الى مشكلة مزمنه مثل مخرجات التعلم ، فقد اصبحت مخرجات هذه الجهود العلمية عبارة عن شكليات تؤخذ كمؤشر بان الدول تعكف على ممارسة حقها في البحث العلمي.
- تفعيل مكتبه الكترونيه تعمل كقاعدة بيانات تختص بحصر الجهد الفكري الموثق كبحوث او اوراق علميه او تقارير ...الخ، تتيح للمهتمين قراءة شامله في كل ما بخص موضوع التعليم في الوطن العربي، وتكون بمثابة قاعدة معلومات تتيح للمؤسسات والبرامج الدوليه مثل (IMF, MDGs SDGs.....) معلومات حقيقيه من ارض الواقع ومن مصادر موثوق بها ومنوط بها مسئوليات قطاع التعليم، لتعكس صورة واقعيه متكامله وليست عبر مسح عشوائي او جزئي. كما تفتح افاق للتعاون والبدء من حيث انتهى الاخرون.
- تشكيل مبادرات عربيه عربيه لتفعيل " التعليم للرياده" من قبل الدول التي تلقت تدريب و دعم من شراكاتها العالميه، وتعمل في ذات الوقت على تقييم مخرجات الشراكات الدوليه واثرها في تغيير مخرجات التعلم

نحو الافضل، واتباع نهج الشراكات التي (اثبت بما لا يدع مجالاً للشك) احدثت تقدم في نهج الابتكار والرياده والابداع وتعميمها.

- وضع مخطط استراتيجي مشترك لاجتياز الفجوة بين مخرجات التعلم و متطلبات التعليم العالي والاستفادة من كافة الاطروحات والافكار السابقه.
- تقييم تجارب السنوات التحضيريه والاستفاده منها كحل مؤقت حتى يتم تعزيز مخرجات التعلم لطلاب االتعليم العام وتعميم تجربة التعليم للرياده على المستوى الوطني والعربي.

المراجع:

i أ.د/ محسن ألظالمي، قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل

http://faculty.mu.edu.sa

ii د. عبدالله السهلي، مدخلات التعليم ومخرجاته، مجلة الاقتصاديه، العدد6036، ابريل 2010 ، النسخة الالكترونيه

http://www.aleqt.com/2010/04/21/article_382299.html

iii لمزيد من المعلومات راجع:

- Peter Senge, The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization, Doubleday, New York,1990
- The Necessary Revolution: How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World, 2008

iv د. عبدالوهاب عوض كويران، مخرجات تعلم المساق الدراسي، مركز التطوير الاكاديمي – جامعة عدن

http://uniaden-adc.com/Modules/course_outcomes.html

v د. عبدالرحمن الداوؤد، الفجوة بين التعليم العام والعالي».. أين الخلل؟ ،جريدة الرياض، 2016 ،

http://www.alriyadh.com

vi إعداد نظم تطوير :في "تحليلية دراسة – المصري التعليم الجامعي في تطبيقها وإمكانيات الشاملة الجودة" ، 2000 درويش, عشيبة, فتحي مايو 27-26 حلوان، جامعة التربية، لكلية السنوي المؤتمر الثالثة، الألفية مع مطلع وتدريبه العربي المعلم.

vii تقرير منظمة الامم المتحدة للعلم والثقافة ومؤسسه ريل ستارت البريطانيه، التعليم للريادة في الدول العربيه، بيروت، 2010 ، ص 10.

viii http://www.milkeninstitute.org/publications/category/Reports-And-Articles

ix www.mdpi.com/journal/admsci

مستخلص البحث

عنوان البحث: "أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية وتحسين مخرجات التعلم"

إعداد: د. عمرو سيد صالح عبدالعزيز

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

الرياض

مقدمة: على الرغم من أن التعلم النشط كمصطلح تربوي قد ظهر مؤخرًا، إلا أنه قد حظي بالاهتمام، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أهمية هذا الموضوع، وسرعة انتشاره بين الأوساط التربوية، حيث يُعرف التعلم النشط بأنه هو كل ما يتضمن قيام الطالب بأنشطة وأعمال تتطلب التفكير والتأمل، حيث إن كل استراتيجيات التعلم النشط دائمًا ما تتطلب أن يفكر الطالب في كل ما يقدم له من معلومات وأن يتأملها، مما يساهم في تحسين مخرجات التعلم.

مشكلة البحث: يتحدد السؤال الرئيس للبحث في "ما أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية وتحسين مخرجات التعلم"؟

فروض البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة البحث (المجموعة الضابطة والتجريبية) في الاختبار التحصيلي القبلي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التدريس بالاكتشاف–استراتيجية تآلف الأشتات –استراتيجية البنتاجرام).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة البحث (المجموعة الضابطة والتجريبية) في الاختبار التحصيلي القبلي للمجموع الكلي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة البحث في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التدريس بالاكتشاف– استراتيجية تآلف الأشتات –استراتيجية البنتاجرام).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة البحث في بطاقة الملاحظة قبليًا وبعدياً لبعض استراتيجيات التعلم النشط ككل، ولكل استراتيجية للتعلم النشط على حدة لصالح التطبيق البعدي.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة، ومعلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية، في التطبيق البعدي لبعض استراتيجيات التعلم النشط ككل، ولكل استراتيجية للتعلم النشط (استراتيجية التدريس بالاكتشاف–استراتيجية تآلف الأشتات–استراتيجية البنتاجرام) على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى قياس أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية وتحسين مخرجات التعلم لدي طلابهم.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي في:

1.مسايرة طبيعة العصر الحالي من حيث ضرورة الاهتمام بالمعلم لأنه أساس العملية التعليمية والقائم بها.

2. تعزيز ممارسات المؤسسة التعليمية في تفعيل دور المعلم لتحسين مخرجات التعلم.

3. تنمية مهارات المعلمين في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.

4. تقديم برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التعلم النشط لدي المعلمين.

5. تقديم برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مخرجات التعلم لدي الطلاب.

6. تطوير المناهج الدراسية من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج شبة التجريبي.

أدوات البحث:

1-أدوات قياس:

-اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي. (إعداد الباحث)

-بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى. (إعداد الباحث)

-استبانة لاستطلاع رأي المعلمين المتدربين في البرنامج التدريبي المقترح. (إعداد الباحث)

- استبانة لاستطلاع رأي الطلاب في المعلمين وتطور أدائهم بعد البرنامج. (إعداد الباحث)

2-مواد تجريبية:

- البرنامج التدريبي المقترح. (إعداد الباحث)

كلمات مفتاحية: تعلم نشط – تحسين مخرجات التعلم-استراتيجيات تدريس.

Abstract

Search Title: "The effect of using a training program based on certain active learning strategies to develop social studies teachers' skills and to improve the learning outcomes."

Dr. Amr Sayed Saleh AbdelAziz

Naif Arab University for Security Sciences

Introduction: Although Active Learning as an education term has emerged recently, but it has gained attention, because of the importance of this topic, and the speed of its spread among educational circles, where Active Learning is defined as; all that includes the student's activities and work which requires thinking and reflection, as each Active Learning Strategies always requires that the student thinks of every information presented to him and reflects about it, thus contributing to improve learning outcomes.

Problem of the search: the present study was tried to answer the following main question: "What is the effect of using a training program based on certain active learning strategies to develop social studies teachers' skills and to improve the learning outcomes?"

Objectives of the search: This study aimed to measure is the effect of using a training program based on certain active learning strategies to develop social studies teachers' skills and to improve the learning outcomes of their students.

Importance of the search:

1) Appropriating with the present era, in terms of the need for attention to the teacher; who is the base of the educational process.
2) Enhancing educational institution practices in activating the role of the teacher.
3) Presenting a training program based on certain active learning strategies to develop of the teachers' active learning skills.
4) Presenting a training program based on certain active learning strategies to improve learning outcomes of the students.
5) Developing of the education curriculums by applying the active learning strategies.

Methodology of the search: The current search followed the Quasi-experimental approach.

Hypotheses of the search:

1. There are no statistically significant differences at the significance level (0.50) between the mean scores of teachers research group (control group and the experimental group) in the achievement test tribal use some active learning strategies (teaching discovery strategy-harmony Smithereens strategy - Pentagram strategy).
2. There are no statistically significant differences at the significance level (0.50) between the mean scores of teachers research group (control group and the experimental group) in the tribal achievement test to the total in the use of some active learning strategies.
3. There are statistically significant differences at the significance level (0.50) between the mean scores of teachers research group achievement test in the pre and

post in the use of some active learning strategies (teaching discovery strategy-harmony Smithereens strategy - Pentagram strategy).

4. There are statistically significant differences at the significance level (0.50) between the mean scores of teachers in the research group observed a tribal Uday and some active learning strategies as a whole card, and each strategy for active learning separately in favor of the dimensional application.

5. There are statistically significant differences at the significance level (0.50) between the mean scores of the control group, the experimental group of teachers, in the post application of some active learning a whole strategies, each with a strategy of active learning (teaching discovery strategy-harmony Smithereens strategy-Pentagram strategy) separately for the experimental group.

Tools of the search:

1) Measurement tools:
   - Achievement test to measure the cognitive side. (prepared by the researcher)
   - Observation card to measure the affective side. (prepared by the researcher)
2) Experimental Materials:
   - The proposed training program. (prepared by the researcher)

Words Key:
Active Learning – Teaching Strategies - Improving Learning Outcomes.

مقدمة:

شهدت السنوات القليلة الماضية تسارع وتيرة التقدم العلمي والتكنولوجي، وهذا أدى إلى أن تواجه التربية على مستوى العالم تحديات كثيرة متعددة ومتسارعة، وذلك نتيجة التغيرات الهائلة في المعارف والمعلومات وتتطلب هذه التحديات مراجعة شاملة لمنظومة التعليم في معظم دول العالم المتقدمة منها والنامية وقد أدى ذلك إلى إيجاد مداخل واتجاهات حديثة لتطوير التعليم وتحديثه، وقد ركزت هذه المداخل على دور المتعلم وجعلته محور العملية التعليمية وأكدت على إمكانية تعلم كل طالب والوصول به إلى مستوى الإتقان إذا توافر له أسلوب التعلم الذي يتناسب وقدراته وذكاءاته وأنماط تعلمه.

تلعب الدراسات الاجتماعية دوراً فاعلاً في تنشئة جيل قادر علي مواجهة التحديات والقدرة على حد المشكلات التي تواجه الفرد ليصبح عنصراً فاعلاً في المجتمع، قادراً على التكيف على المستجدات [1].

قضية إعداد معلم الدراسات الاجتماعية وتدريبه من وجهة نظر الاتجاهات العالمية في التربية، باعتباره قائداً مؤثراً في تلاميذه ومسئولاً عن عملية تنشئتهم الاجتماعية، ذلك أن بلوغ الأهداف التعليمية يعتمد بالدرجة الأولي علي المعلم، فهو المسئول عن إدارة العملية التربوية علي أسس علمية وفنية أصيلة، ومهما استحدث العلم من طرق وأساليب، ومهما تقدمت التقنيات الحديثة، ومهما وضعت الفلسفات وترجمت إلى مناهج، فإن هذا كله لا يؤدي في الغالب إلي بلوغ الأهداف المتوقعة[2].

يعد المعلم عنصراً رئيساً في العملية التعليمية، فهو المنفذ الفعلي للمناهج الدراسية وهو عنصر فعال قائم بالمهمات والأعباء التربوية والتفاعل مع الطلبة مباشرة، ومن هنا تكمن أهمية حسن اختيار المعلم ودقة إعداده وتدريبه لنجاح العملية التربوية وخاصة أنّه لا يقع على عاتقه نقل المعرفة فقط بل تزويد المتعلمين بالخبرات وبناء المعرفة وتوظيفها، لذا تقع على عاتقه مسؤوليات كبيرة يحتاج لإنجازها إعداداً وتأهيلاً وتطويراً لقدراته حتى يتمكن من أداء مهمته على أكمل وجه، فقد أشار سفاتوبلك (Svatopluk, 1988)[3] إلى أن أهم الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلم تمثلت في عد التدريب أحد المكونات الجوهرية للتعليم مدى الحياة، ونشر المستحدثات والتجديدات، والتركيز على النماذج الإبداعية، وتقديم الأهمية التربوية للمعارف العملية الجديدة، والتجارب التربوية في مجال التدريس.

التدريب عملية منظمة مستمرة تتناول المعلم، وتتضمن إحداث تغيير وتطوير وتحسين شخصيته، واتجاهاته، ومعلوماته، وسلوكه لإشباع احتياجاته، واحتياجات المؤسسة الحالية والمستقبلية، بما يعود بالنفع على الفرد والوظيفة والمؤسسة والمجتمع (حسين، 1997)[4]، وكما يعد التدريب مفتاحا للنجاح، والتحديد لنجاح الأفراد والشركات والمؤسسات ولإجمالي الاقتصاد الوطني (Laird, 1997)[5].

حظيت التنمية المهنية للمعلم باهتمام كثير من الباحثين والدارسين التربويين، حيث أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تؤكد أهمية التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، ومنها على سبيل المثال :دراسة (Sykes, 1996)[6] الذي يؤكد من خلالها أن تطوير المعلمين واستمرار نموهم المهني يجب أن يكون بؤرة اهتمام التربويين أثناء سعيهم لتحسين وتجويد التعليم في مجتمعاتهم، ذلك أن تعلم الأبناء بصورة أفضل يتوقف على قدرات وإمكانيات معلميهم، وأن ما يجعل النمو المهني للمعلمين أمرًا ضروريًا وملحًا هو ارتباطه الوثيق

بتحسين مخرجات التعليم، كذلك دراسة (عزة ياقوت، ٢٠٠٤)[7] التي هدفت إلى تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، ودراسة (Crum, 2004)[8] والتي اهتمت بأساليب التنمية المهنية للمعلمين ودورها في تطوير أدائهم التعليمي، ودراسة (Dushyant, 2007)[9] التي هدفت إلى إبراز دور التنمية المهنية في تطوير الأداء المهني للمعلمين ونجاحهم في أداء مهامهم، ودراسة (أفراح صياد، 2009)[10] التي هدفت إلي تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسات أخري تؤكد أهمية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة مثل: دراسة (أحمد سويرح، 2009)[11]، ودراسة (عبدالله آل كاسي، 2009)[12]، ودراسة (مطهر البرطي، 2010)[13].

إن أي عملية للتطوير والتحديث تتطلب تشخيص الواقع بقصد تحسينه والارتقاء به، وبعيدًا عن الوقوع في خطأ التعميم الكاسح، وبدون إنكار لبعض الإيجابيات ولجهود بذلت، وما زالت تبذل في فترات بعيدة وقريبة، فإن نظامنا التعليمي يعاني من أوجه قصور ملموسة تتمثل فما يلي:

- نقص في المهارات الأساسية عند كثير من الطلاب في كل المراحل الدراسية على حد سواء.
- سيطرة المعرفة النصية المباشرة (Know What) على المحتوى المعرفي للمنهج دون توفير مساحة مناسبة للمعرفة الأسلوبية (Know How) وما يصاحبها من تنمية قدرات تفكير عليا (High Order Thinking Skills – HOTS) وتنمية مهارات عامة (Generic) قابلة لتعدد الاستخدامات.
- ضعف ارتباط أساليب التدريس بنظريات التعلم الحديثة، خاصة النظرية المعرفية (Cognitive) وامتداداتها إلى ما وراء المعرفة (Metacognition)، والنظرية البنائية (Constructivism) وما تمليه من أهمية أن يبني الطالب – أو يسهم بدرجة كبيرة – معارفه وأن يلاحق بين معلوماته المسبقة والمعلومات المستجدة لتكوين بنية معرفية جديدة.
- طغيان الثقافة اللفظية المصاحبة بالكتابة على السبورة (Talk and Chalk) على الممارسات التدريسية داخل القاعة الدراسية والمختبرات المعملية، دون فرص للحوار والتفاعل الصفي والنشاط الفردي والتعاوني من قبل الطلاب.
- ضآلة المنهج المحصل فعلًا (Attained) بالنسبة للمنهج المنفذ (Implemented) وقزمية المنهج المنفذ الذي يتم داخل القاعة الدراسية بالنسبة للمنهج المستهدف (Aimed).
- زيادة ظاهرة النجاح السهل والتفوق الظاهري في ضوء قولبة الأوراق الاختبارية.

كما أن عملية تطوير المنهج لها شقان متلازمان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، وهما المحتوى وطريقة التدريس، وعلى ذلك فإن أي تطوير في المحتوى ينبغي أن يلازمه تطوير في طريقة وأسلوب التدريس، ومن كل ذلك جاءت فكرة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في القاعات الدراسية.

التعليم هو ذلك الجهد الذي يخططه الأستاذ وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين المتعلمين وهنا تكون العلاقة بين الأستاذ كطرف والمتعلمين كطرف أخر من أجل تعليم مثمر وفعال.

وقد عرف بأنه عملية منظمة يمارسها الأستاذ بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى الطلاب والتي تكونت لديه بفعل الخبرة والتأهيل الأكاديمي والممارسة المهنية.

عرف التعليم على أنه" تأثير في شخص أخر وجعلة ذا علم بالشيء يتعلم الشيء فالقادر ينقل المعرفة والأخرون يستقبلونها فهو يقوم بعمل أو نشاط والأخرون يقلدون أو يرددون من بعدة"[14].

عرف التعليم بمعناة الواسع على أنه كل تأثير واع على شخص أخر لإكسابه خبرة ما أو إحداث تغيير في سلوكه كذلك أوضح أن التعليم هو نشاط من أجل التعلم من أجل قيادة الطلاب للمشاركة النشطة والواعية في تشكيل الدرس.

التعلم: learning

عرف بأنه" تغير ظاهر في السلوك نتيجة الممارسات وهو ثابت نسبيا". فهو التغير الناتج في سلوك الإنسان نتيجة المرور بخبرة معينة.

كما عُرف بأنه: عملية مكتسبة تشتمل على تغير في الأداء أو السلوك أو الاستجابات يحدث نتيجة النشاط الذي يمارسه المتعلم والتدرب الذي يقوم به، والمثيرات التي يتعرض لها والدوافع التي تسهم في دفعه لهدف تحقيق النضج.

من خلال التعريفين السابقين تتحدد الملامح المفاهيمية للتعلم بالآتي: (تغير–تعديل–يظهر على صورة سلوك–يتوقف على ممارسة) ويقاس التعلم بوحدة الأداء والأداء هو السلوك الظاهر الذي يتم قياسه لتحديد درجة التعلم.

فعملية التعلم تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ ملاحظة مباشرة ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يتصوره الفرد وينشأ نتيجة الممارسة لما يظهر في تغيير أداء الفرد، وأنه نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترض طريقة من مشاكل في الحياة.

الطريقة الاعتيادية: هي الطريقة الشائعة في التدريس، والتي تعتمد في الغالب على التوضيح والتفسير، وغالباً ما يكون فيها المعلم مركز الفاعلية، حيث يقوم بإعداد مذكرة دروس يومية تتبع التسلسل الزمني، والمنطقي للكتاب وتسجل فيها الأهداف والأنشطة والوسائل التي تساعد على نقل المحتوى.

التدريس: (Teaching)

أنه " نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية: هي التخطيط والتنفيذ والتقويم ويستهدف مساعدة الطلاب على التعلم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثم تحسينه ".

بينما عرف من ناحية أخرى بأنه "عملية تستهدف نقل الخبرات بين الأستاذ والمتعلم، كما أنه عملية منظمة وهادفة بمعنى أنه منظومة مكونة من مجموعة عناصر تتفاعل فيما بينها لتحقيق أهداف محددة، وهذه العناصر هي: مدخلات التدريس (أستاذ–منهج–متعلم) وعملياته (استراتيجيات –أساليب – طرق) ومخرجاته (أهداف تحققت وخبرات اكتسبها الطلاب) وتغذية راجعة تربط بين هذه العناصر وبيئة تدريس تجمع كل هذه العناصر، وتتيح التفاعل فيما بينها".

التعليم: (Instruction)

هو" التصميم المنظم للخبرة أو الخبرة التي تساعد الأستاذ على إنجاز التغيير المرغوب في الأداء".

بينما ذكر التعليم على أنه "تأثير في شخص أخر وجعله ذا علم بالشيء يتعلم الشيء فالقادر ينقل المعرفة والأخرون يستقبلونها فهو يقوم بعمل أو نشاط والأخرون يقلدون أو يرددون من بعدة".

التعليم بمعناة الواسع أنه كل تأثير واعٍ على شخص أخر لإكسابه خبرة ما أو إحداث تغيير في سلوكه كذلك أوضح أن التعليم هو نشاط من أجل التعلم من أجل قيادة الطلاب للمشاركة النشطة والواعية في تشكيل الدرس[15].

التعليم الفعال: (Effective education)

أنه "قدرة على التصرف بطريقة مقصودة ومخطط لها، وفق أسس معينه، وباستخدام استراتيجيات تعليم تتناسب مع الموقف التعليمي، وبحسب الأهداف المرسومة، وتتطلب أن يؤدى الأستاذ بكافية أنماط السلوك التي تعمل على حدوث تفاعل صفي بينه وبين المتعلمين ".

مفهوم التعلم: (Learning)

هو عملية تنتج من نشاط الفرد وتهدف لهدف معين له أهمية عند ذلك الفرد وينتج عنه تغيرات سلوكية ".

علم التدريس: (Pedagogy)

"إن التدريس بمفهومه المعاصر يعد مهنة روتينية يتخذها البعض لسد حاجات مادية بل أصبح فناً وعلمًا في آن واحد".

مفهوم الفعالية: (Effectiveness)

أنه "العمل بأقصى الجهود للوصول الى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ".

أن فعالية الشيء قدرته على بلوغ أهدافه المقصودة والوصول الى النتيجة المرجوة ويستخدم هذا المصطلح في مجال المعالجات التعليمية وطرق واستراتيجيات ونماذج التدريس ليعبر عن مدى قدرة أية معالجه على تحقيق أهداف تعليمية محدده وبلوغ مخرجات معرفية مرجوه[15].

مفهوم الأداء: (Performance)

" الإنجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات".

مفهوم الكفاءة: (Efficiency) الكفاءة في التدريس بأنها " معرفة الأستاذ بكل مفرده يقولها ومالها من أهمية ".

مفهوم الكفاية: (Competence) عرفت بأنها "الحد الأدنى للأداء فعندما يصل فرد الى هذا الحد فهذا يعني أنه قادر على أداءه وهي شعور الفرد أيضا بقدرته على مواجهة المشكلات"، وهي تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح أو فاعلية.

عملية التدريس: Teaching process

التدريس هو عملية منتظمة محكومة بأهداف ومستندة إلى أسس نظرية نموذجية تهدف إلى اعتبار مكونات منظومة التدريس وخصائص الطلاب والمدرسين والمحتوى التدريسي، وفق منظومة متفاعلة لتحقيق

التطور والتكامل في العملية التدريسية وبهدف تربوي عام لتحقيق أهداف المخططات التدريسية، اتفقت الأدبيات التربوية بأن كل عملية تدريس يجب أن تتضمن ثلاث عمليات رئيسية وهي: [17]

1.عملية التصميم/ التخطيط: (Planning) ويتم بمقتضاها تنظيم مدخلات التدريس في صورة خطة تدريسية بشكل معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة، وعرفت بأنها عملية التخطيط بأنها "عملية تستهدف إعداد مخطط تفصيلي لأهداف وإجراءات وأساليب ووسائل وأنشطة التدريس التي ينبغي الالتزام بها عند تنفيذ عملية التدريس وخلال هذه العملية يكون على الأستاذ تحديد الأهداف التي يرمي الى تحقيقها نهاية الموقف التدريسي تحديدا إجرائيا دقيقاً"، واشترك في نفس المعنى.

2.عملية التنفيذ: (implementation) ويتم فيها تطبيق هذه الخطة واقعياً في القاعات الدراسية وعرفت بأنها "عملية يقوم الأستاذ بمحاولة تطبيق خطة الدرس واقعيًا في الصف الدراسي، ومن خلال تفاعله واتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينه".

3.عملية التقويم:(Evaluation) ويتم فيها الحكم على مدى تحقيق نظام التدريس لأهدافه.

المبادئ العامة للتدريس المعاصر: The general principles of the contemporary teaching

من خلال مفهوم التدريس المعاصر ومرتكزاته أوجز التربويون المبادئ العامة التي يقوم عليها هذا النوع من التدريس والتي سنستعرض بعضًا منها: [18].

1 . يمثل الطلاب في التدريس المعاصر محور العملية التربوية، دون الأستاذ أو المنهج أو المجتمع.

2 . تتلاءم مبادئ وإجراءات التدريس المعاصر لحالة الطلاب الإدراكية، والعاطفية والجسمية، فتختلف الأساليب المستخدمة في التدريب باختلاف نوعية الطلاب.

3 . يهدف التدريس المعاصر إلى تطوير القوى الإدراكية والعاطفية، والجسمية والحركية للطلاب بصيغ متوازنة، مراعيًا أهمية كل منها لحياة الفرد والمجتمع، دون حصر اهتمامه لتنمية نوع واحد فقط من هذه القوى على حساب الأخرى.

4 . يهدف التدريس المعاصر إلى تنمية كفايات الطلاب وتأهيلهم للحاضر والمستقبل، ولا يحصر نفسه في دراسة الماضي لذاته.

5 . يمثل التدريس المعاصر مهنة علمية مدروسة، تبدأ بتحليل خصائص الطلاب، وتحديد قدراتهم، ثم تطوير الخطط التعليمية، واختيار المسائل، والأنشطة والمواد التعليمية التي تستجيب لتلك الخصائص ومتطلباتها.

6. يبدأ التدريس المعاصر بما يملكه الطلاب من خبرات، وكفايات وخصائص، ثم يتولى الأستاذ صقلها وتعديلها أو تطوير ما يلزم منها.

7 . يهدف التدريس المعاصر كعملية إيجابية مكافِئة إلى نجاح الطلاب بإشباع رغباتهم، وتحقيق طموحاتهم، لا معاقبتهم نفسيًا أو جسديًا أو تربويًا بالفشل والرسوب كما هي الحال في الممارسات التعليمية والتعلمية التقليدية.

8 . يرعى التدريس المعاصر مبدأ التفرد في مداخلاته وممارساته حيث يوظف بهذا الصدد المفاهيم التالية:

أ . معرفة خصائص أفراد الطلاب الفكرية والجسمية والقيمية.

ب . توفر التجهيزات والأدوات والمعامل وتنوعها.

ج . تنوع الأنشطة والخبرات التربوية التي تحفز الطلاب إلى المشاركة، والإقبال على التعليم.

د . استعمال الأستاذ لوسائل تعليمية متنوعة، يقرر بوساطتها نوع ومقدار تعلم الطلاب، وفاعلية العملية التربوية بشكل عام.

هـ . تنوع أسئلة الأستاذ من حيث النوع والمستوى واللغة والأسلوب والموضوع من طالب لآخر.

و . سماح الأستاذ للطلاب بأن يقوم كل منهم بالدور الذي يتوافق مع خصائصه وقدراته، ثم اختيار النشاط التربوي الذي يتلاءم مع هذه الخصائص والقدرات.

مراحل عملية التدريس: Stages of the teaching process

إن العملية التدريسية نشاط يتضمن المراحل التالية:

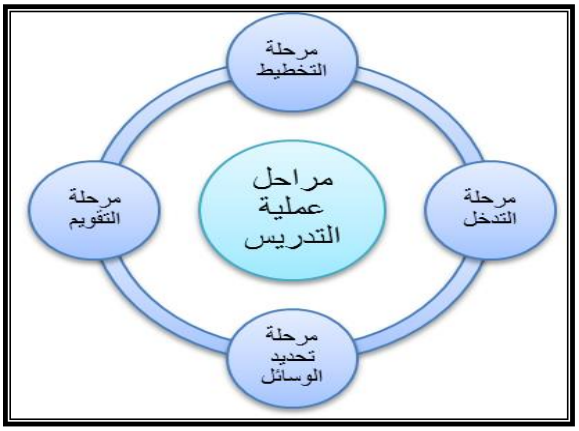
1. مرحلة تخطيطية تنظيمية: يتم فيها تحديد الأهداف العامة والخاصة والوسائل والإجراءات.

2. مرحلة التدخل: وتتضمن الاستراتيجيات التعلُّمية والتدريسية ودور كل من الطالب والمدرس والأساليب التقنية.

3. مرحلة تحديد الوسائل: إعداد أدوات القياس وتفسير البيانات.

4. مرحلة التقويم: تتضمن التغذية الراجعة المناسبة، مما يزود الأستاذ بمدى تحقق الأهداف، ومدى ملاءمة الإجراءات والأساليب والأنشطة، ومدى ملاءمة الأسئلة التي تضمنتها أدوات التقويم، وما يترتب على ذلك من تعديل أو تغيير التخطيط من أجل الدروس اللاحقة[17].

كما بالشكل التالي:



شكل (1) مراحل عملية التدريس

استراتيجية التدريس (Teaching Strategy):

يقصد بها الخطة أو مجموعة الخطط التي يضعها المعلم، والتي تحدث بشكل منتظم وتهدف إلى تحقيق الأهداف الرئيسية، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وتهدف إلى تحقيق الأهداف الرئيسية المعدة مسبقاً.

فاستراتيجية التدريس تعني سلوك المعلم داخل الفصل والأفعال التي يقوم بها والتتابع الذي تتم به هذه الأفعال والتحركات، والوسائل التي يسلكها المعلم لتحقيق أهداف الدرس[18].

مهارات التدريس: (Teaching skills): هي "مجموعة من المهارات التي ينبغي توافرها في الأستاذ أو من يقوم بالتدريس عمومًا لكي يتمكن من التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها وتقويمها بنجاح وفاعلية ".

الخبرة: (Experience) هي "مجموع ما اكتسبه الفرد من معارف ومعلومات ومهارات يمكنه الاستفادة بها وتطبيقها في مواقف لاحقه"[19].

التدريب: (Training) هو "عبارة عن نشاط مخطط يهدف الى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندربها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وانتاجية عالي"، ويعتمد التدريب على عدة عوامل أو شروط ينبغي توافرها في الموقف التدريبي حتى تسهل عملية التعلم والتعليم وتصبح عملية نشطة فعالة توتي ثمارها بشكل جيد وهي: (وضوح الهدف، توفر الخبرة المباشرة، الممارسة)[20].

التعلم النشط: Active Learning

هو في ظل ثورة المعلومات والتفجر المعرفي السريع والمتلاحق الذي يتميز به عصرنا الحالي، أصبح واجباً على المنظومة التربوية بكل عناصرها أن تواكب هذا التغير السريع، فجاءت توصيات البحوث العلمية، والمؤتمرات والدوريات بضرورة تغيير فلسفة وأهداف التعليم من تعليم تقليدي قائم على الأستاذ وكفاءته فقط، ومن متعلم سلبي يستقبل فقط ما يقدمه الأستاذ إلى تعلم نشط يتمركز حول المتعلم.

على الرغم من أن التعلم النشط كمصطلح تربوي قد ظهر مؤخرًا، إلا أنه قد حظي بالعديد من التعاريف، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أهمية هذا الموضوع، وسرعة انتشاره بين الأوساط التربوية وفيما يلي بعض التعاريف التي قدمت للتعلم النشط[21].

حيث يُعرف التعلم النشط بأنه هو كل ما يتضمن قيام الطالب بأنشطة وأعمال تتطلب التفكير والتأمل، حيث إن كل استراتيجيات التعلم النشط دائمًا ما تتطلب أن يفكر الطالب في كل ما يقدم له من معلومات وأن يتأملها، ويتضمن استراتيجيات عدة للتعلم تسمح للطالب بأن يتحدث ويسمع ويقرأ ويكتب ويتأمل محتوى المنهج المقدم إليه، ويتضمن التعلم النشط كذلك تدريبات لحل المشكلات ومجموعات العمل الصغيرة، ودراسة الحالة والممارسة العملية والتطبيقية وغير ذلك من الأنشطة المتعددة التي تتطلب أن يتأمل الطالب في كل ما يتعلمه وأن يطبقه.

فهو فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية لنتعلم في الموقف التعليمي وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف على تفعيل دور المتعلم فيتم التعلم من خلال العمل والبحث، والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات. وهو عملية نشطة تعني بذل النشاط الجسمي والعقلي للطالب مستمرة، محددة الأهداف، وتتطلب ممارسة العمل بوعي ونشاط وحماس من جانب الطالب بهدف تكوين أو إعادة بناء معرفته حول أهمية عملية التعليم، وأهداف التدريس، وطرقه، والاستراتيجيات المستخدمة والمناسبة لتدريس المادة الدراسية، واختيار المواد المعينة،

وأساليب التقويم المناسبة (تكوين خبرات)؛ حيث تدفعه استراتيجية التعليم–التي ينتهجها أستاذ المقرر –إلى مواجهة مشكلة أو مهمة حقيقية، وذلك بالاستعانة ببعض استراتيجيات التعليم المبنية على مبادئ البنائية[22].

أشار **سعادة** (2006) أن التعلم النشط هو عبارة عن طريقة للتعليم والتعلم في وقتٍ واحد، يشترك فيها المتعلمون بأنشطة متنوعة وبفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تم طرحه من مادة دراسية بين المتعلمين، بوجود المعلم الذي يشجعهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم المرغوبة[23].

هناك نظرة أوسع للتعلم النشط تنظر إليه على أنه فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه.

حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني.

ومن هنا فالتركيز في التعلم النشط لا يكون على اكتساب المعلومات، وإنما على الطريق والأسلوب الذي يكتسب به الطالب المعلومات والقيم التي يكتسبها أثناء حصوله على المعلومات.

فلسفة التعلم النشط: Active learning philosophy

إن التعلم النشط يستمد فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة، فهو يُعد تلبية لهذه المتغيرات التي تنادي بإعادة النظر في أدوار الأستاذ والمتعلم، والتي نادت بنقل بؤرة الاهتمام من الأستاذ إلى المتعلم، وجعل المتعلم هو محدد العملية التعليمية، إن فلسفة التعلم النشط تؤكد على أن التعلم لابد وأن:

- يرتبط بحياة الطالب وواقعه واحتياجاته واهتماماته.
- يحدث من خلال تفاعل الطالب وتواصله مع أقرانه وأهله وأفراد مجتمعه.
- يرتكز على قدرات الطالب وسرعة نموه وإيقاع تعلمه الخاصين به.
- يضع الطالب حقا في " مركز " العملية التعليمية.
- يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم الجامعة – البيت – المعمل – المكتبة – حجرات النشاط ، . . الخ.

أسس التعلم النشط: The principles of active learning

يعتمد التعلم النشط على عدة أسس منهـا:

- اشتراك الطلاب في اختيار نظام العمل وقواعده.
- إشراك الطلاب في تحديد أهدافهم التعليمية.
- تنوع مصادر التعلم.

- الاعتماد على تقويم الطلاب لأنفسهم وزملائهم.
- إتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين المتعلمين وبين المعلم.
- السماح للطلاب بالإدارة الذاتية.
- إشاعة جو من الطمأنينة والمرح والمتعة أثناء التعلم.
- تعلم كل طالب حسب قدراته.
- استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب، والتي تتناسب مع قدراته واهتماماته وأنماط تعلمه والذكاءات التي يتمتع بها.
- مساعدة الطالب على فهم ذاته واكتشاف نواحي القوة والضعف لديه.

خصائص التعلم النشط: Active learning characteristics

- المتعلمون يشتركون في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين.
- هناك تركيز أقل على نقل المعلومات وإيصالها للمتعلمين في حين يزداد التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والمتقدمة وتنميتها.
- تشجيع الطلبة على استخدام مصادر رئيسة وأولية ومتعددة.
- يجب أن يكون التقييم أصيلا ومرتبطًا بالتعليم، ومن الضروري توظيف التقييم الذاتي للمتعلمين.
- تفعيل لدور المتعلمين في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل، والتركيب، والتقييم وحل المشكلات.

يعمل التعلم النشط على خلق جو تعليمي فعال ومناسب، داخل غرفة الصف، ويتيح له العديد من الوسائل والأساليب التي يستخدمها في عمليتي التعليم والتعلم[24].

دواعي استخدام التعلم النشط:

هناك العديد من المبررات التي تدعو إلى استخدام التعلم النشط والتي منها:

- التعليم عن طريق التلقين هو أسلوب التعلم السائد في معظم جامعتنا العربية، وهو يعود الطالب على الترديد والحفظ والخضوع ولا يساعده على البحث والتفكير والإبداع.
- الاستجابة للاتجاهات العالمية المتغيرة في عالم التربية بصفة عامة، وثورة التقنيات الحديثة في مصادر التعلم، الأمر الذي نبه إلى ضرورة إعادة النظر في أساليب التعلم.
- الرؤية التكاملية للمناهج والنشاط المدرسي، لتحقيق مفاهيم مشتركة بين الأستاذين والطلاب والمجتمع المحلي، مع مراعاة الاتجاه الحالي لتغيير أساليب التعلم لتواكب تطوير المناهج.
- حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم.

- اهتمام الطرق التقليدية في التعليم بدور الأستاذ والنشاط التعليمي الذي يقوم به في نقل المادة الدراسية وليس دور المتعلم.
- التفكير العلمي وما يمثله من تحدي لنظم التعليم[25].

يمكن توضيح الفرق بين التعليم التقليدي والتعلم النشط من خلال عقد المقارنة بينهما كما بالجدول التالي:

جدول (1) الفرق بين التعليم التقليدي والتعلم النشط

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعلم النشط
دور الأستاذ	الأستاذ ناقل للمعلومات وملقن للطلاب.	الأستاذ متعدد الجوانب فهو عنصر محفز وموجه ومصدر للخبرة المرجعية لطلابه.
الأهداف	لا تحدد الأهداف عادة في صورة نتائج سلوكية للتعلم.	تحدد الأهداف في صورة نتائج سلوكية للتعلم توضح أنواع التعلم والأداءات التي يجب أن يحققها الطالب والمهارات الحياتية التي يجب أن يكتسبها.
المواد التعليمية	الكتاب المدرسي هو المادة التعليمية الأساسية ويتم اختيار المواد التعليمية الأخرى أولا ثم تصميم الاختبارات لكي تلائم هذه المواد، ولا يتم تحديد نتائج التعلم المرجوة المرتبطة بهذه المواد.	تحدد الأهداف أولًا، ثم تصمم الاختبارات لتقيس تحقيق الطلاب لهذه الأهداف، ثم يتم اختيار المواد التعلمية التي تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف.
معدل التعلم	يفرض على كل الطلاب دراسة المقرر كله بالمعدل نفسه ويبدأ كل الطلاب في الوقت نفسه وينتهون في الوقت نفسه أيضا من المقرر.	يستطيع بعض الطلاب التقدم في الدراسة حسب معدل التعلم ولهم حرية تخطي بعض الأجزاء السهلة بالنسبة لهم طالما أتقنوا التعلم (تحقيق الأهداف).
استراتيجيات التعليم والتعلم	لا تزيد الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة عن واحدة أو اثنتين متمثلتين في المحاضرة والواجبات المكتوبة.	تتعدد الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى مستوى التعلم للإتقان.
تنظيم اليوم الدراسي	ينظم اليوم الدراسي في شكل حصص ثابتة بتوقيتات ثابتة.	ينظم اليوم الدراسي في صورة فقرات (كتل زمنية) مع وجود مرونة في الاختيار، وتوقيتات الفقرات.
مصادر	تستخدم الوسائل التعليمية التقليدية المألوفة مثل الكتاب والشرائح الشفافة	يتم إعداد وسائل تعليمية مرتبطة بالأهداف ونشاط التعليم والتعلم في الوحدة، وعادة تشتمل على وسائل

التعلم	والأفلام، وللأستاذ أن يختار منها ما يفضل ويراه مناسباً، وغالبًا ما تكون مواد مطبوعة.	تعليمية متعددة الأنماط للتعلم ويتاح للطالب فرص اختيار ما يساعده على إتقان التعلم وتحقيق الأهداف.
دور الطالب	الطالب سلبي، وذلك من خلال الاستماع فقط للأستاذ أو القراءة في الكتاب المقرر.	الطالب مشارك نشط في العملية التعليمية عن طريق العمل والبحث والتفكير والتشاور والتعاون مع الأقران وتناول الأدوات والوسائل التعليمية وما إلى ذلك.
الوقت	الوقت محدد لكل موضوع دراسي لجميع الطلاب، وعلى جميع الطلاب حضور الدروس في الأوقات والأماكن المحددة لها.	يستطيع الطلاب الحصول على الوقت الذي يكفي كل واحد منهم لإتقان الموضوع المتعلم.
الأماكن	ثابتة وغالبا لا تتغير طوال العام الدراسي سواء كان الأثاث أم الطلاب أو السبورة.	من الممكن تغيير الأماكن حسب الاستراتيجية المستخدمة مما يساعد الطلاب على التفاعل وإتقان التعلم.
إدارة بيئة التعلم	الأستاذ يتحكم في ضبط وإدارة القاعة الدراسية فهو الذي يضع القواعد ويلزم الطلاب باتباعها.	الطلاب يشاركون في تحديد قواعد ضبط وإدارة القاعة الدراسية، وفي تنفيذها.

بيئة التعلم النشط Active learning Environment

مع ظهور الأساليب التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية. أن يكون له دور إيجابي في عملية التعليم/التعلم، وبالتالي إشراكه بنسب في إدارة عملية التعلم، ومع التأكيد على دور التعلم النشط وهو ما أدى في جملته إلى إدارة بيئة التعلم بتلك التغيرات التربوية، ومع مراعاة خصائص طلاب المرحلة الإعدادية حيث تختلف إدارة بيئة التعلم التي يتمركز فيها التعليم حول المتعلم، إذ يقوم المتعلم بدور فعال ومختلف في إدارة بيئة التعلم، تتركز فيها الأنشطة حوله مما يسمح له بالقيام ببعض الأعمال الإدارية داخل مكان التعلم، ويتطلب هذا تفويض السلطة للطلاب بمنحهم بعض الحرية في إدارة بيئة التعلم ذاتيا تحت إشراف وتوجيه الأستاذ، الأمر الذي يتطلب وضع مجموعة من القواعد العامة للتعامل داخل بيئة التعلم والتي تتحقق مع مجموعة من المعايير منها:

- أن تكون قواعد العمل داخل القاعة الدراسية متوافقة مع قواعد وسياسات الجامعة وداعمة لها.

مثل: (الاهتمام بنظافة المكان – احترام الأستاذ – احترام الإدارة المدرسية ...إلخ).

- أن تقدم هذه القواعد الأسس الواضحة لكل النواحي الأساسية لما هو متوقع عن السلوك السوي للطلاب، وأمثلة إيجابية للسلوك الملائم بشكل واضح.
- أن يدعم كل سلوك بمبررات عقلانية، بشكل يبين ضرورة هذا السلوك وفائدته لسير العمل في القاعة الدراسية بشكل إيجابي.
- أن تكون هذه القواعد محددة ليست كثيرة، بل إن عددا قليلا من القواعد الجيدة يمكن أن تؤتي ثمارها بشكل فعال عن قائمة طويلة من القواعد غير المحددة.
- أن يكون هناك حافز لمن يتبعها؛ لأنه بدون حوافز دعم لمن يتبع هذه القواعد فسوف يحدث فشل في تطبيقها.
- وهناك عدة معايير يجب الالتزام بها عند صياغة هذه القواعد منها:
- أن تكون هذه القواعد مقبولة من الأستاذ والطالب، ويتطلب ذلك أن تكون معقولة ومرنة ويتعاون في وضعها الطالب مع الأستاذ.
- أن تبدأ كل قاعدة بفعل، إذ أن الأفعال تذكر الطالب بما ينبغي أن يقوم به لممارسة السلوك الصحيح المرتبط بالقاعدة.

مكونات إدارة بيئة التعلم النشط: Active learning Environment management components

حين تكون إدارة بيئة التعلم عملية مشتركة بين الأستاذ والطلاب، يعني هذا ضرورة إعادة صياغة الأستاذ لأدواره، حيث يقوم بتعظيم دور الطالب، وأن يصبح الأستاذ عضوًا في جماعة أو قائدًا في فرق أكثر من كونه المصدر الوحيد للسلطة.

إن بيئة التعلم النشط التي قد تكون حجرة الدراسة، أو المعمل، أو المكتبة، أو حجرة النشاط، أو الورشة المدرسية، أو الملعب، أو غير ذلك حيث يوجد الطلاب مع أستاذهم يخططون وينفذون معا عددا من الأنشطة التربوية الجماعية أو البنائية المخطط لها في تلك المرحلة، ومن ثم يمكننا القول إن مكونات إدارة بيئة التعلم تتمثل في:[26]

- التخطيط الجيد لتحديد خطوات وطريقة تنفيذ عملية التعليم والتعلم.
- تحديد المهارات التي سوف يستخدمها الأستاذ والطلاب لإدارة القاعة الدراسية.
- التنظيم المادي للفصل لمجابهة احتياجات عملية التعليم والتعلم.
- تحديد أساليب (طريقة) التفاعل بين الأستاذ والطلاب.
- تهيئة مناخ القاعة الدراسية لمجابهة احتياج الطلاب لأحداث عملية التعلم.
- ضبط سلوك الطلاب.
- استغلال البيئة المحيطة أفضل استغلال لأحداث عملية التعليم والتعلم الجيد.

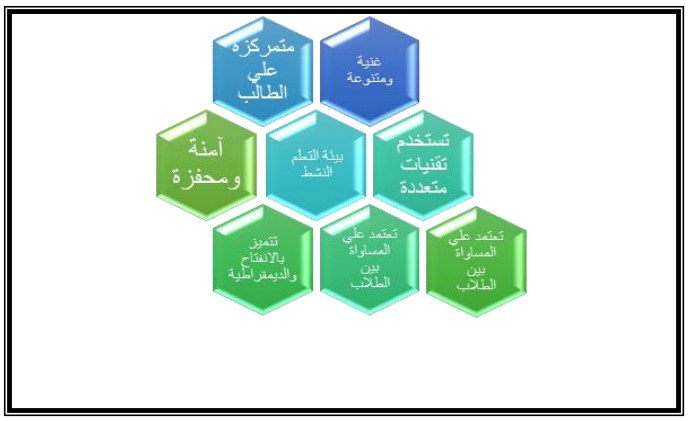
- الاستغلال الأمثل للوقت لتحقيق أكبر وقت تعلم ممكن.

وهذه المكونات تحدد إلى شكل كبير الجوانب التي يجب أن يركز عليها الأستاذ عند وضعه تصورًا لإدارة فصله الدراسي: حتى يمكنه أن يغطي هذه المكونات بما يضمن له النجاح في إدارة فصله.

بيئة التعلم النشط: Active learning environment

إن التغير من التعليم التقليدي إلى التعلم النشط لا يحدث منعزلا عن البيئة المدرسية، وقد يكون إغفال هذه الحقيقة وراء تعثر الكثير من الجهود الصادقة، فهناك مناخ يساعد على التجديد، ومناخ يعوق التجديد، فالجامعة تمثل البيئة التي تتبنى التغيير وتدعمه، وإذا كان التعلم النشط إعادة بناء إدراكنا للبيئة المدرسية فلا أقل من تنمية وعينا بها في ضوء مجموعة من المحددات لبيئة الجامعة في التعلم النشط[27].

- تسودها روح الزمالة والعلاقات الإيجابية المهنية بين الزملاء.
- الاهتمام والسعي لتجريب الجديد.
- السعي للمعرفة.
- وضع توقعات عالية للإنجاز.
- الدعم الفعلي لكل جهد صادق.
- تقييم الجهد.
- الاهتمام بالغير والاحتفاظ به.
- يسودها الصدق في العلاقات الاجتماعية.
- الثقة في الذات والتغير.
- الدفاع عن كل ما له قيمة؛ وهي كما بالشكل التالي:



شكل (2) بيئة التعلم النشط

يجب الاهتمام بالدور الذي تلعبه المصادر التعليمية في عملية التعليم/التعلم من حيث تجديد وتطوير الفعالية التربوية، وفي استغلال طاقات وإمكانات المتعلمين الكامنة، وحفزهم على التعلم بسهولة، لهذا لابد من

التأكيد على المسئولية الملقاة على عاتق أستاذ المرحلة الإعدادية في اختيار وانتقاء مصادر التعلم من أجل استخدامها بشكل فعال ومؤثر في التعلم النشط.

إدارة بيئة التعلم النشط: Administration active learning environment

يعدّ الأستاذ هو المحور الرئيس في مدى فاعلية التعلم النشط، وتمثل إدارته الجيدة لبيئة التعلم المعتمدة على مشاركة طلابه وإدماجه لهم في التخطيط والتنفيذ لعملية التعليم/التعلم، مساعدة على توفير الجهد والاستغلال الأمثل لزمن التعليم وعنصرا مهما في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

وتتسم بيئة التعلم النشط بعمليات ديمقراطية، يقوم فيها الطلاب بأدوار نشطة في القرارات التي تتعلق بما ينبغي دراسته وكيف، ويوفر فيها الأستاذ درجة عالية من البنية في تشكيل وتكوين المجموعات، وفي تحديد الإجراءات العامة، ولكنه يترك الطلاب يتصرفوا في التفاعلات داخل جماعاتهم حسب خطة الاستراتيجية التدريسية المستخدمة، وهنا يجب أن نفرق بين عمليتين هما: إدارة بيئة التعلم وضبط الصف:

إدارة بيئة التعلم: هي مجموعة من الأساليب والإجراءات والأنشطة التي يقوم بها الأستاذ بهدف تنظيم الطلاب والوقت ومكان التعلم (القاعة الدراسية – المعمل – المكتبة ...)، ومصادر التعلم بهدف تفعيل عملية التعليم وحدوث عملية التعلم الجيد، ولتنمية الأنماط السلوكية، والمهارية المطلوبة لدى طلابه، وتهيئة الجو الودي ونظام اجتماعي فعال ومنتج داخل بيئة التعلم.

ضبط الصف: مقدرة الأستاذ على ضبط أداء وسلوكيات الطلاب للسير في اتجاه معين من وجهة نظره دون الالتزام بقواعد متفق عليها، ويعتمد فقط على قوة شخصية الأستاذ وتمكنه من حفظ النظام، والهدوء داخل الصف[28].

تنظيم بيئة التعلم النشط: Organizing active learning environment

تحتاج إدارة بيئة التعلم إلى عناية فائقة من الأستاذ للتنظيم والتخطيط والترتيب، ويعدّ القاعة الدراسية وترتيبه أحد العوامل الرئيسة لنجاح عمل الأستاذ لتحقيق أهداف التعلم النشط، ولذلك يجب على الأستاذ أن يفكر في عدد من النقاط المهمة ومنها:

1 – المرونة: وتعدّ حجر الزاوية في تدريس وتنظيم القاعة الدراسية لأنه مهما نظم الأستاذ عملية التدريس فسوف يتم تعديلها عند التطبيق لتناسب احتياجات الطلاب وطرق الأستاذ الخاصة في التدريس وخصائص المكان واحتياجات المجتمع.

2 – نوع الأنشطة: يجب أن يضع الأستاذ في اعتباره أن النشاط الذي سيقوم به الطلاب هو الذي يحدد شكل القاعة الدراسية وترتيب مقاعد الطلاب وحركاتهم، مثال: العمل الفردي – العمل التعاوني – القراءة الحرة – تعلم أقران.

3 – تنظيم الأثاث والمواد والأدوات: فتنظيم القاعة الدراسية للتعلم النشط يعني تنظيم المكان حتى يمكن للطلاب العمل بمفردهم أو في مجموعات كبيرة وإذا أمكن يستخدم أثاثا سهل الحركة حتى يمكن إعادة ترتيبه لتنفيذ الأنشطة والمجموعات المختلفة.

4 – المصادر التعليمية: جزء من الحجرة يجب أن يحتوي على المصادر التعليمية وتكون مناسبة لهم من حيث مناسبته لعمرهم – ويتحدى قدراتهم.

5 – مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب: من حيث (عدد الطلاب – أحجام الطلاب–حجم الأثاث المناسب – المقاعد مناسبة في منطقة القراءة).

6 – خطة تنظيم القاعة الدراسية: لابد أن توضح أنشطة فصلك والقواعد المنظمة لها والسلوكيات المناسبة أثناء التدريس، وإذا قمت بالتدريس لمجموعات كبيرة فإنك في حاجة إلى مكان يتسع لجميع الطلاب.

مفهوم البيئة المادية للصف: تتكون من مكونين أساسيين هما:[29].

- تهيئة الظروف المادية والاستفادة من مساحة حجرة الدراسة دون ازدحامها بأشياء لا ضرورة لها.
- توزيع الأثاث والتجهيزات والمواد ومصادر التعلم بما يتناسب مع طبيعة الطلاب واحتياجاتهم وبما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية.

المهارات اللازمة لإدارة بيئة التعلم النشط:

The necessary skills to manage active learning environment

يتطلب نجاح الأستاذ في قيادته التربوية لبيئة التعلم النشط إلى توافر مجموعة من المهارات الأساسية، وهي كلها لازمة لنجاح الأستاذ بدرجات متفاوتة ومن هذه المهارات ما يلي:

- **المهارات الذاتية:** وتشمل بعض القدرات والسمات مثل: المبادأة والابتكار وضبط النفس.
- **المهارات الفنية:** وهي المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم والكفاءة في استخدام هذا الفرع بما يحقق الهدف المرغوب، وتكتسب هذه المهارات بالدراسة والخبرة والتدريب.
- **المهارات الإنسانية:** تعني قدرة الأستاذ على التعامل مع طلابه وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم.

كما تتطلب إدارة الأستاذ لبيئة التعلم النشط مجموعة من الخصائص منها:

1 – الثقة في نفسه وفي تنظيمه والإيمان بأهداف هذا التنظيم.

2 – المهارة وحسن الأداء والقدرة على التكيف.

3 – الحزم والسرعة في اختيار البدائل.

4 – قدرة كبيرة على المعرفة والذكاء.

5 – قدرة غير عادية على الإقناع والتأثير.

6 – ارتباط سلوكه بقيم وأهداف وسلوك المجموعة كي يكون قدوة حسنة.

7 – قدرته على خلق الإحساس بالانسجام في توجيه المجموعة وتأكيد الإيمان بقيمة المجموعة في نفوس أعضائها، وسعيه لتحقيق المصلحة العامة.

8 – قدرات طبيعية في تركيبه الاجتماعي على مواجهة المشاكل والتصدي لها بأسلوب ناجح.

9 – استعداد طبيعي لتحمل المسئولية بتوافر قدرات ذهنية وفكرية.

أساليب جذب الانتباه والاحتفاظ بـه:

تُعد عملية جذب انتباه الطلاب من العمليات المهمة والضرورية لنجاح الأستاذ في تنفيذ دروس التعلم النشط لطلاب المرحلة الإعدادية، ومن العوامل التي تساعد على ذلك:

الحصول على انتباه الطلاب من خلال:

- رواية قصة أو موقف.
- طرح سؤال تأملي أو لغز.
- استخدام استراتيجيات تخاطب الحواس المختلفة أثناء إعطاء التعليمات، ومنها استخدام التواصل بالعين.
- استخدام أسماء الطلاب.
- استخدام الإشارات الصوتية، والتأكد من أن كل الطلاب يسمعون صوتك بوضوح.
- تركيز انتباه الطلاب، من خلال استخدام مؤشر لتركيز انتباه الطلاب على الكلمات المهمة أثناء الشرح.
- اجعل الطلاب يدونون النقاط المهمة أو يوضحونها بأشكال توضيحية أثناء الشرح[30].
- اجعل الطلاب يكملون مهمات محددة أثناء شرحك.

متابعة انتباه الطلاب من خلال:

- التجول في القاعة الدراسية للتأكد من أن كل الطلاب يرونك.
- كن مستعدًا ولا ترتجل في القاعة الدراسية.
- اسأل أسئلة تأملية تخاطب مستويات التفكير العليا والتفكير الناقد لدى الطلاب.
- قلل من كلامك وأكثر من كلام الطلاب.
- طرح سؤال وأخذ إجابة جماعية من الطلاب.

الاحتفاظ بانتباه الطلاب من خلال:

- التأكد من وضوح التعليمات.
- المرور على المجموعات والتأكد من أن كل الطلاب يكملون المهمة المطلوبة.

- تشجيع الطلاب ومدحهم.
- جعل الطلاب يستخدمون إشارات لطلب المساعدة أو طرح سؤال أو إعلان إنهاء العمل.
- استخدام التغذية الرجعة الفورية مع الطلاب.

أساليب التعزيز الإيجابي: Positive reinforcement methods

التعزيز هو العملية التي بمقتضاها يتم تقوية احتمال تكرار قيام الطالب بسلوك أو استجابة معينة، وذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك، كما أنه إثابة السلوك المرغوب فيه فورًا.

ويُعد التعزيز الإيجابي أحد العمليات التي تساعد الأستاذ على تأدية دوره لإحداث التفاعل بينه وبين الطلاب في عملية التعلم النشط، ومن أساليب التعزيز الإيجابي:

1 – استخدام عبارات المدح والتشجيع.

2 – استخدام الإشارات – الإيماءات – الرموز للتعزيز الإيجابي.

3 – استخدام التعهدات والمكافآت.

4 – استخدام الأنشطة كمعزز إيجابي للطلاب.

5 – اختيار الطالب المجتهد للمشاركة في المسابقات المدرسية.

ومن الشروط التي يجب مراعاتها عند تقديم التعزيز:

- صوت طبيعي وسرعة مناسبة، والصيغة مباشرة وصادقة.
- التعزيز المناسب والمرغوب فيه من الطلاب.
- أشر إلى النقاط المحددة التي تستحق التعزيز.
- ابتعد عن العبارات الروتينية والمتكررة.
- اربط التعزيز اللفظي بالتعزيز غير اللفظي المناسب.
- استخدم التعزيز الصريح بشكل متقطع[31].

مصادر التعلم النشط: Active Learning Resources

إن التعليم هو أحد مجالات التربية الهامة، لذا فهو يعتمد على العديد من (مصادر التعلم) حيث أنها تحقق وظائف عدة مثل توضيح المعاني والأفكار والحقائق، وجعل الدرس أكثر إثارة وتشويقاً، كما أن لها قيمة كبيرة في جعل الخبرة التربوية حية وهادفة.تُعد مصادر التعلم مكونا هاما من مكونات التعلم النشط، فلم يعد اعتماد أي نظام تعليمي أو استراتيجية تعليمية على مصادر التعلم دربا من الترف، بل أصبح ضرورة من الضرورات لضمان نجاح تلك النظم والاستراتيجيات، وجزءاً لا يتجزأ من بنية منظومتها، لما لها من تأثير

واضح على عملية التعليم/التعلم، حيث إن مصادر التعلم الجيدة تحقق وظائف عدة مثل توضيح المعاني والأفكار والحقائق، وجعل الدرس أكثر إثارة وتشويقا، كما أن لها قيمة كبيرة في جعل الخبرة التربوية حية وهادفة[32].

مصادر التعلم هي كل أداة أو وسيلة يستخدمها الأستاذ أو يطلب من طلابه استخدامها أو البحث عنها أو فيها بغرض تحسين عملية التعليم/التعلم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات، أو ممارسة التفكير وتنمية الاتجاهات الإيجابية، وغرس القيم المرغوب فيها، لا تستخدم من أجل ذاتها، ولكن أستاذ المرحلة الإعدادية المتمكن الواعي بمفهوم التعلم النشط يعرف أهميتها وكيفية استخدامها، ومدى ملاءمتها لمستويات طلابه وخصائص المرحلة العمرية لهم، ومدى ارتباطها بأهداف ومحتوى مادته، وأن العبرة ليست بكثرة ولا تعدد مصادر التعلم في الدرس أو قلتها، وإنما العبرة في استخدامها أو طلبها في التوقيت المناسب مما ييسر من عملية التعليم/التعلم[33].

استراتيجيات التعلم النشط Active learning strategies

تتعدد استراتيجيات التدريس التي تناسب التعلم النشط، ويرجع هذا التعدد إلى أن التعلم النشط يعتمد على نشاط المتعلم ومجهوداته أثناء تعلمه، فهو محور التعلم النشط الذي يعمل ليتعلم ويشارك زملائه في تعلمه، ومن ثم فإن استراتيجيات التدريس التي تلائم التعلم النشط متعددة، وعلى معلم المرحلة الإعدادية أن يتذكر أنه لا توجد طريقة أو استراتيجية مثلى بشكل مطلق، ولكن توجد طريقة أو استراتيجية أكثر ملاءمة لدرس محدد وتتلاءم مع طبيعة وخصائص طلاب المرحلة الإعدادية [34].

التعلم النشط: Active learning

هو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي أو التعلمي[35].

مبادئ التدريس الداعمة للتعلم النشط: Principles of teaching and supporting active learning

المشاركة والتفاعل الإيجابي بين الأستاذ والطلاب داخل وخارج القاعة الدراسية.

1- مراعاة الفروق الفردية والذكاءات المتعددة والاختلاف بين الطلاب.

2- التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون علي شكل جماعي.

3- إعطاء وقت كافٍ للتعلم (زمن + طاقة = تعلم).

5-وضع توقعات مرتفعة لأداء الطلاب لأن ذلك يساعدهم على محاولة تحقيقها.

6-التغذية الراجعة الفورية المناسبة[36].

أهمية التعلم النشط: The importance of active learning

1. يزيد من اندماج الطلاب في العمل.

2. يجعل التعلم متعة وبهجة.

3. ينمى العلاقات الاجتماعية بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الأستاذ.

4. ينمى الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.

5. ينمى الدافعية في إتقان التعلم.

6. يعود الطلاب على إتباع قواعد العمل وينمى لديهم الاتجاهات والقيم الايجابية.

7. يعزز روح المسئولية والمبادرة لدى الطلاب[37].

استراتيجيات التعلم النشط: Active Teaching Strategy

هي مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية لتعليم الطلاب تقوم على الإجراءات والممارسات والمشاركات الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل القاعة الدراسية، بهدف جعل الطلاب محور العملية التعليمية، فيأخذون زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائهم خلال العملية التعليمية، على أن يكون دور الأستاذ التوجيه والإرشاد والتيسير مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب مما يؤدي لزيادة الفهم والتفاعل مع المنهج الدراسي.

فهي خطة موضوعة لتحقيق أهداف محددة، من خلال أنشطة وأساليب تقويم متنوعة معدة، باستخدام المواد والوسائل المعينة على التعلم النشط: وهي العملية المقصودة المخطط لها لإكساب الأستاذ الخبرات اللازمة لقيامه بمهارات التدريس بدقة؛ وبناء على المعايير المقبولة المحددة، ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة التي تدفع الطالب إلى إنجاز ما يطلب منه وزملائه بشكل جيد وبتفاعل واع وبحماس: المحاضرة المعدلة، المناقشة بأنواعها، استخدام خرائط المفاهيم، العصف الذهني، حل المشكلات، التقصي والاكتشاف، التعلم التعاوني....الخ مع تدريب الأستاذ على مهام ومهارات التدريس؛ بالإضافة إلى الاستعانة باستراتيجية التدريب المباشر أو التطبيق (الفوري) لمواقف التدريس الفعلية، ومحاولة إتقان مهام ومهارات التدريس اللازم أثناء إعدادها وقبل نزوله للميدان الفعلي؛ اعتماداً على مبادئ التعلم النشط[38].

في وجود الفروق الفردية بين الطلاب يجب علي الأستاذ تنويع استراتيجيات التدريس فهناك العديد من الاستراتيجيات المتعلِّقة بطريقة التعليم والتدريس؛ ومنها التعليم المباشر (المواجهة)، والتعليم بالاكتشاف، والتعليم بالحوار والمناقشة، والتعليم باستخدام الوسائل البصرية والسمعية واللمسيَّة، وتوظيف كل الأساليب التكنولوجية، كالحاسوب ووسائل الاتصال المختلفة. مع تنويع أنماط التعلم فلا يفترض استخدام استراتيجية واحدة في التدريس، بل يتم أيضاً تنويع أنماط مختلفة تجمع ما بين ما هو مرئيّ (Visual)، وسمعي (Audio)، وحركي (kinesthetic)، تحليلي (Analytic)، وشمولي(holistic)، وإبداعي(creative)، وتظهر أوجه المقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط كما بالجدول التالي:

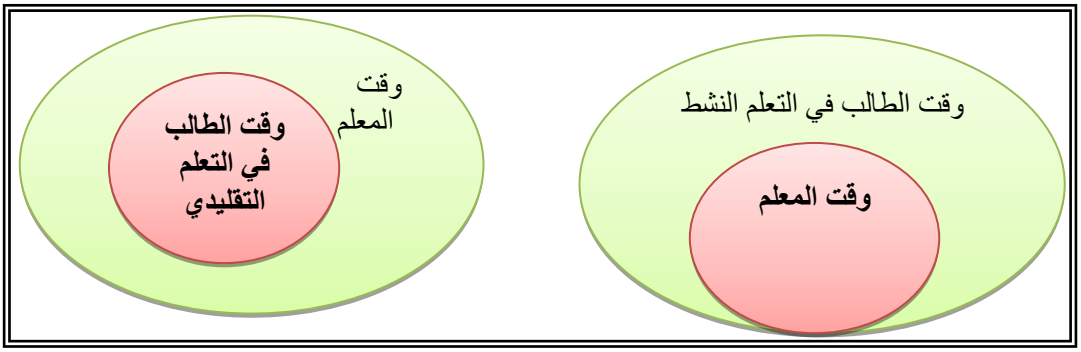
جدول (2) المقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط

أوجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
دور الأستاذ	ناقل للمعلومات وملقن للطلاب.	محفز وموجه ومصدر للخبرة.
دور الطالب	سلبي متلق للمعلومات فقط.	إيجابي مشارك في العملية التعليمية.
إدارة القاعة الدراسية	الأستاذ يتحكم غي ضبط وإدارة الصف.	الطلاب يشاركون في تحديد قواعد الضبط وإدارة الصف.
الأهداف	غير معلنة.	معلنة للطلاب ويشاركون في تحقيقها
مصادر التعلم	المقرر الدراسي والأستاذ.	متنوعة ومتعددة (البيئة–المكتبات–الانترنت).
التواصل	خطي.	في جميع الاتجاهات.
ناتج التعلم	حفظ وتذكر للمعلومات.	فهم وحل المشكلات– تنمية مستويات التفكير العليا.
الوسائل	تقليدية (غالباً ما تكون مطبوعة) ويسمح للمتعلم باختيار الوسائل المناسبة له.	مرتبطة بالأهداف المتعددة.
التقويم	يقوم الأستاذ بإصدار حكم النجاح أو الفشل.	يساعد الأستاذ علي اكتشاف نواحي القوة والضعف (تقويم ذاتي).

دور المعلم والطالب في التعلم النشط: The role of teacher and student in active learning

اختلف دور المعلم، فلم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومات الذي يلجأ إليه الطلاب، ويعتمدون عليه اعتمادًا كليًا، بل أصبح الأستاذ يقوم بأدوار مختلفة؛ فهو الميسر للتعلم، والمرشد والموجه لنشاط الطلاب، والمقيِّم لأدائهم، والمهيأ لبيئة تعليمية ثرية، وتلك الأدوار مجتمعة تسهم في نمو الطلاب وتقدمهم، وفي تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبالمثل، اختلف دور المتعلم، ففي التعلم النشط المتمركز حول الطالب، يقوم الطلاب بدور فعال في عملية التعلم، عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرءون في الصف، ويقومون بالملاحظة، والمقارنة، والتفسير، واكتشاف العلاقات ويتواصلون بصورة فعالة وميسرة مع زملائهم وأستاذهم، وبمعنى آخر فإن الغاية من التعلم النشط هي تعويد الطلاب على التعلم الذاتي وتحمل المسئولية،

وتهيئة الفرصة أمامهم للابتكار، والاستقلالية، والاعتماد على النفس، والعمل الجماعي، والاشتراك الفعلي والفعال في الأنشطة المقدمة لهم كما بالشكل التالي:



شكل (4) وقت الطالب والمعلم في التعلم

دور المعلم والطالب في التعلم النشط:

أولًا دور المعلم:

1- ميسر للتعلم.

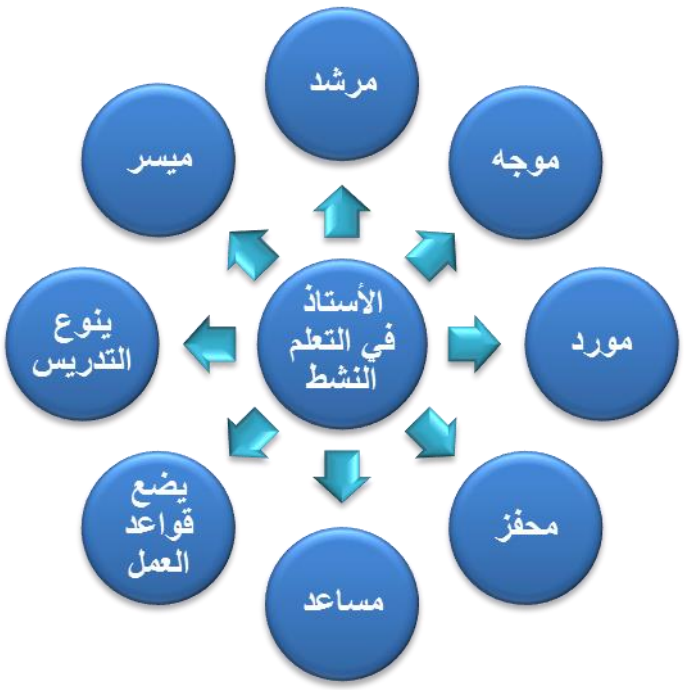
2- يضع قواعد للطلاب للتعامل داخل القاعة.

3- ينوع الأنشطة وأساليب التدريس وفقًا للموقف التعليمي وقدرات الطلاب.

4- يستخدم أساليب المشاركة وتحمل لمسئولية.

5- يربط التدريس ببيئة الطلاب وخبراتهم.

6- يعمل على زيادة دافعية الطلاب للتعلم[39].



شكل (3) دور المعلم في التعلم النشط

ثانيًا دور الطالب:

دور الطالب في التعلم النشط كما بالشكل التالي:

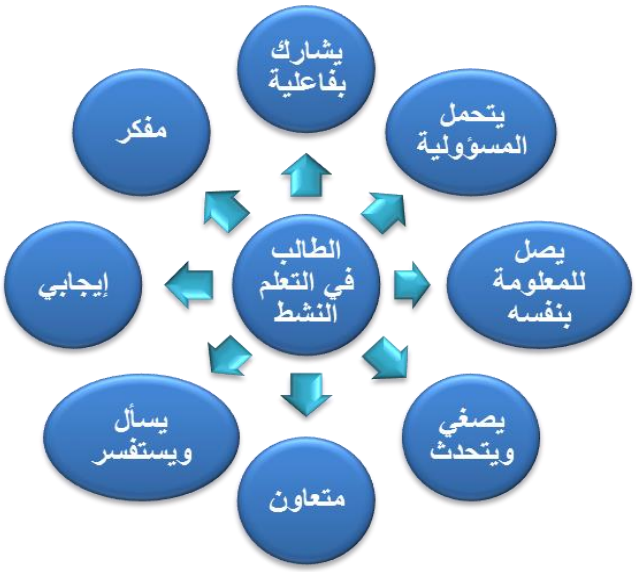
1- يمارس أنشطة تعليمية متنوعة.

2- يبحث عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة.

3- يشترك مع زملائه في تعاون جماعي.

4- يطرح أسئلة وأفكارًا وأراء جديدة.

5- يشارك في تقييم ذاته.



شكل (5) دور الطالب في التعلم النشط

من ثم يمكننا من خلال الجدول التالي عرض بعض الأدوار والمسئوليات المهمة لكل من الأستاذ والمتعلم في التعلم النشط:

جدول (3) دور الأستاذ والطالب في عملية التعلم النشط

م	دور المعلم في عملية التعلم النشط	دور الطالب في عملية التعلم النشط
1	تصميم استراتيجيات التعلم التي تتماشى مع أهداف التعلم الموجودة داخل المنهج.	التفاعل المثمر والإيجابي مع الأنشطة ومع الأقران.
2	دعم عملية إشراك جميع الطلاب في أنشطة التعلم النشط.	طرح الأسئلة المتعلقة بالأنشطة.
3	طرح الأسئلة التي تشجع على التأمل	التأمل وحل المشكلات.

	والتفكير واستخدام المعارف المختلفة وحل المشكلات.	
4	إجراء تقويم تكويني وإعطاء تغذية مرتجعة.	تحمل مسئولية تعليم الذات.
5	تنظيم القاعة الدراسية.	احترام الآخرين.
6	وضع الخطط الخاصة بجمع الموارد والأدوات وتوفيرها.	التعبير عن الأفكار الجديدة وتكوين الآراء.

استراتيجيات التعلم النشط:Active learning strategies

الاستراتيجية: Strategy

هي مجموعة من قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال الأستاذ والطالب في الموقف التعليمي، والعلاقة بين الأهداف التعليمية والاستراتيجية المختارة علاقة جوهرية حيث يتم اختيار الاستراتيجية على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الأهداف[40].

استراتيجية التعليم والتعلم: Teaching and learning strategy

هي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل قاعة الدراسة من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها، وهي مجموعة تحركات المعلم داخل قاعة الدراسة التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية.

مكونات استراتيجيات التعليم والتعلم: Teaching and learning strategies components

١ .الأهداف التعليمية.

٢ .التحركات التي يقوم بها الأستاذ وينظمها ليسير وفقها في تدريسه.

٣ .الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة لتحقيق الأهداف.

٤ .السياق التعليمي والتنظيم الصفي للدرس.

٥ .استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والناتجة عن المثيرات التي ينظمها الأستاذ ويخطط لها[40].

الخصائص الجيدة للاستراتيجية التعليمية: The good characteristics of the Educational strategy

١ –أن تكون شاملة بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

٢ –أن ترتبط ارتباطاً واضحا بأهداف تدريس الموضوع الأساسية (التربوية والاجتماعية والاقتصادية).

٣ –أن تكون طويلة المدى بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.

٤ –أن تتسم بالمرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.

٥ –أن تكون عالية الكفاءة من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانات عند التنفيذ مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية.

٦ –أن تكون جاذبة وتحقق المتعة للمتعلم في أثناء عملية التعلم.

٧ –أن توفر مشاركة إيجابية من المتعلم، وشراكة فعالة بين المتعلمين.

8.أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.

9.أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي . جماعي).

10.أن تراعي الإمكانات المتاحة بالجامعة (معامل – مصادر معرفة).

والأستاذ الناجح هو الذي يطور مهاراته في استخدام تشكيلة كبيرة من استراتيجيات التعليم والتعلم، مع إجادة استخدام الاستراتيجيات الملائمة في المواقف التعليمية المختلفة.

تصميم استراتيجية التعليم والتعلم: Design of teaching and Learning strategy

تصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الاستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزيئات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ استراتيجية التدريس تخطيطاً منظماً مراعياً في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم.

سيعرض الباحث الاستراتيجيات الثلاثة (التدريس بالاكتشاف–تآلف الأشتات–البنتاجرام) كما يلي:

التدريس بالاكتشاف: Teaching discovery

قد يري البعض أن الاتجاه الكشفي في التعليم هو اتجاه حديث ظهر في القرن الحالي، ولكن في الحقيقة أن الدعوة إلي مساعدة الطلاب في اكتشاف الحقائق والتعميمات مفهوم ليس بجديد علي التربية، فقد عرف سقراط بطريقته التوليدية أثناء استعماله الطريقة الحوارية في التعليم فكان يوجه سلسلة من الأسئلة المتتابعة للمتعلم ليجيب عليها ومن خلال إجاباته يكتشف ما قد وقع فيه من أخطاء ويطور أفكاره و يعدلها، فسقراط يري أن إثارة الطلاب بالعديد من الأسئلة يوجههم نحو اكتشاف الحلول الذاتية وحل المشكلات ،وهذه الفلسفة دعوة نحو الاكتشاف الموجه بدلاً من التلقين.

الاكتشاف هو عملية تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل.

والاكتشاف " هو الطريقة التي لا يعطي فيها الطلاب خبرات التعلم كاملة، وإنما يبذلون جهداً حقيقياً في اكتسابها وذلك باستخدام عملياتهم العقلية مثل الملاحظة والمقارنة والافتراض ..... الخ[41].

هي استراتيجية تقود المتعلم إلى معرفة الحقائق والأحكام العامة بطريقة البحث والاستقراء؛ حيث يبحث عن الجزئيات للوصول إلى التعميمات، ويتطلب الاكتشاف من المتعلم إعادة تنظيم خبراته السابقة بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة له من قبل؛ وذلك باستخدام العمليات العقلية مثل الملاحظة، والمقارنة، والافتراض، وغيرها.

وتركز هذه الاستراتيجية على كيفية الوصول إلى المعرفة، واكتساب المهارات العقلية والتعليمية.

أنواع التعلم بالاكتشاف:

–**الاكتشاف الموجه:** هو التعلم الذي من خلاله يصل الطلبة إلى المعلومة بمساعدة وتوجيه من المعلم.

-**الاكتشاف شبه الموجه:** وفيه يقدم المعلم المشكلة للمتعلمين مع بعض التوجيهات العامة التي تشجعهم على النشاط العملي والعقلي.

-**الاكتشاف الحر:** وفيه يُواجه المتعلمون بمشكلة محددة من مواضيع الدرس، ثم يُطلب منهم الوصول إلى حل لها، ويُترك لهم حرية صياغة الفروض، وتصميم التجارب وتنفيذها.

خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

1. تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة.
2. تحديد الأنشطة والتجارب الاستكشافية التي سينفذها الطلاب.
3. تهيئة البيئة التعليمية للاكتشاف، وتجهيز الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس.
4. عرض الأهداف المراد تحقيقها.
5. طرح الأستاذ للمشكلة أو للتساؤل على الطلاب بشكل يستثير من خلاله دافعيتهم واهتمامهم.
6. قيام الطلاب بالبحث والاكتشاف، وإجراء التجارب باستخدام الأدوات والوسائل المتاحة.
7. تدوين الملاحظات بدقة ووضوح.
8. إتاحة الفرصة للطلاب لتوجيه أية أسئلة للأستاذ.
9. الاستنتاج، وفيه يخلص الطلاب إلى اكتشاف حل المشكلة، أو الإجابة على التساؤل المطروح، أو الوصول إلى قاعدة عامة.
10. تقويم الطلاب، وتوجيههم إلى تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

فهذه الاستراتيجية تركز على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب، فالهدف من ممارسة الطلاب لعملية الاكتشاف ليس الحصول على المعلومات، بل كيفية الوصول إليها واكتساب المهارات العقلية والعلمية اللازمة لذلك[42].

استراتيجية تآلف الأشتات: Analogy Strategy

التعريف: هي استراتيجية تستخدم لربط عناصر مختلفة لا يوجد بينها علاقة ظاهرية باستخدام المجاز (Metaphor) والتشابه (Analogy) وفق إطار منهجي بهدف للوصول إلى الحلول الإبداعية للمشكلات[43].

خطواتها: كما يلي:

1. ابدأ عملك متبنياً الفرض الذي يرى أن كل الأشياء ممكنة، معتمداً في ذلك على بعض العمليات العقلية مثل التخيل والتأمل.
2. تجنب التذبذب بين الاندماج في تفاصيل المشكلة والانفصال عنها.
3. لا تبحث عن الحلول التقليدية، ولكن ركز على الطرق الجديدة لتناول المشكلة.
4. تناول الافتراضات بالتجربة رغم وجود إمكانيات غير كاملة.
5. استمع للأفكار الجديدة التي يقدمها الآخرون بإيجاب ونقد بناء.

6. تأمل في الشيء غير المعقول ظاهرياً، معتمداً في ذلك على الاستعارة والتمثيل والطباق؛ وتنقسم إلي استراتيجيتين فرعيتين كما يلي:

7- استراتيجية جعل الغريب مألوفاً.

8- الاستراتيجية جعل المألوف غريباً.

استراتيجية جعل الغريب مألوفاً: وهي تساعد على رؤية الأشياء المألوفة بطريقة غير مألوفة باستخدام التمثيل بهدف تكوين فهم جديد أو حل مشكلة اجتماعية أو شخصية.

خطوات استراتيجية جعل الغريب مألوفاً:

1- مرحلة وصف وتقديم الموضوع: تحديد المعلومات السابقة لدي الطلاب.

2- مرحلة التشبيه التنشيطي: إثارة التفكير في جو من المرونة الفكرية.

3- مرحلة المتشابهة المباشرة: أوجه المقارنة والاختلاف.

4- مرحلة المتشابهة الشخصية: التعبير عن المشاعر الشخصية.

5- مرحلة مقارنة المتشابهات: أوجه الاختلاف والتشابه.

6- مرحلة المختصر المتعارض: تنظيم المعلومات ومقارنة الاختلافات.

7- مرحلة الفحص: فحص الموضوع بعمق لتوضيح جوانبه.

8- مرحلة اختراع أو توالد المتشابهة: إنتاج أفكار وأعمال جديدة.

خطوات الاستراتيجية تنقسم لستة مراحل كما يلي:

المرحلة الأولى: وصف الحالة الحاضرة أو الموقف كما يراه الطلاب.

المرحلة الثانية: التمثيل المباشر (حيث يقترح الطلاب التشبيهات المباشرة).

المرحلة الثالثة: المثيل الشخصي (يستبدل الطلاب أنفسهم بالتشبيه).

المرحلة الرابعة: التعارض المركز (اقتراح الطلاب عدة قضايا متعارضة مركزة ويختارون إحداها).

المرحلة الخامسة: التمثيل المباشر (وفيها ينتج الطلاب أو يختارون تمثيلاً مباشراً آخر مبني على التعارض).

المرحلة السادسة: إعادة الفحص للمهمة الأصلية حيث يرجع الطلاب المهمة ويستخدمون التمثيل الأخير.

الاستراتيجية جعل المألوف غريباً: وهي نسعى فيها إلى زيادة فهم الطلاب للمشكلة وفي هذه الاستراتيجية يستخدم التمثيل من أجل التحليل وليس من أجل إيجاد المسافة المفهومية كما هو الحال في الاستراتيجية الأولى، فالاستراتيجية الثانية تحليلية تقاربية ففيها يتم الانتقال باستمرار بين التحديد الدقيق لسمات الشيء المألوف ومقارنتها بسمات الموضوع غير المألوف؛ تنقسم للمراحل التالية:

1.مرحلة وصف الموقف الحالي: تحديد المشكلة.

2.مرحلة تحديد الخلفية السابقة لدي الطلاب: وصف المشكلة من خلال المعارف السابقة.

3.مرحلة تعريف المشكلة: تحديد شكل المشكلة. 4.مرحلة المتشابهة المباشرة: مشكلات مشابهة.

5.مرحلة المتشابهة الشخصية: التخيل (تخيل أنفسهم في محل مشابهة مباشر).

6.مرحلة المختصر المتعارض: أوجه التشابه والاختلاف.

7.مرحلة الربط بين المتشابهات أو المتشابهة المباشرة الجديدة: عمل علاقات.

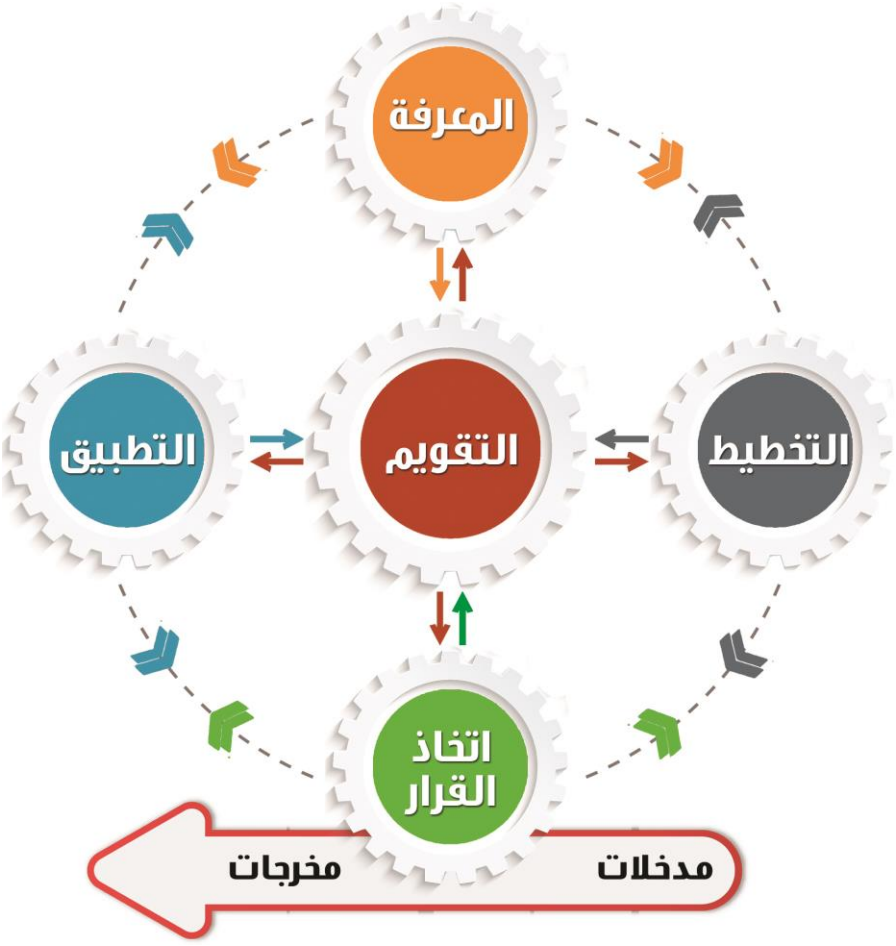
8.مرحلة الابتكار الفردي أو إعادة فحص المشكلة الأصلية: فهم المشكلة بعمق وابتكار حلول جديدة.

استراتيجية البنتاجرام Pentagram strategy

البنتاجرام هي كلمة تتكون من مقطعين البنتا "Penta" وهي بمعني خماسي، وجرام "Gram" تصميم دائري وهي تعني التصميم الخماسي الدائري، واستراتيجية البنتاجرام يقصد بها الباحث الخطة الموضوعة ومجموعة الإجراءات التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف إلى حل المشكلة المعدة مسبقاً، ليكون الفرد على وعي وإدراك ومعرفة بعمليات تفكيره وإدارتها وأن يخطط ويتخذ القرار ويطبقه ثم يراقب ويقيم أفكاره، من خلال التأمل والتقويم الذاتي والأنشطة العقلية التي تستخدم قبل وأثناء وبعد حله للمشكلة التي تواجهه.

وتتكون استراتيجية البنتاجرام حل المشكلات بطرق ابداعية (إعداد الباحث) من خمسة أطوار كما بالشكل التالي: [44].

1. المعرفة. Knowledge
2. التخطيط. Planning
3. اتخاذ القرار. Decision-making
4. التطبيق. Application
5. التقويم. Evaluation



شكل (6) أطوار استراتيجية البنتاجرام

في الجدول التالي توضيح لكل طور كما يلي:

جدول (4) استراتيجية البنتاجرام (أطوار، مهارة، دلالات، تساؤلات)

م	الطور	وصف المهارة	الدلالات	التساؤلات
1-	المعرفة	-المعرفة هي معرفة الشيء أو المصدر. -الإدراك والوعي والفهم للحقائق أو اكتساب المعلومة عن طريق التجربة أو من خلال التأمل في طبيعة الأشياء. -التعرُّف يشير إلى مختلف الوظائف الذهنية التي تتعلق بمعالجة المعطيات والمعلومات والتي تتمثل، بالأساس، في الإدراك والفكر والتذكر. -تحديد الهدف من المهمة. -قدرة الطالب علي إدراك الصورة الكلية وفهمها، مع امتلاك الطالب لمهارات ومعارف لازمة للتقدم والمضي في المهمة. -جمع المعلومات وربطها ببعضها البعض، وإدراك العلاقات بين الأجزاء وبين الجزء والكل.	- تعريف وتسمية وترتيب ووصف المعلومات. - تصنيف ومقارنة وتحليل وتعليل وتفسير المعلومات. - تساؤل ذاتي. - انتباه قسري. - تصور تخيلي. - إدراك حسي. - وعي بالمهمة. - نظرة شاملة. - حب الاستطلاع. - الشغف. -الفضول.	▪ما الذي أهدف إليه من خلال القيام بالمهمة؟ ▪ما الذي أحاول تحقيقه؟ ▪ما الذي أحتاج إليه من قدرات وإمكانات ومهارات؟ ▪ما الذي لا أفهمه بشأن هذه المهمة؟ ▪كيف أتعرض لهذه المهمة؟ ▪ما الذي أقوم به أثناء العمل في هذا المشروع؟ ▪ما الذي أقوم به عند تعذر فهم جزء ما بالمهمة؟ ▪عندما أواجه مشكلة ما، ما الذي أقوم به؟ ▪ما الذي أفكر به أثناء المهمة؟

		يتم من خلالها تيسير الأداء وتحديده، تشير إلى أن للفرد أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها من خلال وضعه لخطة، كما تتضمن فهم موضوع التعلم وتنظيم المعارف والمفاهيم البيئية المحيطة، مع وضع طرق أو وسائل لتحقيق الهدف المطلوب قبل القيام بالتنفيذ، فهي قدرة على قراءة الظروف المحيطة لإحداث التغيير المراد تحقيقه. **وتتضمن هذه المهارة العديد من المهارات الثانوية:** • تحديد أهداف الموقف التعليمي والوقوف على الأهداف المرجوة. • تحديد الخصائص العامة لموضوع التعلم. • تحديد المتطلبات والخبرات السابقة. • إدارة وقت التعلم. • جمع وتحليل المعلومات وتوظيفها. • تحديد اتجاه المهمة. • وضع الاحتمالات والفروض. • البدائل المتاحة (خطة 1، خطة2، الخ). • مع تحديد الأولويات والخطوات الأهم ثم المهم. – بناء خريطة ذهنية للخطوات التي يمكن أن تؤدي إلى أداء المهمة، مما يساعد المتعلم على تصور الهدف المنشود وتحديد المهمة بشكل واضح، وبالتالي يتم استحضار كم من	– تخطيط استراتيجي. – خطة بديلة. – إدارة وقت. – التحليل. – الترتيب. –خريطة ذهنية. –تحديد الأولويات.	▪ ماذا أفعل؟ ▪ كيف أصل إلى ما أريد؟ ▪ ما نوع هذه المهمة؟ ▪ ما هو هدفي؟ ▪ ما هي المعلومات التي احتاج إليها؟ ▪ ما هي المشكلات التي قد تظهر أثناء العمل وكيف يمكن معالجتها؟ ▪ ما هي الاستراتيجيات التي ستساعدني؟ ▪ ما هي المصادر المتاحة لدي؟ ▪ ما هو الوقت الذي تستغرقه هذه المهمة؟ ▪ ما هي المهام الصغيرة داخل المشروع الكبير؟ ▪ ما الذي يجب عليّ القيام به في ترتيب خاص وما الذي يمكنني القيام به في أي وقت؟ ▪ من هم الأشخاص الذي ينبغي على التنسيق معهم وما هي الأحداث الذي يجب على التنسيق معها؟
2-	التخطيط				

3-	اتخاذ القرار	فالقرار هو الحل الأمثل للمشكلة التي يقترح اختياره من عدة بدائل وبالرجوع إلى بعض المعايير. (للوصول إلى قرار سليم يجب تقويم العلاقات بين الأدلة والفرضيات ثم وضع القرار) يتم من خلالها تقديم الطلاب لقراراتهم واقتراحاتهم للتفسيرات والحلول بعد المفاضلة بين الحلول المطروحة. وهنا يظهر دور ونتيجة العمل الفردي والفروق الفردية بين المتعلمين. فإن المتعلمين يأخذون على عاتقهم مهمة تعليم أنفسهم على كل المستويات. ويجب إعطاء الطلاب الوقت الكافي لإعداد قراراتهم المختلفة.	– إدارة الأولويات. – الاختيار. –إيجاد البدائل.	▪ ما هو القرار المهم الذي يجب أن أتخذه؟ (القرار المناسب). ▪ ما هي النتائج المتوقعة لاتخاذ لهذا القرار؟

4-	التطبيق	هي القدرة على تنفيذ أفضل الاحتمالات والفروض التي تم التخطيط لها، والتأكد من إنجازها. **وتتضمن هذه المهارة العديد من المهارات الثانوية:** -القيام بالإجراءات كخطوات متتابعة لتنظيم الأمور وترتيبها. -التكامل والتعاون بين الأدوات والوسائل المختلفة للتنفيذ. - الحاجة لأفكار جديدة وخلاقة في التنفيذ. - أنشطة يحتاجها بعد إنشاء الخطة. -اختبار الاستراتيجيات التي تحقق الأهداف. -اختبار مصادر التعلم. وفي هذه المرحلة ينخرط الطلاب في الأنشطة، وذلك للوصول إلى حل لما عرض عليهم من مشكلات في المرحلة السابقة، وفي هذه المرحلة يتم توزيع الطلاب حيث كل طالب علي جهاز الكمبيوتر، ويقوم كل طالب بتنفيذ الأنشطة وحل الأسئلة الخاصة بها استعدادًا لعمل جلسة حوار عامة، وتتحدى هذه المرحلة قدرات الطلاب في البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة والتي تولدت لديهم بعد الانخراط في أنشطة الملاحظة والقياس والتجريب. يقارن الطلاب أفكارهم ويختبرونها لمحاولة تجميع ما يحتاجونه من بيانات	-التذكر. -الطلاقة. -المرونة. -التنبؤ.	▪ كيف أنفذ الخطة لأصل إلي ما أريد؟. ▪ هل هذه الطريقة هي الأفضل للقيام بهذا؟

5-	التقويم	وهي تتمثل في القدرة على المراجعة لما يتعلمه الطلاب والحكم علي مدي تحقيق الأهداف المرجوة وإصدار أحكام على كفاءة التعلم وفي هذه المهارة يراجع المتعلمون ما تعلموه ويقررون ما إذا كانوا قد أنجزوا أهدافهم أم لا. – هي النتيجة لأداء الطالب. –تعد هذه بمثابة تقويم المعلم لطلابه، حيث يتأكد فيها المعلم من أن الطلاب قد استوعبوا ما تم طرحة خلال الدرس، كما أنه يستطيع أن يعرف قدراتهم وإمكانياتهم، وأن يحدد الفروق الفردية الموجودة لديهم، بالإضافة إلى أن هذه المرحلة تعطي الفرصة للطلاب لتقويم ذاتهم مع تقويم المستمر لكل مرحلة داخل المهمة. –توقع حال المستقبل والاستعداد لمواجهة المتغيرات. –من خلالها يمكن معرفة مدي التقدم في المهمة. –تعتبر المعيار الذي يمكن من خلاله قياس الأداء. –تبرهن علي سير المتعلم في الاتجاه الصحيح. **وتشمل هذه المهارة المهارات الثانوية الآتية:** • تقويم النتائج للوقوف على مدي تحقيق الأهداف. • إجراء اختبار على المادة • العلمية. • كتابة تقرير عن تحليل	–اصدار الحكم. –استنتاج. –تلخيص. – النقد. –تغذية مرتدة. –التقويم المستمر. –تحسين البيئة المادية والنفسية للمتعلم.	▪ هل تم التنفيذ وفقاً للخطة؟ ▪ هل فهمت الدرس؟ أم هل يجب على البدء مجددًا؟ ▪ ما الذي أتعلمه؟ وكيف أتحقق من إنجازي لكل الأهداف المرغوبة؟ ▪ كيف سار تفكيري في هذا النشاط؟ وهل سار تفكيري في هذا العمل بالشكل المناسب؟ ▪ هل المعرفة التي اكتسبها خلال النشاط مفيدة؟ ▪ هل ما أقوم به يعمل بشكل صحيح؟ ▪ ما الذي لا أفهمه بشأن هذه المهمة؟ ▪ كيف يمكنني القيام بهذا الأمر بشكل مختلف؟ ▪ هل يمكنني تغيير طريقة العمل ليصبح أكثر فاعلية؟ ▪ ما الذي يمكنني التحكم فيه حول بيئة العمل؟ ▪ كيف يمكنني الاستجابة للتحديات غير المتوقعة؟ ▪ ما الذي يمكنني القيام به لتعلم المزيد بصورة أفضل؟

خصائص استراتيجية البنتاجرام:

- هي عملية مستمرة ترصد التغيرات التي تحدث خلال كل دورة مع إجراء عمليات تصحيحية.
- صياغة الأهداف العامة والإجرائية بشكل واضح للمهمة.
- عدم الالتزام بخطوات ثابتة، حيث يمكن البدء في طور قبل الانتهاء من الطور الذي يسبقه.
- إتقان كل طور يعتمد على إتقان الأطوار الأخرى.
- تداخل وتكامل كل الأطوار، فالتغيير الذي يحدث في أي منها يؤثر على السابق واللاحق.
- السهم الذي يثبت عليه التصميم يبدأ بالمدخلات وينتهي بالمخرجات، فهو كشريط القطار يدور عليه التصميم؛ يبدأ بالمدخلات ثم عمليات المعالجة وينتهي بالمخرجات، فعند كل دورة لأطوار التصميم الطالب تزداد خبراته ومعارفه.

أهمية استراتيجية البنتاجرام:

1. تساعد على إثراء الأنشطة المصاحبة.
2. تطوير وتحسين الأداء الفكري لدي الطلاب.
3. خطواته مدروسة بدلاً من العمل على رد الفعل.
4. التفكير المسبق يقلل من الأخطاء المكلفة.
5. مواكبة التغيرات الحادثة من حولنا.
6. تطور ملحوظ في أداء المتعلمين.
7. تعلم الاستراتيجية حاجة ضرورية وليست خياراً إضافياً.
8. تخلق روح المبادرة لدي الطلاب لإحداث التغيير والوصول لحل المشكلات.
9. تناسب تكنولوجيا التعليم وصالحة للاستخدام في التعلم الإلكتروني.

معايير استراتيجية البنتاجرام:

تم تصميم هذه الاستراتيجية بحيث تكون:

1. ملائمة لمحتوي المادة الدراسية.
2. ملائمة للمرحلة العمرية عينة الدراسة.
3. سهلة الاستيعاب.
4. قابلة للتطبيق.

دور المعلم من خلال استراتيجية البنتاجرام:

يتحدد دور المعلم من خلال تطبيق الاستراتيجية كما بجدول (5) دور المعلم في استراتيجية البنتاجرام

دور المعلم		
قبل المهمة	**أثناء المهمة**	**بعد المهمة**
▪ إدارة وتنظيم البيئة الصفية بما يناسب العمل.	▪ تسهيل وتيسير العمل. ▪ تشجيع التلاميذ بالتعزيز	▪ تحويل حجرة الدراسة إلى بيئة تفاعلية استقصائية

▪ إدارة وقت المهمة (بداية –نهاية)، التأمل في المهمة. ▪ توضيح الهدف من المهمة. ▪ توضيح كيفية القيام بالمهمة. ▪ المساعدة في استدعاء الخبرات السابقة عن المهمة. ▪ المساعدة في استخدام الخرائط الذهنية لربط المعارف والخبرات ببعضها في علاقات. ▪ كسر الجمود بطريقة العصف الذهني. ▪ إزكاء روح المنافسة لإثارة الدافعية للتفكير، وتحفيز روح التحدي بين التلاميذ.	المستمر. ▪ استخدام الخرائط الذهنية لإعادة ربط الخبرات القديمة والجديدة. ▪ ضرب الأمثال والحكايات والقصص الهادفة. ▪ إبداء الملاحظات، والتوجيهات لإعادة التلاميذ إلى المسار الصحيح في المهمة. ▪ تذليل المشكلات والعوائق. ▪ الإجابة عن استفسارات التلاميذ دون إعطاء الحل.	من خلال الحوار بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المعلم لعرض النتائج المختلفة. ▪ تقييم كل تلميذ بغرض الوصول إلى النتائج المرجوة من المهمة. ▪ عرض ملخص المهمة، في صورة دروس مستفادة. ▪ الترغيب في تطبيق الاستراتيجية كمهارة حياتية.
يساعد المعلم الطلاب في طرحهم للتساؤلات التالية:		
قبل المهمة	**أثناء المهمة**	**بعد المهمة**
عندها يعد التلميذ خطة العمل فيقوم بطرح الأسئلة التالية:	ثم يقوم التلميذ بأداء المهمة ويقوم بطرح الأسئلة التالية:	ثم يقيم التلميذ أدائه للمهمة ويقوم بطرح الأسئلة التالية:
▪ ماذا أفعل أولاً؟. ▪ ما الزمن اللازم لأداء المهمة؟. ▪ ما توقعي في أداء هذه المهمة؟. ▪ ما المعرفة السابقة التى ستساعدني في أداء	▪ كيف أقوم بالمهمة؟ وما تقييمي المستمر لأدائي؟. ▪ هل أنا على المسار الصحيح؟. ▪ ما الاستراتيجية المناسبة التى أقوم باستخدامها؟ وهل يجب أن استخدم	▪ كيف قمت بالمهمة؟. ▪ هل أدائي جيد في المهمة؟ أم هل أحتاج لإعادة المهمة؟. ▪ ما هي الأشياء التي قمت بها بشكل مرضي؟ وماهي الأشياء التي

المهمة؟. ▪ كيف أجمع المعلومات التي ستساعدني في اتخاذ المسار الصحيح؟.	طور مختلف في الاستراتيجية لأداء المهمة؟. ▪ ما المعلومات الأخرى التى أحتاج إليها؟. ▪ ما مقدار الصعوبة التي أواجهها؟ وما الذي أحتاجه لإنهاء هذه المهمة؟.	قمت بها بشكل غير مرضي؟. ▪ هل ما تعلمته يقترب مما كنت أتوقعه؟. ▪ هل يمكنني التطبيق الحياتي عند مواجهتي لمشاكل أخري متشابهة؟.

توجيهات عامة للتنفيذ:

عزيزي المعلم بإتباعك الارشادات والتوجيهات التالية سوف تسهل عليك المضي قدماً فيما تهدف إليه، وفيما يلي عرض لتلك الإرشادات والتوجيهات:

1. تحديد كل نشاط والمطلوب منه تحديداً.
2. مساعدة الطلاب على أن يصفوا ما يعرفونه وما لا يعرفونه.
3. جعل الطلاب يصفوا المعلومات التي تنقصهم والطرق المسدودة التي سلكوها في الحل وخططهم للتغلب عليها.
4. مساعدة الطلاب على أن يكونوا على وعي بخطوات تفكيرهم ومراقبتها وتنظيمها وتقويمها.
5. إتاحة فترات تأمل للتلاميذ كوقت مستقطع متكرر للتأمل والتفكير بعمق، بغرض ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة بعلاقات جديدة، ويقيموا أنفسهم.
6. مساعدة الطلاب على أن يبينوا ويشرحوا إجاباتهم وكيف توصلوا اليها وأن يبينوا الأسباب وراءها والخطوات التي قاموا بها للوصول للحل.
7. جعل الطلاب يقيموا أعمالهم قبل وأثناء وبعد التعلم.
8. إعطاء الطلاب الحرية للتفكير وتجنب ما يعوق الطلاب باستخدام كلمات أو إشارات أو إيماءات، أو بيئة غير مناسبة، مثل الجواب الصحيح، هذا ليس منطق، لا تكون أحمق (لا تستظرف)، حل سخيف، الضوضاء،... الخ.
9. التمهيد واستخدام أسلوب التشويق قبل بدء كل لقاء لتحفيز الطلاب على التفاعل الإيجابي.
10. محاولة تطبيق الاستراتيجية المستخدمة في اللقاء أثناء اليوم الدراسي في المواقف الحياتية المختلفة.
11. محاولة تحدي قدرات الطلاب للتفكير للارتقاء بمستوي تفكيرهم وحثهم على التفكير والتأمل والتقييم الذاتي.
12. تحضير الأدوات والوسائل التعليمية قبل البدء في اللقاء.
13. إعداد البيئة الصفية قبل كل لقاء كما هو موضح في خطوات كل لقاء.
14. استخدام التعزيز المستمر لتشجيع الطلاب علي الاستجابة الفعالة.
15. ملاحظة الطلاب وإعطائهم التغذية الراجعة اللازمة لهم أثناء وبعد كل لقاء.

16. دورك كمعلم هو المساعدة والإرشاد والتوجيه وليس التلقين.
17. تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي والبحث عن المعلومات وإثراءها هو دورهم.

عزيزي المعلم/ الباحث:

لا توجد استراتيجية تدريس واحدة صالحة للعمل مع جميع الطلاب في جميع الأوقات داخل البيئة الصفية، ومن هنا فإن أي استراتيجية يحتمل أن تكون ناجحة نجاحاً مرتفعاً مع مجموعة من الطلاب وأقل نجاحاً مع مجموعات أخري، وذلك بسبب الفروق الفردية بين الطلاب.

إن أفضل ما يقوم به المعلمون هي استخدام عدة استراتيجيات تدريسية مختلفة مع تلاميذهم، فتعدد الاستراتيجيات أفضل لتعلم أكبر عدد من الطلاب.

يجب أن تحفز تلاميذك للمشاركة الإيجابية داخل الفصل، على أن تكون مشاركتهم بأفكار حرة واختيارية، فعندما تتقبل جميع أفكارهم، ستجدهم يتنافسون بمشاركات فعالة.

مشكلة الدراسة:

إن تدريس الدراسات الاجتماعية بالشكل الصحيح لمن القضايا المهمة التي لا زالت تشغل تفكير الباحثين والمهتمين، وإذا نظرنا إلي واقع التدريس في مدارسنا، نجد أنه يتسم بالاستقبال السلبي للمعلومات، ويعتمد التدريس علي الحفظ والتلقين، ونظراً لأن فكرة التعلم النشط قد ظهرت بوادرها بشكل أولي في بداية الثمانينات من القرن العشرين، ركز المعلمون عليها بدرجة أكبر خلال التسعينيات منه، فإن تطبيقها في ميادين التربية بقي محدوداً، لذلك نجد أن ردة الفعل الطبيعية لهذه المشكلة تتمثل في ضعف التحصيل في المقررات الدراسية المختلفة، وبما أنه توجد فروق فردية بين الطلاب، مع زيادة في أعدادهم داخل الصفوف، ويصعب تقليل الأعداد لاعتبارات مادية واقتصادية، مع وجود حاجة ماسة إلى تحسين التعلم في مدارسنا.

قام الباحث بإجراء مقابلة مفتوحة لاستطلاع آراء بعض معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية حول طرق التدريس المستخدمة في عرض المحتوي العلمي لمادة الدراسات الاجتماعية، وقد دارت المقابلة حول المحاور التالية:

- ما طرق التدريس المستخدمة في عرض محتوي المادة؟
- ما دور الطلاب والمعلم أثناء استخدام هذه الطرق؟
- هل يستخدم المعلمون استراتيجيات التعلم النشط؟ وإذا كانت الإجابة بنعم؟ فما هي تلك الاستراتيجيات المستخدمة؟

وقد توصل الباحث إلي استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية الطرق التقليدية في عرض محتوي المادة، والتي تعتمد على الإلقاء والتلقين، وأن دور الطلاب سلبي في المواقف التعليمية، وذلك لضيق وقت المعلمون، مع عدم إتاحة برامج تدريب للمعلمين عن التعلم النشط.

مما سبق يتضح أن هناك مشكلة في استخدام الطرق التقليدية بالمدارس وخاصة في تدريس الدراسات الاجتماعية، وعدم مشاركة الطلاب مع سلبيتهم في الموقف التعليمي، فالتدريب أثناء الخدمة يعد نمطاً من التعليم بحيث يتم التخطيط له وفقاً لمنهج علمي حتى يمكن قياس فعاليته (Margaret, 1988)[45]، وتكمن

أهمية التدريب كما بينها النوري (1987)[46]، في رفع مستوى كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم، وإحداث التنمية الشاملة التي تنشدها المجتمعات، وتنمية الكفاءات والخبرات والمهارات اللازمة للأفراد، وإعداد القوى لتكون أقدر على الأداء والإنتاج وبالمقابل فهو يلبي للفرد رغباته وميوله.

بالإضافة إلى أن هناك دراسات عديدة أوصت باستخدام استراتيجيات التعلم النشط مثل:

الخزام (1998)، والزعبي (2003)،وأسليم (2003)،وعمرو صالح (2016).

في ضوء ما سبق ظهرت مشكلة البحث الحالي في التعرف علي أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات المعلمين وتحسين مخرجات التعلم، وعلى نحو أكثر تحديداً تحاول الإجابة على السؤالين التاليين:

1. ما أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على تطبيق استراتيجية التدريس بالاكتشاف، واستراتيجية تآلف الأشتات، واستراتيجية البنتاجرام في تنمية مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية؟
2. ما أثر التدريس باستخدام استراتيجية التدريس بالاكتشاف–استراتيجية تآلف الأشتات –استراتيجية البنتاجرام مقارنة بالطرق الاعتيادية في تحسين مخرجات التعلم؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. تقديم برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات المعلمين وتحسين مخرجات التعلم.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي في:

1.يساير طبيعة العصر من حيث ضرورة الاهتمام بالمعلم لأنه أساس العملية التعليمية والقائم بها.

2. تعزيز ممارسات المؤسسة التعليمية في تفعيل دور المعلم لتحسين مخرجات التعلم.

3. تنمية مهارات المعلمين في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.

أدوات البحث:

1–أدوات قياس:

–اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي. (إعداد الباحث)

–بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى. (إعداد الباحث)

–استبانة لاستطلاع رأي المعلمين المتدربين في البرنامج التدريبي المقترح.

(إعداد الباحث)

– استبانة لاستطلاع رأي الطلاب في المعلمين وتطور أدائهم بعد البرنامج.

(إعداد الباحث)

2–مواد تجريبية:

- البرنامج التدريبي المقترح. (إعداد الباحث)

حدود البحث:

يمكن تعميم نتائج البحث في ضوء المحددات التالية:

1. الحد الزماني: تم إجراء هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016/2015م.
2. الحد المكاني: توجيه الدراسات الاجتماعية بالإسماعيلية.
3. الحد البشري: معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.
4. بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التدريس بالاكتشاف-استراتيجية تآلف الأشتات -استراتيجية البنتاجرام).

الدراسات السابقة:

تنقسم الدراسات السابقة إلى محورين كما يلي:

1. محور التعلم النشط:

حظي موضوع التعلم النشط باهتمام من بعض الباحثين، وفيما يلي بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال.

أجرى عليان (1991) دراسة هدفت إلى تنمية التفكير الناقد باستخدام طريقتي الاكتشاف والمحاضرة في تدريس الجغرافية لدى طلبة الصف السابع في محافظة عجلون، خلال الفصل الدراسي الأول (1990-1991)، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث بلغ عدد أفرادها (256) طالبًا وطالبة، وقد استخدم أداتين هما: الخطة التدريسية بطريقة الاكتشاف الموجه، واختبار التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات في اختبار التفكير الناقد تعزى لجنس الطلاب، وللتفاعل بين طريقة التدريس والجنس[47].

أجرى عبد الله (1997) دراسة هدفت إلى تعرف تأثير طريقتي الاستقصاء والمناقشة في التحصيل الفوري، والتحصيل المؤجل لمادة التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس محافظة مسقط، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف في محافظة مسقط / الأول الثانوي في مدرسة الخوض الثانوية للبنين للعام الدراسي (1995/1994)، وبلغ عددهم (88) طالباً تم توزيعهم عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى وبلغ عددها (30) طالبًا، درست بطريقة الاستقصاء، والمجموعة التجريبية الثانية، وبلغ عددها (30) طالبًا درست بطريقة المناقشة، أما المجموعة الثالثة الضابطة وبلغ عددها(28) طالبًا، درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل بين أداء الطلاب الذين درسوا بطريقة الاستقصاء، وأداء الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة والطريقة التقليدية، لصالح طريقة الاستقصاء، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل بين أداء الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة، وأداء الطلاب الذين درسوا بطريقة المحاضرة[48].

تقصت دراسة الخزام (1998) أثر كل من طريقة الاكتشاف والمناقشة والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات، تألفت عينة الدراسة من ثلاث شعب دراسية تم تدريس كل شعبة بطريقة، واستخدم الخزام اختبار (واطسن – جليسر) في التفكير الناقد، أظهرت النتائج ما يلي:

– وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلاب على اختبار التفكير الناقد قبل التدريس بطريقة المناقشة وبعدها في مادة الرياضيات.

–وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار التفكير الناقد قبل التدريس بطريقة الاكتشاف وبعدها في مادة الرياضيات.

–تفوق مجموعة الاكتشاف على مجموعتي المناقشة والمحاضرة، و تفوق مجموعة المناقشة على مجموعة المحاضرة في تنمية التفكير الناقد[49].

قام الزعبي (2003) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي (2003/2002) وبلغ عددهم (2397) طالبًا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من ثماني شعب من شعب الصف الثامن الأساسي وبلغ عددهم (199) طالبًا وطالبة، وتم توزيعهم عشوائيًا إلى أربع مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى درست بطريقة الاكتشاف الموجه، المجموعة التجريبية الثانية درست بطريقة المناقشة، والمجموعة التجريبية الثالثة درست بطريقة العصف الذهني، وقد بلغ عدد أفراد المجموعات التجريبية (147) طالبًا وطالبة، أما المجموعة الضابطة فبلغ عددها (52) طالبًا وطالبة، درسوا بالطريقة التقليدية.

أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والطريقة في كل من الاختبار التحصيلي البعدي المباشر، واختبار التفكير الناقد البعدي المباشر لأفراد العينة، كما أظهرت النتائج أن استخدام طرائق الاكتشاف الموجه، والمناقشة، والعصف الذهني في التعلم يؤدي إلى زيادة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة[50].

قام أسليم (2003) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين ثلاث طرق للتدريس: الاكتشاف والاستقصاء كطريقتين حديثتين، والمحاضرة (الإلقاء) كطريقة تقليدية لمعرفة أي من هذه الطرق أكثر فاعلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في وحدة الفقه وأصوله، وتكونت عينة الدراسة من (122) طالبًا من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة ذكور النزهة الإعدادية الأولى في منطقة شمال عمان للعام الدراسي (2003/2002)، تم اختيار الشعب بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن هناك أثرًا واضحًا لكل من طريقتي الاكتشاف والاستقصاء في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الطريقتين في تنمية التفكير الإبداعي، لصالح طريقة الاكتشاف، آما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط أداء طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار التفكير الإبداعي الكلي قبل التدريس بطريقة المحاضرة (الإلقاء) وبعده في مادة التربية الإسلامية[51].

هدف بحث عمرو صالح (2016) إلي قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية البنتاجرام لتنمية مهارات حل المشكلات بطرق إبداعية لدي الطلاب الموهوبين في ضوء نظرية تريز، حيث تكونت عينة البحث من (32) طالبًا من طلاب المرحلة الإعدادية بإدارة الإسماعيلية التعليمية بمحافظة الإسماعيلية بمصر، وكانت العينة تمثل المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج المقترح القائم على استراتيجية البنتاجرام، حيث أخذ الباحث بالتصميم شبه التجريبي لمجموعة واحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وبينت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجية البنتاجرام لتنمية مهارات حل المشكلات بطرق إبداعية لدي الطلاب الموهوبين في ضوء نظرية تريز، وأوصي الباحث بأهمية تنمية مهارات حل المشكلات بطرق إبداعية لدي الطلاب الموهوبين من خلال دمج تلك المهارات في المنهج الدراسي وتدريب المعلمين على ذلك[52].

2. التدريب:

يُشير (محمد فالوقي،1991) إلى أن التدريب هو شبكة شاملة تكمل العنصر التربوي المهني، الذي تم تزويد الفرد به في أثناء فترة الإعداد الأولى، وذلك بتقديم البدائل لتحقق النمو والتطوير في الجوانب المهنية والمعرفية والذاتية، وتمثل هذه البدائل الطرق والأساليب المتوفرة أمام الأطر المهنية المدرسية لتوسيع المهارات الفردية المتعلقة بالمهنة وتنميتها، ولإعدادهم لأدوارهم ومهماتهم المهنية والوظيفية الجديدة بعد فترة الإعداد الأولية[53].

ويحدده (ابراهيم يونس،1992) بأنه مجموعة من الأنشطة المنظمة والموجهة تؤدى إلى النمو المهني وتعمل على زيادة كفاءة أعضاء المهنة خلال فتره خدمتهم[54].

كما يعرفه (ابراهيم يونس،1993) بأنه برنامج منظم يتضمن جوانب نظرية وعملية تتيح الفرص للعاملين لامتلاك مهارات تصميم نماذج من الوسائل التعليمية وإنتاجها واستخدامها لإثراء الموقف التعليمي وتحقيق فاعليته[55].

ويعرفه (عبد العظيم الفرجانى،1993) بأنه عبارة عن برنامج ومهارات تُؤخذ من الجوانب العملية للمقررات الدراسية بحيث تكون قابلة للإعادة والتكرار وتعمل على تحقيق أهداف التعلم[56].

ويضيف (يوسف سعادة،1993) تعريفا جديدا للتدريب بأنه مجموعة من الدراسات الشاملة النظرية والتجريبية والعملية التي تقدم إلى مجموعة من المتدربين، بقصد رفع كفاءتهم الأدائية في مجال مهنتهم إلى أقصى حد ممكن، تحقيقًا لأحسن عائد وأفضل مردود، أو لبلوغ أهداف خطة تطوير جديدة[57].

ويستخلص (فتح الباب عبد الحليم،1994) مفهوماً للتدريب يتمثل في العملية المقصودة التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، باعتباره النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحًا لمزاولة عمل ما[58].

ويعرفه (أحمد الشافعي،1999) بأنه نشاط مُخطط يهدف إلي إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي يتم تدريبها ويتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم، بما يجعلهم لائقين لنقل وظائفهم بكفاءة وفاعليه وإنتاجيه عالية[59].

كما يتناوله (محمد سرحان،1999) على أنه نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغير موجب في سلوك الفرد أو الجماعة ويشمل المعلومات والخبرات والمهارات، وطرق العمل، مما يساعد الفرد أو الجماعة بالحصول

على مزيد من الخبرات الثقافية ورفع الكفاءة الإنتاجية وإحساس متزايد بالأمن والاستقرار المهني والوظيفي وفي رفع مستوى عملية التعلم والتعليم[60].

ويرى هكان (Hacan , R, G,1968) أن التدريب هو الطريقة التي تساعد العاملين على أسلوب العمل المثالي في عملهم الحاضر والقادم بتنمية عادات وحركات ومهارات صحيحة بطريقة تزويدهم بعمل أو معلومات أو مهارات فنية[61].

ويُعرف (محسن عبد الرازق،2002) برنامج التدريب بأنه نشاط إنساني يتركز هدفه حول التحسين أو التطوير, ويمكن أن يمارس هذا النشاط بأسلوب فردى وبأسلوب جماعي[62].

ويتناول (حسن العطاني،2002) برنامج التدريب بأنه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم[63].

أما (عادل أبو زيد،2003) فيحدده بأنه عبارة عن نقل الشخص إلى مستوى أو معيار مرغوب من الكفاية سواء بالتعليم أو بالممارسة، وتهدف إلى زيادة معلومات المتدرب وتطوير قدراته ومهاراته، وتعديل سلوكه أيضا[64].

أما التدريب أثناء الخدمة فهو يعني إحاطة الفرد في أي مرحلة من حياته بالطرق المستخدمة في النظام التدريبي؛ وذلك بقصد تنمية المهارات في الاتجاهات الملائمة بغرض زيادة فعالية هذا النظام على ضوء الواقع[65]، في حين يرى (Beach Dale,1975) أن التدريب أثناء الخدمة يعني عملية إكساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الإنسان في المعلومات والاتجاهات الصالحة للعمل والأنماط السلوكية والمهارات الملائمة من أجل رفع مستوى كفاية الأداء وزيادة إنتاجيته بحيث يتحقق من الشروط المطلوبة لإتقان العمل والاقتصاد في التكلفة [66].

ويذكر (نبيل صبيح،1981) أن التدريب أثناء الخدمة هو العملية المقصودة التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفعالية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية أو هو النشاط المستمر لتزويد الفرد الخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما[67].

ويرى(سعد مرسى وآخرون،1984) أن التدريب أثناء الخدمة هو مجموعة الفرص المنتظمة الموجهة لتحقيق المزيد من النمو المهني للقوى العاملة[68].

ويذكر (أحمد بدوي،1984) بأنه مجموعة التغيرات المطلوبة إحداثها في الفرد من ناحية معلوماتية وخبراته وطرق العمل التي يستخدمها ومعدلات أداءه وسلوكه واتجاهاته[69].

يُشير (كمال الخطيب،1989) إلى التدريب أثناء الخدمة يعني عملية ديناميكية يقصد بها إحداث آثار معينة في مجموعة من الأفراد لرفع كفايتهم وزيادة مقدرتهم في أداء أعمالهم الحالية والمقبلة عن طريق تكوين عادات فكرية وعملية مناسبة تحقيق لهم اكتساب معارف ومهارات واتجاهات جديدة، أي أنه يتضمن كل ألوان النشاط التي يشارك فيها العاملون بقصد رفع كفايتهم[70].

وترى (نعمات مصطفى،1990) إن التدريب أثناء الخدمة هو تحسين معارف وقدرات وكفاءة أمين المكتبة على فهم طبيعة العمل الذي يقوم به ومجالاته بهدف تحسين مستوياته في الأداء الوظيفي وإثراء حياتهم العملية المستقبلية[71].

بينما ترى (أمال الغدير،2001) أن التدريب أثناء الخدمة نشاط مخطط ومنظم يرجى منه إحداث تغيرات في مهارات ومعارف واتجاهات سلوك الأفراد لتحسين مستوى أدائهم لما يعود بالنفع عليهم وعلى المنظمة ككل[72].

ويُعرف (محمد الدسوقي،2003) التدريب أثناء الخدمة بأنه عملية مقصودة يُخطط لها مستقبلاً في ضوء رصد احتياجات تدريبية محددة ويهدف لمساعدة المتدربين على اكتساب معارف أو مهارات أو اتجاهات جديدة تسهم في تحقيق الفاعلية لأعمالهم الحالية والمستقبلية بما يجعلهم صالحين لأداء مهامهم بشكل متميز[73].

في ضوء ذلك يمكن القول أن جميع التعريفات السابقة تشير إلى عدة حقائق متعلقة بمفهوم التدريب أثناء الخدمة من أهمها ما يلي:

1. أن التدريب نشاط إنساني مخطط له ومقصود.
2. أن التدريب يهدف إلى إحداث تغييرات في جوانب مختارة لدى المتدربين.
3. أن التدريب يساعد على اكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة وتنمية الكفاية الإنتاجية وتحسينها.
4. أن التدريب أفضل مجالات الاستثمار في الإنسان.
5. أن التدريب عملية مستقبلية.

أجرى تشاد (Atchade, 1998) دراسة استطلاعية هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وكيفية تطوير أداء المعلمين في جامعة غرب أفريقيا من خلال الأنشطة التطويرية للمعلم. استخدم الباحث المقابلات الشخصية وتسجيل المحاضرات كأسلوب لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى خبرة المعلم فيما يتعلق بدور نشاطات الطلبة ومشاركتهم في العملية التعليمية، وبينت الدراسة أن أسلوب العمل الجماعي من أفضل الأساليب التعليمية المستخدمة، وكذلك للورش التعليمية أثر واضح في عملية النمو المهني للمعلمين[74].

أجرى عطية (1999) دراسة هدفت إلى التعرف على الحاجات التدريبية الضرورية غير التقليدية للمعلم في مصر، تكونت عينة الدراسة من (220) معلما ومعلمة، أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود حاجة ملحة لمشاركة المعلم في اتخاذ القرارات والحوافز والترقيات وتنظيم الأنشطة والبحث والابتكار، في حين أنها لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات الدراسة تعزى إلى كل من جنس المعلم ومؤهله العلمي[75].

دراسة (Valarie L. Akerson, 2009) التي أوصت بضرورة التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطوير مهاراتهم التدريسية داخل الفصل والمدرسة[76].

دراسة طارق محمد نور(2009)[77] التي هدفت إلى تطوير برامج التنمية المهنية لمعلم التعليم الابتدائي في مصر، ودراسة ناصر عبد الرب (2012)[78] التي هدفت إلى وضع برنامج للتنمية المهنية لمعلمي التعليم

الإعدادي بالبحرين، ودراسة سعيد الأكلبي (2012) التي أكد من خلالها فاعلية برنامج إلكتروني للتنمية المهنية وعلاقته بمستوى التحصيل وتنمية مهارات الطلاب[79].

وانطلاقًا من ذلك فإن التنمية المهنية تعمل على إحداث تكامل بين عمليات الإعداد قبل الخدمة، وتوافر فرص التزويد بالمستجدات التربوية بما يؤدي إلى تحقيق تعليم أفضل وتحسين نوعيته أثناء الخدمة، والوفاء بالاحتياجات المتطلبة من المعلمين، وبذلك تهدف عمليات التنمية المهنية للمعلم إلى رفع كفاءته، وإكسابه الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير أدائه إلى

الأفضل، من خلال مجموعة من البرامج تستمر طوال عمل المعلم بالمهنة[80].

دراسة هاريسون (Harrison) فقد أشارت إلى أن التدريب أثناء الخدمة يهدف إلى إكساب الأفراد معلومات ومعارف وظيفية تتعلق بأعمالهم وأساليب الأداء، ويطلق على هذا الجانب (هدف المعلومات)، والجانب الثاني يهدف إلى صقل المهارات التي يتمتع بها الأفراد وتمكينهم من استثمار الطاقات، ويطلق عليه (هدف المهارة) والجانب الثالث يعمل على تعديل السلوك وتطوير أساليب الأداء التي تصدر عن الأفراد، وذلك من أجل إتاحة الفرصة للمزيد من التحسين والتطوير في العمل الإنتاجي وتأمين الوصول إلى أهداف إنتاجية متصاعدة ، وهذا ما يسمي (هدف السلوك) [81].

أما (نعمات مصطفي،1990) فقد أكدت على أن تكون البرامج موجهة نحو تحقيق المتطلبات المستقبلية للعمل سواًء من زاوية تطوير مراكز مصادر التعلم أم من زاوية تنمية مهارات أمناء مراكز مصادر التعلم لكي تؤتي عملية التدريب أثناء الخدمة ثمارها[82].

وذكرت دراسة (مني الغامدي،2003) أن التدريب أثناء الخدمة يحاول تحقيق أهدافٍ من أهمها :

- رفع مستوى الأداء الوظيفي للمتدربين، وتطوير قدرتهم وتحسين سلوكهم من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات الحديثة في مجال عملهم.
- إكساب المهارات اللازمة للمتدربين لتطوير كفاياتهم المهنية.
- محاولة تغيير سلوك العاملين لسد الثغرة بين الأداء الفعلي والأداء المطلوب منهم.
- زيادة الاستقرار في العمل مما يؤدي إلى رفع معنويات المتدربين.
- تبادل الخبرات التربوية بين المتدربين والمدربين.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتدربين نحو العمل وزملائهم.
- تحسين المناخ العام في مراكز مصادر التعلم[83].

أما دراسة (رجاء محمد عبد الجليل عبد العال، 1997) هدفت إلي تقويم برامج تدريب معلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من أجل تطوير هذه البرامج والارتقاء بمعارف ومهارات هؤلاء المعلمين، والمساهمة في تقديم قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المواد الاجتماعية أثناء الخدمة مما يساعد على تطوير برامج الإعداد قبل الالتحاق بالخدمة وبرامج التدريب أثناء الخدمة، وتقديم نموذج متطور لبرنامج تدريبي لمعلمي المواد الاجتماعية تبرز فيه حركة تدريب المعلمين القائمة على أساس الكفايات التعليمية ليستفيد منه المسؤولون عن تطوير التعليم، والإفادة في تطوير النشاطات الإشرافية وتوجيهها لرفع

مستوى آداء المعلمين للكفايات التعليمية التي يحتاجون لها في قيامهم بمهام أعمالهم التعليمية، وإفادة الجهات المسئولة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة للاستعانة بنتائجه في تنظيم دورات تدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية تهدف إلى تطوير بعض الكفايات التعليمية لديهم، وقد توصلت الدراسة إلي تقديم قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المواد الاجتماعية، وتقديم نموذج متطور لبرنامج تدريبي لمعلمي المواد الاجتماعية تبرز فيه حركة تدريب المعلمين القائمة على أساس الكفايات التعليمية[84].

وهدفت (خميس محمد خميس عبد الحميد، 1999) إلي تقويم برامج تدريب معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية اثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وذلك من خلال تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية (جغرافيا) والتعرف على الواقع الحالي لتدريبهم في ضوء هذه الاحتياجات واقتراح الحلول المناسبة لما قد يوجد من نواحي القصور، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت العينة من معلمي الجغرافيا بمدينة الإسكندرية حيث تم إعداد استبيان للمعلمين حول احتياجاتهم التدريبية وإعداد بطاقة الاحتياجات التدريبية لهم، وبناء معيار لتقويم البرامج التدريبية أثناء الخدمة في ضوء ما تم تحديده من احتياجات، وقد توصلت الدراسة إلي أن تعدد البرامج التدريبية يتطلب اجراء عملية تقويم تسبق هذه العملية وتصاحبها وتتبع اثارها، وكذلك فإن نجاح البرامج التدريبية يعتمد على المعرفة الشاملة لاحتياجات الدارسين التدريبية, وكذلك معرفة مدى حاجاتهم لمثل هذه البرامج ومن ثم اجراء عملية تقويم شاملة للبرامج التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية من اجل الوقوف على مدى تحقيق هذه البرامج لأهدافها، ومدى مراعاتها لاحتياجات التدريبية للمعلمين[85].

ودراسة (عبد الرحيم الحربي، 2009) هدفت إلي معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم علي بعض مهارات التفكير الناقد لمعلمي التاريخ في تنمية تلك المهارات والتحصيل الدراسي في مستويات (التحليل، التركيب، التقويم) لدي طلابهم في المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع التعليمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (542) طالباً و(22) معلماً، حيث تم اختيار الطلاب بطريقة عشوائية، بينما مثل المعلمون كامل مجتمع الدراسة، وباستخدام المنهج شبة التجريبي تم تقسيم العينة عشوائيا إلي مجموعتين إحداهما بلغ عددها (281) طالباً و(119) معلماً، والثانية ضابطة بلغ عددها (261) طالباً و(11) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلي وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تم تدريب معلميهم علي مهارات التفكير الناقد، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يتم تدريب معلميهم علي مهارات التفكير الناقد في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج)، وأيضا في الاختبار البعدي للمستويات المعرفية (التحليل، والتركيب، والتقويم)، وقد أثبتت النتائج فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد الخمسة لدي الطلاب، ماعدا مهارة تقويم المناقشات، وكذلك في تنمية التحصيل الدراسي لدي الطلاب في المستويات المعرفية (التحليل، والتركيب، والتقويم)، ووفقاً لهذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار بتدريب المعلمين أثناء الخدمة،

وكذلك إعداد برامج تدريبية نوعية تقتصر علي مهارات محددة وفئة محددة، بالإضافة إلي ضرورة تمكين المعلمين من الالتحاق بالبرامج التدريبية الخاصة بتنمية التفكير[86].

ودراسة (هانى كامل جمال عطيفى، 2010) التي هدفت إلي قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية[87].

ودراسة (شيماء محمد ربيع حافظ خليل، 2010) هدفت إلي التعرف علي الأساليب المختلفة لبرامج التنمية المهنية عن بُعد، وخصائص كل أسلوب وأهدافه المختلفة، وعرض بعض الاتجاهات الحديثة فى مجال تنمية المعلمين مهنياً، ورصد الواقع الحالى لبرامج التنمية المهنية عن بُعد لمعلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بمحافظة المنيا، والتعرف علي دور برامج التنمية المهنية عن بُعد فى تحقيق بعض جوانب النمو المهني، والكشف عن المعوقات التى تواجه برامج التنمية المهنية عن بُعد بمحافظة المنيا، ووضع تصور مقترح لتفعيل برامج التنمية المهنية عن بُعد، استخدم البحث المنهج الوصفى الذى يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره، إضافة إلى اهتمامه بالظروف والعلاقات التى توجد بين الوقائع، وقد اعتمدت الباحثة الاستبانة أداة للبحث، وقد تكونت من ثلاثة مجالات أساسية يندرج تحت كل مجال عدة محاور، هدفت إلى تعرف واقع برامج التنمية المهنية عن بعد وتحديد دورها فى تحقيق بعض جوانب النمو المهنى، وكذلك رصد المعوقات التى تواجه هذه البرامج، وقد طُبقت أداة البحث على عينة من معلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ببعض مدارس محافظة المنيا الذين تلقوا تدريباً عن بعد عبر شبكة الفيديوكونفرانس، وقد بلغت العينة (455) معلماً، واقتصر البحث على دراسة واقع برامج التنمية المهنية عن بعد، وتعرف دورها فى تحقيق بعض جوانب النمو المهنى، وكذلك تحديد المعوقات التى تواجه هذه البرامج لمحاولة وضع تصور مقترح لتفعيل برامج التنمية المهنية عن بعد للمعلمين، وتم تطبيق أداة الدراسة الميدانية (الاستبانة) على عينة عشوائية من معلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بخمس إدارات تعليمية بمحافظة المنيا (مغاغة، سمالوط، المنيا، أبوقرقاص . ملوى)، خلال العام الدراسي 2009/2008م، وقد توصلت الدراسة إلي ما يلي:

- أهمية التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، لرفع كفايتهم الإنتاجية من خلال تعديل اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية وتنمية وإثراء معلوماتهم وزيادة قدرتهم على الإبداع والابتكار فى مجالات التخصص.
- واقع برامج التنمية المهنية عن بعد من وجهة نظر عينة الدراسة، فقد أشارت النتائج إلى العديد من الايجابيات منها:
- تؤدى برامج التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس إلى تحسين الأداء المهنى فى المواقف التعليمية.
- تنمى برامج التدريب عن بعد قدرات المعلم على مواجهة متطلبات المواقف التعليمية الجديدة والمتغيرة.
- تتوافر فى أماكن التدريب الامكانات الفيزيقية المناسبة مثل: الإضاءة والمقاعد والتهوية والنظافة وغيرها.

- تستخدم أثناء التدريب أساليب تفاعلية يتم من خلالها تبادل الأفكار والمعلومات بين المتدربين والمدربين.
- يمتلك المدرب قدرات ومهارات وأساليب تدريبية فعالة.
- يتناول التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس موضوعات تتسم بالجدية والحداثة.
- يوجد تنظيم وتنسيق بين الجهات المعنية أثناء تنفيذ برامج التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس.
- تسهم التكنولوجيا الحديثة فى تزويد المعلم بمعلومات ثقافية عامة.
- يعد استخدام الكمبيوتر أحد الوسائل الفعالة فى التنمية المهنية وتحقيق التواصل مع الآخرين.
- تفيد النشرات التوجيهية فى تجديد الأنشطة التربوية للمعلم بصورة كبيرة.
- يسهم اطلاع المعلم على الدوريات المتخصصة تربوياً فى تنميته مهنياً وأكاديمياً.
- تساعد الوثائق والنشرات المنظمة للعمل فى تفعيل مشاركة المعلمين فى صناعة القرارات التربوية.
- يساعد التعليم بالمراسلة فى تبادل المعلومات والأفكار مع معلمين آخرين ولكن بدرجة متوسطة.

وعلى الرغم من كل هذه الايجابيات، إلا أن هذه البرامج يكتنفها بعض أوجه القصور منها:

- لا تلبى برامج التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس احتياجات المعلمين الفعلية.
- ضعف استخدام شبكة الانترنت بالمدرسة فى إجراء البحوث والدراسات العلمية.
- لا يعزز التعليم بالمراسلة خبرات المعلم الأكاديمية والمهنية.
- لا يتم تزويد المعلمين بالنشرات التربوية والدوريات ومواد التعليم بالمراسلة بصورة مستمرة.

بالنسبة لدور برامج التنمية المهنية عن بعد فى تحقيق بعض جوانب النمو المهني، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات أن برامج التنمية المهنية عن بعد تسهم بدور كبير فى تحقيق جوانب النمو المهنى المختلفة (الجانب التربوى والجانب التخصصى والجانب الثقافى والجانب الشخصى)، وربما يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن برامج التنمية المهنية عن بعد يقوم المعلمون بها ويمارسون أنشطتها المختلفة بدافع شخصى منهم بناءً على احتياجاتهم الفعلية وذلك من خلال أسلوب التنمية المهنية الذاتية، هذا بالإضافة إلى تنوع البرامج التى يتم تقديمها من خلال شبكة التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس وتناولها موضوعات تتسم بالجدية والحداثة مما يجعلها تغطى جميع جوانب النمو المهني.

أشارت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن هناك العديد من المعوقات التى تواجه برامج التنمية عن بعد، وقد حظيت التنمية المهنية عن طريق المراسلة بالجانب الأكبر من هذه المعوقات، وتفصيلها كالتالى:

- غموض أهداف برامج التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس.
- قصور محتوى برامج التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس فى تلبية احتياجات المعلمين الفعلية.
- قلة الوقت المتاح لبرامج التدريب عن بعد الفيديوكونفرانس.

- البرامج لا تلائم مهام بعض المعلمين وعملهم التدريسى داخل الفصل.
- ضعف كفاءة الموظفين القائمين على تنفيذ برامج التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس.
- قصور أساليب التقويم المستخدمة أثناء دورات التدريب عن بعد.
- قلة عدد الأجهزة التكنولوجية الحديثة والمواد المرافقة فى المدارس.
- ضعف مستوى فنيّ تكنولوجيا التعليم ومصادر التعليم بالمدارس فيما يتصل باستخدام الأجهزة الحديثة.
- توجد بعض التعقيدات الإدارية على استخدام المعلمين الأجهزة التكنولوجية الحديثة فى مجال التنمية المهنية.
- قلة تحديث مقتنيات المدرسة من أجهزة وبرامج تخص تكنولوجيا التعليم.
- وصول النشرات وتوجيهات المناهج ومواد القراءات المهنية متأخرة.
- النقص فى عدد الدوريات المهنية والمواد المشابهة التى ترسل إلى المعلم.
- محتوى مواد التعليم بالمراسلة لا يلبى الاحتياجات الفعلية للمعلمين.
- ضعف نظام الإشراف والمتابعة فى برامج التعليم بالمراسلة.
- عدم تخصيص وقت لمناقشة وتطبيق نتائج التعليم بالمراسلة على مستوى المدرسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين التربويين والمعلمين غير التربويين حول واقع برامج التنمية المهنية عن بعد ودورها فى تحقيق بعض جوانب النمو المهنى، وكذلك حول المعوقات التى تواجه هذه البرامج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين وفقاً لمتغير التخصص حول استجابات المعلمين فى المحاور التالية (التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس . الجانب التربوى . الجانب الثقافى . الجانب الشخصى) وكانت الفروق لصالح معلمى اللغة العربية والدراسات الاجتماعية واللغة الانجليزية، وكانت هناك فروق دالة إحصائياً أيضاً فى المحاور (معوقات خاصة بالتدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس، معوقات خاصة بالتنمية المهنية عن طريق المراسلة) وكانت الفروق فى اتجاه معلمى العلوم والرياضيات، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات المعلمين حول باقى محاور الاستبانة.
- بالنسبة لمتغير الخبرة، كانت هناك فروق دالة أحصائياً بين استجابات المعلمين حول المعوقات الخاصة ببرامج التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس والمعوقات الخاصة بالتنمية المهنية الذاتية باستخدام التكنولوجيا الحديثة، وجاءت الفروق فى اتجاه المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من (10 سنوات)، ولا توجد فروق فى استجابات المعلمين حول باقى محاور الاستبانة.

قدم البحث تصوراً مقترحاً لتفعيل برامج التنمية المهنية عن بعد، ومجموعة من التوصيات الإجرائية للنهوض والارتقاء ببرامج التنمية المهنية عن بعد، وكان من أهمها:

- أن يتم تخطيط برامج التدريب عن بعد فى ضوء الاحتياجات الفعلية للمعلمين، وأن يؤخذ رأى المعلمين فى تحديد هذه الاحتياجات.
- تطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ مما يساعد على تطوير استخدامها فى مجال التنمية المهنية للمعلمين.
- توفير المناخ الإيجابي والداعم وتوفير قدر من الحرية للمعلمين يسمح لهم بتنمية أنفسهم ذاتياً.
- تزويد المعلمين بمواد التعليم بالمراسلة، بما تشمله من نشرات ودوريات وتوجيهات وقرارات منظمة للعمل بصورة مستمرة[88].

وفي دراسة (انتصار فاروق محمد اسماعيل، 2011) التي هدفت إلي التعرف على أثر استخدام الموديولات التعليمية في تدريب معلمى التاريخ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي علي صياغة الأهداف السلوكية وتوظيفها فى مجال عملهم، وتمثلت عينة البحث من معلمي التاريخ بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي ببعض مدارس محافظة الفيوم، واقتصرت متغيرات البحث على قياس البعدين المعرفي – الأدائي لمهارة صياغة الأهداف السلوكية، وقام علي إعداد مجموعة مديولات تعليمية لتدريب معلمي التاريخ على صياغة الأهداف السلوكية في المجال المعرفي بمستوياته (التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب– التقويم) طبقاً لتصنيف بلوم (Bloom) للأهداف السلوكية، وقد توصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمى التاريخ (عينة البحث) في الاختبارين القبلى والبعدى لموديولات صياغة الأهداف السلوكية، وفي بطاقة تحليل الأهداف السلوكية بدفاتر التحضير، وفي بطاقة ملاحظة توظيف الأهداف السلوكية في مواقف الفصل الحقيقية لصالح التطبيق البعدي، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين تنمية مهارة صياغة الأهداف السلوكية في جانبها المعرفى على الجانب الأدائى لدى معلمى التاريخ[89].

كما بدراسة (إبراهيم حامد حمود الصرايرة، 2011) التي هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريبية التى يجب أن يمتلكها معلمو الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بالأردن، والعمل على تحديد مدى توافر الكفايات التدريبية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بالأردن، ثم إعداد برنامج تدريبى مقترح لتنمية الكفايات التدريبية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بالأردن، وبعد ذلك يتم التعرف على فاعلية البرنامج التدريبى المقترح فى تنمية الكفايات التدريبية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بالأردن[90].

ودراسة (محمد بن سعود بن سعد النفيعي، 2015) التي هدفت إلي تحديد المتطلبات الإدارية والفنية والمادية والبشرية اللازمة لتوطين التدريب في المدارس الثانوية نظام المقررات من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدينة مكة المكرمة، والكشف عن وجود فروق في تقدير هذه المتطلبات يعزي لبعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (340) فرداً بواقع (28) مديراً و(312) معلماً من العاملين بالمدارس الثانوية نظام المقررات بمدينة مكة المكرمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (45) عبارة موزعة علي أربعة محاور رئيسة هي: المتطلبات الإدارية، والفنية، والمادية، والبشرية، وقد توصلت الدراسة إلي أن تقدير الدراسة لمتطلبات توطين التدريب بالمدارس الثانوية نظام المقررات كان بدرجة عالية، وكان تقديرهم علي المتطلبات الإدارية، والفنية، والبشرية أيضاً بدرجة عالية، ما عدا المتطلبات المادية التي ظهرت بدرجة عالية جداً، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تقدير متطلبات توطين التدريب في المدارس الثانوية نظام المقررات تعزي لمتغيرات: العمل الحالي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، وقد أوصت الدراسة بأهمية وضع آلية لتوفير هذه المتطلبات بكل مدرسة، أو من خلال اشتراك مجموعات المدارس المتقاربة في توفير قاعة تدريب مجهزة وهيئة متخصصة للتدريب، والعمل علي الاستفادة من تقنيات الاتصال الإلكترونية الحديثة في التدريب عن بعد داخل المدرسة[91].

ودراسة (حميد بن صامل شاهر الصاعدي، 2015) التي هدفت إلي تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية المطورة بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة في مجالات (تخطيط التدريس وتنفيذه، وطرق التدريس، واستخدام التقنيات التعليمية، وتقويم التدريس)، وقد تكونت عينة الدراسة من (251) معلماً ومعلمة بواقع (136) معلماً و(115) معلمة للدراسات الاجتماعية المطورة بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (44) فقرة موزعة علي أربعة محاور في مجالات: تخطيط التدريس وتنفيذه، وطرق التدريس، واستخدام التقنيات التعليمية، وتقويم التدريس، وقد توصلت الدراسة إلي أن الاحتياجات التدريبية عالية في مجالات الدراسة وفي الدرجة الكلية، وجاءت احتياجات تخطيط التدريس وتنفيذه في الترتيب الأول، وتلاها احتياجات طرق التدريس، ثم تقويم التدريس، وأخيراً التقنيات التعليمية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد المشاركين في الدراسة في تقديراتهم لاحتياجاتهم التدريبية تعزي لمتغير جنس المستجيب لصالح المعلمات، كما تعزي لمتغير المؤهل العلمي في مجال طرق التدريس لصالح الحاصلين علي بكالوريوس، ولم توجد فروق في بقية المجالات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزي لمتغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، وقد أوصت الدراسة بأهمية تصميم برامج

تدريب لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في ضوء احتياجاتهم التدريبية الفعلية، وتوطين التدريب في المدارس بوصفه مدخلاً مهماً لتوفير الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في الوقت المناسب[92].

ودراسة (سلطان تركي ناحل الحربي، 2015) هدفت إلي معرفة مدي تلبية البرامج التدريبية التي تم تنفيذها لاحتياجات المتدربين، والتعرف علي درجة مناسبة موضوعات البرامج التدريبية للأهداف المخطط لها مسبقاً من وجهة نظر المعلمين والمديرين بإدارة البكرية في منطقة القصيم، كما هدفت للكشف عن الفروق الاحصائية في درجات مناسبة الدورات التدريبية الكلية ومجالاتها (تلبية البرامج التدريبية لاحتياجات المتدربين، مناسبة البرامج التدريبية للأهداف الموضوعة، مناسبة الأساليب ووسائل التدريب لتنفيذ البرامج، مكان التدريب والأجهزة المساعدة، الجدول الزمني، درجة كفاءة المدرب) والتي تعزي إلي متغيرات (الدورات التدريبية، المسمي الوظيفي، الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (384) معلماً ومديراً ووكيل مدرسة في منطقة القصيم التعليمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة إلي أن درجة مناسبة موضوعات البرامج التدريبية للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس والمعلمين بإدارة البكرية من وجهة نظرهم عالية، ولا يوجد فروق دالة احصائيا عند مستوي (0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة لدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة نحو درجة مناسبة البرامج التدريبية الموجهة إلي مديري المدارس ومعلمي التعليم العام بإدارة البكرية في منطقة القصيم التعليمية لاحتياجاتهم التدريبية عند جميع المجالات والأداة ككل تعزي لمتغير المسمي الوظيفي، ولمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق دالة احصائيا عند مستوي (0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة لدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة نحو درجة مناسبة البرامج التدريبية الموجهة إلي مديري المدارس ومعلمي التعليم العام بإدارة البكرية في منطقة القصيم التعليمية لاحتياجاتهم التدريبية عند جميع المجالات والأداة ككل وجاءت الفروق لصالح ممن خبرتهم أقل من خمس سنوات، وقد أوصت الدراسة بضرورة قيام إدارة التعليم بتنويع أساليبها التدريبية التي تقدمها للمعلمين والمدراء لديها حيث أنها تركز علي أسلوب المحاضرات والتدوير الوظيفي بدرجة كبيرة ولذلك لابد من إضافة أساليب المناقشة ودراسة الحالة واللجان والمؤتمرات إلي هذه الأساليب لما لها من أثر في تحسين مستويات الأداء لدي المعلمين، وعقد دورات تدريبية متنوعة وبصورة مستمرة للمعلمين والمدربين بحيث تواكب التطورات والتقدم في كافة التخصصات[93].

نلاحظ أن الكثير من البحوث والدراسات تناولت أهداف برامج التدريب أثناء الخدمة منها دراسة (فتح الباب عبد الحليم، 1997)[94]، ودراسة (فارعة محمد، 1999)[95] ، ودراسة (تيسير دكروري، 2001)[96]، ودراسة (محمد عطية خميس،2003)[97]، ودراسة (محمد بو حسين، 2004) [98] التي أكدت على أهمية صياغة الأهداف التدريبية بشكل جيد يمكن قياسه، وعلى ضرورة مراعاة وضوح الأهداف وإمكانية تحقيقها وملاءمتها للمتدربين.

التعقيب علي الدراسات السابقة:

1. تناولت معظم الدراسات ضرورة وأهمية تطوير استراتيجيات التدريس من خلال إعداد برامج تعزيز وتحسين الممارسات المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية (مني الغامدي،2003)، (رجاء عبد العال، 1997).
2. إن أغلب هذه الدراسات اهتمت بالتعرف علي مدي ملاءمة الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، والتوصل إلي أن هناك فجوة بين الإعداد النظري والتطبيقي في إعدادهم (سلطان الحربي، 2015)، (حميد الصاعدي، 2015).
3. إن بعض هذه الدراسات أكدت علي ضرورة استمرار توجيه الاهتمام بتدريب المعلمين وإعداد البرامج الملاءمة لهم لتنمية مهاراتهم أثناء الخدمة (محمد النفيعي، 2015)، (إبراهيم الصرايرة، 2011).
4. أكدت بعض الدراسات علي ضرورة وجود مقياس مهارات الممارسة المهنية (هانى عطيفى، 2010).
5. كما أكدت بعض الدراسات علي أهمية تطوير وتحسين المناهج الدراسية بما يتلاءم والعصر الحالي المتغير، مع ضرورة التكامل بين الجانب النظري والعملي التطبيقي للمقرر الدراسي (عبد الرحيم الحربي، 2009)، (شيماء خليل، 2010).

مواصفات يجب أن تتوفر في برامج التدريب حتى يتحقق للتدريب أهدافه التي وضع من أجلها وحددتها ليبو جردزينز[99] فيما يلي:

1. رغبة المتدرب في التغيير وهو المسئول عن نفسه بعد أن يعرف حاجته للتغيير.
2. اطلاع مشرفي مراكز مصادر التعلم على برامج التدريب أثناء الخدمة ومحتوياتها، وإمكانية المشاركة في إعدادها والتدريب فيها.
3. أن يكون برنامج التدريب متعلقًا باحتياجات المتدربين.
4. أن يكون هناك تحديد واتفاق على أهداف البرنامج.
5. أن يكون هناك اتفاق على النتائج المتوقعة من التدريب.
6. أن ينتهي المتدرب من التدريب بخطة تحدد الكيفية التي سوف يمارس المهارات والاتجاهات والنظريات التي تعلمها أثناء التدريب.
7. أن يمارس المتدرب ما تعلمه في التدريب تحت إشراف مدربيه.
8. أن يقدم المتدرب تقريرا عن برنامج التدريب بعد الانتهاء من التدريب.

أسس ومبادئ برامج التدريب أثناء الخدمة:

لا يتم التدريب بصورة عشوائية، ولكنه يتم على أسس ومبادئ يجب أن توضع في الاعتبار عند التخطيط لهذه البرامج التدريبية وتنفيذها كي تحقق أهدافها وتزيد من فاعليتها. وتقوم برامج التدريب أثناء الخدمة لأمناء

مراكز مصادر التعلم على عدة أسس ينبغي على من يقوم بإعداد البرامج مراعاتها، ويحدد كل من (رداح الخطيب، أحمد الخطيب،2001) [100]، و(حسن الطعاني،2002)[101] هذه الأسس على النحو التالي:

1. الاختيار الأمثل للمتدربين حسب مؤهلاتهم وقدراتهم حتى يحقق التدريب أهدافه المحددة مسبقًا.
2. أن يحقق البرنامج التطابق بين النظريات والممارسات العملية لتحقيق الأهداف بفاعلية عالية.
3. أن تكون أهداف برنامج التدريب واضحة ومحددة، ومصاغة بأسلوب السلوك المتوقع من المتدربين.
4. تلبية حاجات المتدربين المهنية، مع العمل الدائم على توجيه التدريب نحو الأعمال التي سيقومون بها.
5. الاختيار المناسب لمكان التدريب حتى يتم نجاح عمليه التدريب بأن يكون مجهزًا بالمستلزمات المطلوبة للتدريب.
6. أن يؤسس برنامج التدريب على إطار نظري حتى يكون أكثر فاعلية.
7. المرونة في البرنامج التدريبي بحيث تتعدد الاختيارات في كل مرحلة عملية التدريب.
8. الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات العلمية لتوظيف نتائجها في تطوير وتحسين برنامج التدريب.
9. استمرارية عملية التدريب لتحقيق الانسجام مع الاتجاهات العالمية المعاصرة القائمة على الاستمرارية طوال الحياة.
10. أن يعطي البرنامج التدريب الفرصة للمتدربين للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتدريبهم حتى يكون برنامج انعكاسًا للواقع ومتطلبات المجتمع.
11. استثمار معطيات تكنولوجيا التعليم في التدريب واستخدام استراتيجيات التدريس الحديث والوسائل المتعددة لتحقيق الأهداف.
12. البناء الهرمي المتدرج لبرنامج التدريب وفقا للمراحل المحددة.
13. تطبيق أساليب تقويم متطورة في برنامج التدريب للتأكد من تحقيق الأهداف.

معايير جودة التدريب:

لتحقيق تدريب فعال أثناء الخدمة في إطار المنظومة المتكاملة لأنشطة وفعاليات تنمية الموارد البشرية باستثمار باقة مترابطة من التقنيات الهادفة إلي إحداث التأثير المستهدف فإنه توجد مجموعة مهمة من عناصر جودة التدريب يجب أن تراعى في عملية التدريب أثناء الخدمة وهي كما يلي: [102]

- أهمية التكامل بين التدريب وبين باقي عمليات إدارة العملية التعليمية.
- تكامل عمليات التدريب في ذاتها، والنظر إلى التدريب باعتباره نظاما متكاملاً.
- اندماج أطراف عملية التدريب ليشكلوا فريق عمل متكاملاً متفاهمًا.
- انطلاق التدريب من نظره استراتيجية تربط بين أهداف وفعاليات التدريب وبين استراتيجيات العملية التعليمية وأهدافها.
- أهمية تطوير تقنيات التدريب لترتفع إلى مستوى التقنيات المعاصرة للمعلومات والاتصالات.

