Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الإجتماعية **فرع علم النفس**

تخصص: علم النفس المدرسي

اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة

دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

من إعداد الطالبة:

❖ **خليصة قايلي**

إشراف الأستاذة:

بن عالية وهيبة

السنة الجامعية: 2014-2015

كلمة شكـــر

الحمد لله الذي وفقني على إنجاز هذا العمل و بعد أتقدم بالشكر

و العرفان إلى الأستاذة "وهيبة بن عالية" التي أشرفت علي و مددتني بالنصائح و التوجيهات

و كذلك الانتقادات و كانت معي في كل مراحل هذا البحث

و لم تبخل علي بالوقت و الجهد حتى تم هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر إلى السادة :

- **لرقط علي**
- **بن حامد لخضر**

فجزاكـــــــــم الله خيـــرا

إهـــداء

إلى التي لو اتخذت من الأرض ورقا و من البحر حبرا لن يكفي وصف حبها و كثير حنانها و عطائها....

إلى الجوهرة التي لا تقدر بثمن, إلى منبع ثقتي بنفسي .... الغالية أمي

إلى رمز الوفاء و فيض السخاء و جود العطاء عند البلاء.....

إلى من أنار دربي و كان سندي طوال حياتي ....

إلى من قضى معظم وقته شاقيا لراحتي و بلوغ مرادي ..... الغالي أبي

إلى من شاركوني فرحتي إخوتي : سمير, رياض , حبيب, عادل.

إلى أخواتي : أمينة, حبيبة و زوجها حسين و اولادها : مروان, عصام, عبير (رحمة), يوسف. وإلى إبتسام و زوجها مصطفى و أولادها : بسامة صفاء, سناء.

'إلى منبع الحب و الصداقة فايزة مروش و زوجها رابح صافع

إلى كل الأهل و الأقارب أعمامي, عماتي, خالاتي و أخوالي و أبنائهم.

إلى الذين لن أنساهم و نساهم قلمي الذي خاصرته أوراقي, لكن لن يغيبوا عن بالي.

الباحثة

فهـرس المحتويات:

- إهداء .....
- كلمة شكـر.....
- فهرس المحتويات.....
- فهرس الجداول.....
- فهرس الأشكال.....
- مقدمـة.....

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل ألأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.....07-11
2- فرضيات الدراسة.....12
3- أهمية الدراسة.....13
4- أهداف الدراسة.....14
5- أسباب إختيار الموضوع.....15
6- تحديد و تعريف المفاهيم.....16-21
7- الدراسات السابقة.....22-26

الفصل الثاني : الاتجاهات

- تمهيد.....28
1- ماهية الاتجاهات
1.1- تطور مفهوم الاتجاهات.....29-30
2.1- مفهوم الاتجاهات.....31-34
3.1- التمييز بين الاتجاهات و بعض المفاهيم.....35-38
4.1-أهمية الاتجاهات.....39
5.1- أنواع الاتجاهات 40-42
6.1- خصائص الاتجاهات و مميزاته.....43-44

7.1- مميزات الاتجاهات.....45-46
8.1- مظاهر الاتجاهات.....46
9.1- مكونات الاتجاهات.....47-51
10.1- العلاقة بين مكونات الاتجاهات.....51-52

2- تكوين و تغيير الاتجاهات و النظريات المفسرة لها

1.2- شروط تكوين الاتجاهات. 53-54
2.2-مراحل تكوين الاتجاهات. 54-57
3.2- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات. 57
4.2- وظائف الاتجاهات. 59-62
5.2- بعض النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات. 63-68
6.2- طرق التعبير عن الاتجاهات. 68
7.2- أهم طرق تغيير و تعديل الاتجاهات و العوامل المساعدة لتغيير الاتجاهات.....69
8.2- التفسيرات السيكولوجية للاتجاهات. 72-74
9.2- بعض النظريات المفسرة لتغيير الاتجاهات. 74-78
10.2- قياس الاتجاهات. 79-85
- ملخص الفصل. 86-87

الفصل الثالث: تكوين المعلمين في ضوء الإصلاح الأخير في المنظومة التربوية

- تمهيد.....88

1- التكوين

1.1- لمحة تاريخية عن التكوين في الجزائر. 89-93
2.1- مفهوم التكوين.....94-96
3.1- شروط التكوين.....96
4.1- أسس التكوين. 96-97
5.1- العوامل المؤثرة في مستوى تكوين و إعداد المعلمين. 98-99
6.1- المجالات الأساسية في التكوين. 100-109

7.1- مؤسسات تكوين المعلمين, تطوراتها و أهدافها. 116-110
8.1- أنواع التكوين. 119-117

2- التكوين أثناء الخدمة

1.2- مفهوم التكوين أثناء الخدمة. 120
2.2- أهمية تكوين العلمين أثناء الخدمة. 121
3.2- مبررات تكوين المعلمين. 122
4.2- أهداف التكوين أثناء الخدمة. 125-124
5.2- أنواع التكوين أثناء الخدمة. 138-126
6.2- إجراءات التكوين أثناء الخدمة. 142-139
7.2- متطلبات التكوين أثناء الخدمة. 143
8.2- الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين. 151-146
- ملخص الفصل. 152

الفصل الرابع: المعلم في ضوء إصلاح المنظومة التربوية

- تمهيد 155

1- الإصلاح التربوي الجديد

1.1- أهمية التجديد التربوي 156
2.1- الهدف من إصلاح الأنظمة. 156
3.1- البرنامج المسطر أثناء الخدمة 157
4.1 -مجالات الإصلاح. 157
5.1- برنامج التكوين (طبيعة التكوين). 158

2-المعلم و العملية التربوية

1.2- تعريف المعلم 162-163
2.2- خصائص المعلم الكفء. 163-169
3.2- مقاييس المعلم المتطور 169-
4.2- مكانة المعلم في المنظومة التربوية 170-179

5.2- العملية التربوية 180-185
- ملخص الفصل. 186

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الخامس: منهجية البحث

1- المنهج المتبع في الدراسة. 189
2- مجتمع الدراسة. 189
3- عينة الدراسة. 190-193
4- أداة الدراسة. 193-200
5- أساليب المعالجة الإحصائية. 200-201

الفصل السادس: عرض و تفسير و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية. 203-205
2- تفسير و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية. 206-215
- الاستنتاج العام.....216-217
- خاتمة.....218
- التوصيات و الاقتراحات.....219
- الملاحق

فهرس الجداول

جدول رقم (01) : يبين رزنامة الدورات التكوينية 160

جدول رقم (02) : يبين عدد المعلمين الاجمالي للمدارس الابتدائية 174

جدول رقم (03) : يبين توزيع العينة حسب متغير الجنس 191

جدول رقم (04) : يبين توزيع العينة حسب متغير المؤهل العلمي 192

جدول رقم (05) : يبين توزيع العينة حسب متغير الخبرة 192

جدول رقم (06) : يبين اوزان العبارات الايجابية و السلبية لاستبان الاتجاهات 195

جدول رقم (07) : يبين اعداد المحكمين وفقا لجهات عملهم 196

جدول رقم (08) : يبين عدد العبارات و نسبة الموافقة و عدم الموافقة عليها من قبل المحكمين لاستبيان الاتجاهات نحو التكوين اثناء الخبرة 197

جدول رقم (09) : يبين معاملات الثبات لاستبيان المعلمين نحو التكوين اثناء الخدمة 200

جدول رقم (10) : يبين توزيع العينة حسب طبيعة الاتجاه 203

جدول رقم (11) : يبين الفروق في الاتجاهات تبعا لمتغير الجنسين 203

جدول رقم (12): يبين تحليل التباين الخاص بتوزيع درجات الاتجاه حسب متغير المؤهل العلمي.....204

جدول رقم (13) : يبين الفروق في الاتجاهات تبعا لمتغير الخبرة.....205

فهرس الأشكال

الشكل رقم (01) : يبين تصنيف الاتجاهات 40

الشكل رقم (02) : يبين مكونات الاتجاه 50

الشكل رقم (03) : يبين مراحل التكوين 55

الشكل رقم (04) : يبين العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات 59

الشكل رقم (05) : يبين تغيير الاتجاهات و تعديلها 70

الشكل رقم (06) : يبين حالة توازن موجب 75

الشكل رقم (07) : يبين حالة توازن سالب 75

الشكل رقم (08) : يبين حالة عدم التوازن 76

الشكل رقم (09) : يبين تكوين المعلم في ضوء النموذج الفردي 149

الشكل رقم (10) : يبين تكوين المعلم بضوء النموذج الوظيفي 150

المقدمـــــة

يعتبر التكوين أثناء الخدمة من اجل الأعمال و أقربها إلى الله سبحانه و تعالى ، فقد بعث رسوله الكريم (صلى الله عليه و سلم) معلما لامته و للبشرية جمعاء ، فالله تعالى يقول : " كما أرسلنا فيكم رسولا يتلو عليكم آياته و يعلمكم الكتاب و الحكمة و يعلمكم ما لم تكونوا تعلمون"(البقرة :150) و قال عليه الصلاة و السلام " ألا أن أمرني ربي أن أعلمكم ما جهلتم مما علمني" رواه مسلم ، و هدا ما يرفع درجة المعلم إلى خبير إقامة المجتمع ليحقق أغراضه التربوية ، فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي ، و من جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هدا التراث و تعزيزه ، هدا هو بوجه عام الدور الخطير الذي يمثله المعلم على مسرح الحياة.

في حين نرى المربين قد اجمعوا على إن معظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها عن افتقار المدارس إلى معلمين قديرين ، فالمعلم القدير المدرب يستطيع تلافي هده المشاكل، أضف إلى دلك إن جميع المعدات و الأدوات و الوسائل التعليمية لا تجدي نفعا كبيرا بدونه ، فهو الذي يكسبها معناها التربوي و ينفخ فيها روح الحياة .

و المعلم المدرب يستطيع إن يخوض بدربته و حنكته الشيء الكثير مما ينقص المدرسة من وسائل التعليم المادية ، "إن المعلم هو العمود الفقري للتعليم ، و بمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم "، فالمباني الجيدة و المناهج المدروسة و المعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح ، بل إن وجود هدا المعلم يعوض في كنير من الأحيان ما يكون موجودا من النقص في هده النواحي .

و يأتي هدا الاهتمام البالغ بالمعلم من الحقيقة التي مؤداها إن جودة النظام التعليمي ككل تعتمد اعتمادا رئيسا على جودة المعلم الذي سوف يقوم بتنفيذ الخطط التربوية ، كما إن نجاح أي إصلاح يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الهيئة التي يعهد إليها في انجاز الإصلاح ، فان إصلاح مجتمعنا رهن بإصلاح

المعلمين و المعلمات الدين نؤمنهم على تربية أبنائنا و بناتنا ، و هؤلاء المعلمون و المعلمات لا يستطيعون إن يقوموا بمهنتهم على أحسن وجه إلا دا نالوا نصيبا وافرا من الإعداد ... فأي إصلاح يرتجي من معلم محدود في تربيته ؟

إن شخصيات المعلمين و صفاتهم تعود مباشرة إلى التدابير الفعالة التي تتخذ لتربيتهم و حسن أدائه.

و بناءا على ما سبق فان النهوض بالعملية التربوية لا يتأتى إلا بالقيام بحشد أفضل للطاقات البشرية و تطبيق أفضل لأحدث المستجدات التربوية العملية منها والنظرية ، دلك إن التطورات المعاصرة في تدفق معرفي و تقني ، و إن الحاجة إلى استثمار التعليم استثمارا قويا جعل من الضروري تطبيق مفهوم التعليم مدى الحياة في تربية المعلم ، كما أصبح من الاتجاهات التي ينادي بها التربويون (شوقي و سعيد ، 1995 ، ص 120)، فنظرا لهده التطورات ، و نظرا للحاجات الفردية و الاجتماعية المتزايدة و الملحة كما و نوعا بصورة غير مسبوقة في تاريخ البشرية لوجود مصدر بشري من النوع و الكم الجيد و الفعال لمزاولة مهنة التعليم ، لتغطية متطلبات النقص الناتج عن التفجر المعرفي و السكاني في إن واحد.

(عدس ، 1996 ، ص 5) و بذلك أصبح الاتجاه في إعداد و تكوين المعلم في نظام موحد يجمع في مراحل النظم التقليدية : من مثل نظام قبول المعلم في المعاهد و الكليات المتخصصة ، و نظام إعداده و تدريبه ، إضافة إلى هذه النظم التقليدية ، هناك اتجاهين في عالم اليوم الحديث و المتطور هما : نظام التهيئة للممارسة العملية ، و يكون ذلك على شكل برامج تكوين عملي في المدارس و نظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية و يدخل البعض في هذا النظام مفهوم التعليم الذاتي.

(شوقي ، سعيد ، 1995 ، ص 67) .

و يمكن القول إن المعلم يحتاج للتكوين الخدمة أكثر بكثير مما يحتاجه من تكوين قبلها وذلك لأن التكوين ما قبل الخدمة، ما هو إلا مقدمة لسلسلة من الفعاليات و الأنشطة النمائية التي لابد منها أن تستمر مع المعلم ما دام في الخدمة و ما دام هناك معارف و علوم و تقنيات جديدة (أبو الرس، 2001 ، ص 2001). وحتى ينجح أي برنامج تدريبي لابد للمعلم من الإيمان بأهميته و فائدته بالنسبة له، إذ مهما استخدمت أساليب و تقنيات جديدة، و مهما تحددت فلسفات و ترجمت إلى مناهج و طرق و أساليب و برامج إعداد و تكوين، فإن هذا كله لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوقعة إذا لم يوجد المعلم المؤمن بهذه الفلسفات، و هذه البرامج التكوينية و الذي يشعر بحاجته الملحة و الضرورية للتكوين (حجازي، 2002، ص 15) و إذا لم نوفر ذلك فان برامج التكوين تؤدي إلى رفع كفاءة المعلم و ممارسته للمهارات التي يمتلكها بفعالية و مسؤولية .

نقترح البحث الحالي و المتمثل في موضوع اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة ، كمحاولة للإحاطة بواقعه و مشكلات و الاقتراحات لتطويره و حتى يتسنى لنا الخوض في الموضوع قسم هذا البحث الى بابين : الاول نظري و الثاني ميداني ، حيث اشتمل الجانب النظري على أربعة فصول.

الفصل الأول: كان عبارة عن إطار تمهيدي تضمن إشكالية البحث و ضبطها ثم الاجابة عنها بفرضيات الدراسة، بعدها عرض أهمية الدراسة والتي من خلالها تم استخراج أهداف الدراسة و كذا أسباب إختيار هذا الموضوع و تحديد و تعريف المفاهيم المستخدمة في هذه الدراسة إجرائيا و دعمنا دراستنا ببعض الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني: فقد تم التطرق فيه إلى موضوع الاتجاهات، حيث قمنا في البداية بتحديد ماهية الاتجاهات و تطوير مفهومها و التمييز بينه و بين بعض المفاهيم، و أهمية الاتجاهات و أنواعها و بعض الخصائص و المميزات لها، و مظاهر الاتجاهات و كيف تتكون، و العلاقة بين مكوناتها

و تناولت شروط و مراحل تكوينها و العوامل المؤثرة فيها ووظائفها، وكذا أهم الطرق للتعبير عن الاتجاهات، و تغييرها و تعديلها و العوامل المساعدة لها و النظريات التي تفسرها و كيفية قياسها.

و تضمن **الفصل الثالث:** تكوين المعلمين في ضوء الاصلاح الأخير للمنظومة التربوية حيث قمنا بلمحة تاريخية عن التكوين في الجزائر، مفهومه، شروطه، أسسه، و العوامل المؤثرة فيه، و كذا المجالات الأساسية له، و المؤسسات القائمة عليه و أنواع التكوين، و بالأخص التكوين أثناء الخدمة مفهومه، أهميته، أهدافه، أنواعه و مبررات تكوين المعلمين بالإضافة إلى الإجراءات و متطلبات التكوين أثناء الخدمة و الإتجاهات الحديثة له.

و أختص **الفصل الرابع** : بالمعلم في ضوء الإصلاح التربوي الجديد و المتمثلة في أهمية التجديد التربوي و الهدف من إصلاح الأنظمة و البرامج المسطرة أثناء الخدمة و كذا مجالات الإصلاح و صيغة التكوين، ثم تعريف المعلم لما له من أهمية في العملية التربوية، وخصائص و مقاييس المعلم الكفئ و مكانته في المنظومة التربوية وكذا في العملية التربوية ككل.

أما **الباب الثاني** : قسمناه إلى فصلين:

اختص **الفصل الخامس:** بمنهجية البحث و المتمثلة في تحديد المنهج المستخدم في الدراسة، و بعدها قمنا بوصف مجتمع البحث و اختيار العينة ووصف أداة المقياس، مع تناول الصدق و الثبات و كذا الأساليب المعتمدة في المعالجة الإحصائية.

و يليه **الفصل السادس:** الذي جاء على عرض النتائج المتحصل عليها و تفسيرها و مناقشتها و التعليق على مدى تحقق فرضيات الدراسة، و التي من خلالها توصلنا لاستنتاج عام، ثم خاتمة لنقدم جملة من الإقتراحات التي تعتبر كبدائل تطبيقية للموضوع.

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- أسباب إختيار الموضوع.

6- تحديد و تعريف المفاهيم.

7- الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

نظرا لأهمية مجال التربية تسعى الجزائر إلى تطويره بما يساير التطورات الحاصلة على المستوى العالمي، فلقد تميز النظام التربوي الجزائري بعد الاستقلال بازدواجية التركيبة من مدارس موروثة أغلبها في المدن و المدارس الشعبية جلها في القرى و كان التعليم مقسما إلى مرحلتين: التعليم الابتدائي و يدوم ستة سنوات، والتعليم المتوسط الذي يشمل ثلاثة أنماط و قد كان التركيز في السنوات الأولى للإستقلال على تعميم التعليم و على التعريب أكثر من العناية بالبرامج التربوية و الاصلاح حيث حافظت في الطور المتوسط بنفس البرامج الفرنسية مع تعريب بعض المواد في المرحلة الابتدائية.

لقد مرت المنظومة التربوية في بلادنا لمراحل عديدة فعرفت اصلاحا و تغيرات و تعديلات هذا منذ 1962، محاولة بذلك ما فاتها نظرا لثقل الماضي و القضاء على مخلفات النظام التربوي الاستدماري الفرنسي فاتخذت إصلاحات جزئية ذات أهمية كبيرة في بداية الأمر كما ذكر سابقا لتأتي بعدها عملية إصلاح شاملة بصدور أمرية 16 أفريل 1976 التي تعتبر عملية إصلاحية جد هامة في المنظومة التربوية لتأسيس المدرسة الأساسية التي دامت حوالي عشرين سنة، وفي عام 1989 بدأت فكرة الاصلاح لكن لعدم توفر نظام مؤسس للتقييم العلمي وقفت بعض التعديلات دون أن تندرج ضمن منظور شامل للإصلاح.

في سنة 1998 نصبت لجنة وطنية رسمية لإصلاح المنظومة التربوية و ضمت مختصين في جميع الميادين، ومن ثم بدأ بتطبيق النظام التربوي الجديد في الدخول المدرسي الجديد (2003 -2004) .

إن عملية الإصلاح هذه مست المناهج الدراسية على وجه الخصوص بغض النظر عن وسائل و طرائق التدريس و نسق الادارة، فبعد أن كانت المناهج القديمة تعتمد على المقاربة بالأهداف كأساس لتوجيه عملية التعليم و التعلم فإن المناهج الجديدة تعتمد على المقاربة بالكفاءات إذ يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية و المعلم المسير و المنشط لها و التي هي في الواقع إمتداد للمقاربة بالأهداف، و تمحيصا لإطارها المنهجي و العلمي و شرع في تنصيب السنة أولى ابتدائي و تطبيق المناهج الخاصة بها مع تنفيذ الترتيبات التربوية

و التنظيمية المتعلقة بتطبيق المناهج الجديدة و بما ان المعلم في النظام التربوي يحتل مكان الصدارة في انجاح هذا النظام و تحقيق اهدافه ، و بما ان المعلم يعتبر متغيرا واحدا من بين عدة متغيرات في العملية التربوية الا ان هذا المتغير ذو أثر كبير وفعال في تفكير و سلوك التلاميذ ولقد أضحى الاهتمام بالتعليم من أولويات الدولة و يتطلب ممارسته إكتساب المهارات اللازمة و الضرورة و نحن في القرن الواحد و العشرين مكانة جديد للمعلم و إهتماما بارزا لمسؤولياته التربوية و الاجتماعية حيث لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يثمر و يرتقي إلى مستوى مسؤوليات التطور الحاصل في هذه الألفية دون الاهتمام بأوضاع المعلم، حيث أن هذه الألفية تفرض على الانسان تحديات كبيرة من حيث الثورة المعلوماتية و التكنولوجية الضخمة و هذا يتطلب الاستعداد للتعلم الدائم و التدريب و التأهيل المستمرين و لقد أدرك القائمون على النظام التربوي أهمية دور المعلم فحرصوا على توفير جميع الامكانات اللازمة بإعداده و تاهيله تربويا و مسلكيا و مهنيا، ذلك أن مهنة التعليم لم تعد تقوم على الفطرة و الموهبة و الممارسة فقط، بل لابد من إتقان الأصول و القواعد الفنية القائمة على أسس مستمدة من الأطر و النظريات التربوية، إلى جانب التكوين أثناء الخدمة و قبلها.(زقوت، 1997، ص100).

فنوعية المعلم هي مفتاح تحسين آداء التلميذ بغض النظر عن حالة المدارس و عن إعداد التلاميذ و عن طبيعة البيئة المحيطة، أو أي من العوامل المرتبطة بحياة التلاميذ في بيئة التعلم و التعليم كالمقررات الدراسية، و الوسائل التعليمية و التجهيزات و البناء المدرسي، و مرافقه المختلفة.

و بالرغم من أهمية هذه العناصر كلها فإنها تبقى محدودة الفائدة ما لم بتوافر المعلم الكفء، لذا لابد من إعادة النظر جذريا في أوضاع المعلم و تكوينه و تدريبه و تأهيله.(Higgieson,1996,p13).

فتعد عملية تكوين المعلم من القضايا المهمة التي تلقى اهتماما متزايدا حيث أحيطت هذه القضية بقدر كبير من الاهتمام يرجع بالدرجة الأولى إلى الدور الذي يقوم به المعلم في المجتمع. و نظرا لما تتطلبه ثورة المعلومات من تطوير لبرامج تكوين المعلم باعتباره حجز الزاوية في العملية التعليمية بدأت عدة محاولات من نتائجها رفع آداء المعلم في المهنة، و توظيفه بكفاءته، و توجيه مهاراته بمساعدة التلاميذ على تحقيق أهدافهم و من بين

تلك المحاولات الإهتمام بإعداد المعلم و تأهيله على أسس تربوية و نفسية جديدة قائمة على المدخل التعليمي القائم على الكفايات، و الذي يعتبر من أهم الاتجاهات الحديثة في آداب المعلم و أكثر شيوعا و انتشارا (جويلي، 2001، ص148). وهذا يؤكد أن التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده، و أن يستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس، بهدف الحصول على معرفة جيدة و اكتساب ممارسات ضرورية، وخبرات جديدة ليلتحق بركب النمو و التطور في هذا الميدان و ليكون على صلة بكل ما هو جديد فيه، و ليعوض ما فاته إثناء إعدادهم أثناء الخدمة.(موسى، 1996، ص54).

و في اطار الاستراتيجية الجديدة التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية ، و في ظل المستجدات التي تشهدها الساحة التربوية ايمانا بها بوجوب رفع المستوى الأكاديمي ، و تحسين المستوى المعرفي و المهني للمعلمين . شرعت مديرية التكوين في وضع برامج لهذا النمط طبقا للبرنامج الرسمي لتكوين المعلمين و تحسين مستواهم بصيغة جديدة تتمثل في التكوين عن بعد.

كما يسهر سلك التفتيش في إطار المهام الموكلة له ، على متابعة تطبيق النصوص التشريعية و التنظيمية و التعليمات الرسمية داخل مؤسسات التربية و التعليم بما يكفل ضمان حياة مدرسية يسودها الجد و العمل و النجاح ،و ذلك عن طريق مجموعة أو سلسلة من النشاطات التدريبية التي تنظم فعلا في المهنة، لتنمية كفاءاتهم و تحسين خدماتهم الحالية و المستقبلية، عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما سيحدث من مشكلات تربوية.

إن التكوين أثناء الخدمة يتناول أهم عنصر في العملية التربوية و المتمثل في المعلم و هو العامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها و تحقيق أهدافها و دورها في التقدم الاجتماعي والاقتصادي،لذلك نحتاج إلى معلم يواكب تطورات العصر و يستفيد من كل جديد سواء كان ذلك عن طريق النمو الذاتي للمعلم، أو عن طريق التكوين أثناء الخدمة.

إن المعلم إذا لم تتوافر لديه مجموعة من الكفايات تؤهله للقيام بمهامه يأخذ في التخبط و ارتكاب الأخطاء التي لن تكون في صالحه ولا في صالح المؤسسة التعليمية.

وهنا تكمن أهمية تكوين المعلم و التي تظهر في هذه العمليات التكوينية ببعضها، وهي لاشك ستمكنه من استقبال المستجدات و التجارب معها بكيفية جيدة، بحكم أنه أساس النجاح في العمل التربوي و هذا عن طريق وحدات تكوينية و التي تكون على شكل سندات، من خلالها يدرك المعلم أن الحياة العقلية مرتبطة مع الحياة النفسية كما يسترشد بها المعلمون في أداء مهامه و يساعدهم على ما يعترضهم و يواجههم من مشكلات، و يساعدهم كذلك على حلها بما يقدمه لهم من معلومات مفيدة هي بالنسبة للأغلبية وكذلك يقود المعلمين إلى المسائل التي تهمهم كموظفين، و نعني كل ما يتعلق بمجرى حياته المهنية حتى لا يبقى غافلا عن واجباته وحقوقه في شتى المجالات. و القائمين على هذه الوحدات التكوينية و بالاعتماد على منهجية بسيطة وواضحة، من خلال ممارستهم المهنية الطويلة و ثمرة تجربة بيداغوجية حصلوا عليها في الميدان، راجين في تقديم عمل يسهم في رفع كفاءة المعلم و يساعده على التسيير الفعال و إدارة قسمه بأسلوب علمي.

وبما أن المعلم عنصرا في العملية التعليمية فإن طبيعة اتجاهاته هي التي تحدد مدى نجاح هذا العمل الذي يندرج في إطار السياسة التربوية التي تنتهجها وزارة التربية الوطنية و تعتمدها مديرية التكوين لذلك فإن دراسة الاتجاهات الخاصة بالمعلمين ذات أهمية كبيرة كونها تحدد إلى حد كبير سلوكه و استجابته نحو الإصلاح في التعليم الابتدائي و كذا معرفة اتجاهاته التي لها صلة وثيقة بالسلوك الذي يصدر عن المعلم وقد يكون إيجابيا أو سلبيا كل هذا لفت انتباهنا و دفعنا للقيام ببحث حول اتجاه معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة و إذ لابد من دراسة متغيرات أخرى ترتبط كبها للوقوف على الأنماط المحددة للسلوك في أي موقف و من هذه المتغيرات الجنس ، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية.

وعليه فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة على السؤال الرئيسي التالي :

ما هي اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية :

- ما اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو أسباب التكوين أثناء الخدمة؟.
- ما اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو أهداف التكوين أثناء الخدمة؟.
- ما اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو محتوى التكوين أثناء الخدمة؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة؟.

2- فرضيات الدراسة:

1- هناك اتجاهات إيجابية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة.

3- أهمية الدراسة :

إن مثل هذه الدراسات تبدو أكثر أهمية و إلحاحا للمنظومة التربوية الجزائرية و بالذات للمدارس الابتدائية, و بما أن نجاح أي نظام تعليمي يتوقف على الأفراد الذين يتعهدونه فإن تطوير المدارس الابتدائية مرهون بتطور تكوين معلميه, و بما أن تكوين المعلمين أثناء الخدمة يعتبر من أهم العوامل التي يمكن التحكم فيها في ترقية التعليم و رفع مردوديته , و القضاء على سلبياته لا يأتي إلا بوجود معلمين مؤهلين, لديهم الصفات و الخصائص المعرفية و المسلكية, ما يجعلهم يؤمنون بأهداف هذا التعليم, و يتفانون في تطبيقه, و يدركون المفهوم الكلي له, فالمعلم هو الذى يمثل الطاقة البشرية التي يتوقف عليها تحقيق أهداف التعليم, كما أنه مفتاح الإصلاح و التجديد, كونه العنصر الأهم في الموقف التعليمي على الرغم من أن محور العملية التعليمية في المدرسة هو التلميذ, حيث ثبت ان أي سوء أو اضطراب يعيشه المعلم سيؤدي حتما إلى اختلال العملية التعليمية التعلمية و عدم الحصول على نتائج مرضية.

فنظرا الى ان عملية الإصلاح للمنظومة التربوية مازالت قائمة, فتكمن أهمية البحث في موضوع اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة, لأهمية الموقع الاستراتيجي الذي يحتله المعلم في المنظومة التربوية, و الدور الذي يقوم به في تحقيق الأهداف المسطرة, فهو المشرف الرئيسي على تنفيذ سياستها, و هو المسؤول الأول على تحقيق غاياتها في الميدان.

و تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال حصرها و معالجتها لأهم شرط في نجاح أو فسل تجربة التعليم الابتدائي و هو معلم المدرسة الابتدائية و طرق رفع كفايته و تكيفه الوظيفي و المهني مع متطلبات التعليم الابتدائي, خصوصا اذا عرفنا أن هناك أهداف و برامج و طرق جديدة تختلف عن تلك التيكانت قائمة وضع المعلم فيها أمام تحد عنيف, يتطلب منه أولا أن يتغلب على ضعف إعداده السابق, و القيام بمسؤوليات تربوية كثيرة في ظل هذا التغيير ليقف على التطورات, و يفهمها و يستفيد منها و يطبقها في عمله المهني.

فأهمية هذه الدراسة تتضح في كونها تساهم نتائجها بإعطاء تصور واضح للقائمين على التكوين, ومنه الوقوف على جوانبه السلبية و الإيجابية, فما كان سلبا يجب التخلص منه و ما كان إيجابا يجب تطويره, كما أن تمتع المعلم باتجاهات نفسية إيجابية, و معنويات عالية من شأنها ان تزيد من مردوديته, و رفع مستوى فعاليته في تنمية أهم قطاع حيوي في المجتمع ألا و هو قطاع الموارد البشرية الذي يعتبر الغاية و الوسيلة في آن واحد. فقررنا بدورنا كباحثين في المجال التربوي إبراز مدى أهمية التكوين أثناء الخدمة و ضرورة استمرارها لإدراك المعارف و تنمية المهارات لدى معلم المرحلة الابتدائية باعتبار هذه الأخيرة القاعدة البيداغوجية التي من خلالها تبنى باقي المراحل التعليمة.

4-أهداف الدراسة:

إن هذا البحث هو عبارة عن دراسة ميدانية, الغرض منها تسليط الضوء على العمليات التكوينية المبرمجة في مخطط التكوين و تحسين المستوى و تجديد المعلومات, و الإصلاحات الخاصة بالمناهج الجديدة التي تحدث في قطاع التربية, و يمكن تلخيص الأهداف التي تسعى لتحقيقها هذه الدراسة في النقاط التالية:

- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين معلمي المدارس الابتدائية ف اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة, و تبعا لبعض المتغيرات مثل: الجنس, المؤهل العلمي و الخبرة.
- التحقق من فرضيات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.
- الكشف عن طبيعة و نمط و مستوى معلمي المدارس الابتدائية و واقع تكوينهم و إعدادهم و كذا مدى تأهيلهم للقيام بالدور المناط به.
- معرفة الصفات التي يجب توفرها في معلمي المدارس الابتدائية و مدى توفر متطلبات هذا النوع من التعليم في المعلمين الموجودين في الميدان

- الكشف عن مدى مسايرة (أسباب, أهداف, محتوى) تكوين المعلمين أثناء الخدمة للأسس السليمة برامج تكوين المعلمين.
- الكشف عن مختلف العمليات التكوينية التي يخضع لها معلمو المدارس الابتدائية و الهادفة إلى تأهيلهم و تكوينهم و تلبية حاجاتهم و متطلبات التعليم الابتدائي.
- معرفة إلى أي مدى يخدم هذا التكوين أثناء الخدمة أهداف المنظومة التربوية و تلبية حاجة معلميها
- معرفة طرق ووسائل التكوين أثناء الخدمة و مدى تمكنها من سد النقص.

5 -أسباب اختيار الموضوع:

إن مستقبل أية أمة مرهون بالنهوض بالعملية التعليمية فيها, حيث أن هذه العملية هي المسؤولة عن إرساء التجديد و التنفيذ في مجتمع عصري فادر على مواجهة التحديات و تدعيم البناء الاقتصادي و الاجتماعي, و لقد أصبح واضحا أن نجاح هذا التعليم يتوقف إلى درجة كبيرة على كيفية إعداد المعلم و تكوينه و الارتقاء بمستواه, لأن إصلاح النظام التعليمي لن يتحقق بإصلاح المناهج و الكتب و طرق التدريس, أو زيادة عدد المدارس و الأقسام و إنما يكون من خلال إصلاح حال المعلم و رفع كفاءته العلمية و المهنية, و لقد بات واضحا الآن ان مشكلة المدرسة تكمن في نوعية معلميها من حيث مستوياتهم التي تؤهلهم للمهنة, ومدى إيمانهم بمفهوم وأهداف هذه المدرسة, و مدى قدرتهم على الارتقاء بمهنتهم و العمل على تطوير التعليم.

فموضوع البحث ليس بالأمر الهين, فتكوين المعلمين أثناء الخدمة من انشغالات المختصين في الميدان التربوي و الذين يستغلون كل جهدهم من أجل تحسين أداء المعلم المسؤول عن تربية الأجيال رجال الغد و بذلك فهو المسؤول عن مستقبل البلاد و مكانتها أمام باقي الأمم.

و باختصار يمكن تحديد أهم أسباب اختيار الموضوع في النقاط التالية:

– تم اختيار موضوع الاتجاه لأنه يعطينا القدرة على التنبؤ بمدى صلاحية الفرد لهذا التكوين أثناء الخدمة و ذلك للاعتقاد السائد بتأثير الاتجاهات على السلوك, و كذلك بإمكانية تغيير الاتجاهات السلبية, إذ أن التعرف على طبيعة الاتجاهات, يسمح بمحاولة تحسين أو تعديل أو تغيير تلك الاتجاهات حسب نتائج تلك الدراسة, كما أن الاتجاه يلعب دور الدافع لسلوك المعلم مما يجعله أكثر اتجاه إيجابي و العكس صحيح.

– إذا أردنا لمخرجات التعليم أن تكون جيدة, و أن تكون العملية التعليمية مستمرة العطاء, فإن الواجب يتطلب الاعتناء بالمعلم, فهو عصب العملية التعليمية و صاحب دور لا ينكر في تحقيق أهدافها, و عليه يتوقف نجاحها أو فشلها, و هذا لما يتركه من بصمات واضحة على تلك العملية.

– الكشف عن واقع تكوين معلمي المدارس الابتدائية كشكل القاعدة الأساسية في بناء شخصية المتعلمين من النواحي النفسية و الاجتماعية و التربوية التعليمية.

6- تحديد المفاهيم:

1.6 – الاتجاه

– التعريف اللغوي :

الاتجاه أو الموقف ترجمة عربية للإصلاح attitude فهي كلمة لاتينية بحيث يعبر عن الاستعداد للقيام ببعض المهام أو هي عبارة عن وضع يفترض خدمة غرض معين أو وضع جسماني يستخدم التعبير عن حالة مزاجية.

- **التعريف الاصطلاحي:**

يعرف حامد عبد السلام زهران "Hamed Abed Zahran" الاتجاه بأنه "استعداد نفسي أو تهيئ عقلي عصبي يعطي الاستجابة الموجبة أو السلبية نحو الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو موقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة".

يعرفه أيضا عالم النفس آلبورتAlpport بأنه "حالة استعدادات عقلية و نفسية تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة و التجربة التي يمر بها الفرد أو سلوكه إزاء جميع الأشياء أو المواقف التي تتعلق بها الحالة" معنى ذلك أن الاتجاه حالة استعداد النشاط الجسمي و العقلي تعد الفرد و تهيئه لاستجابات معينة (العويسي عبد الرحمن, 1974 , ص 194).

التعريف الاصطلاحي:

نقصد بالاتجاه في هذه الدراسة وجهة نظر معلمي المدارس نحو التكوين أثناء الخدمة, بحيث يعبرون عنها بالإيجاب أو السلب من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم بطريقة مكتوبة. (مجموع درجات استجابات المعلم الإيجابية أو السلبية المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة التي يقيسها الاستبيان)

- **مفهوم الاتجاه الإيجابي:**

هو الاتجاه الذي عن تأييد الفرد للموضوع المراد دراسته إذ أنه يدفع بصاحبه إلى تأييد كل ما يتعلق بموضوع الاتجاه.

- **مفهوم الاتجاه السلبي:**

هو الاتجاه الذي يعبر عن معارضة الفرد للموضوع المراد دراسته فيدفع بصاحبه للوقوف ضد موضوع الاتجاه.

2.6- المعلم:

- التعريف الاصطلاحي:

يعرفه محمد زيدان : " الفرد الكفؤ القادر على ممارسة عمله التربوي على الأكمل و المرضي نتيجة توفر كلا أو أحد العنصرين التاليين:

- المؤهل الدراسي الذي يحصل عليه الفرد في تخصصه.
- الخبرة المهنية الناتجة عن ممارسة فنية و تطبيقية لمدة تكفي للحصول على الخبرة

(مصطفى زيدان 1977 , ص 207).

يعرف رابح تركي المعلم على أنه "حجر الزاوية في كل إصلاح منشود في التعليم, فهو العامل الأساسي في عملية تكوين المواطن الصالح تربويا, و ثقافيا و اخلاقيا و وطنيا و دينيا أيضا. (رابح تركي 1990, ص 377).

و يرى كل من صالح عبد العزيز و عبد العزيز عبد المجيد " ذلك الشخص الذي يعين و يشرف و يوجد و يرشد. (صالح عبد العزيز و عبد العزيز عبد المجيد, 1971, ص 401).

يعرفه كل من عبد الله الرشدان و نعيم جعنيني على أنه : " الخبير الذي وظفه المجتمع لتحقيق أعراضه التربوية" (عبد الله الرشدان و نعيم جعنيني, 1994, ص 291).

كما يعرفه بدوره إبراهيم ناصر على أنه 3 الإنسان الذي يقوم بعملة التعليم, ونصح وإرشاد التلاميذ, ومساعدتهم على إكتساب الخبرات و ذلك بأن يضعهم في مواقف تعليمية معينة". (إبراهيم ناصر 1989, ص 128).

و يعرف جبرائيل بشارة المعلم بأنه " عصب العملة التربوية و العامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها, و تحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد, و هو القادر على تحقيق أهداف التعليم

و ترجمتها إلى واقع ملموس, فهو ركن أساسي من أركان العملية التعلمية التعليمية لا بل حجر الزاوية فيه."

(جبرائيل بشارة, 1986, ص 27-28).

التعريف الإجرائي:

لمعلمي المدارس الابتدائية فيتمثل في هؤلاء المعلمين الذين أوكلت إلهم تربية و تعليم الأطفال, و تدريسهم بمرحلة التعليم الابتدائي في إحدى السنوات الدراسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي.

- **المؤهل العلمي** : و الذي يتم تحديده من خلال عدد السنوات التي درسها المعلم
- **الخبرة و الأقدمية:** هي عدد السنوات التي يقضيها المعلم و هو يمارس مهنة التعليم.

3.6 - التكوين:

- التعريف اللغوي:

كلمة مشتقة من الفعل كون تكوينا بمعنى أسس الشيء و أشاده, أي أنشأه.

(علي بن هادية و باحسن بليس, 1979, ص 629)

- التعريف الاصطلاحي:

يعرفه ناصر الدين زبدي أنه " كل نشاط علمي منظم يهدف إلى تحقيق المعرفة الكافية, القابلة للتطور و اكتساب مهارات و فنيات التدريس و التحكم الجيد في معرفة الجانب الإنساني في التلميذ, و نواحي نموه النفسي في مختلف مراحل نموه. (ناصر الدين زبدي, 1987, ص 93).

يعرفه جبرائيل بشارة 3 التكوين هو إعداد المدرس الناشئ إعدادا محكما و الاهتمام به قبل مباشرة الخدمة و يستمر هذا الاهتمام خلال مراحل الحية المهنية أثناء الخدمة, لرفع مستواه الثقافي و المهني.

(جبرائيل بشارة, ص 28) .

- **التعريف الإجرائي:**

هو المدة الزمنية المحددة في النصوص الرسمية و التي يقضيها المعلمون المتمدرسون في أقسام المعاهد التكنولوجية للتربية, تحت إشراف مدرس مطبق, و التي غرضها إكساب هؤلاء المعلمين المتمدرسين المعارف النظرية و كيفية استعمال الوسائل التعليمة و طرق تقويم أعمال التلاميذ.

4.6 – التكوين أثناء الخدمة :

- **التعريف الاصطلاحي:**

يعرفه نازلي صالح و آخرون أنه: " السبيل للنمو المهني و الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية و الاجتماعية, و رفع مستوى أداء المعلم و إنتاجية التعليم, و تكييف المعلم لمختلف التغيرات المتلاحقة في شتى نواحي الحياة في العصر الراهن.

التكوين أثناء الخدمة هو تلك العملية الإرشادية و التوجيهية المنظمة, و التي تقدم للمعلمين أثناء الخدمة بهدف إحداث تغييرات في معلوماتهم و خبراتهم و طرق أدائهم, و سلوكهم و اتجاهاتهم, تمكنهم من استغلال طاقتهم الكامنة بهدف رفع مستوى كفاءتهم في ممارسة عملهم التربوي بطريقة منظمة و إنتاجية عالية, و الإسهام في تحقيق خطة التنمية.

هو مجموعة من البرامج و الأنشطة المخططة في ضوء فلسفة و استراتيجية واضحة منبثقة من فلسفة و سياسة المجتمع عامة و التعليم خاصة, تهدف إلى التأهيل العلمي و التربوي أو التجديد أو التوجيه, و التي من شأنها تمكينهم من زيادة كفاءتهم

إنه كل برنامج مخطط و منظم يمكن المعلمين من النمو في مهنة التعليم بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية و السلوكية, و كل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعلم و التعليم, و زيادة طاقة المعلمين الإنتاجية,

و لابد لهذا التكوين أثناء الخدمة أن يتم في خطة مسبقة و في إطار جماعي, تعاوني و بموجب فلسفة مستنيرة. (نازلي صالح و آخرون, 1989, ص 99).

- **التعريف الاجرائي:**

انه عملية التدريب أثناء الخدمة الموجه للمعلمين في المرحلة الابتدائية قصد تنمية معارفهم و تحسين أدائهم و هو كما صرح به وزير التربية السابق من خلال المنشور رقم 03/0.0.5/167 المؤرخ يوم 14.04.2004 انطلاقا من الدور المحوري و مركز التأثير الذي يحدثه مخطط التكوين أثناء الخدمة لسنة 2004/2003 على نوعية التعليم و مستوى أداء العاملين بقطاع التربية فإن العمل سيواصل بمنظور 06 أيام تكوينية موزعة على مدار السنة لصالح المعلمين. . . .

و باقي فئات النظام التربوي التي ينشطها المفتشون كل في مجال اختصاصه و ذلك بنفس الصيغة التنظيمية السابقة و ستدعم صيغة الستة أيام (06) بتجمعات تتراوح بين اليومين 02 إلى ثلاثة 03 أيام كلما دعت الضرورة لذلك.

7- الدراسات السابقة:

1.7-دراسة فؤاد علي العاج و عصام حسن اللوح و ياسر حسن الأشقرة (2010):

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

- حاجة برامج تدريب المعلمين و المعلمات إلى وجود أهداف محددة سلفا، لأن وجود هذه الأهداف يساعد على نجاح هذه البرامج و بالتالي تطوير أداء المعلمين و المعلمات المشاركين فيها.
- حاجة برامج تدريب المعلمين و المعلمات إلى التخطيط لها، و يكون منطلقا من واقع العملية التعليمية و من احتياجات المتدربين المختلفة، و أهمية مشاركة المعلمين في كافة عمليات البرنامج من تخطيط و مشاركة في التنفيذ و مشاركة في التقويم و المتابعة.
- 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، و لمتغير سنوات الخدمة و الفروق لصالح من لديهم خدمة من -10- سنوات، و لمتغير عدد الدورات و الفروق لصالح من لديه دورتان فأكثر.
- أظهرت الدراسة أنه كي يمكن الوصول إلى سبل تطوير للبرامج التدريبية للمعلمين يجب الأخذ بعدد من الاعتبارات من أهمها:

تناسب المعلومات التي تعرض على المعلمين و المعلمات، و مناسبتها لمؤهلات المعلمين المختلفة، و خبراتهم، و إيجاد أنشطة اختيارية، و ذلك يثير الدافعية لديهم لحضور البرامج التدريبية التي تعالج احتياجاتهم و مشكلاتهم.

2.7-دراسة أبو عطوان (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة و سبل التغلب عليها بمحافظات غزة، و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة الدراسة المكونة من (485) معلما و معلمة، و جاءت النتائج بالنسبة للمعوقات على النحو التالي:

وجود معوقات لعدم تقديم الوزارة لحوافز مادية و معنوية للمعلمين المتدربين، وجود معوق عدم أخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية، وجود معوق تعارض وقت التدريب مع وقت العمل في المدرسة، وجود معوق قلة استخدام الحاسوب في التدريب LCD.

3.7-دراسة صبح (2006):

هدفت الدراسة إلى المساهمة في ترشيد برامج التدريب أثناء الخدمة من خلال تقييم ما قدم لمعلمي المرحلة الأساسية من دورات في آخر ثلاث سنوات و إلى أي مدى نجحت هذه الدورات في تحقيق الأهداف المرجوة منها؟ و ما النجاحات التي حققتها؟ و ما الصعاب و العقبات التي حالت دون تحقيق بعض الأهداف؟ أو نقاط الضعف في برامج التدريب، و كانت عينة الدراسة من (506) معلم و معلمة، و استخدم الباحث استبيان و من أهم نتائج الدراسة:

خطة التدريب غير واضحة و لا يأخذ في الغالب برأي المعلمين فيها ولا تتبنى حاجات المعلمين، أهداف الدورات التدريبية غالبا غير واضحة و غير محددة، الدورات التدريبية تكاد تخلو من الأساليب الحديثة مثل

تمثيل الأدوار و العروض و تقتصر على المحاضرات و الإلقاء و أحيانا المناقشة و الحوار، بعض المدربين غير متمكنين من موضوعات التدريب و لا يملكون القدرة غلى توصيل المعلومات و لا يستخدمون وسائل إيضاح كافية، قلة الفائدة التي حصل عليها المتدربون في الثلاث سنوات الأخيرة، عدم رضا معظم المتدربين عما يقدم لهم من دورات و يعتبرونها أقل من توقعاتهم و دون مستوى الجودة.

4.7-دراسة راشد (1990): (و)

فهدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم أهداف و أسس و أساليب إعداد المعلمين أثناء الخدمة وواقعه في مصر من خلال آراء المعلمين، و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبيان على عينة الدراسة (186) معلما و معلمة، و توصلت الدراسة إلى ضرورة أن تعد برامج التدريب أثناء الخدمة إعدادا شاملا متكاملا.

5.7-دراسة عدوان وفاشة (1993) :

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تقويم برامج إعداد المعلمين و تدريبهم بمشاركة الجامعات الفلسطينية من خلال وجهة نظر الملتحقين بهذه البرامج من خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي، و تكونت عينة الدراسة من (199 معلما و 90 معلمة) و استخدم الباحثان لهذا الغرض استبيان، و توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن البرامج غلب عليها الطابع النظري و كانت نشاطات مفيدة للمعلمين، إلا أن المعلمين أكدوا على ضرورة إضافة موضوعات أخرى للتدريب أثناء الخدمة لتزيد من فائدة البرنامج لهم و من فعاليته و إدخال الحاسوب و التكنولوجيا في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

6.7-دراسة الخطيب و العيلة (1993):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في عملية تخطيط و تقييم برامج تدريب المعلمين و ذلك من خلال استبيان لعينة من (400) معلم ومعلمة في المرحلة الثانوية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، و

توصلت الدراسة إلى أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة تنوع البرامج بحيث تتناسب و حاجات مختلف فئات المعلمين.

7.7-دراسة المومني (1994) :

قام بدراسة ميدانية في المجتمع الأردني بهدف التعرف على مدى فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة في اكتساب معلمي التربية الاجتماعية و الوطنية المهارات اللازمة للتدريس، على عينة مكونة من (150) معلما و معلمة، و (34) مشرفا تربويا، توصلت إلى النتائج الآتية: أن درجة فعالية برامج التدريب أثناء الخدمة لدى المعلمين في هذه الموضوعات كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في مجالات: التخطيط، و المواد التدريبية، و متوسطة في مجالات : طرق و أساليب التدريس و استخدام التقنيات ووسائط التعليم.

8.7-دراسة الطروانة و الشلول (2000) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الحاجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين و مدراء المدارس الحكومية في ضوء متغيرات المؤهل و الخبرة في جنوب الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (386) معلما و (22) مشرفا تربويا و (99) مدير مدرسة، و قد خلصت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات المعلمين التدريبية تعزى إلى متغيرات الوظيفة و الخبرة و المؤهل و التفاعل بين هذه المتغيرات.

