الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

التكوين الجامعي وعلاقته بالتأطير التربوي

دراسة ميدانية بثانوية جابر بن حيان بالمسيلة

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: تنمية الموارد البشرية

إعداد الطالبة :
بن عيسى رشيدة

تحت إشراف:
الدكتور : قجة رضا

السنة الجامعية :2014/2013

كلمة شكر وعرفان

الحمد لله والشكر لله الذي أعان ووفق" ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل ما ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين " النمل 190

إن مما أدبنا به ديننا الحنيف أن ننسب الفضل لأهله وأن نشكر من يستحق الشكر عرفانا بالجميل لأن من لا يشكر الناس لا يشكر الله، وأن أحق الناس بالشكر عن إنجاز هذا العمل أستاذنا الفاضل الدكتور *قجة رضا* الذي كان لي خير سند ولم يبخل علي بتوجيهاته البناءة .

شكر خاص للأستاذات الكريمات بلوم أسمهان، شباح مريم، شبيلي وهيبة، علي الشريف حورية، وإلى كل أساتذة علم الاجتماع والديموغرافيا خاصة الذين ساهموا في تكويننا لمدة 06 سنوات كاملة نذكر منهم بوزقزة ياسين، أيت موهوب امحمد، بدوي صفيان مامش، بسطي، بوجلال مصطفى، بشير الشريف وزلاقي وهيبة، زيتوني صبيرة .

إهـــــداء

إلى عظمة التضحية والعطاء، والدتي الحنون، التي واصلت مسيرة والدي رحمه الله أطال الله في عمرها، وجزاها الله كل خير، وجعل الله تضحيتها في ميزان حسناتها

إلى زوجي العزيز الطاهر الذي تحمل بعناء وصبر ومشقة عملي هذا، فله مني كل التقدير والاحترام.

إلى إخواني وأخواتي، عباس، فاطمة، إسماعيل، كمال وحميدة وأبنائهم جميعا الذين أكن لهم كل الحب والتقدير.

إلى ابني عدنان وبناتي رميساء ووصال مهجة قلبي وشموع المستقبل.

إلى الصغير إياد حفظه الله ورعاه.

إلى كل من لهجا لسانه بدعاء ربه أن يوفقني في مواصلة دربي

أهدي هذا العمل المتواضع.

رشيـــــدة

بسم الله الرحمان الرحيم

" قال له موسى هل أتبعك على أن تعلمن مما علمت رشدا "

(سورة الكهف .66)

<< إن الدمـــاغ الإنســانـــي مصـــغـــر الكون أو مكبره، والجامعة تصغر الإنسان أو تكبره..... فإذا وعت الجامعة مسؤولية تكوين هذا الدماغ على حقيقتها فهل تبقى كما هي عليه الآن. >>

د . حسن

مصعب

الإنسان العربي وتحدي الثورة العلمية والتكنولوجية.

فهرس الموضوعات

الموضـــــــوع	الصفحة
مقدمة	
الفصـــل الأول : الإطار المفاهيمي للدراسة	
I. تحديد الإشكالية وصياغتها	5
II. أهمية و أسباب اختيار موضوع الدراسة	8
III. أهداف الدراسة	8
IV. تحديد مفاهيم الدراسة	9
V. الدراسات السابقة	12
VI. فرضيات الدراسة	14
الفصل الثاني: الجامعة كمركز للتكوين	
تمهيـــد	17
I. الجامعـــة	18
1- وظائف الجامعة	18
2- أهداف الجامعة	20
3- أركان الجامعة	21
4- الاتجاهات النظرية لدراسة الجامعة	23
II. التكوين الجامعي	26
1- نماذج التكوين الجامعي	26
2- عناصر التكوين الجامعي	27
III. التكوين الجامعي بالجزائر	30
1- التطور التاريخي للتكوين الجامعي بالجزائر	30
2- مبادئ التكوين الجامعي بالجزائر	32
خلاصـــة	33

الفصل الثالث :
التأطير السوسيولوجي

تمهيد 36

I. مهنة التعليم 37

1- مفهوم مهنة التعليم 37

2- مراحل تطور مهنة التعليم 37

3- أهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع 43

4- أخلاقيات مهنة التعليم 44

5- مكانة مهنة التعليم في المجتمع 45

II. المعلم 46

1- دور وأهمية المعلم في التعليم 46

2- خصائص المعلم 47

3- حقوق ووجبات المعلم 48

4- مهام المعلم في المرحلة الثانوية 49

III. التكوين وعلاقته بالتعليم 50

1- تكوين المعلمين 50

2- أهمية تكوين المعلمين 50

3- مبررات تكوين المعلمين 51

4- محتويات تكوين المعلمين 52

خلاصة 54

الفصل الرابع:
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيـــد 57

I. مجالات الدراسة 58

II. منهج الدراسة 60

III.الأدوات المستخدمة للدراسة 60

IV.عينة الدراسة وخصائصها 62

الفصل الخامس:
التكوين الجامعي والتأطير التربوي في المؤسسة مجال الدراسة

تمهيـــد 67

I. برامج التخصص الجامعي والإعداد المهني في المؤسسة مجال الدراسة. 68

- نتائج الفرضية الأولى. 73

II.طرق التكوين الجامعي وأداء الوظيفة في المؤسسة مجال الدراسة. 74

- نتائج الفرضية الثانية. 87

III. اعتماد المؤسسة المستخدمة على تحليل العمل لتحديد احتياجات التأطير الفعال والكفء. 88

- نتائج الفرضية الثالثة. 89

* النتائج العامة 100

قائمة المراجع 102

الملاحـــــق 106

فهرس الجداول

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع مجتمع البحث حسب التخصص ومادة التدريس.	59
02	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	62
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنة التخرج	63
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية	64
05	يوضح العلاقة بين حداثة البرامج التكوينية والتأهيل للمهنة	68
06	يوضح العلاقة بين الجوانب التي لم تتطرق إليها البرامج التكوينية ومدى التأهيل للمهنة	69
07	يوضح العلاقة بين حداثة البرامج التكوينية ومحتوى البرامج التكوينية وواقع التدريس	70
08	يوضح العلاقة بين التدريس في مادة التخصص ومدى تحقيق برامج التكوين أهدافها للتأهيل للمهنة	71
09	يوضح العلاقة بين توظيف مقاييس التكوين الجامعي وتحقيق البرامج التكوينية للتأهيل للمهنة	72
10	يوضح العلاقة بين التكوين بالجامعة ومتطلبات الوظيفة مع مدى التكيف مع الوظيفة	74
11	يوضح العلاقة بين أساليب التقويم المطبقة في الكلية وما إذا كان مستوى الطالب بتحدد في الشهادة الجامعية	75
12	يوضح العلاقة بين التعويد على البحث العلمي في مجال التخصص ومدى تأثير التكوين الجامعي على المهارات البيداغوجية	77
13	يوضح العلاقة بين أساليب التقويم الأكثر تطبيقا في الكلية ومدى كفايتها لتقييم الطالب الجامعي	78
14	يوضح العلاقة بين العوامل التي تساعد على أداء الوظيفة بكفاءة ووجود توافق بين ما درسوه نظريا وما هو مطلوب عمليا	79

15	يوضح العلاقة بين الطرق المعتمدة أكثر أثناء التكوين بالجامعة والعوامل التي تساعد على أداء الوظيفة بكفاءة	81
16	يوضح العلاقة بين تأثير التكوين الجامعي على المهارة البيداغوجية وحاجة خريج الجامعة إلى تكوين	82
17	يوضح العلاقة بين العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة ومدى التكيف مع الوظيفة	84
18	يوضح العلاقة بين الجنس ومدة التكيف مع الوظيفة	85
19	يوضح العلاقة بين طريقة التعيين في الوظيفة ومجال أسئلة الامتحانات	88
20	يوضح العلاقة بين بمن يستعين الأستاذ عند تعثره عند أداء مهامه وضرورة التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة	89
21	يوضح العلاقة بين تواجد خرجي المدرسة العليا للأساتذة ولهم نفس الانشغالات مع الآخرين	91
22	يوضح العلاقة بين تلقي المعلم صعوبات عند الالتحاق بالوظيفة وبأي فئة يستعين عند تعثره في العمل	92
23	يوضح العلاقة بين طرق التعيين في الوظيفة وبرمجت مديرية التربية برامج تكوينية بعد التعيين	93
24	يوضح العلاقة بين ممارسة مهنة التعليم قبل التعيين رسميا وأخذ ذلك بعين الاعتبار	95
25	يوضح العلاقة بين ممارسة مهنة التعليم قبل التعين رسميا وضرورة التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة	96
26	يوضح العلاقة بين مواجهة الصعوبات عند الالتحاق بالوظيفة وبرمجت مديرية التربية برامج تكوينية بعد التعيين	97

مقدمة

مقدمـــــة:

تعتبر الجامعة أهم مراكز للتعليم والتكوين والتطوير، وإنتاج القدرات العلمية والإطارات الفاعلة التي تعتمد عليها المجتمعات، في قيادة التنمية في شتى المجالات، فهي بذلك وعاء فكري يتجدد وفق مسارات العلوم المتجددة إذ تقوم بدورين، أولهما على المستوى المجتمعي، فتعمل على ترشيد المجتمع وترقيته وتكوين رأس مال بشري يتمثل في إطارات ذات كفاءات عالية، تعتبر هي الأساس في تقدم المجتمعات والمحور الأول في تنميتها وازدهارها، أما الدور الثاني فهو على المستوى الفردي فالجامعة تسعى لتطوير أساليب التفكير وتكوين الذات العلمية للأفراد، زيادة على تزويدهم بالمعارف العلمية كما تنمي فيهم الشخصية المستقلة، وفكر المتخرج الذي لا يضطلع إلا لمنطق العقل والعلم للمساهمة في خوض معركة التنمية المجتمعية.

ولعلى من أهم تطلعات المؤسسات الجامعية في ممارسة نشاطها وتحقيق أهدافها، لضمان بقائها واستمرارها والمحافظة على مكانتها الريادية بين مراكز التكوين، هو السعي إلى تحقيق الجدية في التكوين في كل العلوم والفروع المتخصصة من خلال الاهتمام بتطبيق أحدث البرامج والمناهج وطرق التدريس، وكذا الاهتمام بالمشرفين على العملية التكوينية، والقائمين على إدارتها، لضمان إعداد كفاءات وإطارات تتناسب قدراتها والتغيرات والتطورات الحاصلة في كل المجالات التكنولوجية الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية ومن ثم القدرة على المساهمة في خدمة المجتمع وتنميته من خلال معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم التي اكتسبوها أثناء تكوينهم بالجامعة، فسوق العمل بمؤسساته المختلفة والمؤسسة الخدماتية خاصة وعلى رأسها المؤسسة التربوية، هي في حاجة ماسة ومتزايدة إلى إطارات تمتاز بالكفاءة والفعالية من أجل القيام بمهمة التأطير التربوي.

ولأن التربية والتعليم من أسمى المهن وأرقاها فهي رسالة الأنبياء والرسل، وهي من أنبل وأشرف المهن التي عرفتها البشرية عبر تطور العصور، فالتربية والتعليم تساعد الفرد على تحقيق ذاته، وتمكنه من اكتساب الصفات الاجتماعية وفقا للإطار الفكري للمجتمع. ولأن المعلم يلعب دورا حيويا في العملية التعليمية، إذ أنه يمثل الحجر والركن الأساسي في إنجاحها، كما أن دوره لا يقتصر على تلقين الدروس فقط، وإنما يعمل على البحث عن المعرفة واكتسابها ونقلها، فهو بذلك يقوم بخدمة المجتمع من خلال القيام برسالته الجليلة، إذ يعمل على نقل المعارف من جيل إلى جيل أخر وبما أن معلم اليوم ليس هو معلم الأمس بسبب ما يشهده العالم من تطور وتقدم ورقي. ولأن الكفاءة المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم وذلك لما لها من أهمية. ولما كان عدد لا يستهان به من خريجي الجامعات، يحبذون الالتحاق بالمؤسسة التعليمية للعمل كمؤطرين تربويين، وجب العمل على تكوين هذه الفئة بجدية سواء في مراكز متخصصة أو من خلال ربط التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة التربوية.

وفي هذا الجانب رأينا أن نسلط الضوء ونبحث عن العلاقة بين التكوين الجامعي والتأطير التربوي، ومن أجل ذلك احتوت هذه الدراسة على:

الفصل الأول: تضمن الإطار المفاهيمي للدراسة وتم التطرق فيه إلى تحديد وصياغة الإشكالية، أسباب وأهمية اختيار الموضوع، أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم، الدرسات السابقة، الفرضيات.

الفصل الثاني: تضمن الجامعة كمركز للتكوين وفيه تم التطرق إلى الجامعة، وتناولنا فيه وظائف الجامعة، أهداف الجامعة، أركان الجامعة، الاتجاهات النظرية لدراسة الجامعة، وتناولنا التكوين الجامعي وتم التطرق إلى نماذج التكوين الجامعي، عناصر التكوين الجامعي، وتطرقنا إلى التكوين الجامعي بالجزائر حيث تناولنا فيه التطور التاريخي للتكوين الجامعي بالجزائر، مبادئ التكوين الجامعي بالجزائر.

الفصل الثالث: تضمن مهنة التعليم وتناولنا فيه مفهوم مهنة التعليم، مراحل تطور مهنة التعليم، أهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع، أخلاقيات مهنة التعليم، مكانة مهنة التعليم في المجتمع، كما تناولنا دور وأهمية المعلم في التعليم، خصائص المعلم، حقوق وواجبات المعلم، مهام المعلم في المرحلة الثانوية، وتطرقنا أيضا إلى التكوين وعلاقته بالتعليم وفيه تناولنا تكوين المعلمين، أهمية تكوين المعلمين، مبررات تكوين المعلمين، محتويات تكوين المعلمين.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة وتناولنا فيه مجالات الدراسة المنهج، الأدوات المستخدمة، العينة وطريقة اختيارها.

في حين تضمن الفصل الخامس: هناك توافق بين التكوين الجامعي والتأطير التربوي وتطرقنا فيه إلى تحليل وتفسير البيانات وتناولنا تحليل وتفسير البيانات الشخصية، تحليل وتفسير بيانات الفرضية الأولى، تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية، تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثالثة، وتناولنا عرض نتائج الدراسة وتناولنا عرض نتائج الفرضية الأولى، عرض نتائج الفرضية الثانية، عرض نتائج الفرضية الثالثة، وفي الأخير النتيجة العامة.

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي للدراسة

الفصل الأول
الإطار المفاهيمي للدراس

I. تحديد الإشكالية وصياغتها

II. أهمية وأسباب اختيار موضوع الدراسة

III. أهداف الدراسة

IV. تحديد مفاهيم الدراسة

V. الدراسات السابقة

VI. فرضيات الدراسة

I. تحديد الإشكاليـــــة وصياغتها:

أحدثت التطورات والتحولات التي عرفها العالم في مختلف الميادين، الاقتصادية، السياسية، الثقافية وكذا الاجتماعية أثرا على المجتمعات، وفرضت عليها مواكبة هذا التطور من أجل الاستمرار والبقاء في بيئة تتميز بالتغير المستمر، والتقلب والمفاجأة وكمرتكز أساسي للنجاح في عالم يسوده الكثير من المنافسة، بات في حكم المؤكد الاهتمام بالمورد البشري على أنه رأس مال يجب استثماره على المدى الطويل وتطويره والرفع من أدائه باستمرار ولن يتأتى هذا إلا بإتباع أنجع طرق التعليم والتدريب والتكوين.

ولذلك أنشئت مراكز التكوين المختلفة ولمختلف المستويات الدراسية ولعلى من أهمها، الجامعة التي تعمل على تنمية أهم ثروة يمتلكها المجتمع، إذ أصبحت الجامعة في وقتنا الراهن، أمل المجتمعات المعاصرة في إمدادها بالإطارات ذات الكفاءات العلمية والفنية والتي سوف يعتمد عليها في قيادة التنمية الإدارية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

فالمؤسسات الجامعية تشهد نموا كبيرا في الحجم والعدد وكذا في استقبال الأعداد الهائلة من الطلبة وتعمل دائما على توسيع تخصصاتها، توازيا مع الثورة العلمية والتكنولوجية، فهي منطلق لتسابق المجتمعات لاكتساب المعرفة، كون اكتساب المعرفة يعني الريادة والقوة والاستمرار، كما أنها تعد من المؤسسات الرائدة في تحقيق التنمية البشرية فهي ذات طابع علمي معرفي، وثقافي متميز.

إن رسالة الجامعة اليوم لم تعد مقصورة على الأهداف التقليدية من حيث البحث على المعرفة والاعتماد على الطرق الكلاسيكية في نقلها فحسب، بل امتدت لتشمل كل نواحي الحياة الاجتماعية والتكنولوجية والفنية، الأمر الذي يدفع بالجامعة المعاصرة أن تتفاعل مع مختلف مؤسسات المجتمع لبحث حاجاته وتحقيق متطلباته.

وبما أن الجامعة هي المحطة الأخيرة في المنظومة التعليمية، والتي من خلالها تتجسد الأهداف التي كانت في مراحل التعليم الأولى، وهذا تبعا للعملية التكوينية، فدور الجامعة أساسا يقوم على تكوين متخصص، رفيع المستوى، أساسه تنمية الاتجاه العلمي والفكري للطالب، وهذا طبعا يستدعي توفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تفي بالغرض، كما يتطلب درجة كبيرة من الاهتمام والمتابعة الصارمة والجادة في صياغته وتنفيذه من قبل المسؤولين والمتخصصين بشؤون التكوين الجامعي على اختلاف أدوارهم.

ومن هذا المنطلق نركز اهتمامنا على التكوين بالجامعة، كأحد المهام الرئيسية لها ووسيلة لتنمية المعارف والمهارات وإعداد الإطارات، المزودة برصيد معرفي في مختلف التخصصات العلمية، رصيدا يمكنها من اقتحام سوق الشغل، وأداء مهامها ووظائفها على النمط المطلوب في مختلف قطاعات العمل.

وانطلاقا من أن الجزائر أحد أقطار العالم، وتواجدها داخل هذه البيئة العالمية المتغيرة والمتنافسة، فإنها هي الأخرى تحاول مواكبة التطورات والتحولات الحاصلة من خلال تنمية أفرادها بالتعليم والتكوين، فمنذ الاستقلال وهي تسعى جاهدة لفتح المراكز الجامعية في كل أقطار الوطن، وتخصص حصة كبيرة من ميزانية الدولة لإدارتها، كما نجد أن من أهم مبادئها إقرار ديمقراطية التعليم والتي من خلال سمح لكافة الشرائح الطلابية على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والحائزين على شهادة البكالوريا للالتحاق بها ومتابعة الدراسات العليا بمدرجاتها، وباعتبار الجامعة نسق فرعي من بين الأنساق الفرعية الأخرى المتداخلة والمترابطة ببعضها البعض، إذ ينجز كل منها وظيفة جزئية محددة تؤثر في الأنساق الأخرى من أجل تحقيق وظيفة الكل (المجتمع) كما أوضح بارسونز أن النظام التربوي مسؤلا عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها في المجتمع ".[1]

فالجامعة الجزائرية اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى لأن تلعب الدور الفعال والأساسي في رفع التحديات والمساهمة في تفعيل عجلة التنمية في مجتمعنا وتطويره وذلك بإتباع الجدية في التكوين من خلال تكيف أهدافها ومناهجها وطرق التدريس بها، تماشيا ومتطلبات سوق الشغل وجعل التكوين المقدم تكوينا ناجعا يتصف بالعقلنة والرشد من أجل إنتاج إطارات قادرة على تقديم الكثير عندما يحسن استثمارها وتوظيفها في المكان المناسب.

هذا من جهة ومن جهة أخرى وفي خضم النظرية البنائية الوظيفية، القائمة على نضرة أن المجتمع نسق اجتماعي، يتكون من أنساق اجتماعية فرعية متداخلة فيما بينها، فإن من بين الأنساق الفرعية ذات الارتباط بالجامعة، المؤسسة التربوية من خلال استقطابها للمورد البشري الإطار وخاصة الأساتذة منهم حيث أن أعدادا لا يستهان بها من مخرجات الجامعة تشارك في المسابقات التي تنظمها مديرية التربية للالتحاق بالمؤسسات التربوية كمؤطرين تربويين فنجد في السنة 2013 وفي ولاية المسيلة شارك حوالي 3223* خريج جامعة في مسابقة توظيف الأساتذة خاص بالطور الثانوي فقط، من أجل الإنظمام إلى الأسرة التربوية والحياز على منصب شغل في مجال التربية والتعليم.

وبما أن المعلم في المؤسسة التربوية هو العنصر الفعال في العملية التعليمية و المحرك الأساسي لها، فإنه ومهما طورت الهيئة الوصية – وزارة التربية والتعليم- في المناهج الدراسية وتجهيز المخابر بأحدث التكنولوجيات، والتوسعة في البناءات إلا أنها لا يمكن أن تحقق أهدافها في إيصال الرسالة التعليمية. فالمعلم المكون تكوينا أكاديميا يمكن أن يقوم بدوره التأطيري ويعوض النقص أو القصور في الإمكانيات المادية والتقنية المحتملة داخل المؤسسة. ولعل من أبرز النتائج المترتبة على التحديات المعاصرة والمستقبلية التي يواجهها التعليم، تلك المرتبطة بدور المعلم في العملية التعليمية، إذ أصبح العالم المتغير يتطلب نمطا مختلفا من التعليم، فدور المعلم في أي نظام تربوي يتوقف على مجموعة من العوامل المتداخلة التي تشكل الإطار

[1] حميدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية مصر، 1995 ، ص 133.
*الوثائق والسجلات من مديرية التربية، مصلحة الدراسة والامتحانات.

المرجعي لمفهوم العملية التربوية، فمهما اختلفت المفاهيم في دور المعلم فإنه يبقى عاملا حاسما في إنجاح العملية التربوية أو إفشالها، ذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد عملية ميكانيكية تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين فحسب بل إنه يمثل الأداة الفاعلة في تنمية قدرات المتعلمين العقلية والجسمية وتطوير شخصياتهم بصفة عامة.

ولن يتأتى هذا إلا بالحرص على تكوين نوعية من المتعلمين – المؤطرين التربويين – القادرين على القيام بدورهم المنوط لهم.

غير أنه ومن الملاحظ أن هناك جدل قائم حول ما تقدمه الجامعة لبيئتها الخارجية بمختلف مؤسساتها، من طاقات بشرية غير مهيأة للاندماج في عالم الشغل وهذا ما يرجعه المختصون إلى عدم قدرتها على تكيف مناهجها وطرق التكوين بها، بما يتناسب وتقديم تكوين رفيع المستوى وتأهيل الموارد البشرية في مختلف التخصصات واكتسابها لعنصر الكفاءة كمطلب أساسي للمساهمة في تأطير فعال وناجح ينعكس في نهاية المطاف على تنمية وتطوير المجتمع في المجال الصناعي والخدماتي على حد سواء، و بالأخص ما تعلق بالمؤسسة التعليمية لان التعليم يعتبر المهنة الأم التي إذا قامت على أسس قوية، يزخر المجتمع بإطارات قادرة على مواكبة التحولات والتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.

وفي ذات السياق ومن خلال المقابلات غير المقننة مع مفتشي التربية والتكوين لبعض المواد المدرسة، ومن خلال إطلاعنا على الملاحظات المسجلة في تقارير عينة من المعلمين الجدد الذين تمت متابعتهم ميدانيا من طرف المفتشين، وكذا معايشتنا للمشاكل اليومية الناجمة عن عدم قدرة هذه الفئة لأداء مهامها يمكن طرح التساؤل التالي:

- هل هناك توافق بين التكوين الجامعي المقدم حاليا ومتطلبات التأطير التربوي؟
- ويتفرع من هذا السؤال تساؤلات فرعية ومفادها:
- هل هناك علاقة بين برامج التخصص والإعداد المهني التربوي؟
- هل هناك علاقة بين طرق التكوين المتبعة وأداء الوظيفة؟
- هل تعمل المؤسسة المستخدمة على تحليل العمل لتحديد احتياجات الـــتأطير الفعال والكفء ؟

II. أهمية الدراسة وأسباب اختيار الموضوع:

تسعى المجتمعات إلى دفع عجلة التنمية للتقدم والرقي من خلال مؤسساتها المجتمعية، ولعلى من أهمها الجامعة التي تعتبر إحدى أكبر المراكز، والتي تعمل على إمداد المجتمع بالإطارات الفعالة، التي تساهم بقدر واسع في التقدم السياسي، اجتماعي، الاقتصادي والثقافي إذا ما أحسن استغلالها وتسييرها. وبما أن المؤسسة التربوية من أكبر المؤسسات التنشئة الاجتماعية، وتستقبل عدد كبير من خريجي الجامعة كمؤطرين تربويين.

فإن هذه الدراسة تستمد أهميتها بالتعرف على مدى توافق التكوين الجامعي والتأطير التربوي من خلال الوقوف على الأسباب الحقيقية وراء مشكلات الجامعة خاصة فيما يتعلق بمشكلات التكوين.

كما أن هناك أسباب ذاتية وأخرى موضوعية دفعتني لاختيار مشكلة دراستي هذه نذكر أهمها:

أ- الأسباب الذاتية:

- اختيار الموضوع كان وفق إمكانياتي المادية والمعرفية وكذا الوقت الممنوح لنا للدراسة.
- كوني في ميدان الدراسة وملاحظتي للمشاكل التي تنتج عن ضعف التأطير التربوي.
- محاولة التعرف على أسباب هذا الضعف بطريقة علمية علها تفيد في استدراك هذا الضعف ومعالجته.

ب- الأسباب الموضوعية:

- الموضوع يمكن دراسته امبريقيا.
- وفرة المادة العلمية المتمثلة في المراجع والتي يمكن الاعتماد عليها في الجانب النظري لدراستنا.
- قلة الدراسات الميدانية التي تربط التكوين الجامعي بالتأطير في المؤسسة التربوية.
- وجود خطاب حول ضعف مستوى أداء المعلم الذي تخرج حديثا من الجامعة وهذا ما تلمسه في تقويم المتخصصين ميدانيا (مفتشي التربية والتكوين).

III. أهداف الدراسة:

من بين الأهداف التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع مايلي:

أ- محاولة التعرف على أسباب ضعف التكوين الجامعي.

ب- الوقوف على واقع التأطير التربوي في المؤسسة مجال الدراسة.

ج- إبراز العلاقة بين الجامعة كمؤسسة مكونة، والمؤسسة التربوية كمستقبلة للمتكونين.

د- محاولة لفت انتباه القائمين على التكوين الجامعي والتأطير التربوي بضرورة التنسيق بين المجالين لضمان وجود كفاءات من المعلمين.

IV. تحديد مفاهيم الدراسة:

يعتبر تحديد المفاهيم من القضايا الأساسية التي ترسم بوضوح مسارات البحث وتجعله واضحا ومرتبطا بتصور محدد، يمكن الباحث من السيطرة على بحثه والتحكم فيه، ومن تحديد الأهداف المراد تحقيقها، وبذلك تجنبه الوقوع في المتاهات التي لا تخدمه، لذلك لابد للباحث عند قيامه بهذا العمل أن يقوم بتحديد وافي لكل المفاهيم التي يستخدمها في بحثه ويعرفها تعريفا دقيقا فالمفهوم حسب موريس أنجلس هو:"**تصور ذهني عام ومجرد لظاهرة أو أكثر وللعلاقات الموجودة بينها**"[1] ومن المفاهيم التي ترتكز عليها دراستنا ما يلي:

1- تعريف التكوين الجامعي:

أ- التكوين:

- **لغة**: كون الشيء بمعنى ركبه بالتأليف بين أجزائه، وتكون الشيء بمعنى حدث، ويقال كونه فتكون وتحرك.[2]

- **اصطلاحا**: تباينت الأفكار حيال صياغة تعريف محدد للتكوين وهذا طبعا للتقارب بينه وبين مفهومي التدريب والتأهيل ولكن يمكن إدراج بعض التعاريف.

يعرف بوفلجة غياب التكوين على أنه: "تنمية منظمة وتحسين الاتجاهات والمعرفة والمهارات ونماذج السلوك المتصلة بموقف العمل المختلفة، من أجل قيام الأفراد بمهامهم المهنية أحسن قيام وفي أقل وقت ممكن،[3] ويقصد بالتكوين "تعديل إيجابي يتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية، أو الوظيفية، وهدفه اكتساب المعارف والخيارات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء، بحيث تتحقق فيه الشروط الضرورية لإتقان العمل.[4]

كما يعرف أنه الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة تعليمية أو حرفية، والبعض يتجاوز في استعمالها ويمددها إلى التعليم المدرسي، والغرض من التكوين تلقين المكون مبادئ معينة وتهيئة للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية.[5]

ومنه يمكن تعريف التكوين إجرائيا على أنه عملية هادفة ومنظمة يسعى المكون من خلالها على صقل وتطوير معارف ومهارات وسلوكيات الأفراد المتكونين، يكتسبون من خلالها كفاءات تؤهلهم لاندماجهم في عملهم بسهولة والقيام به على قدر من الفعالية.

---

[1] موريس أنجلس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر الجزائر 2004، ص301.
[2] إبراهيم أنيس وآخرون: **المعجم الوسيط** .ج2، دار إحياء التراث العربي بيروت بدون سنة،ص806.
[3] بوفليحة غياث: **الأسس النفسية للتكوين ومناهجه**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص5.
[4] بوعبد الله لحسن : **تقيم العملية التكوينية بالجامعة**، قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ط2، 1998،ص267.
[5] العلوي محمد الطيب: **الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية**، دار البعث ، قسنطينة، 1982، ص121.

ب- الجامعة:

- **اللغة**: هي جامعة من فعل جَمَعَ يُجْمَعُ جَمْعًا، جمع المتفرق أي ضم بعضه إلى بعض، ويقال قدر جامعه، بمعنى عظيمة، وجمعتهم جامعة أي أمر جامع. والجامعة مجموعة معاهد علمية تسمى كليات تدرس فيها العلوم والفنون والآداب.[1]

- **اصطلاحا**: يقول مراد بن أشنهو أنه: "لا يوجد تعريف متفق عليه من طرف العلماء والمفكرين وخاصة الذين يهتمون بالتنظيم التربوي أي لا يوجد تعريف قائم بذاته وعلمي للجامعة".[2]

ورغم هذا سنتطرق لبعض التعاريف.

عرفها رامون ماسيا مانسو على أنها " مجموعة أشخاص يجمعهم نظام ونسق خاصين، تستعمل وسائل وتنسيق بين مهام مختلفة للوصول بطرق ما إلى المعرفة العليا".[3]

كما عرفها محمد عبد الرحمن عبد الله على أنها "إحدى المؤسسات الاجتماعية والثقافية والعلمية، فهي بمثابة تنظيمات معقدة وتتغير بصفة مستمرة مع طبيعة المجتمع المحلي أو ما يسمى بالبيئة الخارجية".[4]

يعرف علي أحمد راشد الجامعة بأنها "ليست مكانا لتلقي التعليم العالي فقط وإنما بيئة ورسالة".[5]

ألان تورين "ينظر للجامعة من خلال وظائف متعددة فيعتبرها، مكان لقاء يتحقق فيه الاحتكاك بين عملية تنمية المعرفة وحكمة هدف التعليم، والحاجة إلى الخريجين".[6]

ومن خلال ما سبق من التعاريف يمكن إعطاء تعريفا إجرائيا يتوافق مع دراستنا، على أن الجامعة هي مؤسسة تعليمية تسعى من خلال وظيفتي التدريس والبحث العلمي إلى إعداد الإطارات وتزويدهم بالعلم والمعرفة كما تعمل على تهيئتهم بما يتوافق ومتطلبات عالم الشغل في البيئة الخارجية.

ج- التكوين الجامعي:

عرفه بوفلجة غياث على أنه "تنمية منظمة وتحسين للاتجاهات والمعرفة والمهارات ونماذج سلوكية.[7]

---

[1] إبرهيم أنيس وآخرون: **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ص 135.
[2] بن أشنهو مراد: **نحو الجامعة الجزائرية**، ترجمة عايدة أديب باية ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981،ص 3.
[3] دليو فضيل وآخرون: **إشكالية الديمقراطية في الجامعة الجزائرية**، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، قسنطينة 2006، ص 211.
[4] عبد الله محمد عبد الرحمان: **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، دراسة في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، مصر 1991، ص 15.
[5] سامي سلطي عريفج: **الجامعة والبحث العلمي**، دار الفكر الأردن ط1، 2001، ص 27.
[6] سامي سلطي عريفج: نفس المرجع، ص 31.
[7] بوفلجة غياث: **الأسس النفسية للتكوين ومناهجه في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1985، ص 5.

2- التأطير التربوي:

أ- التأطير:

من بين الصعوبات التي تعرضنا لها في دراستنا هذه هو عدم حصولنا على مفهوم التأطير ولذلك ومن خلال ما يتوافق ودراستنا يمكن أن نعرفه تعريفا إجرائيا: فالتأطير هو عملية تسمح بالتعليم ونقل المعارف النظرية والتطبيقية والمكتسبات وفق برنامج تسطره المؤسسة التربوية يعمل على تنفيذه مجموعة من المعلمين الذين تم إعدادهم معرفيا ومهنيا.