- أهمية استخدام التدريب بمثابة الحضانة لتفجير طاقات وإمكانات الفرد مع إتاحة الفرصة له لاستثمارها في الأداء وذلك من خلال التمكين.
- اعتبار أن الترابط هو التنمية الرئيسية للإدارة المعاصرة، وهو أيضا الشرط الرئيسي لفاعلية التدريب بما يتماشى والاتجاه الإداري المعاصر لتطبيق مفاهيم إدارة العمليات والتحول نحو نظم وأساليب التفكير المنظومي[103].

منظومة البرنامج التدريبي المُقترح لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

لكي تحقق برامج التدريب أهدافها، لابد من اتباع منهج أو نظام واضح محدد المعالم، وهذا ما يُسمى أحيانًا "منظومة التدريب"، وفيما يلي تصور لمنظومة التدريب في ضوء أهداف مراكز التدريب، وتتضمن هذه المنظومة المكونات التالية: [104]

أولاً: دراسة الواقع.

ثانيًا: تحديد المشكلات المرتبطة بالتدريب.

ثالثًا: تريب الأولويات.

رابعًا: صياغة الأهداف التدريبية.

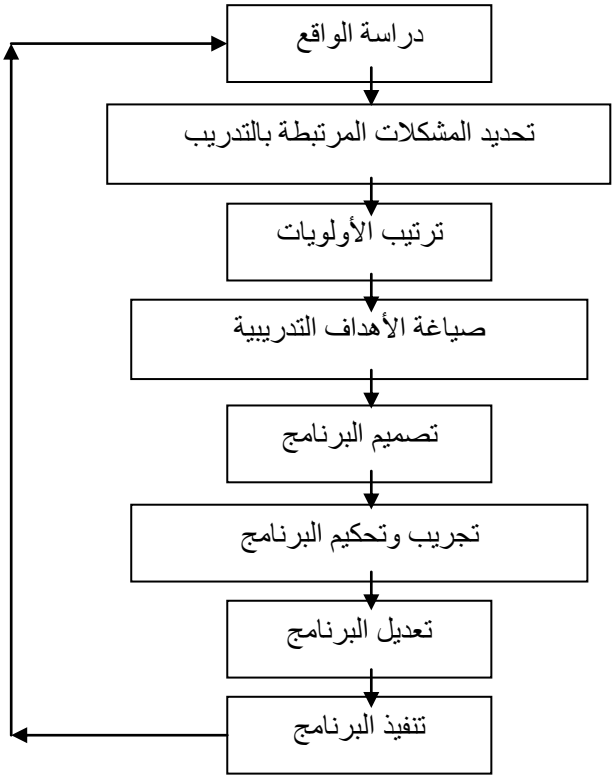
خامسًا: تصميم البرنامج التدريبي.

سادسًا: تجريب وتحكيم البرنامج.

سابعًا: تعديل البرنامج.

ثامنًا: تنفيذ البرنامج.

تاسعًا: تقويم البرنامج. [105]

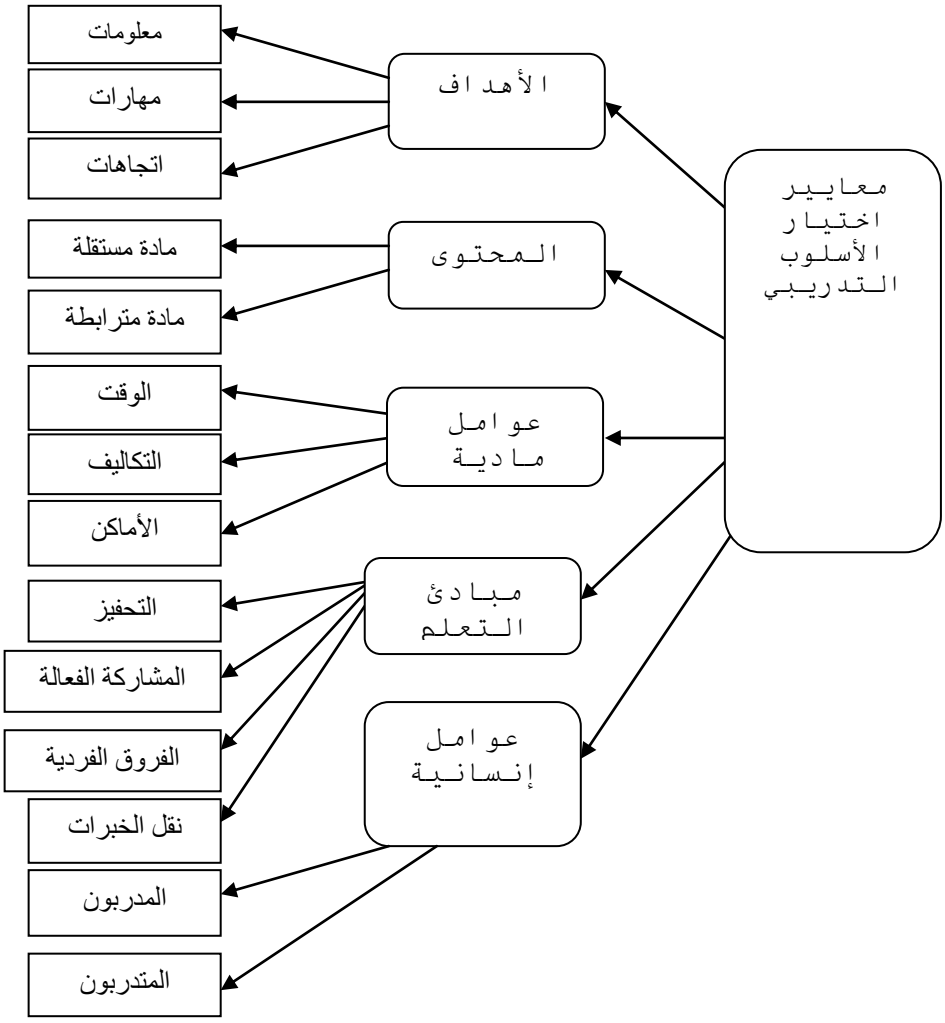


شكل (4) النموذج المقترح لتصميم البرنامج

المصدر: (حسن بن علي بن حسن شريف، 2007) [106]

وهناك مجموعة من العوامل المؤثرة في اختيار الأسلوب التدريبي، والشكل التالي يوضح تلك العوامل.

شكل(5) معايير اختيار الأسلوب التدريبي



المصدر: (حسن بن علي بن حسن شريف، 2007، 145) [106]

وهكذا يمكن القول أن برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تعني تنمية ورفع كفاءتهم المهنية وزيادة مقدرتهم على أداء عملهم في التدريس، وإكسابهم معارف واتجاهات ومهارات جديدة بصفة مستمرة وشاملة وفق خطة مرسومة وموضوعة ووفق أهداف ومعايير محددة.

نتائج البحث وتفسيرها:

تم حساب مربع ايتا (η^2) استخدام معادلة حجم التأثير: حيث إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدي الثقة التي نوليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط (رشدي منصور، 1997، ص 57) ويمكن حساب قيمة (η^2) بعد حساب قيمة "ت" عن طريق المعادلة الآتية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$$

استخدم الباحث المعادلات الإحصائية لحساب (ت) للمقارنة بين درجات معلمي المجموعة الضابطة ومعلمي المجموعة التجريبية فى كل من التطبيق القبلى والتطبيق البعدى، وحساب حجم الأثر بحساب مربع إيتا(*)(η^2)، والفاعلية (تأثير تطبيق البرنامج) حيث إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدي الثقة التي نوليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط، ويمكن حساب قيمة (η^2) بعد حساب قيمة "ت" عن طريق المعادلة الآتية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$$

كما استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (SPSS) علي الحاسب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لأهداف الدراسة وطبيعة المتغيرات، للتحقق من صحة فروض الدراسة، ثم مناقشتها وتفسيرها فى ضوء أسئلة الدراسة وفروضها.

أولاً الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة وهو (ما صورة البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط ؟)

تم ما يلي:

- الاطلاع علي الدراسات السابقة والمراجع والبحوث التى لها علاقة بمجال الدراسة الحالية للاستفادة منها فى إعداد الإطار النظرى، والمعالجة التجريبية للدراسة.
- تنظيم محتوى البرنامج فى صورة موديولات، وتحديد متطلبات عرض كل موديول وعرضه على مجموعة من المحكمين مع إجراء التعديلات فى ضوء اقتراحاتهم.
- إعداد سيناريو لكل موديول.
- تصميم برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التدريس بالاكتشاف– استراتيجية تآلف الأشتات–استراتيجية البنتاجرام) في تنمية مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية.
- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين في مجالي المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وإجراء التعديلات في ضوء اقتراحاتهم ثم تم تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية وإجراء التعديلات اللازمة.
- إعداد البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وهو (ما صورة البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية ؟)

(*) مربع إيتا = ($ت^2$ / $ت^2$ + درجة الحرية).

تم ما يلي:

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت تنمية مهارات المعلمين.
- عرض بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التدريس بالاكتشاف–استراتيجية تآلف الأشتات–استراتيجية البنتاجرام) في تنمية مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية.
- تطبيق اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي.
- بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى.
- إعادة تنظيم البرنامج بحيث يتضمن أنشطة لتنمية مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية.

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة وهو(ما صورة البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين مخرجات التعلم؟)

تم ما يلي:

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت تحسين مخرجات التعلم.
- تطبيق استبانة لاستطلاع رأي المعلمين المتدربين في البرنامج التدريبي المقترح.
- تطبيق استبانة لاستطلاع رأي الطلاب في المعلمين وتطور أدائهم بعد البرنامج.
- جمع البيانات وتحليلها.
- حساب النتائج ومعالجتها إحصائياً.

اختبار صحة فروض الدراسة:

سيتناول الباحث اختبار صحة الفروض بشيء من التفصيل كما يلي:

اختبار صحة الفرض الأول:

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة البحث (المجموعة الضابطة والتجريبية) في الاختبار التحصيلي القبلي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التدريس بالاكتشاف–استراتيجية تآلف الأشتات –استراتيجية البنتاجرام).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم ما يلي:

حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار قياس الجانب المعرفي لاستراتيجية التدريس بالاكتشاف، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار قياس الجانب المعرفي لاستراتيجية التدريس بالاكتشاف

المجموعة	البيانات الإحصائية						
	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة (ت) الجدولية 0.05	قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير (مربع إيتا) (d)
الضابطة	35	2.00	1.645	68	1.97	2.980	0.125
التجريبية	35	1.00	1.0142				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (2.980)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (1.97) عند مستوى ثقة (0.05) لدرجة حرية (68)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير ضعيف حيث أنه أقل من (0.2) ويساوي (0.125).

بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار قياس الجانب المعرفي استراتيجية تآلف الأشتات، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار قياس الجانب المعرفي استراتيجية تآلف الأشتات

المجموعة	البيانات الإحصائية						
	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة (ت) الجدولية 0.05	قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير (مربع إيتا) (d)
الضابطة	35	1.50	1.50	68	1.98	1.40	0.03
التجريبية	35	1.10	1.30				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (1.40)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (1.98) عند مستوى ثقة (0.05) لدرجة حرية (68)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير ضعيف حيث أنه أقل من (0.2) ويساوي (0.03).

بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار مهارة التقويم، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار قياس الجانب المعرفي استراتيجية البنتاجرام

المجموعة	البيانات الإحصائية						
	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة (ت) الجدولية 0.05	قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير (مربع إيتا) (d)
الضابطة	35	2.4	1.80	68	1.97	1.100	0.02
التجريبية	35	1.90	1.62				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (1.100)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (1.97) عند مستوى ثقة (0.05) لدرجة حرية (68)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير ضعيف حيث أنه أقل من (0.2)، ويساوي (0.02).

مما سبق وجد أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية وبالتالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي لاختبار (استراتيجية التدريس بالاكتشاف–استراتيجية تآلف الأشتات – استراتيجية البنتاجرام)، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول.

اختبار صحة الفرض الثاني:

بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للمجموع الكلي لاختبار القياس المعرفي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط ".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة فى التطبيق

القبلي للمجموع الكلي لاختبار القياس المعرفي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للمجموع الكلي في اختبار القياس المعرفي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط

المجموعة	البيانات الإحصائية						
	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة (ت) الجدولية 0.05	قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير (مربع إيتا) (d)
الضابطة	35	5.97	4.80	68	1.98	1.80	0.04
التجريبية	35	4.10	3.80				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (1.80)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (1.98) عند مستوى ثقة (0.05) لدرجة حرية (68)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير ضعيف جداً حيث أنه أقل بكثير من (0.2)، وهو يساوي (0.04).

مما سبق وجد أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية وبالتالي:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة ومعلمي المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي للمجموع الكلي في اختبار القياس المعرفي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني.

اختبار صحة الفرض الثالث:

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05,) بين متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التدريس بالاكتشاف–استراتيجية تآلف الأشتات –استراتيجية البنتاجرام) لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة في التطبيق

البعدي لصالح المجموعة التجريبية لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التدريس بالاكتشاف–استراتيجية تآلف الأشتات –استراتيجية البنتاجرام)"، تم حساب ما يلي:

بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار استراتيجية التدريس بالاكتشاف، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار استراتيجية التدريس بالاكتشاف

المجموعة	البيانات الإحصائية						
	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة (ت) الجدولية 0.05	قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير (مربع إيتا) (d)
الضابطة	35	10.00	7.16	68	1.98	5.60	0.30
التجريبية	35	22.90	11.40				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (5.60)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (1.98) عند مستوى ثقة (0.05) لدرجة حرية (68)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير متوسط حيث أنه يقع بين (0.2–0.8)، ويساوي (0.30).

بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استراتيجية التدريس بالاكتشاف، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استراتيجية تآلف الأشتات

المجموعة	البيانات الإحصائية						
	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة (ت)	حجم التأثير (مربع إيتا)

		(م)	(ع)	(df)	الجدولية	المحسوبة	(d)
					0.05		
الضابطة	35	12.70	7.53	68	1.99	5.36	0.3
التجريبية	35	26.85	13.65				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (5.36)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (1.99) عند مستوى ثقة (0.05) لدرجة حرية (68)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير متوسط حيث أنه يقع بين (0.2-0.8)، ويساوي (0.3).

بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استراتيجية تآلف الأشتات، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار استراتيجية البنتاجرام

المجموعة	البيانات الإحصائية							
	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة (ت) الجدولية	قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير (مربع إيتا) (d)
					0.05		
الضابطة	35	12.50	8.00	68	1.97	5.80	0.30
التجريبية	35	28.90	14.65				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (5.80) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (1.97) عند مستوى ثقة (0.05) لدرجة حرية (68)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير متوسط حيث أنه يقع بين (0.2-0.8)، ويساوي (0.30).

مما سبق وجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية وبالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي لاختبار استراتيجية كلٍ من (استراتيجية التدريس بالاكتشاف-استراتيجية تآلف الأشتات -استراتيجية البنتاجرام).

وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث.

اختبار صحة الفرض الرابع:

بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05,) بين متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمجموع الكلي لاختبار استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمجموع الكلي لاختبار استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط"، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمجموع الكلي لاختبار استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط

المجموعة	البيانات الإحصائية						
	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة (ت) الجدولية 0.05	قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير (مربع إيتا) (d)
الضابطة	35	35.50	22.30	68	1.98	5.70	0.33
التجريبية	35	78.50	38.70				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (5.70) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (1.98) عند مستوى ثقة (0.05) لدرجة حرية (68)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير متوسط، حيث أنه يقع بين (0.2-0.8)، ويساوي (0.33).

مما سبق وجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، وبالتالي:

- يوجد فرق دال إحصائياً لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمجموع الكلي لاختبار استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع.

اختبار صحة الفرض الخامس:

بالنسبة للفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05,) بين متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لبعض استراتيجيات لتعلم النشط"، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لبعض استراتيجيات لتعلم النشط

المجموعة	البيانات الإحصائية						
	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة (ت) الجدولية 0.05	قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير (مربع إيتا) (d)
الضابطة	35	22.45	5.45	68	1.97	6.00	0.35
التجريبية	35	31.85	7.45				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (6.00)، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (1.97) عند مستوى ثقة (0.05) عند درجة حرية (68)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير متوسط، حيث أنه يقع بين (0.2-0.8)، ويساوي (0.35).

مما سبق وجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية وبالتالي:

- يوجد فرق دال إحصائياً لصالح متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لبعض استراتيجيات لتعلم النشط، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الخامس.

ثالثاً: تحليل نتائج الدراسة:

1)تحليل نتائج اختبار بعض استراتيجيات التعلم النشط:

تم حساب متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في اختبار بعض استراتيجيات التعلم النشط القبلي، ومتوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في اختبار بعض استراتيجيات التعلم النشط البعدي، وكذلك النسبة المئوية لمتوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في اختبار بعض استراتيجيات التعلم النشط القبلي، والنسبة المئوية لمتوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في اختبار بعض استراتيجيات التعلم النشط البعدي، والجدول التالى يوضح ذلك:

النسب المئوية لمتوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية

في اختبار بعض استراتيجيات التعلم النشط القبلي والبعدي

الموضوع	البيانات الاحصائية	
	متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية	النسبة المئوية لمتوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية
درجات المعلمين في اختبار بعض استراتيجيات التعلم النشط القبلي.	24.50	%25
درجات المعلمين في اختبار بعض استراتيجيات التعلم النشط البعدي.	82.75	%83

يتضح من الجدول السابق أن نسبة تنمية مهارات استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط لدي معلمي الدراسات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج (83%) أعلي من نسبة تنمية مهارات استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط لديهم قبل تطبيق البرنامج المقترح (25%)، بمقدار (58%).

لقياس مدي فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات المعلمين وتحسين مخرجات التعلم لدي معلمي، استخدم الباحث معادلة (Blake) كما يلي:

$$\text{بلاك} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث أن:

ص = متوسط درجات الاختبار البعدي.

س = متوسط درجات الاختبار القبلي.

د = النهاية العظمي لدرجات الاختبار.

ووجدها تساوي (1.20)، وبما أن هذه القيمة تقع في المدي الذي حدده (Blake)، وهو (1–2)، إذاً فاعلية هذا البرنامج عالية بدرجة كبيرة.

2) تحليل نتائج بطاقة الملاحظة:

تم حساب متوسط درجات المعلمين في بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى القبلي، ومتوسط درجات المعلمين في بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى البعدي، وكذلك النسبة المئوية لمتوسط الدرجات في بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى القبلي والنسبة المئوية لمتوسط الدرجات في بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى البعدي، والجدول التالى يوضح ذلك:

النسب المئوية لمتوسط الدرجات في بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى القبلي والبعدي

الموضوع	البيانات الاحصائية	
	متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية	النسبة المئوية لمتوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية
درجات المعلمين في الاختبار المهارى القبلي	15.68	%16
درجات المعلمين في الاختبار المهارى البعدي	71.87	%72

- يتضح من الجدول السابق أن نسبة تنمية الجانب المهارى لدي معلمي الدراسات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج المقترح (72%) أعلي من نسبة تنمية الجانب المهارى لديهم قبل تطبيق البرنامج (16%)، بمقدار (56%).
- تم استخدام معادلة بلاك (Blake) لقياس مدي فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المهارى لدي المعلمين، ووجدت تساوي (1.25)، وبما أن هذه القيمة تقع في المدي الذي حدده (Blake)، وهو (1–2)، إذاً فاعلية هذا البرنامج عالية بدرجة كبيرة في تنمية الجانب المهارى لدي المعلمين.
- تم استطلاع رأي المعلمين المتدربين في البرنامج التدريبي المقترح بعد تطبيق البرنامج ووجدت النتائج فاعلية البرنامج من خلال وجهة نظر المعلمين.

- كما تم استطلاع رأي الطلاب في المعلمين في البرنامج التدريبي المقترح بعد تطبيق البرنامج واستخدام بعض الاستراتيجيات التي تم التدريب عليها في القاعة الدراسية، ووجدت النتائج فاعلية البرنامج من خلال وجهة نظر الطلاب في المعلمين وتطور أدائهم بعد البرنامج.

التوصيات:

على ضوء النتائج السابقة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. ضرورة تخطيط وإعداد البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية باستمرار.
2. ضرورة الاستمرار في تقديم البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية حيث تساعد على تنمية قدراتهم في تلك المراكز.
3. استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لإعداد البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
4. مراعاة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي في برامج تدريب لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن تقديم بعض الموضوعات التي تتطلب المزيد من الدراسة المستقبلية:

1. إجراء دراسة عن استخدام الاستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة لمعلمين مع مواد دراسية أخري.
2. إجراء دراسة مماثلة لتنمية قدرات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.

المراجع:

1. الجبور، محمد فالح مسلم(2009) تدريس التاريخ بطريقة تحليل النص، دار جليس الزمان، عمان، الأردن.

2. سعادة، يوسف جعفر (1985) الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

3. Svatopluk, P. (1988) In-service training of teacher - Issues and Trends Fifth All - European Conference of Educational Research Council of Europe, oct, London.

4. حسين، عبد الفتاح دياب، **إدارة الموارد البشرية**، القاهرة، 1997م.

5. Laird, Dugan, (1997) *Approaches to Training and Development*, 2nd. Ed., Wesley pub1. Company, Massachusetts, pp. 220-240 .

6. Sykes, G .(1996):"Reform as professional development ", Phi Dettakappa, Vol 77, No.7.

7. العزاب، عزة ياقوت (2004) تطوير برامج التنمية المهنية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

8. Crum, Patricia(2004). "Instructional methods and efficacy of teachers trained in differentiated instruction" ,Section 1060, Part0727106 pages; [Ed.D. dissertation].United States- Nebraska: University of Nebraska at Omaha; .

9. Kawe Dushyan Academic Achievement(2007):" Teaching Aptitude and the Personality Traits as the predictors of success in Elementary Teacher Training – A Study" [Ph.D. dissertation]. Milla Islamic University. DELHI .

10. صياد، أفراح محمد (٢٠٠٩) برنامج لتطوير التنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير الجودة الشاملة("رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

11. أبو سويرح، أحمد إسماعيل (2009) برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

12. آل كاسي، عبد الله بن علي (2009) الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

13. البرطي، مطهر على (2010) برنامج تدريبي لمعلم الأحياء في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

14. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٢) تجارب رائدة في مجال التعليم قبل الجامعي في مصر، قطاع الكتب، القاهرة، ص111.

15. اللقاني، أحمد حسين، والجمل، على أحمد (2002) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ص 122.

16. يوسف، ماهر اسماعيل، التدريس مبادئه ومهاراته (2008) ط2، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشد، ص 21.

17. الهاشمي، عبدالرحمن، والدليمي، طه (2008م) استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، ص 29.

18. بن الكثيري، راشد، والنصار، صالح بن عبدالعزيز (2005) المدخل للتدريس، الناشر الدولي للنشر والتوزيع، السعودية، ص 278.

19. صبري، ماهر (2002م) الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، ط1، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، ص 285.

20. الصيفي، عاطف (2008) المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار اسمه للنشر، الطبعة الأولى، عمان، ص 22.

21. حسن حسين زيتون (2001) رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ص 54.

22. Brighouse, T. and Woods, D. (2000) How to improve your school. Rutledge: London.

23. سعادة، أحمد جودت (2006م) التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الشروق.

24. سعادة، جودت أحمد، وآخرون (2006) التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.

25. Edward, K. (1994) The third curriculum student activities. National Association of Secondary School Principals. Reston: VA.

26. Gullen, Mairi Ann. (2000) Alternative curriculum programmers at key stage 4 (14 – to – 16 years old) evaluating outcomes in relation to inclusion". Paper presented at the British education research association conference, Cardiff University, pp 7 – 10 .

27. Maria Oliver-Hoyo and DeeDee Allen, (2004) "Effects of an Active Environment:Teaching Innovations atResearch I Institution," Journal of Chemical Education 81 (3), 441-448.

28. Richard Hake, (1998) "Interactive-engagement versus traditional methods: A six thousandstudent survey of mechanics test data for introductory physics courses," American Journal of Ph ysics 66 (1), 64-74.

29. Madden, D., Bureckman, J. and Littlejohn, K. (1997). A contrast of amount and type of activity in elementary school years between academically successful and unsuccessful youth. ERIC.ED, No 411067.

30. كمال عبد الحميد زيتون (2003) التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب، ط1.

31. حسين محمد حسنين (2006) التعلم النشط، دار مجدلاوي للنشر، عمان.

32. Bonwell, Charles C.; Eison, James A. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports. ED 336 049.

33. https://teachingcommons.stanford.edu/resources/learning-resources/promoting-active-learning.

34. Hammer, R. (2006). Teaching Critical Media Literacies: Theory, Praxis and Empowerment. In Interactions: UCLA Journal of Education and Information Studies, Vol. 2, Issue 1. Retrieved February 17, 2006 from,

35. http://repositories.cdlib.org/gseis/interactions/vol2/iss1/art7/.

36. Seiter, E. (2002) Television and new media audiences. New York: Oxford University Press.

37. Carol L. Colbeck, Alberto F. Cabrera, and Patrick T. Terenzini, (2001)Learning professional confidence: Linking teaching practices, students' self-perceptions, and gender," Review of Higher Education 2, 173-191.

38. Deb Alexander, Bradley A. Cohen, Steve Fitzgerald, Paul Honsey, Linda Jorn, John Knowles, PeterOber g, Jeremy Todd, J. D. Walker, and Aimee Whiteside, (2008)"Active Learning Classrooms Pilot Evaluation", University of Minnesota, Minneapolis, MN, pp. 6.

39. الحيلة، محمد محمود (2003) طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، ط3.

40. KORTHAGEN, F. A. J. (1998) Realistic teacher education aims, methods and outcomes. Paper presented at the joint meeting of EARLI-Sigs: 'Educating expert minds for the 21st century', Leiden, The Netherlands. Q9 K.

41. سلام، أحمد عطيه (2003) فاعلية استراتيجية قائمة علي الطرائق العلمية والاكتشاف الموجه في تنمية كل من التحصيل وعمليات العلم لدي تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساس في مادة العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

42. عبدالعزيز، عمرو سيد صالح (2006) تدريب المدربين، دار نشر الأهرام، القاهرة.

43. أحمد النجدي وآخرون (2003) طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولي، القاهرة.

44. عبدالعزيز، عمرو سيد صالح (2006) استراتيجية البنتاجرام، دار الأنجلو المصرية، القاهرة.

45. Margaret, B. (1988) Staff Training Alibra Zians Handbook, London, New Castel: AAL Publishing.

46. النوري، عبد الغني(1987) اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي في البلاد العربية، دار الثقافة، قطر، الدوحة.

47. عليان، عبدالمنعم (1991) أثر طريقتي تدريس الجغرافيا بالاكتشاف والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدي طلبة السابع، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، عمان.

48. عبدالله، عبدالرحمن صالح (1997) المرجع في تدريس علوم الشريعة، الجزء الثاني، ط1، دار الوراق، عمان.

49. الخزام، عوض مفلح (1998) أثر كل من طريقة الاكتشاف والمناقشة والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدي طلبة الصف العاشر، جامعة آل البيت، رسالة ماجستير، المفرق، الأردن.

50. الزغبي، إبراهيم أحمد سلامة (2003) الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدي طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

51. أسليم، ناصر محمود محمد (2003) أثر كل من طريقة الاكتشاف الموجه والاستقصاء والطريقة الإلقائية في تنمية التفكير الإبداعي لدي طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

52. عبد العزيز، عمرو سيد صالح (2016) فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية البنتاجرام لتنمية مهارات حل المشكلات بطرق إبداعية لدي الطلاب الموهوبين في ضوء نظرية تريز، الملتقي الثالث للمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، مواهب الأطفال بين الاكتشاف والاستثمار، جامعة الملك فيصل، الإحساء، السعودية.

53. فالوقى، محمد هاشم (1992) التدريب في أثناء العمل، دراسة لبعض جوانب مراكز التنمية المهنية طرابلس، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ص 49.

54. يونس، إبراهيم عبد الفتاح (1992) برنامج التدريب في الإدارة العاملة للوسائل التعليمية " دراسة تحليلية، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث مج 2، ك3، ص172.

55. يونس، إبراهيم عبد الفتاح (1993) مفهوم تكنولوجيا التعليم لدى بعض القيادات التدريبية، مجلة تكنولوجيا التعليم، مج 2، ك3، ص 167.

56. الفرجاني، عبد العظيم عبد السلام (1993) تكنولوجيا تطوير التعليم، دار العارف، القاهرة، ص177.

57. سعادة، يوسف جعفر (1993) التدريب أهميته والحاجة إليه، أنماطه، وتحديد احتياجاته، بناء برامجه والتقويم المناسب له، القاهرة، الدار الشرقية للطباعة والنشر، ص119.

58. فتح الباب عبد الحليم سيد (1994) تدريب المعلمين في مجال التقنيات التربوية ، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسة دراسات وبحوث، مج 4، ك 4، ص219.

59. الشافعي أحمد عبد الحميد (1999) بعض مشكلات الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ص 19.

60. سرحان، محمد عمر موسى (1999) فعالية استراتيجية مقترحات قائمة على مدخل الكفاية لتطوير برامج تدريب العاملين في مراكز مصادر التعليم في الأردن في ضوء حاجاتهم التدريبية، عمان، الأردن، ص 87 .

61. Hacan, R, G (1968). Management Training Aims and Methods, London The English Universities Press, p 20.

62. عبد الرازق، محسن لبيب (2002) فاعليه التدريب التربوي إثناء الخدمة من وجه نظر المتدربين: دراسة تقويمية لدوره مديري المدارس بمنطقه حائل بالمملكة العربية السعودية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كليه التربية، جامعه الأزهر، ع 107، ص 397.

63. العطاني، حسن أحمد (2002) التدريب، ومفهومه وفاعلية بناء البرامج التدريبية وتقويمها دار الشروق، عمان، ص 1.

64. أبو زيد، عادل حسين (2003) فعالية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية لتدريس مادة التكنولوجيا، المؤتمر السنوي إلحادي عشر، الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة، كلية التربية، جامعة حلوان، ص252.

65. عمر، أحمد أنور (1965) النمو المهني لأمناء المكتبات، وواجب الأفراد، وواجب الهيئات، عالم المكتبات، القاهرة، ص 7.

66. Beach Dale (1975). Personnel The Management of People at Work, New York, Macmillan, pp. 10 1- 104 .

67. صبيح، نبيل أحمد عامر (1981) دراسات في إعداد وتدريب المعلمين، الانجلو المصرية، القاهرة ص 9.

68. أحمد، سعد مرسي، وآخرون(1984) مشروع مسح الحاجات التدريبية الحالية والمواقف اللازمة لتنمية منطقة قناة السويس، لتقرير الأول من المشروع، ص 4.

69. بدوي، أحمد زكي (1984) معجم مصطلحات العلوم الإدارية، دار الكتاب المصري، القاهرة، ص 9.

70. الخطيب، كمال محمود (1989) تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستراتيجية التطوير، القاهرة، وزارة التربية والتعليم 1989، ص6.

71. مصطفي، نعمات احمد (1990) التعليم المستمر في المكتبات والمعلومات: مسئولية من؟ مؤتمر إعداد أخصائي المكتبات والوثائق والمعلومات في مصر بين الحاضر والمستقبل، جامعة القاهرة، كلية الآداب، ص 2.

72. الغدير، أمل إبراهيم (2001) البرامج التدريبية وأثرها في أداء المديرات والمساعدات بالمدارس المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض باستخدام نموذج تقويم الأداء الوظيفي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ص 12.

73. الدسوقي، محمد إبراهيم (2003) برنامج لمعالجة الاحتياجات التدريبية لمعلم المركز الثقافي المصري بطشقند في تكنولوجيا التعليم وقياس فعاليته، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، ص 3 .

74. Atchade, Motcho Prosper (1998) An Exploratory Study of the Impact of Teacher development on EFL Teacher Indiana University, *Dissertation Abstract International*, A59(9) .

75. عماد، عطية (1999) بعض المهام المقترحة للتوجيه الفني لتحقيق الحاجات غير التقليدية للمعلم، مجلة كلية التربية، 15 (1)، ص89–120.

76. Valarie L. Akerson (2009): " et al, Fostering a Community of Practice through a Professional Development Program to Improve Elementary Teachers, Views of Nature of Science and Teaching Practice", Journal of Research in Science Teaching, Vol. 46No. 10.

77. نور، طارق محمد محمود (2000) تنمية المهنية لمعلم التعليم الابتدائي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة"، مجلة كلية التربية ببورسعيد، عدد5، جامعة قناة السويس، القاهرة، يناير.

78. عبد القوي، ناصر عبد الرب (2012) فاعلية برنامج مقترح في التنمية المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية بالبحرين وأثره في مهارات التفكير لدى تلاميذهم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

79. الأكلبي، سعيد سعد (2012) فاعلية برنامج الكتروني للتنمية المهنية لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء حاجاته وأثره على التحصيل والمهارات والاتجاه نحو التنمية المهنية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

80. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2005) رؤية مستقبلية لتدريب المعلمين في ضوء المستويات القياسية العالمية، القاهرة، ص **13**.

81. Harrison R (1967). Training Designs For Intergroup, Human Relations Training News, Colla Bortion vol. 11 , p p 1 -3 .

82. مصطفي، نعمات (1990) التعليم المستمر في المكتبات والمعلومات مسئولية من؟، مؤتمر إعداد أخصائي المكتبات والوثائق والمعلومات في مصر بين الحاضر والمستقبل، جامعة القاهرة، كلية الآداب، ص2.

83. الغامدي، منى ناصر (2003) فاعلية البرامج التدريبية لرفع الأداء الوظيفي لمديرات المدارس ومساعداتها ودراسة تقويمية لبرامج الإدارة المدرسية بكلية التربية للبنات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ص 16.

84. عبد العال، رجاء محمد عبد الجليل (1997) دراسة تقويمية لبرامج تدريب معلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء مفهوم الكفايات، أطروحة دكتوراه، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس: جمهورية مصر العربية.

85. خميس، عبد الحميد خميس محمد (1999) تقويم برامج تدريب معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية اثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية، أطروحة ماجستير، جامعة الاسكندرية، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس: جمهورية مصر العربية.

86. الحربي، عبد الرحيم نويجع جابر المورعي (2009) فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلابهم، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القري، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس: المملكة العربية السعودية.

87. عطيفى، هانى كامل جمال (2010) فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمى الدراسات الإجتماعية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء المعايير القومية، أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس: جمهورية مصر العربية.

88. خليل، شيماء محمد ربيع حافظ (2010) واقع برامج التنمية المهنية عن بعد لمعلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، أطروحة ماجستير، جامعة المنيا، كلية التربية، قسم أصول تربية: جمهورية مصر العربية.

89. اسماعيل، انتصار فاروق محمد (2011) أثر استخدام الموديولات في تدريب معلمي التاريخ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي على صياغة الأهداف السلوكية وتوظيفها، أطروحة ماجستير، جامعة الفيوم، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جمهورية مصر العربية.

90. الصرايرة، إبراهيم حامد حمود (2011) فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتنمية كفايات معلمى الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بالأردن وأثره فى أداء طلابهم، أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس: جمهورية مصر العربية.

91. النفيعي، محمد بن سعود بن سعد (2015) متطلبات توطين التدريب في مدارس التعليم الثانوي (نظام المقررات) من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدينة مكة المكرمة، أطروحة ماجستير، جامعة أم القري، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط: المملكة العربية السعودية.

92. الصاعدي، حميد بن صامل شاهر (2015) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة، أطروحة ماجستير، جامعة أم القري، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس: المملكة العربية السعودية.

93. الحربي، سلطان تركي ناحل (2015) دراسة تقويمية للبرامج التدريبية المنفذة لمديرى ومعلمي مدارس التعليم العام بالقصيم، أطروحة ماجستير، جامعة أم القري، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط: المملكة العربية السعودية.

94. عبد الحليم، فتح الباب (1997) إعداد المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث، القاهرة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج 7، ك 1.

95. محمد، فارعة حسن (1999) برامج تدريب معلم المواد الاجتماعية في أثناء الخدمة "دراسة تقويمية"، دراسات وبحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم، القاهرة، عالم الكتب.

96. دكرورى، تيسير شلقانى ذكى (2001) تدريب المعلمين على مهارات استخدام المواد الفيلمية الثابتة والشفافيات بأسلوب التدريب المصغر، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ص 34.

97. خميس، محمد عطية (2003) تطوير تكنولوجيا التعليم، دار قباء، القاهرة، ص434.

98. بو حسين، محمد كمال محمود(2004) برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم الزراعية بالمدارس الثانوية الزراعية، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة المنوفية,.

99. Anne , Lipow Gradzins. Why Training Doesn't Stick: Who Is To Blame , Library Trends , Vol. 38 No. 198 , p71

100. الخطيب، رادح، والخطيب، أحمد (2001) التدريب، مؤسسه حمادة للدراسات الإعدادية والنشر والتوزيع، اربد، الأردن، ص27.

101. العطاني، حسن أحمد (2002) التدريب، ومفهومه وفاعلية بناء البرامج التدريبية وتقويمها دار الشروق، عمان، ص 22.

102. المالكي، حورية (2006) التدريب التربوي وتنميه الموارد البشرية، الدوحة، علي الموقع:

.(http: //www.moe.edu.ga)

103. السلمي، علي (2001) التدريب في إطار المنظومة الشاملة لتنمية الموارد البشرية، المركز العربي للتدريب لدول الخليج، الدوحة – قطر.

104. دليل الوحدات التدريبية بالمدارس (2003) إعداد نخبة من الخبراء، وحدة التخطيط والمتابعة، برنامج تحسين التعليم، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ص ص 33– 70.

105. جاستفسون، كنت، وبرانش، روبرت (2003) ترجمة بدر عبد الله الصالح: استعراض نماذج التطوير التعليمي، الرياض، مكتبة الملك فهد، ط 2، ص ص 39 – 53.

106. شريف، حسن بن علي بن حسن (2007) برنامج تدريبي مقترح لتنمية قدرات أمناء مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية باستخدام مدخل النظم، كلية التربية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة حلوان.

بسم الله الرحمن الرحيم

بحث بعنوان

الدورات التدريبية وأثرها في اعداد المعلم أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

اعداد:

د. سامره المومني

مقدم لمؤتمر

اعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا

البريد الالكتروني

Hamssah_2009@yahoo.com

رقم الهاتف النقال

(0962) 776436988

الدورات التدريبية وأثرها في إعداد المعلم أثناء الخدمة من وجهة نطر المعلمين أنفسهم

Training Courses and Its Impact in-Service Teacher Preparation from Teachers View Point

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الدورات التدريبية وأثرها في إعداد المعلم أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج النوعي من خلال إعداد آداة المقابلة والتي تكونت من خمسة أسئلة رئيسية. تكونت عينة المشاركين من (13) معلما ومعلمة في محافظة المفرق، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: إن الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون والمعلمات أثناء الخدمة لها أثر كبير في تطوير الآداء التدريسي لديهم، بالإضافة أنها تساعد في تطوير الآداء التدريسي لدى المعلمين والمعلمات من خلال : مواكبة التكنولوجيا في تطوير الأداء التدريسي أثناء الخدمة، الإلمام بالنواحي الثقافية والقدرة على استخدام مناهج البحث، اكتساب مهارات مفيدة لتنمية الآداء في مختلف نواحي التدريس، التعرف إلى أساليب جديدة ومطورة وذوات أخرى والإستفادة داخل الغرفة الصفية، وتساعد الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمين أثناء الخدمة على تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية، وتساعدهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة ومهارة التفكير الناقد البناء، وتساعد على التخطيط اليومي والتقويم المستمر للدروس، وتساعدهم في اكتساب مهارات التعليم الإلكتروني، ومهارة التعامل والإتصال مع الطلبة والزملاء والمواقف التعليمية.

المقدمة

لقد أدرك القائمون على النظام التربوي في العالم ومنذ وقت مبكر أهمية دور المعلم، فحرصوا على توفير جميع الإمكانات اللازمة لإعداده وتأهيليه تربويا ومهنيا ومسلكيا، ذلك أن مهنة التعليم لم تعد تقوم على الفطرة والموهبة والممارسة فقط، بل لا بد من إتقان الأصول والقواعد والأساليب الفنية القائمة على أسس علمية مستمدة من الأطر والنظريات التربوية والنتفسية، إلى جانب التدريب والتأهيل قبل الخدمة وأثنائها (زقوت،1997).

يعتبر إعداد المعلم وتنميته مهنيًا من أساسيات تحسين التعليم ، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي ، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية للمعلم سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية ، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي **(الناقة، أبو ورد، 2009).**

يونيو 2009 م.

جاء عند أبو الروس (2001) أن المعلم بحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة أكثر بكثير مما يحتاجه من اعداد قبلها، وذلك لأن الإعداد ماقبل الخدمة ماهو إلا مقدمة لسلسة من الفعاليات والأنشطة النمائية التي لا بد منها أن تستمر مع المعلم مادام في الخدمة ومادام هناك معارف وعلوم وتقنيات حديثة.

ويوضح المطرودي(2002) بأن نوعية المعلمين ومستويات تأهيلهم تعتمد إلى حد كبير على برامج إعدادهم ، فنجاح المعلم في مهنته وعمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوعية ومحتوى ما يقدم له من برامج أثناء مرحلة إعداده وقبل إنخراطه في مهنة التعليم.

وجاء عند الكندري(2002) أن التدريب أثناء الخدمة لا ينظر إليه بوصفه أسلوبا لمعالجة اوجه الضعف أو القصور في الإعداد في الاعداد قبل الخدمة وإنما ينظر اليه على أنه جزء من من التربية المستمرة للمعلم طيلة ممارسته للمهنة، يتم من خلاله تجديد معارف المعلمين وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية بهدف تحسين فاعلية العملية التعليمية.

وأكد رفاع (2004) إن المعلم يواجه تحديا للمحافظة على مستوى متجدد دائما لمعلوماته وطرق وأساليب التدريس والاستفادة من المكتشفات الحديثة في تدريسه، ولمواجهة هذا التحدي فإن على المعلم أن يكونفي مرحلة تدريب مستمر خلال حياته المهنية بما يسهم في تطوير آدائه ومن ثم تطوير العملية التعليمية ككل.

مشكلة الدراسة

التعليم مهنة، وعادة ما تتطلب كل مهنة قدرا من القدرات والمهارات التي لا تتحقق إلا من خلال إعداد وتدريب مهني خاص وموجه نحو تنمية تلك المهارت(قنديل، 2000)، وللدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة دورا وأثرا في آدائهم التدريسي ومدى اكتسابهم للمهارات المعرفية الحركية والجسدية والثقافية والحاسوبية المختلفة، وتطوير مهاراتم القياديو الحاسوبية و ولمعرفة هذا حجم الدور والأثر جاءت هذه الدراسة

أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال تناولها لموضوع هام في اعداد المعلم وهو الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة وعلاقتها بتطوير أدائهم التدريسي، وتطوير مهاراتهم الأكاديمية والمهنية، ومعرفة الوسائل والمهارات المناسبة لتنيمة المهارات النفسية والجسمية والحركية، ودور الدورات التدريبية في تنمية المهارات القيادية والحاسوبية لديهم ومدى تشجيعها لهم في ضرورة تقبل الرأي والرأي الأخر والإطلاع على ثقافات الشعوب الأخرى

أسئلة الدر اسة

1- هل هناك أثرا للدورات التدريبية التي يتلقها المعلمون أثناء الخدمة في تطوير الأداء التدريسي لديهم؟
2- كيف تساهم الدورات الدريبية التي يتلقاها المعلمون في تطوير مهاراتهم الأكاديمية والمهنية؟
3- هل تركز الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون على التعليم التقليدي؟
4- هل تركز الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة على المهارات الحاسوبية والمهارات القيادية؟

هل تشجع الدورات التدريبية التي يتلقها المعلمون أثناء الخدمة على التعلم الذاتي وتقبل الرأي والإطلاع على ثقافات الشعوب الأخرى. وللإجابة على أسئلة الدراسة تم اعداد أداة المقابلة والتي تم صياغة أسئلتها بناء على أسئلة الدراسة وهي أسئلة المقابلة في ما يأتي:

1- هل تعتقد بان هناك أثرا للدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة في تطوير الأداءالتدريسي لديك ؟ وكيف تساعد هدة للدورات التدريبية في تطوير الأداء التدريسي لديك ؟

2- هل تساهم الدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة في تطوير مهاراتك الأكاديمية والمهنية؟ اذا كنت تعتقد انها تساهم ما نوعية هذه المهارات الأكاديمية والمهنية التي تتلقاها؟

3- هل تركز الدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة على التعليم التقليدي من خلال التركيزعلى تنمية قدرات المعلم العقلية والمعرفية على حساب تنمية المهارات النفسية والجسمية والحركية والفنية والثقافية؟ واذا كانت كذلك ماهي الوسائل المناسبة لتنمية تلك المهارات ؟

4- هل تركز الدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة على تنمية مهاراتك القيادية ومهاراتك الحاسوبية؟ اذا كانت اجابتك بنعم وضح كيف تساهم هذه المهارات في اداك المهني؟ اما اذا كانت اجابتك ب لا ما نوعية المهارات القيادية الحاسوبية المطلوبة من وجهة نظرك ؟

5- هل تعتقد ان الدورات التدريبية تشجعك على التعلم الذاتي والتعاوني وتقبل الرأي والرأي الآخر والاطلاع على ثقافات الشعوب؟ اذاكانت تشجع وضح أكثر؟

أهداف الدراسة

- التعرف على أثر الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة على آدائهم التدريسي
- التعرف على مساهمة الدورات التدريبية في تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية لدى المعلمين
- التركيز على تنمية المهارت الجسمية والنفسية والحركية عند المعليمن أثناء انعقاد الدورات التدريبية أثناء الخدمة إلى جانب تنمية قدراتهم العقلية والمعرفية.
- التركيز على تنمية المهارات الحاسوبية والقيادية لدى المعلمين، وتشجيعهم على تقبل الرأي والرأي الآخر ولإطلاع على ثقافات الشعوب.

التعريفات الإجرائية

اشتملت هذه الدراسة على التعريفات الإجرائية الأتية

الدورات التدريبية

اعداد المعلم أثناء الخدمة

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة لى المحددات الأتية

- المعلمون والمعلمات في محافظة المفرق للعام الدراسي 2016/2015.
- آداة واحدة في البحث وهي آداة (المقابلة).

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم تدريب المعلمين في أثناء الخدمة In- Service Teachers Training

"هو مجموة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية، وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية، وتهدف إلى تقدم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارات الوجدانية للازمة للمعلم لرفع مستواه اللمي والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية"
راشد،2002، ص 177

التدريب أثناء الخدمة هو برنامج مخطط يتكون من فرص تعلم تقدم لأعضاء هيئة التدريسية في المؤسسة التعليمية بغرض تحسين آدائه أثناء ممارسة المهنة (Dennis,1999).

Dennis, D (1999). Reading Better and Faster

عرفه هندرسون (Handerson,1988) بأنه برنامج تنمية المعلم بحيث يشتمل هذا البرنامج على أي شيء يحدث للمعلم من أول يوم يلتحق فيه للمهنة إلى اليوم الذي يتقاعد فيه منها، بحيث يسهم ذلك في وبصورة مباشرة أوغير مباشرة التي يؤدي فيها المعلم واجباته المهنية.

ويعرف بركات (2005) التدريب أثناء الخدمة : نلك البرامج الدورية المنتظمة التي تكون على شكل دورات وورش عمل ينضم إليها المعلم بتخطيط مسبق، ويشرف عليها مجموعة من المشرفين التربويين والمختصين في مجالات تربوية وتعليمية مختلفة، مما يسهم ذلك في رفع مستوى أداء المعلمين بصورة مستمرة ماداموا ملتحقين بمهنة التدريس.

ينقسم الإعداد إلى قسمين:قنديل (2000)

الإعداد قبل الخدمة: وهو الإعداد في مؤسسات متخصصة لإعداد المعلم، كمعاهد المعلمين، أو كليات التربية، أو الكليات المتوسطة للمعلمين، أو غيرها من المراكز التي تأخذ مسميات مختلفة، بشرط أن يكون المعلم فيها لم يلتحق بعد بالخدمة.

الإعداد أثناء الخدمة يتم هذا الإعداد في إحدى المؤسسات المتخصصة في إعداد المعلم، كما قد يتم في غيرها من المؤسسات التعليمية أو التدريبيبو أو غير ذلك، بهدف تنمية معارف ومهارات واتجاهات المعلم العامل فعلا في النظام التعليمي

مبادئ وأهداف برامج اعاد المعلمين

إن البرنامج الجيد لإعداد المعلمين لا بد أن يقوم على المبادئ التالية صالح(1975):

1- وضوح الأهداف: يجب ان تكون الأهداف واضحة ومحددة، ويفضل أن تصاغ تلك الأهداف صيغا سلوكية
2- يأخذ بعين الإعتبار حاجيات الطالب ومستوى تحصيله عند القبول في المعهد أو الكلية وقدرته على التعليم.
3- أن يكون البرنامج متوازنا، أي لا يكز على المادة الأكاديمية وحسب بل يشتمل على مواد أكاديمية ومسلكية.
4- يجب أن يقدم البرنامج للطلاب في مراحله الأولى الجوانب العملية المتصلة بمهنة التعليم ويبتعد عن الدراسات التربوية النظريةالتي لا تمت للواقع بصلة.
5- أن يكون البرنامج متطور يواكب أحدث النظر يات التربوية الحديثة والتطور العلمي.
6- أن يؤكد على على القيم الأخلاقية.
7- أن يشتمل على وسائل للتقويم بإعتبار أن التقويم جزء لا يتجزأ من ذلك البرنامج.

تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الأردن

بدأت وزارة التربية والتعليم تهتم بتدريب المعلمين أثناء الخدمة منذ عام 1955 فقد استحدثت الوزارة قسم التدريب التربوي الذي يتبع حاليا مديرية التأهيل التربوي والمهمة الأساسية لهذا القسم هي إتاحة الفرصة أمام العاملين في جهاز التربية والتعليم كي يحققوا مزيدا من النمو المهني وذلك عن طريق دورات تدريبية داخل الأردن أوإشراكهم في دورات تعقد في الخارج (صالح ،1975).

التدريب التربوي في الأردن يهدف إلى :

1- تغيير سلوك المعلمين وتنمية مهاراتهم ومعارفهم وإتجاهاتهم

2- إطلاعهم على التغيرات التي تطرأ في شتى ميادين المعرفة.

3- تعريفهم بأحدث النظريات والأساليب التربوية كي يحسنوا من قدرتهم على الإنتاج. صالح التدريب أثناء الخدمة مفيد للمعلمين القدامى والجددعلى السواء، فالمعلمون القدامى يجددون معلوماتهم، وأما المعلمون الجدد فإنهم يتعرفون على واقع المهنة التي انخرطوا فيها حديثا، كما تتاح لهم الفرصة لإكمال النقص في إعدادهم السابق وخاصة إذا كانوا ممن انخرطوا في مهنة التعليم قبل أن يعدو إعدادا كافيا (صالح،1975).

"الهدف العام أو الغاية من التدريب هو رفع وتحسين وتجديد كفايات المعلم، بحيث نضمن لهذا المعلم مواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق ذات اعلاقة بمحتوبو ومضمون المهنة، وتأهيله ليكون في موقف سباق متسارع فيتأثر ويؤثر، ويأخذ ويعطي، ويطبق الاستحداثات ويستحدث، ويلم بنتائج البحوث، ويجري البحوث الملائمة." راشد،2002، ص 180

ومن أهداف التدريب أثناء الخدمة أيضا:

1- وقوف المعلمين على الحديث من طرق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيق تلك الطرق وهذه الوسائل بالفعل في مدارسنا.
2- وقوف المعلمين أيضا على الجديد من وسائل التقويم والأساليب الحديثة في الإختبارات والإمتحانات: الشفهية منها والتحريرية وكيفية استخدام بطاقة الملاحظة الاستبانات.
3- تنمية المعلمين في كافى الجوانب: أكاديميا، ومهنيا، وشخصيا، وثقافيا.
4- تنمية الجوانب الإبداعية لدى المعلمين وتحفيزهم على أن يشمل تدريسهم لبعض تلك الجوانب الابداعية.
5- ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي والعالمي، وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحلية ومهارات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط.

ينبغي أن تظل الجسور مفتوحة بين المعلم ومؤسسات إعداده (أي كليات التربية وإعداد المعلمين) ومراكز التدريب أثناء الخدمة ، وأجهزة البحوث، ومراكز التجريب، والتقنيات الجديدة المعنية، فالتحرك الحر من إلى كليات التربية وإعداد المعلمين وتزاوج الخبرات المكتسبة في مجال الإعداد والتدريب، يكفل نمو المعلم في المهنة ويشحذ قابليته على الإبداع والإستحداث.

الإتجاهات العالمية في مجال إعداد تدريب المعلمين في أثناء الخدمة

1- تفريد برنامج تدريب المعلم أثناء الخدمة: وهذا يعني ألا يكون برنامج التدريب لمجموعة من المعلمين المتدربين، بل يتدرب كل معلم بمفرده، بحسب استعداداته وقدراته ومهاراته ويعمل هذا التفريد على سد الحاجات الفردية لكل معلم متدرب.

2- مراكز الممعلمين:

وهي عبارة عن مركز يغذي المعلمين بالمعلومات الجديدة حول: المناهج والكتب والوسائل التعليمية وأساليب التدريس، وأساليب التقويم. (راشد،2002)

1- التدفق المعرفي الهائل في الكم والكيف.
2- حرية التعبير عن الأاء والأفكار والمعتقدات
3- الإنفتاح العالمي للثقافات والحضارات.
4- سيادة القيم المادية على حساب القيم الروحية.
5- سرعة نقل المعلومات والحصول عليها.

تشير الجمعية السعودية للعلوم التربوبة والنفسية (2006) إلى إتجاهات أساسية لإعداد المعلم وهي:

1- الإتجاه التقليدي في إعداد المعلم ويهدف إلى إعداد المعلم المعرفي.
2- إتجاه مفهوم الكفايات ويقوم على طريقة تحليل النظم في تنمية المعلم في مجال المعرفة والاتجاهات والمهارات التي تضمن جودة عملية التعلم.

الإتجاهات المطلوبة التي ينبغي اعتمادها في برامج إعدد المعلمين هي:

1- اعتماد التعلم التعاوني لمواجهة ثورة المعلومات والتدفق المعرفي.
2- اعتماد التدريب المتواصل فلسفة للإعداد المهني المتكامل.
3- اعتماد الجودة والتميز في برامج اعداد المعلمين.
4- الأخذ بمفهوم العولمة شكلا ومضمونا، وضمين مقوماتها كأهمية السلوك في التامل مع الأخرين والتعاون الفردي والجماعي وتقبل الخر واحترام ثقافات الشعوب.
5- تضمين برامج اعداد المعلم مناهج وأنشطة تعليمية تنمي التفكير العلمي والابداعي.
6- احتواء برامج اعاد المعلم على مواد خاصة بمتطلبات العولمة كاللغة الانجليزية والحاسب الألي والمهارات القيادية.

7- الإطلاع على المؤثرات الاجتماعية والثقافية المؤثرة على الطلاب ودراستها ومعرفة سبل التعامل معها. الفقيه، القرني،وبارشيد،

معايير اختيار المعلم

يمكن تقسيم معايير اختيار المعلمين إلى المجموعات التالية: أبو بكر، 2010

- معايير السمات الشخصية:
- أن يكون متزنًا انفعاليًا.
- أن يكون سليم الحواس.
- أن يكون خاليًا من عيوب النطق.
- معايير المتطلبات المهنية:
- أن يكون لديه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.
- أن يمتلك مهارات الاتصال والحوار.
- أن يبدي مهارة في حل المشكلات.
- أن يبدي مهارة القيادة.
- معايير المتطلبات العلمية والثقافية:

- أن يكون إلمامه جيدًا بتخصصه وأساليب تعليمه.
- أن يكون واسع الاطلاع ولديه ثقافة متنوعة.
- معايير المتطلبات الأخلاقية:
- أن يكون موضوعيًا في أحكامه.
- أن يكون قادرًا على تقبل النقد وتقبل أخطاء الآخرين.

يعتبر الإعداد الأكاديمي العلمي محور عملية الإعداد، وإن أي خلل أو ضعف في هذا الجانب سيؤثر على قدرات المعلم المهنية، ومن السمات الأساسية للمعلم الناجح أن يكون ملمًا بمادة تخصصه التي يدرسها، ومسؤولاً عن الإسهام في نقل الخبرة والمعرفة، وتطور أساليب النقل المعرفي، مما يؤدي إلى إيجاد أفراد قادرين على التكيف بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وملاحقة كل جديد يطرأ نتيجة التفجر المعرفي الهائل والتغير السريع التكنولوجي (حميدوش، 1999).

أسئلة المقابلة

6- هل تعتقد بان هناك أثرا للدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة في تطوير الأداءالتدريسي لديك ؟ وكيف تساعد هدة للدورات التدريبية في تطوير الأداء التدريسي لديك ؟

7- هل تساهم الدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة في تطوير مهاراتك الأكاديمية والمهنية؟اذا كنت تعتقد انها تساهم ما نوعية هذه المهارات الأكاديمية والمهنية التي تتلقاها؟

8- هل تركز الدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة على التعليم التقليدي من خلال التركيزعلى تنمية قدرات المعلم العقلية والمعرفية على حساب تنمية المهارات النفسية والجسمية والحركية والفنية والثقافية؟ واذا كانت كذلك ماهي الوسائل المناسبة لتنمية تلك المهارات ؟

9- هل تركز الدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة على تنمية مهاراتك القيادية ومهاراتك الحاسوبية؟ اذا كانت اجابتك بنعم وضح كيف تساهم هذه المهارات في اداك المهني؟ اما اذا كانت اجابتك ب لا ما نوعية المهارات القيادية الحاسوبية المطلوبة من وجهة نظرك ؟

10- هل تعتقد ان الدورات التدريبية تشجعك على التعلم الذاتي والتعاوني وتقبل الرأي الآخر والاطلاع على ثقافات الشعوب؟ اذاكانت تشجع وضح أكثر؟

الدراسات السابقة

قام آندرسون (Andersson, 2000) بدارسة هدفت إلى معرفة تأثير مشاركة المعلمين في الدورات التدريبية أثناء الخدمة على آدائهم التدريسي، وتكونت عينة الدراسة من (85) معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات في المرحلة الإبتدائية، وقد أسفرت النتائج أن (90) بالمئة من المعلمين أصبحوا أكثر فاعلية في أدائهم التدريسي، كما أصبحوا أكثر اهتماما واساخداما للطرق التدريس والأنشطة التطبيقية التي تدربوا عليها.

أجرى رودولف (Rudolph,2002) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات المعلمين وكفاءتهم وفعاليتهم المهنية تكونت عينة الدراسة من (35) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها: توجد فروق فردية جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى إلى برامج التدريب

أثناء الخدمة لمصلحة المعلمين الذين التحقو بدورات تدريبية أكثر من غيرهم، كما أشارت إلى التأثير الإيجابي لهذه الدورات التدريبية في فعالية المعلمين التدريسية.

أجرى بركات (2005) دراسة هدفت لمعرفة تأثير الدورات التدريبية التأهلية التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس واتجاهاته نحو المهنة، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث بطريقة عشوائية الطبقية عينة مكونة من (347) معلما ومعلمة، منهم (185) معلما و(162) من المدارس الحكومية في فلسطين، واستخدم لهذا الغرض آداتين هما: قائمة الكفايات التدريسية، ومقياس الإتجاه نحو مهنة التدريس، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير جوهري لإلتحاق المعلمين في الدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعيلم أثناء الخدمة في مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية، ووجود أثر جوهري لهذه الدورات التدريبية في مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفاات.

فاعلية الدورات التدريبية والتأهلية على الحاسب الألي لتطوير أداء معلمي مرحلة التعليم المتوسط في الجماهيرية الليبية

أجري الطبيب ( ) دراسة هدفت هذه الدراسة على التعرف على فاعلية الدورات التدريبية والتأهلية على الحاسب الألي لتطوير أداء معلمي مرحلة التعليم المتوسط في الجماهيرية الليبية

حيث تكونت عينة الدراسة من (150 معلماتم اختيارهم عشوائيا من المعلمين الذين يقومون بالتدريس الفعلي للحاسب الألي وتم تصمم المقياس لقياس فاعلية من تصميم الباحث وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:يرى المعلمون أن الدورات التدريبية على تقنيات الحاسب الألي تسهم في وبشكل فعال في تطويرآداء المعلمين، حيث كانت اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسب الألي بعد تلقيهم الدورات ايجابية، وأوصت الدراسة بالعمل على نشر الوعي بأهمية التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم وتوفير المعامل واستمرار الدورات التدريبية على التقنيات الحديثة

الطبيب/ مصطفى عبد العظيم المؤتمر العلمي الأول لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية

قام كل من حماد والبهباني (2011) دراسة هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اتجاهات اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظات غزة وفقا لعدد من المحاور البرامج التدريبية مدربي البرامج البيئة التدريبية وقت تنفيذ البراج التدريبية ومعرفة أثر المتغيرات التاليةى الجنس المرحلة التعليمية المؤهل العلمي سنوات الخدمة وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وكذلك بناء استبانة مكونة من 46 فقرة موزعة على أربع مجالات وتوصلت نتائج الدراسة الى كانت اتجهات المعلمين نحو الدورات التدريبية المقدم لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة إيجابية نحو محوري (محتوى البرامج التدريبية والبيئة التدريبية) واتجاهات محايدة نحو محوري البيئة التدريبية ووقت تنفيذ البرامج التدريبية والمجموع الكلي للمحاور الأربعة إيجابية

حماد، حسن محمود والبهباني، شحدة سعيد .(2011.). . مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية). المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ص 243-396.

فعالية الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام مناهج اللغة الانجليزية المحوسبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات المتدربين في المدارس الاستكشافية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام مناهج اللغة الانجليزية المحوسبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات المتدربين في المدارس الاستكشافية وأثرها على اتجاهات المتدربين نحو استخدام الحاسوب في التعليم غيتكونت عينة الدراسة من (280) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الاستكشافية الذين تلقوا تدريبا على المناهج المحوسبة في تدريس منهاج اللغة الانجليزية خلال العام 2008/2007، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية في اتجاهات المتدربين ولصالح المتدربين من حملة الدرجة الجامعية الأولى مقارنة بالمتدربين ممن ليس لديهم خبرة سابقة في استخدام الحاسوب وأظهرت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية لصالح اتجهات المتدربين من الذكور نحو استخدام الحاسوب في التعليم مقارنة باتجاهات المتدربين من الإناث.

المجالي/ محمد داود

واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة (دراسة ميدانية)

قامت البلهيد (2015) بدراسة هدفت الي التعرف على واقع أدوارمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة، وتقديم آلية مقترحة لتفعيل المعلم من خلال الأدوار المناطة به لبناء الإنسان الصالح وللمجتمع السعودي ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحليلي من خلال اجراء دراسة مسحية للأدبيات في مجال البحث، وإجراء مقابلة مقننة لعدد من الخبراء والمسؤولين عن التعليم وعينة عشوائية من معلمات ومعلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية وأظهرت نتائج الدراسة عددا من النتائج أهمها: أن هناك قصورا في تحديد الأدوار المحدثة المطلوبة من المعلم القيام بها، وأن المعلم يؤدي أدورا تقليدية اكتسبها من برامج الاعداد قبل الخدمة، وأن البرامج التدريبية أثناء الخدمة لا تغطي جميع أدواره وأنها قليلة وتقدم في أوقات غير مناسبة وأن هناك ضعفا في العلاقات بين منظمات المجتمع والمعلم والمدرسة وأن أهم العوامل المؤثرة في آداء المعلمين لأدوارهم هي مركزية الإدارة وضعف التكامل في العلاقة بين الأسرة والمعلم حول باء شهصية التلميذ

قام الحمدان والهاجري(2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي ورؤساء أقسام التربية الاسلامية بالمرجلة الثانوية تجاه(أهداف، محتوى، بيئة، أثر) الدورات التدريبية المقامة لمعلمي التربية الاسلامية أثناء الخدمة في ضوء عددا من المتغيرات ، والتعرف على اقتراحات لتطوير البرامج التدريبية وعن الدورات التي يحتاجونها، تكونت عينة الدراسة من معلمين اثنين من كل مدرسة(120 معلم) وجميع رؤساء أقسام التربية الاسلامية (20رئيس قسم للمرحلة الثانوية في دولة الكويت وتوصلت الدراسة للنتائج الأتية: وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغيرالنوع في (بيئة وأثر) الدورات التدريبية في الفترة الصباحية وأن يفرغ المعلم للدورة ولا يكلف بأعمال مدرسية في فترة التدريب، الاستعانة بمحاضرين من جامعة الكويت،وترك حرية اختيار المتدرب للدورة التي يرااها تناسبه مع انشاء مركزين للتدريب المعلمين.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي قامت بها الباحثة في تحديد منهج الدراسة وعينتها وآداة الدراسة وصدقها وثباتها.

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج النوعي من خلال إجراء عدد من المقابلات لعددا من المعلمين والمعلمات في محافظة المفرق للعام الدراسي 2016/2015

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في محافظة المفرق (13) في محافظة المفرق للعام الدراسي 2016/2015 حيث تم إجراء المقابلات معهم وكانت عينة الدراسة (13) معلما ومعلمة.

آداة الدراسة (المقابلة)

استخدمت الباحثة المنهج النوعي من خلال (المقابلات) والتي تم إعداده من خلال الرجوع لأدبيات الموضوع ، وتم تصميم أسئلة المقابلة للمعلمين والمعلمات (المشاركين في الدراسة)، وحرصت الباحثة أن تكون الأسئلة متكاملة وشاملة لموضوع الدراسة، وتكونت آداة الدراسة من خمسة أسئلة رئيسية.

صدق الأداة وموضوعيتها

للتأكد من صدق آداة المقابلة تم عرضها على مجموعة من المختصيين في كليات التربية في عدد من الجامعات العربية، ؛وكان الغرض من التحكيم :

-مدى ملائمة أداة المقابلة للمعلمين والمعلمات

-مدى مناسبة الصياغة اللغوية

-ملاحظات أخرى ترونها مناسبة من إضافة أو حذف أو تعديل

وقد قدم المحكمون أراء لتعديل الأسئلة لغوياً، وتم الأخذ بما اتفق عليه 85% من المحكمين.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة استخدمت الباحثة استراتيجيتين من استراتيجيات ثبات منهج البحث النوعي:

مستخلص المعلومات: وهو باحثة محايدة قامت بتحليل المقابلات واستخراج أهم الأفكار الواردة فيها، وتم عقد مقارنة بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال استخدام معادلة هولستي للثبات بلغت نسبة الإتفاق 80%

السجل الميداني: وهو سجل زمني يوضح وتاريخ المقابلات مع المعلمين والمعلمات، والملحق (أ) يوضح تاريخ عقد المقابلات.

تحليل المقابلات

1- السؤال الأول: **هل تعتقد بان هناك أثرا للدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة في تطوير الأداءالتدريسي لديك ؟ وكيف تساعد هدة للدورات التدريبية في تطوير الأداء التدريسي لديك ؟**

الدورات التدريبية لها أثر كبير في تطوير الآداء التدريسي لدى المعلمين، حيث قال المقابل (1): "*نعم تؤدي الدورات التدريبية دور كبير في تطوير الآداء التدريسي من خلال المواكبة العالمية والتكنولوجيا في تطوي الأداء أثناء الخدمة والإلمام بالنواحي الثقافية والقدرة على استخدام مناهج البحث*، ووضح المقابل (2)"*نعم تساعد عندما تكون هناك شمولية في الدورات وعدم اقتصارها على الجوابب الأكاديمية من خلال التركيز على الجوانب اللامنهجية*، وأشار المقابل (3)" *هناك بعض الدورات تسهم مثل دورات التعليم المحوسبة أما الدرات التقليدية فلا تسهم في ذلك*"، وأكد المقابل (5) بقوله:"*نعم هناك دورات تدريبية تساهم في تطوير الجوانب التدريسية وطرق التدريس*" ، وقال المقابل (6)"*نعم تساعد الدورات فيتطوير الآداء التدريسي من خلال كسب مهارات ومعلومات مفيدة لتنمية الآداء التدريسي في مختلف نواحي التدريس*، وأكد المقابل (7)"*نعم من خلال تطبيق تلك الدورات على الواقع العملي بحيث تسهم في تطوير الآداء التدريسي لديهم*، بينما قال المقابل (9)"*أحيانا الدورات التدريبية لها أثر في تطوير الأداء التدريس*"، وأكد المقابل (10)"*أكيد الدورات التدريبية مفيدة والها دور في تطوير التدريس، صار في طرق حديثة وأساليب جديدة وصار الدور الأكبر للطالب في عملية التدريس بعيد عن التلقين من قبل المعلم والطرق التقليدية*"، وأشار المقابل (11) ،(12)، (13)"*الدورات التدريبية لها أثر إيجابي في تطوير الآداء التدريسي*".

الدورات التدريبية تساعد في تطوير الأدااء التدريسي لدى المعلمين من خلال:

1- مواكبة التكنولوحيا في تطوير الآداء التريسي أثناء الخدمة 1

2- الإلمام بالنواحي الثقافية والقدرة على استخدام مناهج البحث 1

3- شمولية الدورات وعدم اقتصارها على الجوانب الأكاديمية والتركيز على الجوانب اللامنهجية 2

4- تطبيق تلك الدورات على الواقع العملي للمعلمين 7

5- التعرف إلى أساليب جديدة ومطورة والاستفادة منها داخل الغرف الصفية 9

السؤال الثاني: هل تساهم الدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة في تطوير مهاراتك الأكاديمية والمهنية؟اذا كنت تعتقد انها تساهم ما نوعية هذه المهارات الأكاديمية والمهنية التي تتلقاها؟

تساهم الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة في تطوير مهاراتهم الأكاديمية والمهنية ، فقد أجاب المقابل (1) والمقابل (8)(11) ، (12) ،(13) قائلين" *نعم، تساهم الدورات التدريبية في تطوير المهارات الأكاديمية والمهنية*، وأكد المقابل (2) قائلا"*تساهم بشكل فعال عندما يكون لها تطبيق حقيقي وهادف لتنمية قدرات المعلم*، ووضح المقابل (3)*"المهارات في مجال التعليم الإلكتروني والدورات ذات التطبيق العملي فإنها تساهم*" وأجاب المقابل (4)"*نعم، تساعد لأن العلم ليس له نهاية*"، وبين المقابل (6) "*نعم، تساهم في تنمية مهارات متعددة مثل مهارات متعددة*" وأكد المقابل (7)"*بالتأكيد ، لأنه لا يوجد دورة إلا ويتم الإستفادة منها حتى لو كانت تلك الإفادة محدودة*"، وجاء عند المقابل (9)"*نعم، تساهم في تنمية المهارات الأكاديمية من معرفة وأساليب وأدوات متنوعة*" والمقابل (11)".

تساهم الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون أثناء الخدمة من خلال:

1- تطوير مهارة إعداد الدروس والتخطيط اليومي والتقويم المستمرين من خلال الاستراتيجيات المختلفة مثل العصف الذهني 1، 9

2- تطوير مهارة التعليم الالكتروني 3

3- تطوير مهارة استخدام الحاسوب، ومهارة التعامل مع الطلبة والزملاء والمواقف التعليمية 6

4- تطوير المهارات العقلية والمعرفية وأنواع التفكير مثل التفكير الناقد البناء، وتطوير مهارة التعلم باللعب والتعلم من خلال النشاط 9، 10

السؤال الثالث: **هل تركز الدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة على التعليم التقليدي من خلال التركيزعلى تنمية قدرات المعلم العقلية والمعرفية على حساب تنمية المهارات النفسية والجسمية والحركية والفنية والثقافية؟ واذا كانت كذلك ماهي الوسائل المناسبة لتنمية تلك المهارات ؟**

تركز الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة على التعليم التقليدي ، حيث أكد المقابل (2) أنها"*تعتمد الدورات التدريبية على الأساليب التقليدية*" والمقابل (3)"*كل الدورات التي تلقيتها كانت تقليدية تركز على قدرات عقلية ومعرفية، أما الجانب النفسي والثقافي فلا يوجد*"، والمقابل (7) "*أغلبية الدورات تركز على التعليم التقليدي،بإستثناء الدورات التي أصبحت تركز على تكنولوجيا المعلومات*" وجاء في حديث المقابل (8) "*نعم، الدورات تركز على التعليم التقليدي وأسلوب التلقين*، والمقابل (9)"*أحيانا تركز على التعليم التقليدي*"، بينما نفى المقابل (11) ذلك بقوله"لا، *إنما تركز على الجانب النفسي*".

من الوسائل المهمة لتنمية المهارات النفسية والجسمية والحركية والفنية والثقافية ما يأتي:-

1- تحفيز المعلم جسديا وماديا وفكريا كما جاء عند المقابل (2)
2- القيام بورشات عمل ذات أساليب واستراتيجيات متنوعة كما جاء عند المقابل (8)
3- عرض أفلام وحصص واقعية على مستوى المناطق المشتركة للإستفادة من الخبرات التدريسية وإن كانت من الدول الأجنبية كما جاء عند المقابل (9).
4- عقد دورات ومعارض تمكن المعلم من عرض وسائل تعليمية يقوم هو بإعدادها كما جاء عند المقابل (10)

السؤال الرابع: **هل تركز الدورات التدريبية التي تتلقاها أثناء الخدمة على تنمية مهاراتك القيادية ومهاراتك الحاسوبية؟ اذا كانت اجابتك بنعم وضح كيف تساهم هذه المهارات في اداك المهني؟ اما اذا كانت اجابتك ب لا ما نوعية المهارات القيادية الحاسوبية المطلوبة من وجهة نظرك ؟**

الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة لا تساهم كثيرا في تنمية مهارات الحاسوب ومهارات القيادة، بين المقابل (1)" تساهم الدورات التدريبية في تنمية مهارات القيادة والمهارات الحاسوبية " والمقابل (14) " نعم تساعد من خلال الدورات المتكررة وممارسة العمل عن طريق الحاسوب" والمقابل (5) " نعم، دورات (ICDL) التي تنمي المهارات الحاسوبية" والمقابل (6)" نعم، أكيد تساهم في تطوير استخدام الحاسوب" والمقابل (7)" نعم لأن أغلبية الدورات التي تقدم للمعلمين مثل ICDL , INTEL وذلك للمردود المادي العائد منها، وكذلك للقيمة التربوية والتقنية من خلال أخذ هذه الدورة" 5 6 7 9 11 بينما نفى ذلك 2 3 5 8 10

تساهم دورات الحاسوي والقيادة اتي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة في تنمية عدد من المهارات مثل:

1- استخدام مهارة الحاسوب في التعليم واستخدام البرمجيات والدروس المحوسبة باستمرار 1

2- ممارسة الأعمال المدرسية عن طريق الحاسوب 4

3- كتابة الاختبارات وعمل الوسائل التعليمية للمواقف التعليمية 6

السؤال الخامس: هل تعتقد ان الدورات التدريبية تشجعك على التعلم الذاتي والتعاوني وتقبل الرأي الآخر والاطلاع على ثقافات الشعوب؟ اذاكانت تشجع وضح أكثر؟

تشجع الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وتقبل الرأاي والإطلاع على ثقافات الشعوب الأخرى، فقد جاء عند المقابل (1)" نعم *تساهم إلى حد كبير في القدرة على التعلم الذاتي والخاص، وكما تشجع على تقبل الآراء والقدرة على المنفسة من قبل الآخرين*" والمقابل (2)" *يمكن أن تكون كذلك لكن على المدى البعيد*" وأكد المقابل (4) ، (6)" *نعم تشجع مع الممارسة وكثرة المطالعة يصبح لدى الإنسان فكر*" ، ووضح المقابل (8) "*نعم تشجع الدورات على التعلم التعاوني من خلال الإنخراط مع أفراد ومعلمين من خارج المدرسة* " وجاء عند المقابل (9)" *الدورات التدريبية تشجع على التعاون الفردي والتعاوني والتفاعل مع مدرسين آخرين في مجتمعات أخرى مما يؤدي إلى إلى تبادل الخبرات الأكاديمية والمهنية والتخطيط والقويم وأساليب الآداء جميعها مما يؤدي أن تعم الفائدة على الجميع*" والمقابل (10)" (11)"*لها دور كبير في التعلم التعاوني وتقبل الآراء الآخرين من خلال طرح قضسة ومناقشتها في مجموعات قد تختلف وقد تتفق وتبقى بروح الفريق الواحد*" أما المقابل (7) فقد قال "*أحيانا وهذا يعتمد على نوعية المدربين، فأغلب المدربين من المدربين القدامى يركزون على أمور ثانوية وعدم إعداء أي جديد وكذلك بسبب إطلاعهم على وسائل التكنولوجيا الحديثة*"

المصادر والمراجع

البليهد، نوره محمد.(2015). واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة (دراسة ميدانية). مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 162، ج 1. 2015

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).(2006). اعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، اللقاء السنوي الثالث عشر،12-22 فبراير 2006، الرياض.

الحمدان، جاسم محمد والهاجري، سالم سعد.(2006). اتجاهات معلمي ورؤساء أقسام التربية الاسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت نحو الدورات التدريبية المقامة للمعلمين أثناء الخدمة ومقرحاتهم لتطويرها. مجلة العلوم الانسانية، الجزائر عدد 25. ص 5-26

رفاع، سعيد.(2004). تحديد الاحتياجات التدريسية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود التربوية، كلية التربية، فرع أبها، جامعة الملك سعود.

زقوت، محمد شحادة.(1997). تقديرات طلبة التأهيل التربوي بالجامعة الإسلامية في غزة لمدى اكتسابهم لمهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها. مجلة كلية التربية الحكومية،م1، ع2. ص 98-128.

الناقة، صلاح أحمد وأبو ورد، إيهاب محمد.(2009). " إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية". مقدم للمؤتمر التربوي المعلم الفلسطيني – الواقع و المأمول: فلسطين. يونيو

قنديل، يس عبد الرحمن.(2000). التدريس وإعداد المعلم.ط3. السعودية: دار النشر الدولي.

صالح، عبد الرحمن.(1975). دور التربية العملية في اعداد المعلمين.: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

راشد، علي.(2002). خصائص المعلم العصري وأدواره، الإشراف عليه-تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.

Handeron, S.(1988). The Evaluation of Inservice Teacher Training.
London:Groom M, Hel

بركات، زياد .(2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس.

الفقيه، محمد هادي علي والقرني، حسن عبدالله وبارشيد، عبد الله محمد.( ). إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة.

المطروودي، خالد.(2002). تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الكندري،جاسم .(2002). إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع والمأمول. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(3) البحرين

أبو بكر، عبد اللطيف.(2010). المعلم معايير الاختيار وبرامج الإعداد. تم استرجاعه في 3حزيران/2016 من المصدر

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=377&SubModel=138&ID=826

حميدوش، أنور عبود (1999م). دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلم التعليم الابتدائي في كليات التربية بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس.

رابط الموضوع http://www.assakina.com/studies/79670.html#ixzz4Abv162ZM :

Andersoon,N.(2000).Partcpatory .approches yo teacher

Training .Jour.Ofres.In Science Teaching. V(11).N2,P. 144-166.

Dennis,D.(1999). Reading and Faster

Rudolph. A.(2002). The Effect of Role- Play As Amethod in Classroom

management Courses on Inser vice Teachers Attitudes and Effectiveness. Eric

واقع التدريب أثناء الخدمة والاحتياج التدريبي لعضو التدريس الجامعي بجامعة بنغازي _ ليبيا

د. سليمة زوبي _ جامعة بنغازي _كلية التربية

دكتوراه في الإرشاد والعلاج النفسي

يقاس تطور الأمم بمدى قدرتها على مواكبة التطورات المختلفة في هذا العصر المتدفق بالمعلومات وقدرتها على التكيف ، والتعامل معها بأقصى درجات الكفاءة ؛ لذا فإن التوقف عن تطوير الذات يعني الجمود الفكري، ومن هنا أصبح التدريب هو الخيار الأمثل للمعلم لتطوير الذات وبناء الأمة متمثلة في ابنائها الذين يتحمل أمانة رعايتهم ووضعهم على الدرب الصحيح.

يعتبر عضو هيئة التدريس صاحب رسالة يؤمن بأهميتها ويؤدى حقها بمهنية عالية وحرفية ؛ فأخلاقياته طبق معايير الجودة تكمن في التمكن من المادة العلمية التي يقوم بتدريسها ؛ وأن يكون على دراية بطرق التدريس وأساليبه ، وأن يلم إلماماً جيداً بالمستجدات في مادته ، وأن يطبق معايير الجودة على المادة الذى يقوم بتدريسها ؛ مما يحقق مستوى جيداً للخريج ، ويعزز أداؤه المهني في المجتمع ، ويدير اللقاء التعليمي بشكل جيد ؛ مما يساعد على الابتكار والإبداع ويحاول تحسين أسلوب التدريس بالشكل الذي يجعل المادة العلمية مشوقة للطلاب.

يعتبر التدريب أثناء الخدمة من أهم الوسائل التى يمكن من خلالها تحسين أداء المعلم وتطويره حتى يتمكن من القيام بدوره كمدرس فعال ومنتج ، حيث الهدف الأساسي من التدريب أثناء الخدمة هو رفع مستوى المعلمين إلى أقصى حد ممكن (شعلة وعبد العزيز ،1998: 124).

يلعب التدريب دور مهم في تعزيز معرفة العاملين في مختلف المهن، فهو يبقيهم على اطلاع على كل جديد في عالم مهنتهم ويمكنهم من التفاعل مع تجارب الآخرين، كما أن الجهات المشغلة تحرص على تدريب العاملين لديها حتى ترقى بمهاراتهم وقدراتهم لكى يواكبوا كل جديد في عالمٍ يشهد كل يوم دخول مفاهيم جديدة للعلم والمعرفة.

ويُعد التدريب ومواصلة التأهيل في التعليم الجامعي ضرورة تفرضها اعتبارات كثيرة منها : أن مهنة التعليم تتطلب نوعاً متميزاً من القدرات والمهارات التي لا توجد بالصدفة وهي من أهم الجوانب التي تمثل أساساً لنجاح المعلم في عمله بجانب كفاءته العلمية (باجحرز ،1:2016).

ويعد تأهيل المعلم وتدريبه في أثناء الخدمة على كل جديد في مادته والأمور الإدارية والفنية إسهاماً كبيراً في رفع أدائه ويمكن القول : إن مقدار العناية بنوعية تأهيل المعلم وتدريبه ؛ إنما يعكس الإحساس بالمسؤولية تجاه مستقبل الأجيال ومدى الحرص على توفير الخدمات التعليمية له (المنياوي،1:2016).

عند التخطيط لأي برنامج لابد من القيام بتحديد الاحتياجات التدريبية التى تعتبر الأساس الذي يقوم عليه التدريب السليم بهدف تحقيق الكفاية وتحسين الأداء وفي ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية يتم تصميم البرامج التدريبية وتحديد الأهداف بدقة ودراستها دراسة مستوفية تعطي مؤشر عام إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة للمتدربين.

وذلك لأن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية دائمة ومستمرة ، وتعد الخطوة الأولى التي ينبغي أن تثار عند إعداد أي برنامج ناجح للتعليم المستمر، ويعتبر حصر الاحتياجات التدريبية هو نقطة الانطلاق الموضوعية في إعداد خطة تدريبية ، لذا فقد أكد الكثير من التربويين على أهمية ذلك ؛ فإن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية ، وحصرها وتجميعها ؛ لأن البرنامج لا يؤدي دوره بشكل مناسب ما لم يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية.

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعتبر بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح بحيث يمكنه تحقيق كفاءة وحسن أداء المعلمين والارتقاء بمهاراتهم وسلوكهم وتوجيه تفكيرهم وعقائدهم بما يتفق واتجاهات المجتمع واحتياجاته التربوية ، وقد شدد الكثير من التربويين على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين ، لأن نجاح أي برنامج تدريبي ؛ إنما يقاس بمدى التعرف إلى الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها، كما أن أي برنامج لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية بدقه ومهارة يجعل من البرنامج التدريبي جهدا لا جدوى منه (بركات ، 2010).

إن الاهتمام بالتدريسي الجامعي وتطوير مستوى أدائه هو محور رئيسي لعمل الكثير من أنظمة التعليم في مختلف دول العالم ، وذلك لأنه هو العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية التي لا يمكن نجاحها إلا بوجوده ويكون مؤهلاً تربوياً وتخصصياً , ومن المعروف أن معظم أعضاء هيئة التدريس يقومون بتعليم طلابهم بالأسلوب التقليدي الذي تعلموا به ويعدون طلابهم من خلال أدائهم المتواضع وإعدادهم لمناهج تقليدية المحتوى دون إتاحة الفرصة لهم لإعمال عقولهم وفكرهم لمواجهة ما يستجد من تحديثات ؛ ولهذا السبب انفصل التدريسي عن الواقع المتغير ؛ وكذلك عن طلابه ؛ مما أدى إلى عدم إتاحة الفرصة للحوار والمناقشة وخلق البيئة التعليمية المحفزة والتى تعدُ من الوسائل المهمة لاكتمال المعرفة وتحسين العملية التعليمية وتقويم الطلاب ؛ ومن هذا المنطلق فقد سعت مؤسسات التعليم العالي في العالم المتقدم إلى تطوير كفاءة التدريسي بمختلف الوسائل الممكنة من خلال عدد من المشاريع والبرامج التي يأتي في مقدمتها التدريب

برزت الحاجة إلى التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق نظراً لأن البرامج التدريبية المقامة داخل جامعة بنغازي لا تلبي في كثير من الأحيان وبشكل كامل الاحتياجات التدريبية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس حيث يتضح من خلال البحث والمقابلات الشخصية لمسؤولي مكتب تدريب الجامعة ومكتب التطوير الأكاديمي العديد من المشكلات بحاجة إلى حلول والتي من أهمها: عدم وجود استراتيجيات للتخطيط للبرامج التدريبية ؛ وإن وجدت لا تستهدف عضو التدريس الجامعي على وجه الخصوص ؛ وإنما خلال السنوات الأخيرة استهدفت في معظمها عاملي الجامعة من الموظفين والإداريين.

وكون عضو هيئة التدريس من أهم ركائز جناح الجامعة في تحقيق أهداف التعليم العالي حيث تعتبر وظيفته وإسهاماته وبحوثه من وسائل تطور الجامعة ورفع مستواها وتصنيفها العالمي ، فإن مواكبة عضو التدريس للتطورات المختلفة ليكون قادراً على الأستمرار في أداء مهامه على الوجه المطلوب يتطلب تحديدا َاحتياجاته التدريبية التى تواكب أدواره المهنية واحتياجات المجتمع سواء من الناحية العلمية أو البحثية أو المهنية ليساعد ذلك على مواجهة تكاليف التدريب العالية ، و ضيق وقت عضو هيئة التدريس(آل فرحان ، 2:2012).

وعلى قدر علم الباحثة من خلال اطلاعها على بعض الدراسات والأبحاث السابقة في الوطن العربي تبين أن موضوع التدريب وتحديد الاحتياج التدريبي في أثناء الخدمة لم يلقى الاهتمام والعناية من قبل المسؤولين وأصحاب القرارات بقطاع التعليم والمؤسسات التعليمية بشكل عام والتعليم العالي بشكل

خاص ، ولا يشتمل على أي برامج شاملة متكاملة, وقد خبرت الباحثة* هذا الأمر في أثناء التدريس الجامعي.

كما أن برامج التدريب الحالية تقتصر ـ في الغالب ـ على بعض ورش العمل القصيرة والمحاضرات النظرية الجاهزة دون اعتبار لحاجات المتدربين واحتياجاتهم التدريبية, وينتهي البرنامج التدريبي دون التأهيلي ؛ ولا يؤخذ رأي المتدرب في البرنامج ولا في احتياجاته التدريبية , وتناقش الدراسة الحالية رأي المعلم في كل خطوات البرنامج التدريبي ليعود عليه بتحسين الأداء وجودة العمل والاستفادة ووضع خطط مستقبلية لبرامج لاحقة .

* الباحثة تعمل عضو هيئة تدريس منذ 12 عاماً بكلية التربية _جامعة بنغازي - ليبيا

وعلى الرغم من تواتر الظروف العصيبة وتذبذب سياسة الحكومات في الأونة الأخيرة تقوم دولة ليبيا متمثلة في قطاعات التعليم بتنظيم العديد من ورش العمل والندوات والمحاضرات النظرية ، إلا أن هذه في مجملها لا تزال غير مبنية على الحاجات الفعلية للمعلمين ؛ كما أنه لا يوجد أدنى اهتمام ملحوظ بتأهيل المعلم المبتدئ في كافة القطاعات والتعليم الجامعي على وجه الخصوص وعلى قدر علم الباحثة ومقابلة العديد من المسؤولين في مكاتب التدريب و التطوير الأكاديمي وضمان الجودة في الجامعة أنه لا توجد أية برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة خلال السبعة أعوام الأخيرة في معظم التخصصات لكلية التربية رغم أهمية موضوع التدريب والتأهيل لعضو التدريس الجامعي – بخاصة المبتدئ.

ويتلخص تساؤل الدراسة في الإجابة عن الآتي:

البحث والكشف عن واقع برامج التدريب لعضو هيئة التدريس في كليات التربية في جامعة بنغازي و هل يختلف تحديد الاحتياجات التدريبية إن وجد لعضو هيئة التدريس الجامعي ؟

ومن الأهمية أن يعدُ تدريب عضو هيئة التدريس وتحديد احتياجاته التدريبية أثناء الخدمة على كل جديد في مادته إسهاماً كبيراً في رفع أدائه ويمكن القول : إن مقدار العناية بنوعية تأهيل المعلم وتدريبه ؛ إنما يعكس الإحساس بالمسؤولية تجاه مستقبل الأجيال ومدى الحرص على توفير الخدمات التعليمية لها .

لذلك لابد من أن يكون الأستاذ الجامعي في كليات التربية على قدر من المعرفة وأن يتمتع بكفايات وفق معايير الجودة يستفيد منها الطلبة مستقبلاً؛ ويتوقف تطور أي مؤسسة للتعليم العالي على ما فيها من محتوى مناهج تعليمية من الجودة ؛ فإنها لن تحقق الفائدة المرجوة منها إذ لم ينفذها تدريسيون أكفاء يمتلكون الكفايات ومدربون تدريبا كافياً ومؤهلون تأهيلاً مناسباً (الربيعي :2010:5).

وتعد الدراسة الحالية محاولة مهمة للكشف عن واقع برامج التدريب والاحتياج التدريبي للتدريسي.

فالتدريسي يحتاج إلى التدريب في أثناء الخدمة ؛ وذلك لأنَّ التعليم ممارسة مستمرة متغيرة حسب مواقف التعلُّم والتعليم ومتغيرات معرفية ومهنية وعلوم وتقنيات جديدة تستجد باستمرار، لذلك ، فمن المهم تجديد خبرات المعلمين وزيادة فاعليتهم ، والمقصود بالتدريب أثناء الخدمة هو تلك البرامج الدورية المنتظمة التي قد تكون على شكل دورات وورش عمل، وغيرها من الأنشطة التي ينضمُّ إليها المعلم بتخطيط مسبق، ويشرف عليها مجموعة من المشرفين المختصين في مجالات تربوية وتعليمية مختلفة؛ مما يُسهم في رفع مستوى أداء المعلمين بصورة مستمرة، كما أنَّ نوعية التدريب تختلف حسب حاجة المعلم ؛ فالتدريب الذي يحتاجه المعلم المبتدئ يختلف عن التدريب الذي قد يحتاجه المعلم الأقدم والمتمرس، وبشكل عام، تهدفُ عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى علاج نواحي القصور أو النقص

في برامج الإعداد، وإتاحة الفرصة للمعلمين للحصول على مهارات وخبرات جديدة، وتحديث معلومات المعلم في مجال تخصصه.

يمثل التدريب أحد أهم وسائل المجتمع في تحقيق النجاح والازدهار والذي يعتمد علي مدي استجابته واستيعابه لمتطلبات واستحقاقات التطورات التكنولوجية غير المسبوقة كماً وكيفاً، وتحتل قضية التدريب مكـــــان الصـــــدارة .

ولعل الحاجة إلى التدريب تزداد أهميتها وضرورتها في الدول النامية ومن بينها الدول العربية، وذلك حتى تستطيع أن تسد العجز في إعداد القوى العاملة المدربة والمطلوبة من ناحية، وأن تواجه التوسع في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من ناحية أخرى.

وما يبرز أهمية التدريب أننا ندرك دائماً أن الشخص المدرب هو الذي يستطيع إنجاز أعماله بطريقة أفضل مما لو كان غير مدرب، وهذا يعني أن يكون قيامه بها أكثر كفاية وأكثر اقتصاداً، ويمثل المعلم المحور الأساسي للعملية التربوية داخل المؤسسات التعليمية ، وعليه يتوقف نجاحها في تحقيق الأهداف المرجوة منها، لذا استلزم الأمر الاهتمام بإعداده وتدريبه والاهتمام بتحديد احتياجه التدريبي وأوجه القصور والنقص في مستوى أدائه ومعلوماته المعرفية وغيرها من الخصائص.

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تحقيق مكتب التدريب ومكتب التطوير الأكاديمي بجامعة بنغازي لاستراتيجية التدريب ، والتعرف على تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة بنغازي.

يشير مفهوم التدريب أثناء الخدمة إلى عملية التأهيل التربوي للمعلم باستخدام الأساليب والطرق والوسائل التى تعينه على القيام بمهنته على المستوى المطلوب وعلى نحو أفضل(بركات ،5:2005).

وهو برنامج مخطط يتكون من فرص تعلم تقدم لأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسة التعليمية بغرض تحسين أدائه أثناء ممارسة المهنة(بركات ،5:2005).

وعرفه الشعلة وعبد العزيز (1998) بأنه كل نشاط منظم ومخطط له يساعد المعلمين على النمو المهني ويمدهم بالخبرات والمهارات التدريسية والتى من شانها رفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم.

وتعرف الباحثة التدريب أثناء الخدمة بأنه تلك البرامج المنتظمة على شكل ورش عمل ودورات ينظم إليها المعلم بتخطيط مسبق ، لتحقيق أهداف معينة خلال مدة زمنية محددة ؛مما يسهم في رفع مستوى أداء المعلمين بصورة مستمرة ما داموا ملتحقين في مهنة التدريس.

وتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الاحتياج التدريبي وقد عرفه البعض علي إنه :

مجموعة التغيرات المطلوبة إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وادائه وسلوكه واتجاهاته لجعله مناسباً لشغل وظيفة محددة والقيام بمهامها بشكل فعال (الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي؛ 1:2016).

ويعرفها الصباغ (1994)بأنها: جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما – لأي سبب من الأسباب والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء.

وتعتقد الباحثة أن مفهوم الاحتياج التدريبي يتعلق ببعدين زمنيين الحاضر والمستقبل أو بعبارة أخرى الوضع الحالي ، وما يجب أن يكون عليه في فترة زمنية مقبلة عاجلة أو بعيدة المدى، وهو مجموعة المؤشرات التى توضح وجود الفرق بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه لدى الأفراد العاملين.

وتناولت العديد من الدراسات موضوع التدريب- دراسة بركات(2005)بعنوان: الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس هدفت إلى معرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التى يلتحق المعلم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة ، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث عينة مكونة من (347)معلما و(162) معلمة ، واستخدم لهذا الغرض أداتين هما: قائمة الكفايات التدريسية ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وأشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلمين في الدورات التدريبية التى تنظمها الوزارة أثناء الخدمة في مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية ؛ بينما بينت النتائج وجود أثر جوهري لهذه الدورات في مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات.

ودراسة الشنفري (1996) بعنوان:واقع مواءمة مؤسسات إعداد المعلم في سلطنة عمان لتلبية بعض متطلبات التجديد في النظام التعليمي، وأهم ما اقترحته الدراسة يتحدد في الآتي الاهتمام بعملية التعليم والتعلم داخل كليات التربية سواء كان ذلك من خلال الاهتمام بالتطوير المستمر للبرامج والمقررات، أم بأداء أعضاء هيئة التدريس، والعاملين والإداريين؛ التنسيق فيما بين كليات التربية والمجلس المقترح لهذه الكليات وبين وزارة التربية والتعليم والجهات والمؤسسات الأخرى ذات العلاقة -إجراء دراسات تقويمية ذاتية لكل كلية من كليات التربية كل مدة زمنية مناسبة حتى يمكنها تحقيق أهدافها بكفاءة و فعالية.
ودراسة كنعان (2003) بعنوان:رؤى مستقبلية لإعداد المعلمين و تأهيلهم في كليات التربية في الجامعات السوري ،وأوصت الدراسة بضرورة إعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية على المستوى الجامعي لمراحل التعليم كافة، والإفادة من التجارب العالمية والعربية في إعدادهم وتدريبهم وتعزيز الرؤية الجديدة في سورية لإعداد المعلمين وتدريبهم عامة،
والإسراع في تطبيق مضمون المذكرة التطويرية لإعداد الأطر التربوية، وإيجاد مراكز تدريبية مجهزة بتقانات تربوية حديثة، وإيجاد الحوافز المادية والمعنوية المشجعة لاستقطاب الأطر التدريسية الكفية.
ودراسة السنبل (2004) بعنوان:رؤى و تصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي.
أكدت الدراسة أن برامج تأهيل المعلمين وإعدادهم في الوطن العربي بأمس الحاجة إلى بناء منظومات مضبوطة الجودة من حيث المقررات الدراسية، وآليات التوصيل والإشراف الأكاديمي، واختيار المعلمين و الهياكل الإدارية، وأساليب التقويم ، وركزت الدراسة على أهمية التعليم عن بعد في مجال إعداد المعلمين أو تدريبهم حتى يتسنى لهذا النوع من التعليم القيام بإصلاحات نوعية تجد طريقها لتكون نموذجاً لإصلاح التعليم التقليدي الذي كثرت الإشارات إلى ضعف نوعيته وجودته.
و دراسة راشد (2004) بعنوان:
تدريب المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ،وأوصت الدراسة بما يأتي:- إنشاء مراكز دائمة لتدريب المعلمين ذات برامج تدريب متنوعة تصلح للمراحل والاختصاصات كافة واستخدام أساليب تدريب المعلمين عن بعد بواسطة شبكات المعلومات والبث الإذاعي وشبكة الفيديو ومحاولة التغلب على

معوقات برامج تدريب المعلمين الحالية وسلبياتها وأن يتجه جانب أكبر من جهود البحوث التربوية إلى دراسة مشكلات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وابتكار حلول علمية وعملية لهذه المشكلات.

وبحسب الأدبيات والأطر النظرية في التدريب أن المهمة الأساسية للتدريب هي توفير برامج لتنمية الموارد البشرية، ولضمان تقديم هذه البرامج في الوقت المناسب؛ لذا يجب أن يتم تخطيط العديد من الأنشطة المهمة وتنفيذها ضمن عمليات التدريب والتطوير، ومن أهم هذه الأنشطة تحديد الاحتياجات؛ وتعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لنجاح البرامج التدريبية، وذلك لأن تحديد الاحتياجات التدريبية يتطلب ما يلي(شريدة ،1994: 247).

- تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب ومدة البرامج والنتائج المتوقعة منهم.
- يحدد للتدريب أهدافه بدقة، كما يتقرر في ضوئها تصميم محتوى البرامج التدريبية، والوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المتدربين، وكذلك تقييم برامج التدريب.
- يساهم في تحديد المسافة بين المستوى الذي يكون عليه المتدرب قبل بدء التدريب، والمستوى الذي نأمل وصوله إليه عند نهايته، إذ إن تقدير الاحتياجات التدريبية وقياسها قياساً علمياً هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمتدربين كماً وكيفاً من المعلومات والاتجاهات والخبرات الهادفة إلى إحداث التطوير ورفع الكفاءة المهنية.
- يساعد في تشخيص مشكلة ما، ويساعد على عملية التخطيط لحلها، ويبين مدى استحقاقية برامج التدريب من عدمها.
- يسهم في تخفيض النفقات والتقليل من الإهدار من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة، ورفع معدل كفاءة الأداء والحصول على مستوى أعلى من إنتاجية العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب.

إضافة إلى ذلك فإن المعلومات التي يتم الحصول عليها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن أن تستخدم في عملية التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية.

وعلى الرغم من كثرة الجدل عن الاحتياجات التدريبية، فان ذلك لم يقابله القدر الذي تستحقه من الاهتمام في التنفيذ، فعندما سئل كل من "بلاك وموتن" Blake & Mouton عن أهم القضايا الخلافية في تنمية الموارد البشرية أجابا إلى أن: الاستجابة إلى الاحتياجات على أساس مجرد الإحساس وليس على أساس الاحتياجات الفعلية هي أول المشكلات التي تواجه المختصين في مجال التدريب والتطوير، ولقد صاغ هوفمان Hoffman ذلك بشكل قاطع عندما ذكر أنه قد تم تصميم معظم البرامج التدريبية بدون تحديد للاحتياجات الفعلية (تريسي ،1990:81).

ويعتقد إدجار دال Dale أن تبنى المتدربين لأهداف الدورات التدريبية التي سيحضرونها واشتراكهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية يسهم بالفعل في القضاء على السلبيات التي قد تعترض مشكلاتها ؛ هذا فضلا عن أن المتدربين الذين يشاركون في تحديد احتياجاتهم التدريبية ؛ إنما يصبحون أكثر مقدرة على النقد الذاتي، ومعرفة لطاقتهم المهنية، ويستفسرون عن كل عمل يقومون به (Dale, E.,1985, p21).

وأوضح كل من مارشال وكالدويل Marshall & Caldwell إلى أن مشاركة المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية إنما يؤدي إلى إقبالهم بحماس على حضور الدورات التدريبية ؛ وذلك لاتفاق احتياجاتهم التدريبية الحقيقية مع أهدافها ومضمونها (Marshall,J.C & Caldwell, S.1984:17).

وبالنسبة إلى مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:- فانه يمكن لجهة واحدة أو أكثر من الجهات التالية الإسهام في تحديد الاحتياجات التدريبية:

أ- المتدرب لأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.

ب- الرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية .

ت- اختصاصي التدريب وهو الشخص المتفرغ لشؤون التدريب الفنية والذي تقع على عاتقه مسؤوليات تحديد الاحتياجات التدريبية.

ث- الخبير المتخصص والمستشار وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئه تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجه.

ج- الإدارة العليا (المحلية أو المركزية) وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع لها.

ح- مراكز التدريب المختصة وهي التي تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة، و التي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية ما يؤهلها للعب دور بارز ومؤثر في شؤون التدريب.

ولكن لا يمكن لأي جهة من هذه الجهات تحديد الاحتياجات التدريبية دون وجود الطرف المباشر وهو المتدرب، وإلا أصبح هدف البرنامج التدريبي المبني على هذا التحديد غير مفهوم تماما عنده، وأصبح محتوى البرنامج لا يمس الحاجات الحقيقية له بالصورة الكافية مما يقلل إن لم يفقد قيمته، ولا يمكن للقائمين عليه التأكد فيما بعد من مدى تحقيق أهدافه.

ومن أصناف الاحتياجات التدريبية: هناك عدة طرق لتصنيف الاحتياجات التدريبية منها:

تصنيفها حسب الهدف، أي تصنيفها إلى احتياجات عادية لتحسين أداء الاعضاء ، مثل دورات القضاة او اعضاء النيابة العامة المعينين حديثا ، واحتياجات تشغيلية لرفع كفاءة العمل مثل الدورات المتعلقة بقانون جديد وكيفية تطبيقه ، مشكلات عملية ، دورات تخصصية في افرع القانون المختلفة نظام إدارة الجلسات ؛ واحتياجات تطويرية لزيادة فعالية منظومة العدالة ، مثل دورات إعداد الكوادر القضائية ورؤساء الدوائر ورؤساء المحاكم واعضاء المكاتب الفنية بهدف تأمين الحصول على كوادر ماهرة مستقبلا حسب خطة الاحتياجات من الكوادر.

وتصنيفها حسب الفترة الزمنية، أي تصنيفها إلى:احتياجات عاجلة (آنية-غير مخططة)، واحتياجات قريبة المدى (مخططة)،واحتياجات مستقبلية (تطويرية /خطة بعيدة المدى).

اتبعت منهجية الدراسة أسلوب المسح الوصفي الذي يهدف إلى جمع البيانات عن متغير واحد أو أكثر وتصنيفها وتحليلها ؛ وعرض النتائج في صورة مبسطة ، والتعرف من خلالها على صفات أو خصائص هذه المتغيرات.

تكونت عينة الدراسة من 119 عضو تدريس 56 ذكر و 63 أنثى تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع أعضاء هيئة التدريس يتوزعون على أقسام العلوم الإنسانية والتطبيقية في كليتي التربية بنغازي والتربية المرج بجامعة بنغازي.

جدول (1) عدد أفراد العينة من الذكور والإناث

كليات التربية بجامعة بنغازي	ذكر	انثى	مج
كلية التربية _ بنغازي	14	20	34
كلية التربية _ المرج	42	43	85
مج	56	63	119

وبغرض التحقق من أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استمارة في صورتها المبدئية (استبانة واقع التدريب أثناء الخدمة الاحتياج التدريبي لعضو التدريس في كليات التربية بجامعة بنغازي) وتم عرض فقرات الاستمارة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في بعض كليات التربية: التربية بنغازي والتربية المرج ؛ وطلب منهم بيان رأيهم في مدى صلاحية فقرات الأداة التى احتوت على بندين اشتمل البند الأول على 13 فقرة لبرامج التدريب والبند الثاني 8 فقرات للاحتياج التدريبي، ووضع معيار لقياس كل فقرة وهو(صالحة ، غبر صالحة ،تحتاج إلى تعديل) وتم تعديل عدد 7 فقرات وإعادة صياغتها بشكل مناسب ، وقد اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق 87% من آراء المحكمين ، وبذلك تحققت نسبة جيدة للصدق الظاهري للأداة .

وبالنسبة لثبات الاختبار (الاستمارة) فإن الاختبار الذي يعطي نتائج مقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة ؛ ولقد قامت الباحثة بتطبيق الاستمارة على 10 أعضاء ثم أعيد الاختبار بتطبيق نفس الاستمارة وعلى العينة نفسها وفي نفس الظروف بعد أسبوع واحد وقد حصلت الباحثة على معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون ؛ وبلغت قيمته (0.88) مما يعطي مؤشر جيد لثبات الاستمارة.

واستخدمت الباحثة الأساليب الاحصائية : معامل ارتباط بيرسون _ الوسط المرجح _ الوزن المئوي.

وأسفرت نتائج الدراسة عن الإجابة عن تساؤل الدراسة الآتي:

ما واقع برامج التدريب لعضو هيئة التدريس في كليات التربية في جامعة بنغازي وهل يختلف تحديد الاحتياجات التدريبية إن وجد لعضو هيئة التدريس الجامعي ؟

أسفرت نتائج الدراسة من خلال المقابلات الشخصية للمسؤولين في مكتب التدريب ومكتب التطوير الأكاديمي بجامعة بنغازي عن واقع التدريب ؛ أن هناك انخفاضاً كبيراً في الدورات والبرامج التدريبية وورش العمل ؛ مما يؤدي ذلك إلى قصور برامج التعليم المستمر لعضو التدريس الجامعي في تحقيق أهدافها، وأرجعت الباحثة السبب فى ذلك إلى الظروف الصعبة التى مرت بها البلاد خلال الخمس سنوات الأخيرة وتعاقب الأحداث المريرة التى تعرضت لها جامعة بنغازي من حرق ودمار في المباني والممتلكات المادية والإدارية وعدم استقرار البلاد أسهم في عدم استقرار الجامعة في كافة منابرها العلمية ؛ بالإضافة إلى نقص السيولة والدعم المالي لميزانية الجامعة والإمكانات المادية الذي يتطلبها إقامة أي برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ، وأن التخطيط لإقامة ورش العمل القصيرة الذي اقتصرت عليها مكاتب ضمان الجودة ومكتب التدريب بالجامعة لم تؤدي مهمتها على أكمل وجه ؛ ففي بعض الحالات

تمت بصورة ارتجالية وغير منظمة ولم تراعى الاحتياجات التدريبية لعضو التدريس الجامعي من صقل لشخصيته أو تحسين مستوى أدائه وتطويره؛ وتناولت في مجملها مجموعة من المفاهيم النظرية في معظم تلك الورش ؛ على سبيل المثال لا الحصر أخر هذه المحاضرات و ورشات العمل التى أقامتها الجامعة في الشهرين الأخيرين من العام الحالي 2016 ورشة عمل بعنوان: إدارة المواهب في مؤسسات التعليم العالي المقامة في 6 اكتوبر 2016 http://uob.edu.ly/ann/show/78 .وورشة عمل بعنوان دراسة وتقييم التلوث الكيميائي البيئي والبيولوجي
http://uob.edu.ly/ann/show/71 ؛ وورشة عمل بعنوان(مقدمة في الطرق الحديثة للتدريس http://uob.edu.ly/ann/show/70 ومحاضرة بعنوان: مفاهيم ضمان الجودة في التعليم العالي http://uob.edu.ly/ann/show/66 وورشة عمل بعنوان :كيف ننشر في مجلات علمية مصنفة للباحثين والباحثات الشباب من أعضاء هيئة التدريس في العلوم الإنسانية
http://uob.edu.ly/ann/show/65 وورشة عمل إعادة إعمار جامعة بنغازي تحت شعار"تخطيط الإعمار للتغلب على الصعوبات السابقة وتحقيق طموحات المستقبل
http://uob.edu.ly/news/show/55 "وورشة عمل وحلقة نقاش بعنوان:التعليم العالي في ليبيا مواطن الإخفاق والحلول المقترحة http://uob.edu.ly/news/show/54 وورشة عمل (تحسين مستوى المحتوى التعليمي.) بكلية التربية _ قسم الدراسات النفسية والتربوية أقِيمت:23-25/اغسطس/2016 https://www.facebook.com/%D9%83%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-_%D9%82%D8%B3%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A%D8%A9-/%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A%D8%A9-442309522537347 .وورشة عمل وحلقة نقاش بعنوان:البحث العلمي في الجامعات الليبية بين الواقع والمأمول http://uob.edu.ly/news/show/52 وحلقة نقاش حول المناهج التعليمية بجامعة بنغازي الواقع وسبل التطوير
http://qa.uob.edu.ly/ann/show/11 وندوة رياضية بعنوان تاريخ الاعلام الرياضي الليبي http://uob.edu.ly/news/show/48.

جدول (2) الوزن المئوي لفقرات الاستبانة

رقم	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
	برامج التدريب		
1	الاهتمام بالبرامج التدريبية من قبل مكتب التدريب والتطوير الأكاديمي بالجامعة	**20.00**	**33.33**
2	الاهتمام بالبرامج التدريبية من قبل أعضاء هيئة التدريس	**2.22**	**74.00**
3	أهمية التدريب في تنمية قدرات أعضاء التدريس وإثراء معلوماتهم	**2.73**	**91.00**
4	التدريب يرفع كفاءة عضو التدريس ويحسن أدائه بخاصة المبتدئ	**2.74**	**91.00**
5	الجودة الشخصية لعضو التدريس عملية مهمة للتحسين المستمر للذات	**2.40**	**80.00**
6	يسهم التدريب ويُظهر أداء متميز لعضو التدريس في العمل	**2.16**	**72.00**
7	يضع التدريب رؤية مستقبلية لعمل عضو التدريس ويحسن ادائه	**2.22**	**74.00**
8	التخطيط الجيد لبرامج التدريب يسهم في تعزيز الإبداع لدى عضو التدريس	**2.40**	**80.00**
9	يسهم التدريب على مساعدة عضو التدريس المبتدئ في تحسين جودة محتوى منهج مادته التى يقوم بتدريسها	**2.83**	**94.33**

10	توفر برامج التدريب لعضو التدريس الصفات التي تمكنه من الابتكار من أجل الوصول إلى مخرجات تعليمية جيدة	**2.83**	**94.33**
11	تسهم برامج التدريب في توفير الامكانات اللازمة للتدريسي في حدوث التعلم الجيد	**2.71**	**90.33**
12	تعمل برامج التدريب على التركيز على كيفيه تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة	**1.97**	**65.66**
13	الاهتمام بالتدريب من خلال تبني فلسفة جيدة للتطوير	**1.91**	**63.66**
	تحديد الاحتياج التدريبي		
14	الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية ينعكس على مخرجات العملية التعليمية	**2.83**	**93.33**
15	الاهتمام بالتعرف على الاحتياج التدريبي لعضو التدريس المبتدئ	**2,83**	**94.33**
16	فاعلية التدريب يتوقف على تحديد الاحتياج التدريبي بمعرفة الاداء الحالي ومستوى الأداء المطلوب	**1.89**	**63.00**
17	يسهم تحديد الاحتياج التدريبي في الحد من ارتجال برامج التدريب غير المناسبة	**1.89**	**63.00**
18	المسح أفضل أساليب تحديد الاحتياج التدريبي	**2.22**	**74.00**
19	فائدة تحديد الاحتياج التدريبي في التخطيط للتدريب	**2.73**	**91,00**
20	ضرورة مقابلة برامج التدريب للاحتياجات التدريبية الفعلية	**2.22**	**74.00**
21	ضرورة التخطيط للتدريب المرتكز على جمع المعلومات الحديثة في تحديد الاحتياج	**2.16**	**72.00**

وللإجابة عن تساؤل الذي طرحته أهداف الدراسة ؛ وباستخدام الوسط المرجح والوزن المئوي بينت نتائج الدراسة من خلال الجدول(2) أن أقل قيمة في الوسط المرجح 22.00 والوزن المئوي 33.33 لفقرة الاهتمام بالبرامج التدريبية من قبل مكتب التدريب والتطوير الأكاديمي؛ مما يدل على وجود القصور الواضح بشأن مجال التدريب ؛ وتعزى هذه النتيجة إلى الافتقار في وعي المسؤولين بالجامعة وسوء تقديرهم لدور التدريب وأهميته في نجاح العملية التعليمية وجودتها ، مع ضعف الرؤية لدوره الفعال في تحسين أداء التدريسيين ، وكذلك ليس لديهم بيان واضح لرؤية علمية مستقبلية مؤيدة للتدريب والخطط التدريبية ؛ كما يعوزهم النضج الإداري ؛ بخاصة عند القيادات الإدارية العليا وصانعوا القرار.

كما أوضحت النتائج أن أعلى قيمة للوسط المرجح 2.83 و الوزن المئوي 94.33 في فقرة الاهتمام بالتعرف على الاحتياج التدريبي لعضو التدريس المبتدئ ؛ مما يدل على ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للتدريسي المبتدئ وأهمية حصوله على خدمات البرامج التدريبية على نحو منتج وفعال.

وبينت نتائج الدراسة (انظر الملاحق) من خلال الجداول (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) أن برامج التدريب من دورات تدريبية اقتصرت فقط على الموظفين والإداريين والعاملين بالأقسام الإدارية والمالية ومدراء الأقسام بالجامعة ، وأن هناك قصوراً واضحاً في البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس سواء كانت ورش عمل قصيرة أو دورات تدريبية أو ندوات أو محاضرات ، واقتصر الأمر خلال الخمس سنوات الأخيرة على بعض النشاطات المتفرقة للبرامج الثقافية والأمسيات والأصبوحات الشعرية أو الثقافية وبعض المحاضرات.

ويمكن في ضوء نتائج هذه الدراسة اقتراح التوصيات الأتية لتفعيل دور استراتيجية التدريب بالجامعة للمساهمة في التدريب الجيد وتحديد الاحتياجات التدريبية لعضو التدريس بجامعة بنغازي.

1. يتطلب المزيد من اهتمام المسؤولين بالجامعة وأصحاب القرارات بالدولة للنظر في أهمية دور التدريب الجيد لأعضاء هيئة التدريس بخاصة المبتدئين منهم.

2. تكليف أعضاء الهيئة التدريسية للقيام بإعداد دراسات استطلاعية مسبقة عن احتياجات عضو التدريس الفعلية ؛ وأن يؤخذ بآراء ذوي الخبرة الكبيرة منهم كمستشارين وخبراء في تخصصاتهم وأن تعمل بتلك الآراء بما يخدم أهداف المؤسسة ؛ ومحاولة التعرف على الصعوبات التي تواجه الأعضاء بخاصة الجدد المبتدئين ، والعمل على حلها ومواجهتها.
3. تنظيم البرامج التدريبية المنظمة لأعضاء الهيئة التدريسية سواء أكانت ندوات أو ورش عمل أو محاضرات بشكل واقعي مفيد بحيث يقبل عليها المعلم بدافع ذاتي كأن ترتبط هذه الدورات بعملية ترفيعه أو حصوله على درجة سنوية أو زيادة مثلاً .
4. توسيع دائرة مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية الفعلية لعضو التدريس ، وذلك باستخدام كل المصادر الممكنة والمتوفرة مع استحداث مصادر جديدة.
5. إتاحة جميع الوسائل التي تساعد على الكشف عن الاحتياجات التدريبية لعضو التدريس مثل توفير الإمكانات المادية لعمل الدراسات الاستطلاعية الدقيقة وورش العمل والندوات.
6. أن تنفذ البرامج التدريبية في أوقات مناسبة للمعلمين ؛ وذلك بتكليف الأعضاء بالحد الأدنى من النصاب والعبء التدريسي ؛ حتى يتمكنوا من أداء دورهم في الجامعة بكفاءة عالية والتفرغ بعض الوقت للاشتراك في البرامج التدريبية بالشكل الأمثل.
7. تبادل الخبرات بين أعضاء الهيئة التدريسية والتعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لهم.

المـراجـــــــــــــــــــــع:

- آل فرحان ، حمد بن مسفر.(2012): **الاحتياجات التدريبية الاعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى في ظل أدوارهم المهنية من وجهة نظرهم.** رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة أم القرى. كلية التربية.

- باجحزر. خالد صالح (2016): **النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته التدريسية في مرحلة التعليم العام بالمملكة العربية** السعودية . كتيب اللقاء السنوي الخامس عشر بعنوان (تطور التعليم : رؤى ونماذج ومتطلبات) جامعة الملك سعود – الرياض خلال الفترة 19 - 20محرم 1431هـ.

-بركات ، زياد (2010): **الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين**. المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان "تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة" المنعقد بتاريخ 6-9 /4 /2.

- بركات، عمر(2005):**الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس.** بحث منشور بمجلة جامعة القدس المفتوحة.فلسطين.

- تريسي. وليم(1990): **تصميم نظم التدريب والتطوير**، ترجمة سعد احمد الجبالي، معهد الادارة العامة، المملكة العربية السعودية.

- راشد، علي،(1996) ، **اختيار المعلم وإعداده– دليل التربية العملية**، دارالفكر العربي :مصر.

- رداح, الخطيب و أحمد، الخطيب. (2006):**التدريب الفعال**, عالم الكتب الحديث,إربد: الأردن .

- السنبل ، عبد العزيز(2000): **التربية العملية بين النظرية والتطبيق.** دار الفكر.عمان: الأردن.ط1ز

– الصباغ ، حمدي عبد العزيز (1994): **برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية.** مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر، الجزء الثالث، القاهرة ، ص 147.

- شعلة ، الجميل ،عبد العزيز ،نجوى.(1998):**أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسي والاتجاهات نحو مهنة التدريس.** مجلة علم النفس.ص ص:124-141.

- الشنفري، عبد الله بن مبارك (1996) **واقع مواءمة مؤسسات إعداد المعلم في سلطنة عمان لتلبية بعض متطلبات التجديد في النظام التعليمي**

-علي، عادل رسمي .(2016): الاحتياجات التدريبية لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء المعايير العالمية . المؤتمر السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, المؤتمر السابع عشر.31.

- كنعان، أحمد (2003) **رؤى مستقبلية لإعداد المعلمين و تأهيلهم في كليات التربية في الجامعات السورية،** جامعة دمشق، كلية التربية.
- المنياوي، جمال جمعة. (2016): **تأهيـل وتدريـب المعلميـن في المملكة العربية السعودية.** جامعة نجران.
- المنياوي ،جمال. (2016):**الثقافة المؤسسية في ظل الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة نجران.** السعودية.

- هيام نجيب شريدة: **الاحتياجات التدريبية للعاملين الاداريين في جامعة اليرموك،** دراسات تربوية، المجلد التاسع، الجزء (61)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة،1994، ص 247.
-يونس، كمال .(2016): **تحديد الاحتياجات التدريبية** .المؤتمر العربي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية رؤية مستقبلية .

http.www.edutrapedia.illaf.net/Arabic/show article.thtml

- Dale, E. :Education or traninig, Programmed learning & educatinal tecnology, vol. 22, no. 1., feb.,1985, p21.

-Marshall,J.C & Caldwell, S.: How valid are formal, informal needs .1 assessment methods for planning staff development programs. NASSAP Pulletin, no.15.,1984.p.17.
http://uob.edu.ly/ann/show/78

http://uob.edu.ly/ann/show/71

http://uob.edu.ly/ann/show/70

http://uob.edu.ly/ann/show/66

http://uob.edu.ly/ann/show/65

" http://uob.edu.ly/news/show/55

http://uob.edu.ly/news/show/54

https://www.facebook.com/%D9%83%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-_%D9%82%D8%B3%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A%D8%A9-/%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A%D8%A9-442309522537347

http://qa.uob.edu.ly/ann/show/11 http://uob.edu.ly/news/show/52

.http://uob.edu.ly/news/show/48

الملاحـــــــــــــــق

جدول (3) حصر برامج التدريب لمكتب تدريب الجامعة فى عام 2010

ت	اسم البرنامج	الجهة المنفذة	عدد المشتركين	مدة البرنامج
1	التميز فى مهارات السكرتارية والاعمال الادارية	مركز البحوث والاستشارات بجامعة بنغازى	15	40 ساعة تدريبية
2	المهارات المكتبية باستخدام الحاسوب	مركز البحوث والاستشارات بجامعة بنغازى	30	20 ساعة تدريبية
3	اعداد وكتابة التقارير	مركز البحوث والاستشارات بجامعة بنغازى	30	20 ساعة تدريبية
4	حفظ وتوثيق المعلومات	مركز البحوث والاستشارات بجامعة بنغازى	15	20 ساعة تدريبية
5	الجدوى الاقتصادية وتقييم المشروعات	المعهد الوطني للإدارة	4	20 ساعة تدريبية
6	تنمية مهارات أمانة السر	المعهد الوطني للإدارة	4	20 ساعة تدريبية
7	الاتجاهات الحديثة فى محاسبة التكاليف	المعهد الوطني للإدارة	1	20 ساعة تدريبية
8	الهياكل التنظيمية واعداد الملاكات الوظيفية	المعهد الوطني للإدارة	4	20 ساعة تدريبية
9	ورشة عمل حول الادارة الرشيدة فى التنمية الشاملة	المعهد الوطني للإدارة	4	20 ساعة تدريبية
10	المراجعة والرقابة الداخلية	المعهد الوطني للإدارة	1	20 ساعة تدريبية
11	المحاسبة فى ظل المعايير الدولية	المعهد الوطني للإدارة	1	20 ساعة تدريبية
12	مهارات التفاوض وابرام العقود	المعهد الوطني للإدارة	2	20 ساعة تدريبية
13	ورشة عمل حول الادارة الرشيدة فى التنمية الشاملة	المعهد الوطني للإدارة	6	20 ساعة تدريبية
14	التحليل المالى	المعهد الوطني للإدارة	2	20 ساعة تدريبية
15	الميزانية التقديرية كأساس للرقابة وتقييم الأداء باستخدام الاساليب الحديثة	المعهد الوطني للإدارة	3	20 ساعة تدريبية

جدول (4) حصر برامج التدريب فى عام 2010

ت	اسم البرنامج	الجهة المنفذة	عدد المشتركين	مدة البرنامج
16	كتابة وعرض التقارير الفنية والادارية	المعهد الوطني للإدارة	4	20 ساعة تدريبية
17	إدارة المشروعات الصغرى والمتوسطة	المعهد الوطني للإدارة	4	20 ساعة تدريبية
18	إدارة شؤون العاملين	المعهد الوطني للإدارة	4	20 ساعة تدريبية
19	برنامج اللغة الانجليزية	مركز جامعة بنغازى للغات	200	12 مستوى دراسى

20	ملتقى التدريب العربى السادس	مؤسسة أيديا لتنظيم المعارض والملتقيات والمؤتمرات دبى	1	أسبوع
21	ملتقى المنظومة المتكاملة فى الادارة الاستراتيجية	مؤسسة أيديا لتنظيم المعارض والملتقيات والمؤتمرات دبى	1	أسبوع

جدول (5) حصر برامج التدريب فى عام 2011

ت	اسم البرنامج	الجهة المنفذة	عدد المشتركين	مدة البرنامج
1	برنامج اللغة الانجليزية	مركز جامعة بنغازى للغات	استكمال مترشحى عام 2010	12 مستوى دراسى
2	إدارة الموارد البشرية	المعهد الوطني للإدارة	3	20 ساعة تدريبية

جدول (6)حصر برامج التدريب فى عام 2012

ت	اسم البرنامج	الجهة المنفذة	عدد المشتركين	مدة البرنامج
1	حفظ وتوثيق المعلومات	مركز البحوث والاستشارات بجامعة بنغازى	23	20 ساعة تدريبية
2	المهارات المكتبية باستخدام الحاسوب	مركز البحوث والاستشارات بجامعة بنغازى	36	40 ساعة تدريبية
3	إعداد وكتابة التقارير	مركز البحوث والاستشارات بجامعة بنغازى	23	20 ساعة تدريبية
4	التميز فى أعمال السكرتارية وادارة المكاتب	مركز البحوث والاستشارات بجامعة بنغازى	8	40 ساعة تدريبية
5	الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب	مركز البحوث والاستشارات بجامعة بنغازى	22	70 ساعة تدريبية
6	) لفنيى الشبكات والتقنية+Aالشبكات (	مركز البحوث والاستشارات بجامعة بنغازى	13	20 ساعة تدريبية
7	المحاسبة والمراجعة فى الوحدات الحكومية	المعهد الوطني للإدارة	3	20 ساعة تدريبية
8	التحليل المالى وتقييم الأداء	المعهد الوطني للإدارة	5	20 ساعة تدريبية
9	اعداد وتحليل الهياكل التنظيمية والتوصيف الوظيفى	المعهد الوطني للإدارة	8	20 ساعة تدريبية
10	التخطيط الاستراتيجى وادارة الفرص	المعهد الوطني للإدارة	5	20 ساعة تدريبية

11	الاتجاهات الحديثة فى التخطيط والتحليل المالى	المعهد الوطني للإدارة	1	20 ساعة تدريبية
12	نظم قياس وإدارة تكاليف الجودة	المعهد الوطني للإدارة	2	20 ساعة تدريبية
13	تصميم النظام المحاسبى الملائم	المعهد الوطني للإدارة	1	20 ساعة تدريبية
14	استخدام الموازنات فى تقييم الأداء	المعهد الوطني للإدارة	2	20 ساعة تدريبية
15	نظم تداول وحفظ الأوراق والمستندات	المعهد الوطني للإدارة	2	20 ساعة تدريبية

جدول (7) حصر برامج التدريب فى عام 2012

ت	اسم البرنامج	الجهة المنفذة	عدد المشتركين	مدة البرنامج
16	تطوير مهارات القيادات الإدارية المحلية	المعهد الوطني للإدارة	2	20 ساعة تدريبية
17	إدارة الوقت وضغوط العمل	المعهد الوطني للإدارة	7	20 ساعة تدريبية
18	برنامج اللغة الانجليزية	مركز جامعة بنغازى للغات	200	12 مستوى دراسى
19	الاتجاهات الحديثة لرفع كفاءة أداء المراجعين الماليين	دبى الامارات العربية المتحدة	1	أسبوع
20	تطوير قدرات مسئولى المخازن		1	أسبوع
21	تحقيق التميز التنظيمى فى التطوير الادارى وادارة شؤون الافراد		1	أسبوع
22	تطبيقات الجودة الشاملة فى الاداء للتحسين المستمر		2	أسبوع
23	الاتجاهات الحديثة فى اعداد التقارير المالية		1	أسبوع
24	أساليب تخطيط وادارة الموارد البشرية		1	أسبوع
25	تدقيقات الجودة الشاملة فى ادارة المشتريات والمخازن		1	أسبوع
26	الادارة فى مواجهه الازمات وضغوط العمل		4	أسبوع
27	الادارة المكتبية المعاصرة		2	أسبوع
28	الاساليب الحديثة فى التنظيم وتبسيط الاجراءات		4	أسبوع
29	المهارات السلوكية والاشرافية فى الادارة التنفيذية		2	أسبوع
30	المهارات القيادية فى ظل الظروف المتغيرة		1	أسبوع
31	المهارات الميدانية لموظفى العلاقات العامة		2	أسبوع

جدول (8) حصر برامج التدريب فى عام 2013

ت	اسم البرنامج	الجهة المنفذة	عدد المشتركين	مدة البرنامج
1	ادارة التغيير والتطوير المؤسساتى	دار نون	3	20 ساعة تدريبية

2	ممارسة التخطيط الاستراتيجى	دار نون	18	20 ساعة تدريبية
3	PHS2 الصحة والسلامة الشخصية	مركز نماء للتطوير الادارى	15	20 ساعة تدريبية
4	SQL 2008	مركز البريق لحلوق تقنيات الحاسوب	9	104 ساعة
5	Asp. net		8	36 ساعة
6	(الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب)ICDL v5		155	سبعة أسابيع
7	CCNA		4	40 ساعة
8	Exchange Server 2010		1	45 ساعة
9	A+		8	40 ساعة
10	Shar Point 2010		3	40 ساعة
11	Network +		8	40 ساعة
12	أساسيات الحرس الجامعى	المركز الليبى للسلامة والتدريب	21	40 ساعة
13	تنمية مهارات فنون الطباعة باللمس		35	40 ساعة
14	الشهادة الدولية فى القيادة الادارية		17	20 ساعة
15	السلامة والاطفاء		20	20 ساعة
16	مبادئ تشغيل الحاسوب	مركز البينة للتعليم والتدريب	85	20 ساعة
17	الرخصة الدولية الاحترافية لادارة مخاطر المشاريع	شركة الجيل للاستشارات الهندسية	11	20 ساعة
18	MQMإدارة الجودة بدرجة أستاذ		17	20 ساعة
19	ادارة المشاريع		9	20 ساعة
20	انماط التفكير الاستراتيجى		14	20 ساعة
21	دورة وورشة عمل فى ادارة الاجتماعات	مركز الاستاذ للتدريب والاستشارات	24	25 ساعة
22	ادارة تنمية الموارد البشرية		1	25 ساعة تدريبية

جدول (9) حصر برامج التدريب فى عام 2013

ت	اسم البرنامج	الجهة المنفذة	عدد المشتركين	مدة البرنامج
23	تطبيقات الحاسوب	مركز البيان الشامل أجدابيا	12	50 ساعة
24	القيادة والادارة		4	20 ساعة
25	برنامج اللغة الانجليزية	مركز جامعة بنغازى للغات	200	12 مستوى دراسى
26	اعداد مستشارى التحكيم الدوليين	المركز الليبى للتحكيم الدولى	3	20 ساعة
27	نظم وتطوير العمل وتبسيط الاجراءات	المعهد الوطني للإدارة	1	20 ساعة
28	تخطيط وادارة التدفقات النقدية		1	20 ساعة
29	إدارة الجودة الشاملة الوظيفة		1	20 ساعة

30	التدقيق والرقابة لمالية		1	20 ساعة
31	اعداد وتحليل الهياكل التنظيمية		1	20 ساعة
32	الاستراتيجيات والتقنيات الحديثة للسيطرة على الاجهاد وضغوط العمل والتميز فى الاداء	عمان	4	20 ساعة
33	التوجه اليابانى فى التحفيز والوصول الى التفوق فى الاداء الوظيفى	الامارات العربية المتحدة	6	20 ساعة
34	ادارة الجودة الشاملة ومعايير الرقابة والنظم وتقوية الاداء	الامارات العربية المتحدة	5	20 ساعة
35	الادارة بالاهداف وتحقيق النتائج	تركيا	7	20 ساعة
36	الاستراتيجيات الاشرافية والتفكير الاستراتيجى لمدراء مكاتب الدراسات العليا	الكويت	3	20 ساعة
37	الجوانب القانونية فى مجال التحقيقات الادارية وتوقيع الجزاءات	الامارات العربية المتحدة	5	20 ساعة
38	التميز والابداع فى الادارة المتقدمة للمكاتب ومهارات الادارة الفعالة للسكرتارية المتقدمة	الكويت	3	20 ساعة
39	الاعتبارات القانونية التى تحكم صيغة العقود وتنفيذها	الكويت	2	20 ساعة
40	الاتجاهات الحديثة فى التحقيقات الادارية وضوابط الفساد الادارى	الامارات العربية المتحدة	5	20 ساعة
41	العلاقات العامة فى ظل متغيرات العولمة والتكنولوجيا	الامارات العربية المتحدة	4	20 ساعة

جدول (10) حصر برامج التدريب فى عام 2013

ت	اسم البرنامج	الجهة المنفذة	عدد المشتركين	مدة البرنامج
42	إدارة وصيانة المنشآت والمرافق التعليمية	الامارات العربية المتحدة	4	20 ساعة
43	تطوير إجراءات وأساليب العمل الامنى	الكويت	7	20 ساعة
44	خطة الصيانة الوقائية للمعدات الميكانيكية بمحطات مياه الشرب	الاردن	1	20 ساعة
45	مهارات الاعلام (صحافة – الكترونية – إذاعة وتلفزيون)	الإمارات العربية المتحدة	1	20 ساعة
46	مهارات العمل فى المستودعات	الإمارات العربية المتحدة	1	20 ساعة
47	مهارات اعداد تقارير السيولة والسير المالى	الإمارات العربية المتحدة	5	20 ساعة
48	ادارة الجودة فى التدقيق الداخلى	الإمارات العربية المتحدة	4	20 ساعة
49	الأرشيف الالكترونى	الإمارات العربية المتحدة	8	20 ساعة
50	السكرتارية الالكترونية في الحكومة الالكترونية	الإمارات العربية المتحدة	4	20 ساعة
51	إدارة الاجتماعات وصياغة القرارات والأوامر	الإمارات العربية المتحدة	6	20 ساعة

	الإدارية			
52	التخطيط الاستراتيجي وقيادة التغيير	الإمارات العربية المتحدة	4	20 ساعة
53	المنظومة الحديثة في إدارة المشتريات والمخازن	الإمارات العربية المتحدة	9	20 ساعة
54	الحكومة والمعايير المحاسبية الرقابية	الإمارات العربية المتحدة	4	20 ساعة
55	الإدارة الإستراتيجية للجودة الشاملة فى الجامعات ومراكز البحوث العلمية	الإمارات العربية المتحدة	6	20 ساعة
56	المنهج الشامل للتفوق الادارى	الإمارات العربية المتحدة	6	20 ساعة
57	صياغة وصناعة واقتراح السياسات والإجراءات وبرامج العمل	الإمارات العربية المتحدة	5	20 ساعة
57	المهارات الإدارية والسلوكية للسكرتارية التنفيذية ومدراء المكاتب	الإمارات العربية المتحدة	5	20 ساعة
58	استراتيجيات إدارة عملية تقييم أداء الموظفين وتنسيقها ومراقبتها	الكويت	7	20 ساعة
59	الأنماط السيكولوجية ومحددات	الإمارات العربية المتحدة	6	20 ساعة
60	الجوانب القانونية في العملية الإدارية والمالية والالكترونية	تركيا	3	20 ساعة

جدول (11) حصر برامج التدريب فى عام 2013

ت	اسم البرنامج	الجهة المنفذة	عدد المشتركين	مدة البرنامج
61	الإدارة المكتبية الحديثة ومهارات مدير المكتب	الاردن	12	20 ساعة
62	الاتجاهات الحديثة للمراجعة الداخلية	الإمارات العربية المتحدة	7	20 ساعة
63	التخطيط الابداعى وبناء وتطوير بيئة ابتكاريه في العمل	الإمارات العربية المتحدة	1	20 ساعة
64	ملتقى وورشة عمل حول الاعتمادات المستندية	الإمارات العربية المتحدة	3	20 ساعة
65	العلاقات العامة الالكترونية وتكنولوجيا المعلومات	الكويت	1	20 ساعة
66	الاتجاهات الحديثة لشئون الموظفين	الإمارات العربية المتحدة	6	20 ساعة

جدول (12) حصر برامج التدريب فى عام 2016

ت	اسم البرنامج	الجهة المنفذة	عدد المشتركين	مدة البرنامج
1	تنمية مهارات الإشراف الفعال	المعهد الوطني للإدارة	2	20 ساعة
2	إدارة الموارد البشرية	المعهد الوطني للإدارة	3	20 ساعة
3	الرقابة والمراجعة الداخلية	المعهد الوطني للإدارة	5	20 ساعة
4	مهارات استخدام الحاسوب	مكتب التدريب	14	20 ساعة
5	تنمية مهارات فنون الطباعة باللمس	المركز الليبى للسلامة والتدريب	23	

6	تنمية المهارات السلوكية والاتصال الادارى	والاستشارات	4	20 ساعة
7	البرنامج التدريبي وورشة العمل حول فرق العمل وتقنيات التطبيق	الشركة الدولية الجديدة للتعليم والتدريب والاستشارات	18	20 ساعة
8	الهندسى ثنائى الأبعادAUTO CAD	مكتب التدريب	26	20 ساعة
9	مهارات تنمية كتابة التقاير وإعداد المراسلات الإدارية	الشركة الجديدة للتعليم والتدريب	22	40 ساعة
10	التحليل المالى وإعداد التقارير المالية	المعهد الوطني للإدارة	6	20 ساعة
11	إدارة وتنظيم المخازن		3	20 ساعة
12	برنامج اللغة الانجليزية	مركز جامعة بنغازي للغات	135	12 مستوى
13	إدارة نظم الجودة وورشة عمل حول تطبيقات الآيزو	الشركة الدولية الجديدة للتعليم والتدريب والاستشارات	37	32 ساعة
14	فرق العمل وتقنيات التطبيق		15	20 ساعة
15	مشروع ارتقاء (القيادة الإدارية المؤسسية وفرق العمل)	منظمة المسار للتنمية والتطوير	16	12 ساعة
16	الكتاب الجامعي (حفظه والبحث عنه الكترونيا من خلال شبكة المعلومات العالمية)	نادي أصدقاء الكتاب	2	12 ساعة
17	الجرائم الإلكترونية	مكتب التدريب	12	8 ساعة

الخطة التدريبية لجامعة بنغازى	مكتب التدريب - إدارة الدراسات العليا والتدريب الخطة التدريبية الخماسية لكل عام من الأعوام (2016 – 2017 – 2018 – 2019 – 2020)

نموذج التدريب بالداخل (أ)

ر.ت	المجال	التخصص	نوع الدورة	جهة التدريب	موقع مقرها الرئيسي	المدة بالأسابيع والساعات	العدد المستهدف
ثانيا : برامج إدارية							
1	تنمية مهارات العاملين في مجال التنمية البشرية والنشاط .	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	.... ساعة تدريبية	100
2	المهارات المكتبية باستخدام الحاسوب MS OFFICE	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوعان	60
3	التميز في أعمال السكرتارية وإدارة المكاتب	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوعان	45
4	إعداد وكتابة التقارير	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوع	60
5	إدارة حفظ وتوثيق المعلومات	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوع	45
6	رفع كفاءة العاملين بالمشتريات و المخازن	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوعين	40
7	إدارة مكتبات	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	ثلاثة أسابيع	30
8	Offic Word معالجة النصوص	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	30ساعة تدريبية	20
9	Archiving إدارة المستندات	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	18 ساعة تدريبية	30
10	الرزمة الاحصائية تحليل البيانات SPSS	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	21 ساعة تدريبية	20
11	دورة خاصة بالحرس الجامعي	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	ثلاثة أسابيع	100
12	دورة اللغة الانجليزية	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	12 مستوى دراسي	400
13	دورة اللغة الايطالية	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	12 مستوى دراسي	200
14	دورة اللغة العربية	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	ثلاثة أسابيع	200
	اجمالى عدد المستهدفين						1350 متدرب

الخطة التدريبية لجامعة بنغازى	مكتب التدريب - إدارة الدراسات العليا والتدريب الخطة التدريبية الخماسية لكل عام من الأعوام (2016 – 2017 – 2018 – 2019 – 2020)

نموذج التدريب بالداخل (أ)

ر.ت	المجال	التخصص	نوع الدورة	جهة التدريب	موقع مقرها الرئيسي	المدة بالأسابيع والساعات	العدد المستهدف
ثانيا : برامج إدارية							
1	تنمية مهارات العاملين في مجال التنمية البشرية والنشاط .	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	.... ساعة تدريبية	100
2	المهارات المكتبية باستخدام الحاسوب MS OFFICE	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوعان	60
3	التميز في أعمال السكرتارية وإدارة المكاتب	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوعان	45
4	إعداد وكتابة التقارير	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوع	60
5	إدارة حفظ وتوثيق المعلومات	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوع	45
6	رفع كفاءة العاملين بالمشتريات و المخازن	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوعين	40
7	إدارة مكتبات	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	ثلاثة أسابيع	30
8	Offic Word معالجة النصوص	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	30ساعة تدريبية	20
9	Archiving إدارة المستندات	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	18 ساعة تدريبية	30
10	الرزمة الاحصائية تحليل البيانات SPSS	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	21 ساعة تدريبية	20
11	دورة خاصة بالحرس الجامعي	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	ثلاثة أسابيع	100
12	دورة اللغة الانجليزية	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	12 مستوى دراسي	400
13	دورة اللغة الايطالية	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	12 مستوى دراسي	200
14	دورة اللغة العربية	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	ثلاثة أسابيع	200
	اجمالى عدد المستهدفين						1350 متدرب

9 من 2صفحة

مكتب التدريب - إدارة الدراسات العليا والتدريب الخطة التدريبية الخماسية لكل عام من الأعوام (2016 – 2017 – 2018 – 2019 – 2020)	الخطة التدريبية لجامعة بنغازى

نموذج التدريب بالداخل (أ)

ر.ت	المجال	التخصص	نوع الدورة	جهة التدريب	موقع مقرها الرئيسي	المدة بالأسابيع والساعات	العدد المستهدف
ثالثا : برامج إدارية فنية تخصصية							
1	صيانة وترميم المخطوطات	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	شهر	40
2	إدارة المشروعات	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوعان	30
3	فهرسة وتصنيف	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	شهر	25
4	ورشة عمل في تنظيم المشروعات الصغرى والكبرى	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوع	30
5	أسس متابعة وتقييم المشروعات	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوع	30
6	دورة سلامة عامة	إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	أسبوعين	100
7	إدارة الجودة الشاملة في المشروعات	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	20 ساعة تدريبية	20
8	رسم هندسي ثنائي الأبعاد	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	40 ساعة تدريبية	25
9	رسم هندسي ثلاثي الأبعاد	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	30 ساعة تدريبية	10
10	برامج التحليل والتصميم الفني	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	40ساعة تدريبية	25
11	Goomla Web Design تصميم موقع جوملا	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	36 ساعة تدريبية	5
12	تصميم شبكات الصرف الصحي	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	40 ساعة تدريبية	5
13	تصميم مضخات / اختيار مضخات	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	40 ساعة تدريبية	5
14	رفع كفاءة فنيي معامل كلية الهندسة	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	25
15	رفع كفاءة فنيي معامل كليات الطب والعلوم	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	45
16	رفع كفاءة فنية متنوعة	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغاى	حسب الاحتياج	100
17	دورات تخصصية	فنية/إدارية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغاى	حسب الاحتياج	50
18	برامج أكاديمية لمنهجية البحث العلمى	أكاديمية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	.... ساعة تدريبية	50
			اجمالى عدد المستهدفين				620 متدرب

مكتب التدريب - إدارة الدراسات العليا والتدريب
الخطة التدريبية الخماسية لكل عام من الأعوام (2016 – 2017 – 2018 – 2019 – 2020)
الخطة التدريبية لجامعة بنغازى
نموذج التدريب بالداخل (أ)

ر.ت	المجال	التخصص	نوع الدورة	جهة التدريب	موقع مقرها الرئيسي	المدة بالأسابيع والساعات	العدد المستهدف
رابعا : برامج فنية تخصصية اعلامية							
1	تطبيقات الاحصاء الاعلامى	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	10
2	مهارات الاتصال الاعلامى	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	10
3	الفنون الصحفية	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	10
4	فنون الاعلام	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	10
5	التوثيق الاعلامى	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	10
6	الاخراج الصحفى	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	10
7	الانتاج الاذاعى والاعلامى	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	10
8	تخطيط وادارة المؤسسات الاعلامية	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	10
9	كيفية اعداد وكتابة التقارير الاعلامية الصحفية	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	10
10	التصوير الفوتوغرافى والمرئى	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	10
11	اعداد وتقديم البرامج المرئية والمسموعة	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	10
			اجمالى عدد المستهدفين				110 متدرب
خامسا : برامج فنية تخصصية هندسية							
1	رفع كفاءة فنية متنوعة	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	400
2	دورات تخصصية اكاديمية	فنية	تنشيط	جامعة بنغازى	جامعة بنغازي	حسب الاحتياج	100
			اجمالى عدد المستهدفين				500 متدرب

اجمالى عدد المستهدفين في البرامج الداخلية	4130 متدرب

المؤتمرات العلمية والندوات والمعارض والملتقيات الخارجية (جـ)

ر.ت	المؤتمرات والندوات	الهدف	المدة	التخصص	العدد المتوقع مشاركته
1	العمليات الإدارية وإعداد رؤساء الأقسام	ملتقى	أسبوع	أدارى	2
2	الاعتمادات المستندية	ملتقى	أسبوع	أدارى	4
3	إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي (تطبيقات الأيزو 9001)	ملتقى	أسبوع	أدارى	4
4	الخطوات السبع للحفاظ على الموظفين لمنع تسرب الكفاءات إلى المنافسين	ملتقى	أسبوع	أدارى	4
5	نظم وأساليب الشراء المحلي	ملتقى	أسبوع	أدارى	4
6	التفكير الاستراتيجي المتميز لمواجهة الأزمات	ملتقى	أسبوع	أدارى	2
7	تنمية مهارات العاملين في إدارة العلاقات العامة والاتصالات	ملتقى	أسبوع	أدارى	4
8	الإبداع في معالجة المشكلات	ملتقى	أسبوع	أدارى	4
9	الإدارة المتقدمة للعلاقات العامة وفن المراسم والبروتوكول .	ملتقى	أسبوع	أدارى	2
10	إدارة الجودة الشاملة ومعايير الرقابة ونظم تقوية الأداء	ملتقى	أسبوع	أدارى	2
11	مهارات التعامل مع المستندات والمحفوظات وتحقيق الأمن والسلامة	ملتقى	أسبوع	أدارى	3
12	العمليات الإدارية وإعداد رؤساء الأقسام	ملتقى	أسبوع	أدارى	2
13	الإدارة بالأهداف وتحقيق النتائج	ملتقى	أسبوع	أدارى	2
14	التوجه الياباني في التحفيز والوصول إلى التفوق في الأداء الوظيفي	ملتقى	أسبوع	أدارى	4
15	الاستراتيجيات الإشرافية والتفكير الاستراتيجي لمدراء مكاتب الإدارة العليا	ملتقى	أسبوع	أدارى	2
16	الاستراتيجيات والتقنيات الحديثة للسيطرة على الإجهاد وضغوط العمل والتميز في الأداء	ملتقى	أسبوع	أدارى	2
17	مؤتمرات وبرامج أكاديمية لمنهجية البحث العلمي .	متعدد	أسبوع	أكاديمي	15
	عدد المستهدفين				62

البرامج أعلاه تخص لكافة المدراء ورؤساء الأقسام ومن ينوبون عنهم

نموذج التدريب بالخارج (ب)

ر.ت	المجال	التخصص	نوع الدورة	المدة	العدد المستهدف
1	المنظومة الحديثة لإدارة المشتريات والمخازن (التخطيط الاستراتيجي المتميز للمشتريات والمخازن)	إداري	تنشيط	أسبوع	6
2	الحوكمة والمعايير المحاسبية والرقابية	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
3	الحركة والإضاءة ((Micro Media Flash))	فنى	تنشيط	أسبوع	6
4	الإدارة الإستراتيجية للجودة الشاملة في الجامعات ومراكز البحوث العلمية .	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
5	المهارات القيادية والسلوكية للمدير المتميز	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
6	المنهج الشامل للتفوق الادارى	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
7	صياغة وصناعة واقتراح السياسات والإجراءات وبرامج العمل .	إداري	تنشيط	أسبوع	6
8	المنهج المتكامل في إستراتيجية كايزن اليابانية للتحسين المستمر	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
9	المهارات الإدارية والسلوكية للسكرتارية التنفيذية ومدراء المكاتب .	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
10	استراتيجيات إدارة عملية تقييم اداء الموظفين وتنسيقها ومراقبتها .	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
11	الاتجاهات الحديثة للمراجعة الداخلية	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
12	الاتجاهات الحديثة لشوون الموظفين (المزايا والتعويضات)	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
13	الإدارة المكتبية الحديثة ومهارات مدير المكتب	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
14	الأنظمة المتكاملة للمتابعة والرقابة الداخلية	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
15	الأنماط السيكولوجية ومحددات شخصية القيادة الجامعية .	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
16	التخطيط الاستراتيجي وتطبيق معايير الجودة بالمؤسسات الحكومية .	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
17	التخطيط الابداعي وبناء وتطوير بيئة ابتكاريه في العمل	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
18	هندسة وتصميم المكاتب في الحكومة الالكترونية .	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
19	التميز والإبداع في الإدارة المتقدمة للمكاتب ومهارات الإدارة الفعالة للسكرتارية المتقدمة .	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
20	الجوانب القانونية في مجال التحقيقات الإدارية وتوقيع الجزاءات	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
21	الشهادة المهنية (دبلوم التخطيط الاستراتيجي وقيادة التغيير)	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
22	الاتجاهات الحديثة في التحقيقات الإدارية وضوابط الفساد الادارى	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
23	الاعتبارات القانونية التي تحكم صياغة العقود وتنفيذها	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
24	الجوانب القانونية في العملية الإدارية والمالية والالكترونية	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
25	العلاقات العامة في ظل متغيرات العولمة والتكنولوجيا	إدارى	تنشيط	أسبوع	6
	عدد المستهدفين				150

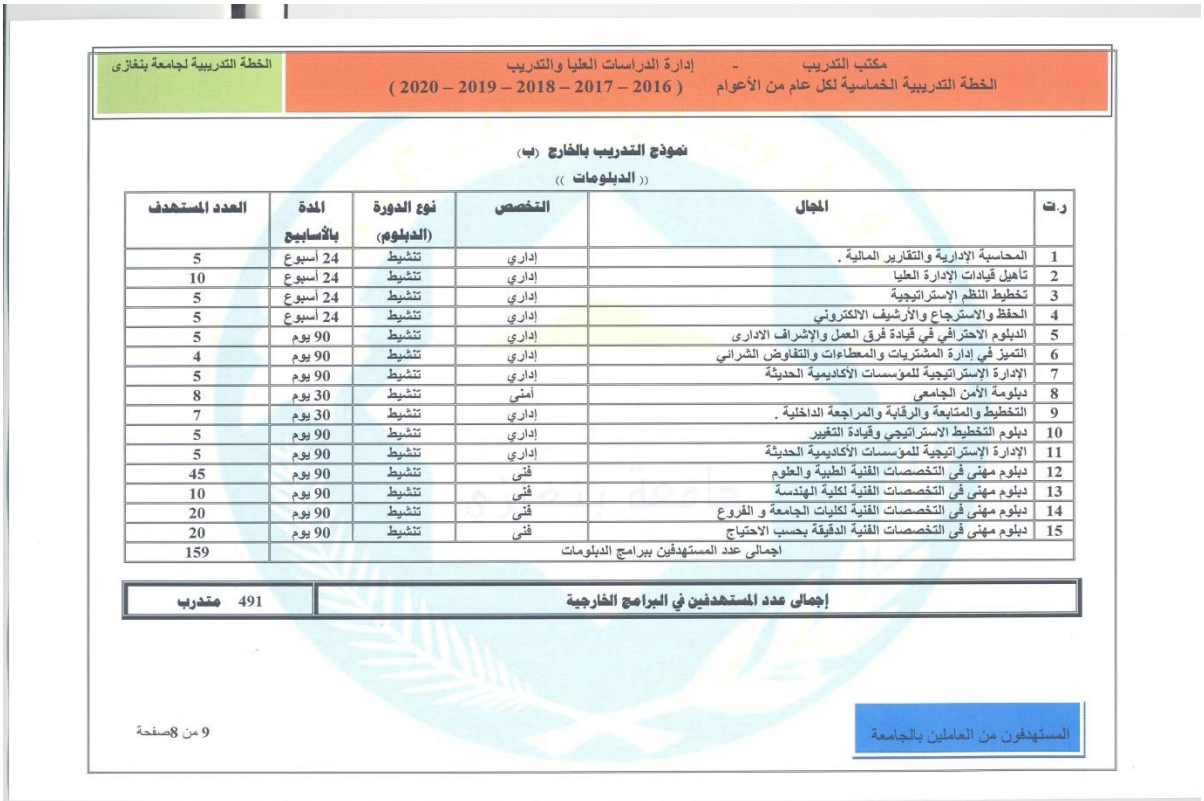
المستهدفون من العاملين بالجامعة

مكتب التدريب - إدارة الدراسات العليا والتدريب
الخطة التدريبية الخماسية لكل عام من الأعوام (2016 – 2017 – 2018 – 2019 – 2020)
الخطة التدريبية لجامعة بنغازى

نموذج التدريب بالخارج (ب)

ر.ت	المجال	التخصص	نوع الدورة	المدة بالأسابيع	العدد المستهدف
26	إدارة وصيانة المنشآت والمرافق	إداري	تنشيط	أسبوع	6
27	خطة الصيانة الوقائية للمعدات الميكانيكية بمحطات مياه الشرب .	إداري	تنشيط	أسبوع	6
28	تطوير إجراءات وأساليب العمل الأمني	إداري	تنشيط	أسبوع	6
29	مهارات الإعلام : صحافة إلكترونية – إذاعة وتلفزيون	فني	تنشيط	أسبوع	6
30	مهارات التقرير عن السيولة واليسر المالي .	إداري	تنشيط	أسبوع	6
31	مهارات العمل في المستودعات	إداري	تنشيط	أسبوع	6
32	مهارة الجودة في التدقيق الداخلي	إداري	تنشيط	أسبوع	6
33	العلاقات العامة الالكترونية وتكنولوجيا المعلومات .	إداري	تنشيط	أسبوع	6
34	الأرشيف الالكتروني	إداري	تنشيط	أسبوع	6
35	السكرتارية الالكترونية في الحكومة الالكترونية .	إداري	تنشيط	أسبوع	6
36	إدارة الاجتماعات وصياغة القرارات والأوامر الإدارية .	إداري	تنشيط	أسبوع	6
37	القيادة الرائدة لمواجهة المشكلات المالية والإدارية .	إداري	تنشيط	أسبوع	6
38	طرق اختيار وتقييم الموردين	إداري	تنشيط	أسبوع	6
39	التفاوض وابرام عقود الشراء	إداري	تنشيط	أسبوع	6
40	التنمية الذاتية والمهنية للنظام الصحي وجودة الخدمة الصحية .	إداري	تنشيط	أسبوع	4
41	تشغيل وصيانة شبكات التوزيع الكهربائية	فني	تنشيط	أسبوع	6
42	إعداد المرتبات والميزانيات وقفل الحسابات الختامية	إداري	تنشيط	أسبوع	10
43	الفهرسة والتصنيف وإدارة المكتبات وحفظ الكتب	إداري	تنشيط	أسبوع	4
44	أساسيات أمن المعلومات	فني	تنشيط	أسبوع	4
45	إدارة أمن المعلومات	فني	تنشيط	أسبوع	4
45	إدارة بلا أوراق – نحو مؤسسات إلكترونية .	فني	تنشيط	أسبوع	4
120	عدد المستهدفين في الصفحة				
270	إجمالي عدد المستهدفين في البرامج الخارجية (المهمات)				

المستهدفون من العاملين بالجامعة



مكتب التدريب - إدارة الدراسات العليا والتدريب
الخطة التدريبية الخماسية لكل عام من الأعوام (2016 – 2017 – 2018 – 2019 – 2020)
الخطة التدريبية لجامعة بنغازى

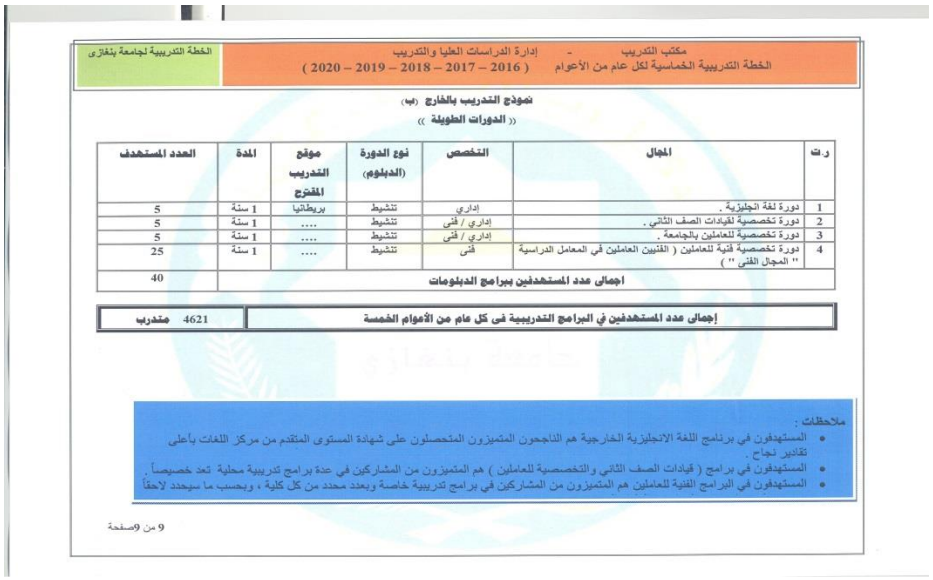
نموذج التدريب بالخارج (ب)

((الدبلومات))

ر.ت	المجال	التخصص	نوع الدورة (الدبلوم)	المدة بالأسابيع	العدد المستهدف
1	المحاسبة الإدارية والتقارير المالية .	إداري	تنشيط	24 أسبوع	5
2	تأهيل قيادات الإدارة العليا	إداري	تنشيط	24 أسبوع	10
3	تخطيط النظم الإستراتيجية	إداري	تنشيط	24 أسبوع	5
4	الحفظ والاسترجاع والأرشيف الالكتروني	إداري	تنشيط	24 أسبوع	5
5	الدبلوم الاحترافي في قيادة فرق العمل والإشراف الاداري	إداري	تنشيط	90 يوم	5
6	التميز في إدارة المشتريات والمعطاءات والتفاوض الشراني	إداري	تنشيط	90 يوم	4
7	الإدارة الإستراتيجية للمؤسسات الأكاديمية الحديثة	إداري	تنشيط	90 يوم	5
8	دبلومة الأمن الجامعي	أمني	تنشيط	30 يوم	8
9	التخطيط والمتابعة والرقابة والمراجعة الداخلية .	إداري	تنشيط	30 يوم	7
10	دبلوم التخطيط الاستراتيجي وقيادة التغيير	إداري	تنشيط	90 يوم	5
11	الإدارة الإستراتيجية للمؤسسات الأكاديمية الحديثة	إداري	تنشيط	90 يوم	5
12	دبلوم مهني في التخصصات الفنية الطبية والعلوم	فني	تنشيط	90 يوم	45
13	دبلوم مهني في التخصصات الفنية لكلية الهندسة	فني	تنشيط	90 يوم	10
14	دبلوم مهني في التخصصات الفنية لكليات الجامعة و الفروع	فني	تنشيط	90 يوم	20
15	دبلوم مهني في التخصصات الفنية الدقيقة بحسب الاحتياج	فني	تنشيط	90 يوم	20
159	اجمالي عدد المستهدفين ببرامج الدبلومات				

إجمالي عدد المستهدفين في البرامج الخارجية	491 متدرب

المستهدفون من العاملين بالجامعة



الخطة التدريبية لجامعة بنغازي

مكتب التدريب - إدارة الدراسات العليا والتدريب

الخطة التدريبية الخماسية لكل عام من الأعوام (2016 – 2017 – 2018 – 2019 – 2020)

نموذج التدريب بالخارج (ب)

« الدورات الطويلة »

ر.ت	المجال	التخصص	نوع الدورة (الدبلوم)	موقع التدريب المقترح	المدة	العدد المستهدف
1	دورة لغة انجليزية .	إداري	تنشيط	بريطانيا	1 سنة	5
2	دورة تخصصية لقيادات الصف الثاني .	إداري / فني	تنشيط	....	1 سنة	5
3	دورة تخصصية للعاملين بالجامعة .	إداري / فني	تنشيط	....	1 سنة	5
4	دورة تخصصية فنية للعاملين (الفنيين العاملين في المعامل الدراسية " المجال الفني ")	فني	تنشيط	....	1 سنة	25
	اجمالى عدد المستهدفين ببرامج الدبلومات					40

إجمالى عدد المستهدفين في البرامج التدريبية فى كل عام من الأعوام الخمسة	**4621 متدرب**

ملاحظات :

- المستهدفون في برنامج اللغة الانجليزية الخارجية هم الناجحون المتميزون المتحصلون على شهادة المستوى المتقدم من مركز اللغات بأعلى تقادير نجاح .
- المستهدفون في برامج (قيادات الصف الثاني والتخصصية للعاملين) هم المتميزون من المشاركين في عدة برامج تدريبية محلية تعد خصيصاً .
- المستهدفون في البرامج الفنية للعاملين هم المتميزون من المشاركين في برامج تدريبية خاصة وبعدد محدد من كل كلية ، وبحسب ما سيحدد لاحقاً .

