



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي



كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

الشعبة: علم الاجتماع

التخصص: علم اجتماع التربية

التكوين الأكاديمي ودوره في جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية

- دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة خريجي الجامعات والمدارس العليا من وجهة نظر مدرء ومفتشي متوسطات وثانويات مدينة الشريعة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (L.M.D) في علم اجتماع التربية

إشراف الأستاذ الدكتور:

راجح بن عيسى

إعداد الطالبة:

نصيرة عبيد

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	فوزي لوحيدي	أستاذ	جامعة الوادي	رئيسا
02	راجح بن عيسى	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
03	سلطان بلغيث	أستاذ	جامعة تبسة	ممتحنا
04	عبد الرزاق عريف	أستاذ	جامعة ورقلة	ممتحنا
05	لامية بويدي	أستاذ	جامعة الوادي	ممتحنا
06	خديجة لبيهي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الوادي	ممتحنا

السنة الجامعية : 2021-2022م

شكر وعرفان

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ
وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ" (الأحقاف: 15)

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم، الحمد لله رب العالمين الذي يسر لي أمري ومنحني العزم والصبر على مواصلة البحث والدراسة والاستفادة من العلم والمعرفة.

لا يسعني وقد أكرمني الله العلي القدير بإجازة هذه الدراسة، إلا أن أقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور "مراج بن عيسى" الذي لم يدخر جهداً في تقديم النصائح القيمة التي أفادتني أيما إفادة في هذا البحث المتواضع ولم يدخل علي بالوقت والجهد في متابعتي لي وتوجيهي لي أثناء قيامي بدراستي هذه، فضلاً عما تعلمت منه من تواضع العالم العارف، فجزاه الله عني كل خير.

كما أتوجه بفائق الشكر والتقدير إلى الأساتذة المناقشين على قبولهم مناقشة هذا العمل وعلى جيل صبرهم لقرائهم والإقبال على تقييمه.

كما أقدم بالشكر إلى كل من ساعدني ومد لي يد العون وأخص بالذكر الأستاذ والجار الطيب "زرفاوي محمد" والمفشة جدي لطيفة، والمفشة زينة ساملي، كما أقدم بالشكر لـ "زينة" العاملة بمصلحة النكوتين والثنيش، و صديقتي المترجمة "جميلة"

ويرجع الفضل الأول والأخير إلى خالق الإنسان ومصور الكون الذي جعلني من المسلمين وعلى طريق الحق من السالكين، فلك الحمد مربي حتى ترضى ربنا ولك الحمد بعد الرضا ولك الحمد الكثير والشكر الجزيل.

الباحثة: نصيرة عبيد

الإهداء:

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ولا تطيب الجنة إلا بروحك اللهم جل جلاله إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار.. إلى من علمني العطاء دون انتظار.. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار.. إلى من علمني الصمود أمام أمواج البحر النائرة.. إلى من كنت أنامله ليقدمني لحظة سعادة.. إلى من حصد الأشواق عن دربي ليمهد لي طريق الحياة.. إلى نور وضياء يبري ظلمة حياتي.. إلى القلب الكبير "أبي العزيز الحاج علي"

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها.. إلى من ابنسأ منها ثلج يطفئ خوفي وألمي.. إلى موج عقلي الدافئ.. إلى من يياض قلبها بدر في سماء نفسي.. إلى من بوجودها أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها.. إلى من غلبت البدر حين تألق.. إلى قمري الذي لا يغيب.. إلى من تفوح منها رائحة الجنة.. إلى القلب الحنون "أمي الحاجة صليحة"

فلا شيء عندي أفضل به أعظم من دين أو من به وامرأة عظيمة قامت بتربيته وأب أفضل دائماً عندما تحنتم اسمي.. باسمه

إلى جدي شهيد الحرية وجدي الغالية رحمهما الله وأسكنهما فسيح جناته

إلى القلوب المستعدة للنضحية في سبيل بعضها البعض إلى يتابع الأمل والسعادة والتفاؤل إخوتي وأخواتي

إلى البراءة التي تزين لها يثا إبنة أخي "براءة" أنبها الله نباتا طيبا حسنا

إلى البراعم التي زينت ضحكهم دخاليج يثا: بدر الإسلام وصال حفظهم الله

إلى عائلتي المستقبلية

إلى صديقاتي صاحبات القلب النقي الذي يشبه الياسمين كل باسمها أدامكن الله

فهرس المحتويات

الرقم	المحتويات	الصفحة
//	شكر وعرفان	
//	الإهداء	
//	فهرس المحتويات	
//	فهرس الجداول	
أ- ت	مقدمة	
الإطار النظري		
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
	تمهيد	4
01	إشكالية الدراسة	7-4
02	فرضيات الدراسة	8
03	أهداف الدراسة	9-8
04	أسباب إختيار موضوع الدراسة	9
05	تحديد مفاهيم الدراسة	10-9
06	الدراسات السابقة	37-10
	خلاصة	38
الفصل الثاني: تكوين أستاذ المدرسة الجزائرية		
	تمهيد	40
المبحث الأول: المدرسة الجزائرية		
01	تعريف المدرسة الجزائرية	40
02	مراحل تطور المدرسة الجزائرية	43-41
03	مقومات المدرسة الجزائرية	44-43
المبحث الثاني: ماهية تكوين الأساتذة		
01	تعريف الأستاذ	45
02	إتجاهات الأستاذ	46-45
03	خصائص الأستاذ	48-46
04	معايير جودة الأستاذ وكفاءته	49-48
05	مهارات التدريس الوظيفية للأستاذ	58-49
06	لمحة تاريخية عن تكوين الأساتذة	59-58

فهرس المحتويات

64-60	مراحل تطور تكوين الأساتذة في الجزائر	07
64	تعريف تكوين الأساتذة	08
66-65	أهمية تكوين الأساتذة	09
66	أهداف تكوين الأساتذة	10
67-66	أسباب تكوين الأساتذة	11
68-67	التكوين صناعة أولية للأساتذة	12
70-68	إتجاهات حديثة في تكوين الأساتذة	13
	المبحث الثالث: تجارب الدول في تكوين الأساتذة	
	تجارب بعض الدول الأجنبية	01
71	تجربة ألمانيا في تكوين الأساتذة	1-1
72-71	تجربة فرنسا في تكوين الأساتذة	2-1
74-73	تجربة ماليزيا في تكوين الأساتذة	3-1
75-74	تجربة اليابان في تكوين الأساتذة	4-1
	تجارب بعض الدول العربية	02
77-75	تجربة المملكة العربية السعودية في تكوين الأساتذة	1-2
79-77	تجربة الأردن في تكوين الأساتذة	2-2
82-79	تجربة تونس في تكوين الأساتذة	3-2
88-82	تجربة قطر في تكوين الأساتذة	4-2
89	خلاصة	
	الفصل الثالث: التكوين الأكاديمي في الجزائر	
91	تمهيد	
	المبحث الأول: ماهية التعليم العالي في الجزائر	
93-91	لمحة تاريخية عن تطور التعليم العالي والجامعات في الجزائر	01
95-93	مبادئ التعليم العالي في الجزائر	02
95	خصائص التعليم العالي	03
98-96	مكونات التعليم العالي	04
98	الرؤية الجديدة لسياسة التكوين العالي في الجزائر	05
100-99	لماذا إصلاح التعليم العالي في الجزائر	06
102-101	التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر	07

فهرس المحتويات

	المبحث الثاني: ماهية التكوين الأكاديمي	
104-103	01 تعريف التكوين الأكاديمي	
109-105	02 عناصر العملية التكوينية	
109	03 وظائف التكوين الأكاديمي	
	المبحث الثالث: الجامعة الجزائرية	
110	01 لمحة تاريخية عن نشأة الجامعة الجزائرية	
111-110	02 تعريف الجامعة	
112-111	03 وظائف الجامعة	
113-112	04 أهداف الجامعة	
113	05 مفهوم نظام ل م د	
114-113	06 نظام ل م د في الجامعة الجزائرية	
116-114	07 أهداف نظام ل م د حسب الجامعة الجزائرية	
116	08 مبادئ نظام ال ل.م.د في الجامعة الجزائرية	
117-116	09 أسباب اختيار الجزائر لنظام التعليم العالي ل.م.د	
119-117	10 التحديات التي تواجه تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية	
	المبحث الرابع: المدارس العليا	
120	01 لمحة تاريخية عن نشأة المدارس العليا للأساتذة في الجزائر	
121-120	02 تعريف المدارس العليا للأساتذة	
122-121	03 أهداف التكوين في المدارس العليا	
122	04 مضامين التكوين في المدارس العليا	
122	05 برامج التكوين في المدارس العليا	
125-122	06 معيقات التكوين في المدارس العليا للأساتذة	
125	07 تحديات التكوين البيداغوجي في المدارس العليا في الجزائر	
126	خلاصة الفصل	
	الفصل الرابع: التكوين الأكاديمي في ظل المعايير الجديدة.	
128	تمهيد	
	المبحث الأول: الجودة الشاملة	
129-128	01 تعريف الجودة	
131-130	02 تعريف الجودة الشاملة	

فهرس المحتويات

03	المفاهيم الأساسية للجودة الشاملة	132-131
04	عناصر الجودة	232
المبحث الثاني: الجودة الشاملة في التعليم.		
01	مفهوم الجودة الشاملة في التعليم	134-133
02	خصائص الجودة الشاملة في التعليم	134
03	مبادئ الجودة الشاملة في التعليم	135-134
04	أساليب تطبيق معايير الجودة في التعليم	138-135
05	معايير الجودة الشاملة في التعليم	142-138
06	أسباب تستدعي تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	142
المبحث الثالث: تجارب الدول في تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم العالي		
01	تجارب الدول الأجنبية	
1-1	التجربة البريطانية في تطبيق الجودة الشاملة	144-143
2-1	التجربة اليابانية في تطبيق الجودة الشاملة	144
3-1	التجربة الأمريكية في تطبيق الجودة الشاملة	145-144
02	تجارب الدول العربية	
1-2	التجربة الأردنية في تطبيق الجودة الشاملة	147-145
2-2	التجربة المصرية في تطبيق الجودة الشاملة	147
3-2	التجربة الجزائرية في تطبيق الجودة الشاملة	151-147
خلاصة		152
الإطار الميداني		
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية		
تمهيد		155
أولاً: منهج الدراسة		155
ثانياً: الدراسة الإستطلاعية		156
01	أهداف الدراسة الإستطلاعية	156
02	إجراءات الدراسة الاستطلاعية	157-156
ثالثاً: الدراسة الأساسية		157
01	مجالات الدراسة	159-157
02	أدوات جمع بيانات الدراسة	163-159

فهرس المحتويات

168	الأساليب الإحصائية المستخدمة	03
169	خلاصة الفصل	
الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة		
	تمهيد	
172-171	الوصف الإحصائي لعينة الدراسة	01
	عرض وتحليل ومناقشة بيانات فرضيات الدراسة	02
205-172	عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الأولى	1-2
228-206	عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثانية	2-2
252-229	عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثالثة	3-2
259-253	مناقشة نتائج الدراسة	3
264-260	النتائج العامة للدراسة	4
265	خلاصة الفصل	
268-267	خاتمة	//
//	قائمة المراجع	//
//	قائمة الملاحق	//
//	ملخصات الدراسة	//
//	ملخص الدراسة باللغة العربية	//
//	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	//

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل قائمة متوسطات مدينة الشريعة	157
02	يمثل قائمة ثانويات مدينة الشريعة	158
03	يبين أبعاد إستمارة جودة تعليم معلم المدرسة الجزائرية المتكون في الجامعة وعدد عباراته	162
04	يبين أبعاد إستمارة جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية المتكون في المدرسة العليا	162
05	يمثل قائمة الأساتذة المحكمين لإستمارة الدراسة	164
06	يمثل مستوى صدق استمارة المحور الأول والثاني خاصة بالبيانات الشخصية والأساتذة المتكونين في الجامعة	165
07	يمثل مستوى صدق استمارة المحور الثالث الخاصة بالأساتذة المتكونين في المدرسة العليا	166
08	يمثل ثبات الإستمارة بحساب معامل " ألفا كرونباخ "	167
09	يمثل سن عينة الدراسة	171
10	يمثل سنوات الخبرة المهنية لعينة الدراسة	172
11	يبين تبني الأستاذ المتكون في الجامعة لطرائق تدريس فعالة تساعده على شرح الدرس	173
12	يبين أن طرق تدريس الأستاذ المتكون في الجامعة لا تركز على التلقين بل تشجع على البحث والإبداع والإتيان بكل ما هو جديد	174
13	يبين تمتع الأستاذ المتكون في الجامعة بالكفايات التدريسية اللازمة	174
14	يبين مشاركة الأستاذ المتكون في الجامعة مع التلاميذ للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم	175
15	يبين قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على التنويع في أساليب إيصال المعلومات والأفكار والمهارات للمتمدرسين	176
16	يبين قدرة الأستاذ على إسقاط المحتوى النظري الذي تكونوا عليه في الجامعة في الدرس المقدم للتلاميذ	177
17	يبين إلتزام الأستاذ المتكون بالجامعة بتقديم خلاصة عند الانتهاء من الدرس	178
18	يبين إسترجاع الأستاذ المتكون في الجامعة معلومات الدرس السابق مع تلاميذه قبل البدء في الدرس الجديد	179
19	يبين أن المعلومات التي يمتلكها أستاذ التكوين الجامعي كافية للعملية التعليمية التعليمية	180
20	يبين تشجيع الأستاذ المتكون في الجامعة التلاميذ على مناقشة مواضيع تثير اهتمامهم خارج محتوى الدرس	181

فهرس الجداول

21	يبين إعتداد الأستاذ المتكون في الجامعة التدرج في شرحه للدرس من السهل إلى الصعب	182
22	يبين تنوع الأستاذ المتكون في الجامعة في استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق ويشرك التلاميذ في عملية اختيارها	183
23	يبين إثارة الأستاذ المتكون في الجامعة اهتمام جميع التلاميذ خاصة التلاميذ الأقل تجاوبا ويشركهم في الدرس	184
24	يبين قدرة الأستاذ القدرة على اختيار الطريقة المناسبة حسب طبيعة الدرس	185
25	يبين قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على اختيار الأساليب التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	186
26	يبين تكيف الأستاذ المتكون في الجامعة بين قدرات التلاميذ و إمكانياتهم عند إختيار أساليب التعلم	187
27	يبين إستغلال الأستاذ المتكون في الجامعة الوقت المخصص للحصة لإعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلاميذ	188
28	يبين تبني الأستاذ المتكون في المدرسة العليا طرائق تدريس فعالة تساعد على شرح الدرس	189
29	يبين أن طرق تدريس الأستاذ المتكون في المدرسة العليا لا تركز على التلقين بل تشجع على البحث والإبداع والإتيان بكل ما هو جديد	190
30	يبين تمتع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بالكفايات التدريسية اللازمة	191
31	يبين مشاركة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا مع التلاميذ للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم	192
32	يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على التنوع في أساليب إيصال المعلومات والأفكار والمهارات للمتمدرسين	193
33	يبين قدرة الأستاذ على إسقاط المحتوى النظري الذي تكونوا عليه في المدرسة العليا في الدرس المقدم للتلاميذ	194
34	يبين إلتزام الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بتقديم خلاصة عند الانتهاء من الدرس	195
35	يبين إسترجاع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا معلومات الدرس السابق مع تلاميذه قبل البدء في الدرس الجديد	196
36	يبين أن المعلومات التي يمتلكها أستاذ التكوين في المدرسة العليا كافية للعملية التعليمية التعليمية	197

فهرس الجداول

37	يبين تشجيع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التلاميذ على مناقشة مواضيع تثير إهتمامهم خارجة عن محتوى الدرس	198
38	يبين اعتماد الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التدرج في شرحه للدرس من السهل إلى الصعب	199
39	يبين تنوع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا في استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق ويشرك التلاميذ في عملية اختيارها	200
40	يبين إثارة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا إهتمام جميع التلاميذ خاصة التلاميذ الأقل تجاوبا ويشركهم في الدرس	201
41	يبين قدرة الأستاذ المتكون المدرسة العليا على اختيار الطريقة المناسبة حسب طبيعة الدرس	202
42	يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على إختيار الأساليب التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	203
43	يبين تكيف الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بين قدرات التلاميذ و إمكانياتهم عند إختيار أساليب التعلم	204
44	يبين إستغلال الأستاذ المتكون في المدرسة العليا الوقت المخصص للحصة لإعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلاميذ	205
45	يبين إنعكاس جودة تعليم الأستاذ المتكون في الجامعة من خلال قدرات التلاميذ التعليمية	206
46	يبين تعزيز وتثمين الأستاذ المتكون في الجامعة إستجابات التلاميذ الصحيحة	207
47	يبين حرص الأستاذ المتكون في الجامعة على التأكد من فهم الدرس من خلال طرح أسئلة خلال تقديمه وبعد نهايته	208
48	يبين مكافئة الأستاذ المتكون في الجامعة التلاميذ المتفوقين دراسيا داخل الفصل	209
49	يبين تثمين الأستاذ المتكون في الجامعة المعلومات التي يقدمها التلاميذ إثراء للدرس	209
50	يبين حرص الأستاذ المتكون في الجامعة على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ للتعاون معهم في ما يخص مستقبل أبنائهم	210
51	يبين إجراء الأستاذ تقويم أولي قبل بداية الدرس	211
52	يبين مراقبة الأستاذ الواجبات المنزلية ويعمل على تصحيحها مع التلاميذ بشكل جماعي	212
53	يبين استخدام الأستاذ المتكون في الجامعة التقويم الختامي قبل نهاية الدرس	213
54	يبين قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال	214

فهرس الجداول

	تعلم التلاميذ	
215	يبين تعديل الأستاذ المتكون في الجامعة من أسلوب التدريس بإستمرار	55
216	يبين قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على طرح الأفكار والمعلومات بأكثر من صياغة	56
217	يبين إنعكاس جودة تعليم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا من خلال قدرات التلاميذ التعليمية	57
218	يوضح تعزيز وتثمين الأستاذ المتكون في المدرسة العليا إستجابات التلاميذ الصحيحة	58
219	يبين حرص الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على التأكد من فهم الدرس من خلال طرح أسئلة خلال تقديمه وبعد نهايته	59
220	يبين مكافأة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التلاميذ المتفوقين دراسيا داخل الفصل	60
221	يبين تثمين الأستاذ المتكون في المدرسة العليا المعلومات التي يقدمها التلاميذ إثراء للدرس	61
222	يبين حرص الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ للتعاون معهم في ما يخص مستقبل أبنائهم	62
223	يبين إجراء الأستاذ لتقويم أولي قبل بداية الدرس	63
224	يبين مراقبة الأستاذ الواجبات المنزلية ويعمل على تصحيحها مع التلاميذ بشكل جماعي	64
225	يبين استخدام الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التقويم الختامي قبل نهاية الدرس	65
226	يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ	66
227	يبين تعديل الأستاذ المتكون في المدرسة العليا من أسلوب التدريس باستمرار	67
228	يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على طرح الأفكار و المعلومات بأكثر من صياغة	68
229	يبين إهتمام الأستاذ المتكون في الجامعة بجميع التلاميذ داخل الفصل من خلال السؤال عن أحوالهم الشخصية بإستمرار	69
230	يبين تحفيز الأستاذ المتكون في الجامعة التلاميذ على العمل الجماعي في المواقف المختلفة داخل القسم وخارجه.	70
231	يبين قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على اتخاذ القرار وحل المشكلات التربوية التي تعترضه أثناء تقديم الدرس	71
232	يبين نشر الأستاذ المتكون في الجامعة ثقافة تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ	72

فهرس الجداول

	والتطلع إلى تفوقهم داخل القسم	
233	يبين قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على إقامة علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه عن طريق التواصل الايجابي معهم	73
234	يبين اهتمام الأستاذ المتكون في الجامعة بتتمية شخصية التلاميذ	74
235	يبين قدرة الأستاذ المتكون بالجامعة على إدارة الصف ووقت الحصة بشكل جيد للوصول إلى الكفاءات المستهدفة في الدرس	75
236	يبين إلتزام الأستاذ المتكون بالجامعة بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية التعليمية داخل المؤسسة	76
236	يبين عمل الأستاذ المتكون في الجامعة أثناء الحصة على معالجة بعض المشكلات الشخصية للتلاميذ	77
237	يبين إكساب التكوين في الجامعة الأستاذ لخاصية فهم الفروق الفردية للمتمدرسين	78
238	يبين استفادة الأستاذ المتكون في الجامعة من خبرته أثناء دراسته الجامعية في تكوين علاقاته مع التلاميذ	79
239	يبين تواصل الأستاذ المتكون في الجامعة بشكل جيد مع التلاميذ	80
240	يوضح أن للأستاذ المتكون في الجامعة القدرة على إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ	81
241	يبين إهتمام الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بجميع التلاميذ داخل الفصل من خلال السؤال عن أحوالهم الشخصية باستمرار	82
242	يبين تحفيز الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التلاميذ على العمل الجماعي في المواقف المختلفة داخل القسم وخارجه.	83
243	يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على إتخاذ القرار وحل المشكلات التربوية التي تعترضه أثناء تقديم الدرس	84
244	يبين نشر الأستاذ المتكون في المدرسة العليا ثقافة تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ والتطلع إلى تفوقهم داخل القسم	85
245	يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على إقامة علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه عن طريق التواصل الايجابي معهم	86
246	يبين إهتمام الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بتتمية شخصية التلاميذ	87
247	يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على إدارة الصف ووقت الحصة بشكل جيد للوصول إلى الكفاءات المستهدفة في الدرس	88
248	يبين إلتزام الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية	89

فهرس الجداول

	التعليمية داخل المؤسسة	
248	يبين عمل الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على معالجة بعض المشكلات الشخصية للتلاميذ أثناء الحصة	90
249	يبين فهم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا للفروق الفردية للمتمدرسين	91
250	يبين إستفادة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا من خبرته أثناء دراسته الجامعية في تكوين علاقاته مع التلاميذ	92
251	يبين تواصل الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بشكل جيد مع التلاميذ	93
252	يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ	94

مقدمة

مقدمة

يعتبر التعليم من أهم الدعائم التي من شأنها تطوير المجتمعات البشرية ومن أدوات النهوض بالأمم ومن أهم وسائل تنمية المهارات وبناء القدرات البشرية التي تحتاجها قطاعات العمل والإنتاج والخدمات لبناء مجتمع المعرفة نظرا للمكانة المركزية التي يحتلها لتحقيق التنمية الشاملة على كافة الأصعدة، وذلك يعكس إهتمام الدول المتقدمة في تبني برامج تكوين تساهم في تلبية متطلبات التنمية المتجددة خدمة للمجتمع فكل ما توصل له الانسان من تقدم وإزدهار وقوة كان بشكل أو بآخر من نتاج التعليم.

فقدوة الأمم والشعوب تقاس في مختلف المجالات والأصعدة بمستوى التعليم فيها وقدرة شعوب هذه الأمم على الابتكار والتفكير والإبداع ، لأنه بشعب متخلف لا يتعلم ولا يبحث ولا يطور لا يمكنها أن تكتسب مكانة بين الأمم المتقدمة بأي شكل من الأشكال، فأى نظام تعليمي في العالم يهدف وجوده إلى تحقيق مخرجات تعكس متانة النظام التعليمي فيه وتطور المجتمع أو تأخره، لأن منتجات مؤسسات التعليم العالي ترتبط بالتطورات السريعة في التربية والتعليم ولذلك فإن المسؤولية التي تقع على عاتق أستاذ المدرسة الجزائرية في المدارس بتطبيق النتائج المحورية والتي في ضوئها سيحقق الرؤية التربوية والرسالة المجتمعية للتربية والتعليم في التكوين الأكاديمي ويساهم في تحقيق النمو والإزهار للمدرسة الجزائرية.

فعلى المستوى المجتمعي يتجلى لنا دور نظام التعليم في ترشيد المجتمع وترقيته وتكوين رأس مال بشري معرفي فهو بيت الرحى التي ترتكز عليه شتى المنظومات داخل المجتمع الذي يعول عليه في إعداد الأجيال المؤهلة لشغل وظائف مهمة في المنظومة الاجتماعية وتوفير إحتياجات سوق العمل التي تتمثل أساسا في المخرجات التعليمية، وعلى المستوى الفردي فإن التعليم يطور أساليب تكوين الذات العلمية للأفراد، ومن ثمة كان لزاما على الفاعلين في السياسات التعليمية تبني إستراتيجيات تتماشى ومستجدات العصر بتبنيها لمعايير جودة تسمح لها بوضع نظام تعليمي يوازن بين الإمكانات المادية والبشرية والآمال المعقودة عليها والمتمثلة في توفير أكبر قدر من الإطارات والكفاءات المناسبة لسوق العمل، والبحث عن الجودة في الخدمة التعليمية نوعا وليس كما.

إن التأكيد على أهمية مخرجات التعليم بإعتبارها عنصرا أساسيا في منظومة المجتمع يتجلى في محاولة النظام تحقيق جودة التعليم التي تتطلب توجيه الاهتمام لها من أجل خلق مخرجات موازية للابتكار والابداع لضمان تلبية المنتج التعليمي لمتطلبات المجتمع وفق التطورات والتغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، ولقد أصبح من ضروريات نجاحها المهارات التي يمتلكها المنتج التعليمي لأنها وسيلة تعزيز

مقدمة

الأداء وسبيل إتقان مهنة التدريس، فقد بات ضروريا أن تقوم مؤسسات التعليم العالي بتطوير ذاتها من خلال تزويد مخرجاتها بالمهارات الضرورية لهم، وهنا تبرز أهمية بناء نظام تعليمي يشدذ طاقات كل متعلم، وينميها إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه فيقدم للمجتمع مخرجات متعددة المهارات قادرة على التعلم والتعليم وهذا يتطلب نظاما تعليميا مرنا يجعل الخريج قادرا على التكيف مع التطور التكنولوجي السريع الذي له الأثر البالغ على النظام الاجتماعي للمجتمع.

تعد مؤسسات التعليم العالي صاحبة المخرجات المتنوعة والمتعددة بإعتبارها الوسيلة الأساسية لتقدم وإزدهار أي مجتمع في العالم فإنه لا يوجد نظام تعليمي موحد يصلح لكافة المؤسسات التعليمية فهو يختلف من مؤسسة تكوينية إلى أخرى تبعا لتوجهات كل مؤسسة وتخصصاتها وإمكاناتها وأهدافها وظروف بيئتها، فإن عملية تكوين الأساتذة في الجزائر أسندت إلى مؤسسات التكوين الأكاديمي بنوعها المدرسة العليا أو الجامعة هذه العملية التي تهدف لتأهيل العنصر البشري لتكفل تكوين أستاذ المستقبل في كافة المراحل والمستويات التعليمية من خلال برامج تكاملية تشمل شخصية الأستاذ والجانب المعرفي والتربوي والمهني، فإنه أصبح من الضروري معرفة الفرق بين نوعي التكوين الأكاديمي في الجزائر من حيث نجاعته ودور كل منهما في تحسين جودة التعليم لدى أستاذ المدرسة الجزائرية .

وقد إهتمت الباحثة في ضوء هذه المعطيات بدراسة نوعي التكوين الأكاديمي في الجزائر ودور كل منهما في تحسين جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية ، وقد تناولت الدراسة مقارنة بين نوعي التكوين في الجامعة والتكوين في المدرسة العليا ودور كل منهما في جودة تعليم الأستاذ، وقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى ستة فصول هي كالاتي:

• مقدمة

✓ الجانب النظري: ويحتوي على أربعة فصول وهي على التوالي:

- الفصل الأول: والمعنون بالإطار النظري للدراسة .
- الفصل الثاني: المعنون التكوين الأكاديمي ويحتوي على ثلاث مباحث:
 - المبحث الأول: والمعنون بالتكوين الأكاديمي .
 - المبحث الثاني: المعنون بتكوين المعلمين .
 - مبحث هنا: المدرسة الجزائرية مراحل تطور أهداف

مقدمة

- المبحث الثالث: المعنون ب تجارب الدول في تكوين الأساتذة.
- ✓ الفصل الثالث: المعنون التعليم العالي في الجزائر ويحتوي على ثلاث مباحث:
 - المبحث الأول : التعليم العالي في الجزائر.
 - المبحث الثاني : المعنون الجامعة الجزائرية.
 - المبحث الثالث: المعنون بالمدارس
- ✓ الفصل الرابع: المعنون بالتكوين الأكاديمي في ظل المعايير الجديدة ويحتوي على ثلاثة مباحث:
 - المبحث الأول: المعنون بالجودة الشاملة.
 - المبحث الثاني: المعنون بالجودة الشاملة في التعليم.
 - المبحث الثالث: المعنون بتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات العربية والأجنبية
- ✓ الجانب التطبيقي: ويحتوي فصلين وهما:
 - ✓ الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة .
- ✓ الفصل السادس: فقد خصص لعرض وتحليل النتائج ومناقشتها بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة، وأخيرا خلاصة الدراسة ثم قائمة المراجع وقائمة الملاحق.

الإطار النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- تمهيد

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أسباب إختيار موضوع الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة.

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر فصل الإطار العام للدراسة من خلال العناصر التي يحتويها الطريق الذي تسير عليه الباحثة أثناء إجرائها للبحث، فتحديد الإشكالية أو تساؤلات وفرضيات الدراسة، وتحديد مفاهيم مغيرات الدراسة، مع تحديد أهداف الدراسة وأسباب إختيارها كموضوع بحث والإشارة إلى الدراسات السابقة للموضوع يكفي ليقدم صورة واضحة حول البحث ككل، سواء تعلق بالجانب النظري أو الجانب الميداني في البحث

1- إشكالية الدراسة:

تعتبر مهنة التدريس من أصعب المهن وأمتعها بإعتبارها مهنة فنية تستدعي إنتقاء نوعية خاصة من الأفراد لكي يقوموا بها على أكمل وجه كونها المهنة الأم التي تمد المجالات الأخرى بالعناصر البشرية المؤهلة، كما أنها تقوم على أسس وقواعد فهي لا تتوقف على نقل المعارف فقط، بل تتجاوز ذلك إلى تكوين الأجيال وإعدادهم للحياة. الأمر الذي يستدعي ضرورة جاهزية الأستاذ للقيام بذلك حيث يتوقف نجاحه بالدرجة الأولى على نوع تكوينه تكوينا أكاديميا مسطر وفق برامج تسعى لتحقيق أهداف معينة. هذا التكوين الذي تقع مسؤوليته على عاتق مؤسسات تربوية متخصصة كالمعاهد والكلليات والجامعات وغيرها من المؤسسات ذات الصلة، لتقوم بإعداد الأستاذ علميا وتربويا وثقافيا واجتماعيا.

إنطلاقا من أهمية التعليم في المجتمعات والدول كونه السبيل الوحيد لإحداث الرقي والتطور على كافة الأصعدة سواء الحضارية أو الاقتصادية أو الثقافية والاجتماعية، فهو بوابة التنمية البشرية، كونه يمثل إستثمارا للرأس المال البشري، فالإنسان يعتبر أهم إستثمار وأهم إنجاز تخرج به عملية التنمية البشرية مبرزا ذلك في إنجازاته الفكرية والعلمية وما أنتجه من معرفة أحدثت الثورة في المجتمعات مما أدى بها إلى إخراج طاقات وقدرات الأفراد الإبداعية.

الجزائر كغيرها من دول العالم الثالث أدركت دور مؤسسات التعليم العالي في إحداث سيرورة عجلة التنمية الاقتصادية للنهوض بإقتصادياتها وخلق مكان لها بين دول العالم المتقدم لذلك أولت إهتماما كبيرة بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، وأبدت اهتماما ملحوظا بتكوين الأساتذة وتدريبهم كونه يمثل الركيزة

الأساسية في العملية التعليمية التعلمية ووجود مرجعية كبيرة من الأفراد المكونين تكوينا نوعيا جيدا مؤشر جيد لنجاح وفعالية النظام التعليمي، فتكوين الأساتذة يعتبر من إهتمامات الدول المتقدمة.

في ظل هذا التوجه، وبالنظر إلى أن تكوين الأساتذة يقع ضمن الأولويات التربوية للدول المتقدمة سعت النظم التعليمية الجزائرية مستلهمة بالتجارب الغربية إلى العمل على تكوين الإطارات ذات الكفاءة لمواكبة عملية التنمية البشرية وبلوغ الأهداف المسطرة للتقدم والتطور من خلال الاعداد الأمثل للرأس المال البشري، عن طريق السعي إلى تحقيق فعالية نظام التكوين الأكاديمي على أساس أن تنمية القدرات الإبداعية والتنموية للأستاذ وتمكينه من المهارات والخبرات تجعل منه فردا فاعلا في مجال تخصصه علميا ومعرفيا بالطريقة التي تتيح له تحقيق طموحاته و يستجيب بها لحاجات سوق العمل.

من هذا المنظور تسعى الجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات وأكثر من أي وقت مضى لأن تلعب الدور الفعال والأساسي في رفع التحديات لدفع عجلة التنمية في المجتمع وتطويره، وذلك بإهتمام بجدية التكوين الأكاديمي وفعاليته من خلال تكييف أهدافها ومناهجها وطرق التدريس بها، تماشيا وانشغالات سوق العمل واحتياجاته، وجعل التكوين المقدم في المؤسسات الجامعية تكوينا ناجعا عقليا راشدا يساعد في بلورة شخصية الأستاذ والرفع من كفاءته وإمكانياته العلمية والعملية وجعله رأس مال بشري قادر على مواكبة متطلبات العصر مؤهل لفهم التحولات والتغيرات الحاصلة في بناء المجتمع، في ظل ربطها بمتطلبات التنمية الاجتماعية والثقافية والسياسية.

باعتبار التكوين الأكاديمي عملية تتناول الفرد من مختلف النواحي المهنية والوظيفية، فهو إذن ليس سلوكا عفويا بسيطا غرضه تكوين أستاذ من أجل تقمص دوره التربوي مستقبلا، إنما هو عملية معقدة دقيقة المراحل والتطبيق، لذلك وجب أن تكون استراتيجيات التكوين مزودة بالمهارات والممارسات الصحيحة، وإحتياجات المدرسة الجزائرية بمختلف مستوياتها أفرز عن ظهور إختلاف في مسارات التكوين التي يمر بها المعلم خلال مسيرة دراساته العليا، فالزيادة في المعرفة وتضاؤل الحاجة للعمالة غير المؤهلة يثير الحاجة إلى التخطيط لبرامج تكوين أكاديمي مواكب لتلك التغيرات، إذ أن التكوين الصالح للأستاذ يعد مصدرا للتطور المستمر للمنتج التعليمي الذي يغطي الإحتياجات المجتمعية.

وتبعا لذلك فإن التكوين الأكاديمي في الجزائر إنقسم إلى نوعين التكوين الأكاديمي في المدارس العليا والتكوين الأكاديمي في الجامعة هذه المؤسسات الرسمية ذات الطابع التكويني توصف بأنها أهم

المؤسسات المؤهلة التي من أولى مهامها تكوين الإطارات المتخصصة في التربية والتعليم بفضل توفرها على إطارات علمية مطلعة على المعرفة العلمية العالمية، مما أبرز الحاجة إلى معرفة مدى مساهمة برامج التكوين في كليهما في تكوين هذه الفئة من الإطارات في هذا الميدان الهام من حياة الفرد وحاجات المدرسة الجزائرية والمجتمع الجزائري ككل.

إن تكوين الأستاذ يعد أحد الركائز الأساسية في تطور التعليم، لذلك كان الاهتمام بتكوين الأساتذة وتدريبهم لمواجهة التحديات والأشكال المعاصرة التي قد تعترضه أثناء أدائه لعمله، فهو يعتبر أمرا أساسيا في الوقت الحالي فلو توفرت مخرجات كافية من النوعية الجيدة من الأساتذة في النظام التعليمي فإن ذلك مؤشر على نجاعة ونجاح ذلك النظام، فالمدرسة الآن تحتاج إلى نوعية خاصة من الأساتذة تكون معدة إعدادا جيدا ومكونة تكوينا يشمل كل الجوانب المهنية والثقافية والأكاديمية التي تتناسب مع عصر العلم والتكنولوجيا ومواكبة لعصر الثورة المعرفية بالإضافة إلى تقديم رسالته في تنشئة الأجيال وتحقيق جودة تعليم فعالة.

إن الهدف الأول من تكوين الأستاذ هو العمل على بناء شخصيته وتطوير مهاراته وزيادة فعاليته وقدراته ومساعدته للحصول على المهارات الوظيفية اللازمة لممارسة مهنة التعليم على قدر عال من الإنجاز والفاعلية، ووعيا من الدولة الجزائرية بذلك وكلت مهمة تكوين الأستاذ إلى جامعات ومعاهد مختصة تعمل على تكوين الأستاذ من خلال تخطيط برامج تكوينية تعمل على تهيئة الفرد لمتطلبات المهنة، فكان هناك شقين للتكوين الأكاديمي في الجزائر فنجد أن الأستاذ خريج التكوين في المدرسة العليا خضع لتكوين فعال منسجم ومتناسك يستجيب لقدراته ويتوفر على الشروط التي تتطلبها مهنته بالطريقة التي جعلته مدركا للمتغيرات والمستجدات المحيطة بواقعة مدعما ذلك بالتكوين الميداني وبذلك هي تهدف إلى تحقيق إنجاز نوعي، بينما نجد أن الأستاذ خريج التكوين الجامعي خضع لتكوين نظري جاف لا يهدف في الأساس إلى إخراج أستاذ ليتولى مهنة التدريس، بل يهدف إلى إنتاج مخرجات تسوق العمل باختلاف توجهاته فهي بذلك تحقق إنتاج كمي بدرجة أولى، هذا الأمر الذي يدعو إلى ضرورة الاهتمام بجودة مخرجات مؤسسات التكوين الأكاديمي فهي انعكاس لجودة العملية التعليمية.

تعد جودة التعليم من التحديات الكبيرة التي تواجهها جميع المؤسسات التعليمية الأمر الذي جعلها تبحث في سبل تبني مفاهيم الجودة وتطبيقها على النظام التربوي عاكسة بذلك المستوى البيداغوجي

للمخرجات، بالتركيز على تزويدهم بالمهارات اللازمة والإرتقاء بمستواهم إلى أكبر قدر. ومؤسسات التكوين الأكاديمي في الجزائر مطالبة في ظل الاهتمام العالمي بجودة التعليم بالتوجه إليها من أجل ضمان تكوين أكاديمي متكامل للأستاذ من خلال توفير بنية تحتية متطورة الأبعاد تتجسد معالمها في الاهتمام بكل نواحي التكوين الأكاديمي للمعلم للرفع من مستوى جودة التعليم، فأهمية مؤسسات التعليم العالي تكمن في جودة مخرجاتها النوعية (رأس مال بشري جيد التكوين والتأهيل)، وليس الكمية (العدد الكبير من الخرجين حاملي الشهادات)، فحصرها على جودة خدماتها التكوينية وكفاءة العملية التكوينية يضمن لها جودة مخرجاتها.

إن جودة تكوين الأستاذ أصبحت عاملا مؤثرا في المدرسة الجزائرية، هذه الأهمية تبين الضرورة الملحة إلى العناية الفائقة بالإنتاج البيداغوجي والعلمي ذلك ان تحديات العصر تتصف بالسرعة والعمق الأمر الذي يستدعي تكوينه تكوينا ذو ثقافة علمية ومعرفية يؤهله لممارسة مهامه بأكثر ثقة ممكنة و مواجهة تحديات الحياة المهنية وتحقيق جودة تعليم عالية تساهم في النهوض بالمدرسة الجزائرية .

تكمن أهمية التعليم العالي في الجزائر في التكوين الأكاديمي الذي تقدمه للأستاذ فهو همزة الوصل بين الأستاذ وبين تحقيقه للجودة التعليمية في المدرسة الجزائرية لاحقا، من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة محاولة الكشف عن الفروق بين نوعي التكوين الأكاديمي ودور كل منهما في جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية ، من خلال طرح تساؤل مركزي مفاده:

- هل هناك فرق بين جودة التكوين الأكاديمي بالنسبة لأساتذة المدرسة الجزائرية خريجي المدرسة العليا والأساتذة خريجي الجامعة؟

و يتفرع السؤال المركزي إلى الأسئلة الفرعية التالية :

- هل هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المفتشين والمدراء.
- هل هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة التقويم من وجهة نظر المفتشين والمدراء.

- هل هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية من وجهة نظر المفتشين والمدراء.

2-فرضيات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف البحث والاجابة على الإشكالية المطروحة أعلاه يمكننا صياغة الفرضيات التالية:

- الفرضية الرئيسية: هناك فرق بين جودة التكوين الأكاديمي بالنسبة لأساتذة المدرسة الجزائرية خريجي المدرسة العليا والأساتذة خريجي الجامعة.
تتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الفرعية التالية:

- الفرضية الفرعية الأولى: هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر مفتشي التربية ومدراء المدارس.
- الفرضية الفرعية الثانية: هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة التقويم من وجهة نظر مفتشي التربية ومدراء المدارس.
- الفرضية الفرعية الثالثة: هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية من وجهة نظر مفتشي التربية ومدراء المدارس.

3-أهداف الدراسة:

- لكل بحث أو دراسة أهداف تسعى لتجسيدها وتحقيقها ومن أهم أهداف هذه الدراسة ما يلي:
- معرفة الفروق بين الأساتذة المتكويين في المدرسة العليا والأساتذة المتكويين في الجامعة من خلال مهارات التخطيط للدرس والتقويم و حل المشكلات المدرسية والصفية.
 - الاهتمام بالتكوين الأكاديمي للأستاذ في ظل تحقيقه لجودة التعليم المرجوة .

- المقارنة بين جودة التعليم التي يحققها التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا و التكوين الأكاديمي في الجامعة
- تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على أنواع التكوين التي يخضع لها الأستاذ بإعتباره من النخبة التي يقوم على عاتقه النهوض بالنظام التربوي من خلال تكوين جيل مسؤول ومتفاعل له مكتسبات ومهارات و استعدادات.
- معرفة نتائج التكوين الأكاديمي للأساتذة ودوره في جودة التعليم في ضوء معطيات الواقع.

4-أسباب إختيار الموضوع:

يشمل الحديث عن الأسباب العلمية المقنعة الدافعة إلى الخوض في المجال العلمي للموضوع، ولماذا إختار الباحث هذا العنوان دون غيره، تماشياً مع إختصاصه وميوله العلمية ورغبته وحرصه على أهميته وأهدافه، فالأسباب هي مجموعة الأفكار السابقة على إختيار العنوان، وغالباً ما تكون عامة بالنسبة للعنوان والبحث والباحث. (عثمان، 2014، 38)

يمكن حصر الأسباب التي أدت إلى إختيارنا لموضوع دراستنا الحالية فيما يلي:

- الإحساس بضعف المستوى العلمي للأساتذة فيما بينهم على إختلاف التكوين الذي تحصلوا عليه.
- أهمية موضوع التكوين الأكاديمي للأستاذ لما له من دور هام في تحقيق الجودة في التعليم.

5-تحديد مفاهيم الدراسة:

يستخدم الباحث عادة مجموعة من المصطلحات التي قد يساء فهمها أحياناً بغير الدلالة المقصودة بالدراسة، وفي أحيان كثيرة قد تتعدد معاني هذه المصطلحات في المجال الذي تقع فيه مشكلة البحث (نوفل، أبو عواد، 2010، 209)، وقد يتم تحديد هذه المعاني بطريقة إجرائية أي بدلالة الإجراءات والبيانات والأدوات الخاصة بهذه الدراسة ويساعد تعريف المصطلحات في وضع إطار مرجعي ليستخدمه الباحث في المشكلة الخاصة بالبحث. (نوفل، أبو عواد، 2008، 50)

• التكوين الأكاديمي:

هو فعل منظم يهدف إلى إحداث مجموعة من التغييرات الإيجابية على سلوكيات الشخص بغرض إنتاج كفاءة بإكسابه المعارف والخبرات التي تسمح له بتحسين ورفع مستوى الأداء فينتج لنا طاقة بشرية تساعد على دفع عجلة التنمية الشاملة.

• الأستاذ:

هو القائد الذي يعتمد عليه المجتمع لقيادة وتوجيه العملية التربوية، فهو أحد المحاور الأساسية في أي منظومة تعليمية نظرا لتوقف العملية التعليمية عليها لأنه القائد والموجه.

• نظام lmd:

أحد الأنظمة الجديدة التي عرفت المنظومات التربوية في العالم، وإتبعته الجزائر بدورها بعد الإصلاحات التي مست قطاع التربية والتعليم وهو نظام يركز على الدراسة لمدة ثلاث سنوات في نظام الليسانس، وستين في نظام الماستر، والدكتوراه بثلاث سنوات فأكثر.

• المدارس العليا:

من مؤسسات التعليم العالي التي يلتحق بها عادة المتفوقين في شهادة البكالوريا نظرا لصعوبة شروط الانتقاء فيها التي تركز بشكل أساسي على إختيار مدخلات قادرة على أن تشغل منصب أستاذ بشكل يسمح لها بالتميز والأداء الفعال.

• الجودة في التعليم:

يمكن تعريف الجودة في التعليم بأنها المجهودات التي يبذلها الطاقم التربوي لتحسين المنتجات التعليمية بما يتوافق وحاجات المجتمع.

• المدرسة الجزائرية:

المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية أسسها المجتمع لتربية الأجيال القادمة ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع الذي يعيشون فيه والانخراط في قضاياها لتلبية احتياجاته.

6- الدراسات السابقة :

تتناول الدراسات التي نحن بصدد عرضها كدراسات مشابهة لدراستنا، في أحد أو بعض من متغيرات دراستنا، وذلك لأنه لم نتحصل على دراسة تتوافق إلى حد كبير مع دراستنا، ولقد إتخذنا الدراسات السابقة كسند معرفي ومنهجي في مختلف مراحل البحث، ويكون الهدف من إستعراض الدراسات السابقة هو تعريف القارئ بكافة الدراسات التي سبق إجراؤها في موضوع البحث، مع عرضها بطريقة منطقية وأمانة تأخذ في الحسبان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين نتائجها، ومحاولة بيان أسباب أوجه الاختلاف بينها إن وجدت. (حسن، 1996، 88، 89)

وقد قامت الباحثة بتقسيم هذه الدراسات إلى قسمين:

القسم الأول: يضم بعض الدراسات التي تناولت التكوين الأكاديمي للأستاذ

القسم الثاني: فيشمل بعض الدراسات التي تناولت الجودة في التعليم.

وقد تنوعت هذه الدراسات بين الجزائرية والعربية وسيكون عرض الدراسات الجزائرية أولاً ثم الدراسات العربية وذلك حسب تسلسلها من القديم إلى الحديث، وبعد الإنتهاء من عرض الدراسات السابقة نقوم بوضع تعليق عام على الدراسات السابقة مع توضيح أوجه الإستفادة منها وموقع البحث الحالي منها.

أ- دراسات متعلقة بالجودة في التعليم:

• دراسات عربية:

الدراسة الأولى: دراسة الباحث بندر بن خالد حسن عسيلان بعنوان: تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة دراسة تكملية للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم في جامعة أم القرى بالسعودية 2010/2011.

إشكالية الدراسة: تمحورت هذه الدراسة في إشكالية تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة ولتشخيص هذه المسألة تساءل الباحث حول ذلك وصاغ الأسئلة التالية:

1- ما معايير الجودة الشاملة اللازم توفرها في كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط بجوانبه

الأساسية (إخراج الكتاب، الأهداف، المحتوى العلمي، أساليب التقويم)؟

2- ما مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في مجال إخراج الكتاب؟

3- ما مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في مجال الأهداف؟.

4- ما مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في مجال المحتوى العلمي؟.

5- ما مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في مجال أساليب التقويم؟.

أهداف الدراسة: إن غاية الباحث من هذه الأسئلة هي:

- تحديد معايير الجودة الشاملة اللازم توفرها في كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط؟
- الوقوف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط بجوانبه الأساسية (إخراج الكتاب، الأهداف، المحتوى العلمي، أساليب التقويم).

منهج الدراسة: يعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي

أدوات الدراسة: وأداة الدراسة كانت بطاقة تحليل لكتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة، تكونت من أربعة مجالات هي: (مجال جودة إخراج الكتاب ، مجال جودة الأهداف، مجال جودة المحتوى العلمي، مجال جودة أساليب التقويم)، كما تم اعتماد أساليب إحصائية تمثلت في معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق والتحقق من ثبات التحليل، واستخدام المتوسط الموزون للتكرارات.

نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى نتائج كانت بمثابة إجابة للأسئلة المطروحة يوجزها الباحث أهمها فيما يلي:

1- تحديد معايير الجودة الشاملة التي ينبغي تحققها في كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط، وقد احتوت قائمة المعايير المقترحة 12 معيارا و 73 مؤشرا، موزعة على أربعة محاور شملت إخراج الكتاب ، الأهداف ، المحتوى العلمي، أساليب التقويم.

2- تحققت مؤشرات معايير مجال جودة إخراج الكتاب في كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط بدرجة كبيرة (2.76)، وهذه النتيجة يوضح ان إخراج كتاب العلوم المطور قد حقق

- شروط الجودة الشاملة لكتاب العلوم المدرسي، والتي حددتها المعايير في الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تنازلت معايير جودة الإخراج العام للكتب المدرسية.
- 3- تحققت مؤشرات معايير مجال جودة الأهداف في أهداف كتاب العلوم المطور بدرجة (2.65)، وذلك دلالة إيجابية على شمول الأهداف، ومدى إسهامها في تنمية المهارات العلمية للمتعلمين، والتي حددتها المعايير التربوية.
- 4- يعد معيار (تنمية المهارات العلمية) أكثر المعايير تحققاً في أهداف كتاب العلوم المطور، حيث تحققت مؤشرات بدرجة كبيرة (3.00)، مما يدل على اهتمام أهداف كتاب العلوم المطور بتنمية المهارات العلمية لدى الطلاب من خلال تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد، ومهارات البحث وتصميم التجارب، وإستعمال المعدات والأجهزة العلمية.
- 5- تحققت مؤشرات معايير مجال جودة المحتوى العلمي في كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط بدرجة متوسطة.
- 6- حل معيار (الارتباط بالبيئة والمجتمع) في المرتبة الأخيرة في معايير مجال جودة المحتوى العلمي بمتوسط (2.00) مما يعني أن محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط يحتاج إلى المزيد من التمثيل لطبيعة المجتمع السعودي والتعبير عن هويته، وتنازل قضايا المجتمع السعودي ومشكلاته الصحية والبيئية.
- 7- تحققت معايير أساليب التقويم بدرجة كبيرة (2.71)، مما يدل على مدى إسهام أساليب التقويم بقدر كبير في قياس قدرة المتعلم على التعلم الذاتي ، ووضع المتعلم في مواجهة مشكلات تتطلب قدراً عالياً من التفكير واستخدام أساليب متعددة لقياس أنماط التفكير المختلفة.
- 8- حصل مجال جودة إخراج الكتاب على الرتبة الأولى بين مجالات الجودة الشاملة لكتاب العلوم المطور، يليه مجال جودة أسلوب التقويم، ثم مجال جودة الأهداف، وأخيراً مجال جودة المحتوى العلمي.

الدراسة الثانية: دراسة الباحث محمود سالم الطلاع بعنوان: العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في التربية جامعة دمشق بسوريا، 2014/2013.

إشكالية الدراسة: تمحورت إشكالية الدراسة حول: ما هي أهم العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي في مدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة والتساؤلات الفرعية التالية:

- ما العوامل المؤثرة في جودة المناهج؟
- ما العوامل المؤثرة في جودة أداء المعلم؟
- ما العوامل المؤثرة في جودة الإدارة وأدائها؟
- ما العوامل المؤثرة في جودة التوجيه التربوي؟
- ما العوامل المؤثرة في جودة البناء المدرسي تجهيزات التعليم؟
- ما العوامل المؤثرة في جودة التعليم من وجهة نظر أولياء الأمور؟

فرضيات الدراسة:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة أداء المديرين في جودة التعليم بناء على المعايير المقترحة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة أداء المعلمين في جودة التعليم بناء على المعايير المقترحة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة أداء عمل الموجهين المتخصصين في جودة التعليم بناء على المعايير المقترحة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة أداء عمل القائمين على الأبنية المدرسية في جودة التعليم بناء على المعايير المقترحة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة أداء عمل المشرفين في جودة التعليم بناء على المعايير المقترحة.
- منهج الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي
- عينة الدراسة: المعلمين والإداريين وأهالي الطلبة في محافظة القنيطرة.

- أدوات الدراسة: و إعتد الباحث على أداتين تمثلت الأولى في معيار جودة التعليم الأساسي المقترح المقترح المستمدة من المعيار (ISO-9001) والأداة الثانية مجموعة من الإستبانات موجهة للاختصاصيين لمواد مرحلة التعليم الأساسي، وإستبانة موجهة لمديري ومعلمي مدارس التعليم الأساسي وإستبانة موجهة للقائمين على الأبنية المدرسية وإستبانة للموجهين التربويين
- نتائج الدراسة:
- المناهج موافقة للمعايير بشكل متفاوت ومؤثرة في التعليم الأساسي إيجابيا.
- الإدارة التربوية غير موافقة للمعايير ومتوسطة التأثير في التعليم الأساسي بسبب عدم تطبيق نظام إدارة الجودة إذ تنعدم موافقة المعايير مع واقع الإدارة في بعض البنود .
- عمل المعلمين موافق للمعايير ومؤثر في العملية التربوية لكن وجود معلمين ووكلاء ومدرسين ساعات يجعل التأثير سلبيا.
- عمل المشرفين التربويين موافقا للمعايير ومؤثرا في التعليم الأساسي إيجابيا.
- جاهزية الأبنية المدرسية غير موافقة لكل المعايير ومؤثرة في التعليم الأساسي بسبب وجود الأبنية المستأجرة غير الصالحة وليس فيها فراغات تتسع للطلاب ولا خدمات.
- دراسات جزائية:

الدراسة الأولى: دراسة الباحثة أسماء عميرة بعنوان: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي – دراسة حالة جامعة جيجل- وهي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التسيير جامعة قسنطينة 2012/ 2013.

إشكالية الدراسة: تدور إشكالية الدراسة حول إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ولتشخيص هذه المسألة تساءلت الباحثة حول : ما مدى إدراك هيئة التدريس بجامعة جيجل لمفهوم إدارة الجودة الشاملة؟

ومن خلال هذا التساؤل طرحت الباحثة مجموعة من الأسئلة الفرعية:

- ما المقصود بإدارة الجودة الشاملة وما علاقتها بمدخل الإيزو ISO9000 لإدارة الجودة؟
- ماذا يمثل مدخل إدارة الجودة الشاملة بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي؟

- هل أفراد الهيئة التدريسية بجامعة جيجل على وعي بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة كمدخل للتحسين المستمر؟
- ما مدى تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بجامعة جيجل؟
- فرضيات الدراسة: وعلى ضوء الإشكالية الرئيسية والتساؤلات الفرعية وضعت الباحثة فرضيات كانت كمايلي:
- إدارة الجودة الشاملة هي منهج إداري متكامل يركز على جملة من المبادئ، يؤدي تطبيقها الصحيح إلى تحقيق الجودة ويعمل على تحسينها باستمرار، هو لا يتعارض مع مدخل الأيزو ISO 9000.
- يمثل مدخل إدارة الجودة الشاملة مصدرا أساسيا لتحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال المساهمة في إعداد الموارد البشرية ذات المستوى العالي، لاسيما في ظل إشتداد المنافسة الدولية عليها.
- تدرك هيئة التدريس بجامعة جيجل أهمية إدارة الجودة الشاملة، كأسلوب إداري ناجح وقادر على تحسين نوعية خدمات المؤسسة التي تتباه.
- تعمل جامعة جيجل على تطبيق إدارة الجودة الشاملة، قصد بلوغ النتائج التي حققها العديد من الجامعات التي تبنت هذا المنهج.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي

عينة الدراسة: تمثلت في الأساتذة الجامعيين المعيّنين بصفة نهائية الذين بلغ عددهم 755 أستاذا خلال السنة الجامعية 2012/2011 وتم الحصول على العينة بنسبة 20% بالاعتماد على الطريقة الاحتمالية لاختيار عينة عشوائية طبقية وبالتالي تم الحصول على 151 أستاذا ليكونوا عينة للدراسة.

أداة الدراسة: اعتمد الباحث على أدوات الاستمارة والمقابلة والملاحظة

نتائج الدراسة:

- كشفت النتائج المتحصل عليها أن الجامعة تركز في إختيار أعضاء هيئة تدريس أكفاء قادرين على التواصل مع العمل الجامعي والعطاء وذلك حرصا منها على مواجهة التحديات المتعددة التي تواجه مؤسسات التعليم العالي.
- لا تعمل جامعة جيجل على تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالرغم من وعي الأساتذة بأهمية هذه الفلسفة الأمر الذي يجعل من عملية تطبيقها سهلة، وبالتالي فقد توصل الباحث إلى نفي الفرضية الرابعة.

قدمت الباحثة مجموعة من الاقتراحات والتي في مجملها :

- العمل بمعايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وفي جميع المراحل الدراسية التي يمر بها الطالب وإنشاء مؤسسة مستقلة تطبق المعايير العالمية وذلك لتعزيز المنافسة المحلية.
- تحسين نوعية التأطير ومعدلاته مما يضمن تحسين نوعية التعليم ويرفع من آثاره الاقتصادية.
- الحرص على تقديم الحوافز الإيجابية والكافآت المشجعة، كعامل أساسي للحرص على إتقان العمل وإجازته.
- تقدير المجهود الذي يبذله أعضاء هيئة التدريس في عملهم، وتثمين إسهاماتهم وآرائهم ومقترحاتهم إزاء عملية التسيير وإتخاذ القرارات.
- التوجه نحو اللامركزية في الإدارة على مستوى جميع الكليات بالجامعة.
- دعم الأبحاث العلمية لما لها من دور إيجابي في تطور المجتمعات.
- التوجه نحو عمل الشراكات مع الجامعات الرائدة في تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، من أجل الاحتكاك بالمستوى العالمي والاستفادة من تجاربهم في هذا المجال.
- ضرورة التعاون بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية ليساير الجانب الأكاديمي الجانب المهني للطلبة من خلال عقد دورات وإجراء مقابلات مع أصحاب المؤسسات قصد إعادة الثقة في منتجات الجامعة.

الدراسة الثانية: دراسة الباحث يزيد قادة بعنوان: واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة مؤسسات التعليم الجزائرية وهي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التسيير تخصص حوكمة الشركات جامعة بوبكر بلقايد بتلمسان 2012/2011.

إشكالية الدراسة: تمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤل الرئيسي للدراسة: ما مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الجزائرية من خلال الإصلاحات المطبقة؟.

ومن هذه الإشكالية طرح الباحث مجموعة من التساؤلات الفرعية تمثلت في:

- 1- ما المقصود بإدارة الجودة الشاملة؟ وما هي أهم مبادئها؟
- 2- ما المقصود بإدارة الجودة الشاملة في التعليم. وما هي مجالاتها ومبررات تطبيقها؟
- 3- ما هي أهم التجارب العالمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم؟
- 4- ما هي أهم الإجراءات المتخذة من أجل تجويد التعليم في الجزائر؟ وهل حققت المطلوب؟
- 5- إلى أي مدى يلتزم المدراس والمدرسين والتلاميذ في المؤسسات التعليمية الجزائرية بمبادئ ومعايير إدارة الجودة الشاملة؟

أهداف الدراسة: وسعى الباحث إلى تحقيق جملة من الأهداف هي:

- تسليط الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وعن إمكانية تطبيقه في المؤسسات التعليمية.
- التعرف على أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.
- الوقوف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الجزائرية.
- التواصل إلى بعض النتائج والتوصيات التي من شأنها المساهمة في تحقيق الجودة التعليمية المنشودة.

منهج الدراسة: إستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: عينة من مديري وأساتذة وتلاميذ متوسطات ولاية سعيدة وتم إختيار العينة بطريقة العشوائية الطبقية

أدوات الدراسة: قام الباحث بإستخدام وسائل جمع البيانات المتمثلة في الاستبيان والمقابلة والملاحظة

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- 1- تطبيق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور المدرء.
- 2- لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور الأساتذة والتلاميذ.
- 3- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وجودة كل من (الإدارة المدرسية، الأستاذ، التلميذ، المنهج الدراسية والمناخ التعليمي وملاءمته)
- 4- عدم وجود تأثير ذا دلالة إحصائية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للمتغيرات الشخصية والتي هي : الجنس، المؤهل العلمي والخبرة المهنية.

وهذه الدراسة تبقى محدودة النتائج للأسباب التالية:

- إقتصرت على ولاية واحدة من ولايات الوطن وهي ولاية سعيدة.
- إقتصرت على طور واحد من الأطوار التعليمية الثلاثة وهو طور التعليم المتوسط.
- إستهدفت الدراسة: المدرء الأساتذة واستثنت آراء المستفيدين الآخرين من العملية التعليمية مثل مدرء التربية ومفتشي التربية ومستشاري التربية وغيرهم.

الدراسة الثالثة: دراسة الباحثة نوال نمور بعنوان: كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في إدارة الموارد البشرية جامعة منتوري - قسنطينة- بالجزائر 2012/2011.

إشكالية الدراسة: تمحورت هذه الدراسة في إشكالية حول السؤال المركزي : مامدى تأثير كفاءات أعضاء هيئة التدريس على جودة التعليم العالي؟

وللإجابة على السؤال المركزي صاغت الباحثة الأسئلة الفرعية التالية:

- ماهي الكفاءات اللازم توفرها في عضو هيئة التدريس؟
- هل هذه الكفاءات موجودة لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية؟

- ماهي أهم الكفاءات الواجب توفرها وكيفية قياسها وتقييمها؟
- ماهو رأي حاملي شهادة الليسانس في هيئة التدريس، وفي مرحلة الليسانس ككل؟

فرضيات الدراسة: وعلى ضوء ذلك جاءت الفرضيات التالية:

- وجود ارتباط بين كفاءة عضو هيئة التدريس وجودة العملية التعليمية.
- مستوى كفاءة عضو هيئة التدريس ينعكس على نوعية الخدمة التعليمية.
- كلما كانت كفاءات هيئة التدريس عالية أدى ذلك إلى جودة العملية التعليمية والعكس.
- القيمة المضافة المحصلة من طرف الطلبة بمقياس كفاءة هيئة التدريس.
- كفاءة هيئة التدريس يمكن قياسها من خلال معرفة أحكام الطلبة عليها.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج التاريخي والمنهج الوصفي

عينة الدراسة: وكانت عينة الدراسة متمثلة في الطلبة الذين إنتقلوا إلى السنة الأولى ماستر دفعة 2011، والذين تكونو 3 سنوات على الأقل في مرحلة الليسانس

أدوات الدراسة: تم اعتماد الاستمارة كأداة لجمع البيانات

نتائج الدراسة:

توصلت الباحثة إلى نتائج هامة إستخلصت من خلالها أن شروط كفاءة هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير لم تتحقق إلا بنسبة 23.08% في حين تبقى 76.92% من الكفاءات (تشجيع النقاش في الحصة، إستعمال لغات أجنبية في التدريس، الهندام اللائق، تحفيز الطلبة، التمكن من المقياس، التواصل والإتصال و إيصال المعلومة، القدرة على قيادة الطلبة، لغة التدريس) غير متوفرة وإذا توفرت فهي ضعيفة جدا وهذا يستدعي إعادة النظر في أسباب هذه الظاهرة.

ب-دراسات متعلقة بالتكوين الأكاديمي للأستاذ:

• دراسات عربية:

الدراسة الأولى: دراسة الباحثة سعاد بنت عبد الرحمان بن عبد الله الفهد بعنوان: تصور مقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص أصول التربية جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بالسعودية 2017/2018.

إشكالية الدراسة : جاءت هذه الدراسة لبناء تصور مقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية وتطلب مرحلتين لبنائه وتفرعت منه الأسئلة التالية:

- أ- المرحلة الأولى: بناء التصور بصيغته الأولية، ويتطلب الإجابة على السؤالين التاليين:
 - ما واقع تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة؟
 - ما الأمتل من الأطر النظرية والتجارب العالمية في مجال تكوين المعلم الباحث في الجامعات في ضوء مجتمع المعرفة؟

- ب- المرحلة الثانية: تحكيم التصور بالاجابة على السؤال التالي:
 - ما أهمية التصور المقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة، وما إمكانية تطبيقه؟

أهداف الدراسة: تسعى الباحثة من خلال البحث المقدم إلى التطوير في أدوار المعلم ليواكب المجتمع المعرفي، بتكوين دور الباحث في مرحلة إعداده في الجامعة، وذلك بإستثمار إمكانات المجتمع المعرفي من جهة، وما يقابلها من وظائف الجامعات من جهة أخرى، لإتاحة الفرصة للمعلم أثناء الخدمة المشتركة في بناء مجتمعهم المعرفي، وذلك من خلال صياغة تصور علمي مقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- واقع تكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب بكليات التربية في الجامعات السعودية متحقق بدرجة ما.

- تتضح في سياسة التعليم في المملكة وجود بذور الدور البحثي للمعلم في غاية وأهداف التعليم، وبشائر الاهتمام به في مرحلة إعداد معلم في الجامعات، من أجل تهيئته لمستقبل مهنته التعليمية.

- أمكن الباحث أن تصوغ التصور المقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة في صورته الأولية، بما يناسب طبيعة موضوع البحث، وبناء على نتائجه، وبما يلائم البيئة التي تطبق فيه، ثم عرضته على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية للإستئناس برأيهم ومقترحاتهم حول أهمية التصور المقترح، وقابليته للتطبيق وعليه صيغ التصور في صورته النهائية.

وفي ضوء الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1- إقرار هدف تكوين المعلم الباحث في برنامج إعداد المعلم، وإبراز أهميته في تعليم مجتمع المعرفة.

2- تنظيم المقررات والأنشطة البحثية في خطة برنامج إعداد المعلم، بما يمكن من تكوين الطالب/المعلم باحثاً بسلاسة.

3- التعاون والتنسيق بين كليات التربية والتعليم العام، لتنفيذ التصور المقترح لتكوين المعلم الباحث، بدعم وزارة التعليم.

4- نشر ثقافة المعلم الباحث في أوساط الحرم الجامعي، وفي ميدان مدارس التعليم العام، وفي المجتمع عامة، بكافة الوسائل المتاحة، مما يسهم في صنع بيئة حافزة، تعزز دافعية التكوين البحثي لدى الطالب/المعلم، ثم المعلم، وتحفز للمشاركة في بناء مجتمع المعرفة.

• دراسات جزائية:

الدراسة الأولى: دراسة الباحثة يسمينة خدنة بعنوان: واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية-دراسة حالة جامعة منتوري-قسنطينة-، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع تخصص التنمية وتسيير الموارد البشرية، جامعة منتوري قسنطينة 2008/2007.

إشكالية الدراسة: حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة طرح إشكالية واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية، بإبراز العلاقة القائمة التكوين الأكاديمي و مخرجاتها الكمية والكيفية ، لذلك طرحت التساؤل الرئيسي التالي:

هل مازالت الجامعة الجزائرية تبحث عن الكم دون الكيف؟

وصاغت أسئلة فرعية هي:

- هل الدراسات العليا تقوم حقا بتخريج كفاءات علمية، بمعنى هل تحقق الجامعة الجزائرية هدفها في إعداد طاقة بشرية علمية متمكنة على أداء مهامها على أحسن صورة؟
- هل ما أنجزه طلبة الدراسات العليا من بحوث علمية " كمخرجات " يتسم بالعملية أم أنه مجرد إستنساخ لما قبله؟

هدف الدراسة: إن غاية الباحثة من هذه الدراسة هي:

- محاولة تطبيق تقنيات المنهجية العلمية التي تلقىها أثناء الدراسة الجامعية نظريا وميدانيا.
- محاولة معرفة ما إذا كانت الجامعة الجزائرية قادرة على تكوين الإطار الفعال القادر على مواكبة ما تنتجه جامعات العالم المختلفة من إطارات وكفاءات علمية تقدم لبلدانها الإنتاج الفكري الغزير والاختراع والابتكار العلمي.

منهج الدراسة: إعتمدت الباحثة على منهج البحث الميداني الوصفي التحليلي

عينة الدراسة: فئة طلبة الدراسات العليا المسجلون في التدرج الأول ماجستير والذين يبلغ عددهم 1427 طالب، وتم إختيار عينة الدراسة عن طريق العينة غير الاحتمالية فتم أخذ نسبة 10% من أفراد المجتمع لتكون عينة الدراسة 140 طالب

أدوات الدراسة: وتم اعتماد مجموعة من الوسائل العلمية لجمع الحقائق والمعلومات كالملاحظة، والاستمارة المتضمنة لمحاور الدراسة.

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة إلى نتائج كانت بمثابة إجابة للأسئلة المطروحة حيث أنه :

- إن الجامعة الجزائرية من خلال دراسة حالة جامعة منتوري لا تزال في طور النضج فيما يخص وضع وتسطير البرامج والمقررات الدراسية لطبية الدراسات العليا في التدرج الأول، هذه البرامج التي من شأنها إعداد الإطار الكفاء الذي يتوقع منه أن يكون أستاذ أو إطار إداري على قدرة وكفاءة تسييرية وعلمية عالية.
- إن طالب الدراسات العليا في التدرج الأول في الجامعة الجزائرية، يحاول ويسعى لتحسين مستواه المعرفي، غير أن الظروف المحيطة به لا تساعد على ذلك (قلة المراجع، الظروف الاجتماعية...).
- إن طرق التدريس وأساليب التقويمي المتبعة في الجامعة الجزائرية من خلال حالة جامعة منتوري، لا تزال غير فعالة وغير عصرية لإعداد الإطارات الكفأة ذلك أنها تحشو أذهان الطلاب بالمعلومات ولا تترك لهم مجالا للابداع والاعتماد على النفس والسعي نحو البحث العلمي المبدع والمتجدد.

لقد كان اختيارنا لهذه الدراسة لسببين:

- السبب الأول: هو الاستفادة النظرية من هذه الدراسة وذلك فيما يتعلق بالبحث البيبليوغرافي وانتقاء المراجع التي يمكن الاعتماد عليها مما يسهل علينا البحث في المفاهيم مثلا التكوين...
- السبب الثاني: يكمن في توجيه مسار بحثنا إنطلاقا من النقاط المشتركة بينه وبين هذه الدراسة والتي برزت جليا من خلال تساؤلات كل منها، فهذه الدراسة تمحورت حول ما إذا كانت للتكوين الجامعي يخرج كفاءات علمية محققة هدفه في إعداد طاقة بشرية علمية متمكنة .

الدراسة الثانية: دراسة الباحث فريد بلهوارى بعنوان: مدى تماشي التكوين الجامعي في نظام ل.م.د مع متطلبات سوق العمل" حسب رأي الأساتذة" وهي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في إدارة الموارد البشرية بجامعة سطيف2 للسنة الجامعية 2012/2013.

إشكالية الدراسة: تمحورت إشكالية هذه الدراسة حول معرفة مدى تماشي التكوين الجامعي في نظام ل م د مع متطلبات سوق العمل ، ومن هذا المنطلق فقد صاغ الباحث الفرضية العامة ومفادها:

* إن التكوين الجامعي في نظام ل م د يتماشى مع متطلبات سوق العمل.

مقسمة إلى الفرضيات الفرعية التالية:

- الفرضية الجزئية الأولى: الإمكانيات المادية للجامعة تلعب دورا في تحقيق أهداف نظام ل م د.
- الفرضية الجزئية الثانية: نجاح نظام ل م د في تحضير الطلاب إلى سوق العمل والتمهين.
- الفرضية الجزئية الثالثة: الجودة والنوعية والنجاعة في التكوين الجامعي سهل على الخريجين الانضمام إلى سوق العمل.

أهداف الدراسة: سعى الباحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

أولا: تحديد مختلف أهداف هذا النظام الجديد على المستوى العالمي مع مقارنة هذه الأهداف ب:

- المجال الاقتصادي والاجتماعي للجزائر.
- تحضير الطلاب إلى سوق العمل والتمهين.
- ترقية نوعية التكوين الجامعي.

ثانيا: القيام بتقييم عملية التطبيق لنظام ل م د على أرض الواقع في ضوء الأهداف المسطرة له ومدى تماشي هذا النظام مع متطلبات سوق العمل.

منهج الدراسة: إعتد الباحث المنهج الوصفي

عينة الدراسة: لمجتمع الدراسة المتمثل في أساتذة جامعة المسيلة في مختلف الكليات تم إختيارهم بصفة مقصودة (عينة قصدية) وعددهم 106 أستاذ

أدوات الدراسة: استعان الباحث بأدوات منهجية هي الاستمارة واستعان بالوثائق والمنشورات

نتائج الدراسة:

بعد هذه الإجراءات أسفرت الدراسة على مجموعة نتائج أكدت الفرضيات بالنسبة لنتائج الفرضية الأولى كانت كمايلي:

أن نسبة 49.14% من مجموع إستجابات أفراد العينة على بنود محور الفرضية الأولى تشير إلى أن الإمكانيات المادية للجامعة لا تلعب دورا في تحقيق أهداف نظام ل م د مما يشير إلى عدم تحقق هذه الفرضية.

اما بالنسبة لنتائج الفرضية الثانية فقد أشارت مجموع إستجابات أفراد العينة على بنود هذا المحور إلى نجاح نظام ل م د في تحضير الطلاب إلى سوق العمل والتمهين، مما يشير إلى تحقق الفرضية.

أما مجموع إستجابات أفراد العينة للفرضية الثالثة فهي تشير إلى إهتمام نظام ل م د بالجودة والنوعية والنجاعة في التكوين الجامعي، مما يشير إلى تحقق هذه الفرضية.

اخترنا هذه الدراسة لحداتها ولأنها تثير نقاط حساسة يمكن الاستفادة منها في دراستنا التي تتقارب معها كثيرا في أكثر من نقطة، فالتلاؤم بين التعليم العالي وقدرات الطالب الجامعي قد يغطي جانبا أساسيا في دراستنا خاصة إذا تعلق الامر بسياسة التكوين الجامعي .. أضف إلى ذلك أن نتائجها تعتبر معطيات تثير الكثير من نقاط بحثنا وتهم تحليلاتنا حيقي أنها كانت حوصلة لنظام التعليم العالي الطي فقط وظيفته الأساسية.... كما ان اقتراح هذه الدراسة لضرورة وضع سياسة تكوينية على أساس استراتيجي يقوم على دعم المجتمع والتغيير كان بمثابة انطلاقة جوهرية لدراستنا التي سوف نحاول التعرف من خلالها على ظروف الإصلاحات و أهدافها ونتائجها.

الدراسة الثالثة: دراسة الباحثة أسماء هارون بعنوان: دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية- تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام lmd وهي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع تنمية الموارد البشرية جامعة قسنطينة، 2010/2009.

إشكالية الدراسة: تمحورت إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: إلى أي حد يساهم التكوين الجامعي في ظل الإصلاحات الجديدة - نظام LMD- في ترقية المعرفة العلمية؟

وأسئلة فرعية هي:

- ماهي نظرة الطالب والأستاذ للنظام الجديد ليسانس- ماستر- دكتوراه "LMD"؟

- هل الإمكانيات البيداغوجية المتاحة ساهمت في التحصيل العلمي للطلاب؟
- هل استطاع نظام "LMD" تحقيق جودة التكوين الجامعي؟

أهداف الدراسة: إن غاية الباحثة من هذه الأسئلة هي:

- تحديد معايير التكوين الجامعي في إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية ومحاولة تقييم التجربة الجزائرية على ضوءها.
- زيادة الاهتمام بقضايا الجامعة باعتبارها آلية لتلبية الاحتياجات الوطنية وسوق العمل وخطط الانماء الشامل على أسس علمية مدروسة.
- التعرف على التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية من خلال الهيكل الجديدة LMD.
- تشخيص واقع تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية.
- معرفة نتائج التجارب الأولية لنظام LMD في الميدان.
- التطرق لأهم العراقيل التي تقف أمام إمكانيات الدولة المسخرة لتطبيق نظام LMD.