9.7-دراسة قشقوش (1991):

بعنوان أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات معلمي و معلمات مدارس التربية الخاصة في دولة قطر، حيث تكونت عينة الدراسة من (49) معلما و معلمة، منهم (25) معلما و (24) معلمة، طبق عليهم مقياس لقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم مكونا من (11) مجالا، أثناء مشاركتهم في دورات تدريبية تجديدية مكثفة و

التي تنظمها وزارة التربية و التعليم لهذا الغرض، و انتهت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين و المعلمات على مجالين فقط من مجالات الاتجاهات تعزى إلى الدورات التدريبية أثناء الخدمة هماة التقويم، و طريقة التدريس بينما وجد أنه لا توجد فروق جوهرية للمجالات التسعة المتبقية و هي : التربية الفكرية، تنظيم الفصول، التأهيل المهني، الثواب والعقاب، صحة الطفل، خصائص التلاميذ، الاتجاه نحو أسرة و مجتمع الطفل، الاتجاه نحو جنس الطفل، التدريب المنزلي للطفل.

10.7-دراسة ساتلير Sattler (2001) :

أجراها الباحث بهدف معرفة المتطلبات الأساسية و الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين من جهة، و مدراء المدارس من جهة أخرى، و قد انتهت الدراسة إلى نتائج هامة منها وجود فرق دال إحصائيا بين أداء المعلمين و المدراء فيها، يتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلين أثناء الخدمة، حيث أظهر مدراء المدارس اهتماما أكبر بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

الفصل الثاني: الاتجاهـــات

- تمهيد.

1- ماهية الاتجاهات.

1.1- تطور مفهوم الاتجاهات.

2.1- مفهوم الاتجاهات.

3.1- التمييز بين الاتجاهات و بعض المفاهيم.

4.1-أهمية الاتجاهات.

5.1- أنواع الاتجاهات .

6.1- خصائص الاتجاهات و مميزاته.

7.1- مميزات الاتجاهات.

8.1- مظاهر الاتجاهات.

9.1- مكونات الاتجاهات.

10.1- العلاقة بين مكونات الاتجاهات.

2- تكوين و تغيير الاتجاهات و النظريات المفسرة لها.

1.2- شروط تكوين الاتجاهات.

2.2-مراحل تكوين الاتجاهات.

3.2- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات.

4.2- وظائف الاتجاهات.

5.2- بعض النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات.

6.2- طرق التعبير عن الاتجاهات.

7.2- أهم طرق تغيير و تعديل الاتجاهات و العوامل المساعدة لتغيير الاتجاهات.

8.2- التفسيرات السيكولوجية للاتجاهات.

9.2- بعض النظريات المفسرة لتغيير الاتجاهات.

10.2- قياس الاتجاهات.

- ملخص الفصل.

تمهيد:

لقد نال موضوع الاتجاهات اهتماما واسعا من قبل علماء النفس الاجتماعي والباحثين من خلال دراسة الشخصية وديناميكية الجماعة في كثير من المجالات التطبيقية مثلا: التربية، الإدارة وتوجيه الرأي العام.

فلكل إنسان في هذا الوجود اتجاهات متعددة توجه سلوكه نحو مواقف أو قضايا أو مهن معينة، بل وحتى تحو أشخاص أو أشياء أخرى، ويتوقف تمسك الأفراد باتجاهاتهم النفسية على مدى ما يؤمنون به ويعتقدون فيه، ومدى رؤيتهم الذاتية، لذلك أخذت دراسات القيم والاتجاهات تزهو وتنمو نموا متزايدا خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين لما لها من أهمية موازية لأهمية الإدراك باعتبارها الوجه الأخر لتشكيل السلوك الباطن لفرد الذي ينعكس على السلوك الظاهر لهذا الفرد، وعن طريق معرفة وتحديد اتجاهات الفرد نحو موضوع معين يمكن التنبؤ بدرجة التوقف والاستمرارية أي دوام الدافعية.

وهذا ما سنحاول التعرف عليه من خلال ما سيتم التطرق إليه.

1- ماهية الاتجاهات:

1.1-تطور مفهوم الاتجاه:

قبل أن يصبح الاتجاه من أهم مواضيع علم النفس، كان الفلاسفة أول من استخدم هذا المفهوم كترجمة عربية لاصطلاح "Attitude " ويبدو أن "هربرت سبنسر" "H. Spencer" الفيلسوف الانجليزي 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 مثير لكثير من الجدل، تعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا العقلي، ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه». **(خير الله العصار، 1948، ص100)**

واستعمل هذا المفهوم أولا في علم النفس حيث ركز في دراسته على الدور الذي يلعبه في مجال الإدراك وفي مجال الانتباه وفي حقل الوعي، واتضح فيما بعد أن لاتجاهات، دور هام في فهم الآخرين، أي تسهيل عملية الاتصال بين الأفراد، ويعود الفضل في تعميم هذا المفهوم ونقله إلى السيكولوجية إلى توماس (W.I Thamas) وزينانيكي (F.Znanieki) اللّذين نشرا سنة 1918 « الفلاح البولاندي في أوروبا وأمريكا» « Thepalish Peasant In Europe And America» حيث بينت هذه الدراسة أن الاتجاه لم يعد استعدادا محركا للعمل على مستوى الفرد بل حالة فكرية تدعو الفرد إلى تكوين رأي، والى التصرف بشكل ما إزاء غرض ما.

(موريس روكلان، 1972، ص138)

وانطلاقا من هذه الدراسة قدما هذا الاصطلاح إلى ميدان علم النفس بصورة قوة أرغمت عددا كبيرا من الباحثين على الاعتراف به كاصطلاح يجب أن يحتل مركزا مميزا في الميدان.

ويفسر "ألبورت" سبب إقبال علماء النفس إقبالا كبيرا على استخدام مصطلح الاتجاهات والقيام بدراسات تجريبية حوله بقوله: « يمكن القول بأن مفهوم الاتجاهات هو أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاما في علم النفس الأمريكي

المعاصر، فليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية والنظرية المنشورة». **(أحمد أوزي، 1994، ص 166)**

ويتوسع هذا المفهوم ونقله إلى علم النفس، انتشر بشكل واسع ويعود ذلك إلى "جوردون ألبورت" " Gordon Allport" 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 الاتجاه 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 الاتجاه مفهوم مرن يسمح باستخدامه على نطاق واسع بين الأفراد والجماعات، مما جعله نقطة التقاء بين علماء النفس وعلماء الاجتماع تتيح لهم المناقشة والبحث التعاوني.

– لقد ساد في بداية القرن اتجاه يدعوا إلى استخدام القياس في جميع المجالات العلمية، واستخدام القياس في مجال الاتجاهات هو ما يحوله إلى دراسة علمية موضوعية، ولما كانت بحوث الاتجاهات تقوم أساسا على استخدام القياس، فقد قوبلت لأجل ذلك بالترحاب. **(أحمد أوزي، 1994، ص166)**

2.1- مفهوم الاتجاهات:

إن المواقف والقضايا المختلفة التي يتعامل أثناءها الإنسان تنطلق في الأساس من اتجاهاته إزاء تلك المواقف أو القضايا أو الأشخاص، سواءً كانت ايجابية أم سلبية، وهذا التعامل أو التصرفات المختلفة للفرد توحي بأن لديه ميول أو استعدادات ذهنية وعصبية ونفسية متناسقة، نظمتها خبراته الشخصية، ومفاهيمه المتعلقة بجوانب مرتبطة بموضوع الاتجاه، تعمل مجتمعة في بلورة أو تكوين نظرة أو رؤية ايجابية أو سلبية نحو موضوع الاتجاه، وفي ضوء ذلك يتخذ القرار الذي اقتنع بأنه الصواب.

ولذا فالاتجاه حسب "صلاح أحمد مراد": « هو حالة من الاستعداد او التهيؤ النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص وتمارس تأثير توجيها وديناميكيا على استجابة الفرد لكل الموضوعات والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة» (صلاح أحمد مراد، 1993، ص 320).

عرفه "فاوكومب" "Vewcom": « ليس الاتجاه استجابة ولكنه ميل ثابت إلى حد الاستجابة بطريقة معينة لشيء من جوانب الحياة في بيئته سواء كانت سلبية أو ايجابية بالنسبة له».

يقول "محمد السيد أبو النيل" في تعريفه للاتجاه: « إنه استعداد نفسي تظهر محصلة في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواءً كان اجتماعي أو اقتصادي أو سياسي أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية أو حول جماعة من الجماعات»(زيدان مصطفى، 1998، ص65).

وحسب "أنستازي" "Anastasi" الذي يرى أن الاتجاه كثيرا ما يعرف بأنه« الميل للاستجابة بشكل ايجابي أو سلبي تجاه مجموعة خاصة من المثيرات».

ومن التعاريف المتعددة من الناحية النفسية يرى "تيرسون" "Thurstone" الذي يعتبر: « الاتجاه النفسي هو تعميم لاستجابات الفرد تعميما يدفع سلوكه بعيدا أو قريبا من مدرك معين»

(طلعت حسن عبد الرحيم، 1988، ص 97-101)

وأكد ذلك "عمر ماهر محمود": « إن الاتجاه هو استجابة عامة عقلية ونفسية عند الفرد نحو مثيرات محددة مرتبطة بموضوع معين في البيئة التي يعيش فيها وتوجهها خبراته السابقة لها بما يكفل تقييمها وتعميمها على سلوكه الكلية في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع الاتجاه مما يجعله يتصف بأنه اتجاه ايجابي أو سلبي. (عمر ماهر محمودن 2003، ص:16).

وحسب "غنيم" مفهوم يعبر به عن الترابط بين المثيرات والاستجابات اتجاه موضوع أو موضوعات معينة، فهو عبارة عن: بناء أو تكوين فرضي يستدل معناه من ترابط السلوك الظاهر للفرد إزاء المواقف والمواضيع، فعندما يتم عرض مجموعة من العبارات في استبيان (مغلق) لشخص ما نجد بأنه يجيب عنها بشكل قد يغلب عليه الارتباط سواء من ناحية الموضوع المقاس، أم في أسئلة المقياس، ولكي يتم الربط بين المثيرات والاستجابات يجب أن نفترض وجود متغيرات وسيطة بين المثيرات والاستجابات (غنيم، 1975، ص: 322–323)

كما حاول "محمد سلام ادم" أن يصوغ تعريفا شاملا للاتجاهات حيث يرى بأن الاتجاه: « مفهوم نفسي اجتماعي، وهو تكوين افتراضي، أو هو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة الاستجابات المنسقة فيما بينها، سواء في اتجاه القبول أو اتجاه الرفض إزاء موضوع نفسي اجتماعي معين، وفي ضوء ذلك يظهر أثر الاتجاه في المواقف التي تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية معبرا بذلك عن مجموعة خبرته الوجدانية والمعرفية» (عبد الرحمان وقطامي، 1992، ص193).

ويعرفه "ألبورت" بأنه:« استعداد عقلي وعصبي ينتظم عن طريق الخبرة ويؤثر بصورة موجهة دينامية على استجابة الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بها» (مليكة، 1989، ص 140).

ويعرفه "بوجاردس" "Bogaruds " بأنه: « الميل الذي يدفع بالسلوك قريبا أو بعيدا من بعض العوامل البيئية ويضفي على هذه العوامل البيئية معايير موجبة أو سالبة تبعا لدرجة اقترابه منها أو نفوره عنها وهو ميل ثابت نسبيا. (Bogardus,E. S, 1931, P52)

ويعرفه السيد بأنه: « ميل عام نسبي في ثبوته، عاطفي أعماقه، يوجه سلوك الأفراد وهو إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، فما يكاد يثبت الاتجاه حتى يمضي مؤثرا وموجها لاستجابة الفرد للأشياء والمواقف المختلفة» (السيد فؤاد البهي، 1981، ص101).

أما الطويل فقد عرف الاتجاه بأنه: « تعبير قيمي – قد يكون ايجابيا أو سلبيا– نحو أشياء أو أفراد أو أحداث، وهو يعكس شعور فرد ما عن شيء ما» (الطويل، 1986، ص147).

كما أكد على ذلك "عبد العزيز السيد" في معجم علم النفس والتربية إذ يشير أن: « الاتجاه هو موقف أو ميل نسبيا سواءً كان رأيا أو اهتماما أو غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة» (عبد العزيز السيد، 1984، ص17).

كما يتفق مع تعريف "حامد زهران" أن:« الاتجاه تكويني فرضي أو متغير كامن، وهو عبارة عن استعداد نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي ستثير هذه الاستجابة.

(حامد زهران، 1974، ص 136).

كما يرى "صالح علي أو جادو" أن: « الاتجاه عبارة عن حالة الاستعداد أو التهيؤ النفسي بتنظيم من خبرات الشخص، وتمارس تأثيرا توجيهيا وديناميكيا على استجابة الفرد لكل المواضيع والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة. (صالح علي أبو جادو، 2007، ص 190)

تعريف "أبشو" "Upshpu": « الاتجاه عبارة عن المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والأمور المحيطة بهم حيث يمكن الاستدلال عن هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاث جوانب انفعالي، معرفي، سلوكي (عبد الفتاح محمد دويدار، 2009، ص: 150).

تعريف "كرتش" و "كرتشفيلد" "Crutchfield و Krech": « الاتجاه هو تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذي يعيش فيه الفرد»

كما يعرفه "ليفن" "Levin": « بأنه ذو بنية وجدانية تعمل في تفاعل مستمر لتحديد التالي».

(جابر، 1978، ص: 105).

ويضيف "Erwin" عامل الشعورية إلى تعريفه للاتجاهات النفسية فيشير في تعريفه للاتجاه على أنه: « حالة الفرد الشعورية التي توجه نحو الموضوعات والأشياء المختلفة وقد يكون هذا التوجيه موجبا أو سالبا أي يحدد شعور الفرد ضد الموضوعات المختلفة» (Erwin, 2001, P :40).

ويعرف "White" الاتجاه بأنه: « سلوك الفرد وشعوره وموقفه من قضية ما أو شخص ما أو شيء معين».

(White, 2001, P37)

وهو بذلك يضع موضوع الاتجاه مفتوحا غير محدد وأنه يشمل سلوك الفرد وما يشعر به نحو شيء معين.

ويضيف كل من "Frank " و"Margaret" عامل التنظيم للاتجاه في تعريفهما له فيشيران إلى أن الاتجاه: « تنظيم دائم نسبيا لاعتقادات متداخلة والتي تصف وتقيم وتدعم فعلا أو حدثا يخص موضوع معين أو موقف معين يتعرض له الفرد في حياته».

(Margaret & Frank,1997,P30)

3.1- التمييز بين الاتجاهات وبعض المصطلحات الأخرى:

كثيرا ما يحدث الالتباس بين الاتجاهات ومصطلحات أخرى كالميول والسلوك والآراء والقيم، وهذا يرجع – حسب جلال- إلى انه من الصعب التمييز بين أنواع العواطف لتداخلها مع بعضها البعض (جلال، 1985، ص125).

ويمكن التمييز بين الاتجاهات وبعض المصطلحات الأخرى كالتالي:

1.3.1- الاتجاه والميل:

الاتجاه استعداد وجداني مكتسب نسبيا يجعل الفرد يميل إلى موضوعات أو مواقف معينة، فتجعله يقبل عليها ويجذبها أو يعرض عنها ويكرهها بينما الميول سمة عامة، فالميل أقرب إلى تحديد ما يفعله الفرد، أكثر ما يحدد كيف يفعله، ويطلق عليها دينامية أو دافعية (غنيم، 1975، ص300).

ولذلك تستخدم مقاييس الميول –عادة- قبل الانخراط في المهنة، فقد يكون للشخص الذكاء والقدرات التي تؤهله للنجاح في مهنة معينة، لكنه لا يميل إليها ولا يحبها، فاختبارات الميول تمد الباحثين بنوع معين من المعرفة، عن ميول الفرد التي لا توفرها اختبارات الذكاء، أما مقاييس الاتجاهات فتستخدم أثناء الخدمة أو بعدها (جلال، 1985، ص25)، ومن أهم ما يميز الاتجاه عن الميل هو « أن الاتجاه يتضمن المعتقدات مثلما يتضمن المشاعر بخلاف الميل» (غنيم، 1975، ص322).

2.3.1- الاتجاه والسلوك:

الاتجاه استعداد عقلي للاستجابة أو ميل عام نحو الاقتراب أو الابتعاد عن موضوع ما، بينما السلوك هو أداة التعبير عن الاتجاه بالقول أو الفعل أو بأي وسيلة تدل على الرفض أو القبول...الخ.

وهو ما يؤكده مورفي من أن الاتجاه استعداد للاستجابة، وليس هو السلوك، وإنما هو شرط يسبق السلوك.

(عبد الرحمان وقطامي، 1992، ص193).

3.3.1- الاتجاهات والقيم:

يكمن الفرق بين الاتجاهات والقيم في أن القيم هي أكثر اتساعا وتعميما من الاتجاه وأكثر تجريحا، تتضح أو تكشف عن نفسها من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم نحو مواضيع محددة مثلا: اتجاه الفرد نحو مبنى اثري عريق يتأثر بقيمة الجمال عند هذا الفرد بمعنى أن مفهوم القيمة اعم وأشمل من مفهوم الاتجاه

(سيد محمود الطواب، 2008، ص21).

4.3.1- الاتجاه والسمة:

السمة هي الصفة أو الخاصية للسلوك تتصف بقدر من الاستمرار، ويمكن ملاحظتها وقياسها وتحتوي الشخصية على عدة أنواع من السمات **(خليفة، بدون سنة، ص73).**

5.3.1- الاتجاهات والإيديولوجية:

الإيديولوجية هي إطار واسع وشامل يجمع داخله عدد كبير من الاتجاهات للفرد التي يرتبط بعضها بالبعض الآخر وتتمثل فيها ادراكاته لذاته، وادراكاته للمجتمع الخارجي، أو هي عبارة عن الاتجاه الشامل الذي يمكن أن نطلق عليه فلسفة حياة الفرد **(خليفة، بدون سنة، ص: 73-75).**

6.3.1- الاتجاه والرأي:

مما لاشك فيه أن الاتجاهات تأثيرا ملموسا على آراء الفرد، كما أن هذه الآراء تؤثر في اتجاهاته عن طريق زيادة تأكيدها، بينما الاتجاهات تتكون عن طريق الخبرات الانفعالية المختلفة، مثلا إذا كانت الخبرة ناتجة عن موقف طيب كان الاتجاه ايجابيا، أما إذا كانت الخبرة ناتجة عن موقف سيء فعادة ما يكون اتجاها سلبيا، ويمكن القول بأن الآراء هي تعبير عن الاتجاه حيث يمثل الاتجاه إطارا عاما للآراء، فيوجد تأثير متبادل بينهما، كما أنه لا مكن اعتبار الاتجاهات –حسب السيد– رأيا عاما إلا في حالة اتصالها بمشكلة عامة يدور حولها الجدل (السيد، 1985، ص467).

لذلك نجد أغلب علماء النفس قد ركزوا على الاتجاهات باعتبارها أساسا لازما للسلوك الإنساني أكثر من الآراء، اخذين في الاعتبار تأثير الرأي على الاتجاه (بوطابة، 2000، ص33).

وحول العلاقة بين الاتجاه والرأي يرى بعض علماء النفس أمثال "هارتلي" أن هناك اختلافا في الرأي "Opinion " والاتجاه، حيث أن الرأي يوجد حين تعجز الاتجاهات عن مساعدة الفرد في مواجهة الموقف، فعند ذلك يقوم الرأي مقام الاتجاه، حيث يتطلب الموقف نظرة فاحصة في عواقب الأمور أو في مضمون القرار الذي يمكن أن يتخذه، كاتخاذ رأيا مثلا بشأن الدخول في الحرب، فهنا يتطلب تحليل الموقف من كل الزوايا وإجراء حسابات دقيقة للموازنة بين احتمالات النصر أو الهزيمة (إسماعيل وآخرون، 1967، ص:151).

وهذا يعني أن الاتجاهات تأتي أولا، ثم يأتي دور الآراء في تحليل المواقف، وفي ضوء ذلك يتخذ القرار الذي حددته الآراء، فكأن العلاقة بينهما علاقة الخاص بالعام أو الجزء بالكل.

7.3.1- الاتجاه والعاطفة:

الاتجاه أكثر عموما وشمولا من العاطفة، التي تقتصر على الجانب الشعوري والوجداني أما الاتجاه فيشمل جوانب عقلية ومعرفية وإدراكية.

8.3.1- الاتجاه والتعصب:

الاتجاه إما أن يكون سلبيا أو ايجابيا، أما التعصب، فهو عبارة عن اتجاه سلبي لا يقوم على أساس منطقي مشحون شحنة انفعالية زائدة، التي تجعل التفكير بعيدا عن الموضوعية والمنطق السليم.

(السمراني، 1988، ص: 94).

9.3.1- الاتجاه والمعتقد:

المعتقدات محددات عقلية وشعورية عريضة ومتعمقة وشبه ثابتة لدى الأفراد أو الجماعات، وهي التي تحدد النظرة الكلية والأساسية لفرد نحو الحياة والعالم والمجتمع ونحو نفسهن حيث يرى درويش بأن المعتقد أضيق من الاتجاه، باعتباره مجرد معارف الشخص وتصوراته عن موضوع ما فهو ذو طبيعة معرفية معلوماتية لا يتصف بالانفعال (درويش، 1993، ص: 92).

4.1- أهمية الاتجاهات:

تحتل دراسة الاتجاهات مكانة بارزة في دراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتنشئة الاجتماعية وفي الكثير من المجالات التطبيقية مثل التربية والصحافة والعلاقات العامة والإدارة، والتدريب القيادي لحل الصراعات وتنمية المجتمع، ومكافحة الأمية، والإرشاد الزراعي والتثقيف الصحي، والإرشاد الديني والقومي، وتوجيه الرأي العام والدعاية التجارية، والسياسية والثقافية والاجتماعية وغيرها من مختلف مجالات الحياة. ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات هو دعم الاتجاهات المسيرة لتحقيق أهداف العمل فيها وإضعاف الاتجاهات المعيقة، بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو عالمه. (صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ص: 217)

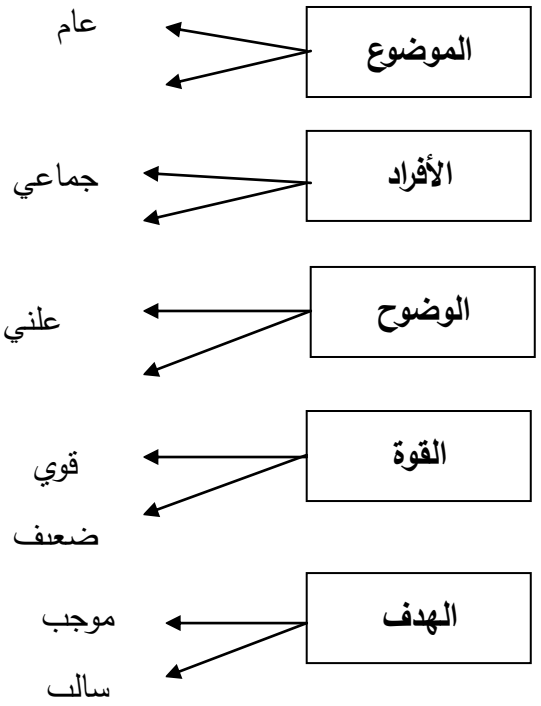
كما أن الاتجاهات توجه سلوك الأفراد ودفعه دفعا موجبا يسبقه التعرف على اتجاهات هؤلاء الأفراد ومحاولة تعديلها في الاتجاه المرغوب فيه بغية تعديل سلوك الفرد. (زينب عبد الحفيظ، 2002، ص:57)

اتجاه الأفراد نحو موضوع ما يمكنه من التنبؤ بنوعية السلوك الذي سيتبعه الفرد إزاء هذا الموضوع.

(سعيد أحمد شوبل الغامدي، بدون سنة، ص:29)

5.1- أنواع الاتجاهات:

تصنف الاتجاهات على عدة أسس تبعا لتصنيف "ألبورت" كما هي مبنية في الشكل:



الشكل (1): يوضح تصنيف الاتجاهات.

1.5.1- على أساس الموضوع:

1.1.5.1- الاتجاهات العامة: وهي التي لها صفة العمومية، وتنتشر وتشيع بين أفراد المجتمع، مثل: الاتجاه نحو الاشتراكية الديمقراطية كمبدأ لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية، أو الاتجاه نحو المبدأ القائل أن الوقاية خير من العلاج.

2.1.5.1- الاتجاهات الخاصة: وهي التي تنصب على النواحي الذاتية الفردية، مثل الاتجاه نحو الزواج والأعياد والمناسبات القومية. (منسي، بدون سنة، ص210).

2.5.1- على أساس الأفراد:

1.2.5.1 - الاتجاهات الجماعية: هي التي يشترك فيها أكبر عدد من الأفراد مثل الاتجاه نحو قائد معين، أو فريق رياضي.

2.2.5.1-الاتجاهات الفردية: تتعلق بصاحب الاتجاه فقط، كاتجاه الفرد نحو شخص معين أو نحو المهنة.

3.5.1- على أساس الوضوح (البروز):

1.3.5.1- الاتجاهات العلنية (الشعورية) :

فالاتجاه الظاهر هو الذي لا يجد صاحبه حرجا في ظهوره، مثل الاتجاه نحو مجموعة الفضائل، كالأمانة والشرف، والتمسك بالعادات والتقاليد المجتمعية الحسنة.

2.3.5.1-الاتجاهات السرية (اللاشعورية):

وهو الاتجاهات لخفية التي لا يحب صاحبها أن يطلع عليها الناس، إما لكونها محضورة كالانضمام إلى حزب سياسي محضور، وإما يخشى عليها من المنافسة.

4.5.1- على أساس القوة:

1.4.5.1- الاتجاهات القوية:

هي التي تجعل صاحبها يدافع في سبيل تحقيقها أو الدفاع عنها قولا وعملا، وبكل الوسائل الممكنة كالاتجاه نحو الدين فحينما يسمع شخصا يسيء إلى الدين يغضب لدينه ومعتقداته.

2.4.5.1الاتجاهات الضعيفة:

كالاتجاهات نحو شاعر معين فإذا سمع بنقده فقد يدافع أو يقبل ذلك، فيكفي بالتعبير عن ذلك بالقول.

(العليمي، 1997، ص11)

5.5.1- على أساس الهدف:

1.5.5.1الاتجاهات الايجابية:

هي تلك الاتجاهات التي تنحو نحو موضوع ما (شخصي، بيئي) أي أنها تجذب الفرد بالتأييد والموافقة عليه.

2.5.5.1-الاتجاهات السلبية:

وهي التي تجعل الفرد بعيدا عن موضوع ما شخصي أو بيئي أي تجعله ينفر منه، ويكون بالمعارضة وعدم الموافقة. (زيدان محمد مصطفى، 1998، ص66).

6.1- خصائص الاتجاهات ومميزاتها:

1.6.1-الاتجاهات كتكوينات افتراضية:

« الاتجاهات تكوينات افتراضية بمعنى انه يفترض وجودها دون أن يكون لنا الوسيلة للتحقق من وجودها عينيا». (زيدان محمد، 1988، ص71)

إذ لا سبيل إلى ملاحظة وجود الاتجاه أو عدمه، ايجابيته أو سلبيته، قوته أو ضعفه إلا من خلال استجابة صاحبه نحو المثير أو موضوع الاتجاه فلا تستدل على اتجاه الأساتذة نحو المنهج الدراسي الجديد إلا من خلال إقبالهم وتكيفهم معه بشكل ايجابي أو نفوره وعدم مبالاته مثلا، وهذا يعني أن الاتجاه في حد ذاته غير موجود وإنما يضطر الفرد إلى افتراضها من أجل تفسير الأنماط السلوكية التي يمارسها الفرد في أوضاع معينة. (مالك سليمان، 1986، ص16)

2.6.1-الاتجاهات كنتاج للتعلم:

« الاتجاهات مكتسبة متعلمة وليست ولادية». (النشواني عبد المجيد، 1968، ص275). فالفرد يكتسب اتجاهاته نتيجة الخبرة التي يمر بها سواء كان ذلك بالاحتكاك بعناصر البيئة أو نتيجة عامل التقليد والمحاكاة ويكون اكتساب الاتجاهات غما بطريقة لا شعورية مثلما هو الحال بالنسبة للاتجاهات التي تكون نحو الأصدقاء أو الأعداء.

3.6.1-الاتجاهات محددة بموضوعاتها على نحو مباشر:

« الاتجاهات لا تكون في فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع وهي تعد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها». (مالك سليمان، 1986، ص169) إذن الاتجاه يوضح العلاقة بين الموضع والفرد الذي يسلك بطريقة معينة اتجاه هذا الموضوع وهذا الأخير الذي قد يكن فكرة أو حادثا أو وضعا أو شيئا وهو يحدد اتجاه الفرد نحوه إلى حد كبير في إغفال ذاتية الفرد في تكوين الاتجاه.

4.6.1- الاتجاهات اقدامية تجنبية:

قد تتسم بعض اتجاهات الأفراد بالإقدام والايجابية، فتجعل الفرد يقترب من موضوعاتها وقد تتسم اتجاهات أخرى بالتجنبية فتجعله يرغب عنها (النشواني عبد المجيد، 1968، ص 275).

5.6.1-الاتجاهات ثابتة ثباتا نسبيا:

« من أبرز خصائص الاتجاه أنه حالة عقلية وعصبية ثابتة ثباتا نسبيا ودائمة دواما نسبيا نستطيع أن نلتمس صفة ثبات الاتجاه إذا ما قورن بحالة الانفعال الذي هو حالة نفسية طارئة ووقتية والاتجاهات تكون متباينة من حيث قوتها ومدة قابليتها للتغيير إذ أن الاتجاهات المكتسبة في المراحل الأولى من العمر تكون عصبية عن التغيير وهي تزداد قوة بزيادة النضج ووجود المواقف المؤيدة لها ورغم الثبات النسبي للاتجاهات إلا إمكانية تغييرها أو تعديلها تبقى واردة إذا توفرت ظروف معينة». (حامد عبد السلام، 1984، ص: 138)

7.1-مميزات الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات من عدة عناصر هي:

1.7.1- الوجهة:

تشير وجهة الاتجاه إلى شعور الفرد نحو مجموعة من الموضوعات وفيما إذا كانت لديه، فالطالب الذي له اتجاه مرضي نحو الجامعة يعني أن وجهته ايجابية نحو كل أو بعض الجوانب في الجامعة، كنظام المنح ونظام الدراسة...أما الطالب الذي يتجنب الجامعة أو نشاطاتها فإن اتجاهه سلبي نحو الجامعة.

2.7.1- الشدة:

تختلف الاتجاهات من حيث الشدة، إذ نجد لشخص معين اتجاها ضعيفا نحو موضوع ما، بينما نجد لشخص ثاني اتجاها قويا نحو نفس الموضوع أو موضوع آخر، ولفهم الاتجاه ينبغي أن يعكس هذا الأخير مدى قوة شعور الفرد.

3.7.1- الانتشار:

ويطلق عليه أيضا المدى، حيث نجد متعلمين لا يحب أو يكره بشدة جانبا واحدا أو جانبين من جوانب المدرسة، بينما قد نجد آخر لا يحب شيء يتعلق بالتعليم الخاص أو العام.

4.7.1- الاستقرار:

من الملاحظ أن بعض الأفراد يستجيبون لسلم الاتجاه بأسلوب مستقر نجد آخرين يعطون إجابات مرضية وغير مرضية لنفس الموضوع، فقد يقول فرد بأنه يعتقد بأن كل القضاة محايدون، وفي نفس الوقت يجادل بأن قاضيا معينا ليس محايدا.

5.7.1- البروز:

ويقصد به درجة التلقائية أو التهيؤ للتغير عن الاتجاه، إن الاتجاهات البارزة التي يكون الفرد معرفية كبيرة ويعطي لها أهمية كبيرة وذلك لتضمن غالبية الاتجاهات لقضايا، تتطلب الإجابة عنها بعبارة مثل "موفق"، "غير موافق" فإنها لا تستطيع أن تقيس البروز، وعلى كل يمكن قياس البروز بواسطة المقابلات وبالملاحظات التي توفر الفرص للتعبير عن الاتجاهات. (مقدم، 1994، ص: 243-244)

8.1- مظاهر الاتجاهات:

1.8.1- الرضا: يعتبر من الصور التي تعبر عن الاتجاه الايجابي للفرد، وهو تقبل العامل لظروف العمل، نوعه ومتطلباته، ومكانته الاقتصادية والاجتماعية، ولا يكون الرضا إلا بتحقيق الفرد لرغبات عامة تخص الأجر والترقية اللّذان يحققان مكانة اجتماعية داخل المنظمة أو خارجها، ويعبر عن ذلك بالتقدير الذي تمنحه الإدارة.

2.8.1-التغيب: تبين معظم الدراسات التي أجريت لفهم هذه الظاهرة وتحديدها أن التغيب جزء من الحياة الاجتماعية في المنظمة، فهو سلوك يقوم به العامل نحو سياسة المؤسسة بدافع عدم تحقيق الذات في ظل نظامها، فهو بذلك تعبير عن الإحساس بالاغتراب عامة والاغتراب الاقتصادي خاصة.

فحسب "ماركس" فإن التغيب هو ميكانيزم للهروب من الواقع المر الذي يواجه الفرد والجماعة.

الأداء:هو أي أسلوب يؤدي إلى نتيجة معينة، الأمر الذي يحدث تغييرا في المحيط بأي شكل من الإشكال، وحتى يحدث هذا يجب توفر شروط وعوامل عدة منها جهد عضلي وعقلي زائد، الدافعية اللازمة ووسائل الإنتاج. (عشوي، 1992، ص 185)

9.1- مكونات الاتجاه:

للاتجاهات مكونات يكمل بعضها البعض الآخر، ولها علاقة بتوجيه الاستجابة وتحديدها سواء كانت ايجابية أم سلبية، وتتكون الاتجاهات- أيا كان نوعها- من المكونات التالية:

1.9.1- المكون المعرفي (COGNITIVE COMPONENT):

ويتمثل فيما يتوافر لدى الفرد من معلومات وأفكار أو معتقدات سابقة عن لاشيء موضوع الاتجاه، حيث يرى فتحي أن الفرد لا يستطيع أن يكوّن اتجاها معينا تجاه مهنة أو موضوع أو موقف ما، إلا إذا توافرت لديه معلومات كافية عن موضوع الاتجاه حتى ولو كانت أولية أو تتصف بالعمومية. (فتحي، 2000، ص50).

ولذا فلا شك بأن الفرد إلي التحق بمهنة الطب مثلا، لم يكن التحاقه بالصدفة وإنما توافرت لديه معلومات عن المهنة من حيث مهامها وشرفها وأخلاقياتها وأهميتها، ومثله المعلم الذي اختار مهنة التدريس كوظيفة دائمة، يكون قد كوّن ولو معلومات أولية عن المهنة سواء كونها بنفسه أم بمساعدة وتشجيع غيره، كالوالدين والأقران لسبب أو لآخر.

2.9.1- المكون الوجداني (AFFECTIVE COMPONENT):

ويتعلق بالجانب الانفعالي، كمشاعر الفرد وتجاربه وثقافته واحتكاكه بالبيئة المحيطة، (فتحي، 2000، ص 50). وهذا المكون يشير إلى شعور عام لدى الفرد يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه، فالمكون

العاطفي إذا يشير إلى الحالات الشعورية الذاتية أو المزاجية التي تصاحب الاتجاه، ويستند عليه من خلال مشاعر الفرد ورغباته نحو موضوع الاتجاه، ومن إقباله عليه أو النفور منه، وحبه أو كرهه له، فقد يكون الاتجاه الذي يؤثر في استجابة الفرد نحو الأشياء أو الأفراد غير منطقي، كما قد يبدو للآخرين، لكنه بالنسبة لصاحب الاتجاه منطقيا، ولهذا فقد يختلف اثنان في الاتجاه نحو موضوع ما، وهذا يرجع إلى تباين خبرات الأفراد بموضوع الاتجاه، فالذي يكره أو لا يميل إلى مهنة الطب مثلا، قد يكون ذلك نتيجة إلى أن أحد أقاربه توفي بالمستشفى لعدم توفر العناية، أو بسبب أخطاء الأطباء، بعكس الذي أسعف أحد أقاربه في مرض خطير فوجد كل الرعاية والاهتمام وعاد مريضه سليما معافىً، فحس في نفسه ووجدانه بأن مهنة الطب عظيمة لا تضاهيها أي هنة، فقد يشبه الأطباء بالملائكة بعكس الأول.

3.9.1- المكون السلوكي (BEHAVIORAL VCOMPONENT):

ويتمثل في مجموع التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يبديها الفرد في موقف مت نحو متغير معين، وهذا السلوك يتأثر بالمكون المعرفي، ولذلك يرى فتحي أن السلوك أحد مكونات الاتجاه في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة معينة **(فتحي، 2000، ص50)**، ويشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنواع محددة وفي أوضاع معينة أو إلى الخطوات الإجرائية التي ترتبط بسلوك الإنسان إزاء موضوع الاتجاه، بما يدل على قبوله أو رفضه بناء على تفكيره النمطي وإحساسه الوجداني (نشواتي، 1993، ص 472).

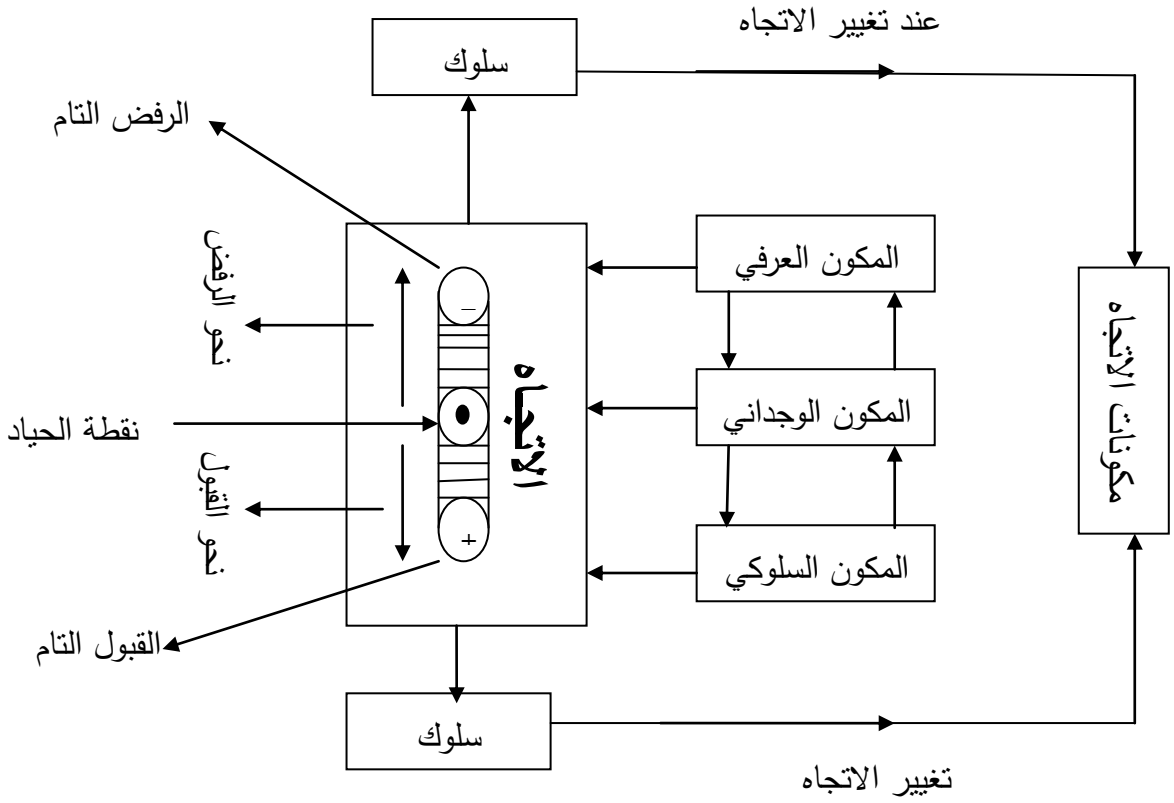
ومن هنا يبدو أن السلوك مؤثرا في الاتجاهات ومتأثرا بها، فالطالب مثلا الذي يكره مادة الرياضيات يتكاسل أثناء مذاكرتها مع إهمال الواجبات المنزلية وعدم التفاعل أثناء الدرس وبتكرار هذا السلوك من الطالب يتكون لديه اتجاه سلبي تجاه المادة، مع أن هذا السلوك قد يتكون من خلال سلوك معلم الرياضيات تجاه الطالب، فتكرار السلوك الخاطئ من المدرس تجاه الطالب يؤدي إلى تكوين الاتجاه السالب لدى الطالب تجاه المادة، وبالتالي نحو المعلم، إلا أن هناك تباين في وجهات النظر حول تفسير ظهور الاتجاه.

حيث تفترض نظرية الإدراك الذاتي أن الاتجاهات تظهر نتيجة الخبرة الفعلية لتعطي مغزى للفعل الذي تم، وليس كوسيلة تسبق أو ترشد الفعل بعكس نظرية التنافر المعرفي التي تفترض بأن الاتجاهات تفسر سبب الفعل (العطية، 2003، ص107).

ويظهر أن المكونات الثلاث للاتجاهات (المعرفي– الوجداني–السلوكي) مترابطة، ويصعب فصل كل منها عن الآخر، ولذا يرى سعد أن أي اتجاه (ATTITUDE) ينطوي على ثلاثة عناصر مترابطة (عقلاني–وجداني–سلوكي) –أي فكر وشعور وعمل – كما يؤكد أن أي اتجاه نحو قضية ما لا يكن النظر إليه في فراغ أو أحادية، ذلك لأن النظرة الاجتماعية تؤكد حسب –سعد– أن أي اتجاه يكوّن عادة من نسق أكبر، يتضمن اتجاهات أخرى نحو قضايا أخرى متشابكة، لتكوّن فيما بينها ما يسمى (بالنظرة الكلية) WORLD للفرد، وأحيانا يطلق على هذه النظرة الكلية لفظ (الايدولوجيا)، كما أن أي اتجاه – سواء ينظر إليه منفصلا أو كجزء من هذه النظرة لا يمكن فهمه علمياً إلاّ بتحليله وربطه بمقارنة الفرد في الأبنية والهياكل الاجتماعية المتعددة، التي يتشكل منها مجتمعه المحلي أو مجتمعه الأكبر مثل الطبقة، والمهنة والديانة والجماعة وغير ذلك (سعد، 1967، ص39).

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

شكل رقم (02) مكونات الاتجاه.



ومن خلال الشكل رقم (02) يمكن أن نتصور بأن المكونات الثلاثة (المعرفي–الوجداني–السلوكي) للاتجاه تفاعل فيما بينها ليتكون الاتجاه، الذي قد يكون اتجاها ايجابيا، أو اتجاها سلبيا أو اتجاها محايدا، فنقطة الصفر تشير إلى الحياد ثم يبدأ الاتجاه نحو الاتجاه الايجابي أو السلبي، بمعنى أنه لا يتكون دفعة واحدة، وإنما يبدأ كل منهما من منطقة الحياد، ثم ينمو هذا الاتجاه بالتدرج ليصل أي القبول التام أو الرفض التام، أو قد يبقى في منطقة الحياد أو قد يتراجع من القبول التام أو الرفض التام إلى 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» (بولتون، 2004، ص4). وعلى قدر درجة الاتجاه يكون السلوك كناتج يعبر عنه بأي شكل من أشكال السلوك (لفظا أو حركيا)، فعند التغيير لا بد من العودة ثانية إلى المكونات كإطار مرجعي، ففي حالة القبول

بتغيير الاتجاه، فإنه ينبغي أن يغير الفرد أو يصحح في الجوانب المعرفية في ضوء المعلومات أو الحاجات الداعية للتغيير، فيحصل التغيير، أما لتأكيد الاتجاه السابق أو لتغييره، أو يتراجع إلى نقطة الحياد، وعلى الرغم من أن فهم الاتجاه والعلاقة المحتملة بينه وبين السلوك أمرا معقدا، إلا أن البعض–حسب العطية– يرى بوجوب الأخذ بعين الاعتبار أن مصطلح الاتجاه يشير بشكل أساسي إلى المكون الوجداني من المكونات الثلاث (العطية، 2003، ص 101–102).

10.1–العلاقة بين مكونات الاتجاهات:

الاتجاهات تنبع من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومن خلال عملية التفاعل الاجتماعي والنظم الدينية والأخلاقية، بالإضافة إلى لتجارب الشخصية في المواقف المختلفة لذلك من الممكن لنا أن نتصور وجود علاقة بين خصائص هذه المكونات، وفيما يلي أهم ما أسفرت عنه البحوث التي قامت بدراسة اتساق مكونات الاتجاه:

1.10.1–اتساق مكونات الاتجاه من حيث قوتها:

تكون مكونات الاتجاه قوية أو ضعيفة في كل نوع من الأنواع الثلاثة كالأتي:

1.1.10.1– المكونات العرفية:

تكون على درجة من القوة عندما تكون المعلومات عن موضوع الاتجاه يؤيد بقوة أو تكون ضد هذا الموضوع وتعارضه بقوة.

2.1.10.1– المكونات الوجدانية:

تكون قوية عندما يكون إقبال تام على موضع الاتجاه وحب له أو نفور تام منه وكراهية له.

3.1.10.1- المكونات العملية:

تكون قوية إذا كان استعداد الشخص استعدادا إما للقيام بعمل يساعد ويحمي موضوع الاتجاه أو الإضرار بهذا الموضوع ومحاربته.

2.10.1- اتساق مكونات الاتجاه من حيث تعدد عناصرها:

قام "Kaiz and Stotland" 1959 في جامعة "متشجان" بأمريكا ببحث عن الاتساق الناتج عن ترابط أنواع مكونات الاتجاهات ببعضها البعض، وبناء على هذا البحث قسم الاتجاهات إلى أقسام:

- اتجاهات تعتمد على مكونات وجدانية كثرة، لا يقابلها سوى اقل عدد ممكن من المكونات المعرفية والسلوكية.

- اتجاهات ذات استعداد علم وتمثل ميولا عملية مع أقل مضمون معرفي.

- اتجاهات عقلية ذات مكونات معرفية أكثر، مكونات وجدانية قليلة وتفتقر إلى استعداد عملي.

- اتجاهات متوازنة المكونات بحيث تحتوي على توازن في المكونات الثلاث (المعرفية، السلوكية، الوجدانية).

* والخلاصة أن الأنواع الثلاث لمكونات الاتجاه مترابطة إلى حد بعيد، وأن كل واحد يعمل بطريقة خاصة ويؤدي وظيفة تقدم معلومات تساعد على فهم الاتجاهات. (خليل عبد الرحمان معايطة، 2000، ص: 163-165).

2- تكوين و تغيير الاتجاهات و النظريات المفسرة لها :

1.2-شروط تكوين الاتجاهات:

حسب محي الدين مختار في كتابه: « علم النفس الاجتماعي» فإن الاتجاهات تتكون إلا بتوفر خمسة شروط هي:

1.1.2- تكامل الخبرة:

إن مرور الفرد بمجموعة من الخبرات الجزئية التي تكمل إحداهما الأخرى يؤدي إلى تبني اتجاه غما مؤيد أو معارض لموضوع خبراته المتكاملة. فالاتجاهات 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 موضع الإطار الذي يمثل مرجع أحكام الفرد نحو موضوع ما.

(عبد الرحمان عيسوي، 1973، ص: 56)

2.1.2- تكرار الخبرة:

يعتبر تكرار الخبرة شرطا لتكوين الاتجاه نحو موضوع معين فالموقف الذي يشبع رغبة الفرد يؤدي إلى تكوين اتجاه ايجابي، ويتصل الإشباع بشيء أو رمز أو مؤسسة أو غيرها ويصبح هذا الشيء علامة على الإرضاء وإعادة الاتزان فإن ما تكرر هذا الموقف وتكرر ظهور هذا الشيء يحدث الإرضاء، كون الفرد نحوه اتجاها محبوبا وعندما يحدث العكس يكون اتجاه للكراهية. (لبيب النجيجي، 1965، ص:151).

3.1.2- حدة الخبرة:

كما أن لتكرار الخبرة أثرا في تكوين الاتجاهات فإن لحدة الخبرة الانفعالية اثر أكبر في ذلك، « يخضع تكوين الاتجاهات للخبرات التي يمر بها الفرد ومتا تحمله هذه الخبرات من مشاعر سارة أو مؤلمة».

(مالك سليمان، 1982، ص: 177)

الاتجاهات إذن تتكون عندما يحتك الفرد بعناصر بيئية احتكاكا انفعاليا إلى درجة معينة دون إغفال دور الرغبة في الاعتقاد وقبول الآراء التي قد تكون أقوى من التجارب ذاتها.