9 من 9صفحة

استبانة واقع التدريب في أثناء الخدمة والاحتياجات التدريبية

أخي عضو هيئة التدريس الفاضل

أمامك في هذه الاستبانة طرح لموضوع واقع التدريب في أثناء الخدمة والاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية في جامعة بنغازي ؛ نأمل منكم الاطلاع على فقراتها بعناية ووضع علامة (×) أمام بديل واحد من البدائل المطروحة بحسب وجهة نظرك وحسب ما تراه مناسباً ؛ ولكم منا جزيل الشكر والتقدير ؛ ونعلمكم بأن هذه البيانات تستخدم لغرض البحث العلمي.

النوع: ذكر / انثى **نوع التعيين: قاري _ عقد _ تقاعد** **المؤهل العلمي: ماجستير/ دكتوراه**

سبق لك الاشتراك في برامج تدريبية ؛ عدد المرات لـ

دورات بالداخل ( ) دورات بالخارج ( ) **ورش عمل بالداخل ( ) ورش عمل بالخارج ( )**

ندوات بالداخل ( ) ندوات بالخارج ( ) **محاضرات ( ) أخرى ( ) أذكرها**

.....

.....

رقم	الفقرة	لا يوجد على الإطلاق	بدرجة ضعيف	بدرجة متوسط	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
	برامج التدريب					
1	الاهتمام بالبرامج التدريبية من قبل مكاتب التدريب بالجامعة					
2	الاهتمام بالبرامج التدريبية من قبل أعضاء هيئة التدريس					
3	أهمية التدريب في تنمية قدرات أعضاء التدريس وإثراء معلوماتهم					
4	التدريب يرفع كفاءة عضو التدريس ويحسن أدائه بخاصة المبتدئ					
5	الجودة الشخصية لعضو التدريس عملية مهمة للتحسين المستمر للذات					
6	يسهم التدريب ويُظهر أداء متميز لعضو التدريس في العمل					
7	يضع التدريب رؤية مستقبلية لعمل عضو التدريس ويحسن ادائه					
8	التخطيط الجيد لبرامج التدريب يسهم في تعزيز الإبداع لدى عضو التدريس					
9	يسهم التدريب على مساعدة عضو التدريس المبتدئ في تحسين جودة محتوى منهج مادته التى يقوم بتدريسها					
10	توفر برامج التدريب لعضو التدريس الصفات التي تمكنه من الابتكار والتغيير من أجل الوصول إلى مخرجات تعليمية جيدة					
11	تسهم برامج التدريب في توفير الامكانات اللازمة للتدريسي في حدوث التعلم الجيد					
12	تعمل برامج التدريب على التركيز على كيفيه تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة					
13	الاهتمام بالتدريب من خلال تبني فلسفة جيدة للتطوير					
	تحديد الاحتياج التدريبي					
14	الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية ينعكس على مخرجات العملية التعليمية					
15	الاهتمام بالتعرف على الاحتياج التدريبي لعضو التدريس المبتدئ					
16	فاعلية التدريب يتوقف على تحديد الاحتياج التدريبي بمعرفة الاداء الحالي ومستوى الأداء المطلوب					
17	يسهم تحديد الاحتياج التدريبي في الحد من ارتجال برامج التدريب غير المناسبة					
18	المسح أفضل أساليب تحديد الاحتياج التدريبي					
19	القلق من تكرار البرامج التدريبية نفسها					
20	ضرورة مقابلة برامج التدريب للاحتياجات التدريبية الفعلية					
21	ضرورة التخطيط للتدريب المرتكز على جمع المعلومات الحديثة في تحديد الاحتياج					

مداخلة بعنوان :واقع الكفاية المعرفية كأحد الاحتياجات اللازمة في برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة "معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط بولاية ورقلة –الجزائر نموذجاً"

الملخص

هدفت الّدراسة إلى معرفة واقع تدريب معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أثناء الخدمة من خلال تحديد مستوى كفايتهم المعرفية الخاصة بالمحتوى الرياضي ، و استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي، و أما عينة الدراسة فشملت 268 معلماً و معلمة لمادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط بولاية ورقلة–الجزائر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة واحدة تتمثل في اختبار الكفاية المعرفية و هي من إعداد الباحث، تم التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة في الدراسة الاستطلاعية من خلال حساب الصدق و الثبات، و تمت المعالجة الإحصائية للبيانات التي تمّ جمعها بغية اختبار فرضية الدّراسة باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين المتوسط الفعلي لأداء معلمي الرياضيات للكفاية المعرفية والمتوسط النظري.

و توصلت الدراسة إلى النّتيجة التّالية:

يختلف متوسط أداء معلمي مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط للكفاية المعرفية عن المتوسط النظري المحدد بـ75% في المجموع الكلي لاختبار الكفاية المعرفية في اتجاه المتوسط النظري.

أي أن مستوى الكفاية المعرفية لمعلمي الرياضيات دون المستوى المقبول تربويا المحدد في هذه الدراسة مما يدل على أن التدريب الذي استفادة منه عينة الدراسة أثناء الخدمة في مجال الكفاية المعرفية غير كاف.

مقدمة:

تعد عملية إعداد المعلم من الموضوعات المهمة في العملية التربوية ذلك أن المعلم أحد أقطابها الذي يسهم في تحقيق أهدافها، وقد أوصت المؤتمرات بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين حيث يشير(**الأحمد ،2005: 21**) "أن اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي والعشرين في تقريرها الذي قدمته لليونسكو أكدت على الدور المركزي للمعلمين وضرورة العناية بإعدادهم قبل الخدمة

ومتابعتهم أثناء الخدمة "، كما تعد حركة تكوين المعلمين على أساس الكفايات من أهم الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة في إعداد المعلمين وتذكر **(الفتلاوي،2003: 32)** "أن تربية المعلمين على أساس الكفايات هي تلك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية في بلوغ هذه المستويات" وأن هذه الحركة وغيرها من الحركات التربوية كحركة منح الشهادات القائمة على الكفايات وحركة الجودة التعليمية اهتمت في برامجها على ضرورة توافر الكفاءة والارتقاء بمستوى الأداء المهني ، فالمعلم الكفء هو الذي يمتلك عدد من الكفايات اللازمة للتدريس تمكنه من القيام بدوره في تحسين مخرجات العملية التربوية،و من بين الكفايات الضرورية للمعلم و التي تسبق بقية الكفايات الأخرى كفاية الإلمام بالمادة العلمية الخاصة بالمحتوى المعرفي لمادة التدريس.

و مع كل ما بذلته الدول العربية عموما و الجزائر خصوصا في تكوين المعلمين قبل و أثناء الخدمة، إلا أن مستوى المعلم في الدول العربية متدن كما تشير إليه الدراسات التي تم الاطلاع عليها وهذا التدني يظهر في جوانب مختلفة منها ما يتعلق بمهارات التدريس، ومنها ما يتعلق بتمكن المعلم من المعرفة الخاصة بمجال تخصصه ،و الدراسة الحالية تحاول استكشاف واقع الكفاية المعرفية العلمية التخصصية لمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة في المرحلة المتوسطة من التعليم في الجزائر.

الخلفية النظرية للدراسة

1-مشكلة الدراسة:

بعد الاستقلال قامت الجزائر بإصلاحات عديدة على منظومتها التربوية كان أخرها سنة 2003، حيث تمت تغييرات على المناهج الدراسية باعتمادها طريقة التدريس بالكفايات في أطوار التعليم الثلاثة الابتدائي و المتوسط و الثانوي، ويُعد المعلم العامل الهام الذي يساعد في إنجاح أي إصلاحات تربوية أو فشلها و الأداة المهمة في تطبيق هذه الإصلاحات، و لذا من الأهمية بمكان الاهتمام بإعداده وتدريبه جيدا في كل الجوانب التي تمكنه من التدريس الجيد سواء قبل الخدمة في معاهد التكوين أو أثناء الخدمة من خلال الدورات التكوينية المستمرة، وللوقوف على مدى تأثير ما بذل من مجهودات في تكوين المعلم على أدائه الفعلي جاءت الدراسة الحالية لتركز على أحد الجوانب الضرورة التي تتطلبها مهنة التدريس و هو الجانب المعرفي التخصصي، وأخذت عينة معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط نموذجاً حيث تمحور إشكالية الدراسة في معرفة واقع الكفاية المعرفية لمعلم الرياضيات أثناء الخدمة ، وبمراجعة عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الجانب المعرفي للمعلمين مثل جلينون Glennon1956 و ري Rey 1968، وكاربنتر 1975

Carpenter، وسالم 1979، ولطيفة 1982 بينت نتائجها أن متوسط فهم و اكتساب معلمي الرياضيات للمفاهيم و المهارات الأساسية في الرياضيات التي يُدرسونها متدنٍ**(لطيفة،1987: 59)**، كما دلت نتائج دراسة **(شطناوي،2007)** على وجود تدن في مستوى معرفة معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة الرياضية في محافظة إربد بالأردن، و أظهرت دراسة **(سفيان،2009)** ضعف مستوى المعلمين في الكفايات التخصصية جميعها اللازمة لمعلمي الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء باليمن.

فما مستوى الكفاية المعرفية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بالجزائر أثناء الخدمة ؟

2-فرضيات الدراسة:

على ضوء ما جاء في مشكلة الدراسة و من خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن صياغة الفرضية التي تسعي هذه الدراسة لاختبارها على النحو التالي:

- يختلف متوسط أداء معلمي مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط للكفاية المعرفية عن المتوسط النظري المحدد بـــ 75 % من الدرجة الكلية لاختبار الكفاية المعرفية.

3-أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- تنبع أهمية الدراسة في كونها تتعرض لواحدة من أهم أنواع المشكلات التربوية المتمثلة في الكفايات الضرورية المعرفية الخاصة بالمادة العلمية التي يجب أن يمتلكها كل من يمارس مهنة التدريس أو من يريد الالتحاق بهذه المهنة.

2- كما تظهر في عينة البحث المتمثلة في معلمي مادة الرياضيات هذه المادة التي لا يختلف اثنان في أهمية تدريسها لذاتها و لغيرها من الاختصاصات الأخرى التي لا غنى لها عن الرياضيات والتي يعتمد عليها تقدم البلد التكنولوجي.

3- وتظهر أهمية الدراسة من الناحية العلمية في بناء أداة لقياس الكفاية المعرفية.

4- تفيد الدراسة من الناحية العملية القائمين و المسئولين على التعليم في إعطاء الأهمية لمدى امتلاك المعلمين أثناء الخدمة لعناصر الكفاية المعرفية من أجل أخذ التدابير الكفيلة بتدارك مواطن

النقص بغية تحسين المستوى المعرفي الذي بدوره ينعكس على أدائهم التدريسي وأخذها بعين الاعتبار في توظيف المعلمين الجدد وعلى مستوى معاهد و مدارس التكوين.

4-أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في قياس مستوى كفاية معلم مادة الرياضيات المعرفية لمرحلة التعليم المتوسط أثناء الخدمة من خلال الأداة المعدة لذلك للتعرف على مواطن القوة والضعف لتحسين وتطوير الأداء التدريسي له من خلال إدراكه لأهمية هذه الكفاية.

5-حدود الدراسة:

1- تقتصر الدراسة على دراسة متغير الكفاية المعرفية لمعلمي الرياضيات في مجال تخصصهم وإتقانهم للمادة العلمية و تتحدد بأداة القياس المعتمدة .
2- الحدود البشرية: عينة معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط.
3- الحدود المكانية: متوسطات ولاية ورقلة / الجزائر.
4- الحدود الزمنية:الموسم الدراسي 2015/2014

6- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة:

الكفاية المعرفية: يُقصد بها إجرائيا مستوي تمكن مقبول الذي حدد بـ 75 % من الدرجة الكلية للمقياس للمعارف الرياضية التي يُدرسها معلم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط و التي تتدرج في المجالات الثلاثة: المجال العددي – المجال الهندسي– مجال تنظيم المعطيات (الإحصاء)، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم في المقياس المعد من قبل الباحث، حيث يعتبر المعلم الذي يحصل على 75 % فأكثر من الدرجة الكلية للمقياس له كفاية معرفية عالية و المعلم الذي يحصل على درجة أقل من 75 % له كفاية معرفية منخفضة .

7-المفهوم النظري للكفاية المعرفية:

إن التكوين أثناء الخدمة بالنسبة للمعلمين فهو لا يختلف عن التكوين الذي يحظى به بقية الموظفين والعمّال ، إلا في نوعية الأنشطة المستهدفة والتي تعود الى طبيعة المهام التي يقوم بها المعلم ، إذ يمكن تعريفه بأنّه مجموعة البرامج المنظّمة التي تُسطّرُها الهيئات الوصية على المعلمين بغية تنمية معارفهم واتجاهاتهم و خبراتهم و تذليل الصُّعوبات التي تعترضهم في عملية التدريس للمحافظة على كفاءتهم في الأداء، وذلك بشكل مستمر، باستخدام الوسائل الملائمة ، مع الحرص

على تطوير وتجديد تلك الوسائل و البرامج ، وتتميز هذه العملية بأنها عملية مستمرّة طيلة مُدّة خدمة المعلم، ومن بين أهم الاحتياجات اللازمة في برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة الاهتمام بالكفاية المعرفية و هي على نوعين النوع الأول معرفة علمية تخص محتوى المادة الدراسية و هو الذي نعنيه في هذه الدراسة و النوع الثاني معرفة بيداغوجية تشمل معرفة خصائص المتعلم و طرائق التدريس والكفاية المعرفية للمعلم، كما يشير(**لخضر،2010: 107**) تتعلق بكل ما له صلة بالتكوين التخصصي أي التكوين في المادة العلمية التي يدرسها ويعرفها(**عتيق،2010 :170**) "هي خبرات معرفية أكاديمية وثقافية تمكن الفرد من أداء مهام المهنة بفعالية"، و تذكر (**الفتلاوي،2004: 34**) تضم الكفايات الأكاديمية(المعرفية) اللازمة لتمكين المعلم من ممارسة تدريس مادة بفاعلية و اقتدار إلمامه بمادة التخصص وإتقانه الحقائق والمفاهيم والتعميمات الخاصة بالمادة التي يدرسها. و من أبرز الجهود البحثية في مجال معرفة المعلم ما قام به **شولمان Shulman (1987)** من تعريف لمجالات معرفة المعلم و بناء نموذج صنف به المعرفة التي يجب أن يمتلكها ليقوم بتدريس فعال في سبعة مجالات من ببينها:

أ–معرفة في المحتوى : و يعني فهم المعلم لبناء المادة التعليمية بحيث يتضمن فهمه وإدراكه المفاهيم والمهارات الأساسية التي تصف وتحدد المادة والطرق التي ترتبط بها هذه المفاهيم والمهارات معًا .

ب– معرفة تعليمية عامة : تشمل هذه المعرفة المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها قواعد تنفيذ عملية التدريس مثل التخطيط للتدريس و الإدارة الصفية و طرح الأسئلة و تقويم التدريس.

جـ– معرفة تعليمية بالمحتوى: و تشمل تحليل المحتوى المعرفي و تحديد الأنشطة و تنظيم سير التدريس، و تحديد الطرق التدريسية الخاصة بالمحتوى المعرفي **(شطناوي،2007 :5)**

يمكن أن نقدم تعريفا للكفاية المعرفية للمعلم بمحتوى مادة التخصص بأنها معرفة واستيعاب المفاهيم و المهارات الخاصة لمادة التخصص في مستوى يسمح للمعلم بتدريسها بدقة و ثقة، و هي محتوى المادة الدراسية التي يراد تقديمها للمتعلمين و الموثقة في المناهج الدراسية.

8–أهمية إتقان المعلم للكفاية المعرفية

حدد(حسن ومحمود،2008: 104) أهمية إتقان المعلم للبنية المعرفية لمادة تخصصه فيما يلي:

–فهم المعلم للمفاهيم الرئيسية والمبادئ والنظريات التي تشكل البنية المعرفية لمادة تخصصه.

–يمارس عمليات البحث والاستقصاء في مادة تخصصه.

-يجيب عن أسئلة طلابه بشكل صحيح .

-يعرض مادة علمية صحيحة لتلاميذه.

-يوظف مادته العلمية في أنشطة تعليمية جديدة.

-يتابع التطورات العلمية في مادته.

-يستنتج العلاقة بين موضوعات محتوى مادته والتطبيقات المهنية.

-تقويم أداء طلابه تقويما شاملا.

-يربط بين مفاهيم مادته وبين مفاهيم المواد الأخرى.

إجراءات الدراسة الميدانية:

1-منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية هدفت للكشف ومعرفة واقع الكفاية المعرفية لمعلمي الرياضيات للمرحلة التعليم المتوسط أثناء الخدمة ، فإن المنهج الوصفي الاستكشافي هو المنهج الملائم لهذه الدراسة الذي يسمح بوصف الظاهرة المدروسة وجمع معطيات دقيقة حولها وتحليل نتائج تلك المعطيات لإصدار الأحكام المناسبة .

2-مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة لولاية ورقلة البالغ عددهم 469 معلما و معلمة مقسمون على أربع مقاطعات تربوية استنادا إلى مصلحة التفتيش و التكوين لمديرية التربية بولاية ورقلة، أما عيّنة الدّراسة فتم اختيار أفرادها بطريقة الحصر الشامل، فبلغ عدد الذين استجابوا بصورة كاملة على أداة الدراسة 268 مشكلون نسبة 57.14**%** من أفراد مجتمع الدراسة.

3-أداة الدراسة:

تتمثل في اختبار الكفاية المعرفية لقياس المعرفة بالمحتوى الرياضي والذي تم إعداده من قبل الباحث الذي سمحت له خبرته السابقة كونه مدرسا سابقا لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط، و بمساعدة مجموعة من الأساتذة ذوي الخبرة في تدريس مادة الرياضيات منهم أستاذ جامعي و مشرف تربوي لمرحلة التعليم المتوسط لمادة الرياضيات و أستاذ ثانوي لمادة الرياضيات، و تم التأكد من

صدق الاختبار من خلال عرضة على مجموعة من المحكمين و عددهم 15 أستاذا من ذوي الاختصاص في مادة الرياضيات وعلم النفس التربوي وعلم التدريس والذين لديهم اهتمام بأساتذة مادة الرياضيات بمرحلة التعليم المتوسط ثم القيام بحساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز حيث تراوحت معاملات صعوبة فقرات الاختبار مابين 30% و 66% وبمعدل معامل صعوبة 47.31% و هي نسبة مناسبة لقربها من النسبة المعتدلة 50%، أما عن معاملات التمييز فتراوحت بين 25% و87.5% و بمعدل معامل تمييز 55.84% وهو معامل تمييز مقبول، وتم التأكد من ثباته حساب ثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون Kuder-Richardson21 حيث بلغ معامل الثبات 0.78 وهو معامل ثبات جيد، وبعد هذه الإجراءات طبق الاختبار الذي كان في صوته النهائية يتكون من 22 فقرة (أنظر الملحق ص 13) في الدراسة الأساسية.

4-نتائج الدراسة:

-عرض و مناقشة نتيجة فرضية الدراسة:

تنص الفرضية على أنه "يختلف متوسط أداء معلمي مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط للكفاية المعرفية عن متوسط الإتقان النظري المحدد بـ 75 % من الدرجة الكلية لاختبار الكفاية المعرفية"، و لأجل الاختبار الإحصائي يتم تحويل الفرضية البحثية إلى فرضية صفرية :

"لا يختلف متوسط أداء معلمي مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط للكفاية المعرفية عن متوسط الإتقان النظري المحدد بـ 75 % من الدرجة الكلية لاختبار الكفاية المعرفية".

و من أجل ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط بولاية ورقلة على مقياس الكفاية المعرفية ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار(ت) لعينة واحدة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول يوضح الاختلاف

بين متوسطات درجات العينة على اختبار الكفاية المعرفية الكلي و المتوسط النظري

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
268	267	12.94	5.08	16.5	11.44	0.01

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) 11.44 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وعند درجة حرية(267)، و هذا يعني وجود فروق بين المتوسط النظري المحدد بـ 75 % كحد أدني للأداء المقبول لإتقان الكفاية المعرفية الرياضية و هو ما يقابله بالدرجات 16.5 و المتوسط الحسابي الفعلي لأداء معلمي الرياضيات في الكفاية المعرفية الرياضية والذي يساوي 12.94 أي بنسبة 58.81%، و بالمقارنة بين المتوسط النظري و المتوسط الفعلي لأداء المعلمين يتضح أن الفروق كانت لصالح المتوسط النظري حيث كانت نسبة أداء معلمي الرياضيات 58.81% أقل من 75 % في المجموع الكلي لاختبار الكفاية المعرفية، وكانت نسبة ذوي المستوى المقبول لأداء معلمي الرياضيات في الكفاية المعرفية الرياضية 26.86 %، و تعبر نسبة الأداء 58.81% عن مستوٍ متوسط في كفاية المعلمين المعرفية لم يصل للمستوى المقبول تربويا.

و عليه يتمّ رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البحثية بأنه يختلف متوسط أداء معلمي مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط للكفاية المعرفية عن متوسط الإتقان النظري.

ومنه نستنتج أن مستوى الكفاية المعرفية لمعلمي الرياضيات دون المستوى المقبول تربويا المحدد في هذه الدراسة بـ 75 % والذي يقابله بالدرجات 16.5 ويفهم من خلال هذه النتيجة أن البرامج التكوينية الخاصة بالجانب المعرفي لهؤلاء المعلمين لم تكن كافية ولم سكن لها أثر في الأداء الفعلي لهؤلاء المعلمين عينة الدراسة ولم تلبي الاحتياجات الضرورية لهم التي تؤهلهم للتحكم الجيد في الجانب المعرفي للمحتوى الرياضي، ومن المعارف الخاصة بالمادة التي يدوسونها لتلاميذ المرحلة المتوسطة وعليه يرى الباحث ما يلي:

-إعادة النظر في المحتوي التكويني كماً ونوعاً للمعلمين أثناء الخدمة من خلال الندوات واللقاءات التي تنظم من قبل المشرفين التربويين وجعلها تلبي احتياجات المعلمين المعرفية وتسهم في تكوينهم المعرفي المستمر .

-إجراء اختبارات دورية في الجانب المعرفي للمعلم حيث يحفز فيها الذين يثبتون نجاحهم في هذه الاختبارات معنويا وماديا .

و تنسجم نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات منها:

- دراسة(**الخرشي،1994**) التي هدفت إلى التعرف على بعض الكفايات الرياضية لدى طلاب شعبة الرياضيات في كليات التربية ومدى فهمهم بنية الرياضيات وطبيعتها، والتي أوضحت أنه يوجد فرق

بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسةفي اختبار الكفايات الرياضية و 75 % من النهاية العظمى كمحك لتقييم الأداء لغير صالحهم، وهذا يعني وجود قصور في الكفايات الرياضية.

– دراسة**الكندري (1994)** حول تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الانجليزية، و هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تمكن المعلمين عن الكفايات العامة والخاصة في مراحل التعليم العام و من نتائجها: بلغت كفايات الإحاطة بالمادة العلمية نسبة 41.7 %(**الأزرق،2000: 311**).

–دراسة **الكولي(2005)** التي هدفت إلى تقويم الكفايات اللازمة لمعلم الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية وأظهرت أنه حصل محور الكفايات العلمية على مستوى متوسط لدى معلمي ومعلمات الجغرافيا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

– دراسة **شطناوي(2007)** التي تناولت مستوى المعرفة الرياضية و البيداغوجية عند معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة إربد، و التي دلت على وجود تدن في مستوى معرفة معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المعرفة الرياضية بلغ المتوسط الحسابي المئوي لأداء المعلمين في المعرفة الرياضية 52.7 % و هو أقل من المستوى المقبول تربويا المحددبـ 73 %.

–دراسة **خصاونة و البركات(2007)** حول المعرفة الرياضية و المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى طلبة المعلمين، حيث أظهرت نتائجها أنّ طلبة معلّم الصف لم يحققوا درجة الإتقان (80 %) على كل من اختباري المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الصفوف الثلاثة الأولى، و المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي، وكان الوسطان الحسابيان لأدائهم على كل من الاختبارين بمستوى علامة النجاح(50 %).

– دراسة **سفيان(2009)** التي هدفت إلى معرفة الكفايات التخصصية اللازمة لمعلمي الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي و مدى توافرها لدى المعلم اليمني حيث أكدت ضعف مستوى المعلمين في الكفايات التخصصية جميعها إذ كانت نسبة متوسط درجاتهم في الاختبـار الكلي 47% و هي أقل من الحـد الأدنى المقبـول لتوافـر الكفايـات المحدد بـنسبة 75 % وشكلت نسبة ذوي المستوى المقبول 14.6% .

– دراسة **المانع (2012)** التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت كانت

متوسطة حيث كان المتوسط الحسابي 3.6 والانحراف المعياري0.65، وكانت كفاية المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة ذات مستوى متوسط بمتوسط حسابي 3.45 وانحراف معياري 0.66.

كما خالفت نتيجة الدراسة الحالية نتائج دراسة **همام (1992)**، عن تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي حيث حدد الباحث نسبة 70% من الدرجة كمحك لمدى توافر المهارة التدريسية، و اعتبرت النسبة التي تقل عن هذا الحد بعدم توفر المهارة و قد دلت نتائج الدراسة أنه لا تتوافر لدى معلمي العلوم كفايات إعداد الدروس المطلوبة حيث بلغت نسبتها (في المتوسط) 62%، وأما الكفايات المتوافرة لدى المعلمين فكانت كفايات تنفيذ الدروس وكفايات الوسائل التعليمية و كفايات المادة العلمية، و أوضحت الدراسة أن أهم الكفايات الفرعية التي لم تتوافر لدى المعلمين و كانت نسبتها ضعيفة فهي: كتابة الملخص في نهاية الدرس– القدرة على تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ – الاتزان الانفعالي في الفصل– تشجيع التلاميذ على الإجابة الصحيحة– استخدام أسئلة تقيس المستويات المعرفية المختلفة(**الأزرق،2000: 310**).

خلاصة :

من خلال الدراسة الميدانية الحالية وبالاطلاع على الدراسات العربية الأخرى التي جاءت نتائجها مؤيدة للنتيجة الحالية يتضح أن واقع مستوى تمكن المعلمين عموما و معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط خصوصا دون المستوى المقبول تربويا في الكفايات التعليمية الضرورية عموما و الكفايات التخصصية المعرفية خصوصا والتي لها أهمية في الاحتياجات المهنية للمعلمين هذه الكفايات التي تضطلع بها معاهد التكوين قبل الخدمة أثناء عملية الإعداد لتستمر أثناء الخدمة من خلال التداريب والدورات التكوينية التي تنظمها الهيئات الوصية، ونستنتج أن هذه البرامج التكوينية لم تستجب بشكل فعال في التنمية المهنية للمعلم وعلى وجه الخصوص الكفاية المعرفية الخاصة بمادة التخصص ولم تحقق مستوى معرفي مقبول تربويا يؤهل المعلم لأداء تدريس فعال يحقق أهداف المجتمع التربوية.

المراجع:

الأزرق،عبد الرحمان(2000). **علم النفس التربوي للمعلمين**. بيروت: دار الفكر العربي.

الأحمد، خالد طه(2005).تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب.العين: دار الكتاب الجامعي.

حسن،أحلام الباز ومحمود،الفرحاتي السيد(2008). **الاعتماد المهني للمعلم**. مصر: دار الجامعة

الجديدة.

خصاونة، أمل عبد الله و البركات، علي أحمد (2007) "المعرفة الرياضية و المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى طلبة المعلمين" **المجلة الأردنية في العلوم التربوية : مجلة علمية عالمية محكمة**.المجلد 3، العدد 3، (287-300).

سفيان، صلاح احمد علي (2009). الكفايات التخصصية اللازمة لمعلمي الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي و مدى توافرها لدى المعلم اليمني. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة صنعاء. استرجع في 2010/03/28 من http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?id=39302

شطناوي،مصطفى محمود احمد(2007).**مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية عند معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة اربد**، أطروحة دكتوراه ، الجامعة الأردنية.

عتيق، منى(2011).واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.ملتقى التكوين بالكفايات في التربية يومي 17 و18 جانفي 2011، جامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر .

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2003).**كفايات التدريس (المفهوم،التدريب، الأداء)**، ط1،عمان الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ـــــــــــــــــ(2004).**تفريدالتعليم في إعداد وتأهيل المعلم**.ط1، عمان: دارالشروق للنشر والتوزيع.

الكولي، جبر محمد عبد الله(2005).**الكفايات اللازمة لمعلم الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية**.أطروحة دكتوراه،اليمن،المركز الوطني للمعلومات.استرجع في 2011/03/18 من http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?id=9451

لطيفة، لطفي أيوب(1987)." العلاقة بين كل من مدى فهم واكتساب معلمي الرياضيات في مرحلة

الإعدادية للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات وخبرتهم التعليمية وبين فهم واكتساب طلبتهم لتلك المفاهيم و المهارات"،**المجلة العربية للبحوث التربوية** ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،المجلد7،العدد1(58-78).

لكحل،لخضر(2010).المقاربة بالكفاءات:الجذور والتطبيق. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية يومي 17 و18 جانفي 2011 ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر.

المانع، مساعد عبد الرحمان عبد الله (2012). **الكفايات المهنية الحديثة لدى معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولـــــة الكـــويت**.رسالة ماجستير،كليـــة العـــلوم التربويـــة جامعـــة أل البيت،الأردن.

الملاحق:

الملحق للصورة النهائية لاختيار الكفاية المعرفية

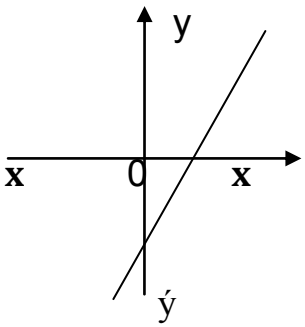
ضع علامة √ عند الجواب الذي تراه مناسبا من بين الاختيارات الأربعة

1- العدد الطبيعي من بين الأعداد التالية هو:

أ) $\mathbf{A} = \sqrt{\mathbf{112}}$ ب) $\mathbf{B} = \left(\mathbf{2} + \sqrt{\mathbf{3}}\right)^2 - \mathbf{7}$

جـ) $\boldsymbol{C} = \frac{\mathbf{720}}{\mathbf{1440}}$ د) $\mathbf{D} = \left(\sqrt{\mathbf{7}} + \sqrt{\mathbf{2}}\right)^2 - \sqrt{\mathbf{56}}$

2- يمثل الرسم البياني المقابل معادلة من الشكل : $\mathbf{y = mx + b}$



أي من العبارات التالية صحيحة :

أ) $\mathbf{m} > 0$ و $\mathbf{b} > 0$ ب) $\mathbf{m} > 0$ و $\mathbf{b} < 0$

جـ) $\mathbf{m} < 0$ و $\mathbf{b} > 0$ د) $\mathbf{m} < 0$ و $\mathbf{b} < 0$

3- مجموعة حلول المتراجحة $x^2 - 3x + 2 > 0$ ذات المجهول الحقيقي $\boldsymbol{x}$ هي :

أ) $]\mathbf{1}, \mathbf{2}[$ ب) $]\mathbf{2}, +\infty[$

جـ) $]-\infty, \mathbf{1}[\mathbf{U}]\mathbf{2}, +\infty[$ د) $]-\infty, \mathbf{1}[\mathbf{U}]\mathbf{2}, +\infty[$

4- للجملة $\begin{cases} \boldsymbol{x} + \mathbf{2}\boldsymbol{y} = \mathbf{0} \\ \frac{\mathbf{3}}{\mathbf{2}}\boldsymbol{x} + \mathbf{3}\mathbf{y} = \mathbf{0} \end{cases}$ ذات المجهولين الحقيقيين $\boldsymbol{x}$ و $\mathbf{y}$

أ) حل وحيد ب) ما لانهاية من الحلول جـ) ليس لها حل د) لها حلان

5- تحليل كثير الحدود $x^4 - 1$ هو :

أ) $(x - 1)(x^3 - x^2 - x - 1)$ ب) $(x^2 - 1)^2$

جـ) $(x - 1)(x^3 + x^2 + x + 1)$ د) $(x + 1)(x^3 - x^2 - x - 1)$

6- إذا كان d هو القاسم المشترك الأكبر للعددين الطبيعيين a و b فان المضاعف المشترك الأصغر للعددين a و b هو :

أ) $a \times b$ ب) $\frac{a \times b}{d}$ جـ) $\frac{a}{d} \times \frac{b}{d}$ د) $a \times b \times d$

7- إذا كان a عددا حقيقيا موجبا فإن الجذر التربيعي له $\sqrt{a}$:

أ) له قيمتان ب) دائما موجبا جـ) عدد تخيلي د) غير معرف

8- العدد الأولي من بين الأعداد التالية هو:

أ) A = 183 ب) B =121 جـ) C = 389 د) D=437

9- العدد غير العشري من بين الأعداد الناطقة التالية هو:

أ) $A = \frac{3}{2} \times 10^{-5}$ ب) $B = \sqrt{0.0144}$

جـ) $C = \frac{14 \times 10^{-2}}{21 \times 10^{3}}$ د) $D = \frac{5}{0.00002}$

10- تبلغ سرعة جسيم 5m|s , يقطع هذا الجسيم في 3 ساعات مسافة قدرها :

أ) 54 Km ب) 5400 m جـ) 1500 m د) 150 m

11- نعتبر الدالة العددية f المعرفة بالعبارة: $f(x) = \frac{3x+2}{\sqrt{|x|-x}}$

مجموعة تعريف الدالة f هي :

أ) D = R ب) D =]- ∞ , 0[

جـ) D = [0 , +∞[د) D =]- ∞ , 3]

12- A (x_0 , y_0) ، B(x_1 , y_1) نقطتان في مستو مزود بمعلم متعامد ومتجانس

طول [AB] هو:

أ) $AB = \sqrt{(x_1 - x_0)^2 - (y_1 - y_0)^2}$

ب) $AB = \sqrt{(x_1 - x_0)^2 + (y_1 - y_0)^2}$

جـ) $AB = \sqrt{(x_1 + x_0)^2 + (y_1 + y_0)^2}$

د) $AB = \sqrt{(x_0 - x_1)^2 + (y_0 + y_1)^2}$

13- إذا كان x عدد حقيقي بحيث : $0 < x < 90°$ و $\cos x = \frac{3}{5}$ فإن $\sin x$ يساوي :

أ) $\frac{16}{25}$ ب) $\frac{4}{5}$ جـ) $-\frac{4}{5}$ د) $-\frac{16}{25}$

14- إذا كان $\sin \alpha = \frac{3}{5}$ و $90^\circ < \alpha < 180^\circ$ فإن $\tan\alpha$ هو :

أ) $\frac{5}{3}$ ب) $\frac{4}{5}$ جـ) $\frac{3}{4}$ د) $-\frac{3}{4}$

15- في مستو مزود بمعلم متعامد ومتجانس $(O,\vec{I},\vec{J})$ تعطى النقطتان $A\left(\frac{5}{6},\frac{-4}{5}\right)$ و $B\left(\frac{-1}{2},2\right)$. إحداثيتا m منتصف $[AB]$ هما:

أ) $m\left(-\frac{4}{3},\frac{3}{5}\right)$ ب) $m\left(\frac{1}{6},\frac{3}{5}\right)$ جـ) $m\left(-\frac{2}{3},\frac{3}{10}\right)$ د) $m\left(\frac{3}{10},-\frac{2}{3}\right)$

16- ABC مثلث قائم في A ، إذا كان $BC = \frac{n+1}{2}$ و $AC = \frac{n-1}{2}$ حيث n عدد طبيعي فإن : أ) $AB^2 = n$ ب) $AB^2 = n^2$ جـ) $AB^2 = n-1$ د) $AB^2 = n+1$

17-إذا كان ABC مثلث و i منتصف $[BC]$ فإن :

أ) $\overrightarrow{AB} + \overrightarrow{AC} = \overrightarrow{BC}$ ب) $\overrightarrow{AB} + \overrightarrow{AC} = \vec{0}$

جـ) $\overrightarrow{AB} + \overrightarrow{AC} = \overrightarrow{\frac{-1}{2}AI}$ د) $\overrightarrow{AB} + \overrightarrow{AC} = \overrightarrow{2AI}$

18- إذا كان ABCD متوازي أضلاع مركزه O ، النقطتان M و N منتصفا $[AD]$ و $[BC]$ على الترتيب ، القطعتان $[AN]$ و $[CM]$ تقطعان $[BD]$ في النقطتين F ، G على الترتيب فإن:

أ) $CG = GM$ ب) $CG = 2GM$

جـ) $CG = 3GM$ د) $CG = 4GM$

19- إذا كان $ABCD$ هرم قاعدته المثلث ABC المتقايس الأضلاع حيث: AB=4cm وارتفاعه $DH = \sqrt{6}$ cm . فإن حجمه هو:

أ) $V1 = \frac{9\sqrt{6}}{2}$ cm³ ب) $V2 = \frac{3\sqrt{2}}{2}$ cm³

جـ) $V3 = \sqrt{32}$ cm³ د) $V4 = \frac{4\sqrt{6}}{3}$ cm³

20- إذا خفض السعر x لبضاعة بـ p % فإن السعر الجديد للبضاعة يكون:

أ) $1-\frac{p}{100}x$ ب) $\left(1-\frac{p}{100}\right)x$

جـ) $x-\frac{p}{100}$ د) $\left(1+\frac{p}{100}\right)x$

21- في قسم المعدل السنوي للإناث هو 12 و المعدل السنوي للذكور 11، فالمعدل السنوي للقسم هو : أ) 11.5 ب) 11.33 جـ) 11.66 د) لا يمكن حسابه

22- لتكن السلسلة الإحصائية التالية مرتبة تصاعديا n,5,5,8,9,9,p حيث n و p عددان طبيعيان و n< p ، إذا كان المتوسط الحسابي والمدى لهذه السلسلة متساويين ويساوي كل منهما 7 فإن :

أ) (n,p) = (3,10) ب) (n,p) =(4,11)

جـ) (n,p) =(2,12) د) (n,p) =(12.5,19.5)

تكوين المكونين في ظل معايير الجودة في أقسام ومعاهد التربية البدنية والرياضية بالجزائر

من إعداد فريق العمل:

أ.د : عطا الله أحمد

د: بورزامة داود

أ : تواتي حياة

د: بن خالد الحاج

مخبر تقويم الأنشطة البدنية والرياضية LABOPAPS

معهد التربية البدنية والرياضية IEPS

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم الجزائر UMAB

الملخص باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التنمية المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة في ظل جودة التعليم من وجهة نظر الأساتذة والطلبة, مع مراعاة متغير الدرجة العلمية والخبرة المهنية والمعهد مع تحديد أهم معوقات ومشكلات التنمية عند الأستاذ, لهذا طرحنا السؤال العام التالي ما هو مستوى التنمية المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة في ظل جودة التعليم من وجهة نظر الأساتذة والطلبة, ولهذا الغرض افترضنا أن هناك اختلاف في مستوى التنمية المهنية عند الأساتذة ويختلف حسب الدرجة العلمية والخبرة المهنية والمعهد المنتمي إليه وهي في حدود المتوسط, وتوجد عدة معوقات ومشكلات تواجه الأستاذ قصد التنمية, ومن اجل التأكد من صحة الفرضيات استخدمنا المنهج الوصفي بطريقة المسح حيث اعددنا استبيانين استبيان موجه إلى الأساتذة واستبيان موجه إلى الطلبة, وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية وكان عددها (189) أستاذ جامعي و (400) طالب سنة ثانية ماستر, من معاهد الجزائر مستغانم المسيلة قسنطينة شلف وهران الجلفة باتنة, وبعد الحصول على النتائج وتفريغها تمت معالجتها إحصائيا بمختلف الوسائل الإحصائية مع استخدام نظام المعالجة (spss 20) ومن بين أهم النتائج المتوصل إليها هي انه كلما زادت الدرجة العلمية والخبرة المهنية للأستاذ زادت تحكمه في محاور التنمية المهنية, وتوجد

فروق بين مستويات التنمية المهنية عند الأساتذة حسب اختلاف المعهد ولصالح المعاهد ذات الاقدمية, وجاءت نتائج الطلبة مختلف بين الرضى وعدم الرضى على مستوى التنمية المهنية عند الأساتذة حسب المحاور, كما أكد الأساتذة على انه هناك عدة معوقات تعترضهم في طريق الإنماء المهني اختلفت بين مادية إدارية علمية .

الكلمات الأساسية:التنمية المهنية– التربية البدنية والرياضية– الأستاذ الجامعي– الجامعة– جودة التعليم.

ملخص بالغة الانجليزية

The study aimed to identify the level of professional development for teachers of physical education and sports university in light of the quality of education from the perspective of teachers and students , taking into account the variable degree and professional experience and the Institute with identifying the most important constraints and problems of development when the professor , for this we raised the question next year, what is the level of professional development professors of Physical Education and Sports University in light of the quality of education from the perspective of teachers and students , and for this purpose we assume that there is a difference in the level of professional development when teachers and varies by degree and professional experience and the Institute belonging to him which is within the limits of the medium , and there are several obstacles and problems facing the professor inadvertently development , In order to verify the validity of the assumptions we used the descriptive manner survey where we prepared two questionnaires questionnaire addressed to professors and a questionnaire addressed to the students , was chosen as the sample randomly stratified The number is (189) professor and 400 students a second year Master , institutes Algeria Mostaganem gas Constantine shelf Oran Djelfa Batna , and after getting the results and discharged were processed statistically different statistical methods with the use of the treatment system spss 20)) among the most important results obtained is that the greater the degree of scientific and professional expertise of Professor increased governed by the axes of professional development , and there are differences between levels of professional development when teachers according to different institute and in favor of institutes of seniority , and the results were students different between satisfaction and dissatisfaction with the level of professional development at the Masters by axes , also confirmed the professors as there are several obstacles they face in the way of professional development differed between the physical management of scientific character . .. etc.

Keywords : Professional development - physical education and sports - university professor - the university - the quality of education .

– مقدمة:

مما لا شك فيه أن للتعليم العالي دور أساسي في بناء الإنسان وتنميته, إذ انه يمثل الركيزة الأساسية للتقدم والتطور في مختلف مجالات التنمية الشاملة, ولان الإنسان هو غاية التنمية ووسيلتها أصبح من الضروري أن يسعى التعليم العالي والجامعي إلى تزويده بالمهارات والكفاءات المناسبة, حتى يقوم بدوره الكامل في إحداث التنمية الشاملة في ميادين الحياة المختلفة, في ظل التوجهات المحلية والعالمية وقضايا العصر المتجددة, لدى تتميز مؤسسات التعليم العالي بطبيعة مختلفة عن غيرها من المؤسسات التعليمية، لما لها من علاقة مباشرة بجوانب الحياة المختلفة، فضلا عن كون مؤسسات التعليم العالي بمثابة أداة التنمية في المجتمع عالميا وإقليميا ومحليا، فهي المسؤولية عن حركة التنمية فيها (نادية، 2004 صفحة 110), لهذا يحظى باهتمام متنام في مختلف دول العالم بوصفه الرصيد الاستراتيجي المنظر للتنمية الشاملة في المجتمع, وينظر لمؤسساته بوصفها الرافد الأساسي للموارد البشرية التي يحتاج إليها البلد للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة، ذلك أن مستقبل مجتمعاتنا يتقرر في رحابها وقاعاتها الدراسية ومخابرها ومعاملها، لان مخرجات التعليم العالي توصف أنها مدخلات التنمية، ومثل هذا الاقتران جعلنا نؤكد على توجيه الاهتمام بالتعليم العالي لارتباط ذلك بالتنمية, كون أن الجامعة التي تتصدى وتواجه التحديات بواقعها ومحيطها ولا تنعزل عن الناس بآمالهم وآلامهم, كونها تشكل مركز إشعاع فكري ومنارة ثقافية ورائدة في مجتمعاتها ومشيعة للوعي الإنمائي وتحقيق حياة إنسانية كريمة.

ولا يمكن للجامعة بأي حال من الأحوال مهما كانت إمكانياتها المادية والاقتصادية, إن تتحقق وظائفها الرئيسية بشكل ايجابي والمتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع, إلا من خلال الجهود العلمية المتواصلة والعطاء الفكري المميز لأعضاء هيئة التدريس (الرزاق، 2005، صفحة 03)، الذي يستطيع بإمكاناته العلمية والخُلقية والنفسية أن يساهم مساهمةً فعالةً في تحقيق الأهداف المنشودة من الجامعة

فالجامعة تتفوق على جامعات أخرى عندما يتواجد فيها أساتذة مؤهلين تأهيلا عاليا, ومدعومين بموارد مادية مجزية, وجود أكاديمي متميز وفعال يتميز بالإنتاج العلمي وخدمات اجتماعية مناسبة مما يسهم في تجويد العملية التعليمية وتفعيلها, لتكن قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات المجتمع المتسارعة.

ويلعب الأستاذ الجامعي دورا رائدا في إعداد مخرجات التعليم الجامعي وتأهيلها, بما يتناسب مع حاجيات العصر إذا كان معد لمهنته إعدادا جيدا ومخلصا في عمله, وإزاء هذه التحديات العالمية والمحلية من الطبيعي أن تصبح مؤسسات التعليم العالي مطالبة ببذل مزيد من الجهد، وامتلاك مقومات التطوير المستمر وتجويد أدائها, وذلك بهدف زيادة فعاليتها في تحقيق أهدافها وضمان زيادة قدراتها التنافسية التي تؤهلها بالفعل إلي التفوق والتميز, الارتقاء بالهيئة التعليمية في الجامعة يعتبر أحد أهم السبل المعاصرة لضمان تحقيق تفوق مؤسسات التعليم العالي وتجويد أدائها وتميزها، لأنه يمثل ديمومة التطوير وقيادة البيئة التعليمية المتغيرة لهذا التعليم, على اعتبار أن شهرة مؤسسات التعليم العالي وقوة سمعتها إنما تستمد من رفعة شأن أعضاء هيئة تدريسها وحسن أدائهم لمهامهم على نحو فعال.

وتبرز قضية التطوير والإصلاح والتكوين المستمر المتعلقة بالمدرس الجامعي قدرًا كبيرًا من الاهتمام في الدول المختلفة التي تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية, نظرا لتغير وظيفته وأدواره ومسؤولياته بتغير متطلبات الحياة العصرية, فبينما كانت وظيفة المدرس في الماضي نقل المعلومات وتوصيلها إلى الأذهان المتعلمين, أصبحت في عصرنا الحالي تتطلب منه بناء الشخصية السوية المتكاملة في كافة مجالاتها وجوانبها, مما يحتم عليه أن يكون لديه العديد من الإمكانيات والقدرات والمهارات والسمات والمقومات, ما يمكنه من القيام بدوره الفعال المتمثل في تحقيق أهداف التعليم العالي كتنمية وتكوين الكوادر القيادية في شتى المجالات (دياب، 2006، صفحة 2), وتعتبر التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في معظم دول العالم أحد أهم السبل التي يمكن أن تسهم في الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي, كونها مرآة يمكن من خلالها رؤية جميع من يعملون في المؤسسات التعليمية من قادة، وإداريين، وعاملين وعضو هيئة التدريس هو أحد العاملين في مؤسسات التعليم العالي الذي يحتاج باستمرار إلى تنمية، ففي عصر المعلوماتية والاتصالات والعولمة

أصبحت المجتمعات عينة تحت مجهر المعلوماتية تكتشف ما بالداخل، ويقف الإنسان حائرا أمام هذه الصور المتشعبة يبحث عن طرائق ليتأقلم فيها مع هذه الانفجاريات المتسارعة أكثر فأكثر (حامد واخرون، 2004). والتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس تعني الجهود التي تأتي قصدا حيث تقوم فيها الجامعة أو غيرها من المؤسسات المهنية لتنمية عضو هيئة التدريس مهنيا بما يمكنه من تحقيق وظائف الجامعة الأساسية، وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (حداد، 2004)، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية، سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي, كما تعتبر عملية الإنماء المهني المستمر والمتواصل لأستاذ التربية البدنية والرياضية في معاهد وأقسام الجامعة الجزائرية, مهمة بل ضرورية أكثر من أي وقت مضى نظرا لتعد تخصصات وفروع هذا المجال الواسع والذي يشهد تطور وتقدم متسارع، و دوره المتجدد في حقل المعرفة لا يعرف السكون والركون للراحة، فيحتم عليه مواصلة التعلم والنمو المهني والتدريب, واكتساب المزيد من الكفايات لمواكبة التغيرات، والمستجدات التي تطرأ على مهنته، فاستخدام الإنترنت سيحدث تأثيرا جوهرياً في المنظومة التعليمية بأكملها, حيث سيتحول النظام التعليمي التقليدي المغلق إلى النظام التعليمي المفتوح الذي يعتمد على شبكات المعرفة المتطورة ، لتحقيق فاعلية التعليم بين الأستاذ الجامعي والطالب والبحث العلمي، وسيمكن الاستغلال الرشيد للإنترنت من الإسهام في تحقيق الكثير من النتائج الإيجابية ، ويتيح للأستاذ الجامعي فرصة الانخراط بشكل فاعل في صيرورة التحول العلمي المتسارع القائم على تفاعلات البحث المتواصل والكشف العلمي) (احمد حسن اللوح، 2011، صفحة 355). ومن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة والمشابهة وتوصيات المؤتمرات والملتقيات, تبين ان معظم النتائج تؤكد نقص التنمية المهنية عند اغلبية اساتذة الجامعة في مختلف التخصصات والجامعات سواء عربية او وطنية وخير دليل على صدق النتائج هو الاطلاع على تصنيف مختلف الجهات الدولية حيث احتلت احسن جامعة عربية (جامعة الملك سعود) المرتبة (178 عالميا)، (منتدى العالمية، 2013), واحتلت احسن جامعة في الجزائر جامعة ابوبكر بلقايد –تلمسان المرتبة (23 إفريقيا) و (4132 عالميا) (www.webometrics.info،

top100_c...sp?cont=africa، 2013/05/27), وهذه الأرقام تعكس حال الجامعات العربية والوطنية خصوصا, نظرا للتحديات التي تواجه الجامعة والمتمثلة في تجويد عملية التكوين.

ومن خلال أهمية التنمية المهنية الحتمية والضرورية للأستاذ التربية البدنية والرياضية في الجامعة الجزائرية، جاء بحثنا ليسلط الضوء على مستوى الإنماء المهني عند الأساتذة أثناء تنفيذهم لمهامهم الرئيسية من وجهة نظرهم وأيضا من وجهة نظر الطلبة مع تحديد أهم المعوقات والمشكلات التي تعترضهم، واحتوى بحثنا على بابين الباب الأول تتمثل في الدراسة النظرية الذي تكون من أربعة فصول هي فصل التنمية المهنية، التربية البدنية والرياضية, الأستاذ الجامعي، جودة التعليم والتكوين الجامعي, أما الدراسة التطبيقية احتوت على فصل منهجية البحث وإجراءاته الميدانية، وفصل عرض ومناقشة النتائج, وتأسيسا على ما سبق وانطلاقا من توصيات والمؤتمرات والندوات في هذا المجال فإن لدراسة مستوى التنمية المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية في الجامعة باتت ضرورة حتمية ولمحة نظرا لأهميتها مواكبة ومواجهة تطورات العصر.

الإشكالية:

كانت الحاجة إلى الإنماء المهني حاجة قائمة باستمرار، نظرًا لأن الأستاذ لا يمكن أن يعيش مدى حياته، بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، ونظرا للتقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي, أصبح من الضروري أن يمتلك الأستاذ مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، نظرًا لصعوبة إعداد الأستاذ الصالح لكل زمان ومكان- في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات- لذلك أصبح الإنماء المهني المستمر للأستاذ أكثر ضرورة من أجل توفير مناخ تعليمي نوعي، الذي يقتضي تزويد الأستاذ بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم، وتدريبه عليها وإجراء البحوث الإجرائية...الخ, وتهدف هذه العملية في إطار تجويد العملية التعليمية، وضمان أساتذة مكونين أصحاب كفاءة يلبوا تطلعات المجتمع يواجهون تحديات ومتطلبات العصر, ويحقون أهداف الجامعة التي تظهر على شكل مخرجات تعمل على خدمة المجتمع عموما, ومع التطور والتقدم المتسارع والمتجدد الذي تشهده الساحة العلمية العالمية, أصبح الاطلاع على واقع أداء أعضاء هيئة

التدريس في الجامعة يعتبر ضرورة لابد منها للانطلاق نحو تطوير العملية التعليمية, وان تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس يصبح عملية ملحة وأولوية مهمة يجب عدم إهمالها, إذ أنهم بكفاءاتهم وفعالياتهم وسلوكياتهم يصبحون هم النموذج والقدرة وهم اللبنة الأساسية التي تقوم عليها الجامعة (صالح ناصر، 2006، صفحة 125), كون أن جودة مخرجات التعليم تمثل المحك الذي يحكم به على جودة أداء التعليم الذي تقدمه الجامعة, والذي يعتبر الأستاذ الجامعي احد أهم عناصرها بل حجر الزاوية فيها, تعتبر عملية تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس من العمليات الأساسية والتي تهدف إلى زيادة فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس وتطوير قدراتهم وامكنياتهم, من اجل المساهمة في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع. – وفي مثل هذه الظروف تتجه المؤسسات المعاصرة ومنها الجامعات لإشراك عدة أطراف في عملية التقويم, حيث تأخذ كثير من الجامعات برأي الطلاب أو استخدام أسلوب تقويم الزميل للزميل أو تقويم الخطة السنوية لعضو هيئة التدريس أو الإنتاج العلمي, وبالرجوع إلى الدراسات السابقة والمشابهة والأدبيات النظرية التقويمية التي جرت على الأستاذ الجامعي في مختلف التخصصات نجدها كلها قد أكدت على أهمية التنمية المهنية المستمرة للأستاذ بمختلف أساليبها, وأيضا توصلت مختلف هذه الدراسات إلى نقص في عملية الإنماء المهني عند الأساتذة في الجامعة, وهو ما سينعكس حتما على جودة التكوين في الجامعة خصوصا وعلى المجتمع عموما, ويعتبر ميدان علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية من الميدان التي تساهم في خدمة المجتمع والوطن, ولتحقيق أهدافه الكبيرة والعديدة وجب الاهتمام بعناصر العملية التكوينية في الجامعة عموما والأستاذ الجامعي خصوصا, الذي يحتاج إلى الرعاية والاهتمام المتواصل قصد توفير أحسن ظروف العمل ليؤدي مهامه بنوع من الكفاءة والتميز من خلال تجديد لمعارفه ومهارات ومسايرته للتقدم العلمي المتسارع, وقصد التعرف عن واقع التنمية المهنية عند أستاذ التربية البدنية والرياضية في مختلف معاهد وأقسام الجامعة الجزائرية نطرح التساؤل الرئيسي التالي: ما هو مستوى التنمية المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة الجزائرية في ظل جودة التعليم من وجهة نظر الأساتذة والطلبة؟

الأسئلة الفرعية:

01- هل هناك اختلاف في مستوى تنمية المهنية عند الأساتذة من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

02- هل هناك اختلاف في مستوى تنمية المهنية عند الأساتذة يعزى لمتغير الدرجة العلمية؟

03- هل هناك اختلاف في مستوى تنمية المهنية عند الأساتذة يعزى لمتغير اقدمية المعاهد؟

04- ما هو مستوى التنمية المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة الجزائرية في ظل جودة التعليم من وجهة نظر الطلبة ؟

05- ما هي المعوقات ومشكلات التي تعترض أساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة الجزائرية أثناء إنمائهم المهني في مهامهم الرئيسية؟

الفرضيات:

الفرض العام:

مستوى التنمية المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة الجزائرية في ظل جودة التعليم من وجهة نظر الأساتذة والطلبة في حدود المتوسط.

الفرضيات الجزئية:

01- هناك اختلاف في مستوى تنمية المهنية عند الأساتذة من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الخبرة المهنية.

02- هناك اختلاف في مستوى تنمية المهنية عند الأساتذة يعزى لمتغير الدرجة العلمية.

03- هناك اختلاف في مستوى تنمية المهنية عند الأساتذة يعزى لمتغير اقدمية المعاهد.

04- يري الطلبة أن مستوي التنمية المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة الجزائرية يقع في المستوى متوسط

05- تتعدد معوقات ومشكلات التي تعترض أساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة الجزائرية أثناء إنمائهم المهني وفي تأدية مهامهم الرئيسية.

الأهداف:

الهدف العام:

التعرف على مستوى التنمية المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة في ظل جودة التعليم من وجهة نظر الأساتذة والطلبة.

الأهداف الفرعية:

01- معرفة مستوى تنمية المهنية عند الأساتذة من وجهة نظرهم حسب متغير الخبرة المهنية.

02- معرفة مستوى تنمية المهنية عند الأساتذة حسب متغير الدرجة العلمية.

03- معرفة إن كان هناك اختلاف في مستوى تنمية المهنية عند الأساتذة يعزى لمتغير اقدمية المعاهد.

04- معرفة مستوى التنمية المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة الجزائرية في ظل جودة التعليم.

05- معرفة أهم معوقات ومشكلات تعترض أساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة الجزائرية أثناء إنمائهم المهني في مهامهم الرئيسية.

- مصطلحات الدراسة:

- **التنمية المهنية:** هي عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة ، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين" (نصر، 2004)".

التعريف الإجرائي: هي العمليات والخطوات التي يقوم بها الفرد قصد تنمية مهاراته ومعارفه وكفاءته وهي عملية مستمرة، مع الفرد تجعله يواكب الجديد والمفيد.

– **الأستاذ الجامعي:** هو أحد الأعضاء القائمين بشؤون التدريس والإشراف على التعليم العالي من حملة درجة الدكتوراه والماجستير من ذوي الرتب :أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر مدرس (حداد، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، 2004).

التعريف الإجرائي: الأستاذ الجامعي هو الحاصل على شهادة دراسات عليا ويدرس في الجامعة ويختلف حسب الدرجة العلمية أستاذ مساعد أ و ب، أستاذ محاضر أ و ب، أستاذ باحث.

– **التربية البدنية و الرياضية:** هي مجموعة من القيم و المهارات و المعلومات و الاتجاهات التي يمكن أن يكسبها برنامج التربية البدنية للأفراد. فهي عملية تربوية تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك فمن خلالها يكتسب الفرد أفضل المهارات البدنية و العقلية والاجتماعية و اللياقة عبر النشاط البدني (صالح، 1981).

التعريف الإجرائي: التربية البدنية والرياضية هي جزء من التربية العامة تعمل على تنمية الفرد من جميع الجوانب حركية نفسية اجتماعية انفعالية عن طريف نشاط بدني رياضي يسمح له بتكوين فرد صالح وسليم.

تعريف الجامعة: إن كلمة الجامعة (université) هي مأخوذة من كلمة «universitas» وتعني "الاتحاد الذي يظم ويجمع القوى ذات النفوذ في مجال السياسة من أجل ممارسة السلطة، وتستخدم هذه الكلمة للدلالة على التجمع العلمي لكل من الأساتذة والطلاب ". (إسماعيل، 1983، صفحة 21)

" السمعة العلمية المتعارف عليها من قبل العام و الخاص التي تمتاز بها عن غيرها من المؤسسات الأخرى كما يجتمع فيها أعداد كبيرة سواء من الطلبة أو الأساتذة الذين يسهرون على نقل الكثير من المعارف المتمثلة في التخصصات المختلفة، ناهيك عن السهولة التي توفرها أمام الراغبين في الالتحاق بها كونها ملك للدولة " (سيكوك، 2008، صفحة 55).

التعريف الإجرائي للجامعة : يمكن تعريف الجامعة على أنها محيط يعبر عن تفاعلات مجموعة من عناصر العملية التعليمة التكوينية الأستاذ، الطالب، الإدارة، وهي فضاء لإنتاج المعرفة العلمية وإعادة إنتاجها وتوزيعها والمساهمة في ترقية الفرد وتنمية وخدمة المجتمع من خلال التدريس والبحث العلمي.

الجودة في التعليم: تعرف جودة التعليم في الجامعة أنها "درجة تلبية حاجات الطلبة وغيرهم من المستفيدين والوفاء بتوقعاتهم بشكل مستمر (Sims, 1995) "

تعريف اجرائي: الجودة في التعليم هي تكوين الطلبة بكفاءة ومستوى يساير متطلبات الجودة الشاملة ويخدم المجتمع، ونوعية في الأداء تنعكس إيجابا على الآخرين.

الدراسات السابقة والمشابهة:

دراسة (ردمان سعيد، 2010): هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على ادوار على عضو هيئة التدريس المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته, بالإضافة إلى عرض العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء هيئة التدريس, مع التأكيد على تطوير كفايات التدريس والتي ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية التي تقرر وفقها مستوى تحقيق الجودة في التعليم العالي, وقد أوضحت الدراسة متطلبات الجودة وعلاقتها بادوار عضو هيئة التدريس حيث تبين أن جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم باعتبارهم عنصرا فعالا في تحقيق الجودة وذلك على ضوء م يملكون من مدخلات, وأشارت الدراسة إلى وسائل التنمية المهنية وأهميتها في رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية لاسيما وان التنمية المهنية متطلب رئيسي لتحقيق الجودة, وبدونها فان تحقيق الجودة في التعليم الجامعي سيكون أمرا صعبا.

دراسة (الشخشير، 2010): هدفت الدراسة إلى كشف مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية من جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم,حيث تكون مجتمع الدراسة من (532) عضو هيئة تدريس موزعين على مختلف كليات الجامعة منهم (444) على رأس عملهم والباقي مجازين، في حين تكونت عينة الدراسة من (130) عضو هيئة تدريس, ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم بناء استبانه لقياس مستوى التنمية المهنية في جامعة النجاح الوطنية والتي تكونت بصورتها النهائية من (51) فقرة موزعة على أربعة مجالات

هي مجال (تنمية المهارات) مجال (تنمية المشاركة) مجال (الترقية والتقييم) ومجال (مشكلات التنمية المهنية), وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها.

وقد أظهرت النتائج متوسط حسابي للدرجة الكلية للأداة بلغ (3.25) بنسبة مئوية قدرها (65%) أي أن تقدير مستوى التنمية المهنية في جامعة النجاح الوطنية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم كان متوسطا, وأوصت الباحثة بعقد دورات تدريبية للأعضاء تعمل على تنمية مهاراتهم, وعقد مؤتمرات وندوات خاصة بالتنمية المهنية, مع تطوير نظام الحوافز المادية والمعنوية, وإجراء دراسات حول مشكلات التنمية المهنية من خلال مجالات التدريس والمشاركة العلمية والبحثية والاجتماعية.

دراسة (الحدابي داود عبد المالك، 2010) إلى التعرف على مستوى أداء عضو هيئة التدريس في جامعة العلوم التكنولوجيا اليمنية من خلال رأي الطلاب في بعض الكفايات التدريسية, وقد استخدم الباحث استبانه مكونة من (22) فقرة مقسمة إلى ستة كفايات تدريسية (التعليم, التغذية الراجعة, الدعم الأكاديمي, إدارة المحاضرة, مصادر التعلم, التنمية الشخصية) مستخدما المنهج الوصفي وبلغ إجمالي الطلبة الذين شاركوا في التقويم (6591) طالب وطالبة يمثلون كافة التخصصات والمستويات وبلغت العينة (102) عضو هيئة تدريس (88)ذكور و(14) إناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية, وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير المؤهل الدراسي ونوع الجنس, وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بوضع الخطط اللازمة لإعادة تأهيل أعضاء هيئة التدريس فيما يخص الكفايات وبتزويدهم بالتغذية الراجعة وأيضا المزيد من الدراسات المشابهة.

دراسة (فارس واسبيل 2010): جودة معايير إختيار عضو الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي

يعتبر عضو الهيئة التدريسية من الأركان الأساسية في العملية التعليمية لذلك لابد من الاهتمام بهذا الجانب .عرفت جودة التعليم من قبل (Cheng) على إنها مجموعه من البنود من المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام التعليم والتي تلبي التطلعات الإستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي 1995 , Cheng) (31–22: . ومما تجدر الإشارة إليه إن كلية الإدارة والاقتصاد جامعة القادسية لها دور في تطوير العملية التعليمية وفق فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

انطلقت الدراسة من مشكلة أساسية يمكن صياغتها في عدد من الأسئلة منها : هل هنالك معايير لإختيار عضو الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي ؟ وما هي نسبة المطبق من تلك المعايير

؟ كذلك سعت الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والمتمثلة بالتعرف على واقع جودة معايير إختيار عضو الهيئة التدريسية إضافة إلى تحديد نقاط القوة والضعف في جودة هذه المعايير ، ولضمان تحقيق الأهداف تم وضع فرضية أساسية مفادها : توجد فجوة بين جودة المعايير المدركة لاختيار عضو الهيئة التدريسية والجودة المتوقعة لمعايير أختياره في الكلية موضوع الدراسة .

ومن أجل تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج تم إستخدام البرنامج الجاهز (SPSS) ، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات من بينها :

1- التأكيد على ضرورة الالتزام بهذه المعايير عند اختيار عضو الهيئة التدريسية .
2- ضرورة إعادة النظر بتلك المعايير أو تحديثها بما يتناسب مع طبيعة البيئة العراقية.

دراسة (منى السبيعي 2009) تحت عنوان: واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية (الكيمياء / الأحياء / الفيزياء) بجامعة أم القرى, ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم إستبانة اشتملت على أربعة محاور تتناول معايير الجودة في تدريس العلوم, المحور الأول ارتبط بطرق التدريس واستراتيجياته واشتمل على (37) معياراً, والمحور الثاني ارتبط بوسائل التعليم وتقنياته واشتمل على (6) معايير , والمحور الثالث ارتبط بالتفاعل والاتصال واشتمل على (21) معياراً والمحور الرابع ارتبط بالتقويم واشتمل على (9) معايير, وبلغت بنود الاستبانة (73) معياراً . وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها والذي بلغ (0.95), قامت الباحثة بتطبيقها على عينة الدراسة التي بلغ قوامها (189) طالبة, وتلا ذلك تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام الأساليب الإحصائية التالية : الانحراف المعياري , والمتوسط الحسابي, والتكرار, النسب المئوية, وتحليل التباين أحادي الاتجاه, والاختبار البعدي (LSD) .

وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن الآتي :

01- مارست عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم مهارات تدريس العلوم بدرجة ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة , من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية , وهذا معناه أن ممارسة عضوات هيئة التدريس للمهارات التدريسية لم يبلغ المستوى المقبول الذي حددته الباحثة وهو (87.50 %) , الأمر الذي

يشير إلى أن مستوى أداء عضوات هيئة التدريس في أقسام العلوم في المهارات التدريسية انخفض عن مستوى الجودة الشاملة .

02- هنالك اختلاف في درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم , وجميعها كانت لصالح عضوات هيئة التدريس في قسم الأحياء .

وفي ضوء نتائج الدارسة أوصت الباحثة بجملة من التوصيات منها :

01- نشر ثقافة الجودة بين عضوات هيئة التدريس , وتوعيتهن بأهمية الدورات التدريبية في صقل مهاراتهن التدريسية .

02- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتطوير الكفايات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بالجامعة

دراسة (lettleton, 2005): هدفت الدراسة إلى إثبات دور البرامج الإعدادية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة والتي تركزت على اللقاءات والندوات والمؤتمرات وورش العمل, التي تناقش موضوعات التخصص, مع دراسة اتجاهات الطلاب بتقديم تعليم يستثير الدافعية والتحدي, كما ركزت على وجوب توجيه الارتقاء الأكاديمي في مجال التخصص, والاستفادة من الأساتذة المتخصصين أصحاب الخبرة والسمعة.

منهج البحث: ومن خلال المشكلة التي بين أيدينا فإن المنهج الوصفي بطريقة المسح أكثر ملائمة لحل هذه المشكلة.

مجتمع البحث: تشكل مجتمع من المحيط الجامعي لمعاهد وأقسام التربية البدنية والرياضية المتمثل في الأساتذة الدائمين وطلبة السنة ثانية ماستر على المستوى الوطني.

العينة: شملت اساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة الدائمين في ثمانية معاهد من المجتمع الاصلي تم اختياراها بالطريقة العشوائية الطبقية اي حسب الدرجة العلمية للاساتذة, وطلبة السنة ثانية ماستر تربية بدنية ورياضية.

مجالات البحث:

المجال البشري: تمثل المجال البشري للبحث في الأساتذة الدائمين في معاهد التربية البدنية والرياضية بالجامعة الجزائرية, وطلبة السنة الثانية ماستر تربية بدنية ورياضية

المجال المكاني: لقد تم توزيع الاستبيان بمعاهد التربية البدنية والرياضية في الجامعات التالية (الجزائر, مستغانم, المسيلة, الجلفة, باتنة, قسنطينة, شلف, وهران).

المجال الزماني: من مارس 2013 إلى ماي 2014.

أدوات جمع البيانات

تعتبر هذه الوسائل والأدوات العلمية يلجا إليها الباحث لجمع الحقائق والمعلومات حول موضوع الدراسة, لذلك فقد تختلف أدوات البحث وفق طبيعة الموضوع وأهدافه, لذلك يجب على الباحث ان يحسن اختيار الأداة المناسبة للحصول على نتائج نهائية تعكس دقة وموضوعية وصدق وامانة المعطيات, وفي دراستنا هذه استخدمنا الأدوات التالية: **الملاحظـة, المقابلة الشخصيـة, الاستبيان, الموضوعية الشمـول, التقنيـن**

أنواع الصدق والثبات:

الصدق الظاهري: لتحقيق الصدق الظاهري تم الاعتماد على الدراسات السابقة والمشابهة الخاصة بمتغيرات البحث وتعد هذه الأبحاث والدراسات مصدرا مهما من مصادر مادة الاستبانة وخصوصا التي عنت بالتنمية المهنية للأستاذ الجامعي وهذه الدراسات ساعدتنا في الانطلاق بطريقة صحيحة من حيث وضع إطار عام للبحث يتناسب مع العينة المبحوثة.

صدق المحتوى (المحكمين): تم صدق المحكمين على ثلاثة مراحل هي:

01) عرض المهارات (محاور الاستبيان) على (12) محكم لمعرفة مدى تمثيل المهارات للمقياس.

02) بعد تحديد المهارات من قبل المحكمين كخطوة أولية تم إعادة عرضه على (10) محكم مع وضع العبارات الخاصة بكل مهارة التي تم اختيارها من قبل المحكمين.

03) إعادة عرض الاستبيان على أربعة محكمين بعد التعديل والتصحيح.

صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

– كإجراء منهجي تم نزع العبارات غير دالة من الاستبيان في شكله النهائي وهي (12 و 10, 04 و 06) مرتبطة بمحاور (التدريس, الاتصال والتواصل, البحث العلمي) على التوالي, (05, 10) من مهارة تكنولوجيا المعلومات.

– كإجراء منهجي تم نزع العبارات غير دالة من الاستبيان في شكله النهائي وهي (03, 10) المرتبطة بمحور سمات, بينما العبارة رقم (12) من مهارة تنفيذ الدرس), و (04, 11) من مهارة الاتصال والتواصل, و (05, 09) من محور الإنماء المهني.

عرض نتائج الصدق والثبات الخاص باستبيان الأساتذة والطلبة

جدول رقم (01) يوضح نتائج الصدق والتبات الخاص باستبيان الأساتذة والطلبة

الرقم	نتائج الأساتذة					نتائج الطلبة				
	المحاور	الصدق	الثبات	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	المحاور	الصدق	الثبات	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
01	التدريس	0.941	0.886	0.902	0.949	التدريس	0.921	0.849	0.901	0.942
02	تكنولوجيا المعلومات	0.972	0.946	0.936	0.906	تكنولوجيا المعلومات	0.982	0.965	0.950	0.971
03	الاتصال والتواصل	0.983	0.968	0.98	0.890	الاتصال والتواصل	0.971	0.944	0.904	0.973
04	البحث العلمي	0.981	0.964	0.974	0.936	البحث العلمي	0.966	0.935	0.972	0.958
05	خدمة المجتمع المحلي	0.993	0.987	0.984	0.922	**خدمة المجتمع المحلي**	0.982	0.965	0.961	0.960
06	الإنماء المهني	0.986	0.973	0.966	0.983	الإنماء المهني	0.926	0.858	0.848	0.843

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيم معامل الصدق وجميع معاملات الثبات, الخاصة بكل محاور استبيان سواء الخاصة بعينة الأساتذة وعينة الطلبة, جاءت دالة وبقيم معتبرة وهي اكبر من (ر) الجدولية, مما يدل على انه هناك صدق و ثبات قوي للاستبيان.

عرض ومناقشة نتائج البحث: سيتم مناقشة عرض نتائج البحث الخاصة بالأساتذة حسب متغير الخبرة المهنية والدرجة والعلمية اقدمية المعهد

عرض ومناقشة نتائج الخاصة الأساتذة: نظرا لكثرة الجداول سنعرض بعضها فقط

01-01- عرض وتحليل نتائج استبيان الأساتذة حسب متغير الخبرة المهنية:

من خلال فرضية البحث الأولى والتي تشير إلى " هناك اختلاف في مستوى التنمية المهنية بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجامعة تعزى لمتغير سنوات الخبرة, ولمعرفة مدى صحة هذا الطرح استخدمنا المعادلات الإحصائية المناسبة لهذا الغرض والمتمثلة في تحليل التباين اتجاه واحد واختبار اقل فرق دال (توكي) وتم استخدامها مع جميع نتائج محاور الاستبيان (خدمة المجتمع, البحث العلمي, الاتصال والتواصل, تكنولوجيا المعلومات, التدريس, الإنماء المهني).

01-01- 01- عرض ومناقشة نتائج محور التدريس:

جدول رقم (20) يوضح نتائج تحليل التباين للأساتذة حسب الخبرة في محور التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(f) المحسوبة	(f) الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2713.117	3	904.372	102.278	2.65	0.05
داخل المجموعات	1626.984	185	8.842			
المجموع الكلي	4340.101	187				

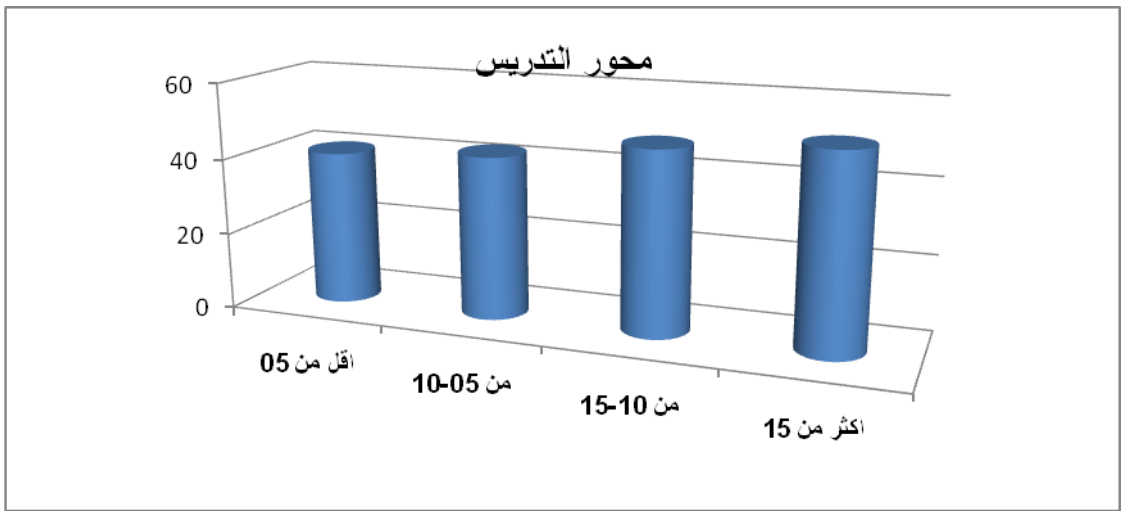
نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن (f) المحسوبة بلغت (102.278) وهي اكبر من (f) الجدولية التي قدرة ب (2.65) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (3-172), وهذا يدل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات, تعزى لفارق سنوات الخبرة ولمعرفة اقل فرق دال استخدمنا معدلة توكي (tukey), للتأكد من معنوية الفروق بين المتوسطات المدروسة فكانت النتائج على النحو التالي.

جدول رقم (21) يوضح نتائج اختبار توكي لأقل فرق دال لأساتذة حسب الخبرة في محور التدريس:

الوسائل الإحصائية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	مستوى الدلالة	نوع الدلالة الإحصائية
السنوات	المقارنة بين السنوات					
اقل من 05 سنوات	من05 إلى 10	40.678	2.619	-2.176*	0.05	دال
	من10الى 15			-7.439*		دال
	أكثر من 10			-10.424*		دال
من 05 إلى 10 سنة	اقل من 05	42.855	3.469	2.176*		دال
	من 10 إلى 15			-5.262*		دال
	أكثر من 15			-8.248*		دال
من10 الى15 سنة	اقل من 05	48.117	2.857	7.439*		دال
	من 05 إلى 10			5.262*		دال
	أكثر من 15			-2.985*		دال
أكثر من 15 سنة	اقل من 05	51.103	2.159	10.424*		دال
	من05 إلى 10			8.248*		دال
	من 10 إلى 15			2.985*		دال

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بالمقارنات بين سنوات الخبرة عند الأساتذة وهي فروق حقيقية و معتبرة, فبالنسبة لمستوى اقل من 5 سنوات عند مقارنته مع 05-10 سنة كان الفرق دال لصالح الثاني, في مع مستوى 10-15 سنة كال دال لصالح الأخير, أما عند مقارنته مع مستوى أكثر من 15 سنة كان أيضا دال لصالح الثاني, أما بالنسبة لمستوى 05-10 سنة مع مستوى 10-15 سنة كان الفرق دال لصالح الأخير, أما مع مستوى أكثر من 15 سنة كان دال لصالح أكثر من 15 سنة, أما فيما يخص مستوى 10-15 سنة مع أكثر من 15 سنة وجد الفرق دال لصالح الثاني.

الشكل البياني رقم (04) يوضح المتوسطات الحسابية للأساتذة في محور التدريس حسب الخبرة



يتضح من خلال الشكل البياني أعلاه أن هناك فروق بين المتوسطات الحسابية للأساتذة, وكانت في كل مرة لصالح أكثر سنوات خبرة, نظرا لان تلك السنوات الطويلة للأستاذ أكسبته كفاءة في ممارسة مهمة التدريس من خلال إدراكه إن أداء الجامعة يتوقف على أعضائها, وان التدريس احد الوظائف الرئيسية والمهمة للأستاذ كونه نقطة انطلاق لتغيير نظام تعليمي يتميز بالجودة والكفاءة, حيث نجد أن عينة الدراسة أدركت هذه الأهمية من خلال إعداد خطة دراسية محكمة بتحديد الأهداف بما يتناسب مع الوقت المحدد, وحسب حاجيات الطلبة ومن خلال الاطلاع على اكبر عدد من المصادر والمراجع مع ملائمتها للمتغيرات الحديثة , والتنفيذ الفعال للعملية التدريسية باستخدام طرق وأساليب تدريس جديدة وحسب الأهداف المحددة وبما يتلاءم مع حاجيات الطلبة, وانتقاء الأنشطة المفيدة والمثيرة للتفكير, والتركيز على التقويم البناء من خلال استخدامه لتحديد خلفيات الطلبة ومتابعة مستوى الطلبة قصد تحليل النتائج لمعرفة مدى تقدم وفهم الطلبة أثناء العملية التدريسية, ويؤكد ذلك فردريك ماير (fredrick mayer الابحر (2001, p. 476 , حين يقول أن مهنة التدريس يحاول من خلالها المعلمون أن يجددوا ويبتكروا وان ينيروا عقول طلابهم, بتوضيح الغامض ويكشفوا الستار عن الخفي, قصد تكوين شباب يحملون مسؤولية أوطانهم وشعوبهم, ولا يمكن أن يترك المعلمون أثار طيبة من خلال التدريس إلى إن كانوا هم قد اعدوا إعداد جيد, وتتطابق هذه النتائج مع دراسة

-06-01- عرض ومناقشة نتائج محور الإنماء المهني المستمر:

جدول رقم (30) يوضح نتائج تحليل التباين للأساتذة حسب الخبرة في محور الإنماء المهني المستمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(f) المحسوبة	(f) الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	457.896	3	152.632	18.356	2.65	0.05
داخل المجموعات	1529.976	185	8.315			
المجموع الكلي	1987.872	187				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن (f) المحسوبة بلغت (18.35) وهي اكبر من (f) الجدولية التي قدرة ب (2.65) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (3-172), وهذا يدل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات, تعزى لفارق سنوات الخبرة ولمعرفة اقل فرق دال استخدمنا معدلة توكي (tukey), للتأكد من معنوية الفروق بين المتوسطات المدروسة فكانت النتائج على النحو التالي.

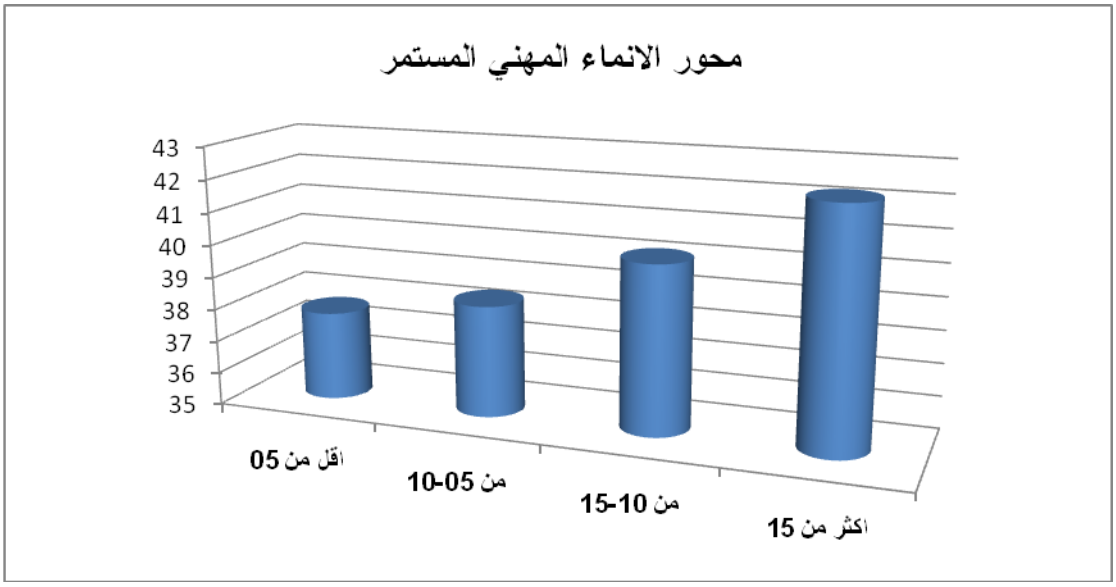
جدول رقم (31) يوضح اختبار توكي لأقل فرق دال لأساتذة حسب الخبرة في محور الإنماء المهني المستمر:

الوسائل الإحصائية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	مستوى الدلالة	نوع الدلالة الإحصائية
متغير السنوات	المقارنة بين السنوات					
اقل من 05	من05 الى10	37.732	3.181	-0.704	0.05	غير دال
	من10الى 15			-2.424*		دال
	أكثر من 10			-4.509*		دال
من 05 إلى 10	اقل من 05	38.436	2.532	0.704		غير دال
	من 10 إلى 15			-1.719*		دال
	أكثر من 15			-3.804*		دال
من10 الى15	اقل من 05	40.156	1.970	2.424*		دال
	من 05 إلى 10			1.719*		دال
	أكثر من 15			-2.085*		دال
أكثر من 15	اقل من 05	42.241	3.354	4.509*		دال
	من05 إلى 10			3.804*		دال
	من 10 إلى 15			2.085*		دال

(*) دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05

يظهر جليا من خلال الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بالمقارنات بين سنوات الخبرة عند الأساتذة وهي فروق حقيقية و معتبرة, فبالنسبة لمستوى اقل من 5 سنوات عند مقارنته مع 05-10 سنة لم يكن الفرق دال, أما مع مستوى 10-15 سنة كال دال لصالح الأخير, أما عند مقارنته مع مستوى أكثر من 15 سنة كان أيضا دال لصالح الثاني, أما بالنسبة لمستوى 05-10 سنة مع مستوى 10-15 سنة كان الفرق دال لصالح الأخير, أما مع مستوى أكثر من 15 سنة كان دال لصالح أكثر من 15 سنة, أما فيما يخص مستوى 10-15 سنة مع أكثر من 15 سنة وجد الفرق دال لصالح الثاني.

الشكل البياني رقم (09) يوضح المتوسطات الحسابية للأساتذة حسب الخبرة في محور الإنماء المهني المستمر



يتضح من خلال الشكل البياني أعلاه أن الفروق الموجودة بين المتوسطات كانت دائما دالة وبقيم معتبرة, وكانت في كل مرة لصالح أكثر سنوات خبرة, وكان الفرق دائما لصالح 10-15 سنة وأكثر من 15 سنة مما يبين أن طول مدة الممارسة يكسب الأستاذ مهارات وخبرات تجعله يوظفها في تجديد معارفه وكفاءاته ومعلوماته, من خلال استخدام الانترنيت في ما هو جديد قصد الاحتكاك بالجامعات الأخرى والحرص على الاطلاع على الجديد في التخصص بالاطلاع على الكتب الجديدة, والبحوث العالمية المنجزة وإجراء بحوث قيمة نشرها في مجلات محكمة, والإشراف على طلبة الدراسات العليا والمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية للاستفادة من خلال إثراء النقاش والحرص على الالتحاق بالدورات التدريبية قصد تطور وتنمية المهارات مثل الاتصال اللغات الأجنبية, وطبعا إجراء تربصات خارج الوطن للاحتكاك بجامعات تتميز بالجودة والفعالية في الأداء, وتكمن أهمية الإنماء المهني المستمر للأستاذ كونه حجز الزاوية في العملية التعليمية في الجامعة وهو البنية التي تقوم عليها الجامعة, والجامعة بحاجة إلى الأستاذ الخلاق المبدع المساير لتطورات المعلومة, وجاءت دراسة شاهين (العمري، 2009، صفحة 548) لثبت أن جودة النوعية في التكوين تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم كونهم عنصر فعال في تحقيقها وأشارت إلى أهمية التطوير المهني في رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية, ويلخص ذلك (صادق، 2001، صفحة 468) نحن في عصر العولمة الذي تتوحد معلوماته وابتكاراته في ظل المستحدثات التكنولوجية الفائقة القدرة, وبتالي يجب أن يتم إعداد المعلمين للعمل ليكون بإمكانهم تعليم طلابهم كيف يطبقون ممارساتهم التعليمية وفقا لأحدث التقنيات العالمية, وتتطابق نتائج دراستنا مع دراسة (الشخشير ح.، 2010، صفحة 15) في مستوى التنمية المهنية عند الأساتذة بجامعة النجاح حيت يرون انه متوسط وهو ما نلاحظه أيضا من خلال متوسطات الحسابية لعينة البحث عدى مستوى أكثر من 15 سنة,

مما يوجب الاهتمام أكثر بإعداد الأساتذة أثناء الخدمة سواء بطرق معتمدة من طرف الجامعة أو ذاتية بمجهودات شخصية من الأستاذ, ولا تتطابق نتائج دراسة الشخشير مع نتائجنا كونها لم تجد هناك فروق دالة بين مستوى التنمية المهنية تعزى لمتغير الخبرة المهنية, وربما يعزى ذلك لاختلاف متغيرات البحث وطبيعة العينة.

- عرض ومناقشة نتائج الطلبة حسب متغير المعهد:

من خلال فرضية البحث الرابعة والتي تشير إلى " هناك اختلاف في مستوى التنمية المهنية بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجامعة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المعهد, ولمعرفة مدى صحة هذا الطرح استخدمنا المعادلات الإحصائية المناسبة لهذا الغرض والمتمثلة في تحليل التباين اتجاه واحد واختبار اقل فرق دال (توكي) مع جميع نتائج محاور الاستبيان (سمات الشخصية, تنفيذ الدرس, الاتصال والتواصل, الإشراف على المذكرات, التقويم, الإنماء المهني).

02-01- عرض ومناقشة نتائج تحليل التباين للطلبة في محور سمات الشخصية:

جدول رقم (50) يوضح نتائج تحليل التباين للطلبة في محور سمات الشخصية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	(ف) الجدولية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بين المجموعات	577.326	7	82.475	3.100	2.03	0.05	دال إحصائيا
داخل المجموعات	9923.246	374	26.604				
المجموع الكلي	10500.57	381					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن (ف) المحسوبة بلغت (143.758) وهي اكبر من (ف) الجدولية التي قدرة ب (2.65) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (7-374), وهذا يدل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخلها, تعزى لفارق سنوات الخبرة ولمعرفة اقل فرق دال استخدمنا معادلة توكي (tukey), للتأكد من معنوية الفروق بين المتوسطات المدروسة فكانت النتائج على النحو التالي.

جدول رقم (51) يبين نتائج اختبار اقل فرق دال (توكي) للطلبة في محور سمات الشخصية :

الوسائل لإحصائية		المتوسط الحسابي	انحراف معياري	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	الوسائل الإحصائية		المتوسط الحسابي	الانحراف معياري	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية
المعاهد	المقارنة					المعاهد	المقارنة				
وهران	باتنة	34.36	5.033	,53021	غير دال	المسيلة	وهران	36.65	4.155	,28583	غير دال
	الجلفة			-,5123	غير دال		باتنة			,81605	غير دال
	شلف			-,285	غير دال		الجلفة			-,22651	غير دال
	المسيلة			-,2858	غير دال		شلف			,00000	غير دال
	قسنطينة			2,237*	دال		قسنطينة			2,5233*	دال
	الجزائر			,96000	غير دال		الجزائر			1,24583	غير دال
	مستغانم			-2,34*	دال		مستغانم			-2,0562	غير دال
باتنة	وهران	33.82	4.473	-,5302	غير دال	قسنطينة	وهران	32.12	3.836	-2,237*	دال
	الجلفة			-1,042	غير دال		باتنة			-1,7073	غير دال
	شلف			-,8160	غير دال		الجلفة			-2,749*	دال
	المسيلة			-,8160	غير دال		شلف			-2,523*	دال
	قسنطينة			1,7073	غير دال		المسيلة			-2,523*	دال
	الجزائر			,42979	غير دال		الجزائر			-1,2775	غير دال
	مستغانم			-2,87*	دال		مستغانم			-4,579*	دال
الجلفة	وهران	34.87	4.883	,51234	غير دال	الجزائر	وهران	33.40	4.491	-,96000	غير دال
	باتنة			1,0425	غير دال		باتنة			-,42979	غير دال
	شلف			,22651	غير دال		الجلفة			-1,4723	غير دال
	المسيلة			,22651	غير دال		شلف			-1,2458	غير دال
	قسنطينة			2,749*	دال		المسيلة			-1,2458	غير دال
	الجزائر			1,4723	غير دال		قسنطينة			1,27755	غير دال
	مستغانم			-1,829	غير دال		مستغانم			-3,302*	دال
شلف	وهران	34.64	4.549	,28583	غير دال	مستغانم	وهران	36.70	4.353	2,3421*	دال
	باتنة			,81605	غير دال		باتنة			2,8723*	دال
	الجلفة			-,2265	غير دال		الجلفة			1,82979	غير دال
	المسيلة			,00000	غير دال		شلف			2,05629	غير دال
	قسنطينة			2,523*	دال		المسيلة			2,05629	غير دال
	الجزائر			1,2458	غير دال		قسنطينة			4,5796*	دال
	مستغانم			-2,056	غير دال		الجزائر			3,3021*	دال

(*) الفرق دال عند مستوى دلالة (0.05)

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة: 05- هناك عدة معوقات ومشكلات تعترض أساتذة التربية البدنية والرياضية بالجامعة الجزائرية أثناء إنمائهم المهني في مهامهم الرئيسية.

جدول رقم (62) يوضح نتائج اهم المعوقات والمشكلات التي تعترض الأساتذة أثناء تأدية مهامهم

الرقم	العبـــــــــارات	التكرار	النسبة المئوية
01	صعوبة النشر في المجلات المحكمة.	102	53.96
02	عدم وجود آليات خاصة بالتنمية في مجال التخصص.	88	46.96
03	عدم الأخذ بعين الاعتبار نتائج البحوث المنجزة.	77	40.74
04	عدم قيام المخابر بالدور المنوط بها.	76	40.21
05	النقص الكبيرة في الوسائل البحثية خاصة العلمية الدقيقة	65	34.39
06	نقص الاتصال الفعال بين أعضاء هيئة التدريس.	53	28.04
07	التأخر الواضح في استخدام تكنولوجيات الانترنيت في الجامعة.	52	27.51
08	نقص الوسائل الحديثة للتدريس وتأدية مهام الأستاذ.	52	27.51
09	زيادة عدد الطلبة بما لا يتماشى مع الإمكانيات المتوفرة مع نقص المستوى	46	24.33
10	غياب واحيانا قلة التحفيزات المادية والمعنوية الخاصة بالأساتذة المبدعين والمتفوقين الحرصين على التنمية.	43	22.75
11	قلة الاتصال بين الإدارة والأستاذ نظرا لعقليات الإدارة.	42	2.22
12	قلة أو شبه انعدام تربصات طويلة المدى.	38	20.10
13	نقص العلاقات العلمية مع الجامعات العالمية المعروفة.	35	18.51
14	وجود نوع من البيروقراطية في الانضمام إلى المخابر ومراكز البحث.	29	15.34
15	نقص التربصات طويلة المدى التي تزيد من فرص التخصص ذا مستوى عالي	28	14.81
16	صعوبة الحصول على رسالة استقبال من بعض الجامعات الأوربية.	26	32.80
17	قلة أو شبه انعدام التنسيق بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني.	27	14.28
18	قلة فرص المشاركة في الملتقيات والمؤتمرات الدولية .	24	12.69
19	عقم الملتقيات العلمية.	22	11.64
20	غياب الانضباط والإجراءات الردعية داخل الجامعة.	22	11.64
21	غياب الدورات التكوينية التخصصية المعتمدة من طرف الجامعة.	19	10.05
22	نقص تحكم بعض الأساتذة في الكفاءات الأساسية للأستاذ الجامعي.	17	8.99
23	الاعتماد الغير كافي على خبراء الجامعة في وضع سياسة تطوير قطاع الرياضة	16	8.46

04-الاستنتاجات:

- هناك اختلاف في مستوى التنمية المهنية عند أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجامعة من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الخبرة المهنية.
- هناك اختلاف في مستوى التنمية المهنية عند أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجامعة من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الدرجة العلمية.
- هناك اختلاف في مستوى التنمية المهنية عند أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجامعة من وجهة نظرهم يعزى لمتغير اقدمية المعهد في محوري التدريس والبحث العلمي.
- لا يوجد هناك اختلاف في مستوى التنمية المهنية عند أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجامعة من وجهة نظرهم يعزى لمتغير اقدمية المعهد في محاور تكنولوجيا المعلومات, الاتصال والتواصل, خدمة المجتمع, الإنماء المهني المستمر.
- هناك اختلاف في مستوى التنمية المهنية عند أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجامعة من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير اختلاف المعاهد والأقسام.
- توجد عدة مشاكل ومعوقات تعترض أستاذ التربية البدنية والرياضية في الجامعة أثناء إنمائه المهني في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

الخاتمة:

قد توصلنا في الأخير من خلال النتائج المتحصل عليها والتي كان مصدرها الأستاذ والطالب انه لا يوجد رضى كبير على مستوى الإنماء المهني عند الأستاذ, حث تراوح المستوى عموما في المستوى المتوسط, وكانت هناك فروق دالة عند المقارنة بين متغيرات البحث والمتمثلة في متغير الخبرة المهنية, وكانت لصالح أكثر سنوات خبرة, ومتغير الدرجة العلمية وأيضا كانت لصالح أصحاب الدرجات العلمية, ومتغير المعهد وكانت لصالح المعاهد الأكثر اقدمية, رغم أن هناك بعض المهام المكلف بها الأستاذ لا تحتاج إلى اقدمية أو خبرة كبيرة, بقدر ما تحتاج إلى وعي بالمسؤولية وجدية في العمل و طموح في الاكتشاف الإبداع والرقي العلمي والمعرفي, لهذا نرى أن يعاد النظر في كيفية مراقبة الهيئة المسؤولة في الجامعة لعناصر العملية التعليمية التعلمية في الجامعة, ونحص الأستاذ من خلال مراقبة ميدانية تقوم بها مجموعة من الخبراء أصحاب كفاءة قصد تقويم العملية التدريسية, وأيضا الإنتاج العلمي للأستاذ كونه من مفاتيح التقدم والازدهار, وفرض المساهمة في خدمة المجتمع من خلال المساهمة في مختلف الميادين الاجتماعية, قصد نقل خبرات ومهارات التي يتمتعون بها إلى الميدان كومهم يعملون بطريقة علمية تتميز الجديد, تساهم في تحسين الرياضة بشكل عام سواء تنافسية أو صحية ترويحية.

وبخصوص المعوقات والمشكلات التي تعترض أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجامعة والمعبر عليها من قبلهم, كانت واقعية وحقيقية يعيشها الأستاذ بشكل متكرر ولها دور في نوعية التكوين التي تعيشه الجامعة الجزائرية, وخير دليل على ذلك الترتيب العربي والإفريقي والعالمي للجامعات الجزائرية, لذى وجب أخذها بعين الاعتبار و تحليلها قصد معالجتها, بهدف توفير أحسن الظروف للأستاذ لأنه على قدر الاهتمام يكون العطاء والإنتاج, ومن جهة أخرى الأستاذ مطالب ببذل جهد اكبر من خلال تكوينه الشخصي في ميادين تخصص لمجابهة التحديات التي تعترض الجامعة الجزائري عموما وتخصص التربية البدنية والرياضية خصوصا, ونحن بحاجة ماسة إلى اخذ هذه البحوث والأعمال العلمية بعين الاعتبار وبجدية اكبر من طرف الجميع قصد مسايرة ركب التقدم والإنتاج العلمي والجودة في التعليم الجامعي عموما.

المصادر والمراجع:

امعجم علم النفس والتربية. (2000). القاهرة: الطبعة 01 الهيئة العمة.

توفيق علي عالم ردمان سعيد. (2010). التنمية المهنية لاعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي . *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي* ، العدد الاول.

جمال عبد ربه الزعانين. (2009). *النمو المهني الذاتي لاساتذة الجامعات الفلسطينية في محافضات غزة*. غزة فلسطين: كلية التربية الجامعة اللاسلامية.

جمال فوزان العمري. (2009). اساليب النمو المهني المتبعة لدى اعضاء هيئة التدريسفي جامعة البلقان في مجال التدريس والبحث العلمي. *مجلة جامعة دمشق* (المجلد 25 العدد 3+4).

جميل نشوان. (2004). تطوير كفايات المشرفين الاكادميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم ادارة الجودة الشاملة. *مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني جامعة القدس المفتوحة* .

حالد عمر خان الحدابي داود عبد المالك. (2010). تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في بعض الكفايات التدريسية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* ، العدد الثاني.

حلا محمود تيسير الشخشير. (2010). *مستوى التنمية المهنية لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم*. جامعة النجاح الوطنية: اطروحة ماجستير.

حلا محود تيسير الشخشير. (2010). *مستوى التنمية المهنية لاعضاء هية التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم*. جامعة النجاح نابلس فلسطين: رسالة ماجستير.

سهيل رزق دياب. (2006). *المعلم في الالفية الثالثة- رؤية انية مستقبلية* . جامعة الاسراء الخاصة غزة: مؤتمر علمي .

طاهر سعد. (1991). *علاقة التفكير وابتكار لتحصيل دراسي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

عادل صادق. (2001). *المعلم: شخصيته وادائه واثر ذلك على تنمية ثقافة المشاركة لدى النشئ والشباب*. جامعة حلوان مصر: المؤتمر العلمي السنوي التاسع .

عبد الرحمان سعد. (1983). *القياس النفسي*. الكويت: مكتبة الفلاح.

علي احسان شوكت فوزي عبد الخالق. (2007). *طرق البحث العلمي (المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية)*. عمان الاردن: المكتب العربي الحديث.

عليمات صالح ناصر. (2006). الكفايات التعليمية لاداء اعضاء هيئة التدريسفي الجامعة. *المجلة التربوية* (المجلد 20 العدد 78).

محمد حداد بشير. (2004). *التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي*، . السعودية: عالم الكتاب.

محمد صبحي، محمد حسنين. (1995). *القياس والتقويم في ت ب ر*. القاهرة،.

محمد عاطف الابحر. (2001). *التدريس والانشطة الرياضية المدرسية*. جامعة حلوان مصر: كلية التربية الرياضية للبنين .

معراج عبد القادر هواري. (2010). *www.googel.dz*. تاريخ الاسترداد 26 11, 2012، من www.iasj.net/iasj.

مقدم عبد الحفيظ. (1994). *الاحصاء والقياس النفسي والتربوي*. ديوان المطبوعات الجامعية.

منتدى العالمية. (2013). تم الاسترداد من www.alamiya.org.

نبيل عبد الهادي. (1999). *القياس والتقويم*. الاردن: دار النشر.

وفاء محمود ناصر عبد الرزاق. (2005). *رؤية تقويمية جديدة لاعضاء هيئة التدريس الجامعي*. السعودية : ورقة عمل منشورة مقدمة الى جامعة الملك سعود.

dale shaw suzanne young . (1999). Profiles of Effective Collage and University Teachers. *the journal of higher educatoin* .

lettleton. (2005). *preparing paraprfessinals os teachiers for the urban clossroon*.

pedrot. orata . (1999). The Problem professor of Education. *The Journal of higher educatoin* .

www.webometrics.info. (2013/05/27). *top100_c...sp?cont=africa*.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الدكتور: بوبكر دبابي

الهاتف:0663674524 (213) **البريد الالكتروني:d.boubakeur@gmail.com**

عنوان المداخلة: الأسس المعتمدة في اختيار معلمي اللغة العربية وسبل الرفع من مستوى كفايتهم التدريسية بالجزائر

محور المداخلة: معايير اختيار معلّمي اللغة العربية وإعدادهم وتدريبهم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة نقل التجربة الجزائرية لتطوير اللغة العربية من خلال تطوير معلميها، وذلك بتسليط الضوء على معايير اختيار معلمي اللغة العربية بالجزائر واستراتيجيات تكوينهم وتأهيلهم قبل الخدمة و أثناءها، وذلك من خلال التعرض إلى أهم المؤسسات الجزائرية الموكلة بهذه المهمة مع عرض أهم الاختلالات الموجودة في التوظيف والتكوين – مقارنة بالتجارب الواردة في الأدب النظري للموضوع – هذه الاختلالات أدت إلى ضعف كبير في اللغة العربية لدى المعلمين أنفسهم ناهيك عن تلاميذهم (من وجهة نظر الباحث)، وفي الأخير خُتمت الدراسة ببعض المقترحات للرفع من مستوى المعلمين وبالتالي الرفع من مستوى اللغة العربية في الجزائر بصفة عامة.

Summary of the study:

The study aimed to present the Algerian case in developing Arabic language through developing its teachers level, focusing on the criteria and the training strategies used to select/employ the teachers before and during their career, these criteria & training strategies have been taken from the education institution in charge – The study dealt with the main mistakes in the employment & training as well as comparing the Algerian experience with other countries experience – These mistakes led to a significant weakness in the level of the Arabic language teachers themselves, and their students accordingly (from the researcher's perspective). The study has been concluded with some suggestions for developing the level of the teachers and the level of the Arabic language in Algeria in general.

المقدمة:

إن الواقع الراهن للغة العربية وللسان ناشئتنا على الخصوص حاد عن المظان وخيب الآمال المعقودة لامتلاك العربية صدارة وناصية اللغات الحية في العالم لما تحمله من خصائص الغنى والتنوع و الدقة، وبحكم ارتباطها بالقران الكريم، الذي منحها القدرة على استيعاب شتى العلوم والمعارف، وقد اختلفت الرؤى و الطروح التربوية والبيداغوجية في عزو هذا الإخفاق إلا أن رؤاهم تناصت وتقاطعت في نقطة محورية شكلت قطب الرحى في تحديد وتلمس موطن الداء وهو غياب معايير علمية دقيقة يتم بموجبها اختيار الأفراد وتأهيلهم لقيادة سفينة التربية والوصول بها إلى بر الأمان. أي غياب خصائص وصفات محددة يفترض أن تتوفر في معلم اللغة العربية تمكنه من القيام بهذه المهمة على أكمل وجه. والمعلم عند الكثير من العلماء والمربين المهندس الذي يرسم مستقبل الأمم وحارسها ، وهو الذي يلجأ إليه في أحلك الظروف وظلمتها وهذا ما فقهته الأمم المتحضرة والرائدة في عصرنا, إذ أنها وبمجرد ما عصفت بها الأزمات وهزتها المشكلات هبت إلى منظوماتها التربوية للبحث عن الخلل فيها. وفي الرجال الذين أوكلت إليهم هذه المهمة. ولذا وجب على المجتمع أن يعطي هذا المعلم ما يستحق من تقدير واعتراف بالجميل, كما يتوجب على المعلم أن يبذل قصارى جهده للنهوض بهذه الرسالة السامية, وأن ينمي نفسه في إطارها وذلك بالنظرة الايجابية لذاته والافتخار بالانتماء لهذه المهنة وأن لا يجعل منها مهنة لكسب القوت فقط, بل عليه أن يسعى جاهدا لتكوين اتجاهات ايجابية نحوها مما يشعره بالسعادة في ممارستها والرضا عنها ليتمكن من نقل هذا التوجه الإيجابي إلى تلاميذه بالدرجة الأولى ثم ينتقل هذا التأثير الايجابي إلى الزملاء ومنه إلى بقية أفراد المجتمع, لأنه لا يمكن لمعلم يزدري ذاته ويحط من قيمتها أن يتحمل هذا العبء الثقيل باختياره هذه المهنة المفتوحة التي يتعرض صاحبها للنقد في كل حركاته وسكناته.

ويستوي في هذا المضمار كل المعلمين بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم، إلا أن معلم اللغة الأم يبقى أكثر أهمية من معلمي التخصصات الأخرى باعتبار اللغة الأم مفتاح باقي العلوم. وإن مستوى الطالب في اللغة ينعكس على تحصيله الأكاديمي في المواد الأخرى "ويرى الركابي (1995) أن معلم اللغة العربية ينبغي أن يُعد إعدادا خاصا لهذه المهنة حتى يصبح أكثر تأثيرا وفاعلية وإنتاجية وذلك من خلال اكتسابه لصفات معينة يؤدي بها مهنته التعليمية التربوية (رائد خضير و آخرون، 2012 ، ص 168).

ومن هذا المنطلق نجد العديد من الدول العربية و غير العربية قد ركزت على تطوير وتدريب هؤلاء المعلمين قبل وأثناء الخدمة لما لهذا التدريب من أهمية في حاضر المعلم ومستقبله ومستقبل تلاميذه وذلك بمحاولة الارتقاء به علميا ومهنيا وثقافيا وتحسين مستوى أدائه عن طريق تزويده بالمعلومات والخبرات

والاتجاهات التي تزيد من طاقته الإنتاجية وتعمل على تجديد معلوماته وتحديثها وتحقق له طموحه ورضاه عن مهنته (ناصر ويونس، 2010).

و من أمثلة الدول غير العربية التي تمكنت من تطوير منظوماتها التربوية نذكر " التجربة الماليزية، التي تضع اللغة الماليزية جزءا أساسيا في تكوين المعلم سواء قبل الخدمة أم أثناءها" (مها الحسينى). ونذكر أيضا من التجارب غير العربية التجربة الانجليزية التي بدأت منذ عام 1984، حيث تشترط في المتقدمين لمهنة التعليم أولا التفوق في مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية طبعا بعد التخرج من الجامعة ثم يمكن للمعلم أن يتخصص أثناء فترة الإعداد في تدريس مادة معينة أو مستوى معين.

(خالد احمد بوقحوص,2004, ص8).

وفي العالم العربي ورغم التطور الذي عرفته العديد من المنظومات التربوية فيها إلا أن اللغة العربية مازالت لم ترق للمستوى المطلوب لمواجهة التحديات الكبرى ومنافسة اللغات الحية في العالم، ولما كان قياس نتاجات التعلم بمخرجاته فإن خير دليل على التقهقر الذي تعانيه اللغة العربية هو تدني المستوى اللغوي عند التلاميذ والطلاب في جميع المستويات من المرحلة الابتدائية إلى الجامعية. " وقد أكدت العديد من الدراسات والندوات في البلاد العربية فضلا عن الشكوى العامة بين أوساط التربويين والباحثين والمتخصصين في تعليم اللغة العربية إضافة إلى الشكوى الصريحة من الأكاديميين والجامعيين، التي تشير إلى ضعف المدخلات ونوعية إعدادها وإمكاناتها الوافدة من التعليم العام، وفي مقدمة ذلك التدني في المستوى اللغوي.(رائد خضير وآخرون،2012، ص168).

ومن الأدلة أيضا " العزوف عن تعلم اللغة عند أبنائنا متمثلا في البعد عن القراءة باللغة العربية والزهد في التحدث بها وظهور بدعة (التحلية) بكلمات أجنبية (خاصة الفرنسية أو الانجليزية) ظنا منهم أن ذلك الفعل يظهرهم بمظهر التقدم و التحضر، متناسين أن هذا العزوف تعبير عن خلل كبير في فهمهم لدور اللغة في بناء شخصياتهم وتعميق انتمائهم لأمتهم والانسجام مع ذواتهم. (صالح النصيرات،2012).

و في حدود علم الباحث ومع كل أسف فإن موضوع خصائص معلم اللغة العربية وسبل تطويرها لم تحظ بعد بالاهتمام الكافي من طرف الأخصائيين و الأكاديميين، باستثناء ما قدمته شركة تطوير الخدمات التعليمية بمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، من خلال توزيع هذه المعايير على ثمانية مجالات وهي النحو، الصرف، الأدب والنقد، البلاغة، العروض والقافية، علم اللغة، المهارات اللغوية، طرق تدريس اللغة العربية. (إدارة الاختبارات المهنية،2014).

أو محاولات بعض الباحثين لوضع مقترحات للرفع من مستوى معلم اللغة العربية على غرار البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم لعلي محمد سعيد وعبد الرحمن عبد الله الخانجي حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبي من شأنه تطوير تلك الكفايات التدريسية لدى المعلمين وقد بلغت عينة الدراسة (277) معلما ومعلمة , وتوصلت إلى عدد من النتائج مؤداها أنه لا يوجد برنامج تدريب مركزي في ولاية الخرطوم بل الموجود هو عبارة عن جرعات تدريبية تقام بواسطة الوزارة الولائية.

(علي محمد سعيد وعبد الرحمن عبد الله الخانجي،2013)

وفي ظل هذا الواقع المزري لرابع لغة في العالم وهي اللغة التي بلغ عدد الناطقين بها 480 مليون شخص عبر العالم (محمد الجابري،2000). أصبح لزاما على جميع الأطراف من أكاديميين ومختصين ورجال التربية إعلان حالة الطوارئ والتعبئة العامة واستنفار جميع الطاقات من أجل النهوض باللغة العربية ووضعها في المكانة اللائقة بها حتى تفي بحاجات أهلها حيال تحديات الحياة الجديدة، وما تستحدثه من مستجدات العولمة وغيرها، "وحتى يتكون لدى أجيالنا ذلك الوعي اللغوي الصحيح الذي يفضي إلى التفكير الصحيح فيأخذ بأيدينا نحو الوحدة اللغوية والتحرر اللغوي، والقضاء على النفوذ الأجنبي في ميدان اللغة والفكر" (صالح النصيرات، 2012).

و في هذا السياق وانطلاقا مما سبق جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على واقع معلم اللغة العربية بالجزائر وذلك من خلال معرفة الأسس التي يُعتمد عليها في اختيار معلمي اللغة العربية بالجزائر ثم أهم الاستراتيجيات المتبعة في الرفع من مستوى تأهيلهم وكفايتهم التدريسية.

تعتبر فترة الاحتلال الفرنسي للجزائر أطول فترة احتلال في العالم العربي والتي تجاوزت القرن وثلث القرن مما خلف تدهورا اقتصاديا وثقافيا واجتماعيا كبيرا، و لقد وجدت الجزائر نفسها غداة استرجاع السيادة الوطنية في مواجهة كل هذه الآفات وأمام منظومة تربوية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين وكان لزاما على الدولة الفتية بلورة طموحات الشعب الجزائري في التنمية وإبراز مكونات هويته وبعده الثقافي الوطني وتجسيد حقه في التربية والتعليم، إلا أن الظروف آنذاك لم تكن تسمح بإصلاح كل القطاعات مما حتم تسيير المؤسسات التعليمية وفقا للحقبة الاستعمارية، معتمدة على عدد قليل جدا من المعلمين الجزائريين لم يتجاوز 3000 معلم بعد أن سحبت فرنسا كل معلميها والذين تجاوزا 15000 معلم، وأمام هذه الوضعية الصعبة كان لابد من إيجاد هيئة رسمية تتكفل بالمنظومة التربوية وهو ما تم في في 15- 09 - 1962 حيث نصبت أول لجنة وطنية لإصلاح

التعليم التي نشرت تقريرها في نهاية سنة 1964 . وكان من أهم التوصيات التي وردت في وثائق هذه اللجنة ما يلي:

– مضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في كل المراحل التعليمية وذلك بإعادة النظر في لغة التدريس.

– بناء المدارس في كل ربوع الجزائر تعميما للتعليم وديمقراطيته ومن هنا برزت الأهداف الأساسية الثلاثة: التعريب – ديمقراطية التعليم – الاختيار العلمي والفني، وكل هذه الإجراءات كانت تهدف الى:

– استعادة الأصالة والمحافظة على الشخصية الإسلامية العربية.

–نشر التعليم على نطاق واسع بين كل الجزائريين.

–الالتحاق بركب الدول المتقدمة في ميدان التكنولوجيا خاصة.(النشرة الرسمية للتربية،1985/01/05).

ورغم هذه الإصلاحات إلا أن الإطار التعليمي ظل عاجزا عن تغطية الحاجات الوطنية من المعلمين مما استدعى الاستعانة بمعلمين من الدول العربية، بالإضافة إلى التوظيف المباشر لعدد ضخم من المساعدين والممرنين من بين الجزائريين الذين يتوفرون على مستوى مقبول من التعليم باللغة العربية لسد الفراغ(المرسوم01/62 المؤرخ 1962/09/27).

وانطلاقا من هذه المعطيات فإن معايير توظيف معلمي اللغة العربية قد اختلفت من وقت لآخر و ذلك على النحو الآتي:

– فترة السبعينيات: كانت شروط التحاق الأفراد بمهنة التعليم تتمثل في :

- شهادة السنة الرابعة متوسط (شهادة الأهلية).
- إجراء مسابقة كتابية في ثلاث مواد(اللغة العربية، الرياضيات، الثقافة العامة).
- المقابلة الشفهية: هدفها معاينة استعداد الشخص للمهنة (الجسدي والنفسي).

- فترة الثمانينيات:وكانت معايير التوظيف أثناءها تتمثل في:

- مستوى السنة الثالثة ثانوي، و مسابقة كتابية في ثلاث مواد وهي،(اللغة العربية والرياضيات والثقافة العامة. والمقابلة الشفهية).

- في العشرية الأولى بعد الألفين:
- شهادة البكالوريا، مسابقة كتابية في (اللغة العربية و الرياضيات والتاريخ الوطني) مع ملاحظة التخلي عن المقابلة الشفهية.

- الفترة من 2010الى 2015 تغيرت المعايير جذريا بحيث أسندت مهمة توظيف المعلمين الى مؤسسات مستقلة بالتنسيق مع مديريات التربية منها المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم و الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات، والمدرسة العليا الأساتذة حيث كلفت هذه المعاهد بتنظيم و إجراء المسابقات على أساس الاختبارات والامتحانات للالتحاق بإحدى المناصب العليا للتربية مرسوم التنفيذي رقم 95_293المؤرخ في 1995/09/30 (الجريدة الرسمية، 15 نوفبر2009.)

وقد حددت معايير اختيار الأشخاص للالتحاق بمنصب معلم لغة عربية في مختلف الأطوار كالأتي:

1- شهادة الليسانس في التعليم العالي في اللغة و الأدب العربي بالنسبة لأستاذ المرحلة الابتدائية و أستاذ التعليم المتوسط بينما شهادة الماستر لأستاذ التعليم الثانوي .

2- المعدل العام للمسار الدراسي المتوج بالمؤهل المطلوب.

3- انجاز دراسات أو بحوث من طرف المترشح في نفس التخصص.

4- الخبرة المهنية المكتسبة في المؤسسات التابعة لقطاع التربية الوطنية.

5- المقابلة مع لجنة الانتقاء ويشترط فيها :

- القدرة على التحليل والتلخيص.
- القدرة على التواصل .
- القدرات أو المؤهلات الخاصة.

ملاحظة: تعطى الأولية لكبار السن والوضعية العائلية لكل فرد في حال تساوي المترشحين.المنشور الوزاري رقم 7 المؤرخ في 28افريل2011. (الجريدة الرسمية، جويلية2014)

وفي المدرسة العليا الأساتذة فيتم توظيف معلمي اللغة العربية في المستويات الثلاث توظيفا مباشرا بعد تخرجهم من المدرسة بشرط أن يكونوا حائزين على شهادة الباكلوريا و قد خضعوا لمقابلة شفهية و يشترط فيهم الحصول على معدل عام يتجاوز20/12 في الباكلوريا ومعدل جيد في مادة التخصص يفوق 20/12 هو الآخر. (الجريدة الرسمية، 2014)

إن المتتبع لأطوار توظيف معلمي اللغة العربية في الجزائر بعد الاستقلال ومن خلال ما سبق ذكره، يلاحظ محاولة الدولة الرفع من مستوى المعايير الواجب توفرها في المعلم إلا أن هذا التطور أفرز مشكلا آخر وهو التباين الكبير بين مستويات المعلمين (من الرابعة متوسط إلى شهادة الليسانس) مما عطل

انتقال المعرفة عن طريق تبادل الخبرات إذ أن أصحاب الخبرة أقل مستوى أكاديمي واقل تكوينا معرفيا خاصة في مادة التخصص باعتبار مستواهم المحدود، وعليه نجد منتوج هؤلاء المعلمين هو نتيجة منطقية، متمثلة في الضعف الشديد في اللغة العربية لدى التلاميذ في جميع المستويات بما في ذلك خريجي الجامعات، ومنه أصبح هذا الضعف متوارثا جيلا بعد جيل حتى أصبح الضعف في اللغة العربية والخطأ فيها أمرا اعتياديا لدى الجميع. ويمكن تلخيص أهم الصعوبات التي يواجهها معلموا اللغة العربية جراء هذه التغييرات في شروط ومعايير التوظيف في الآتي:

- وجود صعوبة في التكيف مع محيط مدرسي متباين المستويات.
- ضحالة المستوى المعرفي الأكاديمي نتيجة العوامل السابقة الذكر.
- قلة التحكم في استعمال اللغة العربية نطقا وكتابة لدي غالبية المعلمين في جميع المستويات بما فيها الجامعي.
- ضعف التحكم في تقنيات تدريس اللغة العربية.
- الافتقاد لملمح الأستاذ الطموح المستعد لبذل الجهد لتحسين وتطوير مستواه.

وفي ظل هذا الانحطاط الرهيب في مستوى اللغة العربية وخاصة في وجود ازدواجية اللغة لدى كافة الشعب الجزائري بات لزاما على القائمين بشؤون التربية التفكير في استراتيجيات فعالة ومستعجلة لإعادة اللغة العربية إلى المكانة اللائقة بها لدى شعب مسلم وإلى العروبة ينتسب، و إيمانا منها بضرورة هذا التكوين سطرت الدولة الجزائرية برنامجا تكوينيا قبل الخدمة و أثناءها لفائدة المعلمين، بما في ذلك معلمي اللغة العربية في جميع الأطوار، وهو ما حدث بالفعل إذ شُرع في تطبيق التكوين قبل الخدمة حسب مدرسة التكوين وفق الاستراتيجيات الآتية :

أ- الاستراتيجيات المتبعة في تكوين الأساتذة المتخرجين من المعهد الوطني بتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم :

بعد نجاح المعلم في المسابقة التي يجريها في المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم أو الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات يخضع إلى تكوين بيداغوجي تحضيري قبل الالتحاق بالمهنة أثناء التربص التجريبي مدته 190 ساعة تأخذ منه اللغة العربية أربعين ساعة أي ما نسبته 21,05% بالإضافة إلى مواد أخرى.

(المرسوم التنفيذي رقم8_315المؤرخ في11اكتوبر2008، الجريدة الرسمية الجزائرية اكتوبر2008)

ب-الاستراتيجيات المتبعة في تكوين الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا :

أما الطلبة الملتحقون بالمدرسة العليا للأساتذة والذين سوف يتجهون مباشرة للتعليم فإنهم يخضعون لتكوين بيداغوجي تبعا لعدد السنوات التي يقضونها في المدرسة و المستوى الذي سوف يدرسون فيه وذلك حسب البرنامج الآتي:

الجدول رقم(01) يوضح برنامج اللغة العربية لأستاذ المرحلة الابتدائية والذي يقضي ثلاث سنوات بالمدرسة العليا للأساتذة بعد الباكالوريا.

المقياس	الحجم الساعي الأسبوعي
أدب	1سا30
نحو وصرف	1سا30
لسانيات	1سا30
نقد	1سا30
عروض/بلاغة	1سا30
نحو وصرف وإملاء(س1)	1سا30
تعليمية القواعد والإملاء	1سا30

(المدرسة العليا للأساتذة ، 2010).

الجدول رقم (02) يوضح برنامج اللغة العربية لأستاذ مرحلة التعليم المتوسط والذي يقضي أربع سنوات بالمدرسة العليا للأساتذة بعد البكالوريا

	المقياس	الحجم الساعي الأسبوعي
الوحدة1: الأدب المعاصر ونقده	الأدب الشعبي الجزائري	1سا30
	الأدب المقارن	1سا30
	نظرية الأدب	1سا30
الوحدة 2:اللغويات	النحو الوظيفي	1سا30
	النحو العربي	1سا30
	المعجميات	1سا30
	تحليل الخطاب	1سا30
الوحدة3: وحدة التعليم المعترضة	المناهج التعليمية والتقويم التربوي	1سا30

الجدول رقم (03) يوضح برنامج اللغة العربية لأستاذ مرحلة التعليم الثانوي الذي يقضي خمس سنوات بالمدرسة العليا للأساتذة بعد الباكالوريا

	المقياس	الحجم الساعي الأسبوعي
الوحدة1: الأدب المعاصر ونقده	الأدب الشعبي الجزائري	1سا30
	الأدب المقارن	1سا30
	نظرية الأدب	1سا30
الوحدة 2:اللغويات	النحو الوظيفي	1سا30
	النحو العربي	1سا30
	المعجميات	1سا30
	تحليل الخطاب	1سا30
الوحدة3: وحدة التعليم المعترضة	المناهج التعليمية والتقويم التربوي	1سا30

(المدرسة العليا للأساتذة ،2008).

أما أثناء الخدمة فإن جميع المعلمين وبمختلف مستوياتهم يخضعون إلى تكوين يتشابه في الطريقة ويختلف في المضمون ويتمثل في الحضور إلى ندوات تربوية يشرف عليها مفتشو التربية والتكوين في التخصص .

والملاحظة أنه ورغم هذه الإجراءات إلا أن المستوى لم يتحسن إن لم نقل إنه يتراجع والسبب في ذلك في اعتقادنا هو التركيز على الجانب المعرفي في جميع الأطوار، إذ أن المعلم وعند التحاقه بالمهنة يجد نفسه في مواجهة التلاميذ أو الطلبة وهو مطالب بتنفيذ برنامج محدد في مدة زمنية محددة، معتمدا في ذلك على قدراته المعرفية فقط أو العدد الضئيل جدا من الحصص التطبيقية التي حضرها أثناء تكوينه، وعليه ومن الطبيعي جدا أن يكون هذا المعلم مفتقدا للعديد من المهارات التدريسية والمهارات البيداغوجية التي تمكنه من تسيير الحصص بالكيفية اللائقة، ومنه يلجأ إلى إحدى الطريقتين: إما الاستعانة بمن هم أكثر خبرة وهؤلاء ليسوا بمنأى عن الخطأ، أو العمل بطريقة المحاولة والخطأ ولا يخفى ما لهذه الطريقة من أخطار، ولنا أن نتصور حال تلاميذ هذا المعلم، في الوقت الذي نجد أن المعلم في ألمانيا مثلا يخضع لتدريب تربوي في مدارس خاصة بعد إنهاء دراسته ثم يخضع جميع المتخرجين إلى اختبار خاص يلتحقون بموجبه بالمهنة، ومن هنا أصبح من الضروري التركيز على تنمية مهارات و كفايات المعلم التدريسية توازيا مع تنمية قدراته المعرفية بالإضافة إلى التكثيف من الدورات التدريبية والندوات التربوية لتصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها،

كما لا ننسى ما للمحيط من تأثير حيث نجد أن التلميذ يفتقد لأبسط أنواع التواصل باللغة العربية في محيطه الأسري والمدرسي، والأدهى من ذلك أن العديد من المدرسين يتعاملون (بالدارجة) حتى داخل الفصل المدرسي، وهو ما أثر في الناشئة وحوّل اللغة العربية بالنسبة لهم إلى لغة تعليم فقط وليست لغة تواصل فأصبح شأنها شأن المواد الدراسية الأخرى لا تحضّر إلا وقت الامتحانات، فماذا ننتظر من هذا التلميذ عندما يصبح معلما؟.

وفي الأخير وكما لا يخفى على ذي لب ما للغة العربية من علاقة في الحفاظ على هوية الأمة وبناء شخصية أفرادها، وتقويم تفكيرهم والحفاظ على التراث الثقافي، إلا أننا نجد بعض المتنطعين من أبناء جلدتنا من يحتج على صعوبة اللغة العربية ونحوها وصرفها أو كثرة مفرداتها بل ويتهمها بأنها لغة أدب وخيال وليست لغة علم ولا مكان لها في عصر التحضر و العولمة.

مقترحات:

من خلال ما سبق من عرض لمعايير توظيف معلمي اللغة العربية واستراتيجيات تكوينهم سواء قبل الخدمة أو أثناءها في الجزائر وبناء على التحليل الذي قدمته الدراسة الحالية فانه يمكن إعطاء المقترحات التالية:

- وجوب إعادة النظر في اختيار المتقدمين لتدريس اللغة العربية ومن هم أكثر استعدادا لممارستها كهواية لا كمهنة لكسب العيش فقط.
- ترغيب المعلمين في المهنة من خلال التحفيزات المادية والمعنوية وتحسين ظروفهم المادية والمعيشية.
- إعادة الاعتبار للغة العربية على المستوى الرسمي.
- إدخال التكنولوجيا الحديثة لزيادة فاعلية تأهيل المعلمين.

المراجع :

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2009، العدد 65.

2- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2014 ، العدد42.

3- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 15 نوفبر2009، العدد 65.

4- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2014/02/15 ، العدد7.

5- الجريدة الرسمية الجزائرية، 2008، العدد59.

6- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2014/02/16، العدد7.

7- النشرة الرسمية للتربية،،1985 ، العدد05 .

8- المرسوم01/62 المؤرخ 1962/09/27.

9- المدرسة العليا للأساتذة، 2008، الأيام الدراسية حول تقييم برامج المدرسة العليا للأساتذة،الجزائر.

10- المدرسة العليا للأساتذة،2010، برنامج التكوين لمعلم التعليم الأساسي في اللغة العربية، الجزائر.

11- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، إدارة الاختبارات المهنية،2014، دليل المتقدم لاختبار معلمي اللغة العربية.

12- محمد الجابري، 2000 ، موسوعة دول العالم حقائق وأرقام، ، الطبعة الأولى، مصر، مجموعة النيل العربية.

13- مها الحسينى ، إعداد المعلمين حول العالم _اطلاع مباشر:

http://t-p-uqu.blogspot.com/2013/06/blog-post

14- ناصر و يونس، 2010 _ اطلاع مباشر (2015) :

http://burg.alafdal.net/t36-topic

15- صالح النصيرات، 2012، التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية وتطوير قدراتهم، نقلة جديدة في ظل التعليم المبني على المعايير، قسم التربية، جامعة الحصن، أبو ظبي.

16- علي محمد سعيد وعبد الرحمان عبد الله الخانجي, 2013، برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي, مجلة العلوم الإنسانية، العدد14.

17- رائد خضير ومحمد الخوالدة ونصر مقابلة ومحمد بني ياسين، 2012 ، خصائص معلم اللغة العربية الفعال, دراسة مقارنة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد8 ، العدد2.

18- خالد احمد بوقحوص,2004,رؤية مستقبلية لنظام القبول مشكلة الدراسة بكلية التربية، جامعة البحرين.

"مؤتمر
"إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً"
29- 30 نوفمبر 2016

الجامعة العربية المفتوحة – المملكة الأردنية الهاشمية

تطبيق أنموذج "استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي " (SEL) في تدريس الطلبة في المرحلة الابتدائية
(تجارب وخبرات عالمية وعربية)

إعداد

الدكتورة / ميماس ذاكر كمور
استاذ مساعد / قسم التربية
الجامعة العربية المفتوحة / الأردن

مقدمة :

يعتبر تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي(SEL)، بمثابة استجابة لتلك الحاجات المتزايدة لمساعدة الطلبة في مختلف المراحل العمرية على مواجهة الضغوط الانفعالية الناتجة عن الأزمات المعاصرة ،و تقوية قدرات الطلبة على فهم المظاهر الانفعالية والاجتماعية لخبراتهم الحياتية وإدارتها والتعبير عنها بطرق تمكنهم من تحقيق نتاجات إيجابية في حياتهم إضافة إلى إنجازاتهم على الصعيد الأكاديمي (جروان 2011)

فالمعلم العربي المعاصر أصبح له دورا شموليا متكاملا ، فهو ليس دائرة معارف فحسب بل هو مسؤول عن بناء شخصية التلميذ بناء متكاملا ، موازنا بين عمليات التفكير العلمي والمهارات العقلية و المهارات الاجتماعية والعاطفية ، وبين الشعور والاحساس وبناء الانسان المتحضر والمواطن الصالح المتكامل الشخصية من الجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية (بابكر ، وليد الزند، علي حمود علي ، 2007) .

لكن من الواضح والجلي أن التركيز على الجوانب المعرفية يأخذ الحيز الأكبر في العملية التعليمية التعلمية وهنالك قصور في تحقيق الأهداف التربوية في المجال العاطفي في عالمنا العربي ولايتحمل المعلم وحده مسؤولية هذا القصور فالأنظمة العربية برمتها تقريبا لاتسخر مناهجها للجوانب العاطفية ، وإن حصل اهتمام في تلك الجوانب في مدرسة ما او بلد ما فهو استثناء لايقاس عليه وإلا كيف يمكن تفسير السلوكيات السلبية التي يظهرها الطلبة داخل الصفوف وفي المدارس وخارجها عن عزوف عن الدراسة إلا لأغراض الامتحان وكراهية للمدرسة وأعمال شغب وعنف، تأخذ أشكال مختلفة داخل المدرسة وعلى مستوى الآسرة والمجتمع بكامله، وقد تتكرر الكثير من المشاهدات والتي أصبحت مألوفة لدى الأباء والمعلمون والطلبة في مختلف المراحل الدراسية دون أن تتصدى لها المؤسسسات التربوية وكانها أصبحت أمرا واقعا لامفر منه مثل :

- اعتداء الطلبة على المعلمين
- المعلمون غير معنيون بالمشاكل النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الطلبة
- تدني مستوى التحصيل لدى العديد من الطلبة
- التسرب من المدرسة
- التعامل مع المدرسة وكانها شيء خارج الاهتمامات
- الاستهزاء بالمعلمين وتقليدهم
- التململ من الذهاب إلى المدرسة
- التهليل والفرحة عند إعلان العطل أو تغيب المعلم(جروان 2011)

ولا يعني هذا بان هذه الظاهرة تقتصر على البلاد العربية فقط، فقد اجتاحت المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية موجة من العنف المدرسي وصلت إلى حد القتل والانتحار وإطلاق الأعيرة النارية في المدارس وظاهرة حمل السلاح من قبل المراهقين ، في تسعينيات القرن المنصرم ، (كمور ، 2006)، مما حدا بالتربوي دانيال جولمان على إعلان ثورة تربوية من خلال إطلاق منهج "التعليم الاجتماعي العاطفي " وهو عبارة عن منهج مدرسي تربوي ، بدأ يطبق منذ عدة سنوات في بعض المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية ، استمده من نظرية الذكاء العاطفي ، وانطلق من مبدأ أن الأطفال يفتقرون إلى أهم المهارات الأساسية الانفعالية ، ولا ينشغل القائمون على التربية كثيرا في تعليم أساسيات التعامل مع الغضب ، وحل المشكلات بطرق إيجابية كما لاينشغلون بتعليمهم التفمص أو التحكم بالانفعالات ، وترك الأطفال يتعلمون ذلك بالصدفة Goleman, Boyatzis, & Mckee,. (2002)،

فهذا المنهج هو دروس في العواطف يتعلمها الأطفال إلى جانب دروسهم الأكاديمية، فيتعلمون دروسا في ضبط الذات والتحكم بالغضب وإقامة العلاقات الايجابية، ويختلف تقديم هذه الدروس باختلاف المنهج فهنالك مدارس تقدم دروسا مستقلة في التعلم الاجتماعي العاطفي ، او يتم دمجها مع الدروس الأكاديمية Lantieri, (2003)

لقد انطلق جولمان من مبدا أن عواطفنا وعلاقاتنا مع الأخرين تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على الكيفية التي نتعلم بها وماهية ما نتعلمه، وكيفية استخدام ما نتعلمه في بيئات العمل والأسرة والمجتمع(Goleman, Cherniss 2000، كما أن العواطف يمكن أن تقوي اهتمامنا بالتعلم وتبقي على اندماجنا في عملية التعلم لأطول فترة ممكنة، وفي المقابل فإن الضغوط التي لاتتم معالجتها وسوء إدارة الذات والا ندفاعات يمكن أن تؤدي إلى صرف الانتباه عن الموضوع

، وتشوش الذاكرة وتسهم في ظهور سلوكات تعيق التعلم ، وزيادة على ذلك فإن التعلم هو في الواقع عملية تفاعلية داخلية واجتماعية تحدث بدعم من أسرة الفرد وبالتعاون مع معلمه بصحبة اقرانه، وبالتالي فإن القدرة على تمييز وإدارة العواطف وإقامة علاقات إيجابية والمحافظة عليها تؤثر على كل من الاستعداد للتعلم والقدرة على الافادة من فرص التعلم من خلال أجواء التعلم الأمنة و المنظمة جيدا **(جولمان 2005)**

إن مهارات التعليم الاجتماعي العاطفي والأجواء التعليمية الداعمة التي تنفذ فيها تسهم في تسهيل تكيف ومرونة جميع الأطفال في التعامل مع الاضطرابات السلوكية والعاطفية وطلب المساعدة عند الحاجة . **Barriet,., Salovey,. (2002**

فعرف جولمان **التعلم الاجتماعي العاطفي:** بأنه عملية يكتسب الأطفال والراشدون من خلالها المعرفة والاتجاهات والمهارات التي يحتاجونها لادراك وإدارة عواطفهم، ويظهرون الاهتمام والعناية بالأخرين ويقيمون علاقات إيجابية ويتخذون قرارات مسؤولة ويتعاملون مع المواقف الصعبة بصورة بناءة ، وقد تهيء فرص للتدريب على المهارات الاجتماعية العاطفية وتطبيقها ، **Brearly, M. (2006)**

إن الكفاءة في استخدام مهارات التعليم الاجتماعي العاطفي، يمكن تحفيزها في الأجواء التعليمية الأمنة والداعمة في المدرسة والبيت والمجتمع والأماكن التي يشعر فيها الأطفال بأنهم يحصلون على التقدير والاحترام، وأنهم مرتبطون ومندمجون في عملية التعليم، وهي عملية يتم من خلالها التعرف على انفعالاتنا وإدارتها والاهتمام بالآخرين واتخاذ قرارات جديدة والتصرف بمسؤولية واخلاقية وتطوير علاقات إيجابية وتجنب السلوكات السلبية ، ويرى الباحثون أن هذه المهارات بحاجة إلى تطوير لدى الطلبة حتى يتمكنوا من النجاح ليس في المدرسة فحسب وإنما في حياتهم المستقبلية أيضا .**(شابيرو ولورنس ،2004)**

فمثلا إذا ما واجهت الطالب مشكلة التعرض للإثارة أو الغضب، يستطيع السيطرة على هذه المشكلة بالتعرف إليها والتحكم في مشاعره، فيصبح الطلبة اكثر تكيفا وأكثر إنضباطا أو تحكما في عواطفهم واكثر سعادة ويتم ذلك عن طريق تنمية المهارات الاجتماعية و العاطفية وبتعبير آخر تساهم تنمية الكفايات العاطفية في زيادة قدرة الطالب على تحقيق ذاته، وقد يكون هذا الهدف أحد أسمى الأهداف التربوية إذ أنه يتعلق بسعي الطالب للوصول الى أقصى نمو تسمح به قدراته في مختلف جوانب النمو الاجتماعية والمعرفية والجسمية والانفعالية. **Zins, Weissterg, (2004)**

ونحتاج بقوة في عالمنا العربي إلى تطبيق استراتيجيات التعليم الاجتماعي العاطفي لأسباب باتت معروفة لدى الكثيرين من التربويين وهي :

- افتقار الأنظمة التربوية التقليدية للمجال العاطفي
- التوجه نحو اعتبار أن التعامل مع المجال الوجداني من المهمات الرئيسة للأسرة
- اعتبار أن النمو الوجداني هو تحصيل حاصل للنمو المعرفي
- الافتقار لأدوات تقيس الوظائف الوجدانية
- عدم وضوح المستوى الأمثل للوظائف العاطفية الاجتماعية
- الاعتقاد السائد بأن النمو الصحي للإنفعالات بين التلاميذ هو نمو طبيعي لايحتاج إلى التوقف عنده أو إعطاءه الأهمية

أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي واهميته :

تهدف برامج التعلم الاجتماعي العاطفي إلى تقوية قدرات الأطفال على فهم المظاهر العاطفية والاجتماعية لخبراتهم الحياتية، وإدارتها والتعبير عنها بطرق من شأنها أن تمكنهم من تحقيق نتاجات إيجابية في حياتهم كالتعلم وتطوير علاقات جيدة مع الأخرين، وحل المشكلات اليومية والتكيف مع متطلبات النمو والتطور التي تزداد تعقيدا . (جولمان ، 2010)

وقد أطلقت المنظمة التعليمية(**collaborative academic social emotional (CASEL** **learning** عدة برامج منذ عام 1998 في الولايات المتحدة الأمريكية ، تناولت العديد من الجوانب التي هدفت إلى تطوير السلوكات الاجتماعية والعاطفية الملائمة ، واستبدالها بالسلوكات الفوضوية أو المعطلة للعملية التعليمية / التعلمية وقد صممت هذه البرامج بداية لتشجيع و وتعليم السلوكات الاجتماعية والعاطفية الملائمة في المجتمعات الطلابية التالية :

- طلبة لديهم أعراض خارجية (اضطرابات عدوانية وعدم الانضباط)
- طلبة لديهم أعراض داخلية (الانسحاب الاجتماعي والاكتئاب)
- طلبة لديهم مشكلات عقلية (صعوبات التعلم وا لاعاقة العقلية)
- الطلبة المهددون بالخطر (الحرمان الاجتماعي)
- الطلبة العاديون

(CASEL 2013) -

-

وعليه فإن الباحثين والتربويين يطمحون من وراء إنشاء برامج التعليم الاجتماعي والعاطفي إلى :

- تخفيض المشكلات السلوكية التي تؤدي إلى صعوبات عاطفية في مراحل مبكرة وصعوبات إكاديمية مثل الاخفاق في المدرسة والتسرب إلى الحد الأدنى

- تطوير مهارات الوعي الذاتي وإدارة الذات لتحقيق النجاح في المدرسة والحياة
- استخدام مهارات الوعي الاجتماعي والبينشخصي لإقامة علاقات اجتماعية والمحافظة عليها
- تطوير مهارات اتخاذ القرارات والسلوكات المسؤولة **(Ackerman , , M., Shelton ,. 2006)**

استراتيجيات تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفيSEL في البيئة المدرسية :

يحتاج التعلم الاجتماعي العاطفي إلى بيئة مدرسية أمنة وحاضنة لتطبيق هذه البرامج ويرى المربي الأمريكي البروفيسور موريس إلياس أن الطلبة في امدارس يجب أن يفهموا حاجتهم للكفايات والمهارات العاطفية . والاجتماعية بقدر حاجتهم للكفاءات الأكاديمية والتعليمية، لتحقيق أهداف قيمة، وللمشاركة بأفضل ما لديهم، وللسعي ليكونوا أشخاص ذوي شخصية سليمة وصحية، وفي المقابل يجب أن يدرك المعلمون في تلك المدارس أنه من الضروري لبناء مهارات الطلبة في التعلم العاطفي الاجتماعي ليس فقط تنسيق ما يحدث داخل المدرسة، بل ربطه مع جهود الأهل والمدارس الأخرى في المنطقة وبرامج مابعد المدرسة والشركاء المحليين أيضا

(Elias 2004)

يبدأ تطبيق التعلم العاطفي الاجتماعي في المدارس، بسلسة من الاستراتيجيات تتكون من سبعة مراحل جوهرية وأساسية، وهي بمثابة شروط لنجاح تطبيق مناهج التعليم الاجتماعي الانفعالي في المدرسة و يحتاج المعلمون والاداريون في المدارس للتدريب عليها من خلال دورات مخططة ومبرمجة مدتها ثمانية أسابيع، والتي يحتمل أن تتطلب ثلاث سنوات لتثمر، اعتماداً على نقطة البدء، وتحددها أيضا معرفة الطاقم التدريبي به، و مناخ المدرسة، والعوامل الاجتماعية والديموغرافية، وأسلوب القيادة المدرسية ، والأولويات الحالية، وقدرات المدرسة ،و هذه عوامل ستحدد الوقت اللازم ، وتسلسل هذه الأنشطة، وتكون المراحل كالتالي :**(Atlow 2013)**

.أولا : بناء بنية أساسية للمدرسة تستطيع دعم التعلم العاطفي الاجتماعي

يبدأ ذلك من خلال مجتمع أو فريق يتحمل مسؤولية تنفيذ التعلم العاطفي الاجتماعي على مدى طويل، .ويمكنه البدء بأهداف قابلة للتحقيق، واستخدام دورات التخطيط التي تحدد هدفاً أولياً و خطة لتحقيقه

ثانيا: تقييم مقدار التنسيق الجيد لبرامج التعلم العاطفي الاجتماعي :

يتواجد التعليم غالباً في بيئة تتميز بإضافة برامج ومبادرات جديدة دون وجود تعبير واضح لما هو موجود أصلاً، ويُصاب المعلمون غالباً بالإحباط بسبب التغيرات اليومية التي نادراً ما ترتبط بالأهداف العامة للمدرسة، الأمر الجوهري هنا أنه يجب وجود توافق بين البرامج والأساليب التي تستخدمها أي مدرسة، .وذلك عبر التعليم العاطفي الاجتماعي.

ثالثا : تقييم مناخ وثقافة المدرسة :

يجب توافر مجموعة من الأدوات والدراسات، التي سوف تساعد على تقييم مدى ملائمة مناخ المدرسة لتطبيق مناهج التعلم الاجتماعي و ثم مشاركة تقارير التقييم مع قادة المدرسة، والطاقم الاداري ، وقادة .الطلبة، وتحديد الأولويات لمعالجة احتياجات المدرسة .

رابعا : توضيح القيم والمواضيع وعادات الحياة المشتركة :

يجب على المدارس أن تدافع عن بعض الأشياء، فمن أمثلة القيم التي يجب أن تؤكد عليها: المسؤولية، العدالة، الاحترام، القيادة، الاكتشاف، التنظيم، النزاهة، الخدمة، إن تحديد قيم مركزية للمدرسة وربطها مع بعضها يُعلِّم الطلبة وخلال المراحل الدراسية لعب دور هام في تقليل التفكك وزيادة احتمال أن يصبحوا ملهمين

خامسا: توفير فرص ثابتة ومستمرة للطلبة لممارسة مهارات التعليم العاطفي الاجتماعي :

عندما تُعرض برامج التعليم العاطفي الاجتماعي للأطفال بدون صياغة محكمة، فمن المحتمل أن يكون تأثير ذلك مشتتاً، لأن التعلم لن يجد طريقه إلى عقولهم وقلوبهم وأفعالهم. وهذا يؤدي إلى شك الطلبة في كيفية حل مشاكل الحياة خصوصاً في وجود التوتر، وهناك الكثيير من الحالات التي تعرض فيها تلك البرامج للطلبة بدون تعليم وممارسة حقيقية واستخدام مستمر وقوي. لكن ربط تلك العمليات والخطوات المتنوعة يسمح للطلبة بتعلم طريقة معينة خلال المراحل الدراسية.

سادسا: تحسين جاهزية المؤسسة التعليمة لتدريس التعلم العاطفي الاجتماعي :

يجب أن ترتبط مسؤوليات وتوقعات المؤسسة التعليمية بأساليب التعلم العاطفي الاجتماعي ليكون الأمر فعالاً، وهذا يحدث فقط عند وجود فهم عميق لنظرية وأدب وتربية التعلم العاطفي الاجتماعي، بالإضافة إلى وجود رؤية ملهمة وحس قوي باستثمار الموظفين، وبالتعاون مع الطلبة كشركاء في خلق واستمرار التغيير. إن العامل الرئيسي في تنفيذ تعلم عاطفي اجتماعي مستمر هو القدرة على دمجه مع المعايير والمباديء والمهمات المرتبطة بالأمر، لذا فإن الحصول على استعدادات ناجحة يمكن أن ينفذ من خلال فهم معرفي أكثر من التدريب، لأن المعلمين الأكفاء وموظفي المدارس يجب أن يمتلكوا المهارة الأساسية لتنفيذ أساليب التعلم العاطفي الاجتماعي بطريقة جيدة في حال كانوا يفهمون ذلك بشكل كامل وواضح.

