جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

قسم علوم التربية

أطروحـــــــة

لنيل شهـــــادة دكتوراه العلوم

تخصص علم النفس التربوي

التكوين أثناء الخدمة لمعلمي المدرسة الابتدائية

تصور نموذج تكوين من مدخل الحاجات التكوينية من وجهة نظر المعلمين والمديرين

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: كروجة الشارف

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

اللقب والاسم	الرتبـــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــــفة
شارف جميلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	رئيـــــسا
تليوين حبيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	مشرفا ومقـــررا
صالح نعيمة	أستاذة محاصرة " أ "	جامعة وهـــران 2	منـــاقشا
قيدوم أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغـــانم	منـــاقشا
خالدي أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيـــدة	منـــاقشا
بن موسى سمير	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	منـــاقشا

السـنة الجامعية: 2024-2025

الشكر والتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الذي كان نعم الموجه والمدعم

الأستاذ الدكتور تليوين الحبيب.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة لتكرمهم بتوجيهاتهم وتصويبهم لهذا العمل كل بإسمه

و أتوجه بالشكر إلى كل من ساهم في إنجاز هذه الدراسة من أساتذة محكمين ومفتشين ومعلمين وإداريين.

الباحث

الإهـــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى روحي والدي.

إلى التي آزرتني، زوجتي... وإلى

أولادي... نور الهدى ...محمد ولاء الدين ...بلقاسم.

إلى إخوتي وكل أقاربي.

إلى كل أصدقائي وكل زملائي دون تمييز.

إلى كل من علمني حرفا أو أرشدني بكلمة.

الباحث

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى اهتمام الدولة الجزائرية بالمعلمين وتكوينهم منذ الاستقلال ومعرفة التدابير والوسائل التي اعتمدتها الجزائر، سواء للإعداد الأولي للمعلم قبل الالتحاق بالمهنة أو مرافقته أثناء ممارسته لها، وتمثل الحاجات التكوينية بالنسبة لهذه الدراسة أول شق من الجانب الميداني باعتبار تشخيصها وتحليلها أساس لبناء أي مخطط تكوين، وانطلقت الدراسة ببناءأداة قياس لهذا الغرض، طبقت على عينة من 404 من معلمي المدرسة الابتدائية من 06 مقاطعات مستغانم و140 مدير مدرسة ابتدائية لنفس الولاية، وهذا من خلال معرفة الفروق في الحاجات حسب الإطار وحسب الأقدمية وحسب نوعية التوظيف، ثم الفروق حسب الاستفادة من التكوين عن بعد والذي يعتبر آخر جهاز لتكوين المعلمين أثناء الخدمة اعتمدته وزارة التربية ابتداءً من 2004.

وخلصت الدراسة إلى تحديد الحاجات ذات الأولوية في التكوين والتي اعتمدت في تكوين مرجع للكفاءات للتكوين أثناء الخدمة وتأكدت بذلك الفرضيات التي تبنيناها، وتمثل الحاجات التكوينية مصدرا لأهداف التكوين والتي بدورها تؤطر البرامج التكوينية وتساعد في اختيار المحتويات، التي تحقق الأهداف المنشودة وختمت الدراسة بتوصيات ارتكزت على توقيت التكوين ونوعيته.

الكلمات المفتاحية:الحاجات التكوينية – التكوين أثناء الخدمة – أساتذة التعليم الإبتدائي

Abstract:

This study aims to assess the Algerian state's interest in teacher training since independence, and to examine the measures and methods adopted by Algeria for both pre-service (initial) training and in-service (ongoing) support for teachers. The diagnosis and analysis of training needs represent the first phase of the fieldwork, serving as a foundation for developing any training program.

To this end, a measurement tool was developed and applied to a sample of 404 primary school teachers from six provinces in Mostaganem, as well as 140 primary school principals. The goal was to identify differences in training needs based on professional rank, years of experience, type of recruitment, and access to distance learning — the latter being a key training tool introduced by the Ministry of Education in 2004.

The study concluded by identifying the priority training needs, which were used to develop a competency framework for in-service training. The findings confirmed the initial hypotheses: that training needs are essential in defining training objectives, shaping training programs, and guiding the selection of appropriate content to achieve the intended outcomes. The study ends with recommendations concerning the timing and quality of teacher training.

Keywords: Training needs, in-service training, primary school teachers

RESUME.

La formation des enseignants a toujours été parmi les priorités des États et des organisations, notamment dans le domaine de l'éducation. L'objectif de la présente étude est de répertorier et de connaître les différentes procédures, systèmes et instruments que l'Algérie a adoptés dans la formation de son personnel enseignant depuis le recouvrement de son indépendance. Que ce soit en formation initiale — avant que l'enseignant entame sa carrière ou tout au long de l'exercice de son métier, l'enseignant reçoit, continuellement, une formation continue pour faciliter son adaptation aux changements sociaux et scientifiques et ce pour qu'il puisse être toujours performant et efficace.

Ces besoins en formation constituent le premier volet de notre recherche. Pour ce faire nous avons en élaboré un questionnaire pour mieux identifier et analyser les besoins réels et les priorités, tout en s'assurant de ses caractéristiques psychométriques. Les besoins en formation sont à la base de la formulation des objectifs de tout processus de formation, et guident le choix des contenus de formation ainsi que le plan de formation.

Notre étude a touché un échantillon de 404 enseignants et 140 directeurs d'écoles primaires. Les résultats ont conforté les hypothèses émises sur la nécessité de la formation continue. Notre travail se conclut par des suggestions et des orientations tirées de l'analyse d'une question ouverte, qui permet aux enseignants et directeurs d'exprimer leurs opinions et leurs observations sur la formation continue. Les enseignants demandent, à titre d'exemple, que les formations ne soient pas uniquement théoriques et réclament des formations basées sur les stages pratique.

Mots clés ; les Besoin en formation – formation en cours d'emploie – professeurs de l'école primaire

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
الشكر والتقدير	أ
الاهداء	ب
ملخص الدراسة	ت
Abstract	ث
Resumé	ج
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	د
قائمة الأشكال	ذ
قائمة الملاحق	ر
المقدمة	1
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1. إشكالية الدراسة	4
2. فرضيات الدراسة	6
3. اهداف الدراسة	7
4. أهمية الدراسة	7
5. التعاريف الاجرائية	8
الفصل الثاني: التكوين اثناء الخدمة وطبيعة تكوين المعلمين	
تمهيد	
أنواع التكوين	10
دواعي التكوين قبل الخدمة	18
أهداف التكوين أثناء الخدمة	24
أشكال التكوين أثناء الخدمة	26
خلاصة	

الفصل الثالث: التطور التاريخي لتكوين المعلمين في الجزائر	
تمهيد	
تطور تكوين المعلمين في الجزائر	30
تكوين المعلمين في بداية الاستقلال	35
التكوين المعلمين أثناء الخدمة في الجزائر	45
خلاصة	
الفصل الرابع: الحاجات التكوينية للمعلمين	
تمهيد	
مخطط التكوين	55
أهمية دراسة الحاجات	57
مفهوم الحاجات التكوينية	58
تحليل الحاجات التكوينية	60
خطوات بناء البرنانمج التكويني	65
استراتيجيات تكوين المعلمين	76
خلاصة	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
الدراسة الاستطلاعية	81
الدراسة الأساسية	85
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
أولا: عرض نتائج الدراسة	
عرض نتائج الفرضية الأولى	88
عرض نتائج الفرضية الثانية	91
عرض نتائج الفرضية الثالثة	93
عرض نتائج الفرضية الرابعة	93
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة	

مناقشة نتائج الفرضية الأولى	114
مناقشة نتائج الفرضية الثانية	114
مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	115
مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	116
الخاتمة	126
توصيات واقتراحات	126
قائمة المراجع	128
الملاحق	134

قائمة الجداول

الرقم	العـــــنـــــوان	الصفحة
1	سلم الإجابة	82
2	معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس	84
3	معامل الثبات	85
4	خصائص عينة الدراسة	86
5	عرض نتائج تحليل التباين Manova بين متغير الإطار و مجموعة أبعاد	88
6	نتائج الاختبار البعدي لشيفيه scheffe	89
7	حساب الفروق بين فئات المعلمين باستخدام اختبار شيفيه	90
8	حساب الفروق في المتوسطات بين : نوع التوظيف (المعلمين) و أبعاد الاختبار	91
9	حساب دلالة الفروق باستخدام إختبار القياس البعدي شيفيه لبعد التعليمية	92
10	حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار القياس البعدي لبعد التشريع والتنظيم المدرسي	92
11	حساب دلالة الفروق في المتوسطات بين الاستفادة من التكوين والابعاد	93
12	حساب دلالة الفروق باستخدام القياس البعدي "شفيه" لبعد التعليمية	94
13	حساب دلالة الفروق باستخدام القياس البعدي "شفيه" لبعد البحث والعمل الجماعي	95
14	حساب دلالة الفروق باستخدام القياس البعدي "شفيه" لبعد التشريع والتنظيم المدرسي	96
15	حساب دلالة الفروق باستخدام القياس البعدي "شفيه" لبعد علم النفس والبيداغوجيا	97
16	نتائج الإنحدار المتعدد: " التخطيط والتحضير"	98
17	نتائج الإنحدار المتعدد: " المادة التعليمية	100
18	نتائج الإنحدار المتعدد: " التعليمية"	102
19	نتائج الإنحدار المتعدد: " البحث العلمي والعمل الجماعي"	103
20	نتائج الإنحدار المتعدد: " التشريع والتنظيم المدرسي"	106
21	نتائج الإنحدار المتعدد: " علم النفس والبيداغوجيا"	107
22	نتائج الإنحدار المتعدد: " تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ"	109
23	نتائج الإنحدار المتعدد: " التقويم التربوي"	110
24	نتائج الإنحدار المتعدد: " استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة"	112

قائمة الأشكال

الرقم	العـــــنـــــوان	الصفحة
1	مراحل بناء مخطط تكويني	56
2	كيف نحدد الطريق الصحيح للبدء في اتخاذ قرار التدريب	68
3	طرق الاحتياجات التدريبية	70
4	توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع " التخطيط والتحضير"	99
5	الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع " التخطيط والتحضير"	100
6	توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" المادة التعليمية"	101
7	الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع " المادة التعليمية"	101
8	توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" التعليمية"	102
9	الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع " التعليمية"	103
10	توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" البحث والعمل الجماعي "	105
11	الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع البحث والعمل الجماعي	105
12	توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" التشريع والتنظيم المدرسي "	106
13	الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع " التشريع والتنظيم المدرسي	107
14	توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" علم النفس واليداغوجيا "	108
15	الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع" علم النفس واليداغوجيا "	108
16	توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ"	109
17	الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع" تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ	110
18	توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" التقويم التربوي "	111
19	الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع" التقويم التربوي "	111
20	توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة "	113
21	الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع" استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجي االجديدة	113

قائمة الملاحق

الرقم	العـــــنـــــوان	الصفحة
1	أداة القياس	128
2	مخرجات SPSS لثبات التجزئة النصفية	132
3	مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية – factor1.	133
4	مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية – factor2.	134
5	مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية – factor3.	135
6	مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية – factor4.	137
7	مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية – factor5.	138
8	مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية – factor6.	139
9	مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية factor7.	141
10	مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية factor8.	142
11	مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية –factor9.	144

المقدمة:

تعتبر مهنة التعليم من المهن الصعبة بالنظر إلى ما ينتظر من المعلم القيام به من دور، في نقل التراث الثقافي إلى أبناء المجتمع قصد إعدادهم للعيش في المجتمع مما يفرض اكتساب معارف وكفاءات ومهارات واتجاهات تؤهله لأداء الدور المنوط به على الوجه المطلوب قبل مباشرة العمل وأثناءه بتجديد معارفه ومسايرة التطورات الحاصلة في مختلف مناحي الحياة، ولم يعد التكوين قبل الخدمة أو ما يعرف بالتكوين الأولي وحده كافيا، حيث اتضحت أهمية مواصلة التكوين أثناء الخدمة ليحافظ المعلم على جاهزيته، وقد تبنى النظام التعليمي في الجزائر سياسات مختلفة للاستجابة للحاجات المسجلة في المجال التربوي منذ الاستقلال(كروجة، 2006).

تهدف هذه الدراسة إلى حصر حاجات التكوين لدى معلمي المدارس الابتدائية والتعرف على الفروق بين الحاجات كما يراها المعلمون والمديرون؛ ثم تحليل هذه الحاجات وتحديد الأولويات مع بناء أداة لتشخيص الحاجات التكوينية لدى المعلمين؛ الخروج بتوصيات واقتراحات تؤطر العمليات التكوينية.

وتكونت الرسالة من ستة فصول على النحو التالي:

الفصل الأول: بدايته كانت بتقديم البحث حيث قمنا بتحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، والفرضيات، وإبراز أهمية البحث والحاجة إليه، ثم حددنا إجرائيا أهم المفاهيم الواردة فيه، والحدود المكانية والزمانية للدراسة.

الفصل الثاني: تطرقنا فيه إلى الخلفية العامة لتكوين المعلم حيث تناولنا مفهوم التكوين، والتعاريف المرتبطة به وأنواع التكوين: التكوين الأولي خصائصه مبادئه. التكوين أثناء الخدمة خصائصه ومبادئه.

الفصل الثالث: التطور التاريخي لتكوين المعلمين في الجزائر، وهذا من فترة ما قبل الاستقلال وبعده والتعديلات التربوية ثم المرحلة الأخيرة.

الفصل الرابع: الحاجات التكوينية: مفهومها وأساليب التعرف على الحاجات ووسائل تشخيصها وتحليلها.

الفصل الخامس: تناولنا فيه الإجراءات المنهجية لدراستنا الحالية حيث تطرقنا إلى منهج الدراسة، ثم الدراسة الاستطلاعية والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ثم عينة الدراسة وخصائصها والأساليب المستخدمة في التحليل الإحصائي لمعطيات البحث.

الفصل السادس: عرضنا فيه النتائج ومناقشتها وتوصيات الدراسة، حيث عرضنا أولا نتائج الدراسة مع التعليق عليها ثم مناقشتها انطلاقا من الفرضيات وفي ضوء ما أتيح لنا من دراسات في الموضوع ثم توصيات واقتراحات يمكن أن تساهم في تفعيل التكوين وتفتح أفاقا للبحث في هذا المجال. ونتبع هذا البحث بقائمة المراجع المعتمدة، والملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

تزايدت أهمية إعداد المعلمين وتحضيرهم قبل الخدمة نظريا وعمليا ومتابعتهم أثناء استلامهم لمهامهم من أجل تنمية كفاءاتهم وتحديث معارفهم وتحسين أدائهم، وقد اصبح الاعداد من اهم معايير جودة التعليم واهم أولوياته، حيث يشير عبد المنعم ومحمد سعد (2003) إلى أن " معايير الحكم على مستوى التعليم في أي دولة هو مستوى برامج إعداد وتدريب المعلمين، وما يرتبط به من أساليب وتقنيات، ومدى الاهتمام الذي يليه القائمون على تكوين المعلمين".

علما أن تطور المجتمعات يقاس بتطور منظوماتها المختلفة في كافة مجالات الحياة الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية، هذا التطور الذي يطرأ في المجتمع إنما يحصل نتيجة التطور الفكري وتزايد التراث العلمي في مختلف الميادين سواء في العلوم المادية أوفي العلوم الاجتماعية والإنسانية، مما ينعكس بدوره على تطور الفكر وبروز تصورات وفلسفات اجتماعية تتبلور بدورها ومن خلالها منظوماتها المختلفة في كافة مجالات الحياة كما سلف الذكر. وينتج عن هذه العملية المعقدة مشروع المجتمع الذي بفضله تتم إعادة النظر في غايات هذا المجتمع. وما الغايات التربوية التي تستمد نظريا من مشروع المجتمع في نهاية المطاف، إلا أحد المصادر الأساسية للأهداف التربوية التي تخضع لها كل العناصر المكونة والمساهمة في العملية التعليمية التعلمية، ابتداء من الجوانب المادية والفيزيقية، مرورا بالوسائل البيداغوجية، والسندات التربوية بما في ذلك المناهج وطرائق التدريس والخلفيات السيكولوجية التي بني عليها كل منهما، آخذين بعين الاعتبار محور العملية التربوية المتعلم وكيفية تعلمه والإستراتيجيات التي تسهل هذا التعلم، علما بأن العناصر السالفة الذكر لا تعمل منفردة بل تعمل في تفاعل وديناميكية متكاملة ومستمرة، بحيث يؤدي التأثير على أحد هذه المكونات إلى الإخلال بالنظام العام لهذه الوحدة كما يعبر على ذلك أصحاب النظرية المنظوماتية التي ترى أن العملية التعليمية التعلمية إنما هي نسق لا

يتم عملها إلا في إطار وحدة متفاعلة عناصرها (كروجة، 2006) والمعلم أحد هذه العناصر، كلفه المجتمع بتحضير وإعداد أبنائه للعيش في المجتمع والتكيف معه. من هنا جاءت أهمية إعداد المعلم قبل أن يستلم مهامه، والعمل على تطوير وتحسين مستواه، وتجديد معارفه، وتنمية كفاءاته، بما يتماشى التطور الحاصل في مختلف مجالات الحياة على اعتبار أن المعلم يسهم في تأهيل الأفراد للعيش في هذا المجتمع.

تعمل الكثير من البرامج المهتمة بتدريب وتكوين المعلمين على تلبية حاجات المعلمين قبل الخدمة، مما قد يعيق اكتسابهم للمعرفة والمهارات اللازمة للتعليم الفعال في المدارس، ولقد اهتمت العديد من الدراسات بتحديد حاجات المعلمين قبل الخدمة فمثلا أشار إبراهيم (Ibrahim, 2023) في دراسة له والتي هدفت للتأكد من متطلبات المعلمين قبل الخدمة والجوانب المحددة للمعرفة التربوية التي يحتاجونها وكيف يمكننا تلبية متطلباتهم بشكل مناسب؟ علاوة على ذلك، كيف نضمن تلبية احتياجاتهم بشكل كافٍ لتعزيز فعالية التدريس في الفصول الدراسية؟ تشير نتائج هذا التحقيق إلى أن عدم كفاية العديد من برامج تدريب المعلمين في تلبية احتياجات المعلمين قبل الخدمة قد أعاق اكتسابهم المعرفة الأساسية بالموضوع والمهارات التعليمية، كما حددت الدراسة فئتين رئيسيتين من حاجات المعلمين قبل الخدمة هما: حاجات التعلم وحاجات التعليم والتدريس، وتم تقسيمهما إلى حاجات معرفية ووجدانية وجسدية.

كما اهتمت دراسات أخرى بالقدرات التربوية والتطوير الشخصي الضروري في القرن الواحد والعشرين، على غرار دراسة ناست وآخرون (Nicette et al, 2019) والتي شملت عينتها 92 معلمًا (30٪) في المدارس الابتدائية من أصل 307 معلما اختيرت بشكل عشوائي، أشارت النتائج إلى أن المعلمين يحتاجون إلى التطوير المهني في مختلف المهارات التربوية للقرن الحادي والعشرين، بما في ذلك معرفة المحتوى، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستراتيجيات تعزيز التفكير النقدي والإبداعي، وكذلك المعرفة

القائمة على البحث والمبادئ في الممارسات التعليمي. بالإضافة إلى ذلك، فإنها تتطلب تدريبًا على النمو الشخصي في إدارة الجهد، وقدرات التعامل مع الآخرين والتواصل، وتحقيق التوازن بين العمل والحياة.كما أظهر المعلمون مستوى متوسط إلى مرتفع من الطلب على التدريب.

فبالنظر إلى ما سبق طرحه من دراسات وتجارب بالدول التي تم تبني الباحثين بها أنماطا مختلفة من التكوين أثناء الخدمة سواء لرفع المستوى الدراسي للمعلمين أو للتكوين والتدريب بما يساعد على فهم وتطبيق الإصلاحات، وبالنظر لم استنتجته دراسة استطلاعيه سابقة للباحث (تلوين،2002) في الموضوع مدى تذمر المعلمين واستياءهم من التكوين، فان الباحث يتساءل كما يلي:

- ما هي الحاجات التكوينية ذات الأولوية لمعلمي المدرسة الابتدائية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التكوينية تبعا للإطار؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التكوينية تبعا لنوع التوظيف؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التكوينية تبعا للاستفادة من التكوين؟

2. فرضيات الدراسة:

يتوقع الباحث ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التكوينية تبعا للإطار.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التكوينية تبعا لنوع التوظيف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التكوينية تبعا للاستفادة من التكوين.

- يمكن التنبؤ بملامح التكوين (الأبعاد) من خلال متغيرات: نوع التوظيف، الشهادات الدراسية وأقدمية المعلمين.

3. أهداف الدراسة:

نهدف من خلال دراستنا الحالية تحقيق أهدافه عملية والبحث بين أيدينا يسعى للإجابة على التساؤلات التي تؤطره، وتتمثل أهدافه في:

- التعرف على السياسة المتبعة في تكوين المعلمين أثناء الخدمة في الجزائر.
- الوقوف على الأهداف المسطرة للتكوين أثناء الخدمة في الجزائر.
- تصور نموذج تكوين أثناء الخدمة من مدخل الحاجات التكوينية للمعلمين.
- تطوير أداة لتشخيص الحاجات التكوينية للمعلمين.
- بناء مخطط تكوين من مدخل الحاجات التكوينية
- الخروج بتوصيات واقتراحات من شانها الإسهام في تطوير وتفعيل التكوين أثناء الخدمة.

4. أهمية الدراسة:

يقاس تطور الأمم بمدى تطور نظامها التربوي ومدى مسيرتها للتطور العلمي والتكنولوجي الذي لا يتوقف عن التدفق في جميع مجالات الحياة بما في ذلك المجال التربوي مما ضاعف أهميه التكوين إثناء الخدمة من اجل تحديث المعارف من جهة وسد الثغرات من جهة ثانية كما يتم الإعلام والتحسيس للمعلمين بالإصلاحات والتعديلات التربوية كلما وجدت ليتسنى لهم تحقيق الأهداف المسطرة وأداء رسالته بكفاءة وإتقان وهذا عمل يتطلب التحديد الدقيق للأهداف والكفاءات المراد التدريب عليها والتي يجب أن يكون

للمستهدفين حق المساهمة والاشتراك في تخطيط تكوينهم والأخذ باقتراحاتهم الموضوعية في تنظيمه من حيث نمطه واختيار محاوره ونشاطاته.

5. التعاريف اجرائية لمفاهيم الدراسة:

1.5. **التكوين أثناء الخدمة:** وهو التكوين الموجه للمعلمين الممارسين، من اجل تجديد معارفهم وتحسين مستواهم، وتهيئتهم لما يحصل من تغيرات وإصلاحات في المنظومة التربوية.

2.5. **مخطط التكوين:** ونقصد به المهارات والأنشطة المخططة لتكوين المعلمين أثناء الخدمة.

3.5. **الحاجات التكوينية:** ونقصد بها المهارات والمعارف والكفاءات التي يقر المعلم بأنه في حاجه أليها ليؤدي مهامه بشكل مقبول.

4.5. **مرجع الكفاءات:** يستخدم لوضع اطار محدد للكفاءات المطلوبة والعمل على تقييمها، وهو يتضمن المهارات والسلوكيات اللازمة للأداء الفعّال داخل المؤسسة.

الفصل الثاني

التكوين أثناء الخدمة وطبيعة تكوين المعلمين

تمهيد

أولا: التكوين أثناء الخدمة

1. تعريف التكوين
2. أنواع التكوين
3. التكوين أثناء الخدمة:

- مفهوم التكوين أثناء الخدمة
- أهداف التكوين أثناء الخدمة
- أشكال التكوين أثناء الخدمة

ثانيا: طبيعة تكوين المعلمين

1. تكوين المعلمين
2. خصائص الدارس الراشد
3. رسالة المعلم
4. كفاءات المعلم

خلاصة الفصل

تمهيد.

قبل الحديث في أي مجال أو تناول أي موضوع تقتضي الضرورة تحديد المفاهيم المستخدمة والتي تكتسي أهمية قصوى في تحديد معالم الدراسة والمثل يقول: "قبل أن تتحدث حدد مصطلحاتك". ويأتي على رأس هذه المصطلحات مفهوم التكوين، ثم مفهوم تكوين المعلمين، لنخلص بعد ذلك لتحديد خصائص تكوين المعلمين ورسالته ثم الكفاءات المطلوب تضمينها عملية التكوين من الناحية النظرية.

أولا: التكوين أثناء الخدمة

1- تعريف التكوين:

أ-لغة:

توحي كلمة التكوين في ثقافة الفرد العادي بمعنى مفاده التهيئة والإعداد المهني أي تعلم حرفة وهذا المعنى الشائع لا يختلف كثيرا عن المعنى الذي تشير إليه القواميس في مختلف اللغات ولكن هذه الكلمة ليست الوحيدة في اللغة العربية التي تفيد هذا المعنى أو على الأقل تستعمل في هذا المعنى من ذلك مفهوم التدريب، الإعداد... هذا بالنسبة للغة العربية لكنها لا تنفرد بهذا التعدد المفاهيمي الذي يمكن اعتباره من الناحية اللغوية ثراء لغويا إلا أن استعماله وتواجده في المجالات العلمية والتربوية يسبب تشويشا لدى العاملين في الحقل، بحيث يصعب عملية التفاهم فالمثل يقول قبل أن تتحدث حدد مصطلحاتك وكما أشرت سابقا هذا التنويع في المفاهيم أو المصطلحات للدلالة على نفس الشيء أو نفس الظاهرة موجود في اللغات الأخرى غير العربية، ففي اللغة الإنجليزية توجد عدة كلمات متداولة للدلالة على مفهوم التكوين نذكر منها " preparation /training/graduation"(تليوين، 2002). أما في اللغة الفرنسية فنجد كلمة" formation/préparation/apprentissages".

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الكلمات لا تكون دالة تامة الدلالة إلا إذا استعملت مضافة وهذا بالنسبة لجميع اللغات من مثل قولنا في اللغة العربية تكوين أو تدريب طيارين أو إعداد قضاة وهكذا والأمر نفسه بالنسبة للغة الفرنسية من مثل قولنا formation des cadre Préparation des scadres وكذا بالنسبة للغة الإنجليزية .;teacher preparation teacher training ...

وجاء فى الموسوعة النفسية "نوربار سلامي" (1998) كلمة تكوين ذات الأصل اللاتيني تفيد معنى التشكيل وهي فعل يرمي إلى تنمية إمكانيات فرد لتحضيره وإعداده لمهمة محددة من أجل تحقيق مشروعه التربية. التعليم . التكوين، تتداخل وتسعى لنفس الهدف' (اكتمال الفرد)،والتكوين هو الشرط الضروري لكي يشعر العامل بالرضا في مكان عمله، فهو يستفيد من نشاطه استفادة مجسدة (ترقية اجتماعية) ويجد ارتياحا ضروري لازدهاره.

وفي واقع الأمر إن كلمات عديدة تستخدم من قبل الباحثين والتربويين للإشارة إلى نفس المفهوم ألا وهو التكوين، منها مفهوم التدريب ومفهوم التكوين ومفهوم الإعداد ومفهوم التأهيل... هذه المفاهيم كثيرا ما استخدمت متطابقة مع بعضها (تلوين، 2002: ص12). والحقيقة أننا نسعى هنا إلى تعريف التكوين بشكل عام، وتكوين المعلمين بشكل أخص مركزين على نوعيه، التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة، وخاصة هذا الأخير باعتباره منطلق ضروري لدراستنا الحالية.

ب-اصطلاحا:

كلمة تكوين مشتقة من فعل كوّن والذي يعني في اللغة العربية "شكّل" وقد تذهب إلى معنى أوجد، وصنع، وهذا العمل يقتضي من المكون أن يتدخل على مستوى المادة

الأولية والتصرف فيها وإعطائها الشكل الذي يريد لها أن تكون عليه وفق ما حدد من أهداف.

أما التعريف الاصطلاحي لكلمة تكوين فيعرفه دوكيتال (De Ketele, 1988) هو: "عملية تعلم منظم للمعرفة وإجادة الفعل ومعرفة أن تكون والقدرة التكيف والمدخل إلى أنماط من السلوك المطلوب لأداء دور.وهذا المفهوم يشير أيضا إلى نتيجة هذه العملية"(ص220).

formation: " processus d'apprentissage systématique d'un savoir ; d'un savoir faire ; d'un savoir être ;d'un savoir devenir، et d'initiation a des types de comportement requis pour l'exercice d'un rôle. ce terme désigne parfois aussi le résultat de ce processus".(De Ketele، 1988)

"وعرف (الدرة وآخرون، 1988. نقلا عن عاشور 2002) التدريب على أنه تخصص فرعي في تخصص حقل القوى البشرية في التنظيمات يهتم بتحديد الكفاءات الرئيسية للقوى البشرية وتقديرها وتطويرها (المعارف والمهارات والاتجاهات) من خلال التعلم المخطط، مما يساعد الأفراد على أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية بفعالية.

كما عرف بوقلاس وديبوى "التدريب بأنه إجراءات رسمية تستخدمها المنظمة لتسهيل التعلم، كي يسهم السلوك الناتج في تحقيق أهداف المنظمة ومراميها "(ورد في عاشور وآخرون 2002). وعرفه الهيتي على أنه: "جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري ومعرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية أو المستقبلية لكي يتمكن من الوفاء بمتطلبات عمله أو أن يطور أداءه العملي والسلوكي بشكل أفضل (ورد في السكارنة،2011).

وعرفته البرنوطي على أنه:" نشاط تعليم من نوع خاص، فهو نشاط متعمد تمارسه المنظمة يهدف إلى تحسين أداء الفرد في الوظيفة التي يشغلها (ورد في السكارنة،2011، ص:19).

ويعرف التدريب حسب (مالكولم، 1997) على أنه: "أي نشاط مصمم لتحسين أداء شخص آخر في مجال محدد" (ص ص: 9-10).

أما فولكييه (foulkie) فيرى" أن التكوين عندما يتعلق بالإنسان فإنه يقصد به على الخصوص إعطاء الفرد الشكل الإنساني عن طريق تنمية ملكاته الخاصة، كالذكاء والإرادة، مفهوم الخير والجمال كما أنه يشير إلى وجود فرق بين إيصال المعلومات والتكوين بحيث أن الكلمة المتداولة في تمرير المعلومات هي كلمة إعلامInformation.(ورد في تلوين، 2002).

أما لوجندر(Legendre, 1993) كما ورد في (تلوين، 2002) فاستعرض عدة تعاريف ارتبطت بالمجال الذي استخدمت فيه. ففي التعليمية، التكوين المهني والتربية العامة فيرى أن التكوين" هو مجموعة المعارف النظرية والعملية المكتسبة في ميدان أو مجال ما" (ص13).

ويعرف التكوين كذلك حسب لحسن ناني (2010) نقلا عن لوجاندر (R.Legendre, 1993, p622) على أنه: "جملة المعارف النظرية والتطبيقية المكتسبة في تخصص معين" (ص06).

وعرفه مينجر(1983).M.Munger كما ورد في (لحسن، ناني،2010:)نقلا عن (R.Legendre.1993:P 622) على أنه: "سيرورة التعليم تعلم التي تهدف إلى تمكين الفرد من تحصيل المعارف الضرورية لإشباع حاجاته وحاجات المؤسسة التي ينشط فيها"(ص07)، أما في ميدان علم التدريس التكوين المهني والتربية الخاصة فيفيد "مجموع

الأنشطة، والمواقف البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية والتي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير المعارف (المعلومات، القدرات، والاتجاهات) قصد القيام بمهمة أو وظيفة. أي مجموع المعارف (المفاهيم والمبادئ)، ومجموع المهارات والاتجاهات التي بفضلها يصبح الفرد قادرا على ممارسة وظيفة أو حرفة أو عمل ما"(ص13).

ويرى تلوين(2002) أن التعريفان لا يختلفان عن المعنى العام سوى أن التعريف الثاني أكثر تفصيلا بحيث يربط مفهوم التكوين مع أنشطة مهنية محددة سلفا. أما المعنى الثاني في نظره لا يختلف بشكل كبير عن المعنى العام لمفهوم التعليم الذي يقصد عموما إكساب المعارف ولعل المعنى الأكثر دلالة على التكوين هو ذلك الذي أعطاه له باربوم (Berbaum) بحيث حدده في "عملية التدخل المحددة الفترة والمعلنة الأهداف المحددة بشكل جيد"، وجاء تعليق تلوين في هذا السياق في قوله إذا كان التكوين هو كما أشار إليه "باربوم" هو عملية تدخل من أجل تحقيق أهداف محددة بصراحة مسبقا من أجل إكساب المتكون معارف ومهارات ولتكوين فرد راشد عموما فماذا عن التأهيل والتدريب والتعليم...؟

فالتأهيل كما أورده تلوين (2002، ص18)عن بشارة يقتصر على الإعداد التربوي للطالب المعلم، والواقع أن هذا المفهوم يحصر عملية التأهيل في إطار ضيق، بينما أنها تشمل كل عملية الإعداد. كما يرى بأن التأهيل ينحصر في مرحلة بعد التخرج واجتياز الشهادة العليا للتخرج وجعله جزءا من التكوين أثناء الخدمة وليس أثناء التكوين الأولي هذا أيضا حصر لهذا المفهوم ولذا نتصور أن هناك استعمالين لكلمة تأهيل، الأول هو العملية والثاني هو حاصل هذه العملية، أي ما استطعنا إحداثه من تغيير وإكساب لمهارات وكفاءات تمكن المعلم المتخرج من القيام بمهامه على أحسن وجه. إلا أن مفهوم التدريب تناوله أصحاب نظريات التعلم ويفيد المران أو التمرن كما أشار إلى ذلك "ثورندايك" حين أطلق عليه قانون التدريب أي المران، وبهذا المعنى يكون قريبا من وجهة نظر تلوين لأنه يأتي لتكريس المكتسبات وتثبيتها سواء أثناء التكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة لأن المهارة

والإتقان يكونان بالمحاولات العديدة أو التكرار والتقليص من الأخطاء بعد كل تجربة، من هنا فالتدريب هو جزء هام من التكوين لا يمكن التمييز بينهما بل هما وجهان لعملة واحدة.

ومهما اختلفت المفاهيم وتعددت تبقى عملية صناعة المعلم وتشكيل شخصيته المهنية بكل مواصفاتها التي تمكنه من أداء الرسالة الإنسانية والاجتماعية المنوطة به هي الهدف المنشود والمقصود بغض النظر عن المسميات والألفاظ التي تعرف بها هذه العملية التي نتفق على مفهوم واحد تفاديا للمتاهات المفاهيمية وهو تكوين المعلمين.

2- أنواع التكوين:

إن التأهيل المهني ليس وليد العصر، بل تواجد منذ تواجد الإنسان والمجتمعات، وإن اختلفت طرقه ووسائله، فكان اكتساب المهن يتم عن طريق الاحتكاك والممارسة والتقليد، أو ما يسمى بالخبرة المباشرة، أما مع تطور المجتمعات والعلوم، تعقدت المهن وأصبح يستدعي الإعداد لها مجموعة من الوسائل والإستراتيجيات والهياكل والإطارات الخبيرة بهذه المهن، قبل العمل وخلال العمل. وأخذ التكوين بذلك أنماطا وأنواعا مختلفة من تكوين أولي وتكوين أثناء الخدمة.

1.2 التكوين الأولي:

إن تطور المهن مرتبط بتطور المجتمعات وتوسع العلوم وتعقد الصناعات، ولما كانت لكل مهنة مواصفاتها وتوقعات خاصة بكل دور تمثل خصائص الدور والكفاءات المنتظرة من الشخص الذي سيقوم بالدور وتمس هذه الخصائص كل جوانب الشخصية من جسمية وعقلية وانفعالية، فتطلب الإعداد لهذه المهنة إعدادا واستعدادا وتخطيطا لهذه العملية التي نطلق عليها "التكوين"، هذا التكوين الذي لم يعد ينحصر في الإعداد لمهنة بمعناه البسيط بل هو تفكير اقتصادي بالدرجة الأولى مستمد من دراسات ذات مصداقية تهتم بالإنتاج والمردودية، التي تتطلب توفر كفاءات معينة من شأنها تحقيق الاقتصاد، في الجهد والوقت،

والأداء بنجاعة فائقة، وهذه الأهداف لا تتحقق إلاُ بتحليل جيد ودقيق لمنصب العمل والوقوف على ما يتطلبه من مهارات وقدرات وكفاءات، والتي تكون ملمح التخرج المنشود. فالتكوين الأولي يعرفه دوكيتال (De ketele)"بأنه هو العملية التي تجري أثناء التمدرس العادي وتتضمن تكوينا قاعديا من الثقافة العامة والتخصص وتكوين مهني نظري وتطبيقي " هوما يطلق عليه التكوين قبل الخدمة، ويكتسب فيه المتكون المعارف والمهارات والخبرات الأساسية والضرورية للقيام بمهمة التدريس وفق برامج تكوينية أعدت لهذا الغرض واعتمد في تخطيطها على تحليل المهام وتحديد بذلك ملمح التخرج المنشود في ضوء المشروع الاجتماعي للمجتمع...

