جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية

مذكرة ماستر

العلوم الإجتماعية
علوم التربية
علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

رقم: أدخل رقم تسلسل المذكرة

إعداد الطالب:
ليلى حامدي

يوم: 25/06/2018

إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة - دراسة ميدانية على مستوى بعض إبتدائيات ولاية بسكرة -

---

لجنة المناقشة:

وسيلة بن عامر	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	مقرر
شفيقة كحول	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيس
صباح ساعد	أ. د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقش

السنة الجامعية : 2017 - 2018

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله عز وجل الذي منحني قوة الارادة والصبر لاتمام هذا العمل

أتقدم بشكري الجزيل الى مشرفتي الأستاذة الدكتورة: " **بن عامر وسيلة** "

على ما بذلته من جهد خالص أفاضت فيه علي من منهل علمها وغزيز عطائها، وكانت لي نعم العون ونعم المساعدة من خلال ما قدمته من أفكار واراء سديدة وتوجيهات صائبة

كما أتقدم بخالص شكري وامتناني الى كل أفراد أسرتي الكريمة كل باسمه ومعزته، على وقوفهم الى جانبي ودعمهم الكبير لي

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير الى زملائي وزميلاتي دفعة علم النفس المدرسي

الشكر موصول للسادة الأساتذة الذين حكموا أداة البحث التي أنتجتها

ولا يفوتني أن أشكر رئيس مصلحة التفتيش والتكوين لولاية بسكرة وكل العاملين

أشكر جميع أساتذة التعليم الابتدائي على تواضعهم ومساعدتهم لي

أسمى عبارات الشكر والتقدير الى فريق التكوين الجامعي الذين كان لهم الأثر الكبير في مسيرتي العلمية التي مررت بها، وأخص بالذكر أساتذة علم النفس وعلوم التربية، وعلى رأسهم مسؤولة شعبة علوم التربية الأستاذة الدكتورة: " **كحول شفيقة** "

ولا يفوتني أيضا أن أشكر السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقراءة هذا العمل المتواضع، وما تقدمه من نقد علمي يفيدني في مسار البحث العلمي

الى كل هؤلاء جميعا، أسأل الله العلي القدير أن يجزيهم عني خير جزاء، والشكر موصول الى كل من وقف معي وساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد..

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان	الصفحة
فهرس الموضوعات	أ-ج
قائمة الأشكال	د
قائمة الجداول	هـ
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
أولا: مشكلة الدراسة	6
ثانيا: الدراسات السابقة والمشابهة	8
ثالثا: فرضيات الدراسة	12
رابعا: أسباب إختيار الموضوع	12
خامسا: أهمية الدراسة	13
سادسا: أهداف الدراسة	13
سابعا: التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة	14
الفصل الثاني: الإتجاهات	
تمهيد	16
أولا: نشأة الإتجاه	16
ثانيا: مفهوم الإتجاهات	17
ثالثا: التمييز بين الإتجاهات وبعض المفاهيم الأخرى	20
رابعا: خصائص الإتجاهات	20
خامسا: أنواع الإتجاهات	21
سادسا: مكونات الإتجاهات	22

سابعا: طبيعة الإتجاهات	27
ثامنا: النظريات المفسرة للإتجاهات	28
تاسعا: طرق التعبير عن الإتجاهات	31
عاشرا: تعديل الإتجاهات وتغييرها	34
حادي عشر: طرق قياس الإتجاهات	34
خلاصة الفصل	38
الفصل الثالث: التكوين أثناء الخدمة	
تمهيد	40
أولا: تعريف التكوين	40
ثانيا: تعريف التكوين أثناء الخدمة	42
ثالثا: أنواع تكوين أثناء الخدمة	43
رابعا: أهمية وأهداف تكوين المعلمين أثناء الخدمة	45
خامسا: أسباب تكوين المعلمين أثناء الخدمة	47
سادسا: أساليب تكوين المعلمين أثناء الخدمة	48
سابعا: المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين أثناء الخدمة	53
ثامنا: متطلبات تكوين المعلمين أثناء الخدمة	54
تاسعا: الإتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين أثناء الخدمة	56
عاشرا: صعوبات تكوين المعلمين أثناء الخدمة	60
حادي عشر: تطور منظومة تكوين المكونين في الجزائر	62
خلاصة الفصل	67
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	70
أولا:الدراسة الإستطلاعية	70
ثانيا: المنهج المتبع في الدراسة	71

ثالثا: حدود الدراسة	71
رابعا: مجتمع الدراسة	72
خامسا: عينة الدراسة	72
سادسا: أداة الدراسة	74
سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة	79
خلاصة الفصل	80
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	82
أولا: عرض نتائج الدراسة	82
ثانيا: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة	85
ثالثا: مناقشة عامة	88
خاتمة	90
قائمة المراجع	92
الملاحق	98

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل مكونات الإتجاه	24
02	يمثل مراحل تكوين الإتجاهات	26
03	يمثل تكوين المعلم في ضوء النموذج الفردي	58
04	يمثل تكوين المعلم في ضوء النموذج الوظيفي	59

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين مؤسسات التربية محل الدراسة	72
02	يبين المجتمع الأصلي الذي سحبت منه عينة الدراسة	73
03	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	73
04	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة	74
05	يبين أوزان العبارات الإيجابية والسلبية للإستبيان	76
06	يبين توزيع درجات الرضا على التكوين أثناء الخدمة وما يقابلها من فئة	77
07	يبين بنود الإستبيان قبل وبعد التحكيم	78
08	يبين نتائج معاملات ثبات الإستبيان	79
09	يبين النسبة المئوية لبنود الإستبيان حسب البدائل	82
10	يبين تقسيم بنود الإستبيان حسب نوع فئة الإتجاه	83
11	يبين الإتفاق أو عدم التشتت حول المتوسطات لأفراد العينة	83
12	يبين نتائج معامل (ت) تبعا لمتغير الجنس	84
13	يبين نتائج معامل (ف) تبعا لمتغير الخبرة	85

المقدمة:

يعتبر التكوين أثناء الخدمة من أجل الأعمال وأقربها إلى الله سبحانه وتعالى، فقد بعث رسوله الكريم (صلى الله عليه و سلم) معلما لامته وللبشرية جمعاء، فالله تعالى يقول: " كما أرسلنا فيكم رسولا يتلو عليكم آياته ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون"(البقرة: 150)، وقال عليه الصلاة والسلام " ألا أن أمرني ربي أن أعلمكم ما جهلتم مما علمني" رواه مسلم، وهذا ما يرفع درجة الأستاذ إلى خبير إقامة المجتمع ليحقق أغراضه التربوية، فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي، ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التراث وتعزيزه، هذا هو بوجه عام الدور الخطير الذي يمثله الأستاذ على مسرح الحياة.

في حين نرى المربين قد أجمعوا على أن معظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها عن إفتقار المدارس إلى أساتذة قديرين، فالأستاذ القدير المكون يستطيع تلافي هذه المشاكل، أضف إلى ذلك أن جميع المعدات والأدوات والوسائل التعليمية لا تجدي نفعا كبيرا بدونه، فهو الذي يكسبها معناها التربوي وينفخ فيها روح الحياة.

والمعلم المدرب يستطيع أن يخوض بدربته وحنكته الشيء الكثير مما ينقص المدرسة من وسائل التعليم المادية،" إن الأستاذ هو العمود الفقري للتعليم، وبمقدار صلاح الأستاذ يكون صلاح التعليم"، فالمباني الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح، بل إن وجود هذا الأستاذ يعوض في كثير من الأحيان ما يكون موجودا من النقص في هذه النواحي، ويأتي هذا الإهتمام البالغ بالأستاذ من الحقيقة التي مؤداها أن جودة النظام التعليمي ككل تعتمد إعتمادا رئيسا على جودة المعلم الذي سوف يقوم بتنفيذ الخطط التربوية، كما أن نجاح أي إصلاح يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الهيئة التي يعهد إليها في انجاز الإصلاح، وهؤلاء الأساتذة لا يستطيعون إن يقوموا بمهنتهم على أحسن وجه إلا إذا نالوا نصيبا وافرا من التكوين، وهذا التكوين يكون أثناء أدائهم لخدمتهم.

وبناءا على ما سبق فإن النهوض بالعملية التربوية لا يتأتى إلا بالقيام بحشد أفضل للطاقات البشرية وتطبيق أفضل لأحدث المستجدات التربوية العملية منها والنظرية، ذلك بسبب التطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتقني، وإن الحاجة إلى إستثمار التعليم إستثمارا قويا جعل من الضروري تطبيق مفهوم التعليم مدى الحياة في تربية المعلم، كما أصبح من الاتجاهات التي ينادي بها التربويون، فنطرا لهذه التطورات، ونظرا للحاجات الفردية والاجتماعية المتزايدة والملحة كما ونوعا.

لذلك يمكن القول أن الأستاذ يحتاج للتكوين أثناء الخدمة أكثر بكثير مما يحتاجه من تكوين قبلها وذلك لأن التكوين ما قبل الخدمة، ما هو إلا مقدمة لسلسلة من الفعاليات والأنشطة النمائية التي لابد منها أن تستمر مع المعلم ما دام في الخدمة وما دام هناك معارف وعلوم وتقنيات جديدة وحتى ينجح أي برنامج تكويني لابد للمعلم من الإيمان بأهميته وفائدته بالنسبة له، إذ مهما إستخدمت أساليب وتقنيات جديدة، ومهما تحددت فلسفات وترجمت إلى مناهج وطرق وأساليب وبرامج إعداد وتكوين، فإن هذا كله لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوقعة إذا لم يوجد الأستاذ المؤمن بهذه الفلسفات، وهذه البرامج التكوينية وإذا لم الذي يشعر بحاجته الملحة وال

ضرورية للتكوين فإنه لن يستطيع تطوير نفسه والرفع من كفاءته وممارسته للمهارات التدريس بفعالية ومسؤولية.

ولهذا حظي موضوع تكوين الأساتذة أثناء الخدمة بالمزيد من الإهتمام لدى المسئولين والمكونين وكل من له صلة بالعملية التربوية.

ولذلك سعت الطالبة إلى التعرف على الإتجاهات نحو التكوين أثناء الخدمة، وإختارت عينتها من أساتذة المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

وقد مر هذا البحث بمجموعة مراحل يمكن اختصارها وتقسيمها الى جانبين وهما كالتالي:

الجانب الأول: إشتمل على الجانب النظري :

– الفصل الأول من هذا البحث تضمن المنظلقات الأولية الأساسية للبحث متمثلة في الاطار العام للدراسة، وقد احتوى أساسا على ضبط الاشكالية موضوع العمل البحثي، ثم

أسباب اختيار الموضوع، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، الدراسات السابقة والمشابهة ذات العلاقة، وأخيرا التحديد الاجرائي لمصطلحات الدراسة.

– أما الفصل الثاني من هذا العمل البحثي فتضمن متغير الاتجاهات، وقد أدرجت فيه: نشأة الإتجاه، مفهوم الإتجاهات، التمييز بينها وبين المصطلحات الأخرى، خصائصها، أنواعها، طرق التعبير عنها، مكوناتها وعوامل تكوينها، طبيعتها، النظريات المفسرة لها، تعديلها وتغييرها، طرق قياس الاتجاهات.

– وخصص الفصل الثالث لمعالجة متغير التكوين أثناء الخدمة، وقد تضمن الفصل تعريف التكوين، تعريف التكوين أثناء الخدمة، أنواع، أهميته وأهدافه، أسبابه، أساليبه، اجراءاته، مبادئه، الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين أثناء الخدمة، صعوباته، تطور منظومة تكوين المكونين في الجزائر.

أما الجانب الثاني: الذي تمثل في الجانب التطبيقي:

– اختص الفصل الرابع من هذا البحث فقد احتوى على الاجراءات المنهجية للدراسة متمثلة في الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث والذي تمثل في المنهج الوصفي، حدود الدراسة، ثم تحديد عينة الدراسة متمثلة في أساتذة المرحلة الابتدائية بولاية بسكرة، وقد استخدمت الطالبة أداة الاستبيان، وتم استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة لهذه الدراسة.

– ويليه الفصل الخامس لهذا البحث والمتمثل في اخير مرحلة، فقد تم فيه عرض ومناقشة النتائج المتوصل اليها في ظل التساؤل تساؤل الدراسة وفرضياتها المطروحة بالدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولا: مشكلة الدراسة

ثانيا: الدراسات السابقة والمشابهة

ثالثا: فرضيات الدراسة

رابعا: أسباب إختيار الموضوع

خامسا: أهمية الدراسة

سادسا: أهداف الدراسة

سابعا: التعرف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

أولا: مشكلة الدراسة:

لقد شهدت الدولة الجزائرية عدة أزمات، والتي على رأسها الأزمات التي شهدتها العملية التربوية، مما أدى ذلك إلى أن تمر المنظومة التربوية في بلادنا بمراحل عديدة، أي أنها عرفت عدة إصلاحات منذ الإستقلال سنة 1962، إذ أنها في وقت مضى إضطرت الجزائر إلى توظيف عدد كبير من المدرسين ذوي التكوين الضعيف، والذين لم يستفيد في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي الضروري وكل ذلك بسبب التزايد الكبير في عدد المتمدرسين.

لذلك عملت هذه الأخيرة منذ الإستقلال على تكوين الأساتذة تكوينا جيدا، بحيث أصبحت المؤسسة التربوية عبارة عن مؤسسة إقتصادية، تستجيب لنفس متطلبات الفعالية، وبإعتبار أن المنظومة التكوينية ضلعا من المنظومة التربوية، تسير معها، تدفعها إلى الأمام وتحقق لها التقدم والتحسن، ومنه فإن هذه المنظومة بحاجة ماسة إلى طرف يساير جميع هذه الإصلاحات.

لهذا نجدها في الإصلاحات التربوية الأخيرة، قد أعطت أهمية خاصة لتكوين الأستاذ، بحيث ركزت على أنه يبقي مستمرا، وبما أنه من أهم العناصر في العملية التربوية بوجه عام، وفي التعليم الإبتدائي بشكل خاص، ويعتبر متغيرا من أهم متغيرات العملية التربوية، إلا أن هذا المتغير ذو أثر كبير وفعال في تفكير وسلوك التلاميذ.

ولقد أضحى الإهتمام بالتعليم من أولويات الدولة، يتطلب ممارسته إكتساب المهارات اللازمة والضرورة، ونحن في القرن الواحد والعشرين نأمل مكانة جديد للأستاذ وإهتماما بارزا لمسؤولياته التربوية والإجتماعية، حيث لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يثمر ويرتقي إلى مستوى مسؤوليات التطور الحاصل في هذه الألفية دون الإهتمام بأوضاع الأستاذ، لأنها تفرض على الإنسان تحديات كبيرة من حيث الثورة المعلوماتية والتكنولوجية الضخمة.

ولقد أدرك القائمون على النظام التربوي أهمية دور الأستاذ فحرصوا على توفير جميع الإمكانات اللازمة لتكوينه تربويا ومسلكيا ومهنيا، ذلك لأن مهنة التعليم لم تعد تقوم على

الفطرة والموهبة والممارسة فقط، بل لابد من إتقان الأصول والقواعد الفنية القائمة على أسس مستمدة من الأطر والنظريات التربوية، إلى جانب التكوين أثناء الخدمة و قبلها **(نويوة، 2015_ 2016 ص8)**.

ويعد الأستاذ الجيد في نظام تعليمي ضعيف أفضل من الأستاذ الضعيف في نظام تعليمي قوي، لأن الأستاذ الناجح والكفء هو الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله، وما يحدث في المجتمع الإنساني من تغيرات، وهذا يتطلب منه المرونة وعدم الجمود والقدرة على التجديد والإبتكار في محيط عمله، فلا يستكين العمل الرتيب الذي يقدم به عام بعد عام.

ولكن ينبغي أن يدرك أن لكل عام ظروفه ومتطلباته ومقتضيات العمل به، ومنه فالتكوين أثناء الخدمة هو يتمثل في التربصات والندوات والأيام التكوينية التي يتلقاها الأساتذة بعد إلتحاقاهم بمهنة التدريس وتستمر طيلة مدة خدمتهم، ويهتم هذا النوع من التكوين حسب حبيب تيلوين: " بالجانب المهني للمعلم الذي يعتبر أهم جانب في إعداده" **(تيلوين، 2002، ص35)**.

حيث يتيح التكوين المستمر للأستاذ العمل على توظيف ما تلقاه من معارف أكاديمية وتربوية، وبالتالي بما أن الأستاذ عنصرا في العملية التعليمية فإن طبيعة إتجاهاته، هي التي تحدد مدى نجاح هذا العمل الذي يندرج في إطار السياسة التربوية التي تنتهجها وزارة التربية الوطنية، وتعتمدها مديرية التكوين بحيث يعتبر الإتجاه أنه مركب من الأحاسيس والرغبات والمعتقدات والميول التي كونت نمط مميز للقيام بعمل ما، أو الإستجابة نحو موقف محدد بفضل الخبرات السابقة المتنوعة **(أحمد، 1999، ص ص 70_71)**.

لذلك فإن دراسة الإتجاهات الخاصة بالأساتذة، ذات أهمية كبيرة كونها تحدد إلى حد كبير سلوكه وإستجابته نحو الإصلاح في التعليم، وكذا معرفة إتجاهاته التي لها صلة وثيقة بالسلوك الذي يصدر عنه، وقد يكون إيجابيا أو سلبيا، لأن إختيار الأستاذ الجيد ذي الإستعداد وله دوافع إلى مواصلة تكوينه مع توفر خصائص أخرى، هو إختيار الشخص المناسب في المكان المناسب، وهذا ما يحقق أهداف الفرد، كما من شأنه أن يقلل من الهدر أو الفقدان التربوي والنفسي والإقتصادي، كل هذا لفت إنتباهنا ودفعها للقيام ببحث حول إتجاه الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة.

والذي لا شك فيه أن الأستاذ إذا كان رافضا للتكوين المستمر، فإنه قد يواجه الفشل فضلا عما يحس به من مشاعر النقص والدونية والحرمان...، مما يؤثر على إنخفاض الكفاية العملية والإنتاجية أثناء القيام بعمله ويساعد على ضياع الفرد والمؤسسة، وأن مثل هؤلاء الأساتذة الذين تنقسهم الرغبة نحو مواصلة تكوينهم، لا يمكن أن يساهموا بفعالية في تهيئة أجيال المستقبل لمثل عصر التفجير المعرفي والتطور الفكري.

وقد جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة ويمكن أن نلخص مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

-ما إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة بمدينة بسكرة؟

- هل توجد فروق في إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغيري الجنس ؟

- هل توجد فروق في إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغير الخبرة ؟

ثانيا: الدراسات السابقة والمشابهة:

2- 1- الدراسات السابقة:

- **الدراسات العربية:**

- دراسة "حسن محمود محماد وشحدة سعيد البهباني" (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة، وفقاً للمحاور التالية: (محتوى البرامج التدريبية – مدربي البرامج – البيئة التدريبية – وقت تنفيذ البرامج التدريبية)، ومعرفة أثر المتغيرات التالية (الجنس – المرحلة التعليمية – المؤهل العلمي– سنوات الخدمة، ولتحقيق أهداف الدراسة إستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك قام الباحثان ببناء إستبانة لهذا الغرض إشتملت على (46) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة تبعاً للمتغيرات التالية:(الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة). – توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية لصالح الأساسية فقط في المجال الثالث وهو البيئة التدريبية، أما بقية المجالات والمجموع الكلي للمجالات فلا توجد فروق في إتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

2– 2– الدراسات المشابهة:

- **الدراسات العربية:**

– دراسة "الطروان والشلول" (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الحاجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس الحكومية، في ضوء متغيرات (المؤهل والخبرة) في جنوب الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (386) معلما و(22) مشرفا تربويا و(99) مدير مدرسة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات المعلمين التدريبية تعزى إلى متغيرات الوظيفة والخبرة والمؤهل والتفاعل بين هذه المتغيرات.

– دراسة "فؤاد علي العاجز وعصام حسن اللوح و ياسر حسن الأشقرة" (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد إستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد أعدوا لهذا الغرض إستبيان مكون من(46) فقرة موزعة على خمسة محاور، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، بمحافظات غزة موزعين على المديريات الست، وقد تكونت عينة الدراسة من (580) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في تدريب المعلم أثناء الخدمة بالمدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزي لمتغير الجنس و الفروق لصالح حاملي مؤهل البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة والفروق

لصالح من لديهم خدمة من 5 إلى10 سنوات، ولمتغير عدد الدورات والفروق لصالح من لديه دورتان فأكثر.

- دراسة "صباح ساعد" (2013):

هدفت الدراسة للتعرف على الدور الذي لعبه التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مجال كل من التخطيط للدرس، التنفيذ، والتقويم، إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والعينة العشوائية البسيطة، وأداة الإستبيان حيث قسم على ثلاث محاور (مجال التخطيط للدرس، مجال تنفيذ الدراس، مجال التقويم)، وخلصت الدراسة على النتائج التالية:

- التكوين أثناء الخدمة يساهم بدرجة متوسطة في تحسين مهارات أساتذة التعليم المتوسط في مجال التخطيط للدرس، وفق المقاربة بالكفاءات، في حين يرون أنه لم يساهم إلا بدرجة قليلة في مجال تنفيذ الدرس وكذلك في مجال التقويم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين وجهات نظر أساتذة التعليم المتوسط حول مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهاراتهم في مجال (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، التقويم)، وفق المقاربة بالكفاءات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، بين وجهات نظر أساتذة التعليم المتوسط حول مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهاراتهم في مجال (التخطيط للدرس، تنفيذ للدرس، التقويم)، وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

- **تعليق على الدراسات السابقة والمشابهة:**

لعل أهم أهدافنا في الإطلاع على الدراسات السابقة والمشابهة، ذات العلاقة بموضوع دراستها، وهو التعرف على ما تم التوصل إليه من نتائج تتعلق بمتغيرات البحث، مستندة في ذلك إلى مطالعاتها وقراءاتها حول هذا الموضوع، آملة أن تكون دراستها هذه، إسهاما ونقلة نوعية تغني الدراسات اللاحقة وإضافة للدراسات السابقة.

فبعد العرض السابق للدارسات التي تناولت إتجاهات ووجهات نظر مختلفة، حول ما يخص التكوين أثناء الخدمة، وأيضا علاقة ذلك ببعض المتغيرات، نجد أن هناك نقاط تشابه أو إتفاق بينهما كما أنه هناك جوانب إختلفت فيها هذه الدراسات فيما بينها.

حيث نجد أن هذه الدراسات التي إخترناها إتفقت أو اشتركت في إحدى متغيراتها مع دراستنا كالعينة، ونجد ذلك في دراسة "**حسن محمود محماد وشحة سعيد البهبهاني**" في تشابهها من حيث العينة، أي الأساتذة وأيضا هناك تشابه بينهما في متغيرات الدراسة ، وهما الإتجاهات والتكوين أثناء الخدمة، كما أظهرت هذه الدراسة الفروق بين الجنس وسنوات الخبرة، ومن حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي، ونجذ ذلك أيضا في دراسة "**ساعد صباح**" كما تقاطعت دراستنا مع دراسة "**الطروان والشلول**" في عينة الدراسة وفي دراسة الفروق من ناحية متغير سنوات الخدمة، وأيضا نجد دراسة "**فؤاد علي العاجز وعصام حسن اللوح وياسر حسن الأشقر**" ودراسة "**صباح ساعد**" إتفقتا مع دراستنا في الفروق من ناحية المتغير الأول والمنهج المستخدم.

