جامعة وهران2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أطروحة

لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

واقع التكوين التحضيري البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي وأثره على مستوى طموحهم وتوافقهم المهني

دراسة ميدانية بثانويات ولاية البيض

قدمت من طرف

تـــومي حـــــدة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
هاشمي أحمد	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة وهران2**	**رئيسا**
بلقوميدي عباس	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة وهران2**	**مشرفا ومقررا**
غياث حياة	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة وهران2**	**مناقشة**
بوموس فوزية	**أستاذ محاضر "أ"**	**المركز الجامعي البيض**	**مناقشة**
عبدالرحيم ليندة	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة سيدي بلعباس**	**مناقشة**
زقاوة أحمد	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة غليزان**	**مناقشا**

السنة الجامعية: 2021 / 2022

إهداء

أهدي هذا العمل إلي روح والدي رحمه الله.

إلى أمي أطال الله في عمرها.

إلى زوجي .

إلى كل أفراد عائلتي .

إلى إخواني وأخواتي....الذين كانوا لي عونا بعد

الله سبحانه وتعالى.

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد.

الطالبة : تومي حدة

شكر وتقدير

بعد أن منّ الله عليّ بإنجاز هذه الرسالة لا يسعني إلا أن أحمده تعالى وأشكره، وهو أهل الحمد والثناء، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وخير المرسلين معلّم الأولين والآخرين سيدنا محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه الكرام الطيبين وبعد.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الدكتور **بلقوميدي عباس** المشرف على الرسالة، الذي لم يدّخر جهدا في إرشادي وتوجيهي، والذي أفاض عليّ من وقته وجهده وعلمه، فجزاه الله عني خير الجزاء ورفع درجاته في الدنيا والآخرة.

وأتقدم بالشكر إلى السيد سحنون عبد الجلال رئيس مكتب التكوين والتفتيش بولاية البيض.

كما أتوجه بالشكر والتقدير للأساتذة المحكّمين على منحهم جزء من وقتهم لتحكيم أدوات الرسالة بالرغم من التزاماتهم الأكاديمية.

كما أوجه خالص شكري وتقديري لجميع أساتذة التعليم الثانوي لولاية البيض، وكذا السادة المفتشين وزملائي مستشاري التوجيه.

وأتوجه أيضا بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الرسالة.

وكل من قدم لي يد العون، ومنحني من وقته وجهده لإتمام هذا العمل المتواضع.

وفي الختام أسأل الله عزوجل أن يجعل هذه الرسالة وجميع أعمالنا خالصة لوجهه الكريم، فإن أصبت فمن الله وبفضله وتوفيقه، وان أخطأت فمن نفسي والشيطان، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الطالبة : تومي حدة

الملخص باللغة العربية:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التكوين التحضيري البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي وأثره على مستوى طموحهم وتوافقهم المهني، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أربع أدوات هي: استبيان مستوى الأداء الفعلي، استبيان معوقات التكوين، مقياس مستوى الطموح، مقياس مستوى التوافق المهني، وبعد التأكد من صدق الأدوات وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة والبالغة (120) أستاذا وأستاذة، وكانت النتائج كالأتي: لم تتحقق الفرضية الأولى" مستوى الأداء الفعلي لمهارة التدريس لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس مرتفع ". والفرضية الثانية لم تتحقق "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الفعلي تبعا لمتغير الجنس(ذكور،اناث) " ، في حين تحققت الفرضية الثالثة "توجد معوقات تحول دون تحقيق أهداف التكوين على أرض الواقع من وجهة نظر المستفيد من البرنامج ". كما تحققت الفرضية الرابعة"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى الطموح الاساتذة تبعا لمتغير الجنس(ذكور، اناث) عند مستوى دلالةα =0.05. بينما الفرضية الخامسة لم تتحقق "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى التوافق المهني للأساتذة تبعا لمتغير الجنس(ذكور، اناث)"، والفرضية السادسة أيضا لم تتحقق " توجد علاقة إرتباطية بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى طموح أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج التكويني"، والفرضية السابعة كذلك لم تتحقق "توجد علاقة إرتباطية بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى التوافق المهني لاساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج"، والفرضية الثامنة لم تتحقق "يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي في مستوى طموح الأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج التكويني "، والفرضية التاسعة لم تتحقق أيضا "يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي في مستوى التوافق المهني لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج التكويني" .

نوقشت هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري والخبرة المهنية للطالبة، وأخيرا اختتمت الدراسة بالمساهمة العلمية وبمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية:تكوين تحضيري بيداغوجي؛ أستاذ التعليم الثانوي؛ برامج التكوين أثناء الخدمة، مستوى الطموح؛ التوافق المهني.

الملخص باللغة الإنجليزية:

Abstract:This study aims to identify the reality of pedagogical preparatory training for secondary education teachers their and its impact On the level of their ambition and professional compatibility. he researcher used the descriptive analytical approach, and to achieve the goal of the study, four tools were used: the actual performance level questionnaire, the formation obstacles questionnaire, the ambition level scale, the professional compatibility level scale. Professor and professor and after verifying the validity and stability of the tools, they were applied to the study sample, which amounted to (120), male and female professors.

The results were as follows: The first hypothesis was not fulfilled Which states that the actual performance level of the teaching skill of the secondary education teacher benefiting from the training program through the skill of planning, implementation and Lesson calendaris is high. And the second hypothesis "there are statistically significant differences in the level of actual performance according to the gender variable (males, females) at the level of significance α = 0.05", was not fulfilled. Hypothesis

While the third hypothesis was achieved, there are obstacles that prevent the achievement of the training objectives on the ground from the point of view of the beneficiary of the program. As the fourth hypothesisthere was achieved, there are statistically significant differences in the degrees of the teachers' ambition level according to the gender variable (males, females) at the level of significance = 0.05 α.

and the fifth hypothesis, there are statistically significant differences in the degrees of the level of professional compatibility of teachers according to the gender variable (males, females), And the sixth hypothesis, There is a relationship correlation between the level of actual performance and the level of ambition of secondary education teachers who benefit from the program , And the seventh hypothesis, There is a relationship correlation between between the level of actual performance and the level of professional compatibility of secondary education teachers who benefit from the program , And the eighth hypothesis" There is an effect statistically significant effect of the level of actual performance on the level of professional compatibility of secondary education teachers who benefit from the program . They statistically significant effect of the level of actual performance on the level of ambition of secondary education teachers who benefit from the program " , And the ninth hypothesis “ There is an effect statistically significant effect of the level of actual performance on the level of professional compatibility of secondary education teachers who benefit from the program . They did not achieve. These results were discussed in light of previous studies, theoretical heritage and professional experience of the student, and finally the study concluded with a contribution and a set of recommendations.

Key words: pedagogical preparatory configuration; the high school professor; in-service configuration software; level of ambition; Professional Compatibility;

محتويات الدراسة:

الموضوع	الصفحة

ـ الإهداء .....أ
ـ كلمة الشكر .....ب
ـ ملخص الدراسة باللغة العربية.....ت
ـ ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....ث
ـ محتويات الدراسة.....ج
ـ قائمة الملاحق.....س
ـ قائمة الجداول.....ش
ـ قائمة الاشكال والمخططات.....ظ
ـ مقدمة الدراسة..... 2

الجانب النظري

الفصل الأول : تقديم الدراسة

ـ إشكالية الدراسة..... 7
ـ فرضيات الدراسة..... 18
ـ أسباب اختيار الدراسة.....20
ـ أهداف الدراسة 20
ـ أهمية الدراسة..... 22
ـ التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة.....23
ـ الدراسات السابقة.....24
ـ مناقشة الدراسات السابقة.....61

الموضوع	الصفحة

الفصل الثاني

تمهيد..... 66

I . التكـوين

ـ مفهوم التكوين..... 67
ـ التدريب..... 67
ـ التكوين..... 68
ـ الاعداد..... 68
ـ التأهيل..... 69
ـ برامج التكوين أثناء الخدمة..... 70
ـ خطوات تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء خدمة..... 70
ـ تحديد الاحتياجات التدريبية:..... 71
ـ أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية..... 72
ـ تحديد أهداف البرنامج التدريبي..... 72
ـ تحديد محتوى المادة التدريبية..... 73
ـ تحديد أساليب التدريب..... 73
ـ الإمكانات البشرية..... 73
ـ الإمكانات المادية..... 74
ـ تنفيذ البرنامج التدريبي..... 74
ـ تعريف الحقيبة التدريبية..... 75
ـ مكونات الحقيبة التدريبية..... 75
ـ خصائص الحقيبة التدريبية..... 76
ـ دليل الحقيبة التدريب..... 77
ـ إجراءات تطوير حقيبة المادة التدريبية..... 77
ـ مبادئ التدريب أثناء الخدمة..... 78
ـ مبررات التدريب..... 78

الموضوع	الصفحة

ـ أهمية برامج التدريب..... 79
ـ أهداف برامج التدريب..... 81
ـ الأهداف المعرفية..... 81
ـ الأهداف المهارية..... 82
ـ الأهداف المهنية..... 82
ـــ الأهداف الوجدانية..... 8
ـ أسس برامج التدريب..... 84
ـ أنواع التكوين..... 85
ـ التكوين الاولي..... 85
ـ التكوين المستمر أو أثناء الخدمة..... 85
ـ التكوين الذاتي..... 86
ـ التكوين التناوبي..... 86
ـ عوامل نجاح التدريب..... 87
ـ أساليب التدريب..... 88

II . التكوين التحضيري البيداغوجي.

مفهوم التكوين التحضيري البيداغوجي..... 90
ـ محتوى التكوين التحضيري البيداغوجي..... 90
ـ تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي..... 91
ـ تدابير الوزارة في متابعة التكوين التحضيري البيداغوجي..... 92
ـ مبادئ وأهداف التكوين التحضيري البيداغوجي..... 92
ـ الحوافز والامتيازات التكوين التحضيري البيداغوجي..... 93
ـ سير العملية التكوينية في الجزائر..... 93
ـ خلاصة..... 94

الموضوع	الفصل الثالث	الصفحة

تمهيد.....96

I . مراحل تطور تكوين المعلم بالجزائر

ـ التكوين الاستثنائي:من1962 - 1970.....96

ـ التكوين في المعاهد التكنولوجية من سنة1970 الى 1985.....97

ـ التكوين في المعاهد التكنولوجية من سنة 1970إلى1985.....98

ـ التكوين في المدارس العليا للأساتذة سنة 1998.....99

ـ تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات الجديدة: من سنة 2002 إلى اليوم.....100

II . عوائق فعالية تكوين المعلم بالجزائر وسبل التغلب عليها

ـ عوائق تتعلق بالاحتياجات التكوينية.....103

ـ عوائق تتعلق بالتخطيط، الأهداف، التقويم.....104

ـ عوائق تتعلق بالمتابعة الميدانية.....104

ـ سبل التغلب على معوقات التكوين.....106

ـ المشاكل التي يعاني منها الأستاذ في الجزائر.....108

ـ الإجراءات اللازمة لتحسين نوعية معلم المستقبل.....109

ـ خلاصة.....111

الفصل الرابع

تمهيد.....113

I. التعليم الثانـوي

ـ أهمية التعليم الثانوي.....114

ـ إصلاح التعليم الثانوي.....115

ـ تنظيم التعليم الثانوي.....115

ـ الأهداف البيداغوجية للتعليم الثانوي.....116

ـ أستاذ التعليم الثانوي.....117

الموضوع	الصفحة

ـ خصائص الواجب توفرها في المعلم 117

ـ أدوار المعلم في ظل الاصلاحات.....118

ـ مبادئ ميثاق أخلاقيات المهنة.....121

II . مفهوم منظومة التدريس

ـ مفهوم منظومة التدريس.....122

ـ تعريف التدريس.....123

ـ الفرق بين التدريس والتعليم.....123

ـ الفرق بين التدريس والتعلم.....123

ـ العمليات الأساسية للتدريس.....124

ـ عناصر التعليمية.....125

ـ المعلم (الأستاذ) أوالبعد التربوي (البيداغوجي).....125

ـ المتعلم (التلميذ) أو البعد النفسي(السيكولوجي).....126

ـ المنهاج البعد (الابستيمولوجي).....126

ـ تقويم التدريس(التغذية الراجعة).....127

ـ خلاصة.....128

الفصل الخامس

ـ تمهيد.....130

I . مستوى الطموح

ـ مفهوم مستوى الطموح.....130

ـ نمو مستوى الطموح.....132

ـ خصائص الشخص الطموح.....134

ـ الجوانب الاساسية المميزة لمستوى الطموح..... 134

ـ طبيعة مستوى الطموح.....135

الموضوع	الصفحة

ـ أشكال الطموح.....135
ـ النظريات المفسرة للطموح.....136
ـ مظاهر مستوى الطموح.....137
ـ دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة في المجتمع.....139

II . التوافق المهني

ـ تعريف التوافق المهني.....140
ـ مظاهر التوافق المهني.....142
ـ عوامل المؤثرة في التوافق المهني.....143
ـ النظريات المفسرة للتوافق المهني.....145
ـ أسس التوافق المهني.....151
ـ طرائق تحقيق التوافق المهني.....152
ـ سوء التوافق المهني.....153
ـ خلاصة.....154

الفصل السادس:الإجراءات المنهجية لدراسة الاستطلاعية والدراسة الاساسية

ـ **تمهيد**.....**157**

I . الدراسة الاستطلاعية

ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية.....157
ـ مواصفات العينة وطريقة معاينتها.....157
ـ أدوات البحث ومواصفاتها.....159
ـ استبيان مستوى الأداء الفعلي للأستاذ.....159
ـ استبيان معوقات التكوين.....166
ـ مقياس مستوى الطموح.....174
ـ مقياس التوافق المهني.....183
ـ نتائج الدراسة الاستطلاعية.....190

الموضوع	II . الدراسة الأساسية	الصفحة

ـ المنهج 190
ـ مواصفات العينة الفعلية وطرق اختيارها..... 201
ـ أدوات البحث المستعملة وطرق تطبيقها..... 202
ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة..... 203
ـ الخلاصة..... 204

الفصل السابع: عرض النتائج ومناقشتها

ـ تمهيد..... **216**

I . عرض النتائج

ـ نتائج الفرضية الأولى..... 216
ـ نتائج الفرضية رقم1.1..... 217
ـ نتائج الفرضية رقم2.1..... 218
ـ نتائج الفرضية رقم 3.1..... 220
ـ نتائج الفرضية الثانية..... 222
ـ نتائج الفرضية الثالثة 223
ـ نتائج الفرضية الرابعة..... 231
ـ نتائج الفرضية الخامسة..... 233
ـ نتائج الفرضية السادسة..... 235
ـ نتائج الفرضية السابعة..... 236
ـ نتائج الفرضية الثامنة..... 237
ـ نتائج الفرضية التاسعة..... 239
ـ ملخص عرض نتائج الدراسة..... 240

II . مناقشة النتائج

ـ مناقشة نتيجة الفرضية الأولى..... 241
ـ مناقشة نتيجة الفرضية الثانية..... 246
ـ مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة 247

الموضوع	الصفحة

ـ مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة..... 249
ـ مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة..... 251
ـ مناقشة نتيجة الفرضية السادسة 253
ـ مناقشة نتيجة الفرضية السابعة..... 255
ـ مناقشة نتيجة الفرضية الثامنة..... 257
ـ مناقشة نتيجة الفرضية التاسعة..... 258
ـ المساهمة العلمية للدراسة..... 260
ـ الاقتراحات..... 262
ـ خاتمة..... 263
ـ المراجع..... 266
ـ الملاحق..... 269

رقم الملحق	محتوى الملحق	الصفحة

1. قائمة أسماء المحكمين..... 270
2. استبيان مستوى الأداء الفعلي في صورته الأولية..... 270
3. استبيان معوقات التكوين في صورته الأولية..... 272
4. مقياس مستوى الطموح في صورته الأولية..... 274
5. مقياس مستوى التوافق المهني في صورته الأولية..... 276
6. استبيان مستوى الأداء الفعلي في صورته النهائية..... 279
7. استبيان معوقات التكوين في صورته النهائية..... 280
8. مقياس مستوى الطموح في صورتها النهائية..... 282
9. مقياس مستوى التوافق المهني في صورتها النهائية..... 284
10. نتائج التحليل الاحصائي spss إصدار *25*..... 285
ـ القرار الوزاري المؤرخ في 24أوت سنة 2015م..... 319

قائمة الجداول والمخططات والاشكال:

قائمة الجداول:

رقم	محتوى الجدول	الصفحة
(01)	المحتوى الدراسي للأساتذة	91
(02)	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	157
(03)	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	158
(04)	توزيع فقرات استبيان مستوى الأداء الفعلي وأبعاده	160
(05)	العبارات المحذوفة من استبيان مستوى الأداء الفعلي	160
(06)	معاملات الاتساق الداخلي لبعد تخطيط الدرس وفقراته	161
(07)	معاملات الاتساق الداخلي لبعد تنفيذ الدرس وفقراته	162
(08)	معاملات الاتساق الداخلي لبعد تقويم التدريس وفقراته	162
(09)	معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له	163
(10)	الفروق بين منخفضي ومرتفعي الدرجات لكل بعد، والدرجة الكلية لاستبيان مستوى الأداء الفعلي	164
(11)	معاملات الارتباط بين نصفي كل محور من محاور الاستبيان قبل التصحيح وبعده	165
(12)	معاملات ثبات كل بعد من الأبعاد والثبات الكلي للمقياس	165
(13)	أبعاد الاستبيان وعدد فقرات كل بعد	166
(14)	العبارات المعدلة لاستبيان معوقات التكوين	168
(15)	العبارات المحذوفة من استبيان معوقات التكوين	168
(16)	معاملات الاتساق الداخلي للاستبيان معوقات التكوين	170
(17)	معاملات ارتباط أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية له	171
(18)	الفروق بين منخفضي ومرتفعي الدرجات للدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية لاستبيان معوقات التكوين باستخدام اختبار مان–ويتنيWhitney-M	172
(19)	معاملات الارتباط بين نصفي الاستبيان لكل بعد من ابعاده وتصحيحها	173
(20)	معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد والثبات الكلي للمقياس	174
(21)	ابعاد مقياس مستوى الطموح وعدد فقراته	175
(22)	إعادة صياغة الفقرة 12 من مقياس مستوى الطموح	176

قائمة الجداول:

الرقم	محتوى الجدول	الصفحة
(23)	عدد فقرات مقياس مستوى الطموح حسب كل بعد من ابعاده	176
(24)	معاملات الاتساق الداخلي للبعد الأول (النظرة إلى الحياة) والدرجة الكلية لفقراته	177
(25)	معاملات الاتساق الداخلي للبعد الثاني(الاتجاه نحو التفوق) والدرجة الكلية لفقراته	177
(26)	معاملات الاتساق الداخلي للبعد الثالث(تحديد الأهداف والخطط) والدرجة الكلية لفقراته	178
(27)	معاملات الاتساق الداخلي للبعد الرابع(الميل إلى الكفاح) والدرجة الكلية لفقراته	178
(28)	معاملات الاتساق الداخلي للبعد الخامس(تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس) والدرجة الكلية لفقراته	179
(29)	معاملات الاتساق الداخلي للبعد السادس(المثابرة) والدرجة الكلية لفقراته.	179
(30)	معاملات الاتساق الداخلي للبعد السابع (الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ) والدرجة الكلية لفقراته	180
(31)	معاملات ارتباط أبعاد مقياس مستوى الطموح مع درجته الكلية	180
(32)	يبين الفروق بين منخفضي ومرتفعي الدرجات لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح	181
(33)	معاملات الارتباط بين نصفي كل محور من محاور المقياس وتصحيحها	182
(34)	معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد والثبات الكلي للمقياس	183
(35)	عدد فقرات مقياس التوافق المهني حسب كل بعد من ابعاده	183
(36)	فقرات المقياس وكذا اتجاه فقراته	184
(37)	مستوى درجة التوافق المهني والمدى المتوسط	184
(38)	عبارات لمقياس التوافق المهني	185
(39)	العبارات المحذوفة من مقياس التوافق المهني	186
(40)	عدد فقرات مقياس التوافق المهني حسب كل بعد من ابعاده	186
(41)	معاملات الاتساق الداخلي كل فقرة من مقياس التوافق المهني مع البعد الذي تنتمي إليه	187
(42)	معاملات ارتباط ابعاد مقياس مستوى الطموح مع درجته الكلية	187

قائمة الجداول:

رقم	محتوى الجدول	الصفحة
(43)	الفروق بين منخفضي ومرتفعي الدرجات لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس التوافق المهني	188
(44)	معاملات الارتباط بين نصفي كل محور من محاور المقياس وتصحيحها	189
(45)	معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد وللمقياس ككل	190
(46)	نسبة اتفاق وقرارات المحكمين حول استبيان مستوى الأداء الفعلي	191
(47)	توزيع الفقرات التي تم استبعادها بعد المعالجة الإحصائية	192
(48)	عدد فقرات الاستبيان حسب كل بعد من أبعاده في صورته النهائية	192
(49)	نسبة اتفاق وقرارات المحكمين حول استبيان معوقات التكوين	193
(50)	توزيع الفقرات التي تم استبعادها من الاستبيان بعد معالجتها إحصائيا	194
(51)	عدد فقرات الاستبيان حسب كل بعد من أبعاده في صورته النهائية	195
(52)	نسبة اتفاق وقرارات المحكمين حول استبيان مستوى الطموح	196
(53)	توزيع الفقرات التي تم استبعادها من مقياس مستوى الطموح	197
(54)	عدد فقرات مقياس مستوى الطموح حسب كل بعد من أبعاده في صورته النهائية	197
(55)	توزيع الفقرات التي تم استبعادها من مقياس التوافق المهني	198
(56)	توزيع الفقرات التي تم استبعادها من الاستبيان بعد معالجتها إحصائيا	199
(57)	عدد فقرات المقياس حسب كل بعد من أبعاده في صورته النهائية	200
(58)	توزيع أفراد العينة الاساسية حسب سنوات التكوين	201
(59)	توزيع أفراد العينة الاساسية حسب الجنس	202
(60)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الأول والمجموع الكلي	217
(61)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثاني والمجموع الكلي	219
(62)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثالث والمجموع الكلي	220
(63)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب كل بعد من أبعاد الاستبيان	221
(64)	الفروق بين الجنسين في مستوى الأداء الفعلي	222

قائمة الجداول:

رقم	محتوى الجدول	الصفحة
(65)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الأول لمعوقات التكوين	223
(66)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثاني لمعوقات التكوين	224
(67)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثالث لمعوقات التكوين	225
(68)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الرابع	225
(69)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الخامس	226
(70)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد السادس معوقات تتعلق بالمركز التكويني	227
(71)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد السابع معوقات تتعلق بالتقويم	227
(72)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثامن معوقات تتعلق بالمكونين	228
(73)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد التاسع	229
(74)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد العاشر لمعوقات التكوين	229
(75)	المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب كل بعد من أبعاد استبيان معوقات التكوين	230
(76)	درجات مستوى الطموح الاساتذة تبعا لمتغير الجنس(ذكو، اناث)	232
(77)	الفروق في درجات مستوى التوافق المهني لأساتذة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس(ذكو، اناث)	234
(78)	معامل الارتباط بين مستوى الأداء الفعلى ومستوى الطموح	235
(79)	معامل الارتباط بين مستوى الأداء الفعلى ومستوى التوافق المهني	236
(80)	تحليل الانحدار البسيط لتأثير مستوى الأداء الفعلى على مستوى الطموح	238
(81)	تحليل الانحدار البسيط لتأثير مستوى الأداء الفعلى على مستوى التوافق المهني	239

قائمة المخططات والأشكال:

رقم	محتوى المخطط والشكل	الصفحة
(01)	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	158
(02)	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	158
(03)	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب سنوات التكوين	201
(04)	توزيع أفراد العينة الاساسية حسب الجنس	202

مقدمة الدراسة

مقدمة:

تحرص الدول المتقدمة والنامية في الوقت الحاضر على تنمية مواردها البشرية وتنظيمها و إستثمارها على أفضل صورة عن طريق التكوين المهني الذي يشمل عدة عمليات، وهي: التعليم والتوجيه والتدريب والتأهيل المهني. وتعد الموارد البشرية المدربة من أهم العناصر الأساسية لإحداث التنمية الشاملة والجزائر تولي أهمية بالغة لقضية تكوين المدرس وذلك انطلاقا من دوره المهم والجوهري في تنفيذ السياسة التعليمية، ويتضح ذلك من خلال الميزانية التي ترصدها سنويا، كذلك من خلال النصوص التشريعية، ولبيان أهمية التكوين في النظام التربوي الجزائري وضروراته وإلزاميته فقد خصص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مادتين تشريعيتين، المادة رقم 77، المادة رقم78.(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ العدد 04، 2008، ص.10).

وقد برزت البوادر الأولية في تعزيز رأس المال البشري في البرنامج الخماسي 2019/2015، كما صرّح الوزير الأول في مخطط عمل الحكومة من أجل تنفيذ برنامج رئيس الجمهورية من خلال الاهتمام بتحسين مردود المنظومة الوطنية للتعليم والتكوين وأدائها من أجل تلبية حاجات البلاد في مجال التكوين المتميز والتحكم فيه.(صالحي، 2019، ص.111)

وباتت قضية تكوين المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية انشغالا وتحديا بيداغوجيا للقائمين على الفعل التربوي خاصة عند خروج عدد كبير من الموظفين إلى التقاعد النسبي، "أكثر من 20.000 متقاعد سنة 2016، هذا ما جعل مسألة التكوين أكثر إلحاحا وتعقيدا ."(أمال ، 2019). وأقرت وزارة التربية الوطنية مخططا إصلاحيا، تضمن السياسة التربوية الجديدة الاطار الاستراتجي للمدرسة الجزائرية وتحديات الجودة 2016-2030 وميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية.

ومن هذا المنطلق فقد تضمن النموذج البديل الذي اقترحته وزارة التربية والمتمثل في ثلاث تحديات ينبغي رفعها من بينها احترافية الموظفين عن طريق التكوين، وقد شرعت الوزارة في تنفيذ مخططات التكوين ابتداء من 2015. وتم بذلك إخضاع الأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف إلى برنامج تكويني بيداغوجي قبل الالتحاق بمناصب عملهم، وقد تضمن هذا التكوين المحاور المذكورة في القرار الوزاري المؤرخ في 24 أوت 2015 والذي يحدد كيفية تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي لموظفي التعليم، مدته وكذا محتواه. ويبقى دائما تكوين المعلم من القضايا الأساسية في كل الإصلاحات المتعاقبة على

المنظومة التربوية الجزائرية. وأصبح يتحتم على المدرسة الجزائرية المعاصرة أن تتجه إلى التكيف الدائم والمستمر مع ما تفرضه ضرورات العصر من كفاءات ومتطلبات معرفية ومهنية لمواردها البشرية، وأصبح بذلك التكوين قبل الخدمة غير كافي، ومن المنطقي أن الإصلاحات التي مرت بها المنظومة التربوية، يصاحبها تغيرا في كافة عناصر العملية التعليمية من حيث أشكال التدريس، البرامج، المناهج، أنواع الاستراتجيات والأساليب التدريسية، أشكال الأدوات أو الوسائل التعليمية وحتى طبيعة المتعلمين وخصائصهم. هذا التغير يقابله تطوير في كفاءات الأساتذة مما يمكنهم مع التكيف مع هذا الواقع؛ هنا يتجلى دور التكوين أثناء الخدمة (برامج التكوين)، لأنه يشكّل حجر الزاوية في هذا المسعى، وعليه فإن تكوين الأساتذة أثناء الخدمة استنادا لما سبق يشكل نمطا حديثا لتكوينهم، لذا فمن الضروري أن يراعي القائمون على تكوين المعلم معايير نجاح هذه البرامج من تخطيط، تنفيذ، متابعة، وتقييم وهي العناصر التي قد تضمن فعالية هذه البرامج في تكوين المعلم وتمكينه من أداء مهامه على أكمل وجه، وحسب ما هو مطلوب منه ويحقق الرضا والإرضاء في عمله، ويشعر بالنجاح والتفوق.

وانطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة للبحث في واقع تكوين الأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف والذين تم إخضاعهم إلى برنامج تكويني بيداغوجي قبل الالتحاق بمناصب عملهم. وسنحاول من خلال هذه الدراسة الكشف عن واقع التكوين التحضيري البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي المتحصلين على شهادة الماستر الناجحين في المسابقة وتكوينهم من الناحية البداغوجية والمهنية لأداء مهنة التدريس وأثره على مستوى طموحهم وتوافقهم المهني، مع محاولة الكشف عن أهم العوائق التي قد تحول دون تحقيق أهداف البرنامج على أرض الواقع.

وللإجابة على تساؤلات هذه الدراسة قمنا بمعالجة الموضوع نظريا وميدانيا بالكيفية التالية:

حيث قسمت الدراسة إلى سبعة فصول، بحيث يحتوي الجانب النظري على أربع فصول والجانب التطبيقي على فصلين، إضافة إلى الفصل الأول الذي تم فيه تقديم إشكالية الدراسة، واتبعنا الترتيب المنطقي في تنظيم الفصول ويمكن عرضها كالأتي:

الفصل الأول: الذي تم فيه عرض إشكالية الدراسة والفروض الموضوعة لها وأهمية وأسباب اختيار الدراسة والأهداف المرجوة منها، بالإضافة إلى التعريفات الإجرائية للمفاهيم والدراسات السابقة ومناقشتها.

الفصل الثاني: تطرقنا فيه إلى مفهوم التكوين فتعرفنا على المفاهيم المرتبطة به، أنواع التكوين، وسائله كما تطرقنا في هذا الفصل إلى أسس إعداد المعلم مع ذكر أساليب التكوين، وأهدافه، وأهميته، وتم الإشارة إلى تكوين المعلمين أثناء الخدمة، بالإضافة إلى التعرّض لمكونات نظام التكوين (المدخلات، العمليات، المخرجات)، وكذا كيفية التخطيط لبرامج التكوين وخطوات تصميمها والتعرف على أهمية التخطيط لبرامج التكوين، وإلى شروط تخطيط البرامج التكوينية وكذا مراحل بناء هذه البرامج التكوينية(تحديد احتياجات التكوين، الأهداف، المحتوى). وقد خصصنا جانبا آخر في هذا الفصل حيث تطرقنا فيه إلى إستراتيجية التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مفهومه، أهدافه، طبيعته برامجه مدته وينتهي الفصل بخلاصة.

الفصل الثالث: تضمن مراحل تطور تكوين المعلم في الجزائر، ثم عوائق تكوين المعلم بالجزائر وسبل التغلب عليها، كما تضمن هذا الفصل أيضا المشاكل التي يعاني منها الأستاذ في الجزائر، وأخيرا الإجراءات اللازمة لتحسين نوعية أداء معلم المستقبل وينتهي الفصل بخلاصة.

الفصل الرابع : تضمن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي من خلال تعريفه، تنظيمه، مهام التعليم مابعد الإلزامي، الأهداف البيداغوجية للتعليم ما بعد الإلزامي، الهيكلة البيداغوجية، المبادئ العامة للتعليم الثانوي، مظاهر الإصلاح التربوي الجديد، وعلاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي، تناولنا في هذا الفصل أيضا أستاذ التعليم الثانوي، من خلال تعريفه، الخصائص الواجب توفرها في الأستاذ، تطور برامج إعداد الأستاذ، العوامل المؤثرة في قرارات الأستاذ، الكيفيات الأدائية للأستاذ، كما تم التطرق لمفهوم منظومة التدريس من خلال تعريف التدريس، مع الإشارة إلى العمليات الأساسية للتدريس من تخطيط، تنفيذ، تقويم وفي الأخير تم التطرق إلى عناصر العملية التعليمية وينتهي الفصل بخلاصة.

الفصل الخامس : تضمن هذا الفصل التعرف على مستوى الطموح من خلال، نمو مستوى الطموح خصائص الفرد الطموح الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح، أشكال الطموح، **النظريات** المفسرة للطموح، مظاهر مستوى الطموح، دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة في المجتمع. كما خصصنا جانبا أخر في هذا الفصل؛ تضمن التوافق المهني حيث تم التطرق إلى مفهوم التوافق العام وكذا مفهوم التوافق المهني، علاقة التوافق المهني ببعض المفاهيم المشابهة، نظريات التوافق المهني مظاهر التوافق المهني، سوء التوافق المهني، مظاهر سوء التوافق المهني، العوامل المؤثرة في التوافق المهني، قياس التوافق المهني، آليات تحقيق التوافق المهني، وينتهي الفصل بخلاصة .

الفصل السادس : احتوى على الإجراءات المنهجية للدراسة، وبدأنا فيه بالدراسة الاستطلاعية حيث تطرقنا إلى الهدف منها، مو اصفات عينتها وطرق اختيارها، أدوات البحث ومواصفاتها، وكذا تحديد الخصائص السيكومترية لها، ثم نتائجها؛ ليلي ذلك الدراسة الأساسية وتضمنت العناصر التالية : منهج الدراسة، العينة وطريقة اختيارها، الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث.

الفصل السابع: خصص هذا الفصل لعرض النتائج ومناقشتها، حيث تمّ عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة أولا، ثمّ مناقشة هذه النتائج لكل فرضية استنادا على الدراسات السابقة والخلفية النظرية للموضوع وكذا الخبرة المهنية للطالبة، وأخيرا مناقشة عامة للنتائج، مع ذكر المساهمة العلمية للدراسة واختتمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات موجهة لكل من يعنيه الموضوع وتسمه إشكالية البحث وبخاتمة عامة.

الفصل الأول: تقديم الدراسة

- إشكالية الدراسة.
- الفرضيات .
- أسباب اختيار الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- الدراسات السابقة.
- مناقشة الدراسات

تمهيد: تطرقنا في هذا الفصل إلى تقديم إشكالية الدراسة وفرضياتها، حيث مر تصور الإشكالية بعدة مراحل كان أولها الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، إجراء مقابلات مع الأساتذة المستفدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي، كما تضمن هذا الفصل دواعي اختيار الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، وفي الأخير تم تحديد المفاهيم الإجرائية.

1.إشكالية الدراسة:

نتيجة للأوضاع التي مرت بها الجزائر في فترة الثمانينات وطيلة فترة التسعينات من القرن الماضي سعت الدولة الجزائرية لإحداث إصلاح في قطاع التربية لإعادة التوازن للمنظومة التربوية عموما وتكوين المكونين على وجه الخصوص وذلك بتأسيس"المجلس الأعلى للتربية "وما صدر عنه من قرارات تركز على أهمية التكوين بشكل عام وأهمية التكوين أثناء الخدمة بشكل خاص كما أحتل موضوع تكوين المكونين المرتبة الأولى، حيث تم تسطير برنامج عمل صادقت عليه الحكومة."في 11مارس 1998ينجز على مدى5 سنوات ورصد له غلاف مالي قُدر بـ7.1 مليار دج ويتضمن هذا البرنامج جزأين: الأول خاص بالتكوين الذي تتكفل به الجامعة منذ سنة 2000/1999 والجزء الثاني هو التكوين أثناء الخدمة الذي استخدمت فيه تسميات جديدة تمثلت في الجهاز الدائم والجهاز المؤقت للتكوين، وهذا المشروع توقف بعد سنة واحدة ونصف من إطلاقه."(كروجة، 2017، ص. 299).

ثم تلته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، تتلخص مهامها في تعديل الوضع التربوي من أجل مسايرة الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة؛ وبالتالي أصبح الرهان هو رفع مستوى التكوين الأكاديمي للمدرسين، وقد برزت أهم انعكاساته في فرض الملمح الجامعي كشرط للالتحاق بسلك التعليم. لقد عرفت هذه المرحلة لجوء الوصاية إلى تقليص المعاهد التكنولوجية، حيث تم غلق بعضها وتحويلها إلى ثانويات أو مراكز جامعية.(بلقيدوم، 2013، ص. 149)

ويعلق الباحث تيلوين (2002)، في دراسة له حول تقويم التجربة الجزائرية في ميدان التكوين قائلا: " أما بخصوص تجربة المجلس الأعلى للتربية 1998، فتراها الدراسة خطأ متميزا في تكوين المعلمين من خلال الإعلان عن مشروعين لتكوين المعلمين: الجهاز الدائم للتكوين، والجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة يتم بالمراسلة، وحول هذاين الجهازين تؤكد الدراسة أن(الأولوية تتجه إلى رفع الرصيد المعرفي للمعلمين الذين

وظفوا في عهد سابق نتيجة لظروف استثنائية للوصول بهم إلى مستوى الباكالوريا)، ويؤكد أن لا شئ جدي رغم أن الحلول المقدمة جديدة: فالمراسلة كقناة توصيل تم تبنيها من قبل وزارة التعليم والتكوين مع سلك الممربين منذ بداية الاستقلال، أما صيغ التجمعات الأسبوعية خلال العطل (4أسابيع سنويا)، فهي صيغ متداولة، معتبرا كل ما سبق "مأساة التكوين التربوي" (خالدي، 2017، ص.17)

هذه اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والتي خرجت بعد 4 سنوات من تأسيسها بما يسمى بالإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية الجزائرية، وطبقا لتنفيذ مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في أبريل 2002، والذي وافق عليه البرلمان بغرفتيه، شرعت وزارة التربية الوطنية منذ عام2003، في تطبيق هذا الإصلاح الذي يرتكز على ثلاثة محاور كبرى ألا وهي: تحسين نوعية التأطير، إصلاح البيداغوجيا وإعادة تنظيم المنظومة التربوية، وقد تم الشروع في تطبيق مشروع المقاربة بالكفاءات ، الذي تم اعتماده حيث اعتبرت هذه الأخيرة الاختيار البيداغوجي والديداكتيكي لإصلاح المنظومة الجزائرية. وعليه فاعتماد أية مقاربة تدريسية ترتبط بمستوى التكوين الذي يتلقاه المعلم بغرض تجاوز مختلف العقبات التي يمكن أن يواجهها أثناء تطبيقها في الميدان، لكن في الواقع يتفاجأ المعلم كل مرة بمقاربة جديدة لم يستعد لها ولم يتلق التكوين الكافي للتدريس بها، وهذا ما كشفت عنه دراسات ميدانية، نذكر منها دراسة (قويدري ، 2006)، التي أثبتت أن النسبة الغالبة من المدرسين يشكون من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا وأنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه، وهذا يعود إلى أن أغلب المدرسين لم يتلقوا التكوين المطلوب في هذه الطريقة الجديدة ." (شنة، شنين، 2010، ص. 610).

ويعلق صدراتي قائلا، إلا أن النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق الإصلاح 2004/2003، تدل على أنه أفقد عمل المعلم النمط التربوي المبدع، وطغى عليه النمط الإداري والامتثال، وبقيت غير ملموسة في الميدان، ويرجع ذلك لعدم توافق برامج تكوين المعلم مع برامج التعليم. (صدراتي، 2018، ص. 297).

أما المخططات التكوينية "فلا يوجد 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 أن نتحدث عن الحاجات التكوينية المسجلة في الميدان، التي تفترض المناشير أنها من صلاحيات الخلية الولائية للتكوين هذه اللجنة التي يرى إنها غير موجودة في الواقع، نعلم عن اختصاصاتها ولا نعرف شيء عن المنشور أو

المرسوم الذي يؤسس لها، فهي تتشكل كلما أراد المسؤولون ذلك ولا يستدعى هؤلاء الأعضاء إلا عند انقضاء العهدة من أجل إعادة تكوينها. (كروجة، 2017، ص. 230)

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي توليه وزارة التربية الوطنية لعملية تكوين المعلم، وما ترصده لها من إمكانيات مادية وبشرية، إلا أنها تواجه الكثير من المشكلات التي قد تحد وبشكل كبير انتقال أثر التكوين إلى الميدان العملي، وهذا ما وقفت عليه الكثير من الدراسات. مثل ما خلصت له الدراسة التي قام بها مصطفى حداب (2002)، تكوين المكونين والسلوكات البيداغوجية للأساتذة. وقد سلط في دراسته على نقطة مهمة وهي أن برامج تكوين المعلمين في الجزائر أعطت الأولوية للحاجات والأهداف المؤسساتية ولم تهتم بحاجات هؤلاء المعلمين ــ كما يجزم الباحث ــ من أن تطوير عملية تكوين المكونين، ما هو إلا تطوير وتغيير في برامج التكوين.(نويوة، 2009، ص. 27)

كما خلصت دراسات ميدانية أخرى إلى النتائج التالية: لخصها نويوة في دراسة أخرى له (2016) والتي موضوعها اقتراح برنامج للتكوين المستمر بناء على تحليل الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي. حيث يشير الباحث بن عيسى(2002)، على أن البرامج في شقها البيداغوجي لم تقدم بطريقة منظمة لتكوين هؤلاء المعلمين قبل أن يواجهوا الخبرة العملية للتدريس كمعلمين مما ساهم – كما يستنتج الباحث – في بروز تصورات لدى المعلمين للخبرة المباشرة في التدريس على أنها شيئاً عشوائيا ولا يرضي أي حاجة لديهم، ويكشف أيضا بلقيدوم (2004)، في نقده لأهداف تكوين أساتذة التعليم المتوسط عن ما أسماه "بالعشوائية في صياغة الأهداف التكوينية "حيث تم تسجيل هوة واسعة بين أهداف التكوين والمحتويات والأنشطة المشكلة لبرامجه "(نويوة، 2016، ص. 12)

وعلى هذا الأساس لابد أن يراعي كل تعديل يمس النظام التربوي مسألة تكوين المعلم، فاعتماد أي مقاربة تدريسية يرتبط بمستوى التكوين الذي يتلقاه المعلم، بغرض تجاوز مختلف العقبات التي يمكن أن يواجهها أثناء تطبيقها أو التعامل معها. إن المنظومة التربوية مستمرة في إحداث تعديلات في مجال تكوين المكونين، بهدف تحقيق معايير الجودة والنوعية، حيث يشكل تكوين المكونين أول المحاور الأساسية في الإصلاح؛ وبصدور القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04، المؤرخ في 23جانفي2008. والذي أقر بضرورة التكوين وإلزاميته في النظام التربوي وخصص له مادتين تشريعيتين هما : المادة 77 والمادة 78 .(الجريدة الرسمية، العدد4، 2008 ، ص. 10)

وقد أكد القانون السالف الذكر على أهمية إشراك المعلمين في تحديد حاجاتهم المهنية، ويصر في ديباجته على أهمية البحث التربوي في تحسين مردود النظام التربوي ويشترط إشراك المعلمين فيه. ولبيان ذلك فقد خص له مادة رقم 90 من (الجريدة الرسمية، العدد4، 2008، ص. 13)

فالواقع التربوي وما يحيط به من تغيرات متسارعة ومستجدات وتطورات متزايدة يتطلب من القائمين على شؤون التربية والتعليم الاهتمام بتكوين المعلم لأن تكوينه أصبح مطلبا ضروريا حتي يستطيع أن يتصدى لهذه المستجدات ويواكبها، وقد تم وضع عدة إجراءات تنفيذية لإصلاح نظام التكوين المكونين بهدف توفير الكفاءات التربوية والعلمية التي ترفع مستوى خريجي المنظومة التربوية في جميع الأطوار. إن نجاح سياسة إصلاح المنظومة التربوية يتطلب مستوى تأهيلي ملائم لدى المعلمين والأساتذة. وهذا ما يؤكد أنّه لا يمكن ضمان أي خطة إصلاحية في مجال التربية والتعليم، ما لم ترتبط بخطة إصلاحية مماثلة في إعداد وتكوين المعلم وكما يقول النحاس: "تغيرت النظرة إلى مهنة التعليم تبعا لأهمية إعداد المعلم وصعوباتها وأصبحت تحتاج إلى مؤهلات خاصة يجب أن تتوفر في المعلمين حتى يستطيعوا القيام بهذه المسؤولية الكبيرة، ومع ذلك أصبح التعليم مهنة لها أصولها لا مجرد حرفة تعتمد على بعض المهارات التي يستطيع أن يقوم بها أي شخص" .(زين العابدين، عبزوزي، 2016، ص. 57)

وبذلك يمكن القول أنه لضمان نجاح أي خطة إصلاحية في مجال التربية والتعليم يجب أن يقابلها خطة إصلاحية في مجال إعداد وتكوين المعلم، بصفته منفذ للخطة الإصلاحية واستبعاده خطأ جسيم في حق التلميذ؛ ويذكر مصطفى زيدان قائلا:"فالتدريب مرتبط ارتباطا تاما ومسؤولا مسؤولية كاملة على تنمية المعلمين، ومن ثم عملية التعليم نفسها. فالعملية التعليمية ليست عملية ميكانيكية متكررة، بل لابّد من الإبداع والتجديد لمواجهة المواقف، والمشكلات وعلاجها.(صدقاوي، 2013، ص. 303).

وباتت قضية تكوين المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية انشغالا وتحديا بيداغوجيا للقائمين على الفعل التربوي خاصة عند خروج عدد كبير من الموظفين إلى التقاعد النسبي، "أكثر من 20.000متقاعدا سنة 2016، هذا ما جعل مسألة التكوين أكثر إلحاحا وتعقيدا ."(موسك ، 2019)، وأقرت وزارة التربية الوطنية مخططا إصلاحيا، تضمن السياسة التربوية الجديدة "الاطار الاستراتجي للمدرسة الجزائرية وتحديات الجودة 2016-2030" وميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، ومن هذا المنطلق فقد تضمن النموذج البديل الذي اقترحته وزارة التربية والمتمثل في ثلاث تحديات ينبغي رفعها والمتمثلة في التحوير البيداغوجي

والحوكمة واحترافية الموظفين عن طريق التكوين . وقد دعت الوزارة في مشروعها إلى إتباع نظام للحكامة على جميع مستويات قطاعها من خلال تسيير "تشاركي" يهدف إلى تحسين نوعية النتائج المدرسية لكل الأطوار التعليمية في ظل ميثاق أخلاقيات المهنة، كما أبرزت في هذا الشأن أن القائمين على القطاع "اختاروا وفضّلوا مقاربة نسقية لتجسيد الإصلاح من حيث المضمون، تسمح بمعالجة متزامنة لثلاث ركائز هامة هي: التحوير البيداغوجي والتكوين من أجل التكوين والحكامة، وركّزت في هذا الصدد على أن حتمية إعادة إعطاء معنى عملي لإجراءات تحسين السير الشامل للمنظومة التربوية أدى بها من خلال تطبيق قانونها التوجيهي ولقرارات الحكومة المتعلقة بالإصلاح وكذا لنتائج التقييم المرحلي للطور الإلزامي من التعليم إلى تحديد مجال التدخل الذي يجب أن يحظى بالأولوية والفئة المستهدفة ومختلف الأجهزة التي يجب توظيفها لتحقيق أهداف الإصلاح". ولأن التكوين بمختلف صيغه وجوانبه يشكل النمط لعملياتها المفضلة لتحسين أداء المدرس، وبالتالي تحقيق النوعية في التدريس أوضحت الوزارة أنه "من الضروري تجسيد مخطط تكويني لتلبية النقائص المسجلة يكون مبنيا على هندسة تكوينية يتوخى منها أساسا تجسيد كفاءات مهنية تكون لها آثارها المباشرة على تحسين نوعية التعليم.(www.el-massa.com/dz/news، 2014)

وقد شرعت في تنفيذ مخططات التكوين ابتداء من 2019/2015. وتم بذلك إخضاع الأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف إلى برنامج تكويني بيداغوجي قبل الالتحاق بمناصب عملهم، وقد تضمن هذا التكوين المحاور المذكورة في القرار الوزاري المؤرخ في 24أوت 2015، والذي يحدد كيفية تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي لموظفي التعليم مدته وكذا محتواه. ويبقى دائما تكوين المعلم من القضايا الأساسية في كل الإصلاحات المتعاقبة على المنظومة التربوية الجزائرية، ومع كل عهدة وزارية إلا أنها تبقى محل جدال وانتقاد متعدد الإبعاد لا سيما فيما يتعلق بفاعلية مخططات ومشاريع التكوين بنوعيه الأساسي والمستمر الموجه لهؤلاء المعلمين في الجزائر، وهذا ما وقفت عليه بعض الدراسات الميدانية الجزائرية نقلا عن بلقيدوم(2013) " فيجمع المختصون المهتمون بالتكوين أثناء الخدمة ، أن هذه المخططات قد افتقرت إلى سياسة تدريب تقوم على أسس علمية واضحة، واتسمت بالارتجال والسطحية وضعف الوعي التدريبي وقلة المرافق التدريبية، وضبابية الأهداف، وضعف أساليب التقويم والمتابعة التي توفر معطيات للمعلمين، كما أن هذه المخططات لم تعتمد عمليا على التنويع في استراتيجيات التدريب لضمان تلبية احتياجات المعلمين المتنوعة، وفردنة عملية التدريب حسب فئات المعلمين، فهذه المخططات لم تعتمد سوى على الإعلام من أجل تطبيق المناهج الجديدة." ويضيف الباحث قائلا : "يضطلع المختصون من باحثين وخبراء بإجراء

دراسات ميدانية، من أجل الكشف عن أهم المشكلات والصعوبات التي تعترض مهام المعلم وتحد من فعاليته التربوية وتحد أيضا من مردودية الفعل التربوي ككل ويعمدون بعد ذلك إلى صياغتها في شكل احتياجات تدريبية، وهذا ما يبين أهم مواطن القصور التي انتابت نظام التكوين أثناء الخدمة في الجزائر في كل مراحله عبر عملية الإصلاح، سواء مع استحداث الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة أو مع استحداث جهاز التكوين عن بعد أو مرحلة الدعم للتحسين المستمر لمستوى المدرسين، إذ أنه لم يعتمد على تحليل علمي وواقعي لطبيعة الاحتياجات الحقيقية لكل الفاعلين في هذا القطاع، مما أثر سلبا حتى على الوظائف التي يجب أن تضطلع بها عملية التدريب أثناء الخدمة وأهدافها وهكذا بقيت العملية في مهب الريح لافتقارها معايير تقدير الفعالية المنشودة في ضوء الاستراتجيات المعتمدة. (بلقيدوم، 2013، ص. 18)

كما سجلت دراسة صالح نويوة(2009) والتي موضوعها " استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة." عدة إختلالات ونقائص التي يعاني منها التكوين الذي يتلقاه أستاذ التعليم الثانوي سواء على مستوى الأهداف أوالمحتوى أوحتى فيما يخص أساليب تقويم ذلك التكوين: عدم دقة وإجرائية أهداف البرامج التكوينية.

ـ طرق التقويم لا تشجع التفكير الابتكاري لدى الأساتذة؛ حيث اعتمدت على التقويم القائم على إنجاز البحوث.

ـ البرامج الحالية لا تستجيب إلا للحاجات المؤسساتية فقط وأهملت إشراك الأساتذة في تحديد حاجاتهم للتكوين. (نويوة، 2009، ص. 143)

أما الباحثة بن زاف (2014)، فقد ذكرت في دراستها بأن تغييب الاحتياجات الفعلية للمعلمين والأساتذة التي تعد مؤشرا يوجه التأهيل إلى الاتجاه الصحيح، أثناء تصميم البرامج التكوينية قد أثر بصورة واضحة على عدم تحقيق أهداف التأهيل المتمثلة في تنمية الجانب المعرفي والمهني لديهم، حتى يصبحوا أكثر معرفة واستعدادا وقدرة على أداء مهامهم بالشكل المطلوب والمناسب؛ كذلك عدم التعرف على الاحتياجات التكوينية مسبقا يؤدي إلى ضياع الجهد والوقت وهدر الميزانية في نشاط لا طائل منه. وكان لمحتوى برنامج التكوين أكبر الأثر في فشل برنامج تأهيل المعلمين في تحقيق الأهداف المسطرة بالرغم من أن المحتوى جيد من الناحية العلمية وبه الكثير من الموضوعات والمواد الهامة التي تنمي الجانب المعرفي والمهني للمعلمين والأساتذة.(بن زاف، 2014، ص. 223-326)

اما الباحث شلالي فقد أكد أن البرنامج المعتمد في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم لم ينل رضا الأساتذة والطلبة، كما أنه لم يحقق رغبتهم في الحصول على تكوين جيد وفعال. بالإضافة إلى ضبابية أهدافه التي لا تلائم الظروف الموضوعية التي تتماشى مع إصلاحات المنظومة التربوية الأخيرة. (شلالي، 2009، ص. 145)

وللاشارة فهنالك دراسات كثيرة قد أظهرت أهمية إشراك المستفيد من التكوين في تحديد حاجيات المعلم

حيث ذكر (الدخيل،2015) " أن التوصيات المستقاة من نتائج مسح "تاليس"فقد أكدت على ضرورة تشيع التطوير المهني عالي الجودة بما يتناسب مع حاجيات المعلمين، الذي يمكن أن يعززالممارسات المدرسية التعاونية التي ترتبط بشعور المعلم باللاعتداد بالذات والرضا المهني، تشجيع القيادة التشاركية والمشاركة في صنع القرار، فذلك من شأنه أن يعزز التعاون، ويحقق الرضا المهني لدى مدير المدرسة والمعلم على السوء كما أكد على أهمية مهنة التدريس عبر إعلاء شأن إحتراف المعلم وإشراكه في صنع القرار وتعويض جهوده بسخاء، حيث يتحسن التحصيل العلمي للطلبة في المجتمعات التي يشعر المعلمين فيها بمهنتهم.(الدخيل،2015، ص.319-320)

فالتدريب بمفهومه العلمي يستهدف أساساً تحقيق النمو المهني للمعلم، والارتقاء به إلى المستوى العملي والمهني والثقافي الذي يحقق أهدافه وطموحاته واستقراره النفسي، وإخلاصه في أداء رسالته، كما أن التدريب يقوم بسد الفجوة القائمة بين عمليات الإعداد في معاهد وكليات التربية من ناحية ومتطلبات الممارسة الميدانية من ناحية أخرى.(مرزيق، 2008، ص.168)

إلا أن الباحث **فاتحي** أكد **في دراسته** (2016). أن الإصلاح المنشود لم يضع المكانيزمات الحقيقية المتعلقة بالنمو المهني للمعلم الكفء الذي يمكنه من خوض المرحلة الراهنة، مما جعل التعليم مهنة مفتوحة يعمل فيها أعداد كبيرة من غير المؤهلين، بالإضافة إلى سياسة التساهل في القبول والتعين والإعداد وتثبيت، كما أن مهندسو الإصلاح قد همشوا المعلم ولم يشركوه في وضع البرامج والمقررات مما ولد لديه صيغة لا تسمح له بتوليد التفكير النقدي لديه. بالاضافة إلى أن المهنيون لم ينجحوا في إستعاب المستجدات ومسايرة مقتضيات تطور المنهج وتحديث أساليب التخطيط والعمل بشكل المأمول ذلك لجملة من الأسباب الموضوعية التي جعلت المهمة صعبة التطبيق على أرض الواقع . الاغتراب النفسي الذي يشعر به المعلم جراء هذه التعديلات التي لم يكن مشاركا فعلا في بلورة صيغها.(فاتحي ،2016)

هذا وقد أكد أبو الندى، العكر في دراسة(2016)، على أهمية توفير الاحتياجات التكوينية في تحقيق التوافق المهني، حيث هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة والكشف عن قدرة تتنبأ بمتغيرات توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل بدرجة دالة إحصائياً بالتوافق المهني والتغيرات على وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين كلٍ من توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل والتوافق المهني. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنه معامل الارتباط برسون بين التوافق المهني وتوفير الاحتياجات التدريبية يساوي (0.66)، وهو معامل إرتباط طردي دال إحصائيا، أي أنه كلما زاد توفر الاحتياجات التدريبية زاد التوافق المهني وان معامل الارتباط برسون بين توفير بيئة العمل والتوافق المهني يساوي (0.64)، وهو معامل ارتباط طردي دال إحصائيا أي انه كلما زاد تحسين بيئة العمل كلما زاد التوافق المهني.

نستطيع القول إن مستوى التكوين قبل كل شيء ير تبط بكفاءة المعلمين وبشعورهم بمسؤولياتهم وبخصائصهم الإنسانية والبيداغوجية، وبانتمائهم لمهنتهم، والتكوين دور كبير في تأقلم الأستاذ مع مهنته لانه يلعب دورا مهم ا في تغيير الاتجاهات النفسية والذهنية للفرد اتجاه عملة وقد تؤثر على مستوى طموحه وتوافقه المهني. ويعتبرالمعلم فرد من افراد المجتمع له مستقبل وطموح ورغبات يطمح إلى إشباعها. ويعد ميدان العمل أحد الأنشطة الإنسانية التي تساهم في بناء مكانته في المجتمع وتلبية حاجاته الاجتماعية والنفسية وذلك من خلال تكوينه لمزاولة مهنة تتوافق أكثر مع طموحاته. الأمر الذي يدفعه إلى بقائه واستمرارهُ فيها لتحسين خبراته ومهاراته بما ينعكس إيجابا على تطوره المهني وعلاقاته الاجتماعية. ومن هنا يظهر التوافق المهني في قدرة الفرد على التكيّف تكيفا سليما مع مهنته وانسجامه معها. والتوافق مع مختلف العوامل والتغييرات البيئية التي تحيط به في العمل مما يعزز ولائه وانتمائه للمؤسسة التي ينتمي إليها، ومنه إمكانية اكتساب المهارات التي تحقق اشباع حاجاته وطموحاته المهنية ومنه تحقيق نموه الوظيفي بما يضمن البناء السليم لمستقبله الوظيفي.

فالمعلم الجديد قد يبدأ عمله فيجد نفسه مضطرا للتكيف والتلاؤم مع بيئة العمل ومطالبه، ومع كل الظروف المحيطة بعمله. حيث يجد المعلمون والمعلمات أنفسهم يتعاملون مع ظروف وقوانين ومتطلبات عمل وإجراءات عليهم التكيف والتأقلم معها. وعليه فأن مستوى الطموح يعبر عن الدوافع المكتسبة ويذكر(. Campbell, 2005) بأن الأفراد يختلفون في مستوى طموحهم، فمنهم ذو الطموح المرتفع ومنهم ذو الطموح المنخفض، ولا شك أن الظروف المحيطة بالفرد تلعب دوراً مهماً في ذلك.(الزهراني، 2012، ص.5)

ويوضح أبو مسلم، محمود أحمد، الموافي، فؤاد حامد وعبد الحميد،آية نبيل (2012): إن التوافق المهني يتحقق من خلال حصول الشخص على عمل يناسب قدراته وإمكاناته، ويرضي ميوله وطموحه ويشعره بالنجاح والتفوق، ويدرك من خلاله القبول والتقدير، ورضا رؤسائه وزملائه، وكل ذلك ينعكس على علاقته الاجتماعية مع أفراد البيئة المهنية من زملاء ومشرفين ورؤساء، ويؤدي إلى الرضا النفسي عن مكونات بيئته المهنية، الأمر الذي يجعله قادرا على الاستمرار في العطاء والحرص على إتقان عمله والسعي الدائم إلى اكتساب الخبرات والمهارات التي تحسن من أدائه، وترفع من كفاءته وإنتاجه.(الرواحية، 2016، ص.2).

وفي هذا الاتجاه يعتبر الطموح من أهم أسرار نجاح الفرد والمجتمع ولقد أشارت العديد من الدراسات أن خبرات النجاح تؤثر إيجابا في رفع مستوى الطموح فالإنسان عندما ينجح في أمر ما فان ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويرفع من مستوى طموحه وقد ذكر (دسوقي,1988) "أن هذا اللفظ ابتكرهـ هوب (HOPPE, 1930)، ليدل على العلاقة المتبادلة بين الأهداف التي يضعها المرء لنفسه ولخبراته مع النجاح والفشل وعموما تؤيد التجارب فكرة أن مرات النجاح تميل لزيادة ورفع مستوى الطموح كما يميل تكرار الفشل إلى خفض هذا المستوى.(شبير، 2005، ص.24)

ومن زاوية أخرى فقد أوضحت دراسة ثابت (2003)، أن للضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلم في المدرسة علاقة بنقص الدافعية لإنجاز في العمل. وبالمقابل فإن توافق المعلم مع مهنته حتى يكون قادرا على القيام بواجبه على أكمل وجه، فالمعلم المتوافق مهنيا يرتبط بمهنته على أساس من الرضا عما يجلبه من دخل اقتصادي أو مركز اجتماعي ، وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى العلاقة الايجابية بين التوافق المهني وممارسة المعلم لحياته المهنية على أكمل وجه, فقد أشار العبيدي (2009)، إلى أن التوافق المهني يحفز المعلم على النجاح وعلى القيام بواجبه على أكمل وجه.(لونيس، د–ت، ص.118)

كما أكدت الدراسات التي قام بها دنيهام ستيف (dinham steve ,1992)، حيث هدفت إلى التعرف على أسباب إستقالة المعلمين من مهنة التدريس، وهل الاستقالة هي إستجابة واضحة للتعرض لضغوط قوية جدا؟ وقد بينت الدراسة أن من أهم أسباب الاستقالة كان وصول المعلم إلى نقطة حرجة في إتجاهاته نحو مهنة التدريس تلك التي عجز المدرس فيها عن مسايرة التغيرات في العملية التعليمية ومقاومتها، وأيضا معاناته من الاتجاهات السلبية للمجتمع نحو مهنة التدريس ونقص العائد المادي وسوء أخلاق الطلاب وسوء العلاقة مع الزملاء.(أيت حمودة، وازي، 2013، ص.574)

فظهور اتجاهات سلبية نحو احترام قيم العمل، وعدم انسجام الزملاء مع بعضهم البعض، وسوء العلاقات بين زملاء المهنة ومع الإدارة المدرسية، وكثرة الغيابات بمبرر وبدون مبرر عند بعض الأساتذة بالإضافة إلى كثرة الإضرابات والاحتجاجات، ومغادرة الاساتذة الأكفاء التعليم مع أول فرصة؛ وذلك عن طريق التقاعد النسبي، قد يكون ذلك ناتج عن سوء التوافق المهني، وعدم تحقيق المهنة للطموحاتهم. كما قد بدا لنا من خلال واقعي المهني كموظفة في سلك التعليم الثانوي أنه بالرغم كل المجهودات التي تبذلها وزارة التربية الوطنية لتحسين مستوى التأطير التربوي، إلا أن مخرجات العملية التعليمية مازالت لم ترقى إلى مستوى الذي تسعى إلى تحقيقه . لذلك قد يتطلب الأمر مراجعة واقع تكوين المعلم في ضوء مدى مناسبة هذا الواقع في تأثيره على مستوى طموح أستاذ التعليم الثانوي وتوافقه المهني. إيمانا منا بأن الأستاذ هو الركيزة الأساسية في إنجاح العملية التعليمية.

وتأسيسا على ما سبق واستنادا إلى البرنامج التكويني الذي وضعته وزارة التربية الوطنية في إطار تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لوزارة التربية الوطنية القائمة على ثلاث مرتكزات أساسية منها ما يتعلق بتهيئة الأساتذة الناجحين في المسابقة قبل الالتحاق بمناصب عملهم؛ تم إصدار القرار الوزاري المؤرخ في 09 ذي القعدة عام 1436هـ الموافق لـ 24أوت سنة 2015م الذي يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ العدد55، 2015، ص. 27).

وبناء عليه تم طرح **الإشكالية العامة على النحو التالي** :

. ما واقع التكوين التحضيري البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي وأثره على مستوى طموحهم وتوافقهم المهني. والتي تفرعت إلى الأسئلة التالية:

. ما مستوى الأداء الفعلي لمهارة التدريس لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم الدرس ؟

والتي تفرعت إلى الأسئلة الجزئية التالية:

1.1. ما مستوى الأداء الفعلي لمهارة التدريس لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة التخطيط الدرس ؟

2.1. ما مستوى الأداء الفعلي لمهارة التدريس لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة تنفيذ الدرس ؟

3.1. ما مستوى الأداء الفعلي لمهارة التدريس لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة التقويم الدرس ؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الفعلي لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي تبعا لمتغير (الجنس ذكور، إناث)؟

3. هل توجد معوقات تحول دون تحقيق أهداف التكوين على أرض الواقع من وجهة نظر المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي ؟

4. هل توجد علاقة إرتباطية بين مستوى أداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي ومستوى طموحهم ؟

5 . هل توجد علاقة إرتباطية بين مستوى أداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي ومستوى توافقهم المهني؟

6.هل توجد فروق في درجات مستوى طموح أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي تبعا لمتغير الجنس(ذكور، اناث) ؟

7.هل توجد فروق في درجات مستوى التوافق المهني لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي تبعا لمتغير الجنس(ذكور، اناث)؟

8. هل يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مستوى طموحهم ؟

9. هل يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مستوى توافقهم المهني ؟

انطلاقا من الإشكالية تم وضع فروض الدراسة التي جاءت كمايلي:

. الفرضية العامة :

. يؤثر التكوين التحضيري البيداغوجي لدى أساتذة التعليم الثانوي على مستوى طموحهم وتوافقهم المهني. والتي تفرغت إلى الفرضيات التالية:

1. مستوى الأداء الفعلي لمهارة التدريس لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس مرتفع من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

والتي تتفرع إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.1.مستوى الأداء الفعلي لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مجال تخطيط الدرس مرتفع من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

2.1.مستوى الأداء الفعلي لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مجال تنفيذ الدرس مرتفع من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

3.1.مستوى الأداء الفعلي لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مجال تقويم الدرس مرتفع من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الفعلي لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

3.توجد معوقات تحول دون تحقيق أهداف التكوين على أرض الواقع من وجهة نظر المستفيد من البرنامج .

4. توجد علاقة إرتباطية بين مستوى أداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي ومستوى طموحهم عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

5. توجد علاقة إرتباطية بين مستوى أداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي ومستوى توافقهم المهني عند مستوى دلالة 0.05= α.

6. توجد فروق في درجات مستوى طموح أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي تبعا لمتغير الجنس(ذكور، اناث) عند مستوى دلالة 0.05=α .

7. توجد فروق في درجات مستوى التوافق المهني لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي تبعا لمتغير الجنس(ذكور، اناث) عند مستوى دلالة 0.05=α.

8. يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مستوى طموحهم عند مستوى الدلالة 0.05=α .

9. يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مستوى توافقهم المهني عند مستوى الدلالة 0.05=α.

2.أسباب اختيار الدراسة:

لكل بحث مبراته ومبررات هذا البحث تتمثل في النقاط التالية :

ـ بالرغم من اهتمام الباحثين بموضوع تكوين المعلم إلا أن جل الدراسات قد اهتمت ببناء هذه البرامج وشروط نجاحها، دون الاهتمام بأثر هذا التكوين على أرض الواقع وهذا من بين الأسباب اختياري لهذا الموضوع.

ـ ظهور اتجاهات نحو عدم احترام قيم العمل وضعف في تقدير المسؤولية المهنية، وكثرة الغيابات بمبرر وبدون مبرر عند بعض الأساتذة، بالإضافة إلى كثرة الإضربات والاحتجاجات.

ـ رغبة في البحث في أحد القضايا الهامة والحساسة والتي لها علاقة بواقع الإصلاحات التربوية والتي تخص برامج التكوين التحضيري البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي، هذا الأخير بصفته المنفذ الرئيسي للأي إصلاح تربوي والمساهم الأكبر في إعداد جيل فاعل في المجتمع.

ـ البحث والتقصي على أسباب انخفاض نتائج التلاميذ للوقوف على مقترحات للعلاج وتحقيق جودة التعلم.

3. أهداف الدراسة:

يحاول هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

ـ معرفة واقع التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال الكشف عن مستوى ممارسة العملية التعليمية لأستاذ التعليم الثانوي من خلال مهارة التخطيط، التنفيذ، التقويم .

ـ كما يهدف أيضا على التعرف على جودة العملية التعليمية التعلمية، بالإضافة إلى أنه يحدد لنا مدى حدوث التغير المتوقع في السلوك التدريسي للأستاذ بعد استفادته من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في ضوء هدفه المتمثل في مساعدتهم على اكتساب المهارات التدريسية والقيام بالعملية التعليمية التعلمية، تخطيطا وتنفيذا وتقويما حسب ما تضمنه القرار الوزاري المؤرخ في 24 أوت سنة 2015م. كما انه يساعدنا على الكشف عن أسباب الإخفاق في نقل الكفاءات المخطط لها إلى أرض الواقع، مما يرشدنا لمعرفة أسباب الإخفاق ومعالجتها، وعوامل النجاح وتطويرها في برامج التكوين الموجهة لأستاذ التعليم الثانوي .

ــ التعرف على المستوى الفعلي لأداء أستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي، فيما يخص اكتسابهم لمهارة التخطيط، وبناء وهندسة خطة الدرس من حيث: تحديد الأهداف التعليمية التي تستجيب لاحتياجات التلاميذ وقابليتها للقياس، تحديد الطرق الجيدة والناجحة، تحديد الوسائل المناسبة لأهداف الدرس، تحديد الأنشطة المصاحبة للدرس، تحديد طرق وأنواع التقويم المناسبة للدرس.

ــ التعرف على المستوى الفعلي لأداء أستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي، فيما يخص اكتسابهم لمهارة تنفيذ خطة الدرس من حيث: الاعتماد على المعلومات القبلية لبناء تعلمات جديدة، استخدام طريقة تناسب الدرس، استخدام أساليب واستراتجيات تتناسب مع الدرس استخدام الأنشطة المصاحبة للدرس، استخدام طرق لتحفيز التلاميذ وزيادة دافعية التلاميذ نحو تحقيق أهداف التعلم .

ــ التعرف على المستوى الفعلي لأداء أستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي، فيما يخص اكتسابهم لمهارة التقويم من حيث: استخدم التقويم لتتبع تقدم التلاميذ، استخدم التقويم للدعم والمعالجة البيداغوجية، يقوّم أداء التلاميذ بصورة مستمرة، يتم تطبيق استراتجيات وتقنيات لتقويم التعلم .

ــ التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الأداء الفعلي لاساتذة التعليم الثانوي المستفيين من التكوين التحضيري البيداغوجي ومستوى طموحهم (بأبعاده التالية: التخطيط للأهداف وإمكانية تحققها، الاجتهاد والمثابرة، التطلع لما هو أفضل)، وتوافقهم المهني (بأبعاده التالية :التوافق الأدائي، الرضا عن المهنة التوافق الذاتي، التوافق الاجتماعي) في ضوء أهداف هذا التكوين، وذلك انطلاقا من أن نجاح برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في وصوله إلى المخرجات المستهدفة والتي تضمن فعاليتها ميدانيا ويفترض أن تتمثل في :

- مساعدة الأساتذة على ممارسة أدوارهم بكفاءة وبعث الثقة في أنفسهم.
- مساعدة الأساتذة في الرقي والتقدم الوظيفي وكذلك الأمن الوظيفي.
- تغيير الاتجاهات السلبية نحو المهنة.
- تشجيع الأساتذة على الابتكار والإبداع في عملهم.
- تشجيع الأساتذة على الاستفادة من زملائهم.

ـ حث الأساتذة على التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم مدى الحياة. (مدرية التكوين،2017، ص.1)

ـ كما أن من أهدافه أيضا التعرف على الاحتياجات الفعلية لأساتذة التعليم الثانوي وتطلعاتهم لتلبي ة برامج التكوين لهذه الاحتياجات التي تعزز مستوى واقعه الفعلي لأداء مهنة التدريس وضرورة إشراكه في تحديد احتياجاته الفعلية قبل بناء برنامج التكوين، حتى يكون لهذه البرامج أثر في تطوير العملية التعليمية التعلمية وبالتالي تحسين مخرجاتها المتمثلة في تعلم التلاميذ.

ـ ردم الهوة بين الأهداف المخطط لها والواقع الميداني لعمل الأستاذ، وذلك بالتعرف على ايجابيات البرنامج وتعزيزها، والعراقيل التي قد تقف في نقل الكفاءات المخطط لها على أرض الواقع ومحاولة تحسينها .

4. أهمية الدراسة:

إن أستاذ التعليم الثانوي المؤهل تأهيلا عاليا هو المترجم والمنفذ الحقيقي لأهداف إصلاح المنظومة التربوية، ومقاصدها بدرجة عالية. وتنبع أهمية الدراسة بتركيزها على هذا الموضوع، لان قضية تأهيل الأستاذ لأداء مهامه التربوية هي قضية التربية نفسها لأنها تحدد نوعية الأجيال القادمة، وهي مسؤولية جسيمة أمام القائمين على شؤون التربية والتعليم. وتأتي هذه الدراسة للبحث في واقع التكوين التحضيري البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي الناجحين في مسابقة التوظيف والمقبلين على مهنة التدريس، من خلال ممارسة الأستاذ لمهارة التدريس في الواقع الفعلي في الميدان، انطلاقا من أن هذه البرامج الموجهة للأستاذ باعتباره المستهدف من عملية التكوين.

ــ وضع أي إستراتيجية تهدف إلى تطوير المؤسسة التعليمية رهين بتكوين الأستاذ تكوينا ناجحا، وتبنى هندسة تكوينية تحترم كل مقاييس الجودة؛ ذلك أن التكوين إذا نجح في تحقيق أهدافه على ارض الواقع العملي للأستاذ فإنه قد يرفع من مستوى طموحه وتوافقه المهني وبالتالي يؤثر ذلك ايجابا على العملية التعليمية التعلمية وعلى مخرجاتها المتمثلة في تعلم التلاميذ، ومن ثم يمكن القول أن هده البرامج مخطط لها ومحددة بأهداف ترتبط بالاحتياجات الفعلية للمعلمين المستفيدين من هذه البرامج.

5.التعاريف الإجرائية :

تتضمن الدراسة عددا من المفاهيم نعرفها على النحو التالي :

1.5. مستوى الأداء الفعلي:

يعرف إجرائيا في هذا البحث بأنه مستوى ممارسة أستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضري البيداغوجي لمهارة التدريس في الميدان العملي، ويقاس هذا بالدرجة التي يحصل عليها في الاستبيان مستوى الأداء المفعلي، وينقسم إلى ثلاث مستويات :مستوى ممارسة مرتفع، مستوى ممارسة متوسط، مستوى ممارسة منخفض. انظر الملحق رقم5

2.5.مستوى الطموح:

يعرف إجرائيا في هذا البحث بأنه تلك لأهداف المهنية التي يضعها الأستاذ ويسعى إلى تحقيقها في مساره المهني تدريجيا، ويقاس هذا المستوى بالدرجة التي يحصل عليها في مقياس مستوى الطموح وينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات فرعية : مستوى مرتفع، ومستوى متوسط، ومستوى ضعيف والذي يقيس بدوره أبعاد مستوى الطموح السبعة المدرجة في المقياس.انظر الملحق رقم7

3.5. توافق المهني :

يعرف إجرائيا في هذا البحث بأنه قدرة الاستاذ على التوافق مع مهنته وزملائه ورؤسائه، ومع مطالب المهنة وظروفها المتغيرة، وتوافقه مع الاجر الذي يتقضاه، وشعوره بالأمن والاستقرار في المهنة والقدرة على التقدم، وتحسين مهاراته، وكذا القدرة على القيام بمهامه بكل رضا، وفي هذه الدراسة يعبر عن مستوى التوافق المهني بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس التوافق المهني.انظر الملحق رقم8

6.الدراسات السابقة :

1.6. الدراسات الخاصة بمدى استجابة برامج التكوين :

1.1.6. دراسة : بن زاف جميلة(2014).

موضوع الدراسة : تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية. وتتمثل إشكالية الدراسة فيما يلي : هل الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية أدى إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد؟

. **فرضيات الدراسة**

ـ الفرضية العامة للدراسة.

ـ أدى الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد.

- الفرضيات الجزئية للدراسة.

انطلاقا من الفرضية العامة صيغت الفرضيات الجزئية التالية:

ـ أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المعرفي للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد.

ـ أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المهني للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد.

- أدت المشكلات التي واجهت المعلم أثناء تلقي التكوين عن بعد إلى التأثير على أهداف التأهيل.

أما بالنسبة لمنهج الدراسة فقد أعتمدت الباحثة **المنهج الوصفي**.أما **عينة الدراسة** فقد اختارت 28 مؤسسة ابتدائية، 13 متوسطة. وكان عدد المعلمين 187 معلم ،102 أستاذ متوسط.

وتمثلت **أدوات الدراسة** في المقابلة والاستمارة. وقد خلصت الدراسة لمجموعة من **النتائج منها** :

ــ أن غياب التخطيط المناسب والسرعة في التنفيذ، قد أثر بصورة سلبية على تحقيق النتائج المتوقعة، ولم يؤدي أسلوب التكوين عن بعد إلى إحداث أي تغييرات في أداء المعلمين والأساتذة بسبب فشل البرامج في تنمية الجانب المعرفي والمهني. فالتأهيل عبارة عن نشاط مخطط ومدروس أي أن تصميم برامجه لا يعتمد على العشوائية وإنما على التخطيط المدروس.

ــ تغييب الاحتياجات الفعلية للمعلمين والأساتذة التي تعد مؤشر يوجه التأهيل إلى الاتجاه الصحيح، أثناء تصميم البرامج التكوينية قد أثر بصورة واضحة على عدم تحقيق أهداف التأهيل المتمثلة في تنمية الجانب المعرفي والمهني لديهم، حتى يصبحوا أكثر معرفة واستعدادا وقدرة على أداء مهامهم بالشكل المطلوب والمناسب. فتحديد الاحتياجات التكوينية كعملية يجب أن تسبق أي نشاط تأهيلي، ذاك أن عدم التعرف على الاحتياجات التكوينية مسبقا يؤدي إلى ضياع الجهد والوقت وهدر الميزانية في نشاط لا طائل منه.

ــ كان محتوى برنامج التكوين أكبر الأثر في فشل برنامج تأهيل المعلمين في تحقيق الأهداف المسطرة بالرغم من أن المحتوى جيد من الناحية العلمية وبه الكثير من الموضوعات والمواد الهامة التي تنمي الجانب المعرفي والمهني للمعلمين والأساتذة. إلا أننا توصلنا إلى أن الفئة الأكبر من المبحوثين اعتبرت تلك البرامج عبارة عن معلومات مكررة، وهو ما لا يتوافق مع النظرة الحديثة في بناء البرامج التكوينية لتنمية الموارد البشرية التي ترى أنه يجب أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي المتسارع، بحيث يجعل المتكونين مسايرين لهذا التطور والتغيير، فليس معناه أننا نريد تأهيلهم أن نكتفي بإمدادهم بمعلومات قديمة، إنما الأساس هو التجديد وملاحقة التطورات التربوية الحاصلة.

ـ تغييب الجانب التطبيقي الذي يكتسي أهمية كبيرة في توفير الخبرات المباشرة، كان سببا آخر في إخفاق برنامج التكوين عن بعد إذ يجب أن لا يخلو أي برنامج تكويني من فرصة الخبرة والملاحظة الشخصية وهذا بحسب النظرة الحديثة في تنمية الموارد البشرية، فليس المهم ما يقدم من دروس نظرية فقط، بل المهم ما يتوفر من خبرات وملاحظات تتيح الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير والممارسة.(بن زاف، 2014)

2.1.7.**دراسة : فاتحي** (2016,2015).

موضوع الدراسة :الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي. أما إشكالية الدراسة فتمثلت في: ما الواقع المهني للمعلم في المدرسة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة ؟

الأسئلة الفرعية :

ـ هل رافق برنامج الإصلاحات التربوية الجديدة تكوين وإعداد للمعلم ؟

ـ هل يتلقى المعلم صعوبات في تطبيق برنامج الإصلاحات التربوية الجديدة ؟

ـ هل شعور المعلم بالرضا اتجاه الإصلاحات التربوية الجديدة مراده تحقيق للأهداف المنتظرة في مستوى الأداء ؟

الفرضيات:

ـ يحتاج المعلم على إعداد ثقافي ومهني حتى يضمن حدا من المعارف المتخصصة والمهارات المهنية التي تمكنه من أداء مهنيه بكفاءة ودقة عالية.

ـ يواجه معلموا المرحلة الابتدائية صعوبات مهنية بيداغوجية تقف حائلا للقيام بالمهام التدريسية على أحسن وجه.

ـ شعور المعلم بالرضا اتجاه الإصلاحات التربوية الجديدة مراده تحقيق للأهداف المنتظرة في مستوى الأداء. أما عينة الدراسة فتمثلت في 254 معلما ومعلمة يدرسون في مقطعات مختلفة وموزعين على 39 ابتدائية من المقاطعة الخامسة بدائرة رقان. واستعملت الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأعتمدت على الاستمارة، الملاحظة، المقابلة كأدوات للدراستها. وخلصت الدراسة إلى **النتائج التالية** :

ـ الإصلاح المنشود لم يضع المكانيزمات الحقيقية المتعلقة بالنمو المهني للمعلم الكفء الذي يمكنه من خوض المرحلة الراهنة، مما جعل التعليم مهنة مفتوحة يعمل فيها أعداد كبيرة من غير المؤهلين بالإضافة

إلى سياسة التساهل في القبول والتعين والإعداد وتثبيت، كما أن مهندسو الإصلاح قد همشوا المعلم ولم يشركوه في وضع البرامج والمقررات مما ولد لديه صيغة لا تسمح له بتوليد التفكير النقدي لديه.

ـ أن المهنيون لم ينجحوا في إستعاب المستجدات ومسايرة مقتضيات تطور المنهج وتحديث أساليب التخطيط والعمل بشكل المأمول، ذلك لجملة من الأسباب الموضوعية التي جعلت المهمة صعبة التطبيق على أرض الواقع .

ـ الاغتراب النفسي الذي يشعر به المعلم جراء هذه التعديلات التي لم يكن مشاركا فعلا في بلورة صيغها مما دفعه إلى الاحتفاظ بالطريقة القديمة وحشو المعلومات في أذهان الطلاب وإحساسه بالعجز والوحدة .

ـ عدم مراعاة المقررات الدراسية لحاجات التلاميذ ورغباتهم، وخصائص نموهم الجسمي والعاطفي والعقلي، مما أدى إلى ضعف تحصيلهم.

ـ عدم مراعاة الفروق الفردية في المقررات الدراسية. كل هذه الأسباب وغيرها جعلت المعلم يعاني صعوبات جمة، داخل الفصل الدراسي في ظل الإصلاحات المنشودة التي جاءت بنصوص نظرية حديثة لكنها تجسد في بيئة مدرسية ذات طراز كلاسيكي.(فاتحي، 2016)

3.1.6. دراسة: حديد يوسف(2009,2008):

تمثل موضوع الدراسة في: تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية ـ دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل ـ وتمثلت **إشكالية الدراسة في** : أنه في الجزائر تم توظيف أساتذة لتدريس مختلف المواد الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي من خريجي المدرسة العليا للأساتذة، والذين تم تكوينهم للالتحاق بمهنة التعليم غير أنه في المقابل تم توظيف، أعداد كبيرة من خريجي الجامعات والمعاهد العليا دون إعداد تربوي مسبق، بل وفي بعض الأحيان، من اختصاصات أخرى غير تلك التي يقومون بتدريسها بعد توظيفهم، مما نتج عنه اختلاف وتباين في الكفاءة التدريسية ومدى قدرتهم على ممارسة مهارات التدريس بشكل جيد، والرياضيات مادة تمتاز بالتجريد والصعوبة وتتطلب قدرات خاصة سواء بالنسبة لأساتذة الذي يدرسها أو للتلاميذ الذين يتعلمونها. وبالتالي فهي بحاجة إلى أستاذ كفء متخصص فيها أكاديميا ويمتلك قدر كبير من الثقافة المهنية والتربوية .

