وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة بعنوان:

مزايا وعيوب الدورة التكوينية للأساتذة الجامعيين الناجحين في مسابقة التوظيف من منظورهم الشخصي

دراسة ميدانية بجامعة جيجل

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:

- بن حميمد صباح
- حنك سامية

إشراف الأستاذ _د

هاين ياسين

لجنة المناقشة

الأستاذ (ة).....رئيسا

الأستاذ (ة) هاين ياسين.....مشرفا ومقررا

الأستاذة (ة).....مناقشا

السنة الجامعية 2021/2020م

شكر وتقدير

كل الحمد والشكر لله على توفيقه لنا وعونه في إنجاز هذا العمل العلمي المتواضع، ولأن شكر المعبود لا يكتمل إلا بشكر العباد فشكرنا وتقديرنا للأستاذ المشرف:

" هاين ياسين "

بتفضله قبول الإشراف على هذا العمل، حيث قدم لنا كل النصح والتوجيه خطوة بخطوة لإتمامه ومنحه لنا من وقته الثمين على مدى الشهور الماضية من أجل الخروج بهذه الدراسة حيز الوجود، فكان له الفضل الكبير في إعانته لنا بعد الله سبحانه وتعالى، فله جزيل الشكر والاحترام والتقدير.

كما نتقدم بجزيل الشكر لكل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا الذين زرعوا في مسارنا الدراسي ثمرة العلم وأفادونا بما استطاعوا.

كما لا تفوتنا الفرصة لأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى كل رؤساء كليات جامعة جيجل بقطبيها الذين قدموا لنا كل التسهيلات اللازمة، التي مكنتنا من تطبيق هذه الدراسة على أرض الواقع، وكذلك كل الأساتذة (عينة الدراسة) الذين شاركونا هذا العمل من خلال تعاونهم معنا.

فهرس المحتويات	
العنوان	**الصفحة**
شكر وتقدير	أ
قائمة المحتويات	**ب- ج**
قائمة الجداول	**د**
قائمة الأشكال	**هـ**
قائمة الملاحق	**و**
الملخص باللغة العربية	**ز**
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
أولا: مشكلة الدراسة	**04**
ثانيا: فرضيات الدراسة	**09**
ثالثا: أهمية الدراسة	**09**
رابعا: أهداف الدراسة	**10**
خامسا: التعريفات الإجرائية	**11**
سادسا: حدود الدراسة	**12**
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	
أولا: الأدب النظري	**15**
أ/ تكوين الأستاذ الجامعي أساليبه وواقعه	**15**
ب/ التكوين أثناء الخدمة قبل نظام LMD وأثناء نظام LMD	**28**
ج/ الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس	**54**
ثانيا: الدراسات السابقة	**63**
أ/ الدراسات العربية	**63**
ب/ الدراسات الإنجليزية	**68**
ج/ التعقيب على الدراسات السابقة	**73**
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	

أولا: منهج الدراسة	**79**
ثانيا: عينة الدراسة	**80**
ثالثا: أداة الدراسة	**82**
رابعا: إجراءات الدراسة	**84**
خامسا: المعالجة الإحصائية	**85**
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	
أولا: عرض النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	**88**
ثانيا: عرض النتائج المتعلقة باختبار " ت " لدلالة الفروق	**97**
ثالثا: عرض النتائج المتعلقة بتحليل التباين الأحادي	**98**
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	**104**
أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	**112**
ثانيا: التوصيات	**114**
خاتمة	**116**
قائمة المراجع باللغة العربية	**116**
قائمة المراجع باللغة الأجنبية	**120**
الملخص باللغة الأجنبية	**128**

قائمة الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	يوضح الفرق بين التكوين أثناء الخدمة قبل نظام LMD وأثناء نظام LMD	33
2	يوضح الفرق بين التكوين أثناء الخدمة في الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية	40
3	يوضح البرنامج الوطني للتكوين في الجامعة الجزائرية	44
4	يوضح برنامج مقترح للتكوين في الجامعة الرومانية	52
5	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والتخصص العلمي والخبرة التدريسية	81
6	يوضح قيمة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	84
7	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات والدرجة الكلية حسب كل محور	88
8	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق	97
9	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير التخصص	98
10	يوضح القيمة الفائية "F" لاختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova	99
11	يوضح اختبار شيفا للمقارنات البعدية	99
12	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية للاستبيان ككل	100

قائمة الأشكال:

المخطط	اسم الشكل	رقم الصفحة
1	يوضح أساليب تكوين الأساتذة الجامعيين	**24**
2	يوضح مضمون القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016	**51**
3	يوضح مفهوم الحاجة التدريبية	**54**
4	يوضح العلاقة بين الاحتياجات التدريبية والتكوين أثناء الخدمة الجامعية	**62**

قائمة الملاحق:

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	إستبانة مزايا وعيوب الدورة التكوينية للأساتذة الجامعيين الناجحين في مسابقة التوظيف من منظورهم الشخصي	**124**
2	القرار الوزاري رقم 932 في 28 جويلية 2016 والذي يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف	**125**

الملخص باللغة العربية

مزايا وعيوب الدورة التكوينية للأساتذة الجامعيين الناجحين في مسابقة التوظيف من منظورهم الشخصي.