أما فيما إختلفت فيه الدراسة الحالية عن الدراسات السالفة الذكر، هو في مكان إجراء هذه الدراسات، وإختلفت مع الدراسة الحالية في العينة المختارة، حيث أنها تكونت عينة دراستنا من أستاذة التعليم الإبتدائي، كما إختلف أيضا الهدف لهذه الدراسة مقارنة بالدراسات الأخرى.

حسب إطلاعنا قلة الدراسات المحلية في موضوع إتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة، حيث أننا لم نعثر –حسب علمنا– على أية دراسة تناولت نفس عينة ومتغيرات دراستها معا.

وقد إستفدنا من الدراسات والبحوث السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة وصياغة المشكلة وتحديدها، وصياغة الفروض الملائمة، وتوظف أدوات القياس، وتحديد أهداف الدراسة، والأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل النتائج ومناقشتها.

إذن: فالدراسة الحالية سوف تركز على الكشف عن جود إتجاهات لدى الأساتذة والفروق في ذلك بين كل من متغير الجنس والخبرة (إناث، ذكور) نحو التكوين أثناء الخدمة، بإعتبار أن الأستاذ يمثل أهم عنصر في العملية التعليمية، وهذا ما يبرز أهمية هذه الدراسة للمساهمة في إثراء الجانب النظري، وخاصة في ميدان علم النفس التربوي أو المدرسي، وبالتالي جاءت هذه الدراسة مدعمة أو إضافة للدراسات السابقة، وخاصة في البيئة العربية بصفة عامة وفي البيئة الجزائرية بصفة خاصة.

ثالثا: فرضيات الدراسة:

للإجابة عن التساؤلين الثاني والثالث إقترحنا الفرضيتين الاتين:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغير الجنس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغير الخبرة.

رابعا: أسباب إختيار الموضوع:

يشكل مفهوم الإتجاه مفهوما مهما، لتحديد السلوك البشري، وخاصة إذا كان الفرد هو الأستاذ ونظرته نحو تكوينه المستمر أثناء الخدمة، بحيث يسهم ذلك في تحسين أداءه بالمؤسسة التربوية، واحد من المواضيع الهامة التي تستدعي البحث والتعقيب، وهذا هو سبب إختيارنا لموضوع الدراسة دون سواه، ولعل من أبرز الأسباب الذاتية والموضوعية، التي ساعدت على إختيار موضوع مشكلة البحث ما يلي:

1- أسباب ذاتية:

_ طبيعة تخصصي والمتمثل في علم النفس المدرسي.

_ إهتمامي الشخصي بموضوع إتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة أكثر من غيره من المواضيع الأخرى.

- معرفة مدى تقبل أساتذة التعليم الإبتدائي لموضوع التكوين أثناء الخدمة.

- معرفة الفروق في الإتجاهات حسب الجنس وسنوات الخبرة، وبين أساتذة التعليم الإبتدائي لموضوع التكوين أثناء الخدمة.

2- أسباب موضوعية :

- أهمية وحدة الموضوع .

- الإهتمام بالموضوع لأبعاده التربوية والتعليمية، إضافة إلى البعد النفسي الذي له دور كبير في تحديد الإتجاه نحو هذا الموضوع.

- توضيح طبيعة إتجاه الأساتذة نحو التكوين اثناء الخدمة.

خامسا: أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها من الناحية النظرية ومن الناحية العملية التطبيقية، إذ أصبح التكوين أثناء الخدمة أكثر أهمية وأكثر إلحاحًا عما كان سابقًا، نتيجة للتفجر المعرفي من ناحية، ونتيجة للتطورات السريعة في الإتجاهات الأساسية التربوية المختلفة من ناحية أخرى، وتعد هذه الدراسة محاولة لتوضيح الإتجاه نحو ذلك، و ستتناول أساتذة – التعليم الإبتدائي– الذين يتلقون التكوين أثناء الخدمة.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في الخدمة العلمية التي نقدمها للمسؤولين عن العملية التعليمية، ذلك خلال دراسة الإتجاهات التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية بيسر وبفعالية، وتزيد من دافعية الأستاذ.

– إبراز أهمية إتجاه الأستاذ للتكوين أثناء الخدمة ، بإعتباره عنصرا مهما في بناء المجتمعات وتطورها من خلال التكوين أثناء الخدمة.

سادسا: أهداف الدراسة:

يهدف أي بحث علمي للكشف عن الحقائق والتعرف على المعلومات، وبيان العلاقة الجديدة بين الأشياء، إضافة إلى تطوير وتعديل وتحليل المعلومات، حيث تمثلت أهداف الدراسة في:

– إعطاء صورة واقعية لإتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة بولاية بسكرة.

– التعرف على الفروق في إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي، نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغيري الجنس والخبرة.

سابعا: التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1- الإتجاه:

هو تعبير تقييمي، إما بالتفاصيل أو عدم التفاصيل، فيما يتعلق بالأشياء أو الأشخاص أو الأحداث، ويعكس الإتجاه شعور الفرد تجاه شئ ما.

2- أستاذة التعليم الإبتدائي:

هم يمثلون أولئك الأفراد الذين أوكلت إلهم تربية وتعليم الأطفال وتدريسهم بمرحلة التعليم الإبتدائي، في إحدى السنوات الدراسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة إبتدائي.

3- التكوين أثناء الخدمة :

هو يبدأ لحظة إلتحاق الأستاذ بالمهنة إلى حين التقاعد بهدف تجديد خبراته وتزويده بكل جديد ذي علاقة بميدان التربية، أو بميدان المعارف العلمية والتقنية والأدبية والتكنولوجية المتصلة بالإختصاص ليكون مطلعا وقادرا على تقديم دروسه بنجاح، ويعتمد في ذلك على عدة أساليب: الدورات التكوينية، الملتقيات، التربصات، والندوات التربوية .....الخ .

ويقاس إجرائيا من خلال معرفة إتجاهات الأساتذة نحوه، وذلك من خلال الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على إستبيان الإتجاهات.

الفصل الثاني: الإتجاهات

تمهيد

أولا: نشأة الإتجاه

ثانيا: مفهوم الإتجاهات

ثالثا: التميز بين الإتجاهات و بعض المفاهيم الأخرى

رابعا: خصائص الإتجاهات

خامسا: أنواع الإتجاهات

سادسا: مكونات الإتجاهات

سابعا: طبيعة الإتجاهات.

ثامنا: النظريات المفسرة للإتجاهات

تاسعا: طرق التعبير عن الإتجاهات

عاشرا: تعديل الإتجاهات وتغييرها

حادي عشر: طرق قياس الإتجاهات

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعتبر الإتجاهات أكثر المفاهيم الأساسية المستعملة في علم النفس الإجتماعي وعلم النفس التربوي، وتكمن أهميتها في دراسة وتفسير السلوك الإنساني فهي تؤثر في المظاهر المختلفة لحياة كل فرد وتحدد سلوكه أو رد فعله نحو الأخرين أو نحو الأشياء أو الأحداث المحيطة به، وبالتالي فهي تلعب دورا محوريا في حياة الإنسان وعليه لا يمكننا أن نجد إنسانا بغير إتجاهات معينة، يؤمن بها ويتحمس لها ويدافع عنها، أي أنه عن طريق معرفة وتحديد إتجاهات الفرد نحو موضوع معين يمكن التنبؤ بدرجة التوقف والإستمرارية أي دوام الدافعية. ، وهذا ما سوف نتطرق إليه من خلال هذا الفصل.

أولا: نشأة الإتجاه:

قبل أن يصبح الإتجاه من أهم مواضيع علم النفس، كان الفلاسفة أول من إستخدم هذا المفهوم كترجمة عربية لإصطلاح "Attitude" ويبدو أن"هربرت سبنسر" (H. Spencer) الفيلسوف الإنجليزي كان من أسبق علماء النفس إلى استخدام هذا الاصطلاح، وذلك في كتابه المسمى «المبادئ الأولى» الصادر سنة 1862 فقد كتب يقول: « أن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، تعتمد إلى حد كبير على إتجاهنا العقلي، ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه ».

وأستعمل هذا المفهوم أولا في علم النفس حيث ركز في دراسته على الدور الذي يلعبه في مجال الإدراك وفي مجال الإنتباه وفي حقل الوعي، وإتضح فيما بعد أن للإتجاهات، دور هام في فهم الآخرين، أي تسهيل عملية الإتصال بين الأفراد، ويعود الفضل في تعميم هذا المفهوم ونقله إلى السيكولوجية إلى"توماس" و"زينانيكي" للّذين نشرا سنة 1918 « الفلاح البولاندي في أوروبا» ، حيث بينت هذه الدراسة أن الإتجاه لم يعد إستعدادا محركا للعمل على مستوى الفرد بل حالة فكرية تدعو الفرد إلى تكوين رأي، وإلى التصرف بشكل ما إزاء غرض ما.(**عويضة، 1999 ، ص33**).

وإنطلاقا من هذه الدراسة قدما هذا الإصطلاح إلى ميدان علم النفس بصورة قوية أرغمت عددا كبيرا من الباحثين على الإعتراف به كإصطلاح يجب أن يحتل مركزا مميزا في الميدان.

ويتوسع هذا المفهوم وبنقله إلى علم النفس، إنتشر بشكل واسع ويعود ذلك إلى "جوردون ألبورت" (Allport Gordon) الذي درس الاتجاه وأعطاه بعدا أمبريقيا منظما، حيث يرى أن السبب الذي شجع الباحثين على استخدام هذا المفهوم يعود إلى عدة عوامل نذكرها فيما يلي:

– إن مصطلح الإتجاه رحب به علماء النفس الذين كانوا لا ينتمون إلى المدارس السيكولوجية التي كان يسود الصراع بينهما، ويقصد بذلك بوجه خاص الصراعات التي كانت تدور بين المدرسة السلوكية وبين مدرسة الغرائز ومدرسة الجشطلت (Gestalt).

– يبعد هذا المفهوم الجدل القائم حول مسألة الوراثة والبيئة والتحيز لأحدهما.

– إن مفهوم الإتجاه مفهوم مرن يسمح بإستخدامه على نطاق واسع بين الأفراد والجماعات، مما جعله نقطة إلتقاء بين علماء النفس وعلماء الإجتماع تتيح لهم المناقشة والبحث التعاوني.

– لقد ساد في بداية القرن إتجاه يدعوا إلى إستخدام القياس في جميع المجالات العلمية، واستخدام القياس في مجال الاتجاهات هو ما يحوله إلى دراسة علمية موضوعية، ولما كانت بحوث الإتجاهات تقوم أساسا على إستخدام القياس، فقد قوبلت لأجل ذلك بالترحاب (**الطويل، 1999، ص15**).

ثانيا: مفهوم الإتجاهات:

– **التعريف اللغوي:** إتجاه: وجه، إتجه، إتجاه "بدل الإتجاه" إستعداد عقلي تجاه موقف معين إستجابة لدافع نزعة ميل. (**حمودي، 2001، ص90**)

– **التعريف الإصطلاحي:** يعرف في معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنه "موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء أكان رأيا أم إهتماما أم غرضا يرتبط بتأهب لإستجابة مناسبة" (**شحاتة والنجار وعمار، 2003، ص16**).

تعددت تعاريف الإتجاه وذلك من حيث زاوية الرؤية إليه معرفيا ونفسيا وإجتماعيا، ويعود ذلك إلى تعدد الأطر المرجعية والنظريات النفسية والاجتماعية للعلماء ونستعرض منها ما يلي:

– تعريف "جوردن ألبورت" (G.Alport): « هو"حالة إستعداد عقلي وعصبي ينشأ من خلال التجربة، ويؤثر تأثيرا ديناميا على إستجابات الفرد إزاء جميع الموضوعات، والمواقف التي يتصل بها». **(عيد، 2005، ص74)**

– كما يعريفه " بوغرداس" : « هو ميل الفرد الذي ينحو سلوكه إتجاه بعض عناصر البيئة أوبعيدا عنها، متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه، أوبعده عنها». **(العتوم، 2009، ص195)**

– ويعريفه أيضا " أبو النيل محمد السيد" : « بأنه إستعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات، سواء كان إجتماعيا أو إقتصاديا أو سياسيا، أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية، أوالجمالية، أو النظرية، أو الإجتماعية، أو حول جماعة من الجماعات، ويعبر عن هذا الإتجاه تعبيرا لفظيا بالموافقة عليه أوعدم الموافقة». **(جابر ولوكيا، 2006، ص90)**

– ويعريفه "العدلي": « هي إستعدادات وجدانية مكتسبة، وهي ثابتة وتلعب دورا كبيرا في سلوك الإنسان، ومشاعره إزاء الأشياء التي يمارسها، وقد تكون إيجابية أو سلبية، سرية، أوعلنية». **(الزبيدي، 2003، ص111)**

- **التعريف الشامل للإتجاهات:**

من خلال ما سبق يمكن أن نلخص مفهوم الإتجاه في :أنه ذلك الإستعداد المكتسب من خلال الخبرات الحياتية للفرد، حيث يصبح هذا الإستعداد ثابت نسبيا، بحيث يؤثر في نزعة وسلوك الفرد، وكذا علاقاته مع الأفراد والجماعات، وهذه الإتجاهات توجه الفرد نحو قضايا مختلفة إجتماعية، أو سياسية، أو إقتصادية، أو دينية، مجردة كانت أو ملموسة.

ثالثا: التمييز بين الإتجاهات وبعض المفاهيم الأخرى:

هناك الكثير من الصطلحات القريبة من الإتجاه، يتداولها العامة، والخاصة على أنها مصطلحات مترادفة، إلا أن أهل الإختصاص وضحوا الإختلاف بين هذه المفاهيم القريبة من مفهوم الإتجاه، وسنعرض في ما يلي بعض هذه المفاهيم.

3- 1- الإتجاه والرأي:

إن الرأي هو التعبير الذي يدلي به الفرد على إستجابته لسؤال عام مطروح عليه في موقف معين، وهكذا فالرأي يتضمن الإعلان عن وجهة نظر، قد تتغير وفقا للمواقف المختلفة، فالرأي من وجهة نظر ثرستون هو الوحدة البسيطة، أما الإتجاه هو تلك الوحدة المركبة، فقد يحوي الإتجاه عددا من الآراء المندرجة نحو المعارضة أو الموافقة لموضوع الإتجاه.

3- 2- الإتجاه والإعتقاد:

الإعتقاد حسب كرتشفيلد هو تنظيم مستقر وثابت للإدراكات والمعارف حول بعض جوانب العالم السيكولوجي للشخص، أو هو نمط المعاني الذي يضيفها الفرد على أحد الأشياء، أما الإتجاه فهو إستعداد لتقييم الموضوعات بالتفضيل أو عدم التفضيل.

3- 3- الإتجاه والقيم :

إن القيم هي تنظيمات معقدة، لأحكام عقلية إنفعالية، معممة نحو الأشخاص، والأشياء والمعاني، سواء كان التفضيل الناشيء عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحا أو ضمنيا، وهي إطار مرجعي يحكم تصرفات الإنسان في حياته، الخاصة والعامة، كما أنه يتكون لدى الشخص مجموعة من الإتجاهات نحو موضوعات محيطة به، أما بالنسبة للقيم تكون أقل بكثير في عددها من الإتجاهات، وهي عند ألبورت تتمثل في قيم دينية، وإجتماعية، وقيم جمالية، وإقتصادية، وحتى سياسية، كما أن الإتجاه يتميز بالبساطة في مقابل تعقد القيمة، والقيم أكثر إستمرارا وثباتا من الإتجاهات.

3- 4- الإتجاه والميل:

قد يرتبط الإتجاه والميل بالجانب الدافعي، فلهما خصائص تحدد ما هو متوقع وماهو مرغوب، لكن يمكن التمييز بينهما في كون الميل يتعلق بالنواحي الشخصية التي ليست محلا للخلاف كميل الفرد لنوع من الأطعمة، في حين أن الإتجاه يتعلق بموضوعات إجتماعية، ومن ناحية أخرى فالإتجاه أعم، أما الميل يتعلق بالجانب الإيجابي فقط. **(عكاشة وزكي، 2002، ص ص 122_ 123)**

رابعا: خصائص الإتجاهات:

تعددت خصائص الإتجاهات ونذكر أهمها فيما يلي:

- الإتجاهات ذات طبيعة تقييمية إذ تعبر عن درجة قبول الفرد أو رفضه لأمر ما.
- تختلف الإتجاهات في مدتها وقوتها، ومن هنا تتحدد الوظيفة الدافعية للإتجاهات فكلما زادت الإتجاهات زادت قوة دفعها للسلوك ونقصت معها امكانية تغييره.
- تكتسب الإتجاهات من خلال أساليب التنشئة الإجتماعية وعمليات التطبيع الإجتماعي وما يتعرض له الفرد من مؤثرات وتدريبات وخبرات في مراحل عمره الأولى.
- تكون إتجاهاتنا موجهة نحو شئ ما مادي أو معنوي يعرف باسم "موضوع الإتجاه".
- تتميز الإتجاهات بدرجة من الجمود نتيجة لما حققته من تدعيمات في تاريخ حياة الفرد السابقة.
- الإتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة ود وتفاهم مع موضوعات البيئة.
- الإتجاهات لها خصائص انفعالية.
- الإتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية أو فطرية.
- الإتجاهات لها قوة تنبئية فهي تسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية.
- الإتجاهات يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها **(فليه وعبد المجيد، 2009، ص199)**.

خامسا: أنواع الإتجاهات:

تعددت تقسيمات الإتجاهات وأنواعها بإختلاف الزاوية التي ينظر منها علم النفس الإجتماعي للإتجاهات، ومن بين هذه التقسيمات نذكر التقسيم التالي:

5- 1- على أساس الأفراد:

- إتجاهات جماعية أو فردية:

الإتجاهات الجماعية هي تلك الإتجاهات المشتركة بين عديد من الناس كإعجاب الناس بزعيم سياسي أو بطل ديني، أما الإتجاهات الفردية فهي تلك الإتجاهات التي تميز فردا عن اخر كعجاب الفرد بشخصية معينة أو بفئة معينة من الناس.

5- 2- على أساس الوضوح (البروز):

- إتجاهات علنية و سرية:

الإتجاه العلني هو الإتجاه الذي يتحدث فيه الفرد أمام الناس، أما الإتجاه السري فهو إتجاه يجد الفرد حرجا في إظهاره ويحاول إخفاؤه والإحتفاظ به لنفسه بل قد ينكره أحيانا إذا سئل عنه.

5- 3- على أساس القوة:

- إتجاهات قوية وضيفة:

الإتجاهات القوية هي التي تسيطر على جانب كبير من حياة الإنسان، وتجعله يسلك في بعض المواقف سلوكا جادا مثل الإتجاه نحو الدين، أما من يقف من الإتجاه موقفا ضعيفا لا يستطيع مقاومته ولا احتماله فانه يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الإتجاه.

5- 4- على أساس الهدف:

- إتجاهات موجبة وسالبة:

الإتجاهات الموجبة هي التي تجنح بالفرد نحو شئ معين كالفن مثلا أما الإتجاهات السالبة فهي التي تجنح بالفرد بعيدا نحو شئ آخر كالإدمان مثلا.

5- 5- على أساس الموضوع:

- إتجاهات عامة وخاصة:

الإتجاه العام هو الإتجاه الذي يكون معمما نحو موضوعات متعددة، ويكون أكثر ثباتا وإستقرار من الإتجاه الخاص، فالإتجاه الخاص هو الإتجاه الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدد **(أحمد، 2001، ص ص 103_ 104)**.

سادسا: مكونات الإتجاهات:

للإتجاهات مكونات يكمل بعضها البعض الأخر، ولها علاقة بتوجيه الإستجابة وتحديدها سواء كانت إيجابية أم سلبية، وتتكون الإتجاهات -أيا كان نوعها- من المكونات التالية:

6- 1- المكون المعرفي (COGNITIVE COMPONENT):

وهو يعد المرحلة الأولى في تكوين الاتجاه، ويتضمن المعارف ومعتقدات الفرد نحو موضوع الإتجاه، وهو الذي يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وتعليمه، وهو عبارة عن مجموع الخبرات والمعارف والمعلومات التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي الت الى الفرد عن طريق النقل أو التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة، وهو ما يؤمن به الفرد من اراء ووجهات نظر نحو موضوع معين اكتسبها من خبراته السابقة مع مثيرات هذا الموضوع مما يسهم في اعداده وتهيئته وتأهيله للإستجابة لها، وتقويمها في المواقف والظروف المتشابهة بنفس التفكير النمطي المبني على معرفته المسبقة لها.

6- 2- المكون الوجداني (AFFECTIVE COMPONENT):

يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسي الذي يتمثل في درجة الإنشراح أو الإنقباض التي تعود على الفرد أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة، وهذه الإنفعالات تشكل الشحنة الإنفعالية التي تصاحب تفكير الفرد النمطي حول موضوع الإتجاه بما يميزه عن غيره **(عبد الرحمان، 1998، ص36)**.

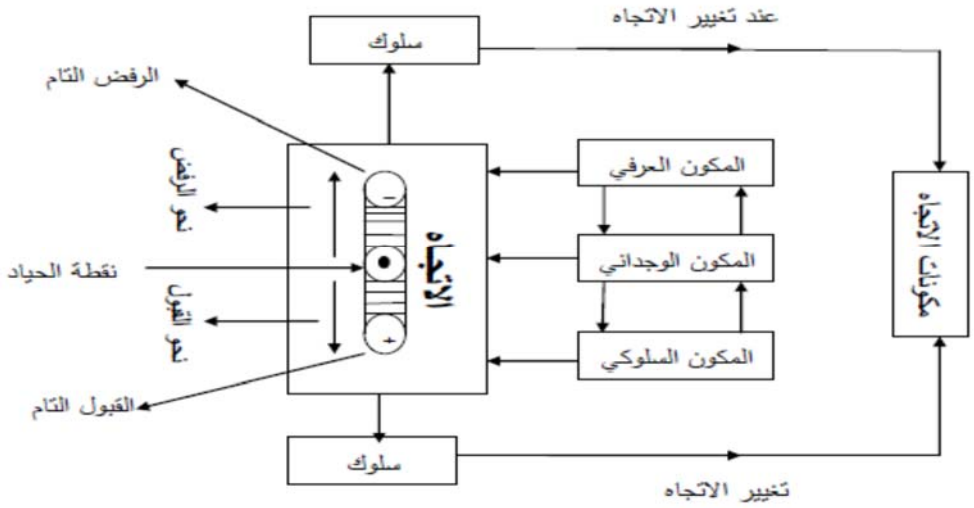
6- 3- المكون السلوكي (BEHAVIORAL VCOMPONENT):

وهو الذي يمثل الوجهة الخارجية له، فيمثل انعكاسا لقيم الفرد وإتجاهاته وتوقعات الاخرين، والخطوات الاجرائية التي ترتبط بتصرفات الانسان ازاء موضوع الإتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه بناءا على تفكيره النمطي حوله واحساسه الوجداني، فالإتجاه يرتبط بالسلوك حيث يعد منبئا للسلوك المستقبلي للفرد، فالإتجاهات تنبئ بشكل قوي للسلوك.