يمكن أن نتصور المعلم كالحرفي الذي يتعلم مهنته عن معلم يقلد طرق عمله والتي في حد ذاتها حصيلة تجارب تراكمت عن السابقين. معلم بدوره، يقوم المتعلم بتحسين فنه أو صنعته في ضوء محاولات أصيلة أو بفضل احتكاكه بزملائه.

والتصور المعاكس هو المحترف ونقصد به على حد تعبير. دولنشير(1992): "المتخصص الذي يمارس فنه بالاعتماد قدر الإمكان على المعارف النظرية التي صدقتها التجربة، واستطردت تقول (فطريقة تكوين المعلم ذاتها ما زلنا بعيدين عن التحكم فيها: فإننا لا نعرف بعد، الطريقة أو الكيفية العلمية، التي نتعلم بها كيف ندرس. وتميز دولنشير بين أربع خيارات منهجية:

* التكوين (غير المباشر) Formation infuse

*التكوين التقليديFormation traditionnelle

*التكوين العلمي Formation scientifique

*التكوين من المنظور السلوكيFormation behaviouriste

*التكوين الإنساني humanisteformation

✓ **التكوين الغير مباشر** formation infuse: تقصد به "دولنشير" تلك الخبرات المستدخلة من قبل المعلم من أيام دراسته عندما كان تلميذا أو طالبا والتي تبناها عن معلميه وأساتذته نتيجة ملاحظته للأنماط البيداغوجية. ومن هذا ما يلاحظ عند أساتذة الجامعات وفي بلادنا حتى أساتذة الثانوي، ولا يمكن أن ننكر ما حققته هذه الصيغة من نجاحات في الماضي وأعزت "دولنشير" هذا النجاح إلى الانسجام الثقافي الاجتماعي للطلبة، وثراء اتجاهاتهم وقوة دافعيتهم التي تمكنهم من تعويض القصور البيداغوجي لأساتذتهم ببذل مجهودهم الشخصي، أما الآن تفاوت التلاميذ في اتجاهاتهم جعل من التكوين البيداغوجي للمعلم أمرا حتميا معترف به تقره كل الأنظمة التربوية في العالم، إلا أن المعلم (المرتجل)L'enseignant Improvisé مازال موجودا في منظومتنا التربوية ومثال ذلك حملة دمج خرجي الجامعة بمختلف تخصصاتهم في سلك التدريس مراعين في ذلك معايير شكلية أقل ما يقال عنها أنها تظليلية، نهيك عن المعايير الغير المعلنة التي تنتقي بموجبها الإدارة من سيدرسون دون أي تكوين فعلي.

✓ **التكوين التقليدي:** تطلق هذه التسمية على المدارس "النورمال" القديمة دور تكوين المعلمين، والتكوين يتضمن عناصر للثقافة العامة، ودراسة لمادة التدريس، وفي الواقع أسست من أجل هذا الهدف أكثر من درجة تقدمها العلمية مع مجموعة من المفاهيم السيكولوجية الساذجة والنظرية، وتحضير بيداغوجي مستمد من تاريخ التربية ومن التجارب المعاشة للأساتذة. أين خصص مكانا هاما لملاحظات الميدان الدراسي وللممارسة.

✓ **التكوين العلمي:** وجاء هذا الاتجاه ردا على الاتجاه التقليدي، وأصحاب الاتجاه العلمي في التكوين لا ينكرون أن التعليم مثله مثل الطب مازال فنا، بحيث مازال للحدس دور كبير في اتخاذ القرارات في كثير من الأحيان وفي القضايا الفريدة من نوعها والتي تتدخل فيها عوامل كثيرة لا تسمح لنا القيام بتحليل عقلاني بصورة فورية.

ومن أجل التقليل من نسبة الشك في ملاءمة القرارات ليس لنا بدا من إحدى الطريقتين، الاستفادة من التجارب السابقة المشابهة والمقاربة العلمية. وترى" دولنشير(1992) بان التكوين العلمي هو "التكوين المبني على الدراسة المعمقة للمواد الدراسية الأساسية في حالاتها المتقدمة متبوعة بدراسة خصائص وسلوك الفرد السوي، وتنتهي بدراسة الاضطرابات المعروفة وطريقة تعديلها أو تجاوزها. ولكي تنجح هذه الطريقة يجب أن تكون متجذرة في الميدان، فالنظري والتطبيق يتفاعلان ويقوي كل واحد الأخر"(ص 356).

ومن طبيعة هذا النوع من التكوين أنه يكون مرتبطا بالبحث ويتحدث بلغته، وبهذا الشكل يكون الممارس المستقبلي مسلحا بما يسمح له بمسايرة التطور العلمي الذي يعنيه مباشرة.

- ✓ **التكوين من المنظور السلوكي:** لما كان المبدأ الأساسي للسلوكية، الآلية في التعلم، فإنهم ينتظرون من المعلم أن يكون متخصصا في العلوم التطبيقية للسلوك، ويعملون في فرق يوحدون فيها الأفراد خبراتهم، فالكفاءات الضرورية للمعلم والمشاكل التي يجب حلها تحدد بأكبر دقة ممكنة، وبعدها البرامج التي برامج مبنية من إكساب المهارات الضرورية (تمارين محاكاة، نقد ذاتي، وتكوين مصغر) في الغالب مقترحة، واللجوء إلى هذه التقنيات والطرائق شائع بشكل خاص أثناء التكوين، انطلاقا من الكفاءات المنتظرة.

وما يميز التكوين عن طريق الكفاءات عن التكوين التقليدي أنه:

- يعتمد على مقياس النجاح بالفعل بدلا من نوع المعرفة العلمية.
- يراعي الوتيرة الخاصة للفرد في التكون، في استقلال عن مفهوم السنة أو المدة النظامية للدرس، فالتكوين لا ينتهي في وقت واحد بالنسبة لكل الأفراد.
- عدم الانطلاق في التكوين من نفس النقطة بالنسبة لكل الأشخاص.

- ✓ **التكوين الإنساني:** فالانشغال الأول للاتجاه الإنساني هو النمو الفردي

للمربي، باعتباره الوسيلة أو الأداة الأساسية للتعليم، متفتحا على المتعلم، قادرا على التواصل بكثافة واثقا في قدرة المتعلم في حل مشاكله بنفسه وفي بناء المعرفة. يضع(1983)Ferry" المشار إليه في دولنشير" (ص362) المقاربة الموقفية في مركز هذا التصور، بمعنى الارتكاز على علاقة المعلم خلال التكوين الأولي أو أثناء الخدمة، بالرجوع إلى الوضعيات التربوية التي التزم بها، بما في ذلك تكوينه الشخصي. ونقصد أن يعيش تجربة اجتماعية وفكرية يمكن أثناءها للمكون والمتكون التعاون على إنجاز مشروع، التي تعني كلاهما بنفس الدرجة حتى وإن لم تكن طبيعة التعلم المراد ليست من الرتبة.

فالمهم في النهاية تعلم الملاحظة وتحليل الوضعيات. وبهذا يتكامل النظري مع العملي في تبادل دائم. ويجري التكوين الإنساني على النحو التالي:

- بناء مشروع تكويني شخصي.
- عيش تجربة أو عدة تجارب الميدان التربوي.
- تحليل هذه الوضعيات بالتعاون.
- إلى جانب حصص التحليل الخاصة تضاف الملتقيات التي تلعب دورا مهما في التكوين والتي ينبغي أن تفتح المجال أمام المعلم المبتدئ للاحتكاك بغيره ممن لهم الخبرة والتجربة.

دواعي التكوين قبل الخدمة:

يمكن ايجاز دواعي التكوين قبل الخدمة كما أشار إليها خالد طه أحمد (2005: ص ص 22–25 بتصرف) فيما يلي:

أ- تزايد أعداد المتعلمين: إن تربية وتعليم الأعداد الكبيرة والمتزايدة من المتعلمين، مع الاهتمام بالنمو المتكامل لكل متعلم، ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه، وما يكون بينه وبين أقرانه من فروق فردية من أهم دواعي إعداد المعلم لهذا العمل العظيم

ب- التقدم العلمي الكبير: وهنا تظهر الحاجة الى تمكين المعلمين قبل الخدمة من مواكبة هذا التقدم العلمي وذلك من خلال اعدادهم لمتابعته بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة.

ج- تقدم وسائل المعرفة: المعلم بحاجة الى ان يتقن توظيف هذه الوسائل في عمله التربوي والتعليمي ولا بد لذلك من اعداده مسبقا للتعامل الناجح مع هذه الوسائل المتجددة.

هـ- الأخذ بالمنهج العلمي في التعليم: يقوم التعليم حاليا على أسس علمية عن طريق تحديد الأهداف وتوظيف الوسائل ومتابعة التقويم لكل من الهدف والوسيلة. ولا بد للمعلم من اكتساب مهارات للتعامل مع هذه المستجدات وبخاصة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة.

و- تغير أدوار المعلم: فلم يعد المعلم ملقن للمعرفة، كما كان في المدرسة التقليدية، بل أصبح عليه أن يكون موجها ومشجعا ومحفزا لتعلم المتعلمين، وقادرا على فهم خصائص نموهم وحاجاتهم.

د- توفير المعلم الكفء.

هـ-ضرورة إشراك المعلم في تطوير المناهج

و- تمهين التعليم: وذلك بتطوير التعليم وتحويله إلى مهنة راقية تضاهي المهن الراقية السائدة في المجتمع، وهذا لا يتأتى إلا من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفاياته بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر وقيمه الاجتماعية.

ي- تطبيق شعار ديمقراطية التعليم /التعليم للجميع: من خلال الممارسة الصفية وا فساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات في جميع المواقف الصفية والمدرسية.

ن- التعاون مع المجتمع المحلي: يحتاج المعلم الى مهارات والاتجاهات التي تمكنه من إقامة علاقات إيجابية مع زملائه وسائر الاختصاصيين الذين يتعامل معهم، بالإضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور والانفتاح على المجتمع المحلي.

فهما كانت الأشكال التنظيمية والأنماط التكوينية المتبعة والخلفيات النظرية المتبناة في التكوين إلا أن التكوين بشقيه الأولي وأثناء الخدمة، هو في واقع الأمر يتوجه إلى بناء شخصية المعلم ومواصلة توجيهها، وتحديث كفاءاتها المختلفة، وهذا العمل يتفرع إلى شقين، شق نظري أكاديمي يكتسب فيه المعلم المعارف النظرية المختلفة الضرورية لنموه ككل، وشق عملي يكتسب فيه المهارات والكفاءات العملية والتدرب على توظيفها ونقدها، وتطويرها تماشيا مع ما جد من وضعيات تعليمية ونفسية واجتماعية في إطار مهنته بغض النظر عن الإطار النظري الذي تتم فيه هذه العملية، فنظريات التعلم كثيرة، اختلفت باختلاف المدارس السيكولوجية، إلا أن التعلم يبقى هو الاكتساب الذي يمكن أن يتم بأي من هذه الطرق منفردة أو متكاملة ومتفاعلة مع بعضها، مما لا يسمح لنا بالتشبث بطرقة بعينها دون غيرها.

3. التكوين أثناء الخدمة.

إن إعداد المعلم بطريقة علمية للقيام بمهامه على أحسن وجه بتزويده بمجموعة من المعارف والآليات، والاتجاهات والمهارات من خلال تكوين ألي محكم، إنما هو مطلب اجتماعي تربوي وحضاري يجب التمسك به، إلاُ أن تلك التقنيات والمعارف دائمة التطور والنمو والبحوث في مختلف مجالات الحياة، الاجتماعية والعلمية والتربوية في تدفق مستمر

مما يجعل الفرد في أي مهنة من المهن إذا لم يواكب التطور وهذا التغير المستمر محكوم عليه بالبقاء في مكانه وجموده إذا لم نقل تراجعه عملا بالمثل القائل" الذي لا يتقدم يتراجع " وبذلك تتسع الهوة بينه وبين الواقع حتى يصبح قادرا على أداء مهامه كما يجب. ولتدارك هذا الوضع عليه بالتكوين المستمر والإطلاع الدائم سواء بالتكوين الذاتي أو بالمشاركة في التجمعات التي تنظمها الهيئة الوصية لفائدة موظفيها في إطار ما يسمى بالتكوين أثناء الخدمة.

1.3- مفهوم التكوين أثناء الخدمة:

إن مفهوم التكوين أثناء الخدمة نستطيع أن ندرك من خلال تسميته بأن الإنسان يتكون وهو يعمل فلقد ميز "بن محمد" 1975 بين ثلاثة أشكال من التكوين. التكوين الأولي والتكوين المتواصل والتكوين المستمر أو أثناء الخدمة، فالتكوين أثناء الخدمة حسب "بن محمد" هو التكوين الذي يبدأ مباشرة بعد التثبيت ويستمر إلى أن يتقاعد الإنسان أو يتوقف عن العمل ويعرف ريموند (Raymond) التكوين أثناء الخدمة بأنه مجموع النشاطات التربوية بعد التكوين الأولي، والتي تسمح لكل واحد بالمحافظة على مستوى الكفاءات المكتسبة في الحياة العائلية والمهنية والاجتماعية والمدنية، وبهذا يكتسب الاستقلالية الفيزيقية القصوى والاقتصادية والاجتماعية والفكرية والثقافية التي يكون قادرا عليها.

ورد في معجم علوم التربية للفارابي وآخرون التكوين المستمر بأنه: "كل الأنشطة النظرية والتطبيقية المنظمة من طرف جهاز رسمي لفائدة فئات معينة من المدرسين، إما في أوقات عملهم أو خارجها، انطلاقا من أهداف واضحة ومحددة، غايتها الرفع من مستوى قدراتهم الفكرية والمهنية، بأساليب متنوعة كاللقاء والندوات والمحاضرات وورشات العمل وغيرها من الصيغ. وترمي جميع هذه الأنشطة على المستوى العام إلى تحسين وزيادة مردودية التعليم، وجعله ملائما للمتطلبات المتجددة من جهة، أو منسجما مع معطيات العلوم التربوية من جهة ثانية" (ورد في بن مسعود،1995: 220).

من هذا المنطلق يمكن أن نتصور بأن التكوين أثناء الخدمة هو عمليةاستدراك لتغطية النقص الناتج عن تطور وتغيير تطلبته الحياة بمختلف مجالاتها بما في ذلك الحياة المهنية، إذ كما أشرنا سابقا فالتكوين الأولي لا يوفر للمعلم كل شيء تتطلبه مهنته بشكل جاهز كوصفة سحرية، فهو يركز على جانب معرفي بدرجة أولى وإن تدخل بقسط عملي في محاولات لإقحام المتكون في الوسط المهني بصورة دورية سعيا إلى تقريبه من مهنته وتبديدا لمخاوفه وكسرا للحواجز النفسية إلا أن هذا العمل كله يعبر عنه روبين (L.J.Rubin) في تصديره لكتاب جورج بالبينون(Georges Belbenon) "يمكن للمتكون أن يتعلم كثيرا حول ماهية التدريس ولكنه لا يتعلم التدريس إلا حين يمارس..."

في الواقع لا يجب النظر للتكوين أثناء الخدمة بأنه تزويد بمعارف جديدة أو تكميلية لتقنيات تدريس يحتاجها المعلم لتحديث ذاته، ولكن يجب أن تؤخذ في بعدها النفس اجتماعي والمؤسساتي (القانوني)أو التشريعي، وبهذا المعنى فالتكوين يتعارض أو على الأقل يتميز عن الإعلام إذ أن التكوين يركز على الفعل وعوامل المعرفة بينما يتوجه الإعلام إلى موضوع المعرفة أي المواد.

إن المعلم ينطلق في التكوين أثناء الخدمة فور استلامه الوظيفة وليس بعد قضائه مدة طويلة فالمعلم المبتدئ يصطدم بواقع يختلف عن ما رآه أثناء التدريب الأولي كما أشارت إلى ذلك لاند شير (Landsheere De) في قولها " إن المرحلة الأساسية للتكوين أثناء الخدمة تبدأ بأول اتصال بالمهنة 'الوظيفة' هذه اللحظة حاسمة حيث يواجه المعلم الشاب بكامل المسؤولية كل ما يرتبط بالعمل الذي أعد له. والصعوبات التي تنتظره ليست كلها ذات طابع تقني فحسب ولكن منها الطابع الشخصي، لأن تكوين شخصية سوسيومهنية يتطلب إعادة بناء أعماق الذات وتغيير التصور الذي كوناه عن أنفسنا"(ص، 365).

إن الصعوبات التي تنتظر المعلم المبتدئ عديدة، فأمامه برنامجا رسميا يتطلب منه ترجمته ومواءمته مع البيئة المحلية وتخطيط هذا العمل، وتحضير الدروس وضرورة فرض

شخصيته أمام المتعلمين الذين يتحينون الفرص ويتربصون بالمعلمين الجدد، ثم هناك موقفه تجاه الوالدين، والشعور بالنقائص المعرفية [النسبة للمادة الدراسية وفي التعليمية وعلم النفس.

من جهة أخرى يجب أن يرسي علاقات طيبة مع الزملاء الذين مهما رحبوا به إلا أنهم يختبرون المعلم الجديد، كما أن هذا المبتدئ يعرف بأنه سيقوم من قبل المدير صراحة أو ضمنيا، والمفتش والأولياء، وخاصة التلاميذ الذين يبذلون كل ما في وسعهم للبحث عن نقاط ضعفه قصد إزعاجه...

والبعض من هذه التقويمات والأحكام تعتبر عوامل لا أمن بالنسبة للمبتدئ بحيث يمكن أن تؤدي إلى فقدان الوظيفة، أو على الأقل تشويه سمعته، مما يكون سيئ العواقب على مستقبله وباختصار فإن عوامل ألا أمن كثيرة.

فحسب "دولندشير" كثيرا من الدراسات تبين أنه من بين الصعوبات التي يواجهها المبتدئ هي عدم توفر معلومات كافية عن المكتسبات القبلية للتلاميذ، وعن كيفية ضبط القسم، وتقنيات التدريس، هذه الحاجات المستعجلة كما عبر عنها المديرين المستجوبين موضحين الأسباب حسب الترتيب كالتالي:

* نقص التجربة في ضبط النظام

* تنظيم غير ملائم

* إعداد غير الكافي لتعليم موجه إلى جمهور غير متجانس.

* جهل للمكتسبات السابقة للتلاميذ.

* نقص في معرفة تقنيات التدريس.

كيف نساعد المعلمين المبتدئين ؟

مما لا شك فيه أن هؤلاء المعلمين مهما كان تكوينهم فلن يصل إلى توفير كل ما يحتجون إليه لأداء مهمتهم بصورة جاهزة بل كل ما يأخذونه لا يعدوا أن يكون مبادئ عامة تحتاج منهم تكييفا مع الواقع الراهن فلا توجد وصفة مقننة صالحة لكل الأقسام والبيئات، لذا يحتاج هؤلاء من الجميع المتواجدين في الميدان الأخذ بأيديهم بدءا من الدعم والمساندة الغير الرسمية للزملاء بالتبادل المباشر للأفكار فيما يخص المشاكل المشتركة والتي يمكن أن تكون منبع للتحسن الفعال كما يعتبر العمل في جماعة لتحضير الدروس بين معلمي نفس الأقسام هذا من شأنه التخفيف من القلق الذي يبديه المعلم المبتدئ حيال الوضعيان والواقع المركب.

وإذا كان دعم الزملاء مهما فإن الدعم من قبل المكونين القائمين على التكوين الأولي يعتبر أكثر من واجب، مما يحتم إيجاد آليات تسمح بمتابعة المكونين بعد تخرجهم واستلامهم الوظيفة، مع التكفل الدائم بهؤلاء من قبل المستشارين والمفتشين وهيئة الإرشاد والتوجيه.

2.3 أهداف التكوين أثناء الخدمة:

لقد حاولت "دولنشير"1992 إيجاز أهداف التكوين أثناء الخدمة في خمسة نقاط أساسية تصب في مجملها في سياق واحد، وهو ترقية الموظف وتزويده بما يمكنه من التكيف مع الأوضاع ومسايرة المستجدات سواء فيما يتعلق بوظيفته التي يمارسها، أو الوظيفة الجديدة التي يعد لها في إطار ترقية مهنية، ويمكن التعبير عن ذلك كما يلي:

- تحديث معارف الموظف ومساعدته على اكتساب أخرى جديدة.
- إعطاء فرصة للموظف لترقية نفسه في إطار تحويل مهني.
- ضمان فرصة للموظف لتنمية وتحسين كفاءته المهنية.
- تمكين الموظف من تكوين التخصص.

- تحضير أو إعداد لمهام خاصة في النظام التربوي.

وورد عن أوسيد(OCDE, 2002: p 36)أن أهداف تحسين المستوى بعد التكوين الأولي ترمي إلى أهداف مختلفة وعلى الخصوص:

- تحديث المعارف لدى كل معلم في كل مادة ليأخذ في الحسبان التقدم الحاصل
- تكيف الكفاءات، والاتجاهات ومقاربات كل معلم، في ضوء التطور التقني وأهداف التعليم، والسياق الجديد وكذا البحوث التربوية.
- تمكين المعلمين من تطبيق التغييرات الصادرة عن الإدارة المركزية فيما يخص البرامج ومظاهر أخرى من الممارسات التعليمية.
- تمكين المدارس من تنمية وتطبيق إستراتيجيات جديدة تتعلق بالبرامج الدراسية ومظاهر أخرى من الممارسات التعليمية.
- تبادل المعلومات والكفاءات بين المعلمين وأشخاص آخرون من أمثلة الجامعيين ومسؤولي مؤسسات
- مساعدة المعلمين الأقل خبرة على تحسين أدائهم وفعاليتهم.

ويعلق المؤلف قائلا :" التوازن بين مختلف الأهداف مرتبط خاصة، بخصائص ووضعية مهنة التدريس بالنسبة لكل بلد". وخلاصة القول، إن التعليم مرتبط بسياسة البلد وتوجهاته وغاياته والمعلم هو منفذ لهذه الغايات وبالتالي فتكوينه سواء كان أوليا أو أثناء الخدمة لا يمكن أن يخرج على هذا الإطار مهما تمتع بالحرية فهو يمارس عمله في سياق اجتماعي واقتصادي وسياسي معين يجب العمل ضمنه والتكيف معه.

وورد في المقرر الصادر عن وزارة التربية تحت رقم 09/ 2014 أن برامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم بتحضيرهم وبتكوينهم من

الناحية البيداغوجية والمهنية لأداء مهنة التدريس، ومن ثم ترقية المستويين البيداغوجي والمهني وذلك عن طريق تزويدهم بحقائق علمية وتربوية . بيداغوجية، تعليمية ومنهجية تؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب ومختلف الوضعيات التعليمية /التعلمية التي تواجههم أثناء مسيرتهم المهنية حتى يتماشى هذا التكوين مع التطورات المعرفية الحاصلة في فضاء التربية والتعليم وتكنولوجيا الإعلام والإتصال.

وتجدر الإشارة إلى أن التكوين أثناء الخدمة ليست بعملية خاصة بالدول النامية، بل هي فكرة طبقت ومازالت تطبق في كل دول العالم ولكنها تأخذ أشكالا خاصة بكل بلد وحسب ظروفه المختلفة، وربما يمكن القول بأن الدول المتطورة في حاجة إلى التكوين أثناء الخدمة أكثر منا، كون وتيرة التطور سريعة عندهم على عكس بلداننا التي لا تفطن إلى وجود فكرة تربوية أو نتائج بحث إلا بعدما يطبق في هذه الدول وينسخ بفكرة أو نظرية جديدة وهذا بأقل استيعاب وأضعف الوسائل.

من يقرر التكوين أثناء الخدمة؟

إن السؤال الذي يتبادر للذهن لأول وهلة عندما نتحدث عن تنظيم تكوين أثناء الخدمة وهومن الذي يقرر هذا التكوين؟ أودعنا نقول من يتخذ المبادرة بتحسين مستوى المعلمين ؟هل المعلم أم إدارة المؤسسة أم الجامعة أم مراكز تكوين المعلمين أم الوزارة أم القطاع الخاص كما هو الحال في بعض الدول ؟ إن الأمر المثالي هو أن التكوين أثناء الخدمة وتحسين مستوى المعلمين يكون حصيلة تعاون فعال بين كل الفاعلين المعنيين بالعملية، ولكن في الواقع ما زلنا في بلداننا بعيدين عن ذلك.

3.3 أشكال التكوين أثناء الخدمة:

فإذا كانت أهداف التكوين أثناء الخدمة تدور حول تحسين وتطوير وتجديد معارف ومهارات المعلم، فدون شك يطرح السؤال عن الكيفية التي تمكننا من الوصول إلى هذه

الأهداف وكيفية تنظيم هذا العمل، إلا أنه قبل الإقبال على هذه الخطوة يتعين على المشرفين على الدورات التكوينية تحديد بعض الأساسيات نوجز أهمها في ما يلي:

أ.تحديد وتحليل حاجات التكوين حسب الطرق المتعارف عليها.

ب.تحديد أهداف العملية التكوينية.

ت.تصنيف المتكونين إلى فئات حسب الحاجات أو حسب المستويات التعليمية.

ث.تحديد رزنامة الأعمال اليومية ومهام القائمين على التكوين كل حسب وظيفته. كما يتم تحضير التوثيق مع إعلام المستهدفين من التكوين وتحسيسهم بأهميته، من أجل تحفيزهم واستثارة دوافعهم دون نسيان أساليب التنشيط وعمليات التقويم المستمر.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار خصوصيات الفئات المستهدفة النفسية والاعتبارية يكون من الأجدر اعتماد أشكال متنوعة في هذا التكوين المستمر آخذين بعين الاعتبار التكوين الذاتي وتشجيعه بشتى الوسائل:

-الورشات

-المحاضرات المفتوحة

-الندوات والموائد المستديرة

-الأيام الدراسية

-الدروس المنظمة

-الاطلاع على التجارب: عربية ودولية

وهي أشكال أكدت التجربة فاعليتها في التنشيط، وإذا تم اعتمادها في برامج مدققة وشاملة ومحفزة ستعطي النتائج المرجوة لا محالة. وهذه الأشكال لا تنفي إطلاقا إمكانيات

الدروس المنظمة التي نقترح لها المكون المتنقل عبر الخلايا الجهوية(الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي،1995: ص177)

أما عن أشكال التكوين الأكثر انتشارا، هي الأيام الدراسية أو الملتقيات التربوية وتهدف إلى تحقيق المشاركة الفعلية للفئات المعنية بالتكوين محاولة استغلال خبرات وتجارب كل أفراد الجماعة، كما يعمل كل من الشكلين على تنمية العمل الجماعي وتلاقح الأفكار والإجابة على التساؤلات والإنشغالات، وهذا عن طريق تناول إشكالية معينة ذات الصلة بالعمل البيداغوجي والتربوي، وتكون مهمة المؤطرين التنشيط وترقية التفكير بتوجيه النشاط. وهذه الطريقة ليست الوحيدة بل هناك ما يدعى بالندوات التربوية وتهدف إلى تنمية مهارات معينة مرتبطة بالمهام المنوطة بالمعلم، وتجري بالاشتراك بين كل من المفتش ومجموعة من المدرسين ولكن هذا العمل كثيرا ما لا يكلل بالنجاح إذا لم يحسن توجيهها. وأخيرا يمكن الإشارة إلى أنه يستحسن عدم الإقتصار على شكل تنظيمي واحد واعتباره الأنجع على الإطلاق بل يمكن تنفيذ أكثر من شكل تنظيمي حسب الهدف من التكوين ونوع الكفاءات المراد التدريب عليها.

خلاصة الفصل:

مما سبق يتضح لنا أن التكوين بشقيه الأولي أو قبل الخدمة، والتكوين أثناء الخدمة يتطلب تحضيرا مسبقا تحدد فيه الغايات والمنتظرات بالوقوف على الحاجات الحقيقية للمعلمين من وجهة نظرهم من جهة، وبالنظر إلى التطورات الحاصلة في النظام التربوي من جهة أخرى لتتمكن الهيئة المستقبلة من اتخاذ التدابير والوسائل الضرورية من مخططات تكوينية ووسائل تعليمية وتجهيزات وتأطير ملائم لإنجاح العملية التي تساهم في تجويد المخرجات النهائية للنظام التربوي الجزائري.

الفصل الثالث

التطور التاريخي لتكوين المعلمين في الجزائر

تمهيد

1- تطور تكوين المعلمين في الجزائر

2- تكوين المعلمين في بداية الاستقلال

3- التكوين أثناء الخدمة في الجزائر

خلاصة الفصل

تمهيد

لقد شهد تكوين المعلمين في الجزائر عدة مراحل من تطوره عبر الأزمنة تبعا لوضعية الدولة الجزائرية، فقبل الاحتلال الفرنسي لم تكن الهياكل التعليمية منعدمة ولا حتى قبل التواجد التركي وبالتالي تواجدها تطلب معلمين بغض النظر عن طريقة تكوينهم. وبدخول المستعمر الفرنسي استمرت هذه الهياكل في عملها بالتوازي مع المرافق التي استحدثها الاحتلال الذي عمل على إيجاد صيغ لتكوين المعلمين، وبخروجه، انطلقت الجزائر المستقلة في مرحلة جديدة على إثر مخلفات الاستعمار من نقص فادح في الإطارات ومن غياب التكوين وخاصة تكوين المعلمين. توضيح هذا المسار هوما نهدف إليه من خلال هذا الفصل.

1- تطور تكوين المعلمين في الجزائر:

لقد قسم "ح.تلوين (2002) تكوين المعلمين في الجزائر إلى ثلاث فترات رئيسية، وهي الفترة الاستعمارية، والفترة الأولى للاستقلال، ثم ظهور المعاهد التكنولوجية للتربية، وهذا تقريبا ما أشار إليه "بن محمد (1977). إلا أنه يمكن أن نضيف فترتين أخريتين وهما تكوين المعلمين عن طريق الجامعة ENSET ثم ظهور IFPM معهد لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم. إن التطرق لتكوين المعلمين تاريخيا ليس الغرض منه سرد أحداث تاريخية لا معنى لها، وإنما لنستطيع أن نستشف نوعية التكوين ونوع المعلمين وفئاتهم سواء من حيث مستوى تأهيلهم أومن حيث مستوياتهم الدراسية وشهاداتهم العلمية التي وظفوا على أساسها، حيث كل فترة من هذه الفترات طبعتها ظروف المرحلة التي تواجدت فيها، والأهداف المتبناة من قبل القائمين على التربية بشكل عام وعلى تكوين المعلمين بشكل خاص. لهذا تبنينا نفس الفترات السابقة الذكر مع إضافة المستجدات في هذا المجال.

الاستعمار وتكوين المعلمين في الجزائر

إن الفترة الاستعمارية شهدت نوعين تعليميين أولهما وهو الأصل، وهوما يسمى بالتعليم التقليدي الذي كان يشرف عليه السكان الأصليين، أي الجزائريون بمرافقهم ووسائلهم التربوية التي وجدها الاستعمار قائمة، والمتمثلة في "الشريعة" وهي المدارس التي أخذت على عاتقها عملية تنوير الشعب بتحفيظ القرآن الذي يستوجب تعليم اللغة العربية وأعني القراءة والكتابة وهي أدوات التعلم والعلم. هذه المؤسسات التي لا يمكن أن نقيمها حق قيمتها في الحفاظ على استمرارية المجتمع الجزائري بمقوماته المختلفة، وهذا بوقوفها في وجه المدرسة الاستعمارية التي كان كل عملها يهدف إلى طمس الشخصية الجزائرية، ودمج الجزائريين في ثقافة دخيلة، فكانت هذه المداس بمثابة الدرع الواقي والحصن المنيع ضد المشاريع الإدماجية الاستعمارية. هذا من جهة ومن جهة أخرى وبالإضافة إلى التعليم القرآني وتخريج حفظة القرآن الكريم كانت تؤهل بعضهم إلى متابعة الدراسة داخل الجزائر في الزوايا والذي يعادل التعليم فيها التعليم الثانوي تقريبا (تلوين، 2002).كما كانت لها صلاحية تخريج إطارات يحتاجها المجتمع للاستمرار في مقاطعة الإدارة الاستعمارية، من مدارس وقضاء، وتخرج في نفس الوقت معلمين للاستجابة لحاجتها الذاتية، وكما سنرى لاحقا هؤلاء المعلمين وهؤلاء حفظة القرآن كونوا لبنة لهيئة التدريس في الجزائر المستقلة؛ واستمر الجزائريون في العزوف عن المدرسة الاستعمارية بنسبة كبيرة رغم المحاولات المدروسة للقضاء على المدارس القرآنية والتعليم العربي الإسلامي، وظل الجزائريون يسجلون في المدارس التابعة للزوايا والتابعة لجمعية العلماء المسلمين.

أما الاستعمار الفرنسي فاستمر في مخططه الهادف إلى القضاء على كل ما يربط الشعب الجزائري بتاريخه وثقافته ودينه إذ يمكن التمييز بين ثلاث فترات شهدتها سياسة تكوين المعلمين يمكن أن نوضحها كما يلي.

أ-المرحلة الأولى:

تجسيدا للسياسة الاستعمارية فتحت مدرسة للمعلمين Ecole normale سنة 1865 بعد أكثر من 30 سنة من ظهور مثيلتها في فرنسا، على إثر قانون Guizot، الذي يقضي بإيجاد مدرسة لتكوين المعلمين بكل ولاية من الولايات الفرنسية، أما عن المدرسة التي أنشئت في بوزريعة فكان التكوين موجها لنمطين من المعلمين:

* المعلمين من الأصل الأوروبي.

* المعلميين من الأصل الجزائري.

وما كل هذه الاجتهادات إلا لخدمة الغاية الأساسية للمستعمر والمتمثلة في القضاء على المقاطعة الجزائرية للمدارس الفرنسية والتي تحول دون تحقيق مخططاتهم الرامية إلى كسب ثقة الجزائريين" الأهالي " وبالتالي تمرير وغرس الثقافة البديلة، والمتضمنة لكل ما من شأنه الإسهام في تهيئة الفرد الجزائري لتقبل الأمر الواقع والاستسلام للاستعمار.هذا عن مدرسة "بوزريعة" التي بقيت لفترة طويلة وحيدة إذ لم تفتح مدارس أخرى كتلك التي فتحت بقسنطينة ومليانة إلا بعد فترة طويلة ‘وذاع صيت مدرسة بوزريعة بشهرة بعض خريجيها والذين لم يكونوا دكاترة ولا يحملون شهادات كبيرة عند التحاقهم بها لا لأنهم غير قادرين بل لأن النظام التربوي الاستعمارى لم يكن يوفر لهم ظروف النجاح والنبوغ ولم يكن يسمح لهم بمتابعة تعليمهم ومع ذلك حققوا نجاحات كبيرة بالاعتماد فقط على إمكانياتهم الذاتية.

ورغم أن هذه المدارس في ظاهرها توحي بأنها مفتوحة للجميع إلا أن الواقع يكذب ذلك، إذ لم يتجاوز عدد الجزائيين الذين قبلوا في السنة الأولى 1/10 (عشر)عدد الأوروبيين المقبولين بالرغم أن الحصة المخصصة للجزائريين كانت ثلث المناصب حسب النشور المؤرخ في 1865/8/03 وتناقص هذا العدد في السنة الموالية.

ويمكن أن نفسر إقدام الاحتلال على تحديد هذه النسبة العالية للجزائريين على أنه يدخل ضمن سياسة تهدف إلى إعطاء المصداقية لمدارسها وشكل من أشكال كسب الثقة إلا أن القائمين على المدرسة لم يستسيغوا الفكرة وتخوفوا من الجزائريين فأبدوا ما يسرون من تمييز عنصري تجسد في نسب القبول الضئيلة التي أشرت إليها آنفا وهي "العشر(1/10). (تلوين، 2002: ص155).

- **المحتويات الدراسية:**

كانت الدراسة في هذه المدارس تتم في ثلاث سنوات، يتلقى فيها المتكون سيلا من المعارف النظرية في مختلف مجالات الحياة فكان يدرس الدين والأخلاق، والرياضيات والمحفوظات واللغة الفرنسية والرسم والبيداغوجيا والميكانيكا والجمباز والنظافة. إن هذا الزخم العلمي والمعرفي يبين لنا التصور السائد عن المهام المنتظرة من هذا المعلم، إذ أن تحديد المحتويات مرتبط بتحليل مهام المعلم وتحديد العارف والكفاءات التي يجب أن يكتسبها ليتمكن من أداء رسالته المنتظرة منه على الوجه المطلوب والذي يتحدد ضمن سياسة استعمارية غايتها النهائية التحكم في الشعوب وتسخير ثروات الوطن البشرية والمادية لتكريس الهيمنة وتمرير مخططاته الاستعمارية والتوسعية، ولما لم تحقق هذه الأهداف كما كانت تحلم انتقلت إلى مرحلة أخرى وتصور آخر في تكوين المعلمين.