ب- التربية:

- **لغة**: هي التقويم، التهذيب.[1]
- **اصطلاحا**: تعرف التربية على أنها تلك العملية التي نستطيع بواسطتها تغير سلوك الفرد أو تعديله أو الإحجام عنه، أو الحث عليه، أو الحفاظ عليه كما هو، وهي عملية هادفة لاتخاذ موقف معين اتجاه حادث معين واتجاه الحياة العامة، كما تعني التربية بتشكيل الإنسان في أبعاده:الشخصية وقدراته، وأفكاره، ومنهجه، بحيث يصبح فردا فعالا في المجتمع. [2]

3- تعريف المعلم:

- **لغة**: **المعلم**: جمعه معلمون وهو من يمارس التعليم أو هو البارع في التعليم.

المعلم مهنيا: البارع في مهنة ما وله حق ممارستها وتعليمها.[3]

- **اصطلاحا**: تشير كلمة معلم إلى كل شخص مكلف في المدارس بتربية التلاميذ.[4]

كما يعرف المعلم أيضا" بأنه شخص مؤهل بتولي تعليم التلاميذ لمؤسسة حكومية أو خاصة.[5] وقد بين الدكتور عبد العزيز السيد أهمية المعلم حيث قال" أن المعلم العمود الفقري وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم.[6]

ومن خلال ذلك يمكن إعطاء تعريف إجرائي للمعلم بما يتوافق ودراستنا: أن المعلم يمكن أن يلقب بعدة أسماء كالمدرس والمربي والأستاذ وهذا الأخير يعطي لمن يمارس مهنة التعليم في الطور الثاني والثالث والجامعة فالمعلم هنا هو من يقوم بعملية التدريس في الطور الثانوي.

---

[1] عصام نور الدين: **معجم نور الدين الوسيط**، مرجع سابق، ص 399.
[2] عبد الرحيم الخليفي: **دور الوحدة التربوية في وحدة العالم الإسلامي**، بدون دار نشر، 2003، لبنان ص 17.
[3] عصام نور الدين: **معجم نور الدين الوسيط**، مرجع سابق، ص 1031.
[4] Bureau international de travail (CENEVE) .La condition du personnel enseignant , commentaire ,conférence de bit et de l'Unesco, 1er édition 1989, p 05 .
[5] أحمد زكي بدوي: معجم **مصطلحات الرعية والتنمية الاجتماعية** ، دار الكتاب المصري، ط1، القاهرة، 1987،ص 295.
[6] عبد الله الرشدان ونعيم جعينني: المدخل **إلى التربية والتعليم**، دار الشروق، ط1، الأردن 1974، ص 291.

V. الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات الاستطلاعية الاستكشافية الميدانية منها أو المكتبية من أهم مراحل البحث العلمي والهدف منها تعميق المعرفة حول موضوع البحث سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، لذلك سعينا للاطلاع على بعض الدراسات السابقة ولعلى من أبرزها هاتين الدراستين:

1- الدراسة السابقة الأولى:

- دراسة عبد الله محمد عبد الرحمن عمان. الأردن بعنوان الجامعة والمجتمع

- أجريت هذه الدراسة سنة 1998 وأهتم الباحث بأهمية ودور الجامعة في عمليات التنمية والتحديث بصفة عامة.

- تهدف هذه الدراسة إلى معالجة وتوضيح دور الجامعة والتعليم الجامعي في عمليات التنمية والتحديث في المجتمع العماني وذلك من خلال تحليل العلاقة بين التعليم والمجتمع، مركزة على جامعة السلطان قابوس لتنمية وتحديث المجتمع العماني.

- تضمنت الدراسة التساؤلات التالية:

- ما طبيعة العلاقة الفعلية بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والصناعية الأخرى ؟

- ما هي أوجه التعاون المتبادل بين الجامعة باعتبارها المؤسسة الرئيسية وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

- حاول الباحث تحليل العملية التعليمية بالجامعة والتعرف على ما استفاد منه الطلبة من الدراسة الأكاديمية وكيف يقيمون العملية التكوينية بالجامعة كل في إطار تخصصه وكيفية المساهمة في التنمية في مؤسسات أخرى.

- اختيار الباحث عينة من طلبة مقبلين على التخرج من مجموعة من التخصصات. كما اختار عينة من المسؤولين للتعرف على أرائهم حول العلاقة بين الجامعة والمجتمع.

- أدوات جمع البيانات: استخدم الباحث استمارة الاستبيان ووجهت للطلبة.

- كما استعمل المقابلة المفتوحة مع عينة من المسؤولين واستعان بالإحصائيات لجمع بعض المعطيات توصلت الدراسة إلى أن:

- ضرورة تحديث طرق التدريس وتطوير المناهج وضرورة الاستفادة من التعليم المتحصل عليه في الجامعة على أن يكون له علاقة بمجال العمل.

- يجب التنسيق بين الجامعة ومختلف الوزارات والمؤسسات لتبين الاحتياجات من الخريجين في كل التخصصات.

- اعتمدت هذه الدراسة كدراسة سابقة في بحثنا هذا لأنها عالجت موضوعا هاما يتمثل في علاقة المخرجات الجامعية والتي هي مدخلات مؤسسات أخرى في المجتمع كإطارات قادرة على المشاركة في التنمية والتحديث، غير أنها لم تعالج جانبا هاما وهو مدا نجاعة هذه الفئة في الجانب العملي، وهذا ما وضح لنا الزاوية التي نقوم بالبحث فيها وهي الاهتمام بالمخرجات الجامعية في مكان العمل.

2-الدراسة السابقة الثانية:

دراسة أبو عبد الله لحسن، بعنوان: تقويم العملية التكوينية بالجامعة.

أجرى الباحث هذه الدراسة سنة 1998 في معاهد العلوم الدقيقة (فيزياء، كيمياء...) واختار من طلبة الماجيستير إذ أن مجموعة منهم تتوجه بعد الدراسة للتدريس ومجموعة أخرى يعملون كمهندسين.

- استخدم الباحث استمارة الاستبيان لعينة شملت 25 طالبا.

توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- الاهتمام أكثر بإحداث نوع من التلاؤم بين التكوين الجامعي والقطاعات الأخرى.

- البرامج المسطرة للتخصصات العلمية لم تحاول تعريف الطالب بطبيعة العلاقات المهنية في عالم الشغل.

- وضحت الدراسة أن الطريقة المستخدمة في التدريس هي طريقة المحاضرات وهي طريقة لا تنمي شخصية الطالب وقدراته.

- اهتمت هذه الدراسة بعملية التكوين الجامعي بنضرة تقويمية من خلال دراسة على عينة في تخصصات علمية (تقنية) ومدى تجاوبهم مع عالم الشغل بعد تخرجهم فهذه الدراسة لها علاقة كبيرة مع دراستنا غير أن الاختلاف هو توسيع عينة الدراسة (تخصصات علمية وأدبية) والمتوجهين مباشرة إلى المؤسسات التربوية.

VI. فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

هناك توافق بين التكوين الجامعي ومتطلبا ت التأطير التربوي.

الفرضيات الفرعية:

- **هناك علاقة بين برامج التخصص والإعداد المهني.**
- **هناك علاقة بين طرق التكوين وأداء الوظيفة.**
- **تعتمد المؤسسة التربوية على أسلوب تحليل العمل لتحديد احتياجات التأطير الفعال والكفء.**

الفصل الثاني
الجامعة كمركز للتكوين

الفصل الثاني

الجامعة كمركز للتكوين

I.الجامعة

1- وظائف الجامعة

2- أهداف الجامعة

3- أركان الجامعة

4- الاتجاهات النظرية لدراسة الجامعة

II. التكوين الجامعي

1. نماذج التكوين الجامعي

2. عناصر التكوين الجامعي

III. التكوين الجامعي بالجزائر

1- التطور التاريخي للتكوين الجامعي بالجزائر

2- مبادئ التكوين الجامعي بالجزائر

خلاصـــــــة

تمهيـــــــــد:

تعتبر الجامعة أحد أهم مراكز التكوين وأرقاها باعتبارها آخر مرحلة من مراحل تعليم الأفراد فمن خلالها يبلغ الطالب المتكون درجة عالية من النضج العقلي والمعرفي وتسمح له باستعمال قدراته الشخصية في تصور بعض القضايا ومعالجها، فالتكوين الجامعي يمثل رسالة حضارية بالنسبة للمجتمعات التي تسعى للتقدم والرقي فهو يختص بالتعليم والبحث العلمي، وإعداد الإطارات المتخصصة وتوجيهها.

وانطلاقا من أن الجامعة نسق مفتوح، فمخرجاته هي مدخلات مؤسسات أخرى على اختلاف أنشطتها، فهي بذلك تشارك في خدمة المجتمع وتدفع بعجلة التنمية من خلال الاستفادة من التكوين المتخصص الذي اكتسبوه خلال فترة تكونهم في الجامعة.

وفي هذا الصدى نحاول في هذا الفصل إبراز الجامعة كأهم مركز لتكوين الإطارات التي توكل إليها مهام الرقي والازدهار وتنمية المجتمعات.

I. الجامعـــــــة:

تعتبر الجامعة من أهم مراكز التكوين فهي منبع المعرفة والإشعاع الفكري، كما تعمل على إعداد الإطارات من خلال تكوين عالي ومتخصص يساهم في اندماجهم في عالم الشغل من أجل خدمة المجتمع.

1- وظائف الجامعة:

إن الجامعة مجموعة من الأفراد الذين خصصوا أنفسهم للعلم والمعرفة، على أساس من الأخلاق العالية والأمانة العلمية، الجدية والموضوعية،والأساس المعمول به في الجامعة أنها مؤسسة يشارك في تنظيمها وتوجيهها وتسير أمورها كل من الأساتذة والإداريين والطلبة،والهدف من وراء ذلك هو خلق الإطار الكفء الذي يساهم في بناء المجتمع عن طريق الفكر والعلم لذلك لا يمكن أن يتحقق هذا الهدف إلا من خلال مجموعة من الوظائف وهي كالتالي:

أ- الوظيفة البيداغوجية:

تتمثل هذه الوظيفة للجامعة في تقديم تعليم عال وتكوين متخصص للطالب، يسمح له بالاندماج في مهنة معينة،وهذا التكوين لا يتم إلا عن طريق إيصال المعرفة وذلك من خلال عملية معقدة سماتها التكامل والشمول والتفاعل بين طرفيها الذين هما الأستاذ من جهة والطالب من جهة أخرى، ومن هنا يتضح الدور الرئيسي للجامعة بأنها من خلال تلك العملية إنما تسعى لتكوين الشخصية العلمية للطالب يفصل مسؤولية القائم على تدريسه وتعليمه، ودرجة تأثيره عليه من مختلف الجوانب العلمية والثقافية والخلقية.[1]

وهنا نجد الجامعة وهي تتجه إلى المساهمة في إثراء المعرفة وتنميتها بفضل تزويد طلابها بخلاصة ما وصل إليه العقل البشري في كل مجالات الفكر والثقافة والعلوم، تشابه أي مؤسسة تعليمية مع فارق في المستوى،إلا أنها تختلف عن سائر المؤسسات التعليمية الأخرى في جانبين أثنين، الأول فيتمثل في أن الجامعة تطرق ميادين وآفاق قد يصعب بل يستحيل على غيرها أن تقوم به.

وأما الثاني فيتمثل في أنها تبعث بطلابها إلى أعماق المعرفة في مختلف الاختصاصات بحيث تتم دراسة الموضوع بكل جوانبه، ولاشك في أنها وهي تسعى لتحقيق هذا الهدف تحاول بشكل ضروري أن تعتمد الأساليب الحديثة في التعليم والتدريس، وتضمن تدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، وتتحقق من حسن تطبيقها وممارستها.[2]

ب- الوظيفة الاقتصادية:

إن الجامعة من خلال أداء وظيفتها الأولى إنما تهدف إلى تكوين الإطارات القيادية في شتى المجالات، إذ من المفروض أن التعليم الجامعي أن يكسب الأفراد المهارات وأن ينمى تأهيلهم لقيادة حركة الفكر والثقافة والتجديد في المجتمع، ولإدارة شؤون هذا المجتمع بما ينفق وطموحاته وما يستجيب

[1] بوخلخال عبد الله : **الجامعة الجزائرية ووظائفها البيداغوجية**، حوليات جامعة الجزائر، العدد9، ص92.
[2] ولد خليفة محمد العربي: **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1989، ص 177.

لمطالبه، فحاجة المجتمع إلى الجامعة تتمثل في إعادة مختلف المهن سواء أكان ذلك في ميدان الإنتاج أو الخدمات، الأمر الذي من شأنه تحريك طاقات المجتمع ودفعها بما يكفل تحقيق التقدم فصلا عن توليد حل (أو على الأقل معالجة) ما يعترضه من مشكلات حلا قائما على أسس علمية سليمة. ومن هنا كان لزاما على المجتمع أن يوفر لخريج الجامعة مجالا يبرز فيه قدرته على العطاء والإيداع، وهي الميزة التي يجب أن يختص بها الإطار الجامعي إذا ما كان موجودا في مجتمع يعرف حركة تغير سريعة كالمجتمع الجزائري وهذا حتى يتمكن من احتواء دوره الاجتماعي كفرد فاعل وفعال في آن واحد.[1]

ج- الوظيفة الإيديولوجية:

الجامعة في مجتمع توكل إليها مهام فكرية وتكوينية، وفي أدائها لهذه المهام هي ملزمة بالوفاء لطبيعة النظام السائد في المجتمع، وبالحفاظ على شخصية الدولة ومقوماتها فالجامعة يتوافد عليها جماعات طلابية بذهنيات مختلفة، برصيد من الأفكار المختلفة والمتناقضة في بعض الأحيان، فضلا عن احتواءها لاتجاهات سياسية معينة، وبهذا تتعد في الجامعة ومن خلال الطلاب، الخلفيات الثقافية والفلسفات وكذا ما يحدد صعوبة الجامعة في التأثير على شخصية هؤلاء. حيث أن الاختلاف الموجود بين الطلبة يقابله أيضا اختلاف في الأفكار والاتجاهات بالنسبة الأساتذة وبهذا تكون الجامعة إلى حد ما مركز الصراع.[2]

د- وظيفة البحث العلمي:

لقد أصبحت الجامعات اليوم تقيم بمدى تقدم البحث العلمي فيها، فالجامعة لا تصبح جامعة فعالة إذا نشط البحث العلمي فيها ومنه لا يصح لهيئة التدريس في جامعة ما أن تعطي نفسها من متاعب الإسهام في البحث العلمي لأن ذلك معناه أنها أعفت نفسها من الوجود كهيئة جامعية حقيقية، فالبحث العلمي يعتبر أساس لأي تطور اقتصادي واجتماعي. وإذا كان نجاح البحث العلمي يتوقف على كثير من العوامل والإمكانات البشرية والمادية ... فإن أهم هذه العوامل هم الباحثين العلمين على اختلاف تخصصاتهم وفئاتهم ومستويات إعدادهم وتدريبهم. فالباحث العلمي هو المخطط والمنفذ والموجه والمقوم لجهود ونشاط وعمليات البحث العلمي والمسخر لنتائجه ومعطياته لخدمة المجتمع.[3]

ه- وظيفة خدمة المجتمع:

هذه الوظيفة تفرض على الجامعة كونها إحدى مؤسسات المجتمع التي تنبع من حاجاته، وتعبر عن أماله وتتفاعل مع ما يجري ويوجد فيه، فتتأثر به وتأثر فيه، وتقود حركة تغيره ونموه وتقدمه وتساهم في حل مشكلاته وتزود بما يحتاجه وتنميته في مختلف المجالات من قوى بشرية مدربة تدريب عاليا، وتساعده في ترقية ثقافته وتراثه ومنقيتها من الشوائب التي تكون قد لحقت بها ونقلها للأجيال ألاحقة وتجديدها وتطويرها باستمرار، ولذلك قيل أن الجامعة تستمد شرعيتها من مجتمعها.[4]

---

[1] بن أشنهو مراد: **نحو الجامعة الجزائرية** ،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1981، ص 5 .
[2] العدل رضا: ال**اتجاهات الإيديولوجية في النظم الاجتماعية**، دار الفكر العربي ط1، مصر،1971 ، ص 16.
[3] رمزي أحمد عبد الحي: **التعليم العالي والتنمية**، دار الوفاء، 2006، الإسكندرية، ص 189.
[4] رمزي أحمد عبد الحي: نفس المرجع، ص ، 160.

2- أهداف الجامعة:

يعتبر التعليم الجامعي أحد مراحل التكوين وأرقاها، فهو المرحلة التي يبلغ فيها المتكون درجة معتبرة من النضج العقلي والمعرفي تسمح له باستعمال قدراته الخاصة في تصور بعض القضايا ومع إشكالياتها. فالمرحلة الجامعية هي غاية يسعى لتحقيقها كل متمدرس. لأنه في الوقت الراهن يمثل رسالة حضارية بالنسبة للمجتمعات التي تخطو خطواتها نحو التقدم والتطور.... فبعد أن كانت الجامعة في الماضي تقتصر مهمتها عند مناقشة بعض الأمور النظرية، وبعد أن كانت تستغرق معظم جهدها في نظريات وتأملات بعيدة عن مشكلات الحياة ومشكلات الأفراد، أصبحت في الوقت الحديث تعني بمطالب المجتمع وقضاياه والوفاء بها في كل المستويات. لذلك فإن أهدافها من خلال العملية التكوينية التي تقوم بها يمكن تحديدها في النقاط التالية:

أ- ترقية المستوى الفكري والثقافي الأفراد المجتمع:

تتم هذه الترقية أو هذا الهدف من خلال الفرص المتاحة للذهاب بهذا المستوى إلى أبعد حد ممكن، وضمان أكثر عدد ممكن من الإطارات الكفأة والمختصة، وهذا في مجمله يعني استثمار الثروة البشرية للمجتمع وتسخيرها الإنتاج والإبداع، فالتكوين الذي يرتبط بالعمل أو<<الشغل>> حيث يمارس المتكون العلم والمعرفة الذين تلقاهما تطبيقيا وميدانيا، ثم إن العمل من ناحية هو فرص المتكون لأن لا يكون عالة على مجتمعه.

ومن ناحية أن هناك نفقات باهظة خصصت لهذا التكوين وبالتالي يجب أن يقابل هذه النفقات مردودية، وهذه الأخيرة لا تلاحظ إلا من خلال منصب أو وظيفة يشغلها هذا المتكون وهذا الخريج، وفي هذا الوضع يصبح هذا الأخير فردا متكاملا إلى حد ما، فردا تكون وتعلم ليعمل. وعندما يعمل من المؤكد أنه سيتقن عمله.

ب- إقرار التواصل بين الأجيال فكرا وسلوكا:

لا يعني هذا الهدف أن يكون الجيل نسخة طبق الأصل لسابقه، وإنما يعني أن يكون له رؤية شاملة لتاريخه، يراعي أفضل ما في الماضي وأفضل ما في الحاضر من تطلعات في محاولات التخطيط لمستقبل أفضل. وهذه الثلاثية لا تنشأ إلا في رحاب الجامعة وعن طريق الجامعة. فالتفاعل بين الماضي والحاضر، ومراعاة هذا التفاعل في مراجعة البرامج الدراسية والتربوية وتطويرها، تتواصل الأجيال فيما بينها تواصلا يعكس دوما الشخصية الجزائرية وخصائصها الحضارية. فالجامعة دون سواها هي القادرة على احتواء التاريخ. وإعادة إحياءه بين الأجيال المتواصلة، وعلى جميع المستويات.[1]

[1] محي الدين صابر: <<**كلمة الافتتاح** >> .**التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي**، وقائع المؤتمر الأول لوزراء التعليم العالي العربي بالجزائر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1981، ص2.

ج- التثقيف العام

يتحقق هذا التثقيف عن طريق الأبحاث التي تنجزها الجامعة، وعن طريق المحاضرات العامة والندوات والجرائد وغيرها، حيث يتم تبسيط المعارف بالمستوى الذي يسمح بتوصيلها وتبليغها إلى العامة من الناس، وهذا يساهم بدوره في توثيق الصلة بين الجامعة والواقع الإنساني والمادي للمجتمع، فالتثقيف العام إنما يأخذ طابع الخدمة العامة، ذلك أن التطور السريع في العلوم سواء فيما يتعلق منها بالتكنولوجيا أو بالإنسان والمجتمع ككل يتطلب نظرة جديدة للمشكلات والقضايا الاجتماعية التي هي بدورها تتطلب وبصفة ملحة دراسة علمية ومنه ضروري أن تنقل نتائج هذه الدراسات إلى عامة الناس (أفراد المجتمع)[1].

لأنها لا محالة تساهم في تغير أوضاعهم وتحسين ظروفهم وبالإضافة إلى هذا كله <<أن جمهور الجامعة أساتذة وطلاب مطالب بإدراك أنه لا يجوز لهم أن يقتنعوا بما لديهم من ضروب المعرفة والحذق التي تعنيهم على بلوغ النجاح في المجتمع بل عليهم أن يتزودوا بالميل إلى خدمة الجماعة، ويروح التبعية الاجتماعية حيال مواطنيهم سعيا إلى رفع مستواهم المادي والثقافي والروحي >>.

3- أركان الجامعة:

هناك مجموعة من الأركان الضرورية والأساسية في العملية التكوينية بالجامعة وبتفاعلها وتناسقها

- يتم تحريك هذه العملية من أجل تحقيق الهدف الذي أنشأت لأجله الجامعة وفي هذا السياق سنتطرق إلى أهم مكوناتها والمتمثلة في: الأستاذ الجامعي، الطالب، الأهداف، والبرامج.

أ- الأستاذ الجامعي:

يرى جون دبوي أن المدرس الحقيقي هو الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العلمية، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم، هو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية، ويمتد إلى أسلوب الحياة، أي عدم تلقين الطلبة مجموعة من المعلومات المعروفة مسبقا، لكن التعاون معهم لاكتشاف منهجية استخدام تلك المعلومات وتمثلها، كما يجب أن يكون هو الذي ينفذ سياسة جامعته، وربطها بالمجتمع، وهو الذي يقترح البرامج وينقذها ويقومها، ويصحح مسارها.

وهو الشخص الوحيد الذي يربط البرامج والأهداف وبين الطالب الذي نريد تكوينه، فهو الذي يعمل على تجسيد الأهداف في المعارف، والمهارات والسلوك التي يكتسبها الطالب من خلال عملية التدريس، وعلية فلابد للأستاذ أن يكون في المستوى الذي يدرس فيه.[2]

ب- الطالب:

إن الطلب الجامعي هو الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك، في العملية التربوية طيلة

[1] بن فريحة أنيس: **الجامعة وإنسان الغد**، منشورات الجامعة الأمريكية، بيروت ب ط، ص 148 .
[2] ولد خليفة محمد العربي: **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية** ديوان المطبوعات الجامعية، 1986 ص 221.

التكوين الجامعي، إذ يمثل عدديا أكبر نسبة في المؤسسات الجامعية، ويهدف التعلم إلى تطوير مهارات الطالب وقدراته من جميع النواحي، لكي تتجلى فيها بعد في سلوك متزن ومتكامل يؤهله إلى خدمة المجتمع في التخصصات المختلفة.

إلا أن هناك مواقف يبديها الطلبة تجاه التعليم والتعلم، حيث يتقدم العديد إلى الجامعة على أساس المنافع المالية والمكانة الاجتماعية بحقل الدراسة، أكثر من القدرة الأكاديمية والمواهب الخاصة، بينما نرى أنه من النادر أن يقوم البعض الآخر بقراءة الكتب حالما تغلق المدارس أبوابها وذلك يسبب عدم توفر الرغبة أو الافتقار لمواضيع القراءة.

باختصار حين لا يقوم الطلبة بربط عملية التعليم باهتماماتهم وقابليتهم، أو حين لا يرونها على أنها عملية متواصلة، عندها يصبح التدريس عملية تنطوي على جانب من الصعوبة.[1]

ج- الإدارة:

تشكل الإدارة جزء هام من مكونات أي مؤسسة ومقوما من مقومات نشاطها، في جهاز يقوم بالتنسيق وإحداث التفاعل بين مختلف هذه المكونات لتتكامل أدوار ووظائف الأفراد العاملين بهذه المؤسسة.

فالإدارة في التعليم الجامعي هي ذلك النشاط الناتج عن التفاعل المستمر بين الأعضاء العاملين في الجامعة لتحقيق أهدافها بكفاءة في أقصر وقت وبأقل جهد، وبأقل التكاليف الممكنة من خلال ممارسة الوظائف المختلفة لعملية الإدارة.

ومن الجانب التربوية تعتبر الإدارة عملية شاملة لعدة جوانب أبرزها عمليات التعليم والتعلم وتوجيه نشاطاتها نحو تحقيق الأهداف المخططة مسبقا لتكوين الأساس الذي تنشئ به الأجيال، وتعدهم لتولي المسؤوليات المختلفة في قطاع العمل والإنتاج والنشاط الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والثقافي.

والإدارة تتولى القيام بوظائف مختلفة تتمثل في عناصر العملية التعليمية والبيداغوجية منها إدارة البرامج، إدارة الامتحانات والتوجيه والإشراف الفني والتنظيمي، إدارة إعداد الأساتذة أو المدرسين... إلخ. وهذه الأقسام بدورها تؤدي واجبات متميزة عن بعضها البعض لكنها مترابطة ومتكاملة فيما بينها، والتي تحتاج إلى الفرد المؤهل وهو الإداري الذي يكون على علم بطبيعة العمل الإداري، واعيا بأهمية العلاقات الإنسانية في ترشيده، وقادرا على تحقيق الأهداف.[2]

وعليه فإن الجهاز الإداري للجامعة في قوانينه وتصميمه وتنظيمه، يجب أن يكون مهيئا لخدمة الضروريات، ومساعدة الأستاذ على الأداء الفعال وتشجيعه على البحث العلمي والإبداع يتوفر كل الوسائل والحوافز الملائمة، وهذا كله من أجل تحقيق الأهداف المسطرة والتي في النهاية تتعلق بالنمو العلمي للطلبة وتحسين عمليتي التعليم والتعلم في الجامعة.

---

[1] باربار اماتيرو وآخرون: **الأساليب الإبداعية في التدريس في الجامعة** .ترجمة : حسين عبد اللطيف بعارة، وماجد محمد الخطايبة، دار الشروق الأردن، 2002، ص 110.

[2] علي قراوزة، محمود عبد القادر: **نحو إدارة تربوية واعية**، دار الفكر العربي ، بيروت، 1993، ص18.

4- الاتجاهات النظرية لدراسة الجامعة:

تعد النظرية السوسيولوجية الموجه الأساسي لكل الدارسين، حيث تستمد هذه الأهمية مكانتها وقيمتها بصورة أساسية، ولا غنى عنها على الإطلاق في مجال البحث الاجتماعي على المستوى النظري والميداني.[1]

ولأن النظريات تعد بمثابة المداخل التي تحدد جوانب البحث من الوجهة النظرية. وتمنه بالمصداقية في الطرح والمعالجة، والتي يتم الاستعانة بها في الجانب الميداني من خلال معالجة الجداول الإحصائية ، ثم التطرق إلى أهم الاتجاهات التي تناولت موضوع الجامعة وإن كانت هذه الإسهامات قد تطرقت لهذا الموضوع من خلال الإطار العام وهو نظام التعليم .

أ- الاتجاه الماركسي:

تنطلق الرؤية الماركسية في تحليل التعليم من الافتراض الأساسي الذي تستند إليه هذه النظرية وهو وجود تأثير بين نمط علاقات الإنتاج في المجتمع (البنية التحتية) على مجمل مظاهر البناء الفوقي، بما يتضمنه من فكر وقيم وتفكير وتعليم، إن هذا التأثير هو المحدد الأساسي في بلورة وظيفة التعليم في مجتمع ما بهدف إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه – في ضوء هذا السياق – يتحدد بناءا على وضعهم الطبقي فالطبقة هي المحك الأخير للتميز الاجتماعي، والتعليم هو أداة للتصنيف والانتقاء ولإضفاء الشرعية على الأوضاع التي سبق تحديدها طبقيا، ومن ثم تعكس الأوضاع الطبقية نفسها على النظم التعليمية ونتائجها.[2]

ü لويس ألتوسير:

تعتبر تحليلات ألتوسير من أبرز المحاولات الجادة في فهم وتحليل العلاقة بين النظام التعليمي وأسلوب الإنتاج والعلاقات السائدة في المجتمع. واعتبر مكونا من مكونات البناء الفوقي الذي يتشكل بواسطة البناء التحتي، ومن ثم فإن النظام يعكس علاقات الإنتاج.

وينطلق ألتوسير في تحليله من فكرة رئيسية مفادها أن استمرارية الطبقة الحاكمة في مواقع السيطرة يتطلب إعادة إنتاج قوة العمل، تلك العملية التي تتضمن عمليتين أساسيتين هما.

- إعادة إنتاج المهارات الضرورية ألازمة لكفاءة قوة العمل.
- إعادة إنتاج إيديولوجية الطبقة الحاكمة وتنشئة العمل في إطارها.[3]

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمان: **النظرية في علم الاجتماع ، (النظرية السوسيولوجية المعاصرة)** ط2، دار المعرفة الإسكندرية، 2003، ص 2.
[2] حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 148.
[3] حمدي علي أحمد، نفس المرجع، ص 150.

ü بيير بورديو وجين كلود باسرون:

تأثر بورديو وغيره من أصحاب النظرية الماركسية بمدخل دوركايم في تحليل التعليم، وتكشف دراسة بورديو وباسرون عن وظيفة النظام التعليمي ودوره الفعال في إعادة إنتاج البناء الطبقي للمجتمع الصناعي فالهرم الاجتماعي الطبقي ليس مجرد مصلحة لبناء علاقات القوى المرتبطة بتوزيع السيطرة في المجال الاقتصادي، بل إن ظروف إعادة إنتاج هذا النظام له صلة وثيقة ومباشرة بالمؤسسات التربوية.[1]

ومن خلال ذلك تجد أن الماركسيون ينظرون إلى أن التعليم هو الركيزة الأساسية التي تؤدي إلى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع بمعنى أن تحديد الوضع الطبقي يتحدد طبقا للتعليم.

ب - الاتجاه الوظيفي:

إن نظام التعليم يعتبر نظام فرعي من بين الأنظمة الأخرى المكونة للنسق الكلي وهو المجتمع. لذلك عند دراسته وتحليله لا يمكن النظر إليه إلا من خلال وظيفته التي تحقق التكامل والتناسق مع وظائف الأنساق الفرعية الأخرى، لأن وحسب الاتجاه الوظيفي أن كل نسق يكمل الآخر في تحقيق أهداف النسق العام وأن نظام التعليم (الجامعة) يؤثر في كل النظم الأخرى، الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية والثقافية .

لذلك سنحاول عرض آراء بعض الرواد:

ü إميل دوركايم:

تكمن أهمية النظام التعليمي بمختلف مؤسساته، وعلى رأسها الجامعة، حسب وجهة نظر دوركايم، في كون المكونات الداخلية لهذه المؤسسة تعمل على نقل القيم العامة التي من شأنها خلق التجانس والتضامن الاجتماعيين، كما تعمل على إكساب الفرد المهارات النوعية المتخصصة والضرورية للمهام العلمية التي سيقوم بها مستقبلا، أو ما يعرف عند دوركايم تقسيم العمل الأمر الذي يخلق نوعا من التعاون والتضامن الاجتماعي بين الأفراد .[2]

ü ماكس فيبر:

تعتبر التنظيمات البيروقراطية محور تحليلات فيبر، حيث يرى أن المعاهد العليا والمدارس المتخصصة والجامعات، هي تحدد طبيعة المجتمع (تقليدي، حديث). من خلال الأنماط المختلفة من التعليم والتدريب التي تقدمها الأفراد، وهي التي تمنحهم المكانة الاجتماعية والمهنية في المجتمع.

ومن أبرز تحليلاته، اهتمامه بالاختبارات الخاصة التي تعد قبل الحصول على الوظائف المهنية المختلفة، من خلال تحديد أسباب ومداخلات ومخرجات وأهمية هذه الاختبارات. من أجل الحصول على الكفاءة المهنية المطلوبة، للتقدم البيروقراطي العقلاني في المجتمع الصناعي.[3]

---

[1] حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص 151.
[2] عبد الله محمد عبد الرحمان: **علم اجتماع التربية الحديث**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998، ص 187.
[3] عبد الله محمد عبد الرحمان: **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق، ص، 188.

ü بارسونز:

حظي التعليم الجامعي بأهمية بالغة ضمن تحليلات بارسونز السوسيولوجية للنظام التعليمي، وذلك في إطار تحليله للنظام التعليمي في المجتمع الأمريكي خاصة، والأوروبي عامة، حيث اعتبر الجامعة " النظام الأم " الذي يمد جميع التنظيمات والمؤسسات الإنتاجية والخدماتية بالفئات المهنية على مختلف تخصصاتهم بالكوادر والمهارات البشرية ألازمة لقوى العمل والإنتاج .[1]

نستشف من خلال ما عرض مسبقا أن بارسونز يرى أن الجامعة تعمل على تكوين الإطارات وتنمية المهارات البشرية من أجل تهيأتها للعمل والإنتاج من خلال غرس قيم العمل وتمكينهم من إتقان الأداء في مختلف المجالات المهنة .

