اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر

بن قوة جميلة جامعة مستغانم

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر، كما هدفت إلى تبيان أهمية التكوين المستمر في مساعدة الأساتذة على مواكبة الإصلاح الذي شمل المنظومة التربوية. ولتحقق من أهداف الدراسة استخدمنا مقياس يتكون من 28 عبارة واعتمدت الدراسة على عينة من 90 أستاذا، بولاية مستغانم.

فأكدت نتائج الدراسة أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إيجابية نحو التكوين المستمر،

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، لمتغير الأقدمية.

Résumé:

Cette étude vise à une meilleure connaissance de la nature des attitudes des professeurs de l'enseignement moyen envers la formation continue. Elle vise également à montrer l'importance de la formation continue dans l'assistance aux professeurs et à l'accompagnement de la réforme du système éducatif. En se référant aux objectifs de la recherche, on a proposé un questionnaire composé de 28 items et choisi un échantillon de 90 enseignants de la wilaya de Mostaganem.

Les résultats de l'étude concluent que les attitudes des enseignants du moyen sont positives vis-à-vis de la formation continue et qu'il n'y a pas de différences, statistiquement significatives, des attitudes des enseignants de l'enseignement moyen envers la formation continue, selon la variable du sexe, de la qualification et de l'ancienneté.

مقدمة:

لقد شهدت المنظومة التربوية تغييرات جذرية مست كافة عناصرها من حيث المناهج، البرامج، طرق التدريس وحتى من حيث طبيعة المعلمين والمتعلمين. طبعا إن هذا التغيير سيصحبه تغير في الأدوار سواء على مستوى المعلم أو المتعلم، غير أن التربويين يتفقون حول أهمية دور المعلم باعتباره العنصر الفعال والمؤثر في تحقيق الأهداف، وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير، فمهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى للعملية التعليمية التعلمية فإنها تبقى محدودة التأثير إذ لم يوجد المعلم الكفء، وهذا على حد قول ابن خلدون " إن العمران بحاجة للعلم والعلم بحاجة إلى التعليم، و التعليم يبرز بالضرورة الحاجة إلى المعلم".

ولكي يستطيع المعلم مواكبة هذا الإصلاح نالت قضية تكوين المعلمين اهتماما كبيرا من طرف علماء التربية ومنظريها، لهذا اتخذت الجزائر التكوين المستمر من أهم أسس سياسات الإصلاح في النظم التربوية، فقد توسعت مفاهيم التكوين بالقدر الذي يسمح الوصول بالأستاذ إلى امتلاك قواعد وقدرات عالية المستوى، تمكنه من التعامل مع التغيرات والتجديدات التربوية الحديثة، وعلى هذا الأساس فإن الاكتفاء بالتكوين القاعدي أو الأساسي وفق الفترات المخصصة أصبح غير كافي، فالتغير الحاصل في كافة عناصر العملية التربوية يفرض تكوينا مستمرا للأساتذة، فهذا التكوين نمط حديث تبنته المدرسة الجزائرية التي تنتهجه نهجا إصلاحيا يمس كافة مراحل العملية التعليمية التعلمية من حيث وضع برامج ومناهج وآليات وفق المقاربات الجديدة، لذا فمن الضروري أن تراعي سياسات التكوين معايير النجاح من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم، وهي العناصر التي تضمن فعالية برامج التكوين المستمر.

ومن هذا المنطلق قمنا بهذه الدراسة التي سوف نرى من خلالها اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط، إذا ما كانت اتجاهاتهم سلبية أو إيجابية نحو التكوين المستمر، وهل يساعدهم على التكيف مع الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية.

الاطار النظري للدراسة:

أولا: إشكالية البحث:

إن مهنة التعليم هي مهنة سامية في المجتمع، وكل مهنة أخرى هي فرع منها أو معتمدة عليها، ويبرز على رأس هذه المهنة دور الأستاذ وأهميته فهو يسعى إلى تكوين المواطن الصالح تربويا، ثقافيا، أخلاقيا ودينيا.(محمد عبد الرحيم عدس،1999 : 61).