الأسئلة الرئيسية وهي : ــ ما هي درجة ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مادتهم ؟ وهل يوجد فروق في درجة ممارسة الكفايات ترجع إلى متغير الجنس والخبرة المهنية والمؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي بالإضافة إلى مؤسسة التكوين ؟ وماهي العوامل والصعوبات التي تؤثر في درجة ممارستهم للكفايات التدريس اللازمة ؟

منهج الدراسة : استعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي.

تحديد مجتمع الدراسة : اختيار الباحث مجتمع أساتذة الرياضيات بمؤسسات التعليم الثانوي العاملين خلال السنة الدراسية 2009/2008 .

عينة الدراسة: 122 أستاذ وأستاذة موزعين على كل ثانويات ومتاقن ولاية جيجل .

أدوات الدراسة : مقياس تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ الرياضيات بالتعليم الثانوي : قام الباحث ببناء مقياس أطلق عليه اسم (مقياس تقويم الكفايات التدريسية)، يهدف إلى قياس الكفايات التدريسية لأساتذة مادة الرياضيات في التعليم الثانوي. وخلصت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

ــ النتائج المتعلقة بمقياس الكفايات التدريسية :

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التخطيط الدرس تبعا لمتغيراتهم الديموغرافية، جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الاكادمية ومؤسسة تكوينهم. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات تنفيذ الدرس، تبعا لمتغير جنس الأساتذة ومؤهلاتهم العلمية ومؤسسة تكوينهم.

وبالنسبة لأثر الخبرة المهنية للأساتذة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ألفا = 0.01 حيث نلاحظ تفوق الأساتذة ذوي خبرة مهنية أكثر من 14 سنة على زملائهم الأساتذة ذوي خبرة مهنية (بين 7 سنوات و 14 سنة) و(اقل من 7 سنوات)، وبالنسبة لأثر التخصص الأكاديمي للأساتذة على ممارسة كفايات تنفيذ الدرس، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفا = 0.05 لصالح الأساتذة حاملي شهادة ليسانس في الرياضيات بالمقارنة مع زملائهم حاملي الشهادات الأخرى .

ـ توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات تكنولوجيا الإعلام والاتصال، تبعا لمتغير جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤسسة تكوينهم. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفا = 0.01 في ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات تكنولوجيا الإعلام، تبعا لمتغير المؤهل العلمي. لصالح الأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة بالمقارن مع الأساتذة حاملي شهادة ليسانس، بينما لم يسجل أي فرق بين الأساتذة حاملي شهادة الدراسات العليا مع زملائهم حاملي الشهادات الأخرى .

ـ كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في مستوى الفا = 0.01 في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات تكنولوجيا والإعلام والاتصال، تبعا لتخصصاتهم الاكادمية (رياضيات، تخصصات أخرى) لصالح الأساتذة من التخصصات الأخرى .

ـ توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات إدارة الفصل المدرسي، تبعا لمتغير جنس الأساتذة وخبرته المهنية، ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم .

ـ توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة الممارسة أساتذة الرياضيات للكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات، تبعا لمتغير جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية وتخصصاتهم الاكادمية ومؤسسة تكوينهم. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفا = 0.01 في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي للكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات. (حديد، 2009)

4.1.6.دراسة :نويوة (2016,2015)

موضوع الدراسة: " اقتراح برنامج للتكوين المستمر بناء على تحليل الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي. أما **تساؤلات البحث فتمثلت** تقييمهم لبرنامج في: بعد التكوين البيداغوجي الأولي الذي تلقوه، ماهي الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي التي يمكنها أن تكون موضوعا لبرنامج تكوين مستمر يتسم بالوجاهة لتكميله لذلك التكوين؟

التساؤلات الفرعية التالية:

ـ كيف يقيم أساتذة التعليم الثانوي الذين تابعوا تكوينا أوليا لمدة سنة كاملة خلال الموسم الدراسي 2014/2013 محتوى وتأطير ومستوى رضاهم عن برنامج ذلك التكوين الذي تابعوه ؟

ـ هل يبدي أساتذة التعليم الثانوي احتياجات تكوينية بخصوص مجمل الكفاءات المصنفة في مجالات: التخطيط للتعليم، استعمال الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية، إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ التقويم وكذا الوعي بالالتزامات المهنية؟ وكنتيجة لذلك، ما هي الكفاءات التي يعتبر أساتذة التعليم الثانوي أنهم في حاجة إلى تكوين إضافي حولها والتي يمكننا اقتراحها في شكل محتوى برنامج تكوين مستمر بهدف تغطيتها؟

. فرضيات البحث:

. الفرضية العامة الأولى:

يختلف تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين الأولي الذي تلقوه بعناصره الثلاثة (المحتوى، التأطير والرضا العام) وهذا باختلاف جنسهم والمواد التي يدرسونها.

. الفرضيات الإجرا ئية:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث من أساتذة التعليم الثانوي فيما يخص تقييمهم لمحتوى التكوين البيداغوجي الأولي الذي تلقوه، لتأطير ذلك التكوين ولرضاهم العام عنه.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة الآداب واللغات، أساتذة الاجتماعيات وأساتذة الرياضة والرياضيات فيما يخص تقييمهم لمحتوى التكوين البيداغوجي الأولي الذي تلقوه، لتأطير ذلك التكوين ولرضاهم العام عنه.

. الفرضية العامة الثانية:

نظرا للفروق الجوهرية بين أساتذة التعليم الثانوي في تقديرهم لدرجتي الأهمية والتحكم في الكفاءات التي تضمنها برنامج تكوينهم البيداغوجي الأولي والمصنفة في المجالات الخمسة (التخطيط للتعليم، استعمال

الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية، إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، التقويم وكذا الوعي بالالتزامات المهنية)، فإنهم سيبدون احتياجات تكوينية في كافة تلك المجالات.

. الفرضيات الإجرائية:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في تقديرهم لدرجة أهمية الكفاءات التي تضمنها برنامج تكوينهم الأولي بمجالاتها الخمسة (التخطيط للتعليم، استعمال الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية، إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، التقويم والوعي بالالتزامات المهنية) وهذا باختلاف جنس هؤلاء الأساتذة والمواد التي يدرسونها.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في تقديرهم لدرجة تحكمهم في الكفاءات التي تضمنها برنامج تكوينهم الأولي بمجالاتها الخمسة (التخطيط للتعليم، استعمال الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية، إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، التقويم والوعي بالالتزامات المهنية) وهذا باختلاف جنس هؤلاء الأساتذة والمواد التي يدرسونها.

ـ يبدي أساتذة التعليم الثانوي احتياجات تكوينية في مجال التخطط للتعليم.

ـ يبدي أساتذة التعليم الثانوي احتياجات تكوينية في مجال استعمال الأساليب، الأنشطة والوسائل التعليمية.

ـ يبدي أساتذة التعليم الثانوي احتياجات تكوينية في مجال إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ.

ـ يبدي أساتذة التعليم الثانوي احتياجات تكوينية في مجال التقويم.

ـ ويبدي أساتذة التعليم الثانوي احتياجات تكوينية في مجال الوعي بالالتزامات المهنية.

. الفرضية العامة الثالثة:

ـ يتفق الخبراء على وجاهة البرنامج التكويني المقترح بعناصره الأربعة. تمثلت عينة الدراسة في 82 أستاذ تعليم ثانوي الذين تابعوا تكوينا أساسيا طيلة السنة البيداغوجية 2013-2014، اما **المنهج** الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. من بين **النتائج** التي خلصت لها الدراسة ما يلي:

. أن تكوينا متكاملا من حيث التصميم والأداء لا يمكنه أن يكون محل اختلاف في التقييم، وعليه يمكن القول في كيفيات تصميم " dysfonctionnements " أن الاختلاف المتوصل إليه هو تعبير عن اختلال ذلك التكوين، ويتعلق الأمر في موضوع بعدم أخذه بعين الاعتبار لاحتياجات الأساتذة من التكوين .(نويوة، 2016)

5.1.6.دراسة :نويوة (2009,2008):

موضوع الدراسة : استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفعالية برامج التكوين أثناء الخدمة ــ دراسة ميدانية بثانوية دائرة عين ازال ولاية سطيف ــ

-الإشكالية الدراسة : الاطلاع على استجابات أساتذة التعليم الثانوي من خلال دراسة أرائهم حول فعالية برامج التكوين أثناء خدمة التي يتلقونه خلال مسارهم المهني من خلال معرفة ما إذا كانوا فاعلين ناشطين في إجراءات التكوين المستمر أي هل تأخذ برامج التكوين المقدمة بعين الاعتبار لأرائهم واحتياجاتهم الشخصية والوظيفية. وقد حاول الباحث الإجابة على الأسئلة التالية :

ـ هل هناك اختلاف في أراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج التكوين إثناء الخدمة الذي يتلقونه ؟

ـ هل هناك اختلاف في أراء أساتذة التعليم الثانوي حول درجة وضوح أهداف برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه ؟

– هل هناك اختلاف في أراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية طرق وأساليب التقويم المعتمدة في برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه ؟ وقد وضع لذلك الفرضيات التالية :

– الفرضية العامة : هناك اختلاف في أراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج أثناء الخدمة الذي يتلقونه :

أما الفرضيات الإجرائية :

ــ تختلف أراء أساتذة التعليم الثانوي حول درجة وضوح أهداف برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه.

ـ تختلف آراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية طرق وأساليب التقويم المعتمدة في برامج التكوين إثناء الخدمة الذي يتلقونه. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي .أما **عينة الدراسة** فتكونت من 110 استاذ تعليم الثانوي .أما **أدوات** البحث فكانت المقابلة والاستبيان. وخلصت الدراسة إلى **النتائج** التالية :

ـ اشتراك الأساتذة في تحديد مضامين برامج دورات التكوين. وهذا من اجل الحرص خاصة على انتقاء مواضيع ذات علاقة بحاجات هؤلاء الأساتذة من معارف علمية ذات علاقة بممارستهم اليومية للمهنة.

ـ فيما يخص البرمجة، نرى من المهم التكثيف من دورات التكوين المستمر وذلك من خلال تخصيص حيز من التوقيت الأسبوعي للأساتذة من اجل التكوين أو حتى استغلال أيام العطل لبرمجة تربصات .

. لاحظنا أيضا أن قلة دورات التكوين أثناء الخدمة راجع في جانب منه إلى قلة المؤطرين، حيث توكل هذه المهمة إلى المفتشين الذين لا يمكنهم بأي حال من الأحوال تغطية أو توفير تكوين يهدف إلى الرفع من كفاءة وفعالية أداء الأساتذة من جهة، ويشمل كافة مقاطعتهم التي تظم في العادة عدة ولايات من جهة أخرى، وعليه فإننا نعتقد أن الاستعانة متخصصين في ميدان شانه أن يساهم في تدارك العجز .

ـ سجل الباحث في عدة مواضيع أنه ينبغي تجاوز الأساليب التكوينية المعمول بها حاليا والمتمثلة في مجرد التلقين لمعارف ومعلومات يبدو أن أساتذة التعليم الثانوي بحكم تكوينهم العالي على اطلاع بها وضرورة العمل والتفكير في انتهاج طرق أخرى تشجع على تنمية التفكير الابتكاري لدى هؤلاء الأساتذة وعلى هذا الأساس فإننا نعتقد أن التنويع في الأنشطة والأساليب التكوينية قد يكون مفيدا في هذا الاتجاه مثل تفعيل دور الاجتماعات التنسيقية لأساتذة المواد داخل المؤسسات التربية ذاتها، أوعلى الأقل اللجوء إلى الأسلوب الملاحظة الأستاذ في وضعيات التدريس الحقيقية ومن ثم تقييم تحصليه لموضوع التكون المعني أو أيضا تشجيع وتثمين المبادرات الشخصية.

ـ من أجل المراقبة من تحقيق التكوين لأهدافه ومن ثم إعتماد إجراءات التعديل والتصحيح المناسبة، فإن الباحث يرى أن التركيز على دور المتابعة الميدانية لعمل الأساتذة وتكثيفها من شانه أن يمد كل من المؤطرين والأساتذة بتغذية راجعة حول مدى تطبيق التوصيات المنبثقة عن دورات التكوين والوقوف على مشاكل التي قد تعوق تطبيقها على إستراتجية الواجب اعتمادها للتغلب عليها. (سلطاني،2011، ص.18).

6.1.6.دراسة: لوشن (1995, 1996):

موضوع الدراسة : الأبعاد التربوية لرسالة أساتذة التعليم الثانوي. تمثلت إشكالية الدراسة في:

ـ ماهي الأبعاد التربوية للرسالة الموكلة لأساتذة التعليم الثانوي العام والتقني ؟

وقد وضع لذلك **الفرضيات** التالية :

ـ التكوين المتكامل الذي يتلقاه أساتذة التعليم الثانوي يزيد بدوره في كفاءتهم التربوية والتعليمية لبلوغ إبعاد الرسالة الموكلة إليهم .

ـ حداثة مناهج وطرق التعليم الثانوي وشموليتها والتحكم في استعمالها من طرف الأساتذة هو ما يساعد على تقديمهم في ممارسة الرسالة الموكلة إليهم وبلوغ أبعادهم التربوية .

ـ الاستخدام الجيد للوسائل والأجهزة الموجودة بمدارس التعليم الثانوي وإتقان صيانتها يساعد الأساتذة على تأدية رسالتهم وتحقيق أبعادها التربوية .

ـ الانسجام الذي يحدث بين الأفراد في وسط التعليم الثانوي والتفاعل الايجابي للتلاميذ من الأحداث المدرسية يشجع الأساتذة على اهتمامهم بتأدية رسالتهم للوصول إلى أبعادها التربوية.

ـ ناجعة العمل الذي يقوم به أساتذة التعليم الثانوي يمكنهم من تحقيق البعد التربوي والتعليمي والتنظيمي والخلقي والاجتماعي للرسالة الموكلة إليهم. اعتمد الباحث على **المنهج الوصفي التحليلي**.

أما عينة الدراسة فتكونت من 379 أستاذ تعليم الثانوي من أربع ثانويات بمدينة باتنة، ولتحقيق أهداف الدراسة إستعمل **الأدوات** التالية: الملاحظة والمقابلة والاستمارة. وخلصت الدراسة إلى **النتائج** التالية :

ـ أهم الجوانب التي تم تركيز عليها إثناء فترة التكوين الأولى هو الجانب المعرفي حيث استوعب الأساتذة في هذه المرحلة مختلف الخبرات الإنسانية والقضايا الفكرية الذي أهلهم إلى تحمل مسؤولية الرسالة الموكلة.

. إمتلاك الأساتذة الخبرة العلمية والتقنية التي تؤهلهم لتوظيف الأجهزة المعدة للفعل التربوي والتعليمي رغم نقص في توفير هذه الوسائل والأجهزة بالثانوية والمتاقن .

ـ يتصور أغلب الأساتذة أن العلاقة الاجتماعية التي يسهمون في تشكيلها تبقى دائما حسنة . (سلطاني، 2011، ص. 19-20).

7.1.6.دراسة: شلالي (2009 . 2008) :

موضوع الدراسة: " تقويم برنامج تكوين معلمي الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة " تمثلت إشكالية البحث في مايلي: ما هو واقع برنامج تكوين معلم المرحلة الابتدائية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواه؟

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع برنامج تكوين معلم المرحلة الابتدائية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وذلك بتقويم هذا البرنامج من خلال وجهة نظر طلبة وأساتذة هذه المعاهد. وقد استخدم الباحث **المنهج الوصفي**. وقام بتطبيق استبيانين على عينتين: عينة الأساتذة وتتكون من (150) أستاذا، وعينة الطلبة وتتكون من (200) طالبا. وتم استخدام النسب المئوية للمعالجة الإحصائية. وقد كشفت **نتائج** الدراسة أن كلا العينتين اتخذوا اتجاها سلبيا نحو دور البرنامج في عملية التكوين بكل مدخلاتها وعملياتها، حيث أكدت العينتان على عدم وجود تناسب بين أهداف برنامج التكوين ومناهج المدرسة الابتدائية الجديدة.

. البرنامج يعطي الأولوية للمعرفة الأكاديمية ويهمل الجانب التربوي، مما جعل أغلب أفراد العينتين يجمعون على عدم فاعلية البرنامج النظري.

. عدم قدرة برنامج التدريب الميداني على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة.

. رضا العينتين خاصة عينة الطلبة على أساليب التقويم بالمعهد.

. أما **النتيجة العامة** التي توصل إليها الباحث فهي أن البرنامج المعتمدة في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم لم ينل رضا الأساتذة والطلبة، بالإضافة إلى أنه لم يحقق رغبتهم في الحصول على تكوين جيد وفعال بالإضافة إلى ضبابية أهدافه التي لا تلاءم الظروف الموضوعية التي تتماشى مع إصلاحات المنظومة التربوية الأخيرة. (شلالي، 2009)

8.1.6.دراسة: الحبيب بلهوين (2003)

موضوع الدراسة : دراسة إستطلاعية حول فعاليات تكوين المعلمين أثناء الخدمة (الجهاز المؤقت) هدفت الدراسة إلى معرفة النقاط التي تميز الجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة عن غيره من أشكال التكوين، التي تبنته وزارة التربية الوطنية الجزائرية، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ومدى تناسبها مع الحاجات التكوينية للمعلمين وفعاليتها والعراقيل المطروحة أثناء التنفيذ، وقد ضمنت عينة الدراسة (48) معلما ومعلمة ينتمون إلى" ثلاث مقاطعات تعليمية بولاية وهران"منهم 7ذكور،41 إناث ويتراوح سنهم بين (52-28) سنة بمتوسط حسابي قدره(39.39)، وانحراف معياري قدره(4.9)، أما عن سنوات الخيرة في التدريس فتتراوح بين (32-4) سنة، بمتوسط حسابي قدره(19.77)، وانحراف معياري قدره (5.81) ولجمع البيانات تم إستخدام **إستمارة** تضمنت جزءا خاصا بالتعليمات والأخر خاصة بالمعلومات الشخصية و 31 سؤلا، وقد توصلت الدراسة إلى **النتائج التالية** : ــ وعي المعلمين بأهمية التكوين المستمر وقد قدرت أكبر نسبة وهي 35.41% من أفراد العينة أن 75-100% بحاجة فعلية إلى التكوين المستمر أثناء الخدمة.

ــ يرى 66.66% من عينة الدراسة أن محتوى التكوين تفيد المعلمين ميدنيا وخلال ممارستهم التدريسي داخل الصف(القسم).

ــ تنوع وتباين الحاجات التكوينية للمعلمين.(ممادي، 2015، ص. 105-106)

. الدراسات العربية :

9.1.6.دراسة: القرني (2005).

موضوع الدراسة: تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة، وأولياء الأمور، وتحديد مستوى الأداء وموازنته بمعيار الأداء (70%) وحاولت الدراسة استقصاء أثر كل من : التخصص، وجنس الطلبة، وتحصيلهم الدراسي، ومستوى علاقته بالمعلمين، ومدى رغباتهم في الدراسة مع معلميهم أنفسهم مرة أخرى، وجنسية المعلم، ونوع مؤهله، وخبرته التدريسية في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم، كما سعت إلى استقصاء اثر كل من: مهنة ولي الأمر، ومستوى تواصله مع المدرسة، ومستوى متابعته لابنه في المنزل. وفي تقويم أولياء الأمور لأداء

معلمي العلوم، كما سعت إلى تطوير معايير للتقويم أكثر دقة وتفصيلا من المعايير المستخدمة؛ لتقويم أداء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية حاليا؛ وإضافة جهات جديدة للمشاركة في تقويم المعلمين، تتمثل في الطلبة، وأولياء أمورهم. تكون **مجتمع الدراسة** من جميع طلبة الصف الأول الثانوي والصفين الثاني والثالث الثانوي طبيعي (علمي)، في 2005 وأولياء أمورهم في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2005/2004. أما **عينة الدراسة** فتكونت من 3880 طالبا وطالبة وأولياء أمورهم ، تم اختيارها من خمس إدارات للتربية والتعليم بالطريقة العشوائية الطبقية. واستعمل الباحث **استبيانين** إحداها لأولياء الأمور وتضم 36 فقرة، والأخرى للطلبة وتضم 62 فقرة، موزعة على سبعة مجالات هي : مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلمية، ومجال استخدام الوسائل التعليمية، ومجال التفاعل الصفي والتواصل، ومجال إدارة الفصل، ومجال التقويم ومجال الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والمجال الوجداني. أعدهما الباحث وطورهما ثم طبقتا بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وقد استخدم الباحث **المنهج الوصفي التحليلي**. وخلصت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

ـ وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لكل من التخصص وجنس الطلبة، وتحصيلهم الدراسي، ومستوى علاقاتهم بالمعلمين، ومستوى رغباتهم في الدراسة مع معلميهم مرة أخرى، وجنسية المعلم وخبرته التدريسية في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم لصالح تخصص الأحياء، والذكور، وذوي التقديرات العالية، وذوي العلاقات الجيدة بالمعلمين، والراغبين في الدراسة مع معلميهم مرة أخرى، وذوي الخبرة التدريسية بين (11–15 سنة)على الترتيب، بينما لم تجد الدراسة أثرا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) لنوع مؤهل المعلم في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم. كما توصلت الدراسة إلى أن متوسط تقديرات الطلبة للأداء العام لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية 3.46 وبنسبة مئوية قدرها % 69.70 وهذه القيمة تقل عن معيار الأداء 70% بفرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) كما أن الدراسة كشفت عن وجود اثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لكل من مستوى تواصل تقويم ولي الأمر مع المدرسة ومستوى متابعته لابنه في المنزل في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم. لصالح ذوي التواصل الدائم والمتابعة الدائمة، بينما لم تجد الدراسة أثرا لنوع مهنة ولي الأمر في أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم. (ناصر،2005)

10.1.6. دراسة: هياجنة(1997)

عنوان الدراسة: تقويم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية من وجهة نظر المعلمين المتدربين في الأردن. هدفت هذه الدراسة إلى تقويم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لمعلمي الرياضة من وجهة نظر المعلمين المتدربين في الأردن، الذي أعده مركز التدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم في ضوء توصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عام 1987، وبيان أثر كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس على تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المتوخاة .استخدم **المنهج المسحي**، وهو أحد فروع المنهج الوصفي نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

تساؤلات الدراسة:

ـ ما مدى تحقيق البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية لأهدافه المتوخاة من وجهة نظر المعلمين المتدربين؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين المتدربين في مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المتوخاة تعزى للجنس؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين المتدربين في مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المتوخاة تعزى للمؤهل العلمي؟

ـ هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في وجهات نظر المعلمين المتدربين في مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المتوخاة تعزى لسنوات الخبرة ؟

قام الباحث باستخدام **الاستبيان** كأداة لجمع البيانات والمعلومات. تكونت **عينة الدراسة** من 515 معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، والذي تكون من جميع معلمي ومعلمات التربية الرياضية العاملين في المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم، والذين خضعوا للبرنامج التدريبي أثناء الخدمة من عام 1993-1996والبالغ عددهم 1240 معلما ومعلمة موزعين على جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن.

نتائج الدراسة :

ـ يرى المتدربون أن أهداف البرنامج التدريبي قد تحققت بدرجة متوسطة. والقليل منها قد تحقق بدرجة منخفضة، وأن أكثر المجالات تحقيقا هي (بيئة التدريب وتسهيلاتها، والقياس والتقويم والأساليب والوسائل والأنشطة والمحتوى .أما أقل المجالات تحقيقا فكانت (أهداف البرنامج والمدربين)

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين المتدربين تعزى لمتغير الجنس في درجة تحقيق البرنامج لأهدافه المتوخاة بين المتدربين.(بن زاف جميلة، 2014، ص.22)

11.1.6. دراسة: الصائغ (2009)

عنوان الدراسة :المعلم كيف يتم إعداده .

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة فعالية برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية : في ضوء الأهداف المعلنة لهذه البرامج والاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم وتدريبية والمنطقات الفكرية ولإعداد المعلم وتهدف الدراسة إلى :

ـ محاولة الكشف عن جوانب الضعف والقصور في إعداد المعلم في كليات التربية وكليات المعلمين سواء في الأهداف أو محتوى البرنامج أو الأنشطة المصاحبة أو التقويم أو تدريبية أثناء الخدمة.

ـ تقديم المقترحات ذات العلاقة لمواجهة القصور والضعف في هذه البرامج مما يؤدي إلى تحسين عملية إعداد المعلم وتدريبية، وعرض بعض الأساليب العلمية لضمان احتفاظ المعلم بقدرته على الأداء المتميز. للوصول إلى هذه الأهداف قام الباحث بدراسة تحليلية لعدد من البحوث التي تناولت هذا البعد واقع إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية من حيث أهداف البرامج، ومحتوياتها، والمواد التدريبية، والنشاطات المصاحبة لها، وقد خرج **بالنتائج والتوصيات** التالية :

ـ ضعف الأعداد الثقافي للمعلمين من خلال ضعف الخرجين في اللغة العربية ومهارتها، ولذا فلا بد من الاهتمام باستخدام اللغة العربية الفصحى وزيادة الاهتمام بالثقافة الإسلامية .

ـ صياغة أهداف برامج إعداد المعلمين بشكل إجرائي يمكن التخطيط لها وتنفيذها ومن ثم تقييمها لمعرفة مدى نجاح البرامج .

ـ تطبيق بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس والابتعاد عن طرائق التلقين .

ـ الاهتمام بالبحوث العلمية وتطبيقاتها الميدانية في إعداد المعلم، فما طرائق التدريس والمستجدات التربوية إلا نتاج البحث العلمي.

ـ ضعف الاهتمام بإعداد المعلمين الذين يتعاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة وعليه يجب وضع برامج خاصة تمكن المعلمين من التعامل مع الموهوبين والمتأخرين دراسيا، وذوي صعوبات التعلم، وذوي المشكلات النفسية .

ـ زيادة الاهتمام بمشكلات المعلمين وحاجاتهم، وتنمية الاتجاهات الايجابية للمعلم نحو مهنة التدريس وتبصير المعلمين بخطط التطوير التربوي وبالمشكلات الاجتماعية المختلفة، مثل انتشار بعض الظواهر السلبية كالاتكالية، وضعف الانجاز، وقلة الاهتمام بالوقت، وبيان دور المعلم حيالها نظريا وعمليا. وخلصت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

ـ إن المعلم لا يصبح معلماً جيداً وخبيراً في العملية التعليمية منذ لحظة دخوله هذه المهنة، إذ يحتاج إلى عدد من السنوات لكي يصبح مربياً وخبيراً متمرساً في هذا الميدان، لذا من الضروري لكل من يريد أن يمتهن مهنة التعليم أن يُعدَّ إعداداً جيداً. إذ أن المعلمين الذين أعدّوا بشكل جيد سيعرفون كيفية وضع قواعد وخطط للعملية التربوية، وكيفية إدارة الصف المدرسي. (صائغ، 2009)

12.1.6.دراسة: صبح (2006)

عنوان الدراسة :التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة. هدفت الدراسة إلى المساهمة في ترشيد برامج التدريب أثناء الخدمة من خلال تقييم ما قدم لمعلمي المرحلة الأساسية من دورات في آخر ثلاث سنوات وإلى أي مدى نجحت هذه الدورات في تحقيق الأهداف المرجوة منها ؟ وما النجاحات التي حققتها ؟ وما الصعاب والعقبات التي حالت دون تحقيق بعض الأهداف ؟ أونقاط الضعف في تنفيذ برامج التدريب. تكونت **عينة** الدراسة من 506 معلمٍ

ومعلمة **و**استخدم الباحث استبانة . وخلصت الدراسة إلى **النتائج** التالية ــ خطة التدريب غير واضحة لا يؤخذ في الغالب برأي المعلمين فيها ولا تتبني حاجات المعلمين.

ــ أهداف الدورات التدريبية غالباً غير واضحة وغير محددة .

ــ الدورات التدريبية تكاد تخلو من الأساليب الحديثة مثل تمثيل الأدوار والعروض وتقتصر على المحاضرات والإلقاء وأحياناً المناقشة والحوار .

ــ بعض المدربين غير متمكنين من موضوعات التدريب ولا يملكون القدرة على توصيل المعلومات ولا يستخدمون وسائل إيضاح كافية .

. قلة الفائدة التي حصل عليها المتدربون في الثلاث سنوات الأخيرة .

. عدم رضا معظم المتدربين عما يقدم لهم من دورات.(العاجز، اللوح، الأشقر، 2010، ص. 8)

13.1.6.دراسة :العاجز، اللوح، الأشقر **(2010)**

عنوان الدراسة :واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غز.

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات . استخدم الباحثون المنهج **الوصفي التحليلي** للإجابة عن أسئلة الدراسة .**واستخدم الباحث** استبانه مكونة من 46 فقرة موزعة على خمسة محاور. **و**تكونت عينة الدراسة من 580 معلماً ومعلمة.**من** المرحلة الثانوية بمحافظات غزة موزعين على المديريات. وخصت الدراسة إلى **النتائج** التالية :

ـ حاجة برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلى وجود أهداف محددة سلفا، لأن وجود هذه الأهداف يساعد على نجاح هذه البرامج، وبالتالي تطوير أداء المعلمين والمعلمات المشاركين فيها.

ـ حاجة برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلى التخطيط لها، ويكون منطلقا من واقع العلمية التعليمية ومن احتياجات المتدربين المختلفة، وأهمية مشاركة المعلمين في كافة عمليات البرنامج. من تخطيط ومشاركة في التنفيذ ومشاركة في التقويم والمتابعة.

ـ أظهرت الدراسة أنه كي يمكن الوصول إلى سبل تطوير البرامج التدريبية للمعلمين يجب الأخذ بعدد من الاعتبارات من أهمها: تناسب الموضوعات التي تعرض على المعلمين والمعلمات، وتكامل عناصرها ومناسبتها لمؤهلات المعلمين المختلفة، وخبراتهم، وإيجاد أنشطة اختيارية، وذلك يثير الدافعية لديهم لحضور البرامج التدريبية التي تعالج احتياجاتهم ومشكلاتهم.

. توصيات الدراسة:

ـ على كليات التربية فتح قنوات تعاون، وتفاهم بين وزارتي التربية والتعليم، والأساتذة التربويين بالجامعات الفلسطينية من أجل صياغة اتجاهات سليمة في إعداد وتدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.

ـ يجب أن يشارك المعلمون والمعلمات في تحديد احتياجاتهم التدريبية والمشاركة في البرامج التي تعقد لهم على الأقل كل ثلاث سنوات أثناء الخدمة، على أن يتخللها دورات قصيرة كالمحاضرات والمؤتمرات والأيام الدراسية والورش التعليمية وجلسات المناقشة والندوات وغيرها.

ـ أن يراعي القائمون على برامج إعداد وتدريب المعلمين والمعلمات تنوع وشمول وتكامل البرامج بحيث تتناسب والحاجات المختلفة لفئات المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.

ـ الحرص على تكامل كل عملية في البرامج التي تطرح للمعلمين من تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم ومتابعة وتغذية راجعة.

ـ إشراك جميع العناصر المنشودة في المساهمة في تصميم وتخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية المختلفة من نقطة الانطلاق في تحديد الأهداف والمحتوى حتى تنتهي بعملية التقويم والمتابعة والتغذية الراجعة كي تكون نتائجه هدفاً للجميع مما يزيد من فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه.

ـ تطوير مناهج ومقررات التدريب، بحيث تلاحق ثورة المعلومات والاتصالات التي يتطلبها العصر الذي نعيش فيه.

ـ توفير المصادر، والوسائل التعليمية التي تمكن المعلمين والمعلمات من استخدام تكنولوجيا المعلومات؛ ليتعاملوا بحرية وتفكير إبداعي تقويمي مع المعلومات المتلاحقة والكثيرة الوافدة. (العاجز، اللوح، الأشقر، 2010)

14.1.6.دراسة: الخطيب والعيلة (1993)

موضوع الدراسة: تخطيط وتصميم برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في فلسطين هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في عملية تخطيط وتقييم برامج تدريب المعلمين.

منهج الدراسة :استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

أدوات الدراسة : استخدم الباحث الاستبيان.

عينة الدراسة : تمثلت في (400) معلم ومعلمة في المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

ـ إلى أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة عملية حتمية إلزامية وأنه يجب أن يراعى جهاز تخطيط وتصميم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تنوع البرامج بحيث تتناسب وحاجات مختلف فئات المعلمين. (العاجز، اللوح، الأشقر، 2010، ص.11)

15.1.6.دراسة: راشد (1990)

موضوع الدراسة : واقع إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهم المعوقات من خلال آراء المعلمين. هدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم أهداف وأسس وأساليب إعداد المعلمين أثناء الخدمة وواقعه في مصر من خلال آراء المعلمين،

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج **الوصفي التحليلي.**

أدوات الدراسة : قام الباحث بتطبيق **استبيان**

عينة الدراسة : بلغت **عينة** الدراسة (168) معلماً ومعلمة.

نتائج الدراسة:

ـ ضرورة أن تعد برامج التدريب أثناء الخدمة إعدادا شاملاً متكاملاً.(العاجز، اللوح، الأشقر، 2010، ص. 11)

16.1.6.دراسة: الفرا (1990)

موضوع الدراسة: نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين في ضوء الدراسات التقويمية لهذه البرامج.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على نتائج تقويم برامج تدريب المعلمين في بعض الدول العربية والتوصل لنموذج مقترح لتقويم هذه البرامج، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

أدوات الدراسة: استخدام **استبيان** معلومات لجمع البيانات عن دراسات في هذا المجال وتبلغ (22) دراسة، وأوصى الباحث بما يلي :

. تجريب النموذج المقترح لتقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على بعض البرامج القائمة لتدريب المعلمين في بعض الدول العربية بهدف التعرف على سلبياته وإيجابياته ومدى إفادة.المعلمين من هذه البرامج. (العاجز، اللوح، الأشقر، 2010، ص. 12)

. الدراسات الاجنبية :

17.1.6.دراسة Webster (2005)

عنوان الدراسة : المعلمون في أولى سنوات الخدمة .

هدفت الدراسة . وهي دراسة حالة. إلى متابعة عدد من المعلمين الجدد 11 معلماً، خلال السنة الأولى من خدمتهم، بهدف التعرف على تطور آدائهم خلال تلك السنة، وقد تمت المتابعة الميدانية لهؤلاء المعلمين في ثلاث مدارس ثانوية حكومية في ولاية نيوجرسي الأمريكية. وخلصت الدراسة إلى **النتائج** التالية :

ـ مدى الارتباط القوي بين الإطار التنظيمي للمدرسة والنمو المهني للمعلمين في السنة الأولى للخدمة فعلى سبيل المثال المدارس الثانوية ذات التنظيم القوى تطور فيها أداء المعلمين بشكل أكثر فاعلية من أداء المعلمين في المدارس ذات التنظيم المدرسي الضعيف .(غسان، 2014، ص.51)

18.1.6.دراسة: Franks (2007)

عنوان الدراسة :فاعلية نموذج تدريبي في برامج النمو المهني لمعلمي العلوم.

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية نموذج تدريبي للمدربين في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية، وكان عدد المدارس التي طبق فيها هذا النموذج خمس مدارس ابتدائية يتبعون إدارة تعليمية واحدة .

. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة الارتباط الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين.(غسان، 2014، ص.51)

19.1.6. دراسة سان San (1999)

عنوان الدراسة :رؤى معلمي اليابان المبتدئين في إعدادهم وتنميتهم المهنية.

وهدفت الدراسة إلى بيان نظرة المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا للتدريب الأولى الذي يتلقونه وإلى أي مدى يؤمن هؤلاء المعلمون بأن التدريب الأولى طور مهاراتهم كمعلمين أو بيان المهارات التي طورها هؤلاء المعلمين خلال عملهم. استخدم المنهج الباحث **الوصفي التحليلي**. أما أداة الدراسة فقد استعمل الاستبيان **والذي** تكون من31 فقرة منها14 فقرة تقيس منهاج التطوير المهني و17فقرة لقياس التقييم الذاتي. وتكونت من 657 معلمًا ومعلمة منهم 305 معلمين ابتدائي و352معلمًا ثانويًا. وخلصت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

ـ أن الخبرة التعليمية وطبيعتها في مراحل ومستويات المدرسة المختلفة تعتبر عاملاً هامًا في تطوير مهارات تتعلق بتدريس المادة وإدارة الصف.

ـ أن المستوي الذي طور فيه المعلمون معارفهم ومهاراتهم في نهاية التدريب الأولي منخفض جدًا، مع اعتبار التدريب الأولي عاملاً هامًا في تطوير مهارات معينة مثل معرفة مفهوم المادة العلمية، وأساليب التدريس المهنية، وإدارة الصف، واستخدام الوسائل التعليمية.

. الاستعانة بالمعلمين ذوى الخبرة في تدريب أقرانهم الجدد.

وأوصت الدراسة بأن يتم التعاون بين معاهد تدريب المعلمين والمدارس بهدف تحسين التدريب الاستهلالي حتى يتمكن المعلمون من مقابلة التغيرات. (غسان، 2014، ص.51)

20.1.6.دراسة براميلت Brambltt(2000)

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى نجاح برنامج تدريب المعلم الجديد في ولاية أرزونا في الولايات المتحدة، ولتحديد الاحتياجات التدريبية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. **خلصت الدراسة إلى النتائج** الاتية:

ـ إفتقار المعلمين الجدد لعدد من الاحتياجات تتمثلت في مهارة التدريس. ومن **التوصيات** الدراسة مايلي:

ـ تضمين برنامج تدريب المعلم الجديد الممارسات التدريسية والتدريبية قبل الانخراط في مهنة التعليم.

ـ تطبيق محتوى البرنامج التدريبي على الطلاب في الجامعة أثناء دراستهم وكذلك عند بداية إلتحاقهم بمهنة التعليم . (غسان، 2014، ص.51)

2.6. الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات:

أولا: الدراسات المحلية:

1.2.6.دراسة يوسفي (2013)

موضوع الدراسة :القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية ببعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة . هدفت الدراسة إلى توضيح طبيعة علاقة بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح وكذا مستوى كل منهما ودلالة الفروق بين الجنسين والتخصص(علمي وأدبي) في هذين المتغيرين، وذلك من خلال فرضيات الدراسة ومتمثلة في:

ـ توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة .

ـ مستوى القلق الاجتماعي عال لدى عينة الدراسة .

ـ مستوى الطموح عال لدى عينة الدراسة .

ـ توجد فروق دالة إحصائيا في القلق الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.

. لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة .

ـ توجد فروق دالة إحصائيا في القلق الاجتماعي تعزى لمتغير التخصص لدى عينة الدراسة.

ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تعزى التخصص الجنس لدى عينة الدراسة .

تكونت **عينة** الدراسة من 160 تلميذا وتلميذة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أداة الدراسة تتكون من مقياسين وهما مقياس مستوى الطموح ومقياس القلق الاجتماعي، وتم استخدام الاساليب الاحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ـ التباين ـ معامل التمييز ـ اختبار "ت" Test.T ـ معامل الارتباط بيرسون .

وجاءت **نتائج الدراسة** كما يلي :

ـ وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين جل أبعاد القلق الاجتماعي ومستوى الطموح ككل وابعاد مستوى الطموح والقلق الاجتماعي ككل، كذلك بين القلق الاجتماعي ككل ومستوى الطموح ككل .

ـ إن مستوى القلق الاجتماعي متوسط لدى عينة الدراسة .

ـ إن مستوى الطموح عال لدى تلاميذ السنة ثانوي المعنيين بالدراسة .

ـ وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في القلق الاجتماعي على المقياس ككل، وعلى جل أبعاده لصالح الإناث.

ـ عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى الطموح على المقياس ككل والأبعاد كلها .

ـ وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصين العلمي والأدبي على مقياس القلق الاجتماعي وجل أبعاده لصالح التخصص الأدبي.

. وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصين العلمي والأدبي على مقياس مستوى الطموح وكل أبعاده لصالح التخصص العلمي. (دغيش، 2018، ص. 149)

ثانيا: دراسات العربية:

2.2.6.دراسة الحجوج (2004):

هدفت الدراسة إلى: تحديد العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الطموح وبيان مدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف كل من موضع الضبط والاحتراق المهني، والتعرف على الفروق بين الجنسين في المتغيرات السابقة في ضوء المتغيرات: سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، مجموعات الدراسة . تكونت **عينة** الدراسة من(387) معلماً ومعلمة (194) معلمًا و(193) معلمة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية (الدنيا ــ العليا) التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظات غزة للعام الدراسي 2003-2004. استخدم الباحث في دراسته مقياس الانبساط, الانطواء إعداد آيزنك وويلسون، تعريب أبو ناهية، ومقياس العصبية الاتزان الانفعالي إعداد آيزنك وويلسون، تعريب أبو ناهية، ومقياس الاحتراق النفسي إعداد سيدمانو زاجر، تعريب عادل محمد، هذا ومقياس الضبط الداخلي الخارجي من إعداد نويكي ودوك، تعريب أبو ناهية وموسى، ومقياس مستوى الطموح للراشدين من إعداد كاميليا عبد الفتاح. وقد توصلت الدراسة **لنتائج** عديدة أهمها: توجد علاقة دالة إحصائيًا بين سمات الشخصية: الاجتماعية، والتأملية، وتقدير الذات، والسعادة، والاستقلال، والنشاط، ومستوى الطموح لدى أفراد العينة، وتوجد علاقة سالبة بين سمات الشخصية: الاندفاعية، والقلق، وتوهم المرض، والشعور بالذنب، والتعبيرية، ومستوى الطموح لدى أفراد العينة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعتي ذوي مستوى الطموح المرتفع، وذوي الطموح المنخفض في سمات الشخصية التالية: سمة حب المخاطرة، وسمة التعبيرية، وسمة الوسواس القهري.(ماهر، 2013، ص. 90-91)

3.2.6. دراسة: النعيم (1984)

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين رضا المعلمات عن عملهن وبين مستوى الطموح لديهن بالإضافة إلى تحديد العناصر التي ترتبط بالرضا لدى معلمات المراحل التعليمية الثلاث، كما تهدف إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن العمل لدى المعلمات وبين مستوى الطموح، وتهدف أيضا إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن العمل لدى المعلمات وبين بعض العوامل الأخرى كالمؤهل الدراسي ومدة الخدمة والسن. وطبق البحث على عينة مكونة من (150) معلمة بمدينة الرياض مثلت كل (50) معلمة مرحله تعليمية. واستخدم مقياس مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح بعد ان تم تعديله بما يناسب البيئة السعودية، واستبيان الرضا عن العمل وهو من إعداد الباحثة. وخلصت الدراسة إلى النتائج الاتية :

ـ إن مدرسات المرحلة الابتدائية أكثر طموحاً بمقارنتهن بمعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية، بينما يتشابه الطموح لدى معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

ـ كما وجد أن هناك ارتباطاً موجباً بين الرضا عن العمل ومستوى الطموح بالنسبة للعينة الكلية. (سعيد، 2012، ص. 24)

4.2.6.دراسة: حميد, عبد الله (2015)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الاتباطية بين الرضا عن العمل الإرشادي وعلاقته بمستوىً الطموح، وتحقيقا لأهداف الدراسة طبق مقياس الرضا عن العمل ومستوى الطموح على عينة دراسية بلغت (140)، مرشد ومرشده كما قامت الباحثتان باستخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين وبعد معالجة نتائج البيانات إحصائيا باستعمال معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين. أظهرت النتائج أنه: لا يوجد رضا عن العمل لدى المرشدين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا وحسب متغير النوع ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج بأن مستوى الطموح لدى المرشدين كان متوسطا، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح وحسب متغير الجنس وأن هناك علاقة ارتباطية طردية بين الرضا عن العمل الإرشادي ومستوى الطموح.(ابوغيث، 2018، ص. 33)

5.2.6.دراسة:أبو غيث(2018).

هدفت الدراسة التعرف إلى الرضا الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المستشارين التربويين في المدارس العربية في النقب، وتحقيق الأهداف الفرعية المتمثلة بالتعرف على مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الطموح لدى المستشارين التربويين في المدارس العربية في النقب. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من(154)، مرشداً ومرشدة، وجاءت الدراسة شاملة لجميع افراد عينة الدراسة. اظهرت **النتائج** مايلي:

ـ تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمستوى الرضا الوظيفي كانت عالية في جميع المجالات بمتوسط حسابي للدرجة الكلية (4.44) وانحراف معياري (0.15).

ـ وجود فروق في قيم المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (6–10) كذلك نوع المدرسة لصالح المرحلة الابتدائية.

ـ أن تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمستوى الطموح جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي للدرجة الكلية (4.31) وانحراف معياري (0.25).

ـ وجود فروق في قيم المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير(الجنس لصالح الذكور، وسنوات الخبرة لصالح11 سنة فأكثر، ونوع المدرسة لصالح المدرسة الثانوية. كما تبين أن هناك علاقة طردية موجبة دالة احصائياً بين الرضا الوظيفي ومستوى الطموح لدى المستشارين التربويين في مدينة النقب.(ابوغيث، 2018)

ثالثا :الدراسات الأجنبية:

6.2.6.دراسة:بلاكبون، دونالد Blackborn, Donald (1975)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الطموح التعليمي والوظيفي وعلاقتهما بمكان الإقامة والمستوى التعليمي للأسرة، المستوى التعليمي للصف، النشاط خارج الفصل والمنهج الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية في وسط شمال اوتاريو، وتكونت عينة الدراسة من (2158)طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية العامة في وسط شمال مدينة اوتاريو في الولايات المتحدة الأمريكية واستخدم الباحثان استبيان مستوى الطموح (إعداد الباحثين) وقد عالج الباحثان بياناتهما إحصائيا باستخدام معاملات الارتباط والنسب المئوية وقد توصلت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

ـ مستوى الطموح التعلمي والوظيفي عند الطلبة يتأثر بمكان الإقامة حيث أشارت الدراسة إلى أن مستوى طموح الطلبة في المدينة أعلى من مستوى الطموح عند أقارانهم في القرية كما وجد أن مستوى طموح الطالبات أعلى من مستوى طموح الطلاب.

ـ كذلك أثبتت الدراسة ان مستوى الطموح التعليمي لدى الطلبة يتأثر بمستوى تعليم الوالدين والمستوى التعليمي للصف وأهداف المنهاج الدراسي. (دغيش، 2018، ص. 157-158).

7.2.6.دراسة: Romero & al (2011)

سعت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سمات الشخصية وطموحات الحياة(خارجية وداخلية) وقد تكونت عينة الدراسة من (583) فرد من البالغين الإسبانيين، (416) أنثى و(161) 5 ذكر، و(6)أفرد لم يفصحوا عن نوع جنسهم، وتتراوح أعمار عينة الدراسة بين 22 و 56 سنة من فئات اجتماعية مختلفة ممثلة في (102) مستوى جامعي بمعدل 20% ، في حين 17% لديهم مستوى ابتدائي 62% لديهم مستوى ثانوي، وتم الاعتماد على مقياس مستوى الطموح في ضوء نظرية محددات الذات، ومقياس سمات الشخصية (Costa & McCare 1992) ومقياس الرفاهية من إعداد(Watson & al, 1988) ،ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد(Diener & al, 1985)

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في الطموحات الداخلية لصالح البنات، وكان الذكور أكثر تعلقا بالطموحات الخارجية والمتمثلة في الشهرة والثروة والمظهر الاجتماعي، ووجود علاقة بين الطموحات وكل من الجنسين والعمر وسمات الشخصية.(برجي، 2018، ص. 19)

3.6.الدراسات الخاصة بمتغير التوافق المهني.

أولا:الدراسات المحلية:

1.3.6.دراسة :بن غربال (2015).

عنوان الدراسة: الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني . دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة

وتهدف الدراسة إلى :الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى أساتذة جامعة محمد خيضر بسكرة.

ـ معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى أساتذة جامعة محمد خيضر، بسكرة في ضوء متغيرات: الجنس، التخصص العلمي، الخبرة المهنية .

ـ كما جاءت **فرضيات** الدراسة كالتالي :

الفرضية العامة : ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين.

ـ الفرضيات الجزئية :

ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغير التخصص العلمي .

ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغير الخبرة المهنية.أما **عينة الدراسة** فشمل مجتمع الدراسة جميع الأساتذة الدائمون بجامعة محمد خيضر بسكرة بجميع رتبهم مقسمين إلى (06) كليات. كما اشتملت عينة الدراسة على (150) أستاذا من جميع الكليات وتم اختيار العينة العنقودية وبالطريقة العشوائية، استخدم الباحث المنهج **الوصفي التحليلي**. أما أداة الدراسة فاستخدم الباحث مقياسين في جمعه للبيانات: مقياس متعلق بالذكاء العاطفي، ومقياس متعلق بالتوافق المهني من إعداد الباحثة، وفيه حددت خمسة أبعاد هي: طبيعة وظروف العمل، الأجر، العلاقة بالزملاء، العلاقة بالطلبة، الإشراف، الترقية والتطوير وفرص التقدم في العمل، ويتكون المقياس من(38) بندا وسلم استجابة وفق مقياس ليكرت الثلاثي . وخلصت **النتائج الدراسة** إلى الاتي :

ـ يتمتع الأساتذة الجامعيين بمستوى ذكاء عاطفي مرتفع .

ـ يتمتع الأساتذة الجامعيين بمستوى توافق مهني مرتفع.

ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين تعزى لمتغير: الجنس.

ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى أساتذة الجامعيين تعزى لمتغير: التخصص العلمي.

ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى أساتذة الجامعيين تعزى لمتغير: الخبرة المهنية.(شموري ،2017، ص. 151-152)

2.3.6.دراسة زبدي (2002)

موضوع الدراسة "سيكولوجية المدرس الجزائري ."هذه الدراسة هي دراسة وصفية تحليلية تهدف إلى التعرف على الوضع المهني للمدرس الجزائري والكشف عن العوامل التي تساهم في إيجاد عصاب القلق عند المدرس، وانعكاسات القلق عن واجباته المهنية والصحية، شملت عينة تكونت من 754 مدرسا من بينهم 523 مصابا ببعض الأمراض الجسمية و 231 مدرسا غير مصاب، موزعين على 12 ولاية من ولايات الجزائر، وذلك في مختلف الأطوار التعليمية (الابتدائي، المتوسط والثانوي). **وقد** استخدم الباحث في دراسته مجموعة من **الأدوات** وهي: الملاحظة، المقابلة، استبيان للكشف عن مستوى الصحة الجسمية والعوامل المهنية المؤثرة على المدرس، قائمة المظاهر السلوكية، مقياس سبيلبرجر للقلق وقائمة أيزنك للشخصية (أ) و(ب). وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وخلصت الدراسة إلى **النتائج** الاتية :

ـ توصلت الدراسة إلى جملة من الحقائق عن الوضع المهني للمدرس الجزائري، فهو يعمل في وسط ظروف مهنية قاسية مليئة بالمتاعب كاكتظاظ الأقسام وقلة الوسائل وضغوط الإدارة، وكانت للفروق لحساب (كا ²) لكل العوامل المهنية المدروسة دالة في أغلبها عند مستوى الدلالة (0.01)، (وهذا ما يؤكد أن أغلب أفراد عينة المدرسين سواء المصابون بأمراض جسمية أو الأصحاء يعانون من أثر العوامل المهنية الضاغطة التي تؤثر في درجات القلق لدى الفئتين، وهناك تفاعل بين العوامل الصحية والمهنية في حدوث قلق المدرس الجزائري واضطراباته السلوكية، كما بينت النتائج أن (90.76%) من المدرسين المرضى إلى جانب (70.76%) من المدرسين الأصحاء يرون أن النظم التعليمية واللوائح غير المعمولة لصالح المدرسين، وتعتبر الإدارة من العوامل المهنية الضاغطة على حياة المدرس، بما في ذلك التفتيش التربوي الذي لا يعمل على توجيه المدرس بشكل سليم، ويعتبر الاتصال بعقول غير ناضجة مصدر لقلق المدرس ويشكل اكتظاظ الأقسام مصدرا من مصادر الضغط وهي ظاهرة سائدة في المدارس الجزائرية ويرون أن هذا الاكتظاظ يعيق أداءهم التربوي، أما فيما يخص الأجر فقد أكد معظم أفراد العينة أن الأجر لا يعادل الجهد الذي يبذلونه في التدريس، فقد عبر على ذلك (70.91 %) من المدرسين المرضى إلى جانب (90.80%) من المدرسين الأصحاء إلى جانب ذلك المدرس يرى أن مكانته الاجتماعية مهزوزة وهذا ما يوضح رغبة المدرسين مغادرة مهنة التدريس بمجرد حصولهم على عمل آخر. (شموري ،2017، ص. 19)

3.3.6.دراسة: بوعطيط (2006)

موضوع الدراسة:"طبيعة الإشراف وعلاقتها بالتوافق المهني ـ دراسة ميدانية بمركب ميتال ستيل بعنابةـ هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة الإشراف وعلاقتها بالتوافق المهني حسب (الجنس، السن، الحالة المدنية، المستوى التعليمي، الأقدمية). واستخدم المنهج الوصفي، كما اعتمد على تصميم استبيان على أساس مقياس ليكرت المتدرجة. أما مجتمع الدراسة تكون من 166 عامل بمصلحة الموارد البشرية بمركب ميتال ستيل بعنابة، حيث قام باختيار عينة عشوائية قدرت بـ 80 عاملا. وقد خلصت الدراسة إلى **النتائج** الآتية :

ـ بالنسبة للفرضية العامة توجد علاقة بين طبيعة الإشراف والتوافق المهني، أما بالنسبة للفرضية الجزئية: ـ توجد علاقة إيجابية بين طبيعة الإشراف غير المباشر والتوافق المهني للعمال .

ـ توجد علاقة سلبية بين طبيعة الإشراف المباشر والتوافق المهني للعمال.

ـ لا يوجد تأثير للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، السن، الحالة المدنية، المستوى التعليمي، الأقدمية)على مستوى التوافق المهني. (شموري ،2017، ص. 22)

4.3.6.دراسة : تيعشادين محمد (2013)

تهدف الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات وأثر ذلك على توافقهم المهني.

أدوات الدراسة : استخدم الباحث مقياسين، فالأول هو مقياس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات، معد خصيصا لهذه الدراسة، أما المقياس الثاني فخاص لقياس التوافق المهني لأساتذة التعليم المتوسط، وقد تم إعداده أيضا من طرف الباحث.

عينة الدراسة: أما فيما يتعلق بعينة البحث فقد بلغ عدد أفرادها 273 أستاذ وأستاذة تعليم متوسط تم استقائها من مؤسسات التعليم المتوسط التابعة لولايتي الجزائر العاصمة وبومرداس.

المنهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة:

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

ـ اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

ـ التوافق المهني لدى أساتذة التعليم المتوسط في إطار اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات مرتفع.

ـ توجد علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات، وتوافقهم المهني.

ـ وجود فروق في اتجاهات الجنسين نحو مقاربة التدريس بالكفاءات، أدى إلى وجود فروق في مستوى توافقهم المهني، غير أنها فروقا ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة .α= 0.01 .

ـ وجود فروق في اتجاهات أساتذة المواد العلمية وأساتذة المواد الأدبية نحو مقاربة التدريس بالكفاءات أدى إلى وجود فروق في مستوى توافقهم المهني، وهي فروقا ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01 =α .

ـ وجود فروق في اتجاهات أساتذة ذوي الخبرة العالية وذوي الخبرة المنخفضة نحو مقاربة التدريس أدى إلى وجود فروق في مستوى توافقهم المهني، وهي فروقا ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01 =α .
(تيعشادين، 2013)

ثانيا: الدراسات العربية.

5.3.6.دراسة: الصعب(2009).

موضوع الدراسة: قيم العمل وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من المرشدين المدرسين بتعليم الليث والقنفذ. وتهدف الدارسة إلى: معرفة العلاقة بين قيم العمل والتوافق المهني لدى المرشدين في تعليم الليث والقنفذ، معرفة الفروق بين المرشدين المدرسيين في التوافق المهني .

ـ التحقق من وجود فروق في التوافق المهني ترجع لمتغيرات :التخصص، مكان العمل، عدد سنوات الخبرة.

وجاءت تساؤلات الدراسة كالتالي:

ـ هل توجد علاقة بين قيم العمل (:الفخر، الاندماجية، الأفضلية، القيمة الاقتصادية، القيمة الاجتماعية السعي للترقي، الدافعية للإنجاز، الانتماء للعمل) والتوافق المهني للمرشدين المدرسيين ؟

ـ هل يختلف ترتيب قيم العمل من وجهة نظر المرشدين المدرسيين باختلاف المرحلة التعليمية التي يعملون بها ؟

ـ هل توجد فروق بين المرشدين المدرسيين في التوافق المهني ؟

ـ هل توجد فروق في قيم العمل لدى المرشدين المدرسيين ترجع لمتغيرات :التخصص، مكان العمل سنوات الخبرة ؟

ـ هل توجد فروق في التوافق المهني لدى المرشدين المدرسيين ترجع لمتغيرات :التخصص، مكان العمل سنوات الخبرة ؟ استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم المنهج الوصفي المقارن، وشمل مجتمع البحث على جميع المرشدين المدرسيين في المدارس الحكومية بتعليم الليث والقنفذة البالغ عددهم(210) مرشدا مدرسيا. وطبق الباحث على عينة من المرشدين المدرسين الذين يعملون بمدارس التعليم العام الحكومية بمدارسه الثلاث :ابتدائي، متوسط، ثانوي، للبنين بمحافظة الليث والقنفذة حيث تم استعادة (162) استمارة واستبعاد(13) منها بالتالي العدد النهائي لعينة البحث(149) مرشدا مدرسيا. كما استخدم الباحث مقياسين: الأول: مقياس قيم العمل وأما الثاني: مقياس التوافق المهني واعتمد الباحث في معالجته للبيانات كل من معامل الارتباط لبيرسون، اختبار (t.test)المتوسط الحسابي، تحليل التباين أحادي الاتجاه. وخلصت الدراسة إلى **النتائج** الاتية :

ـ وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قيم العمل ودرجات التوافق المهني لدى المرشدين المدرسين.

ـ يختلف ترتيب قيم العمل لدى المرشدين المدرسين باختلاف المرحلة التعليمية التي يعملون بها.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات قيم العمل بين المتخصصين وغير المتخصصين من عينة البحث.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق المهني لدى عينة البحث بين المتخصصين وغير المتخصصين.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق المهني لدى عينة الدراسة بين المتخصصين وغير المتخصصين بالرغم من اختلاف مكان العمل.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق المهني لدى عينة الدراسة بين المتخصصين وغير المتخصصين بالرغم من عدد سنوات الخبرة.(زروقة، 2017، ص. 159-160)

6.3.6.دراسة: عطا الله (2009)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين البرامج التدريبية والتوافق المهني وأبعاده الفرعية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. وقد شملت عينة الدراسة من (82) معلما ومعلمة من معاهد التربية الخاصة في ولاية الخرطوم بنسبة 64 %من مجتمع الدراسة. واستخدم الباحث مقياس التوافق المهني من إعداده. وخلصت الدراسة إلى **النتائج** الاتية :

وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين التدريب والتوافق المهني، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التدريب وأربعة من أبعاد التوافق المهني العام، وقد كانت لهذه الارتباطات دلالة إحصائية عالية في مجتمع الدراسة.(الراوحية، 2016، ص. 53)

7.6.3.دراسة: ماهر عطوة الشافعي(2002)

دراسة بعنوان: التوافق المهني للمرضين العاملين بالمستشفيات الحكومية وعلاقته بسماتهم الشخصية.

إشكالية الدراسة : ما العلاقة بين التوافق المهني للمرضين العاملين بالمستشفياتّ الحكومية بمحافظات غزة وبين سماتهم الشخصية وبعض المتغيرات؟ ويتفرع من السؤال البحثي السابق التساؤلات التالية :

ـ ما مستوى التوافق المهني للممرضين العاملين بالمستشفيات الحكومية بمحافظات غزة؟

ـ هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق المهني لدى الممرضين العاملين بالمستشفيات الحكومية والسمات الشخصيةّ لديهم؟

ـ هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق المهني لدى الممرضين العاملين بالمستشفيات الحكومية وتعزي لمتغير الجنس؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق المهني لدى الممرضين العاملين بالمستشفيات الحكومية تعزي لمتغير المؤهل الدراسي؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى الممرضين العاملين بالمستشفيات الحكومية تعزي لمتغير القسم الذي يعمل به الممرض؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق المهني لدى الممرضين العاملين بالمستشفيات الحكومية تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج **الوصفي العلائقي.**

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع الممرضين والممرضات العاملين في المستشفيات الحكومية(9) مستشفيات للعام 2002 م والذين بلغ عددهم (1026) ممرضاً وممرضة من كل المستويات، **أدوات الدراسة** استخدم الباحث أداتين، الأولى : مقياس التوافق المهني من إعداد الباحث، والثاني: مقياس لسمات الشخصية من إعداد الدكتور نظمي أبو مصطفى. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

ـ أن مستوى التوافق المهني بصورة عامة منخفض حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة (09.48 %).

ـ وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوافق المهني لدى الممرضين وبين سماتهم الشخصية.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى الممرضين تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المهني لدى الممرضين تعزى لمتغير القسم الذي يعمل به.

ـ عدم وجود فروق في التوافق المهني لدى الممرضين يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.(الشافعي، 2002)

8.3.6.دراسة: الرواحية (2016)

موضوع الدراسة :التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية. وتمثلت **مشكلة البحث في :**

ـ ما العلاقة بين التوافق المهني للموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية الفاعلية الذاتية المدركة؟ ولقد سعت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

ـ ما مستوى التوافق المهني لدى الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية؟

ـ ما مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية؟

ـ ما العلاقة الارتباطية بين مستوى التوافق المهني والفاعلية الذاتية المدركة لدى الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير (الجنس ـ المؤهل العلمي ـ سنوات الخبرة)؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة تعزى لمتغير (الجنس – المؤهل العلمي– سنوات الخبرة)؟ استخدمت الباحثة **المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي** . أما عينة الدراسة فتمثلت في: (260) موظفا وموظفة يعملون في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية. تم اختيارهم بطريقة العشوائية الطبقية. استخدمت الباحثة مقياسين: مقياس التوافق المهني ومقياس الفاعلية الذاتية المدركة. وخلصت الدراسة إلى **النتائج الاتية:**

ـ مستوى التوافق المهني لدى عينة الدراسة مرتفعا بدرجة كبيرة.

ـ جود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التوافق المهني والفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة الدراسة.

ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير المؤهل الدراسية بينما توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أكثر من (15)سنة.(الراوحية، 2016)

9.3.6.دراسة: المنظمة العربية للثقافة والعلوم عن التسرب المهني من مهنة التعليم (بدون سنة).

في دراسة قومية قامت بها المنظمة العربية للثقافة والعلوم بالتعاون مع مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة آل سعود حول سبب عزوف الشباب عن مهنة التعليم وتسرب أعداد كبيرة من المدرسين إلى مهن أخرى، وقد شملت الدراسة 13 قطرا عربيا بعينة قدرتها 8334 مبحوث ذكورا وإناثا . وخلصت الدراسة إلى النتائج الاتية : وجد أن نسبة 5,19 % من مجموع عينة البحث قد اختاروا مهنة التعليم دون رغبة، وأن 3,47 % غير راضيين عن مهنة التعليم، وأن نسبة 3,40 % يفكرون في ترك المهنة إلى عمل آخر. وعن الأسباب الداعية إلى التسرب من المهنة، فقد أرجعتها الدراسة إلى عدة عوامل منها المادية كضعف الرواتب،

وغياب الحوافز والمكافآت، وقلة فرص الترقية، أما عن العوامل المهنية فتعود خاصة إلى ازدحام عدد التلاميذ في الفصول وعدم تطور المناهج وطرق التدريس لمحدودية الإمكانيات والوسائل المهنية في التعليم، هذا بالإضافة إلى ضآلة العلاقات الاجتماعية التي تتيحها المهنة، وهناك العوامل الاجتماعية التي أرجعتها الدراسة إلى عدم تلبية المهنة للطموحات المستقبلية وتدني نظرة المجتمع للمهنة. (بن دومية، 2001، ص. 49)

9.3.6.دراسة: الوائلي ،علاء الدين (2103)

هدفت إلى فحص العلاقات المشتركة بين متغيرات الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية المستندة لنظريات التعلم (السلوكية والمعرفية والإنسانية)، والقوة التنبئوية للكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية بالرضا الوظيفي لدى عينة (241) من معلمي اللغة العربية في عمان، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع المتغيرات موضوع الدراسة ارتبطت بعلاقات إيجابية دالة إحصائيا، وأن تصورات الكفاءة الذاتية للمعلمين أسهمت بشكل كبير ومميز في تفسير ما يقارب(53%) من التباين من الرضا الوظيفي تلتها الممارسات التعليمية والإنسانية والمعرفية، وتبين أن كفاءة المعلمين في التأثير على صنع القرار أسهمت بشكل فريد ومميز في تفسير ما يقارب(46%) من التباين في الرضا الوظيفي تلتها كل من الكفاءة الذاتية للمعلمين في التعليم وفي ضبط الطلبة، وتبين أن المعلمات مقارنة بالمعلمين كن أكثر شعورا بالرضا عن عملهن، أوكثر ممارسة للاستراتجيات التعليمية بدرجة دالة إحصائيا، وكشفت الدراسة أيضا عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلمين وممارساتهم التعليمية تعود للمؤهل التعليمي لصالح مجموعة الدراسات العليا، كما تبين عدم وجود تأثير دال إحصائيا لمستويات الخبرة التعليمية على مقياسي الرضا الوظيفي والممارسات التعليمية في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائي ا للكفاءة الذاتية للمعلمين تعود لمستويات الخبرة التعليمية لصالح الخبرة التعليمية من سنة إلى خمس سنوات.(الوائلي، علاء الدين، 2103)

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

9.36.دراسة(فيرايه وآخرون،2014)

بعنوان: تقييم التوافق المهني بين مدرسي المدرسة الثانوية وأثره على المتغيرات السكانية المنتقاة.

هدفت الدراسة إلى تقييم التوافق المهني بين مدرسي المدارس الثانوية وأثرها على الرضا المهني، وهدفت إلى معرفة أثر الجنس ، مستوى الدخل، نوع المدرسة على التوافق المهني.

طبقت الدراسة على (1536)معلم ثانوي يعملون في المدارس الحكومية والخاصة، تم اختيارهم عشوائياً من ولاية كارناتاكا. طبقت الدراسة مقياس للتوافق المهني ومقياس للرضا عن العمل(سودا **وساذريانا،1985).**

توصلت الدراسة **للنتائج** التالية :

ـ يوجد علاقة طردية بين التوافق المهني والرضا عن العمل.

ـ الأساتذة الذكور أكثر توافقاً ورضا عن العمل من الأساتذة الإناث.

ـ الأساتذة الذين يعملون في المدارس الحكومية سجلوا مستويات أعلى من التوافق والرضا المهني من الأساتذة الذين يعملون في المدارس الخاصة .

ـ الأساتذة الذين يعملون في المناطق الريفية سجلوا مستويات أعلى من التوافق والرضا المهني من الأساتذة الذين يعملون في المناطق الحضرية.(حلوي، 2014، ص. 27).

7. مناقشة الدراسات:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة الجزائرية والعربية أو الأجنبية المتعلقة بمتغيرات الدراسة واقع برامج التكوين، أو مستوى الطموح، أو التوافق المهني. يمكن القول أن جميع الدراسات تباينت في أهدافها، وعيناتها، والأدوات المستخدمة.

ـ أما مجتمع الدراسة فقد ركزت معظم الدراسات على المعلم، وأخرى ركزت على الموظفين في مدرية التربية مثل دراسة الرواحية(2016)، أما دراسة الصعب(2009)، فقد ركز على المرشدين المدرسين ودراسة

بوعطيط(2006)، فركز على عمال بمصلحة الموارد البشرية، اما دراسة بن غربال (2015) فقد اختارت عينة دراستها من بين أساتذة الجامعة.

ــ ومن حيث المنهج المستخدم، فقد اعتمدت معظم دراسات على المنهج الوصفي، والوصفي التحليلي؛ بما يحقق الأهداف التي سعت كل دراسة إلى تحقيقها، ماعدا دراسة وظفت المنهج الوصفي المسحي وهي: دراسة الحديد(2009)، وأخرى وظفت المنهج الوصفي الترابطي وهي:دراسة الراوحية(2016).

نستطيع القول أن الدراسات السابقة، سواء العربية منها أو الأجنبية تجمع على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة . كما أن هذا التدريب بحاجة إلى تطوير دائم لرفع مستوى أداء المعلم، كما ركزت هذه الدراسات على ضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة، ومراعاة تخطيط وتصميم هذه البرامج التدريبية، مع تنوع هذه البرامج لتناسب احتياجات المعلمين، وضرورة إعداد هذه البرامج لتدريب المعلمين بشكل شامل ومتكامل بما يتوافق ويتناسب مع مستوياتهم العلمية والفكرية .

في هذا الصدد تشير كل من دراسة(الصائغ، 2009)، ودراسة(الفرا، 1990) ، ودراسة (راشد، 1990) أن عملية التدريب أثناء الخدمة في البلاد العربية بصفة عامة تفتقر إلى إطار مفاهيمي واضح، كما تفتقر إلى مساهمة المعلمين في تحديد موضوعات برامج التدريب سواء في التخطيط أو التنفيذ أو التقويم. إذ تؤكد هذه الدراسات عدم مناسبة الزمان والمكان وأنها شكلية المظهر خاوية الجوهر إلى حد كبير، ولا تحقق عائدا ملموسا في التنمية.

ويمكن أن نستخلص من نتائج الدراسات الجزائرية، أنه لا توجدفلسفة واضحة لأهداف التكوين، قلة الكوادر البشرية المتخصصة للقيام بمهام التكوين، طغيان الأساليب النظرية على الأساليب العملية وهذا ما أكدته دراسة (نويوة، 2009)، عدم الاهتمام بتقويم برامج التكوين كان محتوى برنامج التكوين أكبر الأثر في فشل برنامج تأهيل المعلمين في تحقيق الأهداف المسطرة، بالرغم من أن المحتوى جيد من الناحية العلمية وبه الكثير من الموضوعات والمواد الهامة التي تنمي الجانب المعرفي والمهني للمعلمين والأساتذة. وقد توصلت إلى أن الفئة الأكبر من المبحوثين اعتبرت تلك البرامج عبارة عن معلومات مكررة، وهو ما لا يتوافق مع النظرة الحديثة في بناء البرامج التكوينية لتنمية الموارد البشرية التي ترى أنه يجب أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي المتسارع، بحيث يجعل المتكونين مسايرين لهذا التطور.هذا ما أكدته أيضا دراسة (بن زاف،2014)

ومن أهم **توصيات** هذه الدراسات أنه. يجب أن يشارك المعلمون والمعلمات في تحديد احتياجاتهم التدريبية والمشاركة في البرامج التي تعقد لهم، أن يراعي القائمون على برامج إعداد وتكوين المعلمين والمعلمات تنوع وشمول وتكامل البرامج بحيث تتناسب والحاجات المختلفة لفئات المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة. الحرص على تكامل كل عملية في البرامج التي تطرح للمعلمين من تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم ومتابعة وتغذية راجعة. إشراك جميع العناصر المنشودة في المساهمة في تصميم وتخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية المختلفة من نقطة الانطلاق في تحديد الأهداف والمحتوى حتى تنتهي بعملية التقويم والمتابعة والتغذية الراجعة كي تكون نتائجه هدفاً للجميع مما يزيد من فاعلية البرنامج في تحقيق أهداف.

نستطيع القول أن كل الدراسات تأكد على احترام مقاييس الجودة في إعداد برامج التدريب أثناء الخدمة. وهذا يتوافق والدراسة الحالية التي استفادت من الدراسات السابقة بالتعرف على إشكالية الدراسة.

أما فيما يخص الدراسات التي تناولت التوافق المهني ومستوى الطموح.

نظرا لقلة الدراسات السابقة المطابقة في موضوع دراستنا جاءت الدراسات في مجملها دراسات مشابهة لاغير. فقد كشفت الدراسات عن وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين التدريب والتوافق المهني، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التدريب وأربعة من أبعاد التوافق المهني العام، وقد كانت لهذه الارتباطات دلالة إحصائية عالية في مجتمع الدراسة وهذا ما أكدته دراسة عطا الله (2009). بوجود علاقة بين التدريب والتوافق المهني. كما توصلت بعض الدراسات على حقائق عن الوضع المهني للمدرس الجزائري، حيث أنه يعمل في وسط ظروف مهنية قاسية، بالإضافة للأجر الذي لا يعادل جهده المبذول وهذا ما أكدته دراسة زبدي (2002). أما بالنسبة لمستوى الطموح فقد أكدت بعض الدراسات عن جود ارتباطاً موجباً بين الرضا عن العمل ومستوى الطموح، كدراسة النعيم (1984).

. **أوجه الاختلاف مع الدراسة الحالية:**

ارتبطت الدراسة الحالية بين ثلاثة متغيرات لم تجد الباحثة دراسة سابقة تعالج نفس المتغيرات معا.

ـ ركزت الدراسة الحالية على برنامج التكوين التحضيري ال بيداغوجي، هو برنامج مخصص لتأهيل الأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف، وتكوينهم لاداء مهامهم البيداغوجية في مرحلة التعليم الثانوي.

ـ ركزت الدراسات السابقة على تقييم البرامج التكوين أثناء الخدمة من ناحية إحترامها لشروط نجاحها. تخطيط البرنامج، المحتوى البرنامج، اهداف البرنامج، تنفيذ البرنامج، تقييم البرنامج. كما ركزت ع لى الاحتياجات التكوينية للفئة المستهدفة من التكوين.

ـ أما الدراسة الحالية فقد ركزت على أثر التكوين في الواقع العملى للمستفيد من هذه البرامج الموجة لمنفذ العملية التعليمية التعلمية. من خلال معرفة واقع مستوى الأداء الفعلي لاستاذ التعليم الثانوي لمهارة التدريس.

ما يميز هذه الدراسة. أنها تطرقت إلى جانب لم تتطرق له الدراسات السابقة وهو واقع الممارسة الفعلية للأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من التكوين التحضيري البيداغوجي لمهارة التدريس. وهذا قد يقودنا للكشف عن أثر هذا التكوين في الميدان العملي لأستاذ التعليم الثانوي كما تطرقت هذه الدراسة للكشف عن أثره على مستوى طموحهم وتوافقهم المهني.

ـ **جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:** تمثلت جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

استفدت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تغطية الجانب النظري، بإضافة إلى بناء تصور عن الأدوات التي يمكن اعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية. وكذا التعرف على المنهج الذي يمكن أن نعتمده في الدراسة. بالإضافة للاستعانة بها في عملية تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الثاني

1.التكوين

تمهيد

1. مفهوم التكوين.
2. برامج التكوين أثناء الخدمة.
3. مبادئ التدريب أثناء الخدمة.
4. أهمية برامج التدريب.
5. أهداف برامج التدريب.
6. أسس برامج التدريب.
7. مبررات التكوين
8. عومل نجاح التدريب.
9. أنواع التكوين
10. أساليب التكوين

2. التكوين التحضيري البيداغوجي.

1.محتوى التكوين التحضيري البيداغوجي.

2.تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي.

3.تدابير الوزارة في متابعة التكوين التحضيري البيداغوجي.

4.مبادئ وأهداف التكوين التحضيري البيداغوجي.

5.حوافز وامتيازات التكوين التحضيري البيداغوجي.

الخلاصة

تمهيد: تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم التكوين، و تم تسليط الضوء على السياق المفهيمي النظري الذي ترتكز عليه عملية التكوين، ثم إنتقلنا للحديث عن برامج التكوين أثناء الخدمة وخطوات تخطيط هذه البرامج مع التركيز على أهمية تحديد الاحتياجات التكوينية وطرق تحديدها، وأوضحنا النظام التدريبي بما تمثله من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وأساليب التكوين ومن ثمّ فأساليب التكوين عديدة ومتنوعة منها ما يركز على الجانب النظري، ومنها ما يركز على الجانب الميداني، ومنها ما يجمع بين النظري والميداني وبالطبع يعد اختيار الأسلوب المناسب لتنفيذ البرنامج التكويني من بين عوامل نجاحه. حيث ذكر (Françoise Raynal 2001)، أن عملية التكوين يجب أن ترتكز على تحديد المشرروع الواضح للتكوين ويكون محدد الأهداف، وتحديد الأنشطة التكوينية، التنظيم الجيد للعملية التكوينية. (Raynal,2001,P.149 Françoise)

ثم عرضنا الأسس التي يقوم عليها التدريب فاهتمت أن تكون الأهداف واضحة وواقعية، أن يلبي التدريب حاجات حقيقية، وأن تتناسب البرامج التدريبية مع توجهات إدارة الجودة الشاملة، التي يجب أن يتم إشراك المعلم في تخطيطها وتحديد أهدافها. فتكوين المعلم يستلزم توفير عدد من الشروط لإنجاح عملية التكوين تتمثل في؛ مكونين على درجة كافية من الكفاءة، وموارد مالية، وبرامج تعتمد على منهجية علمية دقيقة في التصميم والتنفيذ، ومن جهة أخرى وضع خطط تكوين تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفعلية للمعلم في إنجاح هذه البرامج. كما تطرقنا إلى جانب أخر تمثل في الإستراتجية الجديدة التي تبنتها وزارة التربية النموذج البديل الذي اقترحته وزارة التربية والمتمثل في ثلاث تحديات هي:التحوير البيداغوجي الاحترافية والحكامة في شقها المتعلق بتهيئة الأساتذة الناجحين في مسابقة قبل الالتحاق بمناصب عملهم ويرتكز هذا التكوين على أهداف، ويتم تنظيمه بشكل تناوبي في عطلتي الشتاء والربيع، وأمسيتي السبت والثلاثاء، أما فيما يخص برامج التكوين فهي تهدف إلى تحضير وتكوين الأساتذة المقبلين على مهنة. وقد تم عرض من خلال هذا الفصل إلى تعريفه، محتواه والذي نقصد به المقاييس التي تم تدريسها للأساتذة المستفيدين من التكوين، تنظيمه، تدابير متابعته، بالإضافة إلى أهدافه، وفي الأخير أوجزنا خلاصة لهذا الفصل.

1.مفهوم التكوين:

1.1.التدريب: وقد عرف التدريب الحمادي (1999)، على أنه عمليه هادفة تسعى لتطوير المورد البشرى بتزويده بالمعلومات والمعارف اللازمة وتنميه قدراته ومهاراته والعمل على تعديل اتجاهاته وقناعاته وذلك من أجل رفع مستوى كفاءته وتحسين أدائه وزيادة إنتاجيته وتحقيق أهدافه الخاصة والوظيفية بأقصى قدر ممكن من الجودة والسرعة. (الفرا، 2013، ص. 11)

ويعرفه باحث أخر بأنه تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مسايرة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي والتقني المستمر، وبهذا يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفهومات المعلم ومهاراته الأدائية وتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي فكري وتطوير أساليب تعليمية جديدة. (رمضان، 2005، ص. 2)

كما أن التدريب هو المدخل السليم لتنمية مهارة التدريس من خلال مهارة الت خطيط، والتنفيذ والتقويم داخل غرفة الصف، بحيث يكونون قادرين على تنفيذ المهام التدريسية بفعالية عالية.(Beaudoin, 2004)

ويعرفه (فيليب جاكسون) التدريب من منظورات ثلاثة هي: المنظور العلاجي والسلوكي والنمائي ، فمن المنظور العلاجي يقصد بالتدريب معالجة جهل المعلم الناجم عن تخرجه من الكلية أو الجامعة منذ فترة طويلة وعدم التحاقه بمهنة التعليم مباشرة، أو الناجم عن التحاقه بكلية غير قوية أكاديميا بحيث لم تؤهله للإطلاع على المستجدات في تخصصه، أولمساعدة المعلم على مواكبة التغيرات الحديثة، أما من المنظور السلوكي فإن التدريب يعني مساعدة المعلم على كيفية تحليل الموقف التعليمي اعتمادا على التفاعل بين المعلم وطلبته في الغرفة الصفية، ومن منظور النمو (المنظور النمائي) فإن التدريب يعني زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي للمعلم على اعتبار أن التدريس عملية معقدة ومتعددة الجوانب، ويبرز هذا المفهوم دورُ الطالب الفاعل في حين أن المعلم يكون مسهلا للتعليم وليس ملقناً.(مرزيق، 2008، ص 174)

وعرّف (Good) التدريب بأنه جميع أنواع الأنشطة التي يقوم بها المعلمون وتؤدى إلى تأهيلهم ونموهم المهني كالاشتراك في مختلف البرامج التدريبية وحضور الدورات التدريبية الصيفية والإسهام في الاجتماعات التربوية والقراءات المهنية والإفادة من توجيهات الاشراف الفني والقيام بمختلف الرحالات المهنية".(p.428, 1973, Good) .

2.1.التكوين: فهو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها، من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها". (بشارة، 1986، ص. 29)

وهناك من عرف التكوين بأنه: مجموعة من نشاطات التعلم المبرمجة بهدف إكساب الفرد والجماعات المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التكيف مع المحيط الاجتماعي المهني من جهة وتحقيق فعالية التنظيم الذي ينتمون إليه من جهة ثانية.(بوحفص، 2010، ص. 37)

وقد عرّفه هاشم: بأنه تلك الجهود الهادفة إلى تزويد الموظف بالمعلومات والمعارف التي تكسبه مهارة في أداء العمل، أو تنمية وتطوير ما لديه من مهارات ومعارف وخبرات، مما يزيد من كفاءته في أداء عمله الحالي أو يعده لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل.(هاشم، 1989، ص. 255)

مما سبق نستنتج أن التكوين نشاط هادف ومخطط غايته أحداث تغيرات في سلوك الفرد من ناحية المعلومات وإكسابه المهارات والخبرات، مما يزيد في كفاءته في أداء عمله وإكسابه الاتجاهات الايجابية نحومهنته والتي تساعده على التكيف مع بيئته المهنية، كما يساهم في رفع الروح المعنوية للمعلمين حيث أنه يساعدهم في رفع كفاءتهم ويمدهم بالخبرات والمهارات اللازمة والتي قد تساعدهم على تحقيق توافقهم المهني وترفع من مستوى طموحهم. ويسهم التدريب في تحسين أداء التدريس والتعليم للمعلمين، مؤكدا (Sarfo and Cudjoe, 2016) ، في الوقت نفسه أن ضعف كفايات المعلم التدريسية هي السبب الرئيسي في تدني التعليم.