إشراف الأستاذ:

هاين ياسين

إعداد الطالبتين:

بن حميمد صباح

حنك سامية

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن مزايا وعيوب الدورة التكوينية للأساتذة الجامعيين الناجحين في مسابقة التوظيف من منظورهم الشخصي، في جامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل- وشملت عينة الدراسة (78) أستاذ وأستاذة من مختلف التخصصات. والتي تم إختيارهم بطريقة قصدية، ولأغراض الدراسة تم تصميم إستبيان يتكون من (05) خمسة محاور (المواد المدرسة، مؤطري البرنامج، الوسائل والتجهيزات المستخدمة، التوقيت والأماكن المقترحة للتكوين، وأخيرا الإختبارات النهائية)، وقد أظهرت نتائج الدراسة:

- أن للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي مزايا بدرجة متوسطة على كل من المواد المدرسة، التوقيت والأماكن المقترحة، الوسائل والتجهيزات، مؤطري البرنامج، الاختبارات النهائية.

- لم يقر الأساتذة الجامعيين بوجود عيوب واضحة للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي على كل من المواد المدرسة، مؤطري البرنامج، الوسائل والتجهيزات، التوقيت والأماكن والاختبارات النهائية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات المزايا والعيوب التي يوفرها البرنامج التكويني تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات المزايا والعيوب التي يوفرها البرنامج التكويني تعزى لمتغير التخصص (تقني علمي / إنساني اجتماعي/ آداب ولغات).

الكلمات المفتاحية: الدورة التكوينية – الأستاذ الجامعي – المزايا- العيوب.

الفـصل الأول

مشكلـة الدراسـة وأهميتـها

أولا: مشكلة الدراسة

يعتبر التعليم العالي أحد أهم مقومات التنمية المعتمدة لدى الدول المتقدمة، وذلك لأنه يرتبط بإعداد الكفاءات البشرية المحفزة لذلك التقدم في مختلف التخصصات الاجتماعية والاقتصادية، فلا غرابة أن يكون تأهيل الأستاذ الجامعي وتكوينه من المهمات التي تعنى بها المؤسسات الجامعية وفق أطر منهجية وعلمية مدروسة بدقة.

وتزداد أهمية التكوين أمام التحديات التي يفرضها القرن الحادي والعشرون، فالتقدم التكنولوجي وسرعة نمو العلوم وثورة تكنولوجيا المعلومات وظهور ما يعرف بالعولمة، بالإضافة إلى متطلبات الانفتاح على الخارج سواء من ناحية الثقافات العالمية واللغات الأجنبية والتحكم في التقنيات المتطورة وشروط الأداء الوظيفي عالي المستوى، أو التفاعل الإيجابي مع المتغيرات العالمية المتجددة باستمرار، كلها توجب إيلاء التكوين الجامعي مزيدا من العناية والاهتمام وإعادة النظر في محتوى هذه البرامج التكوينية وطرائق وأساليب تقويمها ووسائل تجديدها والاستفادة منها.

فعن أهمية التكوين يقول " **مالكولم بيل**": "لا يمكن اعتبار منافع التكوين أشياء مسلم بها فبعض الأشخاص يعتبرون التكوين تضييعا للوقت، وإبعادا لهم عن نشاطات أكثر أهمية والكثير من الأشخاص لم يتلقوا تكوينا أو تلقوا قليلا منه خلال حياتهم العملية، وهم لا يشعرون بالنقص نتيجة لذلك ولا يشعرون بأي نقص في التكوين عندهم (**مدور ودبراسو، دس، ص3**).

ولأن التكوين الجامعي عبارة عن عملية ديناميكية متغيرة باستمرار بحسب ما تفرضه طبيعة العملية التكوينية والهدف منها، هذا ما دعا إلى ضرورة الاهتمام بهندسة تكوين العنصر البشري باعتباره الركيزة الأساسية التي تساهم في تحقيق التطوير على مستوى الجامعة في ظل التغيرات والتحولات التي يشهدها مجال التعليم، والتي تفرض تجديد معلومات وخبرات الأستاذ الجامعي من حين

لآخر خاصة مع تجدد المهارات الخاصة بأدائه التدريسي كالإعداد للتدريس وتقويم الطلاب وغيرها من المهارات، وهذا لا يكون إلا من خلال التحسين والتطوير المستمر لمهاراته الأدائية والاستعداد للتكيف مع الثقافة التنظيمية للجامعة ومبادئها وفلسفتها مع ترقيتها لجعلها مواكبة لمتطلبات العصر العالمية وهذا ما يعتبر تحد قائم للجامعة التي تسعى لضمان مستوى عالي من الاحتراف في أدائه والتميز فيه بما يحقق لها الجودة في مخرجاتها وفق معيار الكفاءة والفعالية والخبرة، مع مراعاة خصوصيات كل أستاذ المهنية والفكرية والمهارية ضمن معايير عالية من الجودة.