عندما يكون الأفراد لديهم خبرات مباشرة بهدف الإتجاه ويعبرون عن إتجاهاتهم بشكل متكرر، مما يحدث ثباتا في الإتجاه، وهو مجموع التعبيرات والإستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما نحو مثير معين، ومن الترتيب المنطقي أن الفرد يأتي بسلوك معين تعبيرا عن إدراكه لشئ ما ومعرفته ومعلوماته عن هذا الشئ، ولذلك فان المكون السلوكي للإتجاه هو نهاية المطاف، فعندما تتكامل جوانب الإدراك وأبعاده ويكون الفرد بناء على ذلك رصيدا من الخبرة والمعرفة والمعلومات التي تساعده في تكوين العاطفة أو الإنفعال، يقوم الفرد بالسلوك أو تقديم الإستجابة التي تتناسب مع هذا الإنفعال وهذه الخبرة وهذا الإدراك **(أحمد، 2001، ص72)**

ويظهر أن المعلومات الثلاث للإتجاهات (المعرفي-الوجداني-السلوكي) مرتبطة، ولذا يرى سعد أن أي إتجاه ينطوي على ثلاثة عناصر مترابطة (عقلاني-وجداني-سلوكي) -أي فكر وشعور وعمل- كما يؤكد أن أي إتجاه نحو قضية ما لا يمكن النظر اليه في فراغ أو أحادية ذلك لأن النظرة الإجتماعية تؤكد حسب -سعد- أن أي إتجاه يكون عادة من نسق أكبر، يتضمن إتجاهات أخرى متشابكة، لتكون فيما بينها ما يسمى (بالنظرة الكلية) للفرد، وأحيانا يطلق على هذه النظرية الكلية لفظ (الايدولوجيا)، كما أن أي إتجاه سواء ينظر اليه منفصلا أو كجزء من هذه النظرة لا يمكن فهمه علميا الا بتحليله وربطه بمقارنة الفرد في الأبنية والهياكل الإجتماعية المتعددة، التي يتشكل منها مجتمعه المحلي أو مجتمعه الأكبر مثل الطبقة، والمهنة والديانة والجماعة وغير ذلك **(سعد، 1967، ص39)**.

ويبدو أن السلوك أقوى مكونات الإتجاه، وفي نفس الوقت هو نتيجة للإتجاه، ولذا يمكن تصور دور السلوك كأحد مدخلات الإتجاه، وفي نفس الوقت أحد مخرجاته، كما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (01): يمثل مكونات الاتجاه

ومن خلال الشكل رقم (01) يمكن أن نتصور بأن المكونات الثلاثة (المعرفي- الوجداني- السلوكي) للاتجاه تتفاعل فيما بينها ليتكون الاتجاه، الذي قد يكون إتجاها ايجابيا، أو إتجاها سلبيا أو إتجاها محايدا، فنقطة الصفر تشير إلى الحياد ثم يبدأ الإتجاه نحو الإيجابي أو السلبي، بمعنى أنه لا يتكون دفعة واحدة، وانما يبدأ كل منهما من منطقة الحياد، ثم ينمو هذا الإتجاه بالتدرج ليصل الى القبول التام أو الرفض التام، أو قد يبقى في منطقة الحياد أو قد يتراجع من القبول التام أو الرفض التام الى نقطة الحياد في حالة تغييره أو تعديله، لأن السلوك كما يقول بولتون: « هو كل ما يمكن رؤيته من الشخصية، أما ما لا يمكن رؤيته فلا يندرج تحت بند السلوك». **(بني جابر، 2004، ص269)**

- ومن أجل تكوين الاتجاهات هناك بعض الشروط يجب توافرها وهي كالتالي:

حسب محي الدين مختار في كتابه: "علم النفس الإجتماعي" فان الإتجاهات لا تتكون إلا بتوفر خمسة شروط هي:

أ. تكامل الخبرة:

إن مرور الفرد بمجموعة من الخبرات الجزئية التي تكمل إحداهما الأخرى يؤدي الى تبني إتجاه اما مؤيد أو معرض لموضوع خبراته المتكاملة، فالإتجاهات النفسية، كما يرى "عبد الرحمان عيسوي" « تتكون نتيجة لتكامل مجموعة من الخبرات الجزئية حول موضوع

معين وتكامل هذه الخبرات في وحدة كلية ينتج عنه نوع من التعميم» وبالتالي تأخذ هذه الخبرات موضوع الاطار الذي يمثل مرجع أحكام الفرد نحو موضوع ما.

ب. تكرار الخبرة:

يعتبر تكرار الخبرة شرطا لتكوين الإتجاه نحو موضوع معين فالموقف الذي يشبع رغبة الفرد يؤدي إلى تكوين إتجاه إيجابي، ويتصل الإشباع بشئ أو رمز أو مؤسسة أو غيرها، ويصبح هذا الشئ علامة على الإرضاء وإعادة الاتزان فان ما إذا تكرر هذا الموقف وتكرر ظهور هذا يحدث الارضاء، كون الفرد نحوه اتجاها محبوبا وعندما يحدث العكس يكون إتجاه للكراهية.

ت. حدة الخبرة:

كما أن لتكرار الخبرة أثرا في تكوين الإتجاهات فإن لحدة الخبرة الإنفعالية أثر أكثر في ذلك، بحيث يخضع تكوين الإتجاهات للخبرات التي يمر بها الفرد وماذا تحمله هذه الخبرات من مشاعر سارة أو مؤلمة.

ث. إنتقال الخبرة:

تنتقل الخبرة عن طريق التصور والتخيل والتقليد وهذا الأخير يعتبر من العوامل الهامة في تكوين الإتجاهات فالطفل يكتسب إتجاهاته من أعضاء الأسرة " لقد دلت الدراسات الهادفة الى مقارنة إتجاهات الأطفال بإتجاهات أبائهم الا أن هناك إرتباطات عالية وصلت إلى 0.60....." .**(أحمد، 2001، ص ص86_87)**

- ومن أجل تكوين الإتجاهات هناك مراحل يجب المرور بها وهي كما يلي:

تتكون الإتجاهات من خلال مراحل تشكل نسقا هرميا، بحيث تشكل قاعدة المستوى البسيط للإتجاه ثم تبدأ بالتعقيد كلما إرتفعنا إلى قمة الهرم، وهذه المراحل هي:

شكل رقم (02): يمثل مراحل تكوين الإتجاهات

(العطار، 1984، ص159)

ومن خلال الشكل رقم (02) نشرح هذه المراحل بالتفصيل:

- **مرحلة التأمل والإختبار**: وتتضمن:

– التعبير اللفظي عن الميل والاستعداد نحو موضوع الإتجاه.

– خوض التجربة بإتجاه الموضوع.

- **مرحلة الاختيار والتفضيل**: وتتضمن:

– التعبير اللفظي عن الإختبار.

– أداء سلوك يبين الإختبار.

- **مرحلة التأييد والمشاركة**: وتتضمن:

– المشاركة اللفظية لموضوع الإتجاه.

– المشاركة العملية التي تدل على الوافقة.

- **مرحلة الاهتداء والدعوة العملية:**

- الدعوة لموضوع الإتجاه لفظيا.
- ممارسة الدعوة.

- **مرحلة التضحية:** وتتضمن:

- الدعوة قولا وعملا.
- التضحية الفعلية لشئ معين في سبيل شئ اخر **(العطار، 1984، ص ص159_160)**.

سابعا: طبيعة الإتجاهات:

تتحدد طبيعة الإتجاهات بخمسة أبعاد رئيسية هي:

- **التطرف:**

ويقصد به خط الإتجاه من الإيجابية والسلبية فالإتجاهات النفسية تقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والاخر سالب هما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.

- **المضمون أو المحتوى المعرفي:**

ويقصد به درجة وضوح معناه عند الأفراد أصحاب الإتجاه وأن الإستجابات التي يقوم بها الفرد حين يعلن تأييده أو معرضته لموضوع من الموضوعات انما هي إستجابة لأمر ذاتي هو مفهومه عن موضوع الإتجاه.

- **وضوح المعالم:**

وهذا يعني أن الإتجاهات تتفاوت في وضوحها، فمنها ما هو المعالم ومنها ما هو مائع وغامض.

- **الإنعزال:**

تختلف الإتجاهات من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، فقد يكون إتجاه الفرد نحو العلوم الطبيعية إتجاها منعزلا عن غيره من الإتجاهات فلا تتفاعل بينه وبين إتجاهه نحو التربية أو إتجاهه نحو التقدم الصناعي أو التخطيط.

- **القوة:**

من الإتجاهات ما يبقى قويا على مر الزمان على الرغم مما يقابله الفرد من شواهد تدعوه الى التخلي عنه واسقاطه مثل هذه الإتجاهات اتجاهات قوية بخلاف الإتجاهات الضعيفة التي تتغير و تتحول تحت وطأة العناد والشدائد ، والإتجاه يميل الى القوة كلما كانت له قيمة أكبر وأهمية أكثر في تكوين الشخصية ومعتقدات القوم الذين ينتمى إليهم الفرد. **(فليه وعبد المجيد، 2009 ، ص ص201،200)**

ثامنا: النظريات المفسرة للإتجاهات:

هناك مجموعة من النظريات حاولت أن تفسر كيفية تكوين الإتجاهات النفسية الإجتماعية، وتتمثل أبرز هذه الأطر المرجعية المفسرة لها في:

8- 1- النظرية السلوكية:

تفسر هذه النظرية تكوين الإتجاهات وحتى تغييرها، من خلال المبادئ المستمدة من نظريات التعلم، سواء نظريات الإرتباط الشرطي، أو نظريات التعزيز، فالإتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الإرتباط وإشباع الحاجات، وقد استخلص روزنو من تجارب إشراطية، أن الإتجاه يمكن تكوينه، و تعديله بإستخدام التعزيز اللفظي **(بني جابر، 2004، ص280)**.

وقد أكد العالم الأمريكي سكينر، أن تعلم الإتجاهات يعتمد أساسا على مبدأ التعزيز، وبذلك فإن الإتجاهات التي يتم تعزيزها، يزيد احتمال حدوثها، أكثر من الإتجاهات التي لا يتم تعزيزها **(سلامة، 2007، ص73)**.

ولذلك يتطلب تغيير هذا الاتجاه السلبي الى إتجاه ايجابي، نحو بعض الموضوعات بحذف المعززات التي أدت الى تكوينه، واستبدالها بمعززات هادفة، ومنه يظهر لنا أن الإتجاه الإيجابي أو السلبي عبارة عن خبرة متعلمة نتيجة ربطها بمثير مفرح أو محزن أو مغضب، ومنه يتم تعلم الإتجاهات من خلال هذا المنحى **(الزبيدي، 2003، مرجع سابق، ص ص 121-122)**.

لقد ركزت النظرية السلوكية في تعلم الإتجاهات على المثير والاستجابة، وبذلك أهملت إحدى أهم المكونات الأساسية في الإتجاه، وهو الجانب المعرفي، لأن الخبرات السابقة والمعارف، قد تساعدنا في تكوين بعض الإتجاهات، ولا يقتصر ذلك على التعزيز أو العقاب، أو الإقتران بمثيرات متكررة.

8- 2- النظرية المعرفية:

فنظرية الاتساق المعرفي "لروزنبرج وايسلون"، تذهب الى القول بأن الإتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات، ذات بنية نفسية منطقية، وأنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أوالعناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة الى التغيير في الآخر، وعليه فالتغيير في المكون الوجداني سيؤدي الى التغيير في المكون المعرفي، والعكس صحيح، فهذا الإتساق الموجود بين هذين المكونين هو أساس ثبات الإتجاه وأي خلل سيؤدي الى تغييره بسهولة.**(بني جابر، 2004، ص281)**.

فعند إعادة تنظيم معلومة حول موضوع الإتجاه، وإعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به، في ضوء المعلومات المستجدة حوله، يمكن تغيير الإتجاه بعد ذلك، و يسير تكوين الإتجاه حسب هذه النظرية، ضمن مراحل، بداية بتحديد الإتجاهات المراد تكوينها أو تعديلها، ثم تزويد الأفراد بالتغذية الراجعة حول الإتجاه المستهدف، ثم إبراز التناقض حول محاسن الإتجاه المرغوب فيه، مساوىء الإتجاه غير المرغوب فيه، من خلال الأسئلة و المناقشة، و أخيرا التعزيز للإتجاه المرغوب فيه **(أبو جادو، 2006، ص202)**.

ومنه فان إتجاهات الفرد هي عبارة عن صورة ذهنية مخزونة لدى الفرد على شكل خبرات مدمجة في بنائه المعرفي، وبذلك فإن الإتجاهات أبنية معرفية مخزونة في ذاكرة الفرد، فالإتجاهات السلبية نحو شئ قد تكون إتجاهات خاطئة صورها الفرد بصورة خاطفة **(الزبيدي، 2003، ص122)**.

إذن الإتجاه حسب هذه النظرية، عبارة عن معلومات مخزونة سابقا، ضمن بناء معرفي معين، وهذا النظام يتميز بالمرونة، فإذا إكتسب الفرد معلومات جديدة، وحدث عدم الإتساق أعاد تنظيمها، مما يجعله ذلك يعدل أو يغير إتجاهه، أو يكون إتجاها جديدا.

8- 3- نظرية التعلم الإجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية و منهم، "باندورا ووالتز" على أن الإتجاهات متعلمة وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج إجتماعي ومن المحاكاة، فالوالدين هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكها، ويتحدون منذ مراحل العمر المبكرة ثم يأتي دور الأقران و المدرسة ثم وسائل الإعلام **(بني جابر،2004،ص281)**.

وقد فسر ألبورت باندورا عملية تكوين الاتجاهات، وفقا لعملية التعلم بالملاحظة، فعند ملاحظة شخص يثاب على سلوكه، فمن المحتمل جدا أن نكرر سلوكه، أما إذا عوقب على سلوكه، فإن الإحتمال الأكبر أن لا نقوم بتكراره أو تقليده، كما يركز باندورا على دور الأسرة وجماعة الأقران، ووسائل الإعلام في تكوين الإتجاهات، من خلال ما تقدمه من مواقف إجتماعية، ويعتبر تعليم الإتجاهات عن طريق القدوة، والمحاكاة والتقليد، من أهم الإستراتيجيات المستخدمة في تكوين وتعديل وتغيير الإتجاهات **(سلامة، 2007، ص74)**.

يظهر لنا من خلال هذه النظرية، أن تكوين الإتجاهات يخضع لشروط التعلم الإجتماعي من خلال عملية التقليد والمحاكاة، حيث لا يمكننا أن ننكر بأي حال من الأحوال، أهمية النموذج الاجتماعي سواء تمثل في الوالدين أو الأقران، وسائل الإعلام وغيرها في تعليمنا بالكثير من الإتجاهات في حياتنا، وتبقى هناك عوامل أخرى قد تتدخل وبقوة في تكوين إتجاهاتنا، مثل عملية التكرار لنفس المواقف، وتعرضنا لصدمات نفسية إنفعالية، وغيرها من العوامل التي تتفاعل فيما بينها لتكون إتجاهات قد نختلف فيها.

8- 4- نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية على أن لإتجاهات الفرد دورا حيويا، في تكوين الأنا، وهذه الأخيرة تمر بمراحل متغيرة منذ الطفولة، وتمتد لمرحلة البلوغ، وتتأثر في ذلك بمحصلة الإتجاهات التي يكونها الفرد، نتيجة لخفض تواتراته، أو عدم خفضها، وأن الإتجاه نحو الأشياء والموضوعات يتحدد إنطلاقا من دور هذه الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي، بين متطلبات الهو الغريزية، وبين الأعراف والمعايير، و القيم الاجتماعية(الأنا الأعلى) فالإتجاه الإيجابي يتكون نحو المواضيع التي أعاقت أو منعت خفض التوتر.**(بني جابر، 2004، ص280)**.

إذن فالموقف الفرويدي يرى أن الإتجاهات السلبية ضد الأفراد من الجماعات الأخرى، تعد شكلا من النرجسية للجماعة المرجعية، فيحاول الفرد قمع مشاعر الكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الإنتماء لها، فيما سماه بالروابط الليبيدية مع جماعته، مما يجعله يكون إتجاها سلبيا نحو جماعات أخرى (الزبيدي، 2003، ص124).

يؤخذ على نظرية التحليل النفسي تركيزها المبالغ، وإهتمامها الشديد بخبرات الطفولة والحياة اللاشعورية، ودورها في تكوين الإتجاهات وكذا تعديلها، وهذا ما يترجم صعوبة تغيير الإتجاهات.

تاسعا: طرق التعبير عن الإتجاهات:

6- 1- طرق لفظية:

وينقسم الإتجاه اللفظي إلى نوعين:

- **الإتجاه اللفظي التلقائي:**

حينما يعبر الفرد عن إتجاهه بصراحة أو ضمنا في حديثه أو في جلسة من الجلسات مع أصدقائه أو رفاقه أو زملائه في العمل دون أن يسأله أحد في ذلك.

- **الإتجاه اللفظي المستثار:**

ويتضح ذلك عندما يعبر الفرد عن إتجاهه بشكل أو إزاء موضوع ما نتيجة لسؤال يوجه اليه.

6- 2- طرق عملية:

وذلك حينما يعبر الفرد عن إتجاهه بشكل عملي في سلوكه (منسي، دس، ص209)

عاشرا: تعديل الإتجاهات و تغييرها:

رغم أن الإتجاهات تتميز بالثبات النسبي وتغييرها ليس بالأمر السهل، وذلك لأن الإتجاهات تصبح من مكونات الشخصية، ولكن عندما تكون الإتجاهات ضعيفة وغير راسخة يمكن تعديلها بسهولة ولا سيما إذا أبرزت إتجاهات جديدة بديلة أكثر قوة ترجح الإتجاه الجديد، أو إذا كان الإتجاه غير متبلور أو غير واضح في ذهن الفرد وإذا كان الإتجاه سطحيا أو هامشيا أو منعزلا.

فيقصد بتعديل الإتجاه أن يستجيب الفرد إستجابات تختلف من حيث تأييدها أو معارضتها لموضوع ما عن إستجاباته في الماضي، وبعبارة أخرى يعني تعديل الإتجاه التخلص من الإتجاه القديم وتنمية إتجاه جديد في الوقت ذاته.**(عوض، 1980، ص30)**.

ومعنى هذا أن تعديل الإتجاهات القديمة لا تتحدد فقط بنوع الإتجاهات الجديدة المطلوب اكتسابها للجيل فحسب، بل أيضا بدراسة ماهو كائن فعلا من إتجاهات مضادة أو معوقة أو مترددة أو مساعدة حتى يمكن رسم طريق لإنتقال بما هو كائن إلى حيث ينبغي أن يكون، إذ أن أي مجتمع في المجتمعات لا يخلوا من التناقضات وهي المصد الرئيسي لحركته، وعلى ذلك لابد كي تتم السيطرة على حركة المجتمع في الإتجاه المطلوب، من القيام بدراسة المتناقضات الموجودة فعلا بين الإتجاهات المساعدة على التطور والمعوقة له ثم تدعيم الإتجاهات الجديدة المساعدة على التطور(تدعيما) إيجابيا وتدعيم الإتجاهات القديمة المعوقة للتطور(تدعيما) سلبيا.

وقد أجريت بحوث عديدة لدراسة وسائل وطرق تعديل الإتجاه، نلخصها فيما يلي:

- **تغيير الجماعة:**

بتغيير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد والتي تحدد الإتجاه على أساس أهدافها، فعندما ينتمي الفرد إلى جماعة أخرى ذات إتجاهات مختلفة يبدأ الفرد بإستبدال إتجاهاته القديمة بإتجاهات جديدة، تتوافق مع أغراض الجماعة الجديدة بمرور الزمن.

- **تغيير المواقف:**

تتأثر الإتجاهات وتتعدل بتغير المواقف التي يمر بها الفرد، فتغير ظروف الفرد وإنتقاله من مستوى وظيفي أو إجتماعي أو إقتصادي الى مستوى أخر.

- **الإتصال المباشر بموضوع الإتجاه:**

إن الإتصال المباشر بموضوع الإتجاه يسمح للفرد بالتعرف على الموضوع من جوانب عديدة، وبذلك فان إقتناع الفرد بالإتجاه لا يمكن ممارسة الإتجاه إلا إذا توفرت له الظروف المناسبة العقلية للاتجاه، فالفرد الراشد الذي لم يكن لديه أبناء، أم مزالوا في سن جد مبكرة فإن إقتناعه بأن الأنترنت تساهم في تنمية القيم و التفاعل و الإنضباط، لا يستطيع ممارسة

هذا الإتجاه رغم إقتناعه به لأن الظروف غير مساعدة له للتصريح بهذا الإتجاه، كونه ليس لديه أبناء، أو في سن لا تسمح لهم الاتصال بالأنترنت (**عبد العزيز، 2009، ص248**).

- وفيما يلي بعض العوامل التي تساعد على تغيير الإتجاهات:

– ضعف الإتجاه وعدم رسوخه.

– وجود إتجاهات متوازنة أو متساوية في قوتها بحيث يمكن ترجيح إحداهما على الباقي.

– عدم تبلور وضوح إتجاه نحو الإتجاه.

– عدم وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الإتجاه الجديد.

- العوامل التي تجعل تغير الإتجاه صعبا: هناك عدة عوامل منها:

– قوة الإتجاه القديم ورسوخه.

– الإقتصار في محاولة تغيير الإتجاه على الأفراد وليس الجماعة ككل لأن الإتجاهات تنشأ أصلا من الجماعة وتتصل مواقفها.

– الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الأفراد.

– إدراك الإتجاه الجديد على أنه فيه تهديد للذات.

– حيل الدفاع تعمل على الحفاظ على الإتجاهات القائمة وتقاوم غيرها (**زهران، 1972، ص ص162_163**).

وبما أن الإتجاهات متعلمة فإن تعديلها يمكن أن يتم وفق شروط التعلم وقوانينه لكن تعديل الإتجاهات أكثر صعوبة من إكتسابها أو تحملها.

وتشير المعرفة العلمية في مجال تعديل الإتجاهات الى أن هناك شروط معينة نذكر منها:

– توافر الدافع للإتجاه الجديد:

يعتبر الدافع أحد الشروط الأساسية في التعليم إلى حالة التوتر التي تكون لحث الفرد على تجربته وسيلة أخرى أخفض حدة للتوتر وإحساسه بها بالإرتياح، فهو يعتبر بمثابة تعزيز لهذه الإستجابة.

- **إدراك الفرد للإتجاه الجديد وتفهم أبعاده:**

ان ادراك الفرد لموضوع ما يتم على أساس خبراته السابقة بهذا الموضوع ويتأثر إدراك الفرد للموضوع الجديد بإتجاهاته السابقة نحو الموضوعات المتشابهة له.