3.1.الإعداد: هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة، تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها، كأن تكون المرحلة الابتدائية أوالثانوية، وكذلك تبعا لنوع التعليم كأن يكون عاما أو صناعيا أو تجاريا أوبوليتيكنيكيا أو غير ذلك، وبهذا المعنى يعد الطالب(المعلم) ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته قبل الخدمة.(بشارة، 1986، ص28)

4.1.التأهيل: و يقتصر على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب تخصصه العلمي، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دور المعلمين ليتزود بمعارف تربوية ونفسية، ويمارس التربية العملية ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء".(بشارة، 1986، ص29)

إن جبرائيل بشارة يحدد لكلمة الاعداد العمليات الخاصة بتهيئة الطالب ثقافيا وعلميا وتربويا ونظريا وعمليات لممارسة مهنة التعليم، بينما التأهيل يعتبره التهيئة التربوية للذين لم يعدو في مؤسسات تربوية ، أما التدريب فهو قاصر على العمليات النمائية للمعلم أثناء الخدمة، أما كلمة التكوين فهي كل ما يجرى من عمليات الاعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناءها من نمو معارف المعلم وقدراته وتحسين لمهارته وأدائه التربوي

مما سبق نستنتج أن الإعداد هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، والتأهيل يتمركز على الأداء ويقتصر على الإعداد التربوي، ويكون للذين لم يعدوا في مؤسسات تربوية فقط، وهما يسبقان التحاق المعلم بمهامه . أما التدريب فهو عملية تنمية مستمرة ــ التكوين المستمر ــ وأما التكوين فيشمل عمليات الاعداد قبل الخدمة، وأثناءها، فهو نشاط هادف ومخطط غايته أحداث تغيرات في سلوك الفرد من ناحية المعلومات وإكسابه المهارات والخبرات، مما يزيد في كفاءته في أداء عمله وإكسابه الاتجاهات الايجابية نحو مهنته والتي تساعده على التكيف مع بيئته المهنية وبالتالي قد تحقق له التوافق المهني. "وقد ذكر القاسم أن الاعداد والتكوين يتضمن أسس أوجوانبا إقتصادية، وإجتماعية، وسكولوجية. ومن الناحية الاقتصادية تتركز أسس إعداد الافراد وتكوينهم في تنمية الكفايات والخبرات والمهارات اللازم توافرها في أفراد القوى العاملة لمواجهة إحتياجات المستقبل في المدى القصير والبعيد. أما من الناحية أسس الاجتماعية يسهم الاعداد والتدريب المهني في مواجهة احتياجات المجتمع من مهارات وكفايات للافراد القوى العاملة، وبالتالي يؤدي إلى زيادة الكفاية الإنتاجية للمؤسسة التي يعمل بها. ومن ناحية الأسس السكولوجية ينظر للاعداد والتدريب كعملية دينمية تهدف إلى تغيير الاطار المرجعي للفرد ومن ثم إلى تغيير إتجاهاته، والفرد المعد والمدرب يشعر بالاشباع في عمله نتجة لثقته بنفسه وإعتزازه بنتائجه مما يساعد على التقدم والرقي في عمله. وهذا يؤدي إلى تحسين العلاقات الإنسانية داخل العمل، ومن ثم إلى زيادة الإنتاج، وينطبق ذلك على كل حالات الاعداد والتدريب سوء كان لاعداد الافراد لمهنة مستقبلية أو تدريبا للجدد أو تأهيلا للقدمى.(القاسم، 2001، ص. 207-208)

2.برامج التكوين أثناء الخدمة :

يعرفها (الحسن، 1987): على أنه ا جميع البرامج والدراسات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات اجتياز أو ما أشبه ذلك، والتي تهدف في مجموعها إلى رفع مستوى المعلم من ناحية أو أكثر من النواحي التي تشكل الأداء الكلي في المهنة. (البرطي، 2010، ص. 99).

يعرفه Nadeau على أنه المجموع المنظم من الغايات والأهداف والمحتويات المقدمة بطريقة تسلسلية وكذا من الوسائل والأنشطة التعليمية والإجراءات التقييمية التي تسمح بقياس درجة تحقيق تلك الأهداف. (Nadeau M. A ,1988,P.210)

1.2.خطوات تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية، والتي تعني تحديد المهارات المطلوبة، والتي يتم تفصيلها في مجموعة من الأهداف المطلوب تحقيقها بنهاية التدريب، وهي عبارة عن تغيير في الاتجاهات، وزيادة في المعارف، وتطوير في المهارات ينتقل الأمر بعد ذلك إلى تصميم البرنامج التدريب، والذي يعني ترجمة الأهداف إلى مواضيع تدريبية (أو مادة ومحتوى تعليمي وتدريبي)، وتحديد الأسلوب الذي سيتم استخدامه من طرف المدربين في توصيل التدريب إلى المتدربين (مثل المحاضرة، الحالات، التمارين). كما يتم تحديد المساعدات (أو المعينات)التدريب (مثل الأفلام، السبورة، الأقلام)، وكجزء من تصميم البرنامج يجب تحديد المدربين في البرنامج، وأيضا تحديد تكلفة(أو ميزانية)التدريب، بعدها تأتي مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي، والتي تتضمن أنشطة مهمة مثل تحديد الجدول التنفيذي للبرنامج كما يتضمن ذلك تحديد مكان التدريب، والمتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بخطوة. وأخيرا بعد انتهاء برنامج التدريب، تأتي مرحلة تقييمه، وتتم من خلال تقييم أداء المتدربين محل التدريب.(ماهر، 2004، ص. 321-322).

وسنتطرق لذلك بالتفصيل إذ تمر عملية تخطيط البرامج التدريبية بالعديد من الخطوات نذكر منها:

1.1.2.تحديد الاحتياجات التدريبية:

يسبق التدريب عادة عملية تحديد الاحتياجات التدريب، حيث يعتبر تحليل الاحتياجات التدريبية من العناصر الأساسية التي تساعد في تصميم البرنامج" ذلك أن التحديد الدقيق لهذه الاحتياجات وتحليلها تجعل النشاط التدريبي نشاطا هادفا، ويقصد به تحديد المهارات المطلوب إكسابها للمتدربين والتي يتم تفصيلها في مجموعة من الأهداف وهي عبارة عن تغيير في الاتجاهات، وزيادة في المعارف وتطوير المهارات في مجالات وظيفية معينة. "(الحريري، 2014، ص. 88)

ويمكن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بعدة طرق ذكرها (مرزيق) فيما يلي : (مرزيق، 2008، ص. 26-27)

ـ **تحليل المنظمة** : ويقصد بها تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء التنظيم (المؤسسات التربوية)، وذلك من خلال دراسات مسحية الأوضاع التنظيمية والأنماط الإدارية، وبمعنى أخر تحليل المنظمة من حيث الأهداف والمناخ العام والتغيرات المتوقعة فيها، بين المهمات الأساسية في تخطيط البرنامج تطوير المعلمين تبنى على تصور الحاجات، وتسمى الحصول على هذه المعلومات التي تصبح أساسا للتخطيط عملية تقدير الحاجات.

ـ **تحليل المهمات:** وتتناول مؤهلات وخبرات ومهارات المعلمين، بالإضافة إلى مهمات المؤسسة، وتبيان معايير قياس الأداء ومدى صحته، ويكون ذلك بهدف تعريف المعلمين بمهامهم وواجباتهم ونطاق صلاحياتهم في وظائفهم وإكسابهم المهارات التي تلزمهم لتطبيقها بحرفية ومهنية، إضافة إلى تعرف جوانب الضعف ومحاولة علاجها ويكون تحليل المهمات من خلال عدة أساليب من بينها المقابلات الاختبارات .

ـ **تحليل خصائص الفرد(المعلم):** ويقصد بذلك تحديد ما يلزم المعلم من مهارات ومعارف وأفكار لأداء وظيفته، وذلك من خلال معرفة مؤهلاته العلمية وخبراته العملية، والأنشطة التدريبية التي شارك فيها وخصائصه الفكرية والجسدية ومزاياه الشخصية، ودوافعه التي يود إشباعها أو تعدلها، فحاجات ورغبات المعلمين يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، وأن تعطى أهمية قصوى. أن تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة ووضوح وموضوعية، مثل حجرالاساس للعملية التدريبية ككل، وتحقق من خلالها التدريب الفعال فيؤدي بذلك إلى تحسين أداء المعلمين وتطوير مهارتهم وتحسين اتجاهاتهم.

ـ أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: تنبع أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية من الأسباب التالية: حسب قول (عليمات، محمد،1991).

ــ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعتبر مؤشراً يوجه التدريب توجيهاً صحيحاً، ففي ضوء ذلك يتم تحديد الأهداف التدريبية وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته وتقويم البرنامج التدريبي.

ــ من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية يتم تقرير نوع التدريب المطلوب للأفراد والنتائج المتوقعة منهم.

ــ إن تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق يحافظ علي الوقت والجهد والمال.(أبوعطوان، 2008، ص. 52)

كما أن مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية يساعد في معرفة اتجاهاتهم وخلفياتهم الاجتماعية ومعتقداتهم مما يساعد في تصميم وإعداد برامج التدريب الخاصة بهم للنهوض بالعملية التربوية مما يساعد في القضاء على العديد من السلبيات. (Hog bin, 1993, P.139)

يعتبر تصميم البرامج التدريبية الخطوة الثانية بعد تحديد الاحتياجات التدريبية، وعلى ضوء نتائج التحديد يتم السير بإجراءات تصميم البرنامج الذي يتم فيه الربط بين الاحتياجات التدريبية والأهداف التي توضع بدقة لسد الاحتياجات.

2.1.2.تحديد أهداف البرنامج التدريبي: تعد خطوة تحديد، وصياغة الأهداف من المهمات الرئيسية في التخطيط لأي برنامج تدريبي؛ لأنها تساعد المتدرب على اختيار المحتوى المناسب، واختيار طرق التدريب، والأنشطة الملائمة لتحقيق الأهداف وتصميم الأهداف حسب (مزبلن، العباس، 2018) يتطلب الإجابة على الأسئلة التالية:

ـ ما موضوعات البرنامج؟.

ـ ما المعارف والمهارات التي يسعى البرنامج إلى إيصالها للمتدربين؟

ـ ما النتائج التي تريد التوصل إليها؟

ـ حسب(السكارنة،2001)يجب أن تتسم الأهداف بالشروط التالية(محددة، مناسبة ، قابلة للقياس، واقعية).

(مزبان، العباس، 2018، ص. 377)

بعد تحديد أهداف البرنامج التدريبي في إطار خطة التدريب يتم تحديد شريحة المعلمين المراد تدريبهم في إطار احتياجاتهم المهنية والأكاديمية.

3.1.2.تحديد محتوى المادة التدريبية:

معايير اختيار محتوى البرنامج التدريبي:

ـ أن يرتبط المحتوى مع وظيفة المدرب؛

ـ أن يكون المحتوى ذا قيمة لتنمية الأداء المطلوب؛

ـ أن يكون المحتوى عمليًا وذا جدوى؛

ـ أن يؤكد المحتوى على الاستمرارية؛

ـ يهدف المنهج التدريبي إلى الوفاء بالاحتياجات التدريبية للمتدربين.

ـ **تحديد أساليب التدريب:** واختيار الأسلوب الأمثل الذي يتناسب مع كل برنامج تدريبي وهناك ارتباط وثيق الصلة بين المحتوى التدريبي وأسلوب التدريب المستخدم، الذي يمنح الحياة للبرنامج التدريبي.

ـ **الإمكانات البشرية:** ومن أهم عناصر العملية التدريبية المدرب فهو الذي يقوم بتنفيذ التدريب ولذا ينبغي أن تتوافر فيه خصائص ومقومات رئيسة لا تتوافر في الشخص العادي وأهم هذه الخصائص:

ـ المعرفة العلمية المحيطة بموضوعات التخصص التي يتولي التدريب فيها.

ـالخبرة العملية والتطبيقية بأساليب استخدام تلك المعلومات والأسس العلمية ووضعها في التطبيق العملي.

ـ القدرة على توصيل المعاني والمفاهيم إلى المتدربين من خلال الاستخدام السليم للغة ووسائل الإيضاح المناسبة.

ـ تكامل الشخصية وتوازنها لإعطاء المتدربين قدوة سليمة وكسب احترامهم وثقتهم بما يقدمه لهم من معلومات

ـ القدرة على التفاعل مع الجماعات والعمل الجماعي.

ـ القدرة القيادية وإمكانية السيطرة على سلوك الآخرين (ابو عطوان، 2008، ص. 60)

ـ الإلمام بوسائل التدريب الحديثة.

ـ القدرة على حل التعارض النزاع المحتمل أن يقع في حصص التدريب.(ماهر، 2004، ص. 347)

ـ **الإمكانات المادية:** إن الإمكانات المادية المتاحة تساهم إلى حد بعيد في نجاح التدريب. إضافة إلى مكان التدريب المناسب، والتوقيت.

4.1.2.**تنفيذ البرنامج التدريبي:** بعد الانتهاء من تخطيط التدريب فإنه يجب أن يتم ترجمة هذا التخطيط إلى واقع تنفيذي لتحقيق الأهداف الموضوعة للتدريب، ويعتمد تنفيذ التدريب الناجح للتدريب على عدة عوامل تضم تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة وإدراك المتدربين للحاجة التدريبية، كذلك لا بد من دعم الإدارة للتأكد من أن التدخل على مستوى مناسب لكل المتدربين ولمشكلة الأداء . يكون الإشراف على التنفيذ البرنامج من طرف أخصائي التدريب، والتأكد أن التصميم الذي وضع يمكن تنفيذه. ويتضمن تنفيذ البرنامج أنشطة هامة هي وضع الجدول الزمني للتنفيذ البرنامج، وترتيب مكان قاعات التدريب، والمتابعة اليومية للبرنامج. (ماهر، 2004، ص. 350)

5.1.2. مرحلة التقييم: ويشمل تقييم المعلمين المتدربين، تقييم البرنامج التدريبي، تقييم المدربين. ويعتبر تقييم كفاءة التدريب جزءا هاما من أنظمة وخطط التدريب، ويظهر أهمية هذا الجزء لسبب أنه يوضح ما إذا كانت أنظمة وخطط التدريب ناجحة أم لا، وهو يفيد في تحسن وتطوير الانظمة والبرامج التي يتوقع القيام بها في المستقبل.(ماهر، 2004، ص. 355)

وتتمثل الأبعاد الثلاثة لعملية تقييم فعالية التكوين في:

ـ المستوى الأول يتمثل في تقييم المكتسبات البيداغوجية. ويتمحور حول فحص مدى تحقق أهداف التكوين، بتعبير آخر يهتم هذا المستوى بمعرفة ما إذا اكتسب المشاركون في نهاية التكوين الكفاءات المستهدفة من البرنامج .

ـ ويتعلق المستوى الثاني بتقييم التحويل، أي تقييم مدى انتقال أثر التكوين في الميدان. بتعبير آخر، هل يطبق أو يمارس المشاركون الكفاءات المكتسبة من التكوين عند عودتهم إلى أماكن عملهم.

ـ أما المستوى الثالث فيتعلق بتقييم أثر التكوين: هل تؤدي مكتسبات التكوين إلى تحقيق نتائج في ميدان العمل، أي مدى مساهمة اكتساب كفاءات جديدة من التكوين لدى المشاركين في تنمية وتطوير مؤسسات عملهم.بهذا الصدد المؤسسة أوالإدارة ليست معنية إلا بالنوع الأخيرمن أنواع التقييم.(نويوة، 2016، ص. 94)

6.1.2.مرحلة المتابعة: وتتم المتابعة بواسطة مدراء المدارس أو المشرفين التربويين من خلال الزيارات الصفية، الاجتماعات، اللقاءات، الملاحظة اختبارات تحصيل الطلاب. وبعد التطرق لخطوات إنجازالبرنامج التدريبي، من الضروري أن نعرف بلحقيبة التدريبية وذلك للاهميتها في تنفيذ محتوى البرنامج التدريبي. وكأداة محورية ببرامج التدريب أثناء الخدمة، تبلورت فكرة الحقائب التعليمية مع تطور البرامج التي تهدف إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومع تزايد أعمال التفكير بمدخل النظم في التربية والتعليم واستخدام الحاسوب في حياتنا المعاصرة.

أ ــ تعريف الحقيبة التدريبية: أقرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التعريف الآتي: " الحقيبة التدريبية هي وحدة تعليمية تعتمد نظام التعلم الذاتي وتوجه نشاط المتعلم، تحتوي على مادة معرفية ومواد تعليمية متنوعة مرتبطة بأهداف سلوكية، ومعززة باختبارات قبلية وبعدية وذاتية، ومدعمة بنشاطات تعليمية متعددة. (البرطي، 2010، ص. 104)

ب- مكونات الحقيبة التدريبية :كما ذكرها (عبد السميع، حوالة، 2005)

ـ **الدليل:** ويوضع على شكل كتيب صغير أو صفحات منفصلة، ويتضمن معلومات واضحة عن موضوع الحقيبة ومحتوياتها وفئة المعلمين المستهدفة ومستواهم التعليمي .

ـ **الأنشطة التدريبية:** تشمل كل حقيبة تعليمية على مجموعة من الأنشطة والاختبارات التي توفر للمتعلم فرص الانتقاء بما يناسب اهتمامه ولرصيده الثقافي، كما توفر هذه الأنشطة التفاعل الايجابي بين المتعلم والمواد المقدمة له من أجل تحقيق الأهداف المحددة بإتقان عال.

ـ **التقويم وأدواته:** يبين مدى نجاح الحقيبة في ما صممت له كما يشخص الجوانب التي تحتاج إلى تحسين وتطوير فيها، ويوضح أثر أساليب التدريس المتبعة ومدى فاعليتها ومدى تحقيق المتعلمين للأهداف المحددة بعد انجازهم مختلف أنشطة الحقيبة.(البرطي، 2010، ص. 104)

ج ــ **خصائص الحقيبة التدريبية:** نقلا عن (البرطي، 2010)

ـ **النظامية:** تشكل الحقيبة التدريبية نظاما كليا متكاملا للتدريب.

ـ **المنهجية:** يتم تصميم الحقيبة التدريبية وفق منهجية علمية منظمة بحيث تحقق الأهداف التدريبية عند المتدربين .

ـ **التفريد:** يتم تصميم الحقيبة التدريبية بحيث يستطيع المتدرب استخدامها بمفرده.

ـ **التدريب الذاتي:** يتم تصميمها بحيث يتمكن المتدرب باستخدامها بطريقة ذاتية دون الحاجة إلى مساعدة .

ـ أهداف تدريبية محددة: وتشمل على الخبرات والنشاطات والوسائط لتحقيق الأهداف.

ـ مواد وأنشطة وخبرات متنوعة.

ـ وسائط وتقنيات تدريبية متعدد.

ـ التركيز على عمليات التدريب ونتائج التدريب معا .

ـ التقويم المستمر .

ـ التغذية الراجعة.

د ـ **دليل إعداد حقيبة التدريب** :(السميع، حوالة، 2005)

وتمثل الحقيبة التدريبية للبرنامج المنتج النهائي لمراحل ما قبل التدريب ويستخدم لتحقيق الأغراض الأساسية الآتية:

ـ يوضح محتويات البرنامج وأهدافه وشروطه ومدته والوظائف المستهدفة.

ـ توضيح الوحدات التدريبية لكل مادة وزمنها وأهدافها وموضوعاتها .

ـ توضيح الأدوات المشاركة في التدريب (المدرب والمتدرب).

ـ تستخدم كمرشد عام لإدارة الجلسات التدريبية .

ـ توفر المادة العلمية الأساسية والأدوات الضرورية للتطبيق العملي.

ـ توفير أدوات قياس اكتساب المهارات والمعارف.

ـ محتويات دليل الحقيبة التدريبية: (عبد السميع، حوالة ،2005)

ويحتوي الدليل على جزئين رئيسيين يستخدم الأول من قبل المدرب والمتدرب ويركز على محتويات الحقيبة التدريبية، أما الجزء الثاني فيوضح طريقة إعداد دليل تنفيذ الحقيبة لاستخدامه من قبل المدرب فقط. (البرطي، 2010، ص. 105)

. **مرفقات دليل تنفيذ المادة التدريبية** : يرفق بدليل التنفيذ كافة المواد التدريبية المساعدة كما يرفق بالدليل أدوات قياس اكتساب المعارف والمهارات (التقييمات) والحلول النموذجية لها والدرجات المخصصة لكل تقييم.

. **إجراءات تطوير حقيبة المادة التدريبية** : هناك نوعان من التطوير: تطوير وسائل التنفيذ (جزئي) ويشمل المادة العلمية والتطبيقات والوسائل والتقييمات.

. النوع الثاني تطوير أساسي (كلي) ويشمل المكونات الأساسية للبرنامج كتعديل من عدد الساعات المخصصة للمادة في الدليل المعتمد للبرنامج أو الوحدات التدريبية أو الزمن المخصص لكل وحدة أو الموضوعات.(البرطي، 2010، ص. 106)

3.مبادئ التدريب : يجب أن يسترشد في تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية بالمبادئ التالية حسب ما ذكره بعض الباحثين نذكر منها مايلي:

ـ التدريب نشاط رئيسي مستمر، وليس حاجة طارئة أو أمراً كمالياً.

ـ التدريب نظام متكامل، يتضمن مدخلات وعمليات ومخرجات تترابط وتتكامل فيما بينها.

ـ التدريب نشاط متجدد ومتغير.

ـ التدريب عملية إدارية وفنية، وهذا يتطلب وضوح الأهداف وتناسقها، ووضوح السياسات وتوافر الموارد المالية والبشرية، وكذلك الرقابة والتوجيه المستمر، وتوافر خبرات وتخصصات محددة في تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها ومتابعتها وتقييمها.

ـ للتدريب مقومات إدارية وتنظيمية أساسية، مثل وجود خطة عمل واضحة، وتوفر الإمكانات والمعدات الفنية المطلوبة، وكذلك توفر القيادات الواعية، وتوفر الدقة والوضوح في تحديد مواصفات الوظائف وتوفر الدقة والموضوعية في اختيار الأفراد للعمل التدريبي، وتوفر نظام مستمر لقياس أداء العاملين وتقييم كفاءتهم، وتوفر نظام واضح للحوافز المادية والمعنوية. (العاجز، اللوح، الأشقر، 2010، ص. 18)

4.مبررات التدريب : ويذكر أبو عطوان (2008)، **مبررات التدريب** فيما يلي .

ـ مساعدة المعلمين الجدد.

ـ التقدم العلمي والتكنولوجي .

ـ تطوير الأنظمة التربوية .

ـ التحديات التي تواجه المدرسة في عالمنا المعاصر.

ـ تطور أساليب التدريب ووسائله .

ـ النقص في الظروف والإمكانات المتاحة لإعداد المعلمين قبل الخدمة لتمكينهم من أداء مهمتهم.

ـ التغير في المناهج.(ابوعطوان، 2008، ص. 12)

5. أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة : ويؤكد (ديوي Dewey)على أهمية تدريب المعلمين بقوله إن كافة الإصلاحات التعليمية مرتبطة بنوعية وشخصية العاملين في مهنة التعليم ويرى العديد من المربين أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وذلك من أجل تجديد معلوماتهم وتنمية مهاراتهم وخبراتهم باستمرار.(مرزيق، 2008، ص. 117)

ويحدد الطعاني (2002)، أهمية برامج التدريب فيما يلي:

ـ وجود شكوى عامة عن المستويات المتدنية للمعلمين في كثير من النظم التعليمية وخاصة في البلدان النامية، إضافة إلى وجود اتفاق بين القائمين على تربية المعلمين على أن الطرق التقليدية في إعداد المعلمين قد أصبحت عديمة الجدوى ومن ثم يجب الاهتمام أكثر فأكثر بتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

ـ هناك افتراض ضمني مؤداه أن مواصلة تعليم المعلمين وتدريبهم يحضهم على الاهتمام لبلوغ أعلى مستويات الأداء المهني .

ـ تأتي برامج التدريب أثناء الخدمة بعد أن يكون المعلم قد عايش وواجه المشكلات الميدانية الواقعية بشكل مباشر.(مرزيق، 2008، ص. 178)

ويرى عويضة(1996)، أهمية برامج التكوين تتمثل في مايلي :

ـ شعوره بالرضا عن عمله فإتقان العامل عمله، يؤدي إلى أنه يشعره بالقوة ويرفع من قيمته في نظر الناس ونظره.

ـ يساعد التدريب على كشف المهارات الفردية والاستعدادات التي يمكن استغلالها في نواحي فنية وإدارية

ـ مساعدة العاملين على اكتساب المعلومات المتصلة بالعمل وظروفه المتعددة.(عويضة، 1996، ص. 55)

ويذكر العاجز وأخرون (2010)، أن أهمية البرامج تتمثل في:

ـ المعلمون ذوي القدرات العالية هممهم وروحهم المعنوية عالية مما يعمل على رفع كفاءتهم، ويشعرون بالرضا وينالون احترام وتقدير طلابهم ومسؤوليهم، ويمتلكون فرصة أفضل من غيرهم للارتقاء بوظائفهم.(العاجز، اللوح، الأشقر، 2010، ص. 17)

أما مرعي (1993)، فيرى أهمية برامج التكوين ويحددها فيما يلي:

ـ "التكوين يحسن أداء الفرد، وينعكس ذلك في زيادة نوعية الخدمات المقدمة بأقل جهد، وفي أقصر وقت.

ـ عن طريق التكوين يمكن مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة.

ـ يقلل التكوين الحاجة إلى الإشراف، فالموظف المتكون الذي يعي ما يتطلبه عمله يستطيع إنجاز ذلك العمل، دون الحاجة إلى توجيه أو مراقبة مستمرة من رؤسائه .

ـ يساهم التكوين في خلق الاتجاهات الإيجابية لدى الموظفين نحو العمل والمؤسسة".(مرعي، 1993، ص. 59)

يؤكد معمار (2010)، أن لبرامج التدريب أهمية كبيرة قد ذكرها في مايلي :

ـ التدريب يهيئ الفرص أمام المتدرب لاكتساب معارف ومهارات جديدة.

ـ أن التدريب يساعد على اكتساب ومهارات جديدة تتطلبها مهنة المتدرب.

ـ أن التدريب يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات ايجابية اتجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب، مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية، وزيادة إنتاجيته بالعمل .

ـ أن التدريب يكسب المتدرب أفاقا جديدة في مجال خلال ممارسة المهنة وذلك من تبصيره بمشكلات مهنته وتحدياتها وأسبابها، وكيفية التخلص منها، أو التقليل من آثارها على الأداء.

ـ أن التدريب باستطاعته غرس مفاهيم وإكساب أساليب التعلم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعليم الذاتي المستمر .

ـ أن التدريب يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تنميتها مهنيا وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام، والنشاطات الجماعية.

ـ زيادة انتماء المدربين والمتدربين إلى مؤسساتهم من خلال الحوار الهادف البناء الذي يولد الوعي بأهمية المؤسسات في المجتمع وفي خدمة البشرية.(معمار، 2010، ص. 39)

إنطلاقا من أراء هؤلاء الباحثين تتجلى لنا أهمية التكوين اثناء الخدمة ودوره في تحضير الجيد للمعلم من اجل أداء مهامه العملية. كما نستنتج مما سبق أن التكوين يؤثر على الجانب الوجداني للمعلم حيث يرفع من روحه المعنوية، ويزداد تقديره لذاته كما يغير إتجاهات المعلم نحو مهنته، وتلاميذه ونحو العملية التعليمية وحمايته ضد إضطهاد الذات، كما يساعده أي التكوين على الانف تلح على الاخرين من الزملاء، ويتيح روح التعاون عن طريق تدريبهم على إنجاز الاعمال بطريقة جماعية ومشتركة، زيادة إنتماء المعلمين لمهنتهم، بالإضافة إلى تمكين المعلم من مهارات التكوين الذاتي. ونستطيع أن نقول أن إحساس المعلم بالأمان والاطمئنان في مهنته يصاحبها الإحساس بانجاح وكل هذا قد يقود المعلم إلى الطموح والتوافق المهني.

6.أهداف برامج التدريب أثناء الخدمة : والتي يمكن ذكرها في العناصر التالية :كما وضحها (ممادي ،2018)

1.6. الاهداف المعرفية : وهي الأهداف التي تتعلق بالمعلومات والمعارف والحقائق التي يكسبها المعلمون والمتدربون منها:

ـ تجديد المعارف العلمية للمعلمين وتعميقها.

ـ تزويد المعلمين بالمعارف الجديدة في مجال علم النفس وعلوم التربية، وطرائق التدريس والتخطيط.

ـ تزويد المعلم بالجديد في مجال القياس والتقويم التربوي.

ـ توعية المعلمين بالاهداف التعليمية وتوجيههم توجيها سليما نحو تحقيقها .

ـ تبصيرالمعلمين بمشكلات النظام التعليمي ووسائل حلها، وتعريفهم بدورهم ومسؤلياتهم في ذلك.

2.6.**الاهداف المهارية** : هي الأهداف التي تتعلق بالممارسات وبالاداء العملي للمعلمين، من أجل الوصول إلى مستويات الأداء مرغوبة لمختلف الاعمال والمهام التربوية ومن أبرزها :

ـ تنمية قدرة المعلمين على تحديد الأهداف، قابل للملاحظة والقياس.

ـ تنمية قدرة المعلمين على التخطيط النشاطات التعلمية ـ التعلمية الصفية ـ

ـ تنمية مهارات الاتصال والتواصل لدى المعلمين.

ـ مساعدة المعلمين على مهارات البحث الاجرائي لمعالجة بعض المشكلات المدرسية المختلفة.

ـ تمكين المعلمين من تعليم المهارات التكنولوجية الحديثة كأستخدم الحاسوب، الانترنت وتوظيفها في العملية التربوية.

3.6.**الاهداف المهنية** : وهي الأهداف التي تعكس نمو المعلم مهنيا في مختلف الجوانب منها:

ـ رفع وتحسين مستوى الأداء المهني .

ـ رفع وتحسين مستوى الأداء المهني للمادة الدراسية، وهي طريقة تقديمها وتدريسها، بما يتلائم مع أهداف المرحلة التعليمية .

ـ تصحيح الأوضاع المهنية وإستدراك النقائص التي تكون قد حدثت في مرحلة الاعداد الأول.

ـ الالمام بالاساليب والطرق المستخدمة في مجال التدريس.

ـ توثيق الصلة بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي والمحلي.

4.6.الاهداف الوجدانية : يسعى التكوين لتحقيق الأهداف الوجداية التالية عند المعلمين.

ـ تنمية الاتجاهات الاجابية نحو المهنة.

ـ توعية المعلمين بمبادئ العلاقات الإنسانية داخل وخارج الصف الدراسي.

ـ تنمية الاتجاهات الاجابية نحو التلاميذ.

ـ تعديل الاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو المهنة وما يتعلق بها.

ـ غرس أخلاقيات المهنة والحرس على إحترامها .(ممادي،2015، ص. 64-67)

وتهدف برامج تكوين المعلمين إلى إكساب المعلمين المهارات اللازمة لمواكبة المستجدات في القرن الحادي والعشرين، وتوسيع آفاقهم وتنمية شخصياتهم ومقدراتهم واهتماماتهم، والعناية برفع مستواهم الأكاديمي ومستوى أدائهم التربوي كنشاط أساسي لمهنة التدريس. ويحدد (مرزيق،2008)، أهداف التدريب في :

ـ تطوير مهارات المعلمين إلى مستوى مناسب.

ـ علاج أوجه النقص أو القصور في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

ـ إطلاع المعلمين على الجديد والمستحدث في طرق وتقنيات التدريس.

ـ مساعدة المعلمين الجدد على التأقلم مع العمل المدرسي وفهم متطلبات العمل.

ـ تحقيق النمو المستمر للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني وتحسني اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم التعليمية وزيادة معارفهم.

ـ تحقيق التكامل بين أدوار العاملين في المدرسة لتحسين نوعية التعليم ضمن بيئة تربوية تشاركية.

ـ تعميق الأصول المهنية عن طريق زيادة فعالية المعلم ورفع كفايته الإنتاجية إلى حدها الأقصى.

ـ إكساب المعلمين مهارات تصميم وتنفيذ أنشطة تعليمية.

ـ تعريف المعلم بالميدان الذي يعمل فيه من حيث الفلسفة والسياسات والأهداف.

ـ تعريف المعلمين بالطرق الجديدة والمبتكرة في مهنة التدريس نتيجة للتطوير والتحديث المستمر.

ـ تجديد معلومات المعلمين وتنميتها وإيقافهم على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم وطرق التدريس.

ـ مساعدة المعلمين في تطوير كفاياتهم من أجل مواجهة بعض المشكلات الخاصة.

ـ تدريب المعلمين على الأساليب التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم الوظيفية.(مرزيق، 2008، ص. 180)

ـ تهيئة الظروف التي تساعد المعلمين على معالجة مواطن الضعف في المواقف التعليمية . تكوين اتجاهات نفسية سليمة لدى العمال أو تغيير ما لديهم من اتجاهات غير مرغوبة لرفع روحهم المعنوية .

ـ مساعدة العاملين على اكتساب مجموعة من المهارات وخبرات لازمة لأداء العمل.

ـ مساعدة العاملين على اكتساب المعلومات المتصلة بالعمل وظروفه المتعددة.(عويضة، 1996، ص. 47)

7.أسس برامج التدريب : من الضروري أن تستند البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على أسس معينة من أهمها:

ـ أن تكون الأهداف واضحة وواقعية ؛

ـ أن يلبي التدريب حاجات حقيقية ؛

ـ أن يتسم التدريب بلاستمرارية ؛

ـ أن يستثمر التدريب معطيات التقنيات الحديثة ؛

ـ أن يتسم التدريب بالمرونة وتعديد الاختيارات ؛

ـ أن يستحدم في التدريب وسائل ونشاطات متعددة ؛

ـ ان يواكب التدريب التطورات التقنية الحديثة ؛

ـ أن يقوم التدريب على المشاركة والتعاون ؛

ـ أن تتناسب البرامج التدريبية مع توجهات إدارة الجودة الشاملة.(الحريري، 2014، ص. 85)

8.أنواع التكوين للأساتذة: تنقسم عملية الإعداد إلى ثلاث أنواع أساسية :

1.8.التكوين الأولي: يتم هذا التكوين في المعاهد ومركز التكوين وفي الجامعات أيضا وتتم عملية الإعداد في هذه المرحلة في شكلين : التكوين النظري أين يكون الاهتمام بالجانب الأكاديمي حيث يأخذ الجانب المعرفي والإلمام بجميع المعارف ذات العلاقة بالتدريس وطبيعة المرحلة العمرية، والتكوين التطبيقي المكمل

للتكوين النظري من خلال التربصات الميدانية بإدماج المعلم الطالب في وضعيات تعليمية حقيقية تسمح بتوظيف المكتسبات المعرفية في الممارسة الميدانية.

ويمكن القول بأن " مدة السنوات التي يستغرقها إعداد المدرس خلال تكوينه الأولي لا يمكن أن ينمي قدراته المهنية إلى أقصاها بل تتطلب استمرارية في التكوين طوال ممارسة العملية التعليمية لأن الإعداد قبل الخدمة لا يعطي للمعلم إلا مجرد الأسس التي تساعده على البدء، والانطلاق في ممارسته لمهنة التعليم والشيء الذي يجب أن نشير إليه، هو أن التكوين الأولي الذي يحدث في المعاهد التكنولوجية للتربية، قد توقف منذ سنوات، وهذا راجع لسياسة تكوينية جديدة انتهجتها وزارة التربية الوطنية على أن يتم التكوين الأولي على مستوى الجامعات.(بوسعدة، 2011، ص. 298)

ويعرفة تركي (1996)، بأنه تكوين أولي يتم قبل التحاق المعلم بمهنته ويتم في معاهد خاصة للتكوين المعلمين أو في الجامعات حيث يتم فيه تحسين مستوى الموظف وكذا نوعية إعداده لممارسة وظيفته في المستقبل ويشمل هدا النوع من التكوين الجانب النظري الذي يهدف إلى التأهيل العلمي والاكاديمي للمعلم" . (تركي ،1996، ص. 467)

2.8.التكوين المستمر أو أثناء الخدمة: وعرف (جبر،2002) التدريب أثناء الخدمة بأنه "عبارة عن نشاط مقصود ومخطط ومستمر يتعرض له المعلم طيلة حياته الوظيفية، بقصد تنميته من الناحية العلمية والمهنية عن طريق مخاطبه العقل لاكتسابه المعارف والمعلومات والأفكار الحديثة ذات الصلة بتخصصه وعن طريق مخاطبة الحواس لإكساب المعلم المهارات لتحسين مستوى أدائه كمعلم، وعن طريق مخاطبة الوجدان لإكسابه الاتجاهات والسلوكيات المرغوبة، وذلك بطريقه متكاملة تجعله شخصيه عصريه متوازنة متفاعلة مع متغيرات المجتمع للنهوض بمستوى تلميذه." (الفرا ،2013، ص. 27)

وعرفه(Good ، 1973) "بأنه جميع أنواع الأنشطة التي يقوم بها المعلمون وتؤدى إلى تأهيلهم ونموهم المهني كالاشتراك في مختلف البرامج التدريبية وحضور الدورات التدريبية الصيفية، والإسهام في الاجتماعات التربوية والقراءات المهنية والإفادة من توجيهات الإشراف الفني والقيام بمختلف الرحلات المهنية." (الفرا ،2013، ص. 27)

أما (غياث، 1994) فيعرفه قائلا "التكوين أثناء الخدمة هو عبارة عن تنمية منظمة، وتحسن الاتجاهات والمعرفة ونماذج السلوك في مواقف العمل وغالبا ما يكون ذلك في إطار التربية المستمرة". (غياث، 1994، ص. 23)

3.8.التكوين الذاتي: يعتبر التكوين الذاتي صيغة جديدة تساهم بقسط كبير في التكوين المستمر وقد يشمل التكوين الذاتي مفاهيم عديدة تقترب منه وهي : التعليم الذاتي، الدراسة المستقلة، التعلم بمساعدة الكومبيوتر وأخيرا الثقافة الذاتية عن طريق المطالعة والاحتكاك بالغير، ويرى البعض أن التكوين الذاتي هو التكوين الذي يتلقاه كل فرد على نحو جدي دون مساعدة الآخرين له، و عليه فإن التكوين الذاتي هو تكوين خارج الإطار النظامي الذي يعمل فيه الموظف مثلما هوالحال في المعاهد والمراكز المتخصصة لذلك فالمتكون ذاتيا يستقي المعارف والمعلومات بمبادرته الخاصة وتتمثل وسائل التكوين الذاتي في الكتب والمجالات والطرائق وغيرها وعليه فالتكوين الذاتي هو مجهود فردي دائم يعتمد على القدرات الذهنية للفرد من أجل تحديث معلوماته بالاتكال على نفسه، ومحاربة الروتين الذي يتخبط فيه من أجل تجديد معلوماته وتحسين مستواه (اورسلان، 2000، ص. 280 ـ 283)

ويعرفه زيتون، فواز(2008)، بأنه الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد نفسه في بالمواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات، فهو الذي يقررمتى وأين ينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار، ومن ثم يصبح هو المسؤول عن تعلمه وعن صناعة تقدمه الثقافي والمعرفي، وعن النتائج والقرارات التي يتخذها.(شنين، عواريب، 2014، ص. 189)

4.8.**التكوين التناوبي:** يعتبر استجابة لحاجات القطاع الكمية والنوعية لمختلف أسلاك الإدارة والتسير.هو نوع من التكوين تلجأ إليها لجهات التربوية لعدة أسباب من أهمها سد الحاجات الآنية والعاجلة للقطاع، والاقتصاد المالي في للعملية التكوينية. ويعمّد فيه المتربص إلى الدراسة في معهد مختص لفترة وجيزة، ثم يوجه إلى الميدان، وتستمر هذه العملية طوال السنة الدراسية، أي يجمع بين النظري والتطبيقي في آن واحد. وقد لجأت إليه وزارة التربية الوطنية، لتكوين بعض الإداريين من مفتشي التعليم، والمدراء والنظار والمرقبين العامين والمقتصدين، والهدف منه الحصول على المعارف الضرورية لممارسة المهنة والتعرف عن قرب على الواقع الميداني.

9.عوامل نجاح التدريب :حسب عقيلي(1996)

لنجاح التدريب وتحقيق أهدافه المرسومة، لابد من توافر مجموعة عوامل منها: (البرطي، 2010، ص. 93)

ـ أن يقوم التدريب على أساس تغيير أسلوب الأداء والسلوك والتفكير للأفضل.

ـ أن تراعي الظروف الواقعية للمتدرب عند وضع المادة التدريبية، وعدم تضمينها مواضيع تخرج عن نطاق قدرة المتدرب.

ـ توفير الحافزية للمتدربين على الاستفادة القصوى من البرامج التدريبية والتطبيق العملي لما تدربوه.

ـ تقديم كل مساعدة ممكنة للمتدربين لترجمة ما تعلموه على أرض الواقع، والتعامل مع التدريب على أنه عملية أو نشاط مستمر، فالفرد النشيط والعامل النشيط هو الذي يحتاج دائما إلى تدريب وتطوير، إذا استجدت ظروف جديدة لاستثمار طاقته، وإمكاناته بأكبر قدر ممكن.

ـ متابعة المتدربين بعد عودتهم لأعمالهم بغرض مساعدتهم على تطبيق ما تدربوا عليه وحل ما قد يعترضهم من مشكلات نتيجة التطبيق.

ـ مسايرة التدريب للتطور ومواكبة التقدم العلمي من حيث مادة التدريب وأسلوبه، وأن تدعم الإدارة عملية التدريب، وتوفر ما تحتاجه هذه العملية من إمكانيات ومواد نظرية وعملية مساعدة.

ـ أن ينظر إلى التدريب على أنه مسؤولية كل مشرف وفي أي مستوى إداري.

ـ أن يتصف البرنامج التدريبي بالمرونة ونقصد بها عدم إحداث التغيرات المفاجئة في طرق الأداء في الأجل القصير لأن هذه التغيرات قد تواجه بمقاومة المتدربين والعمل على إفشالها إذا لم تتوفر لديهم القناعة بها.

ـ عرض نتائج التدريب على المتدربين، وبشكل تدريجي، يمثل حافزا ودافعا للإنجاز.

ـ التركيز عل التغذية الراجعة ليتعرف المتدربون مدى تأثير ما تدربوه في عملهم بعد عودتهم إليه، وهناك ثلاث أمور تدل على نجاح التغذية الراجعة وهي:

ـ التغذية الراجعة السريعة أكثر فعالية من البطيئة ورد الفعل الكبير يدل على التعليم الأفضل.

ـ ارتباط التغذية الراجعة بالسلوك يزيد من فعالية التعليم.

ـ رد الفعل السعيد أو المحبب يعطي أثر أفضل من أثر الرد السلبي.

ـ أن تكون المادة التدريبية منظمة لأن التنظيم أحد عوامل نجاح العملية التدريبية.

10.**أساليب التكوين:**أساليب التكوين كثيرة ومتعددة سنذكر منها:

1.10.أسلوب المحاضرة : عبارة عن عرض شفهي أو كتابي يستغرق وقتا محددا يدور حول موضوع معين يعده ويقدمه شخص ذو كفاءة، وهي الأكثر شيوعا بين الأساليب التدريبية، حيث تضمن قيام المدرب بإلقاء كم معين من المعلومات النظرية دون إشراك المتدربين في فعالياتها ومن إيجابياتها شمولها لأعداد كبيرة من المتدربين، وتوفري الوقت والجهد والتكاليف أما سلبياتها فتتمثل بعدم إشراك المتدربين في الناقش والملل الذي يعتري المتدربين معظم الأحيان. حيث يقوم القائم على عملية التكوين بإلقاء المادة التي يتضمنها البرنامج التكويني على المتكونين مع الاستفادة من بعض الوسائل الإيضاحية كالخرائط والأفلام . ويهدف هذا الأسلوب إلي تزويد المتكونين بالمعلومات والمعارف النظرية وتطويرها، وترسيخها في أذهان المتكونين أولا ثم يأتي التطبيق العملي كخطوة ثانية. (القاسم، 2010، ص. 212)

2.10.**المناقشة** : وتستخدم في حالة المجموعات الصغيرة التي تجتمع لتحديد أو حل مشكلة عن طريق تبادل الأفكار والمعلومات والآراء والخبرات يدرها في أغلب الأحيان المدرب.

3.10.الندوة : وهي عبارة عن محادثة هادفة يشترك فيها من ثلاثة إلى ستة أفراد لمعالجة موضوع معين، يدير الندوة موجه، وهي عبارة عن الدورات والملتقيات التي تعقد هنا وهناك حسب اقتراح القائمين على العملية التكوينية أومن خلال تقرير المختصين في المستويات العليا قصد مناقشة مشكلات ومواضيع مهمة، ويفسح المجال للحاضرين من المختصين والمتكونين لإيضاح ما لم يتم استيعابه والتعليق على الأفكار المطروحة. (مقلاتي، 2010، ص. 62-63)

4.10.اللجنة : عبارة عن مجموعة صغيرة من الإفراد يتولى تسيرها الذين ينتخبون ليقوموا بواجب ما يصعب أن يؤده أعضاء الجماعة، وقد تستهدف الجنة تخطيط النشاط أوتقييم البرنامج أو القيام بعمل تنفيذي أو إعداد تقرير معين .

5.10.المطبوعات : عبارة عن نشرات أو مجلات تربوية وعلمية كما يمكن أن تتخذ المطبوعات مرجعا قيما وسجلا هاما للاجتماعات والمحاضرات والندوات والمؤتمرات. القراءات والبحوث: يمكن تكليف العاملين بإعداد خاصة التي يرونا ضرورة بحثها ومعالجتها بصورة دقيقة .

6.10.الاجتماع: عبارة عن لقاء بين جماعة من العاملين في نشاط معين لبحث مشكلة ما عن طريق المناقشة وتبادل الاراء.

. اساليب التدريب الميداني (العملي):

7.10.**أسلوب الأعمال التطبيقية:** يقوم فيه المتكون بتطبيق ما تلقاه تحت أشراف مكون، وهذا يبرز الجهد الشخصي للمتكون واستيعابه لما ورد في الدروس النظرية .

8.10. **أسلوب دراسة الحالة :** يديرها ويكون ذلك بمعالجة حالات عملية فعلية، أو افتراضية، على أن تتوفر الحالة على جميع البيانات والمعلومات الهامة، والهدف من هذه الطريقة هو زيادة القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات عن طريق التحليل والتفكير المنظم، ودراسة المشكلة مع جميع جوانبها ووضع الحلول البديلة، واختيار انسبها بالاعتماد على معلومات وخبرات المتكون .

9.10.**أسلوب التكوين على المواقف الحقيقية:** حيث يقوم بعض المتكونين بتقمص دور أشخاص مشتركين في حديث أو مشكلة، وتصور هؤلاء أنفسهم وكأنهم في الحياة العملية، ويتضمن هذا الأسلوب اختيار مدى كفاءة المتكونين للقيام بالمهام الموكلة إليهم وقدرتم على أداء الدور الوظيفي كما ينبغي وفقا للمقاييس المعمول بها في مجال العمل، والتي تحدد المواصفات اللازمة في الشخص وتوجيهه إلى الوظيفة التي تتلاءم والمواصفات المحددة مسبقا.

2.التكوين التحضيري البيداغوجي للأساتذة الناجحين في مسابقات التوظيف :

1.برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي:

تهدف إلى تحضير وتكوين المقبلين على مهنة التدريس من الناحية البيداغوجية والمهنية ومن ثم ترقية مستواهم البيداغوجي والمهني ويتم ذلك عن طريق تزويدهم بحقائق تربوية بيداغوجية وكذا علمية وتشريعية تؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب ومختلف الوضعيات التعليمية التعلمية التي تواجههم أثناء مسيرتهم

المهنية حتى تتماشى والتطورات المعرفية الحاصلة في فضاء التربية والتعليم وتكنولوجيات الإعلام والاتصال.(النشرة الرسمية للتربية الوطنية،2012،العدد17،555)

ومن المسلم به أن تعزيز جودة أداء المعلمين عنصرا أساسيا للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية؛ لأن وجود معلم مؤهل يسهم في إيجاد مخرجات تعليمية تسهم في تنمية المجتمع. فالتكوين يعتبر المدخل السليم لتنمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم للمعلمين داخل غرفة الصف، بحيث يكونوا قادرين على إدارة العملية التعليمية بكل نجاح، وهذا ما تهدف الوزارة إلى تحقيقه من خلال برنامج التكوين الموجه إلى أساتذة التعليم الثانوي.

2.محتوى التكوين التحضيري البيداغوجي :

نقصد بمحتوى التكوين كافة المقاييس التي تقدم للأساتذة سواء كانت نظرية أو تطبيقية أثناء فترة التربص التجريبي بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية وأمسيتي السبت والثلاثاء وتحدد مدة التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم بسبعة أسابيع وبحجم ساعي إجمالي يقدر بـ 190 ساعة. والجدول التالي يوضح محتوى الدراسي للأساتذة.

الجدول:رقم 1 يوضح محتوى الدراسي للأساتذة

الرقم	الوحدة	الحجم الساعي	المعامل
01	علوم التربية وغلم النفس	20	1
02	تقنيات تسير القسم	10	1
03	الوساطة المدرسية	10	1
04	تعليمية مادة التخصصوطرق التدريس	40	2
05	التقييم والمعالجة البيداغوجية	25	2
06	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20	1
07	أخلقيات وأدبيات المهنة	10	1
08	هندسة التكوين والبداغوجيا	10	1
09	التشريع المدرسي	20	1
10	الاعلام الالي وتكنولوجيات الاعلام والاتصال	25	1
الحجم الساعي الإجمالي		190	12

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2015، ص. 4)

3.تنظيم التكوين التكوين التحضيري البيداغوجي:

ينظم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية (عطلتي الشتاء، الربيع) وأمسيتي السبت والثلاثاء ويكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية. وتحدد مدة التكوين أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم بسبعة أسابيع (07) وبحجم ساعي إجمالي 190ساعة. ويتم هذا التكوين أثناء التربص التجريبي في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية أو في المؤسسات العمومية للتربية التي تحددها مديريات التربية. ويتولى تأطير ومتابعة التكوين أثناء فترة التربص التجريبي حسب المواد والتخصصات: مفتشو التعليم الابتدائي، مفتشو التعليم المتوسط، مفتشو التربية الوطنية، الأساتذة المكونون في التعليم الابتدائي وفي التعليم المتوسط، وفي التعليم الثانوي، أساتذة المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية. وأساتذة المؤسسات العمومية للتكوين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة، الأساتذة المهندسون في الإعلام الألي.

4.تدابير وزارة التربية الوطنية في متابعة التكوين التحضيري البيداغوجي:

يلزم الأساتذة المتربصون في التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي بإعداد تقرير نهاية التكوين، كما يخضع الأساتذة المتربصون في التكوين إلى تقييم عن طريق المراقبة البيداغوجية المستمرة. وعند نهاية التكوين ينظم امتحان نهائي يتضمن اختبارات كتابية مستمدة من برنامج التكوين. ويتم تقييم هذا التكوين أثناء فترة التربص كمايلي:

- معدل المراقبة المستمرة معامل (02).
- علامة الامتحان النهائي معامل(03).
- علامة تقرير نهاية التكوين معامل (01).

يعد ناجحا نهائيا في التكوين كل أستاذ متربص حائزا على معدل عام يساوي أو يفوق 20/10 في التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي. تعد لجنة نهاية التكوين قائمة الأساتذة الناجحين نهائيا في هذا التكوين بناء على محضر النجاح المعد من طرف لجنة نهاية التكوين. كما يخضع موظفو التعليم خلال التكوين التحضيري البيداغوجي أثناء التربص التجريبي إلى تقييم بيداغوجي شامل لعملهم

وقدراتهم من طرف لجنة خاصة تتشكل حسب الرتب، تقوم بإجراء الاختبارات التطبيقية والشفوية المتعلقة بامتحان الترسيم، يرسم المتربصون في رتبهم بعد حصولهم على معدل يساوي أو يفوق 60/30 طبقا للمادة8، من القرار الوزاري المؤرخ في25/أكتوبر/2010. أو يخضعون لتمديد التربص مرة واحدة أو يسرحون بدون إشعار أو تعويض. (جريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية /العدد55، ص.27)

5.مبادئ وأهداف التكوين التحضيري البيداغوجي:

ـ مقاربة التكوين بالكفاءات والتركيز على معايير الأداء والممارسة العملية.

ـ وضعيات عمل حقيقية من خلال تطبيقات عملية تدمج فيها المكتسبات التي تم تحصيلها أثناء فترات التكوين لمساعدة المتكونين على اكتساب الكفاءات.

ـ توظيف بيداغوجيا تكوينية قائمة على المشاركة والتفاعل لتمكينهم من تطوير كفاءاتهم المهنية والتحكم في تسيير الأفواج التربوية.

ـ وضعهم في مواقف بيداغوجية واقعية لمساعدتهم على بناء أدوات تعليمية / تعلمية لاستثمارها في ممارساتهم المهنية.

ـ تنمية روح الابتكار عن طريق القيام بأنشطة متنوعة تفيدهم في التكوين الذاتي والدفع بهم للتحلي بروح المبادرة والإبداع.

ـ توفير شروط تقويم مدى تحقيق الأهداف وآثار التكوين. (مديرية التكوين، 2015، ص. 1)

6.الحوافز والامتيازات التكوين التحضيري البيداغوجي:

ـ يستفيد الأساتذة من بعض الاميازات المحدد قانونا :

ـ حصول الأساتذة على شهادة نهاية التكوين .

ـ مجانية الدروس والدعائم التكوينية. (جريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية /العدد55)

7.سير العملية التكوينية في الجزائر

حسب (مديرية التكوين) جاء في منشور وزاري رقم 121 (2004،

لتوحيد طريقة العمل في إعداد المخططات التكوينية الولائية تعتمد المنهجية الاتية:

ـ توحيد الحاجات الميدانية عن طريق المسوحات الميدانية وتقارير التفتيش والمتابعة.

ـ ضبط الجمهور المستهدف وحاجياته التكوينية الفعلية.

ـ اختيار الجمهور المستهدف وتحديد فئات ومستويات الاداء قبل وبعد التدريب.

ـ اختيار الاساليب والوسائل.

ـ انتقاء المؤطرين أو القائمين بالتكوين.

ـ ضبط التقديرات المالية للعمليات المبرمجة.

ـ إعداد السندات المدعمة للعمليات التكوينية المخطط لها.(النشرة الرسمية، 2005، العدد:485، ص. 27)

خلاصة: تضمن هذا الفصل مفهوم التكوين عموما والتعريف ببرامج التكوين أثناء الخدمة من خلال استعراضنا لأهدافه وانواعه ومستوياته وأهميته وأسبابه ومبادئه وأسسه، و تبين انه من اجل نجاح برامج التكوين في تحقيق أهدافها يجب أن يبنى على أسس ومبادئ محددة واضحة وتحترم في تصميمها كل المعايير العلمية، كما ذكرها وأكد عليها الكثير من الباحثين. وتبين لنا أن المعلم يتلقى ثلاثة أنواع من التكوين؛ التكوين الأولي أو قبل الخدمة، والتكوين التناوبي والذي أشارت له وزارة التربية الوطنية بصيغة التكوين البيداغوجي التحضيري، والتكوين الثالث هو التكوين أثناء الخدمة أو المستمر ويكون عن طريق التربصات والندوات والزيارات التربوية، كما تم توضيح عوامل نجاح برنامج التكوين والتي ينبغي احترامها أثناء التخطيط لبرنامج تكويني، مع تحديد الاحتياجات التدريبية وتحديد الأهداف العامة لخطة التدريب وفقا لفلسفة المجتمع. وأوضحنا مخطط وزارة التربية الوطنية في تكوين الأساتذة وتأهيلهم للتدريس في مرحلة التعليم الثانوي، وتحسين العملية تعلمية التعلمية، تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما من خلال البرنامج.

الفصل الثالث

ـ تمهيد

1. **مراحل تطور تكوين المعلم بالجزائر.**

1. التكوين الاستثنائي **من 1962 – 1970.**

2. التكوين في المعاهد التكنولوجية من سنة (1970الى1985) .

3. التكوين في المدارس العليا للأساتذة سنة(1998).

4. تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات الجديدة: من سنة (2002) إلى اليوم:

2.عوائق فعالية تكوين المعلم بالجزائر.

1.عوائق تتعلق بالاحتياجات التكوينية.

2.عوائق تتعلقبالتخطيط،الأهداف،التقويم.

3.عوائق تتعلق بالمتابع الميدانية.

4.سبل التغلب على معوقات التكوين.

5.المشاكل التي يعاني منها الأستاذ في الجزائر.

6. الإجراءات اللازمة لتحسين نوعية المعلم في المستقبل

ـ خلاصة

تمهيد: تطرقنا في هذا الفصل إلى التعريف بمراحل تطور التكوين المعلم بالجزائر، بداية من مرحلة التكوين الاستثنائي من1962 – 1970 إلى غاية تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات الجديدة من سنة (2002) إلى اليوم، كما تم الإشارة إلى سير مخططات التكوين أثناء الخدمة، وفي هذا الفصل أيضا تم مناقشة عوائق التكوين أثناء الخدمة حسب ما خلصت إليه نتائج دراسات وبحوث أكاديمية، حيث تم ذكر عوائق تتعلق بالاحتياجات التكوينية، عوائق تتعلق بالتخطيط، الأهداف، التقويم، عوائق تتعلق بالمتابعة الميدانية، كما تم الإشارة إلى سبل التغلب عليها، وفي الأخير تم عرض اهم المشاكل التي يعاني منها الأستاذ بالجزائر وأختتم الفصل بخلاصة.

1 .مراحل تطور تكوين المعلمين في الجزائر:

1.التكوين الاستثنائي(من 1962 . 1970) : وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال على الصعيد التربوي أمام مشكلات عديدة منها افتقارها إلى نظام تربوي وطني بالإضافة إلى الضعف في التغطية بالنسبة للإطارات. وأمام هذا العجز تم العمل وفق مجموعة من الاقتراحات، لخصها مصطفى حداب في نقطتين أساسيتين هما:

- التوظيف وبأعداد معتبرة في سلك الممرنين وهذا من غير إعداد مسبق لأداء مهام التعليم حيث بلغت نسبتهم 46% خلال الدخول المدرسي1963/1962 .

الاستعانة بالخبرة الأجنبية حيث استطاعت من خلال هذا الأجراء تغطية 56% من احتياجات المدارس من التأطير خلال السنة الدراسية الموالية. رغم هذه النتائج إلا أن العجز في عدد المعلمين يبقى ملفتا ولكن أيضا فيما يخص التكوين البيداغوجي لهؤلاء المعلمين. وهذا ما جعل الدولة تلجأ إلى اتخاذ جملة من القرارات سميت بالإجراءات الاستعجالية التي تساعد على الاستجابة لمتطلبات الوضع المتميز على الخصوص بالطلب المتزايد على التربية وضرورة توفير الأعداد الكافية من الإطارات التربوية الكفيلة بتقديم تعليم نوعي للمتمدرسين. فلتحقيق هذا الغرض، تم اعتماد أنماط التكوين التالية:

1.1. **التكوين الاستثنائي:** المتمثل في التوظيف المباشر في التعليم الذي يعقبه خضوع المعلم للتكوين أثناء الخدمة، تم التركيز فيه على الجوانب المهنية والثقافية للمعلم الجديد. وينقسم هذا النوع من التكوين إلى قسمين: التكوين الاستثنائي الثقافي والمهني الذي يهدف إلى الرفع من المستوى المعرفي الأكاديمي للمعلم من

أجل الحصول على مستوى دراسي أرقى كشهادة التعليم الأساسي آنذاك والتي تسمح للممرن بالترقية في السلم المهني، وقد استحدثت عدة مؤسسات للقيام بمهمة التكوين الثقافي والمهني كما ركز التكوين الثقافي والمهني ومراكز التحسين ومراكز التنشيط. (نويوة، 2016، ص. 60)

والقسم الثاني الذي سمي التكوين الاستثنائي المهني الذي يهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين الأداء البيداغوجي للمعلم، تضمن هذا النوع من التكوين تنظيم التربصات التقنية، الأيام التربوية والنصائح المقدمة خلال زيا رات التفتيش.

2.1.التكوين العادي : يمكن القول أن هذا التكوين كان أكثر صلابة من الإجراء الأول المتعلق بالتكوين الاستثنائي الذي أتخذ خاصة لمواجهة النقص في الإطارات التربوية. فالتكوين العادي هو التكوين الذي نظم على مستوى المدارس العليا لتكوين الأساتذة ENS ومدته سنة واحدة، يتلقى خلالها المكون برنامجا محددا من الدروس ويهدف إلى عقلنة تكوين إطارات التربية والتعليم من خلال الرفع من كفاءات المعلمين التدريسية لتحقيق مردودية أكبر من العملية التعليمية. هذا من جهة، ويهدف هذا النوع من التكوين من جهة أخرى إلى الاستغناء التدريجي عن الإطارات الأجنبية. تفعيلات لأحد المبادئ التي تبنتها المنظومة التربوية وهو مبدأ جزأرة التعليم. (نويوة، 2016، ص. 61)

و قد اتسمت المرحلة بالإجراءات السريعة لتوظيف المباشر للمدرسين، والذين يفتقدون إلى المبادئ الضرورية في التدريس للقيام بمهنة التعليم، ومن هنا لا يمكننا أن نتكلم عن تكوين أولى بأتم معنى الكلمة لافتقار منظومتنا التكوينية إلى أطر تنظيمية وتشريعية تسير وتنظم التكوين الأولي، ولهذا لم يأخذ التكوين الأولى للمعلمين صبغة جديدة، إلا بعد إنشاء مديرية للتكوين تابعة لوزارة التربية الوطنية سنة 1970 وتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية.(بلقيدوم، 2013، ص. 148)

2.التكوين أثناء المخططات الإنمائية :

تميزت نهاية المرحلة السابقة ببدء العمل وفقا للمخططات الإنمائية، وقد هيأ المخطط الثلاثي الأول (67_69)، المبادئ الكبرى للتربية في الجزائر، ومن هنا كان من الطبيعي أن تخفف من حدة تأثير الوضعية السابقة، والمعتمدة بالأساس على التوظيف المباشر من دون شروط لسد الحاجة الملحة، حيث عمدت الوصاية إلى إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين، وتحسين مستواهم، واكتسابهم ثقافة تربوية

نظرية وتطبيقية، تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة لأول مرة سنة 1969 ووضعت تحت وصاية وزارة التربية ITE ظهرت المعاهد التكنولوجية للتربية والتعليم، ليصدر بعد ذلك سنة 1970 القانون الأساسي لطلبة هذه المعاهد والذي حدد أن أهدافها منبثقة من الأهداف العامة للتربية والتعليم المتمثلة في التعريب، ديمقراطية التعليم، الجزأرة والاتجاه العلمي والتقني كما تقرر إدخال إصلاح شامل على التعليم يمتد على ثلاث مخططات رباعية متواصلة:

من 1970 إلى 1982 من أجل الرفع من مردودية التعليم المقدم في المدارس. فقد تقرر مثلا في المخطط الرباعي الأول– كما يذكر رابح تركي ــ تحقيق الأهداف الكمية التالية: بناء 4000 قسم كل سنة مما يستدعي توظيف وتكوين 6000 معلما جديدا سنويا، الجزأرة التامة لسلك معلمي الطور الابتدائي أي تعويض كل المتعاملين الأجانب وما يترتب عنه من توظيف وتكوين 42000 إطارا خلال الفترة الرباعية. أما عن مبادئها، فقد أورد نفس الباحث أنها تقوم على المبادئ التالية: التدريب المكثف، التجديد في التدريب والحاجة الملحة إلى الإعداد والتدريب.(نويوة، 2016، ص.61-62)

3.التكوين في المعاهد التكنولوجية من سنة 1970إلى 1985:

تم تأسيس المعاهد التكنولوجية بمقتضى المرسوم رقم70 ــ115المؤرخ في أوت1970والذي جاء لتأسيس المعاهد، ووفقا للمادة الأولى من هذا المرسوم، والتي تنص على: تؤسس تحت سلطة وزير التعليم الابتدائي والثانوي معاهد التكنولوجية للتربية يسرى عليها الأمر رقم 106/69 المؤرخ في 1967/12/26 ويمثل هذا المرسوم التحدي الثاني الذي كان على الجزائر مواجهته والمتعلق بإعطاء ديناميكية فعالة بالنسبة لتنظيم التكوين والرفع من المستويات المعرفية والديداكتيكية التي تتطلبها ممارسة مهنة التدريس في المدرسة الجزائرية. ويتضح ذلك من خلال المادة الثانية من نفس المرسوم، والتي تحدد مهام هذه المعاهد كالآتي إن مهمة المعاهد التكنولوجية للتربية هي تكوين المعلمين والأساتذة بدرجات التعليم التالية: الثانوي والمتوسط والابتدائي، ويمكن أن تتكفل علاوة على ذلك بتطوير وتحسين مستوى المعلمين والأساتذة العاملين وينقسم هذا التكوين في هذه المعاهد إلى:

. مرحلة التكوين الأولى: مدته سنتان لمعلمي المرحلة الابتدائية وهذا قبل مباشرة المهنة.

. مرحلة التكوين المتواصل: تكوين خريجي المعاهد التكنولوجية يدوم سنة.

. مرحلة التكوين المستمر: يكون من يوم الترسيم إلى يوم التقاعد، ويتمثل في التربصات الملتقيات وحلقات البحث التربوية.

عرفت منظومة تكوين المعلمين في الجزائر مع نهاية الثمانينيات وطيلة فترة التسعينيات مرحلة متأزمة على جميع المستويات كانعكاس للتحولات الجوهرية العامة التي عرفتها البلاد آنذاك سواء على الصعيد الاقتصادي أوالاجتماعي أوحتى السياسي، ونتيجة لذلك برزت عدة محاولات لإعادة التوازن للمنظومة التربوية عموما وتكوين المكونين على وجه الخصوص. فلمعالجة هذه الوضعية، تم تنصيب المجلس الأعلى للتربية، ثم تلته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، تتلخص مهامهما في تعديل الوضع التربوي من أجل مسايرة الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة. وبالتالي أصبح الرهان هو رفع مستوى التكوين الأكاديمي للمدرسين، وقد برزت أهم انعكاساته في فرض الملمح الجامعي كشرط للالتحاق بسلك التعليم. لقد عرفت هذه المرحلة لجوء الوصاية إلى تقليص المعاهد التكنولوجية، حيث تم غلق بعضها وتحويلها إلى ثانويات أو مراكزجامعية.(بلقيدوم، 2013، ص.149-151)

4. التكوين في المدارس العليا للأساتذة سنة1998:

وبعد كل التغيرات والإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلم في الجزائر، قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى للتربية 1997 الذي تم فيه نقل جميع فئات المدرسين إلى الجامعة وبالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة، وهذا بدءا من سنة 2000/1999 وعددها أربعة وهي: مدرسة القبة، مدرسة بوزريعة، مدرسة قسنطينة، مدرسة وهران، ويتم فيها قبول المرشحين للتكوين بعد حصولهم على شهادة البكالوريا بمعدل مقبول11/20فما فوق، زيادة على إجراء مقابلة للانتقاء، وهذا معمول به مع معلمي جميع الأطوار. وفيما يخص مدة التكوين، فإن المعمول به في المدارس العليا للأساتذة يكون على النحو التالي:

ـ مدرس ابتدائي يتلقى تكوينا يدوم مدة ثلاث سنوات.

ـ أستاذ تعليم متوسط يتلقى تكوينا يدوم أربع سنوات.

ـ أستاذ تعليم ثانوي يبقى في المدرسة لمدة خمس سنوات.

وقد جاءت هذه الإجراءات لتعميق وترسيخ التكوين لدى مختلف المعلمين في جميع الأطوار وبالنسبة لمحتوى التكوين اتبعت الجزائر النموذج المتزامن الذي يقدم التكوين الأكاديمي والتكوين المهني أوالبيداغوجي

في نفس المدرسة وفي نفس الوقت، وفي إطار برنامج موحد، مع الإشارة إلى أن المدرسة توجه الطالب في السنة الأخيرة، للتربص في إحدى المدارس بمختلف أطوارها لكل صنف من المتكونين وهذا لتعميق تكوينه البيداغوجي والعملي.(بلقيدوم، 2013، ص. 148)

5 .تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات الجديدة: من سنة 2002 إلى اليوم:

يعد تكوين المعلمين والأساتذة أحد النقاط الأساسية لإصلاح التعليم، لأنهم هم الذين يؤطرون الحياة اليومية المدرسية، وبالتالي إصلاح البعد العملي، ولتحقيق هذا المبدأ، أقر مجلس الحكومة بتاريخ 03 أفريل 2002 عددا من الإجراءات ذات الصلة بالتكوين وتحسين مستوى المعلمين المسيرين وهي:

1.5.بخصوص التكوين الأولي للمعلمين والأساتذة:

ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا للأساتذة، التعليم العام لحاملي شهادات جامعية الذين تم توظيفهم عن طريق المسابقة.

ـ العمل على تأسيس لمسابقة التبرير لمواجهة متطلبات الإصلاح البيداغوجي.

ـ الاستمرار في تكوين أساتذة التعليم التقني لمدة 05 سنوات بعد البكالوريا بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني لمواجهة حاجيات تأطير بعد المرحلة الإلزامية. وبغية الوصول إلى تكوين أولي للمعلمين والأساتذة شرعت الوزارة منذ 2002 في إعداد مجموعة من الإجراءات:

ـ مشاريع برامج التكوين للمعلمين روعي فيها كل الجوانب الأساسية؛ الجانب المهني البيداغوجي، الجانب التقني الجمالي، جانب تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

ـ لقد تم إعداد جملة من النصوص المنظمة لعملية التكوين الأولي تمحورت حول مرسوم يعدل القانون الأساسي.

ـ لقد شرع منذ سنة 2003 في تهيئة المؤسسات التكوينية.

2.5. بخصوص التكوين أثناء الخدمة:

إنجاز مخطط وطني للتحسين والرفع من مستوى المعلمين مع الأخذ بعين الاعتبار تنويع طرق التدخل، وإمكانية التكوين بالاعتماد على عدد من الصيغ؛ مواصلة الدراسات الجامعية، التكوين عن بعد أو عن طريق التكنولوجيا الحديثة، تربصات مغلقة، تكوين تناوبي. وتتراوح مدة الفترة التكوينية بين 05 أسابيع متقطعة حسب الملمح والمهمة الموكلة لكل مربي. وبالإضافة إلى عملية التكوين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، لخلق ميول واتجاهات إيجابية لدى المعلمين والأساتذة وتكوينهم قصد التمكن من تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتمكينهم أيضا من تطبيقها داخل القسم كمستخدمة داعمة لعناصر نجاح البرنامج، وكذا تطوير تكنولوجيات الإعلام والاتصال داخل المؤسرة. وبالفعل شرعت الوزارة في إطار برنامج الإصلاح إلى اعتماد البعد التكنولوجي كوسيلة دعم للعمل التربوي ومستلزمة ضرورية لتحديث سير المؤسسة التربوية. ولبلورة هذه الإستراتيجية، سطرت وزارة التربية الوطنية بدءا من الدخول المدرسي 2002 مخطط لمراجعة محتويات التكوين الممنوح، مع توفير بدائل أخرى بإمكانها تحضير المعلمين والأساتذة للتحكم أكثر في البعد التكنولوجي والمعلوماتي، أهمها الاعتماد على برامج الشهادة في الإعلام الآلي.

يعتبر تكوين المؤطرين البيداغوجيين والإداريين وتحسين مستواهم قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية، وتتعلق العمليات المسجلة في هذا المجال بما يأتي :

ـ تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية في هذا الباب.

ـ تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة، يوجه تخصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

ـ التدريب المتواصل لجميع المستخدمين لتنفيذ عمليات إصلاح المنظومة التربوية على أحسن وجه.

ـ إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المبرز في التعليم الثانوي.(بلقيدوم، 2013، ص. 148)

ـ يعتبر التكوين العنصر الرئيسي الذي يعمل على ترقية مهنيات جديدة في قطاع التربية الوطنية. أهدافه الاستراتيجية هي نقلة نوعية لتطوير النظام التربوي في هذا الصدد . يقوم القطاع بتنفيذ ستة (6)أنواع من التكوين: التكوين البيداغوجي التحضيري، التكوين الايضافي ما قبل الترقية، التكوين قبل التعيين في رتبة أستاذ التعليم، التكوين المتخصص والتكوين أثناء الخدمة والتكوين عن بعد.

. المخطط الاستراتيجي ثلاثي السنوات للتكوين:

وضعت وزارة التربية الوطنية مخططا إسترتجيا ثالثي السنوات للتكوين يهدف الى تحسين تأهيل الموظفين وسيعتمد نشر هدا المخطط ثالثي السنوات على أسلوب عمل وأشكال تتمثل في تكوين نواة وطنية حسب كل موضوع وكل تخصص تكلف هده الأنوية الوطنية بمضاعفة محتوى التكوين لفائدة جميع الموظفين.

. حول التحوير البيداغوجي:

حيث يهدف التحوير البيداغوجي الى تحسين مهارات التعليم والتعلم ومن خلال التكوين على تعليمية المواد والتسيير البيداغوجي للقسم حيث في إطار المخطط الوطني التكوين ينبغي تنفيذ العمليات التالية :

ــ تعزيز التكوين في تعليمية المادة لاسيما اللغات الاساسية (اللغة العربية، الامازيغية، الفرنسية) ، حيث يشكل اكتساب التعلمات الأولى بالنسبة لجميع التلاميذ، ضمان النجاح للجميع.

ــ اعتماد إطار مرجعي للمعايير التعليمية والمهارات المهنية. بالأستيحاء من المرجعية الوطنية للتعلمات وللتقويم وللتكوين "Marwattt " كقاعدة مرجعية لجميع الأساتذة.

ــ تعزيز التكوين في التقييم البيداغوجي .

ــ تعزير أرضية التكوين عن بعد المخصصة للأساتذة الجدد والمفتشين وميديري مؤسسات التربية والتعليم بالمحتويات البيداغوجية الرقمية.

. حول الحكامة: إلى جانب البعدين التعليمي والبيداغوجي، سيتم التكوين في الحكامة في النظام التربوي على جميع المستويات من خلال مؤشرات الاداء، الوساطة، ومكافحة الفساد.

. محور الرقمنة : رقمنة قطاع التربية لتحسين سير البيئة المدرسية.

. المخطط الاستراتجي البحث في التربية:

يوكل للمعهد الوطني للبحث في التربية الأهداف التالية :

ــ إنشاء فرق من الباحثين الدائمين.

ـ تنظيم أنشطة بحثية من خلال ملتقيات تكوينية .

. محور تطبيق ميثاق أخلاقيات قطاع التربية :

جعل ميثاق أخلاقيات التربية حقيقة ميدانية وذلك بإتباع عدة إجراءات منها عقد لقاءات مع جميع شركاء العملية التربوية، الاعلام والاشهار بالوثيقة ميثاق أخلاقيات المهنة. (المنشور الاطار، 2018، رقم1053، ص. 9-12)

2.عوائق فاعلية تكوين الأساتذة في الجزائر :

أشار زيتوني (2016)، إلى أنه تتصف برامج التكوين في كثير من البلدان بكثافة الجوانب النظرية وقليل من القيمة العلمية فبعضها يختص فقط بالإبقاء على الوضع القائم، وغير موجه لأغراض التغيير والبعض الآخر مقتبس من الدول المتقدمة دون تكيفه للأوضاع المحلية وبذلك يصبح غير ملائم لأغراض التنمية الوطنية.(زين العابدين، 2020، ص.449)

من خلال إطلاعنا على نتائج بعض الدراسات وأبحاث الاكاديمية سابقة والتي تناولت موضوع التكوين في الجزائر يمكن أن نذكر منها الاتي :

1.عوائق تتعلق بالاحتياجات التكوينية :

خلصت نتائج دراسة نويوة (2016) إلى: غياب التحديد الصحيح للكفاءات المستهدفة من العملية التكوينية، جميع البرامج التكوينية للأساتذة لا تستجيب إلا للاحتياجات المؤسساتية أي لم يكن الأستاذ شريك في العملية بل كان مجرد موضوع لتطبيق برامج سطرتها جهات أخرى، كما أنها لم تشر بأي شكل من الأشكال إلى الإطار المرجعي الذي تم على أساسه تحديد هذه الأنشطة التكوينية، وعلى الرغم من الأهمية البالغة لتقييم عمليات التكوين إلا أنها في الواقع لا تتم إلا في صورة محدودة من خلال توزيع استبيانات الرضا عن التكوين عن المشاركين عقب انتهاء العملية وفي أحسن الأحوال إلقاء نظرة خاطفة عليه من طرف المشرفين.

2.عوائق تتعلق بتخطيط التكوين وبأهدافه وبتقويمه :

خلصت نتائج دراسة بلقيدوم (2013) إلى: غياب سياسة وطنية تتعلق بإعداد الأساتذة الجدد. فيجمع المختصون المهتمون بالتكوين أثناء الخدمة، أن هذه المخططات قد افتقرت إلى سياسة تدريب تقوم على أسس علمية واضحة، واتسمت بالارتجالية والسطحية، وضعف الوعي التدريبي وقلة المرافق التدريبية، وضبابية الأهداف، وضعف أساليب التقويم والمتابعة وعدم دقة، إجرائية أهداف البرامج التكوينية، أما بالنسبة لطرق التقويم فهي لا تشجع التفكير الابتكاري لدى الأساتذة؛ حيث اعتمدت على التقويم القائم على إنجاز البحوث، ويضيف الباحث قائلا : "وفي الواقع يجمع المختصون المهتمون بشأن تكوين المعلم في الجزائر أن هذه المخططات لم تعتمد عمليا على التنويع في إستراتجيات التدريب لضمان تلبية احتياجات المعلمين المتنوعة وتفريد عملية التدريب حسب فئات المعلمين، فهذه المخططات لم تعتمد سوى على الإعلام من اجل تطبيق المناهج الجديدة سوء بالنسبة لفئة المؤطرين أو بالنسبة لفئة المعلمين والاعتماد على خبرتهم الشخصية في البحث عن الوثائق والبرامج، بهدف إقامة بعض المكتسبات النظرية وتحديث المعارف الأكاديمية للمعلمين المعنيين بالتكوين أثناء الخدمة.

ويعلق الباحث بوسعدة أيضا قائلا: "الواضح أن عملية بناء المخططات أو برامج التدريب ضمن عملية الإصلاح الشاملة لنظام التعليم في الجزائر لم يسبقها أي عملية تحليل للاحتياجات التدريبية، من خلال استشارة مختلف الفاعلين في عملية التكوين، وتقصي مدى إجماعهم على ملاءمتها لمختلف الاحتياجات في ضوء تنويع إستراتجيات التدريب المهني، مما يسمح بتحديد أهداف التدريب والكفاءات المستهدفة.

أكد الباحث تيلوين (2003) من خلال دراسته الموسومة بـ "دراسة استطلاعية حول فعالية التكوين، يتمحور موضوع الدراسة حول موضوع (تكوين المعلمين أثناء الخدمة في الجزائر: الجهاز المؤقت). فالباحث يؤكد أنه نظرياً يسعى هذا التكوين إلى تحديث المعارف والكفاءات التربوية لدى المدرسين وإعلامهم وإشراكهم

في عمليات الإصلاح والتجديد التربوي الذي أصبحت الثابت الوحيد في عالم متغير، بالإضافة إلى هذا فإن خلق ديناميكية الجماعات المهنية وخلق التقارب بين أفرادها تعتبر من أولويات التكوين . كما يبين الباحث أيضاً أن الجهاز الدائم لتكوين المعلمين الذي شرعت وزارة التربية الوطنية في تنفيذه منذ (1998)، لا يمكن أن يخرج عن هذا المنطق العام. هذا في حين تقويمه الأولي الميداني من خلال استمارات وزعها على المعنيين بالتكوين الذين أثبتوا أن هذا النظام التكويني يعاني من عيوب جسيمة، ولا سيما ضبابية أهدافه، جهل أو تجاهل المسئولين عنه للاحتياجات الحقيقية للمعلمين، وغياب التشاور والمعلومات المسبقة المتعلقة بمخططات التكوين. " فقد توصل الباحث إلى أن طرائق التكوين يطغى عليها الإلقاء والمشافهة في غياب أية وسيلة للدعم. ومن هنا استنتج أن وزارتنا تفتقد إلى الرؤية الإستراتيجية المكيفة مع التركيبة البشرية في الميدان. هذا ما جعل التكوين عبارة عن طقوس خالية من أية دلالات، يمثل ضمنها المتكونين أدواراً سلبية." (بو طالبي،2008، ص.50)

3.معوقات تتعلق بالمتابعة الميدانية :

خلصت نتائج دراسة بوسعدة (2001) إلى الاتي: زيارات توجيهية قليلة وقصيرة، بالإضافة إلى أن زيارات مدير المؤسسة سطحية بعيدة عن التعمق في الأمور العلمية والمهنية.

ـ قلة زيارات المفتش في هذه المرحلة، وهي مرحلة حرجة للمعلم لأنها تسبق تثبيته في المنصب هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعتبر المعلم في هذه المرحلة متربص فهو يحتاج من يقف بجانبه.

ـ غياب تام لزيارة زملائه المعلمين، وهو ليس بتقليد في مدارسنا بحيث كل واحد منهم يقوم بعملية التدريس كما يرها هو.

ـ قلة الوعي عند المربي بمسؤوليته في تحسين مستواه .

ـ قلة الزيارات التفتيشية، مع غياب التكوين الذاتي مثل القراءة الذاتية أو القيام ببحوث تربوية ميدانية.

ـ تعيين بعض الإطارات مثل المفتش في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بدون أن يحصلوا على أي تكوين بيداغوجي أوعلمي.

4.سبل التغلب على المعوقات برامج التكوين :

هنالك بعض دراسات تقدمت بوجهات نظر جديدة للتغلب على نواحي النقص في برامج التدريب منها:

. أهمية مشاركة المدرس المنتفع بالتدريب :

فالمدرسون وكلاء أساسيون في إحداث التغيير؛ وهم لا يتغيرون ببساطة تبعا لأوامر وتوجيهات؛ يعملون بجدية إذا شاركوا في التخطيط والتنفيذ وتحملوا المسؤوليات. ولقد أثبتت التجارب العملية أن البرامج التي يشارك فيها المدرسون أكثر فعالية وفائدة من البرامج المعدة خارج دوائرهم.

. تدعيم صيغة الاعداد الذاتي أو البيني أو التشاركي للمعلمين:

وهو إعداد كفيل بتهيئة المدرسين للمبادرة والإبداع وتكييف البرنامج لمقتضات الحاجات والإمكانات باعتبارهم مهنيين.بدلا من ان يسمعوا وينفذوا طائعين مقلدين. وتتطلب فلسفة هذا الاعداد تخطيطا للمواقف وتنشيطا لتفاعلية الجماعة وتهيئة لتبادل الخبرات وحرية لنقد لممارسات، ولا تعني هذه الفلسفة الاعداد الذاتي/البيني أن يترك المدرسون لأنفسهم، إذ لابد من وضع سياسة تنظيمية ومبادئ إلزامية في وضعها وتنفيذها.