ب-المرحلة الثانية:قسم خاص بالجزائريين "الأهالي"les indigenes

تميزت هذه المرحلة بإنشاء قسم خاص بالجزائريين "الأهالي" وقبل فيه الجزائريين الحاصلين على مستوى شهادة التعليم الابتدائي قصد تكوينهم ليصبحوا ممرنين، كما يقبل أصحاب شهادة التعليم التحضيري ليكونوا مساعدين، هذا ما دفع (تلوين ،2002 ص154) (ليلاحظ أن سلك المساعدين والممرنين اللذان ظهرا في فترة الاستقلال ليسا بإبداع جزائري بل موروثا استعماريا ويمكن أن أقول أنه غنيمة حرب).وكان هذا بمقتضى مرسوم أرخ في

13فبراير 1883 وكون هذا القسم على هذا الشكل لم يحقق الأهداف المسطرة المنتظرة منه، دفع إلى تغيير تسميتة " بالقسم الخاص للتكيف مع تعليم الأهالي" section speciale d'ataptation à l'enseignement des indigènes بموجب مرسوم صدر في 20أكتوبر 1891(أورده 'تلوين، 2002: ص155عنsaurier).وبناء على هذا المرسوم يتم تخريج ما يقارب 40 معلما الذين بالإضافة إلى التكوين البيداغوجي يتلقون تكوينا مهنيا في الزراعة، وتكوينا حرفيا استجابة للحاجات الاقتصادية وبتعبير آخر تكوين معلمين يعدون عمالا متخصصين من هنا يمكن أن نتوضح نية المستعمر في تكوين المعلمين وتعليم الجزائريين التي لم تكن تهدف البتة إلى النهوض بالفرد الجزائري وتحضيره بل تعليمه لتسخيره في نهضة البلد المستعمر وتوفير يد عاملة رخيصة.

ج-المرحلة الثالثة:

بعد إعداد المعلم (الشامل) الذي تأسس كما أشرنا أعلاه، أي ذلك الذي تلقى تكوينا فى الزراعة والحرف، أتت مرحلة أخرى موضحة بجلاء التمييز العنصري الذي مارسته سلطة الاحتلال الفرنسي طيلة تواجدها بالجزائر، مهما حاولت إخفاءه بحيلها ومناوراتها المختلفة لتضليل الرأى العام من جهة، ولمحاولة كسر المقاطعة الجزائرية للمؤسسات الفرنسية من جهة أخرى، فتميزت هذه الفترة بتقسيم المدرسة إلى مدرسة لتكوين المعلمين الذين سيدرسون الأطفال الفرنسيين، ومدرسة لتكوين معلمين لأبناء الأهالي وهي نفسها فرعين، فرع أو قسم يكون فرنسيين لتكوين أبناء الأهالي ويدعى القسم الخاص " section spéciale" وقسم ثاني يكون جزائريين لتعليم أبناء الأهالي ويسمى قسم الأهالي "section indigene" ومعنى هذا أن التكوين لن يكون واحدا لأن الرسالة لن تكون واحدة. فوجود الجزائريين وجود تمويهي يغطي على النوايا الاستعمارية المبيتة، والتي يسعى الاستعمار إلى تحقيقها عن طريق المعلمين من أبنائه. والمعاملات التمييزية لم تنتهي هنا بحيث لم يرقى تكوين المعلمين الجزائريين إلى المستوى المطلوب لا من حيث العدد ولا من حيث النوعية إذ

لم يتجاوز عدد المعلمين المتخرجين من "le cours normale" طيلة ال50 سنة 800 معلما، رغم أن هؤلاء المتكونين كانوا من خيرة تلاميذ الابتدائيات والمتوسطات ولما كان عدد الخرجين لا يفي بالغرض والأهداف الاستعمارية المسطرة اضطر المستعمر إلى فتح مدارس أخرى لتكوين المعلمين فبلغ العدد الإجمالي لها ثمان (8) مدارس عبر التراب الوطني، وبقيت الحاجة من المعلمين أكبر من العرض الذي بلغ في سنة 1960 (تلوين ص156 نقلا عن saurer) 1675متخرجا. هذا ما جعل المؤسسة الاستعمارية تعمد إلى توظيف معلمين بمستويات تعليمية دنيا بدرجة مساعدين بمقتضى مرسوم مؤرخ في 17 أوت 1956 ويمكن أن نقول أن جزء من هؤلاء كون نوات لهيئة التدريس في الجزائر المستقلة ومصدرا للحلول التي تبنتها الجزائر المستقلة لتجاوز الحاجة إلى إطارات التربية حيث لجا المسؤولون إلى نفس الحلول من توظيف ممرنين ومساعدين.

من خلال النبذة التي أوردناها عن تكوين المعلمين في الجزائر إبان الحقبة الاستعمارية نتبين أن هذا التكوين لم يكن الغرض منه مصلحة الشعب الجزائري بحيث كل الحلول المتعاقبة تكشف عن النوايا المبيتة والمتمثلة في تسخير أبناء هذا الشعب واستعباده بشتى الوسائل بما في ذلك التعليم الذي يرمي من ورائه المستعمر تعليم بعض المقربين لاستخدامهم كوساطة بينه وبين أبناء جلدتهم وتعليم البعض الأخر تعليما ليرقى بصاحبه إلى أعلى من مستوى عامل بثمن بخص، يمكنه التواصل مع مستعبده. لهذا السبب واجهت الجزائر رواسب عديدة ورثتها، سواء من حيث العدد أومن حيث التكوين والتأهيل فكان التحدي كبيرا ولكن رغبة الأمة في كسب هذا التحدي جعلت المسؤولين يلجؤون إلى اتخاذ تدابير عديدة استعجاليه لتدارك الموقف في الفترة الأولى للاستقلال.

2- تكوين المعلمين في بداية الاستقلال:

إن رحيل المعمرين من جنود وعساكر صحبه رحيل جماعي للمعلمين الأوروبيين العاملين بالجزائر بحيث كان عدد المغادرين ثلاثة أرباع أفراد السلك "تلوين ص 156". بينما

لم يكن عدد المعلمين الجزائريين أكثر من 150 % أثناء الفترة الأولى للاستقلال وبالمقارنة نجد هذه النسبة قد ارتفعت إلى 40% حسب تلوين خلال السنة الدراسية 1962.1963 وفي السنة الموالية أي1963.1964 وصلت النسبة إلى 56%، ففي الستة الأولى للاستقلال اضطر القائمون على التربية إلى استدعاء الأقدمون في التعليم للإشراف التربوي والإداري من تفتيش وإدارة مدارس، ونظمت الملتقيات وأسرع في تكوين العناصر الجيدة واستحدث سلك المستشارين ودمج الأساتذة والمعلمون الأحرار في نطاق الوزارة كما بدأ الترشيح للتعليم ابتداء من الشهادة الابتدائية فصاعدا حتى أصبح عنصر الممرنين يكاد يشكل أغلبية أفراد السلك. هذا من جهة ومن جهة أخرى عمات الدولة على استيراد من الدول الصديقة والشقيقة مجموعة من المعلمين والأساتذة باللغتين ولكل مراحل التعليم في إطار اتفاقات ثقافية، وتم التغلب على مشكلة الدخول المدرسي الأول أي سنة 1962 هذا حسب بن محمد "همزة الوصل". أما في الواقع لم يكن هذا الحل سوى حلا سياسيا وقد يكون إداريا إلا أن تبعاته على المستوى البيداغوجي لا زالت المدرسة الجزائرية تعاني منها إلى حد الآن.

🕮 التكوين الأولي في الجزائر المستقلة

ففي بداية الاستقلال بقي التكوين الأولي يتم في المدارس(النورمال) les écoles" normales" وهذا حتى مطلع السبعينيات، إذ في سنة 1964 صدر قانون يفرض على كل ولاية إنشاء دارين للمعلمين تخصص واحدة للذكور وواحدة تخصص للإناث، وأدرج سلك جديد هو سلك المساعدين من المرشحين الحاملين لشهادة الأهلية، بينما كانت هذه الدور تكون المعلمين من بين الحائزين على شهادة البكالوريا.

أما عن محتويات التكوين فكانت تتألف من شقين، الشق الأول كان يرمي إلى إعداد المتكون ثقافيا، وهو الشق الذي يستغرق أكبر وقت من التكوين ويدوم ثلاث سنوات أي ثلاثة أرباع المدة الكلية المخصصة للتكوين، وهذا التكوين شبيه بالتكوين العام الذي يتم في الثانوية، وهو تزويد للمتكون بالزاد المعرفي الذي يساعده على مجابهة المستجدات التي

تواجهه أثناء أداء محضا ويتم في السنة الرابعة أي مدته سنة يتلقى فيها المتكون كل ما هو مرتبط بالعمل الميداني مهامه على مستوى المواد الدراسية التي سيقوم بتدريسها، أما الشق الثاني من التكوين فهو مهنيا وكيفية أداء المهام، واستمر التكوين على هذا المنوال إلى غاية السبعينيات كما أشرت إلى ذلك سابقا، وهذا إثر صدور أمرية 69-106الصادرة في ديسمبر 1969والتي أسست لقيام مؤسسات تكوينية في إطار سياسة تنموية شاملة مع ما اصطلح عليه بالثورات الثلاث (الثورة الصناعية والثورة الثقافية والثورة الزراعية) هذه المؤسسات التكوينية هي ما عرف بالمعاهد التكنولوجية، وجاءت هذه المعاهد في بداية السبعينات في إطار سياسة تنموية شاملة بحيث مست كل مجالات الحياة انطلاقا من غايات رسمها المجتمع لنفسه، تهدف إلى تحقيق اكتفاء ذاتي في الإطارات، وخاصة المتوسطة وهوما أطلق عليه "جزأرة الإطارات" وتحقيق البعد العلمي والتكنولوجي وكل هذا بتجسيد ديموقراطية التعليم وتكافؤ الفرص. أما تنظيم هذه المعاهد فكان بوضع كل معهد تحت وصاية الوزارة التي ينتمي إليها القطاع فوضعت المعاهد التكنولوجية للفلاحة تحت وصاية وزارة الفلاحة والمعاهد التكنولوجية للصحة تحت وزارة الصحة والمعاهد التكنولوجية للصناعة تحت وصاية وزارة الصناعة وهكذا. وبهذا التنظيم توضع المعاهد التكنولوجية للتربية تحت وصاية وزارة التربية وواكب ظهور هذه الأخيرة بداية الإصلاحات التي عزمت الدولة إدخالها على المنظومة التربوية والمتمثلة في المدرسة الأساسية، التي أسست لها أمرية 1976/4/16 والتي جاءت هي الأخرى لتكريس مبادئ ديموقراطية التعليم والتعريب والجزارة والاتجاه العلمي والتكنولوجي. وكانت هذه النظرة التي رأى من خلالها المسؤولون الجزائريون كيفية النهوض بالمجتمع تحقيقا للاشتراكية التي كان يقال عنها آنذاك الخيار الإستراتيجي لتدارك النقائص المسجلة في كافة المجالات، وهذا في ضوء المخططات الرباعية التي انطلقت منذ 1970، وسواء قيل بأن فكرة المعاهد التكنولوجية فكرة مستوردة أو كما قال رابح1990ص463 بأنها فكرة جزائرية أصيلة، فهذا لا يغير في الأمر من شيء ولكن ما

يهم هو المنطلق والغاية واستشهد رابح على جزائريتها بالمرسوم الرئاسي الصادر في 1أوت 1970رقم 115/70مبينا المبادئ الثلاثة الأساسية التي تقوم عليها المعاهد التكنولوجية في:

* تقوية الأهداف التكوين، ومواجهة النقص السابق والحاجات الجديدة.

* مبدأ استعمال الوسائل الاستثنائية للتكوين(اللجوء إلى الأجانب) .

* مبدأ الأعمال العاجلة للتكوين. فقد نص المخطط الرباعي الأول إلى إنشاء 30معهدا تكنولوجيا للإطارات المتوسطة والعليا بما فيها التربية والتعليم.

أما عن الأسس التي اعتمدتها هذه المعاهد في تكوين الإطارات المتوسطة والعليا فلخصها رابح (1990) في:

ترشيح الطلبة باعتبار المستوى والمطابقة للشهادات، والتركيز على التكوين المهني أكثر من التكوين الثقافي، ومدة هذا التكوين كانت عاما واحدا ولم تتضاعف إلا في السنة الدراسية 1983 وطبق على أقسام المساعدين ولم يطبق على المعلمين إلا بعد ذلك.

🕮 مميزات المعاهد التكنولوجية:

فلقد أجمل رابح مميزات هذا التكوين في:

* تحديد أهداف التكوين على ضوء أفاق التنمية الشاملة.

* تعتبر المعاهد التكنولوجية مرحلة استثنائية وانتقالية في انتظار تحسن الأوضاع وتوفر التأطير.

* يتسم التكوين في المعاهد التكنولوجية بالواقعية والتكوين المهني.

* لا تشترط المعاهد التكنولوجية أية شهادة وتقبل كل المواطنين دون تمييز، قصد إعدادهم للحياة المهنية والاجتماعية.

📖 أهداف المعاهد التكنولوجية:

إن من أهداف المعاهد التكنولوجية تنمية شخصية المتكون وغرس عادات التفكير وروح المبادرة رابح ص465 والتدريب على التعلم المستمر، مستخدمة كل الوسائل الممكنة والمتاحة التي تسهل التفاعل الإيجابي بين المكونين والمتكونين بحيث تفسح مجالا واسعا أمام المتكون لتطوير ذاته وبنائها بمجهوده الشخصي بعيدا على الاتكال على ما يجود به المعلم من معارف، بل يكون عنصرا فعالا وقطبا إيجابيا ومحركا نشطا وذلك بفتح باب المبادرة أمامه ليتفتح. هذا على المستوى الأكاديمي الذي يمثل أحد شقي التكوين بالمعهد أما الشق الثاني فهو مهني عملي ميداني يعتمد على الاحتكاك المباشر بالمهنة، أين يوظف مكتسباته ويصقل تعلماته ويهذبها ويدعمها عن طريق التجربة الحية تكريسا لمبدأ التعلم الموقفي دون وساطة ولا وصاية.

إلا أن الأمر الذي يبدو جميلا على المستوى النظري لم يكن بنفس اللمعان من الناحية الواقعية إذ واجهت المعاهد التكنولوجية عدة صعوبات ومعيقات لم تسمح للمعهد القيام بوظيفته كما خطط لها، كان أبرزها عدم تجانس المستويات التعليمية للمتكونين وسوء توجيههم إذ أن أغلبهم لم يلتحقوا بالتعليم حبا في المهنة وإنما للتسهيلات التي كانت توفرها بالنظر إلى القطاعات الأخرى فلم تكن شروط الالتحاق صارمة بل كان يتم التنازل عن بعض الشروط كلما دعت الضرورة لذلك تطبيقا لمبدأ العرض والطلب الذي غلب مبدأ الكمية على مبدأ النوعية.

ومهما كانت تقديرات الإحصائيات المعلنة والمشخصة للنقص المسجل في الإطارات والتي تظهر زيادة في معدود المتكونين والخرجين، تبقى الحاجات الفعلية أكبر منها خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار الازدحام في الأقسام والعمل بالقسم الوحيد في بعض المدارس، واللجوء إلى الاستخلاف في عدد كبير من المدارس وخاصة النائية.... وأشار (تلوين ص182) إلى أن عدد الممرنين بقي مرتفعا خلال السبعينيات بالرغم من الأشكال المختلفة

للتكوين المستمر أثناء الخدمة ولم تنتهي ترقية سلك المهنيين إلا في 1982.هذا قبل أن تبدأ مرحلة تحويلهم وزملاءهم المساعدين في إطار ما أسمي بالورشات الصيفية قصد ترقية الجميع إلى درجة مدرس أو معلم مدرسة وحسب مديرية التكوين كان عدد هؤلاء المساعدين في سنة 1983حوالي 60000 ينتظرون(الترقية').. وإن لم تكن الورشات الصيفية الطريقة الوحيدة للترقية من إطار مساعد إلى إطار مدرس إذ أن هناك منشور يعطي الحق لـ 10% من المساعدين الذين لهم أكثر من 10سنوات أقدمية في الترقية إلى إطار معلم عن طريق لجنة الموظفين التي تنعقد في مديرية التربية، إلا أن الملاحظ على هذا الشكل من الترقية لا يعدوا أن يكون تحايلا على الوظيف العمومي الذي يشترط التكوين لأية ترقية. ورغم هذه الجهود المبذولة للقضاء على سلك المساعدين ولو بصورة شكلية، لم يحل مشكل الحاجة المتجددة والنقص في المعلمين الدائم الارتفاع، مما جعل التكوين يفتح بابه على مصراعيه لتكوين فئتين من المعلمين موجهين للتعليم الابتدائي هما:

أ)المساعدين وهم الذين لم يصل مستواهم السنة الثالثة ثانوي.

ب)أما فئة المعلمين فهم الحائزين على مستوى الثالثة ثانوي فما فوق بحيث يتكون الصنف الأول سنتين والصنف الثاني سنة واحدة تتم بالمعهد ويطلق عليها اسم التكوين الإقامي يتلقى فيها المتكونين جانبا نظريا مدعما بتدريب ميداني، يستلم فيه المتكون القسم أسبوعيا حيث يتولى التدريس لحصة أو حصتين، هذا أثناء التدريب الأسبوعي، يوجهه معلم مطبق وأستاذ مكون يرافقه إلى المدرسة المستقبلة، أما التدريب المغلق والذي يكون أسبوع أو أسبوعان تتوقف الدروس النظرية ويرتبط المتكون بالمدرسة التطبيقية ويخضع لتوقيت عملها، فيتولى التدريس بالتناوب مع أعضاء فوجه لمدة صبيحة أو يوم كامل حسب عدد أفراد الفوج. واستمر التكوين في المعاهد التكنولوجية التي عمت ولايات الوطن بحيث وصل عددها60 معهدا وبلغ نصيب بعض الولايات معهدين أو ثلاث واحد منها على الأقل موجه لتكوين معلمي المدرسة الأساسية آنذاك، بينما خصص الثاني لتكوين أساتذة التعليم الأساسي وبلغ

عدد المتخرجين منها حتى 1981 من المعلمين ما يقارب 5111باللغة العربية و1816 باللغة الفرنسية واستمرت في هذه المهمة إلى أن تقرر تحويلها إلى معاهد التكوين أثناء الخدمة في إطار ما أسمي بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة 1998. وتم نقل تكوين المعلمين . في ضوء اجتهادات المجلس الأعلى للتربية . المدرسة الوطنية العليا "ENSET".

📖 *** التكوين في المعاهد العليا:**

إن الإعداد لأي مهنة من المهن بالإضافة إلى أنه يتطلب تحديد ملمح دخول معين، من خصائص علمية وخصائص نفسية وخصائص جسمية، فإنه يتطلب قبل أي انتقاء، تحديد ملمح التخرج أي معرفة مسبقة بالصورة الني يجب أن يكون عليها المتخرج بناء على متطلبات المهنة من كفاءات تسهل أداءها على أحسن وجه، والتي يجب أن تتحقق خلال عملية التكوين، ومن ثم بناء برامج تكوينية لتحقيقها، سواء الأهداف في بعدها السياسي والاجتماعي من غايات خططها المجتمع في ضوء المؤشرات الوطنية أو الأهداف التربوية التي تتحقق بصورة مباشرة.

فبعد تأسيس المجلس الأعلى للتربية واقتراحه إعادة النظر في المنظومة التربوية والمنظومة التكوينية بشكل خاص، والاتفاقات مع صندوق النقد الدولي وعوامل موضوعية أخرى جعلت المسؤولين ينقلون تكوين المعلمين من المعاهد التكنولوجية للتربية ووصاية وزارة التربية الوطنية إلى الجامعة وصاية التعليم العالي وهذا اقتداء بباقي الدول في العالم. إن المبدأ سليم لولم ننقل الشكل فقط، فهل وفر التأطير اللازم والكفاءات الضرورية لتحقيق الأهداف المرجوة، فكان عدد هذه المعاهد الجامعية أربعة على المستوى الوطني اثنان في العاصمة وواحد في وهران وآخر في قسنطينة وبدأت العمل مع بداية السنة التكوينية 2000.1999 وكان طلبة هذه المعاهد من بين المتحصلين الجدد على شهادة البكالوريا وبتوجيه من قبل الجامعة حيث يشترط للالتحاق بسلك معلم المدرسة الابتدائية معدل عام 20/11 فما فوق، وجاءت هذه التدابير بعد ما أخذ على المعاهد التكنولوجية من عيوب وما

سجل من نقائص في التكوين فغيرت تسمية هذه الأخيرة ‘إلى معاهد التكوين أثناء الخدمة، وكأن الأمر متعلق بتغيير الاسم أو الوصي، والواقع يؤكد على ضرورة تغيير الذهنيات والتحسيس بالفرق الواضح بين منطق التكوين ومنطق التعليم إذ أن التكوين لا ينحصر في محاضرات دسمة متشبعة بالتنظير، وإن كان هذا مهما للمعلم من أجل تكوينه المعرفي، إلا أنه لا يمثل إلا جزءا أو جانبا من شخصية المعلم التي في حقيقتها مهنة متعددة الجوانب، وتتطلب من المكون أن يجمع بين النظري والخبرة البيداغوجية والمعرفة الكافية بالميدان، فلا يمكن أن ننظر للأشياء بنظرة سوداء، فالفكرة كانت طموحة وتفاءل بها الجميع من ذوي الاختصاص، لو توفر لها التأطير الكافي والوسائل الضرورية والتنسيق والتكامل بين الجامعة والمدرسة. فكلنا نعرف بأن الجامعة ذاتها تشتكي من نقص في التأطير ونقص في التجربة البيداغوجية لدى مجموعة كبيرة من مستخدميها، هذا الأمر لا يقلل من شأن المؤطرين ولا من خرجي هذه المدارس العليا بل هذا ثناء ودفاعا عنهم إذ بما أتيح لهم من إمكانات وما توفرت لديهم من خبرة استطاعوا تحقيق نتائج لا يستهان بها.

وهذه المدارس العليا ليست وليدة 1999 بل تواجدت في إطار ما سمي بالمدرسة الوطنية العليا "ENS" والتي تخصصت في تكوين أساتذة التعليم الثانوي وقد أورد "تلوين"(2002، ص225) إن هذه المدارس كانت تستهلك12، 80% من الغلاف المالي المخصص للجامعات وكانت توظف حوالي 2031 شخصا منهم 615 مدرسا، ونسبة منهم تحتاج إلى تكوين بيداغوجي.

فلقد استشهد تلوين2001 يقول فروخي: إن المدارس العليا وجدت نفسها في مأزق، وهنا يمكن أن نتساءل عن جدوى الإصلاح إذا لم يسبقه تغيير في الذهنيات فإذا أعيب على التكوين بالمعاهد التكنولوجية أنه غير كاف وأن التأطير ليس في المستوى المطلوب، فلا أحد يستطيع أن ينكر ما قدموه للمعلمين سواء على المستوى النظري أو على صعيد المرافقة الميدانية والخبرة التي اكتسبوها في هذا المجال، وحتى في مجال التعليمية

(الديداكتيك) العامة والخاصة، فلاشك أن خرجي الجامعة نظريا يمتلكون قدرا كبيرا من المعارف النظرية والسؤال المطروح هل يمتلكون القدرة والكفاءة الكافية لتوظيف ذلك ؟، إذ لابد من التمييز بين منطق التكوين ومنطق التعليم لأن الإعداد لمهنة لا ينحصر في التزويد بالمعلومات، بل يتجاوزه ليشمل الأخلاق المهنية والتشريع الذي ينظم الوظيفة، بالإضافة إلى مجموعة من الطقوس والعادات المرتبطة بالمهنة، فالتكوين يهدف إلى تشكيل أو نحت شخصية مهنية بما تتطلبه من خصائص معرفية ونفسية واجتماعية ومهنية، كما يجب أن يربط النظري بالتطبيق، فيكون التكوين موقفيا، يشارك المعلم المتكون بصورة مباشرة في الوسط الذي يعد للانخراط فيه. فحسب ح.تلوين (2001: ص227) دراسات فروخي، حول البرامج التكوينية بينت بأن نسبة معتبرة من المستجوبين أبدوا عدم رضاهم عن هذه البرامج.

وهكذا انتقلت الانتقادات من المعاهد التكنولوجية للتربية إلى المعاهد العليا، أتضح أن إلحاق تكوين المعلمين بالجامعة لم يحل مشكلة التكوين، إذ طرحت إشكالية التنسيق بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي مما دفع الوزارتين إلى توقيف تكوين المعلمين بالمدارس العليا، والعودة إلى المعاهد المخصصة للتكوين أثناء الخدمة وتحويلها إلى معاهد تكوين المعلمين التي أسس لها مرسوم 2004 بحيث صدر القانون الأساسي لها على الجريدة الرسمية لشهر نوفمبر2004 وأصبحت تسميتها معهد تكوين وتحسين المعلمين " IFPM".

- **معهد تكوين المعلمين وتحسين المعلمين "IFPM"**

طبق التنظيم الجديد للتكوين على معاهد التكوين أثناء الخدمة الثمانية المتبقية من أصل أكثر من 60 معهدا تكنولوجيا، وبدأ العمل بهذه الكيفية حتى قبل صدور هذا المرسوم استثنيت معاهد مستغانم وسعيدة وتيارت من التكوين الأولي في المرحلة الأولى، وبينما بدأ العمل به تجريبيا في كل من قسنطينة والعاصمة وبشار وورقلة، وتأخر تعميمه على باقي المعاهد بمدة سنتين ليشملها خلال السنة التكوينية 2005/ 2006 في حين بدأ

التكوين في العاصمة وبشار منذ أكتوبر 2003 وهران بدأت في التكوين 2004/ 2005 لأن طلبتها ألحقوا بالعاصمة مع طلبة قسنطينة (تقارير إدارية غير منشورة).

📖 كيفية الانتقاء:

يتم انتقاء المتكونين من بين المرشحين الحائزين على شهادة البكالوريا والذين يكون معدلهم العام للبكالوريا 20/11 فما فوق، بالإضافة إلى المقابلة أو ما يدعى الامتحان الشفهي. إلا أن الإقبال كان قليلا لقلة الإعلام وتأخر الإعلان عن المسابقة الذي لم يتم إلا بعد الدخول الجامعي، ونظرا لقلة المتقدمين جمع المتكونين في معهد العاصمة وهذا للسنة التكوينية 2004.2003 كما أشرت إلى ذلك سابقا. ويدوم هذا التكوين 3سنوات يتخرج المتكون معلما مزدوج اللغة أي يدرس اللغة العربية والنشاطات المرتبطة بها كونها اللغة الوطنية والرسمية للجمهورية الجزائرية، وهي لغة تدريس للمواد العلمية والاجتماعية أما اللغة الثانية فاللغة الفرنسية كلغة أجنبية

📖 محتويات التكوين:

إن برنامج التكوين ينطلق من تصور لمهام المعلم والتوقعات المرتبطة بدوره، قام ببنائه واختيار محتوياته الأساتذة المكونون في ضوء خبراتهم السابقة ودون أي توجيهات حقيقية ومنها ما قام ببنائه فرد واحد، أما عن المواد التي المدرسة فجاءت استجابة للمجالات الثلاث للتعلم المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال الحس حركي فشمل اللغة العربية بمختلف نشاطاتها، والرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية (تاريخ وجغرافيا وتربية مدنية)والتربية الإسلامية وعلم النفس والتربية العامة والإعلام الآلي، والرسم والموسيقى والرياضة البدنية، بالإضافة إلى التشريع المدرسي ومنهجية تدريس المواد أو ما يسمى بالمفهوم الحديث تعليمية المواد. فمعلم المدرسة الابتدائية معلم شامل فهو يقوم بتدريس كل المواد فعليه أن يلم بكل المواد وطرائق تدريسها.

📖 التوقيت:

إن التكوين في السنة الأولى يتم خلال ستة أيام ومجموع 36 ساعة موزعة على المواد المختلفة منها ست ساعات موجهة للتدريب الميدانية، ينتقل خلالها التلاميذ إلى المدارس الابتدائية برفقة مكون حيث يعايشون التدريس والمدرسين والتلاميذ ويطلعون على سير العمل بالمؤسسات التعليمية ومعايشة العمل التربوي عن كثب ليسهل لهم الاندماج والتكيف مع الواقع المدرسي، يستقبلهم معلم مطبق ليأخذ بيد كل واحد كنهم ويعطيهم نموذجا يحاكونه ويقتبسون منه ويستشيرونه فيوجههم بما لديه من خبرة.

وخلاصة القول إن الحكم لهذه التجربة أو عليها مازال مبكرا وإن مازلنا نعتقد أن تغيير المسميات والتلاعب بالمصطلحات والمفاهيم لا يمكن أن يكون في يوم من الأيام معيارا للتغيير ‘إذ نرى أن التغيير يبدأ بالذهنيات والوصول إلى القناعات لدى كل الفاعلين بدأ بالإعلام الكافي الذي يسبق أي تغيير، وأن الاقتباس من تجارب غيرنا ليس عيبا إذا راعينا خصوصيات مجتمعنا من حيث موارده البشرية والمادية، ونجد نفسنا في الأخير عاجزين عن إعداد الإطارات وتهيئتهم لتبني أي مشروع. هذا ما يمكن قوله بالنسبة للتكوين الأولي فماذا عن التكوين أثناء الخدمة في الجزائر.

📖 التكوين أثناء الخدمة في الجزائر

إن التكوين في ميدان التعليم ليس وليد التسعينات ولم يظهر مع الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة بل تواجد منذ الاستقلال وإن اختلفت أشكاله ومسمياته، فالتجمعات والندوات والتعليم عن بعد بالتعاون مع مراكز تعميم التعليم كلها أشكال تهدف إلى تحسين المردود التعليمي الذي أحد شروطه ترقية وتحسين مستوى المعلمين العلمي والمهني بمختلف جوانبه البيداغوجية والتشريعية، وقد شمل الندوات والملتقيات، كما أنشئت عدة مراكز ومدارس منها مراكز التكوين الثقافي والمهني ومدارس التحسين "Les écoles de perfectionnement"

ومدارس التنشيط، فاتخذت تدابير تسمح للممرنين بالحصول على شهادة التعليم المتوسط لتمكنه من الارتقاء إلى إطار مساعد، وتسمح للمساعد الرفع من مستواه، فقد سبق لنا أن أشرنا إلى أن مراكز التكوين الثقافي أنشئت على مستوى كل مقاطعة واقتصرت في أول الأمر على الممرنين وتوسعت فيما بعد إلى كل من يرغب في الرفع من مستواه، فكانت الدروس مقسمة إلى ثلاثة مستويات(تلوين، 2002: ص165)

* . مستوى الخامسة ويعادل مستوى السنة الثانية متوسط Niveau cinquième

* . مستوى الرابعة ويعادل مستوى السنة الثالثة متوسط Niveau quatrième

* . مستوى الثالثة ويعادل مستوى السنة الرابعة متوسط Niveau troisième

وبموجب مرسوم مؤرخ في أوت 1965 أضيف مستوى رابع يعد الممرنين لاجتياز شهادة الثقافة العامة والكفاءة المهنية "CCGP" وقد سجل تلوين اختلافا في تاريخ تأسيس هذه المدارس بين كل من "همزة الوصل وهداب " إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هو هل يمكن اعتبار هذا النوع من التكوين تكوينا أثناء الخدمة أم تكوينا أوليا متأخرا عن موعده أو مؤجل ؟ فالتكوين الأولي هو التكوين الذي يتلقاه المتكون قبل الشروع في المهنة يكتسب خلاله أبجديات المهنة أما التكوين أثناء الخدمة هو التكوين المكمل للتكوين الأولي والمجدد للمكتسبات، ويبدأ بعد الترسيم وهذا على حد تعبير السيد بن محمد همزة الوصل 1975ص 81 إلا أننا نعلم أن المعلمين الممرنين خاصة وظفوا مباشرة دون أدنى تكوين أولي بشكله المعروف، ولهذا نتساءل ما إذا كان ممكنا اعتبار هذا النوع من التكوين تكوينا أوليا أو تكوينا أثناء الخدمة، ففي تقديرنا التكوين أثناء الخدمة كان أقرب إلى التكوين الأولي المتناوب منه إلى التكوين أثناء الخدمة وخاصة في الستينيات أما مع ظهور المدرسة الأساسية وبروز حاجيات تكوينية حقيقية فرضتها الإصلاحات والتجديدات التي باشرتها وزارة التربية الوطنية ففي 1974 صدر منشور يتعلق بالتربص الاستكمالي الذي تقرر بموجب

تعليمة وزارية رقم 07.74 بتاريخ 10أفريل 1974التي تقضي بتقنين تكوين المتابعة بالنسبة للمتخرجين الجدد من المعاهد التكنولوجية للتربية على أن تدوم سنة على الأقل وتلغي التربص الإستكمالي الذي تقرر بموجب المنشور الوزاري 54.71بتاريخ1971/03/31 الذي كان يجري في شهر جويلية، ويقضي بإدماج برنامجه في البرنامج الجديد الذي في حيز الوضع من طرف المفتشين العامين.

وفي سنة 1983 في 09 من فيفري تحت رقم 04/ 83 صدر منشور عن مديرية التكوين بوزارة التربية يتضمن التعليمات المتعلقة بشروط وترتيبات المشاركة في الورشات الثقافية المقررة الصيفية والتي تنظمها وزارة التربية والتعليم الأساسي لصائفة 1983 الخاصة بالممرنين والمساعدين ومعلمي التربية البدنية والرياضية والأساتذة التقنيين لمؤسسات التعليم التقني والفلاحي والأساتذة المساعدين في التربية البدنية والرياضية ومفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط المكلفين.

ولقد استمر تبني التكوين أثناء الخدمة بأشكاله المختلفة بما في ذلك التكوين عن بعد، بالتعاون مع المركز الوطني لتعميم التعليم ووجه بالدرجة الأولى لترقيتهم بتحضيرهم للشهادة العليا للكفاءة المهنية ودعم بدورات تكوينية أثناء العطل خلال العطلة الشتوية والعطلة الربيعية، ويهدف هذا المخطط إلى القضاء على سلك المساعدين بترقيتهم إلى مدرسين بعضهم بتحصيلهم على الشهادة العليا للكفاءة المهنية وإدماج البعض الآخر بموجب منشور يسمح بترقية أتوماتيكيةل10% من المساعدين الذين استوفوا الشروط المحددة، وفي حدود المناصب الممنوحة.

والدليل على أن الدولة سعت فعلا إلى إحداث إصلاح في قطاع التربية، هو تأسيس المجلس الأعلى للتربية وما صدر عنه من قرارات تركز على أهمية التكوين بشكل عام والتكوين أثناء الخدمة بشكل خاص. وفي هذه الأثناء استحدث تنظيما جديدا سنة1998، أطلق عليه الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة.

🕮 الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة:

إن هذا الجهاز يدخل في إطار سياسة جديدة للتكوين أو خطة تبنتها وزارة التربية الوطنية بموافقة الحكومة، . كما جاء في مقدمة الإضبارة في صفحتها الثانية. ورصدت له ميزانية هائلة تجاوزت 7ملايير دينار جزائري، وحددت فترته بخمس سنوات إلا أنه سرعان ما تعثرت المحاولة رغم الجدية التي اكتستها من حيث مشروع التكوين المبني على الحاجات المتصورة.

وحسب ما ورد في الإضبارة التي تضمنت مخطط التكوين فإن عدد المعلمين الذين وجه لهم هذا التكوين قدر بـ143000 معلم، موزعين كالتالي:

59000معلم ابتدائي

35000أستاذ للتعليم متوسط

48000أستاذ للتعليم الثانوي

وما أشارت له الإضبارة هو الطابع الانتقائي الذي اتسمت به العملية، إذ مست في أول تجربة لها فئات معينة، فبالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي توجهت إلى حاملي البكالوريا منهم أو الحائزين على مستوى الثالثة ثانوي، بينما اشترط في أساتذة التعليم المتوسط شهادة البكالوريا أما أساتذة التعليم الثانوي فشهادة الليسانس. إلا أن ما تجدر الإشارة إليه هو أن الأمر استوعبه المعلمون وأساتذة التعليم الابتدائي وأساتذة المتوسط، واحتج عليه أساتذة التعليم الثانوي، كون المكونين لا يحملون إلا شهادة الليسانس مثلهم ومن نفس رتبتهم مما دفع بعض الولايات على إعفاء مكوني المعهد من تكوين هذه الفئة وأسندت مهمة تكوينهم إلى مفتش المادة، مع العلم أن استفاد الأساتذة المكونون من تجمعات تكوينية وإعلامية، خلال جامعات صيفية خاصة بكل مادة، ودعمت بتجمع في بداية سبتمبر من

سنة98 ضمت الأساتذة المكونين بالمعاهد التكنولوجية لكل التخصصات مجتمعة على مستوى جهوي.

إن المطلع على الإضبارة وبالرغم من كل ما يمكن أن يؤخذ عليها من مآخذ، يستطيع أن يتبين حسن النية والجدية في تناول عملية التكوين، بالقياس مع ما سبقها من محاولات، ففكرة الإضبارة جاءت بناء على تصور سليم وإرادة قوية في تجاوز الأساليب التكوينية القديمة كالندوات والأيام الدراسية

📖 **مخطط التكويـن:**

جاء مخطط التكوين في شكل مقاييس مندمجة تمثل الجذع المشترك، لأن السنة التكوينية 1998/ 1999هي السنة الأولى من بين الخمس سنوات المسطرة. وكان المقياس الأول المنهاج الدراسي والأهداف التربوية والمقياس الثاني الكتاب المدرسي كيفية اختياره وتقويمه، أما المقياس الثالث فتضمن التقويم التربوي، أنواعه مجالاته وموضوعاته وأدواته.

