

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر – باتنة.
كلية الآداب و العلوم الإنسانية.
قسم علم النفس وعلوم التربية.

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير
في علوم التربية.

الموضوع

رستجابات أساتذة التعليم الثانوي
لفعالية برامج التكوين أثناء الخدمة

دراسة ميدانية بثانويات دائرة عين أزال – ولاية سطيف.

إشراف الأستاذ الدكتور:

رحال غربي محمد الهادي

إعداد الطالب:

نويوة صالح

السنة الجامعية: 2008-2009.

﴿رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي و أن أعمل صالحا
ترضاه و أصلح لي في ذريتي، إني تبت إليك و إني من المسلمين﴾

(الأحقاف: 15)

أهدي هذا العمل:

- * إلى الوالدين الكريمين
- * إلى زوجتي و أولادي
- * و إلى كل أفراد العائلة.

كلمة شكر:

أُتقدم ببالغ عبارات الشكر و العرفان لمعالي الأستاذ الدكتور رحال غربي محمد الهادي الذي كان لي شرف العمل معه، و الذي لم يبخل علي بتوجيهاته الرشيدة و ملاحظاته السديدة طيلة فترة إعداد هذا البحث.

كما أُتقدم بجزيل الشكر و الامتنان للزملاء الأساتذة: يحي باي، واضح، بلقيدوم، مذكور و حفيان على مساعداتهم الجليلة خلال كافة مراحل إنجاز العمل.

ملخص:

لقد أكدت العديد من الدراسات في مجال تكوين المعلمين بأن مشكلة التكوين أثناء الخدمة في الجزائر تتمثل في غياب سياسة منسجمة للتكوين مبنية وفق أسس علمية دقيقة. فقد سلطت الضوء بالخصوص على الغموض الذي يكتنف أهداف ذلك التكوين و كذا عدم دقة استراتيجيات التكوين و المتابعة بالإضافة إلى كون محتويات برامج التكوين المقدمة لا تأخذ بعين الاعتبار للاحتياجات الشخصية للأساتذة.

في هذا الإطار يندرج البحث الحالي الذي يهدف إلى فحص الاختلافات في آراء أساتذة التعليم الثانوي حول برامج التكوين أثناء الخدمة الذي شاركوا فيه، لنتمكن بعد ذلك من تحليل تلك الاختلافات في الآراء بهدف استنتاج الحاجات التي يطلبها هؤلاء الأساتذة من التكوين. أجري البحث في نهاية السنة الدراسية (جوان 2008) على 110 أستاذًا من ثانويات دائرة عين أزال، و قد لجأنا في جمع البيانات المتعلقة بالموضوع إلى الاستبيان بعد التأكد من خصائصه السيكمترية (الصدق و الثبات). و قد اشتملت الأداة على المحاور الثلاثة لبرنامج التكوين المستمر (أهداف البرنامج المقدم، فعالية محتوياته و فعالية طرق التكوين المعتمدة).

لقد سمح فحص و تحليل النتائج بالتحقق من صحة فرضيات البحث: حيث أن الاختلافات بين الأساتذة هي ذات دلالة إحصائية حول كل محور (χ^2 دالة عند 0.05) و هذا حسب المتغيرات المعتمدة (جنس الأستاذ، المادة المدرسة و بالخصوص الخبرة المهنية). تجدر الإشارة إلى أن عملية التحليل أظهرت أيضا النتائج التالية:

- لقد أبدى الأساتذة المستجوبون اهتماما مميزا بالتكوين المستمر، إنهم مقتنعون بدوره

الأساسي في تحسين الأداء. بتعبير آخر، فقد عبروا عن التزامهم بالتكوين.

- لاحظنا أيضا أن هناك طلبا متزايدا على التكوين من طرف أساتذة التعليم الثانوي

(الاحتياجات الشخصية) و هذا في مواضيع محددة مثل: الاتصال في العلاقة البيداغوجية و علم النفس المراقبة.

- سجلنا كذلك أن أنشطة التكوين الحالية المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة لا تزال تعتمد

إجراءات بيداغوجية التلقين أو المتمركزة حول الاكتساب، الأمر الذي لا يشجع حسب اعتقادنا على تنمية التفكير الإبتكاري لدى الأساتذة.

يمكن القول في الأخير أن هذا العمل سوف يسمح للمشرفين و المسؤولين بالحصول على

تشخيص موضوعي لنقائص مخططات التكوين أثناء الخدمة المعمول بها حاليا، من أجل ضبط

إجراءات التعديل الضرورية بهذا الشأن

Résumé :

Plusieurs études dans le domaine de la formation des enseignants ont confirmé que le problème de la formation continue en Algérie réside dans l'absence d'une politique cohérente de formation basée sur des fondements scientifiques. Elles ont mis l'accent notamment sur le caractère ambigu des objectifs de formation et l'invalidité des stratégies d'évaluation et de suivi, d'autant plus que les contenus des programmes dispensés ne tiennent compte des besoins personnels des enseignants en la matière.

L'objectif de la présente recherche qui s'inscrit dans la même perspective est de vérifier les différences dans les opinions qu'ont les enseignants du cycle secondaire au sujet des programmes de formation continue auxquels ils ont participé, pour pouvoir ensuite analyser ces différences d'opinions afin de dégager les besoins réclamés par nos enseignants en matière de formation.

L'enquête s'est déroulée en fin d'année scolaire (juin 2008) auprès de 110 enseignants titulaires des lycées de la daïra d'Ain-Azel. Nous avons recouru au questionnaire pour recueillir les informations relatives au sujet après avoir testé ses caractéristiques psychométriques (validité et fidélité). L'outil en question porte sur les trois axes du programme de formation continue (les objectifs du programme dispensé, l'efficacité de ses contenus et l'efficacité des modalités d'évaluation utilisées).

Le dépouillement et l'analyse des réponses nous ont permis de confirmer nos hypothèses : les différences sont significatives entre les enseignants sur chaque élément du programme (X^2 est significatif à 0.05) et ce selon les variables retenues (sexe de l'enseignant, la matière enseignée et plus particulièrement son expérience professionnelle).

L'analyse a abouti également aux conclusions suivantes :

- les enseignants interrogés ont porté un intérêt particulier à la formation continue ; ils sont convaincus de son rôle capital dans l'amélioration de leurs activités. En d'autres termes, ils ont confirmé leurs engagements en formation.

- nous avons constaté également chez les enseignants du secondaire une demande croissante de formation continue (besoins personnels) dans des sujets bien précis, tels que la communication dans la relation pédagogique et la psychologie de l'adolescence.

- nous avons remarqué aussi que l'organisation actuelle des activités d'évaluation liées à la formation continue opte toujours pour l'utilisation des pratiques d'une pédagogie dite d'inculcation ou centrée sur l'acquisition, ce qui ne favorise pas le développement d'une pensée créative chez les enseignants.

Nous estimons enfin que ce travail permet aux superviseurs et responsables d'avoir un diagnostic objectif des lacunes des plans de formation continue en vigueur, afin d'établir les remèdes appropriés.

فهرس المحتويات :

الصفحة

01	مقدمة عامة
----	------------------

الجانب النظري:

الفصل الأول: موضوع البحث

04	1- الإشكالية.....
07	* تساؤلات البحث
08	2- فرضيات البحث
09	3- تحديد المصطلحات
11	4- الدراسات السابقة

الفصل الثاني: الفعالية التربوية: المفهوم، التيارات و المعايير

21	* مقدمة
21	1- مفهوم الفعالية في التربية
23	- كيفية ضبط أو قياس الفعالية التربوية
24	أ- موضوع القياس
24	ب- تقنيات قياس الفعالية التربوية
24	*المقاربة التجريبية
25	* المقاربة الاقتصادية
26	ج- تطور مفهوم الفعالية في التربية
27	2- تيارات الفعالية التربوية
27	أ- التيار الأمريكي
29	ب- التيار الأوروبي
32	3- معايير الفعالية التربوية
33	أ- معيار المردود أو الإنتاج
34	ب- معيار الخصائص
36	ج- معيار العمليات
37	4- خصائص المعلم الفعال
37	أ- الخصائص المعرفية
38	ب- الخصائص الشخصية
39	* خلاصة.....

الفصل الثالث: التخطيط للتكوين أثناء الخدمة و استراتيجياته

41	* مقدمة
41	I- التكوين أثناء الخدمة: مبادئه، أهدافه و مكوناته
41	1- مفهوم التكوين أثناء الخدمة
43	2- المبادئ الأساسية للتكوين أثناء الخدمة
43	أ- المبادئ الإستراتيجية
43	ب- المبادئ المنهجية
44	3- الأهداف العامة للتكوين أثناء الخدمة
44	أ- الأهداف المعرفية
45	ب- الأهداف مهارية
45	ج- الأهداف المهنية
45	د- الأهداف النتاجية
45	و- الأهداف الوجدانية
46	4- مكونات نظام التكوين أثناء الخدمة
47	أ- مدخلات نظام التكوين
47	ب- عمليات النظام
48	ج- المخرجات و التغذية الراجعة
49	II- التخطيط لبرامج التكوين و خطوات تصميمها
49	1- أهمية تخطيط البرامج التكوينية
50	2- شروط تخطيط البرامج التكوينية
50	3- مراحل بناء برنامج تكويني
51	أ- تحديد الاحتياجات التكوينية
53	ب- تحديد الأهداف التكوينية للمعلمين
55	ج- تحديد محتوى و أنشطة البرنامج
55	د- ضبط أساليب التكوين و وسائله
56	و- تحديد إجراءات التقويم
57	* خلاصة

59	* مقدمة
59	1- التكوين: أنواعه و مبادئه
59	أ- التكوين و المفاهيم المرتبطة به
61	ب- أهداف تكوين المعلمين
62	ج- أنواع التكوين
63	2- مبادئ نظام تكوين المعلمين في الجزائر
63	أ- في مجال التنظيم
63	ب- في مجال البرامج
65	3- تكوين المعلمين بالمدرسة الجزائرية - مدخل تاريخي
65	أ- تجربة تكوين المعلمين قبل 1970
66	ب- تنظيم التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية
68	ج- مراحل التكوين
69	د- البرامج و الأهداف التكوينية و تطورها
72	و- إجراءات المجلس الأعلى للتربية و اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية
77	هـ- مكانة تكوين المعلمين في الإصلاح التربوي الجديد
78	* خلاصة

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية البحث

80	* مقدمة
80	1- المنهج المستخدم في البحث
80	2- وصف مجتمع البحث
82	3- أدوات جمع البيانات
82	أ- المقابلة
82	ب- الاستبيان
83	4- الخصائص السيكمترية للاستبيان
83	أ- الصدق
86	ب- الثبات
87	5- أدوات المعالجة الإحصائية
87	* خلاصة

الفصل السادس: عرض و تحليل نتائج البحث.

I- الدراسة الاستطلاعية.....	89
* مقدمة	89
1- العينة و مجتمع الدراسة الاستطلاعية.....	89
2- أدوات الدراسة الاستطلاعية	91
3- عرض و تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية	92
* خلاصة	99
II- الدراسة النهائية	100
* مقدمة	100
1- العرض العام لنتائج البحث	101
أ- المحور الأول: درجة وضوح أهداف برامج التكوين	101
ب- المحور الثاني: فعالية محتوى برامج التكوين	103
ج- المحور الثالث: فعالية طرق و أساليب التقويم	104
2- عرض و تحليل النتائج حسب متغيرات البحث	105
3- مناقشة الفرضيات	124
أ- مناقشة الفرضية الإجرائية الأولى	124
ب- مناقشة الفرضية الإجرائية الثانية	126
ج- مناقشة الفرضية الإجرائية الثالثة	128
الخلاصة العامة.....	130
التوصيات و الاقتراحات.....	132

قائمة المراجع

الملاحق

قائمة الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	الخصائص الشخصية و الوظيفية لأداة جامعة كاليفورنيا	28
2	محتويات و أهداف العمل التربوي الذي حدده برنامج 1995	72
3	توزيع أفراد مجتمع البحث عبر ثانويات دائرة عين أزال	81
4	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير الجنس	81
5	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير مادة التدريس	82
6	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير الخبرة المهنية	82
7	معاملات صدق بنود الاستبيان حسب كل محور	86
8	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في المؤسسات التعليمية	89
9	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية	90
10	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المادة المدرسة	90
11	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	90
12	محاور استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية للبند الأول	92
13	استجابات أفراد العينة للبند الأول حسب متغير مادة التدريس	93
14	استجابات أفراد العينة للبند الأول حسب متغير الخبرة المهنية	93
15	استجابات أفراد العينة للبند الأول حسب متغير الجنس	94
16	محاور استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية للبند الثاني	94
17	استجابات أفراد العينة للبند الثاني حسب متغير مادة التدريس	95
18	استجابات أفراد العينة للبند الثاني حسب متغير الخبرة المهنية	95
19	استجابات أفراد العينة للبند الثاني حسب متغير الجنس	96
20	محاور استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية للبند الثالث	96
21	استجابات أفراد العينة للبند الثالث حسب متغير مادة التدريس	97
22	استجابات أفراد العينة للبند الثالث حسب متغير الخبرة المهنية	97
23	استجابات أفراد العينة للبند الثالث حسب متغير الجنس	98
24	الاستجابات الكلية لأفراد مجتمع البحث حول المحور الأول	101
25	الاستجابات الكلية لأفراد مجتمع البحث حول المحور الثاني	103

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
104	الاستجابات الكلية لأفراد مجتمع البحث حول المحور الثالث	26
105	استجابات الأساتذة للمحور الأول حسب متغير الجنس	27
106	التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الأول حسب الجنس	28
107	استجابات الأساتذة للمحور الثاني حسب متغير الجنس	29
108	التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثاني حسب الجنس	30
109	استجابات الأساتذة للمحور الثالث حسب متغير الجنس	31
110	التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثالث حسب الجنس	32
111	استجابات الأساتذة للمحور الأول حسب متغير مادة التدريس	33
112	التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الأول حسب مادة التدريس	34
113	استجابات الأساتذة للمحور الثاني حسب متغير مادة التدريس	35
114	التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثاني حسب مادة التدريس	36
115	استجابات الأساتذة للمحور الثالث حسب متغير مادة التدريس	37
116	التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثالث حسب مادة التدريس	38
117	استجابات الأساتذة للمحور الأول حسب متغير الخبرة المهنية	39
118	التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الأول حسب الخبرة المهنية	40
119	استجابات الأساتذة للمحور الثاني حسب متغير الخبرة المهنية	41
120	التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثاني حسب الخبرة المهنية	42
121	استجابات الأساتذة للمحور الثالث حسب متغير الخبرة المهنية	43
122	التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثالث حسب الخبرة المهنية	44

مقدمة عامة:

يعد التكوين أثناء الخدمة أحد أشكال التكوين في المنظومة التربوية المعاصرة، فهو يعتبر ضرورة تفرضها التطورات الحديثة من جهة و طبيعة المدرسة المعاصرة من جهة أخرى، فهو بذلك يشكل عاملاً هاماً لإنجاح العملية التعليمية و وسيلة من وسائل النمو المعرفي و المهني للأستاذ من حيث أنه يعمل على تجديد معارفه و تطوير قدراته و كفاءاته الأكاديمية و المهنية، الأمر الذي يتطلب أن تلازمه استراتيجيات تكوينية أكثر فعالية تتصف بالمرونة الكافية لتقوم بتلبية الحاجات المختلفة للأساتذة أثناء قيامهم بمهامهم من خلال انفتاح برامج التكوين على أهداف تكوينية متعددة تتجاوب مع هذه الحاجات.

تجدر الإشارة إلى أنه كلما كانت طبيعة الحاجات التكوينية المراد إشباعها من خلال البرنامج التكويني هي التي تحدد طبيعة البرنامج و بنيته - باعتبار أن الأهداف التكوينية للبرنامج أو ما يعرف بالنتائج التكوينية المتوقعة و التي يصمم على ضوءها البرنامج ما هي في الحقيقة إلا تعبير عن تلك الحاجات - فإن قياس العوائد التكوينية للبرنامج و التعرف على ردود الأفعال حولها عن طريق مقارنة النتائج التكوينية الفعلية بالنتائج المتوقعة (الأهداف) من خلال عملية التقويم يمكننا من تقدير مدى نجاعة البرنامج التكويني و مدى فعاليته في تحقيق تلك الأهداف.

و على هذا الأساس، فإن دراستنا هذه تهدف إلى التعرف من جهة على استجابات أساتذة التعليم الثانوي من خلال فحص آرائهم حول أهداف و محتويات و طرق تقويم البرامج التكوينية التي يشاركون فيها، و من جهة أخرى إلى محاولة تحليل تلك الآراء أو الاستجابات لاستنتاج الحاجات الشخصية لهؤلاء الأساتذة من التكوين.

و هكذا اشتمل البحث على جانبين: جانب نظري و جانب تطبيقي، تضمن الجانب النظري أربعة فصول؛ يحتوي الفصل الأول على موضوع البحث من خلال عرض الإشكالية، الفرضيات، تحديد المصطلحات و الدراسات السابقة. ثم قدمنا في الفصل الثاني عرضاً عن مفهوم الفعالية التربوية كونها الهدف الأساسي لكل عملية التكوين، فتعرفنا على مختلف المقاربات المعتمدة لدراسة هذا المفهوم من خلال تياراتها، معاييرها و خصائصها جانباً أيضاً لخصائص المعلم الفعال.

كما خصصنا الفصل الثالث لعرض استراتيجيات التكوين أثناء الخدمة من خلال مفهومه، أهدافه و مبادئه، مكونات التكوين في إطار مقارنة نظامية، و كذا شروط التخطيط للبرامج التكوينية، مراحل بناءها و تقييمها.

أما الفصل الرابع فتطرقنا فيه إلى تطور منظومة تكوين المكونين في الجزائر، تنظيم التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية و أيضا للمكانة المعطاة لعملية تكوين المكونين في ما يسمى بالإصلاح التربوي الجديد.

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى على فصلين؛ فصل منهجي عرضنا فيه منهج البحث وصف مجتمع البحث و أدوات جمع و معالجة البيانات.

و في الفصل الأخير عرضنا الإجراءات الميدانية للبحث بدأ بالدراسة الاستطلاعية، ثم عرض و تحليل نتائج الدراسة النهائية الذي اشتمل على عرض عام للنتائج ثم عرضا مفصلا حسب المتغيرات الثلاثة المعتمدة (الجنس، مادة التدريس و الخبرة المهنية) لننتهي بعد مناقشة الفرضيات إلى مجموعة من الاقتراحات و التوصيات في ضوء النتائج المحصل عليها الهدف منها هو تحسين نظام التكوين المستمر لأستاذ التعليم الثانوي.

الفصل الأول:

موضوع البحث

- 1 - الإشكالية.
- 2 - فرضيات البحث.
- 3 - تحديد المصطلحات.
- 4 - الدراسات السابقة.

1. الإشكالية:

يعتبر التكوين أثناء الخدمة أو كما يعرف أيضا بالتكوين المستمر أحد أهم أسس سياسات التكوين في النظم التربوية الحديثة. ليس بالنسبة إلى الأنظمة التربوية فحسب وإنما أيضا عمدت كل المؤسسات و الشركات التي يهتما أن يكون منتوجها تنافسيا إلى الاستثمار في رأس المال البشري من خلال عملية التكوين الدائم لموظفيها، بل و قد استحدثت دوائر كاملة للتكوين على مستوى هياكلها التنظيمية. و باتت مسألة تكوين الموظفين أحد أهم عناصر تقييم المردود العام لتلك المؤسسات.

يتحتم إذن على المدرسة المعاصرة أن تتجه إلى التكيف الدائم و المستمر مع ما تفرضه ضرورات العصر من كفاءات و متطلبات معرفية و مهنية لمواردها البشرية. و بالتالي فقد توسعت مفاهيم التكوين بالقدر الذي يسمح بالوصول بالفرد إلى امتلاك قواعد ومهارات عالية المستوى، تمكنه من التعامل بفعالية و كفاءة أكبر مع ظروف الحياة المتغيرة باستمرار.

وعلى هذا الأساس؛ فإن الاكتفاء بالتكوين القاعدي أو الأساسي وفق الفترات المعهودة أصبح غير كاف. و أصبح "مفهوم التعلم مدى الحياة مبدءا يرسم إستراتيجية تفرض نفسها على المنظومة التربوية بهدف تمكين الفرد من التكيف بسرعة و بفعالية مع التغيرات السريعة التي تطرأ على أنواع المهن و على طبيعة المهنة الواحدة"¹.

و بالنسبة للمدرسة، فقد شهدت تغيرا (تطورا) عميقا في كافة عناصر العملية التعليمية التعليمية من حيث أشكال التدريس، البرامج، المناهج، أنواع الإستراتيجيات و الأساليب التدريسية، أشكال الأدوات أو الوسائل التعليمية، و حتى طبيعة المتعلمين و خصائصهم..

هذا التغير يفترض طبعا أن يقابله تطوير في كفاءات الأساتذة مما يمكنهم من التكيف مع هذا التراكم المعرفي الذي ميز محيطهم. و هكذا، يتجلى دور التكوين أثناء الخدمة (و بالتالي برامج هذا النوع من التكوين) كوسيلة تفرضها هذه الثنائية: ظروف العصر الحديث و طبيعة المدرسة المعاصرة، ليشكل عاملا جوهريا لإنجاح العملية التعليمية-التعليمية

¹ UNESCO (1997) L'éducation tout au long de la vie, in : Repères, n°1, janvier-juin, pp. 72-83.

من حيث أنه يسمح بتجديد القنوات و الآليات المادية و المعنوية لتجديد معارف المعلمين بالشكل الذي يرفع من كفاءاتهم و يسمح بتماشيها مع متطلبات الأداء.

و اليوم، و المدرسة الجزائرية تنتهج نهجا إصلاحيا يمس كافة مراحل العملية التعليمية من حيث وضع برامج و مناهج و وسائل و آليات وفق مقاربات جديدة، و بالتالي فإن تكوين الأساتذة يشكل حجر الركن في هذا المسعى. و عليه، فإن التكوين أثناء الخدمة يشكل نمطا حديثا لتكوين المعلمين تبنته المدرسة الجزائرية، لذا فمن الضروري أن تراعي سياسات التكوين معايير النجاح من تخطيط و تنفيذ و متابعة و تقييم، و هي العناصر التي تضمن فعالية برامج التكوين.

إن التخطيط الجيد للبرامج التكوينية يقوم على مبررات يتم من خلالها توضيح المنطق الذي يقوم عليه البرنامج المعني و الحاجة إليه، و كذا دلالاته بالنسبة للمعلمين و الأهداف المتوخاة منه؛ و التي هي غالبا - كما يؤكد محمد عبد الخالق مدبولي - "مجموعة من المخرجات التي تعالج أوجه القصور أو الاحتياج السابق تحديدها و وضع الخطوات الإجرائية للتنفيذ من خلال وصف و ترتيب الأنشطة و الكفاءات داخل البرنامج، ليتم في الأخير وصف الطرق التي سيتم اتباعها لمراقبة تنفيذ البرنامج و تقييم مراحله و فعاليتها"².

غير أن برامج التكوين أثناء الخدمة الحالية لا تتوفر فيها كل هذه الشروط التقنية حسب ما بينته بعض المعايينات الميدانية³؛ سواء في عملية البناء إذ لم يتم الانطلاق من تحليل الموقف التعليمي ثم بناء أهداف البرنامج في ضوء المهام و الوظائف التي يؤديها الأستاذ أثناء عمله، أو حتى في عدم مراعاتها لاحتياجات المعلمين و خصائصهم المختلفة حسب ما تقتضيه البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلم الأمر الذي أدى إلى وجود ضعف في الجانب العملي التطبيقي لهم.

و بناء على ذلك، فإن إشراك العاملين في قطاع التعليم والذين يشكل الأساتذة أهم عنصر منهم هو أمر على قدر كبير من الأهمية في رسم السياسات التعليمية و توجيهها فالآراء التي يكونها الأساتذة حول برامج التكوين أثناء الخدمة التي يتلقونها تعبر عن الفكرة

² عبد الخالق مدبولي (1997)، التنمية المهنية للمعلمين، دار الكتاب الجامعي، العين، ص 186 .

³ بلقيدوم بلقاسم (2004)، نظرة تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر، سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، العدد 1، ص 290-298.

التي يبنونها حول فعالية تلك البرامج و مدى تحقيقها للأهداف التي سطرت لها، و لكن تعبر خاصة عن الحاجات الشخصية لهؤلاء الأساتذة من التكوين. يتضح إذن أن لدراسة الآراء أهمية كبيرة خاصة في الميدان التربوي حيث أنها تمكن المسؤولين كما يقول محمود السيد أبو النيل: "من معرفة ردود أفعال المجتمع التربوي حول تغيير معين في النظام التربوي أو في المحتوى أو في إدخال طرق و وسائل معينة" ⁴، هذا من جهة، و من جهة أخرى فإن الرأي يتعلق بجوانب معرفية و سلوكية في تفاعل مع متغيرات البيئة وفق ما أشار إلى ذلك Stoetzel J. بقوله: "الآراء ليست مستقلة عن الوضع الفعلي الذي يجد كل فرد نفسه فيه و هي ليست خالية من المحتوى بل تستند إلى أساس مادي و سيكولوجي و اجتماعي و على تجربة تبررها و تفسرها" ⁵، و يضيف Moscovici S. أيضا أن "محيط الفرد يؤثر بصفة كبيرة على نمط تفكيره و نوعية سلوكاته و اتجاهاته و آرائه" ⁶ و بالتالي فإن رأي هذا الأستاذ يشكل ظاهرة معرفية تتأثر بذلك التغير لتعطي استجابة حول فعالية برامج التكوين الذي يتلقاه أثناء تأديته لمهامه.

تجدر الإشارة إلى أن شكل الدورات التكوينية التي يستفيد منها أساتذة التعليم الثانوي أثناء عملهم يضم ندوات و أيام دراسية و جلسات تنسيقية يؤطرها مفتشوا التعليم الثانوي للمقاطعات التربوية.

و منه، يمكن القول إن موضوع هذه الدراسة هو التكوين المستمر للأساتذة، حيث كما تقول الباحثة M. Sacilotto-Vasylenko "فإن نوعية التدريس متوقفة على التكوين و إجراءات التحسين المهني و الشخصي المقترحة طيلة فترة ممارسة المهنة" ⁷.

و بالتالي تتمحور فرضية دراستنا الرئيسية حول الإطلاع على استجابات أساتذة التعليم الثانوي من خلال دراسة آراءهم حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة التي يتلقونها خلال مسارهم المهني من خلال معرفة ما إذا كانوا - كما تضيف الباحثة السابقة - فاعلين ناشطين (acteurs actifs) في إجراءات التكوين المستمر أي هل تأخذ برامج التكوين المقدمة

⁴ محمود السيد أبو النيل (1985)، علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت ، ص460.

⁵ Stoetzel J. & Girard A. (1979) *Les sondages d'opinion publique*, édition PUF, Paris, 2^{ème} édition, p 125

⁶ Moscovici S.(dir.) (1973) *Introduction a la psychologie sociale*, T1, 1^{re} édition , Librairie Larousse, Paris, p. 183.

⁷ Sacilotto-Vasylenko, M. (2007) Formation continue des enseignants en France et en Ukraine : construction d'une recherche comparative contextualisée, *Actes du Congrès international AREF*, Université de Strasbourg, 28-31 août, pp 1-12.

بعين الاعتبار لآرائهم و احتياجاتهم الشخصية و الوظيفية، أم أن تلك البرامج تستجيب فقط للاعتبارات المؤسسية أو الرسمية.

تساؤلات البحث:

* هل هناك اختلاف في آراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة التي يتلقونها؟

و تندرج ضمن هذا السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- هل هناك اختلاف في آراء أساتذة التعليم الثانوي باختلاف الجنس، الخبرة المهنية و المادة المدرسة حول درجة وضوح أهداف برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه؟
- و هل هناك اختلاف في آراء أساتذة التعليم الثانوي باختلاف جنسهم، خبرتهم المهنية و المادة التي يدرسونها حول فعالية محتوى تلك البرامج؟
- و هل هناك اختلاف أيضا في آراء أساتذة التعليم الثانوي باختلاف الجنس، الخبرة المهنية و مادة التدريس حول فعالية طرق و أساليب التقويم المعتمدة في برامج التكوين أثناء الخدمة التي يتلقونها؟

2. فرضيات البحث:

• الفرضية العامة:

هناك اختلاف في آراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة التي يتلقونها باختلاف خبراتهم المهنية و جنسهم و المواد التي يدرسونها.

• الفرضيات الإجرائية:

-الفرضية الإجرائية الأولى:

تختلف آراء أساتذة التعليم الثانوي حول درجة وضوح أهداف برامج التكوين أثناء الخدمة التي يتلقونها باختلاف خبراتهم المهنية، جنسهم و كذا المادة التي يدرسونها.

-الفرضية الإجرائية الثانية:

تختلف آراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية محتوى هذه البرامج باختلاف خبراتهم المهنية، جنسهم و أيضا المادة التي يدرسونها.

-الفرضية الإجرائية الثالثة:

تختلف آراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية طرق و أساليب التقويم المعتمدة في تلك البرامج باختلاف الخبرة المهنية لهؤلاء الأساتذة، الجنس و مادة التدريس.

3. تحديد مصطلحات البحث:

1.3. التكوين: يعرفه Mialaret G. بأنه: "عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن نتاج هذه العمليات"⁸

و يعرفه Morineau Ménager N. بأنه يسعى إلى "بناء و تحليل المواقف البيداغوجية و إلى إظهار المكتسب المعرفي و امتلاك المهارات و الكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها من جديد في التكوين و في السلوك و في تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان"⁹.

من خلال التعريفين، يتبين أن التكوين يمس الفرد في عدة مستويات: معرفية، مهارية و سلوكية.

2.3. البرنامج: يمكن تعريف البرنامج بطريقة إجرائية كما يقول Nadeau M. A. بأنه: "مجموع منظم من الغايات، الأهداف الخاصة، المحتوى المعروض بطريقة متدرجة، الوسائل الديداكتيكية، الأنشطة التعليمية و إجراءات التقويم بهدف معرفة مدى تحقيق هذه الأهداف"¹⁰.

و يبدو لنا هذا التعريف الأكثر شمولاً؛ لأنه يحدد - من جهة - الخطوات الواجب اتباعها خلال عملية تصميم البرنامج، و من جهة ثانية فهو يوضح العناصر التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في تقييم تلك البرامج.

3.3. التكوين أثناء الخدمة: يعرف اصطلاحاً بأنه "كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التكوينية للمعلمين بناء على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التكوينية الملبيه لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج، و ينتهي أخيراً إلى تقويم البرنامج لتحديد المخرجات الناجمة عن التكوين، و الاستفادة من هذا التقويم في البرامج التكوينية اللاحقة"¹¹.

⁸ Mialaret G. (1979) La formation des enseignants, in : *Revue des Sciences de l'Education*, n°1, janvier 1979, pp 12-19.

⁹ Morineau Ménager N. (1985) *La construction d'objectifs : innovation dans la formation des enseignants*, édition Médiaformation, Paris, p 51.

¹⁰ Nadeau M.A. (1988) *L'évaluation de programme : théorie et pratique*, P.U.Laval, Québec, 2^{ème} édition, p 211.

¹¹ خالد طه الأحمد (2005) *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، ص 25.

و إجرائيا، هو التكوين الذي يتلقاه أساتذة التعليم الثانوي من تاريخ تثبتهم في مناصبهم إلى يوم تقاعدهم، فهو يدوم طيلة الحياة المهنية. الهدف منه تحسين المستوى و تجديد المعلومات و تمكين الأستاذ من التكيف مع متطلبات الوظيفة التربوية و مستجداتها.

4.3. برامج التكوين أثناء الخدمة: يعرفها أ. ح. اللقاني بقوله: "إنها البرامج التي تعد لفئة معينة أثناء ممارستها للمهنة دون تركها للعمل، تتيح فيها الفرصة للدارسين لتنمية معلوماتهم و رفع مستويات أدائهم للمهنة، و تتم فيها الدراسة عن طريق ورشات العمل و الزيارات الميدانية و غيرها من الأساليب"¹².

و في هذا البحث برامج التكوين أثناء الخدمة تمثل شكل و محتوى و أساليب تقويم التكوين الذي يتلقاه أساتذة التعليم الثانوي خلال ممارستهم لمهامهم التدريسية؛ فالشكل نريد به الأيام الدراسية و الملتقيات التنسيقية و الندوات و المفتشين المكونين، و المحتوى هو المحاور أو المواضيع التي يتناولونها بالدراسة في كل مرة.

5.3. الفعالية: يعرفها Ficher بأنها: "تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها"¹³ و نقصد بها هنا معرفة مدى قدرة برامج التكوين أثناء الخدمة المتمثلة دائما في محتوى الندوات و الجلسات التنسيقية و الأيام الدراسية التي يتلقاها أساتذة التعليم الثانوي على تحقيق أهدافها، و ذلك من خلال فحص استجابات الأساتذة عن استبيان البحث تلك الآراء التي تمكن من الحكم على قدرة البرامج التكوينية على تزويد الأساتذة بمتطلبات التدريس الفعال.

6.3. التقويم: يعرف اصطلاحا على أنه تحديد ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوناً - كما يقول محمد أرزقي بركان - "على تحديد المشكلات و تشخيص الأوضاع و معرفة العقبات بقصد تحسين العملية و رفع مستواها و تحقيق أهدافها"¹⁴.

¹² أحمد حسن اللقاني و علي أحمد الجمل (1999) معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج و طرق التدريس ، ط 2 ، عالم الكتب، القاهرة، ص 48

¹³ cité par: Hoc J. M. et Amalberti R. (1994) Diagnostic et prise de décision dans les situations dynamiques, in : *Psychologie française*, n° 39-02, pp 220-234.

¹⁴ محمد أرزقي بركان (2004) دور التقويم التربوي في التوجيه و أثره على المسار الدراسي للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، في: سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية، المرجع السابق، ص 103-118.

و نقصد به في دراستنا تقدير مدى فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة التي يتلقاها أساتذة التعليم الثانوي المسطرة من طرف الهيئات المختصة و المقدمة من طرف المفتشين في شكل أيام دراسية و ندوات و جلسات تنسيقية، و ذلك من خلال التعرف إلى آرائهم أو الحكم الذي يصدره تجاهها و اتخاذه مقياسا للحكم على درجة فعالية تلك البرامج.

7.3. الرأي: يعرفه Newcomb بأنه: "فكرة تتكون لدى شخص معين تتلوه إصدار حكم عليها، و يكون هذا الحكم نحو الموافقة أو المعارضة لموضوع أو فكرة أو لقضية تعترضه"¹⁵.

و يضيف Allport بأنه "تعبير صادر عن فرد معين عما يراه في مسألة ما سواء كان بالموافقة أو بالمعارضة لموضوع معين أو لفكرة معينة أو لشخص أو اقتراح ذي أهمية"¹⁶.

إجرائيا نقصد به الفكرة التي يبنينا أستاذ التعليم الثانوي عن برامج التكوين التي يتلقاها أثناء عمله. و قد فضلنا سواء على مستوى عنوان البحث أو أثناء عملية التحليل استعمال مصطلح الاستجابات التي هي محصلة أو نتيجة تلك الآراء.

4. الدراسات السابقة:

4.1. الدراسة الأولى : دراسة الأستاذ حبيب تيلوين: إشكالية تكوين المعلمين في الجزائر و الآفاق المستقبلية¹⁷.

ملخص الدراسة: أبرز الباحث في هذا البحث (المنشور على شكل مقال) أهمية توظيف المعارف السيكلوجية و التربوية في ميدان تكوين المعلمين؛ فرغم أهميته البالغة و الخطيرة فقد ظل مفتوحا للتخمينات و الممارسات الساذجة.

و إذا كان لمثل هذا التوجه الذي ساد في بلادنا - حسب رأيه - ما يبرره من ظروف تمثلت بالخصوص في نقص الإطارات المتخصصة من جهة، فإن ما زاد الطين بلة من جهة أخرى هو اكتساب هذا الميدان لنوع من التحجر مع مر السنين جعل منه ميدانا لطقوس

¹⁵ ورد في : محمود السيد أبو النيل، المرجع السابق، ص321.

¹⁶ نفس المرجع، ص322.

¹⁷ حبيب تيلوين (1998): إشكالية تكوين المعلمين في الجزائر و الآفاق المستقبلية، في: علم النفس و قضايا المجتمع الحديث، منشورات جامعة الجزائر ج 1 ص 397-410.

و ممارسات سطحية، اختزالية أقل ما يقال عنها أنها لا تترك مجالا للتحسين أو التعديل أو الإصلاح.

لقد أصبح تكوين المعلم - يضيف الباحث - لا يعني في أفضل الحالات سوى تجمعات لمعلمين تلقى فيها دروس توضيحية من قبل أحد المعلمين تتبع بالمناقشة، و هذا لما يتعلق الأمر خصوصا بالتكوين أثناء الخدمة. أما لما يتعلق الأمر بالتكوين الأولي فإنه لا يختلف كثيرا ما عدا ما يخص المدة الزمنية و التركيز على المعارف النظرية أو الأكاديمية. و في كلتا الحالتين (التكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة) فإن ما يعرف بالندوة التربوية هي المشكل الأكثر شيوعا كتقنية تربوية ميدانية.

و من خلال تحليل عمليات تكوين المعلمين، و بالاعتماد على النماذج التكوينية المختلفة للباحث الفرنسي Ferry (1988) و كذا الباحث الأمريكي Zechner (1983)، انطلاقا من ذلك، توصل الباحث إلى أن التكوين المقدم في معاهدنا هو عبارة عن تكوين يكون فيه المتكون مجرد متلقي (récepteur passif) يتوقع منه إعادة إنتاج سلوكات تربوية و ليس تكوينا تكون فيه إدراكات المتكون و حاجاته هي الأساس الذي ينطلق منه التكوين. و بالتالي الأولوية أثناء التكوين تعطى للنضج الشخصي للمتكون، خبرته الذاتية، و محاولة إعادة هيكلة و تنظيم المدركات و التوقعات التي يأتي بها للموقف التكويني، أو إكساب المتكون القدرة على التحليل و تنمية روح البحث و الاستقصاء و التفكير لديه بدل الاكتساب و التقليد.

إن المعلم المقلد و "التكوين المتمركز حول الاكتساب" - كما يسميه الباحث - يظهر قاصرا لوحده بالنظر لكون التعليم مهنة نتعامل فيها مع أفراد متباينين من حيث الفروق الفردية، فكل تلميذ هو حالة مختلفة عن الحالات الأخرى، و كل درس مختلف عن الدروس الأخرى، و لكل مؤسسة تربوية خصوصياتها التي تميزها عن المؤسسات الأخرى و بالتالي فمشاهدة النماذج و تقليدها و عدم تزويد المعلم بالقدرة على التعامل مع المواقف المختلفة و الوعي بأبعاد سلوكه هو تكوين يظهر قاصرا.

و في آخر البحث، تساءل الباحث عن أي نوع من المعرفة يجب أن نزود به المعلم المتكون؟

و من خلال إجابته عن هذا التساؤل، فإنه مهما كانت المواد المراد إكسابها للمترشح لمهنة التعليم فإن الجمع بين النظري و التطبيقي يعتبر من أهم المعضلات التي تعايشها مختلف منظومات تكوين المعلمين في العالم. و قد شخص الباحث قائمة العوائق الكبرى التي تعيق تكوين المعلمين على النحو التالي:

- أهداف التكوين و ضرورة إعادة النظر فيها.
- كيفية الربط بين التكوين الأولي و التكوين المتواصل.
- كيفية إحداث التوازن بين التكوين العلمي و التكوين المهني.
- ضرورة توسيع التكوين البيداغوجي ليصبح تكويننا مهنيا.
- جعل التكوين مدخلا للتحكم في التكنولوجيات و المنهجيات الحديثة المتعلقة بالتقويم.

ليقترح الباحث في الأخير بعض التقنيات التي يرى أنه يجب تجريب توظيفها لتحسين مردودية التكوين، لا سيما: تحليل نماذج الدروس الحية و المسجلة، دراسة الحالات، و لعب الأدوار، و تدريس الرفقاء، و التعليم المصغر، و الملاحظة المنظمة و تحليل التفاعل و ديناميكيات الجماعة و التقنيات النفسية الاجتماعية.