- **خلق الظروف التي تساعد على ممارسة الإتجاه الجديد وتطبيقه:**

إن إقتناع الفرد بالتجاه الجديد لا يمكنه من ممارسة الإتجاه إلا إذا توفرت الظروف المناسبة للممارسة الفعلية للإتجاه الجديد، لذلك فإن الظروف المواتية لممارسة الإتجاه الجديد ضرورة حتمية لممارسته.

- **تدعيم ممارسة الاتجاه الجديد تدعيما ايجابيا:**

وتدعم ممارسة الإتجاه القديم تدعيما سلبيا، وذلك بزيادة المؤثرات للإتجاه الجديد وخفض المؤثرات المضادة له أو الأمرين معا.

إن عملية تقويم الإتجاهات تواجه صعوبات كبيرة في بعض الحالات منها:

- إذا ما تم إكتساب الإتجاهات في سنوات الحياة المبكرة.
- إذا ما تم تعلمها عن طريق الإرتباط وأساليب التطبيع الإجتماعي.
- إذا ما كانت هذه الإتجاهات تساعد على إشباع الحاجات.
- إذا ما تكاملت في شخصية الإنسان وأسلوب سلوكه **(زهران، مرجع سابق، ص164)**.

حادي عشر: طرق قياس الإتجاهات:

هناك عدة طرق وأساليب تستخدم في قياس الإتجاهات، وجميعها تنحصر في النوعين التاليين:

11- 1- أساليب مباشرة: وتتلخص فيما يلي:

تعتمد هذه الأساليب على الطرق اللفظية في القياس، حيث يتم إعداد مقاييس الإتجاه من عبارات تختلف في شدتها ومدتها، ويطلب من المفحوص أن يحدد موقفه منها سواء بالموافقة أم الرفض، ويشترط في بنود المقياس أن تمثل مواقف تترجم معنى الإتجاه، وتعكس ما يمكن أن يفعله الفرد فعلا في هذه المواقف بحيث يكون الإتجاه المعبر عنه لفظيا مطابقا للإتجاه الحقيقي للفرد.

ونظرا لسهولة الأساليب المباشرة في قياس الإتجاهات فقد شاع إستخدامها في مجال البحوث الإجتماعية، والتربوية ومن أهم هذه الطرق ما يلي:

11- 1- 1- مقياس "ليكرت" (Lichert) (التقديرات المجلة):

إبتكر "رينسيس ليكرت" (Lichert) (1932) طريقته لقياس الإتجاهات، وهي تصلح لقياس شتى الموضوعات مثل المحافظة و التقدمية والزواج و المرأة، وهي بسيطة وتنحصر في إختيار عدد من العبارات تتناول الإتجاه الذي يراد قياسه، وعلى المفحوصين إيضاح ما ذا كانوا يوافقون بشدة، بحيث أن لكل عبارة خمسة إختيارات ويطلب منه أن يختار إجابة واحدة من خمسة إجابات على النحو التالي:

(أوافق بشدة_ أوافق_ غير متأكد_ أعارض_ أعارض بشدة)

وعلى هذا فالدرجة المرتفعة تدل على الإتجاه الموجب والدرجة المنخفضة تدل على الإتجاه السالب ويمكن جمع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على كل عبارات المقياس لتوضيح الدرجة الكلية العامة التي تبين إتجاهه العام، وهذه الدرجة يمكن تفسيرها فقط في ضوء درجات الأشخاص الآخرين **(فليه وعبد المجيد، 2009، ص 204)**.

11- 1- 2- مقياس "بوجاردوس" (Bogardus) (مقياس البعد الاجتماعي):

ظهرت طريقة "ايموري بوجاردوس" (1952) لقياس البعد الإجتماعي أو المسافة الإجتماعية بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة **(مختار، د س، ص215)**

ويحتوى المقياس على سبع وحدات تمثل درجات متفاوتة لمواقف الحياة الواقعية يمكن منها الاستدلال على شعور الفرد بالبعد أو بالقرب الإجتماعي نحو جنس أو شعب آخر، ويمكن استعمال هذا المقياس لمعرفة مدى القبول أو الرفض لفرد من الأفراد نحو فرد آخر وجماعة معينة **(فليه وعبد المجيد، مرجع سابق، ص204)**.

11-1- 3- مقياس "ثرستون" (Thurstone) (مقياس الفترات متساوية الظهور):

إقترح "ثرستون" طريقة لقياس إتجاهات الناس نحو موضوعات متعددة من خلال عدد من المقاييس المتساوية في البعد والظهور **(عيد، 2000، ص103)**.

أي متساوي المسافات بين البنود أو عبارات مقياس الإتجاه معتمدا بذلك على تجاربه في مجال علم النفس الفزيائي، بهدف الوصول لمقاييس ذات وحدات متساوية لقياس

خصائص الأفراد، كالوزن والطول، فكلما كان الفرق طول شخصين قليلا، كان عدد الأفراد المميزين لهذا الفرق ضئيلا، و إذا هذا الفرق كبيرا كان عدد من يميزونه كبيرا، وكانت بذلك هذه مسلمة بالنسبة لثرستون وعند تطوير ثرستون لمقياسه توصل الى طريقة الفئات المتساوية ظاهريا ج حيث تتلخص في جمع عدد كبير من البنود التي تقيس إتجاها ما، ويتم عرضها على مجموعة من المبحوثين حيث يطلب منهم تصنيف البطاقات في الفئات من حيث (1) يمثل الإتفاق الكامل و (11) الرفض الكامل، أي يقوم الحكام بقراءة العبارة ثم وضعها تحت الرقم المناسب بغض النظر عن رأي الشخص له بالنسبة لكل بند، ولكي يتم التصنيف حسب محتوى العبارة توضع علامة بالإتجاه المراد قياسه. **(السيد، 1999، ص ص 266-267)**.

11- 1- 4- مقياس "جتمان" (Guttman) (المقياس التجمعي المتدرج):

حاول "جتمان" **(Guttman)** (1947-1950) إنشاء مقياس تجمعي متدرج، يحقق فيه شرطا هاما هو أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فلا بد أن هذا يعني أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها.

ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى والتي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها.

أما عن طريقة اختيار العبارات نفسها فتشبه طريقة ليكرت، وكذلك المقياس المتدرج فيكون عادة خماسيا توضع عليه درجة الإستجابة لكل عبارة **(زهران، 1984، ص150)**.

11- 2- أساليب غير مباشرة: وتتلخص فيما يلي:

هناك حالات خاصة يتعذر فيها على الفرد أن يعبر لفظيا عن إتجاهه الحقيقي ذلك لأن إتجاهه قد يكون على مستوى لا شعوري وفي هذه الحالات يستعان بوسائل أخرى للتعرف على إتجاهه الشخصي اللاشعوري ودوافعه المبكرة مثل:

11- 2- 1- الإختبارات الإسقاطية:

تستخدم الاختبارات الإسقاطية في قياس الاتجاهات، وهنا يعرض على المفحوص بعض المثيرات الاجتماعية في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة، وغير ذلك نحو الموضوع المراد قياسه وتتميز الإختبارات الإسقاطية في قياس الإتجاهات بأنها الى

جانب قياس الاتجاهات تكشف عن بعض جوانب الشخصية المرتبطة بهذه الاتجاهات. ومن أمثلة الاختبارات الإسقاطية ما يلي:

أ. إختبار تفهم الموضوع:

ويتكون هذا الإختبار من عشرين صورة تقدم للمفحوص الواحدة بعد الأخرى، ويطلب منه أن يقص حكاية عن كل صورة منها وهناك صور خاصة بالصبيان والبنات والرجال والنساء، وتعطى الصور وفق ترتيب معين تشير اليه الأرقام المكتوبة في ظهر البطاقة، ويعتبر من أكثر الإختبارات شيوعا في العيادات النفسية وفي دراسة الشخصية.

ب. إختبار بقع الحبر:

يتكون الاختبار من عشر صور لها أشكال متماثلة على نحو ما يحدث حين نلقي حبر على ورقة بيضاء ثم نطبق الورقة ونضغط عليها فتخرج أشكالا مختلفة متماثلة، والمفحوص يسقط اتجاهه على الصور المعروضة عليه واحدة بعد الأخرى.

ت. اختبار الاتجاهات الوالدية:

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الإسقاطية التي تستعمل ما يعانيه الأطفال من صراعات تنشأ بسبب العلاقات التي تقوم داخل الأسرة أما بينهم وبين الأبوين أو الأخوة والأخوات، ويتكون الإختبار في شكله النهائي من سبع بطاقات مصورة مقننة ويمثل كل منها موقفا عائليا يناسب الأعمار من (12:6) سنة.

ث. تداعي الكلمات:

وهناك يقدم الشخص بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع الإتجاه الذي يقصد دراسته ضمن مجموعة أخرى من الكلمات ويطلب منه ذكر أول كلمة أو كلمة أو فكرة تخطر له عند سماعها.

ج. تكملة الجمل:

وهنا تقدم للشخص بعض الجمل الناقصة ويطلب منه تكملتها بأول ما يرد الى ذهنه وقد تدور الجمل نحو شعب أو جماعة أو مهنة معينة.

ح. تكملة القصص:

وهنا يقدم الشخص قصة ناقصة تدور حول قضية إجتماعية معينة ثم يطلب منه تكملة القصة. **(فليه وعبد المجيد، 2009، ص205_206).**

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نكون قد تعرفنا على الإتجاهات ودورها البارز في معرفة وفهم سلوك الأفراد لهذا حظى بإهتمام كبير من طرف علماء النفس والإجتماع وقيامهم بدراسات عديدة حولها، خاصة في مجال التربية والتعليم بحيث أنه تم التوصل الى أنه يمكن قياس الإتجاهات من خلال عدة مقاييس مختلفة.

الفصل الثالث: التكوين أثناء الخدمة

تمهيد

أولا: تعريف التكوين

ثانيا: تعريف التكوين أثناء الخدمة

ثالثا: أنواع تكوين المعلمين أثناء الخدمة

رابعا: أهمية وأهداف تكوين تكوين المعلمين أثناء الخدمة

خامسا: أسباب تكوين المعلمين أثناء الخدمة

سادسا: أساليب تكوين المعلمين أثناء الخدمة

سابعا: المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين أثناء الخدمة

ثامنا: متطلبات تكوين المعلمين أثناء الخدمة

تاسعا: الإتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين أثناء الخدمة

عاشرا: صعوبات تكوين المعلمين أثناء الخدمة

حادي عشر: تطور منظومة تكوين المكونين في الجزائر

خلاصة الفصل

تمهيد:

إذا كان التكوين أثناء الخدمة ضرورة لازمة، وحقيقة في جميع الوظائف والمهن، فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا، لأن مهنة التدريس تتطور فيها التقنيات والمعارف وتتغير فيها المناهج بشكل سريع، ويعتبر هذا التكوين تكوينا مهنيا مستمرا.

وبما أن الأستاذ يعتبر هو حجر الزاوية في العملية التربوية تلك العملية التي لا يصلح، ولا يستقيم أمرها ولا تؤتي ثمارها، إلا اذا كانت القوى البشرية العاملة في ميدانها ذات كفاءة ومؤمنة بالرسالة التربوية وقيمها، وبالتالي فإنه مما لاشك فيه أن التكوين الجيد للمعلمين لا يتم إلا من خلال عملية تكوين أثناء الخدمة، حيث أصبح هذا الأخير يعد من القضايا المهمة التي تشغل بال المجتمعات والتربويين وكل من له صلة بالتربية والتعليم، ونظرا لأهمية دور المعلم في العملية التربوية جاء التكون أثناء الخدمة لتعزيز هذا الدور، وهذا ما سوف نتطرق إليه بالتفصيل من خلال هذا الفصل.

أولا: تعريف التكوين:

1- 1- تعريف التكوين لغة:

كون الشيء أي أوجده وأنشأه أو أحدثه، أما كلمة التكوين في اللغة اللاتينية (Formation)، فتعني إكساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة.

1- 2- تعريف التكوين إصطلاحا:

نظرا لكون عملية التكوين تشمل جوانب عديدة، لذا حاول عدد من الباحثين ضبط معانيه وفق مجموعة من التحديدات التي نلخصها في التعاريف التالية:

- يعرف " دي مونتومولان" التكوين بأنه: « يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية».

- بينما يضيف " فيري" بأن التكوين: « يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص: فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك والشعور، والسلوك». **(بوعبد الله، 1993، ص302)**

– أما "مورينو مينا جير" فيعرف التكوين تعريفا إجرائيا، « حيث يجعله فعلا بيداغوجيا يكتسب ويبنى وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، والى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات، والكفاءات البيداغوجية مع امكانية استثمارها في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الامكان» . **(بوسعدة، 2011، ص296)**

– **في المجال التعليمي:** «هو كل نشاط تعليمي ينظم، ويقصد به زيادة كفاءة رجال التعليم أثناء عملهم، أي بعد تخرجهم وإنشغالهم بالمهنة». **(عزيز وناجي وجفال، د س، ص389)**.

- **التعريف الشامل للتكوين:**

يمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة، بأن التكوين هو: «عملية مقصودة، وواعية تحدث تغييرات إرادية في سلوك المتكونين، كما تؤدي إلى اكتساب مهارات مهنية، بمعنى أنها لا تهتم بالجانب الأكاديمي، بقدر اهتمامها بإحداث تغييرات في أساليب التفكير، والممارسة» .

كما يتداخل مفهوم التكوين مع مفاهيم متعددة، على أن هذه المفاهيم كلها تصب في مجال واحد، غير أنها تختلط عند البعض، ودفعا لأي التباس في الإستخدام لزاما علينا أن نشرح هذه المفاهيم ونقوم بتحديدها والتعريف بها:

– **الإعداد:** هو صناعة أولية للمعلم حتى يتمكن من مزاولة مهنة التعليم، ويتم في مؤسسات تربوية متخصصة كمعاهد اعداد المعلمين وكليات التربية وغيرها، حيث يتم اعداد من يسمى بالطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا ولكن قبل ممارسته للفعل التعليمي.

– **التأهيل:** فانه يقتصر على الاعداد التربوي أو البيداغوجي بعد أن يكون قد سبق اعداده كما ذكرنا في احدى المؤسسات المتخصصة.

– **التدريب:** فيعرف بأنه عملية ديناميكية متواصلة تتم فيها تنمية معلومات المتدرب وقدراته وتحسين مهاراته الأدائية من أجل مسايرة المستجدات والتغيرات التي تحدث في الاطار الاجتماعي، وبالتالي فالتدريب هو ما يعبر عنه أيضا بالتكوين المستمر أو المتواصل الذي يتم طيلة الحياة المهنية للمعلم. **(نويوة، 2016/2015، ص ص48-49)**

نلاحظ من خلال المفاهيم السابقة أنها وإن تناولت موضوعا واحدا فإن وجه الإختلاف بينها يكمن في الفترة التي تتم فيها العملية، فلاحظنا أن الإعداد والتأهيل يسبقان إلتحاق المعلم بمهامه، فهما بذلك يتعلقان بالتكوين الأولي والتدريب عملية تلاحق المعلم بعد عمليات الإعداد والتأهيل وتستمر معه طيلة مزاولته للفعل التعليمي، أما **التكوين** فهو مفهوم أشمل حيث يعبر عن كل ما يجري من عمليات سواء قبل الخدمة أو أثنائها، من تنمية وتحسين للمعارف وتحسين للقدرات والمهارات بما يتلائم وتطور المجتمع المستمر.

ثانيا: مفهوم تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

يسود الأوساط التكوينية العديد من التعريفات لمفهوم تكوين المعلمين أثناء الخدمة تقترب وتختلف حسب طبيعة العملية التكوينية وأهدافها وحسب وجهة نظر قائليها، وسوف نستعرض فيما يلي مجموعة من التعريفات وهي كالاتي:

– يعرف تكوين المعلمين أثناء الخدمة بأنه: «كافة العمليات والأنشطة والبرامج التي ينخرط فيها المهنيون بهدف التنمية المهنية ورفع كفاءتهم الشخصية والمهنية والإنتاجية بشكل عام وذلك أثناء تواجدهم في الخدمة». **(العلوي، 1982، ص121)**

– كما عرف أيضا بأنه: «عبارة عن نشاط مقصود ومخطط ومستمر يتعرض له المعلم طيلة حياته الوظيفية، بقصد تنميته من الناحية العلمية والمهنية عن طريق مخاطبة العقل لإكتسابه المعارف والمعلومات والأفكار الحديثة ذات الصلة بتخصصه، وعن طريق مخاطبة الحواس لإكساب المعلم المهارات لتحسين مستوى أدائه كمعلم، وعن طريق مخاطبة الوجدان لإكسابه الإتجاهات والسلوكيات المرغوبة، وذلك بطريقة متكاملة تجعله شخصية عصرية متوازنة متفاعلة مع متغيرات المجتمع للنهوض بمستوى تلاميذه». **(جير، 2002، ص54)**.

– ويعرف أيضا "عباس" بأنه: «مجموع البرامج والأنشطة المخطط لها من قبل النظام التعليمي الذي يهدف الى تزويد المعلمين بالمعارف والمفاهيم الجديدة لرفع كفاياتهم المهنية والإدارية، لما من شأنه زيادة فعالية التدريس لرفع المستوى العلمي لدى المتعلمين». **(صالح واخرون، 1988–1989، ص95)**

– كما يقصد بالتكوين أثناء الخدمة: «هو كل البرامج المنظمة والمخطط لها، والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية». **(حديد،2015، ص72)**

- **التعريف الشامل لتكوين المعلمين أثناء الخدمة:**

تكوين المعلمين أثناء الخدمة هو: «يبدأ لحظة ترسيم الأستاذ إلى حين التقاعد، بهدف تجديد خبراته وتزويده بكل جديد ذي علاقة بميدان التربية، يهدف إلى تنمية المعلم مهنيا وعلميا وثقافيا، ويعتمد في ذلك عدة أساليب منها: الدورات التكوينية، الملتقيات، التربصات، الندوات التربوية.....الخ».

ثالثا: أنواع تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

حيث ينقسم إلى نوعين وهما كالاتي:

3-1- تقسيم التكوين من الناحية التطبيقية:

3-1-1- تكوين نظري:

وهو مجموعة المعارف التي يكتسبها المعلم من خلال المحاضرات، الندوات، المطبوعات، النشرات .....إلخ.

3- 1- 2- تكوين عملي:

وهو تحويل مجموعة المعارف إلى مهارات فنية وممارسات عملية من خلال الدروس التوضيحية، الدروس النموذجية، الزيارات الصفية، الزيارات التبادلية، التعليم المصغر، تبادل الخبرات.

3-2- تقسيم التكوين من ناحية نوع البرامج:

3-2-1- برامج تهيئة المعلم الجديد:

وتهدف هذه البرامج إلى تهيئة المعلمين الجدد للعمل وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للعملية التعليمية التعلمية.

3- 2- 2- برامج المناهج الجديدة:

وتكون هذه البرامج من أجل إطلاع المعلمين على المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها والتعامل معها بمهنية عالية.

3- 2- 3- برامج تأهيل المعلمين:

وتهدف إلى تمكين المعلمين غير مؤهلين تربويًا من أداء العملية التعليمية التعلمية بطريقة فاعلة.

3- 2- 4- برامج إنعاشية:

وتهدف إلى إنعاش مهارات معينة عند المعلمين بقصد مواكبة التغيرات في الثقافة والعلوم.

3- 2- 5- برنامج المدرسة وحدة تكوينية:

ويكون هذا التكوين في داخل المدرسة حيث يقوم مدير المدرسة والمعلمون بإختيار أحد المواضيع التي يرون أنهم بحاجة إليها، ثم إختيار المكون المؤهل، ويهدف هذا البرنامج إلى تزويد المعلمين بمعارف وخبرات يشعرون أنهم بحاجة إليها. **(سمور، 2006، ص65)**

3- 2- 6- برامج الدورات الخاصة:

وتكون لأجل مهام ضرورية إضافية يطلب من المعلمين القيام بها مثل : الإرشاد النفسي، حقوق الإنسان، التربية الصحية

3- 2- 7- برامج التكوين الإداري:

وتهدف إلى إعداد الفرد لوظيفة نائب مدير المدرسة في المستقبل، وذلك لإعداده للقيام بدور مدير المدرسة في المستقبل.

3- 2- 8- البرامج التجديدية:

تهدف هذه البرامج إلى متابعة التطور في ميادين العلوم والفنون وأساليب التربية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتوجيه الفني، كما تستهدف دفع المعلم إلى النمو الذاتي بالدراسة والقراءة والبحوث.

3- 2- 9- برامج الحاسوب والوسائل التعليمية:

وتهدف هذه البرامج إلى تزويد المعلم بمهارات استخدام الحاسوب، وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة وتوظيفها في الأنشطة والفعاليات التعليمية التعلمية بفعالية.

3- 2- 10- البرامج التجريبية:

وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للمعلم لكي يطبق ما إستفاده من خبرات ومعلومات على أرض الواقع، من خلال عمل تجريبي، والبرامج التجريبية تحقق للمعلمين نضجًا في المستوى الثقافي والفني والمهني وكفاية في الأداء عن طريق الخبرة العملية، التي تكتسب من التجارب التي يقومون بها والنتائج التي يثبتون صحتها.

3- 2- 11- برامج إعداد القادة:

إن إعداد القادة التربويين عملية أساسية في النظام التربوي التعليمي وذلك لقيادة المؤسسات التربوية فيتم ترشيح المعلم الذي تتوفر لديه القدرات القيادية والإدارية ويتمتع بشخصية قوية وعلاقات إنسانية طيبة مع الآخرين وذلك للمشاركة في دورات تكوينية خاصة في القيادة ومفاهيمها وأنماطها ونظرياتها وبخصائص النفس وإنفعالاتها. **(حسين، 1969، ص ص84-85)**

وترى الطالبة أن من أهم البرامج التكوينية برنامج تهيئة المعلم الجديد وذلك لان ممارسة المعلم الجديد للفعاليات التعليمية التعلمية يجب أن تبني على أسس سليمة. وكذلك من البرامج المهمة برامج إثراء المنهاج الجزائري الجديد بغض النظر عن أهمية وضرورة بقية البرامج التي وضعت.

رابعا: أهمية وأهداف تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

4- 1- الأهمية:

يحتل المعلم مركز الصدارة بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية في بلوغ أهدافها، لأن التعليم لا يصلح إذا خلى ميدانه من معلم كفء، وقد تصبح كل الأموال التي تنفق على نظام التعليم هدرا إذا لم تكن في أيدي معلمين مؤهلين تأهيلا مناسبا، ومدركين لرسالتهم وراضين عن عملهم متحمسين لمهنتهم، وتكمن أهمية تكوين المعلمين في أنها إحتكاكهم بالواقع التعليمي في المدرسة، وما يواجهونه من مشكلات ميدانية أو مطالب ومسؤوليات جديدة فرضتها الإكتشافات العلمية والتطورات الاجتماعية أو التشكيلات المبتكرة والجديدة للنظام التعليمي.