سابعا : التواصل مع المدارس التي تسعى إلى تطبيق منهج اتعلم الاجتماعي العاطفي :

إن مواجهة الصعوبات التي تجدها أي مدرسة عند التنفيذ والتغلب عليها يتم بواسطة التواصل مع الكثير من المدارس التي تسير في طريق التعلم العاطفي الاجتماعي

ولقد أظهرت الأبحاث والدراسات التي تم إجراؤها على المدارس التي طبقت منهج التعلم الاجتماعي العاطفي SEL بأن هذا المنهج يمكن تدريسه بعدة أساليب منها :

– دروس قائمة بذاتها لتدريس المهارات والكفايات المرتبط بالتعلبم الاجتماعي العاطفي مثل درس في الوعي الذاتي أو التعرف على المشاعر أو ضبط الغضب

– ممارسات تعليمية متميزة مثل التعلم التعاوني والتعلم القائم على المشاريع

– التكامل مع المقررات الأخرى، مثل اللغة والرياضيات والدراسات الاجتماعية

– إطلاق مبادرات على مستوى المدرسة ، والتي قد تخلق مناخ وثقافة مؤاتية للتعلم **CASEL (2016),**

,ويقوم تطبيق منهج التعلم الاجتماعي العاطفي على ثلاثة عمليات أساسية وهي:

<u>أولا : خطوات منهجية تشتمل على :</u>

- تعليمات واضحة ومبرمجة
- تكامل مع المناهج الأكاديمية
- ممارسات المعلم المهنية
- استراتيجيات تنظيمية

<u>ثانيا: نتائج قصيرة المدى:</u>

– يكتسب الطالب المهارات الخمس وهي : الوعي الذاتي ، إدارة الانفعالات – الوعي الاجتماعي – مسؤولية اتخاذ القرارات

– تحسين المواقف والاتجاهات نحو الذات والأخرين

– تعزيز بيئة التعلم : الدعو والتعاون المثمر

<u>ثالثا : نتائج أكاديمية</u> :

–السلوك الاجتماعي الإيجابي

– عدد أقل من المشاكل السلوكية

– ضغوط نفسية أقل

–تحسن في الأداء الأكاديمي***SEL4MA(2016)***

و غالبا ما تتضمن المناهج الفعالة للتعلم الاجتماعي العاطفي SEL على أربعة عناصر تعتبر هامة لنجاح تلك المناهج و تمثل الأحرف الأربعة **SAFE** وهي اختصار للمصطلحات التالية :

- ***Sequenced*** متسلسلة: تكون متصلة و منسقة لتعزيز تنمية المهارات.
- ***Active*** أنشطة : ممارسة الأشكال النشطة من التعلم لمساعدة الطلاب على إتقان مهارات ومواقف جديدة.
- ***Focused*** المركزة: يتم التركيز على بناء المهارات الشخصية والاجتماعية.
- ***Explicit*** صريحة: الوضوح في استهداف بشكل محدد المهارات الاجتماعية والعاطفية. .

Stephanie k. Ferguson , (2014)

الشراكة في منهج التعلم الاجتماعي العاطفي :

هنالك أمر لابد من التطرق إليه بإن الشراكة أمر حساس ومهم جداً ، فيما يتعلق بتطبيق وتنفيذ منهج التعلم الاجتماعي العاطفي ، ويقصد بالشراكة هو ذلك التعاون المثمر ما بين المدرسة وقيادتها والبيئة الصفية وممثلة بالمعلم والأياء والمسؤولون في المناطق والمديريات . وهي من المتطلبات التنظيمية والاستراتيجية لتطبيق المنهج بشكل فعال ومثمر، حيث تتعاضد جميع الأطراف ذات الصلة بالطالب لتحقيق أكبر فائدة على الصعيد الشخصي والعاطفي والأكاديمي و الجميع معني في المر سواء من قادة المدرسة ، والمعلم الذي ينظم بيئة صفية، والمجتمع المتمثل بمؤسساته المختلفة ، إلى العائلة والمتمثلة بالأباء، و يعملون معا لتاكيد حصول الطالب على الدعم الذي يحتاجه ، لكن نجاح منهج التعلم العاطفي الاجتماعي لايقف عند حدود البرنامج بل حول مدى الدعم ، الذي يتلقاه الطالب من جميع الأطراف المعنية في تطوير الطالب من الجوانب العاطفية والاجتماعية **CASEL, (2016),**

دور المعلم والبيئة الصفية في تطبيق استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي :

المعلم هو النموذج والقدوة والشريك الأساسي في تمكين الطالب اجتماعيا وعاطفيا ، من خلال تطبيق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي و من خلال التعامل مع الطالب كشريك في مصلحة واحدة يعملون معا في تطبيق استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي ومن حيث إيمان المعلم

بقدرة الطالب على التعاون وتحمل المسؤولية ، ومساعدته في تحقيق النجاح في الغرفة الصفية وخارجها وذلك من خلال طرق وأساليب عديدة ، تبدأ من إعطاء التعليمات الواضحة للطالب أولا وتنتهي باكتساب الطالب للمهارات الاجتماعية والعاطفية إلى جانب المهارات الأكاديمية ،إن التعلم الاجتماعي العاطفي يلعب دورا هاما في خلق مناخ صفي مثمر يجمع ما بين الجوانب الأكاديمية ، والمهارات الشخصية والانفعالية و من خلال بناء التعاون المثمر بين الطلبة والمعلم والطلبة أنفسهم وكيفية توجيه الصراعات لصالح الطلبة إضافة إلى إشراك الأباء في النشاطات التي يقوم بها الطلبة و من خلال اجتماع المعلمين وأولياء الأمور المستمر

Cross,T,(2014)

أمثلة عن بعض تطبيقات النعلم الاجتماعي العاطفي داخل البيئة الصفية :

- يتم استبدال العبارات السلبية :

لاتنتقد – لاتحكي خارج دورك – لاتغش – لاتراوغ – لاتتأخر

بالعبارات الآيجابية التالية :

- أظهر النقد البناء واستخدم التغذية الراجعة
- استخدم الحكم الجيد
- تقيد بالتعليمات الصفية
- تحمل مسؤولية تعلمك

- بدلا من استخدام مجموعة التعليمات يمكن إشراك التلميذ في مناقشة بعض السلوكيات المقبولة التي تنمي تعلمهم ونجاحهم والسلوكيات التي تقوض نجاحهم يسمى الطلبة هنا (أصحاب مصلحة) stakeholder أي شركاء في العملية التعلمية التعليمية

- المهارات المعرفية/ الانفعالية التي تستخدم في الحصة الصفيةالإيجابية :

طلاقة التفكير ، مرونة التفكير ، الأصالة في التفكير، الاسهاب في التفكير، حب الاستطلاع، التحدي ، التخيل ، البحث عن البدائل

- البيئة الصفية التعليمية الإيجابية :

أجواء من القبول بعيدا عن أجواء الخوف والعقاب

مسؤولية شخصية حرية نفسية

دعم وتشجيع مرونة

- الشخصية الإيجابية :

تطوير شخصية الطالب ليس فقط من خلال سمات الشخصية الإيجابية لكن من خلال تكامل الصفات مع المحتوى اليومي للمنهاج

طرح عدة صفات إيجابية على الطلبة وحثهم على إختيار الصفة المناسبة لدرس اليوم

التسامح العدالة المساواة الأمانة

مثال :

عنوان درس اليوم في مادة الاجتماعيات المواطنة

يختار الطلبة الموضوع الرئيسي (theme) التعاون

تعريف الصفة بعد تقسيم الطلبة إلى محموعات تختار كل مجموعة الميزات الأساسية للتعاون

عصف ذهني حول موضوع التعاون :

ماهي خصائص التعاون ،؟ ما هي مظاهر تطبيق التعاون ، كيف سنطبق التعاون خلال درس اليوم

بعد إعطاء الدرس : أين برز ت ميزة التعاون

- نمط التعلم : تعتمد هذه الاستراتيجية على أن يكون المعلم ملم بنمط التعليم(style) لدى الطالب مما يساعد المعلم على تكييف طرقة تدريسه ، بصري ، سمعي ، حركي

- تحقيق الفائدة : أو جرد الفائدة كما أطلق عليها رينزولي (interest inventories)

- استراتيجية 10 دقائق

: يقوم المعلم باقتطاع 10 دقائق من كل حصة ويعرض بعض الصور التي تعبر عن انفعالات معينة فرح حزن ضيق توتر ويرقم هذه الصور ثم ينادي أسماء الطلبة زيطلب من كل واحد أي يرد على اسمه بالرقم الذي يعبر عن حالته الانفعالي ثم يقوم المعلم بمناقشة بعض المشاعر والانفعالات التي عبر عنها الطلبة

طرح الأسئلة التالية على الطلبة :

- ماذا سيفعلون بعد المدرسة
- ماهي الرياضة التي يستمتعون بها
- ما هي أحلامهم المفضلة
- ماهي المواد المفضلة لديهم
- تخيل نفسك أنك أصبحت شخصية مشهورة بسبب قيامك بتأليف كتاب :
- ماهو نوع الكتاب االذي تنوي قراءته
- ماهي الموضوعات الرئيسية للكتاب

إن توجيه المجال العاطفي داخل المحتوى الأكاديمي للمناهج ليست عملية شاقة وممكن أن تتكامل المناهج اليومية والنشاطات التي يحصل عليها الطلبة وأي نجاح لاستراتجيات التعلم الاجتماعي العاطفي يعتمد على توجيهات وتطور المعلم (Schulze. Roberts. 2005)

المعالجة بالقراءة : Bibliotherapy استخدام القراءة والأدب لمساعدة الطلبة على فهم وحل القضايا الشخصية إن التفاعل بين القارىء والقصة يساعد على التفريغ الانفعالي وتعتبر من أهم استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي

المعالجة بالأفلام : cinema therapy تساعد الأفلام التي يفضلها الطلبة وخاصة الموهوبين على إدراك المشكلات العاطفية التي يعاني منها الطالب وبالتالي معالجتها

خدمة المجتمع : community servise إشراك الطلبة بالقضايا الاجتماعية الانفعالية الحالية مثل : التلوث ، الأطفال الأيتام ، رعاية المسنين وتشجيعهم على المشاركة الميدانية وكتابة تقرير عن المشاهدات

دورمؤسسات المجتمع المدني : وما تقدمه من دعم ومساعدة في تطبيق أنظمة لامركزية في التعليم، وتوفير جميع خدمات الدعم والترخيص للمدارس ، لمساعدتها في تطبيق منهج التعلم الاجتماعي العاطفي بكل حرية وفاعلية وذلك من خلال سن القوانين الداعمة لتطبيق هذا المنهج ***SEL4MA(2016)***

دور القيادات المدرسية

والمتمثلة بالهيكل الاداري المدرسي وما يمثله من إداريين وموظفين ومعلمين، تتكاثف جهودهم لدعم ونجاح برنامج التعلم الاجتماعي العاطفي ، من خلال خلق بيئة مدرسية وقوانين تتماشى مع منهج التعلم الاجتماعي العاطفي ، وتوفير النشاطات المناسبة لتطبيق المنهج وخلق مناخ من الدعم والتعاون والألفة ما بين الطلبة والاداريين والقيادة المدرسية ، أولياء الأمور دائما في موضع ترحيب كشركاء، و في تطبيق المنهج والتركيز على العلاقة بين الطلبة والعاملين في المدرسة ، وبين العاملين أنفسهم، من خلال استخدام قوانين إيجابية واستثمار الوقت داخل وخارج البيئة الصفية ، لتحقيق أعلى درجات الفاعلية في تطبيق المنهج ، وتعمل المدرسة من خلال قادتها على تطوير رؤية جديدة واضحة للتعلم الاجتماعي العاطفي ، تكون بمثابة هدف استراتيجي للمدرسة تسعى إلى تحقيقه ، يجمع مابين التطور والتميز الأكاديمي لطلبة المدرسة والتميز على صعيد المهارات الشخصية والانفعالية بحيث يكونون فاعلين في خدمة مجتمعهم لتحقيق مبدأ الشراكة الفاعلة في المجتمع .***SEL4MA (2016)***

-

- **<u>دور الأسرة</u>** :

- ممثلة بالأباء كشريك أساسي في تطبيق منهج التعلم الاجتماعي العاطفي ، لأن الأسرة هي النموذج في دعم السلوكات الايجابية التي تساعد الأطفال في تطوير احترام ورعاية البالغين التعلم الاجتماعي العاطفي يبدا من المنزل الأباء والعائلة شركاء وبشكل حاسم في تطوير مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى أطفالهم وتطبيقها خارج المنزل وداخل المدرسة هم نموذج وقدوة للطفل .

  تقول الخبيرة جنيفر ميلر لقد وضعنا قائمة من المصادر التي تدعم الاباء في حصولهم على معلومات عن التعلم الاجتماعي العاطفي ، وحتى يعرفوا أكثر عن أهمية هذا النوع من التعلم، وكيفية تطبيقه في المدرسة وفي المنزل ودورهم كشركاء، هذه المصادرهي عبارة عن كتب ومواقع الكترونية وافلام ومدونات ترفدهم بكل ما يحتاجونه من معلومات ودون أي تكلفة مادية.
  CASEL (2016),

أساسيات ومكونات التعلم الاجتماعي العاطفي :

- **تشتمل أساسيات ومكونات التعلم الاجتماعي العاطفي على خمسة مهارات أساسية وتنطلق منها مهارات فرعية كالتالي :**

الوعي الذاتي Self-awareness:

إدراك الفرد وفهمه لمشاعره وانفعالاته وعواطفه كما تحدث في الواقع والوعي بأفكارة المتعلقة بتلك الانفعالات والعواطف وانعكاس ذلك على الأخرين وتقييم تأثيرها على الأخرين :

- **يحدد انفعالاته** Identifying emotions

– **يميز نقاط قوته** Recognizing strengths

– **يقدر ذاته** Self-confidence

– **لديه الكفاءة الذاتية** Self-efficacy

- **إدارة عواطف الذات Self-management** :

تعني قدرة الفرد على التعامل بفاعلية مع الانفعالات الشخصية الشديدة التي تواجهه في حياته اليومية وضبطها وتنظيمها وضبط الاندفاعية لديه والتخلص من الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية عن طريق القدرة على تهدئة النفس والتغلب على القلق والسعي نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية والمهارات الفرعية هي :

- **ضبط الانفاعية** Impulse control

- **إدارة الضغوط Stress management**

- **تحديد المبادىء الذاتية ,Self-discipline**

- **تحفيز الدافعية Self-motivation**

- **تحديد الأهداف Goal-setting**

- **تحديد المهارات التنظيمية Organizational skills**

الوعي الاجتماعي Social awareness

_يوضح اهتمامه بوجهة نظر الأخرين و يوضح استعداده للإهتمام بمشاعر الأخرين
يستخدم قدرته على فهم انفعالات الأخرين والتعاطف معهم والقدرة على فهم الخلفيات الثقافية المختلفة للأخرين والقدرة على تفسير الجوانب الخلاقة والاجتماعية النى تقف وراء السلوك والمهارات الفرعية هي :

-**احترام وجهات نظر الأخرين taking**-Perspective

- **التعاطف Empathy**

- **تقدير التنوع والاختلاف Appreciating diversity**

-**احترام الأخرين Respect for others**

- **مهارات إقامة العلاقة مع الأخرينRelationship skills**

القدرة على البناء والمحافظة على علاقات صحية مثمرة ومتنوعة، مع أفراد وجماعات والاتصال بشكل واضح والانصات للأخرين والتعاون معهم ومقاومة الضغوط الاجتماعية والصراعات وعرض الخدمات إذا كان هنالك حاجة لذلك والمهارات الفرعية هي :

- مهارات التواصل Communication

- الانخراط بالأخرين Social engagement

- بناء علاقات مثمرة Relationship-building

-العمل ضمن فريق Teamwork

- **اتخاذ قرارات مسؤولة Responsible decision-making**

- القدرة على استثارة الانفعالات واستخدامها لترشيد التفكير وتركيزه وتوجيهه لحل المشكلات وتجاوز العقبات، واتخاذ القرارات وتحمل مسؤوليتها ، واتخاذ خيارات بناءة حول السلوكات الشخصية وتقدير نتائج الأفعال لمختلف امواقف وأخذ بعين الاعتبار الجوانب الانسانية للاخرين، ويستطيع أن يوظف انفعالاته ويستخدمها لتنشيط تفكيره مخياله وإبداعاته من أجل حل مشكلاته و توظيف الانفعالات بطريقة سوية تسهم في التركيز على الموقف لمعالجته بصورة فعالة ، والمهارات الفرعية هي:

-تحديد المشكلات Identifying problems

- تحليل المواقف Analyzing situations

-حل المشكلات Solving problems

-التقييم Evaluating

-عكس المشاعر Reflecting

- المسؤولية **Ethical responsibility** **. Stephanie k. Ferguson , (2014)**

- **<u>الأساليب والطرق المستخدمة في التعلم الاجتماعي والعاطفي :</u>**

على الرغم من اختلاف البرامج من حيث المدة الزمنية التي تستغرقها عملية التطبيق وطبيعة النشاطات المتضمنة فيها لتلاءم المستوى الصفي للأطفال فإن معظم هذه البرامج تسنخدم بعض الأساليب التعليمية ذات الطابع العام مثل :

- **العصف الذهني :** يعني استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة وتهدف إلى توليد قائمة من الأفكار تؤدي إلى حل المشكلة ويجب الالتزام بمبدأ تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة في المرحلة الأولى ومبدأ أن الكمية تولد النوعية ولا يجوز انتقاد الأفكار التي يشارك بها الفريق

- **سرد القصص وسير الحياة :** اسلوب جيد للأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية كالعدوان وصعوبات في العلاقات الاجتماعية ومشكلات في التكيف ومن الأسئلة التي تشجع على التعبير
  - عن ماذا تتحدث القصة
  - من هي الشخصية الرئيسية
  - ما هي المشكلة التي تواجهها الشخصية

- **اللعب الحر والموجه :** هو وسيلة للتعبير والتنفيس الانفعالي عن التوترات التي تنشأ عن الصراع والاحباط ويستطيع الطفل أن يكشف نفسه ويعدل سلوكه ويتعلم مشاركة الأخرين خبراتهم
-
- **التمثيل النفسي (السيكودراما) :** تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية على شكل تعبير حر في موقف جماعي يوفر فرصة التعبير الحر والتنفيس الانفعالي التلقائي

- **لعب الأدوار وتبادلها :** يطلب من الطالب تمثيل بعض المهارات الاجتماعية التي يراد تعلمها أو إتقانها او اختبارها ويتم وفق خطوات منظمة :

- تحديد الموقف أو السلوك المطلوب تعلمه

- تشجيع الطالب على القيام بالدور مع أحد أفراد مجموعته

- متابعة الطفل أثناء قيامه بالدور **. Stephanie k. Ferguson , (2014)**

برامج التعلم الاجتماعي العاطفي : SEL

أطلقت منظمة **collaborative academic social emotional learning (CASEL)** عدة برامج منذ عام 1989 ، كما أطلقت دليل 2013 قدمت من خلاله ما يقارب 23 برنامج للأطفال ما قبل المدرسة pre school ، والمرحلة الابتدائية و أطلقت عام 2015 دليل أخر للمرحلة المتوسطة والثانوية، وهي عبارة عن مجموعة برامج مدرسية تقدم انشطة متنوعة تساعد المعلم على توصيل المقررات الأكاديمية ، باستخدام استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي ، و تساعد المعلم على خلق بيئة صفية تدعم وتغذي مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي ، وتحقيق الصحة الانفعالية، من حيث الوقاية من آثار الإساءة والعنف الأسري أو المدرسي، ومشاكل النمو الجنسي، والانتماء للمجتمع، والمواطنة إضافة إلى الإنجاز التحصيلي في المدرسة، وإقامة روابط أسرية ما بين المراهق وأسرته وتقدم له الدعم النفسي والاجتماعي

هذه البرامج تحقق للطالب على الصعيد الأكاديمي والاجتماعي :

1- الأداء الجيد والتعلم الأكاديمي المرتبط مع تطوير المهارات الاجتماعية والانفعالية.

2- المهارات الاجتماعية والانفعالية هي مهارات جوهرية لتعزيز مفهوم الانتماء والمواطنة، وتحقيق الديموقراطية في الصف المدرسي، والمدرسة، والعائلة ومكان العمل، والفريق والمجتمع ككل.

3- تنمية الذكاء الانفعالي، والذكاء الأكاديمي, مهمة جوهرية تتبناها القيادات التربوية

CASEL 2013

ويمكن التطرق هنا إلى بعض البرامج التي تدرس من خلالها مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي كمقررات:

1- تجربة الأردن في تطبيق منهج التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس :

يعتبر "**برنامج أصدقاء لبيب**" النسخة العربية من برنامج عالمي صممته منظمة بريطانية غير ربحية (Partnership For Children). البرنامج يهدف إلى تطوير الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية (Social Emotional Skills SEL) ومهارات التكيف في المواقف والمشكلات اليومية التي يواجهها الأطفال في المرحلة العمرية 5-8 سنوات.

البرنامج مطبق في 31 دولة حول العالم (الأردن والكويت عربيا) ومترجم إلى عشرين لغة واستفاد منه أكثر من مليون ونصف طفل. خضع البرنامج لأكثر من دراسة عالمية من جامعات مرموقة وتقارير من مراكز بحثية متعددة أشارت جميعها إلى الأثر الإيجابي للبرنامج على الأطفال الذين خضعوا له، كما ان منظمة الصحة العالمية أحد الداعمين للدراسات حول هذا البرنامج باعتباره يدعم الصحة النفسية عند الأطفال في هذه المرحلة.

البرنامج مطبق هذا العام في الأردن في المدارس التالية: المدارس العصرية/ مدارس المشرق/ المترك/ليفانت/ الأكاديمية الأولى/spring hills/ brighter horizons

(**Partnership for children, 2015,**

ما هو برنامج أصدقاء لبيب

برنامج مبني على العديد من الدراسات التي أكدت قدرة الأطفال على التعامل مع المشكلات المرتبطة بالجوانب العاطفية والاجتماعية البرنامج مقسم إلى ست وحدات دراسية أعد للأطفال من سن 5-7 ويطبق خلال 24 أسبوع من خلال حصة صفية مدتها 45 د ينفد الأطفال خلال الحصة أنشطة متنوعة من رسم وقصة ، يشجع البرنامج الأطفال على التعامل والتكيف مع المواقف اليومية وقبول الطرف الأخر، و طلب المساعدة من الأقران والتعلم الذاتي التعلم من الأخرين والتفكير الذاتي والدروس هي كالتالي :

الحصة الأولى : المشاعر

الحصة الثانية : الاتصال والتواصل

الحصة الثالثة : بناء العلاقات

الحصة الرابعة حل النزاعات

الحصة الخامسة : التعامل مع التغيير والفقد

الحصة السادسة : نحن قادرون على التكيف

برامج (CASEL) collaborative academic social emotional learning

برنامج "علم الذات" : self science من المناهج الرائدة التي بدأت تطبق في بعض المدارس الأمريكية منذ عام 1998 وتتراوح تسميات هذه البرامج من "التطور الاجتماعي"، إلى مهارات الحياة، أو التعلم الاجتماعي والانفعالي، والذكاءات الشخصية، والهدف المشترك لهذه البرامج ، هو رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال كجزء من التعليم الرسمي.ولا تقدم هذه البرامج فقط للأطفال الذين يعانون من مشاكل سلوكية بل كمجموعة من الأفكار والمفاهيم الضرورية لكل طفل ، والتواصل وحل الصراعات هذه المهارات درست كفصول مدرسية في مدرسة "نيوفا" في نيوهافن "وتقول كارين ستون ماكاون G. C. Macawn مطورة منهج علم الذات ومؤسس مدرسة نيوفا لا يحدث التعلم بمعزل عن مشاعر الطفل، فثقافة المشاعر مهمة للتعلم تماماً كدروس الحساب والقراءة"وتهدف إلى

1- تطوير (التعليم الإنفعالي الاجتماعي) SEL المبني على مهارات الذكاء العاطفي

2- بناء برامج تعليمية لتطوير مهارات الذكاء االعاطفي .

3- تعزيز برامج SEL (التعليم الانفعالي الاجتماعي) كأساس للتعليم الأكاديمي.

4- يتكون من ستة حصص صفية **Freedman, Joshua. (2001)**

يتكون البرنامج من مجموعة حصص صفية تتراوح ما بين 6-8 يقدم من خلالها دروس في مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي ويختلف تقديم هذه الدروس باختلاف البرامج ففي برنامج نيو هارفن مثلا يحصل الطالب في الصفوف الثلاثة الأولى على الدرروس الأساسية في الوعي الذاتي ، و بناء العلاقات ، واتخاذ القرارات ، فيجلس الطلاب في دائرة ويحركون مكعب المشاعر ويتحدثون عن الأوقات التي انتابتهم بها هذه الأحاسيس، ويجعلهم هذا التدريب أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم ، وفي الصفين الرابع

والخامس تصبح العلاقة بالرفاق ذات أهمية قصوى فيتعلمون دروس تفيدهم في إنجاح علاقلاتهم والتحكم بالانفعال وقراءة الانفعالات من تعبيرات الوجه وبالنسبة للتحكم في الاندفاع فهنالك ملصق الضوء التحذيري الذي يعمل في ست خطوات :

1- توقف وأهدا قبل ان تفكر **ضوء أحمر**

2- اذكر المشكلة وتكلم عن مشاعرك **ضوء أصفر**

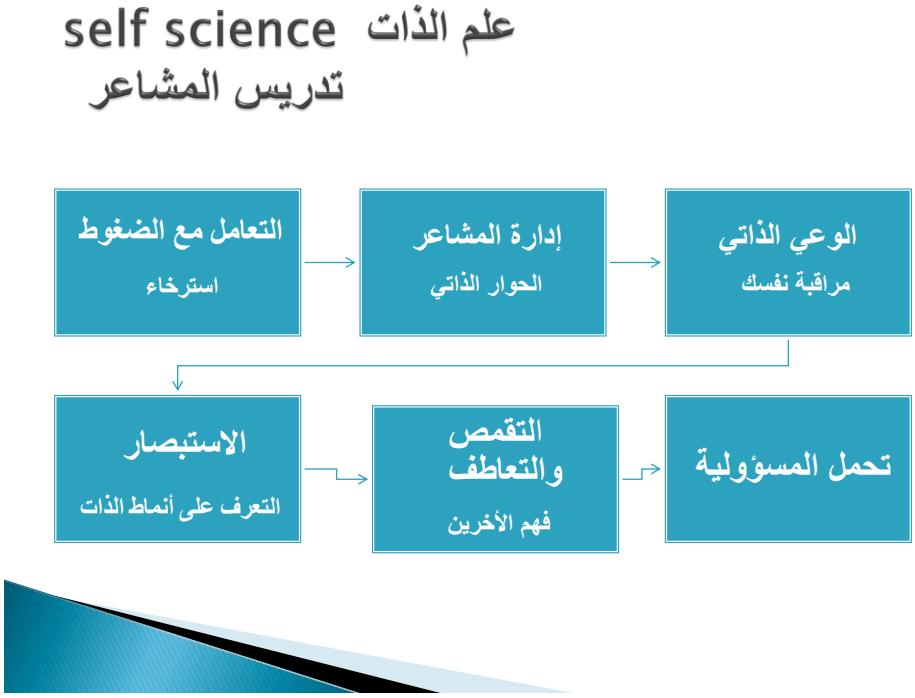
3- حدد هدفا إيجابيا

4- فكر في الكثير من الحلول

5- فكر مقدما في العواقب

6- تقدم ونفذ خطتك **ضوء أخضر**

- ويستدعي مفهوم الضوء التحذيري، في كل مرة يقوم الطفل بالاعتداء نتيجة الغضب أو عند الشعور بالاستخفاف أو البكاء ويعمل هذا المفهوم على تقديم خطوات واضحة للتعامل مع اللحظات المشحونة بطريقة متزنة .



برنامج (RCCP) The resolving conflict creatively program، برنامج حل الصراعات الإبداعي.

وهو برنامج وقائي لكن يصلح للحالات العلاجية . مديرة هذا البرنامج (Lind Lantieri) ليندا لانتيري، ترى أن البرنامج يقوم بإرشاد الطلاب إلى أن هناك اختيارات أخرى للتعامل مع الصراع دون السلبية والعدوان، ويتعلم الأطفال أن يدافعوا عن حقوقهم دون اللجوء للعنف، وهذه المهارات تبقى معهم طوال الحياة، ولا يقتصر البرنامج على الطلاب ذوي الخطر المرتفع .

برنامج Promoting Alternative Thinking Strategies Path (باث)

. ،يحتوي منهج (Path) على خمسين درساً حول الانفعالات المختلفة من السعادة والغضب والغيرة والتفاخر والشعور بالذنب وتشتمل دروس الوعي بالذات على ملاحظة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين

المحيطين، كذلك التعرف بواقعية على العدائية من الآخرين مقابل افتراض العدائية النابع من داخل الشخص وذلك في غاية الأهمية بالنسبة للأشخاص الميالين للعدوان.و من أهم الدروس التي يتعلمها الأطفال إدارة الغضب، والفرضية الأساسية "ليس من العيب أن يكون للشخص مشاعر وبعض الاستجابات لهذه المشاعر حسنة والأخرى سيئة ".

تقييم برنامج باث على طلاب المرحلة الأساسية دل على النتائج التالية :

- تحسن مهارات المعرفة الاجتماعية
- تحكم أفضل في الذات
- تخطيط أفضل كل المهمات المعرفية
- المزيد من التفكير قبل تنفيذ الأفعال
- المزيد من الكفاءة في ظل الصراع
- مناخ أكثر إيجابية داخل الفصل

" برنامج "CDP". (The Child Development Project) .

صمم هذا البرنامج لتحسين مهارات ورغبات الطالب في أن يصبح قادراً على تحمل المسؤولية وينال احترام الآخرين ، ويساعد على تزويد الطالب بالمهارات الاجتماعية والانفعالية والانسجام ما بين النمو الأخلاقي والتطور الأكاديمي

ويساعد هذا البرنامج التربويين على إعادة تنظيم البيئة المدرسية. وبناء توجيهات إيجابية نحو المدرسة من خلال تحقيق الأهداف التالية :

- إقامة علاقات وروابط دافئة ومستقرة بين الطلاب وبين المعلمين والطلاب , المعلمين والأهل.

- تنظيم فرص للطلاب للتعاون مع بعضهم – من خلال نشاطات عديدة ومكثفة .
- خلق فرص منظمة للطلاب للتمرين على الخيارات والبدائل .
- تطوير أهم مهارات الذكاء الإنفعالي والتي تنمي إتجاهات إيجابية نحو المدرسة وهي التعاطف مع الآخرين، تقمص المشاعر ،فهم المشاعر، وعي الذات ، وتحفيز الدافعية نحو الإنجاز المدرسي .

أعلى مهارة في حل الصراع.

برنامج "The Magic Learning Program "MLP (برنامج التعلم السحري) والذي يقوم على تنمية مهارة وعي الذات ، ومراجعة الذات، من خلال تنمية مهارة الحوار الذاتي والذي يهدف الى تطوير مشاعر إيجابية نحو المدرسة ، تطبق من خلاله الإستراتيجيات التالية :

- تحديد الانفعالات التي تؤدي الى نجاح الطالب.
- تطوير مهارة مراجعة الذات، وفهم الاتجاهات والمشاعر نحو الآخرين.
- تدريب الطلبة على مهارة الحوار الذاتي وتنمية مهارات النجاح التالية :

1. الطموح والدافعية: كأن يسأل الطالب نفسه إلى أين أريد أن أصل.؟
2. التفاؤل: هل لدى المقدرة لتحقيق أهدافي؟
3. التعاطف: هل أستطيع أن أحصل على الدعم من هؤلاء الذين يساعدونني في تعليمي ولمن أعرض خبراتي؟.
4. الاستقامة : هل أستطيع أن أتعلم الأشياء التي تتطابق مع معتقداتي الشخصية واتجاهاتي.؟
5. وعي الذات:ماهي الاتجاهات والمعتقدات والقيم التي سوف تؤدي إلى تحقيق إنجازاتي؟.وكيف أقدر مدى تعاوني داخل الصف المدرسي ؟.

تمرينات تطبق في برامج التعلم الاجتماعي العاطفي من عمر 5-7 سنوات

تمرين (1): عرض صور الانفعالات ، يطلب من المجموعة التعرف على هذه الانفعالات وتحديدها بدقة هل هي واضحة ، هل تدل على الموقف

تمرين (2) عبر بدقة عما تشعر به :

- **أشعر بالفرح إذا.....**
- **أشعر بالحزن إذا.....**
- **أشعر بالغضب إذا.....**
- **أشعر بالكره إذا.....**
- **أشعر بالدهشة إذا.....**
- **أشعر بالذنب إذا.....**

- **أشعر بالحرج إذا.....**

- **اشعر بالاشمئزاز إذا.....**

تمرين الوجوه

يوزع المعلم/المعلمة بطاقات تحتوي على رسوم لمجموعة من الوجوه بحيث تمثل هذه الوجوه مشاعر مختلفة كالحزن والفرح والغضب ومرقمة بالترتيب ويطلب من كل طالب أن يختار الوجه الذي يناسب مشاعره حسب الرقم ثم يصف الوجه ويعبر عن سبب إختياره لهذا الوجه ويقوم المعلم بمناقشة المشاعر المختلفة مع الطلبة وتوضيحها

كيف تشعر اليوم؟

١٢٢

تمرين من أكون

يقسم الطلبة إلى مجموعات

يوزع المعلم/ المعلمة بطاقة "من أكون " مكتوب فيها عدة صفات وتطلب من الطلبة:

1-أن يختار الطالب ثلاث صفات يتمنى أن يصفه بها الآخرون.

2- أن يكتب الطالب أسباب اختياره لهذه الصفات.

3- أن يعبر عن الصفات التي اختارها بلغته الخاصة.

يختارالمعلم/ المعلمة من كل مجموعة أحد الطلبة ليقرأ إجابته ثم تناقش المجموعات جميعها ما هي الصفات الإيجابية وما هي الصفات السلبية لدى كل طالب

-تمرين مشاعري

وصف التمرين : توزع المعلمة ورقة عمل عليها العبارات التالية :

- **أنا أشعر بالحزن عندما.....**
- **أنا أشعر بالخوف عندما.....**
- **أشعر بالقلق عندما.....**
- **أشعر بالغضب عندما.....**
- **أشعر باليأس عندما.....**
- **أشعر بالفرح عندما.....**

تناقش مع الطلبة المواقف التي ترتبط بالمشاعر ويتم تحديد المشاعر المناسبة لكل موقف

تمرين مواقف تثير غضبي

الاستراتيجية : العصف الذهني

يوزع المعلم/ المعلمة ورقة عمل "مواقف تثير غضبي" ثم تطلب من كل مجموعة إعطاء الأفكار حول المواقف المذكورة وكيفية التعامل معها ويأخذ كل طالب دوره في تقديم الأفكار :

1- عدم الحصول على ما أريده.

2- معاملة أهلي لم تكن عادلة.

3- أبي يغضب مني دائما

4- إخوتي لا يحترمونني ويسخرون مني .

5- أخي يأخذ أغراضي.

6- أمي تحب أخي أكثر مني.

يوضح المعلم/ المعلمة أن هنالك محفزات للغضب أي "شيء ما يثير غضباً هذه المحفزات قد تصاحبها علامات تشير إلى إننا الآن على حافة الشعور بالغضب. وتناقش مع الطلبة الأفكار التي أدت إلى الغضب وهل هي أفكار صحيحة أم لا.

المراجع العربية

بابكر ، وليد الزند، علي حمود علي ، (2007) التربية العملية 1 الجامعة العربية المفتوحة ، الكويت

*جروان , عبد الرحمن فتحي(2011) **الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي** ، دار الفكر عمان*

*جولمان، دانيال. (2005). **ذكاء المشاعر، الذكاء الانفعالي**، (ط2) ، ترجمة هشام الحناوي، القاهرة هلا للنشر والتوزيع.*

جولمان ، دانيال (2010) الذكاء العاطفي ، مكتبة جرير ، المملكة العربية السعودية ، الرياض

شابيرو ولورنس (2004) كيف تنشأ طفلا يتمتع بذكاء إنفعالي مكتبة جرير ، المملكة العربية السعودية

*عثمان ، حباب (2009) **الذكاء الوجداني العاطفي الانفعالي الفعال** ، مركز ديبونو لتعليم التفكير – عمان –الأردن*

كمور ، ميماس (2006) فعالية برنامج إرشادي مبني على نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في عمان – رسالة دكتوراه غير منشورة

المراجع الأجنبية

Atlow Mill , Centre for Emotional Education 2013 www atlowmill.org, Retrieved2016

Ackerman , B, M., Shelton , C. (2006). Practitioners perspective on school counseling and emotional intelligence. In Pellitteri, J., stern, R., Shelton, & C. Ackerman (Eds.), *Emotionally intelligent school counseling* (pp.17-20). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates publishers.

. Partnership for children,(2015), labeeb,s friends program , social emotional learning, .

Barriet, L., & Salovey, P. (2002). *The wisdom of feeling*. New York: The Guilford Press.

Brearly, M. (2006*). Emotional Intelligence in the classroom, creative learning strategies*. Wales, UK: Crown House Publishing limited.

CASEL Guide 2013 Effective Social and Emotional Learning(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
Copyright © 2013 Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
All rights reserved. Editorial assistance and design: KSA-Plus Communications, Inc

.
CASEL's(2016), funders strengthen the impact of our work, http://www.casel.org/funders

Cross,T,(2014) The social emotional Lives of gifted kids , USA, prufrock press INC. Waco ,Texas
/

Eliase, M. J., Harriett A., & Hussey, C. S. (2004*). EQ + IQ = Best leadership practices for caring and successful schools*, California: Corwin Press, INC.

Freedman, Joshua. (2001). Self-science: Research results – *2001 pilot study self – science. Com/modules*.

Goleman, D., Cherniss, C. (2000). *The Emotionally intelligent workplace,* Retrieved August, 2016, http://www.eiconsortium,org/resarcj/el_theory performance. htm

Goleman, D, Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002). *Primal leadership realizing the power of emotional intelligence*, Boston: Harvard Business School Press.

Lantieri, L (2003). waging peace in our schools. in M. J. Elias, H. Arnold and C. steiger Hussey (Eds*) EQ+IQ = Best leadership practice for caring and successful school* Thousand Oaks. CA: Crowin Press

. Stephanie k. Ferguson , (2014) social & emotional teaching strategies, USA, prufrock press INC. Waco ,Texas

SEL4MA(2016)Social-Emotional Learning Alliance for Massachusetts Group
http://www.sel4ma.org

.

Schulze, R. Roberts, R.D. (2005). *Emotional Intelligence An International Handbook*, New York Hogrefe and Huber Publishers.

Zins, J. E. Weissterg, R. P. Wang, M. C. Walberg, H.J (2004) *Building academic success on social an emotional learning*. New York: teachers College press.

الجامعة العربية المفتوحة

مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيا و مهنيا

29-30 نوفمبر 2016

د/ دبراسو فطيمة استاذ محاضر أ

جامعة بسكرة –الجزائر– كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية قسم علم النفس

الهاتف:213-778824427 البريد الالكتروني:debarassoufatima@yahoo.fr

المحور: نماذج حديثة في مجال اعداد المعلم و تطوير أدائه.

العنوان: واقع إعداد المعلم لاكتشاف و رعاية الطفل الموهوب من وجهة نظر مستشار التوجيه المدرسي.

(دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه المدرسي في الجزائر)

ملخص:

يمثل الأطفال ذوو النمو الفكري المبكر و المواهب الخارقة حسب تقديرات المختصين حوالي 2 إلى 3% من مجمل الأطفال المتمدرسين في الجزائر، لكن صعوبة اكتشافهم من طرف المعلمين تجعلهم يتحولون تدريجيا إلى أطفال مشاكسين أو فاشلين و مهددين بالرسوب المدرسي أو التسريح من المؤسسات التربوية و لقد وجد المختصون أن ترشيحات المعلمين للأطفال الموهوبين بالمدارس من خلال ملاحظتهم لتفوقهم في القسم على أقرانهم حيث تعتبر هذه الطريقة من الطرق العلمية و خاصة في الخطوات الأولى من برامج الكشف عن الموهوبين و لقد وجدت أيضا علاقة طردية دالة بين تقديرات المعلمين و نسب الذكاء للتلاميذ الذين تم اختيارهم و كما يستطيع المعلم ملاحظة العديد من الخصائص و السمات التي تكون مؤشرات للموهبة لدى الطفل، و التي لا تستطيع اختبارات الذكاء و القدرات و التحصيل الكشف عنها، و لكن هذه الطريقة قد لا تكون دقيقة أو غير فعالة بسبب تحيز بعض المعلمين أحيانا، أو عدم إعدادهم لاكتشاف الطفل الموهوب و بالتالي سوف نحاول في هذه المداخلة الإجابة على التساؤلات التالية.

1- ما هو واقع إعداد المعلم في الجزائر لاكتشاف و رعاية الطفل الموهوب من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي؟

2- ماهي أهم الصعوبات التي تواجه هؤلاء المعلمين في اكتشاف و رعاية الطفل الموهوب ؟

3- ما هي أهم الاقتراحات التي تقدم في هذه الدراسة للمساعدة على إعداد المعلم لاكتشاف و رعاية الطفل الموهوب في الجزائر؟

مقدمة:

تولي الجزائر اهتماما كبيرا بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، و المتمثلين في ذوي الإعاقات الذهنية و الحسية (الصم و المكفوفين) و تخصص لهم مراكز خاصة بهم ضمن طاقم بيداغوجي مكون من معلمين و مربين مختصين مكونين تكوينا جيدا، بينما لا تعطي أهمية للأطفال ذوي القدرات الخارقة أو الموهوبين، فلا يوجد في الجزائر مراكز أو مدارس أو فصول خاصة بهم، تسعى إلى اكتشافهم و رعايتهم و تنمية قدراتهم، رغم أن لجنة الإصلاح التي نصبها رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في ماي من سنة 2000م تحدثت عن هاته الفئة من الأطفال الموهوبين و دعت إلى الاهتمام بهم و عدم تهميشهم.

إن فئة الأطفال الموهوبين فئة غير متكفل بها في الجزائر، فهم يتواجدون مع أطفال عاديين، أي أقل منهم كفاءة و في القدرات العقلية و هذا ربما سوف يقضي على موهبتهم.

و لقد جاء في تقرير لجنة البروفيسور بن علي بن زاغو و هو مهندس الإصلاحات التربوية في الجزائر أن هذه الفئة التي تملك مواهب و قدرات متنوعة، حيث أكدت هذه اللجنة في تقريرها على عدم خلق أي مراكز أو مدارس خاصة بهم و ألحت على دمجهم في الوسط الدراسي العادي شرط الاهتمام الفردي

و البيداغوجي بهم[1]، لكن هل فكرت هذه اللجنة كيف يمكن الكشف و الاهتمام بهذه الفئة بوجود معلم معد من أجل الطفل العادي و برامج و مناهج دراسية لا تتناسب مع القدرات المرتفعة لهؤلاء الأطفال الموهوبين؟ وهذا ما تحاول هده الورقة البحثية أن تتمحور حوله نظرا لأهميته البالغة.

أولا :تعريف الطفل الموهوب:

هم أولئك الأفراد في المرحلة العمرية بين 5 إلى 21 عاما و الذين لديهم القدرات و المواهب المتقدمة

أو غير العادية أو يحتاجون إلى رعاية خاصة لإشباع حاجاتهم التعليمية، و هم يتمتعون بدرجة أداء عاليةوإنتاجية غير عادية، و سلوكيات تعلم متفوقة في مجالات تعبيرية مختلفة[2].

إن الموهوب هو ذالك الفرد الذي يظهر مستوى أداء غير عادي في مجال أو أكثر من المجالات التالية:

- مجال أكاديمي معين من مجالات التحصيل الدراسي.

- مجال القدرات العقلية العامة أو الخاصة.

– القدرات الإبداعية و الاختراع.

– مهارات القيادة و العلاقات الإنسانية.

– المهارات الرياضية و النفس حركية.

– الفنون التشكيلية، فنون الأداء، و القدرات الموسيقية[3].

ثانيا:البرامج التربوية للموهوبين:

تختلف البرامج التربوية و التعليمية للموهوبين عن تلك البرامج التي تقدم للعاديين، و ذالك بسبب هدف تلك البرامج لدى كل منهما، و تبدو طبيعة هذا الاختلاف في إثراء البرامج التربوية و التعليمية للموهوبين سواء كانوا في الصفوف العادية أم في الصفوف الخاصة أو المدارس الخاصة بهم كما تبدو طبيعة هذا الاختلاف في الإسراع في الالتحاق بالمدرسة و الانتهاء منها بوقت أقل، و فيما يلي شرح موجز لكل من الإثراء و الإسراع.

–**الإثراء** (Enrichement):

و يقصد بالإثراء أو الإغناء للبرنامج التربوي أو التعليمي، تزويد الطفل الموهوب. أيا كانت المرحلة التعليمية– بنوع جديد من الخبرات التعليمية، تعمل على زيادة خبرته في البرنامج التعليمي، بحيث تختلف تلك الخبرات عن الخبرات المقدمة للطفل العادي في الصف العادي.

و يقسم الإثراء إلى نوعين:

الأول: هو الإثراء الأفقي (Horizontal Enrichement).

الثاني: هو الإثراء العمودي (Vertical Enrichement).

و يقصد بالإثراء الأفقي تزو

يد الموهوب بخبرات غنية في عدد الموضوعات المدرسية، في حين يقصد بالإثراء العمودية تزويد الموهوب بخبرات غنية في موضوع ما من الموضوعات المدرسية.

و يذكر هيوارد و زميله (Heward &Orlansky, 1980) و هلهان، و كوفمان (Hallahan & Kauffman, 1981) و كيرك (Kirk, 1972) و كيرك و جالجر (Kirk &Gallagher,1976)

و كابلن (Kaplan, 1974) الأساليب التالية لعملية الإثراء.

1- الزيارات الميدانية للمعامل و المختبرات و المصانع و المؤسسات التعليمية.

2- الأساتذة الزائرون في حقول التعليم المختلفة.

3- المجوعات الدراسية في مادة أو عدد من المواد الدراسية.

4- المشاركة في المخيمات /الندوات/ الجمعيات العلمية/ نوادي الهوايات.

5- استخدام طريق البحث العلمي في التحصيل الأكاديمي.

6- استخدام طريق المشروعات في التحصيل الأكاديمي.

7- استخدام االطريقة التجريبية في التحصيل الأكاديمي (كالمختبرات و الزيارات الميدانية و التجارب الحسية المباشرة ...الخ).

8- دراسة مواد أعلى في مستواها الأكاديمي من العمر الزمني للموهوب.

9- استخدام الحاسوب (الكمبيوتر) في تعليم الموهوبين، و ذالك من خلال استعمال و تشغيل أجهزة الحاسوب و توظيفها في العملية التعليمية.

10- الدراسة المستقلة، الحرة، حيث يدرس الطالب مادة لرغبته في تلك المادة بغض النظر عن مكانتها في البرنامج التعليمي.

الإسراع (Acceleration):

و يقصد بالإسراع، و التسريع، العمل على توفير الفرص التربوية التي تسهل التحاق الطفل الموهوب بمرحلة تعليمية ما في عمر أقل من نظراءه من الأطفال العاديين، أو اجتيازه لمرحلة تعليمية ما في مدة زمنية أقل من المدة التي يحتاجها الطفل العادي.

و يذكر كل من كيرك (Kirk,1972) و كيرك و جالجر (Kirk & Gallagher, 1976)، و هيوارد و زميله (Hiward & Orlansky, 1980) الطرائق التالية، التي تعمل على تحقيق الإسراع للموهوبين.

- الإلتحاق المبكر بالمدرسة (Early Enrollment in School):

و يقصد بذالك أن يلتحق الطفل الموهوب بالمدرسة الابتدائية في عمر مبكر كعمر الرابعة أو الخامسة مثلا مقارنة مع الطفل العادي الذي يلتحق بالمدرسة في سن السادسة مثلا.

و يذكر كيرك عددا من الدراسات (Hobson, 1948, 1956, Reynolds, 1962, Birch, 1954)، التي أشار إلى مميزات التحاق الطفل الموهوب في عمر مبكر بالمدرسة، منها تفوق الطلبة الموهوبين في تحصيلهم الأكاديمي مقارنة مع نظرائهم من العاديين، و سوف يترتب على التحاق الطفل الموهوب بالمدرسة في عمر مبكر، اجتيازه للمراحل التعليمية التالية في عمر مبكر.

- **اجتياز الصفوف (Grades Skipping):**

و يقصد بذالك تجاوز الطفل الموهوب لصف دراسي ما، خاصة إذا أشارت نتائج تحصيله الأكاديمي إلى تفوق واضح في مستوى التحصيل الأكاديمي لذالك الصف.

و على سبيل المثال يمكن للطفل الموهوب، أن يتجاوز الصف الثالث إلى الصف الرابع إذا أثبت تفوقه التحصيلي في مستوى الصف الثالث.

- **اجتياز مرحلة دراسية في مدة زمنية أقل (Study Period Skipping):**

و يقصد بذالك اختصار المدة الزمنية التي يقضيها الطفل الموهوب في مرحلة دراسية ما، مقارنة مع المدة التي يقضيها الطفل العادي في تلك المرحلة و على سبيل المثال، يمكن للطفل الموهوب أن يجتاز المرحلة الابتدائية في أربع سنوات بدلا من ست سنوات إذا أستطاع أن ينجح في الامتحانات العامة لتلك المرحلة و هو في مستوى الصف الرابع، أو إذا استطاع أن يدرس مناهج صفية دراسية في سنة دراسة واحدة، و قد يكون نظام الساعات المعتمدة في بعض الجامعات خير دليل على ذالك، إذ يستطيع الطالب الموهوب أو المتفوق أن يدرس عددا من الساعات في الفصل الدراسي الواحد، يفوق عدد الساعات التي يدرسها الطالب العادي، و يعني ذالك اجتياز الطالب الموهوب للدراسة الجامعية الأولى في سنتين

و نصف أو ثلاث سنوات بدلا من أربع أو خمس سنوات كما هو الحال لدى الطالب العادي.

ثالثا:النظم التربوية لرعاية الموهوبين:

هناك العديد من التنظيمات التي يمكن من خلالها تقديم رعاية خاصة للموهوبين و يمكن الإشارة غلى بعض هذه التنظيمات على النحو التالي:

1- **الفصول العادية:**

يعتمد هذا النظام على عدم عزل التلاميذ الموهوبين في مجموعات خاصة بهم و لكن تتم رعايتهم ضمن الفصول العادية بأسلوبين مختلفين:

- **الأسلوب الأول:** و فيه يقوم الموهوبون بمشروعات حول موضوعات بما يسمح بالاستفادة من مواهبهم.

- **الأسلوب الثاني:** و فيه يترك الموهوبون فصولهم لفترات محددة يتلقون فيها دروسا و أنشطة متنوعة ثم يعودون بعدها مرة ثانية إلى فصولهم[4].

2- **المجموعات المتجانسة:**

و فيها يتم عزل الطلاب الموهوبين عن أقرانهم العاديين و تجميعهم في مجموعات متجانسة من حيث القدرات العقلية أو الميول أو نسبة الذكاء أو التحصيل الأكاديمي حتى يمكن تقديم الرعاية لهم و ذالك نتيجة لتقارب قدراتهم و حاجاتهم و تجانسها[5].

و يتم هذا النظام بأكثر من اسلوب:

أ- **المدارس الخاصة** Special Schools:

و تتمثل في تجميع هؤلاء الموهوبين في مدرسة واحدة، لتوفير بيئة تعليمية مناسبة لتعليمهم بما توفره من مناهج و طرق تدريس مختلفة، حيث تكون مخصصة لبرامج الإسراع و الإثراء لتعليم هؤلاء التلاميذ. و هناك من هذه المدارس ما هي متخصصة في رعاية الموهوبين في مجال واحد في مجالات الفنون

و العلوم و الآداب وقد تكون شاملة إلى حد ما في تقديم خدمات متنوعة.

و تعتبر أول مدرسة خاصة للموهوبين و التي أنشئت عام 1901 و هي مدرسة هنتر الابتدائية في نيويورك (The Hunter College elementary school).

و كانت تقبل تلاميذها من مختلف المستويات الاجتماعية و الاقتصادية دون تميز إلا في مستويات الذكاء و الذين تتراوح أعمارهم من الثالثة و حتى الحادية عشر، حيث يدرس في هذه المدرسة بطريقة مستقلة[6].

و مع التطبيق العملي لهذه المدارس في مصر. أنشئت أول مدرسة خاصة للمتفوقين عام 1960 تحت اسم "مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس"، و التي تغير اسمها بموجب القرار الوزاري رقم (234) لسنة 1990 إلى مدرسة المتفوقين التجريبية النموذجية للبنين[7].

و في عام (1977) خاضت التجربة المدرسة الألمانية الأنجليزية بالقاهرة و فيها تقدم (150) تلميذا من المقيدين بالصف الرابع الابتدائي و المتفوقين في مدارسهم الخاصة و الحكومية بكل من القاهرة و الجيزة لتعقد لهم اختبارات معينة في مادتي اللغة العربية و الحساب للصف الرابع كما أجرى لهم اختبار لقياس الذكاء و القدرة على الملاحظة و سرعة التفكير و اختير من بين المائة و الخمسون ستون تلميذا و تلميذة وفقا للدرجات التي حصلوا عليها في هذه الاختبارات ثم عقدت لهؤلاء التلاميذ الستين آخر العام حلقة

دراسية مدتها أسبوعان ليختار منهم ثلاثون يلتحقون بالصف الخامس الابتدائي بالمدرسة في السنة التالية و في عام (1958) تم افتتاح فصول اعدادية للموهوبين في الباليه ملحقة بمعهد التربية الرياضية ثم انتقلت إلى مبنى المعهد العالي للسينما عام (1962) ثم انتقلت إلى أكاديمية الفنون بالهرم عام (1967) و بالنسبة للموهوبين في الموسيقى أنشئ لهم المعهد العالي للموسيقى (الكونسرفتوار) في عام (1959) بالزمالك الذي نقل إلى أكاديمية الفنون بالهرم عام (1962)[8].

و في شأن هذه المدارس الخاصة للموهوبين أشار حسين كامل بهاء الدين–وزيرة التربية و التعليم الأسبق– إلى أن التلاميذ بهذه المدارس يفتر حماسهم بعد فترة إذ أنهم يفتقدون إحساسهم بالتميز و بالتالي رغبتهم في تقدير و اعتراف المجتمع بهم، كما ظهر أيضا أنهم بعزلهم عن زملائهم يفتقدون القدرة العملية على التعامل مع الناس في المتجمع و يخلق فيهم إحساسا بالعزلة[9].

ب– **الفصول الخاصة** Special Classes:

و فيها يتم توفير فرص تعليمية مثل الإسراع (Acceleration)، و المشروعات الإثرائية المتعمقة (Depth Enrichment Projects)، و تفريد التعليم و الاستراتيجيات التي تؤكد على تنمية مهاراتهم

و قدراتهم الخاصة و المتميزة، و في هذه الفصول يستطيع المعلم أن يكيف و يعدل من المنهج ليلائم قدرات هؤلاء التلاميذ و لكن هذا الأسلوب قد يحرم منه الطفل العادي أو الضعيف و بالتالي قد يوقف النمو العقلي في الفصول الخالية من الموهوبين[10].

و إيمانا من الدولة بأهمية ذالك تم تطبيق فصول المتفوقين بالمدارس الثانوية العامة للطلاب الحاصلين على مجموع عالي محدد من الدرجات على أن تعقد مسابقة للمتقدمين في القدرات العقلية و القدرة على التفكير الابتكاري[11].

و لعل وزارة التربية و التعليم قد أخذت بهذا النظام من أجل توفير المتطلبات العلمية من مختبرات و معامل مزودة بالأجهزة و المعدات و الأدوات اللازمة لإجراء التجارب إضافة إلى ورش الدراسات العملية مما يتيح للطلاب ممارسة الأنشطة متكاملة حيث تتاح حرية التفكير و المناقشات.

جـ – **فصول بعض الوقت** Part–Time Classrooms:

و يقصد بها تخصيص فصول مسائية أو صيفية أو في عطلات الأسبوع يدرس بها الموهوبون المقررات الإضافية للتعمق و التوسع في موضوعات البرنامج العادي الذي يدرسونه صباحا في المدرسة العادية.

و بفضل بعض رجال التربية تعليم الموهوبين في فصول خاصة "بعض الوقت" على تعليمهم في فصول خاصة "كل الوقت"، حيث توفر الرعاية الخاصة، و يشجعون على البحث و الاطلاع و إجراء التجارب و

في الوقت نفسه لا يحرمون من التفاعل مع أقرانهم العاديين في المدرسة الصباحية فيكتسبون الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها التلميذ العادي[12].

رابعا:معوقات تنمية المواهب في المدرسة:

يواجه التلاميذ الموهوبون في نظامنا التعليمي معوقات كثيرة تحول دون توفير الرعاية الكاملة لهم سواء من الناحية الاجتماعية أو التربوية أو النفسية، و من أهم هذه المعوقات ما يلي:

– يواجه الموهوب في المدرسة قصور فهم المعلم له و لحاجاته مع رغبة المعلم في انصياع الطفل له

و عدم تقبله في حالة المغايرة في التفكير أو السلوك الاستقلالي أو كثرة الأسئلة مما يسبب مشاكل لهذا الموهوب[13].

– المناخ النفسي للمدرسة: فإن كان العنف هو الذي يسيطر فإن هذا المناخ لا يحقق للتلميذ الشعور بالطمأنينة كما أن استخدام العقوبات الشديدة سواء أكانت بدنية أم نفسية تجعل التلميذ يكره المادة الدراسية و يخاف معلمها[14].

ينظر كثير من المدرسين إلى التلاميذ الموهوبين على أنهم مشاغبون يعطلون الدروس، فالتلاميذ الذين يناقشون و يختلفون و يخترعون يضيعون الوقت من وجهة نظر المدرس، و بالتالي فهم يمثلون مصدر إزعاج للمدرس مما يجعله يعاملهم بقسوة[15].

– كما يواجه في المدرسة مناهج تعليمية قد بنيت على أساس الاهتمام بالقدرات المتوسطة أو العادية

و هذه المناهج من الناحيتين الكمية و الكيفية ربما تحقق أهدافها و فعاليتها بالنسبة للطفل العادي

بيد أنها غالبا ما تكون أقل أثرا بالنسبة له[16].

و من أهم معوقات تنمية المواهب في المدرسة هي التربية الموجهة نحو النجاح و العقاب على التساؤل

و الاستكشاف و التركيز على النواحي اللفظية و المنطقية في المنهج و الاتجاه نحو مكافأة التلاميذ الذين يبدون سلوك الطاعة و الإذعان و المسايرة دون غيرهم من الذين يظهر عليهم مؤشرات الموهبة

و الإيداع و إجبار التلاميذ على عمل ما لا يحبون بعيدا عن ميولهم و واهتماماتهم و التركيز الشديد على النظام المدرسي و التشدد فيه[17].

و أخيرا و لعل أخطر ما يواجه التلميذ الموهوب في نطاق أسرته و مدرسته بل و في مجتمعه هو ما قد تنطوى عليه تلك الممارسات من بعض المعتقدات الخاطئة في أنه ليس بحاجة إلى رعاية و أن لديه من القدرات التي تنمو بذاتها و بالكيفية التي تمكنه من النبوغ دون صعوبات أو معوقات.

خامسا:مواصفات معلم الطفل الموهوب:

يجب على معلم الطفل الموهوب أن يتمتع بمجموعة من الخصائص من بينها:

– أن يكون تأهيله العلمي على مستوى رفيع من حيث الدرجة(بكالوريوس أو دبلوم متخصص) ومستوى الأداء الأكاديمي و لا يقل تقديره عن جيد في دراسته الجامعية.

– أن يكون ملما باللغات الأجنبية وأن يكون على علم بالمعلومات و المعارف حتى يتمكن من القيام بعمله على أكمل وجهه ، و هي المعلومات المعمقة حول الطفل الموهوب على وجه الخصوص

و المعلومات الكافية حول بناء المناهج و طرائق التدريس و أساليب التقويم.

– المهارات الضرورية للعمل كمهارات التشخيص و بناء الاختبارات النفسية و إعداد برامج التدخل المناسبة لكل حالة على حده و كتابة التقارير النهائية حول الحالات المختلفة.

– القدرات التي يجب أن يمتلكها المعلم و هي القدرات العقلية كالقدرة على التفكير و التحليل و التركيب. و القدرات المهنية كالقدرة على تصميم وسائل التعليم التي تناسب كل حالة من حالات ذوي الطفل الموهوب. و القدرة على تحديث المعلومات التربوية النفسية و تجديدها. و القدرة على الملاحظة العلمية.

– الاتجاهات الموجبة نحو الفئات الخاصة و خاصة الأطفال الموهوبين و الميول القوية للعمل معهم وتقديم المساعدة الكافية لهم[18].

– أن يكون متابعا و مطلعا في مجال تخصصه على ما يستجد من أمور، و الكثير من المعلمين عندنا لايقرأ إلا مايفرض عليه قراءة شكلية لا أكثر.

– أن يحمل بالإضافة إلى المؤهل العلمي مؤهلا تربويا.

– أن تتوفر لديه مجموعة من العناصر و الخصائص الشخصية مثل الثقة بالنفس و الاتزان و مهارات الاتصال و انفتاح الذهن و المرونة و القابلية للحوار يمكنه من أداء دور المعلم المرشد.

– أن يتم إخضاعه لبرنامج تدريبي متكامل.

إن من شأن هذه المواصفات المطلوب توفرها في المعلم أن تصنع منه مدرسا ماهرا، فطرق التدريس لا تأتي لوحدها، و المعلم بغير طرق ناجحة لإيصال المعلومة يعتبر معلما فاشلا مهما كان علمه، و يشير بارنر في هذا الخصوص إلى أنه من الأمور التي يجب الاعتناء بها لتنمية التفوق و الإبداع هي طرق التدريس فهي وحدها قادرة على إثارة الطلبة و دفعهم للقيام بعملية التفكير المستقل و اختبار صحة أفكارهم، و توصيل الأفكار إلى غيرهم من الناس.

فإذا توفر في المعلم الشروط العلمية و الأخلاقية، و الشروط المتعلقة بفنيات التدريس سهل عليه اكتشاف التلاميذ الموهوبين و تمييزهم عن غيرهم، فيعرف كيف يتعامل مع هؤلاء و مع هؤلاء، كما يؤدي به ذالك إلى معرفة مزيد من الحقائق عن الموهوبين منهم و التي يستحيل أن يتعرف عليها المعلم العادي و مثال ذالك أن أكثر المشاكل شيوعا لدى الأطفال الموهوبين تلك المتصلة بعدم الميل للتحصيل العلمي بالإضافة إلى التكيف و هي مشاكل في الأصل لها علاقة بعوامل خارجة عن المدرسة[19].

سادسا:تجربة الجزائر مع المتفوقين و الموهوبين:

لقد بدأت تجربة الجزائر مع الموهوبين و المتفوقين في سنة 2012/2013 حيث فتحت أبواب ثانوية الرياضيات لرعاية النوابغ في مادة الرياضيات في الجزائر العاصمة بالقبة و يتم انتقاء التلاميذ الذين سيجتازون شهادة التعليم المتوسط حيث يستوجب حصول التلميذ المترشح على معدل 18 أو 19 /20 في مادة الرياضيات في شهادة التعليم المتوسط و كذالك على معدله السنوي المحصل عليه في نفس المادة.

و تتسع الثانوية المخصصة للتلاميذ الموهوبين في مادة الرياضيات على 1200 تلميذ حيث يتم اختيار 150 تلميذا بمعدل 3 تلاميذ نوابغ من كل ولاية و يشترط على التلميذ امتلاكه للجنسية الجزائرية وأن يكون درس في المتوسطات العمومية بالإضافة إلى المعدل المطلوب في الرياضيات، و قد اشترط على الأساتذة الراغبين الالتحاق بهذه الثانوية خبرة مهنية 10 سنوات فما فوق و أخر نقطة تفتيش تحصلوا عليها، كما يستفيدون من منح و علاوات خاصة. وتتوفر هذه الثانوية على نظام داخلي لاستقبال التلاميذ القادمين من مختلف الولايات واحد مخصص للذكور و آخر للإناث كما تتوفر على مسبح و ورشات خاصة بالتربية الموسيقية و والتشكيلية كما يستفيد هؤلاء التلاميذ من منحة دراسية ترصد لهم من ميزانية وزارة التربية الوطنية[20].

الجانب الميداني :

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1–التعرف على واقع إعداد معلم التلميذ الموهوب من خلال أراء عينة من مستشاري التوجيه المدرسي.

2–الكشف عن واقع رعاية واكتشاف التلميذ الموهوب في المؤسسات التربوية الجزائرية.

3– الكشف عن أهم الصعوبات التي يواجهها المعلم في اكتشاف و رعاية الطفل الموهوب.

4–الخروج باقتراحات من اجل التكفل بالتلميذ الموهوب بدءا بإعداد المعلمين من اجل اكتشافهم وانتهاءا بتوفير الرعاية اللازمة لتطويرهم .

أهمية الدراسة:

يمكن أن نوضح أهمية الدراسة فيما يلي :

1–تحسيس مجتمعنا بأهمية اكتشاف و رعاية هذه الفئة من التلاميذ حتى لا يضيعون و يتسربون من المدرسة.

2– تنبيه المجتمع و خاصة المسؤولين في التعليم على أهمية الإعداد الجيد للمعلم الذي يعتبر وسيلة مهمة لاكتشاف و رعاية التلميذ الموهوب .

تحديد المصطلحات:

مستشار التوجيه المدرسي:

هو أحد موظفي قطاع التربية و التعليم في الجزائر يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، و هي أحد هياكل وزارة التربية في الجزائر و قد وجد بمقتضى المنشور الوزاري رقم 219/1241/91 في 18 ديسمبر 1991 في الجزائر، و يخضع مستشار التوجيه المدرسي إلى سلطة مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني، و يمارس مهامه في مركز التوجيه المدرسي ، المدارس الأساسية، و في المتاقن و الثانويات ضمن مقاطعة جغرافية تتكون من مجموعة من مؤسسات التعليم و بعض الإبتدائيات.

الإعداد:

و يقصد به في هذه الدراسة التحضير العلمي و التربوي للمعلمين الذين أعدوا لتدريس الأطفال العاديين و يبدأ قبل مباشرة المعلمين لمهنة التدريس، و تشمل كل ما له علاقة بتخصص المعلم، و كذالك عن معلومات شاملة عن ذوي الإحتياجات الخاصة مثل الطفل الموهوب (عددهم في المجتمع، طرق الكشف عنهم طرق التدريس البرامج الخاصة بهم).

الطفل الموهوب:

و المقصود في هذه الدراسة الأطفال الموهوبين المتواجدين بالمؤسسات التعليمية في الجزائر و الذين يتواجدون في المدارس العادية التابعة للدولة الجزائرية.

تساؤلات البحث

تتمثل تساؤلات البحث فيما يلي :

1- ما هو واقع إعداد المعلم في الجزائر لاكتشاف و رعاية الطفل الموهوب من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي؟

2- ماهي أهم الصعوبات التي تواجه هؤلاء المعلمين في اكتشاف و رعاية الطفل الموهوب ؟

3- ما هي أهم الاقتراحات التي تقدم في هذه الدراسة للمساعدة على إعداد المعلم لاكتشاف و رعاية الطفل الموهوب في الجزائر؟

4-ماهى الاقتراحات التي يمكن أن نقدمها للمساهمة في وضع تصور مستقبلي لهذه الفئة من التلاميذ الموهوبين وذالك من خلال إعداد المعلم في الجزائر لاكتشافهم و رعايتهم ؟

حدود الدراسة :

أنجزت هذه الدراسة في :

-المؤسسات التعليمية(3متوسطات و4 ثانويات)

-مركز التوجيه المدرسي وتخص الدراسة ولاية بسكرة فقط.

منهج الدراسة :

*المنهج المعتمد في الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي و هو الأنسب لهذه الدراسة.

عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من (35)مستشار في التوجيه المدرسي اختيرت من مجموع 54 الموجودين على مستوى الولاية وكلهم متخرجين من معهد علم النفس وعلم الاجتماع , ولديهم خبرة في الميدان لمدة عدة سنوات و تتوزع العينة حسب الشكل المبين في الجدول.

أدوات جمع البيانات :

1- استبيان موزع على عينة الدراسة .

2- مقابلات مفتوحة مع مجموعة من المعلمين وبعض مدراء المؤسسات التعليمية.

الجدول رقم (1) يوضح توزيع العينة على المؤسسات التي أجريت عليها الدراسة

أسم المؤسسة	العدد	الجنس		الخبرة تتراوح مابين
		ذكور	اناث	
المؤسسات التعليمية	30	13	17	سنوات الى 15 سنة
مراكز التوجيه المدرسي	5	2	3	
المجموع	35	15	20	

- نلاحظ تنوع في عينة البحث و من حيث تواجدهم حيث أغلبيتهم يتواجدون في المؤسسات التعليمية, ولديهم خبرة نتيجة احتكاكهم المستمر مع المعلمين في المدارس وإلمامهم بالبرامج التعليمية والمشاكل المتعلقة بذلك. أما النسبة القليلة فتتواجد في مركز التوجيه المدرسي.

جدول (2) يوضح المؤسسة الأكثر جدوى لرعاية التلميذ الموهوب حسب آراء عينة البحث.

العبارات	**العدد**	**النسبة المئوية**
مدارس عادية	0	%0
فصول خاصة	22	%62,85
مدارس خاصة	7	%20
مراكز رعاية الموهوبين	5	%14,28
المجموع	35	%100

يوضح الجدول أعلاه ضرورة وضع التلميذ الموهوب في فصول دراسية خاصة وهذا ما تبينه النسبة62,85% لأن رعايتهم تحتاج الى توفر وسائل مادية و بشرية لنمو الموهبة و خلق التنافس التربوي داخل هذه الفصول مع تفرغ المعلم المعد جيدا للتعامل مع هذه الفئة من جميع النواحي، و توفير برنامج إثرائي يتماشى مع قدراتهم ونوع كل موهبة و تمييز الفروق الفردية بينهم ، لان خلق مدارس و مراكز رعاية للموهوبين يحتاج الى تجربة في الميدان ,وهذا ما يوضح رأى العينة من خلال نسبة 20% وتوفير وسائل متعددة للرعاية حيث كانت تجربة الجزائر مع المدارس الخاصة مثل مدرسة قسنطينة التي أثبتت فشل التجربة لأننا غير مستعدون لها، أما نسبة 14,28 % تدل على عدم تأييد فكرة وجود مراكز خاصة بالموهوبين لأننا نفتقد الى التجربة الميدانية والإمكانيات .

جدول(3) يوضح أهم مراحل اكتشاف الطفل او التلميذ الموهوب حسب رأي عينة البحث.

المرحلة	العدد	النسبة
الحضانة	6	%17,14
الابتدائي	11	%31.42
المتوسطة	5	%14,28
الثانوية	10	%28.57
الجامعة	3	%8,57

من خلال الجدول أعلاه فان أعلى نسبة 31,42 %تؤيد فيها عينة البحث مرحلة التعليم الابتدائي في اكتشاف التلميذ الموهوب حيث يرى الكثير من المهتمين بالطفل الموهوب أن أهم سن هو ما بين 6

و 8 سنوات ثم تأتي بعدها مرحلة التعليم الثانوي بنسبة 28.57% وهذا لأنها المرحلة التي نكشف فيها حقيقة وجود الموهبة و مدى قوتها فيظهر فيها التفكير التجريدي و الميول و الاتجاهات, و تأتي بعدها مرحلة الحضانة بنسبة 17,14 %حيث كشفت دراسة الدكتور تيسير صبحي بجامعة الخليج العربي أن

3 % إلي 5 % من الأطفال الموهوبين تم اكتشافهم في مرحلة الحضانة من خلال ملاحظة السمات السلوكية الدالة على ذالك[21], و تختلف كل دراسة في تحديد أهمية كل مرحلة في الاكتشاف.

جدول رقم (4) يوضح أهم الوسائل و الأدوات التي يوصي أفراد العينة باستخدامها من طرف المعلم للكشف عن التلميذ الموهوب.

العبارات	العدد	النسبة
ترشيحات المعلمين	27	77.14
التحصيل الدراسي	15	42.85
اختبارت الذكاء	5	14.28
اختبارات التفكير الإبداعي	8	22.85
آراء باقي المعلمين	10	28.57
نشاطات الطفل داخل الفصل و انتاجه الإبداعي	25	71.42
أخرى	3	8.57

يوضح الجدول التالي نسبة 77.14 %والتي تمثل أعلى نسبة أوصى باستخدامها أفراد العينة وهذا لأنهم أقرب فئة تحتك مباشرة مع التلاميذ ولذا يمكن ملاحظة المعلم سمات وخصائص سلوكية ومعرفية واجتماعية تكون مؤشرا للكشف عن الموهبة وا جاءت نشاطات الطفل وإنتاجه الإبداعي في مجالات عديدة كحصص الرسم والموسيقى والرياضة أو كتابة الشعر في المرتبة الثانية . كما أن التحصيل الدراسي والتفوق قد يكون مؤشرا للموهبة.أما اختبارات الذكاء والتفكير الإبداعي فجاءت نسبة استخدامها

منخفضة22.85 % و 14.28% وهذا لأن تطبيقها يحتاج الى مختصين في الميدان و إلى التدريب على استخدامها.

جدول رقم (5) يوضح سلبيات الوسائل و الأدوات المطبقة للكشف عن التلميذ الموهوب حسب رأي العينة.

العبارات	العدد	النسبة
تدخل ذاتية المعلم	30	%85,71
عدم تقنين و تكييف الاختبارات على البيئة المحلية	28	%80
استخدامها يحتاج الى خبرة ميدانية	25	%71,42
عدم مصداقية التحصيل الدراسي	6	%17,14
أخرى	32	%8,57

من خلال الجدول التالي نلاحظ نسبة 85,71% وهي أعلى نسبة تشير الى تدخل ذاتية المعلم في ترشيح التلاميذ الموهوبين فقد يستثني منهم الطلبة المشاكسين او المفرطين في الحركة او اللذين ينتقدون المعلم أو اللذين لديهم اضطرابات سلوكية , ونستطيع التقليل من ذاتيته اذا ما تدرب على الملاحظة الموضوعية للسمات و الخصائص التي تدل على وجود الموهبة عند التلميذ ,أما سلبيات الاختبارات فقد مثلت نسبة 80% لأنها غير مكيفة و تحتاج الى مختص في الميدان ,أما النسبة الأقل في الجدول و التي مثلت 17,14% هي التحصيل الدراسي حيث يمكن التحكم فيه عن طريق التقويم الجيد و تدريب المعلم على صياغة الأسئلة بطريقة علمية .

جدول رقم (6) يوضح رأي عينة الدراسة في مدى تأهل المعلم للاكتشاف و رعاية التلميذ الموهوب في منظومتنا التربوية.

	العدد	النسبة %
نعم	7	%22.85
لا	27	%77.14

يتضح من الجدول قم (2) أن النسبة المرتفعة من إجابة عينة البحث كانت لصالح عدم تأهل المعلم في منظومتنا التربوية و أنه غير معد لاكتشاف التلميذ الموهوب.

جدول رقم (7) يوضح تعليل إجابة العينة ب(لا).

العبارات	العدد	النسبة
نقص الكفاءة المهنية	15	%42.85
انعدام الخبرة في تدريس هاته الفئة	8	%22.85
نقص التدريب	25	%71.42
نقص التكوين الأكاديمي	30	%85.71
أخرى	5	%14.28

يتضح من خلال الجدول التالي بأن عينة الدراسة ترجع أسباب عدم تأهل المعلم إلى نقص التكوين أثناء مراحل إعداد المعلمين وهذا ما أكده المعلمون عند مقابلتنا لهم حيث صرحوا بأن البرنامج كان يعتمد على كيفية تعليم الطفل العادي دون برمجة الطفل الموهوب ضمن المقرر الدراسي أثناء إعدادهم, كما أن نقص التدريب علي تعليم هاته الفئة وفي استخدام الوسائل والأدوات التي تساعد علي اكتشاف التلميذ الموهوب , كما صرح لنا المعلمون أيضا بأن عدم اهتمام وزارة التربية بهاته الفئة زاد من عدم اهتمامهم وخاصة مع عدم وجود منشور وزاري يتحدث عن هذه الفئة.

جدول رقم(8) يوضح موافقة كل العينة على عدم جدوى البرنامج المطبق في خلق واكتشاف الموهوبين.

	العدد	النسبة %
نعم	0	0
لا	35	100

يبين الجدول أعلاه بأن جميع عينة البحث تتفق بنسبة 100% على أن البرنامج التعليمي المطبق في منظومتنا التربوية لا يسمح بتشجيع الموهبة في الوسط المدرسي و بالتالي عدم اكتشافها وتطورها .

الجدول(9) يوضح أسباب ذالك :

العبارات	العدد	النسبة المئوية
معدة من اجل الطفل العادي	35	%100
لا تتحدى قدرات الطفل الموهوب	30	%85,7
لا تشجع على الابداع و الابتكار	30	%85,7
لا تتماشى مع التطور التكنولوجي	32	%91,42
مبنية على أساس الحفظ والاسترجاع	25	%71,42
أخرى	10	% 8,57

حسب الجدول فان عينة البحث يرجعون السبب الى أن هذه البرنامج موجه فقط للطفل العادي ولا يتماشى مع التطور التكنولوجي و العولمة ولا يشجع على الابتكار و الإبداع .

الاقتراحات التي يمكن الخروج بها من الدراسة :

في مجال إعداد معلم الموهوبين

1- اهتمام خاص بمعلمي هاته الفئة.

2- إعداد أكاديمي مناسب و مواكب للتطور التكنولوجي

3- دورات تدريبية بالخارج وتكوينيه.

4-اكتساب الخبرات من الدول العربية في هذا المجال والتي, لديها تجارب مثل مصر الأردن, السعودية.

5- تكثيف البحوث حول الموهبة والموهوبين وخاصة في الجامعات وذلك من خلال الملتقيات ،الندوات.

6- توفير المختصين النفسانيين المدربين على تطبيق الاختبارات النفسية ,لتدريب المعلمين على البعض منها والإطلاع عليها خاصة البسيطة منها , كاختبارات الرسم لمساعداتهم في الكشف عن هاته الفئة .

7- التدريب على استخدام أدوات البحث العلمي , الانترنت والحواسيب.

ثانيا- في مجال رعاية الطفل الموهوب

1-إعداد معلمين خاصين بالأطفال الموهوبين.

3- توفير برامج تعليمية متطورة مخصصة لصقل مهاراتهم وتقديم لهم أفضل تدريب مناسب.

4- إشراك المؤسسات الاجتماعية في رعايتهم وتنمية والموهبة مثل دور الشباب والنوادي.

5- مساعدة الأسرة في رعاية الموهوب عن طريق الاهتمام وتوفير المناخ النفسي والإمكانيات اللازمة مثل التشجيع على قراءة الكتب في سن صغيرة والمطالعة , واستخدام الحواسيب والتدريب على الانترنت لمواكبة التطور العلميو التكنولوجي .

6- تنظيم رحلات ومسابقات مدرسية متكررة تشمل الجانب الموسيقى الأدبي الفني, الرسم .

7- توفير الرعاية النفسية والاجتماعية والصحية وتعاون كل الأخصائيين في ذلك.

ثالثا في مجال وسائل و أدوات اكتشاف التلميذ الموهوب:

1- تكييف الاختبارات النفسية على البيئة المحلية.

2- تكوين أخصائيين مدربين جيدا على استخدامها والتحكم في الجانب الإحصائي والتحليل الكمي والكيفي.

3- تدريس المعلمين مبادئ التقويم الجيد لأنه علم قائم بذاته وكيفية بناء المقاييس التربوية وأسئلة الاختبارات التي تكشف موهبة الطفل في حل المشكلات .

4- تدريب معلمي الموهوبين على الملاحظة الموضوعية لسمات الموهبة واكتشافها مبكرا.

5- سن قوانين وتشريعات علي مستوى الدولة تنص على اكتشاف ورعاية الموهوبين.

وكنتيجة أخيرة من خلال البحث والمقابلات مع المعلمين وبعض مدراء المدارس ,تبين لنا ميدانيا عدم وجود معلمين مكونين ومعدين لاكتشاف ورعاية الموهوبين , وبالتالي تعريض هذه الشريحة المهمة إلى النفور من المدرسة أو إخماد هذه الموهبة إذ لم يتم اكتشافها ومبكرا كما أن رعاية الأطفال المتفوقين أو الموهوبين عندنا تقتصر على تقديم شهادة شرفية أو جائزة رمزية في آخر السنة . وهكذا تضيع منا طاقة بشرية مهمة جدا لتنمية وتطوير البلاد.

المراجع و الهوامش:

1- المدرسة تقضي على مستقبل 200 ألف تلميذ يحملون عقول عباقرة
www.echoroukonline.com, 25 اوت 2016، 10سا

2- Jefferson County Public Schools, Deffinition of Gifted and Talented, Colorado, Golden :Jefferson County Public Schools, 2000, p1

3- عصام توفيق قمر، دور مشرفي الأنشطة الاجتماعية في اكتشاف و رعاية التلاميذ الموهوبين اجتماعيا بالمدرسة الابتدائية بمصر (دراسة ميدانية)، مجلة تنمية الموارد البشرية (مجلة دورية محكمة متخصصة)، خاص بالملتقى الدولي الخامس –معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد و االعشرين، العدد الرابع، جامعة فرحات عباس –سطيف، الجزائر، 2008، ص89-90.

4- عبد الرحمان سيد سليمان، إرشاد أباء و أمهات الأطفال المتفوقين عقليا،المؤتمر القومي الثاني لرعاية المتفوقين، الإدارة العامة للتربية الاجتماعية وزارة التربية و التعليم، القاهرة، 1991، ص141.

5- Dauis, G & Rinn, S ; Education of the Gifted& Talented, New Jersey, Prentice-Hall, 1995, P117.

6- فاروق الروسان، أساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان، 1996، ص60.

7- عوض توفيق عوض، نبيل رمضان السيد، تدريب المعلمين على كيفية اكتشاف و رعاية الموهوبين ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر القومي للموهوبين، مج أ،القاهرة، مصر، 2011، ص105.

8- أيمن حبيب سعد، رعاية الموهوبين دراسيا، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر القومي للموهوبين مج 3، وزارة التربية و التعليم، القاهرة، 2000، ص103.

9- حسين كامل بهاء الدبن، الوطنية في عالم بلا هوية- تحديات العولمة، دار المعارف، القاهرة 2000، ص126.

10- عبد الرحمن سيد سليمان، صفاء غازي أحمد، المتفوقون عقليا (-خصائصهم-اكتشافهم- تربيتهم- مشكلاتهم)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ص101.

11- وزارة التربية و التعليم، القرار الوزاري رقم (98) لسنة 1999 بشأن مسابقة اختبارات القدرة العقلية

و القدرة على التفكير الابتكاري للطلاب المتقدمين للإلتحاق بفصول المتفوقين بالصف الأول الثانوي بالمدارس الثانوية العامة و مدرسة المتفوقين الثانوية التجريبية بعين شمس للعام الدراسي 1999-2000.

12- كمال ابراهيم مرسى، رعاية النابغين في الإسلام و علم النفس، ط2، جار القلم، الكويت، 1992، ص188.

13- عصام توفيق قمر، مرجع سابق ، ص16.

14- عصام توفيق قمر، مرجع سابق، ص20.

15- حسين كامل بهاء الدين، مفترق الطرق، دار المعارف، القاهرة، 2003، ص161.

16- بدر العمر، رجاء أبو علام، مشروع لرعاية الأطفال المعوقين في دولة الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1985، ص10.

17- محمد خليفة السويدي، معلم المبدعين، ندوة (دور المدرسة و الأسرة و المجتمع في تنمية الإبتكار)، كلية التربية، جامعة قطر، 1995، ص19.

18- محمد مقداد، مجلة تنمية الموارد البشرية، مجلة دورية علمية محكمة متخصصة (معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد و العشرين)، العدد 4، 2008، جامعة سطيف، الجزائر، ص27.

19- منصور رحماني، واقع الموهبة في ظل التقويم المدرسي بين الصقل و القتل، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد السادس، 2010، جامعة سكيكدة، الجزائر، ص114-115.

20- ثانوية الرياضيات لرعاية النوابغ، www.echroukonline.com، 2016/08/20، 20سا.

21- تيسير صبحي , اكتشاف الأطفال الموهوبين في سن مبكرة , جامعة الخليج

.www.4VArab.com، 2008/02/28، 15.00سا.

عنوان الورقة البحثية

أثر استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء دافعيتهم للتدريس

دراسة تجريبية بمدينة ورقلة

إعداد:

أ/ د. محمد الساسي الشايب جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

د./ أحمد قندوز جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

1- مشكلة الدراسة و خلفيتها:

تتدرج مشكلة الدراسة في سياق تنمية مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى المدرسين باستخدام التغذية الراجعة الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية، من جهة و معرفة أثر ذلك في ضوء مستوى دافعية التدريس لدى التدريس من جهة أخرى، و تنطلق الدراسة من الخلفية التالية:

- أهمية الدور الذي يؤديه المدرس في نجاح العملية التدريسية، فمفتاح التحسين و التطوير في التربية و التعليم الصفي كما يرى(الدوسري2009، عبد الجواد2012)أساسا هو النهوض و الارتقاء بجودة و فاعلية تعليم المعلّم و فلسفة تقويم أدائه و طرق و أساليب تقويم ذلك الأداء و أنّه مهما كانت امكانات المدرسة المادية، فهي لا ترتفع فوق مستوى المدرس.
- توجد عدة انتقادات موجّهة الى مستوى المدرسين و ضعف تكوينهم في الدول العربية إذ يرصد(الأحمد2001، راشد2001، وزارة التربية الوطنية2003،

الطغّاني2007) تدنّ مستوى مهارات التدريس، و أن نسبة كبيرة من الطاقات البشرية القائمة على التعليم في المجتمع العربي غير قادرة على عطاء تربوي فعّال، و هناك حاجة ماسة الى اعتماد أساليب حديثة في إعداد المعلمين إذ أنّ هناك تطورات علمية و تقنية أوجدت مستحدثات متقدمة في مجال التدريب.

- إنّ الخبرات التعليمية التراكمية لا تضمن تحسين تعليمه، فتكرار العمل لا يؤدّي بالضرورة إلى التعلّم، فالمعلّم الذي لا ينمو مهنيا حسب(الفتلاوي2004) و لا يطوّر ممارساته السلوكية من خلال معايير و محكّات تربوية هو معلّم قد يتراجع و يتدهور في عطائه التعليمي، و الممارسة ليست مجرّد إعادة أو تكرار النشاط المطلوب، بل المقصود بذلك الممارسة المعزّزة بقصد تحسين أداء المعلم، و التكرار الروتيني للنشاط المطلوب دون تعديل أو توجيه من المشرف القائم على عملية الممارسة دون تعريف المتعلم بالأخطاء المرتكبة تؤدّى الى عدم تصحيح الأخطاء، بل ربّما تثبيتها، وعملية تعريف المتعلّم بنتائج الأداء هو التغذية الراجعة، إذ يعدّل سلوكه عن طريق ملاحظته لنتائج السلوك الذي يقوم به(الفتلاوي2004، ربيع2009، عيد2012).

تكمن أهمية التغذية الراجعة كمتغير تجريبي في كونها تُعرّف المتعلم بنتائج الأداء السابق حيث وُجد أنّ الشخص يتعلّم أفضل و يعدّل من سلوكه عن طريق ملاحظته لنتائج السلوك الذي يقوم به (عيد2012). فالجهل بالنتائج قد يلقي في خلد المدرس أنّه قد وصل الذروة فلا يبذل جهدا في سبيل التقدم، أو يتصور أنّه لا يتقدّم فتفتر همّته، و نجد من الأنماط الشائعة للتغذية الراجعة، التغذية الراجعة

الشـفوية التـي يمارسـها المشـرفون التربويـون بتقـديم ملاحظـات للمدرسـين، و توجـد تغذيـة راجعـة أخـرى غيـر شـائعة فـي الجزائـر هـي التغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية التـي يقـدمها المشـرفون انطلاقـا مـن أداء المـدرس بعـد تصـويره فـي شـكل فـيلم باسـتخدام video tape و إذا كـان كـلا النمطـين يمثّـل شـكلا مـن أشـكال التغذيـة الراجعـة فإنّـه يمكـن مـن الناحيـة النظريـة المفاضـلة بينهمـا فـي تحسـين مسـتوى أداء مهـارات تنفيـذ الـدرس لصـالح التغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية، لاعتمـاد التغذيـة الراجعـة الشـفوية علـى ذاكـرة المشـرف، و الملاحظـات التـي يكـون قـد دوّنهـا وقـد لا تُسـعفه فـي اسـترجاع بعـض التفاصـيل كمـا حـدثت فـي سـياقاتها دون تحريـف فـي حـين لا تـدع التغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية مجـالا واسـعا للـذاكرة و مـا يـنجم عنهـا مـن نقـص وتحريـف لـدى طرفـي الاتصال(المشـرف–المـدرس)، و يورد(راشـد1996) ميـزتين لاسـتخدام الوسـائل السـمعية البصـرية، همـا القـدرة علـى جـذب الانتبـاه ففيهـا اسـتغلال أكثـر مـن حاسّـة، و نقـل الأفكـار بوضـوح لقـدرتها علـى التغلـب علـى عوائـق الاتصـال الفكـري ويمكـن تفسـير ذلـك بقـدرتها علـى الحـدُّ مـن الاعتمـاد اللفظيـة المجـرّدة التـي تعتمـد عليهـا أساسـا التغذيـة الراجعـة الشـفوية.و يُؤكّـد هـذا المنحـى دراسـات(خليل1989، سـيد1996، الفـرّا1996، الحيلـة1999، علـي2004،عيـد2010، killic2010)حيـث بيّنـت الأثـر الايجـابي للتغذيـة الراجعـة عمومـا و التغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية بالتـدريس المصـغر مقارنـة بالأسـاليب الأخـرى للتغذيـة الراجعـة ومنهـا التغذيـة الراجعة الشفوية.

لكـنّ النظريـة الإنسـانية كمـا يـذكر(غريب2002)تنظـر إلـى الإنسـان كوحـدة و الـدوافع و الميـول و القـيم و الاهتمامـات تنتمـي الـى المجـال الوجـداني للشخصـية و لا تعمـل

بمعزل عن جوانب الشخصية الأخرى ولعل نظريات الدافعية سواء منها تلك التي تؤكد على العوامل الداخلية أو التي تؤكّد على العوامل الخارجية للدافعية تُجْمِعُ على أنها تعمل على تحريك للسلوك وتوجيهه و إعطائه شدة، وبينت دراسات (الطواب 1999، ابو بيه 1990 ،2007 kokabas،بركات، حسن2011، leblanc2012) تأثير مستوى الدّافعية في الأداء.

تُركّز الدراسة الحالية على جدوى استخدام التغذية الراجعة في الظروف العادية التي يعمل فيها المدرس مع الاستفادة من المزايا التكنولوجية للتدريس المصغر، وتتناول الدراسة الدافعية للتدريس كمتغير متفاعل مع التغذية الراجعة في التأثير في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس.

2- أسئلة الدراسة

-هل تؤدي التغذية الراجعة (الشفوية/ السمعية البصرية)إلى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

-هل تؤدي التغذية الراجعة السمعية البصرية إلى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل أفضل في مقابل التغذية الراجعة الشفوية؟

-هل يوجد تفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدافعية للتدريس (منخفض/مرتفع) يؤدي إلى التأثير في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

3- فرضيات الدراسة

- تؤدي التغذية الراجعة (الشفوية/ السمعية البصرية)إلى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

- تؤدي التغذية الراجعة السمعية البصرية إلى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل أفضل في مقابل التغذية الراجعة الشفوية.

– يوجد تفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدافعية للتدريس (منخفض/مرتفع) يؤدي إلى التأثير في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

4- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر التغذية الراجعة (الشفوية / السمعية البصرية) في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي من ناحية، ثمّ معرفة الأثر المدمج لنمطي التغذية الراجعة مع مستوى الدّافعية للتدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

5- أهمية الدراسة

-إن الدّراسة هي تجريبية ميدانية تتم في البيئة التربوية الاعتيادية و ذلك بخلاف التعليم المصغر الذي يعتمد التجارب المخبرية و يتم في ظروف اصطناعية لا مثيل لها في الحياة العملية للمدرس.

-يزيد التصميم العاملي التجريبي للدراسة 2×2 من دقة التجربة، و يسمح بدراسة التفاعلات الممكنة بين المتغيرات و تعميم الاستنتاجات و يعفي من القيام بالدراسات المنفصلة.

-يتوقع الاستفادة من نتائج الدراسة في تكوين المدرسين من طرف الجهات المسئولة عن ذلك.

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية: هو ذلك التحسّن المتوقع حدوثه في مستوى مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، نتيجة معرفة هؤلاء الأساتذة لنتائج أدائهم مهارات تنفيذ الدرس المحدّدة في بطاقة الملاحظة، من طرف الطالب وذاك من خلال الفيلم الذي يتم تصويره الذي يتضمن الأداء، بعد كلّ مرّة يقوم فيها أستاذ التعليم الابتدائي بأداء تلك المهارات داخل قسمه مع تلاميذه.

أثـر التغذيـة الراجعـة الشـفوية:هو ذلـك التحسّـن المتوقـع حدوثـه فـي مسـتوى مهـارات تنفيـذ الـدرس لـدى أسـاتذة التعلـيم الابتـدائي، نتيجـة معرفـة هـؤلاء الأسـاتذة لنتـائج أدائهـم مهـارات تنفيـذ الـدرس المحـدّدة فـي بطاقـة الملاحظـة، مـن طـرف الطالـب وذاك مـن خـلال الملاحظـات الشـفوية المقدمـة مـن طـرف الطالـب، بعـد كـلّ مـرّة يقـوم فيهـا أسـتاذ التعلـيم الابتدائي بأداء تلك المهارات داخل قسمه مع تلاميذه.

6-1- مهارات تنفيذ الدرس

هـي مـا يظهـره أسـتاذ التعلـيم الابتـدائي مـن أداء فـي مراحـل الـدرس الـثلاث، وهـي مرحلـة الإنطـلاق، مرحلـة بنـاء التعلّمـات، مرحلـة اسـتثمار المكتسـبات، و يـتم قياسـه بواسـطة شبكة الملاحظة المعدّة لذلك.

6-1-1- مهارة الانطلاق

الأداء الـذي يظهـره الأسـتاذ فـي بدايـة الـدرس، يتضـمّن تحديـد المكتسـبات السّـابقة للمتعلمـين، و تهيئـتهم نفسـيا و معرفيـا، بوضـعهم أمـام وضـعيات تتحـدّى تفكيـرهم بمـا يسمح بتحديد نقطة انطلاق في الدرس الجديد.

6- 1- 2- مهارة بناء التعلّمات

الأداء الـذي يظهـره الأسـتاذ فـي مرحلـة بنـاء التعلّمـات الجديـدة يتضـمّن جعـل المتعلمـين مصـدر التعلمـات لتحفيـزهم علـى التفكيـر و قبولـه اسـتجاباتهم المختلفـة و تصـحيح المسـار الـذهني لـتعلمهم دون الاكتفـاء بتصـحيح أخطـائهم فـي إطـار التفاعـل بيـنهم بمـا يزيـد مـن مستوى دافعيتهم نحو التعلم.

6- 1 -3 - مهارة استثمار المكتسبات

الأداء الـذي يظهـره أسـتاذ التعلـيم الابتـدائي فـي المرحلـة الأخيـرة مـن الـدروس، بتعميـق التعلمـات المكتسـبة بمـا يكفـي مـن التطبيقـات ذات الصـلة، وتعمـيم تلـك التعلمـات علـى حالات و وضعيات جديدة مرتبطة بواقع حياة المتعلم.

6- 2- الدافعية للتدريس

إقبال الأستاذ في التعليم الابتدائي على كل عمل يراه يسهم في تحسين مستوى أدائه التدريسي و مثابرته على تحقيق أهداف المنهاج، و تحمله الصعوبات التي تعترضه في سبيل ذلك، دون الشعور باليأس أو التفكير في التراجع عن أهدافه، و التفكير في بدائل جديدة لتحقيق تلك الأهداف، كما تشير إلى انجازه الأعمال المطلوبة دون ضغط من الإدارة، وبروز ما يؤكد ارتباطه بمهنته.

و يعبر عن مستوى الدافعية للتدريس بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ من خلال استجابته للمقياس المستخدم في الدراسة. اختير الوسيط نقطة فاصلة بين مستويي الدافعية المرتفع و المنخفض حيث يعتبر من هم فوق الوسيط مرتفعو الدافعية للتدريس و من هم دونه منخفضو الدافعية للتدريس.

7- منهجية الدراسة

7-1- الأفراد

تكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الابتدائي الذين وظفوا على أساس الشهادة و استفادوا من تكوين بيداغوجي تناوبي موحد قدره مائتا (200) ساعة و يتشابهون في عدم امتلاكهم خبرة في التدريس و تواجد مجتمع الدراسة موزعا على تراب بلديتي ورقلة و رويسات مقسمون بحسب مقاطعات التفتيش، وتم اختيار (44) أستاذا بطريقة عشوائية طبقية على أساس عدد الأساتذة في المقاطعات، و استقر العدد عند (40) أستاذا بعد تسرب (4) أفراد من مجموعات الدراسة.

7-2- الأدوات

7- 2- 1- بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ الدرس

تكونت البطاقة في صورتها الأولية من (24) بندا مقسمة إلى (3) أبعاد: مهارة الانطلاق، مهارة بناء التعلمات، مهارة استثمار المكتسبات تضم كل مهارة مجموعة من المهارات الفردية.

تـم حسـاب صـدق الأداة بطـريقتين: صـدق المحتـوى بعرضـها علـى خمسـة مـن الأسـاتذة المختصـين فـي القيـاس النفسـي و التربـوي وكـذلك مشـرف تربـوي، حيـث تـم تعـديل الأداة بحسـب مـا أشـار إليـه الأسـاتذة المحكمـون باسـتبعاد بعـض البنـود و تغييـر بعـض الصـياغات اللغويـة و صـار عـدد (21) بنـدا، وللتأكـد أكثـر مـن صـدق الأداة تـم اسـتخدام الاتساق الداخلي حيث اتضح أن جميع معاملات الارتباط دال إحصائيا α 0.05 .

أمـا ثبـات الأداة فقـد تـم باسـتخدام طريقـة اتفـاق الملاحظـين حيـث قـام الطالـب و مشـرف تربـوي بملاحظـة أداء ثلاثـة أسـاتذة مهـارات تنفيـذ الـدرس و ذلـك فـي درسـين لكـل أسـتاذ وتمـت ملاحظـة كـل أسـتاذ فـي نفـس الوقـت مـن طـرف الملاحظـين كـل علـى حـدا و بعـد حسـاب نسـبة اتفـاق الملاحظـين لـوحظ أن نسـبة الاتفـاق تراوحـت مـا بـين 71.42 و 76.19 .

اسـتقر عـدد البنـود فـي البطاقـة عنـد (21) بنـدا بثلاثـة بـدائل عـالٍ، متوسـط، مـنخفض يقابلهـا الأوزان: 1،2،3، بحيـث تكـون الدرجـة القصـوى علـى البطاقـة تكـون (63) و الدرجة الدنيا (21).

7- 2- 2- مقياس الدافعية للتدريس

تـم صـياغة الأداة فـي صـورتها الأوليـة و تكونـت مـن (88) بنـدا صـيغة بصـيغة تقريريـة و يقابـل كـل بنـد ثلاثـة بـدائل (دائمـا، أحيانـا، أبـدا)، اعتمـادا علـى الإطـار النظـري و تحليل مهام أستاذ تعليم الابتدائي في الجزائر.

لحسـاب صـدق المقيـاس قـد تـم اسـتخدام طـريقتين همـا صـدق المحتـوى و الصـدق التلازمـي، فقـد تـم عـرض المقيـاس فـي صـورته الأوليـة علـى خمسـة مـن الأسـاتذة المختصـين فـي علـم الـنفس و علـوم التربيـة، وقـد تـم تعـديل المقيـاس فـي ضـوء ملاحظـاتهم و عـدلت البـدائل لتصـبح (ينطبـق دائمـا، ينطبـق أحيانـا، لا ينطبـق أبـدا)، كمـا تـم حـذف بنـود و اقتـراح بنـود اعكـس المقاربـة المعتمـدة فـي بنـاء مقيـاس الدافعيـة للتـدريس. أمـا الصـدق التلازمـي فـتم بعـد اختيـار الطالـب مقياسـا خارجيـا (محكّـاً) صـادقا فـي قيـاس نفـس الخاصـية هـو مقيـاس الدافعيـة للانجـاز **لـلأزوق** (2000) ، تـم اختيـار عينـة مكونـة مـن

(20) أستاذا تم توزيع مقياس الدافعية للتدريس و المحك الخارجي على أفراد العينة بشكل متزامن، بعد حساب معامل الارتباط بين مقياس الدافعية و المحك الخارجي الذي كان دالا احصائيا.

و لحساب ثبات المقياس استخدم الطالب طريقة التجزئة النصفية و حساب معامل الارتباط بين النّصفين فكان 0.67 و بعد التصحيح صار 0.80.

7-3- الإجراءات

التصميم التجريبي لهذه الدراسة هو (2×2) مع قياس قبلي – بعدي حيث يتكون من أربع مجموعات موزعة على متغيري الدراسة.

الجدول (1)

توزيع مجموعات الدراسة حسب متغيري التغذية الراجعة و الدافعية للتدريس

التغذية الراجعة	مستوى الدافعية للتدريس	
	مرتفع	منخفض
الشفوية	المجموعة الأولى (10)	المجموعة الثالثة (11)
السمعية البصرية	المجموعة الثانية (10)	المجموعة الرابعة (9)

– بعد القيام بقياس مستوى الدافعية للتدريس لدى أفراد العينة و تصنيفهم إلى مرتفعي الدافعية للتدريس و منخفضي الدافعية للتدريس و تخصيصهم عشوائيا إلى مجموعات الدراسة تم القيام بالقياس القبلي بملاحظة مستوى مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي المشمولون بالدراسة و تبين عدم وجود فروق دالّة احصائيا بين

مجمـوعتي التغذيــة الراجعــة الشــفوية و التغذيــة الراجعــة الســمعية البصــرية علــى مســتوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس و على مستوى كل مهارة.

– تــم تفعيــل المتغيــر التجريبــي التغذيــة الراجعــة الشــفوية / التغذيــة الراجعــة الســمعية البصرية.

حيـث يـتم تقـديم التغذيـة الراجعـة الشـفوية و التغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية فـي نهايـة الـدرس باسـتعمال بطاقـة الملاحظـة، علـى أن تتكـرر العمليـة (6) أسـابيع متتاليـة (درس في كل أسبوع).

بعد الانتهاء من المتغير التجريبي تمّ إجراء القياس البعدي لمهارات تنفيذ الدرس.

7-4- الأساليب الإحصائية

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام:

– اختبــار"ت" لعينتــين مــرتبطتين لمعالجــة الفرضــية الأولــى و اختبــار "ت" لعينتــين مسـتقلتين لمعالجـة الفرضـية الثانيـة أمـا لمعالجـة الفرضـية الثالثـة فقـد تـم اسـتخدام تحليـل التباين الثنائي.

8- النتائج

8- 1- نتيجة الفرضية الأولى

تـنص الفرضـية "تـؤدي التغذيـة الراجعـة الشـفوية و التغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية الـى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

بغيــة الاختبــار الإحصــائي للفرضــية فقــد تــم تحويــل الفرضــية البحثيــة الــى فرضــية صـفرية:"لا تـؤدي التغذيـة الراجعـة الشـفوية و التغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية الـى تنميـة مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

الجدول(02)

نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي و البعدي لمجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الراجعة الشفوية.

البيانات الاحصائية / المتغير	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	القياس القبلي	الانحراف المعياري	القياس البعدي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(α= 0.05)
التغذية الراجعة الشفوية	21	20	25.48	4.95	44.57	3.16	16.31	0.000

يبدوا أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي و البعدي للتغذية الراجعة الشفوية كان دالا إحصائيا في اتجاه الاختبار البعدي و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البحثية على مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس.

و لمعرفة أثر التغذية الراجعة في المهارات الجزئية لتنفيذ الدرس يمكن ملاحظة الجدول التالي.

الجدول(03)

نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي و البعدي للمهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الراجعة الشفوية

البيانات الاحصائية / المتغير		عدد افراد العينة	درجة الحرية	القياس القبلي	الانحراف المعياري	القياس البعدي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالةα=0.05
التغذية الراجعة الشفوية	مهارة الانطلاق	21	20	4.47	1.28	06.19	0.81	5.16	0.000
	مهارة بناء التعليمات			16.52	2.67	30.76	1.81	23.08	0.000
	مهارة استثمار المكتسبات			4.71	1.90	7.19	1.75	4.43	0.000

يبدو من خلال الجدول أن هناك فروقا دالة احصائيا بين متوسطي الاختبارين القبلي و البعدي لمهارات الانطلاق، بناء التعلمات، استثمار المكتسبات.

و منه يمكن رفض الفرضية الصفرية على مستوى كل مهارة و قبول الفرضية البحثية.

و يبرز الجدول الموالي نتائج الجزء الثاني من الفرضية و المتعلق بأثر التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس.

الجدول(04)

نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي و البعدي لمجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية.

البيانات الاحصائية / المتغير	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	القياس القبلي	الانحراف المعياري	القياس البعدي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(α= 0.05)
التغذية الراجعة السمعية البصرية	19	18	28.16	8.47	47.84	4.02	9.63	0.000

يتضح أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين القبلي و البعدي للتغذية الراجعة السمعية البصرية كان دالا احصائيا في اتجاه الاختبار البعدي، و منه نرفض الفرضية الصفرية و نقبل الفرضية البحثية على مستوى أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس.

الجدول(05)

نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي و البعدي للمهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية.

البيانات الاحصائية / المتغير		عدد افراد العينة	درجة الحرية	القياس القبلي	الانحراف المعياري	القياس البعدي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالةα=0.05
التغذية الراجعة السمعية البصرية	مهارة الانطلاق	19	18	4.37	1.60	6.79	1.03	5.33	0.000
	مهارة بناء التعليمات			19.68	5.83	34.32	3.15	10.74	0.000
	مهارة استثمار المكتسبات			4.63	1.74	6.79	1.55	4.45	0.000

يبدوا من خلال الجدول وجود فروق دال إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للمهارات الجزئية بين القياسين القبلي و البعدي يمكن على أساسها رفض الفرضية على مستوى كل مهارة من مهارات تنفيذ الدرس و قبول الفرضية البحثية.

8- 2- نتيجة الفرضية الثانية

نص الفرضية" تؤدي التغذية الراجعة السمعية البصرية إلى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل أفضل مقارنة بالتغذية الراجعة الشفوية ".

الفرضية الصفرية"لا تؤدي التغذية الراجعة السمعية البصرية إلى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل أفضل مقارنة بالتغذية الراجعة الشفوية ".

الجدول(06)

نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين أثر التغذية الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

البيانات الاحصائية / المتغير	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة (0.05=α)
التغذية الراجعة الشفوية	21	38	57. 44	3.16	2.88	0.007
التغذية الراجعة السمعية البصرية	19		47.84	4.01		

يتضح أن هناك فرقا دالا إحصائيا في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس بين متوسطي مجموعة التغذية الراجعة الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية اتجاه التغذية الراجعة السمعية البصرية وبناء على ذلك يمكننا رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البحثية.

و لمعرفة أثر التغذية الراجعة الشفوية مقابل التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية المهارات الجزئية يمكن ملاحظة الجدول التالي.

الجدول(07)

نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين أثر التغذية الراجعة الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية المهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

التغذية الراجعة	المهارة	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالةα=(0.05)
التغذية الراجعة الشفوية	الانطلاق	21		6.19	0.81		
التغذية الراجعة السمعية البصرية		19		6.79	1.03	2،05	0.047
التغذية الراجعة الشفوية	بناء التعلمات	21		30.76	1.81		
التغذية الراجعة السمعية البصرية		19	38	34.32	3.15	4.43	0.000
التغذية الراجعة الشفوية	استثمار المكتسبات	21		7.19	1.75		

التغذية الراجعة السمعية البصرية		19		6.79	1.55	0.76	0.45

من خلال الجدول يلاحظ أن هناك فروقا بين متوسطي مجموعة التغذية الراجعة الشفوية و مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية وذلك على مستوى مهارة الانطلاق و بناء التعلمات بينما لم يثبت وجود فرق دالة إحصائيا على مستوى مهارة استثمار المكتسبات.

8- 3- نتيجة الفرضية الثالثة

نص الفرضية" يوجد تفاعل بين التغذية الراجعة (السمعية البصرية / الشفوية)و مستوى الدافعية للتدريس (مرتفع / منخفض)، في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي "

الفرضية الصفرية" لا يوجد تفاعل بين التغذية الراجعة (السمعية البصرية / الشفوية) و مستوى الدافعية للتدريس (مرتفع / منخفض)، في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي " للكشف عن الوجود المحتمل للتفاعل بين المتغيرين على مستوى تنفيذ الدرس، فإن الجدول التالي يلخص نتائج ذلك.

الجدول (08)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة وجود تفاعل بين التغذية الراجعة (الشفوية / السمعية البصرية) و مستوى الدافعية للتدريس (مرتفع / منخفض)، في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف "	مستوى الدلالة α=0.05
التغذية الراجعة	99.68	1	99.68	8.05	0.007
الدافعية للتدريس	43.81	1	43.81	3.54	0.068
التغذية الراجعة× الدافعية للتدريس	0.18	1	0.18	0.015	0.90
بين المجموعات	150.53	3	50.18	4.05	0.01
داخل المجموعات	445.64	36	12.38		
المجموع الكلي	596.37	39			

تشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الأربعة في مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى إلى التفاعل بين التغذية الراجعة و مستوى الدافعية ومنه يتم قبول الفرضية الصفرية و رفض الفرضية البحثية.

و لمعرفة إمكانية وجود تفاعل بين التغذية الراجعة (السمعية البصرية / الشفوية) و مستوى الدافعية للتدريس (مرتفع / منخفض)على مستوى كل مهارة من مهارات تنفيذ الدرس يمكن ملاحظة الجداول التالية.

الجدول(09)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة وجود التفاعل بين التغذية الراجعة (الشفوية / السمعية البصرية) و مستوى الدافعية للتدريس (مرتفع / منخفض)، في تنمية مهارة الانطلاق لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف "	مستوى الدلالة α=0.05
التغذية الراجعة	3.48	1	3.48	4.002	0.053
الدافعية للتدريس	0.18	1	0.18	0.21	0.65
التغذية الراجعة× الدافعية للتدريس	0.95	1	0.95	1.09	0.30
بين المجموعات	4.67	3	1.56	1.79	0.17
داخل المجموعات	31.30	36	0.87		
المجموع الكلي	35.97	39			

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة"ف" غير دالة احصائيا و منه يمكن القول بعدم وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعات الأربعة على مستوى مهارة الانطلاق تعزى الى التفاعل بين التغذية الراجعة و الدافعية للتدريس.

الجدول(10)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة وجود التفاعل بين التغذية الراجعة (الشفوية / السمعية البصرية) و مستوى الدافعية للتدريس (مرتفع / منخفض)، في تنمية مهارة بناء التعلمات لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف "	مستوى الدلالة α=0.05
التغذية الراجعة	120.59	1	120.59	19.45	0.000
الدافعية للتدريس	20.54	1	20.54	3.31	077،0
التغذية الراجعة× الدافعية للتدريس	0.48	1	0.48	0.077	0.78
بين المجموعات	146.74	3	48.91	7.89	0.000
داخل المجموعات	223.16	36	6.20		
المجموع الكلي	369.90	39			

فـي مهـارة بنـاء التعلّمـات يبـدو مـن خـلال الجـدول أن قيمـة"ف" غيـر دالـة إحصـائيا بالنسـبة للتفاعل بين التغذية الراجعة و الدافعية للتدريس بين المجموعات الأربعة.

الجدول(11)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لدلالة وجود التفاعل بين التغذية الراجعة (الشفوية / السمعية البصرية) و مستوى الدافعية للتدريس (مرتفع / منخفض)، في تنمية مهارة استثمار المكتسبات لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف "	مستوى الدلالة α=0.05
التغذية الراجعة	2.04	1	2.04	0.87	0.36

الدافعية للتدريس	11.61	1	11.61	4.94	0.03
التغذية الراجعة× الدافعية للتدريس	7.14	1	7.14	3.03	0.09
بين المجموعات	21.32	3	7.11	3.02	0.04
داخل المجموعات	84.68	36	2.35		
المجموع الكلي	106	39			

يبدو من خلال الجدول أن قيمة"ف" غير دالة إحصائيا بالنسبة للتفاعل بين التغذية الراجعة و الدافعية للتدريس بين المجموعات الأربعة في مهارة استثمار المكتسبات.

9-مناقشة النتائج

تبدي نتيجة الفرضية الأولى الأثر الايجابي للتغذية الراجعة(الشفوية /السمعية البصرية) وهذا يتفق مع الإطار النظري إذ يورد (صادق، أبو حطب، 1984) عن تأثير معرفة النتائج في معدل التعلم و مستواه، و سرعته كل ما كانت النتائج أكثر نوعية و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسات السابقة منها دراسة سيّد (1990) و دراسة خليل (1989) و دراسة عيد(2012) الفرّا (1996).

و يمكن تفسير الأثر الايجابي لأسباب تتعلق بوجود فواصل زمنية بين فترات التغذية الراجعة و التي تعرف بالتدريب الموزع، كما نجد أيضا المقاربة التأملية التي تفسح المجال لمواجهة الأستاذ لذاته و التغذية الراجعة تمتد أبعد من مجرد إصدار أحكام فيتم إعلام الأستاذ بالأداءات الصحيحة و الأداءات الخاطئة و كيفية تصويبها دون أن يترك المعلم و شأنه يتعلم بالمحاولة و الخطأ.

تظهـر نتيجـة الفرضـية الثانيـة وجـود أفضـلية للتغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية مقارنـة بالتغذيـة الراجعـة الشـفوية فـي تنميـة مهـارات تنفيـذ الـدرس و مهـارتي الانطـلاق و بنـاء التعلمـات وهـذا يتفـق عمومـا مـع دراسـة خليـل (1989) و دراسـة الناشـف، وينتـز (2007) ويمكـن تفسـير النتيجـة أيضـا بالمزايـا التكنولوجيـة للتغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية، فيمـا يتعلـق بعـدم وجـود فـروق لصـالح التغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية فـي مهـارة اسـتثمار المكتسـبات فقـد يكـون راجعـاً إلـى القـائم بالتغذيـة الرّاجعـة الشـفوية (المشـرف) الـذي يكـون قـد بذل جهدا أكبر مقارنة بالطالب الذي قام بالتغذية الراجعة السمعية البصرية.

أمـا نتيجـة الفرضـية الثالثـة التـي توصـلت إلـى عـدم وجـود تفاعـل بـين التغذيـة الراجعـة و مسـتوى الدافعيـة علـى خـلاف دراسـات سـابقة مثـل دراسـة الطـوّاب و دراسـة بركـات، حسن (2011).

أمـا تفسـير الإخـتلاف بـين نتيجـة الفرضـية فـي الدراسـة الحاليـة و الدراسـات التـي توصـلت إلـى نتـائج مختلفـة ة قـد يكـون راجعـا إلـى اسـتجابة أفـراد العينـة بمـا لا يتفـق و مسـتوى دافعيتهم الحقيقية.

خلاصة و مضامين

توصـلت الدراسـة إلـى أن كـلا نمطـي التغذيـة الراجعـة، حسّـن مسـتوى أداء مهـارات تنفيـذ الـدرس، و الأفضـلية فـي النتـائج كانـت لصـالح التغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية فـي مجمـوع مهـارات تنفيـذ الـدرس و مهـارتي الانطـلاق و بنـاء التعلمـات، و لـم يظهـر الفـرق فـي مهـارة اسـتثمار المكتسـبات و لـم يثبـت أثـر التفاعـل بـين التغذيـة الراجعـة و الدافعيـة فـي تنمية مهارات تنفيذ الدرس.

وتقـود هـذه الدراسـة إلـى تنـاول **المضـامين العمليـة** و فيهـا مـا ينبهنـا إلـى عـدم تـرك المـدرس و شـأنه فـإن لـم نـتمكن مـن تـوفير التغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية فـلا مـانع مـن اسـتخدام التغذيـة الراجعـة الشـفوية لأن ذلـك أفضـل مـن غيـاب التغذيـة الراجعـة أصـلاً، و لا يمنـع اسـتخدام التغذيـة الراجعـة السـمعية البصـرية لأنـه لا توجـد كلفـة ماديـة مانعـة،كما يمكـن توسيع هذه التغذية الراجعة على نطاق أوسع في ميدان تكوين الأساتذة.

أما **المضامين النظرية** فإنه بالرغم من أهمية نتائج الدراسة على المستوى العملي تظل هناك بعض **الحدود** المقيدة للدراسة و هي تمثل في نفس الوقت **مسارات بحثية** لإجراء دراسات أخرى فهناك متغيرات أخرى لها تأثير في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس مثل الخلفية المعرفية للأستاذ و طبيعة اختصاص الأشتاذ في التعليم الابتدائي (أدبي / علمي)، و إذا أمكن تحديد متغيرات متعددة يعتقد أنها تؤثر في مهارات تنفيذ الدرس فإنه يمكن **نمذجة** موضوع الدراسة.

و يمكن الذهاب إلى أبعد من ذلك إذا تمكنا من إجراء دراسات تجعل من التغذية الراجعة تتم بصورة ذاتية من طرف المدرسين بشكل يستجيب للفروق الفردية بينهم.

المراجع

أبوبيه، سامي محمود علي (1990). التنبؤ بدافعية المعلمين للعمل التربوي من خلال اتجاهاتهم النفسية (التربوية) و حالتهم الانفعالية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، 171-199.

الأحمد، أمل (2001). *بحوث ودراسات في علم النفس*، الطبعة الأولى، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الأزوق، عبد الرحمان صالح(2000). *علم النفس التربوي للمعلمين*، الطبعة الأولى، بنغازي: دار الكتب الوطنية.

بركات، زياد و حسن، كفاح (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين و مستوى ممارستهم لها و علاقتها بالدافعية للإنجاز، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات*، 24 ، 37-84.

الحيلة، محمود (1999). أثر التدريس المصغر في اكتساب الطلبة المعلمين كفايات التوظيف الفعال للوسائل التعليمية التعلمية، *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس(19)، 1، 151-157.

خليل، عمر السيد (1989). استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض الكفايات التدريسية العامة لدى الطلاب المعلمين، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 36-79.

راشد، علي (1996). *اختيار المعلم و إعداده*، القاهرة: دار الفكر العربي.

ربيع، محمد شحاتة(2009). *المرجع في علم النفس التجريبي*، الطبعة الأولى، جدة: دار الشروق.

سيد، عبد الشافي أحمد(1990). فعالية استخدام أنماط متعددة من التدريس المصغر على تنمية مهارت عرض الدرس لدى طلاب كلية التربية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 80-106.

صادق، امال و فؤاد، أبو حطب (1984). *علم النفس التربوي*، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الطغاني، حسن أحمد(2007). *التدريب: مفهومه، و فعاليته*، الطبعة الأولى، الأردن، عمّان: دار الشروق و التوزيع.

الطواب، سيد محمود(1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز و الذكاء و الجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب و طالبات جامعة الامارات العربية المتحدة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الامارات العربية المتحدة، السنة الخامسة، 5، 17-50.

عبد الجواد،إياد إبراهيم (2010). مستوى الاداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، *التربية*، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، 148-185.

علي، موفق حياوي(2004). أثر ثلاث استراتيجيات للتغذية الراجعة باستخدام التدريس المصغر في اكتساب بعض التقنيات التربوية لمساعدي هيئة التدريس في جامعة الموصل، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 1(4)*، 20-39.

عيد، رجاء أحمد (2012)أثر التغذية الراجعة على تحسين اداء طالبات دبلوم التربية من استخدام التدريس المصغر. استرجع من (askzad) WWWSNDL,CERISTdz

غريب، عبد الكريم(2002).*الكفايات التدريسية و استراتجيات اكتسابها* ، الطبعة الثانية، الدار البيضاء: النجاح الجديدة.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2004). *تفريد التعليم في اعداد المعلم*، الطبعة الأولى، الأردن، عمّان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

الفرّا ، عبد الله عمر(1996). أثر استخدام تكنولوجيا التدريس المصغر في اعداد المعلم اليمني في جامعة صنعاء و تطويره، *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس،(2)، 16، 118-133.

الناشف، سلمى زكي و وينتز، بات، ج(2007).فاعلية التدريس المصغر في تحسين مهارات التدريس لدى طلاب كليات التربية الحكومية للمعلمين و المعلمات في سلطنة عمان، *دراسات العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، *34*(1)، 122-129.

وزارة التربية الوطنية(2003). *مخطط العمل لتنفيذ إصلاحات المنظومة التربوية*.

Leblanc, Geneviève (2012), *Les individus motivés sont-ils plus performants Examen des liens entre la quantité et la qualité de la motivation au travail et la performance individuelle au travail***,** Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de philosophiaedoctor (Ph.D) en psychologie (recherche et intervention), option psychologie du travail et des organisations, Département de psychologie de Université de Montréal, retrieved from http://papyrus.bib.umontreal.ca.

KilicAbdurrahman(January 2010)Learner-Centered Micro Teaching In Teacher Education, *nternational Journal of Instruction (.3)*.1

Kocabas, Ibrahim, (2007). *the effect of sources of motivation levels (129)*4.retrieved from www.questia.com.*Academic journal* .

.

فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية

د. أمينة إبراهيم بدوى د. محمود فتوح سعدات – السعودية

المبحث الأول: مدخل إلى الدراسة:

المقدمة:

يعد التدريب مصدرا مهما من مصادر إعداد الكوادر البشرية من اجل تطوير كفاياتهم بما ينعكس إيجاباً على تطوير أداء المؤسسة من جميع جوانبها المختلفة، فالتدريب هو السبب الرئيس, وراء كل نجاح يحققه أي نشاط, أو اكتشاف أو خدمة, وهو الذي يفسر تقدم أو تخلف أي مجتمع كان, وهو مسئول عن نجاح أي منظمة من المنظمات, أو أي مجتمع من المجتمعات, وهو كذلك مسئول عن فشل أي منها(الطعاني,2007م)، فضلا عن كونه يعد إنفاقاً استثماريا يحقق عائداً ملموساً يسهم في تلبية احتياجات النمو الاقتصادي, والاجتماعي, ،كما أنه وسيلة مهمة في محاولات اللحاق بركب التقدم التكنولوجي (عبيد،2008).

وقد أثبتت الدراسات أن (60%) من نجاح العملية التربوية في كل أبعادها يقع على عاتق المعلم بمفرده، فيما تشكل الأبعاد الأخرى كلها مجتمعة كالإدارة والمناهج والكتب وظروف المتعلمين وإمكانيات المدرسة (40%) من نجاح العملية التربوية (متولي ،2004).

وتتزايد الشكوى في مرحلة التعليم من زيادة المشكلات التي تواجهه برامج تدريب المعلمين في الميدان(محمد ،202)، وافتقار الدورات التدريبية إلى إدخال التقنيات التربوية والتكنولوجية لدى المتدربين (عباس ،2015)،وقلة تلبية هذه البرامج بشكل موضوعي لمطالب المعلمين والمتعلمين ، وبالتالي قصور استجابتها لمطالب التطور في المرحلة الحالية(فضل الله ،2004). وقد أوصت دراسة "جامل" بضرورة إلمام المعلمين في كافة التخصصات بأحدث ما وصل إليه التدريب أثناء الخدمة ؛ لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي في مجالات المعرفة (جامل،2003م)

وقد أشارت "النمري" إلى أنه عقدت عدة مؤتمرات في مجال إعداد المعلم وتدريبه منها: المؤتمر العلمي الثاني لإعداد معلم التعليم العام (1413هـ)، والمؤتمر العلمي الثالث لإعداد معلم التعليم العام (1422هـ) واللذان عقدا في رحاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وقد كان من أبرز توصيات المؤتمر العلمي الثالث لإعداد معلم التعليم العام (1422هـ): التأكيد على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ لرفع ثقافتهم التخصصية والعامة، وإثراء معلوماتهم العلمية والتربوية؛ من خلال وجود خطة واضحة المعالم لتدريب المعلمين بصورة دورية وجادة (النمرى،1428هـ).

ولقد أدرك القائمون على النظام التربوي في العالم ومنذ وقت مبكر أهمية دور المعلم فحرصوا على توفير جميع الإمكانات اللازمة لاعداده وتأهيله تربويا وسلوكيا ومهنيا ، ذلك أن مهنة التعليم لم تعد تقوم على الفطرة والموهبة والممارسة فقط، بل لابد من إتقان الاصول والقواعد والأساليب الفنية القائمة على أسس علمية مستمدة من الاطر والنظريات التربوية والنفسية، إلى جانب التدريب والتأهيل قبل الخدمة وأثنائها (زقوت،1997).

ويمكن القول أن المعلم يحتاج للتدريب أثناء الخدمة أكثر بكثير مما يحتاجه من إعداد قبلها وذلك لأن الاعداد ما قبل الخدمة، ما هو إلا مقدمة لسلسلة من الفعاليات والأنشطة الإنمائية التي لا بد منها أن تستمر مع المعلم ما دام في الخدمة وما دام هناك معارف وعلوم وتقنيات جديدة (أبو الروس، 2001) وحتى ينجح أي برنامج تدريبي لا بد للمعلم من الايمان بأهميته وفائدته بالنسبة له، إذ مهما استخدمت أساليب وتقنيات جديدة، ومهما تحددت فلسفات وترجمت إلى مناهج وطرق وأساليب وبرامج إعداد وتدريب فإن هذا كله لا يؤدي إلى ، تحقيق الاهداف المتوقعة إذا لم يوجد المعلم المؤمن بهذه الفلسفات وهذه البرامج التدريبية والذي يشعر بحاجته الملحة والضرورية للتدريب (حجازي،2002). وقد توصلت دراسة "عبد الرحمن" (2002) إلى وجود قصور في إعداد المعلم بالمرحة الابتدائية، ومستوى أداءه، كما اتضح وجود قصور في البرامج التدريبية الحالية، حيث لم تفِ بكثير من مفردات الكفايات الأكاديمية التي ينبغي أن تتوافر في المعلم بالمرحلة الابتدائية وذلك في مرحلة إعداده(عبد الرحمن ،2002). ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى تناول موضوع "فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية ".

مشكلة الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي: ما مدى فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية ؟ وينبثق عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية الآتية:

- ❖ هل توجد فروق فى أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
- ❖ هل توجد فروق فى أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي ؟
- ❖ هل توجد فروق فى أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوعية الدورات التدريبية ؟

- ❖ هل توجد فروق فى أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية ؟
- ❖ هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية؟

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما يلي

- تتبع أهمية الدراسة الحالية إلى تناولها لموضوع هام وحيوي يتمثل في التعرف على مدى فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية حيث تحديد أن مدى فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي يسهم بالفعل في القضاء على السلبيات التي قد تعترض عقدها.
- تظهر أهمية الدراسة من ناحية المتدربين أنفسهم حيث أن المتدرب هو المحور الذي تدور حوله جميع أنشطة التدريب، وهو موضوع اهتمام القطاع الذي يعمل فيه والمعهد الذي تدرب فيه، والمدربين الذين يتعاملون معه، وهو الذي تنعكس عليه جميع مراحل وأنشطة التدريب.
- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من إمكانية الاستفادة منها في المجال التطبيقي ،من حيث الوصول إلى مجموعة من النتائج والتوصيات التي قد تفيد العاملين في مجال التربية والتعليم في تحديد أولويات البرامج التدريبية والقضاء على السلبيات التي قد تعترض عقدها.

أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- السعي إلى التعرف على مدى فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية.
- التأصيل النظري لموضوعي التدريب أثناء الخدمة والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

(أ) مفهوم التدريب:

عرفه " عبد الباقي" بأنه مجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في العمل.(عبد الباقي ،2000).

فى حين عرف "الطعاني" التدريب بأنه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات, ومعارف, وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم(الطعاني ،2002).

وعرف "ماهر" التدريب بأنه نشاط إنساني مخطط له يهدف إلى إحداث تغيرات في المتدربين من ناحية المعلومات، والمهارات، والخبرات، والاتجاهات، ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك (ماهر ،1426هـ).

في حين يعرف "الحمادي" التدريب بأنه عملية هادفة تسعى لتطوير العنصر البشرى بتزويده بالمعارف، والمعلومات اللازمة ,وتنمية قدراته، ومهاراته، وتعديل اتجاهاته وقناعاته، وذلك من أجل رفع مستوى كفاءة وتحسين أدائه, وزيادة إنتاجيته وتحقيق أهدافه الخاصة والوظيفية بأقصى قدر ممكن من الجودة والسرعة والاقتصادية(الحمادي ،2008).

وعرفه "عبيد "بأنه عملية يراد بها أحداث تغييرات معينة لمجموعة من الناس هم في حاجة لها، أو ربما نحتاجها منهم. والتدريب بصورة عامة عملية تعديل ايجابي ذات اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية, وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الإنسان. وبأنه تجهيز الفرد للعمل المثمر والاحتفاظ به على مستوى الخدمة المطلوبة، فهو نوع من التوجيه الصادر من إنسان إلى إنسان آخر, وهو العملية المقصودة والمخطط لها التي تهيئ وتوفر وسائل التعليم وتساعد العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية, بالإضافة إلى أنه النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحاً لمزاولة عمل مخصص(عبيد،2008).

وعرفه "العلاقى "بأنه التدريب هو نشاط مخطط ومنظم ومراقب يتم تصميمه من اجل زيادة وتحسين الأداء الوظيفي(العلاقى،2014).

ويعرف فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة فى الدراسة الحالية إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة المستخدم في الدراسة الحالية.

(ب) مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم التدريب أثناء الخدمة فنجد " الفقي " يعرف بأنه النشاطات التي تنفذ وتطبق في المدرسة أو مجموعة من المدارس أو تقدمها مؤسسات أخرى لتحسين أداء المعلمين"(الفقي ،1994)

كما يعرّف أيضا " الفقي " التدريب أثناء الخدمة على أنه كل الأنشطة التي تقوم بها الأطر المدرسية والمهنية خلال عملها وهي معدة ومصممة لتساهم في تطوير العمل (الفقي ،1994)

ويعرّف" يوسف " التدريب أثناء الخدمة على أنه كل الحلقات الدراسية والنشاطات التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته المهنية وميوله ومهاراته الأصلية التي أهلته لدخول المهنة (يوسف،2000)

كما يعرّفه " إبراهيم" على أنه "كل برنامج منظم ومخطط يمّكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على المزيد من الخبرات الثقافية وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية"(إبراهيم،2001)

(ج) مفهوم الرضا الوظيفي:

عرفه " المعمر " بأنه الحالة التي يحقق الفرد من خلالها ذاته ويشبع رغباته مما يجعله مقبلا على عمله بحماس ورغبة ويحرص على زيادة كفاءته الإنتاجية (المعمر، 1993).

فى حين يعرفه " أبوشيخة" بأنه اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد حيث يشعر فيها بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والفنية المتعلقة بالوظيفة (أبوشيخة ، 1998).

ويرى " الجريد " أن الرضا الوظيفي يمثل حصيلة لمجموعة العوامل ذات الصلة بالعمل والتي تقاس أساسًا بقبول الفرد ذلك العمل بارتياح ورضا نفس وفاعلية في الإنتاج نتيجة للشعور الوجداني الذي يمكن الفرد من القيام بعمله دون ملل أو ضيق(الجريد،2007).

ويعرف الباحث الرضا الوظيفي فى الدراسة الحالية بأنه إحساس داخلي لدى معلمات المرحلة الابتدائية يتمثل في شعورهن بالارتياح والرضا عن فعالية الدورات التدريبية اللاتي حصلن عليهن أثناء الخدمة نتيجة لإشباع حاجاتهن ورغباتهن. وتعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

- ☒ تتحدد هذه الدراسة بحدود مكان إجراء الدراسة وهو إدارة الجوف التعليمية.
- ☒ تتحدد الدراسة الحالية بفترة زمنية محددة ، وهي العام الدراسي 1436هـ .
- ☒ تتحدد هذه الدراسة بحدود العينة والتي بلغ قوامها (131) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بإدارة الجوف التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

المبحث الثاني:الإطار النظري:

أولا: التدريب أثناء الخدمة:

(1)أهداف التدريب أثناء الخدمة:

تتمثل أهداف التدريب أثناء الخدمة في الآتي:

- تزويد الفرد بالمعارف, والمهارات , والاتجاهات, التي تؤهله للقيام بالمهام والوظائف المختلفة.
- رفع مستوى العاملين وزيادة كفاءتهم الإنتاجية.
- توفير الوقت والجهد والمال.
- ينمي في المتدربين مبدأ التعلم المستمر والرغبة في التطور والتحسن(الزايدي،2013).
- رفع مستوى الخدمات في المؤسسات التعليمية.
- تنمية استعدادات التربويين للنهوض بالمهام الجديدة التي ستستند إليهم.
- زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية مواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى(المهيري،2005).
- خفض نسبة الحوادث بين الأفراد وتخفيض نسبة أعطالهم في العمل والحد من قيمة الخسائر المادية في الأجهزة والمعدات التي يستخدمونها.
- الحد من عوامل السخط والغياب وعدم الاستقرار الوظيفي,لأنه يساعد الموظفين الجدد والقدامى على استغلال كامل طاقاتهم الشخصية (عبد الهادي ،2002م).

(2) مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

يعد المتدرب هو الطرف المباشر في تحديد الاحتياجات التدريبية. و يمكن لجهة واحدة أو أكثر (في وجود الطرف المباشر وهو المتدرب،) من الجهات التالية الإسهام في تحديد الاحتياجات التدريبية:

- **المتدرب** : وهو الشخص الوحيد الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره.
- **الرئيس المباشر:** يشرف الرئيس المباشر على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية(دحروج،2009).
- **اختصاصي التدريب:** وهو الشخص المتفرغ لشؤون التدريب الفنية والذي تقع على عاتقه مسؤوليات تحديد الاحتياجات التدريبية.
- **الخبير المتخصص والمستشار:** وهو الشخص الذي ينتمي إلى هيئه تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجه(الزايدي،2013).
- **الإدارة العليا (المحلية أو المركزية):** وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرب، ووجود التقارير الدورية لديها عنه طول فترة عمله في موقعه التابع لها.
- **مراكز التدريب المختصة:** تعتبر بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة، والتي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرق المسحية ما يؤهلها للعب دور بارز ومؤثر في شؤون التدريب(ناصر،1995).

ثانيا: الرضا الوظيفي:

(أ) أهمية الرضا الوظيفي:

تتمثل أهمية الرضا الوظيفي فى الآتي:

- يؤدي ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي إلى زيادة الإنتاج، ويرفع معنويات العاملين، ،حيث توجد علاقة وثيقة ما بين الرضا الوظيفي والإنتاجية في العمل، فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا الوظيفي أدى ذلك إلى زيادة الإنتاج(البدراني، ١٤٢٧هـ).
- يؤدي ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي إلى جعل العاملين أقل عرضة لحوادث العمل.
- يؤدي ارتفاع درجة الرضا الوظيفي إلى ارتفاع درجة الطموح لدى العاملين في المؤسسات المختلفة.
- يؤدي ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي إلى انخفاض نسبة غياب العاملين في المؤسسات المهنية المختلفة.
- يؤدي ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي إلى جعل الفرد أكثر رضا عن وقت فراغه وخاصة مع عائلته، وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة، ويجعل الحياة ذات معنى أفضل عند الأفراد (المشعان، 1413هـ).

(ب) العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي:

يمكن تقسيم العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي إلى ما يلي:

- عوامل شخصية :مثل السن، مستوى التعليم، أهمية العمل بالنسبة للعامل والمستوى الإداري للوظيفة والحالة الصحية والمزاجية والسمات الشخصية وهذه العوامل جميعها ذات أثر بالغ على رفع رضا الفرد.
- عوامل متعلقة بظروف العمل :مثل نوع العمل، وطبيعة وظيفته أو مهنته كعمل روتيني أو متنوع، ابتكاري أو عادي، والأمن، والتقدم في العمل، الأجر والراتب والرئيس وزملاء العمل وساعات العمل(المشعان، 1413هـ).

المبحث الثالث: الدراسات السابقة:

أولا : الدراسات التي تناولت التدريب:

هدفت دراسة "سوتجيبتو" (Sutjipto) (1981) إلى التعرف على أنواع برامج التدريب أثناء الخدمة والتي يحتاجها معلمو المدارس الثانوية العامة في غرب سوماتارا، والتعرف على مفاهيم المعلمين والمسئولين والإداريين بخصوص التعرف على احتياجات المعلمين التدريبية أثناء الخدمة.وأسفرت الدراسة عن وجود فروق رئيسية بين مفاهيم المجموعات الثلاث (المعلمين

والمسئولين والإداريين) حول برامج التدريب أثناء الخدمة وحول احتياجاتهم التدريبية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس والخبرة ونوع الدورة والمنطقة السكنية للمعلم والمعلمة .

هدفت دراسة كل من" ييني وباديلا" (Yeany & Padilla, 1986) إلى مراجعة العديد من الدراسات في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة, وانعكاس أثر التدريب على سلوكيات المعلمين الصفية, وتعلم طلابهم في مادة العلوم الطبيعية, ومن خلال هذه المراجعة. وتوصلت الدراسية إلى أن أثر التدريب في سلوك المعلم يختلف باختلاف العديد من العوامل كخبرة المعلم في التدريس وجنسه وعمره.

هدفت دراسة "بلومستين" (Blumstein, 1992) إلى دراسة برنامج تدريب المعلمين في ضوء المتغيرات التالية: ديموغرافية المعلم, خبرات التدريس, أسباب المشاركة في البرنامج التدريبي, والاتجاهات نحو البرنامج التدريبي "بجامعة واين الأمريكية". وتكونت عينة الدراسة من (75) معلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب المقابلة المسحية. وتوصلت الدراسة إلى عدد إلى أن المشاركة والخبرة العملية لها أهمية في توضيح التقدير الذاتي لتحصيل المعلمين واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم, وان المعلمين المدربين والذين لديهم خبرة تدريس واتجاهات إيجابية يستطيعون تحقيق أهدافهم بسهولة والعكس صحيح.

هدفت دراسة "سيلزر" (Sulzer, 1998) إلى تحديد الوسائل والحاجات التدريبية التي تؤدي إلى تطوير الفاعلية الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية الجدد في سنتهم الأولى في مدينة فلوريدا. وبينت الدراسة وجود حاجة ملحة لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بإدارة الصف والتقويم، والتفاعل الصفي، وأظهرت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الخبرة فيما يتعلق بمجال النمو المهني للمعلم.

هدفت دراسة "سلاجر" (Slaugher, 1998) إلى التعرف على الحاجات التدريبية للمعلمين الجدد في المدارس الأساسية في منطقة ميرلاند الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (165) معلماً ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التدريبية للمعلمين الجدد تعزى إلى الجنس أو المؤهل العلمي.

هدفت دراسة "العنزي" (1424هـ) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمحضري ومحضرات المختبرات المدرسية في منطقة تبوك , وكان من أهم نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الخبرة والجنس وظهرت فروق في متغير المرحلة الدراسية.

هدفت دراسة "ضلعان "(1424هـ) إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مجال استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر معلمي

ومشرفي العلوم. وقد توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتغيير المؤهل والتخصص.

هدفت دراسة "أبو عطوان" (2008) إلى التعرف على معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.وقد توصلت الدراسة إلى وجود معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية وكان أول هذه المعوقات هي قلة استخدام الحاسب الآلي في التدريب، وقد توصلت الدراسة أيضا إلى وجود معوقات تتعلق بتوقيت البرامج التدريبية وكان أعلاها تعارض وقت التدريب مع توقيت العمل في المدرسة.

هدفت دراسة النمري (1428هـ) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمة اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية . واستخدمت الدراسة الإستبانة أداة لجمع معلوماتها ، والتي طبقت على (70) معلمة لغة عربية في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة و(60) معلمة لغة عربية في المرحلة الثانوية ، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى الخبرة في جميع مجالات الدراسة ؛ لصالح المعلمات متوسطات الخبرة .

هدفت دراسة "شديفات،ومحمد" (2009)إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق للعام الدراسي 2009/2008، وتألفت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات وعددهم (327). وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

هدفت دراسة "المنياوي" (1432هـ) إلى التعرف على برامج تأهيل المعلم المبتدئ وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلم في المملكة العربية السعودية وخاصة في منطقة نجران. واقتصرت الدراسة على المعلمين الذين حضروا دورات التأهيل والتدريب في مدينة نجران وعددهم في العيّنة (418) معلماً. وقد توصلت الدراسة إلى أن ابرز التحديات التي تواجه كلاً من المعلم المبتدئ والمشرفين التربويين هي كثرة العبء الإداري والفني.

هدفت دراسة كل من "حماد وسعيد " (2012) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة ،ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وكذلك قام الباحثان ببناء استبانه لهذا الغرض. وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة كانت اتجاهات ايجابية نحو محتوى البرامج التدريبية ومدربي البرامج التدريبية واتجاهات محايدة

نحو البيئة التدريبية ،كما توصلت الدراسة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية ، المقدمة لهم أثناء الخدمة تبعا للمتغيرات :الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة .

هدفت دراسة " عباس " (2015) إلى التعرف على فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في رفع كفاءة معلمي التربية الرياضية ، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (60) معلم ومعلمة من معلمي التربية الرياضية في مركز المحافظة والتابعة إلى مديرية تربية ميسان. وقد توصلت الدراسة إلى افتقار الدورات التدريبية إلى إدخال التقنيات التربوية والتكنولوجية لدى المتدربين من معلمي ومعلمات التربية الرياضية، وكذلك ضعف الدورات التدريبية من إدخال أساليب تدريبية حديثة تساعد المتدربين من التخلص الأساليب التدريسية المباشرة التي تؤكد على المعلم وتهمل جانب المتعلم.

ثانيا : الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي:

هدفت دراسة" لشانج" (1991) (Shang, G. M) إلى استقصاء أثر عدد من المتغيرات في التنبؤ بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم المؤسسي الخاص. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن هناك عشرة متغيرات لها علاقة ذات دلالة إحصائية بالتنبؤ بالرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم المؤسسي الخاص منها الحوافز.

هدفت دراسة " المعمر" (1993) إلى التعرف على الرضا الوظيفي لدى الموجهين التربويين والموجهات التربويات وعلاقته بأدائهم الوظيفي ، واشتملت العينة على (316) موجها وموجهة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا الوظيفي وكل من (التخصص ، المرحلة التعليمية ، التدريب ، العبء الإشرافي).

هدفت دراسة " يحيى " (1994) إلى قياس الرضا الوظيفي لدى المعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية ، واشتملت العينة على (112) معلمة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لكل من: (الدخل ، الحوافز)

هدفت دراسة " عليمات " (1994) إلى معرفة الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن ، وعلاقة ذلك بالجنس والحالة الاجتماعية والعمر وسنوات الخبرة والمؤهل الدراسي ، واشتملت العينة على (3284) معلما ومعلمة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي تعزى للحوافز.

هدفت دراسة "بورتر ولولر" (1996) "(Porter and Lawler). إلى قياس مجموعة من العناصر المرتبطة بالرضا الوظيفي مثل الشعور بالأهمية والتقدير، والمكافآت الخارجية، مثل

المكافآت المادية، والحوافز النقدية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين عناصر المكافآت الداخلية وعناصر المكافآت الخارجية.

هدفت دراسة كل من "الشيخ وشرير" (2008) إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين (الجنس ،المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، المرحلة الدراسية) ، وقد تكونت عينة الدراسة من (360) معلما ومعلمة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث وحملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي.

هدفت دراسة "الأفندي" (2012) إلى التعرف على العلاقة بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فع آلية أداء المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة بيت لحم . وقد تكونت عينة الدراسة من(170) معلمًا ومعلمة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الراتب، وكذلك أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي المكانة الاجتماعية للمعلم وبيئة العمل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

هدفت دراسة الدعيس "(2016) إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم ، وبيان دور متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية على درجة الرضا الوظيفي ، ولتحقيق ذلك تم تطوير استبانه ووزعت على عينة قوامها (400) عضو هيئة تدريس من مختلف كليات الجامعة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي تبعا لمتغيري التخصص لصالح التخصص الإنساني، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي تعزى إلى الحوافز.

وقد استفاد الباحثين من الدراسات السابقة في تحديد أدوات الدراسة ، وتحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراء الدراسة ،وتحديد الحجم المناسب للعينة، بالإضافة إلى تحديد المنهج المناسب وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

المبحث الرابع: منهج وإجراءات الدراسة.

أولا: منهج الدراسة: استخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف الظاهرة موضوع البحث ويفسر ويقارن ويقيمٍ أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة من تلك الظاهرة موضوع الدراسة (أبو حطب وصادق،1998).

ثانيا: فروض الدراسة:

1) لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

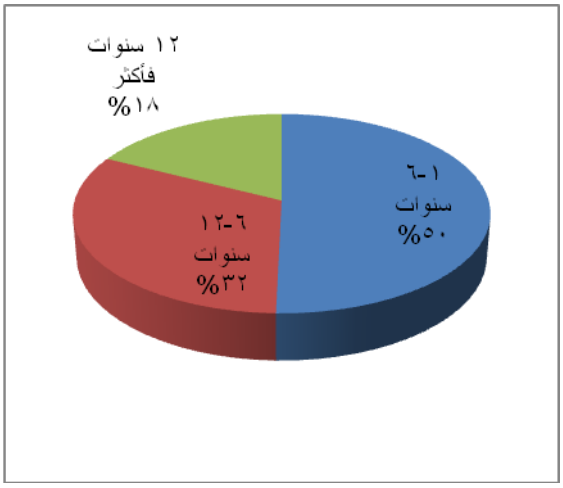
2) لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي.
3) لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوعية الدورات التدريبية.
4) لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.
5) لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

ثالثا: عينة الدراسة:

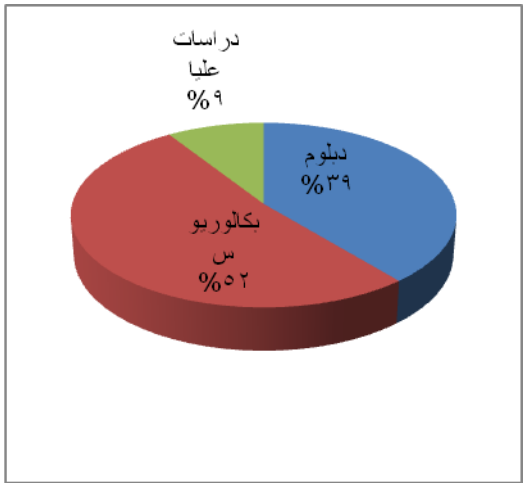
تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، بلغ عددها (131) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بإدارة الجوف التعليمية بالمملكة العربية السعودية ،وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني عام 1436هـ ،وفقا لمتغيرات: سنوات الخبرة ،والمؤهل الدراسي، ونوعية الدورات التدريبية ، وعدد الدورات التدريبية أثناء الخدمة، كما هو واضح بالجدول التالي.

جدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: سنوات الخبرة ،والمؤهل الدراسي، ونوعية الدورات التدريبية ، وعدد الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

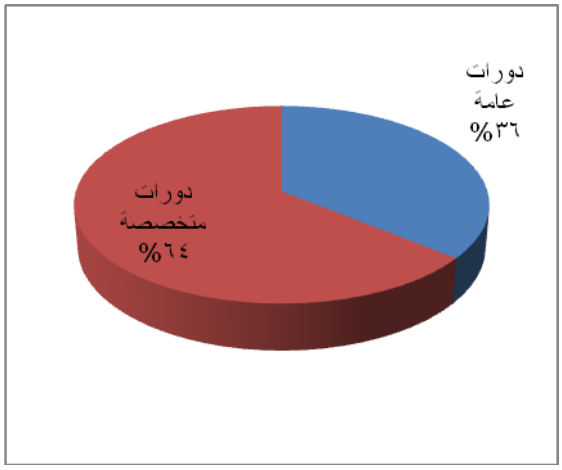
المتغير	الفئات	التكرار	%
سنوات الخبرة	1-6 سنوات	66	%50.38
	6-12 سنوات	42	%32.06
	12 سنوات فأكثر	23	%17.56
	المجموع	131	%100
المؤهل الدراسي	دبلوم	51	%38.91
	بكالوريوس	68	%51.91
	دراسات عليا	12	%9.16
	المجموع	131	%100
نوعية الدورات التدريبية	دورات عامة	47	%35.88
	دورات متخصصة	84	%64.12
	المجموع	131	%100
عدد الدورات التدريبية أثناء الخدمة	(1-4) دورات	37	%28.24
	(4-8) دورات	65	%49.62
	(8) دورات فأكثر	29	%22.14
	المجموع	131	%100



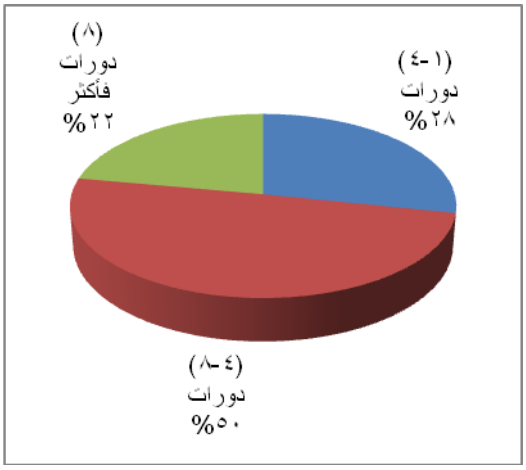
شكل (1) يوضح توزيع العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة



شكل (2) يوضح توزيع العينة وفقا لمتغير المؤهل الدراسي



شكل (3) يوضح توزيع العينة وفقا لمتغير نوعية الدورات التدريبية



شكل (4) يوضح توزيع العينة وفقا لمتغير عدد الدورات

رابعا :أدوات الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

(1) مقياس فعالية الدورات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة :

قام الباحثين بإعداد مقياس فعالية الدورات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة. وقد اشتمل المقياس فى صورته الأولية على (33) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد ،هي: بعد أهداف الدورات التدريبية (9عبارات)،وبعد محتوى الدورات التدريبية (8 عبارات)، وبعد أسس تحديد الاحتياجات التدريبية (6 عبارات)، وبعد تقويم الدورات التدريبية (10 عبارات).

حساب الصدق : قام الباحثين بمراجعة المقياس منهجياً وعملياً وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في علم النفس ، والمناهج وطرق التدريس ، وذلك للتعرف على آرائهم في المقياس وصلته بالعناصر التي يحتويها ، وكذلك وضوح العبارات وسهولتها ، وللتأكد من صدق المقياس. وبعد رصد وتحليل أراء وملاحظات السادة المحكمين تم

الإبقاء على عبارات المقياس التي نالت موافقة غالبيتهم ، في حين تم حذف العبارات التي لم تحظى بالاتفاق من جانب المحكمين ، وقد بلغ عددها واحد وعشرون عبارة ،وبذلك يكون عدد عبارات المقياس في صورته النهائية من (27) عبارة موزعة على أربعة أبعاد ، وقد تم خلط العبارات بصورة عشوائية وبدون تحديد لأي من الأبعاد تنتمي كل عبارة .

حساب الثبات : قام الباحثين بتقدير ثبات المقياس على طريق إعادة تطبيق المقياس على عينة التطبيقين، بفاصل زمني خمسة عشر يوما وقد روعي التشابه بين ظروف التطبيقين إلى حد كبير، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فتراوح معامل الثبات للأبعاد الأربعة بين(83.-90.) في حين بلغ للمقياس ككل(87.). وهي قيم تدل على ثبات المقياس.

تصحيح المقياس : روعي عند تصحيح المقياس أن تأخذ الاستجابة (دائما) ثلاث درجات لأنها تمثل مستوى مرتفع تجاه موضوع الدراسة ، في حين تأخذ الاستجابة (أحيانا) درجتان لأنها تمثل مستوى متوسط تجاه موضوع الدراسة، بينما تأخذ الاستجابة (نادرا) درجة واحدة لأنها تمثل مستوى منخفض تجاه موضوع الدراسة، وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية. في حين يحدث العكس بالنسبة للعبارات السلبية.

(2) مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية:

قام الباحثين بإعداد مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية. وقد اشتمل المقياس فى صورته الأولية على (49) عبارة ، وقد أعطى لكل عبارة ثلاثة استجابات تمثل مستويات متباينة من الارتفاع والانخفاض بالنسبة لموضوع الدراسة (دائما – أحيانا – نادرا) . وقد وزعت عبارات المقياس على خمسة أبعاد ،هي: بعد نمط القيادة المدرسية (10 عبارات)،وبعد الحوافز (11 عبارة)، وبعد المناخ المدرسي (9 عبارات)، وبعد التأهيل والتدريب (11 عبارة)، وبعد أساليب الإشراف التربوي (8 عبارات).