* خلاصة عن الدراسة:

لقد انتقد الباحث في هذا المقال جهاز تكوين المكونين المعمول به حاليا في المنظومة التربوية الجزائرية أو ما أسماه "بالتكوين المتمركز على الاكتساب" على الرغم من مبرراته التاريخية، فهو يرى أنه يعطي للمعلمين دورا سلبيًا من حيث أنهم يكونون فيه مجرد متلقين لمعلومات و من ثم لسلوكات يفترض فيهم إعادة إنتاجها في وضعيات التدريس.

و بالتالي، فإن نظام التكوين لا يأخذ بعين الاعتبار لحاجات المتكونين (الأساتذة) و إدراكاتهم، تلك الحاجات و الإدراكات التي ينبغي أن تكون - على حد تعبير الباحث - الأساس الذي ينطلق منه التكوين، الأمر الذي أدى به إلى اقتراح إعادة النظر في أهداف التكوين كأول خطوة لتحقيق تكوين نوعي، ثم تنويع محتويات ذلك التكوين لتشمل مواضيع أكثر علاقة بتحسين مردودية الأداء.

و منه، يتضح أنه يمكن اعتبار موضوع بحثنا الحالي خطوة في هذا الاتجاه في تصميم برامج التكوين (لا سيما المستمر منه) و الذي يقتضي قبل كل شيء معرفة و تحليل حاجات

المتكونين الشخصية و الوظيفية كأولى و أهم مراحل إعداد تكوين يسعى إلى النوعية، و هذا في إطار بيداغوجية متمركزة على المتعلم كما أشرنا إلى ذلك في الإشكالية.

4.2. الدراسة الثانية: دراسة الأستاذ مصطفى حداب: تكوين المكونين و السلوكات

البيداغوجية للأساتذة.

"La formation des formateurs et les conduites pédagogiques des enseignants"¹⁸.

ملخص الدراسة: يرى الباحث أن في ميدان تكوين المكونين هناك عددا معتبرا من الأجهزة (dispositifs) التي وضعت و الكثير من التجارب التي أجريت.

إن هذه الأجهزة و هذه التجارب كانت تعني خاصة ميادين التربية الوطنية و التعليم العالي، بالإضافة إلى عمليات مختلفة لتكوين المكونين أنجزت كذلك في قطاعات أخرى كما هو الشأن بالنسبة لقطاع التكوين المهني و كذا بعض المؤسسات التابعة لوزارة الداخلية.

إن الخصائص الرئيسية لهذه العمليات التكوينية هي أنها كانت موجهة للاستجابة لوضعيات مستعجلة أو وضعيات نقص للأساتذة، فأنشأت - كمثال على ذلك - أجهزة كان موضوعها إعطاء تحضير أدنى للأشخاص الذين تم توظيفهم خلال العشرية الأولى للاستقلال في مناصب ممرنين (moniteurs) في التعليم الابتدائي و الذين كان مستواهم الدراسي عموما لا يتجاوز شهادة الدراسات الابتدائية.

إن إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية - يضيف الباحث - في بداية السبعينات تعود إلى ضرورة تزويد و بسرعة التربية الوطنية بعدد أكبر من الأساتذة بسبب ازدياد النمو الديمغرافي الذي تزامن معه تزايد نسبة التمدرس و هذا من أجل تدارك النقص في الأساتذة الأمر نفسه مس قطاع التعليم العالي الذي كان عليه هو الآخر توفير الشروط و هذا عن طريق إرسال بعثات جزائرية إلى الجامعات الأجنبية لتحضير شهادات الماجستير و الدكتوراه...

و بعد استعراضه لمختلف المحطات التي عرفها ميدان تكوين المكونين في الجزائر و من منطلق أن تطور عملية تكوين المكونين هو عملية تطور و تغير في البرامج التكوينية تساءل الباحث عن كيفية تحديد برامج تكوين المكونين؟

¹⁸ Haddab M.(2002) La formation des formateurs et les conduites pédagogiques des enseignants,in : *Collection savoirs psychologiques*, édition du laboratoire EFT, université d'Alger, pp 09-16.

Comment définir les programmes de formation des formateurs ?

و يجيب الباحث بأنه على ضوء هذه المعطيات المتعددة يجب و بدون انقطاع تعميق المعرفة و التي تخص الموارد التي تفرض على العملية البيداغوجية تفعيلها، و التي ينبغي تحليل خصائص التكوينات البيداغوجية سواء الأولية أو المتواصلة المقترحة أو المفروضة على الأساتذة (proposées ou imposées) كما ينبغي التساؤل عن المحتويات الملائمة التي تعطى لهذه التكوينات. فنحن نعلم كمثال على ذلك - كما يقول الباحث - أنه منذ سنين أن تكوين أساتذة الطورين الأول و الثاني للمدرسة الأساسية و كذا الطور الثانوي أسندت فقط للمدارس العليا للأساتذة و هذا بعد المعاهد التكنولوجية للتربية التي أنشأت في السبعينات و التي حلت تدريجيا و التي كانت وظيفتها ضمان تكوين أساتذة الطورين الابتدائي و المتوسط.

في آخر المقال، يتساءل الباحث عن نوع المعرفة و المعرفة العملية (savoirs et savoirs faire) المقترحة للتلاميذ أساتذة المستقبل الذين تستقبلهم هذه المدارس.

إن محتوى هذا التكوين الموجه لأساتذة المستقبل و على وجه الخصوص ما يتعلق بالبرامج الخاصة بمختلف التعليمات - يضيف الباحث - يمكننا من تقييم ملائمة هذه المحتويات لمعايير خارجية مثل: النوعية العلمية للمعطيات المطروحة (la qualité scientifique des données communiquées) أو كذلك نجاعة النظام الديداكتيكي للمواد المدرسة، الوسائل الديداكتيكية المستعملة أو حتى الوظيفية أو توفير الارتياح (confort) في المقررات الخاصة بالتكوين.

فينبغي - كما يرى الباحث في الأخير - أن تعطى لهذه العناصر الأهمية اللازمة و هذا حتى يتسنى إعطاء أساتذة المستقبل الشروط الضرورية لاكتساب استعدادات لسلوكات (conduites) متنوعة تتطلبها وظيفة الأستاذ مثل الاتصال، التفاعلية، الابتكارية، الدافعية...

* خلاصة عن الدراسة:

سلط الأستاذ حداب الضوء في هذا البحث على نقطة مهمة جداً، و هي أن برامج تكوين المعلمين في الجزائر قد أعطت الأولوية للحاجات أو الأهداف المؤسسية (و التي نستطيع تسميتها عموماً بالسوسيولوجية) و لم تهتم بحاجات هؤلاء المعلمين أو على الخصوص بتطوير محتويات تلك البرامج، على الرغم - كما يجزم الباحث - من أن تطور عملية تكوين المكونين ما هو إلا تطور و تغير في البرامج التكوينية.

و هكذا اقترح أن تراجع محتويات تلك البرامج لتشمل إكسابهم استعدادات لسلوكات تتطلبها وظيفة الأستاذ، حتى يتسنى للباحثين تقييم محتويات تلك البرامج من خلال محكات النوعية و النجاعة.

النقاط المشتركة بين البحث الذي نقوم به و هذه الدراسة يمكن تلخيصها في أن كون أي سعي لتقييم فعالية و نوعية برامج التكوين ينبغي أن يمر عبر تفحص آراء الشريحة المعنية بالتكوين (الأساتذة) حول العناصر الرئيسية لهذه البرامج (الأهداف، المحتوى و طرق التقويم).

4. 3. الدراسة الثالثة: دراسة الأستاذ لحسن بوعبد الله: حتمية التكوين المستمر لتطوير الموارد البشرية و تنميتها في ظل التغيرات الاقتصادية - دراسة لبعض المتغيرات من وجهة نظر المتكويين¹⁹.

ملخص الدراسة : لقد أصبح نشاط التكوين - حسب رأي الباحث - أحد المرتكزات الأساسية في إدارة الموارد البشرية، حيث يساهم بقدر كبير في توفير القوى العاملة المؤهلة. لهذا فمن المهم أن تقوم الجهة المختصة بالتكوين بالإعداد للتغيير عن طريق الملاحظة الدقيقة و متابعة ما يجري في المؤسسة و تحليل بنية العمل لاستكشاف فرص التغيير و احتمالاته، ثم تحديد مدى تأثير التغيير المتوقع على معارف العاملين و مهاراتهم و اتجاهاتهم و وضع خطة التكوين المناسبة .

إن وظيفة التكوين - يضيف الباحث - وظيفة هامة و حيوية و أن نجاحها يعد أمراً أساسياً لنجاح عملية تنمية الموارد في أي بلد، حيث يقدم التكوين فرصاً لبناء المهارات

¹⁹ لحسن بوعبد الله (2004) حتمية التكوين المستمر لتطوير الموارد البشرية و تنميتها في ظل التغيرات الاقتصادية: دراسة لبعض المتغيرات من وجهة نظر المتكويين، في: سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية، المرجع السابق، ص 201-213.

و تنمية و تطوير الاتجاهات و زيادة المعارف و المعلومات؛ و بالتالي فإن على المؤسسات المعنية بالتكوين أن تتحمل المسؤولية في تطوير و تصميم الإجابات المناسبة للمشكلات التكوينية الخاصة بها و وضع نموذج التكوين الملائم لظروفها.

بناء على كل ما سبق جاءت هذه الدراسة التي تتجلى أهميتها أيضا في تزامنها مع الاهتمام المتزايد بالبرامج التكوينية من طرف المسؤولين على مراكز التكوين الجزائرية و ذلك أن هؤلاء الأفراد شعروا أن البرامج الحالية أصبحت في حاجة إلى الإثراء و التعديل حتى تستجيب أكثر لمتطلبات التنمية الوطنية و التحولات الاقتصادية الجديدة.

و من خلال عينة شملت 75 فردا من المتكونين الذين تابعوا التكوين خلال سنتي 1998 - 1999 في مركز التكوين المتواجد بعين مليلة و التابع لشركة سونلغاز، حاول الباحث الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل هناك علاقة بين البرامج التكوينية المعمول بها و بين الممارسة الميدانية لها؟

- ما هي الأساليب و الطرق التكوينية المستخدمة؟

- ما هي الأساليب التقويمية المتبعة؟

و بعد جمع بيانات عن هذه الدراسة عن طريق استبيان تم تصميمه بعد الاطلاع على التراث الأدبي للموضوع و استشارة المشرفين على التكوين في المؤسسة، توصل الباحث إلى أن التكوين المقدم حاليا في سونلغاز لا يزال يعاني من بعض الثغرات lacunes وضحاها كما يلي:

- في مجال الأهداف التكوينية: تبين أن أهداف التكوين لم تتحقق بالشكل الذي يجب كما بين أن المتكونين لا يعلمون أهداف التكوين و لا النتائج التي ينبغي أن يحصلوا عليها. و إذا كان هؤلاء كذلك فكيف - يتساءل الباحث - يسعون إلى جانب المكونين إلى تحقيق الأهداف المرجوة، و هنا يرى الباحث أن "الفرد الذي يجهل هدف تكوينه أو تعليمه لا يسعى إلى تحقيقه و بذل الجهود الضرورية لذلك".

- و في مجال بناء محتوى التكوين: فقد تبين أن هذا المحتوى يفتقر - في رأي الباحث - إلى الانسجام التام و التسلسل المنهجي السليم بين مختلف المكونات. كما تبين أنه (المحتوى) في حاجة ماسة إلى الإثراء؛ فهو يحتوي على عناصر في حاجة إلى الحذف

و في حاجة أيضا إلى إضافة عناصر أخرى لا يتوفر عليها حاليا و هي على حد تعبير الباحث "ذات أهمية كبيرة بالنسبة للعمل المستقبلي".

- في مجال طرائق التكوين و وسائله: اتضح أن الطرائق الحديثة و الفعالة لا تستخدم كما ينبغي، و إذا كان لهذا الأمر أسباب مختلفة، فإن من بينها - يضيف الباحث - "ضعف الإعداد البيداغوجي للمكون الذي لا يتمكن في بعض الأحيان من توصيل المعلومات إلى المتكونين".

- أما في مجال تقويم التكوين: فقد استنتج الباحث أن الأسلوب المتبع هو تقليدي يغلب عليه طابع "التقويم النهائي" الذي تستخدم فيه بصورة واسعة الامتحانات التقليدية الكتابية و الذي لا يحاول المكونون - يقول الباحث - "زيادة موضوعيته باستخدام مفاتيح التصحيح و إطلاع المتكونين على النتائج مباشرة بعد انتهاءه".

و على ضوء النتائج المتوصل إليها، قدم الباحث مجموعة من الاقتراحات لتحسين نظام التكوين، نلخصها في النقاط التالية:

- ينبغي تحديد محتوى التكوين بشكل دقيق؛ فالبرنامج التكويني لا بد أن يحتوي على الحد الأدنى من المعلومات و توظيفها في تحقيق أهداف الدورات التكوينية.

- إدارة دورات التكوين وفق ديناميكية التعاقد بين الزبون المحدد لخصائص المؤهلات المراد اكتسابها من طرف الفئة المستهدفة بالتكوين و المورد (المنتج) الذي يتكفل بتصميم البرنامج المشتمل على كل الموارد التقنية و البشرية و الشروط المادية و المعنوية الكفيلة بتحقيق التأهيل المتعاقد بخصوص مواصفاته.

- اعتماد الإجراءات التقويمية "الوقائية" القاضية بالمتابعة لكل ما يحدث في مختلف وظائف إدارة التكوين من تخطيط و تنظيم و إنجاز و تقييم، كما يجب أن يتبع تقويم المتكونين إلى غاية مرحلة إدماجهم كعاملين في الوسط المهني و الاجتماعي الذي ينتمون إليه، و هذا حتى يستكمل التكوين كافة أهدافه في إعداد الفرد للكفاءة المطلوبة.

* خلاصة عن الدراسة:

إن النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة نلاحظ أنها أفضت إلى إعطاء اقتراحات لتحسين نظام التكوين، و الملاحظ أن هذه المقترحات مست أهم النقاط التي تتقاطع فيها هذه الدراسة مع البحث الذي نقوم به؛ حيث شملت على الخصوص نفس المحاور التي تتمحور حولها دراستنا: أهداف التكوين، محتويات البرامج التكوينية و أيضا طرق تقويم التكوين المعتمدة.

بالفعل، فكما أشار الباحث فإن عملية مراجعة برامج التكوين الحالية أصبح أمرا ضروريا و مستعجلا لأن التكوين و لا سيما المستمر منه أصبح "حتمية" لأن نجاح وظيفته يعتبر أساسيا لنجاح خطة تنمية الموارد البشرية ككل. و نلاحظ كذلك أن هذه الدراسة تتفق مع موضوع بحثنا لا سيما في تحديده لوظيفة التكوين المتمثلة في إعطاء الفرص للمتكوينين لبناء مهاراتهم و توسيع معارفهم و معلوماتهم من جهة، و لكن خاصة لتنمية و تطوير اتجاهاتهم.

الفصل الثاني

الفعالية التربوية: المفهوم، التيارات و المعايير

* مقدمة

- 1- مفهوم الفعالية التربوية
- 2- تيارات الفعالية التربوية
- 3- معايير الفعالية التربوية.
- 4- خصائص المعلم الفعال.

* خلاصة.

* مقدمة:

يحتل قطاع التربية مكانة حساسة في المجتمع من خلال تأثيره الكبير على مختلف القطاعات الأخرى الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية كما أكدته العديد من الدراسات و الأبحاث التي أجريت في اقتصاديات التربية، و كذا الإصلاحات المستمرة و المتجددة في مجال التربية و التعليم²⁰.

لهذا تعمل الجزائر على تحقيق الفعالية التربوية من خلال استراتيجيات تربوية متعددة تشمل كل جوانب العملية التعليمية و إدخال تعديلات و تحسينات في البرامج و الأنشطة. و لهذا لا بد من الاعتناء بالمعلم بالدرجة الأولى باعتباره من أهم محاور العملية التعليمية من خلال مساهمته في التكوين و تقييم البرامج و خاصة إعداد التلاميذ؛ و هكذا لا بد أن يكون على مستوى عال من الفعالية بإدخال تعديلات على البرامج و الأنشطة للحد من تدهور المستوى العام للتعليم و المردود التربوي بصفة عامة.

نعرض في هذا الفصل المواصفات و السمات التي ينبغي أن يكون عليها المعلم، مما يجرنا إلى الحديث عن الخصائص و المعايير التي يجب أن تتوفر في المعلم الفعال الذي يستطيع الاستجابة لتلك التطورات التي يعرفها المجتمع.

1. مفهوم الفعالية في التربية:

إن طبيعة التحولات التي تشهدها المجتمعات اليوم في ظل انفجار المعلومات و صناعة المعارف و تعدد مجالات استعمالها و كذلك تطور أساليب الحياة و متطلبات العمل و الإنتاج جعل التربية في تساؤل دائم عن موقعها من هذه الديناميكية المتجددة وفق بحث متواصل عن القدرة على تكييف أساليبها و مضامينها و بناها مع متطلبات العصر، و هذا من عدة زوايا أهمها:

- ربط الأهداف التربوية بانتظارات المجتمع.
- تحقيق ديمقراطية التعليم بأقل كلفة.
- تحقيق الموازنة في العلاقة بين التعليم و الإنفاق.

²⁰ Eicher J-C. (1974) Aspects économiques et financiers de l'éducation, in : Debesse M. & Mialaret G. (dir.) *Traité des sciences pédagogiques*, T.6, PUF, Paris, p 311.

لبلوغ هذه الأهداف تطرح مسألة الفعالية بمثابة القلب النابض للمنظومة التربوية ككل. و تطور مفهوم الفعالية التربوية يبين أن الموضوع معقد و متشابك إذ يرتبط في شموليته بالعديد من الجوانب الشخصية و المعرفية و الاجتماعية.

و لكن نشير إلى أن الفعالية كمفهوم في الميدان التربوي يعتبر حديثا و يأخذ أبعادا لها علاقة بالميدان الاقتصادي (التربية كمنتوج إنساني) فتم تناول هذا المفهوم من زاوية اقتصادية؛ فنلاحظ أن Cronbag في كتابه « higher education » (1978)²¹ وظف في تعريفه للفعالية عامل الزمن و الوسائل و المال، لكنه لم يوضح العلاقة بين هذه العوامل و لم يعط أي إشارة للمعايير التي تمكنا من تحديد درجة الانسجام بين مختلف العناصر الواردة و توافقها في الواقع، أي أن تطبيق المقاييس الاقتصادية على الميدان التربوي دون مراعاة خصوصيات الفعل التربوي تسجل عليه بعض التحفظات، فيجب الإشارة إلى أن الفرد كما يقول جبرائيل بشارة "لا يتميز فقط بما يفعله و يقوم به من أعمال، و إنما أيضا في كيفية القيام بهذه الأعمال"²²

و حتى من منظور آخر فإن التربية لا تظهر آثارها على المدى القريب مقارنة بآثار الفعل الإنتاجي في المؤسسة الاقتصادية. من هذا المنطلق ينبغي التركيز على معايير أو خصائص الفعالية التربوية.

و هكذا مفهوم الفعالية التربوية يمكن حصره أكثر من خلال الإشارة إلى الموضوعات التي يمسه القياس في الحقل التربوي مثلها مثل جميع مكونات النظام التربوي (التلاميذ الأساتذة، الإدارة، الوسائل التعليمية، البرامج...) هذه العناصر كلها أصبح المختصون اليوم يركزون تحليلاتهم عليها آخذين بعين الاعتبار التحليل النسقي (أسلوب تحليل النظم الذي سنتعرض إليه أيضا في الفصل الثاني) و نشير بالخصوص هنا إلى المقاربة النظامية التي تنطلق من المبدأ الذي تحدث عنه الباحث Selvini Palazzoli et Coll. القائم على اعتبار أن أي محاولة لتقييم مكونة ما (composante) تمر بالضرورة بتقييم المكونات الأخرى لنفس النظام، فيقول بهذا الصدد: "المقاربة النظامية تنفي كل محاولة تفسير لظاهرة بمفردها

²¹ cité par : D'hainaut L. (dir.) (1982) *Analyse et régulation des systèmes éducatifs : un cadre conceptuel*, éd.

Bruxelles et Nathan, Paris, p 180.

²² جبرائيل بشارة (1982) *المناهج*، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق، ص 22.

و منعزلة لأن كل عنصر من النظام يقيم مع باقي العناصر الأخرى علاقات قائمة على مبادئ التفاعل، رد الفعل و السيرورة و يضيف إن أي تغيير في عنصر أو جزء واحد يمس جميع الأجزاء الأخرى، يؤثر فيها و يجعل من النظام كله مغايرا لما كان عليه من قبل"²³.

« L'approche systémique nie en fait la validité de toute tentative d'explication d'un phénomène particulier isolé et réifié, chaque élément du système entretient avec les autres éléments des rapports régis selon les principes de l'interaction, de la rétro-action et de la circularité. Le changement d'une seule partie concerne toutes les autres, les influence et rend tout le système différent de ce qu'il était auparavant »

كما تشير المفكرة التربوية Bonboir A. إلى أن "مفهوم الفعالية لا يرتبط في شموليته بتحقيق الأهداف المسطرة بالنسبة لمدرسة اليوم فقط، لكنه يتعدى ذلك إلى أمرين:

- يهدف إلى تحقيق النتائج في الآجال المحددة كما أنه يفرق بين المعارف و القدرة على استعمال هذه المعارف المتمثلة في المعلومات و التقنيات و البرامج، و أيضا تحقيق الفوائد التي تتجم عن هذا النشاط.
- إن هذا المفهوم يندرج ضمن إطار بعيد المدى²⁴.

و بالتالي يمكن حصر مفهوم الفعالية التربوية على أنه ذلك الإنتاج الذي يتحقق من خلال النشاطات و الوظائف التي يقوم بها الأستاذ داخل الصف مقارنة بالأهداف المسطرة. فمن خلال تلك القدرات و المهارات و توظيفها ميدانيا و الاقتصاد في الجهد نتمكن من الوصول بالفعل التعليمي إلى الزيادة في الأداء و مستوى الفعالية.

كيفية ضبط أو قياس الفعالية التربوية:

لقد نشأ مفهوم الفعالية في التربية انطلاقا من عقلنة الموارد المسخرة لها خاصة بعد الأزمة الاقتصادية التي عرفها العالم و التي نجم عنها تراجع في الميزانيات المخصصة للمنظومة التربوية، الشيء الذي شجع الكثير على المناداة بضرورة التعامل مع المدرسة على أنها منشأة اقتصادية و ضرورة عقلنة كل ما يتدخل في السيرورة التربوية الإنتاجية.

من هنا اختلفت الأطروحات و التيارات الفكرية و مجالات الاهتمام بموضوع الفعالية من طرف المهتمين بالتربية، و قد نتج عن ذلك اختلاف في المقاربات؛ فكانت أهمها

²³ Selvini Palazzoli M. & al. (1980) *Le magicien sans magie*, 2^{ème} édition, ESF, Paris, p 51.

²⁴ Bonboir A. (1974) *Une pédagogie pour demain*, PUF, Paris, p 36.

المقاربة البيداغوجية و مقاربة الاقتصاد التربوي. هذا الاختلاف سوف ينعكس حتى في طرق و أدوات القياس.

بقصد الإلمام بهذا الموضوع سوف نتناول عرضا موجزا لهاتين المقاربتين:

أ. **موضوع القياس:** يمكن أن يشمل القياس كل مكونات الفعل البيداغوجي، أي: التلميذ المعلم، الإدارة، الوسائل التعليمية، البرنامج، الطريقة البيداغوجية... و هنا يركز المختصون حاليا مختلف تحليلاتهم في إطار المقاربة النظامية حسب النموذج المقترح من طرف الباحث Selvini Palazzoli et Coll. (1980) المشار إليه سابقا.

وفق هذا النموذج النظامي، فإن تقييم المعلم مثلا يمر حتما بتقييم مكتسبات التلاميذ، الطريقة البيداغوجية المعتمدة، الوسائل المستعملة، باختصار لكل العناصر المكونة للنظام المدرسي. ب. **تقنيات قياس الفعالية التربوية:**

لقد مكنا البحث البليوغرافي من التعرف على طريقتين في تقدير درجة الفعالية التربوية سوف نحاول شرحهما بإيجاز كما يلي:

* **المقاربة التجريبية: للباحث J. M. De Ketele :**

تتدرج هذه الطريقة في قياس الفعالية التربوية في إطار ما يعرف ببيداغوجيا التحكم (pédagogie de maîtrise)، و تشير إلى النموذج المقترح من طرف الباحث De Ketele و المعروفة بتقنية MUCER و التي تسمى أيضا بالمقاربة التجريبية²⁵؛ وهي تشكل وسيلة هامة تمكن من تقدير بطريقة إجرائية مفهوم الفعالية على مستوى بيداغوجي جزئي و هو يتمحور حول تحليل الوضعية البيداغوجية و تحديد مؤشرات تقييم موحدة حسب الأهداف المحددة مسبقا بوضوح. يقول الباحث بهذا الخصوص: "إن الفعالية البيداغوجية لا يمكن حصرها فقط في النتائج النهائية لعملية التعلم، و لكن ينبغي أن تشمل عناصر هامة من عناصر العملية التربوية و هي الفائدة المرجوة من التكوين المقترح، درجة التحكم في الأهداف، مدة الاحتفاظ بتلك الأهداف و أيضا نجاعتها"²⁶

« L'utilité de l'apprentissage envisagé, le degré de maîtrise des objectifs opérationnels clairement prédéfinis, le temps de conservation de ces objectifs et leurs efficience »

²⁵ Lifa N. (1984) Recherche expérimentale centrée sur l'étude de l'efficacité pédagogique en fonction de deux types de programmation : linéaire et intrinsèque, *mémoire de magister en sciences de l'éducation*, T.1, Université de Constantine, p 11.

²⁶ De Ketele J. M. (dir.) (1980) *Observer pour éduquer*, édition Peter Lang, Francfort-Berne, Belgique, p 232.

يضيف الباحث أن أهمية هذا النموذج تكمن في أنه تشخيصي (le modèle peut être utilisé dans une perspective diagnostique) حيث يسمح بتحديد مختلف النقائص و خاصة باتخاذ إجراءات التعديل و التصحيح المناسبة (l'organisation d'activités de remédiation et de réajustement)

* المقاربة الاقتصادية للباحث Cronbag:

تعتبر الفعالية في المنظور الاقتصادي وصف العلاقة بين العناصر المتمثلة في الموارد المسخرة و بين المنتج المتمثل في الأهداف المحققة؛ بحيث تركز الدراسات الاقتصادية للتربية على إثبات أن العملية التربوية هي عنصر دائم في النمو الاقتصادي، و كلما تحققت الأهداف التربوية كلما اعتبرت المنظومة فعالة.

و يقسم Cronbag الفعالية في اقتصاد التربية إلى قسمين الفعالية الخارجية و الفعالية الداخلية:

فالفعالية الخارجية علاقة بين التكاليف و الموارد التي يتحصل عليها الفرد و مدى الاستجابة إلى أهداف المجتمع من خلال تلبية احتياجات سوق العمل بإعداد التلاميذ لدورهم المستقبلي في المجتمع، عن طريق قياس آفاق التشغيل و كذلك الأرباح التي سيحصلون عليها. كل هذه مواصفات خارجية لا يمكن ملاحظتها داخل المنظومة التربوية.

و **الفعالية الداخلية** تصف العلاقة بين المدخلات و النتائج الدراسية سواء داخل المنظومة التربوية في مجملها أو داخل مؤسسة تعليمية ما؛ و هي ملاحظة - كما يقول الباحث-: "مدى الاستجابة إلى الأهداف المسطرة إذ تقاس انطلاقا من أهداف تربوية محددة و تتوقف النتائج المحققة عن طريق تحديد و قياس النتائج التربوية، و يكون هذا القياس من ناحيتين كمية و نوعية بحيث تكون الغاية هي القدرة على إنتاج المخرجات بأقل كلفة ممكنة"²⁷.

نلاحظ أن موضوع الفعالية في المنظور البيداغوجي يركز على تحقيق الأهداف التربوية في إطار بيداغوجي مصغر يركز على العملية الإجرائية بمعنى أن التلميذ يكتسب المعارف و المهارات في برنامج تربوي محدد دون الاهتمام بالموارد المسخرة و التكاليف

²⁷ cité par : Lifa N. (1984) Op. Cit. p 15.

المادية. أما بالنسبة للاقتصاد التربوي فإن المبدأ الأساسي الذي يستند إليه في تقييم الفعالية هو تحقيق الأهداف التربوية في علاقتها مع حجم الموارد المسخرة لها.

ج. تطور مفهوم الفعالية في التربية:

في الخمسينات و الستينات ركز المختصون في الميدان التربوي اهتمامهم على قياس نتائج الأداء التربوي و هذا بهدف معرفة الشروط الضرورية التي تجعل من هذا العمل فعالاً و حتى يتسنى قياسه بطريقة دقيقة و وفق مرجعية و منهجية موضوعية.

الدراسات الأمريكية الأولى كانت متعلقة بدراسة الكفاءة و الفعالية للأساتذة و ذلك يهدف إلى تقويم سلوكياتهم أو في حالة الترشيح لشغل مهنة التدريس، و لكن - كما يقول Postic - اعتماداً على Bellack et Huebner: "إن مركز الخطر انتقل نحو الفعل التعليمي في حد ذاته ممثلاً كوسيط بين التنبؤ و المعايير، يعني بين خصائص الأساتذة"²⁸. و قد أفرزت الاستنتاجات التالية:

- * بين الأساتذة في نشاطهم و الأساتذة في إطار التكوين للمقارنة بين المعايير المتعلقة بـ:
 - اكتساب التلاميذ.
 - الأحكام الصادرة عن المشرفين، الأساتذة أنفسهم و التلاميذ.
 - النتائج التي أسفرت عنها الاختبارات حول الاستعدادات نحو التعليم
- * المقارنة بين اكتسابات التلاميذ سواء تلك التي لوحظت بموضوعية أو الذاتية من خلال المشرفين و الأساتذة.

نذكر هنا أن دراسات الباحثين السابقين (Bellack et Huebner) و التي دفعت إلى بحث موضوع الفعالية و لكن خاصة إلى تحديد معايير فعالية الأستاذ التي تأخذ بعين الاعتبار للخلفية المهنية، و هي التكوين بنوعيه:

- التكوين الأساسي: الذين يرغبون في أن يكونوا أساتذة بعد التكوين، و المعايير هنا تتعلق بالمعرفة، الاتجاهات و المواقف.
- التكوين أثناء الخدمة: و ذلك بمساعدتهم لكي يحسنوا من تعليمهم و ذلك بتغيير اتجاههم و كذلك من أجل تقويمهم المتواصل.

²⁸ Postic M. (1977) *Observation et formation des enseignants*, éd. Pédagogie d'Aujourd'hui, Paris, p 27.

على العموم، يمكن القول - مثلما لخص ذلك Postic M. - "إن أصل الكثير من البحوث الكلاسيكية الموجهة نحو الأساتذة و المعلمين كانت بدافع تلبية حاجات تطبيقية و كذلك من أجل الوقوف على أفضل الطرق لانتقاء أحسن الأساتذة كفاءة في التكوين"²⁹.

بالإضافة إلى أن ظهور التحليل المفصل للأهداف التربوية و الاجتماعية من خلال تطبيق معايير أكثر وضوحا في تحليل الفعالية البيداغوجية لدى المعلمين دفع العديد من الدراسات إلى الاهتمام بهذا المجال، و بالتالي معظم البحوث التي بلورت مفهوم الفعالية التربوية كانت متأثرة بالمناخ العلمي و التربوي و الاقتصادي الذي كان سائدا في تلك الفترة، و الذي كان البحث فيه عن الزيادة في الإنتاج التربوي و تحقيق الأهداف المسطرة في الآجال المحددة لها أحد سماته البارزة.

2. تيارات الفعالية التربوية:

أدى اهتمام الباحثين و المسؤولين عن التربية و المنظمات العالمية المهمة بهذا المجال إلى نقاشات كثيرة حول موضوع تقييم الفعالية، و لا سيما الجدل الملاحظ حول الأساليب و المفاهيم و مصداقية النتائج؛ ما نتج عنه ميلاد تيارات فكرية و مدارس مختلفة أدت إلى اختلاف المقاربات و المنهجيات المعتمدة. و يظهر ذلك خاصة في البلدان الأنجلوسكسونية و في هذا الإطار يمكن أن نميز بين تيارين: التيار الأمريكي و التيار الأوروبي.

أ. التيار الأمريكي:

تمثل الولايات المتحدة الأمريكية تيارا حقيقيا في مجال تقييم المنظومات التربوية و هذا ابتداء من الستينات بظهور و تألق أطروحات و تحاليل نظرية رأس المال البشري حول إنتاجية التربية و التكوين و إمكانية الاستثمار في هذا المجال، و قد تلتها فيما بعد دول أخرى كبريطانيا، كندا و أستراليا أين تمثل المدرسة في هذه البلدان وحدة فعلية للتحليل و البحث نظرا لكونها تتمتع بعدة مواصفات تتمثل بعضها في استقلاليتها التامة أو الجزئية في بناء برامجها، الشيء الذي مكنها من تحديد أهدافها الخاصة و القيام تحت سلطة مدير المؤسسة بتوظيف الأساتذة أو الاستغناء عنهم، يقول Morrison et Mc Intyre "أن هذا ما أدى بالأبحاث حول موضوع الفعالية إلى أن تركز على دراسة الاختلافات التي تنتج عن

²⁹ Idem. p 63.

التحصيل الدراسي للتلاميذ على ضوء نوعية المؤسسة أو القسم الذي ينتمون إليه و البحث عن العناصر التي من شأنها تفسير هذه الاختلافات³⁰.

و لقد عمدت المؤسسات التربوية في أمريكا إلى تكوين المعلمين و قياس أهليتهم للتعليم من خلال تصميم قوائم تتضمن الخصائص أو الكفاءات التي يجب على المعلم الفعال التحلي بها. و من أبرز هذه الدراسات تلك التي قام بها مكتب التربية بولاية كاليفورنيا، و التي صممت القائمة الموضحة في الجدول التالي:

الخصائص الشخصية	الخصائص الوظيفية
الاتزان العاطفي	تخطيط الدروس اليومية
الصحة و الحيوية	المهارة في القراءة و الكتابة
التأدب و اللباقة	تحفيز رغبات التلاميذ نحو التعلم
الحماس و المثابرة	الانتباه للفروق الفردية بين التلاميذ
الصوت الواضح المتنوع	الابتكار في التدريب
المظهر الجيد	معرفة موضوع التخصص
الطلاقة اللفظية	التحكم في التقنيات الحديثة
استعمال طرق التدريس الحديثة	إدارة البيئة و الروتين الصفّي

جدول رقم 1 : الخصائص الشخصية و الوظيفية لأداة جامعة كاليفورنيا³¹.

إلى جانب نموذج جامعة كاليفورنيا هناك نموذج آخر صمم من طرف جامعة غرب إلينوي الأمريكية، و هو يتلخص في ثلاثة أبعاد رئيسية:

- خصائص المعلم كشخص.
- خصائص المعلم كمدرس قسم.
- خصائص المعلم كعضو في هيئة التدريس.

و يندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد مجموعة من المؤشرات الفرعية تحددتها بدقة أكبر يتعذر علينا ذكرها هنا بسبب كثرتها. غير أننا نشير إلى أن هذا النموذج يتحكم في المتغيرات الرئيسية التي لها علاقة بالفعل التعليمي و من ثم بفعالية المعلم، فهذا النموذج

³⁰ Morrison A. & Mc Intyre D. (1975) *Profession enseignante*, éd. Armand-Collin, Paris, p 67.

³¹ محمد زياد حمدان (1986) قياس كفاية التدريس: طرقه و وسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 182.

يشير إلى خصائص المعلم الشخصية (بعد شخصي) و خصائص مهنية (بعد مهني) و خصائص علائقية (بعد علائقي) مع التلاميذ داخل القسم.

كما بادرت جامعة ميسوري أيضا إلى بناء مقياس للتنبؤ بفعالية المعلم يتلخص في خمس فئات تتدرج تحت كل واحدة منها مؤشرات فرعية مرتبة حسب الأهمية و هذه الفئات ذكرها محمد زياد حمدان كما يلي³²:

1. الميول.

2. المعرفة العلمية.

3. الانضباط الصفي.

4. شخصية المعلم.

5. التدريس.

إلى جانب هذه النماذج التي ذكرناها توجد نماذج أخرى كثيرة تشكل في مجملها معظم المتغيرات التي تساعدنا سواء في قياس فعالية الأستاذ أو في تصميم و تقييم برامج التكوين أثناء عملية إعداد المعلمين. لكن الشيء الذي يجب الإشارة إليه هو أن كل أداة أو نموذج قد صمم لبيئته الخاصة، و هو نتيجة بحوث أجريت في نفس البيئة التي سيستخدم فيها المقياس و بالتالي لا يمكن تبنيها دون اللجوء إلى إجراء بعض التعديلات (أو ما يعرف بعملية التكيف) لأن خصائص الأداة تعكس سمات و أنماط ثقافية و فكرية معينة خاصة بالمجتمع الذي صممت من أجله.

ب. التيار الأوروبي:

نموذج لتعريف الخصائص الشخصية و معايير الفعالية لدى المعلمين:

المعايير	الخصائص
سلوك الأستاذ أثناء التكوين	الاستعداد العام
	سمات الشخصية تقويم التعليم من طرف المسؤولين.
	الاتجاهات و الاهتمامات الرضا عن العمل
	الأصل الاجتماعي. نتائج المتعلمين.

و هناك نموذج آخر يأخذ بعين الاعتبار كل من الأساتذة و التلاميذ و متغيرات المحيط، مثل الذي اقترحه Mitzel سنة 1957، و الذي يحتوي على أربعة أنماط كل واحد منها يتضمن مجموعة من المتغيرات كما يلي³³:

- متغيرات النمط الأول: الخصائص الشخصية للمعلم و التكوين المهني للمعلم.
- متغيرات النمط الثاني: الفروق الفردية بين التلاميذ.
- متغيرات النمط الثالث: سلوكات المعلمين و التلاميذ داخل القسم مع الأخذ بعين الاعتبار لسلوكاتهم خارجه.
- متغيرات النمط الرابع: تقويم التلاميذ في مختلف المجالات؛ القراءة، النضج الاجتماعي، الاستعداد في القسم...

نلاحظ أن Mitzel أشار إلى الأهمية الأساسية لخصائص التلاميذ (متغيرات النمط الثاني) و وضعية العلاقات الشخصية في القسم (متغيرات النمط الثالث) و كذا في تحديد آثار شخصية المعلم و تكوينه (النمط الأول) و منه فتخطيط هذا النوع من النماذج تتسم بالواقعية خاصة فيما يتعلق بالتأثيرات التي يشعر بها الأساتذة و التلاميذ على السواء و يمكن ضبط متغيرات كل نمط من الأنماط السابقة بشكل دقيق.

و بما أن الفعل التعليمي عملية معقدة و متعددة الجوانب تؤثر فيها متغيرات كثيرة مثل المعلم، المتعلم، المادة، الطرق، الوسائل... لهذا ليس من المستغرب في ضوء هذه الشبكة من المتغيرات أن يحاول الباحثون التقويم و التنبؤ بفعالية التعليم في إطار عدد معين من المحكات. و يشير في هذا الصدد Klausmeier³⁴ إلى ثلاث محكات أساسية و هي تشبه نوعا ما عمل Mitzel و لكن في شكل آخر:

- **النتاج التعليمي:** يشير هذا المحك إلى أنماط الخبرات التي تعلمها الطالب نتيجة النشاطات التعليمية المدرسية، و يمكن أن نقارن بين أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم للوقوف على النتاج التعليمي.

³³ cité par : Morrison A. & Mc Intyre D. (1975) *Op. Cit.*, p 214.

³⁴ Idem, pp 215-216.