ويرجع نجاح المدرسة أو فشلها في تأدية مهامها وتحقيق أهدافها إلى أساتذتها الذين هم في الواقع الركيزة الأساسية للعملية التعليمية وهذا ما أكده الشيشاني ونبيل كامل (2000)، ولما كانت له من أهمية كان لابد من إعداده وتأهيله لما يتناسب مع متطلبات التربية الحديثة، ذلك لأن صورة الأستاذ الملقي للمعارف لم تعد تناسبه، مما دعت الحاجة إلى تكوين الأساتذة في المجالات التي يتوجب عليه متابعتها شريطة أن يكون هذا الإعداد مستجيبا لحاجاتهم. (سهيل أحمد عبيدات،2007 : 71).

وشعورا بأهمية تكوين الأساتذة وتحسين مستواهم، دفع الدول المختلفة وخاصة المتطورة منها إلى رصد ميزانيات هائلة وأجهزة متعددة لهذا القطب الهام في العملية التعليمية، فمثلا تنفق النظم التربوية والتكوينية في فرنسا أكثر من ثلث ميزانية الدول حيث تضع هذه الأخيرة التكوين في أولوية برامجها وسياستها (ديودور،1997: 156).

من هنا يتضح أن التكوين المستمر أصبح ضرورة ملحة لتطوير العملية التربوية، ومن أبرز التغييرات التي استدعت إلى ضرورة التكوين المستمر هو الإصلاح الذي شمل المنظومة التربوية الجزائرية، حيث جددت الكتب والمحتويات التعليمية وفق الأهداف المسطرة وبنيت المناهج الدراسية على منظور بيداغوجي يعتمد على أساس المقاربة بالكفاءات، حيث جعلت هذه الأخيرة من المتعلم محورا أساسيا لها وعملت على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم (وزارة التربية و التعليم الوطنية 2005: 15).

إن هذا التغيير يفرض أن يقابله تطوير كفايات الأساتذة مما يمكنهم من التكيف مع الإصلاحات التربوية الحديثة، ومن هنا كانت ضرورة تكوين المستمر للأساتذة بما يتماشى مع مقتضيات التجديد، وهذا ما أكدته نويوة صالح وخريف عمار (2008-2009). وليواكب المعلم هذا التغيير خصصت وزارة التربية والتعليم برامج تراعي التطور المستمر للأساتذة من حيث تحديث معارفهم وتجديدها وتحسين مستواهم وذلك في إطار التربية المستمرة، وهذا ما نص عليه القانون رقم 08- 04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429، الموافق 23 يناير سنة 2008. فتنوعت برامج التكوين المستمر وتعددت اللقاءات والندوات التربوية والأيام البيداغوجية ...الخ. ومن احتكاكنا بأساتذة التعليم المتوسط وجدنا تضاربا في أراء الأساتذة حول التكوين المستمر، فمنهم من يقدم عليه متحمسا ومنهم من يقدم عليه مجبرا، على اعتبار أن اتجاهات الأستاذة نحو مهنة التعليم لها دورا كبيرا في نجاح أو فشل العملية التعليمة، وهذا ما أكده مهدي أحمد طاهر (1991).

هذا التباين في آراء الأساتذة نحو التكوين دفعنا إلى طرح التساؤل التالي: هل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إيجابية نحو التكوين المستمر؟ هل يؤثر عامل الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر؟

ثانيا: فرضيات البحث:

كإجابة للتساؤل الرئيسي وضعت الباحثة الفرضية الرئيسية التالية:

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إيجابية نحو التكوين المستمر.

والتي تفرعت عنها الفرضيات الجزئية التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير الجنس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير الأقدمية.

ثالثا: مصطلحات البحث:

أ– الاتجاه: يقصد به آراء ومواقف أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر، ويعتبر الاتجاه استعداد مكتسب بشكل سلبي أو إيجابي، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين من استجاباتهم لبنود المقياس (مقياس لقياس اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المستمر، الذي صمم من قبل الباحثة).