حساب الصدق : قام الباحثين بمراجعة المقياس منهجياً وعملياً وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في علم النفس ، والمناهج وطرق التدريس ، وذلك للتعرف على آرائهم في المقياس وصلته بالعناصر التي يحتويها ، وكذلك وضوح العبارات وسهولتها ، وللتأكد من صدق المقياس. وبعد رصد وتحليل أراء وملاحظات السادة المحكمين تم الإبقاء على عبارات المقياس التي نالت موافقة غالبيتهم ، في حين تم حذف العبارات التي لم تحظى بالاتفاق من جانب المحكمين ، وقد بلغ عددها واحد وعشرون عبارة ،وبذلك يكون عدد عبارات المقياس في صورته النهائية من (39) عبارة موزعة على خمسة أبعاد ، وقد تم خلط العبارات بصورة عشوائية وبدون تحديد لأي من الأبعاد تنتمي كل عبارة .

حساب الثبات : قام الباحثين بتقدير ثبات المقياس على طريق إعادة تطبيق المقياس على عينة التطبيقين، بفاصل زمني خمسة عشر يوما وقد روعي التشابه بين ظروف التطبيقين إلى حد

كبير، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فتراوح معامل الثبات للأبعاد التسعة بين(80.-87.) في حين بلغ للمقياس ككل(84.). وهي قيم تدل على ثبات المقياس.

خامسا :إجراءات الدراسة:

للإجابة على فروض الدراسة والتحقق من صدقها اتبع الباحثين الإجراءات التالية:

- مراجعة الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة من دراسات سابقة وإطار نظري مراجعة الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة من دراسات سابقة وإطار نظري.
- تحديد مجتمع الدراسة الذي اختار منه العينة ، والتي تمثل فى عينه قوامها (131) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بإدارة الجوف التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- تطبيق مقياس فعالية الدورات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة ومقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية على عينة الدراسة.
- تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها والإجابة على فروض الدراسة.
- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة للاستفادة من نتائج الدراسة.

سادسا : تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية :

استخدم الباحثين الأساليب الإحصائية الآتية في الدراسة الحالية :

- النسبة المئوية لحساب عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات لكل من مقياس فعالية الدورات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة ومقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية.
- اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق للفرض الثالث .
- اختبار (ف) لحساب دلالة الفروق للفروض الأول والثاني والرابع.

وقد أجريت المعالجات الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS

المبحث الخامس: نتائج الدراسة وتوصياتها.

أولا: نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول للدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقد تم اختبار هذا الفرض من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير

سنوات الخبرة ، وذلك باستخدام اختبار (ف) ، وقد أسفر ذلك عن مجموعة من النتائج الموضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (2) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة / أبعاد المقياس	1-6 سنوات		6-12 سنوات		12 سنوات فأكثر		ف	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع	م	ع		
بعد أهداف الدورات التدريبية	12.54	4.08	14.23	2.53	15.13	5.15	4.76	دالة عند 05.
بعد محتوى الدورات التدريبية	9.19	3.98	11.16	2.29	12.95	5.13	9.44	دالة عند 01.
بعد أسس تحديد الاحتياجات	8.59	2.94	9.59	1.34	10.39	3.31	4.63	دالة عند 05.
بعد تقويم الدورات التدريبية	13.65	4.57	16.21	3.11	18.04	5.63	10.06	دالة عند 01.
الدرجة الكلية للمقياس	43.98	14.51	51.21	7.96	56.52	18.74	8.35	دالة عند 01.

تدل بيانات الجدول السابق على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة ،عند مستوى (.01) ، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من ذوى الخبرة اثني عشرة سنة فأكثر، سواء بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وبمتوسط وانحراف معياري (56.52±18.74) أو الأبعاد الفرعية له: بعد محتوى الدورات التدريبية (12.95+5.13)، ، وبعد تقويم الدورات التدريبية (18.04±5.63)، باستثناء بعد أهداف الدورات التدريبية (15.13±5.15)، وبعد أسس تحديد الاحتياجات التدريبية (10.39±3.31) جاء دالة عند مستوى (.05). وقد يرجع ذلك إلى أن ابرز التحديات التي تواجه كلاً من المعلم المبتدئ والمشرفين التربويين هي كثرة العبء الإداري والفني بالمقارنة بالمعلم الأقدم والأكثر خبره كما ورد فى دراسة المنياوي (1432هـ).

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة سوتجيبتو (Sutjipto) (1981م) ، ودراسة "العنزي" (1424هـ) ،ودراسة "حماد وسعيد " (2012) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية ، المقدمة لهم أثناء الخدمة تبعا لمتغير سنوات الخدمة، وكما وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة "النمري" (1428هـ) والتي توصلت إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات

اللغة العربية في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى الخبرة في جميع مجالات الدراسة ؛ لصالح المعلمات متوسطات الخبرة.

في حين تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من "بيني وباديلا" (Yeany & Padilla, 1986) ، ودراسة "سيلزر" (Sulzer, 1998) ، ودراسة "أبو عطوان" (2008) ودراسة "شديفات،ومحمد" (2009) والتي توصلت إلى أن أثر التدريب في سلوك المعلم والذي يختلف باختلاف العديد من العوامل كخبرة المعلم في التدريس ، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ب"لومستين" (Blumstein, 1992) والتي توصلت إلى أن عدد المشاركة والخبرة العملية لها أهمية في توضيح التقدير الذاتي لتحصيل المعلمين واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم, وان المعلمين المدربين والذين لديهم خبرة تدريس واتجاهات إيجابية ويستطيعون تحقيق أهدافهم بسهولة.

الفرض الثاني للدراسة: لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي.

وقد تم اختبار هذا الفرض من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي ، وذلك باستخدام اختبار (ف) ، وقد أسفر ذلك عن مجموعة من النتائج الموضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (3) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المؤهل الدراسي / أبعاد المقياس	دبلوم		بكالوريوس		دراسات عليا		ف	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع	م	ع		
بعد أهداف الدورات التدريبية	11.86	4.40	15.16	2.69	11.50	4.75	13.97	دالة عند .01
بعد محتوى الدورات التدريبية	9.35	4.35	11.55	3.36	9.25	4.55	5.36	دالة عند .01
بعد أسس تحديد الاحتياجات	8.70	3.21	9.76	2.04	8.41	3.05	2.94	دالة عند .05
بعد تقويم الدورات التدريبية	14.23	4.95	16.20	4.22	14.08	5.16	3.08	دالة عند .05
الدرجة الكلية للمقياس	44.15	16.39	52.69	10.91	43.25	17.18	6.45	دالة عند .01

تدل بيانات الجدول السابق على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي ،عند مستوى (.01) ، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة الحاصلين على درجة البكالوريوس سواء بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وبمتوسط وانحراف معياري (52.69±10.91) أو الأبعاد الفرعية له: بعد أهداف الدورات التدريبية (15.16±2.69)، وبعد محتوى الدورات التدريبية (11.55±3.36)، باستثناء بعد أسس تحديد الاحتياجات التدريبية (9.76±2.04)، وبعد تقويم الدورات التدريبية(16.20±4.22)، جاء دالة عند مستوى (.05). وقد يرجع ذلك إلى أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة لا يؤخذ برأي المعلمين عند تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية، كما أنه لا توجد برامج تقويم واضحة في نهاية الدورات التدريبية لمعرفة انتقال أثر التدريب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "ضلعان "(1424هـ) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتغيير المؤهل.

فى حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة "سلاجر" (Slaugher, 1998) ،ودراسة "حماد وسعيد " (2012) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية ، المقدمة لهم أثناء الخدمة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الفرض الثالث للدراسة: لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوعية الدورات التدريبية.

وقد تم اختبار هذا الفرض من خلال حساب دلالة الفروق إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوعية الدورات التدريبية ، وذلك باستخدام اختبار (ت) ، وقد أسفر ذلك عن مجموعة من النتائج الموضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (4) يوضح دلالة الفروق إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوعية الدورات التدريبية.

نوعية الدورات / أبعاد المقياس	عامة		متخصصة		ف	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
بعد أهداف الدورات التدريبية	11.72	4.51	14.55	3.28	4.12	دالة عند .01

بعد محتوى الدورات التدريبية	9.53	4.49	11.02	3.64	2.06	دالة عند 05.
بعد أسس تحديد الاحتياجات	8.82	3.31	9.45	2.26	1.27	غير دالة
بعد تقويم الدورات التدريبية	14.44	5.08	15.69	4.40	1.46	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	44.53	17.00	50.72	12.36	2.39	دالة عند 05.

تدل بيانات الجدول السابق على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوعية الدورات التدريبية ،عند مستوى (.05) ، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة الحاصلين على دورات متخصصة، سواء بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس،وبمتوسط وانحراف معياري (50.72±12.36) أو الأبعاد الفرعية له: بعد أهداف الدورات التدريبية (14.55±3.28)، وبعد محتوى الدورات التدريبية (11.02±3.64)، باستثناء وبعد أسس تحديد الاحتياجات التدريبية (9.45±2.26)، وبعد تقويم الدورات التدريبية (11.02±4.40)، جاء غير دالة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من "ييني وباديلا" (Yeany & Padilla, 1986) دراسة "أبو عطوان" (2008) والتي توصلت إلى أن أثر التدريب في سلوك المعلم والذي يختلف باختلاف العديد من العوامل كنوعية الدورات التدريبية. فى حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة سوتجيبتو (Sutjipto) (1981) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير نوع الدورة للمعلم والمعلمة .

الفرض الرابع للدراسة: لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

وقد تم اختبار هذا الفرض من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي ، وذلك باستخدام اختبار (ف) ، وقد أسفر ذلك عن مجموعة من النتائج الموضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (5) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية / أبعاد المقياس	(1-4) دورات		(4-8) دورات		(8) دورات فأكثر		ف	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع	م	ع		

بعد أهداف الدورات التدريبية	12.35	4.85	13.50	2.68	15.34	4.93	4.52	دالة عند 05.
بعد محتوى الدورات التدريبية	10.21	4.83	9.58	2.43	13.23	4.91	8.79	دالة عند 01.
بعد أسس تحديد الاحتياجات	9.32	3.55	8.75	1.69	10.34	3.12	3.46	دالة عند 05.
بعد تقويم الدورات التدريبية	15.16	5.44	14.22	3.46	18.03	5.29	6.82	دالة عند 01.
الدرجة الكلية للمقياس	47.05	18.34	46.05	8.54	56.96	17.68	6.04	دالة عند 01.

تدل بيانات الجدول السابق على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أراء معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية ،عند مستوى (.01) ، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة الحاصلين على ثمانية دورات فأكثر، سواء بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ،وبمتوسط وانحراف معياري (56.96±17.68)أو الأبعاد الفرعية له: بعد محتوى الدورات التدريبية (13.23±4.91)، ، وبعد تقويم الدورات التدريبية (18.03±5.29)، باستثناء بعد أهداف الدورات التدريبية (15.34±4.93)، وبعد أسس تحديد الاحتياجات التدريبية (10.34±3.12) جاء دالة عند مستوى (.05).

الفرض الخامس للدراسة: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

للتحقق من صحة الفرض الرابعة تم إجراء معامل ارتباط" بيرسون "بين درجة فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية ،كما هو واضح بالجدول التالي:

جدول رقم (6) معاملات الارتباط بين فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية

الأبعاد	الأهداف	المحتوى	الأسس	تقويم	الدرجة الكلية	نمط القيادة	الحوافز	المناخ المدرسي	التأهيل	الإشراف التربوي	الدرجة الكلية
أهداف الدورات	1.00										
محتوى الدورات	.857**	1.00									
أسس تحديد الاحتياجات	.798**	.914**	1.00								
تقويم الدورات التدريبية	.816**	.863**	.806**	1.00							
الدرجة الكلية للمقياس	.927**	.964**	.922**	.939**	1.00						
نمط القيادة المدرسية	.188*	.266**	.196*	.354**	.277**	1.00					
الحوافز	.293**	.393**	.308**	.328**	.354**	.852**	1.00				
المناخ المدرسي	.223*	.331**	.246**	.397**	.328**	.923**	.917**	1.00			
التأهيل والتدريب	.201*	.312**	.252**	.370**	.309**	.921**	.885**	.961**	1.00		
أساليب الإشراف التربوي	.199*	.291**	.202*	.382**	.297**	.876**	.813**	.878**	.899**	1.00	
الدرجة الكلية للمقياس	.234**	.337**	.256**	.381**	.329**	.955**	.940**	.981**	.977**	.926**	1.00

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود علاقة طردية دالة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية عند مستوى (.01) سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو معظم الأبعاد الفرعية لكل مقياس، وهذا يدل على أنه كلما زادت فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة كلما زاد الرضا الوظيفي والعكس صحيح ، ويرجع الباحثين هذه النتيجة إلى أن الدورات التدريبية تهدف إلى زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية مواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى(المهيري،2005)، كما أنها تهدف إلى الحد من عوامل السخط والغياب وعدم الاستقرار الوظيفي,لأنه يساعد الموظفين الجدد والقدامى على استغلال كامل طاقاتهم الشخصية (عبد الهادي ،2002).

تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة " المعمر" (1993) ، ودراسة "الأفندي" (2012) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا الوظيفي والتدريب. في حين تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة " يحيى"(1994) ودراسة "عليمات"(1994)، ودراسة الدعيس "(2016) والتي توصلت إلى أنه وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي تعزى إلى الحوافز.

ثانيا: توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية بما يلي :-

- ضرورة مشاركة المعلمين والمشرفين التربويين عند التخطيط للبرامج التدريبية.
- أن يتولى مسئولية التدريب مدربين أكفاء لهم دراية بمشكلات المرحلة والمعلم واحتياجاته.
- ضرورة تدريب المعلمين على متطلبات المواقف التعليمية المناسبة لاستخدام تقنيات التعليم .
- أن تكون البرامج التدريبية متعددة ومتنوعة لتلبية الاحتياجات التدريبية المطلوبة.
- ضرورة أن تكون الأهداف الموضوعة للدورات واضحة وقابلة للتحقق والتنفيذ.
- ضرورة تنوع أساليب التقويم بحيث تشمل جميع عناصر البرنامج التدريبي.
- توفير الحوافز المادية والأدبية للمتدربين.
- أن يتولى تقديم الموضوعات التدريبية خبراء مختصون في هذه المجالات.

المراجع

- إبراهيم، جمال عبد المنعم (2001): تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ليبيا بين الواقع والطموح – دراسة تحليلية، مجلة التربية والتنمية, العدد22 ابريل, القاهرة.
- أبو الروس، فضل (2001): تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصفوف الأربعة الأساسية الاولى في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غي منشورة جامعة النجاح الوطنية ، نابلس.
- أبو حطب ،فؤاد ، صادق ،آمال (1998): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، مكتبة الأنجلو المصرية، ، القاهرة.
- أبو شيخة ، نادر أحمد (1998): الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية ، مركز الدراسات والبحوث ، أكاديمية نايف العربية،الرياض.
- أبو عطوان ، مصطفى عبد الجليل (2008): معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة غزة،غزة.
- الأفندي ،إسماعيل محمد (2012): عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم، جامعة القدس المفتوحة،فلسطين.
- البدراني، بدر (١٤٢٧هـ): قيم الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية للبنين في المدينة المنورة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم .رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جامل ، عبد الرحمن (2003) : المعلم بين احتياجات التنمية وسياسة التأهيل والتدريب في معاهد وكليات التربية في الجمهورية اليمنية ، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة) ؛ 21–22 يوليو ، المجلد الأول ، ص ص321–346 .
- الجريد، عارف بن ماطل(2007): التحفيز ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بشرطة منطقة الجوف ."رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية،الرياض.
- حجازي، وجيه(2002) : تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير غي منشورة جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- حماد ، محمود وسعيد شحذة (2012) : اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية ، المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، العدد الثاني ، المجلد التاسع عشر ،عدد يونيو ، صص396–343.
- الحمادي، علي (1428هـ) : 555 طريقة ووصية لتصبح مدرباً ناجحاً وخطيباً مؤثراً ومتكلماً بارعاً، دار ابن حزم، بيروت.

- خليل ،جواد محمد الشيخ ، وشرير ،عزيزة عبد الله (2008): الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية ، المجلد السادس عشر، العدد الأول.
- دحروج، عبد الرحمن (2009م) : تحديد الاحتياجات التدريبية، بحث غير منشور، جامعة دمشق، كلية الاقتصاد، سوريا.
- الدعيس، محمد ناجي (2016): درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم ، لمجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي: مج. 9، ع. 23، صنعاء.
- الدعيس، محمد ناجي (2016): درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم ، لمجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي: مج. 9، ع. 23، صنعاء.
- الزايدي، ماجد إبراهيم (2013) : مستويات تطبيق الاتجاه التنظيمي (DBAE) لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: كلية التربية، قسم التربية الفنية. مكة المكرمة.
- زقوت ، محمد شحادة (1997): تقديرات طلبة التأهيل التربوي بالجامعة الإسلامية في غزة لمدى اكتسابهم لمهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، مجلة كلية التربية الحكومية ، عدد(2)،غزة، فلسطين.
- شديفات، يحيى ،محمد،عبير(2009): عبير الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق،مجلة المنار،مجلد(15)،عدد(3)، الأردن.
- ضلعان، أحمد علي(1424هـ) : الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مجال استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم, رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود , كلية التربية , الرياض.
- الطعاني، حسن أحمد (2008) : التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها، دار الشروق، عمان.
- عباس ،جبار خضير (2015): فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في رفع كفاءة معلمي التربية الرياضية،مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية،العدد (28).
- عبد الرحمن، عاطف رضوان (2002): تطوير برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية الأزهرية في ضوء مدخل الكفايات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس، القاهرة.

- عبد الهادي، نبيل (2002) : المدخل إلى القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل، الأردن.
- عبيد، صديق أحمد حمادة (2008) : فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في تطوير كفايات معلمي الرياضيات في بناء الاختبارات التحصيلية للمرحلة الأساسية في الأردن، رسالة الماجستير في التربية تخصص القياس والتقويم، عمان: كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عليمات ،محمد (1994): الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن ، أبحاث اليرموك ، مجلد 10 ، العدد 1، الأردن.
- عليمات ،محمد (1994): الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن ، أبحاث اليرموك ، مجلد 10 ، العدد 1، الأردن.
- العنزي، محمد خلف(1424هـ) : الاحتياجات التدريبية في تقنيات التعليم لمحضري ومحضرات المختبرات المدرسية بمنطقة تبوك, رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة الملك سعود , كلية التربية ، تبوك.
- فضل الله ، محمد رجب و سالم ، مصطفى رجب (2004) : معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام " المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (تكوين المعلم) 21 –22 يوليو ، المجلد الأول ، جامعة عين شمس ، دار الضيافة ، القاهرة ، ص ص 851–886 .
- الفقي ،عبد المؤمن فرج(1994): الإدارة المدرسية المعاصرة , جامعة قار يونس, بنغازي , ليبيا .
- متولي ، علاء الدين سعد (2004) :تطور برامج تدريب معلمي الرياضيات بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم) 21 –22 يوليو ، المجلد الأول ، جامعة عين شمس ، دار الضيافة ، القاهرة ، ص ص 391 –460 .
- المشعان،عويد (١٤١٣هـ): دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني ، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.
- المعمر ،منصور محمد (1993): الرضا الوظيفي لدى الموجهين التربويين والموجهات التربويات وعلاقته بأدائهم الوظيفي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة الملك سعود،الرياض.
- المنياوي، جمال جمعة(1432هـ) : تأهيل وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية، كلية التربية،جامعة نجران،نجران.

- المهيري، سعيد، وأبو عالي، سعيد (2005) :التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم في الفترة 24-27شعبان 1426هالموافق28سبتمبر-1اكتوبر ،مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، بيروت ، بيروت.
- ناصر ،يونس(1995): الاحتياجات التدريبية، ورقة عمل مقدمة للدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية، المنعقدة في ليبيا في الفترة من 21-31 أكتوبر 1995، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ليبيا.
- النمرى، حنان سرحان(1428هـ): الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، دراسة غير منشورة، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.
- يحيى ،خوله (1994): الرضا الوظيفي عند العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان ، مجلة دراسات إنسانية ، مجلد 21 ، العدد 3 ،الأردن.
- يحيى ،خوله (1994): الرضا الوظيفي عند العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان ، مجلة دراسات إنسانية ، مجلد 21 ، العدد 3 ،الأردن.
- يوسف، عبد القادر(2000): تنمية الكفاءة التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة , دار الكتاب العربي , بيروت.

- Porter and Lawler, Indications of Human Resources Effection and Job Withdrawl, Internet:// mweise. Bus. okstate. edu/classes/mgmt,1996.
- Shang, G. M. , An Analysis of Job Satisfaction) , Dissertation Abstracts International, 1991
- Sulzer, Deborah Ann, Supporting the Developing of Self- efficacy in First Year Teacher, University of Central Florida, Dissertation Abstract International, A59 (11), 1998.
- Sutjipto. Training Needs observed During Teacher's Service in Secondary Schools in West Sumatra, Indonosia, Unpublished Doctoral Dissertation (Edd) North Colorado University، DAI-A42/01,July 1981, p .179,1981.

المـــعرفيـة العـــصبـــيـــة والتعلـــم

أ. وهيبة جنون و أ. فائزة سماي

جامعة عبدالحميد مهري / الجزائر

الملـخص:

خلال مقال تم نشره مؤخرا في مجلة "دفاتر بيداغوجية حول العلوم العصبية و البيداغوجيا (2016) بعنوان الدماغ والمدرسة !المعارف العصبية في خدمة الجميع ! الآن أكد فيه مؤسس مشروع التربية العصبية **Eric GASPAR** –وهو أستاذ مادة الرياضيات –مدى أهمية تعليم سواء الأطفال أو المعلمين و حتى الأولياء مكونات الجهاز العصبي و كذا وظائفه المختلفة خصوصا تلك المرتبطة بالعملية التعليمية و قد ضرب مثالا حول ذلك قائلا "انه من غير المعقول أن سائق سيارة السباق يجهل مكونات محرك سيارته نفس الشيء ،من غير المعقول أن يكون هناك أستاذ أو معلم يجهل مكونات ووظائف الدماغ ،حيث بينت العديد من الدراسات الحديثة أهمية ما تقدمه العلوم العصبية المعرفية للمعلم و التلميذ من معلومات كالمرونة العصبية والانتباه و التخزين و حتى التحكم في العنف " ،بحيث أكد لوزارة التربية الوطنية و التعليم أن تعليم كيفية عمل الجهاز العصبي أثناء تلقيه المعلومة و كيفية معالجتها معرفيا على مستوى الجهاز العصبي و كذا كيفية تخزينها و من ثمة استرجاعها سيساعد بلا شك التعلم الجيد ،و سيساعد المنظومة التربوية في حل مشكلة الفشل والرسوب المدرسي بل حتى القضاء على مشكل العنف في المدارس و بين خلال حوار قام به مع جريدة "العالم LE MONDE" الفرنسية أن على المعلمين و الأساتذة أن يكون على قدر من المعرفة و الدراية بالأساس العصبي للمعرفة إلى جانب الأساس المعرفي ،كما على المختصين في البيداغوجيا الأخذ بعين الاعتبار عند بناء برامجهم التربوية التعليمية بمختلف النتائج التي تتوصل إليها الأبحاث و الدراسات في هذا الميدان (المعرفي العصبي) خصوصا تلك المتعلقة بالذكاء المتعدد و الخرائط الذهنية و كذا سيرورة التذكر و الاسترجاع و كيفية التخلص من مشاكل النسيان و عدم التركيز إلى غير ذلك من المواضيع التي تتم معالجتها و البحث فيها في هذا الميدان و التي تخدم بصورة كبيرة و واضحة المختصين التربويين و البيداغوجيين في بناء برامجهم التعليمية التعلمية ،و ان ذلك سيسهل بدرجة كبيرة السيرورة التعليمية التعلمية لدى المتعلم و المعلم على حد السواء و سنحاول في ورقتنا البحثية هذه اظهار ماهية المعرفية العصبية ،الأساس العصبي للمعرفة ،كيف تكتسب ؟ وكيف تعالج و كيف تسترجع ؟الدماغ و التعلم ؟كيف ستساهم المعرفة العصبية في السيرورة

التعلمية التعليمية ؟ما يجب أن يعرفه المعلم و ما يجب أن يتعرف عليه المتعلم ؟مستندين في ذلك على مبادئ المتبناة في مشروع التربية العصبية لصاحبه **Eric GASPAR** .

الكلمات المفتاحية :العلوم العصبية –البيداغوجيا –العملية التعليمية –المعرفية العصبية –المعلم –المتعلم.

مقدمة و إشكالية البحث:

تزايد الاهتمام في العقود الأخيرة بمهنة التعليم نظرا لعظم دورها في التربية ،و إعداد النشء و بناء المجتمعات ،و بنفس القدر من الأهمية يأتي الانشغال بمن سيمتهنها من أفراد المجتمع فقد أصبحت المجتمعات على اختلافها و تنوع أنظمتها و سياساتها التربوية تشترط جملة من المعايير التي لابد أن تتوفر في المعلم لكي يتمكن من الأداء المثالي لهذه المهمة النبيلة آلا وهي التدريس. و لهذا عكفت عديد المعاهد المكونة للمدرسين و المعلمين على الإعداد المتقن للطالب المرشح لحمل رسالة التعليم.

و حيث أن اكبر المتخصصين في الدماغ –من منظور بيداغوجي –هم المعلمين فهم يصممونه ثم يشكلونه و يغذونه ،فإنهم المتدخلين المباشرين في عملية إثراء و تطوير العمليات المعرفية عند التلميذ و هذا ما يشجع و يحفز النمو العصبي عن طريق إنتاج لنقاط الاشتباك العصبي بكميات كبيرة او ما يعرف بتوليد روابط عصبية جديدة.

و بالمقابل فقد كشفت الأبحاث العلمية خلال السنوات الأخيرة الكثير من أسرار الدماغ البشري ،وأدت هذه المعلومات إلى تغييرات مذهلة حول كيفية استخدامه في عملية التعلّم بشكل أفضل وأسرع وأسهل . وتعالت الصيحات التربوية لإعادة النظر في محتوى العملية التربوية وأهدافها ووسائلها واستراتيجياتها بما يتيح للطلاب اكتساب المعرفة القائمة على معرفة وظائف الدماغ.

و لهذا الغرض يستخدم المعلمون المنهج العلمي فيفكرون ،يبنون فرضيات ،و يغيرون من طرق التدريس بهدف بلوغ أفضل قدر من الإنتاجية التعليمية للمناهج التربوية. فتجد المعلمين على اختلاف تكوينهم و مدارسهم يستخدمون ما تدربوا عليه من نماذج التعليم و مناهج التدريس ،كالنموذج الاستقرائي و التعاوني و السلوكي و غيرها . و مؤخرا كثر الحديث عن طرق جديدة للتدريس تعتمد على صياغة الفعل التعليمي بعد فهم الفعل التعلمي و كيف يتم هذا الأخير من الناحية العصبية المعرفية من خلال تدريب المعلمين على سيرورة العمليات المعرفية و كيفية عمل الدماغ في حالة التفكير و الاستذكار و الاستنتاج إلى غير ذلك من العمليات التي تؤثر على إنتاج عملية تعليمية تعلمية صحية ،و ساعد على هذا ظهور علم التربية العصبية و هو جديد في طور النمو يساعد على التقارب بين العلوم العصبية و علوم التربية ومؤسس على قناعة ضرورة معرفة عمل الدماغ و الوظائف العصبية لتسهيل عملية التدريس و تحسين الإنتاج التعليمي. و سنحاول في هذه الورقة التطرق الى العديد من النقاط و المستجدات المذكورة انفا

بالإضافة إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: كيف يمكن لمعرفة الأساس العصبي للعمليات المعرفية مساعدة المدرسين للوصول إلى أداء أفضل فعل تعليمي ؟

ماهية المعرفية العصبية :

في السنوات الأخيرة من القرن الماضي وبفعل تقدم تقنيات التصوير الدماغي الطبي ،خصوصا تقنيتا التصوير المقطعي والتصوير الوظيفي بالرنين المغناطيسي توفرت للباحثين إمكانية دراسة دماغ الإنسان الحي ومعاينة الأنشطة الفسيولوجية العصبية بشكل مباشر كما تحدث في الدماغ بدل الاعتماد على الدراسات التشريحية فقط ،ومن ثم أصبح بالإمكان معرفة مواقع حدوث الأنشطة السيكولوجية في الدماغ هذه الميزة جعلت علاقة علم النفس المعرفي بعلم الأعصاب تتعمق أكثر فانفتحت الدراسات السيكولوجية على علم الأعصاب كما انفتح هذا الأخير على السيكولوجيا المعرفية ،فبعد أن تم فهم آليات اشتغال الذهن بدقة من طرف علم النفس المعرفي ،أصبح هذا الأخير يبحث عن الأسس العصبية لمفاهيمه وبعد أن حقق علم الأعصاب تقدمه التقني المنهجي ،انجذب إلى المعرفية لتوجهه في دراساته بفعل معطياتها النظرية. هكذا ولد تخصص جديد أصبح يعرف بعلم الأعصاب المعرفي أو المعرفية العصبية Neurocognition وهي سيكولوجيا معرفية في جانبها النظري وتطبيقية في جانبها العصبي ،وبالتالي لم تعد مفاهيم علم النفس المعرفي عبارة عن فرضيات تستمد قيمتها من الدراسات التجريبية بطريقة غير مباشرة بل أصبحت تتحقق من معطياتها بطريقة مباشرة عن طريق تحليل الصور ثلاثية الأبعاد التي تنتجها أجهزة التصوير الدماغية.

و تعنى المعرفية العصبية بدراسة الركائز الحيوية للأساس المعرفي و بمعنى أخر فهي تدرس الأسس العصبية للعمليات العقلية و بالتالي فان المعرفية العصبية تمكننا من معرفة كيفية عمل الوظائف المعرفية من خلال تتبع مسار الدارات العصبية في الدماغ .و تتداخل المعرفية العصبية مع عدة علوم أخرى كعلم النفس العصبي و علم النفس الفسيولوجي و علم الأعصاب و علم النفس المعرفي ،كما تتقاطع مع عدة مجالات أخرى مثل طب الجهاز العصبي و الهندسة الحيوية و الطب النفسي و الفلسفة و اللغويات و الحاسوب و الرياضيات و غيرها ،كما ويركز هذا التخصص على فهم المعرفية (الذاكرة و الإدراك والتخطيط ،و الاهتمام ،و الوظائف النفسية الحركية) والعاطفية (مثل المزاج ،و القلق ،و التحفيز و الإثارة) سلوك بدءا من وجهة نظر بنية الدماغ ووظيفته.

الأساس العصبي للمعرفة:

يرجع العلماء النفسيون العصبيون عملية المعرفة الى بعد بيولوجي عصبي ،فمن وجهة نظرهم تنتج المعرفة من إدماج كل المعلومات المدركة و المعالجة و يتجسد هذا الاندماج في صورة تغييرات بنيوية داخل الدماغ فتحدث تغييرات مجهريه تسمح لكل معلومة مكتسبة بترك اثر مادي لمرورها. و يظهر مفيدا بل و ضروريا اليوم أن يكتب كل من المربون و الباحثين في ميدان البيداغوجيا و كل فاعل في ميدان التربية معارفه و تجاربه بشان القواعد العلمية لظاهرة التعلم.
و انه من الأهمية بمكان أن نعرف أين وكيف يعالج الدماغ العمليات المعرفية كالانتباه و الذاكرة و الاستذكار و التفكير وغيرها من العمليات المتعلقة بالتعلم من قريب أو بعيد .
إن المعرفة هي إحدى ركائز الفكر البشري إن لم تكن أهمها على الإطلاق و هي امر حيوي لنجاح الفرد إن الأبحاث الحالية تحرز تقدما في فهم المعرفة وأساسها العصبي . وفي هذه الحالة سنحاول أن نلقي الضوء على الأساس العصبي للمعرفة و بالتحديد لعملية التعلم.

ظهر التفسير العصبي لعملية التعلم خلال الأبحاث التي عملت على تدريب المجندين في أمريكا في الحرب العالمية الثانية على الآلات العسكرية الدقيقة ،إذ تبين خلالها أن تعلم تشغيل هذه الآلات يتأثر بما يسمي (التغذية المرتدة الحسية). وهي تعنى أن ممارسة الفرد لنشاط معين أثناء التدريب يعطيه نوعا من الخبرة بالآلة أو يعطيه معلومات ناتجة عن الإحساس بالنشاط ،ولذلك تنبع من الاستجابة مثيرات تغذي بطريقة رجعية تلك الاستجابات بعد حدوثها .فعملية التغذية المرتدة الحسية ترتبط ب :

1- أعصاب الاستقبال (الحواس).
2- أعصاب الحركة (الخلايا العصبية الحركية).

ويري سميث : أن تفسير التعلم على أساس التغذية الراجعة الحسية وعلاقتها بأعصاب الاستقبال والحركة يعتبر إضافات حقيقية لدراسة التعلم لم تستطع نظريات التعزيز والتدعيم باختزال الحاجة أن تحققها .

ولقد استعان علماء الاعصاب وعلم النفس ،بما توصلت إليه أبحاث ودراسات في ميادين متعددة لإلقاء بعض الضوء على عمل الجهاز العصبي .

ومن هذه الأبحاث ما هو خاص بدراسة سلوك الحيوان ،لان التركيب الفسيولوجي لجهازه العصبي بسيط غير معقد مما ساعد على بساطة سلوكه وخلوه من التعقيد ،ولذلك أمكن إخضاعه للتجارب في معامل الأبحاث ،واستخلاص النتائج والمبادئ التي يمكن تطبيقها واختبار صحتها على الإنسان.

كذلك أمكن الاستعانة بالفحص الطبي والعلاجي لمخ الإنسان المصاب في الحوادث والحروب .

فكان من أوائل المشتغلين بدراسة المخ المصاب بروكا Broca(1824–1880)،اذ جاءه رجل مصاب في جمجمته إصابة أدت إلى فقدان القدرة على الكلام ،و وفاته وبذلك أمكن تشريح مخه فوجد به إصابة في المنطقة الخلفية من الشق الأمامي ،وبمقارنة الأعراض المرضية بنتائج التشريح استطاع بروكا أن يكتشف مركزا في المخ مسئول عن الكلام ،وقد توالت الأبحاث بعد ذلك وكان من نتائجها (رسم صور)للمخ والمراكز المخية . كذلك Volta(1800) استخدم التنبيه الكهربائي في دراسة سيكولوجية المخ وأمكن تسجيل نتائج هذا التنبيه ،وهو الذي ركب أول بطارية لهذا التنبيه. وقام رولاندو (1770–1830) بتجارب عن هذا التنبيه الكهربائي وجد انه من الممكن استخدامه في تحريك بعض العضلات ,واكتشفا مراكز الوظائف الحركية بعد 70 عام من هذه المحاولات .

ثم تكمن العلماء من رسم المراكز المخية الخاصة بالتجارب الحسية ،وتسجيل التغيرات الكهربائية في المخ والجسم ويرجع الفضل في ذلك إلى تقدم علو الطبيعة وحسن استخدام الكهرباء .

وقد لجأ كثير من اصحاب نظريات التعلم المختلفة مثل سكينر ،و بافلوف ،و هل ،و جثري ،و غيرهم إلى بناء تفسيرهم على ما أمكن التوصل إلية من حقائق تخص فسيولوجية الجهاز العصبي .

كما نجد أن ثورانديك وأصحاب نظرية الارتباط أشاروا إلى أن الجهاز العصبي يلعب دورا هاما في تغيير سلوك الكائن ،وان مدى هذا التغير يتوقف على درجة رقي الجهاز العصبي في سلم التطور.

وكذلك وجد أصحاب نظرية المجال بعض الأسس العلمية التي استخلصوها من الحقائق الفسيولوجية للجهاز العصبي ووجدوا فيها ما يدعم تفسيرهم للتعلم.ومن اجل فهم الأسس الفسيولوجية التي استندت عليها بعض النظريات لابد من معرفة أولا اصل الجهاز العصبي ما هو :

يرجع سلوك الكائن إلى المادة البروتوبلازمية وهي تمتاز بما يلي :

1- قابليتها للتغير والإثارة والاندفاع للحركة بالمنبهات الخارجية.
2- القدرة على نقل التنبيه من احد أجزاء جسم الكائن الحي إلى جزء أخر.
3- القدرة على ضبط حركات الجسم.

- **الجهاز العصبي :**

يتكون الجهاز العصبي مما يقرب من عشرين بليون خلية عصبية تختلف في الشكل وفي العمل

أنواع الخلايا العصبية :

تنقسم الخلايا العصبية تبعا لوظيفتها إلى ثلاثة أنواع رئيسية :

أ- خلايا عصبية حسية :

وتقوم هذه الخلايا بنقل السيالات العصبية من أعضاء الاستقبال إلى الجهاز العصبي المركزي.

ب- خلايا عصبية حركية :

وتقوم هذه الخلايا بنقل السيالات العصبية من الجهاز العصبي المركزي إلى أعضاء الاستجابة كالعضلات والغدد.

ج- خلايا عصبية موصلة (رابطة) :

وهى عبارة عن حلقة وصل بين الخلايا الحسية والحركية.

- **أقسام الجاز العصبي :**

1- الجهاز العصبي المركزي : ويشمل هذا الجهاز (الدماغ (المخ) ،النخاع الشوكى)

2-الجهاز العصبي الطرفي : ويشمل (الأعصاب المخية ،الأعصاب الشوكية)

3- الجهاز العصبي الذاتي : ويرتبط هذا الجهاز بعضلات الجسم اللاإرادية وغدد الجسم ويقسم هذا الجهاز إلى قسمين :

أ- الجهاز السمبثاوى : وتتصل أليافه العصبية بالمنطقة الصدرية والمنطقة القطنية من النخاع الشوكى.

ب- الجهاز البارسمبثاوى : وتتصل أعصابه بالجهاز العصبي بالمخ ومنطقة العجز من النخاع الشوكى.

والجهاز العصبي هو الحاكم المسيطر على أعضاء الجسم المختلفة والحواس والعضلات وغيرها ولكي يتسنى له القيام بهذا العمل لا بد من وجود :

1- أعضاء خاصة تتأثر بما يقع عليها من المؤثرات المختلفة وهذه هي الحواس.
2- مراكز خاصة تتسلم هذا اثر ،هذه المؤثرات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لإدراكها ولإصدار الأوامر ،التي تكفل حياة الكائن وسلامته ،إلى الأعضاء المختلفة ويطلق على هذه المراكز الجهاز العصبي المركزي.
3- وسائل لنقل أثار التنبيه من الحواس وتوصيلها إلى المراكز العصبية أو من هذه إلى سائر أعضاء الجسم ،وهذه هي الأعصاب أو الجهاز العصبي المحيطي.

4- وسائل لتنفيذ أوامر الجهاز العصبي المركزي المختلفة ،وهذه هي العضلات والغدد المتنوعة .

فالجهاز العصبي يتحكم في نشاطات جميع وظائف أجهزة جسم الإنسان وينسق أعمالها بدقة بالغة وكذلك وسيلة لتلقى المعلومات سواء كانت خارجية أو داخلية عن طريق المؤثرات بواسطة أجهزة الاستقبال ثم الاستجابة لها ولذلك يكون الإنسان على اتصال دائم ومباشر مع ما يحدث مع بيئته الخارجية والداخلية فيحفظ الوضع الداخلي للإنسان ثابتا ومتزنا ،ويكون هذا بالتعاون مع جهاز الغدد الصماء.

فنجد من خلال ما سبق :

1- أن الجهاز العصبي يتحكم في السلوك بطريقة ما .

2- أن الذكاء والاستبصار ينمو ويتطور بتطور الجهاز العصبي ،ومع ذلك الجهاز العصبي لا يخلق لنا الأهداف والاتجاهات.

3- لا توجد علاقة بين حجم المخ ودرجة ذكاء الكائن كما كان يظن قديما.

- **الوظائف العصبية :**

الخلية العصبية:

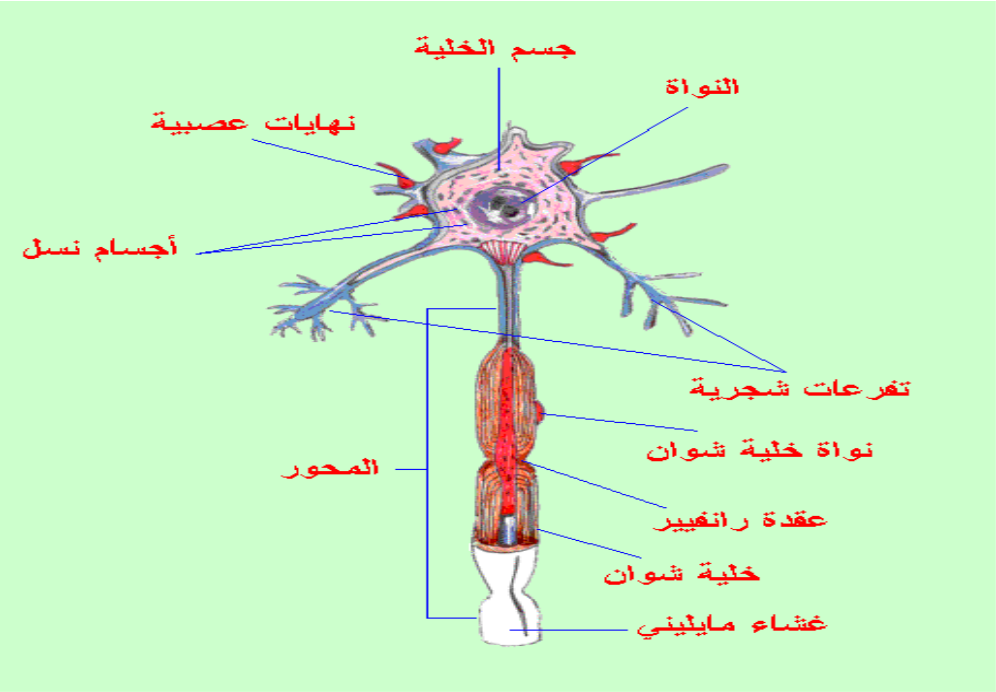
يرجع اكتشاف الخلية العصبية إلى روبرت هوك (1865) وهي صغيرة جدا ولا يمكن رؤيتها بالعين المجردة وتختلف في الشكل والحجم والتعقيد على حسب موضعها في الجسم ،وعلى وظيفتها ،وتعتبر هي وحدة التركيب في الكائن الحي .

تتكون الخلية العصبية من ثلاثة أجزاء هي :

1- جسم الخلية.

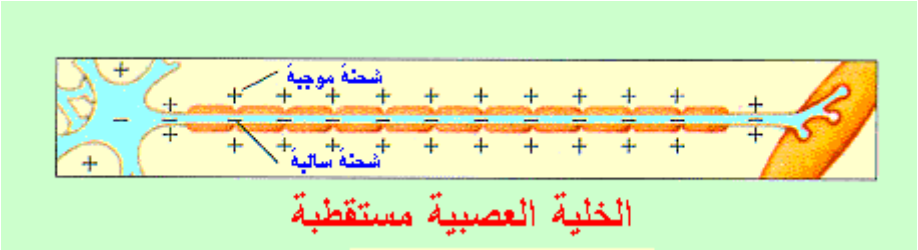
2- زائدة مستطيلة تسمي المحور.

3- زوائد شعيرية تلقب بالفروع .(هي العنصر المستقبل للمنبهات الحسية).



كيف يحدث التنبيه العصبي ؟

تفسر نظرية أغشية التوصيلات العصبية ذلك بأنه في حالة التوازن تنتشر الايونات الموجبة على الجانب الخارجي للأغلفة التي تغطي التوصيلات العصبية ،بينما تنتشر الايونات ذات الشحنة السالبة على الجانب الداخلي.



الخلية العصبية مستقطبة

فإذا نبه أزيلت الايونات الخارجية الموجبة وحدث اضطراب واختلال في توازن الغلاف العصبي وتخللت الايونات ذات الشحنات السالبة القطب إلى الجانب الخارجي ،وهذا يعتمد على قوة التنبيه أو الجهد ،كما أن حجم التيار العصبي أو المثير العصبي يتفق مع حجم منطقة العصب التي حدث فيها التنبيه ،وهي أيضا تختلف في العصب الواحد حيث يضيق العصب أو يتسع.

وقد اعتمد السلوكيين على خصائص الخلية العصبية والألياف العصبية من حيث الاستثارة والتوصيل .

فذكروا أن المثيرات المختلفة هي وحدها دوافع السلوك ،كما اعتبروا أن اى نوع من أنواع التعلم لا يخرج عن تكوين عادة بتكرار نشاط قوس عصبي خاص .وذكروا في تفسير العادة أنها تبدأ بمثير يؤدي إلى نوع من الاستجابة ،وذلك عن طريق تيار عصبي ينتقل بسرعة بين الخلايا العصبية إلى الجهاز العصبي المركزي إشارة إلى العضلة أو العضلات المختصة فتتحرك ويحدث التكيف المطلوب للموقف الذي أثار التنبيه .

هذا ويكون انتقال التيار العصبي لأول مرة غير سهل إذ من خصائص المسافات البينية مقاومة مرور التيارات العصبية الجديدة ،ولكن إذا ما تكرر التنبيه عبر هذا القوس العصبي السابق أخذت مقاومة المسافات البينية تقل شيئا فشيئا حتى تتلاشي ويصبح الطريق العصبي الخاص بهذا المنبه واستجابته اقل الطرق مقاومة له وهنا تتكون العادة .

هذا و قد وجه كثير من النقد لهذا التفسير ،ولم تعد نظرية مقاومة المسافات البينية لمرور التيار العصبي مقبولة .حيث أن :

1- التيارات العصبية الذاهبة للمخ لا تتجه إلى تنشيط بقع منفصلة في أنسجة اللحاء .
2- لا تخترق التيارات العصبية الذاهبة إلى الحبل الشوكي والعضلات حبلا عصبيا منعزلا.

3- كما أن تشريح المخ دل على وجود وحدة العمل وتكامله فطبقات اللحاء تتشابك وترتبط بعضها ببعض الأخر بواسطة أنسجة ضامه التي تربط المنطقة البصرية في مؤخر الجمجمة بباقي أجزاء المخ ،كما تربط النصف الكروي الأيمن بالأيسر وهكذا.

وقد أثبتت التجارب العلمية والعلاجية صحة تفسير المجالين لعمل الجهاز العصبي كوحدة وأضعفت من مركز السلوكيين مثل :

مثال (1) درب شخص في المعمل ،بعد أن عصبت عينه اليسرى ،على الضغط على زر خاص كلما رأى لونا معينا ،وبعد أن تم تعليمه عصبت العين اليمنى بدل اليسرى ،وطلب منه ممارسة العادة السابقة فلم يجد صعوبة في ذلك ،ولم يتأثر التعلم حتى إذا تغير حجم الزر و اللون.

فسر المجاليون ذلك بان التشابه في الموقفين السابقين تشابها وظيفيا وديناميكيا عمم رد فعل اللحاء واتخذ صورة (مجاليه) فكان من الطبيعي ألا تتغير الاستجابة في الحالتين.

مثال (2) : وجد أن استئصال الفص الجبهي للنصفين الكرويين يتلف العادة ويزيل اثر التعلم ،بينما إتلاف جزء منه يؤثر جزئيا في التعلم ،اى أن إزالة اثر التعلم كان يتوقف على امتداد الجزء المستأصل ويلاحظ أن الحيوان كان في الغالب قادرا على إعادة تعلم العادة بعد اختفائها بالعملية الجراحية ،وقد دلت تلك التجارب على أن المنطقة الجبهية للنصفين الكرويين منطقة ربط هامة في الجهاز العصبي .

مثال (3) كذلك دلت أبحاث الأطباء وغيرهم على المصابين في المخ انه يمكن إزالة 70% من الأنسجة العصبية في احد الفصين الجبهيين دون أن يصاب الشخص بعطل في القدرة العقلية أو ينقص الذكاء مادام الفص الأخر سليما ،اى ما تبقي من المخ يحل محل الجزء المفقود في العمل والوظيفة ،أما إذا كانت الإصابة في القسم الأمامي الجانبي من الفص الأيسر،كان العطل شديدا في الوظائف الحركية العضلية بما فيها الكلام .

نظرية التعلم المستند إلي المخ "الدماغ "تعني: هي نظرية تعلم مستنده إلي (قائمة على) بنية ووظائف المخ .فهي حصيلة تكامل عدة مجالات علمية مختلفة ومنها علم الأعصاب.الفسيولوجيا .البيوكيمياء الطب علم المعرفة علوم الكمبيوتر.

الحقائق التي توصل لها علماء علم الأعصاب وذات العلاقة بالتعلم :

1. يعتقد علماء الأعصاب أن الدراسة المباشرة للدماغ هي الطريق الوحيد لفهم أسباب السلوك فهم متجاوزون للتفسير السلوكي الذي يذهب إلى أن السلوك نتاج عوامل بيئية خارجية فقط (مثيرات معززات) . ومتجاوزون للنظريات المعرفية القائمة على افتراضات نظرية للعمليات المعرفية (انتباه إدراك ، معالجة ، تذكر ، ... الخ) . على أمل تحديد الجذور النيورولوجيه لتلك العمليات باعتبارها الوظائف العقلية للدماغ.
2. الجهاز العصبي هو القاعدة الفيزيقية لعملية التعلم الإنساني . فالدماغ ليس حاسوباً . إنه جهاز ذاتي التنظيم ،يدرس تركيباً ووظيفة بتقنيات لم تكن متوفرة من قبل
3. المخ/ العقل :اجتماعي يستمر العقل/ المخ بالتغير طيلة الحياة تبعاً لانخراط الفرد مع الآخرين فيولد الطفل ومخه مرن ذا سرعة استجابة وتأثر بالآخرين.والدماغ يتغير عبر دورة الحياة وفقاً لما يتعرض له الفرد من خبرات . فكلما أتيحت الفرصة للدماغ لممارسة وظائفه العقلية كلما غيرنا في تركيبه وطورنا أنماطاً مختلفة من الترابطات يسهل تكرارها.
4. الخلية العصبية تتعلم ، الدماغ قادر على صنع شبكات عصبية تبعاً لتعقيد التعلم بما يؤثر على قدرة الدماغ على التكيف مع البيئة . إن الشبكات التي تعزز من خلال إعادة تشغيلها تبقى وتتقوى في حين أن الشبكات التي لا يتكرر تشغيلها تضمحل . وعليه فإن الخبرات التي يمر بها الطفل في عامه الأول كفيلة بتكوين شبكات عصبية تجعل دماغه يقترب من الحالة التي يصل إليها في سن الرشد .
5. الوصلات بين الخلايا العصبية التي تعرف باسم الشجيرات Synapsis تشكل ممرات عصبية أو خرائط التعلم . Learning Maps معظم هذه الممرات العصبية تتواجد بنهاية السنة الثالثة من العمر.
6. البحث عن المعنى فطرى: دائماً يولد أي طفل ومخه وعقله مجهزان للبحث عن معنى أو أهمية لما يمر به من خبرات ،ومدى ما تشتمل عليه هذه الخبرات من قيم وأهداف وإجابة على تساؤلات. وفي نفس الوقت يبحث ويستجيب للمثيرات الجديدة.و للخبرات الحسية في السنوات المبكرة من عمر الطفل تأثير كبير في تطور الدماغ ومن ثم في السلوك والتعلم .
7. الانفعالات هامه من أجل التنميط: لا يمكن فصل التفكير عن الانفعالات ،والجسم والدماغ (المخ) بما فيها الانفعالات تشكل وحدة واحدة متألقة. كل خبره ما تكون مترافقة بانفعال. وإن طبيعة التعلق بين

الرضيع ومن حوله تؤثر في تطور دماغه . فالعلاقات المضطربة داخل الأسرة تدفع بدماغ الطفل إلى استهلاك كمية أكبر من الجلوكوز لمواجهة الضغوط النفسية بدلاً من استخدامه في الأنشطة المعرفية . وأن تكرار التعرض لتلك الضغوط يدفع بالدماغ إلى أن يطور مواقع مستقبلات الاستثارة لبعض المواد الكيميائية ،وهذه المواقع ترتبط بالاندفاعية والعدوانية.

8. التعلم تطوري :إن الدماغ بتركيبه المعقد وقدراته اللامحدودة مرن بشكل كبير يغير باستمرار من كينونته التي تشكلت بقوة بواسطة خبرات الفرد خلال مرحلة الطفولة وطيلة المراحل التالية.

فلا ينمو البناء المادي للدماغ فقط بسبب توافر الغذاء والحماية له فحسب بل تؤدي الخبرات الحياتية التي يمتلكها الفرد إلى ترابطات جديدة بين الأعصاب وإفراز كيماويات تنقل الإشارات.

وهناك مراحل لتطور الدماغ المادي ،ففي السنوات الأعلى يكون معدل النمو مذهلاً حيث يمكنه تكوين كميات كبيرة من الترابطات ويكون حتى سن البلوغ ذا سلاسة هائلة وقابلية للتغيير مما أظهر ما يعرف بـ:

نوافذ الفرص Windows Opportunities أي بدايات وفترات مناسبة جداً لحدوث تعلم ما وضياع هذه الفرصة إن لم يتم التعلم خلال الفترة السنية التي تسمى بالنوافذ. ويُولّد الأطفال بكثافة أقل للشجيرات مقارنة مما سيكون عليه الحال في مرحلة الرشد . بعد شهور من الميلاد يتسارع تكون هذه الشجيرات ليصل إلى 50% أكثر من الراشد وذلك في سن أربع سنوات . ويلاحظ أن توقيت هذه العملية يختلف في الدماغ من منطقة إلى أخرى . فمثلاً تنامي عدد الشجيرات في منطقة الأبصار تسير بسرعة ابتداءً من الشهر الثاني وتتضاعف سرعتها في العمر من (10 – 8) شهور ثم تنخفض في سن عشر سنوات . مناطق الدماغ الخاصة بالانتباه والذاكرة قصيرة المدى ، والتخطيط والكائنة في القشرة الدماغية تبدأ فيها هذه العلمية متأخرة ..

9. البحث عن المعنى يتم من خلال التنميط :بواسطة إيجاد أنماط من الترتيب والتصنيف حيث تشترك مجموعات خلايا الدماغ في شبكات عصبيه تطلق ومضاتها بنفس الطرف باستمرار ويصبح التعلم مطلباً عندما يتواجد نمط راسخ. ومناطق الدماغ تتطور في خطوات متتالية يمكن التنبؤ بها وبنتائجها بما يمكن من تحديد الوقت الأنسب لتعلم المهارات الحركية (من الميلاد إلى سن أربع سنوات) ، ومهارات الحركات الدقيقة (ما بين الثالثة والتاسعة) ، والموسيقى من السادسة إلى التاسعة

10.حدد علماء الأعصاب الشبكة العصبية Neural net التي تعمل أبان التعلم بالتقليد Im-itation والشبكة الخاصة بتمييز الذات عن الآخر أبان عملية التعاطف . Empathy حيث وجدوا أن الشبكة

الأولى تقع في منطقة التلفيفية الصدغية العليا Superior Temporal Gyrus ، والثانية في القشرة السفلى اليمنى في النصفين الكرويين . ومن المعتقد أن هذه المنطقة تلعب دوراً في عملية العزو.

11.القشرة الجديدة Neocortex تنشط أثناء عملية التعلم خاصة مع الأشكال العليا من التعلم .

12.تطور الفص الأمامي Frontal lope فيما (بين 10-14 سنة) ، حيث يمكن للطفل إتمام عمليات حل المشكلات والتفكير الناقد والتنظيم.

13. يدرك كل مخ/ عقل ويبتكر الأجزاء والكل بشكل متزامن :هناك اتجاهان منفصلان لدى جميع الأفراد من أجل تنظيم المعلومات ولكنهما متزامنتان وهو اختزال المعلومات على أجزاء وإدراك المعلومات والتفاعل معها بشكل سلسله من الكليات.والدماغ قادر بالفطرة على : استكشاف الأنماط ، التذكر ، إعادة التنظيم الذاتي ، التعلم ، تحليل البيانات ، التأمل الذاتي، الإبداع ، والابتكار.

14.من مبادئ الدماغ ذات العلاقة بالتعلم نذكر:

- يتضمن التعلم كلاً من الانتباه المركز والإدراك الطرفي .
- يتضمن التعلم عمليات واعية وعمليات غير واعية.
- يدعم التعلم المعقد بالتحدي ويكف بالتهديد.
- التعلم فطري.
- لدينا على الأقل طريقتان لتنظيم الذاكرة المكانية ، ولدينا مجموعة أنظمة للتعلم.
- التعلم يشغل الأجهزة الفسيولوجية كلها.

إن ما نعرفه من حقائق الدماغ تركيباً ووظيفة قليل جدا . وما يهمنا هنا هو تلك الحقائق ذات العلاقة بالنمو والتعلم . وإن هذه المعلومات التي نعرفها قابلة للتعديل والتطوير في ضوء نواتج الأبحاث الجديدة في مجال الدماغ. وعليه فإن الاختصاصيين في علوم النفس والتربية بحاجة ماسة لمتابعة أبحاث الدماغ وتعديل أدواتهم التربوية والتعليمية والعلاجية والإرشادية وفقاً لما يكشف عنه علماء علم الأعصاب. فالتعلم المستند إلى الدماغ نظرية في التعلم تستند على الدماغ تركيباً ووظيفة . إن هذا التعلم سيظل مستمراً طالما لم يمنع الدماغ من أداء عملياته الطبيعية لأي سبب من الأسباب.

غالباً ما يقال أن كل فرد قادر على التعلم ولكن الأصح أن نقول أن كل فرد يمارس عملية التعلم ،نظراً لأن كل فرد يولد بدماغ يتعلم بالفطرة . إن التعليم التقليدي غالباً ما يقمع التعلم بعدم تشجيعه أو تجاهله، أو معاقبته لعمليات التعلم الطبيعية للدماغ.

مساهمة المعرفية العصبية في السيرورة التعليمية التعلمية:

لقد طالب الباحث (Dehaene ,2013) الفاعلين في مجال التدريس و المدرسين على رأسهم فيما أسماهم المتتبعون للشأن التربوي "صرخة انذار" عدم الامعان في تجاهل النتائج العلمية التي تقدمها العلوم المعرفية ،ارتباطا بالفعل التليمي التعلمي ،مطالبا بتربية تتأسس على الحجة و البرهان ،و تستند على تقييم الممارسات التربوية ،ز تقييم الكتب المدرسية بالطريقة نفسها التي نعتمدها في الطب للتأكد من فعالية دواء ما ،كما طالب بضرورة أن يمتلك المدرسون حدا أدنى من المعارف المرتبطة بالعلوم المعرفية (مضطفى بوعناني ،2015،ص04) بل على المدرسون و المعلمون بجميع الأطوار أن يكونوا على قدر من المعرفة بالعلوم المعرفية العصبية.

من خلال المحاضرات Neurosup التي قدمها Eric Gasper على المعلمين و التلاميذ آخر التطورات المعرفية العصبية في ميدان التعلم. و أكد أن المعرفية العصبية توضح سيرورات جديدة للتعلم ،هذا التوضيح لا يلغي بالضرورة السيرورة المتعارف عليها من قبل. أن هذه المحاضرات كانت مفيدة للمعلمين بنفس قدر إفادتها للتلاميذ ،فبالنسبة للأساتذة يتم غالبا تدريبهم على الطرق البيداغوجية و تصورات التلاميذ للمواد المدرسة لكن لا يتم تعريفهم عن كيفية تكوين هذه التصورات عصبيا أو بالأحرى لا يتم تدريبهم على كيفية التعلم من الناحية العصبية. أما بالنسبة للتلاميذ فان اغلبهم يظن مثلا أن الذكاء ثابت و أن مستواهم و قدرتهم على الاستيعاب لن تتغير مهما فعلوا ،و ليس لديهم علم بالمرونة و هي من الخصائص الجوهرية للدماغ حيث انه قادر على التعلم لأنه مرن وظيفيا مثل المطاط و هو يتغير حسب درجة و كثافة و أهمية المنبهات البيئية. و لهذا تجد العديد من التلاميذ لا يأخذون بعين الاعتبار النصائح المقدمة من معلميه فيما يخص المذاكرة و الحفظ مثلا.

و يمكن توضيح مساهمة المعرفية التعليمية في سيرورة التعليم و التعلم من خلال المثال التالي:

لو أخذنا كمثال عمل الذاكرة ،أن الذاكرة قصيرة المدى و المعروفة بالذاكرة العاملة و ذلك لتميزها بالنشاط المستمر و كذلك تتميز هذه الذاكرة بقدرة تخزين محدودة بمتوسط بضعة ثواني الى دقيقة واحدة لحجم لا يتعدى التسع وحدات(معلومات) عند تجاوز هذه الحدود هذه الذاكرة تمسح المعلومات المسجلة ،كما تمسح الذاكرة العاملة المعلومات المكررة و غير المهمة. و بالتالي فانه من الخطأ أن يتحدث و يشرح المعلم لمدة عشر دقائق في الأخير يقول سنقوم بتطبيق عما كنا نتحدث عنه في العشر دقائق السابقة ،لان الدماغ و بسبب عدم تنبيهه بأهمية المعلومات المعطاة قام بمسحها تلقائيا من الذاكرة العاملة.

فمن الأصح أن يعطي المعلم التعليمة للتلاميذ كالتالي :خلال العشر الدقائق القادمة سوف نقوم بنشاطات و عليكم أن تسجلوا و تتذكروا كل ما سنقوم به. ها هو نوع التعليمات التي يجب على المعلمين ان

يقدموها للتلاميذ و التي سيكون لها الأثر الكبير في المردود على عملية التعلم. لسبب بسيط أن المعلم أدراك طريقة عمل الذاكرة العاملة.

هذا التدريب للمعلمين لا يتطلب أي معارف مسبقة بالعلوم العصبية ،و إنما فقط التدقيق في السيرورات العصبية للعمليات المعرفية ،و يهدف سد الفجوة بين حقلي التعليم و علم الأعصاب من خلال الحوار المباشر بين الباحثين و المربين بالإضافة إلى تجنب الوسطاء في صناعة التعلم القائم على الدماغ .

هذا من جهة كذلك إن معرفة المعلم أو المدرس بسيرورة عملية القراءة معرفيا و عصبيا ستساعده في اختيار الطريقة الأفضل لتعليم الطفل هذه العملية ،كما ستساعده في بناء و إعداد جيد للكتب الموجهة للأطفال ،بحيث و كما هو معروف تعتبر القراءة المظهر المتطور للغة كما أنها تعتبر أهم العمليات المعرفية و يتوقف تعلمها على أسس فسيولوجية و عصبية تحكم التعلم الجيد لهذه المهارة ،فمن خلال القيود البنيوية للبصر ،المرتبطة بثوابت عمل الدماغ (الذاكرة الأيقونية و ذاكرة العمل) تفترض استقبال عدد محدود من العناصر من الحقل الادراكي و معالجتها ،و بفضل أجهزة تستخدم لتقييس طريقة القراءة كالخوارزم الذي صممه Hérault 2000,Marendaz et Sere و كذا الطريقة المسماة ب "النافذة المتحركة " Moving-Window ل Reichle ,2003 تبين أن العين تركز على نقطة محددة أثناء القراءة تكون هي النقطة الأوضح التي يستقبلها الجهاز العصبي المعرفي في حين يوجد عدم ضبط متنام للحروف المدركة بمجرد الابتعاد عن شبكية العين . إن هذه الطريقة الخاصة في استقبال المعطيات المكتوبة تحتم تحريك العين باستمرار أثناء القراءة من خلال قفزات صغيرة للعين ،تراقبها الوظائف الجدارية و الجبهية (Fischer ,2003) ،و في كل مرة ينزل النظر فيها على منطقة معينة ،لا يمكن للقارئ أن يتعرف إلا على كلمة أو كلمتين ،و هذا يعني قراءة مسترسلة لأجزاء صغرى من الجملة و ارتباطا بذلك ، و منه فنشاط القراءة يستلزم صنفين من الاستجابات البصرية المتناوبة و المسترسلة ،قفزات تكون عبارة عن سلسلة من حركات العين في زمن قصير ،و تكون مهمتها استقبال جزء من النص المقروء في الحقل البصري المركزي ،ثم تثبيتات قصيرة تفصل بين القفزات ،تكون وظيفتها تتبع المعالجة البصرية (بنعيسى زغبوش .2015.ص55) .فالعين تستقبل الكلمات المقروءة جزءا جزءا من خلال قفزات متسلسلة كل قفزة تحوي عدد محدد من الوحدات المكتوبة بمعنى يتوقف ادراك الكلمات المكتوبة على نافذة انتباهية تدعى المدى الادراكي (Empan perceptif) ،هذا الأخير يتقلص عند نهاية السطر الذي هو بصدد القراءة و يتمدد تقريبا عند بداية الكلمة و يقدر ب 14-15 وحدة على اليمين بالنسبة للبالغ ،و حوالي 11 وحدة لدى الطفل .يكون المدى الادراكي أكثر محدودية عند المتعلمين

المبتدئين و هذا لأنهم يولون اهتمام أكبر للمعالجة المركزية Traitement fovéal أكثر مما يفعله المتمرنون.(Leibnitz, S.Ducrot. M.Muneaux. J.Grainger.2015. 46-48) أما بالنسبة للغة الانجليزية بينت الأبحاث أن المدى الادراكي يتراوح من 4 أحرف على يسار نقطة التثبيت و 14 حرفا على يمينه و هي تشكل كلمتين مدركتين في الآن الواحد ،

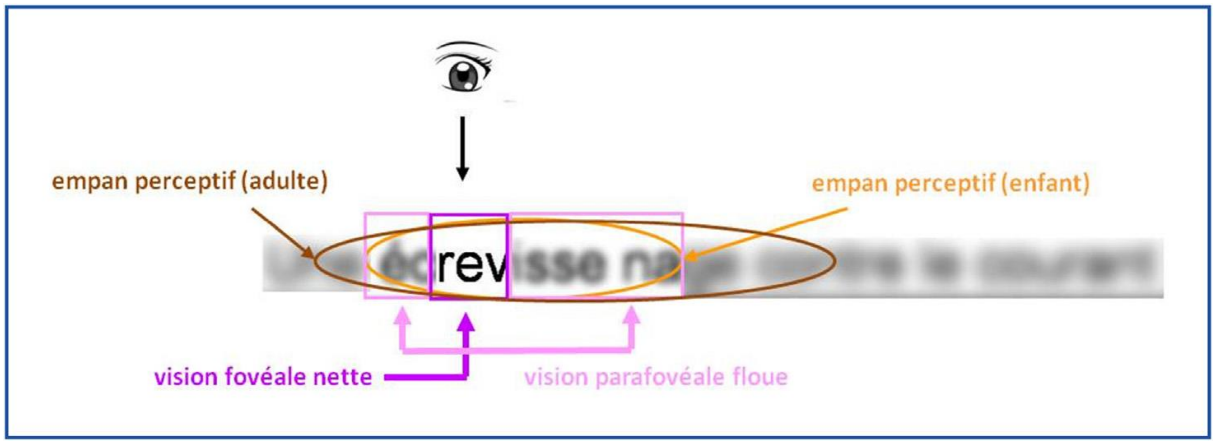


Figure 1. Empan perceptif et les zones fovéale et parafovéale (adulte et enfant).

صورة رقم ().المدى الادراكي و منطقة النقرة و الحدود المجاورة لها (الراشد و الطفل).

و هذا ما يعتبر تأكيد على أن القراءة العادية لا تتم من خلال الطريقة الشمولية ،و لكنها تتم من خلال رصد أجزاء صغرى و تركيبها في وحدات أعم لا تتجاوز كلمتين مدركتين في الآن الواحد ،يتم بناؤها حرفا حرفا في جهاز عصبي معرفي هو ذاكرة العمل فكيف يعقل لأن تنطلق من جملة كاملة لتعليم القراءة للطفل .فعند اعتماد الطريقة الشمولية في تعلم القراءة ،نعلم الطفل الاشتغال الغير واعي فنخطئ مسير مسار العملية التعليمية برمتها لأننا ننشط نصف دماغه الأيمن المتخصص في المعالجة البصرية المكانية ،ما أفادتنا به الدراسات النيرولوجية أن النصف الدماغ الأيمن ينشط من خلال القراءة الشمولية في حين أن تركيز الانتباه على الحروف ،ينشط المنطقة التقليدية للقراءة في الجانب الأيسر من الدماغ ،و نتيجة لذلك تعبئ الطريقة الشمولية شبكة عصبية غير ملائمة لتعلم القراءة (بن عيسى زغبوش .2015.-55 63) و منه و بناءا على ما سبق على المعلم أن كون على دراية بهذه الخلفية العصبية المعرفية ليتمكن من استخدام الطريقة الصحيحة لتعليم القراءة و يكون اعتماده عليها من منطلق علمي و عن قناعة تامة.

هذا من جهة كما و قد بينت الدراسات أن لتنظيم الكتابة دور في تسهيل عملية القراءة و هذا حسب التصور النورولوجي و هذا ما أكته الدراسة التجريبية التي قام بها Vinkier (2011) و اخرون ،حيث توصلوا إلى أنه بمجرد ما تتعدى المسافة بين الحروف مسافة حرفين ،فإن قراءة الكلمات تتوقف فجأة عن أن تكون سريعة و متوازية ،و حددوا سبب الخلل في مناطق الدماغ المسؤولة عن معالجة اللغة

المكتوبة،و عموما فإن هذا يستلزم على القائمين على اعداد الكتب المدرسية بصفة خاصة و الكتب التعليمية الموجه للأطفال بصفة عامة و بصورة خاصة المعلمين ضرورة التحكم في المعطيات المقروءة ،التي تقدم للطفل أثناء تعلم القراءة كحجم الحروف و كذا المسافة بين الكلمات حتى تلائم قدرات الاستقبال و المعالجة لديه (على مستوى الذاكرة العاملة كما سبق و أشرنا) و من هنا نضم رأينا إلى ما قاله بنعيسى زغبوش "يلزم النظام التعليمي اعتماد هذا الأساس الوظيفي للدماغ – و يقصد به الأساس النورولوجي– في تعلم القراءة (بنعيسى زغبوش .2015.ص63).

و في الختام لا يفوتنا التذكير بأهمية المرونة العصبية في المجال التعليمي و من بين الدراسات التي تبين ما تقدمه هذه الميزة لعملية التعلم تلك التي قامت بها Rossi et al (2012) من خلال التصوير الدماغي قبل إنجاز التعلم التنفيذي Apprentissage exécutif و بعده ،و أوضحت نتائجهم أن الشبكات العصبية المنشطة قد أعادت تشكيل نفسها ،انطلاقا من الجزء الخلفي من الدماغ ،قبل التعلم و استقرت بعد التعلم في منطقة أمامية من القشرة ،قبل الجبهية و هو ما يفيد عمليا أن التعلم الموجه أكثر فائدة من التعلم المبني على مراكمة المعلومات و حفظها فقط ،و هو ما يستلزم مراعاة خصوصيات تعلم الدماغ لتكييف التعلم و فقها. (بنعيسى زغبوش .2015.ص47). كما أن هذه الخاصية التي يتمتع بها الجهاز العصبي لها دور جد مهم بالتكفل بالأطفال الذين يعانون من اضطرابات عصبية و بصورة خاصة تعليم ذوي صعوبات التعلم خصوصا و أن دماغ الطفل يمكنه إعادة تنظيم نفسه أثناء نموه العصبي في حالة ما إذا أصيب أحد مناطقه (سواء اكانت اصابة عضوية أم وظيفية) إذ على المختصين النفسانيين و البيداغوجيين و الأرطفونيين و حتى المعلمين الاهتمام بظاهرة المرونة العصبية خلال مختلف مراحل التكفل و التطوير(Chokron.S.2010.P23).

Bibliographie

1- **Chokron.S.(2010).Approche neuropsychologique des troubles spécifiques des apprentissages. Revue neuropsychologie. Solal .9-25**
2- **Gasper, e. (2014, 02). neusosup neuroclass lier fonctionnement du cerveau et apprentissage. *Animation Education* , 18.**

3- **Leibnitz.L., Ducrot. S., Muneaux. M,. Grainger.J.(2015).Spécificité des capacités visuo-attentionnelles et lecture chez l'enfant. Revue francophone d'orthoptie. Elsevier Masson SAS. 8 : 45-49**

4- **Rachedi, m. f. (2014, 02). une science de lapprentissage. *Animation Education* , 12.**

5- **بنعيسى زغبوش .(2015).سيرورات التعليم بين الادراك و البناء المعرفي –ثوابت العلاقة بين اللغة المنطوقة و اللغة المكتوبة و متغيراتها نموذجا- التربية المعرفية و الاستراتيجيات التعليمية –من رصد كفايات التعلم معرفيا إلى أجرأتها ديداكتيكيا .الطبعة الأولى .صدى التضامن .الدار البيضاء .المغرب.31-69**

6- **مضطفى بوعناني .(2015)معرفية التعلمات و تعليم الاستراتيجيات . التربية المعرفية و الاستراتيجيات التعليمية –من رصد كفايات التعلم معرفيا إلى أجرأتها ديداكتيكيا .الطبعة الأولى .صدى التضامن .الدار البيضاء .المغرب.3-6.**

درجة التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم

إعداد:

***الدكتورة: عواطف مام**

*الرتبة : أستاذ محاضر

*المؤسسة : قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة محمد بوضياف المسيلة

e-mail Awatif.mame @yahoo.fr

***الدكتورة: فريدة بولسنان**

*الرتبة : أستاذ محاضر

مقدمة

يحتل قطاع التربية مكانة حساسة في المجتمع من خلال تأثيره الكبير في مختلف القطاعات الأخرى، ولا يوجد في الحقيقة ميدان من ميادين الاهتمام التربوي لا يمت إلى المسألة الأخلاقية بصلة، ذلك أن المفهوم الشامل للأخلاق يمتد ليشمل ميادين الخبرة الإنسانية، ويعد التمسك بالسلوكيات الأخلاقية الفاضلة من الأمور الضرورية واللازمة للعملية التربوية والتعليمية.

وبما أن المعلم يعد من أهم الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية، فإن ذلك يتطلب الاهتمام بالجانب الأخلاقي لديه، والذي بدونه تصبح العملية التعليمية جوفاء لا معنى لها.

فالجانب الأخلاقي من أهم جوانب شخصية المعلم، وعليه تبنى أخلاقيات المهنة التي تمثل مجموعة القواعد و الأسس التي يجب على المعلم التمسك بها والعمل بمقتضاها، لأنها تتجلى بالأساس في تأسيس علاقات إيجابية مع المهنة ومع المتعلمين وأوليائهم وتشجيعهم على الاستقلال في اتخاذ القرارات المرتبطة بمصيرهم التربوي والتعليمي، وأيضا مع زملائه ومجتمعه ووطنه.

إن التزام المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم يسهم في تكوين شخصيته والارتقاء بمستواه، كما يجعله على درجة كبيرة من حب مهنته والالتزام بأسسها وسلوكياتها وأداء الواجبات والمسؤوليات التي يفرضها الانتساب لهذه المهنة العظيمة على أكمل وجه.

فأخلاقيات المهنة تشكل أحد مظاهر الضبط الاجتماعي لدى الأفراد، ودافعا لهم للوصول إلى أهدافهم وتحريرهم من غرائزهم وأهوائهم، كما أنها تعمل على تعميق إحساس الفرد بالانتماء إلى مجتمعه، وتساعده على التكيف معه، كما أن عدم إقبال المعلم على عمله الذي هيئ من أجله وعدم نجاحه فيه، يرجع في المقام الأول إلى غياب أخلاقيات المهنة، فغياب الفهم الصحيح لأخلاقيات مهنة التعليم له مردوده السيئ على العملية التعليمية نتيجة التسيب وعدم الانضباط، بل وعدم الولاء لمهنة التعليم.(اللقاني،2009، 3)

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة لتتناول درجة التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم.

إشكالية الدراسة :

لقد خلق الله الإنسان وهو لا يعلم شيئا، منحه العقل والحواس ليعمر الكون وأرشده ليكسب قوته عن طريق ما يؤديه من أعمال ومهن مختلفة ولكل تنظيماتها وأخلاقياتها التي تمليها طبيعة كل مهنة، ويمثل الالتزام بها من قبل أصحابها عاملا أساسيا في تحقيق أهدافها، ومن هذه المهن مهنة التربية والتعليم والتي هي أعظم المهن وأشرفها.

ويتفق العلماء والمربون على أهمية الأخلاق في حياة الفرد والمجتمع وأنها الهدف لمهنة التعليم.(اللقماني،2009، 3)

ومهما يكن من الأمر فإن تقدم المجتمعات لا يعتمد على إمكاناته المادية والتقنية بقدر ما يعتمد على إمكاناته البشرية المتمسكة بمجموعة الأخلاقيات المهنية.

والدين الإسلامي يعتبر من الأديان الأكثر غنى بالتعاليم الأخلاقية العامة حتى أن الرسول صلى الله عليه وسلم ليحدد مهمة رسالته يقول: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".(البخاري،355)

ويعرف بعض العلماء الأخلاق على أنها مجموعة من القواعد والمعايير التي عندما تصبح ثابتة وتحكم سلوك أفراد المجتمع تشكل جزءا من ثقافة المجتمع وتتجسد في عاداته وتقاليده وقوانينه.(حمادات،21،2006)

وعرفها **بدران** (1981) بأنها "علم معياري يتناول مجموعة من القواعد والمبادئ المجردة التي يخضع لها الإنسان في تصرفاته، ويحتكم إليها في تقييم سلوكه، وهذه المبادئ والقواعد مستمدة من تصور فلسفي شامل يرتكز إما على العقل، أو على الدين أو عليهما معا".(حمادنة،2013،29)

والتربية في أساسها وضعت من أجل القيم الخلقية، وهي وإن كانت في تحليلها النهائي ذات وظيفة فكرية، غير أنها بحكم تكوينها ونشأتها وعلاقتها العضوية بثقافة المجتمع وتأثيرها فيه تعتبر ذات طبيعة خلقية، وهي تتناول الناشئة بالتشكيل والتوجيه عن طريق المعرفة.(البرازي: 2000، 21)، والهدف الرئيسي من التربية هو إعداد الصغار ليتحملوا المسؤولية في المستقبل وإعدادهم للنجاح في الحياة عن طريق امتلاك المهارات اللازمة التي ينطوي عليها المحتوى الدراسي، والذي يضم عادة نماذج سلوكية مستمدة من التراث.(عدس،2000، 26)

ويعد المعلم همزة وصل بين ما يصبوا إليه المجتمع وما تهدف إليه التربية والتعليم، كما يمثل أحد الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية وهو أكثر أصحاب المهن تأثيرا في شخصيات تلاميذه، وذلك لأسباب كثيرة منها أنه يتعامل مع أشخاص في مرحلة تكوين لديهم الاستعداد للتأثر بالآخرين.(عبد السميع وحوالة،2005، 99)

إن التزام المعلم بأخلاقيات التعليم يساعد في صقل شخصيته والارتقاء بمستواه، ويصبح على درجة كبيرة من حب مهنته والالتزام بأسسها وسلوكياتها المرتبطة بمحددات ودساتير قيمية ينطلق منها العاملون في ممارساتهم، ومهنة التربية والتعليم أحوج ما تكون إلى تلك المحددات.

وهناك الكثير من آراء العلماء والتربويين، وأساتذة الجامعات حول أخلاقيات مهنة التعليم، أو الأخلاق التي يجب أن يتحلى بها المعلم ويلتزم بها، فقد أورد المصري (1986) أخلاقيات مهنة التعليم بأن يتوافر لدى الشخص الذي ينخرط في مهنة التعليم بعض الخصائص الجسمية والخصائص العقلية، والخصائص الخلقية مثل: العطف واللين مع التلاميذ، والصبر، والأناة، والتحمل، والحزم، وحسن التصرف والإخلاص في العمل، وأن يكون محترما لدينه وتقاليد مجتمعه، وأن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه وزملائه.(حمادنة،2013، 30)

وفي مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي الذي عقد بالقاهرة في فبراير 1993 جاءت التوصية الثانية والعشرون من توصيات المؤتمر كما يلي:

" يراعى في اختيار المعلم الابتدائي الدقة، بحيث يتوفر فيمن اختاره لهذه المهنة حب التلاميذ والقدرة على التعامل معهم والرغبة في التدريس، والسلوك القويم، وتحقيقا لذلك يجب تحسين الأوضاع المالية للمعلم ."(راشد،1996، 21)

كما أشارت نتائج دراسات كل من طهراوي (1998)، حيدر(2000)، الخرابشة والربابعة (2008) أن اتصاف المعلم بحسن الخلق يعتبر من ضروريات التعليم الناجح.

تأسيسا لما تقدم نحاول من خلال هذه الدراسة تحديد درجة التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم، وذلك من خلال طرح التساؤل التالي:

&ما درجة التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم؟

[2]أهمية الدراسة:

يعد موضوع الالتزام بأخلاقيات المهنة وعلاقته بالتربية من بين أكثر الموضوعات التي شدت اهتمام المشتغلين بمختلف تخصصات العلوم السلوكية، فالقيم الأخلاقية تعد مصدرا أساسيا لأهداف

التربية و يظل المعلم العامل الحاسم والقادر على تعليم القيم الأخلاقية ونقلها وإخراجها من الفكر المجرد إلى مرحلة الواقع الملموس.

فالالتزام بالأخلاق المهنية تحكمه مجموعة من المبادئ السيكولوجية، ويعرفه **أورلي** بأنه" الارتباط النفسي الذي يربط الفرد بالمنظمة مما يدفعه إلى الاندماج في العمل وإلى تبني قيم المنظمة".

وتتجلى أهمية الدراسة في تعزيز الممارسات الأخلاقية التي ينبغي أن تنعكس بشكل أكثر ايجابية في منهجية التدريس وفي العلاقات التربوية بين مختلف مكونات الوسط المدرسي (المدير، التلاميذ، أولياء الأمور)، وتكون لدى المعلم اتجاهات ايجابية نحو المهنة إذ تبصره بالتزاماته الأخلاقية وتوعية المعلم بأبعاد الرسالة التعليمية التي يتحملها تجاه الفرد والمجتمع، إضافة إلى مدى إدراك ممارسي مهنة التربية والتعليم للمسؤوليات والواجبات الأخلاقية.

كما يمكن أن تفتح هذه الدراسة مجالا لدراسات لاحقة يجرى فيها تناول الموضوع من جوانب جديدة ولتخصصات أخرى وتعرف أثرها في الالتزام بأخلاقيات المهنة.

مصطلحات الدراسة :

أخلاقيات المهنة :

هي مجموعة القيم والأعراف والتقاليد التي يتفق ويتعارف عليها أفراد مهنة ما حول ما هو خير وحق وعدل في نظرهم، وما يعدونه أساسا لتعاملهم وتنظيم أمورهم وسلوكهم عي إطار المهنة.(حمادنة،2010، 34)

إجرائيا :

المبادئ والمعايير التي يتفق عليها معلمي المرحلة الابتدائية ويعتبرونها أساسا لسلوكهم المستحب، ويتعهدون بالالتزام بها لأنها تنظم العلاقة فيما بينهم، والتي سيتم الكشف عنها من خلال استجابة أفراد العينة على استبيان أخلاقيات مهنة التربية والتعليم إعداد (حيدر، 2000).

معلمي المرحلة الابتدائية :

وهم المعلمين الذين أوكلت لهم مهمة التدريس بالمرحلة الابتدائية التابعين للمقاطعة رقم (2) بولاية المسيلة خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2015-2016.

الطريقة والإجراءات :

منهج الدراسة :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة، الذي نحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة (درجة التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم)، وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها للوصول إلى تعميمات خاصة للوصول إلى تعميمات خاصة بالوصف والتقويم وتحديد الأسباب والعلاقات بين أسباب حدوث الظواهر وتحليل نتائجها.

أداة البحث :

استخدمت الباحثتان إستبانة من إعداد (**حيدر، 2000**) حيث اشتملت على (77) فقرة موزعة على (8) محاور حول درجة التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم.

المحور الأول : مسؤوليات المعلم نحو ربه.

المحور الثاني : مسؤوليات المعلم نحو نفسه.

المحور الثالث : مسؤوليات المعلم نحو مهنته.

المحور الرابع : مسؤوليات المعلم نحو تلاميذه.

المحور الخامس : مسؤوليات المعلم نحو زملائه.

المحور السادس : مسؤوليات المعلم نحو أولياء الأمور.

المحور السابع : مسؤوليات المعلم نحو البيئة والمجتمع.

المحور الثامن : مسؤوليات المعلم نحو ربه الوطن.

- **ثبات الأداة** : تم حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ (0.82) وهو معامل ثبات يمكن أن نراهن عليه في بحثنا.
- **صدق الأداة** : تم التحقق من صدق الأداة بحساب صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق الإستبانة على عينة مكونة من (53) فردا باستخدام معامل الارتباط لبيرسون وجاءت معاملات الصدق كالتالي :

المحور	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند (0.01)
المحور الأول	53	0.59	دال
المحور الثاني	53	0.67	دال
المحور الثالث	53	0.76	دال

المحور الرابع	53	0.75	دال
المحور الخامس	53	0.72	دال
المحور السادس	53	0.49	دال
المحور السابع	53	0.76	دال
المحور الثامن	53	0.71	دال

نتائج الدراسة :

النتائج المتعلقة بالتساؤل العام :

– ما درجة التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل محور وللإجمالي، ولكل فقرة على حدا.

جدول رقم (1) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل محاور الأداة.

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
الرابع	39.92	2.68	1	عالية
الثالث	32.27	3.82	2	عالية
الثامن	30.80	3.93	3	عالية
الخامس	28.10	2.31	4	عالية
الثاني	25.50	1.95	5	عالية
الأول	23.25	1.60	6	عالية
السابع	17.41	2.94	7	متوسطة
السادس	16.61	1.79	8	متوسطة
الدرجة الكلية	213.87	15.90		عالية

يتضح من الجدول (1) ما يلي :

– أن المتوسط الحسابي الإجمالي لأفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لدرجة الالتزام قد بلغ (213.87) وانحراف معياري مقداره (15.90).

–كذلك أظهرت النتائج أن " مسؤوليات المعلم نحو تلاميذه" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (39.92) وانحراف معياري مقداره (2.68).

وجاء في المرتبة الثامنة والأخيرة " مسؤوليات المعلم نحو أولياء الأمور "متوسط حسابي مقداره (16.61) وانحراف معياري مقداره (1.79).

ومنه يتضح أعلاه ما يلي :

أن جميع محاور الالتزام بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم كانت عالية باستثناء محور "مسؤوليات المعلم نحو البيئة والمجتمع" حيث كانت درجة الالتزام بها متوسطة.

ومنه يمكن القول أن درجة التزام معلمي المرحلة الابتدائية بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم بالنسبة لمحاور الأداة ككل كانت عالية، وهذا يؤكد أنهم ملتزمون بصورة عامة بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم.

النتائج المتعلقة بكل محور من محاور الأداة :

النتائج المتعلقة باستجابات أفراد العينة على المحور الأول :

جدول رقم (2) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للمحور الأول المتعلق بمسؤوليات المعلم نحو ربه.

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	إيمانك بالله هو زادك على الطريق	2.93	0.29	عالية
6	تراقب الله في عملك وتخافه في جميع أقوالك وأفعالك	2.88	0.31	عالية
1	تبتغي من وراء عملك رضوان الله تعالى	2.96	0.19	عالية
4	تلتزم بذكر الله سرا وعلانية	2.91	0.36	عالية
5	تلتزم بثوابت عقيدتك الإسلامية	2.91	0.32	عالية
3	التزامك بالإيمان الصادق سبب إتقانك لعملك	2.93	0.24	عالية
7	تلتزم بتعاليم القرآن الكريم	2.85	0.39	عالية
7	تلتزم بالشعائر الإسلامية	2.85	0.39	عالية
	الدرجة الكلية	23.25	1.60	عالية

يتضح من الجدول (2) أن الفقرة الثالثة احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.96)، وانحراف معياري مقداره (0.19) وأن الفقرتين السابعة والثامنة احتلتا المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي

مقداره (2.85) وانحراف معياري مقداره (0.39) وجاء المتوسط الحسابي الكلي للمحور يساوي (23.25)، وانحراف معياري مقداره (1.60)، حيث كانت درجة الالتزام به عالية.

*جاءت جميع فقرات المحور عالية في درجات الالتزام وهذا ما يبين أن معلمي المرحلة الابتدائية ملتزمون بتعاليم القرآن الكريم والقيم الإسلامية العليا المستمدة من روح الدين الإسلامي الحنيف وهذا ما يبشر بالخير، وقد احتل المرتبة السادسة بالنسبة لمحاور الأداة ككل.

النتائج المتعلقة باستجابات أفراد العينة على المحور الثاني:

جدول رقم (3) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للمحور الثاني المتعلق بمسؤوليات المعلم نحو نفسه.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	قدوة حسنة لتلاميذك في مظهرك ومسلكك وخلقك.	2.86	0.41	عالية
9	تلتزم في أسلوبك الديمقراطية من غير تسلط أو استبداد.	2.70	0.48	عالية
7	لبقا، حكيما، تتعامل مع الأمور العادية والطارئة.	2.80	0.40	عالية
8	ملتزما بالمواعيد ومحترما للنظم واللوائح والقوانين.	2.75	0.49	عالية
1	ذو عقل علمي بعيدا متفتح بعيدا عن التعصب والتحزب.	2.93	0.24	عالية
6	محبا لعملك متحمسا له متفانيا ومخلصا فيه.	2.85	0.35	عالية
5	عطوفا رءوفا على تلاميذك متواضعا معهم صابرا على أخطائهم ومتسامحا.	2.85	0.39	عالية
2	وافقا بنفسك، مستقلا بشخصيتك.	2.90	0.37	عالية

4	مرحا بشوشا، محبا للنكتة والجمال.	2.85	0.42	عالية
	الدرجة الكلية	25.50	1.95	عالية

يتضح من الجدول (3) أن الفقرة الخامسة احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.93)،وانحراف معياري مقداره (0.24) وأن الفقرة الثانية احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.70)، وانحراف معياري مقداره (0.84)، وكان مقدار المجموع الكلي للمحور بمتوسط حسابي مقداره (25.50) وانحراف معياري مقداره (1.95)، حيث كانت درجة الالتزام به عالية.

*جاءت جميع فقرات المحور عالية مما يشير إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يدركون أن الرقيب الحقيقي على سلوكهم بعد الله تعالى هو ضمير يقظ، ونفس لوامة وأن الرقابة الخارجية مهما تنوعت أساليبها لا ترقى إلى الرقابة الذاتية، وكان ترتيب هذا المحور بالنسبة لمحاور الأداة ككل هو الخامس بدرجة التزام عالية.

النتائج المتعلقة باستجابات أفراد العينة على المحور الثالث :

جدول رقم (4) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للمحور الثالث المتعلق بمسؤوليات المعلم نحو مهنته.

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	محبا لمهنة التعليم، معتزا بها.	2.73	0.52	عالية
2	متمكنا تجيد مادة تخصصك.	2.83	0.43	عالية
6	معتزا بشرف الانتماء لمهنة التعليم.	2.72	0.52	عالية
1	عارفا أن عملك في التعليم هو خدمة اجتماعية وإنسانية.	2.88	0.35	عالية
7	ملتزما بالتفرغ التام لمهنة التعليم، متفانيا في عملك دون تقصير.	2.68	0.49	عالية
11	مشاركا في إقامة الأنشطة التربوية المختلفة.	2.50	0.69	عالية
12	مشاركا في التنظيمات المهنية التي تعمل على رفع شأن المهنة.	2.47	0.74	متوسطة
8	مدركا لأهمية البحوث التربوية في رفع المستوى المهني.	2.67	0.61	عالية
4	عاملا على توسيع وإثراء ذخيرة الطالب اللغوية والمعرفية.	2.76	0.50	عالية

9	مطلعا مطبقا لكل جديد في مجال اختصاصك المهني والعلمي وساعيا في طلب العلم والاستزادة منه في برامج التدريب.	2.62	0.51	عالية
10	ملما بالثقافة العامة، وتقرأ كثيرا قدر الإمكان.	2.55	0.59	عالية
3	متمكنا لغويا، تحسن اختيار مفرداتك، واضح النطق بها.	2.81	0.42	عالية
الدرجة الكلية		32.27	3.82	عالية

يتضح من الجدول (4) أن الفقرة الرابعة احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.88)، وانحراف معياري مقداره (0.35) وأن الفقرة السابعة احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.47)، وانحراف معياري مقداره (0.74)، وكان مقدار المجموع الكلي للمحور بمتوسط حسابي مقداره (32.27)، وانحراف معياري مقداره (3.82)، حيث كانت درجة الالتزام به عالية.

*جاءت جميع فقرات المحور عالية باستثناء فقرة واحدة بدرجة متوسطة وهذا لم يؤثر على درجة المحور ككل، ويعود ذلك إلى اقتناع المعلم بمهنته فهو صاحب رسالة يستشعر عظمتها ويؤمن بأهميتها، ولا يضن على أدائها بكل ثمين، وكان ترتيب هذا المحور بالنسبة لمحاور الأداة ككل هو الثاني بدرجة التزام عالية.

النتائج المتعلقة باستجابات أفراد العينة على المحور الرابع :

جدول رقم (5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للمحور الرابع المتعلق بمسؤوليات المعلم نحو تلاميذه.

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	تراعي الفروق الفردية بين تلاميذك.	2.87	0.40	عالية
5	تثير دافعيتهم للتعلم وتحببهم في العلم.	2.90	0.34	عالية
10	تحترم شخصياتهم وميولهم ورغباتهم وتعمل على تحقيقها.	2.83	0.37	عالية
9	تلتزم الدقة والموضوعية في تقويم أعمالهم	2.86	0.34	عالية

	وأنشطتهم.			
2	تقدر مشاعرهم وتثني على أفكارهم.	2.92	0.26	عالية
6	تشجعهم على التفكير الناقد والمبدع.	2.90	0.30	عالية
1	تنمي علاقة حسنة معهم تقوم على المودة والاحترام.	2.95	0.27	عالية
1	تنمي لديهم العادات الحميدة والقيم الأخلاقية الرفيعة.	2.95	0.27	عالية
11	تحرص على ألا تسقط عليهم ما تعانيه في حياتك من آلام أو مشكلات.	2.82	0.41	عالية
4	تشجعهم على تقدير الأسلوب العلمي في التفكير والعمل به.	2.91	0.28	عالية
3	تشجعهم على الشعور بالمسؤولية والإقبال على تحملها.	2.91	0.32	عالية
7	توجه قدرات ومواهب التلاميذ توجيها سليما يعود على المجتمع بالخير.	2.88	0.38	عالية
12	تعاملهم على أساس من الفهم الكامل لخصائص واحتياجات نموهم.	2.81	0.42	عالية
13	تواصل دورك التربوي مع تلاميذك خارج أسوار المدرسة.	2.37	0.76	متوسطة
الدرجة الكلية		39.92	2.68	عالية

يتضح من الجدول رقم (5) أن الفقرتين السابعة والثامنة احتلتا المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.95)، وانحراف معياري مقداره (0.27) وأن الفقرة الربعة عشر احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.37)، وانحراف معياري مقداره (0.76)، وكان مقدار المجموع الكلي للمحور بمتوسط حسابي مقداره (39.92) وانحراف معياري مقداره (2.68) حيث كانت درجة الالتزام به عالية.

*جاءت جميع فقرات المحور بدرجة عالية باستثناء الفقرة الأخيرة متوسطة وهذا يعني أن المعلم أحرص الناس على نفع تلاميذه، يبذل جهده كله في تعليمهم وتربيتهم وتوجيههم فعلاقته بتلاميذه تمثل صورة مصغرة من علاقة الأب بأبنائه. وكان ترتيب هذا المحور بالنسبة لمحور الأداة ككل هو الأول بدرجة التزام عالية.

النتائج المتعلقة باستجابات أفراد العينة على المحور الخامس :

جدول رقم (6) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للمحور الخامس المتعلق بمسؤوليات المعلم نحو زملائه.

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	قادر على إقامة علاقات اجتماعية وإنسانية سوية نع الزملاء وسائر العاملين في المدرسة.	2.76	0.45	عالية
2	تظهر مستوى من الخلق العظيم في تعاملك مع زملائك.	2.88	0.31	عالية
4	حساسا لمشاعر زملائك، لبقا في نقد أخطائهم.	2.85	0.35	عالية
3	تحترم آراء زملائك، وتتقبل النقد البناء منهم دون انفعال ودون تعصب.	2.86	0.34	عالية
5	تلتزم بما اتفقت عليه	2.78	0.49	عالية

	هيئة التدريس من آراء متعلقة بالسياسة العامة للمدرسة.			
4	توجه ملاحظاتك للزملاء بكلمات موزونة مسئولة ولا تجرح مشاعرهم.	2.85	0.35	عالية
8	تتعاون مع زملائك وتشاركهم في حل المشكلات التي تواجه مدرستكم في جو يسوده الحب والاحترام والتقدير.	2.72	0.50	عالية
7	لا تغلب عواطفك أو مصلحتك الشخصية على حساب زملائك.	2.76	0.42	عالية
9	تتعاون مع مدرسي المواد الأخرى من أجل تكامل العملية التعليمية.	2.71	0.57	عالية
1	لا تذم زميلا لك أمام تلاميذك أو أمام الآخر	2.90	0.34	عالية
الدرجة الكلية		28.10	2.31	عالية

يتضح من الجدول رقم (6) أن الفقرة العاشرة احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.90)، وانحراف معياري مقداره (0.34) وأن الفقرة التاسعة احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.71)،وانحراف معياري مقداره (0.57) وكان مقدار المجموع الكلي للمحور بمتوسط حسابي مقداره (28.10) وانحراف معياري مقداره (2.31)، حيث كانت درجة الالتزام به عالية، وهذا يشير أن الثقة المتبادلة بين المعلمين والمعلمات واحترام التخصص والأخوة المهنية هي أسس العلاقات بينهم جميعا ويسعى المعلمون إلى التفاهم في ظل هذه الأسس، وكان ترتيب هذا المحور بالنسبة لمحاور الأداة ككل هو الرابع بدرجة التام عالية.

النتائج المتعلقة باستجابات أفراد العينة على المحور السادس :

جدول رقم (7) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للمحور السادس المتعلق بمسؤوليات المعلم نحو أولياء الأمور.

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	تتعاون مع أولياء الأمور لعلاج مشكلات تلاميذك.	2.62	0.66	عالية
6	تتبادل المعلومات مع أولياء أمور التلاميذ وتتشاور معهم في كل ما يساعد على تربية التلميذ.	2.46	0.65	متوسطة
3	تحرص على الاحتفاظ بعلاقات طيبة وودية مع أولياء أمور التلاميذ.	2.86	0.38	عالية
2	تحافظ على الأسرار الخاصة لأولياء الأمور.	2.92	0.26	عالية
1	أمينا وثيقا فيما تنقله إلى أولياء الأمور من معلومات تتعلق بأبنائهم.	2.95	0.31	عالية
4	لا تستغل أولياء الأمور في تحقيق منافع شخصية بعد معرفتك	2.78	0.54	عالية

	لمناصبهم.			
الدرجة الكلية		16.61	1.79	عالية

يتضح من الجدول رقم (7) أن الفقرة الخامسة احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.95)، وانحراف معياري مقداره (0.31) وأن الفقرة الثانية احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.46)، وانحراف معياري مقداره (0.65)، وجاء المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمحور يساوي (16.61) وانحراف معياري مقداره (1.79)، حيث كانت درجة الالتزام به عالية.

*جاءت جميع فقرات المحور عالية باستثناء الفقرة الثانية والرابعة والسادسة والسابعة التي جاءت بدرجة متوسطة، لكنها لو تؤثر على درجة المحور ككل التي جاءت عالية، ومنه يتبين أن المعلم يعطي أهمية لدور أولياء الأمور لإنجاح العملية التعليمية وحرصه على فتح قنوات اتصال بين البيت والمدرسة، وكان ترتيب هذا المحور بالنسبة لمحاور الأداة ككل هو الثامن بدرجة التزام عالية.

النتائج المتعلقة باستجابات أفراد العينة على المحور السابع :

جدول رقم (8) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للمحور السابع المتعلق بمسؤوليات المعلم نحو البيئة والمجتمع.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تراعي قيم المجتمع عاداته وتترجمها إلى سلوك.	2.90	0.34	عالية
4	لا تبالغ في نقد المجتمع المحلي للبيئة المدرسية أين كان مستواه وتتوخى البناء من ذلك النقد.	2.51	0.65	عالية
3	تلتزم بتوعية البيئة الاجتماعية المحيطة بالمدرسة صحيا وثقافيا وعقائديا.	2.58	0.56	عالية
5	تتحسس حاجات المجتمع وتكون على صلة بأفراده.	2.47	0.15	متوسطة

2	لـديك القـدرة علـى التكيـف الاجتمـاعي والبيئـي وتنميـة روح الانتماء.	2.76	0.50	عالية
7	تساهم في محو الأمية وتعليم الكبار وفي الخدمات الاجتماعية الأخرى في بيئتك المحلية في حدود إمكانياتك.	2.02	0.89	متوسطة
6	تشارك في كل ما من شأنه المساعدة على تطوير المجتمع المحلي ثقافيا واجتماعيا.	2.15	0.76	متوسطة
الدرجة الكلية		17.41	2.94	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (8) أن الفقرة الأولى احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.90)، وانحراف معياري مقداره (0.34) وان الفقرة السادسة احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.02)، وانحراف معياري مقداره (0.89) وكان مقدار المجموع الكلي للمحور بمتوسط حسابي مقداره (17.41) وانحراف معياري مقداره (2.94) حيث كانت درجة الالتزام به متوسطة.

*جاءت فقرات المحور منقسمة بين أربع فقرات عالية وثلاث فقرات متوسطة مما أثر على المحور ككل فكانت درجة الالتزام الكلية به متوسطة ويمكن أن يرجع ذلك لكثرة مهام ومسؤوليات المعلمين التي تجعلهم ينشغلون عن الانفتاح عن المجتمع المحلي. إلا أن هذا لا يعفي المعلمين من إعطاء المجتمع المحلي الأهمية الكافية، وكان ترتيب هذا المحور بالنسبة لمحاور الأداة ككل هو السابع بدرجة التزام متوسطة.

النتائج المتعلقة باستجابات أفراد العينة على المحور الثامن :

جدول رقم (9) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للمحور السابع المتعلق بمسؤوليات المعلم نحو الوطن.

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة

9	تعمل على تقوية الوعي بالقيم الوطنية.	2.75	0.58	عالية
1	تغـــرس في نفـــوس تلاميـذك الايمـان بـروح التضـامن والإخـاء وروح الأسرة بين أبناء الوطن	2.92	0.34	عالية
8	توجـه العمليـة التعليميـة والتربوية التوجيه الوطني الســليم وذلــك مــن خـــلال متابعتـــك باهتمـــام للقضـــايا والأحـداث الجاريـة في وطنك.	2.77	0.50	عالية
11	تتحســس مشــكلات وطنــك وتشــارك أبنــاء وطنك في معالجة هذه المشكلات.	2.53	0.71	عالية
3	تغـــرس في نفـــوس تلاميـذك روح الانتمـاء إلى مدرستهم ووطنهم.	2.88	0.38	عالية
4	تحـرص علـى توعيـة تلاميـــذك بـــاحترام هـــويتهم الوطنيـــة والثقافيـــة ولغـــتهم وقيمهم الخاصة.	2.87	0.40	عالية
5	تعمل على تنمية احترام حقوق الغير والآداب العامة.	2.86	0.47	عالية
6	تلتزم بتقديم نموذجا يحتذي به الانتماء والعطاء للوطن.	2.78	0.52	عالية
7	تقـوم بتوجيـه التربيـة لخدمـــة الأهـــداف الوطنية عن طريق بناء	2.77	0.52	عالية

	شخصية الفرد الوطني			
10	تخلق في عقل ووجدان تلاميـــذك رأي حـــر ناضــج حــول قضــايا الوطن.	2.72	0.50	عالية
2	تحــافظ علــى ثوابــت الوطن وتعزز النضباط	2.90	0.37	عالية
	الدرجة الكلية	30.80	3.93	عالية

يتضح من الجدول (9) أن الفقرة الثانية احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (2.92)، وانحراف معياري مقداره (0.34) وأن الفقرة الرابعة احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.53)، وانحراف معياري مقداره (0.71) وكان مقدار المجموع الكلي للمحور بمتوسط حسابي مقداره (3.93)، حيث كانت درجة الالتزام به عالية.

*جاءت جميع فقرات المحور بدرجة عالية وهذا يشير إلى وطنية المعلم فهو الأمين على التراث الثقافي والفكري لأمته وهو الخبير الذي أقامه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية ويصنع المواطن الصالح والمنتج، وكان ترتيب هذا المحور بالنسبة لمحاور الأداة ككل هو الثالث وبدرجة التزام عالية.

اقتراحات البحث :

بناء على ما توصل إليه من نتائج نورد بعض الاقتراحات التي تهدف في مجملها إلى تدعيم وتعزيز الأخلاق والسلوكيات المهنية والالتزام الوظيفي لدى الملتحقين بسلك التعليم وسلك التربية خاصة، ووزارة التربية الوطنية بالجزائر بشكل عام لأنها هي الرافد الرئيس لكافة الوزارات والمؤسسات العامة والخاصة، وتتضمن هذه الاقتراحات ما يلي :

*دعوة وزارة التربية الوطنية اعتماد أسس خلقية إسلامية لاختيار المعلمين إلى جانب الأسس العلمية والثقافية.

*أن يصبح تدريب المعلمين عملية مستمرة وإلزامية لإثراء معلوماتهم في مجال تخصصاتهم وأساليب التدريس وتصميم التعليم، واعتبار التدريب أثناء الخدمة شرطا أساسيا لاستمرارهم في العمل وترقيتهم...وهذت ما تنتهجه الدولة الجزائرية بالسنوات الأخيرة.

*أن تعمل وزارة التربية الوطنية على وضع البرامج والخطط العلاجية لرفع درجة ممارسة المعلمين لأخلاقيات مهنة التربية و التعليم، وذلك حتى يستطيع المعلم تمثيل هذه الأخلاقيات في سلوكه بدرجة أكبر.

* وضع ميثاق لمهنة التربية والتعليم يبنى على ضوء الفكر الإسلامي،تعتمده الوزارة ويتعهد المعلم بموجبه على الالتزام به قبل تنصيبه معلما، وأن يكون هذا الميثاق معيارا يقاس به سلوك المعلم، وعلى ضوئه يقوم المعلم.

*إدخال مادة أخلاقيات مهنة التعليم كمقرر قائم بذاته عند إعداد المعلمين، على أن يكون معلم هده المادة على خلق فاضل.

*ضمان المناخ المناسب لرفع الروح المعنوية للمعلمين واستقرارهم النفسي لتمكينهم من تمثيل أخلاقيات مهنة التربية والتعليم بدرجة أكبر.

*تعزيز العلاقة بين المدرسة والبيت من خلال إيجاد قنوات الاتصال المستمر بينهما.

*إجراء عدد من الدراسات في نفس الموضوع لاستكمال الجوانب التي لازالت بحاجة إلى البحث.

قائمة المراجع :

- البخاري محمد بن إسماعيل. فتح الباري، (باب كسب الرجل وعمله بيده)، حديث رقم (207)، ج4.
- البرازي مجد الباكير (2001).أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب والسنة. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الخرابشة عمر والربابعة جعفر (2008). مدى التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظر الطالبات، مجلة اتحاد الجامعات العربية،الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، العدد 50.
- اللقماني أحمد بن شريف. مدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس الثانوية بالعاصمة القدس، بحث مكمل لنيل شهادة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة.
- حمادنة أديب ذياب (2012). درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد9، عدد 1.
- حمادات محمد حسن (2006).قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس، ط1، عمان:دار حامد للنشر.

- حيدر نادية حاشد (2000).أخلاقيات مهنة التربية والتعليم (رؤيا إسلامية) ومدى التزام المعلمين بهذه الأخلاقيات من وجهة نظر المعلمين والمديرين والطلبة، رسالة ماجستير في التربية:، جامعة عدن، عمان.
- طهراوي إبراهيم ، الأخلاق والأخلاقيات المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة في علم الاجتماع،جامعة الجزائر 1995-1996.
- .عدس محمد عبد الرحيم (2000). المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- علي راشد (1996). اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، ط1،القاهرة: دار الفكر العربي.

مؤتمر

إعداد المعلم العربي

29-30 نوفمبر 2016

عمان- المملكة الأردنية الهاشمية

الجامعة العربية المفتوحة

دراسة تقييمية لمشروع أخلاقيات مهنة التعليم

- من وجهة نظر المعلم والأستاذ-

"الجزائر نموذجاً"

د.لونيس سعيدة

جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله، دكتوراه + التأهيل، sam_lounis@yahoo.fr، 213559036783

أ. قزوي ججيقة

جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله، ماجستير+ سنة سادسة دكتوراه، dguezoui@live.fr، 213550521145

الملخص:

سعت هذه الورقة البحثية إلى إثراء مهنة التعليم وتطويرها من خلال دراسة تقييمية لمشروع أخلاقيات المهنة بالجزائر من وجهة نظر الأساتذة. لذلك تم تطبيق الاستبيانة المعدة لغرض الدراسة على عينة قوامها (50) أستاذاً، وقد خلصت الدراسة إلى جملة من الحقائق جد مهمة نذكر من بينها: إدراك أفراد العينة لمدى أهمية هذا المشروع الأخلاقي والذي كان تقييمهم له بدرجة متوسطة، كما سجلوا وجود نقائص دعمت بجملة من الاقتراحات.

Abstract:

The current study sought to enrich and develop the teaching profession through evaluation of the project ethics in Algeria from the viewpoint of teachers. so we have applied a questionnaire has been prepared for the purpose of the study on a sample of 50 teachers. the study concluded the importance of the application of the ethics of the profession and evaluation of project has been modertely ,They also noted the presence of the imperfections which supported by a number of suggestions.

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات مهنة التعليم، التعليم في الجزائر، مشروع أخلاقيات مهنة التعليم.

1- إشكالية الدراسة:

إنّ تقدم أيّ أمّة من الأمم وتطورها في شتى مجالات الحياة يتأثر إلى حدّ كبير بمدى التطوّر التعليمي والتكنولوجي الذي تصل إليه، لكن ما تدركه أيّ أمّة من الأمم من هذا التطور يتأثر بدوره بمدى كفاءة نظامها التعليمي وفاعليته.

وانطلاقاً من الدّور الفاعل الذي يضطلع به المعلّم في أيّ نظام تربوي؛ وإيماناً بفاعلية التأثير الذي يحدثه المعلّم المؤهل في نوعية التعليم ومستواه، فإنّ الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلّم كل اهتمامها وعنايتها. ذلك أنّ توفر المعلّم الكفء والارتفاع بمستوى مهنة التعليم سوف يزيد من فاعلية النظام التربوي، ويساهم في تحديد نوعية مستقبل الأجيال.

ومن هنا ندرك مدى الاهتمام بإعداد المعلم وتكوينه من مختلف الجوانب خصوصاً إذا ما تعلق الأمر بالجانب الأخلاقي وأثر ذلك في تحقيق أهداف التربية المنشودة. حيث أن مهنة التعليم لا تعتمد بالدرجة الأولى على العملية التعليمية بحد ذاتها وإنما تأخذ بعين الاعتبار الأساس الأخلاقي، إذ أنها لا تخاطب العقل فقط بل تخاطب أيضاً الضمير والوجدان. وعليه فهي تعد نوع من حوار النفس قبل أن تكون حواراً مع الآخرين.

إذ تعد الأخلاق من وجهة نظر عبويني (1997) من أهم مقومات عملية التعلم والتعليم، فهي تتصل اتصالاً وثيقاً بالعملية التربوية باعتبارها من أهم المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني لدى الأفراد أو الجماعات، من أجل تحقيق غاية الوجود في هذا العالم على أكمل وجه (نايف حامد العموش وآخرون، 2013، ص 570).

فالأخلاق لها دور أساسي ومهم في حياة المجتمعات على اختلافها، إذ تشكل أحد مظاهر الضبط الاجتماعي لدى الأفراد، ودافعاً ومحركاً لهم للوصول إلى غاياتهم ووسيلة لتحريرهم من غرائزهم وأهوائهم، وتعمل أيضاً على تعميق إحساس الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وتساعده على التكيف مع واقعه وبيئته (هشام نعيم أبو طبيخ، 2008، ص 02).

وإذا كانت المواثيق الأخلاقية للمهنة ضرورة لكل فرد يعمل في مهنة، فإنها أكثر أهمية لمن يعمل بالتعليم كونها تهدف إلى بناء شخصية الفرد بأبعادها كافة، فضلاً عن الدور المحوري الذي يلعبه المعلم في المؤسسة التربوية حيث تمتد آثار تربيته وتعليمه للطلبة إلى أجيال عديدة.

ويرى الطراونة (1990) أن الأخلاقيات تمثل مجموعة من المبادئ والمعايير التي تحكم سلوك الفرد والمجتمع وتحدد السلوك الصواب في موقف معين. ويعرّف الوني (Aloni, 2008) الأخلاقيات على أنها منظومة المثل (Ideals) والقيم (Values) والأعراف (Norms) التي تعمل كموجه للإنسان نحو حياة أفضل. وهذه الأخلاقيات تنظم علاقة المعلم مع مديره، وزملائه، وطلبته، ومع مجتمعه (ريم الزعبي، 2013، ص 442).

وبالتالي فالتزام المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم يسهم في جعله أكثر حباً وإقبالاً على مهنته، وأكثر انتماءً لمجتمعه وأكثر قدرة على التكيف معه، كما أنها تساهم أيضاً في تكوين شخصيته والارتقاء بمستواه وجعله أكثر قدرة على القيام بمسؤولياته وواجباته المنوطة له على أكمل وجه، كما أنها تجعله نموذجاً وقدوة لطلبته في سلوكه وتصرفاته (اللقاني، 2007). فالسمات الشخصية الايجابية والمتميزة للمعلمين تنطبع على سمات التلاميذ وتؤثر بصورة ايجابية على سلوكاتهم (كتش، 2001) (ريم الزعبي، 2013، ص 443).

ولهذا بذلت جهود إقليمية وعالمية في صياغة وإقرار مواثيق لمهنة التعليم، وتكللت هذه الجهود ببعض الانجازات المهمة والتي منها صدور دستور الاتحاد القومي للتعليم في الولايات المتحدة عام (1929)، والذي يعد الأساس لصدور مواثيق مماثلة في كثير من بلدان العالم (يحي الخبراني، 1430، ص 643). وفي الجزائر فقد تم إصدار ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في (29 نوفمبر 2015) والذي جاء كنتيجة لتلك الإضرابات المتواصلة للمعلمين والأساتذة في كافة المستويات، والتي شلت سيرورة العملية التربوية على مختلف الأصعدة.

ونظراً لما لميثاق مهنة التعليم من أهمية في تكوين شخصية المعلم والارتقاء بمستواه، باعتباره أحد أهم مرتكزات النظام التربوي التي توجه سلوك العاملين في التربية والتعليم وتضبطه. إلا أنه لوحظ وجود مظاهر

القصور في الاهتمام بهذا الميثاق أين لم تجد طريقها إلى التطبيق العملي، وفي هذا الصدد فقد أشار الغامدي ودهيش (2005) إلى ضعف وعي المعلم بمهام ومسؤوليات مهنته. كما بينت الفالح (2007) وجود بعض القصور في اتجاهات المعلمين نحو أخلاقيات مهنة التعليم (أديب ذياب حمادنة، 2013 ، ص 32). وفي المقابل فقد أشارت العديد من الدراسات التي أجريت أن الطلبة الذين يدرسون أخلاقيات المهنة في أثناء دراستهم الجامعية له تأثير ايجابي على قابلياتهم واتجاهاتهم نحو القضايا الأخلاقية ويصبح لديهم إحساس أخلاقي (تيسير الخوالدة وآخرون، 2013، ص 22).

وانطلاقاً مما سبق تسعى هذه الورقة البحثية لإثراء هذه المهنة وتطويرها لصالح المعلم والمهنة على حد سواء، وذلك من خلال تقييمي مشروع ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في الجزائر من وجهة نظر الأساتذة والمعلمين، بهدف محاولة الكشف عن تصورات المعلم للمبادئ الأخلاقية للمهنة، وأهميتها، ومدى إمكانية تجسيدها في الواقع من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

– ما أهمية أخلاقيات مهنة التعليم بالجزائر، وما تقييم المعلمين والأساتذة للميثاق الأخلاقي الموضوع من الوزارة؟

– ما هي صعوبات ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم؟ وما أسبابها؟

– ما هي الاقتراحات التي يقدمها المعلم والأستاذ حول حيثيات هذا الميثاق الأخلاقي؟

2- تحديد المفاهيم الأساسية:

2-1- ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم:

يعرف المصري (1986) الميثاق الأخلاقي بأنه مجموعة القواعد والأسس التي يجب على المهني التمسك بها والعمل بمقتضاها، ليكون ناجحاً في تعامله مع الناس وناجحاً في مهنته ما دام قادراً على اكتساب ثقة زبائنه والعاملين معه من زملاء ورؤساء ومرؤوسين.

في حين يعرفها الحياري وعبد الحميد (1985) بأنها المبادئ والمعايير التي تعد أساساً لسلوك أفراد المهنة المستحب والتي يتعهد أفراد المهنة بالتزامها. أما عند السعود وبطاح (1996) فهي مجموعة أصول وقواعد يتواضع إتباع المهنة على ضرورة الالتزام بها حفاظاً على مستوى المهنة ورفعاً لشأنها. بينما يعرفه الشيخلي (2000) بأنها الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية، وكيفية استخدام السلطات والصلاحيات عند التعامل مع الآخرين (أديب حمادنة، 2013، ص 30) .

ويقصد بأخلاقيات مهنة التعليم – كما يشير الاسطل والخالدي (2005)– القواعد والقوانين والقيم التي تتحدد في ضوئها الحقوق والواجبات المتعارف عليها في المجتمع أو المؤسسة التي يعمل بها صاحب المهنة. وتحدد المسؤولية في إطار أخلاقيات مهنة التعليم في مجالين:

* **المسؤولية الموضوعية:** ويقصد بها مسؤولية المدرس عما يمارسه من أعمال أمام الرؤساء والمسائلين.

* **المسؤولية الذاتية:** الالتزام بالقواعد والقيم والمعايير الأخلاقية والولاء والإخلاص لمهنة التعليم (نايف العموش وآخرون،2013، ص570).

ومهنة التعليم كسائر المهن الأخرى، تستقي الأخلاق من خلال المصادر التالية:

- **المصدر الديني:** تستمد أخلاقيات مهنة التعليم في البلدان العربية الإسلامية من القران الكريم، فهو أهم مصدر يؤكد الناحية الاجتماعية الأخلاقية، كما تستمد أيضاً من السنة النبوية الشريفة.
- **المصدر التشريعي:** تعد التشريعات والقوانين والأنظمة المعمول بها مصدراً مهماً من المصادر الأخلاقية، فهي تحدد للموظفين في مهنة التعليم الواجبات الأساسية المطلوب تنفيذها والتقيد بها.
- **العادات والتقاليد والقيم:** يعد المجتمع الذي يعيش فيه الفرد ويتفاعل معه في علاقات متشابكة ومتداخلة، مصدراً مهماً من المصادر التي تؤثر في الأخلاقيات المهنية للأفراد الذين يتعاملون ويتعايشون في هذا المجتمع.
- **الأدب التربوي:** هناك الكثير من آراء العلماء والتربويين وأساتذة الجامعات من مدونات وآراء حول أخلاقيات مهنة التعليم، أو الأخلاق التي يجب أن يتحلى بها المعلم ويلتزم بها (أديب ذياب حمادنة، 2013، ص31).
- وتعرف إجرائياً بأنه جملة من القيم والمعايير والمبادئ وأنماط السلوك التي يلتزم بها المعلمون والأساتذة أثناء ممارسة أدوارهم الوظيفية. والتي تقاس من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبيانة المعدة لغرض الدراسة.

2-2- المعلم:

لقد تعددت التعاريف والآراء حول المعلم بتعدد مهامه ودوره في العملية التعليمية، ومن هذه التعاريف نذكر ما يلي:

يعرف رابح تركي المعلم على أنه " حجر الزاوية في كل إصلاح منشود في التعليم، فهو العامل الأساسي في عملية تكوين المواطن الصالح تربوياً، وثقافياً وأخلاقياً، ووطنياً ودينياً أيضاً" (رابح تركي، 1990، ص 377).

كما يعرفه بدوره إبراهيم ناصر على أنه "الإنسان الذي يقوم بعملية التعليم، ونصح وإرشاد التلاميذ، ومساعدتهم على اكتساب الخبرات، وذلك بأن يضعهم في مواقف تعليمية معينة" (إبراهيم ناصر، 1989، ص 128).

ويعرف جبرائيل بشارة المعلم بأنه " عصب العملية التربوية والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد. وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية – التعليمية لا بل حجر الزاوية فيه" (جبرائيل بشارة، 1986، ص ص 27-28).

3- أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- الكشف عن مدى أهمية الميثاق الأخلاقي بالنسبة للمعلمين والأساتذة.
- الكشف عن وجهات نظر الأساتذة والمعلمين حول حيثيات هذا الميثاق وكذا صعوباته في تجسيده في الواقع.
- إلقاء الضوء على جملة من الاقتراحات المقدمة من طرف الأساتذة والمعلمين والتي يجب مراعاتها في أخلاقيات مهنة التعليم.

4- الدراسات السابقة:

من جملة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة نذكر ما يلي:

قامت الهباهبة (2001) بدراسة مفادها الكشف عن مدى التزام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم بعمان الأولى بالمبادئ الخلقية كما وردت في القران الكريم. وقد أسفرت النتائج أن درجة التزام المعلمين بالمبادئ الخلقية كانت كبيرة. كما توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في مجال الأخلاق الذاتية، ولا توجد فروق في درجة التزامهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة الخليل (2002) والتي هدفت إلى معرفة درجة التزام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بأخلاقيات مهنة التعليم، وقد أظهرت النتائج أن درجة تقدير المعلمين لأخلاقيات المهنة كانت كبيرة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى إلى متغيرات سنوات الخبرة والحالة الاجتماعية وطبيعة المسكن وعدد أفراد الأسرة والمؤهل العلمي والدخل السنوي.

كما أجرت العبد العزيز (2010) دراسة تمحورت حول الكشف عن مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المديرات والمعلمات في ضوء بعض المتغيرات. وقد أسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات والمعلمات حول مدي التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم بالنسبة للمجالات الأربعة (علاقة المعلمة

بالطالبات، وعلاقة المعلمة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وعلاقة المعلمة بالإدارة المدرسية وعلاقة المعلم بزميلات المهنة)، والذي كان عالياً من وجهة نظر المديرات عالياً.

في حين استهدفت دراسة الحديد (2011) التعرف على درجة التزام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري مدارسهم في الأردن، وقد أظهرت النتائج أن درجة التزامهم بأخلاقيات المهنة كانت بدرجة متوسطة، كما أوضحت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة التزام المعلمين تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في الإدارة وفي كل مجالات الإدارة، بينما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة لصالح من لديهم خبرة (5) سنوات فأقل.

5- الدراسة الميدانية:

تتطلب مقتضيات البحث العلمي تحديد نوع المنهج المتبع، وذلك بغرض التوصل إلى نتائج موضوعية ودقيقة موثوق فيها قابلة للتحليل والتفسير والتأويل.

وعلى هذا الأساس فإن المنهج المناسب الذي اعتمدت عليه هذه الدراسة يتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة. وذلك من أجل البحث في تقييم مشروع أخلاقيات مهنة التعليم، أين قمنا بإعداد استبانة بحث وتطبيقها على مجموعة من المعلمين والأساتذة في مختلف المسويات التعليمية.

5-1- أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة تهدف من إلى البحث في موضوع تقييم ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي وأساتذة التربية والتعليم، حيث تكونت من جزئين: جزء خاص بالبيانات الشخصية من سن، جنس، الوظيفة، مكان العمل، نوع التكوين وكذا الخبرة. أما الجزء الثاني فاشتمل على مجموعة أسئلة تهدف من إلى الاجابة على الأسئلة البحثية.

5-2-عينة الدراسة:

تمثلت العينة في معلمي وأساتذة التربية الوطنية، تم اختيارها بطريقة قصدية من ثلاث مؤسسات تربوية(ابتدائية، متوسطة، وثانوية) من دائرة ذراع الميزان، ولاية تيزي وزو بالجزائر، حيث تم توزيع (20) استبانة على كل مؤسسة، وبعد استرجاعها تم حذف (10) منها لعدم توفرها على الشروط لعدم تكملة الاجابة. وفيما يلي وصف لخصائص العينة.

حسب الجنس: جدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	31	%62
ذكر	19	%38
المجموع	50	%100

من خلال الجدول يتضح أن النسبة الكبرى لأفراد العينة تتمثل في الإناث بـ (62%)، بينما النسبة المتبقية والتي تساوي (38%) فتمثل الذكور.

حسب السن:جدول رقم(02): توزيع أفراد العينة حسب السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 30	10	%20
من 31 إلى 40	32	%64
أكبر من 41	18	%36
المجموع	50	%100

يوضح الجدول أعلاه توزيع المبحوثين حسب السن، حيث تبين أن النسبة الكبرى والتي تقدر بـ (64%) تتمثل في الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (31 إلى 40) سنة، لتليها الفئة الثانية وهي الأكبر من (41) سنة بنسبة (36%)، في الأخير نجد القيمة المتبقية والتي تساوي(20%) تتمثل في الفئة الأقل من (30) سنة.

حسب مكان العمل: جدول رقم(03): توزيع أفراد العينة مكان العمل.

مكان العمل	التكرار	النسبة المئوية
ابتدائية	19	%38
متوسطة	12	%26
ثانوية	18	%36
المجموع	50	%100

يتبين من الجدول أعلاه أن نسبة أساتذة الابتدائي والثانوية متقاربتين، حيث نسبة العاملين بالابتدائي تساوي (38%)، لتليها نسبة الأساتذة الثانويين بـ (36%)، بينما القيمة المتبقية والمقدرة بـ (26%) فتتمثل في العاملين بالمتوسطات.

حسب الخبرة: جدول رقم(04): توزيع أفراد العينة حسب الخبرة.

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	16	32
من 6 إلى 10	16	%32
من 11 إلى 15	9	%18
من 16 إلى 20	4	%8
أكبر من 21 سنوات	5	%10
المجموع	50	%100

يمثل الجدول السابق توزيع أفراد العينة حسب الخبرة، حيث نجد في الأول كل من ذوي الخبرة الأقل من (5) سنوات وكذا الفئة التالية لها وهي ذوي الخبرة من (6 إلى 10) سنوات بنفس النسبة وهي (32%)، لتليها الفئة الثالثة وهي من(11 إلى 15) سنة بـ(18%)، وبعدها الأساتذة الذين يمتلكون خبرة أكبر من (21) سنة بقيمة (10%)، وفي الأخير نجد الفئة من (16 إلى 20) سنة خبرة بالنسبة المتبقية والتي تقدر بـ (08%).

حسب نوع الوظيفة: جدول رقم(05): توزيع أفراد العينة حسب نوع الوظيفة.

قطاع العمل	التكرار	النسبة المئوية
دائمة	46	%92
مستخلف	04	%08
المجموع	50	%100

يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب نوع وظيفتهم، حيث أن النسبة الكبرى تتمثل في الأساتذة الذين يشغلون مناصب دائمة في التعليم وبنسبة (92%)، بينما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (08%) فتمثل الأساتذة المستخلفين.

حسب نوع التكوين: جدول رقم(06): توزيع أفراد العينة نوع التكوين.

نوع التكوين	التكرار	النسبة المئوية
بالجامعة	34	%68
بمدرسة خاصة بالأساتذة	16	%32
المجموع	50	%100

مما سبق يتضح أن نسبة كبيرة من الأساتذة المكونين في الجامعات بقيمة (68%)، في حين أن المبحوثين المكونين في المدارس الخاصة بتكوين الأساتذة فتمثلت في النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (32%).

5-3- عرض النتائج:

5-3-1- **الاجابة على التساؤل الأول:** ما أهمية أخلاقيات مهنة التعليم بالجزائر، وما تقييم المعلمين والأساتذة للميثاق الأخلاقي الموضوع من الوزارة؟

للإجابة على التساؤل قمنا بتحليل إجابات المبحوثين على الأسئلة التالية من الاستبانة.

جدول رقم (07): الاجابة على السؤال: هل ترى ضرورة تطبيق أخلاقيات المهنة:

الاجابة	نعم		لا	
	ك	ن	ك	ن
	42	%84	8	%16

يتضح من الجدول السابق أن معظم أفراد العينة يدركون أهمية أخلاقيات المهنية حيث تتمثل النسبة في (84%)، بينما النسبة المتبقية والتي تساوي (16%) لم يقروا بالأهمية. وقد قمنا بطلب تدعيم إجابتهم وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (08): الاجابة على السؤال: لماذا؟ دعم إجابتك في كللتا الحالتين.

الإجابة بنعم	**الإجابة بلا**
الأخلاق قبل العلم	مهنة شريفة من يمارسها لا يحتاج من يعلمه اخلاقيات للمهنة
تأطير عمل التربية	تقييد لعمل وحرية العامل
لكن ليس بوسعنا تطبيقها دائما لان التلاميذ اصبحوا اكثر جرأة ولا يستمعون لما نقول.	أخلاقيات المهنة تبدأ من فوق لتنزل إلى تحت وليس العكس تبدأ بالبرامج والمناهج و التسيير تم تنتهي إلى الأستاذ في نهاية المطاف
كل الأزمات تأتي من غياب ضمير العمل في جميع الميادين.	لأن أخلاقيات المهنة تدخل في جميع المقاييس ودائماً يكون الحديث عنها ولا حاجة لجعلها مستقلة
للالتزام	
حفاظا على شرف المهنة والمساهمة في رفع مستوى المعلم والمتعلم	
مهنة التعليم مهنة التعليم مهنة شريفة رغم مشقتها و تشعر بأنك تقدم في اضافة من حيث المعرفة و التربية كما أن المعلم هو المساهم بدرجة أولى في بناء المجتمع حسب رأيي	
ضروري	
لأنه قانون يحمي كل أفراد المنظومة التربوية	
لكي كل واحد يعرف حقه وواجبه	
الأخلاق تنزه كل كفاءة حتى في اللعب إنما الأمم الأخلاق	

أرضية للحفاظ على المبادئ السامية والنبيلة لمهنة التعليم	
التعليم مهنة شريفة	
أصبح الأستاذ مهمش ولا قيمة اجتماعية له – لماذا؟ لا يمكنه أن يوفر حتى الضروريات لعيشة سوية .	
التعليم قطاع حساس لأنه تبنى عليه كل المقومات لذى يجب حماية الاستاذ وتقييده بشروط	
الضمير والخوف من الله تعالى	

من خلال اجابات أفراد العينة يظهر أنهم يقرون على أهمية أخلاقيات المهنة من جوانب عدة، فمهن من يرى أهمية العملية التعليمية وبالتالي لا بد من وجود أخلاقيات تقيدها وتأطيرها من جهة أخرى، كما هناك من يرى أنها أرضية حماية وكذا غياب الأخلاقيات يؤدي إلى وجود الأزمات، بالإضافة إلى أنه بالميثاق الأخلاقي كل فرد يدرك واجباته وحقوقه.

بينما تمثلت حجج الأساتذة الذين قالوا بعدم أهمية الميثاق الأخلاقي في: أن مهنة شريفة لا داعي لوجد أخلاقيات مهنية، كما أن منهم من قال أنها تقيد العمل، بالإضافة إلى أن أخلاقيات المهنة تدخل في كل المقاييس بلا داعي لها وأيضا هناك من قال أنها تبدأ بالبرامج لتنتهي عند الأستاذ.

جدول رقم (09): الاجابة على السؤال: هل أنت متطلع على ميثاق أخلاقيات المهنة الموضوع من طرف الوزارة؟

الاجابة	نعم		لا	
	ك	ن	ك	ن
	40	%80	10	%20

يتضح أن معظم أفراد العينة متطلعين على الميثاق الأخلاقي الموضوع من الوزارة وذلك بنسبة (80%)، رغم أنه في الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها قبل لاختيار الموضوع تبين عدم وجود أصلا الميثاق الأخلاقي ما دفعنا إلى اقتراح مشروع لأخلاقيات مهنة التعليم.

جدول رقم (10): الاجابة على السؤال: ما هو تقييمك لهذا الميثاق؟

الاجابة	جيد		متوسط		ضعيف	
	ك	ن	ك	ن	ك	ن
	9	%22.5	36	%65	5	%12.5

يظهر من الجدول السابق أن معظم الأفراد الذين هم على علم بالميثاق الأخلاقي قد قيموهم بدرجة متوسطة وذلك بنسبة (65%) في حين يليهم الذين قالوا بأنه متوسط وبعدها الذين قيموه بالضعيف بالنسب الموالية على التوال: (22.5%) و (12.5%).

جدول رقم (11): الاجابة على السؤال: هل يستجيب حقيقة لأخلاقيات مهنة التعليم؟

الاجابة	نعم		لا		أحيانا	
	ك	ن	ك	ن	ك	ن
	15	%37.5	0	%0	25	%62.5

كما قمنا بطرح سؤال في عن حقيقة استجابته لأخلاقيات مهنة التعليم، فوجدنا أن النسبة الكبرى أجابت بأحياناً وذلك بـ (62.5%)، والنسبة المتبقية أجابت بأنه يستجيب، في حين لم نسجل ولا أستاذ أجاب بلا. وطلبنا منهم تدعيم إجاباتهم وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الموالي.

جدول رقم (12): الاجابة على السؤال: لماذا؟ دعم إجابتك في كلتا الحالتين.

نعم	**أحياناً**
لأنه يهتم أولاً وأخيراً بالتلميذ وبالاستقرار الاجتماعي	يبقى مجرد نظري (لا تطبيق كما تعودنا) ووقت الامضاء عليه تم ذلك بصعوبة بسبب الصراع بين النقابات والوزارة
هو يستجيب لكن المشكل في التطبيق سواء على المستوى الأعلى (نقص رقابة) والأدنى (تطبيق الأخلاقيات)	لا يغطي جميع الاخلاقيات
مناسب	لأنه يراعي أكثر مصلحة التلميذ
لكن توجد فيه بعض النقائص	من حيث المبدأ لكن الكيفية تبقى محل نقاش
لا يمكن تطبيقه في ظل الظروف المعاشة داخل البيت التربوي المدرسي. التنسيق الاداري منعدم في بعض المؤسسات التربوية وهي مسؤولية المدير بالدرجة الأولى.	لكنه جاء ليكرس منطق الرداءة في التسيير والعجز عن النهوض بالمنظومة مشكلتنا ليست في سن القوانين إنما المشكلة تكمن في تجسيدها على أرض الواقع لذى يبدوا الميثاق مجحفا في حق الأساتذة، وإذا رجعنا كيف نسمي أستاذ التعليم الإبتدائي بالمعلم رغم أن تسميته في قانون الوظيف العمومي أستاذ وهذا غيث من فيض وهذا مما يدخل في أخلاقيات المهنة (المساواة والعدل بين القطاعات)
التربية لا تنفصل عن الأخلاق	لأن أخلاقيات المهنة الموجودة في الميثاق قد لا تناسب فئة معينة من المعلمين أو المتعلمين

من خلال تحليل إجابات أفراد العينة يزهر أن من أجابوا بأن الميثاق يستجيب حقيقة لأخلاقيات المهنة وذلك كونه يهتم أولا بالتلميذ والاستقرار الاجتماعي، كما أن منهم من أقر بأنه يستجيب لكن المشكلة تطرح في تطبيقه إذا يمكن ذلك في الظروف المعيشية التي يستحضرها الأستاذ. بالإضافة إلى من أشار إلى التنسيق الاداري المنعدم حسب رأي بعضهم في المؤسسات التربوية.

في حين نجد من أجاب على السؤال السابق بأحياناً قد دعموا إجاباتهم بكون الميثاق الأخلاقي لم يشر إلى جميع الأخلاقيات، وكذا اهتمامه فقط بالتلميذ، ما كان أيضاً كتدعيم لمن أجاب بالإيجاب على السؤال. كما أثيرت مشكلة التطبيق إذ قالوا أنه يبقى نظري فقط، كما أن هناك من أشار إلى نقطة أخرى وهي تقييم التلميذ وعدم إعطائه حقوقه كونه لم ينضج بعد.

جدول رقم (13): الاجابة على السؤال: ما رأيك في مختلف محاور أخلاقيات المهنة حسب الوزارة؟

الخيارات / المحاور	جيد		ليست جيدة		محايد	
	ك	ن	ك	ن	ك	ن
الأسس القانونية	12	%20	16	%40	12	%30
المبادئ العامة	18	%45	16	%40	6	%15
حقوق التلاميذ	22	%55	10	%25	8	%20
حقوق المربين	8	%20	12	%60	8	%20
حقوق الاداريين	14	%35	16	%40	10	%25
حقوق أولياء التلاميذ	22	%55	10	%10	14	%35
حقوق الشركاء الاجتماعيين	18	%45	20	%20	14	%35
واجبات التلاميذ	12	%30	18	%45	10	%25
واجبات المربين	22	%55	10	%25	8	%20
واجبات الاداريين	16	%40	14	%35	10	%25
واجبات أولياء التلاميذ	16	%40	16	%40	8	%20
واجبات الشركاء الاجتماعيون	14	%35	10	%25	16	%40

في الجدول أعلاه يظهر تقييم أفراد العينة لمختلف محاور الميثاق الأخلاقي الموضوع من قبل الوزارة. حيث يظهر في تقييم الأسس القانونية أن النسبة الكبرى تتمثل في الذين قالوا بأنها غير جيدة بنسبة (40%)، لتليها نسبة المحايدين بقيمة (30%) بينما المتبقية في الذين أجابوا بأنها جيدة.

وفي المبادئ العامة نسجل النسبة الكبرى والتي تساوي (45%) قالوا بأنها جيد، لتليها نسبة الذين قالوا بأنها غير جيدة وهي متقاربة لسابقتها وهي (40%)، والنسبة المتبقية (15%) هي للمحايدين في الاجابة.

بينما في الحقوق فنجد نسبة (55%) قالوا أنها جيدة وبنسب متقاربة نجد من أجابوا بغير الجيدة والمحايدة. وفي حقوق المربين نجد النسبة الكبرى في أنها غير جيدة، كما نجد في حقوق الاداريين وكذا في حقوق الشركاء الاجتماعيون النسب الكبرى منها تتمثل في الذين أجابوا بأنها جيدة.

أما فيما يخص الواجبات، فيظهر في واجبات التلاميذ أن النسبة الكبرى التي تقدر بـ (45%) تتمثل في الذين أجابوا بأنها لسيت جيدة، بينما في واجبات الاداريين فتبين النسبة الكبرى والمقدرة بـ (40%) بأنها جيدة، وبنفس النسبة نجد في واجبات أولياء التلاميذ كل من أجيب بأنها جيدة وليست جيدة أيضاً. وفي الأخير نجد في واجبات الشركاء الاجتماعيون النسبة الكبرى تتمثل في المحايدين.

جدول رقم (14): الاجابة على السؤال: من يخدم أكثر الميثاق الأخلاقي؟

الخيارات / المحاور	التلميذ		المربين		الموظفين الاداريين		أولياء الأمور		الشركاء الاجتماعيون	
	ك	ن	ك	ن	ك	ن				
أولاً	24	%60	8	%20	2	%5	6	%15	0	%0
ثانياً	4	%10	16	%40	6	%15	12	%30	2	%5
ثالثاً	2	%5	4	%10	18	%45	8	%20	10	%25
رابعاً	4	%10	4	%10	8	%20	8	%20	16	%40
خامساً	6	%15	12	%30	2	%5	16	%40	4	%10

من خلال الجدول السابق يتبين ترتيب أفراد العينة في من يخدم أكثر الميثاق الأخلاقي. ففي الترتيب الأول نجد التلميذ بنسبة (60%)، ليليه في المرتبة الثانية المربين (المتمثلين في المعلمين والأساتذة) بقيمة (40%)، ثم في المرتبة الثالثة نجد الموظفين الإداريين بنسبة (45%)، بينما في الترتيب الرابع يظهر الشركاء الاجتماعيون بنسبة تساوي (40%)، وفي الترتيب الخامس والأخير نجد أولياء الأمور بنسبة تساوي (40%).

الاجابة على التساؤل الثاني: ما هي صعوبات ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم؟ وما هي أسبابها؟

جدول رقم (15): الاجابة على السؤال: هل ترى وجود نقائص في الميثاق الأخلاقي؟ وما هي الأسباب؟

الاجابة	نعم		لا	
	ك	ن	ك	ن
	29	%72.5	11	%27.5

ويتضح من الجدول أن نسبة كبيرة من الأساتذة سجلوا وجود النقائص وذلك بـ (72.5%)، بينما النسبة المتبقية وهي تساوي(27.5%) لا يرون وجود النقائص.

وعن أسباب ذلك يظهر في من أجاب بعدم وجود النقائص بكونه مناسب ويخدم المجتمع. في حين من أجابوا بالنفي والذي كانوا بنسبة كبيرة كما أشرنا من قبل، فقد تبينت حججهم في غياب الجانب الديني من جهة، إهمال دور المعلم والأستاذ وعدم تبيان صلاحيتهم، بالإضافة إلى عدم تطرقه لكل المواضيع. كما أنه هناك من يرى بأهم جاء كسلطة تقميعية للأستاذ خاصة أنه جاء في وقت شهدت فيه نقابات معلمي وأساتذة التربية

الوطنية في اضرابات واحتجاجات واسعة مطالبة بها بحقوقهم المختلفة. إذ نجد من أشار إلى ضرورة اشتراك الأساتذة في وضع مثل هذا الميثاق، هذا مع العلم أن في المسح الأول الذي قمنا به في أول الدراسة تبين عدم معرفة الكثير منهم بهذا الميثاق الأخلاقي.

جدول رقم (16): الاجابة على السؤال: ما هي الايجابيات في الميثاق الاخلاقي؟

ايجابيات أخلاقيات مهنة التعليم
يمنع الخطأ قبل وقوعه
صورة ممتازة للمعلم وحمايته
بداية تأطير التعليم
إنشاء مجتمع سليم
الالتزام
الارتقاء بالنتائج
حدد لكل واحد دوره لو يطبق
الشق الذي يتحدث عن واجبات أولياء التلاميذ والتلاميذ لكنه ناقص
تنظيم المهنة
تنظيم العلاقات العملية والتربوية بين من تم ذكرهم في هذا الميثاق
الواجب الديني

في الجدول السابق تظهر اجابات أفراد العينة على ايجابيات أخلاقيات المهنة، مع الإشارة أن هناك من أجاب بعبارة (دون تعليق على السؤال)، بينما الاجابات الأخرى فتراوح بين تأطير للمهنة وتنظيمها، وكذا صلاح للمجتمع وتحديد دور كل واحد في المنظومة التعليمية رغم أنه هناك من بين ذلك وأتبعه بعبارة (لو تطبق)، وأيضاً تبقى ايجابيات نظرية، كما أن هناك من حدد أنها حماية للأستاذ. بالإضافة إلى من قال بموقع الايجابيات في تحديد واجبات التلاميذ وأولياء أمورهم رغم نقصها.

جدول رقم (17): الاجابة على السؤال: هل يمكن تجسيد الميثاق الاخلاقي؟

الاجابة	نعم		لا	
	ك	ن	ك	ن
	30	%75	10	%25

كما يظهر من سؤال امكانية تجسيد هذا الميثاق الاخلاقي، فقد بين أن (75%) قالوا بإمكانية التسجيل و(25%) فندوا ذلك.

جدول رقم (18): الاجابة على السؤال: هل هناك صعوبات في تطبيق الميثاق الاخلاقي؟

الاجابة	نعم	لا

	ك	ن	ك	ن
	32	%80	8	%20

وفي الجدول هذا تبين أنه رغم أنه هناك امكانية تجسيد هذا الميثاق الاخلاقي، إلا أن ذلك يكون بصعوبة حيث (80%) من الأساتذة أجابوا بنعم، والنسبة المتبقية أجابت بلا. وفي ما يلي يتبين أهم الصعوبات التي حددها أفراد العينة.

جدول رقم (19): الاجابة على السؤال: إذا كانت نعم، ما هي؟

أهم الصعوبات
المصالح والفساد الذي ينخر مجتعنا، الأنانية، هناك أطراف هدفها زعزعة القطاع ليس إلاّ.
نقص الوسائل البيداغوجية، الإكتظاظ في الأقسام، ضعف اهتمام الأولياء بأبنائهم ...
انعدام الثقة بين المعلم والتلميذ والادارة
الأولياء لا يدركوا أهمية الأستاذ ما يعجزه في تأدية مهامه
في ثانويتنا حوالي 54 أستاد لم نرى هأا الميثاق اطلاقاً فكيف يطبق
غياب الضمير وخشية المولى عز وجل
ليس منطقياً
نحن محاصرون بمخلفات سنوات وعقود من التجارب والإصلاحات العقيمة
لأنها مجحفة في حق الأستاذ بإعتباره الحلقة الأقوى في المنظومة التربوية وأي مساس بحقوق الأستاذ سيؤدي إلى فشل كل التشريعات والقوانين المجحفة في حقه .
تفشي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي
من جهة الواجبات عموما غير مطبقة ولا يمكن تطبيقها بدون رقابة فهل يمكن فرض رقابة على أولياء الأمور
أولاً ليس كل الأولياء لهم روح المسؤولية التربوية. ثانياً يجب التوعية والرقابة على الاولاد. ثالثاً بعض المؤسسات تفتقر لجمعية أولياء التلاميذ. رابعاً انعدام التنسيق بين الأساتذة وأولياء التلاميذ .....
تعدد حقول التجارب الخارجية

من خلال الجدول تبين أن أهم الصعوبات التي يتعرض إليها أفراد العينة تمس المعلم بحد ذاته، ما أشرنا إليه من قبل في السؤال عن امكانية تجسيد ميثاق أخلاقيات المهنة، وكذا عدم الاطلاع على الميثاق الأخلاقي الموضوع، حيث بين أحدهم إلى أن بعض المؤسسات التربوية لم تستلم هذا الميثاق لحد الساعة. كما أن من بين الصعوبات ما يتعلق بالتلميذ من انتشار مثلاً لمشاكل معينة كالعنف، وكذا ما يتعلق بالأولياء لعدم ادراكهم واعترافهم بدور الأستاذ. ولمواجهة مثل هذه الصعوبات طلبنا منهم تقديم حلولاً لمواجهتها ما جاء في ما يلي:

الاجابة على التساؤل الثالث: ما هي الاقتراحات التي يقدمها المعلم والأستاذ حول حيثيات هذا الميثاق الأخلاقي؟

جدول رقم (20): الاجابة على السؤال: ما هي الاقتراحات لمواجهة الصعوبات؟

رفع درجة الوعي الاجتماعي وهذا مصدره الأسرة، تسليط عقوبات على كل مخطئ درجة العقوبة حسب نوع الخطأ، وإعطاء أهمية قصوى لهذا القطاع من الجانب السياسي.
القضاء على الفساد الإداري والمحسوبية ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب وتحسين الوضعية الاجتماعية للشعب الجزائري منها السكن، النقل، الإطعام .....
الاهتمام بكل واحد على حده
تدعيم الأستاذ مالياً
تنشئة إسلامية وفق عقيدة صحيحة هي الضمان الوحيد
حماية الأستاذ بجملة من القوانين الردعية
مجلس وطني لدراسة الإصلاحات وإقامة لجان مراقبة متكونة من جميع الأطراف المعنية
إعادة النظر في مكانة الأستاذ الاجتماعية وتذليل العقبات التي تعيقه في مهامه، مع الحرص على التكوين المستمر، إعادة الهيبة للمدرسة الجزائرية من خلال إعادة النظر في المناهج والبرامج ثم بعدها يتم الاتفاق على ميثاق المهنة الذي يضع مهنة التدريس التي هي على علاقة مباشرة بالتلميذ أولوية الأولويات أو يحمي وظيفة الأستاذ والمعلم بقوانين صارمة .
تنصيب مستشار توجيه مدرسي بكل مؤسسة يتكفل بمعالجة المشاكل
هي معالجة الخلل وتعزيز الرقابة على كل الفاعلين في القطاع
الالتزام بقانون من صنع اكفاء وطنيون

من الملاحظ في الجدول السابق يظهر أن الاقتراحات التي قدمها المبحوثين عبارة عن تحصيل حاصر، إذ هي دعوة إلى تحسين أوضاع المعلمين والأساتذة ورفع مكانتهم الاجتماعية، وأيضاً علاج المشكلات التي يواجهها التلاميذ بالتوصية على تنصيب مستشار توجيه مدرسي بكل مؤسسة تربوية. كما دعوا بالمثل إلى تنصيب مجلس وطني للإصلاحات وكذا إقامة لجان مراقبة.

جدول رقم (21): الاجابة على السؤال: هل ترى ضرورة اقتراح ميثاق أخر؟

الاجابة	نعم		لا	
	ك	ن	ك	ن
	23	%57.5	17	%42.5

كما يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة كبيرة وتتمثل في (57.5%) يرون ضرورة اقتراح مشروع أخلاقي آخر، والنسبة المتبقية والتي تقدر بـ (42.5%) لا يرون ذلك.

الاستنتاج:

جاءت الورقة البحثية التالية كدراسة تقييمة لمشروع أخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي وأساتذة التربية الوطنية بالجزائر. ومن خلال تحليل النتائج تبين في التساؤل الأول للدراسة أن(84%) يدركون أهمية تطبيق أخلاقيات مهنة التعليم، كما تبين أن (80%) متطلعين على الميثاق الموضوع من الوزارة.

وفيما يخص تقييمهم له فقد سجلنا أن معظم الأفراد الذين هم على علم بالميثاق الأخلاقي قد قيموهم بدرجة متوسطة وذلك بنسبة (65%). كما أظهر أغلبهم أنه أحياناً ما يستجيب حقيقة لأخلاقيات مهنة التعليم، بحجة أنه لم يشر إلى جميع الأخلاقيات وكذا اهتمامه فقط بالتلميذ. بالإضافة إلى إثارة مشكلة التطبيق إذ قالوا أنه يبقى نظري فقط. كما أن هناك من حدد نقطة أخرى وهي تقييم التلميذ وعدم إعطائه حقوقه وذلك بحجة أنه ليس ناضج بعد. ما أشارت إليه دراسة الخليل (2002) والتي هدفت إلى معرفة درجة التزام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بأخلاقيات مهنة التعليم، إذ بينت النتائج أن درجة تقديرهم كانت كبيرة.

وفيما يخص تقييم مختلف محاور أخلاقيات المهنة الموضوع من قبل الوزارة، فقد تبين في الأسس القانونية أن النسبة الكبرى تتمثل في الذين قالوا بأنها غير جيدة. وفي المبادئ العامة نسجل النسبة الكبرى والتي تساوي (45%) قالوا بأنها جيدة. وأيضاً في الحقوق (55%) منهم صرحوا أنها جيدة، بينما في حقوق المربين فالنسبة الكبرى تتمثل في من قال أنها غير جيدة، كما نجد في حقوق الاداريين وكذا في حقوق الشركاء الاجتماعيون أن أغلب المبحوثين أجابوا بأنها جيدة. أما فيما يخص الواجبات، فيظهر في واجبات التلاميذ أن النسبة الكبرى تمثلت في الذين قالوا بأنها لسيت جيدة، وفي واجبات الاداريين معظمهم أقروا بأنها جيدة، كما نجد في واجبات أولياء التلاميذ كل من أجيب بأنها جيدة وليست جيدة بنفس النسبة. وفي الأخير نجد في واجبات الشركاء الاجتماعيون النسبة الكبرى تتمثل في المحايدين. هذا وقد يتبين ترتيب المبحوثين في أن أكثر من يخدم الميثاق الأخلاقي، في الترتيب الأول نجد التلميذ بنسبة (60%)، ليليه المربين، ثم الموظفين الإداريين، وبعدها الشركاء الاجتماعيون وفي الأخير أولياء الأمور.

بينما في التساؤل الثاني عن ي صعوبات ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. فقد تبين أن نسبة كبيرة من الأساتذة سجلوا وجود النقائص وذلك بـ (72.5%) حيث أرجعوا ذلك إلى مجموعة من الأسباب هي: غياب الجانب الديني من جهة، إهمال دور المعلم والأستاذ وعدم تبيان صلاحيتهم، بالإضافة إلى عدم تطرقه لكل المواضيع. هذا وقد ظهر أن (75%) قالوا بإمكانية التجسيد و(25%) فندوا ذلك. كما تبين أنه رغم أنه هناك امكانية تجسيده إلا أن ذلك يكون بصعوبة. ومن أهم الصعوبات التي حددها المبحوثين في أنها تمس المعلم وكذا عدم الاطلاع على الميثاق الأخلاقي الموضوع، حيث أشار أحدهم إلى أن بعض المؤسسات التربوية لم تستلم هذا الميثاق لحد الساعة. أضف إلى أن من بين الصعوبات ما يتعلق بالتلميذ من انتشار مثلاً مشاكل معينة عندهم كالعنف، وكذا ما يتعلق بالأولياء لعدم ادراكهم واعترافهم لدور الأستاذ.

ولمواجهة ذلك تم الاجابة على التساؤل الثالث الذي نص على: ما هي الاقتراحات التي يقدمها المعلم والأستاذ حول حيثيات هذا الميثاق الأخلاقي؟

أين قدم المبحوثين اقتراحات لذلك، كدعوة إلى تحسين أوضاع المعلمين والأساتذة ورفع مكانتهم الاجتماعية، وأيضاً علاج المشكلات التي يواجهها التلاميذ بالتوصية على ضرورة وجود مستشار توجيه مدرسي بكل مؤسسة تربوية. كما أكدوا على تنصيب مجلس وطني للإصلاحات وكذا إقامة لجان مراقبة. حيث تبين أن أغلبت المبحوثين يرون ضرورة اقتراح مشروع أخلاقي أخر يراعى فيه النقائص التي قدموها من قبل وكذا مختلف الاقتراحات.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة تبين مدى التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة وذلك ما قد أشارت إليه النسبة الكبرى التي ترى بإمكانية تجسيد ميثاق الوزارة، رغم النقائص التي عبر عنها المبحوثين هذا من جانب. من جانب أخر يظهر أيضاً من السؤال الأول في الاستبانة أن من أجاب بعدم ضرورة تطبيق أخلاقيات دعم إجابته بكون "أخلاقيات المهنة تدخل في جميع المقاييس ودائماً يكون الحديث عنها ولا حاجة لجعلها مستقلة".