- **العمليات التعليمية:** يشير إلى أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية ذاتها و التي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم و أنماط السلوك التعليمي للطالب و التي لها علاقة بفعالية المعلم و نجاح التعليم.
 - **العوامل المنبئة:** تتعلق هذه العوامل بالاستعداد و القدرات و العوامل الشخصية التي يمتاز بها المعلم و التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بالفعالية التربوية الراهنة و المستقبلية للمعلم كقدراته الفعلية و سماته الشخصية...
- كما يمكن أن ندرج في هذا التيار أداة جامعة أثينا لقياس فعالية و كفاءات التدريس لمعلميها، و التي تحتوي على كفاءات شخصية و وظيفية لخصها عبد المجيد نشواتي حسب ترتيبها كما يلي³⁵:

- النضج و التوازن العاطفي.
- جذب اهتمام التلاميذ و التعايش معهم.
- الفعالية الوظيفية و الإدراكية.
- العلاقات الإنسانية مع أفراد المجتمع المدرسي.
- إدارة القسم.
- معرفة مادة التخصص.
- الأساليب التدريسية الخاصة.

أما في فرنسا و كندا فإن هذا التيار من الدراسات لم يعرف نفس التطور الملحوظ مثلما هو الحال بالنسبة للبلدان السابقة الذكر، و ربما هذا راجع إلى طبيعة الإيديولوجية التي تتسم بها الأبحاث الفرنسية التي لاحظنا أنها تركز في تناولها لموضوع فعالية التربية على ما يجب أن تكون عليه المدرسة و ما يجب أن تقدمه، و ذلك تأثراً بالأعمال التي قام بها علماء اجتماع التربية و المدرسة و ما توصلوا إليه من استنتاجات نذكر منها علاقة النجاح المدرسي للتلميذ بالشريحة الاجتماعية التي ينتمي إليها. و اعتبروا بذلك أن المدرسة ما هي إلا آلية تحتوي على مجموعة من ميكانيزمات ترسيخ الفوارق الاجتماعية بل و إعادة إنتاجها؛ مما يعني أن النجاح المدرسي أو حتى الفشل هما نتيجة عوامل تتعلق بالوسط

³⁵ عبد المجيد نشواتي (1985) علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان للنشر و الإشراف، الأردن، ص232.

الخارجي عن المدرسة، مما أدى بالباحثين أن يركزوا على تأثير الوسط الخارجي على التحصيل الدراسي للأطفال بدل الاهتمام بدراسة الفعالية و علاقتها بالظواهر المدرسية. هذا الاهتمام الذي لم يظهر إلا مؤخرا حين وقع التركيز على تحسين نشاط المدارس و أصبح التقييم الذاتي للمؤسسات التربوية من الممارسات المستحدثة في مجال التربية.

لقد سمح لنا هذا العرض بمعرفة أن هناك عدة تيارات تطورت فيها الأبحاث و الدراسات في كل من فرنسا و البلدان الأنجلوسكسونية، بحيث يساعد ذلك على فهم أسباب الاختلاف الذي تتميز به هذه الأبحاث سواء من حيث المفاهيم أو من حيث المواضيع و بالتالي يمكننا فهم اختلاف المقاربات المنهجية المعتمدة و يبقى الغرض من ذلك هو تفسير النتائج المحصل عليها بطريقة تكون أكثر موضوعية قدر الإمكان. هذا و يمكن أن نلخص أنواع البحوث و الدراسات المهمة بفعالية التربية في ثلاث تيارات رئيسية:

- التيار الأول: و يهتم بالدراسات حول تأثيرات المدارس.
- التيار الثاني: و يهتم بالدراسات حول المدارس الفعالة.
- التيار الثالث: و يهتم بالدراسات حول كيفية تحسين تشغيل المدارس.

3. معايير الفعالية التربوية:

لقد تضمنت الدراسات التي أشرنا إليها سابقا المعايير التي تؤثر على الفعالية التربوية خاصة بالنسبة للمعلمين، منها مثلا تلك التي تضمنتها بطاقة الملاحظة التي أوردها Postic و التي تحتوي على 21 معيارا إجرائيا³⁶، نذكرها حسب ترتيبها:

هيئة مناسبة يغير و كيف المعلومات غير المفهومة

النشاط يحث التلاميذ على النشاط و المعرفة

الهمة و الحماس التسلسل المنطقي للدروس.

الثبات الانفعالي التكيف مع مستوى التلاميذ

الاندماج الاجتماعي منظم و مبتهج

يشير ردود أفعال التلاميذ لا يرتكب أخطاء

³⁶ Postic M. (1977) Op. Cit. p 23.

يشغل ردود أفعال التلاميذ يحسن توزيع الدروس في الوقت

يقيم فهم و متابعة التلاميذ يستعمل لغة محددة

ينظم و يراقب نشاطات التلاميذ اختيار جيد للمعلومات و الخبرات

يتأقلم مع التصرفات الطارئة للتلاميذ يستعمل جيدا شروط الملاحظة

الاستعمال الجيد للسمعية البصرية و الأدوات السمعية البصرية

نلاحظ أن أهم شيء يمكن استنتاجه من هذه القائمة هو أنها ركزت على سمات إجرائية

تخص المعلم، و هي ذات علاقة مباشرة بالتلاميذ، و تغلب عليها الخصائص النفسية التي

تتدخل في عملية التدريس كالحماس و الثبات الانفعالي.

يمكن القول أيضا إن معظم الخصائص تتمحور حول النشاطات الصفية داخل القسم

كالاستعمال الجيد للسمعية و التسلسل المنطقي للدروس.

تجدر الإشارة إلى أن هناك معايير تناولت مفهوم الفعالية من زوايا أخرى بحيث

تفرعت إلى ثلاث محكات أساسية، و قد اعتمدت على أحكام المفتشين و المشرفين و وصف

السلوك الوظيفي لأدوار الأساتذة، و هي كما يلي:

أ. معيار المردود أو الإنتاج:

يعتبر الأثر الذي يتركه المعلم لدى تلاميذه مؤشرا مهما على مستوى فعالية المعلم

و كفاءته، و قد قدم Remmers et Gage الفرضية التالية: "المربي الذي ينتج لدى تلاميذه

أكثر التغيرات القابلة للقياس في مستوى مرتفع هو الأفضل" ³⁷. و قد استخدم هذا المعيار

بكثافة في العديد من الدراسات الهادفة إلى تقييم فعالية المعلمين، فأصبحت في إنجلترا مثلا

الدوائر التربوية تستخدمه للحكم على كفاءة المعلم و من ثم ترقيته، غير أنه ينبغي التنبيه إلى

أنه ليس من السهل تطبيق هذا المعيار، لأن الأثر الذي يتركه المعلم لدى تلاميذه معقد

و متعدد، فمنه ما هو خاص بالمعلومات و المعارف و منه ما هو خاص بالميول

و الاتجاهات.. فهذه الأخيرة متغيرات يصعب فيها القياس. و قد أوضح Bar ذلك و تساءل

³⁷ cité par : De Landsheere G. (1982) *Introduction à la recherche en éducation*, 5^{ème} édition, Armand-Collin, Paris, p 131.

38 عن "أي من المتغيرات يمكن قياسها بسهولة و كيف يتم ذلك بطريقة أكثر موضوعية" و قد لجأ بعض الباحثين إلى أسهل الطرق و هي قياس مقدار ما حصله التلاميذ من معلومات عن طريق الامتحانات بعد أن يتم تقديم سلسلة من الدروس يقاس بعدها الأثر الذي يتركه المعلم في تلاميذه من خلال نتائج الامتحان؛ إلا أن ما يؤخذ على هذا المعيار يكمن في أن الناتج التعليمي هو حصيلة تفاعل مجموعة كبيرة من المتغيرات الموقفية يصعب في كثير من الأحيان حصرها، فالفرد لا يتميز فقط بما يقوم به من أعمال و إنما أيضا بكيفية قيامه بهذه الأعمال، فالنتائج مثلا بالنسبة للامتحانات لا تتأثر فقط بمجهود المعلم و لكن تتأثر أيضا بعوامل أخرى مختلفة الطبيعة.

ب. معيار الخصائص:

هناك بعض الخصائص تتعلق بالمعلم يمكن أن تؤثر على الفعالية أجزها عبد المجيد نشواتي في العناصر التالية³⁹:

- الاستعداد البدني: يندرج ضمن هذا المؤشر الصحة الجيدة، الصوت الجيد، البنية و هي معايير تميز البحوث الأمريكية و لها دور في عملية الاتصال.
 - الذكاء و المعارف: نجد في هذه الخاصية نتائج الاختبارات حول الاستعداد، اختبارات المعرفة و كذا المعارف الشخصية الخاصة.
 - الاتجاهات و الاهتمامات: أثبتت بعض الدراسات أن الأساتذة الذين لديهم اهتمامات واسعة يتمتعون بخصائص مفضلة لدى التلاميذ و هم متفهمون أكثر لهم.
 - التوازن الانفعالي: لا يوجد نمط واحد للمعلم؛ فالمعلمون غير المتزنين عاطفيا يجدون صعوبة أكبر في الاتصال و التكيف مع تلاميذهم.
- و يمكن أن نلخص أهم الخصائص التي أثبتت الدراسات دورها الإيجابي في فعالية التدريس حسب ثلاثة أبعاد كما يلي:

³⁸ Idem, p 143.

³⁹ عبد المجيد نشواتي، المرجع السابق، ص 312

* خصائص معرفية:

- معارف في المواد ذات الصلة بالمادة التي يقوم المعلم بتدريسها.
- القدرة على البحث في ميدان التخصص.
- القدرة على تطبيق معارف المادة التي يدرسها؛ فكما يقول Leif "لا نستطيع أن نعلم ما نجهله"⁴⁰. و من هذا المنطلق فالبعد المعرفي في تكوين الأستاذ أمر في غاية الأهمية و الضرورة.

* خصائص مهنية:

تشمل خصائص و مهارات المعلم الخاصة بالتدريس و تطبيقاته في القسم، بحيث – كما أشرنا إلى ذلك سابقا – ليس هناك مهنة يكون الاستمرار في النمو فيها بالغ الأهمية كمهنة التدريس، من حيث أن فعالية التعليم تتطلب مجهودات خاصة و متواصلة.

و من بين الخصائص التي تتصل بهذا البعد:

- إطلاع المعلم على أهداف المادة و تحقيقها لدى التلاميذ.
- حسن اختيار و استعمال الوسائل التعليمية في تحقيق الهدف.
- التحكم في تقنيات التقويم التربوي.
- القدرة على عرض الأفكار بطريقة مشوقة.

* خصائص علائقية:

إن المعلم الفعال هو الذي يتصف بقدرته على حسن الاستماع للآخرين و تفهم مقاصدهم و الانتباه إلى آراءهم و مشاعرهم و الرد عليها بما يتلاءم مع الموقف التعليمي و يتصف المعلم من خلال هذا البعد بمجموعة من الخصائص ذكر De Landsheere G. منها⁴¹:

- القدرة على تعديل المشاكل و التكيف مع المواقف المختلفة.
- التعليم المرن.
- اتجاهات ديمقراطية في التعليم.
- التنظيم و حسن التخطيط.

⁴⁰ Leif J. (1978) *Formation des enseignants*, éd. Pédagogie d'Aujourd'hui, Paris, p 45.

⁴¹ De Landsheere G. (1982) *Op. Cit.* p 254.

• الإنسانية في العلاقة مع التلميذ.

ج. معيار العمليات:

يشير معيار العمليات إلى تلك الأنماط السلوكية في عمليات التفاعل بين المعلم و التلميذ داخل الفصل الدراسي.

* بالنسبة للمعلم: تتضح من خلال الطرق التي يستعملها المعلم في توصيل المادة مثل الطريقة الحوارية، الشرح بهدوء، تشجيع التلميذ داخل القسم و كل سلوك يستهدف التلميذ داخل القسم.

* بالنسبة للتلميذ: و تتضح العمليات هنا من خلال استجابة التلميذ لإثارة المعلم، الجهد الذي يبذله التلميذ داخل القسم، التجاوب، المناقشات و ردود الأفعال.

تجدر الإشارة إلى أن موضوع التفاعل الصفي حظي باهتمام الباحثين و ذلك لمبررات نظرية و أخرى تطبيقية؛ أي رغبة المختصين في تحديد الأنماط السلوكية التي لها ارتباط إيجابي بفعالية التعليم، و من ثم تكوين المعلمين عليها و تنبيههم لها، كما يمكن الاستفادة من بحوث ميدان التفاعل في حصر متغيرات الموقف التعليمي.

مما سبق يمكننا أن نقول إن المعايير الثلاثة السابقة (معيار المردود، معيار الخصائص و معيار العمليات) تهدف إلى الإلمام بالكثير من الجوانب و المتغيرات الخاصة بالموقف التعليمي، فقد سمحت بالتوغل في المتغيرات الدقيقة لعملية التعليم كالتفاعل الصفي بين المعلم و التلميذ. و من جهة ثانية نلاحظ أن هذا العرض سمح لنا أيضا بتسليط الضوء على أهمية بعض الجوانب ذات العلاقة المباشرة بالبحث الحالي مثل الأخذ بعين الاعتبار في تقييم فعالية التدريس للجوانب المرتبطة بالآراء و الاتجاهات و الاهتمامات، و منه نستنتج أن دراسة آراء الأساتذة حول مختلف جوانب العملية التعليمية و التي يشكل التكوين المستمر و برامجها جزءا منها تعتبر ذات أهمية كبيرة في تقدير درجة تلك الفعالية.

4. خصائص المعلم الفعال:

يتضح من المحكات (المعايير) السابقة أن للمعلم دورا هاما في تحديد فعالية التعلم و نجاحه، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين إلى دراسة خصائص المعلم الفعال كما يدركها شركاء العملية التعليمية كالتلاميذ و المعلمين و المشرفين... و ذلك للوقوف على أهم الخصائص ذات العلاقة بنجاح العملية التعليمية التعلمية، و يمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين خصائص معرفية و أخرى شخصية، نتناولهما بالشرح كما يلي:

أ. الخصائص المعرفية:

إن حصيلة المعلم المعرفية و قدراته العقلية و الأساليب التي يتبعها في إثارة اهتمام تلاميذه هي من العوامل الهامة عند البحث عن الخصائص المعرفية للأستاذ الفعال. إلا أنه يصعب قياس و تقدير الدور الذي تلعبه هذه الخصائص في فعالية التعليم لأن هذه الفعالية نفسها لا تعتمد على معارف المعلم و قدراته العقلية فقط، بل تعتمد أيضا "على الاستراتيجيات التي يتبعها في عملية التواصل مع طلابه و إيصال ما يعرف إليهم"⁴².

و يمكن تصنيف الخصائص المعرفية للأستاذ الفعال في عدة عوامل، أهمها:

* **التكوين الأكاديمي و المهني:** إذ ترتبط فعالية التعليم إيجابا بعدد من العوامل المعرفية كالقدرة العقلية العامة و القدرة على حل المشاكل و مستوى التحصيل الأكاديمي و المهارات الخاصة بتخطيط المادة الدراسية و تنفيذها، فيمكن استخدام هذه العوامل كمؤشرات للتعلم الفعال.

* **اتساع المعرفة و الاهتمامات:** حيث بين الباحث Ryans أن "التعليم الناجح أو الفعال لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه و الميادين الأخرى ذات الصلة فقط، بل يرتبط أيضا بمدى اهتماماته و تنوعها"⁴³. فقد تناول الباحث دراسة الخصائص المعرفية و غير المعرفية لمجموعة كبيرة من المعلمين بلغ عددهم 2043 معلما في المدارس الابتدائية و 1065 معلما في المدارس الثانوية حيث قام عدد من الملاحظين بتصنيف هؤلاء المعلمين في فئتين: فئة المعلمين الفعالين و فئة المعلمين غير الفعالين و ذلك على ضوء 22 بعدا من أبعاد السلوك

⁴² عبد المجيد نشواتي، المرجع السابق، ص 235

⁴³ cité par : Ferry G. (1982) Les enseignants entre la théorie et la pratique, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris X., p 238.

الصفى؛ و تبين نتيجة مقارنة خصائص أفراد المجموعتين أن المعلمين الأكثر فعالية يملكون اهتمامات قوية و واسعة في المجالات الاجتماعية و الأدبية و الفنية، بالإضافة إلى امتلاكهم مستويات أعلى من الذكاء اللفظي أو المجرد. الأمر الذي يؤكد أن معرفة المعلم بالمسائل التي تطرأ خارج ميدان تخصصه و الميادين الأخرى ذات الصلة به و سعة اطلاعه تجعله أكثر فعالية.

ب. الخصائص الشخصية:

ينزع المعلمون نتيجة تباينهم في العديد من الخصائص و السمات الشخصية إلى إثارة مناخ صفى مختلف لدى تفاعلهم و تواصلهم مع تلاميذهم. و يبدو أن التباين بين المعلمين من حيث الاتجاهات و القيم و سمات الشخصية أكبر من مدى تباينهم في القدرة العقلية العامة و المتغيرات المعرفية الأخرى؛ و قد يعود ذلك إلى كون المتغيرات كالمستوى التحصيلي و المهارات التعليمية و التحصيلية المعرفية.. تعتمد في جزء منها على الجانب المعرفي أكثر من اعتمادها على الجانب الانفعالي العاطفي، و مع ذلك فقد تكون المتغيرات الانفعالية و الشخصية "أكثر" أهمية في تحديد تباين فعالية المعلمين التعليمية من المتغيرات المعرفية. و من بين أهم الخصائص الشخصية التي لها علاقة بالتعليم الناجح و التي ذكر عبد الكريم غريب منها⁴⁴:

* الإنسانية: إن تحديد المعلم الفعال أو غير الفعال في ضوء بعض السمات الشخصية يمكننا من القول بأن المعلم الفعال هو "الإنسان" الذي يتصف بما تتطوي عليه كلمة "الأنسنة" من معنى. إن المعلم الإنساني هو المعلم القادر على التواصل بشكل إيجابي مع الآخرين لأن ببساطة التلميذ لا يتوقع من معلمه أكثر من المساعدة على الفهم و بعض التعاطف في تصرفاته معه.

* خصائص عقلية: يمكن تحديدها في النقاط التالية:

- درجة ذكاء كافية.
- القدرة على الإبداع.
- استئارة تفكير التلاميذ نحو التأمل و التحليل.

* بالإضافة إلى ما يمكن تسميته بالخصائص المزاجية، مثل:

⁴⁴ عبد الكريم غريب (2003) استراتيجيات الكفايات و أساليب جودة تكوينها، ط3، المغرب، ص.

- التنظيم في التدريس.
- الإحساس بالمسئولية.
- المرونة و عدم الجمود.

* كما أن هناك خصائص أخرى يمكن تصنيفها على أنها خصائص قيادية، مثل:

- القدرة على التحكم في الموقف التعليمي.
- تحقيق رضا التلاميذ عن نتائجهم.
- تشجيع أو تعزيز إنجازات التلاميذ و الانتباه إليها.
- احترام التلاميذ.

*** خلاصة:**

من خلال هذا الفصل النظري حول الفعالية التربوية نكون قد حاولنا تتبع هذا المفهوم من خلال توضيح دلالاته في الميدان التربوي و أهم التعاريف التي حاولت تحديده و هذا على اختلاف مقارباتها، كما اعتمدنا على محاولة كشف بدايات مفهوم الفعالية التربوية في الميدان البيداغوجي من خلال نتائج البحوث و الدراسات المختصة في هذا المجال. و بالتالي فقد أعطى الفصل لمحة عن أهم التيارات التي تناولت المفهوم و جسده في الممارسة البيداغوجية لبيئاتها كالتيار الأمريكي و الأوروبي و مميزات كل منهما كما ركزنا أكثر على معايير الفعالية التي تستخدم القياس الكمي و تقويم الفعل التعليمي و يعتمد عليها في التنبؤ بفعالية المعلم كمعيار الأثر و معيار العمليات و الخصائص.

نشير أيضا إلى أن هذه المعايير و إن كان التركيز فيها كما عرضنا على تقييم فعالية المعلمين أثناء تأديتهم لمهامهم، إلا أننا لاحظنا الأهمية التي يكتسبها تكوين هؤلاء المعلمين و من ثم برامج ذلك التكوين في الحكم على فعالية العملية التعليمية بصفة عامة.

الفصل الثالث: التخطيط للتكوين أثناء الخدمة و استراتيجياته

* مقدمة.

I- التكوين أثناء الخدمة: مبادئه، أهدافه و مكوناته.

1. مفهوم التكوين أثناء الخدمة.
2. المبادئ الأساسية للتكوين أثناء الخدمة.
3. الأهداف العامة للتكوين أثناء الخدمة.
4. مكونات نظام التكوين أثناء الخدمة.

II- التخطيط لبرامج التكوين و خطوات تصميمها.

1. أهمية تخطيط البرامج التكوينية.
2. شروط تخطيط البرامج التكوينية.
3. مراحل بناء برنامج تكويني.

* خلاصة.

* مقدمة:

يعتبر التكوين أثناء الخدمة أهم وسيلة من وسائل النمو المعرفي و المهني للأستاذ هذا النوع من التكوين الذي أصبح ضرورة ملحة تفرضها التغيرات أو التطورات المستمرة التي تطرأ على قطاع التربية و التعليم، و هو أيضا مقوم أساسي من مقومات التربية الحديثة التي تهدف إلى تحقيق النوعية في التدريس الأمر الذي يحتم على الأستاذ أن يكون في سعي دائم إلى تطوير و تحيين معارفه الأكاديمية و العملية استجابة لتلك التطورات.

و على هذا الأساس، ينقسم العرض الحالي إلى جزأين: بعد أن نستعرض في الجزء الأول مفهوم التكوين أثناء الخدمة، سوف نشير إلى أهدافه، مبادئه، و مكوناته كنظام نتعرف في الجزء الثاني من الفصل على شروط و مراحل تصميم البرامج التكوينية.

I: التكوين أثناء الخدمة: مبادئه، أهدافه و مكوناته.

1. مفهوم التكوين أثناء الخدمة:

سوف نقوم هنا ليس فقط بعرض تعاريف مختلفة للتكوين أثناء الخدمة، و لكن أيضا بتحليل لكل تعريف لاستخراج العناصر التي اهتم بها الباحثون في هذا النوع من التكوين حيث أن كل باحث يضيف عناصر جديدة له. فبينما يركز Carré Ph. & Coll. على كون التكوين المستمر "هو استجابة لتغيرات المحيط المستمرة من خلال ضبط أساليب تعليم مناسبة، و أنه مرتبط بالخصوص بالأشخاص الراشدين خلال حياتهم النشيطة"⁴⁵

« La formation continue est l'adaptation à un environnement changeant à travers des processus d'apprentissage liés aux personnes adultes en vie active »

نلاحظ إذن أن هذا التعريف تضمن عنصرين أساسيين للتكوين المستمر التي هي الإطار الذي يندرج ضمنه التكوين المستمر كونه استجابة أو محاولة للتكيف مع العوامل الخارجية المتغيرة، بالإضافة إلى أنه يعني فقط شريحة البالغين الذين هم في حالة نشاط. يضيف تيلوين عناصر أخرى لهذا المفهوم من حيث أنه امتداد للتكوين القاعدي أو الأساسي الذي تلقاه المعلم من جهة، و من جهة أخرى أعطى الباحث الأهمية الأكبر في تعريفه لمحتوى هذا التكوين الذي يشمل فقط الجانب الوظيفي أو المهني للأستاذ؛ بحيث يقول أنه:

⁴⁵ Carré Ph., Moisan A. & Poisson D. (1997) *L'autoformation*, PUF, Paris, p 207.

"يهتم بالجانب المهني للمعلم الذي يعتبر أهم جوانب إعداده و تكوينه حيث يتيح الفرصة للمعلم بالعمل على توظيف ما تلقاه من معارف أكاديمية و تربوية"⁴⁶، و بالتالي نستطيع القول أن التكوين أثناء الخدمة - حسب الباحث - هو الآليات التي تتيح للمعلم توظيف أو ترجمة معارفه النظرية خلال تأديته لمهام التدريس.

يحاول أيضا خالد طه الأحمد أن يعطي تعريفا أكثر شمولية للتكوين أثناء الخدمة فيقول: "هو كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التكوينية للمعلمين و العاملين التربويين بناءا على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التكوينية الملبيه لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج و ينتهي أخيرا إلى تقويم البرامج و المتكويين لتحديد المخرجات الناجمة عن التكوين أثناء الخدمة و الاستفادة من هذا التقويم في البرامج التكوينية اللاحقة و كل هذه الأعمال تتعلق بالمعلم في أثناء الخدمة"⁴⁷. ما نلاحظه من خلال هذا التعريف هو أنه تعريف نظري الهدف منه توضيح بنية نظام التكوين أثناء الخدمة ككل، أو الخطوات المتبعة لتصميم نموذج تكويني معين. و بالتالي لم يهتم التعريف مثلا بتحديد مضمون البرامج (محتوياتها) أو حتى كفايات تنفيذها؛ و لكن أهم عناصر التكوين أثناء الخدمة التي شملها التعريف هو عملية تصنيف الاحتياجات التكوينية للمعلمين و هو ما يمثل قاسما مشتركا مع بحثنا الحالي، حيث تكمن أهمية دراسة آراء الأساتذة - كما أشرنا إلى ذلك في إشكالية البحث - ليس فقط في معرفة استجاباتهم أو ردود أفعالهم حول برامج التكوين الذي يتلقونه، و لكن خاصة في تحليل احتياجاتهم من التكوين حتى يتسنى للمسيرين ضبط مخططات التكوين على ضوء تلك الاحتياجات.

من التعاريف السابقة، يمكن القول أن التكوين أثناء الخدمة هو ذلك التكوين الذي يتلقاه المعلمون من يوم تمهينهم إلى يوم تقاعدهم بحيث تغطي هذه المرحلة كل حياتهم الوظيفية النشيطة عن طريق الملتقيات و الندوات و التربصات و حلقات البحث و الدراسة و غيرها من الأنشطة العلمية الهادفة الأخرى التي تساعد على تجديد المعلومات.

⁴⁶ حبيب تيلوين (2002) *التكوين في التربية*، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر، ص 14.

⁴⁷ خالد طه الأحمد (2005) *المرجع السابق*، ص 25.

2. المبادئ الأساسية للتكوين أثناء الخدمة:

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

بصفة عامة، صنف Adel F. المبادئ التي حددتها وزارة التربية الوطنية لتنظيم تكوين المكونين و برامج ذلك التكوين في فئتين رئيسيين: "إستراتيجية و منهجية"⁴⁸ و تندرج ضمن كل منهما أهداف رئيسية كبرى، و هي:

أ- المبادئ ذات الطابع الإستراتيجي: و تتعلق بالخصوص بالنقاط التالية:

- الاستمرارية (la continuité) الهدف منها هو إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة في مجال التعليم، و توسيع معارفه و مهاراته، و كذلك الشمولية بحيث يتسنى إشراك جميع الفاعلين (acteurs) في العملية التربوية.

- اعتماد الاتجاهات الحديثة في تطوير أساليب التكوين و برامجها و تقييمها، مثل أسلوب تحليل النظم (l'approche systémique) الذي أشرنا إليه سابقا.

ب- المبادئ ذات الطابع المنهجي: و يندرج ضمنها:

- التركيز على احتياجات المتكونين و اهتماماتهم، و ذلك بتأمين - حسب Petignat P. - "ما يلزمهم من مواد تعينهم على معرفة حاجات المتعلمين النهائية و تنمي فيهم العادات و المواقف المتصلة بمفاهيم مثل التجريب، التعلم الذاتي و التقويم الذاتي"⁴⁹.

- العمل على تحسين نوعية التربية المدرسية، و ذلك بأن يرتبط برنامج تكوين المعلمين بالمقررات التعليمية، و هو ما يعبر عنه محمد الصالح حثروبي بقوله: "تمكين المعلم من

⁴⁸ Adel F. (2005) L'élaboration des nouveaux programmes scolaires, in : MEN (Ministère de l'Education Nationale) & PARE (Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système Educatif) (dir.) *La refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation*, Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, Rabat, p 49.

⁴⁹ Petignat P. (2003) Représentations de l'influence formatrice des stages chez les enseignants débutants et leurs anciens mentors : implications pour la théorie et la pratique de la formation réflexive en alternance, in : Heer, S. & Akkari, A. *Recherches sur l'enseignement, les didactiques disciplinaires et la formation des enseignants, Actes du Forum 2003 de la HEP-Béjune*, pp 55-70.

الأدوار الجديدة من إدارة للمواقف التعليمية و تهيئة لفرص التعلم قصد تنمية قدرات
و إمكانيات و طموحات المتعلمين⁵⁰.

- التقويم المنتظم و المستمر لعمليات التكوين و نتائجه.

3. الأهداف العامة للتكوين أثناء الخدمة:

يمكن تقسيم أهداف التكوين أثناء الخدمة إلى نوعين هما:

أهداف عامة للتكوين تستند إلى الخطة العامة للتكوين و تستمد منها، و أهداف خاصة
محددة لكل برنامج تكويني و هي أهداف تكوينية مباشرة توضع في ضوء تحديد الاحتياجات
التكوينية لدى المتكونين، و بالتالي فإن هذه الأهداف الخاصة المحددة تختلف من برنامج
تكويني إلى آخر.

أ. الأهداف المعرفية: و هي الأهداف التعليمية التي تتعلق عموما بحجم المعلومات و الحقائق
و المعارف التي يكتسبها المتكونون، أي محتويات التكوين. و من هذه الأهداف التكوينية
المعرفية التي حددتها وزارة التربية⁵¹ نذكر ما يلي:

- إثراء الثقافة العامة للمتكونين و تجديد معارفهم التربوية و تعميقها.
- تزويدهم بالمعارف المتعلقة بما يستجد في التربية العامة و علم النفس التربوي
و التخطيط التربوي و دور التربية في متابعة نمو المتعلمين.
- تزويدهم بالمعارف المتعلقة بمبادئ التعلم و تحديد الأهداف التعليمية و تخطيط الخبرات
التي تساعد المتعلمين على بلوغ المخرجات المطلوبة.
- تزويدهم بالأساسيات من المعلومات و المفاهيم و الأساليب التي تستجد في مجال
المناهج، و اكتسابهم القدرة على تنفيذها في مجال العملية التعليمية.
- تزويدهم بالمعارف المتعلقة بطرائق التدريس و طرق التفكير المتطورة لكي يتمكنوا من
ممارسة عملهم على نحو أفضل و بمرود أعلى.
- تزويدهم بالمعارف المتعلقة بالتقويم التربوي.

⁵⁰ محمد الصالح حثروبي (2002) مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، ص 92.

⁵¹ وزارة التربية الوطنية (1997): مجلة تكوين المكونين: آفاق مستقبلية، ص 25.

ب. الأهداف المهارية: وهي الأهداف التي تتعلق بأداء المتكونين العملي من أجل الوصول إلى مستويات أداء مرغوبة لمختلف الأعمال و المهام التربوية، ومنها:

- تنمية قدرة المتكونين على تحديد الأهداف الخاصة المباشرة للدروس على شكل نتائج سلوكية، تنمية قدرتهم على تخطيط النشاطات التعليمية الصفية.
 - تنمية قدرتهم على تقويم النتائج التعليمية الصفية.
 - تنمية مهارات الاتصال على اختلاف أنواعها.
 - تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا التربوية و استعمال الوسائل التعليمية.
 - تكوينهم عمليا لإكسابهم خبرات و مهارات جديدة.
 - تنمية قدراتهم الذاتية لتشخيص المشاكل التي يواجهونها، و إيجاد الحلول لها.
 - تنمية قدراتهم الذاتية في ممارسة البحوث الإجرائية لمعالجة بعض المشكلات المدرسية.
 - تمكينهم من تعلم المهارات الحاسوبية و المعلوماتية و توظيفها في العملية التربوية.
- ج. الأهداف المهنية: و هي الأهداف التي تعكس مستويات النمو المهني في مختلف الجوانب و منها:

- مساعدة المكونين على الرقي الوظيفي من خلال تطوير قدراتهم و كفاءاتهم.
- مساعدة المكونين على ما يسميه Pelletier G. " الانخراط في النشاطات المهنية المختلفة"⁵².

د. الأهداف الناتجة: وهي الأهداف التي تقاس بشكل المخرجات النهائية للنظام التكويني

- مثل: نتاج المتعلمين و مستوياتهم التحصيلية و المهارية، مواقف العاملين (آراءهم و اتجاهاتهم) في المؤسسة التعليمية من التجديدات التربوية التي يقدمها التكوين.
- و. الأهداف الوجدانية: إن الأهداف السابقة: المعرفية و المهارية و المهنية و الناتجة تسمح بتحقيق القيم و المواقف و الاتجاهات التالية لدى المتكونين:

- تنمية الحاجة إلى تجديد المعرفة و المهارة و استمرار النمو المهني، و هذا ما نلاحظ أنه أوصى به تقرير مركز تطوير الإعلام حول التكوين المستمر⁵³ INFFO de Lorraine.
- التفكير الموضوعي السليم.
- العلاقات الإنسانية على مختلف المستويات.

⁵² Pelletier G. (1997) Une spécificité pour la formation continue, in : Repères, n°1, pp 144-146.

⁵³ Centre INFFO (Centre d'Information sur la Formation), (2004) Influence des formateurs sur le système de formation continue, le développement des programmes et les choix pédagogiques, in : La formation des enseignants et des formateurs en France, Rapport réalisé sur la demande du CEDEFOP, juillet 2004, p 8.

- الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم.

4. مكونات نظام التكوين أثناء الخدمة:

يمكن التأكيد في البداية على أنه مهما تنوعت البرامج التكوينية و تعددت أهدافها فإن محاولات تحليل و تقييم أنظمة تكوين المكونين تتبع مقاربة نظامية (approche systémique) بل إن كل برنامج للتكوين يتم التعامل معه على أنه نظام قائم بذاته، و أن أي برنامج للتكوين لا يأخذ بأسلوب تحليل النظم في تصميمه يبقى عبارة عن محاولات عشوائية قد لا تؤدي بالنتيجة إلى تحقيق الأهداف المرجوة. مكونات النظام التكويني في ضوء هذه المقاربة تتمثل في: المدخلات - العمليات - المخرجات، و قد أشرنا إلى مبادئ المقاربة النظامية في الفصل السابق وفق نموذج Selvini Palazzoli et Coll. و منه الهدف من هذا العرض الموجز هو توضيح أن المقاربة النظامية في تحليل نظام تكوين المكونين أو حتى في عملية تقويم برامج التكوين و أهدافه قد تم اعتمادها حديثا في النظام التربوي الجزائري، الهدف منها -كما يقول Sobhi Tawil هو: "إن ضرورة ضمان تجانس كل المقاربة البيداغوجية المعتمدة، و بالتالي علاقة واضحة بين البرامج، المقررات المدرسية، التقويم، التكوين و التطبيقات البيداغوجية كلها تصب في صالح مقاربة نظامية"⁵⁴

« La nécessité d'assurer une cohérence d'ensemble de l'approche pédagogique adoptée, et donc d'une articulation claire entre programmes, manuels scolaires, évaluation, formation et pratiques pédagogiques plaide en faveur d'une approche systémique »

كما يضيف الباحث: "أنه أصبح من الضروري تسجيل العمل و التغيرات وفق المقاربة النظامية التي تشمل كل عناصر النظام بالتدرج شيئا فشيئا حتى تتطور التطبيقات حسب الأهداف المحددة بكل وضوح"⁵⁵

« Il faut inscrire l'action et le changement dans une approche systémique qui englobe tous les éléments du système, en progressant petit à petit pour faire évoluer les pratiques en fonction d'objectifs clairement définis »

نستنتج إذن أن اعتماد المقاربة النظامية أصبح يشكل بالنسبة لوزارة التربية الوطنية اختيارا استراتيجيا تتم وفقه عملية تقويم نظام تكوين المعلمين (المكونين) و كذا برامج التكوين التي

⁵⁴ Sobhi T. (2005) Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie, in : MEN & PARE (dir.) Op. Cit. p 41.

⁵⁵ Idem., p 42.

يخضع لها هؤلاء المعلمون. هذا النظام (نظام التكوين) الذي يتضمن كما أشرنا سابقا مدخلات و عمليات و مخرجات، نوضحها كما يلي:

أ- **مدخلات نظام التكوين:** يمكننا تصنيف عموما نوعين من المدخلات: مدخلات مادية و معارف.

أ. المدخلات المادية تتكون من الأموال اللازمة للإنفاق على التكوين و الاستمرار في مراحله المختلفة، و بواسطة الأموال يمكن توفير المدخلات التقنية و غيرها، و كذلك المباني التي يتم فيها التكوين و ما تحتويه من حجرات و قاعات للتكوين و مخازن و مستودعات لحفظ الأجهزة و الوسائل و المعدات المختلفة، بالإضافة إلى الأفراد الذين يشتركون في عملية التكوين من متكونين و إداريين و مكونين.

ب. المعارف و تمثل الجانب الأهم من المدخلات و تشمل البيانات و المعلومات العامة عن المدارس و الإدارات و المؤسسات التربوية المختلفة و الاحتياجات من الإطارات التربوية إلى جانب المناهج التكوينية من المواد و الموضوعات التكوينية التي تعرض على المتكونين.

ب- **عمليات نظام التكوين:** فيما يخص عمليات النظام، فقد سطرت لها وزارة التربية الوطنية وفق ما ذكره Adel Farid و هو مدير التعليم الأساسي على مستوى وزارة التربية الوطنية و رئيس اللجنة الوطنية للبرامج⁵⁶ (CNP) المكونات الفرعية التالية:

أ. الأهداف (les objectifs du système): تعد الأهداف دليل المنظومة التكوينية الذي يرسم خطواتها و يوجه أنشطتها. فالأهداف عبارة عن نتائج يراد من التكوين الوصول إليها (profils attendus de sortie)، و هذه النتائج توضح في صورة كمية و نوعية و تحدد لها أزمدة و تكاليف، تحدد الأهداف و تصاغ بشكل إجرائي واضح لكل من المكون و المتكون بعد أن تحدد الاحتياجات و تكتشف نواحي الضعف التي يراد علاجها أو نواحي القوة التي يراد تعزيزها.

ب. التنظيم البيداغوجي: يعبر عن التقنيات التي تستخدم في عملية التكوين و ينقسم حسب نفس المؤلف إلى نوعين: تنظيم ميادين التكوين و مواد (l'organisation des domaines de formation et des disciplines)، و أيضا تنظيم و استغلال الإحصائيات المدرسية (l'organisation du chronogramme scolaire)

⁵⁶ Adel F., Op. Cit., p 49.

ج. التقييم: التقييم عملية مستمرة لا تنحصر في تقييم النتائج النهائية، بل هي تبدأ في تقييم الاحتياجات إلى تقييم المدخلات فالعمليات ثم المخرجات التي هي السلوكيات النهائية حيث يرمي تقييمها إلى قياس التغيرات التي حدثت من معارف و مهارات و اتجاهات المتكولين. و بهذا الصدد يضيف Adel F. قائلاً: "التقييم هو عبارة عن سيرورة مدمجة في عملية التعلم و أيضا كوسيلة تطبيق

« L'évaluation est un processus intégré dans l'opération de l'apprentissage, et comme méthode d'application »⁵⁷

ج- المخرجات و التغذية الراجعة: و هي الناتج النهائي الذي يصدر عن التكوين و أنواع المخرجات هو الإنسان المتكون بعد أن مر بالعملية التكوينية و يفترض أنه اكتسب خصائص جديدة، و النوع الثاني من المخرجات هو النتائج الملموسة التي سوف يحققها المتكولون في أماكن عملهم بعد أن اكتسبوا الخصائص الجديدة، أما المخرجات المعنوية فتتمثل في الجانب الاجتماعي و النفسي للعاملين و الذي ينعكس بدوره على الجانب المادي يقول Carré Ph. بهذا الخصوص و نقلاً عن اللجنة الأوروبية: "أهداف التكوين المستمر تبرز طموح المجتمع من المشروع: كالمواطنة النشطة، الازدهار الشخصي و الاحتواء الاجتماعي"⁵⁸

« Les objectifs de la formation continue font apparaître l'aspiration sociétale du projet : la citoyenneté active, l'épanouissement personnel et l'inclusion sociale »

و تظهر هذه المخرجات في تطوير معارف المتكولين لا سيما العملية منها و ارتفاع و عيهم بمشكلاتهم ومشكلات مدارسهم و مؤسساتهم المختلفة.

و بعد الانتهاء من تحديد مخرجات النظام التكويني، تقارن خصائص هذه المخرجات بالأهداف المقررة للتكوين و توضح المقارنة فيها إذا كانت النتائج الفعلية مطابقة للأهداف المحددة بشكل كامل أو جزئي، لتتلقى الإدارة التربوية التغذية الراجعة و بناء على النتيجة المرفوعة إليها تتخذ الخطوة الملائمة، فإذا كانت النتائج ناجحة فإن الإدارة التربوية تعمل على استمرار النجاح و تنمية الأسباب المؤدية إليه و أما إذا كانت أخطاء أو نتائج سلبية فإنها تصنع العلاج المناسب و تتخذ إجراءات تصحيحية و أخرى وقائية توجهها إما إلى المدخلات و العمليات أو إلى أهداف منظومة التكوين.