ب– التعليم المتوسط: هو المرحلة التي تأتي بعد التعليم الابتدائي ومدة الدراسة فيه 4 سنوات، وفيها يتم بناء المعارف التي اكتسبها المتعلم في المرحلة الابتدائية وتتوج هذه المرحلة في الأخير بشهادة التعليم المتوسط، كما يلتحق متعلمين السنة الرابعة من التعليم المتوسط أي الناجحون إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ج– التكوين المستمر: هو عملية منظمة ومستمرة خلال مشوار الأستاذ المهني، حيث يؤدي إلى تحسين كفاءاته وخبراته قصد تمكينهم من مزاولة مهامه في ضوء الإصلاح الذي شهدته المنظومة التربوية ابتداء من الموسم الدراسي 2003 - 2004.

– الإجراءات المنهجية للبحث:

1– منهج البحث:

وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، وفي هذه الدراسة التي تدور حول " اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر" لقد استعنا بهذا المنهج بغية تشخيص الظاهرة وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها ومنه الخروج بالنتائج العلمية التي قد يستفاد منها مستقبلا.

2– عينة البحث:

حيث قدر عدد الأساتذة في هذه الدراسة بـ 90 أستاذا الذين تلقوا تكوينا مستمرا، وهذا في الطور المتوسط بمؤسسات التعليم المتوسط.

3- أداة البحث:

بغية الحصول على المعلومات اللازمة من عينة الدراسة فيما يخص درجات اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر، فقد تم الاعتماد على مقياس أعد خصيصا لهذا الغرض، حيث يتكون هذا المقياس في صورته النهائية من 28 عبارة منها عبارات ذات اتجاه إيجابي وهي (1، 2، 5،6، 8،11، 14، 16، 17، 18،19، 21، 24، 26). ومنها ذات اتجاه سلبي هي (3، 4، 7، 9، 10، 12، 13، 15، 20 ، 22، 23 ، 25 ، 27، 28).

4- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

4-1- عرض ومناقشة الفرضية الأولى:

قصد التحقق من الفرضية الأولى التي تنص على أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير الجنس، تم تحليل المقياس الموجه لعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (01): يوضح متوسط درجات الجنس حسب اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر.

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
ذكور	88.80	13.07
إناث	88.06	8.15
المجموع	88.43	10.83

يتضح من الجدول رقم (01) أن متوسط الحسابي للدرجات للذكور يساوي (88.80) أكبر من المتوسط الحسابي للدرجات للإناث والذي قدر ب(88.06)، مما يعني أن ليس هناك اختلاف كبير بين الجنسين حول اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر، ويمكن إرجاع ذلك ربما إلى أن الوضع الاجتماعي للأنثى أكثر تعقيدا من الذكر، حيث يصعب عليها الالتحاق بالدورات التكوينية المنعقدة بعيدا عن مقر المؤسسة التعليمية التي تعمل فيها، كم أن وقت انعقاد الدورة له علاقة بعدم التحاقها مثلا (تخصيص الدورات

التكوينية في العطل المدرسية)، على عكس الذكور فإنهم يلتحقون بالدوارات التدريبية في أي زمان ومكان، لأنهم أكثر تحررا من القيود الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة بن عمارة سعيدة (2008)، زد إلى ذلك أن الذكور يكونون أكثر اتصالا بالمكونين وهذا ما يزيد من اهتمامهم بالعملية التكوينية من حيث حرصهم على الحصول على تقييمات تسمح بتحسين مسارهم المهني ومستواهم الوظيفي، وهذا ما أكدته دراسة نويوة صالح (2008-2009). إضافة إلى هذا فإن الأعباء الحياتية والمدرسية على المرأة، تجعل هذا الأمر عبئا بدنيا ونفسيا على الأستاذة مما يضعف إقبالهن على التكوين، ويمكن إرجاع هذا الأمر إلى أن الذكور يسعون للإطلاع على الجديد الذي تقدمه لهم برامج التكوين، أما الإناث فيكتفين بما عندهن من المعارف، وهذا ما لفت عند توزيع أسئلة الدراسة الاستطلاعية فأغلب الفئات التي قدمت الإجابة، هي من فئة الذكور. وهذا ما يبين أن الذكور نظري لديهم اهتمام بعملية التكوين، زد إلى ذلك أنه كلما حضر الأستاذ إلى الندوات التربوية يترقى (يتأهل) إلى منصب أعلى.

