جامعـة غـرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة

- دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة متليلي-

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

إعـدادالطالب(ة)

- الزهرة بن نذير

إشراف:

- د.رشيد سعادة

لجنة المناقشة:

	الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الصفة
01	عمر حجاج	أستاذة محاضرة صنف"أ"	رئيسا
02	رشيد سعادة	أستاذ محاضر صنف"ب"	مشرفا ومقـررا
03	جمعة أولاد حيمودة	أستاذ محاضر صنف"أ"	مناقشا

السنة الجامعية:1438-1439 هـ/ 2017 -2018م

الإهداء

الحمد والشكر لله رب العرش العظيم جاد علينا بنور العلم، فأنعم علينا، فأفضل بتوفيقي في انجاز هذا العمل المتواضع، وأزكى الصلاة والسلام على صفيه وخليليه محمد خاتم الأنبياء والرسل عليه أفضل الصلاة والسلام.

أهدي ثمرة جهدي إلى:

نبع حياتي ومصدر إلهامي، إلى مصدر وجودي وسند أيامي إليكما يا من علمتماني معنى الحياة، ومهما قلت فلن أوفيهما حقهما إلى والديا العزيزين أطال الله في عمرهما.

إلى أخواتي:(كريمة، كلثوم، مليكة، نورة، صليحة، سمية، فريال.)

وإلى جميع الصديقات والزميلات كل بأسمائهن.

كما أتوجه بالشكر إلى كل زملاء دفعة علم النفس المدرسي.

وإلى أسرة المركز الجامعي بغرداية

وإلى كل من مدى لي يد العون وإلى الزميلة العزيزة ربيحة وفاطمة وخضرة وحنينه ونورة وصليحة وزينب

إلى من أحبهم ويحبونني.

أهديكم جميعا هذا العمل.

إلى كل من ساهم في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد ولو بالكلمة الطيبة.

الزهرة

شكر وعرفان

أشكر المولى عز وجل وأحمده على نعمة العلم وعلى توفيقه في إنجاز هذا العمل ثم أتقدم بخالص الشكر الجزيل والعرفان إلى الأستاذ المشرف الدكتور: "**رشيد سعادة**" الذي تكرم بقبوله الإشراف على هذا العمل والذي كان موجها ومرشدا، ولم يبخل عني بتوجيهاته ونصائحه وتشجيعاته وتحفيزاته.

وإلى جميع أساتذة شعبة علم النفس، الذين أناروا لي درب العلم والمعرفة خلال مسيرة سنتين. من التحصيل العلمي، أخص بالذكر الأساتذة الآتية أسماؤهم" **الدكتور حمزة معمري، والدكتور عمر حجاج والدكتورة جمعة أولاد حيمودة، الدكتورة أولاد الهدار زينب، الدكتورة بومهراس الزهرة، الدكتور جمال كرامي، والأستاذ إبراهيم تامتلت، والأستاذة ربيحة كيوص والأستاذ جديد عبد الحميد** ."

وأخص بالذكر الأستاذ الفاضل الدكتور: **محمد الساسي الشايب**.

إلى السادة أعضاء اللجنة على قبولهم مناقشة المذكرة.

كما أتقدم بشكر خاص إلى مديرة ابتدائية ابن خلدون ***زينب بومهراس*** *ونائبها* ***ابرهيم بن نوي*** *وإلى السيد المفتش التربية والتعليم* ***بهاز عمر*** *وإلى الأستاذ* ***شيخي إبراهيم*** *والأستاذ* ***العربي رغيوي*** *وإلى كل أساتذة ومدراء ابتدائيات مدينة متليلي الذين استقبلوني بصدر رحب، أدامهم الله في خدمة العلم وجزاهم عنا كل خير.*

كما لا يفوتني أن أشكر من مد لي يد العون من قريب أو من بعيد وخصوصا زميلاتي: **فطيمة لمهون، مستورة بهاز، رشيدة لحرش، خضرة شنينة، دهان صليحة، فضيلة لحرش، سليمة مرسلي، نورة شامخة، حنان بيشي.**

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف طبيعة عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أتناء الخدمة بمدينة متليلي على عينة قوامها (160) أستاذا، تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، بالاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي. وللتحقق من صحة نتائج الفرضيات تم استخدام مقياس اتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة، لبوحفص بن كريمة، حيث شملت الدراسة تساؤلات:

– ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة متليلي نحو التكوين أثناء الخدمة؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة ؟

ومنها تم صياغة الفرضيات الآتية:

– نتوقع وجود اتجاهات ايجابية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة متليلي نحو التكوين أثناء الخدمة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة.

وقد اعتمد في تحليل النتائج المتحصل عليها على الأساليب الإحصائية المتمثلة في: التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري اختيار "كا ^{2} "، و اختيار" ت " لدلالة الفروق . وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج (spss) النسخة (18).

تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود اتجاهات سلبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة متليلي نحو التكوين أثناء الخدمة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح خريجي الجامعة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل من 10 سنوات.

الكلمات المفتاحية:

الاتجاه- التكوين أثناء الخدمة – أستاذ التعليم الابتدائي.

Résumé de l'étude

La présente étude vise à déterminer la nature des attitudes des enseignants de l'enseignement primaire vis-à-vis de la formation du service.

Un total de (160) enseignement ont été sélectionnés selon une méthode d'inventaire exhaustive, basée sur une méthodologie descriptive descriptive et pour vérifier la validité des hypothèses . Les attitudes des enseignants vis-à-vis de la formation pendant le service ont été utilisées pour Bouhafes bin Karima. L'étude comprenait quatre questions comme suit:

Quelle est la nature des attitudes des enseignants de l'enseignement primaire de la ville de Metlili à l'égard de la formation pendant le service?

- Y a-t-il des différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants de l'enseignement primaire à l'égard de la formation continue?

Sexe variable?

- Y a-t-il des différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants de l'enseignement primaire à l'égard de la formation continue?

Pour la variable de qualification?

- Y a-t-il des différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants de l'enseignement primaire vis-à-vis de la formation continue en raison de la variable d'expérience?

Les hypothèses suivantes ont été formulées:

- Nous attendons des tendances positives chez les enseignants de l'enseignement primaire dans la ville de Metlili vers la formation pendant le service.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants de l'enseignement primaire vis-à-vis de la formation pendant le service en raison de la variable de genre.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants de l'enseignement primaire vis-à-vis de la formation pendant le service en raison de la variable de la qualification scientifique.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants de l'enseignement primaire à l'égard de la formation pendant le service en raison de la variable d'expérience

Dans l'analyse des résultats obtenus sur les méthodes statistiques de: fréquences et pourcentages, la moyenne arithmétique et l'écart-type, le choix de (k^2) et (T) pour la difference.

Après avoir collecté et traité des données statistiquement en utilisant le programme (spss version 18).

Les résultats suivants ont été obtenus:

- La présence d'attitudes négatives parmi les enseignants de l'enseignement primaire dans la ville de Metlili vers la formation pendant le service.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants de l'enseignement primaire vis-à-vis de la formation pendant le service en raison de la variable de genre.

- Il existe des différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants de l'enseignement primaire vis-à-vis de la formation pendant le service en raison de la variable de la qualification scientifique au profit des diplômés universitaires.

- Il y a des différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants de l'enseignement primaire vis-à-vis de la formation pendant le service en raison de la variable d'expérience au profit de ceux ayant moins de 10 ans d'expérience

les mots clés:

Attitude - Configuration pendant le servi-Professeur d'éducation primaire.

Study Summary:

The present study aims to determine the nature of attitudes of primary education teachers towards the formation of the service.

A total of (160) professors were selected in a comprehensive inventory method, based on descriptive methodology and for verifying the validity of the hypotheses. The teachers' attitudes toward training during the service were used for Buhafis bin Karima. The study included four questions as follows:

What is the nature of the attitudes of teachers of primary education in the city of Metlili towards training during service?

- There are significant statistically differences in the attitudes of teachers of primary education toward in-service training?

Sex variable?

- There are significant statistically differences in the attitudes of teachers of primary education toward in-service training?

For the qualification variable?

- There are any significant statistically differences in the attitudes of the teachers of primary education towards in-service training due to the variable of experience?

The following hypotheses were formulated:

- We expect positive trends among teachers of primary education in the city of Metlili towards training during service.

- There are no statistically significant differences in the attitudes of the teachers of primary education towards the training during the service due to gender variable.

- There are no statistically significant differences in the attitudes of the teachers of primary education towards the formation "training" during the service due to the variable.

Qualification.

- There are no statistically significant differences in attitudes of teachers of primary education towards training during service due to the variable of experience.

In the analysis of the results obtained on the statistical methods of: frequencies and percentages, The arithmetic mean and the standard deviation, the choice of chi-square test and "T" test for the difference.

After collecting and processing data statistically using the program (spss version 18).

The following results were obtained:

- The presence of negative attitudes among teachers of primary education in the city of Metlili towards formation "training" during service.

- There are no statistically significant differences in attitudes of the teachers of primary education towards formation "training" during the service due to gender variable.

- There are statistically significant differences in the attitudes of the teachers of primary education towards formation "training" during the service due to the variable of the scientific qualification for the benefit of the university graduates.

- There are statistically significant differences in the attitudes of the teachers of primary education toward formation "training" during the service due to the variable of experience for the benefit of those with less than 10 years' experience.

key words:

Attitude - Configuration during service - Professor of Primary Education.

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
الإهداء	
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة	أ
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ي
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق	م
مقدمة	ع
الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1- مشكلة الدراسة	03
2- تساؤلات الدراسة	17
3- فرضيات الدراسة	17
4- أهداف الدراسة	18
5- أهمية الدراسة	18
6- أسباب اختيار الموضوع	20
7- حدود الدراسة	21
8- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة	21
الفصل الثاني: الاتجاهات	
تمهيد	24
1- مفهوم الاتجاه وتعريفه	25
2- الفرق بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى	29

3- أهمية الاتجاه	32
4- أنواع الاتجاهات	33
5- طبيعة الاتجاهات	35
6- خصائص ومميزات الاتجاهات	36
7- مظاهر الاتجاهات	37
8- وظائف الاتجاهات	38
9- مكونات الاتجاهات	40
10- العلاقة بين مكونات الاتجاه	43
11- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه	45
12- شروط تكوين الاتجاه	48
13- مراحل تكوين الاتجاهات	49
14- نظريات الاتجاهات	50
15- تغيير أو تعديل الاتجاهات	53
16 استراتيجيات تطوير الاتجاهات وتعديلها وتغييرها	56
17- بعض النظريات المفسرة لتغيير الاتجاهات	60
18- قياس الاتجاهات	63
19- الاتجاهات المعاصرة حول برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة	69
خلاصة الفصل	72
الفصل الثالث: التكوين أثناء الخدمة	
تمهيد	74
1 -التكوين	75
1- 1- التكوين مفهومه وتعريفه	75
1-2- بعض المفاهيم القريبة من التكوين	80
1-3- أنواع التكوين	81
1-4- مراحل التكوين	82

1-5- أسس التكوين	89
1-6- شروط التكوين	90
1-7- دواعي التكوين	91
1-8- عناصر العملية التكوينية	93
1-9- تكوين معلمي الابتدائي	94
2- التكوين أثناء الخدمة	96
2-1- مفهوم التكوين أثناء الخدمة	96
2-2- أنواع التكوين أثناء الخدمة	97
2-3- أهمية التكوين أثناء الخدمة	98
2-4- أهداف التكوين أثناء الخدمة	100
2-5- مراحل التكوين أثناء الخدمة	101
2-6- مبررات التكوين أثناء الخدمة	102
2-7- أساليب التكوين أثناء الخدمة	104
2-8- المبادئ الأساسية للتكوين أثناء الخدمة	106
2-9- برامج التكوين أثناء الخدمة في بعض الدول	107
2-10- أهم مشكلات ومعوقات المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة	109
خلاصة الفصل	113
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	116
1- منهج الدراسة	117
2- المجتمع الأصلي للدراسة	117
3- الدراسة الاستطلاعية	119
4- أدوات الدراسة	120
5- عينة الدراسة الأساسية	131

6- إجراءات تطبيق الدراسة	135
7- الأساليب الإحصائية	136
خلاصة الفصل	138
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	140
1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى	141
2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية	148
3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	151
4- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	153
خلاصة الفصل	156
الاستنتاج العام	157
اقتراحات	158
قائمة المراجع	161
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
01	يوضح توزيع الأساتذة على الابتدائيات	117
02	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	119
03	يوضح توزيع واتجاه فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة	122
04	يوضح الصّدق التمييزي لمقياس الاتجاه نحو التّكوين أثناء الخدمة	124
05	يوضّح حساب الصّدق التمييزي لفقرات مقياس الاتجاه نحو التكوين	125

06	يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الأول" محتوى التكوين"	126
07	يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الثاني" المكون"	127
08	يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الثالث"بيئة التكوين"	127
09	يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الرابع"وقت التكوين"	128
10	يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات المقياس	128
11	يوضّح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة	130
12	يوضّح معامل آلفا كرومباخ لمقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة	131
13	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير "الجنس"	132
14	يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير" المؤهل العلمي"	133
15	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير" الخبرة"	134
16	يوضح نتائج اختبار كا ^{2} لاتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة	141
17	يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو التكوين اثناء الخدمة تبعا لمتغير الجنس "	149
18	يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي	151
19	يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا إلى متغير الخبرة	153

قائمة الأشكال

الرقم	عناوين الأشكال	الصفحة
01	يوضح تصنيف الاتجاهات	34
02	يبين وظائف الاتجاهات	40
03	يوضح مكونات الاتجاه	42
04	يوضح العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه	47
05	يمثل حالة توازن (موجب)	61
06	يمثل حالة توازن (سالب)	61
07	يبين طريقة ترستون في قياس الاتجاهات	64
08	يبين طريقة التقديرات التجميعية لليكرت في قياس الاتجاهات	66
09	يبين أنواع تكوين المعلم	79
10	يوضح مرحلتي التدريب	85
11	يوضح أساليب التكوين الجماعي	87
12	يوضح مراحل التكوين	88
13	يوضح دواعي التكوين	92
14	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على الابتدائيات	120
15	يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير "الجنس"	133
16	يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير "المؤهل العلمي"	134
17	يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير "الخبرة"	135

قائمة الملاحق

الرقم	عناوين الملاحق
01	يوضح استبيان لقياس اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة
02	يوضح الصدق التمييزي لمقياس الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة
03	يوضح الصدق التمييزي لفقرات مقياس الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة
04	يوضح الصدق الاتساق الداخلي لبعد محتوى التكوين للمقياس
05	يوضح الصدق الاتساق الداخلي لبعد المكون للمقياس
06	يوضح الصدق الاتساق الداخلي لبعد البيئة التكوينية للمقياس
07	يوضح صدق الاتساق الداخلي لبعد وقت التكوين للمقياس
08	يوضح صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس
09	يوضح معامل الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس
10	يوضح معامل الثبات آلفا كرومباخ للمقياس
11	يوضح نتائج اختبار" كا ^{2} " لدلالة الفروق بين متوسطي ذوي الاتجاه السالب والاتجاه الموجب نحو التكوين أثناء الخدمة

12	يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة
13	يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي ذوي المؤهل العلمي الجامعي وخريجي المعهد التكنولوجي في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة
14	يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي ذوي الخبرة الأقل من 10سنوات والأكثر من 10في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة

مقـــدمة

تعد العملية التعليمية عملية مهمة في حياة الإنسان وفي تكوين شخصيته، فهي تهدف لتحديد مقاصد وغايات التعّلم لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الفرد والمجتمع، لتتماشى مع التغيرات السريعة في مجال العلم والمعرفة، وأخذت أهميتها تزداد مع تطور العلوم وزيادة تطلعات المجتمعات وتغير المفاهيم، فأصبح إدراك الأمم أكثر من أي وقت مضى لحقيقة تطور النظم التعليمية فهم يبحثون دوما عن أفضل السبل لجودة التعليم.

فالعملية التعليمية ترتكز على ثلاثة عناصر رئيسة وهي: المعلم، والمتعلم، والمنهاج، والتفاعل بينهم وهذا حسب فلسفة التربية الحديثة. فإذا كان المتعلم هو محور العملية التربوية فمن الضروري أن يكون لديه رغبة لتلقي المعرفة ويمتلك قدرات ومهارات واستعدادا للتعلم لتتحقق الأهداف المرجوة منها.

فإن المعلم لا يزال حجر الأساس فيها والطرف الفعال الذي لا يمكن الاستغناء عنه، على الرغم من التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في مجال الاتصالات والوسائل التعليمية إلا أن له مكانة خاصة فلا تستطيع أية وسيلة أو أداة أن تحل محله. حيث يرى **"عبد العزيز السيد"** أن المعلم هو العمود الفقري للتعليم وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم. فالمباني الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح. بل إن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودا من النقص في هذه النواحي." (عبد الله رشدان، نعيم جعنيني، 2002، ص.ص 291-292)

ويظهر صلاح المعلم جليا في مدى تحكمه في العملية التعليمية ولا يحدث ذلك إلا بتكوينه وإعداده والعناية به قبل وأثناء الخدمة، وعليه فإن إعداد المعلم قبل الخدمة ما هو إلا سلسة من الأنشطة التي لابد أن تستمر مع المعلم ما دام في الخدمة أما التكوين أثناء الخدمة أهم بكثير من الإعداد قبل الخدمة، ولذا لابد من تحقيق التكامل والاندماج والترابط بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء ها تمشياً مع مفهوم التعليم طيلة مسارهم المهني. ومن هنا يجب أن تكون برامج التكوين أثناء الخدمة مخطط لها بدرجة عالية من الكفاءة وتلبي حاجات المعلمين وتشبع حاجاتهم المهنية، ونابعة من ثقافتهم ومتصلة بالواقع المعيش وتخضع

لأساليب التقويم الفاعلة وتراعي الفروق الفردية، ويتوافر فيها كل الشروط اللازمة لضمان سيرها الحسن ولكي تخلص لقرارات علمية واضحة مسطرة الأهداف وغير قابلة للتأويل.

ومن هذا المنظور فقد أولت الجزائر عناية فائقة بعملية إعداد وتكوين المعلمين أثناء الخدمة بأحدث الاتجاهات في مجال تكوين المعلمين، وذلك بتوفير المعارف والمعلومات التي تساعد المعلم على القيام بمهامه على أكمل وجه داخل الفصل الدراسي، للرفع من كفاءته وممارسته للمهارات التي يمتلكها بفاعلية ومسؤولية من أجل الرفع من مستوى التعليم.

كما يساهم هذا النوع من التكوين في تنمية للاتجاهات في المواقف والميول النفسية والقيم ذات الارتباط بعمل المعلم، كالاتجاه نحو مهنة التدريس والعمليات التكوينية وتقبل المستجدات والإصلاحات والعمل على تفعيلها بغية زيادة الكفاية الإنتاجية للمدرس، الأمر الذي يستدعي الاهتمام به كما وكيفا. (بوحفص بن كريمة، 2015، ص2)

وعلى هذا الأساس حاولت الدراسة الحالية تحديد طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة، ومعرفة ما إذا كانت هذه الاتجاهات تتأثر ببعض المتغيرات كالجنس والمؤهل العلمي والخبرة. ارتأت الطالبة تقديمها في خمسة فصول مقترحة خطة منهجية اشتملت على جانبين، جانب نظري والآخر تطبيقي.

- **الجانب النظري:** فيضم ثلاثة فصول:

تناول الفصل الأول مشكلة الدراسة واعتباراتها مع الإشارة إلى بعض الدراسات السابقة وأهم النتائج التي توصلت إليها، بالإضافة إلى تساؤلات الدراسة، ثم صياغة فرضيات لها، وأهم الأسباب التي دفعت إلى اختيارها مع توضيح أهداف وأهمية الدراسة بالإضافة لحدودها والتعاريف الإجرائية لمفاهيمها.

أما الفصل الثاني فتضمن موضوع الاتجاهات من الجوانب التالية: مفهوم الاتجاه وتعريفه، الفرق بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى، أهمية الاتجاه وأنواعه، طبيعة الاتجاهات، خصائصها ومميزات ومظاهرها، وظائف الاتجاهات ومكوناتها، العلاقة بين مكونات الاتجاه والعوامل المؤثرة في تكوينه، شروط ومراحل

تكوين الاتجاه، النظريات المفسرة للاتجاهات، تغيير أو تعديل الاتجاهات مع بعض النظريات المفسرة لتغيير الاتجاهات، قياس الاتجاهات، الاتجاهات المعاصرة حول برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة.

أما الفصل الثالث فخصص للتكوين أثناء الخدمة وما يتعلق به من مفهوم، وتعريف لبعض المفاهيم القريبة من التكوين، أنواع ومراحل وأسس التكوين، شروط ودواعي التكوين، عناصر العملية التكوينية، تكوين معلمي الابتدائي، مفهوم التكوين أثناء الخدمة، أنواع وأهمية وأهداف التكوين أثناء الخدمة، مراحل ومبررات وأساليب التكوين أثناء الخدمة، المبادئ الأساسية للتكوين أثناء الخدمة، برامج التكوين أثناء الخدمة في بعض الدول، أهم المشكلات ومعوقات المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة.

الجانب التطبيقي: ويشتمل على فصلين:

تناول الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة: بالتعرف على المنهج المستخدم في الدراسة، ثم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة، والتطرق إلى الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وعينتها، ليتم التعرض بعد ذلك لأدوات الدراسة والخصائص السيكومترية للأداة، بالإضافة إلى حجم العينة وكيفية اختيارها وإجراءات تطبيق الدراسة وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمد عليها في تحليل النتائج واختبار صحة الفرضيات.

ليقدم في الفصل الخامس عرض وتحليل وتفسير نتائج المتوصل إليها، ثم مناقشتها استنادا إلى على ما ورد في الجانب النظري وما توفر من دراسات السابقة.

واختتمت الدراسة باستنتاج عام ليتم بعده عرض جملة من الاقتراحات والتوصيات، وأرفقت الدراسة بقائمة المراجع المعتمد عليها تليها قائمة الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أهمية الدراسة

6- أسباب اختيار الموضوع

7- حدود الدراسة

8- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1-مشكلة الدراسة:

تعتبر المنظومة التربوية القاعدة الأساسية التي تبنى عليها ركائز أي مجتمع، ووسيلته لتحقيق غايات وفلسفة الدولة ولقد مر النظام التربوي في الجزائر بعدة إصلاحات حيث شرعت الوزارة الوصية بتنفيذها، في مجموعة من الأهداف سطرتها في المناهج الدراسية التي تعكس وطموحات الأمة، وتوجهاتها قصد التحكم في المضامين المعرفية للمناهج الجديدة، وذلك باعتمادها على فلسفة "بيداغوجيا المقاربات" بداية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

فالمقاربة بالأهداف تقوم على مبادئ التعليم وترتكز على الأهداف العامة والخاصة والأهداف والإجرائية، التي تتسم بالدقة والقابلية للملاحظة والقياس، أما المقاربة بالكفاءات أو ما يسمى بالجيل الأول أسلوب تربوي تعليمي يرتكز على القدرات والإنجازات، وهي الأخرى تتسم بالدقة والقابلية للملاحظة والقياس... ولم يأت التدريس بالكفاءات ليلغي طريقة التدريس بالأهداف وإنما جاء مكملا له ومصححا لمساره وخطواته. إلا أنّ حصول الكفاءة لدى التلميذ، يعني أن تصبح القدرات التي اكتسبها طوع رهن إشارته يوظفها كلما احتاج إليها فيما يستجد من مواقف وما يعترضه من مشاكل طارئة، غير أن الاستعجال وعدم التخطيط الكافي والإعداد الجيد لتبني هذه المقاربة خاصة فيما يخص المدرسين والمكونين والمنهاج والكتب المدرسية، أدى إلى نتيجة عكسية وهذا ما استوجب البحث عن مقاربة أخرى واعتمادها وهي، ما يسمى بمقاربة الكفايات الشاملة وهي ما يعرف بمصطلح الجيل الثاني، التي تعتمد على الوضعيات البنائية والاستراتيجيات الحديثة في التدريس كالتعليم النشيط والعصف الذهني والتعلم باللعب ... وهذا ما تسعى إلى ترسيخه العملية التربوية.

ويرى (قطامي) أن العملية التربوية هي المخطط الذي يستخدمه المعلمون من أجل مساعدة المتعلم اكتساب خبرة في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من التعليم، وتحدد فيها الخرائط والمفاهيم التي يراد إيصالها للتلاميذ باستخدام وسائل وتقنيات تعليمية معينة، ويحدد فيها النماذج التعليمية التي سيقوم بها المعلم للوصول إلى الاستنتاجات المرصودة. (محمد الدريج آخرون، 2009، ص 28)

كما تعتمد العملية التربوية على مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الصف المدرسي والهادفة، إلى تعليم المتعلم قدرات ومهارات واتجاهات فعالة إيجابية، فهي النظام المعرفي الذي يتكون من المدخلات والمخرجات ولها العديد من العناصر التي تتفاعل فيما بينها لتعطي ثمارها، لرفع من المستوى التعليمي للنشء وبناء شخصية الفرد وهذا ما تسعى إليه المدرسة. وذلك من خلال "تنمية اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو المعلمين والآباء والمجتمع بشكل عام، لأن الاتجاهات الايجابية أو السلبية التي يحملها الطلبة نحو المدرسة والتعليم تأتي غالبا من المعلمين والآباء، وطرقهم في تنمية نوعية الاتجاهات". (حياة معاش، 2013، ص 7)

ولقد حضي موضوع الاتجاهات باهتمام العديد من الدراسات خلال السنوات الأخيرة وتباينت نظرة علماء النفس إلى هدا المفهوم وطبيعته، كما أصبح من المكونات الرئيسية لدراسة شخصية المعلم كونها تعمل على توجيه وتنشيط سلوكه في مواقف تستدعي منه الاستجابة بالقبول أو الرفض، بالحب والكراهية، ومن ثم فإن تنمية اتجاهات مرغوبة نحو التعليم عموما والعمليات التكوينية خصوصا يسهّل عليه الاكتساب السليم لعميلة التعلم. وبالمقابل تعوق الاتجاهات الغير مرغوبة أو تحول دون تحقيق الأهداف والغايات المطلوبة للكشف عنها وقياسها كما هو الحال في دراستنا هاته يساعد على تعديلها وحتى تغييرها. ويؤكد في هذا الصدد كلا من (حامد والبهبهاني) أن اتجاهات المعلمين تلعب دورا هاما في استفادة المعلم من العمليات التكوينية، التي تبدأ من تحديد احتياجات المعلم وإعداد البرامج وتنفيذها وقناعات المعلمين بالاستفادة منها. هي كلها حلقات يكمل بعضها البعض لا يمكن فصل حلقة عن بقية الحلقات لأن ذلك يؤدي إلى خلل يؤدي بدوره إلى فشل في التدريب أو التكوين ومن تم ضياع الجهود. (بوحفص كريمة، مرجع سابق، ص6،ص 9)

ونظرا لأهمية الاتجاه في صياغة المردود النهائي لأداء المعلم وشموله للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، نستطيع أن نتوقع عطائهم المهني حيت نجد المعلمون الذين يتمتعون باتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس يشعرون بالرضا والسعادة والتوفيق والجودة في عملهم، بالإضافة إلى احترامهم لذواتهم وحسن التقدير من رؤسائهم

وتحملهم للمسؤولية وزيادة فرص ترقيتهم، تطور أوضاعهم العلمية والاجتماعية، في حين نجد في الاتجاه المعاكس سخط وتعاسة على أعمالهم بسبب تسلط الإدارة واستبداد الإشراف وانخفاض الأجور وانعدام الحوافز والنظرة الاجتماعية الحالية للمعلم.

وهذا ما أثبتته دراسة "نجاة المطوع وآخرون " حول العزوف عن مهنة التدريس في مرحلتي الرياض والابتدائي في دولة الكويت، حيث تبين من خلالها أن أسباب العزوف تعود إلى إرهاق المعلم بالعديد من المسؤوليات الإدارية وزيادة ساعات التعليم، تدني الوضع الاقتصادي للمعلم مقارنة بغيره من أصحاب المهن الأخرى وشعور المعلم بأن مهنته لا تحقق طموحاته العملية.

وفي ظل هذه العوامل المشجعة أو المنفرة للقيام بمهنة التعليم، قد تخلق اتجاهات معينة نحو هذه المهنة، إذ يشعر المعلم على أنه محل تبجيل وتقدير واحترام في مجتمعه يدفعه هذا الشعور لصنع المعجزات، أما إذا شعر بالتهميش وعدم العناية به فإنه سيعيش صراعات نفسية، وربما يؤول به الأمر إلى الإحباط والفشل، وهذا ما يؤثر على مردوده التربوي، وتنعكس آثاره فيما بعد على تحصيل التلاميذ.

(سعيدة لونيس، 2005، ص8)

ونظرا لأن المعلم يتعامل مع تلاميذ يعيشون في بيئات مختلفة وأجواء ثقافية ونفسية غير متجانسة، فهو يواجه يوميا مشاكل متنوعة في عمله، وهو في حاجة ماسة لإيجاد طرق وسبل لحلها وهكذا أصبح من الضروري الاهتمام بالبرامج التكوينية، وبرامج تطوير المعلمين.

فالعناية ببرامج التكوين وبالأداء الجيد للمعلم يعتبر من الأولويات الأساسية التي اهتمت بها الدولة الجزائرية، حيث اعتمدت وزارة التربية والتعليم على تكوين المعلمين أثناء الخدمة، من طرف المشرفين التربويين، عبر الندوات التربوية والأيام الدراسية وقامت كذلك بإخضاع المعلمين الجدد لبرنامج تكوني مكثف في أيام العطلة، حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وطرائق التدريس الحديثة، والتشريع المدرسي ، وعلم النفس، وكذا تدريبهم على التخطيط للدرس وتنفيذه، وتنظيم الأنشطة الصفية وإدارتها والتقويم.

ومن أجل ذلك أولي الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر عناية خاصة، بتكوين الأساتذة والمعلمين حيث نصت المادة 49 منه على ما يلي: 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. وفي هذا المجال فإن مسعى الوزارة ينصب حاليا في اتجاهين.

الاتجاه الأول: هو اشتراط توافر مستوى علمي وثقافي رفيع في المتقدمين للعمل حاليا لمهنة التدريس، وفي هذا الإطار تعمل الوزارة على مراجعة شروط الالتحاق بمهنة التدريس، كما تعمل على إعادة النظر في وظائف ومهام مؤسسات التكوين القائمة حاليا وتكييف مهامها وفق المتطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية.

الاتجاه الثاني: هو البحث عن صيغ جديدة أكثر ملائمة لتأهيل المعلمين، الذين يمارسون عملهم في الوقت الحاضر والذين لم يحصلوا على الحد الأدنى الضروري لممارسة هذا العمل علميا وتربويا. وكانوا قد وظفوا في السنوات السابقة تحت تأثير الطلب المتزايد على التربية، الذي لم يسمح آنذاك بوضع شروط انتقائية مناسبة للالتحاق بهذه المهنة، وفي هذا الإطار فإن التكوين أثناء الخدمة يشكل أبرز الانشغالات ويتولاه حاليا مفتشو التربية والتكوين ومفتشو التربية والتعليم الأساسي فيشكل تجمعات تكوينية ميدانية. وتتجه سياسة التكوين أثناء الخدمة مستقبلا نحو التوظيف الأمثل للتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال، التي تسعى الوزارة إلى تجسيدها ميدانيا كأفضل خيار بتوفير فضاءات ملائمة لهذا الغرض على مستوى المؤسسات التعليمية. (جميلة بن زاف، 2013، ص 194)

وهذا ما يجعل المعلمون يقبلون على ما هو جديد في ضوء الإصلاحات التربوية الحالية، ويسعون لخوض تجربة التكوين للإلمام بالبرامج الإصلاحية التي تزكيها التكنولوجيا الحديثة، لكنهم سرعان ما يصطدمون بالواقع وذلك لعدم استشارت وإشراك أفراد الأسرة التربوية، وخاصة المعلمين القدامى الأكفاء الذين لديهم خبرة طويلة في مجال التعليم في إعداد المناهج الجيدة وعدم الاهتمام الفعلي بالخصائص النمائية للتلميذ، وخير دليل على ذلك ارتفاع نسبة النجاح وتدني مستوى الفهم والانجاز لديهم، لاعتمادهم على الأنترنت في انجاز بحوثهم ومشاريعهم كذلك كثافة البرامج و ضعف بعض المشرفين

(المفتشين) في تأطير العملية التكوينية، واعتمادهم على الجانب النظري وإهمالهم الجانب الميداني الذي يكون فيه التكوين الفعلي للمعلم، ومدة التكوين تكون غير كافية ومتقطعة وغير مستمرة لأنها تحدث أثناء العمل، فالاستفادة تكون ضئيلة، و تهرب المعلمين وغيابهم عن الندوات التربوية لرتابتها وتكرار المواضيع فيها وعدم التحضير الجيد لها، وافتقارها لوسائل الإيضاح وطرائق التدريس الحديثة مع الغياب التام للندوات التطبيقية. وقلّت الزيارات التوجيهية من طرف مدير المدرسة والمفتش، فبمجرد تثبت المعلم يتخلى عنه الجميع على الرغم من أنه يكون في حاجة ماسة لهم في هذه المرحلة بذات. مع غياب إدراج علم النفس النمو في الدورات التكوينية والتركيز على مادتي اللغة والرياضيات واللغة الأجنبية، وإهمال باقي المواد أو التطرق لها بتحفظ فيصبح هنا التكوين جزئي والإصلاح شامل يضم كل المواد الدراسية بما فيها مواد الإيقاظ التي نالت نصيبها من التهميش.

فعلى الرغم من كل الجهود المبذولة من طرف الدولة لتحسين المنظومة التربوية إلا انه لازالت تعاني من الكثير من المشاكل، فيكمن القول إن الإصلاح الحالي جديد ومازال قيد الدراسة وطبيعة الإنسان مقاومة لكل تغيير لم يتم الاستعداد له كما ينبغي. فيجب على المعلمين فتح قنوات التواصل وتبادل الخبرات وتضافر الجهود من أجل تحقيق أفضل النتائج وعليه فإن الجزائر تسعى جاهدة إلى تطوير تعليمها، فلاشك أن التكوين أثناء الخدمة من بين العوامل التي تصب في هذا الاتجاه لأنه يرتبط بأداء المعلم وكفاءته، وبالتالي تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.

ونظرا لأهمية موضوع الاتجاه نحو تكوين أثناء الخدمة. الذي أصبح محل اهتمام العديد من الباحثين والمهتمين بمجال التربية والتعليم والذي حضي بالعديد من الدراسات نذكر منها:

1 دراسة سامر نمر الشيخ الشلبي (1990):

هدفت هذه الدراسة على الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة في محافظات الشمال (المفرق، جرش، عجلون) بالأردن ، كما سعت إلى معرفة أثر التفاعلات الثنائية بين متغيرات (جنس المعلم، مؤهله العلمي، سنوات خبرته التعليمية)، في تقدير الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة.

حيث تكونت عينة، الدراسة من (448) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ولجمع المعلومات قام الباحث ببناء استبانه.

ومن أهم النتائج التي توصل أليها الباحث هي:

- قد تبين من نتائج التحليل الإحصائي أن الاتجاهات المعلمين نحو التدريب أثناء الخدمة كانت سالبة.
- وقد دلت نتائج اختبار (ت) على أن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة، لم تصل على مستوى الاتجاه الايجابي المقبول تربويا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب أثناء الخدمة تعزى المؤهل العلمي.

(سامر نمر الشيخ الشلبي، 1990، ص.ص ك- ل)

2 دراسة الطراونة والشلول (2000):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة الحاجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس الحكومية، في ضوء متغيرات المؤهل والخبرة والوظيفة. حيث تكونت عينة الدراسة من (386) معلمًا و(22) مشرفًا تربويًا و(99) مدير مدرسة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات المعلمين التدريبية تعزى لمتغيرات، الوظيفة، والخبرة والمؤهل، والتفاعل بين هذه المتغيرات. (زياد بركات، 2005، ص 12)

3 دراسة هجران (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، بناء على برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر القادة التربويين والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، على عينة قوامها (110) فردا، ولجمع المعلومات استخدم استبانه.

وتوصل إلى النتائج الآتية:

- بناء برنامج تدريبي مقترح يهدف إلى تهيئة المعلمين المتميزين للعمل الإشرافي ودعم وتشجيع الأفكار الجيدة في الإشراف التربوي وتطبيقها ميدانيا.
- إكساب المعلمين معارف علمية ومهنية جديدة في مجال تخصصاتهم.

(أمان غسان محمد داود، 2014، ص 50)

4 دراسة بلقاسم يخلف (2005):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مدى مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالب بالمدارس العليا للأساتذة، تكونت عينة الدراسة من 202 طالبا من المدرسة العليا للأساتذة، ولجمع المعلومات استخدمت استبانة وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- أن الأغلبية الساحقة (91.1 %) تقر بأن التربص مكّنهم من اكتساب بعض الكفاءات لتدريس مادتهم، حتى وإن كانت كما تمارس اليوم، غير كافية في مدتها الزمنية ولذا اقترح تمديدها إلى سداسي وأكثر.
- أن هذه التداريب تحث الطالب على اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة، مثل مهارات القيادة والتحكم في القسم واتخاذ القرار والفصل في الأمور وحزم الموقف وبناء الثقة وإدارة الصراع وحل المشكلات الصفية، لأن هذه المهارات ذات أهمية بالغة لنجاح التعلم وتطوير التفاعل الوجداني واللفظي في الصف، وتطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلاب التي تؤثر إيجابياً على المردود التربوي.

(بلقاسم يخلف، 2007، ص ب)

5 دراسة فراكز Franks (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد فاعلية نموذج تدريبي للمدربين في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية، وكان عدد المدارس التي طبق فيها هذا النموذج خمس مدارس ابتدائية، يتبعون إدارة تعليمية واحدة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة الارتباط الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين. (أمان غسان محمد داود، مرجع سابق، ص.ص 50-51)

6 دراسة فتحي أحمد صبح (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى المساهمة في ترشيد برامج التدريب أثناء الخدمة، من خلال تقييم ما قدّم لمعلمي المرحلة الأساسية في آخر ثلاث سنوات وإلى أي مدى نجحت الدورات في تحقيق الأهداف المرجوة منها، وما النجاحات التي حققتها وما الصعاب والعقبات التي حالت دون تحقيق بعض الأهداف، بلغت عينة الدراسة (506) معلما ومعلمة، واستخدمت أداة الاستبيان، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها:

إن الخطة التدريبية غير واضحة ولا يؤخذ في الغالب برأي المعلمين فيها ولا تتبنى حاجات المعلمين، كما أن أهداف الدورات التدريبية غير واضحة وغير محددة في الغالب.

(فتحي أحمد صبح، 2010، ص.ص 7-8)

7 دراسة صالح نويوة (2008):

تهدف هذه الدراسة إلى فحص الاختلافات في آراء أساتذة التعليم الثانوي حول برامج التكوين أثناء الخدمة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث أجريت الدراسة على عينة تتكون من (110) أستاذا، تم اختيارهم عن طريق الحصر الشامل ولجمع المعلومات استخدمت المقابلة والاستبيان.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- إبداء أفراد العينة اهتماما مميزا بالتكوين المستمر، واقتناعهم بدوره في تحسين الأداء.
- الطلب المتزايد على التكوين في مواضيع بيداغوجيا التدريس، (علم النفس النمو—مرحلة المراهقة- الكفايات التدريسية المتعلقة بتنشيط والإدارة الصف).

- عدم وجود اختلاف في أراء الأساتذة حول فعالية التكوين أثناء الخدمة يعزى إلى متغير الجنس والمادة المدرسة.

- وجود اختلاف في أراء الأساتذة حول فعالية التكوين أثناء الخدمة يعزى إلى متغير الخبرة المهنية لصالح ذوي الخبرة الأكبر من 10 سنوات. (صالح نويوة، 2008، ص ب)

8 دراسة شارون (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الحاجة لبرامج التدريب أثناء الخدمة، وتكونت العينة من (211) معلما ومعلمة أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– ملاحظات معلمي المدارس الأساسية في الولايات المتحدة حول أهمية التدريب الإضافي للمعلمين ودوره في مساعدة الطلبة في المراحل الأساسية.

– أن غالبية المعلمين يرغبون في التدريب أثناء الخدمة بهدف تقديم المساعدة وتلبية احتياجات الطلبة.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين نحو هذه الاحتياجات تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي. (محمد الختاتنة، 2017، ص162)

9 دراسة عقيل بن ساسي(2009):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة على عينة تتكون من (90) أستاذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولجمع البيانات صممت استبانة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد اتجاهات سلبية لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة.

– وجود استجابات ذات اتجاه سالب على بنود الاستبانة نحو التكوين أثناء الخدمة.

– لا تختلف اتجاهات أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف الجنس والخبرة المهنية. (عقيل بن الساسي، 2010، ص 175، ص 170، ص172)

10 دراسة لخضر شلالي (2009):

لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وذلك بتقويم هذا البرنامج من خلال وجهة نظر طلبة وأساتذة هاته المعاهد، وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضيات أو نفيها، طبق الباحث استبيانين على عينتين هما: عينة الأساتذة أستاذا وعينة الطلبة.

وقد كشفت نتائج المتحصل عليها ما يلي:

- أن كل العينتين اتخذوا اتجاها سلبيا نحو دور البرنامج في عملية التكوين بكل مدخلاتها وعملياتها.

- صرح 72 % من الأساتذة بأنه لا يوجد تناسب بين أهداف برنامج التكوين ومناهج المدرسة الابتدائية الجديدة.

- أكد 86.5 % من الطلبة الذين لم يجدوا أي علاقة أو ترابط بينما يدرسونه في المعهد، وما يطبقونه في المدارس لأن هناك اختلاف بين محتوى المواد المقدمة في المعهد والقرارات الدراسية المعتمدة في المرحلة الابتدائية.

- أن البرنامج التكويني يعطي الأولوية للمعرفة الأكاديمية ويمهل الجانب التربوي (مفهوما وتطبيقا)، مما جعل أغلب أفراد العينتين يجمعون على عدم فاعلية البرنامج النظري وهذا ما أرجعه الباحث إلى سوء التخطيط للبرنامج من طرف المسؤولين عنه، وعدم مطابقته للواقع الذي يعد من أجله هؤلاء المعلمين.

_ أن البرنامج يركز على الجانب الأكاديمي (المعرفي) على حساب الجانبين الثقافي التربوي والمهني، مما دفع كل من الأساتذة على الإجماع أن أكبر الصعوبات التي تواجههم هي كثافة البرنامج.

- ظهر الجدول الزمني الأسبوعي أنه يصعّب مهمة 54 % من الطلبة في التوفيق بين الدراسة في المعهد والتطبيق الميداني.

- اقتراح الأساتذة زيادة مدة التدريب الميداني.

- أن واقع البرنامج المعتمد في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم لم ينل رضا الأساتذة والطلبة لأنه لم يحقق رغبتهم في الحصول على تكوين جيد وفعال، بالإضافة إلى ضبابية أهدافه التي لا تلائم الظروف الموضوعية التي تتماشى مع إصلاحات المنظومة التربوية الأخيرة.

(لخضر الشلالي، 2009، ص.ص 144-145)

1 دراسة حسن محمود حماد وشحدة سعيد البهبهاني (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك قام الباحثان ببناء استبانه لهذا الغرض وقد توصلت الدراسة النتائج التالية:

– كانت اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظة غزة اتجاهات إيجابية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة تبعا للمتغيرات التالية: (الجنس –المؤهل العلمي– سنوات الخدمة).