منهج الدراسة: إعتمدت الباحثة على منهج المسح بالعينة

عينة الدراسة: كانت مع فئة طلبة LMD والأساتذة المشرفين عليهم وتم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة

أدوات الدراسة: تم اعتماد مجموعة من الوسائل العلمية لجمع الحقائق والمعلومات كالملاحظة، والاستمارة وأيضا تم الاطلاع على بعض الملفات المتعلقة بالاجتماعات الدورية المنعقدة حول نظام LMD .

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- نظام ل م د يفتقر للوضوح لدى كل من الأستاذ والطالب.
- نقص الإمكانيات البيداغوجية أدى إلى عرقلة سيرورة هذا النظام وبالتالي صعوبة إيصال المعلومة للطلاب من جهة وصعوبة أداء الأستاذ لمهامه على أكمل وجه من جهة أخرى وهذا بدوره أثر سلبا على التحصيل العلمي للطلاب الذي أصبح نتاج كمي أكثر منه نوعي.

- إن نظام ل م د لم يحدث تغييرا نوعيا في مجال التكوين الجامعي على الصعيدين النظري والمهني، فعلى الصعيد النظري لم يساهم في تنمية وترقية المعرفة العلمية لدى الطلبة بل زاد كم معلوماته على حساب نوعها وأبعده عن النقد والإبداع مما أفقد الشهادة العلمية قيمتها، أما على الصعيد المهني لم يساهم هذا النظام في دمج المتخرجين في سوق العمل الذي لا يزال رافضا ومتخوفا للتغيير.

لقد كان اختيارنا لهذه الدراسة لسببين:

السبب الأول: هو الاستفادة النظرية من هذه الدراسة وذلك فيما يتعلق بالبحث البيبليوغرافي وانتقاء المراجع التي يمكن الاعتماد عليها مما يسهل علينا البحث في المفاهيم مثلا التكوين...

السبب الثاني: يكمن في توجيه مسار بحثنا إنطلاقا من النقاط المشتركة بينه وبين هذه الدراسة والتي برزت جليا من خلال تساؤلات كل منها، فهذه الدراسة تمحورت حول ما إذا كانت للتكوين الجامعي دور في ترقية المعرفة العلمية أما بحثنا يتسائل حول ما إذا كان للتكوين الأكاديمي أثر على جودة تعليم لدى أستاذ المدرسة الجزائرية.

الدراسة الرابعة: دراسة الباحث شلالي لخضر بعنوان: تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة وهي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية بجامعة بسكرة للسنة الجامعية 2008/2009.

إشكالية الدراسة: تمحورت هذه الدراسة في إشكالية السؤال المركزي : ماهو واقع تكوين معلم المرحلة الابتدائية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم؟

إنطوى تحت السؤال الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعية هي:

- هل يوجد توازن بين مستويات التكوين (الثقافي، الأكاديمي، المهني) في البرنامج المسطر؟
- هل لبرنامج التدريب الميداني القدرة على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة؟
- هل هناك رضى على أساليب التقويم المطبقة في المعهد؟

وللإجابة على السؤال جاءت مجموعة من الفرضيات التالية:

- لبرنامج إعداد المعلمين دور إيجابي في عملية التكوين.
- يوجد توازن بين مستويات التكوين (الثقافي، الأكاديمي، المهني).
- لبرنامج التدريب الميداني القدرة على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة.
- هناك رضا على أساليب التقويم المطبقة في المعهد.

أهداف الدراسة: تمحورت أهداف هذه الدراسة في التعرف على برنامج تكوين المعلمين والذي قدم إلى طلاب معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم والمتواجد في عدة ولايات عبر القطر الجزائري وذلك من خلال التطرق إلى مكونات البرنامج من أهداف ومقررات ومدة التكوين النظري والتطبيقي ومدى الاستفادة منها.

كما أن الدراسة تهدف إلى التعرف على نوع الاتجاه المطبق في هاته المعاهد ومدى التوازن بين مستويات التكوين، بالإضافة إلى أنها تلقي الضوء على واقع التدريب الميداني في مقابل تنمية المهارات المهنية اللازمة للتدريس.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي

عينة الدراسة: عينة الدراسة متكونة من 200 طالب و 150 أستاذا

أدوات الدراسة: إعتد الباحث على مجموعة أدوات البحثية المتمثلة في الاستبيان والمقابلة

نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى نتائج هامة أهمها:

- كشفت النتائج على أن كلا العينتين إتخذوا إتجاها سلبيا نحو دور البرنامج في عملية التكوين بكل مدخلاتها وعملياتها، حيث صرح 72% من الأساتذة بأنه لا يوجد تناسب بين أهداف برنامج التكوين ومناهج المدرسة الابتدائية الجديدة وهذا ما أكدته نسبة 86.5% من الطلبة الطين لم يجدوا علاقة أو ترابط بين ما يدرسونه في المعهد وما يطبقونه في المدارس.
- كما كشفت النتائج على أن البرنامج يركز على الجانب الأكاديمي المعرفي على حساب الجانبين الثقافي والتربوي/ المهني، مما دفع كل من الأساتذة بنسبة 97.33% والطلبة بنسبة 96% على الاجماع أن أكبر الصعوبات التي تواجههم هي كثافة البرنامج.

- كما أن النتائج أسفرت عن رفض للفرضية الثالثة مما يعني عدم قدرة برنامج التدريب الميداني على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة وهذا راجع إلى أن مؤسسات تكوين المعلمين تخصص فترة زمنية طويلة نسبيا للدراسة النظرية قياسا إلى ما تخصصه للممارسة التطبيقية.

- بينما تم تأكيد صدق الفرضية الرابعة التي تنص على أن هناك رضا على أساليب التقويم المطبقة في المعهد، خاصة من جانب الطلبة لأن عملية التقويم تقع عليهم بالدرجة الأولى.

ومن خلال عرض النتائج إتضح للباحث أن واقع البرنامج المعتمد في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم لم ينل رضا الأساتذة والطلبة لأنه لم يحقق رغبتهم في الحصول على تكوين جيد وفعال، بالإضافة إلى ضبابية أهدافه التي لا تلائم الظروف الموضوعية التي تتماشى مع إصلاحات المنظومة التربوية الأخيرة.

لذلك قدم مجموعة من الاقتراحات والتي في مجملها

عملا بهذه الاقتراحات جاءت دراستنا لتكون في نفس السياق لتبحث في جملة الإصلاحات الجامعية التي قامت بها الدولة في إطار التكوين الأكاديمي وهذا فيما يسمى بالتكوين الأكاديمي في نظام و تتبع نتائج تطبيقه في إطار تحقيقه لجودة التعليم لمعلم المدرسة الجزائرية كما أن مجرد عرض هذه الدراسة هو إثراء لموضوعنا من حيث النتائج والإحصاءات والتحليلات التي توصل إليها

الدراسة الخامسة: دراسة الباحث بلقاسم يخلف بعنوان: المدارس العليا للأساتذة: دراسة وصفية لمدى مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالب- الأستاذ وهي أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علوم التربية جامعة منتوري- قسنطينة- للسنة الجامعية 2006/2007.

إشكالية الدراسة: تمحورت هذه الدراسة في إشكالية مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالب - الأستاذ-

ولتشخيص هذه المسألة تساءلت الباحثة حول ذلك جاءت مجموعة من الأسئلة حول:

- هل فعلا هذا التكوين الأولي التطبيقي الذي يتلقاه الطالب-الأستاذ يساعده فعلا على ممارسة مهنته؟
 - هل هذا التكوين النظري هو نظريا أكثر مما هو تطبيقيا؟
 - هل هذه التدريبات الميدانية تساعد الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة على تطبيق مختلف هذه المعارف وتساعدهم على أداء مهامهم؟
 - هل مدة التكوين كافية ومكنت فعلا طلبتنا من تطبيق بعض المعارف النظرية وكانت فرصة لهم للتعرف على المهنة من جوانب مختلفة؟.
 - هل التبرص فرصة للطالب كي يفكر بعمق في تأثير نشاطاته على نفسه وعلى المتعلم ويمكنه من إكتساب تجربة لمختلف الأعمال المهنية والإدارية الخاصة بالتدريس: إيداع وإكتساب ، تقويم العمل وملاحظة الذات، إكتشاف المهنة وإكتشاف الذات؟.
 - هل هذه التجربة مكنتهم من إكتساب سلوكات جديدة نابعة من هذه الأعمال التطبيقية؟
 - أم هل هؤلاء الطلبة-الأساتذة مجرب إختراعات مخبرية للاستجابة لمتطلبات جد نظرية وعند مواجهتهم لعالم الشغل يجدون الواقع شيء آخر: وكل هذه المعارف المكتسبة إعتباطية وصعبة التطبيق مما يدعوهم إلى اللجوء إلى طرق عشوائية عند ممارسة مهنتهم؟
 - هل هذه البرامج التكوينية الحالية تؤدي بصورة كافية إلى التحكم في المهنة أم هل أولوية التكوين هي إكتساب المعارف وليس توصيلها؟
- أهداف الدراسة: تمحور هدف هذه الدراسة في الوصول إلى إقتراح نوع من المعارف والكفاءات الضرورية للأستاذ وتحديد مكان التدريب الميداني في تكوين الأستاذ وتحديد المعارف اللازمة والكفاءات الضرورية لممارسة مهنة التدريس
- منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج الوصفي
- عينة الدراسة: وكانت عينة الدراسة متمثلة في طلبة المدرسة العليا للأساتذة الذين هم في السنة النهائية من التكوين والذين هم كذلك قد أنهموا فعليا تربيصهم في مختلف المؤسسات التعليمية وعددهم

نتائج الدراسة: وصل الباحث إلى نتائج هامة أهمها:

- أن التداريب الميدانية ساهمت بصورة إيجابية في تكوين الطالب المتربص فخلال فترة التربص إكتسب المتكونون تغييرات إيجابيا لتصور الطالب لعمل الأستاذ.
- إكتشف المتربصون من خلال التربصات الميدانية إستراتيجيات التعلم وهي مهمة جدا في أي عمل تربوي إذ على هذه الاستراتيجيات تبنى البرامج وتختار طرق التدريس.
- الأجدد تمديد فترة التربصات على الأقل إلى سداس خلال السنة النهائية من التكوين مع إقتراح بعض النشاطات وما أسماها الباحث "ورشات التحليل" التي من خلالها تعطى الفرصة لكل أستاذ-طالب من عرض تجربته التعليمية.
- التربصات الميدانية هي فرصة للربط بين المؤسسات التطبيقية والمدارس العليا للأساتذة حتى نظمن نوعا من التكفل النفسي البيداغوجي.
- التداريب الميدانية هي فضاء لتنمية صفات متعددة تتوافر في هيئة التدريس بمدارسنا منها الاعتماد على النفس والقدرة على تكييفها وإدارة القسم والتعاون.
- أن تجرى التدريبات الميدانية بطريقة أكثر كثافة وإستجابة لاحتياجات الطلبة-الأساتذة و تطلعاتهم وإنشغالاتهم وذلك بتنوع النشاطات وتكثيفها.

الدراسة السادسة: دراسة الباحثة عفاف بوعيسى بعنوان: نظام ل م د بين المشروع الرسمي وواقعه في الجامعة الجزائرية وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم تخصص علم اجتماع التربوي في جامعة زيان عاشور بالجلفة للسنة الجامعية 2018/2019.

إشكالية الدراسة: تمحورت إشكالية الدراسة حول: هل تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية يعبر عما هو مسطر في المشروع الرسمي؟

ولتشخيص هذه المسألة تساءلت الباحثة حول ذلك بوضع مجموعة التساؤلات التالية:

- هل البرامج التعليمية المستحدثة في الجامعة الجزائرية تساهم في الرفع من مستوى التكوين؟
- هل ساهم نظام ل م د في الجامعة الجزائرية على ترقية البحث العلمي؟

- هل ساهمت عملية الوصاية في تحسين العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والطالب؟
- هل حقق نظام ل م د مبدأ تدويل الشهادات الجامعية؟

وللإجابة على هذه التساؤلات صاغت الفرضيات التالية:

- الاختلال في تطبيق البرامج التعليمية المستحدثة في نظام ل م د ينعكس سلبا على مستوى التكوين وبالتالي إنعزال الجامعة عن المجتمع.
- مساهمة نظام ل م د في الجامعة الجزائرية على ترقية البحث العلمي ينعكس على علاقة الجامعة مع محيطها.
- غياب ممارسة عملية الوصاية ينعكس سلبا على العلاقة بين الأستاذ والطالب.
- الطلب على حاملي الشهادات يحدد موقع الشهادة الجامعية الجزائرية وطنيا ودوليا.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الهندسة التعليمية الجديدة ل م د وأسباب تبينها وكيف تم تكييفها مع خصائص الجامعة والمجتمع الجزائري، وكذا الصعوبات والمشاكل التي واجهتها ومحاولة الخروج ببعض الاقتراحات التي من شأنها المساعدة في تحسين العملية التعليمية حتى تسير المحيط الخارجي وسوق العمل.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي بالإضافة إلى منهج تحليل المحتوى

عينة الدراسة: تم الاعتماد على العينة العشوائية العنقودية وبلغ عددها 728 أستاذ

أدوات الدراسة: تمت معالجة الموضوع من خلال اعتماد طريقتين مختلفتين عينة من الأساتذة وزعت عليها الاستبيانات وكذا مدونة corpus مكونة من 11 حالة من صنف: عمداء- نائب عميد- رئيس مخبر.

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة إلى نتائج هامة أهمها:

- البرامج التعليمية المسطرة لم تتغير بل ما تغير هو فقط ظهور تسميات جديدة لتخصصات و مقاييس وبمحتويات قديمة ما يجعلها غير مسايرة لمتطلبات المرحلة الحالية وطنيا ودوليا مما يجعل تكوين الطالب غير مواكب لما تتطلبه المؤسسات ويصبح في نظرها ضعيفا.
- البحث العلمي في الجامعة الجزائرية لا يزال أكاديميا ولم تستطع الجامعة من خلاله الانفتاح على محيطها الخارجي ذلك أن نتائجه تبقى حبيسة أدرج المكتبات من جهة وإما يستخدم لأغراض شخصية من أجل الترقية والتوظيف فقط.
- نظام المرافقة البيداغوجية غير موجود حاليا في الجامعة بل بقيت مجرد قوانين بالرغم من أهميتها في الرفع من مستوى تكوين الطالب الجامعي.
- مشكل التوافق بين ما تنتجه الجامعة من مخرجات مع سوق العمل إنعكاس ذلك على الشهادة الجامعية.

لذلك قدمت مجموعة من الاقتراحات والتي في مجملها :

- إنشاء همزة وصل بين مختلف الجامعات ومؤسسات المجتمع تشتمل على قاعدة بيانات للتكوينات التي تقدمها الجامعة وما يحتاجه سوق العمل حتى يعمل النسقين في إطار من التكامل تسمح لكليهما بالإطلاع على ما يقدمه وما يريده الآخر ويتم التواصل بشكل يتمثل في فتح تخصصات حسب ما يحتاجه المجتمع.

الدراسة السابعة: دراسة الباحثة سليمة حفيظي بعنوان: التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة وهي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية في جامعة محمد خيضر بسكرة في السنة الجامعة 2004 / 2005 .

إشكالية الدراسة: تمحورت هذه الدراسة حول: هل يستجيب التكوين الجامعي المقدم حاليا لاحتياجات الوظيفة المشغولة؟

إنطوى تحت السؤال الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعية هي:

- هل هناك علاقة بين مجال التخصص والأداء الوظيفي الجيد؟

- هل هناك علاقة بين التربصات الميدانية المجرة أثناء المرحلة المجرة أثناء المرحلة الجامعية والميدان الوظيفي؟
- هل يقدم التكوين الجامعي إطارات كفئة وفعالة قادرة على تحمل أعباء الوظيفة؟
- هل تعتمد المؤسسة الجزائرية أسلوب تحليل العمل لتحديد إحتياجات الوظائف من الإطارات الكفاءة والفعالة؟

وللإجابة على السؤال جاءت مجموعة من الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية: إن التكوين الجامعي المقدم خاليا يستجيب لاحتياجات الوظيفة
الفرضيات الفرعية:

- إن هناك علاقة بين العمل في مجال التخصص والأداء الوظيفي الجيد.
 - أن هناك علاقة بين التربصات الميدانية المجرة أثناء المرحلة الجامعية والميدان الوظيفي.
 - إن التكوين الجامعي يقدم إطارات كفاءة وفعالة قادرة على تحمل أعباء الوظيفة.
- أهداف الدراسة: تشمل الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في إستجلاء مدى التوافق بين طرفي معادلة التكوين الجامعي من جهة وإحتياجات الوظيفة التي يشغلها هذا الإطار، خاصة في ظل التحولات العميقة والمتسارعة التي أدخلت على الوظائف المتاحة والمتجددة في الجزائر.

منهج الدراسة: الغاية اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وأسلوب دراسة الحالة

عينة الدراسة: كانت عينة الدراسة متكونة من 60 إطارا جامعييا العاملين بمؤسسة صنع الكوابل الكهربائية بمدينة بسكرة

أدوات الدراسة: إعتمدت الباحثة على مجموعة أدوات البحثية المتمثلة في الملاحظة والاستبيان

نتائج الدراسة: توصل الباحثة إلى نتائج هامة أهمها:

- هناك علاقة إيجابية ومباشرة بين مجال التخصص والأداء الوظيفي.

- أن العلاقة بين الترصات الميدانية المجرة أثناء المرحلة الجامعية والميدان الوظيفي هي علاقة نسبية.
- أن التكوين الجامعي يقدم إطارات كفئة وقادرة على تحمل أعباء الوظيفة هو نسبي.
- ضعف العلاقة بين الجامعة والمؤسسة حيث أن المؤسسة تلجأ إلى مراكز خاصة لإجراء تأهيل وتدريب موظفيها.
- غياب تحليل علمي ودقيق للوظائف بالمؤسسة الجزائرية تحدد فيه مواصفات شاغل الوظيفة من معارف ومهارات وسلوكات.
- التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة مجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة والتشابه بمادة البحث الحالية، ورغم تباين وتعدد أنواعها فقد توصل معظمها إلى نتائج مهمة ولعل أبرزها:

- موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

يعتبر البحث الحالي إمتدادا للدراسات السابقة التي إهتمت بالتكوين الأكاديمي للأستاذ في الجزائر وعلاقته ببعض المتغيرات ، إلا أن ما لاحظته الباحثة في هذه الدراسات أنها ركزت على شق واحد من التكوين الأكاديمي ألا وهو التكوين وفق نظام lmd، إلا أن البحث في التكوين الأكاديمي في المدارس العليا فلم نجد منها إلا القدر اليسير، أما الدراسة الحالية فقد حاولت البحث في شقي التكوين الأكاديمي للأستاذ وتأثر ذلك على جودة التعليم لديه .

كما أن أغلب الدراسات السابقة تناولت الموضوع من وجهة نظر الطلبة ، أما البحث الحالي فقد لفت الإنتباه إلى وجهة نظر مفتشي و مديري المدارس بإعتبارهم هم من يلاحظون الجودة في أداء الأستاذ الجزائري من عدمها.

وفي الأخير نأمل ان يكتسب هذا البحث أهمية وموقعه في الدراسات السابقة.

- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في البحث الحالي:
- ساعدت في إثراء الجانب النظري للدراسة.
- سمحت الدراسات السابقة من خلال المناهج المستخدمة فيها في إختيار الباحثة للمنهج الملائم للدراسة حيث إستخدمت المنهج المقارنة الذي يعتبر أنسب منهج لإجراء هذه الدراسة.
- أتاحت الدراسات السابقة فرصة الإلمام الجيد بموضوع البحث وتحديد الإشكالية ووضع فروض الدراسة، وتحديد المجتمع الأصلي للدراسة.

إلا أنه من الملاحظ أننا لم نجد دراسات إهتمت بالمقارنة بين نوعي التكوين الأكاديمي في الجزائر بالاعتماد على ربطها بالمتغيرات المختلفة وهذا ما حاولنا التطرق إليه في بحثنا هذا من خلال دراسة مقارنة بين نوعي التكوين الأكاديمي إعتقادا على جودة تعليم الأستاذ.

خلاصة الفصل:

بناءً على ما تم التعرض إليه من عناصر مهمة في هذا الفصل، تمكنا من الوصول إلى رؤية واضحة عن موضوع بحثنا وهذا من خلال ما حصلنا عليه من معطيات إستقيناها من الإطار المفاهيمي والنظري لهذه الدراسة لنستطيع الوصول إلى إختيار التوجه المناسب الذي سوف نعتمد عليه في جمع المعلومات وتحليلها بما يتناسب وموضوع بحثنا.

الفصل الثاني: تكوين أستاذ المدرسة

الجزائرية

- تمهيد
- المبحث الأول: المدرسة الجزائرية
- المبحث الثاني: ماهية تكوين الأساتذة
- المبحث الثالث: تجارب الدول في تكوين الأساتذة
- خلاصة الفصل

تمهيد:

بين التنمية البشرية والتعلم ارتباط مصيري عميق واكب إرتقاء البشرية نحو مزيد من الأنسنة عبر التربية، فمستوى رقي المجتمع رهن بمستوى التعليم والأساتذة إذ "لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه" كما يقول روي سينغ. (طعمه، 2001، 99، 100).

المبحث الأول: المدرسة الجزائرية

1- تعريف المدرسة:

- المدرسة في نظر جون ديوي هي صورة الحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيأ الطفل إلى المشاركة في ميراث الجنس وإلى إستخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية، لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة ليست إعدادا لحياة مستقبلية. (فاتحي، 2016، 43)
- يعرف فرديناند بويسون المدرسة بأنها: "مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة في إطار الحياة الاجتماعية". (وظفة، الشهاب، 2004، 16)
- تعريف دوركايم: "هي عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنتقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه". (زعيمي، 2006، 139)

- المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أبنائه وتعليمهم وتزويدهم بالمعارف والخبرات التي يحتاجها ذلك المجتمع. (عروني، قدوري، 2013، 1)
- التعريف الإجرائي للمدرسة: هي مؤسسة تعليمية تقوم بتزويد الطلاب بالعلم فهي عبارة عن مبنى يتعلم فيه طلاب القراءة والكتابة والعلوم المختلفة.

2- مراحل تطور المدرسة الجزائرية:

لقد مرت المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال بمجموعة من المراحل أدت بلورتها ورسم معالمها المستقبلية بالرغم من بعض حالات التمايز بين فترة وأخرى وتتمثل في:

أ- المرحلة الأولى: التبني والتوجيه:

وفي هذه المرحلة أخذت الجزائر على عاتقها تحمل المراحل الأولى من الاستقلال وذلك في ظل غياب نظرة شمولية، وقد كانت الجزائر مجبرة على الاحتفاظ بالنموذج المدرسي الذي كان سائدا وقت الاستعمار بالرغم من سيادة القرار السياسي وحرية لدى الإدارة الجزائرية وذلك للمحافظة على تعليم عدد أكبر من الجزائريين، كما سعت إلى أحداث بعض التغييرات والتوجه نحو التأسيس للمدرسة الجزائرية الجديدة التي تحافظ على مقومات الهوية وتكريس القيم الدينية والاجتماعية في البلاد ومن أبرز الإجراءات التي كانت الجزائر تسعى إليها في المجال التعليمي:

- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.
- توجيه العناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.
- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون.
- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة الوطنية.

ب- المرحلة الثانية: الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري:

وقد تميزت هذه المرحلة بالرغبة الملحة من طرف بعض المعربين لإدماج اللغة العربية في المسار التعليمي واعتبارها لغة للعلم ووسيلة هامة لاكتساب المعارف وذلك كان بعد ميثاق الوحدة الثقافية العربية سنة 1964م والذي كان الهدف منه الحرص على تنشئة الأجيال وتعليمهم مع مراعاة البعد القومي والديني في البرامج والمناهج الدراسية المقدمة في الوطن العربي، وقد عرف هذا التصحيح اللغوي عدة مراحل مهدت لتعريب السنة الأولى سنة 1965م، وإمتد هذا الاجراء ليشمل السنوات الثانية والثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي.

وقد تقرر بداية من سنة 1971م العمل بالاجراء الخاص بتعريب ثلثة الأقسام المفتوحة في مراحل التعليم، إذ أنتج عن هذا الاجراء تقسيم التلاميذ إلى معربين ومزدوجين نتيجة ظهور ازدواجية لغوية في نظام التعليم، تعليم يلحق باللغة العربية، وتعليم يلحق باللغة الفرنسية داخل المدرسة الواحدة، وكان ذلك بسبب قل الإطارات المكونة باللغة العربية في بعض الاختصاصات، وعجز النظام العربي عن تدعيمنا بما يكفي من المكونين، ورغم أن هذا الاجراء كان استثنائيا من أجل تغطية العجز والمضي قدما في توحيد لغة التعليم في المدرسة الجزائرية إلا أنه عرف استمرارا نتيجة الخلاف السائد بين مختلف المسؤولين والمشرفين على تطبيق النظام الجديد، وقد زاد هذا التراخي من حدة الانقسام والصراع على المستوى الفكري والثقافي للطلاب.

ومن النتائج المحققة في هذه المرحلة:

- تعريب الصفوف الأولى من التعليم تعريبا شاملا.
- تعريب المواد الاجتماعية (التاريخ - الجغرافيا - الفلسفة) في مختلف المراحل.
- تعريب ثلث أقسام المواد العلمية تعريبا كاملا في المراحل الثلاث.
- ضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني.

كما تم إنجاز أهم العمليات المصاحبة للتصحيح وهي وضع مناهج تربوية لكل المراحل، وتأليف الكتب وتصميم الوسائل التعليمية، كما عرفت هذه السنوات الأولى من هذه الفترة حركة نشيطة من ميدان تأليف الكتب، واستمرت إلى أن غطت الاحتياجات كلها. (بوعبزة، حديد، 2019، 332، 430)

ت-المرحلة الثالثة: الإصلاح العميق وبناء النظام التربوي الوطني:

وعرفت هذه المرحلة تبني نموذج التغيير الشامل والإصلاح العميق للمدرسة الجزائرية، وكان ذلك بموجب أمية 16 أفريل 1976م التي أسست بلوائحها ونصوصها التنظيمية النظام التربوي الوطني وعملت على تأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فضلا عن ديموقراطيتها وإنفتاحها على العلوم التكنولوجية، وقد كان هذا التبنى نظرا لما أملتة مختلف الظروف والتغيرات التي عرفتة الجزائر في مختلف المجالات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، ومختلف الحاجات الناجمة عن هذه التغيرات ومن التوجهات التي يتميز بها هذا النظام تتمثل في:

- إقرار نظام التعليم الأساسي الطي يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويمدد المرحلة الإلزامية إلى 9 سنوات، ويدمج في مناهجه بين العمل الفكري والعمل اليدوي ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، ويسعى إلى تنمية حب العمل والتدريب عليه.
- جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل، لتحقيق الغاية الأساسية في تجديد النظام، وهي توحيد التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع.
- التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية التي تتيح للمتعلمين توظيف المعارف النظرية في مجالات العمل التطبيقي.
- تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح على العالم والاستفادة من تجارب الغير في تجديد الدور التي يسند لها في إطار اهتماماتنا العلمية.
- تجديد نظام التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات على أساسها مع تطوير أساليب التوجيه وطرائق التعامل مع المعرفة. (مرجع سابق، 432)

3- مقومات المدرسة:

يتوافر للمدرسة مقومات تربوية لا تتوافر لغيرها من المؤسسات الاجتماعية الآخر وتتمثل هذه المقومات في الآتية: (قحوان، 2016، 97، 98)

✓ **الأهداف التربوية:** وتشتق من طبيعة المجتمع وفلسفته وآماله ومشكلاته وطبيعة العصر ومطالب نمو التلاميذ وخصائصهم وتحتوي على مواقف تعليمية تجعل للمعلومات النظرية معنى وقابلية للممارسة فالأهداف تصاغ صياغة واضحة لا تدعي إلى سوء التفسير وفي عبارات سلوكية يستطيع المدرس ترجمتها إلى مواقف في الفصل، كما أنها تتضمن المعلومات والمهارات والاتجاهات والميول والقيم وأساليب التفكير، أي أنها شاملة لجميع جوانب الخبرة.

✓ **المناهج الدراسية:** وبناءها يقوم على أساس أهداف المجتمع ومحتوى الثقافة بعد تحليلها على يد متخصصين بحيث تراعي إحتياجات ومطالب النمو في كل مرحلة ومتماشية مع قدرات التلاميذ وميولهم ومراعية إحتياجات المجتمع المتجددة.

✓ **المعلم:** ويعد المعلم حجر الزاوية في التربية المدرسية، إذ عليه يتوقف نجاح العملية التربوية والوصول بها إلى الأهداف المتنوعة وطريقة إعداده خير ضمان لجعله قادرا على أداء وظيفته التربوية فالمعلم قائد ورائد وموجه في مجتمعه.

✓ **المتعلم:** التلميذ هو موضوع التربية تتناوله كفرد في مجتمعه حيث يأتي إلى المدرسة بعد قضاء فترة حساسة من حياته الأولى بعد الولادة بين أفراد أسرته معتمدا في تعليمه إلى حد كبير على والديه ومكتسبا خبرات إجتماعية مختلفة من إختلاطه وتفاعله وأثناء فترات الدراسة بالمدرسة يشغل البيت والملعب والمسرح والبيئة إنتباهه باستمرار فالتلميذ يعبر عن خبرات كثيرة عاشها خارج المدرسة قد تكون ذات أثر في تشكيل خبراته المدرسية التي لا تمثل إلا قدرا ضئيلا من مجموعة خبراته. ومن هنا فإن التلميذ عندنا تتناوله المدرس بالتربية لا تتناوله كوحدة مستقلة أو بإعتباره كيانا منفصلا عن بيئته.

✓ **الإمكانات المدرسية:** ومما يساعد على أداء المدرسة لوظائفها التربوية توفر الإمكانات من مكتبات ومختبرات وورش وغرف ونشاطات ووسائل تعليمية مختلفة، ورغم هذه المقومات التربوية للمدرسة إلا أنه لا بد من التكامل والربط بين وسائط التربية لأن المدرسة ليست إلا حلقة في سلسلة تربوية أولها البيت ووسطها المدرسة وآخرها المجتمع الخارجي الأكبر.

✓ **وسائل وأساليب المدرسة:** تتعدد المهام والأدوار التربوية التي يجب أن تقوم بها المدرسة من وجهات نظر مختلفة، ولكي تحقق المدرسة هذه المهام وتلك الأدوار والوظائف فإنها تتخذ مجموع من الوسائل والأساليب منها: القدوة الحسنة، المناهج والأنشطة الاجتماعية، المشاركة في المواقف الاجتماعية، الإرشاد والتوجيه، الحوار والاقناع، القصص الاجتماعي، ضرب الأمثال، الثواب والعقاب. وهكذا تبدو المدرسة كمؤسسة إجتماعية هامة لها دور بارز في تحقيق ما تصبو إليه التربية من أهداف ومهام.

المبحث الثاني: ماهية تكوين الأساتذة

1- تعريف الأستاذ:

- الأستاذ هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابرا بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، ويمثل محورا أساسيا ومهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التعليمية، ومدى نجاحها وتحقيقها لأهدافها يتوقف على المعلم ويكم في المعلم أحد الاختلافات الرئيسية لطرق التدريس.

- والمعلم كما يقول د. عمر التومي الشيباني: "عنصر حي قادر على التأثير والتأثر بباقي العناصر الأخرى، وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية، فهو الذي يقود ويوجه العناصر الأخرى في الموقف أو المجال التربوي لجعلها في وضع يخدم معه العملية التربوية، ولهذا فإنه لا يمكن أن يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا أصلح حال المعلم دينا وخلقا وعلمًا وثقافة وإعداد فنيا وتربويا وشخصيا. (رشوان، 2006، 181، 183)

2- اتجاهات الأستاذ:

وتتضمن اتجاهات الأستاذ الآتي: (رشوان، 2006، 192، 191):

أ. اتجاه الأستاذ نحو نفسه:

فالأستاذ الواثق من نفسه المتقبل لذاته غالبا ما يكون قادرا على تحقيق إتصال فعال بينه وبين تلاميذه، والمعلم المتزن عاطفيا، الذي يتحلى بالصبر والتحمل والعطف والثقة بالنفس والآخرين، والذي لا يتلمس أخطاء الآخرين ولا يلقي باللوم عليهم، ولا يثور لأتفه الأسباب، أستاذ يستطيع أن يدير عملية الاتصال بينه وبين تلاميذه بفاعلية.

ب. اتجاه الأستاذ نحو تلاميذه:

فالأستاذ الذي يحب تلاميذه ويميل إلى التعامل معهم ويؤمن بقيمة كل منهم ويحق كل منهم في النمو والتعلم، ويؤمن أيضا بأن كل واحد منهم إنسان يوجه عملية الاتصال بينه وبينهم توجيهها سليما يتمشى مع الاتجاهات الديمقراطية والإنسانية.

ت. إتجاه الأستاذ نحو منهج المدرسة:

ينبغي أن يميل الأستاذ إلى منهج المدرسة ومكوناته ويحبه ويحبها، ويشعر كذلك بسعادة لعمله بالمدرسة والتعليم بها، وهذا الميل والحب يمكن الأستاذ من إنجاح عملية الاتصال وعن طريقها يمكنه أن يتيح لتلاميذه فرض إكتساب الخبرات المختلفة، التي تؤدي إلى نمو شخصياتهم.

3- خصائص الأستاذ:

إن الأستاذ له مكانته التي يتميز بها عن باقي أصحاب المهن الأخرى، فهو له تأثير على عقول الطلاب ونفوسهم إذ يتأثرون في تلك السن الصغيرة بمظهره وشكله وحركاته وإرشاداته وسلوكه وألفاظه التي تصدر عنه، وهناك مجموعة من الخصائص التي تميز المعلم لتجعل منه معلما فعالا مما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، وهذه الخصائص قد تكون فطرية بيولوجية بولد الشخص مزودا بها، وقد تكون مكتسبة سيعلمها وينميها خلال مرحلة تكوينه، ومن تلك الخصائص ما يلي:

أولا: الخصائص الشخصية: وتتمثل هذه الخصائص في التالي:

- أن يكون المعلم مثالا للقدوة الحسنة والمظهر الجيد والتصرفات اللائقة.
- الخلق الحسن في التعامل مع الطلبة وتقبل آرائهم.
- النفسية المرحبة البشوشة.
- الاتزان والدفع والمودة، فالمعلم يمتاز بالتسامح تجاه سلوك الطلبة، ويعبر عن الود تجاههم ، ويشجع الطلبة على المشاركة، ويبعدهم عن جو القلق والتوتر.
- الحماس حيث إن حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر في فاعلية التعليم بشكل كبير.
- قوة الشخصية والتحكم في سلوكه عند الغضب، وألا يستخدم قوته الجسمانية في التعامل مع الطلبة.
- يتحلى بالصبر والصدق والمسؤولية والتعاون مع الآخرين من الزملاء وأولياء الأمور.
- أناقته، يعني بنظافته وطيبه رائحته وحسن هندامه، ليكون مثالا يقتدي به الطلبة لأن الإسلام شرع التجميل وإتخاذ الزينة.
- فصاحته وجودة نطقه وقوة بيانه وجمال تعبيره وذكاءه وفطنته وسعة أفقه وفهمه لتلاميذه وإخلاصه في عمله.

- أن يكون مستعدا جيدا، ويوزع إنتباهه على جميع تلاميذ الفصل.

- أن يحسن التصرف في مواقف الأزمات ويساعد الطالب الذي يواجه مشكلة.

ثانيا: الخصائص الجسمية:

يقوم الأستاذ بمهام متعددة منها ما هو داخل الفصول وأمام الطلبة، وما يتطلب ذلك من إنتباه وضبط وإتقان في الأداء، ومنها ما هو داخل المدرسة كالاتماعات ومقابلة أولياء الأمور والأنشطة المختلفة، ومنها ما هو خارج المدرسة من إتصال مع البيئة المحلية في كل هذه الأمور وغيرها، وتجعل من المعلم دائم الحركة والانشغال، فيجب أن يكون الأستاذ:

- سليم الحسم والصحة، خاليا من الضعف والأمراض.

- أن خاليا من العاهات والعيوب الشائعة

- أن يكون فياض النشاط، فالمعلم الكسول يهمل عمله، وعليه أن يكون نموذجا وقدوة لطلبته .

ثالثا: الخصائص المهنية:

لابد أن تتوفر في الأستاذ خصائص مهنية تساعده على القيام بأدواره في غرفة الصف لجذب إنتباه طلبته، والعمل على إدارة صفية واعية، فالمعلم الناجح هو الذي يكون متعمقا في مجال تخصصه، وعلى دراية بكل جديد في هذا التخصص عن طريق الإطلاع الدائم في الكتب والمجلات العلمية وحضور المؤتمرات والندوات العلمية، ومن هذه الخصائص ما يلي:

- يساعد الطلبة على التعلم والتوجه نحو النجاح.

- يدير الفصل بفاعلية، وينوع طرق التدريس.

- يرشد ويوجه الطلبة بعقلانية.

- يساعد الطلبة لفهم وتقدير التراث الثقافي.

- ينمي علاقته مع الطلبة من الناحية المهنية.

- فخور لكونه معلما، ويأخذ المسؤولية الشخصية للنمو الفردي المهني..

- يعمل على اجتذاب الآخرين للمهنة، ويحترم تعليمات المهنة وينفذها بحكمة.

- القدرة على متابعة طلابه بشكل مستمر، ويقدر على اكتشاف ما لديهم من مواهب وقدرات للعمل على تنميتهم بالشكل المناسب.

- القدرة على الاقتناع حتى لا يستبد برأيه ويصغي إلى غيره. (مهاني، 2010، 33، 35)

4- معايير جودة الأستاذ وكفاءته:

ويعني العمل على تأهيل الأستاذ عمليا وسلوكيات، وثقافيا، ليعمل على إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التي يرسمها المجتمع لذلك ينبغي أن توفر له فرص النمو المهني المستمر من خلال التدريس الفاعل والمستمر، ويقوم هذا المعيار على عدد من المؤشرات أهمها:

● خصائص ومواصفات وسلوكيات الأستاذ: تعتبر خصائص المعلم من المتغيرات الهامة في تحقيق الجودة الشاملة، فعدد أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم وتطورهم المستمر في مجال تخصصهم ومساهماتهم في خدمة المجتمع، وإنتاجهم العلمي من بحوث، ومنشورات هي المؤشرات لجودة أداء المؤسسة التعليمية.

● احترام أعضاء المعلمين لطلابهم: إن احترام المعلمين لطلابهم وتقديرهم لاحتياجاتهم المعرفية، والنفسية ومؤازرتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية وتوجيههم تربويا ومهنيا، ومعالجة مشكلاتهم السلوكية تعتبر أيضا مؤشرات إيجابية لجودة التعليم.

● تدريس النصاب المقرر من الحصص: يجب على المعلمين تدريس النصاب المقرر من الحصص كاملا، والقيام بكل ما يتطلب تحقيق أهداف المواد التي يدرسها من إعداد وتحضير.

● قيادة الفصل الذي يسنده إليه مدير المدرسة: ينبغي على المعلم قيادة الفصل الذي يسنده إليه المدير، والقيام بالدور التربوية، والإرشادي الشامل لطلاب ذلك الفصل.

● المساهمة في الإنتاج العلمي: إن تفرغ المعلم وإجراء البحوث العلمية والمساهمة في أنشطة الجمعيات، والمنظمات العلمية والمهنية، والتربوية، يعتبر كذلك من المؤشرات الإيجابية لجودة التعليم.

● دراسة المناهج: إن إطلاع المعلم على برنامج الكتب الدراسية المقررة واقتراحه ما يراه مناسبا يعمل على ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية.

● التقيد بمواعيد الحضور: لا بد أن يتقيد المعلم بمواعيد الحضور والانصراف، وبداية الحصص ونهايتها واستثمار وقته في المدرسة داخل الفصل وخارجه لمصلحة الطالب، والبقاء في المدرسة أثناء حصص الفراغ، واستثمارها في تصحيح الواجبات وتقييمها وإعداد الوسائل التعليمية والاستفادة من مصادر التعلم بالمدرسة والاعداد للأنشطة.

- حضور الاجتماعات والمجالس: من واجب المعلم أن يلتزم بحضور الاجتماعات والمجالس التي ينظمها مدير المدرسة للمعلمين خارج أوقات الدراسة والقيام بما يكلف به من أعمال ذات علاقة بهذه الاجتماعات والمجالس، وهذا واجب ملوم على كل معلم.
- التعاون مع إدارة المدرسة وسائر المعلمين: يؤكد مفهوم الجودة على ضرورة إشراك جميع العاملين في المؤسسة، للعمل على تطبيقها، وعليه أصبح من واجب المعلم الذي يسعى إلى تحقيق الجودة المساهمة في كل ما من شأنه تحقيق انتظام الدراسة، وجدية العمل، وتحقيق البيئة اللائقة بالمدرسة.
- السعي إلى تنمية ذاته علميا ومهنيا: كما اجتهد المعلم في تطوير ذاته علميا ومهنيا كلما ساهم ذلك في الارتقاء بالمستوى التعليمي وتحقيق الهدف المنشود المتمثل في الجودة.
- التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة داخل المدرسة في ضوء معايير الجودة: يمكن القوم أن التدريب أثناء الخدمة داخل المدرسة، هو الذي يدد نوعية التعليم الذي يتلقاه الطلبة في المدرسة، كما أن الفرصة تكون متاحة للمتعلم أن يطبق ما تداركهم المعلم مباشرة.
- إجراء البحوث: تشجيع المعلم على إعداد البحوث الإجرائية حول مشكلات منبثقة من داخل الغرفة الصفية، حيث تعد أهم مصادر التعلم.
- النمو المهني المقارن: مقارنة أداء المعلم بالدروس النموذجية، أي التجارب الناجحة لزملائه أو غيرها من التجارب، والفعاليات والاستفادة من شبكة الانترنت في الاطلاع على تجارب الآخرين.
- الكفايات التعليمية: يعد مفهوم الكفاية من المفاهيم المركبة متعددة الدلالات ويرجع ذلك إلى ان كل باحث ينظر إلى الكفاية من زاوية تختلف عن غيره بما يتناسب مع دراسته، كما أن للمؤسسة التعليمية الحق في تبني الكفايات الخاصة بمعلمها بما يتوافق ورؤيتها، ورسالتها وبالرغم من تنوع وتعدد التعريفات للكفاية إلا أنها تتفق في مفهومها معنى التعلم والتعليم على النقاط الأساسية الآتية:
 - تشمل كفايات المعلم مختلف قدراته المرتبطة بأداء مهنة التعليم، وتؤدي إلى مستوى مناسب من الاتقان.
 - تشمل كفايات التعليم المهارات والمعارف والاتجاهات وبذلك يمكن التحدث على كفايات معرفية وكفايات ادائية وجميعها قابلة للقياس.

5- مهارات التدريس الوظيفية للأستاذ:

يتوقف نجاح عملية التدريس على العديد من العوامل، والتي من أهمها الأستاذ فهو حسب المختصين في التربية والتعليم أحد أهم أقطاب العملية التعليمية-التعليمية لذلك وجب تكوينه وإعداده بالشكل الذي يسمح

له بالتمتع بالمهارات الوظيفية التي تساعده على مواجهة الواقع التعليمي، ومن المهارات التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ نذكر ما يلي:

5-1 مهارة التخطيط للدرس:

5-1-1 تعريف التخطيط للدرس:

هو عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة. (الصيفي، 2009، 61).

ويمكن تعريف التخطيط للدرس على أنه التفكير المنظم والمنسق والمسبق لما يعتزم الأستاذ القيام به مع طلبته من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة. ويقصد بها أيضا العملية الواعية التي يتم بموجبها إختيار أفضل طريق أو مسار للتصرف بما يكفل تحقيق هدف معين، وقد عرفه آخرون بأنه تصور الأستاذ المسبق للسبل والإجراءات التدريسية التي يسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف من أجل إنجاز الأهداف المحددة. (الفتلاوي، 2010، 190، 191)

كما تشير مهارة التخطيط إلى أن للفرد أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها من خلال وضعه لخطة، كما تتضمن فهم موضوع التعلم وتنظيم المعارف والمفاهيم البيئية المحيطة، وتتضمن هذه المهارة العديد من المهارات الفرعية كما يلي:

- الوقوف على الأهداف المرجوة.
- تحديد أهداف الموقف التعليمي.
- تحديد الخصائص العامة لموضوع التعلم.
- إختيار الاستراتيجيات التي تحقق الأهداف.
- اختبار مصادر التعلم.
- تحديد المتطلبات والخبرات السابقة.
- إدارة وقت التعلم.
- تحديد نقطة البداية في تناول المهمة التعليمية. (صالح، 2016، 56)

5-1-2 أهمية التخطيط للدرس:

يجمع التربويون على أهمية التخطيط للدرس وضرورته لنجاح الأستاذ، وبالتالي نجاح عملية التدريس، ويمكن تلخيص أهمية التخطيط للتدريس فيما يلي: (الطناوي، 2008، 36)

- يساعد الأستاذ على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وتمكن.
- يجعل عملية التدريس عملية علمية منظمة ذات عناصر مترابطة واضحة، مما يجنب الأستاذ كثيرا من المواقف المحرجة التي قد يتعرض لها في أثناء التدريس.
- يساعد الأستاذ على تحديد كل من :
 - الأهداف الإجرائية التي يسعى تحقيقها.
 - الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.
 - الوسائل التعليمية اللازمة للقيام بتلك الأنشطة .
 - طرق وأساليب التدريس المناسبة.
 - أساليب التقويم المناسبة للتأكد من مدى تحقق الأهداف الإجرائية.
 - يساهم في نمو خبرات الأستاذ العلمية والمهنية بصفة دورية مستمرة.
 - يوفر تغذية راجعة تساعد الأستاذ على تحسين تعلم المتعلمين وتعليمهم.
 - يساعد الأستاذ على إكتشاف عيوب المنهج ومن ثم الإسهام في تحسينه وتطويره

5-1-2 مبادئ التخطيط للدرس:

للتخطيط للدرس عدة مبادئ نختصرها فيما يلي: (لافي، 2012، 171)

- إلمام الأستاذ بمادته الدراسية وتمكنه منها، حيث يساعده ذلك على تحديد الأهداف السلوكية، واختيار طرق التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المناسبة لكل درس.
- الفهم الكامل للأهداف التربوية والتعليمية، وأهداف المادة التي يقوم الأستاذ بتدريسها مما يساعده على شرح الدرس.
- فهم الأستاذ لطبيعة المتعلمين والوقوف على ميولهم وإهتماماتهم وإحتياجاتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم داخل الصف.

- الإلمام بطرق التدريس المختلفة ، ولاسيما الحديثة منها، وإستخدام ما يتناسب منها مع طبيعة كل درس وما يتفق مع خصائص المتعلمين.

- معرفة أساليب التقويم المختلفة والتي يمكن من خلالها الوقوف على ما تحقق من أهداف الدرس.

3-1-5 شروط التخطيط الجيد للدرس:

هناك عدة شروط مرتبطة بالتخطيط الجيد للدرس نذكرها فيمايلي: (مرجع سابق، 171، 172)

- تحديد الأهداف التعليمية للمادة المراد تدريسها والتي تتبع بوجه عام من أهداف التعليم.
- تحديد محتوى المادة التعليمية التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية.
- تحديد طرق التدريس المناسبة التي يمكن إستخدامها في شرح الدروس.
- تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية المساندة التي تثري التدريس.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة التي يمكن من خلالها الوقوف على ما تحقق من أهداف، وتشخيص أوجه القوة والقصور في أداء المتعلمين وبالتالي تدعيم أوجه القوة، وعلاج أوجه القصور.
- تحديد مستويات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، وشرح الدروس وفقا لهذه المستويات، والمعروف أن شرح الدروس للمتعلمين المتفوقين يختلف عنه لمتوسطي أو بطيئي التحصيل.

4-1-5 دور الأستاذ في مهارة التخطيط للدرس:

تعتبر مهمة التخطيط اليومي للتعليم بالنسبة للأساتذة خارطة تهدي مسيرتهم وتحدد توجههم وتزيد ثقتهم في إجراءاتهم وتساعدهم في الوصول إلى أهدافهم بثقة وأمان وإقتدار. كما تحتل عملية التخطيط للتدريس مكانة هامة في مجال العمل بمهنة التعليم ذلك لأن نجاح الأستاذ في الموقف التعليمية المختلفة والذي يتمثل في تحقيق الأهداف التربوية لعملية التعليم إنما يتوقف إلى درجة كبيرة على مدى إتقان الأستاذ لمهارات التخطيط الفعال للتعليم ولا يمكن تصور نجاح أي عمل دون تخطيط مسبق لهذا العلم، ذلك لأن التخطيط يؤدي إلى حماية الأستاذ والطلاب من العشوائية في العمل، كما أنه يؤدي إلى تنظيم العملية التربوية وتوجيهها نحو أهدافها.

فالتخطيط للتعليم يمكن تعريفه على أنه تلك العملية التي تتضمن وجود تصور ذهني مسبق للمواقف التعليمية التعليمية التي يهيئها الأستاذ لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة بما تشمله هذه العملية من عمليات

تقوم على تحديد الأهداف التربوية وتحديد مستوى هذه الأهداف واختبار الأساليب والإجراءات التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف واختيار الأساليب والأدوات التقويمية المناسب، وتحديد للأبعاد الزمانية والمكانية والإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الأهداف. ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك ضرورة هامة لإشراك الطلاب في عملية التخطيط للدروس لما لذلك من آثار هامة وإيجابية في عملية تعلمهم وإلى ضرورة أن تتصف خطط الأستاذ بالواقعية وإمكان التنفيذ وبكونها مناسبة لمستويات وقدرات الطلاب. (سبيتان ، 2014 ، 30 ، 31)

2-5 مهارة التقويم:

5-2-1 تعريف التقويم:

- وفقاً لعدة باحثين (Scallon, Tardif, Allal, Cardinet, Figari, Roegiers) يعتبر تقييم التعلم عملية معقدة تقود المعلم إلى إصدار حكم مهني على المهارات التي طورها الطلاب بهدف اتخاذ قرار تربوي أو إداري . (BARIBEAU, 2009, 31).

- التقويم هو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله في ضوء الأهداف التربوية المنشودة. (مذكور ، 2001 ، 261).

- أما ثرونديك يقول أن التقويم عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب من جوانب التربية وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق الأهداف. (منسي ، 1996 ، 78)

5-2-2 أسس ومبادئ التقويم:

يمكن تحديد الأسس التي يقوم بها التقويم في النقاط التالية: (محمد، 2012 ، 270 ، 271)

- إرتباط التقويم بالأهداف المحددة سلفاً للمنهج أو بالأهداف التعليمية.
- شمول التقويم لعناصر المختلفة بما فيها الأداءات التدريسية وتحصيل الطلاب وكذلك الوسائل التعليمية هذا بالإضافة إلى شمول التقويم لأنواع ومستويات الأهداف التعليمية.
- ملائمة أدوات التقويم للفروقات بين مكونات المنهج أو للفروقات الفردية بين الطلاب أو الفروقات الفردية بين الأساتذة أو بينات التعليم المختلفة.
- تنوع وتكامل أدوات التقويم لتنوع مجالات وجوانب إستخدامها.
- توفر صفات الصدق والثبات والموضوعية في أدوات التقويم.
- إستمرارية القيام بعملية التقويم لسرة تعزيز جوانب القوة وإكتشاف مواطن الضعف ومعالجتها أولاً بأول.

- إمكانية التواصل بين القائم بالتقويم والقائم عليه التقويم لتوضيح هدف التقويم من قبل الأول والمعاونة على تحقيق الهدف من قبل الثاني.
- مناسبة أدوات التقويم الامكانيات المادية والبشرية المتاحة.
- إمكانية قيام ادوات التقويم بتقويم النواتج غير المقصودة.
- ضرورة وجود خطط إجرائية تنفيذية للاستفادة من نتائج التقويم.

3-2-5 مستويات التقويم:

يشمل التقويم أكثر من مستوى ومن هذه المستويات ما يلي: (عطوي، 2014، 310، 311)

- أ. التقويم القبلي: ويتم قبل بدء التنفيذ من خلال تقويم خطة العمل نفسها والأساليب والأدوات المقترحة لها.
- ب. التقويم التكويني: وهو عملية مستمرة تتم في نهاية وحدة دراسية أو هدف معين، ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر وتوفير التغذية الراجعة المستمرة لتحقيق تعلم أفضل.
- ت. التقويم الختامي الشامل: ويتم في نهاية فصل أو عام أو في نهاية تطبيق منهاج أو برنامج معين، ويمكن أن يستخلص من نتائجه مستوى الطلبة وما حققوه من تقدم، كما يستفاد من نتائجه في تقويم فعالية البرنامج وتطوره.
- ث. التقويم البعدي: وهو التقويم الذي يلي إنتهاء البرنامج، ويتمثل في دراسة آثاره ونتائجه التي تتجاوز مرحلة إنتهاء البرنامج.

4-2-5 وظائف التقويم:

للتقويم أربع وظائف أساسية هي: (إبراهيم، 2013، 204، 205)

- يساعد المتعلم على معرفة جوانب الخطأ والضعف في تعلمه وأسبابه.
- يساعد المتعلم على الرضا وتحقيق الإشباع عندما يؤدي عمله بنجاح.
- يساعد الأستاذ على الحكم على مدى كفاية ومناسبة طريقته في التدريس.
- يساعد التقويم على إصدار الأحكام والقرارات التي تتخذ للتطوير والتجديد.

5-2-5 دور الأستاذ في مهارة التقويم:

تحتل عملية التقويم مكانة هامة في عملية التعليم، والتقويم معناه قياس تحديد الأهداف التعليمية التعليمية المخطط لها مسبقا أي إصدار حكم على مدى ما تحقق من الأهداف المطلوبة.

كما أن التقويم عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تحديد مدى التقدم الذي أحرزه الطالب في الوصول إلى الأهداف التعليمية التعليمية بهدف مساعدته على النمو وبلوغ هذه الأهداف في ضوء نتائج عملية التقويم، لذا فالهدف الأساسي للتقويم التربوي هو تحسين العمل التربوي بقصد الحصول على نتائج أفضل وأكثر تحقيقا للأهداف التربوية.

وهناك مجموعة من الأساليب والطرق التي يمكن إستخدامها لتحقيق أغراض عملية التقويم ويتم تحديد هذه الأساليب والطرق في ضوء الأهداف التي يراد تقويمها، فإذا كان الهدف التعليمي المراد تقويمه يتضمن إتقان الطالب لمهارة معينة فمن الطبيعي أن يلجأ الأستاذ إلى تحديد مدى إتقان الطالب لهذه المهارة، وتحديد درجة إتقانه لها، أما إذا كان الهدف التعليمي يدور حول إكتساب الطالب لمجموعة من الحقائق أو القوانين فيمكن إستخدام مقياس يقيس مدى معرفة الطالب لهذه القوانين والحقائق وبالتالي أساليب التقويم يتم تحديدها في ضوء الأهداف التي يسعى الأستاذ لها للتأكد من تحقيقها لدى طلابه. ومن الأساليب التقويمية التي يمكن أن يستخدمها الأستاذ مايلي: (سبيتان ، مرجع سابق، 29، 30)

- الأسئلة بأشكالها وأنواعها المختلفة.
- ملاحظة مستوى أداء الطالب.
- إستخدام أساليب التقويم الذاتي.
- إستخدام الاختبارات بأنواعها.
- تكليف الطالب بواجبات يقومون بأدائها وتنفيذها في الصف أو البيت.
- مما يجب الإشارة إليه أن الأستاذ يجب أن يكون قادرا على إمتلاك مهارات التقويم سواء ما يتعلق بمهارات طرح الأسئلة أو مهارات بناء الاختبارات بأنواعها المختلفة وإجرائها وتصحيحها.

3-5 مهارة حل المشكلات المدرسية والصفية:

1-3-5 مفهوم حل المشكلات:

يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعارف والمعلومات التي سبق له تعلمها، والمهارات التي إكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له. (نبهان، 2014، 85)، ويقصد بها أيضاً بأنه مجموع الإجراءات التفصيلية التي يضعها الأستاذ أو المتعلم لتصور مستقبلي يعتقد أنه حلاً ناجحاً من بين حلين أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلم والتعليم وفق خطوات علمية ومنطقية. (شاهر أبو شريخ، 2008، 169)

2-3-5 خطوات حل المشكلة في الموقف التعليمي:

إن أسلوب حل المشكلات في الموقف التعليمي يسير وفق الخطوات الآتية: (العبيدي وآخرون، 2010، 112، 114)

أ. الشعور بالمشكلة: وهذه الخطوة مهمة لنجاح هذا الأسلوب، وتعد من الصعوبات التي تكتنف أسلوب حل المشكلات، إذ أن الأستاذ قد يختار مشكلة سطحية لا تحتاج إلى تفكير كثير من الطلاب، لذا ينبغي أن يختار من المشكلات ما يتناسب مع مستوى الطلاب العقلي، كما ينبغي أن تثير المشكلة تفكير الطلاب وتدفعهم إلى البحث عن حلول لها.

ب. تحديد المشكلة: وقد حددت قطامي مؤشرات تحقق هذه الخطوة وإستيعاب طبيعتها ومكوناتها بالآتي:

- فهم الطلبة للمشكلة.

- قدرة الطلبة على تحليل عناصر المشكلة.

- تحقيق المعيار على صورة أداء من قبل الطلبة.

- تفصيل العوامل إلى عناصرها ضمن المشكلة.

ويمكن أن يقبل الأستاذ الإدعاءات الآتية كمؤشر على تحقيق الطلبة للمهارة وهي:

- أن يختصر المشكلة بكلمات محددة ودقيقة.

- أن يحدد الكلمات المفتاحية التي تشكل مكونات أساسية للمشكلة.

- أن يحدد العناصر في المشكلة.

- أن يعدد مشابهاً هذه العناصر في قضايا موازنة.

ت. توليد الحلول المحتملة للمشكلة: يقوم الطالب في هذه الفكرة بذكر أكثر عدد ممكن من الحلول المتنوعة غير التقليدية، والتعرف على العلاقات التي بينها، قم تحديد وصياغة عدد منها بصفتها الحلول المحتملة للمشكلة، وعادة ما تتأثر هذه الخطوة بمقدار المعرفة والخبرات السابقة لدى الطلاب، وأيضا تتأثر بمدى ممارسة الطلاب لهذا الأسلوب، وفي هذه الخطوة يتدرب الطلاب على مهارات التفكير الإبداعي الأساسية: الطلاقة (القدرة على الإتيان بحلول مختلفة)، و المرونة (القدرة على توليد بدائل متنوعة والنظر للمشكلة من زوايا مختلفة)، والأصالة (القدرة على إدراك علاقات جديدة، والاتيان بحلول غير تقليدية)، والتفاصيل (القدرة على إضافة تفاصيل للحلول المحتملة)، والحساسية تجاه المشكلات، وينبغي على الأستاذ أن يوجه إنتباه الطلاب إلى ضرورة إستخدام جميع المعلومات المعطاة والخبرات لحل المشكلة.

ث. إختبار الحلول للوصول إلى الحل الأمثل: وهذه الخطوة تتطلب من الطلاب جمع الأدلة والمعلومات التي تؤيد أو ترفض الحلول التي سبق تدوينها في الخطوة السابقة، وذلك من أجل الوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، ولتنمية مهارات الطلاب في هذه الخطوة، فإن الأستاذ يطرح عليهم السؤال التالي: هل يمكن التحقق من صحة الحل؟.

ج. إختبار الحل الأمثل والتحقق منه: يقوم الطالب في هذه المرحلة بإختبار صحة الحل أو الفرض الذي توصل إليه والتأكد من مناسبة لحل المشكلة سواء عن طريق التجريب أو الملاحظة أو أي أداة أخرى مناسبة.

3-3-5 أهمية إستخدام أسلوب حل المشكلات:

لأسلوب حل المشكلات أهمية كبيرة يمكن إختصارها فيما يلي: (فرح أسعد، 2017، 137، 138)

- تنمية التفكير الناقد والتأملي للطلاب كما يكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات كما تتم روح التعاون والعمل الجماعي لديهم.

- يراعي الفروق الفردية عند التلاميذ كما يراعي ميولهم وإتجاهاتهم وهي إحدى الإتجاهات التربوية الحديثة.

- ينتج قدرا من الإيجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة وهو حل المشكلة وإزالة حالة التوتر لدى الطلاب.

- تساهم تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب مما يساهم في مواجهة كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو في خارجها.

5-3-4 الأسس التربوية التي تستند إليها إستراتيجية حل المشكلات:

- تستند إستراتيجية حل المشكلات على مجموعة من الأسس التربوية نختصرها فيما يلي: (مرجع سابق، 88، 89)

- أن تتماشى إستراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم التي تقضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه.
- تتفق مع مواقف البحث العلمي، لذلك فهي تنمي روح الإستقصاء والبحث العلمي لدى الطلبة.
- تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم، وبين إستراتيجية التعلم وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الاستراتيجية وسيلة التفكير العلمي، ونتيجة له في الوقت نفسه.

5-3-5 دور الأستاذ في طريقة حل المشكلات:

يمكن إختصار دوره فيما يلي: (أبو العلا، 2016، 55)

- يساعد الأستاذ الطلاب على فهم المشكلة وتحديدتها وتوزيع المسؤوليات بينهم حسب ميولهم وقدراتهم.
- يثير دافعية الطلاب ليندمجوا في نشاط حل المشكلة.
- يساعد الطلاب في تخطيط النواتج.
- تهيئة الظروف المناسبة لحل المشكلة.
- التوجيه والإرشاد والنصح أثناء العمل.
- اجراء عملية التقويم بصورة مستمرة اثناء خطوات حل المشكلة.

6-لمحة تاريخية عن تكوين الأساتذة:

في المجتمعات القديمة حيث كانت معرفة القراءة والكتابة مقصورة على رجال الدين كانوا هم أنفسهم المعلمون، يحتكرون مهنة التعليم وكان أهم مؤهل للأستاذ هو إجادته أو معرفته للمادة التي يدرسها، كان الأستاذ فيما قبل " يدخل ضمن دائرة ضيقة من المتعلمين تنظر إليهم مجتمعاتهم بإعتبارهم صفوة القوم، وكانت مهنته تدر عليه من المال ما يضمن له حياة كريمة" والواقع أن الأستاذ الكاهن هو من أقدم الأساتذة

وكانت معرفته تمتد إلى ميادين كثيرة تشمل الموت والحياة، والنجوم والفلك والنار والماء والهواء والفصول الأربعة والمواسم والأعياد وطبائع الناس من أمور إجتماعية وكان يعتقد أن هذا النوع من الأساتذة يحظى بالوحي والالهام الرباني، وأنه على اتصال بقوة غيبية قادرة على تغيير الأشياء والأوضاع أي لديهم معرفة عالية ولا يمكن أن يدركها إلا من في مستواهم، وهكذا كان المعلمون الكهنة أو من رجال الدين يحظون تبعا لذلك بمكانة كبيرة، وأحسن مثال على ذلك البراهمة وهم أعلى طبقة في الهند القديمة والمكانة العالية التي كانت لهم دون غيرهم بأن يكونوا كهنة ومعلمين، وفي الصين نجد شخصية كونفوشيوس المدرس المثالي والمصلح الذي لعب دورا كبيرا في تاريخ الفكر التربوي الصيني، فالمعلم آنذاك كانت له ميزة تجعله يتبوأ مقاعد الاجلال بالنسبة لمن حوله، بالإضافة إلى معرفته الخاصة التي تتمثل في معرفة الطقوس الدينية والقوانين بالمجتمع، وكان يتمتع بصفات التواضع والأخلاق الحميدة وإظهار الشفقة وتقبل مسؤولياته والقيام بواجباته. (بلحسين رحوي، 2012، 295، 296)

وعلى نقيض معظم الشعوب القديمة نجد ان المعلمين في اليونان كانوا من الشعراء، لا الكهنة، وشاع عندهم وعند الرومان كذلك استخدام العبيد كمعلمين، مما أدى إلى إنخفاض مستوى العلم ولم تعد له تلك الميزة، كانت تلك النواة الأولى لما صاحب مهنة التدريس على مر العصور بصفة عامة من تغيير الظروف وإنخفاض المكانة الاقتصادية والاجتماعية للمعلم. ومع ظهور الديانة المسيحية التي جاءت بالمعلم القسيس والذي عمل على نشر تعاليم المسيحية عن طريق مدارس الأديرة والكاتدرائية، التي اهتمت بتكوين المعلم وتدريبه ضمن مناهج قائمة على التدريب العملي والنظري، كما شهد عصر الإصلاح الديني في أوروبا بداية الاهتمام بإعداد المعلم ولعبت الكنيسة دورا هاما في مجال تكوين المعلمين، سواء عن طريق تحديد مستوياتهم أو عن طريق سلطتها في منح تصاريح الاشتغال بالمهنة. ومن الاتجاهات التقليدية العامة التي نلاحظها في تطوير تكوين المعلمين في النظم التعليمية المختلفة، إختلاف إعداد المعلم المرحلة الأولى عن إعداد معلم المرحلة الثانوية، وفي حين ترك أمر إعداد النوع الأول إلى المعاهد المتوسطة والسلطات التعليمية، بينما كان إعداد النوع الثاني مسؤولية الجامعات، ويرجع هذا بالطبع إلى إختلاف النظرة حول أهمية كلا النوعين من التعليم، وكان من اهم التطورات التي حدثت في السنوات الأخيرة العمل على تساوي إعداد كلا النوعين من المعلمين في إطار الجامعة، كذلك تطورت النظرة إلى محتوى برنامج إعداد المعلمين نتيجة للتقدم الكبير في النظرية التربوية وتطبيقاتها في الفكر التربوي. (بلحسين رحوي، 2012، 295،

7- مراحل تطور تكوين الأساتذة في الجزائر:

يعتبر تكوين الأساتذة نتاج فترة الاستعمار الفرنسي كثر منه وليدا للتطورات العالمية الحاصلة اليوم، حيث ترى بوضياف (بوضياف، 2014، 81) في دراسة لها حول ملمح تكوين المعلمين والأساتذة في الفترة الاستعمارية " إذ تظهر جليا الأهداف الحقيقية لمدرسة تكوين المعلمين والمدرسة الفرنسية ككل المعلنة منها والغير معلنة -حسب ما أدلى به مدير مدرسة تكوين المعلمين ببوزريعة- من حيث تحقيق مصالح فرنسا لا غير، وذلك بتعليم الأهالي سوى المبادئ الأولية للغة الفرنسية على اعتبارها لغة تواصل بين المستوطنين والأهالي، وكذلك من أجل إستغلال الأهالي إقتصاديا فالهدف الأساسي هو إنشاء جيل من الجزائريين يخدم الاستعمار الفرنسي وإستغلاله بدل الرفع من مستواه العلمي والثقافي والذي يتناقض مع مصالح فرنسا وتوجهاتها الاستعمارية".

تبعاً لذلك تحاول الدولة الجزائرية منذ ذلك الوقت إحداث إصلاحات تربوية مركزة بذلك على تكوين المعلمين كأساس لتحقيق أهدافها وصولاً إلى ما هي عليه اليوم نستعرض فيما يلي مراحل لتطور برامج تكوين المعلمين في الجزائر.

6-1 مرحلة التكوين الاستثنائي (1962-1970):

واجهت الجزائر العديد من المشكلات بعد حصولها على الاستقلال، وكان إحداها إن لم نقل أهمها إفتقارها إلى نظام تربوي مجزأ يعكس هويتها وسيادتها الوطنية، وهذا نتيجة عدم وجود كوادر بشرية جزائرية توكل لها مسؤوليات التربية والتعليم في مدرسة جزائرية مستقلة نظراً لسيطرة الأمية على المجتمع الجزائري قامت الدولة الجزائرية بإتاحة فرض التعليم أمام كل الجزائريين دون تمييز، حيث فرض إتخاذ مثل هاته القرارات على الدولة الاستتجاد بيد عاملة أجنبية، من أبرزها توظيف المعلمين دون شروط محددة، لأن الغاية كانت موجهة نحو الرغبة في تأسيس نظام تربوي جزائري، من أجل تحقيق السيادة الوطنية المسترجعة حديثاً ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال إلا جملة من العمليات الإجرائية المرتبطة بتهيئة الهياكل وتوفير مستلزمات بسيطة لعملية التمدريس. (بليقيوم، 2013، 146، 147)

هذا الإجراء الأخير، والمتمثل في الاستعانة بالكفاءات الأجنبية آنذاك لسد الفراغ الذي تركه المستعمر الفرنسي، أما فيما يخص المدرسين المعربين، مثل ميزة خاصة للنظام التربوي الجزائري في تلك المرحلة، ومثل حقيقة مرحلية مفصلية من أجل الانتقال إلى خيار تعريب المنظومة التربوية.

وفي هذه الفترة لا يمكننا أن نتحدث عن منظومة تكوين المعلم في الجزائر وذلك لاعتمادها الكلي على التوظيف المباشر في التعليم، من أجل مواجهة الوضع المترتب عن عقود الاستعمار، إذ وظف كل فرد له قدرة على التعليم بغض النظر عن مستواه كما ظهر ما يعرف باسم سلم المعلمين المرنين، وهم ممن لا يحملون مؤهلات علمية كافية تؤهلهم للتدريس في سلك التعليم الابتدائي، وبعد هذا التوظيف الذي يخضع فيه المعلم للتأهيل أثناء الخدمة، وهو إجراء إستعجاليا للتكوين، حيث تم التركيز فيه على الجوانب المهنية والثقافية للمعلم الجديد، ويجزي ضمن الأطر التالية: إطار التربصات التلقينية -إطار الأيام التربوية- تنظيم تربصات وملتقيات- إطار مراكز التكوين المهني والثقافي. (مرجع سابق، 147)

2-6 مرحلة التكوين في المعاهد التكنولوجية (1970-1985):

تميزت نهاية المرحلة السابقة ببدء العمل وفقا للمخططات الإنمائية، وقد هيأ المخطط الثلاثي الأول 1967-1969 المبادئ الكبرى للتربية في الجزائر، ومن هنا كان من الطبيعي أن تخفف من حدة تأثير الوضعية السابقة، والمعتمدة بالأساس على التوظيف المباشر من دون شروط لسد الحاجة الملحة، حيث عمدت الوصاية إلى إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين، وتحسين مستواهم، وإكتسابهم ثقافة نظرية وتطبيقية، تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة، ففي هذا الصدد يقوم تركي رابح: لقد تكونت المعاهد التكنولوجية كإستجابة لإصلاح التعليم بهدف تدارك النقص، بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 70/115 الصادر بتاريخ 1 أوت 1970 وأستند إلى ثلاثة مبادئ وهي: (مرجع سابق، 148)

- مبدأ تقوية أهداف التكوين وتطبيقاتها في المعاهد التكنولوجية.

- مبدأ إستعمال الوسائل الاستثنائية للتكوين.

- الأعمال العاجلة للتكوين الأولي 70/73.

وتم تأسيس المعاهد التكنولوجية بمقتضى المرسوم رقم 70-115 المؤرخ في أوت 1970 و الذي جاء لتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية، ووفقا للمادة الأولى من هذا المرسوم، والتي تنص على: تؤسس تحت سلطة وزير التعليم الابتدائي والثانوية معاهد تكنولوجية للتربية يسري عليها الأمر رقم 69-106 المؤرخ في 26/12/1967 ويمثل هذا المرسوم التحدي الثاني الذي كان على الجزائر مواجهته، والمتعلق بإعطاء ديناميكية فعالة بالنسبة لتنظيم التكوين والرفع من المستويات المعرفية والديداكتيكية التي تتطلبها ممارسة مهنة التدريس في المدرسة الجزائرية، ويتضح ذلك من خلال المادة الثانية من نفس المرسوم، والتي تحدد مهام هذه

المعاهد كالاتي: إن مهمة المعاهد التكنولوجية للتربية هي تكوين المعلمين والأساتذة بدرجات التعليم التالية: الثانوي والمتوسط والابتدائي، ويمكن أن تتكفل علاوة على ذلك بتطوير وتحسين مستوى المعلمين والأساتذة العاملين وينقسم هذا التكوين في هذه المعاهد إلى:

- مرحلة التكوين الأولى: مدته سنتان لمعلمي المرحلة الابتدائية وهذا قبل مباشرة المهنة.
- مرحلة التكوين المتواصل: تكوين خريجي المعاهد التكنولوجية يدون سنة.
- مرحلة التكوين المستمر: يكون من يوم الترسيم إلى يوم التقاعد، ويتمثل في التبرصات والملتقيات وحلقات البحث التربوية. (مرجع سابق، 149)

3-6 مرحلة تراجع التكوين الأولي (1990-1997):

كما جاء في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية في عددها 57 الصادر في سبتمبر 1994 بعض النقاط الخاصة بالتكوين وكانت كما يلي: (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 1994)

حسب المرسوم التنفيذي رقم 94-265 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق لـ 6 سبتمبر 1994، يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية حيث جاء في المادة 02 فيما يخص تكوين المعلمين والأساتذة ما يلي:

- التكوين الأولي وتحسين المستوى المخصصين للمدرسين في طور التعليم الأساسي والتكوين التربوي وتحسين مستوى أساتذة التعليم الثانوي.
- تكوين المستخدمين في التأطير التربوي والإداري وتحسين مستواهم.

أما في المادة 05: يتولى وزير التربية الوطنية أي عمل يرمي إلى تحسين تأهيل المعلمين وموظفي التأطير التربوية والإداري وردودهم وبهذه الصفة يقوم بما يأتي:

- ينظم العمليات الرامية إلى دعم التكوين التربوي الأولي للمعلمين.
- يشجع رفع شأن عمليات التكوين وتحسين المستوى بإدراجها في تسيير الحياة المهنية.
- يشارك في تكوين مستخدمي التعليم التحضيري والتعليم المكيف وتحسين مستواهم.

4-6 مرحلة التكوين في المدارس العليا للأساتذة (1998):

بعد كل التغيرات والإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلم في الجزائر قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى للتربية 1997 الذي تم فيه نقل جميع فئات المدرسين إلى الجامعة، وبالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة، وهذا بدءا من سنة 2000/1999 وعددها أربعة: مدرسة القبة، مدرسة بوزريعة، مدرسة قسنطينة، مدرسة وهران. ويتم فيها قبول المرشحين للتكوين بعد حصولهم على شهادة البكالوريا بمعدل مقبول 12/11 فما فوق، زيادة على إجراء مقابلة للإنتقاء، وهذا معمول به مع معلمي جميع الأطوار. ولضمان تكوين مثل هؤلاء المعلمين يقترح قطاع التربية الوطنية إعادة تنظيم التكوين الأولي لمعلمي مختلفة الأطوار بصفة جذرية مما يقتضي: (مرجع سابق، 153، 154)

- ضبط معايير ترتكز على إنتقاء الأحسن للإلتحاق بالتكوين.
 - تحديد فترة التكوين وفق متطلبات كل طور.
 - إعادة النظر في مخططات التكوين القائمة.
 - اللجوء إلى مؤطرين جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي، وهذا الشرط أصبح واقعا في ظل التكوين المعتمد حاليا في المدارس العليا للأساتذة.
 - إدراج البعد التطبيقي والتربصات التطبيقية في برنامج التكوين، وإسناد مهمة التكفل إلى موظفين مختصين في قطاع التربية الوطنية.
- وقد ضبقت بالفعل هذه المعايير والشروط اللازمة للتكوين ومن هنا يظهر أن عملية التكوين في المدارس العليا للأساتذة خيار ذو أهمية كبيرة.