بما أن المعطيات الواردة في الجدول رقم (01) وصفية، فإنه من الضروري أن نختبر هذه الفرضية إحصائيا وذلك باستعمال اختبار "ت"، لمعرفة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (02):يوضح اختبار"ت" لتحديد الفروق بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر

المتغيرات	درجة الحرية	ت.المحسوبة	ت.الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	88	0.31	1.66	0.05
اناث				

يتضح من خلال الجدول (02) أن قيمة "ت" المحسوبة والتي قدرت ب (0.31) أقل من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي (1.66) مما يعني قبول الفرضية الصفرية أي يأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس، عند مستوى الدلالة (0.05).

لأن الأساتذة المشاركين في الدورات التكوينية يمتلكون نفس الفرصة التي تعطى للإناث في الاستفادة منها، وأن نفس محتوى البرنامج يطبق على الجنسين، وهنا يرجع إلى الاهتمام كلا من الفئتين للمحتوى لكي يستطيعوا تحقيق أهداف البرنامج التكويني بصفة خاصة، وتحقيق أهداف المنظومة التربوية بصفة عامة. وهذا ما يتفق مع دراسة حسن محمود حماد وآخرون (2011) ومحمد البنا وآخرون (2002). زد إلى ذلك فكلا من الجنسين يهتمون بعملية التكوين لأنها تساعدهم في الاندماج والتكيف مع الإصلاح التربوي. ومن هنا يتضح أن هناك نفس الآراء بين أفراد عينة الدراسة، وعليه فإن متغير الجنس لا يؤثر في اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المستمر. بمعنى أن فرضية التي تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير الجنس لم تتحقق.

4-2- عرض مناقشة الفرضية الثانية:

بهدف التحقق من الفرضية التي تنص على أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي، تم تحليل المقياس الموجه لعينة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03): يوضح متوسط درجات المؤهل العلمي حسب اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر.

الفئات	المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
الفئة الأولى	شهادة الكفاءة	90.27	6.23
الفئة الثانية	شهادة بكالوريا	87.55	14.91
الفئة الثالثة	شهادة ليسانس	88.05	9.32
	المجموع	88.43	10.83

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن المتوسط الحسابي للدرجات للفئة الأولى قدر ب(90.27)، بينما الفئة الثانية قدر ب(87.55)، أما بالنسبة للفئة الثالثة فقدر ب(88.05)، حيث نلاحظ أنهم يختلفون فيما بينهم. لكن بالنسبة لفئة الثانية والثالثة فكان الاختلاف بينهم ضئيل. بالنسبة لحاملين شهادة الكفاءة فإنهم يقبلون على

الدورات التدريبية بكثرة ليحصلوا على المهارات والتقنيات التي تساعدهم على ممارسة عملهم التربوي، وقد يرجع هذا إلى أن الأساتذة الحاملين لشهادة الكفاءة لا يتلقون تكوين سوى مرة في الشهر أو في الثلاثي وهذا حسب المادة وهناك مواد أخرى كاللغة العربية فإنهم يتكونون مرة أو مرتين في العام الدراسي، أما بالنسبة لحاملين شهادة الباكالوريا فهم مكتفون بالقدر الذي يعطى لهم من معلومات، وفيما يخص بالفئة الثالثة فهم في حاجة إلى التكوين لكي يستطيعوا على الاندماج في الوسط المهني ورفع كفاياتهم التعليمية، ومواكبة التجديد التربوي. وهذا ما نصته (المادة 77من الجريدة الرسمية،2008 :16).