ويجملMialaret مبادئ التكوين في(9) تسع نقاط وهي:

ــ لا يمكن للتكوين البيداغوجي بأي حال أن يعوض المعارف الخاصة بالمادة، لأنه لا يمكن القيام بتكوين بيداغوجي مع أشخاص جاهلين بالمادة قصد التكوين.

ــ لابد أن تكون هناك علاقة بين التكوين العلمي والتكوين البيداغوجي، لأن التحضير لوظيفة المربي

لايمكن أن يكون مجرد مقاربة وإنما أن يعتمد على التكوين القبلي الذي تلقاه الطالب.

ــ لابد من الارتباط الوثيق بين التكوين البيداغوجي النظري وبين التكوين التطبيقي.

ــ لابد أن يتم التكوين التطبيقي في جانب منه مع التلاميذ، لذلك لابد من إيجاد صيغة في غاية التكوين تقرب الطالب المعلم من ممارسة مهنته، والقيام إذا التكوين التطبيقي في وضعيات حقيقية .

ــ إن تكوين المربين لابد أن نشرك فيه أكبر عدد ممكن من المعلمين الأكفاء الممارسين للمهنة، وعلى الطلبة المعلمين أن يزوروا أقسام متعددة ليستفيدوا من تجربة اكبر عدد ممكن من المعلمين الممارسين للمهنة.

ــ لابد من البحث عن التطابق التام بين نوعية التكوين المقدم للمعلمين المربين في المستقبل، وبين نوعية التربية التي سيقدمها هؤلاء المعلمين لتلاميذهم.

ــ محاولة فردنة عملية التكوين بالنسبة لكل الأفراد وتوجيههم فرديا حسب احتياجاتهم؛ أي لابد من الانطلاق من شخصية الطالب المعلم لتحديد كيف يمكننا أن نصل به إلى أقصى قدراته، وجعله مربي جيد بالتماشي مع مميزاته ونقائصه وذلك بفضل نشاط مركز التكوين.

ــ وحدة وتنوع التكوين بالنسبة لجميع المتكونين من الطلبة المعلمين، ذلك لأنه من الأحسن عدم إفراد مؤسسات متفرقة لتكوين معلمين لكل طور على حدى. التكوين المستمر والتكوين الأولي لأنه لا يمكننا أن نعلم كل ما يلزم للمعلم الجديد، لأن التكوين الأولي مهما كانت جودته لا يمكن أن يغطي كل الوضعيات التي يمكن أن يوجهها المعلم أثناء تأديته لمهامه، على هذا الأساس لابد من التكوين المستمر الذي يسعى بدوره لمواكبة المعلمين الجدد من أجل تحسين الدوري لمستواهم.

إن مراعاة هذه المبادئ والأسس يمكن أن يحقق تكوينا فعالا ومجديا في المستقبل، يمكن المعلمين المتخرجين من اكتساب كفاءات عالية، تؤهلهم لتأدية أدوارهم ومهامهم على أحسن وجه. (بلقيدوم، 2013، ص.143)

6.المشاكل التي يعاني منها الأستاذ في الجزائر.

ــ عدم القدرة على استخدام الإمكانيات الفعلية في تطوير شخصية الأستاذ والارتقاء بمعارفه وخبراته .

ــ غياب الإعداد الجيد للأستاذ كونه صانع القرار في بيئته التربوية وهو كفيل بفهم سلوك المتعلم كما أنه الفعال الوحيد في إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على المتعلم في استيعابها.

ــ غياب عمليات التخطيط والتنظيم والمتابعة على مستوى القسم والذي يتطلب قدر كافي من السمات والمؤهلات التي يتوجب على الأستاذ أن يستخدمها لبعث المناخ التربوي الإيجابي وهي من أهم المشاكل التي

يعاني منها الأستاذ أثناء أدائه التربوية والتعليمي هذا الوضع قد يحد من فعاليته التعليمية ويزيد من عدم رضاه أثناء أدائه .

ــ انخفاض دافعية الأستاذ ذلك نتيجة الشعور بالإحباط والتعرض للتوتر والقلق نتيجة عدم التوافق الوظيفي والعاطفي مع بعض التلاميذ والزملاء والأولياء كما أن تغير نظريات التربية وعلم النفس التربوي والتي تلقي كل المسؤولية على عاتق الأستاذ في تسيير العملية التعليمية زادت من عدم الشعور بالراحة أثناء الاداء ما أدى إلى استغراقه في تساؤلات داخلية محبطة.

ــ ضخامة العبء الملقى على عاتق الأستاذ خاصة وأن مهنة التعليم تتضمن القدرة على مساعدة جميع الطالب على تحقيق النجاح كما تتضمن هذه المهنة قوة إيمان الأستاذ بقدرات جميع المتعلمين بغض النظر عن وضعهم الاجتماعي والاقتصادي وظروف معيشتهم وعليه فالمجتمع يطالب الأساتذة بضمان تطوير قدرات جميع المتعلمين وهنا يظهر التزامهم اتجاه المجتمع.

ــ صعوبة المسؤولية الناجمة عن إيمان المجتمع بكفاءة الأساتذة وفعاليتهم في مسايرة التطورات على مستوى الفلسفة التربوية والمعارف والأنظمة التعليمية، حيث يرى المجتمع أن الأستاذ هو الركيزة الأساسية لنظام تعليمي واجتماعي قوي ومنه فإنه يزيد في توقعات أماله اتجاه ما يقدمه الأستاذ.

ــ تغير أدوار الأساتذة نتيجة طبيعة هذا العصر التي أضافت إلى مهامه مهام وأدوار جديدة، فلم يعد في ظل هذا التطور مجرد ناقل للمعارف بل أصبح من مهامه الأساسية الإلمام بالتطورات والتغيرات الجارية في مجتمعه وفي العالم.

ــ العوائق الإدارية والعقبات الخارجية المرتبطة بشكل مباشر بنظام التعليم والتي تحصر أداء الأستاذ داخل القسم وفقا لقواعد بعينها، بالإضافة إلى أن المسؤولين عن عملية الإصلاح لم يحدثوا التغيرات المطلوبة في المحيط ولبيئة التربوية كما أغفلوا أن حقيقة التغيير تنطلق من الذهنيات التي تنفذ المخططات والمقررات وتعايش المتغيرات المعرفية والتربوية.

ــ تدهور الوضع المادي للأساتذة إذ تعتبر الأوضاع المالية من أهم المشكلات التي يعاني منها الأساتذة ويمكن اعتبارها مؤثر نسبي لاختلاف التوازن بين عوائد النشاط المتغيرة نسبة لتغير الوضع الاجتماعي الاقتصادي العام وعليه فإن الأستاذ ليس بمعزل عن الوضع الاجتماعي العام.

ــ تدني النظرة الاجتماعية للتعليم حيث لم تعد من المهن المميزة كما كانت بل أصبح الأستاذ في ظل هذه المهنة يعاني الإحباط ويواجه ضعف التقدير الاجتماعي والمعنوي نتيجة تراجع توقعات المجتمع اتجاه الأستاذ هذا الوضع أثر سلبا على الأستاذ وعلى دافعيته لاكتساب المهارات والخبرات المعرفية .

ــ عدم إلمام الأستاذ بخصائص نمو الطلبة ومتطلبات ذلك النمو وعدم إدراكهم للكيفية التربوية والتعليمية الصحيحة حيث تعتبر مرحلة المراهقة من أهم المراحل خاصة وأنها تعمل على اكتمال عملية تشكيل شخصية المتعلم فهي عبارة عن مرحلة تحدث فيها جملة التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية.(بركان ، 2019، ص. 170 ــ 172)

7. الإجراءات للازمة لتحسين نوعية معلم المستقبل:

لقد طرح (رسنك) في كتابه " المهارات الفنية اللازمة لمعلم القرن الحادي والعشرين" أفكاراً لتحسين نوعية المعلمين والطلاب، نذكر منها الفكرتين التاليتين لدورهما الرئيس في إصلاح التعليم (بوجوده، 2007):

ــ هناك حاجة إلى تمهين التعليم. وفقاً لبربولز ودنسمور (Burbuls & Densmore, 1991) تشمل الخصائص التي تميز المهن الاستقلالية المهنية، والتحكم بالتدريب، ومنح الشهادات المهنية، وإعطاء الإجازة للداخلين الجدد إلى المهنة، وسلطة ذاتية الحكم وذاتية الرقابة، والتزام بالخدمة العامة، وقاعدة معرفة نظرية ومتخصصة محددة بوضوح ومتطورة.

ــ ثمة حاجة إلى إنشاء معايير لإعداد مدرّسي المعلمين وتطبيقها. يتركز الاهتمام في العديد من البلدان على وضع معايير لإعداد معلمي ما قبل الجامعة وإهمال معايير إعداد مدرّسي المعلمين الذين يلعبون دوراً رئيسياً في تحسين نوعية المعلمين. وقد حددت المؤسسات المهنية أنّ مدرّسي المعلمين يجب :

ــ أن تكون لديهم معرفة متميّزة ومهارات قوية في الموضوع الدراسي، وأن يكون لديهم خبرة في الاستقصاء/ البحث داخل تخصصهم.

ــ أن يمتلكوا معرفة ومهارات عالية في التخصص التربوي وبخاصة في معرفة المحتوى التربوي لتخصصهم.

ــ أن تكون لديهم خبرة موثقة في تطوير المنهج وتطبيقه وخبرة في المواد التعليمية في بيئات المدارس المختلفة وفي استخدام تكنولوجيا المعلومات.

ــ أن يمتلكوا خبرة تشمل العديد من طرق التقويم بما في ذلك التقييم "التقليدي" والبديل.

ــ أن يمتلكوا معرفة وظيفية عميقة بالعلاقة بين نتائج التعلّم المحدد، والطرق التعليمية، وطرق التقييم والتقويم.

ــ أن يمتلكوا المهارات اللازمة للتطبيق الملائم لمختلف مناهج البحث للإجابة عن أسئلة مهمة في تعليم المعلمين.

ــ أن يمتلكوا خبرة في تطوير المنتجات/المواد التعليمية وبرامج التنمية المهنية.

ــ أن تكون لديهم معرفة قوية وخبرة في تطوير المعلمين، بما في ذلك تصميم ورش العمل وتطبيقها.
(محافظة، 2009، ص.18 ــ 19)

. خلاصة:

من خلال هذا الفصل، تبين لنا أن وزارة التربية تعطي الأهمية الكبيرة للتكوين المعلم بهدف إدماج بلادنا في مجتمع المعرفة من خلال تثمين رأس مالها البشري، وهذا عملا بأحكام المادة (4)، من القانون رقم 08-04المؤرخ في 23/جانفي/2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية، ويتم تحقيق ذلك من خلال. تطبيق الركائز الثلاث التي انبثقت من الندوة الوطنية (2014 ــ 2015)، بشأن تقييم وإصلاح المدرسة، كما تعرفنا من خلال هذا الفصل على هدف وزارة التربية الوطنية من خلال إخضاع الأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف إلى برنامج تكويني بيداغوجي قبل الالتحاق بمناصب عملهم والمتمثل في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري، وهو تخريج أستاذا قادرا على إدارة العملية تعليمية التعلمية تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما بجودة عالية، ويسعي القائمون على شؤون التربية والتعليم على تحسين نوعية التعليم الثانوي بما يتضمن تحقيق الحداثة والتميز والابداع والارتقاء بالكفاءة بما يتفق مع معايير الجودة العالمية، لمواجهة تحديات الثورة التكنولوجية والتطور السريع والمساهمة بفعالية في التنمية الشاملة والمستدامة. وقد تبين لنا ان للمعلم صفات وخصائص يجب أن تتوفر فيه حتى تؤهله لان يكون معلما ناجحا، خاصة وان ادواره تعددت في عصر التقدم المعرفي. كما تبين لنا أنه يتطلب تحقيق دور الفعال للمعلم في تحقيق الأهداف التعليمية إتقانه لمهارات التدريس، اللازمة لقيامه بعملية التدريس والنجاح فيها وهذا ما سنوضحه في الفصل التالي.

الفصل الرابع

ـ تمهيد:

1. التعليم الثانوي.

1.أهمية التعليم الثانوي.

2.أصلاح التعليم الثانوي.

3.تنظيم التعليم الثانوي.

4.الاهداف البيداغوجية للتعليم الثانوي.

5.أستاذ التعليم الثانوي.

2.مفهوم منظومة التدريس.

1.تعريف التدريس.

2.الفرق بين التدريس والتعليم.

3.الفرق بين التدريس والتعلم.

4.العمايات الأساسية لليدريس.

5.عناصرالعملية التعليمية.

ـ خلاصة

تمهيد: تضمن هذا الفصل التعليم الثانوي، تنظيمه، الأهدافه البيداغوجية، وكذا التعريف بالتعليم الثانوي بإعتباره حلقة أساسية ما بين مختلف أطوار التعليم القاعدي والتعليم الجامعي والتكوين المهني حيث تم توضيح، أهميته، إصلاح التعليم الثانوي مع ذكر خصائصه الأستاذ وأدواره، حيث يعتر المعلم القطب الهام والرئيسي ضمن ثلاثية الوضعية البيداغوجية والتي يمثل أقطابها بالإضافة للمعلم، التلميذ والمعرفة فالمعلم هو همزة وصل بين المعرفة والمتعلم(التلميذ)، وهو المنفذ للعملية التعلمية التعلمية والمفتاح الرئسي لإنجاحها، فإذا كانت كفاءته تؤهله لتقديم مواد علمية متطورة، فالتربية الحديثة تنظر للمعلم على أنه صاحب قرار فيما يتعلق بجانبه التعليمي من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، ويتطلب التخطيط السليم ان تكون لدى المعلم معرفة بخصائص التلاميذ ومعرفة بإحتياجاتهم وقدراتهم، حتى يسترشد لتكييف تعليمه مع هذه المدخلات ويكون قادرا على صيغة الأهداف التعليمية وتحليل محتوى المادة الدراسية إلى أوجه التعليم المطلوبة. ويستطيع أن يخرج بخطة درس، أما في تنفيذ الدرس فهو يسترشد بخطة الدرس ويتم تنفيذ الدرس بتفاعل المعلم مع تلاميذه ويتوقف نجاحه على إجادة مجموعة من المهارات مثل، مهارة عرض الدرس، مهارة الأسئلة، إثارة الدافعية التلاميذ، تعزيز إجابتهم. لذلك فالمعلم يحتاج إلى تكوين مستمر حتى يتمكن من إدرة الدرس بكل نجاح ويقوم درسه بصورة مرحلية وشاملة يستطيع من خلالها أن يتحصل على تغذية راجعة ويتمكن من وضع خطة للمعالجة البيداغوجية لمشاكل التعلم لدى التلاميذ. ومن خلال هذا الفصل سنوضح مفهوم التدريس، وكذا التدريس لانه هو الدور الأول والاساسي للمعلم وتتبع هذا الدور عمليات التدريس من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم بالإضافة لتعريف بعناصر العملية التعليمية ونختم الفصل بخلاصة

1.التعليم الثانوي :

إن التعليم الثانوي هو الطريق إلى التعليم العالي، ويمثل مرحلة متميزة من مراحل النمو (المراهقة) وهذا الأخير يستلزم التعامل معه بذكاء خاصة أثناء عملية التعلم، على المدرس أن يتفهم حاجات التلاميذ ومتطلباتهم وأمالهم المستقبلية، وبما أن لكل مرحلة عمرية خصائصها وسماتها النفسية والعقلية المختلفة عن غيرها من مراحل النمو. فكل مرحلة لها مناهجها، وطرقها، ووسائلها تتوافق مع المستوى النمو العقلي للتلميذ. ومن هنا نرى حجم المسؤولية الملقاة على معلم مرحلة التعليم الثانوي وما تطرحه من مشاكل تعليمية كثيرة ومتنوعة وهذا ما يؤكد ضرورة تأهيل المعلم لهذه المرحلة، فهو يعتبر وسيلة المدرسة في تحقيق أهدافها وعن

طريقه يتم التأثير وتحقق أهداف إي إصلاح تربوي، فهو أحد الدعائم الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف هذا التغيير وبلوغ غاياته .

التعليم الثانوي هو التعليم النظامي الذي يمتد من بعد المرحلة الابتدائية والمتوسطة وينتهي عند مرحلة التعليم الجامعي، وهو تعليم معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية ما يعرف بالتعليم المتوسط، وينتقل ويوجه التلاميذ إلى مرحلة التعليم الثانوي التي تدوم ثلاث سنوات ويكون سنهم ما بين (15ـ18) سنة، ويشترط الانتقال والتوجيه بشروط يحددها وزير التربية والتعليم. التعليم الثانوي يمثل مرحلة من المراحل ذات الأثر البعيد في نفوس الناشئة عميقة التأثير في تكوينهم وفي إعدادهم للحياة، وكيفية إيجاد الطرق المثلى للتمتع بالحياة مملوءة بالوظيفة والعضوية الفعالة في المجتمع .

1. أهمية التعليم الثانوي:

تبرز أهمية مرحلة التعليم الثانوي نظرا للمرحلة العمرية التي تغطيها هذه الفترة وهي مرحلة المراهقة مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية والاتجاهات والقيم وعليه أولت الجزائر أهمة خاصة لهذه المرحلة من المراحل التعليمية، وعموما يمكن أن نلخص أهمية مرحلة التعليم الثانوي من خلال مميزات هذه المرحلة دون غيرها من مراحل التعليم في النقاط التالية :

ـ تشمل الفئة الشبابية في أخطر مراحل نموها أي مرحلة المراهقة.

ـ تحضر الشباب للالتحاق بالتعليم العالي، أو التوجه إلى ممارسة مختلف الأنشطة.

ـ تنمية مهارات الشباب اللازمة للمواظبة الناضجة .

ـ تعد الطريق الأمثل لإعداد الطاقة البشرية التي ينبغي أن تتحمل مسؤولية بناء المجتمع .

ـ ويذكر (الرفاعي 2005)، أن لمرحلة الثانوية أهميتها لأنها تستقبل الشباب في سن المراهقة التي تعتبر مرحلة أساسية في نمو الفرد، ولابد أن يمر بها، فالمراهقة هي المرحلة الوسطى بين الطفولة والشباب المراهق ليس طفلا وهو أيضا لم يصل إلى النضج الكامل، وهنا تكمن صعوبة هذه الفترة وخطورتها فهي مرحلة انتقالية يصاحبها تغيرات نفسية وفيسيولوجية، متلاحق تفاجئ صاحبها وتفاجئ المحيطين به (فرج الله، 2017، ص. 291)

2.إصلاح التعليم الثانوي :

تم الشروع في إصلاح التربوي للتعليم الثانوي في الموسم الدراسي 1984 ــ 1985 حيث تشمل : فتح شعب للإعلام الآلي، توسيع شعب الرياضيات وشعب التعليم التقني، التخفيف من ضغط شعبتي العلوم والآداب وتوجيه التلاميذ على أساس النتائج الدراسية المتحصل عليها في الرياضيات. كما مس التغيير أيضا البرامج والمواقيت إسنادا إلى المنشور رقم 86/182 المؤرخ في 1986/10/18 وفي الموسم الدراسي 1986/1985، شرع في التطبيق الفعلي للإصلاح منها برمجة التربية التكنولوجية لفائدة الشعب العلمية لتشمل تلاميذ الشعب الأخرى، أما أهدافها فهي:

ــ مواصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة .

ـ دعم وتعميق مكتسبات التعليم الأساسي .

ـ إعادة الاعتبار للعمل اليدوي .

ـ التكفل ضمن مجموعات من الشعب المتمايزة بإعداد التلاميذ.

ـ إما لمواصلة الدراسة العليا من خلال منحهم تعليما ذا طابع عام يتضمن المعارف الأساسية اللازمة خصوصا في الميادين الأدبية والعلمية والتكنولوجية.

ــ وإما للاندماج في الحياة العملية مباشرة بعد تلقي تكوين مهني ملائم، وذلك من خلال منحهم تعليما يهدف إلى إكسابهم معارف أساسية والتحكم في مهارات تقني.(لديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007، ص. 180)

3.تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يستقبل التعليم ما بعد الإلزامي الناجحين من السنة الرابعة متوسط في نمط من النظام التعليمي المؤمن يتفادى القطيعة النهائية مع التعليم السابق، ويحافظ على الاستمرارية التربوية والبيداغوجية من خلال الحفاظ على المواد المدرسة في المتوسط، ويدرج في الوقت نفسه بعد التدرج في التوجيه نحو مختلف الشعب، وذلك بعد توجيه أولي في السنة الرابعة وفق ملامح التلاميذ الذين ينقسمون طبيعيا إلى « أدبيين» و« علميين». ويقوم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بتنسيق وتعزيز وتعميق المكتسبات المحقّقة في مرحلة التربية القاعدية، ويؤسس لقاعدة عريضة من الثقافة العامة والكفاءات والمعارف المفيدة للتعلّمات المستقبلية، واختيار المسارات الأكاديمية والمهنية.(اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص. 37)

4.الأهداف البيداغوجية للتعليم مابعد الإلزامي:

1.4. أهداف التربية العامة :

- إيقاظ الشخصية: الفضول، الفكر النقدي، الإبداع، الاستقلالية؛
- التنشئة الاجتماعية: التعاون، التواصل، المشاركة النشطة بتشجيع الإنتاج الفردي والجماعي بكلّ أشكاله، خاصة الإنتاج الإبداعي؛

2.4. أهداف منهجية :

ـ الطرائق العامة للعمل: العمل الفردي، العمل الجماعي، إجراء تحقيق، المشروع، التوثيق؛

ـ الطرائق الخاصة بالمواد.

3.4. أهداف التحكّم في مختلف اللغات :

- التحكّم في اللغة العربية؛
- تعّلم اللغة الأمازيغية والتحكّم فيها؛
- التحكم في لغة الرياضيات؛
- التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقلّ؛
- التحكّم في اللغات الفنية والمعلوماتية؛

4.4.أهداف التكوين العلمي والتكنولوجي :

- تنمية الفضول وحب الاستكشاف العلمي، وروح الإبداع والمبادرة؛
- فهم الطرائق العلمية؛

. الاستعانة بمقاربات تجريبية لتأكيد الفرضيات؛(اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص. 40)

5.أساتذة التعليم الثانوي:

هم الافراد الذين يقومون بتدريس المتعلمين في المرحلة الثانوية مختلف المواد كما يوظف أساتذة التعليم الثانوي توظيفا مباشرا إذا كانوا من خرجي المدرسة العليا لألساتذة متحصلين على شهادة الليسانس والتي تتوج بخمسة سنوات من التكوين، كما يوظفون بصفة استثنائية عن طريق مسابقة على أساس الاختبار للمتحصلين على شهادة الماجستير أوالماستر أوشهادة الليسانس أوشهادة الدراسات العليا أوشهادة معترف بمعادلتها، زد على ذلك يخضعون إلى تكوين آخر من طرف وزارة التربية الذي ينضم بشكل تناوبي أثناء العطل، ويتضمن دروسا نظرية وأعمال تطبيقية قبل مزاولتهم مهنة التدريس وتثبيتهم في مناصبهم . يعرف بالتكوين التحضيري البيداغوجي. فإن تحديد فاعلية تعلم أي مادة وتعليمها ونجاحها متوقف إلى حد بعيد على جملة من الخصائص المعرفية والشخصية.

6.خصائص وجب توفرها في المعلم :

ونظرا للأهمية الكبيرة التي يلعبها المعلم داخل المنظومة التربوية، وبما ان التعليم وسيلتنا لإعداد الاجيال الحاضرة والمقبلة فان المعلم يعد أحد المداخل الاساسية من مدخلات العملية التعليمية، ويعتبر المعلم أول وأهم مكون من مكونات منظومة التدريس، ومحور العملية التعليمية، ولكن في ظل الظروف الحالية التي يمر بها نظامنا التعليمي وسياسة توظيف الأساتذة اصبح عدد كبير يتقدم لحصول على وظيفة مدرس. والواقع ان المدرس يجب أن تتوفر فيه خصائص، وليس كل من يدخل القسم ويقف امام التلاميذ يعتبر ناجحاً في مهنته. وهي خصائص قد تكون فطرية بيولوجية يولد الشخص مزودا بها وقد تكون مكتسبة يتعلمها وينميها خلال مرحلة تكوينه ومن تلك الخصائص: كما ذكرها(ملاح، 2018)

1.6. الخصائص الجسمية: من المتفق عليه ان المعلم الناجح يجب أن يكون صحيحا بدنيا، خال من الامراض والعاهات المزمنة، والامراض المعدية، وعيوب النطق كالفأفأة والتأتأة، وعيوب مخارج الألفاظ وضعف السمع والبصر، تلك المظاهر التي غالبا ما يكون لها تاثير سلبي على اداءه داخل حجرة الدراسة على تفاعله مع التلاميذ، ومع زملائه وادارة المدرسة، ومن ثمة على العملية التعليمية، و ان يكون حسن المظهر والسلوك، ومتبعا القواعد والعادات الصحية داخل المدرسة وخارجها .

2.6.الجانب العقلي والمعرفي : لما كان الهدف الاسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للتلاميذ، ورفع مستوى كفاءتهم الاجتماعية، فان المعلم يجب ان تكون له قدرة عقلية تمكنه من مساعدة تلاميذه على النمو العقلي، والسبيل الى ذلك هو ان يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية، اي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة وأن يكون مستوعبا لمادة تخصصه أفضل إستيعاب، وأن يكون متمكنا من المادة التي القيت على عاتقه تمكننا تاما، وأن يكون شديد الرغبة في معارفه وتجديدها، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملما بالطرق الحديثة في التربية.

3.6.الخصائص الأكاديمية والمهنية : يتمتع المعلم الناجح بدراية بكل جديد في تخصصه، وذلك بالاطلاع الدائم في الكتب والمجلات العلمية، وحضور المؤتمرات والندوات العلمية. هذا بالإضافة لدراية بالثقافة السائدة في المجتمع سواءا كانت السياسية والاقتصادية والتارخية والاجتماعية. ومن ثمة لديه الرغبة في القراءة والاطلاع والاستماع الى الاذاعة والتلفاز حتى يكون لديه وعي بما يدور حوله من أحداث سواءا على المستوى المحلي أوالدولي.

4.6.الخصائص النفسية والاجتماعية: أن المعلم الكفء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن أبرز هذه الصفات أن يكون متزنا في انفعالاته وأحاسيسه، ذا شخصية بارزة محبا لتلاميذه، ملتزما بأداب المهنة، و أن يكون واثقا بنفسه، و أن يحترم شخصية طلبته، و أن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضاءه من طلبة ومعلمين وإداريين وأولياء ا لأمور، ويفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعا والمحافظة على علاقات إيجابية فعالة، وأن يكون متفتحا ويتحلى بالصبرحتى يتحمل القيام بدوره، ومهامه من منظور الرسالة التربوية.(ملاح، 2018، ص.59)

7 .أدوار المعلم في ظل الإصلاحات التربوية :

في ضوء أهداف النظام التعليمي الذي جاءت به إصلاحات المنظومة التربوية في دولة الجزائر، كان لا بد لأدوار المعلم أن تتغير، فهو لم يعد المالك الوحيد للمعرفة، بل أضحى دوره وسيطا بين التلاميذ ومصادر المعرفة، وأصبح من مهامه تدريب التلاميذ على طرق الحصول عليها، بالاعتماد على جهدهم الذاتي، وبالاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات الضرورية لذلك ، وعليه فقد أصبح المعلم مسهلا وموجها ومقيما لعملية التعليم وعليه يتوجب إكتساب الكفاءات والمهارات الأساسية للمعلم العصري. ومن هذه الأدوار مايلي:

1.7. دور المعلم كناقل معرفة : تغير دور المعلم فلم يعد ملقنا للمعلومات والمعارف، بل أصبح مساعدا للطلاب في عملية التدريس، ومعاونا لهم على توظيف المعرفة في المجالات الحياتية، لذلك يحتاج المعلم إلى تكوين مستمرليحقق الأهداف التعليمية .

2.7.دور المعلم في رعاية النمو الشامل للطلاب: المعلم يؤثر على نمو التلميذ من الناحية الروحية والعقلية، والمعرفية، والوجدانية، وهذه الأهداف السلوكية يحققها من خلال تكوينه التربوي ومقدرته على الأداء الإيجابي داخل غرفة الصف، وخارجه أي في المدرسة أو المجتمع المحلي، وهذا يتطلب من المعلم إقامة علاقات إنسانية طيبة مع التلاميذ ومع الوسط الذي يعمل فيه.

3.7. دور المعلم كخبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم: إن التكوين الفعال يمكن المعلم من الاطلاع على متطلبات العصر، من توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية. ويكون مساير لروح العصر في أساليبه ومهارته التعليمية.

4.7. دور المعلم في مسؤولية الانضباط وحفظ النظام: يتحتم على المعلم لقيامه بمسؤلية الانضباط وحفظ النظام أن يكون متميزا بقدرته على التعامل الديمقراطي ومشاركته لطلابه لتحقيق هذا الدور، وهذه المهارة قد يكسبها من عملية التكوين الفاعلة.

5.7. دور المعلم كمسؤول عن مستوى تحصيل الطلاب وتقوميه: للمعلم دور مهم وهو مسؤليته على تحقيق تحصيل جيد لدى تلاميذه في المجال المعرفي، المجال الوجداني، ويعتبر هذا الأخير هدفا بالنسبة للمعلم الناجح، حيث يوظف كل إمكانياته في الوصول بتلاميذه لمستوى تحصيلي جيد، من متابعة وتوظيف إستراتجيات للمعالجة البيداغوجية، وحفز التلاميذ المتفوقين. ويكون منصفا في تقويمه للاعمال تلاميذه.

6.7. دور المعلم كمرشد نفسي : المعلم الناجح يتميز بدقة الملاحظة وتكون له إستجابة إيجابية مع ما يصادفه من سلوكات التلاميذ قد تعيق عملية التعلم، ويكون دوره إرشادي توجيهي، ويستطيع أن يوجه التلميذ إلى الأخصائي النفسي إذا إقتضت الحاجة.

7.7. دور المعلم كنموذج: المعلم كنوذج بالنسبة لتلاميذه وقد يستعمل المعلم النمذجة بشكل مقصود وكل سلوك يصدر من المعلم يؤثر بشكل أو بأخر في سلوك التلاميذ، فلمعلم الناجح يكون نموذج إيجابي بالنسبة لتلاميذه.

8.7. دورالمعلم كعضو في مهنته : عن (الشيباني، 1993). فالمعلم في مدرسته يسهم في أعمالها ومسئولياتها الإدارية، وفي تهيئة الجو النفسي والاجتماعي الملائم داخل المدرسة، وفي بناء علاقات اجتماعية، قائمة على أساس الاحترام والتقدير والثقة المتبادلة، والصراحة واحترام حرية الفرد، وفي الإشراف على النشاط المدرسي، وفي مواجهة المشكلات التي تواجهها المدرسة وحلها، وفي تطوير العملية التربوية والأساليب التعليمية والإدارية في مدرسته، المعلم عضو منتمي للفريق التربوي بمؤسسته التي يعمل فيها، عليه أن يحسن الانتماء إليها يحافظ على سمعتها، ويسعى على الدوام أن يكون شريك إجتماعي من خلال جمعيات زملائه ونقابتهم.

9.7. دور المعلم كعضو في المجتمع: المعلم كعضو في المجتمع ينتمي إليه ويعمل على بنائه وتطويره يتحمل مسئوليات متعددة، من حيث إن المجتمع ينتظر منه أن يقوم بدوره ويؤدي واجبه تجاه أبناء شعبه وأمته حيث إنه يسهم في حركة التحول والتغيير الاجتماعي المرغوب في مجتمعه، وفي حل المشكلات التي تواجه مجتمعه، كما إنه باعتباره فرداً في أمة وفي مجتمع عالمي إنساني، عليه نحوهما أيضاً واجبات ومسئوليات كثيرة.(الهندي، 2001، ص. 50)

المعلم مربي أجيال ومورث ثقافة مجتمع وأصالته من جيل إلى جيل ومهنته مهنة الأنبياء ورسل وهي مهنة مقدسة، وللمعلم دور كبير إتجاه مجتمع، لذلك الاهتمام بإعداده وتكوينه أثناء الخدمة مسؤولية جسيمة على المهتمين بشؤون التربية والتعليم. نستطيع أن نقول أن المعلم حتى يمارس هذه الأدوار يجب يكون معلم ذا كفاءة عالية وهذه الأخيرة يتحصل عليها من خلال إعداده وتكوينه. أن السعي نحو الإصلاح التربوي يتطلب الإسراع نحو إعادة الثقة بسلطة المعلم خاصة أن المعلم المعاصر تعدد أدوره وممارستها تجعل من وجود ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم أمر ضروري ولقد تم صدور ميثاق أخلاقيات قطاع التربية في 2015/11/29، يحتوى ميثاق أخلاقيات قطاع التربية على ديباجة، حقوق ووجبات أعضاء الجماعة التربوية، حقوف وواجبات التلميذ.

أن مهنة التعليم كغيرها من المهن الأخرى تعتمد على ضوابط وقيم، ومعايير يطلق عليها أخلاقيات المهنة، وهذا ما هدف إليه الميثاق إلى الإسهام في توفير الظروف الملائمة لأعضاء الجماعة التربوية قصد تجسيد المبادئ المصاغة في النصوص الأساسية المتعلقة بالتربية، وباعتباره يوضح طبيعة القواعد الأخلاقية التي يجب أن تحكم نشاط الجماعة التربوية لإقامة جو يساعد على السير الحسن للمؤسسات التربوية وتنظيم

الجماعة المشكلة له. وقناعة من الوزارة أن التنمية المستدامة لا يمكن تحقيقها إلا بإيلاء المنظومة التربوية الاهتمام والعناية الكافيتين والمكانة المرموقة اللازمة لها لجعل المدرسة أولوية وطنية.

8. مبادئ ميثاق أخلاقيات التربية :

ـ **النزاهة والأمانة:** لا يمكن أن يحقق النظام التربوي أهدافه إلا إذا تحلى المنتسبون إليه بالنزاهة والأمانة في كل سلوكاتهم وتصرفاتهم والابتعاد عن كل أنواع التحرش والعنف اللفظي والبدني، ومحاربة كل الممارسات لا أخلاقية والتصرفات المشينة.

ـ **القدوة والمثالية :** إن ممارسة مهنة التعليم لا تقتصر على تبليغ المعارف التعليمية فحسب، بل تتضمن أيضا بعدا أخلاقيا يفترض في المعلم أن يكون مثابرا في عمله، وقدوة في مجال الإنصاف، التسامح المواطنة، الإخلاص، الشعور بالمسؤولية، والحرص على أداء الواجب بمثالية لكل أعضاء الجماعة التربوية، والابتعاد عن كل ما من شأنه الإساءة لمهنة التعليم.

ـ **الاحترام:** تكون العلاقة القائمة بين أطراف الجماعة التربوية متسمة بالاحترام المتبادل، ويتجسد ذلك عمليا بضرورة الإصغاء لبعضهم البعض، ويتحقق هذا بمبدأ احترام الذات والغير.

ـ **تطوير الكفاءة:** على كافة أعضاء الجماعة التربوية بذل الجهود الكافية لتطويرالكفاءة المكتسبة وتعزيزها، والتي تشكل الرغبة الشديدة في التحسين المتواصل لنوعية العمل دافعا قويا للجميع، سواء تعلق الأمر بالتلاميذ، أو بالمدرسين، أو بالإداريين وكافة الأفراد الذين هم على صلة بالنظام التربوي.

ـ **الاستقرار داخل المؤسسات التربوية :** إن الاستقرار النفسي لأبنائنا التلاميذ والمربين ضروري لتمدرس جيد لاستكمال البرامج وتحقيق النتائج المرجوة، ولا يتأتى ذلك إلا بخلق جو من الثقة والتآزر بين أعضاء الجماعة التربوية ــ تلاميذ، أولياء، هيئات التدريس والتأطير والتسيير، والشركاء الاجتماعيين ــ ليصب كل ذلك في المصلحة العامة للتلميذ ورسالة المعلم في التربية والتعليم لضمان الاستقرار الدائم في المؤسسات التربوية.

كما يسعى لإبراز أهمية المهنة التي يزاولها المربي ودوره في بناء مستقبل وطنه، وتثمين جهده للاعتزاز بمهنته والإسهام في إبراز مكانته العلمية والاجتماعية مما يجعله يفتخر بمهنته ويدفعه للعمل لغرس الروح الوطنية والانتماء في نفوس الناشئة، وبالتالي يقدم تعليما جيدا داخل مدرسة ذات نوعية تدعم الجهود الرامية

إلى تعزيز روح المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان من خلال التعليم مع العمل على الاستقرار داخل المؤسسات التربوية.(ميثاق أخلاقيات المهنة، 2015، ص. 2)

ويساعد الميثاق اخلاقيات مهنة المعلم في :

ـ أن يفهم مكانة مهنته من بين المهن الأخرى.

ـ الالتزام بالانظمة والقوانيين المهنية.

ـ فهم حقوقه وواجباته.

ـ إحترام تقاليد المهنة وأنظمتها.

ـ يتمثل مبادئ المهنة في جميع تصرفاته.

ii.مفهوم منظومة التدريس:

منظومة التدريس مجموعة متكاملة من العناصر البشرية والمادية، تؤدي وظائف محددة وتربطها علاقات متبادلة، وتهدف إلى تحقيق أهداف تدريسية بشكل فاعل. وهي الإطار الكلي الذي يجمع عناصر عملية التدريس (معلم، متعلم، منهج، بيئة التدريس، تقويم .وغيرها)، ويوضح طبيعة العلاقة التفاعلية التكاملية بين هذه العناصر وتأثير كل منها على البناء الكلي لعملية التدريس. سحتوت، جعفر، 2014، ص.14).

ويضع **زتزن** مفهوما رباعيا للتدريس، حيث ذكر أنه توجد هناك أربعة منظورات للمعالجة مفهوم التدريس وهي: (احمد، 2018، ص.34)

المنظور الأول: أن التدريس عملية منظومتية (systematic process).

المنظور الثاني : التدريس عملية إتصالية (communicative process).

المنظورالثالث: إن التدريس عملية تعليمية (educational profession).

المنظور الرابع: إن التدريس مجال منظم (discipline).

1.تعريف التدريس: "عرف التدريس بأنه: عملية تستهدف نقل الخبرات بين المعلم وطلابه. والتدريس عملية منظمة هادفة بمعنى؛ أنه منظومة مكونة من مجموعة من عناصر تتفاعل فيما بينه لتحقيق أهداف محددة وهذه العناصر هي مدخلات التدريس(معلم – منهج – متعلم) وعملياته (استراتيجيات – اساليب – طرق تدريس)، ومخرجاته (أهداف تحققت وخبرات اكتسبها التلاميذ)، وتغذية راجعة تربط بين هذه العناصر، وبيئة تدريس تجمع كل هذه العناصر، وتتيح التفاعل فيما بينها. وينظر إلى التدريس أنه مهنة تستهدف تيسري عملية تعليم وتعلم الأفراد أو فنياته ومهاراته أو عملية اتصال تفاعلي بين مرسل ومستقبل حول رسالة تعليمية محددة من خلال قنوات تعليمي مناسبة.(سحتوت، جعفر، 2014، ص.14).

2. الفرق بين التدريس والتعليم : هناك فرق بين لفظة التدريس ولفظة التعليم، فالتدريس لفظة عامة تشير إلى أي موقف تعليمي يمر به الفرد ويتعلم منه شيئا، سواء أكان الموقف مقصودا وخاضعاً للضبط والتوجيه من قبل المعلم أو الطالب أم لا، غير أن لفظة التعليم لا تطلق إلا على مواقف التعليم الخاضعة للضبط والتوجيه فقط، وأن التعليم لا يؤدي إلى التدريس بينما العكس صحيح، كما أن التدريس مفهوم أعم وأشمل من التعليم.

3. الفرق بين التدريس والتعلم : التدريس وسيلة اتصال وتفاهم بين طرفين، أي أنه لابد من وجود مرسل ومستقبل بطريقة معينة، وعن طريق وسيط معينٍ، بمعنى أننا لا يمكننا القول أن مدرسا قام بعملية تدريس ناجحة إذا لم يوجد من يتعلم منه شيئاً, فنحن لا نستطيع التحدث عن التدريس دون التحدث في الوقت نفسه عن التعلم . ولكن العكس غير صحيح، بمعنى أن التعلم لا يتوقف حدوثه على التدريس فهناك أشياء كثيرة مما نتعلمه في حياتنا إنما نتعلمه من الحياة نفسها وبالتجربة والخطأ أو بالصدفة وقد نتعلم أشياء ضارة أيضاً، والتدريس يتم بوعي وبتعمد وبناء على تخطيط مسبق . يتطلب تحقيق الدور الفعال للمعلم في تحقيق الاهداف التعليمية وإتقانه للمهارات التدريسية اللازمة لقيامه بعملية التدريس والنجاح فيها ، ومساعدته في أداء عمله داخل حجرة الدراسة بمستوى مناسب من التمكن، بما يسهم في تحقيق أنماط التعلم المرغوب لدى المتعلمين" . (سحتوت، جعفر، 2014، ص.14-20)

يتطلب تحقيق الدور الفعال للمعلم في تحقيق الاهداف التعليمية إتقانه للمهارات التدريسية اللازمة لقيامه بعملية التدريس والنجاح فيها، ومساعدته في أداء عمله داخل حجرة الدراسة بمستوى مناسب من التمكن بما يسهم في تحقيق أنماط التعلم المرغوب لدى المتعلمين .

4.العمليات الأساسية للتدريس: والتدريس يندرج تحت ثلاث عمليات أساسية كما ذكرها(سحتوت ، جعفر2014)

إتفقت الأدبيات التربوية بأن كل عملية تدريس يجب أن تتضمن ثلاث خطوات رئيسية وهي :

1.4 **عملية التخطيط** : التخطيط هي "عملية تستهدف إعداد مخطط تفصيلي لأهداف وإجراءات وأساليب ووسائل وأنشطة التدريس التي ينبغي الالتزام بها عند تنفيذ عملية التدريس وخلال هذه العملية يكون على المعلم تحديد الأهداف التي يرمي الى تحقيقها نهاية الموقف التدريسي تحديد إجرائياً دقيقاً. (سحتوت، جعفر، 38:2014)

ويعرفه (الترتوري، القضاة)، على "أنه العملية التي تتضمن وجود تصور ذهني مسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية" .(ترتوري، القضاة، 2006، ص.57)

ويعرفه القطامي وأخرون: هو مجموعة الخطوات والاجراءت والتدبير التي يتخذها المعلم مسبقا قبل تنفيذ الدرس ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل، وتعلم افضل.(احمد، 2018، ص.36).

ويتطلب التخطيط السليم كما ذكره شحاته(2008)، أن يكون لدى المعلم معرفة بخصائص الطلاب ومعرفة بإحتياجاتهم، وقدراتهم حتى يمكنه أن يكيف تعليمه مع هذه المدخلات. كذلك ينبغي أن يكون المعلم قادرا على صياغة أهداف التعلم، ويحليل المادة الدراسية إلى أوجه التعلم المطلوبة، وتحديد أفضل أفضل تتابع لتقديم كل درس. ومن هذا كله يخرج بخطة للدرس، يسترشد بها أثناء التنفيذ.(شحاته، 2008، ص.22)

2.4. **عملية التنفيذ:** وهي عملية يقوم المعلم بمحاولة تطبيق خطة الدرس واقعيا في الصف الدراسي، ومن خلال تفاعله واتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن خلال قيامة بإجراءات تدريسية معينه.

"وتنفيذ الدرس يقود المعلم إلى إنجاز ما خطط له، ويتم تنفيذ الدرس بتفاعل المعلم مع طلابه، ويتوقف نجاحه في ذلك على إجادة مجموعة كبيرة من المهارات الفنية المتخصصة، مثل مهارة عرض الدرس ومهارة الأسئلة، ومهارة إثارة دافعية الطلاب وتعزيز إستجاباتهم، كما أنه في حاجة لإن يجيد إدارة الدرس، ويعرف كيف يكون علاقات إنسانية طيبة مع طلابه.(شحاته،2008، ص.22)

3.4. **عملية التقويم** أن الأصل اللغوي لمصطلح التقويم هو من الفعل قوم فيقال قوم الشيء تقويما أي أعدل مساره للجهة المرغوب فيها وإصلاح نقاط الاعوجاج والقصور وبهذا المعنى فإن عملية الأول :هو التشخيص الذي يتم من خلاله تحديد مواطن الضعف التقويم تشمل شقين. الأول : هو التشخيص الذي يتم من خلاله تحديد مواطن الضعف والقصور ومواطن القوه في الشيء موضع التقويم، أما الثاني: هو العلاج الذي يتم من خلاله إصلاح نقاط الضعف والقصور الذي أثبتت عملية التشخيص وجودها . (سحتوت، جعفر، 2014، ص.38)

"وتقويم الدرس ليس خطوة نهائية، بل هو عملية مستمرة، يبدأ قبل أن يبدأ الدرس، وتسير معه خطوة بخطوة، فهو تقويم مرحلي بنائي. كما أنه تقويم شامل يأتي بعد أن تتم عملية التعلم والتعليم، لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها. ولا شك أن الحكم على كفاءة العملية التعليمية وفاعليتها هو الحكم على مدى تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها. (شحاته، 2008، ص.22)

5.عناصر العملية التعليمية: كما ذكرتها ملاح (2018)

1.5.المعلم (الأستاذ) أوالبعد التربوي (البيداغوجي): يعتبر المعلم أول وأهم مكون من مكونات منظومة التدريس، ومحور العملية التعليمية، **و**يحتل المعلم (الاستاذ) ركيزة أساسية في نجاح العملية التعليمية باعتباره موجها ومرشد ومالكا للقدرات والكفايات التي تؤهله لتأدية رسالته، ورغم التحول الذي شهده دوره وإختلافه بشكل ملحوظ بين الماضي والحاضر، إذ أصبح في المقاربة الجديدة منشطا ومنظما يحفز على الجهد والابتكار، بعد أن كان حاملا وملقنا للمعارف والمعلومات فحسب، فإن تحديد فاعلية تعلم أي مادة وتعليمها ونجاحها متوقف إلى حد بعيد على جمل من الخصائص المعرفية والشخصية.

2.5. **المتعلم (التلميذ) أو البعد النفسي(السيكولوجي)**: البعد النفسي للمتعلم يتمثل في الاستعدادات النفسية والخصوصيات الفردية أو القدرات والتصورات إلادراكية التفكيرية، ويتوقف نجاح المعلم في مهنة التعليم إلى حد بعيد على معرفة هذه الخصوصيات نظرا لارتباطها بالتحصيل الدراسي. المتعلم هو العنصر

التي تقوم عليه منظومة التعليم، وهو محور عملية التدريس، وتركز عملية التدريس حديثا على المتعلم كمحور أساسي لها، تعمل من أجله باقي عناصر منظومة التدريس. وتتوقف عملية التدريس على طبيعة المتعلم وخصائصه من حيث: قدراته، استعداداته، رغباته ، ميوله، حيث يفترض على المعلم اختيار طريقة التدريس التي تتناسب وذلك." فإن كان في التعليم التقليدي لا يملك أي دور في العملية التعليمية باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، فإن المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم من خلال تحضيربعض أجزاء المادة الدراسية وشرحها كما تتيح له الفرصة لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة (التونسي، زرقط، شوشة، 2018، ص.181)

3.5.المنهاج (البعدالابستيمولوجي):المنهج هو المكون الثالث في منظومة التدريس، وتتكون منظومة المنهج من ست مكونات هي:

1) . **أهداف المنهج:** الهدف بشكل عام مصطلح يشير إلى القصد أو الطموح، وهو تعبير عن رغبات وتوقعات المصممين، أو المخططنين لأي عمل، ومقاصدهم التي يرجون الوصول إليها من خلال أعاملهم، ويعرف الهدف أيضا بأنه تغير مرغوب إحداثه في سلوك المتعلم.
2) . **محتوى المنهج:** محتوى المنهج هو المضمون التفصيلي للمادة العلمية بموضوعاتها الرئيسة والفرعية، التي يتم تقدميها للمتعلم في اطار مقرر دراسي معين، لصف دراسي محدد. ويتحدد هذا المحتوى على ضوء أهداف المنهج، حيث تكون المادة العلمية لهذا المحتوى ترجمة مباشرة للأهداف بل أيضا يتم عن طريقها تحقيق تلك الأهداف.
3) .**طرق التدريس:** وهي الوسيلة التواصلية والتبليغية أي إجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ومن الضروري أن تكون هذه الطرائق التعليمية قابلة للتطرق، وأن يهتم بوضع مقاييس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة.(التونسي، زرقط، شوشة، 2018، ص.181)
4) . **الوسائل التعليمية:**ويمكن أن نعرف الوسائل التعليمية بأنها: كل ما يمكن استخدامه من مواد تعليمية وأدوات، وأجهزة لنقل المحتوى المعرفي والخبرات التعليمية إلى المتعلم سواء كان ذلك داخل حجرة الدرس أو خارجها بسهولة ويسر لتحقيق للتلميذ أهداف سلوكية معينة.

ـ **الأنشطة التعليمية:**ويعرف النشاط التعليمي بأنه: كل فعل أو اجراء يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا، أو يقوم به متخصص زائر، لتحقيق أهداف تربوية معينة، وتنمية المتعلم تنمية شاملة متكاملة، سواء تم داخل الفصل الدراسي او خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، شريطة أن يظل تحت اشرافها.

ـ **تقويم المنهج:** ويعرف تقويم المنهج بأنه: " وسيلة للحكم على مدى تحقق الأهداف، والوقوف على نواحي القوة والضعف، وبذلك فهي عملية تشخيصية علاجية لتدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف، وهو الوسيلة الأولى التي تنطلق منها عملية تطوير المنهج. (سحتوت، جعفر، 2014، ص.57)

ـ **بيئة التدريس (بيئة الصف):** عرفتها طلعت منى بأنها : هي المناخ المحيط بعملية التعلم، وهي أحد العناصر الهامة في بناء عمليات التعلم وتعزيزها وإثرائها ونجاحها في تحقيق تعلم فعال وتمثل القاعدة الرئيسية التي تنطلق منها عملية إصالح التعليم، وتحسين نتاجاته.

كما أورد الموسى عبد الله بن عبدالعزيز بن محمد تعريفا للبيئة التعليمية " هي جملة من الظروف المادية والتدريسية والتسييرية .(التونسي، زرقط، شوشة، 2018، ص.182)

4.5.تقويم التدريس (التغذية الراجعة): تقويم التدريس، أو التغذية الراجعة، من أهم مكونات وعناصر منظومة التدريس، حيث لا يمكن إصدار حكم على مدى جودة تلك المنظومة ومخرجاتها دون عملية تغذية راجعة متقنة، كما لا يمكن تعديل مسار التدريس ومعالجة الضعف والقصور في احدى عناصره (المعلم، والمتعلم، والمنهج، وبيئة الصف، وطرق واستراتيجيات وأساليب، وأدوات تقويم التدريس ذاتها) ما لم يستند ذلك لعملية تقويم جيدة لمنظومة التدريس وهذا لا يتم إلا من خلال التغذية الراجعة, والتغذية الراجعة: هي العملية المستمرة التي يتم بمقتضاها مراجعة مدخلات التدريس وعملياته لتعرف مواطن القوة والضعف فيها .(سحتوت، جعفر،2014، ص.57)

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية حيث يجب أن تتوفر لديه مجموعة من المؤهلات والكفاءات، ليستطيع القيام بأدوره الموكلة إليه بنجاح منها فهم العملية التعليمية وخصائص المرحلة العمرية التي يقوم بتدريسها والالمام بالمادة الدراسية. ولتحقيق ذلك يجب الاهتمام بإعداده وتكوينه، لتخريج كفاءات قادرة على إنجاح أهداف المنظومة التربوية، وتحسين الممارسات التربوية لهيئة التدريس لتحقيق الرسالة الأساسية للمدرسة: تمكين جميع المتعلمين من تعلم جيد يؤهلهم لمواجهة متطلبات الحياة

خلاصة:

تُعد العملية التربوية من أهم العمليات الاستثمارية في أي مجتمع يسعى للتقدم والرقي سواء كان متقدمًا أو ناميًا؛ لأن هذه العملية ترتبط أساسًا باستثمار العنصر البشرية الذي يعتبر ثروة المجتمع والمسؤول عن تقدمه؛ وبما أن المعلم يعتبر منفذ العملية التربوية لابد من إيلاء المعلم جل الاهتمام، من حيث الرعاية والعناية به وإعداده، وتطويره، وتنمية جوانب القصور لدية، ورغم المقاربة الجديدة التي إعتمدتها الوزارة في التعليم إلا أن المعلم من الملاحظ أنه ير تكز على التدريس وتلقين المعلومات الموجودة في الكتب الدراسية، فإسناد التدريس لغير الملمين بمبادئ التدريس وأساليبه الحديثة يعد من الأسباب فشل مخرجات النظام التعليمي، وعدم تحقيق اهداف الإصلاح المخطط له. ومنه فأن مهمة المعلم مهمة مركبة من عناصر وقواعد ينبغي عليه مراعاتها في العملية التعليمية التعلمية، وقد تبين لنا في هذا الفصل أن التدريس عملية لها معاييرها ومبادئها وأسسها، فالإعداد قبل الخدمة وأثناء الخدمة مترابطان ومتكاملان؛ لضمان إتقان مادته واستراتيجيات تدريسها، بما يمكنه من توصيل رسالته العلمية بفاعلية في الميدان.

الفصل الخامس

ـ تمهيد

1. مفهوم مستوى الطموح
2. نمو مستوى الطموح
3. خصائص الشخص الطموح
4. الجوانب الاساسية المميزة لمستوى الطموح
5. طبيعة مستوى الطموح
6. النظريات المفسرة للطموح
7. مظاهر مستوى الطموح
8. دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة في المجتمع

2.مظاهر التوافق المهني

1. عوامل المؤثرة في التوافق المهني
2. النظريات المفسرة للتوافق المهني
3. أسس التوافق المهني
4. طرائق تحقيق التوافق المهني
5. سوء التوافق المهني

خلاصة

تمهيد: مهنة التدريس قد صنفت من المهن الشاقة والمعقدة؛ لما لها من متطلبات تستوجب إيجاد معلم محب لهذه المهنة، ويعتز بالانتماء لها ويؤدي ماهو مطلوب منه لذلك وجب النظر إليه من جميع الجوانب وتنمية طاقاته وتطويرها واستغلال إمكاناته والسعي الحثيث لحل مشكلاته، وحشد كافة المساعي لتلبية حاجاته وتحقيق طموحاته . بإعتبار الطموح والتوافق المهني أهم سمة للتحقيق مطلب الجودة في التعليم. وسنتناول في هذا الفصل مستوى الطموح وأشكاله ومستوياته وأساليب قياسه والعوامل المؤثرة في نموه والنظريات المفسرة له. كما سنتناول دراسة التوافق المهني من خلال تعريفه، مظاهره، العوامل المؤثرة فيه، بالإضافة للتطرق للنظريات المفسرة له، وكذا أسسه، وطرائق تحقيقة، مع الإشارة إلى أسباب سوء التوافق المهني.

i.مستوى الطموح :

1.مفهوم مستوى الطموح:

1.1.تعريف مستوى الطموح لغة: جاء في لسان العرب عن الطموح في مادة (طمح) والطماح مثل الجماح وطمحت المرأة مثل جمحت، فهي طامح، أي تطمح إلى كل الرجال. وطمح ببصره يطمح طمحا : شخص وأطمح فالن بصره:رفعه ورجل طماح: بعيد الطرف. وطمح بصره إلى الشيء: ارتفع والطماح: الكبر والفخر الرتفاع صاحبه، وبحر طموح الموج : مرتفع. (ابن منظور،1990،ص.534)

2.1. تعريف مستوى الطموح اصطلاحا:عرضت كامليا عبد الفتاح تعاريف لمجموعة من الباحثين وهم : (هوبي، 1930),(فرانك، 1935), (ايزنك، 1945), (جاردنر، 1946), (دريفر، 1952), (وتش، 1954)

. تعتبر(هوبي)، أول من عرفت مصطلح مستوى الطموح وقالت: "إنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة."

. عرفه **(فرانك)** مستوى الطموح بأنه: "مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف، يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب ."

. عرف **(ازينك)** الطموح: "الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة، لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس ."

. عرف **(جاردنر)** مستوى الطموح بأنه: "القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدئه المقبل ."

. عرفه**(دريفر)**، مستوى الطموح بأنه "الإطار المرجعي الذي يضمن إعتبار الذات، أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل ."

. عرف(**وتش**)، مستوى الطموح بأنه: "المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكانياته."(**عبد الفتاح**، 1984، ص.9-11)

. عرف (**الزيادي**،1961)مستوى الطموح بأنه: "المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل "إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكانياته."(مرحاب، 1984، ص.94)

عرف سيد محمد عبد العال (1976)، مستوى الطموح بأنه: "يعني معيارا يضع الفرد في إطاره أهدافه المرحلية والبعيدة في الحياة، ويتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبراته بقدراته الراهنة" (شقيرا، 1995، ص.223)

. عرفته كامليا عبد الفتاح(1990)، حيث تقول: "أن مستوى الطموح سمة ثابتة ثباتا نسبيا، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد إطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها" (عبد الفتاح، 1990، ص.11)

عرفه (حسيب ،2007)، هو الحد الأقصى للأداء المتوقع والذي يضيفه الفرد لذاته في مرحله بعينها، آخذاً بالاعتبار مظاهر النمو ومستوى القدرات والمكون النفسي، والظروف الاجتماعية، وقد يكون مستوى الطموح غير واقعي إذا كان مرتفعاً مبالغاً فيه أو منخفضاً دون المستوى الذي يمكن تحقيقه أو يكون واقعياً إذا كان مناسباً ويمكن تحقيقه. ومن العوامل التي تؤثرعلى مستوى الطموح الأسرة كمنظومة اجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية، وجماعة الرفاق والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، ومستوى النضج الاجتماعي والانفعالي، والتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء ومفهوم الذات.(الكحيلة وأخرون،2014، ص.525)

عرفه Frank(1935)، بأنه مستوى الفرد المستقبلي لمهمة مألوفة، يتعهد إلى تلك المهمة بعد معرفته لمستوى أدائه الماضي.(Quaglia & Cobb, 1996, p.128)

نستنتج مما سبق ان الطموح يعتبر سمة من سمات الشخصية الإنسانية والتي تميز الافراد عن بعضهم البعض، كما يعتبر اهم محاور أبعاد الشخصية التي من خلالها يتحقق توافق الفرد ويتحدد مستوى أدئه ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل، فالانسان الطموح هوالقادر على تحديد قدراته وإمكانياته و يصرف على ضوئها. وبتالي قد يحقق التوافق مع نفسه ومع الاخرين. وقد يمكن القول بأن مستوى الطموح يكون مرتفعا في حالة إشباع حاجاته ومنخفضا في حالة عدم الإشباع ، فكلما كان الفرد قادرا على تحقيق طموحاته، كلما كان قادرا على تحقيق التوافق، أما إصابته بالإحباطات نتيجة خبرات الفشل التي قد تعترضه، أثناء عملية التوافق، فإنها ستؤدي به إلى وضع أهداف أقل من إمكانياته وقدراته، وهذا يعتبر أيضا نوعا من سوء التوافق .

فمستوى الطموح يعتبر معيارا يقيس به الفرد نجاحه أو فشله، ففشل الفرد في تحقيق مجموعة من الإشباعات قد يولد له شعور مستمر بالإخفاق بما له من آثار خطيرة على التوافق المهني. فإذا كانت البيئة العمل مرنة ولا توجد بها حواجز؛ فإن ذلك قد يرفع من مستوى طموح الفرد.

2. نمو مستوى الطموح:

لقد بينت العديد من الدراسات من بينها دراسة ليفين(Levine) ان مستوى الطموح يظهر في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل محاولة أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، أو محاولته الجلوس على كرسي، ويعتبر ليفين ذلك دلائل على ظهور مستوى الطموح فرغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد، تعد مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج. وهذا النمط من السلوك تسميه فيلز (Fales) الطموح المبدئي فالطفل يكرر أعمالا حتى يصل إلى غايته. ويتدرب على الاستقلال حين يواجه بمشكلات متوسطة في حدود قدرته . ودرست فيلز عينة من الأطفال في دار حضانة تتراوح أعمارهم ــ بين سنتين وثلاث سنوات فيما يتعلق بارتداء و خلع ملابسهم ــ واعتبرت نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياسا لطموح المبدئي، وقد وجدت هذا لدى الأطفال عند سن السنتين. وبعد ذلك قامت بتدريب مجموعة من هؤلاء الأطفال على ذلك العمل ثم قارنت هذه المجموعة ق بل التدريب وبعده بمجموعة مماثلة لم تتدرب، فوجدت أن المجموعة التي تلقت التدريب قد ازدادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة مع المجموعة الأخرى. (عبد الفتاح، 1990، ص.13).

. وفي درسات أخرى استطاع أندرسون (Anderson) أن يثبت من خلال دراساته المتعددة أن مستوى الطموح يزداد بازدياد العمر، حيث كان الأطفال في سن العاشرة أكثر نضجا من الأطفال الأقل عمرا وأن طموح الفرد يبدأ في النضج من سن ثمان سنوات (عبد النتاح ، 1990، ص.14).

ويضيف شبير (2005)، قائلا :إن مستوى الطموح في مرحلة الرشد نفسها يختلف من عام إلى عام آخر، لاسيما إذا كان العالم الجديد زاخر بالإحداث السارة ومليئا بخبرات النجاح. فالإنسان يمر بخبرات جديدة وأحداث ووقائع جديدة؛ وهذا ما يرفع من مستوى طموحه، لاسيما إذا كانت تلك الأحداث والخبرات ايجابية، وأن نمو مستوى الطموح يسير جنبا إلى جنب مع النمو العقلي الاجتماعي والعاطفي، وإذا ما توافرت الظروف المناسبة المشجعة أو المهيئة لنمو الطموح؛ لذلك فإن مستوى الطموح لا يقف عند حد معين، إنما هو دائم النمو بنمو الإنسان، العلاقة طردية بين النمو وارتفاع مستوى الطموح، ولكن قد يبقى

هذا الطموح كامنا في أعماق النفس فلا يستغله الإنسان، أوقد يستسلم الإنسان وينحسر نشاطه أمام متطلبات الحياة ، وعوائقها ومشاكلها ويلجأ إلى السكون والراحة .(خياطة، 2015، ص.31)

ونستنتج من ذلك أن مستوى الطموح يعتبر كباقي العمليات الأخرى عند الانسان ينمو ويتطور بتقدم العمر، فهو ينمو من مرحلة إلى أخرى وفي دراسة اندرسون(1940)، تجربة قذف الحلقات في العصى مع ثلاث مجموعات من الأطفال، قد ميز فيه "اندرسون" بين أربع مظاهر للسلوك كل منها يوضح مراحل مختلفة للنمو، ويمكن على أساسها تحديد نضج مستوى الطموح. فالطفل والمراهق والشاب والشيخ كل منهم يطمح في أشياء تختلف عن الأخرى، فكل له طموحه الذي يناسب مستواه ومرحلته العمرية وهذا النمو يطور ببطئ وذلك لتعرضه لبعض المعوقات التي تؤدي إلى تغييره أو تأخره . و في إحدى تجارب أندرسون، استخدم نظام المكافأة لمن يضع أكبر عدد من الحلقات في العصا، وكان الفرق في درجة النضج في المواقف الذي استخدم فيه نظام المكافأة أو درجة النضج في المواقف الذي لم يستخدم فيه المكافأة ذا دلالة إحصائية، وكذلك يحدث مثل هذا النكوص في النضج إذا ما وضع الافراد في مواقف إحباط، فقد بينت تجارب " ديمبو" على البالغين أن المفحوصين يعيدون قذف الحلقات توا، وفي المواقف الأشد إحباطا كان المفحوصين بدلا أن يعيدوا قذفها على مسافة معينة فإنهم كانوا يحاولون وضعها باليد.هذه التجارب توضح أن مستوى الطموح ينمو ويتطور مع تطور العمر ومع وجود عوامل التشجيع والنجاح كما يتوقف أو يتناقص مع الفشل والإحباط المستمر. لذا يجب على القائمين على شؤون التربية والتعليم الاهتمام بالمدرس وتنميته مهنيا في كل المجالات حتى يكون قادرين على التوافق والأداء في مختلف الظروف، ويتطلب توفير برامج تكوين مستمرة لمساعدة المعلمين، مع وجود محفزات المادية والمعنوية التي قد تساعدهم على رفع مستوى طموحهم، والتغلب على المعوقات التي قد تتسبب في عدم رضا الأستاذ عن متطلبات المهنة. فكل فرد يطمح لان يكون ناجحا في حياته، وقد يحقق ذلك بثقته في قدراته، ونظرته الايجابية لمكانته الاجتماعية.

3.خصائص الشخص الطموح:

- يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض به. أي: لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه .
- لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور للظروف.

. لا يخشى المغامرة ،أوالمنافسة، أو المسئولية، أو الفشل، أو المجهول.

. لا يجزع؛ إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا.

. يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه، ولا يثنيه الفشل عن معاودة جهوده، ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.

– النظرة المتفائلة إلى الحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح، وتحديد الأهداف والخطة، وتحمل المسئولية، والاعتماد على النفس، والمثابرة، وعدم الإيمان بالحظ (الزهراني 2012، ص.18)

4.الجوانب الاساسية المميزة لمستوى الطموح:

يتفق عدد من الباحثين كما يذكرها (ألبورت, وكرونباخ, وهيرلوك, وروزون) على أن هناك ثلاث جوانب أساسية تميز مستوى الطموح وهي :

1.4. الجانب الأول : الأداء ويعني ذلك نوع الأداء والذي يعتبره الفرد هاماً ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

2.4. الجانب الثاني: التوقيع ويعني ذلك توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذاك .

3.4.الجانب الثالث: الأهمية:ويعني ذلك مدى أهمية الأداء بالنسبة للفرد.

وحسب هيرلوك فإن الطموح نوعان :

أ . طموح إيجابي ويمثل في تحقيق النجاحات المستمرة.

ب . طموح سلبي في محاولة البعد عن مزيد من الفشل.

أما ماكيلاند وفريدمان فإنهما يميزان بين مستويين آخرين من الطموح : الطموح المباشر والطموح المستقبلي، فالفرد يضع لنفسه أهدافاً تتعلق بالحاضر وتتعلق بالمستقبل القريب والمستقبل البعيد وبالتالي فإن الحكم على شخصية الإنسان من خلال ما لديه من مستوى طموح .

. وهذا لا يكفي في حد ذاته بل ما يقوم به من أعمال مقبولة اجتماعياً لتحقيق مستوى طموحه فكلما كان الفرد راضياً عن أدائه وإن لم يصل إلى المستوى الذي حدده فإن هذا ينعكس إيجاباً نحو ذاته وبالتالي توقع الفرد على أهمية أدائه . (نفيين،2011، ص.80)

نستنتج مما سبق ذكره أن مستوى طموح الشخص مرتبط بمستوى أدئه وتحقيق النجاحات المستمرة في عمله.

5. طبيعة مستوى الطموح:

1.5.مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا:

والمقصود بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح إن بعض الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض وهذا الاعتبار في تحديد طبيعة مستوى الطموح .فكل فرد يقوم تحديد أهدافه في الحياة وهذه الأهداف التي رسمها لنفسه قد تمثل مستوى من الطموح العالي ومستوى من الطموح المنخفض وفي كلتا الحالتين فان هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة.

2.5.مستوى الطموح باعتباره وصفاً لإطار تقدير وتقويم المواقف:

وهذا الإطار يتكون من عاملين :

1.2.5.مستوى الطموح كإطار تقدير وتقويم الموقف :ويتكون هذا الاطار من عاملين أساسيين :

. الهدف الأول: التجارب الشخصية التي مر بها الفرد والتي يعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف.

. الهدف الثاني: أثر الظروف والقيم والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح.

3.5.مستوى الطموح كسمة :أن هذه السمة ليست مطلقة وإنما هي ثابتة نسبياً، ولهذا نجد تأثر مستوى الطموح بما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من اتجاهات وعادت وتقاليد يتأثر بها في المواقف والظروف.(كامليا عبد الفتاح، 1984، ص.10)

6. أشكال الطموح :

عن صالحي (2013)، نظرا" لتنوع طاقات الإفراد وقدراتهم الموروثة والظروف البيئية والنفسية المحيطة بهم فأن الطموح ليس بمستوى واحد لدى البشر، ولاسيما عندما نقارنه مع طاقات الفرد وإمكانياته نجد هذه الأشكال :

1.6. الطموح الذي يعادل الإمكانيات: في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته واستعداداته ويقف على حقيقة مستواه وقدراته، ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي .

2.6. الطموح الذي يقل عن الإمكانيات : وفي هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عاليه وكبيرة لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادل ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته ويطلق على هذا النوع من الطموح بالطموح الغير سوي.

3.6. الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات :هذا المستوى عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات, وهذا ما يعرف بالطموح الغير واقعي. (الكحيلة واخرون، 2014، ص.7)

نستنتج مما سبق أن للطموح يمكن أن يجسد في أشكال مختلفة ومتعددة في شتى الميادين والمجالات فكل فرد لديه طموح أو هدف يسعى لتحقيقه حسب قدراته وظروف البيئية المحيطة به.

7.النظريات المفسرة للطموح:

1.7.نظرية المجال نظرية:(كيرت ليفين Levine Keart) تعتبر نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين وتلاميذه في هذا المجال.

(عبدالفتاح، 1984، ص.51)

2.7.نظرية القيمة الذاتية للهدف :قدمت (اسكالونا Escalona،1940) هذه النظرية وترى أنه، على أساس قيمة الشئ الذاتية، يتقرر الاختيار بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد سيضع توقعاته في حدود قدراته. وتقوم النظرية على ثلاثة حقائق هي : هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا .كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة. أن هناك فروقاً كبيرةً بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف.(شبير،2005، ص.33)

3.7.تفسير ادلر (Adler):يعتبر الفريد ادلر الإنسان كائنا اجتماعيا تحركه دوافع اجتماعية في الحياة فهو له أهداف في حياته يسعى إلى تحقيقها، وقد استخدم ادلر عدة مفاهيم منها:

. **الذات الخلاقة** :وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الخلق والابتكار.

. الكفاح في سبيل التفوق :وهو أسلوب حياة يتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم.

. الأهداف النهائية : حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية والتي لا يضع فيها الفرد اعتبارا لحدود إمكانياته، ويرجع ذلك إلى سوء تقديره لذاته. كذلك فقد أكد ادلر على أهمية

العلاقات الاجتماعية، وعلى أهمية الحاضر بدلا من توكيد أهمية الماضي كما فعل فرويد وإن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية في القوة، وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد إنسان أنه ينقصه شيء؛ فينساق نحو جعل نفسه متفوقا بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين بأنه متفوق. ومثل هذا الفرد قد يعوض نقصه بجهد صادق منظم. وبذلك فإن إدلر يعتقد أن حافز توكيد الذات هو القوة السائدة الإيجابية في الحياة، وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص.(خياطة، 2015، ص.37-38)

4.7.نظرية وليم مكدوجل (Mckdocal): الحقيقة القصد في سلوك الإنسان من حيث بحثه عن هدف وسعيه لبلوغه وتحقيقه، والنشاط القصدي يراد به النشاط العقلي بإدراك موقف التنبؤ بالنتائج الحادثة والسعي نحو تحقيق هدف مع وجود شعور بالارتياح لبلوغ ذلك الهدف المتوقع وذلك للوصول لتحقيق الذات، بحيث إن هدف الفرد يكون متوقعا من خلال علّة غائبة تدفع الفرد نحو بلوغ ذلك الهدف بمنافسته للآخرين في سبيل تحقيق ذاته ولذا يتفق "مكدوجل" مع "ادلر" في أن أهداف الفرد وتطلعاته هي التي توجه سلوكه الراهن . (النوبي ، 2010، ص.69)

نستنتج من خلال عرض النظريات أن هذه النظريات اهتمت بالعومل التي يمكن أن تحدد شكل الطموح، ومستوى أرتفاعه أو إنخفاضه، أما أدلر فقد ركز على الذات الخلاقة ، ويرى أن الانسان المبدع المكافح يمكن أن يحقق أهدتفه في أي بيئة كانت ، ويعتبرهالفريد ادلر كائنا اجتماعيا تحركه دوافع اجتماعية في الحياة، فهو له أهداف في حياته يسعى إلى تحقيقها.

8. مظاهر مستوى الطموح : تتعدّد مظاهر الطموح وتتجلّى في :

1.8.المظهر المعرفي : ويتضمن ما يدركه الشخص وما يعتقد بصحته وما يراه صوابا وما يراه خطأً كما يتضمن مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن ذاته .

2.8.المظهر الوجداني : ويتضمن مشاعر الشخص وارتياحه وسروره من أداء عمل معين وما يصيبه من مضايقة أو عدم تحقيق مستوى يحدده لنفسه.

3.8.المظهر السلوكي:ويتضمن المجهود الذاتي الذي يبذله الفرد لتحقيق أهدافه . إن تكامل المظاهر الثلاثة معا وسيرها في اتجاه واحد يحقق قدرا من تكامل الشخصية واتّزانها، والاختلاف بينها قد ينشأ عنه الاضطراب النفسي . (النوبي، 2010، ص.10)

وقد حددت(عبد الفتاح، 1984)، سبعة مظاهر لمستوى الطموح وهي:

1) النظرة للحياة (مدى التفاؤل والإقدام على الحياة.)
2) لاتجاه نحو التفوق (ويقيس توقعات الفرد للنجاح في الحياة.)
3) تحديد ا لأهداف والخطة(ويعني أن الفرد لا يترك شيئا للظروف بل يسير وفق خطة محددة وأهدافه واضحة ويدركها بوعي.)
4) الميل إلى الكفاح(والمقصود به أن الفرد يوظف إمكانياته وينمي قدراته ويكتسب مزيدا من الخبرات بوضع نفسه خارج البيئة الطبيعية ومن ثم يصبح قادرا على معالجة المشكلات.)
5) تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس(ويدل على تقدير حقيقي للذات، مما يجعلها تستوعب أدوارها الاجتماعية ومسؤوليتها.)
6) المثابرة(ويعتمد هذا المحور على السابق كنتيجة له، فالتقدير الذاتي السليم يجعل الشخصية تتحمل الفشل وتجعل منه دافعا جديدا للنجاح.
7) الرضا بالوضع الراهن(ما دام هناك تفهم للذات واعتراف بالقدرات وتوظيف لها)، فينتج عن هذا تقدير للواقع بشكل مناسب للعمل والجهد الذي تبذله الشخصية، ولكن دون ارجاع النتائج للحظ.بشكل مناسب للعمل والجهد الذي تبذله الشخصية، ولكن دون ارجاع النتائج للحظ.(الشجراوي،2017، ص.264)

8.دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة في المجتمع :عن (المشيخي، 2009).

في المجتمعات الماضية كان تأثير مستوى الطموح في بناء الشخصية تأثيرا ضعيفاً حيث كان للشخص دور محدد يعرفه سلفاً للقيام به في المستقبل، والقليل من الافراد من يطمح في أن يعمل أكثر مما هو متوقع منه فمثلا أبن العامل لا يطمح إلا أن يكون عاملا، وابن الموظف سوف يكون بالتأكيد موظفاً فهو لا يطمح أن يصل إلى درجة أعلى من التي وصل إليها والده .إن تكوين المجتمع القديم يشجع على بقاء الفرد في المكان المرسوم له من قبل فالفرد يعيش في حالة خالية من الاهداف أي أن هدفه هو عدم الوصول إلى أي

هدف بل إلى المكانة نفسها المرسومة له مسبقا . أما في المجتمعات الحديثة فإن الأبناء يتلقون من التشجيع والدفع مما يجعلهم يحاولون التميز في الاختيار كما ينمي لديهم الطموح اللازم ليصبحوا مختلفين عن أبنائهم أو الأشخاص المحيطين بهم سواء كان هذا التميز في الجانب السوي أو في الجانب الشاذ، ومن أخطر الامراض التي تصيب المجتمع استسلام الفرد وعدم قيامة بمحاولة لتحقيق أي هدف من أهدافه نتيجة للضغط الممارس عليه من قبل هذا المجتمع، أما في حال تحسن مستوى الطموح عند الافراد فإن هذا يدفع إلى التقدم في بناء المجتمع لتحقيق المزيد من الطموح والأهداف، أما في ما يخص الفرد فإن ارتفاع مستوى الطموح عنده يؤدي إلى ارتفاع درجة التمايز عنده أيضا إضافة إلى قيامة بدور هام في تنوع الجهد وتحديد مستواه وكذلك في إحداث شحنات موجبة أو سالبة في القوى النفسية اللازمة لتحقيق الهدف، كما يشكل بعداً أساسياً في تكوين البيئة النفسية للفرد ومجال نشاطه على أساس أن توقعات الفرد في النجاح أو الفشل هي التي سوف تحدد قوة اندفاعه تجاه هدفه وخاصة أن هذه التوقعات تقوم على أساس معرفة الهدف. ويرى فرانك (Frank) أن الشخصية تتميز من خلال مستوى الطموح إذ يقول "إن مستوى الطموح هو مستوى الإنجاز القادم كمهمة مألوفة يحاول الفرد الوصول إليها بصورة صريحة.(الشرافي،2013، ص.52)

II. التوافق المهني:

لكي يؤدي المعلم المهام المكلف بها يتطلب ذلك إعداده وتكوينه أثناء الخدمة بشكل جيد بما يتفق والممارسة الميدانية؛ لان إطلاع المعلم على كل ماهو جديد وله علاقة بمهنته، قد يجعله قادرا على العطاء ويؤثر إجابيا على أدائه المهني، وعلى مكانته بالمدرسة وخارجها، فالاهتمام بالمعلم وأهمية الدور الذي يقوم به يؤدي إلى شعوره بالاطمئنان والاستقرار النفسي. وأيضاً يحدد العمل نظرة الآخرين للفرد، ومدى احترامهم لهم ولدوره في المجتمع، ومن هنا تأتي أهمية الاداء، وأهمية التوافق المهني الذي يعد أحد أهم مظاهر الصحة النفسية للفرد.ويؤكد (المشعان، 1993)، قائلا: ويرتبط التوافق المهني بالنجاح في العمل الذي هو محور جوهري في حياة الإنسان؛ لأنه المظهر الذي يعطيه المكانة، ويربطه بالمجتمع، وفيه يجد فرصة كبيرة؛ للتعبير عن ميوله واستعداداته، وقدراته، وطموحاته، ويتحقق ذلك بالإنجاز، وتقدير المسئولية، والرضا عن ظروف العمل، والعمل ذاته، والأجور، والإشراف، والترقية. (حجازي، 2013، ص. 420).

ومما لاشك فيه أن ميدان العمل من أهم الميادين التي ينبغي أن يحقق الفرد فيها قدرا من التوافق المهني والنفسي، فالفرد يقضي مدة طويلة من وقته في ميدان العمل، كما ان للعمل دورا مهما وكبيرا في حياة الفرد ومكانته الاجتماعية . (Norman، 1961، p439) ،

وفي البداية يجب أن نشير إلى أن التوافق المهني جزء من التوافق العام ، حيث يعتبر التوافق المهني أحد فروع التوافق العام المتخصصة بمجال العمل، وأحد مظاهره، كما يعتبر مجال من مجالات التوافق االجتماعي.وقد أوضح (عويضة ، 1996)، قائلا:يعد التوافق المهني أحد فروع التوافق العام المنخفضة والمتعلقة بمجال العمل، لاشك أن مجال العمل يعد أهم المجالات التي ينبغي أن يحقق الفرد أكبر قدر من التوافق. وهو العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المهنية

– المادية والاجتماعية – والمحافظة على هذا التلاؤم.(عويضة، 1996، ص.65)

1.تعريف التوافق المهني:

يعرفه سفيان(2000) بأنه توافق الفرد مع بيئة عمله، فهو يشمل توافق الفرد لمختلف العوامل البيئة التي تحيط به في العمل، وتوافقه في التغيرات التي تطرأ على هذه العوامل بمرور الزمن، وتوافقه وخصائصه الذاتية، فالتوافق المهني هو توافق الفرد مع صاحب العمل، ومع المشرف عليه، ومع زملائه وكذلك توافقه مع مطالب العمل نفسه، وتوافقه مع ظروف السوق المتغيرة والخاصة بالعمل، وتوافقه مع قدراته الخاصة، وميوله، ومزاجه، ويتفق هذا التعريف مع تعريف فرج طه للتوافق المهني.(الرواحية، 2016، ص.11)

وعرفه طه (2001)، من خلال نتائجه؛ وأعتبرهما علامة من علامات التوافق المهني، هما الرضى والارضاء، فالرضى يشمل الرضا الإجمالي عن العمل ولرضى عن مختلف جوانب بيئة عمل الفرد(مشرفه، زملائه، مكان العمل، ظروف عمله، ساعات عمله، ونوع العمل الذي يشغله)، كما يشمل إشباع حاجته وتحقيق أوجه طموحه وتوقعاته. أما الارضاء فيتضح من إنتاجه وكفياته. ومن الطريقة التي ينظر بها إلى مشرفيه، وزملائه، وبالمؤسسة التي يعمل بها.(طه،2001، ص.53)

ترى عبدالقادر (2000)، أنه قدرة الفرد أن يعقد صلات اجتماعية مرضية مع من يشرفون عليه أو يعملون معه، كما يتضمن قدرة الفرد على التواؤم مع بيئة العمل.(عبيد، 2014، ص.2)

ويعرف التوافق المهني على أنه عملية ديناميكية ومستمرة يحاول بها الفرد تحقيق أو الاحتفاظ بحالة من التطابق مع بيئة العمل ويرى أصحاب هذا الاتجاه بأن التوافق عملية مستمرة، وديناميكية وما يجعلها بهذا الشكل هو كون حاجات الفرد متغيرة باستمرار فقد يكون الشخص في بداية الامر بحاجة إلى تحقيق ما هو فسيولوجي لكن سرعان ما تتغير هذه الحاجات فيرغب في تحقيق حاجات الامن والحاجات الاجتماعية واحترام الذات وتحقيق الذات.(GRUILLAVIC،1991 ، P.174)

ويعرفه القاسم (2001)، أن التوافق المهني هو توافق العامل مع جميع متغيرات العمل، بما يبعث على الرضا المهني، ويتضمن ذلك رضا العامل وإشباع حاجاته وتحقيق طموحاته وتوقعاته مما ينعكس على إنتاجيته و كفايته و علاقته بزملائه ورؤسائه، ومع بيئة العمل، وإذا لم يتحقق للعامل الرضا فإنه ينعكس سلباعلى إنتظامه في العمل حيث يكثر تذمره وشكواه وغيابه وتأخره عن العمل.(القاسم،2001، ص.48)

ويُعتبر طه (2001)، التوافق المهني أحد فروع التوافق العام المتخصصة والمتعلقة بمجال العمل. ولا شك أن مجال العمل يعتبر من أهم المجالات التي ينبغي أن يحقق فيها الفرد أكبر قدر من التوافق. وترجع هذه الأهمية إلى عاملين أساسيين: أحدهما أن الفرد يقضي نسبة كبيرة من وقته في ميدان العمل. والثانية هو الدور المهم للعمل وتأثيره على حياة الفرد ومكانته. (طه، 2001، ص.53).