⁵⁷ Idem. p 50.

⁵⁸ Carré Ph. & al. (2007) Les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte, Actes du Congrès International AREF, Op. Cit., p 2.

II: التخطيط لبرامج التكوين و خطوات تصميمها:

بعد عرضنا في المحور الأول لمفهوم التكوين أثناء الخدمة و أهدافه و أيضا مكونات نظامه يهدف الجزء الثاني من هذا الفصل إلى التعرف على المراحل الأساسية لعملية تصميم أو بناء البرامج التكوينية و شروطها حتى تكون قادرة على تحقيق تلك المبادئ و الأهداف الأساسية.

1. أهمية تخطيط البرامج التكوينية:

أهمية البرامج التكوينية للمعلمين تستنتج من خلال معرفة الغاية المرجوة من ذلك البرنامج فتكوين المعلمين هو إما بهدف إعداد المعلم المترشح لوظيفة التدريس أي أنه تكوين أساسي و إما بهدف تجديد المعارف و خاصة المعارف التطبيقية من أجل مسايرة المستجدات التربوية و بالتالي فهو مستمر أو أثناء الخدمة و إما أيضا أن يكون الهدف منه هو الترقية في السلم الوظيفي للمعلم حتى ينتقل إلى عملية الإشراف التربوي. و قد قامت الباحثة بشرى بنت خلف العنزي⁵⁹ بشرح أهمية تصميم البرامج التكوينية في دور المعلمين السعودية كما يلي:

أ. قد يخطط البرنامج التكويني بهدف اكتساب المتكون قدرة للوصول إلى المعدل العادي للوظيفة، و هذا التكوين يوجه للمعلمين الذين يكونون دون مستوى الإنجاز العادي و هم على الأغلب من المعلمين المبتدئين قليلي الخبرة، و على برنامج التكوين أن يقدم لهم التوجيهات الكافية و أن يطور ما لديهم من قدرات مع مراعاة الفروق الفردية بينهم في سبيل جعلهم عاديين يبدؤون حياتهم الوظيفية بتكيف.

ب. وقد يخطط البرنامج التكويني لاكتساب مهارات جديدة نتيجة لتطور طرائق التدريس و تقنيات التعلم أو تطور العمل الإداري أو الوصول بمعدل الأداء إلى مستوى أفضل، و هذا التكوين يوجه إلى المعلمين العاديين الذين يمتلكون قدرة تنفيذية جيدة.

ج. وقد يخطط البرنامج التكويني لمساعدة المتكون على الرقي الوظيفي و النمو المهني، أو تغيير العمل أو تغيير التخصص، و هذا التكوين يكون عادة ذو وقت طويل نسبيا أي أنه يحتاج إلى تفرغ المتكون.

⁵⁹ بشرى بنت خلف العنزي (2007) تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، جامعة القصيم (2007) /الملتقى

السنوي 14 للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية، 15 و 16 ماي 2007، ص 28-34.

2. شروط تخطيط البرامج التكوينية:

يحدد المختصون مجموعة من الشروط التي ينبغي مراعاتها خلال عملية تخطيط أو تصميم البرامج التكوينية، و ذلك حرصا منهم طبعا على أن تحقق تلك البرامج غايتها الأساسية و هي ضمان تحقيق المعلمين لفعالية أكبر في أدائهم البيداغوجي. سوف نحاول هنا تلخيصها في مجموعة من النقاط كما يلي:

- أ- يرى محمد الصالح حثروبي أن التحديد المسبق و الدقيق لأهداف البرنامج يشكل عاملا جوهريا في تحقيق محتوى البرنامج لهذه الأهداف، حيث يقول بهذا الصدد: "تحديد أساليب التكوين و وسائل تقويم البرنامج و تقويم المشاركين مع وضع اعتبار كبير في عملية التخطيط لأهداف أنشطة البرنامج المختلفة هو ما يضمن نجاح ذلك البرنامج"⁶⁰.
- ب- نلاحظ أيضا أن Nadeau M. A. يركز على "مبدأ العملية و النفعية لبرنامج التكوين"⁶¹ أي أن يكون عمليا و نافعا للمشاركين، حيث أن البرنامج ذو الطابع النظري التام لا يحقق أي نفع أو فائدة للمعلم، و بالتالي يقترح أن تتخلله عناصر عملية تكون نابعة من الميدان و مستخلصة من الواقع، بحيث يستطيع المعلم تطبيقها عمليا و الاستفادة منها واقعا.
- ج- بينما هناك من يركز على التنوع في الأساليب التكوينية، أي يشمل - كما تقول بشرى بنت خلف العنزي - "في جانب منه على مجموعة من المحاضرات النظرية، إلى جانب مجموعة أكبر من التكوين العملي بالإضافة إلى حصص المناقشة و البحث و غيرها من الأساليب الفعالة"⁶².

د- بالإضافة إلى اشتغال البرنامج على حوافز و مزايا للمعلمين الذين يشاركون في التكوين، إلى جانب اعتبار الأقدمية و الأنشطة العلمية و العملية للمعلم.

3. مراحل بناء برنامج تكويني:

يؤكد المختصون على أن عملية تصميم البرامج التكوينية تمر بعدة مراحل. حيث لاحظنا أن تعريف البرنامج الذي أشرنا إليه في تحديد المصطلحات للباحث Nadeau M. A. تضمن مجمل هذه المراحل، بداية من تحديد الاحتياجات التكوينية للمعلمين، ثم توضيح الأهداف المنتظرة من البرنامج التكويني المقصود، ضبط محتوى البرنامج و النشاطات

⁶⁰ محمد الصالح حثروبي (2002) المرجع السابق ص 203

⁶¹ Nadeau M. A. (1988) Op. Cit., p 287.

⁶² بشرى بنت خلف العنزي (2007) المرجع السابق، ص 33

التعليمية لإنجازه، و أخيرا وضع الأساليب المعتمدة لتقويم مدى إنجاز ذلك البرنامج. و منه سوف نركز في هذا العرض على الإجراءات التي حددها هؤلاء الباحثون في كل مرحلة من مراحل بناء البرنامج التكويني.

أ. تحديد الاحتياجات التكوينية:

تعريف الحاجة للتكوين : يعرف إسماعيل محمد باب و آخرون الحاجة التكوينية للمعلم أثناء الخدمة على أنها: "الفرق بين ما يمتلكه من معارف و مهارات و اتجاهات وبين ما ينبغي أن تكون عليه تلك المعارف و المهارات و الاتجاهات"⁶³.

فنستطيع أن نقول أن الحاجة التكوينية بمثابة عتبة فارقة تفصل بين نوعين من السلوك التعليمي للمعلم: سلوك يتوافر لديه في الوضع الراهن و آخر ينبغي أن يتمكن منه لتطور أدائه في الاتجاه المرغوب، ولذا فإن من أهم المعايير لوصف شيء ما بأنه حاجة تكوينية للمعلم أثناء الخدمة أن يكون هذا الشيء غير متوافر لديه إطلاقا أو غير متوافر بالقدر المطلوب.

أهمية تحديد الاحتياجات التكوينية:

تعد الاحتياجات التكوينية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التكويني إلى تحقيق أهدافه. فكلما أمكن التعرف عليها و تحديدها كلما أمكن تلبيتها و رفع كفاءة المعلمين عن طريق التكوين و يقاس نجاح أي تصميم تكويني بمدى التعرف على الاحتياجات التكوينية وحصرها وتحليلها. إن أي برنامج تكويني لا يؤسس على معرفة علمية للاحتياجات التكوينية لا يؤدي دوره بشكل مناسب، و ما الاحتياجات التكوينية إلا مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف و خبرات العاملين لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل متمثلا في معلومات المتكولين و مهاراتهم، و طرائق العمل و التعليم التي يستخدمونها و ما يتبع ذلك من مهارات في الأداء و تطوير الاتجاهات الإيجابية.

و بالتالي تعد عملية تحديد الاحتياجات التكوينية الخطوة المهمة قبل المباشرة بإعداد أي خطة أو مشروع أو برنامج تكويني. و قد أشار كل من فاروق البوهي و عنتر لطفي إلى أهمية تحديد الحاجات التكوينية للمعلمين أثناء الخدمة و التي أبرزوها في النقاط التالية:

- يسمح لنا تحديد الاحتياجات بتخطيط البرامج التكوينية تخطيطا يتسم بالعقلانية و يبتعد عن العشوائية، فمن المنطق كما يقولان: "أن التحديد الدقيق للحاجات يمكن كلا من المخطط

⁶³ إسماعيل محمد باب و آخرون (1990) دراسات في اقتصاديات التعليم و تخطيطه، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 522.

و صانع القرار من الاختيار الدقيق للحاجات التكوينية التي تتطلب أولوية في التكوين من غيرها و بالتالي المضي نحو تحديد الوسائل الملائمة لتلبية تلك الحاجات⁶⁴.

- التباين في الحاجات التكوينية، فالتحديد الدقيق للحاجات و ما يتضمنه من قياسات قبلية سوف يساعد في الكشف عن المستويات الحقيقية للمعلمين المستهدفين، الأمر الذي يسهل عملية تصنيفهم في مجموعات متجانسة في ضوء نتائج تلك القياسات ومن ثم تصميم البرنامج التكويني الملائم لكل مجموعة.

- بالإضافة إلى أن أهداف البرنامج التكويني تشتق من الحاجات التكوينية بعد تحديدها وترجمتها في صورة أهداف محددة و قابلة للقياس يساعد في تصميم أدوات موضوعية يمكن من خلال الاستعانة بها الحكم على مدى نجاح البرنامج التكويني.

مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية:

حدد توفيق مرعي مجموعة من الأساليب و المصادر التي تعتمد لتحديد الاحتياجات التكوينية ومن أكثر هذه الأساليب و المصادر استخداما ذكر ما يلي:

- الأهداف العامة لخطة التكوين التي تقررها الإدارة التربوية (الوزارة) فهي تعطي مؤشرا عاما عن الاحتياجات التكوينية اللازمة للعاملين. فالهدف - كما يقول توفيق مرعي - "يحدد العمل المطلوب تنفيذه، ومن ثم يمكننا بسهولة تحديد العاملين المطلوب تكوينهم و نوع التكوين اللازم لهم"⁶⁵.

- تحليل العمل و وصف الوظائف و تحديد واجباتها و مسؤولياتها و المتطلبات الأساسية لشغلها و التعرف على مؤهلات و خبرات شاغليها، فهو من أهم المصادر للتعرف على الاحتياجات التكوينية.

- يضيف الباحث محمد عادل الأحمر مصدرا آخر يتمثل في "اللقاءات العامة التي يعقدها المسؤولون عن التكوين مع المعلمين و باقي الإطارات و التعرف من خلالها على آرائهم ومقترحاتهم و احتياجاتهم التكوينية لتنمية مهاراتهم و تطوير كفاءاتهم"⁶⁶.

- تعيين المعلمين الجدد حديثي العهد بالتعليم، أو حتى نقل أو ترقية العاملين التربويين مما يستدعي احتياجات جديدة من التكوين.

⁶⁴ فاروق البوهي و عنتر لطفي (1999) مهنة التعليم و أدوار المعلم، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ص 395.

⁶⁵ توفيق مرعي (1983) الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، ص 122.

⁶⁶ محمد عادل الأحمر (1984) أساليب جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، ص 197.

- استخدام و سائل و تقنيات تعليمية و تكنولوجيا جديدة في التعليم أو أيضا تطوير

المناهج التعليمية للمواد يحتاج المعلمون إلى التكوين عليها.

بالإضافة إلى مصادر تحديد الحاجة إلى التكوين المشار إليها أعلاه، نعتقد أنه يمكننا إضافة مصدر آخر لا يقل أهمية عن سابقه، إنه البحث الميداني على عينات من هؤلاء المعلمين و محاولة رصد آراءهم حول مختلف عمليات النظام ثم تحليلها الذي يمكن من الكشف عن تلك الحاجات. كما هو الشأن بالنسبة للهدف من البحث الحالي.

ب. تحديد الأهداف التكوينية للمعلمين:

تشكل الأهداف التكوينية عنصرا هاما من عناصر البرنامج التكويني باعتباره نظاما و على ذلك فإن المخطط للبرنامج التكويني يسعى لتحديد الأهداف التي يتم اشتقاقها من الحاجات التكوينية، ومن ثم تحويل تلك الأهداف و ترجمتها إلى نتائج أو مخرجات محددة. وبصفة عامة فإن تحديد الأهداف للبرامج التكوينية على هيئة نتائج أو مخرجات يمثل عنصرا رئيسيا في تنظيم عملية التكوين، و ذلك من منطلق أن ترجمة الحاجات التكوينية إلى أهداف محددة يرجى بلوغها بأقل وقت محدد يساعد على "تحديد التغير المطلوب إحداثه في أداء المتكولين و من ثم ترجمته إلى نتائج سلوكية متوقعة منه"⁶⁷. زيادة على ذلك يضيف محمد زياد حمدان مجموعة من النقاط التي تدل على أهمية تحديد أهداف البرامج التكوينية للمعلمين، منها⁶⁸:

- تسمح بالاختيار الجيد للمحتوى التكويني و النشاطات التكوينية الملائمة لتحقيق

الأهداف و تخطيطها بأسلوب علمي يساعد على بلوغها.

- تسهل عملية تحديد المتطلبات الأساسية القبلية التي ترتبط بكل هدف من الأهداف

و التي يعتبر الإلمام بها شرطا أساسيا لبدأ التكون على الهدف، و من ثم مساعدة كل من المخطط و المكون على تحديد مدى استعداد المتكولين لتعلم تلك الأهداف (les pré requis).

- الاختيار الجيد للإستراتيجيات التكوينية المناسبة في ضوء طبيعة تلك الأهداف

و الإمكانيات المتوفرة و مستوى المتكولين و قدراتهم.

⁶⁷ إسماعيل محمد باب و آخرون (1990)، مرجع سابق، ص 534

⁶⁸ محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص 208

- تحديد و بناء الأدوات المناسبة التي تساعد على تقييم مدى التقدم نحو أهداف البرنامج و جمع التغذية الراجعة المناسبة التي تمكن كل من المخطط و المكون من متابعة نمو المتكون و بالرجوع إلى ما تحقق من تغيرات مختلفة في أدائه من جوانبه المختلفة. و هكذا فإن عملية ترجمة الحاجات التكوينية إلى أهداف واضحة و محددة يعتبر مهما جدا في عملية تخطيط البرامج التكوينية الأمر الذي يفرض على المخطط أن يتعامل مع تلك الأهداف بدقة يعتمد في اشتقاقه لها و صياغته إياها على معايير موضوعية تمكنه من إنجاز هذه المهمة بأكبر قدر ممكن من الدقة.

مصادر الأهداف التكوينية و معايير تحديدها:

تشتق الأهداف التكوينية لبرامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة كما ذكرنا سابقا من حاجاتهم التكوينية. ولكي تكون الأهداف التكوينية التي يحددها المخطط ذات أثر فعال في مساعدته على تحقيق التخطيط الفعال للبرنامج فإنه يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المعايير في تحديد و صياغة تلك الأهداف و أهم هذه المعايير ما يلي:

- صياغة الأهداف على شكل نتائج (سلوكات) منتظرة من المتكون، فالهدف التكويني يعكس حسب Michaud C. تغيرا على مستوى سلوك المتكون، أي "أسلوب يبين السلوك الذي سيكون المتكون قادرا على إظهاره أو أدائه أو التعبير عنه بعد مروره بالخبرات و قيامه بالنشاطات التكوينية المخططة"⁶⁹.

- تضمين الهدف التكويني بعض الشروط اللازمة لبلوغه و تحقيقه من قبل المتكون. إن هذا المعيار للهدف التكويني يشير إلى ضرورة أن يتضمن ذلك الهدف إشارة إلى الشروط التي ينتظر أن يتحقق في ظلها. أي الطريقة التي يكتسب المتكون من خلالها السلوك أو المهارات المتضمنة في الهدف.

- مراعاة ما تسميه نفس الباحثة "التنوع و التوازن" في تحديد الأهداف التكوينية. فعند تحديد أهداف البرامج يراعى أن تكون هذه الأهداف متنوعة و متوازنة أي أن تكون قادرة على تلبية جميع الحاجات التكوينية للمتكونين باختلاف تخصصاتهم و خبراتهم السابقة من جهة، و أن تحقق التوازن بين الجوانب النظرية و النشاطات العملية من جهة أخرى.

⁶⁹ Michaud C. (2003) conceptions du changement en formation des enseignants, in : *Revue des Sciences de l'Education*, vol. XXIX, n°3, pp 477-497.

ج. تحديد محتوى و أنشطة البرنامج التكويني:

يقصد بالمحتوى التكويني للبرنامج "المعارف و المعلومات و المبادئ و المفاهيم والنظريات و القدرات و المهارات الأساسية التي تشكل مجموعها المادة العلمية للبرنامج والتي يمكن من خلال التفاعل النشط للمكون مع موضوعاتها المختلفة أن يكتسب أنماط السلوك المتضمنة في الأهداف التكوينية التي تم تحديدها"⁷⁰.

و يشير أيضا Karsenti T. & Coll. إلى عنصرين هامين يأخذان بعين الاعتبار في تحديد محتوى البرنامج التكويني، أولا أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية و التطور الاجتماعي و التغير التكنولوجي المتسارع ، بحيث يجعل المتكويين - حسب قوله: "مسايرين لهذا التطور و التغير قادرين على ملاحظة هذا التغير و متابعته"⁷¹، و بهذا يبتعد المحتوى عن أن يكون تكرارا لمعلومات سبق أن حصلها المتكويون، و بذلك يجدون دائما شيئا جديدا يضيفونه إلى معارفهم و خبراتهم. و من جهة ثانية أن يتم تقويم محتوى التكوين بين وقت وآخر (تقويم تكويني)، و أن يشارك في هذا التقويم المتكويون و الإداريون و المكونون و التقنيون، و على أن يتم تطوير هذا المحتوى في ضوء نتائج التقويم.

وبصفة عامة، فإن اختيار المحتوى المناسب لأهداف البرنامج، و تخطيطه يمثل دعامة أساسية من دعائم نجاح البرنامج التكويني و زيادة دافعية المتكويين للإقبال عليه. أما الأنشطة و المواد التعليمية فنستطيع القول أنها تمثل مجموعة العناصر الممكنة التي يتفاعل بواسطتها المتكون مع محتوى البرنامج ليتمكن من تحقيق أهدافه، و تكون في صورة مادة مطبوعة أو مراجع أو أنشطة يقوم بها المتكون.

د. ضبط أساليب التكوين و وسائله:

لا يقل اختيار و تخطيط أساليب التكوين و وسائله أهمية عن أي عملية أخرى يتضمنها أي برنامج لتكوين المعلمين أثناء الخدمة، بل يمكن القول بأن أهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته مهما بلغت دقة تحديدها و كفاءة تخطيطها ستظل عديمة الجدوى ما لم تتكامل معها عملية تحديد أساليب و وسائل التكوين المناسبة و تخطيطها بشكل يتضمن الإفادة القصوى من محتوى البرنامج و أنشطته في تحقيق أهدافه التكوينية بشكل فعال.

⁷⁰ إسماعيل محمد باب و آخرون (1990)، مرجع سابق ، ص 542،

⁷¹ Karsenti T. & al. (2002) Formation des enseignants a l'intégration des TIC : esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques, in : *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXVIII, n°2, pp 243-264.

و يذكر الباحث واضح العمري أربعة مبادئ أو معايير تراعى عند القيام بهذه المهمة هي:⁷²

- النظر إلى برنامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة باعتباره نظاما، و هذا يعني كما أشرنا إلى ذلك سابقا أنه مكون من مجموعة من العناصر المتصلة و المتفاعلة فيما بينها، إن التأثير في إحدى هذه العناصر يحدث تأثيرا في بقية العناصر.

- التركيز في البرنامج التكويني باعتباره نظاما يكون على المخرجات كأساس في تصميم هيكل النظام، و هذا يعني اختيار الأساليب و الوسائل التي تساعد على الوصول إلى المخرجات بشكل محدد.

- يشتمل البرنامج التكويني على تغذية راجعة فورية تقدم للمكون بواسطة المكون أو المشرف على تنفيذ البرنامج أو أن البرنامج نفسه يتضمن أساليب للتقويم الذاتي، و تساعد التغذية الراجعة كلا من المكون و المكون على تعديل البرنامج بما يلاءم المكون و مستوى تقدمه و هذا يفرض على مخطط البرنامج لدى تحديد و تخطيط أساليبه التكوينية مراعاة تفريد التكوين و المرونة الكبيرة في تضمين البرنامج أكثر من طريقة واحدة صحيحة لاكتساب مهارة معينة و وجود اختيارات حقيقية للمكون و المكون بين الأساليب المتوفرة لاكتساب المهارة المعنية و إتقانها.

- إن إتقان أي مهارة يتضمنها البرنامج يتوقف على مدى إتقان المهارة السابقة لها ذات العلاقة بها و التي تعتبر بمثابة متطلبات قبلية أساسية لها و هذا يعني ضرورة التخطيط لاستخدام الأساليب التكوينية التي تؤكد على عدم الانتقال من التكوين على مهارة إلى أخرى ما لم يتقن المكون الأولى و يصبح قادرا على أدائها بشكل سلوكي ظاهر.

و. تحديد إجراءات التقويم:

مما لا شك فيه أن اختيار إجراءات التقويم المناسبة يمثل عنصرا هاما من عناصر أي برنامج تكويني، و إذا تصورنا البرنامج التكويني يتم بناؤه بالأسلوب العلمي يتألف من مجموعة من المهارات المرتبطة ببعضها في نسق هرمي متدرج، بحيث يتوقف اكتساب المكون لإحداها على مدى إتقانه كما قلنا لما تحتها من مهارات، يصبح التقويم المستمر دعامة أساسية من دعائم نجاح البرنامج باعتباره كما يقول Nadeau M. A. "الوسيلة التي يمكن من خلالها التأكد من مدى امتلاك المكون أي من تلك المهارات المستهدفة وفق

⁷² واضح العمري (2006) مدى تأثير التكوين المهني الإقامي على التصور الذهني للمتربين، مذكرة ماجستير في علم النفس التنظيم و العمل، غير منشورة، جامعة الجزائر، ص 43

معايير الإتقان المقررة، و من ثم اتخاذ القرار المناسب" ⁷³. فإن التقويم يكتسب أهمية في برنامج تكوين المعلمين في كونه عملية يتم فيها التخطيط للحصول على معلومات دقيقة تفيدنا في الحكم على مدى تحقيق أهداف البرنامج.

و ما تجدر الإشارة إليه هو أن التقويم في برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة لا ينبغي أن يقتصر على تقويم المتكويين فحسب و لكن يتسع هذا المفهوم ليشمل تقويم البرنامج التكويني باعتباره نظاما متكاملًا، أي يجب أن يتضمن تقويم مدخلات البرنامج و عملياته ومخرجاته.

و نشير إلى أن إجراءات التقييم و أدواته تكتسب قوتها أو أهميتها في البرنامج التكويني إذا كانت قادرة على توجيه (إعطاء تغذية راجعة) كل من المكون و المتكون إلى فهم الأسباب الحقيقية التي تحول دون تمكين المتكون من الوصول إلى مستوى الأداء المقبول، و لكن خاصة بحث استراتيجيات التعديل أو التصحيح الملائمة.

*** خلاصة:**

لقد حاولنا من خلال هذا الفصل شرح التكوين أثناء الخدمة باعتباره ضرورة لبناء وتجديد و تطوير خبرات و مهارات و كفاءات الأساتذة في ضوء ما يستجد من طرائق وتقنيات جديدة، و يستهدف هذا النوع من التكوين جميع الأساتذة و ذلك من خلال محاولة تلبية احتياجاتهم من المادة التكوينية المتميزة سواء عند التخطيط لبناء البرامج التكوينية أو عند تحديد محتوى و أهداف هذا البرنامج و كذا أنشطته، وسائله، أساليبه و تحديد إجراءات التقويم التي يتضمنها البرنامج التكويني المعني.

⁷³ Nadeau M .A. (1988) Op. Cit., p 292.

الفصل الرابع

مبادئ منظومة تكوين المعلمين في الجزائر و تطورها

* مقدمة

- 1- التكوين؛ أنواعه و مبادئه.
 - 2- المبادئ الأساسية لنظام تكوين المعلمين.
 - 3- تكوين المعلمين في الجزائر - مدخل تاريخي.
- * خلاصة.

* مقدمة:

إن استعراض تطور منظومة تكوين المكونين في الجزائر سوف يسمح لنا بالتعرف على ظروف و كذا الإجراءات المتخذة من أجل تكوين كفاءات تدريسية تستجيب لمتطلبات التربية الحديثة من جهة، و من جهة أخرى بتحليل و مناقشة تلك الإجراءات.

لذلك يعتبر هذا العرض مهما جدا، فبعد أن نوضح مفهوم التكوين و المفاهيم الأخرى المرتبطة به، سوف نسلط الضوء على المبادئ الأساسية لنظام تكوين المكونين، لنخصص بعد ذلك حيزا كبيرا لمختلف المراحل التي عرفها تكوين المعلمين في الجزائر و تحليل مختلف البرامج التكوينية المصممة بهذا الشأن.

1. التكوين؛ أنواعه و مبادئه:

أ. التكوين و المفاهيم المرتبطة به:

قبل الحديث عن مفهوم التكوين يجب أن نشير إلى أن هناك تداخلا أو تشابها بين العديد من المفاهيم المرتبطة بعملية تكوين المكونين كالإعداد، التأهيل، التدريب و التكوين لذلك سنحاول في بداية هذا العرض أن نحدد كل مفهوم على حدى و نميز بين هذه المصطلحات:

مفهوم الإعداد: يعرفه محمد متولي غنيمه بقوله: "هو صناعة أولية للمعلم حتى يتمكن من مواصلة مهنة التعليم، و يتم في مؤسسات تربوية متخصصة مثل : معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة"⁷⁴ و ذلك تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها كأن تكون المرحلة الابتدائية أو الثانوية، و بهذا يتم إعداد الطالب المعلم ثقافيا و علميا و تربويا في مؤسسة قبل الخدمة.

مفهوم التأهيل: إذا كان الإعداد يشمل – كما رأينا في التعريف السابق – جميع الجوانب الثقافية و العلمية و البيداغوجية للمعلم المبتدئ، فإن التأهيل يقتصر حسب محمد متولي غنيمه دائما "على الإعداد التربوي أو البيداغوجي، حيث يكون المعلم قد أعد ثقافيا و علميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب اختصاصه العلمي".⁷⁵

⁷⁴ محمد متولي غنيمه (1998) سياسات و برامج إعداد المعلم العربي، دار المصرية اللبنانية، ط2، ص52 .

⁷⁵ نفس المرجع، ص53

مفهوم التدريب: يمكن القول أن التدريب هو تحويل المعارف و المعلومات إلى مهارات أو معارف تطبيقية (savoirs faire) يستطيع المتكون من خلالها تطبيق ما تعلمه في بداية إعدادة.

فالتدريب - كما يقول حبيب تيلوين - هو "عملية ديناميكية متواصلة تتم فيها تنمية معلومات المتدرب و قدراته و تحسين مهاراته الأدائية من أجل مسايرة المستجدات والمتغيرات التي تحدث في الإطار الاجتماعي كما أنه يتم أثناء الخدمة"⁷⁶.

نلاحظ إذن أن ما يميز مصطلح التدريب عن المصطلحين السابقين هو أنه ذو طابع متواصل أي أنه يتم طيلة الحياة المهنية للمعلم، الهدف منه هو تجديد المعارف لتساير المستجدات في ميدان التربية و التعليم.

مفهوم التكوين: التكوين أشمل حيث يعبر عن ما يجري من عمليات الإعداد سواء قبل الخدمة أو أثناءها من نمو لمعارف المعلم و قدراته و تحسين لمهاراته و أدائه التربوي بما يتلاءم و التطور المتعدد الجوانب للمجتمع، و تبدأ هذه العمليات في مؤسسة التكوين قبل الخدمة و تستمر أثناءها، حيث يقول محمود بوسنة: "المعلم لا يكتسب خلال فترة إعدادة سوى الأسس التي تساعد على البدء في ممارسته المهنية، و هو بحاجة ماسة لمواصلة تنمية ذاته من جميع الجوانب حتى لا يصبح في حالة ركود ذهني و ما له من آثار على أدائه التربوي و قيامه بما تتطلبه مهنته"⁷⁷.

إن تكوين المعلمين عملية مركبة تكون في أي مؤسسة تعليمية متخصصة، و هي مركبة لأننا لا بد أن نضع في اعتبارنا خلال تكوين هؤلاء المعلمين من جهة معطيات العصر الراهن في مجالات العلوم و التقنيات، و من جهة أخرى التغيرات المستمرة في مجال تقنيات التعليم و مقارباته. و بالتالي فإن كفاءة و فعالية هؤلاء المعلمين ستؤثر مباشرة على نوعية التغيرات المقصودة في سلوكات التلاميذ. و هذا النوع من التكوين يتمحور حول نوعين :

⁷⁶ حبيب تيلوين (2002)، المرجع السابق، ص 14

⁷⁷ محمود بوسنة و زاهي شهرزاد (1993) جهاز التكوين المهني في الجزائر: مكانته في النسق التربوي و مدى استجابته للطلب الاجتماعي و الاقتصادي ، في: المجلة الجزائرية لعلم النفس و علوم التربية، العدد 3، دائرة النشر العلمي، الجزائر، ص93

- التكوين الأولي: الذي يتم بالمعاهد و هذا قبل مباشرة العمل
- التكوين أثناء الخدمة: و يتمثل في دورات الرسكلة و الندوات و الإرشادات التربوية التي يتلقاها المعلم أثناء تأديته لمهام التدريس.

ب. أهداف تكوين المعلمين:

لقد لخص الباحث بن عيسى السعيد الأهداف العامة من وراء العمل على تكوين المعلم مهنيا في النقاط التالية⁷⁸:

- التحكم في المواد التعليمية و التحكم في الطرق البيداغوجية المتعلقة بها.
- التحكم في لغة التدريس و وسائل التعليم المستعملة.
- التحكم في أساليب التقويم التكويني و التحصيلي.
- التحكم في الثقافة العامة لتدعيم الجانب المعرفي.
- و من خلال هذه الأهداف العامة تمت صياغة مجموعة من الأهداف الإجرائية مثل:
- التحكم الجيد في اللغة العربية و تطويرها للاستعمالات المتنوعة كتابيا و شفويا مع القدرة على التحليل.
- التحكم في المواد الدراسية معرفيا، مهنيا و سلوكيا.
- اكتساب المهارات و القدرات الكافية لتسيير القسم، و مراعاة ميول الأطفال و حاجاتهم و استعداداتهم و رغباتهم.
- التحكم في طرق التدريس للمواد و الأنشطة و أساليب تبليغها و تدعيم نشاطاتها المختلفة، و الحث على الملاحظة و التجريب.
- اكتساب معارف في اللسانيات و الاستفادة من البحوث التربوية.
- تنمية القدرة على امتلاك المعرفة و أساليب التكيف و التصرف و القدرات و المهارات و طرق التحكم في الإنجاز.
- تحقيق التكامل و الانسجام بين التكوين النظري و الميداني.
- التحكم في تقنيات التقويم التربوي.
- التحكم في تقنيات التكوين الذاتي و إعداد البحوث الميدانية.

⁷⁸ بن عيسى السعيد (2004) مقارنة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين و البدائل الممكنة، في: سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية

ج. أنواع التكوين:

التكوين الأولي: هو الذي يتم في المعاهد التكنولوجية و دور المعلمين، و هذا قبل مباشرة المعلم للمهنة في الميدان. و إعداد المعلم في هذا النوع من التكوين يهتم بالجانب الأكاديمي، حيث يعتبر الجانب المعرفي هو الأساس في تكوين المعلم لأنه ينبغي أن يلم بجميع المعارف و نماذج التفكير و مختلف المعلومات حول طبيعة الطفولة و المراهقة مثلا من أجل بناء شخصيات قادرة على التغيير الاجتماعي لذلك تتخذ منطلقا أو أساسا في تكوينه.

التكوين أثناء الخدمة: يتمثل في التربصات و الندوات و الإرشادات التربوية التي يتلقاها المعلم بعد الالتحاق بسلك التعليم و تستمر طيلة مدة خدمته. و هذا النوع من التكوين يهتم - حسب حبيب تيلوين - "بالجانب المهني للمعلم الذي يعتبر أهم جوانب إعدادة و تكوينه حيث يتيح الفرصة له بالعمل على توظيف ما تلقاه من معارف أكاديمية و تربوية"⁷⁹.

- **مرحلة التكوين الأولي:** و هي توجه إلى طلبة المعاهد التكنولوجية و المدارس العليا للأساتذة قصد تأهيلهم لوظيفة التعليم، و تختلف مدتها باختلاف المرحلة المقصودة. و من خلال تواجده في هذه المؤسسة يكتسب التكوين العلمي الضروري، كما أن برامج هذا النوع من التكوين ذات ثلاث أبعاد:

البعد المعرفي الأكاديمي: إن معرفة المعلم للحقائق و المعارف المتعلقة بتخصصه يعتبر أمرا لازما، فتكوين المعلمين يضع في اعتباره هذا البعد، و ذلك من خلال تزويد المعلم المتربص بمعلومات لها علاقة وطيدة بمادة التخصص.

البعد المهني التربوي: لا يكفي أن يملك المعلم المعارف حول المادة التي يراد تدريسها وإنما يجب أن يتعدى ذلك إلى التحكم في طرائق إيصالها لمجموعة المتعلمين و عليه فإن تحكم المعلم في هذا النوع من التكوين يعتبر ضروريا قبل مباشرة مهنته بصفة رسمية و يتم تطوير البعد المهني من خلال مثلا:

- حصص مشاهدة دروس نموذجية يقدمها "المؤطر" في المدارس التطبيقية.
- تقديم دروس عملية يمارس فيها المتكئون "التدريس" بحضور الأستاذ المؤطر.

- المشاركة في حصص المناقشة التي تجري في نهاية الحصة.

البعد السلوكي أو التنشيط: فأدوار المعلم تطورت (حتى لا نقول اختلفت) حيث لم تعد محصورة في نقل المعارف فقط، لكن تتعدى ذلك إلى تشجيع القدرات الإبداعية لدى المتعلمين و تحفيزهم على التفكير في حل المشكلات و أن يصبحوا أفرادا قادرين على التكيف للتغيير، و عليه فإن بعد المسلك أو التنشيط يتمحور حول:

- تزويد الطالب المتربص بثقافة عامة تؤهله لمواجهة مهنته المستقبلية و تطوير شخصيته لأن لهذا الجانب تأثير على نمو الطفل في شتى أبعاده المعرفية و السلوكية و الوجدانية.

- معارف عملية لتوسيع الأفق العلمي للمعلم و مواكبة التطورات الخاصة.

2. مبادئ نظام تكوين المعلمين في الجزائر:

حددت وزارة التربية الوطنية مجموعة من المبادئ التي تسبق تنظيم تكوين المعلمين و تمكن من تصور الاتجاه الذي ينبغي أن يتبناه محتوى هذا التكوين. هذه المبادئ تشمل جانبين أو مجالين؛ الجانب التنظيمي و برامج التكوين⁸⁰:

أ. في مجال التنظيم:

نلاحظ أن تكوين المعلمين مهمة ذات أهمية خاصة من حيث أنه يتم تحديد أهدافها على مدى معين، كما لا يمكن أن يستفيد من التكوين الخاص بالمعلمين إلا حاملي شهادة البكالوريا على الأقل و ذلك على جميع المستويات و لا يمكن البدء في هذه السيرورة إلا إذا تم مسبقا ضبط الشروط الضرورية لإنجاحها.

ستتكفل بتكوين المعلمين مؤسسات متخصصة، و المقصود بالمؤسسات المتخصصة تلك التي تتمتع بخبرة كبيرة في هذا المجال، و عليه لا يمكن التكفل بتكوين المعلمين في مختلف الشعب إلا من طرف مؤسسات مستحدثة لهذا الغرض.

ب. في مجال البرامج :

تتمحور عملية تكوين المعلمين حول الانشغال القاضي بضمان:

- ثقافة عامة معتبرة و تحكم مطلق في لغة التدريس.

⁸⁰ وزارة التربية الوطنية (1997)، مجلة تكوين المكونين: آفاق مستقبلية، ص 22

- تكوين عام لمعلمي مختلف مراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط و الثانوي).
- تكوين متخصص (في المادة المدرسة) بالنسبة لمعلمي الطور الثالث.
- تكوين متخصص يوفر الازدهار الشخصي.
- تكوين حول كفايات تطبيق المناهج الدراسية.
- ينبغي على التكوين أن يطور و ينمي لدى المعلمين المعارف العامة الخاصة بـ:
 - الدراية الكاملة بمقرر المادة الدراسية.
 - البرنامج و الأجهزة المتوفرة.
 - خصائص التلاميذ.
 - الإستراتيجية العامة المتعلقة بالتدخل التربوي.
 - المحيط التربوي.

إلى جانب تشجيع الاعتناء و التحكم في النشاطات المهنية التي تتصل بـ:

- تخطيط النشاط التربوي.
 - التدخل البيداغوجي.
 - تقييم مكتسبات التلاميذ.
- بالإضافة إلى هذه المبادئ، نشير إلى أن برامج التكوين القاعدي أو الأساسي للمعلمين تشمل مجموعة من المواضيع، أهمها:
- الدراسات العامة.
 - دراسة علم النفس و الاجتماع و نظريات التربية و تاريخها و التعليم المقارن و الإدارة المدرسية، و طرق التدريس للمواد المختلفة.
 - دراسات تتصل بالمواد التي سيدرسها الطالب.
 - التمرين العملي على التعليم و النشاط المدرسي تحت إشراف أساتذة مؤهلين.
 - تشجيع البحوث الخاصة بالتربية و تعليمية المواد المختلفة، و تنمية لدى المعلمين أهمية التكوين المستمر.

3. تكوين المعلمين بالمدرسة الجزائرية - مدخل تاريخي:

أ. التجربة الجزائرية في تكوين المعلمين قبل 1970:

لقد وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام مشكلات عديدة منها مشكلة افتقارها إلى نظام تربوي وطني، و ضعف في التغطية بالنسبة لإطارات جزائرية، و أمام هذا العجز والفراغ عملت الجزائر وفق مجموعة من المقترحات أهمها:

- التوظيف و بأعداد معتبرة في سلك الممرنين و هذا من غير تحضير مسبق لأداء مهام التعليم حيث بلغت النسبة حوالي 46% خلال الموسم الدراسي 1962-1963.

- الاستعانة بالخبرة الأجنبية. و استطاعت في السنة الموالية أي 1963-1964 أن تغطي حوالي 56% من احتياجات المدارس فيما يخص التأطير - حسب ما يذكر الأستاذ مصطفى حداب⁸¹.

و لكن رغم هذه النتائج إلا أنه ما زال هناك عجز في عدد المعلمين و لكن خاصة في التكوين البيداغوجي لهؤلاء المعلمين، و هذا ما جعل الدولة تلجأ إلى اتخاذ جملة من القرارات و الإجراءات الإستعجالية التي تساعد في الاستجابة لمتطلبات الوضع و توفير الأعداد الكافية من الأطارات التربوية الكفيلة بتقديم تعليم نوعي للطفل الجزائري. ولتحقيق هذا الغرض، تم اعتماد أنماط التكوين التالية:

التكوين الاستثنائي: و يتمثل في التوظيف المباشر في التعليم و بعد هذا التوظيف الذي يخضع فيه المعلم للتكوين أثناء الخدمة و هو إجراء استعجالي للتكوين تم التركيز فيه على الجوانب المهنية و الثقافية للمعلم الجديد.

و ينقسم هذا التكوين إلى قسمين هما: التكوين الاستثنائي الثقافي و المهني، و التكوين الاستثنائي المهني.

التكوين الاستثنائي الثقافي و المهني: و يعني التكوين من أجل الرفع من المستوى المعرفي الأكاديمي للمعلم من أجل الحصول على مستوى دراسي أرقى، كشهادة التعليم الأساسي التي

⁸¹ Haddab M. (1979) *Education et changements socioculturels : les moniteurs de l'enseignement élémentaire*, OPU, Alger, p 31.