ولعل من أبرز التجارب العالمية التي اهتمت بتكوين الأساتذة الجامعيين، التجربة الأمريكية التي بدأت في مراحلها الحديثة في توسيع اهتمامها بالتركيز على تطوير هيئة التدريس كأشخاص وكمهنيين وأعضاء هيئة تدريس في مجموعة مما يجعل التطوير التعليمي والتنظيمي والشخصي هي المكونات الرئيسية لأي برنامج فعال لتطوير أعضاء هيئة التدريس، ومن جهتها "جلوريا" قد اهتمت بتحقيق الامتياز في هيئة تدريسها من خلال عدد من المبادرات من أهمها برنامج أعضاء هيئة التدريس الجدد، وعن أسباب التميز في هذا البرنامج تشير جلوريا إلى أسباب منها: أن البرنامج مصمم لإعطاء درجة من المرونة، و إلزامي لأعضاء هيئة التدريس الجدد، وأهدافه محددة بوضوح وهي مبنية على قيم تتماشى مع مهمة الجامعة، وقاعدة هذا البرنامج جيدة إذ يركز على التدريس من أجل التفكير بالإضافة إلى تخصيص موارد مادية وبشرية للبرنامج وبدرجة كبيرة **(زرقان، 2013، صفحة 142)** .

كما اهتمت الجامعات البريطانية بتكوين أساتذة الجامعات منذ بداية القرن العشرين، حيث تركز برامج التطوير في جامعة أكسفورد على مهارات التدريس وبرامج التقويم، وبرامج تقليد المناصب الأكاديمية وبرامج المعلومات، وبرامج مقررات إدارية وبرامج الإشراف **(أبو سمرة وطوطح، 2017، ص25)**.

أما على المستوى العربي فإن كثيرا من الجامعات العربية قد اهتمت بتطوير أداء الأستاذ الجامعي على غرار دولة الإمارات العربية والتي أنشأت مركزا يهتم بتطوير الأستاذ الجامعي سمي "مركز استقطاب وتنمية أعضاء هيئة التدريس" حيث يقدم العديد من البرامج حول تطوير طرق التدريس الفعال واستخدام التدريس المصغر، وإصدار نشرة دورية تركز على موضوعات تنمية أعضاء الهيئة مع تنظيم برامج تفرغ وشبه تفرغ لأعضاء هذه الهيئة، لاسيما الأعضاء الجدد منها. ومن الجامعات نجد أيضا جامعة البصرة في العراق والتي تقوم بتقديم دورات متعددة في التدريس والاتصال وتقنية الحاسوب، في حين تعتمد الجامعة الأردنية على عقد برامج ونشاطات تربوية داخلية في الجامعة وخارجية في الولايات المتحدة الأمريكية (**عساف، 2010، صفحة 30**).

ورغم ما قد تبدو عليه برامج التكوين الجامعية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من كفاءة وحداثة، إلا أن الطابع التقليدي الروتيني لا زال يطغى عليها، وهذا ما أكدته **دراسة عاشوري ومسيف (2019)** حيث أظهرت النتائج أنه على الرغم من معرفة العديد من الأساليب الحديثة في التعليم إلا أن ضعف الإمكانيات التكنولوجية بالكليات والأقسام التي يدرسون بها تؤول دون تطبيق ما استفادوا منه خلال هذا التكوين في المنظومة التعليمية.

ومن أجل مسايرة ما هو حاصل في مجال التعليم فقد بات الاهتمام بهندسة العملية التكوينية وفق معايير دولية معتمدة ومتطورة في هذا المجال مع إتباع الطرق المنهجية والعلمية أمرا لا مفر منه. ففي هذا السياق وفي محاولة منها لمواكبة تلك التطورات العالمية في هندسة التكوين الجامعي وتطويره نجد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية قد تبنت استراتيجية متميزة فرضت على جميع مؤسساتها إجراء دورات تكوينية خاصة بالأساتذة الفائزين في مسابقة التوظيف بعد صدور **الأمر رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016**الذي انبثق عنه قرار تكوين الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف والذي بموجبه تم إنشاء لجنة وطنية لمرافقة الأساتذة الجدد، ويقام هذا التكوين على أساس

ثلاث نماذج الأول يخص التكوين المحلي إذ يجب على كل مؤسسة جامعية استعمال الوسائل البشرية والمادية الخاصة المتوفرة لديها في إنجاز هذا البرنامج الذي يتكون من 22 موضوعا تخص كلها التكوين والإصلاح الجامعي واستعمال الطرق الحديثة في التعليم العالي، ويكون التكوين أيضا على المستويين الجهوي والوطني إذ يتضمن دروسا إجبارية في الإعلام الآلي وكيفيات تقديم الدروس باستعمال الطرائق الرقمية واستعمال الوسائط المتعددة، إضافة إلى التحكم في اللغات والتعريف بالنقاط التنظيمية في نظام LMD خصوصا المتعلقة بالجوانب البيداغوجية كمهام الأساتذة وتقييم الطلبة في المحاضرات والأعمال التطبيقية والتوجيهية، وكيفيات التعامل مع مختلف الحالات، بالإضافة إلى التكوين في مجال الآداب وأخلاق المهنة والتعريف بميثاق أخلاقيات المهنة الجامعية **(النشرة الرسمية للتعليم العالي، 2016، ص371)**.