(حسن محمود حماد وسعيد البهبهاني، 2011، ص343)

12 دراسة بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني (2010):

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية من وجهت نظرهم، وإلى تحديد مدى استفادة معلمي التربية الفنية من الدورات التدريبية في تطوير مهارتهم، وإلى الكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من استفادة معلمي التربية الفنية من الدورات التدريبية، حيث اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي وقام ببناء استبانه، وزعها على عينة من (100) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

من أبرز النتائج التي توصل إليها:

– أن هناك عدة معوقات تحّد من استفادة معلمي التربية الفنية من الاستفادة من الدورات بدرجة كبيرة من أبرزها: غياب الحوافز المادية والمعنوية، وقصر المدة الزمنية للدورات، والاعتماد على أسلوب الإلقاء في معظم تلك الدورات، وغلبت الجانب النظري على الجانب العملي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثاني (ح) فقط حيث كانت قيمة ت (2.09) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وكانت لصالح البكالوريوس.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب اختلاف سنوات الخبرة في التدريس. (بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني، 2010، ص أ)

13 دراسة راضية عبد الكريم رؤية (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن الاتجاهات الحديثة لتدريب المعلمين ومعرفة واقع عملية تدريبهم أثناء الخدمة في اليمن، على عينة قوامها (410) معلما ومعلمة من مرحلة التعليم الأساسي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة ، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي واستبانة كأداة لجمع المعلومات.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– قصور عملية التخطيط والإعداد للبرامج التدريبية.

– غلبة الطابع النظري على الكثير من البرامج التدريبية وافتقارها إلى التكامل والربط بين الجانب النظري الجانب والتطبيقي.

– إن معظم البرامج التدريبية تعتمد على استراتيجيات تدريب تقليدية نمطية.

– تهميش الفكر الإبداعي في العملية التدريبية وذلك من خلال استخدام الأساليب والوسائل التقليدية من قبل المدربين.

– غياب المعايير العلمية عند اختيار القائمين على التدريب مخططين، ومنفذين، ومشرفين، والسبب يرجع إلى عدم توفر الكفايات المطلوبة في من يقوم بالتدريب أو يتولى وظيفة في هذا القطاع الحيوي والهام. (سمير حسين بركات وآخرون، 2015)

14 دراسة أحمدي و كيشافاروي (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر البرامج التدريبية التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة على المهارات التدريسية لديهم من وجهة نظر الطلبة والمعلمين ومدراء المدارس والمشرفين التربويين، تم اختيار عينة طبقية من جميع المعلمين والمدراء وطلابهم واستخدم في الدراسة ثلاثة مقاييس الأول للمدراء لتقييم المعلمين قبل وأثناء وبعد التدريب والثاني كان لطلاب والثالث للمعلمين أنفسهم لتقييم فاعلية البرامج التدريبية.

ولقد أظهرت أهم النتائج ما يلي:

- عدم وجود علاقة ملحوظة بين التدريب أثناء الخدمة ومهارات المعلمين في التخطيط والتدريس من وجهة نظر المدراء.
- كان تقييم المعلمات الإناث أعلى من المعلمين الذكور في مهارات التخطيط والتقييم والتنفيذ.
- لم تكن هناك علاقة من وجهة نظر المدراء بين جنس المعلم وفاعلية العمل.
- لم يكن للخبرة التدريسية أي أثر في تطوير مهارات التدريس لدى المعلمين.

(ريم علي المغربي، 2016، ص334)

15 دراسة بوحفص بن كريمة (2015):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة بمدينة ورقلة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية، على عينة قوامها (216) معلما ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي وللإجابة عن أسئلة الدراسة اعد الباحث استبانة مكونة من (36) فقرة وشبكة ملاحظة لتقوم أداء وممارسة الكفاءات التدريسية للمعلم، واتضح من نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاههم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المقاطعة التربوية. (بوحفص بن كريمة، مرجع سابق، ص ج)

16 دراسة فاتح الدين شنين (2016):

هدفت هذه الدراسة لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية تكونت من (64) معلما بمدينة ورقلة، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستعمل استمارة الاحتياجات التدريبية لجمع البيانات.

وأهم ما خلصت إليه الدراسة هو:

أن هناك احتياجات تدريبية ماسة لدى عينة الدراسة في الكفاءات الفرعية لأبعاد الاستمارة: التخطيط والتنفيذ والتقويم. (فاتح الدين شنين، 2017، ص 109)

من خلال استعراض الدراسات السابقة ومقارنتها مع الدراسة الحالية، يمكن القول بأنها اتفقت مع أغلب الدراسات السابقة التي تناولت التكوين أثناء الخدمة في:

- استخدام المنهج الوصفي، عدا دراسة شارون (2008) التي تناولت المنهج التجريبي.
- استطلاع آراء المعلمين والأساتذة عدا دراسة لخضر شلالي التي تناولت آراء أساتذة المعاهد التكنولوجية وطلبتهم، و دراسة الطراونة والشلول وحمدي وكيشافاوي التي تناولت آراء المعلمين والمدراء المدارس والمشرفين التربويين، وكذا دراسة بلقاسم يخلف التي تناولت آراء طلبة المدارس العليا.
- استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات عدا دراسة بوحفص بن كريمة التي أضافت شبكة الملاحظة، ودراسة صالح نويوة التي أضافت المقابلة.
- الاعتماد على طريقة الحصر الشامل في اختيار العينة بالاتفاق مع دراسة صالح نويوة.
- كما اتفقت مع بعض الدراسات في كونها تناولت التكوين أثناء الخدمة بصفة عامة وذكرت التكوين أثناء الخدمة ضمن مجالاتها كدراسة اخضر شلالي ودراسة الطراونة والشلول، ودراسة بلقاسم يخلف ودراسة فراكز ودراسة هجران ودراسة بندر بن سعيد دخيل الزهراني.

إلا أنها اختلفت مع الدراسات السابقة في استطلاع آراء المعلمين حسب المرحلة وحسب المؤهل العلمي وحسب سنوات التدريس حيت تناولت هذه الدراسة جميع معلمي التعليم الابتدائي من ذوي الاقدمية والمبتدئين، كما تناولت آراء بعض من أساتذة التعليم المتوسط وبعض من أساتذة التعليم الثانوي، والمشرفين التربويين ومدراء المدارس وطلبة المدارس العليا وأساتذتهم.

ويمكن ملاحظة تباين نتائج الدراسة في الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة حيث أظهرت بعض الدراسات اتجاهات سلبية نحو التكوين أثناء الخدمة كدراسة بوحفص بن كريمة ودراسة لخضر الشلالي، ودراسة عقيل بن ساسي ودراسة فتحي أحمد صبح ودراسة بندر بن سعيد دخيل الله الزهراني ، ودراسة سامر نمر الشيخ الشلبي ودراسة راضية عبد الكريم، والبعض الأخر أظهر اتجاهات إيجابية نحو التكوين أثناء الخدمة كدراسة بالقاسم يخلف ودراسة فراكز، ودراسة صالح نويوة ودراسة هجران ودراسة شارون ودراسة حسن محمود حماد وشحدة سعيد البهبهاني.

كما تناولت الدراسات السابقة وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي المبتدئين والقدامى، باختلاف مؤهلاتهم العلمية وجنسهم على حد سواء. واستهدفت أيضا مختلف المواد الدراسية كالعلوم والتربية الفنية والرياضيات والمواد الاجتماعية.

ونستنتج مم سبق من خلال استعراض الدراسات السابقة نظرا للأهمية البالغة التي يتميز بها موضوع اتجاهات الأساتذة، وعلاقته بما يحيط به من مؤثرات لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالتكوين أثناء الخدمة، الذي يعتبر حتمية لاسيما في تحديد وظيفته في بناء مهارات وتنمية قدرات ومعارف المتكونين وتطوير اتجاهاتهم بما ينعكس إيجابا على متعلميهم.

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة حيث تأمل الطالبة، من خلال هذه الدراسة أن تسهم بجهد متواضع في هذا المجال الذي يضاف إلى الدراسات السابقة وعلى ضوء ما تقدم يمكن بلورة تساؤلات الدراسة فيما يلي:

2- تساؤلات الدراسة:

تتحدد إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي:

- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة متليلي نحو التكوين أثناء الخدمة؟

وتتفرع عنه التساؤلات الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة ؟

وذلك للإجابة عن الفرضيات التالية:

3– فرضيات الدراسة:

- نتوقع وجود اتجاهات ايجابية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة متليلي نحو التكوين أثناء الخدمة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة.

وتهدف الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

4– أهداف الدراسة:

– الوقوف على طبيعة اتجاهات عينة الدراسة من أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة.

–الكشف عن الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة، تبعا لبعض المتغيرات مثل: الجنس، المؤهل العلمي والخبرة.

–التحقق من فرضيات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

5- أهمية الدراسة:

تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة كونها تتناول:

1- موضوعا هاما من مواضيع التربية والتعليم وهو تكوين أساتذة التعليم الابتدائي أثناء الخدمة الذي فرض نفسه في السنوات الأخيرة باعتباره السبيل الوحيد للنمو المهني وتنعكس دلالاته في المؤتمرات والندوات والمحاضرات التي تنعقد من أجل تنمية وتطوير الكفايات المهنية للأساتذة ومهاراتهم التدريسية.

2- ظاهرة نفسية اجتماعية نجدها منتشرة في جل المؤسسات التربوية وهي تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات إيجابية تجاه مهنة التدريس.

ويمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى قسمين هما:

- **الأهمية العلمية:**

- رصد أهم ما كتب حول موضوع تكوين أساتذة التعليم الابتدائي أثناء الخدمة باعتباره ضرورة مهمة في ميدان المنظومة التربوية.

- المساهمة في إثراء وتحليل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر تربوية.

- كما تعتبر هذه الدراسة من الدراسات المحلية القليلة على حد علم الطالبة التي تطرقت إلى موضوع التكوين أثناء الخدمة وهي إضافة للأطر النظرية التي قد تساعد في تفسير نتائج البحوث المستقبلية في نفس المجال.

- **الأهمية العملية:**

تتمثل الأهمية العملية لهذه الدراسة:

- فيما ستسهم به من نتائج يمكن من خلالها تحديد درجة تقدير اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة، حيث تعتبر درجة التقدير هذه تعبيرا غير مباشر عن درجة اتجاههم، ومن ثم توجيه أنظار المسؤولين على مستوى الإدارة التربوية والتعليمية للصعوبات التي تواجههم في التكوين أثناء الخدمة من أجل العمل على إيجاد حلول ومقترحات من شأنها التغلب عليها أو الحد منها على أقل تقدير.

– لفت انتباه المشرفين التربويين والدارسين والباحثين في إعداد البرامج لتكوين أساتذة التعليم الابتدائي لإكسابهم مهارات جديدة تتطلبها مهنة التكوين.

– كما قد تساعد هذه الدراسة المسؤولين على مستوى الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية على التعرف على انشغالات أساتذة التعليم الابتدائي لإكسابهم أفاق جديدة في مجال ممارستهم لمهنتهم لرفع من كفاياتهم التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم التي تنعكس إيجابا على مستوى تحصيل التلاميذ.

– وقد تساهم هذه الدراسة في تفسير نتائج البحوث المستقبلية في نفس المجال، كما تتبع هذه الأهمية من خلال أداة الدراسة والمتمثلة في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة.

6– أسباب اختيار الموضوع:

هناك جملة من الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا البحث، التي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

– طرح موضوع تكوين الأساتذة أثناء الخدمة باعتباره موضوع مهم وكشف جوانبه والمساهمة في نشر وإثراء المعرفة العلمية.

– يشكل تكوين الأساتذة مشكلا يعرقل سيرورة الإصلاحات التربوية الجديدة التي تتبناها المنظومة التربوية الجزائرية فكيف لأستاذ أن يطبق إصلاحا جديدا دون أن يتعرف عليه؟ أو يشارك في إعداده، فالإطار النظري الثابت هو الأصل للإطار التطبيقي المتنقل.

– دراسة واقع الأساتذة في ضوء التنظير والتطبيق في تكوينهم أثناء الخدمة وما له من تأثير مباشر على مهنتهم.

– التعرف على آراء الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة في ضوء الإصلاحات التي تعرف بالجيل الثاني.

– الاهتمام الشخصي بالموضوع من خلال ملاحظة كثرة الشكاوى والتذمر في أوساط الأساتذة وهذا بناء على معايشة الواقع.

- الرغبة الشخصية في المساهمة في إثراء العلوم الاجتماعية.

7- حدود الدراسة:

✓**الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي البالغ عددهم 275 أستاذ.

✓**الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة في جميع ابتدائيات بلدية متليلي والبالغ عددها 27ابتدائية.

✓ **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2018/2017.

8 – التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

✓**الاتجاه:**

يعرفه نيوكمبNewcomb T.M ليس الاتجاه استجابة، ولكنه ميل إلى حد ما للاستجابة بطريقة معينة لشيء أو لموقف معين، ويشير مفهوم الاتجاه إلى العلاقة بين الفرد وبين أي جانب من جوانب الحياة في بيئته سواء كانت له قيمة سلبية أو إيجابية بالنسبة له.

(محمود سيد أبو النيل، 2009، ص 353)

✓**التكوين أثناء الخدمة:**

إنه كل نشاط تعليمي منظم، يقصد به زيادة كفاءة رجال التعليم أثناء عملهم، أي بعد تخرجهم واشتغالهم بالمهنة. (صباح ساعد، 2013، ص 44)

الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة:

هو شعور وجداني يظهر في قبول الأساتذة أو رفضهم للبرامج والدورات التكوينية والورشات الدراسية المقدمة لهم أثناء الخدمة، والتي تهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية لرفع من مستواهم الثقافي والمهني، ليكونوا مطلعين وقادرين على إنجاح دروسهم من يوم التحاقهم بمهنة التدريس إلى حين تقاعدهم، والتي تظهر في التعبير اللفظي عن الرغبة والإقبال على العملية التكوينية أو الإعراض والعزوف، عنها والمؤطرة من طرف المشرفين التربويين (المفتشين) أو الأساتذة المكونين والتي تقاس في هذا البحث من خلال استجابات الأساتذة (إيجابا أو سلبا) على بنود الأداة، التي أعدها بوحفص بن كريمة و المستخدمة في هذه الدراسة والمتكون من (04) أبعاد هي: محتوى العملية التكوينية، والمكون، ومكان التكوين، ووقته، وفق مقياس لكارت الخماسي.

✓**أستاذ التعليم الابتدائي:**

هو من يمتهن التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي للموسم الدراسي 2018/2017 ويعمل بمدينة متل يلي والذي يحمل شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي أو حمل شهادة جامعية.

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد

1- مفهوم الاتجاه وتعريفه

2- الفرق بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى

3- أهمية الاتجاه

4- أنواع الاتجاهات

5- طبيعة الاتجاهات

6- خصائص ومميزات الاتجاهات

7- مظاهر الاتجاهات

8- وظائف الاتجاهات

9- مكونات الاتجاهات

10- العلاقة بين مكونات الاتجاه

11- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه

12- شروط تكوين الاتجاه

13- مراحل تكوين الاتجاهات

14- نظريات الاتجاهات

15- تغيير أو تعديل الاتجاهات

16- بعض النظريات المفسرة لتغيير الاتجاهات

17- قياس الاتجاهات

18- الاتجاهات المعاصرة حول برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

حضي موضوع الاتجاهات بأهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي، ويعتبر ضمن السلوكيات المتعلقة بالموضوعات الاجتماعية التي يمكن أن يكتسبها الفرد عن طريق الاحتكاك بمؤثرات خارجية، فإننا نستطيع أن نعلم غيرنا منها ما نشاء، وهذا ما هو مطلوب من المجتمع بصفة عامة ومن المدرسة بصفة خاصة وهو جعل الفرد ذو اتجاه ايجابي نحو ما يقوم به وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ومن هنا تبرز أهمية دراسة الاتجاهات التي تعتبر من أهم أنواع عملية التنشئة الاجتماعية، ولأنها تعتبر محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي والتي عن طريقها يمكن توزيع الأدوار وتحديد المهمات وتوجيه الطلاب التوجيه السليم لخدمة المجتمع ورعاية مصالحه.

وفي هذا الفصل سنحاول التطرق إلى كل من تعريف الاتجاه وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى، ومراحل تكونه وخصائصه ووظائفه. كما نعرض أهم النظريات المفسرة للاتجاهات بالإضافة إلى طرق قياسها.

1- مفهوم الاتجاه وتعريفه:

إن مفهوم الاتجاه يقع في صلب علم النفس الاجتماعي، حيث يلتقي حوله كل من علم النفس وعلم الاجتماع والبيولوجيا، وأول ظهور لهذا المفهوم كان تحت عنوان Attitude التي تعني الاستعداد، ومن السباقين لتناول هذا الموضوع H, pincer الذي طالما أثار مفهوم الاستعداد كالدافع للفعل والسلوك. ولقد اشتقت كلمة اتجاه من كلمة الاستعداد Aptitude ونفهم من هذا أن الاتجاه يأخذ معنى الاستعداد للفعل ولكن سرعان ما تم فصل الكلمتين عن بعضهما بحيث أصبحت كلمة Aptitude تمثل الاستعداد من حيث القدرات العضلية والعقلية وأما الاتجاه فقد أخذ معنى أخر ينحصر على العموم في كونه قوة مكتسبة تدفع الفرد لأن يتصرف بكيفية خاصة به.

ودارسة الاتجاهات تساعد على التحكم في استجابات الفرد وتسهل أيضا عملية فهم اتجاهات الآخرين، وهذا ما يجعل الحياة والتجانس ممكنا بين أفراد الجماعة وبين الجماعات التي ينبغي عليها التحكم في اتجاهاتها واحترام اتجاهات الآخرين واحتراما للقيم التي تنطوي عليها هذه الاتجاهات وما يرافقها من تمثيلات وتصويرات عن الذات وعن الآخرين. (محمد مسلم، 2007، ص62)

رغم قدم وشيوع مفهوم الاتجاه وكثرة تداوله بين الباحثين باختلاف المدارس النفسية والمراحل الزمنية، فإنه لا يوجد تعريف واحد مقنن يعترف به جميع المنشغلين في مجال علم النفس للاتجاهات النفسية، ولعل هذا التعدد والاختلاف في تعريف الاتجاه من شأنه أن يعين على فهم وإدراك أفضل وأعمق لهذا المفهوم وما يرتبط به من متغيرات هامة، ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

إن الاتجاه لغة: مشتق من الفعل، اتَّجه، يتَّجه، اتَجه، اتِّجَاها، أقبل عليه بوجهه.

(محمد المسعدي وعبد القادر مهري، 1974، ص09)

- **تعريف معجم المصطلحات النفسية والتربوية:**

على أنه الموقف الذي يتخذه الفرد والاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة، نتيجة مروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية. (حسن شحاته، زينب النجار، 2003، ص16)

- **تعريف قاموس المصطلحات العلوم الاجتماعية:**

1- مجموعة من الميول الإرادية الشعورية المعرفية والتي يستدل عليها من عينة من الاستجابات السلوكية.

2- حالة عصبية وعقلية مكتسبة من الميل تؤثر في استجابة الفرد لجميع الأشياء والأوضاع التي تتعلق بها. (مصلح الصالح، 1999، ص53)

- **تعريف المعجم الموسوعي في علم النفس:**

الاتجاه يعني الشخص برمته، ماضيه وحاضره، تكوينه وتجاربه، بنيته النفسية الوجدانية وضغوط المحيط عليه، ضغوط أسرته، أول الأمر، أسرته التي يكون تأثيرها حاسما، وضغوط المدرسة أيضا، والكنيسة، وشعبه، والطبقة الاجتماعية، والمهنة وكل التجمعات الاجتماعية التي ينتمي إليها. كلها تعمل بدقة، على الأغلب، في اتجاه إضفاء التجانس على اتجاهات أعضائها الذين يميلون، من جهتهم، ميلا تلقائيا إلى أن يمتثلوا معايير جماعاتهم. (نوربير سيلامي، 2001، ص 60)

- **تعريف أحمد عزت راجح:** استعداد وجداني مكتسب، ثابت نسبيا، يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها أو0 يرحب بها ويحبها أو يميل به عنها فيجعله يعرض عنها أو يرفضها أو يكرهها. هذه الموضوعات قد تكون نحو الأشياء أو الأشخاص، أو نحو الجماعات أو أفكار أو مبادئ أو قد تكون نحو "الذات" للفرد نفسه موضوعا لاتجاه نفسي.

(أحمد عزت راجح، 1968، ص95)

- **تعريف جوردون البورتAllport(1935):**

الاتجاه هو حالة من الاستعداد أو التهيؤ النفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص وتمارس تأثيرا توجيهيا وديناميا على استجابة الفرد لكل الموضوعات والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة.

(صلاح أحمد مراد وأحمد علي سليمان، 2005، ص320)

- **تعريف وليم و.لامبرت:**

هو أسلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية، أو اتجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة. (وليم و.لامبرت، 1993، ص115)

- أما **ترستون Thurstone** فيعرفه بأنه درجة من الميل الإيجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكولوجية. (سوسن شاكر مجيد، 2014، ص339)

- **تعريف فؤاد البهي السيد:**

الاتجاه النفسي ميل عام، مكتسب، نسبي في ثبوته، عاطفي في أعماقه يوجه سلوك الفرد وهو إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تتضمنها الخبرة". (عبد الفتاح دويدار، 1992، ص58)

- **تعريف حامد عبد السلام زهران:**

تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع فيما بين المتغير والاستجابة. وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيأ عقلي، عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة، نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف، أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. (محمد محمود أبو دوابة، 2012، ص36)

تعريف عماد عبد الرحمان زغلول:

على أنه حالة داخلية تؤثر في اختيار الفرد للسلوك أو عدم السلوك حيال موضوع أو شخص أو شيء معين، والاتجاه يعكس استجابة متعلمة تمتاز بالثبات النسبي، إلا أنها قابلة للتعديل أو التغيير وفق مبادئ التعلم. وقد تكون هذه الاستجابة قوية أو ضعيفة، كما أنها قد تكون سلبية أو موجبة أو محايدة. (عماد عبد الرحمان زغلول، 2010، ص ص 314-315)

– الاتجاه Attitude تعرفه إنستازي (Anastasi 1982):

بأنه ردود الفعل المفضلة أو غير المفضلة الصادرة من الفرد حيال مجموعة من المثيرات سواء كانت فردا أو فئة بشرية أو عادة اجتماعية أو مؤسسة من المؤسسات وغيرها.

(عبد الرحمن بن سليمان الطريري،1997، ص 440)

– تعريف قيطامي (1998):

الاتجاه استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثير من أفراد أو أشياء أو موضوعات تستدعي هذه الاستجابة، ويعبر عنها عادة، بالحب أو الكره.

(كامل علوان الزبيدي، 2004، ص112)

– تعريف بوجاردسBogardus:

بأنه ميل يتجه بالسلوك قريبا من بعض العوامل البيئية أو بعيدا عنها، فيضفي عليها معاني موجبة أو سالبة تبعا للانجذاب نحوها أو النفور منها. (أحمد علي حبيب، 2007، ص94)

- أما **نيوكمب Newcomb T.M** فيقول في تعريفه للاتجاه، ليس الاتجاه استجابة، ولكنه ميل إلى حد ما للاستجابة بطريقة معينة لشيء أو موقف معين، ويشير مفهوم الاتجاه إلى العلاقة بين الفرد وبين أي جانب من جوانب الحياة في بيئته سواء كانت له قيمة سلبية أو إيجابية بالنسبة له. (محمود سيد أبو النيل، مرجع سابق، ص353)

– تعريف محمد سلام آدم:

يرى "محمد سلام آدم" أن الاتجاه هو مفهوم نفسي اجتماعي، وهو تكوين افتراضي، أو هو متغير وسيط، تعبر عنه مجموعة الاستجابات المنسقة فيما بينها، سواء في اتجاه القبول أو الرفض إزاء موضوع نفسي أو اجتماعي معين، وفي ضوء ذلك يظهر أثر الاتجاه في المواقف التي تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية، معبرا بذلك عن مجموع خبراته الوجدانية والمعرفية. (العياش بن زروق، 2007، ص119)

– تعريف أحمد زكي صالح(1982):

الذي يصاغ في العبارة التالية "الاتجاه هو استجابة عامة عند فرد إزاء موضوع نفسي معين، وبالتالي يتضمن الاتجاه حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه تجعله يستجيب بطريقة معينة سريعة دون تفكير أو تردد إزاء موضوع معين. وهذا الموضوع يرتبط عادة بشعور داخلي لدى الفرد، أي أن الاستجابة الصادرة من الفرد

إزاء موضوع الاتجاه هي استجابة تنتمي إلى التكوين الانفعالي في الشخص، وإن كان يعبر عنها قولا أو فعلا". (طلعت منصور أنور الشرقاوي وآخرون، 2003، ص429)

تعريف المخزومي (2001):

حالة فكرية أو موقف يتخذه الفرد إزاء موضوع ما،سواء أكان بالقبول أم بالرفض أم بالمحايدة.
(المخزومي، 2001، ص 304)

ومحصلة لأراء العلماء ترى الباحثة أنه يمكن تعريف **الاتجاه** بأنه حالة من الاستعداد والتأهب لدى الفرد تجاه أمر معين، وهو نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية يكتسبها الفرد تجاه شيء معين، أو قيمة معينة، وقد يكون ايجابيا يعبر عن القبول أو سلبيا يعبر عن الرفض، فهو خلاصة لما يعتقده الفرد تجاه شيء أو موقف، أو مجموعة من الأشياء أو المواقف. وتكمن أهمية الاتجاهات في كونها تمثل حالة من الاستعداد لدى المتعلم يجعله يدرك الأشياء والموضوعات والأنشطة، علما بأن الاتجاهات ليست فطرية وإنما تكتسب من خلال الملاحظة والتجربة التي يمر بها الفرد في أثناء عملية نموه، وتتسم الاتجاهات بأنها قابلة للتغيير من خلال مرور الفرد بخبرات معينة متعددة.

2- الفرق بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى:

هناك العديد من المفاهيم القريبة من مفهوم الاتجاه يتداولها العامة والخاصة، ولكي يتضح مفهوم الاتجاه جيدا ولا يكون هناك لبس بينه وبين بعض المفاهيم، وضح أهل الاختصاص الاختلاف بينه وبين مفهوم الاتجاه والمفاهيم الأخرى التي عادة ما ترتبط به، ومن أهمها: الرأي، المشاعر، الميل، السمة، المعتقد، القيمة، السلوك، الإيديولوجية، العاطفة، التعصب، الدافع، الاهتمام، القيمة، وسوف نلقي الضوء على أبرز وجوه الاختلاف بينها وبين الاتجاه.

الاتجاه والرأي:

كثيرا ما يخلط الناس بين الرأي والاتجاه، ويشير الرأي إلى ما نعتقد أنه صواب، وعلى ذلك فهو وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاه، ويوضح (أيزنك Eysenek) العلاقة بين الرأي والاتجاه من حيث أن الرأي

هو الوحدة البسيطة، والاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبا، فالاتجاه في رأيه عبارة عن عدد من الآراء التي تندرج بعد الموافقة والمعارضة لموضوع الاتجاه.

المشاعر والاتجاه:

مفهوم المشاعر نعني به ردود الفعل الوجدانية أو الانفعالية المرتبطة بأحد الموضوعات، وتشكل أساس التقويم الانفعالي، وبالتالي فهي تمثل نوعا من الثقل الذي يعطي للاتجاهات نوعا من الاستمرار والدافعية، والمشاعر أضيق من الاتجاهات وهي تمثل أحد مكوناتها. (زين العابدين درويش، 1999، ص 92)

الاتجاه والميل:

هناك فرق أساسي بين الميل والاتجاه، فالميل هو ما نحب أو نفضل بينما الاتجاه يتعلق بما نعتقد، لأنه ليس كل ما نحبه نعتقد فيه والعكس صحيح، أي أن الاتجاه يعبر عن عقيدة بينما الميل يعبر عن شعور. (عبد الفتاح محمد دويدار، مرجع سابق، ص171)

الاتجاه والسمة:

يتمثل الفرق بين الاتجاه والسمة، في أن السمة أكثر عمومية من الاتجاه، هذا بالإضافة إلى أن الاتجاه يتضمن عادة تقييما من جانب الفرد للموضوع الذي يتجه إليه بينما السمة ليست كذلك.

(محمد عبد الرزاق أسود، 2008، ص25)

الاتجاه والمعتقد:

أما الفرق بين الاتجاه والمعتقد، فيتلخص في أن المعتقدات تنتمي إلى الجانب المعرفي وتتمثل في درجات من الترجيح الذاتي، في حين أن الاتجاهات تتمثل في الجانب الوجداني أو التقويمي.

الاتجاه والسلوك:

بالنسبة للفرق بين الاتجاه والسلوك فيتمثل في أن السلوك يشير إلى الاستجابات الظاهرة الواضحة لدى الفرد، بينما يشير الاتجاه إلى الاستجابة التقويمية – الوجدانية للفرد، والتي يستدل عليها من خلال عملية القياس فالاتجاه لا يشير إلى فعل معين بل هو تجريد لعدد من الأفعال والاستجابات التي ترتبط فيما بينها.

الاتجاهات والإيديولوجية:

الفرق بين الاتجاه والإيديولوجية هو الفرق في مستوى العمومية، حيث تشمل الإيديولوجية على مجموعة كبيرة من الاتجاهات المترابطة، لذا فهي أكثر عمومية من الاتجاه.

(معتز السيد عبد الله وعبد اللطيف محمد خليفة، 2001، ص. ص 292-293)

الاتجاه والعاطفة:

أما فيما يتعلق بالفرق بين الاتجاه والعاطفة، فالاتجاه أكثر عموما وشمولا من العاطفة، التي تقتصر على الجانب الشعوري والوجداني، أما الاتجاه فيشمل جوانب عقلية ومعرفية وإدراكية.

الاتجاه والتعصب:

تتمثل جوانب الاختلاف بين الاتجاه والتعصب، في أن الاتجاه إما يكون سلبيا أو إيجابيا، أما التعصب فهو عبارة عن اتجاه سلبي لا يقوم على أساس منطقي مشحون بشحنة انفعالية زائدة، التي تجعل التفكير بعيدا عن الموضوعية والمنطق السليم. (خليصة قابلي، 2014، ص35.ص38)

الاتجاه والدافع:

الدافع قوة داخلية وشدته اللاحقة بشدة تحريض من المؤثر تنعكس على شدة ظهور الاتجاه، والاتجاه نفسه قوة كذلك لما يتضمنه من اعتقادات وقيم وعواطف، فإذا بدأ تحقيق وظيفته وتوجيه السلوك، فإنه يغدو قوة تتفاعل مع قوة الدافع وتتعاون معها، ومع ذلك يبقى الدافع مختلفا عن الاتجاه من حيث هو حالة أو حادثة نفسية.

الاتجاه والاهتمام:

على الرغم من وجود علاقة بين مفهوم الاتجاه ومفهوم الاهتمام فإن هناك اختلافا بينهما، فالاهتمام يشير إلى بعض التفضيلات المهنية والاتجاه يشير إلى أمور متنوعة اجتماعية، سياسية وغيرها، كما أن الاهتمامات غالبا ما تكون مرغوبة وايجابية بينما قد تكون الاتجاهات موجبة أو سالبة أو محايدة، كما تتسم الاهتمامات بالتحديد والخصوصية في حين تتسم الاتجاهات بالعمومية والشمولية.

(محمد سبع، 2017، ص .ص 145-146)

الاتجاه والقيمة:

أوضح Rokeach (1973) أن الاتجاه هو استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا، وهو رأي يحدد سلوك الفرد تجاه موضوعات متعددة، في حين أن القيم هي أمور ذات قيمة في حياتنا مثل الحرية والعدالة والجمال والطاعة، فنقول هذا شيء قيم، أي له قيمة في حياتنا والناس يشتركون في قيم مختلفة وأن درجات الاختلاف فيما بينهم لها أهمية كبيرة (حياة معاش، مرجع سابق، ص29)

من خلال ما سبق ذكره يتبين أن مفهوم الاتجاه يختلف عن تلك المفاهيم في عدة نقاط، ويرجع ذلك لعدم الاتفاق على معاني الكثير من المفاهيم الوجدانية إذ أن لكل مفهوم خصائصه ومميزاته، ومن هنا يبرز مفهوم الاتجاه عن غيره من المفاهيم السابقة وهذا ما يتفق عليه الباحثين في الوقت الحاضر.

3- أهمية الاتجاه:

تحتل دراسة الاتجاهات مكانا بارزا في الكثير من الدراسات النفسية وفي كثير من المجالات التطبيقية وغيرها من مختلف ميادين الحياة، ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات يتمثل في دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها، وإضعاف الاتجاهات المعوقة، بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو عالمه.

إن تراكم الاتجاهات في ذهن المرء وزيادة اعتماده عليها، تحد من حريته في التصرف وتصبح أنماطا سلوكية روتينية متكررة، ويسهل التنبؤ بها، ومن ناحية أخرى فهي تجعل الانتظام في السلوك والاستقرار في أساليب التصرف أمرا ممكنا وميسرا للحياة الاجتماعية.

ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصرا أساسيا في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك التطبيقي للفرد والجماعة أيضا. (سهام إبراهيم كامل محمد، 2008، ص 200)

4- أنواع الاتجاهات:

تنقسم الاتجاهات إلى خمسة أنواع منها:

❖ **الاتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة:**

1. **الاتجاهات العامة:** وهي التي لها صفة العمومية، وتنتشر وتشيع بين أفراد المجتمع، كالاتجاه نحو المساواة والعدالة الاجتماعية.

2. **الاتجاهات الخاصة:** وهي التي تنصب على النواحي الذاتية الفردية مثل الاتجاه نحو الأعياد واحتفالاتها.

❖ **الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية:**

1. **الاتجاهات الجماعية:** وهي الاتجاهات التي يشترك فيها عدد من أفراد المجتمع كإعجاب الناس بالأبطال أو القواد.

2. الاتجاهات الفردية: وهي الاتجاهات التي تميز فرد عن آخر مثل إعجاب فرد بزميل له.

❖ **اتجاهات موجبة واتجاهات سالبة:**

1. الاتجاهات الموجبة: هي الاتجاهات التي تقوم على تأييد الفرد وموافقته لموضوع الاتجاه.

2. **الاتجاهات السالبة:** هي الاتجاهات التي تقوم على معارضة الفرد وعدم موافقته وتدفع الفرد للوقوف ضد موضوع الاتجاه.

❖ **الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة:**

1. الاتجاهات القوية: هي الاتجاهات التي تبقى قوية على مر الزمن نتيجة لتمسك الفرد لقيمتها بالنسبة له.

2. الاتجاهات الضعيفة: وهي الاتجاهات التي من السهل التخلي عنها وقبولها للتحول والتغيير تحت وطأة الظروف والشدائد.

(محمد بن عبد الله الجغيمان وعبد الحي علي محمود، 2008، ص. ص 84-85)

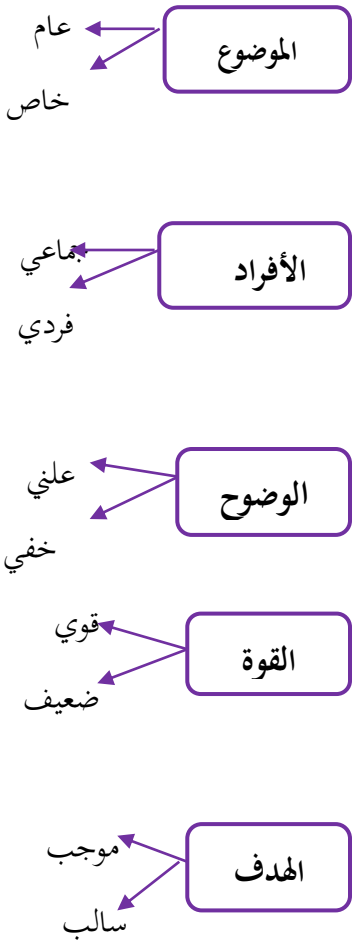
❖ **الاتجاهات الشعورية والاتجاهات اللاشعورية:**

1.**الاتجاهات الشعورية:** هي الاتجاهات التي يظهرها صاحبها دون إحراج أو تحفظ وتكون متفقة مع معايير الجماعة.

2.**الاتجاهات اللاشعورية:** وهي الاتجاهات التي يخفيها صاحبها ولا يفضح عنها ويجد حرجا في التعبير عنها أمام الآخرين ويحاول أن يحتفظ بها لنفسه.

(محمد بن عبد الله الجغيمان وعبد الحي علي محمود، نفس المرجع، ص85)

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



الشكل (01): يوضح تصنيف الاتجاهات

(خليصة قابلي، مرجع سابق، ص40)

5- طبيعة الاتجاهات:

تتحدد طبيعة الاتجاهات بخمسة أبعاد رئيسية هي:

- **التطرف:**

ويقصد به خط الاتجاه من الايجابية والسلبية، فالاتجاهات النفسية تقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب هما التأييد المطلق أو المعارضة المطلقة.

- **المضمون أو المحتوى المعرفي:**

ويقصد به درجة وضوح معناه عند الأفراد أصحاب الاتجاه وأن الاستجابات التي يقوم بها الفرد حين يعلن تأييده أو معارضته لموضوع من الموضوعات إنما هي استجابة لأمر ذاتي هو مفهومه عن الاتجاه.

- **وضوح المعالم:**

وهذا يعني أن الاتجاهات تتفاوت في درجة وضوحها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض ومائع.

- **الانعزال:**

تختلف الاتجاهات من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، فقد يكون اتجاه الفرد نحو العلوم الطبيعية اتجاها منعزلا عن غيره من الاتجاهات فلا تفاعل بينه وبين اتجاهه نحو التربية أو اتجاهه نحو التقدم الصناعي أو التخطيط.

- **القوة:**

من الاتجاهات ما يبقى قويا على مر الزمان على الرغم مما يقابل الفرد من شواهد تدعوه إلى التخلي عنه وإسقاطه، مثل هذه الاتجاهات اتجاهات قوية بخلاف الاتجاهات الضعيفة التي تتغير وتتحول تحت وطأة العناء والشدائد، والاتجاه يميل إلى القوة كلما كانت له قيمة أكبر وأهمية أكثر في تكوين الشخصية ومعتقدات القوم الذي ينتمي إليهم الفرد. (فاروق عبدو فيله ومحمد عبد المجيد، دس، ص 200)

6- خصائص ومميزات الاتجاهات:

تتميز بمجموعة من الخصائص تتلخص أهم خصائص الاتجاهات النفسية الاجتماعية فيما يلي:

- الاتجاه علاقة بين الفرد وموضوع ما من موضوعات البيئة وقد يكون هذا الموضوع شخصا أو فكرة أو حادثا أو وضعا أو شيئا.
- الاتجاهات تكوينات فرضية يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد، فالطالب الذي يملك اتجاها ايجابيا نحو مادة دراسية معينة يصرف المزيد من الجهد والوقت لدراستها.
- الاتجاهات متعلمة يكتسبها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية وقد يتم تعلم بعض الاتجاهات على نحو لا شعوري أو غير قصدي.
- تتباين الاتجاهات في ثباتها وتغيرها، فالاتجاهات التي يكتسبها الفرد في مراحل حياته الأولى والاتجاهات العاطفية أكثر ثباتا من الاتجاهات ذات الصبغة العاطفية الأضعف.
- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.
- الاتجاهات تعتبر نتاجا للخبرة السابقة وترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل.
- الاتجاه يغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه.
- الاتجاهات إقدامية – تجنبية، فتجعل الفرد يقترب من موضوعاتها إذا كانت إقدامية. فالاتجاه الإقدامي نحو الدين مثلا يدفع بصاحبه إلى ممارسة تعليمات الدين وشعائره. وقد تتسم الاتجاهات بالتجنبية أو السلبية فتجعله يتجنبها و يرغب عنها.
- الاتجاهات قابلة للقياس بأدوات وأساليب مختلفة ويمكن ملاحظتها.
- الاتجاهات قابلة لأن تكون سلبية أو إيجابية أو بين هذين الطرفين.
- الاتجاهات ثلاثية الأبعاد. أي لها أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية حركية.
- الاتجاهات قابلة للتغيير والتطوير تحت ظروف معينة. (جودت بني جابر، 2004، ص 271)

وتتميز الاتجاهات من حيث عدة عناصر: الوجهة، الشدة، الانتشار، الاستقرار، والبروز.

❖ **الوجهة:**

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

❖ **الشدة:**

تختلف الاتجاهات من حيث الشدة، إذ نجد لشخص معين اتجاها ضعيف نحو موضوع ما، بينما نجد لشخص ثاني اتجاها قويا نحو نفس الموضوع أو موضوع آخر.

❖ **الانتشار:**

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

❖ **الاستقرار:**

من الملاحظ أن بعض الأفراد يستجيبون لسلم الاتجاه بأسلوب مستقر، بينما نجد آخرين يعطون إجابات مرضية وغير مرضية لنفس الموضوع.

❖ **البروز:**

ويقصد به درجة التلقائية أو التهيؤ للتعبير عن الاتجاه، ونمكن قياس البروز بواسطة المقابلات وبالملاحظات التي توفر الفرص للتعبير عن الاتجاهات. (خليصة قابلي، مرجع سابق، ص. ص 45-46)

7- مظاهر الاتجاهات:

- **الرضا:**

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

- **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 الأحاسيس 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 الأشكال، وحتى يحدث هذا يجب توفر شروط وعوامل عدة منها، جهد عضلي وعقلي زائد، الدافعية اللازمة ووسائل الإنتاج. (خليصة قابلي، نفس المرجع، ص. ص 46-47)

8- وظائف الاتجاهات:

تؤدي الاتجاهات عددا من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي، بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو مثمر وفعال، وأهم هذه الوظائف هي:

أ. وظيفة منفعية:

تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة، تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها، لأنه يشكل اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأشخاص الهامين في بيئته. الأمر الذي يساعده على التكيف مع الأوضاع الحياتية المختلفة والنجاح فيها، وذلك بإظهار اتجاهات تبين تقبله لمعايير الجماعة وولاءه لها.

ب. وظيفة تعبيرية:

توفر الاتجاهات للفرد فرص التعبير عن الذات، وتحديد هوية معينة في الحياة المجتمعية، وتسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية على نحو نشط وفعال، الأمر الذي يضفي على حياته معنى هاما، ويجنبه حالة الانعزال أو اللامبالاة. (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص 475)

ج. وظيفة دفاعية:

تشير الدلائل إلى أن اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته ودوافعه الشخصية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية أو الواقعية لموضوعات الاتجاهات، لذلك قد يلجأ الفرد أحيانا إلى تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معينة، للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه، أي أنه يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن ذاته. (عبد المجيد نشواتي، نفس المرجع، ص 476)

د. الوظيفة المعرفية أو الوظيفة التنظيمية:

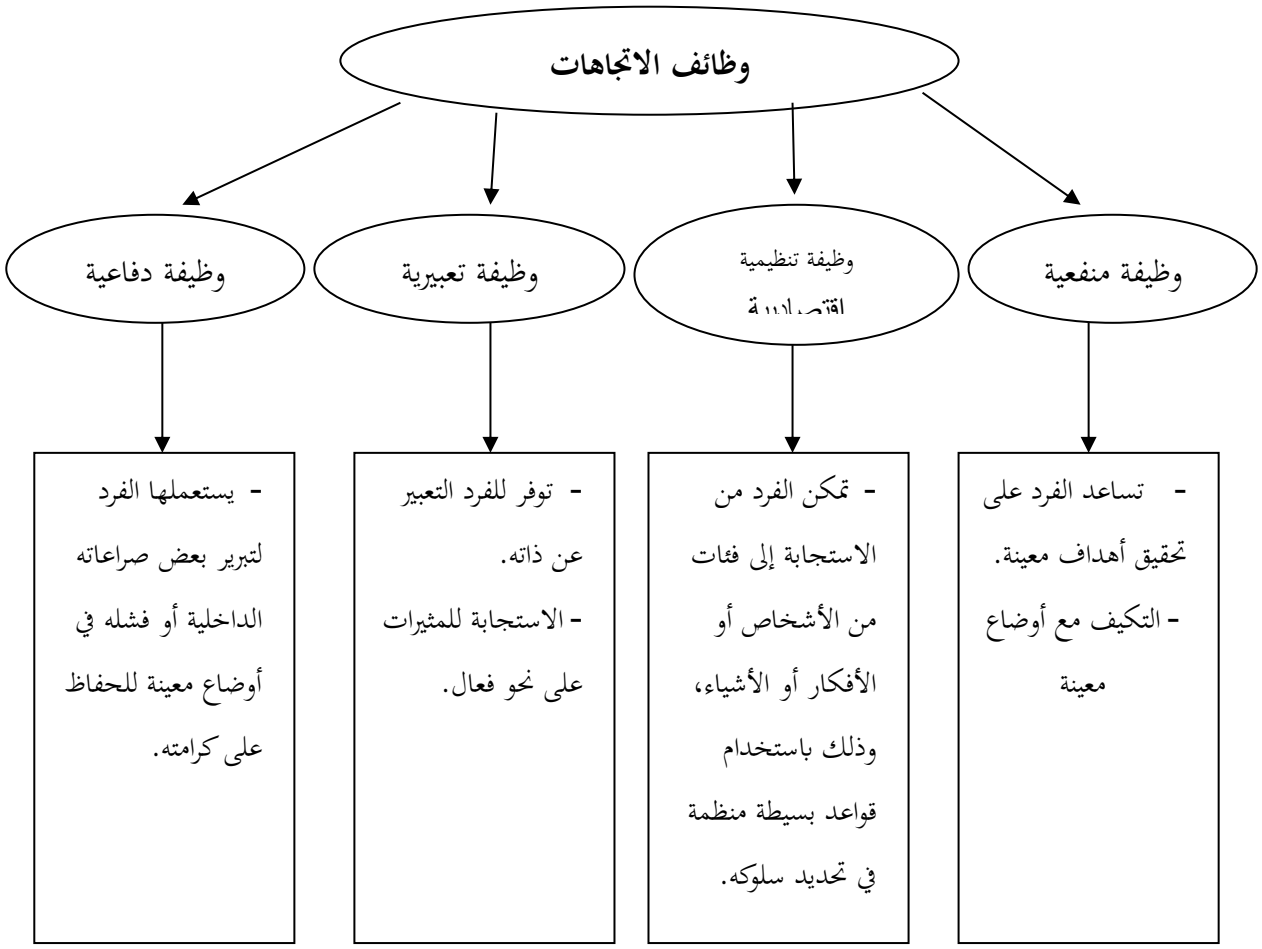
أي اتساق السلوك في المواقف المختلفة بحيث يسلك تجاهها على نحو ثابت، وتقوم على حاجة الفرد إلى رؤية دنياه في شكل بنيان منتظم.

ويمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات النفسية الاجتماعية فيما يلي:

1. الاتجاه يحدد طريق السلوك ويفسره.
2. الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
3. الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة وفي الثقافة التي يعيش فيها.
4. الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف وفي كل مرة تفكيرا مستقلا.
5. الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.
6. الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
7. الاتجاه يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.
8. الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.

(خليل عبد الرحمن المعايطة، 2007، ص163)

يمكن تلخيص وظائف الاتجاهات في الشكل المبين أدناه:



الشكل رقم (02): يبين وظائف الاتجاهات

(مليكة عباني، 2015، ص 70)

9- مكونات الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات نتيجة اتصال الفرد بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به وهذه مكونات متكاملة مع بعضها البعض، فلا تقتصر على المكون الانفعالي المتعلق بالعاطفة ومشاعر والأحاسيس والقيم نحو موضوع ما، وإنما يتضمن أيضا المكون المعرفي المتعلق بمعارف الفرد ومعتقداته وأفكاره وأرائه حول الموضوعات المتعلقة بالاتجاه، كما تتضمن المكون السلوكي الذي يتعلق بأفعال الفرد وأداءه وسلوكه الملاحظ واستجاباته الواضحة نحو موضوع ما، وهذه المكونات مرتبة حسب مراحل تكوين الاتجاه إلى ما يلي:

❖ **المكون الانفعالي أو العاطفي:**

يشير هذا المكون إلى مشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، ويرتبط بتكوينه العاطفي، فقد يحب موضوعا ما، فيندفع نحوه، ويستجيب له على نحو ايجابي، وقد ينفر من موضوع آخر ويستجيب له على نحو سلبي.

❖ **المكون المعرفي العقلي:**

ينطوي الاتجاه إلى جانب المكون العاطفي، على مكون معرفي، يتضمن المعلومات والحقائق الموضوعية المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، حتى يمكنه من اتخاذ الاتجاه المناسب، فالطالب يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلا، فقد يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسات، ودورها في الحياة الاجتماعية، وضرورة تطويرها لإنجاز حياة اجتماعية أفضل، وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكاة والتقويم... وكذلك إذا كان لدى الفرد اتجاه ايجابي نحو تعليم المرأة، فلابد أنه يعتقد في قدرة المرأة على التعليم والعمل ويراها مثمرة ومنتجه في الحياة العامة.

❖ **المكون السلوكي أو مكون الأداء أو النزعة للفعل:**

يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة. إن الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه، فالطالب الذي يملك اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي، يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة ويثابرا على أدائها بشكل جدي وفعال كما أن الشخص الذي لديه اتجاه إيجابي نحو عمل المرأة نراه يقبل على تعليم ابنته ويحث جارة على ذلك.

ويجب أن نلاحظ أن الاتجاه النفسي نحو أي موضوع هو مزيج من هذه العناصر الثلاثة.

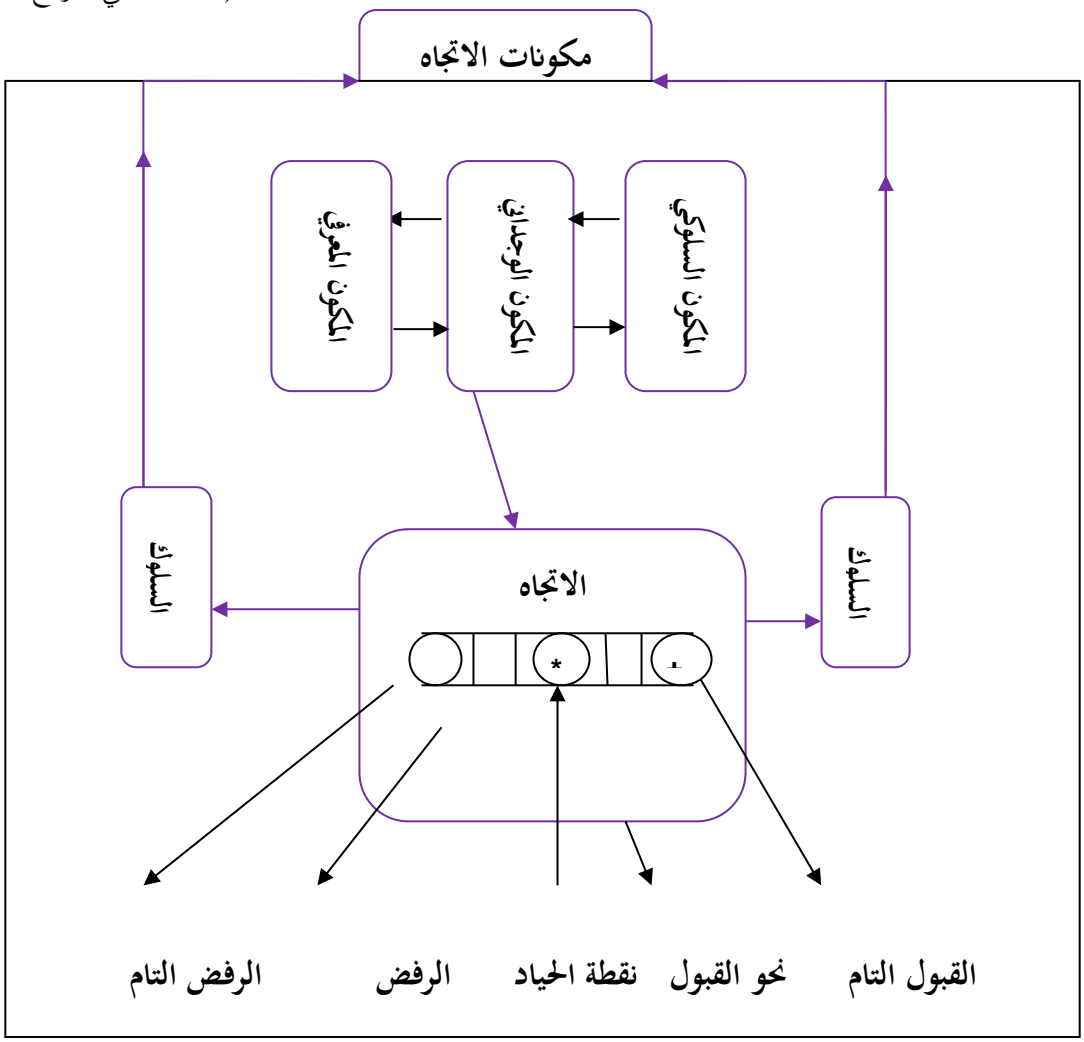
(جودت بني جابر وسعد عبد العزيز، مرجع سابق، ص 268)

ويظهر أن المكونات الثلاث للاتجاهات (**المعرفي – الوجداني – السلوكي**) مترابطة، فيصعب فصل كل منها عن الآخر، ولذا يرى سعد أن أي اتجاه ينطوي على ثلاثة عناصر مترابطة (**عقلاني، وجداني، سلوكي**) – أي فكر وشعور وعمل – كما يؤكد أن أي اتجاه نحو قضية ما لا يمكن النظر إليه في فراغ أو أحادي، ذلك لأن النظرة الاجتماعية نحو قضايا أخرى متشابكة، لتكون فيما بينها ما يسمى (**بالنظرة الكلية**)

للفرد، وأحيانا يطلق على هذه النظرة الكلية لفظ (**الإيديولوجيا**)،كما أن أي اتجاه سواء ينظر إليه منفصلا أو كجزء من هذه النظرة لا يمكن فهمه علميا إلا بتحليله وربطه بمقارنة الفرد في الأبنية والهياكل الاجتماعية المتعددة، التي يتشكل منها مجتمعه المحلي أو مجتمعه الأكبر مثل الطبقة، والمهنة والديانة والجماعة وغير ذلك.

ويبدوا 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:

(خليصة قابلي، مرجع سابق، ص 49)



الشكل رقم (03): يوضح مكونات الاتجاه

(خليصة قابلي، نفس المرجع، ص50)

من خلال الشكل رقم (03) يمكن أن نتصور بأن المكونات الثلاثة (**المعرفي، السلوكي، الوجداني**) للاتجاه تتفاعل فيما بينها ليتكون الاتجاه، الذي قد يكون اتجاها ايجابيا أو سلبيا أو محايدا، فنقطة الصفر تشير إلى الحياد، ثم يبدأ الاتجاه نحو الايجابي أو السلبي، بمعنى أنه لا يتكون دفعة واحدة، وإنما يبدأ كل منهما من منطقة الحياد ثم ينمو هذا الاتجاه بالتدرج ليصل إلى القبول التام أو الرفض التام، أو قد يبقى في منطقة الحياد أو قد يتراجع من القبول 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". وعلى قدر درجة الاتجاه يكون السلوك كناتج يعبر عنه بأي شكل من أشكال السلوك (لفظيا أو حركيا)، فعند التغيير لابد من العودة ثانية إلى المكونات كإطار مرجعي، ففي حالة القبول يتغير الاتجاه، فإنه ينبغي أن يغير الفرد أو يصحح في الجوانب المعرفية في ضوء المعلومات أو الحاجات الداعية لتغييره، فيحصل التغيير، أما لتأكيد الاتجاه السابق أو لتغييره، 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. (خليصة قابلي، نفس المرجع ، ص .ص50-51)

10– العلاقة بين مكونات الاتجاه:

تتأثر مكونات الاتجاه بالعديد من العوامل المختلفة منها البيئية بمفهومها الواسع سواء الأسرة والمدرسة والمجتمع بعاداته وتقاليده وقيمه السائدة فالاتجاهات تنبع من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومن خلال عملية التفاعل الاجتماعي والنظم الدينية والأخلاقية، بالإضافة إلى تجارب الشخصية في المواقف الاجتماعية المختلفة، لذلك من الممكن لنا أن نتصور وجود علاقة بين خصائص هذه المكونات. ونتناول فيما يلي بعض أسفرت عنه البحوث التي قامت بدراسة اتساق مكونات الاتجاه.

– **اتساق مكونات الاتجاه من حيث قوتها:** القوة هنا تعني شدة الاتجاه وتكون مكونات الاتجاه قوية أو ضعيفة في كل نوع من الأنواع الثلاثة على الوجه التالي:

1) المكونات المعرفية:

تكون على درجة كبيرة من القوة عندما تكون المعلومات عن موضوع الاتجاه تؤيده بقوة أو تكون ضد هذا الموضوع و تعارضه بقوة.

2) المكونات الوجدانية:

تكون قوية إذا كانت تحمل طاقة وجدانية ايجابية للغاية أو طاقة وجدانية سلبية للغاية نحو موضوع الاتجاه. إقبال تام على هذا الموضوع وحب له أو نفور تام منه وكراهية له، وبين هذين القطبين درجات من القوة والضعف.

3) المكونات العملية:

تكون قوية إذا كان استعداد الشخص صاحب الاتجاه استعداد إما القيام بعمل يساعد موضوع اتجاهه أو يحميه أو إذا كان استعداد الشخص استعداد تاما للإضرار بهذا الموضوع ومحاربته وتحطيمه وبين هذين الطرفين درجات من القوة والضعف.

وقد قام Kaiz and Stotland 1959 في جامعة متشجعان بأمريكا يبحث عن الاتساق الناتج عن ترابط أنواع مكونات الاتجاهات بعضها مع بعض، من حيث عدد مكونات كل نوع، وبناء على هذا البحث قسما الاتجاهات إلى الأقسام التالية:

1. اتجاهات تعتمد على مكونات وجدانية كثيرة لا يقابلها سوى أقل عدد ممكن من المكونات المعرفية، وقليل جدا من الميول العملية.

2. اتجاهات عقلية ذات مكونات معرفية كثيرة بالإضافة إلى مكونات وجدانية قليلة وتفتقر إلى الاستعداد العملي وهذا النوع من الاتجاهات مثله مثل سابقه لا يمكن أن يفيد في التنبؤ الدقيق بالسلوك المستقبل.

3. اتجاهات ذات استعداد عملي وتمثل ميولا عملية نحو موضوعات قيمها الشخص تقييما معينا، مع أقل مضمون معرفي ممكن.

4. اتجاهات متوازنة المكونات، تتكون من مكونات معرفية مفيدة واستعدادات عملية وكذلك مكونات وجدانية تحقق التوازن مع المكونات المعرفية والمكونات العملية. (خليل معايطة، مرجع سابق، ص. ص148-150)

والخلاصة أن الأنواع الثلاثة لمكونات الاتجاه مترابطة إلى حد بعيد وإن كل واحد منها يعمل بطريقة خاصة ويؤدي وظيفة خاصة تقدم المعلومات تساعدنا على فهم الاتجاهات.

(خليل معايطة، نفس المرجع ، ص150)

11- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه:

هناك العديد من العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه نذكر من بينها ما يلي:

1)الدوافع والحاجات:

تعمل الحاجات والدوافع والرغبات والأهداف على تكوين وتشكيل الاتجاهات، فهي تعتبر بمثابة القوى المحركة للفرد على النشاط والعمل وهي التي توجهه نحو الأشياء والأهداف المرغوب فيها. كما أنها تحدد مدى استفادته من المؤثرات الحضارية المحيطة به فتوجهه إلى أشياء وينجذب إلى أشياء خاصة لأنها تحقق له حاجاته وتشبعها، ومن هنا كان اختلاف الأفراد في اتجاهاتهم في المجتمع الواحد.

2)المؤثرات الثقافية:

تلعب الثقافة دورا هاما في تشكيل اتجاهاتنا بما تشتمل عليه من نظم دينية وأخلاقية واقتصادية وسياسية. فالإنسان يعيش في إطار ثقافي يتألف من العادات والتقاليد والاتجاهات والمعتقدات والقيم وهذه جميعا تتفاعل تفاعلا ديناميكا يؤثر في الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع بيئته سواء أكانت أسرته أو مدرسته، بمعنى أن مختلف الجماعات التي ينتمي إليها الفرد تؤثر في اكتسابه لاتجاهاته ومعتقداته.

3)الأنماط الشخصية العامة:

تؤثر بعض الصفات المزاجية والشخصية في تكوين الاتجاهات فتجعل الفرد محصنا ضد التأثر ببعض الاتجاهات في حين يكون عرضة للتأثر باتجاهات أخرى، وقد قام المؤلف ببحث لإثبات الارتباط بين صفات الشخصية الخاصة كالانطواء والانبساط وعلاقتها بتكوين اتجاهات محافظة، واتضح من نتائج هذه الدراسة أن صفة الانطواء تساعد على أن يكون الفرد أميل إلى تكوين اتجاهات محافظة.

(أحمد علي الحبيب، مرجع سابق، ص. ص 102-103)

4)ما يتعرض له الفرد من حقائق ومعلومات:

تنمو الاتجاهات وتتشكل تلبية للحاجات وتبعا لما يتعرض له الفرد من حقائق ومعلومات، فقد يكون لدى الطلاب معلومات قليلة عن الحرب الكيماوية والبيولوجية لذلك فلا تتكون لديهم اتجاهات نحو تلك الأمور أما إذا نشرت إحدى الصحف سلسلة من المقالات عن حقائق هذا اللون من الحرب، وعرف الناس من خلال تلك المقالات آثار التدميرية الشاملة التي تحدثها الغازات السامة على الأعصاب وكذا الجراثيم والفيروسات... قد ينمو لديهم اتجاه سلبي قوي ضد نحو نزع السلاح والتحكم في تلك الأسلحة.

5)المؤثرات الوالدية والجماعية:

ولعل أقوى العوامل المؤثرة في تكوين اتجاهات الفرد هي الوالدين وسائر أعضاء الأسرة، حيث وجد أن أكثر اتجاهات الفرد تتأثر إلى حد كبير باتجاهات والديه، وذلك من خلال عملية التطبع الاجتماعي (أحمد علي الحبيب، نفس المرجع ، ص. ص 103-104)

6)الوراثة والبيئة:

للوراثة أثر 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.

7)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.

8)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.

(خليصة قابلي، مرجع سابق، ص. ص57-58)

9)جماعة الأصدقاء والأقران:

تؤثر هذه الجماعة في الاتجاهات، ففي الحديث الذي رواه أبو هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم "**الرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل**" (الدمشقي، رقم الحديث 144.327)، ولا شك بأن الفرد يتأثر بآراء وأفكار واتجاهات أصدقائه وأقرانه ويتضح هذا التأثير ابتداء من مرحلة ما قبل المراهقة وحتى سن الجامعة.

10) المجتمع المحلي المحيط بالفرد:

لهما تأثير في تكوين الاتجاهات من خلال السلوكات والمعاملات والعادات والتقاليد والقيم وغير ذلك.

(خليصة قابلي، نفس المرجع، ص58)

يمكن تلخيص النقاط السابقة في المخطط التالي:

الشكل رقم(04): يوضح العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه

(خليصة قابلي، مرجع سابق، ص.ص57-58)

12- شروط تكوين الاتجاه:

يمكن تلخيص شروط تكوين الاتجاه فيما يأتي:

1- المرور بخبرات فردية مواتية أو غير مواتية:

حادة تدور حول موضوع الاتجاه، فالخبرة التي يصاحبها انفعال حاد تساعد على تكوين الاتجاه أكثر من الخبرة التي لا يصاحبها مثل هذا الانفعال.

2- تكرار الخبرة:

ليتكون الاتجاه يجب أن تتكرر الخبرة فعلى سبيل المثال عندما يجد الفرد نفسه صعوبة في فهم مادة الحساب مثلا وتتكرر هذه الخبرة في مادة أخرى ترتبط بالحساب كالهندسة والجبر مثلا فنجد أن الطالب يكون اتجاها عن مادة الرياضيات وقد يدفع الاتجاه هذا الفرد إلى نزوع معين كأن يدعو بقية أصدقائه إلى مقاطعة كتب الرياضيات ودخول القسم الأدبي بدلا من القسم العلمي وهكذا.. .الخ

3- تكامل الخبرة:

عندما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة في وحدة كلية، بحيث تصبح هذه الوحدة إطار ومقياس تصدر عنه أحكامنا واستجاباتنا للمواقف المتشابهة بمواقف تلك الخبرات الماضية، فمثلا عندما يفشل الطالب في مادة الحساب لا يكون عنده اتجاه ضد المدرسة وعملية التعلم عموما إلا إذا فشل في عدة مواد أخرى بحيث تتكامل خبرة الفشل وبالتالي يتكون الاتجاه.

4- حدة الخبرة:

للخبرات الانفعالية الحادة أثر قوي في تكوين الاتجاهات، والاتجاهات النفسية تتكون دائما في مواقف المعاناة، عندما يحتك الفرد بعناصر بيئته احتكاكا انفعاليا من درجة معينة.

5- تمايز الخبرة:

يؤدي إلى تعميم الخبرات الفردية المتتالية إلى تحديد الاتجاه تحديدا واضحا قويا وهذا جري بأن ينحو الاتجاه نحو النضج والاكتمال والنمو، فينفصل عن بقية الاتجاهات الأخرى، ويكتسب بذلك ذاتيته التي تؤكد معالمه. (كامل علوان الزبيدي، مرجع سابق، ص115)

6- تعميم الاتجاه:

وتطبيقه على الحالات والمواقف الفردية التي تجابه الفرد والتي تدور حول موضوع الاتجاه.

(كامل علوان الزبيدي، نفس المرجع، ص115)

13- مراحل تكوين الاتجاهات:

يتكون الاتجاه النفسي عند الفرد ويتطور من خلال التفاعل المتبادل بين هذا الفرد وبيئته بكل ما فيها من خصائص ومقومات. وتكوين الاتجاه النفسي بغض النظر عن كونه سالبا أو موجبا إنما هو دليل على نشاط الفرد وتفاعله مع البيئة.

يمر تكوين الاتجاه بثلاث مراحل أساسية وهي:

- **المرحلة الإدراكية المعرفية:**

وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطارا معرفيا لهذه المثيرات والعناصر.

- **المرحلة التقييمية:**

وهي مرحلة يقوم فيها الفرد بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر، ويستند في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية مثل خصائص الأشياء ومقوماتها، ومن متغيرات ذاتية مثل تلك التي أشرنا إليها في الجانب الاجتماعي من الإدراك مثل صورة الذات، وأبعاد التطابق والتشابه والتمييز وهي جميعها تعتمد على ذاتية الفرد وأحاسيسه ومشاعره.

- **المرحلة التقريرية:**

وهي مرحلة التقرير أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة، فإذا كان الحكم موجبا يكون الاتجاه موجبا لدى الفرد والعكس صحيح. (سعد عبد الرحمان، 1998، ص 361)

14- نظريات الاتجاهات:

هناك مجموعة من النظريات حاولت إعطاء تفسيرات منسقة لتكوين الاتجاهات النفسية الاجتماعية نعرضها فيما يلي:

- **نظرية التحليل النفسي:**

تؤكد هذه النظرية على أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا، في تكوين الأنا، وهذه الأخيرة تمر بمراحل متغيرة منذ الطفولة، وتمتد لمرحلة البلوغ، وتتأثر في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد، نتيجة لخفض توتراته، أو عدم خفضها، وأن الاتجاه نحو الأشياء والموضوعات يتحدد انطلاقا من دور هذه الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي، بين متطلبات الهو الغريزية، وبين الأعراف والمعايير، والقيم الاجتماعية (الأنا الأعلى) فالاتجاه الايجابي يتكون نحو المواضيع التي أعاقت أو منعت خفض التوتر. (جودت بني جابر، مرجع سابق، ص280)

إذن فالموقف الفرويدي يرى أن الاتجاهات السلبية ضد الأفراد من الجماعات الأخرى شكلا من النرجسية للجماعة الداخلية، فالفرد يقمع مشاعر الكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها والناجمة عن ما سماه فرويد بالروابط الليبيدية مع الآخرين من جماعته ويميل إلى تضخيم الاختلافات بينه وبين الأفراد من الجماعات الأخرى، مع توجيه مشاعر الكراهية والمقت لها، مما يجعله يكون اتجاها سلبيا نحو الجماعات الأخرى.

ويؤخذ على هذه نظرية التحليل النفسي اهتمامها الشديد بخبرات مرحلة الطفولة، وكذلك اللاشعور في تحديد وتكوين الاتجاهات مما يعني صعوبة التحكم والتغيير في الاتجاهات.

(كامل علوان الزبيدي، مرجع سابق، ص ص 124-125)

- **النظرية السلوكية:**

تفسر هذه الأخيرة تكوين الاتجاهات وحتى تغييرها، من خلال المبادئ المستمدة من نظريات التعلم، سواء نظريات الارتباط الشرطي، أو نظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين

الارتباط وإشباع الحاجات، وقد استخلص "رورنو" من تجارب إشراطية، أن الاتجاه يمكن تكوينه، وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي. (جودت بني جابر، مرجع سابق، ص280)

ويرى أنصار النظرية السلوكية أن تكون الاتجاه السلبي لدى الأفراد نحو موضوعات معينة يحدث نتيجة تعزيزا لهذا الاتجاه عن طريق الصدفة، ولذلك يتطلب تغيير هذا الاتجاه من اتجاه سلبي إلى اتجاه إيجابي نحو موضوعات معينة، ومنع حذف المعززات التي أدت إلى تكوينه واستبدالها بتوفير التعزيز المقصود والهادف إلى تكوين الاتجاهات إيجابية نحوه وهذا ما يسمى بالاشراط الإجرامي.

من هنا يظهر لنا أن الاتجاه الإيجابي أو السلبي هو عبارة عن خبرة متعلمة نتيجة ربطها بمثير يستثير فرحا لديه أو غضبا أو حزنا وهكذا يتم تعلم الاتجاه من خلال هذا المنحى.

ولقد ركزت النظرية السلوكية في تفسير ظاهرة الاتجاه على المثير والاستجابة، وأهملت إحدى المكونات الأساسية للاتجاهات، آلا وهو المكون المعرفي، المتمثل بالخبرات والمعارف السابقة المتراكمة، واقتصرت على اقتران موضوع الاتجاه بمثير انفعالي معين أو بتكرار مكافأة (تعزيز إيجابي) أو عقاب استجابة اتجاهية معينة (تعزيز سلبي). (كامل علوان الزبيدي، مرجع سابق، ص. ص 124-125)

- **النظرية المعرفية:**

فنظرية الاتساق المعرفي لروزنبرج وإبسلون، تذهب إلى القول بأن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات، ذات بنية نفسية منطقية، وأنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى التغيير في الآخر، وعليه فالتغيير في المكون الوجداني سيؤدي إلى التغيير في المكون المعرفي، والعكس صحيح، فهذا الاتساق الموجود بين هذين المكونين هو أساس ثبات الاتجاه وأي خلل سيؤدي إلى تغييره بسهولة. (جودت بني جابر، مرجع سابق، ص 281)

ومنه فإن اتجاهات الفرد هي عبارة عن صورة ذهنية مخزنة لدى الأفراد على صورة خبرات مدمجة في أبنيتهم المعرفية، وبذلك فإن الاتجاهات أبنية معرفية مخزونة في ذاكرة الفرد، فالاتجاه السلبي هو مجموعة من المعارف التي طورها الفرد أثناء تفاعله مع المواقف والشخصيات التي واجهها، قد تكون اتجاهات خاطئة قد طورها الفرد بصورة خاطفة.

لقد حظيت النظرية المعرفية باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، فالنظام المعرفي للاتساق ليس جامدا، بل مرنا حيث يضم العديد من الاتجاهات والمعارف، فقد اكتسب الفرد معلومات جديدة حدث عند الفرد عدم اتساق، مما يدفعه إلى إعادة الاتساق المعرفي في ضوء هذا تغيير الاتجاه أو تعديل أو يتكون من جديد. (كامل علوان الزبيدي، مرجع سابق، ص.ص 122- 125)

ما يستشف من وجهة هذه النظرية هو تركيزها على الاتساق بين الجانبين الوجداني والمعرفي، مع إهمال دور كل من البيئة والتعلم في تكوين الاتجاه. (بوحفص بن كريمة، مرجع سابق، ص28)

- **نظرية التعلم الاجتماعي:**

يؤكد علماء هذه النظرية ومنهم باندورا ووالترز على أن الاتجاهات متعلمة وإن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكاة، فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما، ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران في المدرسة، و من ثم وسائل الإعلام.

ولقد ركز علماء هذه النظرية على أهمية مفهومين في عملية تكوين وتعديل الاتجاهات هما: التعزيز والتقليد أو المحاكاة، ووضعوا شروط لتعلم الاتجاهات واستخدام أسلوب الملاحظة والتقليد وهي:

- إدراك الملاحظ سلوك النموذج حيث لا يمكن للملاحظ أن يقوم بتقليد سلوك لا يراه.
- اهتمام الملاحظ بالملاحظة والتقليد لما يراه من سلوك حين يكون ذلك السلوك محققا لحاجة لديه.
- توفر نموذج يتمتع بخصائص معينة ويعرض سلوكا.
- أن يدرك الملاحظ بالملاحظة ويرى بالنيابة من إحدى الوسائط أن سلوك النموذج يعزز.

(كامل علوان الزبيدي، مرجع سابق، ص 123)

- **النظرية الجشتالتية:**

يرى أنصار نظرية التعلم بالاستبصار أن الاتجاهات تتكون بطريقة منسجمة بشكل كلي، وأن تغيير الاتجاهات السلبية نحو موضوعات معينة إلى اتجاهات ايجابية نحو هذه الموضوعات يحدث عن طريق مساعدة الفرد على إعادة تنظيم المعلومات الموجودة في بنائه المعرفي الإدراكي بطريقة جديدة متسقة.

(كامل علوان الزبيدي، نفس المرجع، ص 124)

15- تغيير أو تعديل الاتجاهات:

ليست عملية تعديل الاتجاهات أو تغييرها سهلة ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن الاتجاهات تتحول بمرور الزمن إلى أن تصبح من بين مكونات شخصية الفرد الأساسية وخصوصا إذا كانت هذه الاتجاهات من النوع القوى واضح المعالم. (أحمد علي الحبيب، مرجع سابق، ص 106)

ومن أهم طرق تعديل وتغيير (تعديل) الاتجاه ما يلي:

1.تغيير الفرد للجماعة التي ينتمي إليها (تغيير الجماعة المرجعية):

إذا غير الفرد الجماعية المرجعية التي تنتمي إليها وانتمى إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات مختلفة. فإنه مع مضي الوقت يميل إلى تعديل وتغيير اتجاهاته القديمة (تغيير النادي أو المؤسسة أو المهنة...الخ)

2.تغيير الموقف:

تتغير اتجاهات الفرد بتغيير المواقف التي يمر فيها ومن ذلك انتقال الفرد إلى مستوى اقتصادي اجتماعي أعلى من الذي كان عليه يؤثر في اتجاهاته ويغيرها ومن الأمثلة اتجاهات الطالب تتغير حينما يصبح مدرسا.

3.التغيير القسري في السلوك:

قد يضطر الفرد أحيانا إلى تغيير اتجاهاته نتيجة لتغيير بعض الظروف الحياتية التي تطرأ عليه كظروف الوظيفة أو السكن ومن الدراسات أن النساء البيض اللواتي اضطررن للسكن مع النساء السود قد أصبحن أقل عداء وأكثر ودا اتجاه النساء الزنوج.

4.الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه (الخبرة المباشرة بالموضوع):

أن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد بأن يتعرف على الموضوع من جوانب جديدة مما يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه، وتكون إلى الأفضل إذا تكشف جوانب ايجابية، والى الأسوأ إذا كانت الجوانب التي تكشف سلبية. (خليل عبد الرحمن المعايطة، مرجع سابق، ص 164)

5.التغييرات في موضوع:

إذا حدث تغيير في موضوع الاتجاه نفسه وأدرك الفرد ذلك فإن اتجاهه نحوه يتغير، فكلما زادت ثقافة الفلاح وكفاءته كلما أدى ذلك إلى تغيير الاتجاهات نحوها.

6.اثر المعلومات:

أفضل الوسائل التي يتم عن طريقها حدوث التغيير في الاتجاهات هي وصول الحقائق أو المعلومات المتصلة بموضوع الاتجاهات إلى الفرد، وهذا يعتمد على رأي الخبراء والمصادر التي نعتمد عليها في استقاء المعلومات متعددة فهي بالنسبة للطفل أبواه ومن يخالط من الأطفال، وبالنسبة للطالب كتبه ومدرسوه. وبالنسبة للشخص المتدين رجال الدين ومن الوسائل الصحف والأفلام السينمائية والإذاعية والتلفزيون ورجال الأعمال والسياسة وما إلى ذلك. وهذا كله يلقي الضوء الذي يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه إما إلى الإيجاب أو إلى السلبية.

ومن طرق تغيير وتعديل الاتجاهات طريقة لعب الأدوار. وطريقة جر الرجل، وأثر وسائل الإعلام، وتأثير الأحداث الهامة، وتأثير رأي الأغلبية والخبراء والمناقشة والقرار الجماعي.

(خليل عبد الرحمن المعايطة، نفس المرجع ، ص 164)

1.طريقة جر الرجل:

تتلخص هذه الطريقة في محاولة إقناع صاحب اتجاه أو موقف معين أن يقدم خدمة أو معروفا يبدوا لأول وهلة بسيطا أو عاديا، وهو في الحقيقة مخالف لاتجاهاته ومواقفه، فيقدمه متنازلا بقدر بسيط عن مواقفه واتجاهاته، ولكن الأمر في حقيقته يكون أخطر وأكثر تعقيدا، لأن التنازل البسيط يؤدي إلى تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه ويصبح بعد ذلك أكثر استعدادا لتقديم تنازلات أخرى يقترب فيها من موقف جديد طالما أحجم عنه ورفضه، وهكذا يتورط الفرد في أمر مرغوب فيه، ويصبح من الصعب عليه أن يتراجع فيتخذ موقفا دفاعيا عن حركته هذه باتجاه الموقف الجديد وعن ذاته.

(كامل علوان الزبيدي، مرجع سابق، ص 131)

2.تأثير رأي الأغلبية ورأي الخبراء:

تتأثر الاتجاهات ويمكن تغييرها بالإقناع باستخدام رأي الأغلبية ورأي الخبراء (المشهورين) وهذا هو أحد المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الداعية الذي يعتبر مغيرا محترفا للاتجاهات، ويفيد في هذا المجال الاستناد على رأي ذوي الخبرة والشهرة والمكانة الذي يثق الفرد فيهم بدرجة أكبر برأي الأغلبية.

3.المناقشة والقرار الجماعي:

للمناقشة الجماعية في المجتمع الديمقراطي أهمية خاصة في اتخاذ القرارات الجماعية لما لذلك من أهمية في تغير الاتجاهات ويصدق هذا ابتدأ من جماعة الأسرة عبر المنظمات الاجتماعية إلى المؤسسات الحكومية إلى المنظمات العالمية. (كامل علوان الزبيدي، نفس المرجع، ص 131)

- **العوامل المساعدة على تغيير الاتجاهات:**

العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه سهلا:

- ضعف الاتجاه وعدم رسوخه.
- عدم تبلور ووضوح الاتجاه أساسا نحو موضوع الاتجاه.
- عدم وجود مؤثرات مضادة للاتجاه المراد تكوينه.
- سطحية وهامشية الاتجاه مثل الاتجاهات التي تتكون في الجماعات الثانوية كالأندية والنقابات.
- وجود اتجاهات متوازية في قوتها، حيث يمكن تصحيح أحدها على باقي الاتجاهات.
- وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه.
- توزع الرأي بين اتجاهات مختلفة.

ومن العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه صعبا:

- قوة الاتجاه القديم ورسوخه.
- الاقتصار في محاولة تغيير الاتجاه على الأفراد إذ ليس على الجماعة ككل.
- الاقتصار في محاولة تغيير الاتجاه على المحاضرات والمنشورات.

4.الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الأفراد.

5. زيادة درجة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد. (خليل معايطة، مرجع سابق، ص165)

16- استراتيجيات تطوير الاتجاهات وتعديلها وتغييرها:

يتم تطوير وتعديل الاتجاهات للأفراد عن طريق التحكم بالعوامل التي تسهم في تشكليها وتتوقف عملية تغيير الاتجاهات على عوامل منها:

1) مدى الاهتمام والشعور بالموضوع الذي يتعلق بالاتجاه، فكلما زاد الاهتمام صعب التغيير.

2) مدى توافر المعلومات عن الموضوعات، فالإنسان أكثر عرضة لتغيير اتجاهاته عن الموضوعات التي لا يعرف فيها المثير بينما تزداد مقاومته للتغيير كلما زادت المعلومات عن الموضوعات، وكذلك يسهل تغيير الاتجاهات حول موضوع ما عندما تتوافر لديه معلومات جديدة عن ذلك الموضوع.

استراتيجيات في تطوير الاتجاهات:

- **إستراتيجية معرفية لتطوير الاتجاه:**

إذا ما أراد الطالب تعديل اتجاهات كان قد طورها بصورة خاطئة فإنه بحاجة إلى التعامل مع عناصرها وجمع معلومات كافية مفصلة ودقيقة من أجل تصحيح الأخطاء، واستبدالها بخبرات أكثر صحة، وبالتالي تطوير اتجاهات نحو ذلك الشيء والخطوات المتبعة هي:

1.تعريف الاتجاه المراد تطويره بألفاظ ومفاهيم الفرد نفسه.

2.وصف عناصر الاتجاه ومكوناته.

3.تزويد الفرد بالمعلومات اللازمة والمتعلقة بالموضوع الذي كان قد طور نحوه اتجاهات سلبية، وذلك من خلال إبراز التناقض بين الاتجاه المرغوب فيه ومساوئ الاتجاه غير المرغوب، وذلك من خلال الأسئلة التي تزود الطالب بالمزيد من المعلومات عن موضوع الاتجاه.

4.صياغة الصورة للاتجاه من خلال الأمثلة، أمثلة للصورة التي يظهر فيها، إبراز المواقف.

(فراس السليتي، 2008، ص. ص 299-300)

5.دعم الاتجاهات الايجابية المرغوبة وتعزيزها بالطرق المناسبة حال بروزها في سلوك المتعلم ورفع الروح المعنوية لديهم.

ويمكن للمعلم أن يساعد طلابه بتبني الاتجاه المعرفي في تطوير اتجاهاتهم السلبية إلى اتجاهات مرغوبة في تعلم مواد تعليمية معينة أو ممارستهم أنشطة مدرسية معينة.

- **إستراتيجية تعلم اجتماعية:**

يستطيع المعلم تنظيم تعلم طلابه لتطوير اتجاهات ايجابية نحو موضوع معين من خلال الخطوات الآتية:

1.عرض نماذج لسلوكيات تعكس اتجاهات ايجابية وذلك من خلال:

أ. إظهار الحماس لموضوع الاتجاه المراد تطوره.

ب. عرض نماذج سلوكية سواء حسية أو عقلية يظهر فيها تبني الاتجاه المراد تعليمه.

2.استخدام نماذج تعرض الاتجاهات الايجابية المرغوبة والمراد تعلمها.

أ. يعرض الطالب اتجاهاتهم أمام زملائهم.

ب. إتاحة الفرصة للطلاب ليلاحظوا السلوكيات التي تعرض الاتجاهات الايجابية والتي يريد المعلم تعليمها لهم:

- إظهار العلاقة بين الاتجاه الايجابي، والنتائج المترتبة على ممارسة الطلاب له.
- تحديد سلوكيات الايجابية، وتحديد الطلاب الذين يتمتعون باتجاهات ايجابية في موضوع السلوك المراد تعليمه.
- تكليف الطلاب ذوي المراكز الجيدة بقيادة الأنشطة المراد تطويرها.

- **إستراتيجية تغيير الاتجاهات:**

  - التقليد:

ويسمى النمذجة وذلك بمشاهدة نموذج معين، ويتطلب أن يكون النموذج قدوة، ويتقوى سلوك التقليد إذا ما شاهد المتعلم أن النموذج يعزز، وفي لحظة مشاهدة التعلم الاتجاهات ينبغي حينئذ أن يقلد المتعلم سلوك النموذج وهنا تبرز أهمية لعب الأدوار في تغيير الاتجاه. (فراس السليتي، نفس المرجع، ص. ص 300-301)

- الرابطة:

وتسمى التجاوز مثلا ارتداء ملابس السلامة في أثناء العمل ويعد أمرا غير مريح.

- التعزيز:

ويعني زيادة احتمالية ظهور سلوك ما، فالسلوك المعزز يميل إلى الظهور والتكرار مثل البدء لإحداث التغيير، وينبغي تهيئة الأفراد للتغيير وتسمى الإذابة من خلال:

- بعث قلق لدى الطالب وإشعاره بالخطأ الذي يرتكبه في سلوكه.
- إظهار المتعلم بمظهر مختلف وأن سلوكه لا ينتمي لسلوك أفراد المجتمع.
- إزالة العوائق التي تقف أمام التغيير.

وفي حالة تغيير الاتجاه فلا بد من المتابعة وتقوية هذا التغيير ودعمه بهدف استمراره وبذلك يستمر الاتجاه ويقوى.

- **استراتيجيات تعديل الاتجاهات:**

1) انتقال الفرد إلى مجموعة أخرى:

عند انتقال الفرد من مجموعة إلى أخرى يتم تدني أفكار ومعتقدات تلك المجموعة الجديدة ومن الأمثلة عليها الانتقال من حزب إلى آخر.

2) استراتيجيات التعديل عن طريق الإقناع:

وذلك عن طريق تقديم المعلومات المقنعة وقد سبق الحديث عن ذلك.

3) إستراتيجية تغيير أوضاع الفرد:

وذلك عند الانتقال من وظيفة إلى أخرى وعند الترقية لمنصب جديد يتبنى الفرد معتقدات جديدة.

4) إستراتيجية الخبرة المباشرة بموضوع الاتجاه:

فالخبرة المباشرة هي أقوى أنواع الخبرات وأفضلها وتؤثر في تكوين الاتجاهات وتؤثر في تعديلها ومن الأمثلة على ذلك يوم النظافة في المدرسة. (فراس السليتي، نفس المرجع، ص. ص 301-302)

5) إستراتيجية التوريط:

وذلك بتوريط فرد يحمل اتجاهات معينة معاكسة لهذا الاتجاه فيصعب عليه التراجع فالأسلوب المستخدم هو تقديم خدمة تخالف اتجاهه، ولكنها تبدو له بسيطة فيصعب عليه التراجع، ويؤدي هذا التنازل إلى تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه، ويصبح أكثر استعداد لتقديم تنازلات جديدة وهكذا يتورط في أمر لم يكن يرغب به، ومن الأمثلة على ذلك تحويل شخص إلى عميل.

- **استراتيجيات تعليم الاتجاه:**

استراتيجيات مبنية على نموذج "أوزبل" كالتعلم اللفظي ذي المعنى ويعتمد على:

1) مبدأ التمايز التدرجي ويقوم على عرض أفكار رئيسة ومن ثم عرض أفكار متدرجة.

2) مبدأ التوفيق التكاملي: أي ربط الأفكار الجديدة مع الأفكار المتعلمة سابقا وخطوات هذا النموذج:

✓استخدام المنظم المتقدم:

أ. صنف باختصار الأفكار الرئيسة التي نريد عرضها.

ب. تعريف المفردات والتي سبق استخدامها.

✓طرح الأمثلة.

✓ركز على التشابهات والاختلافات وذلك بتضييق المتشابه والأشياء المختلفة.

✓اعرض المواد بطريقة منظمة وذلك باستخدام الأشكال البسيطة، ابدأ الدرس بفكرة عامة وأعط تلخيصا جزئيا للألفاظ الهامة وفي أثناء التلخيص العام وفي نهايته.

✓لا تشجع تعلم الصم وركز على تعلم ذي المعنى.

- **استراتيجيات مبنية على نموذج التمثيلات المعرفية لدى "برونر" :**

يرى برونر أن الطفل يستطيع أن يتعلم أي مفهوم وفي أي مرحلة إذا وضع في الموقف التعليمي الصحيح وخطوات الإستراتيجية هي:

1) مرحلة عرض البيانات أمام المتعلم أو تحديد المفهوم المراد تغيير الاتجاه نحوه:

أ. عرض أمثلة موجبة وأخرى سالبة. (فراس السليتي، نفس المرجع، ص. ص 302-302)

ب. مقارنة الأمثلة الموجبة بالسالبة.