مما سبق يظهر أن موضوع أخلاقيات المهنة موضوع مهم جداً لا بد من التعمق في دراسته على مختلف المستويات، وكذا في ظل مختلفة المتغيرات المرتبطة بالعملية التعليمية. كما نوصي بضرورة مراجعة الميثاق الموضوع من طرف الوزارة لتحقيق الأهداف الموضوعة من أجله، هذا وخاصة أن الوزارة المكلفة قد أعلنت عن الميثاق في ظروف جد قهرية للمعلم والأستاذ حيث قال أحد المبحوثين" يبقى مجرد نظري ..... ووقت الإمضاء عليه تم ذلك بصعوبة بسبب الصراع بين النقابات والوزارة".

كل هذه النتائج نابعة عن الوضعية الصراعية التي يعيشها مربي الأجيال، بين الضمير المهني الذي عبّر عنه البعض بأن الأخلاق لا تحتاج إلى ميثاق بل الأخلاق والتربية غير منفصلتان، وبين الأوضاع والقوانين التي صرحوا بأنها قمعية. فماذا ننتظر من كل هذا ... مِنْ مَنْ قمعت رغبته قبل حاجته...مِنْ مَنْ انتزعت هيبته بمبدأ العصرنة والعولمة ... ماذا تفيدنا إن لم نستغلها في الهدف. كل هذا ما دفع ببعض المبحوثين أيضاً إلى التحدث عن الرجوع إلى الأصل في التربية. ولعلك كل هذا ما يفسر مرض المنظومات التربوية، والتي يكون علاجها بعلاج حال المعلم الذي لا يزال يقال فيه كاد المعلم أن يكون رسولاً. ويكفيه فخراً أنه صاحب علم، هذا العلم الذي ترقى به الأمم وبه كنا في زمن ما أرقاها وأطور الحضارات.

قائمة المراجع:

- إبراهيم ناصر (1989): أسس التربية، دار عمار، عمان.
- أديب ذياب حمادنة (2013): درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديرات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، العدد 1، ص ص 29-50.
- تركي رابح (1990): أصول التربية والتعليم، ط 3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- تيسير محمد الخوالدة وعاطف يوسف مقابلة ومحمد حسن العمايرة (2013): درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة، مجلة العلوم التربوية، المجلد 25، العدد 1، ص ص 19-41.
- جبرائيل بشارة (1986): تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت.
- ريم الزعبي (2013): درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات المتدربات في جامعة ال البيت، مجلة المنارة، المجلد 19، العدد3، ص ص 441-476.
- محمد عبد الغني المصري (1986): أخلاقيات المهنة، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان.
- نايف حامد العموش وخالد علي السرحان وخلف حمدان بني خالد (2013): درجة التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب، دراسات العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق 2، ص ص 569-582.
- هشام نعيم أبو طبيخ (2008): مدى التزام مديري المدارس الأساسية الدنيا بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية في كلية التربية في الجامعة الاسلامية.
- وزارة التربية الوطنية، ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، 29 نوفمبر 2015.
- يحي بن علي الخبراني (1430): متطلبات تفعيل ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، بحث مقدم للقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، ص ص 641-685.

" درجة ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربوين في فلسطين (وتصور مقترح لتفعيلها) "

اعداد الباحثات (فريق الاقتصاد المعرفي الفلسطيني):

الدكتورة/ سهير الصباح / رئيس دائرة علم النفس/ جامعة القدس
الدكتورة/ ايناس ناصر / منسق المناهج واساليب التدريس/ جامعة القدس
الأستاذة/ أحلام مصطفى /محاضرة في الاقتصاد/جامعة القدس

مقدم الى:

مؤتمر الإقليمي "إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً"

29 – 30 نوفمبر 2016

عمان / المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة إدراك المعلمين لأدوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين في فلسطين، واقتراح تصور لتفعيل هذه الأدوار. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانه مكونة من (35) فقرة طبقت على عينة الدراسة والمكونة من (59) مشرفا ومشرفة من مديرية التربية والتعليم لمحافظة رام الله والبيرة ووكالة الغوث، إضافة إلى إعداد أداة مقابلة للأدوار التي يحتاج المعلم للتدريب عليها وتطبيقها على (18) من المشرفين التربويين.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدراك المعلمين لأدوارهم جاءت بدرجة متوسطة، على الأداة ككل، ولكافة المجالات (تنفيذ التدريس، تخطيط التدريس، التطوير الذاتي، تعلم الطلبة)، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة ادراك المعلمين لأدوارهم تعزى لمتغيرات الجنس،و سنوات الخبرة في الإشراف والمؤهل العلمي، كما وأظهرت نتائج المقابلة ان المعلمين بحاجة للتدريب على الأدوار المتجددة للمعلم في عصر اقتصاد المعرفة، والتي من أهمها دوره كباحث، وكمنفرد وغير نمطي، وكمبدع وناقد.

وبناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثون بضرورة عقد محاضرات وندوات وورش عمل للمعلمين حول أدوار المعلم المتجددة في ضوء اقتصاد المعرفة، إضافة إلى إجراء دراسات وبحوث شبيهة بهذه الدراسة ومتعلقة بتطوير أدوار المعلمين قبل الخدمة وللمدرس الجامعي، وبناء برامج مناسبة من قبل وزارة التربية والتعليم لتطوير وتدريب المعلمين على أدوارهم المتجددة في عصر اقتصاد المعرفة.

المقدمة

تشير دراسات وتقارير البنك الدولي ومنظمة العمل الدولية الى ان دخول الدول النامية ال اقتصاد المعرفة يتطلب جهودا اكبر في مجالات التعليم والتدريب ويتطلب نوعا جديدا من التعليم والتدريب وانة يجب ادخال اصلاحات تربوية على النظام التعليمي (ابو الحمص 2006) , لذا من الضروري الاهتمام اكثر في العملية التعليمية , و ردا على ذلك يتطلب من المؤسسات التعليمية إعادة النظر في المعايير والممارسات والدور الذي تلعبة في العملية التدريسية ,وضرورة تسريع الاصلاحات في المناهج الدراسية لاعداد افضل من الخريجين, لذا فان قضية اعداد المعلم اصبحت قضية اساسية وذلك من اجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية التعليم (محمد 2015) وايماننا بأن المعلم هو العنصر الرئيسي في العملية التعلمية فمن الضروري تركيز الضوء على المعلم للارتقاء به ليصبح مؤهلا للتعيلم في عصر اقتصاد المعرفة .ولان نجاح الاقتصاد المعرفي يتوقف على عوامل عديدة من اهمها نجاح المعلم في تأديتة للادوار الموكلة الية كونة المحرك الاساسي في العملية التعليمية (محمد 2015) .

وفي معظم البلدان النامية توصل الباحثون إلى قناعات مفادها أن من أكبر عوائق الجهود التي تبذل لتغيير أحوال هذه البلدان عدم قدرة المناهج التقليدية على استيعاب ميكانزمات التقدم، وهذه التنمية تتناقض مع الهيكل الرئيسي لأدبيات التنمية التي تجمع على أن الانخفاض الثقافي عنصر سلبي مؤثر على صنع القرار الاقتصادي من ناحية وعلى الابتكارات المؤسسية والتقنية من ناحية ثانية.(المصبح 2006)

يبرز دور النظام التربوي بتركيبته العامة والنظام التعليمي بصفته الخاصة الذي من شأنه إكساب الطلبة في التعليم العام المهارات التفكيرية العليا التي تمكنهم من فهم المعلومات وتحليلها والاستنباط منها وإعادة ترتيبها وتطويرها لتكون معرفة قابلة للمنافسة والتسويق ،وعملية إعداد معلمين منتجين للمعرفة ومستخدمين لها بشكل فعال ،وممتلكين لمهارات التعلم والتعليم الإبداعية تعد من أهم مرتكزات عصر الاقتصاد العرفي . (الأحمد والشورة، 2007) .

يجب ان يكون هدف وزاره التربية والتعليم والمدارس بشكل خاص هو اعداد طالب يتماشى ليس فقط مع الوقت الحاضر ,ولكن ان يكون قادر على مواجهة التغيرات والمتجددة والمتسارعة في العملية التعليمية وضرورة الاخذ بعين الاعتبار التحديات في عصرنا مثل التكنولوجيا والتعليم المستمر والشامل والتدريب والابتكار والابداع والمساهمة في الانتاج. من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف درجة ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربوين في فلسطين

مشكلة الدراسة

نجاح المعلم في تأديته للأدوار الموكلة إليه كونه المحرك للعملية التعليمية ، فمهما توافرت الإمكانيات المادية، والتجهيزات الفنية والتكنولوجية،والبنايات , والبيئة المناسبة تبقى جميعها قاصرة عن تحقيق اهداف الاقتصاد المعرفي ومتطلباتة ما لم يرافق ذلك معلما يمتلك خصائص وصفات المعلم في عصر الاقتصاد المعرفي ,وان يمتلك مهارات متنوعة في المجالات التكنولوجية والحاسوبية والاجتماعية ويؤدي ادوارا فعالة تسهم في احداث نقلة نوعية في المخرجات التعليمية في عصر اقتصاد المعرفي . فمن هنا جاءت هذة الدراسة للكشف عن درجة ادراك المعلين لادوارهم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربوين في فلسطين

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: مادرجة ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين في فلسطين؟

السؤال الثاني: هل تختلف استجابات المشرفين التربويين حول أدراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة باختلاف متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في الإشراف، المؤهل العلمي) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ؟

السؤال الثالث: ما الأدوار التي يحتاج المعلم للتدريب عليها من وجهة نظر المشرفين التربويين في فلسطين في ضوء اقتصاد المعرفة ؟

السؤال الرابع : ما التصور المقترح لتفعيل ادراك المعلمين لادوارهم ين في ضوء اقتصاد المعرفة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة درجة ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين في فلسطين، كما تهدف إلى تعرف أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في الإشراف، المؤهل العلمي،) في درجة تحديد أدراك المعلم في ضوءه اقتصاد المعرفة ، إضافة إلى الكشف عن الأدوار التي يحتاج للتدريب عليها من وجهة نظر المشرفين التربويين, ووضع تصور مقترح لتفعيل ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفي .

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

- أهمية الموضوع الذي تعالجه، فهي تأتي في الوقت الذي تشهد فيه البلاد رؤية جديدة تسعى إلى تأسيس اقتصاد مبني على المعرفة، يضم قوى عاملة من المبدعين القادرين على حلّ المشكلات .
- إعداد وتقديم تصور مقترح لجملة الأدوار الخاصة بالمعلم في ضوء التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، والذي من شأنه أن يفيد في رفع كفاية المعلم وتحسين مستواه التدريسي.
- من الممكن أن تفيد هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم من حيث معرفة الأدوار التي يمتلكها المعلم والأدوار التي يحتاج للتدريب عليها في ضوء اقتصاد المعرفة والعمل على بناء البرامج المناسبة لتطوير وتدريب المعلم على هذه الأدوار.

محددات الدراسة

جميع المشرفين في مديرية تربية وتعليم محافظة رام الله والبيرة للفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي 2016/2015.

مفهوم الاقتصاد المعرفي:

هو الاقتصاد الذي يسعى إلى إدارة سليمة وعالية الجودة للمعلومات بحيث تصبح معها الصناعات المعتمدة على المعرفة أساسًا للقطاع الاقتصادي (بكدار 2008)

يحدد باكلى (Barclay,2002) اقتصاد المعرفة على انه "دراسة وفهم تراكم المعرفة وحوافز والأفراد لاكتشاف ، وتعلم المعرفة ، والحصول على ما يعرفه الآخرون " وتعرفه مؤتمن على انه " إحداث مجموعة من التغيرات الإستراتيجية في طبية المحيط

الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر انسجاما مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة (Barclay,2002).

وقد ظهرت آراء متعددة في تعريف الاقتصاد المعرفي إلا أنها في جوهرها واحدة، ومن أهم تعريفاته :أنه الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة فيها واستخدامها وتوظيفها وابتكارها وإنتاجها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمات معلوماتية ثرية، وتطبيقات تقنية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين وتوظيف البحث العلمي،لإحداث مجموعة من التغيرات الإستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه(الخضيري، 2001).

ويرى الحمود (2011) أن الاقتصاد المعرفي تعبير يستخدم في عصرنا الحاضر إما في معرض الحديث عن الاقتصاد المركز في إنتاج وتوليد وإدارة المعرفة ونشرها، وإما في معرض الاقتصاد ذي الأساس المعرفي وهذا الأخير هو المعنى الأكثر استخداماً، ويعني استخدام المعرفة من أجل إنتاج فوائد اقتصادية.

بينما يرى (فاروق، 2005) أنه في ظل التحولات والتغيرات الطارئة لا يوجد فرق بين تعبيري اقتصاد المعرفة و الاقتصاد القائم على المعرفة (فكلاهما تشغل المعرفة بكل أشكالها وتجلياتها من تكنولوجيا وبحوث وأعمال ذهنية مساحة أوسع وأكبر من حيث العمق والحجم.

أهمية الاقتصاد المعرفي:

يمتلك الاقتصاد المعرفي القدرة على الابتكار وإيجاد منتجات فكرية لم تكن تعرفها الأسواق من قبل، ولا توجد حواجز للدخول إليها بل هو اقتصاد مفتوح، فمن يمتلك المعرفة هو المتقدم والمتفوق(سلمان،2009).

وتبرز أهمية الاقتصاد المعرفي من خلال الدور الذي تؤديه مضامين الاقتصاد المعرفي، ومعطياته، وما تفرزه من تقنيات متقدمة في مختلف المجالات، والتي يجري توليدها بشكل متزايد ومتسارع (خلف،2007).

ويمكن تحديد أهمية الاقتصاد المعرفي في الفوائد التي يجنيها ومن ذلك:

1. أنه يساعد على نشر المعرفة وتوظيفها وإنتاجها في المجالات كلها دون حدود على المدى البعيد.
2. يحقق التبادل الإلكتروني ويحدث التغيير في الوظائف القديمة، ويستحدث وظائف جديدة.
3. يساعد المؤسسات على التطور والإبداع، والاستجابة لاحتياجات المستهلك.
4. يحقق الاقتصاد المعرفي النواتج التعليمية المرغوبة والجوهرية.
5. يؤثر في تحديد درجة النمو، وطبيعة الإنتاج،واتجاهات التوظيف للمهن المطلوبة، والمهارات التي يجب توافرها. (الهاشمي والعزاوي، 2007 ، الصافي وآخرون،2010)

ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة: وتعرف إجرائيا بأنها قيام المعلم بمهام واستراتيجيات جديدة في ظل الاقتصاد المبني على المعرفة تكون أكثر فاعلية في الإعداد والتخطيط للتعلم، والمعلمين سيبدءون بالتفكير فيما ينبغي للطلبة أن يعرفوه، وفيما يمكنهم فعله، فيكون المعلم، ممارسًا متمعنًا، ينأى بنفسه عن التلقين، متعاونًا مع زملائه، يستخدم المصادر والوسائل التعليمية المتعددة والمناسبة.(أبو نعير وآخرون، 2011)

ان المعلم المنشود في عصر المعرفة يجب أن يلم بمهارتين أساسيتين في آن واحد هما: التخصص العلمي العميق، والتأهيل النفسي والتربوي للتدريس والإشراف على الطلاب.إلى جانب ذلك يجب أن يتحلى المعلم في عصر المعرفة بما يأتي من الصفات كما يراه (ماس 2006) :

1. أن يكون مصدر معرفة حديثة للطالب، ويكون قادرًا على إرشاد طلابه إلى مصادر المعرفة في المحيط المباشر للمدرسة وفي المجتمع وفي العالم.
2. أن يكون قادرًا على مساعدة الطلاب لتكوين المهارات المعرفية والاجتماعية اللازمة للقرن الحادي والعشرين، مثل : سرعة الإطلاع وتحليل المشكلة، واستخدام المعلومات المتوفرة لتكوين اتجاه علمي ورأي نحو قضية أو ظاهرة أو مشكلة.
3. أن يكون قادرًا على مساعدة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة سواء أكانوا من الطلبة المتفوقين أو الطلبة بطيئي التعلم.
4. أن يكون قادرًا على مساعدة التلميذ في فهم ثقافته، والمحافظة عليها، وفهم عناصر التجديد فيها، وفي نفس الوقت فهم الثقافة العالمية ومعطياتها، والتعامل معها بشكل إيجابي بغير تعصب أو تحيز، أي المحافظة على هويته الثقافية والتفتح على الثقافة العالمية في آن واحد.
5. أن يكون قادرًا على تنظيم البيئة المدرسية بما في ذلك الفصل الدراسي بحيث تشكل المدرسة أو الفصل وحدة تفكير تحليلي وإيجابي.
6. أن يمتلك روح المبادرة للتجريب والتجديد ويشجع تلاميذه الذين يظهرون ميولاً ابتكارية وإبداعية.
7. أن يكون مؤمنًا برسالته ودوره في مجتمع المستقبل.
8. أن يكون مدربًا ومؤهلا للتعامل مع عالم المعلومات والاتصالات.
9. أن يكون ملمًا بالتقنيات التربوية الحديثة، بما في ذلك استعمال الحاسوب وتقنيات تحليل المعلومات والبيانات.
10. أن يكون قدوة اجتماعية وعلمية وأخلاقية لتلاميذه، وبيئة المدرسة المحلية، ومحيطها الاجتماعي الأوسع. (تقرير التنمية الإنسانية العربية،2003)

كما بين الهاشمي والعزاوي (2009) أدوار حديثة للمعلم تساير روح العصر والتطور ومنها:

- المعلم ميسر للحصول على المعرفة
- المعلم راع للنمو الشامل للطلاب
- المعلم خبير وماهر في مهنته التدريس والتعليم
- المعلم مسئول عن الانضباط وحفظ النظام
- المعلم مسئول عن مستوى تحصيل الطلاب وتنظيمه
- المعلم مرشد نفسي
- المعلم نموذج
- المعلم عضو في مهنته التعليم
- المعلم عضو في المجتمع المحلي
- المعلم المصمم للعملية التعليمية
- المعلم الموظف للتكنولوجيا

- المعلم مشجع للتفاعل بين الطلاب
- المعلم مطور للتعلم الذاتي

أما دور المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر (Bonal & Ramba, 2003) فيتلخص في أمرين، الأول : ضمان اكتساب الطالب للمعرفة .وهذا يعني تطوير قدرات الطالب لتمكينه من الولوج إلى أنماط مختلفة من المعرفة، مما يعني أن المعرفة تصبح نتيجة متوقعة للعملية التعليمية. وهذه النتيجة يمكن أن تتحقق إذا تمت ترجمة التحول السريع للمعرفة اللازمة للأداء الاقتصادي إلى قوانين خاصة بأصول التدريس .أما الأمر الثاني، فهو أن المعلم يجب أن يكون العنصر الفاعل في العملية التعليمية .وهذا يتطلب منه أن يطور وبشكل سريع أنماط المعرفة المتخصص بها من جهة، وأن يكون مؤهلاً لتدريسها من جهة أخرى.

الدراسات السابقة

قام كل من ابو سرحان ونذير و الزبون (2011) في دراسة مفهوم الاقتصاد المعرفي والادوار المتجددة خلالة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الادرن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات حيث توصل الباحثون الى ان مفهوم المعلمين للاقتصاد المعرفي وأدوارهم المتجددة من خلاله حظي بدرجة فهم مرتفعة، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة فهم معلمي المرحلة الثانوية لمفهوم الاقتصاد المعرفي وأدوارهم المتجددة من خلاله، تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثون مجموعة من التوصيات التي يؤمل أن تفيد واضعي السياسة التربوية في الأردن والمعلمين من أجل تحسين جوانب العمل في مهنة التعليم.

كما هدفت دراسة محمد(2015) تقديم برنامج تربوي مقترح لاعداد المعلم على وفق متطلبات اقتصاد المعرفة حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد توصل الباحث الى ان اهم عامل لنجاح الاقتصاد المعرفي هة نجاح المعلم فدوار الخاصة بالمعلم تاديتة للادوار الموكلة إلية كونة المحرك للعملية التعليمية وان البرنامج المقترح قد يحقق الهدف المرسوم ولذالك اوصى الباحث في هذه الدراسة على ضرورة ترسيخ معنى الاقتصاد المعرفي في ذهن المعلم واعداد وتقديم وصف مناسب لجملة الادوار الخاصة بالمعلم في ضوء التودة نحو الاقتصاد المعرفي .

اما الخالدي (2013) في دراستة بعنوان درجة امتلاك معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها لمفاهيم الاقتصاد المعرفي والتي هدفت للكشف درجة الامتلاك حيث صمم الباحث استبانة تكةنت من 35 فقرة وقد تم تطبيقها عى عينة شملت 226 معلم ومعلمة حيث اشارت النتائج الى ارتفاع في درجة في امتلاك افراد العينة لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في مجال التخطيطي للتدريس, وتنفيذ التدريس, ودرجة متوسطة في الادارة الصفية , ودرجة متدنية في معظم مجالات التقويم , وجميع مجالات الوسائل التعليمية . كما اضهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة امتلاك افراد العينة لمفاهيم الاقتصاد المعرفي باختلاف المؤهل العلمي وذلك لصالح المؤهل العلمي الاعلى ,وباختلاف الخبرة التدريسية , لصالح سنوات الخبره الاطول , بينما لم تظهر فروق دالة باختلاف الجنس , والمرحلة التعليمية .

قام قراقعة (2013) بدراسة مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكيمياء للصف الثاني ثانوي ودرجة امتلاك المعلمين لها حيث هدفت الدراسة الى استقصاء مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكيمياء للصف الثاني ثنوي العلمي ودرجة امتلاك المعلمين لها وذلك عن طريق تطوير استبانتين , الاولى تضمنت مهارات الاقتصاد المعرفي , والثانية تضمنت مهارات

الاقتصاد المعرفي التي يمتلكها معلمو الكيمياء وقد توصلت الدراسة الى ان مهارات المعرفة الواردة في كتاب الكيمياء ككل كانت مرتفعة ,وان المهارات المتعلقة بالملاحظة, والتطبيق, وجمع المعلومات , وتحليلها كانت مرتفعة , اما المهارات المتعلقة بالذكاء والتخيل , والتامل, والتفكير الناقد , ومهارات اصار الاحكام , ومهارات التقييم , ومهارات ما وراء المعرفة فقد كانت متدنية . اما المهارات التي يمتلكها المعلمون في الاقتصاد المعرفي فكان تقديرها بصورة عامة متوسطة حيث كان اعلاها مهارات الملاحظة وادناها مهارات التفكير الناقد وصياغة الفرضيات وحل المشكلات .

هدفت دراسة مصطفى والكيلاني (2011) لتعرف الى دراسة بعنوان درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية ل ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الاردن حيث اضهرت النتائج ان درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية ل ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء الاقتصاد المعرفي كانت بدرجة متوسطة وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبره الاشرافية .

وهدفت دراسة هلات والقضاة (2008) الكشف عن درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن، لمفاهيم الاقتصاد المعرفي ، وتكونت عينة الدراسة من (213) مشرفا، وباستخدام استبانه مكونة من (72) فقرة ، أشارت النتائج إلى أن المشرفين والتربويين ، يمتلكون مفاهيم الاقتصاد المعرفي بدرجة كبيرة ، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المشرفين لمفاهيم الاقتصاد المعرفي ، باختلاف التخصصات التي يشرفون عليها ولصالح التخصصات العلمية ، ولم توجد فروق دالة إحصائيا لمتغير المؤهل العلمي ، أو عدد سنوات الخبرة..

وفي دراسة (Bonal & Rambla , 2003) التي هدفت إلى معرفة دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء الاقتصاد المعرفي .وقد كانت عينة الدراسة مكونة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في أربع مدارس طبقت عليهم مقابلات وبطاقة ملاحظة. أظهرت النتائج أن المعلمين كانوا يقاومون التغيير والاندماج في الاقتصاد المعرفي نظراً لعدم وضوح فكرة الاقتصاد المعرفي لديهم .وقد عزي ذلك إلى عدم قيام المسئولون ببيان طبيعة دور المعلم الجديد، الأمر الذي أدى إلى عدم استخدامهم لأي من الاستراتيجيات الحديثة .كما أظهرت النتائج عدم قدرة المعلم على القيام بدوره في ضوء العدد الكبير من الطلبة في الصفوف.

واجري كانج (Kang ,2003) دراسة هدفت معرفة اثر خصائص المعرفة ، وعلاقتها في أداء المؤسسات التعليمية ، وقدرتها في توظيف وإنتاج المعرفة ، حيث تم تطبيق الدراسة في إحدى مدارس كاليفورينا ، التي تركز على استخلاص وتوليد المعرفة الضمنية ، مقارنة بمدرسة أخرى في أوروبا الشرقية تعتمد المنهج التقليدي ، وأشارت النتائج إلى تفوق طلبة المدرسة التي تعتمد على إنتاج المعرفة واستثمارها ، لاسيما توجيه الطلبة نحو التعايش بفاعلية في عصر المعرفة ، وتنمية عملياتهم الفكرية ، وقدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم .

كما قام موليباش (Molebash, 1999) بدراسة عنوانها استطلاع رأي مديري المدارس في ولاية فيرجينيا حول مستقبل التربية في ضوء الاقتصاد المعرفي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة بحاجة إلى أن يتزودوا بمدى واسع من المعلومات المتوافرة من خلال التقنية المتقدمة، ولديهم القدرة على معالجة المعلومات، كما أشارت الدراسة إلى أنه يجب على الطلبة أن

يتعلموا كيفية استخدام الحواسيب، ويلموا بأنواع التقنية المختلفة، وأظهرت نتائج الدراسة أن قلة عدد القوة العاملة ذات الطلاقة التقنية تعتبر مشكلة حقيقية وقائمة.

وهدفت دراسة لارو (la rue ,2005) التي وضعت تصورات عن التعلم الجديد ، وعمال المعرفة في مؤسسات التعليم العالي ،حيث بحثت الدراسة الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية ،التي بنية عليها التقنيات التربوية كقاعدة للاقتصاد والمعرفة ،والاتجاهات نحو التطوير المستمر لكفايات عمال المعرفة ، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة المعمقة ، مع اختصاصي تطوير التعليم في (12) منظمة من الجامعات والمؤسسات والشركات الحديثة ، المرتبطة مع شبكات التكنولوجيا ، وخلصت الدراسة إلى بناء نموذج تعلم مربوط مع الشيكات الالكترونية ، ومبني على استخدام إشكال جديدة من التعاون ، ضمن مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الحديثة ، كنا أشارت النتائج إلى فاعلية التنسيق بين المؤسسات التربوية والاقتصادية ، في حال اعتمادها على اقتصاد المعرفة .

وفي سنغافورة أجرى ييم تيو(Yim Teo , 2004) دراسة هدفت بيان دور الاقتصاد المعرفي في إعادة هيكلة مناهج التعليم الصناعي وأنماط التدريس المستخدمة من وجهة نظر المعلمين والخبراء التربويين .وقد استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة للمعلمين البالغ عددهم (80) معلماً ومعلمة، ومقابلات معهم ومع الخبراء التربويين البالغ عددهم (22) خبيراً وخبيرة . أظهرت أبرز النتائج وجود قناعات لدى المعلمين بضرورة الانتقال من الأساليب القائمة على الفصل ما بين التعليم النظري والتدريب العملي إلى أساليب جديدة قائمة على إكساب الطالب المهارات الاجتماعية، والصناعية، والمنهجية.

وقام هولوزكي (Holowetzki ,2002) بدراسة هدفت معرفة اثر العوامل الثقافية في اقتصاد وإدارة المعرفة ، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى ، وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة ، المتعلقة بموضوع إدارة المعرفة وتمت في الفترة (1998—2002) في الولايات المتحدة الأمريكية ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ستة عوامل رئيسية في كافة المؤسسات ، تلعب دورا فاعلا في إدارة المعرفة مما يشكل أطرا لنجاح أو فشل هذه المؤسسات وذلك بحسب كيفية التعامل مع هذه العوامل الستة؛ وهي : نظم المعلومات ، وهيكل المنظمة ، ونظم المكافأة ، والتعويض ، والعمليات ، والأفراد والقيادة ويلعب الأفراد الدور الأساس في نجاح المؤسسة وتحقيق أهدافها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة. حيث تم استقصاء آراء جميع المشرفين التربويين والعاملين بمكتب التربية والتعليم في رام الله فلسطين (المشرفين على المدارس الحكومية والخاصة) والمشرفين التابعين لمدارس وكالة الغوث . حول **درجة ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربوين في فلسطين**

مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين (حكومة ووكالة)، حيث تم استقصاء آراء المشرفين التربويين العاملين بمكتب التربية والتعليم وفي مكتب الوكالة في محافظة رام الله والبيرة– في فلسطين –. ويقدر عددهم (50)مشرف ومشرفة. وقد شملت عينة الدراسة مجتمعها. والجدول رقم (1) يبين وصف مجتمع (عينة) الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة.

رقم (1) يبين وصف عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة.

جدول(1): يبين توزيع أفراد العينة من جميع المشرفين التربويين.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	50	%50
	انثى	50	%50
سنوات الخبرة في الاشراف	1- اقل من 6 سنوات	10	%20
	6- اقل من 11سنة	13	%26
	11- اقل من 16 سنة	9	%18
	16 فاكثر	18	%36
المؤهل العلمي	بكالوريوس	19	%38
	ماجستير فأعلى	31	%62
المجموع		50	%100

أدوات الدراسة

أولا: استبانة أدوار المعلم في ضوء اقتصاد المعرفة

بعد الإطلاع على الأدوات المستخدمة في دراسة (مصطفى والكيلاني، 2011) و دراسة (أبو نعير وآخرون ،2011)، ودراسة (بطارسة ،2005) ودراسة (عيادات ،2005) وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها وفروضها تم تطوير استبانه خاصة من أجل التعّرف إلى ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين في فلسطين، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من بيانات أولية عن المفحوصين لكل عينة من المبحوثين من المشرفين التربويين. والفقرات التي تقيس ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين في فلسطين حيث بلغ عدد هذه الفقرات (35) فقرة وزعت على اربعة مجالات رئيسة على النحو الآتي:

جدول رقم (2) توزيع فقرات أداة الدراسة على محاورها الرئيسية

المجال	فقراته	عدد الفقرات
مجال تنفيذ التدريس	1-11	11
مجال التخطيط والتدريس	12-18	7
مجال التطوير الذاتي	19-27	9
تعلم الطلبة	28-35	8

تصحيح الأداة:

استخدم مقياس ليكرات الخماسي(بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة ، بدرجة قليلة جدا) وقد أعطيت الإجابة على التوالي ((5 ،4 ،3،2،1) درجة: وقد طبق هذا السلم الخماسي على جميع بنود أداة الدراسة باعتبارها فقرات موجبة.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة في الدراسة الحالية بعرضها على عدد من المحكمين من المختصين في التربية وعلم النفس، وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية الإستبانة ومقروئيتها، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه، حيث تم الاكتفاء بصدق المحكمين.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة بفحص الاتساق الداخلي لفقرات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) على عينة الدراسة الكلية حيث بلغت قيمة الثبات إلى ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين في فلسطين على الدرجة الكلية من وجهة نظرهم (98. %) ،وبذلك تتمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات.

ثانيا: أداة المقابلة

قام الباحثات بعمل مقابلة معمقة مع (18) مشرف ومشرفة تربوية من أجل تحديد الأدوار التي يحتاج المعلمون للتدريب عليها، وقد تم من خلال المقابلة طرح سؤال، اضافة الى عرض قائمة تحوي (12) دور من أدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي، والطلب من المشرف تحديد أهم الأدوار التي يحتاج المعلم للتدريب عليها، وتم تسجيل الاجابات كما تم حساب التكرارات والنسب للأدوار.

صدق المقابلة: تم عرض المقابلة على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات المقترحة من قبلهم.

ثبات المقابلة: وقد تم حساب ثبات المقابلة من خلال الثبات عبر الزمن والثبات عبر الأشخاص.

1- الثبات عبر الزمن: تم عمل مقابلة مع معلم وإعادة المقابلة بعد أسبوعين وتحليل المقابلتين واستخراج نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر (Cooper) وقد بلغت نسبة الاتفاق (0.85).
2- الثبات عبر الأشخاص: قام فريق البحث بعمل مقابلة مع معلم وتم تحليل المقابلة من قبل 3 باحثين وبعد التحليل تمت مقارنة النتائج واستخراج نسب الاتفاق باستخدام معادلة كوبر (Cooper) كما وردت في (جابر،2002: 69) وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100\ \%$$

وقد بلغت نسبة الاتفاق (0.89) مما يؤكد وجود اتفاق ولصالح أغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، وتم استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واختبار (ت) (t–test)، وتحليل التباين الأحادي (one – way anova) واختبار شيفيه(Scheffe)،، واستخدم معامل الثبات كرونباخ ألفا لحساب ثبات الأداة، وذلك باستخدام باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

جدول رقم (3)وقد تم اعتماد المعيار التالي للحكم على درجة ممارسة المعلمين لمفاهيم اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين في فلسطين

المتوسط	الدرجة
1-1,80	قليلة جدا
1,81-2,61	قليلة
2,62-3,41	متوسطة
3,42-4,21	كبيرة
4,22- 5	كبيرة جدا

نتائج الدراسة

أولاً :النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه" : ما درجة ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين في فلسطين؟

للتعرف على درجة ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين، استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة ، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (4):

جدول رقم (4): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم درجة ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين موزعة على اربع مجالات

الرقم	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	الدرجة
1-	مجال تنفيذ التدريس	11	3.25	.640	متوسطة
2-	مجال التخطيط والتدريس	7	3.22	0.669	متوسطة
3-	مجال التطوير الذاتي	9	3.11	0.769	متوسطة
4-	مجال تعلم الطلبة	8	3.19	0.665	متوسطة

الأداة ككل	35	3.17	0.680	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (3) أن درجة ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت متوسطة، كما تبين أن أكثرها مجال تنفيذ التدريس والتي حازت على أعلى الدرجات، في حين جاء في المرتبة الثانية مجال التخطيط والتدريس بدرجة متوسطة، في حين جاء (يليها) مجال تعلم الطلبة في المرتبة الثالثة، وفي الأخيرة معبرا عن درجة متوسطة ايضا مجال تعلم الطلبة .

وعلى صعيد المجالات كل على حدا، فقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين من وجهة نظرهم، كانت متوسطة،

على انحو الاتي:

- في مجال تنفيذ التدريس:

جدول رقم (5):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة في مجال تنفيذ التدريس مرتبة تنازليا

رقم الترتيبي	رقم الفقرة	مجال تنفيذ التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	يظهر رعاية واحتراما للطلبة جميعهم	3.6	0.728	كبيرة
2	1	يتواصل مع طلبتة لتسهيل تعلمهم ونمائهم	3.5	0.647	كبيرة
3	2	يتعامل باجابية مع المشاكل السلوكية للطلبة	3.5	0.707	كبيرة
4	7	يستخدم استراتيجيات واساليب فاعلة في ادارة الصف	3.28	0.73	متوسطة
5	3	يعمق عند الطلبة اتجاهات التعلم مدى الحياة	3.24	0.87	متوسطة
6	5	يستخدم مصادر تعليمية مناسبة للنواتج التعليمية ولحاجات الطلبة	3.16	0.792	متوسطة
7	6	يوظف التقنيات التعليمية في المواقف التعليمية	3.16	0.817	متوسطة
8	8	يقدم للطلبة مواد مطبوعاة للدرس الى جانب التقديم الشفوي	3.14	0.756	متوسطة
9	9	يعمق عند الطلبة اتجاهات االانفتاح وحب الاستطلاع	3.12	0.961	متوسطة
10	10	يستكشف افكارا جديدة للدروس اليومية	3.04	0.88	متوسطة
11	11	ينمي مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الطلبة	2.98	0.795	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.25**	**.640**	**متوسطة**

الفقرتان التي حازت على أعلى درجة كبيرة هي : فقرة رقم (4) يظهر رعاية واحتراما للطلبة جميعهم،بمتوسط (3.60) وانحراف معياري (0.728)، وفقرة (1)يتواصل مع طلبتة لتسهيل تعلمهم ونمائهم، (3.50 ،0.647). في حين جاء في المرتبة الاخيرة بدرجة متوسطة هي: فقرة (10): يستكشف افكارا جديدة للدروس اليومية وفقرة (11): ينمي مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الطلبة، على التوالي(3.04، 0.88) و (2.98، 0.795).

- في **مجال تخطيط للتدريس:**

جدول رقم (6):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة في مجال تخطيط للتدريس مرتبة تنازليا

الرقم الترتيبي	رقم الفقرة	مجال تخطيط للتدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	18	يختار استراتيجيات التدريس المناسبة لحاجات الطلبة	3.3	0.763	متوسطة
2	15	يصمم خططه التدريسية في ضوء مبادئ تعلم الطلبة ونمائهم	3.28	0.784	متوسطة
3	12	يكيف خططة التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية التعلمية	3.28	0.834	متوسطة
4	16	يصمم خططا تدريسية مترابطة وفقا للنتاجات التعليمية	3.26	0.803	متوسطة
5	13	يصمم بيئات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم	3.16	0.738	متوسطة
6	14	يصمم نشاطات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعليم	3.14	0.7	متوسطة
7	17	يوظف في خططة التدريسية مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	3.12	0.799	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.22**	**0.669**	**متوسطة**

- الفقرتان التي حازت على أعلى درجة متوسطةهي : فقرة رقم(18) يختار استراتيجيات التدريس المناسبة لحاجات الطلبة المناسبة (3.30، 0.763)، والفقرتان: (15) يصمم خططه التدريسية في ضوء مبادئ تعلم الطلبة ونمائهم(3.28 ، 0.784)، والفقرة (12) يكيف خططة التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية التعلمية (3.28، 0.834)، في حين جاء في المرتبة الاخيرة بدرجة متوسطة هي: فقرة (17) يوظف في خططة التدريسية مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، (3.12، 0.799). و فقرة(14) يصمم نشاطات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعليم،(3.14، 0.799).

- في **مجال التطوير الذاتي:**

جدول رقم (7):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة في مجال التطوير الذاتي , مرتبة تنازليا

الرقم الترتيبي	رقم الفقرة	مجال التطوير الذاتي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة

1	19	يتعاون مع زملائة في تطوير نفسة مهنيا	3.32	0.844	كبيرة
2	20	يظهر اهتماما قي رفع مستواه الاكاديمي والتربوي	3.3	0.789	متوسطة
3	22	يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة	3.22	0.84	متوسطة
4	25	يستخدم ادوات ووسائل مناسبة لتققيم تدريسه	3.2	0.857	متوسطة
5	24	يستخدم مصادر وادوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير المعرفة	3.08	0.877	متوسطة
6	23	يتعاون مع زملائة من المعلمين من خارج المدرسة لتطوير نفسة مهنيا	3.06	0.935	متوسطة
7	26	يشارك في المؤتمرات والدورات التربوية	2.98	0.915	متوسطة
8	21	يحبذ استخدام استراتيجيات بحثية لتطوير قدرتة على التعلم	2.94	0.935	متوسطة
9	27	يطلع على الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة	2.9	0.953	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.11**	**0.769**	**متوسطة**

- الفقرتان التي حازت على أعلى درجة متوسطةهي : الفقرتين رقم(19) و(20) يتعاون مع زملائة في تطوير نفسة مهنيا(3.32، 0.844)، ويظهر اهتماما قي رفع مستواه الاكاديمي والتربوي(3.30، 0.789)، في حين جاءت في المرتبة الاخيرة بدرجة متوسطة الفقرتان (27)و(21): يطلع على الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة(2.90، 0.953). يحبذ استخدام استراتيجيات بحثية لتطوير قدرتة على التعلم،(2.94 ، 0.935)
- **في مجال تعلم الطلبة:**

جدول رقم (8):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة في مجال تعلم الطلبة مرتبة تنازليا

الرقم الترتيبي	رقم الفقرة	مجال تعلم الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	29	يحلل اداء الطلبة ويقدم لهم التغذية الراجعة	3.54	0.706	كبيرة
2	28	يتواصل مع ادارة المدرسة حول تعلم طلبته وتقدمهم فية	3.54	0.762	كبيرة
3	30	ينوع في استراتيجيات التقويم بما يتناسب مع النتاجات التعليمية	3.22	0.737	متوسطة
4	31	يصمم ادوات مناسبة لتقييم تعلم الطلبة وفق النتاجات التعليمية	3.16	0.766	متوسطة
5	33	يصمم التجارب الناجحة على الطلبة ليستفيدوا منها	3.06	0.843	متوسطة
6	34	يصمم نشاطات تعلمية في ضوء نتائج تقييم تعلم الطلبة	3.02	0.845	متوسطة
7	32	يشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه	3	0.833	متوسطة
8	35	يستخدم وسائل اتصال الكترونية لتزويد اولياء الامور عن تقدم ابنائهم	2.94	0.956	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.185**	**0.665**	**متوسطة**

الفقرتان التي حازت على أعلى درجة متوسطةهي : الفقرتين رقم(29) و(28) هما يحلل اداء الطلبة ويقدم لهم التغذية الراجعة(3.54، 0.706))، و يتواصل مع ادارة المدرسة حول تعلم طلبته وتقدمهم فيه (3.54، 0.762) في حين جاءت في المرتبة الاخيرة بدرجة متوسطة الفقرتان: (35) و(32): يستخدم وسائل اتصال الكترونية لتزويد اولياء الامور عن تقدم ابنائهم (2.94، 0.956) ،ويشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه،(**3.19 ، 0.665**)

ثانياً :النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

هل تختلف متوسطات استجابات المشرفين التربويين حول أدراك المعلمين لادوارهم **في ضوء اقتصاد المعرفة باختلاف متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في الإشراف، المؤهل العلمي) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة في ضوء متغيرات الدراسة، وذلك كما يأتي:

- **متغير الجنس**

للتعرف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام الاختبار ات (t.test) والجدول رقم (9)يوضح ذلك.

جدول رقم (9): نتائج اختبار ت (t–test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية تبعًا لمتغيرالجنس.

المجال	ذكور		إناث		Tالمحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مجال تنفيذ التدريس	3.23	0.542	3.26	0.736	- 0.159	0.874
مجال التخطيط والتدريس	3.19	0.612	3.25	0.735	- 0.269	0.789
مجال التطوير الذاتي	3.12	0.674	3.09	0.869	0.121	0.904
مجال تعلم الطلبة	3.7	0.567	3.2	0.763	- 0.158	0.875
الدرجة الكلية	3.162	0.586	3.167	0.776	- 0.70	0.944

***عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في استجابات المشرفين التربويين حول ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة على مختلف المجالات، والدرجة الكلية، فقد بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكور (3.162) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.167): وانها متساوية.

- **سنوات الخبرة في الاشراف :**

للتعرف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تم استخراج المتوسطات الحسابية للمجالات وللدرجة الكلية تحليل التباين الأحادي (One – Way Analysis of Variance كما هو واضح في جدول رقم (10):

جدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way Analysis of Variance) للفروق في متوسطات ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة تبعا لمتغير **سنوات الخبرة في الاشراف.**

المجال	1– اقل من 5 سنوات		5– اقل من 10 سنوات		10 – اقل من 15 سنة		15 سنة فاكثر		قيمة (ف)	مستوى
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		

مجال تنفيذ التدريس	2.9	.572	3.55	.767	3.15	.269	3.27	.640	2.189	.102
مجال التخطيط والتدريس	2.79	.625	3.560	.770	3.095	.327	3.278	.636	2.998	.040
مجال التطوير الذاتي	2.82	.820	3.265	.967	3.135	.318	3.148	.758	.645	.590
مجال تعلم الطلبة	2.86	.718	3.509	.749	3.014	.261	3.215	.646	2.170	.104
الدرجة الكلية	2.84	.714	3.429	.813	3.089	.224	3.202	.675	1.505	. 266

***عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود اختلاف في متوسطات ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة على مختلف المجالات، والدرجة الكلية حسب **سنوات الخبرة في الاشراف سوى في مجال التخطيط والتدريس**، وللتأكد من الفروق تم استخراج تحليل اختبار تحليل التباين الأحادي وشافيه والذي اظهر انه يوجد فروق فقط في مجال التخطيط والتدريس لصالح سنوات الاشراف من 5(– اقل من 15 سنة).

- **متغير المؤهل العلمي :**

للتعرف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام الاختبار ات (t.test) والجدول رقم(11) يوضح ذلك.

جدول رقم (11): نتائج اختبار ت (t–test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	بكالوريوس		ماجستير فاعلى		Tالمحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مجال تنفيذ التدريس	3.21	0.352	3.27	0.770	- 0.315	0.754
مجال التخطيط والتدريس	3.18	0.350	3.24	0.811	- 0.262	0.794
مجال التطوير الذاتي	3.18	0.398	3.07	0.932	0.459	0.648
مجال تعلم الطلبة	3.15	0.422	3.21	0.784	- 0.278	0.783
الدرجة الكلية	3.17	0.374	3.17	0.820	- 0.007	0.944

***عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

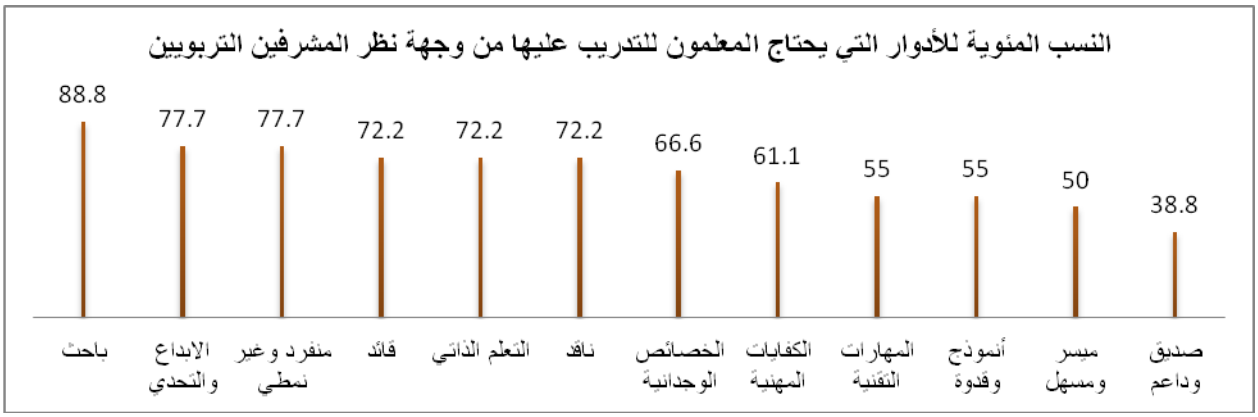
تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا المؤهل العلمي في استجابات المشرفين التربويين حول ادراك المعلمين لادوارهم في ضوء اقتصاد المعرفة على مختلف المجالات، والدرجة الكلية، حيث تساوت المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية للبكالوريوس (3.17) في حين بلغ المتوسط الحسابي ماجستير فأعلى (3.17).

نتائج السؤال الثالث: ما الأدوار التي يحتاج المعلم للتدريب عليها من وجهة نظر المشرفين التربويين في فلسطين في ضوء اقتصاد المعرفة ؟

للإجابة عن السؤال الثالث قامت الباحثات بعمل مقابلة معمقة مع (18) مشرف ومشرفة تربوية، حول الأدوار التي يحتاج المعلمين للتدريب عليها في ضوء اقتصاد المعرفة، حيث تم تسجيل الإجابات صوتيا، كما تم تدوين الملاحظات والاجابات

بشكل مباشر، وتم من خلال المقابلة عرض قائمة تحوي (12) دور من ادراك المعلمين لادوارهم ين في ضوء اقتصاد المعرفة على المشرفين التربويين، والطلب منهم تحديد أهم الأدوار التي يحتاج المعلم للتدريب عليها، ومن ثم تم حساب التكرارات والنسب لاستجابات المشرفين التربويين، وقد كانت نتائج المقابلة كما يلخصها الشكل (1).

شكل (1): النسب المئوية للأدوار التي يحتاج المعلمون للتدريب عليها من وجهة نظر المشرفين التربويين.



يظهر من الشكل (1) أن من أكثر الأدوار التي أجمع المشرفون أن المعلمون يحتاجون للتدريب عليها هي دوره " كباحث" حيث اتفق 16 من المشرفين التربويين بنسبة 88.8% على الحاجة لهذا الدور، تلاه دور المعلم "كمبدع" ودوره "كمنفرد وغير نمطي" بنسبة 77.7%، وجاء دور المعلم "كقائد ودوره في "التعلم الذاتي" ودوره" كناقد" بنفس النسبة 72.2%، بينما جاء دوره "بامتلاك الخصائص الوجدانية" بنسبة 66.6%، ودوره في "امتلاك الكفايات المهنية" بنسبة 61.1%، وكان من أقل الأدوار التي يحتاج المعلم للتدريب عليها نسبة دوره "كتقني" و"كنموذج وقدوة لطلبته" حيث بلغت النسبة 55%، تلاها دوره "كميسر ومسهل" للعملية التعليمية بنسبة 50%، وأقلها نسبة دوره "كصديق وداعم" للطالب بنسبة 38.8%.

وترى الباحثات أن هذه النتيجة في الأدوار التي يحتاج المعلم للتدرب عليها منطقية، حيث أن أغلب المعلمين لا يقومون بعمل أبحاث، حيث أكد أغلب المشرفون التربويين الذين شملتهم المقابلة والذين يشرفون على ما مجموعه (819) معلم ومعلمة أنه لا يوجد منهم الا (4) معلمين قاموا بعمل أبحاث، مما قلل من دور المعلم كباحث، وجعله من الأدوار الرئيسة التي يحتاج المعلم للتدرب عليها. كما أن دور المعلم كمبدع ودوره كمنفرد كانت ايضا من الادوار التي يحتاج للتدرب عليها بنسبة عالية وذلك لأن الابداع والتفكير غير النمطي مهارة تحتاج للتدرب عليها، اضافة الى ان بعض ظروف العمل قد تشكل معيقات لابداع المعلم، كأعداد الطلبة الكبيرة، والنصاب العالي للحصص، والالتزام بمقرر محدد، والاختبارات الموحدة وغيرها.

ولعل السبب في الأدوار التي كانت من وجهة نظر المشرفين التربويين أن المعلم لا يحتاج للتدرب عليها بنسب كبيرة مثل "دوره " كتقني" ودوره "كأنموذج وقدوة" ودوره" كميسر ومسهل" ودوره "كصديق وداعم للطالب"، أن هذه الأدوار يؤكدها التعليم بدرجة كبيرة في العصر الحالي ويركز عليها، حيث تم إعطاء العديد من الدورات للمعلمين لتنمية مهاراتهم التكنولوجية، إضافة الى أن أغلب المناهج متمركزة حول المتعلم وتؤكد على دور المعلم كميسر ومسهل للعملية التعليمية وكصديق للطالب، مما جعل هذه الأدوار من الأدوار التي لا يحتاج المعلم للتدرب عليها.

وقد أكدت العديد من الدراسات والأدبيات على وجود أدوار متجددة للمعلم في ضوء عصر الاقتصاد المعرفي، من مثل (Gonzales et al.,2014) و(الهاشمي والعزاوي، 2009) و(محمود،2016) و (Hargreaves,2003).

السؤال الرابع : ما التصور المقترح لتفعيل ادراك المعلمين لادوارهم ين في ضوء اقتصاد المعرفة؟

من خلال نتائج البحث والاستعانة بالأدبيات التربوية قامت الباحثات بوضع تصور لتفعيل ادراك المعلمين لادوارهم ين في ضوء اقتصاد المعرفة ويشمل:

1- إعادة النظر في المناهج، والبرامج، والسياسات التربوية، والتعليمية بشكل مستمر وتوسيع استخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في العمل، والتعلم والتدريب والإدارة.(الذيابات، 2007).

2- تغيير جذري في سياسة تأهيل و دور المعلم الفلسطيني، والتخلص من الأساليب القائمة على التلقين واستبدالها بأساليب التعلم الجديدة وذلك من خلال:

- تحديد مجموعة المطالب التربوية لمجتمع المعرفة.
- تحديد مجموعة الأدوار الجديدة التي ينبغي على المعلم القيام بها لتحقيق تلك الغايات.
- تحسين مستوى برامج اعداد المعلمين في الكليات والمعاهد
- تأهيل المعلم ليكون قادرا على تعليم مهارات، واساليب التعامل، والنجاح في بيئات غير معروفة، فلا يوجد شيء مستقر وثابت وخاصة في مجال التعليم، وبذلك يمكنه أن يعلم طلابه مهارات توظيف المستجدات في حل المشكلات الجديدة.
- تزويد المعلم بالمهارات الذاتية الكافية التي تمكنه من ملكة القدرة على التعامل مع التدفق الكبير للمعلومة وذلك من خلال قدرته على ايجاد المعلومة وتنظيمها وادارتها.
- تأهيل المعلم لامتلاك العديد من الصفات الضرورية للتأقلم مع عصر اقتصاد المعرفة اهمها: القدرة على البحث و ممارسة التفكير الناقد والابداعي، والتعلم الذاتي، ومنفرد وغير نمطي.
- بناء البرامج التدريبية لجملة الادوار التي يحتاج المعلمين للتدريب عليها ووضع اسس التقويم المناسبة.

توصيات:

1- تفعيل دور المشرف التربوي في تشجيع المعلمين نحو تجديد أدوارهم في ضوء عصر الاقتصاد المعرفي.

2- اجراء دراسات وبحوث شبيهة بهذه الدراسة ومتعلقة بتطوير أدوار المعلمين قبل الخدمة والمعلم الجامعي.

3- بناء برامج مناسبة لتطوير وتدريب المعلمين على هذه الأدوار من قبل وزارة التربية والتعليم.

قائمة المراجع

_ أبو نعير، نذير و السرحان، خالد والزبون،محمد (2011). مفهوم الاقتصاد المعرفي وأدوار المعلمين المتجددة خلاله من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، **دراسات العلوم التربوية**، المجلد (38)، العدد (1)، 330-343.

_ أبو الحمص، نعيم .والصوباني، صلاح (2006) .**مستقبل التعليم والتنمية المستدامة في التجربة الفلسطينية** .وزارة التربية والتعليم العالي .

_ الاحمد، سليمان علي ،والشورة،محمد سليم.(2007)اهمية التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في التعليم من وجهة نظر الخبراء التربويين ،**مجلة الثقافة والتنمية** ،عدد(23)،ص 148- 184، مصر

_ بطارسة، منيرة.(2005)،**بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الاردن** ،اطروحة دكتوراة غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان الاردن.

_ تقرير التنمية الإنسانية العربية. (2003) **نحو إقامة مجتمع المعرفة** .برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

_جابر عبد الحميد جابر (2002). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

_ الحمود ،عمر حمدو.(2011)**اقتصاد المعرفة وتحديات التعليم العربي** ،دار عالم الكتب للنشر والتوزيع ،المملكة العربية السعودية

_ الخالدي، جمال .(2013). درجة امتلاك معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها لمفاهيم الاقتصاد المعرفي، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج 21،ع1،ص ص 159-187.

_ الخضري ،محسن احمد .(2001)، **اقتصاد المعرفة** ،ط(1)نمجموعة النيل العربية ،القاهرة ،مصر

خلف ،فليح حسن .(2007)**اقتصاد المعرفة**، ط (1)عالم الكتب الحديثة ،عمان ،الاردن.

_ الذيابات، أحمد عبد الله .(2007) **دور الاقتصاد المعرفي في اعداد الموارد البشرية لمواجهة متطلبات التنمية المستدامة في الاردن** ،اطروحة دكتوراة غير منشورة ،جامعة اليرموك ،اربد ، الاردن.

_ رعد, محمد (2015) , برنامج تربوي مقترح لاعداد المعلم على وفق اقتصاد المعرفة , المديرية العامة لتربية ديالى

سلمان ، جمال داود .(2009)**اقتصاد المعرفة** ،ط(1) ،دار اليازوري،عمان ،الاردن.

الصافي ،عبد الحكيم محمود ،قارة ، سليم محمد ، دبور ، عبد اللطيف محمد .(2010)، **تعليم الاطفال في عصر الاقتصاد المعرفي** ،ط(1) دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.

عيادات، هيثم. (2005).**بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الأدائية لدى معلمي التعليم الصناعي في الأردن في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة وبيان أثره في تنمية تلك المهارات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

فاروق ،عبد الخالق .(2005) ،**اقتصاد المعرفة في العالم العربي مشكلاته وافق تطوره** ،دار عالم الكتب للنشر والتوزيع ،ابو ظبي ،الامارت العربية المتحدة

_ القراقعة , احمد (2013) , مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي ودرجة امتلاك المعلمين لها , مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية , العدد 13 ,جامعة الطفيلة التقنية , الاردن .

المصبح، عماد (2005). **رأس المال البشرى فى سوريا : قياس عائد الاستثمار فى رأس المال البشرى** , ورقة بحثية مقدمة الى ندوة الاقتصاد السورى : رؤية شبابية , (المزة : المركز الثقافى العربى , جمعية العلوم الاقتصادية السورية , 23 يوليو 2005).

المجلس الاقتصادي الفلسطيني للتنمية والاعمار (بكدار). (2008). **تكنولوجيا المعلومات والتنمية الاقتصادية في فلسطين**، رام الله.

محمود، خالد صلاح.(2016). ادوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية، **مجلة نقد وتنوير** العدد الخامس– الفصل الثاني – السنة الثانية ، (نيسان/إيار/حزيران) 2016، ص 106– 138.

مصطفى، مهند والكيلاني، احمد . (**2011**). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي ، من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والإنسانية، (3+4)، 681–718.

الهاشمي ،عبد الرحمن ،العزاوي ، فائزة محمد .(2007)**المنهج والاقتصاد المعرفي** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ،عمان الاردن.

الهاشمي ، عبد الرحمن و، العزاوي، فائزة. (2009). **الاقتصاد المعرفي وتكوين المعلم**.ط1، دار الكتاب الجامعي، العين: الامارات العربية المتحدة.

هيلات، بهجت، والقضاة" محمد أمين". (2008) "درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي، في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية"، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، المجلد 22 ، العدد (2).

المراجع الأجنبية

Barclay , Rebecca &Murray , Philip ,(2002), What is knowledge Management? ,Knowledge Praxis ,Vol .(7)

Bonal, X & Ramba, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogies Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy.

Gonzales , A., Jones , D. , Ruiz , A, . (2014).Toward achievement in the “Knowledge Economy” of the 21stCentury: Preparing students through T –STEM academies. Research in Higher Education Journal, Volume 25 –September, 2014

Toward achievement, page 1–14.

Holowetzki,A(2002).T**he relationship between knowledge management and organizational culture**. New York, NY: Harper & Row.

Kang,T(2003)."The knowledge advantage: tracing and testing impact of knowledge characteristic and relationship in project performance PhD digital": University of California, Los Angeles, , retrieved from: www /:**lib.umi.com dissertation**, search. 12/09/2010.

La Rue, Bruce (2005).**Toward view of working, living, and learning in the knowledge economy**: Implications of the new learning imperative for higher education, distributed organizations, and knowledge workers, The Fielding institute.

Mole bash, Philip.(1999).**Technology and Education :Current and Future Trends**, retrieved February 15,2011: available on http://www.itari.in/categories/futuretrendsineducation/FutureofEdu-Tech.pdf

Yim-Teo, T. (2004). Reforming Curriculum for a knowledge Economy: the Case of Technical Education in Singapore. **Paper presented to the NCIIA 8th Annual meeting Titled: Education that Works**: 137-144..

الصعوبات الميدانية التي تواجه معلم الابتدائي بعد التخرج من المدارس العليا للأساتذة بالجزائر

المحور: نماذج وتجارب المعلم قبل الخدمة

المحور: نماذج وتجارب تدريب المعلم وتطوير أدائه أثناء الخدمة

الاسم و اللقب: عبد الرحمن تلي.

الجنسية: جزائرية.

الدرجة العلمية: دكتوراه في علم النفس تخصص علوم التربية.

الرتبة الأكاديمية: أستاذ محاضر.

التخصص: علوم التربية.

مكان العمل: جامعة البليدة 2 – الجزائر.

الهاتف المحمول:213774513728.

البريد الإلكتروني: rahim.telli@gmail.com

الملخص:

تهدف المداخلة إلى تسليط الضوء على أهم الصعوبات التي تواجه معلم المرحلة الابتدائية بعد تخريجه من المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر؛ حيث يتم تناول نظرة على أهم مفاصل الاصلاح التربوي بالجزائر ابتداء من 2004/2003 والتركيز على المرحة الابتدائية من حيث المواد التعليمية والحجم الساعي والوثائق التربوية التي يحتاجها معلم الابتدائي في الميدان ، كما يتم تناول مضمون المحتوى التكويني لمعلم الابتدائي في المدرسة العليا للأساتذة في السنوات الثلاث بعد البكلوريا كما يتم التطرق إلى الصعوبات التي تعترض معلم الابتدائي غداة تخرجه إلى ميدان العمل والتي تؤثر سلبا على تحصيل التلميذ في هذه المرحلة وأخيرا اقتراح بعض الاجراءات المتعلقة بالتكوين في المدرسة العليا للأساتذة وأخرى للتكوين أثناء الخدمة عليها أن تكون عونا على تحسين أداء معلم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: معلم الابتدائي/ المرحلة الابتدائية/ الاصلاحات التربوية/ صعوبات التعليم في المرحلة الابتدائية.

مقدمة:

تمثل السنة الدراسية 2004/2003 تحولا عميقا في مسار المنظومة التربوية في الجزائر حيث عمدت الوزارة إلى تغيير جذري في المناهج الدراسية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، على هذا الأساس تغير موقع كل من المعلم والمتعلم في المنظومة التربوية وبذلك تتغير أدوار كل منهما، ومهما تغيرت المقاربات وأهداف كل اصلاح تربوي يبقى المعلم هو المعول عليه في انجاح كل اصلاح مرتقب، كما يتوقف نجاح كل مرحلة من مراحل التعليم على نجاح المرحلة الابتدائية والتي تمثل القاعدة الأساس التي تنبني عليها المراحل التي تليها؛ ففيها يكتسب الطفل المهارات الأساسية(القراءة، الكتابة، العد، الحساب) والتي ترسم المسار المستقبلي للتلميذ، ولا شك أن اعداد المعلم قبل تخرجه إلى الميدان وأثناء أداء مهامه بعد التخرج، وكذا الظروف التي يمارس فيها هذه العملية المصيرية، تمثل العامل الحاسم في انجاح أي اصلاح تربوي منشود.

ففي هذه الورقة البحثية سنحاول الوقوف على أهم الصعوبات التي تمثل عائقا للأداء الحسن لمعلم المرحلة الابتدائية وتشمل هذه الصعوبات كل الأبعاد(الشخصية، المهنية، الأكاديمية، الاجتماعية، الاقتصادية والمدرسية) التي من شأنها أن تقدم أو تأخر نجاح معلم المرحلة الابتدائية في مهامه بالجزائر.

أهمية البحث: ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1) التطورات المعاصرة؛ المعرفية والتكنولوجية، وهذا يتطلب من المعلم توظيف هذه التطورات والتحكم فيها.
2) تردي مستوى التعليم وخاصة في المهارات الأساسية(القراءة والكتابة والعد والحساب)، وهذه المهارات هي المحدد للمستقبل الأكاديمي للمتعلمين في المراحل المقبلة(الاعدادي والثانوي).
3) الدور الحاسم للمعلم في اعداد الناشئة بما تحمله من كفايات تخدم المجتمع.
4) ضعف تدريب المعلمين وهذا يعكس ضعفا في أدائهم في الميدان.
5) توقف نجاح العملية التعليمية/ التعلمية على اعداد المعلم في كل جوانب شخصيته المختلفة.
6) نظرة المعلم لنفسه أو لذاته ولمهنته من خلال نظرة المجتمع.
7) الوقوف على المشكلات التي تواجه المعلمين وخاصة المبتدئين منهم لتداركها وعلاجها.
8) غض الطرف عن هذه العوائق تزيد من مشكلات تدني مستوى التلاميذ مما يؤثر على العلاقات بين كل أعضاء الفريق التربوي، إذ يمثل فيها المعلم القلب النابض للعملية التعليمية/ التعلمية.

ولهذه الأسباب المتعلقة بأهمية أداء المعلم في هذه المرحلة الحساسة من التعليم، جاءت هذه الورقة البحثية لتبحث في العوائق التي تحول دون أداء المعلمين بمهامهم.

هدف البحث: يهدف البحث إلى تحديد الصعوبات التي يواجهها المعلم وتشكل عائقا لأداء مهمته بعد تخرجه من مدارس التكوين.

حدود البحث: لا يمكن تعميم نتائج البحث الحالي على عموم القطر الجزائري، وإنما تقتصر على المقاطعة الادارية ببراقي بالجزائر العاصمة خلال السنة الدراسية 2017/2016.

مدى صدق وثبات أداة البحث:

تحديد المصطلحات:

- **معلم الابتدائي:** هو ذلك الشخص المعين بقرار وزاري تسند إليه مهمة تعليم مجموعة من المواد الدراسية للمرحلة الابتدائية من التعليم العام.
- **الصعوبات:** هي مجموعة المؤثرات التي تعيق أداء المعلم الابتدائي من أداء مهامه وتتمثل في مجموعة البنود التي تحددها أداة البحث والمتمثلة في الاستبيان، ويشكل البند صعوبة إذا حضي بموافقة أكثر من 50% من استجابات المعلمين.
- **دراسات سابقة:**

1) دراسة حاج كولة عقيلة(2016/2015) تحت عنوان الأنماط السلوكية لأساتذة التعليم الابتدائي وعلاقتها بفعالية تدريسهم ورضاهم الوظيفي، كلية العلوم الاجتماعية جامعة لونيسي علي البليدة2، توصلت فيها الباحثة إلى أن النمط السلوكي(أ) هو النمط السائد لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
2) دراسة غايب عبد الله، ناجي مبارك(2014/2013) تحت عنوان اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، كلية العلوم الاجتماعية جامعة لونيسي علي البليدة2، توصلا الباحثان إلى أن لمعلمي المدرسة الابتدائية اتجاها إيجابيا نحو التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وهي المقاربة المعتمدة في الاصلاحات التربوي الجديدة منذ السنة الدراسية 2004/2003.
3) دراسة معمري رابح(2016/2015) تحت عنوان واقع استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة في تعليمية المواد الاجتماعية من وجهة نظر الأساتذة، كلية العلوم الاجتماعية لونيسي علي البليدة2،

توصل فيها الباحث إلى أن الوسائل التربوية والتكنولوجيا الحديثة متوافرة بنسبة متوسطة في ولاية المسيلة(الجزائر) إلا أن استخدام هذه الوسائل لايزال ضعيفا لصعوبة الاستعمال من الأساتذة.

4) دراسة عبد الرحمن الهاشمي وفائزة محمد فخري(مارس2015)، تحت عنوان العوامل المؤثرة لأداء معلم اللغة العربية من وجهة نظر معلميها في الوطن العربي ومقترحات تطويرها، وقد اقترح المعلمون ضرورة تنمية القدرات المهنية والأنشطة المصاحبة للمعلم وتطوير المقررات الدراسية وتوفير المنهج الدراسي لمسايرة التطور المعرفي واشراك المعلم في اعداده وكذا اعادة النظر في برامج اعداد المعلمين.

5) دراسة عبد القادر عبد الوهاب(2015) القبة الجزائر، تحت عنوان الاتجاهات العالمية المعاصرة والأنظمة الحديثة في اعداد الطالب المعلم، مجلة التربية العدد185 السنة44 (2015) استعرض الباحث أبرز وأهم الاتجاهات السائدة في كيفية اعداد المعلم وذلك قصد الاطلاع على نظمها ومناهجها ومميزاتها ومتطلباتها للمقارنة بينها وبين ما هو ومعمول به في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر(أي كليات التربية في بقية دول العربية) بهدف متابعة التطورات المختلفة الجارية في هذا المجال، فيتم حين اذن اقتباسها، واعداد وتكوين وتدريب الطالب/ المعلم في ضوئها؛ حتى يمكن بذلك تخريج معلم بكفاءة عالية تمكنه من ممارسة المهنة بنجاح، وبما يتلاءم مع التغيير المستمر الذي يطرأ على المناهج وأساليب التعليم والوسائل التعليمية...

القسم النظري:

1. الاصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية بالجزائر:

1-1 دوافع الاصلاح التربوي: تراكمت أسباب ودواعي اصلاح المنظومة التربوية بالجزائر، وقد اشتدت الضغوطات الداخلية والخارجية وكثر الحديث عن عجز المدرسة الجزائرية من تخريج كفاءات ترفع التحديات التي تواجه البلاد، تولد عن هذه الأزمة مشروع اصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في أفريل2002، فوافق عليه البرلمان بغرفتيه الأولى والثانية، وشمل هذا المشروع اعادة النظر في النظام التربوي واصلاحه في جميع مراحله من التعليم التحضيري حتى التعليم العالي(وزارة التربية الوطنية، 2004) ويمكن أن نجمل الأسباب التي دعت إلى هذا الاصلاح فيما يلي:

- تحديات العولمة.

– الانسجام مع سياق الاصلاح التربوي الجاري في الوطن العربي.

– التغير الاجتماعي داخل المجتمع الجزائري.

2-1 منطلقات ومبادئ الاصلاح: اعتمدت الجزائر جملة من المبادئ الأساسية المستمدة من كيان المجتمع الجزائري والمتمثلة في الأبعاد التالية(المنشور الوزاري رقم245/ 2002):

– البعد الوطني.

– البعد الديمقراطي.

– البعد العالمي والعصري.

3-1 محاور الاصلاح الكبرى:

1 اعادة التنظيم العام للمنظومة التربوية:

ويتضمن(مخطط العمل والاصلاح للمناهج، 2003، ص ص9-10):

– تعميم التربية التحضيرية ابتداء من سن خمس سنوات.

– تمديد التعليم المتوسط من ثلاث إلى أربع سنوات.

– تخفيض مدة التعليم الابتدائي من ستة إلى خمس سنوات.

– اعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الالزامي إلى ثلاثة فروع(التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التعليم التقني والمهني والتكوين المهني).

– تأسيس التعليم الخاص كجزء لا يتجزأ من النظام التربوي الوطني، من المرحلة التحضيرية إلى التكوين والتعليم العاليين.

2 الاهتمام بالتكوين الأولي للموظفين: ويمكن اجماله في الآتي:

– تحويل المعاهد التكنولوجية سابقا ومعاهد التكوين أثناء الخدمة حاليا إلى التكوين وتحسين مستوى المعلمين لمدة ثلاث سنوات بعد البكلوريا يكونون خلالها أكاديميا ومهنيا ولغويا.

– ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا للأساتذة للتعليم الثانوي العام والمتوسط والحاملين للشهادات الجامعية، والذين يتم توظيفهم عن طريق المسابقة.

– اعادة تأسيس الأساتذة المبرزين للتعليم الثانوي.

– تكوين أساتذة التعليم الثانوي التقني لمدة خمس سنوات بعد البكلوريا على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

– استحداث منصب رئيس قسم في التعليم الابتدائي.

– تقديس أيام التدريس بالنسبة للابتدائي من يوم السبت إلى الأربعاء وترك يوم الخميس لتكوين المعلمين.

3 اصلاح البيداغوجيا ومجالات التعليم:

يعتبر اصلاح البيداغوجيا أحد المحاور الأساسية للإصلاح، وفي هذا المجال فإن الاجراءات المتفق عليها هي:

– اللغة العربية: دعم تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة التدريس لكل المواد التعليمية من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة النهائية من التعليم الثانوي.

– اللغة الأمازيغية: ادخال تعليم اللغة الأمازيغية ابتداء من المرحلة الابتدائية في اطار مواد الإيقاظ، ثم كمادة تعليمية ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي، كما يتم التكفل بالبعد الثقافي الأمازيغي لبرامج العلوم الانسانية والاجتماعية.

– اللغات الأجنبية: اختيار التفتح على اللغات الأجنبية بهدف الوصول مباشرة إلى المعارف العلمية، وهذا بإدخال اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي ثم نقلها بعد ذلك إلى السنة الثالثة ابتدائي، وتقديم اللغة الانجليزية في السنة الأولى متوسط، وادخال وتطوير لغة أجنبية ثالثة اختيارية في الشعب الأدبية من التعليم الثانوي.

– العلوم الدقيقة: – العودة إلى استعمال الرموز العالمية وادراج مصطلحات باللغتين.

– اعادة الاعتبار في كل المستويات لتدريس مادة التاريخ واعادة تأهيل تدريس الفلسفة.

– جعل التربية البدنية والرياضية اجبارية وتعميم التربية الفنية.

– ادماج التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال.

- ترسيم مادة التربية الاسلامية في شهادة البكلوريا(المصدر السابق ص ص6-7).

4 مستجدات الاصلاح على المستوى البيداغوجي: ويمكن اجمالها فيما يلي:

- وضع المتعلم في قلب العملية التربوية وتطبيق المقاربة عن طريق الكفاءات.

- ادماج تكنولوجيا الاعلام وفتح المؤسسة على المحيط واعطاء أدوار جديدة للمعلم والمتعلم وأولياء المتعلمين.

- استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج العلمية الجديدة ويتم تعليم المواد العلمية والتكنولوجية باللغة العربية على مستوى كل مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي العام والتكنولوجي(المنشور الوزاري رقم 881/ 2003).

2. التعليم الابتدائي:

2-1 تعريف التعليم الابتدائي: هو المرحلة الأولى من التعليم وتدوم الدراسة فيه خمس سنوات، حيث كانت هذه المرحلة في السابق تدوم ستة سنوات والتي كانت تسمى بالطور الأول والثاني من التعليم الأساسي، وبعد الاصلاح أصبحت تستغرق خمسة سنوات وتنتهي بحصول التلميذ على شهادة النجاح، من خلالها ينتقل إلى السنة الأولى متوسط.

2-2 مجالات التعليم والمواد المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي: حددت مرحلة التعليم الابتدائي مجالات تشتمل على جميع الجوانب التعليمية والتربوية: اللغوية والعلمية والاجتماعية والجمالية والخلقية، مصاغة بصفة عملية بمناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية والكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وفي نهاية كل سنة، كما تتضمن مشاريع لوحدات تعليمية وكفاءات تجسدها أنشطة تعليمية تلائم مستوى تلاميذ هذه المرحلة، وتتمثل المواد المقررة في هذه المرحلة في اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، الفرنسية، الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الاسلامية، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا، التربية الموسيقية ، التربية التشكيلية، التربية البدنية، وفي الموسم الدراسي 2009/2008 استحدث نشاط التربية الخلقية يقدم يوميا لمدة 15د، وفي نهاية المرحلة من التعليم يكون التلميذ قد أصبح يتحكم في بعض الكفاءات الأساسية، أهمها كفاءات ذات طابع انفعالي وكفاءات ذات طابع منهجي وكفاءات ذات طابع فكري وكفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي(المنشور408/ أ.ع/ 07).

كما يتم تطبيق الترميز العالمي على مستوى التعليم الابتدائي كما يلي:

- يطبق الاتجاه العالمي على مستوى العمليات الرياضية ابتداء من السنة الأولى ابتدائي (من اليسار إلى اليمين).

- تستعمل الرموز العالمية لوحدات القياس بأنواعها المختلفة في مادة الرياضيات(المنشور 881/ 2003).

2-3 التوقيت المخصص للنشاطات التعليمية في سنوات التعليم الابتدائي: إن تنظيم المناهج الجديدة وتقسيمها إلى وحدات تعليمية يقوم على نظرة جديدة نحو التعامل مع التوقيت المدرسي واستغلال الأنشطة التعليمية، فالمناهج الجديدة بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي خصصت لكل نشاط مدة زمنية قدرها 45د بدلا من 30د، كما استحدث نشاط التربية الخلقية لمدة 15د يوميا، ويقدم في بداية الفترة الأولى من السنة الأولى إلى السنة الخامسة(المنشور 0.0.2/71/ 2008).

الجدول (1) توزيع التوقيت الزمني للمواد التعليمية في سنوات الابتدائي

السنوات المواد التعليمية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
اللغة العربية	14سا و15د	14سا و15د	12سا	09سا	09سا
اللغة الأمازيغية			3سا	3سا	3سا
اللغة الفرنسية			3سا	5سا و15د	5سا و15د
الرياضيات	5سا و15د	5سا و15د	5سا و15د	5سا و15د	5سا و15د
التربية ع والتكنولوجية	1سا و 30د	1سا و30د	1سا و30د	1سا و30د	1سا و30د
التربية الاسلامية	1سا و30د	1سا و30د	1سا و30د	1سا و30د	1سا و30د
التربية المدنية	45د	45د	45د	45د	45د
التاريخ			45د	45د	45د
الجغرافيا			45د	45د	45د
التربية الخلقية	1سا و15د	1سا و15د	1سا و15د	1سا و15د	1سا و15د
التربية الموسيقية	45د	45د	45د	45د	45د
التربية التشكيلية	45د	45د	45د	45د	45د
التربية البدنية	45د	45د	45د	45د	45د
المجموع	25سا و15د	25سا و15د	26سا و45د	26سا	26سا

3. تكوين أستاذ التعليم الابتدائي في المدرسة العليا للأساتذة:

يتلقى أستاذ المدرسة الابتدائية، تخصص لغة عربية، تكوينا أكاديميا في المدرسة العليا للأساتذة، يشرف على هذا التكوين أساتذة جامعيون، وتكوينا ميدانيا يشرف عليه مفتشو التعليم الابتدائي، وتجرى فعالياته في المدارس الابتدائية.

3-1 التكوين الأكاديمي: تستغرق مدة التكوين ثلاث سنوات بعد أن يحصل الطالب المتكون على شهادة البكلوريا، وتستقبل المدارس العليا جميع الشعب الأدبية والعلمية في التعليم الثانوي، ويلتحق الطلبة بالتكوين حسب ترتيب المعدل العام المحصل عليه في شهادة البكلوريا، وعدد المقاعد البيداغوجية المتاحة، يشمل محتوى التكوين المواد الدراسية(اللغة العربية، الرياضيات، مواد العلوم الاجتماعية، العلوم الطبيعية، الفيزياء) ووحدات خاصة بعلم نفس الطفل والمراهق، علوم التربية واللغة الأجنبية.

3-2 التكوين الميداني: يتلقى الطالب الأستاذ تربصا ميدانيا خارج المدرسة العليا في السنة الثالثة وهي سنة التخرج تجرى في المدارس الابتدائية تحت اشراف مفتش التعليم الابتدائي، ويتوزع هذا التربص كالآتي:

- تربص مرة في الأسبوع بالتنسيق مع مدير التربية يحضره الطالب الأستاذ كملاحظ يتابع العملية التعليمية مع المعلم داخل الأقسام.

- تربص مغلق في دورتين؛ خمسة عشر يوم في كل دورة، الأولى في شهر جانفي(يناير)، الثانية في شهر أبريل(نيسان)، ويتم فيها التطبيق الفعلي للعملية التربوية تحت اشراف مفتش المقاطعة.

اجراءات البحث:

- **عينة البحث**: تتألف عينة البحث من معلمي المدارس الابتدائية شعبة اللغة العربية بالجزائر مقاطعة براقي الجزائر العاصمة وعددهم 70معلما ومعلمة يمارسون التدريس في المدارس الابتدائية، وقد اختيرت العينة بصورة قصدية وهي غير ممثلة لصعوبة تناول كل مجتمع الدراسة.

- **أداة البحث**: اعتمد الباحث الاستبيان كأداة لتحقيق أهداف البحث في تحديد مجموعة العوائق التي تحول دون أداء معلمي الابتدائي في الجزائر لمهامهم بعد التخرج من المدارس العليا لتكوين الأساتذة، من وجهة نظر المعلمين، وقد تم اعداد الاستبيان وتطوير فقراته بالاستعانة بما يلي:

- الاطلاع على تقارير التفتيش للمعلمين في السنوات الماضية.

- الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.

- آراء المحكمين والخبراء في التخصص.

- الوثائق الرسمية للإصلاح التربوي في الجزائر(2004/2003).

- برامج التكوين المعتمدة في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر.

- الأدب النظري لتكوين المعلمين وأدائهم.

- الخبرة الشخصية للباحث كونه مارس مهنتي التدريس والتفتيش في المقاطعات التربوية المختلفة بالجزائر.

تم اعتماد الاستبيان الذي أعده كل من الدكتور عبد الرحمن الهاشمي والدكتور فائز فخري في ورقة بحثية تحت عنوان "العوامل المؤثرة في أداء معلم اللغة العربية من وجهة نظر معلميها في الوطن العربي ومقترحات تطويرها" (مجلة التربية العدد185 /السنة44/ قطر، مارس 2015)، وبعد تطويره وتعديل بعض فقراته من قبل الباحث تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين في التخصص عددهم 10، وبعد الأخذ بالتعديلات والاضافات المقترحة خلص الباحث إلى الصورة النهائية للاستبيان والتي تحمل ستة أبعاد تمس الجوانب المهنية للمعلم، تتضمن 71بندا موزعة كالآتي: البعد الشخصي:11بندا، البعد المهني:17بندا، البعد الأكاديمي:12بندا، البعد الاجتماعي:9بنود، البعد الاقتصادي:10بنود، البعد المدرسي12بندا.

- **صدق الأداة:** وقد اعتمد صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على لجنة محكمين من المختصين في الميدان وعددهم 10أشخاص وذلك لبيان آرائهم ومقترحاتهم في أبعاد وبنود الاستبيان ومدى صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد أخذ آراء الخبراء ومقترحاتهم في دمج بعض البنود المتشابهة ببعض وحذف بعضها وتعديل البعض الآخر واضافة بنود جديدة أصبح عددها 71بندا شملت الأبعاد الستة المذكورة آنفا ويعد البند صالحا إذا قبله معظم المحكمين وبذلك اعتبرت الأداة صادقة فيما تقيس من الأهداف المرجوة من البحث.

- **ثبات الأداة:** بعد التأكد من صدق أداة البحث نمر إلى التحقق من ثباتها؛ أي أنها تعطي نفس النتائج إذا قاست ما خصصت له مرات متتالية، وقد اعتمد الباحث طريقة اعادة تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من عشرة معلمين يمارسون المهنة في الميدان، مع اعتبار الفارق الزمني(15 يوما) بين التطبيقين

لتفادي أثر التطبيق الأول عن الثاني، وكان معامل ارتباط بيرسون 0.82 وهو مقبول في مثل هذه الحالات.

- **الوسائل الاحصائية:** استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون وذلك لحساب قيمة معامل ثبات أداة البحث، واستخدم المتوسط الحسابي والنسب المئوية لتعيين أهم العوائق والملحة منها بغرض تحليلها ومناقشتها.

- **نتائج البحث ومناقشتها:**

تضمن الاستبيان 71بندا موزعة على ستة أبعاد واعتمد مقياس ثلاثي(موافق بشدة/ موافق/ غير موافق) ولتحويل هذه البيانات اللفظية إلى بيانات كمية أعطي لموافق بشدة ثلاث نقاط وموافق نقطتان وغير موافق نقطة واحدة، وبعد توزيع الاستبيان على أفراد العينة وتمكينهم من الاجابة استرجعت الاستبيانات ثم تم تفريغ البيانات، فكانت النتائج التالية:

1. ترتيب الأبعاد حسب النسبة المئوية للإجابات المتحصلة على المتوسط الحسابي أو أكثر:

المتوسط الحسابي= $\frac{70+140+210}{3}$= 140.

الجدول (2)ترتيب الأبعاد حسب النسبة المئوية

المرتبة	البعد	النسبة المئوية
الأولى	**الشخصي**	**100**
الثانية	**الاقتصادي**	**82.35**
الثالثة	**الأكاديمي**	**75.00**
الرابعة	**الاجتماعي**	**55.55**
الخامسة	**المدرسي**	**27.27**
السادسة	**المهني**	**25.25**

2. البنود المرتبة في المراتب الثلاثة الأولى من كل بعد:

الجدول(3) البنود الثلاثة الأولى من كل بعد

البعد	رقم البند في الاستبيان	الاستبيان	العلامة أكبر أو تساوي المتوسط الحسابي
الشخصي	1	سوء الصحة النفسية والجسمية للمعلم.	161
	5	المعاناة من اعاقة حركية أو حسية.	147
	10	الاختيار الاضطراري لمهنة التعليم.	143
المهني	10	الاكتظاظ في قاعات الدرس.	182
	08	نقص امكانيات التدريس في المدرسة.	175
	16	عدم تثمين المدرسة لجهود المعلم التربوية	171
الأكاديمي	08	كثافة المناهج المدرسية أمام تقليص الحجم الساعي لبعض المواد.	153
	01	عدم تمتع المعلم بمعرفة عميقة في المقاربة المعتمدة في التدريس	141
	04	عدم مطابقة شعبة التخصص التي يحملها المعلم للمواد التي يدرسها.	140
الاجتماعي	01	غياب الحوافز المادية والمعنوية للمعلم.	163
	02	عزوف التلاميذ عن طلب العلم والمعرفة وطغيان التفكير المادي	160
	05	النظرة الدونية للمجتمع إلى مهنة المعلم.	155
الاقتصادي	05	غياب منح اضافية للمخاطر المهنية التي تعترض المعلم.	177
	06	بطء الترقية في السلم الوظيفي.	174
	04	عدم توفير السكن المناسب للمعلم.	172
المدرسي	02	كثرة النفقات لتحضير الدروس وفق المقاربة المعتمدة.	180
	03	عدم توفر وسائل النقل المريحة المريحة والمحترمة للمعلم.	173
	07	عدم تخصيص مكافأة مادية لائقة عند الاحالة للتقاعد.	171

3. تحليل ومناقشة النتائج:

يتضمن هذا العنصر عرضا لنتائج البحث التي تم التوصل إليها، ومناقشتها، وسيقتصر الباحث على مناقشة البنود الثلاثة الأولى من كل بعد، حسب ترتيب الأبعاد وفقا للنسب المئوية للإجابات المتحصلة على المتوسط الحسابي أو أكثر، بالعودة إلى الجدولين الثاني والثالث نسجل ما يلي:

1) **البعد الشخصي**: ترتب في المرتبة الأولى بنسبة 100% حسب استجابات أفراد العينة، وأحرزت البنود الثلاثة(10/5/1) على المراتب الثلاثة الأولى من بين 11بندا، ونسبة 100% تعني أن كل أفراد العينة اعتبروا أن العوائق المتعلقة بالبعد الشخصي تشكل عائقا لهم في أداء مهامهم، وعند فحص البنود التي ترتبت في الترتيب الأول والثاني والمتعلقة **بالصحة النفسية والجسمية للمعلم** و **المعاناة من اعاقة حسية وحركية**، وهذا مقبول لكون غياب الصحة الجسمية والنفسية للمعلم تشكل عائقا لأداء المعلم، إذ من دونهما لايمكن أن يوظف المعلم في التعليم، أما البند الثالث المتعلق بتوجعه المعلمين إلى مهنة التعليم لم يكن عن رغبة منهم لهذه المهنة ولكنه توجه اضطراري، وهذا ما يشكل خطرا حقيقيا عفى هذه المهنة المحورية في حياة المجتمع، والسبب في ذلك يعود إلى قلة فرص التوظيف في المجالات الأخرى.
2) **البعد الاقتصادي**: يأتي البعد الاقتصادي في المرتبة الثانية بنسبة 82.35%، وعند فحص البنود الثلاث الأولى في الترتيب نجد أنها تتعلق بالوضع المادي للمعلم وبطئ الترقية في السلم الوظيفي وعدم توفر السكن المناسب للمعلم، وهذا الترتيب الملح يعكس ضعف أجرة المعلم وترتيبه المتدني في السلم الوظيفي، وليست له الأولوية في الحصول على السكن اللائق به شأنه شأن كشأن باقي أفراد المجتمع، في حين أن السكن يعتبر كوسيلة عمل للمعلم فضلا عن حاجته الطبيعية للسكن، باعتبار أن نشاط المعلم داخل المؤسسة التربوية يحضر له في اقامته لمدة ساعات طوال، أما البند الأول المتعلق بالمنح الاضافية الخاصة بالمخاطر المهنية، كمرض الدوالي(تصلب الشرايين) الناجم عن كثرة الوقوف وكذا الأمراض التنفسية المزمنة كالحساسية للغبار والأوساخ التي تنجم عن التعامل مع الحيوانات والنباتات مع النقص الفادح لشروط النظافة كتوفر الماء وأدوات التنظيف، وأما بند بطئ الترقية في السلم الوظيفي هذا يبعث بالإحباط وقطع الأمل في الترقية إلى مدير أو مفتش بسبب بطئ الترقية.
3) **البعد الأكاديمي**: والذي أحرز على المرتبة الثالثة بنسبة 75% من استجابات المعلمين، فالبند الأول من البنود الثلاثة الأولى يتعلق بكثافة المناهج المدرسية مع تقليص الحجم الساعي، فمعلم الابتدائي هو معلم

فصل يدرس عدة مواد تعلقت بتكوينه القاعدي أم لم تتعلق، وعدم التناغم بين كثافة محتوى المواد المقررة والمتنوعة من مواد أدبية وعلمية ورياضية ونشاطات فنية والتوقيت المخصص لتدريسها مع تقليصه يشكل هاجسا للمعلم أما مسؤوليته في نجاح التلاميذ وخاصة مستوى السنة الخامسة ابتدائي الذي يمثل نهاية هذه المرحلة، حيث يدخل التلميذ في نهاية السنة امتحانات موحدة على التراب الوطني، فنجد المعلم يحرص على اتمام المقرر حتى لا يكون أي احتمال لورود بعض الأسئلة التي تشرف عليها هيئة التدريس في درس لم يعطه للتلاميذ، وبذلك يصبح هذا البند يشكل عائقا أساسيا لتحقيق أهداف العملية التعليمِية/ التعلُمية، والبند الثاني في الترتيب والمتعلق بمعرفة الأستاذ واطلاعه وهضمه للمقاربة المعتمدة وهو مطالب في نفس الوقت بمعرفة عميقة بالمحتوى وعدم اكتفائه بما ورد في الكتب المقررة وهذا يشكل ثغرة في تكوين المعلم، والبند الثالث يتعلق بالتكوين القاعدي للمعلم؛ فهل ينتمي المعلم في تكوينه القاعدي(المرحلة الثانوية) للشعب الأدبية أم العلمية؟، ومن خلال الملاحظة الميدانية وجد أن المعلم الذي يحمل تكوينا أدبيا يجد صعوبة كبيرة في تدريس المواد العلمية والرياضية والعكس إذا كان المعلم يحمل تكوينا علميا أساسا فقد يجد بعض الصعوبات في تدريس المواد غير العلمية وبذلك يصبح تخصص المعلم القاعدي عائقا في أداء مهامه.

4) **البعد الاجتماعي**: وقد أحرز على 55.55% من استجابات المعلمين ويبدو من الوهلة الأولى أن غياب بعد العلاقات والتواصل الاجتماعي بين المعلمين وبين شرائح المجتمع الأخرى داخل المؤسسة التربوية وخارجها يشكل عائقا لدى المعلم في أداء مهامه، ولكن عندما تفحص البنود التي احتلت المراتب الثلاثة الأولى، نجدها تتعلق بالجانب المادي والشخصي للمعلم بطريقة أو بأخرى، فالبند الأول يتعلق بغياب الحوافز المادية والمعنوية للمعلم، التي هي ضرورة لسد حاجات المعلمين واعادة الاعتبار لهم من قبل الأولياء وباقي شركاء العملية التربوية، والبند الثاني يتعلق بعزوف التلاميذ عن طلب العلم والمعرفة بسبب طغيان التفكير المادي على تفكير التلاميذ وأصبح هؤلاء يتداولون أن الدراسة لاتضمن خبزا وغيرها، مما استوحاه التلاميذ الواقع المعيش للذين تعلموا ونجحوا في دراستهم لم ينجحوا في حياتهم بالضرورة، وأما المتطلبات المادية الملحة والمتزايدة بفعل الضغط الاعلامي وشبكة التواصل الاجتماعية التي تجعل من التلميذ يقف على كل مستجد في العالم من مأكل ومشرب وملبس ومركب، وتفجير غرائز الاستهلاك، أحدث خللا بين الامكانات والممتلكات انعكس هذا كله على التزام التلاميذ بالدراسة والحرص على التعلم مما شكل عائقا للمعلم لأداء مهامه، والبند الثالث يتعلق بالنظرة الدونية للمجتمع إلى مهنة المعلم

وهذا يتعلق بالمستوى المادي الذي يتمتع به المعلم، هذا المستوى الذي لا يسد حاجات المعلم مما جعله موضوعا للنكت، فأبسط السيارات المعروضة في السوق تسمى المعلمة وأبسط اللباس وأقله ثمنا هو لصيق بالمعلمين، وعند التجار غير مرحب بالمعلم وعند الزواج أصبح المعلم غير مغري وأصبح الانجذاب للتجار وأصحاب الأموال ولو كانت مستوياتهم المعرفية بسيطة أو معدومة، هذا ما أثر على نفسية المعلم معلم الأجيال واحساسه بالدونية في مجتمعه، شكل هذا الاحساس عائقا للمعلم في أداء مهامه.

5) **البعد المدرسي**: جاء هذا البعد في المرتبة الخامسة بنسبة 27.27% من استجابات المعلمين وهي نسبة ضئيلة دون النصف وعند الكشف البنود التي احتلت المراتب الثلاثة الأولى، نجدها تصطبغ بالصبغة المادية كغيرها من الأبعاد الأخرى، فالبند الأول في الترتيب والمتعلق بكثرة النفقات المترتبة عن تحضير الدروس وفق المقاربة المعتمدة، فالمقاربة المعتمدة هي المقاربة بالكفاءات التي تعتمد أساسا على اكتشاف المعلومة وبنائها وتوظيفها بدلا من اعطائها جاهزة وتكديسها وحشوها في أذهان التلاميذ، وبعدها عن الواقع المعيش، فيحتاج المعلم –لبناء وضعيات تعليمية من محيط التلميذ(خبرة حية) يكتشف من خلالها المعلومة– إلى وسائل وأدوات وابحار في الأنترنت للحصول على الجديد أمام الانفجار المعرفي المذهل، يجعل المعلم بعيدا وعاجزا عن تحقيق أهداف العملية التعليمية/ التعلمية، وهذا الوضع يتطلب نفقات زائدة لا توفرها له المؤسسة التربوية ولا تعوضه من خلال منح اضافية، فيعيش المعلم بين حرج الانفاق الذي لا يقدر وحرج الأداء الذي ينتظره، فتصبح هذه الوضعية عائقا له عن أداء مهامه، والبند الثاني في الترتيب يتعلق بوسائل النقل التي يستعملها المعلم من مقر سكناه إلى المدرسة في حر والقر واختلاطه بالتلاميذ وباقي العمال بسبب عدم توفر وسائل نقل خاصة بالمؤسسات التربوية، فضلا عن عجزه من اقتناء وسيلة خاصة به على غرار الموظفين المحترمين في القطاعات المنتجة في الدولة، فهذا الوضع يضفي احباطا للمعلم لهوانه بين الناس، مشكلا عائقا عن أداء مهامه، وهذا العائق يلحق بالوضع المادي الذي يعيشه المعلم.

والبند الثالث في الترتيب المتعلق بنهاية المسار التعليمي للمعلم، المعلم الذي كان يحترق من أجل اضاءة الطريق للآخرين فنجده وهو يغادر الوظيف إلى التقاعد عن العمل، غير مأسوف عليه، يغادر أسرته التربوية في صمت مطبق، إلا اذا ستثنينا بعض التكريمات الشكلية وغير الرسمية التي تقام من حين لآخر من قبل الجمعيات الخيرية والثقافية، تسلم له عند تكريمه تسلم لوحة مكتوب عبيها شكر وعرفان، وبالمقابل تغدق الملايين على أصحاب مهن أخرى في الدولة التي تصنف قطاعا منتجا كالمؤسسات الاقتصادية، في حين يصنف قطاع التربية والتعليم

قطاعا مستهلكما شأنه شأن شريحة الأطفال والعجزة وذوي الاحتياجات الخاصة، وتكون الخاتمة مؤلمة، هذه الأخيرة يستحضرها المعلم قبل أن يصل إلى نهاية مساره الوظيفي فتشكل له عائقا في أداء مهامه التعليمية.

6) **البعد المهني**: وهو آخر الأبعاد ترتيبا، حاز على نسبة 25% من استجابات المعلمين، والبنود التي أحرزت على المراتب الثلاثة الأولى في هذا البعد هي الوحيدة التي تتعلق بالأداء الفعلي للمعلم لمهامه، ولكنها لا تشكل ضغطا ملحا على مجموع المعلمين الممثلين لعينة الدراسة على الأقل فهي لم تحظى إلا بربع الاستجابات فالبند الأول في الترتيب يتعلق بالاكتظاظ في الأقسام فهو عائق فعلي، إذ يصل تعداد التلاميذ إلى الخمسين تلميذا في الحجرة الدراسية مع عدم توفر الطاولات والكراسي وخاصة في المناطق النائية في الصحاري ورؤوس الجبال، فيصبح المعلم حارسا للتلاميذ لا مربيا ومعلما، مع التخلي الكلي للأولياء التلاميذ والوصاية مما يضفي وحشة على المعلم، فيتعثر في أداء مهامه أو ينسحب هو الآخر فيتجه إلى العمل الموازي في الأسواق، فقل ما نجد معلما في هذه المناطق يكتفي بمرتبه، والبند الثاني في الترتيب يتعلق بقلة التجهيزات وقدمها وعدم صلاحيتها إن وجدت، فعند الاطلاع على المخازن والخزائن في كثير من المدارس نجد بعض هذه الوسائل التي يصح أن تصنف كتحف أثرية يرجع تاريخها إلى عهد الاحتلال وبعض اللوحات الإيضاحية تحمل رسومات تتعارض مع ثقافة المجتمع كصور الخنازير يدرس كحيوان ثدي سجلت بياناتها باللغة الفرنسية، فتشكل هذه الوضعية عائقا للمعلم عن أداء مهامه مع قلة الرقابة والتوجيه.

والبند الأخير في الترتيب والمتعلق بعدم تثمين المدرسة لجهود المعلم التربوية، وهذا في حالة تخطي المعلم لكل العوائق السابقة المادية والمعنوية ومع صحوة للضمير نجدها عند البعض، حين يقدم أو يقترح تحسينا لأدائه التربوي أو يجري بحوثا كمبادرات شخصية لحل بعض المشكلات التربوية المطروحة، فلا يجد من يسمعه ويثمن مجهوده فيدخل في صف الاحباط والخيبة.

النتيجة العامة:

من خلال تحليل بنود الأبعاد المشكلة للعوائق والمرتبة في المراتب الثلاثة الأولى في كل بعد والتي تعترض المعلم عند أداء مهامه، نستنتج ما يلي:

1) كل البنود على اختلاف أبعادها والمشكلة لعوائق في طريق المعلم لأداء مهامه، تتعلق بالوضع المادي للمعلم، من ناحية الأجرة التي يتقاضاها أو النفقات التي تنتظره لأداء مهامه دون أي منح تعويضية كحافز مادي أثناء مساره التعليمي أو عند نهاية المسار الوظيفي واحالته إلى التقاعد.
2) القيمة الاجتماعية لما يعانيه المعلم من دونية وتهميش ومضرب لمثل السوء هي السمة التي تميز البنود المشكلة كعائق للمعلم في أداء مهامه.
3) قلة الامكانات لدى المعلم من تجهيزات وهياكل تربوية بسبب ضعف الميزانية المخصصة للتعليم والبحث العلمي اذ تصرف معظم الميزانية في أجور العاملين في حقل التربية والتعليم.

الخاتمة:

يعتبر التعليم العام وخاصة المرحلة الابتدائية منه هو الركيزة الأساسية التي تنطلق منها التنمية الفعلية لكل الدول التي انعتقت من وهدة التخلف ولحقت بالركب الحضاري للأمم المتحضرة، ولذا يكون لزاما على الدول المتخلفة عن الركب بمعية مجتمعاتها أن تعيد بعين النظر اللائقة للتعليم وأهله وذلك من خلال الاهتمام بالمعلم ماديا ومعنويا بتذليل العوائق التي تعترضه في أداء مهامه والتي تركزت في هذه الورقة البحثية حول البعد المادي والاحتياجات الشخصية للمعلم والاحتياجات المهنية لأداء مهامه والبعد الاجتماعي الذي يضفي احتراما لهذه المهنة، فمن خلال هذه الورقة البحثية نجد أن المعلم في بلادنا عاجز عن تخطي الحاجات البيولوجية على حد قول ابراهام ماسلو في هرم سلم الحاجات، حيث تمثل الحاجات البيولوجية قاعدة له، ويتبين أن المعلم لا يزال بعيدا عن تحقيق ذاته أو انتصاره الشخصي، ويحتاج إلى وقت أبعد لأن يحقق التعاون مع أبناء مجتمعه والتعاون مع المجتمعات الأخرى.

المقترحات:

- اعادة النظر في السلم الوظيفي والاجتماعي للمعلم.

- توفير الظروف المادية والتربوية الملائمة والمشجعة لأداء مهمة المعلمين على أحسن وجه.

- اعتبار المعلم فردا منتجا في المقام الأول، فهو المنتج للعقول التي هي أساس التكليف الرباني ومنتج للمعرفة التي هي أساس كل تنمية.

المراجع والمصادر:

1) غايب عبد الله وناجي مبارك، اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مذكرة التخرج، ليسانس في علوم التربية(غير منشورة)، جامعة البليدة2(الجزائر)، (2014/2013).
2) حاج كولة عقيلة، الأنماط السلوكية لأساتذة التعليم الابتدائي وعلاقتها بفعالية تدريسهم ورضاهم الوظيفي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة البليدة2(الجزائر)،(2016/2015).
3) معمري رابح، واقع استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة في تعليمية المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر الأساتذة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة البليدة2(الجزائر)،(2016/2015).
4) مجلة دراسات عربية، العدد4، جامعة عمار ثليجي بالأغواط(الجزائر)، جوان(2006).
5) مجلة التربية، العدد185/ السنة الرابعة والأربعون، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مارس(2015).
6) وزارة التربية الوطنية(الجزائر)، مخطط العمل لإصلاح المناهج، جوان(2006).
7) المنشور الوزاري رقم245/ 2002، تنصيب السنة أولى ابتدائي.
8) المنشور الوزاري رقم 2003/881، استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج العلمية.
9) المنشور الوزاري رقم408/ أ.ع/ 07.
10) المنشور الوزاري رقم 2008/0.0.2/71، تطبيق التخفيفات المدخلة في محتويات مناهج التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

الملحق:

استبيان الصعوبات الميدانية التي تواجه معلم الابتدائي وتعيقه عن أداء مهامه بعد التخرج

أخي المعلم أختي المعلمة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على العوائق التي تؤثر في أداء معلم المرحلة الابتدائية بعد تخرجه وتوظيفه، فالرجاء المساهمة في هذه الدراسة التي تخدم المعلم ومنه خدمة المجتمع، علما أن نتائج هذه الدراسة لن توجه إلى أي هدف آخر غير الهدف المعلن عنه.

الرجاء قراءة كل عبارة بدقة وتأشير أما مها بعلامة X في الخانة التي ترونها مناسبة لها(أي أنها تشكل عائقا لأداء المعلم)، مع اختياركم لخيار واحد فقط وتجيبون عن كل العبارات فضلا لا أمرا، وشكرا على تعاونكم.

البعد	الرقم	البنـــــــــــــــــــــــــــد	موافق بشدة	موفق	غير موافق
الشخصي	1	سوء الصحة الجسمية والنفسية للمعلم.			
	2	عدم الاتزان الانفعالي للمعلم.			
	3	عدم اهتمامه بهندامه.			
	4	ضعف القدرات العقلية للمعلم.			
	5	المعاناة من اعاقة حركية أو حسية.			
	6	عدم الرضا عن واقعه المعيشي.			
	7	ضعف الرغبة في المطالعة وتحسين المستوى المعرفي.			
	8	فقدان الثقة في النفس.			
	9	فقدان الاستعداد القيادي.			
	10	الاختيار الاضطراري لمهنة التعليم.			
	11	عدم الانضباط بالوقت واخلاله بالمواعيد.			
المهني	1	جهل المعلم للأسس النفسية التي تقوم عليها العملية التعليمية/ التعلمية.			
	2	عدم المام المعلم بطرائق واستراتيجيات التدريس.			
	3	عدم المامه بخصائص مرحلة الطفولة ومشكلاتها.			

	4	عدم قدرته على استعمال الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الحديثة.			
	5	عدم شعوره بالحماس للعمل التدريسي.			
	6	كثافة الحجم الساعي خلال الأسبوع.			
	7	ضعف التحكم في القسم وادارته الصفية.			
	8	نقص امكانيات التدريس في المدرسة.			
	9	الجهل بالبيئة المحلية للتلاميذ.			
	10	الاكتظاظ في قاعات التدريس.			
	11	النمط الاداري السائد في بيئة العمل.			
	12	صرامة هيئة التفتيش وتجاهلها لظروف أداء المعلم.			
	13	عدم كفاية التكوين والتدريب قبل التوظيف وبعده.			
	14	عدم قدرة المعلم على التقويم وفق المقاربة المعتمدة.			
	15	عدم اشراك المعلم في القرارات التربوية.			
	16	عدم تثمين المدرسة لجهود المعلم التربوية.			
	17	فقدانه للمبادرة لحل المشكلات التي تعترضه أثناء أدائه لمهامه.			
الأكاديمي	1	عدم تمتع المعلم بمعرفة عميقة بالمقاربة المعتمدة في التدريس.			
	2	عدم تمتع المعلم بمعرفة عميقة لكل مواد التدريس(علمية/أدبية).			
	3	عدم اهتمام المعلم بالجديد في مجال تخصصه.			
	4	عدم مطابقة شعبة التخصص التي يحملها المعلم للمواد التي يدرسها.			
	5	عدم قدرته على نقد المحتوى التعليمي وتحليله.			
	6	عدم تكليفه ببحوث ميدانية.			
	7	عدم قدرته على قراءة وفهم الوثائق التربوية(المنهاج/الوثيقة المرفقة/دليل المعلم...).			
	8	كثافة المناهج الدراسية أمام تقليص الحجم الساعي لبعض المواد			

	9	عدم امتلاكه ثقافة عامة جيدة.			
	10	قلة فرص مواصلة الدراسات العليا عن طريق الانتداب.			
	11	صعوبة حصوله على المعرفة المطلوبة للتدريس.			
	12	المستوى العالي للمواضيع المطروحة في المناهج المقررة.			
الاجتماعي	1	غياب الحوافز المادية والمعنوية للمعلم.			
	2	عزوف التلاميذ عن طلب العلم والمعرفة وطغيان التفكير المادي			
	3	انعدام الرعاية الصحية والنفسية لأسرة المعلم.			
	4	عدم المام المعلم بالثقافة العامة للمجتمع والثقافات الفرعية.			
	5	النظرة الدونية للمجتمع إلى مهنة المعلم.			
	6	اهتزاز الثقة بين المعلم والتلاميذ.			
	7	نظرة أولياء التلاميذ للمعلمين.			
	8	نظرة المعلم للتلاميذ.			
	9	عدم قدرة المعلم على التواصل اللفظي والجسدي داخل القسم.			
الاقتصادي	1	تدني مستوى راتب المعلم بالنسبة للقدرة الشرائية والجهد المبذول.			
	2	كثرة النفقات لتحضير الدروس وفق المقاربة المعتمدة.			
	3	عدم توفر وسائل النقل المريحة والمحترمة للمعلم.			
	4	عدم توفر السكن المناسب للمعلم.			
	5	غياب منح اضافية للمخاطر المهنية التي تعترض المعلم.			
	6	بطئ الترقية في السلم الوظيفي.			
	7	عدم تخصيص مكافأة مادية لائقة عند الاحالة للتقاعد.			
	8	انشغال المعلم بأعمال اضافية خارج أوقات العمل لعدم كفايته.			
	9	عدم تمتع المعلم بإمكانيات خاصة به.			
	10	التعويض غير المناسب لتكاليف العلاج والأدوية.			
المدرسي	1	عدم مناسبة الهياكل المدرسية للتدريس.			

	2	عدم توفر فضاءات للنشاطات الرياضية والفنية والموسيقية.			
	3	عدم توفر فضاءات مكملة للمنهاج الدراسي كالنوادي العلمية.			
	4	ضعف الامكانيات لتنظيم الرحلات العلمية كالتأمين والنقل المدرسي.			
	5	نقص الانارة والتهوية والتدفئة في حجرات الدراسة.			
	6	صعوبة الحصول على نسخ الوثائق ووسائل الإيضاح.			
	7	عدم توفر الكتاب المدرسي مجانا للمعلم والكتب والمجلات الداعمة والأنترنت.			
	8	شفافية العلاقة بين أطراف الفريق التربوي.			
	9	ارهاق المعلم بأعباء اضافية لا علاقة لها بالتدريس.			
	10	انعدام التواصل بين المعلم وأسر التلاميذ.			
	11	عدم توفر قناة اعلامية خاصة بالعمل التربوي في المدارس.			
	12	عدم توفر مطعم خاص ومكان للاستراحة للمعلمين في المدرسة			

ملخص الدراسة: اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وعلاقتها بقلق المستقبل لديهم

د. محمود فتوح محمد – أستاذ مشارك– كلية التربية – السعودية

ترتبط التربية العملية في برامج إعداد المعلمين بعدة مسميات هي : التدريب العملي ، التطبيق الميداني ، ممارسة التعليم ، والخبرة المدرسية ، ومهما كانت التسمية فان هذه العملية تقوم على أساس أن المعلمين الطلبة يحاولوا أن يطبقوا في المدرسة المتعاونة المبادئ والنظريات التي اكتسبوها خلال الجزء النظري من إعدادهم المهني، وبذلك تمثل التربية العملية الجانب العملي(Practical Part) من الإعداد المهني للمعلمين، وهي جزءاً أساسياً وجوهرياً من هذا الإعداد ، لما لها من تأثير على فعالية المعلم ، عن طريق إكسابه معارف ومهارات تدريسية تتصل بعمله التربوي ، ومهما اختلفت وجهات النظر وتباينت حول عملية إعداد المعلم ، إلا أن التربية العملية تظل ضروريةً وأساسا من أساسيات إعداد المعلم ، لا يمكن الاستغناء عنها. وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وعلاقتها بقلق المستقبل لديهم. وقد صمم الباحث مقياسين الأول: مقياس اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ، والثاني : مقياس قلق المستقبل لدى طلاب التربية العملية بكلية التربية. وطبقت الدراسة على عينه قوامها(١١١) طالب من طلاب كلية التربية. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- ☒ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وفقا للتخصص الأكاديمي للطلاب ،عند مستوى (٠١.) ، لصالح طلاب كلية التربية بقسم التربية الخاصة.
- ☒ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للمستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلاب ،عند مستوى (٠١.) ، لصالح طلاب كلية التربية ذوى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع
- ☒ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للمعدل التراكمي للطلاب ،عند مستوى (٠١.) ، لصالح طلاب كلية التربية ذوى المعدل التراكمي (٤.٠١– ٥).
- ☒ وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وقلق المستقبل لديهم .

الكلمات المفتاحيه: التربية العملية ،الاتجاهات، قلق المستقبل.

المحور الأول: نماذج وتجارب المعلم قبل الخدمة.

اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وعلاقتها بقلق المستقبل لديهم

د. محمود فتوح محمد – أستاذ مشارك– كلية التربية – السعودية

الفصل الأول:مدخل إلى الدراسة:

المقدمة :

تحتل الاتجاهات مكاناً هاماً في حياة الأفراد والجماعات حيث تؤدي دوراً رئيسياً في تحديد استجاباتهم ومواقفهم تجاه موضوعات البيئة المختلفة (ا الغرباوي ،، ٢٠٠٧)نظرا لأنها تتكون من مجموعة من الأفكار والمشاعر والمعتقدات والقدرات نحو موضوع معين يقع ضمن المجال النفسي للفرد ، فإذا ما كانت هذه الأفكار والمعتقدات والمشاعر والتصورات نحو موضوع معين تأخذ الطابع السلبي فعلى الغالب ما تكون سلوكيات الأفراد والجماعات نحو هذا الموضوع من النوع السالب (عوجان، ، ٢٠٠٤).

وتؤدى عملية قياس الاتجاهات فائدة كبيرة في كشف وتعديل الاتجاهات وحتى تغييرها نحو موضوع معين، فالاتجاهات لها قابلية التغير رغم تميزها بالثبات النسبي، فالاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد أن يتعرف على الموضوع من جوانب عديدة، مما يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه، وفي معظم الأحوال يكون الاتجاه ايجابيا نتيجة الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه(زهران، ٢٠٠٥) .

وترتبط التربية العملية في برامج إعداد المعلمين يرتبط بعدة مسميات هي : التدريب العملي ، التطبيق الميداني ، ممارسة التعليم ، والخبرة المدرسية ، ومهما كانت التسمية فان هذه العملية تقوم على أساس أن المعلمين الطلبة يحاولوا أن يطبقوا في المدرسة المتعاونة المبادئ والنظريات التي اكتسبوها خلال الجزء النظري من إعدادهم المهني(الحليق ، ١٩٩١).

وتحتل التربية العملية مكانةً بارزةً في برامج إعداد المعلمين والمعلمات؛باعتبارها فرصة التطبيق العملي لما تعلمه الطالب المعلم /الطالبة المعلمة في برامج الإعداد؛إذ إنها من أهم وسائل الإعداد التربوي،وهي مرآةٌ تعكس بجلاء اكتساب الطالب المعلم /الطالبة المعلمة لمتطلبات المواد التربوية النظرية التي تلقاها في برنامج الإعداد، ومدى قدرته على الاستفادة منها ؛عند القيام بأعباء التدريس في المجال العملي (سعد ،١٤٢٠هـ). ويؤكد هذا الدور للتربية العملية العديد من التربويين ومن بينهم "الفرا وجامل" اللذان وصفا التربية العملية بأنها حجر الزاوية في عملية إعداد المعلمين وتأهيلهم للقيام بمهنة التدريس مشيرين إلى أن مهمة التربية العملية تمتد من الفترة التي كان فيها الفرد مجرد طالب يتعلم ويدرس إلى معلم ناجح يعلّم ويدرّس ، وهذا

التغيير لا يحدث طفرةً واحدة بين عشية وضحاها بل يحتاج إلى تكييفٍ مسلكي تربوي ، ويتطلب مهارةً وحذقا (الفرا وجامل،١٩٩٩).

يشكل المستقبل أهمية كبيرة للشخص،كما انه يعد مكون رئيسي لسلوكه ، وقدرته على بناء أهدافه الشخصية بعيدة المدى ، والعمل على تحقيقها ، وهى صفة هامة للكائنات الإنسانية غذ أن عدم القدرة من الناحية النفسية لبعض الناس على انجاز الخطط المستقبلية البعيدة المدى يرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل .

ويمثل قلق المستقبل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد والتي تمثل خوف من مجهول ينجم عن خبرات ماضية أو حاضرة أيضا يعيشها الفرد تجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر ويشعر بعدم الاستقرار وتسبب لديه هذه الحالة شئ من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب أو اضطراب نفسي عصبي خطير ، وتشير أيضاً إلى أن قلق المستقبل قد ينشأ عن أفكار خاطئة ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حوله وكذلك المواقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطئ ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الهائم الذي يفقده السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية ومن ثم عدم الأمن والاستقرار النفسي ، وقد يتسبب هذا في حالة من عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على مواجهة المستقبل والخوف والذعر الشديد من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل مع التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل ، ومن ثم الثورة النفسية الشديدة التي تأخذ أشكالا مختلفة والتي فيها الخوف من المجهول (المستقبل) غير المستند على الأدلة والبراهين المادية أي حالة قلق المستقبل ، وبالتالي فإن قلق المستقبل يشكل خوف مزيج من الرعب والأمل بالنسبة للمستقبل والأفكار الوسواسية ، وقلق الموت ، واليأس بصورة غير معقولة تجعل صاحبه يعاني من التشاؤم من المستقبل ، وقد يعيش الحياة بشكل زائف فيلجا إلى الكذب وقد يصل إلى الخداع والنفاق في التعامل مع الواقع من حوله . (شقير ، ٢٠٠٥)

وتناولت بعض الدراسات العربية الحديثة مفهوم قلق المستقبل والتي تعتبر المفهوم وثيق الصلة بمفهوم التوجه نحو المستقبل، فهما بذلك على طرفي متصل واحد ، فبقدر ما يكون قلق المستقبل حافزا على الانجاز فأنة يقترب من التوجه نحو المستقبل ، وبقدر ما ينخفض مستوى التوجه نحو المستقبل لدى الفرد فإنه يعبر عن قلقة من هذا المستقبل ودفاعه ضد هذا القلق بالإغراق فى الحاضر (بدر ، ٢٠٠٣).

وتُعد الاتجاهات من مكونات الجانب الوجداني الذي يعبر عن الاستجابات الانفعالية والعاطفية التي تتصل بمدى تقبل الفرد أو رفضه للأشياء. وتكمن أهمية معرفة اتجاهات الفرد نحو موضوع معين في التنبؤ بالسلوك الذي سيقوم به نحو هذا الموضوع، فاتجاه الطالب نحو

العلوم مثلاً يؤثر في مدى تقبله لدراستها وتطبيق ما بها من خبرات في حياته العملية(زيتون،٢٠٠٤)، لذا تسعى الدراسية الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وعلاقتها بقلق المستقبل لديهم.

مشكلة الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل التالي : ما اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وعلاقتها بقلق المستقبل لديهم ؟ وينبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية :

- هل يوجد اختلاف فى اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية باختلاف التخصص الأكاديمي للطلاب؟
- هل يوجد اختلاف فى اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلاب ؟
- هل يوجد اختلاف فى اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية باختلاف المعدل التراكمي للطلاب؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه بين اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وقلق المستقبل لديهم؟

أهداف الدراسة

تكمن أهداف الدراسة الحالية في النقاط الآتية :

- ❖ الكشف عن اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وعلاقتها بقلق المستقبل لديهم.
- ❖ الوصول إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات التي قد تفيد المسئولين عن التربية العملية بكليات التربية.

أهمية الدراسة:

وتبرز أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

- ☒ تمثل هذه الدراسة إضافة علمية متواضعة في مجال البحث العلمي لما يمكن لها إن تقدمه من جمع نظري لموضوع اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وعلاقتها بقلق المستقبل لديهم.
- ☒ قد تسهم نتائج الدراسة في زيادة وعي المسئولين عن التربية العملية بكليات التربية بأهمية الاتجاهات إذ تعمل الاتجاهات على تسهيل استجابات الفرد في المواقف التي لديه اتجاهات

خاصة نحوها وتساعد على تفسير ما يمر به الفرد من مواقف وخبرات ،وتمدنا في نفس الوقت بتنبؤات صادقة عن سلوكه في تلك المواقف المختلفة.

☒ قد تساعد في فتح الباب أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الدراسي الحالي.

مصطلحات الدراسة

(أ) مفهوم الاتجاه :

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم الاتجاه زيتون(٢٠٠٤) يعرفه بأنه شعور الفرد الذي يحدد استجابته نحو موضوع معين أو قضية معينة بالقبول أو الرفض.

ويعرفه زهران (٢٠٠٥) بأنه عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (زهران، ٢٠٠٥) .

يعرف الباحث الاتجاه فى الدراسة الحالية بأنه أراء وأفكار طلاب كلية التربية نحو التربية العملية من حيث رفضهم لهذا الموضوع أو قبولهم. ويعرف إجرائيا بالدرجات التي سيحصل عليها طلاب كلية التربية نحو التربية العملية عينة الدراسة الحالية بعد إجابتهم على المقياس المعد لهذا الغرض.

(ب) مفهوم التربية العملية:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التربية العملية فنجد حبيب(١٤١٣هـ) يعرفها بأنها: علم العلوم كلها في الإعداد المهني ، وهي التجربة الواقعية التي يكشف الطالب المعلم عن نفسه من خلالها ؛ فيحدد مدى قدرته على تحمل أعباء مهنة التدريس في المستقبل(حبيب،١٤١٣هـ) .

ويعرف سعد (١٤٢٠هـ) التربية العملية بأنها برنامج تدريبي ؛ تقدمه مؤسسات إعداد المعلم ؛تحت إشرافها على مدى فترة زمنية محددة ؛ بهدف إتاحة الفرصة أمام الطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من مواد نظرية تطبيقاً عملياً ؛ أثناء قيامهم بالتدريس الفعلي في المدرسة ؛ مما يؤدي إلى تحقيق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية في المدرسة من جهة ، ويعمل على إكسابهم الكفايات التربوية اللازمة لهم (سعد ،١٤٢٠هـ).

ويمكن تعريف التربية العملية على أنها فترة زمنية تقررها كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين على الطلاب/الطالبات ؛ يخرجون خلالها إلى مدارس التعليم ، ويمارسون التدريس فيها ؛ تحت إشراف أساتذة من الكلية أو المعهد.

(ج) مفهوم قلق المستقبل:

تعرف شقير (٢٠٠٥) قلق المستقبل بأنه خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة ، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة ، مع تضخيم للسلبيات محض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع ، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن ، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث ، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل ، وقلق التفكير في المستقبل ، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة ، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس (شقير ، ٢٠٠٥)

ويعرفه المشيخي (٢٠٠٩) بأنه شعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة وتدني اعتبار الذات وفقدان الشعور بالأمن مع عدم الثقة بالنفس.

يعرفه الباحث بأنه شعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل ويكون مصحوبة بخوف وتوتر وارتباك وعدم ارتياح نحو موضوعات حالية أو مستقبلية تؤثر على الحالة المزاجية للفرد وفي حال استمراريتها تؤدي إلى اضطرابات سلوكية خطيرة.

ويعرف قلق المستقبل إجرائيا : بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم بعد إجابته على مقياس قلق المستقبل الخاص بالدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة في مجالها البشري على عينه قوامها(١١١) طالب من طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بأقسام التربية الفنية والتربية البدنية والتربية الخاصة. واقتصرت الدراسة في مجالها المكاني على من طلاب كلية التربية بجامعة الجوف. وفي مجالها الزمني اقتصرت الدراسة على العام الدراسي(١٤٣٤هـ-١٤٣٥هـ). وفي مجالها الموضوعي اقتصرت الدراسة على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وعلاقتها بقلق المستقبل لديهم.

الفصل الثاني:الإطار النظري:

أولا : الاتجاهات :

(١) أهمية الاتجاهات :

تتمثل أهميه الاتجاهات فى التالي :

- تحدد الاتجاهات طريق السلوك وتفسره ، وتنظم العمليات الدفاعية الانفعالية والإدراكية المعرفية للفرد.

- ❖ تقوم الاتجاهات بوظيفة تعبيريه عن القيم،ومن هذه الوظيفة يستمد الفرد شعور بالارتياح والاكتفاء بالتعبير عن اتجاهات تناسب فكرته عن نفسه وعن القيم التي يؤمن بها شخصيا ويعتز بها (الديري ،٢٠٠٥) .
- ❖ تعمل الاتجاهات على تسهيل استجابات الفرد في المواقف التي لديه اتجاهات خاصة نحوها ،وتساعد على تفسير ما يمر به الفرد من مواقف وخبرات ، وتمدنا في نفس الوقت بتنبؤات صادقة عن سلوكه في تلك المواقف المختلفة (العناني،٢٠٠٣).
- ❖ تساعد الاتجاهات الفرد في الإحساس والإدراك والتفكير بطريقه محدده تجاه موضوعات البيئة الخارجية .
- ❖ تساعد في إيجاد الاتساق والتوحيد وعدم التردد والقدرة على اتخاذ القرار في المواقف المختلفة .
- ❖ توضح الاتجاهات العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي وتقوم بعمليات توجيه الاستجابات الفرد وطرق تتسم بالثبات النسبي(زهران ،٢٠٠٦).
- ❖ تعمل الاتجاهات على توحيد السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من مواقف الحياة الاجتماعية وتساعد على التكيف الاجتماعي وذلك عن طريق قبول الفرد للاتجاهات التي تعتنقها الجماعة(الغرباوي ،٢٠٠٧).

(٢) خصائص الاتجاهات:

تتمثل خصائص الاتجاهات فيما يلي :

- **الثبات النسبي** :تتميز بالثبات النسبي ما يمكننا معه التنبؤ باتجاهات الفرد إزاء أمر من الأمور في ضوء علمنا باتجاهاته السابقة إزاء مثل هذا الأمر.
- **قياس الاتجاهات:** يمكن قياس الاتجاهات وتقويمها بطريقة مباشرة،كما يمكن تعديل الاتجاهات وتغييرها.
- تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها (زهران، ٢٠٠٦) .
- **مكتسبة وليست موروثة:** تعد الاتجاهات مكتسبة وليست موروثة حيث يتعلمها الفرد من خلال احتكاكه ببيئته وتفاعله معها.
- **لا تتكون من فراغ:** لا تتكون من فراغ الاتجاهات وإنما تتضمن علاقة بين فرد وموضوع، حيث يمثل الاتجاه معنى يربط الإنسان بشيء معين أو حدث معين أو قضية معينة نتيجة مروره بخبرة تتعلق بهذا الشيء أو الحدث(عوجان ، ٢٠٠٣).
- **تقع الاتجاهات بين طرفين متقابلين:** تقع الاتجاهات بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب، فتكون استجابة الإنسان إما إيجابيًا بالقبول والموافقة أو سلبيًا بالرفض والمعارضة.

(٣) مصادر تكوين الاتجاهات:

هناك مصادر عديدة تسهم في إكساب الفرد اتجاهات معينة،وهى:

- **البيئة:** تعد البيئة من مصادر تكوين الاتجاهات،فالآراء ووجهات النظر والتصرفات والمواقف والمعتقدات التي يتمسك بها الكبار ويبدونها حيال القضايا المختلفة تسهم إلى حد كبير في تكوين اتجاهات الفرد بطريقة شعورية أو لا شعورية. فالاتجاه المضاد نحو التعصب أو الكذب والاتجاه نحو التسامح أو الصدق مثلاً كلها اتجاهات يمكن للبيئة الاجتماعية –ممثلة في الكبار المحيطين بالفرد والذين لهم قدرة التأثير عليه– أن تسهم في اكتسابه أو عدم اكتسابه لها(زهران،٢٠٠٦).
- **الخبرات الانفعالية الصادمة:**وهي الخبرات التي تهز وجدان الفرد وتشحنه بشحنة انفعالية قوية توجه سلوكه على نحو معين. فالفرد الذي تعود الاستحمام في مياه ملوثة ثم أصيب بالبلهارسيا وعانى ويلاتها ومضاعفاتها، يمكن أن يكتسب اتجاهًا مضادًا نحو الاستحمام في مثل هذه المياه الملوثة.
- **تكرار استجابات معينة:**إذا ما تكررت استجابات الفرد إزاء شيء معين فإن هذا التكرار يعمق من استجاباته على نحو يكون لديه اتجاه معين إزاء ذلك الشيء (سالم، ١٩٩٣).

ثانيا: : التربية العملية

أولًا : أهمية التربية العملية:

يمكن إجمال أهمية التربية العملية فى النقاط التالية:

- ❖ توفر فرصة عملية للطالب / المعلم لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية.
- ❖ تعرف الطالب / المعلم على المشكلات في الميدان التربوي ومعرفة طرائق حل تلك المشكلات .
- ❖ تكسب الطالب / المعلم قسطا وافرا من التوجيهات العلمية من خلال الإشراف الميداني.
- ❖ تكسب الطالب / المعلم المهارات التربوية بصورة تدريجية ومنظمة(شرف،٢٠٠٣).
- ❖ تبني الاتجاه الإيجابي لدى الطالب / المعلم نحو المهنة ، وتكسب المهارات اللازمة لتدريس المادة التي تخصص فيها.
- ❖ تتيح الفرصة أمام الطالب المعلم/الطالبة المعلمة للتأكد من القدرة على ممارسة مهنة التدريس.
- ❖ تعد مؤشر حقيقي وصادق على ما اكتسبه الطالب المعلم من خبرات أثناء فترة الدراسة في الكلية.

تساعد على الشعور بالأمن والثقة بالنفس أثناء مواجهة الموقف التعليمي(حبيب ؛١٤١٣هـ).

ثانياً : أسس التربية الميدانية :

ترتكز التربية الميدانية على مجموعة من الأسس ؛ لكي تصل إلى تحقيق أهدافها المنشودة، ومنها: التخطيط المسبق الفعال للتربية الميدانية من قبل المسئولين والمشرفين، واختيار المدارس المتعاونة.

- شمولية برنامج التربية الميدانية لتنمية جميع جوانب الطالب / المعلم التربوية والتعليمية والأكاديمية .
- ضرورة مراعاة مشرف التربية الميدانية للفروق الفردية بين الطلاب/ المعلمين ، واختيار أنسب الأساليب الإشرافية وفق فروقهم الفردية .
- اعتبار عملية تقويم الطلاب / المعلمين ركن أساسي من أركان التربية الميدانية ، بحيث يشمل التقويم كل ما يقوم به الطالب / المعلم داخل المدرسة المضيفة، حتى يستفيد من معرفة جوانب القوة والضعف لديه بما يفيد في تحسين أدائه في المواقف التالية.
- اعتبار المشاهدة والملاحظة الواعية ركن أساسي في برنامج التربية الميدانية التي تتضمن أهداف تنمية القدرة على المشاهدة المنظمة الهادفة والملاحظة الواعية الذكية لدى الطالب /المعلم(القلاف ،والعازمي،٢٠٠٥)
- توفير الإمكانيات (الكوادر البشرية والإمكانات المادية) مثل : المشرف المتخصص، والمعلم المتعاون، والمسئولين في الكلية ومدرسة التدريب.
- تهيئة الطالب / المعلم ذهنياً ونفسياً من قبل مشرفه قبل الدخول في تجربة التربية الميدانية .
- اعتبار التربية الميدانية جزءاً أساسياً من مكونات برامج إعداد المعلم ، حيث تهدف إلى إفساح المجال أمام الطالب / المعلم لمعرفة واقع العملية التعليمية، ويختبر قدراته على التدريس، والقيام بأدواره التربوية والتعليمية والإدارية(محمد،٢٠٠٥) .

الفصل الثالث: الدراسات السابقة :

قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى نوعين :

أولا: الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو التربية العملية:

هدفت دراسة صابر (١٩٩٠) إلى التعرف على وعي مشرفات التربية العملية بمسؤولياتهن تجاه الطالبات المعلمات وكذلك تحديد مسؤوليات المشرف في تنفيذ برنامج التربية العملية والتعرف على مدى تطبيق المشرف لدوره تجاه الطلبة . وطبقت الدراسة على عينة من طالبات كلية البنات بجدة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى وعي المشرفات في كلية التربية لصالح الأقسام الأدبية.

هدفت دراسة المطوع (١٩٩٢) إلى التعرف على المعوقات التي تواجه طلبة التربية العملية بقسم التربية البدنية والرياضية بكلية التربية الأساسية بالكويت، وتكونت عينة الدراسة (٤٢) من طالبا وطالبة. وأظهر النتائج أن أهم المعوقات الخاصة بالتربية العملية تكمن في

تنظيم وإدارة وتنفيذ وإخراج درس التربية البدنية وكذلك الإرشاد والوسائل المعينة في توجيه الطلاب والتي تعيق الطلاب في التطبيق الميداني، وكذلك وجود اختلاف كبير في ترتيب المعوقات بالنسبة للطلاب والطالبات .

هدفت دراسة يانج ، ايكولس رالف ، فرونجستينس ، وكونستانتس Young; Echols, Celina,Ralph, Vrongistinos,& Konstantinos (٢٠٠١) إلى معرفة العوامل الدافعة لاختيار الكلية بالنسبة للطلبة الجدد. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عوامل دافعية ممكنة مرتبطة بغرض اختيار الكلية بالنسبة للطلبة الجدد وان هناك أشياء مرتبطة باتخاذ قراراتهم المهنية وان لديهم أهداف نحو المستقبل وان هؤلاء الطلبة يوجهون أنفسهم بالنسبة لاختيار مهنة المستقبل وأنة يجب أن تكون ذات عامل جذب بالنسبة لهم وان توفر لهم المكانة الاجتماعية وهذا هو الموجة نحو المستقبل

هدفت دراسة عبد الحميد (٢٠٠٢) إلى معرفة المشكلات المتعلقة بالمستقبل كما يدركها الشباب والتي تعكس اتجاهاتهم نحو المستقبل وتوقعاتهم له. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توقعات الشباب للمستقبل الشخصي ترتبط إيجابيا باحترام الذات كما ترتبط سلبياً بتوتراتهم.

هدفت دراسة كل من عطا، ومحمد (٢٠٠٩) إلى التعرف على واقع برنامج التربية العملية من وجهة طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة. واشتملت عينة الدراسة (٩٦) طالبا من طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة نحو برنامج التربية العملية بالنسبة لمتغيري الجنس والمعدل التراكمي.

هدفت دارسة كل من الخرشاء، والشرعة ،والنعيمى،عز الدين (٢٠١٠) للتعرف على الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة وتكونت عينة الدارسة من (١٣٣) طالبا وطالبة من الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة وأظهرت نتائج الدارسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى لنوع الجامعة وذلك لصالح الجامعات الخاصة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى إلى الجنس والتخصص.

هدفت دارسة العاجز وحلس (٢٠١١) التعرف إلى واقع كلية التربية الميدانية بالجامعة الإسلامية . وبلغت عينة الدراسة (١٨٣) طالبا وطالبة وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدارسة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور كل من الكلية والمشرف التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة بالنسبة لمعدل الطلبة . بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص وذلك لصالح قسم العلوم الإنسانية.

هدفت دراسة كل من الجعافرة ، والقطاونة (٢٠١١) إلى تعرف واقع التربية العملية لعملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة معلمي الصف الخريجين، ولتحقيق هدف الدراسة ، قام الباحثان بإعداد استبانه مكونه(٧٤) سؤال موزعة على أربعة مجالات أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تعزى للجنس، فى حين وجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تعزى للمعدل التراكمى ولصالح فئة الممتاز.

هدفت دراسة عبد الفتاح (٢٠١٥) إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين. وقد تكونت عينة البحث من(٣٨٩) طالباً معلماً، تم اختيارهم عشوائياً وفق التوزيع الطبقي من مجتمع . وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين على برنامج التربية العملية، تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية. فى حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين على برنامج التربية العملية وفقا لمتغيرات:الحالة الوظيفية والتخصص واختيار المدرسة.

هدفت دراسة العنزي (٢٠١٥) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، والتعرف على مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف التخصص والجنس والمعدل الأكاديمي. تكونت عينة الدارسة من (١٣٦) من الطلبة المعلمين. واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وتوصلت نتائج إلي أن أكثر المشكلات التي يواجهها الطلاب المعلمون هي المشكلات الإدارية، ثم طبيعة البرنامج وطلبة بينما وجدت ، المدرسة، كما وتوصلت نتائج الدارسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري التخصص والجنس،بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعدل التراكمي.

ثانيا:الدراسات التي تناولت قلق المستقبل:

هدفت دراسة Schonwetter, Dieter J.; And Others (١٩٩٥) إلى معرفة أثر القلق المرتفع لدى الطلاب على إتباع التعليمات التدريسية والتي تنظم العمل داخل الجامعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوى القلق المرتفع غير قادرين على إتباع التعليمات التدريسية والتي تنظم العمل داخل الجامعة ويقل تأثير بيئة التعلم بالنسبة لهم وقد أشارت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بدراسة القلق من المستقبل سواء فى المدارس أو الجامعات .

هدفت دراسة حسن (١٩٩٩) إلى معرفة أثر قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قلق المستقبل يكون بفعل عوامل اجتماعية ثقافية ، وهذا معناه أن هناك أمور داخل المجتمع تستثير التوجس والخوف من الأيام المقبلة التي ستعمد على تغيير أهداف الفرد الحياتية (ضغوط الحياة – أزمة السكن – ارتفاع الأسعار – غياب العدالة التوزيعية – قلة فرص العمل لخريجي الجامعات والمعاهد) .

هدفت دراسة العزاوي (٢٠٠٢) إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى العينة، ومعرفة العلاقة بين قلق المستقبل والتحصيل الدراسي. وبلغت عينة الدراسة (٤٨١) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث الإعدادي والثالث ثانوي في تخصصي العلمي والأدبي. وكانت النتائج تشير إلى أن قلق المستقبل لدى العينة منخفض جدا. وان العلاقة بين قلق المستقبل والتحصيل الدراسي منخفضة جدا ، بالإضافة إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا في التخصص الدراسي لصالح القسم الأدبي .

هدفت دراسة إبراهيم ،ومحمود (٢٠٠٣) إلى معرفة مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي، وهى دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة موجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكل من الاكتئاب والاغتراب والضغوط النفسية بالنسبة لكل من الذكور والإناث فى البيئة المصرية والسعودية .

هدفت دراسة سعود (٢٠٠٥) إلى معرفة أكثر مجالات القلق لدى طلاب الجامعة ، ومعرفة العلاقة بين قلق المستقبل ومتغيرات التخصص والعمر. وأجريت الدراسة على عينة(٢٢٨٤) طالبا وطالبة من طلاب جامعة دمشق. واستخدمت الباحثة ، مقياس قلق المستقبل من إعدادها. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة قلق المستقبل تنخفض مع التقدم في العمر وأن درجة قلق المستقبل مرتفعة لدى طلاب الكليات العلوم الإنسانية مقارنة بطلاب الكليات العملية.

هدفت دراسة السبعاوي (٢٠٠٩)إلى معرفة مستوى القلق لدى طلبة كلية التربية والتعرف على العلاقة بين قلق المستقبل ومتغير الجنس، والتخصص الدراسي لدى أفراد العينة. وقد بلغت عينة الدراسة (٥٧٨) طالبا وطالبة ، وتوصلت الباحثة إلى أن مستوى القلق عالي لدى أفراد العينة ووجود علاقة إرتباطية بين متغير قلق المستقبل وبين الجنس لصالح الإناث. وانه توجد علاقة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وبين التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي.

هدفت دراسة المشيخي (٢٠٠٩)إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات وكذلك ، معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وبين مستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية. بلغت عينة الدراسة (٧٢٠) طالبا. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة

سلبية بين كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح مع قلق المستقبل، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفض مستوى الطموح.

هدفت دراسة كل من بلان، والحلح (٢٠١١) إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق النفسي لدى المراهقين، ودراسة الفروق بين الذكور والإناث في التعليم الثانوي العام بفرعيه العلمي والأدبي في متغيرات البحث(قلق المستقبل، التوافق النفسي) لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي.، وقد تم سحب العينة بشكل عشوائي والتي بلغت(١٠٠) طالب وطالبة ومنقسمين (٥٠ ذكور+ ٥٠ إناث)، ، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته لطبيعة البحث، وقد وضعت مجموعة من الفروض واختبرت صدقها. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس لصالح عينة الإناث،كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الفرع الأدبي. فى حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تبعاً لمتغير الجنس ،بينما وجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الفرع الأدبي.

في ضوء عرض الدراسات السابقة يتضح لنا ما يلي:

١- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد أدوات الدراسة ، وتحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراء الدراسة ،وتحديد الحجم المناسب للعينة، بالإضافة إلى تحديد المنهج المناسب .

٢- ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالي.

الفصل الرابع: المنهج وإجراءاته.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعبر عن الظاهرة موضع الدراسة تعبيراً كمياً وكيفياً، والذي لا يتوقف عند حد وصف الظاهرة، وإنما يتعدى ذلك إلى تحليلها، وكشف العلاقات بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في تحسين الواقع وتطويره .

فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة الحالية في الآتي :

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للتخصص الأكاديمي للطلاب.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للمستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلاب .

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للمعدل التراكمي للطلاب.

٤) لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وقلق المستقبل لديهم.

الإجراءات المنهجية

اتبع الباحث في دراسته الميدانية الخطوات والإجراءات المنهجية الآتية :

أولاً : اختيار عينة الدراسة :

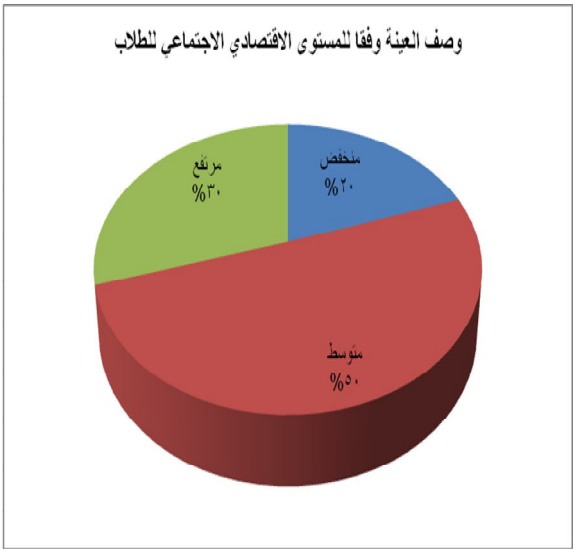
تكّونت عينة الدراسة من عينه قوامها (١١١) طالب من طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بأقسام التربية الفنية والتربية البدنية والتربية الخاصة خلال العام الدراسي(١٤٣٤هـ-١٤٣٥هـ). وفقاً لمتغيرات: التخصص الأكاديمي ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، والمعدل التراكمي للطلاب.

جدول (٢)

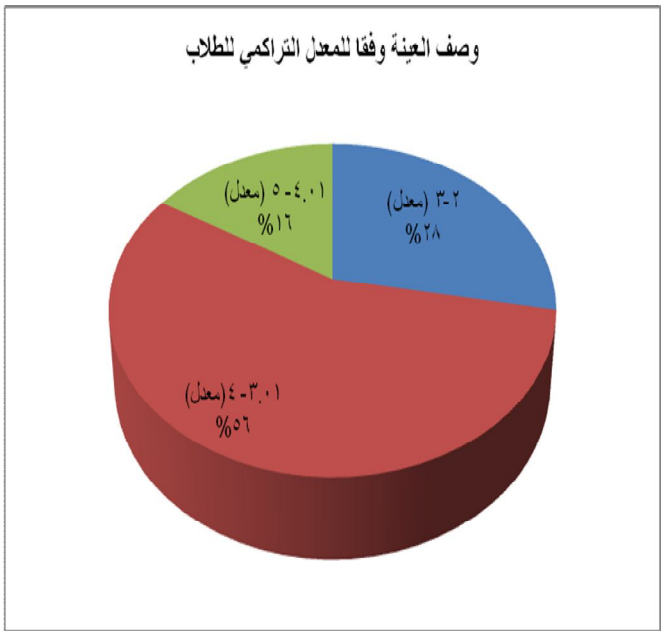
يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس ،والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات فى مجال الحاسب الالى.

المتغير	الفئات	التكرار	%
التخصص الأكاديمي	التربية الفنية	٣٦	%٣٢.٤٣
	التربية البدنية	٢٤	%٢١.٦٢
	التربية الخاصة	٥١	%٤٥.٩٥
	المجموع	١١١	%١٠٠
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	منخفض	٢٢	%١٩.٨٢
	متوسط	٥٦	%٥٠.٤٥
	مرتفع	٣٣	%٢٩.٧٣
	المجموع	١١١	%١٠٠
المعدل التراكمي للطلاب	٢-٣	٣١	%٢٧.٩٣
	٣.٠١- ٤	٦٢	%٥٥.٨٦
	٤.٠١- ٥	١٨	%١٦.٢٢
	المجموع	١١١	%١٠٠

شكل (١) يوضح وصف العينة وفقا للتخصص الأكاديمي



شكل (٢) يوضح وصف العينة وفقا للمستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلاب



شكل (٣) يوضح وصف العينة وفقا للمعدل التراكمي للطلاب

ثانياً : تحديد أدوات الدراسة:

(أ) مقياس اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية:

قام الباحث بإعداد مقياس اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ، وقد اشتمل المقياس فى صورته الأولية على (٤٥) عبارة ،موزعة على أربعة أبعاد هي: بعد مشرف التربية (٩ عبارات)،بعد المعلم المتعاون (١١ عبارة)، بعد المدير المتعاون (١٣ عبارة)، بعد البيئة المدرسية (١٢عبارات). وقد تم صياغة عبارات المقياس بحيث يشتمل على ثلاثة

استجابات(موافق– محايد – معارض) ، تمنح إجابة المفحوص درجة تتراوح بين ثلاث درجات ودرجة واحدة على الترتيب والعكس بالنسبة للعبارات السالبة.

صدق المقياس: تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه مع المقياس على (٥) محكمين من حملة درجة الدكتوراه في تخصصات علم النفس ،والمناهج وطرق التدريس حيث تم توزيع المقياس على المحكمين لإبداء أرائهم واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديلات، وبعد الانتهاء من عملية تحكيم المقياس تم الأخذ بآراء المحكمين التي تمثلت بحذف بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى وتعديل بعض الأسئلة. أصبح عدد عبارات المقياس فى صورته النهائية (٣٥) عبارة، وبذلك تراوحت درجة كل مفحوص على هذا المقياس بين (٣٥– ١٠٥) درجة.

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test–Retest) حيث تم تطبيق الاختبار على عينة من خارج عينة الدراسة وعددها (١٥) طالب من طلاب كلية التربية ، وبعد أسبوعين من إعطاء الاختبار تم إعادة تطبيقه على نفس العينة،واحتساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث بلغ قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس(٠.٨٥)، فى حين بلغ معامل الثبات للأبعاد الفرعية: بعد مشرف التربية (٠.٨٢)، بعد المعلم المتعاون (٠.٨٦)، بعد المدير المتعاون (٠.٨٤)، بعد البيئة المدرسية (٠.٨٧).واعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة.

(ب) مقياس قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية

قام الباحث بإعداد مقياس قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية، وقد اشتمل المقياس فى صورته الأولية على (٢٥) عبارة ،موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بعد التفكير السلبي تجاه المستقبل (١٠ عبارات)، بعد النظرة السلبية للحياة (٧ عبارات)، بعد الخوف والقلق من الفشل فى المستقبل (٨ عبارات). وقد تم صياغة عبارات المقياس بحيث يشتمل على ثلاثة استجابات(موافق– محايد – معارض) ، تمنح إجابة المفحوص درجة تتراوح بين ثلاث درجات ودرجة واحدة على الترتيب والعكس بالنسبة للعبارات السالبة.

صدق المقياس: تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه مع المقياس على (٥) محكمين من حملة درجة الدكتوراه في تخصصات علم النفس ،والمناهج وطرق التدريس حيث تم توزيع المقياس على المحكمين لإبداء أرائهم واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديلات، وبعد الانتهاء من عملية تحكيم المقياس تم الأخذ بآراء المحكمين التي تمثلت بحذف بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى وتعديل بعض الأسئلة. أصبح عدد عبارات المقياس فى صورته النهائية (١٨) عبارة، وبذلك تراوحت درجة كل مفحوص على هذا المقياس بين (١٨– ٥٤) درجة.

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) حيث تم تطبيق الاختبار على عينة من خارج عينة الدراسة وعددها (١٧) طالب من طلاب كلية التربية ، وبعد أسبوعين من إعطاء الاختبار تم إعادة تطبيقه على نفس العينة،واحتساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث بلغ قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس(٠.٨٨)، فى حين بلغ معامل الثبات للأبعاد الفرعية: بعد التفكير السلبي تجاه المستقبل (٠.٨٧)، بعد النظرة السلبية للحياة (٠.٨٥)، بعد الخوف والقلق من الفشل فى المستقبل (٠.٨٩).واعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة.

ثالثا:إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث في دراسته الحالية الإجراءات التالية :

- ❖ تحديد مجتمع الدراسة الذي اختار منه العينة ، والتي تمثلت فى عينه قوامها (١١١) طالب من طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بأقسام التربية الفنية والتربية البدنية والتربية الخاصة.
- ❖ إعداد مقاييس الدراسة بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة، ثم عرضه على مجموعة من المتخصصين لحساب الصدق.
- ❖ جمع المعلومات من خلال توزيع كل من مقياس اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية، ومقياس قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية على عينة الدراسة.
- ❖ تصحيح المقياس ، واستخلاص النتائج والتوصيات.

رابعا : المعالجة الإحصائية:

بعد رصد نتائج المقياس تم تحليل النتائج باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإيجاد التكرار والنسبة المئوية لحساب مفردات عينة الدراسة ،كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية باستخدام تحليل التباين الأحادي (ONE Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق للفروض الأول والثاني والثالث.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتوصياتها.

أولاً : عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

الفرض الأول للدراسة :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للتخصص الأكاديمي للطلاب"

تم اختبار هذا الفرض من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وفقا للتخصص الأكاديمي للطلاب ، وذلك باستخدام اختبار (ف) ، وقد أسفر ذلك عن مجموعة من النتائج الموضحة فى الجدول التالي :

جدول رقم (٢)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وفقا للتخصص الأكاديمي للطلاب

التخصص الأكاديمي / أبعاد المقياس	التربية الفنية		التربية البدنية		التربية الخاصة		ف	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع	م	ع		
بعد مشرف التربية	11.05	2.19	14.62	1.24	16.64	2.36	73.92	دالة عند ٠.٠١
بعد المعلم المتعاون	12.61	2.33	15.12	3.32	18.70	3.06	47.57	دالة عند ٠.٠١
بعد المدير المتعاون	15.75	.840	18.33	3.01	20.98	3.89	31.63	دالة عند ٠.٠١
بعد البيئة المدرسية	13.11	2.54	16.12	3.39	18.43	3.02	34.01	دالة عند ٠.٠١
الدرجة الكلية للمقياس	52.52	5.09	64.20	8.62	74.76	9.31	81.23	دالة عند ٠.٠١

تدل بيانات الجدول السابق رقم (٢) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وفقا للتخصص الأكاديمي للطلاب ،عند مستوى (٠.٠١) ، لصالح طلاب كلية التربية بقسم التربية الخاصة ،سواء بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس(74.76+9.31) أو بالنسبة للأبعاد الفرعية له : بعد مشرف التربية (16.64+2.36)، بعد المعلم المتعاون (18.70+3.06)، بعد المدير المتعاون (20.98+3.89)، بعد البيئة المدرسية(18.43+3.02).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العاجز وحلس (٢٠١١)، ودراسة عبد الفتاح (٢٠١٥) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لواقع كلية التربية الميدانية تعزى إلى التخصص. فى حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الخرشاء، والشرعة ،والنعيمى،عز الدين (٢٠١٠)، ودراسة العنزي (٢٠١٥) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى إلى التخصص.

الفرض الثاني للدراسة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للمستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلاب "

تم اختبار هذا الفرض من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للمستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلاب ، وذلك باستخدام اختبار (ف) ، وقد أسفر ذلك عن مجموعة من النتائج الموضحة فى الجدول التالي :

جدول رقم (٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للمستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلاب

المستوى الاقتصادي أبعاد المقياس	منخفض		متوسط		مرتفع		ف	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع	م	ع		
بعد مشرف التربية	10.72	2.14	13.92	2.05	17.63	2.24	72.20	دالة عند ٠.٠١
بعد المعلم المتعاون	12.13	1.52	15.60	3.31	19.09	3.59	33.01	دالة عند ٠.٠١
بعد المدير المتعاون	15.72	.827	18.07	3.07	20.78	4.68	14.77	دالة عند ٠.٠١
بعد البيئة المدرسية	12.40	1.53	16.28	3.24	18.60	3.58	26.39	دالة عند ٠.٠١
الدرجة الكلية للمقياس	51.00	3.55	64.48	9.35	76.12	11.11	50.23	دالة عند ٠.٠١

تدل بيانات الجدول السابق رقم (٣) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للمستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلاب ،عند مستوى (٠.٠١) ، لصالح طلاب كلية التربية ذوى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع ،سواء بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس(76.12+11.11) أو بالنسبة للأبعاد الفرعية له : بعد مشرف التربية (17.63+2.24)، بعد المعلم المتعاون (19.09+3.59)، بعد المدير المتعاون (20.78+4.68)، بعد البيئة المدرسية (18.60+3.58).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الفتاح (٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لواقع كلية التربية الميدانية تعزى إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

الفرض الثالث للدراسة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للمعدل التراكمي للطلاب "

تم اختبار هذا الفرض من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وفقا للتخصص الأكاديمي للطلاب ، وذلك باستخدام اختبار (ف) ، وقد أسفر ذلك عن مجموعة من النتائج الموضحة فى الجدول التالي :

جدول رقم (٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للمعدل التراكمي للطلاب

المعدل التراكمي / أبعاد المقياس	٢-٣		٣.٠١ - ٤		٤.٠١- ٥		ف	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع	م	ع		
بعد مشرف التربية	11.09	2.24	15.08	2.37	17.72	2.21	52.76	دالة عند ٠١.
بعد المعلم المتعاون	12.61	2.44	16.45	2.97	20.05	4.45	33.93	دالة عند ٠١.
بعد المدير المتعاون	15.77	.844	19.70	2.93	20.33	6.19	16.97	دالة عند ٠١.
بعد البيئة المدرسية	13.19	2.67	16.96	2.91	18.77	4.70	21.23	دالة عند ٠١.
الدرجة الكلية للمقياس	52.67	5.19	68.19	9.12	76.88	14.69	44.51	دالة عند ٠١.

تدل بيانات الجدول السابق رقم (٤) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية ترجع للمعدل التراكمي للطلاب ،عند مستوى (٠١.) ، لصالح طلاب كلية التربية ذوى المعدل التراكمي (٤.٠١- ٥)،سواء بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس(76.88+14.69) أو بالنسبة للأبعاد الفرعية له : بعد مشرف التربية (17.72+2.21)، بعد المعلم المتعاون (20.05+4.45)، بعد المدير المتعاون (20.33+6.19)، بعد البيئة المدرسية (18.77+4.70) ، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذو المعدلات المرتفعة والعالية أكثر أحساس بالمستولية وتفاعل مع مهنة التدريس من الطلبة ذو المعدلات المنخفضة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الجعافرة ، والقطاونة (٢٠١١)، ودراسة العنزي (٢٠١٥) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو برنامج التربية العملية تعزى لمتغير المعدل التراكمي. فى حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: دراسة عطا، ومحمد (٢٠٠٩) ، ودارسة العاجز وحلس (٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو برنامج التربية العملية بالنسبة لمتغير المعدل التراكمي.