إن ما يميز التكوين الجامعي الحديث هو أنه عملية تفاعلية تأخذ بعين الاعتبار مختلف الجوانب التي تتضمنها العملية التكوينية مراعية بذلك احتياجات الأساتذة، كما أنها تستهدف تنمية المهارات الفكرية والرفع من معارفهم وزيادة كفاءتهم على الأداء بشكل أفضل ومسايرة التغير التكنولوجي الذي يشهده العصر الحالي و الذي يؤسس للانتقال إلى اعتماد نمط مغاير في عملية التكوين، من خلال إستدخال التعليم عن بعد أو التعليم الالكتروني ضمن البرامج التكوينية. حيث أن كفاءة الأستاذ الجامعي لم تعد مرهونة بجودة البرامج فحسب بل أصبحت تتوقف بشكل كبير على تطوير الاستراتيجيات والوسائل التعليمية المناسبة المعتمدة، فإن تصميم أي برنامج تكويني لن يكون ملائما وقابلا للتطوير والتغيير في مختلف الجوانب إلا وفق متطلبات جودة تحتاج منا معرفة معايير جودة تلك البرامج التكوينية على غرار ما تعلق بجودة محتويات البرامج التكوينية وجودة التقويم وأهداف البرنامج التكويني والوسائل وتقنيات تقويم البرنامج.

ومن هذا المنطلق تحاول الدراسة الحالية تقييم البرنامج التكويني للأساتذة الجامعيين الناجحين في مسابقة التوظيف لكي يكون محل دراسة علمية مستفيضة تحاول معرفة جوانب قوة وضعف هذا البرنامج التكويني من خلال أراء الأساتذة الذين خضعوا ولا زالوا يخضعون لهذا البرنامج، إذ أنهم أقرب لتقييم هذا البرنامج بمزاياه وعيوبه، خصوصا وأن مستوياتهم الأكاديمية في شتى التخصصات تؤهلهم للحكم على الخبرة التكوينية ككل وعلى بعض المسائل المرتبطة بذلك التكوين. وعليه فإن هذه الدراسة سوف تؤسس لفكرة تقييم هذا التكوين من خلال التساؤل الأساسي الآتي: **كيف ينظر الأساتذة الجامعيون الناجحون في مسابقة التوظيف إلى التكوين الذي خضعوا له بمزاياه وعيوبه؟**

ثانيا: فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي مزايا بدرجة عالية مقابل عيوب بدرجة قليلة من منظور أساتذة جامعة جيجل الذين خضعوا للبرنامج.

الفرضيات الجزئية:

1- للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي مزايا بدرجة عالية على كل من المواد المدرسة، التوقيت والأماكن المقترحة، الوسائل والتجهيزات، مؤطري البرنامج والاختبارات النهائية.

2- للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي عيوب بدرجة منخفضة على كل من المواد المدرسة، التوقيت والأماكن المقترحة، الوسائل والتجهيزات، مؤطري البرنامج والاختبارات النهائية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات المزايا والعيوب التي يوفرها البرنامج التكويني تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات المزايا و العيوب التي يوفرها البرنامج التكويني تعزى لمتغير التخصص (تقني علمي، إنساني اجتماعي، آداب ولغات).

ثالثا: أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. أهمية الدراسة من أهمية التكوين الجامعي لأساتذة يعتبرون نخبة المجتمع.
2. أهمية الدراسة من أهمية التكوين في المنظومة الجامعية وما يتعلق به من تخطيط وهندسة وتحديد للأهداف ورصد للإمكانيات.
3. أهمية الدراسة من أهمية تقييم البرنامج بمزاياه وعيوبه خصوصا في مراحل تطبيقه الأولى.

4. أهمية الدراسة من أهمية أراء الأساتذة الجامعيين نظرا للقيمة المعرفية التقييمية التي يبدونها في هذه الدراسة.

5. أهمية الدراسة من أهمية مواكبة التغيرات والتطورات المستجدة في تكنولوجيا التعليم.

رابعا: أهداف الدراسة: وتكمن أهداف هذه الدراسة في:

1. الكشف عن جوانب القوة والضعف في البرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي للأساتذة الجامعيين.

2. تقييم مستوى جودة البرنامج التكويني المقدم لتكوين الأساتذة الجامعيين الجدد.

3. تعزيز جوانب القوة في البرامج التكوينية والتقليل من جوانب الضعف فيها.

4. الهدف من الدراسة هو إجراء تقييم داخلي لسيرورة البرنامج التكويني على مستوى جامعة جيجل.

5. معرفة أهم معايير جودة البرامج التكوينية المطبقة في الجامعة الجزائرية.

6. مناقشة بعض حيثيات تطبيق البرنامج على مستوى جامعة جيجل لا سيما تلك المرتبطة بالتوقيت والمواد المدرسة والوسائل والتجهيزات.

7. تساعد هذه الدراسة في لفت انتباه القائمين على العملية التكوينية بصفة عامة من أجل التعرف على الجوانب الايجابية في هذه العملية والعمل على تدعيمها، والتعرف على نقاط القصور والعمل على تحسينها.

8. تزويد المختصين من الأساتذة المهتمين بمجال تكوين الأساتذة الجامعيين بمعلومات وحقائق تساعدهم على التنفيذ الجيد للعملية التكوينية.

9. إتاحة نتائج الدراسة للاستخدام والاعتماد في عمليات التعديل والتحسين للبرامج التكوينية في التخصصات المختلفة.

10. تسليط الضوء على واقع البرامج التكوينية في الجامعة الجزائرية.