ج. وضع فرضيات من قبل الطلاب ويقومون بتجريبها واختبارها.

د. الوصول إلى التعريف من قبل الطلاب بناء على السمات الرئيسة التي تم ذكرها.

2) مرحلة اختبار تحقيق المفهوم وذلك عن طريق:

أ. إعطاء أمثلة إضافية غير مصنفة.

ب. يؤكد المعلم الفرضية التي صاغها الطلاب ويعيد صياغة التعريف.

ج. إعطاء أمثلة جديدة منتمية وغير منتمية.

3) مرحلة تحليل إستراتيجية التفكير التي تم بواسطتها تحيق المفهوم واكتسابه وذلك عن طريق:

أ. يطرح الطلاب أفكار معينة.

ب. يناقش الطلاب دور الفرضية والسمات والصفات.

ج. يناقش الطلاب أنواع الفرضيات وعددها. (فراس السليتي، نفس المرجع، ص303)

17- بعض النظريات المفسرة لتغيير الاتجاهات:

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

- **نظرية التوازن:**

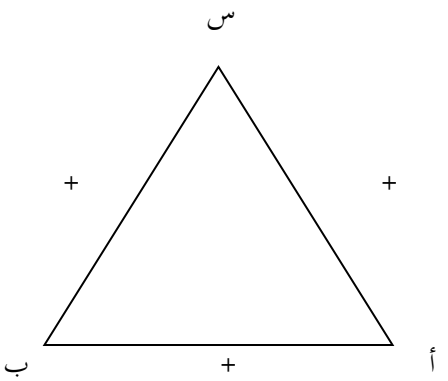
يفترض هيدر F. haeider1971، أن الأفراد يميلون إلى تنظيم إدراكاتهم للأشياء وللأفراد الآخرين في وحدات، والميل الغالب هو أن الناس الذين يشكلون وحدة مرتبطون ببعضهم البعض بمشاعر ايجابية، كما أنهم يرتبطون باتجاهات موجبة، فالتوازن المعرفي يوجد عندما تكون عناصر وحدة ما مرتبطة بمشاعر أو اتجاهات موجبة فعندما يظهر عدم التوازن يكون الميل التلقائي هو إعادة العلاقات إلى حالة التوازن.

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

1.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. (خليصة قابلي، مرجع سابق، ص 74)

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

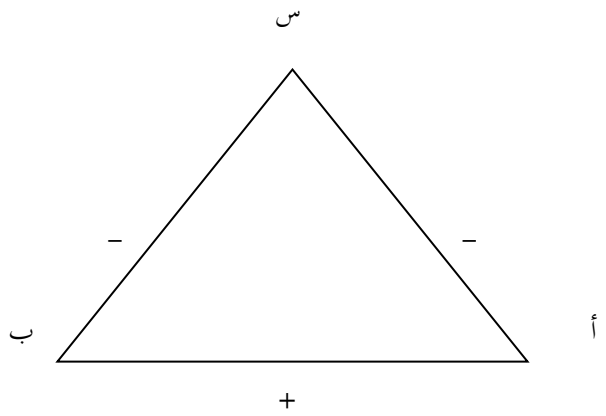
والأشكال التالية توضح العلاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه في الحالتين "التوازن وعدم التوازن".



الشكل رقم (05): يمثل حالة توازن (موجب)

(خليصة قابلي، نفس المرجع، ص 75)

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.



الشكل (06): يمثل حالة توازن (سالب)

(خليصة قابلي، نفس المرجع، ص 75)

حسب الشكل المبين أعلاه (06)، (أ) شاب يحب صديقه (ب)، ويحب سباق السيارات (س)، بينما (ب) يكره سباق السيارات (س)، فهذا يحدث عدم التوازن، فيشعر الشخص (أ) بضغط يحفزه للقيام بنشاط معين لتحقيق التوازن، فإما أن يجعل صديقه (ب) يحب السباق، أو بالتخلي عن صديقه.

ويتضح من خلال أفكار هذه النظرية وكما هو 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. (خليصة قابلي، نفس المرجع، ص 76)

- **نظرية التنافر المعرفي Cognitive Dissonance:**

وهي النظرية التي وضعها ليون فيستنجر 1957 ومؤداها أن ما يدفع المرء إلى تعديل أو تغيير اتجاهه هو وجود حالة من التنافر المعرفي، أي اعتناق الفرد لفكرتين (أو اتجاهين أو رأيين) لا يمكن الجمع بينهما من الناحية النفسية، أي أنهما على طرفي نقيض ويؤدي هذا التنافر إلى ضيق نفسي يخلق توترا لدى الفرد يدفعه إلى محاولة التقليل معه أو القضاء عليه وهي فكرة منقولة عن نظرية دوافع السلوك التي تفترض أن حالة الجوع مثلا تخلق توترا بالمرء إلى السعي للحصول على الطعام، ولكن وجه الاختلاف أن القوة المحركة في حالة التنافر المعرفي دافع فيسيولوجي في الحالة الأولى.

إن اعتناق الفرد لفكرتين متضادتين أو بتغيير آخر اختلاف معتقداته واتجاهاته عن سلوكه معناه ببساطة أن الحياة عبث وكما يقول الكاتب والفيلسوف الفرنسي البيركامي البشر كائنات تتفق حياتها في محاولة إقناع نفسها أن وجودها ليس عبثا. (خليل المعايطة، مرجع سابق، ص 168)

فكيف نقنع أنفسنا بأن وجودنا ليس عبثا؟ أي كيف نخفض التنافر، وبالتالي تنسق اتجاهاتنا مع أنواع سلوكنا. تتعرض نظرية التنافر المعرفي لعدة أنواع من التنافر ولكن أبرز ما تناولته هو ذلك التنافر الذي يؤدي إلى قيام الفرد بسلوك، وترى النظرية أنه كلما زاد تناقض السلوك مع الاتجاه برز التنافر واضحا ومن ثم يحدث أكبر قدر من تغيير الاتجاه وقد أجرى فستنجر وكارل سميث تجربة رائدة خرجا منها بنتيجة أن السلوك المؤدي إلى التنافر المعرفي يقود إلى تغير في الاتجاه عندما يمكن استثارة ذلك السلوك بأقل قدر من الضغط سواء كان الضغط ثوابا أو عقابا، وقد أثارت تلك النظرية قدرا كبيرا من الجدل والبحث، وهي نظرية تعتمد كما قلنا على الدافعية، فعدم الاتساق بين السلوك والاتجاهات الموجودة سلفا لدى المرء تدفعه غلى تغيير الاتجاه ويرى أرونسون أن التنافر يكون شديدا في المواقف التي تتهدد فيها صورة الذات ذلك أننا جميعا نحب أن نظهر في أفضل صورة، ولن نلجأ إلى التزييف ما لم يوجد مبرر قوي لذلك التنافر وعندما

تكون للتصرفات نتائج سلبية خطيرة فكلما زادت قدرتنا زادت الخطورة زادت المسؤولية وبالتالي زاد مقدار التنافر. وكلما زاد التنافر زادت قدرتنا على تغيير الاتجاه وعلى العكس من ذلك توجد نظرية إدراك الذات Self Perception والتي ترى أن الاتجاهات ليست بذات أهمية وأنه لا يحدث أي توتر عندما يتناقض السلوك مع الاتجاه. والناس لا تغير اتجاهاتها وإنما هي تلاحظ سلوكها وتستنتج منه اتجاهاتها حيث أن الشيء الذي يمكن ملاحظته هو السلوك الظاهري ولا توجد أي عمليات دافعية متضمنة في ذلك. (خليل المعايطة، نفس المرجع، ص 168)

18- قياس الاتجاهات:

من أهم وأسباب قياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية، أن قياسها ييسر التنبؤ بالسلوك ويلقي الضوء على صحة أو خطأ النظريات القائمة، ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكونه واستقراره وثبوته.

هناك عدة طرق مباشرة وطرق غير مباشرة لقياس الاتجاهات:

الطرق المباشرة:

مقياس بوجاردس Bogardus(مقياس البعد الاجتماعي):

ظهرت طريقة **إيموري بوجاردس(1925)** لقياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية social distance بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة ويعتبر"**بورجاردس**" 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. ويشتمل مقياسه على سبع وحدات تمثل درجات متفاوتة لمواقف الحياة الواقعية، ويلاحظ على هذا المقياس ما يلي:

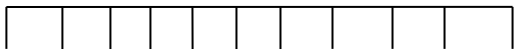
- عباراته ليست متدرجة تدرجا متساويا.
- لا تقيس الاتجاهات الحادة كالتعصب الديني مثلا.

(معتز السيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص 312)

– من يوافق على الوحدة الأولى من المقياس يوافق عادة على الوحدات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة. ويلاحظ على مقياس المسافة الاجتماعية **"بوجاردس"** أنه سهل التطبيق لو لا أنه لا يقيس الاتجاهات المتطرفة كالتعصب الشديد. (معتز السيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، نفس المرجع، ص 312)

1. طريقة ترستون:

وتقوم هذه الطريقة على إعداد متصل للاتجاه (أو مقياس) مؤلف من وحدات متدرجة ومنتظمة. ويتم ذلك اعتمادا على أراء مجموعة كبيرة من المحكمين الذين يعهد إليهم بتصنيف عدد من العبارات ووضعها في (زمر أو مجموعات) تعبر عن درجات متفاوتة لشدة الاتجاه. وعادة تصنف العبارات التي تعبر عن الاتجاه في إحدى عشرة مجموعة لتعبر عن إحدى عشرة درجة (أو مستوى) لشدة الاتجاه، وبحيث تعبر المجموعة الأولى عن أقوى اتجاه ايجابي، والأخيرة عن أقوى اتجاه سلبي مرورا بالمجموعة السادسة التي تمثل مواقف الحياد. وهذا ما يظهر على متصل الاتجاه في الشكل التالي:



11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

الشكل رقم (07): يبين طريقة ترستون في قياس الاتجاهات

(امطانيوس نايف مخائيل، 2015، ص 254)

ويتم حساب درجة المفحوص على المقياس المعد بطريقة ترستون عن طريق حساب وسيط الدرجات (أو الأوزان التي أعطيت من قبل المحكمين بصورة مسبقة) للعبارات التي اختارها. وذلك انطلاقا من أن العبارات التي اختارها المفحوص تشير لشدة اتجاهه نحو الموضوع الذي تدور حوله، وسواء أكان هذا الاتجاه ايجابيا أم سلبيا. فلو افترضنا أن المفحوص اختار العبارات التالية فقط من مقياس للاتجاه نحو التسامح في تربية الأطفال:

- يجب أن يكون الطفل حرا في أن يعمل ما يحلو له بلعبه الخاصة.
- القرارات الخاصة بأمور الاتصال يجب اتخاذها من قبل الطفل والأب معا.
- تحققت حرية كبيرة للأطفال في العصور الحديثة.

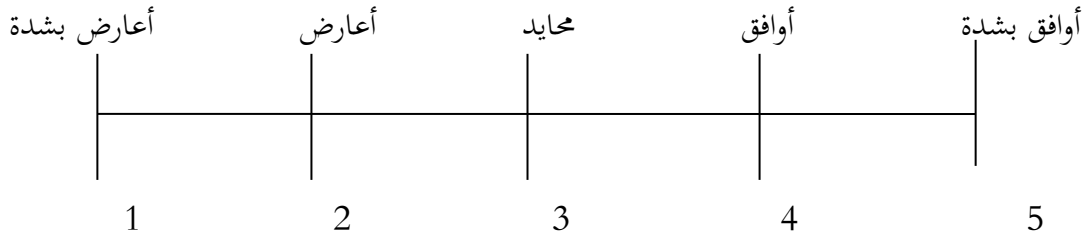
وأن الدرجات أو الأوزان التي أعطاها المحكمون للعبارات السابقة هي 9.5 و6.5 و3.5 على التوالي، فإن درجة المفحوص على هذا المقياس هي 6.5. ومن الواضح أن هذه الدرجة تقترب من نقطة الوسط، وتعبر عن اتجاه محايد لدى المفحوص نحو التسامح في تربية الأطفال.

(امطانيوس نايف مخائيل، نفس المرجع، ص. ص 254- 255)

2.مقياس الاتجاهات لليكرت Likert Attitudees Social:

وضع هذا المقياس "رسيس ليكرت Reusis Likert" عام 1932، ويعد من أسهل المقاييس تطبيقا وأكثرها شيوعا في قياس شتى الاتجاهات، وأستخدمه "ليكرت" نفسه لقياس الاتجاهات نحو: المحافظة، التقدمية، المرأة مثلا. ويتلخص المقياس في إعطاء الفرد عبارات بعضها مؤيد لموضوع معين وبعضها الآخر معارض له، ويتبع كل عبارة خمسة مستويات للإجابة، أولها أعلى درجة في الموافقة، وآخرها أعلى درجة في المعارضة على النحو التالي: (موافق جدا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق أبدا). وتعطى درجات الإجابة حسب الترتيب (1.2.3.4.5) في حالة العبارات الموجبة، أما عندما تكون العبارة سالبة فإن الإجابات تعطى درجة عكسية (5.4.3.2.1)، وتجمع درجات الفرد في الاتجاه الواحد، حيث تدل الدرجة التي يحصل عليها الفرد على اتجاهه، فإذا كان عدد الأسئلة عشرة فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد هي (50)، والتي تمثل الموافقة الكلية بدرجة كبيرة جدا معبرة عن "الاتجاه الايجابي"، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (10) وتمثل المعارضة الكاملة التامة معبرة عن "الاتجاه السلبي". وتكون درجات الفرد محصورة بين (10) و(50) والتي تمثل اتجاهه المتوسط بين الموافقة والمعارضة.

ويختلف هذا المقياس عن مقياس "ترستون" في أن أوزانه يتم تحديدها بعد-وليس قبل- جمع مادة الاتجاه، وهذا هو السبب في تسميته بأنه مقياس بعدي Aposteriori، وليس مقياسا قبليا Apriori كمياس ترستون. وتتميز مقاييس ليكرت بكونها أكثر اتساقا وانسجاما، وتسمح بتنوع أكبر في الدرجات. والميزة الأساسية لطريقة "ليكرت" في الإعداد هي استبعاده لأسلوب المحكمين المستخدم لدى "ترستون" لتقييم البنود. (محمود أحمد عمر وآخرون، 2009، ص 333)



الشكل رقم (08): يبين طريقة التقديرات التجميعية لليكرت في قياس الاتجاهات

(صلاح أحمد مراد وعلي أمين سليمان، مرجع سابق، ص 322)

3.طريقة مقياس كوتمان Guttman's Scamogram MethodM:

مقياس كوتمان يقوم على افتراض أن السمات المفردة والأحادية البعد يمكن قياسها بمجموعة من المفردات (الجمل) تتدرج من تلك التي تدو سهلة لأي شخص لقبوله، إلى تلك التي عدد قليل جدا من الناس يمكنهم قبولها واختيارها. هذا النوع من المقاييس تعتبر وحداته (تراكمية) حيث أن قبول عنصر واحد (جملة واحدة) يستلزم قبول كل تلك الوحدات التي تبدو أقل أهمية. وإذا كان ذلك كله حقيقة مقبولة، فإن الباحث يمكن أن يتكهن باتجاهات الأفراد نحو بقية الوحدات، على قاعدة أن الوحدات الأكثر صعوبة يمكن قبولها أيضا.

للحصول على مقياس يمثل بعد واحد، كوتمان أخذ عينة بمجموعة أساسية من الوحدات (الجمل) ثم سجل استجابات المبحوثين وأعطاهم إجابات نموذجية لمقارنة إجاباتهم هذه. الإجابات النموذجية سماها أنماط القياس Scale type وهي تأخذ شكلا تراتبيا معينا. المستجوبين قد لا يقبلون أي مفردة (جملة) وعندئذ سيكون ما سجلوه (0 صفر) إذا قبلوا الوحدة A فإنهم سيحصلون على درجة (1) وإذا قبلوا A+B فإنهم سيحصلون على درجتين (2)، وهكذا ABC= 3 درجات، فإن لم يعطوا المقياس أي استجابات تراتبية، كأن يقبلوا item c ولم يقبلوا ما هو أقل أهمية فإن المستجوبين ارتكبوا خطأ أو أن تصميم الوحدات (الأسئلة) لم يرتب تراكميا. (فجر جودت النعيمي، 2015، ص. ص 158- 159)

بتحليل عدد الاستجابات الخاطئة، كوتمان حدد جدوى الحل، وهو أن أي مدى عكست مجموعة الأسئلة الأساسية خاصية السمات ذات البعد الواحد. وسمة البعد الواحد تشير إلى أي مدى تكون الأسئلة الأساسية قادرة على القياس أو التراكم، وفي ضوء ذلك يتم استبعاد الفقرات الضعيفة ويعاد الاختبار حتى

تصبح الفقرات قادرة على القياس تراكميا، وعندها فإن الاتجاهات تقاس بتأشير كل الفقرات التي يجدونها مقبولة.

هذا القياس تبث أنه أكثر تعقيدا، وأكثر استهلاكا للوقت، وأقل دقة، كما أن الباحث يمكن أن يتدخل سلبيا لتحديد الأسئلة التي تستلزم إجابات حتمية على طرفي المقياس.

(فجر جودت النعيمي، نفس المرجع، ص159)

❖ **الطرق غير المباشرة:**

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

تستخدم الاختبارات الاسقاطية في قياس الاتجاهات وهنا يعرض على المفحوص بعض المثيرات الاجتماعية في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة وغير ذلك نحو الموضوع المراد قياسه وتتميز الاختبارات الإسقاطية في قياس الاتجاهات بأنها إلى جانب قياس الاتجاهات تكشف عن بعض جوانب الشخصية المرتبطة بهذه الاتجاهات.

ومن أمثلة الاختبارات الإسقاطية:

✓**اختبار تفهم الموضوع:**

ويتكون هذا الاختبار من عشرين صورة تقدم للمفحوص الواحدة بعد الأخرى، ويطلب منه أن يقص حكاية عن كل صورة منها وهناك صور خاصة بالصبيان والبنات والرجال والنساء. وتعطى الصور وفق ترتيب معين تشير إليه الأرقام المكتوبة في ظهر البطاقة. ويعتبر من أكثر الاختبارات شيوعا في العيادات النفسية وفي دراسة الشخصية. (فاروق عبدو فيلة، محمد عبد المجيد، مرجع سابق، ص 205)

✓اختبار بقع الحبر:

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

✓اختبارات الاتجاهات الوالدية:

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الاسقاطية التي تستعمل ما يعانيه الأطفال من صراعات تنشأ بسبب العلاقات التي تقوم داخل الأسرة إما بينهم وبين الأبوين أو الإخوة والأخوات، ويتكون الاختبار في شكله النهائي من سبع بطاقات مصورة مقننة ويمثل كل منها موقف عائليا يناسب الأعمار من (12.6) سنة.

✓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.

✓تكملة القصص:

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

(فاروق عبدو فيلة، محمد عبد المجيد، نفس المرجع ، ص206)

19- الاتجاهات المعاصرة حول برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

ينظر للتكوين أثناء الخدمة على أنه بمثابة ضبط وتوجيه وحصر لطاقات النمو المهني الذاتية لدى المعلم، ودفعها نحو إتقان مهارات التعلم أولا والتعليم ثانيا وذلك لمبدأ التعليم المستمر الذي أصبح ضرورة عصرية تفرضها عدة اعتبارات منها الانفجار المعرفي وبخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا، والذي يفرض على المعلم أن يظل على اتصال دائم بالمستجدات في مجال تخصصه.

ومن التوجهات الحديثة في هذا المجال ما يلي:

- ❖ الترخيص لممارسة مهنة التدريس (رخصة التدريس).
- ❖ التنمية المهنية عن طريق مراكز المعلمين.
- ❖ تفريد برنامج تكوين المعلم في أثناء الخدمة.
- ❖ مدخل التنمية المهنية القائم على الكفايات التعليمية.
- ❖ مدخل التنمية المهنية القائم على المدرسة.
- ❖ البحث الإجرائي مدخلا للتنمية المهنية.
- ❖ التنمية المهنية من خلال الصداقة الناقدة والتعاون المشترك بين الزملاء.
- ❖ توظيف التكنولوجيا والشبكة العنكبوتية في التنمية المهنية للمعلم.
- ❖ تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بوسائل أكثر فعالة.
- ❖ رفع كفاءة القائمين على برامج التدريب.
- ❖ اعتماد منهج للتدريب والتنمية المهنية متعدد الوسائط والوسائل.
- ❖ التنمية المهنية المستديمة.
- ❖ التدريب الموجه ذاتيا ومسؤولية المعلم في نموه المهني.
- ❖ مسؤولية كليات إعداد المعلمين عن متابعة خريجتها وتنميهم مهنيا أثناء الخدمة.

(بدرية المفرج، عفاف المطيري، وآخرون، 2008، ص 63)

وفيما يلي عرض لكل من التوجهات السابقة:

- **الترخيص لممارسة مهنة التدريس (رخصة التدريس):**

أكدت جميع الدعوات المطالبة بالاهتمام بإعداد معلم المستقبل إلى ضرورة وحتمية الترخيص لممارسة مهنة التدريس، وقد تبنت عدد من الدول المتقدمة هذا الاتجاه واشترطت الحصول على رخصة صلاحية التدريس قبل الموافقة على تعيين المعلم في وظيفة دائمة وبمقتضاها يسمح له بممارسة التعليم والاستمرار فيه، كما أصبح التكوين أثناء الخدمة إلزاميا وشرطا لتجديد الترخيص لممارسة المهنة.

ويشير المفهوم إلى "الآلية التي يضمن بمقتضاها النظام التعليمي امتلاك المعلمين للحد الأدنى من المهارات والمعارف والمواصفات المطلوبة للعمل في مهنة التعليم".

وفيما يتعلق بإجراءات وقواعد عملية الترخيص لممارسة المهنة فقد اختلفت من دولة إلى أخرى إلا أنها في كل الأحوال تتطلب تحديد مستويات من المعارف والمهارات التي يجب على المعلمين اكتسابها وإتقانها، وأن تكون كافة المعلومات المتعلقة بمتطلبات الترخيص متاحة وواضحة لكل المتقدمين، والتي أصبحت كدليل تسترشد به مؤسسات إعداد المعلم في برامجها لإعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها بما ييسر لهم الحصول على الترخيص وتجديده.

وقد شملت تلك القواعد والشروط ضرورة امتلاك المعلم للمعارف والمهارات في ست جوانب رئيسية وهي:

1. مادة التخصص.
2. طرق التدريس واستراتيجياته.
3. طبيعة المتعلم ونموه.
4. تكنولوجيا التعليم.
5. القياس والتقويم.
6. الإدارة التربوية وإدارة الفصل. (بدرية المفرج، عفاف المطيري، وآخرون، نفس المرجع، ص.ص63-64)

كما اختلفت مدة الترخيص من دولة إلى أخرى إلا أن البعض يطالب بأن لا تزيد صلاحية الرخصة عن ثلاث سنوات خاصة في ظل النمو المعرفي والتقدم التقني السريع.

- **التنمية المهنية عن طريق مراكز المعلمين:**

بدأت فكرة مراكز المعلمين في بريطانيا، ثم انتشرت هذه المراكز في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعد مراكز المعلمين أحد أشكال برامج تكوين المعلمين في أثناء الخدمة، وهي عبارة عن مركز يجمع عدد من المتخصصين في مهنة التعليم هدفه تزويد المعلمين بكل ما هو جديد في مجال: المناهج، الوسائل التعليمية، طرق التدريس، وأساليب التقويم. (بدرية المفرج، عفاف المطيري، وآخرون، نفس المرجع، ص 64)

خلاصة الفصل:

تعد الاتجاهات عبارة عن استعدادات مسبقة، تنتظم لدى الشخص، وهي التي تحدد استجاباته نحو مواضيع مختلفة. ولا يستطيع الفرد أن يكوّن أو ينشئ اتجاها عن شيء معين إلا إذا كان في محيط إدراكه، أي أن الفرد لا يستطيع تكوين اتجاهات حيال أشياء لا يعرفها أو حيال أشخاص لا يتفاعل معهم. والاتجاهات تختلف وتتنوع حسب عدد الأفراد الذين يتبنونها وحسب موضوع الاتجاه وهذا ما يجعلها غير ثابتة، فهي تتأثر بمجموعة من العوامل تؤدي إلى تغييرها. وتعتبر عمليات قياس الاتجاهات عمليات أساسية في ميادين علم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والتسويق.... لذا فقد تعددت طرق ووسائل قياسها.

الفصل الثالث: التكوين أثناء الخدمة

تمهيد

1-التكوين

1-1- التكوين مفهومه وتعريفه

1-2- بعض المفاهيم القريبة من التكوين

1-3- أنواع التكوين

1-4- مراحل التكوين

1-5- أسس التكوين

1-6- شروط التكوين

1-7- دواعي التكوين

1-8- عناصر العملية التكوينية

1-9- تكوين معلمي الابتدائي

2-التكوين

2-1- مفهوم التكوين أثناء الخدمة

2-2- أنواع التكوين أثناء الخدمة

2-3- أهمية التكوين أثناء الخدمة

2-4- أهداف التكوين أثناء الخدمة

2-5- مراحل التكوين أثناء الخدمة

2-6- مبررات التكوين أثناء الخدمة

2-7- أساليب التكوين أثناء الخدمة

2-8- المبادئ الأساسية للتكوين أثناء الخدمة

2-9- برامج التكوين أثناء الخدمة في بعض الدول

2-10- أهم مشكلات ومعوقات المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر المعلم عنصرا مهما في العملية التربوية، تلك العملية التي لا يصلح ويستقيم أمرها إلا بتكوينه للرفع من مستوى مهاراته المهنية ليصبح ذا كفاءة عالية.

ومما لا شك فيه أن التكوين أثناء الخدمة أصبح من أبرز اهتمامات وانشغالات الدولة، في ظل الإصلاحات والتغيرات المستمرة في قطاع التربية والتعليم حيث يسعى للرفع من المستوى المعرفي والمهاري للمعلمين، لتثقيفهم بيداغوجيا وتربويا وإكسابهم القدرة على التكيف مع الظروف الراهنة، وحسن التصرف في المواقف التعليمية المختلفة، وهذا من الأهداف الرئيسية لدعم التغيرات النوعية المنقولة لنظامنا التربوي وتحسين مردوه.

ولمسايرة الانفجار المعرفي يجب أن تتضمن برامج التكوين أثناء الخدمة، الجوانب الثقافية والأكاديمية والمهنية والمعرفية، وفهم المفاهيم التي يستند عليها العمل المهني لتكوين المعلمين وإعدادهم لممارسة أدوارهم في الإدارة التعليمية. وفق المناهج الحديثة وأساليب التعليم المختلفة والوسائل التعليمة المتعددة. ومن هنا تأتي أهمية التكوين أثناء الخدمة الذي هو امتداد طبيعي للتكوين قبل الخدمة، كما أن نجاح أو فشل العملية التعليمية يتوقف على نوعية التكوين.

1- التكوين

1-1- التكوين مفهومه وتعريفه:

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 أثناء ها 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".

(خليصة قايلي، مرجع سابق، ص95)

وبمجرد ذكر كلمة "تكوين" تتبادر لذهن القارئ أو المستمع عدة معاني قد تتفاوت في حدودها أو مقاصدها، فإذا قلنا "تكوين المعلمين" مثلا ترد إلى أذهاننا كلمات أخرى مثل: إعداد المعلمين، تأهيل المعلمين، تربية المعلمين، تدريب المعلمين، jصناعة المعلمين، التحضير الوظيفي للمعلمين، تكوين المكونين وغيرها، وليس هذا حكرا على اللغة العربية وحدها، بل يلاحظ كذلك في اللغات الأخرى كالإنجليزية والفرنسية.

ففي الإنجليزية نجد من المفاهيم المتداولة:

Teacher preparation/ Teacher education/ Teacher training/ Teacher graduction/ Teacher certification……

أما في الفرنسية فيلاحظ نفس الشيء بحيث أننا نجد مفاهيم مثل:

La formation des enseignants/ maitre/ Preparation des enseignants/ Education des enseignants/ La formation des formateurs……

إن هذا التنوع الاصطلاحي يدعونا ونحن بصدد تناول هذا الموضوع المتشعب والمعقد إلى البحث في الفروق بين المفاهيم المتعددة من أجل التعامل بمصطلحات واضحة منذ البداية.

قد شعر الكثير من المربين وخاصة منهم العرب بمشكلة الغموض الاصطلاحي الذي يكتنف العلوم التربوية ففي سياق مشابه للسياق الحالي كتب بشار (1983) ما يلي:

يستخدم المربون والعاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد ومفهوم التأهيل ومفهوم التدريب ومفهوم التكوين وكثيرا ما اختلطت هذه المفاهيم عن البعض فتطابق مفهوم التكوين مع مفهوم الإعداد وأحيانا مفهوم التأهيل.

فالعلوي (1982) تحدث عن التكوين أو التدريب بنفس المعنى في كثير من الأماكن من الكتابة، وكذلك فعل "محمد أمين" حين عنون مقاله " تدريب معلمي المرحلة الابتدائية في السودان" أما الخليلي وزميله (1986) فقد عنونوا مقالهم " دراسة تأثير برنامجين للتدريب العملي على اتجاهات الطلبة معلمي العلوم المتدربين نحو مهنة التدريس" أما "بشارة" فقد استخدم عبارة التكوين المهني للمعلم في عنوان مقاله " متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم ".

ويعتقد العلوي (1982) أن التدريب يصلح كمفهوم في جميع مراحل تكوين المعلمين ويستعمله بمعنى الكلمة الفرنسية stage ونجد أن "بشارة" يحصره في معنى "التكوين أثناء الخدمة" والتكوين أثناء الخدمة ما هو إلا مرحلة من مراحل تكوين المعلمين. (تيلون حبيب، 2002، ص.ص 11-12ص.ص17-18)

ومصطلح التكوين ارتبط في بلادنا بكلتا المرحلتين – قبل وأثناء الخدمة – أما في بلاد المشرق العربي فلقد شاع استخدام مصطلح تدريب المعلمين. (بوحفص بن كريمة، مرجع سابق، ص2)

رغم تداخل مفهوم التكوين مع مفاهيم متعددة كمفهوم التأهيل ومفهوم التدريب ومفهوم الإعداد ورغم أن هذه المفاهيم تصب في مجال واحد، غير أنها تختلف في الكثير من الأحيان ولعل هذا التعدد والاختلاف من شأنه أن يعين على فهمها ولتجنب أي لبس أو غموض في مفهوم التكوين، علينا أن نقوم بتحديده وما يرتبط به من متغيرات.

ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

التكوين لغة: التدريب، الإعداد والتأهيل، يقال: كوّن فلان فلانا بالشيء وكوّنه على الشيء أي درّبه وعوّده ومرّنه، وأعدّه وأهّله. (نصر الدين الشيخ بوهني، 2014، ص175)

والتكوين Formation جاء من الكلمة اللاتنيةForma . Formare تعني إعطاء الفرد الشكل الإنساني عن طريق تنمية ملكاته الخاصة كالذكاء والإدارة. (قصار ماحي، 2016، ص38)

- **تعريف التكوين في معجم علم النفس:**

مفهوم علمي يقصد به صفة مسندة إلى شيئين أو أكثر، تستمد من الملاحظة العلمية والمقارنة.

(جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كافي، 1988، ص33)

ولقد ورد قاموس **مصطلحات علم النفس** لدكتور حامد عبد السلام زهران، أن مصطلح التكوين يقابله في اللغة Formation. (حامد عبد السلام زهران، 1987، ص 194)

- **تعريف بوتارف:**

يعرف بوتارف التكوين بأنه" عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية والوظيفية، وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد لرفع مستوى كفاءته في الأداء بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل، أي أن التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تتزاوج فيها المعارف والكفاءات والسلوكيات بحيث يكون مؤهلة للعمل الناجح".

(سامية بن رمضان، 2017، ص277)

- **تعريف ياغي:**

عملية تعليم المعرفة وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل وذلك بإحداث تغيرات في سلوك وعادات ومعرفة ومهارات وقدرات الأفراد اللازمة في أداء عملهم من أجل الوصول إلى أهداف المنضمة التي يعملون بها على السواء.

- **تعريف عسكر:**

إنه إكساب المتكون المهارات اللازمة لممارسة عمل أو مهنة ما بكفاءة، وهو وسيلة لا غاية، نوعية لا كمية، نهايتها رفع مستوى الأداء لا الدخل والارتقاء بالقدرات لا المؤهلات.

(محمد قاسم مقابلة، 2011، ص 14)

- **تعريف الشمراني:** إنه سلسلة من الخطوات المنظمة المستمرة التي تهدف إلى إكساب المتكون مزيدا من المهارات والطرق الحديثة لزيادة كفاءته الإنتاجية ورفع روحه المعنوية وتوجيه سلوكه وعلاقته بشكل إيجابي يخدم أهداف العاملين والمؤسسة معا. (الجوهرة بنت عبد الرحمن إبراهيم المنيع، 2016، ص156)

- **تعريف هايسون ومايرز:**

كما يشير "هايسون ومايرز" في تعريفه للتكوين بأنه عملية يراد بها إحداث آثار معينة في مجموعة أفراد تجعلهم أكثر كفاية ومقدرة على أداء أعمالهم الحالية والمقبلة، وذلك بتكوين عادات فكرية وعلمية مناسبة واكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة، وبهذا يستطيع الأفراد العاملين مزاولة العمل والقدرة على استخدام نفس الوسائل بطرق أكثر كفاءة، مما يؤدي إلى تغيير سلوك واتجاهات الأفراد أو الأشياء والمواقف بطريقة مختلفة. (مولودي محمد، 2017، ص127)

– تعريف الطاها سر زرهوني:

"التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، ومهمته أن يتيح الحصول على التقنيات المهمة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي والهدف من تكوين الموظفين، التابعين للتربية هو إكسابهم المعلومات والمعارف اللازمة لعملهم".

(زين العابدين عبد الحفيظ، 2017، ص55)

– تعريف المشروع للتكوين في النظام التربوي الجزائري:

لبيان أهمية التكوين في النظام التربوي الجزائري وضرورته وإلزاميته فقد خصص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 تشريعيتين هذا نصهما:

المادة 77: يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم. التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم وهو تكوين من المستوى الجامعي ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو الوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها.

يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية. يمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.

المادة 78: كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر طوال مسارها المهني، يهدف التكوين المستمر أساسا إلى تحسين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم.

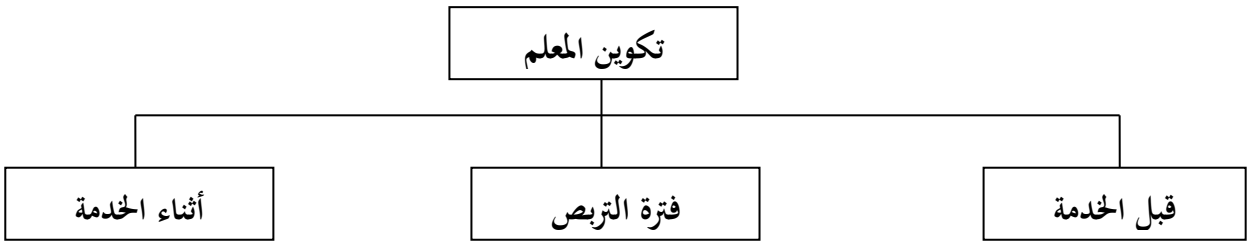
تتم عمليات التكوين المستمرة في المؤسسات المدرسية وفي مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو مؤسسات متخصصة تابعة لقطاع التعليم العالي.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات تنظيم التكوين المستمر. (محمد ايدار، نفس المرجع، ص10)

– تعريف آخر للتكوين:

يقسم المهتمون بهذا المجال تكوين المعلمين من حيث فترة التنفيذ إلى قسمين:

- تكوين أولي أساسي: والذي يمنح قبل مزاولة الوظيفة أو المهنة، يتلقاه الطلبة المتربصون داخل المعاهد التكنولوجية للتربية التي ظهرت بموجب الأمر الرئاسي: **69/ 06**المؤرخ في: **1969/12/26** لمدة "**03**" سنوات، وتكوين أثناء الخدمة يبدأ من تاريخ التثبيت في المهنة إلى التقاعد، تفصل بينهما فترة للتربص كما هو موضح في الشكل أدناه.



الشكل(09): يبين أنواع تكوين المعلم.

(بوحفص بن كريمة، مرجع سابق، ص37)

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن التكوين هو: عملية متكاملة الأنشطة تهدف إلى إحداث تغييرات في السلوك والأداء وفق خطوات منظمة لاكتساب خبرات ومهارات ومعارف واتجاهات من أجل التحكم في الأداء والرفع من الكفاءة باستخدام الوسائل الجديدة والطرائق الحديثة لتحسين الأداء المهني.

1-2- بعض المفاهيم القريبة من التكوين:

❖ 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.

(محمد الدريج ومحمد جهاد جمال، 2009، ص58)

❖ 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.

❖ 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. (خليصة قايلي، مرجع سابق، ص 96)

❖ التطوير المهني:

هو عملية تعلم مستمر مدى الحياة، وتمتد هذه العملية من خبرات ما قبل الخدمة في كليات التربية وكليات المعلمين وحتى نهاية المستقبل المهني، وتتميز العلوم بقاعدة أو بناء معرفي سريع التطوير، ولها علاقة بالقضايا الاجتماعية، وسيجعل هذا المعلمين في حاجة لفرص تعلم مستمرة لبناء فهمهم وقدراتهم.

❖ **النمو المهني:**

هو تحول تدريجي من الإعداد بالكليات إلى المدرسة، ويكون ذلك مصحوبا بتعاون كل المشاركين في أنشطة النمو المهني، لأن المعايير تقترح تطويرا مهنيا مستمرا ومعايير النمو المهني للمعلمين في أثناء الخدمة، يمكن تطبيقها لكل الأنشطة والبرامج التي تحدث في مستقبل المعلم.

(عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2006، ص.ص429-430)

1-3- أنواع التكوين:

- التكوين الأولي أو التكوين ما قبل الخدمة:

هو تكوين ما قبل الخدمة،يتعلق بوظيفة التعليم أو التدريس يطلق على تلك المرحلة التي يمر بها المترشح بعد أن يكون قد إنتقى، أي اجتاز بنجاح عملية الانتقاء أو مسابقة الدخول ويصبح معترف به رسميا،على أنه بعد تلك المدة سيقوم بمباشرة مهام تدريسية في مؤسسة ما، وبالتالي فإنها مرحلة وسطى بين التخرج من المدرسة النظامية ومرحلة الممارسة الرسمية للمهنة، وباعتبار أن التكوين الأولي يتم في مؤسسات خاصة، كما كان الحال بالنسبة للمعاهد التكنولوجية للتربية، وهي مؤسسة تابعة لوزارة التربية، ومستقلة عن الجامعة.

فالمنتمي إلى التكوين الأولي ينظر إليه أنه متربص لازال لم يكتسب بعد صفة المنتمي إلى الوظيفة، وعليه بالتالي أن يخضع لقوانين المؤسسة التكوينية ويمر عبر جميع القنوات التنظيمية التي تفرضها من أجل الحصول على الشهادة التي تؤهله لأن يكتسب صفة الموظف وليس المتمرن، فالبرنامج إذن محدد وآليات تنفيذه كذلك.

- التكوين المتواصل:

هو التكوين الذي ينتهي بحصول بعد اجتياز المعلم لامتحان الترسيم، وحصوله على شهادة الكفاءة التربوية يظهر مدة ممارسة ميدانية سابقة لتنتهي بحصول المعلم على "شهادة الكفاءة التربوية " التي تثبته في الوظيفة لهذا فهي تظهر كمدة تأهيل أثناء الخدمة.

(حبيب تيلوين، مرجع سابق، ص 21 ص 23)

– التكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة:

هو التكوين الذي يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد فهو يدوم حينئذ طيلة مباشرة الموظفين المعلمين أو الإداريين لمهامهم، ويعني هذا النوع من التكوين جميع العمليات والإجراءات التي تهدف إلى الرفع من المستوى المعرفي أو الأدائي والانتمائي على مهنة التعليم وبالتالي فإن جميع الإجراءات التي تساهم في الرفع من الثقافة العامة والمتخصصة والمهنية للمعلم، تمثل جزءا من مكونات مايسمى بصفة عامة " التكوين أثناء الخدمة / العمل " أو التكوين المستمر.

(حبيب تيلوين، نفس المرجع، ص 23)

1–4–مراحل التكوين:

إن التكوين عامل أساسي، يعزز انضمام المعلم إلى عملية التغيير التي يجريها النظام التربوي، ويطور عمله ويجود ممارسته التربوية، ويضمن له نقل الكفاءات المكتسبة داخل قسمه لتجسيدها في أرض الواقع قصد تحسين تعلم تلاميذه. "وينال التكوين في الوقت الراهن أهمية كبيرة لدى القائمين على إدارة الموارد البشرية، ولدى تغيرت أساليبهم من الصورة التقليدية إلى أن أصبح التكوين من نماذج قياس الجودة".

– التكوين الذاتي:

التكوين –كما أسلفنا– ضرورة ملحة يرفضها الواقع، وهو عملية مستمرة تبدأ عند كل نهاية، وتستمر في كل بداية ولا يمكن لأحد أن يتخطاها، فهي ممارسة وتدريب، إما أن تتقن أو تظل حبيسة أصحابها، فقد وجدنا معظم المعلمين إن لم نقل كلهم يركنون إلى الجمود والركود، واقتصارهم في التدريس على طريقة واحدة، وأسلوب معين طول مسارهم الدراسي، وإذا حاولنا معرفة الأسباب التي فعلت فعلتها بالمعلم، نجدها ملخصة كالآتي:

- ✓عدم الاطلاع على المؤلفات التربوية الجديدة، واقتصارهم على القديم.
- ✓التكاسل والتقاعس في تجديد المعلومات بمختلف أنواعها.
- ✓إعادة كل ما ألفوه وألفوه كل عام دون غربلته أو تطويره أو حتى نقده وتجديده.
- ✓البعد عن الابتكار والإبداع. (نصر الدين الشيخ بوهني، مرجع سابق، ص 179)

✓ البعد عن العمل الجماعي والتنسيق فيما بينهم، واستشارة غيرهم.

✓عدم الإيمان والتصديق بأن التغيير لا يكون في الغير، إلا إذا كان من النفس مصداقا لقول الله تعالى: **" إِنَّ اللّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَومٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ "**.(الرعد-آية رقم 11)

✓عدم الثقة بالنفس والاطمئنان لها.

وهو ما جعل التفكير في إعادة تكوين المعلم ليتخلص من سلبياته هاته، ويدخل عالم التجديد والتغيير، والقضاء على الجمود الذي ظل يصاحبه في حياته المهنية والتربوية، ولهذا وجب أن يحضّر المعلم لهذه العملية ويعد إعداد جيدا بما توحيه العملية التكوينية من أركان، وتقطعه من أشواط تجعله مستعدا لتأدية مهنته على أحسن ما يرام. (نصر الدين الشيخ بوهني، نفس المرجع ، ص.ص179- 180)

- التكوين النفسي:

ويقصد به إعداد المعلم وتحضيره تحضيرا نفسيا، حيث لا يستطيع تأدية مهامه إلا إذا كان متحليا ببعض الصفات:

- الشخصية القوية: أن يكون المعلم متميزا بالموضوعية والعدل والمساواة والحزم والتعاون.
- الحب والعطف.
- الصبر والتريث.
- المحافظة على المبادئ وعدم العدول عن القرارات المتخذة.
- القدوة والأسوة الحسنة.
- الأمانة والتفاني في العمل.
- الاعتماد على النفس.
- التحكم في الأعصاب وضبط الشعور: متصفا بالاتزان الانفعالي.
- احترام الصغير والكبير.

السلامة من العاهات الجسمية: أن يكون المعلم صحيحا بدنيا وله القدرة على العمل وخاليا من العيوب الخلقية متميزا بالرشاقة وخفة الأداء. (نصر الدين الشيخ بوهني، نفس المرجع، ص 180)

- المحافظة على الوقت والنظام.
- الاعتناء بالنظافة واللباس.

فإذا كان المعلم متحليا بهذه الصفات النفسية انعكست إيجابا على طلابه، واستطاع أن يؤدي دوره كاملا.