تسمح للممرن بالترقية في السلم المهني. و قد استحدثت عدة مؤسسات للقيام بمهمة التكوين الثقافي و المهني مثل: مراكز التكوين الثقافي و المهني، و مراكز التحسين و مراكز التنشيط التي ذكرها الأستاذ حداب⁸².

التكوين الاستثنائي المهني: يهدف هذا النوع من التكوين بالدرجة الأولى إلى تحسين الأداء البيداغوجي للمعلم. و قد كان هذا التكوين متعدد الأوجه و يتضمن على الخصوص: التربصات التقنية، الأيام التربوية، النصائح المقدمة أثناء زيارات المفتشين.

التكوين العادي: يعد هذا التكوين أكثر (صلابة) من الإجراء الأول المتعلق بالتكوين الاستثنائي، الذي اتخذ خاصة لمواجهة نقص الإطارات الجزائرية في ميدان التربية، و هو التكوين العادي و التكوين المنظم في المدارس العليا لتكوين المعلمين les Écoles Normales Supérieures و مدته لا تتجاوز السنة، يتلقى خلالها المكون برنامجا محددا من الدروس ويمارس فيه التكوين على التدريس حسب طريقة المشاهدة و التقليد للدروس يقدمها أمامه المعلمين المطبقين.

وكان يهدف التكوين العادي بالدرجة الأولى إلى عقلنة تكوين إطارات التربية والتعليم في بلادنا أي الرفع من مردودية العملية التعليمية عن طريق تكوين معلمين ذوي كفاءات عالية.

ويهدف من جهة أخرى إلى الاستغناء عن الإطارات الأجنبية، أي جزأة التعليم. وبالفعل استطاع التكوين العادي أن يضع حيزا لتطبيق أحد المبادئ الأساسية التي قام عليها النظام التربوي و هو مبدأ الجزأة.

ب. تنظيم التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية:

في ظل الظروف التي تميزت بالخوف من تدني مستوى التعليم بالنظر إلى التوظيف المباشر للممرنين و المعلمين دون أن يكون لهم التكوين المسبق أو حتى المستوى الدراسي الكبير، ظهرت المعاهد التكنولوجية للتربية لأول مرة سنة 1969 و قد وضعت تحت وصاية وزارة التربية و التعليم، و تبع بعد ذلك القانون الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية (1970).

⁸² Idem, p 32.

وقد كانت أهدافها مشتقة من الأهداف العامة للتربية و التعليم المتمثلة في: التعريب
ديمقراطية التعليم، الاتجاه العلمي و التقني و الجزارة.

كما تقرر إدخال إصلاح شامل على التعليم يمتد على ثلاث مخططات رباعية متواصلة
إبتداء من 1970 إلى 1982، و من أجل مواجهة النقص في الإطارات التعليمية و الرفع
من مردودية التعليم المقدم في المدارس، تقرر بالنسبة للمخطط الرباعي الأول 1970-
1973 تحقيق الأهداف الكمية التالية: بناء 4000 قسم كل سنة مما يستدعي توظيف
و تكوين 6000 معلم جديد سنويا، جزارة سلك معلمي الطور الابتدائي،- وفق ما ذكر
الأستاذ تركي -⁸³ و هذا يعني تعويض كل المتعاملين الأجانب و تكوين و توظيف 42000
إطار خلال الفترة الرباعية.

أما عن مبادئها فقد أورد رابح تركي أيضا أن المعاهد التكنولوجية تقوم على المبادئ
التالية:

التدريب المكثف، التجديد في التدريب، الحاجة الملحة إلى الإعداد و التدريب.

مهامها: لقد أصبحت هذه المعاهد قطبا تكوينيا يكون أغلب موظفي و إطارات المنظومة
التربوية ككل، ففي المخطط الرباعي الثاني (1974-1977) توسعت دائرة اختصاصها
وأصبحت تكون حتى أساتذة التعليم الثانوي و الإطارات الثانوية و الإطارات الإدارية
والمالية و أعوان المخابر. و في هذه الفترة نجد أن توصيات المخطط الرباعي الثاني
أصبحت تنادي باللامركزية، إذ ابتداء من 1973-1974 أصبح يسمح لكل ولاية بتكوين
المعلمين الذين تحتاج إليهم من المستويين الابتدائي و الثانوي بكل معهد تكنولوجي للتربية
باستثناء - يقول الباحثان Benziane A. et Senouci Z. - " ما يتعلق بالمواد العلمية
والصناعية والتكنولوجية التي تبقى مجمعة في نطاق المعاهد التكنولوجية الجهوية بالعاصمة
وهران و قسنطينة"⁸⁴.

أهداف برامجها التكوينية: إن الأهداف هي التي يتم على أساسها انتقاء محتويات التربية
و معايير التقويم، و قد صدر أول نص رسمي تضمن الأهداف سنة 1973 و لكن شمله

⁸³ تركي رابح (1990) *أصول التربية و التعليم*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، ص 466.

⁸⁴ Benziane A. & Senouci Z. (2007) *La formation initiale dans les Ecoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives*, in : Karsenti T. (dir.) *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*, édition AUF, Montréal, pp 63-64.

وضبطه بصفة أدق أمرية 16 أبريل 1976 و الذي رسم معالم السياسة التربوية عموما. يقول الباحث Adel Farid بهذا الصدد: "إن السياسة التربوية محددة في الأمر الصادر في 16/04/1976 و النصوص المعدلة له"⁸⁵

« La politique éducative est définie par les modifications apportées à l'ordonnance du 16/04/1976 »

و تتلخص هذه الأهداف فما يلي:

- تركيز النشاطات على البرامج الدراسية التي يتولى المتربص تدريسها بعد تخرجه.
- إعطاء الأولوية للتكوين المهني على التكوين الثقافي العام وجعل هذا التكوين الأخير وظيفيا و مساعدا على ممارسة المهنة.
- يجب أن يكون التكوين تدريجيا و جامعا لسائر عناصر العملية التعليمية: من ناحية التنشيط، عن طريق إدراجه في برامج السنة الدراسية و يشمل التنشيط البيداغوجي و الثقافي...

ج. مراحل التكوين:

مرحلة التكوين الأولي: يطلق على تلك المرحلة التي يمر بها المترشحون بعد نجاحهم في مسابقة الدخول لمؤسسات التكوين قصد إعدادهم لوظيفة التعليم و كل ما يقدم لهم من دروس نظرية و تطبيقية و تربصات ميدانية، و يدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول للمتخرج.

أما مدته فهي سنتان بالنسبة للمعلمين الابتدائيين و ثلاث سنوات بالنسبة لأساتذة الطور الثالث (أساتذة المرحلة المتوسطة حاليا).

مرحلة التكوين المتواصل: هو ما يتلقاه المتربص في معاهد التكوين، و مدته سنة واحدة من التوظيف الأول إلى الترسيم، حيث يكون المتربص المتخرج يمارس مهنة التعليم في قسم معين.

مرحلة التكوين المستمر: و هو التكوين الذي يتلقاه الأساتذة من تاريخ تثبيتهم إلى يوم تقاعدهم. فهو يدوم طيلة مباشرة المهام في شكل ملتقيات و ندوات و تربصات و بحوث من أجل تحسين المستوى و تجديد المعلومات و تحيينها لتمكين المعلم من التكيف مع متطلبات الوظيفة التربوية و مستجداتها.

⁸⁵ Adel F.(2005) Op. Cit. ,p 46.

وهذا هو موضوع بحثنا الحالي، بالإضافة إلى أنه أصبح محور تركيز في سياسات الإصلاح الشامل لمنظومة التربية و التعليم.

د. البرامج و الأهداف التكوينية و تطورها:

قبل ظهور المعاهد التكنولوجية لا يمكن الحديث عن برامج تكوينية بمعنى الكلمة باعتبار أن الأهمية الكبرى كانت توليها السلطات الرسمية للتوظيف الاستعجالي للممرنين و المساعدين و تكوينهم، ومع ظهور المعاهد التكنولوجية أصبح الحديث عن برامج جديدة للتكوين متداولاً خاصة مع بداية السنة الدراسية 74/73.

إذ شهدت سنوات السبعينيات جهوداً كبيرة لتنظيم التكوين الأولي و الشروع في سياسة اللامركزية في التكوين يجعل كل ولاية تكون ما تحتاجه من معلمين، و نشرت مختلف برامج التكوين على نطاق واسع.

أما سنوات الثمانينات فلم تشهد أي تعديلات جوهرية في البرامج التكوينية، سوى فيما يتعلق بتفصيلها أكثر بوضع قائمة الدروس المفصلة و طبع برامج كل مادة في كتابات خاصة، ومع بداية سنة 1985 تم وضع برامج التربية العامة لتكوين المعلمين لمدة سنة واحدة.

*** برنامج 1985:** ينص على أهداف التكوين التي يسعى لتحقيقها كما يلي:

- تمكين المتكويين من القدر الكافي من المعلومات النظرية و العلمية.
- تنمية استعدادات المتكويين لكسب و فهم التقنيات و الوسائل التعليمية.
- تكوين المتكويين على التكيف مع العصر و استغلال الأسلوب العلمي في التفكير والبحث.
- تنمية الروح العلمية و اكتساب المهارات و الربط بين المعلومات النظرية والتطبيقية.
- تنمية روح المسؤولية عند المتكويين و تمكينهم من استخدام قدراتهم في حل المشاكل.
- معرفة الصفات اللازم توفرها في المعلم و المسؤولية الملقاة على عاتقه.
- معرفة أنواع التقنيات و الأساليب التي تنفذ بها العملية التربوية.
- معرفة أنواع العلاقات التي تربط المعلم بالمتعلم و الأساس الذي تقوم عليه.

- الوصول بالمتكولين إلى معرفة الترابط الوثيق في وحدة الهدف و اللغة و الفكر والتطور.

نلاحظ أن الهدف الأول يعكس الطابع النظري للبرامج، أما الهدف الثاني فهو أقل إجرائية من الأول و غير قابل للملاحظة و التقويم و هو متشابه مع الهدف السابع أي حدوث تكرار في الأهداف، و بصفة عامة يمكننا القول إن العمومية قد ميزت أغلب هذه الأهداف.

و يمكن القول أن برنامج 1985 ظل يقدم للمتكولين المواد كمجموعة من المعلومات والمعارف دون خلق مجال تطبيقي لتقويم قدراتهم على استعمال طرائق التدريس المختلفة كما لم يحدد البرنامج ما هي طريقة التدريس المتبناة لتحقيق أهداف المنظومة التربوية.

و بقيت البرامج على حالها طيلة الثمانينات و حتى بداية التسعينات، حيث و صلت للمعاهد التكنولوجية و بدون سابق إنذار (نقصد به عدم الاهتمام بآراء الأساتذة حيث لم نعثر على أي إشارة إلى ذلك) البرامج الجديدة التي استحدثت سنة 1991.

* **برنامج 1991:** سمي ببرنامج تكوين معلمي المدرسة الأساسية و الذي شرع في تطبيقه ابتداء من السنة الدراسية 1993-1994 و الذي حدد مجموعة من الأهداف العامة و أيضا الإجرائية الخاصة بالتكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية⁸⁶.

* **الأهداف العامة و الإجرائية للتكوين الأولي:** صيغت مجموعة الأهداف العامة كما يلي:

- التحكم في المواد البيداغوجية المتعلقة بها.
 - التحكم في اللغة و الوسائل المستعملة.
 - التحكم في أساليب التقويم التكويني و التحصيلي.
 - التحكم في الثقافة العامة لتدعيم الجانب المعرفي.
 - التحكم في الآداب المهنية و الاجتماعية.
- و من هذه الأهداف العامة صيغت مجموعة من الأهداف الإجرائية نذكر منها:

- التحكم في المواد المدرسية معرفيا، مهنيا و سلوكيا.
- تعزيز جوانب تكوين المربي الصالح المؤمن باختيارات مجتمعه.

- اكتساب معارف في اللسانيات للاستفادة من البحوث التربوية.
- تنمية القدرة على امتلاك المعرفة و أساليب التكيف و التصرف و القدرات و المهارات و طرق التحكم في الإنجاز و استعمال الوسائل التعليمية.

إن الملاحظ على هذه الأهداف أنها لم تخضع لأي شرط من شروط تحديد الأهداف التربوية، فنجدها عموماً ذات درجة عالية من الشمولية و الغموض. و كذلك من حيث شروط الصياغة الإجرائية فنجدها في مجملها مركبة و يغيب فيها أهم شرط هو تحديد معيار الإنجاز أو محك الأداء المقبول الذي يمكن من تقييم نجاح المعلم الطالب في تحقيق الأهداف. الهدف الثاني مثلاً على درجة كبيرة من الشمولية و الغموض، فلم يوضح ما هي خصائص و مواصفات المربي الصالح، و نلاحظ عن الهدف الرابع أنه مركب و معقد و لم يتضمن تحديد السلوك النهائي للطالب كدليل على تحقيق الهدف، أما الهدف الأول فقد اشتمل على كل مجالات السلوك الإنساني التي تعرفها الأهداف (معرفية، وجدانية، سلوكية).

الجديد أيضاً في البرنامج أنه حدد مدة التكوين بسنتين بدل السنة الواحدة و حجم ساعي قدره 900 ساعة موزعة على 60 أسبوعاً دراسياً.

*** برنامج 1993:** جاء هذا البرنامج بتعديلات، وأورد قائمة من الأهداف التكوينية، كالتالي:

- تقديم المنهجية الجديدة.
- تكوين المعلم الكفاء و المسؤول.
- التمكين من الطرائق و الأساليب البيداغوجية.
- إعطاء أقصى حد من المعلومات و السلوكات و الطرائق المنهجية للمتعلم .
- الجمع بين الدروس النظرية و التطبيقية.

إن هذه القائمة تختلف على القوائم السابقة فهي قريبة من اللغة الإجرائية كما ركزت على الوسائل المساعدة للمتربص على النجاح في مهنته كالمعارف النظرية و الأساليب و الطرائق العملية التطبيقية، فهي تظهر أكثر وضوحاً و غير مركبة و أكثر براغماتية.

*** برنامج 1995:** تم وضعه من خلال الملتنقى الجهوي المشترك لأساتذة التربية و علم النفس بـتيزي وزو أيام 10-11-12 ديسمبر 1995 أورد هذا البرنامج محورا خاصا تناول موضوع بيداغوجيا الأهداف، لخصه الباحث محمد بوعلاق⁸⁷ في الجدول التالي:

⁸⁷ محمد بوعلاق (1999) الهدف الإجرائي: تمييزه و صياغته، قصر الكتاب، البليدة، ص 172.

المحتويات	الأهداف	التوجيهات و الحجم الساعي
- بيداغوجية الأهداف - تعريف الهدف التربوي - مصادره - مستويات الأهداف - الغايات - المرامي - الأهداف العامة - تصنيفها - الأهداف الإجرائية - قياسها و تقييمها	- تعريف المتكون بأهمية الأهداف التربوية وكيفية صياغتها. - تمكين المتكون من إدراك الكيفيات التي تحدد الهدف. - تمكين المتكون من القدرة على قياس و تقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية.	ضرورة تقريب الفهم بتمارين عملية الحجم الساعي المخصص هو 10 ساعات

جدول رقم 2 : محتويات و أهداف العمل التربوي الذي حدده برنامج 1995

يبدو في البداية من خلال تفحص هذا البرنامج أن الحجم الساعي المخصص لتدريس بيداغوجيا الأهداف غير كاف، كما قدم هذا البرنامج موضوع بيداغوجيا الأهداف معزولا عن طرائق التدريس. و في الهدف لم يورد الكيفيات التي يقاس بها الهدف الإجرائي و لا أساليب تقويمها حيث لوحظ وجود صعوبات لدى المعلمين في كيفية صياغته. و افتقر البرنامج إلى أحد العناصر المهمة في بيداغوجيا الأهداف و هو عنصر تصنيفات الأهداف إذ كيف يمكن للمدرس أن يقوم بصياغة أهدافه الإجرائية إذا لم يكن قادرا على التمييز بين مجال و آخر من مجالات السلوك الإنساني، و كيف يكون هدفه قابلا للملاحظة و القياس إذا لم يتضمن فعلا يترجم القدرة من ضمن تلك التصنيفات.

و ابتداء من سنة 1996، تدخل الجزائر مرحلة مهمة بالنسبة للمنظومة التربوية نظرا لتأسيس المجلس الأعلى للتربية الذي انتهج سياسة تربوية "جديدة".

و. إجراءات المجلس الأعلى للتربية و اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

لقد عرفت منظومة التكوين الخاصة بالأساتذة مع نهاية الثمانينيات و بداية التسعينات مرحلة متأزمة، تميزت بعدم التناسق و "أنماط اتصال و بالتالي قرارات عمودية"، و امتد هذا الوضع إلى التسعينات مع توالي محاولات إعادة التوازن للمنظومة التكوينية.

من أجل تعديل هذه الوضعية، تم تنصيب المجلس الأعلى للتربية، ثم تلتها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، من أجل مساهمة الاتجاه العالمي الحالي الذي يهدف إلى رفع مستوى التكوين الأكاديمي للمدرسين و الذي تشمل أهم انعكاساته أنه أصبح يفرض ملحقا جامعا كشرط من شروط الانتماء إلى مهنة التدريس.

المجلس الأعلى للتربية (1996-1998): تم تنصيبه بموجب مرسوم رئاسي رقم 101/96 المؤرخ في مارس 1996 ومن أبرز مهامه و المتعلقة بالتكوين هو اقتراح إستراتيجية تنمية شاملة للمنظومة التربوية التكوينية بناء على المقاييس العلمية و قيم الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري، و انسجاما مع الخيارات السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية الجديدة⁸⁸.

الخطة المقترحة للتكوين : لقد اقترح المجلس خطة تكوينية سماها "الخطة الإستعجالية للتكوين التأهيلي"، و تمتد على مدى 10 سنوات، و أعطيت الأولوية للأساتذة و المعلمين الذين هم في الميدان و الذين هم بحاجة إلى تكوين استعجالي، ففيما يخص معلمي الطور الأول و الثاني فإنه ينبغي رفع مستواهم الأكاديمي إلى مستوى جامعي و أما أساتذة الطور الثالث فإنه ينبغي إيجاد الصيغ الملائمة مثل: الانتداب لمدة معينة للتكوين الذاتي، التكوين عن بعد و التكوين الدوري، و التي ترفع من مستوياتهم إلى مستوى الليسانس في مادة التخصص. و قد خلص المجلس إلى وضع تصور لتكوين المكونين يشمل هيئة التعليم وهيئة التأطير الإداري لا سيما في التعليم الأساسي⁸⁹. و قد ارتكز هذا التكوين على جانبين: التكوين الأولي و التكوين أثناء الخدمة.

* **التكوين الأولي:** تحدد فيه ملامح و صفات المعلم المقبل على التدريس، و يمكن تصنيفها إلى كفاءات شخصية و معرفية. و تدوم فترة التكوين من سنة واحدة إلى أربع سنوات حسب مستوى التأهيل الذي يتمتع به المترشح.

* **التكوين أثناء الخدمة :** إن المكونين في شتى المراحل التعليمية بحاجة إلى تجديد معارفهم و الرفع من كفاءاتهم المعرفية و المهارية، فقد أدخلت تعديلات على البرامج أو أضيف إليها مواضيع جديدة. و نظرا لأهمية التكوين أثناء الخدمة و ما ينتظر منها من تحسين في الأداء التربوي و رفع في المردودية، فقد بني على مبادئ: المرونة/ الاستجابة / الفعالية.

تقول الباحثة Elizabeth Kadri بهذا الخصوص: "و هذا من أجل ضمان تأهيل أحسن

⁸⁸ وثيقة لوزارة التربية الوطنية-المجلس الأعلى للتربية (1997) المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي، ص 55.

⁸⁹ نفس المرجع، ص 56

للأساتذة وموظفي التأطير من خلال شكل جديد من التكوين سواء الأساسي، المتواصل أو عن بعد⁹⁰

« Et ce pour assurer une meilleure qualification des enseignants et des personnels d'encadrement par un nouvel éventail de formations initiales, continues et à distance »

أما أهدافه العامة فهي:

- دعم التكوين الأولي.
- رفع المستوى المعرفي و المهاري و العلمي و التربوي و الثقافي.
- تحيين المعارف.
- و فيما يخص كفايات تطبيق التكوين أثناء الخدمة فقد تم عن طريق:
- ضبط أعداد الأساتذة الذين هم في حاجة للتكوين.
- ترتيب الأولويات في التكوين (من حيث المواضيع).
- اختيار العناصر التي تؤطر البرامج و ذلك بالاستعانة بزيادة عن المفتشين ببعض أساتذة الجامعات لضمان تكوين نوعي و فعال.
- وضع خلايا متخصصة مركزيا، جهويا و محليا لوضع برامج التكوين و تحديد محتوياتها تماشيا مع حاجات المتكويين و غايات المنظومة التربوية.
- كما تم توفير تحفيزات لإنجاح عمليات التكوين تكمن في احتساب الشهادات المتوجة لفترات التكوين في المسار المهني للأستاذ.

إجراءات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: تم تأسيسها في سنة 1998 و تبنت مبدأ التربية من أجل مجتمع ديمقراطي و تعددي متفتح على الثقافات العالمية، و على مبدأ النوعية في التعليم على ثلاث مستويات:

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

لقد احتل موضوع التكوين المرتبة الأولى و تم وضع برنامج صادق عليه الحكومة في 11 مارس 1998 ينجز على مدى 5 سنوات رصد له غلاف مالي يقدر بـ 7.1 مليار دينار. و يتضمن البرنامج جزأين: الأول خاص بالتكوين الذي تتكفل به منذ السنة الدراسية

⁹⁰ Kadri E. (2005) Construire un avenir pour l'école : Le rôle clé de la formation enseignante, in : MEN & PARE, Op. Cit., p 180.

1999-2000 المعاهد الجامعية الأربع على المستوى الوطني، و الثاني هو التكوين أثناء الخدمة الذي استخدمت فيه تسميات جديدة هي: "الجهاز الدائم و الجهاز المؤقت للتكوين".

الإجراءات الجديدة للتكوين أثناء الخدمة: في إطار إصلاح المنظومة الوطنية التربوية و خطاب وزير التربية الوطنية على أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 1999، و تحت شعار النوعية و الجودة، احتل موضوع التكوين الأولوية، حيث صرح الوزير أن 85% من مدرسي الابتدائي و 65% من مدرسي المتوسط غير حاملين لشهادة البكالوريا و منه تم تكوين الجهازين.

• **الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة:** إن مخطط التكوين الخاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة قدم صورة عن الإستراتيجية الجديدة التي تسعى المنظومة التربوية من خلالها تحقيق نقلة نوعية فيما يخص تكوين المعلمين حيث أن 143000 معلما موزعين كالاتي: 59000 معلم مدرسة أساسية و 35500 أستاذ تعليم أساسي و 48500 أستاذ تعليم ثانوي⁹¹ شرعوا ابتداء من السنة الدراسية 98-99 في دورات تكوينية تدور في مجملها حول ثلاث محاور هي: محور البرامج، محور الكتاب المدرسي و محور التقييم، و كان الهدف من هذه المحاور هو:

✓ إقامة مجموعة من المكتسبات النظرية القبلية الضرورية في المحاور الثلاثة.

✓ تجديد المعارف الأكاديمية للمعلمين المعنيين بالتكوين.

✓ اكتساب المهارات المهنية القاعدية أو تعزيزها و تحسينها.

إن مخطط التكوين الخاص بالجهاز الدائم لسنة 1998 يتبنى بيداغوجيا الأهداف كطريقة تدريس فأصبحت تشكل مركز اهتمام التربويين فأقاموا برنامج التكوين من أجل اكتساب المعلم تقنيات التدريس بالأهداف.

* **الجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة:** يهدف أساسا إلى رفع الرصيد المعرفي و تحسين مستوى معلمي المدرسة الأساسية خاصة الذين: " حصلوا على رتبة معلم مدرسة أساسية إما

عن طريق الامتحانات المهنية و عددهم 52540 معلما، أو عن طريق التكوين الأولي في المعاهد التكنولوجية و لديهم مستوى الثالثة ثانوي و عددهم 20720 معلما⁹².

و هذا من أجل الوصول بهم إلى مستوى البكالوريا، أما الحائزين على البكالوريا فستفتح أمامهم إمكانية التسجيل في الجامعة لتحضير شهادة ليسانس عن طريق الصيغ التي أشرنا إليها سابقا.

و عن المستفيدين من هذا التكوين فعددهم 73260 معلم مدرسة أساسية نقل أعمارهم عن الأربعين سنة من أجل تغطية النقائص الأساسية خاصة في:

• العجز المسجل في الثقافة العامة، و البيداغوجيا و علم النفس الطفل.

• العجز في اللغة العربية و الرياضيات، و كذا الفرنسية بالنسبة لمدرسيها.

و قد اختار المسار التكويني طابعا جماعيا (حسب حاجيات تكوينهم المشتركة).

أما فيما يخص أساتذة التعليم الثانوي (نظرا لعدم وجود إشكاليات المستوى المشار إليها لدى غيرهم من معلمي و أساتذة الأطوار الأخرى) حيث يقول Obin J.-P.: "أما بالنسبة للتعليم الثانوي فنستطيع أن نقول أنه قريب من المعايير المعتمدة، حيث ما يقارب 90.5% من الأساتذة جامعيون منهم 85% حاملين لشهادة الليسانس"⁹³

« Quant à l'enseignement secondaire, on peut considérer qu'il est plus proche des normes requises avec près de 90.5% d'enseignants diplômés universitaires, dont 85% sont titulaires d'une licence d'enseignement ».

فقد كان الحرص في التكوين الموجه لصالحهم على تركيز التكوين في مواضيع تتعلق بتعليمية المواد، علم النفس الطفل و المراقبة و استراتيجيات إدارة الأفواج البيداغوجية.

⁹² حبيب تيلوين (2002)، مرجع سابق، ص 22

⁹³ Cité par : Benziane A. & Senouci Z., Op. Cit. p 73.

هـ. مكانة تكوين المعلمين في الإصلاح التربوي الجديد:

إن المنظومة التربوية مستمرة في إحداث التعديلات في مجال تكوين المكونين بهدف تحقيق النوعية الجيدة، حيث شكل تكوين المعلمين و الأساتذة أحد المحاور الثلاثة الأساسية في الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية في ماي 2002.

و جاء في وثيقة لوزارة التربية الوطنية بعنوان: "مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر 2003: "إن سلك المعلمين الذي يضم أكثر من 335700 معلما و أستاذا يتميز بضعف مستوى التأهيل و خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أن نسبة 80% من معلمي التعليم الابتدائي تحتاج إلى عمليات الرسكلة و تحسين المستوى"⁹⁴.

و أمام هذه الوضعية، أقر مجلس الحكومة بتاريخ 2002/04/30 عددا من الإجراءات بخصوص التكوين و تحسين مستوى المعلمين المسيرين أهمها:

* في إطار التكوين أثناء الخدمة : حددت الوزارة الإجراءات التالية :

- إنجاز مخطط وطني لتحسين و رفع مستوى المعلمين، و مع تعدد طرق و صيغ التدخل و إمكانية التحضير (إكمال الدراسة بالجامعة، التكوين عن بعد على الطريقة التقليدية أو استعمال تكنولوجيا الاتصال، تربصات مغلقة، تكوين تناوبي).
- منح الأولوية في مخطط تحسين المستوى لمعلمي الابتدائي و كذا أساتذة التعليم المتوسط الأكثر حاجة و الأصغر سنا، لأن 85% منهم سيقون في حالة نشاط لمدة 10 سنوات على الأقل.
- وضع آليات للتحضير و الترقية مرتبطة بتحسين مستوى أداء أساتذة التعليم الثانوي.

تضمن مخطط 2003 للتكوين أثناء الخدمة الأولويات التالية:

- مواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة.
- تكوين المكونين و تحسين مستوى بعض الفئات من المعلمين.
- التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال.

⁹⁴ وثيقة لوزارة التربية الوطنية (2003) مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، ص 4.

و في سنة 2004، أعطيت أهمية أكبر لعملية مرافقة تطبيق المناهج الجديدة حيث برمجت الوزارة سلسلة من العمليات التكوينية أولها مخصصة لمؤطري هذه العمليات على المستوى الوطني و الجهوي و عددهم موزع كما يلي⁹⁵:

- مفتشو التربية و التكوين و عددهم 460 مفتشا (مفتشو التعليم الثانوي)
- مفتشو التعليم الأساسي و عددهم 1561 مفتشا.

و تقرر أن تتطلق العمليات الإعلامية التكوينية مع بداية سنة 2004 على أربع فترات:

- العمليات الإعلامية و التكوينية الخاصة بالمناهج الجديدة من جانفي إلى شهر مارس 2004.

- العمليات الخاصة بالكتب الجديدة من شهر أفريل إلى غاية ماي 2004.

- العمليات التكوينية الموجهة للمعلمين و الأساتذة المعنيين بالمناهج و الكتب الجديدة في شهر جويلية 2004 .

- العمليات التكوينية تبرمج محليا طوال السنة الدراسية، و تدعم بالزيارات الميدانية للمفتشين داخل الأقسام.

و تتراوح مدة الفترة التكوينية بين أسبوع و 5 أسابيع، و سوف يتم تكوين جميع الأساتذة و المعلمين حول تطبيق نموذج التدريس بالكفاءات.

* خلاصة:

حاولنا في هذا الفصل عرض أهم المراحل التي عرفها نظام تكوين المكونين في الجزائر من السنوات الأولى للاستقلال إلى يومنا هذا. فلاحظنا أن التركيز في البداية كان على التوظيف السريع و المباشر للمدرسين بهدف تغطية العجز في عدد المعلمين، و بالتالي لم يأخذ التكوين صفة جديدة إلا بظهور المعاهد التكنولوجية للتربية في السبعينات، أين تم تحديد أهداف التكوين و التي بدورها اقتصرت على اكتساب المعارف على حساب التكوين الميداني على تقنيات التعليم، بالإضافة إلى اتسامها (الأهداف) في صياغتها بعدم الوضوح والشمولية. ثم تطورت حتى بدأ تكوين المكونين يعرف نوعا من الدقة، كما أصبح أيضا التركيز مسلطا على تحسين المستوى المهني للمعلمين.

الفصل الخامس:

منهجية البحث

مقدمة.

- 1- المنهج المستخدم في البحث.
- 2 - وصف مجتمع البحث.
- 3 - أدوات جمع البيانات.
- 4 - الخصائص السيكومترية للأداة.
- 5 - أدوات المعالجة الإحصائية.

خلاصة.

* مقدمة:

الإطار المنهجي للبحث هو الجزء الأكثر أهمية في أي مسعى لدراسة الظواهر الاجتماعية و التربوية دراسة علمية دقيقة. فنتائج البحث المتمثلة في فهم و تحليل الظواهر و إمكانية تعميم النتائج المترتبة عن ذلك متوقفة على مدى صحة و صلابة البناء أو التصور المنهجي المعد مسبقا للعمل.

بناء على ذلك، فإن الهدف من هذا الفصل هو عرض الخطة المنهجية التي اتبعناها من أجل معرفة آراء أساتذة التعليم الثانوي حول موضوع برامج التكوين أثناء الخدمة بدءا بالمنهج المتبع في البحث، و وصف لمجتمع أساتذة التعليم الثانوي الذين شملتهم الدراسة ثم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات و التقنيات الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج.

1- المنهج المستخدم في البحث:

إن أي مسعى علمي يهدف إلى رفع الغموض الذي يكتنف ذهن الباحث حول موضوع معين لا ينطلق من فراغ، بل لا بد من إتباع منهج علمي دقيق لتحقيق تلك الغاية. ذلك المنهج الذي يعرفه Angers M. بأنه: "مجموع الإجراءات المحددة و المعتمدة من أجل الوصول إلى حلول"⁹⁶.

فعملية اختيار المنهج إذن خطوة أساسية في البحث لأن موضوعية و مصداقية نتائج الدراسة تتوقف عليها.

و لما كان هدف البحث الذي نقوم به هو معرفة آراء أساتذة التعليم الثانوي حول مدى فعالية برامج التكوين الذي يتلقونه خلال مسارهم المهني، فإن ذلك يستدعي منا استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يسمح - كما يقول محمد شفيق - "بوصف المشكلة المراد دراستها كما هي في الواقع و تحليلها و محاولة إعطائها تفسيراً علمياً و منطقياً"⁹⁷.

2- وصف مجتمع البحث:

شملت الدراسة جميع الأساتذة الدائمون المرسمون في التعليم الثانوي للمقاطعة التربوية لدائرة عين أزال (ولاية سطيف)، حيث يبلغ عدد ثانويات المنطقة بستة (06) ثانويات. و عندما يتم عزل 40 أستاذا من ثانويتي سعد مرابط ببئر حدادة و سعد دحلب بعين

⁹⁶ Angers M. (1997) *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, édition Casbah, Alger, p 9.

⁹⁷ محمد شفيق (1985) *البحث العلمي*، المكتب الجامعي الحديث، بيروت، ص 46.

أزال الذين أجرينا عليهم الدراسة الاستطلاعية يبقى أساتذة الثانويات الأربع (04) التي تمثل المجتمع الأصلي للدراسة. فالدراسة إذن مسحية تشمل جميع أساتذة الثانويات المتبقية. و الجدول التالي يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث على ثانويات المنطقة:

اسم المؤسسة	عدد الأساتذة	%
ثانوية محمد بعيطيش - عين أزال	26	23.63
ثانوية البشير الإبراهيمي - عين لحجر	30	27.27
ثانوية ابن باديس - بيضاء برج	26	23.63
ثانوية محمد بلعباس - الحامة	28	25.45
المجموع	110	100

جدول رقم 3: يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث عبر ثانويات الدائرة.

و بما أننا اعتمدنا في البحث على متغيرات الخبرة المهنية (أقل من 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات تدريس)، جنس الأستاذ (ذكور - إناث) و مادة التدريس (مواد علمية - مواد أدبية) فإننا سنقوم بتقسيم مجتمع الدراسة وفق هذه المتغيرات و بذلك فهي دراسة مسحية تشمل جميع أفراد المجتمع (110 أستاذ)، مقسمين حسب تلك الفئات الثلاثة كما يلي:

2-1- توزيع أساتذة الثانويات حسب متغير الجنس:

الجنس	عدد الأساتذة	%
ذكور	73	66.36
إناث	37	33.63
المجموع	110	100

جدول رقم 4: يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير الجنس.

2-2- توزيع أساتذة الثانويات حسب متغير مادة التدريس:

تجدر الإشارة هنا إلى أنه تسهила لعملية البحث و تبويب النتائج، فقد لجأنا - كما فعلنا بالنسبة للدراسة الاستطلاعية - إلى تجميع المواد التي يدرسها أساتذة التعليم الثانوي في فئتين كبيرتين تشملان الشعب التي تنتمي إليها تلك المواد، و بالتالي تضم كل واحدة من هاتين الفئتين عددا من المواد التعليمية، و ذلك على النحو التالي:

* مجموعة المواد العلمية: و تضم كل من: الرياضيات، العلوم الفيزيائية، العلوم الطبيعية، التكنولوجيا و الإعلام الآلي.

* مجموعة المواد الأدبية: و تضم المواد: اللغة العربية، العلوم الإسلامية، اللغة الفرنسية، الاجتماعيات، الفلسفة و اللغة الانجليزية.

و الجدول التالي يمثل توزيع هؤلاء الأساتذة حسب طبيعة المادة التي يدرسونها:

مادة التدريس	عدد الأساتذة	%
مواد علمية	53	48.18
مواد أدبية	57	51.81
المجموع	110	100

جدول رقم 5: توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير مادة التدريس.

2-3- توزيع الأساتذة حسب متغير الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	عدد الأساتذة	%
أقل من 10 سنوات	44	40
أكبر من 10 سنوات	66	60
المجموع	110	100

جدول رقم 6: توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير الخبرة المهنية.

3- أدوات جمع البيانات:

إن جمع المعلومات في البحث الوصفي يتطلب وسائل و أدوات عديدة، و في هذا

البحث استخدمنا كل من المقابلة و الاستبيان.

أ- المقابلة: تعتبر المقابلة عملية مجدية لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات باعتبارها

- حسبما يقول طلعت همام - "وسيلة للتعرف على الحقائق و الآراء و المعتقدات التي

تختلف باختلاف الأشخاص و ظروفهم، و تستخدم للتأكد من بيانات و معلومات حصل عليها الباحث من مصادر أخرى مستقلة"⁹⁸. و لذلك فقد قمنا - كما سنتطرق لذلك خلال عرض

الدراسة الاستطلاعية - بمقابلات مع مشرفي الثانويتين محل الدراسة، بهدف لمس مشكلة

البحث أكثر في الواقع و الإلمام بالجوانب الواجب دراستها، و أيضا لتوضيح الرؤية حول

أهم العوامل أو المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر على آراء الأساتذة.

ب- الاستبيان: رغم سلبيات هذه الأداة إلا أنها تبقى من بين وسائل البحث الأكثر استعمالا

و يستطيع الباحث أن يطبقها تطبيقا جماعيا على عدد كبير من أفراد المجتمع بهدف التحصل

⁹⁸ طلعت همام (1989) سين جيم عن مناهج البحث العلمي، مؤسسة الرسالة، عمان، ط3، ص 121.

على عدد لا بأس به من المعلومات التي تمكنه من خدمة بحثه. فكما يقول De Landsheere "بالرغم من ضعف هذه الوسيلة فإنها تبقى هامة"⁹⁹.

استخدمنا في بحثنا الاستبيان على مرحلتين، المرحلة الأولى في الدراسة الاستطلاعية حيث تضمن ثلاث أسئلة مفتوحة الهدف منها الحصول على أكبر قدر ممكن من آراء الأساتذة حول المحاور الثلاثة للموضوع، و المرحلة الثانية في الدراسة النهائية، حيث شمل 27 بندا من الأسئلة المغلقة يتم الإجابة عنها من خلال ثلاث بدائل، و قد اشتمل استبيان الدراسة النهائية على ثلاثة محاور:

* المحور الأول: درجة وضوح أهداف برامج التكوين، و يضم البنود من 01 إلى 09.

* المحور الثاني: فعالية محتوى برامج التكوين، و يضم البنود من 10 إلى 18.

* المحور الثالث: فعالية الطرق و الأساليب المعتمدة في تقويم تلك البرامج، يضم البنود من 19 إلى 27.

لم نكتف بذلك، بل حرصنا أيضا على معرفة و ضبط أهم خاصيتين من الخصائص السيكومترية للاستبيان و هما الصدق و الثبات، اللذين نوضح الإجراءات التي اتخذناها بهذا الشأن فيما يلي:

4- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

لقد اهتمنا بتقدير الخصائص السيكومترية لأداة البحث من خلال حساب معامل كل من الصدق و الثبات، و سنوضح ذلك فيما يلي:

أ- الصدق:

يعتبر الصدق من أهم العوامل التي يجب أن يتأكد منها الباحث و و اضع الاستبيان. الصدق هو أن الأداة تقيس ما أعدت لقياسه، و يستخدم مصطلح الصدق في البحوث الامبريقية للإشارة إلى ملائمة الاستدلال الذي له معنى ووظيفة ، و القائم على أساس البيانات التي تم التحصل عليها بواسطة أداة القياس. تحققنا من صدق الاستبيان وفقا للإجراءات التالية :

⁹⁹ De Landsheere G. (1982) Op. Cit. p 89.

* الصدق الظاهري:

وهو المظهر العام للاستبيان أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات و كيفية صياغتها و مدى وضوحها، كذلك تعليمات الأداة و كيفية تنفيذها، مدى دقتها و درجة ما تتمتع به من موضوعية كما يشير إلى كيف يبدو الاستبيان مناسباً للغرض الذي وضع من أجله .