يعرفه المهنا (2001)، بأنه التوافق المهني بأنه "شعور الفرد بإمكانية ملاءمة وضعه النفسي لمقتضيات العمل، ورغبته في التواصل معه وشعوره بأن العمل يحقق له ما يريده كأهداف شخصية، بالإضافة إلى رضا الفرد عن زملائه ورؤسائه ومرؤوسيه بصفة عامة وشعوره بأن المستقبل في مجال العمل يتيح له ما يتمناه في حياته، وأخيراً شعوره بالولاء لعمله ولأهداف هذا العمل.(المهنا،2001، ص. 80)

ونستنتج من خلال عرضنا للتعاريف السابقة أن التوافق المهني هوتوافق الفرد مع ذاته ومع غيره ويتضمن أيضا قدرة الفرد على تواؤم بينه وبين بي ئته ــ الاجتماعية، المادية ــ ويتضمن العديد من العوامل منها مايعود إلى الشخص ذاته، ورضاه عن عمله، وتوافقه مع متطلبات المهنة التي يشغلها، على أن يكون هناك تطابق بين قدراته ومهاراته وبين المتطلبات الفعلية لمهنته. وينعكس ذلك على أدائه وتحقيق أوجه طموحه.

2.مظاهر التوافق المهني :

لتوافق المهني مظاهر، وأول مظاهره الرضا عن العمل . وهناك الرضا الإجمالي عن العمل والرضا عن جوانب معينة من بيئة العمل، وكل مظاهر الرضا عن الجوانب المختلفة للعمل، يشعر بالأمن والارتياح ويتمثل الرضا عن العمل في رضا مشرفه، زملائه، مكان العمل، ظروف عمله، ساعات عمله ونوع العمل الذي يشغله، وكل الظروف التي تحيط بعمله من أجروطبيعة العمل بوجه عام. كما يشمل الجوانب المعنوية في الشخص نفسه التي تتمثل في إشباع حاجاته ورغباته، وميوله، وأوجه طموحاته وتوقعاته.

هناك عدد من المصطلحات التي شاع استخدامها للتعبير عن المشاعر التي يشعر بها الفرد تجاه عمله. فهناك الروح المعنوية والاتجاه النفسي نحو العمل وهناك أيضا الرضا عن العمل الرضا الوظيفي أو الرضا المهني)، وهذه المصطلحات وإن اختلفت تفصيلات مدلولاتها، إلا أنها تشير بصفة عامة إلى مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليا. وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية. وهي تعبر عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققه من عمله. فكلما كان تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعا كبيرا لحاجاته، كلما كانت مشاعره نحو هذا العمل إيجابية، أي كلما كان راضيا عن عمله، وكلما كان تصور الفرد أن عمله لا يحقق له الإشباع المناسب لحاجاته أو كلما تصور الفرد أن عمله يحرمه من هذا الإشباع، كلما كانت مشاعره نحو هذا العمل سلبية، أي كلما كان غير راضي عن عمله.(طه،2001، ص.53)

أماعبد الحميد (1998)، فيقول: الرضا يشير إلي الدرجة الكلية لمشاعر الفرد الايجابية نحو كل من عمله وإدارة العمل وكذلك نحو إدارة التطوير الذي يتم في بيئة العمل. ويتمثل في عدة أشكال منها:

. الرضا عن الزملاء ؛

. الرضا عن ظروف العمل ؛

. الرضا عن طبيعة العمل والمؤسسة ؛

الرضا عن المسؤول. (عبد الحميد، 1998، ص.53)

أما المظهر الثاني للتوافق المهني هو مظهر الإرضاء في العمل، وهو ويتضح من كفاءة العامل إنتاجيته ومن الطريقة التي ينظر بها إلى مشرفيه وزملائه في المؤسسة التي يعمل بها، توافق قدراته ومهاراته مع

متطلبات العمل ويتضح سلبا من غيابه وتأخره ومن الاصابات التي تتكون له ومن عدم القدرة على البقاء في العمل لمدة مرضية من الزمن. .(طه،2001، ص.53)

3.عوامل المؤثرة في التوافق المهني :

هناك عوامل عديدة ومتنوعة لها تأثير على توافق الافراد مع ظروف عملهم، نذكره منها ما يأتي:

1.3.عوامل داخل العمل ومنها:

1.1.3. علاقة العامل بعمله: أن توجيه الفرد للعمل الذي يتناسب مع قدراته، وإستعدادته وميوله، وسماته الشخصية، والذي يحقق له أكبر قدر من التوافق المهني. فقد يؤدي عدم الاختيار السليم وعدم التوجيه المهني إلى ترك العمال عملهم لعجزهم على التوافق المهني.

2.1.3علاقة العامل بنظام المؤسسة :العامل عند شعر بالامن وراحة من خلال رضاه عن المؤسسة التي يعمل بها يكون أكثر إنتاجية وتوافق مع عمله، وكذلك أكثرولاء لهذه المؤسسة التي يعمل بها.(عبيد، 2014، ص.3)

3.1.3. علاقات العمل : عن (عمارة، 2009)

وتشمل علاقة الموظف برؤسائه التي تشجع الثقة المتبادلة بينهم، وتشعرالمرؤوسين بالاحترام والتقدير ولا سيما إذا استعمل الرئيس بعض السلوكيات التي تقرب منه الموظفين مثل المرونة في تطبيق اللوائح والتعليمات، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب، بعد دراستهم دراسة متفحصة، ومعرفة مميازات وقدرات وخبرات كل واحد منهم، وعلاقات الموظف بزملائه، وتكوين التعاون والمنافسة الشريفة بين الزملاء، التي تخلق جوا من الإبداع والتطوير في المؤسسة، وعلاقات الموظف بعمله، وهي توافق الموظف مع اللوائح والقوانين والتشريعات والتنظيمات التي تضعها المنظمة.(الرواحية، 2016، ص.16)

4.1.3. علاقة العامل بظروف عمله الفيزيقية : مثل التهوية، الحرارة، الإضاءة، الضوضاء، لان هده العوامل يؤدي إلى عدم التوافق ويجب على المنظمات أن تهتم بهاإهتماما كبيرا حتى يشعر العامل أن المؤسسة تهتم به كإنسان يحس بالاثار السلبية لهذه العوامل.

5.1.3 عوامل خارج العمل :إن العامل ليس عضوا في مؤسسة العمل فحسب، بل هو عضو في جماعات كثيرة ومتنوعة الأهداف هو يحتاج إلى توافق مع هذه الجماعات، فهو عضو في أسرته الكبيرة، وهو عضوا في جماعة الشارع، أو النادي، أو المسجد أو أصدقاء.وهو يحتاج إلى درجة كافية من التوافق مه هؤلاء الافراد.

6.1.3. عوامل شخصية: إنه عندما تنافر خصائص الشخصية ومتطلبات المهنة فإن ذلك لايؤدي فقط لتعطيل التقدم وعدم النجاح، بل إنما يساعدان على سوء التوافق الفردي والذي يبدو في أشكال مختلفة كالتعاسة والكفاية في العمل والاسراف في ترك العمل والمشكلات الاجتماعية الكبيرة، وينبغي أن يكون واضحا أنه أحيانا يكون سوء التوافق المهني عرضا الإضطراب عميق في الشخصية ويمكن أن تتمثل العوامل الشخصية المؤثرة في التوافق المهني فيما يلي:عن(عوض، 1996)

. **الحالة الصحية:** والتي ترجع إلى أساس فسيولوجي ذلك أن أي خلل في الكيمياء الجسمية يؤدي إلى خلل في وظائفها، وهذا الخلل يؤثر في سلوك الفرد وفي استجابته للمواقف المختلفة وكلما كان الخلل كبيرا كان تأثيره عميقا وأوسع مدى إذ يمتد إلى الوظائف النفسية المختلفة وذلك أن التكوين البيولوجي ليس منفصل عن التكوين النفسي بل إنهما يكونان وحدة متكاملة، وذلك أن الانسان وحدة جسمية نفسية واجتماعية.

. الحالة النفسية أو المزاجية: الاضطرابات النفسية أو الانفعالية، الصراع والقلق والاحباط.

. السمات الشخصية : استعداد الفرد للعمل وميوله ورغباته و طموحه، ومستوى اقتداره ومتاعبه الشعورية والاشعورية. (عبيد، 2014، ص.4)

7.1.3 عوامل حضارية وتكنولوجية : يؤثر في التوافق المهني للفرد ما يغشى حياته اليوم من تغيرات حضارية وتكنولوجية تزعزع أمنه واستقراره النفسي وتجعله يتردي بين الأمل واليأس، والرضا والقنوط، كما أنها تحبط حاجاته الأساسية، وتخنق شخصيته وتشيع فيها الاضطرابات النفسية على اختلاف أنواعها. لقد أدت التكنولوجيا الى تغيرات هامة في الكيان الاجتماعي نتيجة لقلة الحاجة الى العمل اليدوي وزيادة العمل الذهني المطرد كما أدت من ناحية أخرى الى تحسين ظروف العمل الفيزيقية وارتفاع معدلات الإنتاج، وتحول المجتمع الريفي الى مجتمع صناعي مما أوجد خلافا نوعيا بين العقلية الصناعية والعقلية الزراعة فتعددت مطالبها ومشاكلها واختلف أسلوب تفكيره(عبيد، 2014، ص.2)

كما أنه لتحقيق التوافق المهني يعرض (ليتا رت ليفي) مبادئ ستة تعبر عن المتطلبات النفسية للعمال من خلال دراسته التي أجراها في السويد وهي: (عويضة،1996،ص.166)

. أن يكون العمل مرغوبا ومتنوعا .

. أن يحتوي العمل عملية التعليم المستمر.

. أن يشترك العمال في عملية صنع القرار.

. أن يحتوي العمل على الدعم الاجتماعي والمعرفة.

. أن ترتبط الحياة المهنية بالحياة الخاصة والاجتماعية للعامل.

. أن يؤدى العمل كمستقبل يرجوه العامل.

4.النظريات المفسرة للتوافق المهني:

بعض النظريات المفسرة للتوافق المهني تركز على العامل وخصائصه ومدى توافقها مع بيئة العمل وأخر تركز على مدى إشباع حاجات العامل نتيجة قيامه بالعمل، وأخرى ركزت على الاهتمام على جانب من جوانب العمل مثل : الناحية المادية، الراتب، المكانة الوظيفية، العلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع المشرفين وسنقدم عرض موجز لبعض النظريات التي إهتمت بموضوع التوافق المهني ، وتم تناولها لتعزيز أدبيات الدراسة .

1.4.نظرية العاملين (نظرية العوامل الدافعة – الصحية) هيرزبرج (Herzberg):

تعد هذه النظرية من أهم النظريات في ميدان محفزات العمل، وهي مرتكزة على حقيقة أن الفرد لديه نوعين من الحاجات – تجنب الألم، والنمو من الناحية النفسية ـ لقد قام هيرزبرج وجماعته (1966) بمقابلة(200) محاسب ومهندس من مدينة بتسبرج الصناعية، ولقد تم توجيه أسئلة لهم عن الأحداث التي خبروها في العمل والتي أدت إما إلى تحسين رضائهم عن العمل أو انخفاض ملحوظ في رضائهم عن العمل. وظهر بأن هناك خمس عوامل يمكن أن تقرر وبصورة قوية الرضا عن العمل وهي :الإنجاز التميز، العمل نفسه، المسؤولية والتقدم، والترقية في العمل، على أن العوامل الثلاثة الأخيرة كانت لها أهمية كبيرة في التغير الثابت في الاتجاه نحو العمل. وبما أن هذه العوامل فعالة في تحفيز الفرد للأداء الأفضل وبذل الجهد،

لذلك سميت بالعوامل الدافعية أو بالعوامل الداخلية المتعلقة بالعمل. أما العوامل التي لها علاقة بالاستياء في العمل فهي: تعليمات المؤسسة والإدارة، الإشراف، الأجور، العلاقات الاجتماعية وظروف العمل المادية، وبما أن لهذه العوامل تأثير قليل على اتجاهات العمل الإيجابية، لذلك سميت بالعوامل الصحية للاستخدام الطبي والذي يعني المنع والتحوط.(الشافعي، 2002، ص.35)

2.4.النظرية البيولوجية الطبية:

يرى رواد النظرية البيولوجية أن جميع لأشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب انسجة الجسم خاصة المخ (Brain)، ويرى لأصحاب هذا المذهب أن هذه الامراض يمكن توارثها، أو اكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات أو الجروح أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد. (P.205، 1961، Lazarus, R.S).

3.4.نظرية : ابراهام ماسلوMaslow

حسب هذه النظرية فالفرد يعمل على تحقيق طموحاته وقد سماها بنظرية الحاجات، فالفرد يسلك طريقه إلى مهنة ما قصد إشباع حاجات معينة فهو يعمل على تحقيق التوافق بتحقيق طموحاته وتفترض نظرية الحاجات أن الأفراد في محيط العمل يدفعون للأداء بالرغبة في إنشاء مجموعة من الحاجات الذاتية ويستند "ماسلو "إلى ثلاثة إفتراضات أساسية.

1- البشر كائنات محتاجة من الممكن أن تؤثر إحتياجاتها على سلوكها، والحاجات غير المشبعة فقط هي التي تؤثر في السلوك، أما الحاجات المشبعة فلا تصبح دافعة للسلوك.

2- ترتب الحاجات حسب أهميتها.

3- يتقدم الإنسان للمستوى التالي من الهرم، عندما يتم إشباع الحاجات الدنيا.

وقد قسم" ماسلو " الحاجات إلى 05 أنواع هي :

- حاجات تحقيق الذات.
- حاجات إحترام الذات.

ـ حاجات إجتماعية.

ـ حاجات الأمن.

ـ حاجات فيزيولوجية.

وحسب هذه النظرية لا يمكن للإنسان أن يحقق التوافق حتى يتمكن من تحقيق كل الحاجات بداية بالدنيا في قاعدة الهرم إلى المركبة في قمة الهرم. (مكناسي،2007، ص.53)

4.4.نظرية الثبات (الاتساق):

تم تطوير هذه النظرية من قبل " Korman " عام (1976)، وتهتم بالعلاقة بين مستوى تقدير الذات للعامل والأداء الوظيفي. وبناء على هذه النظرية، هناك علاقة موجبة بين الاثنين. إضافة إلى أن العمال ذوي التقدير العالي للذات يرغبون في أداء عملهم على مستويات عالية، بينما العمال ذوي التقدير المنخفض للذات يؤدون أعمالهم على مستويات منخفضة. وهناك ثلاث أنواع من تقدير الذات مهمة للأداء الوظيفي وهي :

1) تقدير الذات المزمن: الذي يعني شعور الفرد العام حول نفسه .
2) تقدير الذات الموقفي: الذي يعني شعور الفرد حول نفسه في موقف معين كتشغيل آلة أومخاطبة الآخرين .
3) تقدير الذات التأثر اجتماعيا: الذي يعني كيف يشعر الفرد بنفسه بناء على توقعات الآخرين. وبالإمكان
4) تحسين أداء العامل وذلك بزيادة مستوى تقديره الذاتي. لكن زيادة مستوى تقدير الذات، خاصة تقدير الذات المزمن، يكون صعبا، بالرغم من أن هناك طريقتين لذلك.

الأولي : تعطى للعمال فكرة دقيقة حول قواهم خاصة في ورشات العمل أو في جماعات الحساسية. وهذه الأفكار يعتقد أنها تزيد من مستوى تقدير الذات وذلك بإبلاغ العام أو (العمال) عن قواه العديدة وأنه شخص جيد.

الثانية : تعطى للعامل مهمة سهلة جدا يكون من المؤكد النجاح فيها. فهذا النجاح يعتقد أنه يزيد من مستوى تقدير الذات، الذي قد يزيد بدوره من الأداء والذي يؤدي بدوره إلى زيادة في مستوى تقدير الذات وهكذا.(الشافعي، 2002، ص.37)

تحتل هذه النظرية مكانة مميزة في تحديد مفهوم التوافق المهني من خلال ما أسماه النمو المهني، حيث جمع بين مفهوم الاختيار المهني وبين مفهوم الذات في نظرية أطلق عليها نظرية النمو المهني، يستخدم سوبر تعبير نمو أكثر من استخدامه تعبير الاختيار، لأنه يرى أن تعبير النمو يشتمل على التفضيل والاختيار والالتحاق والتوافق. تفترض هذه النظرية أن الأفراد يميلون إلى التوافق في المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم عن ذاتهم والتعبيرعن أنفسهم، وأن السلوكيات التي يقوم بها الفرد لتحقيق مفهوم ذاته مهنياً عبارة عن وظيفة المرحلة النمائية التي يمر بها، وعندما ينضج الفرد يصبح مفهوم الذات متوافقاً ومستقراً. اعتمد سوبر Super في نظرية النمو المهني على ثلاثة أسس تشكل الإطار العام للنظرية هي:

. **الفروق الفردية** : رأى سوبر أن الأفراد لديهم الإمكانات والقدرات على النجاح، والتوافق، والرضا في عدة وظائف، وأنهم يتفاوتون في مستوى كفاءتهم للوظائف بناء على ميولهم وقدراتهم. فالفرد يكون أكثر كفاءة في الوظيفة التي تتناسب مع ميوله وقدراته .

. **مفهوم الذات:** إن تشكيل مفهوم الذات من وجهة نظر سوبر يتطلب من الفرد أن يتعرف على نفسه كفرد متميز، وفي نفس الوقت عليه أن يدرك التشابه بينه وبين الآخرين. ومفهوم الذات غير ثابت فهو يتغير نتيجة نمو، وتطور الفرد العقلي والجسمي والنفسي، والتفاعل مع الآخرين والإقتداء بالناجحين العاملين. في الوقت الذي تظهر فيه عملية التفريق بين الذات والآخرين، يبدأ الفرد بتحديد هويته وبتطوير صورة عن نفسه ثم ينتقل من الإقتداء بالنماذج العامة إلى الإقتداء بالنماذج الخاصة.

يرى سوبر Super أنه عندما يتناسب مفهوم الذات الشخصي مع مفهوم الذات المهني يميل الناس لأن يكونوا أفضل بأعمالهم، أما الأفراد الذين لديهم وجهات نظر غير متبلورة عن أنفسهم، فإن لديهم صعوبة في النمو والتوافق المهني من الأفراد الذين لديهم مفهوم ذات إيجابي ومنظم وينقسم مفهوم الذات إلى مكونين :

. المكون الشخصي أو النفسي الذي يركز على كيفية اختيار الفرد وتوافقه مع اختياره .

. المكون الاجتماعي والذي يركز على التقييم الشخصي الذي يقوم به الأفراد لتقييم مواقفهم الاجتماعية وكذلك البيئة الاجتماعية التي يعملون ويعيشون فيها.

. **نمو الذات:** نظرسوبر Super إلى الحياة كتتابع لمراحل متتالية حيث قسم مراحل الحياة إلى عدة مراحل:

. من الولادة إلى سن 14 : تتميز هذه المرحلة بأن مفهوم الذات عند الفرد ينمو من خلال التعرف على الأشخاص المهمين في العائلة والمدرسة.

. مرحلة الاستكشاف: من عمر 15 – 24 سنة وتتميز هذه المرحلة باختبار الذات.

. مرحلة التأسيس من 25 – 40 سنة: وفي هذه المرحلة يحصل الفرد على العمل المناسب ويبذل جهداً للحصول على مكان دائم فيه ويتم خلال هذه المرحلة اكتساب المهارات الأساسية وتحسين واقع الفرد المهني.

. مرحلة التنمية والاستمرار : من 45–64 سنة وهنا يحاول الفرد المحافظة على ما حققه أو ما اكتسبه من المهنة تتميز هذه المرحلة بعملية توافق مستمرة لتحسين مركز العمل وأوضاعه.

. مرحلة الانحدار: من سنة 65 وما فوق في هذه المرحلة تضعف القدرات العقلية والجسمية وتتغير نشاطات العمل. وفي عام 1990 قام سوبر Super بتعديل مهام النمو المهني واستخدم مصطلحات الدورة وإعادة الدورة خلال مهام التطور مثلاً نجد الفرد الذي مر بفترة عدم الاستقرار في وظيفة ما ربما يخضع لفترة نمو جديدة ويصبح جاهزاً لتغيير مهنته وفي هذا المثال نجد أن الفرد قد وصل إلى مرحلة الاستقرار ولكنه دخل في دورة جديدة للاستكشاف والبحث عن وضع جديد.

ذكر سوبر Super عشر فرضيات لها علاقة في تحديد مراحل النمو المهني والتوافق المهني مبنية على أسس نفسية واجتماعية وجسمية وهي تمثل حياة الفرد المهنية وهي:

. يختلف الأفراد في قدراتهم وسماتهم الشخصية .

. يصلح كل الأفراد للعمل في عدد من الوظائف المهنية .

. كل مجموعة من المهن تتطلب نمطاً متميزاً من القدرات والميول والسمات الشخصية.

. إن النمو والخبرة يلعبان دوراً أساسياً في تحديد مفهوم الذات وبالتالي تحديد المهنة .

. تمر عملية النمو المهني بخمس مراحل : النمو – الاستكشاف – الاستقرار – الاستمرار – الانحدار.

. تتحدد طبيعة المهنة ونمطها في الظروف الاقتصادية والاجتماعية بالإضافة إلى قدرات الفرد العقلية وحياته الشخصية.

. إن نضج القدرات والميول يشكل عاملاً مهماً للفرد في تنمية مفهوم ذاته المهنية واختيار المهنة المناسبة له فعلاً.

. مفهوم الذات ناتج عن تفاعل الاستعدادات الموروثة وممارسة الأدوار المختلفة في الحياة بإيجابية واستحسان المحيطين به.

. يحتاج الفرد للمواءمة بين الصفات الفردية والعوامل الاجتماعية لتحقيق مفهوم الذات المهني.

. يعتمد رضا الفرد عن العمل والحياة على درجة وجود منفذ مناسب لقدراته وميوله وظروف العمل الذي يعمل فيه.(حليوي، 2014، ص.115ـ 116)

5.أسس التوافق المهني:

هناك أربعة أسس أو مقومات للتوافق المهني لا يمكن للشخص أن يتوافق مع بيئته المهنية إذا تتوافر فيه تلك المقومات وهي الاستعدادات، الميول، القدرات والسمات الشخصية.

1.5. القدرات : يشير(رزوق 1987) أن القدرة هي عبارة عن مقدرة الفرد على معالجة الأمور الاتية وحل المسائل ذات الطابع الميكانيكي ولذا فإنها تنطوي على تفهم من جانب الشخص القادر على مبادئ علم الميكانيكا ونواحيها العملية والتطبيقية بالإضافة إلى البراعة في إستخدام الأدوات وتشغيل الالات والماكينات بسهولة تامة وفائقة.

2.5. الاستعدادات: يذكر "مرزوق" أن الاستعدادات هي(القدرة الطبيعية أو الفطرية لدى المرء على إكتساب أنواع عامة أو خاصة نسبيا من المعارف أو المهارات، ويوجد العديد من الاختبارات النفسية لتعيين هذه القدرة.(الشاعري، 2003، ص.29)

3.5. الميول : هي إستعداد وجدانية بعمل معين دون غيره، بحيث تلعب التنشئة الإجتماعية خصوصا الاسرية منها دورا بليغا في تحديد ميولات الفرد المهنية.(بدوي، 1977، ص.77)

4.5. السمات الشخصية: وهي جملة الصفات والخصائص الاجتماعية والمزاجية التي توجد لدى الفرد وتميزه عن غيره، ومن أمثلة السمات الاجتماعية والخلقية قدرة الفرد على معاملة الناس، وقدرته على مسايرة

المعايير الاجتماعية، وما يتصف به من سماحة، وتحمل، ومثابرة، وتقبل للذات، ومرونة في التعامل، ومشاركة وجدانية.(الراوحية، 20016، ص.16).

6.طرائق تحقيق التوافق المهني: من أهم طرائق تحقيق التوافق المهني ما يلي:

1.6. وضع الشخص المناسب في المكان المناسب:

نجد من الضرورة وضع العامل المناسب في العمل المناسب له من حيث قدراته وإمكانياته وميوله.وتساعدنا بالدرجة الأولى في تحقيق ذلك عمليتان هما عملية الاختيار المهني وعملية التوجيه المهني، وفشلنا في تحقيق ذلك يتسبب عنه ترك الكثيرين لعملهم وإنتقالهم لغيره نتيجة فشلهم فيه، فالعامل الذي ينتقل من حرفة إلى أخرى في أوقات قصيرة، والذي يعجز عن الاستقرار في حرفة معينة هوذلك العامل الذي لم يصادف العمل الذي يناسبه من ذو البداية ونتيجة لما يعانيه العامل من كثرة من كثرة التنقل يشعر باليأس المرير والخيبة المؤلمة وفقدان الثقة بالنفس وضياع الوقت والجهد وإرهاق الاعصاب ومايتج من ذلك من تحويل العدوان الناجم عما يصادفه من إحباط متكرر إلى علاقات مع زملائه ومع المؤسسة نفسها ومع ما يحتك بهم بوجه عام، بل مع نفسه كذلك.كما أنه في حاجة لاعادة التوافق مع البيئات والاعمال الجديدة.أما إن هي أحسنت وضع العامل في المكان المناسب فإن ذلك يزيد إنتاج العامل ويحسن توافقه مع العمل .(طه، 1988، ص.56)

2.6. علاقة الموظف بنظام المؤسسة: العامل المتوافق توافقا حسنا مع عمله عادة ما يكون على علاقة حسنة مع النظام والهيئات الإدارية للمؤسسة، ولعل الخبير بشكاوي العمال و ما يقومون به من مشاغبات يدرك أن أغلبها تصدر من الفاشلين في أعمالهم، فالعامل الذي لا يجد الرضا النفسي يتزعم المتمردين والقائمين بالاضربات داخل المؤسسة وبذيك ينجح في صرف غيره عما فشل هو فيه وبتالي فهو يرضي اعتبار لذاته، لذلك على المؤسسة أن تقوم بدراسة الأسباب الحقيقية التي تؤدي إلى سوء العلاقة بين العامل ونظام المؤسسة، لذلك وجب العمل على إزالتها.(طه، 1992، ص.55)

3.6. علاقة العامل بالرؤساء: ينبغي على المؤسسة إذا ما كانت تعمل جادة على تحسين توافق العامل المهني أن تعمل على أن تسود العلاقات الاجتماعية والنفسية الصحيحة بين الرئيس والمرؤوس. ويلخص لنا أوبرداهم Oberdahm نتيجة بحوث قام بها لهدف حصر الميزات السلوكية التي تخلق علاقة نفسية صحية

بين المشرف والمرؤوسين وتشيع روح الثقة المتبادلة في جو المؤسسة – وقد بنى هذا التلخيص على ملاحظات علمية مضبوطة في عدد من المؤسسات الصناعية – فيما يلي :

- معاملة المرؤوسين معاملة تشعرهم باحترامه لشخصياته .
- تمثيلهم تمثيلا أمينا لدى الهيئات العليا.
- تطبيق قوانين الشركة ولوائحها عليهم تطبيقا مرنا.
- اعتبار نفسه دائما مثلا يحتذي.
- إخلاصه في إرشادهم تشجيعا وتأنيبا .
- إعطاؤهم فرصة كافية للنمو والتقدم مهنيا ومعاونتهم على التحسن.
- دراستهم دراسة فردية للتعرف على الميزات الخاصة بكل منهم بقصد معاملة كل منهم المعامل المناسبة
- تنمية إخلاصهم للمؤسسة عن طريق إخلاصه لهم والعدل والرحمة في معاملتهم.
- إحلال كل في العمل الذي يناسب قدراته وميوله . يتحمل المسئولية عن المرؤوسين فيما يقعون فيه من أخطاء.(الشافعي، 2002، ص.31)

4.6.علاقة العامل بظروف العمل: يقصد بظروف العمل الشروط المادية التي يعمل فيها من ضوء وتهوية ورطوبة ونظام تتابع فترات العمل والراحة. فقد يختار العامل اختيارا نفسيا صحيحا فيوضع في المهنة التي تناسبه من حيث الميول والاستعدادات والسمات الانفعالية، وقد يدرب تدريبا ناجحا على استخدام قدراته إلى أحسن وجه لمصلحته ومصلحة المؤسسة بحيث تتاح له أكبر فرصة ممكنة للتوافق الصحيح مع بيئة العمل. ولكن ينبغي فضلا عن ذلك أن تهيأ له أسباب الاحتفاظ بهذا التوافق الصحي بتوفير الظروف البيئية الطبيعية لدوام هذا التوافق وتحسينه. ولا شك أن العمل من جانب المسئولين على تهيئة ظروف عمل مناسبة للعامل يسهم أيضا في رفع معدلات الإنتاج علاوة على زيادة رضى العامل عن عمله وزيادة توافقه فيه (طه، 1992، ص.59).

5.6. علاقة العامل ببيئته خارج المؤسسة : الموظف هو عضو في أسرته الكبيرة التي تتكون من والده ووالدته وباقي الأشقاء، وشخصيته هنا تتراوح بين السيطرة والخضوع بقدر ما بينه وبين كل فرد من هذه الجماعة من علاقات. ثم هو فرد في جماعة الشارع أو النادي أوالمسجد أوالمقهى أوالأصدقاء وهكذا. وهو محتاج في كل هذه الجماعات لدرجة كافية من التوافق النفسي حتى يكون قادرا على التعامل مع هؤلاء الأفراد ويكون معهم علاقات صحية خالية من الشذوذ. ويصادف العامل صعوبات شخصية متنوعة في سبيل

الحصول على هذا التوافق، وبقدر نجاحه في التغلب على هذه الصعوبات يشعر العامل بالراحة النفسية التي تنعكس مظاهرها على حياته وأهمها العمل. وهكذا إذا ما نجحنا في تحسين علاقات العامل بكل من مكونات بيئته السابقة فإننا نرفع مستوى توافقه المهني إلى أقصى حد ممكن من التحسين، بل أيضا نرفع مستوى توافقه في مختلف جوانب حياته (توافقه العام) إلى حد كبير.

6.6. توثيق علاقة الموظف بالمؤسسة التي ينتمي إليه: وذلك من خلال دراسة مشكلات الموظفين والضغوط النفسية التي يتعرضون لها، ودراسة المتغيرات التي تؤدي إلى قبولهم للمهنة أو رفضهم، الشئ الذي يساعد على وضع الحلول الوقائية والعلاجية للمشكلات المتعلقة بالموظفين، ومساعدتهم على حلها.

7. سوء التوافق المهني:

وهو عجز العامل لظروف عمله المادية أو الاجتماعية أولهما جميعًا مما يجعله غير راضي عنها وغير مرضي عنه منها. أما عن مظاهر سوء التوافق المهني فهي كالاتي:

ـ سوء النتاج العامل من حيث الكيف وقلته من حيث الكم؛

ـ كثرة الحوادث التي يتعرض لها العامل وقوعه في أخطاء فنية كثيرة أثناء أدائه عمله؛

ـ إساءة استخدام الألات والأدوات؛

ـ تمارض العامل وكثرة غيابه عن العمل بدون عذر وتنقله من عمل إلي أخر؛

ـ يبدو على العامل أعراض التكاسل واللامبالاة لكل ما يدور حوله؛

ـ يصبح العامل أكثر شغبا في تعامله مع رؤسائه وزملائه؛

ـ إسراف العامل في الشكوى وتبدو عليه علامات ومظاهر التمرد على اللاوائح والتعليمات؛

غلبا ما ينشأ سوء التوافق من عوامل شخصية ذاتية تعود للعامل كنقص في كفياته وإستعداداته ومهاراه وعدم تناسبها مع متطلبات العمل الذي يؤديه أو لعدم تدريبه التدريب المناسب لاداء العمل أو من إعتلال صحته النفسية وقد ينشأ سوء التوافق أيضا من عيوب البيئة المادية والاجتماعية.(عويضة، 1996، ص.165)

خلاصة:

تبين لنا في هذا الفصل إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج؛ قد تساعد على تطوير العملية التعليمية حيث تقدم للمسئولين من واضعي السياسة، والخطط التعليمية إطارا تجريبيا عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل. ففي حال تحسن مستوى الطموح عند الافراد فإن هذا يدفع إلى التقدم في بناء المجتمع لتحقيق المزيد من الطموح والأهداف. كما تبين لنا أن التوافق المهني جزء من التوافق العام وهو قدرة الفرد على أن يتكيف مع البيئة الإجتماعية والمهنية، فإذا كان العامل متوافقا مهنيا مع عمله تكون لديه الرغبة في العمل والدافع نحو الأداء المميز الذي يحقق له توافقه، حيث إن أرتفاع درجة التوافق المهني لدى المعلم يعتبر مؤشرا قويا على نجاحه وبالتالي تحقيق أهدافه التعليم.

الفصل السادس

. تمهيد

1 . الدراسة الاستطلاعية

1.أهداف الدراسة الاستطلاعية

2. مواصفات العينة وطريقة معاينتها

3. أدوات البحث ومواصفاتها.

4. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

2 . الدراسة الاساسية

1.منهج الدراسة

2.العينة وطريقة إختيارها

3.أدوات البحث وطريقة تطبيقها

4.تفرغ أدوات البحث وتصحيحها

5.الاساليب الاحصائية

. خلاصة

تمهيد: تضمن هذا الفضل الإجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة الاستطلاعية حيث تم التطرق الى الهدف من الدراسة الاستطلاعية، مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية، كما تضمن وصفا لكيفية إعداد أداة الدراسة، وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها، ثم عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية؛ ليلي ذلك الدراسة الأساسية حيث تم إيضاح المنهج الدراسة، موصفات العينة وطريقة اختيارها، أدوات البحث وطريقة تطبيقها، وتفريغها ، وتصحيحها، وذكر الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث.

i . الدراسة الاستطلاعية

1.أهداف الدراسة الاستطلاعية : تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى بناء الأدوات، وجمع المعطيات التي لها علاقة بالدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية على رأسها الصدق والثبات، إضافة إلى ذلك تفيد الدراسة الاستطلاعية أيضا في استكشاف الميدان واختبار مدى وضوح تعليمات الأدوات المطبقة وفهم طريقة ملأها. وكذا الوقوف على أهم العراقيل والصعوبات التي من الممكن أن تعترض سبيل الباحثة لتفاديها في الدراسة الأساسية.

2.مواصفات العينة وطريقة معاينتها:

1.2. طريقة إختيار العينة: تم اختيار العينّة في هذه المرحلة من الدراسة من الأساتذة الذين إستفادوا من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي بطريقة مقصودة (ما توفر) بحكم علاقاتي كموظفة في سلك التعليم الثانوي، حيث اختيرت عينة مكونة من 40 أستاذا وأستاذة من مجتمع الدراسة المتمثلة في أساتذة التعليم الثانوي لولاية البيض .

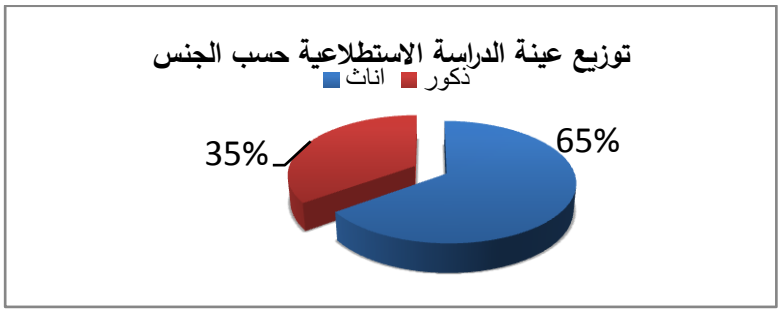
2.2. مواصفات عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من40 أستاذا وأستاذة، وهذه العينة موزعة على الشكل التالي :

1.2.2.حسب الجنس:

الجدول رقم 2 : توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

ذكور		إناث		المجموع
العدد	النسبة	العدد	النسبة	
14	%35	26	%65	40

- الملاحظ من الجدول رقم 2: أن نسبة الذكور (35%)، في عينة الدراسة الاستطلاعية أصغر من نسبة الإناث (65%)، ونلاحظ هناك تباين واضح بين النسبتين، وهذا ما يوضحه الشكل الموالي:



الشكل رقم1 : توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

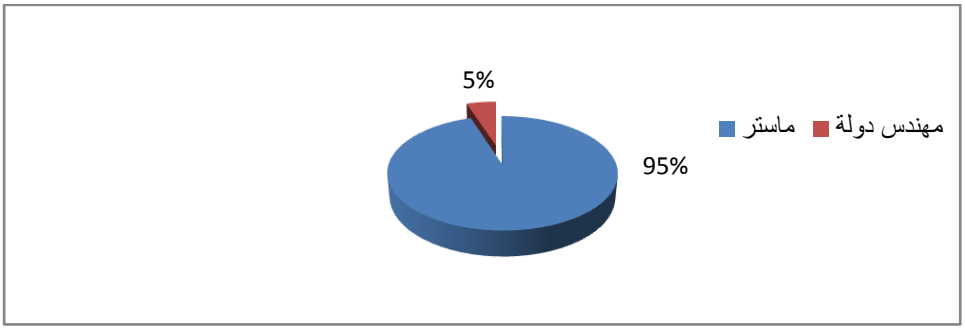
ـ يبدو بوضوح الفرق بين فئة الذكور وفئة الإناث، وهذا راجع للنسبة الكبيرة العاملة في ميدان التعليم وذلك استنادا على الإحصاءات الموجودة.

2.2. حسب المؤهل العلمي:

الجدول رقم3: توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي.

ماستر		مهندس دولة		المجموع
العدد	النسبة	العدد	النسبة	
38	%95	02	%5	40

ـ الملاحظ من الجدول رقم 3، أن نسبة المؤهل العلمي تمثل في فئتين فقط: فئة حاملي شهادة مهندس دولة (5%)، وهي نسبة صغيرة مقارنة بفئة حاملي شهادة الماستر (95%)، ونلاحظ تباين بين النسبتين من خلال الشكل الموالي:



الشكل رقم 2: توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي

الملاحظ من الشكل رقم (2)، أن نسبة ذوي المؤهل العلمي مهندس دولة بلغت(5%) فقط في عينة الدراسة الاستطلاعية وهي نسبة صغيرة مقارنة مع نسبة ذوي المؤهل العلمي ماستر التي بلغت(95%).

3. أدوات البحث ومو اصفاتها : تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية و قد دامت ثلاثة أشهر بسبب الظروف الاستثنائية التي تمر بها البلاد (كوفيد 19)، وصعوبة التواصل مع عينة الدراسة. وقد اعتمدت الباحثة على الأدوات التالية:

- استبيان مستوى الأداء الفعلي: من إعداد الباحثة

- استبيان معوقات التكوين: اعداد أبو عطوان (2008)

- مقياس مستوى الطموح المهني : لأكرم الحجوج (2004)، والمطبق في دراسة جزائرية للباحثة برجي (2018).

ـ مقياس التوافق المهني: للباحثة الراوحية (2016).

وهي مرتبة حسب ورود متغيرات الدراسة.

1.3.استبيان مستوى الأداء الفعلي للأستاذ:

1.1.3. وصف الاستبيان: قامت الباحثة بالإطلاع على دراسات سابقة والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية . كما تم الاستعانة بقائمة الاحتياجات التكوينية التي عرضها الزهراني في دراسته (2018)، وقد قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع مفتشين، ومدراء، وأساتذة مكونين من خلال عملها كمستشارة رئيسية للإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني. وبعد ذلك أعدت الباحثة الاستبيان مستفيدة من هذه الدراسات بأشكال متعددة تعديلا واقتباسا. واستنادا على ذلك تم تحديد أبعاد استبيان الدراسة ووضع فقراته.

وقد تكوّن الاستبيان في صورته الأولية من 39 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، والجدول رقم (4) يوضح توزيع فقرات استبيان مستوى الأداء الفعلي وابعاده.

الجدول رقم4: يبين توزيع فقرات استبيان مستوى الأداء الفعلي وابعاده.

البعد	عدد الفقرات
تخطيط الدرس	16
تنفيذ الدرس	15
تقويم الدرس	08
المجموع	39

ب . الاوزان والبدائل: تضمن الاستبيان خمسة بدائل حسب سلم ليكرت الخماسي وهي: **كبيرة جدا, كبيرة, متوسطة, قليلة, قليلة جدا.** كما تم وضع سلم التصحيح بعد تصميم الاستبيان، حيث تعطى الدرجات كالأتي : (5- 4- 3- 2- 1) على التوالي للعلم فأن فقرات استبان مستوى الأداء الفعلي كلها موجبة.

أولا :الخصائص السيكومترية للاستبيان : للبحث أدوات عديدة يلجأ إليها الباحث لتحقيق أهداف بحثه، وهي مهمة للغاية خاصة أن نجاحه يتوقف على جودة هذه الأدوات ؛ وقد تم حساب صدق وثبات استبيان مستوى الأداء الفعلي كالاتي:

. صدق الاستبيان : تم حساب صدق الاستبيان كما يلي :

. حساب الصدق الظاهري : وذلك بعرض استبيان مستوى الأداء الفعلي على مجموعة من محكمين مختصين في التربية وعلم النفس وعددهم (05)، ومفتشين تربويين وعددهم (04)، وأستاذ مكون واحد.(أنظر الملحق رقم1)، بهدف التحقق من مدى سلامة ووضوح فقرات الاستبيان. وكذا مدى مناسبة العبارات للبعد الذي تقيسه، وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم التي أبدوها أجريت بعض التعديلات، بحيث تم حذف فقرتين، من أصل 39 فقرة والمتمثلة في الفقرة رقم (16)، من البعد الأول والفقرة رقم (37) من البعد الثالث. بعدما تم اتفاق المحكمين على حذفهما؛ للعلم أن الفقرات التي وافق المحكمون على إبقائها في الاستبيان بلغت نسبة اتفاقهم عليها (70%) فأكثر، والجدول رقم (5) يوضح العبارات المحذوفة من استبيان مستوى الأداء الفعلي.

جدول رقم 5: يوضح العبارات المحذوفة من استبيان مستوى الأداء الفعلي.

الفقرة	نسبة الاتفاق	القرار
16	%70	الحذف
37	%80	الحذف

كما تمّ استبعاد بعض الفقرات إحصائيا من الاستبيان، حيث تم حذف الفقرات التالية: (15,12,11,4,2,1)، من بعد التخطيط الدرس، وحذف الفقرات (29,28,25,24,23,21,17) من بعد تنفيذ الدرس، وذلك لحصولها على معاملات ارتباط ضعيفة(أقل من 0.3)، ليصبح عدد فقرات الاستبيان (24) فقرة.

. حساب صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاستبيان بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من (40) أستاذا وأستاذة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتمّ الحصول على معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد وفقراتها، وجاءت معروضة في الجداول التالية:

الجدول رقم6: معاملات الاتساق الداخلي لبعد تخطيط الدرس وفقراته

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
03	التخطيط لأهداف المنهاج على المستوى القصير	0.539	0.01
05	تحديد المضامين العامة والخاصة لمقررات المادة	0.479	0.01
06	تحديد إستراتجيات التدريس المناسبة للمادة	0.339	0.05
07	صياغة الكفاءات المستهدفة من الدرس	0.425	0.01
8	استعمال الوسيلة التعليمية أثناء الدرس	0.562	0.01
09	تحديد الأنشطة الصفية وغير صفية اللازمة للتدريس	0.330	0.05
10	توظيف المراجع والكتب في تخطيط الدرس	0.542	0.01
13	كتابة خطة الدرس بشكل متكامل مع العناصر	0.554	0.01
14	تحقيق التوافق بين أهداف الدرس وإجراءات تقديمه	0.481	0.01

من نتائج الجدول رقم (6)، نجد أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد الأول دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 و 0.05)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.330، فيما كان الحد الأعلى 0.562، وعليه فإن جميع فقرات البعد الأول متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات هذا البعد.

الجدول رقم 7: معاملات الاتساق الداخلي لبعد تنفيذ الدرس وفقراته

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
18	توظيف وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد الطلاب على التعلم	0.463	0.01
19	استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب	0.575	0.01
20	توظيف استراتجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير	0.560	0.01
22	تفعيل أساليب التقويم المختلفة (القبلي ، التكويني ،التشخيصي)	0.514	0.01
26	تنوع الأنشطة والوسائل وفقا لمقتضيات الموقف التعليمي	0.430	0.01
27	استخدام الكتاب المدرسي لتنمية القدرة على النقاش	0.510	0.01
30	تنوع أساليب تفاعل الطلاب بين الفردية والجماعية	0.378	0.05

من نتائج الجدول رقم(7)، نجد أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 و0.05)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.378، فيما كان الحد الأعلى 0.575، وعليه فإن جميع فقرات البعد الثاني متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات هذا البعد.

الجدول رقم8:معاملات الاتساق الداخلي لبعد تقويم التدريس وفقراته

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
31	تطبيق إستراتجيات متعددة لتقويم التعلم	0.538	0.01
32	استخدام التقويم لتتبع تقدم التلاميذ.	0.480	0.01
33	تشخيص أخطاء التعلم ووضع برنامج لعلاجها	0.393	0.05
34	استخدام التقويم للدعم والمعالجة البيداغوجية	0.579	0.01
35	الإفادة من نتائج التقويم	0.533	0.01
36	اقتراح حلول لمشكلات تعلم التلاميذ	0.494	0.01
38	يقوم أداء التلميذ بصورة مستمرة	0.461	0.01
39	تحديد الواجبات المنزلية للطلاب	0.491	0.01

من نتائج الجدول رقم (8)، نجد أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 و0.05)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.393، فيما كان الحد الأعلى 0.579، وعليه فإن جميع فقرات البعد الثالث متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات هذا البعد.

وللتحقق من الصدق الداخلي للأبعاد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له، والجدول رقم (9) يوضح معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له.

الجدول رقم 9: معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له.

الابعاد	مجموع	تخطيط التدريس	تنفيذ التدريس	تقويم التدريس
مجموع	**1**			
تخطيط التدريس.	**0.845** **	**1**		
تنفيذ التدريس	**0.811** **	**0.522** **	**1**	
تقويم التدريس.	**0.752** **	**0.453** **	**0.463** **	**1**

** دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول السابق رقم (9)، أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبيان(مستوى الأداء الفعلي) ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والاتساق الداخلي.

. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): قامت الباحثة بإجراء صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية الأربعين(40) ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في إجابته على استبيان مستوى الأداء الفعلي، ثم اختيار أعلى (27%)، من الدرجات وعددهم(11) فردا، وأدنى (27%)، من الدرجات وعددهم أيضا(11) فردا، وتم إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين، كما تم ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبيان والمتمثلة في ثلاثة أبعاد ترتيبا تنازليا وتم أخذ أعلى(27%)، من الدرجات لكل بعد وأدنى(27%)، من الدرجات لكل بعد، وتم إجراء المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات من الأفراد في كل بعد، وذلك باستخدام اختبار(ت)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 10: الفروق بين منخفضي ومرتفعي الدرجات لكل بعد، والدرجة الكلية لاستبيان مستوى الأداء الفعلي

الابعاد	العدد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة
تخطيط الدرس	11	العليا	32.5	2.22	08.91	0.00
	11	الدنيا	24.20	01.93		
تنفيذ الدرس	11	العليا	23.5	02.5	07.28	0.00
	11	الدنيا	16.80	01.47		
تقويم الدرس	11	العليا	29.60	01.71	08.82	0.00
	11	الدنيا	23.00	01.63		
الدرجة الكلية	11	العليا	83.70	06.36	08.23	0.00
	11	الدنيا	65.10	03.24		

يتضح من الجدول رقم (10)، أن قيمة "ت" المحسوبة بين مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات في أبعاد استبيان مستوى الأداء الفعلي والدرجة الكلية له كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا ما يدل على وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في الدرجة الكلية لاستبيان مستوى الأداء الفعلي ودرجة كل بعد من أبعاده، ومن هنا يمكن القول أن استبيان مستوى الأداء الفعلي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي.

ثانيا: ثبات استبيان مستوى الأداء الفعلي :

. ثبات التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين النصفين لكل محور من محاور الاستبيان وبعد ذلك جرى تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون ومعادلة جتمان، والجدول رقم (11) يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد الاستبيان قبل التصحيح وبعده.

الجدول رقم 11:معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد الاستبيان قبل التصحيح وبعده

البعد	عدد الفقرات	معامل ارتباط التجزئة النصفية	تصحيح سبيرمان براون
تخطيط التدريس	09	0.673	0.805
تنفيذ التدريس	07	0.363	0.533
تقويم التدريس	08	0.538	0.70
الثبات الكلي	24	0.488	0.656

يتضح من الجدول رقم(11)، أن معاملات الثبات تتراوح بين (0.533 ، 0.805)، وهي معاملات ثبات عالية، وهذا يدل أن الاستبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

. طريقة التناسق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثة هذه الطريقة لحساب ثبات الاستبيان حيث تحصلت على قيمة معامل ألفاكرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبيان وكذلك الاستبيان ككل والجدول رقم (12) يوضح معاملات ثبات كل بعد من الأبعاد والثبات الكلي للمقياس.

الجدول رقم12: يوضح معاملات ثبات كل بعد من الأبعاد والثبات الكلي للمقياس.

الابعاد	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ
البعد الأول : تخطيط الدرس	09	0.641
البعد الثاني : تنفيذ الدرس	07	0.550
البعد الثالث : تقويم الدرس	08	0.620
الثبات الكلي	24	0.792

يتضح من الجدول رقم (12)، أن معاملات الثبات لأبعاد الاستبيان تتراوح بين (0.550 و 0.641)، أما معامل الثبات للاستبيان ككل فقدر بـ 0.792، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا ما يدل على ثبات المقياس. ومنه نستنتج أن أداة الدراسة التي أعددناها لقياس متغير مستوى الأداء الفعلي للأستاذ هي صادقة وثابتة بعد التعديلات التي أجريت عليها، وهي جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية .

2.3. استبيان معوقات التكوين :

أ ــ **وصف الاستبيان:** استخدمت الباحثة الاستبيان المطبق في دراسة أبو عطوان (2008)، الموسومة بـ"معوقات التكوين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها " نظرا لملاءمتها لهدف الدراسة، وفيما يلي: وصف للاستبيان في الدراسة السابقة حسب صاحبه، حيث يتكون الاستبيان المطبق في دراسة أبو عطوان (2008)، من 50 فقرة موزعة على عشر محاور والجدول التالي يوضح أبعاد الاستبيان وعدد فقرات كل بعد:

جدول رقم 13: يوضح أبعاد الاستبيان وعدد فقرات كل بعد

البعد	عدد الفقرات
البعد الأول :معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية	**04**
البعد الثاني: معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين	**05**
البعد الثالث : معوقات تتعلق بأهداف البرنامج	**06**
البعد الرابع : معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج	**06**
البعد الخامس : معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية	**05**
البعد السادس : معوقات تتعلق بالمركز التكويني	**05**
البعد السابع:معوقات تتعلق بالتقويم	**06**
البعد الثامن : معوقات تتعلق بالمكونين	**05**
البعد التاسع: معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج	**04**
البعد العاشر:معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية	**04**
المجموع	**50**

ب . تصحيح المقياس : وتتم الإجابة على فقرات استبيان معوقات التكوين عن طريق اختيار المستجيب بديلا من خمس بدائل هي (**درجة عالية جدا، درجة عالية ، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)** .(أبو عطوان، 2008، ص.122)

ج . وصف الاستبيان في الدراسة الحالية : يتكون الاستبيان الحالي من 48 فقرة موزعة على عشر أبعاد، بعد إجراء بعض التعديلات على استبيان الدراسة السابقة تمثلت فيما يلي :

– إعادة صياغة كلمة تدريب وتعويضها بكلمة تكوين، حتى تتناسب المفردات اللغوية مع ما هو شائع لدى عينة الدراسة.

– استبعاد فقرتين من استبيان الدراسة السابقة رقم (3 و 4)، من المجال العاشر: معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية. لان محتواهما لا يتناسب وأهداف البحث من وجهة نظر الباحثة.

- تم استبعاد السؤالين المفتوحين رغبة من الباحثة للحصول على استجابات محددة .

- تم وضع بدائل جديدة للإجابة على فقرات استبيان معوقات التكوين وهي بدائل الاستجابة(نعم,لا) للاعتبارات التالية:

- رغبة الباحثة في الحصول على استجابات محددة لتدعيم اهداف البحث.

- رغبة من الباحثة للتسهيل على المستجيب فيما يرغب من استجابة.

- لسهولة تحليلها وتحديد الاتجاهات.

د . الأوزان والبدائل: تتم الاجابة على بنود المقياس تبعا لبدائل الاستجابة (نعم ، لا) . كما تم وضع سلم التصحيح بعد تصميم الاستبيان، بحيث يتم رصد الدرجات كالأتي : (1 ، 2) على الترتيب لأن فقرات استبيان معوقات التكوين كلها سالبة.

أولا:الخصائص السيكومترية لاستبيان معوقات التكوين:

. صدق وثبات استبيان معوقات التكوين في الدراسة السابقة: للتحقق من صدق البناء تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات استبيان معوقات التكوين والدرجة الكلية، حيث قام الباحث أبو عطوان بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 50 معلما ومعلمة، وقد تبين أن معاملات الاتساق الداخلي لاستبيان معوقات التكوين في الدراسة السابقة تتراوح بين (0.642 ، 0.709) عند مستوى دلالة 0.01 مما أكد صدق الاتساق الداخلي للاستبيان. أما صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، فقد استخدم الباحث أبو عطوان اختبار مان– ويتني Mann–Whitney، حيث كانت جميع قيم z دالة إحصائيا، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بالصدق التمييزي، أما ثبات الاستبيان فقد بلغت معاملات ألفا كرونباخ 0.931، فيما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية 0.917، مما دل على ثبات استبيان الدراسة عند صاحبه.(أبو عطوان، 2008، ص.123–128)

. صدق وثبات استبيان معوقات التكوين في الدراسة الحالية :

. صدق الاستبيان: تم حساب صدق الاستبيان كما يلي :

. حساب الصدق الظاهري: وذلك بعرض استبيان معوقات التكوين على مجموعة من المحكمين مختصين في التربية وعلم النفس وعددهم (05)، ومفتشين تربويين وعددهم (04)، وأستاذ مكوّن واحد.(أنظر الملحق رقم1)، بهدف التحقق من مدى سلامة ووضوح فقرات الاستبيان، وكذا مدى مناسبة العبارات للبعد الذي تقيسه، وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم التي أبدوها أجريت بعض التعديلات، بحيث تم إعادة صياغة الفقرة رقم4 من البعد الأول، والفقرة رقم 1 من البعد الثالث، والفقرة 4 من البعد الخامس والفقرة رقم 6 من البعد السابع. حيث تم تعديل الفقرات كالاتي:

الجدول رقم14: يوضح العبارات المعدلة لاستبيان معوقات التكوين .

البعد	الرقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
الأول	4	عشوائية رصد الاحتياجات التكوينية	هنالك عشوائية في رصد الاحتياجات التكوينية
الثالث	1	لاتتسم أهداف البرنامج بالتنوع والشمول	أهداف البرنامج لاتتسم بالتنوع والشمول
الخامس	4	الأساليب التي يستعملها المكونون تقليدية	أساليب العمل التي يستعملها المكونون غير محينة
السابع	6	لايوجد برنامج متابعة ميداني للتأكيد من أثر إنتقال التكوين	لايوجد برنامج ميداني لمتابعة إنتقال أثر التكوين

كما تم في ضوء أراء المحكمين حذف الفقرة رقم 5 من البعد الثالث، والفقرات رقم (4,1)، من البعد الرابع، والفقرات رقم (3, 5) من البعد الخامس، والفقرة رقم (3) من البعد السابع، والجدول رقم (15)، يوضح العبارات المحذوفة من استبيان معوقات التكوين.

الجدول رقم 15: يوضح الفقرات المحذوفة من استبيان معوقات التكوين

البعد	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	القرار
الثالث	5	%70	الحذف
الرابع	1	%80	الحذف
	4	%70	الحذف
الخامس	3	%70	الحذف
	5	% 80	الحذف
السابع	3	%70	الحذف

يتضح من الجدول رقم (15)، انه تم في ضوء أراء المحكمين حذف ستة فقرات. كما تمّ استبعاد بعض الفقرات من الاستبيان بعد المعالجة الإحصائية، حيث تم حذف الفقرات التالية: (4,3) من البعد الأول وحذف الفقرتين (6,4)، من البعد الثالث، وحذف الفقرة رقم (4) من البعد الخامس، والفقرة رقم (5) من البعد السادس، والفقرة رقم (1) من البعد السابع. وذلك لحصولها على معاملات ارتباط ضعيفة ليصبح عدد فقرات الاستبيان 35 فقرة.

. حساب صدق الاتساق الداخلي :كما تم التحقق من صدق استبيان معوقات التكوين بتطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. والجدول رقم(16) يوضح معاملات الاتساق الداخلي للاستبيان معوقات التكوين .

الجدول رقم 16: معاملات الاتساق الداخلي لاستبيان معوقات التكوين .

البعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	م عامل ارتباط الفقرة بالبعد
معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية	01	**0.843	02	**0.883
معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين	01	**0.652	04	**0.680
	02	**0.658	05	**0.432
	03	**0.641		
معوقات تتعلق بأهداف البرنامج	01	**0.819	03	**0.810
	02	**0.646		
معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج	2	**0.809	5	**0.637
	3	**0731	6	**0.558
معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية	01	**0.826	02	**0.786
معوقات تتعلق بالمركز التكويني	01	**0.571	03	**0.519
	02	**0.808	04	**0.614
معوقات تتعلق بالتقويم	2	**0.567	5	**0.550
	4	**0.722	6	**0.439
معوقات تتعلق بالمكونين	1	**0.683	4	**0.441
	2	**0.744	5	**0.673
	3	**570.		
معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج	01	**0.719	03	**0.569
	02	**0.684	04	**0.530
معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية	01	**0.934	02	**0.925

** دالة عند مستوى (0,01)

من الجدول (رقم 16) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). وعليه فإن جميع فقرات الأ بعاد متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات الابعاد

.كما قام ت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان مع درجة الاستبيان ككل والجدول رقم(17)يوضح معاملات ارتباط أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية له.

الجدول رقم17: معاملات ارتباط أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية له

الرقم	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية	0.353	0.05
02	معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين	0.585	0.01
03	معوقات تتعلق بأهداف البرنامج	0.366	0.05
04	معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج	0.350	0.05
05	معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية	0.413	0.01
06	معوقات تتعلق بالمركز التكويني	0.428	0.01
07	المجال السابع:معوقات تتعلق بالتقويم	0.573	0.01
08	المجال الثامن : معوقات تتعلق بالمكونين	0.485	0.01
09	المجال التاسع معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج	0.472	0.01
10	المجال العاشر:معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية	0.387	0.05

يتضح من الجدول رقم(17)، أن جميع معاملات ارتباط أبعاد الاستبيان والاستبيان ككل دالة احصائيا عند مستوى دالة بين(0.01 و0.05)، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): قامت الباحثة بإجراء صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية الأربعين ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في إجابته على الدرجة الكلية لاستبيان معوقات التكوين، ثم تم اختيار أعلى (27%) من الدرجات وعددهم(11) فردا، وأدنى (27%)، من الدرجات وعددهم أيضا (11) فردا، وتم إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين، كما تم ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبيان والمتمثلة في عشرة أبعاد ترتيبا تنازليا وتم أخذ أعلى(27%)، من الدرجات لكل بعد وأدنى(27%)، من الدرجات لكل بعد وتم إجراء المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات من الافراد في كل بعد، وذلك باستخدام اختبار **مان–ويتني**Whitney–M ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (18): الفروق بين منخفضي ومرتفعي الدرجات للدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية لاستبيان معوقات التكوين باستخدام اختبار مان–ويتنيWhitney–M

البعد	العدد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين	11	عليا	17.00	187	00	04.32	0.01
	11	دنيا	6.00	66			
معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين	11	عليا	17	187	00	04.15	0.01
	11	دنيا	6.00	66			
معوقات تتعلق بأهداف البرنامج	11	عليا	17	187	00	04.32	0.01
	11	دنيا	6.00	66			
معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج	11	عليا	17.00	187	00	04.36	0.01
	11	دنيا	6.00	66			
معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية	11	عليا	17.00	187	00	04.32	0.01
	11	دنيا	6.00	66			
معوقات تتعلق بالمركز التكويني	11	عليا	17.00	187	00	04.18	0.01
	11	دنيا	6.00	66			
معوقات تتعلق بالتقويم	11	عليا	17.00	187	00	04.36	0.01
	11	دنيا	6.00	66			
معوقات تتعلق بالمكونين	11	عليا	17.00	187	00	04.16	0.01
	11	دنيا	6.00	66			
معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج	11	عليا	17.00	187	00	4.32	0.01
	11	دنيا	6.00	66			
معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية	11	عليا	15.5	170	16.5	03.83	0.01
	11	دنيا	07.5	72.5			
المجموع	11	عليا	17.00	187	00	03.99	0.01
	11	دنيا	6.00	66			

يتضح من الجدول رقم (18)، أن قيمة "Z" لدرجات أبعاد استبيان معوقات التكوين والدرجة الكلية للمقياس بين مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات جميعها دالة عند مستوى (0.01)، وهذا ما يدل على وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في الدرجة الكلية لاستبيان معوقات التكوين ودرجة كل بعد من أبعاده، ومن هنا يمكن القول أن استبيان معوقات التكوين يتمتع بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

ثانيا: ثبات استبيان معوقات التكوين :

. ثبات التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات استبيان معوقات التكوين بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الارتباط بين نصفين الاستبيان لكل بعد من أبعاده وبعد ذلك جرى تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول رقم (19) يوضح معاملات الارتباط بين نصفي الاستبيان لكل بعد من أبعاده وتصحيحها.

الجدول رقم 19: يوضح معاملات الارتباط بين نصفي الاستبيان لكل بعد من ابعاده وتصحيحها.

البعد	عدد الفقرات	معامل ارتباط التجزئة النصفية	تصحيح الطول سبيرمان براون
معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية	02	0.491	0.659
معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين	05	0.424	0.596
معوقات تتعلق بأهداف البرنامج	03	0.510	0.676
معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج	04	0.421	0.593
معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية	02	0.30	0.460
معوقات تتعلق بالمركز التكويني	04	0.292	0.492
معوقات تتعلق بالتقويم	04	0.281	0.458
معوقات تتعلق بالمكونين	05	0.456	0.627
معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج	4	0.329	0.465
معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية .	02	0.728	0.842
الثبات الكلي	35	0.387	0.558

يتضح من الجدول رقم (19) أن معاملات الثبات تتراوح بين (0.460 و 0.842)، وهي دالة عند مستوى 0.01، في حين معامل ثبات الدرجة الكلية بلغ (0.558)، وهي دالة عند مستوى 0.01 وهذا يدل على ثبات الاستبيان باستخدام التجزئة النصفية .

. طريقة التناسق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاستبيان بهذه الطريقة استعملت الباحثة معادلة ألفا كورنباخ، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبيان، وكذلك الاستبيان ككل والجدول رقم (20) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد والثبات الكلي للمقياس.

الجدول رقم20:يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد والثبات الكلي للمقياس

البعد	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية	02	0.655
معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين	05	0.592
معوقات تتعلق بأهداف البرنامج	03	0.40
معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج	04	0.329
معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية	02	0.461
معوقات تتعلق بالمركز التكويني	04	0.550
معوقات تتعلق بالتقويم	04	0.326
معوقات تتعلق بالمكونين	05	0.619
معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج	4	0.474
معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية	02	0.842
الثبات الكلي	35	0.786

يتضح من الجدول رقم (20)، أن معاملات الثبات بمعادلة الفا كرونباخ لأبعاد الاستبيان تتراوح بين (0.326 و0.842) ، أما ثبات الاستبيان ككل فقدر بـ0.786، ومن خلال هذه النتائج فإن الاستبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقه في الدراسة الأساسية.

3.3.1.مقياس مستوى الطموح :

استخدمت الباحثة مقياس مستوى الطموح لأكرم الحجوج (2004)، والمطبق في دراسة جزائرية للباحثة برجي (2018) ،الموسومة بـ"علاقة مستوى الطموح بتقديرات الذات والدافعية للانجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي "

أ . وصف الاستبيان في الدراسة السابقة: قامت كاميليا عبد الفتاح بإعداد استبيان لمستوى الطموح للراشدين في ضوء تعريفها لمستوى الطموح بأنه: سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مرّ بها حيث قامت بتطبيق هذا الاختبار على البيئة المصرية. وقام بتقنين هذا الاختبار على البيئة الفلسطينية :الباحث أكرم الحجوج (2004)، حيث قام باستبعاد أربع فقرات من الاستبيان لأنها حصلت على معامل ارتباط

ضعيف جدا. يحتوي المقياس على (74) فقرة، وهو ويندرج تحت سبع سمات رئيسية مقسمة الإجابات حسب التصنيف الثنائي كالتالي "2 " تعني نعم و "1 " تعني لا، وبناء عليه فإن مجموع درجات المقياس تتراوح من (74) درجة كحد أدنى و(148) درجة كحد أعلى، وقد قسم هذا المقياس إلى 7 أبعاد (شبير،2005، ص.151)

وقامت الباحثة برجي (2018)، بتقنين الاستبيان على البيئة الجزائرية وتطبيقه في دراستها الموسومة بـ"علاقة مستوى الطموح بتقديرات الذات والدافعية للانجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي.والجدول رقم (21)، يوضح ابعاد المقياس وعدد فقراته.

والجدول رقم 21:يوضح ابعاد مقياس مستوى الطموح وعدد فقراته

البعد	عدد الفقرات	الفقرات التي تنتمي إلى البعد
النظرة إلى الحياة	**09**	**.61,60,54,34,31,15,12,8,6**
الاتجاه نحو التفوق	**10**	**65,57,47,45,29,24,21,19,17,5**
تحديد الأهداف والخطط	**10**	**56,53,51,49,37,23,22,16,10,9**
الميل إلى الكفاح	**10**	**70,63,58,55,44,35,26,25,13,7**
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	**11**	**64,62,59,46,42,38,28,27,18,4,3**
المثابرة	**10**	**68,67,66,50,43,39,33,20,14,2**
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ	**10**	**69,52,48,41,40,36,32,30,11,1**
المجموع الكلي	**70**	

أولا: الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح:

. صدق وثبات مقياس مستوى الطموح في الدراسة السابقة:

. للتحقق من صدق البناء تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس مستوى الطموح والدرجة الكلية، حيث قامت الباحثة برجي (2018)، بتطبيق المقياس على عينة مكونة من100 طالبا وطالبة . وقد تبين أن معاملات **صدق وثبات** مقياس مستوى الطموح في الدراسة السابقة تتراوح بين (0.663 و 0.811) عند مستوى دلالة 0.01 مما أكد صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.أما صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، فقد استخدمت الباحثة برجي اختبار"ت"، حيث كانت قيمة "ت" لدرجات أبعاد مقياس مستوى الطموح والدرجة الكلية للمقياس بين مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات جميعها دالة عند مستوى0.00، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بالصدق التمييزي.أما ثبات الاستبيان فقد بلغت معاملات

الفاكرونباخ 0.90، فيما بلغت معاملات ثبات التجزئة النصفية 0.87 مما دل على ثبات استبيان الدراسة السابقة.(برجي، 2018، ص. 161ـ165)

. صدق وثبات مقياس مستوى الطموح في الدراسة الحالية :

. صدق المقياس: تم حساب صدق الاستبيان كما يلي :

. حساب الصدق الظاهري : وذلك بعرض استبيان مقياس مستوى الطموح على محكمين مختصين في التربية وعلم النفس وعددهم (05)، أنظر الملحق (رقم1) بهدف التحقق من مدى سلامة ووضوح فقرات الاستبيان. وكذا مدى مناسبة العبارات للبعد الذي تقيسه ، وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم التي أبدوها أجريت بعض التعديلات، بحيث تم إعادة صياغة الفقرة رقم(12) كالأتي:

الجدول22: يوضح إعادة صياغة الفقرة 12 من مقياس مستوى الطموح.

الرقم	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
12	هل ترى أن دراستك الحالية أقل من أمانيك.	هل ترى أن مهنتك الحالية أقل من أمانيك

. كما تمّ استبعاد بعض الفقرات من المقياس إحصائيا، حيث تم حذف الفقرتين رقم (12,8) من البعد الأول، وحذف الفقرة رقم (29) من البعد الثاني وحذف الفقرات رقم(16,10,9) من البعد الثالث وحذف الفقرتين رقم(25,7) من البعد الرابع، وحذف الفقرات رقم(62,59,46,28,18,4) من البعد الخامس وحذف الفقرات رقم (68,20,14,2) من البعد السادس، وذلك لضعف معاملات ارتباطها، ليصبح عدد فقرات الاستبيان (52) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (23).

جدول رقم23: :يبين عدد فقرات مقياس مستوى الطموح حسب كل بعد من ابعاده.

البعد	عدد الفقرات	الفقرات التي تنتمي إليها
النظرة إلى الحياة	07	6,15,31,34,54,60,61
الاتجاه نحو التفوق	09	5,17,19,21,24.45,47,57,65
تحديد الأهداف والخطط	07	22,23,37,49,51,53,56
الميل إلى الكفاح	08	13,26,35,44,55,58,63,70
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	05	.3,42,27,38,64
المثابرة	06	67,66,50,43,39,33
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ	10	69,52,48,41,40,36,32,30,11,1
المجموع الكلي	52	

. حساب صدق الاتساق الداخلي : تم التحقق من صدق المقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها والمكونة من (40) أستاذا وأستاذة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس

والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. وهذه معاملات الاتساق الداخلي للبعد الأول والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين في الجدول رقم(24).

الجدول رقم24: معاملات الاتساق الداخلي للبعد الأول (النظرة إلى الحياة) والدرجة الكلية لفقراته

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
6	هل تشعر بالملل من القيام بعمل واحد وقتا طويلا ؟	0.366	0.05
15	هل تخشى المغامرات دائما خوفا من الفشل ؟	0.486	0.01
31	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة خوفا من المجهول ؟	0.728	0.01
34	هل تخشى الفشل دائما ؟	0.460	0.01
54	هل تشعر أن وضعك الحالي أحسن ما يمكن أن تصل إليه ؟	0.517	0.01
60	هل تخشى الفشل الدائم ؟	0.577	0.01
61	هل تتضايق إذا تأخرت ظهور نتائج عملك لفترة طويلة ؟	0.582	0.01

من نتائج الجدول رقم (24) نجد أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول والدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 و 0.05)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.366 فيما كان الحد الأعلى 0.728، وعليه فإن جميع فقرات البعد الأول متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الأول .

الجدول رقم 25: معاملات الاتساق الداخلي للبعد الثاني(الاتجاه نحو التفوق) والدرجة الكلية لفقراته

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
05	هل يحدث أن يدفع الفشل إلى ترك ما تقدم عليه ؟	0.332	0.05
17	هل تعتبر نفسك سريع التعب ؟	0.467	0.01
19	هل تميل إلى الاستمرار في العمل الواحد لمدة طويلة ؟	0.648	0.01
21	هل تشعر انك اقل حماسا في العمل من المحيطين بك ؟	0.579	0.01
24	هل تفكر في العمل قبل أن تتصرف فيه ؟	0.452	0.01
45	هل تترك العمل الذي يسبب لك ضيقا ؟	0.500	0.01
47	هل تشعر باليأس ؟	0.636	0.01
57	هل تميل أن تقوم بالقسط الأكبر في أي عمل جماعي ؟	0.438	0.01
65	إذا قمت بعمل ما وسبب لك ضيقا فهل تتركه لعمل أخر ؟	0.477	0.01

من نتائج الجدول رقم(25) نجد أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 و0.05)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.332، فيما كان

الحد الأعلى 0.648، وعليه فإن جميع فقرات البعد الثاني متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الثاني.

الجدول رقم 26: معاملات الاتساق الداخلي للبعد الثالث(تحديد الأهداف والخطط) والدرجة الكلية لفقراته

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
22	هل سبق لك الحصول على جوائز لتفوقك في أي ميدان ؟	0.592	0.01
23	هل تقوم بعمل لم يسبق لك إعداد خطة له ؟	0.594	0.01
37	هل تكون نتيجة تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟	0.477	0.01
49	هل حاولت القيام بعمل للحصول على جائزة ولم توفق ؟	0.713	0.01
51	هل تضع لنفسك خطة تحاول تحقيقها للوصول إلى الغنى؟	0.657	0.01
53	هل تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟	0.624	0.01
56	هل تميل دائما لتحديد دورك بالضبط في أي عمل مع الجماعة ؟	0.337	0.05

من نتائج الجدول رقم (26) نجد أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث والدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 و0.05)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.337، فيما كان الحد الأعلى 0.713، وعليه فإن جميع فقرات البعد الثالث متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الثالث.

الجدول رقم 27: معاملات الاتساق الداخلي للبعد الرابع(الميل إلى الكفاح) والدرجة الكلية لفقراته

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
13	هل أنت راض عن مستوى معيشتك بوجه عام ؟	0.420	0.01
26	هل تشعر أن معلوماتك الحالية اقل مما كان يجب أن تكون عليه ؟	0.719	0.01
35	هل تشعر بأن الافراد الممتازين هم من عينة تختلف عنك؟	0.705	0.01
44	هل تشعر أن معلوماتك الحالية اقل مما يجب أن تكون عليه ؟	0.579	0.01
55	هل ترى أنه من الأصلح الانتظار دائما حتى تواتيك الفرصة ؟	0.453	0.01
58	هل تعمل حسابا لنقد الآخرين ؟	0.458	0.01
63	هل لك شخصية مثالية تتمنى أن تصل إليها ؟	0.745	0.01
70	هل تعتبر نفسك قنوعا بالقليل ؟	0.459	0.01

من نتائج الجدول رقم(27) نجد أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع والدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.420، فيما كان الحد الأعلى 0.745، وعليه فإن جميع فقرات البعد الرابع متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الرابع .

الجدول رقم 28: معاملات الاتساق الداخلي للبعد الخامس(تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس) والدرجة الكلية لفقراته

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
03	هل تتردد في أخذ مواقف تتحمل فيها المسؤولية ؟	0.518	0.01
27	هل تشعر أن لديك القدرة على تحمل المسؤولية ؟	0.447	0.01
38	هل يحدث أن تسير أمورك طبقا لما تتوقعه؟	0.604	0.01
42	هل تفضل أن تقوم بقضاء مطالبك اليومية بنفسك ؟	0.649	0.01
64	هل تشعر بالبأس بعد فشلك في القيام بعمل جاهدت في أدائه ؟	0.729	0.01

من خلال الجدول رقم (28) نجد أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات البعد الخامس والدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.447، فيما كان الحد الأعلى 0.729، وعليه فإن جميع فقرات البعد الخامس متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الخامس.

الجدول رقم 29: معاملات الاتساق الداخلي للبعد السادس(المثابرة) والدرجة الكلية لفقراته

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
33	هل تميل إلى مواصلة الجهد حتى تصل بعملك إلى الكمال ؟	0.880	0.01
39	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل ؟	0.573	0.01
43	هل تراودك فكرة انك قد تصبح شخصا عظيما في المستقبل ؟	0.665	0.01
50	هل يهمك التفوق في الأعمال التي تميل إليها ؟	0.680	0.01
66	هل تحاول الوصول بالعمل الذي تقوم به نحو الكمال ؟	0.611	0.01
67	هل تطمح دائما للوصول إلى مستوى ممتاز؟	0.499	0.01

من الجدول رقم (29) نجد أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات البعد السادس والدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.499، فيما كان الحد الأعلى 0.880، وعليه فإن جميع فقرات البعد السادس متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد السادس.

الجدول رقم 30: معاملات الاتساق الداخلي للبعد السابع (الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ) والدرجة الكلية لفقراته

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	هل أنت ممن يؤمنون بالحظ؟	0.594	0.01
11	هل لك أهداف واضحة في حياتك ؟	0.465	0.01
30	هل تتنازل على رأيك بسهولة عند أول معارضة له ؟	0.445	0.01
32	هل يدفعك الفشل إلى اليأس وترك العمل نهائيا ؟	0.620	0.01
36	هل تهتم بأن تكون أول الفائزين في أي عمل تقوم به ؟	0.565	0.01
40	هل تترك أمورك للمقادير ؟	0.570	0.01
41	هل تقبل القيام بالمسئوليات المطلوبة منك عن رضا ؟	0.353	0.05
48	هل تشعر أن الناس لا يقدرونك حق قدرك ؟	0.585	0.01
52	هل توافق على القول الشائع (دع الأمور تجري في مسارها)	0.552	0.01
69	هل تجد أن كثيرا من أهدافك مستحيلة التحقيق؟	0.600	0.01

من نتائج الجدول رقم (30) نجد أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات البعد السابع والدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 و0.05)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.353، فيما كان الحد الأعلى 0.620، وعليه فإن جميع فقرات البعد السابع متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات هذا البعد. وللتحقق من الصدق الداخلي للأبعاد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس.والجدول رقم (31) يوضح معاملات ارتباط أبعاد مقياس مستوى الطموح مع درجته الكلية.

الجدول رقم 31: معاملات ارتباط أبعاد مقياس مستوى الطموح مع درجته الكلية.

البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط
النظرة إلى الحياة	07	0.366
الاتجاه نحو التفوق	09	0.486
تحديد الأهداف والخطط	07	0.728
الميل إلى الكفاح	08	0.460
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	05	0.517
المثابرة	06	0.577
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ	10	0.582

يتضح من خلال الجدول رقم (31) أن جميع أبعاد مقياس مستوى الطموح مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى (0.05 و0.01)، وهذا ما يدل على تمتع مقياس مستوى الطموح بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وبالتالي الوثوق بهذه الأداة وتطبيقها في الدراسة الأساسية.

. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

قامت الباحثة بإجراء صدق المقارنة الطرفة (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية الأربعين(40) ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في إجابته على الدرجة الكلية لاستبيان مستوى الطموح، ثم تم اختيار أعلى (27%) من الدرجات وعددهم(11) فردا، وأدنى (27%) من الدرجات وعددهم أيضا(11) فردا، وتم إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين، كما تم ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبيان والمتمثلة في سبعة أبعاد ترتيبا تنازليا وتم أخذ أعلى(27%)من الدرجات لكل بعد وأدنى(27%) من الدرجات لكل بعد، وتم إجراء المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات من الأفراد في كل بعد، وذلك باستخدام اختبار(ت)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 32:الفروق بين منخفضي ومرتفعي الدرجات لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح

البعد	العدد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المعتمدة
النظرة إلى الحياة	11	عليا	13.27	0.664	12.24	0.01
	11	دنيا	8.90	0.943		
الاتجاه نحو التفوق	11	عليا	16.72	0.90	10.10	0.01
	11	دنيا	11.54	1.430		
تحديد الأهداف والخطط	11	عليا	13.36	1.20	8.57	0.01
	11	دنيا	9.18	1.07		
الميل إلى الكفاح	11	عليا	15.81	0.40	13.54	0.01
	11	دنيا	10.72	1.19		
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	11	عليا	10.00	00.00	12.07	0.01
	11	دنيا	6.81	0.87		
المثابرة	11	عليا	12.00	0.00	9.44	0.01
	11	دنيا	8.44	1.20		
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ	11	عليا	19.45	9.68	13.54	0.01
	11	دنيا	13.27	1.34		
المجموع	11	عليا	96.72	2.61	16.07	0.01
	11	دنيا	76.72	3.19		

يتضح من الجدول رقم (32)، أن قيمة"ت" لدرجات أبعاد مقياس مستوى الطموح والدرجة الكلية للمقياس بين مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات جميعا دالة عند مستوى (0.01)، وهذا ما يدل على وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح ودرجة كل بعد من أبعاده، ومن هنا يمكن القول أن مقياس مستوى الطموح يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي.

ثانيا: ثبات مقياس مستوى الطموح :

. الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الارتباط بين النصفين لكل بعد من أبعاد الاستبيان، وبعد ذلك جرى تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول رقم (33) يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس وتصحيحها.

الجدول رقم 33:يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل محور من محاور المقياس وتصحيحها.

البعد	عدد الفقرات	معامل ارتباط التجزئة النصفية	تصحيح الطول سبيرمان براون
النظرة للحياة	07	0.408	0.578
الاتجاه نحو التفوق	09	0.348	0.516
تحديد الأهداف والخطط	07	0.475	0.644
الميل إلى الكفاح	08	0.475	0.644
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	05	0.442	0.613
المثابرة	06	0.403	0.565
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ	10	0.481	0.649
الثبات الكلي	52	0.533	0.695

يتضح من الجدول رقم(33) أن معاملات الثبات تتراوح بين (0.516 و 0.665)، وهي معاملات ثبات عالية وهذا يدل أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن له الباحثة.

. **طريقة التناساق الداخلي بمعادلة ألفالكرونباخ :** استخدمت الباحثة هذه الطريقة لحساب ثبات الاستبيان حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبيان، وكذلك الاستبيان ككل والجدول رقم (34) يوضح. معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد والثبات الكلي للمقياس.

الجدول رقم 34: يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد والثبات الكلي للمقياس

الابعاد	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
النظرة للحياة	07	0.569
الاتجاه نحو التفوق	09	0.607
تحديد الأهداف والخطط	07	0.637
الميل إلى الكفاح	08	0.701
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	05	0.536
المثابرة	06	0.566
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ	10	0.725
الثبات الكلي	52	0.845

يتضح من الجدول رقم (34) أن معاملات الثبات لأبعاد الاستبيان تتراوح بين (0.536 و 0.725)، أما معامل ثبات الاستبيان ككل فقدر بـ 0.845، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا ما يدل على ثبات المقياس. ومنه نستنتج أن أداة الدراسة التي أعددناه لمعالجة المشكلة المطروحة هي صادقة وثابتة في جميع فقراتها وهي جاهزة للتطبيق في الدراسة الأساسية .