5-6 مرحلة تكوين الأساتذة في ظل الإصلاحات الجديدة (من سنة 2002 إلى اليوم):

يعد تكوين الأساتذة أحد النقاط الأساسية لإصلاح التعليم، لذلك أقر مجلس الحكومة بتاريخ 30 أبريل 2002 عددا من الإجراءات ذات الصلة بالتكوين وتحسين مستوى المعلمين المسيرين وهي كالاتي: (مرجع سابق، 154)

أ- بخصوص التكوين الأولي للمعلمين والأساتذة:

- ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا للأساتذة، والتعليم العام بحاملي شهادات جامعية الذين تم توظيفهم عن طريق المسابقة.
- العمل على تأسيس لمسابقة التبرير لمواجهة متطلبات الإصلاح البيداغوجي.

- الاستمرار في تكوين أساتذة التعليم التقني لمدة 5 سنوات بعد البكالوريا بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني لمواجهة حاجيات التأطير بعد المرحلة الإلزامية.

وبغية الوصول إلى تكوين أولي للمعلمين والأساتذة شرعة الوزارة منذ 2002 في إعداد مجموعة من الإجراءات منها : إعداد مشاريع برامج التكوين للمعلمين روعي فيها كل الجوانب الأساسية، الجانب المهني البيداغوجي، الجانب التقني الجمالي، جانب تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

ب- فيما بخصوص التكوين أثناء الخدمة:

تم ذلك ب: (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2016)

- إنجاز مخططات التكوين، بالتنسيق مع الهيئة التفتيشية وتقديمها إلى مديرية التكوين بغرض المصادقة عليها وإدراجها في المخطط القطاعي السنوي للتكوين وتحسين المستوى.
- برمجة حصص تكوينية تحت إشراف المفتشين أو الأساتذة المكونين.
- مواصلة تكوين موظفي القطاع دون إستثناء في المعلوماتية وذلك بإستخدام مخابر الإعلام الآلي الموجودة في المتوسطات والثانويات.
- تنفيذ مخطط التكوين أثناء الخدمة وفق متطلبات جودة التعليم.
- مواصلة عمليات التكوين أثناء الخدمة بالإعتماد على تشخيص الحاجيات المهنية لدى الأساتذة المؤطرين وترتيبها وبرمجتها وتكييف العمليات التكوينية لتلبية تلك الحاجيات، وعلى المعاهد الوطنية لتكوين مستخدمي التربية إعداد وتحسين مخططات التكوين.
- إدراج تكوين ميداني متخصص في إستعمال وصيانة الأجهزة التعليمية للأساتذة وتقنيي المخابر.

8- تعريف تكوين الأساتذة:

يعرف إعداد الأستاذ بأنه جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية كعضو هيئة تدريس ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فعالية، وهي عبارة عن برنامج يعد ويطور بواسطة أي مؤسسة مسؤولة عن إعداد ونمو الأداء للأفراد الراغبين في العمل بمهنة التعليم (الخزاعلة، 2013، 16)

9- أهمية تكوين الأساتذة:

يعتبر الأستاذ ركنا أساسيا في العملية التعليمية وأهم عنصر في التنظيم المدرسي، والمسؤول الأول عن التلاميذ داخل الصف الدراسي، ولهذا فإن عدم الاهتمام بهذا العنصر الفعال من ناحية إعدادهم والاهتمام بالجانب المعرفي قد يؤدي إلى خلل في العملية التعليمية. كما أن عملية تكوين الأساتذة عملية تختلف كثيرا عن تكوين عادي يتم في أي مؤسسة سواء كانت خاصة أو عامة وتكوين الأساتذة يتمثل في: (سوفي، 2011، 81، 82)

أ- **التكوين الأولي:** هو التكوين الذي يتلقاه المتربص داخل التكوين ويدون من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول.

وهو التكوين الأكاديمي الذي يركز على الاعداد العلمي التخصصي لمادة الدراسة كالرياضيات مثلا، وهذا الاعداد يجب أن يتضمن للمعلم مستوى علمي قوي ودقيقة وعميق لكل ما يتعلق بمادة تخصصه، ولهذا يجب أن يمثل الجانب المعرفي الجزء الأكبر في تكوينه.

إن جانب الاعداد العلمي يجب أن يكون هناك إعداد تربوي عن طريق المواد التعليمية النفسية والاجتماعية، مثل أصول التربية والمناهج والوسائل التعليمية والطرق العامة للتدريس، إلى جانب الطرائق الخاصة للمادة العلمية التخصصية ومبادئ علم النفس والصحة النفسية، بهدف فهم مشكلات التلاميذ فهما واقعا وتشخيصا وعلاجيا.

غير أن الاعداد الأولي للمعلم في معاهد التكوين لا يمكن أن يفي بالغرض ، لأن التكوين الكامل للمعلم قبل الخدمة يكاد يكون مستحيلا نظرا لتغير نظريات التربية والتكوين، وعليه فهو مطالب بالإلمام بكل المستجدات الخاصة بطرق التعليم والمعارف الجديدة، حتى لا يصاب بالجمود والركود العقلي، ومن هنا فإن تكوين المعلم يجب أن يستمر أثناء الخدمة.

ب- **التكوين أثناء الخدمة:** وهو التكوين الذي يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسمهم إلى التقاعد فهو يدوم طيلة مباشرتهم لمهنتهم، وذلك من أجل التحسين والإتقان. وهناك نوعان من التكوين للمعلمين أثناء الخدمة هما:

- **تكوين لاستكمال التأهل:** يقصد به استكمال تأهيل المعلم من حيث ينبغي على المعلم أن ينخرط في هذا التكوين فور تخرجه واستلامه العمل، ولا يرسم في وظيفته إلا بعد اجتياز هذا التكوين سواء ما تعلق باستكمال التكوين الثقافي واستكمال التكوين المهني بجانبيه النظري والتطبيقي.

- **تكوين تجديدي:** يهدف إلى تجديد خبرات المعلمين وتزويدهم بكل جديد، سواء في ميدان التربية وفنون المهنة، إذ في ميدان المعارف العلمية أو التقنية أو الأدبية التي تتعلق بالمواد التي يتعلمونها أو تتعلق بتطور العالم الذي يحدث في ميادين العلوم والفنون والتكنولوجيا أو في مجالات النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تتبعها البلاد.

10- أهداف تكوين الأساتذة:

تهدف العملية التكوينية في مجملها إلى تحسين مستوى التعليم من خلال التكوين المباشر لأعضاء الفريق الإداري، والتربوي للمساهمة في تنمية المؤسسة التربوية وتطوير نتائجها، ويمكن تلخيص الأهداف العامة من وراء تكوين المعلم في الأمور الأربع التالية: (بوسعدة، 2011، 304)

- تمكين المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية في الوطن وأهدافها، ونظم التعليم ومشاكله بصفة عامة، وطرق التدريس والقدرة على استخدام وسائل الإيضاح بصفة خاصة.
- تمكين المعلم من فهم الطفل الذي يقوم بتعليمه ومراحل نموه المختلفة (النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي...).
- تمكين المعلم من فهم المجتمع ومشاكله واحتياجاته.
- معرفة التطورات والمستجدات في ميدان التربية والتعليم (الوسائل السمعية البصرية والإعلام الآلي، وشبكة الانترنت).
- إكساب الطالب المعلم المهارات اللازمة للتدريس في مجال تخصصه. (بوجلal، 2017، 261)

11- أسباب تكوين الأساتذة :

يلعب الأستاذ دورا مهما في النظام التربوي، إذ يعتبر الفاعل الرئيسي لهذا النظام والمسؤول المباشر عن تطبيق وتنفيذ المناهج الدراسية والإصلاحات التربوية، وتحويلها إلى ممارسات فعلية من خلال مواقف تعليمية داخل المدرسة، إلا أن قيام المعلم بهذا الدور يتوقف على طبيعة التكوين الذي يتلقاه، ومن هنا ظهر الاهتمام بعملية التكوين التي أصبحت ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، بالإضافة إلى ظهور مستجدات

وقضايا معاصرة ظهرت على الساحة العلمية، كالعولمة والثورة العلمية وتكنولوجيا المعرفة والاتصالات.. كلها أسباب أدت إلى ضرورة تكوين المعلم الذي هو مطالب بأن يكون قادر على التكيف مع التحولات والتغيرات الحديثة، حتى يستطيع أن يواجه التقدم العلمي.

لذلك كانت هناك مجموعة من أسباب التكوين نحاول إجمالها في النقاط التالية: (بن غدفة، 2018،

304)

- إعداد الأستاذ إعدادا مهنيا شاملا وفعالا.
- ارتفاع عدد التلاميذ واكتظاظ الأقسام.
- التطور التكنولوجي السريع والتدفق المعرفي بالخصوص في مجال التعليم والتعلم.
- تنوع أساليب وطرق التدريب حسب المراحل التعليمية.
- الاهتمام بالنواحي النفسية والفيزيولوجية والاجتماعية للمعلم.
- دخول التكنولوجيا عالم التربية والتعليم.
- رفع مستوى المعلم المهني وزيادة كفاءته التعليمية.
- طبيعة المناهج الدراسية الحديثة واحترام الفترة الزمنية المحددة لإنجازها.
- تطور مجال العلوم النفسية والنظريات التربوية الخاصة بالمتعلم وطرق التدريس.

12- التكوين صناعة أولية للأستاذ:

كي يزاول الأستاذ مهنة التعليم يجب أن تتولاه مؤسسات تربوية متخصصة ، تقوم بتكوينه وإعداده مثل: معاهد إعداد المعلمين- كليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها كأن تكون المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية، وكذلك تبعا لنوع التعليم: كأن يكون عاما أو صناعيا أو تجاريا أو غير ذلك. وبهذا المعنى يعد الطالب/ المعلم ثقافيا وتربويا وعلميا وعمليا في المؤسسة التعليمية التي يلتحق فيها قبل الخدمة.

فالتكوين صناعة أولية لأنه يسمح للأستاذ بالتمرن على تعلم مهارات التدريس وأساليب تحليل الوضعيات البيداغوجية والتحكم فيها، وكذلك التحكم في المادة الدراسية خاصة عند إنتقال المعلم من معهد التكوين إلى المدرسة لمباشرة مهامه، حيث يجب أن يكون للتكوين تأثير في الممارسة المهنية التعليمية وفي العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم. كما يجب أن يؤدي دوره في مستوى عالي سواء داخل الصف أو

خارجه، حيث كان الاهتمام في ظل المنهج التقليدي منصب بالدرجة الأولى على المادة الدراسية، لذلك اقتصر دور المعلم على النواحي التدريسية فقط، بينما أصبح الاهتمام في المنهج الحديث بالمتعلم والأنشطة التعليمية واستخدام الوسائل التعليمية في طريقة الدرس ومراعاة ميول واهتمامات وقدرات المتعلمين، كما يراعي الفرق الفردية بينهم، وهكذا أصبح دور المعلم يختلف تمام عن السابق حيث تنوعت أدواره من التربوية والتوجيهية والتدريسية والاجتماعية والثقافية والارشادية، ومنه نقول التكوين صناعة أولية للمعلم. (بلحسين رحوي، 2012، 305، 306)

13- اتجاهات حديثة في تكوين الأساتذة:

لقد أدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى القيام بإصلاحات على مستوى المنظومات التربوية، ومنه دفعت بالضرورة إلى ظهور أساليب وتوجهات تربوية جديدة في مجال تكوين الأستاذ وتدريبه والتي نجد من بينها:

13-1 تكوين الأستاذ في ضوء مفهوم الكفايات:

يعد التكوين المبني على الكفايات سعيًا إلى تلبية حاجات الواقع ومعطياته، ومتطلبات المستقبل كما وكيفا نحو التمهين لتحقيق التنمية المستدامة لدى الأستاذ، وإعتبار مهنة التعليم من المهن المرموقة كما هو الحال في مهنة الطب. (الجماعي، 2010، 213)

إذ يعرف كوبر البرنامج القائم على الكفايات أنه البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب/الأستاذ، والذي يوضح المعايير التي تستخدم في تقويم الكفايات عنده حيث يقع على عاتق الطالب/الأستاذ الوصول إلى أداء كفائي عال في هذه البرامج.

وتكوين الأستاذ في ضوء هذه الكفايات يعني:

- تحديد الكفايات المطلوبة من الأستاذ في برنامج الاعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقيق المعلم لها.
- تدريب المعلم على الأداء والممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الاعداد التقليدية المبنية على أساس المعارف النظرية.
- تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محددة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.

- تزويد برنامج الاعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم.
- دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوفر عند الأستاذ الذي يتصل بهم.
- تقدير الاحتياجات ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة وتعرف متطلباته وتحديد المهارات اللازم توفرها عند المتخرجين من هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوفر عند معلمي هذه المدرسة.

هذه الكفايات المراد صقلها في شخصية وأداء المعلم يصنفها "فريدريك" كما يلي:

- **كفايات معرفية:** تتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية.
- **كفايات عملية:** وتشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها ومن ضمنها مهارات يدوية ولفظية وغير لفظية، بما فيها القراءة والكتابة والمناقشات، والرسم واستعمال جهاز واستخدام وسيلة تعليمية، وتخطيط درس وتركيب أجهزة وتشغيلها وإعداد أسئلة.
- **كفايات وجدانية:** ويشمل هذا المكون على جملة الاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية، التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الإلتزام والثقة بالنفس والأمانة وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ والتوظيف.

13-2 تكوين الأستاذ على أساس المهارات:

إذ تتلخص الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه في أن كفاءة الأستاذ وأدائه هو الأساس حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية وإذا أجاد الطالب /الأستاذ هذه المهارات زاد ذلك من احتمال أن يصبح أستاذا ناجحا.

ويؤدي هذا الاتجاه إلى رفع مستوى مهارات الأستاذ، ولكي ينجح هذا الإتجاه في إعداد الأساتذة هناك بعض الشروط ينبغي توفرها وتتمثل في الآتي:

- تحديد المهارات التدريسية اللازم إدراجها داخل برامج الإعداد في ضوء أهداف المدارس والهيئات المهنية المختلفة.
- الربط بين برامج الإعداد ومؤسسات إعداد المعلم وبرامج التدريب أثناء الخدمة.

- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.

- تحديد معايير لتقويم ما يحرزه الطالب/الأستاذ من تقدم.

13-3 تكوين الأستاذ في ضوء النموذج الوظيفي:

مما لا شك فيه أن الكفايات تدخل في الوظائف التي يقوم بها الأستاذ، بيد أن الخطأ الجسيم هو التسليم بصحة الرأي القائل بحصر إهتمامات برامج تربية الأساتذة في الكفايات فالأستاذ يقوم بوظائف أخرى غير الكفايات، وهو بحاجة إلى بصيرة نظرية في كل عمل يقوم به كما أنه ينمي في الطلاب القيم التي يؤمن بها المجتمع، وهكذا يبدو أن الاتجاه الصحيح لتصميم برامج تربية الأساتذة يكمن في تحديد جميع الوظائف التي يقوم بها الأستاذ، وعدم التركيز على جانب دون آخر. (شلال، 2009، 59، 65)

13-4 تكوين الأستاذ في ضوء النموذج القائم على تحليل النظم:

يكمن أساس هذا النموذج في النظر إلى الظاهرة موضوع الدراسة على أنها تمثل نظاما متكاملا، يوفر إطارا عاما، يجمع بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية المؤثرة في نشاط معين، ويربط بينها التكوين المتكامل، وهو بذلك يساعد في تكوين نظرة شمولية، تتيح الفرصة للتفكير في مكونات النظام الأساسي من جهة، وتجزئته إلى نظم فرعية يمكن من خلال دراستها التوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجه دورة الاعداد في النظام التربوي بصورة أفضل، مما لو تمت دراستها منفصلة من جهة أخرى.

ويتكون هذا النموذج من أربعة عناصر هي:

- المدخلات.

- المخرجات.

- العمليات.

- التغذية الراجعة. (ممادي، 2016، 57)

المبحث الثالث: تجارب الدول في التكوين الأكاديمي للأستاذ:

1- تجارب بعض الدول الأجنبية:

1-1 تجربة ألمانيا في تكوين الأساتذة:

يمكن إختصار تجربة ألمانيا في تكوين الأساتذة في النقاط التالية: (مدكور، 2005، 74)

● سياسة القبول في ألمانيا:

- يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية واجتياز امتحان يسمى أببكتور، وقبل الالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين يمضي الطالب أربع سنوات في المرحلة الأولى وتوسع سنوات في المرحلة الثانوية، ويسمح له بالالتحاق بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى.
- الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوحداني للأستاذ حيث تهتم ألمانيا بضرورة تضمين المقررات الدراسية موضوعات تسعى لتنمية القيم الدينية والاجتماعية والاتجاهات الإيجابية للطلبة المعلمين، وتصميم المناهج والبرامج والأنشطة التي تنمي المحافظة على أخلاقيات المهنة وتقاليدها والاعتزاز بالانتماء إليها.
- نظام الدراسة:

- النظام التكاملي: وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس.

- النظام التتابعي/ وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على البكالوريوس يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين.

وقد أبرزت العديد من الدراسات أوجه القصور في كل من النظامين التكاملي والتتابعي، ويعد النظام التكاملي هو النظام الأساسي لإعداد المعلم والشائع في معظم الدول العربية إلا أن نظم الدراسة في الدول المتقدمة تختلف باختلاف الجامعات حول طبيعة هذا النظام وتظهر في صور البدائل التالية:

2-1 تجربة فرنسا في تكوين الأساتذة:

في فرنسا يجب أن يكون الأفراد الذين يرغبون في الإلتحاق بتدريب المعلمين حاصلين على درجة جامعية أولى، وقد يضطرون إلى إجراء إختبار القبول، ويستمر التدريب لمدة سنتين مع إمتحان تنافسي في نهاية السنة الأولى. (Organisation for Economic Co-Operation and development , 2004,59)

• ويتألف التعليم العالي من ثلاث مراحل هي:

- المرحلة الأولى من (18-20 سنة): وهي المرحلة التحضيرية إلى الدراسات العليا والفنية وإعداد المعلمين.
- المرحلة الثانية من (20-22 سنة): وتضم الكليات التي تعد الطلبة للحصول على شهادة الليسانس في العلوم والفنون والطب والقانون.

- المرحلة الثالثة: تضم المعاهد العليا التي تعد إلى إمتحان الإكركاسيون والبحوث العلمية.

أما حاليا يوجد في فرنسا 22 معهدا جامعيًا لتأهيل المعلمين (l.u.f.m) وهي عبارة عن مؤسسات جامعية عالية حلت مكان المؤسسات السابقة لتأهيل المعلمين مثل:

- معلم المرحلة الابتدائية (الدرجة الأولى): بعد أن ينهي الطالب سنة دراسية نظرية وعملية مركزة في المعهد يتقدم لاختبار معلمي المدارس الابتدائية المسمى (c a p e s) وهو اختبار مركز يهدف إلى إختبار معلمين أكفاء وبذلك يصبح مدرسا متدربا ويتقاضى راتبا لمدة سنة تدريبية إلزامية يعين بعدها على وظيفة معلم حضانة أو مدرسة إبتدائية.

- معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية (الدرجة الثانية): كما هو الحال بالنسبة للتعليم الابتدائي ينبغي أن يحمل مرشح التدريس في التعليم الثانوي جنسية أحد بلدان الاتحاد الأوروبي، وأن يكون من حملة الشهادة الجامعية التي لا تقل عن ثلاث سنوات دراسية بعد الثانوية، يتقدم المرشح لأحد الاختبارات التالية في معهد جامعي لتأهيل المعلمين لنيل إحدى شهادات التدريس الثانوية:

- الشهادة الأهلية للتدريس الثانوي (c a p e p s) والمنظمة لكل مادة ما عدا التربية البدنية والرياضية.
- الشهادة الأهلية لتدريس التربية البدنية والرياضية (c a p e p s).
- الشهادة الأهلية للتدريس التقني أو المهني (c a p e p s) المنظمة لكل مادة من مواد التعليم العام أو المهني. (مذكور، مرجع سابق، 98)

2-1 تجربة ماليزيا في تكوين الأساتذة:

يمكن إختصار تجربة دولة ماليزيا في تكوين الأساتذة فيما يلي: (مرجع سابق، 99، 100)

-تعليم وتدريب المعلمين:

يقوم بهذه المهنة الجامعات وكليات المعلمين، ففي السابق كان يتدرب معلمو المرحلة الابتدائية في كليات المعلمين، ومعلمو المرحلة الثانوية بكليات التربية بالجامعات.

وحديثاً أصبحت كليات المعلمين تدرب معلمي الابتدائي والثانوي، علاوة على ذلك تقوم بدورات تدريب للمعلمين، وإعداد معلمين متخصصين للمعوقين.

ففي عام 1992م كان عدد المعلمين المدربين في ماليزيا 696.189 منها (1.82%) متدربون في الكليات، (9.17%) خريجو جامعات، وعدد المعلمين متدربين وغير متدربين في المدارس الابتدائية (21.114) وفي المدارس الثانوية (381.41) معلما.

-كليات تدريب المعلمين:

يوجد حالياً (30) كلية تدريب معلمين في جميع أنحاء البلاد، إحدى هذه الكليات تخرج معلمي التربية الإسلامية، وبعضها لمعلمي التعليم المهني والفني، ومدة الدورات في الكلية تختلف مدتها بحسب نوع الدورة، ويستغرق دبلوم التربية مدة سنة لخريجي الجامعات الذين يدخلون مجال التعليم، وستين ونصف (خمس فصول) لإعطاء شهادة في التربية، وثلاث سنوات (ستة فصول) لمنح شهادة في التربية لمتخصصي التعليم المهني والفني.

• منهاج تربية المعلمين:

يتكون من ثلاث مكونات: (الأساسي، الموضوعات المدرسي، والإثراء الذاتي).

أ- الأساسي: ويشتمل على علم النفس التربوي، التعليمي، والتربوي في ماليزيا، اللغة الماليزية، واللغة الإنجليزية، التربية الإسلامية، التربية الأخلاقية، الحضارة الإسلامية، التطور التاريخي لماليزيا، وأمور تتعلق بالخدمات التربوية العامة.

ب- الموضوعات المدرسية: يتطلب من معلمي المدرسة الابتدائية المتدربين أن يدرسوا دورة تعليمية في الرياضيات، والانسان وبيئته، والتربية الأخلاقية، والتربية الرياضية، والموسيقى والفنون، ويتطلب من معلمي المدرسة الثانوية المتدربين أن يدرسوا التربية الأخلاقية والتربية الرياضية، والتربية الصحية ودورة في منهاج التربية الابتدائية الجديدة.

ت- الإثراء الذاتي: يمكن المتدربين من معلمي المدرسة الإبتدائية والثانوية أن يدرسوا دورة في الاقتصاد المنزلي ويتطلب من جميع المتدربين من المعلمين أن يخضعوا للالتحاق بفصل دراسية مدرسي للتدرب على التعليم.

- النشاطات المرافقة للمعلمين تحت التدريب:

تشكل هذه النشاطات عاملا هاما في برنامج تدريب المعلمين، فيتطلب من المعلمين تحت التدريب المشاركة الكاملة في النشاطات المرافقة في الكليات، وتركز النشاطات المرافقة في الكليات على المهارات التالية:

مهارة الإدارة والتنظيم، مهارة التدريس والتدريب، ومهارات المكاتب والقيادة، وتصنف النشاطات المرافقة إلى ثلاث وحدات: الرياضة (الألعاب) -الأندية والجماعات -الهيئات الموحدة. (مرجع سابق، 100)

كما يخضع الأساتذة إلى تكوين آخر أثناء الخدمة كل خمس سنوات لتلبية التطورات الحديثة وتجديد كفاءة المدرسين ويجدر الإشارة إلى وجود محطة تلفزيونية خاصة بوزارة التربية تساعد على تقديم العديد من المعلومات الآنية للمدرسين بالإضافة إلى المجالات والبرامج الإسلامية مثل المجلة الشهرية التي يصدرها معهد أمين الدين باقي المخصص للقيادات التربوية. (مهدي، 2018، 73)

1-4 تجربة اليابان في تكوين الأساتذة:

تأثرت اليابان القديمة بدرجة كبيرة بالحضارة الصينية المجاورة واستعارت منها الكثير، من فن ولغة وتعليم وتقنية وغيرها، ولكنها طورت هذا كله، حتى أصبحت من الدول المعاصرة المتقدمة.

وقد بنت اليابان تقدمها المعاصر على التعليم، فعمدت منذ انتهاء الحرب إلى تطوير المنظومة لتعليمية، وركزت اهتمامها على المعلم الذي اعتبرته كنز اليابان وأساس نهضتها، فاهتمت بإعداده وتربيته

وتدريبه وتنميته، وفي المقابل رعت ن مكانته وأعلنت من شأنه، وأعطته من الميزات ما لم تعط أحداً آخر من العاملين في الدولة.

ونشرت اليابان الجامعات في كل مكان، إذ يوجد في اليابان حوالي 460 جامعة و 600 كلية فنية أكبرها جامعة طوكيو وبها 80.000 طالب وطالبة. ولا يتجاوز عدد الجامعات الحكومية في اليابان 90 جامعة. وعلى الطلبة الذين يلتحقون بالجامعة أو الكلية الفنية اجتياز امتحان خاص بذلك. وتبلغ نسبة الطلبة الذين يلتحقون بمؤسسات الدراسات العليا بعد إكمالهم الدراسة الثانوية 38%، وتُعد نسبة الذين يلتحقون بمؤسسات إعداد المعلم من كليات وجامعات تربوية هي الأقل، وذلك لما يمر به الطالب المتقدم من اختبارات صارمة يتم بعدها اختيار الأصلح منهم فقط، والذي يمكنه أن يكون مبدعاً في مهنة التعليم كأهم مهنة في اليابان.

لذلك تُعد تجربة اليابان في إعداد المعلم بدءاً من اختياره وقبوله، إلى تخرجه وتوظيفه، من التجارب الحديثة المهمة في هذا المجال، والتي ينبغي التعرف على معالمها وخصائصها والاستفادة منها. (خان، بانبيلة، الحسيني، 2013).

2- تجارب بعض الدول العربية:

2-1 تجربة المملكة العربية السعودية في تكوين الأساتذة:

لدولة السعودية تجربة أيضاً في تكوين الأساتذة يمكن إختصارها في العناصر التالية: (مذكور، مرجع سابق، 109، 111)

إن الاتجاه الراهن في تنظيم عملية إعداد المعلم أن يتم هذا الإعداد في إطار الجامعات ولمدة لا تقل عن أربع سنوات وذلك ضماناً لتخريج المعلمين ذوي الكفاءة العلمية والتربوية والمهنية، وثمة نظامان أوضحهما محمد بن معجب الحامد هما:

- النظام التابعي: يلتحق فيه الطالب بعد الدراسة الجامعية ويدرس لمدة سنتان أو سنة واحدة بإحدى كليات التربية بهدف الحصول على الدبلوم التربوي.

- النظام التكاملي: حيث يدرس الطالب وفق هذا النظام المقررات التربوية والتخصصية في ذات الوقت على مدى أربع سنوات.

-وبالتالي تتيح أنظمة إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية خيارات لمن يرغب العمل في مهنة التعليم بما يتضمن إعداد كادر تعليمي مؤهل للقيام بواجباته وأهماله.

-كما يخضع الطالب بعد التخرج في المملكة العربية السعودية لاختبار كفايات المعلمين، وذلك بغرض الحرص على التحاق الكفاءات المؤهلة والمناسبة بمهنة التدريس، وتتألف اختبارات المعلمين من اختبارين أساسيين هما الاختبار العام الذي يشمل كافة المجالات التربوية، والذي يعطيه عدة معايير وهي التخصص وهو يغطي المجالات الأساسية لكل تخصص من التخصصات التدريسية التي تنازلها الاختبارات، ومدة صلاحية هذا الاختبار خمس سنوات.

-نظم قبول الطلاب:

ويشترط لقبول الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين والمعلمان في المملكة العربية السعودية عدة شروط من أبرزها الحصول على شهادة الثانوية العامة، وحسن السيرة والسلوك، وأن يكون لائق طبياً، كما تعمل بعض الجامعات على الأخذ بنسبة معينة من نتيجة الثانوية العامة، إضافة إلى نسبة معينة من اختباري القدرات والتحصيلي، الذين ينظمهما المركز الوطني للتقويم (قياس).

• جوانب الإعداد:

يشمل إعداد المعلم في المملكة ثلاثة جوانب أوضحها حمدان الغامدي هي:

أ- الجانب العلمي (الأكاديمي): وهو يتضمن التعمق في دراسة تخصص أو أكثر في المجالات العلمية التي سيقوم المعلم بتدريسها، وتعمق المعلم في تخصصه يتطلب من أن يظل على صلة بالتطورات العلمية المتلاحقة، ونسبتها لمعلم المرحلة الابتدائية 30% بينما معلم المرحلة المتوسطة والثانوية 60%.

ب- الجانب المهني (التربوي): يشمل هذا الجانب بعض المقررات التربوية والنفسية التي تؤهل المعلم لممارسة عمله كصاحب مهنة، بالإضافة إلى التدريب الميداني (التربية العملية) التي تعد جزءاً أساسياً من الإعداد المهني للمعلم، ونسبتها لمعلم المرحلة الابتدائية 30%، بينما معلم المرحلة المتوسطة والثانوية 20%، أما بالنسبة للتدريب العملي فنسبته لكافة المعلمين 10%.

ت- الجانب الثقافي (العام): وهو يتضمن إعداد المعلم في هذا الجانب بما ينمي وعيه بثقافة مجتمعه ومشكلاته وعلاقاته، ونسبتها لمعلم المرحلة الابتدائية 30% بينما معلم المرحلة المتوسطة والثانوية 10%.

• نظم التقويم والاختبارات:

أوضح عبد القوي الزبيدي أنه تنوع نظم التقويم التي يخضع لها طلاب الكليات التربوية، بين اختبارات تحيزية لأعمال السنة وبحوث أو عروض تقديمية وغيرها بما له علاقة بالمقررات، وذلك وفقا لما يحدده عضو هيئة التدريس، إضافة إلى الاختبارات التحريرية التي يخضع لها الطالب نهاية كل فصل دراسي لكافة المقررات.

2-2 تجربة الأردن في تكوين الأساتذة:

وكانت للأردن أيضا تجربة في تكوين الأساتذة يمكن إختصارها في العناصر التالية: (مذكور، مرجع سابق، 111، 112)

حازت التشريعات التربوية من نشأتها في الأردن على إهتمام المسؤولين والعاملين في جهاز الدولة، فقد صدر قانون تأليف مجلس المعارف رقم 108 لسنة 1923 بعد سنتين على تأسيس إمارة شرق الأردن ، وقد أعطى هذا القانون لمجلس المعارف حق انتخاب المعلمين وموظفي المعارف، وقد حدد نظام المدارس الابتدائية رقم 816 لسنة 1936 واجبات المعلم ومهامه وأكد على أنه إذا وجد إختصاصيون بين المعلمين فكل معلم يدرس بحسب إختصاصه، ويؤشر هذا إلى البدايات المتواضعة للمسيرة التعليمية في الأردن حيث كان آنذاك عدد قليل من المدارس، لكنه يؤكد على وجود إهتمام بالعملية التعليمية وبإنتقاء المعلمين وتحديد وظائفهم. وقد تأكد ذلك بصورة أوضح بعد سنوات قليلة في قانون تشكيل مجلس المعارف الإستشاري رقم 112 لسنة 1926 الذي بين أن وظيفة مجلس المعارف الإستشاري تتضمن تعيين طريقة فحص المعلمين والمعلمات وإقتراح الأنظمة التي تؤدي لهذا الغرض، وهذا يدل على الاهتمام بقضية إختيار المعلمين.

وقد تحسن الوضع مع مرور الوقت فوضع نظام المعارف رقم 803 لسنة 1939 شروطا للتعيين في المدارس: "يعين المعلمون والمعلمات للمدارس الأميرية الأولية والإبتدائية ممن تخرجوا من دور المعلمين الأولية والإبتدائية والمدارس الأميرية الثانوية ممن تخرجوا من دور المعلمين العالية". وأجاز النظام تعيين أشخاص ممن لم يبلغوا هذه الدرجة من التحصيل عندما لا يوجد طلاب لائقون حائزون على المستوى المذكور، على أن تعيين هؤلاء يكون مؤقتا ولا يجوز تثبيتهم في الخدمة الدائمة ما لم يؤدوا إمتحان أهلية يعادل مستوى التحصيل المطلوب أو يكونوا قد قضوا مدة لا تقل عن ثلاث سنوات في سلك التعليم في مدرسة أميرية أو مدرسة أخرى مقبولة والتحقوا في خلال تلك المدة بدورات تمرين تعليمية مقررة من قبل إدارة

المعارف، وفي هذا إقرار واضح بأن التحسن المنظور في تأهيل المعلمين لم يكن في المستوى المطلوب وكان هناك من بين المعلمين من لم ينه دراسة المرحلة الثانوية.

ولتم تكن الدراسة بعد المرحلة الثانوية متوافرة في الأردن حتى عام 1851 وكان على الطلبة الأردنيين الراغبين في متابعة الدراسة من خريجي المرحلة الثانوية التوجه للدراسة في الخارج، ويعود إنشاء أول مؤسسة للتعليم العالي في الأردن إلى عام 1951 في أعقاب وحدة الضفتين وتزايد عدد الطلبة والمدارس والحاجة إلى المعلمين المؤهلين، وذلك بإفتتاح صف لتأهيل المعلمين في كلية الحسين في عمان وإنشاء دار للمعلمات في مدينة رام الله الغربية. واستمر هذا الوضع حتى صدور قانون المعارف العام رقم 20 لسنة 1955 الذي لم يسمح لأي شخص أن يدرس في المدارس الحكومية أو الأهلية أو الأجنبية إذا كان غير حائز على شهادة مدرسة ثانوية أو ما يعادلها، إلا إذا إقتضت الضرورة خلاف ذلك.

ولسد النقص في إعداد المعلمين المؤهلين شرعت وزارة المعارف في إبتعاث العديد من الأردنيين للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، وفقا لنظام البعثات العلمية رقم 840 لسنة 1957 ونظام البعثات العلمية رقم 15 لسنة 1960، وقد إشتطت هذه الأنظمة على المرشح للبعثة من الموظفين أن يكون حائزا على شهادة معترف بها وأن يكون أكثر الموظفين والمستخدمين لياقة ومقدرة وأعلام مؤهلات علمية ويتم إختيار الطلبة للبعثات الدراسية من بين الناجحين الأوائل في نتائج المعاهد الحكومية العالية، أو في نتائج الدراسة الثانوية الأردنية أو ما يعادلها من الشهادات الأخرى حكومية أو غير حكومية على أن يراعي في ذلك توزيعها توزيعا مناسبا على الأولوية في المملكة، وتعطى الأولوية في كل لواء للطالب الأعلى درجة، وللجنة البعثات الحق في عقد إمتحانات تنافسية لاختيار الأصلح وبشترط في جميع الحالات ما يلي:

- أن يكون مستوى النجاح في مبحث التخصص ممتازا أو متوقفا على الأقل.
- أن يكون مستوى الطالب في اللغة الإنجليزية عاليا، إلا إذا كان موضوع التخصص يدرس بلغة أخرى غير الإنجليزية.

ويلحظ في هذه الأنظمة أن وزارة التربية والتعليم كانت معنية بإختيار الأصلح وكانت تعي متطلبات التوزيع العادل للمعلمين على أولية المملكة المختلفة.

ولم تكتف وزارة التربية والتعليم بالابتعاث كسبيل لاعداد المعلمين قبل الخدمة بل إهتمت بالتدريب والتأهيل أثناء الخدمة من خلال عقد دورات تدريبية صيفية في مختلف المباحث والشؤون التربوية. وصدر نظام الدورات الصيفية رقم 34 لسنة 1960 لينظم كافة الأمور المتعلقة بهذه الدورات ويشترك في الدورات الصيفية كما جاء في النظام المديرون والمديرات، والمعلمون والمعلمات، وغيرهم من موظفي وزارة التربية والتعليم الذين ترى الوزارة ضرورة تدريبهم من أجل رفع مستواهم التعليمي والسلوكي والفني.

2-3 تجربة تونس في تكوين الأساتذة:

ويمكن إختصار تجربة تونس في تكوين الأساتذة في النقاط التالية: (الساسي، النيفر، 2014، 84، 86)

• من الخصال الرئيسية الواجب توفرها في المعلمين في تونس الضمير المهني بالنسبة إلى الأغلبية:

- المثابرة

- الرغبة في النجاح

- الشعور بالمسؤولية رغم غياب المراقبة

- العطف على التلاميذ رغم كل النقائص

• كما أن دولة تونس حددت نوعين من التكوين بغرض :

- التكوين الأساسي للمعلمين في المرحلة الابتدائية:

المعلمون آتون من آفاق مختلفة: البكالوريا، عصاميون في المجال البيداغوجي، الأستاذية لكن دون إعداد كسبق للمهنة، دور ترشيح المعلمين، معاهد عليا لتكوين المعلمين.

- في المستوى الأكاديمي:

التكوين غالبا تقريبا: سنتان في المعاهد العليا لتكوين المعلمين لا يعدان البتة معلما يمكن أن نبني عليه مستقبل البلاد.

- في المستوى البيداغوجي:

تكونا ذاتيا ما دام التكوين في هذه المؤسسات نافعا: دروس نظرية لا تشد الاهتمام مع المساعد البيداغوجي، زيارات إلى الفصول مع المتفقد، غياب تام للتكوين في علم النفس تكوينا بيداغوجيا بالحضور في دروس لمعلمين متمرسين.

- المتدخلون الأكثر إفادة: المدرس في فصله ثم المساعد البيداغوجي لتكوين المعلمين يجب إختيار أشخاص أكفاء يتحلون بالضمير المهني.

وحتى يكون التكوين مجديا لابد من :

- الاعتناء بالمعلم بيداغوجيا .
- توزيع التكوين على سنة على الأقل بدلا من الاكتفاء بشهر فقط.
- مزيد التعمق في الجانب النظري للتكوين.
- تعزيز التكوين في الفصول.

لمدرسي التعليم الثانوي:

- أن نكون مدرسا فذلك يقتضي ادماج التدريب البيداغوجي في التكوين الأساسي الجامعة لا تكون اليوم مدرسين مادام التكوين الذي تقدمه علميا بحثا.

- دور المعلمين العليا هي نموذج المؤسسة التونسية التي كونت مدرسين أكفاء في تخصصهم العلمي وفي البيداغوجيا ويجب العود إليه حيث يعتبر حذفها خسارة كبيرة بالنسبة إلى المنظومة التربوية، وفي كل الحالات فإن المؤسسات المتخصصة في تكوين المعلمين ضرورية.

التكوين العلمي في الجامعة: يعتبر مفيدا للمدرسين إلا أنه نظري بحث وبينه وبين ما هو مطلوب من المدرس بالفصل حيز كبير .

- التكوين المستمر لمعلمي التعليم الابتدائي:

هذا التكوين غائب في كثير من الحالات وفي حال توفره يكون منحصر في ديدكتيك المواد (منهجيات تدريس المواد) ، أما الجوانب الأخرى للموقف التربوي كالجانب البيداغوجي وطرق التواصل مع التلاميذ فهي مهمة كليا، فالأيام البيداغوجية (دورات التدريب المستمر) أضحت عبئا على المعلم نفس المواضيع التي لم تعد تمثل أي أهمية تتكرر كل مرة، وعدم إستشارة المعلمين حول اختيار مواضيعها بجعل الأيام البيداغوجية (الدورات التدريبية) تكاد تخلو من أية إضافة بالنسبة إلى المعلم الذي قل الاهتمام به.

وهناك نوعين من التكوين للأساتذة في تونس وهما: (الساسى، النيفر، 2014، 128، 129)

أ- في التكوين الأساسي:

- تحديد الحد الأدنى إلى مؤسسات التكوين تماشيا مع المعايير الدولية، وضبط معايير دقيقة في الاختيار، والالتزام بها عند التطبيق.

- ضمان حصول معلم المستقبل على إتقان جيد لمادة أو مواد الاختصاص في مستوى الإجازة كحد أدنى والماجستير وهو المستوى الموافق للاتجاهات العالمية في المجال، إلى جانب الإعداد التربوي كأساس للتكوين المستمر أثناء الخدمة وفي شقيه النظري والعملي وطبقا للنموذج التزامني في التكوين على أن يتم بمشاركة الجامعيين والمعلمين المتمرسين والمشرفين التربويين.

- إقامة تعاون بين وزارتي التربية والتعليم العالي والبحث العلمي لارساء تكوين في مستوى جامعي نو جودة والاتفاق مع نقابات المعلمين على المشروع الجديد لتكوين المعلمين.

- التواصل مع المعلمين حول مشروع تجديدي للتكوين يكونون طرفا في تنفيذه.

- إعداد مرجعي لمهنة التدريس لكل صنف من أصناف المعلمين في شكل كفايات دقيقة تحث فيها الكفايات الأفقية مكانا مميزا.

ب- في التكوين المستمر:

- جعل التكوين المستمر حقا وواجبا وذلك بتفصيل دور المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، وضع البحوث التربوية المنجزة على ذمة الأطراف الفاعلة.

- إعداد إستراتيجية شاملة للتكوين المستمر مرتبط بالتكوين الأساسي وبمساهمة التعليم العالي، وبإستشارة المدرسين وإشراكهم في تحديد حاجات التكوين والبرامج الملائمة لها وإعتبار مشاركتهم في أنشطة التكوين ضمن معايير الترقية.

- ضرورة إنشاء مؤسسات مهيأة للتكوين وفق برامج متخصصة وتفعيل دور إدارة التكوين المستمر في تنسيق مع هياكل الاسناد (المركز الوطني للتجديد البيداغوجي، المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية..)، وتشجيع المعلمين المجندين وتنمين إنتاجاتهم والعمل على نشرها ونقل إثرها والاستفادة من التدريب عبر الأقران وجعل مشروع المدرسة منطلقا لكل إدخال أو تعزيز التدريب على الأخلاقيات المهنية، والتربية على حقوق الانسان والطفل وعلى المواطنة ضمن محاور التكوين، الأساسي منه والمستمر.

- نشر نتائج التقييمات الوطنية الدولية التي تشارك فيها تونس على أوسع نطاق ممكن وتوضيحها لكل المدرسين والمديرين والمتفقد.

- تعميم إسهاد التكوين وربط الصلة بين التكوين والترقيات.

- تدريب مكوني المدرسين على طرق التكوين النشيطة وتنويع المكونين وتعزيز استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في التكوين المستمر.
- تشجيع التشاور والتعاون بين المدرسين داخل المؤسسة الواحدة وبين المؤسسات.
- ووضعت برنامج للتكوين حسب نموذج التكوين التزامني.
- تنظيم الحياة المدرسية بشكل يمح لكل مدرس بالنمو مهنيًا (الانخراط في الحياة المدرسية، عمل في فريق، مشروع المؤسسة..).
- توفير العون والمساعدة للمدرس المبتدئ داخل المؤسسة.
- السهر على ضمان التمثيل بين التكوين الأساسي والتكوين المستمر حتى يتحسن المدرس طيلة مسيرته المهنية.

2-4 تجربة قطر في تكوين الأساتذة:

برامج إعداد المعلم بجامعة قطر تتمثل في: (خان، بانبيلة، الحسيني، مرجع سابق)

أولاً: برنامج البكالوريوس:

منذ إنشاء كلية التربية جامعة قطر، يمكن تحديد أربع مراحل مهمة هي:

- المرحلة الأولى: وكانت تمنح الشهادات الآتية:

-بكالوريوس في الآداب والتربية، بكالوريوس في العلوم التربوية، بكالوريوس في الاقتصاد المنزلي والتربية، بكالوريوس في اللغة الإنجليزية والتربية، بكالوريوس في التربية (التعليم الابتدائي)، الشهادة المرحلية الجامعية في التعليم الابتدائي، بكالوريوس في الشريعة والتربية.

-المرحلة الثانية: حيث تمت إضافة برنامج الشهادة المرحلية الجامعية في التعليم الابتدائي (معلمة مادة)، وبرنامج معلمة الفصل، وبرنامج معلم المجال.

-المرحلة الثالثة: حيث تمت إضافة برنامج بكالوريوس التربية الفنية، وبرنامج التربية الرياضية، كما تم التوقف عن القبول بالمرحلة الأولى (المرحلية) من مرحلتين بكالوريوس التعليم الابتدائي.

-المرحلة الرابعة: وتم فيها وقف قبول الطلاب بجميع البرامج إلا برنامجي التربية الفنية والتربية الرياضية.

وقد تنوعت الخطط الدراسية لدرجتي الدبلوم العام (التدريس، إدارة تعليمية)وهي كالتالي:

- الدبلوم العام في التربية (تخصص تدريس).
- الدبلوم العام في التربية تخصص (إدارة تعليمية).
- الدبلوم الخاص في التربية.
- الدبلوم الخاص في الإرشاد النفسي.

يهدف البرنامج إلى إعداد معلمي صف على قدر عال من الكفاءة للعمل في المدارس المستقلة ، للمساهمة في دفع مشروع تطوير التعليم العام.

ولقد صمم البرنامج الحالي لتأهيل جيل من المعلمين القادرين على إحداث تغيير ملحوظ في عملية التعليم والتمكنين من:

- تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.
- استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس مادتي العلوم الرياضيات.
- إدخال التكنولوجيا الحديثة في التدريس.
- المعرفة الجيدة بمعايير المناهج الوطنية.
- تطوير أساليب التدريس.
- المشاركة في تصميم وتطوير المناهج بما يتناسب مع معايير المناهج.
- استخدام أساليب تقويم مناسبة
- توفير بيئة تعليمية آمنة محفزة للمتعلم.

* المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بدولة قطر 2007م:

انبثقت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في قطر من «مبادرة التعليم لمرحلة جديدة» التي تعد إنجازاً نوعياً في التخطيط لتعليم وتعلم واعدن يقومون على أسس تربوية معاصرة، تأخذ في الحسبان التطورات المتلاحقة على الصعيد العالمي في ضوء الانفجار المعرفي وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يجعل من مواكبة هذه التطورات أمراً ملحاً للأخذ بالطالب نحو آفاق التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات وتتمثل هذه المعايير في:

أ- تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار للطلبة أفراداً وجماعات:

-تحديد أهداف تعلم تعكس المناهج وسياسات المدرسة.

-دمج المعلومات الخاصة بالطلبة في عملية تصميم الخبرات التعليمية.

-مراعاة الطلبة ذوي المتطلبات التعليمية الخاصة عند تصميم خبرات التعلم.

-اختيار طرائق تعليم وتعلم تتميز بالمرونة والابتكار وتحقق أقصى قدر ممكن من التعلم.

-توظيف خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار.

-مراجعة الخبرات التعليمية وتقييمها.

ب- توظيف طرائق التعليم ومصادره التي تشرك الطلبة في تعلم فاعل:

-توظيف مجموعة متنوعة من طرائق التعليم والتعلم لإشراك الطلبة في تعلم فاعل.

-توظيف أنواع مختلفة من المصادر التعليمية تتيح للطلبة الانخراط في تعلم فاعل.

-تقييم مدى فاعلية طرائق التعليم والتعلم ومصادرها.

ت- تعزيز المهارات اللغوية والحسابية وتطويرها:

-مراجعة فاحصة لمهارات المعلم الشخصية في اللغتين العربية والإنجليزية ولمهاراته الحسابية.

-تحديد مهارات الطالب اللغوية والحسابية للاستفادة منها في التخطيط للخبرات التعليمية وتنفيذها.

-توظيف المهارات اللغوية في تعليم مواد التدريس كافة.

-تضمنين تطوير المهارات الحاسوبية في كافة التخصصات التعليمية.

-متابعة تطور مهارات الطلبة اللغوية والحسابية وتقييمها.

ث - تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومثيرة التحدي:

-تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة.

-تهيئة بيئات تعلم تشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم.

-تهيئة بيئة تعلم تمكن الطلبة من الانخراط في خبرات تعلم هادفة ومثيرة التحدي فكرياً.

-توفير خبرات تعلم تتيح للطلبة توظيف مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير العليا.

-تهيئة بيئة تعلم يتحمل فيها الطلبة مسؤولية سلوكهم.

ج - تصميم خبرات تعلم تربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة:

-تصميم خبرات تعلم تبنى على معارف الطلبة السابقة وخبراتهم الحياتية واهتماماتهم.

-إشراك الطلبة في خبرات تعلم من شأنها تحقيق تكامل الأفكار والمفاهيم والمعلومات بين المواد الدراسية.

-توفير خبرات تعلم تساعد في ربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة.

-تطوير خبرات تعلم تؤهل الطلبة لاختبار خياراتهم المستقبلية المتعلقة بالدراسة والعمل وسبل الترفيه وتمحيصها.

-تصميم خبرات تعلم ترعى روح المبادرة وتشجعها.

ح - توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة عملية تعلم الطلبة:

-تحديد متطلبات التعلم للطلبة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

-اختيار طرائق التعلم ومصادره المناسبة المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

-تصميم خبرات تعلم تستثمر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بهدف تنظيم المعرفة وتفسيرها وتحليلها وإيصالها وإجراء الأبحاث.

-توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقييم تعلم الطلبة.

-تقييم الطرائق المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم والتقييم.

-توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للوصول إلى المعلومات المتعلقة بتعلم الطلبة وإدارة تلك المعلومات.

خ- تقييم تعلم الطلبة وإصدار تقارير بذلك:

-وضع أهداف التعلم وتحديد متطلبات عملية التقييم.

-التخطيط للتقييم.

-إجراء التقييم.

-تقديم التغذية الراجعة المتعلقة بمخرجات عملية التقييم.

-مراجعة التقييم.

د- توظيف المعرفة المتوافرة عن الطلبة وطرائق تعلمهم في دعم نموهم وتطورهم:

-توظيف المعلومات المتوافرة عن الطلبة في دعم عملية التعلم.

-دعم الطلبة لتمكينهم من تكوين هوية شخصية وتقدير ذاتي وصورة إيجابية.

-مساعدة الطلبة في التعاطف مع الآخرين.

-إشراك الطلبة في عملية التخطيط لمستقبلهم.

-توفير الرعاية والدعم للطلبة.

د- توظيف المعرفة بالتعليم ومواد التخصص في دعم عملية التعلم:

-اكتساب المعرفة بمادة التخصص والحفاظ عليها.

-توظيف المعرفة بوثائق المنهج والمواد الداعمة لتحسين تعلم الطلبة.

-توظيف المعرفة الخاصة بمادة التخصص في تحسين تعلم الطلبة.

ر - العمل في الفرق المهنية:

-تحقيق الأهداف والأولويات الشخصية المرتبطة بالعمل.

-المساهمة في الفرق المهنية.

-العمل مع الآخرين لرفع مستوى تعلم الطلبة إلى أقصى درجة.

-المساهمة في تحسين أداء الفرق المهنية.

ز - بناء علاقات شراكة مع الأسر والمجتمع:

-بناء علاقات شراكة مع الأسر والمجتمع ككل بهدف تحسين تعلم الطلبة.

-إنشاء بيئات تعلم فيها تقدير لأسر الطلبة ومجتمعاتهم.

-الترويج للمدارس المستقلة ومبادرة تطوير التعليم التي يتبناها المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر.

س - التدبر في الممارسة المهنية وتقييمها وتطويرها:

-التدبر بصورة ناقدة في الممارسة المهنية.

-المشاركة في التطوير المهني على المستوى الشخصي ومستوى الزملاء.

-المساهمة في مجتمعات التعلم والشبكات المهنية الأخرى.

-المساهمة في إدارة المدرسة.

- تحقيق المتطلبات الأخلاقية والمحاسبية والمهنية.

خلاصة الفصل:

من خلال دراستنا للفصل الثاني الخاص بتكوين أستاذ المدرسة الجزائرية تبين لنا أن تكوين الأساتذة يعد أحد أهم أسلحة المنظومة التربوية لتحقيق أهدافها خاصة في ظل المعايير الجديدة التي يواكبها العالم التي تستلزم مرونة مؤسسات التعليم العالي وبرامجها للتأقلم مع هذه التغيرات وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل الثالث.

الفصل الثالث: التكوين الأكاديمي في

الجزائر

- تمهيد
- المبحث الأول: ماهية التعليم العالي
في الجزائر
- المبحث الثاني: ماهية التكوين
الأكاديمي
- المبحث الثالث: الجامعة الجزائرية
- المبحث الرابع: المدارس العليا
- خلاصة الفصل

تمهيد:

إن المكانة المرموقة التي يحتلها التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص يبرز لنا تأثيره على التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدولة الجزائرية، بإعتباره آخر مرحلة من مراحل التعليم التي تسمح للفرد بإكتساب مهارات مؤهلات تساعد للتوجه نحو سوق العمل، محققا بها المكانة الاجتماعية المرموقة.

المبحث الأول: ماهية التعليم العالي في الجزائر

1- لمحة تاريخية عن تطور التعليم العالي والجامعات في الجزائر.

شهد التعليم العالي تطورات مهمة خلال العقود الماضية التي أعقبت الاستقلال حيث يمكن تقسيمها تاريخيا إلى ثلاث مراحل أساسية:

1-1 المرحلة الأولى (1962-1969):

في هذه المرحلة بعد أن كانت بالجزائر جامعة وحيدة هي الجزائر (مؤسسة سنة 1908) ثم فتحت جامعتين هما جامعة وهران سنة 1966 وجامعة قسنطينة سنة 1967، كانت جامعة الجزائر تم أربع كليات، 19 معهدا، ثلاث مراكز، أربع مدارس عليا ومرصد فلكي، أما جامعة وهران فكانت تضم أربع كليات هي كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الآداب، كلية العلوم وكلية الطب، وكانت تضم جامعة قسنطينة المدرسة الوطنية للطب والمعهد العلمي، معهد الدراسات القانونية والمعهد الأدبي والجامعي بالنسبة للنظام البيداغوجي، فقد كان حينذاك مطابقا للنظام الفرنسي وكانت مراحلها كما يلي: (بوطيبة، 2010، 93، 94)

- مرحلة الليسانس وتدوم ثلاث سنوات.
- شهادة الدراسات المعمقة وتدوم سنة واحدة.
- شهادة الدكتوراه الدرجة الثالثة وتدوم سنتين على الأقل.
- شهادة دكتوراه الدولة وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات.

يذكر أن التعليم العالي خلال هذه الفترة كان ملحقا بوزارة التربية الوطنية.

2-1 المرحلة الثانية (1970-1998):

تبدأ هذه المرحلة بتاريخ إحداث وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970، وهو تاريخ مفصلي في قمة هرم النظام التعليمي، تلاه مباشرة بعد سنة تاريخ مهم هو الآخر تمثل في إصلاح التعليم العالي (المرسوم المؤرخ في 1971).

لقد جاءت الوثيقة الخاصة بإصلاح التعليم العالي كميثاق حددت فيه استراتيجية شاملة لمستقبل التعليم العالي في الجزائر، وقد ركز مشروع إصلاح التعليم العالي سنة 1971 على أربعة أهداف رئيسية هي كما يلي:

- 1- تنويع وتكثيف التخصصات الجامعية حيث أصبح عدد التخصصات أربعاً بعد 105 فرعاً.
 - 2- زيادة عدد الجامعات موزعة جغرافياً على كل القطر.
 - 3- جزارة هيئة التدريس وتحسين المستوى العلمي، وعليه شرع في الابتعاث إلى الخارج.
 - 4- إحلال اللغة العربية محل الفرنسية حيث أصبحت جل التخصصات الإنسانية باللغة الوطنية.
- (بوطيبة، 2010، 94)

لتحقيق ذلك اتخذت عدة إجراءات شرع في تطبيقها بداية من الموسم 1972/1971 وكانت كما يلي:

- إلغاء السنة التحضيرية.
- تمديد السنة الجامعية.
- إلغاء النظام السنوي.
- العمل بالنظام الثلاثي والسداسي.
- التنظيم الداخلي لوحدة التعليم كوحدة فرعية أو مقاييس.
- تنظيم التكوين المدمج.
- التجديد البيداغوجي.
- تقسيم الكليات إلى معاهد تضم أقسام متجانسة.

كذلك ومن جملة الإصلاحات تلك القرارات التي طالب مراحل الدراسة الجامعية كما يلي:

- مرحلة الليسانس، أصبحت أربع سنوات والوحدات الرئيسية هي المقاييس السداسية.

- مرحلة الماجستير (مرحلة ما بعد التدرج الأولى)، تدوم سنتين على الأقل وتحتوي على جزأين، الأول مجموعة من المقاييس النظرية والثاني فيه إنجاز بحث أكاديمي.
 - مرحلة دكتوراه العلوم (مرحلة ما بعد التدرج الثانية)، تدوم حوالي خمس سنوات .
- هذا وقد عرفت هذه المرحلة تضاعف عدد المؤسسات الجامعية التيتم تشييدها على مختلف مناطق الوطن قصد مواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي، كما تم وضع الخريطة الجامعية سنة 1994 وكانت تهدف إلى تخطيط التعليم الجامعي حتى آفاق سنة 2000 مستندة في ذلك على إحتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة من جهة ومن جهة أخرى تحقيق التوازن بين التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية.

1-3 المرحلة الثالثة منذ 1998:

تتميز هذه المرحلة الأخيرة بما يلي:

- وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي الذي يوافق عليه مجلس الحكومة في سبتمبر 1998.
 - القرار الخاص بإعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات .
 - انشاء ست جذوع مشتركة يتم توجيه الطلبة الجدد إليها.
 - إنشاء 13 مراكز جامعية وتحويل 19 مركزا جامعيًا إلى جامعات.
- والأهم في ذلك الإصلاح الشامل للجامعة الجزائرية المتمثل في إقحام النظام الجديد LMD (ليسانس- ماستر-دكتوراه) بداية من الموسم 2004-2005 أملا في مواكبة التطورات العالمية في مجال التعليم العالي من جهة وإيجاد حلول عملية لعيوب النظام الكلاسيكي من جهة أخرى، ولقد تم تعميم النظام بشكل تدريجي عبر جامعات الوطن ليشهد الموسم 2008-2009 تخرج أول دفعة من حملة شهادة الماستر. (بوطيبة، 2010، 95، 96)

2- مبادئ التعليم العالي في الجزائر:

إرتكزت سياسة التعليم العالي في الجزائر على أربع مبادئ أساسية نوجزها في الآتي:

أولاً: ديمقراطية التعليم العالي: سعت الدولة من خلال هذا المبدأ إلى إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين الذين أنهوا دراساتهم الثانوية، كل حسب كفاءته العقلية، بغض النظر عن مكانته الاجتماعية، ففي سنة 1954 كان بمقدور أقل من 07 طلبة في كل 1000.000 نسمة الولوج إلى الجامعة في وطنهم، وبعد خمسين سنة تجاوز عدد الطلبة الجامعيين 300 طالب في كل 100.000 نسمة.

ثانياً: جزارة سلك التعليم: تعد مسألة جزارة المنظومة التربوية بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص من أهم الانشغالات التي أولتها السلطات الجزائرية الاهتمام الواسع فور الإعلان عن الاستقلال وتحمل عملية الجزارة في طياتها ما يلي:

- جزارة نظام التعليم العالي، فقد سعت الدولة إلى تكوين نموذج تعليم عال خاص بها، سواء فيما يتعلق بالمناهج، الخطط أو الأسلوب.
- الجزارة الدائمة لسلم الإطارات.
- ربط أهداف التعليم العالي بأهداف التنمية.

ولقد تم جزارة هيئة التدريس في وقت مبكر نسبياً، إذ كان عدد الأساتذة الجزائريين سنة 1970 يمثلون 54 من مجموع الأساتذة، أما اليوم فهئة التدريس تقريبا جزائرية كلها.

ثالثاً: التعريب: اللغة العربية هي عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري، لذا عملت السلطات الجزائرية بعد الاستقلال، من خلال إصلاح التعليم العالي، على وضع التعريب مجل إهتمامها، فعمدت إلى اللجوء إلى عدد كبير من الأساتذة المتعاونين من العالم العربي لتكوين الأساتذة الذين لا يتحكمون في اللغة العربية، وهذا بالموازاة مع تحضير دورات رسكلة لاسيما في مراكز التعليم المكثف للغات في المؤسسات الجامعية. هذا وإن سياسة تعريب التعليم العالي، والتي تم الانطلاق فيها سنة 1971، بلغت نسبة 100% مع نهاية الثمانينيات في عدد من الشعب الكبيرة، وهي في تقدم مستمر بالنسبة إلى الشعب التكنولوجية والطبية.

رابعاً: التوجه العلمي والتقني: ساهمت الأهمية التي أولتها الدولة لمسألة التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال سياسات الإصلاح التي شرعت فيها غداة الاستقلال من خلال تبني نظام الاقتصاد الموجه، ابتداء من المخطط الثلاثي 1967/1969 والمخططين الرباعيين 1970/1973 و 1974/1977 ثم المخططين الخماسيين التاليين في تعزيز التوجه العلمي والتقني وبروز الحاجة إلى إطارات تقنية مؤهلة.

وهذا ما دفع بالسلطات الجزائرية إلى وضع خريطة تعليم عالي تأخذ بعين الاعتبار حاجتها إلى المهارات التقنية العالية، وذلك عن طريق العناية بما يأتي:

- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه، وتشجيع الدارسين على الالتحاق بمدارسه ومعاهده العليا.
- المزج بين الدراسة النظرية والعلمية في مؤسسات التعليم العالي، بحيث يكون الطالب قادرًا على تطبيق النظريات العلمية في المجالات التطبيقية في الصناعة، الزراعة، الطب وغيرها. (رقاد، 2014، 183، 184)

3- خصائص التعليم العالي:

يتميز التعليم العالي بعدة خصائص والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تبني أي تغيير، أهمها: (بوطبة، 2016، 99، 100)

- تعدد أهداف المنظومة: علمية واجتماعية واقتصادية وقيمية وسلوكية وغيرها.
- صناعة مجتمعية منظمة: مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وإدارتها تعتبر من أهم اهتمامات المجتمع الحديث.
- الكثير من المخرجات غير ملموسة أو صعبة التقييم: مثلاً إنتاج منظومات القيم والسلوم، صعوبة حساب الآثار الكمية في النمو الاقتصادي.
- عملية تمويل نشاط منظمة التعليم هي نشاط مشترك بين أطراف عدة : الدولة، قطاع الأعمال الخاص، العائلة، الفرد.
- نشاط التعليم العالي هو استهلاك واستثمار في آن واحد، وتتزايد الاستثمارات بالصعود على السلم التعليمي: التعليم التقني والفني المتوسط، الدراسات الجامعية الأولى، الدراسات الجامعية العليا، أعمال البحث العلمي النوعية.
- ويتميز التعليم العالي حسب K.Adrianna في كونه "تنظيم فريد، مترابط مستقل نسبياً عن المحيط، ثقافة فريدة للأكاديميين، سلطة متعددة وهياكل سلطة، تحركه قيم مهنية وإدارية، الطبيعة المستقرة للعمل، الهوية التنظيمية القوية للأعضاء، تعدد الثقافات التنظيمية، وهذا ما يميزه عن باقي التنظيمات.

4- مكونات التعليم العالي:

إن الخدمة التعليمية التي توفرها الجامعات تعتمد على عناصر والتي تسمى بمدخلات ومخرجات العملية التعليمية، وهذا لتلبية احتياجات المجتمع، وهذه العناصر المكونة للتعليم العالي تتمثل فيما يلي: (نمور، 2012، 17، 20)

أولاً: مدخلات ومخرجات العملية التعليمية:

تعد مسألة تحديد المدخلات من الأمور التي لم يتفق عليها، على اعتبار أن كل الإمكانيات التي وفرت للمؤسسة التعليمية إنما وحدت لصالح الطلبة، فإذن هم المدخلات وهم المخرجات في الوقت نفسه وهناك من يرى أن المدخلات تشكل مجموعة الموارد المادية والبشرية التي رصدت من أجل تحقيق أهداف النظام بما فيهم الطلبة.

1- المدخلات: وتتمثل في :

أ- الطلبة: هناك طلبة دراسات التدرج وما بعد التدرج، الدراسات العليا، فالطلاب في مرحلة التدرج هم الذين يلتحقون بالجامعة للحصول على درجة الليسانس، أما طلبة الدراسات العليا هم الذين حصلوا على الشهادة الجامعية الأولى ويدرسون للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه.

ويمثل الطلبة المدخل الأساسي في العملية التعليمية والتي يتم من خلالها إعدادهم والتأثير في سلوكهم وتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تجعل إسهامهم أكبر من خلال التطوير النوعي، وهو ما يمثل الهدف الأساسي من العملية التعليمية، سواء ارتبط هذا الهدف بكون التعليم استهلاكاً، أي أنه يمثل حق الفرد في الحصول عليه، أو ارتبط بالتعليم كاستثمار، من خلال الاستثمار في تكوين الخريج بإعتباره رأسمال بشري، حاله في ذلك حال الاستثمار في تكوين رأس المال المادي.

ب- هيئة التدريس: يعتبر عضو هيئة التدريس المدخل الأساسي والمهم في العملية التعليمية حيث تتوقف العملية التعليمية على حجم هيئة التدريس وكفاءتها، بحيث يتناسب عددهم مع الحاجة فتظهر معه الحالات عدم استخدام للبعض أو استخدام جزئي لبعض منهم، وهو ما يؤدي إلى هدر وضياع للموارد التي استخدمت في تكوينهم وإعدادهم.

ت- الوسائل المادية: تتمثل في الفضاءات البيداغوجية والتي تشمل المباني بكل مرافقها ولا بد أن تكون وفق مقاسات معتمدة تضمن للعملية فرصا أكبر للنجاح، يضاف إليها المكتبات والقاعات والتجهيزات والمختبرات وورش العمل.. التي تحتاجها المؤسسة التعليمية، وتحدد بمعايير ومواصفات عالمية، تحدد مقدار وكيف ما تحتاجه المؤسسة تبعا لطبيعة تخصصها وإعداد الطلبة والعاملين بها وطبيعة النشاط الذي يمارسه طلبتها.

2- العملية التعليمية:

ويقصد بها عمليات التدريس والتدريب والمقررات الدراسية والمناهج، التي يجب أن تكون مناهج حديثة تواكب التطورات والمستجدات العلمية والثقافية، وأن تتلاءم مع متطلبات البيئة والمجتمع، وأن يوفر النظام التعليمي تخصصات تجد لها مكانا في دنيا العمل، وليس تخريج تخصصات زائدة عن الحاجة ولا تجد لها المكان المناسب لمزاولة العمل، الأمر الذي يؤدي إلى البطالة لأنها عمالة فائضة.

ثم إن من عناصر المنهج بمفهومه الواسع أساليب وطرق التدريس التي هي وسائط لنقل المعرفة إلى أذهان الطلبة لذا لا بد أن تكون لدى المدرسين الذخيرة الكافية من هذه الطرق وكذلك القدرة على استخدام التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة المساندة لمفردات المنهج، كي يكون بالإمكان إيصال المعرفة إلى الطلبة بإقتدار وكفاءة عالية، وهو شرط أساسي لتحقيق الجودة.

3- المخرجات:

وهي النتائج النهائية للعمليات التي أجريت على المدخلات وتتمثل في إعداد المتخرجين من الطلبة الذين يجب تخريجهم من خلال تحقيق الشروط الكمية والنوعية، كما يمثلون قوة العمل المنتجة.

ثانيا: المستفيدون من العملية التعليمية:

1- الطلبة : وهم أول الأطراف المستفيدة من العملية التعليمية التي تقدمها الجامعات، ولم تقم هذه الجامعات وتمارس أوسع النشاطات أهمية في المجتمع إلا من أجل إعدادهم لحياة أفضل، لذا تم إدخال مواضيع دراسية جديدة، مثل التكنولوجيا والمعلوماتية والمناهج العملية، بحيث يكون الطلاب أكثر تحضيراً للعمل في المؤسسات الإنتاجية.

2- أولياء الأمور: أولياء أمور الطلبة من أبرز عملاء النظام التعليمي ومؤسساته لسببين:

- أولهما: من أجل إعداد أبنائهم لحياة مستقبلية أفضل.
- ثانيهما: أنهم المساهمين في توفير الأموال اللازمة لهذه المؤسسات، فمن حقهم أن يطلعوا على نوعية الخدمة المقدمة لأبنائهم.
- 3- أرباب العمل: يعتبر أرباب العمل أيضا من عملاء النظام التعليمي أو المستفيدين منه، ويتمثل أرباب العمل من المديرين والمشرفين ورؤساء الأقسام، والمديرين الذين يعملون في المؤسسات العامة والخاصة.
- 4- المجتمع: وهو العملي النهائي للنظام التعليمي، الذي تصب فيه حصيلة الجهود التعليمية كافة في إعداد الأفراد وإنجاز البحوث والدراسات، وتقديم المنشورات، والمساهمة في حل المشكلات الاجتماعية، وإرساء البنية الاجتماعية على ركائز حضارية ثابتة، وأن المجتمع ينتظر من أبنائه المتعلمين القدرة على تطوير الواقع نحو الأحسن في جوانبه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، وبالتالي فإن تغيير المجتمع لا يكون إلا بهم.

5- الرؤية الجديدة لسياسة التكوين العالي في الجزائر :

إن إعادة تنظيم التعليم العالي بالكيفية التي سنتطرق إليها يتساق وتوجهات العالمية المتمثلة في تنويع ملامح التكوين التي تملئها عولمة الاقتصاد والتطور العلمي والتكنولوجي، وذلك بفضل برامج بيداغوجية يتعين علينا مراجعتها بصورة دائمة وتكوينات أكاديمية وأخرى مهنية تضمن حركية الطلبة من خلال تناغم الشهادات وتتضمن مسارات التكوين مقررات مشتركة. حيث يقترح النظام الجديد lmd رؤية جديدة للتكوين الجامعي مؤسسة على: (سلاطنية، 2012، 87، 88)

- استقلالية الجامعة على قاعدة التسيير الراشد.
- إعداد مشروع جامعي يتضمن الانشغالات المحلية والجهوية والوطنية في المستويات الاقتصادية، العلمية، الاجتماعية والثقافية.
- عروض تكوين متنوعة معدة في شقها المهني بالتشاور مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي.
- نظام بيداغوجي مؤسس على فاعلية الطالب في تكوينه، ودعم الفريق البيداغوجي بالتوجيه والتأطير المرافق للطلاب مدة تكوينه.
- تقويم مستمر ودائم للمؤسسات الجامعية ولأنواع التكوين المقدم.
- حركية وإندماج كل أطراف الأسرة الجامعية في هذا الإصلاح.

6- لماذا إصلاح التعليم العالي في الجزائر:

قطعت الجامعة الجزائرية منذ إستقلالها غداة الاستقلال مراحل عدة صاحبت التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي عرفتھا الجزائر، إذ مرت بإصلاحات عدة أبرزھا إصلاحات 1971 أو ما يعرف بإصلاحات بن يحيى، وهي التي غيرت هيكلية التعليم العالي جذريا، فساهمت بصورة كلية في تكوين مكوناتها من جهة وتكوين إطارات المؤسسات والقطاعات الاقتصادية والخدماتية الأخرى للبلاد من جهة ثانية.

تمثلت الحركية الكبيرة التي عرفتھا الجامعة منذ الستينات في تضاعف عدد الطلبة سنة بعد أخرى وتزايد عدد الجامعات والمراكز الجامعية التي مست كل نواحي البلاد وتمركزت بصفة خاصة في الولايات الكبرى، وكذا زيادة عدد المؤطرين في كل التخصصات، وبطبيعة الحال صاحب هذا التطور المعتبر إشكالات عديدة نذكر منها خصوصا نوعية المكون والتكوين ومحاولات تكيف ذلك مع متطلبات عالم الشغل المتنوع التخصصات في المجال الصناعي والخدماتي بصفة خاصة.

منذ سنوات تشكلت على المستوى الوطني لجال لمراجعة النظام التربوي برمته والجامعي بصفة خاصة نذكر منها: (اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي أو ما عرف بلجنة بن زاغو آنذاك) والمجلس الأعلى للتربية الذي كان يرأسه (الأستاذ عمار صخري الوزير السابق للتعليم العالي والبحث العلمي).

إنقضت مختلف هذه اللجان على أن هناك إختلالات كبيرة ونقائص عديدة إستوجبت وفرضت مراجعته وإدخال إصلاحات جذرية عليه لتماشى ومتطلبات المجتمع من المؤهلين وليستجيب للتحولات العالمية في أسرع وقت، ويمكننا أن نذكر من بين النقائص الكثيرة الملاحظة في المنظومة التربوية البعض منها على مستوى التعليم العالي: (سلاطينية، 2012، 88، 89)

- أعداد كبيرة من الطلبة وبتأطير ضعيف على المستوى الكمي والنوعي.
- نسب رسوب مرتفعة ومردودية ضعيفة للمكونين. (بلغ عدد بعض التخصصات إلى أزيد من 50%، التكنولوجيا مثلا).
- برامج تكوين قديمة (أزيد من 30 سنة).
- إنعدام العلاقة مع المحيط الاقتصادي، الاجتماعي والثقافي.
- تسيير ممرکز للحياة الجامعية (البرامج، القرارات الإدارية، التوظيف).

من هذه الملاحظات أصبح ملحا إخراج الجامعة من الأزمة التي تعيشها بمدها بوسائل بيداغوجية، علمية وبشرية ومادية وهيكلية تسمح لها بالإستجابة لمطالب المجتمع والاندماج الفوري في عولمة التعليم العالي. وللقضاء على هذه الاختلالات سواء على المستوى التسييري أو الفعالية البيداغوجية والعلمية للجامعة الجزائرية، يتحتم علينا إرساء إصلاح شامل وعميق وجذري للتعليم العالي.

يتمثل هذا الإصلاح المبني على مبدأ ديمقراطية التعليم العالي وما تشمله من مهام مخولة للجامعة الجزائرية في الآتي: ص 90-91 (سلاطينية، 2012، 90، 91)

- ضمان تكوين نوعي، يأخذ بعين الاعتبار المطلب الاجتماعي الشرعي للدخول إلى الجامعة.
- تحقيق توافق مع المحيط الاقتصادي، الاجتماعي، بالإقتطاعات الممكنة مع هذا المحيط عند تحضير ملفات التكوين من قبل الأساتذة وتخصصاتهم.
- تنمية ميكانيزمات التكيف المستمر مع الترقية المهنية المستمرة.
- تدعيم المهمة الثقافية بترقية القيم الثقافية العالمية، بالفكر الجامعي المعولم والتسامح وإحترام فكر الآخر.
- التفتح على التطورات العالمية وخاصة منها العلمية والتكنولوجية.
- تشجيع وتنوع التعاون العالمي من خلال حركية أوسع للأساتذة والطلبة.
- إقامة قواعد للتسيير الراشد للمؤسسة يبنى على المشاركة و الحوار الدائمين بين مختلف الفاعلين في الحياة الجامعية.