خامسا: المفاهيم المرتبطة بالدراسة:

- **المزايا:** ونقصد بها في دراستنا هذه بأنها تلك المؤشرات التي يراها الأساتذة الجامعيون الجدد ايجابية وحديثة في البرنامج التكويني، وذات فائدة مباشرة وغير مباشرة على أدائهم التدريسي والتي ظهرت بفضل البرنامج التكويني.
- **العيوب:** نقصد بها في دراستنا بأنها تلك المؤشرات التي يراها الأساتذة الجامعيون الجدد سلبية في البرنامج التكويني، والتي ليس لها فائدة مباشرة وغير مباشرة على أدائهم التدريسي الجامعي والتي ظهرت من خلال البرنامج التكويني الذي خضعوا له.
- **الدورة التكوينية:** هي عبارة عن مجموعة من الدروس والمهمات المقدمة للأساتذة الجامعيين الجدد، قصد إكسابهم مهارات ومعارف تمكنهم من أداء وظائفهم بشكل أفضل.
- **الأساتذة الجامعيين:** هم مجموعة من الأشخاص المسؤولين عن السير الجيد للعملية البيداغوجية على مستوى الجامعات، يقومون بمجموعة من الوظائف أبرزها: التدريس والتوجيه العلمي للطلاب وإجراء البحوث العلمية والإشراف عليها(**بواب، 2015، ص16**).

أما إجرائيا فيعرف: والمقصود بهم في دراستنا هذه مجموع الأساتذة الحاصلين على شهادة الماجستير والدكتوراه والفائزين في مسابقة التوظيف والذين يزاولون مهنة التدريس بجامعة جيجل بقطبيها، مع التأكيد على أنهم خضعوا لهذا البرنامج التكويني أو مزالوا خاضعين له.

سادسا: حدود الدراسة الأساسية: تتمثل حدود الدراسة الأساسية في:

1- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الحالية في جامعة جيجل بقطبيها.

2- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة بين 09 ماي 2021م إلى غاية 2جوان 2021م، وهذا راجع إلى هذه الظروف الاستثنائية واعتماد نظام الدفعات في التدريس مما صعب من الوصول إلى أفراد العينة وعدم تجاوبهم معنا بسهولة.

3- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على الأساتذة الجامعيين الذين يدرسون في جامعة جيجل بقطبيها، والذين خضعوا للدورات التكوينية من سنة 2017 إلى غاية سنة 2021م.

الفــصل الثانـي

الأدب النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

إن تكوين الأساتذة الجامعيين يعتبر من المواضيع الأساسية التي تطرح بحدة في الوقت الحالي، خصوصا وأن التحديات المعرفية والتحديات التكنولوجية وتحديات سوق العمل، تفرض على الأستاذ الجامعي أن يكون ملما بكل تلك التغيرات، فمن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة سوف تتأسس في جانبها النظري على مجموعة من المقومات الأساسية في التكوين كمفهوم التكوين، أهميته، أساليبه وأهدافه ولا سيما فيما يتعلق بجانب تكوين الأستاذ الجامعي الجزائري، لكن لما كان التكوين الجامعي الخاص بالأساتذة الجامعيين متأصلا في مرحلة أداء الخدمة الجامعية، فإن هذا الجانب سوف يهتم ويعتني عناية خاصة بالتكوين أثناء الخدمة حيث يعتبر واقعة أو خبرة جامعية سواء قبل نظام LMD أو أثناء نظام LMD، ولهذا فقد تقرر إجراء مقارنة بين هذين العنصرين خصوصا، وقد أجرينا مقارنة أخرى بناءا على ما توفر لدينا من معلومات حول التكوين في الجامعات الجزائرية. ومعلوم أن التكوين مهما كان نوعه أو مهما كانت طبيعته فإنه يقوم على مفهوم ضروري ألا وهو الاحتياجات التدريبية هذه الاحتياجات يمكننا تلخيصها في جوانب متعددة كالمفهوم، الأهمية، الأهداف، الطبيعة وأخيرا الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي الجزائري.

أولا: الأدب النظري

أ- تكوين الأساتذة الجامعيين

تمهيد

إن مفهوم التكوين من أساسيات المفاهيم التربوية والنفسية في المنظومة التعليمية، والذي له أهمية كبيرة في تحقيق الجودة في العملية التعليمية التعلمية حيث يهدف إلى إعداد أستاذ جامعي مؤهل في جميع الجوانب الشخصية والمهنية والإدارية من خلال أساليب تكوينية متعددة وهذا يكون انطلاقا من تشخيص واقع التكوين الذي يعيشه الأستاذ الجامعي في الجزائر.

1- مفهوم تكوين الأساتذة الجامعيين:

1-1- تعريف التكوين:

- **التعريف الأول:** "هو نشاط رئيسي يتكون من أنشطة فرعية متكاملة ومترابطة، يشكل مجموعها سلسلة من الأعمال تقوم من خلالها إدارة الموارد البشرية بتوفير احتياجات المنظمة من الموارد البشرية على اختلاف أنواعها وفق مواصفات محددة " **(لحسن وأخرون، 2004، ص265)**.
- **التعريف الثاني:** تعرف "**بوفلجة غياث**" التكوين على أنه "تنمية منظمة وتحسين الاتجاهات والمعرفة والمهارات ونماذج السلوك المتصلة بمواقف العمل المختلفة، من أجل قيام الأفراد بمهامهم المهنية أحسن قيام وفي أقل وقت ممكن" **(بوفلجة، 1984، ص05)**.