كما هو الحال في المدرسة الجزائرية التي تحتاج إلى طرق في التدريس، وأنشطة تعليمية لم يألفها المعلم في مرحلة الإعداد قبل ممارسة المهنة، كما أن ضمان إستمرار التنمية يتطلب إستمرار الإعداد والتكوين للقوى البشرية وذلك ضمن برامج تأخذ في الإعتبار كل التغيرات المتلاحقة وما يستجد فيها، ومن هذا المنظور فان أهمية تكوين المعلمين هي السبيل لنموهم المهني وحصولهم على مزيد من الخبرات الثقافية والاجتماعية، ورفع مستوى عملية التعلم والتعليم والذي يعتبر ركيزة جوانب التنمية الأخرى.

وهكذا فإن التكوين يعتبر مصدر أساسيا من مصادر التنمية البشرية، وتنشيط رأس المال وزيادة العائد من خلال إستثمار طاقات الأفراد. **(حديد،2015، ص 56_59)**.

4- 2- الأهداف:

- ويمكن تصنيف الأهداف العامة للتكوين على الشكل التالي:

4- 2- 1- الأهداف المعرفية:

وهي الأهداف التعليمية التي يمكن قياسها بواسطة الاختبارات المرحلية والنهائية، وهي تتعلق عموما بحجم المعلومات والحقائق والمعارف التي يكتسبها المتكونون، ومن هذه الأهداف المعرفية ما يلي:

- تزويدهم بالأساسيات من المعلومات والمفاهيم والأساليب التي تستجد في مجال المناهج، وإكسابهم القدرة على تنفيذها في مجال العملية التربوية.
- تزويدهم بالمعارف المتعلقة بطرائق التدريس وطرائق التفكير المتطور كي يتمكنوا من ممارسة عملهم على نحو أفضل وبمردود أعلى.
- تزويدهم بالمعارف المتعلقة بالتقويم التربوي.

4- 2- 2- الأهداف المهارية:

وهي الأهداف التي تتعلق بأداء المتكونين العملي من أجل الوصول إلى مستويات أداء مرغوب لمختلف الأعمال والمهام التربوية، ومن هذه الأهداف المهارية ما يلي:

- تنمية قدرة المتكونين على تحديد الأهداف الخاصة المباشرة للدروس على شكل نتاجات سلوكية.
- تنمية مهارات التواصل والاتصال على اختلاف أنواعها.

- تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا التربوية وصنع الوسائل التعليمية.
- تنمية قدرتهم على تنظيم نشاطات منهجية لاصفية.
- تنمية قدراتهم الذاتية في ممارسة البحوث الاجرائية لمعالجة بعض المشكلات المدرسية.

4- 2- 3- الأهداف المهنية:

وهي الأهداف التي تعكس مستويات النمو المهني في مختلف الجوانب، ومنها:

- مساعدة المتكونين على الرقي الوظيفي من خلال تطوير قدراتهم وكفاياتهم.
- مساعدة المتكونين على الإنخراط في النشاطات المختلفة.

4- 2- 4- الأهداف النتاجية:

وهي الأهداف التي تقاس بشكل المخرجات النهائية للنظام التكويني مثل: نتائج المتعلمين ومستوياتهم التحصيلية والمهارية.

- مواقف العاملين في المؤسسة التعليمية من التجديدات التربوية التي يقدمها للمتكونين.

4- 2- 5- الأهداف الوجدانية:

إن الأهداف السابقة: المعرفية والمهارية والمهنية والنتاجية لابد من أن توضع في خدمة تحقيق القيم والمواقف والإتجاهات التالية لدى المتكونين:

- فلسفة التربية ودورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- شرف المهنة التي يمارسها المعلم وقديستها وأخلاقيتها.
- الحاجة الى تجديد المعرفة والمهارة واستمرار النمو المهني.
- العلاقات الانسانية والديمقراطية على مختلف المستويات.
- الاتجاه الايجابي نحو مهنة التعليم. **(الأحمد، 2005، ص ص 198-200).**

خامسا: أسباب تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

ذكر "محمد خالوقي" عدة أسباب تجعل من التكوين أثناء الخدمة مهما منها:

- **سبب يتعلق بالانتقال:** كنشاطات مبدئية تسمح للمتكون بالانتقال من الإعداد الأولي العام قبل الخدمة إلى القيام بدور محدد أثناء العمل.

- **سبب يتعلق بخصوصيات المهنة:** إستجابة للحاجيات والمشكلات التي تحدث عادة في موقف معين لها علاقة بالمهنة.
- **سبب يتعلق بالنظام:** كإستجابة للتغيرات المهمة التي تحدث في المجتمع والمؤسسات التعليمية مما يوجب على المتكونين توجيه أدوارهم وإعادة تجديدها وتنظيمها.
- **سبب يتعلق بالتقادم التخصصي:** كوسيلة لتغيير الأدوار والمسؤوليات، ومن ثم تغير الأداء الوظيفي وتطوره.
- **سبب يتعلق بالنمو الشخصي:** كعملية لفهم الذات وتعزيز الفرد في أدواره المهنية الوظيفية. **(الأحمد، مرجع سابق، ص198).**

سادسا:أساليب تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

6- 1- أساليب التكوين النظرية:

تنقسم أساليب تكوين المعلمين النظرية إلى أساليب تكوين نظرية جماعية، وأساليب تكوين
نظرية ذاتية ونذكر منها ما يلي:

6- 1- 1- أساليب تكوين نظرية جماعية:

- **المحاضرة:**

تعتبر المحاضرة من أكثر وسائل التكوين شيوعًا وتمثل المحاضرة عرضًا موجزًا لمجموعة من الخبرات العلمية للدارسين في فترة زمنية معينة، في جو من التفاعل الاجتماعي من خلال العلاقات بين المحاضر والدارسين، وتتكون المحاضرة عادة من مقدمة وعرض الموضوع وخاتمة.

- **حلقة النقاش:**

تتم من خلال حلقات النقاش عرض مشكلة تعليمية أو موضوع معين، ويدور حوار مفتوح بين المشاركين حول المشكلة موضوع النقاش لتفنيد أسبابها، والصعوبات والعقبات التي تنشأ نتيجة لها، ويتم اقتراح أهم الحلول والتوصيات لتذليل تلك العقبات بعد المناقشات،

ويكون الحوار والنقاش عادة تحت قيادة موجه أو مكون وهذا النوع من النقاش يبتعد عن الجدل العقيم، وهذه الحلقات لها نمطان وهما اللجنة والندوة. **(سعادة، 1993، ص ص53_54)**

- المؤتمرات:

تعتبر المؤتمرات من أنجح الأساليب لتكوين المعلمين القدامى، الذين أصابهم الجمود وما يحقق لهم المؤتمرون عدم إغفال وضعهم، إلا أن تكوينهم يتم بطريقة غير مباشرة ويتحدد نجاح المؤتمر بمدي الروح الديمقراطية التي تسوده وحسن التفاهم والإحترام المتبادل بين المتكونين. **(عبد الهادي، 1982، ص100)**

- الإجتماعات الدورية:

هي لقاء فكرى لجماعة من العاملين في مجال معين، ويتم من أجل مناقشة مشكلة أو قضية معينة من خلال الدراسة والتحليل وتبادل الآراء، ويعتبر إجتماعات المدرسين ضرورة لا غنى عنها، بسبب ما بينهم من فروق كبيرة في كثير من الأمور في قدراتهم وفي مقدار ما إكتسبوه من خبرة وفي كفايتهم المهنية وفي تصورهم للتربية وفي الأهداف الخاصة التي يعملون على تحقيقها، والتي تختلف بإختلاف المدارس التي يعملون فيها. **(الأفندي، 1976، ص157)**

6- 2- 1- أساليب تدريب نظرية ذاتية:

- التدريب بالتعليم المبرمج:

يعتمد هذا الأسلوب على تمكين المتكون من تعليم نفسه بنفسه، بإتباع سلسلة من الخطوات وكل خطوة تتطلب إستجابة من المتكون وإختبار إستجابته ومقارنتها بالإجابة الصحيحة المقننة حتى يتم التوصل إلى السلوك المراد تحقيقه. **(جير، 2002، ص97)**

- القراءات المهنية:

إن القراءة المستمرة والمتخصصة للمعلم تساهم في تنمية المعلم مهنيًا وتؤدي إلى توسيع آفاق المعلم الثقافية وتقبل خبرات الآخرين وتساهم في تعميق ثقة المعلم بنفسه وإفادته للآخرين، ولذا يجب على المعلمين أن يقوموا بالقراءة والمطالعة باستمرار وأن يتوسعوا ويتعمقوا في أنواع المعرفة . **(صلاح، 1975، ص244)**

- الحقائب التكوينية:

الحقيبة التكوينية عبارة عن مجموعة من الخبرات التعليمية يتم تصميمها وإعدادها من قبل خبراء ومتخصصين بطريقة مهنية ومنظمة، وتستخدم فيها مجموعة من التقنيات والوسائل التربوية مثل التسجيلات التلفزيونية والأفلام الثابتة والمتحركة، أشرطة الفيديو والكاسيت ودراسة الحالة وتمثيل الأدوار والنماذج والعينات والملصقات.

- إستخدام المنحنى التكاملي متعدد الوسائل:

يهدف هذا الأسلوب إلى تكوين المعلمين، وهم في مواقع عملهم بوسائل متكاملة، دون أن يعيقهم عن العمل وأداء واجباتهم المدرسية، ويدمج هذا المنحى بين أشكال التعليم المباشرة والغير مباشر. **(طرخان، 1999، ص20)**

6- 2- أساليب تكوين عملية:

6- 2- 1- أساليب تكوين عملية جماعية:

- الزيارات الميدانية والرحلات:

تعتبر الزيارات الميدانية والرحلات من الأساليب المهمة في ميدان تكوين المعلمين أثناء الخدمة، ويقف فيها المعلم المتكون على موضوع التكوين في مكانه الطبيعي، وما يترتب على ذلك من إكسابه للخبرات المباشرة وتجارب الغير ويصحب المتكونين عادة في هذه الزيارات مكون يوجه مسيرة الزيارة نحو تحقيق الأهداف، وهي تتم بين المعلمين سواء بين المعلمي المدرسة الواحدة أو بين معلمي عدة مدارس. **(وايلز، 1980، ص417)**

- الزيارات الصفية:

هي عملية تحليلية توجيهية تقويمية تعاونية مشتركة بين المشرف التربوي والمعلم، وتهدف إلى مساعدة المتكونين على تحسين ممارساتهم التعليمية ورفع مستواها في إطار مسئولياتهم بوصفهم منظمين للتعلم ومسيرين له.

- الزيارات التبادلية:

تعتبر الزيارات التبادلية بين المعلمين من أساليب تكوين المعلمين المهمة والتي تساهم في تطوير أداء المعلمين إلى حد بعيد، وتبادل الزيارات بين الفصول وسيلة من وسائل النمو

المهني، لأن ملاحظة المعلم الجيد أثناء التدريس من الوسائل التي تساعد المعلم على النمو أثناء الخدمة ، وهي تتم بين الزملاء في نفس المدرسة أو من مدارس أخرى.

- الدروس التوضيحية

هي نشاط عملي يقوم به المشرف التربوي أو أحد المعلمين المتميزين داخل أحد الصفوف العادية، وبحضور عدد من المعلمين، وذلك لمعرفة مدى ملائمة الأفكار النظرية المطروحة للتطبيق العلمي في الميدان أو لتجريب طريقة تعليمية مبتكرة، لمعرفة مدى فاعليتها أو لإختبار وسيلة تعليمية جديدة يرغب المشرف التربوي في إقناع المعلمين بفاعليتها وأهمية إستخدامها. **(طافش، 1988، ص81)**

- التعليم المصغر:

وهو أسلوب من أساليب تنمية المهارات، ويقوم علي إستخدام مواقف تعليمية حقيقية مماثلة للمواقف الفعلية مع إستخدام نماذج مصغرة أو مبسطة للممارسة تستغرق وقتًا وجهدًا أقل مما تحتاجه الممارسة في المواقف الفعلية. **(الأغا وعبد المنعم، مرجع سابق، ص438)**

- قوافل التكوين المتنقلة:

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب التكوينية الحديثة، وهو محاولة لنقل الخدمات التكوينية إلى المعلمين في المناطق النائية والبعيدة، وحيث تجهز القافلة بسيارة أو أكثر وبمجموعة من المكونين في مجال معين وببعض الوسائل والأجهزة والمعدات التعليمية التي تساعدهم في العملية التعليمية، وتقدم هذه القوافل تكوينا متنقلا في مجالات طرائق التدريس وإضافة إلى تقديم الخدمات التعليمية والمطبوعات والنشرات الإشرافية، وتقصي المشكلات والعقبات التي يتعرض لها المعلمون والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها. **(حسن، 1985، ص47)**

- تمثيل الأدوار:

يعتمد هذا الأسلوب علي قيام المتكون بتمثيل دور شخصية أخرى، ويتبني أفكارها والدفاع عنها والتبادل مع شخص آخر للأدوار، ويتم ذلك لمعالجة مشكلات افتراضية أو واقعية في مجال العلاقات الإنسانية أو المجالات الأخرى، ويقوم المتكون بأداء الدور الذي يطلب منه كما يراه هو ومن ثم يمكن التنبؤ بالنتائج مقدمًا.

- الورش التعليمية:

وهي تعتمد على البحث والتجريب والاستقصاء وتوزيع المهام بشكل عادل، ومن أبرز مقوماتها التعاون، والزيادة في مهارات العاملين فيها وقدرتهم على العمل الجماعي، وتوفر الفرص لحل المشكلات المشتركة، حيث أنه يمكن عن طريقها مناقشة المشكلات التي قد لا يشعرون بها أو لا ينتبهون إليها من خلال إجتماع المشرف بالدارسين، كما أنها تهتم بالتقويم المستمر بكل ما فيها من نشاط فردي أو جماعي، فيدرك بذلك كل عضو مدى تفوقه أو تقدم المجموعة فيما يمارسه من أعمال. **(سعادة، 1994، ص44)**

6- 2- 2- أساليب تدريب عملية ذاتية:

- البحوث الإجرائية:

هي مجموعة من التقنيات يقوم المعلم وبعض الممارسين للعملية التعليمية بإستخدامها للإجابة عن أسئلة تنشأ أثناء العمل.

- التدريب بالمراسلة:

وهو يتم عن طريق الحوار التربوي والاتصال غير المباشر بين المكون والمتكون، وذلك لسد إحتياج تكويني للمعلم، وتحقيق رغبته في الحصول على تنمية مهنية وعلمية وثقافية، فتكوين المعلم بالمرسلة في مجال العملية التربوية طريقة تكوينية يتحمل فيها المكون (إدارة التكوين) مسئولية توصيل العلم والمهارة إلى المعلم ولا يتلقي المعلم شفويًا، بل يدرس في مكان وزمان تحددهما ظروفه الشخصية، ويعتمد إيصال مواد تكوين المعلمين إلى مكان سكناهم عن طريق المراسلة. **(فايد، 1975، ص436)**

- التدريب باستخدام التلفزيون:

يعتبر من الأساليب الحديثة في التكوين أثناء الخدمة، وهو أسلوب سمعي بصري يوفر طاقات تكوينية جيدة يحفز المتكون للمشاركة الإيجابية في عملية التكوينية لهذه الوسيلة جاذبيتها وقدرتها على تخطي حدود الزمان والمكان فهو أسلوب جيد لرفع مستوى التعليم والتكوين، وهذا الأسلوب يوفر الوقت الذي يقضيه المتكون في التوجه إلى مراكز التكوين كما يمكن بواسطته تعليم جماعات كبيرة في أماكن متفرقة.

- دراسة الحالة:

وهذا الأسلوب يقوم على عرض حالة أو موقف يواجه الأفراد أثناء قيامهم بالعمل الفعلي ويقوم المتكونون بتحليل هذه الحالة من واقع البيانات التي تقدم لهم عن طبيعة الحالة ويتم ذلك بإشراف وتوجيه المكون، والهدف الرئيس من دراسة الحالة ليس التوصل إلى حلول وإنما تكوين الأفراد وتنمية قدراتهم على التحليل والدراسة الموضوعية والوصول إلى الأحكام والقرارات الصحيحة وتتميز طريقة دراسة الحالة بالواقعية.

- حل المشكلات:

يستخدم هذا الأسلوب في تعويد المعلمين على مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة مزودين باتجاهات ومهارات لحلها، وهو يستخدم مستغلا نشاط المتعلم وحماسة مما يضمن بذله جهدًا مناسبا للتعلم. **(مرسي، 1989، ص ص175_176)**

سابعا: المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين اثناء الخدمة:

سوف نعرض فيما يلي المبادئ الأساسية لتنظيم التكوين أثناء الخدمة، وفقا لما تم تبنيه في المنظومة التربوية الجزائرية.

أعطى Adel تصنيفا عاما للمبادئ التي حددتها وزارة التربية الوطنية لتنظيم تكوين المكونين وكذا برامجه يتمحور حول فئتين من المبادئ: مبادئ ذات طابع إستراتيجي وأخرى ذات طابع منهجي، وتتدرج ضمن كل واحدة منهما مجموعة من الأهداف العامة، نوضحها كما يلي:

7- 1- المبادئ الإستراتيجية: وتتعلق بالخصوص بالنقاط التالية:

- الإستمرارية:

حيث الهدف منها هو ابقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة الحاصلة في ميدان التعليم، وتوسيع معارفة ومهاراته.

-الشمولية:

من خلال إشراك كافة الفاعلين في العملية التعليمية في تسطير برامجها.

_ إعتماد الإتجاهات الحديثة في تطوير أساليب التكوين وبرامجها وتقييمها.

7- 2- المبادئ المنهجية: والتي تندرج ضمنها:

_ التركيز على اتجاهات المتكونين وإهتماماتهم، وذلك بتأمين كما يقول petignat:

" ما يلزمهم من مواد تعينهم على معرفة حاجات المتعلمين النهائية وتنمي فيهم العادات والمواقف المتصلة بالمفاهيم مثل التجريب، التعلم الذاتي والتقويم الذاتي".

_ العمل على تحسين نوعية التربية المدرسية، وذلك بأن يرتبط برنامج تكوين المعلمين بالمقررات التعليمية، وهو ما يشير إليه محمد الصالح حثروبي بقوله: "تمكين المعلم من الأدوار الجديدة من إدارة المواقف التعليمية وتهيئة لفرص التعلم قصد تنمية قدرات وإمكانيات وطموحات المتعلمين".

_ التقويم المنتظم والمستمر لعمليات التكوين ونتائجه. **(نويوة،2015-2016، ص ص54-55)**

ثامنا: متطلبات تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

من أهم المتطلبات لنجاح التكوين أثناء الخدمة ما يلي:

8- 1- الموارد البشرية (مكونين، مشرفين):

يعتبر العنصر البشري أهم عنصر في تنظيم عمليات التكوين أثناء الخدمة، وهو أساس إنجاح النشاط التكويني، بشرط أن يربط أعضاءه نظام إداري في المشروع التكويني كل حسب تخصصه وقدرته، ونجاح أي مخطط محكم وفعال ونجاح أي مخطط تكويني مرهون بالدرجة الأولى بستوى وكفاءة هيئتي الإشراف والتكوين، فهما العنصران الأساسيان إذا توفرت الموارد المادية المطلوبة.

- هيئة الاشراف:

تحتاج العمليات التكوينية الى هيئة خاصة تسمى هيئة الاشراف، تضم العاملين في مصلحة التكوين والتفتيش وادارة مراكز التكوين، تعمل هذه الهيئة على ادارة برامج التكوين بكفاءة، وتوفير التوجيه والمساعدة لكل من المكون والمتكون والتنسيق بين جميع الأطراف قبل وخلال وبعد العملية التكوينية.

- هيئة التكوين:

المكون هو كل من يعمل على تأطير العملية التكوينية، من مدرسين مطبقين، وأساتذة مكونين بمعاهد تكوين المدرسين ومديري ذوي الخبرة ومفتشين جامعيين، وغيرهم من الكفاءات العلمية والتربوية.

- ويتمثل دور هيئة التكوين فيما يلي:

- التعرف على خصائص المتكونين كراشدين، وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وإسعداداتهم.
- توجه المتكون نحو الاتجاه الصحيح عند ممارسة مهنة التدريس، ومساعدته على تنمية المهارات اللازمة خاصة منها عملية اعداد الدروس.
- تنمية لدى المتكون الثقة بالنفس، والتعاون مع الزملاء والتوجه نحو أنواع السلوك السليم تجاه تلاميذه، والبحث عن نقاط الضعف لعلاجها.
- القيام بعمليات تقويمية مستمرة، بالدرجة الأولى تقويم مدى إكتساب المتكون للمهارات اللازمة، بالإضافة لتقويم سير العملية التكوينية.

8- 2- الموارد المادية:

إن الميزانية المطلوبة لتطبيق مشاريع التكوين يجب أن يكون لها جداولها بالنسبة للنتيجة المطلوب تحقيقها من خلال تكوين كفاءات حقيقية، بتوفير الموارد الكافية من أجل تطوير أنظمة التكوين وإدخال وسائل جديدة والإستجابة لحاجيات ورغبات كل من المتكونين والتي تتمثل فيما يلي:

- مراكز التكوين:

يعتبر إنشاء مراكز خاصة بالتكوين أثناء الخدمة أمرا ضروريا، وفي الجزائر غالبا ما تتم عمليات التكوين أثناء الخدمة في المعاهد تكوين المدرسين التابعة لوزارة التربية، هذا في الولايات التي توجد فيها هذه المعاهد، أما في الولايات الأخرى فيتم إختبار أي مؤسسة تعليمية مناسبة تابعة لوزارة التربية، ينبغي تهيئة مؤسسة المعهد لتكون في ظروف مناسبة تمكن المتكون من الإستفادة والمتابعة والإقبال على التكوين كما تشجع المكون فترفع من معنوياته وبالتالي تدفعه إلى الأداء الجيد في وظيفته.

- **التوثيق:**

التوثيق التربوي عملية هامة بالنسبة للمكونين والمتكونين لذلك يجب أن تعطى له العناية الكافية فيتعود عليه الجميع ويستفيدوا منه ويشمل التوثيق التربوي أساسا الكتب العلمية والتربوية، والدورات المختصة، ومختلف وثائق الدعم، والأفلام والمطبوعات والأشرطة السمعية والبصرية وغيرها، تعتبر الوثيقة ذاكرة مدونة يمكن الرجوع إليها للإستفادة منها في أي وقت، كما تعتبر الوثائق التربوية والعلمية من الوسائل الهامة في التكوين الذاتي.

- **الوسائل:**

إستعمال الوسائل في عمليات التكوين أثناء الخدمة ليس لها فائدة في تبليغ المعارف من طرف المكون واكتساب المهارات من طرف المكون فحسب، بل يتعداها الى تكوين المتكون على كيفية إنتاج هذه الوسائل وحفظها وصيانتها لأنه سيتعامل معها مستقبلا كأداة ضرورية في مهنته.

- **الإعلام الآلي:**

دخل الاعلام الآلي ميدان التكوين، حيث ساعد كثيرا عمليات التكوين عن بعد بالاتصال بالمراكز داخل الوطن وخارجه ومن أجل تحسين مردود التكوين، ينبغي إستعمال الإعلام الآلي على نطاق واسع ولذلك فوائد جمة. **(رويبي، د س، ص 22-23)**.