– التكوين الثقافي:

ونعني به إعداد المعلم إعدادا ثقافيا، وذلك بتثقيف نفسه، بحيث يكون ملما ببعض العادات والتقاليد العربية والإسلامية، والفنون والآداب، فمعظم المعلمين يلتحقون بهذه المهمة بعد أن أخذوا تكوينا بسيطا أو ربما بدون تكوين، وهو ما يلزمهم إتمام تكوينهم وأخذ قسط وافر من الثقافة التربوية لتنمية قدراته و" أعظم فرصة تتاح للمعلم كي يتقدم وينمو عقليا في مهنته هي القراءة،– فنظريات التربية–سيكولوجية الطفل– والاكتشافات الخاصة بطرق التعليم كل هذه تتطلب من المعلم أن يكون شخصا قارئا المجلات والجرائد والكتب ...الخ. والمعلم لا يمكنه أن يساير التقدم العلمي، والتقدم التربوي دون قراءة الكتب الجديدة، والمجلات العلمية.

والذي لا يقرأ المجلات والكتب الجديدة هو معلم في حكم الميت إن لم يكن قد مات بالفعل، ويكون إلى جانب ذلك قد أجرم في حق تلاميذه وحق مهنته".

والثقافة تمكن المعلم من إدراك ما يترتب عن عمله وتشعره بالمسؤولية تجاه مستقبله، وتعينه في إدراك القيم النبيلة والمبادئ العلمية الرفيعة والمفاهيم الفنية وطبيعة المؤسسات، قادرا على اجتياز السبل الصحيحة السليمة في التعامل مع كل أمور الحياة وتبليغها بأمانة للطلاب الذين يتعرفون على العالم من خلال المعلم وينتظرون منه الجديد. (نصر الدين الشيخ بوهني، نفس المرجع، ص.ص 180 -181)

– التكوين التخصصي:

وهو المجال الذي ينبغي أن يتخصص فيه المعلم، وهذا لا يتم إلا في المعاهد والكليات والجامعات، لأن المعلم لا يمكن أن يقوم بدوره التعليمي كما ينبغي ما لم يكن متمكنا من تخصصه، وهذا ما نراه جليا في مدارسنا فخاصة في جامعاتنا حيث ترى المدرس يتعدى على اختصاص غيره، ولربما لا يفقه اختصاصه،

فتجد الكثير منهم يشرفون على رسائل وأطروحات تبعد كل البعد عن اختصاصهم الحقيقي، مما جعل الرسائل العلمية تفقد قيمتها ونكهتها، ولذلك على المتكون أن يكون فنانا مبدعا، متحررا في فكره، فتنمو قدراته ومهاراته العلمية، وعلى المعلم أن يكون متمكنا من اختصاصه باحثا فيه، وفي المنهاج المدرسي، ناقدا ومحللا له، حتى يستطيع تطوير المادة التي يدرسها.

(نصر الدين الشيخ بوهني، نفس المرجع، ص181)

- التكوين المهني:

يعتبر التكوين المهني أهم مرحلة من تكوين المعلم، حيث يعمل على تنمية قدراته وبناء شخصيته، ليكون جاهزا لاستقبال وظيفته التعليمية، ويتمكن من التعامل مع تلاميذه، فيؤثر فيهم انطلاقا من:

*إيمانه بأن التعليم رسالة قبل أن يكون مهنة.

*أن التعليم مسؤولية كبرى وأمانة يجب الحفاظ عليها، فالمعلم راع لتلاميذه ومسؤول عنهم أمام الله والوطن، وهو وحده الذي يمكنه أن يجعل المدرسة جنة للأطفال أو جحيما لا يطاق بالنسبة لهم.

*أن التعليم تربية وتوجيه قبل أن يكون تدريس وتلقين.

*أن التعليم الجيد أساس كل تنمية اجتماعية واقتصادية.

*أن المعلم مصدر المعرفة، ولا يكون التحصيل إلا به.

*الإبداع والابتكار والتجديد في طرائق التدريس وأساليبها.

*حب المهنة، وحب المتعلمين.

*التكوين المستمر ومسايرة كل ما هو جديد.

*أن المعلم هو القدوة والقائد والموجه.

*الاستيعاب الكامل لحقيقة العملية التربوية والتعليمية وأهدافها.

ولذا فإن الإعداد المهني يؤدي أن يكون المعلم قادرا على أن يستفيد من التجارب فيتقن مهنته، ويؤدي واجبه كاملا غير منقوص. (نصر الدين الشيخ بوهني، نفس المرجع، ص181)

– التكوين التدريبي:

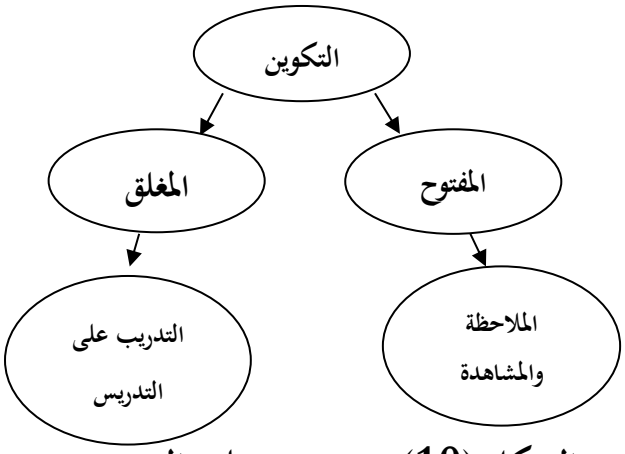
وهو تكوين ميداني، بحيث ينتقل المتكون من كليته إلى المؤسسات التعليمية قصد الملاحظة والاستفادة من غيره، فيتدرب على عدة أمور نذكر منها:

*فنيات وتقنيات التدريس والتعليم.

*كيفية التعامل مع التلاميذ وزملاء المهنة.

*طريقة اكتساب الخبرة التدريسية.

ثم إن هذا التكوين يكون على مرحلتين أساسيتين حسب الشكل الآتي:



الشكل (10): يوضح مرحلتي التدريب.

(نصر الدين الشيخ بوهني، نفس المرجع، ص181)

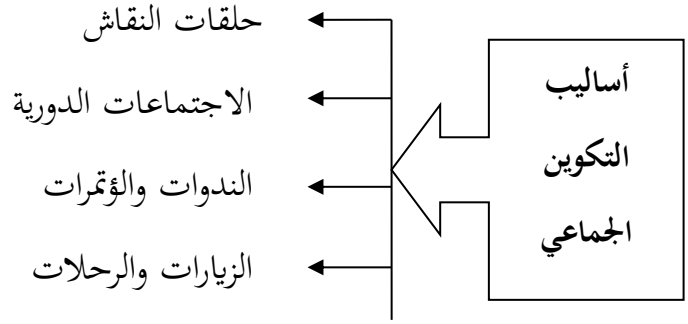
ويقصد بالتكوين المفتوح، تلك الزيارات الميدانية التي يقوم بها المعلم قصد الاطلاع على كيفية ممارسة العملية التعليمية، وما يمكن اكتسابه عن طريق المشاهدة والملاحظة دون أن يلزم نفسه عناء التدريس، فهو في هذه المرحلة يهتم فقط بتسجيل ملاحظاته والاستفادة من المعلم المكون في الميدان، وهذا التكوين يقوم به المتكون مرة واحدة في الأسبوع. (نصر الدين الشيخ بوهني، نفس المرجع، ص181)

أما التكوين المغلق فهو شبيه بالتكوين المفتوح، إلا أن هذا الأخير يركز فيه على القيام بعملية التدريس في المؤسسة التي اختبر التكوين فيها، وتعطى له الفرصة من (15 – 21) يوما ليتاح له ممارسة نشاطه التكويني، ولكن هنا يجب على الأستاذ المكون أن يرافق المعلم المتكون ويحرص على ملازمته ومساعدته بشتى المعلومات والوسائل، التي تسمح له بأداء تكوينه في أحسن الظروف وبشكل جيد، لأنه كلما كون تكوينا جيدا، كلما ظهرت ثمرة ذلك التكوين ناضجة ويانعة في تلامذته.

-التكوين الجماعي:

الإنسان بطبعه كائن اجتماعي، فهو دائما بحاجة إلى أخيه الإنسان وفي شتى المجالات، والمعلم واحد من أفراد المجتمع التي يحتاج إليها في كل وقت، ولا يمكن أن يكون بعيدا أو منعزلا عن مجتمعه، فالبناء والتغيير يكون انطلاقا من الجماعة لا من الفرد، ولذا فإن المعلم يأخذ تكوينه الأول والأخير من المجتمع، وأقصد بهذا أنه ينبغي عليه أن يندمج في المجتمع، ويدرك فاعليته فيه، "سواء أكان المجتمع محدود أم كبيرا، يجب أن يصبح حساسا بالنسبة لتوقعات الآخرين، وما يناسب مركزه، والأدوار التي يجب عليه أن يقوم بها كما يدركها، والحياة المشتركة تتطلب هذا التقدير المتبادل، فبدون قيم عامة مشتركة يصبح الفرد غريبا أو منعزلا"، فعلاقاتنا متوقفة على بعضنا بعضا، وفي تحديد ما هو متوقع لسلوكنا، وما يتفق معه من عادات وتقاليد، فوظيفة المجتمع مثل وظيفة الأسرة في نقل القيم السامية ونشرها بين الناس لأن التفاعل الاجتماعي لا يوجه سلوكنا فقط إلى طرق متوقعة، ولكنه أيضا يعيد توجيه سلوكنا إلى طرق جديدة، وبهذا يستطيع المعلم تحقيق توازن أفضل بين الحاجات الفردية والحاجات الاجتماعية. (نصر الدين الشيخ بوهني، نفس المرجع،ص182)

وقد وصانا الرسول صلى الله عليه وسلم بالجماعة " عليكم بالجماعة فإن الذئب لا يأكل من الغنم إلا القاصية" (رواه أبو داود وحسنه الألباني)، فللجماعة دور كبير في إعداد المعلم، وتأهيله إلى وظيفته المستقبلية، لأن التكوين الذاتي وحده لا يكفي لأداء واجبه، بل يحتاج إلى أن يندمج في الجماعة، ونعني بذلك اتصاله بالآخر والتنسيق معه في عدة مجالات وبأساليب متباينة نذكر منها:



الشكل (11): يوضح أساليب التكوين الجماعي.

(نصر الدين الشيخ بوهني، نفس المرجع،ص182)

أ) **حلقات النقاش**: يتم من خلالها طرح قضايا مختلفة، ويراد منها إيجاد حلول لتلك المشاكل التي تشغل بال المعلم، وقد تكون في المؤسسات التعليمية أو خارج قاعات الدرس.

ب) الاجتماعات الدورية:

وهي من الدورات والآليات المساعدة في تكوين المعلم وتطوير مهاراته، حيث تختص بدراسة الأوضاع البيداغوجية التي تخص المعلم والتلميذ.

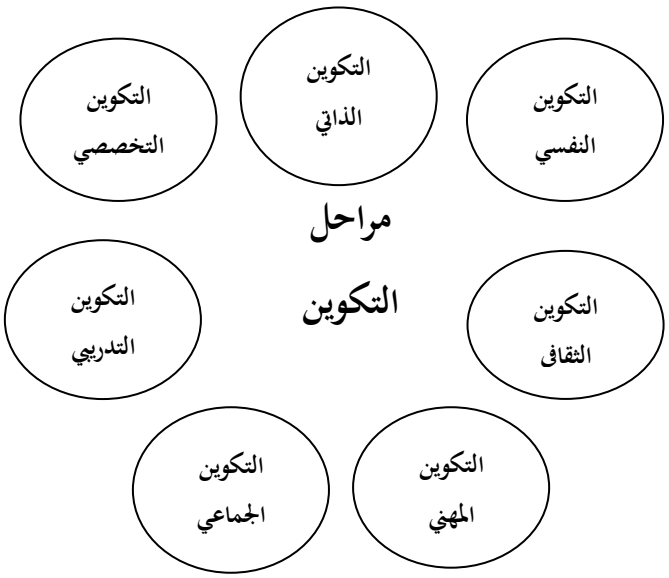
ج) الندوات والمؤتمرات:

وهي من وسائل التكوين، لأنها تساهم في رفع دافعية المعلم، وذلك لمشاركته في موضوع النقاش وتؤدي إلى استغلال خبرات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، وتعتبر من الوسائل الناجحة في التكوين، ويدور البحث فيها حول مشكلة معينة، وتطرح الآراء والأفكار المختلفة بشأنها ثم يتوصل في النهاية إلى عدة توصيات أو قرارات.

د) الزيارات والرحلات:

ونقصد بها تلك التي تتم بين المعلمين داخل المؤسسة أو خارجها، لتبادل الآراء والتنسيق بينهم، البحث عن حلول لمشاكلهم، وهي" عملية تحليلية تقويمية توجيهية تعاونية مشتركة بين المشرف التربوي والمعلم، وتهدف إلى مساعدة المتكونين على تحسين ممارساتهم التعليمية، ورفع مستواها في إطار مسؤولياتهم بوصفهم منظمين للتعليم وميسرين له". (نصر الدين الشيخ بوهني، نفس المرجع، ص.ص 182 -183)

ولكي يؤدي المعلم مهامه بنجاح، ويتقن سياسته التعليمية إتقانا حسنا، وجب عليه المرور بمراحل نجدها في الشكل الآتي:



الشكل (12): يوضح مراحل التكوين.

(نصر الدين الشيخ بوهني، نفس المرجع، ص 183)

1-5-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 انتباه المتعلمين وتوجيه نشاطهم واكتساب المهارات اللازمة التي تساعدهم على القيام ببعض الفعاليات الأساسية كالتخطيط لعملية التعليم والتكوين 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 الانطلاق من الواقع وتدريبه مما جعل العملية التربوية أكثر حيوية.
- تنمية شعور الانتماء 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 تكوينه على مختلف وسائل التقويم وتقنياته وكيفية الاستفادة من نتائجه. (خليصة قايلي، مرجع سابق، ص.ص97-98)

فمن خلال هذه الأسس فإن المعلم يصبح على علم بالمجال الذي سيخصص فيه في المستقبل مما يساعد عل 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.

(خليصة قايلي، نفس المرجع ، ص.ص98-99)

1-6-شروط التكوين:

يعتمد التكوين على عدة شروط ينبغي توافرها في الموقف حتى تسهل عملية التعلم والتعليم وتصبح عملية نشطة فعالة تؤتي ثمارها بشكل جيد. ومن أهم شروط التكوين:

1. وضوح التقديم:

إن وضوح الغرض أو الهدف من جانب شديد الأهمية يرتبط بوضوح التقديم، فضلاً عن تقديم موضوع الكفاية والمهارة وتحليلها إلى مهام فرعية باستخدام الدراسة النظرية إلى جانب الوسائل التعليمية من وسائل سمعية وبصرية ومواد تعليمية مختلفة،تساعد في تكوين صورة عقلية واضحة لموضوع الكفاية والمهارة.

2. توفير الخبرات المباشرة:

لا يمكن أن يخلى أي برنامج من توفير فرصة الخبرة والملاحظة الشخصية،فعلى سبيل المثال، إن الدراسة النظرية لكفايات ومهارات التدريس لا يمكن أن يساعد على التمكن منها وإتقانها دون ترك المتعلمين في البرنامج، يلاحظون ويخيرون بأنفسهم موضوع الكفاية والمهارة وبعد ذلك سوف يحدث الأداء الفعال تلقائياً، فليس المهم ما يبذل بالدراسة النظرية فقط، بل المهم ما يتوفر من خبرات وملاحظات تتيح الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير والممارسة والمران، وهو ما نسميه بمبدأ النشاط الذاتي.

3. الممارسة:

تعتبر الممارسة practice شرطا هاما من شروط التكوين الناجح، فعن طريقها يحدث التغير شبه الدائم في أداء المتعلم، ولذلك لا يتحقق اكتساب الكفاية أو المهارة والتمكن في أدائها دون ممارسة المهام والاستجابات والأداء الذي يحقق اكتسابهما، وتساعد ممارسة الأداء على استمرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات لفترة أطول مما يؤدي إلى تحقيق الاكتساب والتعلم وقد يصل إلى حد التمكن.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص. ص 22-23)

إن الممارسة في البرامج التدريبية تتيح الفرصة للآتي:

1-تساعد على تنمية الكفاية والمهارة واكتسابها.

2- تساعد المتعلم على إتقان أداء المهام الفرعية في تعلم الكفاية أو المهارة وقد يصل مستوى التعلم إلى درجة التمكن.

3-تحقق التناسق بين المهام مما يؤدي إلى أدائها في تتابع وفي الزمن المناسب.

4-تمنع انطفاء ونسيان المهام الفرعية في الكفاية والمهارة المطلوب تعلمها أو اكتسابها أو التمكن منها.

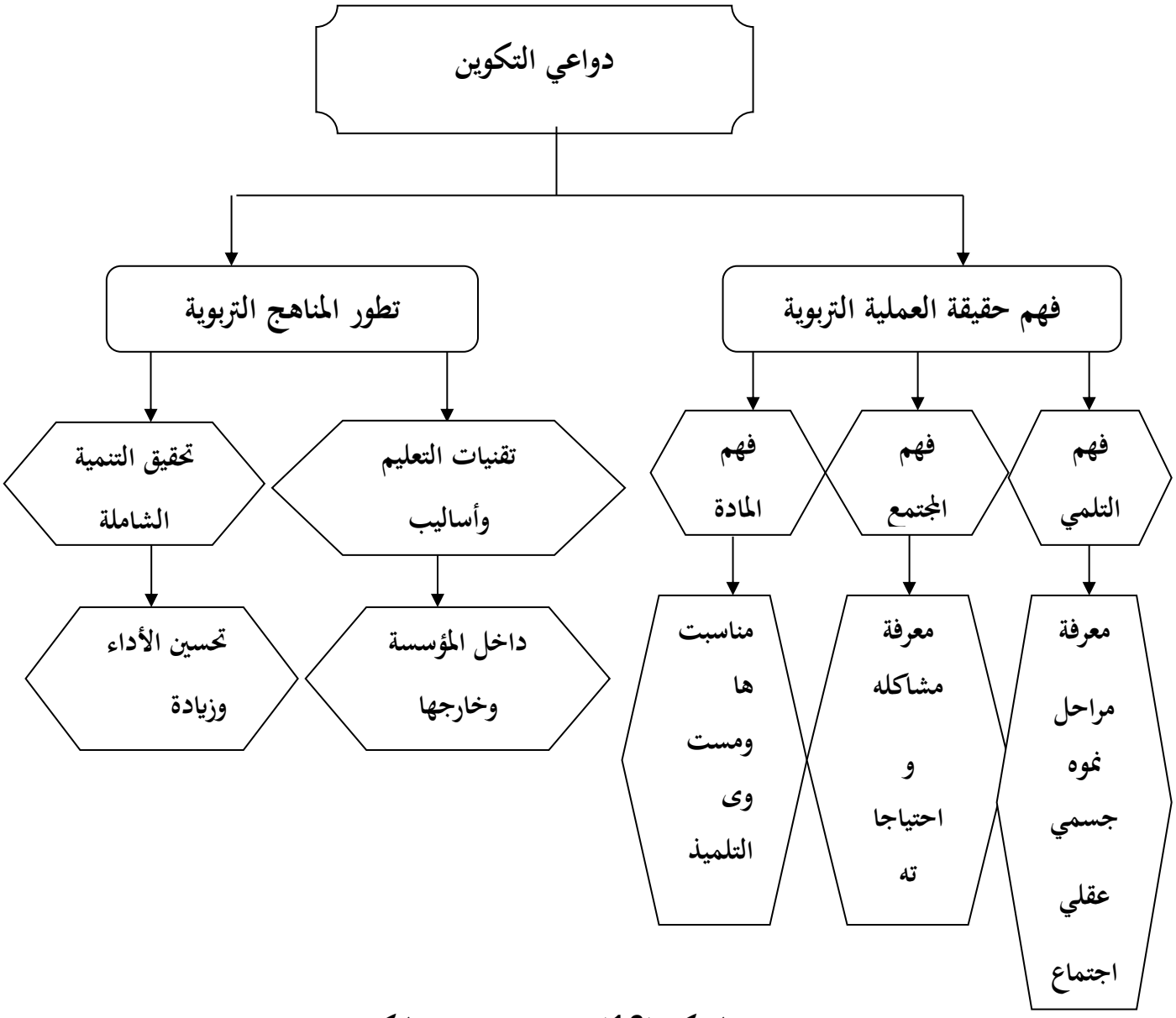
5-تتيح الفرصة للمتعلم ليكون قادرا على الأداء الفعال بشكل يسير وملائم وصحيح من خلال الممارسة الطويلة الثابتة المستمرة. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، نفس المرجع، ص23)

1-7- دواعي التكوين:

إن تكوين المعلم يمثل نقطة تغيير مهمة في مساره التعليمي، وخروجه من مرحلة الفراغ و الملل والروتين، إلى مرحلة التجديد والإبداع والتطوير، وتجعله أكثر جدية في عمله، وممارسة نشاطه المهني دون كلل أو ملل، وخاصة إذا واكب وساير ركب التجديد والتطور التكنولوجي، وبالرغم من تعدد إيجابيات، فإن بعضا ممن لا يقدرون على ذلك، يرون بأن التكوين لا يمكن التسليم به بسهولة، لأنه يعتبر تضييعا للوقت، وإهدارا للمال، فالكثير ممن عزفوا عن التكوين أو تلقوا جزءا منه. لا يشعرون بالنقص لأن "التكوين أصبح أحد أساطير النصف الثاني من القرن العشرين، لقد انتشر خلال الخمسة عشر سنة الأخيرة لدرجة أنه أصبح قانونا طبيعيا أو إلزاما ذا طقوس لابد من الخضوع لها و المرور بها من أجل الحصول على الاعتراف الاجتماعي والمهني، وبعيدا عن المجال أو الميدان المهني أصبحنا في الوقت الحاضر نتحدث عن التكوين في النشاط النقابي، النشاط الجمعوي، وذلك ما أصبح يدعى بـ"التربية أو التكوين المستمر "أو التربية مدى الحياة ".

ولإخراج المعلم من بيئة الركود والملل، وجعله مواكبا للتطور والتجديد، وجب معرفة ودراسة حاجياته وتكييفها مع الأهداف التعليمية والتربوية وذلك بالكشف عن تلك الصعوبات التي تعيق سبيله، والدواعي التي يتطلبها تكوينه أو إعادة تكوينه، وقد رأيناها مختصرة في هذا المخطط:

(نصر الدين الشيخ بوهني، مرجع سابق، ص 178)



الشكل(13): يوضح دواعي التكوين.

(نصر الدين الشيخ بوهني، مرجع سابق، ص 178)

1-8- عناصر العملية التكوينية:

بالرغم من وجود العديد من العناصر المرتبطة بالعملية التكوينية، إلا أنه يمكن تحديد أهم العناصر المشتركة لمعظم هذه البرامج والمتمثلة في:

- **المكون:**

يعتبر المكون حجز الزاوية في عملية التكوين، ويشمل جميع الأفراد المؤطرين لها سواء كانوا مشرفين تربويين الذين توكل لهم مسؤولية توجيه وإرشاد المعلمين على مستوى المقاطعات التربوية أو الأساتذة المكلفين بتكوين المعلمين على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية، والذين يجب أن تتوفر فيهم جملة من الخصائص والمقومات أهمها: المعرفة العلمية والعملية بموضوع وأهداف التكوين بالإضافة إلى تمتعه بالقدرة على القيادة والتواصل وتبليغ الأفكار بناء على معرفته بخصائص المتكونين.

- **المتكون:**

ويمثل الفئة المعنية باكتساب أنماط السلوك المتضمنة في الأنماط التكوينية التي تم تحديدها، والمفترض تعيينها وفق أسس ومقاييس علمية وموضوعية.

- **المحتوى:**

يقصد بالمحتوى مجموع المعارف والمعلومات والمفاهيم والقدرات والكفايات المدرجة ضمن مواضيع ومحاور تشكل في مجموعها المادة العلمية للبرنامج، والذي يفترض تحديده من خلال:

- الأهداف العامة –تحليل العمل لتحديد المتطلبات الأساسية لشغله- تحليل محتوى تقارير زيارات المشرفين التربويين – نتائج الاختبارات – سبر آراء المعلمين حول احتياجاتهم.

على أن المحتوى يختلف من حيث الكم والنوع باختلاف مستويات تأهيل المعلمين وتخصصاتهم، مع اختيار الأسلوب التكويني الأمثل، والمستلزمات المتناسبة مع كل برنامج تكويني.

- **وقت التكوين:**

ويتم تحديده وفق رزنامة من قبل مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية أو من قبل المشرف التربوي، والذي عادة ما يكون خارج أوقات تمدرس التلاميذ حتى لا يعرقل السير الحسن لتمدرسهم من جهة ومن جهة أخرى يتناسب وظروف عمل المعلمين. (بوحفص بن كريمة، مرجع سابق، ص 35)

- **بيئة التكوين:**

يشمل مكان التكوين المباني التي فيها التكوين وما تحتويه من حجرات وقاعات وأجهزة ووسائل ومعدات مختلفة، ونظرا للافتقار إلى مراكز متخصصة لمثل هذه العمليات استدعى الأمر تركيز إجراءها في حجرات المدارس ومقررات المفتشيات بالقطاعات التربوية، والتي هي في الغالب غير مهيئة لمثل هذه العمليات، كما أنها تفتقر إلى المعدات والوسائل والأجهزة اللازمة.

ولتحديد نجاعة العملية التكوينية وجب إخضاع جميع عناصرها لعملية التقويم لمعرفة الأسباب الكامنة وراء نقص أو عدم فعالية العمليات التكوينية وأيضا إلى طبيعة الاتجاه نحوها.

(بوحفص بن كريمة، نفس المرجع، ص .ص35-36)

1-9- تكوين مدرسي الابتدائي:

تُعتمد في مختلف البلدان ثلاثة أنظمة لتكوين معلمي الابتدائي: المدارس العليا (سواء كانت بها داخليات أم لا)، المعاهد التربوية من النمط الوسيط، والمعاهد الجامعية أو كليات التربية.

وكان الاتجاه الواضح خلال السنوات الأخيرة هو الرفع من مستوى تهيئ المعلمين، فقد استخلص مؤتمر التربية العمومية خلال مداولاته سنة 1953 بأن «تكوين معلمي الابتدائي في مؤسسات من مستوى عال» يشكل «الهدف الأسمى الذي يجب الاقتراب منه أكثر فأكثر».

لكن هناك نوعان من النواقص تؤخذ على المدارس العليا، العيب الأول أنها تحضر هيئة مدرسي الابتدائي في وسط مغلق، بمعنى أنها تنشئ فئة اجتماعية منغلقة، تحمل وعيا مشروعا بمزاياها، لكنها معرضة بصورة شاملة لنوع من الشعور الجماعي بالنقص، تغذيه والكل يعلم هذه الظاهرة التي هي فعلا حادث اجتماعي مصطنع وأصبحت إحدى العراقيل الأساسية في وجه استقطاب المعلمين (رغم تحسن الأجور) وعائقا في وجه تفتح المدرسة.

ومن ناحية ثانية فإن تزويد المدرسين خلال تكوينهم في المدارس العليا بالمعلومات الضرورية لمزاولة مهمتهم فيما بعد، يؤدي في الواقع إلى حصر ثقافتهم شئنا أم كرهنا بسبب انعدام المبادلات اللازمة مع الشُّعب الدراسية المؤدية إلى مهن أخرى. (جان بياجي، 2011، ص99)

أما المعاهد البيداغوجية من النوع الوسيط فتحاول معالجة هذه النواقص بجعل التكوين يتبسط على مرحلتين: تكوين عام من مستوى الثانوي يتم تحصيله مسبقا في مؤسسات عادية، وتكوين متخصص يتم في تلك المعاهد.

وهكذا يمكننا التركيز على الإعداد النفسي والتربوي، مما يشكل تقدما جليا، غير أن العيب الذي يبقى عالقا بهذا النوع من التكوين يتمثل في عزل معلمي الغد في الطور الابتدائي، كفئة اجتماعية قائمة بذاتها، عن مدرسي الثانوي وبصفة أخص عن مجموع طلبة الجامعة العاملين في الشعب يتحد فيها اكتساب المعرفة مع تعلم مناهج البحث، وللدلالة على أن التكوين المهني لمدرسي الابتدائي يصنف في مرتبة دنيا، ويبقى مغلقا نوعا ما، وقاصرا عن أي تطلع إلى العلوم المتسمة بالتجديد والتعميق المستمرين، يكفي أن نلاحظ عزل معاهد الإعداد المهني للمدرسين عن الجامعة، والاقتصار فيها على تلقين المواد الأولية في حين أن الصيادلة وأطباء الأسنان وغيرهم، وحتى مدرسي الثانوي يتم تكوينهم في مدرجات الكليات، فالمشكل حاصل فعلا إلى حد أن عدة بلدان لازالت تميز بين «المعاهد التربوية» و«المدارس التربوية» وتخصص هذه الأخيرة لتهييئ معلمي الأقسام الأولية. (جان بياجي، نفس المرجع، ص100)

إن هذا النموذج الأمثل الذي لا ندعي إمكان تعميمه نظرا لمضاعفاته المالية الواضحة، يقودها على الأقل معالجة مختلف المحاولات المنجزة أو المرتآة في مجال تكوين معلمي الابتدائي بالجامعة.

وخير دليل التجربة التي أنجزت بجنيف **Geneve** خلال السنوات الأخيرة تعد غنية سواء من حيث نواقصها أو نجاحاتها، والمبدأ الذي قامت عليه هو أن يكون معلم الابتدائي حاصلا على البكالوريا أولا ثم يوزع تكوينه المتخصص على ثلاث سنوات: خلال السنة الأولى يقوم المرشحون بتداريب عملية بشكل يجعلهم يعون مشاكل التدريس من خلال الممارسة، ثم يعودون خلال السنة الثالثة للتدريب العملي، أما السنة الثانية فيقضيها المرشحون بالجامعة حيث يتابعون دروس علم النفس (بكلية العلوم) والبيداغوجيا (بكلية الآداب) ودروسا خاصة بمعهد علوم التربية (معهد ج.ج.روسو)، ويتقدمون على إثرها لامتحانات الشهادة (ثلاثة امتحانات كتابية وأربعة شفوية). (جان بياجي، نفس المرجع، ص.ص101-102)

فإن مهنة المعلم كلما اقترنت ممارسة البحث والتحري كلما كفت عن كونها مجرد مهنة وتجاوزت حتى مستوى العاطفية، لتكتسب الإحترام اللائق بكل مهنة تنتمي في آن واحد للفن والعلم، ذلك أن علوم الطفل وتكوينه تشكل اليوم أكثر من أي وقت مضى في مجالات البحث.

(جان بياجي، نفس المرجع، ص102)

2- التكوين أثناء الخدمة:

2-1-مفهوم التكوين أثناء الخدمة:

- **تعريف التكوين أثناء الخدمة في معجم المصطلحات النفسية:**

ويعرف التكوين أثناء الخدمة بأنه فرص تعليمية متاحة للمعلمين لتنمية مهاراتهم المهنية والثقافية والأكاديمية، وتحسين أدائهم وسلوكهم، وتنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو المهنة على أساس من التنظيم والتخطيط يتلاءم مع التغيرات المواكبة. (حسن شحاته وزينب النجار ، مرجع سابق، ص 95)

يشير مفهوم التكوين أثناء الخدمة إلى عملية التأهيل التربوي والمسلكي للمعلم باستخدام الأساليب والطرق والوسائل التي تعينه على القيام بمهنته بالمستوى المطلوب، وسيطرته على الكفايات اللازمة للقيام بعملية التدريس على نحو أفضل. (زياد بركات، مرجع سابق، ص 5)

حيث لا ينتهي إعداد المعلم بمجرد تخرجه من المعهد أو المدرسة العليا للتكوين، إنما لابد أن يكمل هذا الإعداد أثناء قيامه بعمله كمعلم، وطالما يقوم بهذا العمل طيلة حياته المهنية. وإعداد المعلم قبل التحاقه بالممارسة الفعلية لمهنة التدريس ليس إلا حلقة متسلسلة إعداد وتدريب طويلة ومستمرة أثناء حياته المهنية، ولا يعني الإعداد الجيد قبل الخدمة ضرورة النجاح المهني لسنوات طويلة، وإنما لابد أن يتبع الإعداد الجيد تدريب مستمر لتلبية المتغيرات المجتمعية والمهنية والتربوية في مستقبل حياة المعلم. ويجب أن يفهم إعداد المعلم على أنه مشروع طويل الأمد يبدأ بالتدريب قبل الخدمة في مستوى قبل التخرج ويستمر بالتدريب أثناء الخدمة. ويمكن أن يتطلع معلمو الغد إلى وقت يمتد عبر حياتهم للنمو والتطور والتعلم لكي يصبحوا ذوي فاعلية كما يصبحوا قادرين على مسايرة العصر.

(يوسف حداد، 2014، ص 291)

لقد تناول العديد من الباحثين تعريف التكوين أثناء الخدمة ولعل من أهمها ما يلي:

- **تعريف أحمد قرشم:**

إنه مصدر أساسي من مصادر إنماء الطاقات البشرية للدول المتقدمة ونامية على حد سواء، وإذا كان في العصر الحالي ضرورة لازمة في جميع الوظائف، فإنه يشكل ضرورة أكثر إلحاحا في مهنة التعليم لاسيما في مجتمع سريع التغير، متلاحق المعرفة، وعلى المعلم مواجهة مطالب التغير، وتحديات العصر بالتدريب المستمر مدى الحياة. (فاتح الدين شنين، 2016، ص28)

- **تعريف أحمد ناصر (2001):**

إنه الارتقاء بالمعلمين علميا ومهنيا وثقافيا وتحسين مستوى الأداء في المهن التعليمية المختلفة عن طريق تزويد القائمين بهذه المهن بالجديد من المعلومات والخبرات والاتجاهات التي تزيد من طاقتهم الإنتاجية، وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها وتحقق لهم طموحاتهم وإرضائهم عن مهنتهم.

(موسى يعقوب محمد الفضل، وشفاء عبد القادر حسن ، 2016، ص 183)

- **تعريف آل كافي(2009):**

يعد التكوين أثناء الخدمة من أبرز سمات هذا العصر الذي يتميز بالسرعة والتطور ومن أولويات مهام مراكز التطوير والتدريب والجهات ذات العلاقة إذا أرادت لمنسوبيها من المعلمين أن يلحقوا بالجديد في العلوم التربوية أو المهارات التدريسية المختلفة، التكوين أثناء الخدمة أحد مناحي تربية المعلم أو بعبارة أخرى يجب النظر إلى تربية المعلم على أنها عملية ذات وجهين وجها يتعلقا بالإعداد قبل الخدمة، ووجها يتعلق بالتكوين أثناء الخدمة. (حسن محمود حماد، شحدة سعيد البهباني ، مرجع سابق، ص 359)

- **تعريف أحمد طه الأحمد :**

هو كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التكوينية للمعلمين والعاملين التربويين بناءا على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصنيف البرامج الملبية لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيرا إلى تقويم هذه البرامج والمتكونين لتحديد المخرجات الناجمة عن التكوين أثناء الخدمة للاستفادة من هذا التقويم في المراحل التكوينية اللاحقة وكل هذه الأعمال تتعلق بالمعلم أثناء الخدمة.

(صالح نويوة مرجع سابق ص 42)

- **مفهوم التكوين أثناء الخدمة وفق Girard**:

هو تكوين يعتمد على دورات تكوينية المحددة زمنيا ويقتصر على التوعية بأفكار ومعلومات جديدة في التعليم والتكوين على شكل أيام تكوينية لجميع المعلمين في الطور الابتدائي.

(Girard ; 2007; p191)

ومن خلال ما تقدم تعرف الطالبة التكوين أثناء الخدمة بأنه عملية مستمرة منظمة مخطط لها بعناية تزود المعلم بمهارات وخبرات ومعارف، من شأنها الرفع من كفاءته المهنية ومستواه العلمي والأدائي والانتمائي لمهنة التعليم لمسايرة التغيرات المجتمعية والمهنية والتربوية طيلة حياته المهنية.

2-2- أنواع التكوين أثناء الخدمة:

❖ التكوين التكميلي: هو نوع من التكوين يعطى للمعلم لاستكمال ما يمكن أن يحدث من نقص في مرحلة الإعداد الأكاديمي أو المسلكي.

❖ التكوين العلاجي: وهو نوع من التكوين يعالج أحد الكفايات الضعيفة في المعلم والتي يفترض ضرورة تواجدها فيه أو عدد من الكفايات الضعيفة في المعلم.

❖ التكوين التجديدي: والبعض يسمي هذا النوع التكوين الإبداعي، وهو تكوين يهدف إلى اللحاق بركب التطور والمستجدات التي تحدث في عالم المعرفة والثقافة عموما وفي العلوم التربوية تحديدا.

❖ التكوين للأعمال والمهام الجديدة: وهو يعطى للمعلم حين تقرر الجهات المسؤولة نقله من مهمته الحالية أو ترقيته إلى مهمة جديدة تستدعي نوع من التدرب عليها قبل مباشرة المهام.

❖ التكوين الإنعاشي: وهو تكوين يقدم للمعلم أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات وتطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي والتعليمي والمهني.

(المؤتمر الخامس لإعداد المعلم، 2017، ص. ص 137-138)

2-3- أهمية تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

لقد ظهرت فكرة تكوين المعلمين أثناء الخدمة كرد فعل على عجز معاهد تكوين المعلمين عن توفير العدد الكافي من المعلمين لمواكبة الزيادة المضطرة في المدارس، وزيادة الطلاب، كما أن التكوين أثناء الخدمة ازدهر مع المفاهيم الجديدة التي دعت إلى استمرارية التعليم والتكوين طوال فترة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات الحديثة وقد ساعد التكوين أثناء الخدمة بعد ذلك في الاهتمام بالأنشطة داخل الفصل وفكرة المشروعات وإدخال أساليب جديدة في التعليم.

وفي هذا الصدد يشير **أديب حمادنة:** "يؤكد التربوين على أهمية التكوين أثناء الخدمة، حتى بلغ بهم التأكيد إلى اعتباره ضرورة ملحة وحتمية، ولان البحوث والدراسات أوضحت عدم قدرة معطيات الإعداد قبل الخدمة على الصمود طويلا أمام إفرازات التطور في كافة مجالات الحياة لاسيما في ظل التطور المعرفي والتسارع في الأفكار التربوية التي فرضت على المعلم ادوار جديدة.

ومما سبق يتضح أن للتكوين أثناء الخدمة أهمية كبيرة لنجاح العميلة التعليمية، والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- يؤدي إلى تحسين الأداء وتأهيل المعلمين لتولي مسؤوليات اكبر في المستقبل.
- إمداد المعلمين الجدد بما يحتاجون من الكفايات والمهارات والمعلومات، انطلاقا من احتياجاتهم التكوينية، الفردية أو الجماعية.
- "زيادة فاعلية المعلم واطلاعه على أفضل السبل والطرائق التدريسية والنظريات الحديثة".
- تعد برامج الإعداد قبل الخدمة مدخلا لممارسة مهنة التعليم وليس إعداد نهائيا لها.
- يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات ايجابية اتجاه مهنة التعليم مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وزيادة الإنتاجية في العمل.
- زيادة روح الانتماء عند المعلمين المتكونين اتجاه مؤسساتهم لشعورهم أنهم العنصر الأهم في تطوير إنتاجها. (فاتح الدين شنين، 2016، ص.ص30-32)
- اكتساب المعلم المتكون أفاق جديدة في مجال ممارسته مهنة التعليم، وذلك من خلال تبصيره بمشكلات المهنة وتحدياتها وأسبابها وكيفية التخلص منها والتقليل من أثارها على أدائه التدريسي.

- رفع الكفاية الإنتاجية للمعلم عن طريق صقل مهاراته التدريسية، ومساعدته على التأقلم مع العمل المدرسي.

- اطلاع المعلم الجديد في مجال طرق التعليم وتقنياته، أو في مستوى المنهج وهذا يؤكد الجانب التجديدي كما يؤكد جانب استمرارية التدريب. (فاتح الدين شنين، نفس المرجع، ص. ص30-32)

2-4-أهداف التكوين أثناء الخدمة:

وعلى هذا الأساس إن من أهداف التكوين أثناء الخدمة:

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي الأكاديمي.
- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا، الذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص يحضرهم للمهنة.
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.
- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تجسيد المهارات المهنية.
- تحضير المدرسين للتغيرات المستجدة والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تتدخل على النظام التربوي.
- ليس هدف التكوين أثناء الخدمة مجرد تجديد المعارف بل الهدف منه كذلك هو تحقيق التحرك المهني (الانتقال المهني) اللازم وذلك عن طريق إعداد العاملين في التربية إعدادا يمكنهم من الاضطلاع بوظائف أخرى ومسؤوليات جديدة.
- تكوين المدرس المستمر يعني تيسير مهمته لأن التغيير في ميدان التربية والتجديد يتكرر باستمرار. ولن يستطيع النظام التربوي أن يستجيب لحاجات المجتمع الراهنة ولحاجاته المستقبلية إلا إذا تم تجديد إعداد المدرسين دوما.
- ينبغي أن يكون مستمرا بحيث يكون المدرس مطلعا بصفة دائمة على تطور النظام التربوي وعلى التقدم الذي يتحقق في مجال البحث التربوي. حتى يستطيع أن يوسع آفاق معارفه النظرية والعملية في مواد التدريس التي يضطلع بها. (هيئة التأطير بالمعهد، 2009، ص. ص 173-174)

- يشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية كالمدرسين على اختلاف مراتبهم والإداريين والموجهين ومكوني المدرسين...
- أن تشترك مختلف فئات العاملين في التربية في وضع خطة التكوين أثناء الخدمة بكاملها سواء تعلق الأمر بتطبيق السياسة التربوية بأهداف التدريب وبرامجه أو البحث التربوي.
- ينبغي إعطاء الأهمية لمضمون هذا التكوين الذي نقدمه في مدى قدرته على رفع مستوى المتكونين من المدرسين في ميدان عملهم والارتقاء بهم إلى مستوى جدير يمكنهم من أداء واجبهم المهني على أحسن وجه. (هيئة التأطير بالمعهد، نفس المرجع، ص175)

2-5- مراحل التكوين أثناء الخدمة:

إن الإعداد قبل الخدمة لا يعطي المعلم إلا مجرد الأسس التي تساعده على البدء في ممارسة مهنة التعليم من هنا كانت أهمية الإعداد أثناء الخدمة، حيث تعتبر امتدادا طبيعيا لبرامج الإعداد قبل الخدمة وتختلف أنواع ووسائل التكوين أثناء الخدمة باختلاف أغراض التكوين ونوع الحاجة إليها ومستويات المعلمين وغير ذلك، فهناك التكوين للتطوير والنمو المهني وهناك التكوين للتأهيل ورفع المستوى إلى الحد المطلوب وهناك التكوين للإعداد لعمل جديد، وهناك التكوين لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم.

والتكوين أثناء الخدمة يجعل المعلم يدرك أهداف العملية التربوية ويثرى ويحدد فكره مما يؤدي إلى زيادة روح المناقشة الفكرية والابتكارية التربوية الذي يعكس أثره على العملية التربوية.

وهناك أنماط تكوينية شائعة في العالم يمكن استخدامها لتدريب المعلم أثناء الخدمة نوجزها في الآتي:

1. الدورات التكوينية القصيرة والطويلة في المعاهد والجامعات ومراكز التكوين.
2. الحلقات الدراسية المنظمة من أسبوع إلى شهر ونصف.
3. الرحلات التعليمية وتبادل الزيارات.
4. دروس الراديو والتلفزيون.
5. المؤتمرات التربوية ذات المدة القصيرة.
6. الدروس النموذجية في شتى الموضوعات مع الاستعانة بالوسائل السمعية.
7. المناقشة الجماعية والحوار والندوات. (ماجدة محمود صالح، 2006، ص 88)

8.المشاغل التربوية والمشروعات.

9.المحاضرات العامة.

10. إجراء البحوث والدراسات، والمشاريع التربوية الهادفة.

11. دراسات المسح التربوي والاجتماعي الهادفة.

12. البعثات الدراسية إلى الخارج.

13. التعليم المبرمج.

14. تعليم الدروس القصيرة.

15. التعليم بالمراسلة.

16. الأفلام التعليمية.