و بالنسبة لهذا النوع من الصدق تم تحليل عبارات الاستبيان للتأكد من توافر الشروط المشار إليها سلفاً، و عليه فقد تم تحليل عبارات الاستبيان للتأكد من الشروط السابقة الذكر و تتضح فيما يلي:

- بالنسبة لعبارات الاستبيان و صياغته، فقد صيغت العبارات بطريقة سهلة و واضحة بحيث يسهل فهمها وقد روعي ذلك في الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها.
- أما من جهة تعليمات الاستبيان، فقد وضعت التعليمات و صيغت بطريقة واضحة و موضوعية، كما حددت بطريقة مفهومة الغرض من الاستبيان، و طريقة الإجابة، و كل المطلوب من المعلم المستجيب في التعليمات .
- بالنسبة لأي درجة يبدو الاستبيان مناسباً للغرض الذي وضع من أجله، فقد تم مسبقاً و منذ البداية تحديد هدف الاستبيان و تم تحديد الأبعاد (المحاور) المطلوب بحثها و دراستها و ذلك لضمان توفر صدق الاستبيان.
- هذه النقاط تؤكد أن الاستبيان في الدراسة الراهنة صادق حيث تتوفر فيه الدقة في اختيار العبارات و صياغتها، و كذلك الدقة و الموضوعية في تعليمات الاستبيان و تحديد الهدف الذي وضع من أجله.

* صدق المحتوى:

- لجأنا إلى طريقة صدق المحتوى لتقدير مدى صدق الأداة، و ذلك من خلال إجراءات Fraenkel & Wallen¹⁰⁰ و التي تركز أساساً على الإجابة على التساؤلات الجوهرية التالية:
- ما درجة ملائمة محتوى الاستبيان لأهداف البحث.
 - ما درجة شمول الأداة لرصد آراء الأساتذة حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة.
 - هل المحتوى مرتبط منطقياً بمتغير الأداء الذي يقوم به الأستاذ.

¹⁰⁰ cité par: Dussault M. & al. (2001) L'échelle de l'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne française du teacher efficacy scale, in : *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n°1, pp 181-194.

- هل يتلاءم محتوى الأداة (البندود) مع عينة الدراسة و هم مدرسو و مدرسات مختلف المواد في مرحلة التعليم الثانوي.

وقد تم عرض البطاقة التقنية عن الموضوع على مجموعة من المحكمين (10 محكمين) وهم يمثلون في مجملهم أساتذة متخصصون اهتموا بتقويم العملية التعليمية و تقويم أداء المدرس على وجه الخصوص و تقييم البرامج التكوينية، و ينتمون إلى أقسام علم النفس وعلوم التربية بجامعة الشرق الجزائري، و ذلك للإجابة عن الأسئلة المشار إليها سابقا، و كذلك للتعرف على مدى تمثيل العبارة أو البند للبعد (المحور) الذي تدرج تحته لتعبر عنه. و ذلك عن طريق اختيارات أو بدائل هي:

* العبارة جوهريّة.

* العبارة مفيدة و لكنها ليست جوهريّة.

* العبارة غير جوهريّة.

و قد استخدمنا طريقة ¹⁰¹ Lawshe (1985) الإحصائية للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين، على اعتبار البند أساسي في تقدير المحور الذي يدرج ضمنه، بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{\frac{ne - Ne}{2}}{\frac{Ne}{2}}$$

حيث:

CVR = نسبة صدق المحتوى. Content Validity Ratio

ne = عدد المحكمين الذين أشروا على المفردة أنها أساسية في قياس أو التعرف على البعد

الذي تدرج تحته. Number of Penelists Indicating Essential

Ne = العدد الكلي للمحكمين. Total Number of Penelists

و قد أسفرت المعالجة الإحصائية لصدق محتوى الاستبيان عن النتائج المتعلقة بمؤشر اتفاق المحكمين عن صدق المفردات كما يوضحها الجدول التالي:

¹⁰¹ ورد في: مجدي ماهر مسبحة و آخرون (2000) التفكير الإبتكاري لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي و دور المعلم في تنميته، المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية، مصر، ص193.

معامل الصدق CVR					
درجة وضوح أهداف التكوين		فعالية محتوى التكوين		فعالية طرق و أساليب التقويم	
رقم العبارة	CVR	رقم العبارة	CVR	رقم العبارة	CVR
1	0.87	10	0.60	19	0.87
2	0.80	11	0.87	20	0.87
3	1.00	12	1.00	21	0.93
4	0.93	13	0.93	22	0.93
5	0.83	14	0.87	23	0.80
6	0.87	15	0.93	24	1.00
7	0.87	16	0.87	25	0.93
8	0.80	17	0.93	26	0.87
9	0.60	18	0.93	27	0.93

جدول رقم 7: معاملات صدق بنود الاستبيان حسب كل محور.

بالنظر إلى الجدول، يتضح أن الاستبيان بأبعاده الثلاثة قد حصل على معاملات Lawshe للصدق إجمالية، تقدر بـ 0.87 و هو معامل جيد يدل على صدق الأداة في التعرف على كل أبعاد فعالية عملية التكوين أثناء الخدمة.

ب- الثبات:

اعتمدنا في هذه الدراسة على معامل ألفا كرومباخ Alpha Coefficient لتقدير ثبات الاستبيان، و هذا لأن الأداة تحتوي على أكثر من بديلين. و معامل ألفا من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاستبيان، كونه يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، "فازدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات"¹⁰². و يتم حساب ألفا بالمعادلة التالية:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum E^2}{\sum E^2} \right)$$

حيث:

n = عدد البنود.

$\sum E^2$ = مجموع تباينات البنود.

$\sum E^2$ = تباين الاختبار ككل.

و قد بلغت درجة ثبات الاستبيان 0.78 و هي أيضا درجة جيدة تدل على ثبات الأداة.

¹⁰² بشير معمريّة (2007) القياس النفسي و تصميم أدواته، منشورات الحبر، الجزائر، ط2، ص 184.

5- أدوات المعالجة الإحصائية:

إن البحث الوصفي يجب أن لا يقتصر فقط على مجرد جمع الحقائق و البيانات من الميدان، بل ينبغي أيضا تصنيفها و تحليلها تحليلًا دقيقًا كافيا لإعطاء تلك البيانات معنى يمكن من الوصول من خلالها إلى تعميم نتائج الموقف موضوع الدراسة. لم نكتف بجمع البيانات و عرضها، بل عمدنا إلى تحليلها تحليلًا إحصائيًا و تفسيرها تفسيرًا منطقيًا، حيث عالجت المعلومات المتحصل عليها من خلال الاستبيان عن طريق معايير إحصائية تمثلت على الخصوص في:

- * حساب النسب المئوية لكل بند و لكل محور.
- * حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين طرفي كل متغير في كل محور عن طريق اختبار كا².

* اختيار في جميع الحالات مستوى الدلالة 0.05

هذا بعد أن تم ضبط الشروط السيكمترية لاستبيان الدراسة النهائية، من خلال فحص كل من الصدق بتطبيق معادلة Lawshe (CVR) لصدق المحتوى، و كذا اختبار ألفا كرومباخ للثبات.

كما نشير إلى أننا اعتمدنا في عملية حساب كل من صدق و ثبات الاستبيان على برنامج المعالجة الإحصائية الآلية للبيانات SPSS.

* خلاصة:

في نهاية هذا الفصل يجدر بنا أن نشير إلى أنه على الرغم من التنوع في أدوات البحث سواء في الدراسة الاستطلاعية أو النهائية، و كذا رغم قيامنا بالدراسة على جميع أساتذة التعليم الثانوي بدائرة عين أزال، إلا أننا نعتقد أن العينة التي شملتها دراستنا تبقى بعيدة عن التمثيل الحقيقي للمجتمع الإحصائي ككل و المتمثل في جميع أساتذة التعليم الثانوي، و بالتالي فنتائج البحث سوف تبقى تخص فقط أساتذة المقاطعة التربوية التي شملها البحث. هذا من جهة، و من جهة أخرى ينبغي أيضا أن نذكر أنه رغم توفر أهم الشروط السيكمترية لأداة البحث (الصدق و الثبات)، إلا أن الاستبيان يبقى من بين الوسائل الأقل موضوعية في عملية جمع البيانات في البحث العلمي غير أنها ظروف و إمكانيات الباحث هي التي فرضت اللجوء إلى استعمال هذه الأداة.

الفصل السادس

عرض و تحليل نتائج البحث.

I- الدراسة الاستطلاعية.

II- الدراسة النهائية.

1- العرض العام للنتائج.

2- عرض النتائج حسب متغيرات البحث.

3- مناقشة الفرضيات.

4- الخلاصة العامة.

5- التوصيات و الاقتراحات.

6- المراجع و الملاحق.

I. الدراسة الاستطلاعية :

* مقدمة:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية ضرورية في أي بحث علمي، لأنها تساعد الباحث على الإحاطة التامة بجوانب المشكلة التي يريد دراستها، و ذلك من خلال احتكاكه المباشر بأفراد مجتمع بحثه من أجل تزويده بالعديد من المعلومات حول الموضوع.

هذا و يمكن تلخيص أهداف دراستنا الاستطلاعية في النقاط التالية¹⁰³:

- تحديد مشكلة البحث و صياغتها صياغة علمية دقيقة.
- التعرف على المتغيرات الممكنة و بالتالي الفرضيات التي يمكن إخضاعها للبحث و الاختبار.
- توضيح المفاهيم المختلفة المتعلقة بالمشكلة أو الظاهرة المعنية.
- بناء استمارة البحث النهائية.

1- العينة و مجتمع الدراسة الاستطلاعية:

جرت هذه الدراسة الاستطلاعية في بداية شهر ماي من السنة الدراسية 2007/2008 في ثانويتين من دائرة عين أزال التي اختيرت بطريقة عشوائية من بين مجموع الثانويات الستة الموجودة بها، و قد اشتملت على كل أساتذة هاتين الثانويتين المرسمون و المقدر عددهم بـ 40 أستاذا موزعين كما هو موضح في الجدول التالي:

	المؤسسة	عدد الأساتذة	%
1	ثانوية سعد دحلب عين أزال	23	57.5
2	ثانوية سعد مرابط بئر حدادة	17	42.5
	المجموع	40	100

جدول رقم 8 : يمثل توزيع أفراد العينة في المؤسسات التعليمية.

كما أننا حاولنا ضبط عدة خصائص أو متغيرات قد يكون لها أثر على تكوين آراءهم حول المواضيع المقترحة تمثلت أساسا في: الأقدمية في التدريس (أقل من 10 سنوات –

¹⁰³ محمد زيان عمر (1983) البحث العلمي: مناهجه و تقنياته، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4، ص 131.

أكبر من 10 سنوات) و كذا مادة التدريس (مواد علمية – مواد أدبية) والجنس (ذكور – إناث).

و بالتالي فقد توزعت عينة الدراسة التي تضم 40 أستاذا حسب المتغيرات التي تناولناها كما يلي:

توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	عدد الأساتذة	%
أقل من 10 سنوات	14	35
أكبر من 10 سنوات	26	65
المجموع	40	100

جدول رقم 9: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

توزيع أفراد العينة حسب متغير المادة المدرسة:

مادة التدريس	عدد الأساتذة	%
مواد علمية	25	62.5
مواد أدبية	15	37.5
المجموع	40	100

جدول رقم 10: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المادة المدرسة.

توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	عدد الأساتذة	%
ذكور	23	57.5
إناث	17	42.5
المجموع	40	100

جدول رقم 11 : يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

2- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

قبل تصميم أداة الدراسة الاستطلاعية تم إجراء عدة مقابلات مع بعض الأساتذة و كذا مع مسؤولي الثانويتين (مديري الثانويتين و مديري الدراسات بهما)، حيث تم تعريفهم و إطلاعهم على موضوع البحث و أهدافه، كما تمت معهم مناقشة عامة شملت مواضيع دورات التكوين أثناء الخدمة، كيفية برمجتها، أهدافها، شكلها (ندوات - أيام دراسية بحوث...) و كذا الأساليب المعتمدة لتقويمها.

و على إثر ذلك تبين لنا تعدد جوانب الموضوع فقمنا بتصميم أداة تفي بغرض الدراسة في ضوء تعدد تلك الجوانب، فكانت الأداة على شكل استبيان يحتوي على ثلاثة أسئلة تتعلق بآراء أساتذة التعليم الثانوي حول مدى فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة من حيث الجوانب التالية:

1. درجة وضوح أهداف برامج دورات التكوين، حيث تم توجيه السؤال التالي: ما هي حسب رأيكم أهداف دورات التكوين أثناء الخدمة التي تشاركون فيها؟
2. درجة فعالية محتوى البرامج المقدمة، حيث تم توجيه السؤال التالي: ما رأيكم في المواضيع التي تتلقونها خلال تلك الدورات ؟
3. فعالية الطرق و الأساليب المعتمدة لتقويم تلك الدورات، حيث تم توجيه السؤال التالي:

- ما هي الأساليب التي ترونها الأكثر نجاعة في تقييم تحصيلكم لتلك الدورات؟
- قمنا من جهة أخرى بتصنيف متغير مادة التدريس إلى فئتين هما:
- مواد علمية، تضم المواد: الرياضيات - الفيزياء - العلوم الطبيعية - الإعلام الآلي - التكنولوجيا.
 - مواد أدبية، تشمل المواد: اللغة العربية - الفلسفة - التاريخ و الجغرافيا - الفرنسية - الانجليزية - العلوم الإسلامية.

3- عرض وتحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد أن تم استرجاع الاستبيانات التي وزعت على الأساتذة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، قمنا بفحص استجاباتهم و تحليلها معتمدين في ذلك على تقنية تحليل المحتوى للموضوع، الذي يقوم - حسب Daval R. - "على أساس اتخاذ الموضوع كوحدة محتوى وليس الكلمة و تكرارها"¹⁰⁴ حيث تم تبويب استجابات أفراد العينة في شكل محاور رئيسية. قمنا بعد ذلك بحساب تكرارات إجابات الأفراد و نسبها المئوية داخل كل محور.

و فيما يلي عرض لنتائج تحليل الأسئلة:

أ- درجة وضوح أهداف التكوين:

المحور	التكرار	%
1 تنمية مهارات التدريس	13	32.50
2 التعرف على المقاربات الحديثة في التربية	17	42.50
3 تبادل الخبرات	10	25
المجموع	40	100

جدول رقم 12 : محاور استجابات أفراد العينة للبند الأول.

بالنسبة للسؤال الأول المتعلق بأهداف التكوين أثناء الخدمة، فمن خلال تحليل محتوى استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تمكنا من حصرها في ثلاثة محاور رئيسية حيث أولى الأساتذة اهتماما رئيسيا حول تعرفهم للمقاربات الجديدة في مجال التربية والتعليم كاستعمال المقاربة بالكفاءات في التدريس و هو المحور الذي حصل على النسبة الأعلى من إجاباتهم (42.5%). يبرز بعد ذلك اهتمامهم بتنمية و تطوير المهارات التدريسية من طرق و وسائل و غيرها، و أخيرا يعتبر المستجوبون هذه الدورات كمناسبة للاحتكاك و التفاعل بينهم بهدف تبادل الخبرات و التجارب في مجال التدريس.

و بالتالي فإننا نلاحظ منذ البداية اختلافا في آراء الأساتذة حول أهداف تلك الدورات و سوف نعرض فيما يلي تحليل تلك الأجوبة حسب المتغيرات المعتمدة في الدراسة (الخبرة المهنية، مادة التدريس و الجنس).

¹⁰⁴ Daval R. (1967) *Traité de psychologie sociale*, T. 1, 2^{ème} édition, PUF, Paris, pp 492-493.

تحليل استجابات أفراد العينة للبند الأول:

المحور		مواد علمية		مواد أدبية	
		التكرار	%	التكرار	%
تنمية مهارات التدريس		9	36	4	26.66
التعرف على المقاربات الحديثة في التربية		12	48	5	33.33
تبادل الخبرات		4	16	6	40
المجموع		25	100	15	100

جدول رقم 13: استجابات أفراد العينة للبند الأول حسب متغير مادة التدريس.

الملفت للانتباه هنا هو الاختلاف الكبير في آراء الأساتذة حول أهداف التكوين الذي يتلقونه باختلاف المواد التي يدرسونها، فبينما يرى 48% من أساتذة المواد العلمية أن التعرف على المقاربات الحديثة في التربية هي الهدف الأول و الأساسي من تلك الدورات فإن النسبة الأكبر من أساتذة المواد الأدبية (40%) تعتقد أن التفاعل و تبادل التجارب هو الهدف الأساسي منها.

و بينما يضع أساتذة المواد العلمية تطوير المهارات التدريسية في المرتبة الثانية من آراءهم حول أهداف التكوين (36%) فإن الحصول على معلومات حول الطرق الحديثة في التربية هي التي تحتل المرتبة الثانية عند مدرسي المواد الأدبية بنسبة 33.33%.

المحور		أكبر من 10 سنوات		أقل من 10 سنوات	
		التكرار	%	التكرار	%
تنمية مهارات التدريس		7	26.92	6	42.85
التعرف على المقاربات الحديثة في التربية		12	46.15	5	35.71
تبادل الخبرات		7	26.92	3	21.43
المجموع		26	100	14	100

جدول رقم 14: استجابات أفراد العينة للبند الأول حسب متغير الخبرة المهنية.

سوف يتعزز هنا الاختلاف المشار إليه سابقا بالنظر إلى الخبرة المهنية للأساتذة، حيث نلاحظ أن التعرف على المقاربات الحديثة في التربية هو ما يسترعي انتباه الأساتذة ذوي الخبرة المهنية العالية (46.15%) إلا أن نفس المحور لم يتحصل إلا على 35.71% من إجابات الأساتذة ذوي الخبرة أقل و بالتالي فهو يأتي في المنزلة الثانية من منتظراتهم

وذلك بعد محور تنمية مهارات العمل (التدريس) الذي حصده 42.85% من إجابات هذه الفئة.

المحور		ذكور		إناث	
		ال تكرار	%	ال تكرار	%
تنمية مهارات التدريس		7	30.44	6	35.29
التعرف على المقاربات الحديثة في التربية		10	43.47	7	41.17
تبادل الخبرات		6	26.08	4	23.53
المجموع		23	100	17	100

جدول رقم 15: استجابات أفراد العينة للبند الأول حسب متغير الجنس.

نلاحظ من خلال الجدول أنه لا فرق بين جنسي أساتذة العينة فيما يخص ترتيب أهداف التكوين، فكل من الذكور و الإناث يرون أن معرفة المقاربات الحديثة في التربية تعتبر هي الهدف الأول والأساسي من التكوين (43.47% و 41.17% على التوالي)، ثم تأتي تنمية مهارات التدريس في المرتبة الثانية (30.44% بالنسبة للذكور و 35.29% بالنسبة للإناث).

ب- فعالية محتوى برامج التكوين:

المحور		ال تكرار	%
1	مواضيع ثرية و مفيدة	16	40
2	متوسطة الفعالية	14	35
3	لم تأت بجديد	10	25
المجموع		40	100

جدول رقم 16: محاور استجابات أفراد العينة للبند الثاني.

بالنسبة للسؤال الثاني المتعلق بدرجة فعالية محتوى برنامج التكوين، فقد تم تبويب استجابات أفراد العينة في ثلاث محاور رئيسية، أين نلاحظ أن نسبة 40% من الأساتذة يرون أن المواضيع مهمة و ثرية، بينما يرى 35% منهم أنها متوسطة الفائدة و الفعالية. كما لفت انتباهنا أن ربع أفراد العينة يعتقدون أن دورات التكوين التي شاركوا فيها لم يحصلوا من خلالها على شيء جديد يذكر.

هذا التباين في الآراء سوف نقوم بتحليله وفقا لمتغيرات الدراسة لنرى ما إن كان هناك أثرا لأي من هذه المتغيرات في تفسير الاختلاف.

تحليل استجابات أفراد العينة للبند الثاني:

المحور		مواد علمية		مواد أدبية	
		التكرار	%	التكرار	%
مواضيع ثرية و مفيدة		8	32	8	53.33
متوسطة الفعالية		12	48	2	13.33
لم تأت بجديد		5	20	5	33.33
المجموع		25	100	15	100

جدول رقم 17: استجابات أفراد العينة للبند الثاني حسب متغير مادة التدريس.

يظهر هنا الاختلاف جليا و كبيرا بين الأساتذة، حيث يرى أكثر من نصف أساتذة المواد الأدبية (53.33%) أن مواضيع الندوات كانت مثمرة و ذات قيمة كبيرة، إلا أن أساتذة المواد العلمية على العكس من ذلك يرون أن محتويات التكوين كانت متوسطة الثراء والفعالية.

نفس هذا التباين في الإجابات نسجله في المحور الثالث، حيث أن أساتذة المواد الأدبية هم دائما الأكثر تعبيرا عن عدم جدوى و نوعية المحتوى التكويني الذي تلقوه من نظرائهم أساتذة المواد العلمية الذين لم يبالغوا في إجاباتهم (على التوالي: 33.33% و 20%).

المحور		أكبر من 10 سنوات		أقل من 10 سنوات	
		التكرار	%	التكرار	%
مواضيع ثرية و مفيدة		8	30.77	8	57.14
متوسطة الفعالية		10	38.46	4	28.57
لم تأت بجديد		8	30.77	2	14.28
المجموع		26	100	14	100

جدول رقم 18: استجابات أفراد العينة للبند الثاني حسب متغير الخبرة المهنية.

تلعب الخبرة المهنية للأستاذ دورا مهما في تكريس الاختلافات في الآراء حول هذا البند، فبينما يجزم الأساتذة الجدد أو ذوي الخبرة البسيطة في التدريس بأن محتوى البرنامج

كان مثمرا و مفيدا لهم (57.14%) فإن الأساتذة ذوي الخبرة الواسعة يؤكدون أن البرنامج كان متوسطا على العموم من حيث فعالية مواضيعه (38.46%).

على الرغم من أن نسبتها لم تكن كبيرة إلا أنه ينبغي أن نشير إلى أن بعض أفراد العينة سجلوا أن المواضيع المعروضة للتكوين لم تكن ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهم و أنها لم تأت بجديد يذكر، نجد ذلك خاصة عند الأساتذة ذوي الخبرة المهنية الكبيرة (قراءة ثلث المستجوبين).

المحور	ذكور		إناث	
	التكرار	%	التكرار	%
مواضيع ثرية و مفيدة	7	30.43	9	52.94
متوسطة الفعالية	7	30.43	7	41.17
لم تأت بجديد	9	39.13	1	5.88
المجموع	23	100	17	100

جدول رقم 19: استجابات أفراد العينة للبند الثاني حسب متغير الجنس.

نلاحظ أن هناك اختلافا عميقا في تقييم محتويات برامج التكوين أثناء الخدمة من حيث جنس الأساتذة، فبينما ترى نسبة معتبرة من الإناث (52.94%) أن محتوى البرامج كان ثريا و جيدا، فإن النسبة الأكبر من الذكور (39.13%) يعتقدون أنها ليست مجدية تماما مقابل نسبة ضئيلة جدا من الإناث اللاتي أجبن ضمن هذا المحور (5.88%).

ج- فعالية طرق التقويم:

المحور	التكرار	%
1 الزيارات الميدانية للمفتش	10	25
2 إنجاز البحوث حول الموضوع	15	37.50
3 التنسيق مع أساتذة المادة	15	37.50
المجموع	40	100

جدول رقم 20: محاور استجابات أفراد العينة للبند الثالث.

تمكنا من تبويب استجابات أفراد العينة حول السؤال الثالث المتعلق بفعالية الطرق و الأساليب المعتمدة لتقويم التكوين في ثلاث محاور رئيسية أيضا حسب نجاعتها و فعاليتها

من وجهة نظر هؤلاء الأساتذة، شملت التنسيق مع أساتذة المادة المدرسة و كذا إعداد العروض و البحوث حول بعض موضوعات التكوين بنسبة متساوية (37.5%) و بدرجة أقل (25%) يقترح بعضهم الزيارات التوجيهية لمفتشي المواد كأسلوب ذو فعالية لتقويم تحصيل الأستاذ لمواضيع ندوات التكوين أثناء الخدمة.

تحليل استجابات أفراد العينة للبند الثالث:

المحور		مواد علمية		مواد أدبية	
		الترار	%	الترار	%
الزيارات الميدانية للمفتش		6	24	4	26.66
إنجاز البحوث حول الموضوع		10	40	5	33.33
التنسيق مع أساتذة المادة		9	36	6	40
المجموع		25	100	15	100

جدول رقم 21: استجابات أفراد العينة للبند الثالث حسب متغير مادة التدريس.

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك اختلافا بين الأساتذة حول الطرق الأكثر فعالية في تقويم التكوين أثناء الخدمة باختلاف المواد التي يدرسونها. حيث أن أساتذة المواد الأدبية نجدهم أميل إلى أسلوب التنسيق فيما بينهم (40%)، إلا أن أساتذة المواد العلمية فيعتبرون أن إعداد دراسات و بحوث للتعلم أكثر في المواضيع التي تلقوها خلال دورات التكوين هي الطريقة الأكثر نجاعة و فعالية لتقويم مردود التكوين.

الملاحظ أيضا هو اتفاق الأساتذة على اختلاف المواد التي يدرسونها على اعتبار الزيارات الميدانية للمفتشين الأسلوب الأقل تفضيلا للتقويم.

المحور		أكبر من 10 سنوات		أقل من 10 سنوات	
		الترار	%	الترار	%
الزيارات الميدانية للمفتش		6	23.07	4	28.57
إنجاز البحوث حول الموضوع		11	42.31	4	28.57
التنسيق مع أساتذة المادة		9	34.61	6	42.85
المجموع		26	100	14	100

جدول رقم 22: استجابات أفراد العينة للبند الثالث حسب متغير الخبرة المهنية.

نفس الشيء سوف نلاحظه من خلال فحص استجابات أفراد العينة من حيث متغير الخبرة المهنية، حيث أن الأساتذة ذوي الخبرة المرتفعة يضعون طريقة إنجاز البحوث حول تلك المواضيع في المرتبة الأولى كأحسن أسلوب في عملية التقويم (بنسبة 42.31%)، بينما يفضل الأساتذة ذوي الخبرة أقل طريقة التنسيق و تبادل الخبرات و التشاور فيما بينهم (42.85%).

و تبقى هنا أيضا طريقة التفتيش الوسيلة الأقل تفضيلا من كلا الفئتين.

المحور	ذكور		إناث	
	التكرار	%	التكرار	%
الزيارات الميدانية للمفتش	6	26.09	4	23.53
إنجاز البحوث حول الموضوع	10	43.47	5	29.41
التنسيق مع أساتذة المادة	7	30.43	8	47.05
المجموع	23	100	17	100

جدول رقم 23: استجابات أفراد العينة للبند الثالث حسب متغير الجنس.

قراءة الجدول الخاص بتكرار استجابات أفراد العينة لهذا البند من حيث متغير الجنس توضح أن الأساتذة الإناث هن الأكثر ميلا إلى طريقة التنسيق و التشاور مع بعضهن البعض، فقد حصل ذلك على ما يقارب نصف استجاباتهن (47.05%)، بينما يرى الذكور أن إنجاز الدراسات و العروض هو الطريقة الأكثر فعالية لتقويم التحصيل (43.47%).

من جهة أخرى، يعزز الجدول الأخير ما يمكن أن نسميه إجماع الأساتذة مهما كانت المتغيرات المعتمدة حول عدم تفضيلهم لطريقة التفتيش الميداني التي كما لاحظنا تحتل دائما حيزا ضيقا من آراء الأساتذة المستجوبين حول الأساليب الأكثر نجاعة و فعالية لتقويم دورات التكوين أثناء الخدمة التي شاركوا فيها.

* خلاصة:

لقد سمح لنا الاحتكاك المباشر بأساتذة و مشرفي التعليم الثانوي من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية بفهم أعمق لموضوع البحث، حيث تم التعرف بشكل دقيق على مختلف جوانب التكوين أثناء الخدمة سواء من حيث تنظيمه، مواضيعه وحتى أثره أو آليات تقويمه. هذا من جهة، و من جهة أخرى فقد حاولنا حصر المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر في تكوين آراء الأساتذة حول الموضوع، من خلال فحص علاقة كل من جنس الأستاذ، أقدميته في التعليم و حتى المادة التي يدرسها بتكوين تلك الآراء، و بالفعل فقد لمسنا أن لكل منها أثر في تفسير تباين آراء أساتذة التعليم الثانوي حول التكوين الذي يتلقونه أثناء تأديتهم لمهامهم، مما يسمح لنا باعتماد هذه المتغيرات الثلاثة أيضا في الدراسة النهائية.

كما أن إتاحة الفرصة للأساتذة للتعبير عن آراءهم من خلال الأسئلة المفتوحة التي تضمنها الاستبيان سوف يفيدنا في عملية بناء استبيان الدراسة النهائية من حيث شكله و تحديد مختلف بنوده. و هكذا، فإن الأهداف التي سطرناها لهذه الدراسة كانت في غاية الفائدة لتناول الموضوع بأكثر فهم و دقة و موضوعية.

II. الدراسة النهائية:

* مقدمة:

لاحظنا من خلال الدراسة الاستطلاعية أن هناك اختلافاً أو تبايناً كبيراً بين أساتذة التعليم الثانوي فيما يخص آراءهم حول التكوين الذي يتلقونه بالموازاة مع ممارستهم لمهامهم التعليمية، لاحظنا أيضاً أن هناك تأثيراً للعديد من المتغيرات في تفسير اختلاف تلك الآراء مما أدى بنا إلى ضرورة اعتماد جميع تلك المتغيرات (الجنس، مادة التدريس و الخبرة المهنية) في الدراسة النهائية.

بناءً إذن على نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أفضت إلى تصميم استبيان الدراسة النهائية بشكل يراعي كما أشرنا خصائص عينة البحث المتكونة من 110 أستاذاً، و بعد توزيعه عليهم نشير أنه تم استرجاع جميع الاستبيانات الموزعة، سوف نعرض في ما يلي نتائج إجراءات البحث الميداني المشار إليها سابقاً، نبدأها بعرض عام للنتائج المحصل عليها من تفريغ الاستبيان حسب كل محور من محاوره الثلاثة، يليه عرض و تحليل لنتائج كل محور مع الأخذ بعين الاعتبار لمتغيرات البحث، ثم نتطرق إلى مناقشة الفرضيات المعتمدة لنخلص إلى النتائج العامة للبحث و آفاقه.

1- العرض العام لنتائج البحث:

أ. المحور الأول: درجة وضوح أهداف برامج التكوين:

البند	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
1	58	5.85	19	1.92	33	3.33
2	72	7.27	20	2.02	18	1.82
3	37	3.73	21	2.13	52	5.25
4	68	6.87	10	1.01	32	3.23
5	69	6.98	18	1.82	23	2.32
6	64	6.46	19	1.92	27	2.72
7	72	7.27	16	1.61	22	2.23
8	81	8.18	10	1.01	19	1.92
9	67	6.77	8	0.81	35	3.54
المجموع	588	59.38	141	14.25	261	26.36

جدول رقم 24: الاستجابات الكلية لأفراد مجتمع البحث حول المحور الأول.

يسمح لنا العرض العام لتفريغ نتائج الاستبيان بمعرفة نسب تردد استجابات الأساتذة المستجوبين لمختلف بنود الاستبيان.

فبالنسبة للمحور الأول "درجة وضوح أهداف التكوين"، نلاحظ أن استجابات هؤلاء الأساتذة تراوحت بنسب مئوية معتبرة بين تأكيدهم على وضوح و دقة أهداف تلك البرامج و الوضوح الجزئي أو النسبي لها، من خلال إجابة 59.38% منهم بنعم على بنود المحور التسعة المقترحة و إجابة 26.36% منهم أيضا بأحيانا على نفس البنود، كما أننا لم نسجل سوى نسبة قليلة من الأساتذة الذين لا يرون أي وضوح لتلك الأهداف (14.25%).

هذا من جهة، و من جهة أخرى سوف يتضح لنا توزيع النسب العامة للاستجابات على مختلف بنود المحور؛ فبالنسبة لإجابات الأساتذة بنعم، نسجل أن البند رقم 8 (استمرارية اللقاءات مع المفتشين يتيح للأساتذة اطلاعا أوسع على المستجدات في حقل التربية) هو الذي حصل على أعلى نسبة من الاستجابة (8.18%) يليه كل من البند رقم 2 (ترمي سياسة التكوين المستمر إلى الرفع من كفاءة التدريس لدى الأساتذة) و البند رقم 7 (كثرة الندوات المؤطرة من قبل المفتشين تزيد من الوعي بأهمية التكوين المستمر) بنسبة مئوية متساوية (7.27%) مما يدل على وعي أساتذة التعليم الثانوي بأهمية التكوين أثناء الخدمة في تحسين

أداءهم التربوي، و لكن يدل بالخصوص على تركيزهم على الأهمية الكبيرة للإشراف أو التأطير و المتابعة من قبل المفتشين؛ نشير أن هذا كان على العكس مما سجلناه في الدراسة الاستطلاعية، أين لاحظنا أن محور المتابعة الميدانية للمفتش لم يرصد إلا نسبة قليلة من استجابات أفراد العينة، بمعنى أن الأساتذة على وعي بأن وظيفة المفتش هي مرافقة الأستاذ و أن العملية التعليمية تطورت لتصبح عملا تعاونيا.

الملفت للانتباه أيضا هنا هو أن أساتذة مجتمع البحث لم يكونوا يستفيدون من الشرح الدقيق و الكافي لأهداف الندوات التكوينية (موضوع البند رقم 3 الذي سجلت به أضعف نسبة من الإجابة بنعم 3.73%) و هو الأمر الذي سنلاحظه لاحقا أيضا عند فحص إجاباتهم باختلاف الخصائص (المتغيرات) المعتمدة.

هذه الملاحظة تتأكد أكثر من خلال فحصنا لاستجابات الأساتذة على البديل لا، حيث نجد أنه بالفعل نفس البند رقم 3 هو الذي سجلنا به أعلى نسبة مئوية من الإجابة في هذا البديل (2.13%).

ب. المحور الثاني: فعالية محتوى برامج التكوين:

البند	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
10	63	6.36	14	1.41	33	3.33
11	53	5.36	16	1.61	41	4.14
12	64	6.46	13	1.31	33	3.33
13	76	7.67	14	1.41	20	2.02
14	56	5.66	21	2.13	33	3.33
15	55	5.55	19	1.92	36	3.64
16	42	4.24	28	2.83	40	4.04
17	32	3.23	29	2.93	49	4.96
18	38	3.84	27	2.72	45	4.54
المجموع	479	48.37	181	18.27	330	33.33

جدول رقم 25: الاستجابات الكلية لأفراد مجتمع البحث حول المحور الثاني.

فيما يخص المحور الثاني للاستبيان "فعالية محتوى برامج التكوين"، فنلاحظ هنا أيضا أن ما يقارب نصف الأساتذة (48.37%) يؤكدون على فعالية المحتوى الذي يتلقونه خلال تكوينهم، مقابل 18.27% فقط منهم يعتقدون أن المواضيع المدرجة في برامج تلك الندوات لم تكن ذات فعالية و أهمية.

بالنظر إلى البنود، نلاحظ كذلك أن موضوع التدريس بالكفاءات (البند رقم 13) هو ما حصل على أكبر نسبة من استجابات الأساتذة في كونه يحتل حيزا هاما ضمن برامج تكوينهم (7.67% من الإجابة بنعم) ثم بالدرجة الثانية تأكيدهم على فعالية البرنامج بنسبة 6.46% من حيث أنه يشمل تنمية كفاءات التدريس (البند رقم 12).

على الرغم من النسبة المئوية المنخفضة للاستجابات ضمن البديل لا (و إن كانت هي النسبة المئوية الأعلى مقارنة بالمحورين الآخرين)، فإننا نشير بصدد هذا المحور بأن البند رقم 17 (اهتمام البرامج بموضوع بيداغوجيا التدريس و علم النفس الطفل) و كذا البند رقم 16 (الأهمية المعطاة لأنظمة التنشيط الصفي في البرنامج) قد تحصلا على أعلى نسبتيين مؤبوتين من الإجابات في هذا البديل (على التوالي: 2.93% و 2.83%) و هو أمر سنلاحظه أيضا في تحليل تلك الاستجابات حسب متغيرات البحث؛ و هو ما يترجم - حسب رأينا - إفصاح أساتذة التعليم الثانوي عن حاجاتهم من مواضيع غير مدرجة في البرنامج و يرغبون في التكوين فيها.

ج. المحور الثالث: فعالية طرق و أساليب التقويم:

البند	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
19	65	6.56	10	1.01	35	3.54
20	66	6.66	14	1.41	30	3.03
21	56	5.66	12	1.21	42	4.24
22	70	7.07	13	1.31	27	2.72
23	55	5.55	33	3.33	22	2.22
24	67	6.77	18	1.82	25	2.52
25	78	7.88	15	1.51	17	1.72
26	78	7.88	10	1.01	22	2.22
27	70	7.07	19	1.92	21	2.13
المجموع	605	61.11	144	14.54	241	24.34

جدول رقم 26: الاستجابات الكلية لأفراد مجتمع البحث حول المحور الثالث.

نفس ما سجلناه في المحورين السابقين، فإن نسب استجابات الأساتذة في هذا المحور الخاص "بفعالية الطرق و الأساليب المستخدمة في تقويم التكوين أثناء الخدمة" قد توزعت على البدائل الثلاثة كما يلي: 61.11% من الإجابات بنعم، 24.34% منها بأحيانا و فقط 14.54% من لا.

يعني هذا أن معظم الأساتذة متفقون على فعالية تلك الطرق في توفير تغذية راجعة إيجابية حول تكوينهم.

نشير فقط فيما يخص استجابات الأساتذة بنعم، أن البندين رقم 25 (حث الأساتذة على استعمال الوسائل و الطرق التعليمية) و 26 (تزود المتابعة المستمرة الأستاذ بتغذية راجعة عما حققه من أهداف) هما اللذان تصدراً نسبة الاستجابات (7.88% لكل منهما). كما أن البند رقم 23 (إنجاز بحوث حول المواضيع المدرجة في برامج التكوين يعتبر أسلوباً جيداً لتقييم التحكم في تلك المواضيع) نلاحظ أنه سجلت به أعلى نسبة من الاستجابات في البديل لا (3.33%)؛ و سوف نوضح في تحليلنا لهذا المحور حسب متغير الجنس مثلاً أن الإناث كن أقل ميلاً لهذا الأسلوب من تقويم التحصيل أثناء التكوين.

2. عرض وتحليل النتائج حسب متغيرات البحث:

المتغير الأول: الجنس:

أ. آراء الأساتذة حول درجة وضوح أهداف التكوين حسب جنسهم:

البند	ذكور						إناث					
	نعم	%	لا	%	أحيانا	%	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
1	36	5.49	13	1.98	24	3.66	22	6.59	6	1.8	9	2.7
2	47	7.16	12	1.84	14	2.13	25	7.48	8	2.39	4	1.2
3	22	3.35	15	2.28	36	5.48	15	4.49	6	1.8	16	4.79
4	46	7.01	6	0.91	21	3.21	22	6.59	4	1.19	11	3.29
5	49	7.47	9	1.37	15	2.28	20	5.99	9	2.7	8	2.39
6	46	7.01	10	1.53	17	2.59	18	5.39	9	2.7	10	2.99
7	51	7.77	5	0.76	15	2.28	21	6.28	9	2.7	9	2.7
8	54	8.23	7	1.07	14	2.13	27	8.09	3	0.89	5	1.5
9	44	6.71	5	0.76	23	3.52	23	6.88	3	0.89	12	3.59
مجموع	395	60.21	82	12.5	179	27.28	193	57.78	57	17.06	84	25.15

جدول رقم 27: استجابات الأساتذة للمحور الأول حسب متغير الجنس.

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك تقاربا كبيرا بين استجابات كل من الذكور و الإناث حول محور وضوح أهداف التكوين، فقد سجلنا أن النسبة المئوية الأعلى في استجابات كل من الأساتذة الذكور و الإناث تمحورت حول اتفاقهم على وضوح أهداف التكوين الذي يتلقونه خلال مسارهم المهني من خلال إجابتهم بنعم على كافة أسئلة المحور (على التوالي 60.21% و 57.78%) كما يقر 27.28% من الذكور و 25.15% من عينة الإناث بأن أهداف التكوين كانت واضحة و لكن ليس بصفة مستمرة و دائمة (البديل أحيانا)، بينما يعتقد فقط 12.5% من الذكور و 17.06% من الإناث بأن تلك الأهداف لم تكن واضحة تماما (البديل لا).