ومهما يكن الأمر فإن العملية باءت بالفشل، وقد يرجع الأمر على أن الأشخاص الذين أخذوا على عاتقهم هذه التجربة تخلو عنها، أو فقدوا دعم الوصاية.

أما في السنة الموالية 1999 /2000 فجاءت العملية بأقل جدية وأقل متابعة، فأوكلت مهمة طبع السندات إلى المعاهد التكنولوجية التي تغير اسمها لتصبح معاهد التكوين أثناء الخدمة، وكثرت الثغرات كون المخطط توسع إلى مواد تكوينية أخرى في نظام مقاييس تكوينية موزعة على وحدات تكوينية على شاكلة الإضبارة. إلا أن هذا التكوين توقف في معاهد التكوين أثناء الخدمة التي تقلص عددها إلى ثمانية معاهد من أصل أكثر من 60 معهدا وتشرد أساتذتها المكونون.

ولقد أشار وزير التربية الوطنية إلى هذه النقطة على أنها محاولة إدخال بعض التحسينات...) (تلوين،2002 ص22).

وما يمكن الإشارة إليه هو إجماع الملاحظين التربويين على أن التخلي عن الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة لا يرجع إلى أسباب تربوية وعلمية بقدر ما يرجع إلى سوء تسيير الميزانية المرصودة للعملية، وأنشئ على إثر ذلك جهاز جديد سمي الجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة.

🕮 الجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة:

هذا الجهاز كما عرفته مديرية التكوين بالوزارة "هو جهاز لتحسين مستوى المعلمين ويستمر على مدى عدة سنوات، ويهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين مستوى معلمي المدارس الأساسية الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي ولم يتابعوا مسارا تكوينيا كاملا، كما يهدف إلى تثبيت مستواهم الثقافي القاعدي وسد ثغرات مختلفة، في الجانب المعرفي وفي الجانب الثقافي العام وفي الجانب المهني والبيداغوجي، حسب الوثيقة فإن عدد المعنيين بالتكوين 73280معلم مدرسة أساسية تقل أعمارهم عن40 سنة والمرتبين معلمي مدرسة أساسية.

وما يمكن أن يلاحظه كل من تتبع تاريخ التكوين في الجزائر بأن وزارة التربية لم تستحدث أية طريقة جديدة للتكوين أو أي تدابير أصيلة، بل أن التدابير نفسها يعاد إنتاجها منذ الاستقلال، والجديد في الأمر لا يعدوا أن يكون تلاعبا بالمصطلحات، بداية بالتعليم الإستعجالي، التكوين بالمراسلة أو التكوين عن بعد كلها تدابير قديمة يعاودهم إليها الحنين للعمل بها دون أدنى تجديد حقيقي وكأنها الأسلوب والوسيلة المثلى والوحيدة الناجعة.

أما عن المخططات التكوينية فلا وجود لها، سوى أن المناشير التي تنظم التكوين أثناء الخدمة والتي تصدر في بداية السنة التكوينية، تحدد المحاور العريضة، التي ينبغي أن يشملها التكوين، من بينها تتحدث عن الحاجات التكوينية المسجلة في الميدان، التي تفترض المناشير أنها من صلاحيات الخلية الولائية للتكوين، هذه اللجنة التي نعلم عنها عن طريق المسؤولين الذين يدعون إلى تشكيلها كعمل شكلي، ونعلم عن اختصاصاتها ولا نعرف شيئا

عن المنشور أو المرسوم الذي يؤسس لها، فهي تشكل كلما أراد المسؤولون ذلك ولا يجتمع أعضاؤها إلا يوم التأسيس ولا يستدعى هؤلاء الأعضاء إلا عند انقضاء العهدة من أجل إعادة تكوينها وتتشكل من:

*. مدير التربية رئيسا.

*. رئيس مصلحة التكوين (نائبا)

*. رئيس مصلحة الموظفين.

*. رئس مصلحة التنظيم التربوي.

*. مفتشان للتربية والتعليم الأساسي (الطور2،1)

*. مفتشان للتربية والتعليم الأساسي (ط3)

*. رؤساء مؤسسات التعليم الأساسي(2).

*. رؤساء مؤسسات التعليم الثانوي(2).

*. أساتذة مكونين3: 1 في المواد الأدبية والاجتماعية+ 1في المواد العلمية+ 1في المواد المهنية.

*. أساتذة التعليم الثانوي المطبقون والمسؤولون عن المواد 3:1 في المواد الأدبية والاجتماعية +1في المواد العلمية +1في المواد التقنية.

- **أما عن صلاحياتها فهي:**

. تساعد مصلحة التكوين في:

. إعداد المخطط السنوي للتكوين أثناء الخدمة وفق التوجهات العامة للوزارة، ووفق نموذج استخلاصي للحاجات التكوينية في الميدان من جهة ثانية.

. دراسة الحاجات وترتيبها وفق الأولويات.

. تحديد الأهداف العامة والإجرائية.

. تحديد المحتويات.

. تحديد الأساليب (التنشيط والتبليغ).

. تحديد الوسائل (البشرية والمادية).

. تحديد أساليب التقويم.

. إنجاز الحصيلة السنوية لنشاط التكوين أثناء الخدمة.

هذا ما يجعل العمل ارتجاليا وتلقائي، بحيث يوجه المعلمون إلى معاهد التكوين أثناء الخدمة أو إلى المؤسسات التي تنتمي إلى ما أسمي مؤسسات شبكة التكوين، وهذا بهدف ضمان ستة أيام تكوينية في السنة لكل معلم، أما المحاور بعضها يقترحه المفتشون وبعضها يكون حسب اجتهاد المكون، وبقي الأمر على حاله إلى غاية 2005 وتبني نمط جديد من التكوين الأولي بتحويل تكوين معلمي المدارس الابتدائية من المدارس العلياENSET ليتم في معاهد التكوين أثناء الخدمة التي تغير اسمها ليصبح "معهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين IFPM " بموجب منشور وزاري نشر في الجريدة الرسمية لشهر نوفمبر 2004 كما أوضحنا ذلك في فصل سابق.

وفي نفس الإطار ظهر توجه جديد قديم في التكوين أثناء الخدمة الذى أصبح حقا وواجبا إجباريا على كل معلم....وهذا تجسيد للقرار الصادر عن مجلس الحكومة بتاريخ 2005/6/16أصدر الأمين العام لوزارة التربية منشور بتاريخ 2005/7/31 يشير إلى أن وزارة التربية تبنت نمطا جديد للتكوين أثناء الخدمة للسنة التكوينية 2005 / 2006 تمثل في تكوين المعلمين تكوينا ذاتيا عن بعد.

•جهاز التكوين عن بعد

وحسب المنشور المشار إليه أعلاه فإن هذا النمط من التكوين، يهدف إلى تأهيل المعلمين والأساتذة وتوحيده، وذلك برفع مستواهم التأهيلي ليطابق الملمح المحدد حاليا للتكوين الأولي الخاص بهاتين الفئتين، ويستفيد من هذا التكوين كل المعلمين الذين لم يستوفوا الملمح الذي حدده ملف إصلاح المنظومة التربوية، ومراعاة للمردود اقتصر في هذه السنة على الذين لم يتجاوز سنهم 50سنة، وستعطى الأولوية في البداية للمعلمين الذين أبدوا

رغبة في التكوين من بين المعلمين الحائزين على شهادة البكالوريا والذين تقل أعمارهم عن 45 سنة، ليشمل جميع المعلمين بمختلف مستوياتهم في السنوات المقبلة.

وحدد عدد المناصب المفتوحة للسنة التكوينية 2005 / 2006 على مستوى المؤسسات التكوينية بـ 6000 منصب بالنسبة للمعلمين و4000 منصب بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط. أما بالنسبة لولاية مستغانم فسجل فيه ما يقارب 260 معلم مدرسة ابتدائية.

- **برامج التكوين:**

فيما يخص البرامج التكوينية فتبنت الوزارة نفس البرامج الخاصة بالتكوين الأولي وأكلت مهمة تكييفها للتكوين عن بعد إلى أساتذة مكونين تحت إشراف مفتشين وجامعيين، إلا أنها تكون من المرونة بما يسمح بتمديد مدة التكوين التي يمكن أن تصل 5 سنوات بالنسبة للمعلمين و6 سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط. في الواقع لا يمكن أن نخفي خشيتنا من أن يتحول هذا النمط الجديد من تكوين عن بعد إلى بعد عن التكوين، وخاصة أن المقابلات العابرة مع المعلمين المعنيين لا تطمئن، كونهم متخوفون من هذه العملية كما إن بعضهم يعلن بصراحة أنه لا يثق في مثل هذه الطريقة في التكوين، ولا يثق في جدية الوصاية لما حصل في السابق فيما يتعلق بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة والوعود التي ذهبت أدراج الرياح. في الوقت الراهن لا يمكن الحكم له أو عليه، فأي حكم سيكون سابقا لأوانه وغير موضوعي ولذا نتمنى أن تتناول الدراسات المقبلة هذا الموضوع من مختلف جوانبه.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تناولناه في هذا الفصل يمكن أن نخرج بلمحة عن التكوين في الجزائر وظروفه عبر الفترات التاريخية المختلفة لتي مرت بها هذه الأمة. فقد شهد التكوين أشكالا مختلفة تبعا للسياسات المنتهجة في كل حقبة، فالاستعمار بخططه وإستراتيجياته التعليمية إذ لا يمكن الفصل بين التعليم وتكوين المعلمين كجهاز وكسياسة، فتكوين المعلمين ارتبط بالسياسة الاستعمارية الإدماجية.

أما التكوين في الجزائر المستقلة فتأثر بمخلفات الفترة السابقة، مما جعله يتخبط في سياسة الكم على حساب النوع، والذي كثيرا ما كان بطرق ارتجالية ووسائل ضئيلة، بالاعتماد على مجموعة من التجارب المقتبسة أو(الأصيلة) سواء كان الأمر بالنسبة للتكوين الأولي أو للتكوين أثناء الخدمة، فظهرت بذلك نماذج تكوينية وأجهزة مختلفة من الهياكل، وما زال التكوين في الجزائر إلى يومنا هذا لم يؤسس على قواعد سليمة وسياسات مدروسة مركزا على الاقتباسات المختلفة للمصطلحات والمفاهيم، التي لن تكون ذات معنى إذا لم تسبق بتغيير الذهنيات.

الفصل الرابع

الحاجات التكوينية للمعلمين

تمهيد

1- مخطط التكوين

2. أهمية دراسة الحاجات

3 . مفهوم الحاجات التكوينية

4. تحليل الحاجات التكوينية

5-خطوات بناء البرنامج التكويني

6-استراتجيات تكوين المعلمين

خلاصة الفصل

تمهيد

نتناول في هذا الفصل مفهوم بناء البرامج التكوينية، والعناصر المكونة له من تحليل للحاجات التكوينية وتحديد الأهداف التكوينية والفئة المستهدفة بالتكوين والمحتويات التي تحقق هذه الأهداف، ثم خطوات بناء البرامج التكوينية، وأخيرا أهم الاستراتيجيات المتبعة في تكوين المعلمين.

1. مخطط التكوين:

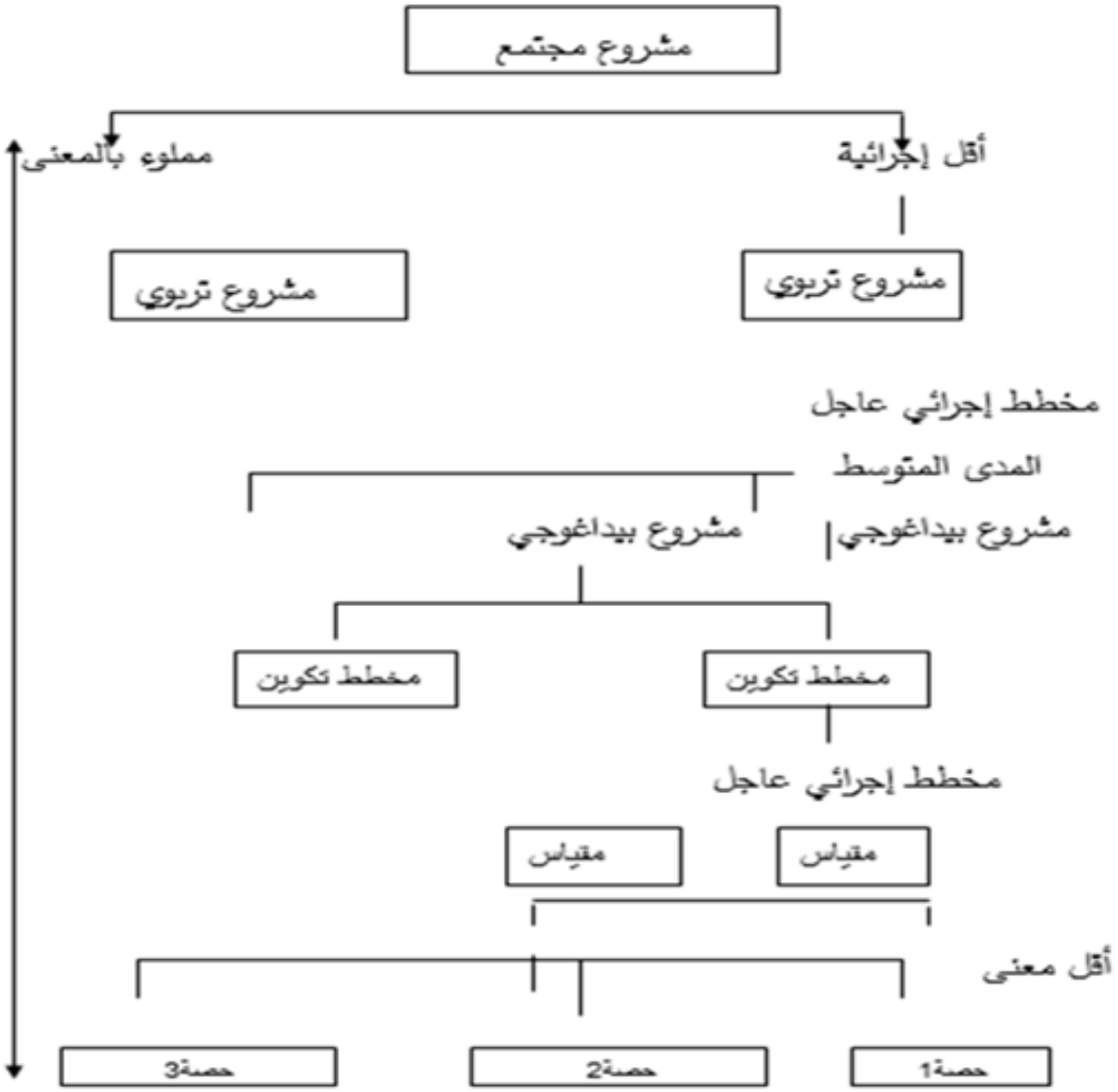
إن مباشرة أي عمل من الأعمال تتطلب تحديدا مسبقا للمهام المنتظرة والإستراتيجية المقرر إتباعها، وكذا التدابير الضرورية للأداء الأمثل لهذه العملية والتكوين كباقي مجالات الحياة ويتدخل في جميعها يتطلب القيام به الإعداد العلمي المسبق لتحقيق الأهداف المسطرة، من تحديد للحاجيات، واشتقاق الأهداف في ضوء الغايات المنتظرة في إطار تصور شامل للمهام المنوطة بالمعلم تراعى فيه الغايات والطلب الاجتماعي، ويعرف جيلي مخطط التكوين "بأنه وحدة التكوين المبنية حول انتقاء كفاءات وقدرات موجودة في المشروع التربوي. فهو يدمج المضامين والعملية ويذكر الإستراتيجيات والوسائل المنسجمة مع المشروع البيداغوجي ويكون مرتبطا بالوقت كما يتبع تدرجا دقيقا، وينقسم إلى مقاييس.

2. ما هو المقياس:

المقياس هو وحدة تكوينية تنتهي بالتحكم في كفاءة معينة، وينظم في مقاطع يرمي كل واحد منها إلى هدف مركب يتضمن وضعية التعلم وأنماط التقويم، أما عن مدته فهي تختلف باختلاف الكفاءة المستهدفة وخاصة إدراك وقت المتكون فالأطفال يجب أن يصيبوا الهدف بسرعة أكبر من الكبار.

المقطع هي الوحدة التكوينية التي تسمح ببلوغ هدف مركب قابل للتحليل إلى مؤشرات أي سلوكات قابلة للملاحظة، وتبرز التحكم في الهدف وتعطي معايير التقويم ويجمع المقطع

عدة حصصJillet1997 ص41-46. ويصور هذا الأخير مشروعا تكوينيا بالصورة التي يوضحها المخطط الموالي من النظري إلى العملي أو الإجرائي.



الشكل رقم (1) يوضح مراحل بناء مخطط تكويني

ترجمة الباحث عن كتاب "Pierre Gillet (1997)construire la formation

3. أهمية دراسة الحاجات:

إن القاعدة الرئيسية في علم النفس هي وراء كل سلوك دافع ولا يمكن أن نتكلم عن التعلم أو التكوين دون التطرق إلى موضوع الحاجات والدوافع وكل ما يرتبط بهما من مفاهيم، والدافع تستثيره حاجة (الشرقاوي: ص225) كلما كانت هذه الحاجة ملحة كلما كان الدافع قويا، فأهمية دراسة الحاجات التكوينية إذ على أساسها تبنى البرامج والمخططات التكوينية فمن خلال تحليل الحاجات نحدد الأهداف التي ينبغي أن تغطيها هذه المخططات التكوينية، والحاجات التكوينية في الواقع مشتقة من الحاجات الأساسية المعروفة سواء الحاجات البيولوجية أو الحاجات النفسية والاجتماعية، ويكون الاهتمام بدراستها ضروري وأكيد كونها هي التي تحرك سلوك الكائن الحي وتفقده توازنه النفسي مما يجعله يسعى بشتى الطرق لاستعادة التوافق(الشرقاوي: ص 225) لهذا يجب التعرف عليها حتى يكون التعلم ذا معنى التعلم الذي يتحدث عنه "أوزيبال".وندرس الحاجات من أجل التخطيط السليم والعقلاني الرشيد حتى يكون التكوين أو التدريب الذي نقوم به فعالا وناجعا لا مضيعة للوقت والجهد، إذ ما الفائدة من الشكليات الارتجالية التي يكون فيها المعنى بالتكوين مهمشا. كما أن دراسة الحاجات هي في الواقع عملية ترتيب للأولويات، وقد يكون المثال عن الحاجات البيولوجية أكثر إيضاحا فالإنسان الجائع والعطشان عليه أن يختار بماذا سيبدا، ولا شك أنه سيشبع الحاجة الأكثر إلحاحا أولا، رغم تساوي حاجته لكليهما ظاهريا.

4. تعريف الحاجة:

إن مفهوم الحاجة في علم النفس مرتبط بمجموعة من المفاهيم الأخرى التي كثيرا ما يستخدمها بعض الباحثين بالتناوب، لما بينها من تداخل كعوامل مساهمة في تصرفات الأفراد، فنجد الدافع والحافز والحاجة والباعث، ولقد نال موضوع الحاجات والدوافع اهتمام علماء النفس دون استثناء وخاصة المشتغلين بموضوع التعلم، والمطلع بالكتابات في مجال علم النفس يستطيع دون عناء الملاحظة أن كل هؤلاء يتفقون بصورة ما على أهمية

الحاجة في تحديد السلوك وضرورتها للتعلم كشرط أساسي لحدوثه، ويذهب الباحثين إلى حد الجزم بأن التعلم لا يحدث إلا إذا تواجدت حاجة ملحة تدفع الفرد نحوموضوع التعلم، ولا نقصد هنا التعلم العرضي بل المقصود، ويعبر عن هذه الفكرة [بأن الفرد يتعلم عندما تعجز آلياته المكتسبة عن مواجهة المواقف الجديدة فيصبح في حاجة لمعارف ومهارات تمكنه من التكيف مع الظروف الجديدة، وقد يكون هذا أحد أسباب الخوف من الجديد الذي يبديه أغلب الناس إزاء المستجدات في مختلف مجالات الحياة بالرغم من التشوق إلى التغيير ولكن سرعان ما يقابله بمقاومة وإشاعات مختلفة، ولكنه يضطر في نهاية المطاف إلى السعي لتحقيق توازنه وتوافقه باكتساب ما يمكنه من ذلك.

أما تعاريف الحاجة فتأتي مرتبطة بالدوافع إذ يرى معظم الباحثين أن الحاجة وليدة الدافع فيعرف هذا الأخير بأنه "حالة نفسية أو جسمية توترية، تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى هدف معين، أو غاية معينة وإذا لم يتحقق بقي الفرد في حالة توترية،"(عباس، 1987: ص136).

والحاجة حالة من الحرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي تلح على الكائن العضوي فتنزع به إلى إشباعها أو اختزالها (خفضها)(عبد الخالق،46:2001).

ويعمل الفرد على إزالة التوتر سعيا إلى استعادة توازنه النفسي والجسمي الذي يشتد أو يتناقص تبعا لدرجة إلحاح الحاجة.

5. مفهوم الحاجات التكوينية:

من التعاريف النفسية لمفهوم الحاجة نتبين بأنها تمثل نقصا أو عوزا أو افتقارا لشيء معين وهذا النقص يدفع الكائن إلى البحث عن سبيل لإشباعه ليضمن توازنه النفسي إذ مهما كانت الحاجة التي نحن بصددها ومهما كان شكلها فلا تعدوا أن تكون تعبيرا عن حاجة أساسية لأن الحاجات المكتسبة مرتبطة من جهة بالتطور الاجتماعي والحضاري ولكنها مشقة من حاجة أساسية أو أصيلة سواء كانت بيولوجية أو نفسية اجتماعية. أما

حاجات التكوين فتظهر عندما نلاحظ فرقا بين المردود الحالي والمردود المطلوب الذي نريده أي المنتظر وهذا النقص يعزى إلى نقص الكفاءة، وقد يظهر ذلك نتيجة ظهور عوامل جديدة (grouphe2003Jobbom formation et.).

فيما يخص مفهوم الحاجات التكوينية فلقد اختلفت الآراء حوله وتعددت، بحسب تعدد الاتجاهات والمذاهب، فمنهم من يرى بأنها: "معلومات، أو اتجاهات، أو مهارات، أو قدرات معينة فنية، أو سلوكية يراد تنميتها، أو تغييرها، أو تعديلها أو أنها نواحي ضعف أو نقص فنية، أو إنسانية حالية أو محتملة، في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم، أو مشكلات محددة يراد حلها (لياغي، عن حسن الفاهمي(مقال إنترنت).أما الخشاب وآخر فيرون(1411هـ،ص112) بأن الحاجات التكوينية "هي مجموعة التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته، واتجاهاته بجعله لائقاً لشغل وظيفة، أو أداء اختصاصات وظيفته الحالية بما يحقق أهداف المنظمة بالكفاءة المطلوبة " وأورد الخطيب وآخر (1997: ص44) تعريفاً للحاجات التكوينية، يشير فيه إلى:" أنها مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل".

ومعظم التعاريف لا تبتعد كثيرًا عن التعاريف السابقة، فبعضها مشتق من بعض. فالكل يرى أنها المعارف، والمعلومات، والمهارات، والاتجاهات، التي يراد تمكين المتدرب منها وإكسابه إياها، بهدف تحسين الأداء، وزيادة الإنتاجية، أو تعديل، أو تطوير سلوك معين. وهي باختصار الفرق بين واقع أداء المعلم حالياً، وما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء مستقبلاً (الأداء المرغوب فيه).

ويعرف "دوكتال" 1995 حاجات التكوين بأنها "الفرق بين المعاش والمنشود الذي يفترض أن يستدرك من خلال تكوين ملائم".

فالقائم بتصميم برنامج تكوين عليه قبل أي شيء تحديد الأغراض التي يجب أن يحققها هذا البرنامج، وما هي المعارف والمهارات ذات الأولوية وما هو ملمح تخرج هؤلاء الأفراد الذين يتوجه لهم هذا البرنامج، فقد تكون لديه فكرة حول هذه العناصر ولكنها لا تعكس بالضرورة منتظرات الفئة المعنية بالتكوين، والمقاربة الأكثر قبولا في تحديد الأغراض هي التي تركز على حاجات المتكون.

6. طبيعة الحاجات التكوينية:

تختلف الحاجات التكوينية باختلاف المعبر عنها أي مصدرها فهناك ثلاث أشكال من الحاجات:

1 . الحاجات الموضوعية . الحاجات الذاتية

2 . الحاجات الفردية . الحاجات الجماعية

3 . كما أن هناك الحاجات الآنية . الحاجات الحقيقية . الحاجات المستعجلة. الحاجات التي يمكن تأجيلها

من هنا جاءت أهمية تحليل الحاجات وترتيب الأولويات حتى يكون لبرنامج التكوين أهمية وصدى في وسط المتكونين.

7. تحليل الحاجات التكوينية:

أ- مفهوم تحليل الحاجات:

إن كلمة تحليل تفيد معنى في الواقع تحليل الحاجات تطلق على عملية إحصاء وحصر لهذه الحاجات ويتفق جل الباحثين والتربويين على أن الحاجات التكوينية تمثل الفرق بين وضعية حالية ووضعية منشودة، أي بين ما هوكائن وما يجب أن يكون وتتسع هذه الحاجات أوتضيق بحسب البرنامج أوالهدف من التكوين، فتكوين معلم المدرسة

الابتدائية الذي يدرس كل المواد يختلف عن تكوين معلم متخصص في مستوى مخالف أو تخصص معين.

إن مفهوم تحليل الحاجات التكوينية هي طريقة التساؤل بشكل مهيكل ومدروس حول حاجات التكوينية فهي تقود إلى البحث عن طرائق التدريس عن الوسائل المتوفرة حول نجاح التكوينات المقترحة وفي الواقع تحليل حاجات التكوين يمثل منطقيا أصل التفكير في التكوين، وتحليل حاجات التكوين هو محاولة حصر الحاجات باستجواب مختلف الفاعلين وهي كذلك كيفية تحليل الممارسات.

ب-كيف نجري تحليل الحاجات؟

حسب ما وردفي موقع الإنترنت تحت عنوان دروس مقدمة للمعلمين قصد إعداد مصمي وسائل تعليمية متعددة الوسائط (mediamach,derby)

إن أصل تحليل الحاجات يمكن أن يصدر عن:

- معلم
- أوإدارة
- أووصاية كمنطقة أووزارة

أما وسائل البحث فتختلف بحسب القائمين بالتحليل وكذلك بحسب السياق الذي تتم فيه هذه العملية وتعمل على إبراز الفرق بين وضعية حالية ووضعية منتظرة وقد يكون هذا الفرق عن طريق إبراز الصعوبات المختلفة التي يواجهها المعلم منها على سبيل المثال تلك التي تتعلق باستخدام وتصميم وسائل متعددة الوسائط:

*صعوبات في نقل المعارف بالوسائل المتوفرة

* صعوبة توصيل نوع من المعارف التي تتطلب استخدام الحواس أوتتطلب مقابلات أوالإطلاع على وثائق.

* نقص الكفاءة في توصيل بعض المعلومات المتعلقة بمجالات متخصصة وتتطلب تدخل مختص في الميدان موجود في مكان ما من الكرة الرضية.

* ضرورة تجديد الوسائل والطرائق التربوية التي لم تعد تناسب العصر ولا الجمهور المستهدف.

* ضرورة إعادة النظر في بعض التخصصات الناتج عن مختلف التحولات الاجتماعية كالعولمة وظهور مهن جديدة..

ج-أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

وبناء على ما جاء في موقع الإنترنت (mediamach,derby) تحت عنوان دروس موجهة للمعلمين مصممي وسائل تعليمية، ومن خلال ما ورد عن تحليل الحاجات التكوينية وأساليبها في الموقع الكندي (wenap.ca) والموقع العربي)(arabicl.org ومن خلال ما أورده الطراونة 2002 يمكن أن نلخص أساليب تحليل الحاجات التكوينية في النقاط التالية:

1 . تحليل المنظمة: ويقصد به تحليل الهيكل التنظيمي للعمل وسياسات وأهداف المنظمة بقصد التعرف على الأهداف المنوطة بها والموارد المتاحة لها وتحديد المشكلات والمعوقات بهدف تحديد الحاجات التدريبية. (درة عن الطراونة، 2000)

2 . تحليل الوظيفة: أي تحليل جوانب العمل وتحدد تحديدا دقيقا لتوصيف العمل وشروطه ومعاييره وشروط إنجاز تلك الكفاءات بدقة وتحديد مدى جدواها في العمل.

3. تحليل أداء العاملين: جمع المعلومات الميدانية عن أداء العاملين في موقع الأعمال الحقيقة في ضوء معايير الأداء الجيد عن طريق الملاحظة والمتابعة

4 . المقابلات الشخصية: ويقصد بها قيام الباحث بلقاء شفوي مع المتكون بهدف جمع معلومات حول الكفاءات والمتطلبات ومعوقات العمل من وجهة نظر المتكون.

5 . مجموعات المناقشات: تعتبر المناقشة في مجموعات صغيرة إحدى وسائل تحديد الحاجات التكوينية، وتعني المناقشة حصول حوار بين أكثر من شخص بشكل مقصود وهادف يهدف إلى تحديد كفاءات العمل ومتطلباته ومعوقاته من وجهة نظر المتكونين.

6 . استخدام الاستبيانات: كوسيلة من الوسائل الجمعية لجمع المعلومات من العاملين فهو يتضمن مجموعة من الأسئلة المكتوبة بصورة واضحة حول جوانب الأداء وظروفه ومتطلباته وكفاءاته وقد تكون الأسئلة مفتوحة أو أسئلة الاختيار من متعدد بحيث تغطي الأسئلة كافة جوانب العمل.

7 . مسح أحكام الخبراء: مثل عقد الندوات والمؤتمرات عن جوانب العمل ومتطلباته وظروفه ومشكلاته معوقاته وواقع العاملين.

8 . استخدام الاختبارات: كتابية وعملية وشفوية لمعرفة المعارف والمهارات والاتجاهات.

9 . دراسة أراء المجتمع: باستخدام الاستفتاءات

10. تحليل تقارير الرؤساء والمشرفين: بأسلوب منهجي علمي.

11 . مسح الدراسات السابقة: المحلية والعالمية

12 . التنبؤ بما سيحدث من تطور في المنظمة: لتوفير مستلزمات ومتطلبات الأعمال في ضوء معطيات المستقبل.

د–وسائل تحليل الحاجات التكوينية:

لكل عمل من الأعمال وسائله التي تمكن من القيام به، ووسائل تحليل الحاجات متعددة يمكن استخدامها مجتمعة أو الاكتفاء بواحدة حسب الغرض من الدراسة، ويجمع الباحثين على أن الاستبيان يبقى الوسيلة الأنجع والأكثر استعمالا كونها تسمح بالاتصال بأكبر عدد ممكن من الأفراد وبأقل التكاليف، ورغم أن المعلومات التي تقدمها تكون سهلة التأويل ، إلاٌ أنه من الصعب التأكد من مصداقية الأجوبة، وقد يرجع ذلك إلى غموض الأسئلة أوإلى المجيبين. كما يمكن الاستفادة من دراسات أخرى أجريت في مناطق مختلفة أو مجتمعات أخرى إما بتبنيها كليا أو جزءا منها أو الاسترشاد بها.

ويرى "نادو" (Nadeau,1988ترجمة خديجة حمدان جامعة محمد الخامس) "بدون تاريخ" أنه يجب أن نعتمد على لائحة للأغراض المحددة سلفا الممثلة في الوضعية المرجوة لنتمكن من مقارنتها بالواقع ووجود هذه اللوائح قد يساعدنا ويسهل علينا عملنا إلاٌ أن وجود لائحة معدة سلفا قد لا يكون مفيدا، كون الحاجات والمجتمع في تغير مستمر مما يقلل من مصداقية هذه اللوائح المحضرة وهذا من منظور استنباطي على حد تعبير المترجمة.

أما من منظور استقرائي فلا توجد لائحة مسبقة للأغراض والأهداف، بل يتم تحديدها باستشارة مختلف الفاعلين في الميدان وللقيام بذلك هناك طرقة غير مكلفة تعتمد تقنية تنشيط المجموعات بحيث يتم تكوين فريق لا يتجاوز عشرون شخص، ويطلب منهم إنتاج أهدافا للبرنامج (المعارف والمهارات والقدرات) المنتظرة من المتكونين ويتم الاتفاق بينهم. وتتم هذه العملية وفق طريقتي:

1) تقنية "دلفي (Delphi) تتم عن طريق المراسلة قصد تجنب التأثير بين المشاركين ويطلب منهم الإجابة فرديا على بعض الأسئلة المحددة أو سؤالا واحدا والمنشط يلخص الأجوبة مبينا أوجه الاختلاف والاتفاق، وتعتمد من قبل المشتركين في بناء الاستبيان ويطلب من المشاركين فحص وتبرير أجوبتهم الأولى.

2)تقنية المجموعة الاسمية :Groupe nominaleحسب هذه التقنية يجمع المشاركين في نفس المكان، ويقوم المنشط بطرح سؤال يجيبون عنه بمجموع الإجابات التي تتبادر إلى أذهانهم، ثم يطلب من كل واحد الإجابة شفويا، وتسجل الإجابة أمام المشاركين وهذا بالنسبة للجميع وبعد ذلك يصوتون بصورة سرية محددين الأولويات وحسب "نادو" يمكن أن نكتفي بهذه العملية لتحديد الأغراض والأهداف ذات الأولوية إذا ما كان هذا البرنامج سيطبق في نطاق ضيق أما في حالات أخرى يمكن أن تكون هذه العملية بداية الانطلاق مشاورات أخرى تمس أكبر عدد ممكن قصد التأكد من صلاحية هذه الأغراض بعرضها على عدد كبير من الأشخاص ويمكن أن تكون هذه الاستشارة على شكل استمارة.

كيف تكون الاستمارة ؟

الاستمارة يقوم الباحث بإعادة صياغة الأغراض المحددة على شكل عدة عبارات وينتظر من المجيبين أن يرتبوها حسب الأهمية أوعن طريق مقارنة الوضعية الحالية والوضعية المرجوة واستعمال سلم تقدير مناسب وعادة يعتبر الفرق بين الوضعية الحالية والوضعية المنشودة يتناسب مع الحاجة التكوينية وتزداد أولوية هذه الحاجة حسب اتساع هذا الفرق. كما يمكن أن نطلب من المجيبين أن يميزوا بين الحاجة الآنية والحاجة البعيدة المدى. وحسب "ناضو1988" فإنه توجد عدة تقنيات لتحديد الأولويات انطلاقا من نتائج استشارة معينة فبعضها يعتمد على ترتيب العبارات أوالبنود انطلاقا من معدل النقط التي منحها لها المجيبون، والحقيقة أن الطرق الإحصائية كثيرة للقيام بذلك، إلاُ أنه ثمة عدة عوامل يجب أخذها بعين الاعتبار منها وضوح الفقرات أوالبنود.

وكما سبقت الإشارة فإن تحليل الحاجات يعتبر الأساس في وضع خطة تكوينية إذ من خلاله تشتق الأهداف التي ننتقي على ضوئها محتويات ومضامين التكوين، مما يستوجب التحضير بدقة للعملية وضبط كل العوامل المحيطة بها ليستجيب البرنامج أوالمخطط التكويني لمنتظرات الفئة المستهدفة بالتكوين،ويحقق النتائج المرجوة منه.

10-خطوات بناء البرنامج التكويني:

على الرغم من تعدد وتنوع برامج التنمية المهنية والتدريب وكذا البرامج التكوينية، إلا أن معظم الخطوات المتبعة في إعدادها تكاد تكون متشابهة، ويستعرض الباحث فيما يلي أهم الخطوات المتبعة لإعداد البرنامج التكويني:

1-**مرحلةالإحصاء:** وفي هذه المرحلة يتم حصر جميع المتدربين -المعلمين أو المديرين /النظار ونوعياتهم وتخصصاتهم ومؤهلاتهم العلمية والتربوية وسنوات تخرجهم، وذلك لتقدير احتياجاتهم التدريبية المختلفة، أي ما يلزمهم من البرامج التدريبية، وأيضا حصر عدد المدارس واحتياجاتها التعليمية المختلفة وحصر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للبرنامج التدريبي(نبيل سعد:، 2009: ص486)

ب-تخطيط البرنامج التدريبي:

تتضمن عملية تخطيط البرنامج التدريبي الآلية التي تساعد كافة المشاركين في تنفيذ البرنامج التدريبي من إدارة عمليات التدريب والمدربين والمتدربين والجهات المستفيدة من تنفيذ البرنامج من تحقيق أهدافه بالشكل الصحيح والمناسب (السكارنة، 2011: ص91).