وللاستجابة لهذه المتطلبات وضعت الجامعة الجزائرية هيكلية جديدة للتعليم العالي تتشكل من 3 مستويات للتكوين، تسمح بإندماج فرق التكوين في بناء عرضو التكوين التي تتماشى والواقع الجامعي والمجتمعي وللمعطيات العالمية في المجال العلمي والتكنولوجي ويراد من هذا الإجراء الأولي ترقية المؤسسات وكذا العمل على التجديد المستمر لعروض التكوين المعدة من طرف الأساتذة والمتعاملين الإقتصاديين والاجتماعيين وذلك لمنح الطالب إمكانية بناء تكوينه المعرفي والذاتي وإندماجه المهني.

7- التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر:

حقق التعليم الجامعي في الجزائر نتائج إيجابية كبيرة ونتائج إيجابية كبيرة ونتائج هامة خلال العقود الماضية ولكن من حيث النوعية والكيف ما يزال متدنيا ويتطلب المزيد من الجهود، وهو اليوم يواجه مجموعة من التحديات يمكن تلخيص أهمها فيما يلي: (غراف، 2011، 76، 78)

أ- الطلب المتزايد على التعليم العالي وتزايد أعداد الطلبة:

ما يلاحظ أنه ما بين سنوات 1989 و1998 فإن عدد الطلبة يكون قد تضاعف مرتين، أي أن متوسط الزيادة السنوية خلال عشر سنوات تقريبا وصلت إلى حوالي 9% ، في وقت قدر فيه عدد الطلبة الحائزين على شهادة البكالوريا للسنة الدراسية 2006/2005 بأكثر من 220000 طالب وهو أكثر بقليل بالنسبة لبكالوريا 2007/2006 ما يعني تطور نسبة النجاح من سنة لأخرى.

كما تم تسجيل وباستمرار نقص فادح في الهياكل البيداغوجية المنجزة وعدم قدرتها على مواكبة الزيادات العددية للطلبة.

ب- قلة التأطير:

حيث يقدر عدد الأساتذة المؤطرين للطلبة ب: 25229 أستاذ دائم أغلبهم برتبة أستاذ مساعد ونسبة كبيرة من أساتذة التعليم العالي (بروفيسور) على أبواب التقاعد، أي بمعدل وصل إلى أستاذ لكل 200 طالب.

ت- **نمطية التكوين:** ما زال التعليم الجامعي في الجزائر تعليما نمطيا موحدا ومتشابهها هذه النمطية المبنية أساسا على التلقين تقف سدا منيعا أمام محاولات الإبداع والإبتكار الفردي حتى وإن وجدت بعض المحاولات فإنها تبقى محاولات فردية وليست سياسة تعليمية.

هذا ما يستلزم ضرورة إعادة النظر في أنماط التكوين والتعليم لإعادة بناء القدرات والمهارات الوطنية في عصر العولمة.

ث- زيادة وإرتفاع تكاليف التكوين:

ارتفاع تكاليف التكوين والتعليم الجامعي اليوم، أمر أثقل كاهل الدولة وجعل من سياسات التكوين والتعليم يغلب عليها نمط التكوين الكمي على حساب التكوين النوعي، مما جعل البحوث المنجزة بحوثا من

أجل نيل الشهادات وليست بحوث تنجز بهدف التطبيق العملي لها مما أدى إلى الحد من فعالية البحث العلمي وعدم مساهمته في تفعيل العملية التنموية.

ج- هجرة الكفاءات العلمية:

تشكل هجرة الكفاءات العلمية الجزائرية إلى الدول الغربية وبعض دول الخليج وعدم بقائها في الداخل للمساهمة في التأسيس والتكوين والتنمية أخطر أنواع الهجرات على تطور المجتمع الجزائري وتقدمه، وقد إتسعت هذه الهجرات في العقد الأخير نتيجة عوامل وظروف متعددة سياسية وإقتصادية وعلمية، مقارنة بعقود سبقت.

ح- تنامي معدلات البطالة بين خريجي الجامعات:

جاء في تقرير منظمة العمل العربية الذي نشر سنة 2005، أن البطالة في بعض الدول العربية بلغت أوجها وأصبحت الأسوأ عالميا منها : 20% في اليمن، 21% في الجزائر، 17% في السودان، 9% في مصر، و 8% في سوريا، وأن الظاهرة المميّزة لغالبية العاطلين عن العمل هم من فئة الشباب حيث تقدر نسبتهم 75% في البحرين، و 84% في مصر، و 66% في الجزائر، أما معدلات البطالة لفئة الشباب مقارنة بالقوى العاملة فقد تجاوزت 60% في مصر، الأردن، سوريا، فلسطين، و 40% في الجزائر، تونس، المغرب.

وقد تفتشت مؤخرا بطالة حاملي الشهادات الجامعية وخريجي مختلف المعاهد ومؤسسات التكوين والتعليم العالي، وقد نتج عن هذا مشاكل عديدة إجتماعية، إقتصادية، سياسية،،،.

خ- النسبة المرتفعة في الفشل والتسرب:

المردودية ضعيفة للتكوين، وهذا يتنافى مع هذا النظام، إذ يركز على جودة التعليم وتطويره بالتعاون مع مراكز مختصة مستقلة وطنية وأجنبية تقوم بمهمة الخبرة، والجودة تستلزم زيادة الإنفاق. (خان، 2016، 20، 21)

المبحث الثاني: التكوين الأكاديمي.

1- تعريف التكوين:

إن كلمة تكوين توجي بمعاني مختلفة ودلالات عديدة وهذا المصطلح غالبا ما يرتبط بمفاهيم أخرى مثل: الاعداد، التأهيل، التدريس، والتحضير الوظيفي...

- التكوين لغة:

من كون الشيء، أي اوجده وأنشأه أو أحدثه أما كلمة التكوين في اللغة اللاتينية فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة.

- التكوين اصطلاحا:

يرى فيري أن التكوين كمظهر تنظيمي إذ يقول " أن التكوين يجب أن يكون منظما، ومن أشكال التفكير، الإدراك، الشعور والسلوك"، ليؤكد على هذا التوجه مورينو ميناجير بحيث يرى ضرورة توظيف المعارف، والمهارات التي اكتسبها المتكون في تحليل المواقف البيداغوجية.

ليشير كل من دي مونتولان ومورينو ميناجير على مظهر الاستمرارية، حيث يقول الأول: " إن التكوين يؤدي إلى إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين"، أما الثاني فيؤكد على ذلك بأن التكوين هو فعل بيداغوجي يكتسب ويبنى. (صالح، 2017، 119)

يستخدم المربون والعاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد ومفهوم التأهيل ومفهوم التدريس، ومفهوم التكوين.

وكثيرا ما إختلطت تلك المفاهيم عند البعض فتطابق مفهوم التكوين مع مفهوم الإعداد وأحيانا مع مفهوم التأهيل، ودفعنا لأي إلتباس في الاستخدام نجد لزاما علينا أن نشرح هذه المفاهيم ونقوم بتحديدتها والتعريف بها:

- الإعداد: " هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة، تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل

فيها، كأن تكون المرحلة الابتدائية أو الثانوية، كذلك تبعا لنوع التعليم كأن يكون عاما أو صناعيا أو تجاريا أو بوليتكنيكيا أو غير ذلك، وبهذا المعنى يعد الطالب /المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته قبل الخدمة".
- التأهيل: " فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب تخصصه العلمي، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دور المعلمين ليتزود بمعارف تربوية ونفسية، ويمارس التربية العملية ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي وذلك لتحسين نوعية الأداء.

- التدريب: " فيطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مساهمة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي والتقني المستمر، وبهذا يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفاهيم المعلم ومهاراته الأدائية وتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي فكري وتطوير أساليب تعليمية جديدة.

- التكوين: " فهو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها، من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها.

- مفهوم التكوين في مجال علم أصول التدريس يقصد به " مجموع الأنشطة والمواقف البيداغوجية والوسائل التعليمية التي تهدف إلى تسهيل إكتساب المعارف (المعلومات) والقدرات والاتجاهات أو تطويرها قصد القيام بمهمة أو وظيفة. (شالي، 2009، 39)

ويعرف pierre casse التكوين بأنه " العملية التي تهدف إلى تنمية القدرات ومهارات الأفراد المهنية والتقنية أو السلوكية من أجل زيادة كفاءاتهم وفعاليتهم في إطار تنفيذ المهام والأدوار المتصلة بوظائفهم الحالية أو المستقبلية، فهو وسيلة للترقية الفردية وتنمية الموارد البشرية أو ضرورة للتكيف مع التقنيات الجديدة والقيود الاقتصادية ووسيلة فعالة لتسيير الموارد الشريفة، الشيء الذي يسمح بنمو وتطور المؤسسة وهو لذلك يعتبر استثمارا للعامل، ويجب أن يشمل التكوين كل أعضاء المؤسسة بما فيهم المسؤولين... فهو عملية مستمرة من أجل تجديد المعلومات". (بوقطف، 2014، 13)

2- عناصر العملية التكوينية:

1-2 الطالب الجامعي:

1-1-2 تعريف الطالب الجامعي

يعد الطالب جوهر العملية التعليمية ومحورها الرئيس الذي دار حوله جميع عناصر عملية التعليم والتعلم .. فليس الطفل مجرد وعاء يتم ملئه بما نشاء بل هو شعلة يجب إيقادها فهذا التحدي القديم والمستمر أمام المعلم . (الدخيل، 2016، 19)

2-1-2 خصائص الطالب الجامعي:

• الخصائص الجسمية:

يعتبر النمو الجسمي من أهم جوانب النمو في هذه المرحلة حيث يشتمل على مظهرين من مظاهر النمو الفيزيولوجي، أي نمو الأجهزة الداخلية التي يتعرض لها الطالب أثناء البلوغ وما بعد ويشتمل بوجه خاص نمو الغدد الجنسية والمظهر الثاني والنمو العضوي المتمثل في نمو الأبعاد الخارجية للطالب. (سليم، 2002، 397، 399)

• الخصائص العقلية والنفسية:

يساعد الجانب العقلي من شخصية الطالب التكيف والتمايز الصحيح مع بيئته المتغيرة والمعقدة بالمواهب أو القدرات. (السيد، 1975، 267)

• الخصائص الاجتماعية:

وتتمثل الخصائص الاجتماعية للطالب الجامعي في (مخفر، 2013، 193، 194):

- يبدو الشباب غير راض ثم يتجه إلى التعقل في النقد الذاتي.

- إبداء الرغبة في الإصلاح ثم الاتجاه نحو ممارسة الإصلاح نفسه.
- يبدو اهتمام الشباب بالجامعة ثم يتجه اهتمامه إلى المجتمع ككل.
- الشباب له القدرة على التغيير والنمو وأكثر تجاوبا مع مستلزمات التغيير وأكثر فئات المجتمع قدرة على العطاء السخي بهدف تحقيق الذات وإثبات القدرة على تحمل المسؤولية.

2-2 الأستاذ الجامعي:

2-2-1 مهام الأستاذ الجامعي:

- حددت إحدى الندوات العربية للأستاذ الجامعي مهام هي كالآتي (فلوح، 2013، 50، 51):
- رعاية الطلبة فكريا وتربويا بما يتضمن تنشئة جيل مؤمن بالمبادئ الإسلامية وأهداف الأمة العربية ومستقبلها في بناء المجتمع العربي.
 - الإشراف على البحوث والرسائل الجامعية.
 - القيام بالتدريبات النظرية والعملية والتطبيقية والميدانية وتطويرها.
 - إجراء البحوث العلمية الأساسية الهادفة لخدمة خطط التنمية القومية.
 - الإلتزام بعدد الساعات العمل الأسبوعية التي تحددها تعليمات الجامعة.
 - المشاركة في النشاطات الجامعية والفعاليات العلمية والاجتماعية وثقافية.
 - المشاركة في التأليف والترجمة والنشر.
 - المشاركة في المجالس واللجان الدائمة والمؤقتة التي يكلف بها.
 - المشاركة في تطوير الأقسام العلمية فكريا وتربويا وعلميا وذلك بتقويم الدراسات والبحوث والتقارير والخطط والمناهج الدراسية.
 - إجراء الامتحانات ومراقبة حسن سيرها.
 - المشاركة في الندوات والمؤتمرات والبحوث والحلقات الدراسية داخل الجامعة وخارجها.
 - أداء الواجبات الإدارية التي يكلف بها في الجامعة.
 - العمل في المراكز أو المكاتب الاستشارية التابعة للجامعة.
 - يؤدي واجباته بحماس ويقم المثل الجيد في الإلتزام والانضباط والجدية في العمل.

- الاتصاف بالأمانة العلمية.
- تقوية روح الإخاء بين الزملاء.
- يعطي أهمية لمناقشة قضايا وآراء الطلبة المتعلقة بالتدريس.
- 3- الوسائل التعليمية:

3-1- تعريف الوسائل التعليمية:

يقصد بالوسائل التعليمية تلك الأداة التي يستخدمها الأستاذ لتحسن تدريسه وترفع فاعليته وتعمق من درجة إستفادة المتعلمين منه وغالبا ما يطلق هذا المصطلح وسيلة تعليمية على كل من المواد التعليمية والأجهزة التعليمية وتشمل المواد التعليمية جميع المواد المعينة في التدريس كالأفلام والأشياء والنماذج والعينات والصور وغيرها بينما تشمل الأجهزة التعليمية جميع الأجهزة المستخدمة في عرض تلك المادة.

3-2 أهمية الوسائل التعليمية:

من الصعوبات التي تواجه التدريس إعتداد الأستاذ على الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين من جانب الأستاذ والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم، مما يترتب علي سرعة نسيات المعلومات وسهولته ولكن إستخدام الوسائل التعليمية بصورها المختلفة يحسن من العملية التعليمية ويؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويرجع ذلك إلى ما يلي: (الطناوي، 2008، 82، 84):

- يمكن للوسائل التعليمية أن تؤدي إلى إستثارة إهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم فلا شك أن الوسائل التعليمية المختلفة كالرحلات والنماذج والأفلام التعليمية والمصورات تقدم خبرات متنوعة يأخذ منها كل متعلم ما يحقق أهدافه ويتناسب مع إهتماماته ، وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموسا وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها.

- تساعد الوسائل التعليمية على زيادة خبرة المتعلم فتجعله أكثر إستعدادا للتعلم وإقبالا عليه.

- يمكن عن طرق إستخدام الوسائل التعليمية المختلفة تنويع الخبرات التي تهيؤها المدرسة للمتعلم فتتيح له الفرصة للمشاهدة والاستماع والممارسة والتأمل والتفكير، فتصبح المدرسة بذلك حقلا لنمو المتعلم في جميع الاتجاهات، وتعمل على إثراء مجالات الخبرة التي يمر بها.

- من أهم فوائد إستخدام الوسائل التعليمية أن يتجنب الوقوع في اللفظية، وهي أن يستعمل الأستاذ ألفاظا ليس لها عند المتعلم أو المستمع نفس الدلالة التي لها عند قائلها ولا يحاول توضيح هذه المفاهيم والألفاظ المجردة بوسائل محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في الأذهان.
- يؤدي تنويع الوسائل التعليمية إلى تكوين وبناء المفاهيم السليمة فإذا تتبعنا خطوات بناء المتعلم لهذه المفاهيم حتى يصل إلى التعميمات لأدركنا أهمية الوسائل التعليمية في تحقيق ذلك .
- تؤدي الوسائل التعليمية إلى زيادة مشاركة المتعلم الإيجابية في إكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات ويؤدي هذا الأسلوب إلى تحسين نوعية التعلم ورفع مستوى الأداء عند المتعلمين .
- يمكن عن طريق الوسائل التعليمية تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الإستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم.

- تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تؤدي الوسائل التعليمية إلى ترتيب الأفكار التي يكونها المتعلم وإستمرارها.
- تؤدي الإستعانة بالوسائل التعليمية إلى تعديل السلوك وتكوين الإتجاهات الجديدة.

4- المقرر:

4-1 تعريف المقرر:

يعتبر من أهم عناصر العملية التكوينية، لذلك فالإهتمام بإعدادها وتنظيمها يزيد من فعالية هذه العملية، وقد نرجع بعض أشكال ضعف مستوى البرنامج الجامعي إلى عدم قدرة المحاضرين الجامعيين على إتخاذ القرار الصحيح إما بسبب ولاتهم للبرامج الموجودة أو بسبب الخوف من كشف نقاط الضعف التي من شأنها المساس بحياتهم المهنية لذلك يجب (بن نونة، 2018، 39، 40):

- الاهتمام بالمقررات التي تساعد على توجيه الطالب بإعطائه وقتا للبحث والابتعاد عن التلقين في سبيل تكوين فعال.
- ضرورة ملائمة توزيعه ساعات المحاضرات لتغطية المقررات حيث أثبتت الدراسات أنه إستحالت على الطالب الجلوس والمتابعة لفترة طويلة حيث يتعرض لإجهاد عقلي وجسمي.

- ضرورة إعطاء حجم ساعي لمواد التخصص الأساسية أكثر من المواد الأخرى لزيادة نسبة الاستيعاب.

3-وظائف التكوين الأكاديمي:

سوف نحاول الإلمام بوظائف التكوين الأكاديمي في ما يلي (إبراهيمي، 2013، 47):

أولاً: وظائف إنمائية تكوينية:

إن التعليم الجامعي يعمل على تكوين الطلاب وتحويلهم من مجرد موارد بشرية مجمدة، إلى طاقات فعالة مستعدة للعطاء، لنؤكد في الأخير أن مخرجات التعليم الجامعي هي في الحقيقة من أهم عناصر المدخلات في العملية الإنمائية.

ثانياً: الإعداد الأمثل للمهارات المختصة:

حتى تؤدي الجامعة دورها كما يجب عليها مراعاة احتياجات المجتمع الفعلية من التخصصات المطلوبة عن طريق الموازنة بين قوة العمل وسوق العمل، حتى لا تبقى الجامعة مقتصرة على مجرد التكوين النظري، بعيدة عن واقع واحتياجات المجتمع، هذا الأخير الذي يخصص ميزانية هامة للتعليم والتكوين الجامعي على وجه الخصوص، كجوه الاستثمار البشري.

ثالثاً: تطوير البحث العلمي:

على التكوين الأكاديمي تنمية وتطوير البحث العلمي الذي يعد من المقومات الأساسية للجامعة، فالبحث العلمي ضرورة هامة ووظيفة أساسية للتكوين الجامعي لاستمراره وتطويره ضماناً لتأدية وظائفه وتحقيق أهدافه.

المبحث الثالث: الجامعة الجزائرية

1- لمحة تاريخية عن نشأة الجامعة الجزائرية:

اعتبر المشرع الجزائري الجامعة مؤسسة عمومية، ذات طابع إداري تساهم في نشر المعارف وإعدادها وتطويرها، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الشعبية، 1983)، ويعود تأسيس الجامعة الجزائرية إلى سنة 1909، أما بذورها الأولى فتتراجع إلى سنة 1877، وتخرج منها أول طالب سنة 1920 من معهد الحقوق كمحامي، وكانت تهدف إلى تعليم وتنقيف أبناء الفرنسيين المتواجدين بالجزائر، وكذا تكوين نخبة مزيفة من المثقفين الجزائريين، مقطوعة الصلة عن الجماهير الشعبية، من أجل إستعمالهم في تنفيذ سياستها الاستعمارية. وبعد الاستقلال وجدت الجامعة الجزائرية نفسها أما هياكل جامعية متمركزة في الجزائر العاصمة ولا تمتد التقاليد الوطنية بصلة في مجال التعليم العالي، فالأجهزة الجامعية الموروثة بعد الاستقلال كانت تسيير وفق نظام صممته الإدارة الفرنسية لخدمة مستوطنها، فلم تجد الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال أي قاعدة متينة للإطلاق، ليس على مستوى الهيئة التدريسية فقط، بل على مستوى الإداريين والمتخصصين في التسيير الجامعي. (حفيظي، 2005، 60)

فكان الحل الإلزامي أن أخذت هيئة التدريس وقتها مهمة التدريس والعمل الإداري معا مع الاستعانة بمدربين من البلدان العربية والصديقة، ولقد سجل قطاع التعليم العالي أثناء الإستقلال تدرجيا تحسنا في المشروع الاجتماعي الوطني، حيث كان الهدف الأول للجامعة هو المساهمة في تكوين الإطارات اللازمة لمباشرة عملية التنمية، غير أن تكثيف النشاط الاقتصادي والاجتماعي بالتظافر مع متطلبات أسلوب إعادة الإنتاج الموسع، فرضت تنوع ملامح التكوين قصد تلبية حاجات كل قطاع. (العقبي، د. س، 127)

2- تعريف الجامعة:

الجامعة لغة: مؤنث الجامع، وهو الاسم الذي يطلق على المؤسسة الثقافية التي تشتمل على معاهد التعليم العالي في أهم فروعها، كالفلسفة والطب والحقوق والهندسة والأدب.

أما إصطلاحا: فقد تعددت وإختلفت تعاريف العلماء والمفكرين للجامعة فمنهم من يعرفها على أنها " كل أنواع الدراسات أو التكوين الموجه للبحث التي تتم بعد مرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات التعليم من قبل السلطات الرسمية للدولة". (العلمي، 2017، 209)

- حسب تعريف قاموس Webster Merriam تعتبر الجامعة مؤسسة عالية المستوى غرضها التدريس والبحث، وتمنح شهادات أكاديمية لمن يرتادونها، إحدى هذه الشهادات تمنح للمتخرجين في طور دراسات التدرج undergraduate وعادة ما تسمى بشهادة الليسانس، في حين تمنح الجامعة شهادات عليا للباحثين في طور دراسات ما بعد التدرج graduation-post والتي عادة ما تشمل شهادة الماجستير وشهادة الدكتوراه. (merriam webster , 1828)

- يمكن تعريف الجامعة على أساس أنها مجتمع مصغر، يقوم فيه الأساتذة والطلبة معا بمناقشة وتطوير واستكشاف أفكار تتميز بالصعوبة والتعقيد والأصالة، وتعتبر هذه الأفكار والدراسات التي تنتج عنها إرث الإنسانية الذي ينبغي على الجامعة المحافظة عليه، وإيصاله إلى الأجيال المقبلة وتحديثه بصفة مستمرة. إن مهمة الجامعة لا تنحصر في الحفاظ وإيصال المعارف بل لا بد لها من إنتاجها أيضا، من خلال البحث العلمي من أجل التحقق من صحتها تعتبر الجامعة كذلك خدمة عامة فهي تشارك في بناء المجتمع ومصدر للتطور الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، ويقع على عاتق الجامعة تكوين الإطارات التي تحتاجها الدولة، ولابد لتكوين الجامعة أن يأخذ في عين الاعتبار حاجات المجتمع ومتطلباته في مناهجه. (lessard, 2012,3,4)

وكذلك فإن الجامعة مؤسسة تكوينية لا ترسم أهدافها لمعزل عن البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي تنبثق عنها، بل هي العكس فهي تستلهم عن المجتمع الذي هو منبت هياكلها وإطاراتها ومنه تختار قيمتها وأهدافها، وبمعنى ذلك أن المجتمع هو الذي يمنحها ميلادها والمعنى والغاية والوسيلة، ولهذا فإن دور مكانة وأهداف الجامعة تتباين المجتمعات والحقب التاريخية. (يوسف، 2008، 28)

3- وظائف الجامعة:

لاشك أن للجامعة دور محوري وأساسي في المجتمع، بحيث يرى في هذا الصدد الأستاذ عمار بوحوش: " إن دور الجامعات يتمثل في تهيئة الجو لرجال العلم والمعرفة لكي يضعوا التصورات أمام المسؤولين وقادة المجتمع، وتزويدهم بالحقائق والتحليلات العلمية التي تمكنهم من فهم جوهر القضايا الاجتماعية، وإتخاذ القرارات الدقيقة، أو سن القوانين التي تخدم المصلحة العليا للدولة والمجتمع (عربي، 2016، 251)، حيث تقوم رسالة الجامعات في العصر الحاضر بدور بالغ الأهمية في حياة الأمم والشعوب

على إختلاف مراحل تطورها الاقتصادي والاجتماعي وإنطلاقا من ذلك وتأسيسا عليه يمكن القول أن رسالة الجامعات تكمل في ثلاث وظائف رئيسية: (زرزار، 2012، 114)

أ- قيام الجامعة بالمشاركة في تقدم المعرفة ونشرها، وذلك من خلال التعليم والتدريس، وتزويد الطلاب بمختلف العلوم والمعارف والمهارات، بهدف إعداد إطارات بشرية في مختلف التخصصات التي يحتاجها المجتمع، وهو الأمر الذي يساهم بشكل كبير في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ب- تقوم الجامعة بدور أساسي ومحوري في عملية البحث العلمي في مختلف مجالات المعرفة الانسانية وتطبيقاتها العلمية والتكنولوجية والعمل على تطويرها، إذ يساهم البحث العلمي الجامعي في إيجاد حلول سريعة وفعالة لمشكل تأخر التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ت- يكمن دور الجامعة في خدمة المجتمع عن طريق دورها التثقيفي والإرشادي، والمشاركة في تقديم الخدمات الاجتماعية، والتنشئة ونشر الوعي، وتدعيم الاتجاهات الاجتماعية، وتعزيز القيم المجتمعية والانسانية والحفاظ عليها.

4- أهداف الجامعة :

حتى تتمكن الجامعة من تأدية وظائفها على أحسن وجه فلا بد لها أولا من وضع أهداف لها، بحيث تتضمن هذه الأهداف القيم والمبادئ والاتجاهات المتضمنة في فلسفة المجتمع، بمعنى أن تتماشى أهداف الجامعة مع الأهداف العامة للمجتمع ويكون هناك تنسيق بينهما، ويجمع أهل الاختصاص أن الهدف الشامل والأساسي للجامعة، هو تنمية شخصية الطالب بجميع أبعادها الأمر الذي سينعكس إيجابا على تنمية المجتمع من ثم الارتقاء به حضاريا، ويمكن ترجمة هذا الهدف الشامل إلى أهداف عامة على أساس متطلبات المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وإلى أهداف خاصة متعلقة بالجانب العلمي والتربوي للعملية التعليمية، ذلك لأن هذه الأهداف تعتبر بمثابة الموجهات الأساسية لجميع الفعاليات والنشاطات التي يقوم بها الأستاذ وهي كما يلي: (حفوف، 2008، 51، 52)

أ- الأهداف العامة:

- ربط الجامعة بالمجتمع.
- التكيف مع حاجيات ومتطلبات المجتمع والدفع به نحو التقدم.
- المساهمة في تفعيل خطط التنمية.

- الإسهام في حل المشكلات الإنسانية.
 - تنشيط الحركات الثقافية في المجتمع، والعمل على الحفاظ على التراث الثقافي للمجتمع وتجديده.
 - العمل على توثيق الروابط الفكرية والعلمية والثقافية بين مختلف الجامعات.
 - الإنفتاح على الثقافات الإنسانية الأخرى، مما يساعد على التعاون الفكري على المستوى العالمي.
- ب- الأهداف الخاصة:

- نشر العلم والمعرفة وتنميتها.
- تنمية شخصية الطالب بجميع أبعادها الخلقية، العلمية، الاجتماعية، التربوية.
- تدريب الطلاب على البحث العلمي.
- تشجيع الأساتذة على البحث العلمي وتتولى نشر أبحاثهم.
- تكوين الإطارات وتهيئتهم للإضطلاع بمسؤولياتهم وفق مقتضيات العصر.

5- مفهوم نظام ل م د :

هو نظام للتعليم العالي يركز على إدخال ممارسات بيداغوجية جديدة ومقاربات إبتكارية في بناء برامج للتعليم والتكوين مستوحاة مباشرة من احتياجات المجتمع وكذا من خلال تطوير قدرات البحث وتطبيقاته، كذلك يقتضي إعادة تحديد المهام الموكلة للجامعة في علاقتها مع القطاع الاجتماعي والاقتصادي. (بوطبة، 2016، 112)

6- نظام ل م د في الجامعة الجزائرية :

ل م د هو عبارة عن نظام للتعليم العالي يتكون من ثلاثة مستويات : شهادة ليسانس -L- شهادة الماستر -M- شهادة دكتوراه -D-. (ديوان المطبوعات الجامعية، 13) و حتى لا تبقى الجزائر خارج التطورات التي عرفها التعليم في الجامعات (إتفاقية BOLOGNE سنة 1999) ، جاءت في توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح نظام التعليم، والتي صادق عليها مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 20 أفريل 2002، ضرورة تنظيم التعليم العالي حول ثلاث أطوار تكوينية " ليسانس، ماستر، دكتوراه"، ويسمى اختصارا نظام LMD، وقد شرعت الجزائر في تطبيق نظام LMD، وقد شرعت الجزائر في تطبيق نظام LMD إنطلاقا من سنة 2003، ومر هذا التبنّي بثلاث أساسية، (لراري، 2019، 714، 715) وهي :

-مرحلة بداية التطبيق(2003): تعتبر بمثابة المرحلة التجريبية، وهي توافق التحول الاستكشافي في القائم على تطبيق النظام الجديد في عدد معين من الجامعات. وفي هذا الإطار، حددت الوزارة 10 مؤسسات جامعية قسمن على ثلاث مجموعات: الجهة الشرقية تضم أربع جامعات (عنابة، أم البواقي، برج بوعريريج وقسنطينة)، الجهة الوسطى وتضم جامعتين (وهران ومستغانم). سمحت هذه المرحلة بالوقوف على المشاكل التي تعرقل تطبيق النظام وكذا المتطلبات الواجب توفرها لتحقيق التطبيق.

-مرحلة التعميم الجزئي(2004): توافق مرحلة التعميم التدريجي لتطبيق النظام مع الأخذ بعين الاعتبار واقع وخصوصيات كل جامعة. فقد سمحت لجنة التأهيل ل 29 مؤسسة بتطبيقه مع حلول السنة الدراسية 2005/2004. وجاء تحول الجامعات نحو النظام الجديد تدريجيا حيث استخدم في البداية النظامان بشكل متوازي.

-مرحلة التعميم الكلي(2007): تعتبر المرحلة التي تم فيها الإحلال الشبه كلي لنظام LMD مكان النظام الكلاسيكي، فانطلاقا من 2011، تم اخراج النظام القديم كليا ماعدا في بعض المجالات.

7- أهداف نظام ل م د حسب الجامعة الجزائرية:

إن الأزمة التي تمر بها حاليا الجامعة الجزائرية من اختلالات وصعوبات باتت تفرض علينا ضرورة إيجاد حل مستعجل لإخراج تلك الأخيرة من محنتها. وللتخفيف من حدة الأزمة ومحاولة حل بعض مشاكل الجامعة الجزائرية، قامت الوزارة الوصية والتي نقصد بها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتطبيق مجموعة من الإصلاحات منها نظام lmd والذي سعى لتحقيق ما يلي:

أ- السعي إلى تحقيق الجودة والنوعية في التكوين:

وهذا من خلال التجديد في محتويات البرامج التكوينية وهذا وفق التطورات والتجديد التكنولوجي، وكذلك تقوية تعزيز استعمال التكنولوجيات ووسائل الاعلام والاتصال، وأيضا من خلال التجديد البيداغوجي في مناهج التعليم مثل: تقليص مدة التكوين- تغيير الشهادات الممنوحة- ظهور فروع وتخصصات جديدة- الاعتماد على مبدأ الأرصدة وإن مثل هذه التغيرات في التعليم العالي الجزائري سوف يحسن من مردودية التكوين بالجامعة الجزائرية. (موقع جامعة ورقلة الإلكتروني)

ب- ترقية الحركة التمهينية في التكوين:

وهذا يفتح قنوات الاتصال بين الجامعة والمحيط، إذ تحاول الجامعة الجزائرية جاهدة تحقيق متطلبات المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، وهذا من خلال توفير يد عاملة مدربة ومؤهلة وبالتالي تحقيق الكفاءة المهنية، ويكون هذا عن طريق جعل محتوى البرامج التكوينية ناتجة من احتياجات مؤسسات المجتمع المختلفة أي كما جاء في اقتراحات CNRE2001 أن التكوين يجب أن يأخذ أحد مراجعه أو بالأحرى من أهم المراجع الأساسية التي تؤخذ في الحسبان هي طلب السوق وعليه ينبغي أن يحدد محتوى البرامج والمراجع إنطلاقا من ميكانيزمات تستلزم مساهمة عميقة للشركاء المستعلمين والاطارات المهنية، وللتأكد من أن الكفاءات وبرامج التكوين مطابقة وذات نوعية ينبغي إشراك من هم على دراية بالواقع اليومي للحياة المهنية وكذلك عن طريق خلق فرص العمل للخريج الجامعي. (مديرية التعليم والتكوين إعادة تنظيم التعليم العالي، 2001، 1)

ت- إضفاء الصيغة العالمية للتعليم العالي بالجزائر:

وهذا من خلال:

- تشجيع التعاون الدولي بين الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية، وإنشاء مخابر بحث مشتركة بين الطرفين وكذلك من خلال الاعتراف المتبادل بين الشهادات المقدمة.
- تسهيل الحركية الطلابية بين مختلف الجامعات الوطنية والدولية.
- ترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بمفاهيم التعاون، المنافسة...
- تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيواقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة وعالم الشغل. (معارشة، 2012، 209، 210)

● أهداف نظام ل م د العامة:

يمكن حصر أهم الأهداف فيما يلي: (قادري، 2019، 188)

- تقديم تكوين بمواصفات عالمية وتشجيع التعاون مع الجامعات الدولية.
- تقديم شهادات بالمقاييس الدولية مما يجعلها معترف بها دوليا.

- تأكيد الطابع التقني للمحتويات التعليمية ودمجها في منظومة العمل والإنتاج ومشكلاته وبالتالي ضمان تكوين يوافق تطورات المحيط الاجتماعي، الاقتصادي، والثقافي.
- تقديم تكوينات نوعية، من خلال إنشاء وحدات للجودة والنوعية في كل جامعة وذلك بهدف المساعدة في تحقيق أهداف الجودة واعتمادها في منظومة التعليم العالي الجزائرية.
- مرونة نظام التقييم والانتقال مما يسمح بزيادة فرص النجاح.
- تقليص مدة الحصول على الشهادات الجامعية بغرض تخفيض الانفاق والاستفادة من طاقة الشباب في ميدان العمل والإنتاج.

8- مبادئ نظام ال ل.م.د في الجامعة الجزائرية:

يقوم نظام ال LMD على جملة من المبادئ الأساسية والتي نذكرها في الآتي:

- تنظيم عرض الدروس والمواد وتحديدها في إطار ميادين كبرى للتكوين لتحقيق تجانس أكبر وترابط أمتن بين مختلف التخصصات.
- تكيف التدريس بالتعليم العالي حسب مسارات تكوينية فردية استنادا إلى الاختبارات الذاتية لكل طالب حسب مشروعه المهني الخاص.
- وعليه فإنه يتم تنظيم التكوين الجامعي اعتمادا على سداسيات ووحدات تعليمية أساسية وأخرى اختيارية لتمكين الطالب من دعم كفاءاته المهنية بتعزيز تحكمه في التكنولوجيات الحديثة، وفي اللغات الأجنبية، وغيرها من المعارف التي تيسر الاندماج في سوق العمل، وخلق المشاريع الخاصة.
- رسم مسار الطالب حسب هيكل تصاعدي، إذ تسخر كل مجموعة من الوحدات التعليمية بالنظر إلى مستوى التعليم وبالنظر إلى الكفاءات الواجب اكتسابها في كل درجة من درجات التكوين الجامعي لتمكينه من الإلمام بجملة من المعارف التي تضبط بدقة من طرف المسؤولين البيداغوجيين. (بوحارة، 2008، 191، 192)

9- أسباب اختيار الجزائر لنظام التعليم العالي ل.م.د:

إن نظام lmd جاء كاستجابة للتوجهات العالمية في التعليم العالي، حيق يهدف التطوير إلى تمكين النظام التعليمي من الاستجابة إلى متطلبات الحياة الجديدة، واستيعاب التطورات العلمية، والتكيف مع المستجدات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية، ومواجهة التحديات الذي تقف عائقا أمام تطور

الفرد والمجتمع وتذليل الصعوبات والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات. وقد عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر تطوراً كمياً لافتاً، وما تكرر الشبكة الجامعية (60 مؤسسة جامعية موزعة على 41 ولاية) وتزايد تعداد الأساتذة (ما يزيد عن 29000 أستاذ) وتعدادات الطالبة (ما يقارب 902300 طالب من بينهم 43500 مسجل في الماجستير والدكتوراه)، وتخرج أكثر من مليون إطار منذ الاستقلال، إلا مؤشرات دالة على هذا التطور. وقد أدت هذه الظروف إلى جعل الجامعة الجزائرية في منأى عن التحولات العميقة التي تشهدها الجزائر على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية وكذا السياسية والثقافية.

إن اختيار الجزائر لهذا النظام جاء بعد معاينة وتشخيص معمق لمنظومة التكوين العالي انتهاء إلى:

- وجود إختلال هيكلي تراكم عبر السنين جعل الجامعة الجزائرية لا تؤدي دورها على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.
- عدم قدرة التكوين العالي على الاستجابة بنجاعة إلى التحديات التي فرضها التطور غير المسبوق للتكنولوجيات وظاهرة عولمة الاقتصاد والاتصال.

وأخذاً في الاعتبار ما يلي: (بن العربي، 2017، 291)

- العلاقات الدولية التي فرضت وجود قواسم مشتركة اقتصادية وثقافية بين أمم العالم.
- التجارب الناجحة التي أثبتت نجاعة اعتماد إصلاحات عميقة في منظومة التكوين تستلهم من نجاحات الآخرين فقد تقرر القيام بإصلاحات تتصرف إلى:
- اعتماد نظام التعليم العالي ل، م، د.
- اعتماد ضمان الجودة.

10- التحديات التي تواجه تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية:

لا يختلف إثنان على أن الأهداف الموضوعية لنظام ل م د هي أهداف موضوعية وحيدة تصبو إلى إصلاح التعليم العالي وجعله أكثر فعالية لكن المشكل يكمن في عدد العراقيل والعقبات التي تواجه هذا النظام في الجامعة الجزائرية والتي نذكر من بينها:

أ- تحديات تتعلق بالبيئة والمحيط التعليمي:

نظام ل م د هو نظام غربي بحث نشأ ضمن التكوين المعرفي الفرنكوفوني، وبالنسبة للجزائر فهو نسخة طبق الأصل عن النظام الفرنسي. حيث قامت الجزائر بإقتباس النظام التعليمي الفرنسي بمحتواه الاجتماعي والثقافي وحتى السياسية وهذا ما يشكل خطورة بالنسبة للجامعة الجزائرية، إذ تختلف هذه الأخيرة عن سابقتها الفرنسية إختلافا كليا فلكل منهما مميزات الخاصة وتقع كل واحدة منهما في بيئة مختلفة عن الأخرى.

وكما ذكرنا سابقا فإن الدافع الأساسي لتبني نظام ل م د في البلدان الأوروبية يعود أساسا لأسباب إقتصادية تتعلق بالمحيط السوسيوإقتصادي وهذا لما تشهده بلدان أوروبا من حركة إقتصادية وتجارب إستلزمت تجنيد المتخرجين في إقتصاد البلاد. على عكس الجزائر والتي تشهد ضعفا كبيرا في هذا الميدان وتشهد مقابله حشود من الطلبة البطالين نتيجة عدم توفر بيئة ومحيط إقتصادي يقوم بدمج هذا العدد المتزايد من المتخرجين في عملية التنمية. فالسياسة الأولى في نظام ل م د هي أن " الطالب هو فاعل حر في تكوينه، أي هو من يختار مساره من أجل أن يتم إختباره بعدها من طرف الشركة أو المؤسسة" وذلك لضعف الاستثمارات التي تشهدها البلاد في هذا المجال. كما أن إقامة الإصلاح مرحلة كان لابد من أن تفتح أمام نقاش ديمقراطي من طرف الرابطة الجامعية حول إصلاحات الجامعة و كالعادة قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتوجيه تعليمية إلى الجامعات تقتضي بتطبيق إصلاح ال ل م د وهذا ما زاد الوضع تفاقما.

ب- تحديات تتعلق بتطبيق النظام:

لم يقتصر تبني نظام ل م د على وضع إطار عام للإصلاح وإنما كان هذا التبني بحذافيه حيث شمل أيضا المناهج وبرامج التكوين دون مراعاة ولا تكيف لها مع البيئة المحلية وهذا ما شكل أهم التحديات والعراقيل التي أدت إلى فشل محاولات الإصلاح في بلادنا. تطبيق النظام دون تهيئة الأرضية المفهومية لهذا النظام فعوض التحفز على واقع تكويني لأصحاب المشاريع أولا ثم الأساتذة المؤطرين ثانيا كان هناك واقع إجباري إذ وجد الأستاذ نفسه بعد عطلة صيفية يطبق نظاما لا يعرف عنه إلا ما إطلع عليه من القوانين الاجبارية المملوءة بالفراغات القانونية، وآخر حاول فهم النظام عن المسؤولين فوجد نفسه في دوامة مبهمة فالذي أفهمه ليس بفاهم.

توحيد النظام التعليمي هو مفهوم سيحطم من جراء إنفراد كل جامعة معملها في عزلة عن نظيرتها حيث أصبحت كل مجموعة من الأساتذة تقترح عروض تكوين في تخصص معين وفي معزل عن البقية وهذا ما أدى إلى كثافة إنتشار فروع التكوين.

عدم تهيئة الجامعات لإستقبال هذا النوع من التكوين وذلك نتيجة قلة الهياكل ومراكز البحث التي يتطلبها التعليم العالي عامة والنظام الجديد خاصة بالمقارنة مع العدد الكبير للطلبة والذي فاق 1.300.000 في الدخول الجامعي 2014/2013.

وعلى عكس النظام القديم الذي يهتم بتسيير عدد الطلبة فإن نظام ل م د يهتم بالتنوع وليس الكم وهذا ما لا يمكن تحقيقه من خلال الإبقاء على مخلفات النظام الكلاسيكي ومحاولة تكييفها مع النظام الجديد.

ت - تحديات تتعلق بعالمية النظام:

على الرغم من أن نظام ل م د هو نظام عالمي يسمح في ذات الوقت بحركية الطالب من جامعة إلى أخرى محليا وعالميا إلا أن هذه الأفضلية تحولت في نفس الوقت إلى سلبية. فالحركية التي وضعتها أوروبا كمبدأ أساسي في فلسفة نظام ل م د ليست هي في الحقيقة سوى خطة تهدف إلى إستقطاب الأدمغة من حول العالم الأجمع خاصة في الدول النامية.

فبمحاولة الجزائر القضاء على هذه الظاهرة (هجرة الأدمغة) وفر نظام ل م د فرصة جديدة لتنشيطها والاستفادة من الطلبة ذوي الكفاءات العالية في الجامعات الأوروبية.

إن العقبات والتحديات التي تواجه نظام ل م د ليست بالهينة إذا ما أردنا أن يكون هذا النظام بنفس المستوى الذي وصلت إليه الدول الأخرى في تطبيقه، لذا وجب إعادة النظر جيدا في هذا النظام وتكييفه حسب البيئة والمحيط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للبلاد والجامعة الجزائرية. (سوالمي، 2015، 55،

المبحث الرابع: المدارس العليا

1- لمحة تاريخية عن نشأة المدارس العليا للأساتذة في الجزائر:

بعد 5 جويلية 1962 يوم استقلال الجزائر أصبحت بحاجة ماسة إلى أساتذة لتعويض النقص بل الغياب السببه كلي للمعلمين والمؤطرين في ميدان التربية والتكوين بعد خروجهم أو رحيلهم من القطر وذلك لأسباب عديدة منها عدم وجود معلمين وأساتذة جزائريين في صفوف المؤطرين إبان الحقبة الاستعمارية وذلك بالطبع لعدم تعلم وتكوين الجزائريين أثناء الاحتلال فمثلا سنة 1962-1963 نجد 12696 معلم جزائري في الابتدائي و 1237 أستاذ في التعليم المتوسط و 532 أستاذ التعليم الثانوي ليؤطروا 778000 تلميذ في الابتدائي و 30.8 ألف تلميذ في التعليم المتوسط و 19.5 ألف تلميذ في الثانوي، مما دعا الجزائر المستقلة أن تلجأ إلى أساتذة ومعلمين أجانب (عرب وغير عرب) وتنشء 6 معاهد تكنولوجية للتربية سنة 1963-1964 لتكون 1017 ممرن وأول مدرسة لتكوين الأساتذة ببوزريعة لتليها معاهد ومدارس أخرى سنة بعد سنة منها المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة التي تنشأ بمرسوم رئاسي رقم 81/254 الصادر بتاريخ 05 سبتمبر 1981 والتي تهيكّل بمرسوم رئاسي رقم 84/205 الصادر بتاريخ 18 أوت 1984 مهمة هذه المدرسة هي تكوين أساتذة التعليم الثانوي والأساسي. وفي الفترة الممتدة بين 1981-1998 كانت المدرسة العليا للأساتذة تسير الطلبة-الأساتذة المتعاقدين والتي كان التكوين حينها من طرف الجامعات والمراكز الجامعية، بعد اجتماع يوم 09 جوان 1999 الذي عقد بين رؤساء المؤسسات ووزارة التربية الوطنية أصبح التكوين تقوم به المدارس العليا للأساتذة. (بخلف، 2007، 13، 14)

2- تعريف المدارس العليا للأساتذة:

هي مؤسسة تكوينية تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي تعنى بتكوين الأساتذة لمختلف مراحل التعليم في الجزائر إبتداء بالتعليم الإبتدائي مرورا بالمتوسط إلى الثانوي، ويستغرق تكوين أساتذة التعليم الإبتدائي ثلاث سنوات والتعليم المتوسط أربع سنوات والتعليم الثانوي خمس سنوات كاملة، ويشترط في الطالب المرشح أن يكون حاصلا على شهادة البكالوريا مفاضلة إعتقادا على المعدل العام الحاصل عليه في الشهادة، وبعد القبول المبدئي يخضع الطالب إلى مقابلة شخصية وعلى أساسها يتوقف قبوله أو رفضه (مصمودي، 2002، 13)

- المدارس الوطنية العليا: وهي مدارس يتم الالتحاق بها مباشرة في السنة الأولى وتضم المدرسة الوطنية العليا للتكنولوجيا (CCI)، والمدرسة العليا للبيطرة (EC4) والمدارس العليا للأساتذة ويتم الالتحاق بها في السنة الأولى ويتم التسجيل النهائي بعد إجراء مقابلة شفوية تنظمها المدرسة المعنية. (دليل حامل شهادة الدكتوراه ، 2014)

3- أهداف التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا:

للتكوين الأكاديمي في المدرسة العليا عدة أهداف نختصرها فيما يلي: (براهمي، قرين، 2014، 34)

- أن يعرف الطالب الأستاذ التطور التاريخي لعلوم التربية في مختلف العصور.
- أن يتمكن من معرف معنى مفهوم التربية ودورها في تطور وإرتقاء الأمم والحضارات.
- أن يستنتج العلاقة بين التربية ومختلف العلوم.
- أن يعرف أهم النظريات وأبرز مفكرها والأهداف التي تسعى كل نظرية لتحقيقها ونموذج المجتمع الذي تسعى إلى تشكيله.
- تمكين الطالب الأستاذ من معرف خصائص الأطفال والمراهقين ومعرفة العوامل التي تؤثر في نموهم، وأساليب مساعدة المتعلم على التوافق وإدراك مظاهر الفروق الفردية في المجالات المعرفية والوجدانية.
- تمكين الطالب الأستاذ من إدراك المشكلات التي تواجه التلاميذ والأساليب المناسبة في الوقابة والعلاج.
- إدراك حاجات التلاميذ الأكثر شيوعا والعمل على توفير المواقف المناسبة وإشباعها.
- تمكين الطالب الأستاذ من تحليل العملية التعليمية والمواقف التربوية إلى عناصرها الأساسية.
- معرفة معنى المنهج بالمفهوم القديم والحديث وأهم الأسس التي تبني عليها المناهج.
- معرف أنواء المناهج التعليمية وعقد مقارنة بينها.
- معرفة فوائد إستخدام استراتيجية الأهداف التعليمية.
- معرفة أساليب تحديد الأهداف التعليمية وتصنيفها وصياغتها .
- معرفة أهم طرائق التدريس الكلاسيكية والحديثة.
- معرفة أهمية التقويم في العملية التعليمية و التحكم في الأساليب المختلفة للتقويم التربوي.
- معرفة وإلمام الطالب بأساليب التقويم في المجال المعرفي والمهاري.

- معرف كيفية الربط بين التقييم والأهداف التعليمية.

4- مضامين التكوين في المدارس العليا:

للتكوين الأكاديمي في المدرسة العليا عدة مضامين نختصرها فيما يلي: (مرجع سابق، 35)

أ. مضامين وحدة مدخل إلى علوم التربية: مفهوم التربية، فلسفة التربية، تطور الفكر التربوي، الأسس الاجتماعية للتربية، المنظومة التربوية الجزائرية.

ب. مضامين وحدة علم النفس الطفولة والمراهقة: مدخل إلى دراسة علم نفس النمو، دراسة مرحلة الطفولة، التعامل مع التلميذ في مرحلة الطفولة، دراسة نمو التلميذ المراهق، دراسة شخصية المراهق، الحاجات النفسية للمراهق، قيادة التلميذ المراهق والتعامل معه.

ت. مضامين وحدة علم النفس التربوي: مدخل إلى علم النفس التربوي، سيكولوجية التعلم، تعلم المفهوم، دافعية التعلم، العمليات العقلية المعرفية، الإدارة الصفية في التعليم.

ث. مضامين وحدة المناهج التعليمية والتقييم التربوي: المناهج التعليمية، مقاربات المنهاج، طرائق وأنماط التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، التقييم التربوي، تطوير المنهج المدرسي.

5- برامج التكوين في المدارس العليا:

يركز برنامج التكوين الحالي على مجموعة من النقاط الأساسية التي تعتبر كأهداف يراد تحقيقها في الواقع المدرسي، وبالتالي يمكن إستخلاص ما يلي:

- إعادة التوازن بين الوحدات التعليمية تحقيق للإنسجام المبتغى في التكوين.

- تزويد المتكون الكفاءات التي يتطلبها التدريس.

6- معيقات التكوين في المدارس العليا للأساتذة:

تحتل قضايا إعداد الأستاذ المتدرب وتطوير عمله مكانة متقدمة بين أولويات القضايا التي تشغل خبراء التربية والمعنيين بالارتقاء بمستوى التعليم على كافة المستويات العربية والعالمية، فالمتدرب المعد إعداد جيدا يؤثر بإيجابية وفعالية على العملية التعليمية لما له من أدوار لا تقتصر على نطاق المدرسة فقط بل تمتد لواقع الحياة في المجتمع الذي تتزايد احتياجاته لمعلمين أكفاء متمثلين لقيمه وأعرافه وثقافته، واعين بأساليب التعايش مع مستجدات العصر قادرين على المساهمة الفعالة في تربية الأجيال الرائدة الدافعة لعجلة

النقد والتربية، والتي تدين بالولاء والانتماء لوطنها وهذا ما يدعو القائمين على التربية وإعداد المعلم إلى مضاعفة الجهود لتحقيق تلك الغايات.

وما من شك في أنه يعد التعليم مهنة من لا مهنة له، في ضوء الاتجاه المتزايد نحو الاهتمام بقضايا التربية والتعليم، ذلك أن المتتبع للأحداث الجارية والقضايا الساخنة خلال العقد الأخير من القرن الماضي يلاحظ مدى الاهتمام المتزايد بقضايا التربية والتعليم والدعوات المتلاحقة بالاهتمام بالتعلم ليس من قبل المختصين والمسؤولين في هذا المجال. ولم يقتصر الاهتمام بالتعليم على الدول المتقدمة بل شمل أيضا الدول النامية ومن بينها الجزائر التي أقدمت على عديد من الإصلاحات التربوية منذ سنة 2003 والتي لمست المناهج والبرامج التعليمية على مستوى التكوين في معاهد وأقسام تكوين الأساتذة في التعليم الثانوي والمتوسط في جميع المدارس العليا للأساتذة ولعل المتلقيات والندوات والاجتماعات الوطني والدولية هير شاهد على هذا الاهتمام ويرى الحارثي أن تخطيط المناهج وتطورها لا يمكن أن تتحول إلى واقع تربوي إلا عن طريق المعلمين، لأن المعلم هو الذي يحول الخطط النظرية إلى سلوكيات صفية وممارسات تعليمية، وبناء عليه فإن تدريب المعلمين تدريباً يتلاءم مع أهداف التطوير التربوي ويتزامن معها أمر ضروري لتحقيق أهداف التطوير. وأصبح البحث عن أساليب وإتجاهات حديثة ومناسبة في مجال إعداد المعلم الكفاء أمراً ضرورياً تفرضه ظروف العصر الحالي، ولعل معرفة مستوى أداء المعلم يصبح والحالة هذه أمراً بالغ الأهمية، لأن معرفة مستوى الأداء للمعلم يساهم في رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المعلمين قبل الخدمة من جهة وتقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة من جهة أخرى.

ولأن الأدوار الجديدة لأستاذ تتطلب أن يكون برنامج إعداده قبل الخدمة وأثناءها برنامجاً عصرياً يقدم الخبرات والأساليب التعليمية وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذه الأدوار ومع متطلبات التطورات الحديثة، في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره، وكل ذلك يتطلب النظر في عملية إعداد الأستاذ على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من المدرسة العليا للأساتذة، فالنمو المعرفي المتسارع الذي يشهده الواقع المعاصر في شتى ميادين المعرفة يعد من أقوى العوامل الداعية لتطوير المناهج الدراسية. ويشير التراث التربوي إلى أن عمليات تطوير إعداد الأستاذ قد حظيت باهتمام خبراء التربية والعديد من المنظمات التربوية على المستويين المحلي والعربي، فلقد نظمت العديد من مراكز البحوث التربوية والنفسية في كليات والمدارس العليا للأساتذة العربية حلقات ودراسات علمية حول إعداد الطلبة والمتدربين في

التربية والتعليم، حيث توصلت العديد من هذه الدراسات من طرف خبراء التربية والمكونين في المدارس العليا للأستاذة إلى كشف واقع التدريب التربوي على مستوى هذه المؤسسات التكوينية كالتالي:

- إن مجموعة المبادئ المكونة لإطار سياسة إعداد المعلم قامت في معظمها تقليدا لسياسة إعداد المعلم في الدول الغربية.

- إن نظم وأساليب إعداد المعلم الجزائري حاولت استيعاب الفكر التربوي الحديث إلا أنها أخذت منه القليل.

- إن مجموعة الضوابط المكونة لهذه السياسة كانت وما تزال تقوم على نظرة جزئية غير شاملة للعملية التعليمية، فلم توضح العلاقة بين إعداد المعلمين للمراحل التعليمية المختلفة.

- إن سياسة إعداد المعلم في المنطقة العربية ما تزال تنتظر للتدريس على أنه حرفة وليس مهنة، وإنه ممارسة أكثر مما تعتمد على الدراسات العلمية المتخصصة.

- ما تزال العديد من سياسات المدارس العليا لإعداد المعلم يغلب عليها الارتجال وسطحية التخطيط وعدم شمول النظرة لتكامل لإعداد شخصية المعلم.

وقد أوضح بشارة مجموعة مآخذ تخص واقع برامج إعداد الأستاذ في المجتمعات العربية يمكن إيجازها في:

• قصور برامج الإعداد الحالية عن تزويد الطالب الأستاذ بمهارات التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث.

• تباين في برامج الدراسات النظرية غير الوظيفية، بينما لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بقدر كاف من العناية داخل هذه المدارس، مما أدى إلى معاناة حقيقية لدى خريجها نتيجة الفجوة بين ما مروا به من خبرات خلال برامج إعدادهم وما يواجهونه في حياتهم العملية.

• غياب التكامل الفعلي بين الجوانب الثلاثة (الأكاديمية، المهنية، الثقافية) لإعداد المعلم، وضعف التنسيق بين المسؤولين عن الإعداد الأكاديمي والاعداد الثقافي والمهني، مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد بحيث يبدو البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة.

• استخدام أساليب تقليدية قديمة في تقييم الطلاب المعلمين حيث يتمركز التقييم حول الجانب التحصيلي ويغفل الجوانب الوجدانية والمهارية. (كربيع، 2014، 48، 50)

7- تحديات التكوين البيداغوجي في المدارس العليا في الجزائر:

إن واقع التكوين البيداغوجي يستم بالعديد من المعوقات التربوية، البيداغوجية والتقنية التي باتت تؤثر سلبا على عملية التكوين الناجع وهي كالاتي:

- ضعف إهتمام وغياب وعي الجهات المسؤولة عن تقييم التكوين وقلة الموارد المالية المخصصة للإنفاق على إجراء تقييم التدريب.
- ضعف مبادرة المعاهد لإلحاق بعض منسوبيها بدورات في مجال التقييم وذلك بالتعاون مع الهيئات والمؤسسات العلمية التي لها خبرة في مجال تقييم التكوين، وعدم الاستفادة من نتائج التقييم في تطوير التكوين.
- ضعف المعالجة الإحصائية لمحتوى أدوات التقييم من البيانات بسبب ضعف تصميمها من جهة وعدم وجود مختصين بالاحصاء من جهة ثانية، بالإضافة إلى نقص قدرة العناصر المنفذة للتقييم وكفاءتها.
- وإهمال الاستفادة من التقنية الحديثة في تصميم أساليب معاصرة في التكوين وتكوين إطارات المستقبل.
- عدم القيام بدورات التكوين المستمر أثناء الخدمة والتي غابت منذ سنوات على العديد من المدرسين، والتي كان آخرها في 1999م، ومنذ تلك الفترات لم يعرف المدرسون دورات تكوينية ما عدا تحسين مستواهم من خلال إعادة دمجهم في رتب جديدة بشهادات تكوينية غازلت بها وزارة التربية الوطنية ومصالح التكوين والتفتيش على مستوى كل مديرية تربية ولائية من أجل تحسين مستواهم المادي والعلمي.
- إن غياب التنسيق بين وزارة التربية الوطنية والمدارس العليا للأساتذة ساهم بشكل كبير في بروز العديد من الثغرات البيداغوجية بين المكونين على المستوى النظري التطبيقي وما يتطلبه التكوين الناجح للأساتذة المتدرب في ظل سياسة اللامبالاة وعدم الاكتراث للنوعية المتخرجة. (كربيع، 2014، 50، 51)

خلاصة الفصل:

تشمل معايير الجديدة لضمان الجودة جودة التعليم فهي تستخدم مجموعة من المعايير لقياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي من بينها جودة أستاذ المدرسة الجزائرية والتي إتضح أنه من بين الوسائل المعتمدة في تقييم جودة أدائه العودة في التكوين الأكاديمي الذي تلقاه في مؤسسات التعليم العالي سواء في الجامعة أو في المدارس العليا فهي التي تعكس لنا جودة مخرجات النظام التعليمي في الجزائر.

الفصل الرابع: التكوين الأكاديمي في ظل المعايير الجديدة

- تمهيد
- المبحث الأول: الجودة الشاملة
- المبحث الثاني: الجودة الشاملة في
التعليم
- المبحث الثالث: تطبيق الجودة الشاملة
في الجامعات العربية والأجنبية.
- خلاصة

تمهيد:

يؤكد علماء التخطيط وخبراء التربية أن رسالة الجامعة مرتبطة بمرتكزات ثلاثة وهي إعداد القوى البشرية، وهو ما أصبح يسمى لاحقاً رأس المال البشري، والبحث العلمي والتنشيط الثقافي والفكر العام ويرتبط بهذه المرتكزات شجرة مختلفة من الأدوار والقرارات الاستراتيجية وعدد من الظروف المتشابكة المتكاملة (الترتوري، 2006، 146) في ظل المعايير الجديدة للجودة الشاملة في التعليم التي يشهدها العالم تسلط الدراسات الجديدة الضوء على أهمية تحسين جودة التعليم، وليس فقط زيادة عدد السنوات التي يقضيها الطلاب في المدرسة، من أجل تعزيز التنمية الاقتصادية. يعترف معظم المشرعين بالعلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي، لكنهم غالباً ما يتجاهلون التمييز بين كمية ونوعية التعليم. (Nelson, 2015)

المبحث الأول: الجودة الشاملة

1- تعريف الجودة:

- **الجودة في اللغة:** من جاد وتعني كون الشيء جيداً ويقال حاد المتاع، وجاد العمل فهو جيد، وجاد الشيء أي صار جيداً، وأجاد أتى بالجيد فالجودة مصدر من لفظ جاد مثل الكيفية مصدر من لفظ كيف وكيفية الشيء تعني حالته ووصفه.

- **الجودة إصلاحاً:** على الرغم من كثرة تداول مصطلح الجودة في العقد الأخير من القرون العشرين والقرن الحادي والعشرين نتيجة للتغيرات العالمية المعاصرة التي جعلت منه مطلباً ضرورياً في التعليم، حتى في التعليم الافتراضي (الالكتروني) إلا أنها تعددت وتباينت مفاهيم الجودة، فيذهب البعض إلى أن الجودة تعني الكفاءة بأنها تعبر عن الفعالية وقد عرفها البعض على أنها تحقيق رغبات وتوقعات العميل وذلك من خلال تعاون الأفراد في جوانب العمل بالمؤسسة، ويرجع هذا التعدد والتباين في المفهوم إلى أن الجودة ليست مفهوماً ينظر إليه كوحدة واحدة ولكنه متعدد المداخل يرتبط بأحكام تقديرية عن ماهية الجودة ومكوناتها، كما يختلف باختلاف الأفراد الذين يقومون بتحديد، والاستخدام والسياق المطبق لها (الصناعة، الإدارة، التعليم العام، التعليم الجامعي، التعليم الالكتروني). (قحوان، 2016، 144)

- **الجودة في قاموس أكسفورد** تعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة.

- **عرفها العالم "جون أوكلاند":** "على أنها الوسيلة التي تدار بها المنظمة لتطور فعاليتها ومرونتها ووضعها التنافسي على نطاق العمل ككل.

- عرفها "تونكس 1992Tunks" بأنها اشتراك والتزام الإدارة والموظف في ترشيد العمل عن طريق توفير ما يتوقعه العمل أو ما يفوق توقعاته.
- وعرفها "أوماجونو" بأنها استخدامات العميل المقترنة بالجودة وإطار تجربته بها. (بن زاهي، دادن، 2012، 5)
- يعرف "بلاك Black" الجودة بأنها: مجموعة الصفات والخصائص المتعلقة بالسلعة أو الخدمة والتي تتوقف عليها قدرة تلك السلعة أو الخدمة على إشباع حاجة محددة.
- ويعرفها المعهد الأمريكي للمعايير "American National Standards Institute" بأنها جملة من السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة.
- وقد عرفها "هيكسون" بأنها: "تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى مع الاعتماد على تقويم المستفيد مدى تحسن الأداء
- وعرفت الجمعية الأمريكية لضبط الجودة بأنها: مجموعة من مزايا وخصائص المنتج أو الخدمة القادرة على تلبية حاجات المستهلكين. (راي، العربي، 2016، 20، 21)
- يعرف "جوران" الجودة بأنها الملائمة للاستخدام أي كلما كانت الخدمة أو السلعة المصنعة ملائمة لاستخدام المستفيد كلما كانت جيدة. (أبو ناصر، 2008، 129)
- أشار المعجم الوسيط إلى أن الجودة تعني كون الشيء جيدا وفعلها جاد ويؤكد هذا التعريف اللغوي على الجوهر والمظهر في آن واحد، كما يؤكد على الفعل السابق لإظهار الشيء بالصورة الجيدة، حيث يحسن العمل في الشيء فيتمتع بهذه الصفة، وبهذا يظهر التعريف جانبين من جوانب الجودة: جودة العمليات، وجودة النواتج المترتبة. (اسماعيل، 2014، 14)
- تعريف "Rio Sal ado College" هي العملية التي يمكن من خلالها رفع مستوى القائمين بالتدريس والنظام والكلية في ضوء توقعات الطلاب من خلال عملية متقنة البناء لحل المشكلات، يستطيع القائمين بالتدريس والطلاب تطوير جودة التعليم. (غربي، 2014، 71).
- كما يقصد بالجودة مجموعة السمات أو الخصائص المرتبطة بالمنهج أو الخدمة التي تسهم في إشباع حاجات معينة لدى العميل. (ديسلر، 2015، 306)

2- تعريف الجودة الشاملة:

يعد مفهوم الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن لأن مؤسسة أن تطبقها من أجل تحقيق أداء ممكن، وتحسين الإنتاجية، وزيادة الأرباح وتحسين سمعتها في السوق المحلي والخارجي، وقد اختلف كثير من الباحثين والكتاب حول إبراز تعريف محدد لإدارة الجودة الشاملة ، فقد عرفها معهد الجودة الفيديريالي في الولايات المتحدة الأمريكية على أنها منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل، إذ يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحقيق المستمر في العمليات والخدمات، كما عرفها "رايلي" وهو نائب رئيس معهد جوران المختص بتقديم تدريب واستشارات حول الجودة الشاملة، على أنها تحول في الطريقة التي تدار بها المؤسسة، والتي تتضمن تركيز طاقات المؤسسة على التحسينات المستمرة لكل العمليات والوظائف، وقبل كل شيء المراحل المختلفة للعمل، إذ أن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل. (إتحاد الجامعات العربية، 2017، 2)

ومن التعريفات السابقة لإدارة الجودة الشاملة، يمكن استخلاص النقاط التالية التي أجمع عليها المتخصصون والباحثون في هذا المجال:

✓ الجودة الشاملة هي مدخل أو طريقة لأداء العمل وتسعى إلى زيادة قدرة المنظمات على المنافسة من خلال التحسين المستمر لجودة البضائع، والخدمات والعمليات والأشخاص القائمين عليها وبيئات عملها.

✓ الجودة الشاملة تعمل على إحداث تغييرات جذرية في أسلوب عمل المؤسسة وفي فلسفتها وأهدافها، بهدف إجراء تحسينات شاملة في جميع مراحل العمل بالشكل الذي يتفق مع المواصفات المحددة والمتفقة مع رغبات العملاء.

✓ الجودة الشاملة لا تعني أن المؤسسة يجب أن تسعى إلى تحقيق الكمال في المنتجات والخدمات، ولكنها تعني تحقيق أعلى جودة ممكنة في ظل الإمكانيات والظروف التي تجابهها.

✓ الجودة الشاملة تعبر عن أهداف متغيرة تحققها للعملاء من خلال التحسين المستمر.

تعددت تعريفات الجودة الشاملة وتباينت من فرد لآخر بشكل يصعب الاتفاق معه على تعريف محدد، وقد أورد الألمعي بعضا من تعريفات الجودة الشاملة كما يلي : (عسلان، 2011، 48)

- عرفتها "سهيلة فتلاوي" بأنها: "فلسفة توجه نظم الإدارة لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها التنظيم لإرضاء العميل، وزيادة كفاءة العاملين من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة الذي يتكون من نظم اجتماعية وتقنية وإدارية".

- وعرفها "البادي": "مجموعة من المبادئ والأساليب والوسائل الفنية والجهود والمهارات المتخصصة التي تؤدي إلى التحسين المستمر للأداء على كافة مستويات العمليات والوظائف والمخرجات والخدمات والأفراد بالمنظمة، وذلك باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة، وهذا يتطلب هيمنة الالتزام والانضباط، واستمرارية الجهود، لمواجهة إحتياجات وتوقعات المستفيدين من المنظمة الحالية والمستقبلية، والعمل على تحقيق رضاهم".

- الجودة الشاملة هي مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة جوهر التربية. (بوزيان، 2015، 42)

3- المفاهيم الأساسية للجودة الشاملة:

لقد إعتمدت شهادات وجوائز الجودة العالمية على المفاهيم الأساسية للجودة الشاملة، وقد تم تجميعها من خلال المقارنة المرجعية مع المفاهيم الأساسية لجوائز الجودة العالمية المعتمدة وهي: (الاتحاد العام للجامعات، مرجع سابق، 3)

✓ : تجاوز الأطر التنظيمية في المؤسسة التي تعمل وتسعى جاهدة إلى الفهم والاستجابة لتوقعات أصحاب المصلحة في المجتمع، وذلك من خلال الفهم والتقدير والنظر بشكل إيجابي في الطريقة التي تتفاهم بها المؤسسة مع أصحاب المصلحة محليا وإقليميا وعالميا، ومدى تأثيرها عليهم من منظور علمي وأخلاقي على حد سواء.

✓ سرعة البديهة: قدرة المؤسسة على التحرك بسرعة ومرونة كافية للمطالب المتغيرة للطلبة وأصحاب المصلحة.

✓ التركيز على المستقبل: فهم العوامل القصيرة وطويلة المدى التي تؤثر في المؤسسة وفي سوق العمل والتخطيط لذلك أخذ بعين الاعتبار هذه العوامل.

- ✓ تحقيق نتائج متوازنة: التركيز على فهم إحتياجات وتوقعات العملاء وتقدير نتائجهم بما يحقق مصالح أصحاب العلاقة في المؤسسة.
- ✓ القيادة بالرؤية والإلهام والنزاهة: القيادة الملهمة والرؤية الثابتة مع الحفاظ على أهداف ورسالة المؤسسة.
- ✓ خلق قيمة العملاء: العمل على تحقيق الإحتياجات الحالية والمستقبلية للعملاء وأصحاب المصلحة.
- ✓ إدارة العمليات: إدارة المؤسسة من خلال مجموعة من النظم المترابطة والعملية المبنية على الحقائق.
- ✓ النجاح من خلال الأفراد: تعظيم مساهمة الأفراد من خلال تنميتهم ومشاركتهم في إتخاذ القرارات.
- ✓ رعاية الابتكار والابداع: تحدي الوضع القائم وإحداث التغيير بإستخدام التعلم لخلق فرص الابتكار والتحسين.
- ✓ بناء الشراكات: تطوير وصيانة الشراكات ذات القيمة المضافة، وتطوير علاقات هادفة ومفيدة للطرفين على حد سواء داخليا وخارجيا، من أجل الحصول على قيمة مضافة للشركاء ودعم وتحقيق الأهداف الاستراتيجية والتشغيلية على حد سواء.
- ✓ تحمل المسؤولية تجاه المستقبل مستدام.

4- عناصر الجودة:

- تختلف عناصر الجودة التي يطلبها أو يتوقعها العميل في المنتجات عنها في الخدمات، ففي المنتجات نجد أن العميل يبحث عن العناصر التالية: (المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، 2008، 3)
- كفاءة الأداء.
 - مطابقة المواصفات المطلوبة.
 - الاعتمادية والموثوقية: وهي استمرارية أداء المنتج طوال فترة العمر الافتراضي.
 - قابلية التحمل : متانة المنتج أمام ضغط العمل.
 - سهولة الصيانة.
 - الجمالية: مثل الشكل أو الصوت أو الطعم أو الرائحة.
 - الخصائص والصفات المميزة للمنتج.
 - سمعة المنتج من ناحية الجودة.

المبحث الثاني: الجودة الشاملة في التعليم.

1- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

إن مفهوم الجودة الشاملة بالنسبة للمؤسسة التربوية تعني إيجابية النظام التعليمي بمعنى أنه إذا نظرنا إلى التعليم على أنه استثمار قومي له مدخلاته مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل في تطوره ونموه، واحتياجات الفرد بإعتباره وحده بناء هذا المجتمع.

- عرفها "درياس" بأنها: "عملية إدارية تركز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر للمؤسسة".

- عرفها "الدرين" كذلك بأنها: "إيجاد وتطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل موظف يعلم أن الجودة في خدمة المستفيد، بما يدعم الهدف الرئيسي لإدارة المدرسة". وتعرف أيضا بأنها أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية، ليس في إنتاج الخدمة فحسب ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا وزيادة نصيبها في سوق العمل". (بنجر، 2009، 56، 57)

- هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لدفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي، وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي. (الطاهر، 2007، 8)

- ويعرف "رودز" الجودة الشاملة في التربية بأنها عملية إدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة. (الريعي، 2013، 60)

- تعرف بأنها الدرجة التي تلبي مجموعة من الخصائص التعليمية الكامنة وفق برنامج الاعتماد المؤسسي والتخصصي للمتطلبات التعليمية في تحقيق جودة المنتج التعليمي. (الأعرجي وآخرون، 2015، 109)

- ويقدم البنك الدولي 1995 تعريفا لجودة التعليم تم نشره في أحد تقاريره بعنوان أولويات التعليم على النحو التالي: "من الصعب تعريف جودة التعليم وقياسها، فالتعريف الجيد لجودة التعليم يجب أن يأخذ في الاعتبار مخرجات العملية التعليمية، ويجب أن يضمن التربويون في تعريفهم لجودة التعليم طبيعة الخبرة

التعليمية التي تساعد في الحصول على مخرجات جيدة للعملية التعليمية والتي تتمثل في البيئة التعليمية. (سليم، وآخرون، 2015، 266)

5- خصائص الجودة الشاملة في التعليم:

تركز على الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى، وتنمية التفكير الإبتكاري والتفكير الناقد لدى الطلاب وتعني التوافق مع الغرض الذي نسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية ونشير إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلى، وتنتظر إلى المعلم على أنه مسهل للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في التعليم وتعتبر التربية والتعليم عملية مستمرة مدى الحياة وتسعى إلى التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية وتهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة علاوة على ذلك تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي، توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء وتخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية والطلب الاجتماعي. (البوهي وآخرون، 2018، 15، 16)

وفي إطار المشروع البريطاني للجودة في التعليم العالي ظهرت عدة خصائص للجودة الشاملة في التعليم منها : (بوزيان، 2015، 42، 43)

- إن الجودة تساوي المقاييس المرتفعة مهما اختلفت الفروق بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين في التعليم.
- إن الجودة ترتكز على الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى، وتنمية التفكير الإبتكاري والتفكير الناقد لدى الطلاب.
- إن الجودة تعني التوافق مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية.
- إن الجودة تشير إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلى، وتنتظر إلى المعلم على أنه مسهل للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في التعليم.

2- مبادئ الجودة الشاملة في التعليم العالي:

يتضمن نظام الجودة الشاملة في التعليم الجامعي العديد من المبادئ الواجب التقيد والالتزام بها لتحقيق النجاح في تطبيقها ومن أهمها:

- الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لدى جميع الجهات الإدارية والعملية بالجامعة واقتناعهم في نجاح تنفيذ الجودة الشاملة.
- وجود أهداف محددة وواضحة للجامعة، يشارك في وضعها جميع العاملين.
- توافر القيادة الفعالة التي تتمكن من تنمية مفهوم وثقافة الجودة لدى العاملين بالجامعة.
- التزام إدارة الجامعة بتنمية ثقافة الجودة والحرص على تنفيذ أسسها.
- تبني فلسفة منع الخطأ، وليس مجرد كشفه والتركيز على تصحيح العمليات.
- احترام العاملين في الجامعة، ومراعاة حقوقهم وتلبية رغباتهم.
- تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، ودراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل.
- تحقيق التكامل بين البرامج التعليمية للأقسام المختلفة على مدى سنوات الدراسة في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.
- وجود قاعدة بيانات متكاملة يتم استخدامها بالشكل الذي يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات.
- انفتاح الجامعة على البيئة المحيطة بمؤسساتها المختلفة.
- تطبيق مبادئ التعليم المستمر، والتدريب المتواصل للعاملين على عمليات الجودة الشاملة وعلى كل جديد.
- التركيز على العمل الجماعي، وتحقيق الترابط والتعاون بين الأقسام والنظم الفرعية.
- الاعتماد على الرقابة الذاتية والتقويم بدلا من الرقابة الخارجية .
- التخلص من الخوف لأنه يقلل من عمليات المبادأة والتجديد والإنتاجية. (بن العربي، بختي، 2017، 293، 294)

3- أساليب تطبيق معايير الجودة في التعليم:

يتم تحديد جودة التعليم من خلال تطبيق المعايير العالمية المعروفة بإسم (ISO) من خلال عدد من الأساليب للرقابة الداخلية والخارجية، ومن أهم تلك الأساليب التقويم الذاتي والدراسات الذاتية وتقويم التحصيل الأكاديمي للطلاب: (بربري، بكحل، 2011، 8، 10)

أ- التقويم الذاتي للمؤسسات التعليمية:

إجراء مهم لكفاءة أي مؤسسة وشرط رئيسي لعملية اعتمادها، وتقوم به المؤسسة ذاتيا وبشكل رسمي للوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف، وعلى الرغم من عدم توفر تفاصيل معينة على عملية التقييم الذاتي، إلا أن التقييم الشامل الذاتي لمؤسسات التعليم يستند إلى الافتراضات التالية:

- إن التقييم الذاتي جزء أساسي من عمليات مؤسسات التعليم.
- إن التقييم الذاتي في مؤسسات التعليم يتم بطرق مختلفة، وبفئات متعددة من الأفراد.
- إن الهدف العام من التقييم الذاتي هو التطوير والتحسين الأكاديمي.
- إن الكفاءة أو الجودة الأكاديمية من المفاهيم التي يمكن تحديدها وقياسها.
- إن كفاءة المؤسسة التعليمية تتكون من مجموعة متشابكة ومعتمدة على بعضها البعض .