17. التكوين الميداني المتنقل. (ماجدة محمود صالح، نفس المرجع، .ص. ص 88-89)

2-6- مبررات التكوين أثناء الخدمة:

تعتبر مشكلة توفير الأعداد الكافية من المعلمين من أهم المشكلات التي تواجه النظام التعليمي في بلادنا وهذا نتيجة الأعداد الهائلة من المتمدرسين من جهة وانحسار دور المعاهد التكنولوجية للتربية من جهة أخرى، الأمر الذي أدى إلى الاعتماد والتركيز شبه الكلي على التكوين أثناء الخدمة. ويمكن إجمالا تحديد أهم هذه المبررات في:

- ✓ **الاحتياجات التكوينية المستجدة في مواقع العمل:**

إن التسارع الذي يطرأ على طبيعة المهن والأعمال والوظائف والأدوار التي يضطلع بها الموظف أو العامل ترتب عليه بروز احتياجات تدريبية متجددة ومتغيرة، بغرض المساعدة على مواكبة المستحدثات وتزويده بالكفايات والمهارات والاتجاهات والمعارف التي تتطلبها طبيعة وظروف الوظائف والأعمال التي يقوم بها في مواقع العمل وما يواكبها من تغيرات وتطورات جديدة.

ولعل من أهم المستجدات التربوية الحالية في المنظومة التربوية الجزائرية:

التحولات التي شهدتها وتشهدها الجزائر في النظامين السياسي والاقتصادي ....

(بوحفص بن كريمة، مرجع سابق، ص 36)

– تطبيق الإصلاحات الجديدة بدءا من الموسم الدراسي 2003 وذلك بالانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

– الانتقال من منطق التعلم إلى منطق التعليم يجعل المتعلم محور العملية التعليمية – التعلمية– ومن التقيد بالكتاب المدرسي إلى الاعتماد على مصادر المعرفة المختلفة.

– إدراج التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية.

– اعتماد التقويم التربوي الحديث.

– قصور أو انعدام برامج التكوين أثناء الخدمة:

– إن الكثير من برامج التكوين قبل الخدمة ترتكز على المعرفة النظرية وتهمل الجوانب العملية كما أنها تهتم بالجوانب الفلسفية والنظرية على حساب الممارسات الأدائية والإجرائية والعملية التي يحتاجها المعلم في مواقع العمل التي تنتظره.

يصدق هذا القول على من أسعفه الحظ بأن تلقى تكوينا قبل الخدمة في أحد المعاهد التكنولوجية للتربية أما من وظف توظيفا مباشرا أو عن طريق المسابقة بالنسبة للجامعيين فهو أحق وأولى بهذا التكوين وذلك لافتقارهم إلى الكفايات المطلوبة بسبب تخصصاتهم الجامعية وأيضا إلى قلة التأطير بالجامعة، على أن هذه الوضعية تزداد تأزما نتيجة انحسار دور المعاهد التكنولوجية، والاقتصار على خريجي الجامعات من عدة تخصصات. (بوحفص بن كريمة، نفس المرجع، ص. ص 36-37)

✓ الثورة المعرفية والعلمية التكنولوجية:

إن التطورات التي طرأت في مجال علم النفس بشكل عام وفي مجال نظريات التعلم والتعليم بوجه خاص أفرزت العديد من المفاهيم والمبادئ التي يمكن لبرامج التدريب أن توظفها لتحقيق تكوين فعال، كما أن هذا التفجر المعرفي والتكنولوجي المتسارع قد أضاف مسؤوليات وواجبات جديدة على الدور الذي يضطلع به المعلم في المجتمع المعاصر مما استلزم مراجعة جذرية ودورية لبرامج الإعداد.

وبناء على ما سبق ذكره يتضح جليا أن مفهوم التكوين أثناء الخدمة هو جزء من مفهوم التعليم المستمر أو التربية مدى الحياة، لذا يرى الطالب أن عدم كفاية قبل مزاولة المهنة، والمستجدات والمشكلات المدرسية اليومية، والتكوينات الخاضعة للأعمال الجديدة المستندة بالإضافة إلى الانفجار المعرفي

والتكنولوجي كلها أمور سواء مجتمعة أو منفردة تعتبر بحق من أهم الدواعي التي تستدعي القيام بهذا النوع من التكوين.

(بوحفص بن كريمة، نفس المرجع، ص. ص 36-37)

2-7- أساليب التكوين أثناء الخدمة:

بعد الاطلاع على المراجع المختصة في هذا الموضوع وبعد استقرائنا للواقع التربوي أمكن تحديد أهم الأساليب المعتمدة في التكوين أثناء الخدمة فيما يلي:

- **أسلوب الندوات والأيام الدراسية** "Seminar":

يتميز هذا الأسلوب بتفاعل المعلمين مع المشرفين التربويين أو الأساتذة المكونين، وتعتبر المناقشة أساس الأسلوب، إذ يدلي المعلمون بآرائهم ويقدمون مقترحاتهم، كما يخصص جزء من هذه الندوات إلى شروحات من طرف الأساتذة المؤطرين.

وبالعودة إلى الميدان نجد أن الندوة هي الأسلوب الأكثر شيوعا واستعمالا في تكوين المعلمين فهي في الغالب تتمحور حول موضوع أو مشكلة تربوية يشرف عليها ذوي الاختصاص، ومن خلالها تتم الإجابة على انشغالات واستفسارات المعلمين كما يكسبهم هذا الأسلوب كفايات الاتصال والتواصل نظرا لمشاركة الجميع فيها وبخاصة ذوي الخبرة من المعلمين.

- **أسلوب العروض العلمية "الدروس التوضيحية"**Model Lessons:

ويقصد به النشاط الذي يقوم به المدرب أو المتخصص أو أحد المعلمين المتميزين بهدف توضيح كيفية أداء عمل أو مجموعة من المهارات للمتدربين بطريقة عملية لكي يتمكنوا من أداء العرض عند توفر نفس الظروف.

وما يمكن قوله أن هذا الأسلوب يعتمد على المشاهدة الحية والممارسة الفعلية لعملية التدريس، بالإضافة إلى الحرص على ربط الجوانب النظرية والمعرفية بالتطبيق والأداء، فهو جد مهم خاصة بالنسبة للمعلمين المبتدئين، خصوصا إذا أحسن اختيار من تسند إليه عملية التقديم والتطبيق، كما أنه يوفر الوقت والجهد للمكون، كونه يتناسب مع كثرة المعلمين المتكونين وقلة الإمكانات المتاحة.

(بوحفص بن كريمة، نفس المرجع، ص. ص 39-40)

- **أسلوب الزيارات الصفية** "Class room visits":

يعد هذا الأسلوب من أهم الأساليب الإشرافية إذ يقوم به كل من المشرف التربوي (المفتش) ومدير المدرسة وفي ضوئه يتم تحديد مناحي القصور في كفايات المعلمين خاصة الجدد منهم، وفي خضمه يتم الوقوف على الصعوبات التي يعاني منها المعلم، كما يقف على حقيقة ما يستخدمه المعلم من طرق وأساليب تدريسية، وأيضا يتيح للمشرف متابعة تطبيق ما تم الاتفاق عليه. وبالتالي فهو يقوم على ما هو كائن لا على ما يجب أن يكون، وفي ضوئه يمكن التخطيط للعمليات التكوينية بعد رصد الاحتياجات الواقعية من الميدان. (بوحفص بن كريمة، نفس المرجع، ص. ص 39-40)

- **أسلوب التدريس المصغر**:

أسلوب تقني حديث لتكوين المعلمين، والمدربين التقنين، وتزويدهم بالمعلومات وأسس التكوين على التدريس، يتم فيه تخفيض التعقيدات العادية في غرفة الدرس، وهو مصمم لتطوير مهارات جديدة، وتنقيح مهارات سابقة، وأن حجم الصف محدد ما بين متعلم واحد، وعدد المتعلمين، ووقت التعليم محدد ما بين خمس دقائق وعشر دقائق. (عبد اللطيف بن حسين فرج، 2005، ص 102)

- **أسلوب العصف الذهني**:

يقوم هذا الأسلوب على تشجيع المعلمين المتدربين على إنتاج عدد كبير من الأفكار بهدف تنمية قدراتهم العقلية من خلال التدريب على توليد الأفكار المتتابعة والمتنوعة في نفس الوقت حول قضية ما أو مشكلة تطرح عليهم في أثناء الجلسة. ويمكن تلخيص أهم مميزات هذا الأسلوب في النقاط التالية:

أ. جمع المعلومات بصورة سريعة.

ب. تشجيع كل فرد في المجموعة على المشاركة.

ت. الإجابات التلقائية الحرة.

ث. قيام الجماعة بمناقشة الاستجابات وتقييمها.

- **أسلوب التكوين المعتمد على تكنولوجيا المؤتمرات المرئية**:

هذا الأسلوب يتم تطبيقه في مصر منذ فترة ليست بالقصيرة، ويعتمد على اجتماع المدربين بالمتدربين من خلالها تكنولوجيا المؤتمرات المرئية، فالمدرب يقوم بعملية التكوين من خلال برنامج تكويني يتم بثه بشكل

مباشر لمجموعة من المتدربين المنتشرين في أماكن متباعدة، ويتم الحوار والمناقشة وتقديم الإجابات على جميع استفسارات وتساؤلات المتدربين من خلال تطبيقات مصاحبة لهذه التكنولوجيا. ومن أهم مزايا هذا الأسلوب:

أ. تقليل تكاليف السفر والحجوزات للمتدربين من أماكن إقامتهم المتباعدة.

ب. توفير الخبراء المتخصصين لهؤلاء المدربين.

ت. توفير فرص المناقشة وتوجيه الأسئلة بشكل مباشر وفوري.

ث. توفير تغذية راجعة فورية في جميع مواقع المؤتمر.

وهنا لابد من الإشارة إلى أنه من الطبيعي أن تتغير أساليب وأشكال التكوين وتتطور وفقا للتطور التقني، وصلت إليه أساليب التكوين هو أسلوب التكوين من بعد، والذي يعتمد بوجه خاص على تقنيات الاتصال، فبدأ التكوين من بعد المعتمد على البريد عبر المواد المطبوعة إلى أن أدى البث الإذاعي إلى استخدام الراديو، وبتقدم الصناعات الكهربائية والالكترونية ازداد دور الصوتيات بشكل عام في التكوين من بعد، إلى أن ظهرت الكمبيوتر فأصبحت أهم وسيلة التكوين عن بعد.

(مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة، 2005، ص 182)

2-8- المبادئ الأساسية للتكوين أثناء الخدمة:

إن عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة لا تتم بصورة عشوائية، ولا يمكن أن تسير من غير أهداف كبرى توجهها، بل لابد من وجهة نظر واضحة المعالم تراعي طبيعة التعليم والتعلم. سوف نقوم هنا بعرض المبادئ الأساسية لتنظيم التكوين أثناء الخدمة وبرامجه وذلك وفقا لما تم تبنيه في المنظومة التربوية الجزائرية.

بصفة عامة، صنف .Adel F المبادئ التي حددتها التربية الوطنية لتنظيم تكوين المكونين وبرامج ذلك التكوين في فئتين رئيسيين: "إستراتيجية ومنهجية" وتندرج ضمن كل منهما أهداف رئيسية كبرى وهي:

أ. **المبادئ ذات الطابع الاستراتيجي:** وتتعلق بالخصوص بالنقاط التالية:

- الاستمرارية (la continuitè) الهدف منها هو إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة في مجال التعليم، وتوسيع معارفه ومهاراته، وكذلك الشمولية بحيث يتسنى إشراك جميع الفاعلين (acteurs) في العملية التربوية. (نويوة صالح، مرجع سابق، ص 55)

- إعتماد الاتجاهات الحديثة في تطوير أساليب التكوين وبرامجه وتقييمها، مثل أسلوب تحليل النظم (L approche systemique) الذي أشرنا إليه سابقا.

ب. المبادئ ذات الطابع المنهجي: ويندرج ضمنها:

- التركيز على احتياجات المتكونين واهتماماتهم، وذلك بتأمين – حسب "Petignat P."- ما يلزمهم من مواد تعينهم على معرفة حاجات المتعلمين النهائية وتنمي فيهم العادات والمواقف المتصلة بمفاهيم مثل التجريب، التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي.

- العمل على تحسين نوعية التربية المدرسية، وذلك بأن يرتبط برنامج تكوين المعلمين بالمقررات التعليمية، وهو ما يعبر عنه محمد الصالح حثروبي بقوله" تمكين المعلم من الأدوار الجديدة من إدارة للمواقف التعليمية وتهيئة لفرص التعليم قصد تنمية قدرات وإمكانيات وطموحات المتعلمين.

-التقويم المنتظم والمستمر لعمليات التكوين ونتائجه. (نويوة صالح، نفس المرجع، ص.ص 55-56)

2-9-برامج التكوين أثناء الخدمة في بعض الدول:

لقد حظي موضوع تكون المعلمين أثناء الخدمة اهتمام كبير من طرف الكثير من الدول المتقدمة، وللوقوف على هذا الاهتمام سيتم استعراض بعض التجارب العالمية.

✓برنامج التكوين أثناء الخدمة في سنغافورة:

تطلب النمو في الاقتصاد العالمي القائم على المعرفة من سنغافورة التحول في نظام التعليم نحو التركيز على الابتكار والإبداع والبحث. وتوفر وكالة العلوم والتكنولوجيا والبحث في سنغافورة تمويلا سخيا للبحوث العلمية وعملت على جذب كبار العلماء والشركات العالمية. وكرست سنغافورة الكثير من مواردها للارتقاء بالتعليم حيث منحت المعلم حقوقه المادية والمهنية والمعنوية وهيأت الظروف المناسبة لعطاء تربوي متميز. وتتمثل حقوق المعلم المهنية بتلبية حاجاته التدريبية من خلال الكثير من البرامج والدورات التدريبية تحت إشراف خبراء من وزارة التربية في التوجيه المهني والرعاية التربوية والتعليم الجمعي والفردي والتقنيات الحديثة، ويتلقى المعلم في سنغافورة ما يزيد عن (100) ساعة تدريب سنويا تسهم في رفع كفاءته ومواكبته لأحدث التطورات في المجال التربوي والتعليمي ونتيجة لذلك زاد عطاء المعلم وإخلاصه

(يوسف محمد السوالمة، 2014، ص 114)

في العمل، وأصبح أكثر ولاء لمهنته و التزاما بقواعدها، وصار دوره أكثر فاعلية في الاهتمام بنمو طلابه وتوجيههم والمساهمة في حل المشكلات التربوية و التعليمية.

(يوسف محمد السوالمة، نفس المرجع، ص 114)

✓برنامج التكوين أثناء الخدمة في المملكة المتحدة:

إن برنامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة في المملكة المتحدة في غالبيتها برامج تقدم للمعلمين والمديرين، الذين سبق حصولهم على مؤهلات مهنية في تدريس المعلمين، ومن هذا النوع يجدوا مؤسسات وهيئات تعليمية مركزية وخاصة تقدم مثل هذه البرامج التكوينية إليهم كما تقدم السلطات التعليمية المحلية البرامج التكوينية، التي تهدف على تحسين العمل في المدارس فضلا عما تقوم به وزارة التربية على استدعاء أعضائها من الهيئات التدريسية بين الوفد والآخر، في برامج مهنية قصيرة عادة. كما توجد برامج طويلة تمتد على مدى سنة كاملة يتفرغ المعلم خلالها للدراسة بمعاهد التربية. وتهتم الجامعات أيضا عن طريق أقسام التربية بها فتقدم لهم فرص التدريب المناسبة. وتتراوح بين أيام وعام دراسي بكامله، وتؤدي إلى الحصول على دبلوم في ناحية مهنية معينة .

(مصطفى عبد السميع محمد و سهير محمد حوالة، مرجع سابق،ص .ص 249-250)

✓ برنامج التكوين أثناء الخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية:

في الولايات المتحدة الأمريكية تطلب كل ولاية من كل معلم أن يتقدم لامتحان يتوقف على نجاحه فيه منحة الترخيص للعمل في مدارسها، وعادة يبدأ المعلمون بترخيص تجريبي مؤقت، وهو صالح لفترة ست سنوات. وخلال تلك المدة يجب أن يكمل المعلمون تعليمهم، وفي نهاية الفترة التجريبية تطلب معظم الولايات من المعلم دراسة من 30-36 ساعة تخرج معتمدة، أو الحصول على درجة ماجستير، أو شهادة خبرة في مجال التدريس لمدة وعند اكتمال هذه المتطلبات يمنح المعلم ترخيصا مدى الحياة. وإذا كانت بعض الولايات اشترطت الترخيص كل خمس سنوات على أساس ما يدرسه المعلم من مقررات في كلية التربية أو جامعة مصادق عليها، أو ممارسة أنشطة تعليمية أثناء الخدمة، ويجب التأكد على عملية التدريب المستمرة، حيث يتلقى المعلمون دورات تدريبية أثناء عملهم، وذلك من خلال ورش العمل التي يلتقون خلالها مع المدربين، بعدها يقوم المعلم بتطبيق ما تم التكون عليه، ويقوم المكون بمتابعته من خلال

عمل زيارات معلنة له للوقوف على مدى استفادته من البرنامج التدريبي، ثم يلتقي المعلم بالمكون ويتناقشان في نواحي الضعف والقوة في عمله، وفي النهاية يكتب المكون تقريرا عن المعلم ويضعه في ملفه الخاص.
ويضع الأمريكيون عملية تكوين المعلمين قبل وأثناء الخدمة في مقدمة الأولويات وذلك رغبة منهم في إكساب المعلم مجموعة من السمات التي تمكنه من إعداد الطلاب للنجاح في مجتمع يتزايد فيه الاعتماد التكنولوجي يوما بعد يوم. (منار محمد إسماعيل، 2012، ص170)

2-10- أهم مشكلات ومعوقات التكوين أثناء الخدمة:

1. إرباك اليوم الدراسي من جهة المعلم والطلاب والإدارة.
2. إرهاق المعلم نفسه بسبب خروجه بعد إعطاء الحصص متصلة.
3. الوقت المختار لا يناسب المعلم للتكوين، أي أنه غير كافي.
4. إضافة أعباء جديدة على المعلم من خلال ما يطلبه المكون من تكوينات وما شابه.
5. قد يكون أيضا المكان المختار للتكوين غير مناسب.
6. موضوع التكوين قد لايشجع المعلم على الالتحاق به.
7. الطريقة المستخدمة أثناء عملية التكوين (عرض المادة التدريبية) مملة ولا يشعر المعلم بالرغبة في إكمال التكوين.
8. اللامبالاة عند بعض المعلمين.
9. رفض المعلمين لفكر التكوين نفسه. (مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة، مرجع سابق، ص 201)
10. ضعف مستوى برامج التكوين ذاتها.
11. ارتباط الترقيات بالتطوير المهني.
12. الافتقار إلى وجود قيادات تربوية قوية وواعية بأهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.
13. غياب الرؤية المستقبلية.
14. الخوف من التجديد والتغيير، ومعارضته لما يحمل من تهديدات.
15. ضعف وقصور المعلومات عن برامج التنمية المهنية المستدامة.

16. نقص الكفاءات اللازمة للتطوير.

17. ضعف الرغبة في العمل الجماعي.

18. ضعف الحوافز المادية والمعنوية.

19. ضعف الإمكانات المادية للمدارس.

20. غالبية القيادات في المدارس غير متفهمة للتغيير وأساليبه وإدارته والتعامل معه وممارسة منهجيته والتحول المؤسسي.

21. معظم القيادات لا تمتلك مهارات إدارة التغيير واتخاذ القرار، مما يؤدي إلى مقاومته، وعدم تشجيعه واعتبار البرامج التكوينية وخطط التنمية مضيعة للوقت.

22. ضعف إلمام قيادات المدارس بالمستجدات في علم الإدارة التعليمية أو المدرسية، وعدم اشتمال برام* ج التكوين عليها.

23. سوء استغلال الموارد المادية والبشرية.

24. ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال.

25. البطء والتراخي في تلبية احتياجات المدارس سواء المادية أو البشرية.

26. عدم توفر البيانات الأساسية الصحيحة اللازمة لإعداد الخطط الإستراتيجية للتنمية المستدامة للمعلمين.

27. غلبة الطابع الروتيني عند انجاز المعاملات الإدارية.

28. إلزام المدارس بالتقيد الحرفي بالنظم والتعليمات.

29. غياب التنسيق بين كافة الوظائف والأقسام وإدارات التعليم والمديرات التعليمية.

30. ضعف الوعي بأهمية برامج الإصلاح.

31. لا يوجد تقييم فعلي لأداءات العاملين، إنما هو تقديم شكلي يتمثل في التقارير السنوية يحصل فيها الجميع بلا استثناء على امتياز.

32. غالبية القيادات لا تقوم بنقل ما تتلقاه من تكوينات للمجتمع المدرسي.

(أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، 2012، ص. ص 299-300)

33. قيادات المدارس معظمهم روتينيون وضعفاء ويرفضون كل جديد ويديرون المدارس بأسلوب تقليدي تربوا وترعرعوا عليه، ومعظمهم أقبلوا على سن المعاش ولا يوجد لديهم أي حافز للإنجاز والتغيير.

34. عدم استخدام الأسلوب العلمي في تحديد مشكلات العمل التربوي.

35. معظم المعلمين ليس لديهم وعي بأهمية التنمية المستدامة، ويخافون الاختبارات كما حدث في اختبارات كادرا المعلم لأنهم لا يطورون أنفسهم ولا يميلون للتعلم الذاتي منذ تخرجهم ومباشرة عملهم.

36. عدم وجود دافعية لدى المعلم للتطوير والتغيير إلا بمقابل مادي وحتى بعدما حصل على كادرا وبدل اعتماد أصبح حق مكتسب فلا داعي لأن يطور أو يغير من نفسه.

(أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، نفس المرجع، ص300)

أهم المقترحات لتفعيل التنمية المهنية للمتكونين:

- طرح موضوعات التكوين على المعلمين قبل البدء بالتكوين.
- أن يكون التكوين في نهاية العام الدراسي أو بدايته.
- أخذ رأي المعلمين في مكان انعقاد التكوين.
- أن يكون عضو التكوين على درجة كبيرة من الإلمام بموضوع التكوين.
- يكون هناك نوع من التنسيق بين الجهات المتخصصة أثناء وضع جدول التكوين.
- أن يكون التكوين قائما على أساس تغيير أسلوب الأداء والسلوك والتفكير للأفضل.
- أن يكون التكوين قائما على أساس احتياجات العمل، والفرد من المهارات والقدرات.
- أن تكون هناك حوافز تشجع العاملين على الاستفادة القصوى من التكوين وتطبيق ما تكّونوا عليه في أعمالهم.
- إيجاد الظروف الملائمة، والمناخ المناسب في بيئة العمل، وذلك لإتاحة الفرصة للمتكونين لتطبيق ما تكّونوا عليه في واقعهم العملي.

(مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة، مرجع سابق، ص 201)

- أن ينظر للتكوين على أنه عملية أو نشاط مستمر، يمكن تكراره حسب الحاجة.
- متابعة المتكونين بعد عودتهم لأعمالهم، وذلك لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم من جراء تطبيق ما تكّونوا عليه.
- أن يكون متطورا في مادته وأسلوبه حتى يستطيع المتكونين مسايرة موكب التقدم.
- يحتاج التكوين إلى دعم مسمر من قبل الإدارة، وتوفير الإمكانات الفنية والمادية.
- أن يعامل التكوين على أنه مسؤولية كل مشرف في أي مستوى إدراي.

(مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة، نفس مرجع، ص 201)

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل تناول مفهوم تكوين المعلمين أثناء الخدمة الذي يعتبر مجموعة من الأنشطة المخططة والمنظمة والمستمرة، التي يتلقاها المعلمون من أجل تحسين أدائهم المهني وتزويدهم بمهارات ومعارف وخبرات متجددة للرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم، لزيادة طاقتهم الإنتاجية لمواكبة المستجدات ولتلبية المتغيرات المجتمعية والمهنية والتربوية، حيث أصبح هذا النوع من التكوين ضرورة ملحة تفرضها التغيرات والتطورات المستمرة التي تطرأ على قطاع التربية والتعليم، وخاصة في ضوء الإصلاحات الحالية التي أولت اهتماما كبيرا بتكوين المعلم تكوينا متواصلا حتى يتمكن من التغلب على الصعوبات التي تواجهه، نظرا لطبيعة مهنته التي تتطلب كفايات وخصائص معينة لتجعل منه معلما ناجحا ومتميزا في أدائه.

وكذا العمل على تصميم برامج تكوينية وفقا لأهداف بيداغوجية مسطرة يتم تنفيذها بإحكام من أجل تدارك النقص لصنع أجيال أكفاء، بدرجة المهارة والكفاءة المطلوبة ولكي يتحقق ذلك يجب توفر درجة من الوعي في أوساط المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- المجتمع الأصلي للدراسة

3- الدراسة الاستطلاعية

4- أدوات الدراسة

5- عينة الدراسة الأساسية

6- إجراءات تطبيق الدراسة

7- الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني(التطبيقي) مرحلة مهمة في الدراسة وتأتي هذه المرحلة بعد الجانب النظري، الذي يتم التطرق فيه إلى مشكلة الدراسة وأدبيات البحث المتعلق بعناصر الدراسة، للاستفادة من كل المعارف والمعلومات والدراسات السابقة في توجيه مسار الدراسة، أما الجانب التطبيقي فيتمثل في الدراسة الميدانية، من خلاله يتمكن الباحث من تحويل ما تحصل عليه من معلومات ونتائج كيفية إلى إحصائيات كمية وأرقام حسابية، وعليه سيتم في هذا الفصل التطرق إلى الإجراءات المنهجية المتبعة، المتمثلة في عرض المنهج المتبع، إضافة إلى وصف المجتمع الأصلي وعينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية وكيفية اشتقاقها، و من ثم التطرق إلى الأداة المستخدمة في البحث وخصائصها السيكومترية، تم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة فرضيات الدراسة المعتمدة في تحليل النتائج المتحصل عليها، إذ أن سلامتها تخضع إلى حد كبير لدقة تلك الإجراءات المنهجية.

1- منهج الدراسة:

تتطلب مقتضيات البحث العلمي تحديد نوع المنهج المتبع من طرف الباحث وذلك بغرض التوصل إلى نتائج موضوعية ودقيقة قابلة للتحليل والتفسير والتأويل وعلى هذا الأساس، إن اختيار منهج الدراسة يعتبر من أهم المراحل في عملية البحث العلمي، حيث يتم من خلاله انتهاج خطوات البحث العلمي الذي هو الطريقة أو المسلك الذي يتخذه الباحث في المراحل المختلفة لعملية البحث.

(صلاح الدين شروخ، 2008، ص 150)

ويختلف المنهج باختلاف موضوع الدراسة فطبيعة الموضوع هي التي تفرض وتحدد نوع المنهج وبما أن دراستنا الحالية تهدف إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة فرأينا أن المنهج الملائم لها هو المنهج الوصفي الاستكشافي، الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة حيث أنه يمثل «كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية».

(رابح تركي، 1984، ص 129)

2 – المجتمع الأصلي للدراسة:

يتحدد المجتمع في هذه الدراسة بجميع أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة متليلي المنتمين إلى (04) مقاطعات، والبالغ عددهم (275) أستاذا وأستاذة بمدينة متليلي للموسم الدراسي 2018/2017 موزعين على (27) ابتدائية، كما هو موضح في الجدول أدناه حيث يتوزع أفراد المجتمع الأصلي كما يلي:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي على ابتدائيات مدينة متليلي

الابتدائيات	عدد الذكور	عدد الإناث	عدد الاساتذة	الابتدائيات	عدد الذكور	عدد الاناث	عدد الأساتذة
ابن النذير لخضر	02	08	10	ابن عمران حيدة	02	07	09
شريف بكار	04	10	14	بوطبة عمر	02	09	11
مصباح بغداد	02	12	14	خنين بوحفص	01	9	10

بيتور جلول	01	06	07	ابن خلدون	00	07	07
بالمختار سليمان	01	06	07	محجوب الطيب	2	12	14
بوزيد قدور	02	05	07	بيشي أحمد	00	08	08
بلخضر قدور	02	12	14	عبد النبي محمد	02	09	11
الرواني معمر	01	08	09	حوتية بوحفص	04	11	15
ابن رمضان الدين	01	06	07	الحاج ابراهيم	02	05	07
ابن سينا	00	14	14	رسيوي محمد	02	05	07
ابن باديس	01	08	09	جعفر جلول	02	15	17
ابن خليفة محمد	00	07	07	بشير الابراهيمي	02	10	12
آل سيد الشيخ بوعمامة	1	14	14	كديد بشير	01	06	07
نواصر سليمان	02	05	07				
المجموع	20	120	140	المجموع	22	113	135
مجموع الذكور	42			النسبة المئوية	الذكور	%15.27	
مجموع الاناث	233				الإناث	%84.72	
المجموع الكلي	275				المجموع	%100	

المصدر: مفتشية التربية والتعليم بمدينة متليلي خلال السنة الدراسية 2018/2017

يلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن حجم المجتمع الأصلي للدراسة بلغ (275) أستاذا وأن عدد الإناث هو الغالب حيث بلغ (233) أستاذة بنسبة **مئوية تقدر بـ** (84.72%)، بينما بلغ عدد الذكور (42) أستاذا بنسبة مئوية تقدر بـ (15.27%).

3 – الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية تقرب الباحث من ميدان بحثه وتزوده بمعلومات أولية حول الظاهرة محل الدراسة، وبهذا فهي تعتبر عاملا أساسيا في البحث، فمن خلالها يتفحص الباحث أدوات القياس التي يستعملها في الدراسة الأساسية. وحتى تتحصل الطالبة على نتائج موثوقة ويمكن الاعتماد عليها، وجب المرور على العديد من الخطوات أولها الدراسة الاستطلاعية لتكوين تصور عام عن الموضوع المراد دراسته، لتجنب الوقوع في الخطأ أثناء الدراسة الأساسية ولاختيار الأساليب الإحصائية المناسبة والملائمة للدراسة.

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:**

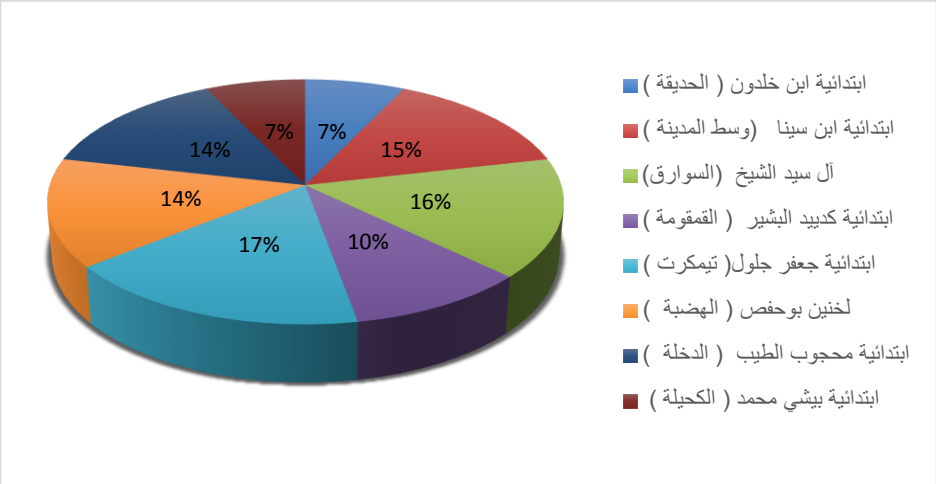
إن الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التحقق من صحة أدوات جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكومترية. قامت الطالبة بأخذ نسبة (25%) من الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة البالغ عددهم (275) أستاذا وأستاذة، بما يعادل (70) أستاذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد طبقت الدراسة في الفترة من (2017/02/03 إلى 2017/02/15) من أجل التعرف على أفراد الدراسة وطبيعة استجاباتهم.

الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

الابتدائيات	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
ابتدائية ابن خلدون (الحديقة)	00	05	05
ابتدائية ابن سينا (وسط المدينة)	00	10	10
آل سيد الشيخ (السوارق)	01	10	11
ابتدائية كديد البشير (القمقومة)	01	06	07
ابتدائية جعفر جلول(تيمكرت)	02	10	12
لخنين بوحفص (الهضبة)	01	09	10
ابتدائية محجوب الطيب (الدخلة)	02	08	10

ابتدائية بيشي محمد (الكحيلة)	00	05	05
المجموع	07	63	70

(المصدر: مدراء ابتدائيات مدينة متليلي خلال السنة الدراسية 2018/2017)



الشكل رقم (14): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على الابتدائيات

يلاحظ من خلال الجدول أن عينة الدراسة الاستطلاعية تقدر بـ(70) أستاذا وعدد الإناث هو الغالب حيث بلغ (63) أستاذة بنسبة مئوية تقدر بـ (90%)، بينما عدد الذكور بلغ (07) أستاذا بنسبة مئوية تقدر بـ (10%). ويلاحظ من خلال الشكل أن توزيع الأساتذة يتساوى بالتقريب في كل من ابتدائية ابن خلدون وكديد بشير وبيشي محمد، حيث يتراوح عددهم ما بين 7 % و10 % كما يتراوح بين 14% و 17% في كل من ابتدائية محجوب الطيب ولخنين بوحفص وابن سينا وآل سيد الشيخ وجعفر جلول.

4 – أدوات الدراسة:

لغرض جمع المعطيات من الميدان عن موضوع الدراسة على الباحث أن يختار الأداة المناسبة لذلك. ومن المتفق عليه أن أداة البحث تساعد الباحث على تحقيق هدفين أساسيين هما:

- تساعد على جمع الحقائق والمعلومات المتعلقة بموضوع البحث.
- تجعل الباحث يتقيد بموضوع بحثه وعدم خروجه عن أطره العريضة.

(إحسان محمد حسن، 1982، ص65)

إن هذه الدراسة تهدف إلى دراسة طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة وما إذا كانت هذه الاتجاهات تتأثر ببعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، تم الاعتماد على مقياس اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة.

- **وصف المقياس:**

تم تبني الأداة من طرف الطالبة في الدراسة الحالية للمقياس المعد من طرف الباحث (بوحفص بن كريمة)، في دراسة الماجستير التي قام بها في المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة خلال العام الدراسي 2015/2014 على عينة عشوائية قوامها (216) معلما ومعلمة بعنوان " اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة ".

- **مكونات المقياس:**

يتكون المقياس من 36 فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي:

البعد الأول: محتوى التكوين ويتكون من عشرة (10) فقرات.

البعد الثاني: المكوّن ويتكون من ثمانية (08) فقرات.

البعد الثالث: بيئة التكوين ويتكون من ثمانية (08) فقرات.

البعد الرابع: وقت التكوين ويتكون من عشرة (10) فقرات.

- **بدائل الإجابة والأوزان:**

تتم الإجابة على هذا المقياس بخمسة بدائل وهي: موافق بشدة وتعطى خمس درجات، موافق وتعطى أربع درجات، محايد وتعطى ثلاث درجات، غير موافق وتعطى درجتين، غير موافق بشدة وتعطى درجة واحدة. وتعكس هذه الأوزان في حالة البنود السالبة.

- **بناء أداة الدراسة صدقها وثباتها:**

لتحقق من أهداف الدراسة بعنوان " اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية " أعد الباحث استبانة، تم بناؤها وتطويرها بالاستعانة بالأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة، وكذلك تم استشارة المعلمين واستطلاع آرائهم حول التكوين أثناء

الخدمة، وفق النموذج المفتوح بطرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة تختص بجميع جوانب الاستبانة، والاستفادة من أبعاد ومفردات المقاييس ذات العلاقة، والخبرة الشخصية للباحث في مجال التعليم الابتدائي وتأطيره للعديد من العمليات التكونية. تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (36) فقرة موزعة على (04) محاور، ولتحقق من صدقها وثباتها تم عرضها على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (07) محكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه والماجستير في علوم التربية وعلم النفس التربوي والإشراف التربوي، وذلك لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول سلامة اللغة ووضوحها وملائمة العبارات لأغراض الدراسة، من حيث شمولها وتغطيتها لمحاور الدراسة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، فأعيدت صياغة عبارة واحدة، وتم تعديل صياغة (10) عبارات فأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (36) فقرة تم ترتيبها بشكل مختلط حتى لا توحي بتوجهات معينة بحيث لا تأتي مفردتان متتاليتان تقيسان نفس البعد، وهذا ما يوضحه الجدول التالي.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع واتجاه فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة

الرقم	البعد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	المجموع	النسبة
01	محتوى التكوين	35+،25+،17+،9+،1+	33-،29-،21-، 13-، 5-	10	%27,78
02	المكوّن	26+،22+،18+،10+،2+	30-،14-،6-	08	%22,22
03	بيئة التكوين	31+ ،19+ ،11+،3+	27-،23-،15-،7-	08	%22,22
04	وقت التكوين	28+ ،20+ ،12+ ،4+	36-،34-،32-،24-،16-،8-	10	%27,78
المجموع		18	18	36	%100
النسبة		% 50	%50		

(بوحفص بن كريمة، مرجع سابق، ص94)

- **طريقة الإجابة:**

ومن خلال التعليمات طلب من المعلمين تحديد استجابتهم لكل فقرة بأحد البدائل الخمسة وهي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة ،كما تم إعداد مفتاح للتصحيح حسب سلم مقياس " **ليكرت** " خماسي البدائل.

حيث تتم الإجابة على فقرات المقياس بوضع العلامة (×)حسب البدائل الخمسة المقترحة وقدرت الأوزان المعطاة لبدائل الأجوبة في حالة الفقرات الموجبة كما يلي: 5، 4، 3، 2، 1 على أن تعكس هذه الأوزان في حالة الفقرات السالبة، مع استبعاد المعلمين المستخلفين نظرا لعدم تبلور اتجاههم نحو العمليات التكوينية، رغم حسابهم في مجتمع الدراسة.

- **صدق وثبات الاختيار:**

قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك بحساب صدق المحتوى حيث حصل على إتفاق 80% من المحكمين على فقرات الاستبيان وهي نسبة دالة وكذلك كان الصدق التمييزي دال عند (0.01) وتم التأكد من ثبات الاستبانة بإيجاد معامل الثبات آلفا كرومباخ حيث بلغت قيمته (0.92) أما معامل التجزئة النصفية فقد بلغت قيمته (0.91).

- **الخصائص السيكومترية للأداة:**

- **صدق الأداة:**

يعد الصدق أكثر المفاهيم الأساسية أهمية في مجال القياس النفسي ويقصد به "مدى نجاح الاختبار في القياس وفي التشخيص والتنبؤ عن ميدان السلوك الذي وضع الاختبار من أجله أي أن الاختبار صادق لأنه يقيس ما وضع لقياسه". (عباس محمود عوض، 2006، ص59)

وقد اعتمدت الطالبة في قياس الصدق على طريقتين:

- **صدق المقارنة الطرفية:** تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، ويقوم الباحث بتطبيق الاستبيان على مجموعة من المفحوصين ثم يرتّب الدرجات التي تحصلوا عليها تصاعديا أو تنازليا، ثم يسحب 27 % من المفحوصين من طرفي

التوزيع، فتصير له مجموعتان يقارن بينهما بصفتهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجتهما عليها، احداها يطلق عليها مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجتها في الخاصية والثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجتها في الخاصية، ويستعمل اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطين حسابيين. (بشير معمرية، 2007، ص 158)

وعلى هذا الأساس تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية تنازليا، وأخذت نسبة 27 % من الدرجات العليا و27 % من الدرجات العليا، وتم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار "ت" والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(04): يوضح الصّدق التمييزي لمقياس الاتجاه نحو التّكوين أثناء الخدمة

التقنية الإحصائية / المقياس	م	ع	ن	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	د.ح	د.م
الدرجات العليا	3.45	0.21	19	16.24	2.70	36	دال عند 0.01
الدرجات الدنيا	2.43	0.17	19				

م: المتوسّط الحسابي. ع: الانحراف المعياري. ن: الأفراد. د.ح: درجة الحريّة. م.د: مستوى الدّلالة.

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ (16.24) وعند مقارنتها بقيمة "ت" المجدولة المساوية لـ (2.70) وهذا عند مستوى(0.01) ومنه فإنّ "ت" المحسوبة أكبر من المجدولة. وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة العليا ومتوسط درجات المجموعة الدنيا، وهذا يعني أنّ الاختبار صادق ويقيس ما وضع لقيّاسه.

بينما يوضح الجدول التالي حساب الصّدق التمييزي لفقرات المقياس بعد حسابها باستخدام البرنامج الإحصائي: (SPSS).

الجدول رقم (05): يوضّح حساب الصّدق التمييزي لفقرات مقياس الاتجاه نحو التكوين

فقرات مقياس الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة					
رقم الفقرة	معامل الصدق	(ت)	رقم الفقرة	معامل الصدق	(ت)
01	**3.15	**22.71	19	**2.60	**19.62
02	**3.12	**22.21	20	**3.31	**26.23
03	**3.38	**22.24	21	**2.82	**23.17
04	**3.65	**31.34	22	**3.52	**35.60
05	**2.07	**16.32	23	**2.60	**22.80
06	**2.74	**21.95	24	**2.05	**19.14
07	**2.40	**21.39	25	**2.87	**23.87
08	**2.48	**21.68	26	**3.04	**23.81
09	**3.34	**25.69	27	**3.15	**23.76
10	**3.60	**31.57	28	**3.44	**27.22
11	**3.78	**31.95	29	**2.75	**20.32
12	**3.11	**21.52	30	**2.52	**17.44
13	**2.14	**16.80	31	**3.48	**27.52
14	**2.51	**19.85	32	**2.50	**21.14
15	**2.78	**20.90	33	**2.48	**22.03
16	**2.71	**22.82	34	**2.49	**20.89
17	**3.74	**36.29	35	**2.72	**22.37
18	**2.60	**19.62	36	**2.80	**21.59

(**) دال عند 0.01.

يتّضح من خلال هذا الجدول أنّ قيم" ت " تراوحت بين 16.80و36.29 وكلها قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلال (0.01).

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تقوم فكرة هذا النوع من الصدق على حساب ارتباط درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك مع الأبعاد الفرعية التي تنتمي إليه، إضافة لحساب الارتباطات البينية للأبعاد المكونة للمقياس.

(حبيب مجدي عبد الكريم، 1996، ص 388)

وقد قامت الطالبة بحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة على عينة قوامها (70) فردا باستعمال معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطيّة بين كلّ فقرة من الفقرات المقياس، بالدّرجة الكليّة لكل بعد من أبعاده الأربعة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وكانت النّتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الأول" محتوى التكوين"

فقرات البعد الأول: محتوى العملية التكوينية				
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	** 0.50	06	** 0.61	(**) دال عند (0.01)
02	** 0.44	07	** 0.53	
03	** 0.60	08	** 0.41	
04	** 0.40	09	** 0.56	
05	** 0.54	10	** 0.45	

يتبيّن من خلال هذا الجدول أن معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من الفقرات بالدّرجة الكليّة لبعد محتوى العملية التكوينية بطريقة بيرسون تراوحت بين (040.) و(0.61)، وكلها قيّم دالة إحصائيا عند (0.01) وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

الجدول رقم (07): يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الثاني" المكون"

فقرات البعد الثاني: المكون				
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	** 0.65	05	** 0.36	(**) دال عند (0.01)
02	** 0.45	07	** 0.32	
03	** 0.40	08	** 0.57	
04	** 0.50	08	** 0.61	

يتبيّن من خلال هذا الجدول أن معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من الفقرات بالدّرجة الكليّة لبعد المكون بطريقة بيرسون تراوحت ما بين (0.32) و(0.61)، وكلها قيّم دالة إحصائيا عند (0.01) وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

الجدول رقم (08): يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الثالث" بيئة التكوين"

فقرات البعد الثالث: محتوى بيئة التكوين				
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	** 0.59	06	** 0.61	(**) دال عند (0.01)
02	** 0.48	07	** 0.49	
03	** 0.41	08	** 0.50	
04	** 0.39	09	** 0.41	

يتبيّن من خلال هذا الجدول أن معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من الفقرات بالدّرجة الكليّة لبعد محتوى بيئة التكوين بطريقة بيرسون تراوحت بين (0.39.) و(0.61)، وكلها قيّم دالة إحصائيا عند (0.01) وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

الجدول رقم (09): يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الرابع" وقت التكوين"

فقرات البعد الرابع: وقت التكوين				
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	0.48 **	06	0.47 **	(**) دال عند (0.01)
02	0.52 **	07	0.48 **	
03	0.51 **	08	0.45 **	
04	0.38 **	09	0.51 **	
05	0.32 **	10	0.53 **	

يتبيّن من خلال هذا الجدول أن معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من الفقرات بالدّرجة الكليّة لبعد وقت التكوين بطريقة بيرسون تراوحت بين (0.32) و(0.52)، وكلها قيّم دالة إحصائيا عند (0.01) وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

الجدول رقم (10): يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات المقياس

بعد محتوى التكوين		بعد المكون		بعد البيئة التكوينية		بعد وقت التكوين		الدلالة الإحصائية
رقم البعد	معامل الارتباط	رقم البعد	معامل الارتباط	رقم البعد	معامل الارتباط	رقم البعد	معامل الارتباط	
02	0.66	01	0.66	01	0.42	01	0.52	(**)
03	0.42	03	0.43	02	0.43	02	0.56	دال عند
04	0.52	04	0.56	04	0.62	03	0.62	0.01

1: بعد محتوى التكوين. 2 : بعد المكون . 3 : بعد بيئة التكوين . 4: بعد وقت التكوين

يتبيّن من خلال هذا الجدول أن معاملات الارتباط بين كلّ بعد من أبعاد فقرات المقياس بطريقة بيرسون تراوحت بين (0.42) و(0.66)، وكلها قيّم دالة إحصائيا عند (0.01) وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

- **الصدق الذاتي:**

وبعبر عنه بالجدر التربيعي لمعامل الثبات آلفا كرونباخ المقدر ب (0.84) والذي يساوي ناتجه (0.91) وهذا يعني أن المقياس صادق.