4.1.2- انتقال الخبرة:

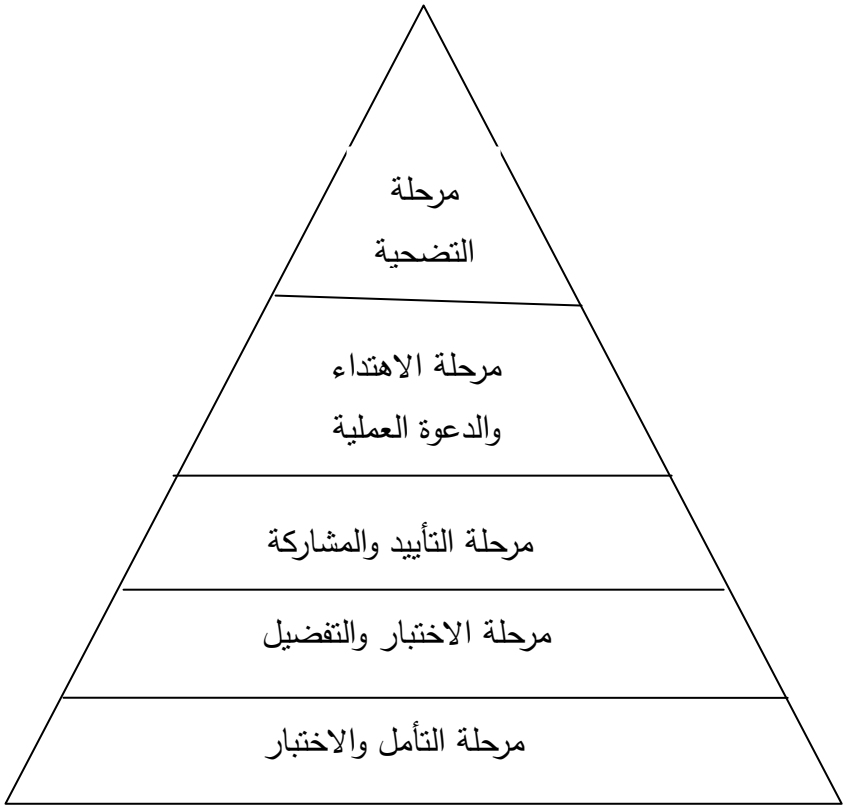
تنتقل الخبرة عن طريق التصور والتخيل والتقليد وهذا الأخير يعتبر من العوامل الهامة في تكوين الاتجاهات فالطفل يكتسب اتجاهاته من أعضاء الأسرة « لقد دلت الدراسات الهادفة إلى مقارنة اتجاهات الأطفال باتجاهات أبائهم إلى أن هناك ارتباطات عالية وصلت إلى 0.60.....» (صلاح مخيمر، 1962، ص: 139).

غير أن عامل التقليد لم يعد ذا اثر في تكوين اتجاهات الأساتذة نظرا لنضجهم وتعلقهم في تكوين اتجاهاتهم.

2.2-مراحل تكوين الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات من خلال مراحل تشكل نسقا هرميا، تشكل قاعدة المستوى البسيط للاتجاه ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا إلى قمة الهرم، وهذه المراحل هي:

شكل رقم (03) يمثل مراحل تكوين الاتجاهات



مصدر: (سميح أبو المعلين ص: 159–2002)

1.2.2- مرحلة التأمل والاختبار وتتضمن:

* التعبير اللفظي عن الميل والاستعداد نحو موضوع الاتجاه.

* خوض التجربة باتجاه الموضوع.

2.2.2- مرحلة الاختيار والتفضيل وتتضمن:

* التعبير اللفظي عن الاختبار.

* أداء سلوك يبين الاختبار.

3.2.2- مرحلة التأييد والمشاركة وتتضمن:

* المشاركة اللفظية لموضوع الاتجاه.

* المشاركة العملية التي تدل على الموافقة.

4.2.2- مرحلة الاهتداء والدعوة العملية وتتضمن:

* الدعوة لموضوع الاتجاه لفظيا.

* ممارسة الدعوة.

5.2.2- مرحلة التضحية وتتضمن:

* الدعوة قولا وعملا.

* التضحية الفعلية لشيء معين في سبيل شيء آخر. (سميح أبو المعلي، 2002، ص160).

إن عملية تكوين الاتجاهات تبدأ بالتكون والنمو، من خلال اتصال الفرد مع بيئته الاجتماعية، وبهذا يصبح الاتجاه مرجعا لتوجيه سلوكات الفرد، وخلال تكون الاتجاه بالتفاعل الاجتماعي يمر بثلاثة مراحل، وانطلاقا من كل مرحلة يتبلور أحد مكونات الاتجاه التي عرضناها سابقا:

- المرحلة الإدراكية المعرفية:

يدرك الفرد موضوع الاتجاه من خلال اتصاله واحتكاكه بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به، فيبدأ بالميل إلى تكوين اتجاهات نحو الأشخاص كالأخوة والأصدقاء والأشياء مثلا.

- المرحلة التقويمية:

يبدأ الفرد بإجراء عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي، والتي اكتسبها من خلال تواصله مع الأشخاص الآخرين أو الموضوعات، وفي هذه المرحلة يتجلى الاتجاه على شكل ميل نحو ما أدركه في المرحلة السابقة سواء بالسلب أو بالإيجاب (الزغبي، 1994، ص108).

- المرحلة التقريرية:

وهي مرحلة التقرير أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة، فإذا كان ذلك الحكم موجبا يكون الاتجاه موجب لدى الفرد والعكس صحيح (سعد عبد الرحمان، 1998، ص361).

3.2-العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

هناك الكثير من العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات:

1.3.2 الوراثة والبيئة: للوراثة اثر طفيف في عملية تكوين الاتجاهات وذلك من خلال الفروق الفردية، المورثة، كبعض سمات الشخصية والذكاء، أما البيئة بمفهومها الواسع فتؤثر في الاتجاهات من خلال التفاعل مع عناصرها.

2.3.2 - التنشئة الاجتماعية في الأسرة: حيث تعد الأسرة المحضن الأول لتنشئة الفرد، ففي الأسرة يتعلم الفرد الكثير من القيم والمبادئ والأخلاقيات، وعادة ما تكون اتجاهاته نحو الأشخاص أو الأشياء، تابعة لاتجاهات الوالدين، ولذلك يقال: « وينشأ ناشئ الفتيان منا على ما كان عوده أبوه» ففي الأسرة تبدأ مفاهيم العواطف كالحب والكراهية والخوف...الخ.

3.3.2 - المدرسة: تعتبر المدرسة هي المحضن الثاني بعد الأسرة، وفيها ينتقل الطفل إلى مجتمع أوسع، نظامه يختلف تماما عن الجو الذي اعتاده مع الأسرة، وهنا يأتي دور المربين ببناء وصقل شخصية الفرد وتوجيه سلوكه أو تعديله ومن خلال ذلك يتفاعل التلاميذ مع البيئة المدرسية فتتأثر اتجاهاتهم.

4.3.2- وسائل الإعلام المختلفة: من العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات وسائل الإعلام المختلفة من خلال ما تقدمه من حقائق وأفكار، ومعارف قد تكون غائبة عن الفرد ومنها على سبيل المثال الدعاية والإعلان.

5.3.2- المجتمع المحلي المحيط بالفرد، والمجتمع الأكبر: لهما تأثير في تكوين لاتجاهات من خلال السلوكات والمعاملات، والعادات والتقاليد والقيم وغير ذلك.

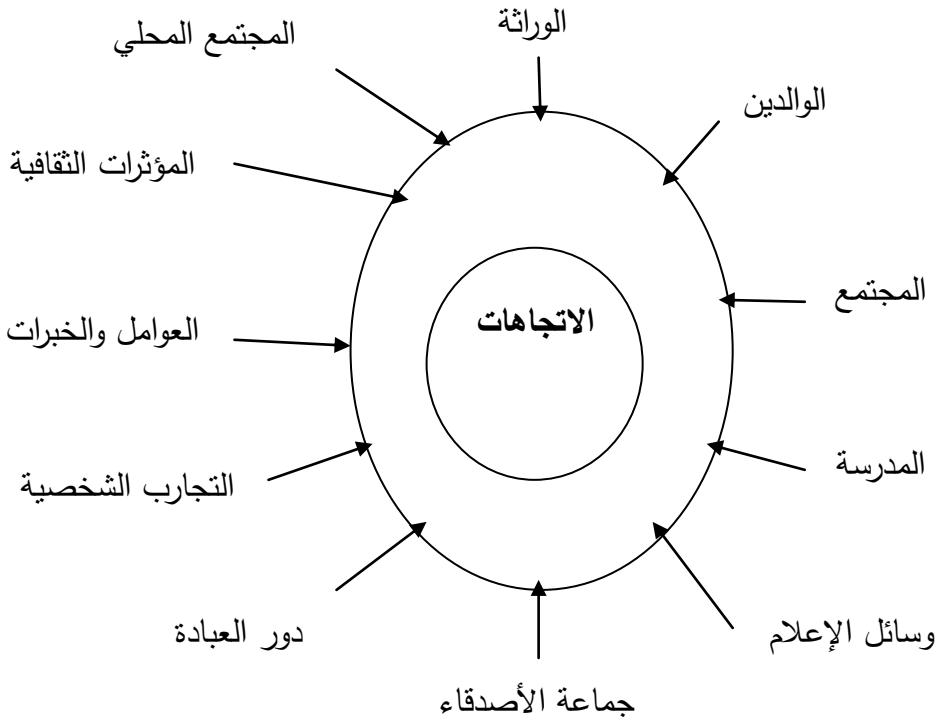
6.3.2- جماعة الأصدقاء والأقران: تؤثر هذه الجماعة في الاتجاهات ففي الحديث الذي رواه أبو هريرة عن النبي صلّى الله عليه وسلم « **الرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل**» (الدمشقي، رقم الحديث، 367 144)، ولا شك بأن الفرد يتأثر بآراء وأفكار واتجاهات أصدقائه وأقرانه ويتضح هذا التأثير ابتداءً من مرحلة ما قبل المراهقة وحتى سن الجامعة.

7.3.2- الخبرات والتجارب: الشخصية التي مر بها الفرد واكتسبها من خلال عمله وعلاقاته بالآخرين...الخ.

8.3.2- المؤثرات الثقافية والحضارية: التي يعيش في ظلها الفرد سواء ثقافة المجتمع أو الثقافات الدخيلة، فمن الملاحظ أنها تؤثر بصورة أو بأخرى في تكوين الاتجاهات فمثلا اختلفت اتجاهات بعض المجتمعات حول مشاركة المرأة في العمل السياسي عما كانت عليه سابقا.

9.3.2- دور العبادة: لدور العبادة تأثير كبير في تكوين الاتجاهات باعتبارها أماكن للعبادة والإرشاد الديني، ولا يخفى تأثيرها على أحد فهي تؤثر في تكوين الاتجاه وفي تعديل السلوك (مرعي وبلقيس، 1982 ص13).

شكل رقم (04) العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات.



المصدر: (معي وبلقيس، 1982، ص13).

4.2-وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات وظائف متعددة أهمها ما يلي:

1.4.2- وظيفة نفعية:

عندما يتبنى الفرد اتجاها معينا فذلك لأن هذا الاتجاه يحقق له منفعة دون سواه من الاتجاهات « إذا تعمل اتجاهاتنا غالبا على أشياء كثيرة من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية ومن هذه الحاجات الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والقبول والحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة دون أن يتبنى اتجاهاتنا وهو لا يتبنى اتجاهاتنا لا ينبغي من وراءه منفعة» (عيسوي عبد الرحمان، 1974، 198).

2.4.2- وظيفة تنظيمية اقتصادية:

يقول مالك سليمان: « إن الاتجاهات تسير للإنسان القدرة على أن يتعامل مع المواقف السيكولوجية المتعددة على نحو مطرد منسق يجمع ما لدى الفرد من متغيرات متنوعة في ل واحد منظم»

(مالك سليمان، 1982، ص175).

الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف، فدرجة التعميم التي يرقى اليها الفرد تتيح له الفرصة اختصار زمن اتخاذ القرارات اعتمادا على اتجاهاته. (مالك سليمان، 1982، ص175).

3.4.2- وظيفة دفاعية:

وفيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه، وعن الوقائع المرة في عالمه الخارجي، ويقوم الفرد بتكوين اتجاهات لتبرير فشله أو عدم قدرته على تحقيق أهدافه للاحتفاظ بكرامته، والاعتزاز بنفسه مثلا عندما يكوّن الطالب اتجاها نحو المنهاج أو المعلم لتبرير فشله (خليل عبد الرحمان معايطة، 2000، ص171-172).

4.4.2- وظيفة معرفية:

تدفع الاتجاهات إلى اطلاع ومعرفة الأفراد لكل ماله من علاقة بمجال نشاطهم، وهذا الفهم يتصل عادة بالظروف المحيطة بالنشاط وذلك لكي تسهل عملية تأديته فالاتجاهات تدفع إلى المعرفة. فالطالب لذي يملك اتجاها ايجابيا نحو مادة الرياضيات يسعى إلى معرفة الكثير في المجال، أما الطالب الذي يكون اتجاها سلبيا ما فإنه يسعى وراء البحث عن عيوبه ونقائصه. (بودربالة محمد، 1997، ص40).

5.4.2- وظيفة تحقيق الذات:

يبني الفرد عادة مجموعة من الاتجاهات توجه سلوكه وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، كما تدفعه الاستجابة بقوة ونشاط وفعالية للمثيرات البيئية المختلفة الأمر الذي يؤدي إلى انجاز الهدف الرئيسي في الحية ألا وهو تحقيق الذات (سميح أبو المعلي، 2002، ص154).

6.4.2- وظيفة التعبير عن القيم:

يسعى الإنسان في التعبير عن مكانته الاجتماعية بالاتجاهات المختلفة التي يحملها، فيكون صريحا في هذه الحالة في التعبير عن التزاماته وتأكيد الصفات الايجابية التي تخصه كفرد له قيمه وأخلاقه التي تميزه عن غيره مثل الصدق والصراحة والإخلاص في العمل (الزغبي، 1994، ص184).

وفي هذا الصدد حدد "حامد زهران" وظائف الاتجاهات بصورة عامة نلخصها في الآتي:

- تيسر للفرد القدرة على أن يتعامل مع المواقف السيكولوجية المتعددة على نحو مطرد ومتسق يجمع ما لديه من خبرات متنوعة وبشكل منتظم.

- تساعد الفرد على أن يصل إلى أهدافه المتعددة، وأن يدافع عن فكرته عن نفسه من انتقادات الآخرين.

- تحديد طريق السلوك وتفسيره.

- تعمل على تنظيم العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض الموضوعات في المجال الذي يعيش فيه.

- تنعكس في سلوك الفرد في أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين.

– تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوجيه دون ترددن أو دون أن يفكر بشكل مستقل في كل موقف.

– توجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكن ثابتة (زهران، 19972، ص139).

ويبدو واضحا بأن للاتجاهات وظائف متعددة، فبدون الاتجاهات يظل الإنسان يتخبط في سلوكه، ولذا فالاتجاهات بمثابة الموجهات الأساسية لسلوك الإنسان.

5.2-بعض النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات:

1.5.2- النظرية السلوكية.

تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي هو أن الإنسان يتعلم الاتجاهات بنفس الطريقة التي يتعلم بها العادات، فكلما يكتسب الناس المعلومات والحقائق يتعلمون المشاعر والقيم المرتبطة بهذه المعلومات والحقائق، وتتكون الاتجاهات وتتطور من هذا المنظور عن طريق عمليات هي: الترابط والتعزيز.

فقد ذهب سكينر Skinner إلى أن الاتجاهات تتشكل نتيجة لعملية التعلم المعزز خلال تفاعل الفرد مع الآخرين، في حين فسرها كل من "دولارد" و "ميلر" Dollard-Miller بلغة المثير والاستجابة على أنها تعميم الاستجابة من موضوع مثير معين إلى موضوع مشابه له أما "ماور" Mawer فيشير إلى أن الاتجاهات ما هي إلا روابط بين المثير والاستجابة تتشكل عن طريق التعلم (زياد بركات، كفاح حسن، 2006، ص37).

2.5.2- نظرية التعلم الاجتماعي:

لقد ركز علماء التعلم الاجتماعي مثل باندورا ووالترز A. Bandura & Walters على أهمية مفهومين في عملية تكوين وتعديل الاتجاهات هي: التعزيز والتقليد أو المحاكاة (دغيش، 1999، ص31)، حيث أشار باندورا ووالترز إلى أن الاتجاه سواء كان (ايجابيا أم سلبيا) يمكن أن يكون مثل باقي أكال السلوك الأخرى عن طريق ملاحظة سلوك النماذج اعتمادا على أنواع التعزيز المقدم، كما أن الآباء يقومون بدور كبير في تشكيل سلوك أبنائهم، وعلى ذلك فيمكن أن يكون الآباء نماذج حسنة أو سيئة لأبنائهم وبخاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل، بالإضافة إلى الأقران والبيئة المحيطة ووسائل الإعلام (مطرود، 1998، ص42)، ولذلك يرى عبد الله أنه يمكن تطبيق جوهر هذه النظرية على نشأة وتطوير وتعديل او تغيير الاتجاهات النفسية التي توجد لدى الراشدين وبوجه خاص الوالدين والمدرسين (عبد الله، 1989، ص124).

3.5.2- النظرية المعرفية:

ترى النظرية المعرفية « أن الأفراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة وهو – أي الإدراك- مرتبط بالطريقة التي يدركون بها بناءً على ما بتوافر لديهم من معارف، فالفرد –حسب النظرية- يحدد ذلك بما لديه من معارف وأبنية معرفية واستراتيجيات معرفية في خزن المعرفة، وعلى هذا الأساس فإن اتجاهات الفرد ما هي إلا صور ذهنية مخزونة لدى الفرد على صورة خبرات مدمجة في أبنيتهم المعرفية، فالاتجاه السلبي مثلا هو مجموعة المعارف التي طورها الفرد أثناء تفاعله مع المواقف والشخصيات التي واجهها في حياته، فالمعارف والأبنية المعرفية المخزونة لدى الفرد نحو شيء ما هي إلاّ خبرات فيها المبررات الكافية لاعتبارات سلبية، خزنها الفرد ودمجها في بنائه المعرفي ووضعها وضع المعالجة ثم جمع عنها المعلومات والحقائق ونظمها في صور تظهر فيها منتظمة ثم اختزنها على صورة خبرة مكتملة، وعلى هذا فالاتجاهات السلبية نحو شيء ما قد تكون اتجاهات خاطئة طورها الفرد بصورة خاطئة، لذلك فإن تعديلها يحتاج إلى أن يتعامل الفرد مع عناصرها، ويجمع معلومات كافية عنها، لتصحيح التشوهات التي اختزنت ويستبدلها بخبرات أكثر صحة، وبالتالي يطور اتجاها ايجابيا حيال ذلك (قطامي، 1998، ص 168-169).

فعلى الرغم من تعدد الآراء حول تكوين الاتجاهات، إلا أنه يمكن القول بأن الاتجاهات تتكون من تكرار اتصال الفرد بموضوع الاتجاه في مواقف تثير في نفسه خبرات سارة أو مؤلمة، بل قد يحدث الاتجاه أحيانا فجأة، حيث يرى راجح أن الاتجاه أحيانا يتكون على اثر صدمة عاطفية، ويضرب لذلك مثالا بالشخص الذي يحب زوجته ويحترمها كثيرا، فيفاجأ بأنها غير مخلصة له، فيغر اتجاهه نحوها، وبذلك يتكون اتجاها جديدا، قوامه الكراهية والاحتقار مكان الاتجاه الايجابي القديم نحو زوجته (راجح، 1965، ص451).

4.5.2- نظرية التحليل النفسي:

يرى أنصار نظرية التحليل النفسي أن اتجاهات لشخص تأثر في سلوكه في الحياة، كما أنها تتدخل بشكل فعال في تكوين الأنا (عبد الرحمان، 1981، ص127)، وتستند هذه النظرية إلى منطق التحليل النفسي في تفسير السلوك الإنساني بدوافع داخلية تحددها الحاجات الأساسية ضمن بنية الشخصية، وأن الفرد يقمع مشاعر الكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها، مع توجيه مشاعر الكراهية والمقت للجماعات الأخرى (مطرود، 1998، ص34)، ولذا يمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير في حالة دراسة ميكانيزمانت الدفاع لديه، والحلول التي تقدمها، وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض الفرد من توتراته من خلال التحليل النفسي الذي يسعى إلى تبصير الفرد بأساس توقعاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات القبول أو الرفض (البدري، 1990، ص 504). وذلك في ضوء مبدأ الثنائية أو الازدواج عند فرويد، حيث يرى بان هناك قوتين متعارضتين دائما في حياة الإنسان كالصواب والخطأ، والحسن والرديء والموجب والسالب، كما أن الإنسان يواجه في حياته اليومية استقطابات واختبارات بين أفعال مختلفة تجعله يتخذ قرارات معينة، وأن المرء حين يقترب من القطب الموجب تكتسب خصائصه وتصبح لديه شحنة ايجابية نحوه، فالأعمال الحسنة التي يقوم بها الفرد يكتسب خصائصها، وتصبح لديه شحنة ايجابية نحوها أكثر، ومن ثم يزداد اتجاهه نحو هذه الأعمال الحسنة (غنيم، 1975، ص492).

5.5.2- النظرية الوظيفية:

إذ تتمحور هذه النظرية حول المكون الإدراكي للاتجاه النفسي وهو ما يعرف بالمجال الذي يقع فيه موضوع الاتجاه (جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، ص112).

ويرى "عبد الفتاح دويدار" أن هذه النظرية في أن الأساس الدافعي للاتجاه هو بمثابة فهم مقاومة تغير الاتجاهات. كما أن العوالم الموقفية والاتصالية الموجهة نحو تغيير الاتجاهات لها تأثيرات مختلفة متوقفة على الأساس الدافعي للاتجاهات.

فمن خلال تعبير الفرد عن ذاته بالاتجاهات فإنه يستمد الإشباع عندما تكون هذه الاتجاهات متسقة مع مفهومه عن ذاته وقيمة الشخصية، وقد تعمل الاتجاهات على حماية الشص من الاعتراف بحقائق غير سارة عن ذاته أو عن الحقائق عن بيئته (عبد الفتاح دويدار، 2009، ص 169).

6.5.2- منحنى التعلم:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الاتجاهات كالعادات ومثل بقية الجوانب أو الأشياء المتعلمة، فالمبادئ التي تنطبق على الأشكال ارتباطا وثيقا و(آخرون). والافتراض الأساسي خلف هذا المنحنى هو أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي تتعلم بها العادات الأخرى، فكما يكسب الفرد المعلومات والحقائق هم أيضا يتعلمون المشاعر والقيم المرتبطة بهذه الحقائق، فالطفل مثلا يتعلم أن الكلب حيوان، وأنه يمكن أن يكون وفيا، وأخيرا يتعلم بأن يحب الكلي، فهو إذا يتعلم كلا من المعارف والحقائق المرتبطة بالاتجاه من خلال نفس العمليات والميكانيزمات التي تتم من خلالها أنواع التعلم الأخرى، وهذا يعني أن العمليات الأساسية التي يحدث من خلالها التعلم تنطبق على تكوين الاتجاهات (ملحم، 2000، ص360).

فيستطيع الفرد أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عملية الترابط عندما تظهر المنبهات في ظروف وأماكن العناصر الايجابية والسلبية (ملحم، 2000، ص360).

7.5.2- المنحنى التفاعلي الإنساني.

يستند أصحاب وجهة نظر التفاعلية (الإنسانية) إلى مبادئ التربية والتعليم القائمة على الخبرة المباشرة، ويعتبر هذا المنحى من أكثر وجهات النظر في تكوين الاتجاهات انتشاراً، وأوسعها استخداما في مجالات التربية والتعليم لاستناده إلى المبادئ والأسس التي تستند إليها وجهات النظر السابقة (السلوكية، الاجتماعية والمعرفية). ودمجها معاً في إطار المنحنى التفاعلي الإنساني الشامل، ويعتمد نجاح هذا المنحنى على توافر الوسائط السمعية البصرية المختلفة وقدرة المعلم على توظيفها بشكل يجعلها تخاطب أكثر من حاسة واحدة، وتهيئ فرص التفاعل المباشر أو الغير مباشر مع موضوع الاتجاه (ملحم، 2000، ص360).

8.5.2- نظرية البواعث:

حسب هذه النظرية يتحقق تكوين الاتجاهات عن طريق عملية تقدير أو موازنة بين كل السلبيات والايجابيات أن بين صور التأييد والمعارضة للأشياء، أو أفراد أو مواضيع معينة، ثم اختيار أحسن البدائل بعد ذلك.

وتؤكد هذه النظرية أن الأفراد يسعون دائما نحو الكسب وبالتالي تبنى الاتجاهات التي تحقق الإشباع والرضا (زين العابدين درويش، 2005، ص102).

6.2- طرق التعبير عن الاتجاهات:

1.6.2- طرق لفظية:

وينقسم الاتجاه اللّفظي إلى نوعين:

1.1.6.2- الاتجاه اللّفظي التلقائي:

حينما يعبر الفرد عن اتجاه بصراحة أو ضمنا في حديثه أو في جلسة ممن الجلسات مع أصدقائه أو رفاقه أو زملائه في العمل دون أن يسأله احد في ذلك.

2.1.6.2- الاتجاه اللّفظي المستثار:

ويتضح ذلك عندما يعبر الفرد عن اتجاهه بشكل أو إزاء موضوع ما نتيجة لسؤال يوجه إليه.

2.6.2- طرق عملية:

وذلك حينما يعبر الفرد عن اتجاهه بشكل عملي في سلوكه. (منسي، بدون سنة، ص: 209)

7.2-أهم طرق تغيير الاتجاهات وتعديلها.

يقص بتغيير الاتجاه النفسي انتقاله من حالة معينة إلى مخالفة لها وقد تكون متناقضة معها، أما تعديل الاتجاه فيقصد به إدخال تعديلات على حالته التي كان عليها، أو على درجته التي يقف عندها مع بقاء طبيعته حسب تكوينه (عمر، 1992، ص196)، فلاتجاهات كما يرى بعض الخبراء ليست بالأمر السهل، بل تعتبر من العمليات الحساسة والدقيقة والمعقدة، لأنها مرتبطة ومتصلة بشكل كبير في نفسية الفرد . (عساف، 1994، ص 17-123).

وبما أن اتجاهات الفرد تجاه الأشياء ليست ثابتة – كما يرى ذلك الكثير من الخبراء أمثال فتحي وغيره – وإنما هي حركة مستمرة تتغير بتغير الظروف والعوامل المكونة لها (فتحي، 2000، ص52)، لذلك كان لتقدم الأبحاث والتجارب السيكولوجية في الفترة الأخيرة أثر كبير في تغيير الكثير من الاتجاهات حتى أصبح ينظر إلى عملية التعليم بأنها عملية تغيير وتعديل في سلوك الفرد، فينتج عن هذا التغيير اكتساب أفكار ومعلومات واتجاهات ومهارات جديدة (وجيه، 1976، ص8)، وهو ما يؤكده كل من تيسير ودانهايزر –Tesser & Danheisser- حيث يريا أن التفكير المبنى على خطة معرفية، يغير بشكل ملحوظ في معرفة الفرد، وبالتالي غير من اتجاهه، ويتفق معها علي الذي يرى أن الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة نتيجة الخبرة، وأن هناك احتمال تغييرهان ولو أن هذا التغيير يحتاج إلى جهد كبير موجه، فعن طريق مناقشة وتوضيح وتحليل الاتجاهات القائمة، ومن ثم محاولة إلقاء الضوء على بعض جوانبها من الممكن تعديلها وتغييرها (علي، 1978، ص100).

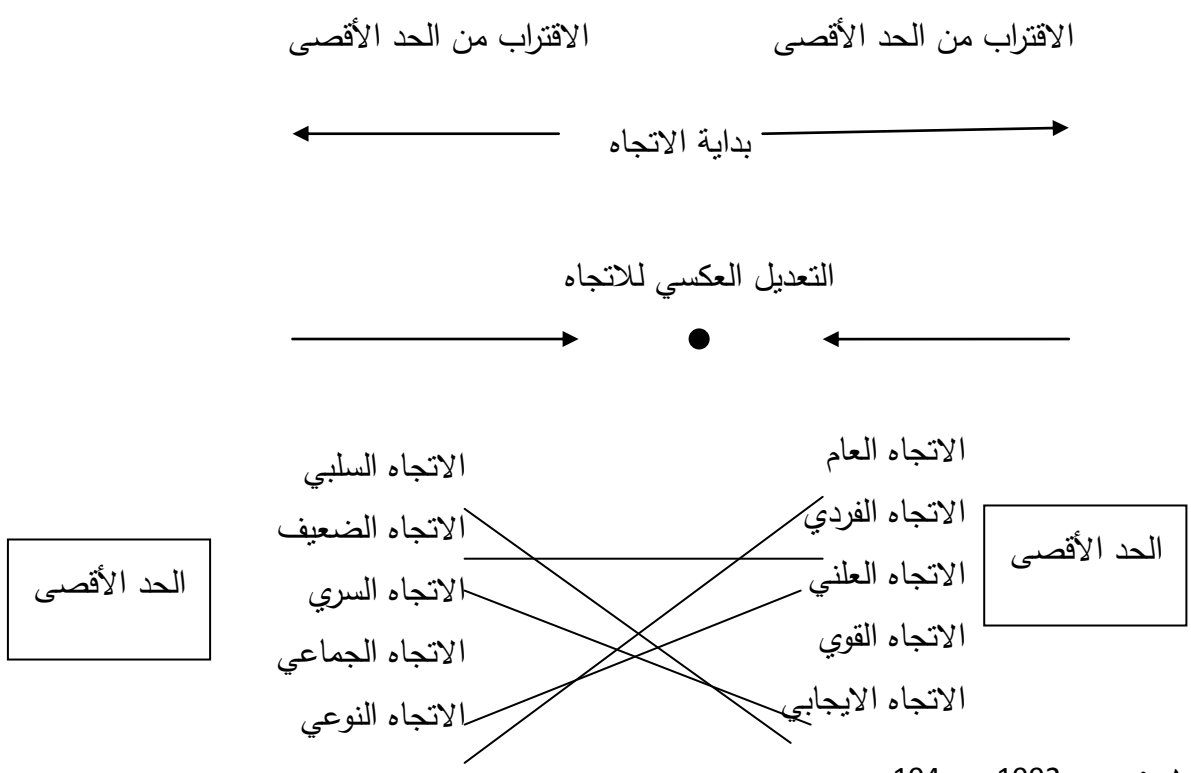
أما ياندل Yandeil فيرى أن اتجاهات الأفراد تتأثر تأثيرا مباشرا بالموضوع المثار (العزب، 1984، ص39)، كما تعتمد عملية تغيير الاتجاهات على قيم الفرد ومعتقداته ومدركاته حيال موضوع الاتجاه، وهذا ما يراه زهران من أن الاتجاه يعتمد على الإطار المرجعي الذي يكونه الفرد، والذي يشتمل على معاييره وقيمه ومدركاته، فإذا ما تغير هذا الإطار المرجعي تغير اتجاه الفرد (زهران، 1973، ص149) وهو ما يفسره الشكل رقم (6) السابق الذكر.

فتغيير الاتجاهات يعتمد في الأساس على مدى الحاجة إليه والى مدة القوة وضعف الاتجاه السابق، وحول هذا يرى السلمي بأن عملية تغيير الاتجاه تتخذ مظهرين أساسيين، الأول تغيير الاتجاه حيال موضوع من مؤيد إلى معارض وبالعكس، والثاني أن يتم التغيير في الاتجاه بمعنى تأكيد ايجابيته أو سلبيته حيال موضوع معين (السلمي، ب ت، ص246)، وهذا يتفق مع من يرى بأن تغيير الاتجاه يتضمن نوعين أساسيين فقط وهما:

- **التعديل الفردي للاتجاه النفسي:** ويقد به تعديل حالته بازدياد درجته في خط تكوينه حتى يصل إلى الحد الأقصى مع الإبقاء على طبيعته الأساسية دون تغيير لها.

- **التعديل العكسي للاتجاه النفسي:** ويتم ذلك بالإقلال والإنقاص من درجته التي كانت مثبتة عليها واستمراره في نقصانه وتراجعه حتى يصل إلى نقطة بداية تكوينه (عمر، 1992، ص196)، ويمكن إيضاح عملية تغيير أو تعديل الاتجاهات كما هو في لشكل التالي:

شكل رقم (05) تغيير الاتجاهات أو تعديلها.



المصدر: عمر، 1992، ص194.

من خلال الشكل رقم (05) يتضح أن تغيير الاتجاهات أو تعديلها تتم بين المتناقضات مثلا من ايجابي إلى سلبي، ومن علني إلى سري أو العكس وكل ذلك يحتاج من الفرد أن تتوافر لديه المعلومات الصحيحة والدقيقة ليصحح التشوهات التي اختزنت لديه حول موضوع الاتجاه، فهناك مبدأ رئيسي لكي يتجنب الشخص الشعور بالقلق، ويتمثل هذا المبدأ باتساق المكونات الأساسية للاتجاه التي تتمثل في النواحي العاطفية والمعرفية والسلوكية (عبد الرحيم، 1981، ص128).

1.7.2-العوامل المساعدة على تغيير الاتجاهات:

العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه ممكنا ما يلي:

- وجود اتجاه المراد تغييره وعدم رسوخه (ضعفه).

- عدم تبلور ووضوح الاتجاه أساسا نحو الموضوع.

- عدم وجود مؤشرات مضادة للاتجاه المراد تكوينه.

- سطحية وهامشية الاتجاه مثل الاتجاهات التي تتكون في الجماعات الثانوية كالأندية والنقابات.

(حامد عب السلام زهران، 1984، ص: 142)

- وجود اتجاهات متوازية في قوتها، حيث يمكن تصحيح احدها على باقي الاتجاهات.

- وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه. (احمد علي حبيب، 2007، ص: 106).

2.7.2-العوامل المعرقلة لتغيير الاتجاهات:

- قوة الاتجاه القديم ورسوخه.

- الاقتصار في محاولة تغيير الاتجاه على الأفراد إذ ليس على الجماعة ككل.

- الاقتصار في محاولة تغيير الاتجاه على المحضرات والمنشورات.

- الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الأفراد. (سميح أبو المعلي، 2002، ص: 64)

8.2-التفسيرات السيكولوجية للاتجاهات:

انطلاقا مما سبق، وجدنا أن الاتجاه تركيب نفسي عقلي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة كما أنه مكتسب وحركي في تفاعله مع الموقف الذي يجمع بين الفرد ومحيطه بالرغم من أنه يتصف بالاستقرار النسبي.

ويشير طلعت عبد الرحيم (1981) إلى وجود ثلاثة أبعاد رئيسية لتفسير الاتجاهات سيكولوجيا والمتمثلة فيما يلي:

1.8.2-التفسير البنائي الوظيفي:

ترتكز هذه النظرية على مفهوم البنية Structure والوظيفة "Function" حيث أجريت هناك عدة دراسات حول اتجاهات الشعوب، دلّت على كون أن الاتجاه يعد مظهر م مظاهر تكوين الشخصية، كما انه ذو علاقة مع القيم التي اكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع بيئته وعلى أن مقومات الاتجاه تعتمد على النواحي المعرفية والانفعالية من الشخصية.

وانطلاقا من وجهة النظر هذه تصبح وظيفة الاتجاه كما يلي:

– التكيف مع واقع الحياة، وذلك من خلال تفادي الأخطار المتوقعة ومحاولة الاستفادة من الأشياء النافعة أو المقبولة.

– الوصول إلى درجة مناسبة من التكيف الاجتماعي للفرد، وذلك من خلال قبوله ورفضه لاتجاهات جماعته.

– الدفاع عن (الأنا)، وذلك أن هذا "العنصر النفسي هو في جوهره نسق أو منظومة من الاتجاهات التي يتشبع بها الفرد خلال عمليات التنشئة والتطبيع الاجتماعي المختلفة التي يتعرض لها.

(نبيل عبد الفتاح حافظ، عبد الرحمان سيد سليمان، سميرة محمد شند، ب.ت، ص 230).

2.8.2–التفسير الادراكي:

يرى "كانتريل" أن الإدراك سلوك هادف غرضي يرمي إلى تحقيق بعض أهداف الكائن الحي (محي الدين مختار، 1982، ص211). فالإدراك يمثل وسيلة الفرد التي من خلالها يتفهم عناصر البيئة ومقوماتها ليتمكن من التكيف لها، وهذا ما يؤدي به إلى تحقيق أغراضه وأهدافه بشكل سوي يتفق وقيم ومعايير الجماعة التي ينتمي إليها من هنا تتأثر اتجاهات الفرد بإدراكاته وبالتالي يمكن تفسير الاتجاه من زاوية الإدراك على أنه « تلك العملية التي سعى الفرد من خلالها محاولة محاكاة أو تقليد الآخرين في اتجاهاتهم عن طريق عملية التقمص ».

(نبيل عبد الفتاح حافظ، عبد الرحمان سيد سليمان، سميرة محمد شند، ب.ت، ص 230).

3.8.2– التفسير الدينامي:

يذهب "كرتش" وآخرون "Krech et Al" إلى أن الاتجاهات هي مرحلة وسطية دينامية تقع بين العمليات النفسية الداخلية والسلوك الظاهري الخارجي الذي يصدر عن الفرد في مختلف المواقف (نفس المرجع السابق، ب ت، ص230). فالاتجاه من وجهة نظر هذه يهدف إلى تنظيم الدوافع والإدراك والعوامل النفسية الأخرى تنظيما متكاملا حتى يتحقق للفرد عملية التفاعل المطلوبة، و بالتالي يصل إلى درجة مناسبة من التوافق الاجتماعي،

وبناءا عليه فإن الاتجاه يعمل على خفض حدة التوتر النفسي في المواقف التي يصاب الإنسان فيها بالإحباط نتيجة الفشل، وتساعده في تكيفه للمواقف المختلفة التي يتفاعل معها.

وعليه تتلخص وظيفة الاتجاه من الوجهة الدينامية فيما يلي:

- تنظيم الإدراك عند الفرد أثناء نشاطه وتفاعله.

- تمثل وسيلة الفرد للاتصال الدائم ببيئته.

- تمكين الفرد من تحقيق أهدافه وأغراضه.

9.2-بعض النظريات المفسرة لتغيير الاتجاهات.

هناك عدد من النظريات حول تغيير الاتجاهات وسنشير إلى بعضها بصورة مختصرة منها:

1.9.2- نظرية التوازن: يفترض هيدر F. haeider 1971 ، أن الأفراد يميلون إلى تنظيم ادراكاتهم للأشياء وللإفراد الآخرين في وحدات، والميل الغالب هو أن الناس الذين يشكلون وحدة مرتبطون يبعضهم البعض بمشاعر ايجابية، كما أنهم يرتبطون بما يمتلكون باتجاهات موجبة، فالتوازن المعرفي يوجد عندما تكون عناصر وحدة ما مرتبطة بمشاعر أو اتجاهات موجبة فعندما يظهر عدم التوازن يكون الميل التلقائي هو إعادة العلاقات إلى حالة التوازن (بوخديمي، 2002، ص28).

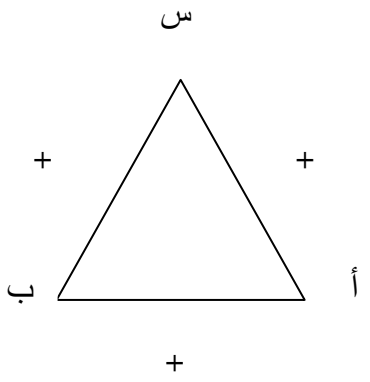
ولذلك يرى هيدر أن هناك نوعين من العلاقات يكمنان وراء الاتجاهات حيال الأشخاص أو الأشياء وهما:

1.1.9.2- العلاقة الواحدة: مثل قول أحدهم أنه يقوم بقراءة كتاب معين فهذه العلاقة تشير إلى علاقة واحدة مع الكتاب وهي القراءة دون الإشارة إلى أي اتجاه.

2.1.9.2- العلاقة الثنائية: حيث يستخدم الفرد مصطلحات ثنائية مثل: يكره، يحب...الخ.

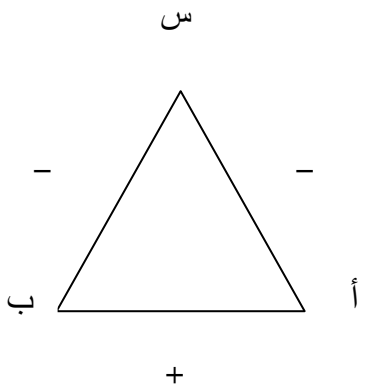
والأشكال التالية توضع العلاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه في الحالتين التوازن وعدم التوازن.

شكل رقم (06) يمثل حالة توازن (موجب)



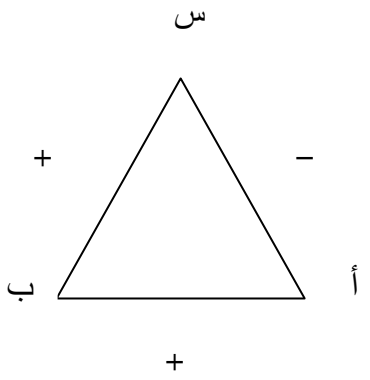
من خلال الشكل السابق يفترض هيدر شخصين (أ،ب)، لـ أ اتجاه موجب نحو (س) (موضوع الاتجاه)، وله اتجاه موجب نحو الشخص الآخر (ب) فيحصل التلاطف بين الشخصين وبالتالي يكون اتجاه الشخص (ب) نحو (س) موجب.

شكل رقم (07) يمثل حالة توازن (سالب)



من خلال الشكل أعلاه (07) أ، ب صديقان لهما اتجاه سلبي نحو (س) شاعر مثلا، ولكل منهما اتجاه موجب نحو الآخر، وبالتالي علاقتهما ستكون في حالة توازن مؤيدة بكرههما المشترك للشاعر، الذي يمثل موضوع الاتجاه.

شكل رقم (08) يمثل حالة عدم التوازن



حسب الشكل المبين أعلاه (08) (أ) شاب يحب صديقه (ب)، ويحب سباق السيارات (س) بينما (ب)، يكره سباق السيارات (س)، فهنا يحدث عدم التوازن، فيشعر الشخص (أ) بضغط يحفزه للقيام بنشاط معين لتحقيق التوازن، فإما أن يجعل صديقه (ب) يحب السباق، أو بالتخلي عن صديقه (المصدر، جلال، 1984، ص198).

ويتضح من خلال أفكار هذه النظرية وكما هو واضح من خلال الأشكال بأهمية دور الآخرين كالأصدقاء والأقران في تكوين الاتجاه، وأن أصعب المواقف لدى الفرد تتمثل في حالة ما إذا كانت اتجاهاته مخالفة لاتجاهات الآخرين، فتخلق لديه عدم التوازن.

2.9.2- نظرية التطابق المعرفي لـ (اسجود وتانينبوم) Cognitive Congruity Theories:

اعتبر اسجود وتانينبوم Ozgood And Tannenbum عامل التقويم بعدا من أبعاد الاتجاهات النفسية أو أنه يتم فيه الحكم على الأشياء بأنها مقبولة أو غير مقبولة، ولذا فالاتجاه النفسي في رأيها عبارة عن بعد من عدة أبعاد في المجال الكلي للمعاني عند الشخص، وأهم العناصر المتخذة لتحليل الاتجاه هي: المصدر – أي من مصدرها– والمفهوم–أي موضوع الرسالة– ثم التأكيد–أي المعنى الذي يعطيه المصدر لموضع الرسالة، فالتطابق المعرفي عندهما حالة من حالات التقويم يحدث إذا كان لدى الفرد تقويم محبب لكل من (1) المصدر (2) المفهوم (3) إضافة إلى التأثير الذي يبين رابطة الايجابية بين المصدر والمفهوم والتأكيد، أما التناقض فيحدث – حسب رأي أسجود – في حالة عدم وجود تطابق بين المصدر (المفهوم) والتأكيد، وعن طريق عملية الموائمة التي يقوم بها الفرد في أي نقطة من هذه النقاط الثلاث، فإنه يعيد تشكيل التناقض وعدم التطابق ليصل في النهاية إلى اتجاهات تتطابق تقويمات عناصرها (الزنامي، 2000، 32).

3.9.2- نظرية التنافر المعرفي: تعد نظرية التناقض المعرفي أو التنافر المعرفي لفستنجر 1957 Festinger من لأشهر نماذج التوازن النفسي حيث يرى أنصار هذه النظرية أن هناك عناصر معرفية عديدة توجد في بعضها علاقة، وبعضها لا توجد بينها علاقة، وأن التنافر حالة سلبية من حالات الدافعة التي تحدث حين يكون لدى الفرد معرفتين في وقت واحد، على أن لا يكون بينهما توافق، لذلك يسعى الفرد إلى إضافة معرفة جديدة تتوافق أو تغير واحدة منها أو الاثنتين معا، وهذه النظرية تهتم بالعناصر الملائمة وتوصفها بأنها متوافقة أو متنافرة، فعنصر الملائمة يتضمن رفض الأخر مثلا، معرفة التدخين مضر بالصحة، ومع ذلك الاستمرار في التدخين يؤدي إلى الشعور بعدم الارتياح والتوتر، ومن مزايا هذه النظرية أنها تربط الاتجاه بالسلوك الظاهر، وبالتالي يمكن قياس الاتجاه، كما أنها توضح انسجام اتجاهات الأفراد بعضها مع بعض وأن

الفرد يسلك طبقا لاتجاهاته، وأن أفعاله المختلفة منسجمة مع بعضها، كما تفترض أن الاتجاهات تنجم عن السلوك وتكون تابعة له– أي أنه إذا حدث تغيير في السلوك أدى إلى تغيير مصاحب في الاتجاهات (البدري، 1990، ص54).

ولهذا فالفرضية الأساسية للنظرية تقوم على الحقائق البسيطة التالية:

– إن كل تنافر معرفي يشعر به الفرد ويعانيه ينتج عنه توتر نفسي داخلي عميق لدى الفرد، وضغط الفرد يكون متناسبا طرديا مع أهمية التنافر.

– إن التوتر بطبيعته خبرة غير سارة، ومن ثم فإن الفرد يسعى جاهدا لتخليص نفسه منه.

– إن سبيل الفرد لكي يتخلص من هذه التواترات هو استعادة التوازن النفسي، وذلك من خلال تخفيض الشعور بالتنافر المعرفي، وذلك بالتخلي عن الموضوع المسبب للتوتر– (بوخديمي، 2002، ص31).

ويتضح أن تلك النظريات تتنوع في المحتوى والدقة، ولكنها مع ذلك تميل جميعا بالاتفاق على أن تغيير الاتجاهات بالمعنى الواسع للكلمة يؤثر على التنافر والاختلاف المعرفي عند فستنجر أو على النموذج المطابق عند أسجود وتانينبوم، وهذا التأكيد يحدث عندما يتعرض شخص من خلال عملية تواصل جيد ومقلق، فيحدث تصارع عنيف بين الاتجاهات الراسخة والمعتقدات الثابتة لدى الفرد والسلوك الذي تعود عليه (Francis, 1960p80-85).

أما Kelman فيعطي القائمين على تغيير الاتجاهات أهمية كبيرة حيث يرى أن مرحلة الإذعان تحدث عندما يكون المشرف على برنامج تغيير الاتجاهات أو القائم به القدرة على مكافأة المفحوصين، فتستمر هذه المرحلة طالما أن للمشرف القدرة على منح الآخرين إحساسات مشبعة، أما التوحد فإنه يحدث عندما يكون للمشرف مكانة مرموقة ومظهر محترم، وكذا عندما يصبح الاتفاق معه في الرأي له قيمة وأهمية لدى الأفراد ليكوّنوا

شخصياتهم على نمط شخصيته، أما مرحلة الاستدماج أو التمثل الداخلي، فإنما هي تعتمد أساساً لا على شخصية القائم بالتواصل، وإنما هي عملية مستقلة عن الشخص وعن طبيعتهن وهذه التي تؤثر بدرجة أكثر فعالية في الاتجاهات (Kelman, 1961,p25-27).

ويبدو أن تغيير الاتجاهات يتأثر بمدى كفاءة ونوعية الأشخاص الداعين إلى التغيير والقائمين عليه وهو ما يؤكده هاري تويس تون Harry.T.T الذي يرى أن التغيير في الاتجاه يتم أسرع عن طريق أشخاص لهم تأثير معين عن الآخرين، بمعنى أن دور الشخص ومركزه له أثره في تغيير الاتجاهات (Harry, 1961).

10.2-قياس الاتجاهات:

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

1.10.2- أساليب مباشرة:

تعتمد هذه الأساليب على الطرق اللّفظية في القياس، حيث يتم اعداد مقاييس الاتجاه من عدة عبارات تختلف في شدتها ومداها، ويطلب من المفحوص أن يحدد موقفه منها سواء بالموافقة أم الرفض، ويشترط في بنود المقياس أن تمثل مواقف تترجم معنى الاتجاه، وتعكس ما يمكن أن يفعله الفرد فعلا في هذه المواقف بحيث يكون الاتجاه المعبر عنه لفظيا مطابقا للاتجاه الحقيق للفرد.

ونظرا لسهولة الأساليب المباشرة في قياس الاتجاهات فقد شاع استخدامها في مجال البحوث الاجتماعية، والتربوية ومن أهم هذه الطرق ما يلي:

1.1.10.2- مقياس بوجاردس: "Bogardus " (مقياس البعد الاجتماعي):

ظهرت طريقة "إيموري بوجاردس" (1952) لقياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية "Social Distance " بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة.

ويعتبر "بوجاردس" من الأوائل من قاموا بعمليات القياس في ميدان الاتجاهات النفسية، ولقد قام بعمل مقياسه تحت تأثير وتوجيه (R.E.Bark)، ويشير البعد الاجتماعي إلى درجة تقبل أو رفض الأشخاص في مجال العلاقات الاجتماعية (محمود السيد أبو النبيل، 1984، ص186). ويشتمل مقياسه على سبع وحدات تمثل درجات متفاوتة لمواقف الحياة الواقعية، ويلاحظ على هذا المقياس ما يلي:

- عباراته ليست متدرجة تدرجا متساويا.

- لا يقيس الاتجاهات الحادة كالتعصب الديني مثلا.