تاسعا: الإتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

التي نجد من بينها:

9- 1- تكوين المعلم في ضوء مفهوم الكفايات:

يعتبر هذا الإتجاه من أهم الإتجاهات الحديثة لتكوين المعلم، فقد ظهرت مهارات جديدة للتدريس مرتبطة بإستخدام التكنولوجيا الحديثة في المجال التربوي، مثل إستخدام الكمبيوتر والأنترنت مما دفع إلى إعادة النظر في برامج تكوين المعلمين، وذلك لتمكينهم من إتقان المهارات والكفايات الجديدة قبل إنخراطهم في العمل المهني، إذ يعرف **كوبر** "البرنامج القائم على الكفايات أنه البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب/المعلم، والذي يوضح المعايير التي تستخدم في تقويم الكفايات عنده حيث يقع على عاتق الطالب/معلم الوصول إلى أداء/كفائي عال في هذه البرامج". **(كتش، 2001 ، ص252)**

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

– **كفايات معرفية:** تتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية.

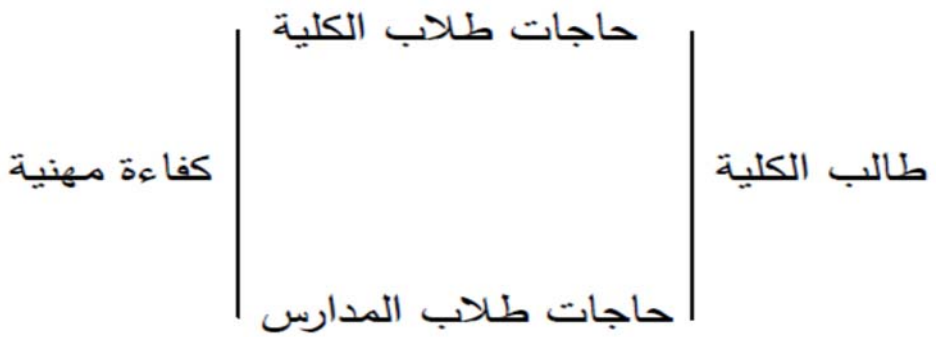
– **كفايات عملية:** وتشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها ومن ضمنها مهارات يدوية ولفظية وغير لفظية، بما فيها القراءة والكتابة والمناقشات، والرسم وإستعمال جهاز، وإستخدام وسيلة تعليمية و تخطيط درس و تركيب أجهزة و تشغيلها، واعداد أسئلة.

_ كفايات وجدانية: وتشتمل على جملة الإتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية، التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الالتزام والثقة بالنفس والأمانة وتوخي الحرص والدقة والتنفيذ والتوظيف. **(لفتلاوي، 2004 ، ص22)**

9- 2- تكوين المعلم في ضوء النموذج الفردي:

يرى دعاة الفردية في هذا المجال أن المتعلم هو نقطة البداية في برنامج المعلمين، ومن هذا المنطلق فإن برامج إعداد المعلمين تهتم بحاجات الطلاب الذين يدرسون في الكليات التربوية، كما تهتم بحاجات طلاب المدارس الذين سوف يدرسهم هؤلاء بعد التخرج، ويرى بعض دعاة الفردية أن للمعلم ثلاثة أدوار رئيسية وهي:

– **المعلم كعالم طبيعي** يهتم بملاحظة سلوك الطلاب، ويطلب منه **كفنان** أن يحسن فهم نفسية الطلاب، أما دوره **كباحث** فيفرض عليه الاهتمام بدراسة ما يحدث في الصف كي يوظفه في تطوير أدائه مستقبلا.



الشكل رقم (03): يمثل تكوين المعلم في ضوء النوذج الفردي.

9- 3- تكوين المعلم على أساس المهارات:

إذ تتلخص الفكرة الأساسية لهذا الإتجاه في أن كفاءة المعلم وأدائه هو الأساس حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية وإذا أجاد الطالب/ لمعلم هذه المهارات زاد ذلك من إحتمال أن يصبح معلما ناجحا.

و يؤدي هذا الاتجاه إلى رفع مستوى مهارات المعلم، ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين هناك بعض الشروط ينبغي توفرها، تتمثل فيما يلي:

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

الربط بين الجانب النظري للبرامج و التكوين الميداني داخل المدارس.

- تحديد معايير لتقويم ما يحرزه الطالب/المعلم من تقدم. **(محمد وحوالة،2005 ،ص27)**

9- 4- تكوين المعلم في ضوء النموذج الوظيفي:

مما لاشك فيه أن الكفايات تدخل في الوظائف التي يقوم بها المعلم، بيد أن الخطأ الجسيم هو التسليم بصحة الرأي القائل بحصر إهتمامات برامج تربية المعلمين في الكفايات فالمعلم يقوم بوظائف أخرى غير الكفايات، وهو بحاجة إلى بصيرة نظرية في كل عمل يقوم به كما أنه ينمي في الطلاب القيم التي يؤمن بها المجتمع، وهكذا يبدو أن الاتجاه الصحيح

لتصميم برامج تربية المعلمين يكمن في تحديد جميع الوظائف التي يقوم بها المعلم، وعدم التركيز على جانب دون آخر.

طالب الكلي ← الوظائف التي يقوم بها المعلم ← كفاءة مهنية.

الشكل رقم (04): يمثل تكوين المعلم في ضوء النموذج الوظيفي.

9- 5- تكوين المعلم بإستعمال التدريس المصغر:

إن التدريس المصغر عملية متعددة الجوانب، ويمثل المعلم في أثناء قيامه بجوانب هذه العملية أدوارا عديدة، منها قائد للنقاش الصفي، وخبير للوسائط التعليمية ومشخص للتعليم، ومرشد للتلاميذ، ومخطط للدروس ومحافظ على النظام الصفي والمدرسي.

وإضافة إلى قيام الطالب /المعلم بهذه الأدوار فإنه يحصل على خبرة في التخطيط للدرس وتنظيم وقته، فالدرس الذي يخصص له وقت قصير يجب تخطيطه بعناية فائقة وإلا فإنه لن يستطيع أن يحقق أهداف، ويدرك المعلم في هذا الوقت المصغر حاجته إلى التخطيط الفعال وعليه بمساعدة المشرفين في أن يحسن من تخطيطه لكل من الأهداف والاستراتيجيات وهكذا فإن الطالب/المعلم يحصل من خلال التدريس المصغر على خبرة بعمليات التخطيط الأساسية، مما يمكنه من تطبيقها في المستقبل في مواقف تعليمية أخرى.

كما أن التدريس المصغر يوفر للمعلم خبرات مهنية أخرى منها: تفريد التعليم وتوفير الدافعية وإشراك التلاميذ في عملية التعلم، واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة والمحافظة على النظام الصفي، وتقويم التلاميذ، وتحقيق الأهداف، وتنفيذ سياسات المدرسة، وتنمية إتجاهات أيجابية لدى التلاميذ نحو التعلم.

9- 6- تكوين المعلم في ضوء أسلوب النظم:

يعد أسلوب النظم مدخلا في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى أفضل الحلول المنطقية الفعالة بأقل تكلفة ممكنة، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط بينها لتحقيق هدف معين وفقا لخطة مرسومة.

و يتكون البرنامج المتكامل وفق هذا الأسلوب من أربعة أجزاء هي كالآتي:

- **المدخلات:** وتشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة.
- **العمليات:** وهي مجموعة التفاعلات التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام وتهدف إلى الحصول على المخرجات المطلوبة.
- **المخرجات:** وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام نتيجة للعمليات والتفاعلات التي تمت بين المدخلات.
- **التغذية الراجعة:** وهي عبارة عن عملية تحليل المخرجات التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف ونواحي القوة والضعف في أجزاء النظام المختلفة. **(محمد وحوالة، 2005، ص ص27_28)**.

عاشرا: صعوبات تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

10- 1- صعوبات خاصة بتوقيت البرامج التكوينية:

- التذمر من طول مدة التكوين.
- الشكوى من تنفيذ التكوين في أيام العطل المدرسية.
- ضيق وقت المعلمين وذلك لكثرة الأعباء المدرسية.

10- 2- صعوبات تواجه البحوث الإجرائية لدى المعلمين:

- ضيق وقت المعلمين في ظل الأعباء التدريسية المفروضة على المعلمين.
- ضعف الدعم الأكاديمي والمادي للبحوث الإجرائية.
- عدم تكوين المعلمين على البحوث الإجرائية.

10- 3- صعوبات تواجه الورش التعليمية: ومنها:

- قلة المعلمين المكونين على تحديد المشكلات والتعامل معها وفق المنهج العلمي السليم.
- قلة عدد المؤهلين لقيادة الورش التعليمية وعدم ملائمة الوقت الذي تعقد فيه بالنسبة للمشاركين.
- عدم توفر الإمكانات المادية كالأجهزة والمعدات اللازمة.

10- 3- صعوبات خاصة بالتقييم:

- مشكلة تحديد الأهداف.
- النقص في المعلومات.
- صعوبة قياس المردود التعليمي التربوي أو النتائج.

10- 4- صعوبات خاصة بالمكونين:

- التفاوت في أداء المكونين من ناحية القوة والضعف في تنفيذ التكوين
- عدم توفر مكونين متخصصين من ذوي الكفاءة المهنية العالية.
- عدم الجدية في تنفيذ البرامج التكوينية وإتخاذها وسيلة للكسب من قبل بعض المكونين.

10- 5- صعوبات خاصة بمكان التكوين:

نظرا لعدم وجود مراكز تكوينية متخصصة قامت وزارة التربية والتعليم بإختيار مدارس لتحل محل هذه المراكز وتواجه عملية التكوين في المدارس تحديات كثيرة منها:

- عدم تهيئة المكان للتكوين.
- عدم توفر الأثاث المناسب للمتكونين.
- قلة الأجهزة التقنية أو قدم الموجود منها أو عدم صلاحيته.

10- 5- صعوبات خاصة بموضوعات التكوين:

- عدم مناسبة موضوعات التكوين لحاجات المتكونين مما يؤدي إلي عجز البرامج التكوينية في إحداث التغيرات المطلوبة في إتجاهات ومهارات ومعارف المتكونين.
- عدم مواكبة الموضوعات للتطورات التربوية الحديثة وعلم النفس.

10- 6- صعوبات خاصة بتخطيط التكوين:

- قلة الخبراء والمتخصصين في التكوين وعدم مشاركة المعلمين.

- قلة الإمكانات المادية.
- قلة الدراسات الميدانية والبحوث الإجرائية في هذا المجال.

10- 7- صعوبات خاصة بالمتكونين:

- تخلف بعض المعلمين عن حضور التكوين لعدم إيمانهم بأنه لا يضيف شيئا جديدا لهم، أو بسبب عدم مناسبة وقت التكوين لهم.
- عدم وجود عقوبات صارمة للمتغيبين.
- رفض فئة المعلمين طويلي الخدمة للتغيير وارتباطهم بالنماذج التربوية القديمة.
- تذمر بعض المعلمين من عدم جدية البرامج التكوينية. **(أبو عطوان، 2008، ص ص71-72)**

حادي عشر: تطور منظومة تكوين المكونين في الجزائر:

يمكننا تقسيم المراحل التي عرفتها منظومة تكوين المكونين في الجزائر الى ثلاثة مراحل، نستعرضها على النحو التالي:

11- 1- المرحلة الأولى: مرحلة التكوين الإستثنائي:

وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال على الصعيد التربوي أمام مشكلات عديدة منها إفتقارها إلى نظام تربوي وطني بالإضافة الى الضعف في التغطية بالنسبة للإطارات، وأما هذا العجز تم العمل وفق مجموعة من الإقتراحات، لخصها مصطفى حداب في نقطتين أساسيتين:

_ التوظيف وبأعداد معتبرة في سلك الممرنين وهذا من غير إعداد مسبق لأداء مهام التعليم، حيث بلغت نسبتهم 46% خلال الدخول المدرسي 1963/1962.

_ الإستعانة بالخبرة الأجنبية حيث إستطاعت من خلال هذا الإجراء تغطية 56% من إحتياجات المدارس من التأطير خلال السنة الدراسية الموالية.

رغم هذه النتائج إلا أن العجز في عدد المعلمين يبقى ملفتا، وهذا ما جعل الدولة تلجأ إلى إتخاذ جملة من القرارات سميت بالإجراءات الاستعجالية التي تساعد على الإستجابة 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 إعتماد أنماط التكوين التالية:

11- 1- 1- التكوين الاستثنائي:

المتمثل في التوظيف المباشر في التعليم الذي يعقبه خضوع المعلم للتكوين أثناء الخدمة، وهو كما قلنا إجراء إستعجالي للتكوين تم التركيز فيه على الجوانب المهنية والثقافية للمعلم الجديد، وينقسم هذا النوع من التكوين إلى قسمين: التكوين الإستثنائي الثقافي والمهني الذي يهدف الى الرفع من المستوى المعرفي الأكاديمي للمعلم من أجل الحصول على مستوى دراسي أرقى كشهادة التعليم الأساسي انذاك والتي تسمح للممرن بالترقية في السلم المهني، والقسم الثاني الذي سمي التكوين الإستثنائي المهني الذي يهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين الأداء البيداغوجي للمعلم، تضمن هذا النوع من التكوين تنظيم التربصات التقنية، الأيام التربوية والنصائح المقدمة خلال زيارات التفتيش.

11- 1- 2- لتكوين العادي:

يمكن القول أن هذا التكوين كان أكثر صلابة من الإجراء الأول المتعلق بالتكوين الإستثنائي، الذي إتخذ خاصة لمواجهة النقص في الإطارات التربوية، فالتكوين العادي 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 الإستغناء التدريجي عن الإطارات الأجنبية تفعيلا لأحد المبادئ التي تبنتها المنظومة التربوية وهو مبدأ جزأرة التعليم.

11- 2- المرحلة الثانية: تنظيم التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية:

في ظل الظروف التي تميزت بالخوف من تدني مستوى التعليم تبعا للتوظيف المباشر للممرنين والمعلمين دون تكوين مسبق أو حتى مستوى دراسي كبير رغم الإجراءات السابقة الذكر التي إتخذت بهذا الشأن، ظهرت المعاهد التكنولوجية للتربية ITE لأول مرة سنة 1969 ووضعت تحت وصاية وزارة التربية 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 والإتجاه العلمي والتقني، كما تقرر إدخال إصلاح شامل على التعليم يمتد من ثلاث مخططات رباعية متواصلة من 1970 الى 1982 من أجل الرفع من مردودية التعليم المقدم في المدارس، فقد تقرر مثلا في المخطط الرباعي الأول – كما يذكر رابح تركي– تحقيق الأهداف الكمية التالية: بناء 4000 قسم كل سنة مما يستدعي توظيف وتكوين 6000 معلم جديد سنويا، الجزأرة التامة لسلك معلمي الطور الإبتدائي أي تعويض كل المعلمين الأجانب وما يترتب عنه من توظيف وتكوين 42000 إطارا خلال الفترة الرباعية.

هذا ويتم تكوين المعلمين في تلك الفترة على ثلاثة مراحل، هي كالاتي:

- **التكوين الأولي:**

ويطلق على تلك المرحلة التي يمر بها المترشحون بعد نجاحهم في مسابقة الدخول لمؤسسات التكوين قصد إعدادهم لوظيفة التعليم وكل ما يقدم لهم من دروس نظرية وتطبيقية وتربصات ميدانية، ويدوم من ترشيح الدخول للمعاهد الى التعيين الأول للمتخرج، أما مدته فهي سنتان بالنسبة لمعلمي المرحلة الإبتدائية و ثلاثة سنوات بالنسبة لأساتذة الطور الثالث أي المرحلة المتوسطة حاليا.

- **التكوين المتواصل:**

ويشمل كل ما يتلقاه المتربص داخل معاهد التكوين لمدة سنة واحدة تمتد من التعيين الأول في المنصب إلى الترسيم في الرتبة، فيكون إذن المتربص المتربص المتخرج ممارسا لمهنة التعليم في قسم معين.

- **التكوين المستمر:** ويقصد به التكوين الذي يتلقاه المعلم أو الأستاذ من تاريخ ترسيمه إلى يوم تقاعده، فهو يدوم طيلة مزاولته لمهام التعليم، وينظم في شكل ملتقيات وندوات وتربصات وبحوث بهدف تحسين المستوى وتجديد المعلومات، لتمكين المعلم من التكيف المستمر مع متطلبات الوظيفة التربوية ومستجداتها، وهذا النمط من التكوين لا يزال ساريا إلى اليوم.

11– 3– المرحلة الثالثة: مرحلة الإصلاحات:

لقد عرفت منظومة تكوين المعلمين في الجزائر مع نهاية الثمانينات وطيلة فترة التسعينيات مرحلة متأزمة على جميع المستويات كإنعكاس للتحولات الجوهرية العامة التي

عرفتها البلاد آنذاك سواء على الصعيد الإقتصادي أو الإجتماعي أو حتى 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 الإتجاهات التربوية العالمية الحديثة.

وقد برزت أهم إنعكاساته في فرض الملمح الجامعي كشرط للإلتحاق بسلك التعليم.

- **إجراءات المجلس الأعلى للتربية(1996-1998):**

نصب المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي رقم: 101/96 المؤرخ في مارس 1996، ومن أبرز مهامه المتعلقة بالتكوين إقتراح إستراتيجية تنمية شاملة للمظومة التربوية التكوينية بناء على المقاييس العلمية وقيم الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري، وإنسجاما مع الخيارات السياسية والإجتماعية الإقتصادية الجديدة.

بالنسبة للخطة المقترحة للتكوين، فقد اقترح المجلس خطة سميت "الخطة الإستعجالية للتكوين التأهيلي" وتمتد على مدى 10 سنوات، وأعطيت الأولوية للأساتذة والمعلمين الذين هم في الميدان والذين هم بحاجة إلى تكوين إستعجالي، ففيما يخص معلمي المرحلة الابتدائية فإنه ينبغي رفع مستواهم الأكاديمي إلى المستوى الجامعي، وأما أساتذة الطور الثالث فتركز العمل على إيجاد صيغ ملائمة مثل الإنتداب لمدة معينة من أجل التكوين الذاتي، التكوين عن بعد والتكوين الدوري حتى يتم الرفع من مستواهم إلى درجة الليسانس في مادة التخصص، وقد خلص المجلس إلى وضع تصور لتكوين المكونين يشمل هيئة التعليم والتأطير الإداري لا سيما في التعليم الأساسي، وقد إرتكز هذا التكوين على جانبين وهما:

- **التكوين الأولي:** تحدد فيه ملامح وصفات المعلم على مهنة التدريس، ويمكن تصنيفها إلى كفاءات معرفية وشخصية، وتدوم فترة التكوين من سنة إلى أربعة سنوات حسب مستوى التأهيل الذي يتمتع به المترشح.

- **التكوين أثناء الخدمة:** إن المكونين في شتى المراحل التعليمية بحاجة الى تجديد معارفهم والرفع من كفاءاتهم المعرفية والمهارية، فقد أدخلت تعديلات على البرامج التكوينية

أو أضيف إليها مواضيع جديدة، ونظرا لأهمية التكوين أثناء الخدمة وما ينتظر منه من تحسين في الأداء التربوي ورفع في المردودية، فقد بني على مبادئ المرونة والاستجابة والفعالية، وقد حددت ثلاثة أهداف للتكوين أثناء الخدمة، تمثلت في: دعم التكوين الأولي، رفع المستوى المعرفي والمهاري والعلمي والتربوي والثقافي للمعلم وكذا تحسين المعارف، أما بخصوص كيفيات تطبيق هذا النوع من التكوين، إختيار العناصر التي تؤطر البرنامج وذلك بالإستعانة زيادة على المفتشين ببعض الأساتذة الجامعات لضمان تكوين نوعي وفعال، كما تم تنصيب خلايا متخصصة مركزيا، جهويا وحليا لتسطير برامج التكوين وتحديد محتوياتها تماشيا مع إحتياجات المتكونين وغايات المنظومة التربوية.

- **إجراءات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:**

تأسست اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 1998 وتبنت مبدأ التربية من أجل مجتمع ديمقراطي وتعددي متفتح على الثقافات العالمية، وعلى مبدأ النوعية في التعليم على ثلاث مستويات:

- المدرسين وضرورة الرفع من كفاءاتهم.
- البرامج التعليمية التي يجب تجديدها.
- الكتاب المدرسي الذي يجب تحديد سياسة إزاءه.

لقد إحتل موضوع تكوين المكونين المرتبة الأولى، حيث تم تسطير برنامج عمل صادقت عليه الحكومة في 11 مارس 1998 ينجز على مدى 5 سنوات رصد له غلاف مالي يقدر ب 7.1 مليار دينار، ويتضمن هذا البرنامج جزأين: الجزء الأول خاص بالتكوين الذي تتكفل به المعاهد الجامعية منذ السنة الدراسية
1999–2000، والجزء الثاني هو التكوين أثناء الخدمة الذي إستخدمت فيه تسميات جديدة تمثلت في الجهاز الدائم والجهاز المؤقت للتكوين.

وجاء في وثيقة لوزارة التربية الوطنية بعنوان: مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر 2003: "أن سلك المعلمين الذي يضم أكثر من 335700 معلما وأستاذا يتميز بضعف مستوى التأهيل وخصوصا في مرحلة التعليم الإبتدائي حيث أن نسبة 80 بالمئة من معلمي التعليم الإبتدائي تحتاج الى عمليات الرسكلة وتحسين المستوى.

وتقرر أن تنطلق العمليات الإعلامية التكوينية مع بداية 2004 على أربع فترات:

– العمليات الإعلامية والتكوينية الخاصة بالمناهج الجديدة من جانفي الى مارس 2004.

– العمليات التكوينية الخاصة بالكتب الجديدة من أفريل الى ماي من نفس السنة.

– العمليات التكوينية الموجهة للمعلمين والأساتذة المعنيين بالمناهج والكتب الجديدة في جويلية.

– العمليات التكوينية المبرمجة محليا طوال السنة الدراسية المدعمة بالزيارات الميدانية للمفتشين داخل الأقسام.

وتتراوح مدة الفترة التكوينية بين أسبوع وخمسة أسابيع، أين سيتم تكوين جميع الأساتذة والمعلمين حول تطبيق نموذج التدريس بالكفاءات. **(نويوة، 2016/2015، ص ص 60–67)**

خلاصة الفصل:

عرف التكوين بأنواعه ومراحله تغيرات متواصلة منذ إسترجاع الوطن الجزائري سيادته من يوم الإستقلال 1962 إلى يومنا هذا، حيث عمل النظام التربوي في أول فتراته على توفر الكم من المدرسين بغرض تغطية حاجاته وسدها حتى يتمكن كل مواطن جزائري من تلقي التعليم الذي حرم منه إبان الإستعمار، ومن هذا المنطلق غلب الكم على نوعية ومستويات المعلمين الملتحقين بسلك التعليم وبعد مرور عدة مراحل من الإصلاحات والتجديد أصبح النظام التربوي في الجزائري واع بدرجة كفئ المعلم وتهيئته ليصنع أجيال أكفاء، وفي هذا المضمون عملت قطاعات التربية على تكوين المعلمين وترقية مستواهم العلمي والرفع من كفاءتهم، كما نسعى بالوصول إلى الرفع من مستوى المعلم على العملية التكوينية التي يتلقاها، أن تكون بدرجة المهارة و الكفاءة المطلوبة وحتى يتحقق كل ذلك لابد من خلق درجة من الوعي في أوساط المعلمين بمدى أهمية هذه العملية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الإستطلاعية

ثانيا: المنهج المتبع في الدراسة

ثالثا: حدود الدراسة

رابعا: مجتمع الدراسة

خامسا: عينة الدراسة

سادسا: أداة الدراسة

سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر مرحلة تحديد الإجراءات الميدانية للدراسة، خطوة لاغنى عنها في الدراسة العلمية الصحيحة وذلك قياسا لما تتضمنه هذه المرحلة من خطوات تمثل في واقع الأمر سياجا يقي الباحث من الإنزلاق عن العلمية، أو الحياد خاصة على مستوى المنهج والعينة وأدوات جمع البيانات، وإستعراضا للإطار المكاني والزماني فهذه الخطوات جميعها تعد حجر الزاوية والمحددات الأساسية للدراسة وضبطها ضبطا علميا معناه بكل إختصار بحثا علميا سليما.