ج- نظرية التحديث:

ظهرت هذه النظرية في أوروبا مع بداية الخمسينات من القرن الماضي، محاولة التركيز على المجموعة التي تؤثر بصورة مباشرة في عمليات التنمية ومنها عامل التعليم .[2]

لقد ركزت نظرية التحديث على أن التغير التكنولوجي وخاصة في مجال الإنتاج، يوفر الأساس ألازم للتغير في الأنساق التعليمية بالإضافة إلى تأكيد دور التعليم ذاته في تحديث أنساق الإنتاج ونظم المجتمع والعلاقة المتبادلة التي تربط بينهم. كما أن التوسع في التعليم وتنوع الأنساق التعليمية يعكس التغيرات التكنولوجية التي يفرضها البناء المهني، وتزايد الطلب على المهارات الفنية المتخصصة.[3]

وتعتبر نظرية التحديث إحدى النظريات السوسيولوجية التي تبناها العديد من علماء الاجتماع المحدثين الذين سعوا لتحليل الانجازات التي أحرزتها الدول المتقدمة الصناعية على أمل أن تسعى الدول غير المتقدمة لتحقيق مثل هذا الانجاز متبنية نفس الطرق التنموية التي استخدمتها الدول المتقدمة حاليا لإحداث عمليات التغيير والتطور والتقدم في مجتمعاتها.[4]

[1] عبد الله محمد عبد الرحمان: **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991، ص111

[2] عبد الله محمد عبد الرحمان: **النظرية في علم الاجتماع**، ط2، مرجع سابق، ص 32.

[3] حمدي علي أحمد: مرجع سابق، ص 140.

[4] عبد الله محمد عبد الرحمان: **النظرية في علم الاجتماع**، ط2، مرجع سابق، ص 33.

II. التكوين الجامعي

للجامعة عدة وظائف تميزها عن باقي المؤسسات التكوينية الأخرى، باعتبارها المسؤولة عن إعداد الإطارات المتخصصة في كل المجالات، بمعنى أن الجامعة تعمل على استثمار الثروة البشرية وتسخيرها للإنتاج والإبداع.

1- نماذج التكوين الجامعي:

أ- النموذج التقليدي:

إن أهداف هذا النموذج ووسائله إضافة إلى أساليب تقويمية تركز كلها حول تبليغ المعرفة. يهدف هذا النموذج من التكوين إلى تحقيق ما يلي:

- تهذيب سلوك المتعلم يجعله يمتثل للقيم الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع ويخضع لسلطة الواجب والحق.

- تلقين الطالب نماذج جاهزة من المعرفة غالبا ما تكون من الماضي.

- تتصف المحتويات بكونها متمركزة حول المادة، مجزأة إلى أقسام وفروع ذات صيغة تراكمية، وطبيعتها يقينية غير قابلة للتغيير.

- سلطوية العلاقة البيداغوجية، التي تفرض خضوع الطالب للأستاذ (المتعلم للمعلم)، هذا الأخير الذي يعتبر مصدر للتخطيط والتنظيم، التسيير والانجاز، الضبط والتقييم.

- تعتمد طرق التعليم والتعلم في هذا النموذج على أساليب تبليغ المادة العلمية إلى المتعلم عن طريق الإلقاء أو الحوار الموجه.

- أما عن مستويات التقييم، فوفق هذا النموذج يهدف التقييم في غالب الأحيان إلى قياس تحصيل الطالب لما لقن له أي أنه تقييم للمنتج النهائي.[1]

من خلال هذه الخصائص يمكن أن تستنتج أن الأستاذ هو المحرك الأساسي للعملية التكوينية، إذ يعمل على تلقين المادة العلمية للطلبة دون مشاركتهم بالحوار والنقد مما نمى فيهم روح الاتكال والسلبية واكتفائهم بتخزين المعارف دون مناقشتها، أو محاولة تغيرها بالإبداع والابتكار.

ب- النموذج الحديث:

عجز النموذج التقليدي على التعامل مع ما أفرزته الإنسانية السريعة من تطور، مما مهد لظهور اتجاه جديد يدعو إلى لاهتمام بنماذج التدريس بواسطة الأهداف، والتي أثمرت نموذجا جديدا لتنظيم العملية التعليمية، تهدف إلى إحداث تغير في سلوك المتعلم، ولقد شكل هذا التطور في مفهوم التكوين منطلقا جديدا

[1] بوعبد الله لحسن وآخرون: **تقويم العملية التكوينية في الجامعة**، دراسة ميدانية بجامعة الشرق الجزائري. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1998، ص12.

للاهتمام بنماذج التعليم المتمركزة على تحديد الأهداف الداعية لتجزئة الفعل التعليمي إلى سلوكيات قابلة للقياس والتجديد.[1]

حدد كل من الفرابي والغرضاف في كتاب "كيف ندرس بواسطة الأهداف" خصائص النموذج الحديث بـــ:

- تنمية مواقف الفردانية والمنافسة النفعية.
- تدعيم قيم الإنتاجية والمردودية لدى الفرد.
- تأهيل الفرد للتمكن من الحقول العلمية المتخصصة والتحكم في التكنولوجيا.
- صياغة المحتويات على شكل سلوكيات وإنجازات يقوم بها المتعلم في وضعيات دقيقة.
- بناء العلاقة البيداغوجية على مبدأ العقد والتعاقد البيداغوجي، فالمكون يخطط وينظم، ثم يعلم المكونين عني الأهداف أو يشركهم فيه. وبذالك يعمل الكل على تنفيذ العقد، أي بلوغ الأهداف المسطرة.
- يهدف التقويم في هذا النموذج إلى تصحيح الفارق بين الهدف المنشود والهدف الحقيقي الذي يبلغه المتعلم، والتدخل المستمر للدعم والتقوية قصد تقليص هذا الفارق.[2]

إن التطور المتسارع في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الذي خضعت له الدول، كان مدعاة لتطوير وتحديث نماذج التدريس والتقييم في مجال التعليم، فهل عملت الجزائر كدولة تصبو للتطور والرقي، والالتحاق بركب الدول المتقدمة إلى إحداث نوع من التوافق والتناغم بين برامجها التعليمية وبين التطور الحاصل؟

2- عناصر التكوين الجامعي

أ- طرق التدريس والتكوين:

إن الأستاذ هو العنصر الفعال في العملية التكوينية بصفته المشرف على تحقيق أهدافها بل أهداف الجامعة ككل من خلال برامج معينة، فلاشك أن طريقته في التدريس هي المقصودة أصلا في هذه الفعالية، خاصة وأن التدريس في حد ذاته عملية مخططة ومقصودة تهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية مرغوبة تربوية معرفية واجتماعية في سلوك المتمدرس أو الطالب وفي تفكيره ووجدانه، لذلك لابد أن يكون الأستاذ معدا إعدادا مميز من الناحية المعرفية والمهنية بتطوير العمل التربوي والتعليمي قصد بناء شخصية الطالب وجعلها قادرة على التفكير والإبداع والاندماج في المجتمع العصري.[3]

إن الطرق المستخدمة حاليا في جامعاتنا طريقة المحاضرة والتلقين التي لا يصاحبها استخدام الوسائل الإيضاحية. حيث يقف المحاضر ويتكلم بصوت عال باستمرار، أو يقرأ من مذكرات، وأحيانا يكتب على السبورة، ويتوقع المحاضر من الطلبة استيعاب المحاضرة. وشيوع استخدام المحاضرة لا يعود إلى فعاليتها، وإنما يعزي إلى سهولة استخدامها وارتباطها بتقاليد التعليم الجامعي الموروثة، حيث أن كل

[1] بوعبد الله لحسن وآخرون: مرجع سابق، ص 14.
[2] بوعبد الله لحسن وآخرون: مرجع سابق، ص 40.
[3] المفتي محمد أمين: **سلوك التدريس**، مؤسسة الخليج العربي، الكويت، 1996، ص75.

جيل من المحاضرين يميل إلى التدريس بالطريقة التي تعلم بها وهي المحاضرات، التي تعتبر قاصرة ومتخلفة عن البحث والتطبيق والموضوعية العلمية في التعليم والتعلم.

بالتالي تزداد عيوب هذه الطريقة مما يصيب الطالب بالقولبة في إطار كتاب واحد، مع تركيزه الشديد على الأسلوب الواحد في المعرفة، مما يعوقه عن تنمية مداركه الشخصية وقدراته المتنوعة في البحث والاطلاع، فينعكس سلبا على سلوكياته وتكوين شخصيته النهائية.

ففي العصور الحديثة تم تطبيق أساليب جديدة، حيث حاول المحاضرون إجراء تحسين في أسلوب نشطين بدلا من كونهم مستمعين سلبيين. ومن بين الأدوات التي توفر إيضاحات مرئية من شأنها أن توضح محتوى المحاضرة ما يلي: الجداول، أجهزة العرض، الشرائح، الأفلام، أشرطة الفيديو، الحواسيب، حلقات المناقشة، تبادل الرأي والتأثير من خلال العمل الجماعي، ويلزم لنجاح هذه الطريقة.

البدء بتحديد موضوعات المناقشة والتخطيط لها،والعناية بإيجابيات كل طالب في المناقشة، الأمر الذي يقتضي جمع المعلومات بواسطة الطلاب قبل المناقشة، شريطة أن تسود المناقشة روح الجماعة بحيث لا يسيطر رأي واحد أو فرد واحد فيمنع من تبادل الفكر والرأي، وهناك الدراسة الحلقية التي يخرج فيها الطالب إلى موقع الدراسة ليجمع البيانات عنها، ويتدرب على العمليات المتصلة بمهمته في المستقبل، والبيئة في هذه الحالة هي معمل الدراسة، بالإضافة إلى الاعتماد على نظام الإرشاد حيث يتولى كل واحد من أعضاء هيئة التدريس معاونة الطلاب في اختيار المقررات المناسبة ومتابعة مدى تقدمهم.

ويمكن تدريب الطلاب في كل ما سبق على طريق كتابة الأبحاث والمقالات القصيرة، من خلال بحثهم لموضوع محدد أوحل لمشكلة ما، والطلاب يجمعون المعلومات ويحللون ويناقشون في مجموعات الصغيرة، وكل ذلك يساعدهم بأن يمارسوا الحياة العلمية من خلال مناهج الجامعة.[1]

ب- المناهج والمقررات الدراسية:

تعتبر المناهج والمقررات الدراسية من أهم المقومات لتحقيق أهداف الجامعة وحيى الآن ونحن على عتبة الألفية الثالثة مازالت المناهج تحتوي على مقررات دراسية تقليدية رتيبة، تحتل فيها الدراسات النظرية والإنسانية مركز الصدارة، مع ضعف الارتباط بين المناهج الدراسية في الجامعات ومتطلبات التنمية، بالإضافة إلى ضعف العناية والاهتمام بالدراسات التطبيقية مع عدم خضوع المناهج لتقويم مستمر، كما أن هناك بعض الأمور التي تتعلق بالمناهج والمقررات الدراسية نسردها في النقاط الآتية:

- مازال الأستاذ الجامعي هو الذي يقوم في أغلب الأحيان بوضع البرامج التدريسية وبناءها وتطويرها، مما يجعل لتلك العملية مسؤولية تتعلق بقدراته البحثية والعلمية ومهاراته في التحديد والاستحداث والاطلاع على ما هو جديد في مجال عمله التدريسي خاصة فيما يتعلق بالمفاهيم والعلاقات الأساسية التي تشكل جوهر المادة العلمية. وأي قصور ينسب إلى هذه المناهج هنا هو القصور في إعداد وتدريب الأستاذ الجامعي.

[1] شحاتة حسن: **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 2001، ص19.

- مازالت المناهج مستوردة من الدول الغربية، وتصح بذلك غريبة عن المجتمع بعيدة عن حاجاته وخصائصه العقلية والاجتماعية والفكرية.

- فقدان التوازن بين المناهج الدراسية في المجال النظري والتطبيقي ويتضح ذلك من كم الدراسات النظرية المعرفية والإنسانية مقارنة مع الدراسات التطبيقية، ومن إعداد الطلاب الملتحقين بالكلمات النظرية والتي قد يصل في الدفعة الواحدة إلى بضعة آلاف، مقارنة بعدة مئات من الطلاب الملتحقين بالكليات العلمية.

- الاعتماد المتزايد على الترجمة من المراجع الأجنبية والموسوعات العلمية أو إلزام الطلاب بدراستهم باللغة الأجنبية، مما يولد في نفوس الطلاب مواقف سلبية قد تتسم بالتبعية والشعور بالعجز والاغتراب وبالتبعية الفكرية.[1]

ج- أساليب التقويم:

يعد التقويم عنصرا أساسيا من عناصر التكوين الجامعي، وهو بذلك أحد مرتكزات تطوير التعليم، إذ لا يمكن إحداث تطوير ومحتوى المنهج الدراسي وطرقه إلا بالاعتماد على نتائج التقويم، ومن هنا فإن تقويم الطالب لابد أن ينظر إليه نظرة اهتمام خاصة من حيث التخطيط له وإعداد أدواته والاستفادة من نتائجه لكي يتمكن الأستاذ من التعرف على مدى تحقق الأهداف التي يعمل من أجل تحقيقها،وإذا كان تقويم النتائج في عمل المهندس والطبيب أمرا حيويا بالغ الأهمية وشرطا للنجاح والفعالية، فإنه في عمل الأستاذ أكثر أهمية وخطورة لأن تأثير الأستاذ أبلغ وأجدى، فهو الذي يثري في العقول الثقافات ويحدد التوجهات والقيم ويرسم إطار مستقبل الأمة.

إن العملية التربوية لا تأتي ثمارها دون التقويم، فهو يقوم بدور أساسي فيها ويعمل على تطويرها وتحسينها ويستفيد منه كل من الطالب والأستاذ معا، فهو يزود الأستاذ بالمعلومات حول درجة تحقق الأهداف التربوية التي يسعى التعليم العالي إلى بلوغها، كما يفيده في تحديد التقنيات وأساليب التدريس الملائمة أما الطالب الجامعي فيزوده بالتغذية الراجعة التي تساعده في تطوير عملية التعليم والتحصيل والانجاز، كما يفيده في تعريفه بالأهداف التربوية التي يسعى النظام الجامعي إلى تحقيقها.[2]

[1] محمد البرعي وفاء: **دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري**، دار المعرفة الجامعية، مصر،2002، ص 306.
[2] بوعبد الله لحسن وآخرون: **تقويم العملية التكوينية في الجامعة**، مرجع سابق ص 42.

III. التكوين الجامعي بالجزائر:

1- التطور التاريخي للتكوين الجامعي بالجزائر.

تعتبر الجامعة الجزائرية من أقدم الجامعات في الوطن العربي حيث تأسست عام 1877 وأعيد تنظيمها سنة 1909 وقد تخرج منها أول طالب جامعي عام 1920 من معهد الحقوق إلا أنه في حقيقة الأمر أن الجامعة الجزائرية أنشأت كجامعة فرنسية من أجل خدمة أبناء المستوطنين.[1]

لقد مرَ التعليم الجامعي في الجزائر بعدة مراحل في إطار التطور التاريخي الذي عرفه المجتمع الجزائري منذ الاستقلال نبرز أهم هذه المراحل فيما يلي:

أ- المرحلة الأولى:

تمتد من الاستقلال سنة 1962 إلى سنة 1970، وهذا تاريخ إنشاء أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي، وتميزت بفتح جامعات بالمدن الرئيسية بعد أن كانت بالجزائر جامعة واحدة وهي جامعة الجزائر، التي كانت متخصصة في تكوين أبناء المعمرين بالدرجة الأولى، ثم فتحت جامعة وهران سنة1966 ثم قسنطينة سنة 1967، ثم تليها جامعات أخرى.[2]

وهذه المرحلة تزامنت مع تنفيذ المخطط الثلاثي للتنمية(67 - 70) وقد شهدت تطورا محسوسا في أعداد الطلبة الذين قدر مجموعهم بـــ 10756 طالب، وقد أثار هذا التطور مشاكل كثيرة على مستوى هياكل الاستقبال الجامعية التي أصبحت غير قادرة على الوفاء بالحاجة، وذلك تطلب الوضع إيجاد حلول مستعجلة، فتنازلت الوزارة على النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو ما كان موروثا عن الفرنسيين، حيث كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهي.[3]

- كلية الأدب والعلوم الإنسانية .
- كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية.
- كلية الطب.
- كلية العلوم الدقيقة.

لقد كانت الكليات بدورها مقسمة إلى عدد من الدوائر، تهتم بتدريس التخصصات المختلفة، كما أن النظام المطبق مطابق للنظام الفرنسي، حيث كانت مراحله كالآتي:

- **مرحلة ليسانس:** تدم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس.
- **مرحلة الدراسات المعمقة**: تدوم سنة واحدة يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب أطروحة مبسطة نسبيا لتطبيق سنتين على الأقل من البحث لإنجاز الأطروحة العلمية.

---

[1] تركي رابح: **تطور التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن الجهوي**، مجلة الثقافة العدد78، مارس 1983، ص 111.
[2] بوفلجة غياث: **التربية والتكوين في الجزائر**، معهد علم النفس وعلوم التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1992، ص 61.
[3] تركي رابح: **أصول التربية والتعليم العالي**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص 152.

- **مرحلة دكتوراه دولة:** وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري والتطبيقي.

في هذه المرحلة يمكن القول أن الجامعة حاولت على العموم توسيع التكوين بالجامعات على المدن الجزائرية وإحداث بعض التغيرات على نظام تقسيم الكليات إلا أنه من خلال ما عرض، يلاحظ أنها لازالت تحافظ على النظم الدراسية التي توارثتها عن الاستعمار الفرنسي.

ب - المرحلة الثانية:

تبدأ من سنة 1970، سنة إنشاء وزارة للتعليم والبحث العلمي وإصلاح التعليم العالي ويتمثل هذا الإصلاح في تقسيم الكليات إلى معاهد مختلفة تضم الدوائر المتجانسة واعتماد نظام السداسيات المستقبلية محل الشهادات السنوية فقد أجريت التقديرات على مراحل الدراسة الجامعية وهي:

- مرحلة ليسانس: يطلق عليها مرحلة ما بعد التدرج، التي تدوم أربع سنوات أما الوحدات فهي المقاييس السداسية.
- مرحلة الماجستير: ويطلق عليها مرحلة ما بعد التدرج الأول وتدوم سنتين على الأقل وتحتوي على جزأين. الجزء الأول وهو مجموعة من المقاييس النظرية وتهتم بالتعمق في دراسة المنهجية، أما الجزء الثاني فيتمثل في إنجاز بحث يقدم في صورة أطروحة.
- مرحلة الدكتوراه: ويطلق عليها مرحلة التدرج الثاني، تقدم خمس سنوات من البحث العلمي.

تميزت هذه المرحلة بإصلاحات في مجال التعليم العالي والبحث العلمي من خلال تقسيم الكليات إلى معاهد بالإضافة إلى تعديل في مرحلة الدراسة الجامعية وإدراج مرحلة الماجستير.

ج - المرحلة الثالثة:

تبدأ مع بداية الذكرى العشرين، للاستقلال الوطني 1982 أين أصبحت الجامعة تضم 104 آلف طالب وطالبة يتابعون دراستهم في أكثر من 500 تخصص علمي.[1]

كما تعرف بمرحلة الخريطة الجامعية، والتي ظهرت إلى الوجود سنة 1983، في صورتها الأولية ثم سنة 1984، ظهرت بأكثر دقة وتفصيل وتطابق نوعا ما، مرحلة تطبيق المخطط الخماسي الأول للتنمية (1980- 1984) والتي تهدف إلى التخطيط للتعليم الجامعي حتى أفاق سنة 2000، معتمدة على تخطيطها في تخطيطها على الاحتياجات، من أجل العمل على توفيرها وتعديل التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها سوق العمل الوطنية كالتخصصات التكنولوجية، والحد من توجه الطلبة إلى بعض التخصصات الأخرى كالحقوق والطب التي نجد فيها فائض فوق احتياجات الاقتصاد التنموي الوطني، كما تهدف الخريطة الجامعية إلى تحويل المراكز الجامعية إلى معاهد وطنية وتحويل معاهد الطب إلى معاهد وطنية مستقلة، مع المحافظة على سبع جامعات كبرى فقط.[2]

[1] تركي رابح: مرجع سابق، ص 155.
[2] بوفلجة غياث: **التربية والتكوين في الجزائر**، مرجع سابق، ص 64.

2- مبادئ التكوين الجامعي بالجزائر:

أ- ديمقراطية التعليم:

جاءت ديمقراطية التعليم لإزالة الطابع الاستعماري للتعليم الجامعي الذي حرم أبناء المجتمع من مواصلة دراستهم وتعليمهم، وقد أصبح المجال مفتوحا أمام جميع أبناء الشعب الجزائري بلا استثناء، عرقي أو مادي أو اجتماعي، فكلهم متساوون في الحقوق والواجبات، ولهم فرص متساوية للتحصيل العلمي في مؤسسات التعليم العالي، مما أدى إلى زيادة عدد الطلبة بشكل كبير من 500 طالب في أواخر عهد الاستعمار إلى 300 ألف طالب خلال 95-96.[1]

ب- الجزأرة:

تعتبر الجزأرة من الأهداف الأساسية للتعليم العالي بغية التحكم في التسيير والإدارة في هذه المؤسسات الإستراتيجية، وتوجيه العملية البيداغوجية والتربوية والعلمية في الجامعة، وليس المقصود بالجزأرة هو قطع صلات الحد الأدنى ألازم للتعاون العلمي والمعرفي والتعليم العالي، ولكن المقصود هو التقليل من الاعتماد الكبير على التعاون الأجنبي، الذي قد يؤثر سلبا على سير الجامعة الجزائرية وقد وصلت هذه العملية إلى نسب جد مرتفعة في معظم الفروع .[2]

وتتمثل الجزأرة في النقاط التالية:

- جزأرة نظام التعليم الجامعي وخططه ومناهجه والابتعاد قدر الإمكان عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى إلى بما تقتضيه الأحوال. كما تستهدف الجزأرة أيضا تعميم استعمال اللغة العربية.
- جزأرة الإطارات بصورة مستمرة، والغاية هي اعتماد البلاد على أبنائها من أهل الاختصاص والكفاءة لتحقيق أهدافها العلمية والتكوين.
- أما بالنسبة للتأطير فإن الجزأرة تمس الإدارة مراكز الإشراف ابتداء من الجامعة ومراكز البحث حتى الوزارة، إلا أن هذه العملية لم تستكمل في عدد من المعاهد والاختصاصات لجزأرة هيئة التدريس، فقد تطلب الإصلاح الاستعانة بالخبرات الأجنبية بأعداد كبيرة.[3]

ج- التعريب:

يعد التعريب أحد الأهداف الكبرى لسياسة التعليم في جميع المراحل في الجزائر، ولقد كان التعليم في بداية الاستقلال باللغة الفرنسية، ولكن عملية التعريب تقدمت بشكل تدريجي حتى شملت التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، وامتد ت إلى الجامعة وشملت فروعا كثيرة. لكن العملية تعثرت بسبب معارضة الأقليات الفكرية والإيديولوجية. والتعريب كهدف هو جعل التعليم الجامعي مع التفتح على اللغات الأخرى في مجال البحث والتكوين.[4]

---

[1] سليمان الرياشي وآخرون: **الأزمة الجزائرية** ، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 2 1999، ص 407.
[2] سليمان الرياشي وآخرون: **نفس المرجع**، ص 408.
[3] ولد خليفة محمد العربي: **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص123.
[4] سليمان الرياشي وأخرون: **مرجع سابق** ، ص 409.

خلاصة الفصل:

إن الاهتمام بموضوع التكوين بات من الأوليات التي تدرجها الدول ضمن مخططاتها التنموية ولذلك سعت الدول لبناء مراكز التكوين على مستويات مختلفة ولعلى من أهمها الجامعة التي تحتل الريادة في تخريج الإطارات التي تعتمد عليها في مجال التنمية ومن خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نجد أن الجزائر هي الأخرى وسعت دائرة التكوين الجامعي على أقطار الوطن، لتمكين أبنائها من اكتساب المعارف والمهارات التي تستند عليها في عالم الشغل.

الفصل الثالث
سوسيولوجيا التأطير التربوي

الفصـــل الثالث
سوسيولوجيا التأطير التربوي

تمهيـــــــد

I.مهنة التعليم:

1- مفهوم مهنة التعليم

2- مراحل تطور مهنة التعليم

3- أهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع

4- أخلاقيات مهنة التعليم

5- مكانة مهنة التعليم في المجتمع

II. المعلم:

1- دور أهمية المعلم في التعليم

2- خصائص المعلم

3- حقوق ووجبات المعلم

4- مهام المعلم في المرحلة الثانوية

III.التكوين وعلاقته بالتعليم:

1- تكوين العلمين

2- أهمية تكوين المعلمين

3- مبررات تكوين المعلمين

4- محتويات تكوين المعلمين

تمهيـــــد:

إن التعليم قبل أن يكون مهنة فهو رسالة سامية ومقدسة، تعتبر مهنة أساسية في تقدم الأمم، ومما لا شك فيه أن التعليم يتقدم أولى برامج وسياسات الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، نظرا لما تلمسه تلك الدول من أدوار ملموسة في التعليم في عملية التنمية، السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية فمهنة التعليم يعتمد عليها في تكوين شخصية الأفراد قبل أن يتخصصوا في مهن أخرى، ولذلك صنف من طرف الباحثين والمختصين على أنها المهنة الأم.

ولعلى من أهم ركائز هذه المهنة هو المعلم، الذي يعتمد عليه ليس في نقل المعارف والمهارات التي أكتسبها فحسب، وإنما هو مؤثرا فعالا في سلوكيات واتجاهات التلاميذ، الذين يعملوا على تدريسهم. ومن هذا المنطلق يجب إعداده إعدادا علميا، مهنيا وتربويا من أجل القيام برسالته بالشكل المناسب. ولذلك جاء هذا الفصل للتعرف أكثر على مهنة التعليم وعلى أهم ركائزها وهو المعلم.

I. مهنة التعليم:

1- مفهوم مهنة التعليم:

هي نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعليم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو مجموعة من الأشخاص، الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف.[1]

كما تعرف مهنة التعليم على أنها عملية تنمية ثقافية للفرد لا تحتاج لوجود هدف وظيفي محدد ومن خلالها تتم عملية تنمية القدرات الفكري التطبيقية بشكل عام.[2]

2- مراحل تطور مهنة التعليم:

يمكن أن نميز ثلاث مراحل أساسية لمهنة التعليم ومن ثم عرض خصائص كل مرحلة:

أ- التعليم قبل المهنة:

دامت هذه المرحلة فترات طويلة، حيث ظهرت التربية كنشاط تلقائي مع ظهور مختلف الجماعات البشرية، حيث ظهرت الحاجة إلى العيش والبقاء وضرورة البحث عن وسائل لتأمين الحياة، ومع التراكم الهائل للخبرات والتجارب التي مر بها، كان من الضروري على كل فرد عاقل أن ينقل إلى أفراد الجيل الذي يليه، مختلف الخبرات والمعارف والتجارب التي اكتسبها وتوارثها مع الزمن، وكان يتم هذا النوع من التربية في إطار عائلي، حيث يقوم الآباء والأجداد بتربية الأبناء عن طريق تعليمهم مختلف الأنشطة البسيطة لمواجهة مشاكل الحياة، كما قامت الأمهات بتعليم صغارهن اللغة والعادات السائدة آنذاك، وقد اعتمدت التربية في إطارها السابق، على التلقين المباشر وهي تعتبر تربية أولية، بسيطة وغير منظمة وغير مرتبطة بأية معايير، ومع تطور الحياة وتعقد نشاطها، ظهر مبدأ تقسيم العمل، وظهرت بعض الحرف المتخصصة، ولم يعد التقليد الأداة الوحيدة في التعليم وفي نقل التراث الثقافي، حيث نشأت الكتابة كوسيلة فعالة، وقد اهتم الموظفون البارزون من رجال الدولة بتعليمها.

ومع تقدم الحضارات تخلت الأسرة عن الكثير من وظائفها السابقة، وظهرت المدرسة كأداة للتعليم، ولم تأخذ المدارس آنذاك أشكالا نمطية تنظيمية محددة، كما أنها لم تنشط وفق قواعد وأسس معينة، ولم تندمج في صورة أشكال أو مستويات متدرجة.[3]

---

[1] الدريج محمد: **مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية**، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة.2003، ص53.
[2] أحمد باشا: **أسس التدريب**، دار النهضة الحديثة القاهرة، 1978، ص 11.
[3] محمد أحمد عبد الكريم وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، شركة الجمهورية لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر، 2006، ص 20.

ومع مرور الزمن تنوعت المدارس، وظهرت المدارس الأولية التي اهتمت بتعليم الصغار مبادئ القراءة والكتابة والحساب وتعليم الدين، وكان معلمو هذه المدارس تتوفر لديهم هذه المبادئ أو بعضها، وكان ينحصر دورهم في عملية التلقين لما يعرفونه فقط.

لم تتكفل الدولة بالتعليم، بل أنها تركته للجماعات الدينية ولطوائف المثقفين، مثل ما حدث في العصور الوسطى، حيث كان المعلمون في أوروبا من رجال الدين، وفي الشرق العربي، كانوا من حفظة القرآن.....

وذكر المؤرخون، أن التعليم في صدر الإسلام، لم يكن حرفة لكسب العيش وإنما كان خدمة دينية بغرض الحصول على الثواب من الله، ثم بعد ذلك تطور ليصبح حرفة لتحصيل العيش، فقد كان معلمو الكتاتيب يتلقون أجورهم من آباء التلاميذ، لكنه لم يظهر أي نظام لتدريب المعلمين خلال العصور الإسلامية، وفي أوروبا وفي نهاية العصور الوسطى، ظهرت الجامعات كأولى المؤسسات التعليمية التي تعد وتؤهل الطلبة للتدريس، أما إمكانية مزاولة المهنة فكان يؤخذ على شكل موافقة من رئيس المؤسسات الدينية التي تتبعها الجامعات وليست الجامعات في حد ذاتها.[1]

ومنها يمكن أن نلاحظ أن التعليم في هذه المرحلة كان يمارس بطريقة تلقائية من طرف الأشخاص ذوي الخبرة في شتى المجالات وهذا من أجل نقل المعارف البسيطة لمواجهة مصاعب الحياة أي أن التربية والتعليم كان لا يأخذ على أساس أنه مهنة بقدر ما هو رسالة.

ب- التعليم في المرحلة شبه المهنية:

وقد دامت هذه المرحلة ما يقارب القرن، حيث بدأت مع أوائل القرن 19، وفيها استمر التعليم العالي في تطوره كمهنة لها قواعدها ومعاييرها في الدولة الأوربية، إلا أن التطور بدأ ينتقل من مستوى الحرفة البسيطة إلى مستوى شبه المهنة، وقامت معظم الدول بفرض نوع من الرقابة، للتأكيد من صلاحية الأفراد لمزاولة المهنة، حيث اشترطت عليهم توفرهم على حد أدنى من الكفاءة المهنية، وقد طلبت الدولة من الراغبين في دخول المهنة إلمامهم بقدر مناسب من المعلومات والمعارف الأساسية، وقامت بإرساء امتحانات لاختبار الصلاحية للتدريس.[2]

في هذه المرحلة أصبح يشترط في من يرغب في ممارسة مهنة التعليم امتلاك قدرا من المعارف والمهارات، كما أننا نلاحظ أن التعليم أصبح يتقدم نحوى المهنية وهذا ما يظهر في اهتمام الدولة بتنظيمه وفرض نوع من الرقابة. وإجراء اختبارات للتأكد من صلاحية التدريس (مرحلة الاختيار والانتقاء)

[1] محمد أحمد عبد الكريم وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، مرجع سابق، ص 21.
[2] محمد أحمد عبدالكريم و آخرون: **نفس مرجع** ، ص 22 .

ج- التعليم في المرحلة المهنية:

تبلورت هذه المرحلة بعد الحرب العالمية الثانية أي بعد سنة 1945 وذلك مع قناعة العديد من أفراد المجتمع والحكومات والمفكرين، بقدرة التربية على بناء ما حطمته الحروب، وإمكانية وضع مستقبل يحقق للناس انتظارا تهم وتطلعاتهم إلى حياة أفضل.ولعل من أهم العوامل التي ساعدت على ظهور التعليم كمهنة هي:

- تدخل الدولة في التعليم وظهور نظم قومية.
- إقامة مختلف المؤسسات والجامعات والمعاهد الخاصة بإعداد وتأهيل المعلمين.
- ظهور المعارف المتخصصة في ميدان التربية والعملية التربوية.
- ظهور تنظيمات ونقابات خاصة بالمعلمين.

ولم تتواجد العوامل السابقة إلا منذ النصف من القرن 19 أي في سنوات 1850، ولهذا تعد مهنة التعليم من أحدث المهن، بينما وجدت وظيفة المعلم منذ القدم العصور ويمكن تفسير العوامل السابقة كالآتي:

- **تدخل الدولة في التعليم وظهور نظم قومية**:

إن التعليم في المجتمعات والعصور القديمة، لم يكن مسؤولية الدولة، بل اختص به مجموعة من الأفراد ومختلف المنظمات الدينية التي نظمت شؤونه، وحددت مناهجه وأساليبه، كما كان التعليم يقتصر على فئة محدودة من المجتمع، لأن عامة الشعوب كانت تتلقى إعدادها للحياة عن طريق الأسرة والحياة في حد ذاتها.... كما أن الدولة لم تستشعر في ذلك الوقت ضرورة التدخل في شؤون التعليم لأن احتياجاتها من الموظفين كانت محدودة ولم تجد أي صعوبة في إمكانية الحصول عليهم. ولكن منذ بداية العصور الحديثة في المجتمعات الأوروبية، ظهرت هناك قوى معينة، ورأت أن التعليم هو ضرورة حتمية في حياة المجتمع، ومن ثم ظهر الكثير من المفكرين والمصلحين الاجتماعيين الذين طلبوا من حكوماتهم ضرورة توفيرها للتعليم المجاني الإجباري لجميع شرائح المجتمع، ومن الأنظمة التعليمية التي اتضح فيها تدخل الدولة، نظام التعليم الألماني والذي أشرفت عليه الدولة مباشرة، ووضعت شروطا محددة للراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس، كما فرضت الدولة ضرائب مختلفة من أجل التعليم.[1]

أما في فرنسا صدر قانون 1808 الذي يقسم البلاد إلى 27 إدارة تعليمية للإشراف على التعليم وتخضع الإدارة المركزية وفي الفترة [1881 – 1886] صدر قانون فيري وهو قانون تأسيسي لنظام تعليمي حكومي فرنسي إجباري وعلماني.