- من يوافق على الوحدة الأولى من المقياس يوافق عادة على الوحدات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة. (محمود منسي، 1990، ص224).

ويلاحظ على مقياس "المسافة الاجتماعية" لبوجاردس أنه سهل التطبيق، لولا انه لا يقيس الاتجاهات المتطرفة كالتعصب الشديد.

2.1.10.2- مقياس ليكرت " Lichert " (التقديرات المجملة):

ابتكر رينسيس ليكرت " Lichert " (1932) طريقته لقياس الاتجاهات، وانتشرت لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات مثل المحافظة والتقدمية ...الخ. وقد استخدم ليكرت خمسة اختيارات تعبر على درجات مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة حول الموضوع المراد قياسه.

تتميز فقرات المقياس بالتناسق الداخلي الذي يسمح بقياس الاختلافات في الاتجاهات على بعد واحد وتتلخص هذه الطريقة في تقديم مجموعات من العبارات التي تدور حول موضوع الاتجاه، بحيث أن لكل عبارة خمسة اختيارات ويطلب منه أن يختار إجابة واحدة من خمسة إجابات على النحو التالي:

-أوافق بشدة- اوافق - غير متأكد - أعارض - أعارض بشدة

تعطى هذه الاستجابات الدرجات 1، 2، 3، 4، 5، إذا كانت الجملة تعبر عن معنى مؤيد للاتجاه وتعطى عكس هذه الدرجات إذا كان معناها معارضا أي تعطى 5ن 4، 3، 2، 1 (عبد الحفيظ مقدم، 1992، ص248).

ومن مميزات هذا المقياس أنه يمكن استخدامه على نطاق واسع في قياس الاتجاه، ويتميز بالبساطة في الإعداد وثباته خاصة أن وحداته تسمح بالتعبير باستخدام درجات مختلفة من الموافقة والمعارضة، كما أن وجود خمس درجات في مقياس ليكرت يعطي تقديرا دقيقا لرأي الفرد.

3.1.10.2- مقياس "ثرستون" "Thurstone " (مقياس الفترات متساوية الظهور):

يعتبر "ثرستون" من أوائل من اهتموا بقياس الاتجاهات، وقد وضع مقياسه على أساس أن لكل اتجاه تدرجا معينا بين الايجابية المتطرفة والسلبية المتطرفة، وأن رأي الفرد في موضوع ما يشير إلى اتجاهه نحو هذا الموضوع، وأن كل رأي يشير إلى مركز اتجاه الفرد في التدرج العام، وهذا المركز يمثل متوسط الآراء التي يؤمن بها، (انتصار يونس، 1974، ص218).

ويلاحظ على هذا المقياس أنه يستغرق وقتا وجهدا في إعداده، وأن الأوزان قد تتأثر بالتحيزات الشخصية للمحكمين خاصة المتطرفين في تحيزهم.

4.1.10.2- 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 الاستجابة لكل عبارة (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص150).

ويلاحظ أن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدرجها بحيث يتحقق الشرط الأساسي الذي وضعه "جتمان" وهذا الشرط جعل استخدام هذه الطريقة بصفة محدودة نسبيا.

2.10.2- أساليب غير مباشرة: وتتلخص فيما يلي:

- استنتاج اتجاهات الفرد من سلوكهن وذلك لأن الاتجاه مصحوبا بميل نحو التصرف بطريقة معينة، وتحت ظروف محددة، فمن الممكن استنتاج اتجاهات الفرد من خلال سلوكه، فعلى سبيل المثال الطفل الذي يمارس لعب الكرة منذ صغره يكون عنده اتجاه ايجابي نحو كرة القدم.

- دراسة الآراء التي يعبر عنها بواسطة الأشخاص إلا أن الشخص الذي يعرف بأنه تحت الملاحظة قد لا يعبر لفظيا عن الاتجاه الحقيقي، وإنما قد يصوغ بعض الآراء لصالح المختبر أو الملاحظ.

- طريقة المقابلات الشخصية، حيث يشجع الشخص المختبر على الكلام عن نفسه وعن وجهات نظره بحرية، ثم يتحرى تقدير اتجاهاته على أساس مت يقوله.

- **الطرق الاستقصائية:** في هذا النوع من الاختبارات يعرض على المفحوص بعض المثيرات الاجتماعية الغامضة في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة وغير ذلك، مما يوجه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه.

تتميز الاختبارات الاسقاطية في قياس الاتجاهات بأنها إلى جانب قياس الاتجاهات تكشف عن بعض جوانب الشخصية المرتبطة بهذه الاتجاهات، ونذكر من بينها ما يلي:

- **الاختبارات المصورة:**

وفيها تعرض على المفحوص مجموعة من الصور التي تحتوي قائدا أو جماعة من العمال أو من الفلاحين أو من النساء...الخ، ويطلب منه ذكر أو كتابة ما تعبر عنه كل صورة في نظره وقد استخدم "بروشانسكي" "Proshansky, H.M" (1943) هذه الطريقة أيضا في معرفة اتجاهات العمال نحو العمل .

(محمود السيد أبو النبيل، 1984، ص193).

ومن الاختبارات الاسقاطية المصورة اختبارا الإحباط المصور الذي أعده روزنزوينج Rosenzweing picture " frustration test" ويتكون من 24 رسما يمثل كل منها موقفا إحباطيا، يتضمن شخصين يذكر أحدهما جملة ويطلب من المفحوص أن يكمل إجابة الشخص الثاني (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص160).

وقد استخدمت "ليديا جاكسون" الطريقة الاسقاطية في قياس الاتجاهات العائلية، ويتكون هذا الاختبار من 7 بطاقات مصورة مقننة، ويمثل كل منها موقفا عائليا.

- الأساليب اللّفظية: ومنها:

- **تداعي الكلمات:** وهنا يقدم الشخص بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع الاتجاه الذي يقصد دراسته ضمن مجموعة أخرى من الكلمات ويطلب منه ذكر أول كلمة أو فكرة تخطر له عند سماعها.

- **تكملة الجمل:** وهنا تقدم للشخص بعض الجمل الناقصة ويطلب منه تكملتها بأول ما يرد إلى ذهنه وقد تدور الجمل نحو شعب أو جماعة أو مهنة معينة...الخ.

- تكملة القصص: وهنا يقدم للشخص قصة ناقصة تدور حول قضية معينة ثم يطلب منه تكملة القصة.

- أساليب اللعب: وفيها تستخدم اللعب والدمى والعرائس في دراسة اتجاهات الأطفال نحو بعض الموضوعات الاجتماعية.

- تمثيل الأدوار الاجتماعية (السيكو دراما والسوسيو دراما): وقد ابتكر "مورينو" "Moreno" حيث يمثل الفرد موقفا اجتماعيا بالاشتراك مع الآخرين، بالإضافة إلى إمكانية استخدام هذه الطريقة كوسيلة لعلاج المشكلات والاضطرابات النفسية الاجتماعية (نفس المرجع السابق، ص161-162).

ويعد قياس الاتجاهات من أهم وأصعب موضوعات القياس النفسي، ويمكن أن نوضح أهمية أهداف قياس الاتجاهات فيما يلي:

- عن طريق قياس الاتجاهات يمكن التنبؤ بمدى وزمن التغير الاجتماعي المنتظر حدوثه في أي جماعة من الجماعات عن طريق قياس اتجاهات أفراد الجماعة.

- عن طريق قياس الاتجاهات يمكن التنبؤ بمدى وزمن التغير الاجتماعي المنتظر حدوثه في أي جماعة من الجماعات عم طريق قياس اتجاهات أفراد الجماعة.

– يمكن التعرف على مدى صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة، كما أنها تزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة، وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه واستقراره وثبوته وتحوله وتطوره وتغيره البطيء أو التدرج أو السريع.

– قياس الاتجاهات له فوائد عملية في ميادين عديدة، نذكر منها ميادين التربية والتعليم والصناعة والإنتاج والعلاقات العامة والإعلام والسياسة والاقتصاد والحرب والسلم وذلك إذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات الجماعة نحو موضوع معين (محمود منسي، 1990، ص224).

ملخص الفصل:

في هذا الفصل تطرقنا إلى الاتجاهات لما لها من أهمية لدور الفرد في تحديد الموضوعات أو الأشياء التي يتبناها. ولقد تعددت تعريفاتها ونظرياتها ومكوناتها ووظائفها والعوامل المؤثرة فيها.

فمفهوم الاتجاه عرف تعريفات متنوعة نظرا لتعدد الأطر النظرية لأصحابها.

وعلى الرغم من وجود بعض التداخل بين مفهوم الاتجاه وبعض المصطلحات الأخرى كالميول والآراء والقيم وغيرها، إلا أنه يبدو بأن الاتجاه إطار عام يتضمن الميول والآراء، فقد تكون الميول مقدمات أو مؤشرات للاتجاه، فالآراء وسائل تعبير عن الاتجاه، أو مترجمة له، أو تعمل على تحليل الاتجاه، أما السلوك فهو نتيجة للاتجاه، وفي نفس الوقت أحد مكونات الاتجاه، أما القيم فهي أعم وأشمل من الاتجاه، فهي بمثابة مرتكزات أو مبادئ أو ضوابط للاتجاهات والسلوك، مثلا من كان اتجاهه نحو شخص ما اتجاها سلبيا، فإن القيم التي يتحلى بها صاحب الاتجاه تهذب سلوكه بأي شكل من أشكال التهذيب.

والاتجاهات أنواع يتطلب تكونها شروط ومراحل، كما أنها تتميز بالثبات والاستقرار النسبي، وهي قابلة للتغيير أو التعديل، إذا ما تغيرت العوالم المنشئة لها.

كما اتضح أن للاتجاهات عدة وظائف، حيث اعتبرت من القواعد الأساسية في تحديد أنواع السلوك والاستجابات نحو المثيرات، ولولا تباين الكثير من الأفراد في اتجاهاتهم لكانت سلوكاتهم متساوية، كما تبين أن تكوين الاتجاهات أسهل من تغييرها، إلا إذا كان التغيير نابعا من خبرات الفرد الشخصية، وكذلك الاتجاهات تتكون من ثلاث مكونات (المكون العرفي، المكون الوجداني، المكون السلوكي)، وتعمل هذه المكونات بشكل متناسق عبر مراحل حتى يتكون الاتجاه لدى الفرد، وأن هذه الاتجاهات مكتسبة، وثباتها نسبيا، كما أن اتجاهات الفرد إزاء موضوع ما أو مهنة معينة تكتسب من خلال إشباع الحاجات الأولية للفرد، ومن خلال الخبرات

الانفعالية المختلفة، وعن طريق الارتباطات بين الأشياء، كما أنها تتغير –كذلك– بعدة عوامل كالشعور بعدم إشباع الحاجات الأساسية، أو لظهور حاجات جديدة، أو التعرض لضغوط، أو تغير المستوى الثقافي لفرد، أو توفر معلومات جديدة عن موضوع الاتجاه كل ذلك عوامل هامة في تغيير الاتجاهات.

ولما كانت الاتجاهات تكون جزءاً هاماً من التراث الثقافي، الذي ينتقل من جيل إلى جيل آخر مع ما يتبعه من معتقدات وعادات وقيم وأفكار، فإن علماء النفس والاجتماع ورجال التربية يوجهون اهتماما كبيرا لدراسة الاتجاهات ومحاولة قياسها بعدة طرق، لما يحققه القياس من أهداف في علم النفس الاجتماعي.

والحقيقة أن موضوع الاتجاهات لما له من الجاذبية والأهمية، فإنه كان ولا يزال من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي نظرا لعلاقته بمختلف جوانب النشاط الإنساني.

الفصل الثالث:

تكوين المعلمين في ضوء الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية

- تمهيد

1- التكوين

1.1- لمحة تاريخية عن التكوين في الجزائر.

2.1- مفهوم التكوين.

3.1- شروط التكوين.

4.1- أسس التكوين.

5.1- العوامل المؤثرة في مستوى تكوين و إعداد المعلمين.

6.1- المجالات الأساسية في التكوين.

7.1- مؤسسات تكوين المعلمين, تطوراتها و أهدافها.

8.1- أنواع التكوين.

2- التكوين أثناء الخدمة:

1.2- مفهوم التكوين أثناء الخدمة.

2.2- أهمية تكوين العلمين أثناء الخدمة.

3.2- مبررات تكوين المعلمين.

4.2- أهداف التكوين أثناء الخدمة.

5.2- أنواع التكوين أثناء الخدمة.

6.2- إجراءات التكوين أثناء الخدمة.

7.2- متطلبات التكوين أثناء الخدمة.

8.2- الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين.

- ملخص الفصل

تمهيـد :

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية تلك العملية التي لا يصلح، و لا يستقيم أمرها و لا تؤتي ثمارها ، إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة في ميدانها ذات كفاءة و مؤمنة بالرسالة التربوية و قيمها.

ومما لاشك فيه أن تكوين المعلمين يمثل أولوية كبرى من أوليات التخطيط و الإصلاح التربويين، وذلك لأن نجاح العملية التعليمية ترتكز في المقام الأول على المعلم وتدريسه وإعداده بما يتوفر من متغيرات في الحقل التعليمي، وأن صورة التعليم مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتكوين الجيد للمعلمين لذا تعد عملية إعداد المعلمين من القضايا المهمة التي تشغل بال الباحثين بقضايا العملية التربوية من الدول النامية و المتقدمة على حد سواء، وقد تناما الاهتمام خلال النصف الثاني من القرن العشرين ببرامج تكوين المعلمين و تدريسهم و الدعوة غلى تطويرها لما لهم من دور أساسي في نجاح العملية التربوية التعليمية فالمعلم الكفء وفي نظام تعليمي ضعيف أفضل من المعلم غير الكفء في نظام تعليمي قوي.

1- التكوين:

1-1 لمحة تاريخية عن التكوين في الجزائر:

إنّ تكوين المعلمين في الجزائر يعود إلى زمن بعيد يتمثل في فتح أول دار للمعلمين عام 1938 في حي باردو بالعاصمة، ثم انتقلت إلى بوزريعة، كانت الوحيدة على المستوى الإفريقي وتم إنشاؤها من طرف السلطات الاستعمارية، حيث كانت تدرس فيها برامجها التعليمية وفقا لما كان معمول به في فرنسا أثناء الحرب العالمية الثانية. أنشئت فيما بعد دور أخرى موزعة على التراب الوطني ليصير عددها ستة. (مجلة التربية، 1982، ص2).

وبعد الاستقلال عام 1962 تطور نظام التكوين كان يتسم أساسا بحركية الكم ومرد ذلك تزايد تدفق التلاميذ الواجب تسجيلهم للالتحاق بالمدرسة ليعم شيئا فشيئا جميع مستويات المنظومة التربوية على الصعيد الوطني، مما استدعى عدم اللجوء إلى المتعاونين الأجانب وتوظيف معلمين جزائريين عن طريق مخططات تقتضي بالاستغناء عن المتعاونين الأجانب. (تكوين المكونين آفاق مستقبلية، 2003، ص 2).

وقد تميز هذا التطور بأربع مراحل كبرى نستخلصها فيما يلي:

1.1.1-المرحلة الأولى (1962-1970): نحو تطبيق سياسة التعليم الابتدائي للجميع:

تميزت بالتوظيف الكمي للممرنين من حاملي شهادة الدراسات الابتدائية أو ذوي مستويات مختلفة منها الثالثة ثانوي ومساعدون لهم شهادة دراسات المرحلة الأولى أو مستوى السنة الأولى أو الثانية ثانوي، إن التوظيف المكثف لموظفين ليست لهم كفاءة عليا تؤهلهم للقيام على أحسن وجه بالمهام المسندة إليهم، خفف في الواقع من حدة النقص المسجل في تعداد خريجي دور المعلمين الست والتي ارتفع عددها ليصل إلى 21 دار للمعلمين سنة 1962-1970.

2.1.1- المرحلة الثانية (1970-1980): إقامة جهاز التكوين:

لقد سطر المخطط الرباعي الأول للجهاز الوطني لتكوين الأساتذة أهدافا جديدة نظرا لتزايد التعليم الابتدائي الذي أصبح يصل إلى السنة السادسة، وفي هذا السياق وبالرجوع إلى نص المخطط الرباعي وبالضبط الصفحة 123 من تقريره العام "في غضون فترة المخطط سيدفعنا احترام الأهداف الكمية المسطرة في مجال التربية إلى اللجوء إلى تكوين موظفي التعليم الجدد على جناح السرعة اللذين تم توظيفهم دون شهادة علمية بل على أساس تقدير عام للمعارف".

وقد أدى تطبيق هذه السياسة إلى:

- إلغاء الشرط القاضي بضرورة الحصول على شهادة البكالوريا للالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة التي كانت تكوّن أساتذة التعليم الثانوي.
- إلغاء دور المعلمين وتعويضها بالمعاهد التكنولوجية للتربية التي كان ينظر إليها آنذاك على أنها: "حل مؤقت لمشكل ظرفي، حيث تم إنشاءها لتكوين مساعدين من ذوي مستوى الرابعة من التعليم المتوسط ومدرسين لمن وصل إلى السنة الثالثة ثانوي وذلك خلال سنة فقط.
- الشروع في محاولة تكوين أساتذة التعليم الثانوي الذين يدرسون المواد العلمية باللغة العربية عن طريق وزارة التعليم الابتدائي والثانوي وذلك في المعهد التكنولوجي للتربية في بوزريعة –الجزائر أثناء 1976-1978 وهي محاولة ظرفية. (تكوين المكونين، ص4).

3.1.1- المرحلة الثالثة (1980-1990): المدرسة الأساسية للجميع:

لقد نجم عن تطبيق المدرسة الأساسية زيادة في الحاجة إلى سلك أساتذة الطور الثالث حيث تضاعف عددهم بحوالي 200، أما بالنسبة للطورين الأول والثاني فقد استفاد 52 من أساتذة جدد من دورات تكوينية خلال هذه الفترة، ورغم ذلك بقيت الجوانب الكمية تطبع تلك الفترة رغم إجراءات التحسين التي تم اتخاذها حينئذ،

كتقليل عمليات تكوين المساعدين كمرحلة أولى، ثم إلغاؤه تماما وتمديد فترة تكوين أساتذة التعليم الأساسي بعد تنصيب المدرسة الأساسية. (تكوين المكونين، ص 4).

4.1.1- المرحلة الرابعة (1990-1997): إعادة النظر:

إن أهم ما ميّز هذه الفترة هو تراجع العرض في مجال التكوين الذي جاء نتيجة لتلبية نسبية لحاجيات القطاع بالنسبة للمؤسسات المسلمة وانعكاسه على سير المعاهد التكنولوجية للتربية والهياكل الجهوية الأخرى للتكوين. وبالفعل فإن تراجع عروض التكوين الأولى وانعدام إستراتيجية فعالة ومنسجمة للتكوين أثناء الخدمة من جهة وإفراز الأزمة الحادة التي تعرفها بلادنا من جهة أخرى أديا إلى انخفاض نسبي في عدد المعاهد التكنولوجية للتربية التي حولت إلى ثانويات أو وضعت تحت تصرف التعليم العالي لرفع طاقات استيعابه.

كذلك شهدت هذه الفترة انطلاق عمليات تكوين رؤساء مؤسسات التعليم الثانوي في المركز الوطني لتكوين إطارات التربية الذي لم يكن من قبل سوى المفتشين والمقتصدين، إلى جانب تكوين مديري المدارس الأساسية ومستشاري التربية في المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية انطلاقا من 1991-1992.

وما ميز هذه الفترة أيضا هو توظيف حاملي شهادة الليسانس للتدريس في الطورين الأول والثاني، وكذا الطور الثالث. (تكوين المكونين، ص 4).

جاء في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية في عددها 57 الصادر في سبتمبر 1994 بعض النقاط الخاصة بالتكوين وكانت كما يلي:

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

- التكوين الأولي وتحسين المستوى للمخصصين للمدرسين في طور التعليم الأساسي والتكوين التربوي وتحسين مستوى أساتذة التعليم الثانوي.

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

- ينظم العمليات الرامية إلى دعم التكوين التربوي الأولي للمعلمين. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، سبتمبر 1994، العدد 75).
- يشجع رفع شأن عمليات التكوين وتحسين المستوى بإدراجها في تسيير الحياة المهنية.
- يشارك في تكوين مستخدمي التعليم التحضيري والتعليم المكيف وتحسين مستواهم.

وبمقتضى المرسوم المؤرخ في 26 أكتوبر 1991 والمتضمن نظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية جاء في المادة 89:

تهدف عمليات التكوين باعتباره حقا وواجبا إلى مساعدة الموظفين المبتدئين على التكيف على منصب العمل وإلى تحسين تأهيل الموظفين وترقيتهم مهنيا، وإلى رفع المردود المدرسي ونوعية التعليم. (نظام الجامعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية، أكتوبر 1991).

5.1.1- المرحلة الخامسة 1997: اتخاذ الإجراءات العملية:

في السنوات الأخيرة أولت الدولة اهتماما كبيرا لقضية تكوين المكونين، فقد قامت عن طريق وزارة التربية الوطنية بإعداد ملف خاص بذلك سنة 1997، اتخذت من خلاله جملة من الإجراءات العملية، بعد التشخيص والتحليل، دخلت حيز التنفيذ بداية من الموسم الدراسي 1998-1999، فيها إصدار برامج تكوين جديدة لمختلف الأسلاك التعليمية، ضمنتها محتويات جديدة، أعقبتها بتربص وملتقيات، ونصبت أجهزة للتكوين ورصدت أموالا معتبرة لذلك منها الجهاز المؤقت والجهاز الدائم وغيرهما. (رمضان أرزيل، محمد حسونات، 2002، ص 33).

6.1.1-المرحلة السادسة 2003: إستراتيجة التعليم بالكفاءات:

لكن بعد دخول الإصلاح على المنظومة التربوية وفي ضوء إستراتيجية التعليم بالكفاءات فالعملية التكوينية ما تزال في طور الإنجاز، ورغم العمليات التحسيسية فإن المؤشرات الأولى توحي بنقصان الفعالية والإقبال الجدي عليها.

ومن الأسباب التي أدت إلى ذلك نذكر ما يلي:

- نقص التكوين القاعدي المناسب لاستيعاب مضامين برامج التكوين الجديدة، وخاصة في المواد العلمية بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي، وارتفاع مستواها وتجدد مفاهيمها ومصلحاتها بالنسبة للآخرين.
- السن، حيث تقدم سن الأغلبية يطرح صعوبة فهم وتطبيق محتويات التكوين المقترحة في العمليات المبرمجة، وغير المبرمجة (الذاتية)، وكذا التكيف مع المستجدات البرامجية العلمية منها والبيداغوجية بالإضافة إلى تفكير أكثرهم في التقاعد أكثر من تفكيرهم في التكوين.
- ذهنية التقليد المتأصلة: حيث من الصعوبة تعديل سلوك العمل المكتسب منذ سنين والمتجذر في أخلاقيات الممارسة اليومية للأغلبية، وتطويره إلى درجة الخلق والإبداع.
- إنعدام الحوافز التشجيعية المادية منها والمعنوية المتسببة بصورة مباشرة في إنخفاض مستوى الوعي المهني، وتقلص روح الاجتهاد والمبادرة والإقبال بجد على التكوين وتحسين المستوى باستمرار.

وأمام هذا التشنج ونقص الإقبال على التكوين للأسباب المذكورة سابقا صدرت مناشير وزارية تعزز العملية التكوينية قصد تحسين المستوى وتجديد المعلومات.

فالمنشور رقم /03/0.05/167 الصادر يوم 7 ديسمبر 2003 عن وزير التربية الوطنية إلى كافة المعنيين في المنظومة التربوية ومديري التكوين والتي حد موضوعها بـ: التكوين أثناء الخدمة للسنة التكوينية 2004، تحت مرجع: مخطط التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات ينص على ما يلي:

قصد تفعيل العمليات التكوينية المبرمجة في مخطط التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات لسنة 2004، وسعيا لتجسيد أبعاد الإصلاحات الخاصة بالمناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها في قطاع التربية، يشرفني أن أوافيكم بالترتيبات والتدابير الخاصة بتنظيم عمليات التكوين أثناء الخدمة والتكوين المتخصص لهذه السنة.

التكوين أثناء الخدمة: إنطلاقا من الدور المحوري ومركز التأثير الذي يحدثه مخطط التكوين أثناء الخدمة لسنة 2003-2004 على نوعية التعليم ومستوى أداء العاملين بقطاع التربية، فإن العمل سيواصل الستة (06) أيام تكوينية الموزعة على مدار السنة لصالح المعلمين والأساتذة وكذا فئات التأطير التربوي والإداري والتسييري التي ينشطها السادة المفتشون كل في مجال تخصصه وذلك بنفس الصيغة التنظيمية السابقة وستدعم صيغة الستة (06) أيام بتجمعات تتراوح بين اليومين (02) إلى (03) أيام كلما دعت الضرورة لذلك.

2.1-مفهوم التكوين:

التكوين يعني ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة وأثناء التدريس والتي تنمي قدرات المعلم وتحسن من مهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم مع التطور المتعدد للمجتمع، وتبدأ هذه العمليات في مؤسسة قبل الخدمة وتستمر أثنائها إذ أن المعلم لا يكتسب خلال فترة إعداده سوى الأسس التي تساعده على البدء في ممارسة المهنة وهو بحاجة ماسة لمواصلة تنمية ذاته في جميع الجوانب لكي يصبح في حالة ركود ذهني له آثاره على أدائه التربوي وقيامه بما تتطلبه مهنته "ليست هناك مهنة يكون الاستمرار في النمو فيها بالغ الأهمية كمهنة التدريس، إذ أن كفاءة التدريس تتطلب جهودا خاصة ومتواصلة". (محمد صابر سليم، 1998، ص 72).

كما يتداخل مفهوم التكوين مع مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد ومفهوم التأهيل، ومفهوم التدريب، ومفهوم التكوين، على أن هذه المفاهيم كلها تصب في مجال واحد، غير أنها تختلط عند البعض فتطابق مفهوم الإعداد مع مفهوم الإعداد وأحيانا مع مفهوم التأهيل، ودفعا لأي إلتباس في الاستخدام نجد لزاما علينا أن نشرح هذه المفاهيم ونقوم بتحديدها والتعريف بها:

– الإعداد: "هو صناعة أولية للمحكم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة، تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها، كأن تكون المرحلة الابتدائية أو الثانوية، وكذلك تبعا لنوع التعليم كأن يكون عاما أو صناعيا أو تجاريا أو بوليتيكنيكيا أو غير ذلك، وبهذا المعنى يعد الطالب/ المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته قبل الخدمة". (جبرائيل بشارة، 1986، ص 28).

1.2.1–التأهيل: "فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب تخصصه العلمي، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دور المعلمين ليتزود بمعارف تربوية ونفسية، ويمارس التربية العلمية ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء". (جبرائيل بشارة، 1986، ص 29).

2.2.1–التدريب: "فيطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مسايرة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي والتقني المستمر، وبهذا يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفهومات المعلم ومهاراته الأدائية وتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي فكري وتطوير أساليب تعليمية جديدة". (صلاح السيد عبده رمضان، 2005، ص 21).

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

أما مفهوم التكوين في مجال علم أصول التدريس فيقصد به: "مجموع الأنشطة والمواقف البيداغوجية والوسائل التعليمية التي تهدف إلى تسهيل اكتساب المعارف (المعلومات) والقدرات والاتجاهات أو تطويرها قصد القيام بمهمة أو وظيفة". (زين الدين مصمودي، 2002، ص 189).

وهذا الطرح يتفق إلى حد بعيد مع الفهم العام لمصطلح التكوين، وهو يتماشى مع التكوين المقدم في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، والذي ذهبت الوزارة الوصية إلى تعريفه على أنه: "التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة، واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي". (وزارة التربية الوطنية، 2002، ص 50).

3.1- شروط التكوين:

إذ يرى "حبيب تلوين" أن هناك مجموعة من الشروط النسبية المتفق عليها فيما يخص مفهوم التكوين ومنها، أن التكوين:

- يهدف إلى تزويد المتكون بالمعرفة التي تمكنه من التحكم في أداء مهارات معينة محددة مسبقا.
- الغرض من المعرفة المقدمة والمهارات المخصصة في أثناء التكوين الإعداد لأداء مهنة أو وظيفة أو حرفة ما، أو تحسين كيفية القيام بها أو تجديدها.
- التكوين محدد من حيث المجال الزمني الذي يتم فيه بغض النظر عن مفهوم التكوين أو التربية المستمرة التي يستعملها البعض بالمعنى نفسه.
- يستعمل التكوين عموما عند الحديث عن فئة عمرية تجاوزت السن المدرسي وهو يتجاوز أيضا مجرد المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب. (زين الدين مصمودي، 2002، ص 191).

4.1- أسس التكوين:

هناك عدة أسس في عملية التكوين يجب مراعاتها تتمثل فيما يلي:

- ضرورة العمل على ربط مضمون البرامج بمحتوى وأهداف المنظومة التربوية بصفة عامة.

- مفهوم التعليم لا ينفصل عن مفهوم التربية التي هي أشمل وأكمل من تكوين ملكات عقلية بحتة تصب في قوالب جاهزة، فالتربية الشاملة تمكن الإنسان من رؤية كلية للقضايا العربية.

– إعطاء المكونين العتاد اللازم للحياة العملية وذلك بتكوين قاعدة صلبة تكون لهم حجر الأساس في الحياة المهنية عن طريق تزويدهم بأحدث النظريات التربوية وطرق التدريس ومجموعة الفنيات التربوية لإثارة إنتباه المتعلمين وتوجيه نشاطهم واكتساب المهارات اللازمة التي تساعدهم على القيام ببعض الفعاليات الأساسية كالتخطيط لعملية التعليم والتدريب المهني.

– تغيير سلوك الطالب المعلم واتجاهاته قصد تحسين العلاقات الإنسانية في الوسط التعليمي والتمكن من أساليب التبليغ وإيصال المعلومات والخبرات للتلاميذ.

– تمكينه من فهم حقيقة العملية التربوية في الوطن وأهدافها ونمو التعليم ومشكلاته بصفة عامة وربطها بالثقافة العامة ومعايير المجتمع وهذا لمساعدته في المستقبل على الإنطلاق من الواقع وتدريبه مما جعل العملية التربوية أكثر حيوية.

– تنمية شعور الإنتماء إلى مهنة التدريس كمهنة تحتاج إلى إعداد متواصل ومساعدته على إدراك قدراته وإمكانياته في عملية التعليم والتعود على النقد الذاتي البناء وتقبل ملاحظات الآخرين.

– تمكينه من فهم الطفل الذي يقوم بتعليمه ومراحل نموه المختلفة لأنه بقدر ما يكون المعلم على دراية بتلك المراحل وقدراته واستعداداته وميوله بقدر يستطيع التحكم في القسم ويضمن على حد ما النشاط الايجابي من طرف التلميذ.

– اكتساب القدرة على تقويم العمل بكل موضوعية وصدق عن طريق تدريبه على مختلف وسائل التقويم وتقنياته وكيفية الاستفادة من نتائجه.

فمن خلال هذه الأسس فإن المعلم يصبح على علم بالمجال الذي سيخصص فيه في المستقبل مما يساعد على الفهم التام بدوره باعتباره عضوا فعال في العملية التربوية سواء كان ذلك داخل حجرة القسم أو خارجها، فإذا راعينا هذه الأسس وطبقناها بكل دقة فإن التكوين لابد أن يؤتي ثماره خاصة إذا كان متواصلا أثناء الخدمة لأن

التكوين في الحقيقة لا ينتهي بانتهاء مدته في المعاهد التكنولوجية بل يستمر طول خدمة المعلم حتى لا يحدث ركود في المعلومات وتبقى في حيوية دائمة. (اليونسكو، 1976، ص 36.).

5.1-العوامل المؤثرة في مستوى تكوين و إعداد المعلمين:

- مستوى و نوعية مؤسسات الإعداد و إمكانياتها و مستوى معلميها.

- مدى الارتباط بين برامج إعداد المعلمين و بين فلسفة و أهداف مناهج التعليم العام بشكل عام و بين المرحلة التعليمة التي سيعمل بها الطالب/ المعلم بشكل خاص.

- مدى وضوح وظائف و أدوار المعلم ووضوح أهداف الإعداد في ضوئها.

- نوعية الطلبة/ المعلمين, و الخصائص الشخصية و الأكاديمية التي يتمتعون بها.

- عمر الطالب عند بدء برنامج الإعداد و عند الانتهاء منه.

- عدد أيام الدراسة في السنة الدراسية, و عدد الساعات المخصصة في اليوم.

- مدى تمهين التعليم في مؤسسات الإعداد, و جعله وظيفيا' و ذلك بالتخفيف من المادة النظرية و تنمية قدرات الطلبة/ المعلمين على التعلم الذاتي و التركيز على المحتوى المعرفي و المهارات العلمية التي تؤدي إلى رفع مستوى أداء المعلمين.

- مدى الاهتمام بالتربية العلمية لأنها عنصر هام في إعداد المعلمين, من حيث المدة المخصصة لها و تنظيمها, و العناية باختيار المشرفين عليها. (حمود, ر.1988, ص:4)

لذا لابد أن يحصل الطالب بمعاهد المعلين على إعداد ممتاز نظريا و عمليا في ارتباط وثيق بين الاثنين حتى يستطيع عند تخرجه و اقتحامه لميدان التدريس, تحويل كل النظريات التعليمية و التربوية إلى خبرات

عملية تتجاوب مع البيئة و الواقع سلوكا و عملا و أداءا تتحقق منه الفائدة المرجوة. (حاجي,م,م. 1984, ص: 8)

– جعل عملية إعداد المعلم عملية مستمرة, و ذلك بمتابعة تدريب الخريجين أثناء الخدمة و بشكل ضروري لأن عصرنا الحالي يحفل بتطورات و تغيرات مستمرة, فهناك مشكلات عديدة تعترض العمل التعليمي و تجعل تدريب أعضاء الهيئة التدريسية ضرورة ماسة, تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم التربية و تجددها, و ذلك لكي يتسنى للمعلمين متابعة التطورات المختلفة و اكتساب المعارف الجديدة و بناؤها و تطويرها. (عامر, ن. 1980, ص: 100)

– إكساب الطلبة/ المعلمين مهارات البحث و التجريب, و تزويد مؤسسات الإعداد بالوسائل اللازمة و تسهيل أبحاث المعلمين و طلابهم, لأن مقياس النجاح لأي برنامج لإعداد المعلم المجدد, هو قدرة المعلم المتخرج.... على أن يعلم نفسه أدوارا جديدة, و مدى قدرته عل تجريب ة اختبار الأفكار الجديدة. (حمود, ر. 1988, ص 6).

– التقنيات الحديثة, أي التفجر المعرفي و التقدم التكنولوجي المتسارع, يقتضي إعداد خريجين قادرين على العيش بفعالية في عالمنا بتغيراته المختلفة, و منه تعلما أفضل و تدريبا أجود, في مجالات لها كفاءاتها و مهارتها الخاصة كاستخدام الحاسوب و التدريس به. (طعيمة, 0, أ. 1999, ص 166).

6.1- المجالات الأساسية في التكوين:

قبل التطرق إلى هاته المجالات, يجب الإشارة إلى أن أي تخطيط لدورة تكوينية معينة, يتطلب تحديدا لأهداف هذه الخطة على ضوء مستويات المعلمين المراد تكوينهم, و الإمكانيات البشرية و المادية المتاحة, ومعرفة الخطط التعليمية القائمة, من ثم تخطيط برنامج التكويم في هذه الخطة ووسائل تنفيذها, مع تحديد الهدف من كل برنامج و تحديد أسلوبه من بين مجموعة كبيرة من الأساليب و الوسائل, وفقا للتقسيم التالي:

1.6.1- المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم:

إذ يتم الإعداد وفقا لبرامج مختلفة حسب المرحلة التعليمية, كبرنامج إعداد رياض الأطفال, التعليم الأساسي, الثانوي العام و الثانوي التقني.

بما أن مجال دراستنا هو تكوين معلمي المرحلة الابتدائية, " فإن الاختلاف يكسو مواطن الاهتمام عند وضع خطة إعداد معلم المرحلة الأولى من برنامج لآخر, حتى وإن التقت البرامج في مساقات معينة إلا أن محاور الاهتمام سوف تختلف من برنامج لآخر" (غنيمة محمد متولي, 1997, ص 259)

و من أهم ما يذكر هنا:

- بالنسبة لبرنامج معلمة رياض الأطفال: يجب التركيز على أساليب رعاية الطفل جسميا و نفسيا, و تنمية الاستعداد لتعلم القراءة و الكتابة و الحساب و أدب الأطفال.
- بالنسبة لبرنامج معلم الفصل: (و هو المعمول به في الجزائر) إذ ينبغي أن يكون إعداده على فهم التكامل بين المواد الدراسية, و قدرة عالية في تصميم استراتيجيات التدريس المناسبة للمواد الدراسية و الأنشطة التربوية المناسبة.

- بالنسبة لبرنامج معلم المادة:ينبغي التركيز على الإعداد الأكاديمي للمعلم في إحدى المواد الدراسية التي تعلم في الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي, مع التدريب على تنمية المهارات اللغوية و التعبيرية و الاتصالية, و فهم المتعلم لذاته و قدراته و بيئته, و كذا التدرب على إكساب التلاميذ مهارات التفكير العلمي (الملاحظة, التحليل, المقارنة و الاستنتاج) (طعيمة رشدي أحمد, 1999, ص 173)

2.6.1- نظام الدراسة المتبع في الكليات و المعاهد:

1.2.6.1- نظام التكامل: و هو أن يتم تخطيط البرنامج في كليات التربية أو معاهد تكوين المعلمين على أساس تلازم الإعداد الثقافي و العلمي مع الإعداد التربوي المهني في فترة زمنية واحدة متكاملة و منتهية بدرجة واحدة هي شهادة معلم حسب المرحلة التي أعد لأجلها.

2.2.6.1- نظام التتابع: و هو أن يلتحق كليات التربية أو معاهد تكوين المعلمين, الطلبة الذين تلقوا المواد التخصصية و الثقافية في كلياتهم الأصلية (علوم, آداب, ... حسب التخصص).

و بعد أن ينال درجة الإجازة منها, يواصل التخصص في التدريس لمدة تتراوح بين عام أو عامين, تنتهي بالحصول على إجازة التدريس أو ما يسمى بدبلوم التأهيل التربوي. (ظافر محمد إسماعيل, 1989, ي 262)

3.6.1- نوع التكوين: برنامج التكوين. برنامج إعداد المعلمين لقد جاء في توصيات مؤتمر اليونسكو حول تحسين أوضاع المعلمين في البلاد العربية الذي عقد عام 1966. ‘ن الغرض من برنامج إعداد المعلمين هو تنمية الطالب في نواحي الثقافة الشخصية و التعليم العام و القدرة على التدريس و تعليم الآخرين و الوعي بمبادئ العلاقات الإنسانية داخل و خارج الحدود الوطنية و الشعور بالمسؤولية للمشاركة بالتدريس بتقديم أمثلة للنهضة الاجتماعية و الحضارية و الاقتصادية و لتحقيق هذا الغرض كان لابد أن تتضمن برامج إعداد المعلمين ثلاثة أنواع من الإعداد المهني كما يلي:

1.3.6.1-الإعداد الثقافي:

يهتم بإعداد الطالب المعلم معرفة عامة من الجوانب الرئيسية للأنشطة البشرية و تزويده بالمعلومات الأساسية التي يحتاج إليها في ميدان المعرفة الإنسانية و الطبيعية و الاجتماعية بالرغم من اختلاف مؤسسات إعداد في الوطن العربي في تحديد مضمون هذه الثقافة, فإن هذه المؤسسات تأخذ غالبا بعض المواضيع من العلوم الإنسانية و الاجتماعية و الطبيعية, فيدرس الطالب المعلم اللغة و التاريخ و الجغرافيا و المجتمع و الاقتصاد و الفلسفة.... إلخ

و تختلف أهداف الإعداد الثقافي بين الأقطار العربية حيث يحدد البعض هذا بأنه تزويد الطلاب بالمعلومات الأساسية التي يحتاجها المواطن عامة و المربي خاصة. كتعريفه بالإطار الثقافي للمجتمع و إكسابه بعض الاتجاهات الاجتماعية و الفكرية و إطلاعه على التطور الفكري و الاجتماعي, و تزويده بالأساس الفلسفي و الاجتماعي, للمواد المهنية العلمية و تنمية قدراتها المتنوعة في شتى المجالات. ذلك في حين يرى البعض الآخر أن هدف الإعداد الثقافي للمعلم هو الحصول على المعرفة و الإعداد للمشاركة كمواطن مسؤول و مساعدته على التكيف الاجتماعي و تنمية قدرته على فهم أسس العلوم, و تذوق الأدب و الموسيقى و غير ذلك.

و في واقع الحال فإن مضمون الإعداد الثقافي غير محدد تماما فقد يتناول جزء من الدراسات الاجتماعية أو أجزاء من العلوم المختلفة و هذا ما جعل أجهزة إعداد المناهج تدرج ما تراه مناسبا من المقررات تحت عنوان الإعداد الثقافي للمعلم. (جبرائيل بشارة, 1986, ص 70-71)

و يمكن تقسيم جوانب الثقافة العامة في تكوين المعلم إلى الجوانب الخمسة (05) التالية:

- **الجانب الاجتماعي:** ويتناول هذا الجانب دراسة مقومات و مشكلات و قضايا المجتمع المحلي و العالمي, كما يضاف إلى ذلك أن معلم المستقبل ينبغي أن يسهم بدوره الايجابي في مواجهة آثار الهجرة من الريف إلى الحضر و ما يترتب عليها من نتائج تربوية و اجتماعية, بما يفيد في تكوين الجانب الاجتماعي لدى المعلم و تزويده بنماذج للتعبير الاجتماعي.

- **الجانب العلمي:** إذ لابد أن يواجه معلم المستقبل بعض القضايا و مشكلات مجتمعة بأسلوب علمي, فلديه الطريقة العلمية في التفكير للتأثير على طلابه بحيث يستخدموا التفكير العلمي, و بهذا يتحقق حل مشكلات حيوية تنتقل باهتمامات شخصية و ترتبط بمواقف اجتماعية.

- **الجانب اللغوي:** تعتبر اللغة من دعائم التثقيف العام الذي يولد الإحساس الحقيقي بالوحدة, لذلك كان التركيز على الجانب اللغوي عند تكوين المعلم, لأنها أداة الاتصال بين الفرد و الشعوب, و كلما توحدت اللغة سهل الاتصال, كما أن اللغة هي وسيلة التحصيل و التعبير و بدونها لن يتمكن الفرد من تنمية حصيلته العلمية و الثقافية.

- **الجانب الفلسفي:** إن تثقيف فكر معلم المستقبل بفكر فلسفي يستهدف تكوين عقيدة لدى المعلم تشكل ركنا أساسيا من أركان الثقافة لديه, فالمواطنة تعني الالتزام بفلسفة المجتمع و قيمه و مفاهيمه ليس من منطلق التقبل السلبي غير الواعي, و لكن من منطق القناعة و الفاعلية الواعية بحيث يصبح صاحب رأي و فكر وفقا لمعايير أساسية تنبع من عقيدة تربوية و فلسفة واضحة المعالم.

- **الجانب الفني:** و يتم ذلك من خلال إمداد طلاب المعاهد بالمعارف و الخبرات التي تشرح الرمز في الفن و أساليب التعبير عن الانفعالات و البلاغة ة أساليب التصوير الحسي المرهف. (كريم محمد أحمد و آخرون, 2002, ص 390).

2.3.6.1- الإعداد الأكاديمي:

يقصد به المادة العلمية النظرية العملية التي تقدم للطالب/ المعلم في أثناء فترة تكوينه التي تتعلق بتخصص معين مثل: اللغة , الرياضيات, العلوم, ... و غيرها, أو كلها.باعتبارها أحد المقومات الأساسية في عملية تكوينه, و التي بدون الإلمام بمهارات تخصصه الأساسية إلماما كافيا, لا يستطيع الأداء الجيد أمام من يدرس لهم بعد تخرجه, لأن المعلم لا يوصف بالكفاءة كما لا يوصف تعليمه بالجودة حتى تكتمل له معرفة مادته (تخصصه) أو المواد التي يقوم بتدريسها و حتى يلم بطبيعتها من حيث مستواها و ما تشتمل عليه من تفاصيل و فروع, و حتى يكون مستوعبا لها, متفهما لأصولها. (المهدي م, 2007, ص 177)

و تجمع معاهد الإعداد و التكوين على أن الهدف العام للتكوين الأكاديمي هو أن يتفهم المعلم تفهما كاملا أساسيات المادة أو المواد التي يتخصص بتعليمها. (بشارة, ج, 1986, ص 69)

3.3.6.1-الإعداد التربوي و المهني:

يعرف التكوين التربوي بأنه " الإعداد المميز و المركز لمهنة التدريس, و ذلك بتهيئة كل الفرص لإعداد الطالب و تنميته علميا و معرفيا ليتطور ويصبح ملما و متخصصا في فن التدريس. (ظافر, م, أ. 1989 , ص: 303).

و يشتمل التكوين التربوي للمعلم على مجموعة من المقررات النظرية المتصلة بالعلوم التربوية و النفسية كما يشمل التدريب العملي على المهام التربوية أو ما يسمى "بالتربية العملية".

و مما سبق يتضح لنا أن التكوين التربوي ينقسم إلى محورين هما:

- **التكوين التربوي :** و يحتوي على النقاط التالية:

❖ أفكار حول المسائل العامة للتربية (فلسفة التربية)

❖ دراسة الواقع الاجتماعي

❖ المشاكل البيولوجية و النفسية (علم النفس التكويني, علم النفس التعلم, علم النفس الاجتماعي للمجموعات الصغيرة , معلومات حول الأوجه المرضية للنمو).

❖ الطرق و التقنيات التربوية (طرق التدريس , تحضير الصف و ضبطه, طرق التقويم و البحث العلمي...)

❖ تقنيات التعبير (اللفظي, الكتابي, الموسيقي, الجسدي)

❖ التربية البدنية. (ميالاريه,غ 1999, ص 92)

و زيادة على هذه النقاط يمكننا أن نستطرد في سرد محتويات هذا التكوين التربوي الذي و لابد أن يحصل عليه معلم الغد, و التي يلخصها محمود أحمد شوقي و محمد مالك كمحمد سعيد فيما يلي:

- العناية باكتساب المعلم كفايات العمل داخل حجرة الدراسة, و من ثم التركيز على اكتسابه المهارات اللازمة لذلك, من خلال الأساليب الحديثة مثل : التدريس المصغر و التحليل اللفظي لأداء المعلم و غيرها.
- التركيز على كل من التقويم الذاتي و تقويم النمو الشامل للتلاميذ, باستخدام أساليب موضوعية متنوعة, و استثمار التغذية العائدة من التقويم في التشخيص و العلاج و رفع مستوى التعليم و التعلم على وجه العموم.
- العناية بالتطبيقات العملية لنظريات التربية و علم النفس و عدم التركيز على الجوانب النظرية.
- العناية بمهمات المعلم في حال استخدام الحاسب الآلي أو التعليم المبرمج أو التعليم عن بعد أو غيرها من الأساليب التي تغير من النمط التقليدي لمهمات المعلم في العملية التعليمية.

- العناية بمختلف مسؤوليات المعلم التربوية التي سوف يواجهها في عمله مثل تحديد الأهداف التربوية و التعبير عنها بأسلوب إجرائي و لغة دقيقة و ترجمتها إلى أنماط سلوكية و التخطيط لتحقيق هذا السلوك و التعاون مع الآخرين لتحقيقه في سلوك تلاميذه خاصة.
- العناية بتطبيقات مادة التخصص في مقررات الدراسة الأخرى بالمرحلة التي يعد المعلم للتدريس فيها و تطبيقاتها في الحياة العملية.
- التركيز على المهارات التدريسية التي تساعد المعلم على أ، يعتني بتنمية طلابه تنمية شاملة, و أن يفتح لهم آفاق التفكير الناقد و حل المشكلات و التعليم الذاتي و المستمر, و أن يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة لذلك.
- الاهتمام باكتساب المعلم المهارات الخاصة باختيار التقنية التعليمية الحديثة ووسائلها المعاصرة و باستخدامها في تدريسه.
- الاهتمام باكتساب المهارات التدريسية الخاصة بكل من تعليم الأعداد الكبيرة من الطلاب و العناية بالفروق الفردية, و باستخدام أساليب التدريس الحديثة مثل. التدريس بالفريق و التدريس لتحقيق التمكن و تفريد التعليم, و التعلم التعاوني, و غيرها.
- الاهتمام بتخطيط النشاط المدرسي و تنفيذه و تقويمه بما يحقق الأهداف التربوية.
- العناية بتزويد المعلم بالمفاهيم الحديثة لتنظيم خبرات المنهج الدراسي مثل : مفهوم النظم و مفهوم المنظومة, و مفهوم التعليم المبرمج, و مفهوم البنية المعرفية, و مفهوم التنظيم الحلزوني, و غير ذلك من المفاهيم.
- إعداد المعلم لمهماته الأخرى مثل: إرشاد الطلاب و توجيههم و حل مشكلاتهم و تعاونه مع إدارة المدرسة و أولياء الأمور و مختلف قيادات المجتمع, و إسهامه في خدمة بيئة المدرسة على وجه الخصوص, بما يخدم تنمية طلابه و علاجه لمشكلاتهم و يجعل المدرسة مركز إشعاع تربوي في البيئة.