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية أول خطوت في سلسلة البحث الإجتماعي، وهي أساسية بين مجموع الخطوات الأخرى، تنطوى عليها العملية ويتوقف العمل عليها في مراحل البحث الأخرى التي تلي الدراسة الإستطلاعية على البداية الصحية والملائمة التي تخطوها هذه الدراسة، ويمكن التركيز الأساسي لمثل هذه الدراسات على إكتشاف الأفكار الجديدة والإستبطارات المتباينة، التي تساعد على فهم المشكلة المدروسة في البحث، حيث أن هذه الدراسة شملت ما يلي:

- جمع المعلومات النظرية (التراث النظري) المتعلق بموضوع البحث، وهي ذات أهمية بالغة، حيث تثريه من حيث المصادر والمراجع المتوفرة.
- إستشارة ذوي الخبرة والإختصاص ومحاولة مناقشتهم حول المعلومات النظرية والتساؤلات الأكثر تلائما مع موضوع البحث.

إذن فالدراسة الإستطلاعية تعرف بالدراسة التي تستهدف التعرف على المشكلة فقط، وتقوم الحاجة إلى هذا النوع من الدراسات عندما تكون المشكلة أو موضوع البحث جديد لم يسبق إكتشافه من قبل أو عندما تكون المعلومات أو المعارف المتحصل عليها حول المشكلة أو الموضوع قليلة. **(منتديات التعليم نت، 2017)*موقع إلكتروني**

وبالتالي هدفت هذه الدراسة الإستطلاعية إلى ما يلي:

- ضبط وتحديد مجتمع البحث وتعيين خصائصة ومميزاته.

– إختيار الأدوات المنهجية المناسبة لدراسة مشكلة البحث، والمتمثلة في (الإستبيان، وإختيار الأساليب الإحصائية المتبعة)، وحساب خصائصها السيكومترية.

ثانيا: المنهج المتبع في الدراسة:

لا شك أن أي مسعى علمي يهدف إلى رفع الغموض حول موضوع معين ينبغي أن يتبع منهجيا محددا لتحقيق تلك الغاية.

ولما كان هدف البحث الذي نقوم به هو معرفة وتحليل إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة، ومنه فإن نوع هذه الدراسة هو الذي يفترض على الباحث المنهج الذي يستخدمه، وبالتالي فإن المنهج الأكثر ملائمة لدراستنا هذه هو **المنهج الوصفي التحليلي:** "وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا، عن طريق جمع معلومات مقننة عن الظاهرة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة" **(ملحم، 2002، ص369)**.

وحيث أن الدراسة الحالية تتناول متغيرين وهما: إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي والتكوين أثناء الخدمة، في ضوء متغيرات العينة المتمثلة في: الجنس (ذكور، إناث)، سنوات الخبرة (الأقدمية)، ولذا فالمنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة كغيرها من الدراسات الوصفية التحليلية.

ثالثا: حدود الدراسة:

شملت الدراسة الحدود الأتية:

– **الحدود البشرية:** أساتذة التعليم الابتدائي.

– **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة على مستوى بعض إبتدائيات ولاية بسكرة، والتي قدر عددها ب 6 إبتدائيات من أصل 78 إبتدائيات على مستوى وسط مدينة بسكرة، وهي كالاتي:

جدول رقم: (01) : يبين مؤسسات التربية محل الدراسة

إسم الإبتدائية	المكان
إبتدائية خباش عبد الحميد	العاليا
إبتدائية بن مالك لحسن	العاليا
إبتدائية مرزوق لخضر	العاليا
إبتدائية التربية والتعليم	سوق لحشيش
إبتدائية بوستة محمد مختار	باب الضرب
إبتدائية نصري محمد	ساحة الحرية

- **الحدود الزمانية:** كانت مدة الدراسة من: 2018/04/30 إلى 2018/05/20.

رابعا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الإبتدائي لولاية بسكرة، والذين تلقوا التكوين أثناء الخدمة خلال العام الدراسي (20017- 2018)، مع العلم أننا لم نستطع أن نتحصل على عدد المجموع الكلي للأساتذة من طرف مديرية التربية للولاية.

خامسا: عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة إعتمدت الطالبة في هذه الدراسة في إختيار أفراد الدراسة على أسلوب **العينة القصدية**، وسبب هو علاقاتها مع هذه المؤسسات التعليمية وذلك من أجل تقديم التسهيلات، حيث تعرف هذه الأخيرة على "أنها الطريقة التي يتم فيها إنتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ولكون تلك الخصائص من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة" **(عبيدات واخرون، 1999، ص95)**.

فقد اقتصرت الدراسة الحالية على عينة تكونة من(70) أستاذ وأستاذة موزعين على(6) مدارس إبتدائية لولاية بسكرة (تمثل خصائص المجتمع الأصلي)، كما هي موضحة في الجدول الاتي:

جدول رقم: (02) : يبين المجتمع الأصلي الذي سحبت منه عينة الدراسة

إسم الإبتدائية	عدد الأساتذة	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
خباش عبد الحميد	14	11	%15.71
بن مالك لحسن	15	13	%18.57
مرزوق لخضر	9	9	%12.86
التربية والتعليم	9	6	%8.57
بوستة محمد مختار	23	22	%31.43
نصري محمد	14	9	%12.86
المجموع	84	70	%100

لاحظ من خلال الجدول أعلاه أن، العدد الكلي لأساتذة التعليم الإبتدائي بلغ 84 أستاذ وأستاذة أي بنسبة قدرت ب 83.33%، وتم سحب منهم عينة الدراسة الأساسية والتي بلغ عددها 70 أستاذ وأستاذة، وذلك بسبب أنه تم الغاء إستجابات بعض الأساتذة لعدم الاجابة على كل بنود الأداة، ومنهم من لم يعيد لي الاستبيان.

ويوضح الجدولين الاتي توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث.

جدول رقم:(03) : يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير" الجنس"

الجنس	**عدد الأساتذة**	**النسبة المئوية**
ذكور	7	%10
إناث	63	%90
المجموع	70	%100

يتضح من الجدول السابق، أن عدد الأساتذة قليل جدا حيث قدرت نسبته المئوية ب 10% مقارنة مع عدد الأستاذات حيث قدرت نسبتهم المئوية ب 90%، وهذا السبب راجع لطبيعة خصائص عينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة التعليم الإبتدائي.

جدول رقم: (04) : يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير " الخبرة".

سنوات الخبرة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
من 1 إلى 5 سنوات	33	%47.14
من 6 إلى 10 سنوات	10	%14.29
من 11 سنة فأكثر	27	%38.57
المجموع	70	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه، الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب خبرتهم في مجال التدريس، أن الأساتذة ذوي أقل سنوات في الخدمة هم من أخدوا نسبة مئوية عالية من أصل مجموع أفراد العينة، حيث قدرت نسبتهم المئوية ب 47.14%، وفي المرتبة الأخيرة يأتي الأساتذة ذوي سنوات الخدمة المتوسطة في التدريس حيث قدرت نسبتهم المئوية ب 14.29%، وهذا ما يعني أن هناك تفاوت كبير بين أفراد العينة في سنوات الخدمة.

سادسا: أداة الدراسة:

قد يستخدم الباحث أداة أو أكثر لجمع المعلومات، حول مشكلة الدراسة أو للإجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياتها، ويتوقف إختيار الباحث لطريقة جمع المعلومات على عدة عوامل منها:

- طبيعة البحث ومدى ملائمة أدوات جمع المعلومات.
- طبيعة مجتمع وعينة الدراسة.
- ظروف الباحث وقدرته المالية والوقت المتاح له.

مدى معرفته بالأداة. **(عليان وعنيم، 2000، ص ص81-82)**

تماشيا مع الهدف من الدراسة وطبيعة مجالها البشري، ولإثبات أو نفي الفرضيات تم الإعتماد على الأداة التالية:

6- 1- الإستبيان :

الذي يعتبر من أكثر أدوات جمع المعلومات إستخداما في العلوم التربوية والنفسية، والهدف من هذه الدراسة الميدانية هو معرفة إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي والمتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة، ولذلك تم تصميم إستبيان موجه لأساتذة المرحلتين على مستوى ولاية بسكرة، ويبقى إعداد الإستبيان من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث، لأنه هو الأساس الذي يضمن صحة النتائج التي يتم التوصل إليها إذا ما توفرت الدقة في تحضير الأسئلة وتفريغ ما جاء من بيانات ومعالجتها.

ويعرف الإستبيان بأنه: هو وسيلة الإتصال الأساسية للباحث والمبحوث، تحتوي على عدة أسئلة تدور حول الموضوع المراد الإجابة عليه من طرف المبحوث.(**أمجد قاسم، 13أفريل2011**)*موقع إلكتروني

6- 1- 1- وصف اللإستبيان:

قامت الطالبة ببناء إستبيان لإتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة يعبر عن وجهة نظر الأساتذة حيال التكوين أثناء الخدمة مستفيدة من الدراسات السابقة والدراسات المشابهة التي اطلعت عليها والاستفادة كذلك من وجهات النظر المتعددة حول التكوين أثناء الخدمة وذلك من خلال الاحتكاك ببعض العاملين في المجال التربوي، لذلك تم بناء الاستبيان وفقا للخطوات والمعايير العلمية المعروفة.

صمم هذا الإستبيان حسب متغيرات البحث المتمثلة في الاتجاه، الجنس (ذكور، إناث)، الخبرة الخدمة (الاقدمية)، وقد تكون الاستبيان في مرحلته النهائية بعد التصحيح من (32) عبارة.

حيث أن المقاييس الخاصة بالإتجاهات والمعتقدات يعبر عنها بدرجات متفاوتة من حيث الموافقة أو المعارضة، لذا فهي بحاجة إلى إعطاء مساحة مناسبة في سلم الإجابة تتناسب مع وجهة نظر المفحوص على فكرة معينة أو قد يعارضها، وما بين المعارضة

والموافقة الحياد، ويعرف هذا المقياس باسم سلم ليكرت Likert الثلاثي، يستخدم بكثرة في الاستبيانات الخاصة بالاتجاهات والقيم والميول.

وفي ضوء طريقة ليكرت وضعت كل عبارة من عبارات الإستبيان سلم ثلاثي متدرج كبدائل للإجابة، وذلك على النحو التالي: (موافق، محايد، غير موافق).

ويطلب من المفحوص وضع علامة (×) على أحد البدائل الثلاثة التي تتفق مع وجهة نظره، وذلك على كل عبارة من عبارات الاستبيان وفقا لطريقة ليكرت التي تستلزم وجود (03) درجات(بدائل) لكل عبارة واحدة للإتجاه الموجب وواحدة للإتجاه السالب، والدرجة الوسطى للإتجاه المحايدٍ.(عبيدات وآخرون، 1999، ص120) .

6- 1- 2- تصحيح الإستبيان:

لغرض تصحيح وتحديد إتجاه المبحوث ثم توزيع أوزان الدرجات على سلم متدرج لكل عبارة حيث أعطيت الدرجات من (1-3) للعبارات الايجابية، ومن (1-3) للعبارات السلبية.

جدول رقم: (05) : يبين أوزان العبارات الإيجابية والسلبية للإستبيان

درجة الموافقة / العبارات	موافق	محايد	غير موافق
العبارات الإيجابية	3	2	1
العبارات السلبية	1	2	3

ويتضح من الجدول أعلاه أنه عند التحليل مثلا نجد المبحوث إذا كان غير موافق على فقرة سلبية يعتبر اتجاهه إيجابيا و يعطى (3) درجات على العبارة.

ويتم الحصول على الدرجات الخام بجمع الدرجات التي تحصل عليها الأساتذة في كل بند من بنود الإستبيان، ثم يتم جمع الدرجات المحصل عليها، وكلما كان المتوسط مرتفعا دل ذلك على إرتفاع درجة رضا أفراد العينة على التكوين أثناء الخدمة، والتي تتحدد ضمن ثلاث درجات (منخفض، متوسط، مرتفع) يقوم تحديد فئاتها أساسا على حساب طول الفئة والذي يتم وفق الخطوات التالية:

- تحديد عدد الفئات وهو 3.
- تحديد أعلى درجة وهي 3.
- تحديد أدني درجة وهي 1.
- حساب المدى من خلال طرح أدنى مدى على أعلى درجة (3-1=2).
- حساب طول الفئة من خلال قسمة المدى على عدد الفئات (3/2=0.66).

وبالتالي يتم الحكم على إستجابات الأفراد في ضوء المجالات المحددة في الجدول التالي:

جدول رقم: (06) : يبين توزيع درجات الرضا على التكوين أثناء الخدمة وما يقابلها من فئة

درجة الرضا على التكوين أثناء الخدمة	الفئات
منخفضة	من 1 الى 1.66
متوسطة	من1.67 الى الى 2.32
مرتفعة	من 2.33 الى 3

ومنه تحليل النتائج المتعلقة بالدراسة في ضوء هذا الجدول.

6- 2- الخصائص السيكومترية للأداة:

6- 2- 1- صدق أداة (الإستبيان):

أ. الصدق الظاهري(صدق المحكمين):

بعد إعداد عبارات الإستبيان بصورتها الأولية المكونة من40 عبارة تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة كالكفاءة والتخصص في مجال علم النفس وعلوم التربية من أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم الإجتماعية بجامعة محمد خيضر ببسكرة، وبلغ عددهم خمسة محكمين وقد تم الأخذ بارائهم.

حيث طلب منهم وضع علامة (x) على العبارة الصالحة لا على العبارة الغير صالحة، وإقتراح العبارة البديلة في حالة الحاجة إلى إعادة الصياغة أو الإستبدال، وأسفرت نتائج التحكيم عن موافقة المحكمين على 32 عبارة بنسبة موافقة قدرت ب 81% ، أما

بالنسبة ل 8 عبارات فلم تحض بالنسبة التي حددتها الطالبة، اما لكونا مكررة أو لكونها ليست ذات أهمية، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم: (07) : يبين بنود الإستبيان قبل وبعد التحكيم

عدد البنود	البنود المحذوفة	البنود المعدلة	البنود المتبقية
40	2-6-10-13- 14-17-23-26	5 – 12-16-22	32

ب. الصدق المرتبط بالثبات (الصدق الذاتي):

لحساب الصدق الذاتي لإستبيان الإتجاهات نحو التكوين أثناء الخدمة إستخدمت الطالبة المعادلة التالية:

الصدق الذاتي = معا مل الثبا ت$\sqrt{}$= $\sqrt{0.76}$= 0.87 ومنه الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق الذاتي.

- الثبات:

إذا كان الصدق هو أهم ما يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند بناء الاستبيانات بكافة أنواعها، فإن ثبات الاستبيانات يلي ذلك في الأهمية، ويقصد بثبات الاختبار هو أن يعطي الإختبار نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف بعد أسبوعين أو ثلاثة، وحيث أن هناك عدة طرق لتحليل الثبات كطريقة اعادة الإختبار، وطريقة تحليل التباين. **(ملحم، 2002، ص 375)**

ونظرا لصعوبة إعادة تطبيق الإختبار على العينة والبالغة عددها (70) أستاذ وأستاذة، ولعدم إمكانية الحصول على كامل أفراد العينة مرة أخرى، كون البعض منهم يحصلون على إجازة أثناء العام الدراسي وغياب البعض الاخر لأسباب أخرى، لذلك اعتمدت الطالبة لقياس ثبات إستبيان اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (08) : يبين نتائج معاملات ثبات الإستبيان

طريقة حساب الثبات / عدد فقرات الاستبيان	معامل ألفا كرومباخ	سبيرمان براون	التقدير
32	0.76	0.71	مرتفع / عال

ومن خلال الجدول أعلاه، يتبن أنه قد تم حساب ثبات عينة الدراسة بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS) وبإستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (0.76) لعدد 32 عبارة، وبطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (0.71) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا.

سابعا- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من فرضيات الدراسة نحتاج إلى معالجة البيانات، معالجةإحصائية دقيقة فقد إعتمدت الطالبة على مجموعة من الوسائل الإحصائية، وتم معالجتها بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS). (الحزمة الإحصائية للبحوث الإجتماعية)، وتتمثل كالأتي:

تمثلت الخطوة الأولى بتشفير بدائل الإجابات ومتغيري (الجنس، سنوات الخدمة) وتفريغها في ملف Excel خاص بتفريغ البيانات (حيث أعطي الرقم 1 من 1 الى 5 سنوات والرقم 2 من 6 الى 10 سنوات والرقم 3 من 11 سنة فأكثر وذلك بالنسبة لمتغير الخبرة، أما بالنسبة للمرحلة التعليمية فقد أعطي الرقم 1 للمرحلة الإبتدائية والرقم 2 المرحلة المتوسطة) ليتم في خطوة ثانية معالجة تلك البيانات إحصائيا بالمزاوجة بين أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء الإستدلالي عن طريق الأساليب الإحصائية التالية:

أ. **النسبة المئوية** : إستخدمت لمعرفة خصائص العينة وفقا لمتغيراتها(الجنس، سنوات الخدمة)، وكذا لمعرفة النسبة المئوية حول إتجاه الأساتذة وبذلك تصبح المقارنة سهلة بدلا من تحليل المعطيات معتمدا على التوزيعات التكرارية فقط وخاصة أن حجم العينة كبير، ويقسم هذا التكرار على المجموع الكلي ويضرب في مئة، وبعدها نستنتج النسب المئوية

ب. **المتوسط الحسابي:** وهو من مقاييس النزعة المركزية، وقد تم إستخدامه في عرض بيانات الإستبيان وذلك لمعرفة إرتفاع وإنخفاض وتمركز الدرجات حول المتوسط لعينة الدراسة، عن كل أستاذ وأستاذة مع العلم أن المتوسط الحسابي يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط مرجح.

د. **الإختبار التائي للدلالة الإحصائية (ت):** لمعرفة إذا كان الفرق بين متوسطين هو فرقا جوهريا، فيما يخص هؤلاء الأفراد وفقا لمتغيري (الجنس وسنوات الخدمة).

هـ. **إختبار تحليل التباين الأحادي AVONA:** للتعرف على مدى دلالة الفروق بين عدة متوسطات، وذلك للإجابة على فرضيات الدراسة.

و. **معادلة الفا كرونباج وسبيرمان براون:** وقد إستخدما لحساب ثبات الأداة (الإستبيان).

خلاصة الفصل:

وبعد الإنتهاء من العرض السابق لمحتويات الفصل الرابع والذي يعد من أهم الفصول في الدراسات العلمية وأكثره توضيحا لمتطلبات الدراسة، وقد وضحت الباحثة كيفية إختيارها للعينة والخصائص السيكومترية لأداة القياس وبذلك سمحت بتطبيقها على عينة الدراسة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشتها نتائج الدراسة

تمهيد

أولا: عرض نتائج الدراسة

ثانيا: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

ثالثا: مناقشة عامة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة المتحصل عليها ، والإجابة على تساؤل الدراسة وفرضياتها، من خلال إختيار الأساليب الكمية المناسبة، ووصولا لمناقشة تلك النتائج في ضوء بعض الدراسات السابقة والتراث النظري.

أولا: عرض نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج تساؤل الدراسة:

- نص تساؤل الدراسة يتمثل في: ما إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة؟

وللتأكد من صحة التساؤل قامت الطالبة بحساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وقد تحصلت على نتائج يوضحها الجدولين الآتيين:

جدول رقم: (09) : يبين النسبة المئوية لبنود الإستبيان حسب البدائل

البدائل	موافق	محايد	غير موافق	المجموع
التكرار	1293	485	458	2236
النسبة المئوية	%57.83	%21.69	%20.48	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن النسبة المئوية لأصحاب الإتجاه (موافق) كانت تمثل أكبر نسبة مئوية، حيث قدرت ب 57.83%، وفي المقابل يليها أصحاب الإتجاه (الغير موافق والمحايد)، وكانت نسبتهم المئوية متقاربة والتي قدرت ب(20.84 و21.69%)، ويعني هذا أن أغلب أفراد العينة كانوا مرافقون على بنود الإستبيان.

ويمثل الجدول الموالي البنود التي تحصلت على الإتجاه الضعيف والمتوسط والمرتفع.

جدول رقم: (10) : يبين تقسيم بنود الإستبيان حسب نوع فئة الإتجاه

الاتجاه	ضعيف	متوسط	مرتفع
رقم البند	31	5- 7- 10- 11- 12- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 27- 29-	1- 2- 3- 4- 6- 8- 9- 13- 21- 22- 23- 24- 25- 26- 28- 30- 32
المجموع	1	14	17

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن، البند رقم (31) هو البند الوحيد الذي يحمل إتجاه ضعيف، بينما البنود الأخرى فهي تنقسم بين الإتجاه المتوسط والإتجاه المرتفع على التوالي.

وتم حساب انحراف المعياري (SD) لمعرفة مدى إتفاق أو عدم التشتت حول المتوسطات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم: (11) : يبين الإتفاق أو عدم التشتت حول المتوسطات لأفراد العينة

التكوين	المرحلة التعليمية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري SD	الخطاء المعياري
	ذكور	7	74.57	5.02	1.90
	أناث	63	76.20	9.63	1.21

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنه هناك فرق كبير في المتوسطات لأفراد العينة، حيث** أن جنس الذكور، تحصلوا على إنحراف معياري قدر ب (5.02) وهذا يحقق لها الإتفاق وعدم التشتت حول المتوسطات، بينما تحصلوا جنس الإناث على إنحراف معياري قدر ب (9.63) وهذا ما يحقق لها عدم الإتفاق والتشتت حول المتوسطات.

1-2- عرض نتائج الفرضية الأولى:

- نص الفرضية الأولى على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغير الجنس.

لنتأكد من صحة الفرضية الأولى قامت الطالبة بحساب الفروق حسب متغير الجنس، وقد تحصلت على النتائج التالية كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم: (12) : يبين نتائج معامل (ت) تبعا لمتغير الجنس.

	قيمة (ت)	الدلالة(sig)	الفرق
التكوين تبعا للجنس	**0.44-**	**0.66**	**غير دال**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) قدرت ب -0.44 ومستوى دلالة قدر ب (0.66)، ومنه فإن الفرق غير دال، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.05).

1-3- عرض نتائج الفرضية الثانية:

- نصت الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق في إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغير الخبرة.