وهي غالبا تسير وفق الخطوات التالية:

1-تحديد الاحتياجات التكوينيةللفئة المستهدفة:

تعد الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق أهدافه، فكلما أمكن التعرف عليها وتحديدها كلما أمكن تلبيتها ورفع كفاءة العاملين عن طريق التدريب، ويقاس نجاح أي تصميم تدريبي بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها، وإن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب (الأحمد،2005: ص208).

ويتم تحديد حاجات المتدربين المختلفة من خلال استمارات استطلاع الرأي والاستبيانات، والمقابلات التي تجرى من وقت لآخر للتعرف على واقع النظام التعليمي واحتياجاته ومتطلبات المجتمع المتغيرة والمتجددة منه.(نبيل سعد:، 2009: ص487).

كما يتم تحديدها بواسطة:

– الاختبارات: وتعتبر وسيلة جيدة لملاحظة أداء الأفراد في ظل ظروف مراقبة وذلك بقصد قياس أداء الأفراد في وظائفهم الحالية والتي عن طريقها يمكن التعرف على نواحي القصور التي يحتاج الأفراد إلى علاجها عن طريق التدريب (السكارنة، 2011: ص180).

–دراسة السجلات والتقارير: تظهر دراسة السجلات والتقارير نقاط الضعف التي تحتاجها إلى علاج وتدريب وتمتاز بإظهارها مشاكل الأداء بوضوح تام، وتقدم معلومات واضحة للرؤساء ولمسؤولي التدريب وتقديم اقتراحات لحل المشاكل وتحديد التدريب اللازم لها (السكارنة، 2011: ص180).

وللاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح التدريب، ويمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يلي:

– تعد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

– تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.

– تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التدريب.

– أن تحديد الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي، فهي تأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.

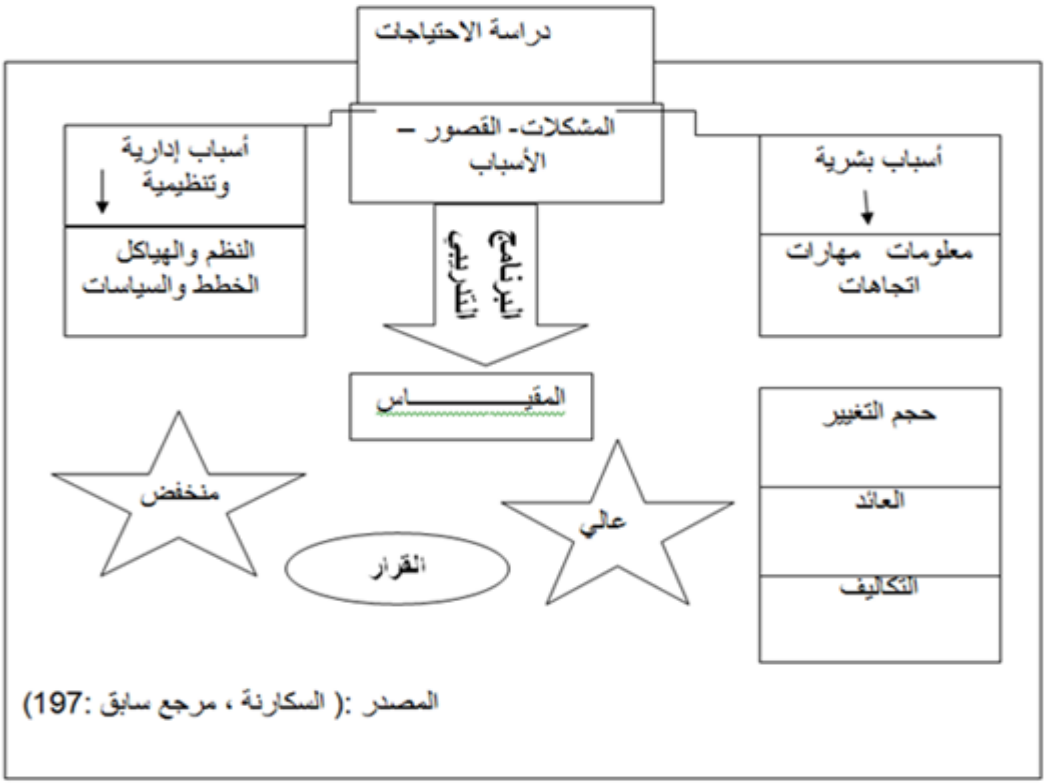
– إن عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقا يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب (الأحمد، 2005: ص209).

-نتائج الفشل في تحديد الاحتياجات التكوينية:

يتطلب تحديد الاحتياجات التدريبية سلسلة من التحليلات، ولقد تطور المزيد من التحليلات لضمان أن التدريب سوف يكون وثيق الصلة بالموضوعات والاحتياجات وذلك لتجنب المشكلة المزمنة الخاصة بالتكرار والتطويل والإسهاب بدون سبب (السكرانة، 2011: ص196).

ولتفادي الفشل في تحديد الاحتياجات التدريبية والتي تؤدي إلى نواتج سلبية سواء بالنسبة للمتدربين أوالمدربين أوبالتنظيم، لا بد من اتخاذ القرار السليم في قبل البدء في تحديد الاحتياجات التدريبية، ويوضح الشكل الموالي كيفية تحديد الطريق الصحيح للبدء في اتخاذ قرار التدريب:

الشكل رقم (02) يوضح كيف نحدد الطريق الصحيح للبدء في اتخاذ قرار التدريب



المصدر :(السكارنة ، مرجع سابق :197)

أ-تحليل التنظيم:

يهدف إلى تحديد درجة ملاءمة التنظيم القائم للأهداف المحددة ومتطلبات العمل وتقويم فعالية التنظيم، وتحديد التعديلات اللازمة لزيادة فاعليته. أي أن مسؤول التدريب يقوم هنا بعملية تشخيص للوضع التنظيمي الفعلي وذلك بدراسة وتحليل العناصر الآتية: أهداف المنظمة، وبناؤها التنظيمي، وسياستها ولوائحها، وهيكلها الوظيفي، وخصائص القوى العاملة بها، ودرجات الكفاءة (استغلال الموارد المتاحة) والفعالية (تحقيق النتائج المطلوبة)، والمناخ التنظيمي الذي يتضمن بدوره عوامل كثيرة أخرى، كالحوافز والأجور والاتصالات وعلاقات الرؤساء والزملاء والتنافس والثقة والمسؤولية وأخيرا نوع التغيرات التي حدثت على كل من العناصر السابقة (السكارنة، 2011: ص175).

ب-تحليل العمل المدرسي:

وهو دراسة العمل المدرسي من حيث التفاصيل الخاصة به وذلك من أجل تحديد المهام المتوقعة لأداء العمل المدرسي وتتنوع التفاصيل والطرق تبعا للغرض من العمل المدرسي (نبيل سعد، 2009: ص488).

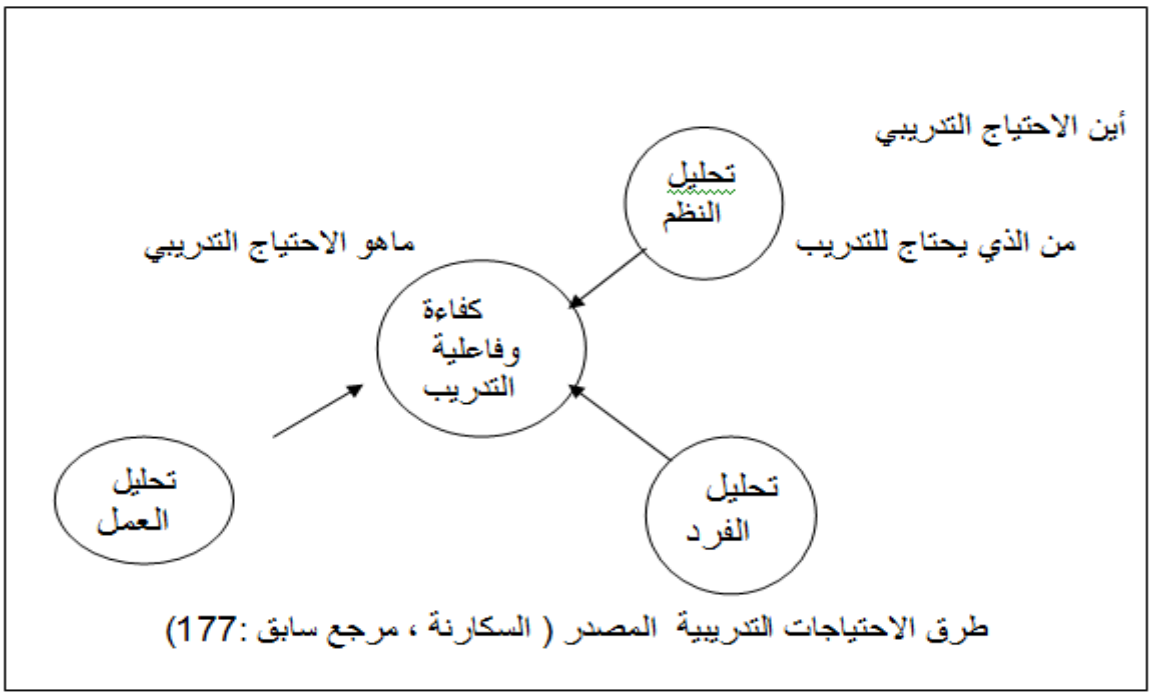
ويتم ذلك بدراسة وتحليل مجموعة من العناصر هي: التوصيف الوظيفي المعمول به، ومواصفات شاغل الوظيفة وأهداف الوظيفة، ومجالات النتائج ومعدلات الأداء والتغيرات أو التعديلات التي تطرأ على هذه العناصر (السكارنة، 2011: ص176).

ج-تحليل الفرد(المتدرب):

ويهدف إلى التعرف على نوع المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تلزم شاغل الوظيفة لكي يطور أداءه ويرفع إنتاجيته ويشبع دوافعه الوظيفية والشخصية. ويقوم مسئول التدريب لذلك بدراسة المواصفات الوظيفية للفرد –مؤهله وخبرته ومهاراته –والخصائص الشخصية الي يتمتع بها مثل اتجاهاته ودوافعه واستعداده للتعلم وحاجاته التي يطمع في إشباعها وربما

ذكاؤه، بالإضافة إلى العمر والجنس والصحة العامة. وكذلك الجانب السلوكي للموظف باعتباره عضوا في جماعة عمل، أي علاقته مع الآخرين ودرجة انسجامه وتفاعله واستعداده للتعاون (السكارنة، 2011: ص176).

وتظهر طرق الاحتياجات التدريبية جلية في الشكل الموالي:



الشكل03:طرق الاحتياجات التدريبية

2-تحديد أهداف البرنامج التكويني:

من الظواهر الشائعة حول الأهداف التدريبية أنها غالبا ما تصاغ بسطرين أوثلاث لتركز على الجانب المعرفي والنظري للبرامج المقدمة، أما ما يراد من تغيرات سلوكية لتحدثها هذه البرامج فقلما تذكر. فحين تعقد برامج عن (إدارة الوقت) يكون الهدف الرئيس المحدد لها هوتعريف المشاركين بمفهوم الوقت ومبادئه وأهميته وبالقواعد المنظمة لإدارته. لكن مجرد التعريف وعرض المفاهيم والنظريات لا يعني أن المشاركين سيعودون لمنظماتهم وهم أكثر التزاما بالوقت أوأحسن توظيفا له (الكبيسي،2014:262-263).

ويجب أن تكون الأهداف التدريبية:

- معرفة بوضوح أوواضحة التعريف.
- أن تكون قابلة للقياس حيثما أمكن
- أن تكون واقعية.
- أن يتم التعبير عنها بمعايير سلوكية تطبيقية تعكس ما يمكن للمتدرب فعله بعد انتهاء التدريب.
- ويكون تدوين الأهداف التدريبية وتوزيع نسخ عنها لكل المشتركين في عملية التدريب شيئا مفيدا للجميع (مالكولم،1997: ص39).

3-تحديد مستويات الكفاية الأساسية للمتدربين:

وتحديد مستوى المتدربين الثقافي والأكاديمي والمهني عامل هام في مدى استفادتهم من البرنامج التدريبي ويساعد على تحقيق الانسجام والتوازن بين فئات المتدربين(نبيل سعد: 2009: ص492)

4- تحديد المكان الذي يتم فيه برنامج التدريب:

مع مراعاة توافر الشروط الصحية والموقع المناسب لغالبية المتدربين، وتراعى كذلك سهولة الوصول إليه، وتوافر الأدوات والتجهيزات الضرورية لبرنامج التدريب، وتوافر قاعات المناقشة والمحاضرات والتدريب العملي (الأحمد، 2005: ص214).

5-تحديد مدة وتوقيت البرنامج التدريبي:

وفي هذا المجال تضع إدارة البرنامج الجدول اليومي للتدريب مراعية بذلك ظروف المدربين والمتدربين وشروط المكان والمواصلات (الأحمد، 2005: ص215).

4-تحديد إجراءات تنفيذ البرنامج التكويني:

تستلزم عملية تنفيذ برنامج التدريبي أثناء الخدمة اتخاذ عدة خطوات أوتدابير لضمان سير البرنامج التدريبي بنجاح والتي يمكن ايجازها على النحو التالي:

-**تدبير التمويل اللازم للبرنامج التكويني:** وهذا التمويل يشمل جميع النفقات التي يحتاجها البرنامج مثل: مستلزمات البرنامج من مواد ووسائل، أجور ومواصلات، تعويضات الإدارة والمدربين، تعويضات المتدربين، القرطاسية والمطبوعات (الأحمد، 2005: ص215).

- توفير وسائل النقل والإقامة اذا كان مكان التدريب بعيدا عن مكان اقامة المتدربين

تحديد نوعية الخبراء والأساتذة وغيرهم ممن يحتاج إليهم البرنامج التدريبي للإسهام في التدريس أو التوجيه أو الإشراف(نبيل سعد:، 2009: 492-493)

5- أساليب ووسائل التكوين:

هي مجموع المواد والأدوات والأجهزة التي يستخدمها المكون بطريقة معينة ضمن استيراتيجية التكوين بما يساعد على تحقيق الأهداف المسطرة للفعل التكويني (لحسن وناني، 2010: ص23: نقلا عن سعيد التل وآخرون، حسن حسين زيتون2011: ص393، ناجي تمار،1994).

وتنويع الوسائل البيداغوجية أثناء الفعل التكويني ضرورة لا غنى عنها، فقد أثبتت الدراسات والأبحاث التربوية أن نجاح العملية التكوينية يستوجب توفير بيئة غنية بالمثيرات، يؤدي المكون فيها دور الموجه بما يضمن استجابة المتكون في الاتجاه المطلوب، وبالتالي يتحقق تعديل السلوك (لحسن وناني، 2010: ص24 نقلا عن سعيد التل وآخرون،103:1997)

6- تقويم ومتابعة البرنامج التكويني:

إن عملية تقويم البرامج التدريبية يقصد بذلك التحقق من فاعلية برامج التدريب في تحقيقها للأهداف المحددة، وعادة يتم التقويم بناء على معايير محددة مثل كمية الإنتاج وجودته وتخفيض التكاليف وزيادة الأرباح وتقليل الحوادث ورفع الروح المعنوية للعاملين (السكارنة، 2011: ص235).

أما تقويم التدريب فهو قياس مدى التأثير الذي تركه التدريب على المتدربين، وكمية التحصيل التي حصلها المتدربون، أو الحصيلة التي خرجوا بها من العملية التدريبية والعادات الجديدة، والمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبوها، ونوعية التغير في سلوكهم (الأحمد، 2005: ص355).

وحسب بشارة (1986: ص150) فلكي يستطيع تقويم إعداد المعلمين تحقيق ذلك لابد من الشروط التالية:

- وضوح الأهداف وتحديده حتى يكون التقويم علميا وموضوعيا، فالأهداف هي بمثابة المعايير التي في ضوئها تتجلى تأثيرات نظام الإعداد وكفاءته وتفاعلاته.
- البدء بالتقويم منذ المراحل الأولى لعملية الإعداد ضمانا لكفاءة التقويم وفاعليته.
- اعتبار التقويم جزءا متكاملا من نظام إعداد المعلمين، وهذا يعني أن تكون عملية التقويم مأخوذة بنظر الاعتبار ضمن أهداف وخطط تنفيذ المناهج.

- التخطيط الواعي والسليم لنظام إعداد المعلم بكل جوانبه التنفيذية ومتطلباته المادية والإنسانية والتوقعات المستقبلية لمخرجاته.

التقويم المستمر المؤدي إلى تغذية راجعة تتم في ضوئها عملية التطوير والتغيير (الأحمد، 2005: ص355).

أهداف تقويم التدريب:

يلخص السكارنة (2011: ص ص236-237)أهداف تقويم التدريب فيما يلي:

-التأكد من نجاح البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها سواء من حيث التخطيط أوالتنفيذ.

- معرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه بالنسبة للمتدربين ويتطلب ذلك التحقق من سلامة تحديد الشروط الخاصة بالمتدربين وملاءمتها للهدف من التدريب.

- التأكد باستمرار من أن المتدربين ما زالوا متحمسين لتطبيق ماتدربوا عليه.

-التأكد من كفاءة المدربيين من حيث تخصصاتهم وخبراتهم وقدراتهم على التدريب، واهتمامهم بتنمية معلوماتهم وقدراتهم الذاتية.

- متابعة التطور العلمي والعملي في المجال الذي يعملون فيه.

- التعرف على مدى نجاح المدربين في تحمل مسؤولياتهم الملقاة على عاتقهم في قيامهم بعملية التدريب.

- بيان مدى استفادة المتدربين من التدريب.

- معرفة نقاط الضعف التي حدثت خلال مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي من حيث إعداده أو تخطيطه أو تنفيذه ومعرفة أسبابها للعمل على تحاشيها في المستقبل.

ب-مراحل عملية تقويم البرامج التدريبية:

1-التقويم في مرحلة تصميم برنامج التدريب:

إن عملية تقويم البرنامج التدريبي قبل تنفيذه بوجه عام هي عملية وزن وقياس البرنامج التدريبي لا كتشاف الثغرات ونواحي القصور أوالضعف في التصميم حتى يمكن معالجتها مبكرا قبل تنفيذ الدورة التدريبية (الأحمد، 2005: ص365).

وتشمل هذه العملية مدخلات وعمليات البرنامج التكويني من موارد بشرية (المتدربين) بالتعرف على احتياجاتهم ومستوياتهم وخبراتهم واستعدادهم للتكوين، وموارد مادية من مادة علمية ومدى تلبيتها لحاجات المتكونين ووسائل وأساليب تقديمها والوقت والمكان المناسب لتقديمها...

ج-التقويم أثناء تنفيذ برنامج التكوين: وذلك لقياس مدى كفاية وملاءمة موضوعات التدريب لمستويات المتدربين المشاركين في البرنامج، ومدى ملاءمة أساليب التدريب، وأساليب المتابعة والتقويم لطبيعة البرنامج ومدى نجاحها في تحقيق أهدافه، وفي جذب اهتمام المتدربين وتفاعلهم معه، وأثر البرنامج على المتدربين من حيث اكتساب المهارات والمعارف المخططة إلى جانب ما حدث من تغيير في السلوك والاتجاهات (الأحمد، 2005: ص367).

وهذا النوع من التقويم يساعد على:

- إظهار الايجابيات والسلبيات لكل جزء من أجزاء البرنامج وفي مراحله كافة
- توفير معلومات وتغذية راجعة عن تقدم المتكون في كل نشاط من النشاطات التكوينية.
- تلافي السلبيات أثناء عملية التطبيق (السكارنة، 2011: ص244).

هذا وتتم عملية التقويم في مرحلة التنفيذ بالأساليب التالية: (الأحمد، 2005: ص367)

- الاجتماعات المستمرة للمكونين وعلى فترات متقاربة أثناء مرحلة تنفيذ البرنامج، وذلك لتبادل الآراء والاستماع إلى انتقاداتهم على سير العمل التدريبي ومدى تفاعل المتدربين مع البرنامج

- الاطلاع بشكل دوري على تقارير التكونين عن الأجزاء التي تم تنفيذها من البرنامج وعن أساليب المستخدمة والوقت المخصص لكل موضوع، والوسائل التعليمية المستخدمة.

- ملاحظات وآراء المتكوينين وانتقاداتهم سواء الشفهية منها أوتلك التي تدون في استمارات التقويم التي توزع عليهم عقب كل جلسة لإبداء آرائهم وملاحظاتهم على ما دار التكوين.

د- التقويم بعد تنفيذ البرنامج التكويني: يجرى عادة بعد انتهاء البرنامج **التكويني،** ويتطلب هنا إصدار حكم إما باستمرار البرنامج أوتعديله أوإيقافه، وإصدار الحكم يتوقف على مقدار الأهداف المحققة من جراء تنفيذ البرنامج (السكارنة، 2011: ص244)

هـ-تقويم أثر التكوين:لا يكفي تقويم البرنامج التكوين يعبر المراحل التي ذكرت سابقا ولكن يجب تتبع وتقييم أثر التدريب على سلوك المتكون على المدى القصير والبعيد:

أ- على المدى القصير: يعتمد قياس أثر التدريب على سهولة قياس التغيرات السلوكية للمتدربيين وهذا ما يجب فعله قبل وبعد التدريب (مالكولم، 1997: ص133).

ب-على المدى البعيد: يوجد خطر بأن يبقى أو يعود المتدربون إلى أساليبهم القديمة في العمل حتى بعد التدريب ومن الأكثر احتمالا أن يحصل هذا في الحالات التالية:

- نسيان المهارات الجديدة التي تم تعلمها في التدريب:

- بسب عدم استعمال هذه المهارات بانتظام.

-بسبب عدم تفهم الإدارة لهذه المهارات أو عدم فهمها أو عدم وجود مساندة لما تم تعلمه.

– لأن الزملاء لا يستعملون هذه المهارات أولا يثمنوها.

–بسبب حصول تدريب جزئي على هذه المهارات خلال التدريب أولأن المتدرب يفتقد إلى الثقة بنفسه (مالكولم، 1997: ص135).

ومن خلال ماسبق فتتبع أثر التدريب يعتبر جزءا لا يتجزأ من عملية تقويم البرامج التكوينية وإن عدم العمل به لا يبين بوضوح مدى بلوغ الأثر لدى المتدربين رغم تقويم التدريب على المدى القصير.

9–استراتجيات تكوين المعلمين:

تتنوع استراتجيات تكوين المعلمين بهدف تطوير قدراتهم وكفاءاتهم أثناء الخدمة ومسايرة التطور الحاصل في الأنظمة التربوية المعاصرة، ونذكر منها حسب ما أورده (طه الأحمد،2005) مايلي:

1– تدريب المعلمين على أساس الكفايات: ويعتمد على أهداف سلوكية في صورة إجرائية ويعني تدريب المعلم المبني على الكفايات أن يحصل المتدرب على كفايات يستطيع تطبيقها عند إتمامه البرنامج التدريبي بنجاح، وهذه الكفايات موزعة على ثلاث فئات: كفايات معرفية وكفايات في بعض المهارات، وكفايات في أنواع محددة من السلوك أوكفايات خاصة.

2– تدريب المعلمين وفق المنحنى التحليلي لمهارات التعليم: الفكرة الأساسية في هذا المدخل، هي أن التعليم الصفي يتضمن أنواعا مختلفة من النشاط كالشرح وطرح الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الأنشطة الصفية. إن نظرة تحليلية إلى كل من تلك الأنشطة تسمح باكتشاف مهارات أساسية لازمة لأدائها بصورة مرضية، ومن ثم يصبح من المفيد عمليا أن يتدرب المعلم بصورة منظمة وتدريجية على كل من تلك

المهارات في مواقف تعليمية بسيطة وعلى التركيب بينها في مواقف أكثر تعقيدا مع تقدمه في تنفيذ برامج التدريب

ومن أساليب التدريب المعتمد على تحليل المهارات مايلي:

أ-التعليم المصغر:

التدريس المصغر أسلوب يعمل على إكساب وتنمية مهارات تدريس جديدة، وصقل المهارات الأخرى، ويقوم فيه الطالب/المعلم بالتدريس لمجموعة صغيرة من التلاميذ لفترة تتراوح من خمس وعشر دقائق، يسجل فيه درسه على شريط فيديو، ومن ثم يشاهده بنفسه بعد ذلك، ويحلل ماجاء فيه وزملائه الطلاب /المعلمين وتعتمد كرة التدريس المصغر على ركائز أساسية أهمها:

1- التخطيط: برسم الخطوط الرئيسية، ووضع الأسس العملية لمادة الدرس، وطريقة العرض والمناقشة والزمن، والعدد...

2-التوجيه:وهي عملية تقوم بيم المشرف على طلبة التربية الميدانية وطلبته، وبين طلبة التربية الميدانية، وطلبة المدارس الذين يدرسون لهم

3-التدريب: لاتقان المهارات التدريسية، وتطبيقاتها، والاستفادة من تكنولوجيا الأجهزة في تقديم التغذية المرتدة الفورية لاتقان المهارات

4-التقويم:وهوعملية مستمرة في جميع الخطوات وأثناء التدريب على المهارات والإنتاج، وهوعامل مشترك بين المشرف والطلبة.

5-المتابعة:حيث يقوم الطالب باختبار ومراقبة وضبط السلوك، والاستجابات والتغيرات والانفعالات التي تظهر عند تلاميذه، ثم يعدل من سلوكه وطريقته ونشاطاه تبعا لذلك

6-الأداء والتنفيذ: يتم بتحليل المادة الى مهارات تتكون من نماذج لخطوات الدرس

7-حيوية المعلم:هي ضرورية للنجاح، القيادة، وسلامة التنفيذ وتقبل المادة (ماجدة السيد وآخرون، 20074: ص70)

ب-الدورات التدريبية المصغرة:

يشير (جيمس،1978) أن هذه الدورات التدريبية تصمم لإتاحة الفرص أمام المعلمين للتدرب في أثناء الخدمة على نحو موجه نحو تحسين أداء اتهم التعليمية بالإشارة إلى احتياجاتهم الخاصة، ومن ثم يكون لهذا النوع من التدريب عائده المباشر على تحسين التربية المدرسية (طه الأحمد، 2005: ص250).

3-تدريب المعلمين القائم على التفريد أوالتعليم المفرد:

تدريب المعلمين القائم على التفريد أسلوب في التدريب ينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين المعلمين، ويهدف إلى تشجيع التفكير الابتكاري والمبدع لدى المعلمين ذوي القدرات الابتكارية. ويركز هذا التدريب على الكفايات والمهارات التي تتناسب وقدرة كل معلم واحتياجاته وشعوره بأهمية هذه الكفايات (طه الأحمد، 2005: ص252).

4- تدريب المعلمين بطريقة الحلقة الدراسية الميدانية: تتنوع الحلقات الدراسية الميدانية من حيث أهدافها ووظائفها وذلك بتعدد جوانب العملية التربوية، كالتقويم ودراسة المحتوى والإعداد للبرامج التعليمية والتدريبية الفعلية، وتكييف محتوى البرامج بحسب البيئة المحلية وإنتاج المواد التعليمية وإصلاح المناهج وتطوير طرائق التعليم (طه الأحمد، 2005: ص255، نقلا عن الأحمدي 1990).

5-تدريب المعلمين من خلال الملتقيات التكوينية

6-تدريب المديرين على اتخاذ القرارات الإدارية

خلاصة الفصل:

مما تقدم في هذا الفصل يمكن أن نخلص إلى أن الوقوف على الحاجات التكوينية يكتسي أهمية قصوى في تحديد الأهداف التكوينية وبالتالي تخطيط العمليات التكوينية وبناء البرامج التكوينية حتى لا يكون التكوين مضيعة للوقت والجهد والمال.

أما عن الحاجات التكوينية فهي كما يتفق الباحثين تمثل الفرق بين ما يقدم من عمل وما ينتظر من عمل أي بين الأداء الحالي للعمل والأداء المنشود ويتطلب تحديد هذه الحاجات مجموعة من الأساليب والوسائل الملائمة،ومن هذه الأساليب تحليل المنظمة،وتحليل الوظيفة وتحليل الفرد، وتمثل هذه الحاجات أساس الخطوات الأساسية لبناء برنامج تكويني هادف.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية

أ. خصائص عينة الدراسة

ب. خطوات بناء الأداة

2- الدراسة الأساسية:

أ. خصائص عينة الدراسة الأساسية

ب. مجال الدراسة

الإجراءات المنهجية للدراسة:

لما كانت الدراسة التي سنقوم بها تتطرق للتكوين من الجانب التاريخي في الجزء النظري وفي الجزء العملي سنجري استطلاع رأي المعلمين حول التكوين اثناء الخدمة مستخدمين عينة عشوائية من المعلمين منهم من استفادوا من التكوين أثناء الخدمة، أما الإجراء الثاني فيتعلق بتشخيص الحاجات التكوينية من خلال أداة تم استخدامها في بحث سابق نعمل على تطويرها.

1. الدراسة الإستطلاعية:

1.1. حدود الدراسة:

أ. الحدود الزمنية للدراسة:

تضمنت الزيارات الاستطلاعية وبناء الأداة بداية من يناير 2015 ، ثم التحقق من خصائصها السيكومترية. أما إجراء الدراسة الأساسية والمتمثلة في تشخيص الحاجات التكوينية فتم من بداية شهر أكتوبر إلى غاية 15 من ديسمر2016.

ب. الحدود المكانية للدراسة:

أجريت الدراسة على عينة من معلمي ولاية مستغانم وعينة من مدري المدارس الإبتدائية لنفس الولاية، بمساعدة السادة مفتشي المقاطعات.

ج. **بناء المقياس:** من خلال إطلاعنا على التراث الأدبي الذي له علاقة بدراستنا الحالية، لاحظنا أن الدراسات العربية التي تناولت الموضوع والتي تمكن الباحث من الوصول إليها لم تكن سوى ملخصات بحيث كانت الاستفادة منها محدودة، كما أن ظروف تكوين المعلمين ومستوى التأهيل وشروطه، وظروف توظيف المعلمين في الجزائر لها طابعها الخاص بالنظر إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية

التي وجدت الجزائر نفسها تتخبط فيها غداة الاستقلال، بحيث اهتمت بالكم أكثر من النوع:

منهج الدراسة: نظرا لطبيعة الموضوع، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.

لقد تبنينا في هذه الدراسة استبيانا استخدم في دراسة سابقة سنة2006 قيس ثباته وتم حساب صدقه عن طريق حساب تناسقه الداخلي.وهومكون من 60 فقرة موزعة على تسعة أبعاد، وكان سلم الإجابة كما هوموضح أسفله

الجدول رقم(1) يوضح سلم الإجابة.

المستويات / الفقرات	حاجتي للتكون فيها كبيرة	حاجتي للتكوين فيها قليلة	لا حاجة لي للتكوين فيها
	3	2	1
المجموع: 60			

ب -الإجراء الاستطلاعي:

الهدف من هذا الإجراء هو تجريب أولي للاستبيان بالإضافة إلى قياس ثباته، ولذلك قمنا بتطبيق الاستبيان على 40 فردا، 30 منهم معلمون، و10 مديرين، من مقاطعات مستغانم مركز ومقاطعة عين تادلس، حيث بينت النتائج أن الأولوية أعطيت بالترتيب كما يلي:

أولا: لبعد استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة؛

ثانيا: لبعد المواد المعرفية؛

ثالثا: لبعد علم النفس والبيداغوجيا؛

رابعا: لبعد التعليمية وخاصة ما يسمى بمواد النشاط؛

خامسا: لبعد التقويم التربوي؛

سادسا: لبعد التنظيم والتشريع،

سابعا: لبعد التعامل مع التلاميذ؛

ثامنا: لبعد العمل الجماعي والبحث التربوي؛

تاسعا: لبعد التخطيط والتحضير.

ج. الخصائص السيكومترية

* **صدق المحتوى:** قام الباحث بتمرير المقياس في صورته الاولى على مجموعة من المحكمين (4 أساتذة في علوم التربية وأستاذين مكونين بمعهد تكوين المعلمين سابقا و2 من مديري المدرسة ابتدائية). ومست ملاحظات المحكمين جانب المفردات بحيث تم تغيير رتب الإطار والذي كان في فئتين هما أستاذ مجاز ومعلم التعليم الابتدائي ليصبح ثلاث فئات هم: أستاذ التعليم الابتدائي وأستاذ أساسي وأستاذ مكون تماشيا مع التعديلات الواردة في القانون الأساسي لموظفي التربية، كما أقترح المحكمون تغير صيغة الفقرات بحيث فقرات بعد طريقة التدريس، من معرفة كبفية التدريس إلى بعد التعليمية وبذالك أصبحت الفقرات معرفة تعليمية المادة حسب كل بند من بنود البعد والجانب اللغوي في صياغة الفقرات ووافقوا على الاستبيان في صيغته النهائية من 60 فقرة موزعة على 09 أبعاد كالتالي:

البعد الأول: بعد التخطيط والتحضير: يقيس فقرات هذا البعد الحاجات التكوينية المرتبطة تخطيط العملية التعلمية قبل القسم أناءه و بعده و هذه الفقرات هي : 1 ,2 ,3 ,4 ,5 ,6

البعد الثاني: بعد الإلمام بالماد العلمية المختلفة، ويقيس هذا البعد الحاجات التكوينية المتعلقة بالمعرفة العلمية المرتبطة بمواد التدريس. وتمثل الفقرات 7 ,8 ,9 ,10 ,11 ,12 .

البعد الثالث: بعد التعليمية: ويقيس فقرات هذا البعد الحاجات التكوينية للمعلمين في التعليمية (كيفية تدريس المواد) وتتوزع كالتالي:13,14 ,15 ,16 ,17 ,18 ,19,20 ,21 ,26 ,54 58, 56,57,

البعد الرابع: علم النفس والتربية (سيكوبيداغوجي) : يقيس فقرات هذا البعد حاجة المعلم إلى معرفة سيكولوجية و بيداغوجية 22 ,23 ,24 ,25 ,55 ,59 ,60 .

البعد الخامس: بعد التقويم التربوي : ويقيس فقرات هذا البعد الحاجة التكوينية للمعلمين في مجال التقويم التربوي، وتتوزع كالتالي : 28 ,29 ,30 ,31 ,32 .

البعد السادس: بعد تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ، وتقيس فقرات هذا البعد الحاجة التكوينية للمعلمين في كيفية ضبط القسم، وتسييره، والتعامل مع التلاميذ بمختلف خصائصهم وحالاتهم, وتتوزع فقراته كالتالي 33 ,34 , 35 ,36, 37، 38، 39، 52 .

البعد السابع: بعد العمل الجماعي والبحث التربوي: ويقيس فقرات هذا البعد حاجة المعلمين التكوينية المرتبطة بالعمل الجماعي والبحث التربوي والتكوين الذاتي وتتوزع كالتالي:40 ,41 44, 43, 42,

البعد الثامن: بعد التنظيم والتشريع: ويقيس فقرات هذا البعد الحاجة التكوينية للمعلمين في معرفة الحقوق والواجبات والقوانين المنظمة للعمل في المدرسة. وتتوزع فقراتها على الشكل التالي:45 48, 47, 46,

البعد التاسع: بعداستخدام التكنولوجيات الجديدة. و تقيس فقراته مدى حاجة المعلمين للتكوين في الوسائل التعليمية و التكنولوجية، وتتوزع فقراته على الشكل التالي:49 , 50 ,51 ,53 .

كما أضيفت فقرة مفتوحة تسمح للمجيب أن يدلي برأيه وملاحظاته في التكوين بشكل عام.

* **الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحسابالاتساق الداخلي بين ابعاد المقياس من مهامل الراتباط "بيرسن كما هو موضح في الجدولب التالي(كروجة، 2006)

الجدول(02). معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس.

الابعاد	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع
التخطيط والتحضير	1.00								
الإلمام بالماد العلمية المختلفة	0.43	1.00							
التعليمية	0.64	0.63	1.00						
علم النفس والتربية	0.58	0.48	0.64	1.00					
التقويم التربوي	0.60	0.45	0.62	0.71	1.00				
تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ	0.66	0.36	0.64	0.70	0.71	1.00			
العمل الجماعي والبحث التربوي	0.59	0.42	0.64	0.72	0.73	0.74	1.00		
التنظيم والتشريع	0.40	0.32	0.45	0.56	0.46	0.51	0.57	1.00	
استخدام التكنولوجيات الجديدة	0.15	0.34	0.31	0.42	0.33	0.26	0.33	0.73	1.00

القيم كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01

- **الثبات:** تم حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية split half باستخدام spss

الجدول(03). معامل الثبات.

المقياس	Spearman-Brown Coefficient	Guttman Split-Half Coefficient
معامل الثبات	0.871	0.871

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم(3) أن معامل ثبات الأداة وصل إلى 0.871 باستخدام طريقة التجزئة النصفية "جتمان" ومعامل "سبيرمان براون" وهو مرتفع ومقبول بالنسبة لهذه الدراسة.