- إعداد معلمي المستقبل لإجراء البحوث التربوية التي تسهم في إيجاد حلول لمشكلات كل من التعلمين و المناهج الدراسية و و الإدارة المدرسية و غيرها.
- توجيه عناية خاصة إلى تزويد المعلم بأساليب التدريس غير التقليدية مثل: التعيينات الفردية و التقسيم إلى مجموعات مناقشة, و استخدام المكتبة و إجراء الدراسات و البحوث الميدانية و التدريس للزملاء, و لعب الأدوار , و استخدام المسرح التربوي, و التسجيلات الصوتية و تسجيلات الفيديو, و غيرها . (شوق, أ و سعيد ,م,م,م. 2001, ص 45)

4.3.6.1-الإعداد المهني:

و الذي يعرف ب: "المجال الذي يتدرب فيه الطلاب على مهنة التدريس, و ما يرتبط بها من عمليات تربوية و تعليمية مختلفة مما يؤدي إلى إكسابهم المهارات و الخبرات المهنية و الاجتماعية اللازمة لممارسة المهنة."

و التي تتم من خلال الخطوات التالية:

- التهيؤ: يزود الطالب/ المعلم خلال هذه المرحلة بالمبادئ الأساسية للتربية العملية و أهميتها, كما يتلقى التعليمات الأولى حول تخطيط الدروس و إعدادها و استخدام الوسائل التعليمية و توظيف الطرائق التربوية توظيفا مجديا, و يطلع على مناهج المدرسة الابتدائية و الأهداف المرسومة لها.
- مرحلة المشاهدة و النقد: يكون للمتدرب في هذه المرحلة أول اتصال مباشر بالواقع و تتولد بينه و بين الموقف الصفي الحقيقي, فيشاهد دروسا عديدة و متنوعة تسمى "الدروس النموذجية" يقوم بها معلمون مهرة و لهم خبرات طويلة أو اتجاهات تحديثية رائدة.
- المحاولة أو التجريب: فبعد أن يكون لطالب قد استعد لمهنة التعليم و شاهد دروسا عديدة و مواقف تربوية مختلفة و ناقشها نقاشا مستفيضا مع زملائه و معلم التطبيق و الأستاذ المشرف على التربية العملية, و تبلورت لديه فكرة عن النشاط التعليمي و مقاييس الأداء الجيد, يمكن أن يقوم بدروس فعلية

تندرج عضويا في خطة الصف و العمل المدرسي العادي و ذلك بحضور المعلم المطبق و الأستاذ المشرف و بقية أفراد مجموعة المتدربين.

- التربية العملية المتصلة: هنا يشارك الطالب/ المعلم في كل الأنشطة المدرسية و يتولى تسيير الصفوف المعينة له بصفة متواصلة و متكاملة و كأنه عضو قار من أعضاء هيئة التدريس, و بذلك يكون المتدرب قد استعد لمباشرة مهنته التعليمية و التربوية في صفوف عادية. (حاجي, م, أ 1984, ص 17).

في حين يهدف التدريب الميداني أو التربية العملية في مجملها إلى ما يلي:

- تهيئة الطالب المتدرب للعمل في مجال التدريس و ذلك بتكوين اتجاهات إيجابية لديه نحو التدريس.
- تأكيد حصيلة المتدرب من المبادئ النظرية التي تم اكتسابها من المقررات الدراسية المختلفة.
- إكساب المتدرب الخبرات و المهارات الفنية اللازمة لمهنة التدريس, و تمكينه من توظيفها ميدانيا و ذلك من خلال الممارسة الفعلية لها.
- تهيئة الظروف للمتدرب و تشجيعه على الابتكار و التجديد في مجال التدريس.
- إكساب المتدرب القدرة على تقويم العملية التعليمية

(دندش, ف, م, و عبد الحفيظ, أ. 202 ص 255)

كما يمكننا هنا تلخيص بعض النماذج المتبعة في التدريب العملي على التعليم في البلدان العربية و المتمثلة فيما يلي:

- نموذج التدريب الأسبوعي: و الذي يتم خلال عدد من الساعات الدراسية (2-8) حيث ينتقل الطلبة/ المعلمون مع مدرس مشرف إلى المدارس التدريبية الملحقة بمعاهد الإعداد, فيشاهدون درسا أو أكثر لدى معلم كفء و يسجلون ملاحظاتهم عليه, ثم يجتمعون مع مدرسهم في جلسة مناقشة لتقويم ذلك

الدرس و الاستفادة منه, و بعد أن يتدرب الطلبة بهذه الطريقة عددا من الأسابيع ينتقلون إلى خطوة تالية هي القيام بالتعليم فيكلف كل طالب بجزء من درس أو بدرس كامل أو بعدد من الدروس.

- نموذج التدريب المتصل: حيث يستمر الطالب المعلم في مدرسة التدريب فترة تقصر أو تطول(من أسبوع إلى فصل دراسي) فيتدرب أثناءها على التعليم تحت إشراف معلم الصف أو المشرف على التربية العملية أو الاثنين معا.
- نموذج البعثة الداخلية: حيث يلتحق الطالب بمدرسة التدريب و يعمل فيها معلما متدربا تحت إشراف أحد معلميها و بالتعاون مع مدرس مشرف من معهد تكوين المعلمين, و قد يتلقى إلى جانب ذلك مقررات تربوية نظرية. (بشارة, ج, 1986, ص 80)

4.6.1- نسب التكوين:

على الرغم من وجود اتفاق عام في محاور التكوين (ثقافي, أكاديمي, تربوي), إلا أن هناك اختلاف حول نسب التكوين بين كل محور من تلك المحاور.

إذ أكدت معظم التجارب العالمية على تكثيف المقررات التربوية عن الأكاديمية و الثقافية خاصة في تكوين معلمي رياض الأطفال و المرحلة الأولى من التعليم الأساسي, حيث تراوحت النسب في المتوسط ما بين 70% تربوي, 20% أكاديمي و 10% ثقافي.

(غنيمة, م, . 1998, ص 259)

7.1- مؤسسات تكوين المعلمين- تطوراتها و أهدافها:

إن الحديث عن تاريخ تكوين المعلمين في الجزائر طويل و متشعب, لذا سوف نقتصر على ذكر أهم المحطات التي مر بها في تطوره حتى يومنا هذا.

- ففي فترة الاستعمار نرى أنه لم تكن هناك معاهد لتكوين المعلمين بالجزائر, حيث كان يتم تكوين هؤلاء في فرنسا بعد صدور قانون ""GUSTO" الذي نص على إنشاء معاهد لهذا الغرض سنة 1933.

(A, Bouzida 1973, p : 3)

كما أن معلمي المرحلة الابتدائية في عهد الاحتلال كانوا يتكونون في دور المعلمين ""نورمال"" و التي كانت كافية للمدارس الابتدائية التي أنشأها الاحتلال لتعليم أبناء الأوروبيين في الأساس, ثم لقلة قليلة من أبناء الجزائر التي كانت لا تتجاوز نسبتهم العامة 6%.

- أما غداة الاستقلال في عام 1962 لم يترك هذا النظام التربوي الاستعماري للجزائر سوى 6 مدارس "نورمال" أو دور لتكوين معلمي المرحلة الابتدائية وحدها, و التي توجد بالعاصمة, وهران, تلمسان و قسنطينة, و بقية المراحل الأخرى فلم يترك أي مؤسسة تكوينية لإعداد المعلمين لها. (رابح, ت. 1990, ص 458).

وقد عرفت المرحلة ما بين 1962-1970 إنشاء مراكز جهوية لتكوين المعلمين ,و هي 07 موزعة على المدن التالية: الجزائر, وهران, مستغانم, العلمة, عنابة, غيليزان. و شروط الالتحاق بها في تلك الفترة كانت لا تحدد بمستويات تأهيل علمية و تربوية و ثقافية عالية بحيث يكفي من كان له مستوى الرابعة متوسط أن يلتحق بها ليتلقى فيها تكوينا سريعا و مكثفا ثم يغادر للعمل في الميدان.

- وظلت الأمور سائرة على تلك الحالة إلى أن حلت سنة 1970 تاريخ إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية , التي باشرت مهامها في تكوين المعلمين من السنة الدراسية 1970- 1971, بحيث وصل عدد هذه المعاهد آنذاك حوالي 17 معهدا موزعا على عدد من ولايات الوطن. (وزارة التربية الوطنية. 1998, ص 9).

ووصل عددها سنة 1984 إلى أكثر من 60 معهدا, و عددا آخر من الملاحق بعضها خاص بالبنات و بعضها الآخر خاص بالبنين و البعض الآخر مختلط. (رابح, ت. 1990, ص 468).

إلا أن عدد هذه المعاهد التكنولوجية للتربية بدء ينقص نظرا لتقلص عمليات التكوين حيث وصل سنتي 1997- 1998 إلى 22 معهدا فقط, و التي كانت تكون معلمي المرحلة الأساسية في مدة سنة فقط, سواء الحاصلين على شهادة البكالوريا أو بدونها.

(MEN.2006,P : 123)

ليعاد تفعيل نظام تكوين المعلمين في جانفي 2004, أي سنة قبل صدور القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية و تحسين مستواهم المؤرخ في 04 نوفمبر 2004 و الذي يهدف إلى تحديد شروط الالتحاق بهذه المعاهد و كيفيات التقييم و الانتقال. (قرار وزاري)

و قد جاء هذا القرار ضمن العمليات التنفيذية لوزارة التربية لاستكمال متطلبات إصلاح المنظومة التربوية التي شرع فيها منذ سنة 2000.

حيث انطلق تطبيق النظام الجديد للتكوين الأولي للمعلمين المسطر في عملية الإصلاح, و الذي يختلف عن النظام السابق برفع مستوى و شروط الالتحاق و تمديد فترة التكوين و تعيين لهذا التكوين ذات طابع يقارب التعليم الجامعي, و التي تتسم بـ:

"" التكوين الأولي لمعلمي المرحلة الابتدائية هو تكوين خاص بمستوى جامعي يدوم ثلاث 03 سنوات و يقدم للحاصلين على البكالوريا الجدد, ممن تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 22 سنة, و الذين اجتازوا المسابقة الشفوية للدخول إلى معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم"".

و الجدير بالذكر أن نظام تكوين المعلمين بصبغته الجديدة يأخذ على عاتقه تكوين معلمي اللغة الأمازيغية.

هذا التكوين الذي بدأ العمل به منذ الدخول المدرسي 2003-2004 في ثلاث معاهد و ب : 88 مسجل فقط.

1- الجزائر العاصمة: 50 مسجل.

2- بشار: 15 مسجل.

3- ورقلة: 23 مسجل. (المرسوم التنفيذي رقم 04-343)

ليمتد هذا التكوين الأولي للمعلمين خلال السنة الدراسية 2004-2005 مع اتساع شبكته بفتح معهدين آخرين في كل من وهران و قسنطينة.

هذه المعاهد تشمل حاليا 8 مؤسسات: بن عكنون- بشار- تيارت- سعيدة – قسنطينة- مستغانم- ورقلة- وهران, حيث نلحظ أن الطلبة المسجلين في 31 ديسمبر هو 857 منهم 54 في شعبة معلمي اللغة الأمازيغية.

و في هذا السياق اقترح النظام التربوي الجزائري إعادة تنظيم عام للتكوين الأولي للمعلمين في جميع المراحل.

إعادة التنظيم هذه تستلزم:

- استخدام معايير أكثر دقة لدخول التكوين.
- فترات التكوين معدلة حسب احتياجات كل مرحلة.
- اللجوء لتأطير مكون أساسا من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي.
- دمج التكوين العملي و التدريبات التطبيقية في مسار التكوين.

- كذلك صمم التكوين الأولي الشخصي للمعلمين في الجزائر ليتقيد بالنزعة العالمية التي ترى أن يكون جميع المعلمين في جميع المراحل مزودين بمعارف و مهارات المستوى الجامعي.

أي أنه و بصفة عامة بني هذا التكوين على محورين هما:

- تكوين نظري أكاديمي و بداغوجي.
- تكوين تطبيقي في الميدان المهني يجري في المؤسسات التعليمية.

(MEN. 2006 , P : 129)

و بحكم مكانة تكوين المعلم داخل النظام التربوي ككل, كان من الأجدر أن ترسم له أهداف تتماشى مع متطلبات المجتمع و حاجات المدرسة, و أن تكون هذه الأهداف واضحة تصف بدقة مواصفات معلم المستقبل.

و منه تمت صياغة مجموعة من الأهداف العامة و الإجرائية و المعلنة للتكوين الأولي في معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم. ففيما يخص الأهداف العامة للتكوين الأولي نجد النقاط التالية:

- ثقافة عامة جيدة ذات مستوى جامعي.
- مستوى من المعارف الأكاديمية يعادل المعايير الخارجية.
- تكوين بيداغوجي قوي مدعم بتكوين تطبيقي ذو نوعية جيدة.
- معرفة كافية من علوم التربية.
- إتقان لغتين أجنبيتين.
- إتقان التكنولوجية الجديدة للمعلوماتية و الحوار.
- أخلاق مهنية و سلوكات جديدة تتوافق مع احتياجات المجتمع الجزائري.

(MEN. 2006, P : 126)

و بعد صياغة هذه الأهداف العامة التي ترجمتها إلى أهداف إجرائية تمثل ملمح المعلمين المتخرجين من معاهد التكوين, و التي حددت بالشكل الآتي:

- أن يكونوا قادرين على المحاورة و يتقنون إتقانا جيدا للغة التدريس و لغتين أجنبيتين (فرنسية– إنجليزية).
- التحكم في المعارف النظامية و معرفة النظريات.
- إتقان وسائل المعلوماتية و استغلالها لإدراك و إعداد الوسائل البيداغوجية الحديثة بالشكل الذي يسمح لهم بتحسين سلوكهم البيداغوجي.
- أن يكون قادرا على تنشيط القسم, ما يعن معرفة نفسية الطفل, و قادرا على إدراج سيرورتهم في ديناميكية التعلم من نوع (بنائية – تبادلية)' و مساعدتهم على تنظيمها و نمذجتها للتوصل إلى بناء المفاهيم و توظيفها.
- أن يكون قادرا على وضع تغييرات لإنجاز عمله, و الذي يعني:
  - معرفة النظام التعليمي.
  - أن يكون قادرا على فهم أي برنامج و فحصه.
  - أن يكون متشبع بالأخلاق المهنية و الاجتماعية.
  - أن يكون قادرا على التنظيم و التخطيط للنشاطات التعليمية و على استعمال الوثائق البيداغوجية و الوسائل التعليمية مع مراعاة المعايير الفنية.
  - القدرة على تقويم التعلم و وضع الضوابط الضرورية.
  - أن يكون قادرا على استعمال علم النفس الفارقة لكي يستطيع وضع بيداغوجية فارقة.
- أن يكون قادرا على الحوار مع باقي أفراد الفريق البيداغوجي لإبراز صعوبات التعلم, لتحديد الوضعيات المشكلة مما يسمح بوضع مرجع مشترك يحوي أنواع العقبات و العمل ضمن الفريق للتغلب عليها.
- أن يكون قادرا على خلق ميكانيزمات التكوين الذاتي لتمديد آثار التكوين الأولي.

- أن يكون قادرا على الإبداع, وذلك بالتحكم في المعايير الفنية و النظامية التي تساعده على التجديد في اختيار و تنظيم نشاطات التعليم و ابتكار الوسائل التعليمية.

(MEN.2006, P : 127)

هذه هي أهم الأهداف العامة و الإجرائية التي تسعى معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم إلى بلوغها في نهاية هذا التكوين الأولي, و التي تختلف جذريا عما كان معمول به سابقا في المعاهد التكنولوجية للتربية.

و على غرار التكوين الأولي لمعلمي المرحلة الابتدائية نجد أن المهمة الثانية لهاته المعاهد هي ضمان التكوين أثناء الخدمة (التكوين المستمر) لكافة المعلمين كإستراتيجية لتحسين نوعية التعليم.

و من باب التفصيل رأينا أنه من واجبنا أن نعرج على مضمون البرنامج المقدم في معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم من حيث أنه:

- أعد برنامج التكوين لمدة أقصاها ثلاث سنوات و بحجم ساعي أسبوعي (30-36 ساعة).
- نجد به مقررات (مواد دراسية) حددت في: اللغة العربية- التربية الإسلامية- اللغة الفرنسية- رياضيات- فيزياء- كيمياء- علوم طبيعية- إنجليزية- تاريخ- جغرافيا- تربية مدنية- إعلام آلي- تربية فنية- تربية موسيقية- تربية بدنية- مسرح- بيداغوجيا عامة- علم النفس العام- تشريع مدرسي.
- في حين نجد أن التربية العملية (التدريب الميداني) تبدأ منذ السنة الأولى من التكوين و الوقت الذي منح لها موزع كالتالي:

- **السنة الأولى :**

- حصص ملاحظة: أسبوع.
- تربص تطبيقي: 6 ساعات/ أسبوع.
- تربص مغلق: أسبوعين.

❖ السنة الثانية:

- حصص ملاحظة: أسبوعين.
- تربص تطبيقي: 8 ساعات/ أسبوع.
- تربص مغلق: أسبوعين.

- **السنة الثالثة:**

- حصص ملاحظة: أسبوعين.
- تربص تطبيقي: 8 ساعات/ أسبوع.
- تربص مغلق: أسبوعين لمرتين (أي أربع أسابيع). (MEN.2006, P 128)

8.1- -أنواع التكوين:

حددت للمعلم تكوينات مختلفة تبدأ منذ التحاقه بالمعهد الأكاديمي و تستمر أثناء تأهيله و بعدها وهذه التكوينات المختلفة هي على التوالي:

1.8.1- التكوين الأولي:

هو التكوين الذي يتلقاه المتدربون داخل المعاهد التكنولوجية للتربية تكوينا ذا بعدين معرفي و منهجي قصد تحقيق أهداف التكوين مع الاستجابة لمتطلبات الميدان حيث يكتسب المتربصون الثقافة العلمية، و التدريب العلمي الضروري يجب أن يحصل للمعلم في هذا التكوين على قدر كبير من المعلومات التي سيعلمها لتلاميذه، بل لابد له أيضا يعرف تلك التي ستعتمد على المعلومات الأولى (سند التكويني لفائدة مديرو المدارس الابتدائية، 1999، ص 37).

2.8.1- التكوين المتواصل:

و يعرفه آخرون بالتكوين الاستكمالي و يتمثل في إعطاء فرصة للمدرسين للسماح لهم بالتكوين في أثناء عملهم للحصول على معارف و مهارات لم يتوصلوا غلى اكتسابها من خلال تكوينهم الأولي فيتمكنوا بذلك من استكمال التكوين الأولي و خاص بالذين و خاص يقومون بمهامهم في مهنة التدريس و لكن لديهم نقص و المعنيون بهذا التكوين هم :(عبد الحكيم رويبي،2001 ،ص9).

المتخرجون الجدد:

هو ذلك التكوين الذي يتلقاه المتخرجون من معاهد تكوين منذ توظيفهم الأول إلى ترسيمهم، و يدوم سنة واحدة على الأقل، وقد يكون أكثر من ذلك إذا لم ينجح المتربص العامل في إمتحان الترسيم، وهذه المدة واجبة وضرورية و مكملة للتكويم الأول.(توفيق حداد 1977،ص52).

غير المؤهلين:

يؤدي التوسع في التعليم إلى توظيف مدرسين غير مؤهلين علميا و تربويا و حتى قانونيا، و إذا كان المدرس الذي مت إعداده قبل مباشرته لمهنة التعليم في حاجة إلى متابعة فما بالك بالمدرس الذي لم يتلقى هذا الاعداد قبل مباشرته لمهنة التعليم.(عبد الحكيم رويبي 2001، ص10).

- و هناك مدرسون لديهم نقص في التكوين المعرفي أو المهني كالذين تخرجوا من الجامعات دون تكوين تربوي، يتحتم عليهم الالتحاق بالتكوين مرة أخرى ليتابعوا دروسا في التربية و علم النفس، وهو أمر ضروري للمدرس، و يتم اختيار الفئات المعنية بالتكوين بناءا على ما يلاحظ عليها من نقائص في أداء مهامها و على الاحتياجات التكوينية الدقيقة المترتبة عنها.
- – و يشمل هذا التكوين أيضا الذين لا يحملون شهادة مقبولة، حيث وظفوا لتغطية النقص، لأن الشهادة التي قبلوا بها في البداية غير مسموح بها قانونيا فيتم تكوينهم من أجل منحهم شهادات تأهلهم مهنيا و قانونيا لبقائهم كموظفين في إطارهم.

3.8.1- التكوين المستمر:

و الذي يعرف كذلك بالتكوين أثناء الخدمة و هو ذلك التكوين الذي يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى تاريخ التقاعد، فهو يدوم طوال المدة التي يقضيها المعلم في المهنة.

و الغاية من التكوين المستمر هو تحسين المستوى و تجديد المعارف قصد الترقية و التكيف مع منصب العمل.

و يهم هذا النزع من التكوين جميع الموظفين التابيعين لوزارة التربية الوطنية عملا بأحكام القانون، فيجب على المعلمين و الأساتذة إلى متابعة مختلف النشاط قصد الإستفادة من التكوين المستمر، تكون المشاركة في عملية التكوين إلزامية سواء للمأطرين أو للمستفيدين و تحدد كل سنة وزارة التربية الوطنية برامج التدريبات بهذا التكوين.(توفيق حداد 1977، ص52).

أسباب القيام بالتكوين المستمر:

- التطور المتسارع في المعرفة الانسانية بجميع أنواعها.
- ظهور إتجاهات جديدة في مجال التربية، كما أن مبادئ التخصص العلني و مواد الاعداد المهني تتطور مع الزمن و مع التقدم العلمي.
- أدت سرعت التغيرات الاجتماعية و السياسية و الاقتصادية إلى ضرورة استبصار المعلم بنوعية هذه المتغيرات و طبيعة نموهم و متطلباتهم.
- تطوير البرامج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية لمواجهة المتغيرات السابقة.
- تطور تكنولوجيا التعليم.
- ظهور أهداف جديدة للتربية و التعليم لم تكن موجودة من قبل.(محمد أحد مسعفان – سعيد محمود ،ص85-86).

4.8.1- التكوين أثناء الخدمة:

2-التكوين أثناء الخدمة

1.2- مفهوم التكوين أثناء الخدمة:

لم يعد التكوين بمفهومه المعاصر مقصورا على مجرد برامج تعليمية تستهدف معالجة عيوب الاعداد العلمي القبلي للمعلم فحسب، و إنما أصبح يؤكد على طبيعة النمو المهني أثناء الخدمة (أحمد ،1979 ص 314)، سواء من خلال البرامج المخطط لها من قبل الادارة التعليمة أو من خلال النمو الذاتي للمعلم باي شكل من أشكال التكوين.

و يعتبر هذا النوع من التكوين من أكثر الانواع شيوعا و تطبيقا في المؤسسات نظرا لأهمية و ضرورة استمارهم.

ولذا فالتكوين أثناء الخدمة هو مجموعة من البرامج و الأنشطة المختلفة في ضوء فلسفة و استراتيجية واضحة منبثقة من فلسفة و سياسة المجتمع عامة، و التعليم خاصة و التي تستهدف التأهيل و التحديد و التوجيه، التي من شأنها تمكين المعلمين من زيادة كفائتهم غلى أقصى درجة و زيادة كفاية النظام التعليم الداخلي.

أما Mills فيرى أن نفهوم المعلمين اثناء الخدمة هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة المختلفة التي تساعدهم في حل مشكلاتهم التعليمية (Mills 1982، p55).

و يمكن القول أن التكوين أثناء الخدمة " هو مجموع البرامج و الأنشطة المخطط لها من قبل النظام التعليمي الذي يهدف إلى تزويد المعلمين بالمعارف و المفاهيم الجديدة لرفع كفاياتهم المهنية و الادارية، لما من شأنه زيادة فعالية التدريس لرفع مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلمين".(علي محمد عباس 2007، ص 178).

و التكوين أثناء الخدمة هو النشاط التكويني يخضع له من هم يمارسون مهنة التكوين فعلا، فمضى على ممارستهم حقبة من الزمن قد تقتصر على مدة سنوات ما قبل الانتهاء من الخدمة.

وهو عبارة عن متابعة الإطارات التي لها تجربة ميدانية وأقدمية في المهنة ،وذلك بعد التخرج وأثناء الخدمة، وهو ليس بالتكوين الخاص الفئة دون الأخرى، بل يشمل كل الفئات التابعة لجميع الأسلاك في قطاع التربية والتعليم والتكوين سواء كانوا مدرسين أو مفتشين أوإدارين غيرهم،بغض النظر عن أقدميتهم أو كفاءتهم بهدف تحسين كفاءتهم المهنية ،أو تطوير عملهم الإشرافي والتوجيهي ،أو ترقية أدائهم في الإدارة والتسيير أو التحكم في التقنيات الحديثة في المهنة.(عبد الحكيم رويبي ،2001ص12).

فلا يجوز أن نعرف التكوين أثاء الخدمة من خلال أثاره ونتائجه التي يحدثها في أداء المعلم وتكيفه الوظيفي فقط،بل وأيضا فائدته على التعليم والمتعلمين ومدى نجاح الخطة التعليمية ككل في تحقيق أهدافها، فالتكوين أثناء الخدمة كما يراه تايلور لايقف عند حد التعامل مع الأفراد وإنما يتعداه إلي النظر في البرامج والمناهج التعليمية ،فلا جدوى من جهود تكوين المعلمين ،ورفع مستواهم وكفايتهم ثم الزج بهم في المدارس قاصرة في تجهيزاتها،ضعيفة في برامجها.

2.2- أهمية تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

يحتل المعلم مركز الصدارة بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية في بلوغ أهدافها،لأن التعليم لا يصلح إذن 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، و مدركين لرسالتهم و راضين عن عملهم متحمسين لمهنتهم و تكمن أهمية تكوين المعلمين في أنها احتكاكهم بالواقع التعليمي في المدرسة و ما يواجهونه من مشكلات ميدانية أو مطالب و مسؤوليات جديدة فرضتها الاكتشافات العلمية و التطورات الاجتماعية أو التشكيلات المبتكرة و الجديدة للنظام التعليمي،كما هو الحال في المدرسة الاساسية الجزائرية التي تحتاج إلى طرق في التدريس، و أنشطة تعليمية لم يألفها المعلم في مرحلة الاعداد قبل ممارسة المهنة كما أن ضمان استمرار التنمية يتطلب استمرار الاعداد و التدريب للقوى البشرية وذلك ضمن برامج تأخذ في الاعتبار كل التغيرات المتلاحقة وما

يستجد فيها، من هذا المنظور فإن أهمية تدريب المعلمين هي السبيل لنموهم المهني و حصولهم على مزيد من الخبرات الثقافية و الاجتماعية، ورفع مستوى عملية التعلم و التعليم و الذي يعتبر ركيزة جوانب التنمية الأخرى. وهكذا فإن التدريب تعتبر مصدر أساسيا من مصادر التنمية البشرية، وتنشيط رأس المال و زيادة العائد من خلال استثمار طاقات الأفراد.

3.2- مبررات تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

1.3.2- إن المسؤولية الملقاة على عاتق المعلم في تطبيق و تنفيذ السياسات التعليمية، و الخطط و نقل محتوى التعليم و قوانينه للتلاميذ، وذلك على شكل سلوك و مهارات وتكوين قيم و عادات و اتجاهات صحيحة لديهم، و تنمية وعيهم بالعالم الذي يحيط بهم، و توجيههم وسط ظروفه و أحداثه و مطالبه المعقدة، بحيث يعرفون هذه المطالب و يتعلمون هذه المطالب و يتعلمون المهارات الضرورية و المطلوبة لها، كل هذا يفرض على السلطات التربوية العمل على تنمية هذا المعلم من خلا تكوينه المتواصل و تدريبه أثناء الخدمة.

2.3.2- نظرا للعلاقة العضوية فإن التنمية و التعليم على اعتبار أن التيكون خطرا عظيما عليم يعتبر الآداة الفعالة من بين أدوات الحركة و التغيير الاجتماعي، و عاملا أساسيا في نجاح أو فشل التنمية، و بما أن التعليم يتوقف على نوع المعلم، من هنا تتأتي أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وذلك بالوقوف على آخر التطورات العلمية، و فهم أساليب التعليم و وسائله و معرفة خصائص الطلاب و تحديد المعلومات و انعاشها لتكون مواكبة لروح العصر و التغير، فالمربي الذي لا تكون معرفته المهنية و مهاراته عصرية يكون خطرا عظيما على المجتمع و تطلعاته.

3.3.2- و من مبررات التدريب أيضا هو حل مشاكل المعلمين و معالجتها و تلبية حاجاتهم و رغباتهم، و تكيفهم الاجتماعي و نموهم المهني ولن يأتي ذلك إلا بعد أن يمارس المعلم مهنة التعليم فعلا، فيتعرف على

طبيعة المشكلات و طرق حلها، فقد قيل أن المعلمين بدئوا يتعلمون عندما بدئوا يعلمون لأنهم اكتشفوا سر تعلمهم من خلال تعليمهم.

4.3.2-تغيير دور المعلم، حيث أن طبيعة المعرفة و الاكتشافات العلمية قد عدلت من مهام المعلمين ووظائفه التقيدية، وما ينبغي أن يقوم بتدريسه، و اصبحت هناك مطالب و مسؤوليات جديدة تفرضها الاكتشافات العلمية و التطورات الاجتماعي وتزايد الطموح الاجتماعي، كل هذا يجعل المنظومة التربوية معرضة باستمرار إلى التعديل و التغيير في محتواها و أهدافها، و خلق تشكيلات جديدة في النظام التعلمي نفسه، و هذا يتطلب باستمرار معلم متجدد في الجوانب التالية:

1.4.3.2-الجوانب المعرفية:

- بحيث لا يكتفي بالمعلومات التي تخرج عندها لذا لابد من تدريبه على برامج تجديدية توجيهية.

2.4.3.2- الجوانب التطبيقية:

بحيث يكون قادرا على تدريب التلاميذ على مزج العلم بالتطبيق و المعرفة بالعمل و خلق جيل يتقبل الجديد و يتكيف معه و يطوره لما فيه سعادته، وذلك بتدريب المعلم على طرق و تقنيات جديدة في التعليم لرفع كفاءاته و زيادة إنتاجه.

3.4.3.2- التجديد الثقافي و محاربة الكثير من الانماط الثقافية البالية، اللامبالات و الانانية و استبدالها بأنماط مرغوبة مثل احترام حقوق الآخرين.

5.3.2- استكمال تأهيل كل المعلمين ناقصي التأهيل و الذين عينوا كمعلمين على وجه السرعة لسد احتياجات و مواجهة الأعداد الكبيرة من التلاميذ.

6.3.2- المشاريع التربوية و ما يطرأ على المناهج و نظام الفصول و عدد ساعات التدريس من تغييرات.

إن ظهور المشاريع التربوية الكبرى و إعادة صياغة و هيكلة النظام التعليمي الجديد وما يصاحبه من تغير في المناهج ونظام الفصول و المقررات الدراسية لمن يكتب لها النجاح ما لم يصاحبها تخطيط برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وذلك لأن للتدريب دور في مساعدة المعلم للتغلب على الصعوبات الكمية و الكيفية، وعلى مسايرة التقديم السريع و التغير المستمر في العلوم، و النظريات التربوية و النفسية، وإطلاعهم على أحدث الرسائل التعليمية، و أساليب التدريس ،وربطها بالبيئة المحلية ، وكذلك مساعدتهم على التغلب على التكيف مع المناهج الحديثة المرتبطة بتغير النظريات و تطورها و تطبيقاتها العلمية الحديثة.

4.2- أهداف تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

تختلف الأهداف من تكوين المعلمين أثناء الخدمة باختلاف النظم التعلمية نفسها، واغراضها و مضامينها، وكذلك باختلاف الامكانيات و الموارد المتاحة لضمان تحقيق الأهداف، ولذلك فقد جاءت برامج التدريب متعددة مختلفة في أهدافها و أسسها، و نمطها، و أساليبها، الأغراض و المجالات التي تخدمها، و ما بترتب عن هذا اختلاف في المحتوى و الوسائل و الادارة و التنظيم، فمثلا برامج التكوين لتأهيل المعلمين الجدد تختلف في أهدافها عن أهداف برامج إعادة التأهيل و التجديد للقدامى، لتمكنهم من فهم التطورات التي طرأت على شكل و مضمون، و محتوى النظام التعلمي، كما أنها تختلف عن أهداف برامج إعداد القادة في المجالات التعليمية، الفنية ز المهنية، و الإدارة التعلمية، و هي كذلك تختلف عن البرامج التوجيهية أو برامج الترقية و الترسيم التي تعمد غلى تعريف المعلم بحقوقه وواجباته، و مساعدته على التكيف و التأقلم مع دوره وطبيعة عمله الجديد.

و مع أن أهداف التكوين تختلف باختلاف البرامج نفسها و بالتالي اختلاف في مجالاتها و أغراضها إلا أننا إذا نظرنا إلى التكوين أثناء الخدمة كنوع من الاستثمار في الموارد البشرية و علاقته بالتنمية لنا له من دور في

ترقية مهارات الفرد، واكتسابه القدرة و المرونة لمواجهة متطلبات النظام التعليمي ككل وصولا لتحقيق أهدافه، نجد أ هناك أهدافا عامة مشتركة للتكوين أثناء الخدمة منها:

- تحقيق مبدأ استمرارية التربية و التكوين لمعلمين حتى لا يصيبهم الفطام العلمي و الثقافي، و حتى لا تزداد الفجوة بين جيل المعلم و جيل التلاميذ، و أن يساير جميع التطورات التي تطرأ في شكل أو مضمون محتوى النظام التعليمي و يتمكن من مواجهة مطالب التغيرات السياسية، الاقتصادية و الاجتماعية.(علي عبد ربه حسن، ص 12).
- إيقاف المعلمين على أفضل السبل الممكنة لإطلاعهم بمسؤولياتهم، و علاج نواحي القصور والنقص، خصوصا لأولئك المعلمين الذين لم يتلقوا اعدادا جيدا قبل الخدمة، أو المعلمين الجدد، وكل ذلك يهدف إلى رفع مستوى أداء المعلم و كفاءته قبل تأدية عمله، و أهمية ذلك على العائد المنتظر من العملية بصفة عامة.(نبيل أحمد صبيح، ص40).
- إطلاع المعلمين على الجديد و المستحدث في طرق و تقنيات التدريس لما ينتج عنهمن تحسين التعليم، و لكل ذلك أثره رفع الروح المعنوية للمعلمين، و تحسين التدريس جو العمل في المؤسسات التعليمية و ذلك عن طريق إعطاء فرص النمو المهني للمعلمين و اشباع حاجاتهم الشخصية في التحسين الذاتي و مدى تأثير ذلك على المردودية.
- ربط المعلم باستمرار بكل تغيير أو تطوير بالأهداف الكبرى للتربية و جعله قادرا على تغير و تعديل سلوكه، و تنمية مهاراته و معارفه، و اتجاهاته، و استخدم الأسلوب العلمي للمساهمة المستمرة في تحقيق هذه الأهداف، و حفزه على توثيق الصلة بالوسط الاجتماعي و الطبيعي، و تعميق وعيه بالتغيرات التي تطرأ على المجتمع، و قدرته على ترجمتها عند طلابه، و تشجيعه على تقدير المثل الانسانية و القيم الاجتماعية، و ارساء العلاقات الانسانية.(بديع قاسم، ص 61.63).

- تلاقي أوجه النقص و القصور في جوانب تكوين المعلمين و إعدادهم و الناتجة عن ضعف في برامج إعدادهم قبل التحاقهم بالمهنة، و تمكينهم من التكيف و الامسجام في جو العمل داخل المؤسسة التعليمية، و ما لكل ذلك من اثر في رفع الروح المعنوية لهؤلاء المعلمين.

أهداف التكوين الخاصة:

هناك ثلاث أهداف خاصة لتكوين المعلمين هي:

- التأهيل: و تقدم فيها برامج تعليمية لمعلمي الضرورة و المستخلفين.

هدفها: تأهيل هذا النوع من المعلمين، ورفع مستواهم العلمي و المهني، بحيث يكونوا قادرين على العمل مع المرحلة التي يعملون فيها.

- التجديد: حيث تقدم برامج تهدف إلى إطلاع المعلمين على كل ما هو جديد أثناء خدمتهم خصوصا في محتوى النظام التعليمي و سياسته و خططه و اقتصادياته و قوانينه و بيئته و فلسفته، و منهاجه.
- التوجيه: و يهدف إلى توجيه و إرشاد المعلمين و تبصيرهم بالتطورات التي تطرأ على النظام التعليمي ، و الأدوار التي يجب أن يقوموا بها، و الصعوبات المحتملة، خصوصا لأولئك المرشحين لوظائف أعلى أو للترقية و الترسيم.(نبيل أحمد صبيح، ص84-87).

5.2-أنواع و طرق التكوين أثناء الخدمة

1.5.2-التكوين الذاتي: الفلسفة الجديدة التي تنطلق منها التربية تعتبر الفرد مسؤولا عن تثقيف نفسه بنفسه (عبد الحكيم روبي، ص 29)، ولأن المربي أكثر الناس حاجة استطلاع على تجارب الآخرين في حقل التربية لأنه

بتعامل مع عقول و أنفس تتطور بوتيرة تطور عصرها ، فلا يمكنه أن يكتفي بتجربته وحدها ، ولا بخبرته مهما كانت طويلة.

و لكي يتمكن المدرس من تحقيق مطمحه، يجب أن يتوفر لديه الامكانيات التي تساعده على ذلك، في كل مكان و في جميع الظروف و الحالات وقد بات لزاما أن تخصص اعتماد كافية في ميزانية التربية من أجل النهوض بالتكوين الذاتي، و إنشاء مؤسسات و مصالح تساعد المدرس على ذلك، عن طريق توفير مختبرات و مراكز التوثيق و المطالعة و بنوك المعلومات و غيرها من الوسائل.(الكتاب السنوي 2003، ص 41).

مميزات التكوين الذاتي:

-المتكون هو صاحب المبادرة، فهو الذي يحدد الأهداف المرغوبة.

-يختار الطرق و الوسائل المناسبة و الأشخاص الذين تستعين بهم.

- يقدر و يقيم النتائج لوحده.

طرق التكوين الذاتي:

المطالعة: تعتبر المطالعة من أهم الطرق التي تثق الفرد و تنمي وعيه و توسع معلوماته و تزيد جبراته، و اهذا فان الاطلاع الواسع عامل أساساي لنموه العلمي و الثقافي و المهني، و يشمل الاطلاع مجالات التخصصو المجالات الثقافية المختلفة لذلك يجب أن تتوفر له الكتب و المجالات و الدوريات في مكان عمله أو في مؤسسات التكوين.

الزيارات الميدانية: هذه الطريقة في التكوين الذاتي تعتمد على توفير المدارس النموذجية، ووجود النتائج المفيدة، واهتمام المشاركين وحرصهم على الاستفادة منها حيث يقوم المدرس بزيارة المدارس التطبيقية المحلية الراقية و الاطلاع على طرق التدريس و يستفيد بها مما يزيد من اكتسابه لما بفتقده من مهارات مهنية، ويتعرف على سر

نجاح هذه المدارس و يستفيد من تجارب المدرسين فيها، و من خبرتهم التربوية و يطلع على النتائج الايجابية التي تحققت في أوضاع مماثلة و المؤثرات و الاجراءات التي أسهمت في تحقيق هذه النتائج.

تحضير الدروس: مهما كانت كفاءة المدرس فإن التحضير اليومي للدروس يحسن كفاءته المهنية، ومهما كان مستواه مرتفعا فإن هذا لا يعفيه من مسألة التحضير اليومي للدروس، و يجب عليه حين ذلك أن يراعي التجديد و الإبتكار في هذا العمل و هو يحسن صنعا إذا حاول القيام بتجارب بتجارب تربوية في ميدان عملهفيضع خطة منظمة للتجربة و يقوم بها بيقظة و انتباه، فجميع هذه الأوجه التي تدل على فعالية المدرس و نشاطه المهني، مما يزيد اتقانا لعمله و يحفظ له حيويته، و يعتبر هذا العمل المستمر احد طرق التكوين المهمة خاصة إذا رافقها التجديد و الابتكار و الاطلاع على طرق التحضير المتبعة من قبل الزملاء.

البحث التربوي: البحث في التربية و التعليم هو مصدر لكل ما هو جديد، و يساهم المدرس بالبحث خاصة فيما يعالج العمليات التي تدفع إلى التعلم بإبداء الرأي و إثارة المشكلات و محاولة حلها على أساس علمي.(عبد الحكيم رويبي، ص 30-33).

2.5.2-التكوين المبرمج (الرسمي): هذا التكوين تنظمه و تشرف عليه الهيئات المسؤولة عن التكوين و يعتمد على توافر مكونين و مشرفين و إمكانيات كبيرة للعرض و التطبيق و العمل الميداني و الإقامة ، يجبر التكوين المبرمج الموظف على التكوين أثناء الخدمة من بداية تسلمه لمهمته إلى الخروج منها، علاوة على الندوات السنوية التي يشرف عليها المفتش، على أن لا يتسبب و ضع الموظفين في حالة التكوين في إحداث اضطرابات في عمل المؤسسات التربويةأو عجز في الميدان.

يتم هذا النوع من التكوين وفق برنامج نضعه الهيئة المسؤولة مرفق بالخطوات الاجرائية للتكوين قبل انطلاق العملية التكوينية و الرجوع إليه كلما لزم الأمر.

طرق التكوين المبرمج:

- **التكوين عن بعد** : هو التكوين الذي يتم دون اتصال بين المكون و المتكون، كما لا يجبر المتكون فيه على الاتصال بمؤسسة التكوين.

يعتبر التكوين عم بعد اقل الطرق تكلفة حيث لا يتطلب الكثير من الامكانيات كالهياكل و البنايات و وسائل النقل و عند إعداد البرنامج لا يتم تحديد مكان التكوين و الوقت الملائم لمتابعة الحصص

التكوينية، كما فيه مسؤوليات كل من هيئتي الاشراف و التكوين.

طرق التكوين عن بعد:

- **النشرات:** هي مطبوعات دورية، تحتوي على مواضيع مختلفة و متنوعة توجه لكل موظفي التربية و التكوين و ليست موجهة لفئة معينة أو مستوى معين، لذلك فهي تعد دوريا و ترسل إلى جميع المؤسسات.
- **الراديو:** قد تستعمل الادارة الوصية المكلفة بالتكوين في وزارة التربية الاذاعة و التلفزيون في عرض مواضيع تكوينية خاصة، تبلغ من خلالها محتويات المخطط التكويني إلى مختلف الموظفين، بحيث تذاع في مواعيد مناسبة، تعتمد هذه الطريقة على عرض سلسلة من المعلومات المشوقة كما تعتمد على توفر الرغبة لدى المدرسين في متابعة التكوين فتقوم بتزويدهم بما يحتاجون من معارف و مهارات، و تتيح لهم ظروفا مريحة للاستماع و المشاهدة باعتبارها تتم في مكان الاقامة أما سلبيات هذه الطريقة في التكوين تتمثل في كونها تتطلب أوقات مخصصة لها و متابعة دورية و مستمرة دون انقطاع و تحول دون التفاعل المباشر بين عناصر العملية التكوينية.

- **شبكات المعلومات:** هذا النوع من التكوين يعتمد على توافر التجهيزات في متناول الجميع، كما يعتمد على وجود برنامج جيد التصميم، و البرامج الفعالة هي التي تقدم المفاهيم المهمة و تبدأ بخطوات صغيرة و تكشف علاقات معقدة من الصعب فهمهامن خلال وسائل أخرى، كما تحافظ على التشويق إلى الممارسة و توفر تغذية راجعة، وقد تستعمل على مستوى مؤسسات العمل أو مؤسسات التكوين، على صورة شبكة إعلامية وطنية، و يستغل الإعلام الآلي افي هذا المجال بطريقتين:
- **الأقراص:** تسجل برامج تكوينية في مواضيع مختلفة على الأقراص تصل إلى المتكونين بطرق شتى للاستفادة منها:
- **الانترنت:** وهي للمتابعة المباشرة للدروس و التطبيقات و النشاطات و تقديم الأجوبة للأسئلة المطروحة، وفي كل وقت يكون فيه المتكون مستعدا للتكوين، أينما توفر لديه الجهاز سواء في مقر عمله أو مقر إقامته.
- **دروس المراسلة:** قد يستعمل في التكوين سند المطبوعات حيث تطبع المحتويات التكوينية على شكل ملفات توزع على المتكونين كل حبس وظيفته و مستواه و حاجياته. و ترسل هذه المطبوعات إلى المتكونين في مكان عملهم، حيث يقومون بدراستها و يعيدون الواجبات و الاختبارات بالبريد في الوقت المحدد إلى مؤسسة التكوين أين يقوم المكونون بتقييمها و تقديم التغذية الراجعة.

هذا النوع من التكوين يتركز على النشاط الذاتي للمتكون، و يستدعي التقصي و البحث الفردي أثناء النشاطات العملية مع القيام بتمارين التصحيح الذاتي.

- **كيفية إعداد البرامج الدراسية في إطار دروس المراسلة:** يتم إعداد البرامج الدراسية و النصوص و غيرها من المواد انطلاقا من وضعية مشكلة ثم استعراض المحتوى على صيغة حل لهذه المشكلة،

ويراعي في المحتويات التنوع و التشويق و مجاراة العصر الحاضر ، وتعرض بصورة واضحة و منسجمة و مدعمة بموضوعات كالرسوم و المخططات و الجداول ، و ترافق بالأسئلة و النشاطات المحفزة و يتقدم كل مطبوعة تمهيد تحدد فيه الأهداف المرفقة بتوجيهات حول كيفية اسغلالها كما تتضمن التصحيح الذاتي ، أو انجاز بحث معين.(عبد الحكيم رويبي، ص38).

- **التجمعات التكوينية:** هي مجموعة الطرق التكوينية التي تسمح بالإتصال الباشر بين المكونين و المتكونين من جهة و بين النكونين فيما بينهم. و تعتبر من الطرق الناجحة لرفع كفاءة المدرس حيث تعقد لتقديم عروض و مناقشة و دراسة قضايا و مشاكل خاصة بالفعل التربوي بالاضافة إلى البحوث و الزيارات الميدانية، وهي وسيلة لرفع الروح المعنوية وزيادة كفاءة الآداء و الإنتاج.

أهدافها :

- ضبط المعلومات التي تم تحصيلها ذاتيا من قبل المتكون.
- دعم المكتسبات و دمجها قصد هيكلتها في منظور وظيفي.
- تسهيل تحويل المكتسبات المختلفة المتكون إلى وضعيات مهنية.
- تثمين الجوانب الاجتماعية و الوجدانية لهذا التكوين.

أنواعها :

للتجمعات التكوينية أنواع عديدة:

- ندوات تربوية حسب المنشور رقم 2006-95 المؤرخ في 1995/11/08 المتضمن تنشيط الندوات التربوية داخل المؤسسات و القرار 174-91 المتضمن مهام الأستاذ مسؤول المادة.

- الندوة التربوية عملية تكوين تتم في وقت معين تدوم يوما أو بعض يوم، وقد تكون مستقلة في حد ذاتها، و قد تندرج ضمن سلسلة من الأعمال.
- و الندوة التربوية تشتمل على غرض يعالج المضامين، أو يتعرض إلى تحليل المادة أو مجموعة من المواد التعليمية أو التكوينية، أو على حصة من الأعمال التطبقية يقصد بها تحليل الدرس أو الدروس المقدمة تبيانا للعلاقة الموجودة بين ما جاء في تلك الدروس و ما ورد في العرض لاستخلاص العبر، و استنتاج السلوكات التربوية التي يحسن إعتمادها في كل المواقف الشبيهة بالتي كان موضوع الدراسة في الندوة.

أهداف الندوات التربوية :

- تعميق المعارف و ترسيخها و تحديثها.
- طرح الاشكاليات التعليمية و البحث عن حلول لها و ابتكار أساليب توصيل فعالة و متلائمة مع الامكانات المادية المحلية.
- تنمية الاتجاهات الايجابية للمتكونين و ترقية العمل الجماعي، و تطوير أساليب إتصال بين الفروق التربوية.
- تعميم المنهجيات السليمة في التنظيم و التحليل و الاستخلاص و الابتكار.(وحدة التسيير البيداغوجي، 2004، ص72).

أنواع الندوات التربوية:

- الندوة التربوية العامة: و تتم على مستوى المقاطعة، يشرف عليها مفتش التربية و التعليم الأساسي (و بعد الإصلاح أصبح يعرف بالتعليم الابتدائي)، و يعد لها رزنامة فصلية مستوحاة من مخطط التكوين

للمقاطعة، تتناول جملة من القضايا التكوينية و الموضوعات و المواد الدراسية.(مجموعة أعضاء لجنة البحث التربوي التكويني، 2003، ص34).

الندوة التربوية الداخلية: هي عملية تكوين مصغرة، تهدف إلى معالجة إشكالية تربوية مشخصة، وهي من حيث الإطار العام لا تختلف عن الندوة التربوية العامة إلا في كون الاشراف عليها يكون من قبل مدير المدرسة مباشرة كما أنها تعالج قضايا و موضوعات تربوية أقل شمولا و أقل عمقا من القضايا المدروسة خلال الندوة التربوي العامة.(مجموعة أعضاء لجنة البحث التربوي،2003، ص35).

و تسطر الخلايا التربوية المختصة في بداية كل موسم مدرسي رزنامة سنوية أو فصيلة للندوات الداخلية يتقاسم أعضائها الأدوار فيها حسب كفاءة و خبرة و اطلاع كل واحد منهم كما يمكن الاستعانة بالكفاءات المحلية أو الخارجية كالمفتشين و أساتذة المؤسسات التعليمية و المعاهد الجامعية(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم،2004،ص73)

الندوة التربوية الاستثنائية: و هي ندوة تربوية خاصة توجه لفئة من المعلمين الجدد و غالبا ما تعقد في بداية السنة الدراسية بإعتبارها عملية تحسيسية لتعريف هؤلاء المعلمين بمهنة التعليم، و ترتكز حول تعليمية المواد و منهجيات العمل، وطرائقه و أساليبه.(مجموعة أعضاء لجنة البحث التربوي،2003، ص35).