للتأكد من صحة الفرضية قامت الطالبة بحساب الفروق حسب متغير الخبرة، وقد تحصلت على النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم: (13) : يبين نتائج معامل (ف) تبعا لمتغير الخبرة

	قيمة (ف)	الدلالة(sig)	الحكم
التكوين تبعا لخبرة	**1.77**	**0.17**	**غير دال**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة (ف) قدرت ب 1.77 ومستوى دلالة قدر ب (0.17)، ومنه فإن الفرق غير دال، وهذا يدل على أنه ليست هناك فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغير الخبرة عند مستوى دلالة (0.05).

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة وتفسير نتائج تساؤل الدراسة:

أظهرت نتائج التساؤل الأول وذلك من خلال الجداول سالفة الذكر، إرتفاع النسب المئوية في البديل (غير موافق)، لاستجابات أفراد العينة على استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة، وقد بينت مدى إهتمام الأستاذ بالتكوين ويركز التكوين أثناء الخدمة على زيادة كفاءة وفاعلية المكون، كما يساعد على تطوير مهارات الأساتذة ، وهو يعمل على التغيير نحو الأفضل بعد التكوين أثناء الخدمة المهنية، لذلك سجلت استجابات مرتفعة تدل على موافقة الأساتذة على مخطط التكوين وإبراز أهميته في حياة الأستاذ المهنية، تماشيا مع المستجدات المتعلقة بميدان التدريس، بهدف تجديد خبراته وتزويده بكل ماهو جديد ذي علاقة بميدان التربية، وفنون المهنة، أو بميدان المعارف العلمية، والتقنية، والأدبية والتكنولوجية المتصلة بالإختصاص.

وكذلك تدل الإتجاهات المرتفعة للمتوسطات الحسابية على موافقة الأستاذ على ضرورة التكوين أثناء الخدمة من أجل التحسين من مستواهم الأكاديمي، لن نتحصل إلا على بند واحد ذي إتجاه منخفض والذي يمثل العبارة رقم (31)، والتي تنص على: "أرى بأنه لا فائدة موجودة من خلال إجراء التكوين أثناء الخدمة"، بلغ متوسطها الحسابي (1.61)، وهي عبارة

سلبية ولم تحضى بالموافقة من طرف جميع أفراد العينة، وهذا يدل على وعى أساتذة التعليم الإبتدائي بضرورة التكوين أثناء الخدمة، وهذا ما يوافق **دراسة (فؤاد علي العاجز وعصام حسن اللوح وياسر حسن الأشقر) (2010)**، بعنوان " واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" ، حيث توصلت إلى 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، وكذلك حاجة برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلى التخطيط لها، ويكون منطلقا من واقع العملية التعليمية ومن إحتياجات المتكونين المختلفة، وأهمية مشاركة المعلمين في كافة عمليات البرنامج من تخطيط ومشاركة في التنفيذ ومشاركة في التقويم والمتابعة.

ويتضح من خلال النتائج المعروضة أن إتجاهات الأساتذة كانت تميل للإيجابية، أي أنه الإتجاهات أفراد العينة كانت أغلبها مرتفعة، بالرغم من تشتت فئة الإناث حول المتوسطات مقارنة بفئة الذكور، إلا أنه يدل ذلك أنهم مدركين جيدا لأهمية هذا التكوين الذي يشبع كل فضولهم.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

أظهرت نتائج الفرضية الأولى وذلك من خلال الرجوع إلى الجدول رقم (12)، على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغير الجنس، حيث نلاحظ أن فرضيتنا لم تتحقق أي نرفض الفرضية التقريرية التي تقول: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات ونقبل الفرضية البديلة الصفرية، وهذا يفسر بأن إهتمامات الأساتذة مشتركة ولا يوجد فرق بين الذكور والإناث، وأن الأساتذة على اختلاف جنسهم إلا أنهم يرون أن التكوين ضرورة لهم ولمهنتهم.

وهذه النتيجية تتفق مع نتائج بعض البحوث السابقة، نذكر من بينها دراسة حسن محمود محماد وشحدة سعيد البهبهاني (2011) حول إتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة، حيث كانت إتجاهات إيجابية نحو محوري (محتوى البرامج التدريبية – ومدربي البرامج التدريبية) وإتجاهات محايدة نحو محوري (

البيئة التدريبية – ووقت تنفيذ البرامج التدريبية) والمجموع الكلي للمحاور إيجابية، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات المشابهة كدراسة صباح ساعد (2013) حول دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلّمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، إذ أشار الأساتذة من خلال كلا الجنسين الى أنه من الضروري أن يتم تخطيط البرامج التكوينية على أسس تربوية واضحة ومحددة، وأن يلبي حاجاتهم المهنية ، وأن يركز التكوين أثناء الخدمة على زيادة كفاءة وفاعلية المكون المهنية.

وفي المقابل نجد بعض الدراسات التي أثبتت عكس ذلك كدراسة فؤاد على العاجز وعصام حسن اللوح وياسر الأشقر (2010)، تحت عنوان واقع تدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة، التي تقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس، ولقد كانت الفروق لصالح الذكور، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن الذكور أكثر إهتماما فيما يتعلق بالدورات التكوينية وذلك لأن المعلمين أكثر تفرغا من الإناث وأكثر إقبالا، حيث أن المعلمات لديهن مسؤوليات كثيرة تعيق عملهن والتزامهن في هذه الدورات التكوينية.

وعلى أي حال، فإن نتيجة الفرضية تؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين في الإتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة، وبذلك يمكن أن نقول أن طبيعة جنس الأستاذ لا يعد متغير يحكم على الأستاذ بالإتجاه الإيجابي أو السلبي نحو التكوين أثناء الخدمة.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت نتائج الفرضية الثانية وذلك من خلال الرجوع إلى الجدول رقم (13)، على أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغير الخبرة، حيث نلاحظ بأن فرضيتنا لم تتحقق أي نرفض الفرضية التقريرية ونقبل الفرضية البديلة الصفرية، التي تقول أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الخبرة، وهذا ما يفسر بأن عدد السنوات لم تسجل فرق واضح في إختلاف رؤيته الأساتذة

للتكوين أثناء الخدمة، وقد لاحظنا في السنوات الأخيرة أن الإهتمام يشمل كل المكونين من جدد والذين لديهم خبرة سنوات من أجل مواكبة للتغيرات التي تطرأ على الواقع الاجتماعي الجزائري.

وهذا ما تؤكد عليه الدراسة السابقة **لحسن محمود محماد وشحدة سعيد البهبهاني (2011)**، حيث أكدت أن خبرة المعلمين في مجال التدريس من تفرق بين إتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة، من خلال المحاول الأربعة (محتوى البرامج التدريبية- مدربي البرامج- البيئة التدريبية- وقت تنفيذ البرنامج)، وفي نفس السياق نجد دراسة **الطروان والشلول (2000)**، التي تثبت بأن الحاجات التدريبية للمعلمين والمشرفون التربويون ومدراء المدار الحكومية لا تختلف حسب سنوات الخبرة التي يقضيها الأساتذة في التدريس.

إلا أن ذلك لا يمنع الأساتذة من التكوين أثناء الخدمة، نظرا للتطورات التكنولوجية والمعلوماتية في مجال التدريس، إضافة إلى تنوع طرق التدريس وتطور المناهج الذي يفرض على الأستاذ مواكبة هذا التطور من أجل تحقيق التقدم العلمي في جميع الميادين،

وبالتالي فإنه على الرغم من التدرج في سنوات الخبرة وأهميتها بالنسبة للأستاذ، إلا أنها لم تؤثر في تحديد الإتجاه، وبالرغم من ذلك لا نستطيع بأن نقر على أنها المؤشر الوحيد في سلبية أو إيجابية إتجاه الأستاذ نحو التكوين أثناء الخدمة، لذلك لا بد من دراسة هذا المتغير دراسة أكثر بعدا، وعدم الجزم بعلاقة الخبرة في تحديد إتجاه المعلم نحو التكوين أثناء الخدمة.

ثالثا: مناقشة عامة:

من خلال دراستنا لموضوع إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة، يتبين لنا أن التكوين أثناء الخدمة له أهمية بالغة في تطوير مهارات الأستاذ وتزويده بالخبرة الملائمة لطبيعة تخصصه، وإشرافه على المادة المدرسة من خلال تحكمه في الاعداد والتنفيذ للدرس وتقديمه في أحسن صورة توفر الإستفادة منه للتلميذ، وتزوده بالمعرفة المناسبة وكيفية تعليمها وتعلمها، وأظهرت نتائج الدراسة إتفاق الأساتذة على إختلاف جنسهم (ذكور، اناث) وإختلاف عدد سنوات الخبرة التي قضونها في التعليم (من 1 إلى5، من6 إلى 10،

من 11 فأكثر)، إلا أن الصعوبات أثناء التكوين مشتركة بين جميع الأساتذة على إختلاف جنسهم وخبرتهم التعليمية التي قضونها في التدريس، ويرون أن محتوى التكوين يميل للتجديد والحداثة، والتكوين أثناء الخدمة ينمي إتجاهات وأساليب التفكير، كما يزود المكون بخبرات متنوعة تساعده على الإعداد الجيد لمهامه التدريسية، وتطويره في جميع جوانب شخصيته.

إلا أن النتائج لا يمكن تعميمها، فهي خاصة بعينة الدراسات دون سواها، ومن خلال هذه الدراسة يمكن القول أن إتجاهات الأساتذة لا تختلف مهما إختلف جنسهم أو تعدد سنوات خدمتهم في التدريس، والتالي يجب الإهتمام أكثر بمتطلبات الأساتذة لمساعدتهم على التكوين الجيد.

خاتمة:

هدفت الدراسة الحالية إلى إستطلاع إتجاهات الأساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة، والضرورة التي تدفع بمتابعة تكوين الأساتذة أثناء الخدمة هي الرفع من مستوياتهم و تحسين أدائهم التربوي تماشيا مع متطلبات المجتمع، وإنتهجت في ذلك المنهج الوصفي التحليلي بإستخدام أداة الإستبيان، وقد توصلت الدراسة نتائج أجابة فيها على تساؤل الدراسة وفرضياتها والمتمثلة فيما يلي:

- إتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة تراوحت بين نسب مرتفعة ومتوسطة ومنخفظة من خلال موافقتهم على التكوين وأهدافه.
- لا توجد فروق في إتجاهات أساتذة (التعليم الابتدائي) نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغيري الجنس.
- لا توجد فروق في إتجاهات أساتذة (التعليم الابتدائي) نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغيري الخبرة.

وقد تحتاج هذه الدراسة إلى دعم دراسات أخرى تكون فيها العينات أكبر .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- **كتب:**

1- الشيخ كامل محمد عويضة، (1999)، **علم النفس الإجتماعي**، ط 1، دار الكتب العلمية، د ب.

2- إحسان الأغا وعبد الله عبد المنعم، (1989)، **التربية العلمية**، ط 2، مكتبة اليازجي، غزة.

3- جودة بني جابر، (2004)، **علم النفس الإجتماعي**، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر، د ب.

4- حامد عبد السلام زهران، (1982)، علم النفس الإجتماعي، د ط، عالم الكتب، د ب.

5- حبيب تيلوين، (2002)، **التكوين في التربية**، د ط، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

6- حسن شحاتة النجار وزينب النجار، (2003)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، د ط، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

7- حمدي أمين عبد الهادي، (1982)، **إدارة شؤون موظفي الدولة**، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر.

8- حمودي صبحي، (2001)، **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، د ط، دار المشرق، بيروت- لبنان.

9- خالد طه الأحمد، (2005)، **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، ط 1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

10- خير الدين العطار، (1984)، **مبادئ في علم النفس الإجتماعي**، د ط، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر.

11- ربحي مصطفى عليان،عثمان محمد عليم، (2000)، **مناهج وأساليب البحث العلمي:النظرية و التطبيق**، د ط، دار الصفاء، الأردن.

12- رياض سمور،(2006)، **دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، غزة- فلسطين.

13- سامي محمد ملحم، (2002)، **القياس والتقويم التربوي في التربية وعلم النفس**، د ط، دار الفكر العربي، الإسكندرية- مصر.

14- سامية عزيز وليلى ناجي ومنال جفال، (د س)، **تكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لأساتذة التعليم الثانوي**، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر.

15- سعد عبد الرحمان، (1998)، **القياس النفسي بين النظري والتطبيقي**، ط 3، دار الفكر العربي، القاهرة.

16- سعيد عبد العزيز، (2006)، **تعلم التفكير ومهاراته – التدريب والتطبيقات العلمية**-، ط 1، دار الثقافة، د ب.

17- سهيلة الفتلاوي، (2004)، **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**، د ط، در الشرق للنشر، عمان- الأردن.

18- سهيل كامل أحمد، (1999)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، د ط، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية- مصر.

19- سهيل كامل أحمد، (2001)، **علم النفس الإجتماعي**، **د** ط، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية – مصر.

20- سيد حسن حسين، (1969)، **دراسات في الإشراف الفني**، د ط، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهر

21- صالح محمد أبو جادو، (2006)، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، ط 5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

22- صالح نويوة، (2015_2016)، **إقتراح برنامج التكوين المستمر بناء على تحليل الإحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة باتنة- الجزائر.

23- عباس محمد عوض، (1980)، **علم النفس الإجتماعي**، د ط، النهضة النهضة العربية بيروت.

24- عبيدات واخرون، (1999)، **منهجية البحث العلمي-القواعد والمراحل والتطبيقات-**، ط 2، دار وائل للنشر، الأردن.

25- عبد الحفيظ سلامة، (2007)، **علم النفس الإجتماعي- الطبعة العربية-**، د ط، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

26- عبد الحميد فايد، (1975)، **رائد التربية العامة**، د ط، دار الكتاب للبناني، بيروت.

27- عبد الحكيم رويبي، (دس)، **تكوين المكونين في قطاعات التربية والتعليم والتكوين المهني الواقع والمتطلبات**، الدار الخلدونية، الجزائر.

28- عبد الرحمان سعد، (1967)، **أسس القياس النفسي الإجتماعي**، د ط، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.

29- عبد الله لحسن، (1993)، **تقييم العملية التكوينية بالجامعة**، كتاب الرواسي، ط1، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر.

30- عدنان يوسف العتوم، (2009)، **علم النفس الإجتماعي**، ط 1، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن.

31- عزة عبد العظيم الطويل، (1999)، **مهام علم النفس المعاصر**، ط 3، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

32- عكاشة محمود فتحي وزكي محمدَ شفيق، (2002)، **المدخل إلى علم النفس الإجتماعي**، د ط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية-مصر.

33- علي عبد ربه حسن، (1985)، **تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، د ط، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

34- فاروق عبده فليه والسيد محمد عبد المجيد، (2009)، **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

35- فؤاد بهي السيد وعبد الرحمان سعد، (1999)، **علم النفس الإجتماعي: رؤية معاصرة**، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.

36- كامل علوان الزبيدي، (2003)، **علم النفس الإجتماعي**، د ط، الوراق للنشر والتوزيع،الأردن.

37- كيمبول وايلز، (1980)، **نحو مدار أفضل**، ترجمة فاطمة محجوب مراجعة أحمد زكي محمد، د ط، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

38- لبيبة صلاح، (1975)، **أساليب التدريب أثناء الخدمة حلقة المسؤلين عن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة** (المنامة،البحرين)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

39- محمد الطيب العلوي، (1982)، **الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية**، ط 2، دار البحث، قسنطينة.

40- محمد إبراهيم عيد، (2000)، **علم النفس الاجتماعي**، ط 1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة- مصر.

41- محمد إبراهيم عيد، (2005)، **مدخل إلى علم النفس الإجتماعي**، د ط، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة-مصر.

42- محمد حامد الأفندي، (1976)، **الإشراف التربوي**، ط 2، عالم الكتب، القاهرة - مصر.

43- محمد عبد القادر طرخان، (1999)، **معهد التربية نشأته وتطوره فلسفته وبرامجه التدريبية الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية**، عمان-الأردن سبتمبر.

44- محمد كتش، (2001)، **فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة**، ط 1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

45- محمد منير مرسي، (1989)، **الإدارة العامة أصولها وتطبيقاتها**، د ط، عالم الكتب، القاهرة.

46- محمود منسي، (د س)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، د ط، دار المعرفة الجامعية، الأزريطة.

47- محي الدين مختار، (د س)، **محاضرات في علم النفس الإجتماعي**، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

48- مصطفى أبو عطوان،(2008)، **معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة و سبل التغلب عليها لمحافظات غزة**، (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الإسلامية ،غزة- فلسطين.

49- مصطفى عبد السميع محمد وسهير محمد حوالة، (2005)، **إعداد المعلم**، ط 1، دار الفكر، عمان-الأردن.

50- نبيل جبر، (2002)، **تقويم برامج التدريب معلمين المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة لمحافظات غزة في ضوء إتجاهات عالمية معاصرة**، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

51- نازلي صالح واخرون، (1989)، **مهنة التعليم**، وزارة التربية والتعليم بالإشتراك مع الجامعات المصرية د ط، دار الشعب، القاهرة.

52- نصر الدين جابر والهاشمي لوكيا، (2006)، **مفاهيم أساسية في علم النفس** الإجتماعي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية للطبعة الجهوية، د ب.

53- يوسف حديد، (2015)، **إعداد المعلم و تقويم كفاياته**، د ط، دار الهدى لطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر.

54- يوسف جعفر سعادة، (1993)، **التدريب أهميته والحاجة إليه،أنماطه تحديد أحتياجاته بناء برامجه والتقويم المناسب له**، د ط، الدار الشرقية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

55- يوسف جعفر سعادة، (1994)، **الإتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الإجتماعية**، د ط، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة.

- **مواقع إلكترونية:**

1-https://www.ta3lime.com/showthread.php ? t=14124،18:20 ،28/05/2018

2- al3loom.com/?p=1349 13. 58 05/06/2018

الملاحق

ملحق رقم (01)

قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الاتجاهات نحو التكوين أثناء الخدمة

الرقم	الاساتذة المحكمين	التخصص
01	ساعد صباح	تقويم ومناهج
02	دامخي ليلى	علم النفس تربوي
03	كحول شفيقة	علم النفس التربوي
04	بن خلفة محمد	علم النفس
05	أبوأحمد	علوم التربية

ملحق رقم (02)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة–
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية
قسم علوم التربية
الإستبيان

إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة

في إطار القيام بدراسة ميدانية حول إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة، إعداد لمذكرة نيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم، ونظرا لما لهذا الموضوع من أهمية فإنه نتوجه بتساؤلاتنا لصفوة من عناصر العملية التربوية (الأساتذة)، وكلنا أمل في تقديم يد العون والمساعدة من خلال الإجابة عن أسئلة الإستمارة بدقة وموضوعية، خدمة للعلم والبحث العلمي، ونؤكد أن هذه البيانات سرية ولخدمة العلم وغرضه فقط.

نشكركم على تعاونكم الصادق معنا

إعداد الطالبة:
ليلى حامدي

إشراف الدكتورة:
د. بن عامر وسيلة

2018/2017

الرقم	العبارات	موافق	محايد	غير موافق
1	عمل المكونون على التنويع في إستعمال وسائل الايضاح الحديثة بشكل يتناسب مع كل نشاط تكويني			
2	يتم التخطيط للدرس بطريقة ممنهجة من طرف المكون			
3	يتم إختيار برامج التكوين بشكل يتواكب مع التغيرات التي تطرأ على المنظومة التربوية الجزائري			
4	تري أن هذا النوع من التكوين ينمي عندك أسلوب التعلم الذاتي			
5	لقد نال هذا النوع من التكوين إعجابي التام			
6	أعتقد أن هذا النوع من التكوين ضروري جدا لتأديتي لمهنة التدريس			
7	ترى أن التقييم في هذا التكوين لا يتم وفق معايير واضحة			
8	يتم تخطيط البرامج التكوينية على أسس تربوية واضحة ومحددة			
9	هذا النوع من التكوين ساعدني على الربط بين النظري والتطبيقي			
10	يشارك المتكون في إختيار وقت التكوين المناسب له ولعمله			
11	ساعدني التكوين على فهم طبيعة المجتمع ومشاكله			
12	يراعي المشرفون على التكوين اختيار أماكن تكوينية مناسبة			
13	يميل البرنامج التكويني للتجديد			

14	هذا النوع من التكوين فيه إرهاق للنفس و الجهد				
15	أنا راضي عن البرنامج التكويني				
16	أتمكن من التوفيق بين التكوين ومهامي البيداغوجية				
17	أرغب في المزيد من الدورات التدريبية بشكل مستمر				
18	أشعر بالملل أثناء التكوين				
19	أرى بأن هذا نوع التكوين الذي يشبع فضولي العلمي				
20	منذ تطبيقي للمعارف التي تمكنت منها في التكوين بدأ أدائي للعمل في التحسن المستمر				
21	أواضب على حضور جميع الحصص التكوينة لأنه إجباري ولا مجال للاختيار فيه				
22	إحترام المكونون أثناء شرحهم وتائر التعلم (أي الفروق الفردية بينكم)				
23	أشعر الان برضا أكبر في عملي جراء التكوين الذي أتابعه				
24	يكسبني التكوين هذا الخبرة في مهنة التدريس				
25	سمحت لك الأنشطة التي تضمنها البرنامج التكويني بالتحكم في كفاءات جديدة				
26	يمكنني التكوين من فهم طبيعة الطفل الذي أقوم بتعليمه و مراحل نموه المختلفة (النمو الجسمي، العقلي، الوجداني،...)				
27	يتولى تقديم الموضوعات التكوينية خبراء مختصون في				

	هذا المجال			
28	أري بأن البرنامج التكويني يتناسب مع طبيعة عملي			
29	أعتبر هذا النوع من التكوين هو أساسا للترقية الى وظيفة أعلى			
30	أطلع على كل ما هو جديد في المجال التربوي والتعليمي من خلال هذه الدورات التكوينية			
31	أرى بأنه لا فائدة موجودة من خلال إجراء هذا النوع من التكوين			
32	إعتمد المكونون على تشجيع مشاركاتكم لتحفيز التفاعل بينكم من خلال تبادل خبراتكم وإقتراحاتكم وتساؤلاتكم			

ملحق رقم (03)

جداول تبين النتائج المحصل عليها بواسطة البرنامج الإحصائي (spss)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,768	32

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0,633
		N of Items	16[a]
	Part 2	Value	0,653
		N of Items	16[b]
	Total N of Items		32
Correlation Between Forms			0,560
Spearman-Brown	Equal Length		0,718
Coefficient	Unequal Length		0,718
Guttman Split-Half Coefficient			0,714

a. The items are: VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019.

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FORM	MAL	7	74,5714	5,02849	1,90059
	FEMAL	63	76,2063	9,63388	1,21375

إختبار (t)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
FORM	Equal variances assumed	2,173	,145	-,440	68	0,661	-1,63492	3,71298	-9,04407	5,77422
	Equal variances not assumed			-,725	11,704	0,483	-1,63492	2,25509	-6,56218	3,29234

ANOVA

FORM

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	298,144	2	149,072	1,776	,177
Within Groups	5624,727	67	83,951		
Total	5922,871	69			