زد إلى ذلك فالتكوين الذي يتلقونه في الجامعة يتوافق مع المقاييس الدولية حتى يستطيعوا التأقلم مع التدفق المعرفي الذي يشهده العالم وكيفية استغلال هذا التطور في التعليم لأنه يعتبر من أهم مداخل التنمية للبلاد هذا من جهة لكن لم تركز هذه البرامج على الجانب التطبيقي كالتربصات من جهة أخرى، كل هذا جعل الأساتذة الحاملين شهادة ليسانس يقبلون على الدورات التكوينية.

وبما أن المعطيات الواردة في الجدول رقم (03) وصفية، فإنه من الضروري أن نختبر هذه الفرضية إحصائيا وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين المستويات الثلاث، و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04): يوضح نتائج التحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	102.66	2	51.33	0.43	3.10	0.05
داخل المجموعات	10351.43	87	118.98			
المجموع	10454.10	89				

يتبين من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة "ف"المحسوبة والتي قدرت ب(0.43)أقل من الجدولية والتي تساوي (3.10)، مما يعني قبول الفرضية العدمية أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المؤهل العلمي، عند مستوى الدلالة (0.05). وهذا يعود إلى أن جميع الأساتذة مهما اختلفت مؤهلاتهم العملية فإنهم يخضعون لنفس الدورات التدريبية، إذ أنها لا تأخذ بعين الاعتبار مؤهلاتهم في التدريب ولا يتم استشارتهم في ذلك. وهذا ما أكدته دراسة مصطفى عبد الجليل أبو عطوان (2008)، وقد يكون راجع هذا إلى رغبة الجميع في تطوير مهارتهم ويرون أن المحتوى التدريبي المقدم لهم شيئا جديدا يحقق احتياجاتهم، كما أن الكل لديه إقبال وتقبل لكل ما يقدم لهم من قبل المتدربين بغض النظر عن الفروق في مؤهلاتهم واتفقت هذه الدراسة مع دراسة حسن محمود حماد وآخرون (2011)، كما أن الأساتذة محتاجين إلى تنمية وتطوير مهاراتهم في المجالات المختلفة لكي يستطيعوا تحسين أدائهم وإنتاجيتهم، زد إلى ذلك فالمكون هو الذي يختار برنامج تدريبي الذي يتوافق مع مؤهلاتهم، وبالتالي فالبرامج التدريبية تهدف إلى تنمية كفاءات الأساتذة بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، لدى نجد أن نظرة الأساتذة إلى التكوين نظرة واحدة. وهذا ما أكدته كل من دراسة فؤاد علي العاجز (2004)، ودراسة إبراهيم عبد المجيد القوقا (2007)، ودراسة البنا وآخرون (2002)، ضف إلى أن التجديد الذي شهدته المنظومة التربوية والمقاربة الجديدة التي تبنتها "المقاربة بالكفاءات" مما يجعل جميع الأساتذة يطالبون بتكوين مستمرا لكي يستطيعوا الإلمام بأساسيات هذه المقاربة، وهذا ما أكدته دراسة تيعشادين محمد.

ومن هنا يتضح أن هناك نفس وجه نظر بالنسبة لأفراد عينة الدراسة، وعليه فإن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المستمر. بمعنى أن الفرضية التي تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير المؤهل العلمي لم تتحقق.

4- 3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

قصد التحقق من الفرضية الثالثة التي تنص على أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الأقدمية المهنية، تم تحليل المقياس الموجه لعينة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05): يوضح متوسط الدرجات لفئات الأقدمية المهنية حسب اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر.

الفئات	سنوات الأقدمية	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
الفئة الأولى	من1- 10سنوات	91.39	10.30
الفئة الثانية	من11- 19سنة	86.25	6.64
الفئة الثالثة	من 20سنة فما فوق	88.06	12.70
المجموع		88.43	10.83