4.3.1. مقياس التوافق المهني:

استخدمت مقياس التوافق المهني للباحثة الراوحية (2016)، والمطبق في دراستها الموسومة بـ"التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية " نظرا لملاءمتها لهدف الدراسة، وفيما يلي وصفا للاستبيان في الدراسة السابقة:

أ . وصف الاستبيان في الدراسة السابقة: يتكون مقياس التوافق المهني من (59) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية وكل بعد تندرج تحته عدد من الفقرات كالا تي :

الجدول رقم 35: يبين عدد فقرات مقياس التوافق المهني حسب كل بعد من ابعاده

الرقم	الابعاد	عدد الفقرات
01	الأداء المهني التوافقي	13
02	الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	20
03	البعد الذاتي	10
04	البعد الاجتماعي	05
05	البعد الاقتصادي	11
المجموع		59

ب . تصحيح المقياس:

يشمل المقياس خمسة أبعاد :الأداء المهني التوافقي، الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل، البعد الذاتي البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي، وفقرات المقياس موزعة بين الفقرات الموجبة والفقرات السالبة، حيث بلغ عدد الفقرات الموجبة(39) في حين بلغ عدد الفقرات السالبة (20)، وتتم الإجابة عن فقرات مقياس التوافق المهني عن طريق اختيار المستجيب بديلا من أربعة بدائل هي(ينطبق تماما, ينطبق غالبا, ينطبق أحيانا, لا ينطبق إطلاقا)، ولغايات التصحيح أعطيت الأوازن (1,2,3,4) للفقرات موجبة الاتجاه و (4,3,2,1) للفقرات السالبة.

الجدول رقم 36:يوضح فقرات المقياس وكذا اتجاه فقراته

الفقرات	اتجاه الفقرة
59,58,57,56,55,54,53,51,50,48,46,45,43,41,39,38,37 35,34,32,31,29,28,27,24,23,21,19,17,15,13,10,8,9,1,2,3,4,7	موجبة
12,11,6,5 ,52,49,47,44,42,40,36,33,30,26,25,22,20,16,18,14	سالبة

وقد تم تحديد مستوى التوافق المهني استنادا إلى المعيار المشتق على النحو التالي

جدول37:مستوى درجة التوافق المهني والمدى المتوسط

مستوى التوافق المهني	المدى المتوسط
درجة كبيرة جدا	3.26 ـ 4
درجة كبيرة	2.5 ـ 3.25
درجة متوسطة	1.75 ـ 2.49
درجة قليلة	1 ـ 1.74

(الراوحية،2016، ص.76)

أولا: الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق المهني في الدراسة السابقة:

. صدق وثبات مقياس التوافق المهني في الدراسة السابقة.

للتحقق من صدق البناء تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس التوافق المهني والدرجة الكلية، حيث قامت الباحثة الرواحية بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من60 موظفا وموظفة.وقد تبين أن معاملات الاتساق الداخلي لمقياس التوافق المهني تتراوح بين (0.305 و 0.664) عند مستوى دلالة 0.05 و 0.01 مما أكد صدق الاتساق الداخلي للاستبيان. أما ثبات الاستبيان

فقد بلغت معاملات ثبات الفا كرونباخ 0.907، كما تم التأكد من ثبات الأداة من خلال إعادة تطبيقه على(60) موظفا من غير عينة الدراسة وهم مجموعة عشوائية، بفاصل زمني مدته أسبوعين بين التطبيقين. وتبين أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق وثبات مقبولة في الدراسة السابقة.(الراوحية،2016، ص. 74ـ 75)

. صدق وثبات مقياس التوافق المهني في الدراسة الحالية .

أ . صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس كما يلي :

. حساب الصدق الظاهري : وذلك بعرض مقياس مستوى الطموح على محكمين مختصين في التربية وعلم النفس وعددهم (05) انظر الملحق (رقم 1)، وذلك بهدف التحقق من مدى سلامة ووضوح فقرات المقياس. وكذا مدى مناسبة العبارات للبعد الذي تقيسه، وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم التي أبدوها أجريت بعض التعديلات، بحيث تم إعادة صياغة الفقرة رقم(4) من البعد الأول، و الفقرات رقم (33,30,29,22 ,20,17,14) من البعد الثاني والفقرات رقم(40,37,36) من البعد الثالث، والجدول رقم(38) يوضح فقرات مقياس التوافق المهني.

الجدول38: يوضح فقرات مقياس التوافق المهني

الرقم	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
4	أعتقد أن اللوائح والإرشادات والتعاميم متاحة لفهم إجراءات العمل	الارشادات والتوجيهات متاحة لفهم إجراءات العمل
14	يتصف العمل الذي أقوم به بالرتابة ويفتقد لعامل الجذب والتجديد	يتصف العمل الذي أقوم به بالملل ويفتقد لعامل الجذب والتجديد
17	أجد في هذه المهنة مجالا لتطوير مهاراتي وتحسين أدائي من خلال التدريب والتكوين المستمر	أجد في هذه المهنة مجالا لتطوير مهاراتي وتحسين أدائي من خلال التكوين المستمر
20	أعتقد أن البرامج التدريبية تقتصر على فئة معينة من الموظفين	تشمل برامج التكوين جميع الموظفين ولا تقتصر على فئة معينة
22	أرى أن هناك تمييز في المعاملة بين الموظفين لا يقوم على أسس موضوعية	هناك تمييز في المعاملة بين الأساتذة لا يقوم على أسس صحيحة.
29	أشعر بأن طريقة متابعة المسؤولين للعمل إيجابية وضرورية	أشعر بأن طريقة متابعة العمل إيجابية
30	الانجازات والعطلات في مجال العمل غير كافية	الإنجازات والعطل في مجال العمل كافية
	متطلبات ومقومات العمل الوظيفي غير متوفرة في مكتبي	جميع متطلبات ومقومات العمل الوظيفي متوفرة
36	ينتابني شعور أن الموظفين في مديرية الداخلية أقل شأنا من الموظفين في وزارة التربية والتعليم وبعض المديريات الأخرى	ينتابني شعور أن الأساتذة أقل شأنا من غيرهم
37	أعتز بمهنتي وانتمائي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم	أعتز بانتمائي لسك التعليم
40	أنصح أصدقائي بعدم العمل كموظفين في المديرية	أنصح أصدقائي بعدم اختيار هذه المهنة

كما تم الاتفاق على حذف الفقرات التالية:الفقرة رقم (5) من البعد الأول، والفقرات رقم (32,25,21,19,16) من البعد الثاني، وحذف الفقرة رقم (43)من البعد الثالث، والفقرتين رقم (52,48)من البعد الرابع.والجدول رقم (39) يوضح العبارات المحذوفة من مقياس التوافق المهني.

جدول رقم39: يوضح العبارات المحذوفة من مقياس التوافق المهني.

الفقرة	نسبة الاتفاق	القرار	الفقرة	نسبة الاتفاق	القرار
5	%100	الحذف	32	%80	الحذف
16	%70	الحذف	43	%70	الحذف
19	%70	الحذف	48	%80	الحذف
21	%100	الحذف	52	%100	الحذف
25	%100	الحذف			

كما تمّ استبعاد بعض الفقرات من المقياس بعد التحليل الإحصائي، حيث تم حذف الفقرات رقم (12,11,9) من البعد الأول وحذف الفقرات رقم (33,30,23,18,14) من البعد الثاني وحذف الفقرات رقم(40,44)من البعد الثالث وحذف الفقرة رقم(49) من البعد الرابع ليصبح عدد فقرات المقياس (39) فقرة موزعة كما في الجدول رقم (40).

جدول رقم40: :يبين عدد فقرات مقياس التوافق المهني حسب كل بعد من ابعاده.

البعد	عدد الفقرات
الأداء المهني التوافقي	09
الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل.	10
البعد الذاتي	08
البعد الاجتماعي	07
البعد الاقتصادي	05
المجموع	39

. حساب صدق الاتساق الداخلي : تم التحقق من صدق المقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها والمكونة من (40) أستاذا وأستاذة وتم حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. معاملات الاتساق الداخلي للبعد الأول والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين في الجدول رقم(41).

الجدول رقم 41: معاملات ارتباط كل فقرة من مقياس التوافق المهني مع البعد الذي تنتمي إليه.

الأداء المهني التوافقي		الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل.		البعد الذاتي		البعد الاجتماعي		البعد الاقتصادي	
الفقرة	م الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	م الارتباط
01	0.420**	15	0.606**	34	0.531**	45	0.675**	55	0.551**
02	0.500**	17	0.529**	35	0.387*	46	0.572**	56	0.749**
03	0.371*	20	0.567**	36	0.597**	47	0.360*	57	0.563**
04	0.446**	22	0.406**	37	0.614**	50	0.643**	58	0.734**
06	0.418**	24	0.347*	38	0.384*	51	0.736**	59	0.519**
07	0.430**	26	0.444**	39	0.488**	53	0.511**		
8	0.338*	27	0.562**	41	0.494**	54	0.753**		
10	0.568**	28	0.357*	42	0.408**				
13	0.375*	29	0.637**						
		30	0.514**						

** دالة عند مستوى (0,01) * دالة عند مستوى (0,05)

من نتائج الجدول رقم(41) السابق تبين أن جميع فقرات مقياس التوافق المهني ترتبط مع البعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (0.01 و0.05).

الجدول رقم 42: معاملات ارتباط ابعاد مقياس التوافق المهني مع درجته الكلية.

البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط
الأداء المهني التوافقي	09	0.468
الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل.	10	0.319
البعد الذاتي	08	0337
البعد الاجتماعي	07	0.443
البعد الاقتصادي	05	0.734

يتضح من خلال الجدول رقم (42) أن جميع أبعاد مقياس التوافق المهني مرتبطة مع درجته الكلية عند مستوى دلالة (0.01 و0.05). حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.319، فيما كان الحد الأعلى 0.734.

. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

قامت الباحثة بإجراء صدق المقارنة الطرفة (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية الأربعين(40) ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في إجابته على مقياس التوافق المهني، ثم تم اختيار أعلى (27%) من الدرجات وعددهم(11) فردا، وأدنى (27%)، من الدرجات وعددهم أيضا (11) فردا، وتم إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين، كما تم ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والمتمثلة في خمسة أبعاد ترتيبا تنازليا وتم أخذ أعلى(27%) وأدنى(27%) من الدرجات لكل بعد، وتم إجراء المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات من الأفراد في كل بعد، وذلك باستخدام اختبار(ت) ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 43: الفروق بين منخفضي ومرتفعي الدرجات لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس التوافق المهني .

المجال	العدد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المعتمدة
الأداء المهني التوافقي	11	عليا	35.18	02.48	08.33	0.01
	11	دنيا	27.54	01.75		
الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل.	11	عليا	43.45	02.91	08.34	0.01
	11	دنيا	33.00	02.46		
البعد الذاتي	11	عليا	30.09	01.92	10.49	0.01
	11	دنيا	22.63	01.36		
البعد الاجتماعي	11	عليا	26.45	01.80	14.39	0.01
	11	دنيا	17.63	0.92		
البعد الاقتصادي	11	عليا	17.45	01.96	11.06	0.01
	11	دنيا	09.45	01.36		
الدرجة الكلية	11	عليا	144.45	08.61	09.75	0.01
	11	دنيا	117	03.57		

يتضح من الجدول رقم (43) أن قيمة "ت" لدرجات أبعاد مقياس التوافق المهني والدرجة الكلية للمقياس بين مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات جميعا دالة عند مستوى (0.01)، وهذا ما يدل على وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في الدرجة الكلية لمقياس التوافق المهني ودرجة كل بعد من أبعاده، ومن هنا يمكن القول أن مقياس التوافق المهني يتمتع بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

ثانيا: ثبات مقياس التوافق المهني:

. طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين النصفين لكل بعد من أبعاد المقياس، وبعد ذلك جرى تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول رقم (44) يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس وتصحيحها.

الجدول رقم44: يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل محور من محاور المقياس وتصحيحها

البعد	عدد الفقرات	معامل ارتباط التجزئة النصفية	تصحيح الطول سبيرمان براون
الأدائي المهني التوافقي	09	0.382	0.551
الرضاع طبيعة المهنة وبيئة العمل	10	0.357	0.526
البعد الذاتي	08	0.448	0.616
البعد الاجتماعي	07	0.417	0.589
البعد الاقتصادي	05	0.464	0.646
الثبات الكلي	39	0.874	0.933

يتضح من الجدول رقم(44) أن معاملات الثبات تتراوح بين(0.526 و 0.646)، فيما بلغ معامل الثبات للمقياس ككل 0.933 وهي معاملات ثبات عالية، وهذا يدل أن المقياس يتمتع بدرجة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقه في الدراسة الأساسية.

طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة ألفالكرونباخ: استخدمت الباحثة هذه الطريقة لحساب ثبات المقياس حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك المقياس ككل والجدول رقم (45) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد وللمقياس ككل.

الجدول رقم45: يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد وللمقياس ككل

الابعاد	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
الأداء المهني التوافقي	**09**	**0.501**
الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	**10**	**0.652**
البعد الذاتي	**08**	**0.508**
البعد الاجتماعي	**07**	**0.670**
البعد الاقتصادي	**05**	**0.579**
المقياس ككل	**39**	**0.812**

يتضح من الجدول رقم (45) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تتراوح بين (0.501 و 0.670)، أما ثبات للمقياس ككل فقدر بـ 0.812، وهي قيم كلها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا ما يدل على ثبات المقياس. ومنه نستنتج أن أداة الدراسة التي أعددناه لمعالجة المشكلة المطروحة هي صادقة وثابتة في جميع فقراتها وهي جاهزة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

4.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من خطوات بناء أدوات الدراسة بالتفصيل، وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المقرر تطبيقها. جاءت نتائج الدراسة الاستطلاعية كالآتي :

1.4.1.استبيان مستوى الأداء الفعلي :

تمّت صياغة فقرات وتعديلها حسب أراء المحكمين، والجدول رقم(46) يوضح نسبة إتفاق وقرارات المحكمين حول استبيان مستوى الأداء الفعلي .

جدول رقم (46) يوضح نسبة إتفاق وقرارات المحكمين حول استبيان مستوى الأداء الفعلي.

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	القرار		رقم العبارة	نسبة الاتفاق	القرار	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	القرار
01	%100	تثبيت		14	%100	تثبيت	27	%100	تثبيت
02	%100	تثبيت		15	%100	تثبيت	28	%100	تثبيت
03	%100	تثبيت		16	%70	الحذف	29	%100	تثبيت
04	%100	تثبيت		17	%100	تثبيت	30	%100	تثبيت
05	%100	تثبيت		18	%100	تثبيت	31	%90	تثبيت
06	%100	تثبيت		19	%100	تثبيت	32	%70	تثبيت
07	%100	تثبيت		20	%100	تثبيت	33	%100	تثبيت
08	%100	تثبيت		21	%100	تثبيت	34	%100	تثبيت
09	%100	تثبيت		22	%100	تثبيت	35	%90	تثبيت
10	%100	تثبيت		23	%100	تثبيت	36	%80	تثبيت
11	%100	تثبيت		24	%100	تثبيت	37	%80	حذف
12	%100	تثبيت		25	%100	تثبيت	38	%90	تثبيت
13	%100	تثبيت		26	%100	تثبيت	39	%70	تثبيت

من الجدول رقم(46) نلاحظ أن المحكمين قد اتفقوا على حذف عبارتين هما :

رقم16: تحليل المستوى الدراسي وتحديد المطلوب للتدريس.

رقم37: تطبيق إستراتجيات وتقنيات لتقويم التعلم.

وبعد المعالجة الإحصائية لاستبيان مستوى الأداء الفعلي تم استبعاد فقرات أخرى(13) لحصولها على معاملا ارتباط ضعيفة، والجدول رقم (47) يوضح توزيع الفقرات التي تم استبعادها من الاستبيان بعد معالجتها إحصائيا :

الجدول رقم47: يوضح توزيع الفقرات التي تم استبعادها بعد المعالجة الإحصائية

	الفقرات
بعد تخطيط الدرس	1.تحليل المحتوى الدراسي وتحديد المطلوب للتدريس
	2.تخطيط للدرس في ضوء الأهداف التعليمية
	4.حديد الأهداف التعليمية التي تستجيب لاحتياجات التلاميذ وقابلة للقياس
	11.تحليل خصائص المتعلمين لمراعاتها أثناء التدريس
	12.تحديد أدوات التقويم وأساليبها المناسبة
	15. تحديد الواجبات المنزلية المناسبة للدرس
بعد تنفيذ الدرس	17.التمهيد المناسب لموضوع الدرس بأسلوب يتصف بالإثارة والتشويق
	21.توظيف الأنشطة المرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه
	23.توظيف الأنشطة المرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه
	24.إدارة النقاش والمداخلات الطلابية
	25.إدارة الصف بشكل يحقق الأهداف المرجوة من الدرس
	28.الربط بين التقويم وأهداف الدرس
	29.تحقيق التغذية الراجعة أثناء تقديم الدرس

يتضح من الجدول رقم (47) أنه تم حذف ست (6) فقرات من بعد تخطيط الدرس، وحذف سبع (7)فقرات من بعد تنفيذ الدرس. ليصبح عدد فقرات استبيان مستوى الأداء الفعلي في صورته النهائية (24) فقرة وذلك بعد حذف فقرتين من طرف المحكمين و 13 فقرات بعد المعالجة الإحصائية للاستبيان وهي أي فقرات استبيان مستوى الأداء الفعلي في صورته موزعة كما في الجدول رقم (48).

الجدول رقم48: يبين عدد فقرات الاستبيان حسب كل بعد من أبعاده في صورته النهائية.

البعد	عدد الفقرات
البعد الأول : تخطيط الدرس	09
البعد الثاني : تنفيذ الدرس	07
البعد الثالث : تقويم الدرس	08
المجموع	24

يتضح من الجدول رقم(48) أن عدد فقرات استبيان مستوى الأداء الفعلي في صورته النهائية أصبح يتكون من 24 فقرة موزعة على ثلاث أبعاد .(**أنظر الملحق رقم:6**)

2.4.1.استبيان معوقات التكوين:

في ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم حول استبيان معوقات التكوين تم حذف فقرات وإعادة صياغة فقرات أخرى وتعديلها، والجدول رقم(49) يوضح ذلك.

الجدول رقم 49: يوضح نسبة اتفاق وقرارات المحكمين حول استبيان معوقات التكوين

البعد	الرقم	النسبة	القرار	البعد	الرقم	النسبة	القرار	البعد	الرقم	النسبة	القرار
البعد الاول	01	%100	تثبيت	البعد الرابع	01	%80	حذف	البعد السابع	01	%100	تثبيت
	02	%100	تثبيت		02	%100	تثبيت		02	%100	تثبيت
	03	%100	تثبيت		03	%100	تثبيت		03	%70	حذف
	04	%100	تثبيت		04	%70	حذف		04	%100	تثبيت
البعد الثاني	01	%100	تثبيت		05	%100	تثبيت		05	%100	تثبيت
	02	%100	تثبيت		06	%100	تثبيت		06	%100	تثبيت
	03	%100	تثبيت	البعد الخامس	01	%100	تثبيت	البعد الثامن	01	%70	تثبيت
	04	%100	تثبيت		02	%100	تثبيت		02	%100	تثبيت
	05	%100	تثبيت		03	%70	حذف		03	%100	تثبيت
البعد الثالث	01	%100	تثبيت		04	%100	تثبيت		04	%100	تثبيت
	02	%100	تثبيت		05	%100	حذف		05	%100	حذف
	03	%100	تثبيت	البعد السادس	01	%100	تثبيت	البعد التاسع	01	%100	تثبيت
	04	%100	تثبيت		02	%70	تثبيت		02	%90	تثبيت
	05	%70	حذف		03	%100	تثبيت		03	%100	تثبيت
	06	%100	تثبيت		04	%100	تثبيت		04	%100	تثبيت
					05	%100	تثبيت	البعد العاشر	01	%100	تثبيت
									02	%100	تثبيت

من الجدول رقم (49) نلاحظ أن المحكمين قد اتفقوا على حذف الفقرات التالية: من البعد الثالث وهي:

رقم 5 ــ كثرة إعداد الأساتذة المتكونين يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف. ومن البعد الرابع فقرتين وهما:

رقم 1 ــ عدم تناسب محتوى التكوين مع قدرات الأساتذة واحتياجاتهم الحقيقة.

رقم 4 ــ فقدان المحتوى التكويني لترابط.

. ومن البعد الخامس فقرتين وهما:

رقم 1 ــ تقتصر الأساليب على المحاضرة على وورش العمل والإلقاء .

رقم 5. لا يتم استخدام الحاسوب في التكوين .L.C.D.

. ومن البعد السابع تم حذف الفقرة . رقم 3 . عدم وضوح بنود استمارة التقويم.

. وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات **استبيان معوقات التكوين** ، تم استبعاد فقرات لحصولها على معاملات ارتباط ضعيفة، والجدول رقم (50) يوضح توزيع الفقرات التي تم استبعادها من الاستبيان بعد معالجتها إحصائيا :

الجدول رقم 50:يوضح توزيع الفقرات التي تم استبعادها من الاستبيان بعد معالجتها إحصائيا

الابعاد	الرقم	الفقرة
البعد الأول	3	ضعف العلاقة بين الاحتياجات التكوينية الحقيقية والتكوين
	4	هنالك عشوائية في رصد الاحتياجات التكوينية
البعد الثالث	4	عمليات التكوين لا تحقق الأهداف المتوخاة منها
	6	عدم ارتباط أهداف البرنامج التكويني بمشكلات التلاميذ التعليمية والسلوكية التي يواجهها الأستاذ
البعد الخامس	4	الأساليب التي يستخدمها المكونين تقليدية
البعد السادس	5	سوء إدارة المركز التكويني
البعد السابع	1	عدم وجود برنامج واضح للتقويم

يتضح من الجدول رقم (50) أنه تم حذف فقرتين من البعد الأول وحذف فقرتين من البعد الثالث، وفقرة واحدة من البعد الخامس وكذلك فقرة واحدة من البعد السادس وفقرة واحدة من البعد السابع، ليصبح عدد الفقرات المحذوفة بعد معالجة **استبيان معوقات التكوين** إحصائيا هو 07 فقرات.

أصبح عدد فقرات استبيان معوقات التكوين في صورته النهائية بعد حذف 6 فقرات من طرف المحكمين و7 فقرات بعد المعالجة الإحصائية للاستبيان. يتكون من (35)، فقرة موزعة كما في الجدول رقم (51).

الجدول رقم 51: يبين عدد فقرات الاستبيان حسب كل بعد من أبعاده في صورته النهائية.

البعد	عدد الفقرات
البعد الأول :معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية	02
البعد الثاني معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين	05
البعد الثالث : معوقات تتعلق بأهداف البرنامج	03
البعد الرابع : معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج	04
البعد الخامس : معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية	02
البعد السادس : معوقات تتعلق بالمركز التكويني	04
البعد السابع:معوقات تتعلق بالتقويم	04
البعد الثامن : معوقات تتعلق بالمكونين	05
البعد التاسع معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج	4
البعد العاشر:معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية	02
المجموع	35

يتضح من الجدول رقم(51) أن عدد فقرات استبيان معوقات التكوين في صورته النهائية اصبح يتكون من 35 فقرة موزعة على عشرة ابعاد.(انظر الملحق رقم7)

3.4.1.مقياس مستوى الطموح:

في ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم حول مقياس التوافق المهني تم حذف فقرات وإعادة صياغة فقرات أخرى وتعديلها والجدول رقم(52) يوضح نسبة اتفاق وقرارات المحكمين حول استبيان مستوى الطموح.

الجدول رقم 52: يوضح نسبة اتفاق وقرارات المحكمين حول استبيان مستوى الطموح

الرقم	النسبة	القرار	الرقم	النسبة	القرار	الرقم	النسبة	القرار	الرقم	النسبة	القرار
01	%100	تثبيت	19	%100	تثبيت	37	%100	تثبيت	55	%100	تثبيت
02	%100	تثبيت	20	%100	تثبيت	38	%90	تثبيت	56	%100	تثبيت
03	%100	تعديل	21	%100	تثبيت	39	%100	تثبيت	57	%70	تثبيت
04	%100	تثبيت	22	%100	تثبيت	40	%80	تثبيت	58	%100	تثبيت
05	%100	تثبيت	23	%100	تثبيت	41	%100	تثبيت	59	%100	تثبيت
06	%100	تثبيت	24	%100	تثبيت	42	%100	تثبيت	60	%100	تثبيت
07	%100	تثبيت	25	%100	تثبيت	43	%100	تثبيت	61	%70	تثبيت
08	%100	تثبيت	26	%100	تثبيت	44	%100	تثبيت	62	%100	تثبيت
09	%100	تثبيت	27	%90	تثبيت	45	%90	تثبيت	63	%100	تثبيت
10	%100	تثبيت	28	%100	تثبيت	46	%100	تثبيت	64	%100	تثبيت
11	%100	تثبيت	29	%100	تثبيت	47	%100	تثبيت	65	%100	تثبيت
12	%100	تعديل	30	%100	تثبيت	48	%100	تثبيت	66	%100	تثبيت
13	%100	تثبيت	31	%100	تثبيت	49	%70	تثبيت	67	%90	تثبيت
14	%100	تثبيت	32	%100	تثبيت	50	%100	تثبيت	68	%70	تثبيت
15	%100	تثبيت	33	%100	تثبيت	51	%100	تثبيت	69	%100	تثبيت
16	%100	تثبيت	34	%100	تثبيت	52	100	تثبيت	70	%100	تثبيت
17		تثبيت	35		تثبيت	53					
18		تثبيت	36		تثبيت	54					

نلاحظ من الجدول رقم (52) انه تم الاتفاق المحكمين على تعديل الفقرتين رقم 3 ورقم 12 من البعد الأول. وبعد معالجة بيانات مقياس مستوى الطموح إحصائيا تمّ استبعاد فقرات لحصولها على معامل ارتباط ضعيف، والجدول رقم(53) يوضح توزيع الفقرات التي تم استبعادها من المقياس بعد معالجتها إحصائيا :

الجدول رقم 53:يوضح توزيع الفقرات التي تم استبعادها من مقياس مستوى الطموح

الرقم	الفـــــــــقـــــــــرة
02	هل تعتقد أن مستقبل المرء محدد ؟
04	هل تؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت ؟
07	هل تميل إلى التجديد في حياتك ؟
08	هل تبدو لك الحياة أحيانا بلا أمل ؟
9	هل تشعر أن عقليتك تؤهلك للامتياز ؟
10	هل تعمل لمستقبلك وفقا لخطة رسمتها لنفسك ؟
12	هل ترى أن دراستك الحالية أقل من أمانيك ؟
14	هل ترى أن المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لكفاحك الشخصي أكثر من أن يكون نتيجة لمعونة الآخرين ؟
16	هل حاولت كثيرا أن تتغلب على عقبة عرفت أن الكثيرين قد فشلوا في التغلب عليها ؟
18	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسؤولية ؟
20	هل تفكر كثيرا في مستقبلك ؟
25	هل تعتبر نفسك شخصا مكافحا؟
28	هل يضايقك أن تلقى عليك مسؤوليات عائلية ؟
29	هل تجهد نفسك للوصول إلى مستوى لم يصل إليه إلا القليل ؟
46	إذا لم يقنعك رأي غيرك فهل تواصل المناقشة لإثبات رأيك ؟
59	هل لديك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت في سبيل الوصول إلى أهدافك ؟
62	هل تقدم على عمل وأنت متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة طويلة ؟
68	هل تلاحظ أن أهدافك يمكن تحقيقها ولو مع الجهد؟

يتضح من الجدول رقم (53) أنه تم حذف 18 فقرة بعد المعالجة الإحصائية **لمقياس مستوى الطموح** ليصبح في صورته النهائية يتكون من 52 فقرة. موزعة كما في الجدول رقم (54)

الجدول رقم54:يبين عدد فقرات مقياس مستوى الطموح حسب كل بعد من أبعاده في صورته النهائية

البعد	عدد الفقرات	الفقرات التي تنتمي إليه
النظرة إلى الحياة	07	31,34,54,60,61 ,6,15
الاتجاه نحو التفوق	09	5,17,19,21,24,45,47,57,65
تحديد الأهداف والخطط	07	22,23,37,49,51,53,56
الميل إلى الكفاح	08	13,26,35,44,55,58,63,70
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس	05	.3,42,27,38,64
المثابرة	06	39,43,50,66,67,33
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ	10	1,11,30,32,36,40,41,48,52,69
المجموع الكلي	52	

يتضح من الجدول رقم(54) أن عدد فقرات مقياس مستوى الطموح في صورته النهائية اصبح يتكون من 52 فقرة موزعة على سبعة أبعاد.(انظر الملحق رقم8)

4.4.1.مقياس التوافق المهني :

في ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم حول مقياس التوافق المهني تم حذف فقرات وإعادة صياغة فقرات أخرى وتعديلها، والجدول رقم(55) يوضح توزيع الفقرات التي تم استبعادها من مقياس التوافق المهني.

الجدول رقم 55:يوضح توزيع الفقرات التي تم استبعادها من مقياس التوافق المهني

الرقم	النسبة	القرار	الرقم	النسبة	القرار	الرقم	النسبة	القرار	الرقم	النسبة	القرار
01	%100	تثبيت	16	%100	حذف	31	%80	تثبيت	46	%100	تثبيت
02	%100	تثبيت	17	%100	تعديل	32	%80	حذف	47	%100	تثبيت
03	%100	تثبيت	18	%100	تثبيت	33	%100	تعديل	48	%70	حذف
04	%100	تعديل	19	%100	حذف	34	%70	تثبيت	49	%100	تثبيت
05	%100	حذف	20	%100	تعديل	35	%100	تثبيت	50	%100	تثبيت
06	%100	تثبيت	21	%100	حذف	36	%100	تعديل	51	%100	تثبيت
07	%100	تثبيت	22	%100	تعديل	37	%100	تعديل	52	%70	حذف
08	%100	تثبيت	23	%100	تثبيت	38	%100	تثبيت	53	%100	تثبيت
09	%100	تثبيت	24	%100	تثبيت	39	%70	تثبيت	54	%100	تثبيت
10	%100	تثبيت	25	%100	حذف	40	%100	تعديل	55	%100	تثبيت
11	%100	تثبيت	26	%100	تثبيت	41	%100	تثبيت	56	%100	تثبيت
12	%100	تثبيت	27	%100	تثبيت	42	%100	تثبيت	57	%100	تثبيت
13	%100	تثبيت	28	%100	تثبيت	43	%70	حذف	58	%90	تثبيت
14	%100	تعديل	29	%100	تعديل	44	%100	تثبيت	59	%100	تثبيت
15	%100	تثبيت	30	%100	تعديل	45	%100	تثبيت			

يتضح من الجدول رقم(55) انه تم تعديل 11 فقرة وحذف 09 فقرات، وهي كالأتي :

الفقرات التي تمّ حذفها:

رقم 5 ــ أعتقد أن مهام العمل تتوزع بين الموظفين في المديرية بشكل غير متكافيء.

رقم 16 ــ يعتمد التقدم المهني بالمديرية على العلاقات مع الرؤساء.

رقم 19 ــ تولي الإدارة النشاط الاجتماعي والترفيهي اهتماما معقولا.

رقم 21 ــ تفوض الإدارة الصلاحيات للموظفين لأداء أعمالهم بالشكل المطلوب.

رقم 25 ــ أشعر بالظلم في التقارير السنوية.

رقم 32 ــ تتوفر جميع ظروف العمل الفيزيقية (الإضاءة، التهوية، التكييف،)....بصورة جيدة

رقم 43 ــ إن مهنتي مهنة سامية وذات قيمة عالية في المجتمع.

رقم 48 . لدي مقدرة جيدة على إقامة العلاقات الاجتماعية.

رقم 52 . أعتقد أن زملائي يضيعون وقت العمل بالكلام الفارغ.

كما تمّ استبعاد فقرات أخرى من مقياس التوافق المهني بعد المعالجة الإحصائية لحصولها على معاملات ارتباط ضعيفة، والجدول رقم (56) يوضح توزيع الفقرات التي تم استبعادها من المقياس بعد معالجتها إحصائيا .

الجدول رقم 56:يوضح توزيع الفقرات التي تم استبعادها من الاستبيان بعد معالجتها إحصائيا

الرقم	الفقرة
9	أشعر أن الفرصة متاحة لي للتقدم وظيفي
11	تتعارض الأعمال التي أقوم بها مع مؤهلي وتخصصي الحالي.
12	يسبب لي تداخل الواجبات الوظيفية مواقف مزعجة مع الآخ رين.
14	يتصف العمل الذي أقوم به بالرتابة ويفتقد لعامل الجذب والتجديد.
18	ينقصني التشجيع والتعزيز من قبل المسؤولين للوصول لمستقبل أفضل.
23	علاقتي مع المسؤولين والإدارة مبنية على التفاهم والثقة والاحت ا رم المتبادل.
30	الإجا ا زت والعطلات في مجال العمل غير كافية.
33	متطلبات ومقومات العمل الوظيفي غير متوفرة في مكتبي.
40	أنصح أصدقائي بعدم العمل كموظفين في المديرية.
44	لو أتيحت لي فرصة ترك المهنة لمهنة أخرى لفعلت ذلك فو ا ر.
49	يسبب لي التنافس في مجال العمل التوتر في علاقاتي مع الزملاء.

يتضح من الجدول رقم (56) أنه تم حذف 11 فقرة بعد معالجة مقياس التوافق المهني إحصائيا.

ليصبح عدد فقرات المقياس بعد حذف 9 فقرات من طرف المحكمين وحذف 11فقرة بعد المعالجة الإحصائية (39) فقرة في الصورة النهائية للمقياس، موزعة كما في الجدول رقم (57).

الجدول رقم57: يبين عدد فقرات المقياس حسب كل بعد من أبعاده في صورته النهائية.

الرقم	الابعاد	عدد الفقرات
01	الأداء المهني التوافقي	09
02	الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل.	10
03	البعد الذاتي	08
04	البعد الاجتماعي	07
05	البعد الاقتصادي	05
المجموع		39

يتضح من الجدول رقم(57) أن عدد فقرات مقياس التوافق المهني في صورته النهائية اصبح يتكون من 39 فقرة موزعة على خمسة ابعاد.(انظر الملحق رقم9).

II . الدراسة الأساسية :

1.المنهج:

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الذي سيمكننا من وصف الظاهرة، ومحاولة التوصل إلى وضع استنتاج. وفي ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها ثم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا بوصفها وتوضيح خصائصها، وتعبيرا كميا بوصفها رقميا بما يوضح حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، وهذا المنهج لا يهدف إلى وصف الظواهر ووصف الواقع كما هو بل الى الوصول الى استنتاجات وتفسيرات وتعميمات، تسهم في فهم هذا الواقع وتطويره وتغيره.(عبيدات، عدس، عبد الحق، 1984، ص. 187-189)

2. مواصفات العينة الفعلية وطرق إختيارها:

1.2.تحديد المجتمع الأصلي للدراسة:

عينة البحث هي جزء من المجتمع الأصلي ويعود إختيارها إلى طبيعة الموضوع ؛ يختارها الباحث بأساليب مختلفة وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي، وتحقق أغراض البحث.

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (120) أستاذا واستاذة من أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي وتوزعت على ثانويات من ولاية البيض من المجموع الأصلي، ونظرا لاستحالة الجرد الشامل تم إختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

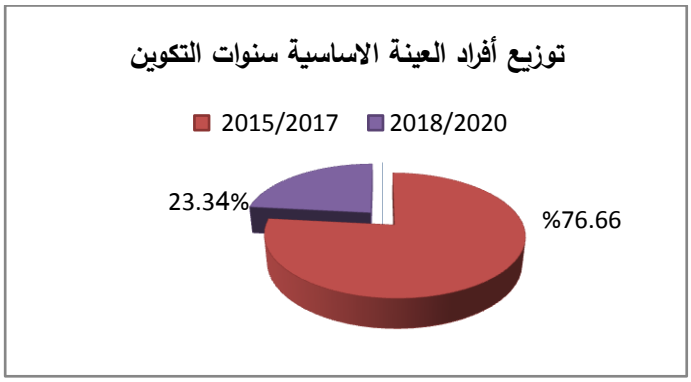
والعينة موزعة على الشكل التالي :

الجدول رقم (58): توزيع أفراد العينة الاساسية حسب متغير سنوات التكوين

من سنة 2015إلى سنة2017		من سنة 2018إلى سنة 2020		المجموع
التكرار	النسبة	العدد	النسبة	
92	%76.66	28	%23.34	120

– الملاحظ من الجدول رقم (58): أن نسبة من سنة 2018إلى2020(23.34%)، في عينة الدراسة الاساسية أصغر من نسبة سنوات التكوين من سنة 2015إلى2017 (76.66%)، ونلاحظ هناك تباين واضح بين النسبتين، وهذا ما يوضحه الشكل الموالي:

الشكل البياني رقم(3)، توزيع أفراد العينة الاساسية حسب متغير سنوات التكوين



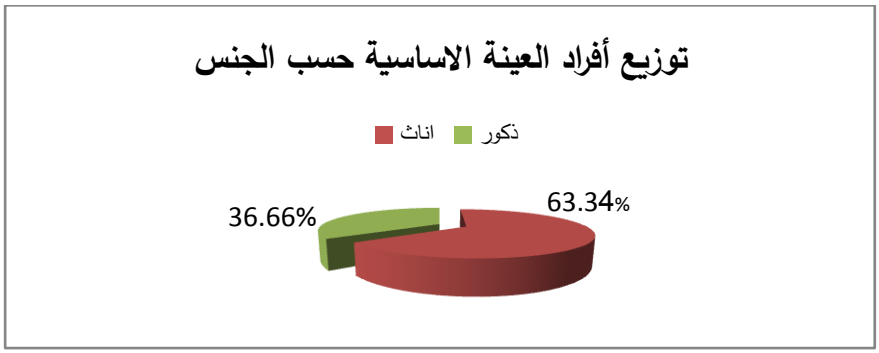
الملاحظ من الشكل رقم (3): أن هناك تباين واضح بين النسبتين، ويبدو بوضوح الفرق بين سنوات 2015إلى2017، وسنوات 2018إلى2020 ، وذلك راجع إلى ان في هذه السنوات يتم تكوين الأساتذة الناجحين في القوائم الاحتياطية .

الجدول رقم (59): توزيع أفراد العينة الاساسية حسب متغير الجنس

الذكور		الاناث		المجموع
العدد	النسبة	العدد	النسبة	
44	%36.66	76	%63.34	120

– الملاحظ من الجدول رقم (59): أن نسبة الذكور (36.66%)، في عينة الدراسة الاساسية أصغر من نسبة الإناث (63.34%)، ونلاحظ هناك تباين واضح بين النسبتين، وهذا ما يوضحه الشكل الموالي:

الشكل البياني رقم(4)، توزيع أفراد العينة الاساسية حسب متغير الجنس



الملاحظ من الشكل رقم (4): نلاحظ هناك تباين واضح بين النسبتين ، ويبدو بوضوح الفرق بين فئة الذكور وفئة الإناث، وهذا راجع للنسبة الكبيرة العاملة في ميدان التعليم .

2.2. أدوات البحث المستعملة وطرق تطبيقها:

بعد التطبيق الأولي لأدوات الدراسة الاستطلاعية وبعد التعديلات التي أدخلت عليها تم تطبيقها بصورتها النهائية في الدراسة الأساسية من اجل الحصول على بيانات يتم معالجتها إحصائيا، وهذه الأدوات متمثلة في: اسبتيان مستوى الأداء الفعلي، اسبتيان معوقات التكوين، مقياس مستوى الطموح، وأخيرا مقياس التوافق المهني. وللاشارة تم تطبيق الاس تبيانات بمساعدة زميلاتي وزملائي في المهنة بصفتي مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني بالولاية؛ وذلك حتى يسهيل علي التواصل مع الأساتذة عينة الدراسة .

4.2. الأساليب الإحصائية المستخدمة: للإجابة على تساؤلات الدراسة وإختبار الفرضيات؛ تم إعتماد مجموعة أساليب إحصائية تتماشى وأهداف الدراسة نذكر منها :

أولا:الأساليب الإحصائية الوصفية: والتي تسهم في التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة؛ والتي تمثلت أساسا في التكرارات والنسب المئوية للوصف والتعريف بالمتغيرات، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية من اجل تحليل فقرات الاستبيانات، واستخراج أهميتها النسبية.

ثانيا: الإحصاء الاستدلالي: وفيه تم إستخدام:

. معامل ارتباط بيرسون. وهو المعامل الذي يعبر عن درجة الارتباط بين متغيرين المستقل والتابع.

. إختبار "ت" لعينتين مستقلتين: وتم استخدامه لقياس الفروق في استجابات العينة والتي تعزى لمتغير الجنس.

. الانحدار البسيط . والغرض من استخدمه هو تحليل أثر متغير مستقل كمي على متغير كمي أخر.

. أما المعالجة الإحصائية فقد تمت بالاعتماد على برمجية SPSS إصدار25.

خلاصة : تطرقنا في هذا الفصل إلى الطريقة والإجراءات التي تم استخدامها في الدراسة الاستطلاعية، بداية بتحديد أهدافها، وخطوات بناء أدوات الدراسة بالتفصيل، من وصفها ثم التأكد من خصائصها السيكومترية، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين وحساب صدقها وثباتها وأخيرا تطرق نا إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية وما تضمنته من الوصف النهائي لأدوات الدراسة والتعديلات التي أدخلت عليها حتى يتم تطبيقها في الدراسة الأساسية، كما تعرضنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الأساسية، بداية من إيضاح منهج الدراسة، مواصفات العينة الأساسية، إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية، وكذا الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع فرضيات الدراسة، والتي سيتم التعامل معها في الإجابة على فرضيات في الفصل الموالي بالتفصيل.

الفصل الثـامن

عرض النتائج الدراسة ومناقشتها

1.عرض نتائج الدراسة

- ✓ عرض نتائج الفرضية الأولى.
- ✓ عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.1.1.
- ✓ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.2.1.
- ✓ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.3.1.
- ✓ عرض نتائج الفرضية الثانية.
- ✓ عرض نتائج الفرضية الثالثة.
- ✓ عرض نتائج الفرضية الرابعة.
- ✓ عرض نتائج الفرضية الخامسة.
- ✓ عرض نتائج الفرضية السادسة.
- ✓ عرض نتائج الفرضية السابعة.
- ✓ عرض نتائج الفرضية الثامنة.

2.مناقشة نتائج الدراسة

- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الأولى .
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الثانية.
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.
- ✓ عرض مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية السادسة.
- ✓ عرض مناقشة نتائج الفرضية السابعة.
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الثامنة.
- ✓ اسنتاج.

تمهيد: يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها والتي هدفت إلى التعرف على واقع التكوين التحضيري البيداغوجي لدى أساتذة التعليم الثانوي وأثره على مستوى طموحهم وتوافقهم المهني، حيث يتم عرض نتائج الدراسة و مناقشتها، استنادا إلى الدراسات السابقة ، والتراث النظري، والخبرة المهنية للطالبة الباحثة.

i.عرض نتائج الدراسة :

وفيما يلي سنقوم بعرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وفق تسلسل أسئلتها، وذلك على النحو التالي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لتقديرات الأساتذة لمستوى الأداء الفعلي في كل بعد على مستوى كل فقرة والمجموع الكلي للبعد. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب كل بعد من أبعاد الاستبيان على أساس ذلك ، ويتم التحليل الوصفي للاستجابات بالاعتماد على تفسير قيم المتوسطات الحسابية والتي تم تقسيمها وفق الخطوات التالية:

طول الفئة = الحد الأعلى للبديل– الحد الادنى للبديل/عدد البدائل ⟸ 5-1/5=0.8

فتكون أول فئة لقيم المتوسط الحسابي من 1 إلي 1.80(بإضافة 0.8 لكل حد من حدي كل فئة)

فيتم تقسيم قيم المتوسط الحسابي وما يقابلها من بدائل (خيارات الاستبيان) على النحو التالي:

قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
1-1.80	**1.81 – 2.60**	**2.61 – 3.40**	**3.41 – 4.20**	**4.21 -5**

كما تم استخراج مستويات الممارسة الثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع)على النحو التالي:

طول الفئة = الحد الأعلى للبديل– الحد الادنى للبديل/عدد المستويات ⟸ 5 -1/3=1.33

فتكون أول فئة لقيم مستوى الممارسة من 1 إلي 1.33(بإضافة 1.33 لطول الفئة)، فتم تقسيم قيم المستوى وما يقابلها من مستويات على النحو التالي:

منخفض	متوسط	مرتفع
2.33 -1	3.67 -2.34	3.68 فما فوق

1.عرض نتائج الفرضية الأولى: التي تنص على أن مستوى الأداء الفعلي لمهارة التدريس لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس مرتفع من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. ولاختبار هذه الفرضية تم تقسيمها إلى 03 فرضيات جزئية .

1.1. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى :** تنص هذه الفرضية على أن مستوى الأداء الفعلي لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مجال **تخطيط الدرس** مرتفع من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لتقديرات الأساتذة لمستوى الأداء الفعلي في مجال تخطيط الدرس. على مستوى كل فقرة والمجموع الكلي. والجدول رقم (60) يوضح ذلك.

الجدول رقم (60)المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الأول والمجموع الكلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة الممارسة
01	التخطيط لأهداف المنهاج على المستوى القصير	3.23	0.825	64.60	متوسط
02	تحديد المضامين العامة والخاصة لمقررات المادة	3.36	0.896	67.60	متوسط
03	تحديد إستراتجيات التدريس المناسبة للمادة	3.45	0.798	69.00	متوسط
04	صياغة الكفاءات المستهدفة من الدرس	3.68	0.688	73.60	مرتفع
05	استعمال الوسيلة التعليمية أثناء الدرس	3.58	0.846	71.60	متوسط
06	تحديد الأنشطة الصفية وغير صفية اللازمة للتدريس	3.15	1.074	63.00	متوسط
07	توظيف المراجع والكتب في تخطيط الدرس	3.55	0.839	71.00	متوسط
08	كتابة خطة الدرس بشكل متكامل مع العناصر	3.48	0.926	69.60	متوسط
09	تحقيق التوافق بين أهداف الدرس وإجراءات تقديمه	3.39	0.781	67.80	متوسط
المجموع الكلي		3.43	0.852	70.60	متوسط

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد التخطيط، يظهر من الجدول رقم (60)، أن مستوى الأداء الفعلي لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مجال تخطيط الدرس. كان متوسطا، وبمتوسط حسابي بلغ(3.43)، وبإنحراف معياري

(0.852)، وبوزن نسبي قدرب 70.60%، وضمن مجال الممارسة المتوسط، الذي يتراوح بين(2.34-3.67)، كما نلاحظ أن أعلى فقرة في بعد (تخطيط الدرس)، كانت الفقرة رقم (4)، والتي تنص على:" صياغة الكفاءات المستهدفة من الدرس." بمتوسط حسابي قدره 3.68، وانحراف معياري 0.688، وبوزن نسبي قدرب 73.60%، وضمن مجال الممارسة المرتفع، الذي يتراوح بين 3.68 فما فوق، تليها الفقرة رقم(5)، والتي تنص على: " استعمال الوسيلة التعليمية أثناء الدرس."وبمتوسط حسابي قدره 3.58، وانحراف معياري (0.846)، وبوزن نسبي قدرب71.60%، وضمن مجال الممارسة المتوسط، وأن أدنى فقرة هذا البعد كانت للفقرة رقم(7)، والتي تنص على " توظيف تحديد الأنشطة الصفية وغير صفية اللازمة للتدريس." وبمتوسط حسابي قدره 3.15، وانحراف معياري(1.074)، وبوزن نسبي قدرب63%، وضمن مجال الممارسة المتوسط، وجاءت أيضا الفقرات رقم (9.8.7,3,2,1)، ضمن مجال الممارسة المتوسط. وعليه فإن مستوى الأداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة تخطيط الدرس كان بدرجة ممارسة متوسطة. مما يعني أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

2.1. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية: تنص هذه الفرضية على أن**" مستوى الأداء الفعلي لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مجال **تنفيذ الدرس** مرتفع من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لتقديرات الأساتذة لمستوى الأداء الفعلي في مجال تنفيذ الدرس.على مستوى كل فقرة والمجموع الكلي. والجدول رقم (61) يوضح ذلك.

الجدول رقم (61)المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثاني والمجموع الكلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة الممارسة
01	.توظيف وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد الطلاب على التعلم	2.97	0.952	59.4	متوسط
02	استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب	3.23	0.893	64.6	متوسط
03	توظيف استراتجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير	3.35	0.857	67.00	متوسط
04	تفعيل أساليب التقويم المختلفة (القبلي ، التكويني ،التشخيصي)	3.42	0.784	68.40	متوسط
05	تنوع الأنشطة والوسائل وفقا لمقتضيات الموقف التعليمي	3.20	0.913	64.00	متوسط
06	استخدام الكتاب المدرسي لتنمية القدرة على النقاش	3.23	1.193	64.60	متوسط
07	تنوع أساليب تفاعل الطلاب بين الفردية والجماعية	3.22	0.831	64.40	متوسط
المجموع الكلي		3.23	0.917	64.60	متوسط

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد التنفيذ، يظهر من الجدول رقم (61) أن مستوى الأداء الفعلي لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مجال تنفيذ الدرس. كان متوسطا، وبمتوسط حسابي بلغ(3.23)، وبانحراف معياري (0.917)، وبوزن نسبي قدر بـ 64.60%، وضمن مجال الممارسة المتوسط، الذي يتراوح بين(2.34-3.67)، كما نلاحظ أن أعلى فقرة في بعد (تنفيذ الدرس)، كانت للفقرة رقم (4)، والتي تنص على: " تفعيل أساليب التقويم المختلفة (القبلي، التكويني، التشخيصي)." بمتوسط حسابي قدره 3.42، وانحراف معياري 0.784، وبوزن نسبي قدرب68.40%، وضمن مجال الممارسة المتوسط، تليها الفقرة رقم(3)، والتي تنص على: " توظيف استراتجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير." وبمتوسط حسابي قدره 3.35، وانحراف معياري (0.857)،وبوزن نسبي قدر بـ 67.00%، وضمن مجال الممارسة المتوسط، وأن أدنى فقرة لهذا البعد كانت للفقرة رقم(1)، والتي تنص على " توظيف استراتجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير." وبمتوسط حسابي قدره 2.97، وانحراف معياري(1.193)، وبوزن نسبي قدرب 59.4%، وضمن مجال الممارسة المتوسط وجاءت الفقرة رقم (7,6,5,2) ضمن مجال الممارسة المتوسط وعليه فإن مستوى

الأداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة تنفيذ الدرس كان بدرجة ممارسة متوسطة. مما يعني ان الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق.

3.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: تنص هذه الفرضية على أن" مستوى الأداء الفعلي لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مجال تقويم الدرس مرتفع من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لتقديرات الأساتذة لمستوى الأداء الفعلي في مجال تقويم الدرس.على مستوى كل فقرة والمجموع الكلي. والجدول رقم (62) يوضح ذلك.

الجدول رقم (62) المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثالث والمجموع الكلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة الممارسة
01	تطبيق إستراتجيات متعددة لتقويم التعلم	3.46	0.777	69.20	متوسط
02	استخدام التقويم لتتبع تقدم التلاميذ	3.58	0.856	71.60	متوسط
03	تشخيص أخطاء التعلم ووضع برنامج لعلاجها	3.48	0.943	69.60	متوسط
04	استخدام التقويم للدعم والمعالجة البيداغوجية	3.33	0.945	66.60	متوسط
05	الإفادة من نتائج التقويم	3.34	0.835	66.80	متوسط
06	اقتراح حلول لمشكلات تعلم التلاميذ	3.22	1.039	64.40	متوسط
07	يقوم أداء التلميذ بصورة مستمرة	3.27	0.827	65.40	متوسط
08	تحديد الواجبات المنزلية للطلاب	3.23	0.807	64.60	متوسط
	المجموع الكلي	3.36	0.878	67.60	متوسطة

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد تقويم الدرس ، يظهر من الجدول رقم (62) أن مستوى الأداء الفعلي لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي في مجال تقويم الدرس. كان متوسطا، وبمتوسط حسابي بلغ(3.36)، وبانحراف معياري (0.878)، وبوزن نسبي قدر بـ 67.60%، وضمن مجال الممارسة المتوسط، الذي يتراوح بين(2.34-3.67)، كما نلاحظ أن أعلى فقرة في بعد (تقويم الدرس)، كانت للفقرة رقم (2)، والتي تنص على: " استخدام التقويم لتتبع تقدم التلاميذ."بمتوسط حسابي قدره 3.58، وانحراف معياري 0.856، وبوزن نسبي قدربـ 71.60% وضمن مجال الممارسة المتوسط، تليها الفقرة رقم(3)، والتي تنص على: " تشخيص أخطاء

التعلم ووضع برنامج لعلاجها. "وبمتوسط حسابي قدره 3.48، وانحراف معياري (0.943)، وبوزن نسبي قدر بـ 69.60%، وضمن مجال الممارسة المتوسط، وأن أدنى فقرة لهذا البعد كانت للفقرة رقم(6)، والتي تنص على "اقتراح حلول لمشكلات تعلم التلاميذ."وبمتوسط حسابي قدره3.22، وانحراف معياري(1.039)، وبوزن نسبي قدربـ64.40 %، وضمن مجال الممارسة المتوسط، وجاءت الفقرات ذات الأرقام (8,7,5,4,1)، أيضا ضمن مجال الممارسة المتوسط. ما يعني أن الفرضية الثالثة لم تتحقق أيضا.

- ✓ **وقد تم إجمال النتائج بحساب المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب كل بعد من أبعاد الاستبيان، والجدول رقم (63) يوضح ذلك.**

الجدول رقم (63) المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب كل بعد من أبعاد الاستبيان.

الرقم	البعد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
01	البعد الأول: تخطيط الدرس	09	3.43	0.852	70.60	01
02	البعد الثاني : تنفيذ الدرس	07	3.23	0.917	60.60	03
03	البعد الثالث : تقويم الدرس	08	3.36	0.878	67.60	02
	المجموع الكلي	24	3.34	0.883	66.80	

نلاحظ من الجدول السابق رقم (63)، أن مستوى الواقع الفعلي لأداء أستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي لمهارة التدريس من خلال مهارة التخطيط، والتنفيذ، والتقويم الدرس كان متوسطا، وبمتوسط حسابي بلغ 3.34، وانحراف معياري (0.883)، وبوزن نسبي قدر بـ 66.80، وضمن مجال الممارسة المتوسط، الذي يتراوح بين(2.34-3.67)، وأن البعد الأول (تخطيط الدرس)، احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 3.43، وانحراف معياري (0.852)، وبوزن نسبي قدربـ70.60%، وضمن مجال الممارسة المتوسط، يليه في المرتبة الثانية البعد الثالث(تقويم الدرس)، بمتوسط حسابي بلغ 03.36، وانحراف معياري(0.878)، وبوزن نسبي قدر بـ 67.60، وضمن مجال الممارسة المتوسط، ويليه في المرتبة الثالثة (تنفيذ الدرس)، بمتوسط حسابي بلغ 3.23، وانحراف معياري (0.917)، وبوزن نسبي قدربـ70.60%، وضمن مجال الممارسة المتوسط .مما يدل على أن الفرضية الأولى لم تتحقق.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية التي تنص على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الفعلي تبعا لمتغير الجنس(ذكور،إناث)عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$. " ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار T test لعينتين مستقلتين. والجدول رقم (64) يوضح ذلك

الجدول رقم (64)الفروق بين الجنسين في مستوى الأداء الفعلي

مستوى الاداء الفعلي	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
يعد التخطيط	اناث	76	30.605	3.787	119	-0.880	غير دالة
	ذكور	44	31.318	4.476	119		
بعد التنفيذ	اناث	76	22.665	4.005	119	0.198	غير دالة
	ذكور	44	22.522	3.579	119		
بعد القويم	اناث	76	27.039	4.422	119	0.992	غير دالة
	ذكور	44	26.659	4.040	119		
المجموع الكلي	اناث	76	80.302	9.011	119	0.113-	غير دالة
	ذكور	44	80.500	0.332	119		

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة. يتضح من الجدول رقم(64) أن قيمة("ت" المحسوبة = 0.113-) عند مستوى الدلالة (0.911)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة(0,05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء بين الجنسين .

. أما ابعاد الاستبيان فقد كانت قيمة("ت"= 0.880)، عند مستوى الدلالة 0.382 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، في بعد التخطيط، مما يعني عدم وجود فروق ذ ات دلالة إحصائية في مستوى الأداء بين الجنسين في بعد التخطيط.

. وفي بعد التنفيذ فقد كانت قيمة ("ت"= 198)، عند مستوى الدلالة 0.884 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.005، مما يعني عدم وجود فروق ذ ات دلالة إحصائية في مستوى الأداء بين الجنسين في هذا البعد.

. أما بعد التقويم فكانت قيمة("ت"= 0.992)، عند مستوى الدلالة 0.323، مما يعني عدم وجود فروق ذ ات دلالة إحصائية في مستوى الأداء بين الجنسين، في بعد التقويم.

وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الفعلي تبعا لمتغير الجنس(ذكور،إناث) عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.

3.عرض نتائج الفرضية الثالثة : للإشارة تم وضع هذه الفرضية من أجل تعزيز هدف البحث والتي تنص **على أنه** توجد معوقات تحول دون تحقيق أهداف التكوين على أرض الواقع من وجهة نظر المستفيد من البرنامج. ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لتقديرات معوقات التكوين.على مستوى كل فقرة .والمجموع الكلي .

والجدول رقم (65) يوضح ذلك.

جدول رقم (65) المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الأول معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
01	لا يتم إجراء دارسة مسحية شاملة لاحتياجات الأساتذة التكوينية	1.38	0.486	%69
02	نادرا ما يؤخذ برأي الأساتذة في احتياجاتهم التكوينية	1.70	0.460	%85
المجموع الكلي		1.54	0.473	%77

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية ، يظهر من الجدول رقم (65)، أن هذا النوع من المعوقات قد استحوذت على نسبة اتفاق بين الأساتذة حيت قدر الوزن النسبي لاستجابات الأساتذة بـ 77%، وبمتوسط حسابي بلغ(1.54)، وبانحراف معياري (0.473).كما نلاحظ ان الفقرة رقم (2)، والتي تنص على" نادرا ما يؤخذ برأي الأساتذة في احتياجاتهم التكوينية ." قد استحوذت على استجابة كبيرة حيث قدر الوزن النسبي بـ 85%، في حين تحصلت الفقرة الأولى والتي تنص على " لا يتم إجراء دارسة مسحية شاملة لاحتياجات الأساتذة التكوينية ." على وزن نسبي قدر بـ 69%، وهذه النتيجة تقودنا إلى أن الأستاذ مستبعد من هذه العملية التكوينية . وان هنالك معوقات للتكوين تتعلق بالاحتياجات التكوينية وهذا ما أكدته استجابات المبحوثين.

جدول رقم (66) المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثاني معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%
01	لا يعتمد تخطيط التكوين على أسس ومبادئ تربوية واضحة	1.34	0.476	%67
02	قلة مشاركة الخبراء في تخطيط التكوين	1.25	0.435	%62.5
03	عدم ارتباط تخطيط التكوين بالجودة التربوية.	1.25	0.435	%62.5
04	لا يتم الالتزام بخطط التكوين عند تنفيذ الدورات	1.36	0.499	%68
05	عدم تخطيط برنامج التكوين بدقة.	1.27	0.444	%63.5
المجموع الكلي		1.29	0.457	%64.5

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين، يظهر من الجدول رقم (66) أن هذا النوع من المعوقات قد استحوذت على نسبة اتفاق بين الأساتذة حيت قدر الوزن النسبي لاستجابات الأساتذة بـ 64.5%، وبمتوسط حسابي بلغ(1.29)، وبانحراف معياري (0.457).في حين احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (4)، والتي تنص على " لا يتم الالتزام بخطط التكوين عند تنفيذ الدورات ."بوزن نسبي قدر بـ68%، تليها الفقرة رقم(1)، والتي تنص على" لا يعتمد تخطيط التكوين على أسس ومبادئ تربوية واضحة ."بوزن نسبي قدر بـ 67%، وان أدنى متوسط كان للفقرة (2)، والتي تنص على " قلة مشاركة الخبراء في تخطيط التكوين"بوزن نسبي يقدر بـ 62.5%، هذه النتيجة تؤكد على وعي الاساتذة بأهمية تخطيط التكوين؛ قد يؤهلهم لإدراك ذلك مستواهم العلمي.

جدول رقم (67) المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثالث معوقات تتعلق بأهداف البرنامج

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%
01	أهداف البرنامج لا تتسم بالتنوع والشمول	1.38	0.488	%69
02	عدم انبثاق أهداف عملية التكوين من حاجات الأساتذة التربوية الحقيقية	1.28	0.453	%64
03	أهداف التكوين غير محددة	1.39	0.490	%69.5
المجموع الكلي		1.35	0.477	%67.5

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد معوقات تتعلق بأهداف برنامج التكوين، يظهر من الجدول رقم (67) أن هذا النوع من المعوقات. قد استحوذت على نسبة اتفاق بين الأساتذة حيت قدر الوزن النسبي لاستجابات الأساتذة بـ 64.5%، وبمتوسط حسابي بلغ(1.29)، وبانحراف معياري (0.457). في حين احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (3)، والتي تنص على " لا يتم الالتزام بخطط التكوين عند تنفيذ الدورات أهداف التكوين غير محددة ."بوزن نسبي قدر بـ 69.5%، تليها الفقرة رقم(1)،والتي تنص على" أهداف البرنامج لا تتسم بالتنوع والشمول ."بوزن نسبي قدر بـ 69%، وان أدنى متوسط كان للفقرة (2)، والتي تنص على " عدم انبثاق أهداف عملية التكوين من حاجات الأساتذة التربوية الحقيقية. "بوزن نسبي يقدر بـ 64%، هذه النتيجة تقودنا إلى أنه توجد معوقات تتعلق بأهداف البرنامج حسب استجابات المبحوثين.

جدول رقم (68) المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الرابع معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%
01	هنالك فجوة بين محتوى التدريب وطبيعة عمل الأساتذة	1.32	0.467	%66
02	عدم مواكبة المحتوى للتغيرات التربوية والتكنولوجية الحديثة	1.29	0.456	%64.5
03	محتوى البرنامج التكويني لا يتناسب مع الواقع التعليمي	1.31	0.464	%65.5
04	وجود تكرار في فعاليات محتوى البرنامج التكويني	1.33	0.470	%66.5
المجموع الكلي		1.31	0.464	%65.5

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج، يظهر من الجدول رقم (68) أن هذا النوع من المعوقات. قد استحوذت على نسبة اتفاق بين الأساتذة حيت قدر الوزن النسبي لاستجابات الأساتذة بـ 65.5%، وبمتوسط حسابي بلغ (1.31)، وبانحراف معياري (0.464). في حين احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (4)، والتي تنص على " وجود تكرار في فعاليات محتوى البرنامج التكويني."بوزن نسبي قدر بـ 66.5%، تليها الفقرة رقم(1)، والتي تنص على" هنالك فجوة بين محتوى التدريب وطبيعة عمل الأساتذة."بوزن نسبي قدر بـ 66%، وأن أدنى متوسط كان للفقرة (2)، والتي تنص على " عدم مواكبة المحتوى للتغيرات التربوية والتكنولوجية الحديثة . "بوزن نسبي يقدر بـ 64.5%، هذه النتيجة تقودنا إلى أنه توجد معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج حسب استجابات المبحوثين.

جدول رقم(69): المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الخامس معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%
01	لا تساهم الأساليب المستخدمة في تفعيل دور المشاركين.	1.30	0.460	%65
02	الأساليب التكوينية المستخدمة لا تناسب الأساتذة.	1.34	0.476	%67
المجموع الكلي		1.32	0.446	%66

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية، يظهر من الجدول رقم (69) أن هذا النوع من المعوقات قد استحوذت على نسبة اتفاق بين الأساتذة حيت قدر الوزن النسبي لاستجابات الأساتذة ب . 66%، وبمتوسط حسابي بلغ (1.32)، وبانحراف معياري (0.446). في حين احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (2)، والتي تنص على " الأساليب التكوينية المستخدمة لا تناسب الأساتذة."بوزن نسبي قدر بـ 67%، تليها الفقرة رقم(1)، والتي تنص على" لا تساهم الأساليب المستخدمة في تفعيل دور المشاركين."بوزن نسبي قدر بـ 65%، هذه النتيجة تقودنا إلى أنه توجد معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية حسب استجابات الأساتذة.

جدول رقم(70): المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد السادس معوقات تتعلق بالمركز التكويني

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%
01	بعد المكان الذي يقع فيه مركز التكوين	1.27	0.430	%63.5
02	عدم توفر وسائل الراحة	1.37	0.484	%68.5
03	قدم التقنيات المتوفرة في المركز وعدم صلاحيتها للعمل	1.38	0.488	%70.5
04	عدم وجود مكتبة ملبية لحاجات التكوين وموضوعاته	1.30	0.460	%65
	المجموع الكلي	1.33	0.465	%66.5

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد معوقات تتعلق المركز التكويني، يظهر من الجدول رقم (70) أن هذا النوع من المعوقات قد استحوذت على نسبة اتفاق بين الأساتذة حيت قدر الوزن النسبي لاستجابات الأساتذة بـ 66.5%، وبمتوسط حسابي بلغ (1.33)، وبانحراف معياري (0.465). في حين احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (3)، والتي تنص على " قدم التقنيات المتوفرة في المركز وعدم صلاحيتها للعمل."بوزن نسبي قدر بـ 70.5%، تليها الفقرة رقم(1)، والتي تنص على" عدم توفر وسائل الراحة."بوزن نسبي قدر بـ 68.5%، وان أدنى متوسط كان للفقرة (2)، والتي تنص على " بعد المكان الذي يقع فيه مركز التكوين "بوزن نسبي يقدر بـ 63.5%، هذه النتيجة تقودنا إلى أنه توجد معوقات تتعلق بمعوقات المركز التكويني حسب استجابات الأساتذة.

جدول رقم(71): المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد السابع معوقات تتعلق بالتقويم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%
01	غياب الموضوعية في عملية تقويم البرنامج	1.30	0.460	%63.5
02	المجاملة في تقويم المتكونين	1.33	0.470	%68.5
03	غياب الموضوعية في الامتحانات الموضوعة لتقويم المتكونين	1.36	0.480	%70.5
04	لا يوجد برنامج ميداني لمتابعة انتقال اثر التكوين	1.31	0.446	%65
	المجموع الكلي	1.31	0.464	%65.5

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد معوقات تتعلق بالتقويم، يظهر من الجدول رقم (71) ان هذا النوع من المعوقات قد استحوذت على نسبة اتفاق بين الأساتذة حي ث قدر الوزن النسبي للاستجابات الأساتذة بـ 65.5%، وبمتوسط حسابي بلغ (1.33)، وبانحراف معياري (0.464). في حين احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (3)، والتي تنص على " غياب الموضوعية في الامتحانات الموضوعة لتقويم المتكونين، بوزن نسبي قدر بـ 70.5%، تليها الفقرة رقم(2)، والتي تنص على" المجاملة في تقويم المتكونين ."بوزن نسبي قدر بـ 68.5%، وان أدنى متوسط كان للفقرة (1)، والتي تنص على "غياب الموضوعية في عملية تقويم البرنامج."بوزن نسبي يقدر بـ 63.5%. هذه النتيجة قد تقودنا إلى أنه توجد معوقات تتعلق بالتقويم حسب استجابات المبحوثين.

جدول رقم(72): المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد الثامن معوقات تتعلق بالمكونين

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%
01	كفاءة المكونين ليست عالية	1.53	0.502	%76.5
02	اختيار المكونين يتم وفق معايير غير واضحة	1.33	0.473	%66.5
03	ضعف إلمام المكونين باحتياجات الأساتذة	1.31	0.464	%65.5
04	قلة الاستعانة بمكون خبير متخصص	1.24	0.426	%62
05	تجاهل المكونين لأفكار المتكونين وآرائهم	1.28	0.448	%64
	المجموع الكلي	1.33	0.462	%66.5

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد معوقات تتعلق معوقات تتعلق بالمكونين ، يظهر من الجدول رقم (72)،أن هذا النوع من المعوقات قد استحوذت على نسبة اتفاق بين الأساتذة حيت قدر الوزن النسبي لاستجابات الأساتذة بـ 66.5%، وبمتوسط حسابي بلغ(1.33)، وبانحراف معياري (0.473). في حين احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (1)، والتي تنص على " كفاءة المكونين ليست عالية ."بوزن نسبي قدر بـ 76.5%، تليها الفقرة رقم(2)، والتي تنص على"اختيار المكونين يتم وفق معايير غير واضحة ."بوزن نسبي قدر بـ 66.5%، وان أدنى متوسط كان للفقرة (4)، والتي تنص على " قلة الاستعانة بمكون خبير متخصص."بوزن نسبي يقدر بـ 62%. هذه النتيجة قد تقودنا إلى أنه توجد معوقات تتعلق بمعوقات المكونين حسب استجابات المبحوثين.

جدول رقم(73): المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد التاسع معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج

لرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%
01	المدة الزمنية الموضوعة لتنفيذ البرنامج غير كافية لتحقيق الأهداف.	1.37	0.484	%68.5
02	المدة الزمنية الموضوعة للحصة غير كافية للأنشطة النظرية والتطبيقية	1.13	0.332	%57.5
03	التوقيت المختار لتنفيذ البرنامج غير مناسب	1.32	0.468	%66
04	هدر وقت التكوين في أمور جانبية	1.30	0.460	%65
	المجموع الكلي	1.28	0.436	%64

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج، يظهر من الجدول رقم (73) ان هذا النوع من المعوقات قد استحوذت على نسبة اتفاق بين الأساتذة حيت قدر الوزن النسبي لاستجابات الأساتذة بـ 64%، وبمتوسط حسابي بلغ(1.28)، وبانحراف معياري (0.153). في حين احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (1)، والتي تنص على " غياب الموضوعية في عملية تقويم البرنامج"."بوزن نسبي قدر بـ 68.5%، تليها الفقرة رقم(3)، والتي تنص على"غياب الموضوعية في الامتحانات الموضوعة لتقويم المتكونين."بوزن نسبي قدر بـ 66%، وان أدنى متوسط كان للفقرة (2)، والتي تنص على " **المدة الزمنية الموضوعة للحصة غير كافية للأنشطة النظرية والتطبيقية**."بوزن نسبي يقدر بـ 57.5%. هذه النتيجة قد تقودنا إلى أنه توجد معوقات تتعلق بتقويم المتكونين حسب استجابات المبحوثين.

جدول رقم(74): المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات البعد العاشر معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%
01	ندرة تقديم الوزارة لحوافز مادية للأساتذة المتكونين	1.52	0.502	%76
02	قلة الحوافز المعنوية للأساتذة المتكونين.	1.38	0.488	%69
	المجموع الكلي	1.45	0.495	%72.5

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة حول بعد معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية، يظهر من الجدول رقم (74) أن هذا النوع من المعوقات قد استحوذت على نسبة اتفاق

بين الأساتذة حيت قدر الوزن النسبي لاستجابات الأساتذة بـ 64%، وبمتوسط حسابي بلغ(1.28)، وبانحراف معياري (0.153). في حين احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (1)، والتي تنص على " غياب الموضوعية في عملية تقويم البرنامج"."بوزن نسبي قدر بـ 68.5%، تليها الفقرة رقم(3)، والتي تنص على"غياب الموضوعية في الامتحانات الموضوعة لتقويم المتكونين ."بوزن نسبي قدر بـ 66%، وان أدنى متوسط كان للفقرة (2)، والتي تنص على" **قلة الحوافز المعنوية للأساتذة المتكونين** ."بوزن نسبي يقدر بـ 57.5%. هذه النتيجة قد تقودنا إلى أنه توجد معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية حسب استجابات المبحوثين.

- ✓ **وقد تم إجمال النتائج بحساب المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب كل بعد من أبعاد الاستبيان في الجدول الموالي:**

الجدول رقم (75) المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب كل بعد من أبعاد استبيان معوقات التكوين

الرقم	البعد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
01	البعد الأول :معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية	02	1.54	0.473	%77	1
02	البعد الثاني معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين	05	1.29	0.457	%64.5	9
03	البعد الثالث : معوقات تتعلق بأهداف البرنامج	03	1.35	0.477	%67.5	3
04	البعد الرابع : معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج	04	1.31	0.464	%65.5	6
05	البعد الخامس : معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية	02	1.32	0.446	%66	4
06	البعد السادس : معوقات تتعلق بالمركز التكويني	04	1.33	0.465	%66.5	5
07	البعد السابع:معوقات تتعلق بالتقويم	04	1.31	0.464	%65.5	6
08	المجال الثامن : معوقات تتعلق بالمكونين	05	1.33	0.462	%66.5	8
09	البعد التاسع معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج	04	1.28	0.436	%64	10
10	البعد العاشر:معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية	02	1.45	0.495	%72.5	2
المجموع الكلي		35	1.35	0.464	%67.5	

نلاحظ من الجدول السابق رقم (75)، ان نسبة كبيرة من المبحوثين أقرت بوجود معوقات للتكوين بوزن نسبي قدر بـ 67.5%، وبمتوسط حسابي بلغ 1.35، اما فيما يخص الإبعاد فقداحتلى المرتبة الأولى البعد الأول(معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية) بمتوسط حسابي بلغ 1.54، وانحراف معياري (0.473)، وبوزن نسبي قدربـ 77%، يليه في المرتبة الثانية البعد العاشر(معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية)، بمتوسط حسابي بلغ 03.45، وانحراف معياري(0.495)، وبوزن نسبي قدر بـ 72.5، ويليه في المرتبة الثالثة البعد الثالث (معوقات تتعلق بأهداف البرنامج)، بمتوسط حسابي بلغ 1.35، وانحراف معياري (0.477)، وبوزن نسبي قدربـ 67.5%. وكانت ادنى مرتبة للبعد التاسع (معوقات تتعلق بالمدة الزمنية وبتوقيت البرنامج). هذه النتيجة قد تدل على وجود معوقات تحول دون تحقيق أهداف التكوين على أرض الواقع من وجهة نظر عينة الدراسة.

4.عرض نتائج الفرضية الرابعة والتي تنص على أن هـ "توجد فروق في درجات مستوى طموح الاساتذة تبعا لمتغير الجنس(ذكور،اناث) عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$." ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار T test لعينتين مستقلتين. والتي جاءت نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

الجدول رقم(76) يوضح درجات مستوى الطموح الاساتذة تبعا لمتغير الجنس(ذكور،اناث)

للابعاد	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
بعد النظرة للحياة	اناث	76	13.36	2.238	118	1.628	غير دالة
	ذكور	44	12.72	1.980	118		
بعد الاتجاه نحو التفوق	اناث	76	12.38	1.72	118	0.415	غير دالة
	ذكور	44	12.27	1.148	118		
بعد تحديد الأهداف والخطط	اناث	76	9.77	1.571	118	0.271	غير دالة
	ذكور	44	9.70	1.286	118		
بعد الميل إلى الكفاح	اناث	76	11.67	1.445	118	3.097	دالة 0,003
	ذكور	44	10.84	1.376	118		
بعدتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	اناث	76	19.43	1.878	118	0.138	غير دالة
	ذكور	44	19.38	1.807	118		
بعد المثابرة	اناث	76	9.82	1.279	118	2.392	دالة 0,02
	ذكور	44	9.31	1.029	118		
بعد الرضا بالوضع الحاضر	اناث	76	8.15	1.317	118	2.807	دالة 0,006
	ذكور	44	7.54	1.044	118		
المجموع الكلي	اناث	76	84.61	6.677	118	2.900	دالة 0.004
	ذكور	44	81.79	3.985	118		

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة. يتضح من الجدول رقم(76)، أن قيمة("ت" المحسوبة = 2.900) عند مستوى الدلالة (0.004)، وهي قيمة اصغر من مستوى الدلالة المعتمدة(0,05) ، مما يعني وجود فروق ذي دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الجنسين ، تبين أن الفروق جاء ت لصالح الاستاذات الإناث.

ـ عدم وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور والاناث في بعد النظرة إلى الحياة حيث بلغت قيمة ت (1.628)، عند مستوى الدلالة (0.107)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05.

عدم وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور والاناث في بعد الاتجاه نحو التفوق حيث بلغت قيمة ت (0.415)، عند مستوى الدلالة (0.679)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05.

ـ عدم وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور والاناث في بعد تخطيط للأهداف والخطط حيث بلغت قيمة ت (0.271)، عند مستوى الدلالة (0.787)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05.

ـ وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور والاناث في بعد الميل إلى الكفاح حيث بلغت قيمة ت (3.097)، عند مستوى الدلالة (0.003)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية، تبين أن الفروق جاء ت لصالح الاستاذات الإناث.

ـ عدم وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور والاناث في بعد تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس حيث بلغت قيمة ت (0.138)، عند مستوى الدلالة (0.891)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05.

ـ وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور والاناث في بعد المثابرة حيث بلغت قيمة ت (2.392)، عند مستوى الدلالة (0.019)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية، تبين أن الفروق جاء ت لصالح الاستاذات الإناث.

ـ وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور والاناث في بعد الرضا بالوضع الحاضر حيث بلغت قيمة ت (2.807)، عند مستوى الدلالة (0.006)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05. وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية، تبين أن الفروق جاء ت لصالح الاستاذات الإناث.

وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى طموح الاساتذة تبعا لمتغير الجنس(ذكور،اناث) عند مستوى دلالة 0.05= α.

5. عرض نتائج الفرضية الخامسة والتي تنص على أن هـ "توجد فروق في درجات مستوى التوافق المهني لاساتذة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس(ذكور، اناث) عند مستوى دلالة 0.05= α." ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار T test لعينتين مستقلتين. والتي جاءت نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

الجدول رقم(77) يوضح الفروق في درجات مستوى التوافق المهني لاساتذة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس(ذكور،اناث)

للابعاد	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
بعد التوافق الادائي	اناث	76	26.23	3.410	118	2.192	دالة 0,03
	ذكور	44	27.43	2.714	118		
بعد الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	اناث	76	23.90	4.789	118	2.389	دالة 0,02
	ذكور	44	25.84	3.941	118		
البعد الذاتي	اناث	76	22.68	3.600	118	0.394	غير دالة
	ذكور	44	22.38	4.205	118		
البعد الاجتماعي	اناث	76	20.42	3.034	118	0.884	غير دالة
	ذكور	76	20.90	2.843	118		
البعد الاقتصادي	اناث	76	10.18	3.165	118	0.796	غير دالة
	ذكور	76	10.65	3.139	118		
المجموع الكلي	اناث	76	103.43	11.798	118	1.815	غير دالة
	ذكور	76	107.22	10.562	118		

انطلاقا من مخرجات جدول التحليل الوصفي لاستجابات عينة الدراسة. يتضح من الجدول رقم(77)، أن قيمة("ت" المحسوبة = 1.815) عند مستوى الدلالة (0.73)، وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة(0,05)، مما يعني عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني بين الجنسين

ـ وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور والاناث في بعد التوافق الادائي حيث بلغت قيمة ت (2.192)، عند مستوى الدلالة (0.031)، وهي قيمة اصغر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05. وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية، تبين أن الفروق جاء ت لصالح الأساتذة ذكور.

ـ وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور والاناث في بعد الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل حيث بلغت قيمة ت (2.389)، عند مستوى الدلالة (0.019)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية، تبين أن الفروق جاء ت لصالح الأساتذة ذكور.

ـ عدم وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور والاناث في بعد الذاتي حيث بلغت قيمة ت (0.394)، عند مستوى الدلالة (0.695)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05.

ـ عدم وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور و الاناث في بعد الاجتماعي حيث بلغت قيمة ت (0.884)، عند مستوى الدلالة (0.379)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05.

ـ عدم وجود فروق دالة بين الأساتذة الذكور و الاناث في بعد الاقتصادي حيث بلغت قيمة ت (0.796)، عند مستوى الدلالة (0.428)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05.**وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل فرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في** درجات مستوى التوافق المهني للاساتذة تبعا لمتغير الجنس(ذكور،اناث) عند مستوى دلالة0.05= α.

6.عرض نتائج الفرضية السادسة والتي تنص على أنه" يوجد علاقة إرتباطية بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى طموح أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي عند مستوى دلالة 0.05= α." والتي جاءت نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

الجدول رقم(78) يوضح معامل الارتباط بين مستوى الأداء الفعلى ومستوى الطموح.

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعدا لأول:التخطيط	0.096	غير دالة
مستوى الطموح		
بعد الثاني: التنفيذ	-0.05	غير دالة
مستوى الطموح		
بعد الثالث: التقويم	-0.101	غير دالة
مستوى الطموح		
المجموع الكلي لمستوى الأداء الفعلي و مستوى الطموح	-0.038	غير دالة

نلاحظ من الجدول رقم(78)، انه لا توجد علاقة ارتباطية بين المجموع الكلي ومستوى الطموح حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.038-)، وهو غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، أما فيما يخص الابعاد فنلاحظ من الجدول انه لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط ومستوى الطموح، حيث بلغ معامل الارتباط برسون (0.096)، وهو غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، كما نلاحظ انه لا توجدعلاقة ارتباطية بين مهارة تنفيذ الدرس ومستوى الطموح، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون

(0.05−)، وهو غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 أما بالنسبة لعلاقة مهارة التقويم ومستوى الطموح فانه لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم ومستوى الطموح حيث بلغ معامل الارتباط

(0.101−)، وهو وغير دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05. مما يعني عدم وجود علاقة بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى الطموح لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج.

7.**عرض نتائج الفرضية السابعة والتي تنص على أنه** : يوجد علاقة إرتباطية بين مستوى أداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي ومستوى التوافق المهني أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج التكوين التحضيري البيداغوجي عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$. والتي جاءت نتائج اختبارها معروضة في الجدول التالي:

الجدول رقم(79) يوضح معامل الارتباط بين مستوى الأداء الفعلى ومستوى التوافق المهني.

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعدا لأول:التخطيط	**−0.044**	**غير دالة**
التوافق المهني		
بعد الثاني: التنفيذ	**0.044**	**غير دالة**
التوافق المهني		
بعد الثالث: التقويم	**−0.020**	**غير دالة**
التوافق المهني		
المجموع الكلي لمستوى الأداء الفعلي و التوافق المهني	**−0.010**	**غير دالة**

نلاحظ من الجدول رقم(79)، انه لا يوجد علاقة ارتباطية بين المجموع الكلي ومستوى التوافق المهني حيث بلغ معامل الارتباط برسون (0.010−)، وهو غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، أما فيما يخص الابعاد فنلاحظ من الجدول انه لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط ومستوى التوافق المهني، حيث بلغ معامل الارتباط برسون (0.044−)، وهو غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، كما نلاحظ انه لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارة تنفيذ الدرس ومستوى التوافق المهني، حيث بلغ معامل الارتباط برسون (0.044)، وهو غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 أما بالنسبة لعلاقة مهارة التقويم ومستوى التوافق المهني، فانه لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التقويم ومستوى الطموح حيث بلغ معامل الارتباط(0.020−)

، وهو غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05. مما يعني عدم وجود علاقة بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى التوافق المهني لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج.