2. الدراسة الأساسية:

تم توزيع الاستبيان على 600 معلم بولاية مستغانم، أي ست مقاطعات ولقد ساعدنا السادة المفتشين المسؤولين على المقاطعات في توزيع الاستمارات وتوضيح التعليمات اشراف واختلفت سرعة الاستجابة من قبل المعلمين، بحيث وزعت الاستمارة بمعدل 100 في كل مقاطعة أما كيفية اختيار المقاطعات تمت بناء على رغبة عدد المفتشين الذين أبدوا استعدادهم للمساهمة في هذا العمل وهم أيضا من جمع الاستجابات ولم نسترجع إلاّ 460 استمارة وتم إلغاء 56 لنقص المعلومات سواء بالنسبة للإجابة عن الفقرات أو بالنسبة للمعلومات الأساسية، فبقي لدينا 404 استمارة صالحة للدراسة ولهذا اكتفينا باعتماد أربع متغيرات مستقلة بدل ستة متغيرات مستقلة (الإطار والأقدمية وطرقة التوظيف ومدة استفادة من التكوين) واقسينا العاملين الأخرين و الموجودة على الاستمارة (الشهادات لأن أغلب الأفراد لم يذكروا الشهادة ،أما فيما يتعلق بعامل التخصص فتحصلنا على مجموعة كبيرة من التخصصات وبالتالي تعذر تبويبها. وبعد تفريغ الاستبيان تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول(04). خصائص عينة الدراسة.

		العدد	النسبة	المجموع
الإطار	أستاذ رئيسي	91	22.5	404
	أستاذ مكون	106	26.2	
	أستاذ التعليم الابتدائي	207	51.2	
طريقة التوظيف	متخرج من الجامعة	191	47.3	403
	متخرج من المعهد	178	44.1	
	توظيف مباشر	34	8.4	
الاستفادة من التكوين	سنة	49	12.1	404
	سنتين	31	7.7	
	3سنوات	132	32.7	
	لم استفد	192	47.5	

الفصل السادس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج الدراسة:

1-عرض نتائج الفرضية الأولى

2-عرض نتائج الفرضية الثانية

3-عرض نتائج الفرضية الثالثة

4-عرض نتائج الفرضية الرابعة

ثانيا: مناقشة النتائج:

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2--مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

3-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

أولا: عرض نتائج الدراسة:

1-عرض نتائج الفرضية الأولى:هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين حاجات التكوين تعزى لمتغير الإطار.

للتحقق من هذه الفرضية، قمنا بدراسة الفروق بين مجموعة من المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة،ورأينا أن الأداة الإحصائية المناسبة لهذا الإجراء هو: تحليل التباين المتعدد،و**الجدول رقم(4)** يعرض نتائج تحليل التباين Manova، بحيث يظهر لنا من العمود الرابع قيمة F لكل فقرة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول(05). عرض تحليل نتائج التباين manova بين متغير الاطار والابعاد.

	الأبعاد	مربعات المتوسطات	قيمة ف	قيمة الدلالة
الإطـار	التخطيط و تحضير الدروس	3.026	0.344	0.709
	المادة العلمية	24.67	2.631	0.073
	التعليمية	139.85	*5.272	0.006
	البحث والعمل الجماعي	1.26	0.191	0.826
	التشريع والتنظيم المدرسي	11.72	1.48	0.229
	علم النفس والبيداغوجيا	107.91	*3.871	0.022
	تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ	7.002	1.230	0.294
	التقويم التربوي	0.029	0.005	0.995
	استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة	26.20	*3.501	0.031

* دالة عند مستوى دلالة: 0.05

يظهر من الجدول رقم(5) وبعد حساب قيمة F عدم وجود فروق دالة إحصائيا، ماعدا في ثلاثة متغيرات هي: بعد التعليمية وبعد علم النفس

والبيداغوجياوبعداستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة،بحيث كانت قيمة F على التوالي كما يلي: 5.272 بقيمة دلالة: 0.006 و3.871 بقيمة دلالة 0.022و3.501 بقيمة دلالة: 0.031 وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة:0.05.لدراسة المقارنات البعدية، قمنا باستخدام إختبار شيفيه Scheffe بهدف التحقق من دلالة الفروق في المتوسطات وربطها بمتغيرات الدراسة.

1-دراسة المقارنات بين إطار المعلم وحاجاته للتكوين مع مختلف الأبعاد:

الجدول رقم (6) يوضح نتائج الاختبار البعدي لشيفيه Scheffe لمعرفة الفروق الدالة لدى الفئات الثلاث لأفراد العينة، حيث تظهر نتائج الاختبار

بعد علم النفس والبيداغوجيا	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أستاذ التعليم الابتدائي/ أستاذ رئيسي	1.0335	0.294	غير دالة
أستاذا لتعليم الابتدائي / أستاذ مكون	1.6468	*0.034	دالة

ومن الجدول (6) لاختبار شيفيه للفروق البعدية، تبين أن هذه الفروق في متغير: بعد علم النفس والبيداغوجيا، كانت لصالحأستاذ التعليم الابتدائي مقارنة مع الأستاذ المكونبأكبر فرق في المتوسطات: 1.6468 وقيمة دلالة:0.034، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين أستاذ التعليم الابتدائي والأستاذ الرئيسي، بحيث كان الفرق في المتوسطات بين درجاتيهما:1.0335، بقيمة دلالية:0.294 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

الجدول رقم (7) حساب الفروق بين فئات المعلمين باستخدام اختبار Scheffe

بعد استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أستاذ رئيسي/ أستاذا لتعليم الابتدائي	0.9420	*0.023	دالة
أستاذ مكون/أستاذ التعليم الابتدائي	1.1801	*0.002	دالة
أستاذ مكون/ أستاذ رئيسي	0.2382	0.827	غير دالة

* دالة عند مستوى دلالة: 0.005

ومن الجدول (7) لإختبار شيفيه للفروق البعدية، تبين أن هذه الفروق في متغير: إستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة، كانت لصالحالأستاذ الرئيسي مقارنة مع أستاذ التعليم الإبتدائيبأكبر فرق في المتوسطات: 0.9420 وقيمة دلالة:0.002 كما أظهرت نتائج الإختبار البعدي فروق ذات دلالة بين الأستاذ المكون وأستاذ التعليم الإبتدائي، لصالح الأستاذ المكون بحيث كان الفرق في المتوسطات بين درجتيهما:1.1801، بقيمة دلالية:0.002 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05دلالة:.ولم يظهر الإختبار وجود فروق بين الأستاذ المكون والأستاذ الرئيسي في بعد التعليمية والتكنولوجيات الجديدة..

2-عرض نتائج الفرضية الثانية:هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين حاجات التكوين تعزى لمتغير نوع التوظيف.

الجدول رقم (8) حساب الفروق في المتوسطات بين نوع التوظيف وابعاد المقياس

	الأبعاد	مربعات المتوسطات	قيمة ف	قيمة الدلالة
نوع التوظيف	1التخطيط وتحضيرا لدروس	25،678	2،916	0،055
	2- المادة العلمية	12،862	1،371	0،255
	3-التعليمية	147،237	5،551*	0،004
	4- البحث والعمل الجماعي	2،313	0،351	0،704
	5- التشريع والتنظيم المدرسي	36،809	4،650*	0،010
	6- علم النفس والبيداغوجيا	34،724	1،246	0،289
	7- تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ	2،167	0،380	0،684
	8- التقويم التربوي	2،285	0،357	0،700
	9- استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة	10،045	1،342	0،263

* دالة عند مستوى دلالة: 0.005

يظهر من الجدول رقم(8) وبعد حساب قيمة F عدم وجود فروق دالة إحصائيا،ماعدا في متغيرين هما: البعد **التعليمية**وبعد **التشريع والتنظيم المدرسي**،بحيث كانت قيمة F على التوالي كما يلي: 5.551 بقيمة دلالة: 0.004 و4.650 بقيمة دلالة و0.010 وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة:0.05.

دراسة المقارنات البعدية بين نوع توظيف المعلم وحاجاته للتكوين مع مختلف الأبعاد:

الجدول رقم (9) حساب دلالة الفروق باستخدام القياس البعدي "شفيه" لبعد التعليمية

بعد التعليمية	افرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
متخرج من الجامعة/ من المهعد	0.502	0.271	غير دالة
متخرج من الجامعة/ توظيف مباشر	1.477	0.021	دالة
كتخرج من المعهد/ توظيف مباشر	0.975	0.185	غير دالة

من الجدول (09) لاختبار شيفيه للفروق البعدية، تبين أن هذه الفروق بين نوع توظيف المعلم ومتغير: بُعدالتعليمية، كانت لصالح المتخرج من الجامعة على التوظيف المباشر بأكبر فرق في المتوسطات: 1.4779 وقيمة دلالة:0.021ولم تظهر نتائج الاختبار وجود فروق دالة إحصائيا بين حاجات تكوين المعلم في البعد والتخرج من الجامعة أوالتوظيف المباشر.

الجدول رقم (10) حسابدلالة الفروق باستخدام القياس البعدي "شفيه" لبعد التشريع والتنظيم المدرسي

التشريع والتنظيم المدرسي	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
متخرج من المعهد /متخرج من الجامعة	0.2268	0.778	غير دالة
متخرج من الجامعة/ توظيف مباشر	*1.6275	0.012	دالة
متخرج من المعهد/ توظيف مباشر	*1.4523	0.003	دالة

* دالة عند مستوى دلالة: 0.05

من الجدول (10) لاختبار شيفيه للفروق البعدية، تبين أن هذه الفروق بين نوع توظيف المعلم ومتغير: التشريع والتنظيم المدرسي، كانت لصالحالمتخرج من الجامعة على التوظيف المباشربأكبر فرق في المتوسطات: 1.6275 وقيمة دلالة:0.012 كما كانت لصالح المتخرج من المعهد التكنولوجي للتربية على حساب الموظف مباشرة بفارق المتوسطات قدر ب:1.4523 وهوفارق دال إحصائيا بقيمة احتمالية:0.003 وهي قيمة دالة عند مستوى:0.05 ولم تظهر نتائج الاختبار وجود فروق دالة إحصائيا بين حاجات تكوين المعلم في البعد والتخرج من الجامعة أوالتخرج من المعهد.

2- **عرض نتائج الفرضية الثالثة** والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التكوينية تبعا للاستفادة من التكوين.

الجدول رقم (11)حساب دلالة الفروق في المتوسطات بين الاستفادة من التكوين والابعاد

	الأبعاد	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة
الاستفادة من التكوين	التخطيط و تحضيرا لدروس .	1،854	0،211	0،889
	المادة العلمية	16،492	1،758	0،155
	التعليمية	137،431	5،181*	0،002
	البحث والعمل الجماعي	43،784	6،641*	0،000
	التشريع والتنظيم المدرسي	49،450	6،247*	0،000
	علم النفس والبيداغوجيا	84،871	3،044*	0،029
	تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ	9،814	1،723	0،162
	التقويم التربوي	20،714	3،240*	0،022
	استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة	19،600	2،618	0،051

* دالة عند مستوى دلالة: 0.005

الجدول رقم(11) يعرض قيم "ف" لدراسة الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة بين متغير الاستفادة من التكوين وبين متغير حاجات التكوين لدى فئة المعلمين، يتضح لنا وجود فروق دالة إحصائيا، بين متغير سنوات الاستفادة من التكوين وبين حاجات التكوين في التعليمية والبحث والعمل الجماعي والتشريع وعلم النفس والتقويم التربوي:،وكانت قيمة F على التوالي كما يلي: 5.181 بقيمة دلالة: 0.002 و6.641 بقيمة دلالة و0.000 و6.247 بقيمة دلالة:0.000،و3.044 بقيمة احتمالية:0.029 و3.240 بقيمة دلالة:0.022 وكل هذه القيم هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة:0.05.

الجدول رقم (12) حساب دلالة الفروق باستخدام القياس البعدي "شفيه" لبعد التعليمية

بعد التعليمية	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الاستفادة لمدة سنتين/ الاستفادة لمدة 3سنوات	*4.8185	0.000	دالة
الاستفادة لمدة سنتين/ الاستفادة لمدة سنة	*6.1197	0.000	دالة
الاستفادة لمدة سنتين/ عدم الاستفادة من التكوين	*4.6044	0.000	دالة

* دالة عند مستوى دلالة: 0.005

من الجدول (12) لاختبار شيفيه للفروق البعدية، تبين أن هذه الفروق بين نوع سنوات الإستفادة من التكوين ومتغير: بعد التعليمية، كانت لصالح **الأفراد** الذين استفادوا من التكوين لمدة سنتين مقارنة بالذين استفادوا من التكوين لمدة سنة أوثلاث سنوات والذين لم يستفيدوا من التكوين. فكانت بأكبر فرق على الذين استفادوا من التكوين لمدة سنة بقيمة::6.1197 وقيمة احتمالية:0.000،تليها فئة الذين استفادوا من ثلاث سنوات تكوين بقيمة: 4.8185 وقيمة دلالة:0.000،وأخيرا فئة الذين لم يستفيدوا من التكوين بقيمة:406044 وقيمة دلالة:0.000. وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة:0.05.

الجدول رقم (13) حساب دلالة الفروق باستخدام القياس البعدي "شفيه" لبعد البحث والعمل الجماعي

البعد 4:البحث والعمل الجماعي	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الاستفادة لمدة 3سنوات/ عدم الاستفادة من التكوين	*0.9105	0.022	دالة
الاستفادة لمدة 3سنوات/ الاستفادة لمدة سنة	0.8395	0.262	غير دالة
الاستفادة لمدة سنتين/ الاستفادة لمدة 3سنوات	0.3037	0.941	غير دالة

* دالة عند مستوى دلالة: 0.005

من الجدول (13) لاختبار شيفيه للفروق البعدية، تبين أن هذه الفروق بين نوع سنوات الاستفادة من التكوين ومتغير: بعد البحث التربوي والعمل الجماعي، كانت لصالح الأفراد الذين استفادوا من التكوين لمدة ثلاث سنوات على حساب الأفراد الذين لم يستفيدوا من التكوين. فكانت بأكبر فرق بقيمة:: 0.9105 وقيمة احتمالية:0.022. وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة:0.05.بينما لم تظهر فروقات دالة بين الفئات الأخرى والبعد4 (البحث والعمل الجماعي).

سنتين على حساب الأفراد الذين استفادوا من التكوين لمدة سنة أوثلاث سنوات والذين لم يستفيدوا من التكوين. فكانت بأكبر فرق على الذين استفادوا من التكوين لمدة سنة بقيمة:2.7097 وقيمة احتمالية:0.000،تليها فئة الذين لم يستفيدوا من التكوين بقيمة: 2.1426 وقيمة دلالة:0.001، وأخيرا فئة الذين استفادوا من التكوين لمدة ثلاث سنوات بقيمة: 2.1241 وقيمة دلالة:0.001. وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة:0.05.

الجدول رقم (14) حساب دلالة الفروق باستخدام القياس البعدي "شفيه" لبعد التشريع والتنظيم المدرسي

التشريع والتنظيم المدرسي	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
متخرج من الجامعة/ متخرج من المعهد	*0.8751	0.013	دالة
متخرج من الجامعة/ توظيف مباشر	*1.2678	0.042	دالة
متخرج من المعهد/ توظيف مباشر	0.3927	0.737	غير دالة

* دالة عند مستوى دلالة: 0.005

يوضح الجدول (14) لاختبار شيفيه للفروق البعدية أن هذه الفروق بين نوع توظيف المعلم ومتغير: البعد التشريع والتنظيم المدرسي، كانت لصالحالمتخرج من الجامعة على المتخرج من المعهدبأكبر فرق في المتوسطات: 0.8751 وقيمة دلالة:0.013.كما كان الفرق لصالح المتخرج من الجامعة على الموظف بشكل مباشر،بفرق أكبر في المتوسط قدر ب:1.2678 وقيمة احتمالية:0.042،وكل القيمتان دالتان عند مستوى دلالة:0.05 ولم توجد هناك فروق بين متوسطات القيم بين المتخرج من المعهد والموظف مباشرة.

الجدول رقم (15) حساب دلالة الفروق باستخدام القياس البعدي "شفيه" لبعد علم النفس والبيداغوجيا

علم النفس والبيداغوجيا	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
متخرج من الجامعة/ متخرج من المعهد	*1.8293	0.004	دالة
متخرج من الجامعة/ توظيف مباشر	1.2860	0.393	غير دالة
توظيف مباشر/متخرج من المعهد	0.5434	0.847	غير دالة

* دالة عند مستوى دلالة: 0.005

يوضح الجدول (15) للفروق البعدية أن هذه الفروق بين نوع توظيف المعلم ومتغير: بعد علم النفس والبيداغوجيا، كانت لصالح المتخرج من الجامعة على المتخرج من المعهد بأكبر فرق في المتوسطات: 1.8293 وقيمة دلالة:0.004. وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة:0.05. ولم توجد فروق بين باقي أنواع التوظيف والبعد علم النفس والبداغوجيا.

4.عرض نتائج الفرضية الرابعة: والتي تنص على أنه يمكن التنبؤ بملامح التكوين (الأبعاد) من خلال متغيرات: نوع التوظيف، الشهادات الدراسية وأقدمية المعلمين.

للتحقق من هذه الفرضية، استخدمنا تحليل الإنحدار كأسلوب إحصائي، يكون مفيدا في إجراء هذت التحليل، فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (16) نتائج الإنحدار المتعدد: " التخطيط والتحضير"

المتغير التابع factor1	المتغيرات المتنبئة	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
التخطيط والتحضير	نوع التوظيف	0.258	0.066	2.72	0.047	0.07	0.131-	0.896	1.81
	الشهادات الدراسية					-0.699	2.256-	0.026	1.82
	الأقدمية					0.095	0.38	0.699	1.08

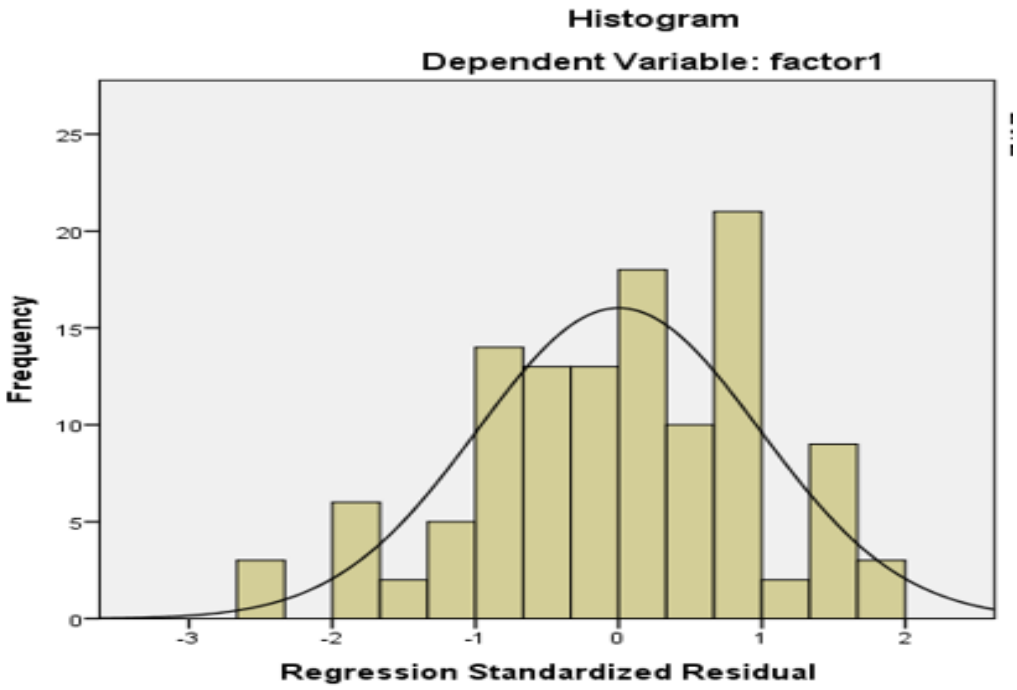
للتعرف على العلاقة بين متغير "التخطيط والتحضير" والمتغيرات االمستقلة المفسرة والمتمثلة في : نوع التوظيف و الشهادات الدراسية و الأقدمية لدى فئة المديرين، قمنا باستخدام نموذج الإنحدار الخطي المتعدد جدول رقم (16)، حيث كانت المتغيرات المتنبئة المستقلة هي: متغير نوع التوظيف ومتغير الشهادات الدراسية ومتغير الأقدمية بينما كان متغير "التخطيط والتحضير" (Factor1) متغيرا تابعا.

بينت نتائج نموذج الإنحدار أن الإنحدار معنوي وذلك من خلال قيمة ف المقدرة ب :2.72 بقيمة دلالة :0.047 وهي أصغر من مستوى دلالة :0.05 وبملاحظة قيمة معامل التحديد (ر2) :0.066 يتضح أن المتغيرات المستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية، تفسر حوالي 7% من التباين الحاصل في المتغير التابع "التخطيط والتحضير". أما قيمة "بيتا" التي تبين العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع فكانت ذات دلالة مع متغبر مستقل واحد وهو متغير الشهادات المدرسية ، حيث بلغت قيمة بيتا مع هذا المتغير "التخطيط والتحضير" وهي قيمة ذات دلالة معنوية بالنظر إلى قيمة ت المقابلة لخا والتي بلغت 2.256- بقيمة دلالة 0.026 وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى الشهادات

الدراسية للمدير بدرجة واحدة، يزداد المتغير التابع "التخطيط والتحضير" ب 0.699 بينما كانت قيمة "بيتا" لمتغيري نوع التوظيف والإقدمية على التوالي 0.07 و0.095 وهما قيمتان غير دالتان بالنظر إلى قيم "ت" المرتبطة بهما.

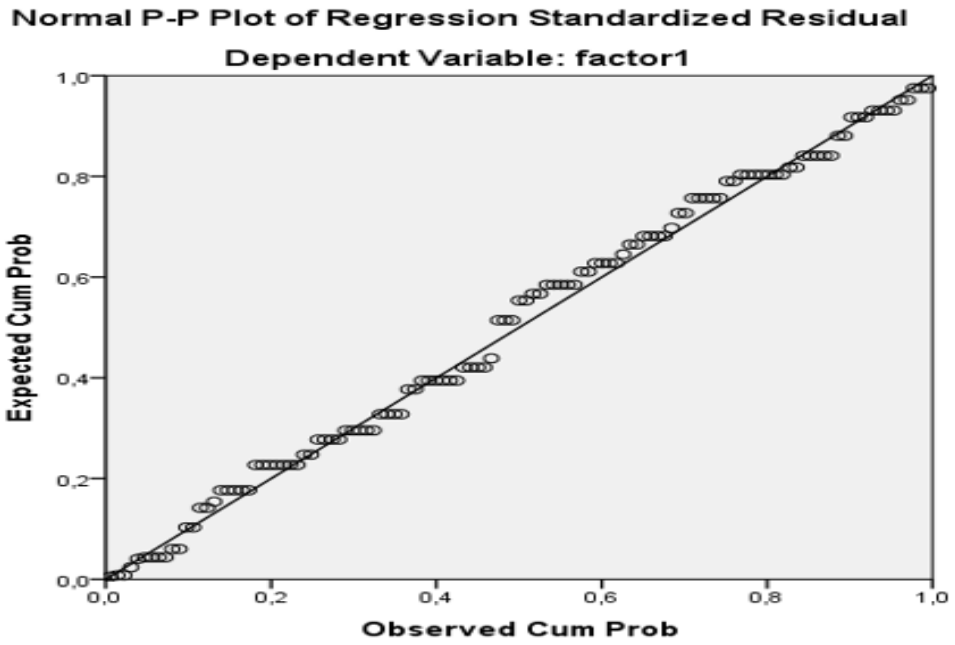
و لدراسة مشكلة التعددية الخطية لنموذج الإنحدار فتشير قيم معامل تضخم التباين إلى أن القيم المقابلة للمتغيرات المستقلة كانت على التوالي:1.81 لمتغير نوع التوظيف و1.82 لمتغير الشهادات الدراسية و1.08 لمتغير الأقدمية، وهي قيم أقل من 3، مما يعني عدم وجود مشكلة تعددية خطية لنموذج الإنحدار. والشكل التالي (04) يوضح توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع " التخطيط والتحضير" وهي مقياس للاختلاف بين القيم الملاحظة والقيم المتوقعة من نموذج الانحدار، حيث يظهر التوزيع اعتدالي الى حد كبير، وهذا ما يؤكده الشكل (05) حيث تبدو النقاط متوافقة مع خط مستقيم بشكل وثيق.

الشكل(04) توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع " التخطيط والتحضير"



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

الشكل(05) الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع " التخطيط والتحضير"



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

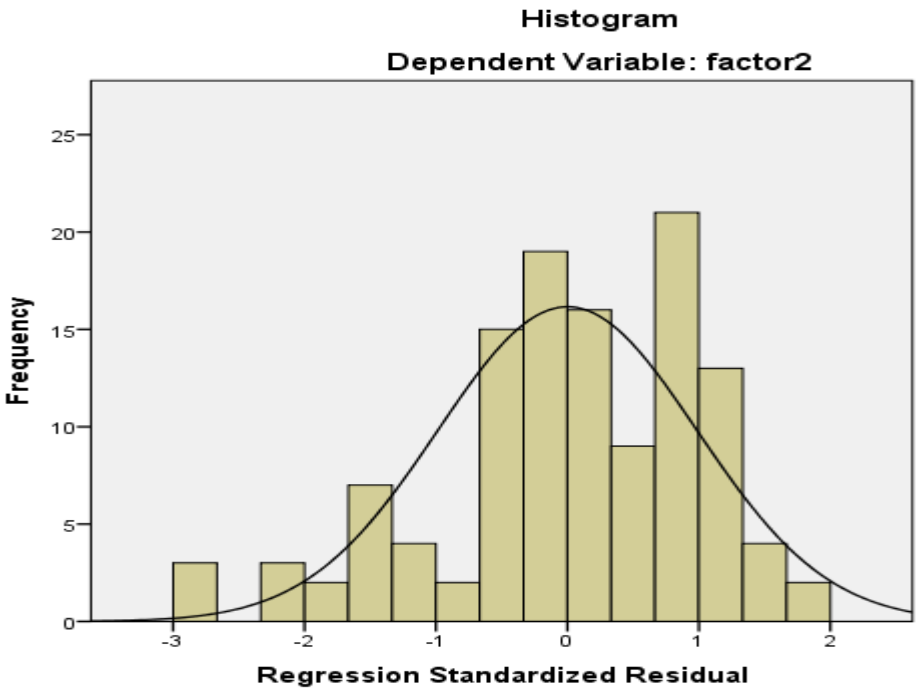
جدول رقم (17) نتائج الإنحدار المتعدد: " المادة التعليمية"

المتغير التابع factor2	المتغيرات المتنبئة	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
المادة التعليمية	نوع التوظيف	0.192	0.037	1.485	0.222	-0.382	0.603	0.896	1.799
	الشهادات الدراسية					0.181	1.471	0.144	1.814
	الأقدمية					0.097	1.028	0.307	1.082

لدراسة العلاقة بين بعد " المادة التعليمية"والمتغيرات االمستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية لدى فئة **المديرين**، تبين نتائج نموذج الإنحدار الخطي أن الإنحدار غير معنوي. وذلك من خلال قيمة ف المقدرة ب:1.485 بقيمة دلالة:0.222 وهي أكبر من مستوى دلالة:0.05.وبملاحظة

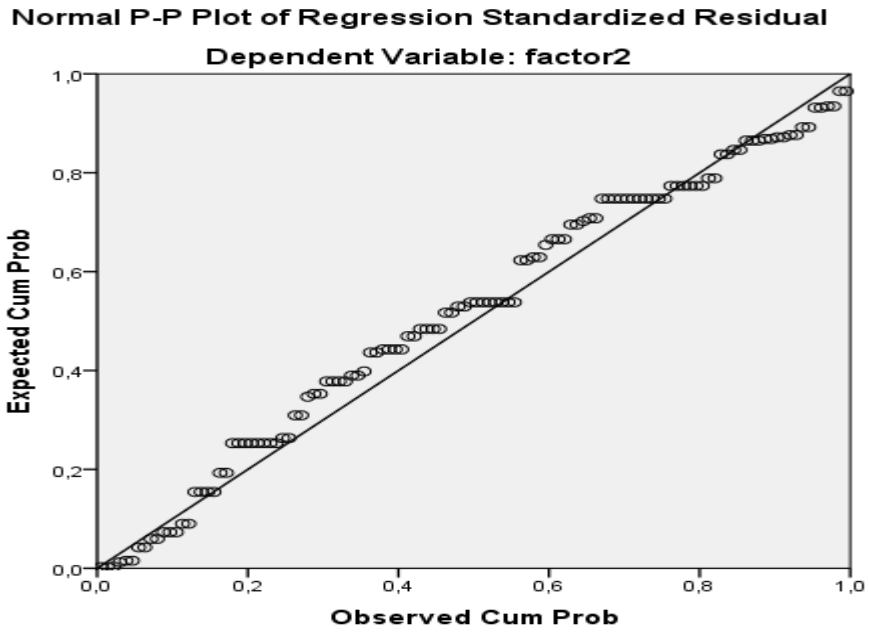
قيمة معامل التحديد (ر2):0.037 يتضح أن المتغيرات المستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية، تفسر حوالي 4% من التباين الحاصل في المتغير التابع " المادة التعليمية".

الشكل(06) توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" المادة التعليمية"



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

الشكل(07) الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع " المادة التعليمية"



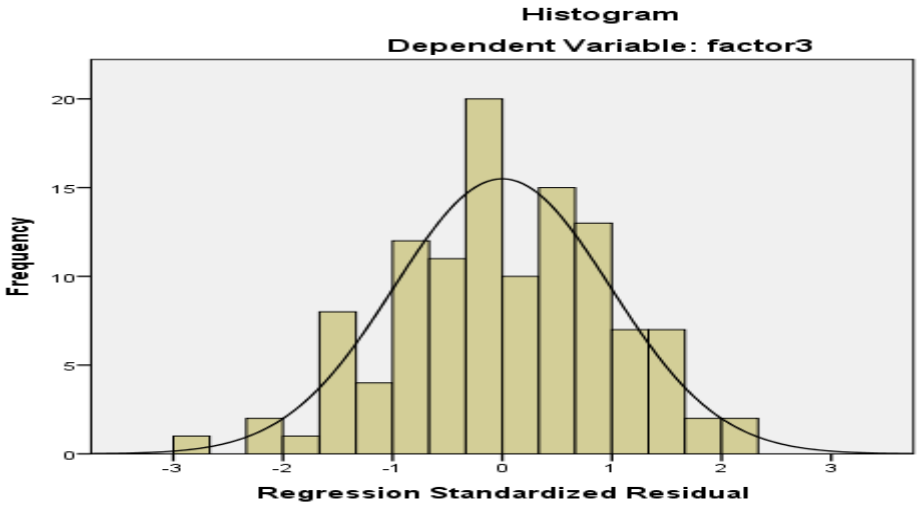
المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

جدول رقم (18) نتائج الإنحدار المتعدد: " التعليمية"

المتغير التابع factor3	المتغيرات المتنبئة	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
التعليمية	نوع التوظيف	0.227	0.051	2.008	0.117	-1. 89	0.088	0.896	**1.753**
	الشهادات الدراسية					0.195	0.752	0.144	**1.767**
	الأقدمية					-0.475	0.332	0.307	**1.076**

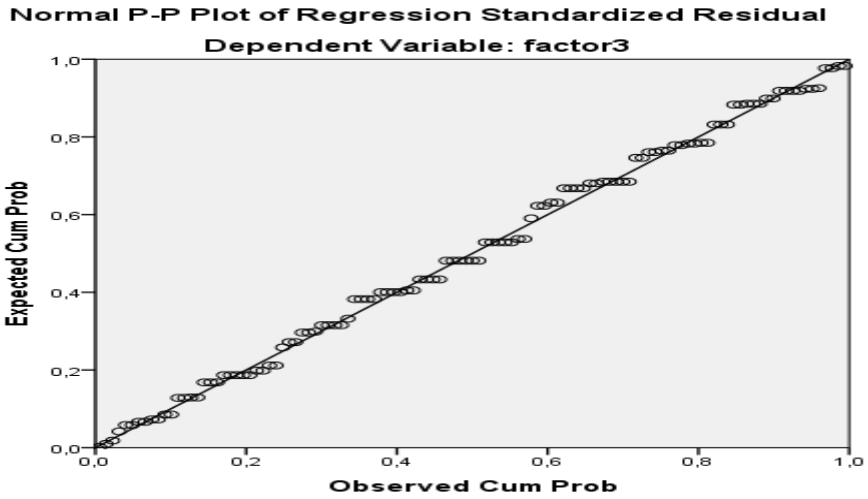
لدراسة العلاقة بين بين متغير "التعليمية"والمتغيرات االمستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية لدى فئة **المديرين**، تبين نتائج نموذج الإنحدار الخطي أن الإنحدار غير معنوي. وذلك من خلال قيمة ف المقدرة ب:2.008 بقيمة دلالة:0.117 وهي أكبر من مستوى دلالة:0.05.وبملاجظة قيمة معامل التحديد (ر2):0.051 يتضح أن المتغيرات المستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية، تفسر حوالي 5% من التباين الحاصل في المتغير التابع "التعليمية".

الشكل(08) توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" التعليمية"



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

الشكل(09) الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع " التعليمية"



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

جدول رقم (19) نتائج الإنحدار المتعدد: " البحث العلمي والعمل الجماعي"

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
البحث العلمي والعمل الجماعي	نوع التوظيف	0.335	0.112	4.560	0.005	-1.881	-3.27	0.001	1.741
	الشهادات الدراسية					0.402	1.26	0.21	1.751
	الأقدمية					0.491	1.93	0.05	1.077

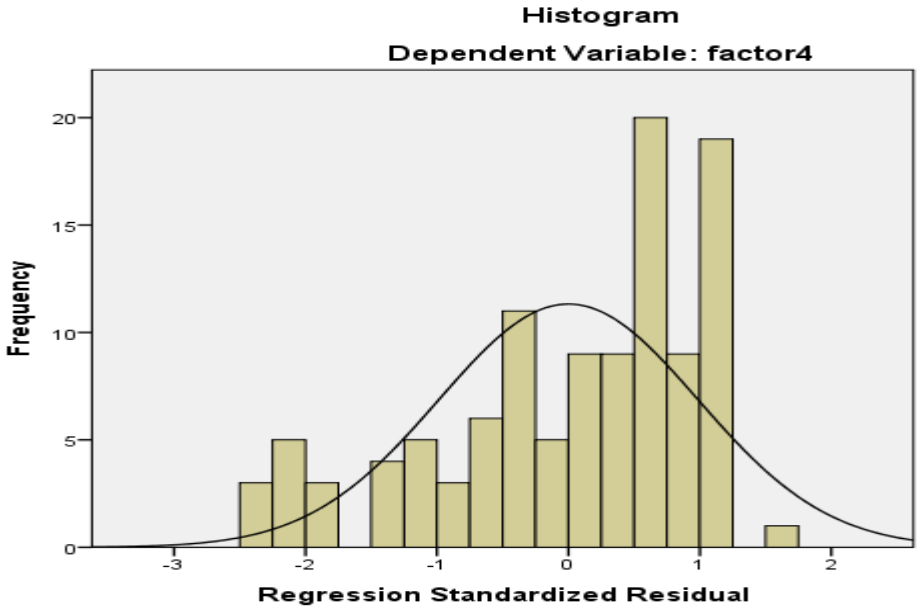
للتعرف على العلاقة بين متغير البحث والعمل الجماعي والمتغيرات االمستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية لدى فئة المديرين، قمنا باستخدام نموذج الإنحدار الخطي المتعدد، حيث كان المتغيرات المتنبئة المستقلة هي متغير نوع التوظيف ومتغير الشهادات الدراسية ومتغير الأقدمية بينما كان متغير البحث والعمل الجماعي متغيرا تابعا.

بينت النتائج أن نموذج الإنحدار معنوي وذلك من خلال قيمة ف المقدرة ب:4.560 بقيمة دلالة:0.005 وهي أصغر من مستوى دلالة:0.05وبملاجظة قيمة معامل التحديد (ر2):0.112 يتضح أن المتغيرات المستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية، تفسر حوالي 11% من التباين الحاصل في المتغير التابع البحث والعمل الجماعي.أما قيمة بيتا التي تبين العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع فكانت ذات دلالة مع متغيرين مستقلين هما: متغبر نوع التوظيف ومتغير الأقدمية، حيث بلغت قيمة بيتا مع متغبر نوع التوظيف: 881 .1-وهي قيمة ذات دلالة معنوية بالنظر إلى قيمة ت المقابلة لها والتي بلغت -3.27- بقيمة دلالة:0.001 وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى نوع التوظيف للمدير بدرجة واحدة، يزداد المتغير التابع البحث والعمل الجماعي ب 881 .1.كما بلغت قيمة بيتا مع متغير

الأقدمية0.491وهي قيمة ذات دلالة معنوية بالنظر إلى قيمة ت المقابلة لها والتي بلغت 1.93 بقيمة دلالة 0.05 وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى الأقدمية للمدير بدرجة واحدة، يزداد المتغير التابع – البحث والعمل الجماعي ب 0.49.1 بينما كانت قيمة بيتا لمتغير: الشهادات الدراسية:0.402 وهي قيمة غير دالة بالنظر إلى قيم ت المرتبطة بها.