- **ثبات الأداة:**

– الثبات:

يشير مصطلح الثبات إلى مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على أداة معينة في كل مرة يعاد تطبيق نفس الأداة عليهم، بمعنى أن الاختبار يعطي نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة. (إبراهيم عبد العزيز الدعيليج، 2010، ص 117)

وهناك عدة طرق لحساب الثبات، اختارت منها الطالبة طريقة التجزئة النصفية وطريقة معامل آلفا كرونباخ كما يلي:

- **الثبات بالتجزئة النصفية:**

طبقا لهذه الطريقة يقسم الاختبار–بعد تطبيقه مرة واحدة– إلى جزئين متبعين في ذلك مثلا التقسيم على أساس الفقرات الفردية والفقرات الزوجية. ويمكن أيضا الرجوع في تقسيم الجزأين إلى طريقة التوزيع العشوائي. وبعد تطبيق الاختبار يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في الجزأين. وتصحيح هذا المعامل يكون باستخدام معادلة سبيرمان براون للحصول على معامل الثبات ككل.

(محمد مزيان، 1999، ص87)

وقد قامت الطالبة باستخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بإتباع بالخطوات السالفة الذكر وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وكانت النّتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (11): يوضّح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة

معامل الارتباط	(ر) المحسوبة	(ر) المعدلة	(ر) المجدولة	د.ج	مستوى الدلالة
لمقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة	0.77	0.87	0.302	68	0.01

ر: معامل الارتباط. د.ح: درجة الحريّة. م.د: مستوى الدّلالة.

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة (ر) المحسوبة بلغت (0.77) وبعد تعديلها بمعادلة سبيرمان براون أصبحت قيمتها مساويّة لـ (0.87) وهو معامل مرتفع إذا قورن بـ (ر) المجدولة المساويّة لـ (0.302)، عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أنّ معامل الثبات ذو دلالة إحصائية ومنه فإن المقياس ثابت ونستطيع إعادة تطبيقه والاعتماد عليه في دراستنا الحالية.

– الثبات بطريقة معادلة آلفا كرونباخ:

يعتبر معامل آلفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي المكون من درجات مركبة، ومعامل آلفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (بشير معمرية، مرجع سابق، 2007، ص 184)

الجدول رقم (12): يوضّح معامل آلفا كرومباخ لمقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة

عدد الأفراد	معامل ألفا كرومباخ
70	0.84

نلاحظ من الجدول المبين أعلاه، أن معامل **ألفا كرونباخ** بلغت قيمته (0.84) وهي قيمة دالة إحصائيا ومنه فإن المقياس ثابت.

5- عينة الدراسة الأساسية:

تكون عينة الدراسة ممثلة للمجتمع الأصلي أي" أن العينة التي سيتم إجراء البحث عليها مراعيا فيها خصائص المجتمع الأصلي بالنسب المتعارف عليها، فيما يتعلق بكل خاصية من هذه الخصائص: كالسن، والجنس، ودرجة التعليم ". (محمود سيد أبو النيل، 1987، ص 33)

بعد إحصاء المؤسّسات التربويّة المتمثلة في مدارس التعليم الابتدائي بمدينة متليلي البالغ عددها (27) ابتدائية كما سبق ذكره، ونظرا للصّغر النسبي لمجتمع الدراسة، تم إتباع طريقة الحصر الشامل في اختيار العينة، حيث تتميّز هذه الطريقة بما يلي:

- دقة النتائج المحصل عليها.
- تجنّب أخطاء التعميم التي تنتج عن البيانات المأخوذة من العينة.
- تفادي بعض الأخطاء الشائعة، مثل خطأ التحيّز وخطأ الصدفة.

لكن بالرغم من مزايـــا هذه الطريقة، إلا أنهـــا لا تكاد تخلو من بعض الصعوبات:

- تحتاج إلى تكاليف وإمكانيات كبيرة.
- تحتاج إلى وقت طويل ومجهودات كبيرة لجمع البيانات.
- يحتاج الباحث فيها إلى مساعدين لتوزيع أدوات البحث واستعادتها.

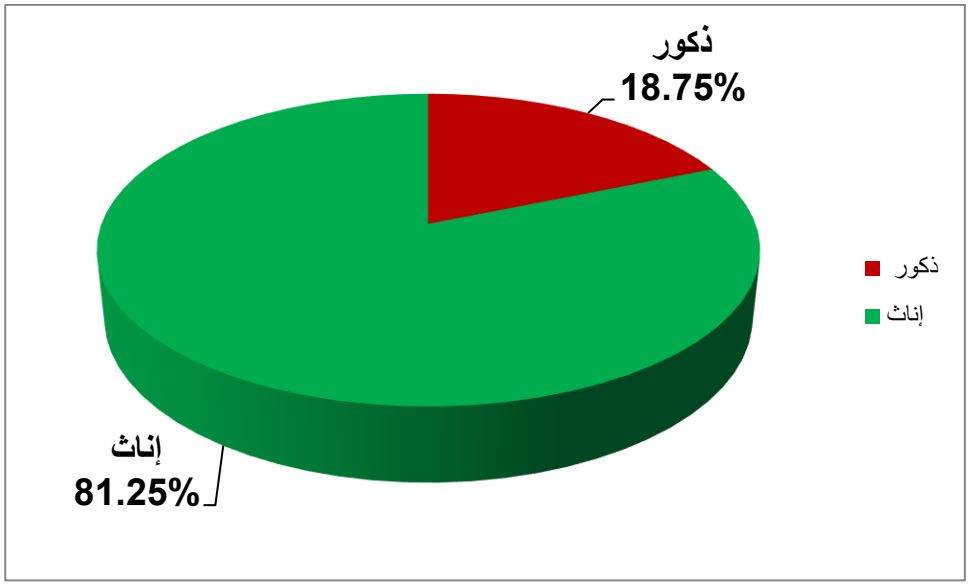
(خالد حامد، 2004، ص.ص122-123)

لقد اعتمدت الطالبة في اختيار العينة على طريقة الحصر الشامل لأساتذة التعليم الابتدائي بمدينة متليلي، والذين يبلغ عددهم (275) أستاذاً، بعد استبعاد الأساتذة المستخلفين الذين عادة ما يكونون أساتذة جدد يتعاقدون مع مديرية التربية لسد الفراغ الذي تركه الأستاذ الأصلي بسبب ظروف خاصة، وفي غالب الأحيان بسبب عطلة الأمومة التي تستفيد منها الاستاذات، حيث يمثلون الفئة الغالبة في مؤسسات التعليم الابتدائي في وقتنا الحاضر، وبالتالي هم غير معنيين بالتكوين أثناء الخدمة لأنهم مؤقتين وغير دائمين في مناصبهم والمدة التي يقضونها مع التلاميذ غير كافية لتكوين رأي اتجاه عملية التكوين أثناء الخدمة، الأمر الذي يجعلهم يستجيبون بطريقة ارتجالية، وعليه تم استبعاد (33) استاذا مستخلفا من بينهم (03) أساتذة و(30) أستاذة وقد تم استبعاد أيضا عينة الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في (70) أستاذا موزعين على (08) ابتدائيات، حيث أصبح مجموع الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة الأساسية (172) أستاذا، كما تم استبعاد أيضا (12) استمارة من بينهم (08) لم يتم استرجاعهم و(04) لم يجيبوا على كل الفقرات ليبقى العدد النهائي لعينة الدراسة (160) أستاذ وأستاذة موزعين حسب متغيرات الدراسة كالآتي.

- **توزيع أفراد العينة حسب متغير "الجنس"**

الجدول رقم (13): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير "الجنس"

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
ذكور	30	%18.75
إناث	130	%81.25
المجموع	160	%100



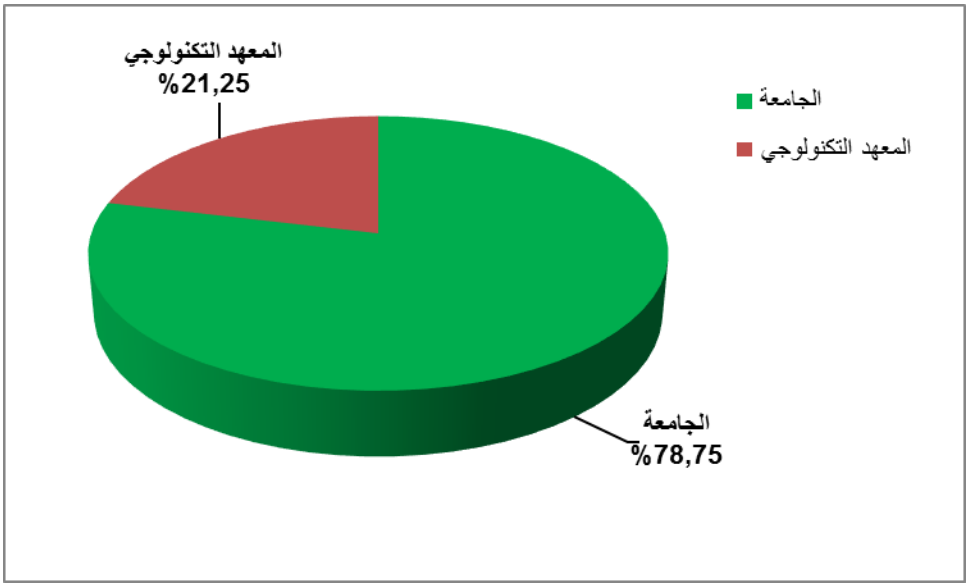
الشكل رقم (15): يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير "الجنس"

يلاحظ من خلال الجدول رقم (13) والشكل رقم (13) أنّ أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة الأساسية بلغ (160) أستاذا، حيث بلغ عدد الإناث (130) أستاذة وهو العدد الغالب أي أن معظم أفراد العينة هن إناث وقدر بنسبة (81.25%) أما الجزء الباقي من أفراد العينة هم الذكور بلغ عددهم (30) أستاذا بنسبة (18.75%).

– توزيع أفراد العينة حسب متغير "المؤهل العلمي":

الجدول رقم (14): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير" المؤهل العلمي"

المؤهل العلمي	عدد الأفراد	النسبة المئوية
الجامعة	126	%78.75
المعهد التكنولوجي	34	%21.25
المجموع	160	%100



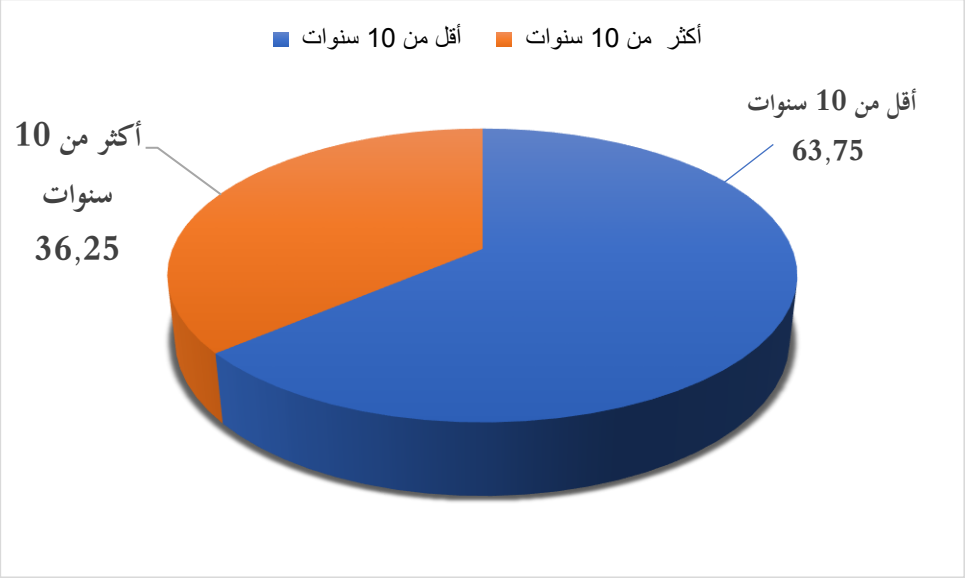
الشكل رقم (16): يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير "المؤهل العلمي"

نلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (14)، والشكل رقم (15)، أن الأساتذة خريجي الجامعة بلغ عددهم (126) أستاذا بنسبة مئوية قدرها (78.75 %)، أما خرجي المعهد التكنولوجي فقد بلغ عددهم (34) أستاذا بنسبة مئوية قدرها (21.%)، وبهذا نقول أن أفراد العينة أغلبهم من خرجي الجامعة.

– توزيع أفراد العينة حسب متغير" الخبرة":

الجدول رقم (15): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير" الخبرة"

الخبرة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
أقل من 10سنوات	102	%63.75
أكثر من 10 سنوات	58	%36.25
المجموع	160	%100



الشكل رقم (17): يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير "الخبرة"

يتضح من خلال الجدول رقم (15) والشكل رقم (16) أن الأساتذة ذوي الخبرة الأقل من (10) سنوات بلغ عددهم (102) أستاذا بنسبة مئوية تقدر بـ (63.75 %)، أما الأساتذة الذين لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات فقد بلغ عددهم (58) أستاذا بنسبة مئوية تقدر بـ (36.25 %) أي أن أغلب أساتذة عينة الدراسة هم من ذوي الخبرة الأقل من (10) سنوات.

6- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها تم إعدادها لتطبيقها ميدانيا على أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون بابتدائيات مدينة متليلي (27) ولقد تمت إجراءات تطبيق الدراسة على عينة البحث التي حدّدتها واختارتها الطالبة كما سبق تبيين ذلك في الجزء الخاصّ بها، وذلك في الفترة من 2017/02/20 إلى 2018/03/20، ولقد تطلب ذلك عددا من الإجراءات، حيث حصلت الطالبة على تراخيص الزيارة من قسم الجامعة واستعملتها مباشرة في الدخول للمؤسسات التربوية، حيث اكتفى مدراؤها بمجرد مشاهدة هذه التراخيص دون الطلب بإحضار تراخيص رسمية من مديرية التربية ووافقوا على تطبيق أداة الدراسة، كما أبدوا تعاونا كبيرا في مد الطالبة بالإحصائيات المتعلقة بعدد الأساتذة الكلي وعدد الذكور والإناث.

بعد ذلك قامت الطالبة بتوزيع الاستبيانات على أفراد العينة، وبمساعدة من المدراء بالإضافة إلى تعاون بعض الأستاذات في توزيع واسترجاع الاستبيانات، بحيث تم توزيع (205) نسخة على الأساتذة.

ولقد واجهت الطالبة صعوبات نظرا لأنها اعتمدت على طريقة الحصر الشامل في المعاينة، بحيث استغرق توزيع الاستبيان على جميع ابتدائيات مدينة متليلي، وتمثلت هذه الصعوبات خاصة في استرجاع الاستمارات بسبب تماطل بعض الأساتذة في الإجابة أو ضياعها من بعضهم مما استدعى ترددها على الابتدائيات عدة مرات لإعادتها لمن ضاعت منهم، مما كلفها جهد ووقت في التنقل إلى هذه المؤسسات نظرا لتباعدها عن بعضها وكثرة عددها. وفي الأخير تم استرجاع (205) نسخة وإلغاء (12) منها لعدم ملئها بشكل مناسب وبقيت (193) استبانة.

وبعد حذف (33) نسخة الممثلة للأساتذة المستخلفين الذين تم استبعادهم بقيت (160) نسخة صالحة للمعالجة الإحصائية.

7- الأساليب الإحصائية المستعملة:

اعتمدت الطالبة في تحليل نتائج الدراسة الميدانية على برنامج (spss) النسخة (18) باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

النسب المئوية: لوصف مجتمع الدراسة وتحديد استجابتهم.

المتوسط الحسابي(X): لحساب مدى تمركز الدرجات حول المتوسط.

الانحراف المعياري (SD): لقياس مدى اتفاق وعدم تشتت الدرجات حول المتوسط (SD) .

التكرارات: استخدمت لتصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة.

معامل الإرتباط بيرسون: استخدم في حساب صدق الاتساق الداخلي وحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

معامل سبيرمان براون: لتصحيح معامل الارتباط من أثر التجزئة النصفية عند حساب معامل الثبات.

معامل آلفا كرومباخ: لقد اعتمد لتأكد من ثبات أداة الدراسة.

الجدر التربيعي: استخدم في حساب الصدق الذاتي بهدف التأكد من صدق أدوات الدراسة.

اختبار (ت) لعينة واحدة: لحساب الصدق التمييزي لبنود المقياس.

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: استخدم عند حساب الصدق التمييزي لأداة الدراسة ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وقد استخدمناه للتأكد من صحة الفرضية الثانية والثالثة والرابعة، فيما يخص متغير (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة).

حساب المدى: لتحديد مجالات الاتجاهات.

حساب كا^2 : لمعرفة دلالات الفروق عند المتوسطات لحساب الفرضية الأولى.

خلاصة الفصل:

يعتبر هذا الفصل الخطوة الأولى لعرض الدراسة الميدانية، ولقد تطرقت الطالبة فيه إلى مختلف الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة حيث اختارت المنهج الوصفي الاستكشافي لأنه مناسب لطبيعة موضوع الدراسة. كما وضحت المجتمع الأصلي للدراسة بالإضافة إلى عينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها وخصائصها وتوزيعها حسب متغيرات الدراسة، كما تعرضت إلى وصف الأدوات المستعملة في جمع المعلومات والمتمثلة في مقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة، تم عرض خصائصه السيكومترية التي أثبتت تمتعها بدلالات الصدق والثبات وذلك بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية، وصولا إلى الصورة النهائية للأداة مع إبراز طريقتي الإجابة والتصحيح.

وفي الأخير أختتم هذا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستعملة في موضوع الدراسة للحصول على قيم كمية ودلالاتها الإحصائية، وفي الفصل القادم ستعرض نتائج الدراسة في شكل جداول مع التعليق عليها، ثم تحليلها للتحقق من صحة الفرضيات ثم مناقشة النتائج المتحصل عليها استناداً إلى الدراسات السابقة وما جاء في الفصول النظرية.

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- *عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى*

2- *عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية*

3- *عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة*

4- *عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة*

خلاصة الفصل

الاستنتاج العام

الاقتراحات والتوصيات

تمهيد:

يتم في هذا الفصل عرض وتحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها. بالاعتماد على الأداة التي تم تطبيقها على عينة الدراسة المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي وذلك باستخدام على الأساليب الإحصائية وبالاستناد إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ليختتم هذا الفصل بخلاصة الدراسة واستنتاج عام يليه التوصيات والمقترحات المعتمد في هذه الدراسة.

❖ **عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:**

تنص هذه الفرضية على ما يلي: نتوقع وجود اتجاهات ايجابية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة متليلي نحو التكوين أثناء الخدمة.

الجدول رقم (16): يوضح نتائج اختبار كا^2 لاتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة

البيانات الإحصائية الاتجاهات	التكرارات	النسبة المئوية	درجة الحرية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	مستوى الدلالة
الاتجاه الموجب	30	%18.75	02	69.46	9.21	0.01 دال
الاتجاه المحايد	27	%16.87				
الاتجاه السالب	103	%64.38				

تشير النتائج المبينة في هذا الجدول أن عدد الأساتذة ذوي الاتجاه الموجب بلغ (30) أستاذا بنسبة مئوية مقدرة بـ(18.75%)، أما عدد الأساتذة ذوي الاتجاه المحايد بلغ (27) بنسبة مئوية مقدرة بـ (16.87%) أستاذا، في حين وصل عدد الأساتذة ذوي الاتجاه السالب (103) أستاذا بنسبة مئوية تقدر بـ (64.38 %).

ومن خلال الجدول يتضح لنا أيضا أن قيمة كا^2 المحسوبة التي تساوي (69.46) هي قيمة أكبر من كا^2 المجدولة التي تساوي (9.21) عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة لصالح الاتجاه السالب. وعليه ففرضية البحث غير محققة وبذلك يمكن القول: أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة متليلي نحو التكوين أثناء الخدمة سالبة.

وتفسر الطالبة هذه النتيجة بأن التكوين أثناء الخدمة بصيغته الحالية مزال غير واضح وذلك لأن مفاهيم بيداغوجيا الكفاءات الجديدة التي تعرف بالجيل الثاني، لم يعتد عليها الأساتذة مما أدى بهم إلى صعوبة استيعابها، وصعوبة التعامل معها ميدانيا وهذا ما خلصت له دراسة فاتح الدين الشنين (2016) يحث يؤكد "أن هناك احتياجات تدريبية ماسة لدى عينة الدراسة في الكفاءات الفرعية لأبعاد الاستمارة: التخطيط والتنفيذ والتقويم ".

ومن خلال معايشة الطالبة للواقع سألت بعض الأساتذة عن الإصلاحات الجديدة والتكوين أثناء الخدمة فكان تصريح بعضهم "أن الإصلاح كان مفاجأ لهم ولم يهيؤوا له ولم يستشاروا في إعداده فأغلب الأساتذة يرفضون الإصلاح ويفضلون أن يدرسوا وفق ما تعودوا عليه، أو وفق ما درسوا به لأنهم لم يتلقوا التكوين الكافي والمطلوب وفق هذه المقاربة الجديدة، وهذا ما أكدته دراسة فتحي أحمد صبح (2007) حيث يرى "أن الخطة التدريبية غير واضحة ولا يؤخذ في الغالب برأي المعلمين فيها ولا تتبنى حاجات المعلمين، كما أن أهداف الدورات التدريبية غير واضحة وغير محددة في الغالب". وهذا ما ينعكس سلبا على حالتهم النفسية ويجعلهم يشعرون بالإحباط بالإضافة إلى الظروف المحيطة بهم والغير محفزة للعمل وهذا ما يؤكده بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني (2010) حيث يرى " أن هناك عدة معوقات تحّد من استفادة معلمي التربية الفنية من الاستفادة من الدورات بدرجة كبيرة من أبرزها: غياب الحوافز المادية والمعنوية، وقصر المدة الزمنية للدورات، والاعتماد على أسلوب الإلقاء في معظم تلك الدورات، وغلبت الجانب النظري على الجانب العملي".

وكذلك كثافة البرنامج والمقررات الدراسية خاصة في الطور الابتدائي وعدم مسايرتها للفترة الزمنية المخصصة لها، واكتظاظ الأقسام وانعدام الوسائل التعليمية الحديثة وغياب مرجعية خاصة يستند عليها المعلمون والأخطاء الواردة في المناهج والكتب المدرسية".

كما أن برامج التكوين لا تنتهج منهجا واضحا مخطط له بدقة من خلال تحليل الأداء الذي تستلزمه المقاربة الجديدة، فهي ما تزال عاجزة على تقديم التكوين اللازم والفعال للأساتذة، وهذا ما تؤكده راضية عبد الكريم رؤية (2012) حيث ترى" أن معظم البرامج التدريبية تعتمد على استراتيجيات تدريب تقليدية

نمطية مع تهميش الفكر الإبداعي في العملية التدريبية وذلك من خلال استخدام الأساليب والوسائل التقليدية من قبل المدربين، وغلبة الطابع النظري على الكثير من البرامج التدريبية وافتقارها لتكامل والربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، وغياب المعايير العلمية عند اختيار القائمين على التدريب مخططين، ومنفذين، ومشرفين، والسبب يرجع إلى عدم توفر الكفايات المطلوبة فيمن يقوم بالتدريب أو يتولى وظيفة في هذا القطاع الحيوي والهام".

فالإشراف السائد في بيئتنا التربوية يسوده الغموض وغالبا ما يتسم بالتقليدية والسلطوية والاستبداد، ويغفل عن مهمته الرئيسة المتمثلة في التوجيه والتخطيط والتقويم للرفع من الكفاءة التدريسية للأساتذة، فهذه الأساليب الإشرافية تغفل عن توظيف العلاقات الإنسانية بين الأستاذ والمشرف (المفتش) فعلى الرغم من زياراته القليلة للأساتذة بسبب إشرافه على عدد كبير منهم، فلا يمكنه تغطية الجميع غير أنه أثناء زياراته التفتيشية عوض أن يطّلع هذا الأخير عن المستوى الفعلي لأداء الأستاذ ليعمل على تحديد نواحي القوة والقصور لديه من أجل تحسين العملية التعليمية وتطويرها. بقدر ما يساعد على إفشالها وإضعافها بتقديراته غير الدقيقة وغير الموضوعية، بالإضافة إلى المناشير والقوانين الجديدة الشكلية التي تقع على كاهل الأستاذ وتلزمه على القيام بواجبات كثيرة والتزامات تربوية جسيمة شاقة، وإصرار المشرفين (المفتشين) عليها وتكليف الأساتذة بإتباعها رغم قناعتهم بعدم جدوها وهذا ما يسبب عدم الثقة بينهم وبين الأساتذة، وعليه أضحى التعليم الابتدائي من المهن الشاقة وهذا مما يبرز الأوضاع الصعبة التي لا تساعد على العطاء ولا تحفز على الإنتاج لأن عملية التكوين أثناء الخدمة أصبحت لا تتسم بالشمول ولا تتناول الإصلاح من جميع العناصر التي ترتبط بالعملية التعليمية، ففي الغالب ما يهدر فيها الوقت في الأمور الجانبية الخارجة عن الموضوع أو تكون روتينية تكرر فيها نفس المواضيع على مر السنين، مما يحدث الملل والعزوف في أوساط المدرسين حيث تكثر غياباتهم وهذا ما يجعل العملية التكوينية تؤول إلى الفشل والإخفاق، رغم أن الأساتذة في حاجة ماسة إلى استراتيجيات بديلة لرفع من فاعلية البرامج التكوينية، وإيجاد صيغة تكوينية واضحة ومحددة المعالم والأهداف وفق ما تتطلبه هذه المقاربة من أجل تحسين مهاراتهم في مجال التدريس.

وهذا ما تأكده دراسة لخضر شلالي (2008) حيث "صرح72 % من الأساتذة بأنه لا يوجد تناسب بين أهداف برنامج التكوين ومناهج المدرسة الابتدائية الجديدة.

وأكد 86.5 % من الطلبة الذين لم يجدوا أي علاقة أو ترابط بين ما يدرسونه في المعهد، وما يطبقونه في المدارس لأن هناك اختلاف بين محتوى المواد المقدمة في المعهد والمقررات الدراسية المعتمدة في المرحلة الابتدائية.

وأن البرنامج التكويني يعطي الأولوية للمعرفة الأكاديمية ويهمل الجانب التربوي (مفهوما وتطبيقا)، مما جعل أغلب أفراد العينتين يجمعون على عدم فاعلية البرنامج النظري وهذا ما أرجعه الباحث إلى سوء التخطيط للبرنامج من طرف المسؤولين عنه، وعدم مطابقته للواقع الذي يعدمن أجله هؤلاء المعلمين.

إن البرنامج يركز على الجانب الأكاديمي (المعرفي) على حساب الجانبين الثقافي التربوي والمهني، مما دفع كل من الأساتذة، على الإجماع أن أكبر الصعوبات التي تواجههم هي كثافة البرنامج".

كما أن لمدير المؤسسة التربوية دور مهم في تكوين الأساتذة لكن عند سؤال الطالبة لبعض مدراء المدارس الابتدائية عن ذلك صرحوا بأن انشغالهم في الأمور الإدارية وتكليفهم بمهام كثيرة من طرف وزارة التربية والتعليم كالرقمنة وتسيير المطاعم المدرسية...، يجعلهم يغفلون عن تكوينهم وهذا ما يجعل الأساتذة يتقاعسون ويحل لديهم الفتور محل الحماسة في عملهم، فيتخلون تدريجيا عن الإبداع وروح المبادرة وإتقان العمل لانعدام الحوافز والمتابعة ورغم ذلك لقد استحدث منصب جديد وهو الأستاذ المكون، والمسندة إليه مهمة تكوين الأساتذة الجدد غير أن هذا المنصب غير مفعل في غالب الأحيان، وعليه فالأستاذ كثيرا ما يتسبب في الاتجاه السلبي نحو التكوين أثناء الخدمة على الرغم من أن وزارة التربية والتعليم لم تهيئ الأساتذة لهذه المقاربة الجديدة، مما جعلهم يرفضونها جملة وتفصيلا فهذا ليس مبررا كاف لعدم مسايرة الإصلاحات الحالية، وهذا مما استدعى تقصي الطالبة رأي بعض المفتشين، فصرحوا بما يلي" أن جميع الأساتذة يتمتعون بمستوى تعليمي يؤهلهم ليكونوا ذاتهم، وعدم اعتمادهم الكلي على غيرهم من المشرفين التربويين أو المدراء أو الأساتذة المكونين، وخاصة ونحن في عصر التكنولوجيا المعلومات، والمعارف أصبحت في متناول الجميع، وهذا يرجع ربما إلى طبيعة بعض الأساتذة الذين أصبحوا يفضلون التقاعس على الاجتهاد

والعمل والبحث، بسبب عزوفهم مواكبة التطورات العلمية، وقلة اطلاعهم على المستجدات التربوية، عدم امتلاكهم بعض المهارات الأساسية للتعليم أو تدني مستواهم العلمي والفكري، أو اختيارهم الخاطئ لمهنة التدريس هذا ما جعلهم يعزفون عن تكوين ذاتهم تكوين. وتكوين اتجاه سلبي نحو التكوين أثناء الخدمة ".

وتتفق نتائج هذه الدراسة إلى حد ما مع نتائج دراسة سامر نمر الشيخ الشلبي (1990) والتي أوضحت نتائجها ما يلي:

- أن اتجاهات المعلمين نحو التدريب أثناء الخدمة كانت سالبة.
- أن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة، لم تصل إلى مستوى الاتجاه الايجابي المقبول تربويا.

وتتفق أيضا مع دراسة عقيل بن ساسي (2009) التي توصلت إلى النتائج التالية:

- توجد اتجاهات سلبية لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة.
- وجود استجابات ذات اتجاه سالب على بنود الاستبانة نحو التكوين أثناء الخدمة.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة لخضر شلالي (2009) حيث كشفت النتائج المتحصل عليها ما يلي:

- أن كلا العينتين اتخذوا اتجاها سلبيا نحو دور البرنامج في عملية التكوين بكل مدخلاتها وعملياتها.
- أن واقع البرنامج المعتمد في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم لم ينل رضا الأساتذة والطلبة لأنه لم يحقق رغبتهم في الحصول على تكوين جيد وفعال، بالإضافة إلى ضبابية أهدافه التي لا تلاءم الظروف الموضوعية التي تتماشى مع إصلاحات المنظومة التربوية الأخيرة.

وبالمثل فإن دراسة بوحفص بن كريمة (2015)لم تخالف دراسة البحث وأكدت نتائجها إلى وجود اتجاهات سلبية نحو التكوين أثناء الخدمة.

ومن جانب آخر يمكن ملاحظة العديد من الدراسات التي خالفت هذه الدراسة وتوصلت إلى نتائج مخالفة ومن بينها: ما توصلت إليه نتيجة دراسة بلقاسم يخلف (2005) التي خلصت نتائجها إلى ما يلي: أن الأغلبية الساحقة (91.1%) تقر بأن التربص مكّنهم من اكتساب بعض الكفاءات لتدريس مادتهم، حتى وإن كانت كما تمارس اليوم، وغير كافية في مدتها الزمنية ولذا اقترح تمديدها إلى سداسي وأكثر.

ولعل هذا الاختلاف من وجهة نظر الطالبة يعود إلى الاختلاف في المرحلة التعليمية، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة المدارس العليا للأساتذة، حيث أن التداريب التي يتلقونها تحثهم على اكتساب مهارات عديدة، مثل مهارات التحكم في طرائق التدريس والقيادة وحل المشكلات الصفية والتحكم في القسم، لأن هذه المهارات ذات أهمية بالغة لنجاح التعليم وتطوير التفاعل الوجداني واللفظي في الصف. كما تؤثر إيجابا على المردود التربوي. وبما أن هؤلاء الطلبة متواجدون ضمن هذه المعاهد لمدة سنوات فهم يتلقون تكوين مستمر في الجانب النظري والتطبيقي من طرف العديد من الأساتذة من ذوي الدرجات العلمية العالية في مختلف التخصصات وهذا ما جعلهم يطالبون بتمديد العملية التكوينية لما لها من إيجابيات على المردود التربوي.

في حين أن الأساتذة في مدينة متليلي بمختلف المراحل التعليمية لم يتلقوا مثل هذه التداريب ولم يتلقوا تكوينا مكثفا من طرف أساتذة لهم درجات علمية عالية في مختلف التخصصات كما هو حال طلبة المدارس العليا للأساتذة.

وتختلف أيضا مع دراسة **فرانكز** (**Franks 2007**) التي أظهرت نتائجها الارتباط الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدربين.

وتفسر الطالبة الاختلاف في النتيجة إلى اختلاف العينة وطريقة اختيارها وظرف عمل المعلمين وإلى المستوى المهني المرتفع للمدربين (المكونين) في مدينة تكساس الأمريكية على عكس المشرفين التربويين

(المفتشين) في مدينة متليلي الذين يعانون من قلة الدورات التكوينية المخصصة لرفع من كفاءتهم الإشرافية وكثرة المدارس المسند لهم.

واختلفت كذلك نتيجة دراسة البحث مع دراسة شارون (2008) التي أظهرت النتائج التالية:

- أن غالبية المعلمين يرغبون في التدريب أثناء الخدمة بهدف تقديم المساعدة وتلبية احتياجات الطلبة.

ولعل هذا الاختلاف من وجهة نظر الطالبة يعود لعدة عوامل منها استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة، طريقة اختيار العينة، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة قصدية تتكون من خمس مدارس ابتدائية، يتبعون إدارة تعليمية واحدة، وإلى ظروف العمل فدولة كالولايات المتحدة دولة متطورة ورائدة في برامج التعليم وتكوين الأساتذة، من حيث الإمكانيات والوسائل التعليمية والكفاءات التربوية والتجهيزات، فهي تختلف تماما عما يتوفر في مدارس الجزائر عامة ومدارس مدينة متليلي خاصة.

في حين اختلفت هذه نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة صالح نويوة (2008)، التي توصلت إلى أهم النتائج التالية:

- إبداء أفراد العينة اهتماما مميزا بالتكوين المستمر، واقتناعهم بدوره في تحسين الأداء.
- الطلب المتزايد على التكوين في مواضيع بيداغوجيا التدريس، (علم النفس النمو – مرحلة المراهقة الكفايات التدريسية المتعلقة بتنشيط والإدارة الصف).

ولعل هذا الاختلاف من وجهة نظر الطالبة يعود إلى الاختلاف في المرحلة التعليمية، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي، وكذلك إلى إدراك هذه الفئة من الأساتذة ووعيهم بأهمية التكوين المستمر وقناعتهم بضرورته وفاعليته ونوعيته في تجديد المعارف ومسايرته للتطورات الحديثة وتنميته لمسارهم المهني وطلبهم المتزايد عنه، للتكوين في مواضيع (بيداغوجيا التدريس، علم النفس النمو –مرحلة المراهقة – الكفايات التدريسية المتعلقة بتنشيط وإدارة الصف). هذا ما لم نلمسه في أساتذة مدينة متليلي.

واختلفت أيضا الدراسة الحالية مع دراسة حسن محمود حماد وشحدة سعيد البهبهاني (2010) التي أظهرت النتائج التالية:

كانت اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظة غزة اتجاهات إيجابية.

وقد يفسر هذا الاختلاف الطالبة بالمرحلة التعليمية، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة من معلمي المداس الحكومية للمرحلة الأساسية والثانوية، أو يعود إلى اختلاف البيئة، وفي أساليب تكوين المعلمين أثناء الخدمة. حيث تبنت وزارة التربية والتعليم في فلسطين عدة أساليب في تدريب المعلمين منها الزيارات الصفية (المشرف التربوي ومدير المدرسة)، الزيارات التبادلية (توجيه الأقران)، الدروس التوضيحية، الورش الدراسية، المحاضرات، المؤتمرات، الاجتماعات الدورية، اجتماعات لجان المباحث.

القائمون على التدريب: يشارك في التدريب معلمون أكفاء ومشرفون تربويون ومدراء مدارس ورؤساء أقسام وأحيانا يتم الاستعانة بأساتذة من الجامعات الفلسطينية أو خبراء من الخارج.

المتدربون(الفئة المستهدفة): يتم عملية اختيار المتدربين من خلال تحديد أهداف التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية ومن تم الملاحظة أو المقابلة والاستبانة ومراجعة السجلات والتقارير الخاصة بالمعلمين ويكون ذلك من قبل المشرفين التربويين، وأحيانا يكون التدريب لجميع معلمين الجدد دون استثناء.

(حسن محمود حماد وشحدة سعيد البهبهاني، مرجع سابق، ص 363)

بينما لا تتوفر مثل هذه الأساليب في تكوين أساتذة مدينة بمتليلي في جميع المراحل التعليمية.

عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى متغير الجنس.

الجدول رقم (17): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو التكوين اثناء الخدمة تبعا لمتغير الجنس "

العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	30	104.2000	14.90984	0.849	1.960	158	0.397 غير دال
أنثى	130	106.7385	14.73042				

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (17) إلى متوسط درجات الاتجاه لدى عينة الأساتذة (الذكور) قدر بـ (104.20) بانحراف معياري بلغ (14.909)، في المقابل نجد أن متوسط درجات اتجاهات الأستاذات بلغ (106.738) بانحراف معياري قدر بـ .(14.730)، وقيمة (ت) المحسوبة بلغت (0.849) وهي قيمة أقل من (ت) المجدولة المقدرة بـ (1.960)عند درجة الحرية (158) ومستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أن كلا الجنسين لهما كلا الاتجاهات نحو التكوين أثناء الخدمة. وهذا ما اتفق مع مضمون فرضية البحث القائلة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى متغير الجنس ".

وهذا يعني أن الجنس لا يؤثر في الاتجاه، أي أن أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف جنسهم يعملون في نفس الظروف التربوية والشروط المهنية والمرحلة التعليمية، بنفس الرتب والتصنيف التابعة للوظيف العمومي ويتلقون نفس التكوين قبل وأثناء الخدمة ولديهم الانشغالات والاهتمامات واحدة، ويتطلعون إلى تكوين يعود عليهم بفعالية وكفاءة في التدريس فهم يرغبون في حل الكثير من المشكلات التي تواجههم في مدارسهم، لينعكس ذلك إيجابا على التحصيل الدراسي لتلاميذهم كما أن الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة لا يرتبط بجنس الرجل أو المرأة، بالإضافة إلى أن وزارة التربية والتعليم الوطنية لم تفرق بين الجنسين في هذا الموضوع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة ما توصل إليه صالح نويوة (2008) في عدم وجود اختلاف في أراء الأساتذة حول فعالية التكوين أثناء الخدمة يعزى إلى متغير الجنس.

وكذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة شارون(2008) التي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين نحو هذه الاحتياجات تبعا لمتغيرات الجنس.

كما اتفقت أيضا مع دراسة عقيل بن ساسي (2009) التي توصلت إلى على عدم اختلاف اتجاهات أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف الجنس.

واتفقت أيضا مع نتيجة حسن محمود حماد وشحدة سعيد البهبهاني (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة تبعا لمتغير الجنس. وبالمثل فإن نتيجة أحمدي وكيشافاروي(2013) لم تخالف دراسة البحث وتوصلت إلى عدم وجود علاقة من وجهة نظر المدراء بين جنس المعلم.

واختلفت دراسة البحث مع نتيجة دراسة سامر نمر الشيخ الشلبي (1990) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات اتجاهات المعلمين نحو التدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير المعلم.

وتفسر الطالبة الاختلاف في النتيجة إلى اختلاف العينة وطريقة اختيارها وإلى ظروف عمل المعلمين وإلى نوعية التكوين الذي تلقوه والبيئة الأردنية التي تختلف عن البيئة الجزائرية وإلى ظروف العمل و زمن إجراء الدراسة.

عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

التي تنص عبارتها على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ".

الجدول رقم(18): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجامعة	126	107.8730	14.04278	2.711	2.576	158	0.007 دال
المعهد التكنولوجي	34	100.2941	15.96118				

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (18) أن المتوسط الحسابي لدرجات الأساتذة خريجي الجامعة قدر بـ (107.87) بانحراف معياري بلغ (14.04)، في المقابل نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي بلغ (100.29) بانحراف معياري قدر بـ (15.96)، وقيمة (ت)المحسوبة بلغت (2.711) وهي أكبر من قيمة (ت) المجدولة المقدرة بـ(2.576) عند درجة الحرية(158) ومستوى الدلالة (0.01). وعليه توجد فروق دالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين والأساتذة المنتمين إلى المعهد التكنولوجي نحو التكوين أثناء الخدمة لصالح خريجي الجامعة.

وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح خريجي الجامعة ".

وتفسر الطالبة هذه النتيجة على أن المؤهل العلمي يؤثر في الاتجاه، ومن خلال المقابلة الاستطلاعية صرح بعض من خريجي الجامعة على تعودهم على هذا النمط من التكوين والمتمثل في الندوات والمحاضرات والدورات التكوينية والأيام الدراسية في الجامعة وإقبالهم عليه أمر طبيعي بالنسبة لهم فقد تعودا على البحث وتقصي المعلومات الجديدة لإثراء رصيدهم العلمي والأكاديمي، فكلما ارتفع المستوى التعليمي ارتقى الإنسان وزادا وعيا وهذا ما يجعله يصدر أحكاما ايجابية نحو هذا النوع من التكوين، ويقبل عليه لما له من فائدة تعود على الأساتذة والمدرسة وبهذا تحقق المدرسة أهدافها ويصبح التعليم ذو نوعية، وعلى الرغم من أن خريجي الجامعة يملكون شهادات جامعية في مختلف التخصصات التي قد تؤهلهم لشغل مناصب أحسن بكثير من التعليم إلا أن لديهم رغبة قوية في اختيار هذه المهنة عن غيرها، فلقد شاركوا في مسابقة التعليم ونجحوا فيها وأسندت لهم أقسام، وهم يبحثون أحدث الطرائق وأحسن السبل للتحكم في العملية التعليمية، وهذا ما توفره لهم العملية التكوينية، ويشير البعض على أن المعلومات التي يتلقونها في العملية التكوينية لم يسبق لهم التعرض لها في الجامعة، لأن تخصصاتهم لا علاقة لها بالتدريس، ولم يسبق لهم التربص في هذا المجال، فهم يصرحون باستفادتهم الكبيرة منها وحاجتهم الماسة لها.