يتبين من خلال الجدول رقم (05) أن المتوسط الحسابي للدرجات للفئة الأولى قدر ب(91.39)، يختلف عن المتوسط الحسابي للدرجات والذي يساوي (86.25)، أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للدرجات للفئة الثالثة قدر ب(88.06)، إذ نلاحظ من خلال هذه النتائج أن المتوسط الحسابي للفئة الأولى أكبر من المتوسط الحسابي للفئتين الأخرى، لكن بين الفئة الثانية والثالثة فالفرق بينهما ضئيل. وهنا يمكن القول أن الأساتذة الجدد التي تقل خبرتهم عن (10سنوات)حاجتهم للتكوين أكبر من الفئات الأخرى والتكوين الذي تلقونه يركز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي(العملي)، وهذا ما ينعكس سلبيا على أداء الأستاذ في مشواره المهني، مما يصعب عليه التكيف والتعامل مع المتعلمين وعدم استطاعته من بلوغ الأهداف المسطرة، بينما الأساتذة الذين تتجاوز خبرتهم أكثر من (10سنوات) فإنهم يستطيعون التحكم في العملية التعليمية وذلك بالممارسة اليومية ويكتفون بما يمليه عليهم البرنامج، ضف إلى ذلك أن أغلبهم تكونوا بالمعاهد التكنولوجية حيث تلقوا تكويننا، وأيضا هم مقبلين على التقاعد.

وترجع عدم مبالاة الأساتذة الفئة الثانية إلى مشاركاتهم المتكررة في الملتقيات التربوية وأيضا يرون أن الأساليب المتبعة من طرف المفتش تقليدية ويطغى عليها الجو الروتيني ونفس الشيء بالنسبة لمحتوى برامج التكوين، إذ يعاد في كل دورة تكوينية مما يجعل الأستاذ يشعر بالملل. (رشدي طعيمة، 1999: 90).

كما يرى الأساتذة الجدد أنهم ملزمون بهذا التكوين فيحاولون بكل الطرق أن يتعلموا ويكتسبوا معارف جديدة تمكنهم من التحكم في العملية التعلمية وتحقيق غايتها، زد إلى ذلك فمن خلال الندوات التربوية يستطيعون الاحتكاك بالأساتذة القدماء والمفتشين لاستفسارهم عن الأشياء الغامضة التي تعيق ممارستهم المهنية، لذا فإن مدة عمل الأساتذة تجعلهم أكثر إدراكا لمفهوم الدورات، وأكثر تفهما لأهدافها ومدى دورها في إعدادهم وتدريبهم وانعكاساتها على أدائهم المهني. وهذا ما أكدته دراسة فؤاد حاجز وعصام حسن اللوح (2010)، ولهذا يجزم الأساتذة الجدد أو ذوي الخبرة البسيطة في التدريس بأن محتوى البرامج كان مثمرا لهم بنسبة (57.43) الأمر الذي يبدوا منطقيا لنا، بينما الأساتذة ذوي الخبرة الواسعة يؤكدون أن البرنامج كان متوسطا على العموم من حيث فعالية مواضيعه (38.46) وهذا ما أكدته نتائج دراسة نويوة (2008-2009).

وبما أن المعطيات الواردة في الجدول رقم (05) وصفية، فإنه من الضروري أن نختبر هذه الفرضية إحصائيا وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين مستويات الثلاث، و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06): يوضح نتائج التحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير الأقدمية المهنية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	321.33	2	160.66	1.37	3.10	0.05
داخل المجموعات	10132.76	87	116.46			
المجموع	10454.10	89				

يتبين من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة "ف"المحسوبة والتي قدرت بـ (1.37) أقل من "ف" الجدولية والتي تساوي (3.10)، هذا يعني قبول الفرضية الصفرية أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الأقدمية المهنية، عند مستوى الدلالة (0.05). وهذا راجع إلى أهمية الدورات التدريبية واحتكاك الأساتذة مع بعضهم البعض والاستفادة من خبراتهم بغض النظر عن سنوات الخدمة، هذا ما أكدته دراسة حسن محمود حماد وآخرون (2011)، وذلك لأن تنمية المهارات والخبرات التدريبية ومواكبة الإصلاحات وغيرها لا تحدد بسنوات الخبرة وإنما هي عملية مستمرة من التطوير واكتساب المهارات والخبرات الجديدة وذلك من خلال الالتحاق ببرامج التدريب المتنوعة. وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم عبد المجيد القوقا (2007)،ومصطفى عبد الجليل وآخرون (2008)، ومحمد البنا وآخرون (2002)،وحسن محمد حماد وآخرون (2011).