1-2- تعريف تكوين الأستاذ الجامعي:

- **التعريف الأول:** عرفته وزارة التعليم العالي الإسبانية أنه: "عملية تطوير مهني يتم تبنيها عن طريق الدعوة والإقناع وتخضع لمعايير واحتياجات وخصائص أقسام ومؤسسات الجامعة المختلفة". و يكشف هذا التعريف عن سمات وهي:

– التكوين كعملية تطوير مهني لا تحدث ضمن فترة محددة مسبقا، لكنها عملية تتحول إلى منظور تعليمي طوال مدة خدمة الأستاذ.

– يحاول تغطية ليس فقط الاحتياجات الفردية، ولكن أيضا احتياجات وخصائص المنظمة (**Duta and Folostina , 2014 , P345.**)

– **التعريف الثاني:** "كل البرامج المنظمة والمخطط لها والتي تمكن الأساتذة من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات الأساتذة الإنتاجية "**(سعفان وطه، 2009، ص93)**.

– **التعريف الثالث:** "عملية منظمة تهدف إلى تحقيق مستوى أرقى من الكفاية، وحسن الأداء عن طريق إحداث تغييرات في المعلومات والمهارات والخبرات، وطرق الأداء مما يجعل الأساتذة أكثر كفاءة في مزاولة وظيفتهم بطريقة منظمة وفعالة " **(ريان وبلقيس، 2010، ص271)**.

– **التعريف الرابع:** " تعني مجموع النشاطات التدريبية التي تنظم للأساتذة الموجودين فعلا في المهنة – دائمين– وذلك من أجل تنمية كفاءاتهم وتحسين خدماتهم الحالية والمستقبلية، عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما سيحدث من مشكلات تربوية " **(زايدي، 2018، ص104)**.

من خلال استعراض أهم التعاريف حول تكوين الأستاذ الجامعي نجد أنها تركز على ما يلي:

– تزويد الأستاذ الجامعي بالمعلومات والمعارف والمهارات التي تعمل على زيادة كفاءاته في أداء عمله.

– تنمية خبراته الثقافية والمهنية والتخصصية.

– تحسين كفاءاتهم الحالية والمستقبلية.

– إحداث تغييرات في المعلومات والمهارات والخبرات.

– تأهليهم لمواجهة ما يصادفهم من مشكلات تربوية.

وعليه يمكن القول أن تكوين الأستاذ الجامعي هو عملية تنمية قدراته ومهاراته وخبراته، وهذا من أجل الارتقاء بأدائه الأكاديمي حاضرا ومستقبلا.

2- أهمية تكوين الأساتذة الجامعيين:

- يعد تكوين الأستاذ الجامعي وسيلة هامة لإعداد الكوادر البشرية المتطورة وذات الإنتاج النوعي المتميز، كما يعد استثمارا مجديا إذ يحقق نموا اقتصاديا واجتماعيا وتكنولوجيا.
- يمكن الأستاذ من مواكبة مستجدات العصر المتسارعة حتى يستطيع مواجهة حاجات الأفراد الذين يتعلمون على يديه **(مرزيق، 2011، ص21)**.
- يساعد التكوين الأساتذة الجامعيين على الانفتاح على الأخرين من زملائهم وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني وتجسد روح الجماعة.
- يعمل التكوين على غرس مفاهيم واكتساب أساليب التعلم المستمر في الأستاذ الجامعي من خلال تمكينه من مهارات التعلم الذاتي المستمر.
- يساعد التكوين الأستاذ الجامعي على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات تجريبية اتجاه المهنة من قبل الأستاذ مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية، وزيادة إنتاجيته بالعمل **(عبدالسلام، 2006، ص412)**.
- يساعد التكوين عضو هيئة التدريس على تحقيق إنجازات علمية من خلال الانفتاح على أفكار جديدة ورؤى جديدة.
- للتكوين مكانة كبيرة في تنمية الكفاءات البشرية في الجامعة وتحقيق أهدافها وتحقيق الإشباع الشخصي لعضو هيئة التدريس نفسه **(عبد المعطي، 2005، ص23)**.

- تنشئة أساتذة أكفاء قادرين على متابعة أحدث الابتكارات بالإضافة إلى الإبداع عند تصميم المناهج الدراسية وفقا لاحتياجات المتعلمين (**Balcioglu and Kocaman, 2013, p757**).
- تعزيز اكتساب المهارات المتعلقة بإدارة وتخطيط التدريس، واستخدام الموارد التعليمية بكفاءة، وممارسة مهارات الاتصال الجماعي (**Amador and all, 2014, p97**).

وبناءا على ما سبق يمكن القول أن أهمية تكوين الأستاذ الجامعي تكمن في العمل على تحسين مستوياتهم العلمية، والرفع من كفاءتهم الأدائية بما يحقق لهم الجودة في أداء مهامهم وأدوارهم التي تعددت ما بين إدارية وشخصية ومهنية وأكاديمية، باعتبارهم الفاعلين الأساسيين في إحداث التغيير المنشود سواء بالنسبة لهم أو للجامعة.