سوف يظهر هذا التقارب في إجابات الأساتذة حسب متغير الجنس في كافة بنود المحور التسعة، نعطي كمثال على ذلك البند رقم 8 (استمرارية اللقاءات مع المفتشين يسمح للأساتذة باطلاع واسع على المستجدات التربوية) الذي حصد النسبة الأكبر من إجابات الأساتذة بنعم سواء كانوا ذكورا أو إناثا (على التوالي: 8.23% و 8.09%) و أيضا بنسب معارضة ضئيلة (على التوالي: 1.07 و 0.89%) يليه البند رقم 7 (كثرة الندوات التكوينية تزيد من وعي الأساتذة بأهمية التكوين المستمر) بنسب مئوية مماثلة 7.77% و 6.28%

من الإجابات بنعم، 2.28 و 2.7% من الإجابات أحيانا و فقط 0.76% و 2.7% من الإجابات بلا.

تجدر الإشارة إلى أن نسب استجابات الأساتذة لهذا المحور و حسب هذا المتغير كانت كلها على هذا النحو ما عدا البند رقم 3 (يستفيد الأساتذة باستمرار من شرح واضح و دقيق لمرامي الندوات التكوينية) التي صبت في البديل أحيانا، بمعنى أن هناك اتفاق بين كل من الذكور و الإناث على أن شرح الأهداف (بالرغم من وجوده) لا يحدث بصفة دائمة ومستمرة؛ الدليل على ذلك أن نسبة إجاباتهم بنعم احتلت المرتبة الثانية (على التوالي بالنسبة للذكور و الإناث: 3.35% و 4.49%).

من أجل التأكد من الدلالة الإحصائية للفروق في استجابات عيني كل من الذكور والإناث فيما يخص آراءهم حول هذا المحور، فقد قمنا بفحص إحصائي لمدى دلالة تلك الفروق المشاهدة من خلال تطبيق اختبار كا² كما يلي:

الفرضية الصفرية: لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور و الإناث فيما يخص آراءهم حول درجة وضوح أهداف برامج التكوين أثناء الخدمة.

البدائل الجنس	نعم	لا	أحيانا	المجموع
ذكور	ت و: 395	ت و: 82	ت و: 179	656
	ت م: 389.62	ت م: 92.10	ت م: 174.27	
إناث	ت و: 193	ت و: 57	ت و: 84	334
	ت م: 198.37	ت م: 46.89	ت م: 88.73	
المجموع	588	139	263	990

جدول رقم 28: التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الأول حسب الجنس.

ت و: التكرارات الواقعية.

ت م: التكرارات المتوقعة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية
0.05	2	5.991	3.85

نلاحظ أن قيمة كا² الجدولية أكبر من قيمة كا² المحسوبة، و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي أنه فعلا لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي سواء كانوا ذكورا أو إناثا فيما يخص آراءهم حول درجة وضوح أهداف التكوين.

ب. آراء الأساتذة حول فعالية محتوى برامج التكوين حسب جنسهم:

البند	ذكور						إناث					
	نعم	%	لا	%	أحيانا	%	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
10	36	5.47	11	1.68	26	3.95	27	8.13	3	0.91	7	2.11
11	36	5.47	11	1.68	26	3.95	17	5.12	5	1.51	15	4.52
12	43	6.53	8	1.21	22	3.34	21	6.32	5	1.51	12	3.61
13	51	7.76	9	1.36	13	1.98	25	7.53	5	1.51	7	2.11
14	36	5.47	12	1.83	25	3.8	20	6.03	9	2.71	8	2.41
15	37	5.62	15	2.28	21	3.19	17	5.12	4	1.2	15	4.52
16	32	4.87	18	2.73	24	3.64	10	3.01	10	3.01	16	4.82
17	22	3.34	16	2.43	35	5.32	10	3.01	13	3.91	14	4.21
18	23	3.49	21	3.19	29	4.41	15	4.52	6	1.8	16	4.82
مجموع	316	48.02	121	18.39	221	33.58	162	48.79	60	18.07	110	33.13

جدول رقم 29: استجابات الأساتذة للمحور الثاني حسب متغير الجنس.

إن التشابه بين استجابات كل من الذكور و الإناث سوف يتعزز بصورة أكبر في هذا المحور، لدرجة أن النسب المئوية العامة لتلك الاستجابات تكاد تكون متطابقة تماما.

حيث يتفق قرابة نصف أساتذة التعليم الثانوي المستجوبون من كلا الجنسين على فعالية و ثراء المواضيع المقدمة أثناء الندوات و الدورات التكوينية، إذ بلغت نسبة الإجابة بنعم لدى الذكور 48.02% و لدى الإناث 48.79%، و أكثر قليلا من الربع منهم (على التوالي بالنسبة للذكور و الإناث: 33.58% و 33.13% من الإجابات في البديل أحيانا) يعتقدون أن المواضيع المقترحة عليهم في الاستبيان ليست نفسها المدرجة دائما في جداول أعمال دورات التكوين التي شاركوا فيها، بينما لا يرى سوى 18.39% من الذكور و 18.07% من الإناث أية فعالية لتلك المواضيع من خلال الإجابة بلا.

بالفعل فإن التدريس وفق مقاربة الكفاءات، تنمية كفاءات التدريس، إدارة الأفواج التربوية، تقنيات التنشيط الصفي، استعمال الوسائل التعليمية و كذا حرص مؤطري تلك

الندوات على تنويع المواضيع المدرجة للنقاش (البند رقم: 13-12-15-16-14-11) هو ترتيب البنود من حيث تسجيلها لتكرارات أو نسب تعبر عن موافقة الأساتذة على فعالية المواضيع المشكلة لمحتويات البرنامج التكويني الذي تلقوه من خلال إجاباتهم بنعم عليها و هذا سواء كانوا ذكورا أو إناثا.

الملفت للانتباه فقط بالنسبة لهذا المحور هو البندين رقم 17 و 18 (موضوع بيداغوجيا التدريس و علم النفس الطفل) و (موضوع العلاقات الإنسانية و الحوار الهادف) فهما البندان الوحيدان اللذان سجلت بهما النسبة المئوية الأكبر في البديل أحيانا حسب كلا الجنسين (5.32% و 4.21% فيما يخص البند 17 و 4.41% و 4.82% فيما يخص البند 18).

بهدف التأكد مما أسمىناه سابقا بالتطابق بين هذه الاستجابات، و لمعرفة ما إذا كان الفرق الضئيل الملاحظ بين استجابات عینتي الذكور و الإناث الموضح في الجدول السابق جوهريا و ذو دلالة إحصائية أم لا، فقد قمنا هنا أيضا بفحص إحصائي لمدى دلالة تلك الفروق المشاهدة من خلال تطبيق اختبار كا² و الذي كانت نتائجه كما يلي:

الفرضية الصفرية: لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور و الإناث فيما يخص آراءهم حول فعالية محتويات برامج التكوين أثناء الخدمة.

البدائل الجنس	نعم	لا	أحيانا	المجموع
ذكور	ت و: 316	ت و: 121	ت و: 221	658
	ت م: 317.7	ت م: 120.3	ت م: 219.99	
إناث	ت و: 162	ت و: 60	ت و: 110	332
	ت م: 160.29	ت م: 60.69	ت م: 111	
المجموع	478	181	331	990

جدول رقم 30: التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثاني حسب الجنس.

ت و: التكرارات الواقعية.

ت م: التكرارات المتوقعة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية
0.05	2	5.991	0.043

نلاحظ هنا أيضا بأن قيمة كا² الجدولية أكبر من قيمة كا² المحسوبة عند مستوى الدلالة 0.05 و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية و الفرق غير جوهري أو ليست له دلالة إحصائية بين استجابات الذكور و الإناث فيما يخص آراءهم حول المحور الثاني فعالية محتوى برامج التكوين الذي يتلقونه خلال مسارهم المهني.

ج. آراء الأساتذة حول فعالية طرق و أساليب تقويم التكوين حسب جنسهم:

البند	ذكور						إناث					
	نعم	%	لا	%	أحيانا	%	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
19	37	5.63	7	1.06	29	4.42	28	8.41	3	0.9	6	1.8
20	42	6.39	11	1.67	20	3.04	24	7.2	3	0.9	10	3
21	34	5.17	10	1.53	29	4.42	22	6.6	2	0.6	13	3.91
22	41	6.24	10	1.53	22	3.35	29	8.71	3	0.9	5	1.5
23	41	6.24	16	2.43	16	2.44	14	4.21	17	5.11	6	1.8
24	53	8.06	3	0.45	17	2.58	20	6	6	1.8	11	3.31
25	50	7.61	9	1.37	14	2.13	28	8.41	6	1.8	3	0.9
26	56	8.53	3	0.45	14	2.13	27	8.11	3	0.9	7	2.1
27	57	8.68	1	0.16	15	2.28	29	8.71	2	0.6	6	1.8
مجموع	411	62.55	70	10.65	176	26.79	221	66.36	45	13.51	67	20.12

جدول رقم 31: استجابات الأساتذة للمحور الثالث حسب متغير الجنس.

إن محور فعالية طرق و أساليب التقويم المعتمدة خلال التكوين هو الذي سجلنا به نوعا من الاختلاف في الاستجابات بين عينتي كل من الذكور و الإناث. فبالنسبة للذكور فقد احتل موضوع التنسيق الدائم بين أساتذة المواد (البند رقم 27) المرتبة الأولى من استجاباتهم عليه بنعم بنسبة 8.68%، يليه البند رقم 26 (ترمي المتابعة المستمرة إلى تزويد الأستاذ بتغذية راجعة عما حققه من أهداف) بنسبة موافقة تقدر بـ 8.53%، ثم البند رقم 24 الذي ينص على أن المتابعة المستمرة تبين للأستاذ نقاط الضعف في أدائه و سبل التغلب عليها بنسبة مئوية 8.06%. على العموم فإن عينة الأساتذة الذكور قد أبدوا موافقتهم على جميع البنود الخاصة بهذا المحور من خلال إجاباتهم بنعم عليها بنسبة إجمالية تبلغ 62.55%. أما الإناث فنلاحظ أن لهن رأيا مختلفا نوعا ما سواء من حيث ترتيب درجة فعالية أساليب التقويم المعتمدة، حيث كما لدى الذكور احتل بند التنسيق بين أساتذة المواد الرتبة الأولى في نظرهن (8.71%) ثم بنفس النسبة المئوية اشترك الأستاذ و المفتش في تقييم نجاعة العملية

التكوينية (موضوع البند رقم 22) و بنسبة مقاربة أيضا الزيارات الميدانية المتكررة للمفتش لمتابعة مدى تنفيذ توصيات الندوات التكوينية بنسبة 8.41% (البند 19).

الاختلاف الذي ذكرناه بين العينتين يظهر أكثر في إجابات الإناث على البند رقم 23 (يشكل إنجاز البحوث حول مواضيع التكوين أسلوبا جيدا للتحكم في تلك المواضيع) حيث أنهن أقل ميلا للبحث من الذكور من خلال إجابتهن بلا أي إقرارهن بعدم فعالية هذا النوع من الأساليب بنسبة بلغت 5.11%.

ما نلاحظه أيضا من خلال فحص النتائج العامة لاستجابات الإناث لهذا المحور هو أنهن كن أكثر تحديدا من نظرائهن الذكور في الإجابة، حيث نلاحظ أن إجابتهن كانت أقل ترددا، نقصد بذلك البديل أحيانا الذي سجلنا به أقل نسبة في الإجابة بالنسبة للإناث (20.12%) خلافا للذكور (26.79%).

من جهة أخرى، حتى نكون أكثر دقة في التصريح بأن هناك فرق أو اختلاف في الإجابات بين كل من الذكور و الإناث، فقد أخضعنا تلك الإجابات المشاهدة لاختبار الدلالة الإحصائية كا² و الذي دوننا نتائجه في الجدول التالي:

الفرضية الصفرية: لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور و الإناث فيما يخص آراءهم حول فعالية طرق و أساليب تقويم التكوين أثناء الخدمة.

الجنس	البدائل	نعم	لا	أحيانا	المجموع
ذكور	ت و: 411	ت و: 70	ت و: 176	657	
	ت م: 419.41	ت م: 76.31	ت م: 161.26		
إناث	ت و: 221	ت و: 45	ت و: 67	333	
	ت م: 212.58	ت م: 38.68	ت م: 81.73		
المجموع	632	115	243	990	

جدول رقم 32: التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثالث حسب الجنس.

ت و: التكرارات الواقعية.

ت م: التكرارات المتوقعة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية
0.05	2	5.991	6.03

نلاحظ هنا بأن قيمة كا² الجدولية أصغر من قيمة كا² المحسوبة، و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية، و الفرق جوهري أو دال إحصائياً بين الذكور و الإناث فيما يخص آراءهم حول المحور الثالث فعالية طرق و أساليب تقويم التكوين الذي يتلقاه الأساتذة أثناء الخدمة.

المتغير الثاني: مادة التدريس:

أ. آراء الأساتذة حول درجة وضوح أهداف التكوين حسب المواد التي يدرسونها:

البند	مواد علمية						مواد أدبية					
	نعم	%	لا	%	أحيانا	%	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
1	29	6.11	5	1.05	19	4	35	6.79	8	1.55	14	2.72
2	35	7.36	3	0.63	15	3.15	43	8.36	11	2.13	3	0.58
3	14	2.94	9	1.9	30	6.31	23	4.46	12	2.33	22	4.27
4	30	6.31	6	1.26	17	3.58	38	7.37	4	0.78	15	2.91
5	33	6.95	11	2.31	9	1.9	36	6.99	7	1.36	14	2.72
6	37	7.79	3	0.63	13	2.73	36	6.99	7	1.36	14	2.72
7	39	8.22	3	0.63	9	1.9	42	8.16	4	0.78	13	2.53
8	39	8.22	4	0.84	10	2.12	42	8.16	6	1.16	9	1.74
9	36	7.57	4	0.84	13	2.73	31	6.02	4	0.78	22	4.27
مجموع	292	61.47	48	10.01	135	28.42	326	63.3	63	12.23	126	24.46

جدول رقم 33: استجابات الأساتذة للمحور الأول حسب متغير مادة التدريس.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أعلاه، و الذي يتضمن استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مدى وضوح أهداف برامج التكوين الذي يتلقونه و ذلك حسب متغير مادة التدريس، نلاحظ أن النسب العامة لموافقة الأساتذة على الوضوح التام لأهداف تلك البرامج قد فاقت 60% و ذلك باختلاف المواد التي يدرسونها، بمعنى أن أساتذة التعليم الثانوي مهما كانت طبيعة مواد تدريسهم فهم متشابهون في تقدير درجة وضوح أهداف برامج التكوين.

إن التشابه الذي ذكرناه سوف يظهر في إجاباتهم بنعم على جميع بنود هذا المحور باستثناء البند رقم 3 الذي يرى من خلاله أساتذة المواد العلمية أنهم نادرا ما يحصلون على شرح دقيق لأهداف الندوات التكوينية، حيث سجلت أعلى نسبة لاستجاباتهم في البديل أحيانا 6.31% مقابل 2.94% منهم فقط يعتقدون أنها كانت دقيقة. عكس أساتذة المواد الأدبية

الذين انقسمت استجاباتهم لهذا البند بالتساوي تقريبا بين البديلين نعم و أحيانا (على التوالي: 4.46% و 4.27%).

الملاحظة الأخرى التي نود تسجيلها في هذا المحور تكمن في الفرق الطفيف الملاحظ بين النسب المئوية العامة لاستجابات أفراد العينتين في البديل لا، حيث بلغت نسبة الإجابة بلا لدى أساتذة المواد العلمية 10% بينما تجاوزت 12% لدى أساتذة المواد الأدبية. إنه البند رقم 2 (تهدف سياسة التكوين المستمر إلى الرفع من كفاءات التدريس) الذي سجلت به نسبة إجابة بلا (2.13%) أكثر من نسبة الإجابة بأحيانا (0.58%) لدى هذه الفئة من الأساتذة (أساتذة الفروع الأدبية). ما عدا ذلك نعتقد أن إجابات أفراد العينتين لباقي البنود كانت على العموم متماثلة إلى حد كبير.

قمنا بتطبيق اختبار كا² لفحص الدلالة الإحصائية للفروق المشاهدة أعلاه في استجابات أفراد العينتين لهذا المحور، و كانت نتائجه كما يلي:

الفرضية الصفريّة: لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة المواد العلمية و الأدبية فيما يخص آراءهم حول درجة وضوح أهداف التكوين أثناء الخدمة.

المادة	البدائل	نعم	لا	أحيانا	المجموع
مواد علمية	ت و: 292	ت و: 48	ت و: 135	475	
	ت م: 296.51	ت م: 53.25	ت م: 125.22		
مواد أدبية	ت و: 326	ت و: 63	ت و: 126	515	
	ت م: 321.48	ت م: 57.74	ت م: 135.77		
المجموع	618	111	261	990	

جدول رقم 34: التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الأول حسب مادة التدريس.

ت و: التكرارات الواقعية.

ت م: التكرارات المتوقعة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية
0.05	2	5.991	2.56

نلاحظ هنا بأن قيمة كا² الجدولية أكبر من قيمة كا² المحسوبة، و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي أن الفرق غير جوهري أو ليست له دلالة إحصائية بين أساتذة المواد العلمية و الأدبية فيما يخص آراءهم حول المحور الأول درجة وضوح أهداف برامج التكوين الذي يشاركون فيه.

ب. آراء الأساتذة حول فعالية محتوى برامج التكوين حسب المواد التي يدرسونها:

البند	مواد علمية						مواد أدبية					
	نعم	%	لا	%	أحيانا	%	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
10	27	5.64	7	1.47	18	3.76	27	8.13	3	0.91	7	2.11
11	21	4.39	8	1.68	24	5.02	17	5.12	5	1.5	15	4.51
12	26	5.44	6	1.25	21	4.39	21	6.32	5	1.5	12	3.62
13	32	6.69	9	1.88	12	2.52	25	7.53	5	1.5	7	2.11
14	23	4.82	13	2.72	17	3.55	20	6.02	9	2.71	8	2.42
15	25	5.24	12	2.52	17	3.55	17	5.12	4	1.2	15	4.51
16	18	3.76	16	3.34	20	4.18	10	3.02	10	3.02	16	4.82
17	12	2.52	15	3.13	26	5.44	10	3.02	13	3.92	14	4.21
18	16	3.34	15	3.13	22	4.62	15	4.51	6	1.81	16	4.82
مجموع	200	41.84	101	21.12	177	37.03	162	48.79	60	18.07	110	33.13

جدول رقم 35 : استجابات الأساتذة للمحور الثاني حسب متغير مادة التدريس.

نلاحظ من خلال تفحص استجابات أساتذة التعليم الثانوي حسب طبيعة المواد التي يدرسونها أنهم متفقون و لو بنسب متفاوتة على كون المواضيع الثلاثة التالية: بيداغوجيا التدريس و علم النفس الطفل (5.44% بالنسبة لأساتذة المواد العلمية و 4.21% لأساتذة المواد الأدبية) أنظمة التنشيط الصفي (على التوالي بالنسبة لأساتذة المواد العلمية و الأدبية: 4.18% و 4.82%) و العلاقات الإنسانية في التدريس (4.62% و 4.82% لكلا العينةين) هي مواضيع ليست ذات فعالية عالية، و هذا من خلال إجاباتهم التي كانت بنسبة أكبر في البديل أحيانا.

تحوز مواضيع البنود المتبقية من هذا المحور على اتفاق الأساتذة من كلا مجموعتي المواد على فعاليتها و ثراءها من خلال إجابتهم بنعم عليها و لو بترتيب مختلف، فبينما يحتل مثلا موضوع التدريس بالكفاءة (البند 13) المرتبة الأولى من استجابات أساتذة الفروع

العلمية (6.69%) فإن عمل المفتشين على إثراء و تطوير كافة مواضيع الندوات التكوينية (البند 10) هو ما يأتي في طليعة آراء أساتذة المواد الأدبية (8.13%).

من جهة أخرى تبدو الاستجابات العامة لأفراد العينتين متباينة نوعا ما، فنسبة إجابة أساتذة المواد العلمية في البديل نعم بلغت 41.84% بينما تجاوزت نسبة إجابات أساتذة الشعب الأدبية في نفس البديل 48%، كذلك فيما يخص البديل لا (21.12% للعينة الأولى و 18.07% للثانية) و أيضا بالنسبة للبديل أحيانا (على التوالي: 37.03% و 33.13%) مما يقودنا إلى فحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق لمعرفة ما إذا كانت جوهرية أو أن هناك اتفاق بين العينتين في استجاباتهم لهذا المحور كما أشرنا سابقا.

الفرضية الصفريّة: لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة المواد العلمية و الأدبية فيما يخص آراءهم حول فعالية محتويات برامج التكوين أثناء الخدمة.

المادة	البدائل	نعم	لا	أحيانا	المجموع
مواد علمية	ت و: 200	ت و: 101	ت و: 177	478	
	ت م: 213.62	ت م: 95	ت م: 169.36		
مواد أدبية	ت و: 162	ت و: 60	ت و: 110	332	
	ت م: 148.37	ت م: 65.99	ت م: 117.63		
المجموع	362	161	287	810	

جدول رقم 36: التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثاني حسب مادة التدريس.

ت و: التكرارات الواقعية.

ت م: التكرارات المتوقعة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية
0.05	2	5.991	3.85

نلاحظ هنا أيضا بأن قيمة كا² الجدولية أكبر من قيمة كا² المحسوبة، و منه نقبل الفرضية الصفريّة و الفرق غير دال إحصائيا بين أساتذة المواد العلمية و الأدبية فيما يخص آراءهم حول درجة فعالية المواضيع المدرجة في برامج التكوين الذي يشاركون فيه، أي أن أساتذة التعليم الثانوي باختلاف المواد التي يدرسونها متفقون على فعالية تلك المواضيع.

ج. آراء الأساتذة حول فعالية طرق و أساليب تقويم التكوين حسب مواد التدريس:

البند	مواد علمية						مواد أدبية					
	نعم	%	لا	%	أحيانا	%	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
19	27	5.66	6	1.26	20	4.19	38	7.41	4	0.78	15	2.92
20	28	5.87	9	1.88	16	3.35	38	7.41	5	0.97	14	2.73
21	29	6.08	7	1.47	17	3.56	27	5.26	5	0.97	25	4.87
22	31	6.5	8	1.68	14	2.93	39	7.61	5	0.97	13	2.53
23	23	4.83	16	3.35	14	2.93	32	6.24	17	3.31	8	1.56
24	36	7.54	4	0.84	13	2.72	42	8.19	3	0.58	12	2.34
25	37	7.76	7	1.47	9	1.88	41	7.99	8	1.56	8	1.56
26	40	8.39	3	0.63	10	2.09	38	7.41	7	1.36	12	2.34
27	43	9.01	2	0.42	8	1.68	32	6.24	12	2.34	13	2.53
مجموع	294	61.64	62	13	121	25.33	327	63.76	66	12.84	120	23.38

جدول رقم 37: استجابات الأساتذة للمحور الثالث حسب متغير مادة التدريس.

يستمر اتفاق أساتذة المواد العلمية و الأدبية ليشمل آرائهم حول فعالية الطرق و الأساليب المعتمدة في تقويم التكوين.

فالملاحظ من هذه الاستجابات أنها تفوق 60% لكلا العينتين من الأساتذة في البديل نعم (على التوالي: 61.64% لأساتذة المواد العلمية و 63.76% بالنسبة لأساتذة المواد الأدبية) و هي نسب إجابة مقاربة إلى حد كبير. فأغلبية الأساتذة يرون أن تلك الأساليب المتبعة فعلا ذات فعالية و نجاعة في المصادقة على تحصيلهم لمواضيع تلك الندوات.

إن استجابات هؤلاء الأساتذة من كلا الفئتين بنسبة أكبر في البديل نعم نلاحظ أنها انعكست على كافة بنود هذا المحور. تأتي في المرتبة الثانية استجابات الأساتذة من كلا شعبتي التدريس في البديل أحيانا (25.33% و 23.38% على التوالي) أي أن ما يقارب ربع المستجوبين يعتقدون أن أساليب و طرق تقويم التكوين المقترحة في هذا المحور لم تكن على درجة عالية من الفعالية.

إنه فقط البند رقم 23 (إنجاز بحوث حول مواضيع التكوين أسلوب جيد لتقييم التحكم في مواضيع دورات التكوين) الذي لم يعرف نفس ترتيب الأولوية في الإجابة لدى العينتين فإذا كانت كل بنود المحور الأخرى يأتي فيها ترتيب الاستجابات بـ: نعم ثم أحيانا ثم لا فإن هذا البند عرف ترتيبا مغايرا حيث كانت النسبة المئوية الأعلى من الإجابات في البديل نعم

(4.83% بالنسبة لأساتذة المواد العلمية و 6.24% بالنسبة لأساتذة المواد الأدبية) و لكن يليه البديل لا بنسب 3.35% و 3.31% على التوالي لكلا العينتين.

أشرنا أعلاه في تحليل استجابات الأساتذة لهذا المحور أنها كانت متقاربة إلى حد كبير فحتى نتأكد من مدى صحة هذا الحكم فإننا لجأنا مرة أخرى إلى تطبيق اختبار كا² لفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق النسبية الملاحظة على تلك الاستجابات، و كانت نتائجه كما يلي:

الفرضية الصفرية: لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة المواد العلمية و الأدبية فيما يخص آراءهم حول فعالية طرق و أساليب التقويم المعتمدة في التكوين.

المادة	البدائل	نعم	لا	أحيانا	المجموع
مواد علمية	ت و: 294	ت و: 62	ت و: 121	477	
	ت م: 299.20	ت م: 61.67	ت م: 116.11		
مواد أدبية	ت و: 327	ت و: 66	ت و: 120	513	
	ت م: 321.79	ت م: 66.32	ت م: 124.88		
المجموع	621	128	241	990	

جدول رقم 38: التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثالث حسب مادة التدريس.

ت و: التكرارات الواقعية.

ت م: التكرارات المتوقعة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية
0.05	2	5.991	0.56

نلاحظ هنا أيضا بأن قيمة كا² الجدولية أكبر من قيمة كا² المحسوبة عند مستوى الدلالة 0.05، و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، فالفرق غير دال إحصائيا بين أساتذة المواد العلمية و الأدبية فيما يخص آراءهم حول درجة فعالية الطرق و الأساليب المعتمدة في تقويم برامج التكوين الذي يشاركون فيه، أي أن أساتذة التعليم الثانوي باختلاف المواد التي يدرسونها متفقون على فعالية تلك الطرق.

المتغير الثالث: الخبرة المهنية:

أ. آراء الأساتذة حول درجة وضوح أهداف برامج التكوين حسب خبرتهم المهنية:

البند	أكبر من 10 سنوات						أقل من 10 سنوات					
	نعم	%	لا	%	أحيانا	%	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
1	39	6.56	10	1.68	17	2.87	25	6.31	3	0.76	16	4.04
2	45	7.58	11	1.85	10	1.68	33	8.33	3	0.76	8	2.02
3	24	4.04	17	2.87	25	4.21	13	3.29	4	1.01	27	6.82
4	42	7.07	8	1.34	16	2.69	26	6.56	2	0.51	16	4.04
5	40	6.73	12	2.02	14	2.36	29	7.32	6	1.51	9	2.27
6	45	7.58	5	0.84	16	2.69	28	7.07	5	1.26	11	2.78
7	49	8.25	4	0.67	13	2.19	32	8.08	1	0.25	11	2.78
8	52	8.75	5	0.84	9	1.52	29	7.32	5	1.26	10	2.52
9	39	6.56	6	1.02	21	3.54	28	7.07	2	0.51	14	3.53
مجموع	375	63.12	78	13.13	141	23.75	243	61.35	31	7.83	122	30.81

جدول رقم 39: استجابات الأساتذة للمحور الأول حسب متغير الخبرة المهنية.

يؤكد أغلبية الأساتذة ذوي الخبرة المهنية المرتفعة (63.12%) على الوضوح التام لأهداف التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه، و ذلك من خلال إجاباتهم بنعم على كافة بنود المحور الأول كما هو مبين في الجدول، إلا فيما يتعلق بالبند رقم 3 الخاص بحرص المؤطرين على الشرح الواضح و الدقيق لأهداف دورات التكوين فإنه لم يستقطب إلا 4.04% من إجاباتهم بنعم عليه حيث غلبت نسبة إجاباتهم في البديل أحيانا (4.21%) ما عدا ذلك فإن جميع البنود المتبقية حافظت على نفس ترتيب الإجابة (نعم - أحيانا - لا) لا سيما البند رقم 7 (كثرة الندوات تؤدي إلى زيادة الوعي بأهمية التكوين المستمر) و البند رقم 8 (استمرارية اللقاءات تتيح للأساتذة اطلاعا واسعا على المستجدات في حقل التربية و التعليم) اللذين سجلنا بهما أعلى نسب الاستجابة لهذه الفئة من الأساتذة (8.25% في البند 7، و 8.75% في البند 8) مما يدل على أن أساتذة التعليم الثانوي من ذوي الخبرة المهنية الواسعة يسجلون بقوة احتياجاتهم و رغباتهم في التكوين و اللقاءات المستمرة حرصا منهم على العمل بأكثر فعالية.

الأساتذة المستجوبون من ذوي الخبرة المهنية القليلة من جهتهم يكرسون بدرجة أكبر هذا التحليل، فنلاحظ أنه زيادة على كون أهداف الدورات التكوينية لا يتم توضيحها بشكل دائم و دقيق من طرف المؤطرين (6.82% من استجاباتهم كانت في البديل أحيانا مقابل

3.29% فقط في البديل نعم)، فإن ذلك انعكس حتى على آرائهم حول الأهداف العامة لبرامج التكوين أثناء الخدمة في كونها تساهل الجديد في مجال مقاربات التدريس (موضوع البند رقم 4) حيث سجلت به أيضا نسبة كبيرة من الإجابة في البديل أحيانا (4.04%) مما يدل على كون هذه الفئة من الأساتذة أكثر طلبا للتكوين.

و لهذا سجلت نسبة مرتفعة من استجاباتهم العامة في البديل أحيانا (30.81%) مقابل فقط 23.75% من استجابات أساتذة الخبرة العالية في نفس البديل.

يجب تطبيق اختبار كا² لمعرفة ما إذا كانت الفروق التي ذكرناها في تكرارات استجابات العينتين ذات دلالة إحصائية، كما يلي:

الفرضية الصفرية: لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة ذوي الخبرة أكبر من 10 سنوات وذوي الخبرة أقل من 10 سنوات فيما يخص آراءهم حول درجة وضوح أهداف التكوين أثناء الخدمة.

الخبرة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
أكبر من 10 سنوات	ت و: 375	ت و: 78	ت و: 141	594
	ت م: 370.80	ت م: 65.40	ت م: 157.80	
أقل من 10 سنوات	ت و: 243	ت و: 31	ت و: 122	396
	ت م: 247.20	ت م: 43.60	ت م: 105.20	
المجموع	618	109	263	990

جدول رقم 40: التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الأول حسب الخبرة المهنية.

ت و: التكرارات الواقعية.

ت م: التكرارات المتوقعة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية
0.05	2	5.991	10.63

نلاحظ هنا بأن قيمة كا² الجدولية أصغر من قيمة كا² المحسوبة عند مستوى الدلالة 0.05، و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية و الفرق بين الأساتذة ذوي الخبرة المهنية أكبر

من 10 سنوات و ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات فيما يخص آراءهم حول درجة وضوح أهداف التكوين الذي يشاركون فيه جوهري و دال إحصائيا.

ب. آراء الأساتذة حول فعالية محتويات برامج التكوين حسب خبرتهم المهنية:

البند	أكبر من 10 سنوات						أقل من 10 سنوات					
	نعم	%	لا	%	أحيانا	%	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
10	41	6.89	11	1.84	13	2.19	22	5.57	3	0.76	20	5.06
11	34	5.71	12	2.02	21	3.53	19	4.81	4	1.01	20	5.06
12	39	6.56	10	1.68	17	2.86	25	6.33	3	0.76	16	4.05
13	48	8.07	9	1.51	9	1.51	28	7.09	5	1.26	11	2.78
14	37	6.22	11	1.84	18	3.02	19	4.81	10	2.53	15	3.8
15	38	6.38	8	1.34	21	3.53	17	4.31	11	2.78	15	3.8
16	28	4.71	15	2.52	22	3.69	14	3.54	13	3.29	18	4.56
17	21	3.53	19	3.19	27	4.53	11	2.78	10	2.53	22	5.57
18	23	3.86	20	3.38	23	3.86	15	3.8	7	1.77	22	5.57
مجموع	309	51.93	115	19.32	171	28.72	170	43.04	66	16.69	159	40.25

جدول رقم 41: استجابات الأساتذة للمحور الثاني حسب متغير الخبرة المهنية.

يتكرس الاختلاف بين أساتذة التعليم الثانوي حسب متغير الخبرة المهنية بدرجة أكبر في هذا المحور، حيث نلاحظ من خلال الجدول أن أكثر من نصف الأساتذة ذوي الخبرة المهنية أكبر من 10 سنوات (51.93%) يعتقدون أن المواضيع المدرجة في برامج التكوين الذي يتلقونه كانت مثمرة و ذات فعالية، و نسبة 19.32% فقط منهم يرون عكس ذلك و البقية منهم (28.72%) لا يبالغون في الحكم على الفعالية المطلقة لتلك المواضيع.

الأساتذة ذوي الخبرة المهنية أقل على العكس من ذلك تراوحت استجاباتهم بين من يؤكد الفعالية العالية لمحتويات التكوين و بين من يرى أن تلك الفعالية كانت نسبية من خلال توزع استجاباتهم بين البديل نعم (43.04%) و البديل أحيانا (40.25%).

هذا من جهة، و من جهة أخرى فإننا نلاحظ هذا الاختلاف أيضا على مستوى نسب إجاباتهم على مختلف بنود المحور. فإذا كان الأساتذة أولي الخبرة الكبيرة يشيرون إلى الفعالية النسبية أو القليلة لموضوع واحد فقط (البند رقم 17: بيداغوجيا التدريس و علم النفس الطفل) بنسبة إجابة في البديل أحيانا قدرت بـ 4.53% و هي تفوق نسبة إجابتهم

بنعم على نفس البند 3.53%، فإن الأساتذة الذين لهم خبرة أقل عبروا عن ضعف فعالية العديد من مواضيع التكوين من خلال ملاحظة أن النسب المئوية الأكبر من إجاباتهم تضمنها البديل أحيانا (البند: 11، 16، 17 و 18). نفهم من توزيع تكرارات الإجابة لدى هذه الفئة بهذا الشكل بأن أساتذة التعليم الثانوي يعبرون عن حاجاتهم من التكوين المستمر في مواضيع محددة كأنظمة التنشيط الصفّي و العلاقات الإنسانية في القسم و الحوار التربوي أو حتى بيداغوجية التدريس و علم النفس.

تجدر الإشارة إلى أن هذا ما لاحظناه أيضا من خلال فحصنا لمتغيري الجنس و مادة التدريس أين طالب الأساتذة هناك أيضا بإدراج أو تكثيف التكوين في نفس الموضوعات.

ما مدى دلالة الفروق في الإجابات بين عيّنتي الأساتذة من حيث خبرتهم في التدريس؟
نفحص إذن الدلالة الإحصائية لتلك الفروق من خلال اختبار كا² كما يلي:

الفرضية الصفرية: لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة ذوي الخبرة المهنية أكبر من 10 سنوات و ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات فيما يخص آراءهم حول فعالية محتويات برامج التكوين أثناء الخدمة.

الخبرة	البدائل	نعم	لا	أحيانا	المجموع
أكبر من 10 سنوات	ت و: 309	ت و: 115	ت و: 171	595	
	ت م: 287.88	ت م: 108.78	ت م: 198.33		
أقل من 10 سنوات	ت و: 170	ت و: 66	ت و: 159	395	
	ت م: 191.11	ت م: 72.21	ت م: 131.66		
المجموع	479	181	330	990	

جدول رقم 42: التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثاني حسب الخبرة المهنية.

ت و: التكرارات الواقعية.

ت م: التكرارات المتوقعة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية
0.05	2	5.991	14.18

نلاحظ هنا بأن قيمة كا² الجدولية أصغر من قيمة كا² المحسوبة عند مستوى الدلالة 0.05، و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية فللخبرة المهنية للأساتذة دور في تكوين آراء مختلفة حول فعالية مواضيع برامج التكوين أثناء الخدمة.

ج. آراء الأساتذة حول فعالية طرق و أساليب تقويم التكوين حسب الخبرة المهنية:

البند	أكبر من 10 سنوات						أقل من 10 سنوات					
	نعم	%	لا	%	أحيانا	%	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
19	41	6.91	8	1.34	17	2.86	24	6.06	2	0.51	18	4.55
20	40	6.73	10	1.69	16	2.69	26	6.57	4	1.01	14	3.54
21	28	4.71	10	1.69	28	4.71	28	7.07	2	0.51	14	3.54
22	40	6.73	9	1.51	17	2.86	30	7.58	4	1.01	10	2.52
23	37	6.23	19	3.2	10	1.69	18	4.55	14	3.54	12	3.03
24	44	7.41	4	0.67	18	3.03	28	7.07	6	1.51	10	2.52
25	43	7.24	11	1.85	12	2.02	35	8.84	4	1.01	5	1.26
26	51	8.59	2	0.33	13	2.18	32	8.08	3	0.75	9	2.27
27	53	8.92	3	0.5	10	1.69	28	7.07	5	1.26	11	2.78
مجموع	377	63.47	76	12.78	141	23.73	249	62.89	44	11.11	103	26

جدول رقم 43: استجابات الأساتذة للمحور الثالث حسب متغير الخبرة المهنية.

نلاحظ من خلال الجدول المتضمن استجابات أساتذة مجتمع الدراسة لمحور طرق وأساليب التقويم حسب خبراتهم المهنية أنه لا يوجد هناك اختلاف كبير بين هؤلاء الأساتذة. فالنسب العامة لاستجاباتهم في البديل نعم متقاربة جدا (63.47% بالنسبة للأساتذة ذوي الخبرة المرتفعة، و 62.89% بالنسبة للأساتذة الأقل خبرة).

إن هذا التقارب في الآراء سجل من خلال إجابة أفراد كلا العينتين بنعم على كافة بنود هذا المحور، و لو أن الفرق يكمن فقط في ترتيب تكرارات البنود. حيث أن النسبة الأعلى من إجابات الأساتذة الأكثر خبرة رصدت في البند الأخير المتعلق بأهمية التنسيق بين الأساتذة في فهم مواضيع التكوين (8.92%)، يليه البند رقم 26 (مساهمة المتابعة المستمرة في توفير تغذية راجعة للأستاذ لتعرفه بما حققه من أهداف) بنسبة مئوية 8.59%. بينما فيما يخص الأساتذة الأقل خبرة فنلاحظ أنهم يفضلون بالدرجة الأولى تقويم المفتشين و توجيههم لهم (موضوع البند رقم 25) الذي حصل على 8.84% من إجاباتهم.

إن ما سجلناه سابقا في فحصنا لآراء الأساتذة حول البند رقم 23 الخاص باعتماد إنجاز البحوث حول مختلف مواضيع الدورات التكوينية كأسلوب لتقويم تحصيلهم حسب متغيري الجنس و مادة التدريس يصدق هنا أيضا حسب متغير الخبرة المهنية لهؤلاء الأساتذة. حيث لاحظنا أن استجابات أفراد العينتين لهذا البند في البديل لا كانت أكثر منها في البديل أحيانا و هذا على خلاف باقي بنود المحور الأخرى (على التوالي: 3.2% بالنسبة لذوي الخبرة أكبر من 10 سنوات، و 3.54% لذوي الخبرة أقل من 10 سنوات) و هي نسب أقل - كما ذكرنا- من استجاباتهم في البديل أحيانا و التي بلغت على التوالي: 1.69% و 3.03%.

بقي أن نشير أنه فعلا لا وجود لاختلاف كبير بين أفراد العينتين حول بنود هذا المحور، فليست هناك دلالة إحصائية للفروق المشاهدة بين تكرارات استجابات كلا الفئتين من الأساتذة كما يبينه اختبار الدلالة الإحصائية كا².

الفرضية الصفريّة: لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة ذوي الخبرة المهنية أكبر من 10 سنوات و ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات فيما يخص آراءهم حول فعالية طرق و أساليب تقويم التكوين الذي يتلقونه أثناء الخدمة.