أما خرجي المعهد لا يفضلون هذا النوع من التكوين لأنهم لم يألفوه في المعاهد التكنولوجية وهذا ما يجعلهم يعزفون عليه فيغلب عليهم الطابع التقليدي الكلاسيكي في جمع المعلومات، وكذلك اعتقادهم أن ما يتلقونه في الدورات التكوينية سبق وأن تلقوه في المعاهد التكنولوجية من خلال التربصات الميدانية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني (2010) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثاني (ح) فقط حيث كانت قيمة ت (2.09) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وكانت لصالح البكالوريوس.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة سامر نمر الشيخ الشلبي (1990) ودراسة كلا من (الطراونة والشلول (2000)، دراسة شارون (2008)، دراسة حسن محمود حماد وشحدة سعيد البهبهاني (2010) التي أظهرت نتائجهم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي.

❖ **عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:**

التي تنص عبارتها على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى متغير الخبرة ".

الجدول رقم (19): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة تبعا إلى متغير الخبرة

العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أقل من 10 سنوات	102	108.5000	14.17832	2.590	1.960	158	0.011 دال
أكثرمن 10 سنوات	58	102.3276	15.03375				

تشير النتائج المبينة في هذا الجدول أن المتوسط الحسابي للأساتذة ذوي الخبرة الأقل (10) سنوات من بلغ (108.50) بانحراف معياري مقدر بـ (14.17)، وبلغ المتوسط الحسابي للأساتذة ذوي الخبرة الأكثر من (10) بـ (102.32) بانحراف معياري قدر بـ (15.033) .وقيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.59) وهي قيمة أكبر من "ت" المجدولة البالغة (1.960) عند درجة الحرية (158) ومستوى الدلالة (0.05) وهذا ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الأقدمية في الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة لصالح الأساتذة ذوي الخبرة الأقل من (10) سنوات. وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل من 10 سنوات.

وتفسر الطالبة هذه النتيجة إلى: أن الأساتذة ذوي الخبرة الأقل من 10 سنوات نجدهم يقبلون على هذه الدورات التكوينية وذلك لأنهم جدد في الميدان، و في هذه المرحلة يكونوا الأساتذة في قمة عطائهم وأكثر قابلية للتجديد والابتكار والإبداع ليبرزوا مواهبهم وقدراتهم ومهاراتهم في التدريس ليحققوا ذواتهم، حيث أنهم ينظرون إلى الدورات التكوينية بأنها أوضحت لهم الغموض الذي يعانون منه أثناء التدريس، وكما عملت على صقل معلوماتهم وتأهيلهم للمهنة أكاديميا وتربويا كما عززت ولاءهم لها، فأصبحوا يشعرون بالراحة للأسلوب المتبع فيها وأصبح لديهم القدرة والمهارة الكافية في كيفية التحضير والتخطيط والتنفيذ للدروس وإدارة الصف، فهي تطبيق عملي وامتداد لما درسوه في الجامعة.

بينما الأساتذة ذوي الخبرة الأكبر من10 سنوات يتمتعون بخبرة مهنية عالية وسبق لهم وتلقوا تكوينا مكثفا في مجال (بيداغوجيا الكفاءات، وطرائق التدريس، والتخطيط للدرس، والتنفيذ، والتقويم) ومن خلال تصريحات بعضهم أن انخفاض دافعيتهم ورغبتهم في التكوين ترجع إلى انخفاض مستوى برامج التكوين التي تنفذها وزارة التربية والتعليم من جهة، والروتين الذي يصاحب إجراءات هذه البرامج من خلال تكرار نفس المواضيع على مر السنين أو الخروج عن موضوع التكوين، ومناقشة مواضيع لا تمد لتعليم بصلة، إذ غالبًا ما يقوم بتقديم هذه البرامج معلمين أو مشرفين تربويين غير مؤهلين بشكل تربوي مما يجعل العملية التكوينية تفقد فاعليتها، وفي هذا الصدد يؤكد كلا من حسن محمود حامد وشحدة سعيد البهبهاني (2011)، "على أن حضور الدورات التدريبية ما هي إلا مضيعة للوقت لأنهم لا يستفيدون منها، وأن الذين يقومون على تدريبهم أناس من تلاميذهم سابقا، كما أن وزارة التربية والتعليم لا تمنحهم علاوات تشجيعية أو شهادات لمن يواظب على الحضور، وأورد البهبهاني (2003) عدة أمور رأى أنها تقلل من فاعلية المعلمين وتفسر عدم قناعتهم بحضور هذه الدورات المعطاة لهم منها: معظم المعلمين يدخلون هذه الدورات وعندهم قناعة مسبقة مفادها أنهم سوف يخرجون من هذه الدورات صفر اليدين، لأن هناك فجوة كبيرة جدا بين ما يقال ويعطى، في هذه الدورات وبين ما يواجهه المعلمين في حجرة الصف".

(حسن محمود حامد وشحدة سعيد البهبهاني، مرجع سابق، ص 381)

وكما أن الندوات التربوية تعقد عادة أثناء العطل أثناء العطل الرسمية أو أثناء الاجازات بين الفصول مما يفقدها أهمية المتابعة من قبل المعلمين، ويعتبرونها عبأً ثقيلا عليهم، ويلتحقون بها دون رغبة بل خوفا من العقوبات والاقتطاعات من الأجور، ومن هنا ترى الطالبة من خلال معايشة الموضوع أن هذه الظروف غير مريحة بالإضافة الى قلة التجهيزات وعدم استخدام الوسائل والأساليب الحديثة، حيث عادة ما تعتمد طريقة المحاضرات في العرض وتتم مناقشة محتوى المقررات الدراسية فقط كل ذلك يجعل من هذه "العمليات التكوينية" قليلة المنفعة.

وتختلف الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صالح نويوة (2008) وهذا اختلاف يرجع إلى الاختلاف في المرحلة التعليمية، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي، حيث توصلت النتائج إلى وجود اختلاف في أراء الأساتذة حول فعالية التكوين أثناء الخدمة يعزى إلى متغير الخبرة المهنية لصالح ذوي الخبرة الأكبر من 10 سنوات.

كما تختلف الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عقيل بن الساسي (2009) ودراسة كلا من حسن محمود حماد وشحدة سعيد البهبهاني (2010) ودراسة بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني (2010) ودراسة أحمدي وكيشافاروي (2013) الذين توصلوا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الخبرة.

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل عرض النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة التي تتمثل في أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك بعد معالجتها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة، تم عرض وتحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها استنادا على نتائج الدراسات السابقة وما جاء في الفصول النظرية.

الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة حيث أجريت على عينة قوامها (160) أستاذا، تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، بالاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي وتم الاعتماد على مقياس اتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة. وتم جمع البيانات من الميدان حيث تمت معالجتها إحصائيا بواسطة برنامج spss18 وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- إن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة متليلي نحو التكوين أثناء الخدمة سالبة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح خريجي الجامعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى إلى متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل من 10 سنوات.

اقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وحتى يتم تحقيق الأهداف المتوخاة من برامج التكوين أثناء الخدمة تقدم الطالبة جملة من الاقتراحات والتوصيات أهمها:

- اهتمام المسؤولين والجهات الوصية ببرامج تكوين الأساتذة أثناء الخدمة والعمل على استشارتهم وإشراكهم في إعدادها، وتحديد احتياجاتهم التكوينية ذات العلاقة بممارستهم المهنية، وتصميم برامج شاملة وفقها. ومتابعة المتكونين لتقويم مدى استفادتهم منها، حتى تكون العملية التكوينية أكثر فاعلية.

- إخضاع خريجي الجامعة الراغبين في ممارسة مهنة التعليم، إلى التكوين في المدارس العليا للأساتذة من قبل إطارات متخصصة وذات كفاءة عالية في علوم التربية، علم النفس التربوي، حول المقاربة بالكفاءات وطرائق التدريس والبيداغوجيا الجديدة والتقويم قبل الالتحاق بالمهنة، مع إجراء تكوين ميداني في مجال التدريس وبحوث حول المشكلات الدراسية.

- إعادة النظر في البرامج التكوين أثناء الخدمة كليا وإعادة تكييفها مع الإصلاحات الجديدة، وذلك بتكثيف الورشات التكوينية، الملتقيات والندوات مع إشراك خبراء وأساتذة التعليم العالي وممثلين من الوزارة، وخاصة واضعي البرامج والمشرفين على هذه الإصلاحات، في العملية التكوينية حتى يكون هناك تواصل بينهم وبين الأساتذة لتذليل الصعوبات التي يوجهونها في التدريس والابتعاد عن الإجراءات الشكلية.

- ينبغي تجاوز الأساليب التكوينية المعمول بها حاليا، والتي تعتمد على طريقة المحاضرة وتبني تكنولوجيا التعليم الحديثة، مع إرفاق كل أستاذ بدليل منهجي بعد كل عملية تكوينية حتى يتسنى له الرجوع إليه في مساره المهني، وتشجيع وتحفيز وتحسين دافعية المعلمين على الإبداع والابتكار وتثمين المبادرات الشخصية عن طريق الترقيات والعلاوات.

- إشراك الأساتذة المتقاعدين في التكوين أثناء الخدمة لنقل خبراتهم وتجاربهم الميدانية للأساتذة الجدد وكذا الأخذ بالتجارب المحلية والعربية في هذا المجال.

- وضع برامج تكوينية تساعد الأساتذة على مواصلة الدراسات العليا سواء كانت ماجستير أو دكتوراه.

- تكوين المكونين (المفتشين) وفق مقاييس عالمية للإشراف على العملية التكوينية.

أما البحوث المقترح إجراءها هي:

- إجراء دراسة تتناول علاقة التكوين أثناء الخدمة بمتغيرات مختلفة تكون مرتبطة أخرى مثل الكفايات التدريسية أو الكفاية المعرفية أو الدافعية للإنجاز، التحصيل الدراسي، التنمية المهنية ... إضافة إلى التوسع في مثل هذه الدراسات للتعرف عن واقع التكوين أثناء الخدمة في مراحل تعليمية أخرى، كالتعليم المتوسط، والثانوي، والجامعي من وجهة نظر الأساتذة والمشرفين وإجراء مقارنات بين وجهات نظر هذه الأطراف.

- القيام بدراسات جديدة تعتمد على المنهج التجريبي مع متغيرات مختلفة لها علاقة بالتكوين أثناء الخدمة.

قائمة المراجع

❖ **الكتب**

- إحسان محمد حسن (1982)، **الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي**، دار الطليعة، الطبعة الأولى، بيروت.

- أحمد عزت راجح (1968)، **أصول علم النفس**، دار الكاتب للطباعة والنشر، الطبعة السابعة، القاهرة.

- أحمد علي الحبيب (2007)، **علم النفس الاجتماعي**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

-أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل (2012)،**التدريب والتنمية المهنية المستدامة**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، دسوق، ميدان المحطة مصر.

- امطانيوس نايف مخائيل (2015)، **القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة**، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

- بدرية المفرج، عفاف المطيري، محمد حمادة، وآخرون (2008)، **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا**، وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، الكويت.

- تيلوين حبيب (2002)، **التكوين في التربية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، وهران.

- جودت بني جابر (2004)، **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

- جودت بني جابر وسعد عبد العزيز (2002)، **المدخل إلى علم النفس**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

- حبيب مجدي عبد الكريم (1996)، **التقويم والقياس النفسي في التربية وعلم النفس**، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.

- خالد حامد (2004)، **منهج البحث العلمي**، دار ريحانة، الطبعة الأولى، الجزائر.

- خليل عبد الرحمن المعايطة (2007)، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان.

- الدعيليج، إبراهيم عبد العزيز(2010)، **مناهج وطرق البحث العلمي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

- رابح تركي (1984)، **مناهج البحث في علم النفس وعلوم التربية**، دط، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

- زين العابدين درويش (1998)، **علم النفس الاجتماعي أسسه و تطبيقاته**، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، القاهرة.

- سعد عبد الرحمن (1998)، **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)**، دار الفكر العربي، القاهرة.

- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003)، **الكفايات التدريسية، المفهوم، التدريب، الأداء**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

- سوسن شاكر مجيد (2014)، **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن.

- شروخ، صلاح الدين(2008)، **منهجية البحث العلمي للجامعيين**، دار العلوم للنشر والتوزيع، بدون طبعة، الجزائر.

- صلاح أحمد مراد وآمين علي سليمان (2005)، **الاختباراتوالمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها**، دار الكتاب الحديث، القاهرة – الكويت – الجزائر.

- طلعت منصور وأنور الشرقاوي وعادل عز الدين وفاروق أبو عوف (2003)، **أسس علم النفس العام**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- عباس محمود عوض (2006)، **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، دط، الإسكندرية، مصر.

- عبد الرحمن بن سليمان الطريري (1997)، **القياس النفسي والتربوي نظريته، أسسه، تطبيقاته**، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الرياض، السعودية.

- عبد السلام مصطفى عبد السلام (2006)، **أساسيات التدريس**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

- عبد الفتاح دويدار (2006)، **علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

- عبد اللطيف بن حسين فرج (2005)، **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.

- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني (2002)، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الإصدار الرابع، عمان، الأردن.

- عبد المجيد نشواتي (2003)، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الأردن.

- عماد عبد الرحمان زغلول (2012)، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- فاروق عبدو فليه ومحمد عبد المجيد (بدون سنة)، **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة.

- فجر جودت النعيمي (2015)، **علم النفس الاجتماعي دراسة لخفايا الإنسان وقوى المجتمع**، دار اوما، العراق.

- فراس السليتي (2008)، **استراتيجيات التعلم والتعليم**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

- كامل علوان الزبيدي (2004)، **علم النفس الاجتماعي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- ماجدة محمود صالح وإملي صادق ميخائل (2006)، **مدخل إلى علوم التربية في رياض الأطفال**، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

- محمد بن عبد الله الجغيمان وعبد الحي على محمود (2008)،**حقيبة تربوية، علم النفس التربوي،** جامعة الملك فيصل(جمعية البر والإحسان، مركز التنمية الأسرية، دبلوم الإرشاد الأسري المعتمد بمركز التدريب وخدمة المجتمع، بكلية المعلمين بجامعة الملك فيصل).

- محمد دريج ومحمد جهاد جمال (2009)، **التدريب المصغر، التكوين والتنمية المهنية للمعلمين،** دار الكتاب الجامعي، العيد دولة الإمارات العربية المتحدة.

- محمد عبد الرزاق أسود (2008)، **الاتجاهات المعاصرة في دراسة السنة النبوية في مصر وبلاد الشام** دار الكلم الطيب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، دمشق.

- محمد قاسم مقابلة (2011)، **التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية،** دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

- محمد مزيان (1999)، **مبادئ في البحث النفسي والتربوي،** دار الغرب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، وهران.

- محمد مسلم (2007)، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي،** دار قرطبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الجزائر.

- محمود احمد عمر وآخرون (2009)، **القياس النفسي والتربوي،** دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

- محمود السيد أبو النيل (1987)، **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي،** (سلسلة علم النفس)، دار النهضة العربية، الطبعة الثامنة، بيروت، لبنان.

- محمود السيد أبو النيل (2009)، **علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا،** مكتبة الآنجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.

- مصطفى عبد السميع وسهير محمد حولة (2005)، **إعداد المعلم تنميته وتدريبه،** دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

- معتز السيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة (2001)، **علم النفس الاجتماعي**، دار غريب للنشر والتوزيع، دط، القاهرة.

- معمرية، بشير(2007)، **القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية**، منشورات شركة باتنيت للمعلومات والخدمات المكتبية والنشر، دط، الجزائر.

- منار محمد إسماعيل (2012)، **تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

- وليم و.لامبرت و ولاس إ.لامبرت (1993)، **علم النفس الاجتماعي**، دار شروق، الطبعة الثانية، القاهرة.

- يوسف محمد السوالمة (2014)، **سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم** " الحالة الأردنية المرصد العربي للتربية، الأردن.

❖ **المذكرات:**

- أمان غسان محمد داود (2014)، **مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**، أطروحة لاستكمال المتطلبات للحصول على درجة الماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.

- بلقاسم يخلف (2007)، المدارس العليا للأساتذة، **دراسة وصفية لمدى مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالب–الأستاذ**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية، معهد علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمود منتوري–قسنطينة– الجزائر.

- بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني (2010)، **دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم**، بحث تكميلي كمطلب للحصول على درجة الماجستير، كلية التربية، قسم التربية الفنية، جامعة أم القرى السعودية.

- بوحفص بن كريمة (2015/2014)، **اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

- حياة معاش (2013-2012)، **الاتجاهات نحو المدرسة وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

- خليصة قابلي (2014)، **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البويرة.

- سامر نمر الشيخ الشلبي (1990)، **اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة في الأردن** ، مذكرة ماجستير في التربية، تخصص إدارة وإشراف تربوي، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

- سهام إبراهيم كامل محمد (2008)، **اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية واليموغرافية**، مذكرة للحصول على درجة الماجيستير في التربية (ياض الأطفال)،كلية رياض الأطفال، قسم العلوم النفسية، جامعة القاهرة.

– فاتح الدين شنين (2016)، **دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم التدريس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

- لخضر الشلالي (2009)، **تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة الجزائر.

- لونيس سعيدة (2005-2004)، **إتجاهات معلمي المرحلة الإبتدائية (الطور الأول والثاني) نحو مهنة التعليم**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

- محمد سبع (2017-2016)، **بناء برنامج نفس اجتماعي لتعديل اتجاهات سائقي المركبات نحو السلامة المرورية**، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس، تخصص علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية،جامعة محمد خيضر بسكرة.

- محمد محمود محمد أبودوابة(2012)، **الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية**، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

- مليكة عباني (2015-2014)، **الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة) وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، تخصص علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- نويوة صالح (2009-2008)، **استجابات أساندة التعليم الثانوي لفاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير لعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر باتنة.

-Ben yamina BOUTEFLIK, 2007, **Formation d'enseignement de F.L.E du primaire en Algérie « Retours réflexifs sur la formation et professionnalisation »**.Thèse pour l'obtention du doctorat, Département langue et littérature française Faculté littérature et les langues étrangères université d'Oran- Algérie.

❖ **المجلات:**

- جان بياجي (2011)، **علم النفس وفن التربية**، المجلس الوطني لحقوق الإنسان، مجلة علمية الكترونية.

- جميلة بن زاف (2013)، **تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 13، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

- الجوهرة بنت عبد الرحمن إبراهيم المنيع (2016)، **أثر التدريب أثناء الخدمة في تنمية بعض مهارات منسوبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية**، مجلة دراسات في علوم التربية، العدد 1.

- حسن محمود حماد و سعيد البهبهاني (2011)، **اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي يلقوها أثناء الخدمة**، مجلة الجامعة الإسلامية،المجلد 19، العدد2، غزة فلسطين.

- ريم علي المغربي (2016)، **أثر التنمية المهنية التدريب أثناء الخدمة للمعلم على دافعيته الأكاديمية المهنية دافعية الإنجاز في الأردن**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة،المجلد5، العدد10،جامعة الدمام الأردن.

- زين العابدين عبد الحفيظ (2017)، **الاتجاهات العالمية في تكوين الأستاذ**، مجلة العلوم الاجتماعية،العدد 22، جامعة عمار ثليجي، الاغواط، الجزائر.

- سامية بن رمضان (2017)، **التكوين الجامعي وبرامج التنمية البشرية في الجزائر" الرهانات والتحديات"** مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 24، جامعة عباس لغرور خنشلة، الجزائر.

- صباح ساعد (2013)، **دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 30، جامعة محمد خيدر بسكرة، الجزائر.

- العياش بن زروق (2007)، **اتجاهات الأساتذة والتلاميذ والأولياء نحو ظاهرة الدروس التدعيمية الخاصة بالجزائر**، مجلة التربية والصحة النفسية، العدد 4.

- فاتح الدين شنين (2017)، **واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

- فتحي أحمد صبح (2010)، **المساهمة في ترشيد برامج التدريب أثناء الخدمة وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية**، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، العدد 2، جامعة القاهرة.

- قصار ماحي (2016)، **واقع التكوين البيداغوجي وعلاقته بمهنة التدريس**، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، المجلد 2، العدد 15، جامعة زيان عشور الجلفة، الجزائر.

- محمد الختاتنة (2017)، **الاحتياجات التدريبية لدى معلمي الصفوف الأولى في لواء المزار الجنوبي**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 6،العدد1،جامعة حائل السعودية.

- محمد إيدار (2011)، الملتقى الدولي حول أسهامات تكوين المكونين في تحسين مردود النظام التربوي، الملف تكوين المكونين،وزارة التربية الوطنية، العدد5.

- موسى يعقوب محمد الفضل، وشفاء عبد القادر حسن (2016)، **واقع تدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي أثناء الخدمة من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم على الكفايات التعليمية الأساسية**، مجلة علومالتربية،كلية التربية للعلوم التكنولوجية، العدد 17، جامعة السودان.

- مولودي محمد (2017)، **دور التكوين التكميلي في ترقية العامل بالمؤسسة الجزائرية**، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 24، جامعة عمار ثليجي، الاغواط، الجزائر.

- نصر الدين الشيخ بوهني (2014)، **التكوين متطلباته ومراحله، المعلم نموذجا**، مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، المجلد 2،العدد 1، المركز الجامعي،غليزان، الجزائر.

- هادي محمد طوالبة وهاني حاتم لعبيدات (2012)، **اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن بحث حول الدراسات الإجتماعية من خلال الرسم**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 8 العدد 4، جامعة اليرموك، الأردن.

❖ **المعاجم والقواميس:**

- جابر عبد الحميد جابر وعلأ الدين كفافي (1988)، **معجم علم النفس والطب النفسي**، دار النهضة العربية، القاهرة.

- حامد عبد السلام زهران (1987)، **قاموس علم النفس (انجليزي، عربي)**، عالم الكتب، الطبعة الثانية، مصر.

- حسن شحاتة وزينب النجار (2004)، **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، القاهرة.

- محمد المسعدي، عبد القادر مهيري (1974)، **القاموس الجديد للطلاب، معجم عربي مرسي ألفبائي**، الشركة التونسية للتوزيع، تونس.

- مصلح الصالح (1999)، **الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية**، دار عالم الكتاب لطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الرياض.

- نوربير سيلامي (2001)، **المعجم الموسوعي في علم النفس**، الجزء الأول، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا.

❖ **الوثائق والمنشورات:**

– المنشور رقم 05.2117، مؤرخ في 25 أفريل 2005، **يتعلق بتنصيب السنة الثالثة ابتدائي**، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، العدد 489، الجزائر.

– المؤتمر الخامس لإعداد المعلمين (2017)، **إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر**، المحور الثالث، المجلد الأول، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

– وزارة التربية الوطنية من إعداد هيئة التأطير بالمعهد (2015)، **تقنيات التفتيش سند تكويني موجه لنمط التفتيش**، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

❖ **مواقع الأنترنت**

- زياد بركات(2005)، **الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفاعلية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس**، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، أطلع عليه يوم 21 /2018/04 على الساعة 21:30 على الموقع:

http://www.qou.edu/home/sciResearch/researchersPages/ziadBarakat/r9_drZiadBarakat.pdf

- سمير حسين بركات وآخرون، (2015)، **واقع التدريب أثناء الخدمة**،وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، إطلع عليه بتاريخ: 2018/04/22 على الساعة: 17:20، على الموقع:

- http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJes/JesVol23No2P2Y2015/jes2015-v23-n2-p2_643-673.pdf

- عقيل بن ساسي (2009)، **اتجاهات أساتذة الرياضيات مرحلة التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، قسم علم النفس، العدد10، جامعة غرداية، الجزائر. إطلع عليه بتاريخ: 2017/12/25 على الساعة: 15:15، على الموقع:

tp://search.shamaa.org/FullRecord?ID=116852

قائمة الملاحق

الملحق رقم(01): يوضح استبيان لقياس اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثنـــاء الخدمـــة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

استبيـــــــــــان

السيد الأستاذ الفاضل، السيدة الأستاذة الفاضلة:

في إطار إنجاز بحث علمي تقوم به الطالبة بعنوان" اتجاهات أساتذة االتعليم الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة". تضع بين أيديكم باعتباركم المعنيين بالأمر مجموعة من العبارات راجية منكم التكرم والإجابة عنها بدقة وموضوعية، علما أنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الإجابات الحقيقية هي التي تعبر عن رأيكم بصراحة.

وأن النتائج المتحصل عليها سوف تبقى سرية ولن تستعمل إلا في حدود البحث العلمي مع التأكد على ضرورة ضرورية مع تأكيدنا على ضرورة الإجابة على جميع العبارات دون استثناء بما في ذلك البيانات الشخصية و ذلك بوضع علامة(X) في خانة الاختيار المناسب.

البيانات الشخصية:

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **المؤهل العلمي:** جامعي ☐ التخرج من المعهد التكنولو ☐
- **عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي كأستاذ (ة):** ☐
- **الوضعية الحالية:** كأستاذ (ة) ☐

مثال:

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
يعتمد المكون على الأساليب الحديثة في عملية التكوين				×	

شاكرين لكم على حسن تعاونكم.

الرقم	البنود	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

01	أعتقد بأن العمليات التكوينية يخطط لها بدرجة عالية من الكفاءة.					
02	يعتمد المكون على الأساليب الحديثة في عملية التكوين.					
03	يتم اختيار الأماكن المناسبة للتكوين أثناء الخدمة.					
04	يتم اختيار الأوقات المناسبة للعملية التكوينية					
05	لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام.					
06	أشعر بأن المكونين لا يمتلكون الكفايات التدريسية.					
07	أشعر بعدم ملاءمة القاعات للأنشطة التكوينية.					
08	لا تتناسب مخرجات العملية التكوينية مع الوقت المخصص لها.					
09	تساير برامج التكوين المستجدات التربوية والعلمية.					
10	يتقبل المكون آراء ومقترحات المعلمين.					
11	أحس بالمتعة عند وجودي مع الزملاء في مركز التكوين أثناء الخدمة.					
12	يراعى عند التخطيط لعمليات التكوين الظروف المناخية للمنطقة.					
13	يغلب على العملية التكوينية الروتين.					
14	لا يراعي المكون الفروق الفردية بين المكونين.					
15	أجد صعوبة في التنقل إلى مراكز التكوين أثناء الخدمة.					
16	كثيرا ما تتعرض برامج التكوين أثناء الخدمة إلى التأجيل.					
17	يستشار المعلم في موضوعات برامج التكوين أثناء الخدمة.					
18	يقيم المكون علاقات طيبة مع المعلمين.					
19	تتوافر القاعات المخصصة للتكوين على الوسائل اللازمة.					
20	يتم الالتزام بمواقيت بداية ونهاية عملية التكوين.					
21	أرى بأن الأهداف المسطرة في العمليات التكوينية غير واضحة.					
22	يحسن المكون اختيار من يسند إليه تقديم الدروس النموذجية.					
23	أشعر أن البيئة التكوينية غير محفزة عن العمل.					
24	أرى بأن عمليات التكوين المبرمجة غير كافية لسد الحاجات التدريسية للمعلم.					
25	ما يميز البرامج التكوينية صلتها الوثيقة بحاجات المعلم التدريسية.					
26	عادة ما يستعين المكون بكفاءات تخدم الموضوع حتى ولو كانت من خارج القطاع.					
27	أحس بالضيق عند وجودي في قاعة التكوين.					
28	يحرص المعلمون على الحضور المنتظم في المواعيد المحددة للتكوين أثناء الخدمة.					
29	تناقش المواضيع المدرجة في التكوين أثناء الخدمة بطريقة مثالية بعيدة عن الواقعية.					
30	يقتصر دور المكون على إعادة قراءة الوثائق الرسمية والمناهج الدراسية.					
31	تتناسب سعة قاعات التكوين مع عدد المتكونين.					
32	عادة ما يهدر وقت التكوين في أمور جانبية بعيدة عن الموضوع.					
33	أرى بأن عمليات التكوين أثناء الخدمة لا تلخص إلى قرارات عملية.					

34	تتسبب العمليات التكوينية في عرقلة السير الحسن للوحدات التعليمية.					
35	تخضع البرامج التكوينية أثناء الخدمة لأساليب تقويم فعالة.					
36	يستغرق النشاط التكويني الواحد وقتا أكثر مما يستحق.					

الملحق رقم (02): يوضح الصدق التمييزي لمقياس الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة

T-Test

Group Statistics

	VAR00038	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	الدرجات العليا	19	3,4591	,20795	,04771
	الدرجات الدنيا	19	2,4386	,17824	,04089

ependent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
total	Equal variances assumed	,022	,882	16,241	36	,000	1,02047	,06283	,89304	1,14790

الملحق رقم(03) يوضح الصدق التمييزي لفقرات مقياس الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	70	3,1571	1,16265	,13896
VAR00002	70	3,1286	1,17857	,14087
VAR00003	70	3,3857	1,14579	,13695
VAR00004	70	3,6571	,97632	,11669
VAR00005	70	2,0714	1,06759	,12760
VAR00006	70	2,7429	1,04515	,12492
VAR00007	70	2,4000	,93870	,11220
VAR00008	70	2,4857	,95921	,11465
VAR00009	70	3,3429	1,08862	,13011
VAR00010	70	3,6000	,95402	,11403
VAR00011	70	3,7857	,99116	,11847
VAR00012	70	3,1143	1,21038	,14467
VAR00013	70	2,1429	1,06711	,12754
VAR00014	70	2,5143	1,05971	,12666
VAR00015	70	2,7857	1,11502	,13327
VAR00016	70	2,7143	,99481	,11890
VAR00017	70	2,7143	1,32033	,15781
VAR00018	70	3,7429	,86285	,10313
VAR00019	70	2,6000	1,10860	,13250
VAR00020	70	3,3143	1,05697	,12633
VAR00021	70	2,8286	1,02110	,12205
VAR00022	70	3,5286	,82920	,09911
VAR00023	70	2,6000	,95402	,11403
VAR00024	70	2,0571	,89904	,10746
VAR00025	70	2,8714	1,00609	,12025
VAR00026	70	3,0429	1,06914	,12779
VAR00027	70	3,1571	1,11167	,13287
VAR00028	70	3,4429	1,05824	,12648
VAR00029	70	2,7571	1,13490	,13565
VAR00030	70	2,5286	1,21251	,14492
VAR00031	70	3,4857	1,05971	,12666
VAR00032	70	2,5000	,98907	,11822
VAR00033	70	2,4857	,94398	,11283
VAR00034	70	2,9429	1,17813	,14081
VAR00035	70	2,7286	1,02039	,12196
VAR00036	70	2,8000	1,08481	,12966
VAR00037	70	105,1571	15,03102	1,79655
group	38	1,5000	,50671	,08220

	T	Df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00001	22,719	69	,000	3,15714	2,8799	3,4344
VAR00002	22,210	69	,000	3,12857	2,8476	3,4096
VAR00003	24,723	69	,000	3,38571	3,1125	3,6589
VAR00004	31,340	69	,000	3,65714	3,4243	3,8899
VAR00005	16,234	69	,000	2,07143	1,8169	2,3260
VAR00006	21,957	69	,000	2,74286	2,4936	2,9921
VAR00007	21,391	69	,000	2,40000	2,1762	2,6238
VAR00008	21,681	69	,000	2,48571	2,2570	2,7144
VAR00009	25,692	69	,000	3,34286	3,0833	3,6024
VAR00010	31,572	69	,000	3,60000	3,3725	3,8275
VAR00011	31,956	69	,000	3,78571	3,5494	4,0220
VAR00012	21,527	69	,000	3,11429	2,8257	3,4029
VAR00013	16,801	69	,000	2,14286	1,8884	2,3973
VAR00014	19,851	69	,000	2,51429	2,2616	2,7670
VAR00015	20,903	69	,000	2,78571	2,5198	3,0516
VAR00016	22,828	69	,000	2,71429	2,4771	2,9515
VAR00017	17,200	69	,000	2,71429	2,3995	3,0291
VAR00018	36,292	69	,000	3,74286	3,5371	3,9486
VAR00019	19,622	69	,000	2,60000	2,3357	2,8643
VAR00020	26,235	69	,000	3,31429	3,0623	3,5663
VAR00021	23,176	69	,000	2,82857	2,5851	3,0720
VAR00022	35,603	69	,000	3,52857	3,3309	3,7263
VAR00023	22,802	69	,000	2,60000	2,3725	2,8275
VAR00024	19,144	69	,000	2,05714	1,8428	2,2715
VAR00025	23,879	69	,000	2,87143	2,6315	3,1113
VAR00026	23,812	69	,000	3,04286	2,7879	3,2978
VAR00027	23,761	69	,000	3,15714	2,8921	3,4222
VAR00028	27,220	69	,000	3,44286	3,1905	3,6952
VAR00029	20,326	69	,000	2,75714	2,4865	3,0277
VAR00030	17,448	69	,000	2,52857	2,2395	2,8177
VAR00031	27,520	69	,000	3,48571	3,2330	3,7384
VAR00032	21,148	69	,000	2,50000	2,2642	2,7358
VAR00033	22,031	69	,000	2,48571	2,2606	2,7108
VAR00034	20,899	69	,000	2,94286	2,6619	3,2238
VAR00035	22,373	69	,000	2,72857	2,4853	2,9719
VAR00036	21,595	69	,000	2,80000	2,5413	3,0587
VAR00037	58,533	69	,000	105,15714	101,5731	108,7412
Group	18,248	37	,000	1,50000	1,3334	1,6666

الملحق رقم (04): يوضح الصدق الاتساق الداخلي لبعد محتوى التكوين للمقياس

		varoo1	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010
varoo1 بعد محتوى التكوين	Pearson Correlation	1	,507	,447	,608	,404	,544	,614	,536	,417	,565	,451
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00001	Pearson Correlation	,507	1	-,044	,312	-,065	,237	,328	,278	,128	,194	,146
	Sig. (2-tailed)	,000		,716	,009	,592	,048	,006	,020	,290	,108	,226
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00002	Pearson Correlation	,447	-,044	1	,029	,347	,272	,078	,103	,062	,138	,297
	Sig. (2-tailed)	,000	,716		,815	,003	,023	,522	,396	,608	,256	,012
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00003	Pearson Correlation	,608	,312	,029	1	,070	,412	,354	,372	,057	,287	,176
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,815		,567	,000	,003	,002	,641	,016	,144
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00004	Pearson Correlation	,404	-,065	,347	,070	1	-,001	,156	,098	,041	,391	,116
	Sig. (2-tailed)	,001	,592	,003	,567		,990	,198	,418	,736	,001	,339
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00005	Pearson Correlation	,544	,237	,272	,412	-,001	1	,200	,267	,088	-,015	,103
	Sig. (2-tailed)	,000	,048	,023	,000	,990		,098	,026	,467	,902	,396
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00006	Pearson Correlation	,614	,328	,078	,354	,156	,200	1	,204	,351	,388	,108
	Sig. (2-tailed)	,000	,006	,522	,003	,198	,098		,090	,003	,001	,375
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00007	Pearson Correlation	,536	,278	,103	,372	,098	,267	,204	1	,099	,189	,149
	Sig. (2-tailed)	,000	,020	,396	,002	,418	,026	,090		,414	,118	,218
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00008	Pearson Correlation	,417	,128	,062	,057	,041	,088	,351	,099	1	,233	,042
	Sig. (2-tailed)	,000	,290	,608	,641	,736	,467	,003	,414		,052	,728
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00009	Pearson Correlation	,565	,194	,138	,287	,391	-,015	,388	,189	,233	1	,229
	Sig. (2-tailed)	,000	,108	,256	,016	,001	,902	,001	,118	,052		,056
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00010	Pearson Correlation	,451	,146	,297	,176	,116	,103	,108	,149	,042	,229	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,226	,012	,144	,339	,396	,375	,218	,728	,056	
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70

الملحق رقم (05): يوضح الصدق الاتساق الداخلي لبعد المكون للمقياس

		varoo2	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018
varoo2 بعد المكون	Pearson Correlation	1	,656	,450	,401	,501	,365	,326	,574	,611
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,001	,000	,002	,006	,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00011	Pearson Correlation	,656	1	,145	,137	,248	,147	,152	,214	,398
	Sig. (2-tailed)	,000		,231	,259	,038	,225	,209	,075	,001
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00012	Pearson Correlation	,450	,145	1	-,017	,357	-,155	-,092	,153	,257
	Sig. (2-tailed)	,000	,231		,886	,002	,201	,450	,207	,031
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00013	Pearson Correlation	,401	,137	-,017	1	-,023	,085	,399	,088	,060
	Sig. (2-tailed)	,001	,259	,886		,851	,487	,001	,468	,621
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00014	Pearson Correlation	,501	,248	,357	-,023	1	,036	-,066	,172	,158
	Sig. (2-tailed)	,000	,038	,002	,851		,769	,585	,154	,193
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00015	Pearson Correlation	,365	,147	-,155	,085	,036	1	,233	,263	,021
	Sig. (2-tailed)	,002	,225	,201	,487	,769		,052	,028	,863
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00016	Pearson Correlation	,326	,152	-,092	,399	-,066	,233	1	-,026	-,051
	Sig. (2-tailed)	,006	,209	,450	,001	,585	,052		,831	,673
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00017	Pearson Correlation	,574	,214	,153	,088	,172	,263	-,026	1	,329
	Sig. (2-tailed)	,000	,075	,207	,468	,154	,028	,831		,005
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00018	Pearson Correlation	,611	,398	,257	,060	,158	,021	-,051	,329	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,031	,621	,193	,863	,673	,005	
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70

الملحق رقم (06): يوضح الصدق الاتساق الداخلي لبعد البيئة التكوينية للمقياس

		varoo3	VAR00019	VAR00020	VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00026
varoo3 بعد بيئة التكوين	Pearson Correlation	1	,592	,483	,413	,393	,618	,494	,507	,414
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00019	Pearson Correlation	,592	1	,259	,036	,077	,272	,276	,157	,190
	Sig. (2-tailed)	,000		,031	,770	,526	,023	,021	,196	,116
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00020	Pearson Correlation	,483	,259	1	,093	,235	,114	,165	,092	,020
	Sig. (2-tailed)	,000	,031		,442	,050	,347	,172	,450	,867
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00021	Pearson Correlation	,413	,036	,093	1	-,121	,277	,077	,307	,004
	Sig. (2-tailed)	,000	,770	,442		,319	,020	,528	,010	,974
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00022	Pearson Correlation	,393	,077	,235	-,121	1	,035	,191	,028	,065
	Sig. (2-tailed)	,001	,526	,050	,319		,773	,114	,821	,594
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00023	Pearson Correlation	,618	,272	,114	,277	,035	1	,203	,122	,365
	Sig. (2-tailed)	,000	,023	,347	,020	,773		,092	,313	,002
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00024	Pearson Correlation	,494	,276	,165	,077	,191	,203	1	,210	-,120
	Sig. (2-tailed)	,000	,021	,172	,528	,114	,092		,080	,321
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00025	Pearson Correlation	,507	,157	,092	,307	,028	,122	,210	1	,045
	Sig. (2-tailed)	,000	,196	,450	,010	,821	,313	,080		,712
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00026	Pearson Correlation	,414	,190	,020	,004	,065	,365	-,120	,045	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,116	,867	,974	,594	,002	,321	,712	
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70

الملحق رقم (07): يوضح صدق الاتساق الداخلي لبعد وقت التكوين للمقياس

		varoo4	VAR00027	VAR00028	VAR00029	VAR00030	VAR00031	VAR00032	VAR00033	VAR00034	VAR00035	VAR00036
varoo4 بعد وقت التكوين	Pearson Correlation	1	,482	,527	,512	,383	,320	,474	,485	,450	,511	,553
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,001	,007	,000	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00027	Pearson Correlation	,482	1	,118	,438	,062	,120	,168	,191	,060	,046	,085
	Sig. (2-tailed)	,000		,329	,000	,611	,323	,166	,113	,622	,707	,485
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00028	Pearson Correlation	,527	,118	1	,151	,360	-,038	,129	-,001	,137	,397	,276
	Sig. (2-tailed)	,000	,329		,211	,002	,752	,286	,995	,256	,001	,021
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00029	Pearson Correlation	,512	,438	,151	1	,003	,368	-,088	,299	-,012	,096	,029
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,211		,977	,002	,467	,012	,921	,429	,814
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00030	Pearson Correlation	,383	,062	,360	,003	1	-,079	,111	-,071	-,029	,258	,242
	Sig. (2-tailed)	,001	,611	,002	,977		,517	,362	,560	,809	,031	,044
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00031	Pearson Correlation	,320	,120	-,038	,368	-,079	1	-,069	,198	,055	,061	-,172
	Sig. (2-tailed)	,007	,323	,752	,002	,517		,572	,101	,648	,615	,155
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00032	Pearson Correlation	,474	,168	,129	-,088	,111	-,069	1	,145	,693	-,003	,258
	Sig. (2-tailed)	,000	,166	,286	,467	,362	,572		,231	,000	,980	,031
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00033	Pearson Correlation	,485	,191	-,001	,299	-,071	,198	,145	1	,118	,102	,255
	Sig. (2-tailed)	,000	,113	,995	,012	,560	,101	,231		,332	,401	,033

	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00034	Pearson Correlation	,450	,060	,137	-,012	-,029	,055	,693	,118	1	-,037	,230
	Sig. (2-tailed)	,000	,622	,256	,921	,809	,648	,000	,332		,759	,056
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00035	Pearson Correlation	,511	,046	,397	,096	,258	,061	-,003	,102	-,037	1	,388
	Sig. (2-tailed)	,000	,707	,001	,429	,031	,615	,980	,401	,759		,001
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
VAR00036	Pearson Correlation	,553	,085	,276	,029	,242	-,172	,258	,255	,230	,388	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,485	,021	,814	,044	,155	,031	,033	,056	,001	
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70

الملحق رقم (08): يوضح صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

Correlations

		varoo1	varoo2	varoo3	varoo4
varoo1	Pearson Correlation	1	,667**	,423**	,526**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	70	70	70	70
varoo2	Pearson Correlation	,667**	1	,430**	,560**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	70	70	70	70
varoo3	Pearson Correlation	,423**	,430**	1	,628**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	70	70	70	70
varoo4	Pearson Correlation	,526**	,560**	,628**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	70	70	70	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (09): يوضح معامل الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,747
		N of Items	18[a]
	Part 2	Value	,765
		N of Items	18[b]
		Total N of Items	36
		CorrelationBetween Forms	,779
Spearman-Brown Coefficient		EqualLength	,876
		UnequalLength	,876
		Guttman Split-Half Coefficient	,875

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018.

b. The items are: VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036.

الملحق رقم(10): يوضح معامل الثبات آلفا كرومباخ للمقياس

Scale: ALL VARIABLES

aseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	70	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	70	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,845	36

الملحق رقم (11): يوضح نتائج اختبار" كا ^{2} " لدلالة الفروق بين متوسطي ذوي الاتجاه السالب والاتجاه الموجب نحو التكوين أثناء الخدمة

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
الاستجابات	160	2,4563	,79184	1,00	3,00

الاستجابات

	Observed N	Expected N	Residual
موافق	30	53,3	-23,3
محايد	27	53,3	-26,3
غير موافق	103	53,3	49,7
Total	160		

Test Statistics

	الاستجابات
Chi-square	69,462[a]
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 53,3.

الملحق رقم (12) يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة

Group Statistics

الجنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات_الكلية	اناث	130	106,7385	14,73042	1,29194
	ذكور	30	104,2000	14,90984	2,72215

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الدرجات_الكلية	Equal variances assumed	,078	,780	,849	158	,397	2,53846	2,99032	-3,36769	8,44462

الملحق رقم (13) يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي ذوي المؤهل العلمي الجامعي وخريجي المعهد التكنولوجي في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة

Group Statistics

المؤهل_العلمي		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات_الكلية	خريجي الجامعة	126	8730107,	0427814,	1,28512
	خرجي المعهد التكنولوجي	43	2941,010	9611815,	2,65426

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الدرجات_الكلية	Equal variances assumed	,011	,917	711,2	158	007,0	15789,7	91841,-1	-,26721	11,15783

الملحق رقم يوضح (14) يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي ذوي الخبرة الأقل من 10سنوات والأكثر من 10في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة

Group Statistics

	الأقدمية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات_الكلية	أقل من 10 سنوات	102	108,5000	14,17832	1,40386
	أكثر من 10 سنوات	58	102,3276	15,03375	1,97403

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الدرجات_الكلية	Equal variances assumed	,851	,358	2,590	158	,011	6,17241	2,38340	1,46498	10,87984