استثمار الندوات التربوية: إن الندوات التربوية التي تنظم داخل المؤسسات التعليمية ليست غاية في حد ذاتها لكنها آداة من الأدوات الرامية إلى تحسين الآداء التربوي تعليما و تعلما، لذى ينبغي أن تكون محل استغلال واسع النطاق يشمل الجوانب التالية:

- تقويم مراحل الندوة لتعزيز مواطن القوة و علاج مواطن الضعف.

- عرض النتائج على المفتشين بإبداء رأيهم في الموضوع و تقديم مقترحاتهم بغرض تحسين و تطوير آليات المادة.
- تمكين أساتذة نفس المادة في مؤسسات أخرى من الاستفادة من المحتويات و مضامين هذه الندوات بغرض ربط الصلة بين الخلايا التربوية.
- امكانية انجاز شريط وثائقي للندوة بغرض تعميم استغلاله عند الحاجة.
- و على صعيد الاستغلال الفردي للندوات التربوية الداخلية يطلب من كل استاذ امتلاك كراس للتكوين يسجل فيه أثناء كل ندوة تربوية:
- المعلومات الخاصة بتاريخ اللقاء و مكانه، ونوعية المشاركين و المؤطرين و الموضوع المطروح للدراسة.
- العرض المقدم (يقيد عناصره الأساسية أو يقوم بتلخيصه).
- استعراض الدرس و الملاحظات.
- خلاصة الأعمال التطبيقية ضمن أفواج.
- المستخلصات المهائية من قبل هيئات التأطير (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم،2004، ص73).

أهداف الندوة التربوية:

تختلف أهداف الندوة التربوية باختلاف الموضوعات المعالجة و الصعوبات المرسومة و التي تم تشخيصها و تصنيفها وفق خطة تكوينية محكمة أعدها مفتش المقاطعة، غير أنه يمكن الإشارة إلى أهم أهداف الندوة التربوية إلى ما يلي:

أهداف سلوكية: ترمي إلى تنمية الاتجاهات الايجابية للمتكونين و تنمية العمل الجماعي و تطوير أساليب الاتصال بين المعلمين.

وتكمن أهم الأهداف السلوكية فيما يلي:

-فرصة لتبادل الخبرات و التجارب لتجاوز الصعوبات التي تعترض المعلم أثناء التطبيق.

- وسيلة لتجريب الطرائق و الوسائل الجديدة و تقويمها على ضوء الخبرات التي يمتلكها المعلمون.
- تمكن المعلمين من البحث و المطالعة للرفع من مستواهم العلمي و التربوي.
- تساعد المعلمين على المناقشة البناءة و الحوار المثمر دون خجل مع الإفصاح عن خبراتهم و تجاربهم الشخصية.

أهداف معرفية: الندوة التربوية وسيلة من الوسائل التالية:

- وسيلة من وسائل النمو التربوي و المهني للمعلم و المدير و ضمان استمرارها.
- وسيلة لإطلاع المديرين و المعلمين على كل جديد في علوم التربية، و علم النفس و تعليمية المواد الدراسية، و كل المستجدات التربوية.
- معرفة بعض المبادئ التي تتعلق بمادة من المواد، أو تصحيح بعض المفاهيم المتعلقة بمناهج التعليم.
- معرفة التشريع المدرسي.

أهداف منهجية:

- الكشف عن إشكاليات و تشخيص الصعوبات التي تعيق عمل المعلم و تقل من بلوغ الأهداف المسطرة، و ابتكار الحلول لها.
- اكتساب طرق المعالجة السليمة و الصحيحة للموضوعات و مختلف الأنشطة.
- معالجة فكرة التكاملية بين المواد الدراسية و إثبات ذلك بإثبات الدروس.

- التدريب على كيفية إعداد المذكرات في شتى المواد الدراسية، باعتماد التقنيات الجديدة مثل تقنية الأهداف الإجرائية أو المقاربة بالكفاءات. (مجموعة أعضاء لجنة البحث التربوي: 2003 ص 35).

- **اليوم الدراسي:**

هو يوم أو بعض يوم يتدارس فيه المستفيدون أو المختصون موضوعا أو بعض المواضيع التي تطرح على الساحة التربوية، و يفهم من اليوم الدراسي أنه فضاء لتناول مستجدات في مجال معين أو مجالات مختلفة، تحتاج إلى تفسير و فهم أكثر عمقا. (مجموعة أعضاء البحث التربوي: 2003، ص 39)

أهداف اليوم الدراسي: يتم تحديد اليوم الدراسي من قبل الوصايا أو الجهات المنظمة له، يكون حرصا على دراسة و تبليغ المستجدات إلى الفئة القائمة على التأطير أو المنفذة، من بين الأهداف التي يمكن أن تكون على مدار اليوم الدراسي ما يلي :

- دراسة و تحليل المناهج الجديدة أو القديمة المعدلة.
- دراسة الأهداف التربوية لمادة من المواد الدراسية.
- تحديد مبادئ و أساليب معالجة الصعوبات التي قد تعترض المعلمين أو أفراد المجتمع المدرسي خلال تطبيقهم للابتكارات الجديدة أو التغلب عليها.
- تطوير مبادئ و أنواع إجراءات التقييم التي تتطلبها العملية التعليمية.
- إنتاج أو اقتناء بعض الوسائل التربوية و التدريب على استعمالها.
- دراسة و تحليل بعض الوثائق التربوية أو النصوص التشريعية الجديدة.
- المساهمة في إثراء المشاريع التربوية المختلفة.

- اليوم الإعلامي:

هو فضاء أخباري يهدف إلى إطلاع المستفيدين على أي جديد أو إضافة، و يمكن أن يكون مضمونها مجموعة من المعلومات تخص تغيرات مستحدثة في الجوانب المختلفة للنظام التربوي (مجموعة أعضاء لجنة البحث التربوي: 2003 ص 35)

- الزيارات التوجيهية:

في هذا العمل التكويني يقوم الزائر (مفتش أو مدير المؤسسة أو الأستاذ المكون) بمتابعة نشاط المدرس في حصة أو عدة حصص، و يتبع ذلك بلقاء خاص يتضمن توجيهات، كما أن هذه العملية تكشف عن مدى تحصيل المتعلمين و اكتسابهم للمهارات المطلوبة، فإنها أيضا عبارة عن عملية تكوينية للمعلم.

لا يكون الغرض من الزيارات التوجيهية هو تعقب أخطاء المعلمين و تتبع أخطائهم عن طريق الزيارات الفجائية الخاطفة و إعطائهم على إثرها ملاحظات (ضعيف، متوسط، ممتاز) فينتج عن ذلك هدم للعلاقة الإنسانية مع المعلم مما يؤثر على مردوده المهني و ثقته بنفسه، فينجز أعماله باستمرار عن خوف لا اقتناع.

الهدف من الزيارات التوجيهية:

يجب أن تتسم ممارسات المفتشين و المسؤولين عموما في الزيارات التوجيهية بالمرونة و التعاون و العلاقات الحسنة و الاحترام المتبادل من أجل تحقيق الأهداف العليا للتربية، و الهدف من هذا العمل بالأساس هو الإطلاع على الظروف التي تتم فيها العملية التعليمية و العمل على تحسينها، بالإضافة إلى توجيه المدرس نحو الطرق التربوية السليمة و مساعدته في تطوير معلوماته و تحسين مهاراته المهنية. كما أنها إحدى طرق مواجهة المشكلات و الإستزادة من التكوين و تدارك نقائص التكوين الأولي. (عبد الكريم رويبي ص 43)

فالزيارات التوجيهية إذا هي من الأمور الضرورية قصد قيام المدرسين بواجباتهم على أحسن وجه فيتحسن بذلك أداءهم و بالتالي رفع مستوى التعليم.

- الدروس النموذجية:

يتم تقديم دروس مع التلاميذ، بحضور الزملاء المدرسين و الأستاذ المكون، و هي عملية هامة لأنها تضع المتكون في مواقف تعليمية واقعية، فيقوم بتدوين ملاحظاته على الدرس الذي يشاهده، ثم يعرضها للمناقشة و التحليل في لقاء زملاءه و الأستاذ المكون بعد الإنتهاء من تقييم الدرس، فيتعرف بذلك على نقاط الضعف ليتفاداها، و نقاط القوة ليدعمها.

3- التكوين بالخارج:

من خلال هذا النوع من التكوين المبرمج، تقوم الدولة بإرسال المدرسين و غيرهم من موظفي قطاع التلربية في بعثات لزيارة بلدان خارجية لها طرق حديثة و طرق جديدة و إمكانيات مادية متطورة في مجال التربية و التعليم، بحيث يقفوا فيها على كل جديد في نظريات التربية الحديثة و طرق التدريس، و يتمكنوا من الإستزادة من علوم التربية و يوسعوا آفاقهم الفكرية و الثقافية. و بعد رجوعهم إلى بلادهم يقدمون تقارير عن مشاهداتهم، و ملاحظاتهم كي يستفيد منها الجميع.

2-6. إجراءات التكوين أثناء الخدمة:

تأتي عمليات التكوين أثناء الخدمة، كجزء أساسي من برنامج المدرسين المكمل للتكوين الأولي، لتمكن المتكون من التعرف على الجديد في ميدان عمله، و تسمح له باختيار قدرته على التدريسو القيام بأدواره المختلفة كما ينبغي بالإضافة إلى إعطائه فرصة تبادل الخبرات و التجارب.

لكي تحقق عمليات التكوين أثناء الخدمة أهدافها المنشودة، هناك عدة إجراءات يجب أن تتبع، بشرط أن تكون هذه الإجراءات في إطار بيداغوجي.

تتم إجراءات التكوين أثناء الخدمة في مراحل هي:

المرحلة الأولى: جمع و تحليل المعلومات

يتم توفير كامل البيانات الرقمية و النوعية عن مختلف عناصر النظام التكويني، وهذه العملية تتم باستمرار و ليس لها علاقة بعملية تكوينية، بل ينبغي أن تكون جزءا من عمل الإدارة المستمر لتوفير البيانات التي يمكن الاعتماد عليها في وضع مخطط التكوين و كيفية تنفيذه.

بعد جمع المعلومات يتم تحليلها لوضع المخطط التكويني و تحديد الاحتياجات ، و ليس بالأمر البسيط لأنه يتطلب خبرة في هذا المجال بحيث تجمع بيانات صحيحة، و يعتمد في ذلك على بيانات العمليات التكوينية السابقة مع مراعاة المقاييس التربوية.

المرحلة الثانية: تحديد الاحتياجات التكوينية:

القيام بمسح و تحديد لحاجيات الأفراد المطلوب تكوينهم، و ما يتبعها من تحديد المهارات المطلوبة.

و تتمثل هذه الاحتياجات في النقاط التالية:

- احتياجات في معلومات و معارف يجب تزويدهم بها.
- احتياجات في مهارات و قدرات يجب تنميتها لديهم.
- احتياجات في سلوكات و مواقف يجب الالتزام بها.

و يتم تحديد الاحتياجات بتحليل ثلاث عناصر هي:

- **تحليل التنظيم:**

بالتأكد من قدرة الموارد البشرية على تنفيذ المخطط التكويني، و كفاءتها الجيدة في أداءها لمهامها، و كذلك مدى توافر الموارد المادية المناسبة.

- **تحليل الأدوار:**

بتحديد الأعمال التي تتعلق بالتكوين و ما ينبغي أن تكون عليه، و مدة كل عمل.

- **تحليل الأفراد:**

بتحديد العناصر الذين تبدوا الحاجة إلى تكوينها بهدف تنمية المعارف، القدرات و المهارات لديها. (عبد الحكيم رويبي: ص 10).

المرحلة الثالثة: تصميم البرامج التكوينية:

يعرف البرنامج التكويني بأنه نظام يتضمن مجموعة من المكونات المتشابكة و المشكلة لوحدة وظيفية تتفاعل وفق الحاجيات و الظروف المكانية و الزمنية. (عبد الحكيم رويبي: ص10)

و يؤكد Madley Miste و آخرون 1983 على أن برامج التدريب يرتبط باتخاذ مسئولي التدريب الخطوات التالية:

- تحديد أهداف التدريب و الحاجة إليه بواسطتي عمليتي التحليل الوظيفي و الوصف الوظيفي.
- تحديد محتوى البرنامج في ضوء المبادئ و النظريات ذات العلاقة بموضوعات التدريب.
- تحديد الأفراد المقصودين من البرامج أو المراد تدريبهم، و ذلك وفقا للإحتياجات التدريبية.
- التقويم الفعال للنتائج للحكم على درجة تحقيق البرنامج لأهدافه المرجوة و المحددة لبلوغها.
- زيادة على ذلك، يتم اختيار طرق و أسلوب التكوين المناسبة و تحديد الوسائل اللازم توفيرها لتنفيذ العملية التكوينية. (محمد محمد المحامي: 1999، ص 69)

المرحلة الرابعة: تنفيذ البرامج التكوينية:

تقوم كل من هيئتي الإشراف و التكوين بتنفيذ ما اتخذ من قرارات في مرحلة التخطيط خاصة ما يتعلق منها بطرق التكوين و الوسائل و الأنشطة، و تحدث هذه العملية حينما يبدأ التفاعل بين المكون و المتكون، لأن فاعلية التكوين لا تتحقق فقط بحسن التخطيط لها و إنما أيضا على دقة التنفيذ من جانب القائمين على العملية التكوينية.

المرحلة الخامسة: تقويم العمليات التكوينية:

يقصد بذلك تقويم المخطط التكويني و المحتوى التكويني و ظروف التكوين و تحصيل المتكونين.

- **تقويم المخطط التكويني:** تقويم أهدافه و مدى استجابتها للمتطلبات، و تقويم الطرق و النشاطات و الوسائل و مدى انسجامها مع أهداف التكوين. و كذلك تقويم الهيئات المسئولة عن الإشراف و التكوين من حيث مدى كفاءتها و حسن أدائها لمهامها.

- **تقويم محتوى التكوين:** بتقويم مدى تناسبه مع المتكونين و تلبية لاحتياجاته، و من جهة أخرى مدى استجابة المتكونين له و تفاعله معه و اهتمامهم به. كما يقوم المفتشون بملاحظات ميدانية أثناء عمل المدرسين بمدارسهم للتحقق من مدى تجسيدهم لأهداف التكوين و تطبيقهم للمعلومات و المهارات التي تكونوا عليها. (عبد الحكيم رويبي: ص 13)
- **تقويم ظروف التكوين:** بتقويم مدى توفر الإمكانيات الضرورية للتكوين من هياكل و مرافق ضرورية، و مختلف التجهيزات الأزمة، من أدوات و مواد للتجارب الخبرية ووسائل الإيضاح، و المراجع ووثائق الدعم.
- **تقويم المتكونين:** يتم تقويم المتكونين قبل و خلال و بعد العملية التكوينية، من حيث مدى تحصيلهم للمعارف و اكتسابهم للمهارات، كما يتم تقويم مدى توظيفهم لما اكتسبوه في حياتهم المهنية، بعد العملية التكوينية.

2-7. متطلبات التكوين أثناء الخدمة:

إن فعالية التكوين مرتبطة بتوفير متطلبات مهمة تصنف إلى موارد بشرية و مادية مع العلم أن الإلتزام و الإستعداد لتنفيذ مشاريع التكوين كفيل باجتذاب المالية اللازمة و كذلك الموارد الأخرى الضرورية. و من أهم المتطلبات لنجاح التكوين أثناء الخدمة:

1. الموارد البشرية (مكونين، مشرفين)

يعتبر العنصر البشري أهم عنصر في تنظيم عمليات التكوين فيما التكوين أثناء الخدمة، و هو أساس إنجاح النشاط التكويني، بشرط أن يربط أعضاءه نظام إداري في المشروع التكويني كل حسب تخصصه و قدراته.

و نجاح أي مخطط محكم وفعال و نجاح أي مخطط تكويني مرهون بالدرجة الأولى بمستوى و كفاءة هيئتي الإشراف و التكوين، فهما العنصران الأساسيان إذا توفرت الموارد المادية المطلوبة.

- **هيئة الإشراف:** تحتاج العمليات التكوينية إلى هيئة خاصة تسمى هيئة الإشراف، تضم العاملين في مصلحة التكوين و التفتيش و إدارة مراكز التكوين. تعمل هذه الهيئة على إدارة برامج التكوين بكفاءة، و توفير التوجيه و المساعدة لكل من المكون و المتكون و التنسيق بين جميع الأطراف، قبل و خلال و بعد العملية التكوينية.
- **هيئة التكوين:** المكون هو كل من يعل على تأطير العملية التكوينية، من مدرسين مطبقين، و أساتذة مكونين بمعاهد تكوين المدرسين و مديري ذوي الخبرة ،و مفتشين، و جامعيين، و غيرهم من الكفاءات العلمية و التربوية، هناك شروط علمية و تربوية و مهنية يجب توفرها في المكون، لأنه لا يمكن غرس مختلف المعارف و المهارات عند المتكون إلا إذا كان المكون متمكنا بدوره من جميع النواحي يمكن تحديد هذه الشروط في النقاط التالية:

- خلفية علمية مناسبة يثبتها المؤهل العلمي.
- دراية كاملة بالمهارات المطلوبة.
- خبرة علمية مناسبة في ميدان التكوين.
- إلمام بطرق التعامل مع الكبار و خصائصهم النفسية.
- قدرة على توصيل المعلومات و المفاهيم بلغة سهلة وواضحة.
- مهارات إشرافية مناسبة لإدارة الفوج التكويني.

و يتمثل دور هيئة التكوين فيما يلي:

- التعرف على خصائص المتكونين كراشدين، و حاجاتهم و ميولهم و قدراتهم و استعداداتهم.
- توجه المتكون نحو الاتجاه الصحيح عند ممارسة مهنة التدريس، ومساعدته على تنمية المهارات اللازمة خاصة منها عملية إعداد الدروس.
- تنمية لدى المتكون الثقة بالنفس، و التعاون مع الزملاء و التوجه نحو أنواع السلوك السليم تجاه تلاميذه، و البحث عن نقاط الضعف لعلاجها.
- القيم بعمليات تقويمية مستمرة، بالدرجة الأولى تقويم مدى اكتساب المتكون للمهارات اللازمةن بالإضافة لتقويم سير العملية التكوينية.

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 و إدخال وسائل جديدة و الاستجابة لحاجيات و رغبات كل من المكونين و المتكونين و التي تتمثل فيما يلي:

- **مراكز التكوين:** يعتبر إنشاء مراكز خاصة بالتكوين أثناء الخدمة أمرا ضروريا. و في الجزائر غالبا ما تتم عمليات التكوين أثناء الخدمة في معاهد تكوين المدرسين التابعة لوزارة التربية، هذا في الولايات لتي توجد فيها هذه المعاهد، أما في الولايات الأخرى فيتم اختيار أي مؤسسة تعليمية مناسبة تابعة لوزارة التربية. ينبغي تهيئة مؤسسة المعهد لتكون في ظروف مناسبة تمكن المتكون من الإستفادة و المتابعة و الإقبال على التكوين كما تشجع المكون فترفع من معنوياته و بالتالي تدفعه إلى الأداء الجيد في وظيفته.
- **التوثيق:** التوثيق التربوي عملية هامة بالنسبة للمكونين و المتكونين، لذلك يجب أن تعطى له العناية الكافية فيتعود عليه الجميع و يستفيدوا منه. و يشمل التوثيق التربوي أساسا الكتب العلمية و التربوية، و الدورات المختصة، و مختلف وثائق الدعم، و الأفلام و المطبوعات و الأشرطة السمعية و البصرية و غيرها.

تعتبر الوثيقة ذاكرة مدونة يمكن الرجوع إليها للاستفادة منها في أي وقت، لهذا فإن نجاح عمليات التكوين مرهون في كثير من الأحيان بنوعية و كمية الوثائق المتوفرة و المتاحة لكل من المعلم و المتكون، كما تعتبر الوثائق التربوية و العلمية من الوسائل الهامة في التكوين الذاتي.

- **الوسائل:** استعمال الوسائل في عمليات التكوين أثناء الخدمة ليس له فائدة في تبليغ المعارف من طرف المكون و اكتساب المهارات من طرف المكون فحسب، بل يتعداها إلى تدريب المتكون على كيفية إنتاج هذه الوسائل و حفظها و صيانتها لأنه سيتعامل معها مستقبلا كأداة ضرورية في مهنته.
- **الإعلام الآلي:** دخل الإعلام الآلي ميدان التكوين، حيث ساعد كثيرا عمليات التكوين عن بعد بالاتصال بالمراكز داخل الوطن و خارجه، و من أجل تحسين مردود التكوين ينبغي استعمال الإعلام الآلي على نطاق واسع و لذلك فوائد جمة منها سرعة وفاعلية العملية التكوينية و كذلك تسهيل الاستفادة من المعلومة و الرجوع إليها بسرعة كما له دور كبير في البحث التربوي خاصة من حيث تقييم العمل التكويني و مراقبته،

و كذلك خلق الظروف الملائمة للتواصل بين العناصر البشرية المشاركة في التكوين فيما بينها من جهة و من جهة، و بينها و بين التقدم من جهة أخرى. (عبد الحكيم رويبي: ص 22-23).

8.2-الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين:

لقد أدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى القيام بإصلاحات على مستوى المنظومات التربوية، و منه دفعت بالضرورة إلى ظهور أساليب و توجيهات تربوية جديدة في مجال تكوين المعلم و تدريبه، و التي نجد من بينها:

1.8.2- تكوين المعلم في ضوء مفهوم الكفايات:

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

وتكوين المعلم في ضوء هذه الكفايات يعني:

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

- تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم. (محمد.ع.س ،وحوالة .س.م، 2005 ، ص26).
- دراسة حاجات التلاميذ و قيمهم و طموحاتهم و ترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المعلم الذي يتصل بهم.
- تقدير الاحتياجات، و يقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة وتعرف متطلباته وتحديد المهارات اللازم توفراها عند المتخرجين من هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند معلمي هذه المدرسة. (طعيمة.ر.أ، 1999 ، ص 26).

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

1.1.8.2- كفايات معرفية: تتألف من مجموع العمليات المعرفية و القدرات العقلية و الوعي و المهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية.

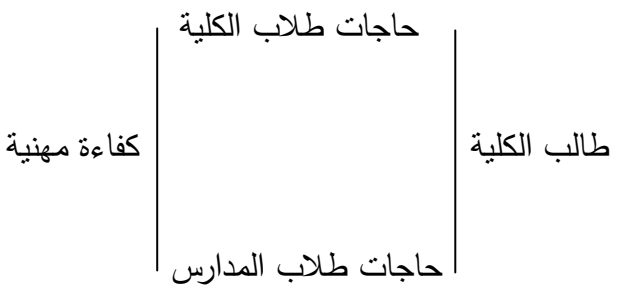
2.1.8.2- كفايات عملية: و تشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال و الحركات التي يمكن ملاحظتها و من ضمنها مهارات يدوية و لفظية و غير لفظية، بما فيها القراءة و الكتابة و المناقشات، و الرسم و استعمال جهاز، واستخدام وسيلة تعليمية و تخطيط درس و تركيب أجهزة و تشغيلها، وإعداد أسئلة.

3.1.8.2- كفايات وجدانية: ويشمل لها المكون على جملة الاتجاهات و القيم و المبادئ الأخلاقية و المواقف الايجابية، التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الالتزام و الثقة بالنفس و الأمانة و توخي الحرص و الدقة و التنفيذ و التوظيف. (الفتلاوي.س.م.ك،2004، ص 22).

2.8.2- 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: المعلم كعالم طبيعي، المعلم كفنان، المعلم كباحث.

فالمعلم كعالم طبيعي يهتم بملاحظة سلوك الطلاب، و يطلب منه **كفنان** أن يحسن فهم نفسية الطلاب، أما دوره **كباحث** فيفرض عليه الاهتمام بدراسة ما يحدث في الصف كي يوظفه في تطوير أداءه مستقبلا.



الشكل رقم (09) : يمثل تكوين المعلم في ضوء النموذج الفردي.

(عبد الله.ع.ر.ص،2004،ص50)

3.8.2- تكوين المعلم على أساس المهارات:

إذ تتلخص الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه في أن كفاءة المعلم و أدائه هو الأساس حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية و إذا أجاد الطالب / المعلم 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 و الهيئات المهيأة المختلفة.
- الربط بين برامج الإعداد ومؤسسات إعداد المعلم وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
- الربط بين الجانب النظري للبرامج و التدريب الميداني داخل المدارس.
- تحديد معايير لتقويم ما يحرزه الطالب / المعلم من تقدم.(محمد .م.ع.س ، حوالة.س.م، 2005،ص27).

4.8.2- 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 يؤم 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(**10**): يمثل تكوين المعلم في ضوء النموذج الوظيفي. (عبد الله.ع.ر.ص ،2004،ص53).

5.8.2- تكوين المعلم باستعمال التدريس المصغر:

إن التدريس المصغر عملية متعددة الجوانب، و يمثل المعلم في أثناء قيامه بجوانب هذه العملية أدوارا عديدة، منها قائد للنقاش الصفي، و خبير للوسائط التعليمية و مشخص للتعليم، و مرشد للتلاميذ، و مخطط للدروس و محافظ على النظام الصفي و المدرسي.

و إضافة إلى قيام الطالب/ المعلم بهذه الأدوار فإنه يحصل على خبرة في التخطيط للدرس و تنظيم وقته، فالدرس الذي يخصص له وقت قصير يجب تخطيطه بعناية فائقة و إلا فإنه لن يستطيع أن يحقق أهدافه ، و يدرك المعلم في هذا الوقت المصغر حاجته إلى التخطيط الفعال و عليه بمساعدة المشرفين أن يحسن من تخطيطه لكل من الأهداف و الاستراتيجيات و هكذا فإن الطالب/ المعلم يحصل من خلال التدريس المصغر على خبرة بعمليات التخطيط الأساسية، مما يمكنه من تطبيقها في المستقبل في مولقف تعليمية أخرى.

كما أن التدريس المصغر / المعلم خبرات مهنية أخرى منها: تفريد التعليم و توفير الدافعية و إشراك التلاميذ في عملية التعلم، واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة و المحافظة على النظام الصفي، و تقويم التلاميذ، و تحقيق الأهداف،و تنفيذ سياسات المدرسة ، وتنمية إتجاهات أيجابية لدى التلاميذ نحو التعلم.

(محمد .م.ع.س و حوالة .س.م،2005،ص27).

6.8.2- تكوين المعلم في ضوء أسلوب النظم:

يعد اسلوب النظم مدخلا في معالجة المشكلات الانسانية المعقدة للوصول إلى أفضل الحلول المنطقية الفعالة بأقل تكلفة ممكنة، و يقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، و يعرف 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:

1.6.8.2- المدخلات: و تشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة، فمثلا في عملية إعداد المعلم تكون المدخلات هي الأهداف، و المحتوى و الأساليب و الأنشطة ، و الطلاب، و أعضاء هيئة التدريس، و المكتبة، و التجهيزات و القاعات ، و البيئة التعليمية بشكل عام و غيرها..

2.6.8.2- العمليات : و هي مجموعة التفاعلات التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام و تهدف إلى الحصول على المخرجات المطلوبة، و من العمليات التي تحدث في عملية إعداد المعلم: عمليات التدريس التي يقوم بها الأساتذة و ما يحدث فيها من تفاعل وعلاقة الأساتذة بطلابهم، وكافة الأنشطة الطلابية ، و اختبارات و أساليب التقويم المختلفة، و غيرها.

3.6.8.2- المخرجات: وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام نتيجة للعمليات و التفاعلات التي تمت بيت المدخلات، و من مخرجات نظام إعداد المعلم هي التوصل إلى معلم كفئ ماهر يتصف بالمواصفات المرغوبة التي تم تحديدها في الأهداف.

4.6.8.2- التغذية الراجعة: وهي عبارة عن عملية تحليل المخرجات التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف و نواحي القوة و الضعف في أجزاء النظام المختلفة.(محمد .م.ع.س وحوالة.س.م،2005 ،ص28).

ملخص الفصل:

عرف التكوين بأنواعه و مراحله تغيرات متواصلة منذ استرجاع الوطن الجزائري سيادته من يوم الاستقلال 1962 إلى يومنا هذا، حيث عمل النظام التربوي في أول فتراته على توفر الكم من المدرسين بغرض تغطية حاجاته و سدها حتى يتمكن كل مواطن جزائري تلقي التعليم الذي حرم منه إبان الاستعمار و من هذا المنطلق غلب الكم على نوعية و مستويات المعلمين الملتحقين بسلك التعليم و بعد مرور عدة مراحل من الإصلاحات و التجديد أصبح النظام التربوي في الجزائري واع بدرجة كفئ المعلم وتهيئته ليصنع أجيال أكفاء و في هذا المضمون عملت قطاعات التربية على تكوين المعلمين و ترقية مستواهم العلمي و الرفع من كفاءتهم كما نسعى بالوصول إلى الرفع من مستوى المعلم على العملية التكوينية التي يتلقاها أن تكون بدرجة المهارة و الكفاءة المطلوبة و حتى يتحقق كل ذلك لابد من خلق درجة من الوعي في أوساط المعلمين وكذلك يجب توفير كل الوسائل المادية، وكذا العمل على تصميم البرامج التكوينية وفقا لأهداف مسطرة و بيداغوجية و يتم تنفيذها بكل إحكام و العملية التقييمية لابد منها حتى يتم خلال ذلك تدارك النقص و التأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة.

الفصل الرابع:

المعلم في ضوء إصلاح المنظومة التربوية

- تمهيد .

1- الإصلاح التربوي الجديد.

1.1- أهمية التجديد التربوي .

2.1- الهدف من إصلاح الأنظمة.

3.1- البرنامج المسطر أثناء الخدمة .

4.1 -مجالات الإصلاح.

5.1- برنامج التكوين (طبيعة التكوين).

2-المعلم و العملية التربوية .

1.2- تعريف المعلم .

2.2- خصائص المعلم الكفء.

3.2- مقايس المعلم المتطور .

4.2- مكانة المعلم في المنظومة التربوية .

5.2- العملية التربوية .

- ملخص الفصل.

تمهيـــد:

نظرا لما تشهده الجزائر من تغيرات في جميع المحاولات لما يتوافق مع طبيعة العصر و التغيرات و الثورة المعرفية و التقنية وتعدد وسائل التعليم، توجب على النظام التربوي الجزائري أن يساير هذا التطور و ذلك بالتجديد و الإصلاح في هذا النظام، لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى معنى التجديد التربوي و البرامج المسطرة أثناء الخدمة و كذا المعلم باعتباره أحد العناصر الأساسية في عملية التعلم، وما يتصف من صفات تجعله فعالا في هذه العملية، وقادرا على تحقيق نجاحه في ميدان التعليم ومندمجا في صفه.

1- الإصلاح التربوي الجديد:

1.1- أهمية الإصلاح التربوي:

يعد الإصلاح التربوي مطلبا هاما للتطوير التربوي في إي مجتمع من المجتمعات فالتجديد هو تطوير التربية و عملياتها المادية و التربوية:

- التربية هي إعداد المواطن المؤمن بالله قولا و عملا فترسيخ العقيدة الإسلامية لا يتم إلا من خلال مجموعة من التجديدات التربوية.
- تحسين نوعية التعليم و تطويره شكلا و مضمونا، طريقة ومحتوى، و استفادة طاقات محلية استفادا ذاتيا يعتمد علي الإحساس بالمسؤولية و المواطنة و ربط التعليم بمطالب المجتمع.
- تطوير البحث العلمي و تسخيره لخدمة التعليم و علاج مشكلاته و علاج المجتمع.
- تحديد الأولويات في مجالات الاتفاق التربوي تحديدا علميا قائما على مراعاة مطالب المجتمع و التنمية.
- تطوير السياسات التربوية و التشريعات التعليمية تخطيطا و تنفيذا ومتابعتا. (المنظمة العربية للتربية:1979، ص 131)

2.1-الهدف من إصلاح الأنظمة التعليمية في الجزائر

يهدف إصلاح أنظمة التعليم الي تطوير إستراتيجية تنظيم المنظومة التربوية ، و لا يتم ذلك إلا بتحسين ظروف تكوين معلمي الطور الابتدائي بشكل محسوس ، و تحسين مستواه العلمي ، و ذلك ب :

- إنشاء معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم.
- جعل هذه المعاهد مشتتة لتكوين نخبة المستقبل لهيئة المعلمين.
- ينبغي وضع نظام جديد للتكوين إثناء الخدمة يكون مكثفا و متنوعا في نفس الوقت و يوجه بالدرجة الأولي لمعلمي الابتدائي: (2004، ص 09)

و حسب قرارات مجلس الحكومة بتاريخ 14 جوان 2005 : يهدف التكوين إثناء الخدمة الي : " تحسين مستويات تأهيل المعلمين و توحيدها ، و ذلك برف مستواهم التأهيلي ليطابق الملمح المحدد حاليا للتكوين الأولي (النشرة السنوية 2005-2006).

3.1- البرنامج المسطر للتكوين إثناء الخدمة (في إطار الإصلاح التربوي)

يتظمن البرنامج المسطر مايلي :

- خطة التكوين لتأهيل معلمي التعليم الإبتدائي و أساتذة التعليم المتوسط غير الحائزين علي شهادة جامعية.
- منح المعلمين و الاساتذة الذين ينهون تكوينهم بنجاح ، شهادة جامعية تعادل شهادة خريجي المدارس العليا للأساتذة و معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم للحائزين علي البكالوريا ، وشهادة تثبت مستوي التأهيل بالنسبة لغير الحائزين على شهادة البكالوريا.

4.1- مجالات الإصلاح :

- المناهج الدراسية التي تعد مجالا واسعا من مجالات التجديد التربوي و ذلك لتأثيرها الواضح بطبيعة المعرفة وما تشهده من انفجار علمي و تقدم تكنولوجي بمعني أنها تتأثر بطبيعة المجتمع ، و ما يشهده من تغيرات اقتصادية و اجتماعية و سياسية بمعني إنها تتأثر بطبيعة التعليم و ما يرتبط به من ميول و اتجاهات و استعدادات و حاجات دائمة في التغير في حاجة ملحة الى الإشباع .
- زيادة على أن التجديد التربوي يحدث في عناصر المنهج الرئيسية (محتواه، طرق التدريس، التقويم) و ظهرت في مجال التربية على رأسهم المعلمين. ولعلى ابرز نموذج للتجديد التربوي لهذا الإطار هو استخدام التدريس المصغر في إعداد المعلمين و النظرة في إعداد المعلمين، و النظرة الي معلم اليوم باعتباره صانعا لقرار موجها مقيما مخططا استراتيجيا متعاونا ، و هذه الأدوار جميعها مجالا كبير للتجديد التربوي في دور المعلم في العملية التربوية.
- و تخضع تجهيزات و دورات المواد التعليمية للتجديد التربوي و ذلك بالستخدام الوسائط التعليمية كفيلة بتحرير التعليم من التقليدية الي الحديث المثير الممتع في مساعدة المعلم علي التعليم (فهد ابراهيم عبد الله القاشي . 2000، ص 306).

5.1- برامج التكوين

1.5.1- التكوين أثناء الخدمة فترة الاصلاح (موسم 2003-2004)

1.1.5.1- التكوين إثناء الخدمة في شكله الأول :

حسب المنشور الوزاري رقم 518 الوارد يوم 14 جانفي 2004 ، فإن عملية التكوين ستواصل بمنظور (06) ايام تكوينية الموزعة علي مدار السنة و ستدعم هذه الستة أيام بتجمعات تتراوح بين (02) الي (03) أيام كلما دعت الضرورة للذلك.

و أهم محاور العمليات التكوينية في تلك السنة :

- المناهج الجديدة.
- المقاربة المد بالكفاءات و المستجدات العملية و التربوية
- تكنولوجية الإعلام و الاتصال.
- بيدغوجية حل المشكلات : أسسها- مراحلها-كيفية انجاز بطاقة تقنية لسير وحدة تعليمية.
- بيداغوجية المشاريع.
- التسيير و العمل بالمشروع.
- البعد البيئي.
- الكوارث الطبيعية.

كما يشير المنشور إلى انه عند الضرورة يستحسن طبع ونسخ سندات متخصصة تلبي الحاجيات التكوينية في الميدان أما الجانب المعرفي فانه يتعين علي كل مشرف تكييف شبكة المواضيع العلمية حسب تقيمه لاحتياجات المعلمين و طبقا للإمكانيات المتاحة وفق متطلبات المقتربة المناهج.

تحسين تسير العملية التكوينية

للحفاظ علي توحيد أساليب العمل و تفعيلها يطلب احترام المنهجية المعتمدة و المعمول بها في بناء مخطط التكوين و المبينة علي :

- تحديد الحاجيات الميدانية عن طريق الممسوحات الميدانية و تقارير التفتيش و المتابعة.
- ضبط الجمهور المستهدف و حاجيات التكوينية الفعلية.
- اختبار الجمهور المستهدف و تحديد فئات و مستويات الأداء قبل و بعد التدريب اختيار الأساليب و الوسائل.
- ضبط التقديرات المالية للعملية المبرمجة
- إعداد السندات المدعمة للعمليات التكوينية المخطط لها

2.1.5.1- التكوين أثناء الخدمة في شكله الثاني :

تنظيم التكوين المتخصص (التكوين عن بعد) : حسب نفس المصدر المذكور سابقا (المنشور الوزاري رقم 518 الوارد في 14 جانفي 2004). ينضم التكوين المتخصص تبعا لطبيعة التكوين التناوبي و ذلك باستفادة المكونين من تربصات مغلقة طول السنة طبقا للرزنامة بالدورات التكوينية. و تشمل الدورات التكوينية على التكوين النظري في المؤسسات التكوينية المحددة في الشبكة و التكوين تطبيقي التي تحددها مديريات التربية بالولايات المكلفة باحتضان دورات التكوين المتخصص بالتنسيق مع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم.

2.5- رزنامة الدورات التكوينية .

عدد التربصات	مدة التربص	الفترة	الحجم الساعي الإجمالي	
عدد الأسابيع		أثناء العطلة	عدد الأيام /عدد الساعات	
1	أسبوعان تكوين نظري	عطلة الشتاء	7 سا 12 يوما =84 سا	
	أسبوعان تطبيقي		7 سا 06 ايام = 42 سا	
2	أسبوعان تكوين نظري	عطلة الربيع	7 سا 12 يوما =84 سا	
	أسبوعان تطبيقي		7 سا 06 ايام = 42 سا	
3	أسبوعان تكوين نظري	عطلة الربيع	7 سا 12 يوما =84 سا	
المجموع = 08 أسابيع			التكوين النظري 252 سا	التكوين التطبيقي 84 سا

جدول رقم (01) يوضح رزنامة الدورات التكوينية :

3.5- التأطير التربوي للدورات التكوينية:

يتولي تأطير الدورات التكوينية النظرية و التطبيقية مؤطرون محليون يتم إختيارهم من ذوي الخبرة و الكفاءة من قبل المعهد الوطني و معاهد التكوين أثناء الخدمة و بالتنسيق مع مديريات التربية المكلفة باحتضان دورات التكوين التناوبي

4.5- شروط الاستفادة من التكوين :

التكوين من حيث المبدأ واجب مهني على كل أستاذ لم يستوفي شروط الملمح الذي حدده ملف إصلاح المنظومة، غير أنه ولاعتبارات ذات الصلة بالمردود فإن المشرع سيخص تحديدا فئة المعلمين و الأساتذة الذين لم يتجاوز سنهم 50 عاما.

ولضمان عوامل نجاح البرنامج عند إنطلاقته في السنة الجامعية 2006/2005 فإن الأولوية في التكوين عند الدخول الجامعي المقبل ستعطي للمترشحين الذين أبدوا الرغبة في التكوين و قدموا ملفات التسجيل و هم الحاصلون على شهادة الباكالوريا و الذين تقل سنهم عن 45 سنة مع إمكانية فتح مجال التكوين للذين يتجاوز سنهم 45 سنة .(النشرة السنوية 2006/2005 ،ص 24) .

وحسب المنشور الوزاري 148 /2007/5.2.0 لقد أعادت الجهات الوصية النظر في عملية التكوين عن بعد إبتداءا من السنة الدراسية 2008/2007 لتصبح عملية تسجيل معلمي التعليم الابتدائي و أساتذة التعليم المتوسط في جهات التكوين عن بعد إختيارية بالنسبة للمعلمين و الأساتذة الذين يتعدى سنهم 40 سنة و إجباراية بالنسبة للذين لم يتعدوا 40 سنة، كما أن وزارة التربية الوطنية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي تعمل و هذا إبتداءا من السنة المقبلة على جعل الشهادة الجامعية التي يتحصل عليها أساتذة التعليم المتوسط بعد إنهاء تكوينهم هي شهادة ليسانس المهنية و هذا على مستوى كل شعب نظام LMD.

5.5- كيفية التقييم:

يخضع المتكون أثناء الدورات التكوينية إلى :

- المراقبة المستمرة.
- امتحان نهائي.
- مذكرة نهاية لتكوين حين يلزم المتكونين بإنجاز مذكرة نهاية التكوين.

6.5-الحوافز و الامتيازات:

- الحصول على الشهادة الجامعية تساوي الشهادة الحالية المسلمة من قبل المدارس العليا و معاهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم.
- تثمين التكوين من جوانبه المعنوية و الاجتماعية و المهنية و ذلك بإعادة تصنيف المتخرجين ضمن السلم الجديد بالوظيف العمومي.

- حصر الاستفادة من الترقية الداخلية والتسجيل على قوائم التأهيل للرتب العليا أو المشاركة في المسابقات المهنية المنظمة لهذا الغرض و التي سوف يشترط فيها مستقبلا الحصول على شهادة جامعية دون سواها.
- مجانية الدروس و الدعائم التكوينية.(النشرة السنوية 2005-2006).

2- المعلم و العملية التربوية :

1.2- تعريف المعلم :

- **تعريف إسحاق محمد :** هو أهم مصدر توثيق اللاقة التفاعلية بينه و بين التلاميذ فاحساسه بهم يثري حياة كل منهم، فالمعلم لديه القدرة الكبيرة علي كشف نقاط القوة و الضعف عند التلاميذ مما يساعد علي التعامل معه بطريقة مثمرة قائمة علي فهم سلوك التلميذ و الوقوف على أسباب تصرفه (اسحاق محمد 1982 ، ص 91).

- **تعريف محمد الطيب العلوي:** هو ذلك الجندي المجهول, فهو ذلك الشخص الذي يعلق عليه الآباء و المجتمع الآمال في تربية الأطفال و إعدادهم لحياة شريفة و كريمة. (محمد الطيب العلوي, 1982 ص: 87)

- **تعريف علي خضر:** هو المسؤول الأول على تحقيق الأهداف الربوية للأمة و تربية الأجيال, و من خلال التأثير المنظم و المستمر في سلوك المتعلمين, كي يكتسبوا من العادات الفكرية و العاطفية و الاجتماعية و الشخصية ما يساعدهم عل التوافق مع أنفسهم و على التكيف السليم مع مجتمعهم و على النهوض به و التقدم به. (علي خ, 1979, ص 34)

أما محمد عوض الترتوريو محمد فرحان القضاة: فيعرفان المعلم بأنه: من يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين التلاميذ من اكتساب معارف و المثل العليا, و تذوق معنى الحرية و المسؤولية و من خلال تمكينهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد و المواطنة الصالحة. (الترتوري, مع, و القضاة, م, ف, 2006, ص: 49)

و يعرفه **جبرائيل بشارة** بأنه: "" هو الذي يعمل على تنمية القدرات و المهارات عند التلاميذعن طريق تنظيم العملية التعليمية– التعلمية و ضبطها و استخدام تقنيات التعلم ووسائله, و معرفة حاجات التلاميذ و طرائق تفكيرهم و تعلمهم. (بشارة, ج, 1986, ص 27)

في حين نجد –**صفاء عبد العزيز**– و –**سلامة عبد العظيم**– يعرفان المعلم بأنه: هو الذي يستطيع استخدام إستراتيجيات فعالة للتعلم و إدارة الفصل, و تحديد الإحتياجات التعليمية للطلاب و تصميم الأنشطة التعليمية المناسبة, و التقويم الذاتي, كما يتسم بالتمكن من المادة العلمية و فهم طبيعتها, و طرق البحث فيها.

(عبد العزيز, ص و عبد العظيم, س 2007, ص 93)

أما في التشريع المدرسي الجزائري فيعرف بأنه موظف يقوم بتعليم الأطفال و تربيتهم و تكوينهم فكريا و أخلاقيا و بدنيا و مدنيا. (بوساحة, ح 2000ص 26)

2.2– خصائص المعلم الكفء:

يجب أن تتوافر في المعلم مجموعة من الشروط حتى يؤدي دوره على أكمل وجه, و قد حدد المربون بعضها منذ القدم, و لكن تطور علم النفس و علم التربية تم ضبط مجموعة من المعايير التي يجب على المعلم أن يتمتع بها حتى يزاول مهنته بنجاح.

1.2.2– الخصائص الجسمية:

تعتبر الخصائص الجسمية شرط مهم لقيام المعلم بمهامه, خاصة الحواس كالسمع الجيد و الرؤية الجيدة, و النطق السليم البعيد عن أمراض الكلام كالتأتأة أو الحبسة أو التهتهة.

فلا يمكن وضع معلم يعتني من نقص فيما ذكر ليدرس في مرحلة حساسة من حياة الأطفال حتى لا يتعلموا منه المنطوقات بطريقة خاطئة: أي لابد من أن يكون سليم الحواس و خاليا من العاهات و عيوب النطق كالتأتأة و الحبسة فهي أسباب الشعور بالنقص و الإحباط, ويعيقهم عن إشباع الكثير من دافعهم.

(شقشق, م, ع, و ناشق هـ, 2000 ص: 21).

أما إذا اتصف المعلم بعدم الاتزان و صحة جسمية هزيلة أو معوقة من ناحية منها و التكاسل و البطء الحركي العام, فإنه يتوقع أن يكون تدريسه غير كافي و لا مميز. (حمدان, م, ز, 1985 ص: 247)

بالإضافة إلى القصر أو الطول الشديد أو السمنة أو النحافة المفرطة, تلك المظاهر التي غالبا ما يكون لها تأثير على أدائه داخل حجرة الدراسة و من ثم على العملية التعليمية. (محمد ,م ع, و حوالة, س,م, 2005, ص: 94).

و لانكتفي بما سبق, بل يجب أن يخلو المعلم من الأمراض الحادة التي تثير حيويته و نشاطه و تجعله عرضة للغيابات المتكررة أثناء أداء مهامه " فالمدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليما و لا شك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه, و يفوت على التلاميذ كثيرا من الفرص المفيدة في حياتهم المدرسية"

(عبد العزيز, ص و عبد المجيد ع, بدون سنة ص 160).

و أخيرا فإن تمتع المعلم بمظهر لائق و جذاب يجعل التلاميذ يقبلون عليه, لأن المعلم نموذج لتلاميذه, و إهماله لمظهره يوحي إليهم بذلك و قد يجعله موضع سخريتهم و عدم احترامهم.

إذن الخصائص الجسمية السليمة تساهم إلى حد كبير قي جعل المعلم قادرا على أداء واجبه بكل حيوية و نشاط و طلاقة, هذا ما يؤكد ضرورة المقابلة مع المترشحين, و لا يمكن اكتشافها بالامتحانات الكتابية و لا بدراسة الملفات.

2.2.2- الخصائص النفسية و الانفعالية:

هذه الخصائص الذاتية للمعلم, تحدد طبيعة تعاملاته مع تلاميذه داخل القسم, كما لو أنها تؤثر إيجابيا أو سلبا على التلاميذ و على تحصيلهم و اتجاهاتهم.

تشير الدراسات التي أجريت حول أثر الخصائص الشخصية للمعلمين –لا سيما الاتزان و الدفء و المودة– على مستويات التحصيل الدراسي للطلبة, أن الاطفال الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية و المنزلية قادرون على التحسن السريع عندما يرعاهم معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية, هناك ارتباطا قويا بين الفعالية التعليم و خصائص المعلمين الانفعالية يفوق الارتباط بين تلك الخصائص و الخصائص المعرفية للمعلمين و أن المعلمين الذين يتميزون بالتسامخ تجاه سلوك طلبتهم و دوافعهم, يعبرون عن مشاعر ودية حيالهم و يتقبلون أفكارهم و يشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصيفية, هؤلاء المعلمون هم أكثر فعالية من غيرهم. (ملحم, س, م. 2003 ص 381).

إذ يجب على المعلم أن يخلق جوا مناسبا يستطيع التلميذ فيه بلا خوف "لا أعرف" ليس فقط للاطفال الذين يعانون من مخاوف الإنجاز, إنما لغيرهم من الأطفال, كما عليه أن يعمل على إبطال مفعول القوى المضادة لدافعية التعلم, يكون بذلك مصدرا لإشعار التلاميذ بالطمأنينة, فلا بد أن يتسم بالمرح و بتحكم انفعالي مناسب, بإظهار الحيوية و النشاط. (زيتون ك, ع. 2003, ص 67).

و من بيت الدراسات التي تعرضت إلى السمات الشخصية للمعلم الفعال, نجد دراسة "ويتي" (Witty, 1967) التي توصلت إلى تحديد السمات كما يلي:

التعاون و الإتجاهات الديمقراطية
الصبر
المظهر الشخصي و المزاج المرح
الحماس
الحس الفكاهي
الاهتمام بمشكلات التلاميذ
التعاطف و مراعاة الفروق الفردية
سعة الميول و الاهتمامات
العدل و عدم التحيز
السلوك الثابت و المنسق
المرونة
استخدام الثوابت و العقاب

(ملحم, س, م 2001, ص 382).