المجموع	أحيانا	لا	نعم	البدائل الخبرة
594	ت و: 141	ت و: 76	ت و: 377	أكبر من 10 سنوات
	ت م: 146.40	ت م: 72	ت م: 375.60	
396	ت و: 103	ت و: 44	ت و: 249	أقل من 10 سنوات
	ت م: 97.60	ت م: 48	ت م: 250.40	
990	244	120	626	المجموع

جدول رقم 44: التكرارات الواقعية و المتوقعة للمحور الثالث حسب الخبرة المهنية.

ت و: التكرارات الواقعية.

ت م: التكرارات المتوقعة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	كا ² الجدولية	كا ² الحسابية
0.05	2	5.991	1.04

نلاحظ هنا بأن قيمة كا ² الجدولية أكبر من قيمة كا ² المحسوبة عند مستوى الدلالة 0.05 و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية و لا فرق بين آراء الأساتذة ذوي الخبرة أكبر من 10 سنوات و الأساتذة أقل من 10 سنوات خبرة مهنية حول فعالية الطرق و الأساليب المعتمدة في تقويم برامج التكوين أثناء الخدمة.

3. مناقشة الفرضيات:

أ. الفرضية الإجرائية الأولى:

تناول المحور الأول أهداف التكوين أثناء الخدمة؛ و قد حاولت دراستنا الكشف عن مدى وضوح تلك الأهداف في برامج التكوين الذي يتلقاه أساتذة التعليم الثانوي من خلال تحليل آراءهم التي استخدمت نتائجها لمعالجة الفرضية الإجرائية الأولى التي تنص على "وجود اختلاف بين آراء الأساتذة حول درجة وضوح الأهداف حسب متغيرات: الجنس مادة التدريس و الخبرة المهنية".

و قد بينت نتائج الدراسة الميدانية حسب ما وضحته الجداول المبينة سابقا (الجداول رقم: 27، 33 و 39) و التي كانت تمثل نسب استجابات أفراد مجتمع البحث لهذا المحور أنها وحدها الخبرة المهنية للأساتذة هي التي تؤثر بشكل جوهري على اختلاف تمثلهم لمدى وضوح أهداف برامج التكوين (كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05).

بالفعل، فقد أثبت الفحص الإحصائي الدقيق للبيانات المحصل عليها في هذا المحور أنه لم تكن هناك دلالة إحصائية للفروق الملاحظة في الاستجابات من خلال متغيري جنس الأستاذ و طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها، و منه فإن المتغير ذو الطبيعة البيداغوجية المتمثل في الخبرة المهنية للأستاذ هو ما يحدد تلك الاختلافات في تكوين الآراء حول هذا الموضوع (الفروق هنا جوهريّة و ذات دلالة إحصائية)؛ و ذلك يتفق مع ما ذهب إليه الباحث بلقيدوم بلقاسم عندما انتقد أهداف تكوين معلمي التعليم الأساسي المعمول به حاليا في كونه "موضوعا لتصورات مختلفة حتى لا نقول متناقضة يبنها حوله المعلمون"¹⁰⁵.

إن الاختلاف الذي أشرنا إليه سابقا في آراء أساتذة التعليم الثانوي حول درجة وضوح أهداف التكوين أثناء الخدمة حسب تباين خبراتهم المهنية يؤشر على صحة فرضيتنا و لكن بالنظر إلى العامل الأكثر مصداقية في بناء الآراء حول واقع الأداء التربوي و تقييمه؛ فهو يشير إلى أن الأساتذة الذين يتمتعون بخبرة عالية (أكبر من 10 سنوات) أكثر وعيا بوضوح أهداف تلك البرامج كونهم يركزون في تكوين تلك الآراء على خلفية أو مرجعية مهمة

(الخبرة المهنية) تجعلهم يبدون أكثر حرصا من نظرائهم الجدد على تجديد و تحيين معارفهم المرتبطة بأدائهم التربوي و متابعة كل ما يطرأ في الميدان التربوي من جهة، و من جهة أخرى هذا راجع إلى كونهم - بفعل خبرتهم تلك - أكثر إلماما بمختلف عناصر العملية التعليمية و مراميها.

كما أن الفرق بين الذكور و الإناث حول هذا المحور حتى و إن كان غير دال إحصائيا (60.21% من إجابات الذكور بنعم مقابل 57.78% من إجابات عينة الإناث) فهو يعكس الاختلاف بين الجنسين في المعاني التي ينسبها كل منهما للتكوين و أهدافه؛ فالذكور أكثر اهتماما بأهداف العملية التكوينية من حيث أنهم يثابرون على حضور الندوات و امتلاك المطبوعات و الاطلاع على المناشير لأنهم أكثر حرصا على الحصول على تقييمات تسمح لهم بتحسين مسارهم المهني و مستواهم الوظيفي، بخلاف الإناث اللاتي لا يولين أهمية كبيرة لهذا الأمر بفعل ربما تأثير انشغالاتهن المنزلية على تخصيص وقت أكبر لمتطلبات العملية التكوينية.

نشير في الأخير إلى أن القراءة المعمقة لتكرارات و نسب استجابات أفراد مجتمع البحث لهذا المحور سمحت لنا بتسجيل نقطة مثيرة جدا للاهتمام؛ تتمثل في كون الأساتذة يؤكدون في كل مرة و حسب كل المتغيرات المعتمدة على أنهم لا يستفيدون من الشرح الكافي و الدقيق لأهداف كل دورة أو ندوة تكوينية (موضوع البند رقم 3)؛ مما يدفع بنا إلى الاعتقاد من ناحية أن مؤطري تلك الندوات لم يكونوا على وعي كاف بالأهمية الكبيرة للتصريح بأهداف أنشطتهم التكوينية و توضيحها و ما لذلك من أثر مباشر على تقويم إنجازها، و من ناحية أخرى أن أجهزة تكوين المكونين في بلادنا ما زالت قائمة على ما أسماه الباحث حبيب تيلوين ببيداغوجيا متمركزة على الاكتساب - كما أشرنا إلى ذلك في الدراسات السابقة - أين لا مجال في برامج التكوين لإدراكات و حاجات المتكونين فما هي إلا إعادة إنتاج لسلوكات ملقنة.

بالإضافة إلى ذلك فإننا نرى أن استجابة أزيد من ربع الأساتذة (26.36%) حسب كل متغير ضمن البديل "أحيانا" قد يدل على نوع من الضبابية التي تشوب أهداف التكوين الذي يتلقونه خلال تأديتهم لمهامهم التعليمية.

و بناء على كل هذا، نستطيع القول إن الفرضية الإجرائية الأولى للبحث قد تحققت.

ب. الفرضية الإجرائية الثانية:

فيما يخص الفرضية الإجرائية الثانية "تختلف آراء أساتذة التعليم الثانوي باختلاف جنسهم، خبراتهم المهنية و المواد التي يدرسونها حول فعالية محتوى برامج التكوين الذي يتلقونه أثناء خدمتهم"، و التي تضمن التعليق على نتائجها كل من الجداول: 29، 35 و 41 فقد أكدت المعالجة الإحصائية للنتائج المحصل عليها مرة أخرى على أن الخبرة المهنية تبقى هي العامل الأبرز في تفسير الاختلافات في آراء أساتذة التعليم الثانوي حول محور فعالية محتويات التكوين (كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05) أكثر من المتغيرين الآخرين المتمثلين في الجنس و مادة التدريس أين لم تكن هناك دلالة إحصائية للفروق المشاهدة بين الأساتذة من خلالهما.

إن اختلاف آراء الأساتذة حول فعالية مواضيع التكوين حسب متغير الخبرة المهنية يبدو لنا أمراً منطقياً، فالأساتذة الذين يتمتعون بخبرة مهنية واسعة سبق لهم بالتأكد أن شاركوا في دورات تكوينية أخرى (أو على الأقل كانت لهم لقاءات أكثر مع المفتشين و اجتماعات تنسيقية أكثر فيما بين أساتذة المواد) و بالتالي فهم – كما أشرنا إلى ذلك في التعليق على المحاور – أكثر تعبيراً عن "اقتناعهم" بفعالية مواضيع الدورات التي شاركوا فيها، و لكن خاصة أقل طلباً على التكوين من نظرائهم ذوي الخبرة أقل؛ فنشير من جديد إلى أن استجابات الأساتذة ذوي الخبرة المهنية أقل من 10 سنوات التي كانت قليلة في البديل "نعم" مقارنة بأولئك الذين لهم خبرة تفوق 10 سنوات (على التوالي: 43.04% مقابل 51.93%) معناه أن هناك طلباً أكثر على التكوين من طرف الشريحة الأولى من الأساتذة و يعزز هذا الطرح بصفة أكثر وضوحاً في بلوغ نسبة استجاباتهم (الأساتذة ذوي الخبرة القليلة) ضمن البديل "أحياناً" 40.25% على العكس من نظرائهم القدامى الذين لم تتجاوز نسبة استجابتهم ضمن نفس البديل 28.72%.

من ناحية أخرى، يسمح لنا التحليل الدقيق لنتائج هذا المحور من استنتاج حتى طبيعة المواضيع التي كانت محل ما أسميناه بالطلب على التكوين، أو ما يمكن أن نعتبره أيضاً أنه بمثابة جوانب نقص في برامج التكوين أثناء الخدمة المطبقة حالياً. إن بيداغوجيا التدريس

وعلم النفس الطفل (البند رقم 17)، العلاقات الإنسانية و الحوار الهادف (البند رقم 18) وكذا أنظمة التنشيط الصفي (البند رقم 16) هي بالتحديد المواضيع التي عبر أساتذة التعليم الثانوي المستجوبون عن حاجتهم من التكوين فيها.

تجدر الإشارة إلى أن نسب استجابة أفراد مجتمع البحث ضمن البديل "أحيانا" في هذه البنود لاحظناه لدى الأساتذة حسب جميع متغيرات البحث؛ فحسب متغير الخبرة المهنية، فإن بيداغوجيا التدريس و علم النفس الطفل هو الموضوع الذي رصد 4.53% من الاستجابات بالنسبة لذوي الخبرة الكبيرة بينما ذوي الخبرة القليلة كانوا - كما أشرنا - أكثر تعبيراً عن حاجاتهم من مواضيع بحيث زيادة عن الموضوع السابق (البند رقم 17) الذي حصل على 5.57% من استجاباتهم، فقد استرعى كل من موضوع العلاقات الإنسانية و الحوار الهادف (5.57%) و أنظمة التنشيط الصفي (4.56%) انتباههم. طلب الأساتذة على التكوين باختلاف الجنس تمحور بدوره حول الموضوعين اللذين شملهما البندان رقم 17 و 18 (على التوالي: 5.32% و 4.41% بالنسبة للذكور، 4.21% و 4.82% بالنسبة للإناث). و هي نفس المواضيع أيضا التي كانت موضوع طلب من الأساتذة باختلاف المواد التي يقومون بتدريسها.

إن هذه المحاولة لتحليل النتائج المحصل عليها في هذا المحور تتفق مع ما أورده الأستاذ مصطفى حداد بعد استعراضه لتطور منظومة تكوين المكونين في الجزائر، عندما تساءل عن نوع المعرفة و المعرفة العملية التي ينبغي أن تتضمنها محتويات برامج تكوين معلمي المستقبل ليقترح في الأخير مواضيع ذات علاقة "بالاتصال و التفاعلية و الدافعية و الابتكارية" كما رأينا في الدراسات السابقة.

زيادة على ذلك، فقد لاحظنا من خلال فحص الجدول رقم 35 المتضمن لاستجابات الأساتذة لهذا المحور حسب المواد التي يدرسونها أن هناك فروقا حتى و إن كانت غير دالة إحصائيا فإنها تبدو ملفتة للانتباه ؛ حيث سجلنا أن أساتذة المواد العلمية كانوا أكثر "جرأة" من أساتذة المواد الأدبية في إعطاء رأي صارم بعدم الفعالية المطلقة لمحتويات برامج التكوين من خلال الإجابة ضمن البديل "لا" (على التوالي: 21.12% للعلميين مقابل فقط 18.07% للأدبيين)، كما أنهم (أساتذة الشعب العلمية) كانوا أقل استجابة من نظرائهم (أساتذة الفروع الأدبية) ضمن البديل "نعم" (على التوالي: 41.84% مقابل 48.79%).

إنه مجددا البديل "أحيانا" (و هو ما يترجم الطلب على التكوين) الذي حفظ التوازن في الاستجابات بين أفراد العينتين أين يمكن بالتالي ملاحظة أن أساتذة المواد العلمية أكثر طلبا على التكوين من غيرهم.

و على هذا الأساس، يمكننا القول أن فرضية البحث الإجرائية الثانية أيضا قد تحققت.

ج. الفرضية الإجرائية الثالثة:

بالنسبة للفرضية الإجرائية الثالثة، التي تنص على "وجود اختلاف بين أساتذة التعليم الثانوي فيما يخص آرائهم حول فعالية الطرق و الأساليب المعتمدة في تقويم التكوين أثناء الخدمة باختلاف جنس هؤلاء الأساتذة، مواد تدريسهم و خبرتهم المهنية" و التي تضمنها المحور الثالث من الاستبيان الذي شملت كل من الجداول رقم: 31، 37 و 43 التعليق على نتائج، فإن أهم ما تم تسجيله هو أن أول ما يؤثر على صحة الفرضية هو الفرق الجوهري في الاستجابات بين عيني الذكور و الإناث حول هذا المحور (كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05). فإذا كانت الخبرة المهنية هي العامل الأبرز في تفسير الاختلافات في آراء الأساتذة فيما يخص وضوح أهداف و فعالية محتويات التكوين، فإن متغير الجنس هو الذي يحدد الفرق بين استجابات هؤلاء الأساتذة عندما يتعلق الأمر بأساليب التقويم.

إن ما ذكرناه خلال مناقشة الفرضية الأولى حول الفوارق بين الذكور و الإناث سوف تؤكد أنه أيضا نتائج هذا المحور. فمعاني التقويم بالنسبة للذكور - كما ذكرنا سابقا - مرتبطة مباشرة بالدرجات التي يحصلون عليها و التي تؤثر على مسارهم المهني لذلك نلاحظ أنهم يولون أهمية أكبر للموضوع؛ فقد كانوا -من جهة- أكثر صرامة (أو تشددا) في الحكم على فعالية طرق التقييم المتبعة في تقييم تحصيلهم لمواضيع الندوات، حيث انعكس ذلك على نسبة استجاباتهم ضمن البديل "نعم" (62.55%) التي كانت أقل من نسبة استجابات الإناث التي بلغت 66.36%، و من جهة ثانية نجد أن نسبة إجابة الذكور في البديل "أحيانا" الذي يرمز إلى الفعالية النسبية لتلك الطرق (26.79%) كانت أكبر بكثير من تلك الملاحظة لدى الإناث (20.12%) اللاتي كن أقل تعمقا في أهداف العملية التكوينية عموما و بالتالي أقل اهتماما بمناقشة موضوع أساليب التقويم من خلال الحكم مباشرة بفعالية تلك الأساليب و الطرق.

إن هذا الحرص من الأساتذة على تحسين مسارهم المهني نستطيع ملاحظته أيضا من خلال متغير الخبرة المهنية؛ فعلى الرغم من عدم وجود دلالة إحصائية بين الاستجابات حسب هذا العامل (نسب الاستجابات كانت متقاربة جدا في البديل "نعم" حيث سجلت 63.47% لدى ذوي الخبرة أكبر من 10 سنوات و 62.89% لدى أصحاب الخبرة المهنية أقل من 10 سنوات) إلا أن نسب استجاباتهم ضمن البديل "أحيانا" -الذي نعتبره محلا مهما- عرفت فرقا ملفتا لدى أفراد العينتين حيث لم تتعدى نسبة استجابات الأساتذة الذين لهم خبرة مرتفعة 23.73% بينما بلغت عند أولي الخبرة القليلة 26% بمعنى أن الخبرة المهنية العالية للأستاذ تلعب دورا مهما في تقدير نجاعة و فعالية الطرق المعمول بها في التقويم كما في غيره من المسائل البيداغوجية كما سبق أن لاحظنا ذلك في الدراسة الاستطلاعية.

ملاحظة أخرى مثيرة للاهتمام سجلناها خلال تحليل كل بند من بنود المحور؛ تكمن في أن أعلى نسبة من استجابات الأساتذة المستجوبين ضمن البديل "لا" رصدت في البند رقم 23 (إنجاز بحوث حول مواضيع التكوين أسلوب جيد لتقييم التحكم في مواضيع دورات التكوين) و هذا حسب جميع المتغيرات المعتمدة، لا سيما عند الإناث (5.11% التي كانت النسبة الأعلى على الإطلاق).

هذه النمطية (stéréotypie) في الإجابات تجرنا إلى التساؤل عما إذا كان هذا "الرفض" المباشر "للإبتكارية" - كما يسميها الأستاذ حداد - راجع إلى استدخال (و بالتالي رضا و اقتناع) أساتذتنا للبيداغوجيا المبنية على الاكتساب - التي يتحدث عنها الباحث حبيب تيلوين- و بالتالي فالأمر خطير أو إن هذه البيداغوجيا ببساطة هي ذات فعالية و نجاح في النسق التربوي الجزائري؛ و هذا الأمر - حسب رأينا - يدعونا إلى اقتراح إعادة تفكير معمق في جهاز تكوين المكونين (تقييمه). إعادة التفكير هذه أو التقييم نعتقد أيضا - كما أوضحنا في إشكالية البحث - أن استطلاع آراء المكونين (الشريحة المعنية بالتكوين) حول مختلف عناصر العملية التكوينية يعتبر أول مراحلها.

و هكذا يمكن أن نستنتج أن الفرضية الإجرائية الثالثة للبحث تحققت كذلك.

الخلاصة العامة:

توصلنا من خلال فحص فرضيات البحث المتعلقة بعناصر برامج التكوين أثناء الخدمة من أهداف و محتويات و أساليب تقويم إلى نتائج تفيد بوجود اختلافات بين أساتذة التعليم الثانوي حسب متغيرات الجنس، مادة التدريس و الخبرة المهنية فيما يخص آراءهم حول فعالية تلك البرامج في شكلها الحالي (ندوات، أيام دراسية، جلسات تنسيقية...)

كما سمح لنا تحليل نتائج البحث بالخروج بمجموعة من الاستنتاجات، نوجزها على النحو التالي:

- نؤكد على أن من أهم النقاط التي تم استنتاجها هي أننا لاحظنا من خلال تحليل النتائج أن هناك إدراكا و وعيا لدى أساتذة التعليم الثانوي بأهمية التكوين المستمر و بضرورته، و هذا ما تسميه الباحثة Crochard M. "الالتزام بالتكوين"¹⁰⁶ « l'engagement en formation » فهم مقتنعون بمساهمته في تحقيق تعليم ذو فعالية و نوعية من خلال تجديد المعارف و مسايرة التطورات الحديثة، و من جهة أخرى في تنمية مسارهم المهني؛ و هذا ما يدعونا إلى التأكيد على ضرورة "تعزيز" هذا الجانب من خلال أخذ المشرفين بعين الاعتبار لمشاركة الأساتذة في دورات التكوين في تقييم مسارهم المهني.
- سجلنا أيضا أن هناك طلبا متزايدا على التكوين المستمر؛ حيث سمح لنا تحليل نتائج محور فعالية المواضيع المدرجة في البرامج المقدمة باكتشاف ليس فقط أن هناك طلبا "ملفتا" على التكوين، و لكن حتى طبيعة المواضيع التي يشعر الأساتذة أنهم في حاجة للتكوين حولها كبيداغوجيا التدريس و علم النفس، موضوع العلاقات الإنسانية في التدريس و كذا الأنظمة الحديثة لتنشيط و إدارة الأفواج التربوية، و هو ما اعتبرناه بمثابة جوانب نقص في محتويات البرامج التكوينية المعمول بها حاليا.
- فيما يخص المتغيرات المعتمدة في البحث، نستنتج أنه لم يكن لمتغير المادة التي يقوم الأستاذ بتدريسها علاقة بتفسير الاختلافات في الآراء. إن الخبرة المهنية

¹⁰⁶ Crochard M. (2007) Engagement en formation, construction identitaire et rapport au savoir, Actes du congrès international AREF, Op. Cit., p 85.

للأساتذة هي التي كان لها الأثر الأكبر في تحديد آراءهم، ثم يليها الجنس ؛ و هذا - كما أشرنا - يبدو منطقيا جدا، حيث أن الخبرة في ميدان التعليم تشكل إطارا مرجعيا ثريا يمكن الأستاذ من إبداء آراء أو إصدار أحكام أو حتى تقييم مختلف المواضيع المرتبطة بأدائه.

- عدم دقة و إجرائية أهداف البرامج التكوينية؛ فقد أكد جميع الأساتذة بأنهم أثناء مشاركتهم في دورات التكوين أثناء الخدمة لم يتعرفوا على أهداف كل موضوع أو دورة بشكل كاف و دقيق، على الرغم من الأهمية البالغة لهذا الموضوع. يظهر هذا الطرح في الاختلاف الكبير في تصريحات أساتذة التعليم الثانوي المستجوبون حول أهداف دورات التكوين التي يشاركون فيها، حيث سجلنا مقاربات أو تصورات عديدة و متباينة حول تلك الأهداف.

نذكر بهذا الخصوص أن من أهم شروط دقة الأهداف التعليمية و بالتالي فعالية البرامج التي تتضمنها هو أن تكون تلك الأهداف واضحة تماما و دقيقة بالشكل الذي يجعلها مفهومة في معنى واحد لدى الجميع.

- و في نفس سياق تحديد جوانب النقص في تلك البرامج، فقد لاحظنا أنها (البرامج) لا تشجع فيما يخص طرق التقويم على تنمية ما يسمى بالتفكير الإبتكاري لدى الأساتذة؛ حيث وجدنا لديهم نوعا من "النفور" - إن صح التعبير - من أساليب التقويم القائمة على إنجاز بحوث و اجتهادات شخصية حول نفس المواضيع التي يتكونون عليها، على الرغم من أن هذا النوع من الأنشطة يعتبر المحور الأساسي الذي تقوم عليه مقاربات التدريس الحديثة كبيداغوجيا الكفاءات التي تؤكد على استمرارية التعلم، ضرورة التكيف مع التغيرات و كذا تجاوز التعليم المتمركز على التلقين.

- نشير في الأخير إلى أن الاختلافات التي رصدناها في آراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة التي يشاركون فيها إنما تدل على صحة ما أشرنا إليه في إشكالية البحث من حيث عدم الأخذ بعين الاعتبار في تحديد أهداف و محتويات تلك البرامج للحاجات الشخصية للشريحة المقصودة بالدرجة الأولى بهذا النوع من التكوين؛ و منه يمكن القول إن برامج التكوين الحالية لا

تستجيب إلا للحاجات المؤسسية فقط و "أهملت" إشراك الأساتذة في بلورة أو حتى إعطاء آراءهم حول نوعية المواضيع التي ينبغي تحيين معارفهم حولها.

التوصيات و الاقتراحات:

بعد عرض و تحليل و تفسير البيانات الواردة في الدراسة، و بعد التوصل إلى مجموعة من النتائج التي لاحظنا من خلالها وجود بعض الاختلالات و النقائص التي يعاني منها التكوين الذي يتلقاه أساتذة التعليم الثانوي أثناء تأديتهم لمهامهم سواء على مستوى أهداف أو محتويات أو حتى أساليب تقويم ذلك التكوين، و حتى يتمكن من تحقيق أهدافه و المتمثلة خاصة في إعداد أساتذة قادرين على القيام بمتطلبات عملهم من جهة و التكيف مع التغيرات التي تحدث في مجال التربية و التعليم باستمرار من جهة أخرى، فإنه يبدو من الضروري اقتراح جملة من الإجراءات العملية التي تمكن المسيرين من اتخاذ قراراتهم على أساس معطيات علمية دقيقة عن التكوين، نختصرها في النقاط التالية:

- إشراك الأساتذة في تحديد مضامين برامج دورات التكوين؛ و هذا من أجل الحرص خاصة على انتقاء مواضيع ذات علاقة بحاجات هؤلاء الأساتذة من معارف و معارف عملية ذات علاقة بممارستهم اليومية للمهنة.
- فيما يخص البرمجة؛ نرى من المهم التكثيف من دورات التكوين المستمر و ذلك من خلال تخصيص حيز في التوقيت الأسبوعي للأساتذة من أجل التكوين أو حتى استغلال أيام العطل لبرمجة تربية.
- لاحظنا أيضا أن قلة دورات التكوين أثناء الخدمة راجع في جانب منه إلى قلة المؤطرين؛ حيث توكل هذه المهمة إلى المفتشين الذين لا يمكنهم بأي حال من الأحوال تغطية أو توفير تكوين يهدف إلى الرفع من كفاءة و فعالية أداء الأساتذة من جهة، و يشمل كافة أساتذة مقاطعاتهم التي تضم في العادة عدة ولايات من جهة أخرى، و عليه فإننا نعتقد أن الاستعانة بخبراء أو أساتذة متخصصين في الميدان من شأنه أن يساهم في تدارك هذا العجز.
- سجلنا في عدة مواضع أنه ينبغي تجاوز الأساليب التكوينية المعمول بها حاليا و المتمثلة في مجرد التلقين لمعارف و معلومات يبدو أن أساتذة التعليم الثانوي بحكم تكوينهم العالي على اطلاع بها، كما أشرنا إلى ضرورة العمل أو التفكير

في انتهاج طرق أخرى تشجع على تنمية التفكير الابتكاري لدى هؤلاء الأساتذة. و على هذا الأساس فإننا نعتقد أن التنويع في الأنشطة و الأساليب التكوينية قد يكون مفيدا في هذا الاتجاه مثل تفعيل دور الاجتماعات التنسيقية لأساتذة المواد داخل المؤسسات التربوية ذاتها، أو على الأقل اللجوء إلى أسلوب ملاحظة الأستاذ في وضعيات تدريس حقيقية و من ثم تقييم تحصيله لموضوع التكوين المعني أو أيضا تشجيع و تهمين المبادرات الشخصية.

- من أجل مراقبة مدى تحقيق التكوين لأهدافه و من ثم اعتماد إجراءات التعديل والتصحيح المناسبة، فإننا نرى أن التركيز على دور المتابعة الميدانية لعمل الأساتذة و تكثيفها من شأنه أن يمد كل من المؤطرين و الأساتذة بتغذية راجعة حول مدى تطبيق التوصيات المنبثقة عن دورات التكوين و الوقوف على المشاكل التي قد تعوق تطبيقها و التعرف على الاستراتيجيات الواجب اعتمادها للتغلب عليها.

نشير في الأخير إلى أن هذا البحث ما هو إلا لبنة أولى من أجل السعي إلى إعطاء تقييم موضوعي و دقيق لواقع تكوين المكونين في الجزائر، لذلك فهو يفتح آفاقا واسعة لأبحاث أخرى عديدة تتناول نفس مجال تقييم برامج أو أنظمة التكوين، نقترح منها مثلا:

- إجراء البحث على باقي أساتذة المنظومة التربوية (الابتدائي و المتوسط).

- أو حتى توسيع عينة البحث بشكل أكبر لتشمل باقي أساتذة التعليم الثانوي في مؤسسات أخرى لتكون أكثر تمثيلا للمجتمع الإحصائي.

المراجع و الملاحق

قائمة المراجع

1- الكتب:

أ- باللغة العربية:

- 1- أحمد حسن اللقاني و علي أحمد الجمل (1999) معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج و طرق التدريس، ط. 2، عالم الكتب، القاهرة.
- 2- إسماعيل محمد باب و آخرون (1990) دراسات في اقتصاديات التعليم و تخطيطه، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 3- بشير معمريّة (2007) القياس النفسي و تصميم أدواته، منشورات الحبر، الجزائر، ط.2
- 4- تركي رابح (1990) أصول التربية و التعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط.2

- 5- توفيق مرعي (1983) *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*، دار الفرقان للنشر و التوزيع، الأردن، ط.1
- 6- جبرائيل بشارة (1982) *المناهج*، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق.
- 7- حبيب تيلوين (2002) *التكوين في التربية*، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر.
- 8- خالد طه الأحمد (2005) *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب* ، دار الكتاب الجامعي، العين.
- 9- طلعت همام (1989) *سين جيم عن مناهج البحث العلمي*، مؤسسة الرسالة، عمان، ط.3
- 10- فاروق البوهي و عنتر لطفي (1999) *مهنة التعليم و أدوار المعلم* ، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- 11- عبد الكريم غريب (2003) *استراتيجيات الكفايات و أساليب جودة تكوينها* ، ط3، المغرب.
- 12- عبد المجيد نشواتي (1985) *علم النفس التربوي*، ط2، دار الفرقان للنشر و الإشهار، الأردن.
- 13- مجدي ماهر مسيحة و آخرون (2000) *التفكير الابتكاري لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي و دور المعلم في تنميته*، المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية، مصر.
- 14- محمد الصالح حثروبي (2002) *مدخل إلى التدريس بالكفاءات*، دار الهدى، الجزائر.
- 15- محمد بوعلاق (1999) *الهدف الإجرائي: تمييزه و صياغته*، قصر الكتاب، البليدة.
- 16- محمد شفيق (1985) *البحث العلمي*، المكتب الجامعي الحديث، بيروت.
- 17- محمد عادل الأحمر (1984) *أساليب جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة*، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس.
- 18- محمد عبد الخالق مدبولي (2002) *التنمية المهنية للمعلمين* ، دار الكتاب الجامعي، العين.
- 19- محمد زياد حمدان (1986) *قياس كفاية التدريس: طرقه و وسائله الحديثة* ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 20- محمد زيان عمر (1983) *البحث العلمي: مناهجه و تقنياته* ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط.4

21- محمد متولي غنيمه (1998) سياسات و برامج إعداد المعلم العربي ، دار المصرية اللبنانية، ط.2

22- محمود السيد أبو النيل (1985) علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت.
ب- باللغة الفرنسية:

- 1-Angers, M. (1997) *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, édition Casbah, Alger.
- 2-Bonboir, A. (1974) *Une pédagogie pour demain*, PUF, Paris.
- 3-Carré, Ph., Moisan, A. & Poisson, D. (1997) *L'autoformation*, éd. PUF, Paris.
- 4-Daval, R. (1967) *Traité de psychologie sociale*, T. 1, 2^{ème} édition, PUF, Paris.
- 5-Debesse, M. & Mialaret, G. (dir.)(1974) *Traité des sciences pédagogiques*, T.6, PUF, Paris.
- 6-De Landsheere, G. (1982) *Introduction à la recherche en éducation*, 5^{ème} édition, Armand-Collin, Paris.
- 7-De Ketele, J. M. (dir.) (1980) *Observer pour éduquer*, édition Peter Lang, Francfort-Berne, Belgique.
- 8-D'hainaut, L. (dir.) (1982) *Analyse et régulation des systèmes éducatifs : un cadre conceptuel*, éd. Bruxelles et Nathan, Paris.
- 9-Haddab, M. (1979) *Education et changements socioculturels : les moniteurs de l'enseignement élémentaire*, OPU, Alger.
- 10-Karsenti, T. (dir.) (2007) *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*, édition AUF, Montréal.
- 11-Leif, J. (1978) *Formation des enseignants*, éd. Pédagogie d'Aujourd'hui, Paris.
- 12-MEN (Ministère de l'Education Nationale) & PARE (Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système Educatif) (dir.) (2005) *La refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation*, Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, Rabat.
- 13- Morineau Ménager, N. (1985) *La construction d'objectifs : innovation dans la formation des enseignants*, éd. Médiaformation, Paris.
- 14-Morrison, A. & Mc Intyre, D. (1975) *Profession enseignant*, éd. Armand-Collin, Paris.
- 15- Moscovici, S. (dir.) (1973) *Introduction à la psychologie sociale*, T.1, 1^{re} édition, Librairie Larousse, Paris.

- 16-Nadeau, M. A. (1988) *L'évaluation de programme : théorie et pratique*, P.U.Laval, Québec, 2^{ème} édition.
- 17-Postic, M. (1977) *Observation et formation des enseignants*, éd. Pédagogie d'Aujourd'hui, Paris.
- 18-Selvini Palazzoli, M. & al. (1980) *Le magicien sans magie*, 2^{ème} édition, ESF, Paris.
- 19- Stoetzel, J. & Girard, A. (1979) *Les sondages d'opinion publique*, 2^{ème} édition, PUF, Paris.

2- المجلات ، الرسائل الجامعية و الوثائق الوزارية:

* المجلات و الدوريات:

أ- باللغة العربية:

- 1- جامعة القصيم (2007) *الملتقى السنوي 14 للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية*، 15 و 16 ماي 2007.

- 2- سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، العدد1، 2004.

- 3- منشورات جامعة الجزائر (1998) *علم النفس و قضايا المجتمع الحديث*، ج.1.

- 4- المجلة الجزائرية لعلم النفس و علوم التربية (1993) العدد 3، دائرة النشر العلمي،

الجزائر.

ب- باللغة الفرنسية:

- 1- *Actes du Congrès International AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)*, Université de Strasbourg, France, du : 28 au 31 août 2007.

- 2- *Actes du Forum de la HEP-Bejune*, France, 2003.

- 3- *Collection savoirs psychologiques*, éditions du laboratoire EFT (Education, Formation, Travail), Alger, 2002.

- 4- *Psychologie Française*, n° 39-02, 1994.

- 5- *Rapport du centre INFFO (Centre d'Information sur la Formation)*, juillet 2004.

- 6- *Repères*, n°1, janvier-juin 1997.

- 7- *Revue des Sciences de l'Education*, n°1, janvier 1979.

- 8- *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. XXVII, n°1, 2001.

- 9- *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. XXVIII, n°2, 2002.

- 10- *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. XXIX, n°3, 2003.

* الرسائل الجامعية:

أ- باللغة العربية:

1- واضح العمري (2006) مدى تأثير التكوين المهني الإقامي على التصور الذهني للمتربصين، مذكرة ماجستير في علم النفس التنظيم و العمل، غير منشورة، جامعة الجزائر. ب- باللغة الفرنسية:

1- Ferry, G. (1982) Les enseignants entre la théorie et la pratique, *thèse de doctorat en sciences de l'éducation*, Université de Paris X.

2- Lifa, N. (1984) Recherche expérimentale centrée sur l'étude de l'efficacité pédagogique en fonction de deux types de programmation : linéaire et intrinsèque, *mémoire de magister en sciences de l'éducation*, T.1, Université de Constantine.

* الوثائق الوزارية:

1- وثيقة لوزارة التربية الوطنية (2003) مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية.

2- وثيقة لوزارة التربية الوطنية-المجلس الأعلى للتربية (1997) المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي.

3- وزارة التربية الوطنية: مجلة تكوين المكونين: آفاق مستقبلية، ديسمبر 1997.

الملاحق

ملحق رقم (1): استبيان الدراسة الاستطلاعية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر - باتنة.

كلية الآداب و العلوم الإنسانية.

قسم علم النفس و علوم التربية.

استبيان

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة:

في إطار إعداد بحث حول استجابات أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة التي يتلقونها، فإننا نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي نلتمس منكم الإجابة على أسئلته بكل حرية و موضوعية.

نشكركم مسبقا على مساهمتكم في هذا العمل الذي نلتزم بأن لا يتعدى حدود البحث العلمي.

بيانات أولية:

- أستاذ لمادة:.....
- عدد سنوات التدريس:.....
- الجنس:.....

1- ما هي - حسب رأيكم - أهداف دورات التكوين أثناء الخدمة التي تشاركون فيها؟

2- ما رأيكم في المواضيع التي تتلقونها خلال تلك الدورات؟

3- ما هي الأساليب التي ترونها الأكثر نجاعة في تقييم تحصيلكم لتلك الدورات؟

ملحق رقم (2): نموذج عن طلب تحكيم الاستبيان.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة باتنة.

كلية الآداب و العلوم الإنسانية.

قسم علم النفس و علوم التربية.

إلى الأستاذ:

.....

.....

.....

طلب تحكيم استمارة بحث

بهدف إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية حول موضوع "استجابات أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة"؛ و الذي نرفق لكم بطاقة تقنية حوله* ، و في إطار دراسة صدق الخبراء لأدوات البحث، فإنه يشرفني أن أتقدم إليكم بهذا الطلب المتمثل في التماس تحكيم استبيان الدراسة النهائية المعد لهذا الغرض.

و لكم مني جزيل الشكر و الامتنان.

الطالب

* البطاقة التقنية تضمنت: تساؤلات البحث، فرضياته و تحديد محاور الاستبيان

ملحق رقم (3): استبيان الدراسة النهائية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة باتنة.

كلية الآداب و العلوم الإنسانية.

قسم علم النفس و علوم التربية.

استبيان

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة:

في إطار إعداد بحث حول استجابات أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة، فإننا نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي نلتمس منكم الإجابة على أسئلته بكل حرية و موضوعية، و ذلك بوضع علامة X أمام الاختيار الذي يناسب رأيكم.

نشكركم مسبقا على مساهمتكم في هذا العمل الذي نلتزم بأن لا يتعدى حدود البحث العلمي.

بيانات أولية:

--مادة التدريس:
--عدد سنوات التدريس:
--الجنس:

الرقم	البند	نعم	لا	أحيانا
1	يحرص المفتشون على توضيح أهداف الندوات و الأيام الدراسية في كل مرة بشكل دقيق			
2	ترمي سياسة التكوين المستمر إلى الرفع من كفاءات الأساتذة التدريسية			
3	يستفيد الأساتذة باستمرار من شرح واضح و دقيق لمرامي الندوات و الجلسات التكوينية			
4	تهدف البرامج المخططة للتكوين المستمر إلى مساهمة المستجندات في مجال مقاربات التدريس			
5	ترمي ندوات التكوين أثناء الخدمة إلى تبادل الخبرات بين الأساتذة			
6	تؤدي الجلسات التنسيقية الشهرية بين الأساتذة إلى توفير آلية فعالة للتنمية المهنية للأساتذة			
7	كثرة الندوات المنشطة من قبل المفتشين تعمل على زيادة الوعي بأهمية التكوين المستمر			
8	استمرارية اللقاءات مع مفتشي المادة تتيح للأساتذة اطلاعا أكبر على المستجدات في حقل التربية			
9	يسمح التفاعل بين الأساتذة أثناء دورات التكوين بالوصول إلى الأهداف المحددة من هذه الدورات			
10	يعمل المفتشون على إثراء و تطوير البرامج المعدة لتكوين الأساتذة باستمرار			
11	يحرص مؤطروا و مفتشوا المادة الدراسية على تنويع المواضيع المدرجة للنقاش في الأيام الدراسية			
12	تتناول مواضيع الدورات التكوينية سبل تنمية كفاءات التدريس للأساتذة			
13	يحتل موضوع التدريس بالكفاءات حيزا هاما من جدول أعمال تلك الدورات التكوينية			
14	تتضمن محتويات الندوات موضوع الوسائل التعليمية فتوضح للأساتذة دورها و أهميتها و كيفية استخدامها			

الرقم	البند	نعم	لا	أحيانا
15	توجه جهود المؤطرين نحو تفعيل أداء الأساتذة لإدارة القسم			
16	تحوز أنظمة التنشيط الصفي قدرا لا بأس به من اهتمامات برامج التكوين			
17	يعطي المفتشون جزءا من اهتمامهم في برامج التكوين لببداغوجيا التدريس و علم نفس الطفل			
18	يحتل موضوع العلاقات الإنسانية و الحوار الهادف حيزا مهما من برنامج التكوين			
19	يحرص المفتشون على المتابعة الميدانية للقرارات و التوصيات المتوجة لأشغال الندوات التكوينية			
20	يهتم المفتشون بالإطلاع المستمر على الوثائق الخاصة بالأستاذ			
21	يستفيد الأساتذة من المتابعة المستمرة للمفتشين أثناء العمل			
22	يشترك الأساتذة و المفتشون في تقدير نجاعة العملية التعليمية باعتبارها عملا تعاونيا			
23	إنجاز بحوث حول مواضيع التكوين أسلوب جيد لتقييم التحكم في مواضيع دورات التكوين			
24	تؤدي المتابعة المستمرة للأستاذ إلى تبيان جوانب قصوره و ترشده إلى طريق التخلص منها			
25	يحرص المفتشون على تقويم الأساتذة من حيث تنويهم باستخدام الوسائل و الطرق التعليمية و استراتيجيات التدريس			
26	ترمي المتابعة المستمرة إلى تزويد الأساتذة بتغذية راجعة تعرفه بما حققه من أهداف			
27	يسمح التنسيق الدائم بين أساتذة المواد بتحقيق فهم أعمق لمواضيع الدورات التكوينية			