ومن هنا يتضح أن هناك نفس وجه نظر بالنسبة لأفراد عينة الدراسة، وعليه فإن متغير الأقدمية المهنية لا يؤثر في اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المستمر. بمعنى أن الفرضية التي تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر تبعا لمتغير الأقدمية المهنية لم تتحقق.

4- 4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية:

قصد التحقق من الفرضية الرئيسية في بحثنا، والمتمثلة في أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إيجابية نحو التكوين المستمر، فكانت النتائج كما في الجدوال التالية:

جدول رقم (07): يوضح توزيع درجات المقياس الموجه لأساتذة التعليم المتوسط بالنسبة للأسئلة التي تهدف إلى معرفة اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر.

الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية	الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية	حجم العينة
50	1	1.1	91	1	1.1	
52	1	1.1	92	1	1.1	
71	4	4.4	93	3	3.3	
76	1	1.1	94	4	4.4	
77	1	1.1	95	4	4.4	
78	2	2.2	96	2	2.2	
79	2	2.2	97	3	3.3	
81	5	5.5	98	2	2.2	
82	5	5.5	100	1	1.1	
83	1	1.1	101	3	3.3	
84	2	2.2	102	2	2.2	
85	6	6.6	105	1	1.1	90
86	8	8.8	107	1	1.1	
87	5	5.5	108	1	1.1	
88	2	2.2	117	1	1.1	
89	6	6.6	126	1	1.1	
90	6	6.6	المجموع	90	100	

من خلال إطلاعنا على النتائج المدونة في الجدول رقم (07) يتضح أن أعلى درجة تحصلنا عليها عند تطبيقنا للمقياس الموجهة لأساتذة التعليم المتوسط لمعرفة اتجاهاتهم نحو التكوين المستمر هي 126 بنسبة 1.1 بالمئة من مجموع 90 أستاذ وأستاذة وأدنى درجة هي 50 بنسبة 1.1 بالمئة، حيث يتبين أن أغلبية الأساتذة تحصلوا على درجات تفوق الدرجة المتوسطة للمقياس والمتمثلة في درجة 84 والذي قدر عددهم 67 أستاذا بنسبة 74.44 بالمئة، أما بالنسبة للاتجاهات السلبية فقدر عددهم ب 23 بنسبة 25.56 بالمئة والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (08): يبين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التكوين المستمر	التكرارات	النسبة المئوية
اتجاه إيجابي	67	74.44
اتجاه سلبي	23	25.56
المجموع	90	100

فنسبة 74.44 بالمئة من الأساتذة لديهم اتجاه إيجابي نحو التكوين المستمر وقد يكون هذا راجع إلى أن برامج تساعدهم على تنمية مهاراتهم اللازمة لممارسة أدائهم التربوي، هذا ما أكدته دراسة سناء ابرهيم أبو دقة و آخرون(2005)، زد إلى ذلك أن التكوين المستمر من أفضل السبل التي يستعين أو يركز عليها الإلمام بالطرائق التربوية الحديثة حتى يتسنى له أستخدمها بشكل صحيح، وهذا ما أكدته دراسة عبد الجمال عبد المنعم إبراهيم المنياوي (2008-2009)، ضف إلى ذلك فالتكوين المستمر يساهم في إخبار الأستاذ وإطلاعه على كل جديد ليتمكن من تحديث معلوماته ومعارفه وحسن استغلالها في الميدان، هذا ما أكدته دراسة عبد الله عبد والوهاب أحمد (2002)، ويساعد الأساتذة من الفهم والتمكن من المهام الموكلة إليه في ظل الإصلاح التربوي الذي شمل المنظومة التربوية الجزائرية حيث تغيرت أدوار ومهام كلا من المعلم والمتعلم وقام هذا الإصلاح على أساس المقاربة بالكفاءات، حيث تعدت مسؤولية الأستاذ من مهمته لنقل المعرفة إلى المسؤولية في إكساب المتعلم للاستزادة في المعرفة ومتابعتها ومهارات استخدامها في حل المشكلات لهذا وجب تكوين المعلم تكوينا مستمرا لكي يستطيع التحكم في العملية التعليمية وفق التجديد التربوي، وهذا ما اتفق مع دراسة يوسف سيد محمود (2008)، لهذا يرون الأساتذة أن الدورات التدريبية لها فائدة كبيرة في تطوير كفاءاتهم وتحسين أدائهم المهني، وهذا أكدته دراسة عبد الرؤوف شاكر شفقة (2010) وأحمد بن محمود سود الحسين (2004)، لهذا نجد أن الأساتذة مدركين وواعين بأهميته لمسايرة التطورات الحديثة هذا من جهة، ومن جهة أخرى