وتستند عملية التقييم الذاتي إلى الأسس التالية:

- إن التقييم الذاتي مسؤولية داخلية يقوم بها نخبة من المعلمين والإداريين.
- إن التقييم عملية مستمرة.
- إن التقييم عملية شاملة لمدخلات وعمليات ومخرجات المؤسسة التعليمية والعوامل الخارجية المؤثرة فيها.
- إن التقييم أساس جوهري لضمان جودة برامج المؤسسة التعليمية وتحقيق كفاءتها وفعاليتها.
- إن التقييم أساس لاتخاذ القرارات الرشيدة.
- إن التقييم أساس للتخطيط المستقبلي.
- إن التطوير هو الهدف النهائي من التقييم.
- إن التطوير عملية مفيدة لبناء الفهم المشترك داخل مؤسسات التعليم حول أهدافها ونقاط قوتها وضعفها.

ب- الدراسات الذاتية:

أدى ترسيخ مفهوم التقييم الشامل في مؤسسات التعليم إلى توسيع نطاق الدراسات الذاتية وتعميقها، وإلى تزايد الحاجة إلى دراسة ذاتية شاملة ومستمرة وإدراك النقص الحاد في البيانات التي تتطلبها عملية إتخاذ القرارات الرشيدة والتخطيط السليم، واستجابة لهذا النقص قامن مؤسسات التعليم بإستحداث نظام كامل يقوم بالجمع المستمر للبيانات وإنشاء مراكز البحوث التي تعنى بالبحوث المؤسسية من خلال سلسلة من الدراسات والبحوث المستمرة أو الدورية التي تعنى بجمع وتحليل البيانات المتعلقة بكفاءة المشكلات والعقبات الكبيرة التي تواجه التعليم.

وتسعى الدراسات الذاتية إلى التأكد من إنجاز الأهداف الخاصة بالمؤسسة التعليمية التي تزيد من فعاليتها وكفاءتها وخبرتها ومنها:

- تحسين برامجها وزيادة فاعليتها.
- رفع قدراتها على التعامل الإيجابي مع التغيير.
- بناء قاعدة معلومات أساسية تنطلق منها جهود التخطيط.
- رفع درجة مساهمة الهيئة التعليمية والإدارية في تحديد المشكلات ووضع حلولها وتطبيقها، وردم الفجوة الحاصلة بين الأهداف الشخصية والمؤسسية.
- تحقيق الاتصال المفتوح بين أعضاء وحدات المؤسسة التعليمية مما ينتج عنه تعزيز الثقة والتفاهم وفاعلية التعاون الجماعي على حل المشكلات.
- الاسهام في إبراز بعض القدرات القيادية لمنسوبي المؤسسة التعليمية.
- الفحص المستمر للسياسات والإجراءات والعمليات والسجلات، وإعداد التقارير والوثائق المفيدة في تعزيز طلبات الميزانية والحصول على دعم المستفيد من الخدمة التعليمية.

ت- تقويم التحصيل الأكاديمي للطلاب:

لا شك أن الإنجاز الأكاديمي له تأثير كبير في تطوير التدريس الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، ومعرفة نوعية التعليم الذي يقوم الطلاب بتحصيله من هم على وشك التخرج أو الخريجين، وتحديد سمات البرنامج الفعال من حيث ارتباطه بالأهداف التعليمية واحتياجات ومطالب خطة التنمية، ومعرفة مدى إنجاز هيئة التدريس في الدعم الكامل لتحقيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية.

والتقويم الناجح لتحصيل الطلاب الأكاديمي يعتمد على استخدام مقاييس متعددة لتقويم البرنامج التعليمي، ويقدم تغذية مرتدة للطلاب وأولياء أمورهم ولإدارة التربية، ويساعد في تحقيق التحسن في الأداء والجودة، علما بأنه يمكن للمؤسسة التعليمية تنفيذ خطة تقويم التحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- إلى أي درجة أوضحت المؤسسة التعليمية أن الخطة مرتبطة بأهدافها وأغراضها لتعليم الطالب وإنجازه الأكاديمي؟

- ما دليل المؤسسة على أن هيئة التدريس قد شاركت في وضع خطة المؤسسة وأن مفهوم الخطة معلوم على مستوى المؤسسة بالكامل؟
- كيف توضح الخطة احتمال أن يؤدي برنامج التقييم إلى تحسين المؤسسة عند تنفيذها؟
- هل الخط الزمني لبرنامج التقييم مناسب؟ واقعي؟
- ما الدليل على أن الخطة تقدم الإدارة المناسبة لبرنامج التطوير؟
- ث- معايير الجودة الشاملة في التعليم:

يعمل النظام التعليمي كأى نظام إنتاج آخر وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالنظام، والبناء الثقافي السائد داخل النظام، والمناخ التنظيمي والتقدم التقني والمصادر المادية والبشرية التي يوفرها النظام، وحاجات ورغبات ممولي النظام، لذل فإنه يهتم بان تكون مخرجاته متفقه والمواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياس الجودة وضبطها.

ج- معايير كروزي:

حدد فليب كروزي أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقا لمبادئ إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M) وهي:

- التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.
- وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.
- منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.
- تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناء على المعايير الموضوعية والكيفية والكمية.

ح- معايير بلدرج:

طور مالكوم بلدرج نظاما لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، وذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه.

ويعتمد نظام بلدرج لضبط جودة التعليم على 11 قيمة أساسية توفر إطارا متكاملا للتطوير التعليمي وتتضمن 28 معيارا ثانويا لجودة التعليم وتندمج في 7 مجموعات هي:

- القيادة (90 نقطة): وتمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم ومسؤولية المجتمع والمواطنة.
 - المعلومات والتحليل (75 نقطة) وتشمل: إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات وتحليل وإستخدام مستويات التحصيل المدرسي.
 - التخطيط الإجرائي والتخطيط الإستراتيجي (75 نقطة) وتشمل: التطوير الاستراتيجي وتنفيذ الإستراتيجيات.
 - إدارة وتطوير القوى البشرية (510 نقطة) وتشمل: تقييم وتخطيط القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية ونظام تطوير الهيئة التدريسية والرضا المهني للهيئة التدريسية.
 - الإدارة التربوية (50 نقطة) وتشمل تصميم النظام التربوي، والخدمات التعليمية ودعمها وتوصيلها وتصميم البحوث التربوية وتطوير إدارة تسجيل والتحاق الطلبة والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل إقتصادي.
 - أداء المدارس ونتائج الطلبة (230 نقطة) وتشمل: نتائج الطلبة والمناخ المدرسي وتحسين المناخ المدرسي والنتائج، والأبحاث في مجال أداء المدارس، والنظر إلى أداء المدارس كعمل إقتصادي.
 - رضا الطلبة وممولي النظام التربوي (230 نقطة) وتشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية، ورضا الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي والمتوقع، ومقارنته مع باقي المدارس أو النظم التربوية الأخرى .
- خ- معايير التقييم الشامل:

قدمت حركة التقييم الذاتي الشامل للتعليم بعض المعايير التي تضمن شموله، وطور أنصارها خمسة وأربعين معيارا مقمة على عشرة مجالات مختلفة تغطي تقويم مختلف جوانب كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية وهذه المعايير بعد إعادة صياغتها هي:

• الأهداف:

- مدى صلاحية الأهداف لأن تكون مرشدا فعلا لتوجيه حاضر المؤسسة التعليمية ومستقبلها.
- مدى تناغم الأهداف الفرعية مع الأهداف العامة ومساهمتها في إنجازها.
- مدى توفر القدرات التخطيطية الكافية كما والملائمة نوعا لصياغة الخطط اللازمة لإنجاز الأهداف.

- مدى إنسجام سياسات وإجراءات القبول في المؤسسة التعليمية.
- مدى قدرة أهداف المؤسسة التعليمية على إبراز هويتها المميزة لها من غيرها.

• تعلم الطلاب:

- مدى تقويم الطلاب لنظام الإرشاد والإشراف الذي توفره لهم المؤسسة التعليمية.
- مدى مستوى تسرب الطلاب من المؤسسات التعليمية.
- مدى توفر برامج ومصادر للتعليم الفردي أو التعويضي للطلاب.
- مدى فاعلية إدارة شؤون الطلاب.
- مدى توفر شواهد على وجود تقدم مقبول نحو تحقيق أهداف التعليم.

• الهيئة التعليمية:

- مدى ملائمة الإجراءات والسياسات الحالية لتقويم أداء الهيئة التعليمية.
- مدى تحقيق البرامج الراهنة المتعلقة بتحسين التدريس وتطوير الهيئة التعليمية لأهدافها.
- مدى تقبل السياسات والإجراءات الحالية المتعلقة بشؤون الهيئة التعليمية.
- مدى ملائمة مراتب الهيئة العلمية للمنافسة.
- مدى كفاءة الأداء الوظيفي للهيئة التعليمية.

• البرامج التعليمية:

- مدى توفر سياسات وإجراءات مناسبة لبناء البرامج الجديدة لدى المؤسسة التعليمية.
- مدى مساعدة سياسات وإجراءات مناسبة لفحص وتقويم البرامج القائمة لدى المؤسسة التعليمية.
- مدى مساعدة محتويات برنامج الإعداد العام على الإثارة والتحفيز الفكري للطلاب.
- مدى كفاءة وانسجام البرامج التعليمية مع أهداف المؤسسة التعليمية.
- مدى تقديم المكتبة خدمات جيدة للهيئة التعليمية والطلاب.

• الدعم المؤسسي:

- مدى ملائمة المبنى التعليمي لحجم الطلاب وطبيعة البرامج التعليمية.
- مدى توفر خطط طويلة المدى لتطوير المباني والأجهزة التعليمية.
- مدى مساهمة المرتبات والتخصصات المقدمة للعاملين في مجال الخدمات المساندة في جذب العناصر الجيدة لهذا المجال.

- مدى توفر الإجراءات الملائمة لتقويم أداء العاملين في مجال الخدمات المساندة.

• القيادة الإدارية:

- مدى إهتمام القيادة الإدارية في المؤسسات التعليمية بالتخطيط.
- مدى تكوين علاقات عمل فعالة بين المدير والإداريين في المؤسسة التعليمية.
- مدى ضمان السياسات والإجراءات الإدارية لفعالية إدارة المؤسسات التعليمية.
- مدى توفر الإجراءات والسياسات المناسبة لتقويم أداء الإداريين وتطويرهم مهنياً.
- مدى تحسين مبادئ تكافؤ الفرص والعدالة والموضوعية في سياسة التوظيف الحالية.

• الإدارة المالية:

- مدى تكافؤ ميزانية المؤسسة التعليمية مع المؤسسات المماثلة الأخرى.
- مدى توفر نظام فعال للتقارير المالية والمحاسبية لدى المؤسسة التعليمية.
- مدى تكافؤ التكاليف والمصروفات مع نظيرتها في المؤسسات المماثلة.
- مدى استثمار المؤسسة التعليمية لمصادرها وممتلكاتها المادية والمالية بطريقة جيدة.
- مدى حرص المؤسسة التعليمية على الاستخدام الأمثل لمصادرها المالية والبشرية.

• مجلس إدارة المؤسسة التعليمية:

- مدى مساهمة الإجراءات والسياسات في كفاءة سير الأعمال بهذا المجلس.
- مدى فهم أعضاء المجلس للفرق بين صياغة السياسات وتطبيقها.
- مدى تفاعل الأعضاء مع الجمهور الخارجي.
- مدى مساهمة هذه المجالس بفاعلية في تطوير المؤسسة التعليمية.

• العلاقات الخارجية:

- مدى مساهمة أنشطة المؤسسة التعليمية في الرقي بالأوضاع الاقتصادية والثقافية والصحية والاجتماعية للسكان في البيئة المجاورة لها.
- مدى تمتع المؤسسة التعليمية بعلاقات حيدة مع الجهات الإشرافية العليا.
- مدى ارتباط المؤسسة التعليمية بعلاقات فعالة مع الجهات الحكومية التي تتأثر بقراراتها.
- مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تأمين مستوى مقبول من الدعم المالي من القطاع الخاص.

• التطوير الذاتي للمؤسسة التعليمية:

- مدى دعم المؤسسة التعليمية لجهود الابتكار والتجريب.
- مدى توفر الاتجاهات الإيجابية نحو التطور الذاتي منسوبي المؤسسة التعليمية.

- مدى توفر إجراءات ملائمة للتطور الذاتي لدى المؤسسة التعليمية.

4-أسباب تستدعي تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

- ما يمكن أن يترتب عليها من مزايا لحفظ ما يقارب من 45% من تكاليف الخدمات التي تضيق هدرًا بسبب غياب التركيز على الجودة الشاملة.
- أصبح تطبيق الجودة الشاملة ضرورة حتمية تفرضها المشكلات المترتبة على النظام البيروقراطي، إضافة إلى تطور القطاع الخاص في المجالات المختلفة.
- المنافسة الشديدة الحالية والمتوقعة في ظل العولمة.
- متطلبات العملاء وتوقعاتهم في إزدياد مستمر.
- متطلبات الإدارة لخفض المصروفات والاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية.
- متطلبات العاملين فيما يخص أسلوب العمل وجودته.
- تعديل ثقافة المؤسسات التربوية بما يتلاءم وأسلوب إدارة الجودة الشاملة، وإيجاد ثقافة تنظيمية تتوافق مع مفاهيمها.
- الجودة الشاملة تؤدي إلى رضا العاملين التربويين والمستفيدين (الطلاب) وأولياء أمورهم والمجتمع بمؤسساته المختلفة.
- يعتمد أسلوب إدارة الجودة الشاملة بوجه عام على حل المشكلات من خلال الأخذ بآراء المجموعات العاملة التي تزخر بالخبرات المتنوعة. (بريري، بكحل، مرجع سابق، 3، 7)
- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يتطلب وجود مقاييس ومؤشرات صالحة للحكم على جودة النظام التعليمي، وضرورة الاستفادة من أخطاء المرحلة السابقة في المرحلة اللاحقة. (الصريرة، 2008، 18)

المبحث الثالث: تجارب الدول في تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم

العالي:

1- تجارب الدول الأجنبية:

1-1 التجربة البريطانية في تطبيق الجودة الشاملة:

هناك العديد من الجامعات البريطانية التي تبنت إدارة الجودة الشاملة، قصد بلوغ أهدافها والارتقاء بخدماتها، ومن بينها نجد جامعة ألستر حيث وضعت هذه الأخيرة معايير للتدريس كجزء من نظام إدارة الجودة الشاملة، وعملت على تحديد وتطوير طرق التدريس، وتضمن برنامج الجامعة إستشارة المدرسين من ذوي الخبرة والمهارة بموضوعات حلقات النوعية للموظفين في الإدارات المختلفة، وكذلك للطلبة للحصول على معايير خاصة بالتدريس، ومنها الأخذ برأي الطلبة في التدريس، وتعيين ذوي الخبرة في التدريس واعتماد الكفاءة التدريسية عند اختيار المدرسين.

- جامعة ألستر/ وضعت هذه الجامعة البريطانية معايير للتدريس كجزء من نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم وطرق التدريس وبدأت الجامعة بتحديد وتطوير النوعية في التدريس وتضمن برنامج الجامعة استشارة التدريسي من ذوي الخبرة والمهارة بموضوعات حلقات النوعية للموظفين في الإدارة المختلفة، وكذلك للطلبة للوصول إلى معايير خاصة بالتدريس ومنها الأخذ برأي الطلبة في التدريس وتعيين ذوي الخبرة في التدريس واعتماد الكفاءة التدريسية عند اختيار المدرسين.

- ومن الجامعات البريطانية التي اتخذت قرارا بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، نجد أيضا جامعة " وولفرهامتن wolverhampton والتي عملت على تطوير نظام ضمان النوعية ضمن معايير النوعية العالمية، كما استخدمت كذلك جامعة أوستن فلسفة إدارة الجودة الشاملة كمنهج لضمان إستمرارية التقدم والتطوير في أنشطتها المختلفة.

- يضاف إلى هذه النماذج تجربة كلية ساندويل Sandwell والتي حصلت على شهادة الإيزو (9001 ISO-BS 5750)، حيث إستغرق البرنامج ثمانية عشر شهرا إلى أن تحصلت على الشهادة، والتي نالت بموجبها سمعة وشهرة كبيرة بين نظيراتها. (سحمون، 2019، 7، 8)

1-2 التجربة اليابانية في تطبيق الجودة الشاملة:

أخذت اليابان بمواصفات الجودة الشاملة منذ فترة الأربعينات وطورت طرق ومبادئ ديمنج لتلائم معا لبيئة اليابانية، وعمل "إيشيكاوا" على تطوير خطة إستراتيجية لتحقيق الجودة الشاملة عن طريق دوائر الجودة الشاملة للإنتاج من البداية إلى النهاية واعتمد في ذلك على الارتباط الواسع للمنظمة ككل وتعميم المسؤولية على كل فرد، ووضع سبعة معايير لعوامل النجاح والتي تعتبر أساس النجاح ضبط أو تقويم الجودة الشاملة في اليابان. وقد تأثرت اليابان كثيرا بالنموذج الأمريكي، حيث يتم الاعتماد للجامعات اليابانية من خلال النظامين هما الاعتماد يمنح الأول للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الاعتماد، أما النظام الثاني فيمنح بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على الاعتماد ويمنح كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة الإعتماد من قبل. ولابد أن يمر على نشأة الجامعة على أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمام لعضوية الهيئة. (باشيوة، 2016، 144)

1-3 التجربة الأمريكية في تطبيق الجودة الشاملة:

إن نجاح الشركات في استخدام إدارة الجودة الشاملة قد شجع العديد من مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية على تبنيها، ولقد كان التطبيق الأولى لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في 1985 وسرعان ما إنتشرت الحركة حيث أن 160 جامعة في أمريكا تضمنت مبادئ تحسين الجودة وحوالي 50% منها قد أسس تركيبا تنظيميا للجودة وتقدم جائزة مالكوم كنموذج ومعيارا لنجاح إدارة الجودة الشاملة. ومن بين الجامعات المتبنية لهذا المنهج:

● جامعة هارفرد: إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة هارفرد بمكتب تكنولوجيا المعلومات نتج عنه إدخار 70 ألف دولار سنويا عن تراخيص البرمجيات نتيجة القضاء على غير المستعمل وغير اللازم من حزم البرامج، 120 ألف دولار رصيد من التوفير بين عملية إعداد التقارير وتقديمها كما تم التخفيض في الورق المستعمل لإعداد الفواتير بنسبة 40% نتيجة إستعمال نموذج فوتر جديد وإنقث مدة التدريب في مركز المعلومات من يومين إلى ساعة ونصف، وتأتي هارفرد في المركز الأول في الترتيب العالمي للجامعات كما أنها أكثر جامعة في العالم من حيث عدد الخريجين والباحثين الذين حصلوا على جوائز نوبل

وغيرها من الجوائز والأوسمة العلمي الرفيعة والشهيرة عالميا، وقد تخرج منها سبعة رؤساء للولايات المتحدة الأمريكية.

● جامعة ولاية أوريغون: تعد من أول وأشهر محاولات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية وإتبعته في تطبيقها لهذا المنهج الخطوات التالية:

- توضح فلسفة ومفهوم إدارة الجودة وأساسها والأهداف التي حددها مجلس إدارة الجودة.
- تقييم الوضع الحالي وتحديد المواضع التي تتطلب التحسين وتطبيق سياسة الجودة الشاملة وتوجيه الجهود لها بعقد لقاءات تعريفية أو رسمية عن طريق التقارير الخطية.
- تقييم الوضع الكلي للمراحل المنفذة من برامج الجودة بهدف الحصول على تغذية راجعة عن أثر تطبيق الجودة ومدى التحسن الحاصل في أداء أعمال الجامعة.

وقد نتج عن تبني هذا المنهج توفير الوقت، الزيادة في كفاءة الخريجين وارتفاع الروح المعنوية. (يحيائي، يوسف، 2015، 349، 350)

2- تجارب الدول العربية:

2-1 التجربة الأردنية في تطبيق الجودة الشاملة:

من التجارب التي شهدتها مؤسسات التعليم العالي في الأردن تجربة هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وتجربة صندوق الحسين للإبداع والتفوق، وفي ما يلي عرض لهذه التجارب: (الذبيان، حوامدة، 2017، 162، 163)

أولا: تجربة صندوق الحسين للإبداع والتفوق في مجال برامج الجودة.

يسعى صندوق الحسين للإبداع والتفوق الذي تأسس عام 1997 إلى الكشف عن المواهب والقدرات الإبداعية ودعم العمل الإبداعي ماديا ومعنويا من خلال تقديم الجوائز والمنح للأفراد أو المؤسسات والإسهام في نقل التكنولوجيا، ودعم البحوث العلمية البحثية والتطبيقية المتخصصة ذات المستوى الرفيع والتجارب المبتكرة وتوفير سبل التواصل بين المبدعين الأردنيين وأقرانهم من الدول الأخرى.

وتتحدد أهداف الصندوق الذي يعمل برأس مال قدره 5 ملايين دينار بدعم ومكافأة الأفراد ووحدات العمل المتميزة من خلال الاعتراف بالإنجازات المتميزة للأفراد أو وحدات العمل المختلفة، في مجالات العلوم

والتكنولوجيا، والتعليم ونشاطات الإنتاج والخدمات ذات المردود الاقتصادي، ومكافأة هذه الإنجازات، وكذلك من خلال السعي للتعرف على الأفكار والمشاريع المبدعة المنجزة أو التي ما زالت في مرحلة التكوين والمساعدة في دعمها وإنجاحها بما يعود على أصحابها والمجتمع ككل بالفائدة.

وقام صندوق الحسين للإبداع والتفوق بإطلاق أول مبادرات للجودة في الجامعات الأردنية من خلال تطبيق الجودة الشاملة في مجموعة من البرامج في الجامعات الأردنية، كبرنامج اللغة الإنجليزية والمحاسبة والقانون والتمريض، حيث قام الصندوق بالتعاون مع خبراء من دول أجنبية بتدريس الجامعات على الجودة ودراسات التقييم الذاتي والتقييم الخارجي وأيضاً تطبيق ذلك على مجموعة الجامعات بصورة إختيارية.

ثانياً: هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن: من المعروف أن الأردن شهد في الفترة الأخيرة نهضة علمية متميزة وخطا خطوات واسعة في مجال التعليم العالي، حيث أنشئت العديد من مؤسسات التعليم العالي الرسمية والخاصة التي تقدم برامج أكاديمية متنوعة، سواء على مستوى الشهادة الجامعية الأولى أو على مستوى الدراسات العليا، ولذلك كان لابد من وجود جهة إدارية إشرافية تنظم سير عمل هذه المؤسسات وتضمن جودتها وترتقي بمستواها، ومن هنا أنشئت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وفقاً للقانون رقم 20 لسنة 2007 وتعديلاته الذي أصبحت الهيئة مستقلة إدارياً ومالياً ومرتبطة إرتباطاً مباشراً مع رئاسة الوزراء، ولهذا تعد الهيئة الحلقة الأخيرة التي رعتها الدولة بتوجيهات ملكية سامية، لتأكيد دعمها للتعليم العالي لضمان جودته ومستواه كأحد دعائم التطوير والتنمية والحداثة في المملكة.

وهناك 12 معياراً لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي صادرة عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن وهي:

✓ رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها والتخطيط.

✓ البرامج التربوية وفاعليتها.

✓ الطلبة والخدمات الطلابية.

✓ أعضاء هيئة التدريس.

✓ الإيفاد والبحث العلمي والابداعات.

✓ المكتبة ومصادر المعلومات.

✓ الحاكمية والإدارة.

- ✓ المصادر المالية.
- ✓ المصادر المادية.
- ✓ النزاهة المؤسسية.
- ✓ التفاعل مع المجتمع.
- ✓ إدارة ضمان الجودة.

2-2 التجربة المصرية في تطبيق الجودة الشاملة:

لقد خطت الجامعات المصرية خطوات ملموسة في تطوير نظمها لتتوافق مع معايير الجودة ، وتم تشكيل لجنة قومية لتطوير التعليم العالي، كما تم بناء إستراتيجية قومية لتطوير التعليم العالي بمصر والتي بدأت في فبراير 2000 وترجمت بالفعل إلى 25 مشروع تنفذ على ثلاث مراحل خماسية فالمرحلة الأولى (مرحلة الجودة: 2002-2007) التي تستهدف ضمان جودة التعليم والتحسين المستمر ورفع كفاءة أداء مؤسسات التعليم العالي المصرية مما يؤدي إلى كسب ثقة المجتمع في قدرة الخريجين على المستوى القومي والإقليمي والدولي، وبصدور القانون رقم 82 لسنة 2006 تم إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد وتوالى إنشاء مراكز ووحدات للجودة على مستوى كل جامعة وكلية .ومع بدء تنفيذ المرحلة الثانية (مرحلة الاعتماد: 2007-2012) فقد تحددت أهم أولويات هذه المرحلة في القدرة على التطوير المستمر، وتحقيق جودة أكاديمية ومؤسسية مقننة بما يضمن قدرة تنافسية عالي تؤهل للإعتماد. ومع إنتهاء فعاليات تنفيذ المرحلة الثانية للخطط القومية الشاملة لتطوير التعليم العالي وبدء تنفيذ المرحلة الثالثة (مرحلة العولمة والتميز: 2012-2017) والتي ترجمت بعقد مؤتمرات وندوات لتطوير منظومة التعليم العالي ومتابعة الخطط التنفيذية لمراكز ضمان الجودة بالجامعة (QACSP) ودعم وتطوير البحث العلمي بما يضمن رفع قدرات النشر العلمي إلى المستوى الدولي (ESCPA) بإجمالي تمويل يبلغ 65212538 جنيه ومساهمة من الحكومة تقدر ب 329558576 جنيه. (بجياوي، يوسف، مرجع سابق، 353، 354)

2-3 التجربة الجزائرية في تطبيق الجودة الشاملة:

أدركت السلطات الجزائرية ضرورة تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي لذا نظمت بالتعاون مع البنك الدولي مؤتمرا دوليا يومي 1 و 2 جوان 2008 بالجزائر العاصمة، والذي جمع باحثين من منظمة التعاون والتطوير الاقتصادي (L'OCDE) واليونيسكو ومسؤولي أنظمة ضمان الجودة في العالم العربي.

(مرجع سابق، 355، 356) وقد ضم المؤتمر ثلاث ورشات عمل رئيسية (Bouzid, Berrouche, 2012) :
49, 47):

- برامج ضمان الجودة.
- ضمان الجودة المؤسسية.
- شروط تطبيق ضمان الجودة في الجزائر على ضوء التجارب العالمية.

في أعقاب توصيات ورشات العمل الثلاث عقد اجتماع يومي 3 و5 جوان 2008 جمع مسؤولي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (MESRES)، مسؤولون جامعيون ووطنيون وخبراء دوليون في ضمان الجودة، بهدف الخروج بخارطة طريق لإنشاء نظام ضمان الجودة في التعليم العالي والتي دعمت تنصيب خلايا ضمان الجودة (AQ) من طرف الوزارة منذ الدخول الجامعي 2008-2009 على مستوى كل الجامعات الجزائرية.

عقب المؤتمر الدولي المذكور أعلاه وفي 31 ماي 2010 وبموجب المرسوم 167 نصبت لجنة ضمان تطبيق الجودة في التعليم العالي (CIAQES) وهي مسؤولة عن إتخاذ جميع الإجراءات اللازمة لتحسين التعليم العالي في الجزائر ودعم مؤسساته في تنفيذ إجراءات الجودة مع التركيز على تدريب الموارد البشرية من خلال تبني سياسات جديدة مثل التخطيط الاستراتيجي.

تهدف (CIAQES) إلى تعزيز تطوير ممارسات ضمان الجودة في المؤسسات الأكاديمية، متابعة وتعزيز العمل في المقام الأول على التقييم الداخلي مع توضيح معايير هذا التقييم لتحسين إدارة هذه المؤسسات في محيط يتسم بالتطوير الدولي لأنظمة التعليم العالي. (ibid, 47, 48)

ومن بين مهام هذه اللجنة:

- تحديد مراجع (Références) الجودة إنطلاقا من تحليل محتوى ومصادر.
- الاحتياجات الحقيقية وفحص منهج التقييم الداخلي من خلال الإبلاغ عن الاختلالات.
- إتخاذ خطوات لتحقيق التحسين المستمر من خلال إجراء التعديلات اللازمة لتعزيز القدرات من أجل ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- توفير وضمان تكوين خاص لمسؤولي ضمان الجودة (RAQs).

❖ مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي بالجزائر:

أهم هذه المتطلبات وأبرزها ما يلي: (مهداوي، 2016، 154، 155)

• المحور الإداري:

- منظومة قيم مبنية على الإخلاص في العمل والشفافية والعدالة وتكافؤ الفرص.
- قيام الإدارة الجامعية بدور فعال في تطوير وظائف الجامعة.
- السعي نحو الإبداع والتميز.
- الأولوية في الخدمة للطلبة والعمل على تحقيق رغباتهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة.
- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جميع الخدمات والنشاطات التي تقدمها الجامعة وحوسبتها.
- إعتناء سياسة الإعلان في الصحف عن الحاجة لموظفين جدد وإجراء التعيينات على أساس الخبرة والكفاءة .
- تشجيع وتحفيز العاملين في الجامعة بهدف إكتشاف قدراتهم.

• المحور الأكاديمي:

- تحقيق المعايير العالمية للاعتماد العام والخاص.
- مراجعة الخطط الدراسية في جميع التخصصات وتطويرها وإستحداث مقاييس جديدة.
- تعزيز المقررات ذات المضامين المتعددة.
- الاعتماد على وسائل لتنمية المهارات.
- إدراج برامج وسلوكيات إدارة الإنتهاج والخدمات في كل التخصصات.
- تحديث وتطوير المختبرات العلمية لتضم أفضل الأجهزة والتجهيزات.

• الهيئة التدريسية:

- تنظيم برامج لربط الأساتذة بقطاعات الإنتاج والخدمات ومجالات العمل التطبيقي.
- تنظيم دورات مستمرة للأساتذة لتزويدهم بالمعارف الجديدة.
- تطبيق نظام متكامل لتقييم الأساتذة.
- الدعوة إلى إستخدام الوسائل المتعددة في التدريس.
- التأكيد على أهمية إجادة اللغات.
- حضور وإرسال هيئات التدريس إلى مؤتمرات الجودة في التعليم.

• البحث العلمي:

- مضاعفة الإنفاق على البحث العلمي.
- التركيز على المشاريع البحثية المتميزة.
- إجراء البحوث ذات الصلة التطبيقية.
- تأمين الموارد والدعم الضروري للباحثين داخل الجامعة.
- تعزيز نشر المعارف ونتائج البحوث في المجالات كافة.
- إعادة هندسة نظام الإنفاق والتمويل للبحث العلمي.

• المحور الطلابي:

- الاهتمام بالطلبة المتفوقين والمبدعين وزيادة مخصصات المنح لهم.
- إكساب الطلبة مهارات فنية وتقنية تسهل إنخراطهم في سوق العمل بعد التخرج.
- تطوير خدمات الإرشاد والتوجيه الخاصة فيما يتعلق بالطلبة الذين يتركون الجامعة ثم يعودون إليها في سن متأخرة.

- تزويد الجامعة بالمرافق والهياكل البيداغوجية لتحسين مستوى معارف الطلبة.

• تمويل الجامعة:

- إجراء تقييم شامل للمدخلات الجامعية.
- تفعيل الإتفاقيات مع جامعات معروفة للحصول على منح دراسية للمتفوقين.
- مراجعة كيفية إحتساب العبء التدريسي والإشراف على مشاريع التخرج والرسائل الجامعية.
- وضع أسس للحد من الإنفاق على المواد المستهلكة لغايات التدريس والبحث العلمي والأنشطة الإدارية والطلابية.

- جرد الأجهزة العلمية الموجودة في مختبرات الجامعة.

- تطوير الشراكة مع القطاع الخاص لتأمين تمويل إضافي للجامعة.

- تشجيع الجامعة على طرح خدماتها التعليمية والبحثية للمستفيدين منها.

❖ معوقات تطبيق ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية:

يمكن التنبؤ بمجموعة المؤشرات التي قد تكون مقاومة تطبيق ضمان الجودة في الجزائر (بوخلوة، بن

خيرة، 2016، 101):

- غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي: إن المتتبع لمسار التعليم العالي في الجزائر يدرك أن عنصر الجودة لم يكن هدفا معلنا في سياسة الجامعة وبالتالي لم يكن مؤشر قياس نجاعة وفعالية المؤسسة الجامعية، فكل المؤشرات الدالة على كفاءة المؤسسة موجهة نحو الكم أي عدد الطلبة.
- الخوف من التقييم ويخص هذا الجانب الأساتذة.
- الخوف من فقدان النفوذ.
- الخوف من بذل جهد إضافي من طرف المسؤولين.
- الخوف من تكثيف وتوسيع مجال التحصيل العلمي من جانب الطلبة.
- قلة مستوى تكوين وتدريب القائمين على العملية وعدم توفير الإمكانيات المادية والتنظيمية التي تمكن من التعامل بفعالية مع نظام المعلومات.

خلاصة الفصل:

من خلال دراستنا للفصل الرابع المتعلق بالتكوين الأكاديمي في ظل المعايير الجديدة إتضح لنا أن جودة التعليم في التعليم العالي تساعد مؤسسات التعليم العالي على عملية التحديث والتغيير في نظامها من خلال تحقيق الجودة في مخرجاتها بما يتوافق والمعايير الجديدة محققة بذلك التميز فيما تنتجه من رأس مال بشري عن طريق الاستثمار الأمثل له لإثبات مكانتها وذاتها بين الدول.

الإطار الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

الميدانية

- تمهيد
- منهج الدراسة
- الدراسة الإستطلاعية
- أهداف الدراسة الإستطلاعية
- إجراءات الدراسة الاستطلاعية
- الدراسة الأساسية
- مجالات الدراسة
- أدوات جمع بيانات الدراسة
- الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الإجراءات المنهجية للدراسة من المراحل الأساسية التي تخضع لها كل دراسة علمية، حيث تكمن قيمة أي بحث علمي في التحكم السليم بالطرق والأساليب المنهجية التي من شأنها تسهيل عملية إجراء البحث، التي تعتبر المرحلة الميدانية أهم ما فيه، فعن طريقها يكشف الباحث أهمية المشكلة المطروحة و يصل إلى معرفة مدى صحة الفرضيات التي إنطلق منها، وفيما يلي الخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة:

أولاً- منهج الدراسة:

المنهج وهو الطريقة التي يتعين على الباحث ان يلتزم بها في بحثه، حيث يتقيد بإتباع مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير البحث ويسترشد بها الباحث في سبيل الوصول إلى الحلو الملائمة لمشكلة البحث، وعرفها الطين ألوا كتاب بوريال سنة 1662 وقد عنو بتحديد معنى المنهج بكل وضوح، حيث عرفوه بأنه: " فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، من اجل أكبر همة علمية للآخرين حين نكون بها عارفين". (العاني، 2014، 16)

والباحثة من خلال هذه الدراسة تسعى إلى المقارنة بين نوعي التكوين الأكاديمي في الجزائر و الكشف عن دور كل منهما في جودة تعليم معلم المدرسة الجزائرية من خلال وجهة نظر مدراء المؤسسات التربوية المستوى المتوسط والثانوي وأيضاً مفتشي المستوى المتوسط والثانوي لمدينة الشريعة ولاية تبسة لذلك إعتمدت الباحثة على المنهج المقارن القائم على مقارنة جوانب التشابه والاختلاف بين الظواهر الاجتماعية لغرض إكتشاف أي العوامل أو الظروف التي تصاحب حدوث ظاهرة إجتماعية أو ممارسة معينة، على أن تكون المقارنة في حقبة زمنية واحدة، أو تقوم بمقارنة ظاهرة واحدة في نفس المجتمع في فترة زمنية مختلفة لمعرفة تطورها وتغيرها. (الزيباري، 2011، 72) ويعتمد الباحث من خلال ذلك على مجموعة من الخطوات من أجل الوصول إلى الحقيقة العلمية المتعلقة بالظاهرة المدروسة، كما إستعانت الباحثة بالمنهج الوصفي وهو أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وه يرتكز على وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع معين على صورة نوعية أو كمية رقمية (عبيدات وآخرون، 1999، 46)

ثانيا: الدراسة الإستطلاعية:

وهي نسخة مصغرة أو نسخة تجريبية للدراسة الرئيسية فبينما تساعد الاختبارات القبلية في حل بعض المشكلات الميكانيكية في أداة البحث، تسعى الدراسات الاستطلاعية إلى حل مشكلات تنظيمية وإدارية تتعلق بالدراسة كلها وبالمبحوثين أيضا. (سارانتاكوس، 2017، 446) وتمثلت في الإجراءات التي سبقت الدراسة الأساسية، حيث قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية في متوسطات وثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة خلال الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2021/2020.

1- أهداف الدراسة الإستطلاعية:

سعت الدراسة الاستطلاعية لتحقيق الأهداف التالية:

- التأكد من مدى صلاحية الأدوات المستخدمة في البحث، والاختبار الأولي للفروض ، حيث تعطينا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية هذه الفروض و القيام بالتعديل عند اللزوم.
- التأكد من الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في الميدان والاستعداد للدراسة الأساسية.
- التعرف على مجتمع البحث، وعلى الخصائص المميزة له لأخذها بعين الاعتبار أثناء الدراسة.
- بناء أدوات الدراسة (المقابلة، الاستمارة) بما يتناسب مع البيئة المحلية.
- التدريب الجيد على تطبيق أدوات الدراسة، وتسجيل جميع العوائق والعراقيل التي تحول دون التطبيق السهل والمناسب لهذه الأدوات.
- التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان من حيث صدقها وثباتها ، وبالتالي صلاحيتها للدراسة الأساسية.

2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

دامت الدراسة الاستطلاعية فترة الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2021/2020 وبالضبط من يوم 2020/09/20 إلى غاية 2020/11/15.

حيث خلال هذه المدة قامت الباحثة بالزيارة الأولى لجميع المتوسطات والثانويات في مدينة الشريعة والبالغ عددهم 18 مؤسسة ، موزعة 07 ثانويات و 11 متوسطة، وخلال هذه الزيارة التقت الباحثة ببعض من مدراء المؤسسات و بعض الأساتذة فقط نظرا للظروف الصحية الراهنة في البلاد التي منعت

التواصل معهم كلهم في فترة واحدة مما بطبيعة الحال إلى تضاعف وقت إجراء الدراسة الميدانية نظرا لتعرض بعض مدراء المؤسسات التربوية لمرض الكوفيد 19 ، فدار بين الباحثة ومدراء بعض المؤسسات حوار لوقت قصير حول نوعي التكوين الأكاديمي في الجزائر و دورهما في جودة تعليم المعلم، من حيث ميزات كل نوع منهما، والأكثر فاعلية في فعالية الأستاذ، كما قامت الباحثة بإجراء مقابلات حرة مع بعض الأساتذة للحديث حول التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا وفي الجامعة.

ثالثا - الدراسة الأساسية:

1- مجالات الدراسة: نقصد بمجالات الدراسة: المجال المكاني، والزمني والبشري للدراسة.

1-1. المجال المكاني: نظرا لموضوع الدراسة وهو التكوين الأكاديمي ودوره في جودة تعليم معلم المدرسة الجزائرية وقع إختيارنا بطريقة متعمدة على متوسطات وثانويات مدينة الشريعة الواقعة جنوب غرب تبسة بالشرق الجزائري وهي من الدوائر الكبرى للولاية، حيث تبلغ مساحتها الاجمالية 2092 كلم²، أما عدد سكانها فبلغ حسب الإحصائيات العامة للسكن والسكان لسنة 2010 بحوالي 74129 وحسب الدراسات التقنية سوف يكون 96827 نسمة في حدود سنة 2020، وكان هذا الاختيار لعدة أسباب منها أن مقر سكن الباحثة موجود بهذه المدينة، وما توفره هذه الخاصية من إيجابيات من حيث قلة الكلفة المادية من ناحية، ومن ناحية أخرى ربح عامل الوقت، ومن ناحية ثالثة صعوبة التنقل لبلديات وولايات أخرى في ظل الجائحة التي ألمت بالعالم أجمع (كوفيد19)، وتضم مدينة الشريعة 11 متوسطة و 7 ثانويات موزعة على أحياء المدينة المختلفة وفيما يلي وصف وجيز لهذه المؤسسات:

جدول رقم (01): يمثل قائمة متوسطات مدينة الشريعة

الرقم	المؤسسة	العنوان	سنة إنشاء المؤسسة	عدد الحجرات الدراسية	عدد المخابر والورشات	قاعات الإعلام الآلي	قاعة رياضية وملاعب	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة
01	زرفاوي محمد زروق	طريق خنشلة	1972	10	4	1	00	379	27
02	براهمي التابعي	حي الدائرة	1983	30	2	1	2	934	55
03	مفدي زكرياء	طريق تليجان	1979	24	5	1	1	697	46
04	قحقاح الطيب	مركز الشريعة	1989	11	4	1	00	500	29
05	النهضة	حي النهضة	1992	9	2	1	1	428	25
06	الشهيد العيد بلغيث	حي العيد بن لعبيدي	1996	13	2	1	00	268	21

07	العلامة ابن رشد	حي المتقن	2000	8	2	1	1	369	25
08	جدي مقداد	طريق الماء الأبيض	2004	23	3	1	1	937	48
09	بخوش أمحمد	طريق الضلعة	2006	18	5	1	1	618	38
10	غريبي الحفناوي	الطريق الاجتتابي	2007	17	5	1	1	828	47
11	الوافي الحباسي	مشتتة المرجى	2012	12	4	1	1	164	12

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على دليل المؤسسات التربوية لولاية تبسة لسنة 2020/2019.

جدول رقم (02) يمثل قائمة ثانويات مدينة الشريعة:

الرقم	المؤسسة	العنوان	سنة إنشاء المؤسسة	عدد الحجرات الدراسية	عدد المخابر والورشات	قاعات الإعلام الآلي	قاعة رياضية وملاعب	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة
01	النعمان بن بشير	وسط المدينة	1982	37	06	1	02	670	50
02	مصطفى بن بولعيد	طريق تازيننت	2000	18	06	1	01	606	41
03	شرفي الطيب	طريق الماء الابيض	1985	21	09	1	01	614	47
04	محمود الشريف	طريق الماء الابيض	2008	18	08	1	01	616	39
05	طريق العقلة	طريق العقلة	2010	19	02	1	02	325	34
06	الجديدة ق 07	طريق الضلعة	2014	21	05	1	01	437	35
07	القطب السكني الجديد	القطب السكني	2016	21	06	1	02	412	31

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على دليل المؤسسات التربوية لولاية تبسة لسنة 2020/2019.

1-2. المجال الزمني:

إمتدت الدراسة الميدانية من 20 سبتمبر 2020 وهو اليوم الذي تم الذهاب للمؤسسات التربوية الثانوية والمتوسطة في مدينة الشريعة وأخذ رأي مدراء المؤسسات حول إمكانية إجراء البحث الميداني على مستوى مؤسساتهم إلى غاية 2020/12/25 وهو اليوم الذي تم جمع البيانات المتعلقة بالمبحوثين مدراء المؤسسات للتواصل لعملية جمع البيانات مع المبحوثين من فئة المفتشين التي إمتدت من تاريخ 2020/11/11 إلى غاية 2021/03/10 وهو آخر يوم تم فيه جمع البيانات المتعلقة بالدراسة من السنة الدراسية 2021/2020

3-1. المجال البشري

من أهداف البحث العلمي الاجتماعي وصف طبيعة المجتمع الأصلي للبحث (وهم مجموعة أو فئة أو طبقة من الأفراد أو المتغيرات أو المفاهيم أو الظواهر) حتى يمكن التنبؤ بالأحداث والمفاهيم أو الظواهر. (الصقاص، 2014، 199) ويعرف مجتمع البحث بأنه مجموعة من الناس أو الوثائق محددة تحديدا واضحا، ويهتم الباحث بدراستها وتعميم نتائج البحث عليها، وفي ضوء ذلك فإن مجتمع البحث يتحدد بطبيعة البحث وأغراضه. (عیشور، 2017، 265)

وبما أن مجتمع الدراسة يتناول مدراء ومفتشي متوسطات وثانويات مدينة الشريعة، وهم الفئة المستهدفة في البحث ومن خلال الأرقام المقدمة من طرف مديرية التربية فإن مدراء المؤسسات وتبعاً لعددها سيكون 11 مديراً بالنسبة للمتوسطات و 07 مدراء للثانويات، في حين أن المفتشين المستوى المتوسط بلغ عددهم 11 مفتشاً والمستوى الثانوي 18 مع وجود مفتش واحد لكلا المستويين أي أن العدد الكلي للمفتشين هو 29 مفتش ومفتشة تابعين لمؤسسات مدينة الشريعة.

وكانت نسبة إستجابة مدراء المؤسسات التربوية تقدر بنسبة 100% ممثلة في 18 مديراً للمستوى الثانوي والمتوسط، في حين كانت نسبة استجابة المفتشين للإستبيان قدرت ب 16 مفتش ومفتشة موزعين على 11 مفتشاً للتعليم المتوسط و 05 مفتشين للتربية الوطنية أي أن نسبة الاستجابة كانت 55%.

2- أدوات جمع البيانات:

يهدف كل علم من العلوم طبيعياً كان أو اجتماعياً لاكتشاف الارتباطات والعلاقات الموجودة بين ظواهره وعلم الاجتماع على غرار العلوم الأخرى يسعى إلى فهم السلوم الإنساني ودوافعه ونتائجه، ولتحقيق هذا الغرض، يستخدم الباحثون والعلماء مجموعة من التقنيات والأساليب لاكتشاف وفهم طبيعة السلوك الاجتماعي ومتغيراته وارتباطاته المختلفة. إلا أن طبيعة الموضوع وخصوصيته، وطبيعة التساؤلات والفرضيات التي يطرحها الباحث والبيانات المراد الحصول عليها، كل ذلك يفرض على الباحث إنتقاء وإختيار الأداة أو التقنية الملائمة لذلك. (دليو، غربي، 2012، 214) وبعد الدراسة الميدانية تم الاعتماد في هذه الدراسة على جملة من أدوات جمع البيانات وهي كالتالي:

2-1. تعريف المقابلة:

أحد أكثر الأشكال الأولية لجمع البيانات هي المقابلة التي تتضمن طرح أسئلة على الأشخاص وتلقي إجابات منهم (Marvasti, 2004, 14)، والمقابلة أيضا هي في الأساس محادثة هادفة مع شخص أو مجموعة من الأشخاص (Marguerite and others, s.d, 121) كما أن بنجهام يعرف المقابلة على أنها: "حادثة جادة موجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحادثة لذاتها". (عمر، 2009، 93)

2-2. الاستمارة:

تستخدم الاستبيانات على نطاق واسع في مواقف البحث الاجتماعي وفي اكتشاف المعلومات عن جميع القضايا والظواهر الاجتماعية، وغالبا ما يتم اختيار الاستبيانات لجمع البيانات في تصميم بحث مقارن، وحين تجمع البيانات من إحدى العينات المختارة من مجموعة أو مجتمع أكبر، وقد يكون غرض البحث عقد المقارنة بين خصائص وخبرات مجموعات مختلفة من الناس أو البحث في العلاقات القائمة بين هذه الخصائص المختلفة. (ماتيز، روس، 2016، 419، 420)

تحظى الاستمارة بشعبية كبيرة، وخاصة في حالة الاستفسارات الكبيرة. يتم اعتماده من قبل الأفراد ، والعاملين في مجال البحوث، والمؤسسات الخاصة والعامة وحتى من قبل الحكومات. (Kothari, 1985, 100) وهي تقنية اختبار يطرح من خلالها الباحث مجموعة من الأسئلة على أفراد العينة من أجل الحصول منهم على معلومات يتم معالجتها كميا فيما بعد وتقرن بها مع ما تم إقتراحه في الفرضيات: " تعتبر الاستمارة...تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة، ذلك ان صيغ الإجابات تحدد مسبقا، هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف إكتشاف علاقات رياضية، وإقامة مقارنات كمية". (سبعون، 2012، 155) كما أنها عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين، وتعد الاستبانة من أكثر الأدوات المستخدمة في

جمع البيانات الخاصة بالعلوم الاجتماعية التي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصورات أو آراء الأفراد. (عبيدات وآخرون، 1999، 63)

وقد تضمنت الاستمارة 46 سؤالاً قسمت على ثلاث محاور وهي:

- **المحور الأول:** البيانات الشخصية ويضم البيانات المتعلقة بجنس المبحوثين وأعمارهم وكذا وضعيتهم العائلية والمهنية ومستواهم التعليمي وخبرتهم في المهنة والحالة الاجتماعية.
 - **المحور الثاني:** تضمن أسئلة متعلقة بالفرضية الرئيسية الأولى وما يتبعها من أبعاد تقيس التكوين الأكاديمي في الجامعة وهذه الأبعاد هي كالتالي:
 - **البعد الأول:** جودة مهارة التخطيط للدرس لدى الأستاذ
 - **البعد الثاني:** جودة مهارة التقويم لدى الأستاذ
 - **البعد الثالث:** جودة مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية لدى الأستاذ
 - **المحور الثالث:** تضمن أسئلة متعلقة بالفرضية الرئيسية الثانية وما يتبعها من أبعاد تقيس التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا وهذه الأبعاد هي كالتالي:
 - **البعد الأول:** جودة مهارة التخطيط للدرس لدى الأستاذ
 - **البعد الثاني:** جودة مهارة التقويم لدى الأستاذ
 - **البعد الثالث:** جودة مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية لدى الأستاذ
- أ- خطوات بناء الاستمارة:

لإعداد هذه الاستمارة إتبعته الباحثة الخطوات التالية:

- ✓ الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت موضوع التكوين الأكاديمي والموضوع الجودة في التعليم وذلك من أجل التعرف على نوعي التكوين الأكاديمي المعتمد في الجزائر وتصنيف أبعاد جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية وتعريفها تعريفا إجرائيا.
- ✓ إعداد الصورة الأولية للاستبيان.
- ✓ التحقق من الشروط السيكو مترية من صدق وثبات الاستبيان.
- ✓ إعداد الصورة النهائية للاستمارة.

✓ صياغة عبارات الاستمارة: حيث تمت صياغة العبارات لكل بعد من أبعاد الاستمارة من خلال مراعاة الشروط التالية:

- الوضوح، عدم تضمينها أكثر من فكرة، وأن لا توحى بإجابات معينة، وقد تم مراجعتها للتأكد من مدى تمثيلها للبعد الذي تضافه بشكل واضح.

- وتم من خلال ذلك صياغة 42 عبارة تقيس جودة التعليم لدى الأستاذ المتكون في الجامعة الجزائرية وفق ثلاثة أبعاد.

الجدول رقم(03) يبين أبعاد إستمارة جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية المتكون في الجامعة عباراته.

العدد العبارات	رقم العبارة	البعد
17	(1)،(2)،(3)،(4)،(5)،(6)،(7)،(8)،(9)،(10)،(11)،(12)،(13)،(14)،(15)،(16)،(17).	جودة مهارة في التخطيط للدرس لدى الأستاذ
12	(18)،(19)،(20)،(21)،(22)،(23)،(24)،(25)،(26)،(27)،(28)،(29).	جودة مهارة التقويم لدى الأستاذ
13	(30)،(31)،(32)،(33)،(34)،(35)،(36)،(37)،(38)،(39)،(40)،(41)،(42).	جودة مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية لدى الأستاذ
42		المجموع

المصدر: الباحثة

وتم من خلال ذلك صياغة 42 عبارة تقيس جودة التعليم لدى الأستاذ المتكون في الجامعة الجزائرية وفق ثلاثة أبعاد.

الجدول رقم(04) يبين أبعاد إستمارة جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية المتكون في المدرسة العليا

العدد العبارات	رقم العبارة	البعد
17	(1)،(2)،(3)،(4)،(5)،(6)،(7)،(8)،(9)،(10)،(11)،(12)،(13)،(14)،(15)،(16)،(17).	جودة مهارة التخطيط للدرس لدى الأستاذ

12	(18)،(19)،(20)،(21)،(22)،(23)،(24)،(25)، (26)،(27)،(28)،(29).	جودة مهارة التقويم لدى الأستاذ
13	(30)،(31)،(32)،(33)،(34)،(35)،(36)،(37)،(38)،(39)،(40)،(41)،(42).	جودة مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية لدى الأستاذ
42		المجموع

المصدر: الباحثة

✓ وتم تحديد ثلاث (03) بدائل حسب سلم ليكرت: وهي موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق.

حيث إعتدنا في توزيعه على عدة طرق منها:

- **الطريقة اليدوية:** من خلال التسليم المباشر للإستبيان إلى المستجوبين وتحفيزهم على الإجابة عنها، كما تم الاستعانة في هذه الطريقة على شبكة العلاقات الشخصية من معلمين وأساتذة من مختلف المؤسسات.
- **البريد الإلكتروني:** لجئنا إلى هذه الطريقة مع فئة المفتشين فقط نظرا لعدم التمكن من الوصول إلى أغلبهم لبعد مقر الإقامة وكذا عدم الوصول إليهم في الحصص التكوينية للأساتذة بالولاية.

ب- الخصائص السيكو مترية لاستمارة الدراسة:

للتعرف على الخصائص السيكو مترية للاستمارة قامت الباحثة بحساب الصدق والثبات للاستمارة

كما يلي:

- **الصدق:** يعتبر الاختبار صادقا إذا استطاع قياس ما يدعي قياسه، وهناك عدة أساليب للتحقق من صدق المقياس، وقد إعتدت الباحثة على نوعين من الصدق: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق المفهوم (الصدق التكويني)
- **الصدق الظاهري:** بعدما أعدت الاستمارة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المختصين في مجال علم الاجتماع، وعلوم التربية، ينتمون إلى جامعات وطنية و دولية مختلفة وهي: جامعة تبسة، جامعة بسكرة، جامعة الجلفة، جامعة برج بوعرييج، جامعة تونس، وعددهم (08)

جدول رقم (05): يمثل قائمة الأساتذة المحكمين لإستمارة الدراسة

الإسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
فتيحة تمرسيت	أستاذ محاضر -أ-	علم الاجتماع الحضري	بسكرة
بدر الدين مسعودي	أستاذ محاضر -ب-	علم اجتماع التنمية	تبسة
سعيدة سفاصن	أستاذ محاضر -أ-	علم اجتماع الثقافي	الجلفة
بلقاسم بلغيث	أستاذ محاضر	علوم التربية	تونس
إسماعيل ميهوبي	أستاذ محاضر -أ-	علم اجتماع التربية	برج بوعريرج
فيروز صولة	أستاذ محاضر -أ-	علم اجتماع	تبسة
توفيق زروقي	أستاذ محاضر -أ-	علم اجتماع	تبسة
نوار بورزق	أستاذ محاضر -أ-	علم اجتماع	تبسة

المصدر: الباحثة

وتمت إستشارة هؤلاء الأساتذة من أجل أخذ آرائهم حول الاستمارة من خلال توفر الشروط التالية:

- صحة وسلامة العبارات من ناحية الصياغة اللغوية.
- صلاحية كل فقرة لقياس ما وضعت لقياسه.
- مدى إرتباط العبارة بالبعد المراد قياسه.
- تضمين أي ملاحظات أو إضافات أو تعديل يراها مناسبة لفقرات الإستمارة.

وبعد تفريغ آراء المحكمين تم حساب صدق القياس حسب معادلة لاوشي من خلال المعادلة التالية:

$$Cvr = \frac{n-N/2}{N/2}$$

حيث أن CVR هو معامل صدق المحكمين.

N: هو العدد الكلي للمحكمين.

n: عدد المحكمين الذين قالو أن البعد يقيس.

وفيما يلي جدول يبين مستوى صدق الإستمارة:

1- الجدول رقم (06): يمثل مستوى صدق استمارة المحور الأول والثاني خاصة بالبيانات

الشخصية و بالأساتذة المتكونين في الجامعة

رقم العبارة	N	CVR	رقم العبارة	n	N	CVR
01	8	08	25	7	08	0.75
02	8	08	26	7	08	0.75
03	8	08	27	8	08	1
04	8	08	28	7	08	0.75
05	7	08	29	5	08	0.25
06	7	08	30	6	08	0.5
07	7	08	31	7	08	0.75
08	7	08	32	7	08	0.75
09	7	08	33	7	08	0.75
10	8	08	34	8	08	1
11	8	08	35	7	08	0.75
12	7	08	36	8	08	1
13	6	08	37	8	08	1
14	7	08	38	7	08	0.75
15	8	08	39	8	08	1
16	7	08	40	6	08	0.5
17	7	08	41	8	08	1
18	8	08	42	8	08	1
19	6	08	43	6	08	0.5
20	7	08	44	5	08	0.25
21	8	08	45	7	08	0.75
22	8	08	46	7	08	0.75
23	8	08	/	/	/	/
24	8	08	/	/	/	/

المصدر: الباحثة.

صدق الأداة = (مجموع CVR/عدد العبارات) $\times 100 =$

$$79.34\% = 100 \times \frac{36.5}{46}$$

2- جدول رقم (07): يمثل مستوى صدق استمارة المحور الثالث الخاصة بالأساتذة المتكولين في

المدرسة العليا

رقم العبارة	N	CVN	رقم العبارة	n	N	CVN	رقم العبارة
01	7	08	22	8	08	1	1
02	6	08	23	8	08	0.5	1
03	7	08	24	5	08	0.25	0.25
04	8	08	25	6	08	0.5	0.5
05	7	08	26	7	08	0.75	0.75
06	8	08	27	8	08	1	1
07	8	08	28	6	08	0.5	0.5
08	7	08	29	8	08	0.75	1
09	8	08	30	8	08	1	1
10	8	08	31	7	08	0.75	0.75
11	7	08	32	7	08	0.75	0.75
12	8	08	33	8	08	1	1
13	7	08	34	7	08	0.75	0.75
14	8	08	35	8	08	1	1
15	8	08	36	8	08	1	1
16	8	08	37	8	08	1	1
17	8	08	38	7	08	0.75	0.75
18	7	08	39	7	08	0.75	0.75
19	7	08	40	7	08	0.75	0.75
20	7	08	41	8	08	0.75	1

0.5	08	6	42	0.75	08	7	21
-----	----	---	----	------	----	---	----

المصدر: الباحثة

$$\text{صدق الأداة} = (\text{مجموع CVR/عدد العبارات}) \times 100 = \frac{35}{42} \times 100 = 83.33\%$$

وبما أن نسبة صدق الاستمارتين مع بعضهما هو 81.33% حسب الأساتذة المحكمين فإن الأداة صادقة وتقيس ما أعدت لقياسه وقابلة للتطبيق الميداني خاصة بعد التعديلات والملاحظات المقدمة من قبل الأساتذة المحكمين والمتمثلة فيما يلي:

- إعادة صياغة بعض العبارات .
- حذف بعض العبارات
- تفكيك بعض الأسئلة المركبة.

- ثبات الاستمارة:

أما عن ثبات الاستمارة فقد تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل " ألفا كرونباخ" الذي يعتبر مؤشرا إحصائيا دقيقا على مدى الاعتمادية، فكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع عبارات الاستبيان ولكل محور كما في الجدول الموالي:

الجدول رقم(08): يمثل ثبات الإستمارة بحساب معامل " ألفا كرونباخ"

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,876	88

المصدر: من إنجاز الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS.20

بالنظر إلى النتائج المسجلة في الجدول أعلاه يتبين لنا أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمحور الثاني 71.1% والثالث كانت 95.6% على التوالي أما قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع عبارات الاستبيان فقد

بلغت 87.6 % وهي نسبة عالية مما يدل على أن عبارات الاستبيان تتسم بالتناسق الداخلي وبالموثوقية وهذا ما يجعلها صالحة للدراسة والتحليل واستخلاص النتائج.

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

إعتمدت منهجية معالجة بيانات هذه الدراسة وبالإستعانة ببرمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package for Social Science) وتعني هذه العبارة اللاتينية: حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وهي حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات وتحليلها.

وتستخدم عادة في جميع البحوث العلمية التي تشمل على العديد من البيانات الرقمية ولا تقتصر على البحوث الاجتماعية فقط بالرغم من أنها أنشأت أصلاً لهذا الغرض، ولكن اشتمالها على معظم الاختبارات الإحصائية تقريباً وقدرتها الفائقة على معالجة البيانات وتوافقها مع معظم البرمجيات المشهورة جعل منها أداة فاعلة لتحليل شتى أنواع البحوث العلمية.

ويعتبر محرر البيانات الـ SPSS الواجهة الأولى للحزم، وهي واجهة تشبه الجداول الإلكترونية وتستخدم لإدخال البيانات الخام لأول مرة، ومن خلال المحرر يمكن قراءة البيانات وتعديلها أو تغييرها التعامل مع المتغيرات وتسميتها أو تغيير أسمائها ومن خلال محرر البيانات تحفظ ملفات البيانات وتسمى ملفات بيانات DATA FILES ولا يستطيع هذا الملف استخراج أي نوع من النتائج، وإنما النتائج ترسل إلى نوع آخر من الملفات وهي ملفات المخرجات. (بتال، 2005، 3)

وقد اعتمدت منهجية معالجة بيانات على استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية، لوصف بيانات مجتمع البحث المستهدف من حيث خصائصها.
- المتوسطات الحسابية، لمعرفة درجة موافقة مجتمع البحث المستهدف على فقرات الاستبيان، كما تم
- لغرض تحديد مستويات الرفض والقبول المعبر عنها في محاول الاستمارة تم اعتماد مقياس ليكرت الموضح سابقاً.
- اختبار كاي تربيع حيث تم استخدامه للتأكد من ثبات أداة البحث و صلاحيتها للدراسة المعدة من أجلها.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد أوضحنا أهم الاجراءات الميدانية التي قمنا بها من أجل التحقق من صدق الفرضيات ومدى تحققها على أرض الواقع ونكون بذلك قد أزلنا اللبس أو الغموض عند بعض العناصر والتي وردت في هذا الفصل، كما تأكدنا من شروط صحة أدوات الدراسة المتمثلة في الصدق والثبات التي كانت درجة مقبولة تسمح لنا بالوثوق بالنتائج التي نتوصل إليها، وكذا الأساليب الاحصائية التي تم إختيارها لمعالجة النتائج التي سنتوصل إليها وكيفية توظيفها لتضمن دقة معالجة البيانات المتحصل عليها، ولذلك فإن ضبط الدراسة للأسس والاجراءات المنهجية سيسهل الوصول إلى نتائج موضوعية و من ثم تحليلها وتفسيرها ومناقشتها بطريقة علمية وواقعية.

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير

نتائج الدراسة

- تمهيد
- الوصف الإحصائي لعينة الدراسة
- عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الأولى
- عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الثانية
- عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الثالثة
- مناقشة نتائج الدراسة
- النتائج العامة للدراسة
- خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن تناولنا في الفصل السابق إجراءات الدراسة الأساسية سنحاول من خلال هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عليها الدراسة في ضوء الإطار النظري للدراسة وبناءا على الدراسات السابقة وذلك للتحقق من فرضيات الدراسة.

1- الوصف الإحصائي لعينة الدراسة:

جدول رقم(09): يمثل سن عينة الدراسة

السن	التكرار	النسبة
50-40	21	61.76%
60-51	11	32.35%
60 وما فوق	02	5.88%
المجموع	34	100

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال قراءتنا للجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم بين 40-50 سنة والتي مثلت نسبة 61.76% كانت مرتفعة مقارنة مع نسبة فئات السن الأخرى للمبحوثين، وقد جاءت نسبة 32.35% ممثلة لفئة السن 32.35%، بينما جاءت نسبة 5.88% كأقل نسبة لفئة السن 60 سنة فما فوق.

يمكن تفسير ما لاحظناه في الجدول إلى أن مثل هذه المناصب الإدارية تحتاج إلى خبرة واسعة يمتلكها أصحاب الأعمار الكبيرة ، كما أن التدرج في السلم الوظيفي يؤدي إلى الإلتحاق بهذه المهن في سن كبيرة.

جدول رقم (10): يمثل سنوات الخبرة المهنية لعينة الدراسة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
5 سنوات فما أقل	15	44.11%
6-11 سنة	12	35.3%
12-17 سنة	03	8.8%
18-23 سنة	02	5.9%
24 سنة فما أكثر	02	5.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال قراءتنا للجدول نلاحظ أن نسبة 44.11% تمثل المبحوثين الذين يشغلون مناصبهم من 5 سنوات فما أقل بينما نجد أن المبحوثين أصحاب خبرة تتراوح بين 06 إلى 11 سنة يمثلون نسبة 35.32% من النسبة الكلية، بينما تمثل نسبة 8.8% المبحوثين الذين يحققون خبرة تتراوح بين 12 سنة إلى 17 سنة، لتمثل نفس النسبة 5.9% عدد المبحوثين الذين لديهم خبرة تتراوح من 18 إلى 23 سنة، لتبقى نسبة 5.9% تمثل المبحوثين الذي تمثل تتراوح سنوات خبرتهم من 24 سنة فما أكثر.

2- عرض وتحليل ومناقشة بيانات فرضيات الدراسة:

جاء نص الفرضية الرئيسية كالآتي: هناك فرق بين جودة التكوين الأكاديمي بالنسبة لأساتذة المدرسة الجزائرية خريجي المدرسة العليا والأساتذة خريجي الجامعة.

وللتعرف على معايير جودة أستاذ المدرسة الجزائرية المتكون في الجامعة والمدرسة العليا تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإستجابات مجتمع الدراسة على عبارات كل محور من محاور إستمارة جودة تعليم الأساتذة المتكونين في الجامعة والمدرسة العليا وقد جاءت النتائج كما يلي:

2-1 عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الأولى:

جاء نص الفرضية الفرعية الأولى كالآتي: هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المفتشين والمديرين

1-1-2 جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي الجامعة فيما يخص مهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

جدول رقم (11): يبين تبني الأستاذ المتكون في الجامعة لطرائق تدريس فعالة تساعده على شرح الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة
موافق	09	26.5%
موافق إلى حد ما	12	35.3%
غير موافق	13	38.2%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتضح من قراءتنا للجدول أن نسبة 38.2% من المبحوثين صرحوا بأن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يتبنى طرق تدريس فعالة تساعده على شرح الدرس، في حين أن نسبة 35.3% رأّت بأن الأستاذ يتبنى طرق تدريس فعالة إلى حد ما، بينما نسبة 26.5% رأّت بأن طرائق تدريسه فعالة .

يمكن القول من خلال قراءتنا للنسب أعلاه أن أغلبية المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يتبنى طرائق تدريس فعالة تسهل له شرح الدرس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها تتأثر تأثيرا كبيرا بتكوينهم الأكاديمي، مما يجعلنا نعتقد أن المستوى التكويني للأساتذة تأثر كثيرا بمستوى الأساتذة المكونين لهم في الجامعة، أي أن ضعف تبني الأستاذ لطرائق فعالة إرث متخلف عن المكونين في الجامعة، خاصة فيما يتعلق بيداغوجيا التعليم وأهميته في تجهيز الأستاذ لعملية التعليم في المستقبل، حيث أنهم لم يتلقوا تكوينا تطبيقيا ولا نظريا على مقاييس من شأنها إنتاج أستاذ قادر على مواكبة تطورات مهنة التعليم وحاجياتها، ولكن نجد أنه وبنسبة مقاربة تمثل 35.3% من المبحوثين يرون أن الأستاذ يتبنى طرق تدريس فعالة تساعده على شرح الدرس إلى حد ما ويمكن تفسير ذلك باحتكاك الأساتذة بزملائهم الأكثر خبرة ومحاولتهم الاستفادة منهم في تعديل طرق تدريسه لتكون أكثر فعالية، وأيضا رغبة الأستاذ الذاتية في تطوير قدراته التدريسية.

جدول رقم (12): يبين أن طرق تدريس الأستاذ المتكون في الجامعة لا تركز على التلقين بل تشجع على البحث والإبداع والإتيان بكل ما هو جديد

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	09	26.5%
موافق إلى حد ما	09	26.5%
غير موافق	16	47.1%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال ملاحظة الجدول يتضح أن نسبة 47.1% من المبحوثين يرون أن طرق تدريس الأستاذ المتكون في الجامعة لا تشجع على البحث والابداع والإتيان بكل ما هو جديد بل تركز على التلقين فقط، بينما نجد أن نسبة 26.5% ترى أن الأستاذ يستخدم طرق تدريس تشجع على البحث والابداع وبنفس النسبة عبر المبحوثين على أنه يبدع ويشجع على البحث في طرق تدريسه إلى حد ما.

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول يتضح أن أغلب المبحوثين أقروا بأن الأستاذ المتكون في الجامعة يعتمد على التلقين، ويمكن تفسير أسباب اعتماده عليه له بسبب سيطرة تجربته الشخصية السابقة عليه خلال تلقيه التكوين الأكاديمي في الجامعة بالتلقين في أغلب المقاييس الأمر الذي أدى به لاكتساب خبرات عقلية وقناعات يحرص عليها باعتبارها الأفضل لديه فيعتمد على التلقين الذي هو من المصادر الرئيسية المسببة للضغوط النفسية للتلاميذ فهي تثبط دافعيتهم نحو البحث والابداع والبحث عن كل ما هو جديد فهو يعتمد على التردد والحفظ والامتنال ولا يعطي مجالا للفهم والتفكير والتساؤل والتجريب والنقد.

جدول رقم (13): يبين تمتع الأستاذ المتكون في الجامعة بالكفايات التدريسية اللازمة

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	04	11.8%
موافق إلى حد ما	13	38.2%
غير موافق	17	50%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 50% من المبحوثين صرحوا بأن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يتمتع بالكفايات التدريسية اللازمة ، بينما نجد أن نسبة 38.2% رأّت بأنه يتمتع بها إلى حد ما، في حين جاءت نسبة 11.8% منهم ترى بأن الكفايات التدريسية اللازمة متوفرة لدى أستاذ التكوين الجامعي.

يمكن إرجاع رداءة حصول الأستاذ على الكفايات التدريسية اللازمة إلى أخطاء في نظام التكوين في الجامعة ذلك لارتباط الكفايات التدريسية التي يجب أن يحوزها الأستاذ على أساس التكوين في ظروف واقعية مشابهة تماما لظروف العمل التي سيكون فيها ذلك لعدم توافق برامج تكوين الأستاذ في الجامعة مع ما هو مطلوب في مجال عمله لكي يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، وهذا ما توصلت إليه دراسة الباحث شلاي لخضر حيث أنه لم يجد علاقة أو ترابط بين ما يدرسه الطالب في الجامعة من مواد دراسية نظرية وبين ما يوجد في واقع المدرسة وما تعتمد من مقررات دراسية، كما أن عدم وعي الأستاذ بالمهارات والجوانب التي تقيس تعلم التلميذ وكذلك ضعف معرفتهم للأهداف التعليمية بمختلف مجالاتها (المعرفية، الوجدانية، الحس حركية).

جدول رقم (14): يبين مشاركة الأستاذ المتكون في الجامعة مع التلاميذ للوصول إلى ما هو مهم

لتعلمهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	07	20.6%
موافق إلى حد ما	23	67.6%
غير موافق	04	11.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتبين من خلال الجدول أن نسبة معتبرة من المبحوثين والمقدرة ب 67.6% رأّت أن الأستاذ المتكون في الجامعة يتشارك مع تلاميذه للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم إلى حد ما، بينما رأّت نسبة 20.6% أنه يتشارك مع تلاميذه لتحقيق ما هو مهم لتعلمهم، لتتفي ذلك أقل نسبة 11.8%.

من خلال النتائج الإحصائية الممثلة في الجدول نجد أن أغلبية المبحوثين أقروا بأن أستاذ التكوين الجامعي يتشارك مع تلاميذه للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم إلى حد ما وهذا يدل على عدم التحكم الجيد والكافي للأساتذة في هذه المهارة فاتجاههم شبه الايجابي نحو هذا البند كانت نتيجة خبرتهم الميدانية من خلال إدارتهم للمؤسسات التعليمية والتفتيش ويمكن الاستدلال في ذلك بما أوضحه السيد مدير متوسطة ابن رشد الذي ذهب إلى أن أسلوب المحاضرة في التكوين الجامعي له تأثير على أداء الأستاذ الفعال لأنه تلقى محاضرة تحوي كم هائل من المعلومات والتي تساعده مشاركة التلاميذ مع التلاميذ للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم، كما أوضحت معلمة اللغة العربية من ابتدائية مسعادي محمد الأمين -ولاية تبسة- في مقابلة حرة معها أن أسلوب الأعمال الموجهة td بالجامعة عملت على تدريبهم على فن الإلقاء والنقاش مع الزملاء وهذا ما أزعج هاجس الخوف والخلل بين الأستاذ وتلاميذه.

جدول رقم (15): يبين قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على التنوع في أساليب إيصال المعلومات والأفكار والمهارات للمتمدرسين

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	07	20.6%
موافق إلى حد ما	04	11.8%
غير موافق	23	67.6%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتبين من الجدول أن أغلبية المبحوثين والمقدرة نسبتهم ب67.6% يرون بأن الأستاذ المتكون في الجامعة ليست له القدرة على التنوع في أساليب إيصال المعلومات والأفكار والمهارات للمتمدرسين، بينما نجد أن نسبة 20.6% تخالفهم الرأي وترى أن الأستاذ له القدرة على تنوع أسلوب إيصاله للمعلومات للمتعلمين، لتكون أقل نسبة 11.8% ترى أن له قدرة إلى حد ما.

نتائج هذا الجدول تدعم ما توصلت له نتائج الجدول رقم: (13) ومن خلال المقابلة مع مدير متوسطة ابن رشد الذي أكد على عدم فعالية أساليب تدريس الأستاذ المتكون في الجامعة وأنه يكتفي فقط بالجلوس وإملاء الدرس، وتبعاً لنتائج هذا الجدول نجد أن أغلبية المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة غير

قادر على تنويع أساليب تدريسه لإيصال المعلومة والأفكار وتنمية مهارات المتدربين، هذا وإن كان يدل فإنه يدل على قصور التكوين الجامعي على تأهيل الأستاذ للقيام بعملية التدريس بشكل مرض، فهي تركز على الجانب النظري التقليدي وهذا ما يتجلى واضحا من خلال مخرجات الجامعة التي أنتجت أستاذًا غير قادر على تحمل أعباء مهنة التدريس ومسؤولياتها، بالإضافة إلى ضعف مستوى الطلبة.