[1] محمد أحمد عبد الكريم وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، مرجع سابق، ص 23.

- **إقامة مختلف المؤسسات والجامعات والمعاهد الخاصة لإعداد وتأهيل المعلمين:**

بعد تدخل الدولة في الإشراف على النظام التعليمي وتمويله بالكامل، شرعت الحكومات في تأسيس المعاهد لإعداد وتأهيل المعلمين وتضع مختلف الشروط لتعينهم وتوظيفهم، وقد سبقت ألمانيا الدول الأوروبية الأخرى، حيث تعد من أولى الدول التي فتحت عددا من المدارس العليا للمعلمين والأساتذة التي كلفت بمهمة إعداد المعلمين وتأهيلهم .

أما في فرنسا فقد أنشأت المدارس العليا للأساتذة لتأهيل المعلمين والمكلفين عام 1810 وبحلول عام 1833، بدأ النظام السائد في المدارس العليا للمعلمين والأساتذة ينتشر في المدارس العامة.

وقد انتشرت مثل تلك المدارس العليا للأساتذة إلى بقية الدول الأوروبية وكذلك الولايات المتحدة الأمريكية خلال القرن 19، إلا أن حركة إعداد وتأهيل المعلمين في تلك الفترة كانت بسيطة ومحدودة التأثير، حيث أن دور المعلمين كان في مستوى لا يختلف كثيرا عن مستوى المدرسة الأولية والتي ارتبطت بها عضويا، حيث تأخذ منها طلبتها، وإليها تعيدهم مدرسين عاملين... وفي بعض الدول النامية، تم إجراء محاولات تستهدف إلى التمهين، حيث تم بعض الدول مثل مصر إلغاء دور المعلمين الذين كانوا يؤهلون معلمي التعليم الابتدائي، وأصبح الإعداد يتم في إطار الجامعة أو ما يسمى بكليات التربية، كما تحولت الكليات المتوسطة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية إلى كليات إعداد المعلمين ذات المستوى الجامعي، وأصبح شرط القبول لإعداد معلمي التعليم الابتدائي هو الحصول على شهادة الثانوية العامة أي شهادة البكالوريا، وذلك للارتقاء بمستوى مهنة التعليم.

- **ظهور معرفة خاصة بالتربية والعملية التربوية:**

إن المعرفة الخاصة بالتربية والعملية التربوية ملازمة للعاملين بمهنة التعليم و التربية، ظهرت بقوة منذ أن وجه روسو [1712- 1778]اهتمامه إلى طبيعية نمو وتطور الفرد المتعلم، لأنه فيما سيق، كان الاهتمام منصبا أكثر على المعلمين والمناهج التربوية وتوالت تلك المحاولات على يد بيستالوزي [1746- 1827]، والذي حاول أن يؤسس العملية التعليمية على أساس نفسي، وجاء بعده هاربارت [1776– 1841] توج العملية التربوية عن طريق إرساء قواعد وأسس لعمليات التدريس، ليستدل بها المعلم وذلك بغرض جعل التعليم علما مثله مثل بقية العلوم.[1]

وبظهور حركة التربية التقدمية، تحول الاهتمام إلى الطفل، بعدما كان الاهتمام موجها إلى المعرفة، وهنا نشأت نظرية تقول بأن إعداد المعلم يجب أن يجمع بين نوعين من الدراسات وهي الدراسات التخصصية والدراسات التربوية، التي تركز على الطفل وعلى خصائصه في مرحلة نموه ونضجه المختلفة، بالإضافة إلى أساليب وطرق التدريس، وكذا الوسائل التعليمية المستخدمة، وبذلك بدأ إعداد المعلم وتدريبه يتخذ منحى مهنيا في معظم المعاهد التربوية، وساعدت البحوث التربوية في كافة المجالات التربوية والنفسية

[1] محمد أحمدعبد الكريم وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، مرجع سابق، ص ص 24، 25.

وتكنولوجيا التعليم وأساليب التدريس على تعديل النظرة إلى مهنة التعليم ومحاولة السمو بها، حتى أصبحت في مستوى المهن الأخرى.

- **ظهور تنظيمات مهنية خاصة بالمعلمين**:

تأخر ظهور التنظيمات المهنية الخاصة بالمعلمين، إلى أن تدخلت الدولة في التعليم وحددت المستوى المطلوب لمن يقوم بالتعليم في مدارسها، وأشرفت على المعاهد الخاصة بإعداد وتأهيل المعلمين للمهنة، ونتيجة تزايد عدد المدارس وعدد العاملين بها، تكونت تلك التنظيمات المهنية.

لقد ظهرت منظمة مديري المدارس الثانوية في انجلترا في سنة 1846، وكان الغرض منها هو إرساء قواعد معينة لقبول وإعداد معلمي المرحلة الثانوية، أما فيما يخص معلمي المرحلة الابتدائية في انجلترا، فقد ظهرت نقابة قومية عام 1888، وكان سبب تأسيسها عدم رضا معلمي هذه المرحلة عن طريق المعاملة الخاصة بهم، وتطورت هذه النقابة حتى أصبحت تضم كل معلمي المستويات المختلفة في المرحلة الأولى من التعليم.

أما في فرنسا وألمانيا ذات النظم التعليمية الطبقية، فقد وحدت التنظيمات خاصة بمعلمي كل نوع من المدارس، وبمعلمي كل مادة على حدى، ولكن مع منتصف القرن 20، كانت تلك التنظيمات قد كونت نقابة تعليمية موحدة على مستوى القومي، تجمع كل العاملين في مجال التربوي وفي أمريكا، كانت التنظيمات المهنية في الجمعيات قد أسست من أجل الضغط لإنشاء مدارس عامة، ومن بين تلك الجمعيات جمعية بنسلفانيا لتأسيس وتشجيع المدارس العامة، وجمعية أصدقاء التعليم وغيرها.[1]

أما في الدول النامية والدول العربية، انتشرت أيضا نقابات المعلمين وأصبح عضوية كل معلم فيها إجبارية في بعض الدول، واختيارية في الدول أخرى.

وتلعب تلك المنظمات والنقابات المهنية للمعلمين أدوار ووظائف أساسية اتجاه المعلمين من ناحية والمهنة من ناحية أخرى ونذكر من بينها:

- محاولة رفع المستوى الاقتصادي للمعلم وتحسين ظروف العمل.

- تحسين مستوى الخدمات التي تؤديها مهنة التعليم للجميع عن طريق تحديد مختلف المستويات العلمية الأخلاقية للقائمين بالمهنة ومحاولة رفع مستوى أدائهم.

- تساهم تلك المنظمات في تعزيز النمو المهني عن طريق عقد المؤتمرات العلمية والقيام بمختلف الأبحاث ونشرها وإصدار المجلات والمطبوعات و التقارير التي تتناول مختلف نواحي النشاط التربوي.

[1] محمد أحمدعبد الكريم وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، مرجع سابق، ص 26.

- إلا أن منظمات ونقابات المعلمين لم تلعب الدور الرئيسي في تحديد مستوى الأداء العلمي والمهني للقائمين بمهنة التعليم حتى وقت قريب، ويرجع ذلك إلى النظرة الضيقة للتعليم كونه خدمة انفردت بها الدولة، وهي تعد الوحيدة القادرة والمسؤولة على تحديد مستوى الأداء العلمي للقائمين بمهنة التعليم.

إن نمو الوعي الفكري لدى المجتمعات، والحكومات والمهتمين بترقية المجتمع وتحقيق مستقبل أفضل أدى إلى تقدم التعليم نحو المهنية أكثر فأكثر، وهذا دفع بالدول إلى الاهتمام بالتعليم بضرورة من ضروريات الحياة والعمل على تنظيمه بمختلف الوسائل والطرق، غير أن العامل الأخير والمتمثل في عمل المنظمات والنقابات لم يسعى إلى تحديث التعليم والاهتمام بمناهجه وطرقه بقدر ما اهتم بتحسين الخدمات الخاصة بالمعلم كرفع المستوى الاقتصادي وتحسين ظروف العمل والعلاقات والمنح.

3- أهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع:

يكتسي التعليم أهمية كبيرة في حياة الأفراد والمجتمعات، وذلك نظرا للمكاسب العلمية والمهارات والكفاءات والقدرات التي يعمل على تنميتها وترقيتها وسنبين فيما يلي أهمية التعليم بالنسبة لكل من الفرد والمجتمع.

أ- أهمية التعليم بالنسبة للفرد:

يمكن تلخيص هذه الأهمية في كونها تساهم في إعداد الفرد للحياة بنجاح في المجتمع الذي يعيش فيه من خلال توفير:

- القدر الأساسي من المعارف، المعلومات، المهارات، الاتجاهات، طرق التفكير والعادات التي تساهم في تطوير الفرد وتنميته.

- المبادئ والاتجاهات الصحية التي تجعل الفرد سليم الجسم والنفس وقادرا على توفير السلامة للآخرين.

- المبادئ و العادات والتقاليد التي تجعل الفرد، عنصرا صالحا في أسرته.

- المبادئ والمهارات والاتجاهات التي تلزم الفرد ليصبح عاملا منتجا في مهنة ما داخل المجتمع.

- القيم والعادات التي تجعل الفرد ذو خلق وقيم يعمل على الرفع من المستوى الأخلاقي في المجتمع.[1]

- المعلومات، الاتجاهات، القيم والمهارات التي تساعد الفرد في فهم حقوقه وواجباته، وممارستها والتعامل مع الآخرين، باعتباره مواطنا صالحا في دولة وفي مجتمع عالمي أكبر.

[1] محمد أحمدعبد الكريم وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، مرجع سابق، ص 27.

ب - أهمية التعليم بالنسبة للمجتمع:

إن أهمية التعليم بالنسبة للمجتمع تشتمل على ثلاثة جوانب أساسية وهي كالآتي:

- **الأهمية الاجتماعية**:

تتمثل في أن التعليم يوسع دائرة المصالح المشتركة بين الأفراد ويؤدي إلى زيادة دائرة التماسك الاجتماعي بينهم، وهذا ما يفسر لنا اقتران الحركات القومية والنهضات الاجتماعية بإصلاح التعليم، إذ أن نجاح كل الحركات الاجتماعية مرهون بوعي اجتماعي ويحقق إلا عن طريق التعليم.

- **الأهمية الاقتصادية**:

تظهر من خلال أن التعليم هو أساسي لبناء ونهضة الشعوب والدفع بعجلتها الاقتصادية، ذلك أن التعليم في الدولة، إنما يتناول الثورة البشرية الهائلة لدى الأفراد، فيزودها بالمهارات والوعي الاقتصادي القائم على الفهم الحقيقي والواقعي لمواردها ومشاكلها والحلول الممكن تحقيقها، حيث أننا نجد أن الأفراد الذين يتعلمون تعليما صحيحا يصبحون أكثر قدرة على استغلال بيئتهم والمساهمة في زيادة الثروات الطبيعية لبلدانهم.

وتزداد أهمية التعليم في العصر الحديث نتيجة تقدم وازدهار العلوم والتطبيقات العملية لها، وابتكار الصناعات الآلية الكبرى، إذ أن استحداث هذه الآليات واستخدامها يتطلب أعلى المستويات من الأعداد والتعليم والتفكير في الفرد.

- **الأهمية السياسية**:

يساهم التعليم على خلق مواطنين صالحين، يحرصون على تمتعهم بكافة حقوقهم وعلى أداء كامل واجباتهم، وعلى المساهمة في حل مشاكل بلدانهم.[1]

ومن هنا يمكن القول أن أهمية التعليم من أهم المهن بالنسبة للفرد إذ تكسبه المعارف والمهارة وتنمي فيه طرق التفكير السليم لتجعله فردا صالحا للأسرة والمجتمع أما بالنسبة للمجتمع فله أهمية اجتماعية وسياسية واقتصادية تعمل على تنميته والالتحاق بركب الدول المتطورة في المجالات السابقة الذكر.

[1] محمد أحمد عبد الكريم وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، مرجع سابق، ص 28.

4- أخلاقيات مهنة التعليم:

اتجهت المؤسسات التربوية والجمعيات الأكاديمية المعنية بالتعليم إلى إرساء مبادئ أساسية تعتبر أخلاقيات مهنة التعليم في آفاقها العالمية، إذ أن غالبية الأنظمة التربوية في مختلف المجتمعات تتفق على مبادئ أساسية لمهنة التعليم يمكن أن نعرضها فيما يلي:

أ- المبدأ الأول:

إن المسؤولية الأساسية لمهنة التعليم تتمثل في توجيه وإرشاد أطفال وشباب وكبار لطلب المعرفة واكتساب المهارات والكفاءات وإعدادهم للحياة الكريمة والهادئة التي تمكنهم من التمتع بحياتهم بكرامة وتحقيق ذاتهم في الحياة وهذا يتطلب التزام المعلم بكل ما يلي:

- أن يعامل التلاميذ بالمساواة والعدالة دون تحيز بسبب اتجاه حزبي أو عقيدة دينية أو مكانة اجتماعية أو اقتصادية.

- إذ يميز الفروق الفردية بين التلاميذ من أجل تلبية احتياجاتهم الفردية.

- أن يشجع التلاميذ للسعي من أجل تحقيق أهداف سامية في الحياة تتناسب مع نموهم المتكامل.

- أن يحترم حق كل تلميذ في الحصول على المعلومات الصحيحة وحسن الاستفادة في حياته المستقبلية.[1]

ب- المبدأ الثاني:

إن مسؤولية المعلمين تكمن في مساعدة التلاميذ على تحديد أهدافهم الخاصة، وتوجيهها نحو أهداف مقبولة اجتماعيا وهذا يتطلب من المعلم القيام بما يلي:

- أن يحترم مسؤولية الآباء تجاه أبنائهم.

- أن يبني علاقات ودية مع الآباء من أجل المساهمة في تكامل نمو التلاميذ.

- أن يحرص على تزويد الآباء بالمعلومات الأمنية عن أبنائهم.

- أن يعمل على تنمية روح الثقة في التلاميذ بالبيت والمجتمع والمدرسة.

ج- المبدأ الثالث:

تحتل مهنة التعليم مكانة ذات مسؤولية هامة وحساسة اتجاه المجتمع والأفراد من حيث السلوك الاجتماعي والفردي وهذا يتطلب من المعلم القيام بما يلي:

- أن يكون ملتزما بالسلوكيات والأخلاقيات المقبولة في المجتمع.

[1] محمد أحمد عبد الكريم وأخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها** مرجع سابق ، ص 29.

- أن يقوم بواجبات المواطنة الصالحة، حتى يصبح قدوة المجتمع المحلي والأفراد في القيام بتلك الواجبات.

- أن يدرك أن المدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية، إنما هي ملك للمجتمع ودوره الأساسي هو العمل على المحافظة على المكانة الرفيعة لهذه المؤسسة ومستوى خدماتها المقدمة للمجتمع.

د- المبدأ الرابع:

تتميز مهنة التعليم عن غيرها من المهن الأخرى بنوعية وخصوصية العلاقات الإنسانية السائدة في جوها العملي وسمو هذه العلاقات، وهذا يتطلب من المعلم القيام بمايلي:

- أن يعامل زملاءه في المهنة بنفس الروح الإيجابية التي يجب أن يعامل بها.

- أن يكون صادقا وإيجابيا في التعامل مع كافة الفاعلين في المؤسسة التربوية.

- أن يحافظ على العلاقات المهنية مع زملائه ومع المنظمات والجمعيات التربوية حتى يسهم في النهوض بمهنة التعليم وتحقيق مكانة أرفع لها.

- أن يهتم بنموه المهني المستمر وذلك من أجل المساهمة في تطوير النظام العلمي التربوي الذي يعمل في إطاره.[1]

ومنه يمكن القول بأن التعرف على هذه المبادئ وتطبيقها من طرف المعلم يمكن أن يساعده أن يقوم برسالته التعليمية وفق إطار يحقق له النجاح والاحترام من طرف الجميع.

5- مكانة مهنة التعليم في المجتمع:

لقد ذهب بعض الباحثين بعيدا في مقارنة مهنة التعليم بغيرها من المهن، فقالو إن المعلمين يتركون آثارا واضحة على المجتمع كله، وليس على أفراد منه فحسب كما هو الحال مع الأطباء مثلا، فالمعلم عندما يدرس في المدرسة فهو لا يدرس لتلميذ واحد بذاته، وإنما للعشرات منهم، وهو بهذا يمر على أعداد هائلة من التلاميذ في اليوم الواحد، ولكن الطبيب عندما يعالج مريضا فهو إنما يعالج الجزء المعتل في جسمه وليس الجسم كله، فهو لا يؤثر على المريض ذلك التأثير الذي يتركها لمعلم على قول تلاميذ وعلى شخصياتهم وكيفية نموها وتفتحها على حقائق الحياة، وأحيانا على مساراتهم الوظيفية كذلك.

إن المعلمين يخدمون البشرية جميعا، ويتركون بصماتهم واضحة على حياة المجتمعات التي يعملون فيها، كما أن تأثيرهم على حياة الأفراد ومستقبلهم يستمر مع هؤلاء مدى الحياة، بالمدرسة، ويشكلون شخصيات رجال المجتمع من سياسيين وعسكريين ومفكرين وعاملين في مجالات الحياة المختلفة، رجالا ونساء على السواء.[2]

[1] محمد أحمد عبد الكريم وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، مرجع سابق، ص 30.
[2] محمد عبد العليم مرسي: **المعلم ومناهج وطرق التدريس**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض، 1984، ص 14.

وهذا ويشير عالم التربية شاندلير إلى مهنة التعليم على أنها المهنة الأم، وذلك لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، كما أنها ضرورية لها، وهي بذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالموارد البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا وأخلاقيا.

ويضيف عالم التربية فريدريك ماير بعدا آخر لمهنة التعليم، حيث يقول إنها المهنة التي من خلالها يحاول المعلمون أن يجدو ويبتكروا وينيروا عقول التلاميذ، وهم يحاولون الربط بين الماضي والحاضر، وهم بذلك يسهمون في تشكيل مستقبل تلك المجتمعات بتشكل شخصيات الشباب الذين يحملون عبئ المسؤولية في تقرير مصير ومستقبل أوطانهم وشعوبهم، ولا يمكن للمعلمين ترك آثار طيبة في نفوس تلاميذهم إلا عن طريق إعدادهم إعدادا متكاملا سواء من حيث مادة التخصص أو من حيث تمكنهم من الغوص في مختلف المجالات التربوية.[1]

تصنف مهنة التعليم في قمة هرم المهن الأخرى وهي تحضي بمكانة مرموقة في المجتمعات لما تتركه من آثار على الأفراد، فهي بذلك تعمل على إنتاج عقول قادرة على الابتكار والإبداع والتقدم بالمجتمع لازدهارها ورقيها وهذا في كل المجالات سواء أكانت اقتصادية، سياسية، اجتماعية أو عسكرية.

II. المعلم

1- دور وأهمية المعلم في التعليم:

لمدرس اليوم دور يختلف عن دور المدرس بالأمس، فمهنة التدريس بعد أن كانت سهلة بسيطة يستطيع كل من كانت له مؤهلات قليلة أن يقوم بها وهذه المهنة في البلاد العربية تعتمد على التحفيظ وتعليم كيفية اكتساب العيش بطرق سهلة بسيطة، حيث لم تكن هذه العملية تحتاج إلى يد مؤهلة، وبرامج دراسية مدروسة، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، ومع مرور الزمن تشعبت الاهتمامات العلمية وأصبحت مهنة التعليم كعملية لتكيف الفرد في جميع الجوانب، كما قال محمد كمال النحاس"تغيرت النظرة إلى مهنة التعليم تبعا لأهمية عداد المعلم وصعوباتها وأصبحت تحتاج إلى مؤهلات خاصة يجب أن تتوفر في المعلمين حتى يستطيعوا القيام بهذه المسؤولية الكبيرة ومع ذلك أصبح التعليم مهنة لها أصولها لا مجرد حرفة تعتمد على بعض المهارات التي يستطيع أن يقوم بها أي شخص.[2]

وقد أثبتت دراسات عديدة أن 60° من نجاح العملية التربوية تقع على عاتق المدرس بينما تتوقف 40° الباقية على نجاح الإدارة وإمكانيات المؤسسة التعليمية وظروف التلميذ العائلية.[3]

وقد حددت الدراسات الخاصة بالتعليم الأدوار التي يقوم بها المدرس، حيث أكد ولسون على أن المدرس يمارس مهنة متخصصة في المجتمع المعاصر لذلك فهو يلعب دورا في عملية نقل المعرفة

[1] محمد عبد العليم مرسي: **المعلم ومناهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص 15.
[2] محمد كمال النحاس وآخرون: **التربية لمدارس المعلمين والمعلمات لطلاب الكفاءة**، المطبعية الأميرية ط 2، القاهرة، 1956، ص 78.
[3] يزيد عيس سيروطي: **المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها**، المجلة العربية للتربية، العدد 2، 17.12.97، ص 15.

العلمية للتلاميذ، كما أنه يختار التلاميذ لأدوارهم المهنية والاجتماعية المستقبلية، يقوم كذلك بوظيفة الرعاية الاجتماعية للتلاميذ وتدريبهم على كيفية التصرف وتجاوز المواقف.[1]

ويذكر أحمد حسين عبيد في كتابه – دور المعلم والعوامل المؤثرة فيه – أن هناك أربعة جوانب رئيسية تحدد دور المعلم وهذه الجوانب هي:

- المعلم متخصص في مادته.
- المعلم كصاحب طريقة.
- المعلم كعضو في هيئة التدريس.
- المعلم عضو في المجتمع.[2]

ومن الطبيعي أن أدوار المدرس تختلف تبعا لنوع الدراسة وطبيعة المادة الدراسية، و البيئة الثقافية في المجتمع والفروق الفردية في شخصيات المدرس والمواقف التعليمية، لذلك فالدور لا يمكن أن يطبق عامة بل في سياق خاص أو بالأحرى في سلسلة محدودة من السلوك التي تمنحها الظروف.[3]

إذن دور المعلم لم يصبح اليوم قاصر على نقل المعلومات أو ثقافات أو هو معلم للمهارات التي أكتسبها وإنما هو يلعب الدور الأساسي في تربية النشء واكتسابهم طرق العمل وبذلك فهو يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه.

2- خصائص المعلم:

- إن مهنة التعليم تعتبر من المهن التي تتطلب من ممارسها إمكانيات خاصة وخصائص يتميز بها عن غيره فالمعلم أيا كان تخصصه أو المرحلة التعليمية التي يعمل فيها يجب أن يتبع بمجموعة من الخصائص وهي على النحو التالي:

أ- خصائص جسمية:

يجب أن يتوفر في المعلم الصحة الجسدية، وأن يكون خال من الأمراض والعاهات المزمنة.[4]

تعتبر السمات الشخصية للمعلم مؤشرات مهنته لنجاحه في أداء مهامه التعليمية، وتشمل مجموعة من السمات أو الخصائص الانفعالية والاجتماعية التي تجعل شخصية المعلم متزنة ومؤثرة في المتعلمين.

ولما كانت طبيعة المعلم تحتم عليه التفاعل مع أنماط مختلفة من التلاميذ، فإن ذلك يقتضي أن يكون ذو شخصية متكاملة.[5]

---

[1] عبد الرحيم محمد عدس: **دور المعلم، طبيعة وماهيته**، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة العدد، 143 نوفمبر 1980، ص 62.

[2] فاديه عمر الجولاني: **علم الاجتماع التربوي**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1997، ص 324.

[3] العيد أوزنجة: **دراسة تحليلية لأثر بعض السمات الانفعالية والكفاية التربوية عند المعلم على تحصيل المتعلم**، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر، معهد علم النفس والتربية، 1981، ص 68.

[4] مصطفى عبدالسميع سمير محمد جواله: **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2005، ص، 94.

[5] أحمد محمد الزغبي: **مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1 عمان 2005، ص 235.

ب- خصائص معرفية:

قدرته على إدارة الصف يتوقف على توفر عدد من القدرات العقلية و المعرفية والتي تتمثل في:

- الأعداد الأكاديمي والمهني.
- سعة الإطلاع.
- المعرفة بالمعلمين.
- القدرات الاستدلالية والحسابية للمشكلات.

ت- خصائص شخصية:

تعتبر السمات الشخصية للمعلم مؤشرات مهنته لنجاحه في أداء مهامه التعليمية، وتشمل مجموعة من السمات أو الخصائص الانفعالية والاجتماعية التي تجعل شخصية المعلم متزنة ومؤثرة في المتعلمين. ولما كانت طبيعة المعلم تحتم عليه التفاعل مع أنماط مختلفة من التلاميذ، فإن ذلك يقتضي أن يكون ذو شخصية متكاملة.

3- حقوق وواجبات المعلم:

التعليم يهدف إلى تغيير المجتمع نحو الأفضل من خلال بناء الإنسان الأفضل، والتعليم يقود العقول الخيرة، التي ينبغي أن تحتل المكان ألائق في المجتمع، لكي تبقى طاقته مبدعة خلاقة، إن فاعلية مهمة التعليم تعتمد في جوهرها على موهبة المدرس والقدرات الذاتية له، التي يعززها الأعداد والتدريب والخبرة بالممارسة أثناء الخدمة.[1]

وحتى نطالب المعلم بواجباته ونحاسبه على التقصير يجب أن تعطيه حقوقه كاملة، ومن هذه الحقوق ما يلي:

- التناسب الفعلي بين قدرات المعلم والأعباء المنسوبة إليه، فكلما كان عدد الطلاب في الصف قليلا كانت الفائدة المرجوة لهم أكثر، وكلما كان عدد الحصص الموكلة للتعليم أقل كان إنتاجه أفضل.
- توفير كل الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة والتجهيزات التي قد يحتاج إليها أثناء تأديته لعمله.
- تحسين الوضع المادي للمعلم يلعب دورا فعالا في دفعه نحو العطاء الجاد.
- يجب إعطاء الحق للمعلم في الحوار والمناقشة الديمقراطية وتشجيعه على إبداء الرأي.

وفي الوقت الذي تمنح فيه مثل هذه الحقوق للمعلم، يجب أن تكون بالمقابل واجبات سيؤديها ومن بينها:

- التعرف على حاجات التلاميذ في المدرسة والبيت والمجتمع.
- عدم التعارض بين القيم الأسرية والمدرسية.

[1] الموسوي عبد الله حسن: **الدليل إلى التربية العلمية**، دار عالم الكتاب الحديث، الأردن 2005 ص 77.

- تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القيم وترغيبهم في الأخلاق الحميدة.

- الالتزام بحضور الاجتماعات.[1]

4- مهام المعلم في المرحلة الثانوية:

بالنسبة للمؤسسة التربوية في الجزائر حددت مهام معلم المرحلة الثانوية بناء على القرار الوزاري رقم 153 المؤرخ في 26-02-199 والمتمثلة في مهمتين رئيسيتين هما:

أ- المهام البيداغوجية:

تشتمل المهام البيداغوجية للمعلم على ما يلي:

- يمنح التلاميذ تعليما يضبطه قانونا، مواقيت وبرامج وتوجيهات تربوية وتعليمات رسمية، يتعين عليه التقيد بها كاملة.

- يحضر الدروس ويعدها إعدادا يتناسب والأهداف المسطرة.

- يؤطر التدريب والخرجات التربوية المنظمة.

- يتولى اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها، وهو المعنى بها إلا في الحالات الخاصة التي تقررها مجالس التعليم ومجالس الأقسام

- يتولى حساب المعدلات في مادته، وتسجيل العلامـــات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض والاختبارات، ووضع الملاحظات على الوثائق والكشوف المتداولة.

- يلزم بالمشاركة في المجالس المختلفة التي يكون عضو فيها.

- يشارك في عملية التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيد أو كمؤطر بها في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

- يشارك في الأنشطة المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطات الرسمية سواء من حيث الإجراء أو الحراسة أو التصحيح

ب- المهام التربوية:

تشتمل على الجوانب التالية:

- الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.

- إعطاء القدوة في المواظبة والانتظام في الحضور، والسلوك الحسن تجاه كل الشركاء في المؤسسة وخارجها.

- هو مسؤول عن جميع تلاميذ قسمه طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار جدول توقيته.

[1] خليل نبيل سعد: **التعليم والتنمية دراسة في النموذج الصيني**، دار مكتبة الإسراء، أسيوط، مصر، 2005، ص 194.

- يكون مسؤولا عن انضباط التلاميذ الموكلين إليه، وعلى أمنهم، ويلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها.

- لا يسمح له بالتكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول توقيته ولا يشغل قاعة أخرى غير القاعة التي حددت له إلا بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات.

- شارك في النشاطات التربوية والاجتماعية التي تنظمها المؤسسة.[1]

III.التكوين وعلاقته بالتعليم:

1- تكوين المعلمين:

تولي الأنظمة التربوية في شتى البلدان اهتماما خاصا بمهنة التعليم وعمليات إعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم مع اختلاف المستوى والفاعلية لرفع مستوى أداء العاملين بالقطاع التربوي، وزيادة فاعليتهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وذلك كإستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليمية وخاصة في البلدان المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية التي يعتبر معظم رجال الفكر فيها أن المعلم الجيد إلى جانب المنهاج السليم هما مفتاح التفوق على العالم، ولهذا دعت لجنة التعليم قبل الجامعي إلى توفير أعداد كافية من المعلمين المؤهلين المتميزين لمواجهة التوسع في التعليم الذي صاحب التنامي المضطرد في أعداد السكان، والعمل على تدريبهم وتنمية معارفهم ومهاراتهم، وتزويدهم بكل جديد، باعتبار المعلم المفتاح الحقيقي للتعليم، والعامل الرئيس في تحريك اهتمام الطلبة.[2]

2- أهمية تكوين المعلمين:

تعتبر عملية تكوين المعلمين إحدى الموضوعات التي شغلت – ومازالت تشغل- المختصين في دول العالم بوجه عام، والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص، حيث يعتبر المعلم من أهم العوامل المساهمة في تحقيق أهداف التعليم.[3]

ويحتل المعلم مكانة في النظام التعليمي، ويعد عنصرا فاعلا في تحقيق أهداف التربية، وحجر الزاوية في الإصلاح أو التطوير التربوي، ولهذا فقد أصبح من الضروري إعادة النظر في أعمال المعلمين ووظائفهم باستمرار، والعمل على جعلهم واعين لتطور أدوارهم، ومستعدين للقيام بأدوارهم ووظائفهم باستمرار.[4]

---

[1] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 59 -12 شوال عام 1429 الموافق ل 12 أكتوبر 2008.
[2] عيسى محمد نزال شويطر: **إعداد وتدريب المعلمين**، دار بن الجوزى ، عمان، 2009، ص 39.
[3] عبد السلام مصطفى عبد السلام: **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم** ، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص417.
[4] عيسى محمد نزال شويطر: **إعداد وتدريب المعلمين**، مرجع سابق، ص 59.

3- مبررات تكوين المعلمين:

إن معلم الأمس ليس هو نفسه معلم اليوم ولذلك فتجد أن التطور الحاصل والمتسارع مدعاة إلى التفكير في الحرص أكثر على تكوين المعلم ولعلى من بين أهم المبررات التي تدعوا لذلك نجد.

أ- تزايد أعداد المعلمين:

إن تزايد أعداد المتعلمين والاهتمام بالنمو المتكامل لكل متعلم، ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه، وما بينه وبين أقرانه من فروق فردية، من أهم مبررات تكوين المعلمين.

ب- التقدم العلمي الكبير:

يمتاز العصر الحديث بتقدمه العلمي الكبير في جميع الميادين، مما يؤكد الحاجة إلى تكوين المعلمين قبل الخدمة من مواكبة هذا، التقدم العلمي وذلك من خلال إعدادهم وتمكينهم من مواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة.

ج- تقدم وسائل المعرفة:

لم يعد الكتاب مصدر المعرفة الوحيد في عصرنا الحديث مع تعدد وسائل معرفية حديثة ومتطورة تزيد قدرة الإنسان على التعليم، كالإذاعة والتلفاز والتسجيلات الصوتية والمختبرات اللغوية، وصولا إلى الحواسيب والأقمار الصناعية وشبكات المعلومات (الانترنت)، والمعلم بحاجة إلى أن يتقن توظيفها في عمله التربوي والتعليمي، لذلك لابد من تكوين للتعامل الناجح مع هذه الوسائل المتجددة.

د- الطريقة العلمية في التعليم:

يقوم التعليم حاليا على أسس علمية، عن طريق تحديد الأهداف وتوظيف الوسائل ومتابعة التقويم لكل من الهدف والوسيلة حتى تصل إلى النتائج المرجوة، ولابد للمعلم من اكتساب مهارات للتعامل مع هذه المستجدات.

ه- تطور العلوم النفسية والتربوية:

حيث أكدت هذه العلوم على ضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية، والعمل على تنمية شخصية المتعلم المتكاملة جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.