لأن المعلم غير المتزن يؤثر على شخصية المتعلمين و يربكهم و يزرع في نفوسهم الخوف و قلة الثقة بالنفس خاصة إذا كان "لا يصرف توتره تصريفا سويا" فنجده سريع التهيج مضطربا عاطفيا و سيء التكيف، يعتمد على الصراخ و التهديد و الشتم، لا لشيء إلا لأنه لا يملك القدرة على مواجهة الضغوط و تحمل هجمات الطلاب، فهو معلم فشل في الوصول إلى وسائل أخرى لتخفيف الضغط على نفسه و لذلك فإنه يجعل طلابه كباش فداء و يصب عليهم جام غضبه ليخفف عن نفسه. (عاقل، ف 1982 ص 534).

3.2.2- الخصائص المعرفية:

و يعتبر الجانب المعرفي بمجالاته المختلفة، الذكاء و الانتباه و الإدراك، و الذاكرة و التخيل من الخصائص التي يعتمد عليها المعلم في عمله، فيكون قوي الملاحظة و يدرك بسرعة المعوقات التي تحول دون الاستيعاب الجيد للتلاميذ.

أما الذكاء فعليه أن يتمتع بذكاء فوق المتوسط على الأقل، لكي يساعده في صناعة القرارات التعليمية على اختلاف أنواعها، و اتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة المشاكل الصفية و قيادة فعالة لتلاميذه و توجيههمدائما نحو الأفضل. (حمدان،م، ز 1985 ص 248).

الجوانب المعرفية للمعلم تزداد كلما وسع مداركه بالمطالعة و القراءة، و الرفع من مستواه التحصيلي و العلمي، فكلما زادت إمكانيته الذهنية كلما انعكست إيجابا على تحصيل التلاميذ لأن المعلم الناجح و الفعال ليس قصرا على المعلم المتفوق في ميدان تخصصه فقط، و إنما يرتبط أيضا بمدى اهتماماته و تنوعها تجعله أكثر فعالية من المعلم أقل اهتماما و اطلاعا. (ملخم، س. 2001 ص 380).

و يتعين على المعلم كما يقول أحمد كريم 2002 أن يكون على دراية بأكثر من الموضوع الذي يقوم بتعليمه، و كذلك أن تكون معرفته أكثر مما هو متاح لتلاميذه، و إلا أصبح عرضة لفقدان مكانته العلمية و الاجتماعية بين تلاميذه. (كريم، م، و آخرون. 2002 ص 363).

4.2.2-- الخصائص الخلقية:

الجانب الخلقي مؤثر مهم في حياة التلاميذ و خاصة في المرحلة الابتدائية لأن طفل هذه المرحلة يتعلم بالتقليد و المحاكاة و يتأثر بشخصية المعلم، و هذا ما يطلق عليه البعض التربية بالقدوة. هذا لأن الأخلاق تغرس بطريق غير مباشر أكثر مما تعلم بطريق التلقين و الوعظ، و المعلم في حاجة إلى الصفات التالية لسببين:

- لأنه مؤثر فعال في نفوس الأطفال فهم يتأثرون به.
- لأن مهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصير المعلم ناجحا فيها.

و من هذه الصفات يذكر "صالح عبد العزيز" و " عبد العزيز عبد المجيد" ما يلي:

- العطف و اللين مع التلاميذ: فلا يكون قاسيا عليهم فينفرهم، و يفقد لجوؤهم إليه و استفادتهم منه، و لا يكون عطوفا لدرجة الضعف فيفقد احترامهم له.
- الصبر و التحمل.

- الحزم و السياسة: فلا يكون قليل الخلق، قليل التصرف سريع الغضب، فيفقد بذلك إشرافه على التلاميذ و يفقد احترامهم له.
- أن يكون مخلصا في عمله، جاد فيه محبا له.
- أن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه و زملائه غير متكلف.
- أن يكون محترما لدينه و تقاليده القومية. (عبد العزيز ص، و عبد المجيد، ع بدون سنة، ص 163).

في نفس المجال قامت كورين مييز (Corinne Meier)بدراسة لتحديد مواصفات المعلم و الذي يعتبر قدوة للمتعلمين، و التي حددها التلاميذ في كونه متفهما، عطوفا اجتماعيا، مجتهدا، محبا للمتعلم، حسنا، نموذجا، ناقلا للقيم متمثلا لها، إيثاريا، ناقلا للمعرفة، مجيدا لمهارات الانفتاح عليها، قدوة شخصية، محترما لمهنته، مقدسا لمبادئها، محبا لغيره، ذا ضمير حي، مستقر عاطفيا لديه الرغبة في العمل بصورة جماعية، واعيا بالحاجات التعليمية و المتطلبات العاطفية للمتعلمين. (المهدي، م 2007 ص 105).

و زيادة على اهتمامه بالنمو العقلي و البدني، لابد على المعلم أن لا يهمل دوره في نموهم الروحي و العاطفي و الاجتماعي. لأنه مصدر قيمهم و اتجاهاتهم و أنماط سلوكهم و هو المسؤول على غرس و تنمية الخصال و الفضائل كالشرف و الشفقة و التسامح و الشجاعة و السلوك الحميد و الرقة... في نفوس من يدرس لهم. (كريم،م، أو آخرون 2002 ص 362).

5.2.2- الخصائص التربوية:

رغم أهمية الجوانب الشخصية لكن تبقى غير كافية، فلابد من توافر جوانب موضوعية، لتكتمل صورة المعلم الناجح الذي ينبغي أن يمتلك مؤهلات تسمح له بالقيام بواجباته المتعددة.

لأن التعليم يتطلب وقتا من المؤهلات و المهارات التي لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق تكوين مهني خاص، يتمثل في المهارات و القدرات و الخبرات التي يحصل عليهاالمعلم من خلال برامج إعداده و تربيته في ميدان التعليم. (الإعداد الثقافي و الأكاديمي و التربوي) (بشارة، ج، 1986 ص 33).

إذ تشير البحوث و الدراسات في هذا المجال (Torance, 1979) أن الإعداد المهني الأكاديمي للمعلم مرتبط إيجابيا بفعالية التعليم، كما أن المعلمين الذين يتفوقون في هذا المجال هم المعلمون المؤهلون مهنيا و أكاديميا. (ملحم، س، م 2001 ص 380).

3.2-مقاييس المعلم المتطور:

لم تبقى النظرة إلى التعليم في عصرنا الراهن مثلما كان ينظر إليه طوال العقود الماضية و في هذا السياق أحد أساتذة علم النفس و التربية "Philippe Berrenoud" التصور الجديد للتعليم اعتمادا أو بناءا على مجموعة من المقاييس التي تعد أساسية في تمكين المعلم من مواكبة التغيرات و المستجدات في عالم المعرفة، مما سينعكس إيجابا لا محالة على المردود التربوي. و هي المقاييس و التي يحددها "بيرينود" كما يلي:

- أخذ الفوارق الفردية بعين الاعتبار في عملية التعلم.
- زيادة على التعامل مع التلاميذ داخل القسم على المعلم أن يتعامل مع باقي عناصر المؤسسة التربوية و كذا أولياء التلاميذ.
- التعاون الجماعي و المساهمة في نشاطات و مشاريع المدرسة.
- خلق مواقف تعليمية للتلميذ عوضا عن طريقة التلقين التي لا تؤدي إلا لتراكم المعلومات.
- متابعة التكوين المستمر لمسايرة المستجدات التربوية.
- على المعلم بالالتزام بالانتماء للنظام العام و تحقيق الأهداف المسطرة للتكوين و الإمتثال للوصايا.
- توفر الخبرة في ميدان المعرفة ووجود كفاءات تكوين تربوي رفيع.

- التعليم مهنة متعبة جسديا و نفسيا لذا على المعلم التحيز الجيد لكل نشاط تربوي.
- التحكم في أصول المعرفة غير كاف، لأن التعليم يعني التشويق، و التقييم يتطلب العدل و مجابهة المواقف الصعبة.
- الاطلاع الواسع على جميع أشكال وسائل الاتصال، لذا لا يمكن أن نعلم في عزلة عما يقع في العالم من أحداث علمية و تكنولوجية جديدة. (الكتاب السنوي: 2003).

4.2- مكانة المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية:

للمعلم منزلة كبيرة عند كافة أفراد المجتمعات على اختلاف طبقاتهم الثقافية و الاجتماعية، و على اختلاف أديانهم و مذاهبهم الفكرية.

فهو الشخص المؤتمن على أهم ما يملكه المجتمع من ثروة، و هو الذي يعتمد عليه في رعاية هذه الثروة و استثمارها الاستثمار الأمثل الذي يخدم أهداف المجتمع و يحقق طموحاته، مما دعا البعض إلى تسمية مهنة التعليم (بالمهنة الأم) لأنها سابقة أو أساسية للدخول إلى أي مهنة أخرى، فالمندس أو الطبيب أو الطيار... كلهم لا بد و أن يتلقوا دراسات في تخصصاتهم المهنية المختلفة على أيدي متخصصي المهنة الأم في المدرسة بمراحلها المختلفة أو في الجامعات بشتى كلياتها و تخصصاتها. (عثمان، م، 2005 ص 106).

و كمنطلق للنظر إلى معلم المدرسة الجزائرية بأهمية، سوف نستعرض أهم الوضعيات الحالية للمعلم و التي من بينها:

1.4.2-الوضعية القانونية (الإدارية) للمعلم:

المعلم موظف في سلك التعليم تحدد وضعيته وفق جملة من المعطيات الإدارية –وهي بمثابة بطاقة تعريف مهنية– التي تتلخص عموما فيما يلي:

*السلك: معلم

*الوظيفة/ الرتبة: معلم المدرسة الابتدائية

*الصفة: متدرب– مرسم– متقاعد– مستخلف

*الصنف: 10

*القسم: 2

*الدرجة: رقم (حسب الأقدمية)

*الأقدمية في الدرجة: رقم (حسب آخر تاريخ ترقية)

*الأقدمية العامة: (في التعليم)

*نقطة المفتش: (يمنحها مفتش المقاطعة)

*نقطة إدارية: (يمنحها مدير المدرسة). (بوساحة، ح 2000 ص 32).

بموجب القانون الأساسي لعمال التربية الذي يحدد للمعلم وظيفتين هما:

- تربية التلاميذ و تعليمهم من النواحي الفكرية و الخلقية و المدنية و البدنية، و تلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام و الإتصال، و تقييم عملهم المدرسي.
- وظيفة التعليم المتخصص في التربية التحضيرية و/أو التعليم المكيف، بتربية الأطفال و تحضيرهم للالتحاق بالتعليم الابتدائي، و منح التلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا تعليميا مكيفا و تلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال، و تقييم عملهم المدرسي. (مرسوم تنفيذي رقم 08–315).

هذه الوضعية تضمن للمعلم حقوق كعامل في الوظيف العمومي التابع لقطاع التربية و هي في مجملها تتمثل في:

- الحصول على راتب شهري بعد أداء الخدمة
- التكوين و تحسين المستوى
- الترقية الصنفية
- الإستقرار و الأمن في الوظيفة
- الراحة و العطلة القانونية
- الحماية الاجتماعية (الأمراض، الحوادث، الوفيات)
- الاستفادة من الخدمات الاجتماعية (المنح العائلية، العلاج ....)
- الحق النقابي
- الحق في الإضراب
- الحماية من طرف الدولة أثناء القيام بمهامه من إهانة أو اعتداء
- الدفاع عن نفسه و الطعن إذا تعرض للعقوبة
- الحق في التقاعد. (بوساحة، ح 2000 ص 34).

و بالنظر إلى نسبة المعلمين النقاعدين و المستخلفين في المدرسة الجزائرية، و التي تمثل نسبة لا يستهان بها من مجموع هيئات التدريس، فنجد أن عدم الأمن الوظيفي هي السمةالغالبة على هؤلاء المعلمين لأنهم غير مثبتين في مناصبهم بصفة دائمة، فكل واحد منهم ينتظر قرار التوقيف، مما يؤثر سلبا على معنوياتهم و أدائهم.

أما المعلمين المثبتين فإن هاجسهم الوحيد هو قلة الترقية الداخلية، و الممثلة في الارتقاء من منصب إلى منصب أو من سلم إلى سلم أرقى، و من درجة إلى درجة أخرى داخل السلم، حسب ما هو معمول به وفق رزنامة التصنيف المحددة من قبل الوظيف العمومي .

و نرى عدم رضاهم إزاء قضية الترقية المهنية، قد يعود لعوامل متعددة منها:

- خضوع عملية الترقية الداخلية لفترات زمنية تطول أو تقصر (مدة دنيا، مدة متوسطة، مدة قصوى) و لإجراءات إدارية و بيروقراطية كثيرة.
- تطبيق مقاييس تقويم غير شفافة و أحيانا غير موضوعية.
- بقاء أغلبية المدرسين على نفس الوضعية المهنية (نفس المنصب و نفس السلم) لمدة طويلة و في أكثر الحالات طول الحياة المهنية. (بن زروق ع، 2008 ص:198).

2.4.2- الوضعية البيداغوجية:

قد أجمع المربون على أن المشاكل التربوية ناشئة في أساسها، عن افتقار المدارس إلى معلمين قديرين، إذ يقول "جون بياجي" في هذا الشأن "أن المنهج –ووصفه (خطة) تعليمية– لا قيمة له في حد ذاته، بالغا ما بلغ من عظمة و إتقان بدون المعلم الذي ينفذه فيحسن تنفيذه، بما أوتي من علم، و خبرة و مهارة. (عبود، ع 1982 ص 63).

فمن خلال الإحصاءات الواردة من طرف وزارة التربية الوطنية حول عدد المعلمين في المدارس الابتدائية لسنة 2009. نجد أن عددهم الإجمالي هو 179.000 موزعون على النحو التالي:

مستوى التوظيف	المجموع	%
الشهادة العليا لأهلية التعليم الابتدائي	71.013	41.45
الثالثة ثانوي + تكوين في المعهد التكنولجي	39.823	22.20
بكالوريا + شهادة الكفاءة التربوية	9.368	5.17
بكالوريا + تكوين في المعهد التكنولوجي	25.674	14.31
شهادة جامعية	33.464	18.66
المجموع	179.310	100

جدول رقم (02) .

و من خلال المعلمين المتواجدين في الميدان نجد:

- ما يقارب 33.000، أي 18 % موظفون على أساس شهادة جامعية.
- ما يقارب 25.000، أي 14 % موظفون على أساس شهادة البكالوريا، و من بينهم 9.000 لم يحصلوا على التكوين الأولي في معاهد تكوين المعلمين.
- أكثر من 110.000 ، أي 65 % غير حاصلين على شهادة البكالوريا، و من بينهم 71.000 لم يحصلوا على التكوين الأولي في معاهد تكوين المعلمين. (M,E,N 2006 P : 134).

هذا و نجد أن الانفجار الديمغرافي أهم و أصعب المشكلات أمام الدول النامية (العربية) و التي من بينها الجزائر. "إذا ما يعنينا هنا هو نتيجته على التعليم و مؤسساته. حيث ازداد الطلب الاجتماعي على التعليم بدرجة

مرتفعة و تعاظم الإحساس به، و بالتالي أدى إلى انخفاض في نوعية و مستوى الخدمة التعليمية بصفة عامة. (أحمد س، م، 2005 ص 583).

فالجزائر بذلت جهود جبارة منذ الاستقلال و إلى اليوم في تشييد المدارس و تكوين المعلمين و بصفة عامة فيما أنفقته على المنظومة التربوية لدليل واضح على عزم الدولة على ترقية المجتمع، و لكن و بسبب النمو الديمغرافي المرتفع جدا، فإن ما بذل من جهد لم يكن كافيا بحيث ركزت على سياسة الكم في التعليم دون اعتبار كبير للكيف، فقد حملت المدارس أكثر من طاقات استيعابها، مما جعلها تلجأ لنظام الدوامين في التعليم الأساسي، و رفع عدد التلاميذ في القسم الواحد إلى أكثر من 40 تلميذ، مما أدى بالمعلمين إلى العجز عن تأدية مهامهم على أكمل وجه. (المنظمة العربية للتربية و العلوم، 1998).

مما لا شك فيه أن عامل اكتظاظ الأقسام في التعليم الابتدائي يعتبر من ضمن العوامل المسؤولة عن المظاهر السلبية للعملية التعليمية. "حيث أن ازدحام الفصول بالتلاميذ و زيادة عددهم في المعدل المتعارف عليه يجبر المعلم على إتباع طريقة التدريس المبنية على التلقين و الإلقاء، و لا تتيح له فرصة لاستخدام الوسائل التعليمية و العمل على استثارة نشاط جميع التلاميذ و حثهم على المشاركة في تحصيل المعلومات و استثارة تفكيرهم و قدرتهم على الابتكار. (البوهي، ف، ش و آخرون 2002 ص: 317).

مما دفع بالوزارة المعنية إلى تبني معايير غير تربوية في توظيف المعلمين لسد العجز على مستوى التأطير، حيث أنها تستعين بعدد كبير من المعلمين دون مستويات الكفاءة الأساسية اللازمة لكل مرحلة تعليمية، و الذين لم بتم إعدادهم أصلا لمهنة التعليم، كخريجي العلمو القانونية و الإدارية، و العلوم الاقتصادية و الصحافة و العلوم السياسية، و المهندسين...

و هي كلها صور ل "معلم الضرورة" الذي لا تؤهله ثقافته و إعداده المهني و التربوي لتدريس التلاميذ في أي مرحلة من المراحل التعليمية... هو ما ينعكس بالطبع على مهنة التعليم التي مازالت تضم معلمين على مستوى أقل مما تتطلبه المهنة بحكم الضرورة التي لم تعد ضرورة أبدا الآن. (نبيل ع، 1979 ص: 81).

و زيادة على ما سبق، نجد أن المعلم الجزائري معاق تربويا جراء جملة من المشكلات داخل المدرسة من نقص في الوسائل التعليمية و اكتظاظ في الأقسام، و كثافة في البرامج الدراسية بالإضافة إلى مشاكل إدارية و إشرافية، تحد من مردوده التربوي.

3.4.2- الوضعية الاجتماعية :

إن سلمنا مبدئيا أن المعلم ليس مزيلا للأمية أو مدرسا العلوم و المعارف فحسب، و إنما هو مكون الشخصية البشرية و صانع للشعوب و الأمم، فمن حقه أن يحتل المركز الاجتماعي اللائق به و بأمثاله من أصحاب المهن الراقية أو الحرة، لكن الواقع ليس كذلك.

فالمعلمين في المنظومة الجزائرية غير راضين عن المكانة التي تحتلها مهنتهم مقارنة بالمهن الأخرى، و هو ما أكدته نتائج الدراسة التي قام بها " العياشي بن رزوق" (2008) إذ يرون أن مكانتها في مجتمعنا ليست بقدر المكانة التي تحظى بها في المجتمعات المتطورة أين تصنف على رأس المهن الراقية و النبيلة، و يتمتع من يمارسها بالتقدير و الاحترام، في حيث يشعرون بأنها في مجتمعهم يشغلون مجرد وظيفة بسيطة، و يعد الشخص الذي يمارسها موظفا كغيره من الموظفين في المهن الأخرى، بل أسوء شأنا و حظا منهم في غالب الأحيان، و هذا ما يجعل الكثيرين ممن يلتحقون بها و في نيتهم البقاء فيها لفترة مؤقتة، ليغادرها حالما يجدون مهنة أخرى ملائمة تؤمن لهم العيش الكريم، و تجلب لهم المكانة و القدر الرفيع، جاء هذا ليعكس مشاعرهم السلبية تجاه المكانة غير اللائقة التي يوليها المجتمع للمهنة، و من خلالها الوضعية غير المرضية للشخص الذي يمارسها. فيشعر حينئذ من يمارسها باليأس و يمارسها دون إخلاص و لا دافعية قوية كونه غير مقتنع و غير مؤمن بها.

(بن زروق، ع، 2008 ص:190).

إذن فنفسية المعلم ترتبط بمكانته الاجتماعية ارتباطا وثيقا، فكلما كانت هذه المكانة مرموقة في المجتمع، كلما كانت نظرة المعلم لنفسه لائقة، و العكس صحيح.

و قد بينت الكثير من الدراسات أن معلم المرحلة الأولى يوضع في مرتبة أقل من معلمي المراحل الأخرى، لأن إعداده يكون دون مستوى الجامعة، هذا إلى جانب الفكرة التقليدية التي تضع المدرسة الابتدائية في مكانة أقل من المراحل الأخرى، كما أشارت بعض الدراسات أن معلم الرحلة الأولى غالبا ما يأتي من بيئة اقتصادية و اجتماعية متدنية، و ذلك لقصر مدة الإعداد بالمقارنة مع خريجي الجامعات. (عبود ع، و آخرون 1994 ص 217).

أما في عصر المادة فقد أصبح العائد المادي لمهنة ما هو المقياس الوحيد لمدى أهمية و مكانة هذه المهنة في نظر المجتمع، و أن المكانة الاجتماعية لشخص ما تعتمد على مجموعة من العوامل إحداها المالية، فأصبحت نظرة المجتمع للمعلم تختلف عما يجب أن يكون عليه. (عدس ع، 1995 ص: 10).

و في الأخير نقول أن وضعية المعلم الجزائري لا ترقى للمستوى المطلوب، و أ، مهنة التعليم في منظور المجتمع لا تلبي لصاحبها الحاجات الأولية، و بالتالي نقلل من مكانته الاجتماعية كما نلاحظ أن في الوقت الحالي الكثير من النكت و النوادر الشعبية التي تحاك للمعلمين كوصفهم بالبخل و بعض المقولات الشائعة عن التعليم مثل: "التعليم أوله فقر، و آخره جنون"

4.4.2- الوضعية الاقتصادية للمعلم:

إذا كان الراتب الذي يتقاضاه صاحب مهنة معينة هو المعيار الوحيد لقيمة هذه المهنة و لما كان راتب المعلم هو أقل من راتب غيره من أصحاب المهن، فقد أصبحت مهنة غير مرغوب فيها، لأنها غير مجزية من الناحية المالية.

أما المدرسين في الجزائر و على اختلاف مستوياتهم، فتتولى لجان خاصة بوزارة التربية الوطنية بمشاركة نقابة عمال التربية التابعة ""للإتحاد العام للعمال الجزائريين" و ممثلين عن الوظيف العمومي، تحديد مرتباتهم. و غالبا ما تحدث صراعات حادة و نقاشات ماراتونية داخل هذه اللجان، و كثيرا ما يضطر ممثلوا النقابة إلى دعوة عمال القطاع التربوي للإضراب عن العمل لأيام عديدة متواصلة أحيانا، و متقطعة أحيانا أخرى، للمطالبة بتحسين أوضاعهم المادية المتدنية.

و بالرغم على التحسن الذي طرأ على مرتبات المدرسين بصفة عامة، في إطار "القانون الأساسي العام للعمال" الذي يصنف العامل بموجبه على أساس المؤهل العلمي، و الذي شرع في تطبيقه مع بداية شهر (جانفي 2008) على كل فئات العمال التابعين للوظيف العمومي إلا أن المدرسين يرون بعد هذا التصنيف الجديد، أن مرتباتهم لا تزال غير كافية لسد حاجاتهم الأساسية و خاصة في ظل الأزمة الاقتصادية التي يشهدها العالم اليوم. (بن زروق ع، 2008، ص 162).

و الواقع أن مرتبات المعلمين بمقارنتها بأجور أصحاب المهن الأخرى تشكل أحد العوامل الهامة في عدم الإقبال على مهنة التدريس، حيث نجد في كثير من الحالات أن المهن الأخرى تستقطب أفضل عناصر القوى العاملة بسبب ارتفاع أجورها، و انخفاض رواتب المعلمين. (نبيل ع، 1979 ص: 107).

النتيجة هي أن مئات الألوف من المعلمين عاجزون على أن يدخروا شيئا للطوارئ أو لسنوات التقاعد، و أن الكثير يدبرون أمورهم بمشقة، و بعضهم يعيشون في حاجة و هذا الموقف ينفر الشبان الممتازين من هذه المهنة، و يلقي بألوف المدرسين إلى حال من القلق و التوتر. (جيتس أ، و آخرون 1961 ص: 192).

و في دراسة قومية شملت 13 قطرا عربيا، توصلت الدراسة إلى أن 19.5 % من مجموع العينة اختاروا المهنة بدون رغبة، و 47.3 % غير راضين عن مهنة التعليم و أن 40.3 % يفكرون في ترك المهنة إلى مهن أخرى.

و بالرجوع إلى الأسباب التي تدعو للتسرب من مهنة التعليم نجد:

- ضعف الرواتب
- قلة فرص الترقية.
- غياب الحوافز و المكافآت.
- تدني نظرة المجتمع للمهنة.
- ثقل العبء الدراسي و ازدحام الفصول بعدد التلاميذ
- عدم قدرة المهنة على تلبية الطموحات المستقبلية.
- العجز عن تحقيق أسباب الرضا و الارتياح النفسي
- جمود الأنظمة الإدارية و الفنية و عدم تطور المناهج.
- محدودية الإمكانيات و الوسائل المعينة.
- ضآلة العلاقات الاجتماعية التي تتيحها المهنة. (عدس، ع، 1995 ص 14).

و إذا أردنا الحديث عن المعلمين الجدد أو المتقاعدين فهم ينتظرون مدة طويلة ليستلموا مرتباتهم و بدون أدنى شك أن ذلك له تأثير عميق على نفسيتهم، إذ يبث فيهم الشعور بالملل و القلق و يضعف إيمانهم بالضمير المهني و يقلل التزامهم بالعمل، فينعكس كل هذا على سخطهم و كرههم لوظائفهم و إدارتهم.

كما تجدر بنا الإشارة بصفة خاصة إلى المعلمين العاملين في المناطق المعزولة (الريفية) حيث أنهم بعيدون عن أسرهم و غير مرتاحين، نظرا لصعوبة العمل في تلك المناطق النائية و قلة المواصلات و انعدام الأمن و الظروف الصحية الجيدة... و غير ذلك. لكن في الواقع يؤدون مهنة التدريس في هاته المناطق هروبا من البطالة لا غير. (Claude, T. 1993, P : 118)

لهذا نجد المعلمين و بسبب قلة مداخيلهم المالية قبلوا لأنفسهم أن يبحثوا عن مصادر رزق جانبية، خاصة إذا كانوا يعيلون أسرا، و الواقع يشهد عن وجود معلمين يقدمون دروس خصوصية و تجارا و سائقي سيارات أجرة... و بعض المهن و الحرف الأخرى، يمتهنونها بعد ساعات العمل و في العطل حتى يغطوا حاجياتهم و مستلزماتهم الضرورية

5.2-العملية التربوية:

هي العلاقة التفاعلية بين المعلم و المتعلم و المنهاج (البرنامج) الذي يحتوي على مجموعة من الأهداف التربوية المحددة .

1.5.2- المعلم

2.5.2- المتعلم

هو الأساس الهام التي توضع عليه و من أجله المنهاج وبعبارة أخرى أوضح، نفسية التلميذ و سلوكه ثم تغير حاجات المجتمع هما اللذان يمليان التغيرات التي تجري على المنهاج من حين لآخر، و يضع أولا في اعتباره التلميذ لأنه يوضح من أجله و لذلك لابد أن يستجيب لحاجاته النفسية و لقدراته العقلية التي تنمو و تتطور خلال مراحل عمره و معنى هذا عدم الاقتصار علة المادة الدراسية دون ألوان النشاط الآخر، و يكون المنهاج في صورة خبرات متكاملة و أن نهتم بحاضر التلميذ، و نشاطه و نراعي خصائصه و طبيعته حتى يصبح مشاركا إيجابيا في كل عمل و بعبارة أخرى، أن المناهج وضعت خصيصا من أجل الاهتمام. أما حاجات الأطفال في هذه المرحلة و التي يجب أن يتولى المنهاج تحقيقها هي:

- الحاجة إلى العطف و المحبة: و هذا النمو ضروري لنمو الطفل النفسي و الخلقي.

- الحاجة إلى الأمن و التحرر من الخوف: و هذا يتطلب عدم المبالغة في نقد التلاميذ لينصرف إلى الفهم و العمل.
- الحاجة إلى النجاح: عدم وضع التلميذ في مواقف يتكرر شعوره بالفشل و نتيح له فرصة للشعور بالنجاح.
- الحاجة إلى التقدير: التلاميذ شغوفون بأن يغترف لهم بالأدوار التي يقومون بها.
- الحاجة إلى الحرية في التعبير: الطفل بحاجة إلى الانطلاق و حرية الحركة.
- الحاجة إلى التوجيه و الإرشاد: يشعر التلاميذ بأنه لا يملك القدرة على التوجيه في المواقف التي يجد نفسه فيها، و لذلك يرغب في المساعدة و إلى من يسدي إليه النصائح و الإرشادات لتجنبه الشعور بالألم و الفشل (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004 ص: 39-40-41).

3.5.2- المنهاج (البرنامج):

المنهاج يشمل جميع المقررات الدراسية و أوجه النشاطات و الخبرات التي توضع لمستوى دراسي معين، بحيث تشكل عادات الطلبة و اتجاهاتهم و تدرب ذوقهم و حكمهم حتى يتمكنوا من الموصوعات الدراسية لأنه يتضمن لجانب هذه الموضوعات توجيهات تربوية غاياتها تقديم المساعدة للمعلم على أداء مهنته بنجاح، فيبين له ألوان النشاط الإجباري و الاختياري منها، يعني ما يجب أن يقوم به التلميذ داخل القسم (المدرسة) و ما يجب أن يقوم به خارجه، كما تشير التوجيهات إلى الطرق التربوية التي يستحسن استخدامها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

أما وضع المنهاج فهو من اختصاص السلطات التعليمية، لكن على المعلم أن يكيف تفاصيل موضوعاته حسب الوسط البيئي حتى يتلائم مع قدرات التلميذ.

- **الأهداف المنهاج:**

تعتبر عملية تحديد الأهداف البيداغوجية نقطة البداية لعمليات المنهج الدراسي سواء ما يتصل فيها بالناحية التخطيطية أو ما يتصل بالناحية التنفيذية التعليمية، مع المعلم أن هناك الأهداف الغامضة و الأهداف الواضحة، الأهداف الصريحة و الضمنية.

و الأهداف المكونة للمناهج الدراسية لها مستويات بمعنى أن هناك أهداف لعملية التربية كلها، و هناك أهداف لكل مرحلة دراسية، و هناك أهداف لكل صنف تعليمي ومن ثمك تصبح كل مادة دراسية ترمي إلى تحقيق أهداف معينة، بل و كل درس يهدف إلى هدف خاص.

إن مستويات الأهداف الشائعة في الدراسات المتخصصة المتعلقة بالأهداف البيداغوجية تتمثل في الآتي، و هي مرتبة حسب شموليتها و عموميتها من الأعم إلى الأخص تنازليا:

الغايات: Les finalités

هي النوايا العامة التي يهدف إليها النظام التربوي من خلال المنهج الدراسي، مصاغة بعبارات عامة غير مفصلة توحي بالتوجيهات التربوية المقصودة، تصدر عن السلطات السياسية العليا، تتمثل في نوع الفرد المراد تكوينه المتميز بتصوراته و أفكاره، المتميز بسلوكاته و تصرفاته، المتميز بسلوكاته و اتجاهاته، و لذا تختلف ملامح الإنسان التي تصبو الغايات إلى تكوينه باختلاف الحضارات و العصور.

المقاصد– المرامي– الأغراض: Les butes

المقصد يستعمل للدلالة على الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها المواد (المقررات، المواد، برامج التعليم) خلال المراحل التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى دور التسيير و التنظيم التربوي و التأطير و غير ذلك من العوامل المباشرة و الغير مباشرة.

الأهداف العامة: Les objectifs généraux

يهدف النظام التربوي عندنا للطور –1– إلى اكتساب المتعلمين الأدوات الأساسية للتبليغ القراءة، الكتابة، التربية الرياضية، مبادئ الرسم.

يهدف النظام التربوي عندنا للطور –2– إلى تعزيز مكتسبات و تدريب المتعلمين على اكتشاف و دراسة الوسط الاجتماعي و الفيزيائي بالإضافة إلى تعلم لغة أجنبية أولى.

يهدف النظام التربوي عندنا للطور –3– إلى سياق التواصل مع الطور 1 و الطور 2، مع الاهتمام المتميز بتدريب التلاميذ على ممارسة الأنشطة التكنولوجية و الزراعية و الاقتصادية، بالإضافة إلى تعلم لغة أجنبية ثانية.

يضطلع المنهاج المدرسي عندنا الخاص بالتعليم الثانوي بالمهام الآتية:

- مواصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة.
- التكفل ضمن مجموعة من الشعب المتمايزة بإعداد متعلمي هذه المرحلة لمواصلة الدراسة العليا من خلال منهج تعليمي ذا طابع عام، يتضمن المعارف الأساسية اللازمة خصوصا في الميادين الأدبية و العلمية و والتكنولوجية
- الاندماج في الحياة العامة مباشرة أو بعد تكوين مهني ملائم و ذلك من خلال تكوين مهني يهدف إلى إكسابهم معرفة أساسية و التحكم في مهارات تقنية.

الأهداف العامة هي النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من مقرر دراسي (محور – وحدة) داخل فترة زمنية محدودة.

الإدارة المركزية المتخصصة بالوزارة هي التي تحد هذا النوع من الأهداف (مديرية البرمجة و المتابعة)

ترتكز الأهداف العامة على المتعلم و على القدرات الواجب تنميتها لديه (القدرات الذهنية، المهارات، المواقف)

الأهداف العامة هي ترجمة المقصد إلى مهارات فكرية و كفاءات أدائية و اتجاهات.

الهدف العام يصف القدرات التي يبلغها المتعلم عند نهاية المحور أو الوحدة.

مميزات الأهداف العامة:

تتميز الأهداف العامة عند الغايات و المقاصد في كونها:

- أننا نعرف ما نريد تحقيقه
- نعرف المدى الزمني المحدد لما نريد عرضه و تحقيقه (أسبوعيا).
- تسمح لنا بالتنبؤ بالكفاءات و القدرات و المهارات التي سيكتسبها المتعلم في نهاية المحور و المدة الزمنية المحددة لذلك.
- المجال السلوكي يفيد القاسم المشترك هذا المقصد
- الأهداف العامة تنص على مجالات التنفيذ التربوي المزمع أحداثه في المتعلمين.

الأهداف الخاصة: Les objectifs spécifiques

إن الأهداف الخاصة تمثل المستوى الذي الذي يهم المدرس فقط، إذ في هذا المستوى من الأهداف يستطيع أن يتدخل باعتباره أنه هو الذي يحدد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع متعلميه، و ينطلق في ذلك من عاملين اثنين:

- الأهداف العامة التي تؤطر أجزاء المادة الدراسية (المحور)
- المضامين المتعلقة بالإنجاز الجزئي في كل درس على حدة.

وعلى العموم فالهدف الخاص هو هدف مرتبط بفعل ملموس و محتوى دراسي معين يحقق في حصة أو درس يكون مصاغا بعبارة واضحة عن الكفاءات و المهارات التي يكتسبها المتعلم عند نهاية الحصة التعليمية التعلمية إذا توفرت عوامل نجاعة هذه الحصة.

الأهداف الإجرائية:

الأهداف الإجرائية هي أدق و أوضح مستويات الأهداف التربوية، حيث تتمثل في السلوك اليومي للمتعلم على المستويات المعرفية و الوجدانية و الحركية

و قد تسمى أحيانا الأهداف الإجرائية أهداف خاصة إجرائيا، الهدف الإجرائي هو هدف خاص مرتبط بسلوك ملموس قابل للملاحظة يسلكه المتعلم في إطار شروط و معايير محددة تبرهن على بلوغ الهدف المحدد إذا حرص المدرس على الفعل التربوي الناجح.

ملخص الفصل:

يعتبر الدور الذي يقوم به المعلم في الميدان دورا مميزا من مختلف جوانبه،يشترط في من يمارسه ان يتحلى بمجموعة من الخصائص الجسمية و النفسية و الخلقية و التربوية، حتى تبرز كفاءته في إحداث الأثر المطلوب في عقول من يدرسهم.

هذا المعلم الذي يتأثر أداؤه ببعض العوامل المحيطة به سواء الأكاديمية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، و هو الأمر الذي قد يمكنه من إن يتبوأ المكانة المرموقة بين أفراد مجتمعه و تلاميذه و مسؤوليه ، أو قد يحط من مقداره، فيكون بائسا يائسا غير راض بمهنته، فيغدو عمله وإنتاجه دون المستوى المنشود.

و أخيرا تجري المواجهة الحاسمة في المنظومة التربوية الجزائرية لأوضاع المعلم البيداغوجية و الاقتصادية و الاجتماعية و الإشرافية، إذ ينبغي أن تزداد رواتب المعلمين لكي تصبح منافسة للمهن الأخرى و لتغيرات سوق العمل، ومن المستحسن أن ترتبط قرارات الراتب و الترقيات بنظام فعال للتقويم بحيث يكافئ المعلم الممتاز و يشجع المتوسط و ينمي الضعيف.

الباب الثاني:

الجانب الميداني

الفصل الخامس: منهجية البحث

1- المنهج المتبع في الدراسة.

2- مجتمع الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- أداة الدراسة.

5- أساليب المعالجة الإحصائية.

1- المنهج المتبع في الدراسة:

يرتكز كل بحث علمي على منهج يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى نتائج عملية دقيقة, و للإجابة عن تساؤلات الدراسة و اختبار فرضياتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي, الذي يقوم بجمع أوصاف دقيقة و علمية عن الظاهرة المدروسة في وضعها الراهن (عكاشة و آخرون, 1989, ص 124).

و يعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداما في البحوث التربوية و النفسية و الاجتماعية, حيث يقوم هذا المنهج بدراسة الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية بهدف فهم مضمونها و علاقتها, أو قد يكون هدفه الأساسي تقويم وضع معين لأعراض عملية بشكل عام يمكن تعريف من المنهج بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على المعلومات كافية و دقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة و ذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية و بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة. (عبيدات, م و آخرون, 1999 ص 42).

و حيث أن الدراسة الحلية تتناول العلاقة بين متغيرين هما: التكوين أثناء الخدمة و اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية في ضوء تغيرات العينة المتمثلة في : الجنس, المؤهل العلمي, الخبرة (الأقدمية). و لذا فالمنهج الوصفي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة كغيرها من الدراسات الوصفية.

2-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي و معلمات المدارس الابتدائية لولاية البويرة الذين تلقوا التكوين أثناء الخدمة دفعة (2014- 2015) و البالغ عددهم (803) معلما و معلمة.

3-عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإجراء دراستين على عينتين مستقلتين: الأولى تمت على العينة الأساسية لهذه الدراسة و هما:

1.3-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) معلما و معلمة منهم 10 معلما و 20 معلمة، لم يدخلوا في عينة الدراسة الأساسية، تم اختيارهم من (09) مدارس ابتدائية تتبع لمجتمع الدراسة الأصلي، بحيث تتوافر في هذه العينة نفس الخصائص العامة لمجتمع الدراسة الأصلي، هذا و سوف يتم عرض نتائج هذه الدراسة لاحقا لدى عرض أداة الدراسة.

و كان الهدف من هذه الدراسة ما يلي:

- التحقق من صلاحية أداة الدراسة (الاستبيان) من حيث وضوح بنودها، وسلامة تعليماتها و الزمن المناسب لإجراءها.
- حساب الصدق و عدم الثبات لأداة الدراسة (الاستبيان).
- معرفة مدى استقبال أفراد الدراسة لموضوع الدراسة و معرفة مدى تفهمهم لأبعادها و أهدافها.
- التعرف على نواحي القصور في أداة الدراسة (الاستبيان) بهدف معالجتها قبل اجراء الدراسة الأساسية.

2.3- عينة الدراسة الأساسية:

نظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي للدراسة، فقد تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع بطريقة عشوائية، لكنها أكثر الطرق شيوعا و استعمالا في البحوث النفسية و الاجتماعية.

حيث تكونت عينة الدراسة من (180) معلما و معلمة موزعين على المدارس الابتدائية لولاية البويرة (تمثل خصائص المجتمع الأصلي)

وهم يمثلون ما نسبته (23%) من مجموع المجتمع الأصلي، منهم (60) معلما و (120) معلمة.

و توضح الجداول التالية توزيع العينة حسب متغيرات البحث:

الجدول رقم(03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير "**الجنس**":

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	60	33.33
إناث	120	66.70
المجموع	180	100

يتضح من الجدول (03) أن عدد الذكور يبلغ (60) بنسبة مئوية قدرها 33.33 % و عدد الإناث (120) بنسبة 66.70 % و هذا ما يعني بأن فئة المعلمات أكثر من المعلمين.

الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير "**المؤهل العلمي**" :

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
المستوى التعليمي المتوسط	48	% 26.66
المستوى الثانوي	57	% 31.66
خريج المعهد التكنولوجي	75	% 41.66
المجموع	180	% 100

يتضح من الجدول رقم (04) أن المعلمون ذوو المستوى التعليمي المتوسط بلغ عددهم 48 معلم بنسبة مئوية قدرها 27 % أما ذوو المستوى الثانوي بلغ عددهم 69 معلم بنسبة مئوية قدرها 38 %، و فيما يخص المعلمين ذوي خريجي المعهد التكنولوجي بلغ عددهم 63 معلم بنسبة مئوية قدرها 35 % ، و بهذا نقول أن أفراد العينةأغلبيتهم ذوو مستوى ثانوي و خريجي المعهد التكنولوجي.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير "**الخبرة**":

الخبرة/ الأقدمية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 20 سنة	57	% 32
أكبر من 20 سنة	123	% 68
المجموع	180	% 100

يتضح من الجدول (05) أن المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من 20 سنة بلغ عددهم 57 معلم و بنسبة مئوية قدرها 32 %، أما المعلمين ذوي الخبرة أكبر من 20 سنة بلغ عددهم 123 معلم و بنسبة مئوية قدرها 68 % أي أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة تجاوز عددهم ثلثي العينة.

4- أداة الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على:

1.4-الاستبيان: الذي يعتبر من أكثر أدوات جمع المعلومات استخداما في العلوم التربوية و النفسية. و الهدف من الدراسة الميدانية هو معرفة اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة, و لذلك تم تصميم استبيان موجه لمعلمي المدارس الابتدائية على مستوى ولاية البويرة. و يبقى إعداد الاستبيان من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث, لأنه الأساس الذي يضمن صحة النتائج التي يتم التوصل إليها إذا ما توفرت الدقة في تحضير الأسئلة و تفريغ ما جاء من بيانات و معالجتها.

2.4-وصف الاستبيان:

قامت الباحثة ببناء استبيان لاتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة يعبر عن وجهة نظر المعلمين حيال التكوين أثناء الخدمة مستفيدة من الدراسات السابقة التي اطلعت عليها و الاستفادة كذلك من الخبرة الشخصية في المجال التربوي, و من وجهات النظر المتعددة حول التكوين أثناء الخدمة سواء من خلال اللقاءات التربوية, لذلك تم بناء الاستبيان وفقا للخطوات و المعايير العلمية المعروفة.

صمم هذا الاستبيان حسب متغيرات البحث المتمثلة في الاتجاه, الجنس, المؤهل العلمي, الخبرة (الأقدمية).

و قد تكون الاستبيان في مرحلته النهائية بعد التصحيح من (52) عبارة, البعض منها عبارات إيجابية, و البعض الآخر عبارات سلبية, يحتوي على (03) محاور و هي:

المحور الأول: أسباب التكوين أثناء الخدمة, و يتكون من عبارة (إيجابية و سلبية) و تمثلها الأرقام التالية:

أرقام العبارات الايجابية: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16.

المحور الثاني: أهداف التموين أثناء الخدمة, و يتكون من عبارة (إيجابية و سلبية) و تمثلها الأرقام التالية:

أرقام العبارات الايجابية : 17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-31-32.

أرقام العبارات السلبية: 30-33-34-35-36.

المحور الثالث: محتوى التكوين أثناء الخدمة, و يتكون من عبارة (إيجابية و سلبية) و تمثلها الأرقام التالية:

أرقام العبارات الايجابية: 37-39-40-42-45-46-48-49-52.

أرقام العبارات السلبية: 38-41-43-44-74-50-51.

و حيث أن المقاييس الخاصة بالاتجاهات و المعتقدات 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,و ما بين المعارضة و الموافقة الحياد, و يعرف هذا المقياس باسم سلم ليكرت الثلاثي Likert, و يستخدم بكثرة في الاستبيانات الخاصة بالاتجاهات و القيم و الميول (عسكر و آخرون, 1999, ص 187)

و في ضوء طريقة ليكرت و ضعت كل عبارة من عبارات الاستبيان سلم ثلاثي متدرج كبدائل للإجابة, وذلك على النحو التالي: (موافق, محايد, غير موافق)

و يطلب من المفحوص وضع علامة × على أحد البدائل الثلاثة التي تتفق مع وجهة نظره, و ذلك على كل عبارة من عبارات الاستبيان وفقا لطريقة ليكرت التي تستلزم وجود (03) درجات (بدائل) لكل عبارة واحدة للاتجاه وواحدة للاتجاه السالب, و الدرجة الوسطى للاتجاه المحايد (أبوعلام 1999, ص 365)

3.4-تصحيح الاستبيان:

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

جدول رقم (06) يوضح أوزان العبارات الايجابية و السلبية لاستبيان الاتجاهات:

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

و يتضح من الجدول رقم (06) أنه عند التحليل مثلا نجد المبحوث إذا كان غير موافق على فقرة سلبية يعتبر اتجاهه إيجابيا و يعطى (3) درجات على العبارة.

4.4- صدق الأداة(الاستبيان):

اعتمد الباحث عدة طرق لاختبار الصدق للمقياس و هي:

1.4.4- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بعد إعداد عبارات الاستبيان بصورها الاولية المكونة من 65 عبارة موزعة على (3) محاور تم عرضه على 30 شخص من الخبراء المتخصصين من اساتذة جامعة البويرة ، بوزريعة، تيزي وزو ، مسيلة من عدة تخصصات علم النفس، علوم التربية ،و علم الاجتماع، حيث طلب منهم وضع علامة (x)، نعم على العبارة الصالحة لا على العبارة غير الصالحة ، و اقتراح العبارة البديلة في حالة الحاجة الى اعادة الصياغة او الاستبدال

واسفرت نتائج التحكيم عن موافقة المحكمين على 59 عبارة بنسبة موافقة تفوق 85% ، اما عند 6 عبارات فلم تحض بالنسبة التي حددها الباحث ب 85% للموافقة اما لكونها مكررة او لانها ليست ذات اهمية.

جدول رقم(07) يوضح أعداد المحكمين وفقا لجهات عملهم:

م	الجامعة	العدد	النسبة المئوية
1	جامعة البويرة	4	%13.33
2	جامعة بوزريعة	10	%33.33
3	جامعة تيزي وزو	13	%40
4	جامعة مسيلة	4	%13.33
الاجمالـــــــــــــــي		30	%100

جدول رقم(08) يوضح عدد العبارات و نسبة الموافقة أو عدم الموافقة عليها من قبل المحكمين لاستبيان الاتجاهات نحو التكوين أثناء الخدمة.

	عدد العبارات	الموافقون	النسبة المئوية	غير الموافقون	النسبة المئوية
1	28	30	%100	/	/
2	06	28	%96.66	02	%6.66
3	10	26	%86	04	%13.13
4	14	25	%83.33	05	%16.66
5	03	23	%76	07	%23.33
6	03	21	%70	09	%30
المجموع	65	/	/	/	/

يتضح من الجدول رقم (08) أن 06 عبارات لم تحصل على النسبة المطلوبة 85% من الموافقة و بهذا تم حذفها من المقياس ، أما العبارات الباقية و هي 59 عبارة فقد تحصلت على نسبة موافقة عالية تتراوح مابين 85% و بهذا أصبح الاستبيان وفق أراء المحكمين يتكون من 59 عبارة فقط.

2.4.4- الصدق التمييزي:

لغرض حساب الصدق التمييزي قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من 30 معلما و معلمة من إفراد المجتمع الأصلي للدراسة بطريقة عشوائية و تمت الاستعانة بالنظام الإحصائي(SPSS) ، وقد نظمت الدرجات التي حصل عليها المبحوث إلى دنيا و عليا بأخذ نسبة 27%من المجموعة الدنيا، و مثلها

من المجموعة العليا لإجراء التحليل عليها ، حيث تعتبر هذه الطريقة كما دلت عليها أبحاث كليلي من أكثر التقسيمات تمييزا لمستويات الامتياز و الضعف (السيد، 1979، ص642). وقد أسفر التحليل على النتائج التالية : تراوحت درجات المجموعة الدنيا من(115-174) درجة، كما تراوحت درجات المجموعة العليا من (197-226) باستخدام الاختبار التائي لعينتين متطرفتين (دنيا –عليا) وجد أن العبارات ذوات الأرقام 11، 21، 22، 24، 41، 43، 51 و البالغ عددها سبع عبارات ليست ذات دلالة إحصائية عند المستوى(0.05)، أما بقية العبارات فهي دالة إحصائيا ، و لذا تم حذف تلك العبارات ، فأصبح الاستبيان بصورته النهائية يتكون من 52 عبارة فقط .

3.4.4-الصدق التكويني (صدق البناء):

بعد حذف العبارات التي لم تحض بقوة تمييز دالة إحصائيا ، تم حساب الصدق التكويني باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة و الدرجة الكلية للمقياس، ووجد ان جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، مما يدل على قوة الصدق التكويني لجميع عبارات الاستبيان ، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.118-635) مما يدل على صدق الاستبيان وانه قادر غلى قياس ما وضع لقياسه (الغريب، 677،1977).