جدول رقم (16): يبين قدرة الأستاذ على إسقاط المحتوى النظري الذي تكونوا عليه في الجامعة في الدرس المقدم للتلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	03	8.8%
موافق إلى حد ما	13	38.2%
غير موافق	18	52.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتضح من خلال الجدول أن أغلب المبحوثين يرون أن الأستاذ ليست له قدرة إسقاط المحتوى النظري الذي تكون عليه في الجامعة خلال تقديمه للدرس لتلاميذه وهم يمثلون نسبة 52.9%، في حين أن نسبة 38.2% ترى أن لهم القدرة إلى حد، لتمثل نسبة 8.8% المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ له القدرة على إسقاط المحتوى النظري أثناء تقديمه للدرس.

يعزى ذلك إلى أن التكوين الجامعي للأستاذ لم يرق إلى المأمول، فبرامج التكوين في الجامعة أكاديمية نظرية وليس هناك تكامل بينها وبين الجانب التطبيقي، فالتكوين الجامعي منعزل حسب نتائج الجدول عن المحيط الذي يجد الأستاذ فيه نفسه، فنهاية تكوينهم عبارة عن مذكرة تحوي تربصا ميدانيا قصير المدى ليحول ذلك إلى صدمتهم بعدم وجود تطابق بين ما تكونوا عليه وبين ما هو موجود في الواقع العملي مكان التربص كما أن وقته الضيق لا يعطي فكرة للأستاذ لاكتساب ممارسة ميدانية، ومنه فإن التكوين الأكاديمي في الجامعة لا يعمل على إدماج الأستاذ وتمكينه من ممارسة الحياة العملية، وعليه يجب إعادة النظر في الترصات الميدانية وضرورة الربط بين الجانب النظري والميداني لأستاذ التكوين الجامعي، وهذا تدعمه نتائج دراسة الباحثة أسماء هارون في أن مناهج البرامج التعليمية لا تلائم متطلبات السوق وهي تعبر عن الضعف

العلاقة بين الجامعة والمحيط الخارجي الذي أدى إلى ضعف المستوى التعليمي للطلاب الأستاذ، وأيضاً من نتائج دراسة الباحث شلالى لخضر التي بينت نتائجه أن المبحوثين ينفون وجود تناسب بين أهداف برنامج التكوين مع مناهج المدرسة.

جدول رقم (17): يبين إلزام الأستاذ المتكون بالجامعة بتقديم خلاصة عند الانتهاء من الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	09	26.5%
موافق إلى حد ما	07	20.6%
غير موافق	18	52.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تبين النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن معظم المبحوثين ينفون إلزام الأستاذ المتكون في الجامعة بتقديم خلاصة عند الانتهاء من الدرس وهم يمثلون نسبة 52.9%، أما نسبة 26.5% فهي ترى أن الأستاذ ملتزم بتقديم خلاصة عند الانتهاء من الدرس بينما نجد أقل نسبة من المبحوثين والتي تمثل نسبة 20.6% ترى أنه ملتزم إلى حد ما بتقديم خلاصة فور إنتهاء الدرس .

من خلال البيانات التي جاء بها الجدول تبين بأن أغلب المبحوثين صرحوا بأن التكوين الجامعي للأستاذ له الأثر على المهارات البيداغوجية للخريج، فأستاذ التكوين الجامعي لا يلتزم بتقديم خلاصة عند الانتهاء من الدرس رغم أنه مطالب بذلك في المنهاج وهذا إن كان يدل فإنه يدل على أنه لا يولي أهمية لهذه الخطوة وربما لا يعرف قيمتها، ويرجع ذلك للبرامج التكوينية التي لم تكسب الأستاذ المهارة اللازمة ليتولى منصب في التعليم، فضعف الأستاذ في استخدامه لمهارات إدارة الصف والدرس تأثر بشكل سلبي على ممارسته للعملية التقويمية وأيضاً التعليمية، فالأستاذ يجب أن يجند كل ما عنده من مهارات عموماً ومهارات غلق الدرس وتلخيصه خصوصاً ليتمكن من النجاح في مهنته كأستاذ.

جدول رقم (18): يبين إسترجاع الأستاذ المتكون في الجامعة معلومات الدرس السابق مع تلاميذه قبل البدء في الدرس الجديد

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	13	38.2%
موافق إلى حد ما	17	50%
غير موافق	04	1.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول السابق نجد أن نسبة 50% من المبحوثين ترى أن الأستاذ المتكون في الجامعة يقوم إلى حد ما بإسترجاع معلومات الدرس السابق مع تلاميذه قبل البدء في الدرس الجديد، لتليها نسبة 38.2 % أقرت بقيام الأستاذ بذلك، لتبقى نسبة 1.8% تنفي إسترجاع أستاذ التكوين الجامعي لمعلومات الدرس السابق قبل البدء في الدرس الجديد.

تكشف نتائج هذا الجدول على قدرة الحفظ والاسترجاع التي ينميها إلى حد ما أستاذ التكوين الجامعي لدى المتعلمين وهي أدنى مستويات الأهداف التعليمية، ويمكن تفسير هذه النتائج إلى ذهاب المبحوثين إلى أنه هناك البعض من الأساتذة يقومون بذلك عن طريق ذكر ما تطرق إليه في الدرس السابق كتذكير دون مشاركة التلاميذ في التذكر، هذا التذكير لا فائدة ترجى منه تقريبا لأن التذكير يتم بالتلقين مثله مثل باقي الدرس فلا يترك الأثر في ذهن المتعلمين وإنما يظهر لهم كأنه حشو لمزيد من المعلومات المرافقة للدرس الفعلي لتلك الحصة، وهذا ما يعاب على برامج التكوين الجامعي للأستاذ فهي لم تجهز الأستاذ إلى العناية بتهيئة المتعلمين وإعدادهم عقليا ووجدانيا لتعلم درس جديد، ويكتفون بكتابة عنوان الدرس ويبدأ بتلقين المعلومات، فهم لا يملكون مهارة التهيئة الانتقالية من الدرس السابق إلى الدرس الجديد.

جدول رقم (19): يبين أن المعلومات التي يمتلكها أستاذ التكوين الجامعي كافية للعملية التعليمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	07	20.6%
موافق إلى حد ما	08	23.5%
غير موافق	19	55.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تبين النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن معظم المبحوثين يرون أن المعلومات التي يمتلكها أستاذ التكوين الجامعي غير كافية للعملية التعليمية التعليمية انطلاقاً من تمثيلهم أعلى نسبة والمقدرة ب 55.9%، بينما نجد أن نسبة 23.5% ترى أنها غير كافية إلى حد ما، في حين نجد أن المعلومات التي يمتلكها أستاذ التكوين الجامعي كافية للعملية التعليمية التعليمية من وجهة نظر نسبة 20.6% من المبحوثين.

الذي لاحظناه في نتائج الجدول السابق حيث إن أعلى نسبة 55.9% أقرت بعدم كفاية المعلومات التي يمتلكها أستاذ التكوين الجامعي لتحقيق عملية تعليمية ناجحة للتلاميذ ويمكن إرجاع ذلك إلى أن مدة التكوين في الجامعة قصيرة 03 سنوات وبالتالي عند تكوين الأستاذ يكون هناك ضغط في الوحدات التعليمية مما قد يؤدي إلى عدم فهم الطالب الأستاذ وإلى نظام التقويم الجامعي الذي لا يلزم الطالب بقراءة قدر كاف من الكتب وعدم الصرامة في اختبار كفاءة الطلبة وتحصيلهم الجيد وعدم جاهزيته لتولي مهمة التدريس، لأن تقليص مدة التكوين فيه لم يستفد منها أستاذ التكوين الجامعي سوى الضغط والتقليص الوحدات التكوينية وبالتالي فقدان برامج التكوين لمواد تعليمية مهمة كالتشريع المدرسي وتعليمية المادة والتقويم وعلم النفس التربوي، فأصبح أستاذ التكوين الجامعي تبعاً لهذه الظروف غير مهتم بالتزود بالمعلومات الكافية حول المواد وبالتالي حول مصيره ومستقبله كأستاذ. وهذا ما دعمته نتائج دراسة الباحثة عميرة أسماء حيث توصلت إلى أن البرنامج التكويني الحالي لا قدرة له على تزويد الطلبة بالمعلومات اللازمة بسبب ضعف المناهج الدراسية الوزارية من جهة، والبرامج المكثفة والعمل على تطبيقها في الكثير من الأحيان دون فهمها.

جدول رقم (20): يبين تشجيع الأستاذ المتكون في الجامعة التلاميذ على مناقشة مواضيع تثير اهتمامهم خارج محتوى الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	06	17.6%
موافق إلى حد ما	08	23.5%
غير موافق	20	58.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتضح من خلال الجدول أن 58.8% من المبحوثين صرحوا بأن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يشجع تلاميذه على مناقشة مواضيع تثير اهتمامهم خارجة عن محتوى الدرس، في حين صرحت نسبة 23.5% على تشجيع الأستاذ لمثل تلك المناقشات خاصة وأنها خارجة عن محتوى الدرس إلى حد ما، لتكون أقل نسبة منهم ممثلة 17.6% صرحت بتشجيع الأستاذ للمناقشات الخارجية مع تلاميذه.

من قراءتنا لنتائج الجدول يمكن تفسير نتائجه بالإشارة إلى حقيقة مفادها أن تكوين الأساتذة على الإدارة الصفية ومقوماتها وعناصرها وأساليبها تلعب دورا فعالا في تحسين التفاعل بين الأستاذ والمتعلم، وهناك بعض الممارسات الصفية التي تخلق مناخ إيجابي يساعد الطالب على الاندماج في الموقف التعليمي وهي مناقشة المواضيع التي تثير اهتمامهم حتى وإن كانت خارجة عن محتوى الدرس، فهي توفر التفاعل الإيجابي بين الأستاذ والمتعلم، غير أن أستاذ التكوين الجامعي يفتقد لقدرة المناقشة في مواضيع خارج نطاق الدرس أو يتجنبها ويكتفي بتقديم النشاطات التدريسية المبرمجة والمخطط لها غير مباليين بأن التعليم يجب أن يكون ممتعا ومشجعا لحاجاتهم مما يخلق بيئة مدعمة لاتجاهاتهم المختلفة وتساعدهم على تطويرها.

جدول رقم (21): يبين إعتقاد الأستاذ المتكون في الجامعة التدرج في شرحه للدرس من السهل إلى

الصعب

الاحتمالات	التكرار	%النسبة
موافق	09	%26.5
موافق إلى حد ما	16	%47.1
غير موافق	09	%26.5
المجموع	34	%100

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

إن الملاحظ من خلال الجدول أن أغلبية المبحوثين والمقدرة نسبتهم ب %47.1 أقرّوا باعتماد الأستاذ المتكون في الجامعة إلى حد ما التدرج في شرحه للدرس من السهل إلى الصعب، بينما صرحت نسبة %26.5 على اعتماده التدرج من السهل إلى الصعب في تقديم الدرس، في حين أن نفس النسبة المقدرة ب%26.5 ترى أن الأستاذ لا يعتمد على الانتقال من السهل إلى الصعب خلال شرحه للدرس.

يمكن تفسير نتائج الجدول التي جاءت مخالفة لنتائج جداول أخرى كثيرة وذلك باتجاهها الإيجابي نوعا ما نحو قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على التدرج في شرح الدرس من السهل إلى الصعب بأنه يدرك نوعا ما لبعض مبادئ إدارة الصف التي يراعي فيها التسلسل المنطقي من السهل للصعب ويقدم الدرس بطريقة منظمة ومتسلسلة في أثناء عرضه للمادة العلمية مما يساعد على ترسيخ المعلومات وتمكن التلاميذ من ربط المواضيع ببعضها البعض، وهذا ما أكدته أحد أساتذة اللغة العربية في ابتدائية مسعادي محمد الأمين - مدينة تبسة- في مقابلة معها حيث أشارت إلى أن المحاضرات في الجامعة تلقى على الطالب بشكل تدريجي يراعى فيه تقديمها من السهل إلى الصعب.

جدول رقم (22): يبين تنويع الأستاذ المتكون في الجامعة في استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق ويشرك التلاميذ في عملية اختيارها

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	10	29.4%
موافق إلى حد ما	15	44.1%
غير موافق	09	26.5%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

حاولنا من خلال هذا الجدول استقراء وجهات نظر المبحوثين حول تنويع الأساتذة المتكونين في الجامعة على استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق وإشراكهم للتلاميذ في عملية اختيارها فكانت أعلى نسبة والمقدرة بـ 44.1% تدعم قيام الأستاذ بذلك إلى حد ما، في حين أن نسبة 29.4% ترى أن الأستاذ يشرك تلاميذه في اختيار وسائل التدريس ويقوم بتنويعها، لتكون نسبة 26.5% تنفي تنويع الأستاذ في استعمال الوسائل التعليمية وأيضا إشراكه للتلميذ في اختيارها.

يمكن تفسير استجابة الفئة الموافقة إلى حد ما بالعودة إلى عنصر اختلاف المواد المدرسة للتلميذ للتقديم الأمثل للدرس، ففي المواد الأدبية كالجغرافيا يتم الاستعانة بالخرائط والمجسمات الممثلة للكرة الأرضية لتوضيح معطيات الدرس للتلميذ، إلا أن التطبيق الجدي والفعال للمواد التعليمية بالطرق الحديثة غائب، وإن وجدت فالأستاذ لن تكون له القدرة على استعمالها نظرا لهيمنة الجانب النظري حتى في المواد التعليمية ذات الطابع التطبيقي. فبرامج التكوين لابد أن تشمل مقاييس ذات علاقة بالتطبيق.

جدول رقم (23): يبين إثارة الأستاذ المتكون في الجامعة اهتمام جميع التلاميذ خاصة التلاميذ الأقل تجاوبا ويشركهم في الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	05	14.7%
موافق إلى حد ما	09	26.5%
غير موافق	20	58.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

وما يمكن قراءته من الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين ترى أن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يثير اهتمام التلاميذ خاصة التلاميذ الأقل تجاوبا ويشركهم في الدرس وهم يمثلون نسبة 58.8% من إجمالي المبحوثين، بينما نسبة 26.5% ترى أنه يثير اهتمام تلاميذه إلى حد ما، بينما أقل نسبة ممثلة بـ 14.7% ترى أن الأستاذ يعمل على إثارة اهتمام تلاميذه الأقل تجاوبا ويشركهم في الدرس.

اهتمام الأستاذ بالتفاعل مع كافة التلاميذ خاصة الأقل تجاوبا وإثارتهم لإشراكهم في الدرس من العوامل التي تساهم في نجاح العملية التعليمية وغياب التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ خاصة الأقل تجاوبا يقتل متعة التعلم لديهم لأنهم يشعرون بلا مبالاة الأستاذ تجاههم وعدم اهتمامه بهم وبالفروقات الفردية بينهم فيقضي بذلك على حماسهم للمشاركة في الدرس، ربما يعود السبب أيضا إلى مشكلة الاكتظاظ داخل الصف فالعدد الكبيرة للتلاميذ قد يمنع الأستاذ من ملاحظة التلاميذ الأقل تجاوبا بيد أن التفسير الأكثر ترجيحاً هو تركيز أستاذ التكوين الجامعي على تقديم الدرس وفقط دون الاهتمام بمستوى فهم التلاميذ، فيهتم فقط بسيرورة برنامج المادة المدرسة للانتهاء فيها في وقتها حتى لا يكون هناك وقت إضافي وإن دل ذلك فإنه يدل على أن هدفهم الرئيسي من العمل هو الراتب الشهري فقط، وليس حبا في المهنة والتعليم. كما أن التعليم ترغيب لا تهيب.

جدول رقم (24): يبين قدرة الأستاذ القدرة على اختيار الطريقة المناسبة حسب طبيعة الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	07	20.6%
موافق إلى حد ما	09	26.5%
غير موافق	18	52.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال بيانات الجدول السابق يمكن اكتشاف قدرات الأساتذة المتكونين في الجامعة على اختيارهم للطريقة المناسبة حسب طبيعة الدرس من خلال وجهة نظر المبحوثين من مدراء ومفتشين فإن أكبر نسبة تنفي ذلك وهم يمثلون 52.9%، لنجد ترددا لمسانه في آراء المبحوثين فنسبة 26.5% من مجموع المبحوثين ترى أن لهم القدرة إلى حد ما، لتليها نسبة 20.6% أقرت بقدرتهم على اختيار الطريقة المناسبة وفقا لطبيعة الدرس.

يمكن إرجاع نتائج هذا الجدول إلى ضعف برامج التكوين ونقص الإمكانيات التي من شأنها إنتاج أستاذ قادر على اختيار الطريقة الملائمة للدرس فعدم تمكن الأستاذ من المادة وطرق تدريسها ومتابعة آخر ما توصل إليه العلم في مجال تخصصه بحيث يتعمق في مادته ويظهر جميع الطلاب بمدى تمكنه أدت إلى إمكانياته المحدودة في اختيار طريقة التدريس الملائمة. ولا نستثني ضعف التأطير وخبرة الأساتذة إذ إن هذه المقومات الأساسية التي لا بد من العناية بها والتي يتوقف عليها نجاح التكوين الأكاديمي، فغيابها يؤدي إلى حتمية الحصول على تكوين ضعيف وبعيد عن المستوى المطلوب والمرغوب فيه بالنسبة للأستاذ.

جدول رقم (25): يبين قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على اختيار الأساليب التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة
موافق	06	17.6%
موافق إلى حد ما	13	38.2%
غير موافق	15	44.1%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتضح من خلال الجدول رقم: (25) أن هناك ثغرة في رأي المبحوثين حول مدى قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على اختيار الأساليب التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس وذلك لتقارب النسب، حيث أشارت نسبة 44.1% إلى نفيها لقدرة على القيام بذلك، لتمثل نسبة 38.2% آراء المبحوثين الذين يرون أن له القدرة إلى حد ما على اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، ومع ذلك أشارت نسبة 17.6% من المبحوثين إلى أن الأستاذ المتكون في الجامعة يمتلك القدرة على اختيار أسلوب تعليمي مناسب ليحقق من خلاله أهداف الدرس المسطرة.

فأستاذ التكوين الأكاديمي الجامعي كان مكثفياً بما هو مقدم له ونظراً لضيق الوقت اكتفى الأستاذ المكون في التعليم الجامعي بحشو المعلومات والدروس دون الأخذ بعين الاعتبار إلى أنه يكون إطاراً المستقبل، متأسياً مبدأ الوصاية التي جاء بها نظام ل م د الذي يعتبر الأستاذ بمثابة الوصي على الطالب حيث لا بد من توجيهه وإرشاده ومرافقته طوال مشواره الدراسي والتعليمي. فكان التكوين يعتمد مقاييس كثيرة يتم تلقينها بكثافة سواء من ناحية الحجم الساعي لساعات الدراسة ومن ناحية قصر مدة التكوين الجامعي كذلك، الأمر الذي خلف أستاذ لا يجيد اختيار أسلوب تعليمي مناسب بل يكتفي بالتلقين لإنهاء الدرس في الوقت المناسب وفقط، ضف إلى ذلك شعور الطلبة الأساتذة بعدم جدية التكوين مبررين ذلك بأن الحصص الندوات النادرة الحدوث لا تأتي بجديد وأيضاً عدم جدية المكونين على مساعدتهم لتجاوز صعوبات البرنامج التكويني، فأصبحت مهنة التعليم مكشوفة من سر قوتها.

جدول رقم (26): يبين تكيف الأستاذ المتكون في الجامعة بين قدرات التلاميذ وإمكانياتهم عند إختيار

أساليب التعلم

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	06	17.6%
موافق إلى حد ما	07	20.6%
غير موافق	21	61.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول يتضح لنا أن عددا كبيرا من المبحوثين ينفون تكيف الأستاذ المتكون في الجامعة بين قدرات التلاميذ وإمكانياتهم عند اختيار أساليب التعلم وهو ما تترجمه نسبة 61.8%، بينما نجد أن نسبة 20.6% يرون بأن الأستاذ له القدرة على التكيف بين قدرات التلاميذ وإمكانياتهم عند اختيار أساليب التعلم إلى حد ما، لتمثل نسبة 17.6% المبحوثين يرون بأن الأستاذ يكيف بين قدرات تلاميذه وأساليب التعلم.

سوسيولوجيا يتم تفسير النتائج الإحصائية المتوصل إليها في الجدول بأن البرامج التكوينية في الجامعة لم تنتج أستاذًا قادرًا على فهم خصوصيات التلاميذ لأخذها بعين الاعتبار عن اختياره لأسلوب التدريس وهذا ما يعاب على التكوين الجامعي فالضعف الكبير في عناصر عملية التكوين ومقوماتها أحدثت خلا في العملية التربوية نظرا لعدم مراعاتها لاحتياجات التلاميذ التعليمية ويظهر ذلك في عدم تبني برامج التكوين للمقاييس النفسية الدراسية التي تساعد الأستاذ على التكيف بين القدرات العقلية للتلاميذ وحاجاتهم وميولاتهم وبين اختياره لأسلوب التعلم الملائم الذي يستطيع من خلال إحاطته به التعامل السليم مع التلاميذ.

جدول رقم (27): يبين إستغلال الأستاذ المتكون في الجامعة الوقت المخصص للحصة لإعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	11	32.4%
موافق إلى حد ما	20	58.8%
غير موافق	03	8.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتضح من جدول نتائج استغلال الأستاذ المتكون في الجامعة الوقت المخصص للحصة لإعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلاميذ فنجد أن نسبة 58.8% من المبحوثين يرون تحقيقه لذلك إلى حد ما، في حين أن نسبة 32.4% ترى أن الأستاذ المتكون في الجامعة يستغل الوقت المخصص للحصة لإعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلاميذ، بينما أقل نسبة والمقدرة ب 8.8% معبرة عن المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ لا يستغل وقت الدرس بالشكل الذي يقدم فيه أكبر قدر من المعلومات.

يمكن تفسير نتائج هذا الجدول بأن محتويات المواد الدراسية تميل إلى الطابع النظري الكثيف الذي يهدف بشكل رئيسي إلى صب المعلومات في عقل المتعلمين بطرق تعليمية تقليدية، كما أن الخلفية التكوينية لأستاذ التكوين الجامعي كانت تعتمد أساسا على تلقين المعلومات للطلبة في معظم الوقت نظرا لقصر المدة التكوينية فكان الأستاذ يتكون بالتلقين ويسجل معلومات أكثر، فالمعلومات التي يتلقاها الأستاذ خلال تكوينه تقليدية يتم تداولها لسنوات، وهي طريقة تكوين تعتمد أساسا على الأستاذ الذي يلقي ويقرر ويحدد وقصور المتعلم وسليبيته في العملية التعليمية، وهذا ما أصبحنا نراه في أسلوب أستاذ التكوين الجامعي اليوم، وهذا من النتائج التي توصلت إليها دراسة الباحث لخضر شالي حيث توصل إلى أن الطلبة يواجهون صعوبة أمام كثافة البرامج التكوينية لا سيما محتوى المقررات النظرية.

2-1-2 جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي المدرسة العليا فيما يخص مهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

جدول رقم (28): يبين تبني الأستاذ المتكون في المدرسة العليا طرائق تدريس فعالة تساعد على شرح الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	28	82.4%
موافق إلى حد ما	06	17.6%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

إن التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا يقدم أبعديات التدريس للأستاذ كما يؤطرهم أكثر نحو تبني الأستاذ لطرائق تدريس فعالة تساعد على شرح الدرس وهذا ما تراه نسبة 82.4% من المبحوثين، بينما نجد أن نسبة 17.6%، ترى أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يتبنى طرائق تدريس فعالة إلى حد ما.

تعتبر نتائج الجدول على جودة التكوين في المدرسة العليا وقوته وهذا يدل على أن النظام هو نظام يعكس الكيف لا الكم، حيث يتم تكوين الأستاذ في المدرسة العليا على مهنة التدريس مما مكنه من نقل نتائج العلم وبحوثه إلى تلاميذه نقلا يؤدي إلى التجديد والإبداع ويحقق تفاعل مع الطلاب وتطوير مناهج الدراسة في مادته تطويرا شاملا، مراعي التقدم العلمي وتطوير طرائق التدريس على أساس الأكثر فعالية وملائمة لطبيعة المادة في ضوء الأهداف التعليمية، فتكوينهم العملي له فائدة في اكتسابهم كفاءات التدريس وهذا ما يعكس التأثير الإيجابي للتربص الميداني، إضافة إلى مدة التكوين الأكاديمي التي تعتبر كافية لاكتشاف أدوات بيداغوجية جديدة خاصة في السنة الأخيرة التي يقوم فيها الأستاذ الطالب بتربص كي يعيش الحياة المهنية الجماعية كما يتطلبها الواقع والاحتكاك بالمتعلمين من أجل التعرف على الجانب النفسي الاجتماعي الذي لا يقل أهمية على الجانب المعرفي. وهذا ما دعمته نتائج دراسة الباحث بلقاسم يخلف حيث توصل إلى أن أكثر المقاييس التي أفادت الطلبة في التربص هي المقاييس ذات العلاقة بالجانب النفسي المعرفي كالمقاييس المتعلقة بعلم النفس التعليميات.

جدول رقم (29): يبين أن طرق تدريس الأستاذ المتكون في المدرسة العليا لا تركز على التلقين بل تشجع على البحث والإبداع والإتيان بكل ما هو جديد

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	24	70.6%
موافق إلى حد ما	08	23.5%
غير موافق	02	5.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

الأكاديمي في المدرسة العليا يشجعون التلاميذ على البحث والإبداع من خلال انتهاج طرق تدريس تساعد على ذلك غير منظوية على التلقين، بينما أن نسبة 23.5% منهم ترى أنه يشجعهم إلى حد ما، في حين كانت نسبة 5.9% من النسبة الكلية ترى أن الأستاذ لا يشجع التلميذ على البحث والإبداع من خلال إنعكاس ذلك على استخدامه لطرائق تدريس فعالة.

يقول سعيد عبد العزيز في كتابه "تعليم التفكير ومهاراته" إن أساليب التعليم التي تعتمد على التلقين وحشو أدمغة الطلبة بالمعلومات لا تفسح أمام الطلبة لأن يقدموا زناد فكرهم وتسخيرها للتفكير الإبداعي المنتج بينما الأساليب التربوية غير المقيدة تفسح للطلاب فرصة التفكير الحر" (عبد العزيز، 2009، 89) وتبعاً لذلك يمكن تفسير نتائج الجدول بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا له القدر على الإنتاج بشكل مبدع مع تلاميذه من خلال اعتماده لطرق تدريس حديثة تشجع على الإبداع ومحاولة إنتاج كل ما هو جديد والتنويع والتغيير في الأفكار حسب متطلبات أهداف الدرس، فالتكوين في المدرسة العليا ركز على الأداء الفعال للأستاذ وأنتج أستاذاً يحب التقصي والاستكشاف ويتميز بالمرونة والدافعية نحو الإنجاز قادراً على خلق بيئة تعليمية صحية تسهل عليه الأداء الإبداعي، فابتعاد الأستاذ عن طرق التلقين التقليدية وانتهاجه لأساليب التفكير الإبداعي تعبر عن دافعيته وانتمائه الحقيقي لمهنة التدريس تساعد المتعلم في توليد الأفكار وزيادة إنتاجهم وتحسين تحصيلهم الدراسي عن طريق تنمية الوعي والإدراك وتنمية خيالهم وتوسيع مداركهم ودعم قدراتهم في جو صفي يسوده النشاط والحيوية، فعلماء النفس يرون أن كل فرد مبدع إذا هيئت له الظروف المناسبة لذلك.

جدول رقم (30): يبين تمتع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بالكفايات التدريسية اللازمة

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	20	58.8%
موافق إلى حد ما	14	41.2%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يمثل الجدول الموضح أعلاه آراء المبحوثين حول تمتع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بالكفايات التدريسية اللازمة، وقد ظهرت الاستجابات بالنسبة التالية: 58.8% من المبحوثين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يتمتع بالكفايات اللازمة وهي أعلى نسبة بالمقارنة مع البدائل الأخرى، في حين نجد أن نسبة 41.2% تمثل المبحوثين الذين يرون أن خريج المدرسة العليا يتمتع إلى حد ما بالكفايات التدريسية اللازمة.

يقر المبحوثين على أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يمتلك الكفايات التدريسية اللازمة وهذا من الآثار الإيجابية لتكوينهم العملي، خاصة في الجانب الاجتماعي المهني فهو الإطار الذي ينمو فيه الفرد اجتماعيا ويتفاعل مع أفراد مهنته والجانب التقني من التكوين والمتعلق بطرق التدريس، بالإضافة إلى فترة تكوينهم التي تعتبر فترة جيدة لاكتشاف أبعديات مهنة التعليم من خلال المقاييس المدرسة طوال سنوات التكوين خاصة المقاييس البيداغوجية والتعليمية مثل مقياس المناهج التعليمية والتقويم التربوي ومقياس التعليمية العامة، فالأستاذ بحاجة إلى هذه المعارف ليتمكن من التمتع بالكفايات التدريسية اللازمة التي تلعب دورا مهما في حياته المهنية وتتيح له فرصة تولي مهامه التدريسية بنجاح. وهذا ما تتفق نتائجه مع دراسة الباحث بلقاسم يخلف حيث توصل إلى أن الأساتذة المبحوثين يقرون باكتسابهم لكفاءات جديد تساعدهم على التدريس مؤكدين على أهمية التربص الميداني. وهو يمثل الأستاذ الذي نريده هو نموذج في العملية التعليمية وموجه ومرشد ومسير ومقود ويمتلك الكفايات التدريسية اللازمة.

جدول رقم (31): يبين مشاركة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا مع التلاميذ للوصول إلى ما هو

مهم لتعلمهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	28	82.4%
موافق إلى حد ما	05	14.7%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 82.4% من المبحوثين المستقصين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يتشارك مع تلاميذه للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم، وكانت نسبة 14.7% من المبحوثين ترى أنه يتشارك مع تلاميذه إلى حد ما، ونسبة 2.9% المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ لا يتشارك مع تلاميذه للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم.

يمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في الجدول بأن أستاذ التكوين الأكاديمي استفاد من تجربته في التربص في تكوين خلفية حول الجانب العلائقي من التعليم، من خلال معرفته كيفية تقديم الدرس وكيفية التعامل مع المتعلمين، ويعتبر تعلم المهارات الاجتماعية مثل تطوير التفاعلات الإيجابية بين الأستاذ والمتعلمين للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم من المؤثرات الإيجابية على المردود التربوي وهذا إن دل فإنه يدل على أن أساتذة التكوين في المدرسة العليا هم على دراية كافية بالمشاكل التي من الممكن أن تعترضهم في أثناء أداءهم لعملهم ويملكون الخبرة لمواجهة المتطلبات الواجب توفرها لتغطية العجز الذي قد يصيب المتعلمين لديه، ولإدراكه بضرورة توفير بيئة صفية صحية يعمل على إشراك التلاميذ في وضع القواعد الصفية وبأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم النفسية ليسهل اندماج التلاميذ في الصف لتحقيق ما هو مفيد لتعلمهم.

جدول رقم (32): يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على التنويع في أساليب إيصال المعلومات والأفكار والمهارات للمتمدرسين

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	20	58.8%
موافق إلى حد ما	13	38.2%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال البيانات الإحصائية المبنية في الجدول يتضح أن نسبة 58.8% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا لديه قدرة على تنويع أساليب إيصال المعلومات والأفكار والمهارات للمتمدرسين، بينما نسبة 38.2% يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يتمتع إلى حد ما بالقدرة على تنويع أساليب إيصال المعلومات والأفكار للمتمدرسين، بينما أقل نسبة 2.9% تمثل المبحوثين الذين يرون أن القدرة على تنويع أساليب إيصال المعلومات منعدمة لدى خريج المدرسة العليا.

أكد الباحث Jackson. P على الجانب المعرفي الذي يمتلكه الأستاذ وكيفية إيصال المعرفة إلى التلاميذ وتحديد كلياته وأوقات تدخل الأستاذ على اعتبار أنه صانع القرار. (شلي، 2014، 158) وهذا ما تفسره نتائج الجدول السابق حيث إن 58.8% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا هو طالب له اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس وهذا راجع لاختياره المكان المناسب للتكوين من خلال عمله على الحصول على معدلات تمكنه من الالتحاق بالتكوين في المدرسة العليا فصفات الأستاذ الإيجابية ينبغي توفرها فيمن يرغب في ممارسة مهنة التعليم، ويتضح من اتجاه الأستاذ نحو مهنة التدريس من فترة تكوينه إلى حين التحاقه بمهنته مكونة اتجاهه لها وهي المكون المعرفي وما يتبعه من مهارات وخبرات والمكون الوجداني وهي ميوله ورغباته نحو التدريس، والمكون السلوكي هذه المكونات في تلاحمها تبني أستاذًا قادرة على ممارسة مهنة التدريس قادرا على تقديم الأفكار والمعلومات بشكل منوع للمتمدرسين.

جدول رقم (33): يبين قدرة الأستاذ على إسقاط المحتوى النظري الذي تكونوا عليه في المدرسة العليا في الدرس المقدم للتلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	22	64.7%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة 64.7% من المبحوثين يقرون بقدرة الأستاذ خريج المدرسة العليا على إسقاط المحتوى النظري الذي تكونوا عليه في المدرسة العليا خلال تقديمهم للدرس لتلاميذه، بينما نجد نسبة 32.4% يرون أن الأستاذ يمتلك القدرة إلى حد ما، بينما أقل نسبة 2.9% ترى أنه لا يستطيع إسقاط المحتوى النظري الذي تكون عليه في تقديمه للدرس.

تبرر النتائج الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه أن أغلبية المبحوثين أكدوا بأن الأستاذ خريج المدرسة العليا له القدرة على إسقاط المحتوى النظري الذي تكون عليه في المدرسة العليا في الدرس المقدم للتلميذ فهم فئة تكونت في مدرسة متخصصة حيث أنهم تلقوا تكويناً نظرياً من حيث المحتوى التربوي وكذلك مارسوا التطبيق الميداني، لأن المدرسة العليا تنظم في آخر سنة تكوينية خراجات لمؤسسات تربوية للأساتذة ليقوموا بتدريس بعض الحصص فيها تكون مبرمجة من طرف المؤسسات وهذا ما يثمر إيجابياً على عملهم. وبالتالي فإن أستاذ التكوين في المدرسة العليا يكون أكثر دراية بخبايا ممارسة مهمة التعليم. وهذا ما أكدته أحد أستاذات العلوم الفيزيائية من متوسطة ابن خلدون في مدينة تبسة في مقابلة حرة معها. كما أن المقاييس التي تلقاها الأستاذ في أثناء تدريسه مثل هي مقاييس ذات علاقة بالجانب النفسي المعرفي، كالمقاييس الخاصة بعلم النفس والتعليمات، ومقاييس علم نفس الطفل والمراهق والتي تساعده على فهم المتعلم ولها علاقة مباشرة بالمتعلمين هذه المقاييس أنتجت أستاذاً قادراً على تمرير المعلومات التي اكتسبها في أثناء التكوين وتطبيقاً للبرامج التي يقوم بتدريسها، وهذا ما تتفق فيه دراستنا مع نتائج دراسة الباحث بلقاسم يخلف.

جدول رقم (34): يبين إلتزام الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بتقديم خلاصة عند الانتهاء من

الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	28	82.4%
موافق إلى حد ما	06	17.6%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد كبير من المبحوثين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يلتزم بتقديم خلاصة في نهاية كل درس وهم يمثلون نسبة 82.4%، بينما نجد أن نسبة 17.6% ترى أن الأستاذ يلتزم إلى حد ما بتقديم ملخص حول الدرس.

تبين نتائج الجدول أن أغلبية المبحوثين يقرون بالتزام الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بتقديم خلاصة في نهاية كل درس وتدعمها الفئة الأخرى إلى حد ويمكن تفسير نتائج الجدول بأن التزام الأستاذ بتقديم خلاصة عند الانتهاء من الدرس لإدراكه أن الخلاصة تكون تجميعا وترتيا في عقل المتعلم وتنشيطا للمعلومات التي تحصلوا عليها، وتكون فرصة للتلاميذ الذين شرد ذهنهم ولم يستطيعوا إدراك ما جاء في الدرس فيبقى عالقا في ذهنه للحصة القادمة، كما أن ذلك يزيد من فاعلية تجاوب التلميذ مع أستاذه لإدراكه بأن الأستاذ يمتلك عقلا منظما ومرتبيا ومكونا تكوينا جيدا. وهذا ما يحتسب لبرامج التكوين في المدرسة العليا للأساتذة فهي جهزت الأستاذ للعناية بالمتعلمين وإعدادهم عقليا ووجدانيا لتعلم درس جديد، لذلك نجدهم يتميزون بمهارة التهيئة الانتقالية من الدرس السابق إلى الدرس الجديد.

جدول رقم (35): يبين إسترجاع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا معلومات الدرس السابق مع تلاميذه قبل البدء في الدرس الجديد

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	30	88.2%
موافق إلى حد ما	04	11.8%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يسترجع معلومات الدرس السابق قبل البدء في الدرس الجديد يمثلون نسبة 88.2%، وهي أعلى نسبة، في حين أن المبحوثين الذين يرون أنه يقوم بذلك إلى حد ما يمثلون نسبة 11.8%.

اتفق المبحوثين على أن أستاذ التكوين في المدرسة العليا من خلال عملية التقويم التي يمارسها يستهدف مهارات التذكر، الفهم، والاستيعاب، وهي تمثل المستويات الدنيا للمعرفة، فهو يركز على تذكر تلاميذه للدرس السابق وربطه بالدرس الجديد بطريقة متنوعة تتوضح فيها أهداف الدرس، ومتطلبات مهنة التدريس تستدعي استجماع المعارف من أجل تكوين الأساتذة والتأكد من جاهزيتهم لمزاولة مهنة التعليم، والتقويم من أهمها فهو عملية تتبع عملية التعلم من أجل تقرير قيمها واستخلاص نتائجها، وما نلاحظه من نتائج الجدول أن برامج التكوين في المدرسة العليا أولت اهتماما كبيرا له في عملية تكوينها للأستاذ لأنه يمثل جزءا أساسيا منها ومقوما أساسيا لها وقد سمحت تربية آخر السنة التكوينية باحتكاك الأستاذ بميدان العمل لاكتساب خبرات ميدانية تؤهله لمزاولة مهنة التعليم، بالإضافة إلى تلقيهم دروس في المقاييس التطبيقية خاصة مقياس التقويم التربوي الذي يساعد الطالب على التعلم والأستاذ على تحسين العملية التعليمية.

جدول رقم (36): يبين أن المعلومات التي يمتلكها أستاذ التكوين في المدرسة العليا كافية للعملية التعليمية التعليمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	17	50%
موافق إلى حد ما	15	44.1%
غير موافق	02	5.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يلاحظ من الجدول وحسب تصريحات المبحوثين فإنهم يؤكدون على أن أستاذ التكوين في المدرسة العليا يمتلك المعلومات الكافية للعملية التعليمية التعليمية وهم يمثلون نسبة 50%، في حين أن نسبة 44.1% يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا له معلومات كافية لعملية التعلم إلى حد ما، بينما تمثل أقل نسبة 5.9% من المبحوثين الذين يرون أن معلومات الأستاذ لا تكفيه ليقوم بعملية التعليم.

يمكن تفسير النتائج التي جاء بها الجدول بالإشارة إلى أن المدرسة العليا تهدف إلى تكوين أستاذ مطلع على جانب أكبر من المعلومات في مجالات عدة، وذلك من خلال برامج التكوين المسطرة في المدارس العليا فهي كفيلة بأن يستخلص الأستاذ منها المعلومات الحية القادرة على التأثير الفعال، فجوهر التكوين هنا ليس تخزين المعلومات والمعارف بل ليزداد الأستاذ تأثيرا واستيعابا وتوظيف لما تكون عليه، لكي يتحول إلى مبدع قادر على التعامل مع المعلومات بالجمع والتصنيف والتحليل والتركيب والتفسير في أدائه للعملية التعليمية التعليمية، فبرامج التكوين تسطر مجموعة مقاييس جزء منها يتعلق بالمادة المدرسة (البيداغوجيا، وتعليمات المادة)، والجزء الآخر يهتم بكيفيات التعلم مع المتعلم (مقاييس علم النفس، علم نفس الطفل والمراهق، وعلم النفس التربوي).

جدول رقم (37): يبين تشجيع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا للتلاميذ على مناقشة مواضيع تثير إهتمامهم خارجة عن محتوى الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	19	55.8%
موافق إلى حد ما	12	35.3%
غير موافق	03	8.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 55.8% من المبحوثين يرون أن الأستاذ خريج التكوين في المدرسة العليا يشجع تلاميذه على مناقشة مواضيع تثير اهتمامهم حتى ولو كانت خارجة عن الدرس، بينما نجد أن المبحوثين الذين يرون أنه يشجع إلى حد ما تلاميذه على النقاشات الجانبية التي تثير اهتمامهم تمثل نسبة 35.3% من المبحوثين، أما نسبة 8.8% فهم يرون أن الأستاذ لا يشجع النقاشات الخارجة عن الدرس.

يمكن تفسير النتائج التي جاء بها الجدول والتي جاءت بنتيجة أن أغلب المبحوثين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يشجع تلاميذه على مناقشة مواضيع تثير اهتمامهم ولو كانت خارج الدرس ويمكن إرجاع ذلك إلى جودة برنامج التكوين في المدرسة العليا التي سمحت للأساتذة من خلال المقاييس ذات العلاقة بالجانب النفسي المعرفي، كالمقاييس الخاصة بعلم النفس والتعليمات ومقياس علم نفس الطفل والمراهق التي ساعدت الأستاذ على فهم حاجيات تلاميذه وإعطاء أهمية التلاميذ من خلال إحاطته باهتماماتهم ومحاولة تعزيز ثقتهم بأنفسهم لتنمو لديهم مهارة البحث والاستقصاء في شتى الميادين وتعزيز أفكارهم الإبداعية ورعايتها دون إهمال خاصية الفروق الفردية ومقابلتها بالخبرات المتنوعة لهم، فاهتمام الأستاذ بتحسين جو التفاعل بينه وبين المتعلمين وتشجيعهم على الاستفسار والمناقشة والبحث والملاحظة تخلق مناخ تعليمي إيجابي يساعد المتعلمين على الاندماج في الموقف التعليمي.

جدول رقم (38): يبين إعتدال الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التدرج في شرحه للدرس من السهل

إلى الصعب

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	23	67.6%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد كبير من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يتدرج في شرحه للدرس من السهل إلى الصعب وهم يمثلون نسبة 67.6%، لتمثل نسبة 32.4% المبحوثين الذين يرون أنه يعتمد على التدرج إلى حد ما في شرح الدرس من السهل إلى الصعب.

يقول ابن خلدون "أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا" (بن خلدون، 1981، 533)، ومن خلال النتائج التي جاء بها الجدول يمكننا القول أن التكوين في المدرسة العليا ساعد الأساتذة على اكتساب الكفايات المعرفية في مجال شرح الدرس وبما أن طبيعة التكوين في المدرسة العليا تحكمه معايير عدة وهي تعمل كمؤثر على الطالب الأستاذ وتظهر معالمها خلال توليه مهمة التدريس بعد معرفته للقاعدة الأساسية التي تتركز على معرفة الأستاذ وإلمامه باهتمامات التلاميذ وميولهم وتدرجه في تعليم المعلومات البسيطة ليتدرج من مخزون التلاميذ البسيط إلى الصعب، فالادراك البشري يبدأ بفهم الأشياء من السهل إلى الصعب وأستاذ التكوين في المدرسة العليا يدرك أن السهل هنا هو ما يتعلق بالتلميذ فما يراه الأستاذ سهلا قد يكون صعبا للتلميذ لذلك يتجه الأستاذ إلى الاعتدال في تقديم المعلومات للتلاميذ فلا يقدم له المعلومات السهلة التي لا تحتاج إلى بحث وفهم، ولا يقدم له معلومات صعبة تعسر على فهمه.

جدول رقم (39): يبين تنويع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا في استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق ويشرك التلاميذ في عملية اختيارها

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	26	76.5%
موافق إلى حد ما	08	23.5%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول يتضح أن أستاذ التكوين في المدرسة العليا ينوع في استخدامه للوسائل التعليمية كالكتاب والوثائق بالإضافة إلى أن يشرك التلاميذ في عملية اختيارها وهذا حسب وجهة نظر نسبة 76.5% من المبحوثين، أما نسبة 23.5% فإنهم يرون أن تنويع الأستاذ في استعمال الوسائل التعليمية ويشرك التلاميذ في عملية اختيارها يكون إلى حد ما.

نتائج هذا الجدول وإن كانت تدل فإنها تدل على أنها إنعكاس إيجابي لتكوين الأستاذ في المدرسة العليا الذي تتضح معالمه في الاهتمام بإشراك التلاميذ في العملية التعليمية الأمر الذي يزيد دافعيته نحو الدرس لتعدد الوسائل التعليمية المرتبطة بتقديمه، وملائمتها للاختلافات الفردية لهم، وبالتالي تحقيق أهداف الدرس، فنوع الوسائل التعليمية تساعد على إثارة دوافع المتعلم وتدفعه إلى إشراك الحواس في عملية التعليم، فذلك يساعد الأستاذ على تلبية حاجات الطالب المعرفية المختلفة حيث تبين لنا من استجابات المبحوثين أن الأستاذ المطلع على مجال تكوينه وبصفة جادة فإنه يعلم تلاميذه كل ما يهمهم بطريقة مفيدة وتفاعلية إذ يجد التلميذ نفسه يتفاعل إيجابيا مع ما يتلقاه، وهنا تجدر الإشارة إلى علاقة طرائق التدريس بوسائل الأستاذ التعليمية فجودة تعليم الأستاذ مرهونة بطريقة تدريسه حيث أشار المبحوثين إلى أهمية هذه الوسائل في تحسين العملية التعليمية باعتبارها مساعدة على تأدية واجباته، وتساعد التلاميذ في تحصيلهم الدراسي وتنمية مهاراته ومعارفه وقدراته التحليلية والابداعية.

جدول رقم (40): يبين إثارة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا إهتمام جميع التلاميذ خاصة التلاميذ الأقل تجاوبا ويشركهم في الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	17	50%
موافق إلى حد ما	16	47.1%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تعتبر عن المبحوثين الذين يرون أن للأستاذ القدرة على إثارة إهتمام جميع تلاميذه خاصة الأقل تجاوبا منهم ويشركهم في الدرس، بينما تليها نسبة 47.1% يرون قدرته على إثارة تلاميذه إلى حد ما، لتتبقى أقل نسبة 2.9% ممثلة في مبحث واحد يرى أن الأستاذ لا يمتلك قدرة إثارة التلاميذ خاصة الأقل تجاوبا منهم.

حسب Lewis، Melby، Sawka، McCurdy، Mannella، فإن الأساتذة المكونين بشكل أفضل سيكونون أكثر قدرة على تلبية احتياجات طلابهم من خلال خلق بيئة فصل دراسي إيجابية بالنسبة لهم جميعا (Gaudreau، 2011، 127) ونتائج الجدول السابق توضح لنا أن أستاذ التكوين في المدرسة العليا يولي الاهتمام والرعاية خاصة للتلاميذ من فئة الضعفاء لعلها تقترب ولو قليلا من الفئة التالية لها من حيث القدرة على الأداء الأفضل فقد تكون العقوبات التي تحول دون تفوقهم، فيلجأ الأستاذ إلى المعالجة التربوية لفهم فوارق الفهم لدى التلاميذ لمعالجة تدني التحصيل المدرسي، وهذا نتيجة تكوينه في المدرسة العليا على أن يكون الأستاذ ديناميكية عقلية حول طرق تعامله مع تلاميذه.

جدول رقم (41): يبين قدرة الأستاذ المتكون المدرسة العليا على اختيار الطريقة المناسبة حسب طبيعة الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	22	64.7%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تكوين الأستاذ من أهم العوامل التي تقرر مستوى كفاءته وقدرته على العطاء في مجال التعليم، وأردنا أن نتطلع على واقع اختيار الأستاذ المتكون في المدرسة العليا في اختياره لطرائق التدريس الفعالة حسب طبيعة الدرس فكشفت لنا البيانات الواردة في الجدول أن نسبة 54.7% من المبحوثين يرون أن للأستاذ خريج المدرسة العليا القدرة على اختيار أسلوب تدريسي فعال، بينما ذهبت نسبة 32.4% إلى أن للأستاذ القدرة إلى حد ما، في حين أن نسبة 2.9% ترى أن خريج المدرسة العليا لا يمتلك القدرة على اختيار أسلوب تدريسي فعال.

يقول سعيد عبد العزيز في كتابه "تعليم التفكير ومهاراته" إن أساليب التعليم التي تعتمد على التلقين وحشو أدمغة الطلبة بالمعلومات لا تفسح أمام الطلبة لأن يقدموا زناد فكرهم وتسخيرها للتفكير الإبداعي المنتج بينما الأساليب التربوية غير المقيدة تفسح للطلاب فرصة التفكير الحر" (عبد العزيز، 2009، 89) وتبعاً لذلك يمكن تفسير نتائج الجدول بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا له القدر على الإنتاج بشكل مبدع مع تلاميذه من خلال اعتماده لطرق تدريس حديثة تشجع على الإبداع ومحاولة إنتاج كل ما هو جديد والتنويع والتغيير في الأفكار حسب متطلبات أهداف الدرس، فالتكوين في المدرسة العليا ركز على الأداء الفعال للأستاذ وأنتج أستاذاً يحب التقصي والاستكشاف ويتميز بالمرونة والدافعية نحو الإنجاز قادراً على خلق بيئة تعليمية صحية تسهل عليه الأداء الإبداعي، اختيار الأستاذ لطريقة تدريس فعالة تزيد من دافعية التلاميذ وتتيح لهم فرصاً للتعلم الذاتي وبالتالي تنمي وتشجع نشاطاتهم الإبداعية.

جدول رقم (42): يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على إختيار الأساليب التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	22	64.7%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من بيانات الجدول أعلاه أن النسبة الغالبة هي 64.7% من المبحوثين الذين يرون أن للأستاذ المتكون في المدرسة العليا القدرة على اختيار الأساليب التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، بينما نجد أن نسبة 32.4% ترى أن له القدرة إلى حد ما على اختياره لأسلوب تدريس يحقق الدرس، بينما أقل نسبة ممثلة في 2.9% ترى أنه لا يستطيع اختيار الأسلوب التعليمي المناسب لكل درس.

يمكن تفسير نتائج الجدول بأن وضوح أهداف الدرس وتحديدّها من طرف الأستاذ يساعده في اختيار أسلوب التدريس المناسب الذي يوجه عملية التعليم، فاختلاف عناصر الموقف التعليمي ودخول متغيرات كثيرة ومتنوعة في عملية التعلم يوضح لأستاذ التكوين في المدرسة العليا عدم وجود طريقة تدريس ثابتة لجميع المواد والمراحل الدراسية وأيضاً لأهداف الدروس المختلفة، فيسعى الأستاذ إلى اختيار الطريقة المناسبة التي تساعده على تحقيق الهدف التعليمي بأقل وقت وجهد وفي نفس الوقت تلائم قدرات المتعلمين وتساعدهم على تفسير النتائج التي توصلوا إليها، وهذا ما وفرته برامج التكوين في المدرسة العليا خلال تكوينه لأستاذ كفاء ولديه الرغبة في العمل التربوي الجاد وتجهيزه بأبجديات التعامل الفعال والمرن مع أساليب التدريس واختلافها.

جدول رقم (43): يبين تكيف الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بين قدرات التلاميذ وإمكانياتهم عند إختيار أساليب التعلم

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	22	64.7%
موافق إلى حد ما	09	26.5%
غير موافق	03	8.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من البيانات التي جاء بها الجدول أن نسبة 64.7% من المبحوثين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يكيف بين قدرات التلاميذ وإمكانياتهم عند اختيار أساليب التعلم، أما نسبة 26.5% يرون أنه يقوم بالتكيف بين قدرات التلاميذ وأسلوب التعلم إلى حد ما، بينما ترى نسبة 8.8% أن الأستاذ ليست له القدرة على القيام بالتكيف.

يمكن تفسير النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها في الجدول بأن تكيف الأستاذ بين اختياره لأسلوب التعلم وقدرات تلاميذه يساعده على حل مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين سواء كانت جسمية أو تحصيلية أو عقلية لأنها تهيئ الفرصة الكاملة لكل منهم لأن يتعلم في حدود إمكانياته وقدراته الخاصة به، وهذا ما أولته برامج التكوين في المدرسة العليا من خلال تسطير مقاييس في علم النفس لفهم مشكلات التلاميذ فهما واقعا وتشخيصها وعلاجها ولتهيئ الأستاذ من خلالها للتعامل مع الفروق الفردية للمتعلمين، فأستاذ التكوين في المدرسة العليا يتقبل بأن قدرات الأفراد العقلية تختلف وكذلك اهتماماتهم الفكرية، فمعرفة الأستاذ للتلاميذ الذين يدرسه وتدريبهم لخصائصهم الفكرية والنفسية والاجتماعية تمكنه من أن يختار أسلوب تعليمهم وتوجيههم وإرشادهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم وحل مشكلاتهم السلوكية والتعليمية بشكل أفضل.

جدول رقم (44): يبين إستغلال الأستاذ المتكون في المدرسة العليا الوقت المخصص للحصة لإعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	24	70.6%
موافق إلى حد ما	10	29.4%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتبين من نتائج الجدول أعلاه أن نسبة المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يستغل وقت الحصة لتقديم أكثر قدر ممكن من المعلومات تمثل 70.6%، وهي تدعمها نسبة 29.4% من المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ يستغل وقت الدرس إلى ما لتقديم أكبر قدر من المعلومات لتلاميذه.

بالرجوع إلى الجدول السابق يمكننا تفسير نتائجه بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يستطيع استيفاء الحجم الساعي للدرس فهو يمتلك القدرة على إدارة الصف وتنظيم أكبر قدر من المعرفة والأنشطة بما يتوافق مع وقت الحصة فيوفر للتلاميذ فرص أفضل للتعلم وتحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات التي يقدمها لهم بطرق ووسائل تعليمية مختلفة تراعي اختلافاتهم الفردية، فالتنظيم الفعال لوقت الحصة من المهارات التي يتقنها الأستاذ خريج المدرسة العليا من خلال توليه دور القائد في تحفيز المتعلمين وتشجيعهم وتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي تم تحديدها لإحداث تغيير في سلوك المتعلمين.

2-2 عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثانية:

جاء نص الفرضية الفرعية الثانية كما يلي: هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة التقويم من وجهة نظر المفتشين والمديرين

1-2-2 جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي الجامعة فيما يخص مهارة التقويم من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

جدول رقم (45): يبين إنعكاس جودة تعليم الأساتذة المتكون في الجامعة من خلال قدرات التلاميذ التعليمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	17	50%
موافق إلى حد ما	16	47.1%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال بيانات نتائج الجدول رقم () نلاحظ أن 50% من المبحوثين يرون أن جودة تعليم الأساتذة تظهر من خلال قدرات تلاميذهم التعليمية، في حين كانت نسبة 47.1% من المبحوثين يرون أنها تنعكس على قدرات التلاميذ إلى حد ما، أما المبحوثين الذين يرون أن جودة تعليم الأساتذة لا تظهر من خلال قدرات التلاميذ مثلت نسبة 2.9% منهم.

يمكن تفسير نتائج هذا الجدول بأن الأستاذ يعتبر من أهم مدخلات النظام التعليمي فهو الذي يعتمد عليه النظام بشكل أساسي في تحقيق جودة المخرجات التعليمية، لارتباط قدرات التلاميذ بالأستاذ الكفاء الذي يجب أن يكون مؤهلا أكاديميا ومتدربا مهنيا للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي، وتعتبر قدرات التلاميذ التعليمية بمثابة المحك الذي تقاس على ضوئه جودة تعليم الأستاذ، إلا أنه في دراستنا هذه لاحظنا قصورا في أداء أستاذ التكوين الجامعي لافتقاره إلى الأهداف التعليمية الواضحة،

نظرا لندرة البرامج التكوينية الفعالة التي تساعد في مجال التجديد والإبداع وعدم وجود معايير يتم من خلالها اختيار الأستاذ إلا من خلال الشهادة الورقية، وضعف المتابعة الفعالة والالتزام بالروتين في العملية التعليمية الذي أثر سلبا على قدرات التلاميذ، فجودة الأساتذة واحد من الأدوات التي تسمح بالوقوف على مستويات إنجاز مؤسسات التكوين للمهام والأهداف التي تسعى إليها.

جدول رقم (46): يبين تعزيز و تثمين الأستاذ المتكون في الجامعة إستجابات التلاميذ الصحيحة

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	13	38.2%
موافق إلى حد ما	17	50%
غير موافق	04	11.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يظهر من خلال بيانات الجدول أعلاه أن نسبة 50% تمثل المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ يقوم بتثمين استجابات التلاميذ الصحيحة وتعزيزها إلى حد ما، بينما نجد أن نسبة 38.2% ترى أنه يقوم بالتعزيز والتثمين، لتمثل نسبة 11.8% كأقل نسبة المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ لا يقوم بتثمين استجابات تلاميذه الصحيحة ولا تعزيزها.

يمكن تفسير نتائج هذا الجدول إلى استشارة أفراد آخرين للتعرف على طرق زيادة فعالية أداء التلاميذ كاستشارة الزملاء القدامى في المهنة في نفس المؤسسة أو خارجها لتتكون لديه خلفية حول عوامل التحفيز وأهميتها في العملية التعليمية، فتشجيع الأستاذ للتلميذ عند إجابته الصحيحة تتيح له الفرص للانفتاح على مجال الدراسة وحب المادة التعليمية والذهاب إلى الاجتهاد أكثر، مما يساعده على رفع تحصيله الدراسي وزيادة علاماته التي سيكتسبها ورغم بعض النقائص في جودة الأستاذ إلا أنه يحاول بذل جهد من أجل دفع تلاميذه للتحصيل، أدرجها كإضافة. كما أشارت أستاذة اللغة العربية في ابتدائية مسعادي محمد الأمين-تيسة- إلى تغطية نقائص تكوينها الجامعي بالمناقشة مع الزملاء والولوج إلى شبكة الإنترنت، ومنه نستنتج أن خريج الجامعة يلجأ إلى أبسط الوسائل لتعويض النقص في تكوينه الأكاديمي. وهذا ما أكدته نتائج دراسة الباحثة سليمة حفيظي بأن الإطار الجامعي يلجأ إلى المناقشة مع زملاء الأكثر خبرة منه، ويبحث في

الكتب والمجلات، لتعويض نقائص تكوينه الأكاديمي في حين أن الدخول إلى الإنترنت لا يستهوي خريج الجامعة لأنه يأخذ جهداً ووقتاً أكثر حسب نتائج الدراسة.

جدول رقم (47): يبين حرص الأستاذ المكون في الجامعة على التأكد من فهم الدرس من خلال طرح أسئلة خلال تقديمه وبعد نهايته

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	13	38.2%
موافق إلى حد ما	03	8.8%
غير موافق	18	52.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم () فإن نسبة 52.9% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يحرص على التأكد من فهم الدرس من خلال طرحه لأسئلة خلال تقديمه وبعد نهايته، في حين أن نسبة 38.2% يرون أن الأستاذ يحرص على فهم تلاميذه للدرس، لنجد أن نسبة 8.8% ترى بأن الأستاذ يحرص على التأكد من فهم تلاميذه للدرس بطرحه لأسئلة خلال الدرس وفي آخره.

يرى Scallon أن وظيفة التقويم التكويني للتعليم هي تنظيم التعلم في أثناء برنامج الدراسة أو الدورة التدريبية (17، 1981، MORRISSETTE)، والأستاذ في حاجة ماسة لامتلاك كفاية صياغة الأسئلة الصفية وطرحها ولا يعتمد كل الخطوات المنهجية في تقديم الدرس والمنصوص عليها في المنهاج ومن خلال قراءتنا لنتائج الجدول يتضح أن الغالبية العظمى من المبحوثين يؤكدون عدم امتلاك أستاذ التكوين الجامعي لهذه الكفاية ويمكن تفسير سبب ذلك إلى أن التكوين الجامعي لم يساعد الأستاذ على إدراك العلاقة بين التدريس والتعلم والتقويم ودور هذا الأخير في إحداث التكامل المنشود، فنجد الأستاذ ينتقل من درس إلى آخر دون التأكد من أن التلاميذ قد اكتسبوا المهارات التي تسمح لهم بالانتقال إلى تعلم جديد وغياب وعي أستاذ التكوين الجامعي بأن التقويم هو من مهامه الأساسية لأنه يساعده على وضع الخطة التدريسية وتعديلها وفقاً لمتطلبات الدرس، فهو يساعد المتعلم على التعلم ويساعد الأستاذ في تحسين طرائق تدريسه.

جدول رقم (48): يبين مكافئة الأستاذ المتكون في الجامعة التلاميذ المتفوقين دراسيا داخل الفصل

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	14	41.2%
موافق إلى حد ما	16	47.1%
غير موافق	04	11.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتضح من قراءتنا للجدول أن نسبة 47.1% من المبحوثين ترى أن الأستاذ المتكون في الجامعة يكافئ التلاميذ المتفوقين داخل الفصل إلى حد ما، في حين كانت نسبة 41.2% ممثلة للمبحوثين الذين يرون أن الأستاذ يحرص على مكافئة تلاميذه المتفوقين، في حين أن نسبة 11.8% أكدت أن الأستاذ لا يكافئ تلاميذه المتفوقين.

يمكن تفسير النتائج الإحصائية للجدول بأن أستاذ التكوين الجامعي حسب وجهة نظر المبحوثين يكافئ التلاميذ المتفوقين داخل الفصل وذلك لتشجيعهم على الالتزام بسلوك أفضل والاجتهاد والعمل أكثر لا سيما التلاميذ الأقل تحصيلًا من غيرهم، إلا أن ما يعيب أستاذ التكوين الجامعي حسب المقابلة مع مفتشة مادة اللغة العربية للتعليم المتوسط أوضحت أنها تقتصر فقط على نظام العلامات الإضافية، مما جعل التلميذ يتفاعل فقط من أجل جمع أكبر رصيد من النقاط، وهذا يعكس برنامج التكوين في الجامعة الذي يؤدي بالطالب إلى رسم هدف تحقيق أكبر قدر من العلامات للمرور إلى سنة دراسة أخرى.

جدول رقم (49): يبين تثمين الأستاذ المتكون في الجامعة المعلومات التي يقدمها التلاميذ إثراء

للدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	13	38.2%
موافق إلى حد ما	03	8.8%
غير موافق	18	52.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال ملاحظة بيانات الجدول نجد أن نسبة 52.9% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يثمن المعلومات التي يقدمها التلاميذ إثراء للدرس، بينما نجد أن نسبة 38.2% ترى أنه يثمن المعلومات التي يقدمها التلاميذ، بينما كان المبحوثين الذين يرون أنه يثمن معلومات تلاميذه إثراء للدرس إلى حد ما وهم يمثلون نسبة 8.8%.

يمكن تفسير النتائج التي توصل إليها الجدول الموضح أعلاه إلى أن أستاذ التكون الجامعي ونظرا لضيق حيز تكوينه الذي لم يزرع فيه خاصية البحث والتقصي إلى حد ما مما أنتج أستاذا يتلقى المعلومات فقط، إلى أستاذ يسعى إلى إعطاء المعلومات للتلميذ دون الحاجة إلى البحث أكثر أو توجيه التلميذ إلى زيادة نطاق معرفته من مصادر معرفية أخرى، وهو يثبط ذلك من خلال عدم تشجيعه للتلميذ الذي يقدم معلومات إثراء للدرس حتى لا يظهر النقص الذي فيه وإنحصار معلوماته وحتى لا يقع في موقف محرج أمام تلاميذه بأن نطاق معرفتهم يفوق أستاذهم الأمر الذي يؤدي إلى إصابة الأستاذ بضغوطات نفسية داخل الفصل.

جدول رقم (50): يبين حرص الأستاذ المتكون في الجامعة على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ للتعاون معهم في ما يخص مستقبل أبنائهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	07	20.6%
موافق إلى حد ما	08	23.5%
غير موافق	19	55.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتضح من نتائج الجدول حرص الأستاذ المتكون في الجامعة على التواصل مع أولياء التلاميذ للتعاون معهم فيما يخص مستقبل أبنائهم نقصا كبيرا ويتجلى ذلك من خلال ما تراه نسبة 55.9% من مجموع المبحوثين، لتمثل نسبة 23.5% المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ يحرص إلى حد ما على التواصل مع أولياء التلاميذ، لنجد أن نسبة 20.6% من المبحوثين يرون أن الأستاذ يحرص على التواصل مع أسرة التلميذ.

يلعب أولياء الأمور دوراً حساساً في تعلم أبنائهم من خلال تواصلهم بالمدارس وبما يوضع من مشاركتهم في العملية التعليمية، إلا أن النتائج السلبية التي جاء بها الجدول الموضح أعلاه تبين عدم حرص أستاذ التكوين الجامعي على التواصل مع أولياء الأمور يمكن أن يفسر ذلك بأن الأستاذ يقوم بالدور الموكل له داخل القسم فقط ولا يعطي أي اعتبار للتواصل أسرة_ مدرسة ولعدم الوقوف على الأهمية البالغة والمؤثرة لهذا التواصل كلا الطرفين يخشيان الصراع مع الآخر فيميلون إلى إخفاء المعلومات المهمة المتعلقة بالتلميذ خاصة إذا شعر الطرفين أنها تؤدي إلى الخلاف وبالأخص إذا كان الطرفين ينتميان إلى طبقات ثقافية مختلفة كأن يكون الأولياء غير متعلمين الأمر الذي قد يؤدي إلى وجود صعوبة في التواصل بينهم وبين الأستاذ فالعلاقة السلبية بين المدرسة والبيت تأثر سلباً على التلميذ فالتلميذ لا يعرف مصلحته لذلك لا بد من متابعته وتوجيهه واعتقاد أستاذ التكوين الجامعي بأن هذه المهمة تقتصر فقط على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي وأنه غير ملزم بالتواصل مع أولياء الأمور، ويمكن إرجاع سبب ذلك أيضاً إلى قلة وعي الأساتذة وأولياء الأمور بأهمية التعاون مع المدرسة والأستاذ في تحقيق التكامل التربوي الملائم للتلميذ.

جدول رقم (51): يبين إجراء الأستاذ تقويم أولي قبل بداية الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	11	32.4%
موافق إلى حد ما	16	47.1%
غير موافق	07	20.6%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تشير النسب الموضحة في الجدول أن 47.1% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة يجري تقويماً أولياً قبل بداية كل درس إلى حد ما، بينما مثلت نسبة 32.4% فئة المبحوثين الذين يرون أنه يقوم بالتقويم الأولي للدرس، لنجد أقل نسبة والتي ترى أن الأستاذ لا يقوم بالتقويم الأولي تمثل بنسبة 20.6%.

أشار كل من Madaus، Hastings، و Baloom إلى أن وظيفة التقويم التشخيصي تتعدى الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ، كما أنه يسمح بالتعرف على كل نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلاميذ،

بالإضافة إلى درجة استعدادهم قبل انطلاق أي حصة بيداغوجية" (خطوط، 2010، 21) ويمكن تفسير نتائج هذا الجدول بالتطبيق الجزئي إلى حد ما من طرف أستاذ التكوين الجامعي لبعض أنواع التقويم الذي يبدأ من الدرس إلى آخره لكن طريقه منحصرة في الواجبات المنزلية بينما أقر المبحوثين في مقابلات حرة مع بعض المفتشين إلى أن الأساتذة يتفادون الدخول في مناقشات صفية حتى لا يقعوا في إحراج لعدم معرفتهم لمعلومة ما جراء الأسئلة المختلفة للمتعلمين، بينما يلاحظون تلاميذهم ملاحظة تقييمية في أثناء الدرس لكن يتم استغلال هذه الملاحظة بشكل سلبي عن طريق إنحيازية الأستاذ للتلاميذ المتفوقين دون غيرهم والاكتفاء بتدريسهم والانتباه لهم فقط لتجنب التعب والاكتظاظ الصفي اللذان يتطلبان منه بذل أكبر مجهود لتعميم أفكار الدرس ومن آثار ذلك المشكلات الصفية التي تحدث نتيجة لعدم اهتمام ولا انتباه المعلم لجميع المتعلمين.

جدول رقم (52): يبين مراقبة الأستاذ الواجبات المنزلية ويعمل على تصحيحها مع التلاميذ بشكل

جماعي

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	11	32.4%
موافق إلى حد ما	18	52.9%
غير موافق	05	14.7%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تشير النتائج الموضحة في الجدول إلى أن 52.9% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة يراقب الواجبات المنزلية ويعمل على تصحيحها مع التلاميذ بشكل جماعي إلى حد ما، بينما نسبة 32.4% تمثل فئة المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ يراقب الواجبات ويعمل على تصحيحها جماعيا، بينما حلت نسبة 14.7% أخيرا وهي تظهر نسبة المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ لا يراقب الواجبات ولا يصححها.

يقول إيريك جنسن أن المتعلم سوف ينجز بشكل أفضل في ظل بيئة ذات روابط اجتماعية إيجابية كما أنه سوف يكون أعلى دافعا عندما يعمل مع الأصدقاء في ظل جماعات (جنسن، 2007، 322) ونتائج

الجدول تثبت أن أستاذ التكوين الجامعي يشجع العمل الجماعي للمتعلمين ويقوم بمراقبة الواجبات ويعمل على تصحيحها بشكل جماعي، وهذا وإن كان يدل فإنه يدل على أن الأستاذ يشجع تلاميذه على التعلم الذاتي والحصول على المعرفة من مصادرها المتعددة، ومن خلال مراقبة الأستاذ لإجابات التلاميذ يستطيع معرفة مدى فهم التلاميذ للدرس ويكشف له عن نواحي القوة والضعف للعمل على تعديل مستواه المعرفي.

جدول رقم (53): يبين استخدام الأستاذ المكون في الجامعة التقويم الختامي قبل نهاية الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	11	32.4%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	12	35.3%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول الموضح أعلاه نلاحظ تذبذباً لاستجابات المبحوثين فيما يخص استخدام الأستاذ المتكون في الجامعة للتقويم الختامي قبل نهاية الدرس لنجد ثغرة في رؤيتهم المتقاربة لشتى الاحتمالات ممثلة في نسبة 35.3% ترى أن الأستاذ يستخدم التقويم الختامي بينما نفس النسبة المقدرة بـ 32.4% تمثل فئتين متتاليتين إحداهما ترى أنه يستخدم التقويم الختامي إلى درجة ما، في حين أن نفس النسبة ترى أنه يطبقه في نهاية كل درس.

ويمكن تفسير نتائج الجدول التي شهدت تذبذب إجابات المبحوثين وتقاربها أمر معقد قد يرتبط بآراء بعض المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ حتى وإن كان تكوينه ضعيفاً خالياً من مهارات البيداغوجية التي تسمح له بالتسيير الجيد للدرس فإنه يحاول تطوير قدراته حسب أقدميته في العمل بالإضافة إلى وجود زملاء من الأساتذة المتكونين في المدرسة العليا وبالنظر إلى نتائج الأقسام التي يدرسونها، إلا أن ذلك لا ينفي أن المقاييس التي تكون عليها الأستاذ في الجامعة يبتعد مضمونها عن مواكبة احتياجات عالم التربية والتعليم، وهي نتيجة طبيعية لتكوين أكاديمي نظري جاف من أي تطبيق يسمح للأستاذ بأداء واجبه التعليمي على أكمل وجه، فكلما كان التكوين يقدم معلومات ومهارات تناسب احتياجات الوظيفة كلما كان أداء الأستاذ

الوظيفي أكثر فعالية، وهذا ما تدعمه نتائج دراسة الباحثة سليمة حفيظي من ناحية أن التكوين الجامعي يقدم إدارات كفئة وقادرة على تحمل أعباء الوظيفة هو أمر نسبي حسب مؤشرات الكفاءة والفعالية.

جدول رقم (54): يبين قدرة الأستاذ المكون في الجامعة على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	07	20.6%
موافق إلى حد ما	08	23.5%
غير موافق	19	55.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال نتائج الجدول نجد أن نسبة 55.9% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المكون في الجامعة غير قادر على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ، في حين أن نسبة 23.5% ترى أنه له القدرة إلى حد ما، لتمثل نسبة 20.6% نسبة المبحوثين الذين يرون أن أستاذ التكوين الجامعي له القدرة على تشخيص جوانب القوة والضعف في تعلم تلاميذه.

من خلال قراءتنا للجدول والذي يبين أن الغالبية من المبحوثين وبنسبة 55.9% يرون أن الأستاذ خريج الجامعة غير قادر على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ، وهذا ما يجعلنا نعتقد أن سبب ذلك يعود بالدرجة الأولى لمحدودية برنامج تكوينهم الأكاديمي الذي لم يتيح لهم فرصة فهم مبادئ التعلم ونظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس لينتج ذلك أستاذًا ليس له دراية بأساليب علاج نواحي الضعف وتدعيم نواحي القوة لدى تلاميذه لعدم تكونه في مبادئ سيكولوجيا التعلم، كما أن تشخيص جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين من الأهداف الأساسية للتقويم التشخيصي لتحصيل المتعلمين، وهو يرتبط بالتقويم البنائي من جهة والتقويم الختامي من ناحية أخرى فكل النوعين يسمح للأستاذ بتتبع اتجاهات المتعلمين التعليمية للحصول على تغذية راجعة من نتائج إجراء التقويم الأولي والنهائي للدرس الذي بينت نتائج الدراسة ضعف تكوين الأستاذ في هذا المجال وهذا ما دعمته نتائج الجدول رقم (51) والجدول

رقم (53)، الأمر الذي أوضح إنحصار مهنة التدريس لدى خريجي التكوين الجامعي في شغور منصب عمل والحصول على راتب.

جدول رقم (55): يبين تعديل الأستاذ المتكون في الجامعة من أسلوب التدريس باستمرار

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	08	23.5%
موافق إلى حد ما	10	29.4%
غير موافق	16	47.1%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال ملاحظة الجدول نجد أن نسبة 47.1% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يعدل من أسلوب التدريس باستمرار، في حين أن نسبة 29.4% ترى أنه يقوم بتعديله إلى حد ما، في حين أن أقل نسبة ممثلة في 23.5% ترى أنه يعدل من أسلوب تدريسه باستمرار.

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه نجد أن أكبر نسبة ممثلة في 47.1% يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة ليست له القدرة على تغيير أسلوب تدريسه باستمرار ويمكن تفسير ذلك بعدم تلقيه في أثناء تكوينه الأكاديمي لمقياس علم النفس التربوي الذي يمكنه من فهم احتياجات تلاميذه فهو تلقى تكوين معرفي فقط وليس بيداغوجي الأمر الذي يجعله ضعيفا في الميدان مما يقوده بصفة آلية إلى التطبيق مع السلبيات والاختلالات النظرية والمنهجية التي أنتجها البرنامج التكويني في الجامعة، لينعكس ذلك بصفة سلبية على ناتج الأداء الصفي للأستاذ فيذهب إلى اتباع أسلوب التلقين كأسلوب تدريس وحيد فهو يحميه من الضغوطات النفسية التي قد يوقعه فيها التلاميذ الذين أصبحت تساؤلاتهم تتسم بالغرابة والحادثة خاصة المتعلمين المبدعين الذين تسمح لهم ظروفهم الأسرية بالانفتاح على العالم الخارجي وهذا ما تأكدته نتائج الجدول رقم (12).