و- تغير أدوار المعلم:

لم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة، كما كان في المدرسة التقليدية، بل أصبح عليه أن يكون موجها ومنسقا ومحفزا لتعلم المتعلمين، وقادر على فهم خصائص نموهم وحاجاتهم، وتوجيههم وإرشادهم وتأمين المناخ المناسب لتفعيل مشاركتهم في الموقف التعليمي، ومساعدتهم على التعليم الذاتي، وتنمية ميولهم

وقدراتهم، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير ومن الأدوار المتغيرة للتعليم، تلقين المعلومات، والضبط والتنظيم، الإرشاد والتوجيه، تسيير التعليم، تحفيز المتعلمين، كونه قدوة ومثالا.[1]

4- محتويات تكوين المعلمين:

إن تكوين وتأهيل المعلمين قبل ممارسته عملهم أصبح من الضروريات، فالمعلم في حاجة ماسة إلى الإعداد التربوي والمهني وهذا لضمان وجود معلم ناجح قادر على القيام بالأدوار المضبوطة له ويستلزم أن تكون العملية التكوينية في جوانب متعددة من أهمها:

أ- التكوين الثقافي العام:

ويقصد به تزويد المعلم بالثقافة العامة التي تمكنه من التعرف على العلوم الأخرى غير التخصصية والتعرف على ثقافة مجتمعه المحلي والعالمي الماضية والمستقبلية وبناء على ذلك، لابد للمعلم من امتلاك القدر المناسب من المعرفة والوعي بالأمور العلمية العامة التي تتعلق بشتى المجالات، والتي كثيرا ما تفرض نفسها على عقول المتعلمين، ولذلك كان لازما على المعلم توفره على أرضية ثقافية عامة تجعل منه مواطنا مستنيرا واعيا، كذلك ينبغي عليه دراسة تاريخ العلم وماهيته ودوره وقوته في بناء الحضارات وكذا استخدامه للتكنولوجيا العلمية في العالم المعاصر، ويكون هذا الإلمام بالجوانب المتعددة للثقافة قائما على التكامل والتداخل والاعتماد المتبادل مابين فروعها.[2]

ب- الإعداد الأكاديمي التخصصي:

يحتاج – الطالب – المعلم أثناء تكوينه وإعداده بطبيعة الحال إلى إعداد أكاديمي يرتبط أصلا بالمادة التي سيتخصص فيها ويدرسها في المستقبل. ويقوم هذا التكوين على أساس تزويد – الطالب - المعلم بالمفاهيم والأساسيات في المقرر التخصص الذي يقوم بتدريسه كي يصبح على مستوى عال من فروع المعرفة، إذ لا يمكن تأدية دوره التعليمي بالشكل المطلوب ما لم يتمكن من العلم الذي سينقله إلى تلاميذه في المستقبل.[3]

كما يهدف التكوين الأكاديمي إلى تطوير أسلوب التفكير والإبداع عن طريق استخدام المعرفة كأداة لهذا التفكير والإبداع، لتحقيق النمو المعرفي والعلمي لدى المعلم، وعليها تستند كذلك مهارات وقدرات المعلم العلمية، وفي خضم الإعداد والتكوين الأكاديمي المتخصص، لابد من الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العناصر أهمها:

- لابد من معرفة الأساسيات في كل فرع من فروع المعرفة، التي تتسم بالشمول والتوجيه في كافة أنحاء العالم.

---

[1] عيسى محمد نزال شويطر: **إعداد وتدريب المعلمين**، مرجع سابق، ص 64.
[2] مصطفى عبد السميع محمد وآخرون: **إعداد المعلم وتنميته وتدريبه** ، دار الفكر عمان، 2005، ص 23.
[3] محمد عوض الترتوري: **المعلم الجديد (دليل المعلم في الإدارة الصنية الفعالة)**، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006،ص 54.

- لابد من أن يعمل – الطالب – المعلم كباحث في مادة تخصصه، ولكن دون إهمال المواد التعليمية الأخرى، إذ يجب عليه أن يكون على دراية ومعرفة من مادة أو مادتين على الأقل يستطيع تناولهما بمقدره في العرض والتحليل مع التلاميذ.

- لابد من اقتناع – الطلاب – المعلمين أثناء تكوينهم الأكاديمي، بان ما يدرسونه سوف يصبح مختلفا بعد مدة معينة وهذه المدة تتحدد حسب سرعة التطور والمزيد من البحث واستقصاء.[1]

ولكن المطالبة بالاهتمام بالجانب الأكاديمي، لا يعني فقط تلقين - الطالب – المعلم كما هائلا من المعلومات، وإنما يعني ذلك تكوينه على البحث والوصول إلى المعرفة في مجال تخصصه فالمعلم في هذا العصر مطالب بمواجهة تلاميذه بالجديد في العلم باستمرار، ومن هنا تكمن الأهمية بتزويد – الطالب– المعلم بالمهارات والاتجاهات التي تمكنه من متابعة كافة المستجدات بعد تخرجه وعمله، كمعلم وجعله قادرا على معرفة المصادر الجديدة للمعرفة، وممارسة جميع وسائل التفكير والبحث والإبداع.

ج- الإعداد المهني التربوي:

إن النضرة الحديثة في إعداد وتكوين – الطالب – المعلم هي التي تدعو إلى تمهين هذا التكوين وجعله تكوينا مهنيا بمعنى الكلمة، ووفقا لهذه النظرية فان التكوينات والدراسات المختلفة التي يتلقاها – الطالب– المعلم يجب أن تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا باحتياجات المهنة ومتطلباتها.

ولما كان تحقيق الاتجاهات الحديثة المعاصرة للتربية والتعليم يتطلب منا تكوين وإعداد المعلم إعدادا متكاملا وشاملا، بهدف النهضة التربوية والتعليمية التي تواكب متطلبات مرحلة التنمية، فلابد من التركيز على الإعداد النوعي في هذه المرحلة دون تباطؤ، لتحقيق ما ننشده من جعل هذه المهنة مهنة ممارسة وتحديد.

ويعد البعد المهني أحد الجوانب الأساسية في برنامج إعداد وتكوين المعلمين،ويتم من خلاله تكوين –الطالب- المعلم ليكون عضوا في مهنة التعليم له من الكفاءة الفنية والالتزام بالقيم المهنية السامية ما يؤهله لهذه العضوية، وهو يعتبر من أهم ركائز تكوين المعلمين بحيث يهدف إلى تكوين وصقل شخصية المعلم ليتمكن من أداء مهمته التربوية والتعليمية وأهدافها على أكمل وجه.[2]

[1] محمد عبد الكريم وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، مرجع سابق، ص 430.
[2] مصطفى عبد السميع وآخرون: **إعداد المعلم وتنميته وتدريبه**، مرجع سابق، ص 24 .

خلاصـــة الفصل:

إن دور المعلم يتوقف على مجموعة من العوامل المتداخلة والمترابطة، فمهما اختلفت المفاهيم فإن المعلم يبقى هو الأساس في إنجاح مهنة التعليم أو إفشالها. ذلك لأن أدوار المعلم لم تعد تقتصر على نقل المعرفة فحسب، وإنما يعمل على صقل قدرات المتعلمين الفكرية والاجتماعية والجسمية، كما أن معلم الأمس ليس هو معلم اليوم، لذا وجب الاهتمام أكثر بإعداده وتكوينه ليكون قائدا ناجحا في مجاله الصعب والخطير. فطبيعة عمل المعلم أصبحت تواجه مؤثرات خارجية وداخلية بسبب التطورات الحاصلة في كل المجالات.

الفصل الرابع
الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصـــل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيـــــد

I. مجالات الدراسة

II. منهج الدراسة

III. الأدوات المستخدمة للدراسة

IV. عينة الدراسة وخصائصها

خلاصـــــة

تمهيـــد:

يتسم البحث في العلوم الاجتماعية بالتكامل والترابط بين أجزائه النظري والإمبريقي، هذا التكامل سوف يمنح الدراسة الاجتماعية، العلمية والموضوعية، كما أن المعطيات التي يتم من خلالها تفعيل عملية الفهم وتفسيرها وهذا ما يقتضي إتباع خطوات منهجية واضحة ودقيقة من أجل تقديم الحلول الموضوعية للإشكالية البحث.

I. مجالات الدراسة:

1- المجال المكاني:

تقع ثانوية **جابر بن حيان** بوسط مدينة المسيلة، وبسبب موقعها الإستراتيجي إذ يحيط بها عدد كبير من الأحياء المكتظة بالسكان خلق مشكل الاكتظاظ بأقسامها، فرأت مديرية التربية أن تفتح ملحقا بجانبها كان عبارة عن معهد تكنولوجي لتكوين معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط.

تم إنشاءها في 1985/04/30 تحت رقم 109 رقم التسجيل الوطني 2801600598 رقمها الميكانوغرافي 28009 تتربع على مساحة كلية تقدر ب 55550م2 والمبنية منها 8190م2 .

تمثلت هياكلها في:

تحتوي على: 22 حجرة عادية 06 مخابر، 10 حجرات متخصصة، 04 ورشات، مكتبة، قاعة الأساتذة، مدرج، عيادة، 11مكتب إداري، 06 مراقد طاقتها الإجمالية، 240 عدد المطاعم 02 طاقتها 600، مخزن عام03، مخزن التعليم التقني02، فناء مساحتها 1476م، قاعة إعلام ألي 02، عدد السكنات الوظيفية 07، المشغولة منها 07، إقامة مفتشية التربية الوطنية 02،

وتمتاز الثانوية بعدة ميزات نذكر منها:

- كثرة الطاقم الإداري والتربوي.
- كثرة حجم التلاميذ إذ وصل في السنة الدراسية 2014/2013 إلى 1800 تلميذ.
- هي مركز لتصحيح البكالوريا.
- تنظم بها الدورات التكوينية للأساتذة الجدد في العطل المدرسية.
- تجرى بها أغلب الملتقيات الولائية الخاصة بالطاقم الإداري والتربوي.

2- المجال البشري:

تحتوي ثانوية جابر بن حيان على 90 أستاذ موزعين حسب الرتب التالية:

20 أستاذ مكون، 15 أستاذ رئيسي، 51 أستاذ تعليم ثانوي، رئيس أشغال، رئيس ورشة، 02 أستاذ تعليم متوسط. وموزعين حسب مادة التدريس كما يلي.

الجدول رقم (1) يوضح توزيع مجتمع البحث حسب التخصص ومادة التدريس.

التخصصات	المادة المدرسة	العدد
رياضيات تطبيقية	رياضيات	14
بيولوجيا	علوم الطبيعة والحياة	06
علوم إسلامية	علوم إسلامية	05
أدب	أدب عربي	10
تكنولوجيا	تكنولوجيا	04
فلسفة	فلسفة	04
علوم فيزيائية	فيزياء	12
إنجليزية	إنجليزية	08
ألمانية	ألمانية	02
فرنسية	فرنسية	08
تاريخ	تاريخ وجغرافيا	06
إعلام ألي	إعلام ألي	02
تسيير واقتصاد	تسيير واقتصاد	05
تربية بدنية	تربية بدنية	04
المجمـــــــــــــــــوع		**90**

المصدر: الوثائق والسجلات للمؤسسة مجال الدراسة.

3- المجال الزماني:

بعد أن عرضنا فكرتنا على الدكتور المشرف وتم قبول الموضوع والإشراف على الدراسة قمنا بالإطلاع على الجانب النظري والتعرف على أهم الدراسات السابقة من أجل تحديد حدود الدراسة بدقة ولما كان ميدان الدراسة قطاع التعليم، وبحكم أننا نعمل بهذا القطاع منذ أكثر من 23 سنة، 20 سنة منها في ميدان الدراسة، لذلك لم أتلق أية صعوبات في الإلمام بكل المعطيات التي تخدم دراستي.

لقد بدأنا الدراسة في 2014/02/15 وأنهيناها في 2014/05/18.

II. منهج الدراسة:

للقيام بأي بحث علمي منظم لا بد من الاعتماد على منهج معين وإتباع خطوات منهجية للوصول إلى نتائج علمية موضوعية ودقيقة، فالمنهج " هو عبارة عن مجموعة من العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه".[1]

وتوجد مجموعة من المناهج المتبعة في البحوث، وهي تختلف باختلاف المواضيع لأن طبيعة الدراسة، تفرض المنهج الذي يجب استخدامه، ولما كان الهدف من موضوع دراستنا هو الكشف عن العلاقة بين التكوين الجامعي والتأطير التربوي، فإن أنسب منهج يمكن استخدامه هو المنهج الوصفي "الذي هو مجموعة من الإجراءات التي تتكامل لوصف وتحليل الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيق، لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى النتائج.[2]

والمنهج الوصفي، يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويتهم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا، أو تعبيرا كميا فالأول يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطينا وصف رقمي يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.[3]

III. الأدوات المستخدمة للدراسة:

من المسلم به أن نجاح البحث في تحقيق أهدافه يتوقف على الاختيار الرشيد لأنسب الأدوات الملائمة للحصول على البيانات، والجهد الذي يبذله الباحث في تمحيص هذه الأدوات وتنقيحها وجعلها على مستوى من الكفاءة ومعنى ذلك أنه من الضروري أن تتحقق درجة معينة من الثقة في البيانات التي يتحصل عليها عن طريق أدوات البحث.[4]

وهذا ما نرغب في تحقيقه فقد اعتمدت دراستنا على أدوات منهجية تم اختيارها أساسا وبناء على طبيعة الموضوع وهي:

---

[1] رشيد زرواتي: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار هومة ، ط1، الجزائر، 2002، ص 117.
[2] بشير صالح الرشيدي : **مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة**، دار الكتاب الحديث، ط1، الكويت، 2001، ص59.
[3] عمار بوحوش: **مناهج البحث وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 129.
[4] محمد علي محمد: **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دراسة في طرائق البحث وأساليبه، دار المعرفة الجامعية، ط2، الإسكندرية، 1982، ص744.

أ- تقنية استمارة الاستبيان:

التي تعتبر تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد وتسمح باستجوابهم بطريقة موجهة، والقيام بسحب كمي يهدف إلى إيجاد علاقات رياضية والقيام بمقارنات رقمية، وهي عبارة عن نموذج يضم مجموعة من الأسئلة التي توجه للأفراد، بهدف الحصول على بيانات معنية. [1]

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على تقنية استمارة الاستبيان بغية معرفة العلاقة بين التكوين الجامعي والتأطير التربوي وقد تم بناء الاستمارة وفقا للتساؤلات المطروحة في إشكالية البحث وقد احتوت على 4 محاور موزعين كالأتي:

احتوى المحور الأول على البيانات الشخصية لوصف عينة الدراسة الممثلة في الأسئلة المرقمة من السؤال رقم 01 إلى السؤال رقم 06.

احتوى المحور الثاني برامج التخصص والإعداد المهني التربوي الممثلة في الأسئلة المرقمة من السؤال رقم 07 على السؤال رقم 29.

احتوى المحور الثالث العلاقة بين طرق التكوين وأداء الوظيفة المتمثلة في الأسئلة المرقمة من السؤال 17 إلى السؤال رقم 30.

احتوى المحور الرابع اعتماد المؤسسة على أسلوب تحليل العمل لتحديد احتياجات التأطير الفعال والكفء الممثلة في الأسئلة المرقمة من السؤال رقم 31 إلى السؤال رقم 44.

ب- تقنية المقابلة:

تشتمل المقابلة على أسئلة محددة على إجابات دقيقة بشأنها، وخلافا الاستبيان فإن الباحث يتحاور مع الإنسان الذي يجري معه المقابلة ويغير أسلوب الأسئلة إذا كان هناك غموض إلى أن يحصل على الجواب الذي يتماشى والسؤال المطروح.[2] ولقد اعتمدنا على دليل المقابلة الموجهة لمفتشي التربية والتكوين لبعض المواد كتقنية أخرى مساعدة لتحليل البيانات والتعمق في قضايا تخص الإشكال المطروح.

وقد تم بناء دليل المقابلة من 06 أسئلة، مرقمة من 01 إلى 06 تتمحور أسئلتها حول فرضيات الدراسة.

ج- تقنية الملاحظة بالمشاركة:

بما أنني عضو من الأسرة التربوية وأعمل في قطاع التربية بصفتي إدارية مكلفة بالجانب البيداغوجي وكان احتكاكي بالأساتذة بصفة مستمرة، لم أجد صعوبة في تسجيل ملاحظاتي فمجتمع البحث يتصرف أمامي بعفوية، لذلك استطعت تسجيل أهم الإنتقادات الموجهة للأساتذة من طرف الفريق الإداري

---

[1] موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص ص 157، 158.

[2] عمار بوحوش: **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**، الجزائر، موفم للنشر بدون بلد، 2002، ص 49.

المدير والناظر وكذا مفتشي التربية والتكوين، وعملت على استخدام هذه الأداة، كأداة مساعدة في تحليل البيانات الإحصائية المجمعة.

IV. عينـــة الدراسة وخصائصها:

أ- عينة الدراسة:

تعد العينة إحدى الدعائم الأساسية للبحث العلمي عامة والبحث الاجتماعي خاصة حيث أنها." تسمح بالحصول في حالات كثيرة على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد ملموس في الموارد البشرية والاقتصادية، دون أن يؤدي ذلك الابتعاد عن الواقع المراد معرفته.[1] وتماشيا مع مقتضيات موضوع الدراسة، والذي يهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التكوين الجامعي والتأطير التربوي.

ولأن ثانوية جابر بن حيان، مكان الدراسة تضم مجتمع غير متجانس إن يتكون من أساتذة قدماء، أساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة وأساتذة جدد وبما أن دراستنا تركز على هذه الفئة الأخيرة توجب علينا اختيار مفردات العينة بطريقة قصدية حتى نتمكن من الحصول على المعلومات ألازمة التي تخدم البحث، وقد عمدنا إلى استخدام أسلوب الحصر الشامل وكان عدد مفردات مجتمع الدراسة 45 مفردة.

ب- خصائص عينة الدراسة:

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	14	% 31.11
أنثى	31	% 68.89
المجموع	45	% 100

نستشف من خلال الجدول أعلاه أن توزيع مجتمع الدراسة حسب فئة الجنس عند الإناث سجلت 68.69 % في المقابل نجد نسبة 31.11 % عند الذكور

من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن فئة الإناث أكثر من فئة الذكور في ميدان التعليم وهذا لان المرأة في مجتمعاتنا تنظر لهذه المهنة أنها من أكبر المهن التي تتناسب

[1] بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلالي: منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2004، ص118.

وطبيعتها من جهة، وأن المؤسسة التربوية هي أكثر أماكن العمل من حيث الاحترام كما أن المرأة تفضل العمل في مجال التربية لسبب عامل الوقت إذ أن ساعات العمل قليلة بالمقارنة بالمؤسسات الاقتصادية والإنتاجية الأخرى.

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنة التخرج:

سنة التخرج	التكرار	النسبة
من 2002 إلى 2007	15	% 33.33
من 2008 إلى 2013	30	% 66.67
المجموع	45	% 100

سجلنا من خلال الجدول أعلاه والمتعلق بتوزيع العينة حسب سنة التخرج نسبة 66.67 % من الذين أنهوا تعليمهم الجامعي مابين سنتي 2002 – 2007 بالمقابل سجلنا نسبة 33.33 % من الذين تخرجوا من الجامعة مابين سنتي 2008 – 2013.

نرجع هذا التفاوت في النسبة إلى أن المؤسسة المستخدمة تأخذ بعين الاعتبار الشهادة في العملية التوظيفية، كما أن شغور المناصب المالية بالنسبة للمؤطرين التربويين في السنوات الأخيرة لقي ارتفاعا محسوسا بسبب إحالة البعض على التقاعد والتقاعد النسبي خاصة عند الإناث لأن المرأة الأم تشعر بالتعب إذا ما تقدمت في السن قليلا بسبب ما بذلته من جهد لأجل خلق نوع من التوافق بين أمور بيتها وعملها، فكلاهما يتطلب جهدا وبالتالي تسعى المرأة إلى الإسراع للتخلي عن منصب عملها.

الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية.

الأقدمية	التكرار	النسبة
أقل من ثلاث سنوات	14	% 31.12
من 3- 4 سنوات	20	% 44.44
من 4 –5 سنوات	11	% 24.44
المجموع	45	%100

من خلال البيانات الممثلة في الجدول أعلاه والتي تعبر عن الأقدمية في العمل نجد أن نسبة 44.44 % لديهم أقدمية تتراوح مابين 3 – 4 سنوات بينما سجلت نسبة 31.11 % ممن تتراوح أقدميتهم أقل من 3 سنوات في حين أن نسبة 24.44 % سجلت عند الأساتذة الذين أقروا أن أقدميتهم في العمل تتراوح ما بين 4– 5 سنوات.

الفصل الخامس

التكوين الجامعي والتأطير التربوي في المؤسسة مجال الدراسة

الفصـــل الخامس

التكوين الجامعي والتأطير التربوي في المؤسسة مجال الدراسة

تمهيـــد

I. برامج التخصص الجامعي والإعداد المهني في المؤسسة مجال الدراسة.

- نتائج الفرضية الأولى.

II. طرق التكوين الجامعي وأداء الوظيفة في المؤسسة مجال الدراسة.

- نتائج الفرضية الثانية.

III. اعتماد المؤسسة المستخدمة على تحليل العمل لتحديد احتياجات التأطير الفعال والكفء.

- نتائج الفرضية الثالثة.

تمهيـــــد:

إن النتائج التي قد يتحصل عليها الباحث حول موضوع دراسته ترجع إلى مجموعة اعتبارات مهمة وأساسية، يمكن أن نحكم من خلالها على دقة النتائج المتوصل اليها فالمنهج والعينة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات حول مجتمع البحث كلها قواعد منهجية متسلسلة ومترابطة، يستند إليها الباحث للوصول إلى صدق أو بطلان الفرضيات التي انطلق منها للتحقق ميدانيا، ولذلك شمل الفصل على عرض منظم للبيانات المتوصل إليها ثم تفسيرها وتحليلها، واستخلاص النتائج في النهاية.

I.برامج التخصص الجامعي والإعداد المهني في المؤسسة مجال الدراسة:

الجدول رقم (05) يوضح العلاقة بين حداثة البرامج التكوينية والتأهيل للمهنة.

التأهيل للمهنة / البرامج التكوينية	نعم	لا	إلى حد ما	المجموع
حديثة	% 58.82 10	% 05.88 01	%35.29 06	% 100 17
قديمة	%21.43 06	% 07.14 02	% 71.43 20	% 100 28
المجموع	% 35.56 16	% 06.67 03	% 57.77 26	% 100 45

المصدر(13)(14)

توضح النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن الاتجاه العام مثل نسبة 57.77 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلمين إلى حد ما تتصدرها نسبة 71.43 % ممن أقروا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلمين إلى حد ما بالرغم من أنها قديمة، مقابل نسبة 35.29 % من الذين صرحوا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها إلى حد ما مع أنها حديثة في حين نجد نسبة 35.56 % من الذين أكدوا أن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلمين، تتصدرها نسبة 58.82 % من الذين صرحوا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلمين وهذا لحداثة هذه البرامج، مقابل نسبة 21.43 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلمين بالرغم من أن هذه البرامج قديمة، في حين نجد نسبة 06.67 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية لم تحقق أهدافها في تأهيل المعلمين تتصدرها نسبة 07.14 % من الذين صرحوا بأن البرامج التكوينية لم تحقق أهدافها في تأهيل المعلمين وذلك لأنها قديمة، مقابل نجد نسبة 05.88 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية لم تحقق أهدافها في تأهيل المعلمين رغم أنها حديثة.

اتضح من خلال النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلمين للمهنة رغم أنها برامج قديمة ربما تعود هذه النتائج للتخصصات في العلوم الدقيقة، كالعلوم والفيزياء والرياضيات لأن هذه التخصصات تتميز بالترابط والتتابع في جميع المستويات الدراسية، وبالتالي فإن قدم هذه البرامج تؤثر على التأهيل للمهنة كما نجد أن المبحوثين الذين أقروا بأن البرامج الحديثة هي التي عملت على تأهيلهم لمهنة التعليم هذا جواب منطقي فالمؤسسة التربوية عمدت

إلى تنظيم إصلاحات في المنظومة التربوية وإلغاء بعض البرامج القديمة ولذلك من المفروض أن تكون محتويات البرامج التكوينية الجامعية الحديثة تنسجم مع التأهيل للمهنة.

الجدول رقم (06) يوضح العلاقة بين الجوانب التي لم تتطرق إليها البرامج التكوينية ومدى التأهيل للمهنة.

البرامج غير المبرمجة / التأهيل المهني	نعم	لا	إلى حد ما	المجموع
التوجيه والإرشاد	% 10.53 02	% 05.26 01	% 84.21 16	% 100 19
العلاقات الإنسانية	% 47.37 09	% 05.26 01	% 47.37 09	% 100 19
أخلاقيات المهنة	% 71.42 05	% 14.29 01	% 14.29 01	% 100 07
المجموع	% 35.56 16	% 06.67 03	% 57.75 26	% 100 45

المصدر(11)(13)

نستشف من خلال الجدول أعلاه أن الاتجاه العام، سجل نسبة 57.75 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلم إلى حد ما، تتصدرها نسبة 84.21 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلم إلى حد ما مع أنها لم تتطرق لجانب التوجيه والإرشاد، مقابل نسبة 47.37 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلم إلى حد ما ولكنها لم تتطرق إلى جانب العلاقات الإنسانية وتليها نسبة 14.29 % من الذين صرحوا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلم إلى حد ما رغم أنها لم تتطرق إلى جانب أخلاقيات المهنة، في حين نجد نسبة 35.56 % من الذين صرحوا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلم، تتصدرها نسبة 71.42 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلم مع تطرقها لأخلاقيات المهنة، مقابل نسبة 47.37 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلم مع أنها تطرقت لجانب العلاقات الإنسانية، وتليها نسبة 10.53 % ممن أقروا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلم ولكنها لم تتطرق لجانب التوجيه، في حين وجدنا نسبة 06.67 % من الذين أكدوا بأن البرامج التكوينية لم تحقق أهدافها في تأهيل المعلم تتصدرها نسبة 14.29 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية لم تحقق أهدافها في تأهيل المعلم بالرغم من أنها تطرقت لجانب

أخلاقيات المهنة، مقابل نسبة 71.42 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية لم تحقق أهدافها في تأهيل المعلم وذلك لأنها لم تتطرق لجانب العلاقات الإنسانية وأخلاقيات المهنة معا إلى ما يعود ذلك؟

تبرز النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه بأن جوانب من البرامج التكوينية والمتمثلة في التوجيه والإرشاد، والعلاقات الإنسانية وأخلاقيات المهنة، حققت أهدافها إلى حد ما في التأهيل للمهنة نرجع هذا إلى أن الكثير من الكليات وبالرغم من إدراكهم بأن أغلبية الطلبة يتوجهون بعد التخرج إلى شغل مناصب في التربية إلا أنهم لا يسعون إلى إدراج هذه البرامج عند تكوين الطلبة، فلإعداد المهني والتربوي لا يقل عن الإعداد العلمي للمعلم، فمهنة التعليم لها خصوصياتها كما ذكر ذلك مفتش التربية والتكوين من خلال إجاباتهم على أسئلة المقابلة حيث أن جميعهم أقروا بأن هناك من لديهم قدرات علمية تناسب وظيفتهم ولكن لم يتم إعدادهم مهنيا وتربويا وهذا جانب من أوليات مهنة التعليم، فالمعلم يتعامل مع طاقة بشرية مختلفة الطباع وبالتالي يجب إعداده للتكيف مع أغلبية التلاميذ داخل حجرة الدراسة.

الجدول رقم (07) يوضح العلاقة بين حداثة البرامج التكوينية ومحتوى البرامج التكوينية وواقع التدريس.

البرامج التكوينية / محتوى البرامج وواقع التربية	نعم	لا	المجموع
حديثة	% **76.47** **13**	% **23.53** **04**	% **100** **17**
قديمة	% **17.86** **05**	% **82.44** **23**	% **100** **28**
المجموع	% **40** **18**	% **60** **27**	% **100** **45**

المصدر(14)(15)

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الاتجاه العام مثل نسبة 60 % من الذين أقروا بأن محتوى البرامج التكوينية الجامعية ليست لها علاقة بواقع التدريس تتصدرها نسبة 82.44 % من الذين صرحوا بأن محتوى البرامج التكوينية الجامعية ليست لها علاقة بواقع التدريس بالمؤسسة الجزائرية بما أنها قديمة، مقابل نسبة 23.53 % من الذين أكدوا بأن البرامج التكوينية الجامعية ليست لها علاقة بواقع التدريس بالمؤسسة الجزائرية بالرغم من أنها حديثة، في حين نجد نسبة 40 % من الذين صرحوا بأن محتوى البرامج التكوينية الجامعية لها علاقة بواقع التدريس بالمؤسسة الجزائرية، تتصدرها نسبة 76.47 % من

الذين أقروا بأن محتوى البرامج التكوينية الجامعية لها علاقة بواقع التدريس بما أنها حديثة بالواقع سجلنا نسبة 17.86 % من الذين صرحوا بأن البرامج التكوينية قديمة ولكن محتواها له علاقة بواقع التدريس بالمؤسسة الجزائرية كيف تفسر هذه النتائج؟

نستشف من خلال المعطيات المتحصل عليها في الجدول أعلاه بأن أغلبية المبحوثين أقروا بأنه لا توجد علاقة بين محتوى البرامج التكوينية وواقع التدريس في المؤسسة الجزائرية ويرجعون السبب إلى أنها تمتاز بالقدم أي أن القائمين على التكوين الجامعي لا يعملون على تجديد هذه البرامج بما يتوافق واحتياجات المؤسسات المجتمعية الأخرى وهذا ما نرجعه إلى عدم التنسيق بين مؤسسات المجتمع بما فيها المؤسسة الجامعية والتي من المفروض أن هدفها الاسمي الذي أنشئت من أجله تكوين إطارات فعالة قادرة على المساهمة في التنمية الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية، وما نلاحظه في الواقع أن هناك الكثير من التخصصات في العلوم الدقيقة والعلوم الإنسانية تفضل الالتحاق بالعمل في قطاع التربية هذا القطاع الذي عرف مؤخرا إصلاحات هامة غير أن الجامعة لم تحاول الربط بين مخرجاتها التي هي مداخلات المؤسسة التعليمية وبالتالي إجابات المبحوثين كانت منطقية بوجود قطيعة بين البرامج التكوينية وواقع المؤسسة الجزائرية من حيث التدريس.

الجدول رقم (08) يوضح العلاقة بين التدريس في مادة التخصص ومدى تحقيق البرامج التكوين وما أهدافها للتأهيل للمهنة.

تحقيق البرامج لأهدافها في تأهيل المعلم / المادة المدرسة في مجال التخصص	نعم	لا	إلى حد ما	المجموع
نعم	% 100 25	% 0 0	% 0 0	% 100 25
لا	% 5 01	% 15 03	% 80 16	% 100 20
المجموع	% 57.77 26	% 06.67 03	% 35.56 16	% 100 45

المصدر(07)(13)

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الاتجاه العام، مثل نسبة 57.77 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلمين، تتصدرها نسبة 100 % من الذين صرحوا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلم وذلك لأن المادة التي يدرسونها في مجال تخصصهم، مقابل نسبة 5 % من الذين صرحوا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلمين بالرغم من أن المادة

المدرسة ليست في مجال التخصص، في حين نجد نسبة 35.56 % عند الذين صرحوا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلم بالرغم من أن المادة المدرسة ليست في مجال التخصص، وسجلنا نسبة منعدمة عند صنف تحقيق البرامج لأهدافها في تأهيل المعلم مع المادة المدرسة في مجال التخصص في حيث نجد نسبة 6.67 % من الذين أقروا بأن البرامج التكوينية لم تحقق أهدافها في تأهيل المعلم وذلك لأن المادة المدرسة لم تكن في مجال التخصص، وسجلنا نسبة منعدمة عند صنف البرامج التكوينية لم تحقق أهدافها في تأهيل المعلم مع المادة المدرسة في مجال التخصص فإلى ما ترجع هذه النتائج؟

سوسيولوجيا يتم تفسير النتائج الإحصائية المتوصل عليها في الجدول أعلاه بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في التأهيل العلمي للمعلمين وذلك لأن المادة التي يدرسونها في مجال تخصصهم، النتيجة المتوصل إليها منطقية إلى حد كبير، فبسبب توفر اليد العاملة المتخصصة في سوق الشغل أصبح من المنطقي أن تعمل المؤسسة التربوية على توظيف من هم في الاختصاص على العكس ما كانت عليه في السابق إذ أنه كان يتم التوظيف بالتقريب فمثلا يتم تعيين المهندسين في تدريس اللغة الفرنسية على أساس أنهم يتقنونها تعيين خريج الفيزياء لتدريس مادة الكيمياء فالمهم عندهم هو سد الثغرات وعدم ترك التلاميذ بلا أستاذ أما اليوم أصبح الاهتمام أكثر بتوظيف أهل الاختصاص ولذلك تكون النتائج إيجابية على المتعلمين في المؤسسة التربوية ويمكن للمعلم من التعامل مع المادة المدرسة بكل ليونة وكفاءة وفعالية.

الجدول رقم (09) يوضح العلاقة بين توظيف مقاييس التكوين الجامعي وتحقيق البرامج التكوينية التأهيل للمهنة.