3- أهداف تكوين الأساتذة الجامعيين:

لتكوين الأساتذة الجامعيون عدة أهداف يسعى إلى تحقيقها، وقد جاءت هذه الأهداف كالآتي:

- تشجيع عضو هيئة التدريس على بلوغ أعلى درجات الجودة في الأداء.
- تنمية مهارات عضو هيئة التدريس في مجال تقويم الطلبة والاعتماد على البدائل الفعالة في ذلك.
- تنمية مهارات عضو هيئة التدريس في الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة وابتكار بدائل جديدة في التعليم.
- رفع مستوى مهارة عضو هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث العلمي والإدارة وخدمة المجتمع.
- تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات العلمية الأخرى والتعرف على قدراتهم.
- تزويد عضو هيئة التدريس بالخبرات والمعارف والمعلومات التي تسهم في رفع مستواه الفكري والمهني، وتنمية قدراته واستعداداته للقيام بأدوار جديدة (**أبوسمرة وطوطح، 2017، ص21**).

- كما أن الهدف الأساسي لتكوين الأستاذ الجامعي هو تحقيق الإعداد الأمثل له خاصة في ظل الاهتمام المتزايد لتحسين جودة التعليم (**Duta, 2011, p1004**).

كما توجد العديد من الأهداف التي تدعو إلى الاهتمام بموضوع التكوين لأعضاء هيئة التدريس الجامعي ونوجزها فيما يلي:

1. تعزيز الاتجاهات الايجابية اتجاه مهنة التدريس، والقدرة على العطاء واستغلال كل الطاقات لتحقيق الأداء بكل فعالية.
2. التجديد المستمر للمعرفة والمهارات تماشيا مع التغيرات السريعة التي تشهدها الجامعة.
3. تنمية الجوانب الإبداعية لدى المدرسين وتحفيزهم على إبرازها أثناء أدائهم.
4. تحسين مستوى أداء المدرس وتطوير إنتاجيته الكمية والنوعية.
5. مواكبة التطور التكنولوجي وانعكاساته على العملية التعليمية من حيث توظيفها تكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلي.
6. تعريف الأستاذ الجامعي بحقوقه وواجباته وأدواره المختلفة سواء من حيث التدريس أو من حيث البحث العلمي أو من حيث خدمة المجتمع (**المصري، 2003، ص121**).
7. تدريب الأساتذة على تنمية مهارات الإرشاد والتسيير للتعرف على الطلاب وتوجيههم(**Duta and Rafaila, 2014, p526**).

وتأسيسا على ما سبق فإنه بمكن القول أن الهدف من تكوين الأساتذة الجامعيين يتمثل في تغيير سلوكاتهم واتجاهاتهم السلبية نحو وظيفتهم ومؤسساتهم الجامعية، وبعث روح المسؤولية لديهم وتعريفهم بأدوارهم البيداغوجية وجعلهم قادرين على التحكم في أدوات التعليم والتقييم.

4- أساليب تكوين الأساتذة الجامعيين:

يهتم قطاع التعليم العالي بتدريب مورده البشري والمتمثل في الأساتذة الجامعيين بالاعتماد على مجموعة من الأساليب والبرامج باختلاف الأهداف التي يصبو كل برنامج لتحقيقها ومن بينها ما يلي:

1-أسلوب تكوين الأستاذ الجامعي القائم على أسلوب إتقان الكفاءات: يقوم هذا الأسلوب على تحديد الكفاءات والمهارات التي سوف يقوم بها الأستاذ الجامعي عند مباشرته لمهنة التدريس، وتصنيف الكفاءات إلى مجموعة من المهارات تشتق من المواقف التدريسية المتعددة، ثم يدرب الأستاذ على ممارستها حتى يتمكن من أدائها بإتقان (**سلامي وعزي، 2013، ص157**).

فنظام ضمان الجودة الشامل الذي يهتم بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي وتوزيع المسؤوليات والصلاحيات على الأفراد وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته، هذا النظام الذي يعتبر الأستاذ الجامعي أحد المدخلات الأساسية في التعليم العالي، وعليه أن يتمتع بكفاءات ضرورية لممارسة عمله وتحقيق الأهداف المطلوبة منه لخدمة الجامعة والمجتمع، وذلك في ضوء مفهوم الجودة الشاملة، ومن هذه الكفاءات نذكر منها:

الكفاءات الشخصية: وهي سمات أساسية تساعد على سهولة تحقيق أهدافه وأهداف الجامعة والمجتمع بسهولة مثل الاتزان النفسي والعاطفي، تحمل المسؤولية، القدوة الحسنة، القدرة على الابتكار والتجديد وتقبل الأفكار، سعة الاطلاع بالمعرفة والتكنولوجيا المادية، مزاولة البحث العلمي، بالإضافة إلى العديد من الصفات التي تتعلق بالمظهر وغيره.

الكفاءات الفنية (المهنية): وتشمل القدرة على التخطيط والتحليل، القدرة على اتخاذ القرارات بأسلوب علمي، تشخيص الخلل ومواقع الضعف وإيجاد طرق العلاج، القدرة على التفسير، الإعداد الجيد للمادة العلمية، استخدام أساليب غير التقليدية في الشرح، القدرة على استخدام وسائط التعلم، استخدام أساليب التعزيز، إثارة الطلاب نحو التعلم الذاتي والبحث، القدرة على استخدام الإنترنت للحصول على

الأبحاث والمعلومات الجديدة، بالإضافة إلى امتلاك مهارات التدريس مثل؛ القدرة على تدريس المقررات الجامعية بفعالية مع تحليل جوانب القوة والضعف في هذه المقررات بعد تطويرها وتقويمها بشكل سليم والقدرة على تصميم وإعداد اختبارات ذات مواصفات علمية سليمة.