جدول رقم (56): يبين قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على طرح الأفكار والمعلومات بأكثر من

صياغة

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	03	8.8%
موافق إلى حد ما	09	26.5%
غير موافق	22	64.7%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 64.7% من المبحوثين المستقصين يرون أن المعلم المتكون في الجامعة ليست له القدرة على طرح الأفكار والمعلومات بأكثر من صياغة، وكانت نسبة 26.5% من إجابات المبحوثين ترى أن له القدرة على تنويع طريقة طرحه للأفكار إلى حد ما، لنجد أن نسبة 8.8% تمثل المبحوثين الذين يرون أن أستاذ التكوين الجامعي يستطيع طرح أفكاره ومعلوماته بصياغات مختلفة.

تعزى نتائج هذا الجدول في الأساس إلى افتقاد الأستاذ للتفكير الإبداعي وغياب المهارات العقلية وتهميش استخدام عقله فالمشكلة تبقى في حيز تكوينه الأكاديمي الضعيف، وهذا ما دعمته نتائج دراسة الباحثة سليمة حفيظي حيث توصلت إن أن خريج الجامعة يواجه صعوبات نقص المعارف في تأديته لمهامه نتيجة قلة الممارسة العملية، فبرامج التكوين الجامعي تنحصر مهمتها الوحيدة في توصيل المعارف والنظريات والعلوم إلى الطلاب، دون تدريبهم على استخدام عقولهم نحو التفكير والإبداع، وذلك يعود بالدرجة الأولى على قدرته على معالجة أفكاره ومعلوماته بصياغات مختلفة، واعتماده فقط على التعلم التلقيني وحفظ المعلومات فأصبحت الجامعة تعمل على مساعدة الأساتذة في اجتياز مراحلهم التعليمية بغض النظر عن مدى استفادتهم وتكونهم على منهجية تفكير تسمح لهم بالتفكير والبحث والاستنتاج والمناقشة، وهذا ما دعمته أيضا نتائج دراسة الباحثة عميرة أسماء حيث توصلت إلى نتيجة مفادها أن تبني الجامعة لنظام ل م د والذي عود الطالب على الانتقال من سنة لأخرى على حساب بعضها البعض، وأن المشكلة لا تقتصر فقط على نظام التكوين في الجامعة بل ترجع أيضا إلى المستوى المتدني للطلبة بسبب نسب النجاح المرتفعة في شهادة البكالوريا.

2-2-2 جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي المدرسة العليا فيما يخص مهارة التقويم من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

جدول رقم (57): يبين إنعكاس جودة تعليم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا من خلال قدرات التلاميذ التعليمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	28	82.4%
موافق إلى حد ما	06	17.6%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال نتائج الجدول بأن نسبة 82.4% من المبحوثين يرون أن جودة تعليم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا تظهر من خلال قدرات تلاميذه التعليمية، بينما نسبة 17.6% من المبحوثين يرون أن جودة تعليم الأستاذ تنعكس إلى حد ما من خلال قدرات التلاميذ.

يظهر التفوق النوعي لتكوين الأساتذة الأكاديمي من خلال قدرات تلاميذهم التعليمية فهي تعكس تفوق مؤسسات التكوين الأكاديمي بعضها على بعض والنتائج التي وردت في الجدول توضح أن أغلبية المبحوثين يرون أن أداء الأستاذ المتكون في المدرسة العليا غني بالأهداف التعليمية الواضحة، فتكوينه الأكاديمي ساعده على التجديد والابداع المتابعة الفعالة في العملية التعليمية فأنتجت المدرسة العليا أستاذًا مؤهلاً ومنتدرباً مهنيًا يستطيع تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي في تحقيق جودة المخرجات العلمية وهذا ما إنعكس إيجاباً على قدرات التلاميذ التعليمية.

جدول رقم (58): يوضح تعزيز وتثمين الأستاذ المتكون في المدرسة العليا إستجابات التلاميذ

الصحيحة

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	28	82.4%
موافق إلى حد ما	06	17.6%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يقوم بتعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة تمثل 82.4%، بينما نسبة 17.6% ترى أنه يقوم بتعزيز استجابات تلاميذه إلى حد ما.

أكدت المعطيات الإحصائية في الجدول أن النسبة الأكبر من المبحوثين 82.4% يرون أن الأستاذ المتكون في المدرس العليا يعزز ويثمن استجابات التلاميذ الصحيحة ويمكن تفسير ذلك بأن النظام التكويني في المدرسة العليا يعمل على صقل هذا الجانب لدى الأستاذ المتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته من حيث الأصول والمبادئ لتنظيمه وتوجيهه نحو الغايات المرسومة، وبرامج التكوين في المدرسة العليا وفرت للأستاذ مقاييس تكوينية تهتم بالجانب النفسي التي توضح له سبل الاهتمام بتلاميذه ومن أهمها مقياس علم النفس التربوي، فإتقان الأستاذ لمهارة التعزيز في التدريس من الوسائل الفعالة التي تزيد مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعليمية ويحفظ النظام داخل الصف ويثير دافعتهم نحو التعلم لتحقيق أداء أكثر نجاحا وفعالية. وفي هذا الصدد يعتقد عالم النفس " هل " أن التعلم عبار عن عملية اكتساب عادة تتكون بالتدريج عن طريق تكوين رباط شرطي بين مثير واستجابة حدث" (الجغيمان، 2008، 03)

جدول رقم (59): يبين حرص الأستاذ المكون في المدرسة العليا على التأكد من فهم الدرس من خلال طرح أسئلة خلال تقديمه وبعد نهايته

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	19	55.9%
موافق إلى حد ما	13	38.2%
غير موافق	02	5.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال ملاحظة الجدول نجد أن نسبة 55.9% من المبحوثين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يحرص على التأكد من فهم الدرس من خلال طرح أسئلة خلال تقديمه وبعد نهايته، في حين أن نسبة 38.2% يرون أن الأستاذ يحرص إلى حد ما على طرح أسئلة تقييمية خلال الدرس وفي نهايته، لنجد أن نسبة 5.9% يرون أن الأستاذ لا يطرح أسئلة خلال الدرس ولا في نهايته.

يلخص Scallon جوهر التقويم التكويني بقوله " التكوين هو عملية تقييم مستوى تهدف إلى ضمان تقدم كل فرد في عملية التعلم بقصد تغيير وضع التعلم أو وتيرة ذلك التقدم لإجراء تحسينات أو إصلاحات ملائمة إذا لزم الأمر "، (Poitras-Bernier، 1995، 62) ونتائج الجدول توضح أن أغلبية المبحوثين يؤكدون على حرص الأستاذ على التأكد من فهم تلاميذهم للدرس من خلال طرح أسئلة خلال تقديمه وبعد نهايته ويمكن تفسير نتائج هذا الجدول بأن الأستاذ خريج المدرسة العليا يتمتع بالمهارات التقويم وطرح الأسئلة فتظهر مهارة الأستاذ في اختيار الأسئلة الجيدة والتنوع في أساليب صياغتها ومستوى صعوبتها وطبيعة مضمونها والغرض الذي ترمي إليه والإجابة عليها وسيلة الأستاذ في التأكد من فهم التلاميذ للدرس وأداته في استثارة اهتمامهم وتفكيرهم، كما أن Gross Davis يؤكد على أهمية التقييم المتكرر في تحفيز الطلاب ويوصي بتزويد الطلاب بفرص متعددة لإظهار ما يعرفونه، ليحصل الأستاذ على رؤية أوضح لقدرات الطلاب (HOWE، 2006، 11)

جدول رقم (60): يبين مكافأة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا للتلاميذ المتفوقين دراسيا داخل

الفصل

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	19	55.9%
موافق إلى حد ما	13	38.2%
غير موافق	02	5.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من البيانات التي جاء بها الجدول رقم (60) أن نسبة 55.9% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يقوم بمكافئة تلاميذه المتفوقين دراسيا داخل الفصل الدراسي، بينما ترى نسبة 38.2% أنه يقوم بمكافئتهم إلى حد ما، في حين أن نسبة 5.9% ترى أن الأستاذ لا يقوم نهائيا بمكافئة تلاميذه المتفوقين.

وفقا لـ Bernard André فإن التحفيز يعتبر تهيئة ظروف عمل تسمح للطالب بالتغلب على عجزه في الأنشطة التي تعرض عليه (Bernard, 1998, 41)، فيمكن تفسير نتائج الجدول الإحصائية التي جاءت بحقيقة مفادها أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا من وجهة نظر المبحوثين يعمل على خلق مواقف تعليمية تستثير الإبداع عند التلاميذ بتحفيزهم وإثارة دافعية التعلم لديهم وتحفيزهم وتقديم المكافآت تعتبر من الوسائل المهمة في رفع دافعية المتعلمين للاجتهاد والعمل بصورة أكثر فعالية سواء المادية البسيطة أو المعنوية فكلمات المدح والتشجيع هي أكثر فاعلية في بعض الأحيان فهي تشعر المتعلم بالفخر عند اتمامه لمهمة معينة وتشجع الآخرين على أن يقتدوا به للتغلب على عجزهم في الأنشطة التعليمية التي يتعرضون إليها في الصف، وهذا نتاج تكوين أكاديمي جيد لأستاذ مطلع على مداخل تلاميذه واحتياجاتهم ومحيط بكيفيات التعامل معهم بالطريقة التي تزيد من فاعليتهم التعليمية.

جدول رقم (61): يبين تثمان الأستاذ المتكون في المدرسة العليا المعلومات التي يقدمها التلاميذ إثراء

للدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	28	82.4%
موافق إلى حد ما	06	17.6%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتبين لنا من خلال الجدول أن أكبر نسبة 82.4% من مجموع المبحوثين استجابوا بالموافقة على أن معلم التكوين في المدرسة العليا يثمن المعلومات التي يقدمها التلاميذ إثراء للدرس، بينما تليها نسبة 17.6% يوافقون إلى حد ما على فحوى العبارة.

يمكن تفسير نتائج الجدول أعلاه إلى أن أستاذ التكوين في المدرسة العليا تم التركيز في تكوينه على مقاييس بيداغوجية ومقاييس في علم النفس التي تهتم بالدرجة الأولى بالتعامل مع التلاميذ وهذا ما تنعكس ملامحه في نتائج الجدول التي أظهرت أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يثمن المعلومات التي يقدمها التلاميذ إثراء للدرس، فهو يهدف إلى إثارة دافعيتهم نحو البحث والتساؤل لتنمية مهاراتهم المعرفية بشكل إيجابي. وهذا ما تدعمه نتائج دراسة الباحثة شريفة يعقوبي حيث رأى المبحوثين أن المقاييس التي درسوها كانت مفيدة وضرورية لتكوينهم وعملهم الحالي. كما أن مرحلة التبرص التي يمر بها الطالب الأستاذ تزيد فهمها عميقا للمواد التي درسها من خلال اكتسابه للخبرة العملية وتهيئته لدور الأستاذ من خلال اكتشاف القدرات الخاصة بهم لمواجهة صعوبات مهنة التعليم كتجربة أولى في التبرصات الميدانية، وهذا ما تدعمه نتائج دراسة الباحث بلقاسم يخلف حيث توصل إلى أن التبرصات تساعد الأساتذة على تفجير طاقاتهم مواهبهم ومصدرا للتفتح النفسي والاجتماعي.

جدول رقم (62): يبين حرص الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ للتعاون معهم في ما يخص مستقبل أبنائهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	18	52.9%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	05	14.7%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 52.9% وافقت على أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يحرص على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ والتعاون معهم في ما يخص مستقبل أبنائهم، بينما اتجهت وبنسبة أقل تمثل في 32.4% من المبحوثين يرون أن الأستاذ يتعاون مع أولياء أمور التلاميذ إلى حد ما، لتمثل نسبة 14.7% المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ لا يعمل على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ للتعاون معهم لحل مشكلات أبنائهم.

تحدث كل من Carole et Fabienne أنه من الضروري إبقاء الوالدين على إطلاع بكل قرار يتم اتخاذه بشأن أطفالهم، ويذكر Alexandre الحاجة إلى التواصل والثقة بين المعلم والأباء، (Dumoulin, 2016,33,34) ونتائج الجدول السابق تعكس لنا حرص الأستاذ على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ لأن ذلك ينعكس إيجاباً على مخرجات التعلم لديه، فالدعم المشترك بين المدرسة وأولياء الأمور يعمل على زيادة دعم المجتمع للعملية التعليمية، حيث يسعى الآباء من خلال المتابعة المستمرة للتحصيل الدراسي للأبناء إلى تقديم الدعم المعنوي والمادي إن أمكن، والأستاذ بإدراكه للتأثير الإيجابي للتواصل بين الأسرة والمدرسة في تحقيق التكامل التربوي الملائم للمتعلم وإتقانه لمهارة التواصل الإيجابي يسهل مشاركة أولياء الأمور في رفع مستوى تحصيل أبنائهم بتقديم اقتراحات سهلة وعملية يستطيع الآباء تنفيذها، هذا التواصل الإيجابي يعكس قدرة الأستاذ وخبرته في معالجة المشكلات الدراسية لتلاميذه.

جدول رقم (63): يبين إجراء الأستاذ لتقويم أولي قبل بداية الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	23	67.6%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من البيانات التي جاء بها الجدول المتعلق بآراء المبحوثين حول إجراء الأساتذة المتكونين في المدرسة العليا للتقويم الأولي في بداية كل درس أن نسبة 67.6% من المبحوثين ترى أن الأستاذ يجري تقويماً أولياً قبل بداية كل درس، بينما نسبة 32.4% ترى أن الأساتذة يقومون بذلك إلى حد ما.

ترى الباحثة "خنفري إلهام" في دراستها أن الأستاذ يقوم بالتقويم التشخيصي في بداية كل درس لمساعدة المتعلمين من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم ومدى استعدادهم لتعلم معارف جديدة وتحديد مرحلة نموهم والصعوبات الخاصة التي يعانون منها من خلال فهم الأستاذ لصعوبات التعلم وارتباطها بحاجات المتعلم الخاصة وأهمية إشباعها (خنفري، 2008، 61) ونتائج الجدول السابق يمكن تفسير اتجاه المبحوثين الإيجابي نحو أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يجري تقويم أولي قبل بداية كل درس بأن التكوين البيداغوجي للأستاذ من شأنه أن يكسب الأستاذ مهارات وقدرات تساعد على التمكن من الممارسات تقويمية من خلال الاحتكاك والتفاعل باستمرار مع المواقف التقويمية طيلة فترة التكوين وبشكل مركز في السنة التكوينية الأخيرة التي يختبر فيها الأساتذة في أرض الميدان من خلال تدريسهم لحصص في المؤسسات التعليمية، فطبيعة تكوينهم وأيضاً خبرتهم في التدريس لها تأثير على مهاراتهم في ممارسة عملية التقويم.

جدول رقم (64): يبين مراقبة الأستاذ الواجبات المنزلية ويعمل على تصحيحها مع التلاميذ بشكل

جماعي

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	23	67.6%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تشير النسب الموضحة في الجدول أن نسبة 67.6% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يعمل على مراقبة الواجبات المنزلية ويصححها مع تلاميذه بشكل جماعي، في حين أن نسبة 32.4% من النسبة الكلية للمبحوثين يرون أن الأستاذ يحرص على ذلك إلى حد ما.

يقول P. Meirieu بالفعل أنه يمكن للمرء أن يتخيل لفترة من الوقت أن مجموعة من التلاميذ كانوا قادرين على تلقي نفس المعرفة في نفس الوقت، وأداء نفس العملية الفكرية على نفس الدعامات وب نفس الإيقاعات". (Chanay, s. d ,04) ويمكن تفسير نتائج الجدول أعلاه بالعودة إلى إدراك أستاذ التكوين في المدرسة العليا بأهمية بيداغوجيا المجموعات كتقنية تعليمية مميزة للتعليم خاصة بعد ظهور مفاهيم جديدة حول التفاعل الاجتماعي المعرفي والبيداغوجيا الفارقية التي تهدف إلى تقليص فوارق التعلم المرتبطة بالانتماءات الاجتماعية للمتعلمين، والتكوين في المدرسة العليا أتاح للأستاذ الفرصة لتفعيل البيداغوجيا الفارقية داخل الفصل من خلال تكوين الأستاذ على تنويع استخدام الطرق والوسائل التعليمية التي تراعي فيها الفروقات الفردية للمتعلمين بشكل يتماشى مع إمكانيات التلاميذ ليتعلموا بنفس الوتيرة والأستاذ يعتمد على ذلك من خلال عمله على تصحيح الواجبات المنزلية بشكل جماعي لينمي قدرات تلاميذه ويدمجهم في الحياة التفاعلية التربوية ويشجعهم على التفاعل الإيجابي مع مختلف الوضعيات التي يفرضها المحيط. وتنمية روح التعاون بين التلاميذ وتبادل الأفكار بين بعضهم البعض من خلال طريقة الحوار وتنمية طريقة التعلم الذاتي.

جدول رقم (65): يبين استخدام الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التقويم الختامي قبل نهاية الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	22	64.7%
موافق إلى حد ما	10	29.4%
غير موافق	02	5.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تشير النسب الموضحة في الجدول أن نسبة 64.7% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يستخدم التقويم الختامي قبل نهاية الدرس، في حين أن نسبة 29.4% من النسبة الكلية للمبحوثين يرون أن الأستاذ يستخدم التقويم النهائي إلى حد ما، بينما أقل نسبة والتي تمثل 5.9% ترى أن الأستاذ لا يستخدم التقويم الختامي قبل نهاية الدرس.

يرى Barlow أن التقويم الختامي يحكم على المظهر العام الذي حصل عليه التلميذ خلال هذه الفترة ويعتمد على نتائجه لاتخاذ قرار في شأنه ويسمح بتقرير ما إذا كان هذا التلميذ يستطيع أن يسير في هذا المسار، (خنفري، 2008، 61) ويمكن تفسير النتائج التي جاء بها الجدول بأنه من الأمور المهمة التي ينبغي على الأستاذ الجيد مراعاتها إجراءه لتقويم ختامي قبل نهاية الدرس لأن ذلك يساعد التلاميذ على تركيز انتباههم على النقاط والعناصر الرئيسية فيه، وذلك لأن الأساتذة تحصلوا على تكوين بيداغوجي سطر لهم الأسس المهمة ليكونوا أساتذة يتمتعون بمهارة التعامل مع المهنة لأن التقويم يعتبر ركنا أساسيا في العملية التربوية بصفة عامة وإعداد المناهج بصفة خاصة فإجرائهم للتقويم الختامي يكشف للأستاذ عن عيب الطرق أو الوسائل التي يستخدمها فيسعى إلى التعديل منها لبلوغ الأهداف المنشودة وبالتالي المزيد من التطور والتحسين في التحصيل الدراسي للتلاميذ، كما أن اهتمام برامج التكوين في المدرسة العليا بمختلف المهارات التي يحتاجها الأستاذ في مجال عمله وخاصة في مجالات التقويم ويظهر ذلك من خلال التنوع في الأساليب التدريبية والملتقيات والندوات ومختلف جوانب الممارسات البيداغوجية. وهذا ما تدعمه نتائج دراسة الباحث بلقاسم يخلف حيث أنه توصل إلى حقيقة مفادها أن التدريب الميدانية أهم مرحلة من التكوين في حياة الطالب.

جدول رقم (66): يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	19	55.9%
موافق إلى حد ما	13	38.3%
غير موافق	02	5.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم (66) فإن نسبة 55.9% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا القدرة على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ في حين أن نسبة 38.3% يرون أن الأستاذ يمتلك القدرة على تشخيص جوانب القوة والضعف عند تلاميذه إلى حد ما، لنجد أن نسبة 5.9% ترى بأن الأستاذ لا يمتلك قدرة تشخيص جوانب القوة والضعف لدى تلاميذه.

يمكن تفسير نتائج هذا الجدول بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا له القدرة على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم تلاميذه وذلك بسبب إحاطة التكوين الأكاديمي الذي تعرض له بنظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس وتتضح آثار تكوينه من خلال حرصه على الاطلاع على نتائج تقويمه لمعرفة جوانب القوة والضعف لأن التقويم في الوقت الحاضر من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتمييز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات الممتازة تدفعه بالضرورة إلى الاهتمام بإجرائه. وبالرغم من أنه ليس من السهل تحديد مواطن القوة والضعف عند المتعلمين فيما تعلموه، إلا أن التقويم بمختلف أنواعه يساعد الأستاذ في اتخاذ السبل والوسائل الكفيلة والمعينة على تحديد عناصر القوة والضعف فيعمل على إثراء مواطن القوة والتغلب على مواطن الضعف.

جدول رقم (67): يبين تعديل الاستاذ المتكون في المدرسة العليا من أسلوب التدريس باستمرار

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	16	47.1%
موافق إلى حد ما	16	47.1%
غير موافق	02	5.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال ملاحظة الجدول نجد أن نسبة 47.1% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة يعدل من أسلوب التدريس باستمرار، في حين أن نسبة 47.1% ترى أنه يقوم بتعديله إلى حد ما، في حين أن أقل نسبة ممثلة في 5.9% ترى أن الأستاذ لا يعدل من أسلوب تدريسه.

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه نجد أن أكبر نسبة 47.1% تمثل المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة يعدل من أسلوب تدريسه باستمرار أن الأستاذ تلقى تكوين بيداغوجي جعله قويا في ميدان التعليم فمن الأسباب التي تؤدي بالأستاذ إلى التعديل من أسلوب التعليم باستمرار هو تجاوب التلاميذ مع طريقة معينة باعتبارها تقوم على أساس تبادل المناقشة والحوار بين التلميذ والأستاذ، كما أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يعتمد على مستوى التلاميذ في اختيار أساليب التدريس مراعي احتياجاتهم في ذلك، إلا أن ما يعاب على برامج التكوين في المدرسة العليا أنها كونت الأستاذ على التعلم الذاتي أي أنه لا يستطيع مواجهة تغيرات المنهج في العصر الحديث إلا إذا كان له دافعية خاصة للبحث واستكشاف طرق لمواجهة المشكلة التي من الممكن أن يقع فيها وهذا ما يعكسه تردد 47.1% من المبحوثين بموافقتهم إلى حد ما.

جدول رقم (68): يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على طرح الأفكار والمعلومات بأكثر من صياغة

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	24	70.6%
موافق إلى حد ما	10	29.4%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 70.6% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا له القدرة على طرح الأفكار والمعلومات بأكثر من صياغة، وكانت نسبة 29.4% من إجابات المبحوثين ترى أن له القدرة على تنويع طريقة طرحه للأفكار إلى حد ما.

يرى جيلفورد Guilford أن التفكير الإبداعي مجموعة من المهارات تتضمن مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الأصالة ومهارة الحساسية تجاه المشكلات (نوفل، أبو عواد، 2010، 78)، ويمكن تفسير نتائج الجدول بأن قدرة الأستاذ على طرح الأفكار والمعلومات بأكثر من صياغة وسيلة جيدة يتقنها الأستاذ المتكون في المدرسة العليا فهي أدواته في استثارة اهتمام التلاميذ وتفكيرهم وتدريبهم لاستخدام عقولهم نحو التفكير والإبداع وهذا إنعكاس لقدرات الأستاذ على معالجة الأفكار بصياغات مختلفة تلبي احتياجات التلاميذ المختلفة وتراعي فروقاتهم الفردية، فالمعروف أن برامج التكوين في المدرسة العليا تولي عناية كبيرة لتكوين الأستاذ على تنويع أساليب تدريسه وصياغته للأفكار وتذليل الصعوبة منها.

2-3 عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الفرعية الثالثة:

جاء نص الفرضية الفرعية الثالثة كالآتي: هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية من وجهة نظر المفتشين والمديرين

2-3-1 جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي الجامعة فيما يخص مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

جدول رقم (69): يبين إهتمام الأستاذ المتكون في الجامعة بجميع التلاميذ داخل الفصل من خلال السؤال عن أحوالهم الشخصية بإستمرار

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	08	23.5%
موافق إلى حد ما	06	17.6%
غير موافق	20	58.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال نتائج الجدول نجد أن أغلب المبحوثين يرون أن الأستاذ لا يهتم بجميع التلاميذ من خلال الاطمئنان على أحوالهم الشخصية باستمرار وهم يمثلون أعلى نسبة 58.8%، لنجد بنسبة أقل نسبة 23.5% من المبحوثين يرون أن الأستاذ يهتم بتلاميذه باستمرار، بينما نجد أقل فئة من المبحوثين وهم يمثلون نسبة 17.6% يرون أن أستاذ التكوين الجامعي يولي اهتمام بتلاميذه بالسؤال عنهم باستمرار.

ويمكن تفسير نتائج الجدول أعلاه بأنها أبرزت أن التكوين الجامعي قدم لنا أستاذا يعتبر مهنة التدريس مهمة روتينية وليست له القدرة على تنمية دوافع المتعلمين التعليمية من خلال مساعدتهم على مواجهة الإحباطات التي قد تواجههم في حياتهم اليومية، لما لها من تأثير كبير في توجيه سلوك الفرد ووجود عائق يمنع الوصول إلى عملية تعلم سليمة يحبط إشباع الدافع لدى المتعلم، فالأستاذ يجب أن يكون تكوينه جيدا ويكون أستاذا محيطا بالعلوم الاجتماعية كعلم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع ليكون على إطلاع

بالخصائص التي يتمتع بها التلاميذ الذين يشرف على تدريسهم وهذا ما لم يوفره التكوين الجامعي للمعلم ففعالية التدريس تستمد من نشاط الأستاذ وعزيمته على مواجهة مشكلات التعليم اليومية.

جدول رقم (70): يبين تحفيز الأستاذ المتكون في الجامعة التلاميذ على العمل الجماعي في المواقف المختلفة داخل القسم وخارجه.

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	13	38.2%
موافق إلى حد ما	18	52.9%
غير موافق	03	8.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تدعم نتائج هذا الجدول ما توصلت إليه بيانات الجدول المتعلق لمراقبة المعلم الواجبات المنزلية وعمله على تصحيحها مع تلاميذه بشكل جماعي حيث إن 52.9% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة يحفز التلاميذ إلى حد ما على العمل الجماعي في المواقف المختلفة داخل القسم وخارجه، بينما نجد أن نسبة 38.2% منهم ترى أن الأستاذ يشجع تلاميذه العمل الجماعي، في حين نجد نسبة 8.8% من المبحوثين يرون أن الأستاذ يشجع تلاميذه على العمل الجماعي.

يمكن تفسير نتائج الجدول السابق إلى أن الموافقة النسبية للمبحوثين على أن الأستاذ يحفز تلاميذه على العمل الجماعي في المواقف المختلفة داخل القسم وخارجه يترجم في تقدير الأستاذ لقيمة العمل الجماعي نوعا ما في ممارسته لبعض الأنشطة الصفية على حساب أخرى مثل حل الواجبات المنزلية بشكل جماعي مع المتعلمين في محاولة منه لإحداث توازن بين الجهد الفردي والجماعي، وهو ما تظهر سماته جليا في التكوين الجامعي، فالأستاذ في تكوينه كان مكلفا بإجراء بطاقات فنية فردية وبحوث بشكل جماعي مع زملائه تشجيعا للعمل الجماعي، الأمر الذي حفز أستاذ التكوين الجامعي لتطبيقه في عملية التدريس بهدف مشاركة التلميذ للمجموعة في خبراته والتشارك في تقديم حلول للمشكلات التي قد تعترضهم في درس ما، وأيضا لتعزيز شعور التلميذ بالأمان نتيجة تبادل المجموعة لنقاط القوة التي يتميز بها كل تلميذ إلى جانب المعلومات والمعرفة.

جدول رقم (71): يبين قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على اتخاذ القرار وحل المشكلات التربوية التي تعترضه أثناء تقديم الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	08	23.5%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	15	44.1%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم (71) يتضح أن 44.1% من المبحوثين يرون أن الأستاذ لا يملك قدرة حل المشكلات التربوية التي تعترضه في أثناء تقديم الدرس واتخاذ القرار، في حين أن نسبة 32.4% ترى أنه يمتلك قدرة حل المشكلات إلى حد ما، بينما نجد نسبة 23.5% وهي أقل نسبة ترى أنه للأستاذ القدرة على حل المشكلات التربوية.

يمكن تفسير عدم قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على اتخاذ القرار وحل المشكلات التربوية التي تعترضه في أثناء التدريس إلى طبيعة تكوينه الأكاديمي الذي لا يهدف أساساً إلى تكوين أستاذ متمرس قادر على الوصول أو التفكير في حل لمشكلات صفية قد تعترضه داخل الصف فهو لا يملك الخلفية النظرية ولا التطبيقية للتعامل مع مثل هذه المواقف التربوية وبالتالي لن يستطيع الوصول إلى حلول تعالج الموقف المخرج الذي وقع فيه، إضافة إلى عدم قدرته على التفريق بين أنواع المشكلات الصفية لإيجاد حل مناسب لها بسبب غياب التكوين البيداغوجي الذي يزوده بالمعارف حول الجوانب النفسية والنمائية للمتعلم ليطلع على النظريات التربوية الحديثة، فبرامج تكوين الأساتذة تشمل مستويات التكوين الثلاث (الأكاديمية والثقافية والتربوية) بصورة متوسطة حيث تم إهمال الجانب التربوي نظرياً وتطبيقياً في كل مقررات البرنامج وهذا ما تدعمه نتائج دراسة الباحث لخضر شلاحي حيث توصل إلى أن برامج التكوين غير ملزمة بكافة جوانب الأستاذ وأن البرنامج النظري غير كاف ولا يساير في بعض مضامينه الإصلاحات الجديدة.

جدول رقم (72): يبين نشر الأستاذ المتكون في الجامعة ثقافة تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ والتطلع إلى تفوقهم داخل القسم

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	10	29.4%
موافق إلى حد ما	05	14.7%
غير موافق	19	55.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تبين النتائج المسجلة في الجدول أعلاه، أن معظم المبحوثين يرون أن أستاذ التكوين الجامعي لا يعمل على نشر ثقافة تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ متطلعا إلى تفوقهم داخل القسم وهم يمثلون نسبة 55.9%، بينما نجد أن نسبة 29.4% من المبحوثين يرون عكس ذلك وأن الأستاذ ينشر ثقافة تحسين المستوى التحصيلي لتلاميذه، لتمثل نسبة 14.7% المبحوثين الذين يرون أنه يقوم بذلك إلى حد ما.

يمكن تفسير التصريحات الواردة في الجدول بأن أستاذ التكوين الجامعي يرى أن روح التحصيل الدراسي الجيد متعلقة بالتلميذ ونابعة من حبه للتفوق والحصول على المراتب الأولى، وهذا نتاج التكوين الجامعي الذي يمس شخصية الأستاذ وميوله السلبية ومعاملته مع التلاميذ من خلال افتقاره لأساليب تدريس فعالة يستطيع من خلالها تقديم أنشطة تنثير دافعية المتعلمين داخل الصف لتحسين تحصيلهم الدراسي، فالأستاذ لا يستطيع تذليل صعوبات المادة الدراسية بشكل يجعلها سهلة الفهم للتلاميذ وغياب تنوع الأسلوب يؤدي به إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه فيحدث أن لا يتحسن تحصيلهم الدراسي فعليا.

جدول رقم (73): يبين قدرة الأستاذ المتكون في الجامعة على إقامة علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه عن طريق التواصل الإيجابي معهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	05	14.7%
موافق إلى حد ما	12	35.3%
غير موافق	17	50%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال الجدول يتضح أن أغلبية المبحوثين والمقدرة نسبتهم ب 50% يرون أن الأستاذ لا يملك القدرة على إقامة علاقات تربوية جيدة عن طريق التواصل الإيجابي معهم، بينما نجد 35.3% يرون أن الأستاذ يستطيع التواصل الإيجابي مع تلاميذه إلى حد ما للقيم علاقات تربوية جيدة، أما بقية المبحوثين وهم يمثلون نسبة 14.7% يرون أن الأستاذ له قدرة على إقامة علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه.

يمكن تفسير نتائج هذا الجدول بأن الأستاذ المتكون في الجامعة ليست له القدرة على بناء علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه اعتمادا على التواصل الإيجابي من وجهة نظر المبحوثين ويعزى ذلك إلى جهل الأستاذ المتكون بالمهارات الأساسية للتواصل الفعال حيث إن الأستاذ ذو التكوين العلمي والتربوي أقدر على تفهم حاجات تلاميذه وإشباعها من الأستاذ غير المؤهل، كما أن عدم وضوح الرسالة محل التواصل وعدم قدرة الأستاذ على تحديد الهدف منها يجعل التواصل ذو اتجاه واحد من الأستاذ إلى التلاميذ فقط، وقد وضع هارود لاسويل نموذجا في الاتصال يتلخص في: من يقول؟ وما يقول؟ ولمن يقول؟ وبأي وسيلة، وبأي تأثير؟ (مقناني، 2006، 28) فالذي يقول هو الأستاذ وهو يقول الدرس والمعلومة للتلاميذ باستخدام وسائل تعليمية مختلفة لتكوين علاقات تربوية ناجحة، هذا الأمر الغائب عن برامج تكوين الأستاذ في الجامعة فهي تعلمه فقط أن يقول.

جدول رقم (74): يبين اهتمام الأستاذ المتكون في الجامعة بتنمية شخصية التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	10	29.4%
موافق إلى حد ما	10	29.4%
غير موافق	14	41.2%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتبين من خلال الجدول (74) أن نسبة 41.2% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يهتم بتنمية شخصية التلاميذ، لنجد تماثل النسب بين النسبة بين المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة يهتم بتنمية شخصية التلاميذ ونسبة المبحوثين الذين يرون أنه يهتم بتنمية شخصية تلاميذه إلى حد ما بنفس النسبة 29.4%.

يمكن تفسير نتائج هذا الجدول إلى أن التكوين الأكاديمي الجامعي لم يتح الفرصة للأستاذ لمعرفة نظام الوصاية والمرافقة والذي من شأنه أن يسهل عليه عملية التكوين والتعرف على البرامج التي لم توفر فيها مقاييس تهتم بشخصية المتعلم ومداخله لتسهيل تعامل الأستاذ معه بالطريقة التي تساعد الأستاذ على تنمية شخصية المتعلمين بكافة جوانبها المعرفية والتربوية والنفسية خاصة مقاييس علم النفس والبيداغوجيا، كما أن الأستاذ وضع عملية الاهتمام بشخصية التلميذ على عاتق الأسرة، لكنها عملية مشتركة بينهما وهما يفقدان للتواصل بينهما وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (62)، فالتكوين الجامعي لم يقدم إنجازات ملموسة على مستوى الخريجين تبرهن كفايتهم مما أضعف مكانة أستاذ التكوين الجامعي في المؤسسات التربوية وأصبح ينظر إليه على أنه ليس بالجودة والمهارة الكافية.

جدول رقم (75): يبين قدرة الأستاذ المتكون بالجامعة على إدارة الصف ووقت الحصة بشكل جيد للوصول إلى الكفاءات المستهدفة في الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	09	26.5%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	14	41.2%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتضح من خلال الجدول أن أغلبية المبحوثين يرون أن الأستاذ ليست له القدرة على إدارة الصف ووقت الحصة بشكل جيد لتحقيق الكفاءات المستهدفة في الدرس كما تبينه النسبة 41.2%، في حين كانت نسبة 32.4% من المبحوثين يرون أنه له القدرة إلى حد ما، بينما نجد أن نسبة 26.5% من المبحوثين يرون أن أستاذ التكوين الجامعي قادرة على إدارة صفه ووقت حصته بشكل يحقق الكفاءات المستهدفة من الدرس.

يمكن تفسير ما لاحظناه من نتائج الجدول أعلاه إلى أن الأستاذ يدخل الصف دون التخطيط للأهداف المستهدفة وهو ما يسبب الفوضى داخل الصف ويفقده القدرة على السيطرة عليه، كما أن تساهل الأستاذ مع بعض السلوكيات السلبية للتلاميذ ومحاولته لفرض السيطرة عن طريق الصراخ وغيرها من السلوكيات السلبية أدت إلى جعل مستوى إدارة الصف لدى أستاذ التكوين الجامعي ضعيف، كما أن عدم إفراح المجال للتعلم لكي يختار الطرق والأساليب التي تهنيء فرصا مناسبة للتعلم الجيد مما يساعد الأستاذ على تسيير الصف ووقت الحصة بشكل جيد ونتائج الجدول رقم (15) تدعم ذلك، فالأستاذ المتكون في الجامعة لا ينوع في أساليب تدريسه الأمر الذي يعيق ممارسته للعملية التعليمية، وذلك ما هو إلا نتائج ما أفرزه التكوين الجامعي الذي يعتمد حشو المعلومات بطريقة التلقين التقليدية.

جدول رقم (76): يبين إلتزام الأستاذ المتكون بالجامعة بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية التعليمية داخل المؤسسة

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	18	52.9%
موافق إلى حد ما	10	29.4%
غير موافق	06	17.6%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نسجل في هذا المجال اتجاهها إيجابيا نحو التزام الأستاذ المتكون في الجامعة بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية التعليمية داخل المؤسسة بنسبة 52.9% من المبحوثين يرون التزامه، في حين أن المبحوثين الذين يرون أنه ملتزم إلى حد ما يمثلون نسبة 29.4%، بينما يمثل المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ لا يلتزم بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية التعليمية نسبة 17.6%.

يمكن تفسير سبب انضباط المعلمين المتكونين في الجامعة إلى أنه يعد جزءا لا يتجزأ من أخلاقيات مهنة التدريس، وأنه من السلوكيات التي يقتدي بها التلاميذ ويعملون بها في حال مارسها الأستاذ، كما أن الأستاذ يكون مدركا أن احترام قواعد السلوك الوظيفي والالتزام بالأنظمة والتعليمات وتنفيذها والمشاركة في نشاطات المدرسة وفعاليتها المختلفة هي أركان أساسية في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

جدول رقم (77): يبين عمل الأستاذ المتكون في الجامعة أثناء الحصة على معالجة بعض المشكلات الشخصية للتلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	12	35.3%
موافق إلى حد ما	09	26.5%
غير موافق	13	38.2%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من الجدول أن نسبة 38.2% المبحوثين يرون أن أستاذ التكوين الجامعي لا يقوم بمعالجة بعض المشكلات الشخصية للتلاميذ في أثناء الحصة، في حين نجد وبنسبة قريبة نسبة 35.3% يرون أنه يحرص على معالجة بعض مشكلات تلاميذه الشخصية، بينما رأيت أقل نسبة أنه يهتم بمشكلات تلاميذه إلى حد ما إلى الموافقة إلى حد ما ممثلين بنسبة 26.5%.

يمكن تفسير نتائج هذا الجدول الذي جاءت متقاربة بين المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ لا يعمل على معالجة بعض مشكلات تلاميذه الشخصية وهم يمثلون نسبة 38.2% حيث يمكن تفسيرها باكتفاء الأستاذ بتقديم درس دون الخروج عن المخطط الذي وضعه وهو لا يشمل سؤال المتدربين عن أحوالهم أو محاولة معالجة بعض مشكلاتهم الشخصية، يعزى ذلك إلى تكوينهم الفقير من بيداغوجيا التعامل مع المتعلمين فبرامج التكوين في الجامعة خالية من المقاييس التي تصب اهتمامها بالتلميذ ومداخله فتنتج لنا الجامعة أستاذًا غير قادر على تقديم الدعم المعنوي لهم لحل مشاكلهم الخاصة لما لذلك من أثر على تجاوزها، فإذا لم يتلقى الأستاذ معارف وتقنيات وبرمجيات ومقاييس نفسية تساعد على فهم متطلبات عمله نظرا لشخصية التلاميذ المختلفة فكيف به أن يهتم بجانب الحياة الشخصية للتلاميذ إن كان بالكاد مهتماً بالجانب التعليمي له، وبين المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ يعمل على حل بعض مشكلات تلاميذه الشخصية وهم يعكسون نسبة 35.3% فيمكن تفسير ذلك بأن فئة من الأساتذة المتكويين في الجامعة يعملون على تطوير قدراتهم الشخصية بالبحث والتقصي حول طرق التدريس الفعالة لمعالجة المشكلات التي قد تعترضهم ومحاولتهم الاحتكاك بالزملاء الأكثر خبرة والأقدم في ميدان التربية والتعليم لمعرفة السبل المختلفة التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية ومعالجة المشكلات التي قد تعترض سبيل تحقيق النجاح.

جدول رقم (78): يبين إكساب التكوين في الجامعة الأستاذ لخاصية فهم الفروق الفردية للمتمدرسين

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	07	20.6%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	16	47.1%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتبين من خلال الجدول أن 47.1% ترى أن التكوين الجامعي للأستاذ لم يمكنه من فهم الفروق الفردية للمتعلمين، بينما ترى نسبة 32.4% من المبحوثين أن الأستاذ يفهم فروق تلاميذه الفردية إلى حد ما، لنجد نسبة 20.6% من المبحوثين يرون أن أستاذ التكوين الجامعي له القدرة على فهم الفروق الفردية لتلاميذه.

يقول جون ديوي أن الأستاذ المتعاطف من المرجح أن يعرف بوضوح أكثر من المتعلم نفسه ما هي غرائزه وما تعنيه (dewey, 1915, 125) , واختلاف التلاميذ فيما بينهم من حيث مستوى فهمهم يؤدي بالضرورة إلى إلزامية إحاطة الأستاذ بهذا الاختلاف إلا أن نتائج الجدول حسب المبحوثين جاءت بعكس ما هو مأمول فالأستاذ المتكون في الجامعة يفتقد خاصية الاهتمام بالفروق الفردية للمتعلمين، والتي يمكن تفسير أسبابه إلى جودة المعارف المهارات التي تفتقدها برامج تكوين الأستاذ في الجامعة والمتمثلة في مقاييس علم النفس التربوي وعلم النفس التي لها التأثير الكبير في إدراك الأستاذ لهذه الاختلافات وتجهزه للانتباه لها والاهتمام بها لتكون العملية التعليمية التعليمية سليمة الخطى، وهذا ما أكدته نتائج المقابلة مع مدير ثانوية طريق العقلة الذي أكد عدم قدرة المعلم المتكون في الجامعة على فهم الفروق الفردية للمتمدرسين واكتفاءه بتقديم المعلومة بالأسلوب الذي يراه هو ملائماً دون محاول فهم أن لكل تلميذ طاقات وقدرات تختلف عن الآخر، وهذا لا يتطلب منهجا قائما بحد ذاته لكل تلميذ بل يتطلب تنوعا في طرق التدريس، فكلما نوع الأستاذ في استخدام الوسائل والأساليب ازدادت مراعاته للفروق الفردية.

جدول رقم (79): يبين استفادة الأستاذ المتكون في الجامعة من خبرته أثناء دراسته الجامعية في تكوين علاقاته مع التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	11	32.4%
موافق إلى حد ما	10	29.4%
غير موافق	13	38.2%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن 38.2% من المبحوثين يرون أن أستاذ التكوين الجامعي يستفيد من خبرته في أثناء دراسته الجامعية في تكوين علاقاته مع التلاميذ إلى حد ما، بينما نسبة 32.4% ترى أن الأستاذ استفاد في من خبرته في أثناء الدراسة في تكوين علاقات جيدة مع التلاميذ، بينما نجد أن نسبة 29.4% من المبحوثين ترى أنه لم يستفد مطلقاً من خبرته في هذا المجال.

يمكن تفسير الاحصائيات التي جاء بها الجدول بأن العلاقات الإنسانية هي المعيار الذي يقاس عليه صحة المدرسة وأستاذ التكوين الجامعي توظف مباشرة في الميدان التربوي دون أن يتلقى لا تكوين بيداغوجي ولا فرصة لإجراء تربية ميدانية تساعده على الاحتكاك بالميدان واكتساب خبرات ومهارات التواصل مع تلاميذه فغياب مقاييس علم النفس وعلوم التربية عن برامج التكوين في الجامعة أثر بشكل سلبي على قيام علاقات إنسانية بين الأستاذ والتلاميذ وهذا ما يطرح إشكالية رداءة التكوين الجامعي للأستاذة.

جدول رقم (80): يبين تواصل الأستاذ المتكون في الجامعة بشكل جيد مع التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	10	29.4%
موافق إلى حد ما	12	35.3%
غير موافق	12	35.3%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

صرح المبحوثين بنسبة متطابقة في هذا الجدول ونسبة 35.3% على التوالي المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ يتواصل بشكل جيد مع تلاميذه، ونفس النسبة للمبحوثين الذين يرون أنه ليست له القدرة على التواصل بشكل جيد مع تلاميذه وهذا يعطي استجابة متضاربة حول الموضوع، في حين أن نسبة 29.4% من المبحوثين ترى أن الأستاذ يتواصل بشكل جيد مع التلاميذ.

حسب الباحثين Larisa DODU-GUGEA و V alentina DAMIAN فإن التواصل التربوي يجب أن يهدف الأستاذ من خلاله إلى التكيف الدائم مع الوضع التعليمي من أجل زيادة فاعلية النشاط التربوي للمتعلم، (DODU-GUGEA, DAMIAN, 03) إلا أن ما تم تسجيله في نتائج هذا الجدول جاءت بتضارب في آراء المبحوثين ونسبة متساوية بين من يرون أن الأستاذ يتواصل بشكل جيد مع تلاميذه إلى حد ما وبين

من يرون أنه لا يتمكن من التواصل الجيد مع تلاميذه، يمكن إرجاع سبب ذلك إلى أن المبحوثين يقرون بأن هناك من الأساتذة من يملكون قدرات علمية تناسب وظيفتهم ولكن لم يتم رعايتها أكاديميا كونه جانب مهم من تكوينهم لتكييفهم على التعامل مع طاقات بشرية مختلفة الطباع داخل الفصل الدراسي، بينما يمكن تفسير آراء الفئة التي ترى أن الأستاذ لا يتواصل بشكل جيد مع تلاميذه بالإشارة إلى أن التكوين الأكاديمي للأستاذ في الجامعة لم يتطرق إلى الجانب الأخلاقي لمهنة التدريس بل اكتفى فقط بإنتاج طالب يسعى إلى التخرج ليشغل منصبا في التربية دون الاهتمام بخصوصيات هذه المهنة.

جدول رقم (81): يوضح أن للأستاذ المتكون في الجامعة القدرة على إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	07	20.6%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	16	47.1%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تبين نتائج الجدول السابق آراء المبحوثين حول قدرة أستاذ التكوين الجامعي على إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ فنلاحظ أن نسبة 47.1% ترى أن الأستاذ ليس له القدرة، في حين أن نسبة 32.4% ترى أنه يستطيع إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ إلى حد ما، بينما أقل نسبة 20.6% من المبحوثين يرون أن أستاذ التكوين الجامعي يستطيع إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ.

تعزى نتائج عدم قدرة أستاذ التكوين الجامعي على إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ إلى أن الأستاذ يرى التلاميذ مجرد آلات لصب المعلومات دون رد الاعتبار لحالاته النفسية وانفعالاته المختلفة فهو بشر له روح وعقل وانفعالات، فالأستاذ يصب جل اهتمامه على تقديم المعلومات وحشوها للتلاميذ دون أن يهتم بإثارة دافعيتهم التي من شأنها أن تدفع المتعلمين إلى تحقيق الأهداف والمثابرة لأداء أنشطة معينة حتى وإن واجهوا عوائق لكن إثارة دافعيتهم تؤدي إلى تحسين تعلمهم بسبب السلوك الموجه من الأستاذ لتحقيق الهدف وبذل الطاقة والجهد اللازمين والمبادرة والمثابرة، وما هذا إلا إنعكاس لتكوينهم الجامعي الذي اعتمد ثقافة التلقين

وصب المعلومات ليجد الأستاذ نفسه يعامل تلاميذه بنفس الطريقة. فالإعوجاج في تكوين الأساتذة يصحبه خلل في اتمام العمل بالطريقة السليمة الفعالة.

2-3-2 جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي المدرسة العليا فيما يخص مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

جدول رقم (82): يبين إهتمام الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بجميع التلاميذ داخل الفصل من خلال السؤال عن أحوالهم الشخصية باستمرار

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	15	44.1%
موافق إلى حد ما	12	35.3%
غير موافق	07	20.6%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق نلاحظ أن أغلب المبحوثين يرون أن الأستاذ يهتم بجميع التلاميذ من خلال الاطمئنان على أحوالهم الشخصية باستمرار وهم يمثلون أعلى نسبة 44.1%، لنجد بنسبة أقل نسبة 35.3% من المبحوثين يرون أن الأستاذ يهتم بتلاميذه إلى حد ما، بينما نجد أقل فئة من المبحوثين وهم يمثلون نسبة 20.6% يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا لا يولي اهتمام بتلاميذه بالسؤال عنهم.

يمكننا تفسير الإحصائيات البيانية التي جاء بها الجدول بأن الأستاذ خريج المدرسة العليا يمتلك مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي التي تمكنه من بناء علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه عن طريق تنويع المثيرات فالسؤال عن أحوالهم الشخصية باستمرار من الصفات التي تساعد الأستاذ على أداء مهمته وبناء علاقات إيجابية بينه وبين تلاميذه، فالأستاذ الناجح يراعي ظروف تلاميذه الشخصية ويحاول حل المشكلات التي قد تعترضهم عن طريق بناء جسور المحبة والاحترام بين الطرفين، الأمر الذي يعود بصفة إيجابية على أداء التلميذ التعليمي، فالأستاذ هو عصب العملية التربوية ومحورها الأساسي لذلك اهتمت المدارس العليا اهتماما بالغا بفعالية تكوين الأستاذ وتقديم الرعاية له ينعكس تكوينه على أدائه لمهنة التدريس مستقبلا.

جدول رقم (83): يبين تحفيز الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التلاميذ على العمل الجماعي في المواقف المختلفة داخل القسم وخارجه.

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	18	52.9%
موافق إلى حد ما	14	41.2%
غير موافق	02	5.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

بالنظر إلى البيانات الموضحة في الجدول المتحصل عليه نجد أن نسبة 52.9% من إجمالي الباحثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يقوم بتحفيز تلاميذه ويحثهم على العمل الجماعي في المواقف المختلفة داخل القسم وخارجه، بينما نسبة 41.2% منهم يرون أنه يحفزهم إلى حد ما، لتبقى نسبة ضئيلة من الباحثين ترى أنه لا يحفز تلاميذه على العمل الجماعي سواء داخل القسم أو خارجه وهم يمثلون نسبة 5.9%.

يرى كولي أن ديناميكيات الجماعات هي القوى المؤثرة في العلاقات على شكل تفاعلات تؤدي إلى تغيير يحدث تأثيرا في اتجاهات الجماعة، ويمتد إلى اتجاهات الأفراد وسماتهم الشخصية واهتماماتهم ومهاراتهم وإلى غير ذلك خلال عمليات التفاعل الاجتماعي. (شطى، 2014، 72) ومن خلال نتائج الجدول يمكن تفسير رؤية الباحثين بأن الأستاذ خريج المدرسة العليا يحفز تلاميذه على العمل الجماعي داخل القسم وخارجه بأن ذلك يعكس تقدير الأستاذ لقيمة العمل الجماعي داخل الصف وخارجه محاولا بذلك تنمية روح الجماعة أوساط تلاميذه ليحدث توازنا بين جهودهم الفردية والجماعية، فهو بتشجيعه للعمل الجماعي يقوم بصورة غير مباشرة بتعزيز شعور التلاميذ الأقل فعالية بالثقة نتيجة السماح لهم بتبادل نقاط القوة والضعف ليحدث تغيير على مستوى المجموعات من خلال تفاعلهم بين بعضهم البعض سواء على مستوى المجموعة أو على مستوى سمات التلاميذ الشخصية، وهذا ما يحتسب لأستاذ التكوين في المدرسة العليا فهو يعمل على تماسك الجماعة وتنظيم العلاقات الاجتماعية والتربوية فيما بينهم بما يتوافق مع حاجاتهم وأهدافهم.

جدول رقم (84): يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على إتخاذ القرار وحل المشكلات التربوية التي تعترضه أثناء تقديم الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	18	52.9%
موافق إلى حد ما	14	41.2%
غير موافق	02	5.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تبرز معطيات الجدول أن نسبة 52.9% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا لديه القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات التربوية التي تعترضه في أثناء تقديمه للدرس، بينما نجد أن نسبة 41.2% ترى أنه يمتلك القدرة إلى حد ما، لتبقى أقل نسبة تمثل المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا ليست له القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات التربوية التي تعترضه في أثناء تقديم الدرس وهم يمثلون نسبة 5.9%.

يمكن تفسير نتائج البيانات الإحصائية التي جاء بها الجدول بأن التكوين في المدرسة العليا يسلح الأستاذ بوسائل عقلية أساسية تمكنه من تطوير مهاراته خلال سنوات عمله والتأقلم مع وضعيات تعليمية مختلفة، إن التكوين ليس فقط لتعلم المهارات واستراتيجيات التدريس وبلورتها وتميرها للمتعلمين فيما بينهم بل هي أيضا الرجوع إلى الذات واكتشافها وتقييمها واكتشاف القدرات الخاصة واستغلالها مهنيًا فأستاذ التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا استفاد من تكوينه في الجانب العلائقي من التعليم وهي المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل التحكم في القسم وحل المشكلات واتخاذ القرارات، داخل الفصل والأستاذ خضع لتكوين بيداغوجي يمكنه من تفادي حدوث مشكلات صفية وحلها في حالة حدوثها، ويظهر ذلك في الترصات الميدانية في المؤسسات التعليمية في السنة الأخيرة من التكوين في المدرسة العليا حيث تسمح هذه الترصات للأستاذ بالاحتكاك بالواقع التربوي والاستعداد لما قد يحدث فيما بعد. وهذا ما يراه جون ديوي في كتابه الديمقراطية والتربية حين ركز على أن حجرات الدراسة عبارة عن مختبرات حل المشكلات التي توجد في الحياة.

جدول رقم (85): يبين نشر الأستاذ المتكون في المدرسة العليا ثقافة تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ والتطلع إلى تفوقهم داخل القسم

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	21	61.8%
موافق إلى حد ما	12	35.3%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال نتائج الجدول نجد أن أغلب المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا ينشر ثقافة تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ ويتطلع إلى تفوقهم وهم يمثلون أعلى نسبة 61.8%، لنجد بنسبة أقل نسبة 35.3% من المبحوثين يرون أن الأستاذ يتطلع إلى تفوق تلاميذه وينشر ثقافة تحسين التحصيل الدراسي إلى حد ما، بينما نجد أقل فئة من المبحوثين وهم يمثلون نسبة 2.9% يرون أن الأستاذ لا ينشر ثقافة تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذه ولا يهتم بتفوقهم.

يمكن تفسير نتائج الجدول التي جاءت تدعم أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يعمل على نشر ثقافة تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذه ويتطلع إلى تفوقهم داخل القسم بالنظر إلى أهمية التحصيل الدراسي في حياة المتعلمين لأنه يرسم الدور الاجتماعي لهم في المستقبل وهذا ما يعمل الأستاذ على تنميته لديهم عن طريق إشباع حاجاتهم المختلفة، فنجاح الأستاذ في تلبية حاجات المتعلمين وتنمية روح المبادرة والتنافس والتطوير ليصلوا إلى مستويات متقدمة فإن ذلك يساعدهم على أن ينجزوا أكثر وبالتالي تحقيق تحصيل دراسي أعلى، فالأستاذ هو محور الأداء التربوي فبقدر ما يكون مؤهلاً للمهنة يكون عطاؤه التربوي مع الأخذ بعين الاعتبار للقدرات العقلية للمتعلمين والفروق الفردية بينهم في أثناء تهيئة الفرص لنشر ثقافة تحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ.

جدول رقم (86): يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على إقامة علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه عن طريق التواصل الإيجابي معهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	26	76.5%
موافق إلى حد ما	08	23.5%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المبحوثين الذين يعتبرون أن أستاذ التكوين في المدرسة العليا قادر على إقامة علاقات تربوية مع تلاميذه عن طريق التواصل الإيجابي مثلت 76.5%، في حين أن نسبة 23.5% من المبحوثين ترى أنه يمتلك القدرة على إقامة علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه إلى حد ما.

وفقا لرولانديا: "مستوى كفاءة المعلم، ودوافعه للتدريس، ومفاهيمه عن التعلم والسمات الأخرى التي تميزه يمكن أن تساعد أو تعيق تحفيز طلابه لكن المعلم يؤثر لا سيما دافع طلابه من خلال نوع العلاقات الشخصية التي يقيمها معهم. من خلال إحساسه بالأمانة والإنصاف وروح الدعابة واحترامه للاختلافات الفردية " (Viau, s. d, 1,12) ويمكن تفسير ذلك إلى اهتمام برامج التكوين في المدرسة العليا بالجانب النفسي الاجتماعي للأستاذ اتجاه التلاميذ وتبرز أهميته الكبرى نظرا لأن الأستاذ مطالب بالتعامل مع كائنات اجتماعية تتفاعل مع بعضها البعض ويتواصل بشكل إيجابي معهم فالعلاقات الموجودة بين الأستاذ والمتعلم علاقات إنسانية مختلفة، كما أن التكوين البيداغوجي الذي خضع له الأساتذة في تكوينهم كاف لإمكانية التعامل مع التلاميذ وتحسين العلاقات معهم وهنا تظهر مهارته في التواصل الإيجابي معهم. كما أن التبرص الميداني الذي قام به الطالب الأستاذ في السنة الأخيرة من تكوينهم الأكاديمي كان لها الأثر على الحياة الجماعية تقريبا لتجربة إقامة علاقات تربوية مع المتعلمين من خلال الاحتكاك بهم في التبرص.

جدول رقم (87): يبين إهتمام الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بتنمية شخصية التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	21	61.8%
موافق إلى حد ما	09	26.5%
غير موافق	04	11.8%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال الجدول يتبين أن 61.8% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يهتم بتنمية شخصية التلاميذ، بينما تمثل 26.5% المبحوثين الذين يرون أن إهتمام الأستاذ بتنمية شخصية تلاميذه كانت إلى حد ما، بينما نسبة 11.8% ترى أن الأستاذ خريج المدرسة العليا لا يهتم بتنمية شخصية تلاميذه كأقل نسبة.

يقول جون ديوي في كتابه الديمقراطية والتربية: " أن نهاية التعليم ليست مجرد استقبال وتخزين للمعلومات ولكن تشكيل لقوة شخصية للانتباه والذاكرة والملاحظة والتجريد والتعميم"، (Dewey, s. d, 66) يمكننا تفسير نتائج الجدول بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يراعي الخلفية المعرفية للتلميذ ويطرصد قدراته وإهتماماته ويعمل على تنميتها ومعرفة ميولاته بهدف أخذها بعين الاعتبار في العملية التعليمية وهذا من من مؤشرات التكوين البيداغوجي الفعال للأستاذ في المدرسة العليا، فإهتمامه بتنمية شخصية تلاميذه بكافة جوانبها المعرفية والتربوية والنفسية كان محل إهتمام تكوين الأستاذ في المدرسة العليا خاصة في مقاييس علم النفس فمهارة التعامل مع المتعلمين تسمح للأستاذ بإثارة المتعلمين وتحفيزهم نحو التعلم فيكون له الأثر في تكوين كيان شخصي للتلميذ بمساعدته على خلق ثقة في قدراته ليكون قادرا على الاعتماد على نفسه بتفكيره السوي، وبذلك يحقق الأستاذ هدفه في خلق جيل قوي ومتعلم يساهم في النهوض بالمجتمع.

جدول رقم (88): يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على إدارة الصف ووقت الحصة بشكل جيد للوصول إلى الكفاءات المستهدفة في الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	24	70.6%
موافق إلى حد ما	09	26.5%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

من خلال ملاحظة البيانات التي جاء بها الجدول نجد أن نسبة 70.6% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يمتلك القدرة على إدارة الصف ووقت الحصة بشكل جيد للوصول إلى الكفاءات المستهدفة في الدرس، لنجد نسبة 26.5% من المبحوثين يرون أن الأستاذ يمتلك القدرة إلى حد ما على إدارة الصف ووقت الحصة، ونجد أن نسبة 2.9% من المبحوثين يرون أن الأستاذ ليست له القدرة على إدارة الصف بشكل جيد.

تظهر نتائج الجدول أن أستاذ التكوين في المدرسة العليا له القدرة على تنظيم وقت الدرس الذي سيقدمه لتلاميذه، ف جودة إدارة الأستاذ للصف لها أهمية كبيرة في تسيير العملية التعليمية التعلمية، كما أن التنظيم الجيد للصف يساعد على التواصل وتبادل المعلومات بين الأستاذ وتلاميذه لإيجاد نوع من التكيف الصفّي الذي يسمح بممارسة عملية التعلم بفاعلية ويعمل على الوصول إلى الكفاءات المستهدفة في الدرس، فالإعداد الذهني المسبق حول طبيعة موضوع الدرس الذي سيقوم الأستاذ بتدريسه يجعله ملماً بالمادة ويحسن اختيار الوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيق أهداف الدرس وتزيد من ثقته حول نفسه وحول المعلومات التي سيقدمها للتلميذ ويسهل عليه القيام بالتقويم والحصول على التغذية الراجعة، وهذا ما أنتجه التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا التي قدمت أستاذاً ملماً بمهارات تقديم الدرس قادراً على الرقي بالعملية التعليمية.

جدول رقم (89): يبين إلتزام الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية التعليمية داخل المؤسسة

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	30	88.2%
موافق إلى حد ما	04	11.8%
غير موافق	00	00%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تظهر البيانات التي جاء بها الجدول اتجاه إيجابي من المبحوثين فهم يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يلتزم بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية التعليمية داخل المؤسسة وهم يمثلون نسبة 88.2%، لنجد نسبة 11.8% من المبحوثين يرون أن الأستاذ يلتزم بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية التعليمية داخل المؤسسة إلى حد ما.

يمكن تفسير النتائج التي توصلنا إليها في الجدول بأن إدراك الأستاذ لأهمية الإلتزام بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية التعليمية داخل المؤسسة نابع من تلقية لمقياس التشريع المدرسي في تكوينه الأكاديمي والذي يساعده على معرفة النصوص القانونية التي تتحكم في تسيير وتنظيم التربية والتكوين وإدراك أهميتها ويطلع على شروط تطبيقها وواجباته وحقوقه المهنية والتربوية والاجتماعية.

جدول رقم (90): يبين عمل الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على معالجة بعض المشكلات الشخصية للتلاميذ أثناء الحصة

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	22	64.7%
موافق إلى حد ما	11	32.4%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

نلاحظ من نتائج الجدول أن نسبة 64.7% من إجمالي المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون المدرسة العليا يعمل على معالجة بعض المشكلات الشخصية للتلاميذ في أثناء الحصة، بينما نجد أن نسبة 32.4% ترى أنه يعالج مشكلات الشخصية لتلاميذه إلى حد ما، لتمثل نسبة 2.9% من المبحوثين الذي يرى أن الأستاذ لا يعمل على حل مشكلات تلاميذه الشخصية.

تعزى نتائج الجدول السابق إلى جودة التكوين البيداغوجي التي تلقاه أستاذ التكوين في المدرسة العليا وهذا ناتج عن تكوين أستاذ ملم بكيفيات التعامل مع التلاميذ والاهتمام بأمورهم الشخصية، وهذا ما يظهر في برامج التكوين التي سطرت مقاييس في علم النفس ساعدت الأستاذ في ادائه لعمله وجعلته قادرا على فهم متطلبات تلاميذه الشخصية، والمبحوثين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يعمل على معالجة بعض المشكلات الشخصية للتلاميذ في أثناء الحصة لإدراكهم بإنعكاس مشاكلهم الشخصية على أدائهم التعليمي فيعمل الأستاذ على تقديم الدعم المعنوي لهم محاولا تجاوزها وتحقيق التوافق النفسي للتلميذ فهو يخلق نوع من الإطمئنان والثقة بالنفس ويساعده على مواجهة الأزمات والضغوط والإحباطات النفسية.

جدول رقم (91): يبين فهم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا للفروق الفردية للمتمدرسين

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	25	73.5%
موافق إلى حد ما	07	20.6%
غير موافق	02	5.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تظهر بيانات الجدول أعلاه أن نسبة 73.5% ترى أن التكوين في المدرسة العليا مكن الأستاذ من فهم الفروق الفردية للمتمدرسين، بينما نسبة 20.6% من المبحوثين ترى أن الأستاذ خريج المدرسة العليا له القدرة على فهم الفروق الفردية إلى حد ما، لتكون نسبة 5.9% من المبحوثين يرون أن التكوين في المدرسة العليا لم يمكن الأستاذ من فهم الفروق الفردية للمتعلمين.

ترى Halina PRZESMYCKI التمايز التعليمي بأنه إطار عمل مرن حيث يتم جعل التعلم واضحا ومتنوعا حتى يتعلم الطلبة وفقا لمساراتهم الخاصة من أجل تحقيق المعرفة والدراسة المناسبة، (Delphine,

15,2006) ونتائج الجدول يمكن تفسيرها بأن التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا أنتج أستاذًا قادرًا على فهم الفروق الفردية للمتعلمين وذلك يساعده على اختيار أساليب وطرق تعليمية تتناسب مع السمات والقدرات المختلفة للمتعلمين الأمر الذي يساهم في رفع مستواهم الفكري والتعليمي، فالدراسات والأبحاث التربوية والنفسية أشارت إلى أن معرفة وفهم الأستاذ للفروق الفردية ينعكس بصورة إيجابية على رفع المستوى التحصيلي للمتعلمين، وهذا ما يحتسب للتكوين الأكاديمي في المدرسة العليا التي اهتمت في المقاييس المسطرة لتكوين الأستاذ على مهارات التعامل مع المتعلمين باختلافهم ومن كافة جوانب شخصيتهم.

جدول رقم (92): يبين إستفادة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا من خبرته أثناء دراسته الجامعية في تكوين علاقاته مع التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	21	61.8%
موافق إلى حد ما	12	35.3%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن نسبة 61.8% من المبحوثين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا استفاد من خبرته في أثناء دراسته الجامعية في تكوين علاقاته مع التلاميذ، بينما نجد أن نسبة 35.3% ترى أن الأستاذ استفاد من خبرات دراسته إلى حد ما، لتمثل نسبة 2.9% المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا لم يستفد من خبراته في دراسته الجامعة في تكوين علاقاته مع المتعلمين.

يمكن تفسير نتائج الجدول بالإشارة إلى أهمية التربصات الميدانية التي يوفرها التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا للأستاذ خلال فترة تكوينه، فهي سمحت له بالنزول إلى أرض الميدان والاحتكاك بالوسط التعليمي لاكتساب الخبرات والمهارات التي تتيح له فرص التواصل الفعال مع التلاميذ، كما أن إحاطة برامج التكوين بمقاييس البيداغوجيا وعلم النفس أثر بشكل إيجابي على خلق علاقات إنسانية بين الأستاذ والمتعلمين، وهذا يعكس جودة التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا من خلال تقديم مخرجات مهنية قادرة على أداء مهنة التدريس بفعالية وإيجابية.

جدول رقم (93): يبين تواصل الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بشكل جيد مع التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة%
موافق	24	70.6%
موافق إلى حد ما	09	26.5%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتبين من خلال الجدول (93) أن نسبة 70.6% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يتواصل مع تلاميذه بشكل جيد، بينما نجد أن نسبة 26.5% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يتواصل بشكل جيد مع تلاميذه إلى حد ما، لتمثل نسبة 2.9% المبحوثين الذين يرون أن الأستاذ لا يتواصل مع تلاميذه بشكل جيد.

بنى "فلاندرز" نموذجته لتحليل التفاعل اللفظي الصفّي على فرضة أن معظم التفاعلات الصفّية هي تفاعلات لفظية بين الأستاذ وتلاميذه وأنها تشكل ما يزيد عن 70% من مهمات الأستاذ في الصف (علاوة، 2019، 143) ويمكن تفسير إحصائيات الجدول بالإشارة إلى إدراك الأستاذ أن العملية التعليمية الناجحة تقوم على التواصل الفعال بين الأستاذ والمتعلم فهو يخلق جوا حيويا داخل الفصل بين المتعلم والأستاذ، هذا الأخير الذي يعمل على إنتاج خطاب تعليمي (رسالة التواصل) سواء شفوي أو كتابي (الوسيلة) ويرسله للمتعلم (المستقبل) بأساليب مختلفة فيقوم هذا الأخير بإبداء تغذية راجعة عن ما تلقاه (الاستجابة)، حيث تظهر فعالية الأستاذ في التواصل من خلال استجابة تلاميذه لما قدمه الأستاذ لبلوغ هدف معين.

جدول رقم (94): يبين قدرة الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
موافق	23	67.6%
موافق إلى حد ما	10	29.4%
غير موافق	01	2.9%
المجموع	34	100%

المصدر: من إنجاز الباحثة بالإعتماد على برنامج SPSS.20

يتبين من خلال الجدول (94) أن نسبة 67.6% من المبحوثين يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا له القدرة على إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ، ونجد أن نسبة 29.4% من المبحوثين يرون أن قدرة الأستاذ على إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ تكون إلى حد ما، بينما أن نسبة 2.9% منهم يرون أنه لا يمتلك القدرة على إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم.

يرى كل من Thill E و Vollerand R أن الدوافع تركيبة افتراضية تستعمل لوصف القوى الداخلية والخارجية التي تبدأ تحدد اتجاه وشدة إلحاح السلوك (بن غنام، 2007، 23) والأستاذ يقوم بتوجيه تلاميذه بما اكتسبه من تكوينه الأكاديمي من مهارات وخبرات واستعدادات مهنية تساعده على تحقيق الأهداف التربوية ونتائج الجدول توضح أن المبحوثين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يمتلك القدرة على إثارة دافعية التعلم لدى تلاميذه وبذلك تكون شخصية الأستاذ ذات دور إيجابي في التفوق الدراسي فهو متمكن من خبرات التعليمية ويتميز بالموضوعية والتفكير التي تساعده على إثارة دافعية تلاميذه وامتلاك انتباههم، فمرونة الأستاذ وتفاعله وحسن إدارته للصف وجودة اختياره لطرق ووسائل التدريس ووسائل التقويم كلها عوامل تؤثر على دافعية التلميذ نحو الإنجاز، فالأستاذ الناجح يثير دافعية تلاميذه ويدفعهم إلى طلب العلم ويشبع حاجاته التعليمية لتحقيق التفوق فيه.

3- مناقشة نتائج الدراسة:

3-1 النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى: هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المفتشين والمديرين

أ- جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي الجامعة فيما يخص مهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

- توصلت الدراسة إلى أن أغلبية المبحوثين صرحوا بأن الأستاذ المتكون في الجامعة تم التركيز في تكوينه في الجامعة على طريقة التلقين وبذلك فهي لا تشجع على البحث والابداع والالتيان بالجديد الأمر الذي ينعكس على أداء الأستاذ عند توليه مهنة التدريس وهذا ما توضحه نسبة 47.1%.

- توصلت الدراسة كذلك إلى أن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يتمتع بالكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المبحوثين وهذا ما تشير إليه نسبة 50% وهذا ما يعكس سلبية برامج التكوين في الجامعة.

- إن غالبية المبحوثين بنسبة 67.6% يرون أن الأستاذ المتكون في الجامعة يتشارك مع تلاميذه للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم إلى حد ما، وهو إتجاه شبه إيجابي فهو يعكس عدم التحكم الجيد في مهارات التخطيط للدرس حسب المبحوثين.

- أن الغالبية من المبحوثين والذين يمثلون نسبة 67.6% صرحوا أن الأستاذ المتكون في الجامعة ليست له القدرة على التنوع في أساليب إيصال المعلومات والأفكار والمهارات للمتعلمين ودليل على قصور التكوين الجامعي على تأهيل الأستاذ ليكون أستاذا متمكنا.

- توصلت الدراسة إلى أن الغالبية من المبحوثين الذين يمثلون نسبة 52.9% صرحوا بأن الأستاذ المتكون في الجامعة ليست له القدرة على إسقاط المحتوى النظري الذي تكون عليه في الجامعة خلال تقديمه للدرس، وهذا يعود إلى أن برامج التكوين في الجامعة هي نظرية بحتة خالية من التطبيق لذلك نجده منعزلا عن الواقع التربوي.

- صرح أغلب المبحوثين وبنسبة 52.9% أن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يلتزم بتقديم خلاصة عند الإنهاء من الدرس، وهذا يعكس ضعف استخدام الأستاذ لمهارات إدارة الصف وإهماله لقيمتها.

- توصلت الدراسة إلى أن الغالبية من المبحوثين صرحوا أن المعلومات التي يمتلكها أستاذ التكوين الجامعي غير كافية للعملية التعليمية التعلمية وذلك بنسبة 55.9% ، وهذا بسبب المقاييس التي تحتويها برامج التكوين في الجامعة فهي غير ملمة بكافة جوانب العملية التعليمية.

- بينت الدراسة أن الغالبية من المبحوثين وبنسبة 58.8% صرحوا بأن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يشجع تلاميذه على مناقشة المواضيع التي تثير إهتمامهم خارج محتوى الدرس، أي أن الأستاذ يكتفي بتقديم النشاطات المبرمجة ويتجنب المواضيع الخارجية.

- صرح أغلب المبحوثين وهم يمثلون نسبة 58.8% أن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يهتم بإثارة إهتمام جميع التلاميذ خاصة الأقل تجاوبا ولا يعمل على إشراكهم في الدرس، وهذا إنعكاس لعدم إهتمام الأستاذ بالفروقات الفردية بين التلاميذ أو جهله بها .

- توصلت الدراسة أيضا إلى أن أغلب المبحوثين يرون أن الأستاذ خريج الجامعة ليست له القدرة على إختيار طريقة التدريس المناسبة حسب طبيعة الدرس، وذلك بسبب ضعف برامج التكوين في الجامعة.

- بينت الدراسة أن الغالبية من المبحوثين وبنسبة 61.8% صرحوا بأن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يكيف بين قدرات التلاميذ وإمكانياتهم عند إختياره لأساليب التعلم، وهذا إنعكاس لخلو برامج التكوين في الجامعة من المقاييس النفسية .

ب- جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي المدرسة العليا فيما يخص مهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

- توصلت الدراسة إلى أن أغلبية المبحوثين صرحوا بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا لم يتم التركيز في تكوينه على طريقة التلقين بل إعتمدت برامج التكوين على طرائق تشجع على البحث والابداع والاتيان بالجديد الأمر الذي ينعكس على أداء الأستاذ عند توليه مهنة التدريس وهذا ما تعكسه نسبة 70.6%.

- توصلت الدراسة كذلك إلى أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يتمتع بالكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المبحوثين وهذا ما تشير إليه نسبة 58.8% وهذا ما يعكس إيجابية برامج التكوين في المدرسة العليا .

- إن غالبية المبحوثين بنسبة 82.4% يرون أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يتشارك مع تلاميذه للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم، وهو إتجاه إيجابي يعكس تحكم الأستاذ الجيد في مهارات التخطيط للدرس .