توظيف مقاييس التكوين بالجامعة / تأهيل البرامج التكوينية للمهنة	نعم	لا	المجموع
نعم	% **28.57** **04**	% **71.43** **10**	% **100** **14**
لا	% **19.36** **06**	% **80.64** **25**	% **100** **31**
المجموع	% **22.22** **10**	% **77.78** **35**	% **100** **45**

المصدر (08)(13)

تظهر النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه بأن الاتجاه العام، مثل نسبة 77.78% من الذين قالوا بأن البرامج التكوينية لم تؤهلهم للمهنة وأنهم لم يوظفوا المقاييس التي درسوها في الجامعة، تتصدرها نسبة 71.43 % ممن قالوا بأن البرامج التكوينية الجامعية لم تؤهلهم للمهنة وأنهم وظفوا

المقاييس التي درسوها أثناء تكوينهم الجامعي، في حين نجد أن نسبة 22.22 % ممن صرحوا بأن البرامج التكوينية أهلتهم للمهنة، تتصدرها نسبة 28.57 % ممن قالوا بأن البرامج التكوينية الجامعية أهلتهم للمهنة وأنهم وظفوا المقاييس التكوينية بالجامعة، مقابل نسبة 19.36 % ممن صرحوا بأن البرامج التكوينية الجامعية أهلتهم للمهنة وأنهم لم يوظفوا المقاييس التي درسوها في الجامعة، فكيف نفسر ذلك؟

تبين من خلال النتائج الإحصائية المتوصل إليها في الجدول أعلاه بأن مجموعة كبيرة من عناصر العينة يرون بأن البرامج التكوينية لم تؤهلهم للمهنة كما أنهم لم يوظفوا المقاييس التي درسوها بالجامعة نفسر هذا بأن هناك قطيعة بين المؤسستين الجامعية والتربوية وأن الجامعة لا تراعي احتياجات الوظيفة وخاصة متطلبات قطاع التربية وهذا ما أحدث الخلل في عملية التعليم وأصبح الطالب الجامعي الذي يتوجه للتربية وكأنه لم يتكون أبدا وإنما تحصل على شهادة لا تخدمه في المجال المهني وأصبح الخطاب السائد بأن المؤسسة الجامعية أصبحت تهتم بالكم لا بالكيف ولا تراعي سوق الشغل مما يضعف كاهل المؤسسات المستقبلة لهذه الشريحة من خلال تبني سياسة تكوينهم من جديد وصرف الأموال الطائلة والتي من المفروض أن تستغل في مشاريع أخرى كالتجهيزات الضرورية التي يعاني القطاع من نقصها.

- نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

والتي مفادها: هناك علاقة بين برامج التخصص الجامعي والإعداد المهني.

- تبين من خلال نتائج الدراسة أن جميع أفراد عينة المبحوثين قالوا أن المادة التي يدرسونها في مجال تخصصهم ماعدا واحدة تخصص علوم التربية وتدرس مادة الفلسفة.
- تباينت أراء المبحوثين حول الجوانب التي لم تتطرق لها البرامج التكوينية ويرون أنها مهمة وكان التركيز أكثر على العلاقة الإنسانية والإرشاد والتوجيه.
- توصلنا إلى أن أغلب أفراد عينة البحث يرون أن البرامج التكوينية لم تحقق أهدافها في تأهيلهم للمهنة.
- أغلب المبحوثين أقروا بأن محتوى البرامج التكوينية لا توجد لها علاقة بواقع التدريس بالمؤسسة الجزائرية.
- عدد من المبحوثين قالوا أنهم تلقوا صعوبة في فهم مواضيع برامج التكوين والسبب هو الاعتماد على الوسائل التقليدية في التدريس.

ومنه نقول أن الفرضية القائلة: هناك علاقة بين برامج التخصص الجامعي والإعداد المهني.

لم تتحقق كليا.

II. طرق التكوين الجامعي وأداء الوظيفة في المؤسسة مجال الدراسة:

الجدول رقم (10) يوضح العلاقة بين التكوين بالجامعة ومتطلبات الوظيفة مع مدى التكيف مع الوظيفة.

مدة التكيف مع الوظيفة / مدى تطابق التكوين الجامعي	قصيرة	متوسطة	طويلة	المجموع
متطابقة جدا	0 0	% 33.33 02	%66.67 40	% 100 06
متطابق جزئيا	%11.76 04	% 41.18 14	% 47.06 16	% 100 34
غير متطابق	% 20 14	0 0	% 80 04	% 100 05
المجموع	% 11.11 05	% 35.56 16	% 53.33 24	% 100 45

المصدر(24)(29)

نستشف من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن الاتجاه العام سجل نسبة 53.33% من الذين أجابوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت طويلة تصدرها نسبة 80 % ممن صرحوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت طويلة وأن التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة غير متطابقة تماما مقابل نسبة 66.67% من المعلمين الذين أجبوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت طويلة وأن هناك تطابق جزئي بين التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة، وسجلنا نسبة 47.06% من المبحوثين الذين أقروا أن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت طويلة وأن التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة كانتا متطابقتين جدا. في حين سجلت نسبة 35.56% من الذين صرحوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت متوسطة، تتصدرها نسبة 41.18% من الذين أقروا بأن مدة اندماجهم مع الوظيفة كانت جزئية بين التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة تليها نسبة 33.33 % ممن أجابوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت متوسطة وأن التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة كانا متطابقين جدا بينما سجلنا نسبة منعدمة من الذين يرون أن اندماجهم مع الوظيفة كان متوسط وأن لا تطابق بين التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة، وفي حين سجلنا نسبة 11.11% من الذين أعدوا أن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت قصيرة تتصدرها نسبة 20% من الذين أقروا أن مدة تكيفهم مع الوظيفة

كانت قصيرة وأن التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة غير متطابقين تماما، بالمقابل سجلت نسبة 11.76% ممن أجابوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت قصيرة وهناك تطابق جزئي بين التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة، كما سجلنا نسبة منعدمة و في الذين يرون أن اندماجهم مع الوظيفة كانت قصيرة وأن هناك تطابق بين التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة، إلى ما يعود ذلك؟

من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه اتضح بأن الذين صرحوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت طويلة وأنه لا يوجد تطابق بين التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة، تعتبر هذه الأجوبة منطقية إلى حد بعيد لأن التكوين الجامعي كما أشار المبحوثون في إجاباتهم عن السؤال المفتوح أنه يعتمد أكثر على التلقين النظري بينما العمل في الوظائف بما فيها مهنة التعليم التي تتطلب أكثر الممارسة الميدانية لأن المعلم لا يتعامل مع آلات جامدة بل مع عقول تخزن المعلومة التي يتلقونها وهذا ما اتضح لنا من خلال إجابات مفتش التربية والتكوين على أن اندماج المعلمين الجدد يكون بصورة بطيئة لأنهم لم يتلقوا تكوينا متخصصا ولم تعمل المؤسسة الوصية على تدريبهم قبل الخدمة، إذ تسعى إلى تطبيق برامج تكوينية أثناء الخدمة في العطل المدرسية وأكدوا أن هذا غير كاف لمتطلبات الوظيفة لذلك، والذي يؤثر سلبا على تكوين التلاميذ خاصة في السنوات الأولى من التوظيف.

الجدول رقم (11) يوضح العلاقة بين أساليب التقويم المطبقة في الكلية وما إذا كان المستوى الطالب بتحدد في الشهادة الجامعية.

أساليب التقويم المطبقة / تحديد مستوى الطالب	الامتحانات الكتابية	المشاريع المقدمة	الامتحانات الشفوية	المجموع
نعم	12.5 01	% 87.5 07	%0 0	% 100 08
لا	%83.78 31	% 8.11 03	% 8.11 03	% 100 37
المجموع	% 71.11 32	% 22.22 10	% 6.67 03	% 100 45

المصدر(18)(20)

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه ومن خلال النتائج المتوصل إليها إحصائيا أن الاتجاه العام سجل نسبة 71.11 % من الذين صرحوا بأن الأسلوب المطبق أكثر في التقييم هو الامتحانات الكتابية، تصدرها نسبة 83.78 % مما أجابوا بأن هذا الأسلوب غير كاف لتقيم الطالب الجامعي مقابل

12.5 ممن أجابوا بأن هذا الأسلوب كاف لتقيم الطالب في حين نجد أن نسبة 22.22 % سجلت عند المبحوثين الذين أكدوا بأن كليتهم تعتمد على أسلوب المشاريع المقدمة، تصدرها نسبة 87.5 % ممن أجابوا بأن هذا الأسلوب كاف لتقييم الطالب مقابل 8.11 % الذين أقروا أن أسلوب المشاريع المقدمة لا يقيم الطالب بالشكل الكاف في حين نجد أن 6.67 أجابوا بأن كليهم تعتمد أسلوب الامتحانات الشفوية تصدرها نسبة 8.11 % ممن أقروا بأن الامتحانات الشفوية لا تقيم الطالب بشكل كاف كما سجلنا نسبة منعدمة لأسلوب الامتحانات الشفوية وتقييم الطالب، كيف يفسر ذلك؟

نستخلص من القراءة الإحصائية للجدول الموضح أعلاه بأن هناك إقرار واضح من المبحوثين بأن أسلوب الامتحانات الكتابية غير كاف لتقيم الطالب وهذا يعتبر من البديهيات في عصرنا الحالي، فالطالب الجامعي أصبح يتفنن في طرق الغش ويسعى لاكتساب أحدث التكنولوجيات التي اخترعت لأغراض شريفة وأصبحت تستعمل للحصول على العلامات المرضية دون تعب لتحضير الامتحانات لذلك فأجوبتهم منطقية إلى حد كبير وبالتالي الطالب عندما يتخرج من الجامعة يكون رصيده المعرفي ضعيف لأن نيته لم تكن التحصيل العلمي واكتساب المعرفة بقدر ما كانت الحصول على شهادة لا تتوافق على الإطلاق وقدراته العلمية المكتسبة، بينما الذين يرون بأن المشاريع المقدمة يمكن من خلالها تقييم الطالب هذا يتوقف على الجدية في عرض هذه المشاريع من جهة من طرف الطالب والجدية أيضا في المتابعة من الأستاذ المكون بالجامعة في حين نجد أن الذين يقرون بأن الامتحانات الشفوية غير كافية لتقييم الطالب يرجع هذا إلى ارتباك البعض عند مفاجئتهم من طرف أستاذهم بالسؤال مباشرة وبالتالي تضيع منه المعلومة التي كانت بحوزته والتي تؤهله إلى التقييم المناسب. وبالتالي الاعتماد على أسلوب واحد لتقييم يعتبر اعتماد عقيم لا جدوى منه وهذا ما استخلصناه من خلال النظر إلى سلبيات كل أسلوب من هذه الأساليب.

الجدول رقم (12) يوضح العلاقة بين التعويد على البحث العلمي في مجال التخصص ومدى تأثير التكوين الجامعي على المهارات البيداغوجية.

درجة تأثير التكوين الجامعي / التعويد على البحث العلمي	متوسط	حسن	جيد	المجموع
نعم	% 26.92 / 07	% 61.54 / 16	%11.54 / 03	% 100 / 26
لا	%21.05 / 04	% 73.68 / 14	% 5.26 / 01	% 100 / 19
المجموع	% 24.44 / 11	% 66.67 / 30	%8.89 / 04	% 100 / 45

المصدر(19)(25)

اتضح من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول أعلاه أن الاتجاه العام سجل نسبة 66.67% من الذين أجابوا بأن هناك تأثير حسن للتكوين الجامعي على المهارة البيداغوجية، تصدرها نسبة 73.68 % ممن أقروا أن أساتذتهم يسعون لتدريبهم على البحث العلمي في مجال تخصصهم ورغم هذا نضروا إلى أن هناك تأثير حسن على التكوين الجامعي على مهاراتهم البيداغوجية، تليها نسبة 61.54 % ممن صرحوا بأنهم عودوا على البحث في مجال التخصص وكان هناك تأثير حسن على المهارة البيداغوجية، في حين نجد 24.44 % سجلت لدى المبحوثين الذين أجابوا بأنهم لم يتعودوا على البحث العلمي وكان تأثير التكوين الجامعي على مهاراتهم البيداغوجية متوسط تصدرها نسبة 26.92 % ممن أجابوا أنهم تعودوا على البحث في مجال التخصص ورغم هذا كان التأثير التكوين الجامعي على مهاراتهم البيداغوجية متوسط مقابل 21.05 % ممن أقروا أنهم لم يعودوا على البحث في مجال تخصصهم ودرجة تأثير التكوين الجامعي كانت متوسطة في حين سجلت نسبة 8.89 % الذين أكدوا أن درجة تأثير التكوين الجامعي كانت جيدة تصدرها نسبة 15.26 % مما قالوا أنهم لم يتعودوا على البحث في مجال التخصص وأن درجة تأثير التكوين الجامعي كانت جيدة مقابل نسبة 11.54 % ممن أجابوا أنهم تعودوا على البحث في مجال التخصص وأن درجة تأثير التكوين الجامعي على المهارات البيداغوجية كانت جيدا فكيف نفسر هذه النتائج؟

من خلال القراءة الإحصائية السابقة للجدول أعلاه أن هناك نسبة عالية من المعلمين الذين لم يتعودوا على البحث العلمي في مجال التخصص وكان التأثير حسن على مهاراتهم البيداغوجية هذه الفئة ترجعها إلى نوع التخصص فالتعامل مع العلوم الدقيقة يكون تقريبا في كل المستويات بنفس المصطلحات وبالتالي فالتكوين الجامعي يؤثر بدرجة لا بأس بها لأن المجال المعرفي متسلسل في هذه التخصصات في

المهارة البيداغوجية للمعلم، بينما الذين يرون أن درجة تأثير التكوين الجامعي تكون متوسطة رغم أنهم عودوا من طرف أساتذتهم على البحث العلمي في مجال التخصص نرجع هذا إلى عدم تطابق التكوين الجامعي ومتطلبات الوظيفة الجدول (10)، مما يؤثر سلبا على المهارة البيداغوجية. أو إلى الاعتماد على التكوين النظري وبالتالي عدم خبرة هؤلاء في كيفية ما اكتسبوه نظريا وتكيفه في مجال عملهم بشكل تطبيقي.

الجدول رقم (13) يوضح العلاقة بين أساليب التقويم الأكثر تطبيقا في الكلية ومدى كفايتها لتقييم الطالب الجامعي.

الأسلوب التقويمي أكثر تطبيقا / هل هذا الأسلوب كافي	نعم	لا	المجموع
الإمتحانات الكتابية	% **53.13** **17**	% **46.87** **15**	% **100** **32**
المشاريع المقدمة	% **16** **01**	% **90** **9**	% **100** **10**
الإمتحانات الشفوية	% **0** **0**	% **100** **3**	% **100** **03**
المجموع	% **40** **18**	% **60** **27**	% **100** **45**

المصدر(20)(21)

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه نلاحظ أن الاتجاه العام سجل نسبة 60 % من الذين صرحوا أن الأساليب المطبقة غير كافية، تتصدرها نسبة 100 % من الذين صرحوا بأن الأساليب المطبقة غبر ناجحة وهذا لأن أساليب تعتمد على الامتحانات الشفوية، مقابل نسبة 90 % من الذين صرحوا بأن الأساليب المطبقة بقسم الطلبة غبر كافية لأن الأسلوب الأكثر تطبيقا هو المشاريع المقدمة، وتليها نسبة 46.87 % من الذين أقروا بأن الأساليب المطبقة لتقييم الطلبة غبر كافية مع العلم أن الأساليب الأكثر تطبيق هي أسلوب الامتحانات الكتابية، في حين نجد نسبة 40 % من الذين صرحوا بأن البرامج التكوينية حققت أهدافها في تأهيل المعلم تتصدرها نسبة 71.42 % ممن أقروا بأن الأساليب المطبقة لتقييم الطلبة كافية، تتصدرها نسبة 53.13 % من الذين أقروا بأن الأساليب المطبقة لتقييم الطلبة كافية مع الاعتماد على أسلوب الامتحانات الكتابية وهو الأسلوب الأكثر تطبيقا، مقابل نسبة 16 % من الذين صرحوا أن الأساليب المطبقة لتقييم الطلبة كاف مع الاعتماد على أسلوب المشاريع المقدمة حيث هو

الأسلوب الأكثر تطبيقا وتنعدم النسبة عند صنف الأسلوب تقييم الطلبة كاف مع الامتحانات الشفوية، كيف تفسر هذه النتائج؟

تشير النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه أن هناك نسبة عالية من المبحوثين الذين صرحوا بأن الأساليب المطبقة في بعض الكليات غير كافية خاصة التي تعتمد على أسلوب الامتحانات الشفوية، لأن هذه الأخيرة لا يوضع لها في غالب الأحيان مقياس دقيق للتقييم وبالتالي يمكن للأستاذ في هذه الحالة أن تتغلب عليه ذاتيته ويكون بعيدا على الموضوعية ومن هنا فالتقييم يكون غير عقلاني بالإضافة إلى أن الذين صرحوا بأن المشاريع المقدمة هي الأخرى أسلوب غير كاف للتقييم الطالب في هذه الحالة ربما يقدم مشروعا لم يسهر على تحضيره وإنما يأخذه من غيره وبالتالي هناك ضبابية في التقييم خاصة وإن البعض من الأساتذة لا يتعبون في البحث في المواضيع المقترحة لإنجاز مشاريع ومن هنا فالتقييم يصبح غير صائب، أما الذين صرحوا بأن الأساليب التقويمية غير كافية بالرغم من أنها تعتمد على الامتحانات الكتابية خاصة في أيامنا هذه إذ أن الطالب أصبح يعتمد ويتفنن في عملية الغش والحصول على العلامات الجيدة دون كد وتعب وهذه النتيجة تتوافق مع الجدول رقم (11)، أما الذين أقروا بأن اعتماد كليتهم على الأساليب السابقة كافية نرجع هذا إلى أن أساتذة هاته الكليات يعلمون بصرامة أكثر، في تطبيق هذه الأساليب التقويمية.

الجدول رقم (14) يوضح العلاقة بين العوامل التي تساعده على أداء الوظيفة بكفاءة ووجود توافق بين ما درسوه نظريا وما هو مطلوب عمليا.

التوافق بين الدراسة النظرية والمطلوب عمليا / العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة	توافق	تقارب	لا توافق	المجموع
تكوين جامعي متخصص	% **0** **0**	% **80** **8**	% **20** **2**	% **100** **10**
تدريب قبل الخدمة	% **8.70** **2**	% **78.26** **18**	% **13.04** **3**	% **100** **23**
مهارات مكتسبة خلال المسار المهني	% **0** **0**	% **83.33** **10**	% **16.67** **2**	% **100** **12**
المجموع	% **4.44** **2**	% **80** **36**	% **15.56** **7**	% **100** **45**

المصدر(27)(28)

من خلال النتائج المقدمة في الجدول أعلاه نلاحظ أن الاتجاه العام، مثل نسبة 80 % من الذين أقروا أنه يوجد تقارب بين ما تلقوه أثناء ودراستهم وما هو مطلوب عمليا، تتصدرها نسبة 83.33 % ممن أقروا بأنه يوجد تقارب بين ما درسوه نظريا وما هو مطلوب عمليا مع وجود مهارات مكتسبة خلال الممارسة المهنية، مقابل نسبة 80 % من الذين صرحوا بأنه يوجد تقارب بين ما درسوه نظريا وما هو مطلوب عمليا علما أن التكوين الجامعي المتخصص هو أحد العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة وتليها نسبة 78.26 % من الذين صرحوا بأنه يوجد تقارب بين ما درسوه نظريا وما هو مطلوب عمليا علما أنه من العوامل التي تساعدهم على أداء قضيتهم بكفاءة لأن التكوين الجامعي المتخصص، في حين نجد نسبة 15.56 % من الذين أقروا بأنه لا يوجد توافق بين ما درسوه نظريا وبين ما هو مطلوب عمليا تتصدرها نسبة 20 % من الذين أكدوا أنه لا يوجد توافق بين ما تلقوه نظريا وبين ما هو مطلوب عمليا علما أنه التكوين الجامعي المتخصص هو أحد العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة مقابل نسبة 16.67 % ممن صرحوا أنه لا يوجد توافق بين ما درسوه نظريا وما هو مطلوب عمليا مع أنهم يمتلكون مهارات مكتسبة من خلال الممارسة المهنية، وتليها نسبة 13.04 % من الذين أقروا بأنه لا يوجد توافق بين ما تلقوه نظريا وبين ما هو مطلوب عمليا مع وجود تدريب قبل الخدمة تعامل مساعد على أداء الوظيفة بكفاءة من حيث نجد نسبة 04.44 % من الذين صرحوا أنه يوجد توافق بين ما درسوه ما هو مطلوب منهم عمليا تتصدرها نسبة 08.70 % من الذين صرحوا أنه يوجد توافق بين ما درسوه وما هو مطلوب منهم عمليا وهذا لتلقيهم تدريب قبل الخدمة تعامل مساعد على أداء الوظيفة بكفاءة ونجد نسبة منعدمة عند صنف يوجد توافق بين ما درسوه نظريا وبين ما هو مطلوب منهم علميا، إلى ما تعود هذه النتائج؟

تبرز النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه بأن أغلبية أفراد العينة أقروا بأن هناك تقارب بين ما تلقوه نظريا وما هو مطلوب منهم عمليا ترجع هذه الإجابات ربما للمعلمين الذين يدرسون العلوم الدقيقة كالفيزياء والعلوم والرياضيات لأن هذه التخصصات مترابطة ومتسلسلة أثناء تعليمها الجدول رقم (09) وهذا ما توصلت إليه من خلال الملاحظة بالمشاركة أن أساتذة العلوم الدقيقة لا يتعثرون كثيرا في الجانب المعرفي بالمقارنة مع التخصصات الأخرى خاصة اللغات وهذا ما أكد عليه مفتش التربية والتكوين لمادة الفرنسية ومادة الأدب العربي إذ أنهما يريا بأن المعلمين الجدد لا يستطيعون ممارسة وظيفتهم مباشرة بعد تقييمهم من طرف مديرية التربية دون تكوين إضافي يعمل على خلق نوع من التوافق والانسجام من أجل أداء كفء، كما نلاحظ أن هناك من أجابوا بأنه لا يوجد توافق بين ما تلقوه نظريا وما هو مطلوب عمليا بالرغم من أنهم تلقوا تكوينا جامعيا متخصصا لأن التكوين الجامعي يعتمد أساسا على التلقين النظري كأكثر الطرق المطبقة ووظيفة التعليم تعتمد على الجانب المعرفي الذي يتلقاه الطالب في الجامعة والممارسة الميدانية وهو أسلوب لا يعمل به إلا في المدارس المتخصصة كالمدرسة العليا للأساتذة.

الجدول رقم (15) يوضح العلاقة بين الطرق المعتمدة أكثر أثناء التكوين بالجامعة والعوامل التي تساعد على أداء الوظيفة بكفاءة.

العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة / الطريقة المعتمدة أثناء التكوين بالجامعة	تكوين جامعي متخصص	تدريب قبل الخدمة	مهارات مكتسبة من خلال الممارسة	المجموع
المحاضرة	% 24.32 9	% 51.35 19	% 24.32 9	% 100 37
العمال الموجهة	% 16.67 1	% 50 3	% 33.33 2	% 100 6
الأعمال التطبيقية	% 0 0	% 50 1	%50 1	% 100 2
المجموع	% 22.22 10	% 51.11 23	% 26.61 12	% 100 45

المصدر (17)(27)

يتضح من النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول أعلاه أن الاتجاه العام، سجل نسبة 51.11 % ممن أقروا بأن التدريب قبل الخدمة من أكثر العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة، تتصدرها نسبة 51.35 % ممن أقروا بأن التدريب قبل الخدمة من أكثر العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة حيث يتمثل التدريس أو التكوين في تلقي المحاضرات بالكلية، نسبة 50 % التي تمثل الذين أقروا بأن العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة هو التدريب قبل الخدمة حيث يكون التدريس عن طريق الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية معا، في حين سجلنا نسبة 26.67% ممن صرحوا بأن المهارات المكتسبة من خلال الممارسة المهنية هي من العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة، تتصدرها نسبة 50 % من الذين أقروا بأن المهارات المكتسبة من خلال الممارسة المهنية هي إحدى العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة بالاعتماد على أسلوب الأعمال التطبيقية أثناء التكوين الجامعي، مقابل نسبة 33.33 % من الذين صرحوا بأن المهارات المكتسبة من خلال الممارسة المهنية هي من العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة وذلك بالاعتماد على أسلوب الأعمال الموجهة أثناء التكوين الجامعي، وتليها نسبة 24.32 % من الذين أقروا بأن عامل المهارات المكتسبة من خلال الممارسة المهنية هي الاعتماد على أسلوب المحاضرة أثناء التكوين الجامعي، في حين نجد نسبة 22.22 % من الذين صرحوا بأن التكوين الجامعي المتخصص هو أحد العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة، تتصدرها نسبة 24.32 % من الذين صرحوا بأن التكوين الجامعي المتخصص هو أحد العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة وذلك بالاعتماد على أسلوب المحاضرة، مقابل نجد نسبة 10.67% من الذين أقروا بأن التكوين الجامعي

المتخصص هو أحد العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة بالاعتماد على الأعمال وتنعدم النسبة عند صنف العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة، إلى ما يعود ذلك؟

من خلال النتائج الإحصائية الممثلة في الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلبية المبحوثين أقروا بأن التدريب قبل الخدمة يعتبر من أهم العوامل المساعدة على الأداء الوظيفي بكفاءة إجابة المبحوثين لم تكن بشكل اعتباطي بل كانت من خلال خبرتهم التي اكتسبوها في الميدان فخريج الجامعة الذي يتوجه مباشرة إلى مكان العمل دون أن يتلقى تكوينا متخصصا قبل الخدمة لا يستبعد أنه يواجه صعوبات في أداء مهامه بنوع من الكفاءة والفعالية، كما راو بأن أسلوب المحاضرة في التكوين بالجامعة له تأثير على الأداء الفعال باعتبار أن الأستاذ القائم على إلقاء المحاضرة وبالتالي سيكون هناك كم هائل من المعلومات التي يتلقاها الطالب والتي تساعده فيها بعد في شغل الوظائف بشكل فعال.

كما صرح البعض منهم بأن أسلوب الأعمال الموجهة بالجامعة يعمل على تدريب الطالب على الإلقاء من خلال المشاريع المقدمة والنقاش مع زملائه وأساتذته وهي نفس الطريقة التي يعمل بها كمعلم إذ أنه يتخلى عن حاجز الخوف والخجل الذي يعرقل عمله في مجاله كما أنه من خلال الأعمال الموجهة تتعرف على كيفية إدارة وقت الحصة وتقسيم عناصر الدرس حسب الزمن وهذا من بين الانتقادات التي وجهها مفتش التربية والتكوين لمادة الأدب العربي على أن أكثرية المعلمين لا يوزعون عناصر الدروس على الزمن المحدد وهذا يؤثر على السير الحسن للدروس بل قد يدفع بهذا إلى الحشو المعلومات وهو أسوأ أسلوب للتعليم.

الجدول رقم (16) يوضح العلاقة بين تأثير التكوين الجامعي على المهرة البيداغوجية وحاجة خريج الجامعة إلى تكوين.

تأثير تكوين الجامعي على المهرة البيداغوجية / حاجة خريج الجامعة إلى تكوين قبل الخدمة	نعم	لا	المجموع
نعم	% **22.77** **08**	% **77.77** **28**	% **100** **36**
لا	% **55.55** **05**	% **44.45** **04**	% **100** **09**
المجموع	% **28.88** **13**	% **71.12** **32**	% **100** **45**

المصدر (25)(26)

من خلال النتائج المقدمة في الجدول أعلاه نلاحظ أن الاتجاه العام، مثل نسبة 71.12 % من الذين صرحوا بأن التكوين الجامعي ليس له تأثير على المهارة البيداغوجية، تتصدرها نسبة 77.77 % من الذين قالوا بأن التكوين الجامعي ليس له تأثير على المهارة البيداغوجية، وأن خريج الجامعة في حاجة إلى التكوين قبل الخدمة، مقابل نسبة 44.45 % ممن صرحوا بأن التكوين الجامعي ليس له تأثير على المهارة البيداغوجية، ولا يحتاج خريج الجامعة على تكوين قبل الخدمة في حين نجد نسبة 28.88 % ممن قالوا بأن التكوين الجامعي له تأثير على المهارة البيداغوجية، تتصدرها نسبة 55.55 % من الذين صرحوا بأن التكوين الجامعي له تأثير على المهارة البيداغوجية، ولا يحتاج خريج الجامعة إلى تكوين قبل الخدمة، مقابل نسبة 22.88 % ممن صرحوا بأن التكوين الجامعي له تأثير على المهارة البيداغوجية، ويحتاج خريج الجامعة إلى تكوين قبل الخدمة. فكيف نفسر ذلك سوسيولوجيا؟

من خلال القراءة الإحصائية للجدول الموضح أعلاه تبين بأن أغلبية المبحوثين صرحوا بأن التكوين الجامعي ليس له تأثير على المهارة البيداغوجية وخريج الجامعة يحتاج إلى تكوين قبل الخدمة، هذا يوحي لنا بأن البرامج التكوينية لا تكسب الطالب المهارة التي تأهله لشغل منصب المعلم مباشرة، وهذا ما أكد عليه السادة مفتشي التربية والتكوين من خلال المقابلة التي أجرينها معهم فإنهم جميعا يرون بأن خريج الجامعة لا يعين مباشرة في منصبه بل يحتاج إلى تكوين ييسر له عمله في الميدان، وإلى تكوين متواصل من خلال الملتقيات والندوات التي تعقد من حين إلى أخر، وهذا لتنمية معارفه الفكرية والتربوية لأن تقادم هذه المؤهلات لا يوفي بالغرض ولذلك يجب أن يقوم المهتمون بشؤون التربية بتجديدها. كما نجد أن هناك من يرى بأن التكوين الجامعي ليس له تأثير على المهارة البيداغوجية وفي نفس الوقت خريج الجامعة لا يحتاج إلى تكوين قبل الخدمة، هنا لا بد بأن التدريب قبل الخدمة قادر على تكوين المعلمين، ومن خلال ذلك يكتسبون المهارة البيداغوجية، كما نجد أن هناك من أقروا بأن للتكوين الجامعي تأثير على المهارة ولا يحتاج خريج الجامعة إلى تكوين قبل الخدمة في هذه الحالة، الذين يدرسون مواد العلوم الدقيقة هم الذين لا يحتاجون إلى تكوين في المجال المعرفي رغم هذا من المفروض أن يخضع للتكوين لأن التعليم لا يعتمد فقط على المجال المعرفي بل هناك المجال التربوي وأخلاقيات المهنة، فشخصية المعلم تؤثر في المتعلمين بنسبة كبيرة، ضف إلى ذلك أن عناصر من العينة أقروا بأن التكوين الجامعي له تأثير ورغم ذلك يحتاج خريج الجامعة إلى تكوين قبل الخدمة، إنه لمن المنطقي فعالم الشغل يختلف تماما عن عالم الجامعة أين يكون الفرد هو المتلقي فلا يستغل طاقاته إلى لنفسه، أما عندما يصبح هو المسؤول عن التلقين فالمسألة تختلف ويجب أن يجند كل ما عنده ليتمكن من النجاح في مهنته كمعلم ومربي.

الجدول رقم (17) يوضح العلاقة بين العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة ومدى التكيف مع الوظيفة.

مدى التكيف مع الوظيفة / العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة	قصيرة	متوسطة	طويلة	المجموع
تكوين جامعي متخصص	% 10 01	% 20 02	% 70 07	% 100 10
تدريب قبل الخدمة	% 4.34 01	% 26.09 06	% 69.57 16	% 100 23
مهارات مكتسبة خلال المسار المهنية	% 8.33 03	% 66.67 8	% 8.33 01	% 100 12
المجموع	% 11.11 05	% 35.56 16	% 53.33 24	% 100 45

المصدر (27)(29)

من خلال النتائج المدونة أعلاه نلاحظ أن الاتجاه العام، سجل نسبة 53.33 % من الذين صرحوا بأن مدة التكيف مع الوظيفة طويلة، تتصدرها نسبة 70 % من الذين أجابوا أن مدة التكيف مع الوظيفة طويلة، بالرغم من أن التكوين الجامعي المتخصص هو أحد العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة، مقابل نجد نسبة 69.57 % من الذين أكدوا أن مدة التكيف مع الوظيفة طويلة، مع أنهم يتلقون تدريب قبل الخدمة وتليها نسبة 8.33 % من الذين أجابوا بأن مدة التكيف مع الوظيفة طويلة، بالرغم من أنهم يكتسبون مهارات خلال الممارسة المهنية في حين نجد نسبة 35.56 % من الذين أكدوا أن مدة التكيف مع الوظيفة هي مدة متوسطة، تتصدرها نسبة 66.67 % من الذين صرحوا بأن مدة التكيف مع الوظيفة هي مدة قصيرة، مع أنهم يكتسبون مهارات مكتسبة من خلال الممارسة المهنية، مقابل نسبة 26.09 % من الذين أكدوا أن مدة التكيف مع الوظيفة هي مدة متوسطة مع أنهم يتلقون تدريب قبل الخدمة، وتليها نسبة 20 % من الذين صرحوا أن مدة التكيف مع الوظيفة هي مدة متوسطة، مع العلم أنهم يتلقون تكوين جامعي متخصص، في حين نجد نسبة 11.11 % من الذين قالوا أن مدة التكيف مع الوظيفة هي مدة قصيرة، تتصدرها نسبة 10 % من الذين أكدوا أن مدة التكيف مع الوظيفة مدة قصيرة مع أنهم يتلقون تكوين جامعي متخصص، مقابل نسبة 8.33 % من الذين أجابوا أن مدة التكيف مع الوظيفة مدة قصيرة، وأن العوامل المساعدة على أداء الوظيفة بكفاءة هي المهارات المكتسبة خلال الممارسة المهنية، وتليها نسبة 4.34 % من الذين أجابوا أن مدة التكيف مع الوظيفة هي مدة قصيرة، مع أنهم يتلقون تدربي قبل الخدمة، فإلى ما ترجع هذه النتائج؟

من خلال القراءة الإحصائية للجدول الموضح أعلاه تبين أن نسبة كبيرة من أفراد العينة الذين صرحوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت طويلة بالرغم من أنهم تكونوا في الجامعة تكوينا متخصصا وقد اعتبروه من العوامل المساعدة على أداء وظيفتهم بنوع من الكفاءة نتيجة طبيعية فالكثير من إجابات المبحوثين المدونة في الجداول الإحصائية السابقة، توصلنا إلى أن المبحوثين أقروا بأن التكوين الجامعي لا يؤهل للوظيفة وبالتالي كنتيجة منطقية أن التكيف مع وظيفتهم كمعلمين يكون لمدة أطول لأن الأصل في التدريس هو إعطاء المعلومة النظرية ولكن كيفية إعطائها للمتعلمين هو الحاجز الذي يحول بين تفاعل الطرفين فالتعليم هو مهنة وفن في نفس الوقت كما نجد أن هناك من المبحوثين الذين أقروا بأنهم تلقوا تدريبا قبل الخدمة ورغم ذلك كان تكيفهم مع العمل لمدة طويلة يرجع هذا إلى عوامل أخرى إما أن مدة التدريب غير كافية وأن هذه الفئة لم تمتهن التعليم عن قناعة والمهم هو شغل منصب وفقط وبالتالي فالرغبة في ممارسة العملية التعليمية غير موجودة ومن هنا فالنتيجة منطقية إلى حد كبير، كما نلاحظ أن أفراد من العينة أكدوا بأن مدة تكيفهم مع وظيفتهم كانت متوسطة رغم أنهم تلقوا تدريبا قبل الخدمة أرجع إلى أن هؤلاء لا يفرقون بين عملية التكوين وعملية التدريب، وبالتالي أجابوا بأن الممارسة الميدانية لم تأتي ثمارها.