8.عرض نتائج الفرضية الثامنة والتي تنص على أن ه" يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي في مستوى طموح أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج عند مستوى الدلالة α =0.05 . "

للإجابة على الفرضية اعتمدنا على تحليل الانحدار البسيط، حيث سنركز على معامل الارتباط R، معامل الانحدار B، قيمة F, T، المحسوبتين، معامل التحديد R^2، المحصور بين1 كأعلى قيمة، و0 كأدنى قيمة، حيث يتم استخراج المستويات الثلاثة لمعامل التحديد R2(منخفض، متوسط، مرتفع)، على النحو التالي:

طول الفئة = لأعلى قيمة– أدنى قيمة/ عدد المستويات ⟸ 1– 0 / 3 = 0.333

فتكون أول فئة لقيم معامل التحديد من 0 إلى 0.333، فتم تقسيم قيم معامل التحديد وما يقابلها من مستويات على النحو التالي :

منخفض	متوسط	مرتفع
0.333 –0	0.667 –0.334	1 –0.668

لاختبار هذه الفرضية حول تأثير مستوى الأداء الفعلي كمتغير مستقل، على مستوى الطموح كمتغير تابع . استخدمنا تحليل الانحدار البسيط، والتي جاءت نتائجه معروضة في الجدول التالي:

الجدول رقم(80) يوضح تحليل الانحدار البسيط لتأثير مستوى الأداء الفعلى على مستوى الطموح.

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل الانحدار (B)	قيمة Tالمحسوبة	قيمة F المحسوبة	الدلالة الاحصائية
مستوى الأداء الفعلي	مستوى الطموح	0.038	0.001	-0.025	-0.117	0.174	0.677

يتضح من خلال جدول الانحدار البسيط مايلي:

معامل الارتباط (R): من خلال معامل الارتباط R المقدرة بـ 0.038 ، والتي تقع ضمن مجال الارتباط المنخفض من (0- 0.25)، وقيمة الدلالة الاحصائية 0.677 أكبر من 0.05، يتضح أنه لا توجد علاقة بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى الطموح، عند مستوى دلالة 0.05= α.

معامل التحديد R^2(نسبة التفسير) : من خلال معامل التحديد R2 المقدرة بـ 0.001، والتي تقع ضمن التفسير المنخفض من (0- 0.333)، يتضح بأن مستوى الأداء الفعلي يساهم في مستوى الطموح بدرجة منخفضة كثيرا.

معامل الانحدارB (معامل التأثير): تشير قيمة معامل التأثير والمقدرة بـ 0.025-، انه لا يوجد علاقة خطية بين المتغيرين.

قيمة F المحسوبة: تشير قيمة F المحسوبة والمقدرة بـ 0.174 ، والأصغر من القيمة الجدولية، وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى الطموح .

معنوية التأثير(قيمة Tالمحسوبة): تشير قيمة T المحسوبة، والمقدرة بـ 0.117- والأصغر من القيمة الجدولية، وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، إلى عدم وجود تأثير معنوي لمستوى الأداء الفعلي على مستوى الطموح. **وبتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه** لا يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي على مستوى طموح أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج **عند مستوى الدلالة 0.05 =α .**

9. عرض نتائج الفرضية التاسعة والتي تنص على أنه "يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلى في مستوى التوافق المهني لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج عند مستوى الدلالة α =0.05".

للإجابة على الفرضية اعتمدنا على تحليل الانحدار البسيط، حيث سنركز على معامل الارتباط R، معامل الانحدار B، قيمة F, T، المحسوبتين، معامل التحديد R^2، المحصورين بين 1 كأعلى قيمة، و 0 كأدنى قيمة.

لاختبار هذه الفرضية حول تأثير مستوى الأداء الفعلي كمتغير مستقل، على مستوى التوافق المهني كمتغير تابع . استخدمنا تحليل الانحدار البسيط، والتي جاءت نتائجه معروضة في الجدول التالي:

الجدول رقم(81) يوضح تحليل الانحدار البسيط لتأثير مستوى الأداء الفعلى على مستوى التوافق المهني

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل الانحدار (B)	قيمة Tالمحسوبة	قيمة F المحسوبة	الدلالة الاحصائية
مستوى الأداء الفعلي	مستوى التوافق المهني	0.010	0.00	-0.013	-0 .111	0.120	0.912

يتضح من خلال جدول الانحدار البسيط مايلي:

معامل الارتباط (R): من خلال معامل الارتباط R المقدرة بـ 0.010 ، والتي تقع ضمن مجال الارتباط المنخفض من (0- 0.25)، وقيمة الدلالة الاحصائية 0.912 أكبر من 0.05، يتضح أنه لا توجد علاقة بين مستوى الأداء الفعلي و مستوى التوافق المهني، عند مستوى دلالة a=0.05.

معامل التحديد R^2(نسبة التفسير): من خلال معامل التحديد R^2 المقدرة بـ0.00، والتي تقع ضمن التفسير المنخفض من (0- 0.333)، يتضح بأن مستوى الأداء الفعلي يساهم في مستوى التوافق المهني بدرجة منخفضة جدا.

معامل الانحدارB (معامل التأثير): تشير قيمة معامل التأثير والمقدرة بـ 0.013-، انه لا يوجد علاقة خطية بين المتغيرين.

قيمة F المحسوبة: تشير قيمة F المحسوبة والمقدرة بـ 0.120، والأصغر من القيمة الجدولية، وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى التوافق المهني.

معنوية التأثير(قيمة Tالمحسوبة) : تشير قيمة T المحسوبة، والمقدرة بـ 0.111- والأصغر من القيمة الجدولية، وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، إلى عدم وجود تأثير معنوي لمستوى الأداء الفعلي على مستوى التوافق المهني. **وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه** لا يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي في مستوى التوافق المهني لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج **عند مستوى الدلالة** $\alpha=0.05$.

. ملخص عرض النتائج:

ـ أظهرت نتائج الدراسة أن أن مستوى الأداء الفعلي لمهارة التدريس لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي متوسط.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء بين الجنسين عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

ـ توجود معوقات تحول دون تحقيق أهداف التكوين على أرض الواقع من وجهة نظر المستفيد من البرنامج.

ـ توجد فروق في درجات مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس(ذكور،اناث) عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$

ـ لا توجد فروق في درجات مستوى التوافق المهني تبعا لمتغير الجنس(ذكور،اناث) عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$

ـ لا يوجد علاقة إرتباطية بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى طموح أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

– لا يوجد علاقة إرتباطية بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى التوافق المهني لاساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي عند مستوى دلالة 0.05= ą.

ــ لا يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلى في مستوى الطموح لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج عند مستوى الدلالة ą =0.05.

ــ لا يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلى في مستوى التوافق المهني لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج عند مستوى الدلالة ą =0.05.

iiمناقشة نتائج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة واقع التكوين التحضيري البيداغوجي لدى أساتذة التعليم الثانوي وأثره على مستوى طموحهم وتوافقهم المهني، حيث يتم مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة، استنادا إلى الدراسات السابقة ، والتراث النظري، والخبرة المهنية للطالبة الباحثة، ونعرضها كالاتي:

1.مناقشة نتائج الفرضية الأولى التي تنص على أن: مستوى الأداء الفعلي لمهارة التدريس لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس مرتفع من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، فقد أظهرت نتائج اختبارها أن مستوى الأداء الفعلي لمهارة التدريس لأستاذ التعليم الثانوي المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي من خلال مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس **متوسط** من وجهة نظره، ويمكن تفسير ذلك كما يلي:

قد تكون هذه النتيجة مؤشرا على أن برامج التكوين البيداغوجي التحضيري لم تحقق الأهداف المخطط لها، حيث يمكننا الإشارة إلى أن هذه البرامج لم تؤهلهم لإدارة العملية التعليمية بمستوى أداء مرتفع ، بمعنى أخر ملمح الأستاذ المستفيد من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي لا يؤهله لإدارة العملية التعليمية، تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما بجودة عالية، كما خطط له. ربما تعود هذه النتيجة إلى أن برامج التكوين التحضيري البيداغوجي لا تؤخذ بعين الاعتبار واقع الاحتياجات الفعلية لأستاذ التعليم الثانوي.

فاستنادا إلى البرنامج التكويني الذي وضعته وزارة التربية الوطنية في إطار تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لوزارة التربية الوطنية فيما يتعلق بتهيئة الأساتذة الناجحين في المسابقة قبل الالتحاق بمناصب عملهم؛ فإن

القرار الوزاري المؤرخ في 09 ذي القعدة عام 1436هـ الموافق لـ 24أوت سنة 2015م الذي يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه، لم يشر إلى إجراءات ضبط الاحتياجات التكوينية. وقد ذكر الباحث نويوة (2016)، على أن برامج التكوين لا تلبي الاحتياجات الفعلية للأستاذ، أي غياب التحديد الصحيح للكفاءات المستهدفة من العملية التكوينية، وأن جميع البرامج التكوينية للأساتذة لا تستجيب إلا الاحتياجات المؤسساتية أي لم يكن الأستاذ شريك في العملية بل كان مجرد موضوع لتطبيق برامج سطرتها جهات أخرى.أي إنها لم تشر بأي شكل من الأشكال إلى الإطار المرجعي الذي تم على أساسه تحديد هذه الأنشطة التكوينية. ويرى (العاجز، اللوح، الأشقر، 2010)، أن للتدريب مقومات إدارية وتنظيمية أساسية، مثل وجود خطة عمل واضحة، وتوفر الإمكانات والمعدات الفنية المطلوبة، وكذلك توفر القيادات الواعية، وتوفر الدقة والوضوح في تحديد مواصفات الوظائف، وتوفر الدقة والموضوعية في اختيار الأفراد للعمل التدريبي وتوفر نظام مستمر لقياس أداء العاملين، وتقييم كفاءتهم، وتوفر نظام واضح للحوافز المادية والمعنوية.

وللإشارة فإن القرارات التي تضمنت تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي نذكر منها القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 15 ديسمبر 2011: الذي يحدد مدة ومحتوى وكيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم، **القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 17 نوفمبر 2013** الذي يحدد كيفيات تنظيم التكوين المسبق تعيين في رتبة أستاذ التعليم الثانوي ومحتوى برنامجه .

بخصوص هذا النص أضاف وحدتين أساسيتين لم يشملها برنامج النص السابق، التقويم التربوي، المناهج التعليمية. بالاضافة إلى القرار سابق ذكره المؤرخ في 24اوت 2015؛ فإن هذه القرارات أشارت إلى مقاييس التكوين أي محتوى التكوين، مدته، مؤسسات التكوين، بالإضافة إلى المؤطرين لعملية التكوين.

أما فيما يخص الحوافز فتمثلت في التكوين المجاني، ومنح شهادة في نهاية التكوين. أي انها لم تشر إلى تحديد الاحتياجات التكوينية للأستاذ، وترى الباحثة أن أهداف التكوين أهد اف طموحة بدون تفعيلها في الميدان العملي وهذا حسب استجابات عينة الدراسة، وقد ذكر الباحث بلقيدوم (2013) أنه قد أجمع المختصون المهتمون بالتكوين أثناء الخدمة ، أن هذه المخططات قد افتقرت إلى سياسة تدريب تقوم على أسس علمية واضحة، واتسمت بالارتجال والسطحية، وضعف الوعي التدريبي وقلة المرافق التدريبية، وضبابية الأهداف، وضعف أساليب التقويم والمتابعة. عدم دقة وإجرائية أهداف البرامج التكوينية. طرق التقويم لا

تشجع التفكير الابتكار لدى الأساتذة؛ حيث اعتمدت على التقويم القائم على إنجاز البحوث.

أما الباحث تيلوين فقد طرح في دراسته (2003)، والتي هدفت إلى توفير بعض المعطيات الميدانية التي تسهل التمعن في البرامج الحالية لتكوين المعلمين من وجهة نظر المتكونين انفسهم، قد خلصت دراس ته إلى "أن ما يصدم به الباحث في موضوع تكوين المكونيين في الجزائر فهم من جهة واعون كل الوعي بأسباب الإخفاق ولكنهم من جهة أخرى يكررونفس الإجراءات وبنفس الدورية التي تصدر عن قمة الهرم التربوي حتى اليوم كغياب الغاية وغياب الرؤية الاستراتجية وغياب التوثيق إن هذا الوضع الغريب أوصل الإصلاح التربوي في منظومتنا إلى حالة من العبثية والشكلية، وأصبح التكوين فيها مجرد طقوسا لامعنى لها " ويقترح الباحث مؤشرات يراها مناسبة لتقويم منظومتنا التكوينية:

- البرامج تسير في ضبابية مطبقة من حيث الأهداف.

– قلة المحتويات الخاصة بمحتويات التكوين .

- جزئية تلبية حاجات المعلمين .

- قلة التشجيع .

أما دراسة خالدي (2017)، حول برامج التكوين المستمر للمعلمين في الجزائر وعلاقته بمعايير الجودة . فكانت خلاصة دراسته "أن هذه البرامج لا تتوجه لتنمية الجانب البيداغوجي، والممارسة التعليمية للمعلم، بقدر ما تسعى إلى تزويد لمعلومات قد لا تساهم في تنمية أدائه المهني، كما أنها لا تستجيب لمعطيات جودة التكوين الموجه للممارسين التربويين "

بالإضافة إلى أن المدة المخصصة للبرنامج قدرت بـ 190ساعة فقط، ونعتقد أن هذه المدة قد تكون غير كافية على تكوين أستاذ قادرا على القيام بمهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم الدرس بجودة عالية. وبصفتي موظفة في سلك التعليم الثانوي ومحتكة بالأساتذة أن هذه النتيجة قد تكون راجعة إلى عدم رضاهم عن برامج التكوين، بالإضافة إلى الخلفية السلبية التي كوّنها الأستاذ عن التكوين بصفة عامة، مما يدفعهم للبحث عن مصادر أخرى لاكتساب الكفايات التدريسية اما بالتقليد أو الاستعانة بزملاء المهنة. الأمر الذي جعل من البرامج التكوينية مجرد روتين يخضع لها الأستاذ لضمان التثبيت في المنصب، وهذا ما جعل الأثر العلمي لتلك البرامج دون المستوى المطلوب .

وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة: شلالي (2009)، والتي هدفت إلى التعرف على واقع برنامج تكوين معلم المرحلة الابتدائية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وذلك بتقويم هذا البرنامج من خلال وجهة نظر طلبة وأساتذة هذه المعاهد. وخلصت النتيجة إلى أن المبحوثين اتخذوا اتجاها سلبيا نحو دور البرنامج في عملية التكوين بكل مدخلاتها وعملياتها، حيث أكدت على عدم وجود تناسب بين أهداف برنامج التكوين ومناهج المدرسة الابتدائية الجديدة. عدم قدرة برنامج التدريب الميداني على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة. وتتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة **بن زاف جميلة(2014)**، التي هدفت إلى التعرف على الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية أدى إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد.وخلصت الدراسة إلى أن تغييب الاحتياجات الفعلية للمعلمين والأساتذة التي تعد مؤشرا يوجه التأهيل إلى الاتجاه الصحيح أثناء تصميم البرامج التكوينية قد أثر بصورة واضحة على عدم تحقيق أهداف التأهيل المتمثلة في تنمية الجانب المعرفي والمهني لديهم، حتى يصبحوا أكثر معرفة واستعدادا وقدرة على أداء مهامهم بالشكل المطلوب والمناسب. فتحديد الاحتياجات التكوينية كعملية يجب أن تسبق أي نشاط تأهيلي، ذاك أن عدم التعرف على الاحتياجات التكوينية مسبقا يؤدي إلى ضياع الجهد والوقت وهدر الميزانية في نشاط لا طائل منه. ومن زاوية أخرى تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بن كريمة، عبد السلام(2017)، حيث هدفت إلى معرفة واقع برامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بأدائهم التدريسي. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة على الأداة ككل كان بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (64 ,145) وهي نسبة تقدر ب (71,82%)، من الدرجة الكلية على بطاقة ملاحظة أداء الكفايات التدريسية.(بن كريمة، عبد السلام، 2017)، اما دراسة الوهبي(2006)، التي هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمات نحو البرامج التدريبية المنفذة إلى جانب وضع تصور لبرنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمات في السعودية نحو البرنامج المنفذة متوسطة فهي من وجهة نظرهم غير كافية لتنمية جميع مهارات التدريس لديهن كتخطيط للتدريس، التنفيذ، التقويم .(هواش ، 2018)، و دراسة درويش (2011) والتي هدفت إلى التعرف على واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة على مستوى التخطيط والتنفيذ والتطبيق، من خلال تقويم الدورات التدريبية التي طرحتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لمعلمي العلوم للصف العاشر ما بين الأعوام 2005-2008 . أظهرت النتائج أن التخطيط لدى معلمي العلوم لا يزال دون المستوى المطلوب، كما أشارت النتائج إلى أن ضعف انتقال اثر التدريب إلى غرفة الصف، الأمر الذي يعكس ضعف برامج التدريب التي تطرحها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.(خاصونة ،2018)، كما تتفق

هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الديلمي(2018)، والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية في التعرف على استراتجيات التدريس الحديثة كما يرها المدرسون انفسهم في ضوء بعض المتغيرات بالمرحلة الثانوية . وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مدرسوا اللغة العربية يمارسون استراتجيات التدريس الحديثة بدرجة متوسطة .(نصير، جرمون، 2019). أما دراسة سان San (1999) والتي هدفت إلى بيان نظرة المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا للتدريب الأولى الذي يتلقونه وإلى أي مدى يؤمن هؤلاء المعلمون بأن التدريب الأولى طور مهاراتهم كمعلمين أو بيان المهارات التي طورها هؤلاء المعلمين خلال عملهم. وقد خلصت النتائج الدراسة إلى أن المستوي الذي طور فيه المعلمون معارفهم ومهاراتهم في نهاية التدريب الأولي منخفض جدًا، مع اعتبار التدريب الأولي عاملاً هامًا في تطوير مهارات معينة مثل معرفة مفهوم المادة العلمية، وأساليب التدريس المهنية، وإدارة الصف، واستخدام الوسائل التعليمية. **أما** دراسة برامبيلت Brambiltt(2000)، التي هدفت إلى تقييم مدى نجاح برنامج تدريب المعلم الجديد في ولاية أرزونا في الولايات المتحدة، ولتحديد الاحتياجات التدريبية . خلصت الدراسة إلى إفتقار المعلمين الجدد لعدد من الاحتياجات تمثلت في مهارة التدريس.

واختلفت النتيجة الحالية مع دراسة نجلة، علي (2011)، والتي هدفت إلى معرفة البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التحصيل المعرفي وتنمية الأداء المهني وفي تنمية اتجاه معلمي العلوم، وذلك من خلال تحديد متطلبات الكفاءة المهنية، لمعلمي العلوم في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم. أظهرت النتائج وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية الأداء المهني لمعلم العلوم.(صاهد، 2018). أما دراسة (الزامل 2021)، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف (1-4)اثناء الخدمة في التطوير المهني بمحافظة الضفة الغربية، وفقا لمتغيرات الجنس ، المحافظة، المؤهل العلمي. وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات معلمي الصفوف من (1-4)،اثناء الخدمة لإسهامات البرنامج التدريبي في تطورهم جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ 3.90.(الزامل،2021)، ربما هذا الاختلاف راجع إلى نوع وطبيعة عينه الدراسة ، وظروفها أو ربما يعزى إلى جودة البرنامج المطبق.

وترى الباحث أنه حسب استجابات عينة الدراسة، فإن واقع مستوى الأداء الفعلي للأساتذة قد يبين أن برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي، لم يحقق هدفه المتمثل في تكوين ملمح أستاذ قادرا على إدارة العملية التعليمية التعلمية (تخطيط وتنفيذا، وتقويما بجودة عالية)، ربما يرجع ذلك إلى أنه توجد معوقات تحول دون انتقال أثره إلى الميدان العملي.

2.مناقشة نتائج الفرضية الثانية التي تنص على : أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الفعلي تبعا لمتغير الجنس(ذكور،إناث)عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$. حيث أظهرت نتائج اختبارها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء بين الجنسين، و يمكن تفسيرٌ ذلك كما يليٌ:

قد ترجع هذه النتيجة إلى كون نفس الجنسين يعايشون نفس ظروف العمل. بالإضافة أن الاحتياجات المهنية مشتركة بين الجنسين، و قد تكون النتيجة السابقة منطقية إلى حد ما لأن الاساتذة يتلقون التكوين ضمن بيئة تكوين واحدة، ويخضعون إلى برنامج تكوين واحد، ضمن ظروف تكوينية متقاربة ومتشابهة ومتجانسة من حيث الإمكانات والتجهيزات كما أن جميع القوانين والأنظمة المتعلقة بالتكوين تنطبق على جميع المتكونين بنفس المستوى، وبالتالي لم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحديد يوسف (2009)، التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية. . دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل . وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التخطيط للدرس تبعا لمتغيراتهم الديموغرافية، جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الاكاديمية ومؤسسة تكوينهم.

كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة نويوة (2016)، التي هدفت إلى اقتراح برنامج للتكوين المستمر بناء على تحليل الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي حيث أظهرت نتيجة الدراسة أن الفرضية الاجرائية الأولى من هذه الدراسة والتي مفادها أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في تقديرهم لدرجة أهمية الكفاءات التي تضمنها برنامج تكوينهم الأولي بمجالاتها الخمسة (التخطيط للتعليم، استعمال الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية، إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، التقويم والوعي بالالتزامات المهنية (وهذا باختلاف جنس هؤلاء الأساتذة والمواد التي يدرسونها "**لم تتحقق**، على اعتبار أننا لم نسجل فروقا جوهرية إلا فيما يخص أربع كفاءات فرعية من مجموع 37 كفاءة تضمنها ملمح الكفاءات المعروض في شكل استبيان هذه الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية أيضا مع ما توصلت إليه دراسة هياجنة(1997)، والتي هدفت إلى تقويم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لمعلمي الرياضة من وجهة نظر المعلمين المتدربين في الأردن، الذي أعده

مركز التدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم في ضوء توصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عام 1987 ، وبيان أثر كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس على تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المتوخاة. وخلصت نتيجة الدراسة إلى أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين المتدربين تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة اللوح ، العاجز، الاشقر (2010)، التي هدفت إلى التعرف إلى واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في واقع تدريب المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي)، تعزي الباحثة هذا الاختلاف إلى البيئة التي تم فيها إجراء الدراسة، أوقد يكون راجع لطبيعة عينة الدراسة وأدواتها.

3.مناقشة نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على: أنه توجد معوقات تحول دون تحقيق أهداف التكوين على أرض الواقع من وجهة نظر المستفيد من البرنامج، أظهرت نتائج اختبارها وجود معوقات تحول دون تحقيق أهداف التكوين على أرض الواقع من وجهة نظر المستفيد من البرنامج ، و يمكن تفسير ذلك كما يلي:

أن ما ذكرناه في مناقشة الفرضية الأولى حول مستوى الأداء الفعلي للأساتذة المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي، سوف تؤكده الفرضية الثالثة؛ حيث أنه هناك عوائق تح ول دون تحقيق الأهداف الطموحة للبرنامج، أي تواجه برامج التكوين الكثير من المعوقات التي تحد وبشكل كبير من انتقال أثره إلي الميدان العملي، وبالتالي عدم تحقيق مستوى أداء مرتفع في مهارة التدريس(تخطيطا وتنفيذا، وتقويما)، وتحسين العملية التعليمية التعلمية، حيث كان مستوى الأداء الفعلي حسب استجابات المبحوثين متوسطا. وقد أشار زيتوني (2016)، إلى أنه تتصف برامج التكوين في كثير من البلدان بكثافة الجوانب النظرية وقليل من القيمة العلمية فبعضها يختص فقط بالإبقاء على الوضع القائم، وغير موجه لأغراض التغيير والبعض الآخر مقتبس من الدول المتقدمة دون تكيفه للأوضاع المحلية وبذلك يصبح غير ملائم لأغراض التنمية الوطنية، أما الباحث بلقيدوم(2013) فرأى أن مخططات التكوين قد افتقرت إلى سياسة تدريب تقوم على أسس علمية واضحة، كما أن هذه المخططات لم تعتمد عمليا على التنويع في استراتيجيات التدريب لضمان

تلبية احتياجات المعلمين المتنوعة، و فردنة عملية التدريب حسب فئات المعلمين، فهذه المخططات لم تعتمد سوى على الإعلام من أجل تطبيق المناهج الجديدة.

وقد أشار قبله الباحث تلوين (1998)، في تحليله لبرامج التكوين المقدمة في معاهد تكوين المعلمين إلى اقتصارها على البعد المعرفي الأكاديمي حيث يتعلق الأمر بتلقين المعارف والمعلومات المتعلقة بمادة التدريس أو التخصص والمواد التي تخدمها.

كما يؤكد بن عيسى (2002)، من جهته على أن: البرامج في شقها البيداغوجي لم تقدم بطريقة منظمة لتكوين هؤلاء المعلمين قبل أن يواجهوا الخبرة العملية للتدريس كمعلمين مما ساهم – كما يستنتج الباحث – في بروز تصورات لدى المعلمين للخبرة المباشرة في التدريس على أنها شيئا عشوائيا ولا يرضي أي حاجة لديهم، ويكشف أيضا الباحث بلقيدوم (2004)، في نقده لأهداف تكوين أساتذة التعليم المتوسط عن ما أسماه" بالعشوائية في صياغة الأهداف التكوينية "، حيث تم تسجيل هوة واسعة بين أهداف التكوين والمحتويات والأنشطة المشكلة لبرامجه. وقد ذكر بوسعدة (2001)، معوقات تتعلق بالمكونين حيث أشار إلى أن تعيين بعض الإطارات مثل المفتش في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بدون أن يحصلوا على أي تكوين بيداغوجي أو علمي كمؤطرين لتكوين الأساتذة.اما دراسة الباحث تلوين (2003)، فقد ذكر أن برامج التكوين تسير في ضبابية مطبقة من حيث : الأهداف. – قلة المحتويات الخاصة بمحتويات التكوين .– جزئية تلبية حاجات المعلمين .– قلة التشجيع .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة صبح (2006)، والتي هدفت إلى المساهمة في ترشيد برامج التدريب أثناء الخدمة من خلال تقييم ما قدم لمعلمي المرحلة الأساسية من دورات في آخر ثلاث سنوات وإلى أي مدى نجحت هذه الدورات في تحقيق الأهداف المرجوة منها ؟ وما النجاحات التي حققتها ؟ وما الصعاب والعقبات التي حالت دون تحقيق بعض الأهداف؟ وأظهرت نتائج الدراسة على وجود معوقات للتكوين تتعلق بالتخطيط، معوقات تتعلق بأهداف التكوين، معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية معوقات تتعلق بالوسائل، معوقات تتعلق بالمدربين، وعدم رضا المتكونين عن التدريب. كما **تتفق** هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أبو عطوان (2008)، والتي هدفت إلى الكشف عن معوقات التدريب أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظة غزة، حيث أظهرت النتائج أن 69.90% من مجتمع الدراسة أقرت بوجود معوقات للتدريب، وان المعوقات المتعلقة بالحوافز المادية بلغت نسبتها 86.8% كما ان معوقات الاحتياجات التدريبية بلغت نسبتها 74.3%.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سليمان، اسلام، حبيب، جلاني، حسين (2011)، والتي هدفت إلى تقييم فعالية برنامج تدريب المعلمين التي تقدمها جامعة كوهات للعلوم وتكنولوجيا kohat university of science and technology، الباكستانية .حيث خلصت نتيجة الدراسة إلى أن برامج التدريب تلبي احتياجات المعلمين والطلبة، ولكنها لا توازن بين النظري والممارسة. ولا توفر قاعدة كافية للبحث، ولا تقدم استراتجيات حديثة . (Aslam **Suleman**, Habib, Gillani , Hussain, 2011)

وترى الباحثة أن هذه المعوقات قد تؤثر بشكل مباشر على فعالية التكوين وتحقيقه لأهدافه و تحول دون انتقال أثره إلى الميدان العملي"ومما لا شك فيه أن ضعف الأداء التدريسي للمعلم له مبرراته وأسبابه؛ ففي الوقت الذي يذهب فيه البعض إلى القول بأن تدريب المعلم يعاني من عدم وضوح في الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية والمستقبلية الموضوعة كأساس لتدريبه وذلك بسبب غياب فلسفة واضحة لهذا التدريب ترشده وتوجه خطواته وتحدد له الأهداف، يذهب البعض الآخر إلى القول بأن الأساليب القائمة حاليا لتدريب المعلم لم تعد قادرة على إكسابه الكفايات المطلوبة لعمله المتغير، كما أنها لم تعد قادرة على تمكينه من استخدام ما أتاحه له التقدم التكنولوجي من إمكانات تعليمية، أضف إلى ذلك أنها لم تعد تساعده على مواجهة المواقف الحقيقية في الفصل، ناهيك عن عدم مساعدته على تنمية نفسه وتعليم ذاته.(بن كريمة، سعيد،2017)

4- مناقشة النتائج الفرضية الرابعة التي تنص على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى الطموح الاساتذة تبعا لمتغير الجنس(ذكور،اناث) عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، حيث أظهرت نتائج اختبارها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى الطموح الاساتذة تبعا لمتغير الجنس(ذكور،اناث) عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$. و تبين أن الفروق جاء ت لصالح الأستاذات(الإناث)، ويمكن تفسير ذلك كما يلي:

ـ قد ترجع هذه النتيجة إلى إقبال المرأة على مهنة التعليم وانسجام دورها كمربية، والى الصورة التي كونتها عن ذاتها ورغبتها في التفوق، والتميز لتصنع لنفسها مكانة في المجتمع من خلال المثابرة والاجتهاد، وقد يتصل مستوى الطموح بالأدوار التي تفرضها الجماعة على أعضائها؛ و ذلك ما نلاحظه من فروق بين كل من مستوى طموح الرجل والمرأة تبعا لطبيعة الثقافة التي يعيشان فيها .

وقد أش ارت كامليا عبد الفتاح (1990)، إلى أن " مستوى الطموح وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه، وبمكانته الاجتماعية ورغبته في الظفر باحترام الجماعة التي يعيش فيها، وهو قابل للتغيير نوعا ما حسب خبرات النجاح والفشل "

ربما تعزى هذه النتيجة إلى المفهوم الايجابي الذي كونته المرأة عن ذاتها، ففي الوقت الحاضر وخاصة في مجال التعليم؛ نلاحظ أن عدد الاستاذات أكثر من عدد الأساتذة، هذا قد يكون سببا في هذه النتيجة.

وترى الباحثة أن مستوى طموح الفرد هو سعي الفرد لتحقيق ذاته والشعور بإمكانياته والقدرة على تحقيق ذاته وكفاءته في عمله وهذا ربما كان سببا في وجود فروق بين الجنس، بالإضافة إلى أن مستوى الطموح يتأثر بالبيئة الاجتماعية فاتساع هذه البيئة ومرونتها و قلة الحواجز والعقبات فيها أمام المرأة يساهم في تحقيق الأهداف والنجاح وبالتالي النظرة الايجابية والتفاؤلية نحوى المستقبل."وقد أظهرت دراسة برجر(1986)، انه من الفروق المرتبطة بالجنس والتي وجدت أنه هنالك عدة اتجاهات، حيث أن النساء يضعن أهمية أكبر من الرجال إلى الجوانب الاجتماعية والانفعالية للعمل بما فيها العلاقات مع الزملاء (قسم العمل في أمريكا ، 1977)، كما أظهرت بعض البحوث أن الرجال يضعون أهمية أكبر من النساء على(الاجر، الترقيات، الامن في العمل، الاستقلال)مثل دراسة بوش، بوش،1978.(مشعان،1994)

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Romero & all; 2011) ، والتي تهدف إلى معرفة العلاقة بين سمات الشخصية وطموحات الحياة(خارجية وداخلية)، حيث خلصت نتيجة الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح وحسب متغير الجنس لصالح الاناث.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة **(حميد وعبد الله،** 2015)، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الرضا عن العمل الإرشادي وعلاقته بمستوىً الطموح، حيث خلصت نتيجة الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح وحسب متغير الجنس.

كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (أبو غيث ،2018)، والتي هدفت إلى التعرف على الرضا الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المستشارين التربويين في المدارس العربية في النقب حيث خلصت نتيجة الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح وحسب متغير الجنس لصالح الذكور.

وترى الباحثة أنه للتكوين دور كبير في تأقلم الأستاذ مع مهنته لأنه يلعب دورا مهما في تغيير الاتجاهات النفسية والذهنية للفرد اتجاه عمله وقد تؤثر على مستوى طموحه وتوافقه المهني.

5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة التي تنص على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى التوافق المهني للأساتذة تبعا لمتغير الجنس(ذكور،اناث) عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، فقد أظهرت نتائج اختبارها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مستوى توافق الاساتذة المهني تبعا لمتغير الجنس(ذكور، اناث) عند مستوى دلالة$\alpha = 0.05$. و يمكن تفسير ذلك كما يلي:

قد تكون هذه النتيجة راجعة إلى أن البيئة التي يعمل فيها الأستاذة واحدة، فظروف العمل نفسها متضمنة جميع الظروف الفيزيقية، بالإضافة إلى العوامل المرتبطة بوضعية الاجر، محتوى العمل، فرص الترقية، والإشراف، وجماعة العمل، تقريبا متكافئة أي طبيعة العمل بوجه عام واحدة .

و قد تكون النتيجة السابقة منطقية إلى حد ما لأن الاساتذة يتلقون التكوين ضمن بيئة تكوين واحدة، ويخضعون للتكوين ضمن ظروف تكوينية متقاربة ومتشابهة ومتجانسة، وبالتالي لم تظهر فروق تعزى لمتغيرات الجنس. وعلل فحجان (2010)، حالة التوافق المهني لدى الجنسيين لأنهم يعيشون الظروف المهنية نفسها، وتتاح لهم الفرص للنمو المهني بغض النظر عن طبيعة جنسه، وهذا يوجد حالة من الرضا الذاتي لديهم ويفتح لهم المجال للتنافس والإبداع والقدرة على التكيف مع بيئة العمل المادية والاجتماعية، واقامة علاقات أكثر توافقا مما يشعرهم بأهمية ذواتهم والسعي إلى تطويرها ضمن إمكانياتهم وقدراتهم المتاحة.(الراوحية،2016)

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الشافعي (2002)، والتي هدفت إلى وضع صورة واضحة ومتكاملة عن مستوى التوافق المهني للممرضين، كما هدفت إلى التنبؤ بأكثر سمات الشخصية ارتباطا بالتوافق المهني، وإلى معرفة الفروق إلى سمات الشخصية، والتوافق المهني وبين بعض المتغيرات حيث خلصت نتيجة الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد التوافق المهني تعزى لمتغير(الجنس– المؤهل العملي – سنوات الخبرة نتيجة الدراسة.)

وتتفق أيضا نتيجة الدراسة الحالية مع ماتوصلت إليه دراسة أبوغالي وبسيسو (2009)، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوافق المهني وأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، والتعرف على مستوى التوافق المهني لديهم، كذلك الكشف عن الأهمية النسبية لشيوع مجالات أساليب

إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، والكشف عن الفروق في مستوى التوافق المهني لدى المديرين تبعا لمتغير الجنس، حيث خلصت نتيجة الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مديري المدارس في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير الجنس.

أما دراسة فحجان، (2001)، والتي هدفت إلى التعرف على التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الانا لدى معلمي التربية الخاصة لمؤسسات التربية الخاصة بمحافظات غزة، ومعرفة مستوى تلك المتغيرات ومدى علاقة التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية بمرونة الانا. فقد خلصت نتيجتها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني ومستوى المسؤولية الاجتماعية ومستوى مرونة الانا تعزى لمتغير الجنس .

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة بوعطيط سفيان(2009)، تحت عنوان" طبيعة الإشراف وعلاقتها بالتوافق المهني"، دراسة ميدانية بمركب ميشال سنيل، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإشراف السائد في المؤسسة وتوافق عمالها مهنيا . حيث خلصت نتيجة الدراسة إلى أنه لا يوجد تأثير للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، السن، الحالة المدنية، المستوى التعليمي، الأقدمية) على مستوى التوافق المهني لعمال المؤسسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة خميس (2014)، والتي هدفت إلى التعرف على أساليب إدارة الصراع التنظيمي حسب نموذج "توماس" و"كولمان "وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عمال القطاع الصحي. حيث خلصت نتيجة الدراسة إلى: يختلف مستوى التوافق المهني لدى عمال القطاع الصحي حسب الجنس، السن، الأقدمية، الوظيفة.

أما دراسة المشعان(1993)، والتي تهدف إلى مقارنة الرضا المهني بين العاملين في القطاع الحكومي والعاملين في القطاع الخاص، وأيضا دراسة الفروق بين الذكور والإناث في الرضا المهني . فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الرضا المهني.(الشافعي،2002)

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبد القادر(2000)، والتي هدفت إلى التعرف على التوافق المهني للأخصائي الاجتماعي في بعض المجالات الأولية والثانوية، كما اهتمت بتحديد العلاقات بين بعض متغيرات الدراسة. حيث خلصت نتيجة الدراسة إلى أنه يوجد فرق بين متوسط درجات الأخصائيات والأخصائيين. ربما يعود هذا الاختلاف إلى نوعية العينة، حيث أن عينة الدراسة الحالية من الأساتذة .

كما تختلف مع دراسة شارما وجوديال (Godiyal & Sharma,2015)، والتي هدفت إلى معرفة مستوى التوافق المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية الخاصة بالهند. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق المهني بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الاناث. أما دراسة الرجيبي وحمود (2017)، والتي هدفت إلى معرفة مستوى التوافق المهني لدى معلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. فقد خلصت النتيجة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق المهني بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

وترى الباحثة ان هذا الاختلاف ربما يعزى للبيئة التي تم تطبيق الدراسة فيها بالإضافة لثقافة المجتمع وربما يرجع هذا الاختلاف لحجم العينة.

6.مناقشة نتائج الفرضية السادسة والتي تنص على: أنه يوجد علاقة إرتباطية بين مستوى أداء الفعلي ومستوى طموح أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أظهرت نتائج الفرضية السادسة: عدم وجود علاقة إرتباطية بين مستوى أداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي ومستوى طموح المهني لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج التكوين التحضيري البيداغوجي عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$. ويمكن تفسير ذلك كما يلي:

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التغيرات الكبيرة التي طرأت على العملية التعليمية التعلّمية؛ فالإصلاحات المستمرة في المنظومة التربوية، بالإضافة إلى التغيرات المرتبطة بظروف العمل وإعادة هيكلة الواقع التعليمي، تستند على مدى قدرة وكفاءة الأستاذ على التكيف مع هذه التغيرات وما لها من تأثير على أدائهم ، واتخاذ القرارات المرتبطة بطموحهم . كما يصاحبها أيضا قلة فرص التقدم في أداء العمل، وانعدام فرص التحسن الوظيفي. كلها عوامل تدفع بالأستاذ إلى عدم الرضا عن برامج التكوين وعجزها على تحقيق مستوى اداء يجعله يشعر بقيمة ما يؤديه من عمل ويرفع من مستوى طموحه.

ويرى أبو ناهية أن الطموح المهني هو " الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه في مجال عمله ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال ويتفق هذا الهدف والتكوين للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها. "(النوبي ،2010)

ويشير السلولي (2012)، ولعل أهم ما يمكن التركيز عليه خلال التربية العملية كفاءة المعلم ودرجة طموحه، ودرجة قلقه وخوفه من التقييم، وذلك لما للكفاءة من دور في جودة العمل وإقبال المعلم على مهنته بنشاط ودافعية وابتهاج، بل وإقباله على الحياة بدرجة عالية من الطموح تجعل عمله أكثر إتقاناً. ولا شك أن ذلك الطالب المعلم مقبل على مهنة جديدة لم يمارسها من قبل، وقد ينتابه شيء من القلق وخاصة أنه في موقف عملي وعلني أمام الطلاب والمشرف التربوي. وموقف كهذا قد يصيب معظم الطلاب المعلمين في بداياتهم بشيء من الرهبة والخوف خاصة من التقييم السلبي، وذلك مما يؤثر على كفاءته وبالتالي على طموحه .(الدغيم، العجمي،2015)

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة مودع هاجر (2015)، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين نمط الاختيار المهني ومستوى الطموح وفق نظرية جون هولاند للافراد العاملين في مهنة العقود ما قبل التشغيل ومنحة الادماج لحاملي الشهادات بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر، وخلصت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين البيئة المهنية الواقعية وفق نظرية جون هولاند ومستوى الطموح المهني. لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين البيئة المهنية الاجتماعية ومستوى الطموح المهني وفق نظرية جون هولاند.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الرفوع (2017)هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح المهني والأداء الوظيفي لدى العاملين الإداريين بجامعات جنوب الأردن من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (210) موظفين من العاملين الإداريين(مديري الدوائر ورؤساء الشعب بجامعات جنوب الأردن). وأظهرت النتائج أن مستوى الطموح المهني ومستوى الاداء الوظيفي لدى العاملين الإداريين بجامعات جنوب الأردن من وجهة نظرهم جاء متوسطاً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الجامعات (05) 0≤a. بين مستوي الطموح المهني والأداء الوظيفي وأبعاده . وأوصت الدراسة بضرورة أن تقوم بتوفير المناخ التنظيمي المناسب للعاملين فيها.أما دراسة نايف (2004)،حيث هدفت الدراسة إلى معرفت العلاقة بين الامن الوظيفي ومستوى الطموح لدى مدراء العاملين في مقر السلطة الوطنية بفلسطين واثر بعض المتغيرات الديمغرافية عليها ، فخلصت نتيجة الدراسة إلى وجود

علاقة إرتباطية بين الامن الوظيفي ومستوى الطموح. وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى طبيعة العينة، والأدوات المستعملة.

7.مناقشة نتائج الفرضية السابعة والتي تنص على : أنه يوجد علاقة إرتباطية بين مستوى أداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي ومستوى التوافق المهني أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج التكوين التحضيري البيداغوجي عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أظهرت نتائج الفرضية السابعة: عدم وجود علاقة إرتباطية بين مستوى أداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي ومستوى التوافق المهني أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج التكوين التحضيري البيداغوجي عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$. و يمكن تفسير ذلك كما يلي:

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التوافق المهني لدى الاستاذ وانسجام والتكيف مع مهنته في التدريس يعتمد بالدرجة الأولى على توفير الحاجات التكوينية الفعلية التي تمكنه من التوافق مع متطلبات المهنة هذا وقد أشارت الكثير من الدراسات أن المعلم يحتاج إلى تقويم وتدريب لتحسين مستوى أدائه. ربما قد ترجع هذه النتيجة إلى سياسة التوظيف، بالإضافة إلى نظم الحوافز، وإلى طبيعة العلاقة الموجودة بين العاملين. ويرى (المشعان،1993)، وان التوافق المهني يرتبط بنجاح في العمل الذي هو محور جوهري في حياة الإنسان؛ لأنه المظهر الذي يعطيه المكانة، ويربطه بالمجتمع، وفيه يجد فرصة كبيرة للتعبير عن ميوله واستعداداته، وقدراته، وطموحاته، ويتحقق ذلك الإنجاز، وتقدير المسئولية، والرضا عن ظروف العمل، والعمل ذاته، والأجور، والإشراف، والترقية.

هذا وقد أكد أبو الندى، العكر في دراسته(2016)، على أهمية توفير الاحتياجات التكوينية في تحقيق التوافق المهني، حيث هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة والكشف عن قدرة تتنبأ بمتغيرات توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل بدرجة دالة إحصائياً بالتوافق المهني والتغيرات على وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين كلٍ من توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل والتوافق المهني. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن معامل الارتباط برسون بين التوافق المهني وتوفير الاحتياجات التدريبية يساوي (0.66)، وهو معامل إرتباط طردي دال إحصائيا، أي أنه كلما زاد توفر الاحتياجات التدريبية زاد التوافق المهني وان معامل الارتباط برسون بين توفير بيئة

العمل والتوافق المهني يساوي (0.64)، وهو معامل ارتباط طردي دال إحصائيا أي انه كلما زاد تحسين بيئة العمل كلما زاد التوافق المهني.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة زكية عبد القادر(1999) وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الشخصية(الجنس، الأجر، الحالة الإجتماعية، التدريب)، والتوافق المهني للأخصائيين الإجتماعيين، معتمدة على المنهج الوصفي التحليلي، والإستبيان، وفي تحليل نتائج الدراسة استخدمت الباحثة معامل الإرتباط لبيرسون والمتوسط الحسابي، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى: عدم وجود علاقة بين الحالة الإجتماعية ومدة العمل، وبين مستوى التوافق المهني.(بحري،2015)

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة " بوعطيط " (2006) والتي هدفت الى معرفة طبيعة الاشراف وعلاقتها بالتوافق المهني دراسة ميدانية بمركب ميتال ستيل عنابة، حسب المتغيرات (الجنس، السن، الحالة المدنية المستوى التعليمي، الأقدمية)، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين طبيعة الاشراف والتوافق المهني، أما بالسبة للفرضيات الجزئية :توجد علاقة إيجابية بين طبيعة الاشراف الغير المباشر والتوافق المهني للعمال، توجد علاقة سلبية بين طبيعة الاشراف المباشر والتوافق المهني للعمال. وأعتبر الباحث هذا الارتباط ضعيف.

اما دراسة **دراسة خالد المسعري** (1995) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق المهني للضباط و العاملين في مجال التحقيق و المجالات الإدارية و مدة خبرتهم فيه. و قد توصل الباحث في دراسته إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه بين اتجاههم نحو عملهم، وتوافقهم مع نظام العمل، وطبيعته وظروفه، وشعورهم بمكانته الاجتماعية وشعورهم بعبء المسؤولية فيه، بما في ذلك الدرجة الكلية للتوافق المهني.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية إلى ما توصلت له نتيجة دراسة أبو تايه، الحياري، القطاونة (2012) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي، وأيضا التعرف على أثر العوامل الديمغرافية على(الرضا)، وكذا التعرف على أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى العاملين في بعض منظمات الأعمال الأردنية، ولجمع البيانات من الميدان تم تطبيق الاستبيان على عينة عشوائية بسيطة قوامها(259 مفردة)، ولقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي. أما (بوبيدي،2019)، والتي هدفت دراستة إلى التعرف على العلاقة بين جودة بيئة العمل والتوافق

المهني لدى الأساتذة الجامعيين. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين جودة بيئة العمل وتوافق الأساتذة الجامعيين مهنيا ونستدل على ذلك بقيمة معامل الارتباط ر = (0.678).(بوبيدي،2019)

واختلفت نتجة الدراسة الحالية مع ما توصلت له دراسة المهنا(2001)، والتي هدفت إلى التعرف على كيفية تباين العلاقة بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني تبعا لمتغيرات الثقافة(السعودية، المصرية)، العمل(قطاع حكومي، قطاع خاص)، مع إبراز أشكال التفاعل بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني في ضوء المتغيرات السالفة الذكر، ومن أجل ذلك صمم الباحث مقياسين أحدهما لقياس الاتجاه نحو التقنية الحديثة والآخر لقياس التوافق المهني، طبقا على أربع مجموعات من خريجي الجامعات المختلفة بتعداد 100 (مفردة) لكل مجموعة، ولقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى تأكيد العلاقة الإيجابية والقوية بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني. ودراسة محمد عبيد هاشم الصعب سنة (2009)، حيث هدفت الدرسة إلى معرفة العلاقة بين قيم العمل والتوافق المهني لدى المرشدين في تعليم الليث والقنفذة، وكذا معرفة تريتب قيم العمل من وجهة نظر المرشدين طبقا للمرحلة التعليمية(إبتدائي، متوسط، ثانوي)، وقد توصل الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم والتوافق المهني لدى عينة الدراسة. (بحري،201)، تعزي الباحثة هذا الاختلاف إلى حجم العينة وبيئتها.

8.مناقشة نتائج الفرضية الثامنة والتي تنص على: أنه يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي في مستوى طموح الأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج التكويني عند مستوى الدلالة α =0.05. و يمكن تفسير ذلك كما يلي:

أظهرت نتائج الفرضية الثامنة :أنه لا يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي في مستوى طموح أساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج التكويني عند مستوى الدلالة α =0.05. و يمكن تفسير ذلك كما يلي:

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى سياسة التكوين المتبعة وما اعتراها من نقص في الاعداد والتكفّل، والجدية والطابع الاستعجالي، والارتجالية. ومن نفس المنظور أشارت الباحثة عقون (2021)، إلى أن الأساتذة اعتبروا العملية التكوينية مجرد عبور إلى الترقية بنسبة 100%، أي مجرد مرحلة لتحسين الوضع المادي فضلا عن غياب البعد النظري للمعارف المهنيّة المكتسبة، حسب تقرير الوزارة نفسها، حيث تظهر عمليّة الاستنساخ والنقل من النماذج الاجنبيّة واضحة(وثيقة الاطار الاستراتيجي)، فهذا الوصف الذي تقدمه

الوزارة هو إقرار في حد ذاته بضعف منظومة التكوين رغم ما بذل إلى غاية اليوم من اصلاحات متكرّرة، ولعلّ الارتباط بين نوعيّة التكوين في أيّ نظام تعليمي ونوعيّة أداء المعلمين فيه يعتبر أمر متفق عليه بين جميع الفاعلين في الحقل التربوي، حيث لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي إلى مستوى أعلى من معلميه.(عقون،2021)

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الترقيات لا تشبع طموحات الأستاذ ضعف العائد المادي له، وهذا ما طرحته دراسة الظاهري (2007)، والتي هدفت إلى التعرف على بيئة العمل الداخلية وعلاقتها بتسرب الوظيفي، والكشف عن الأسباب المرتبطة بالبيئة الداخلية المؤدية إلى التسرب الوظيفي، والتعرف على السبل المناسبة لتحسين بيئة العمل بما يحد من التسرب الوظيفي, وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم مناسب الراتب والحرافز، وعدم وجود أسس واضحة ومحددة لترقي في العمل.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت له نتائج دراسة سعيد(2012)، التي هدفت إلى معر فة الفرق بين خريجي الجامعات (العاملين – وغير العاملين) في درجة الرضا عن الواقع ، وكذلك معرفة الفروق بين أفراد العينة في مستوى الطموح، والتعرف على مدى تأثير هذه المتغيرات على اتجاه أفراد العينة في الاتجاه نحو الهجرة. وخلصت النتيجة إلى أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيا في مستوى طموح (مرتفع /منخفض) والمهنة(عامل/ غير عامل)على الاتجاه نحو الهجرة.

9.مناقشة نتائج الفرضية التاسعة والتي تنص على: أنه يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي في مستوى التوافق المهني لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج التكويني عند مستوى الدلالة α =0.05.

فقد أظهرت نتائج الفرضية التاسعة :أنه لا يوجد تأثير دال احصائيا لمستوى الأداء الفعلي في مستوى التوافق المهني لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من البرنامج التكويني عند مستوى الدلالة α =0.05. ويمكن تفسير ذلك كما يلي:

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة فرص التقدم في أداء العمل، وانعدام فرص التحسن الوظيفي.عدم توافر ظروف العمل التي تساعد على تحقيق التوافق المهني من حيث انخفاض الراتب، وعدم توافر الظروف الفيزيقية من حيث المكان، والتجهيزات. بالإضافة للتغيرات التي طرأت على العملية التعليمية نتيجة الانفجار

المعرفي والعلمي المتسارع خاصة ما يتصل بعملية التعليم وضعف مواكبة الأساتذة للتقدم العلمي والتكنولوجي. العولمة وما أحدثته من تطورات وتغيرات حيث لم يعد الأستاذ هو مصدر المعرفة الوحيد بالنسبة للطلاب في هذا العصر، والتي تطلب من المعلم أدوارا كثيرة، تفرض عليه أن يكون مؤهل لذلك. وقد أوضحت أوسبينا (ospina،1992)، أن بيئة العمل تتضمن عدد كبيرا من المهام والمناشط إذا تحتوي على جوانب متعددة ومختلفة من التحديات ومن المقتضيات التي تستوجب من الفرد مرونة كافية، ومن أهم المقتضيات التي تطرأ على العمل من تغيرات في الجوانب الفنية والتقنية، وليست هذه المسألة يسيرة لكافة الافراد فهناك من يستطيع أن ينهض بها بسهولة ويسر، هنالك من يصعب عليه ذلك، وتتمثل الصعوبة في حيال قياسها في عدم قدرة تكيف الفرد مع العمل، وقيام اتجاهات سلبية نحوه. ولذا فالأمر يقتضي كما تقول الباحثة بأن يكون هنالك إرشاد مهني يتضمن إعطاء المعلومات كافية عن العمل وتمكين العاملين من أنشطة العون الذاتي.

وترى الباحثة ان برامج التكوين قاصرة على ت أهيل الأستاذ لاداء مهامه المطلوبة منه حسبما خططه القائمون على شؤون التربية والتعليم، حيث أغلب الأساتذة الذين تم التعامل معهم ينظرون إلى هذه البرامج على أنها شكلية ولا تفى بالغرض.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت له دراسة (كيرك ، 1990)، حيث كشفت هذه الدراسة أن اسوأ معدلات الرضا الوظيفي لدى المرشدين كانت في جوانب النمو، وسياسة المدرسة، وسياسة التعويض، كما دلت النتائج على عدم وجود أثر للمؤهل العلمي، والخلفية الثقافية والإعداد للوظيفة والتخصص الأكاديمي في دافعية الرضا عن العمل.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية أيضا مع ما توصلت إليه دراسة كارسلي، إسكندر karsli & Iskender (2009)، والتي هدفت إلى بيان أثر التحفيز المقدم من قبل الإدارة على الرضا الوظيفي للمعلمين وعلى التزامهم الأكاديمي، وتكونت العينة من (400) معلماً في سكاريا، واستخدم مقياس الرضا الوظيفي لمينيسوتا واستبيان الالتزام الوظيفي الأكاديمي لكوك وول، واستبيان التحفيز، وشملت الدراسة أبعاد النوع والفرع والحالة الدراسية، وكان من أبرز النتائج أن الأبعاد الثلاثة لا تؤثر على تحفيز المعلمين والتزامهم الأكاديمي.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة بن رحمون (2014) والتي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير بيئة العمل الداخلية في الأداء الوظيفي لدى الإداريين بجامعة باتنة، وقد اثبتت نتائج الدراسة أثر عناصر بيئة العمل الداخلية(الإدارية والمادية) نسبيا على الأداء الوظيفي للإداريين.

. المساهمة العلمية للدراسة:

بعد القيام بالدراسة الميدانية وبعد الانتهاء من عرض النتائج ومناقشتها ارتأت الطالبة تقديم المساهمة العلمية للدراسة في النقاط التالية:

. قد تفيد هذه الدراسة في إعطاء تصور على ما ينبغي أن يكون عليه تكوين الأستاذ بصفته منفذ ا للعملية التعليمية وعن طريقه تتشكل العقول التي على يدها يرفع التحدي في صناعة أجيال قادرة على دفع عجلة التقدم والرقي واللحاق بركب الأمم المتقدمة؛ قناعة من الباحثة أن الاهتمام بشؤون التربية والتعليم والعمل على تحسينها هو تحقيقا للتطور والتقدم لأي بلد يطمح لهذه الغاية.

. قد تفيد الدراسة في لفت انتباه المهتمين بشؤون التربية والتعليم إلى أن برامج التكوين التي تصمم بطريقة دقيقة، وتحدد احتياجات التكوين بطرق صحيحة يتم فيها إشراك الفئة المستهدفة من التكوين، بحيث تكون أهدافه إجرائية وواضحة تؤدي إلى تزويد الأساتذة باستراتيجيات ومهارات تدريسية تساعدهم على التخطيط والتنفيذ والتقويم الجيد والفعال عند ممارسة التدريس، فالتكوين من أجل مزاولة المهنة بكل أرياحية وضمان مخرجات ذات نوعية عالية ليس هو مجموعة المعارف التي يكتسبها الاستاذ من خلال المحاضرات، وإنما هو إحداث تغيير في مستوى أداء أستاذ التعليم الثانوي، بالإضافة إلى اكتسابه اتجاه إيجابي نحو المهنة لان الأساتذة من خرجي الجامعات ويحملون شهادات عالية، يجب أن تحول المعارف إلى مهارات فنية وممارسات عملية من خلال الدروس التوضيحية، الدروس النموذجية، الزيارات الصفية، الزيارات التبادلية، التعليم المصغر، تبادل الخبرات، بمعنى يجب أن تصمم برامج تكوينية تكون في مستوى اهتماماتهم، حتى لا ينظر الأستاذ لهذه البرامج نظرة صغيرة، وتنفذ بصورة شكلية.

. قد تفيد الدراسة في أن تكوين الاستاذ يجب أن لا يتوقف عند حد تزويد المعلم بمعارف بل انه يستهدف تكوينه على عدة مهارات تفيده في عمله؛ منها على أساليب البحث العلمي والنمو الذاتي وتوعيته بالبحوث في مجال تخصصه، فمهما كانت مهارة المعلم وكفاءته فإنه لا يستطيع مسايرة التطورات السريعة والانفجار المعرفي وثورة المعلومات، لذلك يجب أن يخضع الأستاذ لبرامج تكوين مستمرة تزوده بمهارات التعليم الذاتي.

. قد تساهم هذه الدراسة في أنه يجب عند تصميم برامج التكوين أثناء الخدمة، الاخذ بعين الاعتبار عوامل نجاح هذه البرامج، ومن أهمها احترام معايير الجودة في تصميم البرنامج على رأسها إشراك الفئة المستهدفة في صياغة البرنامج وتحديد احتياجاتهم التكوينية، بالإضافة لوضوح أهدافه، حتى ينجذب لها الأستاذ وتكون محل اهتمامه، فتحديد الاحتياجات والأهداف بدقة وموضوعية يساعد الأساتذة في تخطي صعوبات المهنه؛ باعتبار مهنة التعليم من المهن الشاقة وتحقيق الاستقرار المهني الذي من شأنه تعزيز الرضى والالتزام الوظيفي للأستاذ اتجاه المهنة والمشرفين والزملاء وتحقيق الرضى الوظيفي، وترفع من مستوى طموحهم.

. قد تساهم هذه الدراسة في التوسع في تكوين الأساتذة وبشكل مستمر وذلك بتسطير برنامج سنوي لتكوين الأساتذة أثناء الخدمة يكون نابعا من احتياجات الأستاذ، وأن تركز البرامج التكوينية على الجانب الميداني من خلال تطبيق الجانب النظري في الميدان أي التكوين يكون مطبق في الحصة التعليمية، أو بمعنى أخر داخل المدرسة مع تطوير مناهج ومقررات التكوين، بحيث تلاحق ثورة المعلومات والاتصالات التي يتطلبها العصر الذي نعيش فيه وتبرمج الدورات حسب احتياجات الأساتذة كالإطلاع على نظريات تربوية جديدة، وتكون مدة التكوين طويلة .

. قد تساهم هذه الدراسة في لفت انتباه القائمين على شؤون التربية والتعليم للربط بين التكوين التحضيري البيداغوجي والتكوين أثناء الخدمة بصورة مستمرة، وتصميمه بصورة دقيقة، تضمن من خلاله تكوين كفاءات قادرة على تحقيق الاستثمار الحقيقي لعنصرها البشري، وضمان تحقيق اتجاهات إيجابية نحو المهنة لدى الأساتذة، وبتالي الرفع من المستوى المعنوي لديهم. بتحسين أدائهم ورفع كفاءتهم العلمية على إتاحة فرص الترقي التي تسرهم وترضى طموحهم، فيسعوا لجعل عملهم هادفا وذا قيمة وفعالية. وقد أكدت الدراسة على ضرورة تحديد الاحتياجات التكوينية، مع بداية التخطيط للبرنامج التكويني، تحديد الأهداف بدقه، تكليف مدربين أكفاء لتنفيذ التكوين، مع اختيار الأساليب المناسبة، تحديد المدة الكافية للتنفيذه، التقويم والمتابعة الميدانية للأثر التكوين، وتكون هذا البرنامج مرنة وقابلة للتعديل.

. قد تساهم هذه الدراسة في دعم برامج التكوين الموجهة للأساتذة بنظام الحوافز بنوعيها مادية كانت أو معنوية من أجل تشجيع الاساتذة على الاستجابة للبرامج التكوينية.

. قد تعتبر الدراسة إضافة علمية لبحوث متخصصة في مجال تكوين الاستاذ وتحضيره لتنفيذ العملية التعليمية التعلمية بجودة عالية، وضمن مخرجات تحقق التنمية مستقبلا لمخططات الدولة في كل المجالات.

إن هذه الدراسة تعد مساهمة منا لتسليط الضوء على واقع التكوين أساتذة التعليم الثانوي الناجحين في مسابقة

التوظيف وتأهيلهم للأداء مهامهم البيداغوجية في مرحلة التعليم الثانوي وما تحمله من خصوصيات وأثره على مستوى طموحهم وتوافقهم المهني ، تاركين المجال لدراسات لاحقة .

. إقتراحات الدراسة :انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية يمُكن تقديم الاقتراحات التالية :

1. تحديد الاحتياجات التكوينية لجميع فئات الأساتذة قبل إعداد البرنامج التكويني.
2. إشراك الأساتذة في مرحلة التخطيط للبرامج التكوينية
3. القيام بتقييم مستمر، قبل البرنامج وأثناءه وبعد نهايته ودورياً بعد ستة أشهر أو سنة.
4. – أن يكون المكونون أكفاء لهم دراية بمشكلات مرحلة التعليم الثانوي والأستاذ واحتياجاته.
5. تحديد الأهداف المتوخى تحقيقها من التكوين، وتكون هذه الاهداف إجرائية.
6. أن يكون هناك متابعة ميدانية لأثر التكوين من طرف المفتشيين.
7. منح المعلمين المتكونين مكافآت وتحفيزات.
8. .يجب أن يعتمد تخطيط التكوين على أسس ومبادئ تربوية واضحة.
9. يجب أن يرتبط تخطيط التكوين بالجودة التربوية.
10. "ضرورة تشجيع التطوير المهني عالي الجودة بما يتناسب مع حاجيات المعلمين، الذي يمكن أن يعززالممارسات المدرسية التعاونية التي ترتبط بشعور المعلم بالاعتزاز بالذات والرضا المهني.
11. تشجيع القيادة التشاركية والمشاركة في صنع القرار، فذلك من شأنه أن يعزز التعاون، ويحقق الرضا المهني لدى مدير المدرسة والمعلم على السوء.
12. تأكيد على أهمية مهنة التدريس عبر إعلاء شأن إحتراف المعلم وإشراكه في صنع القرار وتعويض جهوده بسخاء، حيث يتحسن التحصيل العلمي للطلبة في المجتمعات التي يشعر المعلمين فيها بمهنتهم".(الدخيل،2015، ص.319-320)

. إقتراحات لدراسات أخرى وذلك للوصول إلى صورة متكاملة عن واقع تكوين الأستاذ بالجزائر:

تطرقت الباحثة في هذه الدراسة إلى واقع التكوين التحضيري البيداغوجي للأساتذة وأثره على مستوى طموحهم وتوافقهم المهني. ومازال البحث في هذا المجال مفتوح ا لمسهامات أخرى، لذلك تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات منها:

- عوائق تكوين المعلم بالجزائر والتي تحيل دون انتقال أثره إلى الميدان العملي.
- واقع مخرجات العملية التعليمية التعلمية وعلاقتها بجودة تكوين الأستاذ بالجزائر.
- واقع الإصلاحات التربوية وعلاقتها بجودة التعلم.
- واقع الاستثمار في العنصر البشري في النظام التربوي الجزائري.
- التحديد االصحيح للاحتياجات التكوينية وعلاقته بالجودة التعليمية.
- واقع الاشراف التربوي وعلاقته بتنمية كفايات استاذ التعليم الثانوي.
- واقع إصلاحات منظومة التكوين بالجزائر .
- تهميش التقييم التربوي للمفتش في الترقية وإنعكساتها على أداء المعلم.
- التصنيف المعتمد في سلك الأساتذة وإنعكساته على توافقهم المهني .
- واقع تكوين المعلم بعد غلق معاهد التكنولوجية للتربية من وجهة نظر المفتشين.

. خاتمة : بعد تفسيرٌ الفرضيات ومناقشتها استنادا إلى النتائج التي تحصلت عليها الطالبة الباحثة وكذلك الدراسات السابقة وما ورد في الفصول النظرية، وما يجُب الإشارة إليه أن الطالبة الباحثة وجدت نقصا كبيرا في الدراسات التي تمس متغيرات الدراسة مباشرة لتقارن نتائج دراستها بها في حدود علم الطالبة الباحثة وبحثها في هذا الموضوع والتي تدرس واقع التكوين التحضيري البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي وأثره على مستوى طموحهم وتوافقهم المهني. ومن خلال هذه الدراسة تبين لنا أن برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي لم يحقق هدفه المتمثل في تحسين العملية التعليمية التعلمية بجودة عالية. حيث كان مستوى الأداء الفعلي حسب إستجابات العينة متوسطا، كما تبين لنا أنه توجد معوقات تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة لبرامج التكوين، وأهم هذه المعوقات تمثلت في عدم إشراك الأساتذة في تحديد احتياجتهم التكوينية. ومن خلال هذه

النتيجة يمكننا القول أن جودة التعلم التي يتطلع لها القائمون على شؤون التربية والتعليم، لازالت بعيدة على واقع المعلم والتعليم. وللحديث عن منظومة تربوية وتعليمية جديدة تتطلع إلى جودة التعلم، يجب التأكيد على إعداد المعلم وتكوينه بصورة تؤهله لأداء أدواره المتوقعة منه. وهذا لن يتحقق إلا بالاهتمام ببرامج إعداده وتكوينه أثناء الخدمة وتطويرها لتحقيق مخرجات مؤهلة لمهنة التدريس، بالإضافة إلى وضع هندسة تكوين تحترم معايير الجودة بحيث يكون المعلم شريكا في صناعتها، والارتقاء به إلى المستوى العملي والمهني والثقافي الذي يحقق أهدافه وطموحاته واستقراره النفسي.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع

- أبو الفتوح، رضوان.(1978). *المدرس في المدرسة المجتمع*. ط2. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- أبو عطوان، مصطفي عبد الجليل مصطفي.(2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة.(رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية التربية. فلسطين: الجامعة الإسلامية.

- أبو ندى، خالد محمود محمد، العكر،عاطف محمد.(2016). توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل كمنبئات بالتوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية* ،*25*(4)، 1. 33.

- إسماعيل، محمد صادق. (2014). *تخطيط التدريب ودوره في تحقيق أهداف المنظمات العامة والخاصة* . الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر

- ابن منظور،أبو الفضل جمال الدين.(1990). *لسان العرب الجزء الثاني عشر*. ط1. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

- الابراهيم، عبد الرحمن حسن، المسند، عبد الله شيحة و قمبر، محمود مصطفى. (2000). *الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم* . ط 1. قطر: دار الثقافة للطباعة ونشر والتوزيع.

- البرطي، مطهر علي حسين. (2010). *برنامج تدريبي لمعلم مادة الأحياء في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية*.(أطروحة الدكتوراه)كلية التربية.الجزائر: جامعة بن يوسف خدة ،1-374.

- البستاني، فؤاد إفرام. (1986) . *منجد الطلاب*. ط31. بيروت: دار المشرق.

- البلوي، مرزوقة حمود. (2011). *دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنياً في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم* . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية.الاردن:جامعة مؤتة، 1-75.

- التونسي، فائزة، زرقط ، بولرباح،شوشة، مسعود. (2018). العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها. *مجلة العلوم الاجتماعية، 07* (29)، الجزائر :جامعة الاغواط ، 175-188.

- الجماعي، أحمد عبد الوهاب. (2010). *كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية اللغة العربية نموذجا* . ط1. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.(2015). ،سياسة الحكومية في مجال التربية الوطنية

- الجمهورية الجزائية الديمقراطية الشعبية.(2018).منشور الاطار .رقم 1053،المؤرخ في 2018/06/14

- الجمهورية الجزائية الديمقراطية الشعبية،النشرة الرسمية الوطنية.(2005).العدد485.

- الحريري، رافدة. (2014). *اتجاهات حديثة في إدرة الموارد البشرية*. عمان:اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- الدخيل،عزام محمد.(2015). *مع المعلم*.ط1.لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

- الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. (2007). مادة التربية و علم النفس النمط معلمو المدرسة الإبتدائية.الجزائر: مديرية التكوين.

- الرواحية، بدرية محمد يوسف. (2016). التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم محافظة الداخلية.(رسالة ماجستير). كلية التربية. عمان : جامعة نزوي،1-139.

- الزغبي، أحمد محمد.(2005). *مشكلات الاطفال النفسيةوالسلوكية والدراسية (أسبابها وسبل علاجها)*. الاردن: دار الفكر، عمان.

- الزغلول، عماد عبد الرحيم.(2012)، *مبادئ علم النفس التربوي. الامارات العربية المتحدة* :دار الكتاب الجامعي.

- الزهراني، سعيد بن إبراهيم بن أحمد. (2012). الرضا عن العمل الإرشادي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرشدين الطلابيين.(رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية التربية. سعودية: جامعة الملك عبد العزيز،1-82.

- الزهراني، عتيق بن علي بن عطية. (2018). تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظريهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية .(ماجستير غير منشورة). كلية التربية.السعودية: جامعة المدينة العالمية.

- السماري ، عبد الله .(2006). التوافق المهني وعلاقته بضغوط العمل في الأجهزة الأمنية .(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا.الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، 1-181.

- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله. (2004). رؤى وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين كلية التربية.عمان:جامعة السلطان قابوس.

- الشاعري، محمد بن عيسى بن محسن.(2003). التوافق المهني لدى المشرفيين التربويين بمحافظتي جدة والقنفدة التعليميتين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية . رياض :جامعة ام القرى مكة المكرمة.1-152.

- الشافعي ، ماهر عطوة .(2002). التوافق المهني للممرضين العاملين بالمستشفيات الحكومية وعلاقته بسماتهم الشخصية. (رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية التربية. فلسطين :الجامعة الإسلاميةغزة.1- 235.

- الشحراوي، صباح صالح. (2017). أساليب الضبط الاجتماعي السائدة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.المملكة العربية السعودية :جامعة حائل. *1*(4)، 263 – 280.

- الشرافي، ماهر موسى مصطفى (2013)). الإنهاك النفسي وعلاقته بكل من قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى العاملين في الأنفاق.(رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية التربية. غزة: الجامعة الإسلامية،1-134.

- الشريف، خالد حسن بكر .(2021).دراسة للاتجاهات نحو ممارسة الجودة الداخلية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5*(20)،249-274

- الشموري، إصباح عبد القوي. (2009). تقويم برامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقران الكريم. (رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية التربية. اليمن :جامعة صنعاء.

- الطعاني، حسن احمد.(2005). *الإشراف التربوي – مفاهيمه أهدافه أسسه أساليبه* – .عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

- العاجز، فؤد علي، ،اللوح، عصام حسن، الأشقر، ياسر حسن. (2012). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)* ،*18*(2)، 1-59.

- العجرمي، عبد الله. (1994). *سيكولوجية الطفولة والمراهقة وخصائصها الأساسية* . بيروت: الدار العربية للعلوم.

- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). كفايات التدريس (المفهوم – التدريب – الأداء). ط 1 .عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الفرا غادة رفيق حمدي. (2013). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية. (رسالة ماجستير). كلية التربية . فلسطين :جامعة الأزهر غزة،1-169.

- القذافي، رمضان محمد.(1997). العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج. ط 1. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

- القرني، ناصر بن صالح. (2005). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة و أولياء أمورهم.(رسالة .دكتوراه غير منشورة). لندن: الجامعة الأمريكية، 1-346.

- المساء. (2014). بن غبريط تدعو إلى تسيير «تشاركي» في إطار نظام للحكامةنشر بتاريخ 2014/08/30 الموقع الاكتروني www.el-massa.com/dz/news تاريخ الولوج إلى الموقع 2020/04/13

- المشعان،عويد سلطان.(1994).علم المفس الصناعي.ط1. بيروت:مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- المصري، نفين عبد الرحمن. (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر. (رسالة ماجستير). كلية التربية.جامعة الأزهر ،1-233.

- المغربي، محمد الفاتح محمود بشير. (2003). *إدارة الموارد البشرية* .ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- المهنا،ابراهييم بن مهنا (2001). العلاقة بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني لدى العاملين في القطاع الحكومي والقطاع الخاص (دراسة عبر حضارية).(رسالة دكتوراه منشورة). كلية الآداب. القاهرة: جامعة طنطا،1-436.

- النجار، عفاف احمد.(2011). البرامج التدريبية واثرها على أداء موظفي وزارة التربية والتعليم واقع وطموحات. (رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية الدراسات العليا والبحث العلمي . فلسطين: جامعة محافظة الخليل. 1-177.

- الهندي، سهيل أحمد. (2001). دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم.(رسالة الماجستيرغير منشورة).كلية التربية.فلسطيمن: جامعة غزة،1-179.

- الوطنية للمناهج. (2009). وثيقة المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم08 - 04 المؤرخ في 23 يناير2008 .

- الوكيل، حلمي احمد. (2001). *الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى* . القاهرة: دار الفكي العربي .

- امال غسان محمد داود(2014)، مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.(رسالة ماجستير غير منشورة).كلية الدراسات العليا. فلسطين:جامعة النجاح الوطنية نابلس،1-126.

- اورسلان، رشيد.(دون سنة). *التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم*. الجزائر: قصر الكتاب.

- ايت حمودة،حكيمة،وازي، طاوس. (2013). مصادر الضغوط المهنية لمعلم مرحلة التعليم الابتدائي . *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *8*(25).566-581.

- بحري، صابر.(2015). ضغوط العمل وعلاقتها بالتوافق المهني لدى الصحافي الجزائري.(أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

- بدوي، احمد زكي.(1977). معجم *مصطلحات العلوم الاجتماعية* . بيروت: مكتبة لبنان

- ابو غيث، براء أيمن جدوع (2018). الرضا الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المستشارين التربويين في المدارس العربية في النقب. (رسالة الماجستيرغير منشورة). كلية الدراسات العليا في جامعة الخليل.

- بركان، مريم. (2019). التغيرات الاجتماعية الاقتصادية وانعكاساتها على أداء أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية سوق أهراس.(أطروحة الدكتوراه غير منشورة) . كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.الجزائر :جامعة 8 ماي قالمة.

- بشارة، جبرائيل. (1986). *تكوين المعلم العربي و الثورة العلمية و التكنولوجية. بيروت* : المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.

- بلقيدوم، بلقاسم.(2004). نظرة تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر. سلسلة إصدارات **مخبر** إدارة وتنمية الموارد البشرية. جامعة سطيف. العدد 1.

- بن بوزيد، بوبكر. (2000).*إصلاح التربية في الجزائر.الجزائر*: دار القصبة لنشر.

- بن حمودة، محمد. (2006). *علم الإدارة المدرسية. عنابة* : دار العلوم للنشر والتوزيع.

- بن زاف، جميلة.(2014)، تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد دراسة ميدانية لبعض مؤسسات بلدية ورقلة.(أطروحة دكتوراه غير منشورة).كلية العلوم الاجتماعية. الجزائر : جامعة محمد لخضر بسكرة .

- بن عيسى، السعيد (د،ت). مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل الممكنة. *مجلة تنمية الموارد البشرية. جامعة سطيف، 5*(1)، 277 . 291.

- بن كريمة، ابوحفص، سعيد، عبد السلام. (2017). واقع برامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بأدائهم التدريسي– دراسة ميدانية بمدينة ورقلة– . *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10*(2).342–354

- بوبيدي ،لامية .(2019).علاقة جودة بيئة العمل بالتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين. مجلة العلوم النفسية والتربوية ،*5*(3)،257–287

- بوحفص، عبد الكريم. (2010). *التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية* . الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- بوسعدة، قاسم.(2011). تكوين المعلمين وإشكاليته. *مجلة العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية* .الجزائر: جامعة قاصدي مرباح.*2* (2)،295-317.

- بوطالبي، بن جدو. (2008). الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنية والرياضة المبني على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات التدريسية – دراسة ميدانية بمعاهد التربية البدنية والرياضة الجزائرية.(أطروحة الدكتوراه غير منشورة). معهد التربية البدنية والرياضة سيدي عبد الله الجزائر:جامعة الجزائر.

- بوعبد الله، لحسن.(1998). *تقويم العملية التكوينية في الجامعة دراسة ميدانية بجامعات الشرق* . الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- بوعطيط سفيان(2015).طبيعة الإشراف وعلاقتها بالتوافق المهني.*مجلة سُلُو كْ مخبر تُحليل ٱلمعطيات ٱلكمية وٱلكيفية.2*(1)،248-290

- تركي، رابح.(1990). *أصول التربية والتعليم*. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- تيعشادين محمد.(2013). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات و أثرها على توافقهم المهني.(راطروحة دكتوراه غير منشورة).كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر2

- تيلوين، حبيب (1998). *إشكالية تكوين المعلمين في الجزائر والآفاق المستقبلية*، في علم النفس وقضايا المجتمع الحديث. منشورات جامعة الجزائر. ج1

- تيلوين، حبيب. (2002). *التكوين في التربية*. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. (2008).العدد04.

- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية.(2015). قرار مؤرخ في 09 ذي القعدة عام 1436هـ الموافق 24 غشت سنة 2015 .يحدّد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدّته وكذا محتوى برامجه، العدد 55.

- جولتان، حسن حجازي.(2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ، *9*(4) ،419 – 433.

- حاجي، فريد.(2005). *بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات.الجزائر*:دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

- حديد، يوسف.(2009). تقويم الأداء التدر يسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل.(أطروحة دكتوراه غير منشورة).كلية العلوم الاجتماعية.جامعة قسنطينة.

- حليوي، ظلال محمود. (2014). دور المشكلات النفسية والاجتماعية في التوافق المهني . دراسة ميدانية في جامعة حلب ..(أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية الاقتصاد إدارو أعمال. سوريا: جامعة حاب، 1– 219.

- حمدان، محمد زياد. (1986). *قياس كفاية التدريس ،طرقه ووسائله الحديثة*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- خياطة، هبة الله .(2015). الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية حلب.(رسالة ماجستير غيرمنشورة). كلية التربية. جامعة حلب ،1–146.

- دغيش، جميلة.(2018). المسار الوظيفي و علاقته بفاعلية الذات و مستوى الطموح . دراسة ميدانية بمؤسسة الكهرباء و الغاز لمدينة بسكرة . .(أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. الجزائر: جامعة خيضر بسكرة،1–250.

- راشد، علي. (1997). *شخصية المعلم وأدائه في ضوء التوجيهات الإسلامية*.القاهرة:دار الفكر العربي

- راشد، علي. (2002). *خصائص المعلم العصري وأدواره*. القاهرة. ط1. دار الفكر العربي.

- رمضان، صلاح السيد عبده. (2005). تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة سلطنة عمان نموجا. ط1. القاهرة: إيترك للطابعة للنشر و التوزيع .

- زرهوني ،الطاهر.(1994).*التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال*.الجزائر:المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. لإيداع القانوني السداسي الثاني1993 .

- سلطاني، عبد الرزاق.(2011). اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر دراسة ميدانية بثانوية دائرة الشريعة ولاية تبسة.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية. الجزائر: جامعة تبسة.

- شاويش، مصطفى نجيب. (2005). *إدارة الموارد البشرية .إدارة الأفراد*. الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

- شحاتة، حسن. (2008).*إستراتجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي* . ط1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- شقيرا، زينب محمود ابو العنين.(1995). دراسة مقارنة لكل من مستوى الطموح والاتجاه نحو الحياة لدى بعض الحالات من مرض لسرطان ومرض الفشل الكلوي مقارنة بالأصحاء. *مجلة دراسة تربوية*. مصر، (79)، 220 – 251.

- شلالي، لخضر.(2009). تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظرالطلبة والأساتذة.(رسالة ماجستيرغير منشورة).كلية العلوم الاجتماعية. الجزائر :جامعة الاغواط.

- شموري، كميليا.(2017). قلق وعلاقته بالتوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بلدية مقرة.(رسالة ماجستير غير منشورة). العلوم الإنسانية و الاجتماعية. الجزائر : جامعة مسيلة،1-153.

- شنين، فاتح، غواريب، لخضر . (2014). دور التكوين الذاتي في تنمية مهارات التدريس لدى معلم التعليم الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، (17)،185-192

- عاشور، أحمد .(1983) . *إدارة القوى العاملة – الأسس السلوكية وأدوات البحث التنظيمي*- .بيروت :دار النهضة العربية

- عامر، حامد.(1996). *دراسات في التربية والثقافة*. ط1. عمان: مكتبة الدار العربية للكتاب.

- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد. (2005). *احتياجات المجتمع وتحديات المستقبل* :تصور مقترح لتطوير. (رسالة دكتورة منشورة). كلية التربية. مصر: جامعة الازهر.

- عامر، طارق عبد الرؤوف.(2005). *إعداد معلم للمستقبل*.ط1. ،الدار العالمية للنشر والتوزيع

- عامر، فرج المبروك عمر.(2016). *المناهج الدراسية الحديثة:أسسها وتطبيقاتها* .ط1. القاهرة:دار حميثر للنشر.

- عبد الفتاح، كاميليا. (1984). *مستوى الطموح والشخصية*. بيروت: دار النهضة العربية.

- عبد الفتاح، كاميليا. (1990). *دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية* . القاهرة : نهضة مصر لطباعة والنشر.

- عبد المجيد، إبراهيم شوقي.(1998). *علم النفس و تكنولوجيا الصناعة*. القاهر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- عبد النبي، محمد أحمد. (2010). *إدارة الموارد البشرية*. ط1. الأردن : زمزم ناشرون وموزعون.

- عبيد، إيمان محمود. (2014). مقياس التوافق المهنى. *مجلة البحث العلمي في التربية* : جامعة عين شمس .48**9** - 477 ،(15)1.

- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن و عبد الحق، كايد. (1984). *البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه . عمان*: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- عقون ،مليكة.(2021).تدبير التكوين المستمر في التعليم الو اقع والتحديات –الجزائر أنموذجا. *مجلة متون*، *14*(2).174-182

- علي، محمد النوبي محمد. (2010). *مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين* .ط1. عمان: دار الصفاء .

- عويضة، كمال محمد محمد.(1996). *علم النفس الصناعي*. ط1: بيروت: دار الكتب العلمية.

- غياث، بوفلجة.(1994). *الاسس النفسية للتكوين ومنهاجه.الجزائر*: ديوان المطبوعات الجامعية.

- فرج الله، صورية.(2017). تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة .(أطروحة الدكتوراه علوم غير منشورة). كليةعلم الاجتماع. الجزائر: جامعة محمد خيذر بسكرة .