يساعدهم في تنمية مسارهم المهني وهذا ما أكدته دراسة نويوة صالح، (2012)، ضف إلى ذلك فالدورات التكوينية تساعد الأساتذة على الانفتاح على الآخرين من زملائهم وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك بهم في إطار المهام والنشاطات الجماعية، وأيضا الاستعانة بالأساتذة ذوي الخبرة المرتفعة في تقديم الإرشادات التي تمكنه من تطوير أدائهم المهني .سان (1999)، وروليو(1999) ومحمد ربابعة (1993).

كما يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن نسبة 25.56 % لديهم اتجاهات سلبية نحو التكوين المستمر، يرجع هذا إلى عدم الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات التكوينية للأستاذ، حيث أكدت دراسة (فؤاد علي العاجز و آخرون) أن هناك حاجة إلى التخطيط لبرامج التكوين ويكون هذا منطلق من واقع العملية التعليمية ومن احتياجات المتدربين المختلفة وأهمية مشاركة الأساتذة في تخطيطها، أي انتقاء مواضيع ذات علاقة بممارساتهم المهنية. وهذا ما اتفق مع دراسة خالد محمد العصيمي (2011) ومصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان (2007-2008).كما قد يكون هذا راجع أيضا إلى أن محتويات التكوين تركز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي، وأن مقررات التكوين يغلب عليها الحشو، وهذا ما أكدته كلا من دراسة هيثم محمد قشطة (2012) ودراسة مهني محمد عنايم (2008) وحمزة بن عبد الرحمان باجودة (2008)، وإلى أن الأساليب المستخدمة في التكوين المستمر يطغى عليها جو روتيني وممل كأسلوب المحاضرة مما ينقص من فعالية البرنامج التكويني وهذا سيؤدي إلى نفور الأساتذة من الدورات التكوينية. وهذا ما اتفق مع دراسة هيثم قشطة (2012) وحمزة بن عبد الرحمان باجودة (2008) ومصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان (2007-2008)، وممكن إرجاع هذا إلى عدم إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في تنفيذ محتوى برنامج التكوين، وهذا ما أكدته دراسة سناء إبراهيم أبودفة وآخرون (2005)، ممكن أن يكون سبب النظرة السلبية للتكوين البرنامج من حيث مدتها وتوقيتها لظروف المتدربين وهذا ما ينعكس عن تصوراتهم حول البرنامج، وهذا ما أكدته دراسة محمد ربابعة (1993)،وعبد الحميد خطابي ولطفي مخلوف (2008).

المراجع:

- **الجريدة الرسمية** (2008). حي البساتين، الجزائر.

- ديودور (1997). **التربية والتكوين وسوسيولوجية**، دار النشر مارينوا، رقم 01، رقم الإيداع. 1801.

- رشدي طعيمة (1999). **تعليم الكبار تخطيط وتدريس مهاراته**، ط.1، القاهرة، دار الفكر العربي.

- سهيل أحمد عبيدات (2007). **إعداد المعلمين وتنميتهم**، عمان، دار الكتاب العالمي.

- محمد عبد الرحيم عدس (1999). **مع المعلم في صفى**، ط.1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- وزارة التربية الوطنية(2005). **سند تكويني لفائدة المفتشين في مختلف الأطوار التعليمية (منهجية البحث)**، هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.