في حين نجد أن مجموعة من المبحوثين صرحوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت قصيرة وأن تكوينهم الجامعي المتخصص هو الذي سهل عليهم الاندماج بسرعة هنا لبد وأن هذه الفئة من المعلمين الذين يدرسون مواد العلوم الدقيقة، ومجموعة أخرى صرحت بأن تكيفهم مع الوظيفة كان قصيرا وأنهم تلقوا تدريبا قبل الخدمة، لا بد من أنهم استغلوا فترة التدريب أحسن استغلال وكنتيجة حتمية فإن الصعوبات المهنية تقل بنسبة كبيرة في أداء مهامهم.

الجدول رقم (18) يوضح العلاقة بين الجنس ومدة التكيف مع الوظيفة.

الجنس / مدة التكيف مع الوظيفة	قصيرة	متوسطة	طويلة	المجموع
ذكور	% 13.63 03	% 38.46 05	% 60.6 06	% 100 14
إناث	% 86.36 19	% 61.55 08	% 40 04	% 100 31
المجموع	% 48.88 22	% 28.88 13	% 22.23 10	% 100 45

المصدر(01)(29)

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن الاتجاه العام، مثل نسبة 48.88 % من الذين قالوا بأن مدة التكيف مع الوظيفة كانت قصيرة، تتصدرها نسبة 86.36 % من جنس الإناث الذين صرحوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت قصيرة، مقابل نسبة 13.63 % من جنس الذكور الذين قالوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت قصيرة في حين نجد أن نسبة 28.89% من الذين صرحوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت متوسطة، تتصدرها نسبة 61.55 % من جنس الإناث والذين أكدوا بأن مدة تكيفهم كانت قصيرة، مقابل 38.46 % من جنس الذكور الذين قالوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت متوسطة، في حين نجد نسبة 22.23 % من الذين قالوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت طويلة، تتصدرها نسبة 40 % من جنس الإناث الذين قالوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت طويلة، مقابل نسبة 60 % من جنس الذكور والذين صرحوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت طويلة. كيف نفسر هذه النتائج؟

من خلال القراءة الإحصائية للجدول الموضح أعلاه نجد أن نسبة كبيرة من الإناث الذين صرحوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت قصيرة، هناك علاقة منطقية لأن المرأة تندمج مع الأمور الجديدة في حياتها وأن حبها لمهنة التعليم تساعدها على ذلك، كما أن تميزها بصفة الصبر والقدرة على تذليل الصعاب يساهم بقدر كبير في سرعة اندماجها وتكيفها، بالإضافة إلى أن المرأة دائما تحاول أن تظهرانها قوية أمام الجنس الآخر وأنها قادرة على القيام بنفس المهام التي يقوم بها الرجل، كما نجد أن مجموعة قليلة من الذكور يصرحون بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت قصيرة نرجع هذا أيضا إلى طبيعة الرجل الذي يميل إلى العمل في هدوء بينما هناك من جنس الإناث من قالوا بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت متوسطة نرجع هذا إلى المناخ التنظيمي وإلى نوع العلاقة السائدة داخل المؤسسة التي لها الدور الكبير في تكيف الأفراد في عملهم أما الذين صرحوا بأن تكيفهم مع الوظيفة من جنس الإناث كانت نسبة ضئيلة هناك نساء تجبرهن الظروف الاجتماعية على العمل في الخارج وهذا يكون بالنسبة إليها شيء صعب وكنتيجة حتمية يؤثر على سرعة تكيفها مع وظيفتها كما نلاحظ أن نسبة معينة من جنس الذكور يرون بأن مدة تكيفهم مع الوظيفة كانت طويلة، نرجع هذا إلى أن العمل كمعلمين عند بعض الرجال هو أمر محتوم لسبب قلة أو انعدام المناصب في المؤسسات الأخرى بالتالي التكيف مع الوظيفة يكون طويل.

- نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

والتي مفادها: هناك علاقة بين طرق التكوين الجامعي وأداء الوظيفة.

- أغلب أفراد العينة قالوا بأن أكثر الطرق المعتمدة في التكوين الجامعي المحاضرة، وبدرجة أقل الذين قالوا الأعمال الموجهة وبدرجة أقل الذين قالوا الأعمال التطبيقية.
- أغلب المبحوثين يرون أن أكثر الطرق التي استفادوا منها أثناء تكوينهم، الأعمال الموجهة وبدرجة أقل الذين يرون أنهم استفادوا من الأعمال التطبيقية وبدرجة أقل الذين يرون أنهم استفادوا من المحاضرة.
- أغلب أفراد العينة المبحوثين أجابوا بأن أسلوب التقويم المطبق في كليتهم هو الامتحانات الكتابية وبدرجة أقل، الامتحانات الشفوية وبدرجة أقل المشاريع المقدمة.
- كما أن أغلب المبحوثين يرون بأن هذه الأساليب غير كافية لتقييم الطالب وبدرجة أقل أن هذه الأساليب كافية لتقييم الطالب.
- أغلب المبحوثين قيموا مدى تطابق تكوينهم بالجامعة ومتطلبات وظيفتهم وأقروا أن متطابق جزئيا وبدرجة أقل غير متطابقة تماما وبدرجة أقل متطابق جدا.
- أغلبية أفراد العينة يقرون أن خريجي الجامعة في حاجة إلى تكوين قبل الخدمة وبدرجة أقل لا يحتاج الجامعي إلى تكوين قبل الخدمة.
- أغلبية المبحوثين صرحوا أن هناك تقارب بين ما درسوه نظريا وما هو مطلوب منهم عمليا وبدرجة أقل الذين يرون أنه لا توافق بين ما درسوه نظريا وما هو مطلوب عمليا، وبدرة أقل للذين يرون أن هناك توافق بين ما درسوه نظريا وما هو مطلوب عمليا.

ومنه نقول أن الفرضية الثالثة القائلة: هناك علاقة بين طرق التكوين الجامعي وأداء الوظيفة.

لم تحقق كليا.

III. اعتماد المؤسسة المستخدمة على تحليل العمل لتحديد احتياجات التأطير الفعال والكفء:

الجدول رقم (19) يوضح العلاقة بين طريقة التعيين في الوظيفة ومجال أسئلة الامتحانات.

طريقة التعيين في الوضيفة / مجال أسئلة الامتحانات	مجال التخصص	المجال المهني	هما معا	المجموع
كتابي	%85.71 / 06	% 14.29 / 01	%0 / 0	% 100 / 07
شفهية	%0 / 0	% 33.33 / 01	% 66.67 / 02	% 100 / 03
كتابية وشفهية	% 4.35 / 03	% 34.79 / 08	% 52.17 / 12	% 100 / 23
المجموع	% 27.27 / 09	% 30.30 / 10	% 42.43 / 14	% 100 / 33

المصدر(31)(32)

من خلال الجدول الموضح في الأعلى نجد أن الاتجاه العام مثل نسبة 42.43 % من الأساتذة الذين أجابوا بأن أسئلة امتحان التوظيف شملت أسئلة في مجال التخصص وأسئلة في المجال المهني معا تصدرها نسبة 66.67 % من الذين قالوا أن أسئلة الامتحانات كانت في المجالين التخصص والمهنة بطريقة شفهية مقابل نسبة 52.17 % من الذين أقروا أن أسئلة الامتحانات في المجالين التخصصي والمهني عن طريق المسابقة الكتابية والشفهية معا، وفي حين أن نسبة 30.30 % سجلت عند المبحوثين الذين أقروا أن أسئلة الامتحان كانت في المجال المهني، تتصدرها نسبة 34 % من الذين أجابوا أن الأسئلة كانت في المجال المهني عن طريق المسابقة الكتابية والشفهية معا تليها نسبة 33.33 % من القائلين أن الأسئلة كانت في المجال المهني عن طريق المسابقة الشفهية بالمقابل نجد أن 14.29 % من الأساتذة الذين أجابوا أن الأسئلة كانت في المجال المهني عن طريق المسابقة الكتابية. في حين نجد أن 27.27 % أجابوا أن الأسئلة كانت في مجال التخصص، تتصدرها نسبة 85.70 % ممن أقروا أن الأسئلة في مجال التخصص عن طريق المسابقة الكتابية تليها نسبة 4.35 % ممن أكدوا أن الأسئلة كانت في مجال التخصص عن طريق المسابقة الكتابية والشفهية معا، في حين نجد أن 12 من أفراد العينة أجابوا بأن التوظيف كان بطرق أخرى كدراسة الملف مثالا والإدماج، كيف تفسر هذه النتائج؟

يتضح من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه أن أغلبية المبحوثين أقروا بأن أسئلة الامتحانات كانت في مجال التخصص والمجال المهني معا عن طريق المسابقة الشفهية يعني أن المؤسسة في هذه المرحلة استبعدت المسابقة الكتابية وفضلت تقيم المترشح من خلال قدرته على التعامل مع المعلومة وكيفية إيصالها للمتعلمين وهذا يعتبر أهم الجوانب التي يجب أن تتوفر في المعلم، فالعملية التعليمية تقوم على التفاعل بين الطرفين قبل أن تكون عملية تلقين جافة للمعلومة قد تعرقل وصولها لعقول التلاميذ فمن خلال المقابلة التي تم إجراءها مع مفتشي التربية والتكوين اتضح أن هناك كم لا بأس به من المعرفة لدى الأساتذة ولكن كيفية التعامل مع هذا الكم وكيفية تحويله إلى المتمدرسين هذا من أهم الصعوبات التي يواجهها المعلم في حجرة التدريس.

الجدول رقم (20) يوضح العلاقة بين بمن يستعين الأستاذ عند تعثره عند أداء مهامه وضرورة التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة.

التدريب قبل الوظيفة / بمن تستعين في حالة التعثر في أداء المهام	ضروري جدا	تقارب	لا توافق	المجموع
الأساتذة القدامى في المهنة	%87.88 29	% 9.09 03	% 3.03 01	% 100 33
خريجي المدرسة العليا للأساتذة	% 66.67 02	% 0 0	% 33.33 01	% 100 03
تدارك النقص بمفردكم	% 22.22 02	% 55.56 5	% 22.22 02	% 100 09
المجموع	% 73.33 33	% 6.67 08	% 20 04	% 100 45

المصدر(36)(41)

من خلال النتائج الإحصائية المدونة في الجدول أعلاه نلاحظ أن الاتجاه العام، مثل نسبة 73.33 % من الذين أكدوا على أن التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة ضروري جدا، تتصدرها نسبة 87.88 % ممن صرحوا بأن التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة هو أمر ضروري جدا مع استعانتهم عند الحاجة بالأساتذة القدامى في المهنة، مقابل نسبة 66.67 % من الذين صرحوا بأن التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة هو أمر ضروري جدا مع الاستعانة عند الحاجة بخريجي المدرسة العليا للأساتذة الجدد ، وتليها نسبة 22.22 % ممن أقروا بأن التدريب هو أمر ضروري قبل الالتحاق بمنصب العمل لكنهم يعتمدون

على أنفسهم عند تعثرهم أو عند الحاجة، في حين نجد نسبة 20 % من الذين أكدوا أن التدريب قبل الخدمة غير ضروري تتصدرها نسبة 33.33 % ممن صرحوا بأن التدريب غير ضروري وأنهم يستعينون بخريجي المدرسة العليا للأساتذة الجدد عند الحاجة، وتليها نسبة 22.22 % من الذين صرحوا بأن التدريب قبل الوظيفة غير ضروري وأنهم يعتمدون على أنفسهم لتدارك النقص عند الحاجة، وتليها نسبة 3.03 % ممن أقروا بأن التدريب غير ضروري مع أنهم يستعينون بالأساتذة القدامى في المهنة عند الحاجة، في حين نجد نسبة 6.67 % من الذين أقروا بأن التدريب قبل الوظيفة هو ضروري، تتصدرها نسبة 55.56 % من الذين أقروا بأن التدريب قبل الوظيفة هو ضروري، بالرغم من أنهم يتداركون النقص بمفردهم عند الحاجة، مقابل نسبة 9.09 % من الذين صرحوا بأن التدريب قبل الوظيفة ضروري مع الاستعانة بالأساتذة القدامى في المهنة، وتنعدم النسبة عند صنف التدريب قبل الوظيفة فهو ضروري، إلى ما تعود هذه النتائج؟

توضح لنا النتائج الممثلة في الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة من المبحوثين الذين أقروا بأن التدريب قبل الخدمة ضروري قد نجد هناك في الدول الأوروبية وعلى رأسهم فرنسا ومنذ سنة 1810 أنها أنشأت مدارس لتأهيل المعلمين إدراك منها بأن المعلم لا يمكن أن يمارس مهامه التعليمية دون تداريب وتأهيل فلتدريب مزايا كثيرة كالاندماج السريع مع ما تتطلبه الوظيفة، كما أنه يعمل على تنمية المهارات الفكرية والتربوية والأخلاقية للمعلم وبالتالي تفادي الكثير من المشاكل التي تعرقل الأداء الكفء والفعال ورغم هذه المزايا إلا أن المعلم الجديد يسعى دائما الاستفادة من نيرة الأساتذة القدامى أو خريجي المدرسة العليا من حيث أن الكثير من المبحوثين أقروا بأنهم يستعينون بمن هم أقدم منهم المهنة وأكثر منهم تكوينا وذلك عند الحاجة وهذا يعتبر أيضا من مظاهر التدريب ربما لا يكون بصفة رسمية ولكن له إيجابيات جد فعالة في حالة استغلالها استغلالا أمثل، كما نجد أن مجموعة من المبحوثين يرون بأن التدريب غير ضروري قبل الخدمة وأنهم يستعينون بالأساتذة القدامى أو خريجي المدرسة العليا للأساتذة أثناء الخدمة واعتبروا هذا كافيا لممارسة مهامهم، غير أن هذا الأسلوب ورغم إيجابياته إلا أن لديه سلبيات فعملية الاندماج في الوظيفة يكون بشكل قصير لأن هذا المعلم يستفسر كلما واجهته مشكلة أو تعثر في أداء مهامه، وبالتالي تكون هذه الطريقة فعالة ولكن بعد مدة طويلة بعد التعيين في المنصب كما أجاب البعض الأخر بأن التدريب ضروري قبل الخدمة ولا يستعينون بأحد عند تعثرهم في أداء مهامهم ونرجع هذا إلى أن هؤلاء يرون التدريب الذي مروا عليه كان كافيا ويستعينون من خلال تجربتهم في الميدان.

الجدول رقم (21) يوضح العلاقة بين تواجد خرجي المدرسة العليا للأساتذة ولهم نفس الانشغالات مع الآخرين.

وجود نفس الإنشغالات / وجود خريجي المدرسة العليا بالمؤسسة	نعم	لا	المجموع
نعم	% **26.67** **12**	% **73.33** **33**	% **100** **45**
لا	% **0** **0**	% **0** **0**	% **100** **0**
المجموع	% **26**.67 **12**	% **73.33** **33**	% **100** **45**

المصدر (42)(43)

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه نلاحظ أن الاتجاه العامل، سجل نسبة 73.33 % من الذين أكدوا أنه لا يوجد لديهم نفس الانشغالات في أداء مهامهم حيث تمثلها نسبة 73.33 % من الذين أقروا بأنه لا يوجد لديهم نفس الانشغالات مع وجود خريجي المدرسة العليا للأساتذة بالمؤسسة، وتنعدم نسبة عند صنف لا توجد لديهم نفس الانشغالات مع عدم وجود خريجي المدرسة العليا للأساتذة في حين نجد نسبة 26.67 % من الذين أقروا أنه توجد لديهم نفس الانشغالات عند تأدية مهامهم مع وجود خريجي المدرسة العليا للأساتذة وسجلنا نسبة منعدمة عند صنف أنه توجد نفس الانشغالات مع عدم وجود خريجي المدرسة العليا للأساتذة، إلى ما تعود هذه النتائج؟

تبرز النتائج الإحصائية الممثلة في الجدول أعلاه بأن أغلبية المبحوثين أكدوا بأن هناك خريجي المدرسة العليا للأساتذة وليس لديهم نفس الانشغالات في أداء مهامهم، والذين تخرجوا من المدرسة العليا هم فئة تكونت في مدرسة متخصصة إذ أنهم تلقوا تكوينا نظريا من حيث محتوى البرامج التربوية وكذلك مارسوا التطبيق الميداني، إذ أن المدرسة تنظم في السنة الأخيرة من التكوين خرجات ميدانية لمؤسسات تربوية وليس للملاحظة فقط وإنما يقومون بتدريس بعض الحصص التي تبرمج من طرف المؤسستين وهذا ما يؤثر إيجابيا على عملهم كأساتذة، أما خريج الجامعة العادية فلم يتلقى الطالب تدريب ميداني كما يوضح الجدول رقم (20) وهذا ما يجعله يتغير في أداء مهامه في بداية العمل.

الجدول رقم(22) يوضح العلاقة بين تلقي المعلم صعوبات عند الالتحاق بالوظيفة وبأي فئة يستعين عند تعثره في العمل.

الإستعانة في حالة تلقي تعثر / صعوبات عند الالتحاق بالوظيفة	الأساتذة القدامى	خريجي المدرسة العليا	تدارك النقص بمفردهم	المجموع
نعم	% 66.67 / 18	% 11.11 / 3	% 22.22 / 6	% 100 / 27
لا	% 83.33 / 15	% 0 / 0	% 16.67 / 3	% 100 / 18
المجموع	% 73.33 / 33	% 6.67 / 3	%20 / 9	% 100 / 45

المصدر(34)(36)

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الاتجاه العام، مثل نسبة 73.33 % من الذين أقروا أنهم يستعينون بالأساتذة القدامى عند تعثرهم، تتصدرها نسبة 83.33 % من الذين صرحوا بأنهم لا يتلقون صعوبات عند الالتحاق بالوظيفة مقابل نسبة 66.67 % من الذين صرحوا بأنهم يستعينون بالأساتذة القدامى في حالة التعثر وتليهم صعوبات عند الالتحاق بالوظيفة، في حيث نجد 20 % من الذين أقروا بأنهم يتداركون النقص بمفردهم مع العلم أنهم يتلقون صعوبات عند التحاقهم بوظائفهم مقابل نسبة 16.67 % ممن صرحوا بأنهم يتداركون النقص بمفردهم ورد عنهم من الرغم أنهم لا يتلقون صعوبات عند التحاقهم بوظائفهم في حين نجد نسبة 6.67 % من الذين صرحوا بأنهم يستعينون بخريجي المدرسة العليا عند تعثرهم مع العلم أنهم يتلقون صعوبات عند الالتحاق بوظيفتهم، وسجلنا نسبة منعدمة عند صنف الاستعانة بخريجي المدرسة العليا. فما هو تفسير ذلك؟

تبرز النتائج الإحصائية الممثلة في الجدول أعلاه بأن الأساتذة الجدد يستعينون بالأساتذة القدامى في حالة تعثرهم في أداء مهامهم وإن دل هذا على شيء إنما يدل على أن المؤسسة التربوية قائمة على ميدان التعاون من أجل إخراج العملية التعليمية و الحصول على نتائج مرضية لدى فئة التلاميذ كما أن استجابة الأساتذة القدامى بمساعدة من هم أقل منهم خبرة بصورة غير رسمية بأن هناك جماعات عمل غير رسمية تعمل على تنمية قدرات بعضها البعض سواء أكانت هذه القدرات تربوية أو أخلاقية وهذا من إيجابيات المؤسسة التربوية إذ أن هذا الأسلوب، في التعامل قد لا نجده في المؤسسات الأخرى، كما نجد أن هناك من يتداركون ما يواجههم من صعاب بأنفسهم دون اللجوء إلى أحد يعود هذا إلى أن هذه الفئة من الأساتذة يحاولون إخفاء الضعف الذي يعانون منه و إظهار الوجه الأخر على أنهم على قدرة من الكفاءة

رغم أنهم عينوا حديثا أو أنهم يرون بأن الأستاذ القديم هو في نفس الرتبة معه، و بالتالي يحب أن يتلقى التوجيهات ممن هو أعلى منه درجة كمفتشي التربية والتكوين مثلا.

بالإضافة إلى أن هناك من أقروا بأنهم يستعينون بخريجي المدرسة العليا للأساتذة إدراكا منهم بأن هؤلاء تلقوا تكوينا متخصصا نظري وتطبيقي وبالتالي يكون أكثر دراية بخبايا ممارسة مهنة التعليم.

الجدول رقم (23) يوضح العلاقة بين طرق التعيين في الوظيفة وبرمجت مديرية التربية برامج تكوينية بعد التعيين.

هل برمجتبرامج تكوينية / طريقة التعين في الوظيفة	نعم	لا	المجموع
المسابقة الكتابية	% 71.43 05	% 28.57 02	% 100 07
السابقة الشفوية	% 82.61 19	% 17.39 04	% 100 23
المسابقة الكتابية والشفوية معا	% 33.33 01	% 66.67 03	% 100 03
دراسة الملف فقط	% 83.33 10	% 16.67 02	% 100 12
المجموع	% 77.78 35	% 22.22 10	% 100 45

المصدر (31)(37)

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن الاتجاه العام، سجل نسبة 77.78 % من الذين أقروا بأن مديرية التربية برمجة برامج تكوينية بعد تعيينهم تتصدرها نسبة 83.33 % من الذين أقروا بأنه توجد برامج تكوينية بعد تعيينهم مع العلم أنهم عينوا في الوظيفة عن طريق دراسة ملفاتهم فقط مقابل نسبة 82.61 % من الذين صرحوا بأنه توجد برامج تكوينية بعد تعيينهم كما أنهم عينوا عن طريق المسابقة الشفوية، مقابل نسبة 71.43 % من الذين صرحوا بأنه توجد برامج تكوينية بعد تعيينهم وذلك علما بأنهم عينوا في الوظيفة عن طريق المسابقة الكتابية، وتليها نسبة 33.33 % من الذين أكدوا أنه توجد برامج تكوينية بعد تعيينهم مع العلم أنهم عينوا عن طريق المسابقة الكتابية والشفوية معا، في حين

نجد نسبة 22.22 % من الذين صرحوا أنه لا توجد برامج تكوينية بعد تعيينهم، تتصدرها نسبة 66.67 % من الذين صرحوا أنه لا توجد برامج تكوينية مع العلم أنهم عينوا في وظيفتهم عن طريق المسابقة الكتابية والشفوية، مقابل نسبة 28.57 % من الذين أقروا بأنه لا توجد برامج تكوينية علما أنهم عينوا في الوظيفة عن طريق المسابقة الكتابية، مقابل نسبة 17.39 % من الذين أقروا بأنه لا توجد برامج تكوينية مع العلم أنهم عينوا في وظيفتهم عن طريق المسابقة الشفوية، وتليها نسبة 16.67 % من الذين أقروا بأنه لا توجد برامج تكوينية بالرغم من أنهم عينوا في وظائفهم عن طريق دراسة الملف فقط. فما هو تفسير ذلك؟

تبرز النتائج الإحصائية المتوصل إليها في الجدول الموضح أعلاه بأن عدد كبير من أفراد العينة صرحوا أن برمجة برامج تكوينية بعد تعينهم وهذا لأجل ضمان الأساتذة وزيادة فاعليتهم ورفع مستوى أدائهم بالقطاع التربوي وذلك كإستراتجية لإصلاح النظام التربوي انطلاقا من أن المعلم هو العامل الرئيسي والمحرك الأساسي لعملية التعليم، كما نجد أن هذا الاهتمام لم يأتي بصورة عشوائية ولكن كنتيجة للتطورات المتسارعة، فمعلم اليوم ليس هو معلم الأمس بالإضافة إلى تقدم وسائل المعرفة وتطور العلوم النفسية والاجتماعية وهي من أهم البرامج التي تسعى المؤسسة التربوية لإدراجها في محتوى تكوين، لأن المعلم يتعامل مع عقول بشرية مختلفة وبالتالي فإعداده في هذا المجال أمر ضروري. كما صرح البعض أن طريقة التوظيف كانت بدراسة الملف أي تعيين المترشح بتقييمه بمحتوى الملف المقدم للجنة الامتحان أي على أساس الشهادة المتحصل عليها، ولكن في حقيقة الأمر هذا ليس معيار موضوعي ولا يعطي أبدا الصورة الحقيقة لقدرات المترشح، وكما لاحظنا أن أغلبية المبحوثين أقروا أن تقيم الطالب لا يتحدد بالشهادة الجامعية حسب نتائج الجدول رقم (11) ولذلك فالتكوين من الأولويات قبل مباشرة المهنة، فالمتعلم يأخذ علمه من معلمه وبالتالي من المفروض لا مجال للخطأ وحتى يكتسب ثقة تلاميذه يجب أن يكون متمكن من المعلومة التي يلقنها لهم، وبتوفر وسائل التعليم الأخرى كالكتب الخارجية والانترنت أصبح التلميذ المجد يبحث إلى أن يصل إلى الصحيح ويقارن بين ما يملى عليه وما تحصل عنه، كما نجد أن مفتش التربية والتكوين لمادة الأدب العربي ركز على برمجة تكوين متخصص أو تنظيم دورات تكوينية قبل الخدمة، لاعتبار أن المعلم المفتاح الحقيقي للتعليم. كما نجد أن بعض المبحوثين صرحوا بأنه لم تبرمج لهم دورة تكوينية وكانت عملية التوظيف عن طريق المسابقة الكتابية والمسابقة الشفوية معا، هنا يمكن تفسير ذلك أن مديرية التربية تجري مسابقات التوظيف في وقت ضيق نتيجة عدم تنبئهم بإمكانية شغور أو فتح مناصب مالية جديدة، وبالتالي ولسد النقص الموجود عند المعلمين يكون التوظيف بشكل سريع متجاهلين أهمية التكوين قبل الخدمة، وهذا ما أدى إلى الكثير من المشاكل والتعثرات التي يواجهها المعلم أثناء أداء مهامه.

الجدول رقم (24) يوضح العلاقة بين ممارسة مهنة التعليم قبل التعيين رسميا وأخذ ذلك بعين الاعتبار.

أخذ ذلك بعين الإعتبار عند التعين / ممارسة مهنة التعليم قبل التعين رسميا	نعم	لا	المجموع
نعم	% **100** **15**	% **0** **00**	% **100** **15**
لا	% **83**.33 **25**	% **16.66** **05**	% **100** **30**
المجموع	% **88.88** **40**	% **11.11** **05**	% **100** **45**

المصدر(33)(34)

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن الاتجاه العام، مثل نسبة 88.88 % من الذين قالوا بأنهم مارسوا مهنة التعليم قبل التعيين رسميا، تتصدرها نسبة 100 % من الذين صرحوا بأنه أخذ بعين الاعتبار ممارستهم لمهنة التعليم قبل تعيينهم رسميا، مقابل نسبة 83.33 % ممن قالوا بأنه أخذ بعين الاعتبار عدم ممارستهم مهنة التعليم في حين نجد أن نسبة 11.11% ممن صرحوا بأنهم لم يمارسوا مهنة التعليم ولم يأخذ ذلك بعين، مقابل نسبة منعدمة عند عدم ممارسة مهنة التعليم قبل التعيين رسميا، كيف نفسر ذلك؟

من خلال القراءة الإحصائية للجدول الموضح أعلاه تبين بأن كل المبحوثين الذين مارسوا مهنة التعليم قبل أن يعينوا بصفة رسمية في مناصبهم كمعلمين، أخذ ذلك بعين الاعتبار وهذا نعتبره أمر إيجابي جدا لأن المؤسسة المستخدمة في هذه الحالة تبحث وتعطي الأولوية لمن لديهم خبرة في ميدان العمل مما يؤهلهم للقيام بوظيفتهم بشكل من الفعالية الكفاءة غير أن فرصة استخلاف بعض المعلمين عند توقفهم عن العمل لأسباب متعددة كعطل الأمومة أو العطل المرضية لا تتاح لكل الأشخاص، ومن هنا أصبح التسابق بين من يطلبوا وظيفة في التعليم على شغل مناسب بشكل غير رسمي ولو كان لمدة قصيرة، المهم عندهم الحصول على الشهادة الإدارية التي تثبت أن لديهم خبرة ولو كانت بسيطة.

الجدول رقم (25) يوضح العلاقة بين ممارسة مهنة التعليم قبل التعين رسميا وضرورة التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة.

ممارسة مهنة التعليم قبل التعين رسميا / ضرورة التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة	نعم	لا	المجموع
ضروري جدا	% 60 15	% 40 10	% 100 25
ضروري	% 0 00	% 100 05	% 100 05
غير ضروري	% 33.33 05	% 66.60 10	% 100 15
المجموع	% 44.45 20	% 55.55 25	% 100 45

المصدر (33)(41)

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن الاتجاه العام، مثل نسبة 55.55% من الذين قالوا لم يمارسوا مهنة التعليم قبل تعيينهم رسميا، تتصدرها نسبة 100 % من الذين صرحوا بأنهم لم يمارسوا مهنة التعليم قبل تعيينهم رسميا وأن التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة ضروري، مقابل نسبة 66.60 % من الذين قالوا بأنهم لم يمارسوا مهنة التعليم قبل الالتحاق بالوظيفة وأن التدريب غير ضروري، مقابل نسبة 40 % من الذين صرحوا بأنهم لم يمارسوا مهنة التعليم قبل تعيينهم رسميا وأن التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة ضروري، جدا في حين سجلنا نسبة 44.45 % من الذين أكدوا أنهم مارسوا مهنة التعليم قبل تعيينهم رسميا، تتصدرها نسبة 60 % من الذين قالوا بأنهم مارسوا مهنة التعليم قبل التعيين رسميا وأن التدريب ضروري قبل الالتحاق بالوظيفة، مقابل نسبة 33.33 % من الذين قالوا بأنهم مارسوا مهنة التعليم قبل التعيين رسميا وأن التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة غير ضروري، إلى ما تعود هذه النتائج؟

تبين من خلال القراءة الإحصائية للجدول الموضح أعلاه بأن نسبة المبحوثين الذين يرون بأن التدريب قبل الالتحاق بالوظيفة ضروري وضروري جدا سواء، الذين مارسوا مهنة التعليم قبل التعيين رسميا أو الذين لم يمارسوا مهنة التعليم قبل التعيين رسميا نفسر ذلك بمدى وعي الفئتين الأولى والثانية فالذين تعينوا في مناصبهم وقد درسوا في السابق لابد وأنهم تحاشوا الأخطاء التي وقعوا فيها في السابق والتي لا تحتسب عليهم بصفتهم مستخلفين في مناصب غيرهم واعتبروا بأن المدة التي قضوها في التعليم ولو بصفة مؤقتة مرحلة تدريسية تؤهلهم لأداء فعال وكفء بنسبة عالية والذين لم يدرسوا قبل الالتحاق

بمناصبهم هم الآخرين يعتبرون التدريب ضروري جدا لأنهم واجهوا الكثير من الصعاب في بداية عملهم وبالتالي فإنهم يحبذون اكتساب الخبرة قبل الإقدام على العمل رسميا.

الجدول رقم (26) يوضح العلاقة بين مواجهة الصعوبات عند الالتحاق بالوظيفة وبرمجت مديرية التربية برامج تكوينية بعد التعيين.