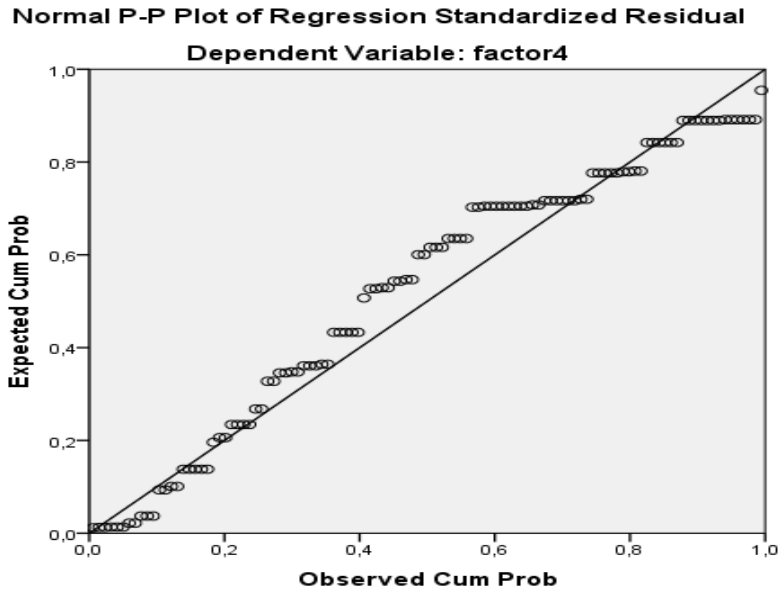
ولدراسة مشكلة التعددية الخطية لنموذج الإنحدار فتشير قيم معامل تضخم التباين إلى أن القيم المقابلة للمتغيرات المستقلة كانت على التوالي:1.741 لمتغير نوع التوظيف و1.751 لمتغير الشهادات الدراسية و1.077 لمتغير الأقدمية،وهي فيم أقل من 3، مما يعني عدم وجود مشكلة تعددية خطية لنموذج الإنحدار.

الشكل(10) توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" البحث والعمل الجماعي "



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

الشكل(11) الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع البحث والعمل الجماعي



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

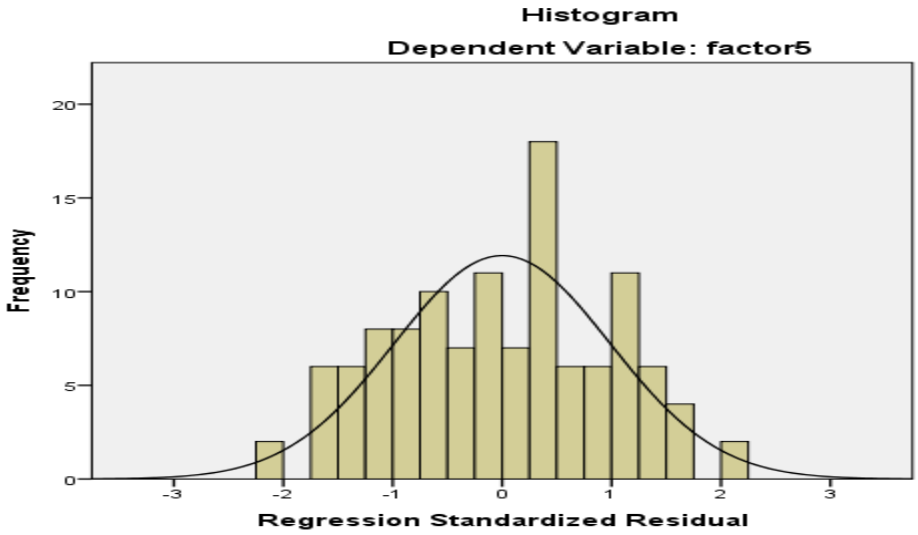
جدول رقم (20) نتائج الإنحدار المتعدد: " التشريع والتنظيم المدرسي"

المتغير التابع التشريع	المتغيرات المتنبئة	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
التشريع والتنظيم المدرسي	نوع التوظيف	0.335	0.49	1.947	0.126	-0.682	-1.189	0.237	1.780
	الشهادات الدراسية					0.055	0.168	0.867	1. 802
	الأقدمية					-0.413	-1.589	0.115	1.078

لدراسة العلاقة بين بين متغير **التشريع والتنظيم المدرسي** والمتغيرات االمستقلة المفسرة والمتمثلة في:**نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية** لدى فئة المديرين، تبين نتائج نموذج الإنحدار الخطي أن الإنحدار غير معنوي. وذلك من خلال قيمة ف المقدرة ب:1.947 بقيمة دلالة:0.126 وهي أكبر من مستوى دلالة:0.05.وبملاجظة قيمة معامل التحديد (ر2):0.49 يتضح أن المتغيرات

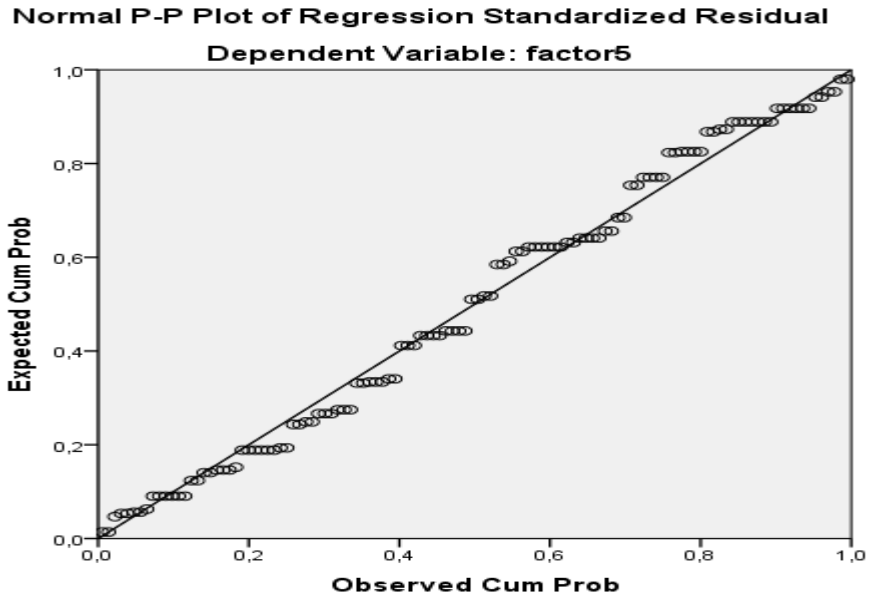
المستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية، تفسر حوالي 49% من التباين الحاصل في المتغير التابع التشريع.

الشكل(12) توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" التشريع والتنظيم المدرسي "



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

الشكل(13) الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع " التشريع والتنظيم المدرسي "



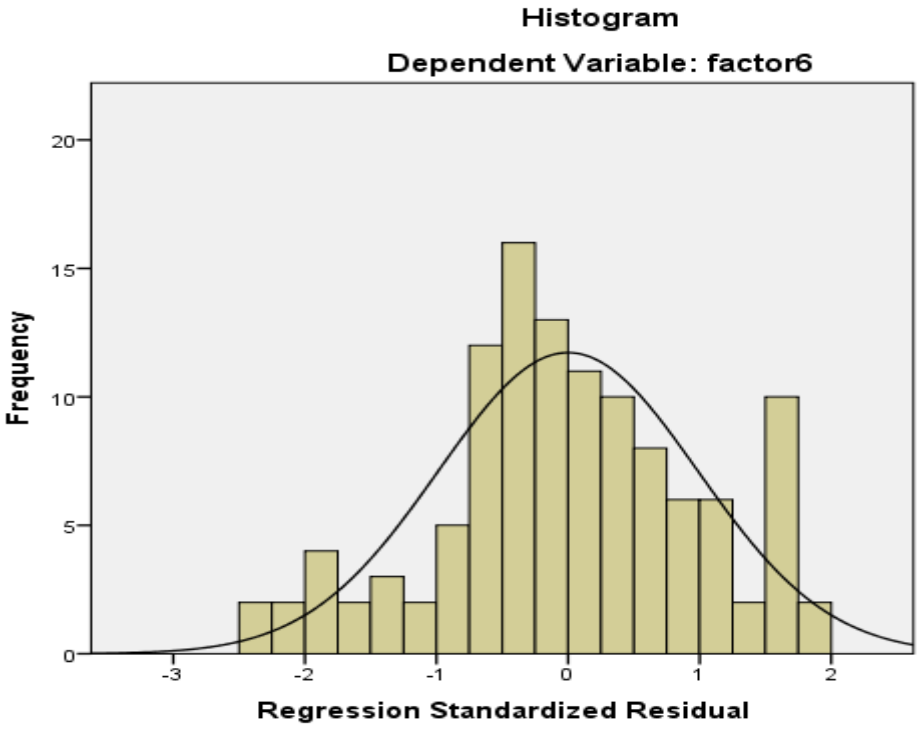
المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

جدول رقم (21) نتائج الإنحدار المتعدد: " علم النفس والبيداغوجيا"

المتغير التابع علم النفس واليداغوجيا	المتغيرات المتنبئة	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
علم النفس واليداغوجيا	نوع التوظيف	0.96	0.009	0.345	0.793	-1.140	-0.943	0.348	1.781
	الشهادات الدراسية					0.256	0.377	0.707	1. 783
	الأقدمية					0.241	0.444	0.658	1.099

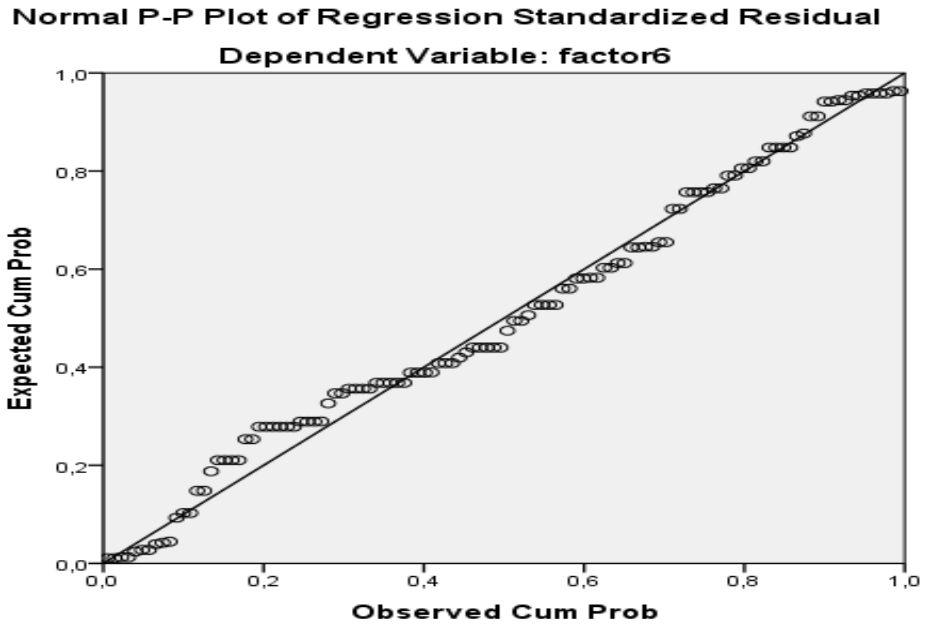
لدراسة العلاقة بين بين متغير علم النفس واليداغوجيا والمتغيرات االمستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية لدى فئة المديرين، تبين نتائج نموذج الإنحدار الخطي أن الإنحدار غير معنوي. وذلك من خلال قيمة ف المقدرة ب:0.345 بقيمة دلالة:0.793 وهي أكبر من مستوى دلالة:0.05.وبملاحظة قيمة معامل التحديد (ر2):0.009 يتضح أن المتغيرات المستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية، تفسر حوالي 1% من التباين الحاصل في المتغير التابع.

الشكل(14) توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" علم النفس واليداغوجيا "



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

الشكل(15) الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدارللمتغير التابع" علم النفس واليداغوجيا "



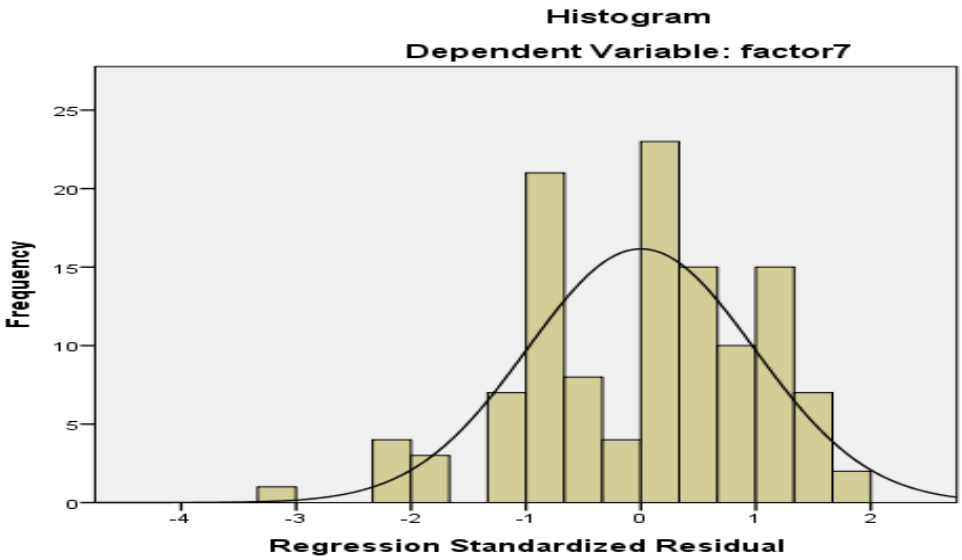
المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

جدول رقم (22) نتائج الإنحدار المتعدد: " تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ"

المتغير التابع factor7	المتغيرات المتنبئة	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ	نوع التوظيف	0.158	0.025	0.993	0.399	-0.242	-0.426	0.671	1.815
	الشهادات الدراسية					0.121	0.370	0.712	1.818
	الأقدمية					-0412	-1.59	0.114	1.078

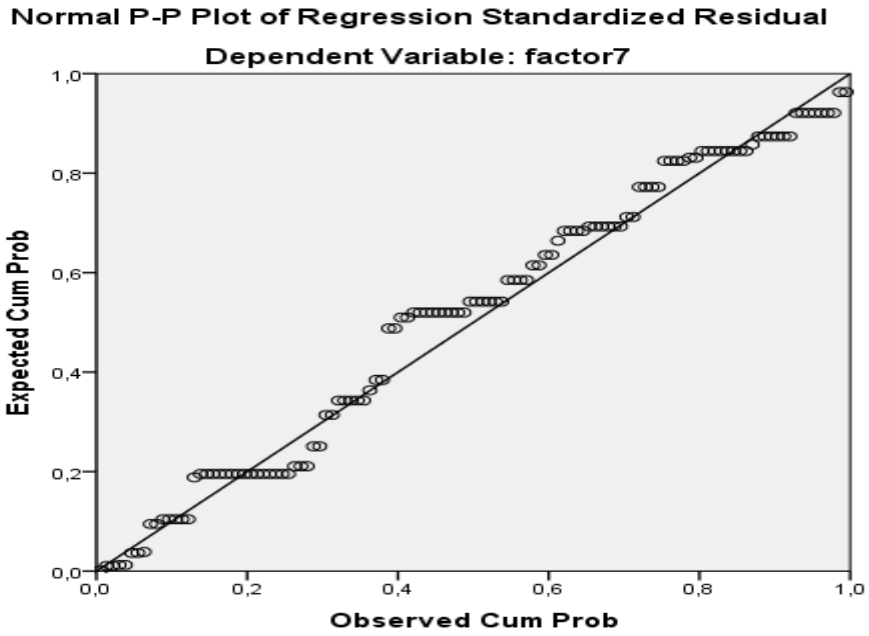
لدراسة العلاقة بين بين متغير تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ والمتغيرات االمستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية لدى فئة المديرين، تبين نتائج نموذج الإنحدار الخطي أن الإنحدار غير معنوي. وذلك من خلال قيمة ف المقدرة ب:993 .0 بقيمة دلالة: 0.399 وهي أكبر من مستوى دلالة:0.05.وبملاحظة قيمة معامل التحديد (ر2):0.025 يتضح أن المتغيرات المستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية، تفسر حوالي 3% من التباين الحاصل في المتغير التابع تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ.

الشكل(16) توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ "



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

الشكل(17) الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع" تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ "



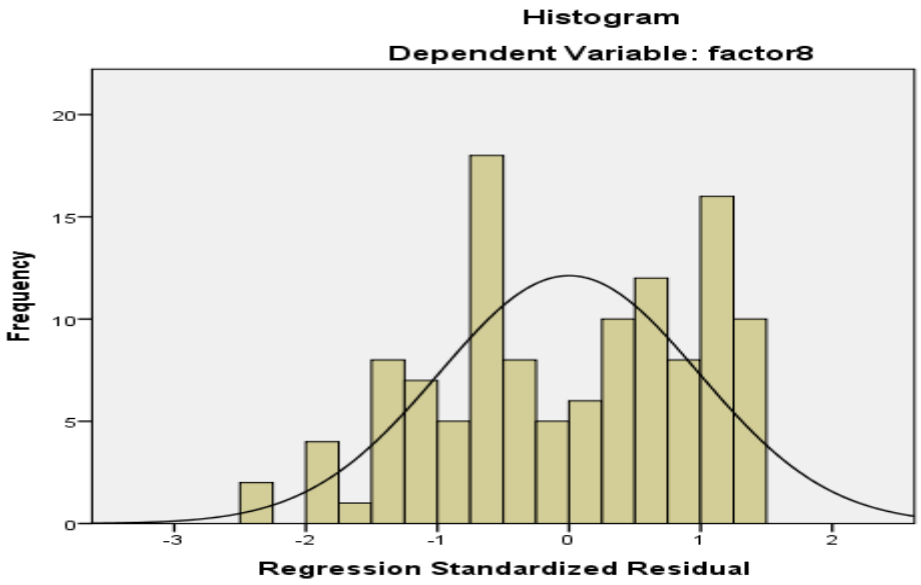
المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

جدول رقم (23) نتائج الإنحدار المتعدد: " التقويم التربوي"

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
التقويم التربوي	نوع التوظيف	0.152	0.023	0.920	0.433	0.944	1.653	0.101	1.797
	الشهادات الدراسية					- 0.351	- 1.076	0.284	1. 814
	الأقدمية					- 0.082	- 0.320	0.750	1.082

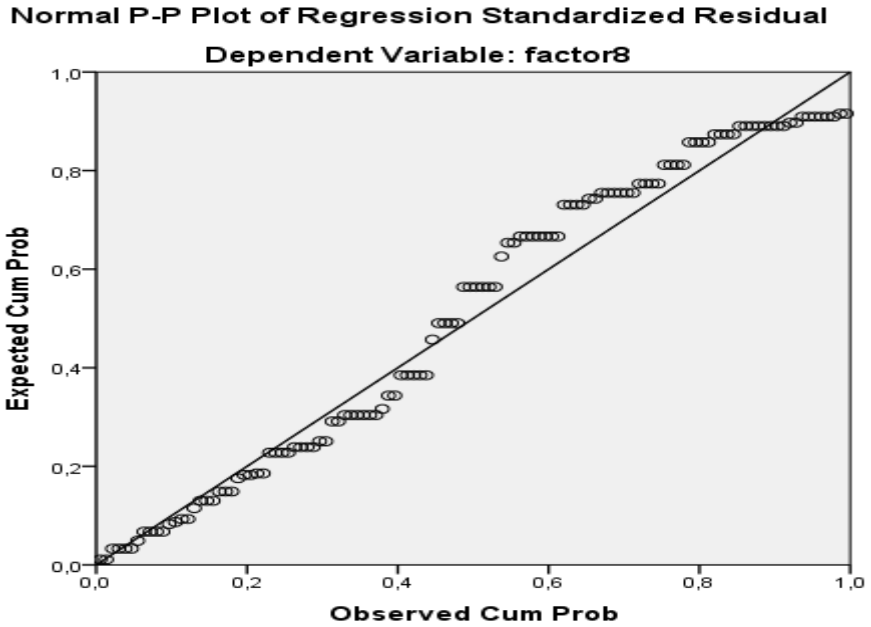
لدراسة العلاقة بين متغير التقويم التربوي والمتغيرات االمستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية لدى فئة المديرين، تبين نتائج نموذج الإنحدار الخطي أن الإنحدار غير معنوي. وذلك من خلال قيمة ف المقدرة ب .0 920 بقيمة دلالة:0.433 وهي أكبر من مستوى دلالة:0.05وبملاجظة قيمة معامل التحديد (ر2):0.023يتضح أن المتغيرات المستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية، تفسر حوالي 2% من التباين الحاصل في المتغير التابع التقويم التربوي.

الشكل(18) توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" التقويم التربوي "



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

الشكل(19) الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع" التقويم التربوي "



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

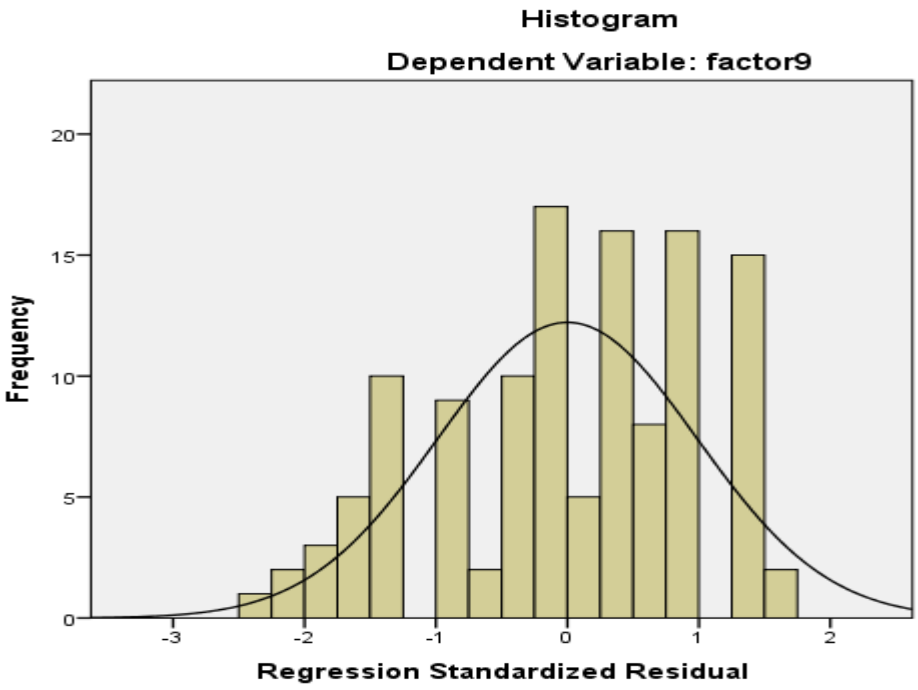
جدول رقم (24) نتائج الإنحدار المتعدد: " استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة"

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة	نوع التوظيف	0.229	0.052	0.158	0.097	-0.682	-1.168	0.245	1.815
	الشهادات الدراسية					0.787	2.349	0.021	1. 829
	الأقدمية					0.109	0.412	0.681	1.086

لدراسة العلاقة بين متغير **استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة** والمتغيرات االمستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية لدى فئة المديرين، تبين نتائج نموذج الإنحدار الخطي جدول رقم (9) أن الإنحدار غير معنوي. وذلك من خلال قيمة ف المقدرة ب:0.158 بقيمة

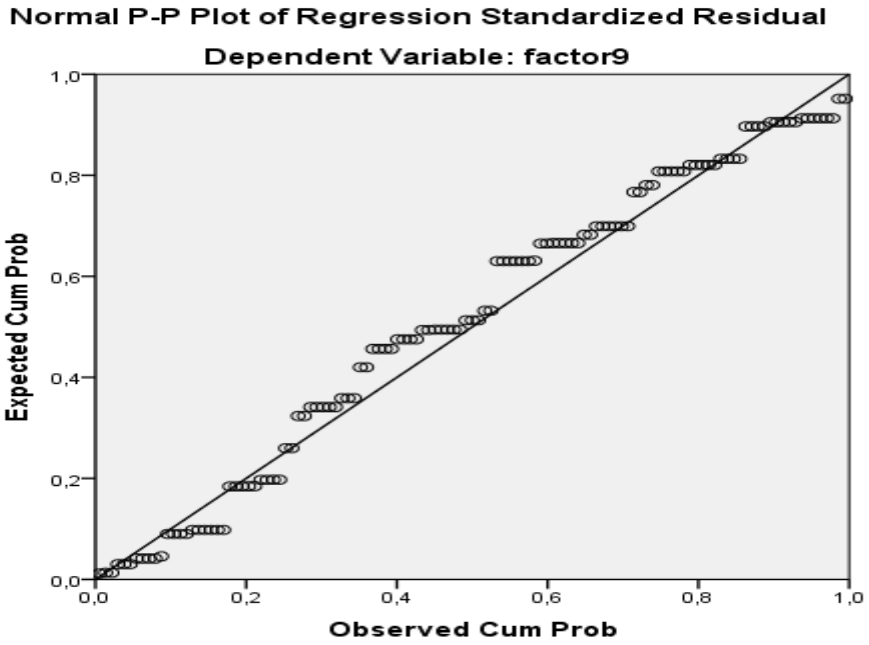
دلالة 0.097 وهي أكبر من مستوى دلالة:0.05.وبملاحظة قيمة معامل التحديد (ر2):0.052 يتضح أن المتغيرات المستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية، تفسر حوالي 5% من التباين الحاصل في المتغير التابع **استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة.** أما قيمة بيتا التي تبين العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع فكانت ذات دلالة مع متغير مستقل واحد هو: متغير الشهادات الدراسية، حيث بلغت قيمة بيتا مع متغير الشهادات الدراسية: 0.787وهي قيمة ذات دلالة معنوية بالنظر إلى قيمة ت المقابلة لها والتي بلغت 2.349 بقيمة دلالة:0.021 .وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى الشهادات الدراسية للمدير بدرجة واحدة، يزداد المتغير التابع **استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة** ب 0.787.

الشكل(21) توزيع البواقي المعيارية للانحدار للمتغير التابع" استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة "



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

الشكل(22) الرسم البياني التراكمي لبواقي الانحدار للمتغير التابع" استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة "



المصدر: من اعداد الباحث على ضوء مخرجاتspss

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة:

1.مناقشة نتائج الفرضية الأولى:والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التكوينية للمعلمين تعزى للإطار(أستاذ تعليم إبتدائي–أستاذ رئيسي–أستاذ مكون).

يتبين لنا من النتائج المتحصل عليها بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للإطار إلاّ في بعدين، بعد علم النفس وعلوم التربية وبعد استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات لبعد علم النفس كانت دالة إحصائيا لصالح أستاذ التعليم الابتدائي مقارنة بالأستاذ المكون بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذ التعليم الابتدائي والأستاذ الرئيسي. ونستخلص مما تقدم أن أستاذ التعليم الابتدائي يرى بأنه يحتاج إلى التكوين في علم النفس والبيداغوجيا، بينما الأستاذ المكون رقي إلى هذه الرتبة يعد التكوين.كما أنه تبين لنا بأن الفروق كانت دالة بالنسبة لبعد

استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة، وبعد إجراء الاختبار البعدي شيفييه كانت الفروق لصالح الأستاذ الرئيسي مقارنة مع أستاذ التعليم الابتدائي بأكبر فرق في المتوسطات، وكانت الفروق لصالح الأستاذ المكون مقارنة بأستاذ التعليم الابتدائي، يمكن إرجاع ذلك إلى أن أغلبية الأساتذة الرئيسيين أساتذة قدامى شأنهم شأن الأساتذة المكونين إذا علمنا أنه من شروط الترقية وجوب توفر أقدمية معينة أو شهادة عليا، مما يجعل هذين الفئتين تدركان أهمية التكوين في التكنولوجيات الجديدة،

2. **مناقشة نتائج الفرضية الثانية:** وتنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المعلمين في حاجاتهم التكوينية تعزى لمتغير نوع التوظيف.

لقد بين الجدول رقم 05 من خلال حساب دلالة الفروق في المتوسطات بين أبعاد الاستبيان ونوع التوظيف للمعلمين، فتبين من نتاج الجدول المشار ليه بأنه لا توجد فورق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع التوظيف إلاّ في بعدين وهما:بعد التعليمية وبعد التشريع والتنظيم المدرسي ومعرفة دلالة الفروق قمنا بإجراء الاختبار البعدي "شيفيه "فكانت الفروق في بعد التعليمية دالة إحصائيا لصالح المتخرج من الجامعة، مقارنة بالتوظيف المباشر، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن خريجي الجامعة من تخصصات مختلفة وليس كلها لها علاقة بالتدريس مما يجعلهم يرون بأنهم في حاجة للتكوين في التعليمية، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا بين المتخرج من الجامعة والمتحرج من المعهد.

أما فيما يخص بعد التشريع، أظهرت نتائج الاختبار البعدي بأن الفروق كانت دالة إحصائيا لصالح المتخرج من الجامعة مقارنة بالتوظيف المباشر كما كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح المتخرج من المعهد مقارنة بالتوظيف المباشر، ويمكن تفسير ذلك بأن خرجي الجامعة ينتمون إلى تخصصات مختلفة منها ما ليس له علاقة

بالتدريس فلا يدرس التشريع ويشعر بأنه يحتاج لمعرفة حقوقه والقوانين التنظيمية المحددة لأدوار والمناصب يتعامل معها.

أما خرجي المعاهد كونهم تلقوا تكوينا في التشريع والتسيير والتنظيم المدرسي جعلهم يدركون أهمية هذا البعد في الحياة المهنية خاصة وأن التعديلات والإصلاحات مستمرة ومتعددة.

3. **مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين حاجات التكوين تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين".**

من الجدول (14) لاختبار شيفيه للفروق البعدية، تبين أن هذه الفروق بين نوع سنوات الاستفادة من التكوين ومتغير **التشريع والتنظيم المدرسي**، كانت لصالح الأفراد الذين استفادوا من التكوين لمدة سنتين على حساب الأفراد الذين استفادوا من التكوين لمدة سنة أوثلاث سنوات والذين لم يستفيدوا من التكوين. فكانت بأكبر فرق على الذين استفادوا من التكوين لمدة سنة بقيمة:2.7097 وقيمة احتمالية:0.000،تليها فئة الذين لم يستفيدوا من التكوين بقيمة: 2.1426 وقيمة دلالة:0.001،وأخيرا فئة الذين استفادوا من التكوين لمدة ثلاث سنوات بقيمة: 2.1241 وقيمة دلالة:0.001وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة:0.05.

فبعد حساب الفروق في المتوسطات بين متغير الاستفادة من التكوين للمعلمين وأبعاد الاستبيان كشف لنا الجدول (رقم12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التكوينية للمعلمين تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين في بعد **التعليمية** وبعد **العمل الجماعي والبحث العلمي** وبعد **التشريع والتنظيم المدرسي وبعد علم النفس والبيداغوجيا وبُعد التقويم** (الجدول رقم15) لصالح الذين استفادوا سنتين مقارنة بمن استفادوا ثلاث سنوات والذين استفادوا سنة واحدة وبالنسبة للذين لم يستفيدوا.أما عن تفسير ذلك فيمكن إرجاع ذلك إلى أن الذين استفادوا سنتين لم يتناولوا في تكوينهم هذه

المواضيع بطريقة تستجيب لمنتظراتهم خاصة وإن في غالب الأحيان يتم تناول المحاور بطريقة نظرية،مما ليمكنهم من تجسيد مكتسباتهم.

4. **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:** والتي تنص على أنه يمكن التنبؤ بملامح التكوين (الأبعاد) من خلال متغيرات: نوع التوظيف، الشهادات الدراسية وأقدمية المعلمين.

ولاختبار الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، وأسفرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بملمح التكوين على بعد متغير البحث التربوي والعمل الجماعيمن خلال المتغيرات المستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية لدى فئة المديرين، حيث تبين من خلال نتائج نموذج الإنحدار الخطي أن الإنحدار معنوي من خلال القوة التفسيرية للنموذج باستخدام (ف).

أما متغير التعليمية ومتغير التشريع والتنظيم المدرسي ومتغير علم النفس واليداغوجيا ومتغير تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ ومتغير التقويم التربوي ومتغير استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة فبينت نتائج نموذج الإنحدار الخطي أن الإنحدار غير معنوي وبالتالي لا يمكن التنبؤ بها من خلال المتغيرات االمستقلة المفسرة والمتمثلة في: نوع التوظيف والشهادات الدراسية والأقدمية لدى فئة المديرين.

يمكن تفسير التنبؤ بملمح التكوين على بعد متغير البحث التربوي والعمل الجماعيمن خلال أهمية البحث التربوي ودوره في تطوير معارف المعلم والممارسات التربوية لديه، حيث على المعلم فهم طبيعة البحوث التربوية وعلاقتها بالأهداف التربوية في مختلف المجالات (المعرفية، الوجدانية، والنفس حركية) وكيفية إجراء بحث تربوي قائم على منهج سليم حتى تكون نتائجه عملية وذات قيمة علمية تربوية خاصة مع ظهور التكنولوجيا الحديثة التي غيرت كثيرا من المفاهيم وفرضت على المعلم سرعة بالتجاوب مع المتغيرات الكثيرة في عصر التحول الرقمي الذي مس منظومة التعليم وأصبح لزاما على المعلم فهم طبيعة هذه المتغيرات ومسايرة المستجدات

الحديثة، وعليه فالبحث التربوي يساهم في تحسين عمل المعلم وتطوير مساره التربوي من خلال اكسابه مهارة البحث والتقصي وتزويده بالحلول والبدائل الممكنة للظواهر التربوية بعد تشخيص الاسباب والصعوبات، هذا فضلا عن تزويده بفهم أعمق للتلميذ وسير الفعل التعليمي التعلمي ومعرفة الطرق والاساليب الفعالة للتواصل داخل الصف الدراسي، ثم إن تمكن المعلم من أساليب البحث التربوي يساعده في تكليف المتعلمين باختيار نشاطات بحث قائمة على مشكلات بحث واقعية تستدعي ايجاد حلول فعالة لها، وهذا ما يعزز قدراتهم ويحسن من أدائهم ويكون له أثرا ايجابيا في نموهم المعرفي، هذا إضافة الى دور العمل الجماعي المدرسي في تعزيز مفهوم الفريق الواحد ذوالأهداف المشتركة لدى التلاميذ، والذي له أهمية بالغة في توفير الوقت والجهد وتعزيز الثقة بالنفس وتطوير المهارات الفردية والجماعية وتغزيز التعاون وتبادل الافكار والمعلومات وبروز الافكار الابداعية في مختلف المجالات مما يوفر الكثير من البدائل والفرص والذي ينعكس على جودة التعليم والتعلم.

ونظرا لأهمية متغير البحث التربوي والعمل الجماعي الذي يعتبر حاجة تكوينية ملحة لدى المعلمين خلال مسارهم المهني، فهي تحتاج الى التطوير بشكل مستمر نظرا للتطورات الحاصلة في هذا المجال والتي لابد ان تستجيب للتطورات الحاصلة في الانظمة التعليمية المتطورة حتى يحقق التعليم فائدته المرجوة، وهذا ما يفسر ما توصلنا اليه من خلال اختبار هذه الفرضية على أنه يمكن التنبؤ بهذا المتغير الهام من خلالنوع التوظيف، الشهادات الدراسية وأقدمية المعلمين، فالتكوين في البحث التربوي مثلا يدرج كمقياس في التكوين الاكاديمي قبل الخدمة في كل انماط التكوين ويكون أكثر عند حاملي الشهادات الجامعية ليسانس، ماستر..)، ويدخل متغير الأقدمية في تثمين خبرة المعلم من خلال احتكاكه بفريق العمل وما اكتسبه من خبرات في هذا المجال.

وفي هذا الصدد من الراسات التي أجريت في مرحلة ما قبل الخدمة، دراسة (Cabaroglu.2014) وهدفت الى الكشف عن أثر بحوث العمل في الاعتقادات عن الفاعلية الذاتية لدى المرشحين ليكونوا أساتذة اللغة الانجليزية وصممت الدراسة لمساعدتهم على فهم وتحسين ممارساتهم الصفية وأظهرت النتائج نموخبرتهم في فاعلية التدريس والوعي بالذات، تحسن مهارة حل المشكلات، تعزيز التعلم المستقل، ودراسة (Mooi et al, 2014.)،والتي استهدفت تنمية فهم تعلم التلاميذ لدى الأساتذة الطلاب واختارت الباحثات عينة قصدية مكونة من سنة (6) أفراد في برنامج التربية العملية، خلال السنة النهائية بمعهد تربية المعلمين بكوالا لامبور، وبعد تفريغ الاستبيان الذي قدم إلى أفراد العينة، تبين نموفهمهم حول تعلم تلاميذهم والأوجه المتعلقة بالعوامل المؤثرة في تعلم التلاميذ،واقترحوا أن الأنشطة التعليمية يجب أن تصمم بالأخذ بالحسبان حاجات اهتمامات، قدرات المتعلمين.وأكدت النتائج بقوة أن بحوث العمل تمثل جانبا مدعما في برنامج تربية الأساتذة، يمكن من توفير نومهني ممتاز للأساتذة قبل الخدمة استعدادا للتعامل مع عدة تحديات خلال السنوات المبكرة للتدريس (قندوز،265:2015)

أما المتغيرات الأخرى المتمثلة في: التعليمية والتشريع والتنظيم المدرسي وعلم النفس والبيداغوجيا، تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ، التقويم التربوي واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الجديدة فوجدنا أنه لايمكن التنبؤ بها من خلال نوع التوظيف، الشهادات الدراسية وأقدمية المعلمين، وهذا راجع الى طبيعة هذه المتغيرات في حد ذاتها والتي تتحكم فيها عوامل كثيرة من أهمها مدى المام المعلم بطرائق التدريس ووسائله وتقنياته، ومجموع القوانين والتنظيمات التي تسير النظام التربوي، فضلا عن أسس وسبل التقويم التربوي ومهارات التدريس الفعال، ومدى تحكمه في التكنولوجيات والتقنيات المعاصرة والتي أضحت مطلبا ضروريا وملحا للمعلم وخاصة المهارات الرقمية التي تساعده في تصميم المواد التعليمية.