5.4- الثبات:

إذا كان الصدق هو أهم ما يجب أ، يؤخذ في الاعتبار عند بناء الاستبيانات بكافة أنواعها، فإن ثبات الاستبيانات يلي ذلك في الأهمية، و يقصد بثبات الاختبار هو أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد على

نفس الأفراد و في نفس الظروف بعد أسبوعين أو ثلاثة، و حيث أن هناك عدة طرق لتحليل الثبات كطريقة إعادة الاختبار، وطريقة تحليل التباين (عكاشة و آخرون، 1990 ص 98-99).

و نظرا لصعوبة إعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية البالغة عددها (30) معلم و معلمة، و لعدم إمكانية الحصول على كامل أفراد العينة مرة أخرى، كون البعض منهم يحصلون على إجازة أثناء العام الدراسي و بعضهم كان في حالة استعداد للإضراب عن العمل بسبب القانون الخاص بالأجور و المرتبات، لذلك اعتمدت الباحثة لقياس الثبات لاستبيان اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة طريقة التجزئة النصفية (Spilithalfmethod) و تتلخص هذه الطريقة بتقسيم الاختبار الواحد إلى قسمين بحيث يحصل المفحوص على درجتين، إحداهما خاصة بالقسم الأول و الثانية خاصة بالقسم الثاني، فيصبح كل نصف و ةأنه صورة متكافئة مع النصف الآخر. (عكاشة و آخرون، 1990 ص 90).

و قد استخدمت الباحثة البيانات التي تم معالجتها في الصدق التمييزي، وقسم الاختبار إلى قسمين بحيث يحتوي أحد النصفين على العبارات الفردية، و يحتوي النصف الآخر على العبارات الزوجية، و ذلك لضمان تكافؤ النصفين، تم حساب الثبات مع العينة التي تماثلت في خصائصها مع مجتمع الدراسة بواسطة البرنامج الاحصائي، (SPSS) و باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بلغ معامل الثبات (0.910) لعدد 52 عبارة، و بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة جوتمان بلغ معامل الثبات (0.873) و هو معامل ثبات عالي و دال إحصائيا.

جدول رقم (09) يوضح معاملات الثبات لاستبيان اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة.

طريقة حساب الثبات / عدد فقرات الاستبيان	طريقة التجزئة النصفية جوتمان	طريقة كرونباخ ألفا
52	0.873	0.910

5- أساليب المعالجة الاحصائية:

للتحقق من فرضيات الدراسة نحتاج الى معالجة البيانات ، معالجة احصائية دقيقة فقد اعتمدت الباحثة على مجموعة من الوسائل الاحصائية ، وقد قامت بمعالجتها بواسطة البرنامج الاحصائية SPSS (الحزمة الاحصائية للبحوث الاجتماعية).

وتتمثل كالاتي:

1.5- النسبة المئوية: استخدمت لمعرفة نسبة الموافقين و نسبة المعارضين من المحكمين على فقرات الاستبيان لمعرفة الصدق الظاهري ، كما تم استخدامها لمعرفة خصائص العينة وفقا لمتغيراتها (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة). و كذا لمعرفة النسبة المئوية في طبعة اتجاه المعلمين و بذلك تصبح المقارنة سهلة بدلا من تحليل المعطيات معتمدا على التوزيعات التكرارية فقط و خاصة ان حجم العينة كبير ، و يقسم هذا التكرار على المجموع الطلي و يضرب في مئة ، و نستنتج النسب المئوية :

$$\frac{\text{عدد التكرار}}{\text{عدد العينة}} \times 100$$

2.5- المتوسط الحسابي : لقياس مدى تمركز الدرجات حول المتوسط لعينة الدراسة و يحسب بالطريقة التالية :.

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع المشاهدات}}{\text{عدد المشاهدات}}$$

3.5- الانحراف المعياري (SD) : لقياس مدى اتفاق و عدم تشتت الدرجات حول المتوسط .

4.5- الاختبار التائي للدلالة الاحصائية (ت): لمعرفة اذا كان الفرق بين متوسطين هو فرقا جوهريا ، وقد استخدمناه لمعرفة التاكد من صحة الفرضية الثانية و الرابعة اي فيما يخص الجنس و الخبرة، كما استخدمت القيم التائية في اختبار الصدق التمييزي لاداة الدراسة (الاستبيان).

5. 5:اختبار تحليل التباين (ف) ANOVA: للتعرف على مدى دلالة الفروق بين عدة متوسطات ، و ذلك للتاكد من صحة الفرضية الثالثة بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي .

6.5: اختبار كا^2 للدلالة اللابرامترية: لمعرفة ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة او مدى تطابقها.

7.5. معامل ارتباط بيرسون: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب الصدق التكويني لأداة الدراسة .

8.5" معادلة جوتمان، والفا، كرونتاج: وقد استخدما لحساب الثبات لأداة الدراسة (الاستبيان) .

الفصل السادس:

عرض و تفسير و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية.

2- تفسير و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (10): يوضح توزيع العينة حسب طبيعة الاتجاه:

نوعية الاتجاه	التكرار	النسبة المؤوية	قيمة (كا2)
الاتجاه الإيجابي	126	%70	23
الاتجاه السلبي	54	%30	
المجموع	180	%100	

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن عدد أفراد المجموعة ذوي الاتجاه الايجابي بلغ 126 معلما من مجموع 180 معلما و بنسبة مئوية مقدرة بـ 70%، في حين وصل عدد أفراد المجموعة ذوي الاتجاه السالب 54 معلما من مجموع 180 معلما و بنسبة مئوية تقدر بـ 30%، ومن خلال قيمة كا^2 و التي تساوي 23، نجد أن هذه النتيجة تشير إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا ما يؤكد أن أغلبية المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التكوين أثناء الخدمة.

جدول رقم (11) يوضح الفروق في الاتجاهات بين الجنسين:

الجنس	المجموع N	المتوسط الحسابيX	الانحراف المعياريSD	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	60	121.45	16.999	2.195	103.857	دالة
الإناث	120	127.25	15.257	1.393		

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (11)، إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة، ففي عينة الذكور نجد أن متوسط درجات الاتجاهات 121.45 بانحراف معياري 16.999، في المقابل نجد أن متوسط درجات اتجاهات المعلمات (الإناث) 127.25 بانحراف معياري 15.257 ، و الفرق بين المتوسطين له دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05).

حيث أن المتوسط الحسابي للمعلمات أكبر من المتوسط الحسابي للذكور (127.25 أكبر من 121.45)، و الفرق لصالح المعلمات (الإناث).

و بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس، إذن فمتغير الجنس يؤثر على اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة.

جدول رقم (12): يوضح تحليل التباين الخاص بتوزيع درجات الاتجاه حسب متغير "المؤهل العلمي" "ANOVA" :

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
ما بين المجموعات	2433.702	2	1216.851	4.933	دالة
داخل المجموعات	43661.248	177	246.674		
المجموع	46094.950	179			

يتضح من خلال الجدول رقم (12) و باستعمال تحليل التباين أنه يوجد فروق ذات دالة إحصائية بين اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزي إلى المؤهل العلمي حيث كانت القيمة الفائية 4.933، و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

فقد لوحظ من خلال التحليل الإحصائي أن تقديرات المعلمين لاتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة يختلف باختلاف المؤهل العلمي، حيث يبلغ المتوسط الحسابي للمعلمين ذوي مستوى التعليم المتوسط

130.75 مقابل المعلمين ذوو المستوى الثانوي 121.11، بينما للمعلمين خريجي المعاهد التكنولوجية هو 125.04 و لهذا تم رفض الفرضية الصفرية و استبدالها بالفرضية البديلة.

جدول رقم(13): يبين الفروق في الاتجاهات تبعا لمتغير "الخبرة":

الخبرة	المجموع N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري SD	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أقل من 20 سنة	57	113.05	14.449	1.914	-104.923	دالة
اكبر من 20 سنة	123	131.00	13.385	1.207		

تبين لنا النتائج المسجلة في الجدول رقم (13)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغير الخبرة، و هذا ما يعكسه المتوسط الحسابي لذوي الخبرة أكبر من 20 سنة و المقدر ب 131.00 بانحراف معياري 13.185، و هذا الفرق له دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، و بالتالي فالمعلمون الذين تقل خبرتهم عن 20 سنة أو تزيد عن 20 سنة توجد بينهم فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغيرة الخبرة، إذن فمتغير الخبرة يؤثر على اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

1.2. تفسير و مناقشة الفرضية الجزئية الأولى :

و التي تنص عبارتها على: هناك اتجاهات أجابية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة.

و بالنظر إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (10): يتضح إن هناك اتجاهات ايجابية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة ، و هذا ما تعكسه قيم **كا**^{2} المحسوبة التي تساوي 23 و بالتالي الفرضية تحققت .

و هذه النتيجة تتسق مع نتائج البحوث السابقة ، نذكر من بينها دراسة جورج موهلمان اسباركس 1984 إلى معرفة العلاقة بين أنشطة التكوين و اتجاهات المعلمين و تغيير سلوكهم فمن خلال التكوينات التي حصل عليها المعلمون أدت إلى إكساب الثقة بالنفس عند المعلمون و غرس قيمة مهنة التعليم و تقد قيمة العمل الجاد و العديد من القيم و الاتجاهات المرغوب فيها و في دراسة أبو دقة و اللولو التي أظهرت أهم لمساقات العلمية و التطبيقية بالنسبة للمواد النظرية ، كما أظهرت رضا المتكونين عن برنامج التكوين و إن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية الاتجاهات التكنولوجية و الحاسوبية ، كما أوضحت النتائج أن برنامج التدريب الميداني ينمي بعض المهارات التدريبية مع اقتراح زيادة فترة التكوين الميداني ، الاهتمام بالتطبيقات العلمية و المهارات التقنية و المهنية ، و ضرورة استمرار مراجعك و تقويم برنامج إعداد المعلمين لتلبية احتياجات المعلم في المجتمع الفلسطيني .

و يتضح ان اتجاهات المعلمين نحو أهداف التكوين أثناء الخدمة في محور أهداف التكوين أثناء الخدمة بمتوسط حسابي قدره 3.9 و هو اتجاه ايجابي حب المعيار المعتمد عله في الدراسة فمن خلال هذه الدورات لوحظ استفادة العلمين في كيفية تحضير الدروس و إدارة الصف وإعداد الامتحانات و عمل الخطة الفصلية

و منهم من رأى أنها عملية تدعيم و تطبيق عملي وهذا ما تدعمه دراسة راشد 1990 آلة ضرورة أن تعد برامج التدريب أثناء الخدمة إعدادا شاملا متكاملا .

و كذا دراسة أبو حسب الله باعتبار التكوين إثناء الخدمة معيارا هاما في موضوع ترقيات المعلمين ، و تعزيز المبدعين في مجال تنمية و تطوير النمو المهني لمعلميهم و تقديم الحوافز المادية و المعنوية المناسبة لهم . (محافظة خان يونس) .

و لكن في المقابل نجد بعض الدراسات التي أثبتت عكس ذلك كدراسة صبح 2006 أن خطة التكوين غير واضحة لا يؤخذ في الغالب براي المعلمين فيها و لا تتبنى حاجات المعلمين ، أهداف التكوين أثناء الخدمة غالبا غير واضحة و غير محددة ن و الدورات تكاد تخلو من الأساليب الحديثة ، و تقتصر على المحاضرات و الإلقاء و أحيانا المناقشة و الحوار ، بعض المكونين غير متكونين في موضوعات التكوين و لا يملكون القدرة على توصيل المعلومات و لا يستخدمون وسائل ايضاح كافية و دراسة ابو عطوان 2008 على وجود معوقات لعدم تقديم الوزارة لحوافز مادية و معنوية للمعلمين في احتياجاتهم التكوينية ، وجود تعارض وقت التكوين مع توقيت العمل في المدرسة وجود معوق قلة استخدام الحاسوب في التكوين.

و يتضح أن اتجاهات المعلمين نحو محتوى التكوين أثناء الخدمة في المحور محتوى التكوين بمتوسط حسابي قدره 4.2 و هو اتجاه ايجابي حسبا المعيار المعتمد عليه في الدراسة و نفسر هذا بارتباط المعلمين الوثيق لمحتوى التكوين أثناء الخدمة المقدمة لهم و شعورهم بأنها تحقق لهم حاجاتهم التي كانوا يطمحون إليها و هذا اتفق مع دراسة الحربي حيث كان الاتجاه ايجابي .

و في يخص التقويم أثناء التكوين أثناء الخدمة ومن خلال النتائج أوضحت ارتياحهم لهذا الأسلوب المتبع لما فيه من شفافية واضحة في التعرف على درجات كل معلم و معلمة شارك في التكوين اثناء الخدمة للتعرف على درجاته من خلال موقع الخدمات الالكتروني لموقع الوزارة حيث خصص لكل معلم و معلمة بريد إلكتروني

خاص به من خلال الصفحة الخاصة به يطلع على درجاته و من الملاحظ ان هذا الأسلوب الذي اتبع في تقويم المعلمين للتكوين هو التأكد عن مدى نجاعة هذا التكوين و مدى تحقيقه للأهداف المرجوة منها حيث يؤكد إن هذا الأسلوب رائع و يعود بالنفع على العملية التعليمية ن كما يشعر المعلم بالجدية و الاهتمام ، كما شرعوا إن هذا التكوين عمل على صقل شخصية المعلم التدريسية و عمل على تأهيله لهذه المهنة ، كما عملت على الارتقاء بمستوى إعدادهم و تأهيلهم مهينا و تربويا ، كما عززت جهدهم و ولائهم و اعتزازهم بهذه المهنة و هذا كله ساعدهم بالنجاح بعملهم و في النقيض دراسة حسب الله أن كثير من المعلمين يعرضون عن التكوين أثناء الخدمة و يتأففون حينما يكلفون بحضور دورات تكوينية مدعين بان حضور مثل هذه الدورات ما هو الا مضيعة للوقت لأنهم لا يستفيدون منها و ان الذين يقومون على تدريبهم اناس من تلاميذهم سابقا كما ان وزارة التربية و التعليم لا تمنحهم علاوات تشجيعية او شهادات لمن يواظب على الحضور .

2.2- تفسير و مناقشة الفرضية الجزئية الثانية :

التي تنص عبارتها على : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير "الجنس".

فمن خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (11) نلاحظ أن فرضيتنا لم تتحقق و بالتالي ترفض الفرضية الصفرية، و تقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس، و نفسر هذه النتيجة بأن متغير الجنس يؤثر في تكوين اتجاهات سلبية أو إيجابية نحو التكوين أثناء الخدمة.

و هذه النتيجة تتسق مع نتائج بعض البحوث السابقة، نذكر من بينها دراسة الخطيب محمد 2006، كشفت تقديرات المعلمين و المعلمات حول درجات الاحتياج المتوسط للتكوين، إذ بلغ المتوسط العام على التوالي

(16.1) و (18.1) و كشفت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

و كون أن للتدريس جاذبية خاصة بالنسبة للإناث بنسبة تقدر ب 66.7 من مجموع أعداد المعلمين، و ذلك لاعتبارات مختلفة، أهمها أن التدريس من الوظائف الأكثر ملائمة مع طبيعة المرأة لكونه لا يتصادم بعنف مع الأدوار التقليدية للمرأة، حيث يمكنها من تربية أبنائها أثناء عملها في المدارس و في الإجازات تستطيع أن تبقى مع أطفالها و ترعاهم، كما أن من السهل على النساء الحصول على إجازات قصيرة أو طويلة لتلبية وظائف تتصل بطبيعتها كأم مثل الحمل و الرضاعة و رعاية الطفل و لن تتأثر الوظيفة بغيابها، و على العموم نجد الإناث أكثر إقبالا على التكوين أثناء الخدمة من الذكور. كما أن المعلمات أكثر استقرارا لمهنة التعليم و أقل استنكافا من التعيين، كل هذه الأسباب تدفع إلى أن تكون نسبة المعلمات أعلى من نسبة الذكور، و هذا الوضع يصدق على الكثير من دول العالم في أوروبا و كندا و الولايات المتحدة الأمريكية و سنغافورا و بعض الدول العربية حسب نسبة المعلمين في التعليم، كما تبينه بعض البيانات الدولية (World Bank, 2014) و تتوقف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات المماثلة في كل من مصر (Dewidar) و تونس السياسي و النيفر، 2013.

و في دراسة Beamer and Ledbetter أبرزت نتائجها أن اتجاهات المعلمات أكثر إيجابية من اتجاهات المعلمين، و قد أكد D.C. Weaver أيضا في أبحاثه التي تتعلق بدراسة الاتجاهات النفسية أن الطالبات في كليات التربية تتسم اتجاهاتهن النفسية بالإيجابية أكثر من الطلاب (طلعت حسن عبد الرحيم، 1984، ص 75)

وقد فسرت أيضا هذه النتيجة بأن مهنة التعليم هي المفضلة عند المرأة و أكثر استقطابا لها ، وهذا راجع لملائمة طبيعة هذه المهنة للدور الأنثوي تسعى إلى كل ما يتعلق بمهنتها ألا و هو التكوين أثناء الخدمة و بالتالي هن الأكثر رضا بمهنتهن و بتكوينهن مقارنة بالذكور، و هذا ما أكدته دراسة قسم التربية في الولايات

المتحدة الأمريكية سنة 1997 التي توصلت إلى أن الرضا المهني يختلف باختلاف متغير الجنس، لكن هو لدى الإناث أحسن من الذكور.

و في المقابل نجد دراسة فؤاد على العاجز، و عصام حسن اللوح و ياسر حسن الأشقر تحت عنوان:

واقع تدريب المعلمين و المعلمات أثناء الخدمة –بمحافظات غزة– على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولقد كانت الفروق لصالح الذكور، و يغزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن الذكور أكثر اهتماما فيما يتعلق بالدورات التكوينية و ذلك لأن المعلمين أكثر تفرغا من الإناث و أكثر إقبالا، حيث أن المعلمات لديهن مسؤوليات كثيرة تعيق عملهن و التزامهن في هذه الدورات التكوينية.

كما تبين نتائج دراستنا التي توصلنا إليها وجود فروق في تقديرات المعلمين و المعلمات حول درجات الاتجاهات المتوسط للتكوين أثناء الخدمة على التوالي (121.45) و (127.25) و كشفت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، و نفسر ذلك كون مستوى طموح المرأة في تزايد مستمر، جعلها تتقاسم نفس المهام مع الرجل، و لما كانت مهنة التعليم هي الأكثر قبولا من المنظور الاجتماعي كمهنة للمرأة، و بالتالي هي المجال الأفضل كي تحقق ذاتها، و تساهم في البناء الاقتصادي للأسرة، و بالتالي طبيعة اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة.

و على أي حال، فإن نتيجة الفرضية تؤكد على وجود فروق بين الجنسين في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة، و بذلك يمكن أن نقول أن طبيعة جنس المعلم يعد متغير يحكم على المعلم بالاتجاه الإيجابي أو السلبي نحو التكوين أثناء الخدمة.

تفسير و مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

التي تنص عبارتها على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير "**المؤهل العلمي**" و بالرجوع إلى الجدول رقم (12) نلاحظ أن فرضيتنا لم تتحقق و بالتالي ترفض الفرضية الصفرية و تقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، و ذلك ما تدل عليه قيمة(ف) المحسوبة التي تساوي 4.933 الأكبر من قيمة (ف) المجدولة التي تساوي عند مستوى الدلالة 0.05

و يؤكد هذا "الحربي" في دراسته التي تهدف إلى التعرف على اتجاهات معلمي محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية نحو البرامج التدريبية المتاحة، حيث توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لحاملي درجة البكالوريوس و المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية.

كما تتطابق النتائج التي توصلنا إليها مع الدراسة التي أجراها "الزهراني" التي تهدف إلى التعرف على أهمية الدورات التكوينية لمعلمي التربية الفنية في المملكة العربية السعودية، و الكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من استفادة معلمي التربية الفنية من الدورات التكوينية و التعرف على دورها في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية فكانت بدرجة كبيرة، و استفادة المعلمين منها كانت بدرجة كبيرة في أغلب المهارات، كما أظهرت معوقات أغلبها غياب الحوافز المادية و المعنوية، و قصر المدة للدورات و الاعتماد على أسلوب الإلقاء في معظم تلك الدورات و عليه الجانب النظري على الجانب العلمي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي.

و لكن في المقابل نجد بعض الدراسات التي ثبتت عكس ذلك كدراسة الطروانة و الشلول (2000) التي تهدف غلى معرفة الحاجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين و مدراء المدارس

الحكومية، في ضوء متغيرات المؤهل العلمي في جنوب الأردن، و قد خلصت عدم وجود فروق ذات دلالة في احتياجات المعلمين التدريبية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

و من خلال النسب العالية من عينتنا نجدها تتكون من معلمي ذوي خريجي المعهد التكنولوجي التي بلغت نسبتهم 41.66 % بمتوسط حسابي مرتفع 125.04 و هذا دليل على أن الطلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا يهرولون إلى التسجيل للدراسة في المعهد التكنولوجي و ذلك لضمان وظيفة مستقرة و دائمة و أجر مرتفع، كما أن الدراسة في المعهد التكنولوجي تنمي فيهم أكثر الاتجاه و الرغبة في التكوين أثناء الخدمة و ذلك بأن من حصل على درجة خريج المعهد التكنولوجي قد اكتسب معارف عديدة جعلته توعويا و أكثر إدراكا و فهما و من حصل على البكالوريا هو من يقبل بدرجة كبيرة جدا على هذع الدورات ليحصل على المعارف التي تساعده في التدريس، و هم من يحتاج لمثل هذه الدورات أكثر من غيره من جملة المؤهلات الأخرى.

كما تتفق النتائج التي توصلنا إليها مع الدراسة التي أجراها فؤاد علي العاجز و آخرون (2010) للتعرف على واقع تدريب معلمي و معلمات محافظات غزة أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين و المعلمات، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في تدريب المعلم أثناء الخدمة بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي و الفروق لصالح حاملي مؤهل البكالوريوس.

أما المعلمين ذوي المستوى الثالث ثانوي و التي بلغت نسبتهم 31.66 % بمتوسط حسابي منخفض 121.11 و هذا دليل على الطلبة الراسبين في شهادة البكالوريا، لم يجدوا أمامهم سوى مهنة التعليم لمزاولتها، دون مراعاة رغبتهم و اتجاهاتهم نحو المهنة و ما يترتب عليها من تكوينات أثناء الخدمة، فقد التحقوا بها رغما عنهم تحت ضغوط خارجية، فالتحاقهم بها اضطراري و لا خيار لهم في ذلك، فهذا أفضل من البطالة، و هذا حتما يؤثر سلبا على اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة و الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا لصالح خريجي المعهد التكنولوجي و بذلك نقول فرضيتنا رفضت لوجود فروق بين العينتين.

و يمكن القول أن المجموعة ذات المستوى التعليمي المتوسط و خريجي المعاهد التكنولوجية يحمل اتجاهات إيجابية نحو التكوين أثناء الخدمة، نظرا لقصور معارفهم ومعلوماتهم عن أنجع الوسائل التعليمية و أفضلها و قصور برامج التكوين التي التحقوا بها من قبل، و أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيا لصالح المستوى التعليم المتوسط.

و من خلال ما سبق يمكننا أن نتنبأ بأن المؤهل العلمي قد يكون عاملا في تحديد اتجاه المعلم نحو التكوين أثناء الخدمة، سواءا بالإيجاب أو بالسلب، كما لا يجب الجزم بأن المستوى التعليمي للمعلم يعد مؤشر في تحديد اتجاهه نحو التكوين أثناء الخدمة.

4.2- تفسير و مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة :

التي تنص عبارتها على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة المهنية"

و بالرجوع إلى الجدول رقم(13) نلاحظ أن فرضيتنا لم تتحقق و بالتالي ترفض الفرضية الصفرية و تقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائيةفي اتجاهات معلمي المدارس نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة المهنية، و ذلك ما تدل عليه قيمة (ت) المحسوبة التي تساوي 104.923 الأكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 198 عند مستوى الدلالة (0.05)

و هذا ما يؤكده فؤاد علي العاجز و آخرون (2010) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في تدريب المعلم أثناء الخدمة بمحافظات غزة تعزى لسنوات الخدمة، و الفروق لصالح من لديهم خبرة من 5-10 سنوات يعني خبرة قصيرة.

وبينت نتائج التحليل الإحصائي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة يعزى لمتغير الخبرة، و نفسر هذه النتيجة بأن متغير الخبرة يؤثر في تكوين اتجاه سلبي أو إيجابي نحو التكوين أثناء الخدمة و من خلال النسب العالية في عينتنا نجدها تتكون من معلمي ذوي الخبرة أكبر من 20 سنة التي بلغت نسبتهم ب 68 % بمتوسط حسابي قدره 131 و هذا يعود إلى أن مدة الخدمة لدى المعلمين تجعلهم أكثر إدراكا لمفهوم هذه الدورات التكوينية، و أكثر تفهما لأهداف هذه الدورات و مدى دورها في إعدادهم و تدريبهم و انعكاساتهم على أدائهم المهني، حيث أن سنوات الخبرة هي المعيار الأساسي و قد يكون الوحيد أحيانا في تنقلات المعلمين و ترقيتهم دون الإلتفات إلى عوامل أكثر أهمية منها حاجات الطلبة وجود الأداء و هذا يخلق فروق ذات دلالة إحصائية وتتفق مع دراسة فرحان و آخرون التي أجريت في الأردن عام 1982 التي توصلت إلى زيادة ارتباط المعلمين بالمهنة ترتبط بزيادة سنوات الخبرة، و مستوى المرحلة التعليمية، و دراسة اسكاري Ascare التي أظهرت أن الخبرة في التعليم لها أثر على درجة ولاء المعلم للمهنة (الصائع و حسين، 1994، ص 305) و دراسة المغيدي التي أظهرت أن المعلمين الأكثر خبرة في التدريس، أكثر رضا في عوامل محتوى العمل من المعلمين على الأقل منهم خبرة.

كما تظهر نتائج الدراسة أن نسبة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 20 سنة 32 % بمتوسط حسابي قدره 113.05 و الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيا لصالح معلمي ذوي الخبرة أكبر من 20 سنة.

و في المقابل نجد بعض الدراسات التي أثبتت عكس ذلك كدراسة فونسشينباك و بافلاك (1933) Voneschenbak et Pavlak التي تقول أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفرتاد العينتين موضع الدراسة من حيث اكتسابهم للكفاءات التدريسية اللازمة.

و يمكن القول أنه بالرغم من أهمية سنوات الخبرة للمعلم لا نستطيع بأن نقر على أنها المؤشر الوحيد في سلبية أو إيجابية المعلم نحو التكوين أثناء الخدمة، لذلك لابد من دراسة هذا المتغير دراسة أكثر بعدا، و عدم الجزم بعلاقة الخبرة في تحديد اتجاه المعلم نحو التكوين أثناء الخدمة.

استنتاج عام:

لقد أجريت الدراسة الحالية للتعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو تكوين أثناء الخدمة، وذلك بغرض إعطاء صورة واضحة وشاملة على نوعية الاتجاهات أولا ومن ثم الكشف عن بعض العوامل الشخصية التي من شأنها أن تؤثر على تلك الاتجاهات مثل الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، وذلك من خلال الإجابة على أربعة فرضيات مصاغة على النحو التالي:

– هناك اتجاهات إيجابية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين اثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين اثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين اثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة.

وللتحقق من مدى صدق هذه الفرضيات أو نفيها، قمنا بتطبيق استبيان "**الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة**"، على عينة بلغ حجمها 180 معلم، ولمعالجة البيانات المتحصل عليها معالجة إحصائية دقيقة اعتمدنا على التقنيات الإحصائية التالية:

– المتوسط الحسابي (x): لقياس مدى تمركز الدرجات حول المتوسط.

– الانحراف المعياري (SD): لقياس مدى اتفاق أو عدم التشتت الدرجات حول المتوسط.

– اختبار (كا^2) للدلالة الإحصائية اللابراميترية: لمعرفة ما إذا كانت هناك اتجاهات إيجابية عند المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة.

– اختبار (T): لمعرفة ما إذا كان الفرق بين متوسطي هو فرقا جوهريا، وذلك فيما يخص متغير **الجنس** والخبرة.

– اختبار تحليل التباين (ف): لمعرفة دلالة الفروق بين عدد متوسطات، وذلك فيما يخص متغير المؤهل العلمي.

وقد كشفت نتائج الدراسة على أن أغلبية معلمي المدارس الابتدائية لديهم اتجاهات إيجابية نحو التكوين أثناء الخدمة، حيث قدر عدد هؤلاء 126 معلم من مجموع 180 أي بنسبة مئوية مقدرة بـ 70%، وهذه النسبة العالية تؤكد تحقق الفرضية المقترحة الأولى والقائلة أن : "**هناك اتجاهات إيجابية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة**".

كما كشفت النتائج عن وجود فئة قليلة من المعلمين، يقدر عددهم بـ 54 معلم من مجموع 180 معلما، وبنسبة مئوية مقدرة بـ 30%، والتي كانت اتجاهاتهم سلبية نحو التكوين أثناء الخدمة وقد يعود ذلك إلى قناعاتهم الشخصية وأنهم كانوا مزودين مسبقا لعدم قبول التكوين أثناء الخدمة.

كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وبالتالي تم إثبات بطلان أو نفي الفرضية الثانية والثالثة والرابعة.

الخاتمة:

تعتبر التربية أحد الأسس الكبرى التي تعتمد عليها الأمم في الاحتفاظ بكيانها، والتي يقوم عليها تقدم المجتمع وتطوره، والمعلم يحتل مكان أساسي في التربية وهو الذي يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها وغاياتها، لذا وجب أن تكون أساليب تربية المعلم وإعداده على درجة كبيرة من الكفاءة التي تضمن تكوين معلمين على مستوى عال من الكفاءة الإنتاجية التي تتناسب مع دوره، وأهمية هذا الدور في تحقيق الاستجابة الوظيفية لحاجات المجتمع في مجالات التربوية والخدمات التعليمية، وهذا ما عمدت إليه وزارة التربية الوطنية في خصم إصلاح المنظومة التربوية من خلال تحسين نوعية المخرجات للوفاء بمتطلبات التعليم، والعمل على تزويد البلاد بحاجاتها من المعلمين المؤهلين لمجالات التدريس المختلفة.

فموضوع التكوين أثناء الخدمة واسع ومتشعب أدرنا من خلاله معرفة واقعه في الميدان ومدى تحقيقه لبرامجه والإعداد له من طرف المختصين التربويين حيث أفادنا البحث في الاطلاع على مختلف ميادين التكوين أثناء الخدمة، والبرنامج الذي لم يتم التخطيط له بعناية سواء فيما يتعلق بأهدافه التي لم تتوافق مع الإصلاحات الجديدة خاصة المدرسة الابتدائية، ولا من حيث اختيار المواد الدراسية التي تفيد المعلم ولا حتى الاهتمام من جانب التربوي والمهني الذي يعتبر قاعدة أساسية في تكوين معلمي المدارس الابتدائية، كما أن قلة الوسائل التعليمية إذا لم نقل انعدامها في أغلب الأحيان، تعتبر من الصعوبات التي تواجه هذا التكوين أثناء الخدمة.

اقتراحات:

- التنسيق بين وزارة التربية و مديرياتها المختلفة
- أن يشرف على البرامج التكوينية مختصين في مجالات تربوية مناسبة يمتلكون الخبرة و المؤهلات التي تساعدهم على تحقيق أهداف هذه البرامج بأساليب مشوقة و جذابة بعيدا عن الطرق و الأساليب التقليدية.
- يجب أن يشارك المعلمون و المعلمات في تحديد احتياجاتهم التكوينية
- دراسة حول أثر تكوين المعلمين و المعلمات أثناء الخدمة في ضوء التحديات المختلفة.
- تطوير مناهج و مقررات التكوين، بحيث تلاحق ثورة المعلومات و الاتصالات التي يتطلبها العصر الذي نعيش فيه
- توفير المصادر و الوسائل التعليمية التي تمكن المعلمين و المعلمات من استخدام تكنولوجيا المعلومات ليتعاملوا بحرية و تفكير إيجابي إبداعي تقويمي مع المعلومات المتلاحقة و المتوافدة لهم.
- المزيد من التكوين الذي يلبي احتياجاتهم، وقت ما أشار إليه كل من المعلمين و المعلمات من وجود مشكلات و نظريات تربوية جديدة، و مهارات تدريسية متنوعة، تحتاج إلى مزيد من الحلول و التوسع في عملية إ]جاد الحلول كذلك
- استغلال الاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو التكوين المقدم لهم و استثمار هذا الاتجاه بكل الوسائل الممكنة نحو إقامة المزيد من الدورات التدريبية بشكل مستمر.
- الربط بين الجانبين النظري و العملي أثناء إعطاء الدورات التكوينية.
- ضرورة تكوين نظام التكوين الجيد الذي يركز على مختلف الجوانب و المهارات العملية و الذي يستجيب للاحتياجات الفعلية لجميع المعلمين أثناء الخدمة للارتقاء بجودة التعليم.

المراجـــع

المراجع

1- المراجع باللغة العربية:

1-1-الكتب:

1- بديع محمود القاسم، (2001)، **علم النفس المهني بين النظرية و التطبيق**، مؤسسة الوراق و النشر، طبعة1.

2- بركات محمد خليفة، (1983)، علم النفس التعليمي، (**القياس النفسي و التقويم التربوي**)، الكويت، دار القلم للطباعة و النشر و التوزيع، الجزء 2، طبعة5.

3- البوسعيدي زاوية بنت سعود، (1995)، **واقع إعداد المعلم و تأهيله و تدريبه في سلطنة عمان،دراسة ميدانية**، لجنة توثيق، إشراف وزارة التربية و التعليم.

4- تركي رابح، (1990)، **أصول التربية و التعلم، الجزائر**، ديوان المطبوعات الجزائرية، بدون طبعة.

5- جابر عبد الحميد و كاظم أحمد خيري، (1978)، **مناهج البحث في التربية و علم النفس**، القاهرة، دار النهضة العربية،بدون طبعة.

6- جبرائيل بشارة، (1986)، **تكوين المعلم العربي و الثورة العلمية و التكنولوجية**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، طبعة 1.

7- جبرائيل بشارة، (1986)، **تكوين المعلم العربي و الثورة العلمية و التكنولوجية**، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، طبعة1.

8- الجميل محمد عبد السميع شعلة،(2000)، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية**، القاهرة، دار الفكر العربي، طبعة1.

9- حافظ نبيل عبد الفتاح، و عبد الرحمان سليمان،(1996)، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**،القاهرة،مكتبة زهراء الشرف،بدون طبعة.

10- حامد عبد السلام زهران،(1984)، **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة، عالم الكتب، طبعة5.

11- حسن مصطفى و رياض معوض، (بدون سن) **مسائل و اتجاهات في شؤون المعلمين نحو مهنتهم و المنظمات المهنية**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

12- الحيلة محمود،(2002)، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، طبعة1.

13- خير الله العصار، (1984)، **مبادئ في علم النفس الاجتماعي**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية، بدون طبعة.

14- درويش زين العابدين، (1990)، **علم النفس الاجتماعي**،(**أسسه و تطبيقاته**)، القاهرة، دار الفكر العربي،بدون طبعة.

15- رشدي احمد طعيمة، (1999)، **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه**، القاهرة، دار الفكر العربي، بدون طبعة.

16- رشدي لبيب،(بدون سنة)، **معلم العلوم و مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده، نموه العلمي و المهني**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، بدون طبعة.

17- سامي عريفج ، خالد حسين مصلح، (1988)، **في مناهج البحث العلمي**، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، طبعة2.

18- سامي محمد ملحم، (2000)، **القياس و التقويم و التربية و علم النفس**، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، دون طبعة.

19- سعد جلال،(1984)، **علم النفس الاجتماعي: الاتجاهات التطبيقية المعاصرة**، مكتبة المعرفة الحديثة، بدون طبعة.

20- سعيد علي نافع، (1995)، **الاتجاهات النفسية للمدراء و المدرسين و المرشدين الطلابيين نحو التوجيه والارشاد الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**، دراسات تربوية، القاهرة، المجلد10 – عالم الكتب.

21- سلطان محمد سعد،(2002)، **السلوك الانساني في المنظمات**، دار الجامعة الجديدة، دون طبعة.

22- سمراني هاشم جاسم، (1988)، **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، بيروت، دار نهار للنشر، دون طبعة.

23- سهيل أحمد عبيدات،(2007)، **إعداد المعلمين و تنميتهم**، الأردن، عالم الكتاب الحديث، بدون طبعة.

24- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، (2004)، **تفريد التعليم في إعداد و تأهيل المعلم**، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة1.

25- سويف مصطفى، (1975)، **مقدمة لعلم النفس الاجتماعي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو، بدون طبعة.

26- السيد سلامة الخميسي،(2000)، **التربية و المدرسة و المعلم**، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، بدون طبعة.

27- صالح عبد العزيز، **التربية الحديثة**، مصر، دار المعارف، الجزء3، طبعة3.

28- صلاح السيد عبده رمضان، (2005)، **تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، القاهرة، إيتراك للنشر و التوزيع، طبعة1.

29- طارق عبد الرؤوف محمد عامر، (2007)، **دراسات في إعداد المعلمين**، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، بدون طبعة.

30- الطواب سي محمود، (1990)، **الاتجاهات النفسية و كيفية تفسيرها**، علم النفس، القاهرة، بدون طبعة.

31- عبد الباقي محمد أحمد، (2003)، **المعلم و الوسائل التعليمية**، مصر، المكتب الجامعي الحديث، طبعة1.

32- عبد الحفيظ مقدم، (1992)، **الاحصاء و القياس النفسي و التربوي الجزائر**، ديوان المطبوعات الجزائرية، بدون طبعة.

33- عبد الرحمان صالح الأزرق، (2000)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، دار الفكر العربي، بدون طبعة.

34- عبد الرحمان عدس، (1995)، **واقعنا التربوي إلى أين** ، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر و التوزيع، بدون طبعة.

35- عبد الرحمان عيساوي، (1982)، **اتجاهات جديدة في علم النفس الحديث**، بيروت، دار النهضة العربية، بدون طبعة.

36- عبد المنعم أحمد الدردير، (2006)، **الاحصاء البراميتري و اللابراميتري**، القاهرة ، مكتبة عالم الكتب، طبعة1.

37- عدس محمد عبد الرحيم، (2000)، **المعلم الفاعل و التدريب الفعال**، عمان، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، طبعة1.

38- عطوف محمود ياسين، (1981)، **مدخل في علم النفس الاجتماعي**، بيروت، دار النهار للنشر ، بدون طبعة.

39- عطية نوال محمد، (2001)، **علم النفس و التكيف النفسي و الاجتماعي**، مصر ، دار القاهرة للكتب، طبعة1.

40- عكاشة محمود زكي محمد، (1997)، **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، الاسكندرية، المكتب الجامعي، بدون طبعة.

41- علي راشد،(1996)، **اختيار المعلم و اعداده و دليل التربية العملية**، القاهرة، دار الفكر العربي، بدون طبعة.

42- عمار حامد،(1995)، **في التوظيف الاجتماعي للتعليم**، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب، بدون طبعة.

43- العمايرة محمد حسن،(2000)، **المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية، مظاهرها ،علاجها**، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، طبعة1.

44- العيد بوزنجة، (1997)، **دراسة تحليلية لأثر بعض السمات الانفعالية و الكفاءة التربوية عند المعلم على تحصيل المتعلم**، جامعة الجزائر.

45- فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ، (2002)،**دليل التربية العملي و إعداد المعلمين**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، بدون طبعة.

46- مجدي عبد الكريم حبيب،(1990)، **اختبار الاتجاهات نحو مهنة التدريس، كراس التعليمات**، القاهرة، دار النهضة المصرية، بدون طبعة.

47- محمد زياد حمدان، (1985)، **قياس كفاية التدريس**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية، بدون طبعة.

48- محمد عودة (2006)، **اعداد معلم المرحلة الأساسية**، العين، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

49- محمد كتش،(2001)،**فلسفة اعداد المعلم في ضوء التحذيات المعاصرة**،القاهرة،مركز الكتاب للنشر،طبعة1.

50- محمد متولي غنيمة، (1998)، **سياسات و برامج إعداد المعلم العربي و بنية العملية التعليمية التعلمية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، طبعة1.

51- محمد محي الدين المشرفي و محمد الغياتي و محمد عبد الحميد الدميري، (بدون سنة)، **التكوين المهني لمعلم المدارس الابتدائية المغربية**، الجزء الخامس في التشريع المدرسي وآداب المهنة، الرباط، دار الكتاب و دار الكتب العربية، بدون طبعة.

52- محمد مصطفى زيدان،(1974)، **عوامل الكفاية الانتاجية في التربية**، ليبيا، دار مكتبة الأندلس بنغازي، بدون طبعة.

53- محمد منير مرسي، (1993)، **الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة**، القاهرة، عالم الكتب، طبعة مزيدة و منقحة.

54- محمود منسي، (1990)، **علم النفس التربوي للمعلمين، الاسكندرية**، دار المعرفة الجامعية ، بدون طبعة.

55- مصطفى عبد السميع محمد وسهير محمد حوالة، (2005)، **إعداد المعلم**، عمان الأردن،دار الفكر،طبعة1.

56- مصطفى عشوي، (1994)، **مدخل إلى علم النفس المعاصر**، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجزائرية، بدون طبعة.

57- مصطفى محمد متولي،(1993)، **مقياس تمهين التعليم، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الطبيعية و الدراسات الإسلامية**(1) الرياض، المجلد05.

58- مصطفي فهمي و محمد علي القطان،(1979)، **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة، مكتبة الخانجي، القاهرة، طبعة3.

59- معتز سيد عبد الله و عبد الله محمد خليفة، (2001)، **علم النفس الاجتماعي**، دار الغريب للطباعة و النشر و التوزيع، بدون طبعة.

60- مقدم عبد الحفيظ، (1994)، **الإحصاء و القياس النفسي التربوي**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية، بدون طبعة.

61- منسي محمود، (بدون سنة) ، **علم النفس التربوي للمعلمين، الأزاريتا**، دار المعرفة الجامعية، بدون طبعة.

62- موسى عبد الله عبد الحي، (1980)، **بناء مقياس للاتجاهات التربوية للمعلمين في المرحلة الابتدائية،** القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، بدون طبعة.

63- نشواتي عبد المجيد، (1985)، **علم النفس التربوي، الأردن،** دار الفرقان للطباعة و النشر، طبعة1.

64- هادي مشعان ربيع،(2006)، **القياس و التقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،** عمان، الأردن، دار وائل للنشر، طبعة2.

1-2-رسائل علمية:

1- حمود رفيعة،(1988)، **تكامل سياسات و برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها**،مكتب اليونيسكو الإقليمي للدول العربية، عمان الأردن، العدد 27.

2- سناء ابراهيم أبو طقة وفتحية صبحي اللولو،(2007)، **دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلم بكلية التربية، مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)**، المجلد 15، العدد1.

3- الشيوخ غسان سعيد،(2008) ،**معوقات استخدام التعلم المدرج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات اعداد المعلمين المعلمات بالدمام في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستار، البحرين.

4- الطيب بلعربي، (1998)، **نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية في القرن الحادي و العشرين (التجربة الجزائرية: واقع و آفاق)، المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم**، مسقط، عمان،بدون طبعة.

5- لونيس سعيدة،(2005)،**اتجاهات معلمي المراحل الابتدائية الطور الأول و الثاني نحو مهنة التعليم**،**رسالة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس الاجتماعي**،جامعة الجزائر،معهد علم النفس و علوم التربية,

6- مصمودي زين الدين، (2002)، **مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد2.

2-المراجع باللغة الاجنبية:

1- Allport-G .I . (1935) ,Attittudes,Hand book og social psychology ,edited by K.TOMAS Clarck,university press.

2- kleman,H.C :1961, process of ipinion change Pibl,opin Quart

3- krech.D. et Crutchfield.R.1962, indivual in society,N ,y,MC GRAW-HILL book company, I.N.C.

4- Nathalie Rude , Oliver Retel ,(2000),statistique en psychologie , France , édition collection psychologique.

5- Nicolas Gueguen, (2001) , statistique pour psychologie cours et exercices,Paris, 2eme édition entièrement revue et actualisée ,Dunod.

الملاحـــــق

جامعة أكلي محند أولحاج –البويرة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

الاستبيان

أخي المعلم أختي المعلمة:

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في العلوم الاجتماعية تخصص علم النفس المدرسي بعنوان

"**اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة**".

دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية.

لذا أرجو منكم قراءة هذا الاستبيان بتمعن وروية ومن ثم الإجابة على بنوده بدقة وموضوعية ، وهذا من أجل مساعدتنا في هذه الدراسة، كما نعلم سيادتكم أن المعلومات المقدمة من طرفكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

ملاحظة:

– ضع علامة (X) على الإجابة التي ترى أنها مناسبة.

وشكرا جزيلا لتعاونكم.

المحور	الرقم	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
أسباب التكوين	1	يلبي التكوين أثناء الخدمة احتياجاتي المهنية			
	2	يساعدني التكوين أثناء الخدمة في حل المشكلات			
	3	أرى أن التكوين أثناء الخدمة إجباري و لا مجال للاختيار فيه			
	4	أشعر بالتغير نحو الأفضل بعد التكوين أثناء الخدمة			
	5	أؤمن بأن التكوين أثناء الخدمة مفيد			
	6	أرغب بالتكوين أثناء الخدمة لظهور اتجاهات جديدة في مجال التربية			
	7	لدي اقتناع بأهمية التكوين أثناء الخدمة			
	8	أفضل الاستمرار في التكوين بسبب تطوير البرامج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية لمواجهة المتغيرات السابقة			
	9	يكسبني التكوين أثناء الخدمة معارف و خبرات جديدة			
	10	التكوين لتعميق و تحديث و تجديد المعارف			
	11	التكوين ضروري			
	12	يساعدني التكوين من مواكبة تطور تكنولوجيا التعليم			
	13	يعتبر التكوين أثناء الخدمة أداة التغيير نحو الأفضل بالنسبة للموظف			
	14	يساعدني التكوين أثناء الخدمة من تحسين المستوى			
	15	تزيد ثقتي بذاتي و الرضا عن النفس من خلال التكوين أثناء الخدمة			
	16	أحب التكوين رغم ما فيه من مصاعب			
أهداف التكوين	17	التكوين يرفع من المستوى المادي و يرقيني في المكانة الاجتماعية			
	18	التكوين أثناء الخدمة يرفع من معنوياتي			
	19	يساعدني التكوين أثناء الخدمة من حب التكوين الذاتي			
	20	يساعدني التكوين أثناء الخدمة في تطوير مهارتي التدريسية			
	21	التكوين عبارة عن ترقية مهنية و مادية			

	22	أقوم بتطوير قدراتي و مهاراتي المهنية من خلال التكوين أثناء الخدمة				
	23	أرغب في تكوينات أخرى تهمني في مستقبلي المهني في التدريس				
	24	يكسبني التكوين أثناء الخدمة الخبرة				
	25	التكوين أثناء الخدمة تكميليا و تصحيحيا				
	26	أشعر بالأمن الوظيفي من خلال التكوين أثناء الخدمة				
	27	أستطيع أن أحقق أهدافي و طموحاتي المستقبلية من خلال التكوين				
	28	يمكن التكوين أثناء الخدمة من فهم العملية التربوية				
	29	أرتقي لما أقوم بالتكوين				
	30	أرى بأنه لا فائدة موجودة من خلال إجراء التكوين أثناء الخدمة				
	31	أطلع على كل ما هو جديد في المجال التربوي و التعليمي من خلال التكوين أثناء الخدمة				
	32	أحقق من خلال التكوين أثناء الخدمة امتيازات كثيرة				
	33	لدي استعداد للقيام بالتكوين أثناء الخدمة رغم أنني أبذل جهد إضافي				
	34	يساعدني التكوين على فهم المجتمع و مشاكله				
	35	أرى بأن التكوين يعوضني النقص المعرفي				
	36	يمكنني التكوين من فهم طبيعة الطفل الذي أقوم بتعليمه و مراحل نموه المختلفة (النمو الجسمي، العقلي، الوجداني...)				
محتوى التكوين	37	أتمكن من التوفيق بين التكوين و مهامي البيداغوجية				
	38	أشعر بالملل أثناء التكوين				
	39	التكوين يتطلب الاهتمام الجدية و الانضباط				
	40	أكتفي بما يقدم لي من خلال التكوين أثناء الخدمة				
	41	لا يلتحق بالتكوين إلا ذوي الحاجة				
	42	التكوين لتحسين المستوى				

	43	التكوين صعب				
	44	أتردد في إجراء التكوين				
	54	تتوافر جوانب الاحترام و الانضباط و التقدير بين الزملاء				
	46	تتوافر جوانب الاحترام و الانضباط و التقدير بين القائمين من الأساتذة و الإدارة				
	47	المعارف السابقة التي يتلقاها المعلم كافية				
	48	التكوين أثناء الخدمة يتطلب القدرة على التحمل				
	49	لا أتغيب عن التكوين إلا للضرورة القصوى				
	50	لا يجب أن أكون ملما بكل محتوى البرنامج التكويني الذي يعطى لي من خلال التكوين أثناء الخدمة				
	51	التقييم في التكوين أثناء الخدمة لا يتم وفق معايير علمية				
	52	تتوافر الوسائل البيداغوجية اللازمة للتكوين				