صعوبات عند الإلتحاق بالوظيفة / هل برمجة مديرية التربية برامج تكوينية		نعم	لا	المجموع
نعم	نقص المعارف	% 16.67 01	% 83.33 05	% 100 06
	التعامل مع التلاميذ	% 77.78 14	% 22.22 04	% 100 18
	الاندماج مع الأساتذة القدامى	%66.67 02	% 33.33 01	% 100 03
لا		% 100 18	% 0 0	% 100 18
المجموع		% 77.78 35	% 22.22 10	% 100 45

المصدر (34)(37)

اتضح من خلال الجدول المبين أعلاه بأن الاتجاه العام، مثل نسبة 77.78% من الذين قالوا بأن مديرية التربية برمجت تكوينا لصالحهم، تتصدرها نسبة 100 % من الذين قالوا بأن مديرية التربية برمجت تكوينا قبل الالتحاق بالوظيفة ويتلقوا صعوبات، مقابل نسبة 77.78 % من الذين قالوا بأن مديرية التربية برمجت تكوينا قبل الالتحاق بالوظيفة وتلقوا صعوبات في التعامل مع التلاميذ، مقابل نسبة 66.67 % من الذين أقروا برمجت برامج تكوينية وأنهم تلقوا صعوبات في الاندماج مع الأساتذة، مقابل نسبة 16.67 % من الذين صرحوا ببرمجت تكوينا قبل العمل ومع ذلك كانوا يعانون من نقص المعارف، في حين أننا سجلنا نسبة 22.22 % ممن قالوا بأن المديرية لم تبرمج تكوينا لفائدتهم، تتصدرها نسبة 83.33% ممن صرحوا بأن المديرية لم تبرمج تكوينا لفائدتهم وأنهم تلقوا صعوبات في نقص المعارف، مقابل 33.33 % ممن صرحوا بأن المديرية لم تبرمج تكوينا لفائدتهم وتلقوا صعوبات في الاندماج مع الأساتذة، مقابل 22.22 % ممن قالوا بأن المديرية لم تبرمج تكوينا لفائدتهم وأنهم تلقوا صعوبات تمثلت

في التعامل مع التلاميذ، كما سجلنا نسبة منعدمة بين برمجت التكوين وعدم تلقي صعوبات، كيف نفسر هذه النتائج؟

تبين من خلال النتائج الإحصائية المتوصل إليها في الجدول أعلاه بأن جل المبحوثين تلقوا صعوبات في بداية عملهم كنقص المعارف، التعامل مع التلاميذ أو الاندماج مع الأساتذة القدامى. نتيجة منطقية لأن المعلم الجديد يبدأ من نقطة الصفر وكل شيء بالنسبة له مجهول، وتلك الصعاب التي ذكرناها أنفا شيء طبيعي أن يواجهها، حقيقة أن هناك تفاوت بين المعلمين في درجة تلقيهم الصعاب لأن الذي تلقى تكوينا أو كانت له خبرة سابقة ولو بسيطة، لابد وأنه يعرف كيف يتعامل مع هذه العقبات بينما المعلم خريج الجامعة والذي التحق بمنصبه دون أن ينال تلك الامتيازات فالتعثرات تكون بنسبة أكثر خاصة بالتعامل مع التلاميذ لأن طباعهم تختلف والمرحلة التي يجتازونها مرحلة صعبة (سن المراهقة) فمن الطبيعي وجود بعض الصعاب التي تزول تدريجيا.

- نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

والتي مفادها: تعتمد المؤسسة المستخدمة على تحليل العمل لتحديد احتياجات التأطير الفعال والكفـء.

توصلنا إلى أن أغلب المبحوثين تم تعيينهم في وظيفتهم عن طريق المسابقة الكتابية وبدرجة أقل المسابقة الكتابية والشفوية معا وبدرجة أقل، عن طريق دراسة الملف فقط.

- نجد المبحوثين الذين مارسوا مهنة التعليم قبل تعيينهم بصفة رسمية قالوا بأن ذلك أخذ بعين الاعتبار عند تعيينهم.
- أغلبية المبحوثين صرحوا وبأنهم واجهوا صعوبات عند التحاقهم بوظيفتهم تمثلت في التعامل مع التلاميذ وبدرجة أقل نقص المعارف وبدرجة أقل الاندماج مع الأساتذة القدامى.
- وفيما يخص طلب العون عند التعثر في أداء المهام صرح أغلبية أفراد العينة المبحوثين أنهم يستعينون بالأساتذة القدامى وبدرجة أقل يتداركون النقص بأنفسهم وبدرجة أقل يستعينون بخريجي المدرسة العليا للأساتذة.
- أغلبية المبحوثين صرحوا بأن مديرية التربية برمجت تكوينا لفائدتهم قبل الخدمة وعمل على تنمية مهاراتهم القبلية واكتساب مهارات جديدة.
- وغالبية أفراد عينة البحث يرون أن التدريب ضروري جدا وبدرجة أقل ضروري وبدرجة أقل غير ضروري.

كما توصلنا إلى أن:

- إلى أن المؤسسة المستخدمة تولي اهتمام كبير لمن يقوم بعملية التأطير التربوي.
- ومنه نقول بأن الفرضية الثالثة القائلة بأن المؤسسة تعتمد أسلوب تحليل العمل لتحديد احتياجات التأطير الفعال والكفـء تحققت نسبيا.

* النتائج العامة:

كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مدى ارتباط مؤسسات المجتمع، باعتبارها أنساق مفتوحة تؤثر في بعضها البعض من أجل تحقيق هدف النسق الكلي(المجتمع)، وقد سلط الضوء على أهم مؤسستين في المجتمع، المؤسسة الجامعية باعتبارها أهم مراكز التكوين وأكبرها حجما واستقبالا للمتكونين والتي تعتمد عليها الأمم في إمدادها بالإطارات الكفئة والفعالة، لتساهم بقدر واسع في تنميتها اقتصاديا، اجتماعيا، سياسيا، وثقافيا والمؤسسة التربوية والتي هي الأخرى تسعى إلى تربية وتعليم الأجيال عبر مراحلها الثلاث.

وبناءا على النتائج المتوصل إليها من خلال إجابات المبحوثين عن أسئلة استمارة الاستبيان، تبين أن اغلب المبحوثين يدرسون في نفس التخصص ورغم هذا تلقوا صعوبات في عملية التدريس بالإضافة إلى إقرارهم بعدم برمجت مقاييس تهتم بتوضيح عملية التوجيه والترشيد وكذا أهمية التعامل بالعلاقات ألإنسانية في البرامج التكوينية، كما رأى المبحوثون أن هناك اعتماد كبير يعتمد على الوسائل التقليدية في التدريس مما يعرقل فهم محتوى البرامج بسهولة، كما أكد أفراد عينة البحث أن اعتماد الأساتذة على طريقة المحاضرة في التدريس كان بصفة كبيرة، وأن استفادتهم من هذه الطريقة كان محدود وأغلبيتهم يرون أن أفضل طريقة لإستعاب الدروس هي الأعمال الموجهة.

سجلنا أيضا أن أسلوب التقويم المطبق هو الامتحانات الكتابية إذ أقر المبحوثون أنه غير كاف لتقييم الطالب الجامعي، كما أكد المبحوثون وبنسبة عالية أن خريج الجامعة يحتاج إلى تدريب قبل الخدمة، وهذا نتيجة للتطابق الجزئي بين تكوينهم الجامعي ومتطلبات وظيفتهم، بالإضافة إلى إقرارهم بأنهم واجهوا صعوبات عند التحاقهم بوظيفتهم، وأنهم يستعينون بالأساتذة القدامى عند تعثرهم في أداء مهامهم.

وقد توصلنا إلى أن مديرية التربية برمجة تكوينا لصالح أغلبية المبحوثين قبل الخدمة، مما سمح بتنمية مهارتهم القبلية واكتساب مهارات جديدة، وبالتالي فالمؤسسة المستخدمة تولي اهتمام بالفئة التي تقوم بعملية التأطير التربوي.

فمن خلال ما تما عرضه من النتائج المتوصل إليها من إجابات أفراد العينة، يمكن أن نقول أن هناك شبه قطيعة بين المؤسسة الجامعية والمؤسسة التربوية، إذ أن مناهج وطرق التدريس وكذا أساليب التقويم التي تعتمد عليها الجامعة غير كافية لتأهيل الطالب لشغل وظيفة معلم، ورغم هذا فالمؤسسة المستخدمة تحاول تدارك هذا النقص بتكوين هذه الفئة إما قبل الخدمة أو أثنائها، لخلق نوع من التوافق بين المؤطر التربوي ووظيفته. وبالتالي فالجامعة اليوم مطالبة بأي وقت مضى، بتكييف مناهجها وطرق التدريس بها وكذا أساليب التقويم ومتطلبات التوظيف في المؤسسات المجتمعية على رأسها المؤسسة التربوية، من خلال إدراج أهم المقاييس التي تعمل على الإعداد المهني التربوي، وتنظيم خرجات ميدانية في سنة التخرج للمؤسسة التربوية من أجل التدريب الميداني.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

I. المصادر:

القرآن الكريم

II. المراجع:

أ- الكتب بالعربية:

1- أحمد باشا: أسس التدريب، دار النهضة الحديثة القاهرة، 1978.

2- أحمد محمد الزغبي: مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1 عمان 2005.

3- أحمد حسين الرفاعي: مناهج البحث العلمي ، دار وائل للنشر الأردن ط 5 ،2007.

4- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط .ج2 دار إحياء التراث العربي، بيروت بدون سنة.

5- الدريج محمد: مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة.2003.

6- العدل رضا: الاتجاهات الإيديولوجية في النظم الاجتماعية، دار الفكر العربي ط1، مصر،1971.

7- العلوي محمد الطيب: الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية دار البعث، قسنطينة، 1982.

8- المفتي محمد أمين: سلوك التدريس، مؤسسة الخليج العربي، الكويت، 1996.

9- الموسوي عبد الله حسن: الدليل إلى التربية العلمية، دار عالم الكتاب الحديث، الأردن 2005.

10- بشير صالح الرشيدي: مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، ط1، الكويت، 2001.

11- باربار اماتيرو وآخرون: الأساليب الإبداعية في التدريس في الجامعة، ترجمة: حسين عبد اللطيف وأخرون، دار الشروق ب ط، الأردن 2002.

12- بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلالي: منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2004.

13- بوعبد الله لحسن: تقيم العملية التكوينية بالجامعة، قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي التربوي ط2، 1998.

14- بوعبد الله لحسن وآخرون: تقويم العملية التكوينية في الجامعة، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1998.

15- بوفلجة غياث: الأسس النفسية للتكوين ومناهجه في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1985.

16- بوفلجة غياث: التربية والتكوين في الجزائر ،معهد علم النفس وعلوم التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1992.
17- بن أشنهو مراد: نحو الجامعة الجزائرية، ترجمة عايدة أديب باية ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981.
18- دليو فضيل وآخرون: إشكالية الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، قسنطينة 2006.
19- ولد خليفة محمد العربي: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.
20- حميدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية مصر، 1995.
21- محمد أحمد عبد كريم وآخرون: مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر، 2006.
22- محمد علي محمد: علم الاجتماع والمنهج العلمي، دراسة في طرائق البحث وأساليبه، دار المعرفة الجامعية، ط2، الإسكندرية، 1982.
23- محمد عوض الترتوري: المعلم الجديد (دليل المعلم في الإدارة الصقية الفعالة) دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
24- محمد البرعي وفاء: دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002 .
25- محمد شفيق: البحث العلمي، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1998.
26- محمد عبد العليم مرسي: المعلم ومناهج وطرق التدريس دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض، 1984.
27- محمد كمال النحاس وآخرون: التربية لمدارس المعلمين والمعلمات لطلاب الكفاءة المطبعية الأميرية ط 2 ، القاهرة، 1956.
28- مصطفى عبد السميع: سمير محمد جواله، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2005.
29- موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.
30- سامي سلطي عريفج: الجامعة والبحث العلمي، دار الفكر الأردن ط1، 2001.
31- سليمان الرياشي وآخرون: الأزمة الجزائرية ، مركز دراسات الوحدة العربية ط 2، 1999.
32- عبد الرحيم الخليفي: دور الوحدة التربوية في وحدة العالم الإسلامي بدون دار نشر، لبنان 2003.

33- عبد السلام مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007.

34- عبد الله الرشدان ونعيم جعيننني: المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، ط1، الأردن،1974.

35- عبد الله محمد عبد الرحمان: النظرية في علم الاجتماع (النظرية السوسيولوجية المعاصرة) ط2 دار المعرفة الإسكندرية، 2003.

36- عبد الله محمد عبد الرحمان: علم اجتماع التربية الحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998.

37- عبد الله محمد عبد الرحمان: سوسيولوجيا التعليم الجامعي، دراسة في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، مصر 1991.

38- علي قراوزة، محمود عبد القادر: نحو إدارة تربوية واعية، دار الفكر العربي، بيروت. 1993.

39- عيسى محمد نزال شويطر: إعداد وتدريب المعلمين، دار بن الجوزى، عمان 2009.

40- عمار بوحوش: مناهج البحث وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

41- عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، الجزائر، موفم للنشر بدون بلد 2002.

42- فاديه عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب مصر، 1997.

43- رمزي أحمد عبد الحي: التعليم العالي والتنمية، دار الوفاء الإسكندرية، 2006.

44- رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار هومة، ط1، الجزائر، 2002.

45- شحاتة حسن: التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 2001.

46- تركي رابح: أصول التربية والتعليم العالي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.

47- خليل نبيل سعد: التعليم والتنمية دراسة في النموذج الصيني، دار مكتبة الإسراء، أسيوط، مصر 2005.

ب- المعاجم والقواميس:

1- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، دار الكتاب المصري، ط1، القاهرة، 1987.

2- عصام نور الدين: معجم نور الدين الوسيط ، دار الكتب العلمية، ط1، 2005 بيروت لبنان.

ج- المؤتمرات:

1- محي الدين صابر: <<كلمة الافتتاح >> .التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، وقائم المؤتمر الأول لوزراء التعليم العالي العربي بالجزائر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1981.

2- Bureau international de travail (CENEVE) .La condition du personnel enseignant , commentaire ,conférence de bit et de l'Unesco, 1er édition 1989.

د- المجلات والمنشورات والرسائل الجامعية:

1- عبد الرحيم محمد عدس: دور المعلم، طبيعة وماهيته، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة العدد 143 نوفمبر، 1980.

2- تركي رابح: تطور التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن الجهوي، مجلة الثقافة العدد78، مارس، 1983.

3- يزيد عيس سورطي: المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها، المجلة العربية للتربية، العدد 2 .17.12.97

4- بن فريحة أنيس: الجامعة وإنسان الغد، منشورات الجامعة الأمريكية، بيروت ب ط .

5- الوثائق والسجلات من مديرية التربية، مصلحة الدراسة والامتحانات.

6- بوخلخال عبد الله: الجامعة الجزائرية ووظائفها البيداغوجية، حوليات جامعة الجزائر، العدد09.

7- العيد أوزنجة: دراسة تحليلية لأثر بعض السمات الانفعالية والكفاية التربوية عند المعلم على تحصيل المتعلم، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر، معهد علم النفس والتربية، 1981.

ه- القوانين والمراسيم:

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: العدد 59 -12 شوال عام 1429 الموافق ل 12 أكتوبر 2008.

الملاحق

دليل المقابلة خاص بمفتش التربية والتكوين

1. **في رأيكم هل خريج الجامعة يمتلك القدرات المناسبة لشغل منصب أستاذ ؟**

2. **هل ترى أن البرامج التكوينية، الجامعية تراعي ما يتطلبه التأطير التربوي في المؤسسة الجزائرية ؟**

3. **من خلال زياراتكم الميدانية للأستاذ ما هي أهم النقائص التي تلاحظها عليه عند قيامة بمهامه في حجرة الدراسة؟**

4. **عند زيارتكم لخريجي المدرسة العليا للأساتذة هل تسجل عليهم نفس الملاحظات التي سجلت على الأستاذ الأخر؟**

5. **في رأيك ما هي أهم الشروط الالتحاق بمنصب أستاذ؟**

تحليل وتفسير المقابلة 01:

مواصفات المبحوث	
الجنس	**ذكر**
السن	**46 سنة**
المنصب المالي	**مفتش التربية والتكوين لمادة الفرنسية.**
الأقدمية في المنصب	**06 سنوات**

- في رأيكم هل خريج الجامعة يمتلك القدرات المناسبة لشغل منصب أستاذ ؟

* أجاب السيد المفتش: في حقيقة الأمر أن مهنة التعليم تعد من أصعب المهن وأرقاها فمن خلال خبرتي البسيطة، لاحظت أن خريجي الجامعة يعانون من نقص تشديد في القدرات لأداء مهامهم كأساتذة في التعليم الثانوي.

- هل ترى أن البرامج التكوينية، الجامعية تراعي ما يتطلبه التأطير التربوي في المؤسسة الجزائرية ؟

* يجيب السيد المفتش: هناك تباعد كثير بين المؤسستين الجامعية والمؤسسة التربوية، البرامج الجامعية لازالت تدور في حودقة الكلاسيكية رغم أنها من أكبر مراكز التكوين وتصرف عليها أموالا طائلة أما المؤسسة التربوية الجزائرية فهي تحاول تطوير برامجها من حين إلى آخر لذلك لا يوجد هناك توافق بينها.

- من خلال زيارتكم الميدانية للأستاذ ما هي أهم النقائص التي نلاحظها عليه عند قيامة بمهامه في حجرة الدراسة؟

* أجاب السيد المفتش: هناك عدة نقائص أذكر أهمها والتي تؤثر بصورة مباشرة على التلميذ فمثلا نطق الكلمات غير المتداولة لاحظ عند البعض صعوبة في التعامل معها، عدم القدرة في التحكم في سير الدرس وهذا يرجع إلى قلة الخبرة في التعامل مع التلاميذ وإلى غير ذلك من النقائص.

- عند زيارتكم لخريجي المدرسة العليا للأساتذة هل تسجل عليهم نفس الملاحظات التي سجلت على الأستاذ الأخر؟

* يجيب السيد المفتش: هناك فرق شاسع بين الأستاذين رغم أن لهم أحيانا نفس سنوات العمل غير أن خريجي المدرسة العليا يمتازون بتكوين عال يؤهلهم لممارسة مهامهم بنوع كبير من الارتياح والكفاءة، وهذا يرجع طبعا للبرامج التكوينية بالمدرسة العليا للأساتذة.

- في رأيك ما هي أهم الشروط الالتحاق بمنصب أستاذ؟

* يجيب السيد المفتش: في الحقيقة لست معنى بتعيين الأساتذة، ولكن إما أن توسع دائرة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة أو يكون خريجي الجامعة لمدة سنة كاملة نظريا وميدانيا قبل التحاقهم بمنصب الشغل.

تحليل وتفسير المقابلة 02:

مواصفات المبحوث	
الجنس	**ذكر**
السن	**56 سنة**
المنصب المالي	**مفتش التربية والتكوين لمادة العلوم الطبيعية.**
الأقدمية في	**08 سنوات**

- في رأيكم هل خريجي الجامعة يمتلك القدرات المناسبة لشغل منصب أستاذ؟

* أجاب السيد المفتش: من خلال متابعتي للأساتذة المنتمين للقطاع الذي أشرف عليه أقول أن هناك عدد قليل لديه القدرة على القيام بمهامه كأستاذ في التعليم الثانوي وهذا قد أرجعه لاختلاف الجامعات التي يتخرج منها الأستاذ.

- هل ترى أن البرامج التكوينية، الجامعية تراعي ما يتطلبه التأطير التربوي في المؤسسة الجزائرية؟

* أجاب السيد المفتش: نعم هناك نوع من الانسجام بين ما تلقاه الأستاذ أثناء تكوينه بالجامعة وما تتطلبه وظيفته كأستاذ وهذا يرجع أن المصطلحات العلمية في العلوم الطبيعية هي نفسها في كل المستويات.

- من خلال زيارتكم الميدانية للأستاذ ما هي أهم النقائص التي تلاحظها عليه عند قيامه بمهامه في حجرة الدراسة؟

* أجاب السيد المفتش: في الدروس النظرية النقائص قليلة غير أنه يمكن ذكر بعضها، كعدم الخبرة في كيفية توزيع وقت الحصة من جهة وتوزيع الاهتمام بالتلاميذ في القسم من جهة أخرى أما المخبر فالنقائص كثيرة فالأستاذ يتعثر كثيرا في استخدام الأجهزة للإيضاح وكثيرا ما يتوصل لنتائج خاطئة في التجارب التي يجريها.

- عند زيارتكم لخريجي المدرسة العليا للأساتذة هل تسجل عليهم نفس الملاحظات التي سجلت على الأساتذة الآخرين؟

* يجيب السيد المفتش: في حقيقة الآمر لا، ربما من جانب التعامل مع التلاميذ، وهذا يتطلب ممارسة أكثر في ميدان العمل بينما في الجانب المعرفي وكيفية التدريس والتنظيم التربوي فهناك فارق لأن خريجي المدرسة العليا تدربوا على ذلك.

- في رأيك ما هي أهم الشروط للالتحاق بمنصب أستاذ؟

* يجيب السيد المفتش: أرى أن تعمل الهيئة الوصية على تكوين هذه الفئة بجدية واهتمام أكثر لأن مهنة التعليم من أخطر المهن وأصعبها، فإن صلح التعليم صلح المجتمع.

تحليل وتفسير المقابلة 03:

مواصفات المبحوث	
الجنس	**ذكر**
السن	**52 سنة**
المنصب المالي	**مفتش التربية والتكوين لمادة التاريخ والجغرافيا.**
الأقدمية في المنصب	**04 سنوات**

- في رأيكم هل خريجي الجامعة يمتلك القدرات المناسبة لشغل منصب أستاذ ؟

* أجاب السيد المفتش: من خلال خبرتي المتواضعة في التكوين والتفتيش فإنني أجد نقصا واضحا في قدرات بعض الأساتذة عند أدائهم لمهامهم، خاص في مادة الجغرافية لأن الأستاذ يدرس تخصص تاريخ في الجامعة وعندما يلتحق بمنصبه كأستاذ تسند إليه مادة الجغرافيا لاعتبار المادتين متكاملتين.

- هل ترى أن البرامج التكوينية، الجامعية تراعي ما يتطلبه التأطير التربوي في المؤسسة الجزائرية ؟

* أجاب السيد المفتش: بالنسبة لتخصصي لا أجد إشكالا بين برامج المؤسستين، ففي الجامعة يدرس التاريخ القديم، الوسيط، والمعاصر وبالتالي يكون لدى الأستاذ رصيد معرفي لا بأس به يمكنه لانطلاق من خلاله ويعمل بعد ذلك على صقل هذه المعارف من خلال التكوين أثناء الخدمة.

- من خلال زيارتكم الميدانية للأستاذ ما هي أهم النقائص التي نلاحظها عليه عند قيامة بمهامه في حجرة الدراسة؟

* يجيب السيد المفتش: بالنسبة للرصيد المعرفي فهو يختلف من أستاذ لأخر أما من جانب التحكم في سير الدرس وتوزيع الاهتمام بين التلاميذ وكذا التسلسل المنطقي للمعلومة فألاحظ أن هناك نقص على أغلبيتهم.

- عند زيارتكم لخريجي المدرسة العليا للأساتذة هل تسجل عليهم نفس الملاحظات التي سجلت على الأستاذ الأخر ؟

* أجاب السيد المفتش: خريج المدرسة العلية تلق تكوين في المجالين النظري والميداني، ويعمل هذا المركز على تهيئة الأستاذ لممارسة المهنة مباشرة، لذلك لا أسجل نفس الملاحظات على الأستاذ.

- في رأيك ما هي أهم الشروط الالتحاق بمنصب أستاذ؟

* أجاب السيد المفتش: التوظيف في مهنة التعليم لا يلقى اهتمام كبيرا لذلك نجد أن مستوى التلاميذ في تناقص مستمر بسبب ضعف المكونين ولذلك أتمنى من وزارة التربية أن تهتم بالعملية التوظيفية، وتحدد شروطا تضمن بها كفاءة المؤطرين التربويين وخاصة الاهتمام أكثر بالتكوين في الميدان.

تحليل وتفسير المقابلة 04:

مواصفات المبحوث	
الجنس	**ذكر**
السن	**58 سنة**
المنصب المالي	**مفتش التربية والتكوين لمادة الأدب العربي**
الأقدمية في المنصب	**10 سنوات**

- في رأيكم هل خريج الجامعة يمتلك القدرات المناسبة لشغل منصب أستاذ؟

* أجاب السيد المفتش: إنه لمن الصعب أن أقدم واقع تدريس مادة الأدب في الثانوي فأغلبية الأساتذة قدراتهم تحت المتوسط بالمقارنة بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم.

- هل ترى أن البرامج التكوينية، الجامعية تراعي ما يتطلبه التأطير التربوي في المؤسسة الجزائرية ؟

* أجاب السيد المفتش: هناك قطيعة بين ما يتلقاه الأستاذ أثناء تكوينه كطالب في الجامعة وبين ما هو مطلوب منه كأستاذ في الثانوي، ليس هناك توافق على الإطلاق.

- من خلال زيارتكم الميدانية للأستاذ ما هي أهم النقائص التي نلاحظها عليه عند قيامة بمهامه في حجرة الدراسة؟

* يجيب السيد المفتش هناك وابل من النقائص، عدم التمكن من اللغة الفصحى فأغلبية الأساتذة يلجؤون إلى شرح الدرس بالعامية، نقص واضح في قواعد اللغة العربية كالنحو والإعراب ناهيك عن المحسنات البديعية والصور البيانية فالكثير لا يفرق بينها، وبالتالي هناك نقص فادح يعرقل عملية تكوين التلاميذ.

- عند زيارتكم لخريج المدرسة العليا للأساتذة هل تسجل عليهم نفس الملاحظات التي سجلت على الأستاذ الأخر؟

* أجاب السيد المفتش: هناك فروق قد تكون واضحة بين الأستاذ ين وهذا يرجع لأن أستاذ خريج المدرسة العليا تلقى تكوينا متخصصا يمكن أن يؤهله إلى القيام بمهنة التدريس بشكل أفضل ورغم ذلك فهناك بعض النقائص في قواعد اللغة العربية.

- في رأيك ما هي أهم الشروط الالتحاق بمنصب أستاذ؟

* في الواقع الشروط تحددها وزارة التربية ولكن بإشراك المتخصصين خاصة مفتشي التربية والتكوين ورغم هذا، أركز على التكوين المتخصص والتكوين قبل وأثناء الخدمة من أجل الوصول لأستاذ كفء قادر على أداء رسالته.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية **قسم علم الاجتماع**

استمـــــارة استبيان

التكوين الجامعي وعلاقته بالتأطير التربوي

دراسة ميدانية بثانوية جابر بن حيان بالمسيلة

أساتذتي الأفاضل:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة والتي صممت لأغراض البحث العلمي، وبهدف جمع المعلومات اللازمة لإعداد مذكرة للحصول على شهادة ماستر في علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشرية نرجو من سيادتكم تعبئة هذه الاستمارة بدقة وموضوعية. علما أن إجابتكم ستحاط بالسرية الكاملة، ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

إعداد الطالبة : **تحت إشراف:**

بن عيسى رشيدة **الدكتور :قجة رضا**

السنة الجامعية :2014/2013

أولا: بيانات متعلقة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية :

1- الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

2- التخصص .....

3- المادة المدرسة .....

4- الأقدمية في العمل .....

5- سنة التخرج .....

6- تاريخ بداية العمل .....

ثانيا: محور برامج التخصص والإعداد المهني التربوي:

7- هل المادة التي تدرسونها في مجال تخصصكم ؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل توظفون المقاييس التي درستموها في الجامعة في وظيفتكم ؟

نعم ☐ لا ☐

9- ما هي أهم المقاييس التي استفدتم منها في عملكم ؟

أذكرها.....

10- ما هي لغة تكوينكم في الجامعة ؟

عربية ☐ فرنسية ☐ معا ☐

11- ما هي الجوانب التي لم تتطرق لها البرامج التكوينية وترون أنها مهمة ؟

التوجيه والإرشاد ☐ العلاقات الإنسانية ☐ أخلاقيات المهنة ☐

12- هل تلقيتم صعوبة في فهم مواضيع البرامج أثناء دراستكم ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا أجبتم بنعم ما سبب ذلك .

لغة التكوين ☐ عدم كفاءة الأستاذ الجامعي. ☐

صعوبة البرامج ☐ الاعتماد على الوسائل التقليدية في التدريس. ☐

13- هل حققت البرامج التكوينية أهدافها في تأهيلكم للمهنة؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

14- كيف تجد البرامج التكوينية من حيث الحداثة ؟

حديثة ☐ قديمة ☐

15- هل ترى أن محتوى البرامج التكوينية الجامعية لها علاقة بواقع التدريس بالمؤسسة الجزائرية ؟

نعم ☐ لا ☐

16- من أهداف التكوين الجامعي تخريج إطارات ذات كفاءة وأداء عالي .

ما رأيكم في هذا الهدف.

.....

ثالثا: محور العلاقة بين طرق التكوين وأداء الوظيفة ؟

17- ما هي الطريقة المعتمدة أكثر أثناء تكوينكم بالجامعة

المحاضرة ☐ الأعمال الموجهة ☐ الأعمال التطبيقية ☐

في رأيك ما هي الطريقة التي استفدتم منها أكثر أذكر لماذا مع الإضاح ؟

.....

18- هل ترون أن مستوى تكوين الطالب يتحدد في الشهادة الجامعية ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ لا لماذا .....

إذا كانت الإجابة بـــ نعم وضح ذلك؟ .....

19- هل سعى الأساتذة الذين درسوكم إلى تعويدكم على البحث العلمي في مجال تخصصكم ؟

نعم ☐ لا ☐

20- ما هي أساليب التقويم المطبقة في كليتكم ؟

الامتحانات الكتابية ☐ المشاريع المقدم ☐ الامتحانات الشفوية ☐

21- هل ترون أن هذه الأساليب كافية لتقيم الطالب ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا أجبتم بـــ لا لماذا في رأيكم ؟

.....

22- من بين طرق التكوين الجامعي المتبعة حاليا التربصات الميدانية.

هل كليتكم تتبع هذا النظام.

نعم ☐ لا ☐

إذا أجبتم بنعم كيف تقيمون حجم الاستفادة من هذه التربصات ؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

23- هل هذه التربصات خدمتكم في وظيفتكم كمعلم؟

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك .....

24- كيف تقيمون مدى تطابق تكوينكم بالجامعة ومتطلبات وظيفتكم ؟

متطابق جدا ☐ متطابق جزئيا ☐ غير متطابق تماما ☐

25- مادى درجة تأثير التكوين الجامعي على مهارتكم البيداغوجية

متوسط ☐ حسن ☐ جيد ☐

26- هل ترون أن خريج الجامعة في حاجة إلى تكوين قبل الخدمة؟

نعم ☐ لا ☐

27- ما هي العوامل التي تساعدكم على أداء وظيفتكم بكفاءة ؟

- تكوين جامعي متخصص .☐ - تدريب قبل الخدمة. ☐

- مهارات تمتلكها من خلال الممارسة المهنية . ☐

28- هل وجدتم أن هناك توافق بين ما درستموه نظريا وما هو مطلوب عمليا ؟

توافق ☐ تقارب ☐ لا توافق ☐

29- هل مدة تكيفكم مع الوظيفة كانت ؟

قصيرة ☐ متوسطة ☐ طويلة ☐

في كل الحالات وضح ذلك .

.....

30- هل بإمكانكم المقارنة بين تكوينكم بالجامعة وما تمارسونه من عمل في الميدان ؟

.....

.....

رابعا: محور اعتماد المؤسسة على أسلوب تحليل العمل لتحديد احتياجات التأطير الفعال والكفء.

31- كيف تم تعينكم في وظيفتكم ؟ عن طريق:

المسابقة الكتابية ☐ المسابقة الشفهية ☐

المسابقة الكتابية والشفوية معا ☐ أو عن طريق دراسة الملف فقط ☐

32- إذا كان عن طريق الامتحان هل كانت الأسئلة المطروحة في :

مجال التخصص ☐ المجال المهني ☐ هما معا ☐

33- هل مارستم مهنة التعليم قبل تعينكم بصفة رسمية ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا أجبتم بنعم هل أخذ ذلك بعين الاعتبار عند تعينكم ؟

نعم ☐ لا ☐

34- عند التحاقكم بوظيفتكم هل واجهتم صعوبات؟

نعم ☐ لا ☐

إذا أجبتم بنعم ما نوعها

نقص المعارف ☐ التعامل مع التلاميذ ☐

الاندماج مع الأساتذة القدماء ☐

35- هل قام مفتش التربية والتكوين الخاص بالمادة بزيارتكم في بداية العمل؟

نعم ☐ لا ☐

إذا أجبتم بنعم، ما أهم التوجيهات المقدمة لكم؟

أذكرها .....

36- في حالة تعثركم في أداء مهامكم بمن تستعينون

- الأساتذة القدماء في المهنة. ☐ - خريجي المدرسة العليا للأساتذة الجدد. ☐

- تحاولون تدارك ذلك بمفردكم. ☐

37- هل برمجت مديرية التربية برامج تكوينية بعد تعينكم ؟

نعم ☐ لا ☐

38- هل عمل تكوينكم أثناء الخدمة على؟

- تنمية مهارتكم القبلية ☐ - اكتساب مهارات و معارف جديدة ☐

- الاثنين معا ☐

39- هل تلاحظ أن التلاميذ يطالبون بالجديد في تكوينهم ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا أجبت بنعم إلى ما يعود ذلك .

- الانترنت ☐ قراءة الكتب ☐

40- هل تنفذون البرامج المقررة أم تعملون على إدخال بعض التعديلات عليها أحيانا؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم بماذا تستعين؟

- الكتب المدرسية ☐ - كتب خارجية ☐ - الانترنت ☐

41- هل التدريب في رأيكم ضروري قبل الالتحاق بالوظيفة ؟

ضروري جدا ☐ ضروري ☐ غير ضروري ☐

42- هل بمؤسستكم خريجي المدرسة العليا للأساتذة ؟

نعم ☐ لا ☐

43- هل لاحظت أن لكم نفس الانشغالات في أداء مهامكم ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا أجبت بـــ لا ما السبب في ذلك ؟

.....

.....

.....

44- بما أن التعليم هو المهنة الأم هل ترى أن المؤسسة المستخدمة تولي اهتمام كبير لمن يقوم بعملية التأطير التربوي؟

.....

.....