الخاتمة

إن التكوين الفعّال للمعلمين يشكّل ركيزة أساسية في تحسين جودة التعليم وضمان مخرجات تربوية ناجحة. وقد بيّنت نتائج هذا البحث أن احتياجات التكوين، سواء في مرحلته الأولية أو المستمرة، تمثّل عنصرًا محوريًا في بناء برامج تكوينية تستجيب فعليًا لمتطلبات الواقع التربوي.

لقد سمح تحليل المعطيات المستخلصة من الميدان، سواء من خلال آراء المعلمين أو مديري المدارس، بالكشف عن أولويات حقيقية في مجال التكوين، كما أبرزت الدراسة تفاوتا في هذه الاحتياجات تبعًا لعوامل مهنية وتنظيمية. وقد تأكدت الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة، حيث ثبت أن تحديد الاحتياجات يشكّل قاعدة ضرورية لتحديد الأهداف، واختيار المحتويات، وبناء مخططات تكوينية فعالة.

في ضوء هذه المعطيات، توصي الدراسة بإعادة النظر في سياسات التكوين، والتركيز على التكوين المستمر القائم على الممارسة، مع ضمان الجودة والتوقيت المناسب، بما يعزز من كفاءة المعلم ويواكب التغيرات التربوية والعلمية المتسارعة.

*توصيات واقتراحات

بناء على النتائج التي خرجت بها الدراسة، والتي تفيد بأنه ثمة اتفاق على مجموعة من الحاجات بين مختلف الفئات والتي نرى بأنه يمكن نطلق بالحاجات المشتركة، كما هناك اختلاف بالنسبة لبعض الأبعاد بالنسبة للفئات والمتغيرات، وومن هذا المنطلق توصي الدراسة بـ:

1. إجراء بحوث تفصيلية موسعة فيما يخص أبعاد الاستبيان، بتناول كل بعد على حدى.

2.إعادة النظر في كيفية تصور بناء المخططات التكوينية، بإشراك المعنيين بالأمر في تخطيط تكوينهم، وتحديد حاجاتهم، واختيار محاور التكوين، حتى لا يشعرون بأنها مفروضة عليهم، من جهة وحتى يتحملون المسؤولية من جهة أخرى كونها تعبر عن حاجاتهم الحقيقية

3. تحليل الحاجات على أساس الحاجات الجماعية، والحاجات الفردية.

4. تنظيم التكوين على أساس مقاييس عامة مشتركة بالنسبة لجميع الفئات، ومقاييس اختيارية استجابة للحاجات الخاصة.

5. نقترح على الذين يشرفون على تنظيم التكوين وبناء المخططات التكوينية بالتركيز بالدرجة الأولى على التكوين في:

*استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية الجديدة" من (إعلام آلي، إنترنت ووسائل طبع وتوثيق واستخدام البرامج التعليمية للحاسوب).

*البعد" المعرفي" وخاصة التكوين في (تقنيات الرسم والأشغال اليدوية والمقاربة بالكفاءات)،

*الجانب السيكولوجي" وخاصة فيما يتعلق بخصائص الطفل على العموم والطفل المتأخر دراسيا، وكيفية التعامل معه ومساعدته على التكيف.

* التركيز على التدريب العملي الوظيفي دون الاقتصار على المعارف النظرية.

* ربط التكوين بحوافز مادية ومعنوية.

* أن تسبق العمليات التكوينية بتهيئة المعلمين بتحسيسهم وإعلامهم بشكل كافي ومنهجي. وأن تكون هناك متابعة فعلية ما بعد التكوين قصد التقويم الموضوعى والدقيق للعمليات التكوينية.

قائمة المراجع

- أبو النيل، محمود السيد. (1985). علم النفس الاجتماعي. دار النهضة العربية.
- أحمد مصطفى خاطر ومحمد بهجت كشك وسلمى محمود جمعة (1998). التحليل الإحصائي للبحوث في الخدمة الاجتماعية. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية
- الأحمد، خالد طه.(2005).تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. الطبعة الأولى. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي العين.
- إخليف الطراونة وآخرون (2002) الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية الأغوار ص135-160. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 4 – العدد3 - سبتمبر 2003. جامعة البحرين
- آدم، محمد سلامة وحداد، توفيق. (1973). علم نفس الطفل. وزارة التربية بالجزائر. الطبعة الأولى.
- أنطوان خوري. (بدون تاريخ) التربية من أفواه رجالها. دار العلم للملايين..
- بلهوشات، فاطمة الزهراء.(1998).إضبارة خاصة بالمؤطرين. مديرية التكوين وزارة التربية.
- بن محمد، عبد القادر. (1973). أنماط المكونين ص32-42. همزة الوصل، مجلة التكوين والتربية.(العدد العاشر) 1975 – 1976 مديرية التكوين بوزارة التربية (الجزائر)
- بن محمد، عبد القادر. (1976). تنظيم التعليم وتكوين الكبار، همزة الوصل الوطنية. العدد14 1979 – 1980، مديرية التكوين وزارة التربية –الجزائر.
- بن محمد، عبد القادر. (1979).التكوين المهني والثقافي ص105-114. مجلة همزة الوصل. العدد الثاني 1972 – 1973.مديرية التكوين وزارة التربية الجزائر.
- بوعلاق، محمد. (1999). الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته. قصر الكتاب بالبليدة.
- تركي، رابح. (1990). أصول التربية والتعليم. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية
- تيلوين، حبيب. (2002). التكوين في التربية. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
- تيلوين، حبيب. (2003). دراسة استطلاعية حول فعالية التكوين أثناء الخدمة ص73-111. مساءلات حول التنظير والممارسات. منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي. دار الغرب للنشر والتوزيع جامعة البحرين.(2003). العلوم التربوية والنفسية –

سبتمبر.

- الحكمي، على بن صديق وآخرون. (2004). اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين ورقة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي.المنعقد في مدينة جازان.
- خالد، طه.(2005).تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. الطبعة الأولى. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي العين.
- رداح الخطيب. (2002). تقويم مدى فعالية الإدارة العليا للقيادات التربوية ص51. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية. المجلد الثامن عشر العدد الأول.
- رشدي، أحمد طعيمة. (1999).المعلم (كفاياته، إعداده، تدريبه). دار الفكر العربي.
- روني، إيبر.(1982).ترجمة عبد الله عبد الدايم،التربية العامة. الطبعة الخامسة، دار العلم للملايين.
- سارنوف، وآخرون (1973). (ترجمة الدكتور محمد عماد الدين إسماعيل). التعلم. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- السكارنة، بلال خلف.(2011). تصميم البرامج التدريبية. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عباس، محمود عوض(1987). مدخل إلى الأسس النفسية والفسيولوجية للسلوك. دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية
- عبد الباقي، ع.المنعم ومحمد، سعد محمد(2003). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري.ص161. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين.
- عزت، راجح. (1968).أصول علم النفس. دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.
- علي، راشد. (1996). اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العلمية. دار الفكر العربي.
- غاستون، ميالاريه. (1999). إعداد المعلمين. منشورات عويدات.
- غالم، محمد (2001). استراتيجية التكوين المستمر. الرباط ..المغرب: مديرية الموارد البشرية وزارة التربية الوطنية والشباب .
- فاخر، عاقل(1983). مدارس علم النفس. دار العلم للملايين بيروت.
- قوانين ومناشير وزارة التربية منذ 1965إلى 2003 الصادر في 2003.

- الكبيسي، عامر خضير حميد.(2014).سيكولوجية التدريب الاستيراتيجيات والتقنيات

والإشكاليات.الطبعة الأولى. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

- لحسن، بوعبد الله وناني، نادية.(2010). مقاربة منظومية للبرامج التكوينية.سطيف–الجزائر: منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية.
- مارك، أندري ناضو. (بدون تاريخ).ترجمة: خديجة حمدان. جامعة محمد الخامس/كلية علوم التربية المغرب.
- مالكولم، بيل.(1997).التدريب الناجح للموظفين. ترجمة مركز التعريب والبرمجة. الطبعة الأولى. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- محمود، عبد الرزاق وهدى، محمد الناشف(1994). إدارة الصف المدرسي. دار الفكر.
- مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية. (1999).علوم التربية (إضبارة إطار الجهاز الدائم) تكوين معلمي التعليم الابتدائي. الجزائر.
- مديرية التكوين بوزارة التربية. منشور رقم 04/0.0.5/121 مخطط التكوين وتحسين المستوى 2005/2004.

- مصطفى خليل الشرقاوي. (1983). علم الصحة النفسية. بيروت: دار النهضة العربية،
- منصوري، عبد الحق. (2003). صفات المعلم الإنتاجية. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
- نبيل، سعد خليل(2009). الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- نوال، عبد الله الشيخ. (2001). تدريب المشرفين التربويين في دولة قطر، مجلة التربية. العدد 135–136: ص ص86–101.
- هيويرت، ج بيرن. (1968). ترجمة محمد مصطفى زيدان وآخرون. إعداد معلم المرحلة الأولى. مكتبة النهضة المصرية.
- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي "نشاطات الوزارة من 65–75"تكوين الأفراد"ص43–60. (همزة الوصل 1976– 1977).،. العدد الثالث عشر. مديرية التكوين بوزارة التربية الجزائر.
- يوسف، مراد. (1962). مبادئ علم النفس العام. مصر: دار المعارف.

- **Bernard Honoré et Joël Bricon**. (1980).former des enseignants.sciences de l'homme Privat.
- **Dori‹ Lal**. (2016). A Journey of Teacher Education. doi: 10.5958/2454-9525.2016.00002.0
- **Fabiane‹ Lopes‹ de‹ Oliveira.‹ Louise‹ Lima.‹ Daniela‹ Ferreira.‹ Ariana‹ Cosme.** (2020). A formação de professores e o seuimpacto para umatransformação da escola. 31(1):225-244. doi: 10.5216/RP.V31I1.66940
- Gillet.P‹ (1991) Construire la formation. Paris‹ ESF éditeur‹
- **Gognelin pierre**.(1982). la formation des adultes. paris France p.u.f.
- **Henry Peyronie**.(1998) Education et Formation. Instituteurs aux maîtres d'école. presse Universitaires de France.
- **Jean DE ketelle et d'autres**(1995) Guide du formateur.
- **LESSARD C.‹ BOURDONCLE R**. (1998). – Les formationsprofessionnelles universitaires. In D. Raymond‹ Y. Lenoir (éds.)‹ Enseignants demétier et formation initiale.AQUFOM et DeBoeck Université.
- **M.‹ Ibrahim**. (2023). Pre-service teachers' needs: a panacea for competent schooling preparation in nigeria. Pedagogia: JurnalPendidikan‹ doi: 10.24239/pdg.vol12.iss1.373

- **M.‹ Ibrahim**. (2023). Pre-service teachers' needs: a panacea for competent schooling preparation in nigeria. Pedagogia: JurnalPendidikan‹ doi: 10.24239/pdg.vol12.iss1.373

- **MEIRIEU‹ Philippe**.(1990). Enseigner‹ *scénario pour* un *métier nouveau*. Paris‹ ESF éditeur.
- **Nadeau‹A‹**.(1998). L'évaluation de programme: théorie et pratiquePresses Université Laval‹
- **Nicette‹ N.‹ Ganal.‹ Marissa‹ R.‹ Guiab.‹ Ma.‹ Lina‹ P.‹ Sario**. (2019). Assessing the Training Needs of Teachers on the 21st Century Pedagogical Skills and Personal Development. The Normal Lights‹

- **Nicette‹ N.‹ Ganal.‹ Marissa‹ R.‹ Guiab.‹ Ma.‹ Lina‹ P.‹ Sario**. (2019). Assessing the Training Needs of Teachers on the 21st Century Pedagogical Skills and Personal Development. The Normal Lights‹

- **Ocde**.(1998)."formation continue et perfectionnement des

enseignants".L'école a la page. Ocde.

- **Pierre Besnard et Bernard Liétard**.(1976). La formation continue /presses Universitaires de France. Date d'édition: 1982
- **Pierre Gillet**.(1997).Construire la formation.CEPEC. ESF. 4ième édition.
- **Raymond Lallez**. (1982). La formation des formateurs d'enseignants / par; Unesco. Éditeur: Unesco (Paris).Contributeur: Unesco. Éditeur scientifique
- **Séminaires de Roger Mucchielli**. (1982).Les Méthodes Actives Dans la pedagogie des adultes.4 ième édition
- **Viviane DeLandesheere**. (1992). L'éducation et la formation.presses Universitaire de France.PUF.

مواقع الإنترنت

1- حسن أحمد الفاهمي حاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينتي" ملخص رسالة ماجستير"

www.arabict.org.about.php. consulté le 22Nouvembre 2005.

2 ـ محمد الصغير التكوين المستمر من منظور التعليم الأساسي

http //cd.cosep.ac.ma/contenu_arabe/alharaka/.consulté 24/11/2004

3- منى بنت عبد الرحمان" في تحديد الحاجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمات رياض الأطفال في مجال المنهج".ملخص رسالة ماجستير.

www.minshawi.com/cgi-bin/dclinks.26novembre 2005-

4- وزارة التربية التونسية. رهانات التكوين المستمر: الكفاءة في خدمة التجديد والجودة

5- وزارة التربية التونسية. مرجعية الكفايات المهنية للأستاذ.

www.edunet.tn/ressources/formation.consulté le 24 AVRIL 2004 - le 08janvier2005

6- André de Peritti. les 30 compétences de l'enseignant moderne françois.

htm:/muller.freedivesifier/peritti.htm consulté le le 16mai 2004.

7- Betty Dintelman 2002La hiérarchie de Maslow des besoins

http://www.accel-team.com//maslow_/index.html. consulté le 24/08/2005

http--chiron_valdosta_edu-whuitt-col-regsys-maslow.consulté le 24/08/2005

8-Cours destiné aux enseignantsFormation des auteurs à la conception d'un produit pédagogique multimédia interact .
http://mediamatch.derby.uk/french/prepare/besoin.htm.consulté le 23/03/2004

9 -Huitt‹ W. (2004). La hiérarchie de Maslow des besoins.

10- Ph.Perrenoud.. Dix domaines de compétences reconnues comme prioritaires dans la formation continue des enseignantes et des enseignants primaire.

htm:/françois.muller.freedivesifier/perinou. htmconsulté le 16mai 2004

الملاحق

الملحق1: اداة لقياس الحاجات التكوينية

هذا الإستبيان في إطار دراسة جامعية تهدف إلى التعرف على المجالات التي يجب أن يتناولها التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين، لذا نرجو من سيادتك مساعدتنا في إبراز المجالات المهمة التي يجب أن يتوجه إلى تطيرها التكوين أثناء الخدمة بالنسبة لك كمعلم. الإجابة تكون بوضع علامة (X) في الخانة التي تناسب إجابتك، يرجى التأكد من الإجابة على جميع الأسئلة لأن الإجابات الناقصة تلغي الاستبيان وشكرا مسبقا على تعاونك معنا.

ملاحظة: كتابة الاسم ليست إلزامية

مثال1: السن من20إلى30 ☐ من 30إلى 40 ☐ أكثر من 40 ☒ x

مثال 2:

	3	2	1
1 . تكوين في مادة الخط	X		
2 . التكوين في مادة التربية البيئية			X
3. تكوين في مادة التربية المدنية والعلوم الإجتماعية		X	

الإطـــار أستاذ رئيسي ☐ استاذ مكون ☐ أستاذ تعليم إبتدائي ☐

الجنـس ذ كـــر ☐ أ نـثى ☐

الأقدمية بالسنوات من 1 الى 10. ☐ من11الى20 ☐ من20 فأكثر ☐

نوع التوظيف من الجامعة من المعهد ☐ توظيف مبا ☐ ☐

الشهادات الدراسية ماستر ☐ ليسانس ☐ بكالوريا ☐ ش.ت.الأساسي ☐

التخصص.....

إستفدت من التكوين عن بعد لمدة: سنة ☐ سنتين ☐ 3 سنوات ☐

غير مستفيد ☐

	حاجتي للتكوين فيها كبيرة	حاجتي للتكوين فيها قليلة	حاجة لي للتكوين فيها
	3	2	1
1. معرفة كيفية وضع توزيع شهري			
2. معرفة كيفية تحليل مادة دراسية واستخراج الأهداف السلوكية			
3. معرفة كيفية إستخراج وصياغة الكفاءات			
4. معرفة كيفية تكيف المحاور حسب مستوى التلاميذ			
5معرفة كيفية تخطيط حصة تعليمية وبناء مذكرة			
6. معرفة كيفية تكليف التلاميذ بنشاطات بحث معرفية			
7. معرفة قواعد اللغة العربية (النحووالإملاء)			
8. معرفة مبادئ وقواعد التربية البدنية.			
9. معرفة مبادئ وتقنيات الرسم			
10. معرفة مبادئ وتقنيات في الأشغال اليدوية			
11. معرفة وتكوين في لإعلام الآلي			
12 . معرفة الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات			
13. معرفة تعليمية مادة التربية الرياضية			
14. معرفة تعليمية مادة دراسة الوسط			
15. معرفة تعليمية مادة المطالعة			
16. معرفة تعليمية مادة التعبير الكتابي			
17. معرفة تعليمية مادة الأشغال اليدوية			
18. معرفة تعليمية مادة الموسيقى			
19. معرفة تعليمية التربية الإسلامية			
20. معرفة تعليمية مادة القواعد			
21. معرفة تعليمية دراسة النص			
22. معرفة خصائص وصفات وقدرات الطفل (التلميذ			

	حاجتي للتكوين فيها كبيرة	حاجتي للتكوين فيها قليلة	لا حاجة لي
	3	2	1
23. معرفة خصائص الطفل (التلميذ) الموهوب			
24. معرفة خصائص الطفل (التلميذ) المتأخردراسيا			
25. معرفة الخصائص النفسية والإجتماعية الجماعة المدرسية			
26. معرفة كيفية إختيار وتقويم الكتاب المدرسي			
27 . معرفة كيفية التدريس بالمقاربة بالكفاءات			
28. معرفة أنواع الاختبارات التحصيلية كيفية بنائها			
29. معرفة كيفية تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تعديل التعلم			
30. معرفة كيفية ا سستخدام التقويم التكويني			
31. معرفة كيفية تدريب التلاميذ على التقويم الذاتي			
32. معرفة كيفية ربط التقويم بالأهداف التربوية المختلفة			
33. معرفة كيفية التعامل مع التلاميذ المتفوقين			
34. معرفة كيفية التعامل مع التلاميذ المتأخرين			
35. معرفة كيفية تشجيع التلاميذ على المشاركة في اتخاذ القرارات			
36. معرفة كيفية زرع الروح القيادية لدى التلاميذ			
37. . معرفة كيفية التحكم في القسم			
38. معرفة كيفية ووسائل تشويق التلاميذ لتحضيرهم للتعلم			
39. معرفة كيفية التعامل مع التلاميذ بطريقة ديموقراطية			
40معرفة كيفية بناء مشروع فريق،بتصور مشترك			
41. معرفة كيفية مواجهة وتحليل الوضعيا ت والمشكلات المهنية			

	حاجتي للتكوين فيها كبيرة	حاجتي للتكوين فيها قليلة	لا حاجة لي للتكوين فيها
	3	2	1
42 . معرفة كيفية تسيير الأزمات والنزاعات بين الأفراد في الفريق			
43معرفة كيفية الاستفادة من خبرات أعضاء الفريق التربوي			
44 . معرفة كيفية فهم البحوث التربوية وكيفية إجراء بحث تربوي			
45 . معرفة حقوق المعلم القانونية			
46 معرفة واجبات المعلم القانونية			
47 . معرفة القوانين والأوامر والقرارات التي تنظم عمل المدرسة			
48 . معرفة الجانب التشريعي لمشروع المؤسسة			
49 . معرفة كيفية إستخدام الإنترنت			
50. معرفة كيفية استخدام برامج طبع الوثائق			
51. معرفة استخدام برامجlogiciel تعليمية تخدم الأهداف التعليمية			
52معرفة كيفية تنمية الثقة بالنفس عند التلميذ			
53 معرفة استخدام وسائل العرض (البصرية والسمعية البصرية....)			
54 . معرفة كيفية تدريس مادة التربية البدنية			
55 . معرفة البرامج الجديدة			
56 . معرفة كيفية تدريس مادة الخط			
57. معرفة كيفية تدريس مادة الرسم			
58 . معرفة كيفية تدريس التربية المدنية			
59 . معرفة كيفية تصميم وسائل تعليمية			
60 . معرفة أسس بناء المناهج التربوية والأهداف التربوية			

ـ الإجابة على كل الأسئلة مهمة بالنسبة للبحث.

يمكنك تسجيل ملاحظاتك واقتراحاتك سواء فيما يخص الاستبيان أوفيما يتعلق بالتكوين أثناء الخدمة/ وما هي طريقة التكون التي تراها مناسبة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق2: مخرجات spss للثبات عن طريق التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,921
		N of Items	30[a]
	Part 2	Value	,914
		N of Items	30[b]
	Total N of Items		60
Correlation Between Forms			,771
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,871
	Unequal Length		,871
Guttman Split-Half Coefficient			,871

الملحق2: مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية ل -factor1.

```
REGRESSION
  /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /DEPENDENT factor1
  /METHOD=ENTER نـوعت شهـادات أقـدمـيـة
```

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
factor1	13,0840	2,12164
نوع الوظيف	1,6975	,47931
الشهادات الدراسية	2,8151	,83327
الأقدمية بالسنوات	1,5294	,81119

Correlations

		factor1	نوع الوظيف	الشهادات الدراسية	الأقدمية بالسنوات
Pearson Correlation	factor1	1,000	-,158	-,255	-,031
	نوع الوظيف	-,158	1,000	,665	,241
	الشهادات الدراسية	-,255	,665	1,000	,259
	الأقدمية بالسنوات	-,031	,241	,259	1,000
Sig. (1-tailed)	factor1	.	,043	,003	,369
	نوع الوظيف	,043	.	,000	,004
	الشهادات الدراسية	,003	,000	.	,002
	الأقدمية بالسنوات	,369	,004	,002	.
N	factor1	119	119	119	119
	نوع الوظيف	119	119	119	119
	الشهادات الدراسية	119	119	119	119
	الأقدمية بالسنوات	119	119	119	119

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الأقدمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: factor1

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,258[a]	,066	,042	2,07660

a. Predictors: (Constant), الأقدمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية

b. Dependent Variable: factor1

Model		Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	35,250	11,750	2,725	,047[b]
	Residual	495,910	4,312		
	Total	531,160			

الملحق3: مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية ل -factor2.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
factor2	16,3083	2,84559
نوع الوظيف	1,7083	,47449
الشهادات الدراسية	2,8333	,83347
الأقدمية بالسنوات	1,5500	,81838

Correlations

		factor2	نوع الوظيف	الشهادات الدراسية	الأقدمية بالسنوات
Pearson Correlation	factor2	1,000	,080	,164	,129
	نوع الوظيف	,080	1,000	,662	,243
	الشهادات الدراسية	,164	,662	1,000	,259
	الأقدمية بالسنوات	,129	,243	,259	1,000
Sig. (1-tailed)	factor2	.	,194	,037	,081
	نوع الوظيف	,194	.	,000	,004
	الشهادات الدراسية	,037	,000	.	,002
	الأقدمية بالسنوات	,081	,004	,002	.

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الأقدمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: factor2

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,192[a]	,037	,012	2,82834

a. Predictors: (Constant), الأقدمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية

b. Dependent Variable: factor2

Model		Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	35,649	11,883	1,485	,222[b]
	Residual	927,943	8,000		
	Total	963,592			

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	14,689	1,055		13,924	,000		
	نوع الوظيف	-,382	,733	-,064	-,521	,603	,556	1,799
	الشهادات الدراسيه	,616	,419	,181	1,471	,144	,551	1,814
	الأقدميه بالسنوات	,339	,330	,097	1,028	,306	,924	1,082

a. Dependent Variable: factor2

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	نوع الوظيف	الشهادات الدراسيه	الأقدميه بالسنوات
1	1	3,776	1,000	,00	,00	,00	,01
	2	,156	4,921	,02	,02	,02	,98
	3	,043	9,403	,94	,08	,25	,00
	4	,025	12,270	,03	,89	,73	,00

a. Dependent Variable: factor2

الملحق3: مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية ل factor3.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
factor3	28,2261	4,21372
نوع الوظيف	1,7217	,46919
الشهادات الدراسيه	2,8522	,84025
الأقدميه بالسنوات	1,5739	,82782

Correlations

		factor3	نوع الوظيف	الشهادات الدراسيه	الأقدميه بالسنوات
Pearson Correlation	factor3	1,000	-,207	-,122	-,133
	نوع الوظيف	-,207	1,000	,651	,234
	الشهادات الدراسيه	-,122	,651	1,000	,249
	الأقدميه بالسنوات	-,133	,234	,249	1,000
Sig. (1-tailed)	factor3	.	,013	,097	,078
	نوع الوظيف	,013	.	,000	,006
	الشهادات الدراسيه	,097	,000	.	,004
	الأقدميه بالسنوات	,078	,006	,004	.

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الأقدميه بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسيه[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: factor3

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,227[a]	,051	,026	4,15895

a. Predictors: (Constant), الأقدميه بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسيه

b. Dependent Variable: factor3

Model		Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	104,171	34,724	2,008	,117[b]
	Residual	1919,951	17,297		
	Total	2024,122			

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	31,680	1,608		19,708	,000		
	نوع الوظيف	-1,894	1,099	-,211	-1,723	,088	,570	1,753
	الشهادات الدراسيه	,195	,616	,039	,316	,752	,566	1,767
	الأقدميه بالسنوات	-,475	,488	-,093	-,974	,332	,929	1,076

a. Dependent Variable: factor3

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	نوع الوظيف	الشهادات الدراسيه	الأقدميه بالسنوات
1	1	3,777	1,000	,00	,00	,00	,01
	2	,156	4,921	,02	,02	,02	,98
	3	,042	9,480	,91	,06	,30	,01
	4	,025	12,227	,06	,92	,68	,00

a. Dependent Variable: factor3

الملحق4: مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية ل -factor4.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
factor4	12,1161	2,25311
نوع الوظيف	1,7232	,46904
الشهادات الدراسيه	2,8571	,84744
الأقدميه بالسنوات	1,5893	,83346

Correlations

		factor4	نوع الوظيف	الشهادات الدراسيه	الأقدميه بالسنوات
Pearson Correlation	factor4	1,000	-,251	-,057	,126
	نوع الوظيف	-,251	1,000	,648	,237
	الشهادات الدراسيه	-,057	,648	1,000	,248
	الأقدميه بالسنوات	,126	,237	,248	1,000
Sig. (1-tailed)	factor4	.	,004	,274	,092
	نوع الوظيف	,004	.	,000	,006
	الشهادات الدراسيه	,274	,000	.	,004
	الأقدميه بالسنوات	,092	,006	,004	.

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الأقدمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: factor4

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,335[a]	,112	,088	2,15197

a. Predictors: (Constant), الأقدمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية

b. Dependent Variable: factor4

Model		Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	63,346	21,115	4,560	,005[b]
	Residual	500,145	4,631		
	Total	563,491			

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	13,428	,842		15,940	,000		
	نوع الوظيف	-1,881	,575	-,392	-3,274	,001	,574	1,741
	الشهادات الدراسية	,402	,319	,151	1,261	,210	,571	1,751
	الأقدمية بالسنوات	,491	,254	,182	1,930	,056	,929	1,077

a. Dependent Variable: factor4

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	نوع الوظيف	الشهادات الدراسية	الأقدمية بالسنوات
1	1	3,777	1,000	,00	,00	,00	,01
	2	,155	4,934	,02	,02	,03	,98
	3	,042	9,450	,90	,05	,32	,01
	4	,026	12,155	,07	,92	,66	,00

a. Dependent Variable: factor4

الملحق6: مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية ل -factor5.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
factor5	11,2797	2,22605
نوع الوظيف	1,7119	,47324
الشهادات الدراسية	2,8390	,83687
الأقدمية بالسنوات	1,5424	,81276

Correlations

		factor5	نوع الوظيف	الشهادات الدراسية	الأقدمية بالسنوات
Pearson Correlation	factor5	1,000	-,166	-,113	-,179
	نوع الوظيف	-,166	1,000	,659	,232
	الشهادات الدراسية	-,113	,659	1,000	,255
	الأقدمية بالسنوات	-,179	,232	,255	1,000
Sig. (1-tailed)	factor5	.	,036	,111	,026
	نوع الوظيف	,036	.	,000	,006
	الشهادات الدراسية	,111	,000	.	,003
	الأقدمية بالسنوات	,026	,006	,003	.

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الأقدمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: factor5

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,221[a]	,049	,024	2,19952

a. Predictors: (Constant), الأقدمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية

b. Dependent Variable: factor5

Model		Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	28,251	9,417	1,947	,126[b]
	Residual	551,520	4,838		
	Total	579,771			

الملحق7: مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية ل -factor6.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
factor6	24,2241	4,54559
نوع الوظيف	1,7155	,47193
الشهادات الدراسية	2,8448	,84033
الأقدمية بالسنوات	1,5517	,82720

Correlations

		factor6	نوع الوظيف	الشهادات الدراسية	الأقدمية بالسنوات
Pearson Correlation	factor6	1,000	-,075	-,018	,025
	نوع الوظيف	-,075	1,000	,655	,272
	الشهادات الدراسية	-,018	,655	1,000	,274
	الأقدمية بالسنوات	,025	,272	,274	1,000
Sig. (1-tailed)	factor6	.	,211	,423	,396
	نوع الوظيف	,211	.	,000	,002
	الشهادات الدراسية	,423	,000	.	,001
	الأقدمية بالسنوات	,396	,002	,001	.

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الأقدمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: factor6

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,096[a]	,009	-,017	4,58495

a. Predictors: (Constant), الأقدمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية

b. Dependent Variable: factor6

Model		Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	21,737	7,246	,345	,793[b]
	Residual	2354,436	21,022		
	Total	2376,172			

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	25,077	1,739		14,423	,000		
	نوع الوظيف	-1,140	1,209	-,118	-,943	,348	,562	1,781
	الشهادات الدراسية	,256	,679	,047	,377	,707	,561	1,783
	الأقدمية بالسنوات	,241	,542	,044	,444	,658	,910	1,099

a. Dependent Variable: factor6

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	نوع الوظيف	الشهادات الدراسية	الأقدمية بالسنوات
1	1	3,777	1,000	,00	,00	,00	,01
	2	,155	4,930	,03	,02	,02	,99
	3	,043	9,413	,92	,07	,28	,00
	4	,025	12,204	,05	,91	,69	,00

a. Dependent Variable: factor6

الملحق8: مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية ل -factor7.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
factor7	11,6000	2,20160
نوع الوظيف	1,7000	,47809
الشهادات الدراسيه	2,8167	,82994
الأقدميه بالسنوات	1,5333	,80891

Correlations

		factor7	نوع الوظيف	الشهادات الدراسيه	الأقدميه بالسنوات
Pearson Correlation	factor7	1,000	-,059	-,027	-,153
	نوع الوظيف	-,059	1,000	,665	,243
	الشهادات الدراسيه	-,027	,665	1,000	,247
	الأقدميه بالسنوات	-,153	,243	,247	1,000
Sig. (1-tailed)	factor7	.	,261	,386	,048
	نوع الوظيف	,261	.	,000	,004
	الشهادات الدراسيه	,386	,000	.	,003
	الأقدميه بالسنوات	,048	,004	,003	.

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الأقدميه بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسيه[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: factor7

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,158[a]	,025	,000	2,20181

a. Predictors: (Constant), الأقدميه بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسيه

b. Dependent Variable: factor7

Model		Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	14,438	4,813	,993	,399[b]
	Residual	562,362	4,848		
	Total	576,800			

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	12,302	,816		15,071	,000		
	نوع الوظيف	-,242	,569	-,053	-,426	,671	,551	1,815
	الشهادات الدراسيه	,121	,328	,046	,370	,712	,550	1,818
	الأقدميه بالسنوات	-,412	,259	-,151	-1,590	,114	,928	1,078

a. Dependent Variable: factor7

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	نوع الوظيف	الشهادات الدراسيه	الأقدميه بالسنوات
1	1	3,775	1,000	,00	,00	,00	,01
	2	,157	4,909	,02	,02	,02	,98
	3	,043	9,353	,95	,09	,22	,01
	4	,025	12,217	,02	,88	,75	,00

a. Dependent Variable: factor7

الملحق9: مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية ل -factor8.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
factor8	9,3833	2,20078
نوع الوظيف	1,7083	,47449
الشهادات الدراسيه	2,8333	,83347
الأقدميه بالسنوات	1,5500	,81838

Correlations

		factor8	نوع الوظيف	الشهادات الدراسيه	الأقدميه بالسنوات
Pearson Correlation	factor8	1,000	,108	-,006	-,015
	نوع الوظيف	,108	1,000	,662	,243
	الشهادات الدراسيه	-,006	,662	1,000	,259
	الأقدميه بالسنوات	-,015	,243	,259	1,000
Sig. (1-tailed)	factor8	.	,120	,474	,434
	نوع الوظيف	,120	.	,000	,004
	الشهادات الدراسيه	,474	,000	.	,002
	الأقدميه بالسنوات	,434	,004	,002	.

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الأكاديمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: factor8

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,152[a]	,023	-,002	2,20299

a. Predictors: (Constant), الأكاديمية بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسية

b. Dependent Variable: factor8

Model		Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	13,399	4,466	,920	,433[b]
	Residual	562,968	4,853		
	Total	576,367			

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	8,893	,822		10,823	,000		
	نوع الوظيف	,944	,571	,203	1,653	,101	,556	1,799
	الشهادات الدراسية	-,351	,326	-,133	-1,076	,284	,551	1,814
	الأكاديمية بالسنوات	-,082	,257	-,031	-,320	,750	,924	1,082

a. Dependent Variable: factor8

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	نوع الوظيف	الشهادات الدراسية	الأكاديمية بالسنوات
1	1	3,776	1,000	,00	,00	,00	,01
	2	,156	4,921	,02	,02	,02	,98
	3	,043	9,403	,94	,08	,25	,00
	4	,025	12,270	,03	,89	,73	,00

a. Dependent Variable: factor8

الملحق10: مخرجات spss تحليل الانحدار Regression للدراسة الأساسية ل -factor9.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
factor9	9,1570	2,29495
نوع الوظيف	1,7025	,47688
الشهادات الدراسيه	2,8264	,83344
الأقدميه بالسنوات	1,5455	,81650

Correlations

		factor9	نوع الوظيف	الشهادات الدراسيه	الأقدميه بالسنوات
Pearson Correlation	factor9	1,000	,058	,202	,078
	نوع الوظيف	,058	1,000	,666	,249
	الشهادات الدراسيه	,202	,666	1,000	,263
	الأقدميه بالسنوات	,078	,249	,263	1,000
Sig. (1-tailed)	factor9	.	,263	,013	,196
	نوع الوظيف	,263	.	,000	,003
	الشهادات الدراسيه	,013	,000	.	,002
	الأقدميه بالسنوات	,196	,003	,002	.

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الأقدميه بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسيه[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: factor9

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,229[a]	,052	,028	2,26243

a. Predictors: (Constant), الأقدميه بالسنوات, نوع الوظيف, الشهادات الدراسيه

b. Dependent Variable: factor9

Model		Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	33,141	11,047	2,158	,097[b]
	Residual	598,875	5,119		
	Total	632,017			

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	7,925	,835		9,496	,000		
	نوع الوظيف	-,682	,584	-,142	-1,168	,245	,551	1,815
	الشهادات الدراسيه	,787	,335	,286	2,349	,021	,547	1,829
	الأقدميه بالسنوات	,109	,264	,039	,412	,681	,921	1,086

a. Dependent Variable: factor9

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	نوع الوظيف	الشهادات الدراسيه	الأقدميه بالسنوات
1	1	3,776	1,000	,00	,00	,00	,01
	2	,156	4,927	,02	,02	,02	,98
	3	,043	9,352	,95	,09	,23	,00
	4	,025	12,260	,03	,89	,74	,00

a. Dependent Variable: factor9