الفرض الرابع للدراسة: " لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وقلق المستقبل لديهم "

للتحقق من صحة الفرض الرابعة تم إجراء معامل ارتباط" بيرسون "بين درجة اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وقلق المستقبل لديهم ،كما هو واضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٥)

معاملات الارتباط بين اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وقلق المستقبل لديهم

	المشرف	المعلم	المدير	البيئة	المجموع الكلى	التفكير السلبي	النظرة السلبية	الفشل فى المستقبل	المجموع الكلى
المشرف	1.00								
المعلم	.568**	1.00							
المدير	.690**	.485**	1.00						
البيئة	.755**	.807**	.485**	1.00					
المجموع الكلى	.902**	.866**	.908**	.725**	1.00				
التفكير السلبي	.719**	.603**	.612**	.576**	.682**	1.00			
النظرة السلبية	.745**	.612**	.496**	.463**	.538**	.610**	1.00		
الفشل فى المستقبل	.810**	.833**	.749**	.618**	.628**	.644**	.677**	1.00	
المجموع الكلى	.947**	.895**	.943**	.752**	.622**	.620**	.632**	.710**	1.00

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود علاقة عكسية دالة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية وقلق المستقبل لديهم عند مستوى (٠١.) سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية لكل مقياس، وهذا يدل على أنه كلما زادت اتجاهات طلاب كلية التربية نحو التربية العملية كلما نقص مستوى قلق المستقبل لديهم والعكس صحيح ، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن قلق المستقبل يكون بفعل عوامل اجتماعية ثقافية ، وهذا معناه أن هناك أمور داخل المجتمع تستثير التوجس والخوف من الأيام المقبلة التي ستعمد على تغيير أهداف الفرد الحياتية (ضغوط الدراسة والحياة – أزمة السكن – ارتفاع الأسعار – غياب العدالة التوزيعية – قلة فرص العمل لخريجي الجامعات والمعاهد).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إبراهيم ،ومحمود (٢٠٠٣) ، ودراسة السبعاوي (٢٠٠٩) ، ودراسة المشيخي (٢٠٠٩) التي أظهرت أن هناك علاقة دالة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكل من الاكتئاب والاغتراب والضغوط النفسية. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة العزاوي (٢٠٠٢) التي أظهرت أن العلاقة بين قلق المستقبل والتحصيل الدراسي منخفضة جدا.

ثانيا: توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ☒ ضرورة الاهتمام بالإرشاد التربوي والنفسي في كلية التربية والعمل على فتح مكتب للاستشارات النفسية التي تعنى بمشكلات الطلاب.
- ☒ أن تعمل كلية التربية على توفير بعض الفعاليات والبرامج والأنشطة العلمية والرياضية والترفيهية من اجل مساعدة الطلبة في تخفيف قلق المستقبل.
- ☒ إشعار المعلم الطالب بقبوله الاجتماعي واحترامه ومكانته التربوية في المدرسة.
- ☒ إتاحة الفرصة للمعلم الطالب لملاحظة المعلم المتعاون أثناء قيامه بالتدريس ومن ثم مناقشة ما توصل إليه الأول من ملاحظات بمرونة وتقبل ودون تعصب.
- ☒ دعم موقف المعلم الطالب في قراراته الخاصة بتنظيم التلاميذ وتبرير ما قام به إذا دعت الحاجة.
- ☒ تشجيع وتحفيز المعلم الطالب للقيام بدوره المناسب في الأعمال الإدارية والأنشطة اللامنهجية للمدرسة.
- ☒ أن يقوم المعلم المتعاون بنقل مهامه ومسؤولياته التعليمية والإدارية للمعلم الطالب بشكل تدريجي ومخطط له بما يتفق مع قدرات الأخير.

المراجع

- الجعافرة،خضراء، والقطاونة ، سليمان(٢٠١١): واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم، مجلة جامعة دمشق ، المجلد(٢٧)، العدد الثالث والرابع، دمشق.
- بدر ، إبراهيم محمود (٢٠٠٣) : مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية ،المجلة المصرية للدراسات النفسية تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٣– العدد ٤٠ – يولية ٢٠٠٣، ص ص ٣٤ – ٨٢ .
- بلان، كمال ، والحلح ،سمر (٢٠١١): العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق النفسي لدى المراهقين،كلية التربية،العدد(٣)، المجلد(٣٣)، دمشق.
- حبيب ؛ ثروت عبد الباقي أحمد(١٤١٣هـ) : تطور إعداد المعلم في كليات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ،المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

- حبيب ؛ ثروت عبد الباقي أحمد(١٤١٣هـ) :"تطور إعداد المعلم في كليات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة "المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- حسن، محمود شمال (١٩٩٩) :قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات ، مجلة المستقبل العربي ، العدد ٢٤٩ ، نوفمبر ١٩٩٩. ص ص ٧٠- ٨٥.
- الحليق ، هدى (١٩٩١) : اتجاهات خريجي المهن التعليمية نحو برنامج التربية العملية في كليات المجتمع بالأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، كلية التربية،الاردن.
- الخرشاء، سعود ،والشرعة ،ممدوح،والنعيمى،عز الدين(٢٠١٠) :الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية،المجلد(٢٤)، فلسطين.
- الديري ، محمود محمد إبراهيم(٢٠٠٥):إدراك الضغوط النفسية وعلاقته ببعض سمات الشخصية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من المعلمين بمدينة الدمام، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة البحرين.
- زهران ، حامد (٢٠٠٥): الصحة النفسية والعلاج النفسي ، الطبعة الرابعة، عالم الكتب ، القاهرة.
- زهران، حامد (٢٠٠٦) :علم النفس الاجتماعي، ط ٤، عالم الكتب، القاهرة .
- زيتون، كمال عبد الحميد(٢٠٠٤):تدريس العلوم للفهم :رؤية بنائية، عالم الكتب، القاهرة.
- سالم، صلاح الدين علي (١٩٩٣): الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والثقافة البيئية، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- السبعاوي، فضيلة عرفات (٢٠٠٩): قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي، كلية التربية، جامعة الموصل،العراق.
- سعد ؛ محمود حسان (١٤٢٠) : التربية العملية بين النظرية والتطبيق ، دار الفكر ، عمان.
- سعود ،ناهد شريف(٢٠٠٥):قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة دمشق، سوريا.
- شرف، رشا وحسن، نهلة (٢٠٠٣): تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة"دراسة مقارنة"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر:الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة ،جامعة حلون، كلية التربية، حلون.
- شقير، زينب محمود (٢٠٠٥) : مقياس قلق المستقبل " ط١ .مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة

- العاجز، فؤاد علي ؛ حلس، داود درويش(٢٠١١): واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينها. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدارسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، فلسطين.
- عبد الحميد، إبراهيم شوقي (٢٠٠٢) " مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة – مشكلات المستقبل الزواجى والأكاديمي " مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، أبريل ٢٠٠٢، مجلد ١٨، عدد ١، ص ص ٣٩-٩٦.
- عبد السلام، السيد عبد الدايم (١٩٩٦) : منظور زمن المستقبل كمفهوم دافعي معرفي وعلاقته بكل من الجنس والتخصص ، والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق ، منجلة دراسات نفسية المجلد الخامس ، العدد الرابع ،أكتوبر ١٩٩٥ . ص ٦٤٣ – ٦٧٦.
- عبد الفتاح، شاهين (٢٠١٥): تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس المفتوحة، القدس.
- العزاوي، نبيل رفيق (٢٠٠٢) : قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الإعدادية،رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد.
- عطا، أحمد ، وهاني،محمد (٢٠٠٩): واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، دراسات العلوم التربوية ، المجلّد (٣٦) ،الأردن.
- العناني، حنان عبد الحميد (٢٠٠٣): اتجاه طالبات تخصص تربية الطفل نحو مهنة معلمة رياض الأطفال بكلية الأميرة عالية جامعة البلقاء التطبيقية بكلية الأميرة عالية جامعة البلقاء التطبيقية بكلية الأميرة عالية جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الأميرة عالية جامعة البلقاء التطبيقية.
- العنزي، سعود فرحان (٢٠١٥): المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم ،مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ،العدد(٢٣)،العراق.
- عوجان، وفاء سليمان(٢٠٠٤) :بناء برنامج محوسب في الثقافة الإسلامية وبيان أثره في تحصيل المتعلمين واتجاهاتهم في كليات جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الغرباوي ، محمد (٢٠٠٧): الاتجاهات النفسية. دار صفاء للنشر ،القاهرة.
- الفرا ؛ عبد الله عمر وجامل ؛ عبد الرحمن عبد السلام(١٩٩٩م) : المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر،الطبعة الثالثة ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .
- القلاف، نبيل، العازمي، عبد الله(٢٠٠٥):إعداد المعلم في ظل الجودة الشاملة ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ٤٦، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة، مصر.

- محمد ، مصطفى عد السميع (٢٠٠٥): إعداد المعلم وتنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان.
- المشيخي ، محمد غالب: (٢٠٠٩):قلق المستقبل وعلاقته بين كل من فاعلية الذات ومستوى دكتوراه ، الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى كلية التربية،مكة.
- Hwang, Young Suk; Echols, Celina; Wood, Ralph; Vrongistinos, Konstantinos (2001) . " African American College Students' Motivation in Education" Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research. Association (Seattle, WA, April 10-14, 2001
- Schonwetter, Dieter J.; And Others (1995) . " An Empirical Investigation of Effective College Teaching Behaviors and Student Differences: Lecture Organization and Test Anxiety" Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995) .

Towards educational reform: Jordanian educators' perceptions and attitudes towards learning and teaching

Fadwa B. Elashi

Arab Open University

Abstract

Education in the Middle East, but specifically in Jordan, is in dire need of reform. Many teachers today rely on traditional methods of teaching, and it is critical that current and new teachers are taught modern and updated methods that help them interact with their students more effectively. That said, despite recent efforts to create training programs to help equip our teachers with theoretical and practical experience, there is no research up to date that examines the importance of addressing teachers' perceptions and attitudes towards learning and teaching. The current study addresses this issue and finds that our current teachers hold mindsets that may hinder the effectiveness of the strategies they employ. Specifically, rather than viewing the child's intelligence as capable of growth, many of our teachers view intelligence as a fixed entity. This ultimately effects the way teachers approach their students and the strategies they employ. The results from this study provide the first evidence of an issue in our education system that future training programs and policy makers must consider in hopes of achieving educational reform in Jordan.

ملخص

إنّ التعليم في الشرق الأوسط، وتحديدًا في الأردن، في أمس الحاجة للاصلاح. ويعتمد العديد من المعلمين اليوم على الطرق التقليدية في التدريس، لذلك يوجد ضرورة ملحّة لتدريب المعلمين الحاليين والجدد على أساليب التدريس الحديثة التي تساعدهم على التفاعل مع الطلاب بفاعلية أكثر. وعلى الرغم من الجهود التي بذلت مؤخرا لإنشاء برامج تدريبية لتأهيل المعلمين بخبرات تعليمية من ناحية نظرية وعملية، إلّا أن لا يوجد حتى الآن بحث يدرس أهمية معرفة تصورات المعلمين واتجاهاتهم نحو عملية التعلم والتعليم.

وقد تناولت الدراسة الحالية هذه المسألة ووجدت أن المعلمين في الأردن لديهم اتجاهات يمكن أن تعوق فعالية الاستراتيجيات التي يستخدمونها. وبالتحديد، فإن المعلمين بدلًا من أن ينظروا الى أن قدرة الطفل قابلة للتطور والنمو، نظر كثير منهم الى هذه القدرات على أنها كيان ثابت. لذلك فإنّ هذه العقلية السائدة لدى معلمينا قد تؤثر في الوسائل والاستراتجيات المختارة للتفاعل مع طلابهم.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أول دليل لوجود مشكلة في نظام التعليم لدينا، ويجب أن يأخذ مصممو البرامج التدريبية وصانعو السياسات هذه النتائج في عين الاعتبار أملا في تحقيق الإصلاح التربوي في الأردن.

Towards educational reform: Jordanian educators' perceptions and attitudes towards learning and teaching

The Middle East's social disrest has not only led to notorious economic and political outcomes, but it has also led to perhaps the most profound effects on its debilitating educational system (Heyneman, 1997). This comes to no surprise as social destabilization (e.g., economic instability, corruption in organizational structures), is linked to a reduced quality of education (Heyneman, 1995, 2004). However, the reduced quality of education has come to the attention of various officials, and on August 28, 2016, her Majesty Queen Rania firmly stated that "there is no time to waste when it comes to educational reform in Jordan" (28 August 2016). Thus, it is evident that serious efforts are being made to help improve the status of education in the region, in spite of the severed economic and political situation in the region.

To illustrate, recent efforts by the Queen Rania Teacher Academy included training teachers in order to ensure that educators are properly equipped with the proper strategies and theoretical background before entering the classroom. In the past, such requirements and training were not readily available or even required. A graduate with a university degree was considered qualified to teach, even if he or she had no educational background. Of course, this is clearly problematic and may have partially contributed to the poor educational status as we see it today. Fortunately, Queen Rania and her academy are making tidal efforts to stress the importance of training our educators before entering the workforce.

That said, there still appears one dimension that is often ignored in Jordan's current training programs --- the importance of addressing teachers' attitudes on

teaching and learning. In addition to the pedagogical training teachers receive, it is also critical to consider teachers' attitudes on teaching and learning and how they play a vital role in the teaching strategies they choose to use. So, even if training programs were developed, it is the attitudes and perceptions of the teachers that drive their decision to employ the strategies taught in the training programs. A teacher who believes that learning occurs passively, for instance, will most likely endorse passive teaching styles. And the passive teaching styles that she endorses are often inherited by the students. So, rather than encouraging problem solving and critical thinking, the student would rely on passive learning methods because that is the only teaching style he was exposed to.

Indeed, previous research has illustrated the extent to which the above case is true (Murphy & Thomas, 2008; Yorke & Knight, 2004). Researchers find that teachers play a vital role in shaping students' mindset of intelligence, which is an essential component of students' learning experience. A student who believes that intelligence is *fixed* is unlikely to work harder to succeed and take upon new challenges, whereas a student who believes that intelligence is capable of *growth* is likely to take on challenges and learn from his experiences (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Murphy & Thomas, 2008; Yorke & Knight, 2004). The teachers' very own perception of intelligence is found to be linked to the mindset of intelligence adopted by her students. In other words, a teacher who also believes that intelligence is fixed would most likely make the effort to challenge her students, allowing her students to also believe that intelligence is fixed. Whereas a teacher who believes that intelligence is capable of growth would make the effort to challenge her students and would even approach individual differences differently, thus allowing her students to also adopt the same mindset.

Therefore, given that teachers' perceptions and attitudes towards teaching and learning play a vital role in student outcome and learning experiences, it will be important to examine Jordanian educators' current perception of learning. Gaining a better understanding of educators' current perceptions will clearly allow us to equip current and future teachers with the tools that are aimed to improve the quality of education in Jordan.

Method

Participants

Participants were recruited from local public and private schools in the Tabarbour area. A total of eight schools agreed to participate, resulting in a total of 122 primary (*N* = 96) and secondary teachers (*N* = 26). Written consent was obtained from all participants, and each school principal signed a school agreement form consenting to collect data from their assigned teachers.

Procedures

Once consent was obtained from the school principal, they were given the option to receive the study survey electronically or in paper format. All eight schools preferred obtaining paper copies of the survey.

The survey consisted of seven measures, all which were originally published in English. The measures were translated from English to Arabic, cross-checked by a bilingual speaker, then cross-checked by two other bilingual speakers, distributed to a sample of 21 native Arabic speakers to ensure proper translation, updated based on the feedback provided by the sample, and finally distributed to the target sample. Below, we describe each measure included in the study survey.

Openness to change. A measure developed by Fordham and Vannatta (2003) to examine teachers' willingness to take risks and learn from mistakes. Participants were asked to rate five items on a scale 1*, strongly disagree*, to 6*, strongly agree.* Sample statements include: "When exploring new instructional methods, I try to find ones that require little change."; "The instructional methods that I currently implement need little revision."

Teacher self-efficacy. A measure developed by Woolfolk and Hoy (1990) to assess teachers' beliefs of ability to affect student performance. Participants were asked to rate 16 statements on a scale from *1, strongly disagree*, to *6, strongly agree*. Sample statements from this measure include: "When a student does better than usual, many times it is because I exerted a little extra effort."; "Even a teacher with good teaching abilities may not reach many students."

Mindset of Intelligence. A measure developed by Dweck and Molden (2007) to assess a person's self-judgements regarding his or her own intelligence. Participants were asked to rate eight items on a scale from 1*, strongly agree*, to 6*, strongly disagree.* The scale was later inverted so that 1 represented strongly disagree and 6 represented strongly agree. This was to ensure consistency of the scales between the measures and avoid possible confusion for the participants. Some sample statements include: "You have a certain amount of intelligence, and you can't really do much to change it."; "You can learn new things, but you can't really change your basic intelligence."

Barriers. A measure developed by An and Reigeluth (2011) to assess the perceived barriers to using technology and learner-centered methods in the classroom. Participants were asked to rate 11 items on a 3-point scale (1 = not a barrier; 3 = a

major barrier). Sample items include: “Lack of tech support”; “Institutional barriers (school leadership, school schedule, school rules)”.

Results and Discussion

We examine the means for each measure, then describe further analyses related to the relationship between the measures and other variables.

An examination of Table 1 reveals that teachers rated their openness to change (*M* = 4.72*, SD* = .81)*,* self-efficacy (*M* = 4.57*, SD* = .74)*,* and behavioral management (*M* = 4.51*, SD* = .95) relatively high on the scale. Comparatively, though, their rating on the mindset of intelligence scale was low (*M* = 3.29*, SD* = .93), suggesting that teachers generally appear to hold a fixed mindset of intelligence more than a growth mindset of intelligence. Indeed, a one-way ANOVA revealed that teachers’ mindset of intelligence was significantly *below* the mid-point of the scale, $t(121) = 2.46$, $p = .015$. This revelation may be problematic given that previous research suggests that teachers who hold a fixed mindset of intelligence are unlikely to challenge their students and resort to traditional modes of instruction. Moreover, a teacher with a fixed mindset of intelligence often transfers the same mindset to her students, resulting in students who believe that intelligence cannot grow with effort but is a rather fixed entity that cannot be improved. Thus the study provides the first evidence of an issue that must be tackled in our current education system in hopes of reforming education in Jordan—reforming the mindsets of our teachers.

This goal does not seem farfetched, though, given the higher ratings observed in teachers’ openness to change and self-efficacy. In fact, their ratings in both of these measures were significantly above the mid-point of the scale, $ts > 15.95$, $ps < .0001$

(see Table 1). In other words, our teachers are willing to improve their strategies and are confident in the effects they may have on their students. So, despite the low mindset of intelligence scores, the high scores on the openness to change and self-efficacy measures serve as a ray of light towards educational reform in Jordan.

Table 1

Means (standard deviation) of each measure in survey

Variable	Mean (*standard deviation)*	*t*-value
Openness to change	4.72 *(0.81)*	16.65***
Self-efficacy	4.57 *(0.74)*	15.96***
Mindset of Intelligence	3.29 *(0.93)*	-2.46*

Note. t-values represent results from a one-way ANOVA comparing means to the mid-point of the scale (3.5). *p = .015*; *** p < .0001

Next, we calculated the Pearson correlation coefficient to examine the possibility of significant correlations between the measures presented in the survey. Examination of Table 2 reveal a significant correlation between self-efficacy and openness to change, r = .571, p < .001, suggesting that teachers with higher levels of self-efficacy are more open to change than teachers with low self-efficacy. Additionally, a significant correlation was found between mindset of intelligence and openness to change, r = .198, p < .001, also suggesting that teachers with a growth mindset are more open to change than teachers with a fixed mindset of intelligence.

Table 2

Correlations between variables

	Openness to Change	Self-efficacy	Mindset of Intelligence
Openness to Change	1	0.571 ** *(p < .001)*	0.198 * *(p = .031)*

Self-efficacy	1	.165 *(p = .071)*
Mindset of Intelligence		1

Finally, we discuss our final measure regarding the perceived barriers to the use of technology and learner-centered instruction. Table 3 shows that teachers rated lack of time, lack of tech support, and lack of technology as the top three barriers towards the use of technology and learner-centered instruction in the classroom. In contrast, assessments, teachers' attitude towards learner-centered instruction, and institutional barriers were rated the least three barriers towards the use of technology and learner-centered instruction in the classroom.

Table 3

Means (standard deviation) of each barrier item towards the use of technology and learner-centered instruction in the classroom

Variable	Mean (*standard deviation)*
Lack of technology	1.93 *(0.73)*
Lack of time	2.09 *(0.76)*
Assessments	1.68 *(0.61)*
Institutional barriers	1.76 *(.70)*
Lack of learner-centered knowledge	1.92 *(.75)*
Lack of technology integration knowledge	1.81 *(.74)*
Lack of tech support	2.00 *(.74)*
Subject culture	1.83 *(.71)*

Lack of tech training	1.83 *(.71)*
My attitude towards learner-centered instruction	1.69 *(.68)*

In sum, the results from the current study provided a clearer picture regarding the areas current and future teachers need to be trained. Specifically, it is evident that teachers' mindsets of intelligence are somewhat lacking, potentially contributing to the traditional, mundane methods found in today's Jordanian classrooms. If we want our teachers to holistically adopt methods that encourage critical thinking and problem solving and truly engage our students in the learning process, it is critical that we also address the mindsets that our current teachers hold. By addressing this issue and working towards improving our teachers' mindsets we can be sure that we are truly paving a solid path towards reform.

References

An, Y. J., & Reigeluth, C. (2011). Creating technology-enhanced, learner-centered classrooms: K–12 teachers' beliefs, perceptions, barriers, and support needs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 28*(2), 54-62.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. Child development, 78(1), 246-263.

Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2008). 4 Self-Theories: The Construction of Free Will. Are We Free? *Psychology and Free Will,* 44.

Fordham, N., & Vannatta, R. (2003). K-12 Teacher Attributes as Predictors of Classroom Technology Use. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (Vol. 2003, No. 1, pp. 779-782).

Heyneman, S. P. (1995). Economics of education: disappointments and potential. *Prospects, 25*(4), 557-583.

Heyneman, S. P. (1997). The quality of education in the Middle East and North Africa (MENA). *International Journal of Educational Development*,*17*(4), 449-466.

Heyneman, S. P. (2004). Education and corruption. *International Journal of Educational Development, 24*(6), 637-648.

Murphy, L., & Thomas, L. (2008, June). Dangers of a fixed mindset: implications of self-theories research for computer science education. In *ACM SIGCSE Bulletin* (Vol. 40, No. 3, pp. 271-275). ACM.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of educational Psychology, 82(1), 81.

Yorke, M., & Knight, P. (2004). Self-theories: some implications for teaching and learning in higher education. Studies in Higher Education, 29(1), 25-37.

تمهين التعليم : نموذج المعلّم المحترف

أ.الهاشمي العرضاوي

الكلمات المفاتيح: مقاربة تمهينية- منوال المعلّم المحترف- نظرية للتغيير- تدريب- تمهين التعليم

الاستدلال:

يعتقد الكثيرون أنّ الارتقاء بأداء المعلّمين وتطوير كفاياتهم المهنية قبل الخدمة وأثناءها هو من أهمّ مسالك تطوير التعليم وتجويد مخرجاته. ويرقى هذا الاعتقاد إلى منزلة اليقين في سياق اجتماعي واقتصادي وتربوي أصبح يضغط على المدرسة حتّى تكون قادرة على تلبية حاجات أفراد ومجتمعات ما انفكّت تتجدّد في تعدّد .

لهذا تعمل البلدان والمنظّمات الإقليمية والدولية على تحسين جودة مؤسّسات التعليم حتّى تستجيب بشكل أفضل للانتظارات الاجتماعية والاقتصادية التي ما انفكّت تتضاعف. ويحتلّ المدرّسون،بوصفهم المورد الأكثر دلالة وأهمّية في المؤسّسات التربوية، مكانة كبرى في الجهود التي تهدف إلى تحسين التعليم.

لقد أصبحت الانتظارات من المؤّسسات التربوية ومن المعلّمين أكثر تعقّدا. فالمجتمع المعاصر ينتظر من هذه المؤسّسات أن تسهم في التنمية بإعداد الطلاّب للحياة النشيطة ومواصلة تعلّمهم على مدى الحياة بتمكينهم من المعارف والمهارات والقيم الضرورية لذلك وبتحقيق الإنصاف بين الإناث والذكور ودعم التسامح والتماسك الاجتماعي، ورعاية التلاميذ المحتاجين والذين يواجهون اضطرابات في التعلّم، وباستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتوظيف المعارف الجديدة وأساليب التقويم الناجعة

وقد جعلت هذه الانتظارات دور المدرسّين في تطوّر متنام فتوسّع ليشمل تنمية الأطفال والشباب، وإدارة مسار التعلّم في الفصل، وتحويل كامل المؤسّسة التربوية إلى "مجتمع متعلّمين" وربط الصلات بالمحيط والعالم الخارجي.

ومن المؤشّرات الدالة على تحقّق جودة التعليم ونجاعته وإنصافه التمكّن من جعل الأفراد الأكفاء يرغبون في التدريس وجعل تعليمهم ذا جودة عالية، وتمكين الطلاّب من الالتحاق بتعليم جيّد.

ويعتبر التكوين الأساسي للمدرّسين رهانا عالميّا يتخطّى حدود المجموعة أو الأمّة. وأولويةً كبرى تدلّ إلى ذلك جملة من التوجّهات العالميّة منها جعل تأهيل المعلّمين ضمن شهادة الماجستير، ودعم الصلات بين مكان التدريب وعالم الاحتراف، وتنمية الكفايات التأمّلية والتحليليّة، وتطوير منظومة تدريب مستمرّ ذي جودة عالية.

أطروحة للنقاش:

تسعى المداخلة المنتظرة إلى تقديم وجهة نظر تؤكّد على أنّه من الوجاهة بمكان إدراج التفكير في تأهيل المعلّمين وتدريبهم في الوطن العربي ضمن مقاربة تمهينيّة تمكّن من إعداد معلّمين قادرين على تأدية مهامّهم بجودة عالية استنادا إلى مرجعيّة كفايات مهنيّة يتدبّرها جميع الفاعلين في التربية والتعليم في بلداننا العربية في ضوء قراءة وجيهة للسياق تراعي مقتضيات التنمية المستدامة وعددا من الموجّهات مثل تطوّر الممارسة التعليميّة ونزوع المدرسة نحو مزيد من الاستقلالية واضطلاعها بمهامّ جديدة.

ونعتقد أنّ منوال المعلّم المحترف ذا الأداء الجيّد العالي هو المنوال الذي يفترض أن ينحو إليه تأهيل المعلّمين وتدريبهم في الوطن العربي ضمن نظرية للتغيير، ومن خصائص هذا المنوال:

- العمل على اكتساب كفايات جديدة يتطلّبها السياق المدرسي الجديد والتركيز على تمهين التعليم. وهو ما يقتضي مراعاة كلّ من العناصر التي تسهم في تغيير دور المعلّم ومجموعة الكفايات الضرورية لعمله مثل استقلالية المدرسة واعتبار الطالب مركزا لمسار التعليم والتعلّم وبناء المناهج التعليميّة وفق المعايير المطلوبة.

1- الوعي بصعوبة الفعل التعليمي ذلك أنّ وضعية التعليم تتّصف بالغموض والتعقّد فأيّ مقاربة تقنية لحلّ المشاكل فيها لا تجدي كثيرا. فالمطلوب هو توقّع المشكل والتمكّن من معالجته بشكل أفضل، ما يعني ضرورة احتكام المعلّم إلى مسارات فهم وتأويل ووسائل جديدة واستعانته بمراجع وموارد متنوّعة.

2- تدريب مدمج ومؤصّل في أماكن العمل يهدف إلى إدراج الدروس النظرية والأعمال التطبيقية التي يتلقّاها المعلّم في الظروف الحقيقيّة للممارسة التعليميّة..

3- تدريب متعدّد الوظائف يمكّن المعلّمين من كفايات متنوّعة تخوّلهم إنجاز وظائف ومهامّ متعدّدة في وضعيات مهنيّة معقّدة.

ويتشكّل معنى هذا االتدريب من:

- من سلسلة الكفايات التي يعمل المعلّم على تنميتها فهو مطالب بتطوير حزمة من المهارات في مستويات تمكّن مختلفة،

- مجالات التدخّل المتنوّعة بتنوّع حاجات الطلاب وانتظاراتهم من المدرسة بخصائصها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية،

- ميادين التدريس التي يجب التمكّن منها والتي تتطلّب استنفار موارد متنوّعة في جميع مراحل التعليم، ما قبل المدرسة والابتدائي والإعدادي والثانوي .

1- مفهوم المهنة

توفّر لنا أدبيات علم الاجتماع تعريفات كثيرة لمفهوم "مهنة" وحسب المقاربة الوظيفيّة، فإنّ المهن توجّه نحو مصلحة عامّة "فمن خلال المشاركة في التعديل والمراقبة تسمح المهن للمجتمع باشتغال وتوفّر خدمة عمومية ذات أهمّية معتبرة . وترتكز المهنة على كفايات فنّية وعلميّة صلبة، وعلى قانون أخلاقيّ يضبط ممارسة المهنة، وتدريب طويل في المؤسّسات المتخصّصة، ومراقبة فنّية وأخلاقية للأنشطة من الزملاء ومن مجموعة أفراد يتقاسمون الهويّات والمصالح الخاصّة.

وتتحدّد المهنة بعدد من المعايير وهي:

- تتطلّب ممارسة مهنة ما نشاطا فكريّا يقتضي المسؤولية الفردية لمن يمارسها،

- المهنة نشاط عالم وليست من طبيعة رتيبة ميكانيكية أو تكرارية،

-المهنة ممارسة لأنّها تعرّف بوصفها ممارسة لفنّ،

-يحصّل الجانب الفنّي فيها من خلال تكوين طويل،

- الفريق الذي يمارس هذا النشاط يدار من قبل تنظيم قويّ وتماسك داخلي كبير.

أمّا المقاربة التفاعلية فإنّها تسلّم بأنّه لا يمكن تعريف مفهوم المهنة من زاوية حكم القيمة الذي توجده. وتعرف المهنة،حسب هذه المقاربة، على مستوى قدرة الأفراد الذين يمارسون مهنة على الاعتراف بهم من قبيل المجتمع.

أمّا التيّار الفيبري الجديد (néo-Wébérien) فيرى أنّه يجب ألاّ نعرّف المهنة في ضوء المعارف الضرورية لممارستها لأنّ ما يحصّل من تعلّم أثناء التجربة يبدو أكثر أهميّة وقدرة على الحسم من

المعارف المستفادة أثناء التكوين لذلك يحسن الاحتفاظ بمعيار الاستقلالية الذي يتمتّع به أصحاب مهنة ما. وتظهر مهنة ما عندما يبدأ عدد محدّد من الأفراد في ممارسة تقنية محدّدة تبنى على تدريب متخصّص.

2- مفهوم التمهين:

يرتبط هذا المفهوم بثلاثة مصطلحات وهي االاحترافية، والنجاعة، والتدريب.

وحسب التيّار الوظيفي فالتمهين مسار تصبح به مهنة حرّة متجدّدة من خلال خدمة مثالية،وتتمثّل أطروحة هذا التيّار في أنّ مفهوم التمهين هو أساسا:

-قصدية اجتماعية تتخلّلها رهانات عديدة على مستوى المجالات المرتبطة بالاجتماعي وبالعمل والتدريب.

-مسار يهدف إلى تنمية الفعل بمعنى الطريقة التي يتصرّف من خلالها الفرد في وضعية. ومن اللحظة التي يُنظر فيها إلى هذا النشاط على أنّه ناجع ومشروع تسند إلى الفرد كفايات محدّدة.

والتمهين هو المسار الذي تتطوّر فيه مهنة نحو مزيد من الاعتراف الاجتماعي من خلال الاستراتيجيات التي يفترضها لتثمين المنزلة، وعبر تنامي الطلب المجتمعي للعمّال الذين أسندت إليهم مسؤوليات مهمّة، ومن خلال ما يطرأ من تحوير في الطريقة التي يمارس بها هؤلاء العمّال فعليّا مهنتهم يوميا.

3- مرجعيّة مهنيّة للمعلّمين

يفترض أن تُدخل برامج التجويد ومشروعات الإصلاح التي تعمل السياسات التربوية في الدول العربية على رسمها والتخطيط لها وتنفيذها تغييرات هامّة على النظم التربوية تتيح فرصا حقيقية للطلاب لبناء المعارف والمهارات الحياتية من شأنها أن تطوّر كفايات تعدّهم للنجاح في مسارهم الدراسي وتمكّنهم من القيام بأدوارهم كاملة في الحياة في إطار ثقافة حقوقيّة ترشح وعيا بالمواطنة.
وفي هذا السياق نحتاج إلى نظريّة للتغيير في السياسات الخاصّة بالمعلّمين والعمل على الارتقاء بهم معرفيّا ومهنيّا في جميع مراحل التعليم بعد أن تأكّدت حاجة المجتمع إلى مدرّسين ذوي كفايات عالية واستقلالية مهنيّة تامّة لتطوير أداء المدرسة وضمان جودة مخرجاتها في منطقتنا العربية .
ومن الضروري أن يراعي التفكير في منظومة إعداد المعلّمين وتدريبهم الموجّهات الآتية:

أ- تطوّر الممارسة التعليميّة: يُنظر إلى المعلّم اليوم على أنّه فاعل اجتماعي يتأثّر أداؤه بجملة الإكراهات التنظيميّة والماديّة والعلائقيّة المتأتّية من مكان العمل(ظروف العمل الماديّة والمعنويّة في كثير من مدارسنا غير ملائمة) مثلما يتأثّر بالضغوط الماديّة والرمزيّة التي يمارسها على المعلّم (تصوّرات الناس حول المعلّم ومهنته والمعنى الذي يعطيه المجتمع لكلّ ذلك) وتؤثّر كلّ هذه العوامل في العمليّة التعليميّة والتربويّة لتشمل المعلّمين والطلاّب وفضاءات التعليم والتعلّم. وهو ما يفرض على المعلّمين وعلى المؤسّسات التربويّة مواجهة عدد من التحدّيات لا يمكن تجاوزها إلاّ بالتمكّن من كفايات مهنيّة عالية.

ب- مدرسة مستقلّة: من الضروري أن تمنح المدرسة، في جميع مراحل التعليم والتعلّم، استقلالية واضحة تشمل كافّة الجوانب وتسمح باتّخاذ القرار. وأساس الاستقلاليّة تالمطلوبة للمدرسة الاعتراف باستقلاليّة المعلّمين المهنيّة. وهو ما يدعو كلّ معلّم إلى التعاون النشيط مع بقيّة أعضاء الأسرة التربويّة حتّى يكون أهلا للمشاركة في ضبط كلّ ما يتعلّق بمشاريع المدرسة وبالحياة فيها (مرافقة الطلاّب وتوجيههم وتوفير شروط التعايش واستعمال التجديدات التربوية ووضع الكتب المدرسيّة والوسائل التعليميّة وضبط معايير التقييم وأشكاله). وبناء عليه وجب أن نلاحظ أنّه من الضروري أن تتوفّر للمعلّمين كفايات مهنيّة تتجاوز عملهم الصفّي إلى أدوار جديدة يدعون إلى تأديتها في إطار انفتاح المدرسة على حياة المجتمع يطلب تنمية شاملة لجميع أفراده ويتّخذ من التعليم الجيّد والمنصف للجميع مدى الحياة هدفا لهذه التنمية المستدامة على أساس انّ هذا التعليم هو محرّك جوهري للتغيير ومنفذ أساسي للظفر بحياة كريمة يمارس فيها كلّ فرد حقوقه ويتحمّل من تلقاء ذاته مسؤوليتة كاملة.

ت- مدرسة ذات مكاسب ومهامّ جديدة: من الواجب أن تدعم السياسات التربوية الجديدة مكاسب المدرسة حتّى تتمكّن من تأدية رسالتها ومهامّها وهي التعليم الجيّد والتنشئة الاجتماعية السليمة والتأهيل المهني حسب مسالك مختلفة. وهو ما يقتضي تدريب المعلّمين المنتظرين تدريبا أساسيّا يمكّنهم من تطوير كفايات مهنيّة لتأدية هذه المهامّ باعتماد مقاربة بنائيّة اجتماعية تحلّ الطالب في صميم العمليّة التربويّة وتسند إلى المعلّم دور الدليل يرافق طلاّبه في بناء معارفهم، وتدعوه إلى مراجعة علاقته بالمعارف الخاصّة بالموادّ وبالمعارف المدرسيّة والكفايات المطلوب تطويرها لدى طلاّبه وتوجّهه إلى تقاسم الخبرة المهنيّة وتحمّل مسؤولية اتخاذ القرارات والعمل التشاركي.

4- المقاربة بالكفايات المهنية:

ينظر إلى مفهوم الكفايات عموما ومفهوم الكفايات المهنيّة خصوصا على أنّه من أقوم المسالك إلى تكوين المعلّمين وتمهينهم على الوجه الذي به يكونون قادرين على أداء مهامّ وأنشطة تتطلّبها مهنة التعليم. ولئن تعدّدت تعريفات مفهوم الكفاية المهنيّة لتشمل أبعادا متنوّعة منها فإنّ المشترك بينها اعتبار الكفاية دائما كفاية فعل لا يمكن أن تختزل في جملة من الموارد. ويقتضي صوغها مستوى من التجريد يتجاوز ترتيب جملة من المعارف والمهارات والمواقف، ويستوفي خصائصها وهي:

° أنّها فعل في سياق حقيقي يقترب أكثر ما يمكن من الوضعيات المهنية فهي فعل يتحقّق بحضور متغيّرات حقيقية (ضغوط وصعوبات متنوّعة).

° أنّها تنبني على الموارد المتنوّعة وذلك بأن يستحضر الشخص ذو الكفاية موارد يستنفرها في سياق فعل. وقد تتأتّى هذه الموارد من الوسط من الزملاء أو الأشخاص الموارد أو من مصادر موثّقة.

° أنّها استنفار لموارد في سياق فعل مهني إذ من الضروري امتلاك معارف ومهارات ومواقف وقيم لبناء كفاية في سياق حقيقي تستنفر فيه تلك الموارد. والشخص الكفء هو الذي يعرف متطلّبات الوضعية وإكراهاتها ويقدّر ما يحتاجه الفعل من الموارد الممكنة ويوظّفها بشكل وجيه وناجع في الوضعية المعطاة.

° أنّها ممارسة مقصودة إذ تمكّن الكفاية من بلوغ الأهداف المرجوّة. و لذلك فالمعلّم مسؤول على تمكين طلاّبه من تطوير بعض الكفايات وتحصيل المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي يراها المجتمع ضروريّة لتكوين مواطن صالح.

والمطلوب أن يطوّر تدريب المعلّمين باعتماد رؤية منظومية فينظر فيه على أنّه أحد مكوّنات المنظومة استنادا إلى مقاربة تمهينيّة يكون فيها مفهوم التمهين مفهوما محوريّا فيرجعنا أوّلا إلى مسار لتطوير مهنة التعليم يتضمّن أبعادا كثيرة ترتبط بتنمية كفايات ضرورية لتجويد الأداء في هذه المهنة من قبيل استحضار المعارف المهنيّة وتوظيفها وتقاسم الخبرة بين أفراد المجموعة المعنيّة. ويرجعنا مفهوم التمهين ثانيا إلى مسار تمكّن اجتماعي يبحث فيه أصحاب المهنة عن اعتراف اجتماعي وقانوني بمنزلة ومكانة. ويعتبر المعلّم المحترف أفضل من يجسّد منوال التمهين في مجاله. وهما مساران مترابطان متكاملان:

* مسار التمهين الداخلي:

وهو مسار تبنى فيه الكفايات الضرورية لممارسة مهنة ما والتي تتطلّب معارف من اختصاصات متعدّدة وهو ما يؤكّد التمهين إلى التكوين الجامعي لتحصيل اختصاص معرفي وحاجته إلى التكوين المهني لبناء كفايات مهنيّة. ويتضمّن مسار التمهين الداخلي جملة من الأبعاد:

أ-استنفار المعارف المهنية الخاصّة:

يتطلّب التمهين من الأشخاص المستفيدين من التدريب استحضار عدد من المعارف والمهارات والمواقف الخاصة بعمل محدّد. وتُمثّل هذه الموارد المستحضرة، في سياق العمل نفسه، الاحتراف نفسه والمهنية ذاتها وهي أداء العمل باستيفاء شروطه أي خصائص المهنة (حقيقة المعارف والمهارات المستعملة ودرجة معقوليتها ووجاهتها).

ب- نجاعة الأشخاص:

إنّ العمل على جعل أيّ أداء في درجة من المهنيّة والاحترافية يعني بلوغ كفاية عمليّة في ممارسة الوظيفة فينتظر من الشخص ذي المهنيّة أن يعرف كيف يعمل بمعنى أنّ التمهين يتطلّب استنفار معارف ومواقف وطرائق وخططا يربط بينها بإنجاز المهامّ المحدّدة، مثلما يتطلّب التمهين نوعا من الاقتصاد في الإمكانيات، فالشخص ذو المهنيّة من يقتصد في وقته وموارده المالية والمادية.

ت-تقاسم الخبرة:

يقتضي التمهين أو الاحترافية نوعا من تقاسم الخبرة المهنيّة بين مجموعة أشخاص ولا يشمل هذا التقاسم المعارف والمهارات فقط وإنما أيضا يشمل سلوكا وأخلاقا وطريقة مشتركة في تناول الوضعيات ومواجهتها. وتمثّل هذه الثقافة المشتركة قانونا للمجموعة المهنية تعبّر عن قيمها ومعتقداتها ومواقفها وتصوّراتها حول موضوع العمل.

ث-معارف وممارسة منمذجة:

يتطلّب التمهين معارف يمكن نقلها أي معارف وممارسة منمذجة يمكن اكتسابها عبر التدريب المستمرّ والمتجدّد.

* مسار التمهين الخارجي:

يقتضي التمهين أن تستخدم مجموعة من الأشخاص استراتيجيات تدفع المجتمع إلى الاعتراف لها بمزايا محدّدة دقيقة ومعقّدة ما يضمن لها الحقّ في ممارسة مجموعة من الأعمال والظفر بنوع من السمعة المرموقة. ويُعتبر مسار التمهين الخارجي مجموعة من الاستراتيجيات لتحويل منزلة بعض الأنشطة اجتماعيا ومنحها قيمة تبادل مقابل مجموعة امتيازات ماديّة ورمزيّة يمنحها المجتمع لأولئك الأشخاص الذين استخدموا تلك الاستراتيجيات.

5-منوال جديد للتمهين / المدرّس المحترف:

أصبحت كلمة محترف/مهني مرتبطة منذ التسعينات من القرن الماضي بميدان التعليم وبتدريب المعلّمين و" المعلّم المحترف" هو أوّلا شخص ميداني يمارس عمله بشكل ناجع، ومتمكّن من مهنته وله خبرة عالية في مجال التدريس، وهو أيضا شخص قادر، بمفرده ومع الآخرين، على تحديد المشروعات التعليميّة وضبطها في إطار من الأهداف والقيم، ومتمكّن من التفكير في ممارساته وتحليلها، ومن تدريب ذاته انطلاقا من هذا التحليل، على مدى مسيرته المهنيّة.

والتصرّف باحترافية ومهنية يعني، في عالم المهن أن يظهر صاحب المهنة خصالا ومهارات نفسية وذهنية وسلوكية ينتظرها الجميع منه وعلى أساسها يستحقّ أن ينعت بأنّه مهنيّ ومحترف، ومنها الجدّية والإخلاص والصدق والتعاون والالتزام والمعرفة والكفاءة والنجاعة والإبداع والخيال وهي خصال تجعله من الذين بلغوا حدّ التميّز أو كادوا.

ويحتاج المعلّم المحترف إلى مجموعة كفايات حتّى يتمكّن من ممارسة عمله في الظروف الراهنة، وحتّى يكون ناجعا مع طلاّبه الذين يواجهون صعوبات كثيرة في التعلّم بسبب علاقتهم بالمعرفة ومكتسباتهم التعليميّة ورغبتهم في التعلّم.

وكلّ معلّم اليوم إذا أراد ان يكون فعلا محترفا عليه أن:

- يهتمّ بالكفايات المطلوب تطويرها وبوضعيات التعلّم الأكثر جدوى
- يجعل تعليمه فارقيّا، ويمارس التقويم التكويني مع تلاميذه
- يعتمد بيداغوجيا نشيطة وتعاونية مرتكزة على المشاريع والطرائق النشيطة
- يلتزم أخلاقية مهنية تعليميّة واضحة
- يتكوّن باستمرار ويقرأ بكثافة
- يشارك في تدريب المدرّسين الجدد قبل انتدابهم إلى الخدمة وأثناءها
- يعمل ضمن فريق ويشارك زملاءه الخبرة ويتعاون معهم.
- يشارك في مشروع المؤسّسة
- يسهم في التجديد التربوي فرديا أو جماعيا

وتتطلّب هذه الكفايات التمكّن من معارف تشمل التدريس والمادّة العلمية ومسارات التعليم والتعلّم والنموّ والتعلّم وتطوّر النظام التربوي والتقويم ومعنى المعارف المدرسية..

ويمكن أن يقوم التدريب المستمر بدور كبير في تحقيق احترافية المعلّم على أن يكون منسجما مع الإعداد الأساسي الذي يسبق مباشرة الخدمة والذي بدوره يجب ألاّ يقتصر على المعارف التعليميّة والعلميّة ،إذ يجب أن يسهم في تمكينهم من بناء كفايات مهنيّة حقيقيّة.

ويجب أن يكون التدريب مهما كان نوعه وفق ممارسة تأمّلية ومشاركة نقدية مبنية على إيطيقا وهوّية مهنية. وأن يكون متضمّنا عناصر تحقّق الاحترافية تتعلّق أساسا بالنهوج وليس بالمضامين من قبيل: التمفصل الحقيقي بين النظريّة والتطبيق، وحلّ المشكلات، وتعلّم تحليل الوضعيات، والتعاون، والمقاربة المنظوميّة.

والمهمّ هو استهداف الكفايات والاشتغال على المعارف بوصفها موارد وليست غايات في ذاتها. وهو ما يعني توظيف المعارف العلميّة والمنهجية في العمل.

وينتظر أن يركّز هذا المنوال على استقلالية المدرس ومسؤوليته، وهو منوال مرتبط بتنوّع جمهور الطلاّب وتعدّد المشاكل الناشئة عن التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي تمارس ضغوطا كثيرة على المعلّمين. ومن خصائص هذا المنوال:

° كفايات جديدة: يتطلب السياق التعليمي المعقّد جدّا التركيز على تمهين التعليم وذلك من خلال الاهتمام بالعناصر التي تسهم في تغيير دور المعلّم والكفايات الضرورية لعمله مثل استقلالية المدرسة واعتبار الطالب مركزا لمسار التعليم والتعلّم وبناء المناهج الدراسية حسب المقاربة بالكفايات.

° صعوبة الفعل التعليمي: تتّصف وضعية التعليم بالغموض والتعقّد فأيّ مقاربة تقنيّة لحلّ المشاكل في هذه الوضعية لا تجدي كثيرا. فالمطلوب هو توقّع المشكل والتمكّن من معالجته بشكل أفضل وهو ما يعني ضرورة احتكام المعلّم إلى تمثّيات فهم وتأويل ووسائل جديدة واستنجاده بمراجع وموارد متنوّعة.

° تكوين مدمج ومؤصّل في أماكن العمل: يهدف تمهين المعلّمين إلى إدماج الدروس النظرية والدروس التطبيقية في السياقات الحقيقيّة للتعليم، لذلك فإنّ وزارات التربية التعليم والتكوين والجامعات ومؤسّسات التدريب مدعوة إلى بناء علاقة شراكة حقيقيّة بينها تمكّن من هذا الإدماج.

° تكوين متعدّد الوظائف: من مبادئ التدريب التمهيني أن يكون متعدّد الوظائف يمكّن المعلّم من كفايات متنوعة تخوّله إنجاز وظائف ومهامّ كثيرة وأن يشمل وضعيات مهنيّة معقّدة. ويأتي معنى

هذا التدريب من سلسلة الكفايات التي يطوّرها، ومن أوساط التدخّل ومن ميادين التعليم ومجالاته التي يجب التمكّن منها:

-مرجعية الكفايات: على المعلّم أن يطوّر باقة من الكفايات في مستويات تمكّن وفعل مختلفة من المبتدئ إلى المجرّب. وتكوين المدرسين باعتماد مرجعية كفايات مهنية هو الذي يجعل هذا التكوين متعدّد الوظائف.

-أوساط التدخّل: متنوّعة بتنوّع حاجات الطلاّب وانتظاراتهم من المدرسة (طلاّب بينهم فروق عرفانية-وبعضهم يواجه صعوبات تعلّم- ومنهم أصحاب احتياجات خاصّة...) وبخصائصها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

-ميادين التعليم: تتطلّب الكفايات المرتبطة بممارسة مهنة التعليم استنفار موارد متنوّعة مرتبطة بمختلف ميادين التعليم والتعلّم في جميع المراحل: ما قبل المدرسة والابتدائي والإعدادي والثانوي.

° <u>العلاقة بين البحث والتدريب</u>: يسمح التمهين بإيجاد روابط بين البحث والتدريب. والبحث المقصود هو الذي يهتم بالتعليم وبطبيعة السياق الحقيقي للفصل وبتدريب المعلّمين وبمهنة التعليم. ويجب استثمار نتائج هذا البحث في تدريب مدرّسي المستقبل.

° <u>من أجل شراكة وتعاون بين المؤسّسات والهيئات والأشخاص المعنيين</u>: يتطلّب تمهين المعلّمين علاقة شراكة بين عديد الجهات التي لكلّ واحد منها أهدافه وقضاياه الخاصّة. ومن المفترض أن يعمل راسمو السياسات وأصحاب القرار في مجال التربية والتعليم والتدريب على إيجاد إطار تعاون ضروري بين مختلف المؤسّسات التعليمية التربوية والمؤسّسات الجامعيّة لتطوير علاقة شراكة حقيقة ضمن رؤية مشتركة لتمهين المعلّمين وتحديد الأدوار وتقاسمها.

تمّت الاستفادة من المراجع الآتية:

- **العرضاوي هاشمي(2008)،" التكوين الموجّه للمتفقّدين" وزارة التربية- الجمهورية التونسية. تونس**
- **العرضاوي هاشمي وآخرون(1012) التكوين الأساسي للمدرّسين ، تقرير وزارة التربية- الجمهورية التونسية، تونس 2012**
- **المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(2014)، سياسات تكوين المعلّمين وتعيينهم "الحالة التونسية"، تونس**

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1998) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?,* Bruxelles, de Boeck

PASTRÉ P. (1994). – Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences. Performances humaines et techniques, n° 71, p. 21-28.

Perrenoud, Ph. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1996) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe,* Paris, ESF (2e éd. 1999).

VERGNAUD G. (1992). – Approches didactiques en formation d'adultes. Education permanente, n° 111, p. 21-31.

الجامعة العربية المفتوحة

مؤتمر

إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا
29-30 نوفمبر 2016

محور مناقشة المعايير الضرورية لمزاولة مهنة التعليم.

بحث بعنوان

متطلبات منح رخصة مزاولة مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية

إعداد/ زويد بن معيوض الزايدي

مدير مركز التطوير التربوي – مشرف عام مجمع الجيل التعليمي بالطائف

د/ محمد عباس محمد عرابي (باحث وكاتب تربوي وأكاديمي)

السعودية– الطائف – مجمع الجيل التعليمي بالطائف

الطائف ص ب 1798

mohabas1969@yahoo.com

ت0557407043

مدخل :

إن منح رخصة مزاولة مهنة التدريس لمن يريد القيم بالتدريس ضرورة ملحة لاختيار

المعلمين بما يتناسب مع الاتجاهات العصرية الحديثة بعد أن أثبتت التجربة مدي القصور الذي يشوب عملية إعداد المدرسين. ومنح هذه الرخصة يفرض إعداد المعلم بشكل جيد يجعله يتعامل مع متطلبات المهنة بشكل واع كما أن متطلبات العصر تفرض علي المعلم حاليًا ليس فقط إتقان كيفية توصيل المعلومة للطالب، ولكن عليه أيضًا إجادة التعامل مع جميع إطراف العملية التعليمية "طلاب ورؤساء وموجهين وأيضًا أولياء الأمور". ولن يتأتي ذلك إلا إذا تلقي دراسة كافية وتدريبا جيدا ومستمرا لأحدث التشريعات المهنية التي تخص مهنته كمعلم.

وللوقوف على (متطلبات منح رخصة مزاولة مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية)كان هذا البحث الذي يشتمل على خمسة محاور وخاتمة :-

المحور الأول :- (خطة البحث)ويشتمل على :-مقدمة البحث و مشكلته و أسئلته و أهدافه وأهميته ومصطلحا ته وحدوده ومنهجه.

المحور الثاني مشروع نظام مزاولة مهنة التعليم.

المحور الثالث:الكفايات و المتطلبات الأكاديمية والتربوية والثقافية لمنح رخصة مزاولة مهنة التدريس .

المحور الرابع :الفصل الخامس :أخلاقيات مهنة التعليم الواجب توافرها فيمن يمنح رخصة مزاولة مهنة التدريس.

المحور الخامس :اختبارات رخصة التعليم.

وأخيرا الخاتمة :-وتشتمل على نتائج البحث وتوصياته

المحور الأول(خطة البحث):

تشتمل خطة البحث على :-مقدمة البحث و مشكلته و أسئلته و أهدافه وأهميته

ومصطلحا ته ومنهجه.

مقدمـة البحـث :لقد أصـبحت قضـايا إعـداد المعلـم وتمهـين عملـه هـي الشـغل الشـاغل لصـانعي السياسـة داخـل وخـارج مهنـة التدريس فـي جميـع أنحـاء العـالم ، ففـي الولايـات المتحدة الأمريكية وحدها قدمت ثلاث لجان مهمة توصياتها من أجل التغيير والإصلاح والارتقاء بإعداد المعلمين منذ عام 1985، وهـى اللجنـة القوميـة للتفوق (1985) ولجنـة كـارنيجى (1986) ومجموعـة هولمز (1986) ، وفـى إنجلترا وويلز تأسس مجلس تأهيل وإعداد المعلمين عام 1983المراقبـة جـودة إعـداد المعلمـين وتـدريبهم داخـل كليـات التعلـيم العـالي وأقسـام التربيـة بالجامعات .

ويذكر السنبل (2010،ص 236) أنه في المملكة العربية السعودية ، شكلت العديد من اللجان وانعقدت الكثير من المؤتمرات التي تعنى بالارتقاء بإعداد المعلم وتدريبه وكيفية اختياره خاصة وأنه بدون معلم كفء وعلي مستوي علمي مؤهل لن نستطيع تحقيق التحسن في العملية التعليمية والارتقاء بالطلاب والمناهج .

ويشير الزكي (1999: ص2)إلى أن الاهتمام العالمي المتزايد بإعداد المعلم في العقدين الأخيرين من هذا القرن يتضمن نقداً شديداً موجهاً لعمليات إعداد المعلم الراهنة على اعتبار أن برامج الإعداد مؤسسات إعداد المعلم غير مناسبة وليست على المستوى الفكري الذي يلائم مستلزمات إعداد الأشخاص لمهنة يراهم الناس فيها حراسا على تراث المجتمع من المعرفة.

ولقد ظهر الاهتمام بالتدقيق في اختيار من سيزاول مهنة التدريس وتطوير أدائه يأخذ مكانه الصحيح ، في تطوير العملية التربوية والتعليمية ؛ شاملة المناهج ، وطرق التدريس ، والإمكانات المدرسية ، وتقنية التعليم ، والإدارة المدرسية ، والأنشطة وغيرها ؛بهدف تحسين نوعية التربية ، بعد الانتقاد الشديد من المجتمع ومؤسساته التي تصب سخطها على مؤسسات التعليم العام بعد أن برز ضعف الطلاب في الحد الأدنى من الكفاءات اللازمة في المراحل اللاحقـــــــــــــة.

ويشير المجيدل (1427:ص 114) إلى أن تقرير هولمز الشهير يوصي بضرورة انتقاء أفضل العناصر للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين، ويؤكد على أنه لا يمكن أن نجيز التحاق بعض الطلاب بمهنة التدريس لمجرد اجتيازهم بضعة اختبارات سهلة أو مبسطة .

لـذا فـإن المملكـة العربيـة السـعودية تحـرص علـى اختيـار الكفـاءات المؤهلـة علميـا، وسلوكيا، وفكريا، ومهاريا لمزاولة مهنة التعليم، وتعزيز أداء المعلمين وحفزهم للتطوير والنمو

المهني والمعرفي المستمر، وتحسين الطلاب علميا وسلوكيا، ومهاريا وارتفاع جودة مخرجات التعليم، والإسهام في مراجعة وتطوير وتحسين برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم.

مشكلة البحث :-

تشير بعض الدراسات التربوية التي تناولت دراسة واقع إعداد معلم الاجتماعيات في المملكة العربية السعودية تؤكد على أن معظم تلك البرامج يبدو تأثيرها ضعيفًا على اكتساب خريجيها كفايات التدريس اللازمة، كما تؤكد بعض الدراسات التي تناولت دراسة واقع برامج إعداد المعلم في المملكة على وجود بعض الجوانب التي تتطلب العناية والمراجعة والتعزيز في برامج إعداد المعلمين ، وعلى أنها تعاني من قصور في وضوح الأهداف ،وفي ترابط المحتوى وتكامله ، وفي أساليب التقويم ،وفي التوازن النسبي بين كمية المقررات وأهميتها العلمية ، وفي الاهتمام بالجانب التطبيقي للخبرات التعليمية .الزهراني (1426:ص8)وعامر (2007،ص11)

وهناك بعض الدراسات التربوية التي أجريت في المملكة العربية السعودية تعرضت لكفايات معلم أثناء قيامه بمهامه التعليمية أشارت إلى بعض جوانب القصور لدى المعلمين في ممارسة بعض كفايات التدريس اللازمة ،مما دفع الباحثيْن إلى التفكير في موضوع الدراسة، وحفزهما للبحث عن حلول علمية عملية تسهم في تقويم وتطوير برنامج إعداد المعلمين في ضوء كفايات التدريس وضرورة ألا يمارس مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية إلا من يحصل على رخصة مزاولة مهنة التدريس.

،لذا فإن مشكلة هذا البحث يمكن حصرها في السؤال التالي :-ما متطلبات منح رخصة مزاولة مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية ؟

-أسئلة البحث :-

يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :-

ما متطلبات منح رخصة مزاولة مهنة التدريس للراغبين في التدريس من الخريجين في المملكة العربية السعودية ؟ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :-

السؤال الأول:- ما المحاور التي يتضمنها مشروع نظام مزاولة مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية ؟

السؤال الثاني : ما المتطلبات الأكاديمية والتربوية والثقافية لمنح رخصة مزاولة مهنة التدريس ؟

السؤال الثالث : ما أخلاقيات مهنة التعليم الواجب توافرها فيمن يمنح رخصة مزاولة مهنة التدريس؟

السؤال الرابع : ما مواصفات اختبارات رخصة التعليم في المملكة العربية السعودية ؟

أهداف البحث :-يهدف هذا البحث إلى :-

1-التعرف على ملامح المحاور التي يتضمنها مشروع نظام مزاولة مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية.

2 -بيان المقصود برخصة التدريس ،وأهميتها وأهدافها .

3-التعرف على المتطلبات الأكاديمية والتربوية والثقافية لمنح رخصة مزاولة مهنة التدريس

4- الوقوف على السمات الواجب توافرها في المعلم لمنحه رخصة مزاولة مهنة التدريس.

5- التعرف على أخلاقيات مهنة التعليم الواجب توافرها فيمن يمنح رخصة مزاولة مهنة التدريس.

6- الوقوف على مواصفات اختبارات رخصة التعليم في المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث :-

يكتسب هذا البحث أهميته من خلال :-

أنه هناك مجموعة من المبررات التي أبرزت الحاجة إلى قيام وزارة التربية والتعليم بضرورة حصول من يزاول التدريس على رخصة مزاولة مهنة التدريس ومن أهم المبررات :الحاجة إلى تمهين وظيفة التدريس وإيجاد المعايير المناسبة للدخول إليها والاستمرار بها .توفر أعداد كبيرة من المتقدمين للانضمام إلى مهنة التدريس وزيادة العرض على الطلب في معظم التخصصات ، وهذا يتيح للوزارة فرصة انتقاء الأفضل من خلال تطبيق معايير دقيقة للاختبار الحاجة إلى ربط البرامج التدريبية للمعلمين التي تقدمها الوزارة وإدارات التعليم بتحديد علمي لاحتياجاتهم التدريبية ، وهذا سيؤدي إلى استثمار أفضل للموارد وإلى إتاحة الفرصة للمعلمين الذين هم في حاجة فعلية للالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير مستوياتهم .

- مصطلحات البحث :-

الراغبون في القيام بالتدريس:- الخريجون المتقدمون لمهنة التعليم والمتقدمون للعودة

لمهنة التعليم بعد الانقطاع عنها لأسباب يمكن معها العودة والمتقدمون للتعاقد سواء من الداخل أو من الخارج.

المهنة :- مجموعة من الأعمال تتطلب مهارات معينة يؤديها الفرد من خلال ممارسات تدريبية

مهنة التدريس :-يعرفها المجيدل (2006 :ص 100)بأنها وظيفة تتطلب إعدادا وتأهيلا عليا ومقومات ذاتية خاصة وأخلاق محددة تعنى ببناء مختلف جوانب شخصية الفرد وتنميتها وإعداده للحياة ،من خلال تزويده بنسق من المعارف والقيم والاتجاهات والمواقف والمهارات التي تمكنه من الاندماج في المجتمع الذي ينتمي له بأبعاده الوطنية والإنسانية كفرد فاعل فيه يسهم في تطوره

رخصة مزاولة مهنة التدريس :- إجازة وتصريح تمنحه وزارة التربية و التعليم لشخص مؤهل تربويا وأكاديميا وتوافرت فيه كفايات ومعايير معينة .

- منهج البحث :-

يأخذ الباحثان في هذا البحث بالمنهج الوصفي والمنهج الاستنباطي :-

1- المنهج الوصفي :- وهو كما يرى ذوقان (1424:ص247) : (الطريقة التي تعتمد على الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ،ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعُبر عنها تعبيرا كيفيا يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها).

2- المنهج الاستنباطي :- وهو كما يقول عبد الرحمن (1412:ص43)الطريق التي يقوم الباحث من خلالها ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة .

المحور الثاني

مشروع نظام مزاولة مهنة التعليم

يعود مشروع نظام مزاولة مهنة التعليم الذي اقترحه رئيس اللجنة التعليمية آنذاك الدكتور أحمد آل مفرح إلى مجلس الشورى بعد أن خضع للدراسة من قبل لجنة خاصة لمدة تجاوزت العام والنصف وأقيمت ورش عمل بشأنه .النظام المقترح اشترط لمزاولة مهنة التعليم الحصول على رخصة التعليم، وحدد مدتها بخمس سنوات وشدد على تجديدها فور انتهائها وبما

لا يتجاوز فصلاً دراسياً واحداً، وتحدد اللائحة إجراءات وشروط تجديدها مع مراعاة محتويات سجل الإنجاز المهني للمعلمين والمعلمات وبرامج التنمية الذاتية، والأداء التدريسي

وتسري أحكام هذا النظام على كل من يزاول مهنة التعليم في التعليم العام، كما يقوم المجلس الأعلى للتعليم بمراجعة وتطوير هذا النظام دورياً .

ويهدف هذا النظام إلى الرفع من مستوى كفاءة مخرجات التعليم العام من خلال الارتقاء بجودة عمليات التعليم والتعلم، وتحسين أداء المعلمين والمعلمات وضمان نموهم المهني المستمر، وتقنين مزاولة مهنة التعليم في التعليم العام .

وكان مقدم النظام المقترح الدكتور أحمد آل مفرح قد توقع في تقريره إبان العرض الأول للمشروع أن يسهم في اختيار الكفاءات المؤهلة علميا، وسلوكيا، وفكريا، ومهاريا لمزاولة مهنة التعليم، تعزيز أداء المعلمين وحفزهم للتطوير والنمو المهني والمعرفي المستمر، وتحسين الطلاب علميا وسلوكيا، و مهاريا وارتفاع جودة مخرجات التعليم، والإسهام في مراجعة وتطوير وتحسين برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم.

والخلاصة أن نظام مزاولة مهنة التعليم في المملكة يشتمل على عدد من الأنظمة تهدف لتطوير العمل التربوي والتعليمي في التعليم العام، من أبرزها –:

1– اشتراط مشروع النظام مزاولة مهنة التعليم للحصول على رخصة التعليم.

2–ويشترط للترخيص أن يكون الشخص حاصلا على درجة البكالوريوس التربوي في التخصص المطلوب.

3– والحصول على دبلوم عام في التربية بعد البكالوريوس لغير المتخصصين التربويين،

4–واجتياز المقابلة الشخصية.

5 –واجتياز اختبار الكفايات المعتمد من الوزارة.

6 –إلى جانب الإلمام باستخدام الحاسب الآلي.

7 –واجتياز فحص طبي شامل يثبت خلو المتقدم من الأمراض العضوية والنفسية ومن تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية.

8 –كما يشترط أن يكون المتقدم مسجلا في الجمعية السعودية للمعلمين.

وحدد النظام مدة رخصة التعليم خمس سنوات تجدد بعد انتهائها بما لا يزيد على فصل دراسي واحد، وتحدد اللائحة التنفيذية إجراءات وشروط تجديدها مع مراعاة توافر شروط الحصول على رخصة مزاولة مهنة التدريس، ودعا النظام إلى تعليق العلاوة السنوية (الدورية) عمن لم يجدد رخصة التعليم أو لم يحصل عليها وفقا لما ورد في الشروط الواجبة المحددة لنيل رخصة مزاولة

التعليم، وذلك بدءا من بداية العام الهجري اللاحق لانتهائها ويحرم منها إذا انتهى العام من دون تجديد الرخصة، ويتضمن النظام إقرار محفزات للعاملين المميزين في مهنة التعليم مهنيا من خلال برنامج الترقيات المهنية والتدرج الرتبي، وتضع اللائحة التنفيذية شروط وضوابط وإجراءات ذلك، ويجوز كذلك للمميزين من المعلمات والمعلمين الذين أمضوا 36 عاما فأكثر في التدريس الفعلي من دون أن ينقطعوا أو يمارسوا عملا آخر بالتقاعد المبكر بكامل راتبهم، وتحدد اللوائح شروط وضوابط وإجراءات ذلك.

وأورد النظام عددا من الواجبات المفترض الإلمام بها إذ أدرجها تحت عنوان (واجبات مهنة التعليم) مثل الالتزام بأحكام الإسلام والتقيد بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك والآداب، واجتناب كل ما هو مخل بشرف المهنة، والإحاطة الكاملة بسياسة التعليم في المملكة ونظامها التعليمي وأهدافه، وتفهم المراحل التعليمية المختلفة والإلمام بخصائص طلابها وأساليب التعامل معهم، واحترام الطالب ومعاملته معاملة تربوية تحقق له الأمن والطمأنينة، والقيام بكل ما يوكل إليه في هذا الخصوص وفقا للقواعد والأنظمة والتعليمات، وتدريس النصاب المقرر من الحصص كاملا، والمشاركة في الإشراف اليومي على الطلاب، وشغل حصص الانتظار والقيام بعمل المعلم الغائب وسد العجز الطارئ في عدد معلمي المدرسة وفق التوجيهات، والقيام بالدور التربوي والإرشادي الشامل للطلاب ورعايتهم سلوكيا واجتماعيا، ومتابعة تحصيلهم وتنمية مواطن الإبداع والتفوق لديهم، والبحث عن حالات الضعف والتقصير وعلاجها، ودراسة المنهج والخطط الدراسية والكتب المقررة وتقويمها، والإسهام في برامج النشاط والالتزام بما يخصص لهذه البرامج من ساعات، والتقيد بمواعيد الحضور والانصراف وبداية الحصص ونهايتها، وحضور الاجتماعات والمجالس التي تنظمها المدرسة خارج أوقات الدراسة أثناء الدوام الرسمي، والتعاون والعمل بروح الفريق الواحد ضمن منظومة المدرسة والسعي إلى كل ما من شأنه تحقيق انتظام الدراسة وجدية العمل وتحقيق البيئة اللائقة بالمدرسة، والسعي لتنمية الذات علميا ومهنيا وتطوير طرائق التدريس، والالتزام بأخلاق مهنة التعليم والتقيد بما ورد في ميثاق مهنة التعليم المعتمدة بموجب التوجيه الكريم في هذا الخصوص.

المحور الثالث

الكفايات و المتطلبات الأكاديمية والتربوية والثقافية لمنح رخصة مزاولة مهنة التدريس

مع استقرار الرأي على أن التعليم مهنة فتلزمه كفايات لممارسته تتمثل في الجوانب التالية:أولاً: كفايات الأداء.ثانياً: الكفايات الإدارية.ثالثاً: الكفايات الاجتماعية.

أولاً: كفايات الأداء:

أن من الضرورة أن يحترم التخصص في التدريس فلا تسند مادة إلا إلى متخصصها. وهذا ما نلاحظه في واقع الميدان فتبرز قدرات المعلم في مجال تخصصه في الوقت الذي يؤثر إيجاباً على مستوى طلابه. وتحقيق أهداف مادته والعكس في ذلك صحيح.

ولكي يكون الأداء يحقق فائدة للأبناء توازي زمن بقائهم في الفصول حيث يقضون فيها أكثر من ثلث زمن يقضتهم ومقدار الإنفاق المادي المباشر وغير المباشر على التعليم لابد أن تتوفر في المعلم كما تشير جمانة عبيد (2006،ص173) :

1) القدرة الواضحة على التخطيط للتدريس. حيث إن ذلك لا يمكن عمله داخل حجرة الدراسة. إنما قبل ذلك. بقراءة المعلم لدرسه قراءة متأنية، والرجوع للمراجع التي تخدمه في مادته. مع التحديد لقدرات الطلاب التي تناسب المحتوى الذي يتضمنه الدرس. ليمكنه تحديد أمثل أسلوب لتدريسه وفق وسائل معينة سواء متوفرة مسبقاً أو تم توفيرها.

2) إمكانية تحديد أهداف التعلم بوضوح؛ ليبنى عليها خطته في سير المنهج عموماً والدرس خصوصاً.

3) القدرة على تحديد أي المواد العلمية التي ستستخدم في التدريس.

4) الإلمام التام بطريقة استخدام الأجهزة والأدوات المساندة لعملية التدريس.

5) التصور المكتوب بطريقة تتابع مراحل الدرس داخل الفصل والأسلوب الأمثل لجذب انتباه الطلاب نحو التعلم.

6) حسن اختيار وتصميم أساليب تقويم النتائج والإلمام بتنفيذها.

7) المهارة التدريسية اللازمة لتنفيذ طريقة التدريس التي اختارها بنجاح.

8) الخصائص الشخصية المناسبة كالسمات التي تتعلق بشخصية وملامح وجهه وصفاته الجسمية، التي تعينه على أداء عمله.

9) قدرته على تهيئة الطلاب وإثارتهم نحو الدرس واكتساب المعلومة.

10)استخدام التعزيز (اللفظي، وغير اللفظي).

11)الحيوية داخل الفصل وحسن الاتصال.

12)إدارة الفصل.

ثانياً: الكفايات الإدارية:

بما أن المعلم يعمل في محيط يموج بالفعاليات المختلفة ويتعامل مع جهات إدارية متعددة ويمارس مهام إشرافية وإدارية متنوعة (فهو أمة في واحد).

فعلى المعلم أن تتوفر لديه الكفايات الإدارية التالية:

1) معرفة الهيكل التنظيمي الداخلي للمدرسة بصورة عامة، ولمدرسته التي يعمل بها بصفة خاصة. مما تتكون إدارياً... ما علاقة بكل إداري، .... ما هي حدود صلاحية كل منهم وما أدنى الكمال في أعمالهم.

2) الحرص واليقظة لكافة التعاميم الواردة إلى المدرسة والمنظمة لسير العمل تحقيقًا لمصلحة ما أرسلت لأجله.

3) المشاركة الفاعلة في الإشراف اليومي داخل وخارج المدرسة.

4) الالتزام بالدوام الرسمي حضورًا وأداء. والمشاركة الفاعلة في الاصطفاف الصباحي.

5) المساهمة الجادة في التخطيط والتنظيم الإداري قبل بدء العام الدراسي وأثناء العمل اليومي.

6) معرفة المجالس المدرسية (مجلس المدرسة، مجلس المعلمين) وتشكيل كل مجلس وأهدافه والأعمال المناطة به.

7) معرفة اللجان المدرسية (لجنة التوعية الإسلامية، لجنة التوجيه والإرشاد، لجنة الحالات السلوكية الطارئة، لجنة النشاط) وتشكيل وعمل كل لجنة.

8) الاطلاع على القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام الصادرة37– 1438هـ.

9) الاطلاع على دليل مدير المدرسة الإجرائي الصادر37– 1438هـ.

10)الإلمام بالسجلات المدرسية بأنواعها المختلفة "الرسمية، والتنظيمية).

11)الاجتماعات المدرسية: أنواعها. صياغة محاضرها.

12)معرفة لائحة تقويم الطالب والفرق بينها وبين لائحة الاختبارات والإلمام بالتعاميم الإلحاقية في هذا الشأن.

13)معرفة ماذا يقصد بالتقويم المستمر، وكيفية إجرائه.

14)الإلمام بإدارة الاختبارات وأنظمتها وأساليب تنفيذها.

15)إجادة أعمال الحاسب الآلي. وتقنيات التعامل معه.

16)معرفة الجداول المدرسية وخطة توزيع الحصص في كل تخصص.

ثالثاً: الكفايات الاجتماعية:

(المعلم عضو فعال يؤثر في المجتمع ويؤثر فيه، يتعامل مع الطلاب وأولياء أمورهم وزملاء المهنة بودٍ وإجابية. وهو قدوة في القول والعمل) ، نعم فالمعلم ذو أدوار متعددة "أمة في واحد" عليه أن يكون:

قدوة في قوله وعمله داخل المدرسة وخارجها لأنه مؤثر في الحي يقتدي به طلابه يحسن التواصل مع كافة أفراد المجتمع حيث يمتد عطاؤه بين الآباء والأبناء.

تأكيد مبدأ الثقة فيه من المجتمع فأولياء الأمور لا يحددون معلمًا في المدرسة بذاته ليتولى تدريس أبنائهم.

العمل على حفز الناس في مشروعات خدمة البيئة أو تقديم العون المادي والمعنوي لمن يحتاج.

تولي القيادة الفكرية للمجتمع والقيام بأعباء إضافة لدورة التدريسي داخل المدرسة.

الحرص على زيادة الترابط الأسري بين المدرسة والمنزل.

المساهمة في الجمعيات الخيرية. والعمل على جوهر الإشعاع الفكري في مجتمعه وتولي قيادة مثل هذه الأمور أو إيجابية المساهمة فيها.

أن يتصف بالرحمة، والعدل والقدرة على التعليم والتمكين من المواد التي يدرسها والدين والإخلاص والنزاهة "القابسي".

عاقلاً، حكيماً، ذا دين بصيراً برياضة الأخلاق، وقوراً، رزيناً، بعيداً عن الخفة والسخف. "الشيخ الرئيس أبن سيناء".

المعرفة الكافية والمهارات في العلاقات الاجتماعية، المظهر العام المناسب

و أشارت السيد (2006) إلى أن هناك أربعة أنواع من الكفايات المهنية هي:– الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد (المعلم) في شتى، مجالات عمله (التعليمي . التعلُّمي) . – الكفايات الوجدانية: وتشير إلى استعدادات الفرد (المعلم) وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تُغطي جوانب متعددة مثل: حساسية الفرد (المعلم) وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة (التعليم) .

– الكفايات الأدائية: وتشير إلى كفاءات الأداء التي يُظهرها الفرد (المعلم) وتتضمن المهارات النفس حركية (كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية ... الخ) وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصّله الفرد (المعلم) سابقاً من كفايات معرفية .

– الكفايات الإنتاجية: تشير إلى أثر أداء الفرد (المعلم) للكفاءات السابقة في الميدان (التعليم)، أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين، ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في مهنهم .

المحور الرابع

أخلاقيات مهنة التعليم الواجب توافرها فيمن يمنح رخصة مزاولة مهنة التدريس

يذكر حكيم (2007 :1)وباقارش (1417:ص 87) أن مهنة التعليم تعد رسالة رفيعة الشأن عالية المنزلة تحظى باهتمام الجميع، لما لها من تأثير عظيم في حاضر الأمة ومستقبلها، ويتجلى سمو هذه المهنة ورفعتها في مضمونها الأخلاقي الذي يحدد مسارها المسلكي، ونتائجها التربوية والتعليمية وعائدها على الفرد والمجتمع والإنسانية جمعاء .

يشير الدايل (1420،ص 236) أن أخلاقيات مهنة التعليم : السجايا الحميدة والسلو كيات الفاضلة التي يتعين أن يتحلى بها العاملون في حقل التعليم العام فكراً وسلوكاً أمام الله ثم أمام ولاة الأمر وأمام أنفسهم والآخرين وترتب عليهم واجبات أخلاقية .

ويهدف ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم إلى تعزيز انتماء المعلم لرسالته ومهنته، والارتقاء بها والإسهام في تطوير المجتمع الذي يعيش فيه ، وتحببه لطلابه وجذبهم إليه والإفادة منه وذلك من خلال الآتي :

1- توعية المعلم بأهميته المهنية ودورها في بناء مستقبل وطنه.

2- الإسهام في تعزيز مكانة المعلم العلمية والاجتماعية .

3- حفز المعلم على أن يتمثل قيم مهنته وأخلاقها سلوكاً في حياته .

رسالة التعليم .

التعليم رسالة تستمد أخلاقياتها من هدي شريعتنا ومبادئ حضارتنا وتوجب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها إخلاصاً في العمل وصدقا مع النفس والناس، وعطاء مستمرا لنشر العلم وفضائله .

1- المعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها ويؤمن بأهميتها ويؤدي حقها بمهنية عالية .

2- اعتزاز المعلم بمهنته وإدراكه المستمر لرسالته يدعوانه إلى الحرص على نقاء السيرة وطهارة السريرة، حفاظاً على شرف مهنة التعليم .

المعلم وأداؤه المهني .

1- المعلم مثال للمسلم المعتز بدينه المتأسي برسول الله ρ في جميع أقواله وأفعاله وسطيا في تعاملاته وأحكامه .

2- المعلم يدرك أن النمو المهني واجب أساس، والثقافة الذاتية المستمرة منهج في حياته، يطور نفسه وينمي معارفه منتفعاً بكل جديد في مجال تخصصه وفنون التدريس ومهاراته .

3- يدرك المعلم أن الاستقامة والصدق، والأمانة، والحلم، والحزم، والانضباط، والتسامح، وحسن المظهر، وبشاشة الوجه سمات رئيسة في تكوين شخصيته .

4- المعلم يدرك أن الرقيب الحقيقي على سلوكه، بعد الله – سبحانه وتعالى –، هو ضمير يقظ وحس ناقد، وأن الرقابة الخارجية مهما تنوعت الأساليب لا ترقى إلى الرقابة الذاتية لذلك يسعى المعلم بكل وسيلة متاحة إلى بث هذه الروح بين طلابه ومجتمعه، ويضرب المثل والقدوة في التمسك بها .

5- يسهم المعلم في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الطلاب، وغرس أهمية مبدأ الاعتدال والتسامح والتعايش بعيداً عن الغلو والتطرف .

المعلم وطلابه .يشير دليل المعلم (1418،ص49) إلى أن :-

1- العلاقة بين المعلم وطلابه، والمعلمة وطالباتها لحمتها الرغبة في نفعهم، وسداها الشفقة عليهم والبر بهم وأساسها المودة الحانية، وحارسها الحزم الضروري، وهدفها تحقيق خيري الدنيا والآخرة للجيل المأمول للنهضة والتقدم.

2- المعلم قدوة لطلابه خاصة، وللمجتمع عامة وهو حريص على أن يكون أثره في الناس حميداً باقياً لذلك فهو يستمسك بالقيم الأخلاقية والمثل العليا ويدعو إليها وينشرها بين طلابه والناس كافة ويعمل على شيوعها واحترامها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً .

3- يحسن المعلم الظن بطلابه ويعلمهم أن يكونوا كذلك في حياتهم العامة والخاصة، ليلتمسوا العذر لغيرهم قبل التماس الخطأ، ويروا عيوب أنفسهم قبل رؤية عيوب الآخرين .

4- المعلم أحرص الناس على نفع طلابه، يبذل جهده كله في تعليمهم، وتربيتهم، وتوجيههم، يدلهم على طريق الخير ويرغبهم فيه ويبين لهم طريق الشر ويذودهم عنه ، في رعاية متكاملة لنموهم دينياً وعلمياً وخلقياً ونفسياً واجتماعيا وصحياً .

5- المعلم يعدل بين طلابه في عطائه وتعامله ورقابته وتقويمه لأدائهم، ويصون كرامتهم، ويعي حقوقهم

ويستثمر أوقاتهم بكل مفيد وهو بذلك لا يسمح باتخاذ دروسهم ساحة لغير ما يعنى بتعليمهم في مجال تخصصهم .

6- المعلم أنموذج للحكمة والرفق، يمارسهما ويأمر بهما، ويتجنب العنف وينهى عنه ويعود طلابه على التفكير السليم والحوار البناء، وحسن الاستماع إلى آراء الآخرين والتسامح مع الناس والتخلق بخلق الإسلام في الحوار ونشر مبدأ الشورى .

7- يعي المعلم أن الطالب ينفر من المدرسة التي يستخدم فيها العقاب البدني والنفسي، لذا فإن المربي القدير يتجنبهما وينهى عنهما

8- يسعى المعلم لإكساب الطالب المهارات العقلية والعلمية التي تنمي لديه التفكير العلمي الناقد وحب التعلم الذاتي المستمر وممارسته .

وخلاصة القول :إن المعلم يجب أن يمتلك قدرًا من القيم الخلقية والعادات السليمة (عدس ،1417،27) تؤهله للعمل بأقدس مهنة

المحور الخامس:اختبارات رخصة التعليم:

هناك مجموعة من المبررات التي أبرزت الحاجة إلى تأسيس اختبارات للمعلمين كما يذكر الحكمي (1424 :ص41)أهمها الحاجة إلى إيجاد المعايير المناسبة للدخول إلى وظيفة التدريس والاستمرار بها، ولتوفر أعداد كبيرة من المتقدمين للانضمام إلى مهنة التدريس وزيادة العرض على الطلب في معظم التخصصات وهذا يتيح للوزارة فرصة انتقاء الأفضل من خلال تطبيق معايير دقيقة للاختبار.

ومن الأسباب أيضاً: الحاجة إلى ربط البرامج التدريبية للمعلمين التي تقدمها الوزارة وإدارات التعليم بتحديد علمي لاحتياجاتهم التدريبية، وهذا سيؤدي إلى استثمار أفضل للموارد وإتاحة الفرصة للمعلمين الذين هم في حاجة فعلية للالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير مستوياتهم والحاجة إلى تشجيع المعلمين للاستمرار في التعليم الذاتي وتطوير مستوياتهم العلمية في تخصصاتهم وتطوير مهاراتهم ومعارفهم التربوية وثقافتهم العامة، والحد من التدهور الذي قد يتعرض له بعض المعلمين في المعارف والمهارات التربوية والتخصصية والحاجة إلى دعم الملاحظات الصفية التي يقوم بها الإشراف التربوي لتقويم أداء المعلم بمعلومات موضوعية عن مستوى المعلم تعتمد على اختبارات مقننة، والتباين الكبير في خطط مؤسسات إعداد المعلمين الدراسية وعدم وجود اتفاق تلك المؤسسات على الحد الأدنى من الإعداد التربوي التخصصي المطلوب توفره في تلك البرامج.

دراسة أوضاع المعلمين في المملكة وقياس قدراتهم أبرز أهداف المشروع

هناك مجموعة من الأهداف لمشروع اختبارات المعلمين وهي:

إعداد قوائم بالكفايات الأساسية التي يفترض تحققها في المعلمين (معايير لمهنة التدريس) يمكن الاستفادة منها في تحقيق المواءمة بين برامج كليات إعداد المعلمين والجامعات والمتطلبات العليا لعملية التدريس في المدرسة.

وبناء أدوات لقياس مدى تحقق الكفايات الأساسية لدى المعلمين يمكن استخدام نتائجها في اختبار المعلمين والمفاضلة بينهم في الترقيات وغيرها من القرارات وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال التعرف على جوانب الضعف لدى المعلم وتوفير تغذية راجعة للمعلمين تساعدهم على النمو المهني الذاتي ودراسة واقع المعلمين في المملكة العربية السعودية والعوامل التي تؤثر في أدائهم.

الاختبار يشمل الكفايات التربوية والمهارات اللغوية والعددية

بعد مراجعة مجموعة من التجارب العالمية والأدبيات في مجال اختبارات المعلم، تم تحديد أربعة مجالات رئيسية تشكل منظومة الكفايات التي يفترض توفرها فيمن يقوم بالتدريس وبالتالي تشكل الأجزاء الرئيسية للاختبار وهي:

1 – الكفايات التربوية وهذا الجزء يشمل سياسة التعليم ونظمه في المملكة ومفهوم التربية والمناهج، وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومجموعة من المعارف حول التدريس مثل تخطيط التعليم وتصميم الخبرات التعليمية وإدارة الصف .. إلخ.

2 – المهارات اللغوية (مهارة اللغة العربية قراءةً وكتابةً وفهماً).

3 – المهارات العددية (الحد الأدنى من المهارات العددية التي تساعد المعلم في أداء مهمته وخاصةً المتعلقة بتقويم أداء الطالب).

وتقدم هذه الأجزاء الثلاثة لجميع المعلمين وهناك خطة لإعداد اختبارات مستقبلية تقيس مهارات تتعلق بتقنية المعلومات والحاسب الآلي.

4 – الكفايات التخصصية (اختبار في مادة التخصص) وطرق تدريسه وهذا الجزء من الاختبار يقدم للمعلمين كل حسب تخصصه وقد تم إعداد اختبارات للتخصصات التالية: التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء والعلوم (للمرحلتين الابتدائية، المتوسطة) والاجتماعيات والعلوم الإدارية والتربية الفنية والتربية البدنية والحاسب واللغة الإنجليزية.

وتنفيذ مشروع وطني مثل اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين يستلزم عدداً من الإجراءات والمواصفات التي من شأنها العمل على ترسيخه، تعميق أهدافه، وضمان تحقيقه لمستويات عليا من الجودة وقد سارت عملية بناء الاختبار وفق المراحل التالية وتجهيز البنية التنظيمية للمشروع وإعداد قوائم الكفايات وتحكيم الكفايات ووضع الكفايات في صورتها النهائية ووضع مواصفات الاختبار وكتابة الأسئلة ومراجعة البنود والتطبيق التجريبي لبنود الاختبارات وتحليل البيانات. النتائج ستستخدم في اختيار المعلمين الجدد وتحديد الاحتياجات

يمكن أن تستخدم نتائج الاختبارات بعد تطبيقها في اختيار المعلمين الجدد وتحديد صلاحية المعلمين الذين هم على رأس العمل من عدمها وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الذين هم على رأس العمل واتخاذ القرارات التي تعالج أوضاع المعلمين الذين لا تتوفر لديهم الكفايات الأساسية للتدريس. القرارات المترتبة على نتائج الاختبارات

وقد تم وضع تصور مبدئي من قِبل لجنة من المسؤولين عن القطاعات ذات العلاقة بالمعلمين في وزارة المعارف، مثل شؤون المعلمين والإشراف التربوي والاختبارات والتطوير التربوي والتعليم الأهلي والتدريب والابتعاث، وقد خلصت اللجنة إلى وضع تصور حول القرارات التي يمكن أن تترتب على اختبارات المعلمين ثم إقرارها لاحقاً من قِبل اللجنة العليا لتطوير التعليم بالوزارة وهي:

المعلمون الجدد:ويشمل هذا المصطلح في كل من التعليم الحكومي والأهلي وهم الخريجون المتقدمون لمهنة التعليم والمتقدمون للعودة لمهنة التعليم بعد الانقطاع عنها لأسباب يمكن معها العودة والمتقدمون للتعاقد سواء من الداخل أو من الخارج.

ويعتبر اجتياز الاختبار شرطاً لدخول مهنة التعليم لتلك الفئات الثلاث ويسمح لمن لم يجتز الاختبار التقدم له مرة أخرى أو أكثر في أي فترة من فترات تقديمه وتعتبر درجة الاختبار للمجتازين عنصر مفاضلة في التوظيف أو التعاقد ولصاحب الصلاحية أو من يفوضه استثناء شرط اجتياز الاختبار عندما يكون الاحتياج أكثر من المتوفر في التخصصات النادرة.

درجة الاختبار تدخل في تقويم الأداء الوظيفي للمعلم على رأس العمل

يلزم كل معلم التقدم للاختبار مرة واحدة كل خمس سنوات وإذا لم يجتز المعلم الاختبار فيلزم بدخول برنامج تدريبي أو أكثر في الجزء الذي أخفق فيه من الاختبار على أن يكون البرنامج معتمداً من الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بوزارة المعارف والتقدم للاختبار في السنة المقبلة ثم التي تليها كحد أقصى وبعد الإخفاق في المرة الثالثة يُحال إلى الجهة المعنية بشؤون المعلمين في الوزارة لبحث استمراره في التعليم من عدمه وتقوم الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث باعتماد البرامج التدريبية المناسبة وتنفيذها بعد استشارة الجهة المعدة للاختبار والجهات الأخرى ذات العلاقة وتدخل درجة الاختبار في تقويم الأداء الوظيفي للمعلم ويحدد لها الوزن المناسب من قِبل الجهة المسؤولة عن استمارة تقويم الأداء الوظيفي بالوزارة.

مسؤولو القياس والاختبارات المهنية والإشراف التربوي يتابعون الاختبار

الخاتمة(نتائج البحث وتوصياته):تناول البحث متطلبات منح رخصة مزاولة مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية ،ومن خلال محاوره توصل الباحثان إلى النتائج التالية :-

1- وظيفة التدريس مهنة لابد أن تقوم علي أسس وقواعد علمية ولابد أن تواكب كل التطورات العالمية مهنة التدريس من المهن الدقيقة التي تحتاج إلى إعداد جيد ، وهي ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد أو كل فرد حسبما توفرت لديه قدرة تعينه أو بقدر

ما عنده من علم، ولكنها مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته ، فضلاً عن أنها عملية تعليمية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات، وهي عملية بناء وتكوين الأجيال المتعاقب.

2- إن منح رخصة مزاولة مهنة التدريس لمن يريد القيم بالتدريس ضرورة ملحة لاختيار المعلمين بما يتناسب مع الاتجاهات العصرية الحديثة بعد أن أثبتت التجربة مدي القصور الذي يشوب عملية إعداد المدرسين في كليات التربية.

3- اختيار المعلم لمزاولة مهنة التدريس يوجب أن نفحص بعناية الكفايات الواجب توافرها فيه للنجاح في هذه المهنة. انخفاض مستوي المدرسين الذين يمثلون حجر الأساس والزاوية الأهم في الارتقاء بالتعليم

التوصيات :

1-إعداد قائمة لكفايات التدريس بحيث تكون شاملة لجميع جوانب الكفايات الشخصية والعلمية والمهنية والاجتماعية للإفادة منها اختيار المعلمين ومنحهم رخصة مزاولة مهنة التدريس وعند تقويم أي من برامج إعداد المعلمين المتوفرة ، أو عند تطويرها ، أو عند بناء برنامج تربوي لإعداد المعلمين يقوم على الكفايات ، أو عند تصميم أدوات لتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين

2-ضرورة تقديم برامج تدريب أثناء الخدمة لمعالجة نواحي القصور في أداء المعلمين تقوم على الكفايات ، وتركز على جوانب القصور التي تظهر على الأداء التدريسي

3-ضرورة تقويم برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالمملكة في ضوء كفايات التدريس اللازمة بحيث يشمل التقويم جميع جوانب الإعداد الثقافية ، والتخصصية ، والتربوية

4-ضرورة إعادة النظر في الأساليب المستخدمة لتقويم البرامج التربوية ، وتطويرها على النحو الذي يتيح استخدام الأساليب الجديدة القائمة على الكفايات

5-إعداد بطاقات تقويم ذاتي للمعلمين تعتمد على الكفايات في التخصصات الأخرى ، للإفادة منها في تقويم مستوى الأداء التدريسي للمعلمين ، مع ضرورة منح المعلمين الثقة باستخدامها

6-ضرورة تطوير لائحة تقويم الأداء الوظيفي للوظائف التعليمية ، وخاصة المتعلق منها بالمعلمين ، بحيث تقوم على الكفايات .

المراجع :باقارش،و الآنسي (1417):- مشكلات وقضايا تربوية معاصرة ،حائل ،دار الأندلس

الحكمي، علي صديق وآخرون (1424): اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين ، ورقة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد في مدينة جازان 1-3 / 1 / 1424هـ

حكيم ،عبد الحميد(2007):ميثاق مهنة التعليم ،مكة المكرمة ،جامعة أم القرى

الزكي، أحمد عبد الفتاح(1999م): " نظام مقترح لإعداد معلم المرحلة الابتدائية ، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشور ، كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة .

الدايل ، عبد الرحمن (1420):-المعلم السعودي (الحاضر والمستقبل)،الرياض ،مطابع الفرزدق

ذوقان ،عبيدات(1424):-البحث العلمي (مفهومه -أدواته-أساليبه)،عمان ،دار إشرافات للنشر

الزهراني، سعود بن حسين(1426)برنامج مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء كفايات التدريس اللازمة ،دراسة مقدمة إلى قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لدرجة الدكتوراه في التربية

السنبل،عبد العزيز وآخرون (2010):- نظام التعليم في المملكة ،الرياض ،مطابع الفرزدق

السيد، يسرى مصطفى (2006): تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات, جامعة الإمارات العربية المتحدة.

عامر،طارق (2007):-دراسات في إعداد المعلم ، الأردن -عمان،دار اليازوري العلمية .

عبد الله ،عبد الرحمن (1424):- المرشد في كتابة الأبحاث ،ط6،جدة ،دار الشروق .

عبيد، جمانة (2006): المعلم (إعداده،تدريبه ،كفاياته)،عمان ،الأردن ،دار صفاء للنشر

عدس،محمد عبد الرحيم (1417هـ):المعلم الفاعل والتدريس الفعال،عمان ،دار الفكر

المجيدل ،عبد الله شمت (2006):-اتجاهات طلبة كلية التربية في صلالة ،المجلة التربوية ،المجلس العلمي للنشر ،جامعة الكويت ،العدد81،المجلد 21،ذو القعدة 1427-ديسمبر 2006

وزارة المعارف (1418هـ.) دليل المعلم. - الإدارة العامة للإشراف التربوي،ط1،الرياض ،مطابع العصر

المعايير الضرورية لمزاولة مهنة التعليم

إعداد

فاطمة عبدالله المصعبي

بحث مقدم ضمن مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا 2016 م

المقدمة

إن الحمد لله تعالى ، نحمده ونستعينه ونستهديه ، ونؤمن به ونتوكل عليه ، ونعوذ بالله تعالى من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا ، من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له ,والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه وأتباعه أجمعين .

يعتبر العلم أساس الحياة العلميّة والتعليميّة التي يتمّ من خلالها انتقال المعلومات، والأفكار، والاتجاهات، والمهارات من خلال الوسائل المختلفة الّتي يتّفق عليها المربّون رغم وجود الاختلاف في اتجاهاتهم إلى الأجيال الأخرى, ويعتبر الهدف الأساسي للتّعليم هو إعداد الفرد لبناء مجتمعه وتطويره إلى الأفضل , ولا يعتمد ذلك على تلقي الطالب العلم فقط من المعلم إنما تطبيقه والمشاركة في إظهار دوره ويتجلى ذلك من خلال ماتحرص عليه وزارة التعليم من برامج وزارية وطرق إعداد المعلم, وإبراز دوره كعنصر فعّال ،ويتم ذلك من خلال وضع خطة عمل وتنفيذها ،مما يجعل الإقبال عليه متميزاً بحماس أشد مما يتوافر لدراسة المواد الدراسية فقط ,ولما للدراسات العلمية من نصيب في دعم القضايا التربوية فقد تم طرح الدراسة التالية بعنوان: (المعايير الضرورية لمزاولة مهنة التعليم)

وقد تم تقسيم الدراسة إلى مايلي:

- مشكلة الدراسة وأبعادها.
- الإطار النظري والدراسات السابقة.
- منهج الدراسة وأساليب جمع البيانات.
- النتائج والتوصيات.

– الخاتمة

–الملاحق

–قائمة المصادر والمراجع

مشكلة الدراسة وأبعادها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى إبراز (المعايير الضرورية لمزاولة مهنة التعليم) ويمكن تقسيم هذا الهدف الرئيسي إلى عدة أهداف فرعية تمثلت فيما يلي:

1- النظم والمعايير التي يتم في ضوئها اختيار المعلم.

2- مدى التمكن العلمي والتنمية المهنية للمعلم .

3- الرؤية المستقبلية لتطوير نظام إعداد المعلم .

مشكلة الدراسة:

يعدّ المعلّم من أهم المُدخلات العمليّة التّربوية، فهو القادر على تحقيق أهداف التعليم , ونظراً لما يشهده المجتمع من تطور هادف يتطلب إعداد إنسان قادر على التفاعل الواعي مع منجزات عصره ,ويتفق قادة الفكر والمربون على أن المعلم هو العنصر الفعال في تحقيق الأهداف التربوية والركيزة الأساسية في العملية التعليمية التي لا تعلوها أداة ولا تعوضها وسيلة وحتى تكون

مخرجات المعلم تتصف بجودة عالية كان من الواجب توفر المعايير اللازمة لمزاولة مهنة التعليم , لذلك تظهر مشكلة الدراسة في الإجابة على عدد من الأسئلة.

تساؤلات الدراسة: تسعى الباحثة للإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما النظم والمعايير التي يتم في ضوئها اختيار المعلم ؟

3- ما هو مدى التمكن العلمي والتنمية المهنية للمعلم ؟

3- ما الرؤية المستقبلية لتطوير نظام إعداد المعلم ؟

أهمية الدراسة:

الجانب النظري:تمثلت الأهمية النظرية لموضوع الدراسة فيما يلي:

- قلة المراجع والمصادر التي تشير إلى (المعايير الضرورية لمزاولة مهنة التعليم) ,وبذلك تصبح أهمية الدراسة لما ستصل إليها من نتائج تثري الجهود المبذولة في إعداد المعلم وتضيف إلى الدراسات السابقة دراسة تهتم بذلك الجانب.

- تشير الدراسة إلى ضرورة وضع معايير لمهنة التعليم والتي بدورها تلخص إلى عدد من النتائج التي توصلت إليها ومن ثم وضع التوصيات العلمية.

الجانب التطبيقي: تتمثل الأهمية التطبيقية لموضوع الدراسة فيما يلي:

1- تساهم النتائج في إبراز المعايير الضرورية لمزاولة مهنة التعليم بقدر مايتم طرحه من برامج وزارية ومن خلال ما نراه من القدرة والابتكار والإبداع بمهارات فنية أو تقنية وإحساس بالمسؤولية بقدر مايتوفر لهم دافع نحو النمو والتطور.
2- تظهر النتائج دور المعلم في المساهمة في تنشئة الطالب التنشئة القويمة وتعينه على استثمار وقته وقدراته فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالفائدة من خلال ماكتسبه من خبرات في مجال عمله.
3- توضح النتائج أهمية المعايير التي استفاد منها المعلم وطبقت عليه في إكساب وإيجاد مزايا ونقاط ايجابية في جوانب الشخصية للطالب.

مصطلحات الدراسة:

1-المعلم:

ويقصد به رائد النشاط والمسئول عن إقامة البرامج مع الطلاب داخل المدرسة حيث يؤدي دور اجتماعي بتفاعله مع الطلاب من خلال تلك البرامج.

2- برامج وزارية:

هي مجموعة من النشاطات التي يمارسها الطلاب تحت إشراف المدرسة والتي تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ,وتكمل الخبرات التي قد لايكتسبونها من خلال المقررات المنهجية.

3-المعايير:القواعد أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات أو الأعمال وأنماط التفكير والإجراءات.[1]

الدراسات السابقة و الإطار النظري.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والاستقصاء للدراسات السابقة حول الموضوع من خلال الإطلاع على مواقع مراكز البحوث العلمية والمكتبات واستخدام الشبكة العنكبوتية تم الوقوف على بعض الدراسات و عرضها وهي كالتالي:

- **دراسة دنيس لاوتون , بعنوان : تطور دور المعلم وانعكاساته على الإعداد التربوي.**

حيث شملت الدراسة تطور دور المعلم والسياق الاجتماعي وضرورة إثبات الكفاءة ونوعية التعليم ومستوى النتائج المرجوة بالإضافة إلى دور الأباء في المجتمع المحلي بالاضافة الى تطور المناهج ومدى فاعلية المعلم وتقييمه لنتائج المرجوة, بالإضافة إلى تحقيق التكامل مابين عمليتي وضع المناهج والتدريب التجديدي للمعلمين.

- **دراسة عدنان عرسان , بعنوان: دور المعلم وفاعليته التعليمية .**

---

[1] بلقيس غالب الشرعي , دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعه السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الإعتماد الأكاديمي, المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي , العدد 4 , مج 2 , 2009م , ص13

تناولت الدراسة دور المعلم وأهميته بكونه عنصر فعال وأساسي في العملية التربوية وأن تحسين المهارات وإثراء الخبرات وتوسيع المدارك يدفع إلى خدمة المجتمع حيث أن المعلم والطالب جزء من المجتمع ,كما تناولت الدراسة دور الأنظمة التربوية وميثاق المعلم.

- **دراسة حسن محبوب المومني , بعنوان: دور المعلم في تطوير المناهج .**

تناولت الدراسة مفهوم المناهج وتطويرها ودواعي التطوير للمناهج والأسس التي تتطور بها المناهج , والأسباب التي تجعل دور المعلم كبيرا في التطوير .

- **دراسة محمد عبدالرحيم عدس, بعنوان: دور المعلم طبيعته وماهيته .**

أوضحت الدراسة الدور الأساسي للمعلم وطريقة عمله لتحسين كفاءته حيث أن إحساسه بالقيم وإدراكة لأهميتها يعد مظهرا أساسيا من شخصيته وان أي اتجاه يبديه له أهمية القصوى على الطالب .

ويتضح من خلال الدراسات السابقة أنه تم تناول مفهوم دور المعلم وطرق إعداده بمواضيع منفصلة لم يتم الربط بينهما ولم يتم إبراز المعايير الضرورية لمزاولة مهنة التعليم.

حيث أن تلك المعايير لها دورها بحيث تجعل المعلم متفاعل نشط ،وعامل ،ومتجاوب،يعمل لأجل إنشاء الجيل الصاعد بتدريبه علمياً وعملياً،وتوجيهه إلى خدمة المجتمع الذي يعيش فيه ,كما إن ارتباط المعايير بالمعلم له أهمية كبيرة، وذلك بسبب الدور الكبير الذي يقع على عاتق المؤسسات التربوية التعليمية وخاصة المعلم سواء كان في تصحيح المفاهيم أو غرس القواعد الصحيحة في المنطلقات الفكرية، فمن خلالها ينطلق أفراد المجتمع لتطبيق ما تعلموه في هذه المؤسسات ويمارسون ما فهموه من الأفكار والتوجهات كل في مجاله وعمله الذي يخدم فيه وطنه.

الإطار النظري:

إعداد المعلم:

يعود التفكير لإعداد المعلم بالمرحلة الإبتدائية إلى ماقبل عام 1347هـ حيث قامت مديرية المعارف السعودية بإنشاء معاهد أطلق عليها اسم المعاهد العلمية السعودية للمعلمين ومدة الدراسة في هذه المعاهد ثلاث سنوات بعد إتمام الدراسة الإبتدائية, ثم طورت الدراسة في هذه

المعاهد في عام 1365هـ وأصبحت خمس سنوات وكانت هذه المعاهد لم تعط ماكان ينتظر منها في حقل إعداد المعلمين للمرحلة الإبتدائية بالذات حيث لم يلتحق من خريجيها بمهنة التدريس إلا نفر قليل أما أكثرهم فقد واصلوا دراستهم العالية في كلية الشريعة وكلية المعلمين بمكة وكثير منهم ابتعث للدراسة في الخارج لمواصلة دراسته العالية,[1] لذلك فإن نجاح عملية التربية وأفشلها ومابينهما من مستويات التقدم أو الإخفاق يعتمد أساسا على المعلم نفسه وهناك من الأسباب ماتوضح ذلك منها:

1- اتصال المعلمين ببعضهم تجعلهم يتبادلون الرأي فيما بينهم حول المنهاج وأثرة على الطلبة ومايصادفون أثناء تدريسهم له من صعوبات أوتسهيلات ومن قوة أو ضعف.
2- أن المعلمين بحكم احتكاكهم المباشر واليومي مع الطلاب يصبحو أكثر معرفة بميولهم ولما كان المنهاج يوضح أصلا لتلبية هذه الحاجات والميول كان لابد من الإستفادة من المعلمين.
3- إن للمعلمين خبرات تربوية متنوعة بحكم تنوع مصادر ثقافتهم وعليه فإنه من المتوقع أن يكونوا أكثر الفئات فاعلية في وضع المنهاج وتطويره وأن تكون أرائهم أكثر نضجا وعمقاً.
4- يعتبر المعلمون خبراء في مادة التعليم ولذا فإنه من المتوقع أن تكون آرائهم أكثر نضجاً وعمقاً.
5- إ'ن المعلمين من خلال تطبيقهم للمنهاج في غرفة الصف يصبحوا أكثر العاملين بالمنهاج قدرة على اكتشاف العيوب والحسنات.[1]

لذا فإن كل معلم باحث يستخدم الملاحظة كما يستخدم التقويم والتجريب ويقوم بالتركيب والتحليل ثم الوصول إلى نتيجة فإذا حدد المعلم الهدف وسلك طريقاً ما فإنه بذلك يخطو خطوات الباحث

---

[1] المديرية العامة لبرامج إعداد المعلمين , إعداد المعلمين للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة وبعدها , النشرة التربوية السعودية , العدد الخامس ,1970م ,ص 70

[1] حسن محبوب المومني ,دور المعلم في تطوير المنهاج ,رسالة المعلم- الأردن , مج 29, العدد 5 , 1988م ,ص137

الذي يريد من وراء ملاحظته ووضعه فرضيات معينة أن يثبت أو ينفي هذه الفرضيات وبالتالي يصل إلى ماهو مثبت بالتحليل والتجربة.[2]

العوامل المؤثرة في دور المعلم:

يشكل المعلم عنصر أساسي في النظام التربوي وعليه يسهم إلى حد كبير في التطور العلمي والتكنولوجي وقد اجمع المربون والمفكرين والعلماء على أنه لايمكن لأي نظام تربوي أن يؤدي دور الأكمل دون مساهمة المعلم الفاعلة في العملية التعليمية , [3] وتعد مواصلة المعلم للعلم والاستزادة الدائمة من المعارف من أهم مسؤولياته لتكوين شخصيته كما أن المعارف الضئيلة لدى المعلم قلما تثير أذهان التلاميذ أو تحرك مخيلتهم وكلما كانت إحاطه المعلم بمادته أوسع كان الإقبال عليه من قبل التلاميذ أكبر,[4] فالمعلم لم يعد مجرد حافظة للمعلومات أو ناقل للثقافة إنما يجب أن يكون مرن التفكير قادر على تقبل الأفكار الجديدة وتقويمها وأن يكيف نفسه واتجاهاته في ضوء مافهمه عن المجتمع الذي يعمل فيه ويعيشه [1] ,لذا فإن هناك من العوامل ماتؤثر في دور المعلم منها:

1- عدم الإختيار الجيد ونقص الإعداد له.
2- عدم الإخلاص في العمل وحسن الإنتماء إليه لأنهم مشغولون كبقية الموظفين بالبحث عن السبل التي ترفع من مستواهم المادي وتكفل لهم الحياة الكريمة.

---

[2] محمد جهاد جمل , دور المعلم في عملية الإرشاد والتوجيه التربوي, مجلة التربية –قطر , العدد 116 ,السنة 25 , 1996م , ص123.

[3] عدنان عرسان , دور المعلم العربي وفاعليته التعليمية , رسالة المعلم– الأردن , مج 23 ,العدد 1 , 1980م ,ص11 .

[4] سليمان إبراهيم الهباهبة , خصائص المعلم وواجباته في الهدي النبوي' رسالة المعلم –الأردن ' مج 51 , العدد 2 , 2014م , ص53.

[1] محمد عبدالرحيم عدس , دور المعلم طبيعته وماهيته , مجله التربية –قطر , العدد 43 , 1980م , ص 63.

3- أن الكفايات التربوية تتجمع في العواصم والمدن الكبيرة أما بقية المناطق فتعوزها مثل هذه الكفايات التي يمكن أن يعتد عليها في وضع المنهاج وتطويره .[2]

فعلى الرغم من تنوع أنظمة التعليم وتنوع طرق إعداد المعلمين من كافة أنحاء العالم إلا أن هناك إحتياجا عاما لإجراء مراجعة بأسلوب علمي لتفحص المهام المحددة للمعلم في حدود السياسات والتشريعات الوطنية مع وضع تعريفات محدده للأدوار والمهام التي يكلفهم بها المجتمع.[3]

معايير اختيار المعلم :

أن من المسلمات الأساسية في العملية التعليمية أن المعلم عماد النظام التعليمي كله وهو القوة المحركة لهذا النظام إما علو وإبداعا وإما هبوطا وجمودا وتقليداً [4] , لذا هناك من المعايير الهامة الواجب توافرها في المعلم منها:

1- الإستقامة دينياً وخلقياً فهو مربي جيل ومعلم أمه وبين يديه طلاب .
2- التأهيل المناسب للمرحلة التي يقوم بتدريسها والإلمام بعلومها وأنظمتها.
3- الهدوء وبعد النظر لأنه يتعامل مع أشخاص تتفاوت أعمارهم وميولهم وطباعهم وطرق تفكيرهم.
4- قوه الشخصية .[1]
5- دراسة ميول الطلبة واهتماماتهم, واكتشاف حالات صعوبات التعلم.
6- الإسهام في حل بعض مشكلات الطلاب ودراسة أنماط شخصياتهم إذا تطلب الأمر.
7- اكتشاف مواهب الطلاب واكتساب ثقتهم.[2]

---

[2] المومني ,مرجع سابق, ص138.

[3] التغيير في دور المعلم ,التوصية الصادرة عن مؤتمر التربية الدولي الخامس والثلاثين , مجله التوثيق التربوي –السعودية , العدد 17-18 , 1979م. ص 152.

[4] نحو إعادة رسم دور المعلم , التربية–البحرين , السنة 8 ,العدد 25 , 2008م ,ص 122.

[1] محمد عبدالرحمن المطلق , دور المعلم والمدير وموجة الإدارة المدرسية في العملية التعليمية , مجلة التوثيق التربوي –السعودية ,العدد 30 , 1989م , ص131.

[2] جمل , مرجع سابق, ص121.

8- التفاعل الإجتماعي مع البيئة المحيطة وهذه الصفة تجعل المعلم متصلا دوما بالبيئة التي يعمل فيها إذ أن الطلاب يأتونه من هذه البيئة ومالم يتفهم هو ظروف تلك البيئة فقد يصعب عليه التعامل مع طلابه في كثير من المواقف .

9- أن يتميز بالنظرة الموضوعية الواقعية للأمور وأن يبتعد عن التعصب لرأيه الخاص, وأن يمتلك عقلية ناضجة لديها القدرة على التفسير السليم للأحداث فالإنسان الناضج عقليا وانفعالياً يستطيع أن يرى الصورة من جميع جوانبها.

10-أن يكون لديه القدرة على التصرف السليم والحاسم طبقا لما يقتضيه كل موقف.

11-القدرة على تناول الموضوعات التي يدرسها بأسلوب جذاب يحبب الطلاب فيها ولاينفرهم منها وبالتالي يجب أن يكون تمكنه من اللغة أمر مفروغا منه.[3]

الكفايات التعليمية والأدائية للمعلم:

- كفاية إعداد الخطط المناسبة لتنظيم العملية التعليمية.
- الكفاية العلمية والإلمام بالمادة التعليمية.
- الكفاية التنظيمية والإلمام بالأهداف للمادة التعليمية .
- الكفاية الأدائية والقدرة على التهيئة الحافزة.
- الكفاية الأدائية في استخدام أساليب التقويم.
- الكفاية الأدائية في إشراك الطلاب ومراعاة الفروق الفردية.
- الكفاية الأدائية في استخدام الأسئلة.[1]

ويتضح مما سبق أن للمعلم دور في عملية التطوير وبالتالي فالدور الأول والبارز في عملية التقويم وذلك بحكم عمله فهو الذي يعلم المقررات الدراسية وهو الذي يشرف على مختلف أوجه النشاط المدرسي كل هذا وغيره من الأمور التي تتيح التعرف على مدى نمو طلابه

---

[3] صالح أحمد الراشد , دور المعلم في تطبيق الشريعة الإسلامية , العدد 70 ,مصر :جامعة الأزهر , 1998م ,ص214

[1] فيصل حسين طحيمر غوادره, دور المعلم المتميز في العملية التعليمية والتربوية ,كليه العلوم التربوية , جامعة جرش الأهلية 2009م , ص861 .

وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم والوقوف على مشكلاتهم ومن هنا تظهر أهمية دور المعلم في العملية التربوية .[2]

دور التخطيط الإستراتيجي لتطوير العملية التعليمية والتربوية:

تعرف الإستراتيجية بأنها مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميداناً من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة متكاملة وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته واتجاهات مساراته بقصد إحداث تغييرات فيه وصولا إلى أهداف محددة بالمستقبل فإنها تأخذ بنظر الإعتبار احتمالات متعددة لإحداثه فتنطوي على قابلية التعديل وفقاً لمقتضياته وهي تقع وسطا بين السياسة والخطة ,فالإستراتيجية تهدف إلى ضرورة المواءمة بين احتياجات التنمية وسوق العمل والإهتمام بجودة التعليم ونشر ثقافة الإبتكار في الجامعات وفي الأساليب التعليمية ومصادر التعليم وأنماطه وأساليبه التربوية مع مراعاة التطوير النوعي للمناهج والخطط الدراسية والبرامج التعليمية وتطوير القدرات النوعية.[3]

دور المعلم كقائد للتغيير :

ظلت لوقت طويل النظرة إلى المعلم باعتباره يتقلد أدوارا عديدة في ممارسته لمهنة التدريس فهو مرشد وموجه ورائد اجتماعي وناقل للثقافة ومؤدب ومربي للأجيال وقدوة للتلاميذ ومتجدد وخبير ومتطور، وغيرها من الأدوار التي ظلت مرتبطة بالمعلم حتي وقتنا هذا, لذا فإن المعلم يمر بعدة مراحل فى استجابته للتغيير عندما يتعرض لخبرة

جديدة فى أثناء عملية إعداده مثل تعلم طريقة جديدة فى التدريس أو إستراتيجية تعليم مختلفة وهذه المراحل تتحدد في مدى اهتمامه الذي يبديه بعملية التغيير وهناك عدة مراحل لتكيف المعلمين مع التغيير وهي :

1- مرحلة الوعي Awareness : فعندما يكون الفرد بعيداً عن تأثير التغيير أو غير مرتبط به لا يهتم به على الإطلاق وتلك هي المرحلة الصفرية وبعد ذلك تبدأ باقي مراحل وقد يكون لدى المعلمين في هذه المرحلة اهتمام قليل بالتغيير (ما هذا ؟) .

---

[2] خليل حمدان طبش , دور المعلم في تطبيق المناهج وتطويرها , العدد 1 , رسالة تربوية –سلطنه عمان , 1985 م ,ص 38

[3] غوادره, مرجع سابق, ص 878

2- المرحلة المعلوماتية Informational : يكون لدى المعلمين اهتمام عام بالتغيير والإهتمام بمعرفة مزيد من التفاصيل عن التغيير Innovation (كيف أعرف المزيد ؟)

3- المرحلة الشخصية Personal : الإهتمام بمتطلبات التغيير وكيف سيؤثر هذا التغيير عليهم والشك في قدرته على الوفاء بتلك المتطلبات التي يحتاجها التغيير ودوره في التغيير (كيف سيؤثر ذلك عليَ ؟) .

4- المرحلة الإدارية Management : وهنا يحاول المعلم معرفة متطلبات تنفيذ الفكرة الجديدة وكيفية إدارتها ويركز المعلم على المعلومات والمصادر المتعلقة بالتغيير والانتباه نحو أفضل استخدام للعمليات والمهام المتعلقة بالتغيير وأفضل استخدام للمعلومات والمصادر (كيف أجعل ذلك التغيير يسير بشكل جيد؟) .

5- مرحلة النتائج Consequences : وهنا يهتم المعلون بالإنتباه إلى تأثير التغيير على الطلاب في إطار سلطته (كيف سيؤثر ذلك على الطلاب؟) .[1]

6- مرحلة التعاون Collaboration : بالتنسيق والتعاون مع المعلمين الآخرين حول التغيير (كيف أعمل بشكل أوثق مع الآخرين باستخدام هذا التغيير لتوظيف ما حدث من تجديد ؟) .

7- مرحلة إعادة التركيز Reforcus : تركز على الوسائل التي تعزز البرنامج الجديد لتزيد من فعاليته ونجاحه وذلك بالتفكير في بدائل إضافية قد تحسن من عملية التغيير واستكشاف الإمكانات المختلفة للاستفادة الأكبر من التغيير (لدي فكرة أخرى في نفس هذا الإطار ستكون أكثر إفادة للجميع) .

---

[1] أحمد عبد الفتاح الزكي , دور المعلم في قيادة التغيير التربوي داخل المدرسة , ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي ، بعنوان تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية ، في الفترة من 13-4/14/ 2005

وتمثل المراحل الثلاثة الأولى اهتمامات ذاتية قد يواجهها المعلم عند تعرضه الأولى للتغيير ، وعند تغلبه عليها ينتقل المعلم نحو تطبيق التغيير وملاحظة تأثيره على الطلاب والعمل مع الآخرين لتحقيق أكبر استفادة منه .[1]

لذا على المعلم المتميز أن ينظر إلى العملية التعليمية والتربوية نظرة تكاملية من جميع جوانبها فالطالب عنده يشكل محور هذه العملية ولذا عليه أن يعرف كيف يتعامل معه ويقدم له المعلومة والسلوك ,والبيت والأسرة يتعاون معه في هذه العملية أيضاً ويكون حلقة وصل بينه وبين الجهات الرسمية كما أنه يقع على عاتق المعلم تطوير نفسه مهنياً وباستمرار حتى يتابع كل جديد على صعيد التربية والتعليم والتعلم وعليه أن يتابع ماسيقوم بتدريسه من مناهج , والمعلم المتميز والناجح يقوم بدراسة واعية وشاملة للمناهج بحيث يراعي أهم عناصره من الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم .[2]

منهج الدراسة وأساليب جمع البيانات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة ويحدد مجتمعها وعينتها وحدودها وأهم خصائصها ثم يستعرض هذا الفصل أداة الدراسة التي تم استخدامها في جمع البيانات والمعلومات اللازمة ,من حيث بنائها وأخيراً توضح الباحثة كيفية تطبيق الدراسة المسحية والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

منهج الدراسة:

---

[1] الزكي , مرجع سابق.

[2] غوادره, مرجع سابق, ص860

تسعى الدراسة إلى التعرف على (المعايير الضرورية لمزاولة مهنة التعليم) ونظراً إلى طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعبر عن الظاهرة الاجتماعية محل البحث كما سترد الدراسة في الواقع تعبيراً كمياً وكيفياً, كما أن المنهج الوصفي التحليلي لايقف عند حد الوصف أو جمع المعلومات من أجل استقصاء الجوانب المختلفة لها وإنما يتعدى ذلك إلى التحليل والتفسير والوصول إلى استنتاجات تسهم في تحديد الوسائل الملائمة لتطوير الواقع وتحسينه.

حدود الدراسة: يمكن تحديد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

أ- **الحدود الزمنية:**

يتم طرح هذه الدراسة بحول الله تعالى في 29-30- نوفمبر 2016م

ب- **الحدود المكانية:**

تطبق هذه الدراسة على عينة معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية.

ت- **الحدود الموضوعية:**

تقتصر هذه الدراسة على موضوع (المعايير الضرورية لمزاولة مهنة التعليم) .

أساليب جمع البيانات:

نظراً لأن هذه الدراسة من الدراسات الوصفية الهادفة إلى الحصول على معلومات كافية ودقيقة للتعرف على دور البرامج الوزارية في تعزيز مفهوم الأمن الفكري فقد تم الاعتماد على جانبين :

- **الجانب النظري والمكتبي** :من خلال الإستعانه كما ذكرنا سابقاً بالمراجع والبحوث العلمية والندوات والمؤتمرات العلمية المتعلقة بموضوع الدراسة.
- **الجانب الميداني:** من خلال تصميم وبناء استبانه لجمع بيانات الدراسة من الميدان وذلك لخدمة أغراض الدراسة

- **أداة الدراسة:**

تم تصميم وبناء أداة الدراسة في ضوء الاعتبارات التالية:

1-الإفادة من الدراسات السابقة في نفس مجال الدراسة الحالية.

2-الإطلاع على البحوث والندوات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية .

وقد اهتمت الباحثة عند صياغة الإستبانه في صورتها الأولية بالدقة ما أمكن وتم تقسيمها إلى قسمين:

أ) البيانات الأولية المتعلقة بموضوع الدراسة وتتضمن مايلي:

- العمر / من 30 إلى 40 / من 40 فما فوق .
- نوع المرحلة :معلمة صفوف أولية / معلمة صفوف عليا.
- المستوى التعليمي : جامعي / مادون الجامعي.

ب) أبعاد الدراسة :

وتتضمن (3) أبعاد كل بعد يحتوي على (4) عبارات بذلك يصبح مجملها (12)عبارة صيغت جميعها بالاتجاه الإيجابي ومن ثم تم توزيعها على معلمات المرحلة الابتدائية وهي كالتالي:

البعد الأول: النظم والمعايير التي يتم في ضوئها اختيار المعلم ويتكون من (4) عبارات.

البعد الثاني: مدى التمكن العلمي والتنمية المهنية للمعلم ويتكون من (4) عبارات.

البعد الثالث: الرؤية المستقبلية لتطوير نظام إعداد المعلم ويتكون من (4) عبارات.

م	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
1	القدرة على تحمل المسؤولية و اتخاذ القرارات المناسبة.			
2	المعرفة بطرق واستراتيجيات التدريس .			
3	التمكن من المادة العلمية وأساليب التقويم المختلفة.			
4	الاتزان الانفعالي والقدرة على ضبط النفس.			
5	حضور الدورات واللقاءات والاجتماعات .			
6	القدرة على إدارة الحوار وقيادة المناقشات.			
7	القدرة على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات .			
8	القدرة على استخدام تكنولوجيا التعليم.			
9	وضع خطط مستمرة لرفع كفاءة المعلم.			
10	توفير فرص التنمية المهنية للمعلم بما يضمن تجديد خبراته العلمية والتعليمية معا.			
11	تصميم برامج تدريبية مساندة ومنظمة وفق قواعد علمية.			
12	استخدام البحوث في تطوير برنامج إعداد المعلم			

النتائج والتوصيات.

أولاً:النتائج:

تبين النتائج أن:

- نسبة 54,3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عمرهم من 30 إلى أقل من 40 سنة وهم الأغلبية، في حين أن 45,7٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عمرهم من 40 فما فوق, وأن نسبه72,2 من إجمالي أفراد عينة الدراسة تعليمهم جامعي وان نسبه 27,8 من إجمالي أفراد

عينة الدراسة تعليمهم دون الجامعي . وأن نسبة 46,9 معلمات صفوف عليا من إجمالي أفراد عينة الدراسة, و وأن نسبة 53,1 معلمات صفوف أولية من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

- بالنسبة للبعد الأول النظم والمعايير التي يتم في ضوئها اختيار المعلم فقد تراوحت النسب بشكل مختلف و شكل التمكن من المادة العلمية وأساليب التقويم المختلفة أعلى نسبة في الموافقة حيث بلغت 85,1% .
- بالنسبة للبعد الثاني: مدى التمكن العلمي والتنمية المهنية للمعلم فقد تراوحت النسب بشكل مختلف و شكل القدرة على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات أعلى نسبة في الموافقة 74,5 % .
- بالنسبة للبعد الثالث: الرؤية المستقبلية لتطوير نظام إعداد المعلم فقد تراوحت النسب بشكل مختلف و شكل وضع خطط مستمرة لرفع كفاءة المعلم أعلى نسبة في الموافقة 84,3 % .

ثانياً:التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- توجيه جهود إدارة التعليم نحو رفع مستوى التنمية المهنية للمعلم بما يضمن تجديد خبراته العلمية والتعليمية معا.

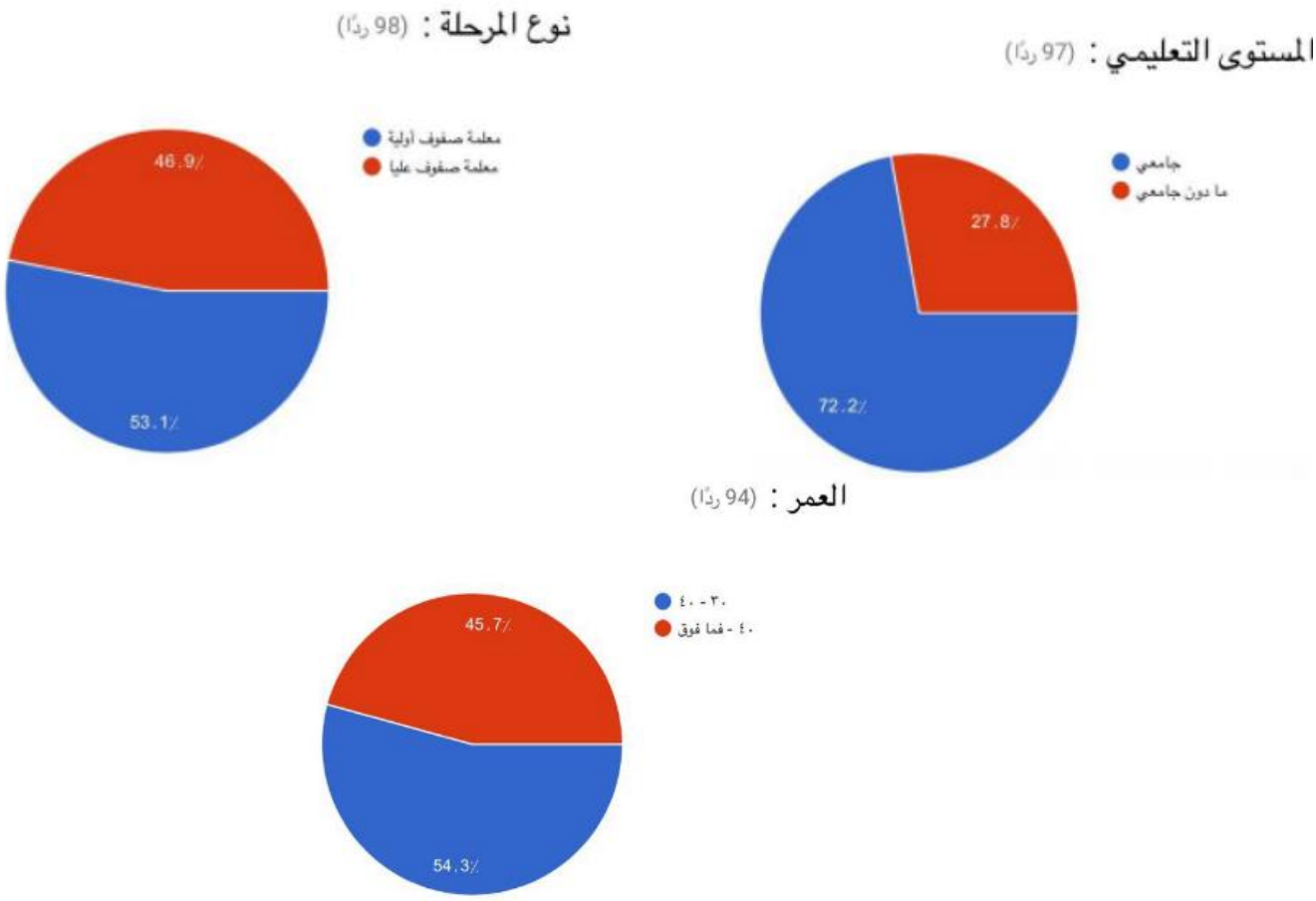
2- ضرورة الاهتمام بتصميم برامج تدريبية مساندة ومنظمة وفق قواعد علمية بحيث تواكب التغيرات والتطورات المستمرة.

3- توفير دليل يحتوي على قائمة بالمعايير اللازمة لمزاولة مهنة التعليم لتحقيق الأهداف المرجوة.

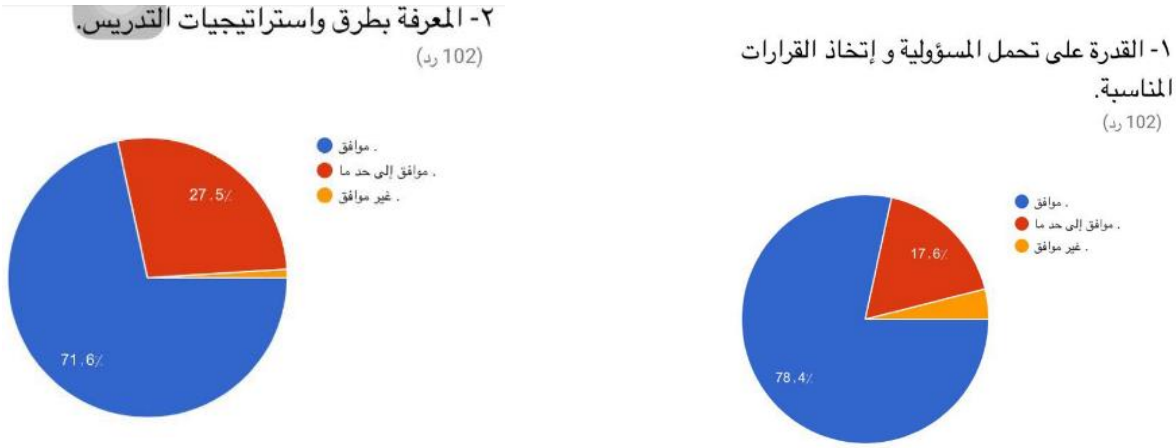
4- توفير الموارد والإمكانات اللازمة لدعم أداء المعلم,كأجهزة التقنية .

5- التأكيد على أهمية تطوير أداء المعلمين وذلك من خلال عقد ورش عمل

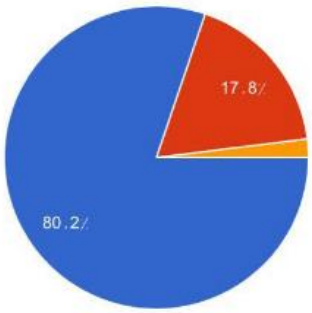
لتفعيـل دورهـم، عقـد دورات تدريبيـة فـي مجـال تطـوير البـرامج الوزاريـة ، تبـادل الزيارات والخبرات والمعلومات مع المدارس الأخرى .



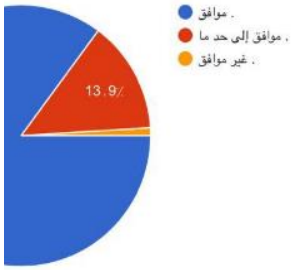
البعد الأول : النظم والمعايير التي يتم في ضوئها اختيار المعلم ويتكون من (4) عبارات.



٣- التمكن من المادة العلمية وأساليب المختلفة.
(101 رد)

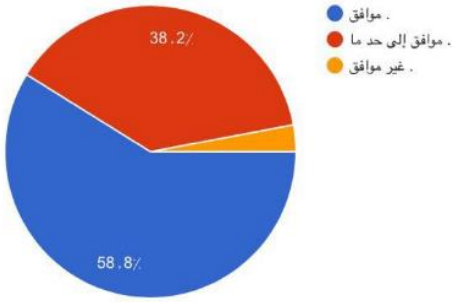


٤- الاتزان الانفعالي والقدرة على ضبط النفس.
(101 رد)



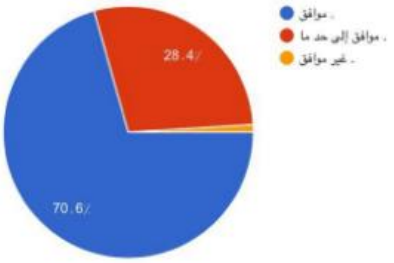
البعد الثاني: مدى التمكن العلمي

٥- حضور الدورات واللقاءات والاجتماعات .
(102 رد)

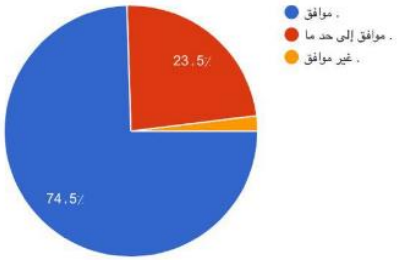


والتنمية المهنية للمعلم ويتكون من (4) عبارات.

٦- القدرة على إدارة الحوار وقيادة المناقشات.
(102 رد)



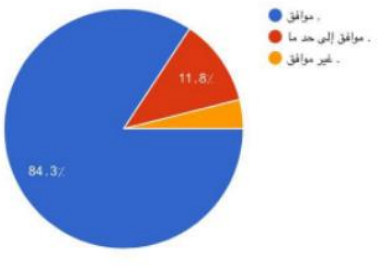
٧- القدرة على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات .
(102 رد)



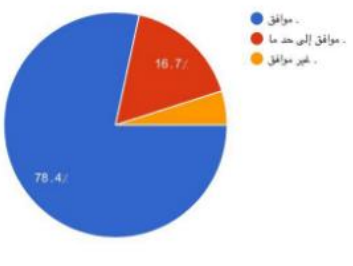
٨- القدرة على استخدام تكنولوجيا التعليم .
(102 رد)

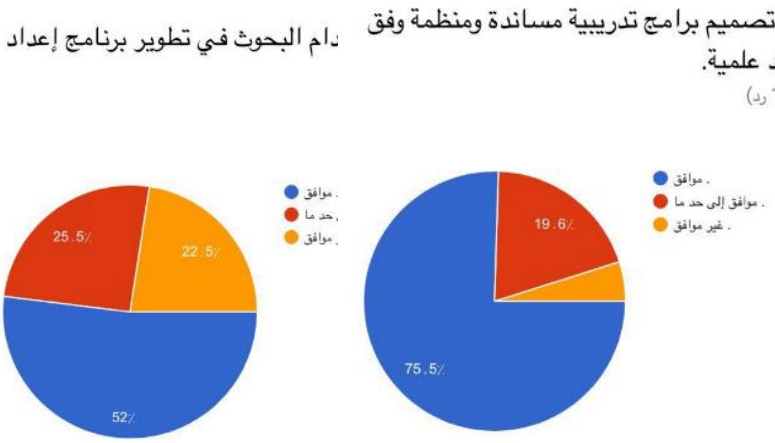
البعد الثالث: الرؤية المستقبلية لتطوير نظام إعداد المعلم ويتكون من (4) عبارات.

٩- وضع خطط مستمرة لرفع كفاءة المعلمة .
(102 رد)



١٠ - توفير فرص التنمية المهنية للمعلمة بما يضمن تجديد خبراتها العلمية والتعليمية معًا .
(102 رد)





المراجع

- جمل :محمد جهاد , دور المعلم في عملية الإرشاد والتوجيه التربوي, قطر :مجلة التربية, العدد 116 ,السنة 25 , 1996م .

- الراشد :صالح أحمد, دور المعلم في تطبيق الشريعة الإسلامية , العدد 70 ,مصر :جامعه الأزهر , 1998م .

- الزكي: أحمد عبد الفتاح , دور المعلم في قيادة التغيير التربوي داخل المدرسة , ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي ، بعنوان تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية ، في الفترة من 13-4/14/ 2005 .

- الشرعي :بلقيس غالب , دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعه السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي, المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي , العدد 4 , مج 2 , 2009م .

– طبش: خليل حمدان , دور المعلم في تطبيق المناهج وتطويرها , العدد 1 , سلطنه عمان :رسالة تربوية , 1985 م .

–عرسان :عدنان, دور المعلم العربي وفاعليته التعليمية , الأردن :رسالة المعلم , مج 23 ,العدد 1 , 1980م .

– عدس :محمد عبد الرحيم , دور المعلم طبيعته وماهيته , قطر :مجلة التربية, العدد 43 , 1980م .

– غوادره: فيصل حسين طحيمر, دور المعلم المتميز في العملية التعليمية والتربوية الأردن:كليه العلوم التربوية , جامعة جرش الأهلية 2009م .

– المومني: حسن محبوب ,دور المعلم في تطوير المنهاج , الأردن :رسالة المعلم, مج 29, العدد 5 , 1988م .

– المطلق :محمد عبد الرحمن , دور المعلم والمدير وموجة الإدارة المدرسية في العملية التعليمية , السعودية: مجلة التوثيق التربوي ,العدد 30 , 1989م .

– الهباهبة :سليمان إبراهيم, خصائص المعلم وواجباته في الهدي النبوي, الأردن: رسالة المعلم , مج 51 , العدد 2 , 2014م .

–التغيير في دور المعلم التوصية الصادرة عن مؤتمر التربية الدولي الخامس والثلاثين , السعودية:مجله التوثيق التربوي , العدد 17–18 , 1979م.

– نحو إعادة رسم دور المعلم , البحرين :التربية , السنة 8 ,العدد 25 , 2008م

–المديرية العامة لبرامج إعداد المعلمين , إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة وبعدها , النشرة التربوية السعودية , العدد الخامس ,1970م.

عنـو ان الــبـحث

الإتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة القبول بكليات التربية

إعداد: أ- م. د. نعيمة المهدي أبوشاقور

ليبيا – جامعة الزاوية/ كلية التربية - أبوعيسى

هاتف : 00218912200691

البريد الإلكتروني : dnaema9@gmail.com

الإتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة القبول بكليات التربية

المقدمة :

تعد قضية إعداد المعلم وتنميته مهنياً من أهم القضايا المصيرية والتي تمليها علينا طبيعة الحياة وتطوراتها المتسارعة، فنحن نشهد تقدما متزامناً مع التحولات والتحديات المتعددة في كل المجالات. لذلك ينبغى التركيز على الإرتقاء بمهنة التعليم، ونوعية المعلمين الذين يتم إعدادهم، فلقد أصبحت الحاجة ملحة إلى إعادة النظر في المنظومة التعليمية بصفة عامة، ونظام إعداد ، وتدريب المعلم بصفة خاصة، ولايتأتي ذلك إلا من خلال جملة من البرامج التربوية التعليمية، والتي تساعدهم على اكتساب المهارات المهنية، حتى يتمكن المعلم من اداء رسالته التربوية في مجتمعه وفقاً للتطورات المتسارعة والتي باتت أسرع مما نتصور. وبما أننا في أمس الحاجة إلى وجود معلمين قادرين على النهوض بالمجتمع، وإحداث التنمية البشرية المستدامة فيه ، فإن هذا الأمر يستلزم التمعن في النظر لواقع المعلم من حيث سياسة قبوله وإعداده في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .

- **مشكلة البحث :**

ايماناً بأن المعلم صاحب رسالة ومهنة متميزة وترسيخاً لمكانة المعلم كقائداً وموجهاً للعملية التعليمية والسعى لتحقيق أهدافها، فإن ذلك يقود إلى السعى العلمي الدؤوب نحو تجويد مهنة التعليم وتعميق جذورها والإرتقاء بها وذلك يعود على المعلم في حد ذاته، ومن ثم يعود على الطالب وهو ركيزة المجتمع .

ومن خلال إلقاء الضوء على الاتجاهات التربوية المعاصرة، وبروز أنماط جديدة لمهنة التعليم، ظهرت الحاجة إلى ضرورة تغيير أدوار المعلم المستقبلية ، ومن تم إعادة النظر في برامج إعداده وتدريبه في ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة، وهذا يتطلب التركيز على إحداث تطوير في أهداف البرامج ، وآلياتها وأساليبها ، حتى نصل إلى ما نرنو إليه من تطور في إعداد المعلم ، وتنميته مهنياً ومواكبة الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال .

وبناء على ذلك تبرز مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي :

ما الإتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة/المعلمين في كليات التربية ؟

وللإجابة على التساؤل لابد من الإجابة على التساؤلات التالية :

1- ما سياسة قبول الطلبة بكليات التربية ؟

2- ما الإتجاهات العالمية المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة ، وتنميتهم مهنياً أثناءها ؟

3- ما الإتجاهات العالمية المعاصرة حول نظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية ؟

4- ما التوصيات المقترحة للإتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة بكليات التربية ؟

- **أهداف البحث :**

يهدف البحث إلى :

1- التعرف على سياسة قبول الطلبة بكليات التربية .

2- الوقوف على الإتجاهات العالمية المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتنميتهم مهنياً أثناءها .

3- التعرف على الإتجاهات العالمية المعاصرة حول نظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية .

4- الخروج بتوصيات مقترحة حول سياسة قبول الطلبة بكليات التربية .

- **البحث أهمية البحث :**

تكمن أهمية في الأتي :

1- يعد هذا البحث استجابة لما أوصت به عديد الدراسات حول ضرورة الإهتمام بإعداد المعلم، وتدريبه في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة.

2- يتناول هذا البحث قطاعاً هاماً في نظام التعليم العالي وهي كليات التربية.

3- في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة ، والتحديات العلمية، يمكن أن يساعد هذا البحث العاملين بقطاع التربية والتعليم على العمل الجاد والتفاعل البناء لإحداث التطور المرغوب .

4- ضرورة إحداث وقفة نوعية في سياسة القبول لدى كليات التربية (في ليبيا) لضمان رفع مستوى الطالب الأكاديمي، والثقافي ، والمهنى لمواكبة الإتجاهات العالمية المعاصرة.

- **منهج البحث :**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى لملائمته لطبيعة البحث، وذلك من خلال التعرف على سياسة قبول الطلبة بكليات التربية ، والإتجاهات العالمية المعاصرة حول إعداد المعلمين قبل الخدمة ، وتنميتهم مهنياً أثناءها ، والوقوف على أبرز الإتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم ، وقبوله في كليات التربية .

- **أداة البحث :**

تم الاعتماد على استبيان موجه لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، في ليبيا للكشف عن شروط قبول الطلبة داخل الكليات ، ونظام الدراسة فيها .

- **مصطلحات البحث :**

1- **التطوير** : وهو " التغير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع ، أو العلاقات ، أو النظم ، أو القيم السائدة لتحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة ". (محمد صابر ، 2000، ص 98).

2- **الإعداد** : " وهو صناعة أولية للمعلم لكى يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل : معاهد إعداد المعلمين، وكليات التربية، تبعاً للمرحلة التي يُعد المعلم فيها ، وكذلك تبعاً لنوع التعليم . (سهيل عبيدات، 2007، ص 150).

3- **التدريب أثناء الخدمة** : " وهو الجهود التي تبذل لتطوير ، وتحسين أداء المعلمين عن طريق تطوير معارفهم، وتنمية مهاراتهم، وتغيير اتجاهاتهم . (إبراهيم عطا، 2004، ص 147).

4- **الاتجاهات المعاصرة** : وتعرف على أنها " مجموعة الإتجاهات ، والأنماط، والنماذج المختلفة لمعاهد إعداد المعلمين ، أو كليات إعداد المعلمين في العديد من أرجاء العالم في الأبعاد التالية : الفلسفة، الأهداف ، سياسة القبول، المنهاج، أساليب التقويم، التربية العملية . (محمد مدبولى، 2002، ص 212).

5- **كليات التربية** : هي مؤسسات تربوية تهدف إلى إعداد المعلمين والمعلمات وتأهيلهم لممارسة مهنة التعليم في مراحل التعليم العام، بكفاءة وفاعلية وبما يكفل تخريج أجيال من المعلمين تتوافر لديهم الكفاءات والقدرات المناسبة لمواجهة متطلبات العمل التربوي بالبلاد ، تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة في ضوء متطلبات العصر. (نعيمة أبوشاقور، 2010، ص 13).

- **الدراسات السابقة :**

فيما يلي عرض لأهم الدراسات والبحوث ذات الصلة بالاتجاهات العالمية المعاصرة لإعداد المعلم وتنميته مهنياً .

1- دراسة بغدادي (2000).

أستهدفت هذه الدراسة التعرف على سياسات اختيار المعلمين للإلتحاق بمهنة التدريس وشروط المهنة ، ومعايير اختيارهم للإلتحاق بهذه المهنة . وقد أوصت الدراسة بأن يتم إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب وذلك بإضافة سنة امتياز بعد تخرجه تكون أساساً لمزاولة المهنة بعد ذلك، والعمل بنظام ترخيص لمزاولة المهنة ، على أن تشترك النقابة في منح هذه التراخيص ، وربط برامج التنمية المهنية للمعلمين بشرط تجديد الترخيص بمزاولة المهنة في كل فترة محددة .

والتخفيف من حدة المركزية ، والإتجاه نحو اللامركزية في سياسة توظيف المعلمين، وضرورة إنشاء جهاز تكوين مهمته وضع معايير وشروط القبول بكليات التربية ، ومن ثم الإلتحاق بمهنة التعليم، والعمل على

إيجاد مزيد من الترابط بين مؤسسات إعداد المعلم وبين خطوط الإنتاج من العملية التعليمية، واشراك ممثلين من مديريات التربية والتعليم ونقابة المعلمين، ومؤسسات إعداد المعلم في رسم سياسة القبول بكليات التربية ، وتطوير المناهج بما يلائم احتياجات سوق العمل .

2- دراسة هنداوى محمد حافظ (2003).

حيث استهدفت وضع تصور مقترح للإعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في مصر، وذلك في ضوء الدراسة المقارنة بما في ذلك تقديم معايير التميز ، واختيار الطلاب ، والتأهيل المهنى، وتوكيد الجودة، ومرونة نقل المقررات والبرامج الدراسية ، من أجل تحسين مستوى برامج إعداد المعلم ، مما ينعكس إيجابياً على نظام التعليم في مصر.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

وجود العديد من معايير الإعتماد الأكاديمي منها :

- معايير تتعلق باللوائح التنظيمية، وإدارة الكلية .
- معايير تتعلق بالمقررات .
- معايير تتعلق بأعضاء هيئة التدريس.
- معايير تتعلق بالطلاب.
- معايير تتعلق بالتجهيزات .
- معايير تتعلق بنظام التقويم .

3- دراسة حسن حسين البيلاوي (2004).

استهدفت هذه الدراسة تطوير كليات التربية من حيث الأهداف، وتنمية القدرة المؤسسية للكليات (التنمية المهنية) وإعداد بناء البرامج ، وإعادة النظر في سنوات الإعداد ، ولتحقيق ذلك تناولت الدراسة معايير جودة المخرجات التعليمية للنتعلم ومعايير جودة المعلم، والإعتماد التربوي لكليات التربية من خلال عرضها للمفهوم المتكامل في إعداد المعلم، ونموذج NCATE في بناء معايير الاعتماد التربوي لكليات التربية، والذي شمل معايير أداء الطالب من حيث قدراته المعرفية والمهارات والإتجاهات ، ونظم تقويم التلميذ والبرامج، ومعايير القدرة المؤسسية وتشمل الخبرة الإكلينكية للتدريب العلمي والتقويم، وهيئة التدريس وإدارة الكلية .

4- دراسة موسي علي الشرقاوي (2004).

استهدفت الدراسة التعرف على واقع كليات التربية ومتطلبات تطويرها ، وبناء معايير للاعتماد الأكاديمي بكليات التربية ليتم في ضوئه تحديد جوانب القوة والضعف بكليات التربية، كذلك استهدفت الدراسة التعرف على مدى تحقق بعض المعايير الموضوعية للإعتماد الأكاديمي بكليات التربية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك لتشخيص الوضع الراهن لكليات التربية .

- **وتوصلت الدراسة للنتائج الأتية :**

وضع رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الإعتماد الأكاديمي شكلت مجموعة من المحاور يمكن إجمالها فيما يلي :

- أهداف كليات التربية، الهيكل الإداري للكلية ، المبني والتجهيزات .
- نظام القبول، هيئة التدريس، التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، التربية العملية، الدراسات العليا والبحوث ، المتخرجون، العملية التعليمية .

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أن برنامج الإتجاهات المعاصرة حول سياسة قبول طلبة كليات التربية مازال يعانى من العديد من أوجه القصور في المحاور التالية :

- سياسات القبول ، نظام الدراسة ومدتها، برامج التكوين.
- مشكلات ذات علاقة ببرنامج الإعداد.
- الإعداد الثقافي والمهني .
- غلبة الطابع النظري على المناهج التعليمية .

- **الإتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول طلاب كليات التربية وتشمل المحاور التالية :**

1- سياسة قبول الطلاب في كليات التربية .

2- الإتجاهات العالمية المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتنميتهم مهنياً أثناءها.

3- الإتجاهات العالمية المعاصرة حول نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية.

4- التوصيات المقترحة حول سياسة قبول الطلاب في كليات التربية .

نظراً لأهمية الإتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول طلبة كليات التربية سيتم استعراض هذه الإتجاهات من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :

اولاً : الإجابة على التساؤل الأول حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية :

إن عملية نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم تعتمد على جودة العناصر البشرية المزمع ترشحها للإلتحاق بالمهنة وممارستها ، مما يستلزم ضرورة وجود معايير واضحة لإختيار، وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية، الأمر الذي يستدعى تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المرجوه والتي تمثل مجموعة كفاءات لمعلم كالغد، والتي تتم في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الذين يرغبون في الإلتحاق بمهنة التعليم، مما يسهل تحديد النسبة المحددة للقبول في ضوء ما يلي :

1- تحديد جوانب شخصية معلم الغد :

ويتم ذلك من خلال إجراء مقابلة شخصية مقننة ، تتسم بالموضوعية ، في ضوء أدوات ، ومقاييس ذات معايير صادقة، وثابتة في زمن محدد، وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني الممثلة في السمات الشخصية، وقبول الطالب نحو المهنة ، والعمل مع طلبة المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك اللياقة الجسمية، والصحية والنفسية (بدرية المفرج، 2007، ص 32).

2- تحديد المستوى الخُلقي والاجتماعي :

حيث يستدعى هذا المستوى من ذوي الاختصاص سرعة البث في إعادة تقويم معايير الاختبارات، لتحرى درجة الدقة والموضوعية في الأدوات التالية :

- اختبارات الشخصية، والميول المهنية .
- اختبارات اللياقة البدنية، والصحية .
- اختبارات القدرات، والاستعدادات المختلفة .

3- تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي :

ومن أجل تحديد المستوى التحصيلي والتعليمي للطلاب ينبغي على أساتذة التخصص بكليات التربية القيام بالأتي :

- التحقق من نسبة نجاح الطلبة في مواد التخصص، والتي يرغب الطالب في الإلتحاق ببرامجها .
- إجراء اختبارات تحصيلية شفهية، وتحريرية داخل الجامعة، وقبل القبول (بدرية المفرج، 2007، ص 33).

4- العمليات الإدارية لضمان صلاحية شروط القبول .

ويتم ذلك من خلال توفير كل طالب لجملة من المستندات هي :

- إفادة بالنجاح في الثانوية العامة .
- خطاب القبول من مكتب التنسيق بالجامعة .

- شهادة من قبل لجنة الإنتقاء بالكلية تفيد أن الطالب قد اجتاز اختبارات اللياقة الشخصية، والمهنية .
- إفادة بإجتياز الاختبار التحصيلي، والشفهى في مادة التخصص من قبل أساتذة الكلية في مجالات التخصص المختلفة .
- شهادة صحية تفيد خلو الطالب من الأمراض الجسدية، والنفسية .
- شهادة حسن السيرة والسلوك من وزارة التربية والتعليم .
- شهادة تخص مدى قدرة الطالب على استخدام لغته القومية بطلاقة، وسلاسة، وإمكانية امتلاكه لغة أجنبية أخرى .
- قيام الطالب بتعبئة استمارة الإلتحاق بالكلية، وتوقيع العقد المبرم مع الكلية والذي ينص على وجوب استيفاء برنامج الإعداد المقرر وفق شروط الكلية، وذلك لضمان الجدية في الإستمرار.

- **أما بالنسبة لسياسة القبول بين كليات التربية في العالم فقد تعددت أساليبها على النحو التالي :**

(أ) – سياسة القبول في فرنسا (صلاح الناقه ، 2009، ص 58).

حيث يتم انتقاء أفضل العناصر قبل الموافقة على قبول الطالب في برامج الإعداد ، وذلك من خلال إستخدام الأساليب الأتية :

- اجتياز امتحان الجدارة المدرسية .
- عقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداد الطالب للعمل في المهنة ، وللتعرف على مدى حبه ، وميله ، للتعامل مع الأطفال بمختلف مراحلهم العمرية .
- التأكد من وجود عدد من المواصفات التي ينبغي توافرها في معلم المستقبل، وكون هذه المواصفات متوافرة فيه قبل الإلتحاق ببرنامج الإعداد .
- يتم إختيار الطالب للإلتحاق بالمعاهد العليا لتدريب معلمى المرحلة الإبتدائية بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية أو مايعادلها.
- نظام القبول الخاص لتأهيل الطالب للمرحلة الثانوية، فيتم بعد حصوله على درجة البكالوريا، ثم التحاقه بالجامعة لمدة ثلاث سنوات ، أو لمدة أربع سنوات وتحصله على شهادة القدرة على التعليم للمرحلة الثانوية أو المعاهد التقنية، أو القدرة على التعليم في المعاهد الرياضية .