- قحوان، محمد قاسم على.(2012). *التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة* . ط1.الاردن: دار غيداء للنشر والتوزيع

- قلي، عبد الله، حناش، فضيلة.(2009). التربية العامة سند تكويني. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

- كتفي، عزوز.(2016). بناء برنامج تدريبي لتطوير عملية الاتصال الإداري للعاملين في الإدارة المدرسية الجزائرية في ضوء كفاءاتهم الإدارية: دراسة تجريبية على مديري المدارس الابتدائية بأولاد دارج المسيلة.(أطروحة الدكتوراه علوم غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية. جامعة باتنة.

- كحيلة، ريم، صبيرة، فؤاد، يونس،غزال احمد. (2014).دراسة لمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي في مدينة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية . سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 36* (3)،521-535.

- لونيس ، سعيدة (د-ت)الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمات مرحلة التعليم االبتدائي – دراسة ميدانية بمدارس مقاطعة بئر مراد رايس وسيدي محمد بالجزائر العاصمة – مجلة البحوث *التربوية والتعليمية، 8*(1).113-130

- ماهر، أحمد. (2004). *ادارة الموارد البشرية*. مصر:الدار الجامعيةالاسكندرية .

- محافظة، سامح. (2009). معلم المستقبل(خصائصه مهاراته، كفاياته). بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر. كلية التربوية. جامعة دمشق .

- محمد دغيم الدغيم; حمد بليه العجمي.(2015). الكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف من التقييمً السلبي لدى الطالبات المعلمات المتفوقات وغير المتفوقات أكاديميا. *مجلة كلية التربية* ، جامعة الأزهر، *34*(162)، 413-435.

- مرحاب، صالح الدين.(1984). التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح دراسة مقارنة بين جنسين في مرحلة المراهقة.(رسالة الدكتوراه غير منشورة). كلية معهد دراسات الطفولة. جامعة عين شمس مصر،1-368.

- مرسي، محمد منير.(1996). *الإصلاح والتجديد التربوي في العصر لحديث*. مصر: عالم الكتاب.

- مرعي، توفيق (1984). *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*. الاردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- مرعي، محمد جمال (1993). *التدريب و التنمية*. القاهرة :عالم الكتب.

- مريزيق، هشام يعقوب. (2008). *دراسات في الإدارة التربوية*. ط. الأردن:دار غيداء للنشر والتوزيع.

- مريزيق، هشام يعقوب.(2008). *الإشراف التربوي –بين النظرية والتطبيق*.– ط1.الاردن:دار الرايةللنشر والتوزيع.

- مزبان، قسام كاظم ، العباس، قصى عبد .(2018).دور التدريب التربوي في تطوير أداء مدرسي اللغة العربية.، العراق: *مجلة الفنون والأدب وعلوم إنسانية والاجتما* عية. العراق: جامعة المستنصرية، (30)،367–381.

- مصطفى، صلاح عبد الحميد.(2000). *المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها.الرياض*: دار المريخ للنشر.

- معمار، صلاح صالح. (2010). *التدريب الأسس والمبادئ*. ط1. الاردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

- مقداد محمد وآخرون(1993)، *قراءة في التقويم التربوي، كتاب الرواسي (1)*، الجزائر : مطبعة عمار قرفي باتنة.

- مكناسي، محمد.(2007). التوافق المهني وعلاقته بضغوط العمل لدى موظفي المؤسسات العقابية. (رسالة ماجستير غير منشورة).الجزائر: جامعة منتوري قسنطينة،1–233.

- ملاح، رقية.(2018). دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات (المدارس الابتدائية الجزائر نموذجا). *مجلة الحقيقة،17* (1)،45–67.

- ممادي، شوقي محمد.(2018). *النشاط الزائد عند تلاميذ المرحلة الابتدائية* .ط1.الاردن: دار الاسرة للاعلام ودارعالم الثقافة للنشر.

- مورارى، ادوارد.(1988). *الدافعية والانفعال*. ترجمةاحمدعبد العزيز سلامة. القاهرة: دار الشروق.

- موسك، أمال.(2019). حصيلة الوزيرة السابقة نورية بن غبريط غير حصرية منذ ماي 2014، من الموقع الاكتروني13/04/2020 consulté le) ana.news/news/alegia/3084.htm complète)

- نويوة، صالح.(2009).استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفعالية برنامج التكوين أثناء الخدمة دراسة ميدانية بثانويات عين أزال سطيف.(رسالة ماجستير غير منشورة).كليةالاداب والعلوم الإنسانية .الجزائر:جامعة الحاج لخضر باتنة.1-155.

- نويوة، صالح.(2016). اقتراح برنامج للتكوين المستمر بناء على تحليل الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي.(أطروحة دكتوراه غير منشورة). كليةالاداب والعلوم الإنسانية. الجزائر:جامعة باتنة1

- هاشم، زكي محمود. (1989). *ادارة الموارد البشرية*. الكويت:ذات السلاسل للطبلعة و النشر والتوزيع.

- ياغي، محمد عبد الفتاح. (1986). *التدريب الاداري بين النظرية والتطبيق* .الرياض :عمادة شؤون المكتبات .جامعة الملك سعود.

المراجع بالغة الأجنبية:

-Beaudoin . M. (2004).The instructor's changing role in distance education. The American Journal of Distance Education, 4 (3) 23-37

-Françoise Raynal.(2001). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, 3éme éd.

-Good,Carter V. (1973). Dictionary of education. new yourk: mcgaw- hill book company.

-Gruillavic, christains.(1991).psychologie du travail. Edition nother .

-Hogbin, J.(1993). Three approaches to teacher traing and role religious- Educations as aprofessional subject.Education, 6(2) ,107-117.

-Lazarus, R.S.(1961).Adjustement and personality.McGraw-Hill.New york.

-Nadeau M.-A. (1988). L'évaluation de programme : théorie et pratique. 2ème édition Québec. PU Laval,.

-Quaglia, R. J, Cobb, C.D. (1996). Toward a Theory of Student Aspirations. Journal of Research in Rural Education, 12(3), 127-132.

-Sarfo, Frederick Kwaku, and Cudjoe, Benjamin (2016). Supervisors, Knowledge and Use of Clinical Supervision to Promote Teacher Performance in basic school. International Journal of Education and Research,4(1) , 87-100.

-Suleman, Qaiser., Aslam, Hassan., Habib, Muhammad., Gillani. Syed and Hussain, Ishtiaq. (2011). Effectiveness of the Teacher Training Programmers Offered by Institute of Education & -Research. Kohat University of Science & Technology Kohat (KHYBER PUKHTUNKHWA) PAKISTAN. International Journal of Humanities and Social Science, 16(1), 305- 3

الملاحق

الملحق رقم(01) قائمة أسماء المحكمين.

الملحق رقم(02) نموذج استبيان مستوى الأداء الفعلي للتحكيم

الملحقرقم(03) نموذج استبيان معوقات التكوين للتحكيم

الملحق رقم(04) نموذج مقياس مستوى الطموح للتحكيم

الملحق رقم(05) نموذج مقياس التوافق المهني للتحكي

الملحق رقم(06) استبيان مستوى الأداء الفعلي في صورته النهائية

الملحق رقم(07) استبيان مستوى معوقات التكوين في صورته النهائية

الملحق رقم(08) مقياس مستوى الطموح في صورته النهائية

الملحق رقم(09) مقياس التوافق المهني في صورته النهائية

الملحق رقم(1): قائمة أسماء المحكمين

أسماء المحكمين	الدرجة العلمية	مؤسسة العمل
1 بن صافي الحبيب	أستاذ محاضر أ	جامعة البيض
2 مهداوي نور الدين	أستاذ محاضر أ	جامعة البيض
3 رحماني ليلى	أستاذة محاضرة أ	جامعة البيض
4 بوموس فوزية	أستاذة محاضرة ب	جامعة البيض
5 صديقي عبد العزيز	أستاذ محاضر ب	جامعة البيض
6 حمري الشيخ	مفتش تربوي	مديرية التربية البيض
7 –جديد محمد	مفتش تربوي	مديرية التربية البيض
8 –قاضي عبد الجبار	مفتش تربوي	مديرية التربية البيض
9 سماعي محمد	مفتش تربوي	مديرية التربية البيض
10معمري نور الدين	أستاذ مكون	ثانوية بن هيثم البيض

الملحق رقم (02: استبيان مستوى الأداء الفعلي في صورته الاولية

م	*الفقرات*	بدائل الاستجابة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	أولا بعد : تخطيط *للتدريس*					
01	**تحليل المحتوى الدراسي وتحديد المطلوب للتدريس**					
02	**تخطيط للدرس في ضوء الأهداف التعليمية**					
03	**التخطيط لأهداف المنهاج على المستوى القصير**					
04	**تحديد الأهداف التعليمية التي تستجيب لاحتياجات التلاميذ وقابلة للقياس**					
05	**تحديد المضامين العامة والخاصة لمقررات المادة**					
06	**تحديد إستراتجيات التدريس المناسبة للمادة**					
07	**صياغة الكفاءات المستهدفة من الدرس**					
08	**استعمال الوسيلة التعليمية أثناء الدرس**					
09	**تحديد الأنشطة الصفية وغير صفية اللازمة للتدريس**					
10	**توظيف المراجع والكتب في تخطيط الدرس**					
11	**تحليل خصائص المتعلمين لمراعاتها أثناء التدريس**					
12	**تحديد أدوات التقويم وأساليبها المناسبة**					

13	كتابة خطة الدرس بشكل متكامل مع العناصر					
14	تحقيق التوافق بين أهداف الدرس وإجراءات تقديمه					
15	تحديد الواجبات المنزلية المناسبة للدرس					
16	تحليل المستوى الدراسي وتحديد المطلوب للتدريس					
	ثانيا بعد : تنفيذ الدرس					
17	التمهيد المناسب لموضوع الدرس بأسلوب يتصف بالإثارة والتشويق .					
18	توظيف وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد الطلاب على التعلم.					
19	استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب .					
20	توظيف استراتجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير.					
21	توظيف الأنشطة المرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه .					
22	تفعيل أساليب التقويم المختلفة (القبلي ، التكويني ،التشخيصي).					
23	مراعاة التمايز والفروق بين الطلاب .					
24	إدارة النقاش والمداخلات الطلابية .					
25	إدارة الصف بشكل يحقق الأهداف المرجوة من الدرس					
26	تنوع الأنشطة والوسائل وفقا لمقتضيات الموقف التعليمي.					
27	استخدام الكتاب المدرسي لتنمية القدرة على النقاش .					
28	الربط بين التقويم وأهداف الدرس .					
29	تحقيق التغذية الراجعة أثناء تقديم الدرس.					
30	تنوع أساليب تفاعل الطلاب بين الفردية والجماعية .					
31	ختام الدرس بملخص ما ورد في الحصة.					
	ثالثا بعد : التقويم التدريس					
32	استخدام التقويم لتتبع تقدم التلاميذ.					
33	تشخيص أخطاء التعلم ووضع برنامج لعلاجها .					
34	استخدام التقويم للدعم والمعالجة البيداغوجية .					
35	الإفادة من نتائج التقويم .					
36	اقتراح حلول لمشكلات تعلم التلاميذ.					
37	تطبيق إستراتجيات وتقنيات لتقويم التعلم .					
38	يقوم أداء التلميذ بصورة مستمرة .					
39	تحديد الواجبات المنزلية للطلاب .					

الملحق رقم(03) : استبيان معوقات التكوين في صورته الاولية

م	الفقرات	بدائل الاستجابة	
		نعم	لا
البعد الأول :معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية			
01	لا يتم إجراء دارسة مسحية شاملة لاحتياجات الأساتذة التكوينية .		
02	نادرا ما يؤخذ برأي الأساتذة في احتياجاتهم التكوينية .		
03	ضعف العلاقة بين الاحتياجات التكوينية الحقيقية والتكوين.		
04	عشوائية رصد الاحتياجات التكوينية .		
البعد الثاني معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين			
01	لا يعتمد تخطيط التكوين على أسس ومبادئ تربوية واضحة .		
02	قلة مشاركة الخبراء في تخطيط التكوين .		
03	عدم ارتباط تخطيط التكوين بالجودة التربوية.		
04	لا يتم الالتزام بخطط التكوين عند تنفيذ الدورات .		
05	عدم تخطيط برنامج التكوين بدقة.		
البعد الثالث : معوقات تتعلق بأهداف البرنامج			
01	لا تتسم أهداف البرنامج بالتنوع والشمول.		
02	عدم انبثاق أهداف عملية التكوين من حاجات الأساتذة التربوية الحقيقية .		
03	أهداف التكوين غير محددة .		
04	عمليات التكوين لا تحقق الأهداف المتوخاة منها.		
05	كثرة اعداد الأساتذة المتكونين يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف .		
06	عدم ارتباط أهداف البرنامج التكويني بمشكلات التلاميذ التعليمية والسلوكية التي يواجهها الأستاذ.		
البعد الرابع : معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج			
01	عدم تناسب محتوى التكوين مع قدرات الأساتذة واحتياجاتهم الحقيقية.		
02	هنالك فجوة بين محتوى التدريب وطبيعة عمل الأساتذة .		
03	عدم مواكبة المحتوى للتغيرات التربوية والتكنولوجية الحديثة .		
04	فقدان المحتوى التكويني لترابط.		
05	محتوى البرنامج التكويني لا يتناسب مع الواقع التعليمي.		
06	وجود تكرار في فعاليات محتوى البرنامج التكويني.		
البعد الخامس : معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية			
01	لا تساهم الأساليب المستخدمة في تفعيل دور المشاركين .		
02	الأساليب التكوينية المستخدمة لا تناسب الأساتذة.		
03	تقتصر الأساليب على المحاضرة وورش العمل والإلقاء .		

04	الأساليب التي يستخدمها المكونين تقليدية.		
05	لا يتم استخدام الحاسوب في التكوين .L.C.D.		
البعد السادس : معوقات تتعلق المركز التكويني			
01	بعد المكان الذي يقع فيه مركز التكوين .		
02	عدم توفر وسائل الراحة .		
03	قدم التقنيات المتوفرة في المركز وعدم صلاحيتها للعمل .		
04	عدم وجود مكتبة ملبية لحاجات التكوين وموضوعاته.		
05	سوء إدارة المركز التكويني .		
البعد السابع:معوقات تتعلق بالتقويم			
01	عدم وجود برنامج واضح للتقويم .		
02	غياب الموضوعية في عملية تقويم البرنامج.		
03	عدم وضوح بنود استمارة التقويم .		
04	المجاملة في تقويم المتكونين .		
05	غياب الموضوعية في الامتحانات الموضوعة لتقويم المتكونين .		
06	لا يوجد برنامج متابعة ميداني للتأكيد من انتقال أثر التكوين .		
البعد الثامن : معوقات تتعلق بالمكونين			
01	كفاءة المكونين ليست عالية .		
02	اختيار المكونين يتم وفق معايير غير واضحة ..		
03	ضعف إلمام المكونين باحتياجات الأساتذة .		
04	قلة الاستعانة بمكون خبير متخصص.		
05	تجاهل المكونين لأفكار المتكونين وآرائهم.		
البعد التاسع معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج			
01	المدة الزمنية الموضوعة لتنفيذ البرنامج غير كافية لتحقيق الأهداف.		
02	المدة الزمنية الموضوعة للحصة غيركافية للأنشطة النظرية والتطبيقية.		
03	التوقيت المختار لتنفيذ البرنامج غير مناسب .		
04	هدر وقت التكوين في أمور جانبية		
البعد العاشر:معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية			
01	ندرة تقديم الوزارة لحوافز مادية للأساتذة المتكونين.		
02	قلة الحوافز المعنوية للأساتذة المتكونين.		

الملحق رقم(04): مقياس مستوى الطموح في صورته الاولية

م	الفقرات	بدائل الاستجابة	
		نعم	لا
01	هل أنت ممن يؤمنون بالحظ؟		
02	هل تعتقد أن مستقبل المرء محدد ؟		
03	هل تترددفي الوقوف مواقف تتحمل فيها المسؤولية ؟		
04	هل تؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت ؟		
05	هل يحدث كثيرا أن يدفع الفشل إلى ترك ما تقدم عليه ؟		
06	هل تشعر كثيرا بالملل من القيام بعمل واحد وقتا طويلا ؟		
07	هل تميل إلى التجديد في حياتك ؟		
08	هل تبدو لك الحياة أحيانا بلا أمل ؟		
09	هل تشعر أن عقليتك تؤهلك للامتياز ؟		
10	هل تعمل لمستقبلك وفقا لخطة رسمتها لنفسك ؟		
11	هل لك أهداف واضحة في حياتك ؟		
12	هل ترى أن دراستك الحالية أقل من أمانيك ؟		
13	هل أنت راض عن مستوى معيشتك بوجه عام ؟		
14	هل ترى أن المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لكفاحك الشخصي أكثر من أن يكون نتيجة لمعونة الآخرين ؟		
15	هل تخشى المغامرات دائما خوفا من الفشل ؟		
16	هل حاولت كثيرا أن تتغلب على عقبة عرفت أن الكثيرين قد فشلوا في التغلب عليها ؟		
17	هل تعتبر نفسك كثير التعب ؟		
18	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسؤولية ؟		
19	هل تميل إلى الاستمرار في العمل الواحد لمدة طويلة ؟		
20	هل تفكر كثيرا في مستقبلك ؟		
21	هل تشعر كثيرا انك اقل حماسا في العمل من المحيطين بك ؟		
22	هل سبق لك الحصول على جوائز لتفوقك في أي ميدان ؟		
23	هل يحدث أحيانا ان تقوم بعمل لم يسبق لك إعداد خطة له ؟		
24	هل كثيرا ما تفكر في العمل قبل أن تتصرف فيه ؟		
25	هل تعتبر نفسك شخصا مكافحا ؟		
26	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما كان يجب أن تكون عليه ؟		
27	هل تشعر أن لديك القدرة على تحمل المسؤولية ؟		

28	هل يضايقك أن تلقى عليك مسؤوليات عائلية ؟		
29	هل تجهد نفسك كثيرا للوصول إلى مستوى لم يصل إليه إلا القليل ؟		
30	هل تتنازل على رأيك بسهولة عند أول معارضة له ؟		
31	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة خوفا من المجهول ؟		
32	هل كثيرا ما يدفعك الفشل إلى اليأس وترك العمل نهائيا ؟		
33	هل تميل إلى مواصلة الجهد حتى تصل بعملك إلى الكمال ؟		
34	هل تخشى الفشل دائما ؟		
35	هل تشعر بأن الافراد الممتازين هم من عينة تختلف عنك؟		
36	هل تهتم بأن تكون أول الفائزين في أي عمل تقوم به ؟		
37	هل تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟		
38	هل يحدث أن تسير أمورك طبقا لما تتوقعه ؟		
39	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل ؟		
40	هل تترك أمورك للقدر؟		
41	هل تقبل القيام بالمسئوليات المطلوبة منك عن رضا ؟		
42	هل تفضل أن تقوم بقضاء مطالبك اليومية بنفسك ؟		
43	هل تراودك كثيرا فكرة انك قد تصبح شخصا عظيما في المستقبل ؟		
44	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما يجب أن تكون عليه ؟		
45	هل تترك العمل الذي يسبب لك ضيقا؟		
46	إذا لم يقنعك أ رى غيرك فهل تواصل المناقشة لإثبات أ ريك ؟		
47	هل تشعر باليأس؟		
48	هل تشعر أن الناس لا يقدرونك حق قدرك؟		
49	هل حاولت القيام بعمل للحصول على جائزة ولم توفق ؟		
50	هل يهمك التفوق في الأعمال التي تميل إليها ؟		
51	هل تضع لنفسك خطة تحاول تحقيقها للوصول إلى الغنى ؟		
52	هل توافق على القول الشائع "دع الأمور تجري في مسارها" ؟		
53	هل تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟		
54	هل تشعر أن وضعك الحالي أحسن ما يمكن أن تصل إليه ؟		
55	هل ترى أنه من الأصلح الانتظار دائما حتى تواتيك الفرصة ؟		
56	هل تميل إلى تحديد دورك بالضبط في أي عمل مع الجماعة؟		
57	هل تميل أن تقوم بالقسط الأكبر في أي عمل جماعي ؟		
58	هل تعمل حسابا لنقد الآخرين ؟		
59	هل لديك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت في سبيل الوصول إلى		

	أهدافك ؟		
60	هل تخشى الفشل دائم ؟		
61	هل تتضايق إذا تأخرت ظهور نتائج عملك لفترة طويلة ؟		
62	هل تقدم على عمل وأنت متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة طويلة ؟		
63	هل لك شخصية مثالية تتمنى أن تصل إليها ؟		
64	هل تشعر باليأس بعد فشلك في القيام بعمل جاهدت في أدائه؟		
65	إذا قمت بعمل ما وسبب لك ضيقا فهل تتركه إلى عمل آخر ؟		
66	هل تحاول الوصول بالعمل الذي تقوم به نحو الكمال ؟		
67	هل تطمح في الوصول إلى مستوى ممتاز ؟		
68	هل تلاحظ أن أهدافك يمكن تحقيقها ولو مع جهد ؟		
69	هل تجد أن أهدافك مستحيلة التحقيق ؟		
70	هل تعتبر نفسك قنوعا بالقليل ؟		

الملحق رقم (05) :استبيان التوافق المهني في صورته الأولية

م	الفقرات	بدائل الاستجابة			
		موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موا فق
	ا لبعد الأول :بعد التوافق الادائي				
01	أعتقد أن واجبات العمل المطلوبةمني محددة وواضحة				
02	يناسبني عدد ساعات الدوام الرسمي				
03	أحافظ على إتباع قواعد العمل بدقة				
04	أعتقد أن اللوائح والإرشادات والتعاميم متاحة لفهم إجراءات العمل				
05	أعتقد أن مهام العمل تتوزع بين الموظفين في المديرية بشكل غير متكافيء				
06	أرى أن حجم العمل الذي أقوم به أقل بكثير من قدراتي المهنية				
07	أرى أني اكتسبت خبرة جيدة في مجال عملي				
08	ممارستي لمهنتي تزيد من ثقتي بنفسي				
09	أشعر بأن الفرصة متاحة لي للتقدم وظيفيا				
10	تشبع مهنتي فضولي العلمي وتوسع مداركي				
11	تتعارض الأعمال التي أقوم بها مع مؤهلي وتخصصي الحالي				
12	قلة خبرتي في التدريس تسبب لي مواقف مزعجة مع الاخرين				
13	إن عملي يتلاءم مع قدراتي وميول				
	البعد الثاني: بعد الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل				

14	يتصف العمل الذي أقوم به بالرتابة ويفتقد لعامل الجذب والتجديد					
15	تتلائم طبيعة مهنتي ومتطلباتها مع المستقبل المهني الذي أطمح إليه					
16	يعتمد التقدم المهني بالمديرية على العلاقات مع الرؤساء					
17	أجد في هذه المهنة مجالا لتطوير مهاراتي وتحسين أدائي من خلال التدريب والتكوين المستمر					
18	ينقصني التشجيع والتعزيز من قبل المسؤولين للوصول إلى مستقبل أفضل					
19	تولي الإدارة النشاط الاجتماعي والترفيهي اهتماما معقولا					
20	أعتقد أن البرامج التدريبية تقتصر على فئة معينة من الموظفين					
21	تفوض الإدارة الصلاحيات للموظفين لأداء أعمالهم بالشكل المطلوب					
22	أرى أن هناك تمييز في المعاملة بين الموظفين لا يقوم على أسس موضوعية..موضوعية					
23	علاقاتي مع المسؤولين والإدارة مبنية على التفاهم و الثقة والاحترام المتبادل					
24	يساهم المسؤولون في حل مواقف العمل الصعبة التي نواجهها					
25	أشعر بالظلم في التقارير السنوية					
26	أرى أن القرارات من المسؤولين واضحة					
27	أرى أن المسؤلون المسؤولون يتقبلون النقد البناء					
28	أشارك المسؤولين في اتخاذ القرارات					
29	أشعر بأن طريقة متابعة المسؤولين للعمل إيجابية وضرورية					
30	الاجازات والعطل في مجال العمل مناسبة وكافية					
31	يتيح لي المسؤولون الفرصة لمعرفة نتائج ما أقوم به من أعمال					
32	تتوفر لي جميع ظروف العمل الفيزيقية (الإضاءة التهوية ،التكييف ...)وبصورة جيدة					
33	متطلبات ومقومات العمل الوظيفي غير متوفرة في مكتبي					
	البعد الثالث : البعد الذاتي					
34	توفر لي وظيفتي الشعور بالانجاز والعمل المستمر					
35	أشعر بالحيوية والنشاط أثناء أدائي لعملي					
36	ينتابني شعور أن الموظفين في مديرية الداخلية أقل شأنا من الموظفين في وزارة التربية والتعليم وبعض المديريات الأخرى					
37	أعتز بمهنتي وانتمائي للعاملين في المديريات العامة للتربية والتعليم					
38	أشعر بالآمن والاطمئنان في هذه المهنة					
39	أشعر بالسعادة والمتعة في مهنتي					
40	أنصح أصدقائي بعدم اختيار هذه المهنة					

41	أرغب في الاستمرار بهذه المهنة رغم المصاعب المختلفة				
42	لا أحقق أهداف ذات قيمة من عملي هذا				
43	إن مهنتي سامية و ذات قيمة عالية في المجتمع لا تقل أهمية عن أي مهنة في الدولة				
44	لو أتيحت لي الفرصة لترك المهنة لمهنة أخرى لفعلت ذلك فورا				
	البعد الرابع : البعد الاجتماعي				
45	أحرص على تكوين علاقات إيجابية مع زملائي				
46	توفر لي مهنتي مكانة وفرص مناسبة لكسب احترام وتقدير المجتمع				
47	أشعر بالضيق من كثرة انتقادات زملائي لي				
48	لدي مقدرة جيدة على إقامة علاقات اجتماعية				
49	يسبب لي التنافس الشريف في مجال العمل التوتر في علاقاتي مع الزملاء				
50	أسعى لحل الخلافات التي تحدث بين الزملاء				
51	التعاون والعمل كفريق واحد في حل المشكلات أثناء العمل شيء متبادل بيني وبين الزملاء				
52	زملائي يضيعون وقت العمل بالكلام الفارغ				
53	تربطني بزملائي علاقات احترام وتقدير متبادل				
54	اتبادل أنا وزملائي في العمل الخبرات والمهارات الوظيفية				
	البعد الخامس البعد الاقتصادي				
55	يتناسب راتبي مع طبيعة عملي والجهد الذي أبذله				
56	يتناسب راتبي مع الدرجة العلمية التي نلتها				
57	أعتقد ان راتبي يوفر لي فرصة كافية للرفاهية				
58	ترقيتي في العمل متعلقة بالكفاءة والإتقان				
59	ينال الأستاذ حافزا ماديا عندما يؤدي عملا ممتازا				

جامعة وهران2

كلية: العلوم الاجتماعية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

استبيان بحث حول: واقع التكوين التحضيري البيداغوجي لدى أساتذة التعليم الثانوي وأثره على مستةى طموحهم وموافقهم المهني . دراسة ميدانية بثانويات ولاية البيض

الأستاذ (ة): التعليم الثانوي المحترم تحية طيبة : وبعد

الرجاء منكم التكرم بملأ الاستمارة بكل دقة وموضوعية بوضع علامة (×) في إحدى الخانات الموجودة أمام العبارة والتي اخترتها تعبيرا عن رأيك حول مستوى الأداء الفعلي لأساتذة التعليم الثانوي المستفيدين من برنامج التكوين التحضيري البيداغوجي ، مستوى طموحه، توافقه المهني . وأحيطكم علما أن المعلومات تستخدم لغرض البحث العلمي فقط .

ولكم مني جزيل الشكر والامتنان ودمتم في خدمة العلم والمعرفة.من فضلك ضع علامة واحدة أمام كل عبارة .

البيانات الأولية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الثانوية:.....

سنة الالتحاق بالتكوين : .....

الملحق رقم(06) استبيان الأداء الفعلي في صورته النهائية

م	*الفقرات*	بدائل الاستجابة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	أولا بعد : تخطيط للتدريس					
01	**التخطيط لأهداف المنهاج على المستوى القصير**					
02	**تحديد المضامين العامة والخاصة لمقررات المادة**					
03	**تحديد إستراتجيات التدريس المناسبة للمادة**					
04	**صياغة الكفاءات المستهدفة من الدرس**					
05	**استعمال الوسيلة التعليمية أثناء الدرس**					
06	**تحديد الأنشطة الصفية وغير صفية اللازمة للتدريس**					
07	**توظيف المراجع والكتب في تخطيط الدرس**					
08	**كتابة خطة الدرس بشكل متكامل مع العناصر**					
09	**تحقيق التوافق بين أهداف الدرس وإجراءات تقديمه**					
	ثانيا بعد : تنفيذ الدرس					
10	**توظيف وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد الطلاب على التعلم.**					
11	**استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب .**					

12	توظيف استراتجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير.					
13	تفعيل أساليب التقويم المختلفة (القبلي ، التكويني ،التشخيصي).					
14	تنوع الأنشطة والوسائل وفقا لمقتضيات الموقف التعليمي.					
15	استخدام الكتاب المدرسي لتنمية القدرة على النقاش .					
16	تنوع أساليب تفاعل الطلاب بين الفردية والجماعية .					
ثالثا بعد : التقويم التدريس						
17	استعمال إستراتجيات متنوعة لتقويم التعلم					
18	استخدام التقويم لتتبع تقدم التلاميذ.					
19	تشخيص أخطاء التعلم ووضع برنامج لعلاجها .					
20	استخدام التقويم للدعم والمعالجة البيداغوجية .					
21	الإفادة من نتائج التقويم .					
22	اقتراح حلول لمشكلات تعلم التلاميذ.					
23	يقوم أداء التلميذ بصورة مستمرة .					
24	تحديد الواجبات المنزلية للطلاب .					

الملحق رقم(07) استبيان معوقات التكوين في صورته النهائية

م	الفقرات	بدائل الاستجابة	
		نعم	لا
البعد الأول :معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية			
01	لا يتم إجراء دارسة مسحية شاملة لاحتياجات الأساتذة التكوينية		
02	نادرا ما يؤخذ برأي الأساتذة في احتياجاتهم التكوينية		
البعد الثاني معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين			
01	لا يعتمد تخطيط التكوين على أسس ومبادئ تربوية واضحة		
02	قلة مشاركة الخبراء في تخطيط التكوين		
03	عدم ارتباط تخطيط التكوين بالجودة التربوية		
04	لا يتم الالتزام بخطط التكوين عند تنفيذ الدورات		
05	عدم تخطيط برنامج التكوين بدقة		
البعد الثالث : معوقات تتعلق بأهداف البرنامج			
01	أهداف البرنامج لا تتسم بالتنوع والشمول		
02	عدم انبثاق أهداف عملية التكوين من حاجات الأساتذة التربوية الحقيقية		
03	أهداف التكوين غير محددة		
البعد الرابع : معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج			

01	هنالك فجوة بين محتوى التدريب وطبيعة عمل الأساتذة		
02	عدم مواكبة المحتوى للتغيرات التربوية والتكنولوجية الحديثة		
03	محتوى البرنامج التكويني لا يتناسب مع الواقع التعليمي		
04	وجود تكرار في فعاليات محتوى البرنامج التكويني		
البعد الخامس : معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية			
01	لا تساهم الأساليب المستخدمة في تفعيل دور المشاركين		
02	الأساليب التكوينية المستخدمة لا تناسب الأساتذة		
البعد السادس : معوقات تتعلق المركز التكويني			
01	بعد المكان الذي يقع فيه مركز التكوين		
02	عدم توفر وسائل الراحة		
03	قدم التقنيات المتوفرة في المركز وعدم صلاحيتها للعمل		
04	عدم وجود مكتبة ملبية لحاجات التكوين وموضوعاته		
البعد السابع:معوقات تتعلق بالتقويم			
01	غياب الموضوعية في عملية تقويم البرنامج		
02	المجاملة في تقويم المتكونين		
03	غياب الموضوعية في الامتحانات الموضوعة لتقويم المتكونين		
04	لا يوجد برنامج ميداني لمتابعة انتقال اثر التكوين		
البعد الثامن : معوقات تتعلق بالمكونين			
01	كفاءة المكونين ليست عالية		
02	اختيار المكونين يتم وفق معايير غير واضحة		
03	ضعف إلمام المكونين باحتياجات الأساتذة		
04	قلة الاستعانة بمكون خبير متخصص		
05	تجاهل المكونين لأفكار المتكونين وآرائهم		
البعد التاسع معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج			
01	المدة الزمنية الموضوعة لتنفيذ البرنامج غير كافية لتحقيق الأهداف		
02	المدة الزمنية الموضوعة للحصة غير كافية للأنشطة النظرية والتطبيقية.		
03	التوقيت المختار لتنفيذ البرنامج غير مناسب		
04	هدر وقت التكوين في أمور جانبية		
البعد العاشر:معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية			
01	ندرة تقديم الوزارة لحوافز مادية للأساتذة المتكونين		
02	قلة الحوافز المعنوية للأساتذة المتكونين		

الملحق رقم (08)مقياس مستوى الطموح في صورته النهائية.

م	الفقرات	بدائل الاستجابة	
		نعم	لا
01	هل أنت ممن يؤمنون بالحظ؟		
02	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسؤولية ؟		
03	هل يحدث كثيرا أن يدفع الفشل إلى ترك ما تقدم عليه ؟		
04	هل تشعر كثيرا بالملل من القيام بعمل واحد وقتا طويلا ؟		
05	هل لك أهداف واضحة في حياتك ؟		
06	هل أنت راض عن مستوى معيشتك بوجه عام ؟		
07	هل تخشى المغامرات دائما خوفا من الفشل ؟		
08	هل تعتبر نفسك كثير التعب ؟		
09	هل تميل إلى الاستمرار في العمل الواحد لمدة طويلة ؟		
10	هل تشعر كثيرا انك اقل حماسا في العمل من المحيطين بك ؟		
11	هل سبق لك الحصول على جوائز لتفوقك في أي ميدان ؟		
12	هل يحدث أحيانا ان تقوم بعمل لم يسبق لك إعداد خطة له ؟		
13	هل كثيرا ما تفكر في العمل قبل أن تتصرف فيه ؟		
14	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما كان يجب أن تكون عليه ؟		
15	هل تشعر أن لديك القدرة على تحمل المسؤولية ؟		
16	هل تتنازل على رأيك بسهولة عند أول معارضة له ؟		
17	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة خوفا من المجهول ؟		
18	هل كثيرا ما يدفعك الفشل إلى اليأس وترك العمل نهائيا ؟		
19	هل تميل إلى مواصلة الجهد حتى تصل بعملك إلى الكمال ؟		
20	هل تخشى الفشل دائما ؟		
21	هل تشعر بأن الافراد الممتازين هم من عينة تختلف عنك؟		
22	هل تهتم بأن تكون أول الفائزين في أي عمل تقوم به ؟		
23	هل تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟		
24	هل يحدث أن تسير أمورك طبقا لما تتوقعه ؟		
25	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل ؟		
26	هل تترك أمورك للقدر؟		
27	هل تقبل القيام بالمسئوليات المطلوبة منك عن رضا ؟		
28	هل تفضل أن تقوم بقضاء مطالبك اليومية بنفسك ؟		
29	هل تراودك كثيرا فكرة انك قد تصبح شخصا عظيما في المستقبل ؟		

30	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما يجب أن تكون عليه ؟		
31	هل تترك العمل الذي يسبب لك ضيقا؟		
32	هل تشعر باليأس؟		
33	هل تشعر أن الناس لا يقدرونك حق قدرك؟		
34	هل حاولت القيام بعمل للحصول على جائزة ولم توفق ؟		
35	هل يهمك التفوق في الأعمال التي تميل إليها ؟		
36	هل تضع لنفسك خطة تحاول تحقيقها للوصول إلى الغنى ؟		
37	هل توافق على القول الشائع "دع الأمور تجري في مسارها" ؟		
38	هل تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟		
39	هل تشعر أن وضعك الحالي أحسن ما يمكن أن تصل إليه ؟		
40	هل ترى أنه من الأصلح الانتظار دائما حتى تواتيك الفرصة ؟		
41	هل تميل إلى تحديد دورك بالضبط في أي عمل مع الجماعة؟		
42	هل تميل أن تقوم بالقسط الأكبر في أي عمل جماعي ؟		
43	هل تعمل حسابا لنقد الآخرين ؟		
44	هل تخشى الفشل دائم ؟		
45	هل تتضايق إذا تأخرت ظهور نتائج عملك لفترة طويلة ؟		
46	هل لك شخصية مثالية تتمنى أن تصل إليها ؟		
47	هل تشعر باليأس بعد فشلك في القيام بعمل جاهدت في أدائه؟		
48	إذا قمت بعمل ما وسبب لك ضيقا فهل تتركه إلى عمل آخر ؟		
49	هل تحاول الوصول بالعمل الذي تقوم به نحو الكمال ؟		
50	هل تطمح في الوصول إلى مستوى ممتاز ؟		
51	هل تجد أن أهدافك مستحيلة التحقيق ؟		
52	هل تعتبر نفسك قنوعا بالقليل ؟		

الملحق رقم (09) مقياس مستوى التوافق المهني في صورته النهائية

م	الفقرات	بدائل الاستجابة			
		موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق
	البعد الأول :بعد التوافق الادائي				
01	أعتقد أن واجبات العمل المطلوبة مني محددة وواضحة				
02	يناسبني عدد ساعات الدوام الرسمي				
03	أحافظ على إتباع قواعد العمل بدقة				
04	الارشادات والتوجيهات متاحة لفهم إجراءات العمل				
05	أرى أن حجم العمل الذي أقوم به أقل بكثير من قدراتي المهنية				
06	أرى أني اكتسبت خبرة جيدة في مجال عملي				
07	ممارستي لمهنتي تزيد من ثقتي بنفسي				
08	تشبع مهنتي فضولي العلمي وتوسع مداركي				
09	إن عملي يتلاءم مع قدراتي وميولي				
	البعد الثاني: بعد الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل				
10	تتلائم طبيعة مهنتي ومتطلباتها مع المستقبل المهني الذي أطمح إليه				
11	أجد في هذه المهنة مجالا لتطوير مهاراتي وتحسين أدائي من خلال التكوين المستمر				
12	تشمل برامج التكوين جميع الموظفين ولا تقتصر على فئة معينة				
13	هناك تمييز في المعاملة بين الأساتذة لا يقوم على أسس صحيحة				
14	يساهم المسؤولون في حل مواقف العمل الصعبة التي نواجهها				
15	أرى أن القرارات من المسؤولين واضحة				
16	أرى أن المسؤلون المسؤولون يتقبلون النقد البناء				
17	أشارك المسؤولين في اتخاذ القرارات				
18	أشعر بأن طريقة متابعة العمل إيجابية				
19	يتيح لي المسؤولون الفرصة لمعرفة نتائج ما أقوم به من أعمال				
	البعد الثالث : البعد الذاتي				
20	توفر لي وظيفتي الشعور بالانجاز والعمل المستمر				
21	أشعر بالحيوية والنشاط أثناء أدائي لعملي				

22	ينتابني شعور أن الأساتذة أقل شأنا من غيرهم				
23	أعتز بانتمائي لسك التعليم				
24	أشعر بالآمن والاطمئنان في هذه المهنة				
25	أشعر بالسعادة والمتعة في مهنتي				
26	أرغب في الاستمرار بهذه المهنة رغم المصاعب المختلفة				
27	لا أحقق أهداف ذات قيمة من عملي هذا				
	البعد الرابع : البعد الاجتماعي				
28	أحرص على تكوين علاقات إيجابية مع زملائي				
29	توفر لي مهنتي مكانة وفرص مناسبة لكسب احترام وتقدير المجتمع				
30	أشعر بالضيق من كثرة انتقادات زملائي لي				
31	أسعى لحل الخلافات التي تحدث بين الزملاء				
32	التعاون والعمل كفريق واحد في حل المشكلات أثناء العمل شيء متبادل بيني وبين الزملاء				
33	تربطني بزملائي علاقات احترام وتقدير متبادل				
34	اتبادل أنا وزملائي في العمل الخبرات والمهارات الوظيفية				
	البعد الخامس البعد الاقتصادي				
35	يتناسب راتبي مع طبيعة عملي والجهد الذي أبذله				
36	يتناسب راتبي مع الدرجة العلمية التي نلتها				
37	أعتقد ان راتبي يوفر لي فرصة كافية للرفاهية				
38	ترقيتي في العمل متعلقة بالكفاءة والإتقان				
39	ينال الأستاذ حافزا ماديا عندما يؤدي عملا ممتازا				

نتائج التحليل الاحصائي باستخدام البرنامج الاحصائي spssاصدار25.

نتيجة معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان مستوى الأداء الفعلي والدرجة الكلية له

Corrélations

		الابعاد	تخطيط الدرس	تنفيذ الدرس	تقويم الدرس
الابعاد	Corrélation de Pearson	1	.845**	.811**	.752**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000
	N	37	37	37	36
تخطيط الدرس	Corrélation de Pearson	.845**	1	.522**	.453**
	Sig. (bilatérale)	.000		.001	.006
	N	37	37	37	36
تنفيذ الدرس	Corrélation de Pearson	.811**	.522**	1	.463**
	Sig. (bilatérale)	.000	.001		.004
	N	37	37	38	36
تقويم الدرس	Corrélation de Pearson	.752**	.453**	.463**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.006	.004	
	N	36	36	36	37

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نتيجة معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان معوقات التكوين والدرجة الكلية له

Corrélations

		معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية	معوقات تتعلق بالمدة الزمنية وبتوقيت البرنامج	معوقات تتعلق بالتقويم	معوقات تتعلق بالمركزية التكويني	معوقات تتعلق بالاساليب والوسائل التعليمية	معوقات تتعلق بمحتوى برنامج التكوين	معوقات تتعلق بالهداف برنامج التكوين	معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين	معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية
معوقات تتعلق بالاحتياجات التكوينية	Corrélation de Pearson	.018	.154	.394*	-.010-	.554**	.163	.360*	.530**	1
	Sig. (bilatérale)	.916	.348	.014	.954	.000	.334	.026	.001	
	N	39	39	38	37	39	37	38	38	39
معوقات تتعلق بتخطيط برنامج التكوين	Corrélation de Pearson	.113	.073	.250	.402*	.637**	.403*	.584**	1	.530**
	Sig. (bilatérale)	.495	.657	.130	.014	.000	.013	.000		.001
	N	39	39	38	37	39	37	38	39	38
معوقات تتعلق بالهداف برنامج التكوين	Corrélation de Pearson	.204	.018	.147	.166	.507**	.413*	1	.584**	.360*
	Sig. (bilatérale)	.214	.913	.379	.319	.001	.010		.000	.026
	N	39	39	38	38	39	38	39	38	38
معوقات تتعلق بمحتوى برنامج التكوين	Corrélation de Pearson	.077	.041	.082	.020	.063	1	.413*	.403*	.163
	Sig. (bilatérale)	.648	.807	.631	.907	.709		.010	.013	.334
	N	38	38	37	37	38	38	38	37	37
معوقات تتعلق بالا	Corrélation de Pearson	.250	.300	.238	.210	1	.063	.507**	.637**	.554**

نتيجة الثبات الكلي امعام لات الارت باط بين نصفي كل محور من محاور الاس تبيان قبل التص حيح وبعده

سال يب وال وسا ئل الت علي مية	Sig. (bil atér ale)	.000	.000	.001	.709		.205	.145	.041	.060	.120
	N	39	39	39	38	40	38	39	40	40	40
معو قات تتع لق بال مرك ز الت كوي ني	Corr élat ion de Pear son	-.010-	.402*	.166	.020	.210	1	.165	.292	.416**	.084
	Sig. (bil atér ale)	.954	.014	.319	.907	.205		.322	.076	.009	.615
	N	37	37	38	37	38	38	38	38	38	38
معو قات تتع لق بال تقو يم	Corr élat ion de Pear son	.394*	.250	.147	.082	.238	.165	1	.250	.394*	.350*
	Sig. (bil atér ale)	.014	.130	.379	.631	.145	.322		.125	.013	.029
	N	38	38	38	37	39	38	39	39	39	39
معو قات تتع لق بال مكو نين	Corr élat ion de Pear son	.331*	.083	.097	.109	.324*	.292	.250	1	.389*	.031
	Sig. (bil atér ale)	.040	.616	.555	.515	.041	.076	.125		.013	.850
	N	39	39	39	38	40	38	39	40	40	40
معو قات تتع لق بال مدة الز مني ة وبت وقي ت الب رنا مج	Corr élat ion de Pear son	.154	.073	.018	.041	.300	.416**	.394*	.389*	1	.424**
	Sig. (bil atér ale)	.348	.657	.913	.807	.060	.009	.013	.013		.006
	N	39	39	39	38	40	38	39	40	40	40
معو قات تتع لق بال حوا فز الم ادي ة وال معن وية	Corr élat ion de Pear son	.018	.113	.204	.077	.250	.084	.350*	.031	.424**	1
	Sig. (bil atér ale)	.916	.495	.214	.648	.120	.615	.029	.850	.006	
	N	39	39	39	38	40	38	39	40	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.721
		Nombre d'éléments	12[a]

	Partie 2	Valeur	.675
		Nombre d'éléments	12[b]
		Nombre total d'éléments	24
Corrélation entre les sous-échelles			.488
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	.656
		Longueur inégale	.656
Coefficient de Guttman			.651

نتيجة معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد مقياس التوافق المهني والدرجة الكلية له

Corrélations

		بعد التوافق الادائي	بعد الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	البعد الذاتي	البعد الاجتماعي	البعد الاقتصادي	مج
بعد التوافق الادائي	Corrélation de Pearson	1	.468**	.302	.337*	.443**	.734**
	Sig. (bilatérale)		.003	.058	.036	.004	.000
	N	40	39	40	39	40	38
بعد الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	Corrélation de Pearson	.468**	1	.300	.294	.394*	.785**
	Sig. (bilatérale)	.003		.064	.073	.013	.000
	N	39	39	39	38	39	38
البعد الذاتي	Corrélation de Pearson	.302	.300	1	.043	.476**	.564**
	Sig. (bilatérale)	.058	.064		.794	.002	.000
	N	40	39	40	39	40	38
البعد الاجتماعي	Corrélation de Pearson	.337*	.294	.043	1	.209	.575**
	Sig. (bilatérale)	.036	.073	.794		.201	.000
	N	39	38	39	39	39	38
البعد الاقتصادي	Corrélation de Pearson	.443**	.394*	.476**	.209	1	.726**
	Sig. (bilatérale)	.004	.013	.002	.201		.000
	N	40	39	40	39	40	38
مج	Corrélation de Pearson	.734**	.785**	.564**	.575**	.726**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	38	38	38	38	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

نتيجة معاملات ثابت الفاكورنباخ الاستبيان مستوى الأداء الفعلي

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.792	24

نتيجة معاملات ألفاكرونباخ لكل بعد من الابعاد والثبات الكلي إستبيان معوقات التكوي

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
786.	35

نتيجة معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد والثبات الكلي مقياس مستوى الطموح

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.845	52

نتيجة معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد والثبات الكلي مقياس التوافق المهني

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.812	39

إحصائيات حول ابعاد استبيان مستوى الأداء الفعلي.

إحصائيات حول بنود بعد التخطيط								
		تنوع أساليب تفاعل الطلاب بين الفردية والجماعية.	استخدام الكتاب المدرسي لتنمية القدرة على النقاش.	تنوع الأنشطة والوسائل وفقا لمقتضيات الموقف التعليمي.	تفعيل أساليب التقويم المختلفة (القبلي ، التكويني ، التشخيصي).	توظيف استراتجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير.	استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب.	توظيف وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد الطلاب على التعلم.
N	Valide	120	120	120	120	120	120	120
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		3.22	3.23	3.20	3.42	3.35	3.23	2.97
Médiane		3.00	3.00	3.00	3.50	3.00	3.00	3.00
Mode		3	3	3	4	4	3	3
Ecart type		.881	1.193	.913	.784	.857	.893	.952
Variance		.776	1.424	.834	.615	.734	.798	.906
Minimum		1	1	1	2	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5
Somme		386	388	384	410	402	387	356

إحصائيات حول بنود بعد التنفيذ								
		تنوع أساليب تفاعل الطلاب بين الفردية والجماعية.	استخدام الكتاب المدرسي لتنمية القدرة على النقاش.	تنوع الأنشطة والوسائل وفقا لمقتضيات الموقف التعلي مي.	تفعيل أساليب التقويم المختلفة (القبلي ، التكويني ، التشخيصي).	توظيف استراتجيات التدريس المتنوعة التي تساعد على تنمية التفكير.	استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب.	توظيف وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة تساعد الطلاب على التعلم.
N	Valide	120	120	120	120	120	120	120
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		3.22	3.23	3.20	3.42	3.35	3.23	2.97
Erreur standard de la moyenne		.080	.109	.083	.072	.078	.082	.087
Médiane		3.00	3.00	3.00	3.50	3.00	3.00	3.00
Mode		3	3	3	4	4	3	3
Ecart type		.881	1.193	.913	.784	.857	.893	.952
Variance		.776	1.424	.834	.615	.734	.798	.906
Plage		4	4	4	3	4	4	4
Minimum		1	1	1	2	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5
Somme		386	388	384	410	402	387	356

إحصائيات حول بنود بعد التقويم								
		إستخدام إستراتجيات متنوعة لتقويم التعلم.	استخدام التقويم لتتبع تقدم التلاميذ.	تشخيص أخطاء التعلم ووضع برنامج لعلاجها.	استخدام التقويم للدعم والمع الجة البيد اغوجية.	الإفادة من نتائج التقويم.	اقتراح حلول لمشكلات تعلم التلامي ذ.	يقوم أداء التلميذ بصورة مستمرة.
N	Valide	120	120	120	120	120	120	120
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		3.46	3.58	3.48	3.33	3.34	3.22	3.27
Erreur standard de la moyenne		.071	.078	.086	.086	.076	.095	.076
Médiane		3.50	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00
Mode		4	4	4	4	3	3	3
Ecart type		.777	.856	.943	.945	.835	1.039	.827
Variance		.603	.732	.890	.893	.697	1.079	.685
Plage		3	4	4	4	3	4	4
Minimum		2	1	1	1	2	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5
Somme		415	430	417	399	401	386	392

نتيجة إختبار T test لعينتين مستقلتي

Statistiques de groupe					
	ذكر انثى	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بعد التخطيط	انثى	76	30.6053	3.72766	.42759
	ذكر	44	31.3182	4.56362	.68799

Test des échantillons indépendants				
			بعد التخطيط	
			Hypothèse de variances égales	*Hypothèse de variances inégales*
Test de Levene sur l'égalité des variances	*F*		*.875*	
	Sig.		*.351*	
Test t pour égalité des moyennes	*T*		*-.929-*	*-.880-*
	Ddl		*118*	*76.123*
	Sig. (bilatéral)		*.355*	*.382*
	Différence moyenne		*-.71292-*	*-.71292-*
	Différence erreur standard		*.76764*	*.81004*
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	*Inférieur*	*-2.23306-*	*-2.32621-*
		Supérieur	*.80723*	*.90038*

Test des échantillons indépendants			
		بعد التنفيذ	
		Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F	3.909	
	Sig.	.050	

Test t pour égalité des moyennes	T		.185	.198
	Ddl		118	107.866
	Sig. (bilatéral)		.853	.844
	Différence moyenne		.13517	.13517
	Différence erreur standard		.73037	.68387
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	-1.31116-	-1.22041-
		Supérieur	1.58149	1.49074

Test des échantillons indépendants				
			التقويم بعد	
			Hypothèse de variances égales	*Hypothèse de variances inégales*
Test de Levene sur l'égalité des variances	*F*		*1.790*	
	Sig.		*.183*	
Test t pour égalité des moyennes	*T*		*.957*	*.992*
	Ddl		*118*	*99.962*
	Sig. (bilatéral)		*.340*	*.323*
	Différence moyenne		*.77512*	*.77512*
	Différence erreur standard		*.80974*	*.78110*
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	*Inférieur*	*-.82839-*	*-.77457-*
		Supérieur	*2.37863*	*2.32481*

Statistiques de groupe

	ذكر انثي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع	انثي	76	80.3026	8.97407	1.02940
	ذكر	44	80.5000	9.39446	1.41627

Test des échantillons indépendants

			المجموع	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		.000	
	Sig.		.988	
Test t pour égalité des moyennes	T		-.114-	-.113-
	Ddl		118	86.580
	Sig. (bilatéral)		.909	.911
	Différence moyenne		-.19737-	-.19737-
	Différence erreur standard		1.72944	1.75085
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	-3.62212-	-3.67761-
		Supérieur	3.22739	3.28287

إحصائيات حول ابعاد استبيان معوقات التكوين

Statistiques معوقات الاحتياجات التكوينية

		إجراء يتم لا مسحية دارسة لاحتياجات شاملة الأساتذة التكوينية .	برأي يؤخذ ما نادرا احتياجاتهم في الأساتذة التكوينية .
N	Valide	120	120

	Manquant	0	0
Moyenne		1.38	1.70
Erreur standard de la moyenne		.044	.042
Médiane		1.00	2.00
Mode		1	2
Ecart type		.486	.460
Variance		.236	.212
Plage		1	1
Minimum		1	1
Maximum		2	2
Somme		165	204

		معوقات تتعلق بالتخطيطStatistiques				
		لا يعتمد تخطيط التكوين على أسس ومبادئ تربوية واضحة.	قلة مشاركة الخبراء في تخطيط التكوين .	عدم ارتباط تخطيط التكوين بالجودة التربوية.	لا يتم الالتزام بخطط التكوين عند تنفيذ الدورات.	عدم تخطيط برنامج التكوين بدقة.
N	Valide	120	120	120	120	120
	Manquant	0	0	0	0	0
Moyenne		1.34	1.25	1.25	1.36	1.27
Erreur standard de la moyenne		.043	.040	.040	.046	.041
Médiane		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Mode		1	1	1	1	1
Ecart type		.476	.435	.435	.499	.444
Variance		.227	.189	.189	.249	.197
Plage		1	1	1	2	1
Minimum		1	1	1	1	1
Maximum		2	2	2	3	2
Somme		161	150	150	163	152

معوقات تتعلق بأهداف البرنامجStatistiques				
		اهداف البرنامج لا تتسم بالتنوع والشمول	عدم انبثاق أهداف عملية التكوين من حاجات الأساتذة التربوية الحقيقية.	أهداف التكوين غير محددة .
N	Valide	120	120	120
	Manquant	0	0	0
Moyenne		1.38	1.28	1.39
Erreur standard de la moyenne		.045	.041	.045
Médiane		1.00	1.00	1.00
Mode		1	1	1
Ecart type		.488	.453	.490
Variance		.238	.205	.240
Plage		1	1	1
Minimum		1	1	1
Maximum		2	2	2
Somme		166	154	167

معوقات تتعلق بمحتوى البرنامجStatistiques					
		هنالك فجوة بين محتوى التدريب وطبيعة عمل الأساتذة.	عدم مواكبة المحتوى للتغيرات التربوية والتكنولوجية الحديثة.	محتوى البرنامج التكويني لا يتناسب مع الواقع التعليمي.	وجود تكرار في فعاليات محتوى البرنامج التكويني.
N	Valide	120	120	120	120
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		1.32	1.29	1.31	1.33
Erreur standard de la moyenne		.043	.042	.042	.043
Médiane		1.00	1.00	1.00	1.00
Mode		1	1	1	1

Ecart type	.467	.456	.464	.470
Variance	.218	.208	.215	.221
Plage	1	1	1	1
Minimum	1	1	1	1
Maximum	2	2	2	2
Somme	158	155	157	159

معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية Statistiques			
		لا تساهم الأساليب المستخدمة في تفعيل دور المشاركين.	الأساليب التكوينية المستخدمة لا تناسب الأساتذة.
N	Valide	120	120
	Manquant	0	0
Moyenne		1.30	1.34
Erreur standard de la moyenne		.042	.043
Médiane		1.00	1.00
Mode		1	1
Ecart type		.460	.476
Variance		.212	.227
Plage		1	1
Minimum		1	1
Maximum		2	2
Somme		156	161

معوقات تتعلق المركز التكويني Statistiques					
		بعد المكان الذي يقع فيه مركز التكوين.	عدم توفر وسائل الراحة.	قدم التقنيات المتوفرة في المركز وعدم صلاحيتها للعمل.	عدم وجود مكتبة ملبية لحاجات التكوين وموضوعاته.
N	Valide	120	120	120	120
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		1.27	1.37	1.38	1.30
Erreur standard de la moyenne		.041	.044	.045	.042
Médiane		1.00	1.00	1.00	1.00
Mode		1	1	1	1
Ecart type		.444	.484	.488	.460
Variance		.197	.234	.238	.212
Plage		1	1	1	1
Minimum		1	1	1	1
Maximum		2	2	2	2
Somme		152	164	166	156

معوقات تتعلق بالتقويمStatistiques					
		غياب الموضوعية في عملية تقويم البرنامج.	المجاملة في تقويم المتكونين.	غياب الموضوعية في الامتحانات الموضوعة لتقويم المتكونين.	لا يوجد برنامج ميداني لمتابعة انتقال أثر التكوين.
N	Valide	120	120	120	120
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		1.30	1.33	1.36	1.28
Erreur standard de la moyenne		.042	.043	.044	.041
Médiane		1.00	1.00	1.00	1.00
Mode		1	1	1	1
Ecart type		.460	.470	.482	.448
Variance		.212	.221	.232	.201
Plage		1	1	1	1
Minimum		1	1	1	1
Maximum		2	2	2	2
Somme		156	159	163	153

معوقات تتعلق بالمكونين Statistiques						
		كفاءة المكونين ليست عالية.	اختيار المكونين يتم وفق معايير غير واضحة..	ضعف إلمام المكونين باحتياجات الأساتذة .	قلة الاستعانة بمكون خبير متخصص.	تجاهل المكونين لأفكار المتكونين وآرائهم.
N	Valide	120	120	120	119	120
	Manquant	0	0	0	1	0
Moyenne		1.53	1.33	1.31	1.24	1.28
Erreur standard de la moyenne		.046	.043	.042	.039	.041
Médiane		2.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Mode		2	1	1	1	1
Ecart type		.501	.473	.464	.426	.448
Variance		.251	.224	.215	.181	.201
Plage		1	1	1	1	1
Minimum		1	1	1	1	1
Maximum		2	2	2	2	2
Somme		183	160	157	147	153

معوقات تتعلق بالمدة الزمنية و بتوقيت البرنامج Statistiques					
		المدة الزمنية الموضوعة لتنفيذ البرنامج غير كافية لتحقيق الأهداف.	المدة الزمنية الموضوعة للحصة غيركافية للأنشطة النظرية والتطبيقية.	التوقيت المختار لتنفيذ البرنامج غير مناسب.	هدر وقت التكوين في أمور جانبية
N	Valide	120	120	119	120
	Manquant	0	0	1	0
Moyenne		1.37	1.13	1.32	1.30
Erreur standard de la moyenne		.044	.030	.043	.042
Médiane		1.00	1.00	1.00	1.00
Mode		1	1	1	1
Ecart type		.484	.332	.468	.460
Variance		.234	.110	.219	.212
Plage		1	1	1	1
Minimum		1	1	1	1
Maximum		2	2	2	2
Somme		164	135	157	156

معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية Statistiques			
		ندرة تقديم الوزارة لحوافز مادية للأساتذة المتكونين.	قلة الحوافز المعنوية للأساتذة المتكونين.
N	Valide	120	120
	Manquant	0	0
Moyenne		1.52	1.38
Erreur standard de la moyenne		.046	.045
Médiane		2.00	1.00
Mode		2	1
Ecart type		.502	.488
Variance		.252	.238
Plage		1	1
Minimum		1	1
Maximum		2	2
Somme		182	166

نتيجة ا جتبار t-test للفروق في درجات مستوى الطموح

Statistiques de groupe					
	النوع ذكور إناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard

بعد النظرة للحياة	الاناث	76	13.3684	2.23811	.25673
	الدكور	44	12.7273	1.98088	.29863

Test des échantillons indépendants				
			بعد النظرة للحياة	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		1.939	
	Sig.		.166	
Test t pour égalité des moyennes	T		1.576	1.628
	Ddl		118	99.033
	Sig. (bilatéral)		.118	.107
	Différence moyenne		.64115	.64115
	Différence erreur standard		.40689	.39381
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	-.16461-	-.14026-
		Supérieur	1.44691	1.42256

Statistiques de groupe					
	النوع ذكور إناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الامجاه نحو التفوق	الاناث	76	12.3816	1.72021	.19732
	الدكور	44	12.2727	1.14858	.17316

Test des échantillons indépendants				
			الاتجاه نحو التفوق	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		8.811	
	Sig.		.004	
Test t pour égalité des moyennes	T		.374	.415
	Ddl		118	115.511
	Sig. (bilatéral)		.709	.679
	Différence moyenne		.10885	.10885
	Différence erreur standard		.29111	.26252
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	-.46762-	-.41113-
		Supérieur	.68533	.62884

Statistiques de groupe					
	النوع ذكور إناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تحديد تلاهداف والخطط	الاناث	76	9.7763	1.57140	.18025
	الدكور	44	9.7045	1.28641	.19393

Test des échantillons indépendants				
			تحديد تلاهداف والخطط	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur	F		3.461	

l'égalité des variances	Sig.		.065	
Test t pour égalité des moyennes	T		.257	.271
	Ddl		118	104.620
	Sig. (bilatéral)		.798	.787
	Différence moyenne		.07177	.07177
	Différence erreur standard		.27921	.26477
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	-.48115-	-.45323-
		Supérieur	.62469	.59678

Statistiques de groupe					
	النوع ذكور إناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الميل الى الكفاح	الاناث	76	11.6711	1.44580	.16585
	الدكور	44	10.8409	1.39673	.21056

Test des échantillons indépendants				
			الميل الى الكفاح	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		.496	
	Sig.		.482	
Test t pour égalité des moyennes	T		3.069	3.097
	Ddl		118	92.491
	Sig. (bilatéral)		.003	.003
	Différence moyenne		.83014	.83014
	Différence erreur standard		.27053	.26803
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	.29441	.29784
		Supérieur	1.36587	1.36244

Statistiques de groupe					
	النوع ذكور إناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تحمل المؤولية والاعتمادعلى النفس	الاناث	76	19.4342	1.87855	.21548
	الدكور	44	19.3864	1.80717	.27244

Test des échantillons indépendants				
			تحمل المؤولية والاعتمادعلى النفس	
			Hypothèse de variances égales	*Hypothèse de variances inégales*
Test de Levene sur l'égalité des variances	*F*		*.168*	
	Sig.		*.683*	
Test t pour égalité des moyennes	*T*		*.136*	*.138*
	Ddl		*118*	*92.805*
	Sig. (bilatéral)		*.892*	*.891*
	Différence moyenne		*.04785*	*.04785*
	Différence erreur standard		*.35099*	*.34736*
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	*Inférieur*	*-.64722-*	*-.64196-*
		Supérieur	*.74291*	*.73765*

Statistiques de groupe					
	النوع ذكور إناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المثابرة	الاناث	76	9.8289	1.27946	.14676
	الذكور	44	9.3182	1.02917	.15515

Test des échantillons indépendants				
			المثابرة	
			Hypothèse de variances égales	*Hypothèse de variances inégales*
Test de Levene sur l'égalité des variances	*F*		*2.701*	
	Sig.		*.103*	
Test t pour égalité des moyennes	*T*		*2.258*	*2.392*
	Ddl		*118*	*105.809*
	Sig. (bilatéral)		*.026*	*.019*
	Différence moyenne		*.51077*	*.51077*
	Différence erreur standard		*.22625*	*.21357*
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	*Inférieur*	*.06273*	*.08733*
		Supérieur	*.95880*	*.93420*

Statistiques de groupe					
	النوع ذكور إناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الرضا بالوضع الحاضر	الاناث	76	8.1579	1.31709	.15108
	الذكور	44	7.5455	1.04447	.15746

Test des échantillons indépendants				
			الرضا بالوضع الحاضر	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		3.456	
	Sig.		.066	
Test t pour égalité des moyennes	T		2.640	2.807
	Ddl		118	106.747
	Sig. (bilatéral)		.009	.006
	Différence moyenne		.61244	.61244
	Différence erreur standard		.23202	.21822
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	.15298	.17984
		Supérieur	1.07190	1.04504

Statistiques de groupe					
	النوع ذكور إناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مستوى الطموح	الاناث	76	84.6184	6.67726	.76593
	الذكور	44	81.7955	3.98590	.60090

Test des échantillons indépendants		
	مستوى الطمةح	
	Hypothèse	Hypothèse de

			de variances égales	variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		14.490	
	Sig.		.000	
Test t pour égalité des moyennes	T		2.551	2.900
	Ddl		118	117.860
	Sig. (bilatéral)		.012	.004
	Différence moyenne		2.82297	2.82297
	Différence erreur standard		1.10666	.97352
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	.63149	.89512
		Supérieur	5.01445	4.75082

نتيجة اجتبار t-test للفروق في درجات التوافق المهني

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	*Moyenne*	*Ecart type*	*Moyenne erreur standard*
التوافق الادائي	*120*	*26.6750*	*3.03526*	*.27708*

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 2.5					
	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
التوافق الادائي	87.249	119	.000	24.17500	23.6264	24.7236

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	120	24.6167	4.57649	.41777

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 2.5					
	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	52.939	119	.000	22.11667	21.2894	22.9439

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
البعد الذاتي :	120	22.5750	3.81871	.34860

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 2.5					
	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
البعد الذاتي :	57.588	119	.000	20.07500	19.3847	20.7653

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاجتماعي	120	20.6000	2.96308	.27049

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 2.5					
	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الاجتماعي	66.915	119	.000	18.10000	17.5644	18.6356

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاقتصادي	120	10.3583	3.15109	.28765

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 2.5					
	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الاقتصادي	27.319	119	.000	7.85833	7.2888	8.4279

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التوافق المهني	120	104.8250	11.46398	1.04651

ني				

Test sur échantillon unique						
التوافق المهني	Valeur de test = 2.5					
	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
	97.777	119	.000	102.32500	100.2528	104.3972

Statistiques de groupe					
	النوع اناث ذكور	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التوافق الادائي	اناث	76	26.2368	3.14057	.36025
	ذكور	44	27.4318	2.71428	.40919

Test des échantillons indépendants				
			التوافق الادائي	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		.924	
	Sig.		.338	
Test t pour égalité des moyennes	T		-2.108-	-2.192-
	Ddl		118	100.778
	Sig. (bilatéral)		.037	.031
	Différence moyenne		-1.19498-	-1.19498-
	Différence erreur standard		.56684	.54518
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	-2.31747-	-2.27649-
		Supérieur	-.07249-	-.11346-

Statistiques de groupe					
	النوع ذكور اناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بعد الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	اناث	76	23.9079	4.78937	.54938
	ذكور	44	25.8409	3.94110	.59414

Test des échantillons indépendants				
			بعد الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	
			Hypothèse de variances égales	*Hypothèse de variances inégales*
Test de Levene sur l'égalité des variances	*F*		*2.640*	
	Sig.		*.107*	
Test t pour égalité des moyennes	*T*		*-2.268-*	*-2.389-*
	Ddl		*118*	*104.264*
	Sig. (bilatéral)		*.025*	*.019*
	Différence moyenne		*-1.93301-*	*-1.93301*

				-
	Différence erreur standard		.85223	.80921
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	-3.62066-	-3.53766-
		Supérieur	-.24537-	-.32837-

Statistiques de groupe

	النوع ذكور اناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
البعد الذاتي	اناث	76	22.6842	3.60078	.41304
	ذكور	44	22.3864	4.20529	.63397

Test des échantillons indépendants

			البعد الذاتي	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		.334	
	Sig.		.564	
Test t pour égalité des moyennes	T		.410	.394
	Ddl		118	79.082
	Sig. (bilatéral)		.682	.695
	Différence moyenne		.29785	.29785
	Différence erreur standard		.72593	.75665
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	-1.13970-	-1.20820-
		Supérieur	1.73539	1.80390

Statistiques de groupe

	النوع ذكور اناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاجتماعي	اناث	76	20.4211	3.03431	.34806
	ذكور	44	20.9091	2.84334	.42865

Test des échantillons indépendants

			الاجتماعي	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		.001	
	Sig.		.975	
Test t pour égalité des moyennes	T		-.869-	-.884-
	Ddl		118	94.774
	Sig. (bilatéral)		.387	.379
	Différence moyenne		-.48804-	-.48804-
	Différence erreur standard		.56189	.55216
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	-1.60073-	-1.58426-
		Supérieur	.62465	.60818

Statistiques de groupe					
	النوع ذكور اناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاقتص ادي	اناث	76	10.1842	3.16527	.36308
	ذكور	44	10.6591	3.13972	.47333

Test des échantillons indépendants				
			الاقتصادي	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		.015	
	Sig.		.903	
Test t pour égalité des moyennes	T		-.794-	-.796-
	Ddl		118	90.522
	Sig. (bilatéral)		.429	.428
	Différence moyenne		-.47488-	-.47488-
	Différence erreur standard		.59785	.59655
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	-1.65879-	-1.65993-
		Supérieur	.70903	.71017

Statistiques de groupe					
	النوع ذكور اناث	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
توافق المهني	اناث	76	103.4342	11.79868	1.35340
	ذكور	44	107.2273	10.56291	1.59242

Test des échantillons indépendants				
			توافق المهني	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		.084	
	Sig.		.773	
Test t pour égalité des moyennes	T		-1.762-	-1.815-
	Ddl		118	98.185
	Sig. (bilatéral)		.081	.073
	Différence moyenne		-3.79306-	-3.79306-
	Différence erreur standard		2.15271	2.08985
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	Inférieur	-8.05602-	-7.94021-
		Supérieur	.46990	.35409

نتيجة معامل الارتباط بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى الطموح

Corrélations				
			بعد التخطيط	مستوى الطموح
بعد التخطيط	Corrélation de Pearson		1	.069
	Sig. (bilatérale)			.453
	N		120	120
مستوى	Corrélation de		.069	1

Corrélations			
		بعد التقويم	مستوى الطمةح
بعد التقويم	Corrélation de Pearson	1	-.101-
	Sig. (bilatérale)		.271
	N	120	120
مستوى الطمةح	Corrélation de Pearson	-.101-	1
	Sig. (bilatérale)	.271	
	N	120	120
الطمةح	Pearson		
	Sig. (bilatérale)	.453	
	N	120	120

Corrélations			
		بعد التنفيذ	مستوى الطموح
بعد التنفيذ	Corrélation de Pearson	1	-.051-
	Sig. (bilatérale)		.579
	N	120	120
مستوى الطمةح	Corrélation de Pearson	-.051-	1
	Sig. (bilatérale)	.579	
	N	120	120

Corrélations			
		المجموع	مستوى الطموح
المجموع	Corrélation de Pearson	1	-.038-
	Sig. (bilatérale)		.677
	N	120	120
مستوى الطمةح	Corrélation de Pearson	-.038-	1
	Sig. (bilatérale)	.677	
	N	120	120

نتيجة معامل الارتباط بين مستوى الأداء الفعلي والتوافق المهني

Corrélations			
		التوافق المهني	بعد التخطيط
التوافقالمهني	Corrélation de Pearson	1	-.044-
	Sig. (bilatérale)		.632
	N	120	120
بعد التخطيط	Corrélation de Pearson	-.044-	1
	Sig. (bilatérale)	.632	
	N	120	120

Corrélations			
		التوافقال مهني	بعد التنفيذ
التوافقا لمهني	Corrélation de Pearson	1	.044
	Sig. (bilatérale)		.633

	N	120	120
بعد التنفيذ	Corrélation de Pearson	.044	1
	Sig. (bilatérale)	.633	
	N	120	120

Corrélations			
		التوافق المهني	بعد التقويم
التوافقالمهني	Corrélation de Pearson	1	-.020-
	Sig. (bilatérale)		.832
	N	120	120
بعد التقويم	Corrélation de Pearson	-.020-	1
	Sig. (bilatérale)	.832	
	N	120	120

Corrélations			
		التوافقالمهني	*مالاداء الفعلي*
التوافقالمهني	*Corrélation de Pearson*	*1*	*-.010-*
	Sig. (bilatérale)		*.912*
	N	*120*	*120*
المجموع	*Corrélation de Pearson*	*-.010-*	*1*
	Sig. (bilatérale)	*.912*	
	N	*120*	*120*

نتيجة معامل الانحدار البسيط

Corrélations			
		مستوى الطمأنينة	مستوى الاداء الفعلي
Corrélation de Pearson	مستوى الطمأنينة	1.000	-.038-
	مستوى الاداء الفعلي	-.038-	1.000
Sig. (unilatéral)	مستوى الطمأنينة	.	.339
	مستوى الاداء الفعلي	.339	.
N	مستوى الطمأنينة	120	120
	مستوى الاداء الفعلي	120	120

Récapitulatif des modèles[b]				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.038[a]	.001	-.007-	5.99640
a. Prédicteurs : (Constante), مستوى الاداء الفعلي				
b. Variable dépendante : مستوى الطمأنينة				
ANOVAa				

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	6.265	1	6.265	.174	.677[b]
	de Student	4242.901	118	35.957		
	Total	4249.167	119			

a. Variable dépendante : مستوى الطمأنح

b. Prédicteurs : (Constante), مستوى الاداء الفعلي

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	85.612	4.890		17.506	.000
	مستوى الاداء الفعلي	-.025-	.060	-.038-	-.417-	.677

a. Variable dépendante : مستوى الطمأنح

Corrélations

		التوافق المهني	مستوى الاداء الفعلي
Corrélation de Pearson	التوافق المهني	1.000	-.010-
	مستوى الاداء الفعلي	-.010-	1.000
Sig. (unilatéral)	التوافق المهني	.	.456
	مستوى الاداء الفعلي	.456	.
N	التوافق المهني	120	120
	مستوى الاداء الفعلي	120	120

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1.643	1	1.643	.012	.912[b]
	de Student	15637.682	118	132.523		
	Total	15639.325	119			

a. Variable dépendante : التوافق المهني

b. Prédicteurs : (Constante), مستوى الاداء الفعلي

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	105.864	9.388		11.276	.000
	مستوى الاداء الفعلي	-.013-	.116	-.010-	-.111-	.912

a. Variable dépendante : التوافق المهني

وزارة التربية الوطنية

قرار مؤرخ في 9 ذي القعدة عام 1436 الموافق 24 غشت سنة 2015، يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه.

إن وزيرة التربية الوطنية،

– بمقتضى المرسوم رقم 66–145 المؤرخ في 12 صفر عام 1386 الموافق 2 يونيو سنة 1966 والمتعلق بتحرير ونشر بعض القرارات ذات الطابع التنظيمي أو الفردي التي تهم وضعية الموظفين، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15–125 المؤرخ في 25 رجب عام 1436 الموافق 14 مايو سنة 2015 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة المعدّل،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94–265 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق 6 سبتمبر سنة 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12–194 المؤرخ في 3 جمادى الثانية عام 1433 الموافق 25 أبريل سنة 2012 الذي يحدد كيفيات تنظيم المسابقات والامتحانات والفحوص المهنية في المؤسسات والإدارات العمومية وإجرائها،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 14–28 المؤرخ في أول ربيع الثاني عام 1435 الموافق أول فبراير سنة 2014 الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية،

– وبمقتضى القرار المؤرخ في 17 رمضان عام 1435 الموافق 15 يوليو سنة 2014 الذي يحدد إطار تنظيم المسابقات والامتحانات المهنية للالتحاق ببعض الرتب المنتمية للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية،

تقرر ما يأتي:

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 17 من المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوّال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، يهدف هذا القرار إلى تحديد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه حسب ما يأتي :

سلك أساتذة المدرسة الابتدائية :

– رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية.

سلك أساتذة التعليم المتوسط :

– رتبة أستاذ التعليم المتوسط.

سلك أساتذة التعليم الثانوي :

– رتبة أستاذ التعليم الثانوي.

المادة 2 : يلزم موظفو التعليم المتربصون لشغل إحدى الرتب المذكورة في المادة الأولى أعلاه، بمتابعة تكوين بيداغوجي تحضيري أثناء التربص التجريبي.

المادة 3 : يتم فتح دورة التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي بموجب قرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية، يحدد فيه على الخصوص، ما يأتي :

– الرتبة أو الرتب المعنية،

– عدد موظفي التعليم المتربصين المعنيين بالتكوين البيداغوجي التحضيري المحدد في المخطط القطاعي السنوي أو المتعدد السنوات للتكوين المصادق عليه بعنوان السنة المقصودة طبقا للإجراءات المقررة،

– مدة التكوين،

– تاريخ بداية التكوين،

– مؤسسة التكوين المعنية.

المادة 4 : ينظم التكوين البيداغوجي التحضيري بشكل تناوبي خلال الأيام وأنصاف الأيام البيداغوجية والعطل المدرسية، ويشمل دروسا نظرية وأعمالا تطبيقية.

المادة 5 : تحدد مدة التكوين البيداغوجي التحضيري المذكور في المادة الأولى أعلاه، بسبعة (7) أسابيع وبحجم ساعي إجمالي قدره مائة وتسعون (190) ساعة.

المادة 6 : يتم التكوين البيداغوجي التحضيري في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية أو في المؤسسات العمومية للتربية والتعليم التي تحدّدها مديريات التربية بالولايات.

المادة 7 : يتولى تأطير ومتابعة التكوين البيداغوجي التحضيري حسب المواد والتخصصات :

– مفتشو التعليم الابتدائي،

– مفتشو التعليم المتوسط،

– مفتشو التربية الوطنية،

– الأساتذة المكونون في التعليم الابتدائي وفي التعليم المتوسط وفي التعليم الثانوي،

– الأساتذة المهندسون في الإعلام الآلي،

– أساتذة المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية،

– أساتذة المؤسسات العمومية للتكوين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة.

المادة 8 : تلحق بهذا القرار برامج التكوين البيداغوجي التحضيري للرتب المذكورة في المادة الأولى أعلاه، ويتم تفصيل محتواها من طرف المؤسسة العمومية للتكوين المعنية.

المادة 9 : يلزم موظفو التعليم المتربصون في التكوين البيداغوجي التحضيري بإعداد تقرير نهاية التكوين حول موضوع له صلة بالوحدات المدرّسة والمقرّرة في البرنامج.

المادة 10 : يتم تقييم معارف موظفي التعليم المتربصين في التكوين البيداغوجي التحضيري حسب مبدأ المراقبة البيداغوجية المستمرة، ويشمل تقييمات دورية في الجانبين النظري والتطبيقي.

المادة 11 : ينظم، عند نهاية التكوين، امتحان نهائي يتضمن اختبارات كتابية ذات صلة ببرامج التكوين.

المادة 12 : يتم تحديد كيفيات تقييم دورة التكوين البيداغوجي التحضيري في الرتب المذكورة في المادة الأولى أعلاه، كما يأتي :

– معدل المراقبة البيداغوجية المستمرة، المعامل : 2،

– علامة الامتحان النهائي، المعامل : 3،

– علامة تقرير نهاية التكوين، المعامل : 1.

المادة 13 : يعتبر الأساتذة المتربصون الحائزون معدلا عاما يساوي أو يفوق 10 من 20 في التقييم المذكور في المادة 12 أعلاه، ناجحين نهائيا في التكوين البيداغوجي التحضيري.

المادة 14 : تضبط قائمة موظفي التعليم المتربصين الذين تابعوا بنجاح دورة التكوين البيداغوجي التحضيري من طرف السلطة التي لها صلاحية التعيين، بناء على مداولات لجنة نهاية التكوين التي تتكون من :

– السلطة التي لها صلاحية التعيين أو ممثلها المؤهل قانونا، رئيسا،

– مدير المؤسسة العمومية للتكوين المعنية أو ممثله، عضوا،

– ممثلين اثنين (2) عن المكونين التابعين للمؤسسة العمومية للتكوين المعنية، عضوين.

المادة 15 : يسلم مدير مؤسسة التكوين، عند نهاية دورة التكوين البيداغوجي التحضيري، شهادة نجاح إلى موظفي التعليم المتربصين الذين تابعوا بنجاح الدورة التكوينية، بناء على محضر لجنة نهاية التكوين.

المادة 16 : يلزم موظفو التعليم المتربصون الذين تابعوا بنجاح دورة التكوين البيداغوجي التحضيري في الرتب المذكورة في المادة الأولى أعلاه، باجتياز امتحان الترسيم وفقا للتنظيم المعمول به.

المادة 17 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار.

المادة 18 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 9 ذي القعدة عام 1436 الموافق 24 غشت سنة 2015.

نورية بن غبريت

الملحق الأول

برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية

المدة : سبعة (7) أسابيع.

الرقم	الوحدات	الحجم السلمي	المعامل
1	علوم التربية وعلم النفس	20 سا	1
2	تقنيات تسيير القسم	10 سا	1
3	الوسلطة المدرسية	10 سا	1
4	تعليمية مادة التخصص وطرق التدريس	40 سا	2
5	التقييم والمعالجة البيداغوجية	25 سا	2
6	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20 سا	1
7	أخلاقيات وأدبيات المهنة	10 سا	1
8	هندسة التكوين والبيداغوجيا	10 سا	1
9	التشريع المدرسي	20 سا	1
10	الإعلام الآلي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال	25 سا	1
	الحجم السلمي الإجمالي	**190 سا**	–

الملحق الثاني

برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي في رتبة أستاذ التعليم المتوسط

المدة : سبعة (7) أسابيع.

الرقم	الوحدات	الحجم السلمي	المعامل
1	علوم التربية وعلم النفس	20 سا	1
2	تقنيات تسيير القسم	10 سا	1
3	الوسلطة المدرسية	10 سا	1
4	تعليمية مادة التخصص وطرق التدريس	40 سا	2
5	التقييم والمعالجة البيداغوجية	25 سا	2
6	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20 سا	1
7	أخلاقيات وأدبيات المهنة	10 سا	1
8	هندسة التكوين والبيداغوجيا	10 سا	1
9	التشريع المدرسي	20 سا	1
10	الإعلام الآلي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال	25 سا	1
	الحجم السلمي الإجمالي	**190 سا**	–

الملحق الثالث

برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي في رتبة أستاذ التعليم الثانوي

المدة : سبعة (7) أسابيع.

الرقم	الوحدات	الحجم السلمي	المعامل
1	علوم التربية وعلم النفس	20 سا	1
2	تقنيات تسيير القسم	10 سا	1
3	الوسائط المدرسية	10 سا	1
4	تعليمية مادة التخصص وطرق التدريس	40 سا	2
5	التقييم والمعالجة البيداغوجية	25 سا	2
6	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20 سا	1
7	أخلاقيات وأدبيات المهنة	10 سا	1
8	هندسة التكوين والبيداغوجيا	10 سا	1
9	التشريع المدرسي	20 سا	1
10	الإعلام الآلي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال	25 سا	1
	الحجم السلمي الإجمالي	**190 سا**	–