- أن الغالبية من المبحوثين والذين يمثلون نسبة 58.8% صرحوا أن الأستاذ المتكون في الجامعة يملك القدرة على التنويع في أساليب إيصال المعلومات والأفكار والمهارات للمتعلمين الأمر الذي يعكس عمل المدرسة العليا على تأهيل الأستاذ ليكون متمكنا.
- توصلت الدراسة إلى أن الغالبية من المبحوثين الذين يمثلون نسبة 64.7% صرحوا بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يمتلك القدرة على إسقاط المحتوى النظري الذي تكون عليه في الجامعة خلال تقديمه للدرس، وهذا يعود إلى أن برامج التكوين في المدرسة العليا هي نظرية وتطبيقية مرتبطة في كثير من الأحيان بالواقع التربوي.
- صرح أغلب المبحوثين وبنسبة 82.4% أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يلتزم بتقديم خلاصة عند الإنهاء من الدرس، وهذا تمكن الأستاذ خريج المدرسة العليا من مهارات إدارة الصف وإدراكه لقيمتها .
- توصلت الدراسة إلى أن الغالبية من المبحوثين صرحوا أن المعلومات التي يمتلكها أستاذ التكوين في المدرسة العليا كافية للعملية التعليمية التعلمية وذلك بنسبة 50% ، وهذا بسبب المقاييس التي تحتويها برامج التكوين في المدرسة العليا فهي ملمة إلى درجة كبيرة بالواقع التعليمي.
- بينت الدراسة أن الغالبية من المبحوثين وبنسبة 55.8% صرحوا بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يشجع تلاميذه على مناقشة المواضيع التي تثير إهتمامهم خارج محتوى الدرس.
- كما بينت النتائج أن نسبة 76.5% من المبحوثين صرحوا بأن الأستاذ خريج المدرسة العليا ينوع في إستعمال الوسائل التعليمية كالكتاب والوثائق ويشرك تلاميذه في عملية إختيارها محاولا الإحاطة بالفروق الفردية بينهم.
- صرح أغلب المبحوثين وهم يمثلون نسبة 64.7% أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يعمل على إشراك التلاميذ الأقل تجاوبا في الدرس ويهتم بإثارة إهتمام جميع التلاميذ خاصة الأقل تجاوبا منهم ، وهذا يعكس إهتمام الأستاذ بالفروقات الفردية بين التلاميذ.
- توصلت الدراسة أيضا إلى أن أغلب المبحوثين يرون أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يمتلك القدرة على إختيار طريقة التدريس المناسبة حسب طبيعة الدرس وهذا ما أشارت له نسبة 64.7%.
- بينت الدراسة أن الغالبية من المبحوثين وبنسبة 64.7% صرحوا بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يعمل على التكيف بين قدرات التلاميذ وإمكانياتهم عند إختياره لأساليب التعلم مما يعكس تلقاهم لتكوين فعال في المجال النفسي التربوي.

3-2 نتائج الفرضية الفرعية الثانية: هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى

أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة التقييم من وجهة نظر المفتشين والمديرين

أ- جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي الجامعة فيما يخص مهارة التقييم من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

- توصلت الدراسة إلى أن أغلبية المبحوثين الذين يمثلون نسبة 50% صرحوا أن جودة تعليم الأستاذ المتكون في الجامعة تنعكس من خلال قدرات التلاميذ التعليمية لأن الأستاذ من أهم مدخلات النظام التعليمي.

- إن غالبية المبحوثين بنسبة 50% صرحوا بأن الأستاذ خريج التكوين الجامعي يعمل على تعزيز وتنشيط إستجابات التلاميذ الصحيحة إلى حد ما، وذلك نتاج إستشارة زملاء المهنة الأكثر خبرة والاستفادة من تجاربهم.

- أن الغالبية من المبحوثين صرحوا بأن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يحرص على التأكد من فهم الدرس من خلال طرحه لأسئلة خلال تقديمه وبعد نهايته بنسبة 52.9% ليكون السبب في ذلك عدم إدراك الأستاذ للعلاقة الفعالة بين التدريس والتعلم والتقييم.

- توصلت الدراسة إلى أن الغالبية من المبحوثين وهم يمثلون نسبة 52.9% صرحوا بأن الأستاذ لا يثمن المعلومات التي يقدمها التلاميذ إثراء للدرس حتى لا يظهر نقص معلوماته ومصادر معرفته.

- صرح أغلب المبحوثين بنسبة 55.9% أن الأستاذ خريج الجامعة لا يحرص على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ للتعاون معهم فيما يخص مستقبل أبنائهم ، أين لا يدرك الأستاذ أهمية التعاون بين المدرسة والأسرة في تحقيق التكامل التربوي.

- أن الغالبية من المبحوثين صرحوا بأن أساتذة التكوين الجامعي لا يمتلكون القدرة على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ وذلك بنسبة 55.9% ، أين ينعكس محدودية برامج التكوين الأكاديمي وخلوها من نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية.

- توصلت الدراسة إلى أن أغلب المبحوثين صرحوا بأن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يعدل من أسلوب تدريسه بإستمرار وذلك بنسبة 47.1% ، لعدم فهمه إحتياجات تلاميذه وضعف تكوينه البيداغوجي.

- توصلت الدراسة أيضا إلى أن الأستاذ المتكون في الجامعة ليست له القدرة على طرح الأفكار والمعلومات بأكثر من صياغة بنسبة 64.7% مفتقدا بذلك لمهارة التفكير الإبداعي.

ب- جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي المدرسة العليا فيما يخص مهارة التقويم من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

- توصلت الدراسة إلى أن أغلبية المبحوثين الذين يمثلون نسبة 82.4% صرحوا أن جودة تعليم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا تنعكس من خلال قدرات التلاميذ التعليمية لأن الأستاذ من أهم مدخلات النظام التعليمي.

- إن غالبية المبحوثين بنسبة 82.4% صرحوا بأن الأستاذ خريج التكوين في المدرسة العليا يعمل على تعزيز وتنميين إستجابات التلاميذ الصحيحة ، وذلك نتاج تكوينهم البيداغوجي الذي يساعدهم على حسن تسيير الدرس.

- أن الغالبية من المبحوثين صرحوا بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يحرصون على التأكد من فهم الدرس من خلال طرحه لأسئلة خلال تقديمه وبعد نهايته بنسبة 55.9% .

- توصلت الدراسة إلى أن الغالبية من المبحوثين وهم يمثلون نسبة 82.4% صرحوا بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يثمن المعلومات التي يقدمها التلاميذ إثراء للدرس حتى يعزز دافعتهم نحو التعليم.

- صرح أغلب المبحوثين وبنسبة 55.9% أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يحرص على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ للتعاون معهم فيما يخص مستقبل أبنائهم لإدراك الأستاذ أهمية التعاون بين المدرسة والأسرة في تحقيق التكامل التربوي.

- أن الغالبية من المبحوثين صرحوا بأن أساتذة التكوين في المدرسة العليا يمتلكون القدرة على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ وذلك بنسبة 55.9% ، أين ينعكس تلقيهم لتكوين إهتم بنظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية.

- توصلت الدراسة إلى أن أغلب المبحوثين صرحوا بأن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يجري تقويما أوليا قبل بداية كل درس وذلك بنسبة 67.6% ، و يلتزم بإجراء التقويم الختامي قبل نهاية كل درس وما ما أشارت له نسبة 64.7% وهذا نتاج وعي الأستاذ بأهمية التقويم في العملية التعليمية التعلمية.

- توصلت الدراسة أيضا إلى أن الأستاذ المتكون في الجامعة يمتلك القدرة على طرح الأفكار والمعلومات بأكثر من صياغة بنسبة 70.6% متمتعا بذلك بمهارة التفكير الإبداعي.

3-3 نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: هناك تأثير للتكوين الأكاديمي في الجامعة على جودة حل المشكلات الدراسية والصفية لدى الأستاذ من وجهة نظر مفتشي التربية ومدراء المدارس.

أ- جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي الجامعة فيما يخص مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

- صرح أغلب المبحوثين ونسبة 58.8% أن الأستاذ المتكون في الجامعة لا يهتم بسؤال تلاميذه داخل الفصل عن أحوالهم الشخصية بسبب عدم إهتمام برامج التكوين بالعلوم الاجتماعية التي تسمح له بالإطلاع على خصوصيات المهنة.

- توصلت الدراسة إلى أن الغالبية من المبحوثين صرحوا بأن الأساتذة خريجي الجامعة لا يملكون القدرة على إتخاذ القرار ولا حل المشكلات التربوية التي قد تعترضهم أثناء تقديم الدرس لغياب التكوين البيداغوجي وهذا ما تشير إليه نسبة 44.1%.

- أن غالبية المبحوثين بنسبة 55.9% صرحوا بأن أساتذة التكوين الجامعي لا يتطلعون إلى تفوق تلاميذهم داخل القسم فهم لا يعملون لا نشر ثقافة تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ .

- توصلت الدراسة كذلك إلى أن الأستاذ خريج الجامعة لا يمتلك القدرة على إقامة علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه عن طريق التواصل الإيجابي معهم وذلك بنسبة 50%.

- بينت الدراسة أن الغالبية من المبحوثين صرحوا أن الأساتذة المتكونين في الجامعة لا يهتمون بتنمية شخصية التلاميذ وهذا ما تشير إليه نسبة 41.2%.

- توصلت الدراسة إلى تصريح أغلب المبحوثين بأن الأساتذة خريجي الجامعة لا يملكون القدرة على إدارة الصف ووقت الحصة بشكل جيد للوصول إلى الكفاءات المستهدفة في الدرس وذلك ما يعكسه ضعف التخطيط للدرس من قبل الأستاذ وهذا ما تشير إليه نسبة 41.2%.

- أغلب المبحوثين يرون أن الأساتذة المتكونين في الجامعة لا يعملون على معالجة بعض المشكلات الشخصية للتلاميذ أثناء الحصة لإهتمامهم بإكمال برنامج التدريس فقط وهذا ما تعكسه نسبة 38.2%.

- تشير نتائج الدراسة إلى أن نسبة 47.1% من المبحوثين يرون أن التكوين في الجامعة لم يكسب الأستاذ خاصية فهم الفروق الفردية للمتمدرسين لفقر برنامج التكوين من مقاييس علم النفس.

ب- جودة التكوين الأكاديمي لدى الأساتذة خريجي المدرسة العليا فيما يخص مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية من وجهة نظر المفتشين والمديرين:

- صرح أغلب المبحوثين ونسبة 44.1% أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يهتم بسؤال تلاميذه داخل الفصل عن أحوالهم الشخصية مبرزاً قدراته على التفاعل والتواصل الاجتماعيين.
- توصلت الدراسة إلى أن الغالبية من المبحوثين صرحوا بأن الأساتذة خريجي المدرسة العليا يملكون القدرة على إتخاذ القرار حل المشكلات التربوية التي قد تعترضهم أثناء تقديم الدرس نظراً لتكوينهم البيداغوجي ساعدهم على التمكن من المشكلات وهذا ما تشير إليه نسبة 52.9%.
- أن غالبية المبحوثين بنسبة 61.8% صرحوا بأن أساتذة التكوين في المدرسة العليا يتطلعون إلى تفوق تلاميذهم داخل القسم و يعملون على نشر ثقافة تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ .
- توصلت الدراسة كذلك إلى أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يمتلك القدرة على إقامة علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه عن طريق التواصل الإيجابي معهم وذلك بنسبة 76.5%.
- بينت الدراسة أن الغالبية من المبحوثين صرحوا أن الأساتذة المتكونين في المدرسة العليا يهتمون بتنمية شخصية التلاميذ وهذا ما تشير إليه نسبة 61.8%.
- توصلت الدراسة إلى تصريح أغلب المبحوثين بأن الأساتذة خريجي المدرسة العليا يملكون القدرة على إدارة الصف ووقت الحصة بشكل جيد للوصول إلى الكفاءات المستهدفة في الدرس وذلك ما يظهر التخطيط الجيد والمسبق للدرس من قبل الأستاذ وهذا ما تشير إليه نسبة 70.6%.
- أغلب المبحوثين يرون أن الأساتذة المتكونين في المدرسة العليا يعملون على معالجة بعض المشكلات الشخصية للتلاميذ أثناء الحصة لتلقيهم تكوين يحوي مقاييس تربوية ونفسية ساعدت الأستاذ في أداء عمله بفعالية وهذا ما تعكسه نسبة 64.7%.
- تشير نتائج الدراسة إلى أن نسبة 73.5% من المبحوثين يرون أن التكوين في المدرسة العليا ساعد الأستاذ على إكتساب خاصية فهم الفروق الفردية للمتمدرسين لإحتواء برنامج التكوين على مقاييس علم النفس.

4- النتائج العامة للدراسة:

• البعد الأول: جودة الأستاذ في التخطيط للدرس

- لقد تبين من خلال المعطيات الميدانية الموضحة في جداول المحور الخاص بالبعد الأول الذي يتعلق بجودة الأستاذ في التخطيط للدرس بالنسبة للتكوين الأكاديمي في الجامعة أن الأستاذ يقضي سنة كاملة في الجذع المشترك للتعرف على مقاييس ومواد بعضها له علاقة والبعض الآخر لا، فيقتصر البرنامج على مقياس أو اثنين يدخلان ضمن التخصص المدروس إلا أن نقص المقاييس يعدان غير كافيين لا من ناحية الكم المعرفي الذي يمنحانه للطالب حول هذا الميدان ولا من ناحية التعرف على التخصص فيمضي الطالب سنة في التعرف على مواد لا يحتاجها فيما بعد في مسار التكوين. بينما في المدرسة العليا فإن السنة الأولى تحتوي على مقاييس مطابقة في حجم الساعات والمحتوى للدور الفعلي الذي تؤديه هذه المادة في إنتاج أستاذ متمكن لمنصبه، فالمدارس العليا تعتبر فضاءات مخصصة مكرسة لإخراج كفاءات أكاديمية ومهنية كفيلة بجعلهم عمليين بسرعة.

- احتواء برامج التكوين على وحدات أفقية وفي أغلب الحالات على وحدات تعليم منهجية والتي أخذت حصة من برامج التكوين وسببت تقلص مواد التخصص لصالح هذه المواد إن هذه الملاحظة المسجلة تعود أساسا إلى قصر مدة التكوين في الجامعة، بينما برامج التكوين في المدرسة العليا تحتوي على وحدات أساسية وهي مقاييس نفسية ومعرفية متنوعة منها ما هي ذات علاقة بالمادة التعليمية ومنها مقاييس لها علاقة بالمتعلمين ووحدات منهجية مساعدة تهدف كلها إلى تكوين أستاذ فعال.

- كما تبين من خلال المعطيات البيانية التي جاءت بها الدراسة هيمنة الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي بشكل واضح في التكوين الأكاديمي الجامعي مما أدى إلى سطحية التعلم واقتصار عملية التكوين على التلقين وحشو المعلومات بطريقة لا تعود بفائدة على مخرجات النظام الجامعي. بينما فئة الأساتذة المتكونين في المدرسة العليا فإنهم تلقوا تكوينًا نظريًا من حيث المحتوى التربوي وكذلك مارسوا التطبيق الميداني للمعارف النظرية فنظام التكوين في المدرسة العليا يضمن سنة تكوينية ممثلة في خرجات تكوينية للأساتذة تسمح لهم بالاحتكاك بالواقع التربوي ميدانيا.

- إن إعداد برامج تكوين الأساتذة في الجامعة تتوقف على مجموعة من المواد التعليمية تتسم بالطرق التقليدية في التدريس والوسائل البسيطة التي حديثه ومتطورة لا يتوقف على إعداد مجموعة من المواد التعليمية تتسم بقدر من الحداثة وإنما تعتمد على توفير جميع الوسائل والإمكانيات سواء البشرية أو المادية

الملائمة لإرساء هذه البرامج حتى تحقق الهدف الذي تصبو إليه وهو التمكن من الممارسة والتطبيق والذين بدورهما يؤديان إلى الفهم الصحيح والعميق

- اقتصار برامج التكوين في الجامعة بما فيها من مقاييس على البحوث المنجزة من طرف الطالب والذي هو بدوره قد لا تكون لديه فكرة عما يدرسه، بينما برامج التكوين في الجامعة تعمل على وضع الطالب الأستاذ في وضعيات لمشكلات تربوية لبحث عن حلول لها فيكون جاهزا لحدوثها مستقبلا وذلك ما تعكسه المقاييس المسطرة في البرنامج خاصة النفسية والاجتماعية منها.

- توصلنا في نتائج الدراسة إلى أن التكوين الأكاديمي في الجامعة لم يمكن الأستاذ من اكتساب الكفايات التدريسية اللازمة لأن المسار التكويني في الجامعة لا يعتمد أساسا على إخراج أستاذ بل يعتمد على إنتاج مخرجات لسوق العمل باختلاف توجهاته، بينما التكوين في المدرسة العليا يساعد الأستاذ على اكتساب الكفايات التدريسية اللازمة وما ذلك إلا نتاج تكوينهم العملي الاجتماعي فهو الجانب الذي ينمو فيه الفرد ويتفاعل مع أفراد مهنته والجانب التقني المتعلق بطرق التدريس فمسار التكوين في المدرسة العليا يهدف أساسا إلى تكوين أستاذ.

- يتبنى أستاذ التكوين الجامعي طرائق تدريس تقليدية معتمدة في أساسها على التلقين وما هذا إلا إرث تلقاه في أثناء تكوين الجامعي فأساليب تدريسه خالية من الإبداع والتجديد والتعمق في طبيعة المادة الدراسية غير مراعية لخصوصيات المتعلمين المختلفة، في حين أن التكوين في المدرسة العليا ولأنه يعكس الكيف لا الكم فإن خريج المدرسة العليا يعكس التكوين العملي الإيجابي الذي تلقاه فتكوينه يهدف في الأساس إلى إخراج أستاذ قادر على نقل العلم والمعرفة لتلاميذه بطرق ووسائل مختلفة محققا بذلك تفاعلات إيجابية بينه وبين تلاميذه فيسعى إلى تطوير أساليب تدريسه باستمرار للمحافظة على التجديد والتفاعل الإيجابي داخل الصف مراعيًا في ذلك فروقاتهم الفردية.

البعد الثاني: جودة التقييم لدى الأستاذ

- التقييم يهدف إلى معرفة مدى إطلاع الأساتذة على القرارات المتعلقة بنتائج التقييم الذي يمارسونه واستعمالاته فأستاذ التكوين الجامعي يعتقد بأن أهم استعمالات نتائج التقييم هي تحديد نسبة نجاح أو رسوب الطلبة، إلا أن النجاح والرسوب لا يعبران فعلا عن القدرات الحقيقية للتلاميذ أو فشل العملية التعليمية التعليمية وإنحصار ثقافة أستاذ التكوين الجامعي التقييمية تنحصر على نجاح ورسوب المتعلم وكأن هذا المعيار كان هو المعيار الوحيد الذي تحكم في نجاح عملية التكوينية المتعلقة بالأستاذ في حد ذاته، بينما التكوين في المدرسة العليا أتاح للأستاذ فرصة الحصول على برنامج تكويني ساعد الأستاذ على امتلاك

مهارات التدريس والتي من أهمها التقويم فهو يركز أساسا على الإعداد البيداغوجي والثقافي مع إجراء تدريبات على التدريس.

- تعكس قدرات التلاميذ تفوق مؤسسات التكوين الأكاديمي بعضها على بعض وما توصلت إليه النتائج أن هناك إنعكاس سلبي للتكوين الأكاديمي في الجامعة فنلاحظ عجزا في أداء الأستاذ خريج الجامعة نتيجة لفقر أدائه من الأهداف التعليمية، بينما يظهر التفوق النوعي لتكوين الأستاذ الأكاديمي في المدرسة العليا بإنعكاسه على قدرات التلاميذ التعليمية فأداء الأستاذ خريج المدرسة العليا غني بالأهداف التعليمية الواضحة.

- يمكن للأستاذ رفع دافعية المتعلمين نحو التعلم بالتعزيز التربوي من خلال طرق تدريسه التي تتبع من إدراكه لنظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية إلا أن أستاذ التكوين الجامعي لم يعمل على إعداد الأستاذ في هذا المجال بينما التكوين في المدرسة العليا عمل على صقل أصول ومبادئ واستراتيجيات التعلم التي مكنته من استعمال أساليب التعزيز في طرائق تدريسه.

- إدراك الأستاذ خريج الجامعة شبه منعدم لآليات التقويم التربوي الذي يساعده على تدارك مواطن القوة والضعف عند تلاميذه خلال مراحل الدرس من خلال طرح أسئلة تقويمية في أول والدرس واثناؤه وفي آخره وذلك ما يعكسه تكوينه الأكاديمي فهو تكوين عقيم إلى حد ما لم يمكن مخرجاته من المهارات التقويمية من خلال برامجه، بينما التكوين في المدرسة العليا ركز على تقديم آليات التقويم التربوي للمتكوينين من خلال برامج تكوينية غني بالمقاييس ذات الفعالية في الجانب التربوي الأمر الذي أنتج أستاذا قادرا على قياس مستوى التلاميذ في أي مرحلة من مراحل الدرس لتمكنه من معاينة ما قدمه خلاله وتصحيح الثغرات واستدراك مواطن القوة والضعف، بينما ويتضح ذلك من خلال التزام الأستاذ خريج المدرسة العليا طرح أسئلة خلال الدرس وبعد نهايته ليتمكن من التعرف على قدرات التلميذ ومدى فهمهم للدرس وهذا يعكس جودة مخرجات المدرسة العليا.

- ضعف العملية التقويمية للأستاذ خريج الجامعة يرجع إلى ضعف القاعدة التكوينية للأستاذة في مجال التقويم وانعدام الموضوعية وهي مبررات منطقية لا يستهان بها، بينما نلاحظ تمكن الأستاذ خريج المدرسة العليا من عمليات التقويم بناء على تكوينه الأكاديمي الذي جهزه بأسلحة ليكون أستاذا ملما بجوانب العملية التعليمية ككل محققا للأهداف التربوية.

وهذا ما يفسر النتائج التي تحصلنا عليها بتفوق التكوين في المدرسة العليا بتحقيق نتائج إيجابية في جودة التقويم لدى الأستاذ.

البعد الثالث: جودة حل المشكلات الدراسية والصفية لدى الأستاذ:

- الأستاذ المتكون في الجامعة ليست له القدرة على إقامة علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه عن طريق التواصل الإيجابي معهم وذلك لجهله بالمهارات الأساسية للتفاعل الإيجابي فهو أستاذ ذو تكوين نظري جاف خال من المقاييس التي تهتم بالجانب النفسي للمتعلمين، بينما الأستاذ المتكون في المدرسة العليا يمتلك القدرة على بناء علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه لإدراكه بأن سلوك التلميذ وإنجازه يتأثران بطبيعة العلاقة بينه وبين الأستاذ الأمر الذي يحفز على معاملته بإنسانية وفقا لعقله وسنه لتحفيز المتعلمين على تكوين اتجاه إيجابي نحو المادة العلمية مستخدما مهارات العلاقات الإنسانية والتي من أهمها التواصل الإيجابي والاستقبال والاستماع الجيد للطلاب ومساعدتهم على حل مشاكلهم.

- لم يتح التكوين الجامعي للأستاذ تكوينا يسمح بتعلم المهارات الاجتماعية واستراتيجيات التدريس التي تساعد الأستاذ على التفاعل مع الوضعيات التعليمية التي يقع فيها في أثناء مزاولة مهنة التعليم فالتكوين الجامعي لا يهدف أساسا إلى تكوين أستاذ متمرس قادرة على التفكير في حل للمشكلات الصفية لفقر تكوينه من الخلفية سواء النظرية أو التطبيقية للتعامل مع هذه المواقف التربوية، بينما أتاح التكوين في المدرسة العليا للأستاذ قابلية التأقلم مع وضعيات تعليمية مختلفة تساعده على حل المشكلات التربوية التي قد تعترضه في أثناء التدريس، والأستاذ خريج المدرسة العليا قد استفاد في تكوينه الأكاديمي من الجانب العلائقي من التعليم المتمثلة في المهارات الاجتماعية اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات.

- التكوين النظري الجاف في الجامعة أنتج لنا أستاذًا لا يهتم بتنمية شخصية التلميذ وهذا إنعكاس لفقر البرنامج التكويني من مقاييس البيداغوجيا التي من شأنها أن تسهل للأستاذ طرق تعامله مع التلاميذ وتنمية شخصيتهم بكافة جوانبها المعرفية والتربوية والنفسية، بينما التكوين البيداغوجي الذي تلقاه الأستاذ في المدرسة العليا أنتج أستاذًا ذو خلفية معرفية تسمح له بترصد قدرات واهتمامات تلاميذه والعمل على تنميتها وأخذ ميولاتهم الشخصية وفروقاتهم الفردية بعين الاعتبار وهذا الجانب كان محل اهتمام برامج تكوين الأساتذة في المدرسة العليا.

- لا يتميز أستاذ التكوين الجامعي بالجودة الكافية لإدارة الصف ووقت الحصة بالشكل المطلوب الذي يساعده على الوصول إلى الكفاءات المستهدفة للدرس فهو يفتقد خاصية التخطيط للدرس القدرة على إدارة الصف ووقت الحصة بشكل جيد للوصول إلى الكفاءات المستهدفة في الدرس كما أنه لا يتيح فرصا مناسبة للتعلم من خلال اختياره لأساليب وطرق تعليمية متنوعة نظير التزامه بالطرق التقليدية التي تسبب في فرضه للسيطرة داخل الصف ولو كان بطريقة سلبية كالصراخ، بينما كانت من المميزات الإيجابية لأستاذ التكوين

الأكاديمي في المدرسة العليا قدرته على تنظيم وقت الدرس وتنظيمه الجيد الذي يساعده على التواصل بشكل فعال لتحقيق التكيف الصفي الذي يعود بالإيجابية على عملية التعلم وما هذا إلا نتاج تكوين أكاديمي أفرز مخرجات ملمة بالمهارات التدريسية اللازمة للرفق بالعملية التعليمية.

- بينت نتائج الدراسة أن أستاذ التكوين الجامعي لا يعمل على حل المشكلات الشخصية للتلاميذ في أثناء الحصة لخلو تكوينه الأكاديمي من المقاييس التي تهتم بخصوصيات التلاميذ وكيفيات العناية بهم وتقديم الدعم المعنوي لهم لتجاوز مشكلاتهم الشخصية، بينما الأستاذ المتكون في المدرسة العليا فإنه يهتم بحل مشكلات تلاميذه الشخصية حتى في أثناء الحصة لمعرفته بتأثير المشكلات على أداءه المدرسي ونتائجه التحصيلية كما أنه تلقى تكويناً جعله ملماً بكيفيات التعامل مع التلاميذ والاهتمام بأمورهم الشخصية فيقدم لهم دعماً معنوياً محاولاً تجاوز تلك المشكلات وتحقيق التوافق النفسي للتلاميذ.

- أبرزت نتائج الدراسة عدم اهتمام الأستاذ خريج التكوين الجامعي بالفروق الفردية للمتمدرسين وذلك راجع إلى فقر البرامج التكوينية من المقاييس علم النفس التربوي وعلم النفس التي تتيح للأستاذ التعرف على خصوصيات المتعلمين ومحاولة تلبية احتياجاتهم المختلفة فجودة المعارف والمهارات التي تفتقدها برامج التكوين في الجامعة أفقدت المخرجات خاصية الاهتمام بالفروقات الفردية، بينما نجد أن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على دراية كافية باختلاف قدرات المتعلمين وتنوعها نتيجة تكوينه في مقاييس علم النفس والتعليمات وعلم نفس الطفل والمراهق التي ذللت له صعوبات التعامل مع التلاميذ إلى حد ما وهو الأمر الذي وفقه في تنوع أساليب تدريسه لتناسب معهم لرفع مستواهم الفكري والتعليمي فالتمايز التعليمي داخل الفصل يعمل على جعل التعليم متنوعاً.

- التكوين في الجامعة لم يراعي الجانب الأخلاقي لمهنة التدريس بل اكتفى بإنتاج مخرجات تسعى لتشغل منصب في مهنية فقط وهذا ما ينعكس على ضعف قدرة الأستاذ خريج الجامعة في التواصل الجيد مع تلاميذه وبالتالي أنتجت أستاذاً يهتم بصب المعلومات وحشوها للتلاميذ دون الاهتمام بإثارة دافعيتهم للتعلم، بينما التكوين في المدرسة العليا ساعد الأستاذ على التمكن من مهارات التواصل الجيد مع تلاميذه وسمحت له مهاراته واستعداداته المهنية على تحقيق الأهداف التربوية للعملية التعليمية عن طريق إثارة دافعية التعلم لدى تلاميذه لتمييزه بالموضوعية والتفكير والمرونة كلها عوامل تؤثر على دافعية التلميذ نحو الإنجاز.

خلاصة الفصل:

تناولت الباحثة في هذا الفصل نتائج دراستها الوصفية لنوعي التكوين الأكاديمي ودور كل منهما في جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية، من أجل المقارنة بين التكوين الأكاديمي في الجامعة والتكوين الأكاديمي في المدرسة العليا، وقد أفادت النتائج عن أنه هناك مجموعة فوارق جوهرية بين نوعي التكوين وهي أن التكوين في المدرسة العليا هو تكوين بيداغوجي يهدف أساسا إلى إنتاج أستاذ، بينما التكوين في الجامعة لا يهدف إلى تكوين أستاذ بل يقدم معلومات لخريج قد يعمل في أي مجال سواء التعليمي أو الإداري. وهذا ما يعكس تكاملية شخصية الأستاذ خريج المدرسة العليا في الجانب المعرفي والتربوي والمهني وجودة الأداء التي يتميز بها مقارنة بالأستاذ خريج الجامعة الذي لم يتم تأهيله من البداية لتولي مهنة التعليم.

خاتمة

خاتمة

إن التعليم في الجزائر هو المحرك الأساسي التي تعول عليه الدولة لإنتاج الرأس مال البشري علميا وعمليا، وهو أداة لتزويد المجتمع بالخبرات والمهارات الفنية والإدارية لدفع عجلة التنمية الاجتماعية بإعتباره المصدر الحقيقي للقوة الإنتاجية المعرفية لذلك فأصبح من الضروري الإستثمار في الطاقات البشرية والعمل على تكوينها تكوينا يخضع لمعايير الجودة خاصة اذا كانت هذه الكفاءات تتمثل في أساتذة المستقبل الذين هم المرأة العاكسة لمستوى هذا الوطن فمواكبة التطور الفكري والثقافي والإنساني في العالم من أهم إهتمامات التعليم الحديثة فهي التي تمكنه من تكوين جيل قادر على المساهمة في تطوير وطنه والانتقال به إلى عالم المعرفة.

لقد جاءت دراستنا هذه آخذة في هدفها محاولة الكشف عن الفروق بين نوعي التكوين الأكاديمي في الجزائر بجانبها النظري والميداني للكشف عن العلاقة بين نوعي التكوين الأكاديمي وجودة التعليم من خلال دور نوعي التكوين في جودة تعليم الأستاذ فحاولنا الإلمام بمفهوم هاتين العمليتين، وعن أهم المفاهيم التي تشكل حلقة الوصل بينهما، وعن أهمية دراسة هذا الموضوع، والتطرق لبعض الدراسات السابقة المشابهة التي تناولت أحد متغيرات هذا الموضوع.

وفي الأخيرة توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي يمكن أن تساهم في فهم الفروق الموجودة بين نوعي التكوين الأكاديمي في الجزائر ودور كل منهما في تحقيق جودة مخرجاتها نذكرها فيما يلي:

فمن خلال نتائج الفرضية الأولى تبين أن التكوين الأكاديمي في الجامعة أفرز أستاذًا لا يمتلك مهارة التخطيط للدرس و لا الإحاطة بمتطلباته بالدرجة التي تجعله قادرا على تحقيق أهدافه المنشودة، في حين أن التكوين في المدرسة العليا صاغ تكوينه بالأساس على العمل على جاهزية الأستاذ لتولي مهنة التدريس فعمل على تكوينه بالشكل الذي مكنه من التحكم في مهارة التخطيط للدرس.

كما تبين من خلال الفرضية الثانية أنه يوجد فرق بين جودة الأستاذ خريج المدرسة العليا والأستاذ خريج الجامعة من خلال تمكنهم من مهارة التقويم، فتوصلت الدراسة إلى أن الأستاذ خريج المدرسة العليا يمتلك مهارة التقويم ويستخدمها في أثناء تقديمه للدرس لوعيه بها فبرنامج التكوين سن له مقاييس ساعدته على فهم مداخل الفصل من تخطيط وتقويم وتعليم، بينما الجامعة أفرزت لنا أستاذًا ليست له القدرة على القيام بمهارة التقويم بعدم إدراكه للعلاقة الفعالة بين التدريس والتقويم.

خاتمة

أما الفرضية الثالثة فقد بين أن خريج المدرسة العليا إكتسب مهارة حل المشكلات المدرسية والصفية وله القدرة على حلها وذلك إنعكاس لبرامج التكوين في المدرسة العليا التي عملت أساسا على إخراج أستاذ قادرة على تولي مهنة التدريس فذلت من الصعوبات التي من الممكن أن يتعرض لها وجهته للتصدي لها وحلها حل تكون عملية التعلم والتعليم سليمة فعالة، بينما الأستاذ خريج الجامعة لم تمكنه برامج التكوين الذي تلقاه من إكتساب مهارات حل المشكلات الصفية فجعله في تخبط بين المشكلات التربوية التي تعترضه أثناء الدرس وبين تحقيقه لأهداف الدرس في الوقت المخطط له، وهذا نتيجة لفقر برامج التكوين في الجامعة من مقاييس علم النفس والبيداغوجيا.

ويمكن القول أخيرا أن أهمية وهدف أي دراسة لا تتوقف عند إختبار ومعالجة الفروض المطروحة فقط بقدر ما تتجاوزها إلى ما يثير قضايا أخرى وإبراز ظواهر تكون محل دراسات وبحوث جديدة خاصة على المستوى الوطني، هذا بسبب أهمية مخرجات مؤسسات التكوين الأكاديمي وآثاره البالغة على الفرد والمجتمع وعلى التنمية الشاملة والمستدامة متمنين أن تكون دراستنا هذه ذات فائدة علمية وعملية بالنسبة للجهات الاكاديمية أو الجهات الرسمية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

• الكتب العربية:

1. الزبياري، طاهر حسو(2011). أساليب البحث العلمي في علم الاجتماع. بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع
2. سارانتاكوس، سوتريوس(2017). البحث الاجتماعي. ترجمة : شحدة فارح. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات
3. سليم، خيرى عبد الله ابراهيم ومحمد حسن وعوض، ميشيل عبد المسيح(2015). التعلم النشط وجودة التعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
4. صالح، عمرو سيد (2016). استراتيجية البنائرام لتنمية مهارات التفكير حل المشكلات . مصر: مكتبة الأنجلو المصرية .
5. إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2013). علم النفس التعليمي - نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة-. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع
6. أبو العلا ،هالة سعيد (2016). طرق واستراتيجيات التدريس. الاسكندرية: مكتبة بستان المعرفة للنشر.
7. أبو شريح، شاهر (2008). إستراتيجيات التدريس. عمان: المعتر للنشر والتوزيع.
8. أبو ناصر، فتحي محمد(2008). مدخل إلى الادارة التربوية النظريات والمهارات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
9. إتحاد الجامعات العربية(2017). دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية .الأردن: مجلس ضمان الجودة والإعتماد .
10. أسعد، فرح (2017). استراتيجيات التعلم النشط. عمان: ابن النفيس للنشر والتوزيع
11. إسماعيل، محمد صادق(2014). إدارة الجودة الشاملة في التعليم. عمان: دار المنهل للنشر والتوزيع
12. الأعرجي، نبيل هاشم والعجرش، حيدر حاتم فالح وعامر أحمد غازي، منى(2015). الجودة في التعليم العالي. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع .

13. بتال، أحمد حسين (2005). مقدمة في البرنامج الإحصائي Windows FOR 0.11. SPSS العراق: دون دار نشر.
14. بن خلدون، عبد الرحمان بن محمد (1981). المقدمة. ط4. بيروت: دار القلم 19.
15. بوزيان، راضية رابح (2015). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي .
16. البوهي، رأفت عبد العزيز والمصري، إبراهيم جابر وماجد، أحمد محمد وعبد الرحيم ،منى أحمد(2018). الجودة الشاملة في التعليم. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع 35.
17. الترتوري، محمد عوض وجويحان، أغادير عرفات(2006). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
18. الجغيمان، محمد بن عبد الله ومحمود ، عبد الحي علي (2008). علم النفس التربوي . السعودية: مركز التنمية الأسرية.
19. الجماعي، عبد الوهاب أحمد(2010). كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية -اللغة العربية أنموذجاً-. الأردن: دار الجنادرية للنشر 39.
20. جنسن، إيريك (2007). التدريس الفعال- أكبر من 1000 طريقة عملية للتدريس الناجح -. الرياض: مكتبة جرير للنشر والتوزيع 42.
21. حسن منسي(1996). تصميم الدرس. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
22. حسن، أحمد عبد المنعم(1996). أصول البحث العلمي. القاهرة: المكتبة الأكاديمية .
23. الخزاعلة، محمد سلمان والمومني، تحسين علي (2013). المعلم والمدرسة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
24. الدخيل، عزام بن محمد(2016). مع المعلم. ط3. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
25. دليو ، فضيل وغربي، علي(2012). أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية. منشورات جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر: دار الفائز للطباعة.
26. ديسلر، جاري(2015). إدارة الموارد البشرية. ترجمة : محمد سيد أحمد عبد المتعال. الرياض : دار المريخ للنشر .
27. راي، بهجت والعربي، هشام يوسف(2016). إدارة الجودة الشاملة المفهوم والفلسفة والتطبيقات . القاهرة: روابط للنشر وتقنية المعلومات.

28. الربيعي ، محمود داود وأحمد، مازن عبد الهادي والطائي، مازن هادي كزار (2013). إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم. بيروت: دار الكتب العلمية
29. رشوان، حسين عبد الحميد أحمد(2006). العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع . الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة .
30. رياض عثمان(2014). معايير الجودة البحثية في الرسائل الجامعية- الأسس العملية بالتطبيق والتمثيل بوضع الخطة . بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية .
31. الساسي، نور الدين والنيفر، مصطفى(2014). سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم " الحالة التونسية" . تونس: المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية .
32. سبعون، سعيد(2012). الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع. الجزائر: دار القصة للنشر .
33. سبيتان، فتحي ذياب (2014). التدريس الفعال والمعلم الذي نريد. الأردن: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
34. سلاطينية، بلقاسم وآخرون(2012). علم الاجتماع الاعلامي. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
35. سليم، مريم(2002). علم نفس النمو. بيروت: دار النهضة العربية.
36. السيد، فؤاد البهي(1975). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. ط4. القاهرة: دار الفكر العربي .
37. صالح، إبراهيم و رواق، حمودي(2017). التكوين المستمر منحى آخر للرفع من جودة التعليم الابتدائي. مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤسسية. جامعة عبد الحميد مهري جامعة قسنطينة2.
38. الصقاص، مهدي محمد(2014). تصميم البحث الاجتماعي. العراق: دار نيبور للطباعة والنشر والتوزيع.
39. الصيفي، عاطف (2009). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
40. الطناوي: عفت مصطفى(2008). التدريس الفعال تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

41. العاني، عبد القهار داود(2014). منهج البحث والتحقيق في الدراسات العلمية والانسانية. دمشق: دار وحي القلم.
42. عبد العزيز، سعيد(2009). تعليم التفكير ومهاراته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
43. عبيدات، ذوقان أحمد وأبو نصار، محمد ومبيضين، عقلة(1999). منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات. ط2. عمان: دار وائل للنشر.
44. العبيدي، محمد جاسم ولي والعبيدي، باسم محمد والعبيدي، آلاء محمد(2010). الابداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم. عمان: الأردن: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
45. عدنان مهدي(2018). التعليم في الجزائر أصول وتحديات. الجزائر: دار المتقف للنشر والتوزيع.
46. العزاوي، رحيم يونس كرو (2008). مقدمة في منهج البحث العلمي. الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.
47. عطوي، جودت عزت(2014). الادارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية . عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
48. عمر، سيف الإسلام سعد(2009). الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية دمشق: دار الفكر.
49. عيشور، نادية سعيد(2017). منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. قسنطينة. الجزائر :مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع .
50. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2010). المدخل إلى التدريس. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
51. الفي، سعيد عبد الله(2012). أساليب التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
52. قحوان، محمد قاسم علي(2016). إضاءات في أصول التربية. عمان. الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع .
53. ماتيوز، بوب وروس، ليز(2016). الدليل العملي لمناهج البحث في العلوم الاجتماعية. ترجمة : محمد الجوهري. القاهرة: المركز القومي للترجمة .
54. محمد، طاهر محمد الهادي (2012). أسس المناهج المعاصرة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

55. مذكور، علي أحمد(2001). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
56. مذكور، علي أحمد(2005). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. مصر: دار الفكر العربي.
57. مراد زعيمي(2006). مؤسسات التنشئة الاجتماعية. عنابة: منشورات جامعة باجي مختار .
58. ممادي، شوقي محمد(2016). النشاط الزائد عند تلاميذ المرحلة الابتدائية. دون بلد نشر: دار عالم الثقافة للنشر
59. المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني(2008). إدارة الجودة الشاملة. السعودية: دون دار نشر.
60. نبهان، يحي محمد (2014). مهارة التدريس. الأردن: دار اليازوري للنشر .
61. نوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال محمد(2010). التفكير والبحث العلمي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
62. وطفة، علي أسعد والشهاب، علي جاسم (2004). علم الاجتماع المدرسي-بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية-. بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .
63. يحيوي، نعيمة و يوسف، مريم(2015). تجارب عالمية لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي إستخلاص الدروس للجامعة الجزائرية. مجلة العلوم الانسانية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر. المجلد 15. العدد 02 .
- المجالات:
64. . بوضياف، سميرة(2014). ملحق تكوين المعلمين والأساتذة في الفترة الاستعمارية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة. الجزائر. المجلد 08. العدد 01.
65. براهيم، براهيم وقرين، العيد(2014). اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية خريجي المدارس العليا للأساتذة نحو تكوينهم البيداغوجي وعلاقتهم بدافعتهم للإنجاز-دراسة ميدانية على عينة من المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة-. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة. الجزائر. المجلد 3. العدد 6.
66. بن العربي، أمحمد و بختي، زهية(2017). التحديات التي تواجه تطبيق الجودة في التعليم العالي الجزائري في ظل نظام ل م د. مجلة أسنة للبحوث والدراسات. جامعة الجلفة. المجلد 08. العدد 01.

67. بن غذفة، شريفة(2018). تكوين المعلم بين الخبرات السابقة وحاجات الإصلاح التربوي. مجلة دفاتر المخبر. جامعة بسكرة. الجزائر. المجلد 7. العدد01.
68. بوحارة ، هناء(2008). التكوين الجامعي في العلوم الاجتماعية في ظل تطبيق نظام LMD بين متطلبات الجودة وتحدي المعوقات. المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية. جامعة سيدي بلعباس. الجزائر . المجلد10. العدد02
69. بوخلوة، باديس و بن خيرة ،سامي (2016). تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية بناءا على تجارب عالمية وعربية. مجلة أداء المؤسسات الجزائرية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة . الجزائر. العدد09 .
70. بوسعدة، قاسم(2011). تكوين المعلمين واشكاليته. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. العدد2
71. بوعبزة ، أحمد وحديد، يوسف(2019). (سوسيولوجيا المدرسة والمعلم في الجزائر. مجلة آفاق علمية. المركز الجامعي تمنراست. الجزائر. المجلد 11. العدد01.
72. بومدين، عربي (2016). دور الجامعة الجزائرية في التنمية الإقتصادية- الفرص والقيود .- المجلة الجزائرية للعولمة والسياسات الاقتصادية، جامعة الجزائر 03. المجلد 1. العدد07.
73. الربيع بوجلال(2017). إعداد المعلم المأمول والواقع. مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب. جامعة المسيلة. الجزائر. مجلد 01. العدد01.
74. زرزار، العياشي وبوعطيط ، سفيان (2012). الجامعة والبحث العلمي من أجل التنمية- إشارة إلى الحالة الجزائرية-. مجلة المستقبل العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. العدد396.
75. سحمون، مصدق(2019). إدارة الجودة الشاملة إستراتيجية للارتقاء بكفاءة التعليم العالي-دراسة تجارب جامعات عالمية وعربية-. مجلة البحوث والدراسات العليا. جامعة الشلف. الجزائر. مجلد13. العدد01
76. شلي، نورة(2014). التواصل اللفظي واشكالية تحليل مهام الأستاذ داخل الوضعية البيداغوجية . مجلة البحوث والدراسات الانسانية. جامعة 20أوت 1955 سكيكدة. الجزائر. المجلد08. العدد01 .
77. الصرايرة، خالد أحمد والعساف، ليلي(2008). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. صنعاء. اليمن. العدد1.

78. العقبي، حبة(1986). الجامعة الجزائرية والتنمية. مجلة حوليات جامعة الجزائر. جامعة يوسف بن خدة الجزائر . مجلد 1. عدد1.
79. علاوة، سلطان (2019). جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام طريقة ستة سيجما -دراسة ميدانية بابتدائيات بلدية وادي الشعبة بباتنة-. مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة الوادي. الجزائر. المجلد 05. العدد03
80. العلمي، فريدة و رواجي ، رزيقة(2017). دور الجامعة بين جدلية إنتاج المعرفة وتحقيق الأهداف المطلوبة من المجتمع. مجلة الأستاذ الباحث للدراسات القانونية والسياسية. جامعة المسيلة . مجلد1. العدد07 .
81. قادري ، عبد القادر(2019). أثر نظام ليسانس -ماستر- دكتوراه(lmd) على جودة مخرجات التعليم المحاسبي . مجلة الآفاق للدراسات الاقتصادية. جامعة المسيلة. الجزائر. المجلد04. العدد01.
82. كريبع نسيم(2014). تحديات التكوين وملاح التخرج الناجمة بالمدارس العليا للأساتذة. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية .جامعة المسيلة. الجزائر. المجلد4. العدد7 .
83. لراري، ليلي(2019). برامج الجامعة الجزائرية - منطق نظامي الكلاسيك و lmd مع الاشارة إلى المطابقة والمواءمة-. حوليات جامعة الجزائر. العدد33 .
84. محمد الديان، إسراء وعلي حوامة، باسم(2017). درجة تطبيق الجامعات الأردنية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. المجلد 44. العدد4 .
85. مصمودي، زين الدين(2002). مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر-حالة المدرسة العليا للأساتذة-. مجلة جامعة دمشق. سوريا. المجلد18. العدد 02.
86. معارشة دليلة(2012). نظام- LMD وضرورة إعداد عضو هيئة التدريس وفقه لضمان نجاحه في الجامعة الجزائرية-. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. جامعة سطيف2. العدد16.
87. مهراوي، زينب وبودي، عبد القادر(2016). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي في الجزائر. مجلة البشائر الاقتصادية. جامعة بشار. الجزائر. المجلد02 ، العدد07 .

• الملتقيات والمؤتمرات:

88. بربري، محمد الأمين وبكيل، عبد القادر (2012). أسس تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية لتعليمية. ورقة بحثية مقدمة لفعاليات الملتقى الدولي رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الإقتصاديات الحديثة. جامعة حسيبة بن بوعلي. الشلف . الجزائر.

89. بن زاهي، منصور و دادن، عبد الغني(2012). تقييم مستويات الجودة بجامعة قاصدي مرباح من خلال آراء الطلبة. الملتقى الدولي حول ضمان الجودة في التعليم العالي- تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والإستشراف-. جامعة 20 أوت 1955سكيكدة. الجزائر.

90. الطاهر، محمد سعيد (2007). الجودة في التعليم العالي رؤية وأبعاد. المؤتمر العربي الأول حول الجامعات العربية التحديات والآفاق المستقبلية. الرباط. المغرب.

91. طعمه، أنطوان(2001). الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الواحد والعشرين في المرحلتين . بيروت: منشورات الهيئة اللبنانية المتوسطة والثانوية. مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان العربي للعلوم التربوية .

92. عمروني تارزولت، حورية وقديري خليفة (2013). واقع المساندة الأسرية لبعض المدارس الابتدائية في ولاية الوادي. الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

• الأطروحات:

93. . سوالي، أسماء(2015). برامج التكوين في علم المكتبات نظام ل م د في ظل التطورات التكنولوجية-جامعة الجزائر 2 نموذجاً - .مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم المكتبات. جامعة وهران 1. الجزائر.

94. . فاتحي، عبد النبي(2016). الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية. جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر

95. ابراهيمي، نادية(2013). دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة . أطروحة مكملة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاقتصادية. جامعة فرحات عباس. سطيف 1 . الجزائر.

96. باشيوة، حسين(2016). إدارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الإدارة التربوية. جامعة لمين دباغين سطيف2. الجزائر.
97. بلحسين رحوي، عباسية(2012). النظام التعليمي الإبتدائي بين النظري والتطبيقي. رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي. جامعة ألسانيا. وهران. الجزائر
98. بلقيدوم، بلقاسم(2013). الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار - بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الإحتياجات التدريبية أثناء الخدمة-. مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علوم التربية- جامعة سطيف2. الجزائر.
99. بن غنام، لخضر (2007). الإشباعات الخارجية وأثرها على دافعية العمال داخل المنظمات . مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التنظيمي وتسيير الموارد البشري. جامعة محمود منتوري قسنطينة. الجزائر .
100. بن نونة، نادية(2018).العلاقة بين التكوين الاعلامي الأكاديمي وتشكيل الرؤية النقدية لدى طلبة علوم الإعلام والاتصال. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم الاعلام والاتصال . جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم .
101. بنجر، فوزي بن صالح(2009). آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق التدريس في المواد الاجتماعية. جامعة أم القرى. السعودية.
102. بوطبة، نور الهدى(2016). إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي- نحو نموذج مقترح لتنفيذ الإصلاحات الجامعية-. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير . جامعة باتنة1. الجزائر
103. بوطيبة، فيصل(2010). العائد من التعليم. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان. الجزائر .
104. بوقطف، محمود (2014). التكوين أثناء الخدمة ودوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع. جامعة محمد خيضر بسكرة . الجزائر .

105. ححوف، فتيحة(2008). معوقات البحث الاجتماعي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في إدارة وتنمية الموارد البشرية. جامعة فرحات عباس سطيف. الجزائر.
106. خطوط، رمضان(2010). استخدام الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر .
107. خنفي، إلهام(2008). مدى فعالية إختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات اللغة العربية. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر .
108. رقاد، صليحة(2014). تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية- آفاقه ومعوقاته-. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية. جامعة سطيف1 الجزائر.
109. رندة نمر توفيق مهاني (2010). دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في التربية. الجامعة الاسلامية. غزة
110. سليمة حفيظي(2005). التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.
111. سوفي، نعيمة(2011). الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الاستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر .
112. شطي، أمينة(2014). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بدنياميكية جماعة العمل. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.
113. شلالي، لخضر (2009). تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر .

114. عسيلان، بندر بن خالد حسن(2011). *تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة. دراسة تكميلية للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم. جامعة أم القرى. السعودية.*
115. غراف، نصر الدين(2011). *التعليم الإلكتروني مستقبل الجامعة الجزائرية دراسة في المفاهيم والنماذج. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم المكتبات. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر .*
116. غربي، صباح(2014). *دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم اجتماع التنمية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.*
117. فلوح، أحمد(2013). *مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية. جامعة وهران. الجزائر.*
118. مخنفر، حفيظة(2013). *خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية. جامعة محمد لمين دباغين سطيف. الجزائر.*
119. مقناني، صبرينة(2006). *التكوين الوثائقي لدى مستفيدي المكتبة المركزية لجامعة منتوري قسنطينة. مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم المكتبات. جامعة منتوري قسنطينة . الجزائر.*
120. نمور، نوال (2012). *كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي- دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير - .مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في تخصص إدارة الموارد البشرية. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.*
121. يخلف، بلقاسم(2007). *المدارس العليا للأساتذة- دراسة وصفية لمدى مساهمة التدريبات الميدانية في تكوين الطالب الأستاذ - . أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية . جامعة محمود منتوري قسنطينة. الجزائر.*
122. يوسف، أيمن: *تطور التعليم العالي(2008). الإصلاح والآفاق السياسية. أطروحة ماجستير في علم اجتماع السياسي. جامعة يوسف بن خدة. الجزائر.*
- منشورات وزارية وطنية:
123. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2001) *مديرية التعليم والتكوين إعادة تنظيم التعليم العالي اقتراحات.*

124. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الشعبية(1983). مرسوم رقم 83-543 المؤرخ في 24 سبتمبر .
125. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (1994) .الجريدة الرسمية منشور رقم 94-265 ل 06 سبتمبر.
126. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية(2016)النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد586.
127. الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل.م.د.(2011). ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.
128. دليل حامل شهادة الدكتوراه 2014.

• الكتب الأجنبية:

129. Jonathan Nelson :The Importance of Quality Education ,2015 , Publications of the Manhattan Economic Research and Innovative Public Policy Organization for the 21st Century, online:
<https://economics21.org/html/importance-quality-education-1375.html>
130. À TRAVERS LE DISCOURS MINISTÉRIEL QUÉBÉCOIS DEPUIS 1981) 2002(.Rapport Présenté Comme Exigence Partielle De La Maîtrise En Éducation. Université Du Québec en Abitibi-Témiscamingue. 2.
131. Amir B. Marvasti(2004). Qualitative Research In Sociology: an introduction. Sage Publications. London .Thousand Oaks .New Delhi.
132. André, B. (1998). Motiver pour enseigner. Paris, France: Hachette.
133. Anick Baribeau(2009). Analyse Des Pratiques D'évaluation Des Compétences D'enseignants De Français. Secondaire Premier Cycle. Pour Établir Un Jugement Professionnel Lors Du Bilan Des Apprentissages, Mémoire présenté pour l'obtention d'une maîtrise en éducation . Université du Québec. Canada.
134. C.R.Kothari(1985). Research Methodology Methods And Techniques. New Age International Publishers. New Delhi . India.

135. Claude Lessard(2012) . « Modèle d'universités et conceptions de qualité : pour une université plurielle et capable d'en témoigner ». rapport présenté au Conseil Supérieur de l'éducation..
136. Gaudreau, Nancy(1995). Managing Behavioural Problems in the Inclusive Classroom :Odette Poitras–Bernier. les effets de l'évaluation formative et des facteurs attributionnels sur la réussite scolaire. Essai présenté en vue de l'obtention de la Maîtrise en enseignement. université de Québec. Canada.
137. Jean dewey (1915). the school and the society and the child and the curriculum university1 .chicago.
138. JOËLLE Morrisette (2002). Évolution De La Conception De L'évaluation Formative Des Apprentissages. Rapport Présenté Comme Exigence Partielle De La Maîtrise En Édition. Univerdité Du Québec en Abitibi – Témiscamingue.Canada.
139. John Dewey(s.d). Democracyand Education. A Penn State Electronic Classics Series Publication. 11. Jonathan Nelson:(2015) The Importance of Quality Education. Publications of the Manhattan Economic Research and Innovative Public Policy Organization for the 21st Century .
140. Marguerite G. Lodico, Dean T. Spaulding , Katherine H. Voegtler(s.d). Methods In Educational Research From Theory To Practice. John Wiley & Sons. Inc. San Francisco. California. America.
141. Nabil Bouzid et Zinedine Berrouche(2012). Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur. Conférence Régionale Des Universités de l'Est. Bilan de formation des responsables Assurance Qualité (RAQ) des établissements universitaires rattaché à la CRUEst.
142. Organisation for Economic Co-Operation and development(2004). what makes school systems perform ?. pistes d'action .Volume 39. numéro 2.
143. Rolland Viau(S.d). La motivation dans l'apprentissage du français1. Université de Sherbrooke. Québec. Canada.

144. Ropert Howe(2006). La Note De L'évaluation Finale D'un Coure Dans L'approche Par Compétences : Queques Enjeux Pédagogeique. Université de Sherbrooke. Canada. volim20. N01.

مواقع الانترنت:

• المواقع العربية:

145. خان، محمد(2016). الجامعة الجزائرية من التأسيس إلى التأصيل. مخبر اللسانيات واللغة العربية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر ديسمبر 2016. تاريخ الزيارة 2020/04/04 الساعة 14:01: على الخط:

[http://revues.univ-](http://revues.univ-biskra.dz/index.php/HAWLIYATELMAKHBAR/article/view/1964)

[biskra.dz/index.php/HAWLIYATELMAKHBAR/article/view/1964](http://revues.univ-biskra.dz/index.php/HAWLIYATELMAKHBAR/article/view/1964)

146. خان، أمل و بانبيلة، عبير و الحسيني، مها(2013). إعداد المعلمين حول العالم. نقلا عن : <http://t-p-uqu.blogspot.com> . . 04/04/ 2020 تاريخ الزيارة 2020/04/04 على الساعة 14:26.

147. موقع جامعة ورقلة الالكتروني. نقلا عن : www.univer-ouragla.dz . تاريخ الزيارة 2020/04/04 . الساعة 15:23.

•المواقع الأجنبية:

148.Dumoulin Audrey & Milici ;Mélisha(2016). L'enseignant face aux élèves ayant des difficultés de comportement. Sur la ligne : <https://core.ac.uk/download/pdf/95743072.pdf>

149. DAVID Delphine(2006). Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ?. sur laligne : https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00757.pdf

150. Motivation et réussite des apprentissages scolaires, sur la ligne : https://www.memoireonline.com/10/09/2770/m_Motivation-et-reussitedes-apprentissages-scolaires6.html

151. merriam webster (1828). sur la ligne : <https://www.merriamwebster.com/dictionary/university>

قائمة الملاحق



الملحق رقم (01): الإستبيان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية.

سيدي / سيدتي المدير(ة) المفتش(ة) تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة حول: التكوين الأكاديمي ودوره في جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية وهي دراسة مقارنة بين نوعي التكوين الأكاديمي في الجامعة وفي المدرسة العليا، وذلك إستكمالا للحصول على متطلبات درجة الدكتوراه في علم اجتماع التربية.

لذا يرجى تكريمكم بالإجابة على العبارات الواردة ممتنين تعاونكم معنا، علما أن البيانات الواردة سوف تكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

توضيح:

- الرجاء الإجابة على كل الأسئلة وعدم ترك أي عبارة دون إجابة.
- توجد بيانات عامة (شخصية) أرجو منك ملأها.
- يرجى وضع علامة (x) أمام الإجابة المختارة.

وفي الأخير لكم مني فائق عبارات الشكر والاحترام والتقدير

إشراف الأستاذ الدكتور:

إعداد الطالبة الباحثة:

بن عيسى رابح

عبيد نصيرة

السنة الجامعية "2021/2020"

أولاً: بيانات عامة.

☐

أنثى

☐

1- الجنس: ذكر

2- العمر:

3- المهنة:

☐

- مدير متوسطة

☐

- مدير ثانوية

☐

- مفتش متوسطة

☐

- مفتش ثانوية

4- الخبرة المهنية:

- كمدير:

- كمفتش:

- إسم ولقب المدير/المفتش:

- تخصص المفتش:

- المقاطعة التي ينتمي إليها المفتش:

ثانيا: جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية المتكون في الجامعة			
1-جودة الأستاذ في التخطيط للدرس			
الرقم	العبارات	موافق	موافق الى حد ما غير موافق
1	يتبنى الأستاذ المتكون في الجامعة طرائق تدريس فعالة تساعد على شرح الدرس		
2	طرق تدريس الأستاذ المتكون في الجامعة لا تركز على التلقين بل تشجع على البحث والإبداع والإتيان بكل ما هو جديد		
3	يتمتع الأستاذ المتكون في الجامعة بالكفايات التدريسية اللازمة		
4	يتشارك الأستاذ المتكون في الجامعة مع التلاميذ للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم		
5	للأستاذ المتكون في الجامعة القدرة على التنويع في أساليب إيصال المعلومات والأفكار والمهارات للمتمدرسين		
6	للأساتذة القدرة على إسقاط المحتوى النظري الذي تكونوا عليه في الجامعة في الدرس المقدم للتلاميذ		
7	يلتزم الأستاذ المتكون بالجامعة بتقديم خلاصة عند الانتهاء من الدرس		
8	يسترجع الأستاذ المتكون في الجامعة معلومات الدرس السابق مع تلاميذه قبل البدء في الدرس الجديد		
9	المعلومات التي يمتلكها معلم التكوين الجامعي كافية للعملية التعليمية التعليمية		
10	يشجع الأستاذ المتكون في الجامعة التلاميذ على مناقشة مواضيع تنثير إهتمامهم خارجة عن محتوى الدرس		
11	يعتمد الأستاذ المتكون في الجامعة التدرج في شرحه للدرس من السهل إلى الصعب		

12	ينوع الأستاذ المتكون في الجامعة في استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق ويشرك التلاميذ في عملية اختيارها		
13	يثير الأستاذ المتكون في الجامعة إهتمام جميع التلاميذ خاصة التلاميذ الأقل تجاوبا ويشركهم في الدرس		
14	لدى الأستاذ القدرة على اختيار الطريقة المناسبة حسب طبيعة الدرس		
15	للأستاذ المتكون في الجامعة القدرة على إختيار الأساليب التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس		
16	يكيف الأستاذ المتكون في الجامعة بين قدرات التلاميذ و إمكانياتهم عند إختيار أساليب التعلم		
17	يستغل الأستاذ المتكون في الجامعة الوقت المخصص للحصة لإعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلاميذ		
2- جودة التقويم لدى الأستاذ			
1	تظهر جودة تعليم الأستاذ المتكون في الجامعة من خلال قدرات التلاميذ التعليمية		
2	يعزز الأستاذ المتكون في الجامعة ويثمن إستجابات التلاميذ الصحيحة		
3	يحرص المعلم المكون في الجامعة على التأكد من فهم الدرس من خلال طرح أسئلة خلال تقديمه وبعد نهايته		
4	يكافئ المعلم المتكون في الجامعة التلاميذ المتفوقين دراسيا داخل الفصل		
5	يثمن المعلم المتكون في الجامعة المعلومات التي يقدمها التلاميذ إثراء للدرس		
6	يحرص الأستاذ المتكون في الجامعة على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ للتعاون معهم في ما يخص مستقبل أبنائهم		
7	يجري الأستاذ تقويم أولي قبل بداية الدرس		
8	يراقب الأستاذ الواجبات المنزلية ويعمل على تصحيحها مع التلاميذ بشكل جماعي		
9	يستخدم الأستاذ المكون في الجامعة التقويم الختامي قبل نهاية الدرس		

10	للأستاذ المتكون في الجامعة القدرة على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ		
11	يعدل الأستاذ المتكون في الجامعة من أسلوب التدريس بإستمرار		
12	للأستاذ المتكون في الجامعة القدرة على طرح الأفكار و المعلومات بأكثر من صياغة		
3- جودة حل المشكلات الدراسية والصفية لدى الأستاذ			
1	يهتم الأستاذ المتكون في الجامعة بجميع التلاميذ داخل الفصل من خلال السؤال عن أحوالهم الشخصية بإستمرار		
2	يحفز الأستاذ المتكون في الجامعة التلاميذ على العمل الجماعي في المواقف المختلفة داخل القسم وخارجه.		
3	للأستاذ المتكون في الجامعة القدرة على إتخاذ القرار وحل المشكلات التربوية التي تعترضه أثناء تقديم الدرس		
4	ينشر الأستاذ المتكون في الجامعة ثقافة تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ والتطلع إلى تفوقهم داخل القسم		
5	الأستاذ المتكون في الجامعة له القدرة على إقامة علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه عن طريق التواصل الإيجابي معهم		
6	يهتم الأستاذ المتكون في الجامعة بتنمية شخصية التلاميذ		
7	الأستاذ المتكون بالجامعة لديه القدرة على إدارة الصف ووقت الحصة بشكل جيد للوصول إلى الكفاءات المستهدفة في الدرس		
8	يلتزم الأستاذ المتكون بالجامعة بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية التعليمية داخل المؤسسة		
9	يعمل الأستاذ المتكون في الجامعة أثناء الحصة على معالجة بعض المشكلات الشخصية للتلاميذ		
10	مكن التكوين في الجامعة الأستاذ من فهم الفروق الفردية للمتمدرسين		
11	يستفيد الأستاذ المتكون في الجامعة من خبرته أثناء دراسته الجامعية في تكوين علاقاته مع التلاميذ		
12	يتواصل الأستاذ المتكون في الجامعة بشكل جيد مع التلاميذ		
13	للأستاذ المتكون في الجامعة القدرة على إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ		

			ثالثا: جودة تعليم أستاذ المدرسة الجزائرية المتكون في المدرسة العليا	
1-جودة الأستاذ في التخطيط للدرس				
الرقم	العبارات	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق
1	يتبنى الأستاذ المتكون في المدرسة العليا طرائق تدريس فعالة تساعد على شرح الدرس			
2	طرق تدريس الأستاذ المتكون في المدرسة العليا لا تركز على التلقين بل تشجع على البحث والإبداع والإتيان بكل ما هو جديد			
3	يتمتع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بالكفايات التدريسية اللازمة			
4	يتشارك الأستاذ المتكون في المدرسة العليا مع التلاميذ للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم			
5	للأستاذ المتكون في المدرسة العليا القدرة على التنوع في أساليب إيصال المعلومات والأفكار والمهارات للمتمدرسين			
6	للأستاذة القدرة على إسقاط المحتوى النظري الذي تكونوا عليه في المدرسة العليا في الدرس المقدم للتلاميذ			
7	يلتزم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بتقديم خلاصة عند الانتهاء من الدرس			
8	يسترجع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا معلومات الدرس السابق مع تلاميذه قبل البدء في الدرس الجديد			
9	المعلومات التي يمتلكها أستاذ التكوين في المدرسة العليا كافية للعملية التعليمية التعليمية			
10	يشجع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التلاميذ على مناقشة مواضيع تثير إهتمامهم خارجة عن محتوى الدرس			

11	يعتمد الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التدرج في شرحه للدرس من السهل إلى الصعب		
12	ينوع الأستاذ المتكون في المدرسة العليا في استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق ويشرك التلاميذ في عملية اختيارها		
13	يثير الأستاذ المتكون في المدرسة العليا إهتمام جميع التلاميذ خاصة التلاميذ الأقل تجاوبا ويشركهم في الدرس		
14	لدى الأستاذ المتكون في المدرسة العليا القدرة على اختيار الطريقة المناسبة حسب طبيعة الدرس		
15	للأستاذ المتكون في المدرسة العليا القدرة على إختيار الأساليب التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس		
16	يكيف الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بين قدرات التلاميذ و إمكانياتهم عند إختيار أساليب التعلم		
17	يستغل الأستاذ المتكون في المدرسة العليا الوقت المخصص للحصة لإعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلاميذ		
2- جودة التقويم لدى الأستاذ			
1	تظهر جودة تعليم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا من خلال قدرات التلاميذ التعليمية		
2	يعزز الأستاذ المتكون في المدرسة العليا ويثمن إستجابات التلاميذ الصحيحة		
3	يحرص الأستاذ المتكون في الجامعة على التأكد من فهم الدرس من خلال طرح أسئلة خلال تقديمه وبعد نهايته		
4	يكافئ الأستاذ المتكون في الجامعة التلاميذ المتفوقين دراسيا داخل الفصل		
5	يثمن الأستاذ المتكون في المدرسة العليا المعلومات التي يقدمها التلاميذ إثراء للدرس		
6	يحرص الأستاذ المتكون في المدرسة العليا على التواصل مع أولياء أمور التلاميذ للتعاون معهم في ما يخص مستقبل أبنائهم		
7	يجري الأستاذ المتكون في المدرسة العليا تقويم أولي قبل بداية الدرس		

8	يراقب الأستاذ المتكون في المدرسة العليا الواجبات المنزلية ويعمل على تصحيحها مع التلاميذ بشكل جماعي		
9	يستخدم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التقويم الختامي قبل نهاية الدرس		
10	للأستاذ المتكون في المدرسة العليا القدرة على تشخيص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ		
11	يعدل الأستاذ المتكون في المدرسة العليا من أسلوب التدريس بإستمرار		
12	للأستاذ المتكون في المدرسة العليا القدرة على طرح الأفكار و المعلومات بأكثر من صياغة		
3- جودة حل المشكلات الدراسية والصفية لدى الأستاذ			
1	يهتم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بجميع التلاميذ داخل الفصل من خلال السؤال عن أحوالهم الشخصية بإستمرار		
2	يحفز الأستاذ المتكون في المدرسة العليا التلاميذ على العمل الجماعي في المواقف المختلفة داخل القسم وخارجه.		
3	للأستاذ المتكون في المدرسة العليا القدرة على إتخاذ القرار وحل المشكلات التربوية التي تعترضه أثناء تقديم الدرس		
4	ينشر الأستاذ المتكون في المدرسة العليا ثقافة تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ والتطلع إلى تفوقهم داخل القسم		
5	الأستاذ المتكون في المدرسة العليا له القدرة على إقامة علاقات تربوية جيدة مع تلاميذه عن طريق التواصل الإيجابي معهم		
6	يهتم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بتنمية شخصية التلاميذ		
7	الأستاذ المتكون في المدرسة العليا لديه القدرة على إدارة الصف ووقت الحصة بشكل جيد للوصول إلى الكفاءات المستهدفة في الدرس		
8	يلتزم الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعملية التعليمية داخل المؤسسة		
9	يعمل الأستاذ المتكون في المدرسة العليا أثناء الحصة على معالجة بعض المشكلات الشخصية للتلاميذ		

			10	مكن التكوين في المدرسة العليا للأستاذ إمكانية فهم الفروق الفردية للمتمدرسين
			11	يستفيد الأستاذ المتكون في المدرسة العليا من خبرته أثناء دراسته الجامعية في تكوين علاقاته مع التلاميذ
			12	يتواصل الأستاذ المتكون في المدرسة العليا بشكل جيد مع التلاميذ
			13	لأستاذ المتكون في المدرسة العليا القدرة على إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مدير التربية

إلى

السادة: مدراء المتوسّطات والثانويات المعنية

مديرية التربية لولاية تبسة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

الرقم: 03/م.ت.ت/ 2020

- * مدير ثانوية المجاهد محمود الشريف/الشرية
- * مدير ثانوية النعمان بن البشير/الشرية
- * مدير ثانوية الجديدة ق/07/الشرية
- * مدير متوسطة براهيم التابعي/الشرية
- * مدير متوسطة الشهيد الوافي الحباسي/الشرية
- * مدير متوسطة النهضة/الشرية
- * مدير متوسطة العلامة ابن رشد/الشرية
- * مدير متوسطة غربي الحفناوي/الشرية
- * مدير متوسطة الشهيد جدي مقداد/الشرية

- * مدير ثانوية مصطفى بن بولعيد /الشرية
- * مدير ثانوية شرفي الطيب /الشرية
- * مدير ثانوية القطب السكاني الجديد/الشرية
- * مدير ثانوية طريق العقلة/الشرية
- * مدير متوسطة قحطاح الطيب/الشرية
- * مدير متوسطة زرقاوي محمد زروق/الشرية
- * مدير متوسطة مفدي زكرياء/الشرية
- * مدير متوسطة الشهيد بلغيث العيد /الشرية
- * مدير متوسطة الشهيد بخوش أحمد/الشرية

الموضوع: استقبال طالب(ة) متربص(ة)

المرجع: مراسلة جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع دون رقم ودون تاريخ

عملا بما جاء في المرجع المذكور أعلاه،

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب (ة): عبيد نصيرة
بالتربص الميداني داخل مؤسساتكم في الفترة الممتدة
من 2020/11/18 إلى غاية نهاية التربص مع احترام
القوانين الداخلية للمؤسسة.

تبسة في : 2020/11/18

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش



ش. بوقروش

ملخصات الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على الفرق بين نوعي التكوين التي يخضع لها أستاذ المدرسة الجزائرية بإعتباره من النخبة التي يقوم على عاتقه النهوض بالنظام التربوي من خلال تكوين جيل مسؤول ومتفاعل له مكتسبات ومهارات والمقارنة بين جودة التعليم التي يحققها التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا والتكوين الأكاديمي في الجامعة وقد إنطلقنا في دراستنا هذه من تساؤل رئيسي وهو : هل هناك فرق بين جودة التكوين الأكاديمي بالنسبة لأساتذة المدرسة الجزائرية خريجي المدرسة العليا والأساتذة خريجي الجامعة؟ من أجل تحقيق أهداف البحث تمت صياغة الفرضيات التالية:

• **الفرضية الرئيسية :** هناك فرق بين جودة التكوين الأكاديمي بالنسبة لأساتذة المدرسة الجزائرية خريجي المدرسة العليا والأساتذة خريجي الجامعة.

- **الفرضية الفرعية الأولى:** هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المفتشين والمدراء.

- **الفرضية الفرعية الثانية:** هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة التقويم من وجهة نظر المفتشين والمدراء.

- **الفرضية الفرعية الثالثة:** هناك فرق في جودة التكوين الأكاديمي لدى أساتذة المدرسة الجزائرية بالنسبة لخريجي الجامعات والمدارس العليا فيما يخص مهارة حل المشكلات الدراسية والصفية من وجهة نظر المفتشين والمدراء.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإعتماد على أدوات البحث المتمثلة في الإستبيان والمقابلة ، مع عينة بحث ضمت 34 مفتشا و مديرا للمستوى المتوسط والثانوي، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي والمنهج المقارن وقد توصلت في الأخير إلى تحقيق أهداف البحث وذلك من خلال مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية للوصول إلى إستنتاجات تكون بمثابة إثباتات لفرضيات الدراسة :

ملخص الدراسة باللغة العربية

- أفرز التكوين الأكاديمي في المدرسة العليا عن إنتاج أستاذ مضطلع بالمهارات الوظيفية لمهنة التدريس ، بينما يتضح أن التكوين الجامعي أفرز عن أستاذ غير متمكن من مهارات التدريس بالقدر الذي يجعل أدائه فعالا.
- التكوين في المدرس العليا يهدف إلى تكوين أستاذ للمدرسة بكافة مستوياتها، بينما التكوين الجامعي يعمل على إنتاج مخرجات مهنية مختلفة التوجهات المهنية.
- حقق التكوين في المدرسة العليا جودة تعليمية فعالة لأستاذ المدرسة الجزائرية، بينما لاحظنا قصور في جودة تعليم الأستاذ خريج التكوين الجامعي.

الكلمات المفتاحية:

التكوين الأكاديمي، الجامعة، المدرسة العليا، الأستاذ، جودة التعليم، المدرسة الجزائرية

Abstract:

This study aims to identify the difference between the two types of training that the Algerian school professor undergoes, as he is one of the elite who is responsible for promoting the educational system through the formation of a responsible and interactive generation with gains and skills, and a comparison between the quality of education achieved by the academic training in the Higher Institutes and the academic training at the university. In this study, we started from a main question: Is there a difference between the quality of academic training for the Algerian Higher Institutes graduates and university graduates? In order to achieve the research objectives, the following hypotheses were formulated:

- The main hypothesis: There is a difference between the quality of academic training for Algerian Higher Institutes graduates and university graduates.

The first sub-hypothesis: There is a difference in the quality of academic training of Algerian school teachers in relation to graduates of universities and Higher Institutes with regard to the skill of lesson planning from the point of view of inspectors and managers.

– Second sub-hypothesis: There is a difference in the quality of academic training of Algerian school teachers in relation to university and Higher Institutes graduates with regard to assessment skill from the point of view of inspectors and managers.

– The third sub-hypothesis: There is a difference in the quality of academic training of Algerian school teachers in relation to university and Higher Institutes graduates with regard to the skill of solving academic and class problems from the point of view of inspectors and managers.

To achieve the objectives of the study, the researcher relied on the research tools represented in the questionnaire and the interview, with a research sample that included 34 inspectors and managers at the intermediate and secondary levels. To reach conclusions that serve as proofs for the study hypotheses:

– Academic training in the Higher Institutes resulted in the production of a professor who is well-versed in the functional skills of the teaching profession, while it is clear that university training resulted in a professor who is not skilled in teaching skills to the extent that makes his performance effective.

The training in the Higher Institutes aims to form a professor for the school at all levels, while the university training works to produce professional outputs with different professional orientations.

– The training in the Higher Institutes achieved an effective educational quality for the professor of the Algerian school, while we noticed a deficiency in the quality of the education of the professor who graduated from the university training.

key words: Academic training, university, Higher Institutes, professor, quality of education, Algerian school