(ب) – سياسة القبول بالولايات المتحدةالأمريكية (صلاح الناقه، 2009، ص 56).

يتم نظام قبول الطلبة في كليات التربية وفقاً للشروط التالية :

- على الراغب في التقدم لبرامج التدريس أن يكون قد أكمل عامين دراسيين في الكلية .

- تعبئة استمارة للإلتحاق ببرنامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة لكل من أراد العمل في مهنة التدريس .
- إحضار شهادة طبية تفيد خلوه من الأمراض المعدية، والنفسية.
- التوقيع على عقد مبرم مع عميد الكلية وذلك على أساس التزامه بإستكمال المناهج المقررة .
- استيفاء متطلبات دراسة مقررات التوجيه المهنى، والتربوي .
- يشترط حصول الطالب على تقدير لا يقل عن (2.5 من 4) وفقاً لعدد ساعات المواد التخصصية، والثانوية.
- يجب حصول الطالب على تقدير مقبول، أو أكثر في المقررات التي تم دراستها (طرق التدريس – التربية الخاصة – المواد التخصصية).

(ج) – سياسة القبول في المانيا (بدرية المفرج ، 2007، ص 36).

- لقبول الطلبة في كليات التربية بألمانيا يشترط عليهم الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية ، واجتياز امتحان abitur .
- عند الإلتحاق بمعاهد تدريب المعلمين ، وبعد قضاء الطالب لمدة أربع سنوات في المرحلة الأولى ، وتسع سنوات في المرحلة الثانوية، يسمح له بالإلتحاق بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى .

(د) – سياسة القبول في انجلترا (صلاح الناقه، مرجع سابق، ص 60).

لايتم قبول الطلاب في كليات التربية إلا بعد الحصول على ما يلي :

- الدرجة الجامعية الأولى (BED).
- النجاح في مادتين من(GCE) المستوى الرفيع .
- النجاح في ثلاث مواد من امتحان(GCSE) بشرط الحصول على مستوى جيد، أو أكثر ، أو ما يعادلها .
- لابد أن تكون اللغة الإنجليزية ، والرياضيات من المواد المختارة للتقدم لإمتحان (GCSE).

– أما بالنسبة لعملية الإلتحاق ببرنامج إعداد المعلم PGCE فيشترط ما يلي :

- الحصول على درجة جامعية، أو مايعادلها .
- المرور بعدد من الاختبارات التحريرية، والشخصية ، والصحية، لتقويم ، واختيار صلاحية الطالب لمهنة التعليم .

(هـ) – سياسة القبول في اليابان (وليم عبيد ، 1993).

حيث حدد مجلس التعليم باليابان شروطاً لعمليات اختيار، وقبول الطلاب في مهنة الإعداد ، تبعاً لما يلي :

- الحصول على درجة جامعية .
- أن يجتاز الطالب اختبار التأهيل للتدريس .
- أن يدرس الطالب سنة إضافية بعد التعليم الجامعى ، أو يحصل على درجة الماجستير، وذلك لمن يرغب في التدريس في المرحلة الثانوية العليا .

(و) – سياسة القبول في السويد (محمد كتش، 2001، ص 215).

يشترط الإلتحاق بمعاهد وكليات الإعداد بعد الإنتهاء بنجاح من التعليم الثانوي، وفقاً للتطوير الذي حدث في قانون التعليم العالي عام 1977، كما تم فتح باب القبول لفئات أربع وفقاً لما يلي :-

- الحاصلين على شهادة إتمام المرحلة الثانوية بعد قضاء (3-4) سنوات.
- الحاصلين على شهادة إتمام المرحلة الثانوية بعد قضاء سنتين .
- خريجى مدارس (الثانوية العليا).

ثانياً : الإجابة على التساؤل الثاني والمتعلق بالإتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنياً أثناءها :

بات جلياً أن مفهوم التربية المستدامة قد ظهر في أواخر الستينات ، وأوائل السبيعنات من القرن العشرين، منطلقاً من تدعيم فكرة التخطيط الشامل المتكامل ، حيث أوصت عديد المؤتمرات ، واللقاءات التربوية بالسعى لإتخاد التدابير اللازمة بأنواعها القانونية منها ، والمهنية، والاجتماعية، من أجل القضاء على المفارقات البائنة بدون وجه حق في التسرب الإداري لفئات عديدة من المعلمين، وإعادة النظر بشكل جوهري في شروط إعداد المعلم، وذلك بأن يبدأ الإعداد بمرحلة أولية " قبل الخدمة " على أن يستمر خلال الحياة العملية في شكل دورات للتطوير، والتجديد المستمرين (محمد عمارة، 2002، ص 15).

لذلك ، فقد دعت الحاجة إلى الأخذ بنظام موحد لتكوين المعلم يجمع في ثناياه النظم التقليدية مثل : نظام المعلم ، نظام الإعداد، ونظام التدريب، كذلك ظهر اتجاه لإدخال نظامين جديدين ، هما :

- **الاول :** نظام التهيئة للممارسة العملية، وهو يأتي بعد نظام الإعداد، ويماثل نظام التفرغ للمارسة الفعلية للأطباء في المستشفيات قبل ممارستهم للمهنة عملياً، إذ بدأ في أوروبا إتجاه إلى تأسيس " مدارس التطوير المهنى " وهي مدارس تؤدى الوظيفة نفسها التي يؤديها الطبيب المبتدئ في المستشفى التعليمي .

– **أما النظام الثاني :** فهو يمثل نظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية ، ويدخل البعض في هذا النظام " التعليم الذاتي " (محمد العجمى، 2007، ص 85).

ونظراً لأهمية هذا الإتجاه فقد بينت بعض الدراسات أن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة التي يحصل عليها المعلمون في ظل عصر المعلومات ، والإنفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف بل ينبغى أن يكون معها تدريباً مستمراً أثناء الخدمة ، بغية الإرتقاء بمستوى الأداء وجودته ، إضافة إلى تطور المعرفة ، وتراكمها وتجددها. إن إعداد المعلم ، وتدريبه عمليتان متلازمتان لا يمكن الفصل بينهما، فكلاهما مكملاً ومتمماً للأخر وهما يمثلان عملية تكوين المعلم لذا فإن هذا الإتجاه يستدعى التفكير جدياً في الإجابة عن تساؤل هو هل هناك برنامج لإعداد المعلم وبرنامج أخر لتدريبه ؟ أم أنه يوجد برنامج واحد للتكوين (عبد الغني عبود، 2000، ص311).

وهذا يجرنا إلى تدقيق أكثر حول دور مخططي مناهج إعداد المعلم عند وضعها وإعدادها هل ينبغى عليهم ضرورة تضمين المنهج لجميع الخبرات التي يتطلبها تكوين المعلم، مما يجعل مناهج الإعداد ، والتدريب منهجاً واحداً متكاملاً يكتسب الطالب /المعلم جزءا من خبرته في فترة الإعداد، ويكسب الجزء الأخر أثناء الخدمة على أن يجرى ذلك في إطار مؤسسة واحدة هي مؤسسة تكوين المعلم .

ومن خلال ما تم عرضه يتبين أن هذا الإتجاه قد برز بسبب التطورات المعاصرة، والناتجة عن التضخم المعرفي ، والتقني، كما أن برامج إعداد المعلم داخل الكليات لم تعد تكفى للقيام بإعداده للممارسات المهنية بصورة ناجحة، ولقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا الإتجاه، عندما قررت في مؤتمراتها أن تكون عملية الإعداد قبل الخدمة، والتدريب في إثناءها مستمرة بإستمرار وجود المعلم في ميدان العمل . (محمود شوق، 2001، ص 112).

وخلاصة القول فإن مفهوم تكوين المعلم يشمل كلا من الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناءها ، كما وأنه يعنى الاستمرار، فالتكوين يمثل النمو والتطور، وبناء على ذلك ، نجد أن عملية تكوين المعلم تبدأ في مؤسسات التكوين قبل الخدمة، وتستمر أثناءها.

وقد ظهرت الحاجة إلى استثمار التعليم كنتيجة حتمية للتطورات المعاصرة والمتسارعة معرفياً، وتقنياً، مما استوجب على مؤسسات تكوين المعلم الأخذ بهذا الإتجاه وذلك للأسباب الأتية : (السيد الخميس، 2000، ص111).

1– يؤدى إلى جعل برامج الإعداد متطورة ، ومتغيرة، ومرتبطة بالواقع من خلال تأثرها بالمشكلات الميدانية والتي تستلزم حلولاً أثناء الخدمة من جهة، وبالتغيرات الحضارية، والثقافية ، والعملية،

والتكنولوجية التي تحدث في المجتمع من ناحية أخري، على أن تكون برامج التدريب إنعكاساً لبرامج ، الإعداد قبل الخدمة .

2- هذا الإتجاه يوحد النظرة الفلسفية لصناعة المعلم، عوضاً عن الخوض في فلسفة للإعداد ، وأخرى للتدريب، وكذلك عملية التمهين للإعداد والتدريب، مما يزيد في الفصل بين العمليتين، حتى نضمن ربط عملية تكوين المعلم قبل الخدمة بعملية التكوين أثناءها ، ويصبح التدريب أثناء الخدمة جزءاً من عملية تكوين متكاملة ومستمرة قبل الخدمة .

3- كما يجعل من مبدأ التعلم الذاتي محوراً أساسياً لتنظيم الخبرات العلمية التي يتضمنها المنهج، وبذلك ننقل للطالب/المعلم إمكانيات التربية المستمرة، والنمو المتكامل ، وهذا يتطلب تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية، والعلمية، والحفاظ على مرونة المنهج، وكذلك التأكيد على مقومات النمو المهني القائم على النشاط الذاتي، وذلك من خلال استخدام الطالب/المعلم لأساليب عدة مثل التعليم المصغر، والتعليم المبرمج، وبرامج الكمبيوتر، وغير ذلك مما يثرى من كفاية الطالب، ويساعد على إكساب مهارات تهيئ له المناخ المناسب للتعلم الذاتي، ويكفل له التغذية الراجعة المستمرة والتي تضمن له " النمو المهني المستمر " .

ثالثاً : الإجابة على التساؤل الثالث حول الإتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة، وبرامجها في كليات التربية :

يتوقف التعليم الجيد على توافر إمكانات عدة من بينها فلسفة تربوية تقدمية واضحة المبادئ والمنطلقات ومناهج وبرامج وظيفية تقدمية غنية بخبراتها وأنشطتها وترتبط بحاجات التلاميذ وحاجات مجتمعهم، وأهم عامل في عملية التعليم يتمثل في المعلم ذو الفاعلية الإيجابية التي تؤثر في فاعلية العملية التعليمية فكلما كان المعلم معداً إعداد صالحاً أكاديميا ومهنياً كلما أدى ذلك لصلاح التعليم وزيادة فاعليته .

لذلك نجد أن برامج إعداد المعلم في أى مجتمع تؤثر في نوعية التربية فيه ، إذ تعتمد كفاءة المعلم على البرامج التي تُعد له قبل التحاقه بمهنة التعليم، وكلما كانت ناجحة وجيدة أصبحت التربية أكثر فاعلية وتأثيرً. إن عملية إعداد المعلم من أهم البرامج التي زادت من اهتمام التربويين ، واتجاههم نحو المزيد من الجهود للرقى ببرامج إعداد المعلم، والاهتمام بعملية تمهينية، إنطلاقاً من كون المعلم الدعامة الأساسية لإصلاح التعليم وتحسينه وتطويره .

ومن خلال عديد المؤثرات ، والدراسات، حول تطوير منظومة إعداد المعلم بكليات التربية طرحت بعض الاقتراحات والتوصيات من بينها : (نعيمة أبوشاقور، 2010، ص99). (علي راشد، 2002، ص98).

1- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية .

2- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية.

3- توظيف التقنية، والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.

4- تنويع طرق التدريس ، وتحديث أساليبه بكليات التربية.

5- اتجاه تنمية المعلمين مهنياً في ضوء أسلوب النظم.

6- مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع.

7- الاهتمام بالبعد الأخلاقي، والوجداني للمعلم .

8- المشاركة المجتمعية في وضع، وتنفيذ برامج إعداد المعلم.

9- تفريد التعليم في كليات التربية.

10- الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه.

11- اتجاه تنمية المعلمين مهنياً على أساس المهارات .

12- مسؤولية كليات التربية في متابعتها لخريجيها.

13- الإتجاه نحو زيادة سنوات الإعداد.

14- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة .

15- توحيد جهة المسؤولية عن إعداد المعلم.

16- الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم .

17- توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية.

18- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم.

وفيما يلي توضيح لكلاً من النقاط السابقة :

1- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية :

حيث أوصت نتائج الدراسات ، والمؤتمرات التي أولت عنايتها بتطوير التعليم الجامعي بتبني الإتجاه إلى جودة التعليم، وهو أحد المداخل المتميزة لإحداث التطوير ، وفقاً للمتغيرات المحلية، والعالمية، وتعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها : " معايير عالية للقياس والاعتراف، والإنتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتمييز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن " .(خالد الزواوي، 2003، ص 34).

أما الجودة في المجال التربوي فهي تشير إلى مجموعة من المعايير ، والإجراءات والمواصفات ، التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المتبع التعليمي، كما وتوفر الجودة الشاملة أدوات، وأساليب متكاملة، تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرغوبة .

وتتناول عناصر الجودة الشاملة : البرامج، والمناهج، وهيئة التدريس، والمرافق الجامعية، والعمليات الإدارية الدعم، ومساندة الطلاب، وعمليات التقويم، والتغذية الراجعة.

وبالنظر للعملية التعليمية كنظام، فإن الجودة الشاملة تنصب على مدخلات، وعمليات ومخرجات النظام التعليمي. واختلفت معايير الجودة الشاملة في التعليم من دولة إلى أخرى، ومن أفضل المعايير التي وضعت في مجال جودة التعليم العالي معايير وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي في بريطانيا، والتي أعتمد عليها برنامج الأمم المتحدة الإنمائية في مشروع " تطوير الأداء النوعي، ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية " . في عام 2005، حيث تم إجراء التقييم الشامل الداخلي ، والخارجي لجودة برامج التربية في الجامعات العربية ، في ضوء المعايير التي وضعتها وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي في بريطانيا .

وبناء عليه تم وضع معايير للتقييم الخارجي تنقسم إلى قسمان : المستوى الأكاديمي ، ونوعية فرص التعليم، وهي :

اولاً : المستوى الأكاديمي : (شبل بدران، 2009، 58).

1- مخرجات التعلم المقصودة : أن تكون مخرجات التعلم محدودة، وواضحة ، مكتوبة، ومعلنة للطلبة، مرتبطة بالأهداف العامة ، ملائمة لواقع ، وحاجات الطلبة، قابلة للتحقيق .
2- المناهج : الحداثة، والتحديث الدوري ، المرونة، الوضوح، والشمولية، والعمق ، المطابقة للمعايير الدولية، وأساليب إعداد المناهج، مدى تحقيقها لمخرجات البرنامج المقصودة، مدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية، والعملية، والفكرية .
3- تقييم الطلبة : وضوح معايير التقييم، وتنوع أساليبها، وتقديمها للطلاب، وتغذية راجعة سريعة وفورية، وملائمة أساليب التقييم للمخرجات المقصودة، دقة أساليب التقييم وموضوعيتها، وضمان شفافيتها من خلال ممتحنين خارجيين أو اكثر من مُقيم، ووضوح أساليب التقييم، ودقة مواعيد أدائها للطلاب .
4- تحصيل الطلبة وفقاً لمخرجات التعليم المقصودة : مدى توافق تحصيل الطلبة مع مخرجات البرنامج المقصودة، ومستوى الدرجة الممنوحة، نسبة نجاح الطلبة، ومدى تفوقهم .

ثانياً : نوعية فرص التعليم : (عادل الجندي، 2008، ص 254).

1- مصادر التعلم : تنوع مصادر التعليم، ومدى استخدام التجهيزات ، والمختبرات، وضرورة وجود مكتبة تتوافر بها المصادر والمراجع الحديثة، مدى فعالية استخدام هذه المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصودة، ومدى تفعيل أداء الهيئة التدريسية، والفنية، والإدارية، ومدى انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية، وخبراتها مع متطلبات ، وأهداف البرنامج.

2- التعليم والتعلم : تنوع فرص تعلم فعالة (مجموعات صغيرة، وكبيرة، تعلم فردى، وذاتي)، أيضاً تنوع لأساليب تدريس المعارف، والمهارات الخاصة، ومدى اشراك الطلبة في عملية التعلم ، والنقاش، والحوار، وعملية انتظام الطلبة للمحاضرات، توفر فرص تدريب ميداني، وضرورة وجود خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، كذلك مدى تحسين مهارات المدرسين خاصة الجدد منهم .

3- تقدم الطلبة : الدعم الأكاديمي المقدم للطلبة كأحد أساليب استقطابهم، وضرورة ملائمة قدرات الطلاب المقبولين لمتطلبات البرنامج، أيضاً مستوى التقدم الأكاديمي العام للطلاب الملتحقين بالبرنامج، إضافة إلى نسبة الطلبة المنسحبين من البرنامج والأسباب التي أدت لانسحابهم .

4- ضمان الجودة وتحسينها : ويتم ذلك بواسطة توفر هيكلية إدارية، وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودة في فروع كل تخصص، ونوعيتها، توفر أنظمة مكتوبة، ودقيقة، وموثقة للبرنامج من (لوائح، محاضر، سجلات، عمليات التقييم)، كذلك أساليب التغذية الراجعة من الطلبة، ومن الهيئة التدريسية .

2- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية :

وقد حددت الدراسات التربوية أهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية كما يلي : (محمد فوزي، 2012، ص 298).

- تقويم نوعية برامج إعداد المعلم بصورة دورية مستمرة من قبل جهة علمية محددة.
- تخطى الهوة بين خريجي كليات التربية في الدولة الواحدة من حيث المهارات والمعارف، العلمية، وسهولة معادلة الساعات المعتمدة عند انتقال الطالب من كلية لأخري.
- التأكد من تحقيق كليات التربية الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين .
- تحديد معايير لإصدار الشهادات، ورخص ممارسة مهنة التدريس.

- تشجيع كليات التربية على التطوير المستمر من خلال التقويم الذاتي ، والقيام بمراجعات دورية لبرامجها، وإمكاناتها البشرية ، والمادية .

وتوجد عديد المعايير التي تتبعها بعض الدول من أجل تطوير منظومة كليات التربية، بما يتلائم والاتجاهات العالمية المعاصرة، ومن بينها معايير منظمة (NCATE) المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم، وتشتمل هذه المعايير على الأتي : (نبيل بدران وأخر، 2009، ص183) .

- المعيار الاول : معرفة الطالب/المعلم، ومهاراته، ومواقفه : وبناء على هذا المعيار، ينبغي على الطلبة/المعلمين الذين يُعدون للعمل بالمدارس كمعلمين، أن يدركوا المعرفة التخصصية، والتربوية، والمهنية، والمهارات، والمواقف الضرورية، لمساعدة كل التلاميذ بالمدارس على التعلم.
- المعيار الثاني: والمتمثل في نظام التقييم، وتقويم الكلية: لابد أن يكون للكلية نظام تقييم، وتقويم : أى أن يكون لدى الكلية نظام تقييم، يقوم بجمع ، وتحليل البيانات الخاصة بمؤهلات المتقدمين، وأداء الطلبة المعلمين، والخريجين، وذلك لتقويم، وتحسين الكلية، وبرامجها .

ثانياً : طاقة الكلية :

- المعيار الثالث : ويتضمن الخبرات الميدانية، والتدريب العملى ، حيث تقوم الكلية مع المدارس المشاركة بتصميم ، وتطبيق، وتقويم الخبرات الميدانية، والتدريب العملي، حتى يصل الطلبة المعلمين، وغيرهم من أفراد المدارس بتطوير المعرفة، والمهارات، والمواقف الضرورية، لمساعدة الطلاب على التعلم.
- المعيار الرابع : التنوع : تقوم الكلية بتصميم تطبيق، وتقويم المنهج، والخبرات للطلبة المعلمين، لكى يكتسبوا، ويُطبقوا المعرفة، والمهارات، والمواقف الضرورية، وتشمل هذه الخبرات العمل مع أعضاء هيئة تدريس متنوعين بالكلية، وبالمدارس ، ومع طلبة معلمين متنوعين، ومع تلاميذ متنوعين في الصفوف، بداية من الطفولة المبكرة وحتى نهاية المرحلة الثانوية.
- المعيار الخامس : مؤهلات أعضاء هيئة التدريس ، وأدائهم ونموهم المهنى : أي أن يكون أعضاء هيئة التدريس بالكلية مؤهلين، ويمثلون نماذج لأفضل الممارسات المهنية في البحث، وخدمة المجتمع والتدريس، بما في ذلك قيامهم بتقييم فاعليتهم الذاتية في علاقتها بأداء الطلبة المعلمين كما ينبغى على الكلية وبصورة مستمرة ومنتظمة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، وتسهيل نموهم المهنى .
- المعيار السادس : إدارة الكلية ومصادرها : ويتمثل هذا المعيار في أن تتوفر لدى الكلية القيادة، والسلطة، والميزانية، والقوى البشرية، والتسهيلات والمصادر، بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات اللازمة لإعداد الطلبة المعلمين .

3- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية :

من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والإنتقال من التعلم التقليدى إلى التعليم الإلكتروني. لذلك فقد اعتمدت الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة، والحاسوب، وشبكة الإنترنت لتنفيذ برامج إعداد المعلم، مما يؤثر على أداء المعلم، ويجعل عملية إعداده اكثر سهولة، كما يُمكن المعلم من التدريس بطرق، وأساليب حديثة من خلال استخدامه للتقنية، مما يجعله قادراً على التعلم الذاتي .

وللاستفادة من التكنولوجيا وتوظيفها في برامج إعداد المعلم لابد من توافر عدد من المتطلبات، والتي تبرز في : (إبراهيم الأسطل، 2005، ص 74).

- الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا، والبرمجيات، ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية بصورة جذابة، وأكاديمية، ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية.
- وجود بنية تحتية تكنولوجية لإستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الإتصالات المتقدمة، وشبكات البث الإذاعي، والمرئي، وغيرها من التجهيزات التكنولوجية .
- تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا، والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة، والمرئية، والمسموعة في كل من الطالب/المعلم، وعضو هيئة التدريس.

ولزيادة الاستفادة من توظيف التقنية، والتعليم الإلكتروني يستلزم ذلك أن تراعي برامج الإعداد ، ضرورة تدريب المعلمين في النواحي التالية :

أ- أستخدام الوسائط التقنية المتعددة.

ب-استخدام شبكة الانترنت بفعالية.

ج- إعداد وتصميم المواقع، وتحميلها على الشبكة.

4- تنويع طرق التدريس ، وتحديث أساليبه في كليات التربية :

توجد الكثير من طرق التدريس الحديثة والتي ينبغي على كليات التربية وضعها بعين الإعتبار والأخذ بها عند إعداد المعلم، ومن بين هذه الطرق العصف الذهني، العروض العملية، التعلم التعاوني، التدريس المصغر، لعب الأدوار، الزيارات الميدانية وورش العمل وغيرها. (مصطفي محمد، 2005، ص 23).

وحتى يتم تنفيذ وتحقيق ذلك لابد من الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية، وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس، وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا

الغرض، وتدريبهم أيضاً على أستخدام التقنية الحديثة كالحاسوب، والإنترنت، ووسائط التعلم المتعددة، حتى يمكنهم استخدامها مستقبلاً مع طلابهم .

5- اتجاه تنمية المعلمين مهنياً في ضوء أسلوب النظم :

لقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، وهو يتعامل مع أى ظاهرة، أو نشاط تعليمي، ويشكل نظاماً متكاملاً له عناصره، ومكوناته، وعلاقاته، وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه " مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقاً لخطة مرسومة " . ويتكون البرنامج المتكامل وفق الأسلوب من أربعة أجزاء هي : (محمد فوزي، 2012، ص 193).

1- المدخلات : in put

وتشتمل على جميع العناصر التي تكون النظم، وتشارك في تحقيق هدف أو أهداف محددة، وفي نظام تكوين المعلمين يعتبر (برنامج الإعداد والأهداف، والمحتوى والأساليب، والبيئة التعليمية) من مدخلات النظام.

2- العمليات : processes

وتمثل مجموعة من الإجراءات، والتفاعلات النشطة التي تتم بين عناصر مدخلات النظام، من أجل توفير الظروف الملائمة، لتحويل هذه المدخلات إلى مخرجات يُراد تحقيقها.

3- المخرجات : out put

هي النتائج النهائية التي يحققها النظام، ومخرجات نظام تكوين المعلم هي المعلم ذو المواصفات المرغوبة في ضوء أهداف برنامج التكوين.

4- التغذية الراجعة : feed – back

وهي كل ما تسفر عنه عملية تقويم المخرجات، وتحليلها، بناء على الأهداف الموضوعة للنظام، وهى تعطى مؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف، وإنجازها وتوضح نواحة القوة والضعف في أى جزء من الأجزاء الأخرى للنظام، وعلى أساسها يتم تعديل ، أو تغيير، أو إضافة، أو حذف لأي شئ في النظام .

6- مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع :

حيث يتم تضمين برامج إعداد المعلمين الكفايات التربوية والتعليمية في ضوء المستجدات التربوية، وهذا يستدعى مراجعة دورية للمقررات، والمناهج الدراسية، ومراجعة الخطط التدريسية في كل قسم من أقسام الجامعة كل عامين دراسيين على الأقل ، وتطوير هذه الخطط حسب المستجدات العلمية، على أن تكون هذه

الخطط مرنة، وقابلة للتطوير، وليست جامدة. ومن هنا تأتي ضرورة مراجعة الخطط التدريسية، وملاءمتها للتطورات العلمية الحاصلة محلياً، وعربياً وعالمياً. (طه الأحمد، 2005، ص 78).

7- الاهتمام بالبعد الأخلاقى، والوجداني للمعلم :

ضرورة تضمين المقررات الدراسية موضوعات تسعى لتنمية القيم الدينية والاجتماعية، والإتجاهات الإيجابية للطلبة /المعلمين كما فعلت (انجلترا وألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية) مؤخراً كذلك تصميم المناهج، والبرامج، والأنشطة التي تنمي المحافظة على أخلاقيات المهنة، وتقاليدها ، والإعتزاز بالإنتماء إليها (جمانة عبيد، 2005، ص 28).

8- المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم :

تولى العديد من الجامعات العالمية عناية خاصة بمشاركة جهات من داخل المدرسة، وخارجها، كالمعلمين، وإدارة المدرسة، و أولياء الأمور في وضع خطط برامج إعداد المعلم، وتصميمها، ويرجع الإتجاه المطالب بضرورة تبنى الجهات، وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي (السيد البهواشى، 2006، ص 156).

9- تفريد التعليم في كليات التربية :

من التوجهات الجديدة أن يتم تفريد التعليم في هذه البرامج حتى يتعلم كل معلم بمفرده حسب قدراته، واستعداداته، ومهاراته، ويتقدم في البرنامج وفق سرعته، وقدراته، وبما يتناسب مع ظروفه الخاصة، ولقد زاد الاتجاه نحو تفريد التعليم انتشاراً مع زيادة توظيف التقنية، وشبكة المعلومات .

10- الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم .

لم يعد الحصول على الدرجة الجامعية كافياً للعمل في مهنة التدريس في معظم دول العالم، بل من الضروري الاطمئنان إلى جودة الخريج، ومدى كفاءته وقدرته للعمل بهذه المهنة، ففي اليابان يكون تعيين المعلم بصورة مؤقتة ولمدة عام فقط، ويقوم بالإشراف عليه معلم المادة الأساسي حتى يستفيد من خبراته، وفي نهاية العام عليه إجتياز اختبار للحصول على الترخيص للعمل في التدريس، وفي فرنسا يسمح بالعمل في التدريس بعد إجتياز امتحان سنوى على مستوى الدولة . (جمانة عبيد، 2005، ص 26).

11- إتجاه تنمية المعلمين مهنياً على أساس المهارات :

يمثل هذا الإتجاه تطوراً لأهداف إعداد المعلم، كون أن برامجه كانت تركز على الجانب المعرفي فقط، ولم تعطى أهمية للمهارات التدريسية، وسلوك المعلم، وأصبحت تهدف إلى الشمول، والوظيفية ، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة .

وتبدو فكرة هذا الإتجاه " في كون كفاءة المعلم، وأداءه ، وتدريبه قبل الخدمة وأثناءها هي الأساس، حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، والتي إذا أجادها الطالب/المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً " . (رشدي طعيمه، 2004، ص 125).

ولضمان نجاح هذا الإتجاه في إعداد المعلم ، وتدريبه توجد بعض الشروط التي ينبغي توافرها في إعداد البرامج القائمة في ضوء هذا الإتجاه، وتتمثل في : (طارق عامر، 2012، ص 72).

1- إقامة شراكة بين كليات إعداد المعلم، والمدارس، والهيئات المهنية المختلفة للتعرف على أهداف هذه المدارس، والهيئات، وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد .
2- الربط بين الجانب النظري للبرامج، والتدريب الميداني داخل المدارس.
3- الربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية، وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
4- تحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ومدى مايحرزه الطالب/المعلم من تقدم .

12- مسؤولية كليات التربية عن متابعة خريجيها :

تشير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أحد تقاريرها أن كليات إعداد المعلمين يجب أن تقدم دراسات لمتابعة المعلمين الجدد ، بالتعاون مع الأجهزة المعنية ، بعد عملية إلتحاقهم بالخدمة ، لمعرفة مدة كفاية برامج الإعداد ، والتعرف على ما يواجه المعلمين الجدد من من مشكلات ، وما يواجههم من صعوبات ، وهذا يؤكد على ضرورة وجودة صلة مستمرة بين كليات التربية وخريجيها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمؤسسات لإعداد المعلم . (رشدي طعيمه، 2006، ص 49).

13- الإتجاه نحو زيادة سنوات الإعداد :

أكدت عديد الدراسات على زيادة برنامج الإعداد لكليات التربية إلى خمس سنوات بدلاً من أربع سنوات، على غرار الكليات الأكاديمية الأخرى .(نعيمة أبوشاقور ، 2010، ص 251).

14- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة :

في ظل عصر العولمة أصبح إعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد ، وقد أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر، فكثفت من اهتمامها بالإعداد الثقافي للمعلم ، وقد تضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة، والإنفتاح على العالم في تخصصات عدة مثل : الجغرافيا ، واللغات ودراسة الأدب ، من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي . (جابر عبد الحميد جابر، 2011، ص 395).

15- توحيد جهة المسؤولية عن إعداد المعلم .

من الضروري السعى نحو توحيد الجهة المسؤولة عن إعداد المعلم لتتولى الجامعات ممثلة في كليات التربية بها المسؤولية الكاملة ، وذلك لضمان مستوى الإعداد ، ونوعيته، وتوحيد الأهداف، وفي حالة عدم القدرة على توحيد جهة المسؤولية لابد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم ، والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد ، وهذا ما تتمناه العديد من الدول الأجنبية ، كما قام مكتب التربية لدول الخليج العربي بوضع معايير ، ومبادئ لمؤسسات إعداد المعلم في دول الخليج كمدخل أساسي للتنسيق بين مختلف برامج إعداد المعلم في دول الخليج (عيسي شويطر، 2009، ص 19).

16- الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم :

مبدأ التعلم الذاتي يقوم على جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية ، ويقوم فيه المتعلم بالبحث والدراسة ، ولقد أخذ هذا الإتجاه بالظهور وتزايد نظراً للتطور التكنولوجي، والتقني، وظهور الإنترنت ، مما يستلزم تعليم الطلاب كيفية تعليم أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكة الإنترنت، والأقراص، والكتب ، والأفلام التعليمية (رشدى طعيمه ، مرجع سابق ، ص 52).

17- توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية :

إن الهدف هو الإستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد، ونظم الدراسة بكليات التربية ، كذلك توجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير، والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية ، والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف. لذلك يجب أن تكون هذه البحوث والدراسات الموجهة لتطوير كليات التربية إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين ، بل ويجب أن تكون هذه الدراسات عنصراً أساسياً ضمن العناصر التي يبنى عليها برامج الإعداد في كليات التربية . (محمد فوزي، 2012، ص 195).

18- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم :

لقد أوصت عديد المؤتمرات والدراسات العلمية في مجال إعداد المعلم بضرورة الإطلاع على تجارب الدول المتقدمة، للإستفادة منها في مجال تطوير كليات التربية ، ومدى مواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول ، ومن هذا المنطلق سيتم إستعراض برامج ، ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كلاً من (الولايات المتحدة الأمريكية ، فرنسا ، ألمانيا، بريطانيا ، السويد ، اليابان ، ماليزيا)، لكونها من الدول المتقدمة تربوياً ، والتي أحرزت سبقاً في مواكبة المستجدات والتطورات التي تتعلق بنظم إعداد المعلم . (أحمد حجى ، 2011، ص 47).

ولتسهيل عملية إختيار البدائل في نظم إعداد المعلم سيتم تقسيم هذه النظم إلى مكوناتها الأساسية حسب ما يلي :

اولاً : نظام الدراسة : (أحمد حجى ، مرجع سابق، ص 47).

في مجال إعداد المعلم يتم إستخدام مجموعة من الأنظمة أهمها :

النظام التكاملي ، والنظام التتابعي .

1- النظام التكاملي : حيث يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية، والمقررات الثقافية، ومواد الإعداد التربوي ، في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات، يحصل الطالب فيها على درجة البكالوريس .

2- النظام التتابعي : وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الأداب، وكليات العلوم، وبعد الإنتهاء من الدراسة ، والحصول على الدرجة الجامعية (البكالوريس) يتم إعداد من يرغب في التدريس ، من خلال الإلتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين .

وقد أظهرت العديد من الدراسات ، أوجه القصور في كل من النظامين : التكاملى، والتتابعي، ويعد النظام التكاملي هو الأساسي لإعداد المعلم ، والشائع في معظم الدول العربية ، إلا أن نظم الدراسة في الدول المتقدمة تباينت بتباين الجامعات حول طبيعة هذا النظام ، وظهرت في صورة البدائل الأتية :

(أ)- النظام التكاملى : وفيه تسير معظم الجامعات العالمية التي تعمل به على أحد الأنماط التالية :

- نظام الفصلين . - نظام الساعات المعتمدة .

(ب)- النظام التتابعي :

- تكون الدراسة فيه سنة دراسية كاملة للتمهين التربوي ، بعد الحصول على درجة البكالوريس، أى لمدة خمس سنوات .

- في المانيا يتطلب النظام التتابعي بكالوريس لمدة (4) سنوات ، بجانب إعداد مهنى لمدة تتراوح مابين (18-24) شهراً ، أي ما يقدر بست سنوات .

ثانياً : مدة الدراسة :

تختلف مدة الدراسة من جامعة لأخرى ، حيث يتطلب إعداد معلم رياض الأطفال دراسة لمدة أربع سنوات للحصول على درجة البكالوريس، بينما تراوحت المدة مابين (3-4) سنوات لمعلم المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، أما إعداد معلم التعليم الإعدادى (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي)، فهو يتطلب دراسة لمدة (4) سنوات في معظم الدول ، أما بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية فقد أجتمعت معظم دول العالم المتقدمة على ما يلي :

- اربع سنوات للمعلم العادي.
- خمس سنوات للمعلم المتخصص مثل (فرنسا واليابان).

- خمس سنوات للمعلم الخبير، علاوة على التحاقه لمدة عام على الأقل بالدبلومات المهنية، والمتخصصة (فرنسا) أو الحصول على درجة الماجستير (اليابان).

ثالثاً : المراحل التعليمية التي يعد لها المعلم :

حيث يتم الإعداد وفقاً لبرامج متعددة حسب المرحلة التعليمية، مثل برامج إعداد معلم رياض الأطفال، التعليم الأساسي بمرحلتيه ، الثانوي العام والثانوي الفني كما في (فرنسا، والمانيا واليابان)، بينما في الولايات المتحدة الأمريكية نجد أنها تعد برنامجاً واحداً لكل المراحل التعليمية بنفس النظام والأسلوب .

رابعاً : نوع ومستوى الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي .

شملت محاور إعداد المعلم عالمياً محاور ثلاث هي (الإعداد الأكاديمي، والإعداد المهني ، والإعداد الثقافي).(حسن شحاته، 2012، ص 319).

1- الإعداد الإكاديمي :

في عديد الجامعات يتم الإعداد الأكاديمي وفقاً لما يتم في الكليات الأكاديمية الأخرى، إلا أن الاختلاف يكون حسب نوع ، ومستوى المرحلة التعليمية التي يعد لها .

2- الإعداد المهنى :

وهذه العملية تكتف لها مقررات تربوية لإعداد المعلم لمهنته، وهي تختلف من جامعة إلى أخري، إلا أن هناك شبه إجماع على المقررات الأتية :

- علم النفس التربوي ، نظريات التعلم، والإرشاد النفسي .
- فلسفة وتاريخ التربية.
- النظريات التربوية.
- مناهج وطرق التدريس.
- الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.
- إعداد بحث متعمق في فرع أو أكثر من تلك المقررات .

3- الإعداد الثقافي :

جل الجامعات ركزت على هذا الجانب وأهتمت به من خلال التركيز على اللغات، وتاريخ العلم ، ويتم في جامعات أخري من خلال أنشطة ثقافية ، واجتماعية لربط المعلم بالبيئة المحلية .

خامساً : نسب الإعداد : (بيومى ضحاوى ، 2009 ص 25).

يوجد اختلاف بين نسب الإعداد في كلاً من المحور الأكاديمي، والمهني، والثقافي، رغم وجود اتفاق عام على محاور الإعداد عالمياً ويتضح ذلك كما يلي :

أ- بالنسبة لرياض الأطفال والمرحلة الأولى من التعليم الأساسي :

اكدت عديد التجارب العالمية على تكثيف المقررات التربوية، عن الأكاديمية، والثقافية، لإعداد المقررات التربوية، عن الأكاديمية، والثقافية لإعداد معلمى تلك المرحلة، حيث تراوحت النسب في المتوسط مابين 70% تربوي ، 20 % أكاديمي ، 10% ثقافي .

ب- بالنسبة للمرحلة الثانوية من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي :

يتم تكثيف المقررات الأكاديمية ، ثم التربوية، فالثقافية ولكن هذه النسب اختلفت فيما بينها وقد كانت 70 – 75 للإعداد الأكاديمي ، 20 – 25 للإعداد المهني ، 5- 10 للإعداد الثقافي .

سادساً : أسلوب التمهين التربوي : (هشام حسين، 2010، ص 48).

تباينت برامج الإعداد في الجامعات العالمية حول أسلوب توزيع المقررات الأكاديمية والتربوية (المهنية) والثقافية على سنوات الدراسة وفقاً للبدائل الثلاثة التالية :

- البديل الأول : أن يبدأ برنامج الإعداد بالمقررات التربوية لمدة عامين، يليها تدريس المقررات الأكاديمية في العامين التاليين .
- البديل الثاني : حيث يبدأ برنامج الإعداد بالمقررات الأكاديمية في كلاً من العام الاول والثاني من الدراسة، ويتم بعدها تدريس المقررات التربوية في العام الثالث والرابع .
- البديل الثلث : وهنا تكون المزاوجة بين المقررات الأكاديمية ، والتربوية بحيث يكونان في خط سير واحد من بدء الدراسة وصولاً إلى السنة الأخيرة التي يتم فيها التخرج.

التوصيات

1- تكثيف الجهود للإستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتدريبه .

2- مراعاة الأسس العلمية عند التخطيط لإعداد المعلم، من خلال وضع استراتيجية لإعداده، والإرتقاء بمستوى عملية الإعداد علمياً وثقافياً .

3- ضرورة مراعاة معايير الجودة الشاملة في كليات التربية، لتشمل كافة المجالات المتعلقة بالعملية التربوية.

4- تطبيق التقنية الحديثة أثناء إعداد المعلمين، والاستعانة بمصممى البرامج، والمتخصصين، لتنفيذ المادة العلمية، وتوفيرها في صورة وسائط سمعية ومرئية.

5- التأكيد على انتقاء طلاب كليات التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة .

6- الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم وذلك بأن يعد اكاديمياً ، ومهنياً داخل كليات التربية خلال خمس سنوات.

7- ضمان مواكبة المناهج الدراسية لكليات التربية، من خلال مراجعة الخطط الدراسية ، وتطوير محتوى البرامج والمقررات في كل قسم من اقسام الكلية خلال كل عامين .

8- التركيز على نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير مؤسسات تدريب المعلم، وتحسين ممارساتها وأنشطتها.

9- تعيين بعض المدارس حتى تصبح مدارس تجريبية، يتم من خلالها تطبيق برامج التدريب بفاعلية، وبشكل مدروس .

10- الالتزام في برامج كليات التربية بخلق توازن بين مقررات مجالات الإعداد التربوي، والأكاديمي التخصصي ، والثقافي على غرار الجامعات العالمية .

11- ضرورة الاستفادة من الخبرات التخصصية المتميزة لأساتذة التربية في تحديث برامج إعداد المعلم قبل ، وأثناء الخدمة .

12- يتم إنشاء مركز تدريب للمعلمين يتبع كليات التربية، على أن يتم التعاون في تنفيذ البرامج مع إدارة التطوير ، والتنمية التابع لوزارة التربية .

المراجع والمصادر :

اولاً : الكتب العلمية :

1- ابراهيم عطا، المعلم إعداده، وتدريبه، ومسؤولياته، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية، 2004.

2- ابـراهيم حامـد الأسـطل، فـريال الخالـدى : مهنـة التعلـيم وأدوار المعلـم فـي مدرسـة المسـتقبل، العـين، دار الكتاب الجامعي، 2005.

3- السيد سلامة الخميس : التربية والمدرسة والمعلم (قراءة اجتماعية ثقافية)، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، 2000.

4- السيد عبد العزيز البهواشى : المدرسية الفاعلة ، مفهومها – إدارتها – أليات تحسينها ، القاهرة ، عالم الكتب ، 2001.

5- أحمد اسماعيل حجى : نظم تربية المعلم المهنية في الدول الأوربية، والأمريكية ، القاهرة ، عالم الكتب، 2011.

6- أحمد الخطيب : المعلم العربي – نماذج استراتيجيات ، عمان، عالم الكتب ، جدارا للكتاب العالمي ، 2008.

7- بدريـة المفرج وأخـرون : الاتجاهـات المعاصـرة فـي إعـداد المعلـم وتنميتـه مهنيـاً، وزارة التربيـة، قطـاع البحوث التربوية والمناهج ، 2007.

8- بيومي ضحاوى، سلامة حسين : التنمية المهنية للمعلمين، مدخل جديد نحو إصلاح التعليم ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2009.

9- جابر عبد الحميد جابر : مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال – المهارات والتنمية المهنية – القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2011.

10- جمانه محمد عبيد : المعلم – إعداده – تدريبه –كفاياته – عمان ، دار الصفاء للنشر ، 2005.

11- حسن شحاته : نحو ثقافة جديدة للمعلمين للتنمية المهنية والتأهيل التربوي ، القاهرة ، دار العالم العربي، 2012.

12- خالد محمد الزواوي : الجودة الشاملة في التعليم، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2003.

13- خالد طه الأحمد : تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين، دار الكتاب الجامعي، 2005.

14- رشدى أحمد طعيمة : المعلم – كفاياته – إعداده – تدريبه ، القاهرة، دار الفكر العربي، 2006.

15- رشدى أحمد طعيمة : الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، تونس، المنظمة العربية للتربية ، 2004.

16- سهيل أحمد عبيدات : إعداد المعلمين وتنميتهم، عمان دار الفكر، 2006.

17- شبل بدران ، سعيد سليمان : معلم القرن الحادى والعشرون ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، 2009.

18- طارق عبد الرؤوف عامر : النمو والتنمية المهنية للمعلم ، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر، 2012.

19- عادل السيد الجندى، محمد غازى بيومى: مهنة التعليم وأدوار المعلم، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 2008.

20- عبد العزيز عبد الله السنبل : التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادى والعشرين، الاسكندرية، المكتب الحديث، 2002.

21- عيسي محمد شويطر : (إعداد وتدريب المعلمين) ، عمان ، دار أبن الجوزى ، 2009.

22- محمد صابر سليم وأخرون : بناء المناهج وتخطيطها، عمان، دار الفكر ، 2006.

23- محمد عبد الخالق مدبولي : التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة، العين ، دار الكتاب الجامعى، 2002.

24- محمد فوزي : التربية وإعداد المعلم العربي – (ارهاصات العولمة والتحديات المعاصرة)، الإسكندرية ، دار التعليم الجامعي ، 2012.

25- محمد كتش : فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة ، القاهرة، مركز الكتاب للنشر ، 2001.

26- محمود شوق ، محمد سعيد : معلم القرن الحادي والعشرين ، (اختياره – إعداده وتنميته في ضوء التوجهات الإسلامية) ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2001.

27- مصطفي عبد السمبع، سهير حوالة : إعداد المعلم ، تنميته وتدريبه، عمان، دار الفكر ، 2005.

28- هشام بركات حسين : التنمية المهنية والتدريس الأصيل ، دليل للمعلمين والباحثين ، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، 2010.

ثانياً : الرسائل العلمية والبحوث :

1- حسن إبراهيم : مؤسسات إعداد المعلم في الكويت والبرامج الدراسية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية ، جامعة القاهرة، العدد (4) ، 1995.

2- حسن حسين البيلاوى : تطوير كليات التربية في ضوء المعايير العالمية للجودة ، المؤتمر العلمى لقسم أصول التربية بعنوان ، التعليم والتنمية المستديمة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، 2004.

3- صلاح أحمد الناقة ، إيهاب محمد أبو ورد : الإتجاهات العالمية في إعداد المعلم وتنميته مهنياً ، المؤتمر التربوي للمعلم الفلسطيني – الواقع والمأمول – الجامعة الإسلامية ، غزه من 15 – 16 – 8 – 2009 .

4- عبد الغني عبود وأخرون : التربية المقارنة والألفية الثالثة : الايدولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد، سلسلة مراجع في التربية وعلم النفس ، العدد (13) ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2000.

5- محمد إبراهيم عطوة : الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة في التعليم ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، العدد (48) ، 2002.

6- محمد حسنين العجمي : متطلبات تحقيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي بجمهوريسة مصر العربية في ضوء الاعتماد المؤسسي الأكاديمي، مجلة الثقافة والتنمية، العدد (7) ، 2003.

7- منار محمد بغدادى : " سياسات اختيار معلمي التعليم ماقبل الجامعى وتوظيفهم ، دراسة مقارنة بين مصر وأمريكا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة ، 2000.

8- موسي علي الشرقاوي : رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الإعتماد الأكاديمي ، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق ، العدد (48)، 2004.

9- نعيمة المهدى أبوشاقور: تطوير منظومة كليات التربية في الجماهيرية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الأداب ، جامعة الفاتح (سابقاً) ، 2010.

10- هنداوى محمد حافظ : دراسة مقارنة لنظم الإعتماد الأكاديمى لبرامج إعداد المعلم في بعض البلاد الأجنبية ، ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوى الحادى عشر، الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة، جامعة حلوان ، كلية التربية من 12 – 13 مارس ، 2003م.

11- وليم عبيد : إعداد المعلم في اليابان ، المؤتمر السنوى الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس ، 1993.

رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي بين حاجات الحاضر ومتطلبات المستقبل

رؤية استراتيجية في ضوء متغيرات العصر الحديث

بحث مقدّم إلى مؤتمر الجامعة العربية المفتوحة

الموسوم بـ (إعداد المعلم العربي معرفياً ومهنياً)

مؤتمر محكّم تعقده الجامعة العربية المفتوحة بالكويت

في الفترة من 29-30 نوفمبر 2016م

محور البحث: مناقشة المعايير الضرورية لرخصة مزاولة مهنة التعليم وتطويرها.

الأستاذ:

حسين عمر دراوشة

باحث ومحاضر غير متفرغ في معارف اللغة العربية وآدابها

المبراق: hussien2013333@hotmail.com

1437هـ / 2016م

رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي بين حاجات الحاضر ومتطلبات المستقبل

رؤية استراتيجية في ضوء متغيرات العصر الحديث

أ.حسين عمر دراوشة

باحث ومحاضر غير متفرغ في معارف اللغة العربية وآدابها

المبراق: hussien2013333@hotmail.com

ملخص البحث : يهدف هذا البحث إلى بيان أهم متغيرات العصر الحديث وانعكاساتها رخصة مزاولة مهنة التعليم منها، وأثرها على أدائها وانعكاساتها على مكوناتها وأهدافها ، ويبين البحث سبل مواجهة المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر على فعالية رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي، بشكل مبني على جهود جماعية مؤسساتية، وسيضع هذا البحث تصوراً مقترحاً لتطوير رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي؛ لتلبية حاجات الحاضر ومتطلبات المستقبل، ورسمه في ضوء متغيرات العصر الحديث التي ألمت بحياة البشرية، وبناؤه على معايير تنطلق من مستويات متنوعة، وذلك على مستوى فلسفة هذه الرخصة، وعلى المستويات والمعايير المعرفية والعلمية والتربوية، والمبادئ الأساسية التي يجب توفرها في رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي، والمتمثلة في الخصائص الشخصية والفنية والإدارية والتعليمية والثقافية والمعرفية والاجتماعية للملتحق الذي يريد الحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم، وعلى مستوى التطوير والإعداد والتنمية والتدريس وأساليبه والمناهج وطبيعتها، وانعكاسات كل ذلك على كفاية وأداء المعلم الذي يتقدم للحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم، ومن ثم يبين البحث توصيات من أجل إيجاد رخصة مزاولة فعالة لمهنة التعليم في العالم العربي في ظل متغيرات العصر الحديث وحاجات الحاضر ومتطلبات المستقبل، وبيان كل ما سبق بالمنهج الوصفي البنائي القائم على ملاحظة الواقع دون التدخل في متغيراته، وبناء رؤية استراتيجية تنموية وتطويرية مقترحة لمهنة التعليم في عالمنا العربي، ورسم آفاق للنهوض بالعملية التعليمية من كبوتها، ومن ثم الخاتمة وفيها نتائج البحث وتوصياته، وفهرس للمصادر والمراجع.

Abstract: This research is aimed at the most important variables of the age statement and modern implications practicing the profession of education, including license, and its impact on their performance and their impact on the components and objectives, and shows Find ways to cope with variables that would affect the effectiveness of practicing the profession of education in the Arab world's license, it is based on collective efforts are institutionalized, and will put this research envisions a proposal for the development of practicing the profession of education in the Arab world's license; to meet the needs of the present and future requirements, and charted in the light of the modern era variables that befell human life, and built on standards emanating from a variety of levels, and on the level of the philosophy of this License, and the levels of knowledge, scientific, educational standards, and the fundamental principles that must be met in practice the profession of education in the Arab world's license, and of the personal, technical, administrative, educational, cultural, cognitive and social characteristics of enrolled who wants to engage in the teaching profession's license, and the development, preparation and development, teaching methods and curricula and nature of the level of , and the implications of all this on the adequacy and performance of a teacher who apply for a practicing education license, and then research shows recommendations for creating an effective practice of the profession of education in the Arab world's license in light of the modern age variables and the needs of the present and future requirements, and the statement of all of the above approach descriptive constructivist based on the observation without actually interfering in its variables, and build a development vision and development strategy proposed for the teaching profession in the Arab world, and drawing prospects for the advancement of the educational process of tyranny, and then the conclusion and the research and recommendations of the results, the catalog of sources and references.

المقدمة:

إن الإنسان هو وسيلة التنمية وأداتها وغايتها، والتعليم هو ركيزة التنمية البشرية والقوة الدافعة وجواز السفر للمستقبل في ضوء شح الموارد الطبيعية، والتعلم أساس المعرفة والمعرفة سلطة وقوة والقوة هي الحياة، والتربية من أجل التنمية المستدامة، هي الإعداد ليس فقط للحياة، ولكنها هي الحياة بكامل أبعادها؛ الماضي بخبراته وعبره، والحاضر بواقعه وحاجاته، والمستقبل بتوقعاته وتطلعاته في العصر الحديث، ففي هذا العصر الجديد الذي نقف اليوم على أولى درجاته في العقد الثاني من سنواته، يفرض علينا مطالب جديدة ويتيح لنا إمكانات فريدة، وهذا هو التحدي الكبير الذي يواجه التعليم ويفرض نفسه على أرض الواقع.

إننا بحاجة إلى تغيير له وجهة محددة، ويتسم بالاستمرار والتقدم، وهذا التغيير يمكن أن نسميه نوعاً من التحول ، فنحن بحاجة إلى التحول في التعليم، وليس إلى تغيير وإصلاح التعليم فقط؛ لأن الإصلاح أو التطوير، يعني تغييرات قد تكون مؤقتة أو سطحية، وقد تكون في بعض الجوانب على حساب الأخرى ... وهذا اللون من التغيير لا يمكن أن يتسامح معه – أو يقبله – المستقبل ، إن الإنسانية تتحول من عصر إلى عصر، فتحولت على مدى ثلاثة قرون تقريباً من عصر الإنتاج الزراعي أو الحضارة الزراعية إلى عصر الحضارة الصناعية ثم إذا بها تتحول الآن إلى عصر الثورة المعلوماتية ، فأسماء كثيرة يوسم بها هذا العصر الجديد، لذلك فإن الإنسانية تتعامل مع ذلك العصر الجديد بلغة الإصلاح المؤقت أو المسكنات أو محاولة سد الثغرات والفجوات، أو محاولة علاج الثقوب التي تظهر في المنظومة .

فتقوم العملية التعليمة على مكونات ثلاثة أساسية، وهى: المعلم والمنهاج والطالب(الفتلاوي، 2003: 51 وريان، 2007: 139)، فالمناهج التعليمية تنطلق من الأسس الثقافية والاجتماعية والوطنية والقومية وغيرها، التي تمثل في مجموعها فلسفة الوجود الحالي(عبد الموجود واللقاني، 1979: 43 وسعادة وإبراهيم، 2001: 386 وسمعان ولبيب، 1959: 37-78 وهندي وعليان، 1995: 41-55)، وتستمد ذلك من التراث الماضي، ومن واقع الحاضر، وتستشرف المستقبل الواعد.

إن جامعاتنا تقوم بوظيفة التدريس وتأخذ الحيز الأكبر من نشاطها التعليمي، فمن هنا جاءت الجامعة لتزج بآلاف من المتعلمين إلى سوق العمل، لكن للأسف لم نجد من هؤلاء الخريجون أصحاب فكر ومنطق وفلسفة، وليس معنى ذلك انعدام المفكرين، وهذا ما عبر عنه محمد عبده بقوله: " تعليمنا العالي سطحي لا يخلق المفكر ولا العالم برغم وجود قضاة ومحامين وأطباء ومهندسين " (قمبر، 2006: 130).

فالمعلم في التربية الحديثة هو محور العملية التعليمية ، فالمعلم مثلاً في المدرسة اليابانية عصب النظام التعليمي، وإليه يُعزى بالدرجة الأولى تميز المؤسسة التربوية اليابانية، ويتمتع المعلم الياباني باحترام مجتمعه له احتراماً عالياً، فهو بذلك يكافئه بإعطائه قيمة اجتماعية في سلم القيم الوظيفية(العاجز، 2005: 214)، فيجب علينا في هذا العصر أن نعد معلمينا لزمان غير زماننا، فالمعلم اليوم هو المسئول عن مستقبل الأمة وهو الذي سيوجهها إلى حيثُ مقعدها اللائق بين الأمم ،

وكما يكون المعلم اليوم تكون الأمة في المستقبل، فإن كان المعلم اليوم حاملاً رسالة التوحيد والأخلاق والديمقراطية والعدل الاجتماعي وروح البحث العلمي فبشر الأمة العربية والعالم أجمع بمستقبل باهر، وهذا ما نرجو تحقيقه.

فسياسة التعليم وما يكتنفها من مسائل متعلقة بها بصورة أو بأخرى، تحتاج لتضافر الجهود وتكثيفها من أجل تحسين جودة التعليم والتكيف مع المتغيرات ومحاولة توجيهها لتحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم العالي ورسالتها، وهذا يحتاج إلى خطط إستراتيجية على المدى القريب والبعيد لكي ينهض التعليم الأساسي من كبوته ويظهر على ساحة التعليم العالمي ويدخل حيز المنافسة.

يتضح مما سبق أننا متشوقون لمعرفة أهم ملامح رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي، هل ستبقى كما هي؟ أم أنها آيلة للتغير والتطوير ؟ وفي حالة التغيير فإلى أي تجاه ؟ هل سوف تحل مشاكل تدهور مستوى العملية التعليمية – التعلمية؟ هل معلمي اليوم مؤهلين لإرضاء الطلاب وإشباع حاجاتهم وتنمية الموارد البشرية وتلبية طلبات المجتمع وحماية البيئة من التلوث والحفاظ على التراث والحضارة والثقافة الوطنية واللغة؟ هل سوف يكون قادراً على تحقيق التنمية المتواصلة وتحسين دور الحياة ؟ فمن هنا برزت مشكلة البحث:

ما رخصة مزاولة مهنة التعليم التي نُريدها في العالم العربي في ظل متغيرات العصر الحديث؟

وينبثق من هذا السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما أثر متغيرات العصر الحديث على أداء المعلم الذي سيلتحق برخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي؟
2. ما سبل مواجهة متغيرات العصر الحديث التي من شأنها أن تأثر على فعالية رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي؟
3. ما هي الفلسفة التي يجب أن تنطلق منها رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي في ظل متغيرات العصر الحديث؟
4. ما أهداف رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي في ظل متغيرات العصر الحديث؟
5. ما هي مكونات رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي في ظل متغيرات العصر الحديث؟
6. كيف ينبغي أن تكون مخرجات رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي في ظل متغيرات العصر الحديث؟
7. ماذا يجب علينا أن نفعل من أجل إيجاد رخصة فعالة لمزاولة مهنة للتعليم في العالم العربي في ظل متغيرات العصر الحديث؟

– أسباب البحث، تكمن في وضع رؤية استراتيجية مقترحة لرخصة مزاولة التعليم في العالم العربي في ضوء متغيرات العصر الحديث، لتلبية حاجات الحاضر ومتطلبات المستقبل وتطلعاته، ومن أجل تحقيق التنمية المستدامة ومساعدة العالم العربي في إنتاج المعرفة وإدارتها بدلاً من استهلاكها والاستفادة الضئيلة منها.

– **أهمية البحث**: وضع خطوط عريضة وتطلعات منبثقة من فلسفة التعليم في العالم العربي مع مراعاة المستجدات المعرفية والثقافية والفكرية في العصر الحديث، وتدعيم وطائد الحفاظ على الكينونة العربية وإعلاء شأنها بين سائر الأمم المتحضرة والأخذ بيدها على نهج الشعوب المتقدمة، واحترام قيمها وعاداتها وتوجيه سلوكيات أفرادها نحو التنمية والتطوير والتقدم

والرقي والازدهار، وكل ذلك من أجل بناء شخصية العلم بناءً يمكنه من إنتاج جيل حضاري يجسد قيم ثقافته الأصيلة ويكون بمقدوره أن يدير متغيرات العصر الحديث ويسهم في تطويعها لثقافته من خلال خبراته ويعمل على زيادة إنتاجياتها من خلال إسهاماته المبتكرة، ويكون بذلك جمع بين الأصالة والمعاصرة.

– أهداف البحث: رسم تصور استراتيجي للرخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي، ينطلق من أسس تربوية وقواعد تعليمية، تسهم في إنتاج المعرفة وتنميتها وتطويرها تلبية لحاجات الحاضر ومواجهةً لتحدياته وتحقيقاً لتطلعات المستقبل وحسم توقعاته لصالح العالم العربي وشعوبه، من أجل بناء الشخصية العربية وتعزيز قدراتها وصقل مهاراتها من خلال الكفاءات التي تكون على قدر المسئولية وبحجم المرحلة.

– الدراسات السابقة للبحث:

تمثلت في بعض الدراسات التي ارتبطت بمهنة التعليم وأخلاقياتها ومحاولات تمهينها، ويمكن بيان الدراسات التي اقتربت من فكرة البحث، فيما يلي:

1- دراسة (حمدان أحمد الغامدي، 2002): هدفت الدراسة إلى معرفة واقع أخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربي، وقد تم دراسة وتحليل الفكر التربوي لدى بعض العلماء المسلمين حول أخلاقيات مهنة التعليم، بالإضافة إلى تطبيق استبانة على عينة من العاملين في ميدان التربية والتعليم في دول الخليج العربية من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين بمراحل التعليم المختلفة بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس من مؤسسات التعليم العالي، وضمت الاستبانة خمسة محاور: التعليم رسالة، والتعليم مهنة، والمعلم قدوة، والمعلم مرب، والمعلم وعلاقته بالمجتمع، وتوصلت الدراسة إلى وجود نسبة التزام بأخلاقيات مهنة التعليم بين أفراد عينة الدراسة، ووجود فروق دالة تعزى إلى اختلاف الوظيفة في محورين هما: التعليم مهنة، والمعلم وعلاقته بالمجتمع، كما تبين وجود فروق دالة تعزى إلى اختلاف المؤهل الدراسي في محاور: التعليم مهنة، والمعلم قدوة، والمعلم وعلاقته بالمجتمع، وكذلك وجود فروق دالة تعزى إلى اختلاف الخبرة العملية في محورين: التعليم رسالة، والمعلم مرب.

2- دراسة (محمد عبد الحميد محمد، وإلهام فاروق علي محمد، 2004): هدفت الدراسة إلى التعرف على المبادئ الخلقية لمهنة التعليم في الثقافة الإسلامية، وتحليل المتغيرات العالمية والمجتمعية وانعكاساتها على أخلاقيات المعلم في مصر، ووضع تصور مقترح لتفعيل الجوانب الإيجابية لأخلاقيات المعلم في ضوء المبادئ الإسلامية والدستور الأخلاقي للمهنة، وقد تم عرض سمات وخصائص المعلم وأصول الأخلاقية لمهنة التدريس وفق مبادئ الفكر الإسلامي، وكذلك عرض نماذج للدستور الأخلاقي لمهنة التدريس في كل من انجلترا ونيوزلندا والولايات المتحدة الأمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من التحديات العالمة والمتغيرات المجتمعية المعاصرة سواء أكانت اقتصادية أو اجتماعية ومنها العولمة والتقدم العملي الهائل في ثورة المعلومات والاتصالات والتحولات الديمقراطية، ولتي أظهرت انعكاساتها بوضوح على النظم التعليمية ومهنة التعليم بعامة وعلى أخلاقيات المعلم ومكانته بخاصة، وقد وضعت الدراسة آليات التصور المقترح ضمت أساليب تفعيل أخلاقيات المعلم ومقترحات في أجر المعلم والدروس الخصوصية وفي عقاب المعلمين وفي الالتزام الخلقي وإتقان العمل.

3- دراسة (Freeman, Nancy K. , 2000): هدفت الدراسة إلى مناقشة أهداف برامج إعداد المعلين لممارسة مهنة التدريس من خلال عرض بعض مواثيق أخلاقيات الممارسة العملية التي تم إعدادها وصياغتها من قبل منظمات مهنية متخصصة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المواثيق الأخلاقية ركزت في محتواها على الأخلاقيات المهنية الشخصية من أجل توجيه الطلاب المتدربين الذين يتطلعون أن يكونوا معلمين محترفين، وأن القائمين على برامج إعداد المعلمين يتحملون مسئولية تجاه طلابهم، ومهنتهم، وتجاه المجتمع لتزويد هؤلاء الطلاب بالتدريب اللازم على الوسائل المناسبة لتحديد ما يمكن للمعلم أن يفعله، وأنه من الضروري التعامل مع أخلاقيات مهنة التعليم على أنها حجر الزاوية وليس كجزء إضافي في برامج إعداد المعلم لمهنة التدريس قبل الخدمة، حيث تعد أخلاقيات مهنة التعليم وسيلة لتعديل سلوك الطالب المتدرب في برنامج الإعداد لزيادة تحمله المسئولية من أجل التوجيه والإدارة داخل الفصل.

4- دراسة (Shirley Van Nuland, B.P. Khandelwal, 2006):هدفت الدراسة إلى عرض تحديات تصميم وتضمين مواثيق الممارسة المهنية للمعلم من خلال استعراض الخبرات والتجارب العديدة والمتنوعة لبعض الدول النامية والصناعة المختارة حيث تناولت الدراسة في جزئها الأول حيث تناولت الدراسة في جزئها الأول معايير مهنة التدريس في إطار الخبرة الكندية في تجربة " أونتاريو" من خلال عرض تصميم وتطوير وتطبيق وتشمين معايير الممارسة المهنية، والجزء الثاني شمل دراسة مقارنة لعدد من مواثيق الممارسة المهنية للمعلم في كل من بنجلاديش ونيبال من خلال عرض أهداف وإجراءات تصميم وتضمين هذه المواثيق وطرق دعمها وتعزيزها، ومعرفة تأثير تلك المواثيق على جودة وكفاءة التربية في جنوب آسيا، أما الجزء الثالث من الدراسة فشمل عدداً من الأمثلة لمواثيق الممارسة المهنية لعدد من الدول في تجربة " فيكتوريا " وميثاق مهنة التعليم في الصين في تجربة " هونج كونج" وميثاق الممارسة المهنية في الهند.

- **التعليق على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة للبحث ومقارنتها بهذه الدراسة تبين وجود عدد من نقاط الاختلاف والتمايز، تتمثل في أن هذا البحث استفاد من أساسيات أخلاق مهنة التدريس التي تم بث بعض مكوناتها الأساسية في ثنايا الدراسات السابقة، وقد ارتبطت في جوانبها النظرية ونتائجها التطبيقية بغض النظر عن البيئة التي تم تطبيق فيها بعض الأدوات التي استخدمت في هذه الدراسات، ويلاحظ اختلاف هذا البحث وتمايزه في نواحي متعددة تختلف في معاييرها وأهدافها وظروفها التي رسمت من خلالها وروعيت من أجلها عدة عوامل وأسباب حداثية، ترتبط بحاجات الحاضر ومتطلبات المستقبل، وكل ذلك تم توضيحه في ظل ما يشهده العصر الحديث من متغيرات شهدت ثورة معلوماتية وانفجار معرفي واتصال تكنولوجي، أثرت في رخصة مزاولة التعليم في العالم العربي بصورة أو بأخرى، وقد عمل هذا البحث على رسم تصور استراتيجي مؤسساتي مقترح مبني على مستويات رئيسة متمثلة في الحكومة ووزارة التربية والتعليم العالي والجامعة، باعتبارها من المؤسسات الراعية للتعليم والمؤثرة فيه والمنتجة لأساسياته والمخططة لفعالياته ومناهجه وأساليبه وبرامجه وأقسامه كافةً ومن نواحٍ متعددة، وذلك تطوير رخصة مزاولة المهنة من حيث طبيعة مكوناتها ومخرجاتها في العالم العربي في ظل المتغيرات الحديثة، وإطلاق توصيات من شأنها أن تسهم في فاعلية رخصة مزاولة التعليم في ظل تطور سلم الأولويات وتغيراتها.

حدود البحث:

- **الحد الموضوعي:** النظام المقترح لرخصة مزاولة مهنة التعليم للمعلمين الجدد.
- **الحد البشري:** الطلبة الخريجين الذين يودون مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي.
- **الحد المكاني:** جميع دول العالم العربي، التي يطبق فيها امتحان رخصة مزاولة مهنة التعليم.
- **الحد الزماني:** منذ إقرار امتحان رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي حتى منتصف سنة 2016م.

– منهجية البحث: يعتمد البحث على استخدام المنهج الوصفي البنائي الذي يقوم على الاستقراء الموضوعي للواقع دون التدخل في متغيراته أي الوصف الدقيق للواقع ومحاولة تفسيره واستنباط ما قد يوجد من علاقات حول الواقع ومتغيراته والتوصل إلى تعليمات ومبادئ يمكن تعميمها، مع التركيز على بناء رؤية تمثل تصوراً استراتيجياً مقترحاً ينطلق من مكونات رخصة مزاولة التعليم مع مراعاة متغيرات العصر الحديث وكيفية إدارتها بما ينعكس إيجابياً على رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي، لذا يقوم البحث على استخدام أدوات موضوعية لاستقراء الواقع، ثم محاولة الإجابة على أسئلة البحث، في ضوء معرفة هذا الواقع، فمن خلال هذا المنهج سيقدم البحث تصوراً إستراتيجياً مقترحاً لرخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي في ضوء متغيرات العصر الحديث، تلبيةً لحاجات الحاضر ومتطلبات المستقبل.

– خطة البحث:

اعتمد الباحث في خطته لبناء هذه الرؤية المقترحة على تقسيم هذا البحث خمسة محاور نظرية، هي:

أولاً: متغيرات العصر الحديث وأثرها على مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي.

ثانياً: تصور مقترح حول سبل مواجهة متغيرات العصر الحديث التي تؤثر على رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي .

ثالثاً: تصور مقترح حول مكونات رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي.

رابعاً: تصور مقترح حول مخرجات رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي.

خامساً: توصيات من أجل إيجاد رخصة مزاولة فعالة لمهنة التعليم في العالم العربي في ظل متغيرات العصر الحديث.

ومن ثم الخاتمة وفيها نتائج البحث وتوصياته، وفهرس للمصادر والمراجع، فأسأل الله أن ينفع بهذا البحث جمهور القراء والدارسين والباحثين، ولا أدعي أنني بلغت الكمال، فهذا جُهد المقل أضعه بين القارئ الكريم، فإن أصبت فمن الله وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان.

المبحث الأول: متغيرات العصر الحديث وأثرها على مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي.

أنتج العصر الحديث إمكانات فريدة وتحديات كثيرة، في ظل انتشار المعرفة والثورة المعلوماتية، وهذا أثر بصورة أو بأخرى على مهنة مزاولة التعليم في عالمنا العربي، وأبرز هذه المتغيرات الانفجار العلمي والمعرفي، ونمو اقتصاد المعرفة ، فالمجتمع العصري مجتمع متغير متطور متجدد ، فالتغيرات السريعة التي غزت المجتمعات، في العلوم والفنون والأفكار والاتجاهات كافةً، وفي تطبيق نتائج الأبحاث، ونتيجة لذلك؛ أصبحت المعرفة بلا حدود ، فهي متطورة ومتغيرة ومتراكمة ومتنوعة ومتفرعة(ناصر، 1996: 166)، كل هذا يؤثر على أداء رخصة مزاولة مهنة التعليم وتحقيق أهدافها، فإذا كانت وزارة التربية والتعليم تمتلك خطط إستراتيجية تهدف إلى متابعة ما استجد في عالم المعرفة، ينعكس كل ذلك على أدائها ويجعلها أكثر فعالية ، وإذا وزارة التربية والتعليم استكانت ونأت بنفسها جانباً عن اللحاق بركب عالم المعرفة المتنامي، فإن ذلك سيكون مردوده سلبي على أدائها ونفوس عامليها – الذي يشكل المعلمون حجر الأساس فيه – مما يجعلها غير فعالة، فوزارة التربية والتعليم يجب عليها أن تعمل وبكل دوائرها، على تطوير نفسها على مستوى تطور العلم والمعرفة في ظل التكنولوجيا المعاصرة ، والمشاركة الفعالة في نشر المعرفة ومحاولة الاستثمار في التعليم العالي(القيسي، 2011: 277)من خلال اقتصاد المعرفة ، ورفع أسهم البحث العلمي التي من شأنها أن تنعكس على أداء وزارة التربية والتعليم، وديمومة تطورها، فاقتصاد المعرفة جارٍ على قدم وساق ، والقدرة على خلق المعرفة أصبحت تحل محل اليد العاملة والأرض ورأس المال(رتشارد إن وكاتز، 2011: 417)، فيجب أن تشتمل رخصة مزاولة المهنة على مواقف تعليمية يلقى من خلالها مجموعة من المعارف الجديدة داخل موقف تعليمي ضاغط، يبين مدى براعة المعلم في توجيه الموقف وإرشاده لطريق الصواب.

والانفتاح الثقافي والفكري والعولمة، كثر في القرن الحادي والعشرين الانفتاح العالمي بين الثقافات وتنوع الأفكار المبثوثة بين الوسائل الجديدة بكل ألوانها، فتلاقحت الثقافات والأفكار، ونرى تلاطم لأمواج شتى من هذه الثقافات والأفكار، ونرى سيل عرم متدفق من الثقافات والأفكار يحوي في طياته ألوان عديدة من السلوكيات والآداب التي تنعكس – حتماً – على أفراد المجتمع ومن الطبيعي أن يتأثر بها أفراد المجتمع ، خصوصاً فئة الشباب، ومنهم طلاب الجامعات، ولكن الأخطر من ذلك قضية العولمة التي تسعى إلى جعل العالم قرية واحدة، وهذا يتهدد ثقافات المجتمعات وينذر بأفكار قد تلحق الأذى بعادات المجتمعات وفلسفتها، التي تقوم الجامعات على الانطلاق منها، ليس معنى ذلك أن كل الأفكار الوافدة أفكار هدامة ومسمومة، لكن يجب علينا أن نأخذ ما يوافقنا ويتماشى مع عاداتنا وتراثنا، وعلى مؤسساتنا التعليمية ومعلمينا أن يكون لهم الدور البارز والأثر الفعال في مسألة توجيه السلوك وإعداد الشخصيات وتنمية توجهات الأفراد التي من شأنها أن تدفع المخاطر التي قد تنعكس سلباً على المجتمع برمته.

فالعولمة ظاهرة اجتاحت العالم بمثابة المسار التاريخي الذي أفرز في سياق مجموعة من التحولات المعرفية والاقتصادية والإعلامية والثقافية ، فالعولمة متنوعة الأبعاد ومختلفة الاتجاهات(عثمان، 2011: 114 والترتوري وجويحان، 2006: 139) ، فالتعليم كمنظومة منفتحة على الآفاق الدولية الكبرى، تأثرت بمجريات هذه الظاهرة، فمن تأثيرات العولمة على الأداء التعليمي، ما يلي(القيسي، 2011: 273):

- إبراز الدور الاستراتيجي للجامعات، والمراكز البحثية في إعداد رأس المال البشري القادر على التنافسية.

- تعاظم دور تكنولوجيا المعلومات في تحسين الأداء العلمي للجامعات، وبروز نماذج تعليمية جديدة مثل التعليم عن بعد ، والتدريب عن بعد.
- تزايد المناداة بدفع التعليم للمشاركة العالية في التنمية من خلال الاستفادة من النماذج العالمية، وبروز اقتصاديات التعليم.

فرخصة مزاولة مهنة التعليم من شأنها أن تسهم في إيجاد المعلم المعد تربوياً ومهنياً وأخلاقياً وتكنولوجياً، الذي يعمل على توجيه الطلاب وتنمية قدراتهم وإرشادهم نحو طريق الصواب والرشاد.

والتقنيات الإلكترونية والمتمثلة في الشبكة العنكبوتية والبرامج المبثوثة عليها ، هذا من شأنه أن يعزز روح التعاون العلمي ويقرب المسافات الشاسعة والهوات والفروق العلمية بين مؤسسات التعليم؛ لأن التقنيات والانترنت والتطور العلمي والمعرفي والحضاري ليس حكراً لأمة من الأمم أو لشعب من الشعوب، ولكن يقع على كاهل الجامعة الفعالة حمل ثقيل في تنظيم وإدارة أشكال التطور العلمي الهائل ، فتستطيع الجامعة عمل ما بوسعها من أجل تعزيز الثقافة الالكترونية على مستوى مجلس الإدارة ومدخلاتها ومخرجاتها كافة، ولكن للجامعة الحرية في أخذ ما يتوافق مع رؤيتها ورسالتها وأهدافها المستقبلية من التقنيات الالكترونية ، مما يجعل هذا ينعكس على أداء الجامعة، ويساعد على رقيها وتطويرها بصورة متنامية، فاستخدام أشكال التطور التكنولوجي من شأنه أن يفتح أمام الجامعة سبل المساهمة الفعالة في إعداد المشاريع التعليمية الالكترونية الحديثة.

والكثافة السكانية المتزايدة، إن التزايد في المواليد، يعتبر مشكلة رئيسة وأساسية في البلدان العربية(غنيمة، 2005: 52)؛ لأن النمو السكاني السريع ، الذي يرافقه النقص الاقتصادي والعجز المالي يؤدي إلى مشكلة تربوية كبيرة(ناصر، 1996: 198)، لقد طرأ على العالم تطور كبير انعكس ذلك على تقدم الخدمات وانخفاض عدد الوفيات بسبب توافر الرعاية الصحية وكثرة المؤسسات العاملة في هذا المجال، هذا بدوره أدي إلى ظهور مشكلة الانفجار السكاني الذي يؤثر على عمل المؤسسات التعليمية سواء أكان تعليم أساسي أم تعليم عالٍ، ويضع الجميع أمام تحمل مسئولياته في ظل تضخم هذه المشكلة وزيادة تعقداتها يوماً بعد يوماً .

كما أنه ينعكس على تزايد أعداد المتعلمين مما يثقل كاهل المؤسسات التعليمية، مما يجعلها تحتاج إلى كفاءات وخبرات ومهارات من أجل إيجاد الحلول المناسبة لمثل هذه المشكلة، فكثرة أعداد المتعلمين الدارسين أو الخريجين لا يدلل على مدى أصالة شهاداتهم العلمية التي حصلوا عليها من الجامعات وأقسامها المتمثلة في الكليات والعمادات والبرامج والأقسام، ولكن يجب على الجامعة أن تعمل على الاهتمام بالكفاية العلمية والأداء المعرفي السليم الذي ينم عن وجود شخصية علمية متكاملة البنيان، وحتى تتلافى الجامعة المسئوليات والمعوقات التي قد تقف جامحة أمام سيرها وممارسة عملها، فالجامعة الفعالة هي التي تعد الخطط الإستراتيجية وإجراء البحوث العلمية التي تعالج المعضلات التي تمثل هاجساً كبيراً في عقول التربويين والأكاديميين والمفكرين والمثقفين وغيرهم من أهل الاختصاص، فالزيادة السكانية بحاجة إلى دراسة متكاملة تسبر سبل مواجهة هذه المشكلة على صعيد السلم التعليمي .

والأزمات الحياتية العامة (الأمية والفقر والجوع والمرض والبطالة)، إن التطور والرقي في كافة مناحي الحياة العامة الذي ألمت بالعالم ككل ، أدى إلى التغير والتبدل والتحول(الخطيب، 2001: 360)، وظهور مشكلات اجتماعية

وصحية واقتصادية وفكرية وثقافية وسياسية، إن الأمية تعتبر عجزاً مجتمعياً حضارياً وفكرياً يؤدي إلى التخلف، فالتعليم العربي يواجه تحدي الأمية(قسم أصول التربية بجامعة الأقصى، 2011: 64)، فالتطور في وسائل التدريس والتكنولوجيا أدى إلى محو الأمية من خلال إعداد المسلسلات والأفلام الدراسية التي تتضمن إلى جانب برامج المتابعة للمتحررين من الأمية، وتزويدهم بالمعلومات الأساسية في مباشرة متطلبات الحياة المعاصرة ومهارتها، ومن ذلك البرامج التكميلية لمراحل التعليم العام والدروس المتخصصة في مختلف المواد الدراسية ويتصل بهذا إعداد برامج للتعليم المستمر مدى الحياة في مختلف المستويات والمجالات وخاصة في المجتمعات الريفية والأماكن البعيدة والعناية بالمجموعات الفئوية من النساء والشباب(نشوان والزعانين، 2005: 16-17).

أما على صعيد البنية الاقتصادية المالية فإنها تختلف بين الدول العربية، وتعد من المشكلات التي تعوق التقدم العلمي والتربوي، فالفقر والبطالة من أكبر المعضلات التي تنعكس على العملية التعليمية(غنيمة، 2005: 51)، فالعلم والمعرفة والتربية لهما متعلقات كثيرة تحتاج إلى أموال ضخمة وذلك لتزايد عدد السكان السريع والنمو الكبير في المعارف ومتطلبات الحياة الحديثة كل ذلك وغيره يجعل من الصعب على تلك الدول، اللحاق بركب الحضارة والتعليم المتقدم واستعمال التقنيات العلمية الحديثة(ناصر، 1996: 198)، كل ذلك يمثل تحديات استراتيجية، فيجب مراعاة هذا الأمر عند من يريد مزاولة مهنة التعليم ، وعليه أن يكون على قدر المسؤولية، وإيجاد الحلول الخلاقة التي تسهم في تخطي العقبات وإدارتها وفق خطط مرة تُراعي حاجات الحاضر وما تصبو لتحقيقه دول العالم العربي في المستقبل.

أما على مستوى انتشار الفقر والجوع والأمراض، هذه المشكلات حتماً تنعكس على أي منظومة تعليمية في العالم، فالجامعات يكون لها دور فعال في دراسة هذه الظواهر ومحاولة البحث عن أسباب حدوثها ومعالجتها من خلال المناهج والأساليب العلمية، وبالاعتماد على التجارب والخبرات العالمية واتخاذها كنموذج من أجل الاستفادة من الطرق والوسائل والسبل التي استخدمت في مشاريع الحصر وتشخيص الأسباب وبرامج العلاج.

والضغوط الدولية المتمثلة في السياسات الخارجية للدول العظمى وتقلباتها، فمع بدايات الثمانينات من القرن الماضي بدأ العالم العربي بإدراك متنامٍ لتيارات العولمة ومتغيراتها السياسية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والاتصالية والمعلوماتية، ومعها برزت بدرجة أكثر الآثار والضغوط الخارجية والمصالح الرأسمالية العالمية على الدول النامية، متمثلة في هيمنة القطب الواحد – أمريكيا- في النظام الدولي الجديد، وتتحدد ضغوط الخارج – في سياق النظام العولمي – في جانبها المعلن عنه كقوى ضاغطة محددة وموجهة لرؤى الإصلاح بصورة رئيسية في المبادرات المتعددة والمتتالية المتعلقة بالشرق الأوسط حيثُ بؤرة ومرتكز العالم العربي والإسلامي، فهذا من شأنه أن يؤثر على تربية الشباب بصورةٍ أو بأخرى، ويحد من كفاءتها ويمثل عائقاً في طرقها التطويرية وخططها التنموية الإستراتيجية التي تسير وفقاً لها ، فهذا كولن باول وزير خارجية أمريكيا السابق، يرى أن المناهج والمؤسسات التعليمية أدت دوراً كبيراً في زيادة مخاطر التيارات والجماعات الإرهابية(الحوت، 2008: 53-54)، ففقدان الفلسفة الاستراتيجية للتعليم العربي أمام الضغوط والتحديات من شأنه أن يفت في عضد مهنة التعليم في العالم العربي، إن لم تتوفر أرضية صلبة وخطط استراتيجية على المدى البعيد ذات أهداف إصلاحية ومغازٍ تنموية وتطويرية.

والدعوات المشبوهة ضد الإسلام وأهله، لتضليلهم عن طريق الجادة والفكر السليم، فهدف أصحابها استبدال المبادئ الكافرة بعقيدة الإسلام، وهم طوائف متعددة وسلكوا طرقاً متنوعة يقول الأستاذ مصطفي صبري: "ومن البلية أن الحركات التي تثار في الأزمنة الأخيرة ترمى إلى محاربة الإسلام في بلاده بأيدي أهله والتي لاشك أنه الكفر وأخبث أفانين الكفر ... " (الغامدي، 1405: 41)، ويقول الدكتور محمد حسين بعد عرضه للدعوات الهدامة: "كانت هذه الدعوات تسلك إلى أهدافها مسالك متباينة وتلبس أثوابا مختلفة ولكنها جميعا ترمى في آخر الأمر إلى توهين أثر الإسلام في النفوس وتفتيت وحدته التي استعصت على القرون الطوال"(حسين، د.ت: 305/2)، وهذا انعكس على حياة الشباب وسلوكهم واعتقاداتهم وقدراتهم، لأنهم هم عماد الأمم وقوام الشعوب في العمليات التنموية والتطويرية، فمن هنا يبرز دور المعلم الذي يربي الناشئة ويهذب طبائعهم ويوجه سلوكهم ليصنع منهم جيلاً يبني الوطن ويعزز مقومات سيادته ووجوده، ولا أن يكون معول هدم صاحب أفكار متطرفة وذي نعرات مذهبية وفكرية.

وأمية الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، وهى مرتفعة في العالم العربي عموماً تقع في حدود(80%)، مع ملاحظة صعوبة الحصول على أرقام دقيقة بسبب سرعة التغير والانتشار، وهذا يحد من قدرات البحث العلمي لدى كثير من أفراد المجتمع العربي، حتى أن الناظر إلى أحوال الدارسين يجد أنهم لا يحسنون استخدام التقنيات الحديثة التي من شأنها أن تسمو بروح التربية التنموية فينعكس ذلك عليها فيفعلها ويقوي من أدائها في مهنة التعليم وهذا من شأنه أن يؤثر على مزاولتها في ظل الثورة المعلوماتية وانتشار التطبيقات الالكترونية والحاسوبية.

وانتشار وسائل الإعلام الجديد، التي بدورها أثرت أيما تأثير في توجيه آراء الناس وتحديد ثقافاتهم، فالمواطن العربي يستغل وقت الفراغ بالدردشة مثلاً على الفيس بوك ومشاهدة التويتر واليوتيوب، فهناك هجر للكتب والمصنفات والدراسات والأبحاث المنشورة والمستجدة في حقول التعليم العربي وتطبيقاته، هذا بدوره أثر على مهنة مزاولة التعليم بشكل كبير، وفي الوقت نفسه تلعب وسائل الإعلام الجديد دوراً فاعلاً إذا تم استثمارها في نشر الثقافة التنموية وتعزيز مقوماتها لدى من يريدون الالتحاق بمهنة التعليم ومزاولتها.

والعزوف عن القراءة، تغلب على المجتمعات العربية نزهة القول والسماع بدلاً عن العمل والكتابة والقراءة ، ويتضح هذا بالعدد الضئيل من النسخ التي تُباع من أي كتاب منشور والتي لا تتعدى بالمتوسط(3) آلاف نسخة موزعة على (280) مليون نسخة أي بواقع نسخة لكل (90) ألف من السكان في حين يصل هذا الرقم في أوروبا وأمريكيا إلى (20) ضعفاً أو أكثر (50) أو أكثر، فالعزوف له أثر وخيم وعواقب كارثية على عموم العمل التربوي والثقافي والمعرفي في عالمنا العربي، إذ هناك الآلاف بل الملايين من الكتابات والمصنفات التي ما زالت رهينة رفوف المكتبات العربية، وتجد الغبار مكسدة على صفحاتنا إنه لمن المؤسف حقاً، فهذا أثر كثيراً في مزاولة مهنة التعليم نظراً لقلة الكفاية في إدارة المواقف التعليمية لدى المعلم، بسبب قلة الثروة الثقافية والحصيلة العلمية.

وضآلة التنوع المعرفي بين المنشورات العلمية، يعاني المجتمع العربي من المواد المطبوعة من صحف ومجلات وكتب هي ذات تنوع محدود وخاصة المنشورة إلكترونياً أو فضائياً أو في الصحف والمجلات والبرامج، فالتنوع في المطبوعات والمنشورات بطبيعة الحال ذو أهمية بالغة في تكوين الثقافة المجتمعية، فهناك غياب للمجلات والمطبوعات والتقارير المهنية والمتخصصة، الأمر الذي يجعل الثقافة الاقتصادية لدى المستهلك ثقافة سطحية غير قادرة على اللحاق بالمهارات والإبداع والإتقان من مدخل علمي وتكنولوجي معاصر، فمزاول مهنة التعليم لا بد له من اطلاع معرفي وثقافي واسع، يساعده على إدارة المتغيرات التعليمية في البيئات التربوية المتنوعة.

ومحدودية الكتابة، فيظهر أن المواد والكتب التي تكتب وتنشر هي مواد إنسانية محدودة، وغالباً ما تكون مكررة وتخلو من الربط والتأسيس على المعطيات العلمية والتكنولوجية وهى أساس ثقافة العلم وثقافة المعرفة فإنها محدودة الانتشار ومحدودة العمق ومحدودة الاستمرار، الأمر الذي لا يتيح لثقافة المستهلك الاقتصادية العمق والارتقاء العلمي والتكنولوجي المطلوب، وهنا تتسع الفجوة أكثر فأكثر بين ثقافة النخبة وثقافة المجتمع(بدران، 2004: 22)، وعلى ذلك يجب أن يكون المعلم منتجاً معرفياً وثقافياً؛ ليتسنى له بناء جيل مثقف واعٍ لإدارة المتغيرات المعاصرة وتطويعها لصالح مهنة التعليم في العالم العربي، فمن هنا لا بد أن تعتمد رخصة مزولة التعليم على الكشف عن جوانب الأعمال الإبداعية ذات الأفكار المتفتحة.

وضعف حركة التأليف والترجمة والتعريب، إن حركة التأليف والترجمة والتعريب ضعيفة للغاية، فلا يكاد يصل مجموع العناوين الجديدة في الكتب المؤلفة إلى أكثر من(3) آلاف عنوان في طول الوطن العربي وعرضه مقابل(12) ألف عنوان على سبيل المثال في بلد مثل بلجيكا بعدد سكانها الذي لا يتجاوز(10) مليون نسمة، أما الكتب المترجمة فلا تزيد عن(2000) كتاباً سنوياً في كامل الوطن العربي مقابل (100) ألف كتاب في اللغة الإسبانية، وهكذا فإن المجتمع لا تتاح له الفرصة للاطلاع على علوم وثقافات وتكنولوجيا وحضارات وإنجازات وإبداعات واختراعات وثقافات المجتمع الدولي إلا في حدود هامشية للغاية، مما يدق ناقوس الخطر إذا لم يكن ممارسو مهنة التعليم على اطلاع مباشر على الثقافات الأخرى مع الحفاظ على الثقافة الأصلية ومقوماتها التراثية والحديثة.

وتقلبات الحكم وغياب الاستقرار السياسي، فتلعب الحاكمية الجيدة دوراً بارزاً في تحفيز الثقافة المجتمعية نحو الارتقاء والتعمق لما يستلزم الحاكمية الجيدة من شفافية ومساءلة وتجاوب مع الرأي العام وسيادة القانون وانسياب للمعلومات وحرية الرأي، الأمر الذي يفتح أمام الثقافة المجتمعية آفاقاً واسعة للغاية يستطيع من خلالها تجسير الفجوة الثقافية، فما يشهده العالم العربي من تقلبات في الحكم وعدم استقرار سياسي أدي إلى إضعاف حركة الثقافة وشل الفكر، وهذا أثر على رخصة مزاولة مهنة التعليم بصورة أو بأخرى.

يُلاحظ مما سبق أن هذه أهم المتغيرات التي طرأت في العصر الحديث، ويندرج تحت إطارها كثير من المتغيرات المفاجئة التي نراها بين الفينة والأخرى، وهذه طبيعة هذا العصر فهو يتسم بالتقلبات الدراماتيكية والمتغيرات السريعة، وكثرة

التطورات وكل ذلك في فترة وجيزة من الزمن، مما يؤثر على رخصة مزاولة التعليم برمتها، فالمسألة لا تحتاج لحل آني إنما هي في أمس الحاجة إلى إعداد خطط إستراتيجية شاملة وتكون رؤية مستقبلية للعمل التعليمي من شأنها أن تعمل على رفعته وسموه وتحسين أدائه في بناء مجتمعاته.

المبحث الثاني: تصور مقترح حول سبل مواجهة متغيرات العصر الحديث التي تؤثر على رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي .

نستطيع أن نواجهه متغيرات العصر الحديث، من خلال إيجاد سبل فعالة من شأنها أن تساعد العملية التربوية والتعليمية على التكيف مع متغيرات الواقع وتحديات المستقبل، وذلك على المستويات التالية :

المطلب الأول: على مستوى الحكومة، إن للحكومة نفوذها المؤثر في التعليم على مدى تاريخه(جونس وشيذام، 2002: 178)، ويجب أن تتفق وزارة التربية والتعليم العالي وأهداف الحكومة؛ لأن الوزارة ما هي إلا مؤسسة من مؤسسات الدولة تحكمها قوانين وطموحات وتطلعات الدولة ، بالإضافة إلى اعتمادها على الحكومة في عملية التمويل(البهواشي والربيعي، 2005: 34)، فيمكن بيان دور الحكومة في مواجهة تحديات رخصة مزاولة مهنة التعليم من خلال القيام بمهام من شأنها أن تساعد على الرقي برخصة مهنة مزاولة المهنة، بصورة أو بأخرى، وذلك من خلال تقديم الدعم المالي والمعنوي للمؤسسات التربوية والتعليمية، من خلال زيادة الإنفاق على التعليم العالي والحكومي ودعم التعليم العالي الأهلي والبحث العلمي من خلال إسهام المؤسسات العاملة المستفيدة من مخرجات التعليم العالي بأنماطه المختلفة، وبناء المناهج التربوية والتعليمية ، وفق الخطط الإستراتيجية التي ترسمها الدولة لنفسها، فيجب أن تشتمل هذه المناهج بمكوناتها(الأهداف- المحتوى – التدريس- التقويم)، على روح التكنولوجيا المعاصرة، وتسخير الوسائل الإلكترونية ومحاولة توفير الكم الوافي لكل مؤسسة من مؤسسات التربية والتعليم، ومنح مؤسسات التربية والتعليم أراضي حكومية أو وقف (بدون مقابل) لتقيم عليها منشآتها التعليمية، أو تأجير مبانٍ حكومية لها بمبالغ رمزية، وتسهيل حصولها على ائتمانات مالية استثمارية بفوائد ميسرة وفترة سماح وسداد طويلة، وربط التعليم العالي بنظام الدعم أو الإقراض للطلاب من عوائد الرسوم، وإيصال الخدمات العامة إلى المنشآت التعليمية (كهرباء – طرق – مياه – صرف صحي – تلفون وإنترنت) دونما أعباء على المؤسسات التعليمية، باعتبار الخدمات متبادلة بين المؤسسات العلمية والخدمية، والتعاون بين الوزارات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية مع الدول المجاورة من أجل مواجهة الضغوط الخارجية، وإحكام تطبيق قانون إلزامية التعليم الأساسي لتحقيق الاستيعاب الكامل لمن هم في سن الإلزام لإفساح المجال أمام جميع الإناث الالتحاق بالتعليم والاستفادة من فرص التعليم بكافة مستوياته وبخاصة العالي، توفير المنح الدراسية والمساعدات المادية والسكن الجامعي والبعثات الدراسية ، وتشجيعهن على الالتحاق بالفروع العلمية والتقنية لتمكينهم من العمل، وإجراء مراجعة واسعة لواقع التعليم عموماً، وفي ضوئها إعادة صياغة السياسات التعليمية في اتجاه جعلها أكثر تفاعلاً مع التطورات والتغيرات العلمية والتكنولوجية، واحتياجات عالم العمل والإنتاج والمعرفة، ودراسة سوق العمل وتحديد احتياجاته من التخصصات،

والمستويات التعليمية، وعناصر الجودة وعلى أساسها ترسم سياسات القبول، ومناهج الدراسة وبرامج التعليم، والبحث العلمي، واعتبار الاستثمار في التعليم العالي استثماراً مميزاً، ومنحه مزايا وتسهيلات لا تقل عن حدها القانوني في قانون الاستثمار، إعادة النظر في التشريعات المنظمة للتعليم، بما يؤمن(نشوان، 2004: 54):

- استيعاب الاتجاهات الجديدة للتعليم العالي، وتفاعل أكبر بين الجامعة والمجتمع والبيئة المحيطة.
- إسهام إيجابي للمجتمع في تمويل التعليم العالي بالطرق الممكنة ، وبما يتيح تنمية الموارد الذاتية لمؤسسات التعليم العالي .
- التغطية القانونية للتعليم العالي الأهلي في إطار تشريع يحدد شروط وحقوق وواجبات التعليم العالي الأهلي، تنظيم العلاقة والشراكة بين التعليم العالي الحكومي والأهلي .

والاهتمام بديمقراطية التعليم أي تكافؤ فرص التعليم للجميع، دون تحيز أو تعصب لأحد وهذا حق لجميع المواطنين(مريزق والفقيه، 2008: 46)، وإعادة النظر في تشكيلة المجلس الأعلى للتعليم، بحيثُ يستوعب في عضويته جميع رؤساء الجامعات الحكومية والأهلية وممثلي قطاع الإعلام ومؤسسات المجتمع المدني والجهات الحكومية ذات الصلة، وتوجيه البحوث والدراسات في الجامعات والدراسات العليا ومراكز البحث بما يحافظ على الاتصال بمتطلبات خطة التنمية وتوفير المعرفة العلمية والنقدية، وزيادة المعرفة المختصة في المجالات ذات الأهمية الأكثر مع تدريب العاملين العلميين والباحثين والتقنيين .

كل ما سبق من شأنه أن يؤثر على رخصة ومزاولة مهنة التعليم في العالم العربي، بصورة مباشرة أو غير مباشرة .

المطلب الثاني: على مستوى وزارة التربية والتعليم العالي، التي تعد المحور الأساس في مواجهة المتغيرات التي تلحق بمهنة التعليم؛ لأنها تقوم بالتعامل مع هذه المتغيرات على أسس علمية، لكي يستفيد منها المجتمع، يجب أن يكون للوزارة لها دور بارز في تشخيص المشكلات وإعداد الخطط العلاجية وتذليل الصعوبات، وذلك من خلال إعداد المعلم وتأهيله تأهيلاً تربوياً ومهنياً وتربوياً وأخلاقياً، والمواءمة بينه وبين المتغيرات المعرفية والتكنولوجية في عصر التطور والحضارة .

وتطوير النظام التعليمي في الجامعات والمدارس، ليكون نابضاً بروح العصر لا منكراً لكل ما هو مستجد، وإعداد خطط إستراتيجية من شأنها أن توجه بوصلة الجامعة والمدرسة وتكثف من مجهوداتها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة في المستقبل على المدى البعيد، وتأهيل كواد أكاديمية من خلال زيادة قدراتهم المعرفية وصقل مواهبهم ومهاراتهم بكل ما استجد من ألوان المعرفة، وتعزيز ثقافة التقنيات الحديثة، والعمل على تدريب الكوادر البشرية أكانوا عاملين أم متعلمين أم معلمين، وعلى استخدامها وتوجيهها لتصلب في صلب أهداف الوزارة ، وتساعد في تنفيذ خططها ومشاريعها المستقبلية التطويرية التي تسعى إليها سواء أكان على المدى الآني أو المدى البعيد.

وتطويع الآلة الالكترونية لنظام الجامعات والمدارس، مع تشكيل لجان ووحدات متخصصة في ذلك ، لكي تنعكس على أداء العاملين والمتعلمين، وبالتالي تكون الجامعات والمدارس في حالة ديمومة منقطعة النظير، والعمل على تنظيم دورات وندوات ومحاضرات وأيام دراسية وورش عمل، للعاملين في الجامعات والمدارس، من أجل تنمية قدراتهم على أوعية الثقافة المعرفية والإلكترونية المستجدة، والسعي الدءوب من أجل إيجاد بيئة تعليمية تعلمية، تؤدي نتائج علمية تحمل معايير عليا من شأنها أن تنعكس على صيرورة العملية التعليمية، ومراعاة متطلبات العصر الذي اتسم بالانفتاح العلمي

والحضاري، وتلبية احتياجات مدخلات الجامعة والمدرسة ومخرجاتها من أجل إيجاد فعالية تعليمية، تعمل عل حل مشكلات النظام التعليمي والأكاديمي.

وزيادة الاهتمام بالتغيرات التي تحصل خارج النظام التعليمي، من أجل تطويعها وجعلها صالحة لتسهم في تحقيق ما هو منشود، ومواصلة التوسع في التعليم الأساسي والعالي بنوعياته، ومستوياته كافةً، والعناية به بما يعزز الكم والنوع معاً، وبما يضمن استيعاب الأعداد المتوقعة من خريجي المدارس الثانوية وتوفير مستلزمات التوسع لاستقبال أفواج التعليم الأساسي المتوقع توجهها نحو مؤسسات التعليم العالي في السنوات القادمة، وبما يضمن إعداد القوى العاملة اللازمة للنشاطات المختلفة والمتوقعة في المجتمع.

والتأكيد على ديمقراطية التعليم، والتي تساوي بين المتعلمين أغنياءً وفقراءً وأحراراً وعبيداً ذكوراً كانوا أم إناثاً(قمبر، 2006: 117)، وتطوير وسائل التحفيز المعنوي، وإحياء دور العلم، وتكريم المتفوقين والمتميزين في مجالات البحث العلمي والتحصيل المعرفي، وذلك من خلال:

- اعتماد أساليب موضوعية لتعزيز الشراكة، والتعاون مع المؤسسات العلمية والإنتاجية على قاعدة بيانية ومعلوماتية حديثة، واعتماد آليات متعددة لتبادل المعلومات والخبرات والنتاج العلمي، والعمل على تدريب الطلاب على البحث العلمي، والتركيز على القضايا والموضوعات التي تمثل جوهر البحث العلمي وتستحق الدراسة؛ لأن معظم بحوث علماء النفس تشير إلى أن التعلم الفعال هو التعلم الذي قام المتعلم باكتشافه لا الذي قام باستقباله(الفرحان ومرعي، 2012: 257).
- قيام الجامعة والمدرسة باعتماد مبدأ الجودة في كل قراراتها وخلق الظروف المواتية لاستيعاب أشكال تعليمية جديدة ومعاصرة فعالة واقتصادية، وتطوير أنشطة وبرامج البحث العلمي، والربط بين جهود البحث العلمي والمناهج الجامعية والمدرسية في التطوير شكلاً ومضموناً، وتكوين قاعدة بيانات ومعلومات حديثة، واعتماد آليات متعددة لتبادل المعلومات والخبرات والنتاج العلمي، وتحقيق تكامل بين المراحل الدراسية منهجاً وأسلوباً مع توفير تعليم جيد للمراحل ما قبل الجامعي باعتبارها القاعدة الأساسية لتعزيز الجهود المبذولة في التعليم العالي للحصول على مخرجات ذات فكرة وسلوك ومهارات تلبي متطلبات الحياة العلمية، وإيجاد آلية لاعتماد المعايير الأكاديمية للشهادات الجامعية وفق سياسة القبول ونوعية المناهج الدراسية وبرامجها بساعاتها وغيرها حفاظاً على المستويات الأكاديمية في كل من الجامعات الحكومية والأهلية تقوم بتنفيذها مراكز أو أجهزة مستقلة أو حيادية.
- العمل على عقد مؤتمرات علمية، لمتابعة المستجدات في مجال التعليم العالي الحكومي والأهلي في ضوء التغيرات والتحديات ومتطلبات خطط التنمية، والإفادة من نتائج هذه المؤتمرات إجرائياً في إحداث التطوير المنشود، وتدريب وإعداد أصحاب الكفاءات لمواكبة الجديد والمستحدث في مجال تخصصاتهم مع تأهيل الأطر التدريسية في الجامعات والدارسين غير المؤهلين تربوياً؛ لأن التدريب أثناء الخدمة هو خير وسيلة وهو أساس التجديد والتغيير، وهو الوجه المكمل لعملية الإعداد، فيجعل الفرد متجدداً متطوراً منسجماً مع التغيرات(علي، 2009: 97).
- قيام الجامعات والمدارس والدراسات العليا، ومراكز البحث العلمي بدور استشاري بالنسبة للمسئولين وصانعي القرار التي تتصل بالتقدم العلمي والصناعي والإنتاجي حسب المجالات التي يتطلبها سوق العمل، ومواصلة الجامعات والمدارس ومؤسسات التعليم العالي في تعزيز التعاون العربي وإقامة البرامج والمشروعات المشتركة مع المراكز، والجامعات العربية والدولية في حقول العلم والمعرفة.

- العمل على توسيع في إنشاء محطات التجارب ومختبرات للفحص وللتحليل التي تتولى مهمات التحري والبحث وإعداد المعطيات العلمية والتقنية واستخدام النتائج التي تسفر عنها هذه المختبرات والمحطات في شؤون التخطيط والأعمار وفي حقول الإنتاج والاستثمار، وقيام مراكز مجلس البحث العلمي بالبحوث الأساسية والتطبيقية والتجريبية بما يسند مشروعات الاستثمار الصناعي والزراعي والخدمي، والتي تقوم على أساس استيراد بعض التكنولوجيا من الخارج؛ بحيثُ توجه هذه الدراسات للتأكد من ملائمة التكنولوجيا المستوردة والبدائل المناسبة في استيرادها ومدى ملاءمتها للبيئة المحلية، التنسيق بين أجهزة البحث العلمي القائمة في الجامعات، ومراكز البحث العلمي ومؤسسات البحث والتطوير العامة والمتخصصة والدراسات والبحوث ، ومحطات التجارب الملحقة بأجهزة الإنتاج والخدمات بما يكفل المساهمة في رسم السياسة العلمية وتنفيذها ومتابعتها حسبما تتطلبها القطاعات الإنتاجية المختلفة، ومواصلة العمل على وضع خطة متوسطة وطويلة للبحث العلمي وتطورها وضمان مشاركة المؤسسات العلمية والجامعات ومراكز البحث بها.

المطلب الثالث: على مستوى الجامعة، تلعب الجامعة دوراً بارزاً ومحورياً في إعداد الكفاءات التي ستلتحق بمهنة التعليم، فالمتغيرات المعاصرة فرضت معالات جديدة، والمعول الرئيس للتعامل معها يكمن في قيام الجامعة بدورها الريادي في التعبير عن فلسفة التعليم وقيمها المعاصر ورؤيتها ورسائلها ومغازيها، وذلك من خلال الاهتمام بمقررات المساقات في المنهاج الجامعي، وبث روح البحث العلمي والاستقراء الموضوعي حول مستجدات المعرفة، والإفادة منها في المسيرة التعليمية، وتعزيز المبادئ الديمقراطية وتفعيلها في مؤسسات التعليم، فهذا يسهم في تطوير المجتمع وازدهاره(مريزق والفقيه، 2008: 46)، وتطوير برامج كلية التربية، مع الاهتمام بكل كليات الجامعات، وعقد دورات تدريبية ومحاضرات علمية وندوات تثقيفية، لكل العاملين في الجامعة، ومتابعة المستجدات العلمية وروح العصر والحضارة، وتطويعها لخدمة الجامعة في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها، وبناء مختبرات وقاعات تدريس مصغر لتدريب الطلاب وصقل مهاراتهم؛ لأنهم سيكونون في المستقبل معلمين، وتوفير ما استجد من وسائل تعليمية – تعلمية تكنولوجية يستفد منها الدارس والمدرس، وفتح أقسام جديدة من شأنها أن تسمو برقي المعرفة والعملية التعليمية، وإعداد خطط تقويمية لمدخلات العملية التعليمية، ومتابعتها بشكل مستمر، من خلال الأبحاث والدراسات وتقديم نتائجها لذوي الاختصاص، والإسهام في بناء شخصية الخريجين وتنمية مهاراتهم بكل ما استجد في عالم المعرفة؛ ليساير روح العصر، ويصبح منتجاً لا عالةً على التعليم والتدريس في ظل متغيرات العصر الحديث.

يتضح مما سبق أن العمل المؤسساتي هو الحل الأمثل من أجل تحقيق حاجات الحاضر وتلبية متطلبات المستقبل في ضوء ما يشهده عالمنا المعاصر من متغيرات ألمت بحياة الإنسان المعاصر، أثرت في عملية إعداد الفرد وتكوين فكره واتجاهاته وتوجيه آرائه وسلوكه.

المبحث الثالث: تصور مقترح حول مكونات رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي في ظل متغيرات العصر الحديث.

ينطلق هذا التصور من المكونات الأساسية لرخصة مزاولة مهنة التعليم وطبيعتها؛ لأن متغيرات العصر الحديث أنتجت واقعاً جديداً، وجب الارتقاء بالفكر والذات من أجل التنمية والتطوير والتقدم واللحاق بركب الحضارة، فنستطيع بيان معالم ما رسمناه من تصور مقترح يعتمد في فحواه ومضامينه على مستويات رئيسة تمثل في جوهرها نظرة جديدة جمعت بين القديم والحديث تحقيقاً للأصالة والمعاصرة بما ينتج هوية معلمي الأجيال العربية في العصر الحديث، وذلك على مستوى المطالب الآتية:

المطلب الأول: على مستوى فلسفتها، العمل على إيجاد المعلم المؤهل تأهيلاً تربوياً ومهنياً وأخلاقياً ومعرفياً وثقافياً وتكنولوجياً، والتعرف على قدراته ومعارفه ومهارته وثقافاته التي تنم عن شخصيته، تلك الشخصية التي يكون لها المقدرة على التكيف مع المتغيرات والتطورات، والعمل على تطويعها من أجل بناء جيل يحمل رسالة العلم والبحث والوطن والأخلاق في ظل متغيرات العصر الحديث.

المطلب الثاني: على مستوى أهدافها، وذلك بتجسيد مهام مهنة التعليم وتحقيقها بشكل متفاعل مع مكونات العملية التربوية في مؤسسات التنمية الاجتماعية وفلسفتها ورؤيتها المستقبلية، من خلال الإسهام في قياس قدرات المعلم من جوانبها كافةً، والتعرف على كفاءة المعلم وأداءه، وإعداد المعلم المناسب من أجل أن يقوم بمهنة التعليم، تعزيز المفاهيم التربوية والثقافية التي تشكل في مجملها البيئة التعليمية، ومعرفة مدى ملائمة المعلم للقيام بمزاولة مهنة التعليم، والارتقاء بالمستوى الفني والمهنى والأكاديمي والثقافي لمعلم المستقبل، والكشف عن قدرة المعلم على القيام بالمهنة، وتحديث معارف المعلمين بالتطورات العلمية المتلاحقة، وتشجيعهم على التعليم المستمر(الطويل وعبابنة، 2008: 169)، وتقييم موقف المعلم ، كمدخل أساسي في المنظومة التعليمية، بيان مدى إدراك المعلم للعملية التعليمية – التعلمية، بمفرداتها كافة، وزيادة ثقافة المعلم بالتعليم الالكتروني؛ لأنها يؤثر على المنظومة التعليمية، فقوة التكنولوجيا تتطلب قوة في المنهج لكي ينم فهمه ومعرفة استخداماته الرئيسية، وتمكن الطلاب من حل المشكلات بالاعتماد على أنفسهم(إبراهيم، 2003: 249).

المطلب الثالث: على مستوى المعايير العلمية والتربوية .

إن المعلم هو أحد المكونات الرئيسية في العملية التربوية ، والعامل المؤثر في جعلها كائناً حياً متطورا وفاعلاً، يعد المعلم بإجماع التربويين حجر الزاوية في العملية التربوية وتطويرها ودعامة كل إصلاح اجتماعي وتربوي، ويتوقف هذا الأثر على مدى كفايته ووعيه بعلمه وإخلاصه، لذا يجب مراعاة المعايير التي تتمثل في الاهتمام بالنضج المهني للملتحق بمهنة التعليم ، لأن النضج المهني هو متطلب لعملية اتخاذ القرار المهني المناسب، الذي يأخذ بالاعتبار متطلبات المهن وقدرات الفرد وميوله، والإسهام في بيان دور المعلم في العملية التعليمية، على اعتباره المؤثر الأول في عملية التعلم، وهو قدوة طلابه وأسوتهم في مفاهيم وقيمهم وأخلاقهم وسلوكهم وتصرفاتهم، والتركيز على الجانب الإداري وتعامله مع الإدارة التعليمية (مدير – مشرف – وكيل – لجان – مجلس)، وفهم طبيعة الاتصال التعليمي بين مكونات العملية التعليمية ، فالهدف

الرئيس مثلاً من استخدام الوسائل والأساليب التعليمية، هو إقامة اتصال فعال بين المعلم والطالب بحيثُ يكون هذا الاتصال فعالاً وإيجابياً، وهذا لا يتحقق إلا بتطبيق عوامل محددة، وكلما كان الاتصال أقوى، كان التأثير أعمق، وهذه قاعدة هامة في الاتصال، وفهم متطلبات المهنة المتمثلة في سلمها وتدرجها وصلاحياتها ومسئولياتها وأهداف خططها التنموية والتطويرية، ومدى معرفته لمبادئ الجودة الشاملة في التعليم بكافه ألوانه، ومدى إتقانه للمفاهيم التربوية والمواقف التعليمية، والتمكن من مهارات التدريس وأساليبه وإستراتيجياته، ومعرفته للمكونات الأساسية والمرتكزات التي يقوم عليها المنهاج التربوي والمقرر الدراسي، وإعداد الخطط السنوية والفصلية واليومية، ومعرفة الفوارق والنقاط الأساسية المكونة لكل خطة من هذه الخطط، وإعداد الدروس والخطط الدراسية المتعلقة بها؛ لأن هدف أي خطة من خطط التعليم ضمن إطار التخطيط الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية هو توفير الاحتياجات من القوى العاملة المدربة في جميع مستوياتها وفروع تخصصاتها، فبذلك المعلم يكون له دور مهم في العملية التعليمية، وجودة تأهيله السلوكي والثقافي والمهني، والإعداد والتوجيه نحو سلامة الاختيار المهني على أساس علمي مع استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، والاستخدام الجيد للوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة والشارحة والموضحة، فلا شك أن ظهور الانترنت وما يتطلبه استخدامها من تطوير لقدرات المعلم الذاتية ومهاراته وكفاياته التدريسية، قد منح المعلم أدواراً جديدة(عبود، 2007: 160)، والقدرة على ممارسة العمليات الإدارية، والقيام باتخاذ القرارات العلمية بأسلوب علمي(أبو أسعد والهواري، 2008: 78)، تسيير الحصص الدراسية بكل انتظام في اليوم الدراسي المعتاد، الاستخدام الصحيح والفعال لوسائل تقويم الطلاب، وبكل موضوعية، وكيفية التعامل مع المتغيرات الحياتية التي ألمت بعالمنا المعاصر، وإعداد الأنشطة التعليمية الهادفة التي من شأنها أن تسمو بشخصية المتعلم، والقدرة على التصرف في المواقف الضاغطة التي يتعرض إليها ، ومعرفة مدى قدرته على إدارتها، وفن التعامل مع الطلاب وأولياء الأمور والمحيط الاجتماعي ككل، وتدريب المتعلمين على الأسلوب العلمي في التفكير، وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة وأسلوب كتابة الأبحاث العلمية، وتكوين مهارة الاتصال، وشرح الفكرة العلمية للآخرين بطريقة مقنعة، وإكساب المتعلمين للمهارات العملية المتعلقة بالتجربة(الربيعي، 2006: 36)، والتمكن من المحتوى المعرفي للمادة العلمية؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه، والإلمام بكل ما يدور في ملك المادة العلمي، وخصوصاً في ظل تعدد مصادر التعليم والمعرفة، والوعي الكامل بالخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي يتسم بها طلابه، وبمطالب النمو التي يحتاجون إليها وأساليب وطرائق التفكير التي تناسبهم، ومعرفة انعكاسات هذه الخصائص على ممارساته التعليمية ليأخذها بعين الاعتبار، وهو يحدد طرائق التدريس وأساليبها، والأنشطة التعليمية المطلوبة منهم(ريان، 2007: 139 وعبد الحميد، 1998: 157)، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتنويع أسلوب وطريق التدريس، والتركيز على المتعلم ومحاولة فهم مشكلات المتعلمين، والعمل على تذليل صعوبات التعلم، والاطلاع الدائم على ما استجد من وسائل وطرق تدريسية ومعرفية، فالمعلم الفعال هو الذي يقرأ باستمرار ويطبق ما أسفرت عنه نتائج القراءات والدراسات والبحوث(بيندر، 2011: 685).

يتضح مما سبق أن المعلم كمنظم للعملية التعليمية هو العنصر الرئيس، ويلعب الدور الأساسي فيها، حيثُ أن المناهج والكتب والأجهزة والأدوات والأبنية والملاعب وغيرها، تظل محدودة الفعالية، إذا كان المعلم غير مؤهل لقيادة هذه العملية(عبد الهادي، 2006: 29).

المطلب الرابع: على مستوى التطوير والتنمية .

إن الواقع المتغير في عالم اليوم يحمل وجهين أحدهما يمثل مخاطر وضغوطاً ومخاوف، والثاني يحمل فرضاً وإمكانيات ووعوداً بالإفادة من منجزاتها العلمية والتكنولوجية والمعرفية(الطويل وعبابنة، 2008: 38).

فيبرز دور المعلم في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته ودوره الفعال في بناء جيل المستقبل، وتحديد نوعية حياة الأمة ، فللمعلم دور حاسم في العملية التعليمية التعلمية بوجه عام(الفتلاوي، 2003: 51)، وبناءً على ذلك يجب على رخصة مزاولة المهنة أن تسعى إلى تحقيق أمورٍ في شخصية المعلم تتجسد في الاهتمام بتطوير نفسه لأن مفهوم الجودة ، يقتضي أن يكون جميع أطراف المنهج في قلة تطور وتحسن مستمرين(عطية، 2008: 223)، وبيان القدرات والمهارات الإلكترونية التي يمتلكها المعلم، والالتزام بمواعيد الدوام المدرسي، والالتزام بإستراتيجية وزارة التربية والتعليم – إن وجدت – بكل مكوناتها من خطط وأهداف وفرق عمل وإمكانات تنفيذ، والقدرة على تشخيص المشكلات ومعرفة أسبابها ووضع خطط علاجية من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها، ومدى قدرته على إدراك عمليات تطوير المنهاج والمقرر الدراسي، والمساهمة الفعالة في تنمية المجتمع ، من خلال إعداد جيل مثقف يكون ملء العين لا يتغير مع مد الحياة وجزرها، وجودة تأهيله العلمي على وفق مفهوم الجودة(عطية، 2008: 222)، ومدى تركيزه على تقويم الموقف التعليمي، في ضوء كثرة المشتتات والمتغيرات في القرن الحادي والعشرين، وإلمامه بمتغيرات عملية التعليم وإصلاحاتها وكيفية تعاملها مع المتغيرات وتكيفها مع كل هذه التحديات التي قد تمثل عائقاً في طريق التنمية التعليمية والتطوير الشامل، ومقدرته على إعداد الطلاب إعداداً تربوياً وعلمياً وأخلاقياً ومهنياً؛ لأن الطالب هو أهم عناصر العملية التعليمية، وهو هدفها الأول، وكل جهود التعليم تصب في مصلحته وعلى نوعية تعليمه وثقافته وقيمه، وتعتمد ركائز مستقبل المجتمع والوطن والأمة فلم يعد التعليم مجرد تلقين للمعرفة، بل أصبح تغييراً في مفاهيم المتعلم وسلوكه(سيسالم وآخرون ، 2007: 155)، ومعرفة الخطط التنموية التعليمة التي تكون معدة من قبل وزارة التربية والتعليم والاطلاع على تفاصيلها؛ ليتسنى له الإبداع في مضمار عمله وفق الرؤى والتطلعات المستقبلية، وليبني الثقة بنفسه من خلال جهوده الهادفة والمنظمة.

المبحث الرابع: تصور مقترح حول مخرجات رخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي.

إن طبيعة المسئولة في إعداد معلمي المستقبل تقوم على مبدأ التعاون والمؤازرة بين مؤسسة الإعداد بوصفها الجهة التي تعد مخرجات الإعداد وإدارة التعليم بوصفها المستفيد النهائي من مخرجات الإعداد(عطية والهاشمي، 2008: 239)، ولكن غياب التنسيق والتعاون ، وعدم وجود خطط مستقبلية وخطط تهتم بدراسة سوق العمل وتهدف إلى إشباع الحاجات المستجدة في ظل التطور الحاصل .

إن المعلمين يمثلون مدخلاً مؤثراً في نظام المنهج لما لهم من دور كبير في إنجاز عمليات المنهج ، وتحقيق أهدافه المؤسسة التعليمية(عطية، 2008: 222)، وهنا يبرز دور رخصة مزاولة مهنة التعليم، في مخرجاتها المتمثلة في إعداد معلماً متزناً قادراً على إدارة الموقف التعليمي بكل فن ومهارة في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين، وتهيئة ظروف المناسبة التي تساعد المعلم على الإبداع والابتكار والتجديد في العملية التعليمية، وإعطاء الحرية العلمية للمعلم، ليبدي رأيه في كل القضايا والمسائل التي تتعلق بالعملية التعليمية، وتمكين المعلومات وتثبيتها، لدى المعلم الذي يريد أن يحصل على رخصة مزاولة مهنة التعليم، وتنمية قدرات المعلم، والعمل على تنميتها في ظل متغيرات القرن الحادي والعشرين، التي أحدث تغيرات جذرية في مناحي الحياة كافة، وهذا يؤثر على التعليم بصورة أو بأخرى، فمعلم الأمس اعتاد على أن يكون هو القائد والملقن(جنسن، 2010: 5)، ولكن في ظل تغير مجريات الحياة في القرن الواحد والعشرين، لقد تغير وتحول أيضاً فنرى أن دور المعلم قد تغير في ظل توافر وتعدد مصادر المعرفة، فهو موجه ومرشد(الفتلاوي، 2008: 39)، وتعزيز المبادئ الديمقراطية وتفصيلها في مؤسسات التعليم من قبل المعلم، يسهم في تطوير المجتمع وازدهاره(مريزق والفقيه، 2008: 48)، وتطوير مهارات المعلم في ظل الثورة المعلوماتية والمعرفية والتكنولوجية؛ لأن هذه المستحدثات أثرت في الموقف التعليمي، فغيرت من دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مسهل لعملية التعليم، فهو يصمم بيئة التعلم ويشخص مستويات الطلبة ، ويصف لهم ما يناسبهم من المواد التعليمية ويتابع تقدمهم، ويرشدهم ويوجههم حتى تتحقق الأهداف المطلوبة(شمس وإسماعيل، 2008: 221)، وبيان سلوك المعلم في المواقف التعليمية الضاغطة سواء من الإدارة أم الطالب أم أولياء الأمور، وزيادة إيمان المعلمين بالفلسفة التي يتبناها المنهج(عطية، 2008: 222)، لكل من الدول العربية، وبناء جيل معد إعداداً علمياً وتربوياً ومهنياً جيداً، يستطيع أن يتعامل مع التحديات ويتكيف مع التغيرات، وتحديد مواصفات معلم المستقبل، الذي سيكون هو الموجه والمرشد للعملية التعليمية، في ظل الانفجار المعرفي وتلاطم أمواج الثقافات والأفكار والحضارات، ومعرفة استخدام تقنيات التدريس وبرمجيات التعليم بشكل عام على الشبكة العنكبوتية .

تلك هي المخرجات التي ينبغي أن تنتجها لنا رخصة مزاولة المهنة وتجسد مبادئها، والتي بدورها تنبثق من فلسفة المجتمع وثقافته وأفكاره التي يطمح إلى تحقيقها على المدى القريب والبعيد في ظل ما يشهده عصرنا الحديث من متغيرات ألمت بحياة البشرية ودب أرجاء الكون.

المبحث الخامس: توصيات من أجل إيجاد رخصة مزاولة فعالة لمهنة التعليم في العالم العربي في ظل متغيرات العصر الحديث.

إن أوضاع المؤسسات لا تكون في حالة جيدة إلا إذا تحولت إلى خلية نحل_ مثل خلايا النحل أو النمل_ مفعمة بالطاقة والحيوية، وقائمة على أداء المهام النافعة في المجتمع لاضطلاع كل فرد فيها بدوره ووقوفه على ثغرة من الثغور(الشريف، 2003: 18)، لذا يعد التفكير الجمعي من السمات البارزة التي يؤكدها العصر الحديث، ولعل كل المتغيرات تستدعي هذه السمة؛ لأن التفكير الفردي –وإن كان هو الأساس– لا بد له من دعم مؤسساتي يستثمر الجهود

المبذولة من أجل تحقيق الرقي بالعملية التعليمية في العالم العربي، فوجب التركيز على عنصري التثقيف والإعلام في إدارة العملية التعليمية والتربوية بشكل عام؛ لأن ذلك يوفر فرد معد جيداً ذي كفاءة علمية وبصيرة ثقافية وفكرية ناقدة، تستطيع أن تتأقلم مع المتغيرات وترشد الناشئة لما فيه الخير والصلاح، ولما يحقق الأهداف التربوية العامة القصيرة المدى والبعيدة، والتركيز على القدرات المعرفية والعلمية لدى المتقدم من خلال الأسئلة التي تسبر غور شخصيته، والاهتمام بمشكلات المعلمين، والأخذ بآرائهم لأن المعلم مشرفاً مقيماً داخل المؤسسة المدرسية(الطعاني، 2010: 155)، ومراجعة المناهج الجامعية ومحاولة تطويرها، والعمل على إيجاد أفضل السبل من أجل بناء قدرات وشخصيات مؤهلة وذات كفاءة وأداء علمي وتربوي عالٍ، والاطلاع على كل ما استجد على الساحات الأكاديمية من برامج وأقسام وخطط، والعمل على تحديث البيانات والقواعد والتعليمات والمواد الجامعية من أجل مسايرة روح العصر والمساهمة في رقي الحضارة الإنسانية واللحاق بركبها الذي يطوي الزمن طياً بكثرة منجزاته التي نراها ماثلة على الأصعدة والمجالات كافة، وإعداد الخطط المستقبلية التي تهتم بالتعليم الجامعي بل بالعملية الأكاديمية ككل، مع مراعاة التغيرات التي قد تحصل من وقت لآخر ومعنى ذلك أن تكون الخطة مرنة، وربط التعليم العالي بمتطلبات التنمية وسوق العمل (القيسي، 2011: 258 والترتوري وجويحان، 2006: 138)، تأهيل العاملين في حقل التعليم، وذلك لمواكبة التطور التكنولوجي والطفرة العلمية المتسارعة في ظل الانفجار المعرفي، وللمواءمة بين ما لديهم من مهارات وصقل شخصياتهم من خلال تزويدها بالخبرات والمهارات المستجدة، توفير المكافآت المادية والمعنوية، للعاملين في الصرح التعليمي والقائمين عليه من إداريين وأعضاء هيئة تدريس وغيرهم، مواجهة الصعوبات بموضوعية والتعامل مع الصراعات بأسلوب علمي بناء(العزة، 2002: 272)، وتفعيل دور دائرة ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي، والعمل على إعداد تقويم علمي عملي وفق خطة واضحة المعالم، واستغلال أشكال التقانات التكنولوجية في العصر الحديث، من أجل تطوير أداء الجامعة بما ينعكس على ديمومتها وإنتاجاتها العلمية بألوانها المتعددة النظرية والتطبيقية والمهنية، وتعزيز العلاقة بالمجتمع المحيط، ومحاولة التعرف على التغيرات التي تحدث أولاً بأولاً، وذلك من خلال إجراء الأبحاث والدراسات التي من شأنها أن تبين نتائج وتوصيات مهمة تستفيد منها إدارة الجامعة في تحديد أهدافها ورسم خططها الآنية قصير المدى أو خططها الإستراتيجية على المدى البعيد، وبناء المعرفة وفهمها والاحتفاظ بها واستخدامها، وتنمية الثقافة العلمية، وقدرات الاستقصاء العلمي والتصميم التكنولوجي، صقل مهارات المتعلمين، وتنمية القدرة لديهم على اتخاذ القرارات في المنظور الشخصي والاجتماعي، وتنمية التعرف على المخاطر التي قد تلحق بحياة الفرد والمجتمع، ومحاولة الحيلولة دون حصولها، التكيف في العلم وتطبيقاته ، وزيادة ثقة المجتمع بقيمة المعرفة والأفكار والعلم والتكنولوجيا والتكيف معها وتداخلاتها المتبادلة مع البيئة والمحافظة عليها والحد من تدهورها(رتشارد إن وكاتز، 2006: 428)، وضرورة إجراء صياغة لإستراتيجية عربية جديدة ذات رؤية واضحة ونهج عملي محدد، تنطلق من تشخيصها لواقع التعليم العالي والبحث العلمي في كافة المؤسسات التعليمية، وبكل شفافية ووضوح مستندة إلى مبادئ محددة وواضحة قادرة على إدارة وتوجيه البرامج والخطط المعدة للتنفيذ، والأخذ في الاعتبار الأوضاع البيئية عند تحديد الأهداف الرئيسة لإصلاح التعليم العالي والبحث العلمي، وضرورة إيجاد مسارات التفاعل مع متغيرات العصر الحديث وما يتضمنه من تحدٍ يتمثل في الثورة المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال ، ومحاولة تضييق الفجوة

الرقمية بين البلدان العربية والعالم، ودعم وتخصيص الأموال اللازمة للجامعات بغية القدرة على مواكبة التقدم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومنح الجامعات الاستقلال التام في إدارة شؤونها الأكاديمية والإدارية للحد من المعوقات الروتينية، وضع خطة واضحة لتغيير وتحديث المناهج والمقررات الدراسية مواكبةً لحالة التغيير في مختلف المجالات، تكييف الفلسفة الجديدة وتطويعها والتكيف معها؛ وذلك لمواجهة التحديات كما يجب على أعضاء الإدارة أن يتعرفوا مسؤولياتهم ويتولوا القيادة ويعملوا على إجراء التغيير(القيسي، 2011: 237)، وضرورة وضع خطة للحوار الوطني الديمقراطي من أجل تفعيل التعاون بين الجامعات العربية، والعمل على تأسيس شبكة للجامعات فيما بينها(عويس، 2007: 92)، والعمل على تبني منهج عمل يتسم بالقدرة على بناء وتكوين القدرات والمهارات للطلبة، وفقاً لمتطلبات العمل في القطاعات المختلفة، ووضع إستراتيجية واضحة للجودة الشاملة على مستوى الجامعات، ومشاركة جميع أطراف العملية التعليمية فيها، كي تمكن الجامعات من الإسراع في حركتها العلمية وإتاحة الفرصة لمواكبة حالة التطور والتقدم العلمي، كي ترفع من مستواها العلمي بشكل خاص ووضعها التنافسي الإقليمي والدولي، وتخفيف الأعباء التدريسية والإدارية للأستاذ الجامعي وبإعطائه ساعات للبحث العلمي تتناسب ومكانته العلمية أسوة بما يجري في العالم المتقدم، والعمل على إيجاد فلسفة للقبول نابعة من الواقع الاقتصادي والاجتماعي للنهوض بالوطن علمياً وتكنولوجياً، والعمل على تخصيص ميزانية مستقلة للبحث العلمي والدراسات العليا، مع إيجاد نظام حوافز مجزية للأبحاث والرسائل العلمية المبتكرة والمبدعة في تخصصاتها.

فمن الواضح أن إسناد مهنة التعليم للمعلم، ليس بالأمر السهل في ظل متغيرات القرن الحادي والعشرين، فديمومة واستدامة المعلم تنبثقان عن قدرته على التكيف مع الظروف المتغيرة، فالمعلم الفعال هو الذي يبرهن مقدرته اللافتة على إدارة الموقف التعليمي في ظل التحديات الحداثية والانفجار المعرفي والتغير الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والتكنولوجي الواسع الانتشار.

فرخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي، بحاجة إلى خطط إستراتيجية لمجابهة التغيرات ومواجهة التحديات وحل المعضلات وتذليل الصعوبات التي تقف جاهمة أمام رقي مؤسسات التعليم والنهوض برسالتها التي انطلقت من أجلها، فالتعليم العربي لا يتحمل تباطؤ أبناء الأمة العربية، في اللحاق به بركب الحضارة والتطور العلمي المعاصر، بل يجب على أبناء الأمة العربية أن ينهجوا سياسة تعليمية استراتيجية واضحة المعالم والحدود، واتخاذ القرارات العلمية الجريئة، كي تنطلق الدراسات العلمية والمعرفية المتعلقة بواقع مهنة التعليم وحاجاتها في الحاضر ومتطلباتها في المستقبل، من دائرة التنظير والمحاكاة إلى حيز التطبيق والممارسة، محققة جو استثماري تنموي ينهض بتعليم الأمة العربية ويعمل على رفعتها ورقيها بين أمم العالم وشعوبه.

نتائج البحث وتوصياته

اشتمل البحث على تحليلات ومقترحات على مستويات متنوعة، ارتكزت على المؤثرات والأساسيات التي تتصل بصورة أو بأخرى برخصة مزاولة مهنة التعليم في العالم العربي، فهذه مجموعة من أهم النتائج والتوصيات التي توصل إليها هذا البحث، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: النتائج.

1- اختيار المعلم وفق المعايير التربوية والمهنية في ظل متغيرات العصر الحديث في القرن الحادي والعشرين، والتي تتلاءم ومزاولته لمهنة التعليم.
2- التركيز شخصية المعلم وقدراته ومهاراته وخبراته التي يمتلكها؛ لأنها هي الأساس في العملية التعليمية.
3- يعد تثقيف المعلم والإعلام التربوي من الركائز الرئيسة التي تسهم في فاعلية رخصة مزاولة المهنة؛ نظراً لتوفيرها القدرة على إدارة المعرفة في المواقف الضاغطة التي أنتجتها متغيرات العصر الحديث.
4- الإسهام في زيادة قاعات التدريس المصغر في الجامعات، وخصوصاً التدريس الالكتروني، لما له دور بارز في صقل مهارات معلم المستقبل وتنمية شخصيته.
5- يعتبر الاتصال والتواصل في المجالات العلمية والمعرفية من المعايير الأساسية في تطوير رخصة مزاولة مهنة التعليم وتنميتها.
6- ينبغي على كليات التربية في الجامعات العربية أن تطور برامجها التعليمية وأقسامها التدريسية وتأهل كادرها الأكاديمي وتنمية مهاراته .
7- إصلاح التعليم العربي يحتاج لتضافر الجهود والعمل الدءوب الذي يقوم على التنسيق والتعاون والتكامل.
8- المعلم بحاجة إلى إعداد يتسم بالاستمرارية؛ لأننا في عصر التغيرات المفاجئة، وخصوصاً المعلوماتية والمعرفية والتكنولوجية منها؛ ليتسنى للمعلم إدارة المعرفة والعمل على إنتاجها لا إستهلاكها.
9- الاهتمام بالبحث العلمي التطبيقي الذي يدرس واقع التعليم في دول العالم العربي، وعدم الاكتفاء بالجانب النظري.

ثانياً: التوصيات.

1- إقامة الدورات والندوات والمحاضرات التثقيفية، وتنظيم المؤتمرات العلمية والأيام الدراسية التي تسلط الضوء على طبيعة التعليم العربي ومكوناته، ووصف مشكلاته وإيجاد الحلول المناسبة لها.
2- ضرورة نشر ثقافة التخطيط المركزي واللامركزية في التنفيذ والتطبيق في عملية التعليم في مؤسسات دول العالم العربي، بمعنى أن تعمل الأمة العربية على وحدة فكرها ونهجها في مواجهة المتغيرات المعاصرة التي من شانها أن تؤثر على مهنة التعليم، مع حرية التنفيذ والتطبيق وفقاً لخصوصيات وأوضاع كل بلد عربي.
3- نشر مبادئ الجودة الشاملة بين العاملين في مؤسسات التعليم العربي.
4- ضرورة تفعيل دور المؤسسات التربوية العربية وذات العلاقة بالعملية التعليمية ومكوناتها، مع الأخذ بمستجدات المعرفة على الساحة المحلية والدولية.
5- إنشاء مركز أو مجلس أو اتحاد قومي عربي، يعمل على بلورة الخطط الإستراتيجية العامة والخاصة لدول العالم العربي مع مراعاة حاجات الحاضر ومتطلبات المستقبل.

فهرس المصادر والمراجع

1. إبراهيم، مجدي(2003): تنظيمات حديثة للمناهج التربوية، مكتبة الأنجلو أمريكية، القاهرة.
2. أبو أسعد والهواري(2008): التوجيه التربوي والمهني، دار الشروق، ط1، عمان.
3. بدران؛ إبراهيم(2004): نحو إستراتيجية وطنية للثقافة المجتمعية، مطبعة الأجيال، عمان.
4. بيندر؛ وليام(2011): صعوبات التعلم الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس ، ترجمة : عبد الرحمن سليمان وآخرون، عالم الكتب، ط1، القاهرة.
5. الترتوري وجويحان؛ محمد وأغادير(2006): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة، ط1، عمان.
6. جنسن، إبريل(2010): التدريس الفعال، ترجمة ونشر: مكتبة جرير، ط2، السعودية.
7. جونس وشيذام، سونزا وهارول(2002): التعليم العالي في القرن الواحد والعشرن اتجاهات وقضايا وأجندة بحثية ورؤى مستقبلية ، إعداد النسخة العربية : مهنى محمد غنايم وسمير عبد القادر جاد، (د.ن)، ط1، مصر.
8. حسين؛ محمد بن محمد(د.ت): الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، دار الإرشاد، بيروت.
9. الحوت؛ محمد صبري(2008): إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة.
10. الخطيب، أحمد(2001): التطوير التربوي، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، ط1، الأردن.
11. د.ل(2005): ضمان الجودة في التعليم العالي مفهومها – مبادئها – تجارب عالمية، ترجمة وتعريب: السيد البهواشي وسعيد الربيعي، ط1، القاهرة.
12. الربيعي، محمود(2006): طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث وجدار للكتاب العالمي، ط1، الأردن.
13. رتشارد إن وكاتز، ديانا وأوبلنغر(2006): تجديد الإدارة تهيئة الكليات والجامعات للقرن الحادي والعشرين، نقله إلى العربية : سميح أبو فارس ومراجعة: حيدر فريحات، مكتبة العبيكان، ط1، الرياض.
14. ريان، محمد(2007): تصميم التدريس منظومة تربوية ونماذج تطبيقية، مكتبة الفلاح، ط1، عمان.
15. سعادة وإبراهيم، جودت وعبد الله(2001): تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، الأردن.
16. سمعان ولبيب، وهيب ورشدي(1959): دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة.
17. سيسالم وآخرون، روضة(2007): الإشراف التربوي في فلسطين، مكتبة آفاق، ط1، غزة.
18. الشريف، محمد بن حسن(2003): التدريب وأهميته في العمل الإسلامي، دار الأندلس الخضراء، ط4، جدة.
19. شمس وإسماعيل، نادر وسامح(2008): مقدمة في تقنيات التعليم، دار الفكر، ط1، عمان.
20. الطعاني، حسن(2010): الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه ، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، ط1، القاهرة.
21. الطويل وعبابنة، هاني وصالح(2008): المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل، دار وائل، ط1، عمان.
22. العاجز، فؤاد(2005): الميسر في التربية المقارنة، دار المقداد، ط4، غزة.
23. عبد الحميد، جابر(1998): التدريس والتعلم الأسس النظرية- الاستراتيجيات والفاعلية " الأسس النظرية "، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.

24.عبد الموجود واللقاني، محمد واحمد(1979): أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة، القاهرة.
25.عبد الهاي، جودت(2006): الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس، دار الثقافة، ط1، عمان.
26.عبود، حارث(2007): الحاسوب في التعليم، دار وائل، ط1، عمان.
27.عثمان، صبري(2009): البحث التربوي ومشكلاته في ضوء التغيرات المعاصرة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط2، مصر.
28.العزة، سعيد(2002): صعوبات التعلم المفهوم – التشخيص – الأسباب – أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، سعيد العزة، الدار العلمية الدولية، ط1، الأردن.
29.عطية والهاشمي، محسن وعبد الرحمن(2008): التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج، ط1، عمان.
30.عطية، محسن(2008): الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج، ط1، عمان .
31.علي، أسامة(2009): التخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم واعتماده، دار العلم والإيمان ، ط1، عمان.
32.عويس، محمد(2007): الاتجاهات العالمية لتطوير التعليم العالي رؤية عربية، رئيس التحرير: أحمد شوقي،مدير التحرير: أحمد أمين، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
33.الغامدي؛ أحمد بن سعد (1405): الوحدة الإسلامية أسسها ووسائل تحقيقها، منشورات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية.
34.غنيمة، محمد(2005): التخطيط التربوي ، دار المسيرة، ط1، عمان.
35.الفتلاوي، سهيلة(2003): كفايات التدريس، دار الشروق، ط1، عمان.
36.الفرحان ومرعي، إسحق وتوفيق(2012): المنهج التربوي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.
37.قسم أصول التربية جامعة الأقصى(2011): مبادئ الجودة في التعليم، مكتبة الطالب الجامعي، خانيونس.
38.قمبر، محمود(2006): دراسات في التعليم الجامعي، جدار للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، ط1، الأردن.
39.القيسي(2011): فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي (الأساليب والمهارات)، دار المناهج، ط1، الأردن.
40.مريزق والفقيه، هشام وفاطمة(2008): قضايا معاصرة في التعليم العالي، دار الراية،ط1، عمان.
41.ناصر، إبراهيم(1996): مقدمة في التربية، دار عمار، الطبعة الثامنة مزيدة ومنقحة، عمان.
42.نشوان والزعانين، تيسير ونشوان(2005): تقنيات التعليم والتعلم، هيئة الكتاب الجامعي، ط1، غزة.
43.نشوان، يعقوب(2004): نوعية التعليم العالي الفلسطيني، مجلة البحوث والدراسات الفلسطينية، العدد السابع، نوفمبر.
44. هندي وعليان، صالح وهشام(1995): دراسات في المنهاج والأساليب العامة، دار الفكر، ط6، القاهرة.

استراتيجيات تربوية في إعداد معلم التعليم المدمج

(عرض تقديمي)

د. مشاعل حمد الحماد
الجامعة العربية المفتوحة
فرع الكويت
malhammad@aou.edu.kw

ملخص

يستمر التعليم المدمج في الانتشار حيث يتضح هذا التمدد لهذا النمط الذي يتضمن التعليم الالكتروني في استخدامه بالمدارس والتعليم العالي وكذلك في إطار تعليم الكبار. لذلك يتعين على كليات التربية تدريب المدرسين الطلاب الذين سوف يكونوا مدرسين في المستقبل على تقبل هذا النمط التعليمي أولا ثم تطبيقه كمدرسين مستقبلا نظرا لفعاليته في التعلم واسهاماته في تقليل التكلفة وضمانه لجودة تعليم بالاضافة إلى حل مشكلة البعد الجغرافي. يقدم هذا العرض التقديمي نماذج واستراتيجيات تربوية في برامج إعداد معلمي التعليم المدمج.

الهدف من العرض التقديمي:

يهدف هذا العرض التقديمي إلى أولا زيادة الوعي للآثار الايجابية المترتبة على تطبيق نمط التعليم المدمج في برامج إعداد المعلمين مثل الكفايات والانجازات والمعرفة المهنية، وثانيا إلى الاطلاع على أحدث النماذج والتصورات لبرامج إعداد المعلمين التي استخدمت نمط التعليم المدمج.

المحتوى الوصفي للعرض التقديمي:

هناك نمو متزايد للمؤسسات التعليمية في استخدام وتطبيق نمط التعليم المدمج في التعليم العام، إلا أن من أهم التحديات التي تواجه المعلمين الجدد وذوي الخبرة التدريسية هي كيفية التعامل مع التكنولوجيا الحديثة المستخدمة في التدريس، وفهم المحتوى الالكتروني وتبني بيداجوجيات التدريس الالكتروني، ومهارات التعامل التقني، والتقبل والارتياح في التعامل مع البيئة الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة. لذلك يعتبر إعداد معلم التعليم المدمج وخلفيته لمبادئ التصميم التعليمي الأساسية له أثره الكبير في تطبيق التعليم المدمج. وتحتوي برامج إعداد المعلمين في كليات التربية على ملامح وأوصاف مختلفة عن باقي برامج التعليم العالي. لذلك تحتاج هذه البرامج إلى إمتلاك مناهج جديدة يتم من خلالها تدريب المعلمين على تبني أنماط جديدة في التدريس والتعلم من أجل تطوير مهاراتهم التشخيصية والعلاجية التي من شأنها خلق تعليم وتدريس قائم على

أساليب واستراتيجيات حديثة تضمن مخرجات تعلم تواكب العصر وبعيدة عن الروتينية والنظامية التقليدية. ويقدم هذا العرض التقديمي ثلاثة نماذج في إعداد معلمي التعليم المدمج وهي نموذج ميلاني كلاي وتصور جانيت جينكينز وتجربة "كيت" لجانك كانج.

تعتبر الآثار الايجابية المترتبة على تطبيق نمط التعليم المدمج في برامج إعداد المعلمين عديدة منها القدرة على التفاعل مع فروقات فردية متنوعة بأساليب وفنون تجاهلها وقللها الاتصال المباشر في التعليم التقليدي، وفرصة لتطوير واندماج ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب المعاقين والطلاب في المناطق البعيدة، كذلك التعامل مع أكثر عدد من الطلاب الذين لديهم دافعية أكثر للتعلم، بالاضافة إلى توفير الوقت والجهد والانفاق، والمزيد من المرونة من خلال الاتصال غير المتزامن ، وجودة التعليم إذ يخفض نمط التعليم المدمج نسبة التسرب الدراسي والانسحاب من المواد.

استخدمت بعض مؤسسات التعليم العالي العديد من النماذج في برامج إعداد المعلم من خلال نمط التعليم المدمج في الولايات المتحدة ودول الاتحاد الاوروبي نظرا لوجود استراتيجيات ونظريات تطبيقية تم الاعتماد عليها في بناء هذه البرامج (Berge, Z. L 2008)، (Mwanza, D 2002)، إلا أن الدراسات الامبريقية في مجال معرفة مدى إدراك القائمين على إعداد المعلم من خلال نمط التعليم المدمج تعتبر محدودة (Kang, J). وتواجه هذه نماذج التعليم المدمج في برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي الرفض أحيانا والتجاهل في أحيان كثيرة إما لعدم وجود تصاميم جيد لهذه البرامج أو للمارسات الخاطئة لهذه التصاميم، إضافة إلى قلة اطلاع القادة والمسؤولين في وزارات التعليم العالي لهذه النماذج أو عدم اكتمال الفهم الواعي لها.

إن من أهم التحديات التي تواجه المعلمين الجدد وذوي الخبرة التدريسية هو التقبل للبيئة الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة والارتياح في التعامل معها. فالعديد منهم وصل إلى مستوى من الفهم والخبرة في تدريس المحتوى الذي يجعلهم واثقين بقدرتهم على توصيل المعلومة للمحتوى التدريسي من خلال ما نسميه بجودة الارشادات أو التعليمات Quality Instruction. وأكثر سؤال يتردد على هؤلاء هو لماذا أتبنى اسلوب أو فن تدريسي جديد يستخدم تكنولوجيا جديدة يمكن أن يقلل من قدراتي التعليمية والتقيمية المباشرة مع طلابي؟

تقدم النماذج الثلاث التالية بعض الحلول التي من شأنها جعل نمط التعليم المدمج أكثر تقبلا من قبل هؤلاء المدرسين ذوي الخبرة، وأيضا توضيح الخطوات التصميمية الأساسية لبرامج إعداد المعلم من خلال نمط التعليم المدمج.

أولا: نموذج ميلاني كلاي

قدمت ميلاني(Clay, M. 1999) نموذج إعداد معلم التعليم المدمج والذي اعتمد على النهج التتابعي حيث يبدأ هذا النموذج بمرحلة الوعي ثم مرحلة الاعتبار ثم مرحلة التطبيق وأخيرا مرحلة التجديد والابتكار.

مراحل التطبيق	الاهتمام والمبالاة	الاحتياجات
الوعي	– **لماذا وكيف يتم تقديم التعليم المدمج؟** – **كيف يمكن أن يكون التعليم المدمج مرتبط بأهداف المؤسسة التي أعمل بها؟**	✓ **معلومات عامة.** ✓ **فرص توضيحية لفصل الحقيقة عن الخيال.** ✓ **إعطاء فرص لطرح أسئلة مناقشتها.**
الاعتبار	– **ما الجودة التي سوف يقدمها هذا التعليم؟** – **ما سلبياته وإيجابياته؟** – **بماذا يساعدنا هذا التعليم؟**	✓ **استشارة واستضافة مدرسين ذوي خبرة في التعليم المدمج.** ✓ **عمل مقالات وأبحاث عن التعليم المدمج.** ✓ **فرص التدريب العملي على الممارسة.**
التطبيق	– **كم يتطلب من وقت؟** – **كيف يتم التصميم التعليمي؟** – **ما هي معايير الجودة المتبعة؟**	✓ **التمرين بمساعدة ذوي خبرة في التعليم المدمج.** ✓ **تدريب فردي مكثف.** ✓ **خلق فرص شبه حقيقية.**
التجديد والابتكار	– **ما التحسينات التي يمكن أن نضيفها؟** – **ما الاسهامات التي سوف يقدمها؟** – **ما التميز الذي سوف يصاحب المدرس الممارس لهذا التعليم؟**	✓ **تقديم ومشاركة وتوجيه المؤسسات التعليمية.** ✓ **التميز بالأداء.** ✓ **التطوع ومتابعة آخر التطورات في هذا المجال.**

ثانيا: تصور جانيت جينكينز

حددت جينكنز (Jenkins, J. 1993) أربع مراحل لاعداد أو تنمية معلم التعليم المدمج تبدأ المرحلة الأولى بالمتطلبات الأساسية ثم تدريب قبلي ثم تدريب أساسي قبل المهنة وأخيرا تدريب تتابعي أثناء المهنة.

المرحلة	الوصف	المدة
المتطلبات الأساسية	متطلب أساسي حيث يقدم تعليم عام لمستوى	3 سنوات

	مناسب.	
تدريب قبلي قبل البدء بالعمل	تدريب مهني مبدئي لاكتساب خبرة عملية.	سنة واحدة على مدى فصلين دراسيين.
تدريب أساسي أثناء المهنة	تدريب ضروري عن جوانب التعليم عن بعد المرتبطة بالدور الوظيفي.	1–6 أشهر
تدريب تتابعي أثناء المهنة	تدريب وظيفي متقدم ويشمل جوانب تخصصية عن التعليم من بعد.	1–8 أسابيع أو درجة علمية

ثالثا: تجربة "كيت" ل جانك كانج

قدم جانك كانج تجربة "كيت" في دراسته التي هدفت إلى التحقق من نشاطات الأستاذ المشرف أثناء تدريب المدرسين الطلاب ومعرفة إداكه وفهمه لمقرر التعليم المدمج في برنامج إعداد المعلم لمدة فصل دراسي واحد. وجاءت هذه الدراس لتجيب على السؤالين التاليين:

- كيف تلقى الأستاذ المشرف أدواره ونشاطاته من خلال تطبيق نمط التعليم المدمج في برامج إعداد المعلم؟
- ما الفهم الذي وصل إليه الأستاذ المشرف لتحديات ومزايا نمط التعليم المدمج في برنامج إعداد المعلم؟

اعتمد الباحث في متابعته لقياس أداء الأستاذ المشرف في برنامج إعداد المعلم للتعليم المدمج على أربع أساليب هي الملاحظات الصفية المباشرة، وملاحظات الجلسات الافتراضية، والمقابلات الأسبوعية، والمقابلة النهائية.

الاسلوب	**الهدف**	**البروتوكول**
الملاحظات الصفية المباشرة	تعرف العوامل المؤثر على نشاطات المدرسين الطلاب والأستاذ المشرف	الزيارات وتسجيل الملاحظات.
ملاحظات الجلسات الافتراضية	تعرف وتدارس عدد من الجلسات.	الملاحظة. تسجيل التفاعل بين المدرسين الطلاب. تطبيق أساليب تعلم متعددة.

المقابلات الاسبوعية	تعرف انعكاسات الأستاذ المشرف حول نمط التعليم المدمج المطبق مع المدرسين الطلاب.	تطبيق نموذج الثمان خطوات(8 أسئلة أساسية).
المقابلة النهائية	تعرف إدراك وفهم الأستاذ المشرف لنمط التعلم المدمج من خلال الخبرة.	مقابلة مبنية على مقارنة وتوضيح البيانات والمعلومات التي جمعها ومناقشتها بعمق.

من خلال تجربة "كيت" كانت أهم النتائج هو أن الأستاذ المشرف توصل إلى أن أدواره الأساسية هي:

- ❖ أدوار بيداجوجية

تصميم ممارسة تعليمية – إعطاء تغذية راجعة – تزويد المتعلمين بفرص بناء ومشاركة المعرفة والمهارات من خلال المناقشات التفاعلية.

- ❖ أدوار اجتماعية

بناء دعم اجتماعي – إنشاء مجتمع تعلمي – دعم التفاعل بين الطلبة وبين المدرس والطلبة.

- ❖ أدوار إدارية

إدارة الفصل – تنسيق المهام – الاشراف على المناقشات الافتراضية (على منصة المناقشات).

- ❖ أدوار تقنية

مساعدة الطلبة على كيفية اتباع الارشادات من أجل الاستخدام الامثل للتكنولوجيا – دعم تعلمهم من خلال التكنولوجيا.

الخلاصة

ما التصور الذي يمكن أن نخرج به من خلال هذا الطرح للنماذج المستخدمة في برامج إعداد معلم التعليم المدمج؟

إن أفضل تصور يمكن تقديمه بعد عرض هذه النماذج هو من خلال طرح السؤالين التاليين:

- ما احتياجات المدرسين الطلاب في الوطن العربي التي تساعدهم على التدريس الفعال بعد التخرج من كليات إعداد المعلمين؟
- هل يمكن تبني نمط التعليم المدمج في كليات إعداد المعلمين المدرسين الطلاب من ممارسة هذا النمط والتمكن منه؟

المراجع

1. Melanie N. Clay M. N. (1999). Development of Training and Support Programs for Distance Education Instructors. Online Journal of Distance Learning Administration, 2(3). Retrieved from http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall23/clay23.html.
2. Janet, J. (1990). Strategies for Collaborative Staff Training in Distance Education. The Commonwealth of Learning: Perspectives on Distance Education, Report on Round Table on Training Distance Educators, Vancouver, April 2-6.
3. Kang, J.J. (2014). Learning to teach a blended course in a teacher preparation program. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 14(1). Retrieved from http://www.citejournal.org/volume-14/issue-1-14/current-practice/learning-to-teach-a-blended-course-in-a-teacher-preparation-program.
4. Mwanza, D (2002). Towards an activity-oriented design methods for HCI Research and practice. (Unpublished doctoral dissertation). The Open University, United Kingdom.
5. Berge, Z. L. (2008) changing instructor's roles in virtual worlds. Quarterly Review of Distance Education 9 (4), 407-414.