الكفاءات الأكاديمية: وتشمل التمكن من المادة العلمية – الاطلاع على المصادر الحديثة المختلفة– سعة الاطلاع في مجال التخصص– لديه خبرة واسعة – الاطلاع على كل ما هو جديد في المعرفة– إدراك العلاقات بين المواد التعليمية المختلفة– المشاركة في البرامج العلمية ومؤتمرات للبحث العلمي والقدرة على عمل أبحاث علمية تطبيقية لخدمة الجامعة والمجتمع.

الكفاءات الثقافية: وتشمل سعة الاطلاع على مواد مختلفة عن تخصصه– الاطلاع على مشاكل البيئة– المشاركة في الندوات الثقافية– متابعة المنشورات الصحفية والمجلات المختلفة– الاهتمام بالأحداث المحلية والعالمية– متابعة البرامج الثقافية المعروضة في وسائل الإعلام– لديه إطلاع على ثقافات وحضارات مختلفة.

كفاءات إدارية: وتتضمن؛ القدرة على ممارسة العمليات الإدارية كالتخطيط والتنظيم والرقابة والإشراف والاتصال والتواصل بطريقة سليمة تراعي الحداثة في الأسلوب القيادي كالديمقراطية وما يتبعها من عمليات التفويض، واستخدام نماذج حديثة في القيادة كالإدارة بالأهداف والإدارة بالنتائج، واستخدام العصف الذهني وغيرها من الأساليب التي تثبت نجاعتها محليا وعالميا ما يترتب عنها من إقامة علاقات إنسانية مثل احترام وتقدير شعور الطلاب– التشجيع على حرية الرأي – التعاون وإقامة علاقات حسنة مع الطلاب والعاملين – المرونة وعدم الحدة في المعاملة (**ضياف وبعلي، 2008، ص51**).

2– **أسلوب التكوين القائم على منهج تحليل النظم:** ينظر هذا الأسلوب إلى التعليم الجامعي على أنه" نظام، ويتكون من ثلاثة أجزاء أو مكونات رئيسية، ترتبط معا في تفاعل وتكامل وثيق، ولكل منها وظيفة خاصة في حركة النظام ونشاطه، وهذه الأجزاء هي:

أ- **المدخلات:** وهي مجموعة الموارد المختلفة التي يتم الدخول بها إلى النظام من أجل تحقيق أهداف معينة، وبالنسبة لتكوين الأساتذة فإن المدخلات هنا تتمثل في نوعية الأساتذة الذين سيخضعون لعملية التكوين من حيث مؤهلاتهم، استعداداتهم، اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، لأن الأستاذ الجامعي بكل سماته يقدم لطلبته نموذجا أو قدوة، حيث غالبا ما يتبنى الطلبة تلك السلوكيات، حتى عندما لا يدرسون عنها شيئا.

ب- **العمليات:** وهي الأنشطة التي يقوم بها النظام، وتقوم بتحويل المدخلات والتغيير من طبيعتها الأولى إلى شكل يتناسب وأهداف النظام، وبالنسبة لتكوين الأساتذة الجامعيين فهي تتمثل في طرق اختيارهم وتدريبهم على إتقان متطلبات المهنة وفي مقدمتها التدريس بعناصره المختلفة كتحضيره وإلقاءه، وتقويم تحصيل الطلاب فيه، والقيام بالبحث العلمي والمساهمة في تنمية المجتمع وترقيته.

ت- **المخرجات:** وهي النتائج الفعلية للعمليات التي تتحدد وفق أهداف النظام ووظائفه، والمخرجات هي الهدف الأساسي الذي يعمل النظام على تحقيقه باستمرار، فإذا كان هدف النظام تكوين الأساتذة، فإن المخرجات المطلوب تحقيقها هي أساتذة جامعيون مؤهلون وأكفاء يستطيعون تحمل مسؤولياتهم في الجامعة علميا ومهنيا. ومن أهم السمات والمؤهلات التي يجب أن تتوفر في أستاذ الجامعة نذكر منها:

- أن يكون مكونا في الجانب النفسوإجتماعي وهذا يكون بالتطوير الديناميكي للشخصية، وكيفية تكوين علاقات ايجابية مع الآخرين وعلى التفاعل الايجابي وأن يكون مرنا في علاقاته الاجتماعية.

- أن تكون له القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت والمكان المناسبين **(سلامي وعزي، 2013، ص156)**.

- القدرة على التخطيط الجيد للتدريس، بما في ذلك التحضير والتنفيذ والتقويم والمتابعة.

- أن تكون له القدرة على تغيير طرقه التدريسية حسب مستوى وقدرات الطلبة.

- القدرة على إدارة الحوار والمناقشة والإقناع واحترام الرأي والرأي الآخر.

- أن يكون مطلعا على مهام الأستاذ المحددة قانونيا.

- أن يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في خصائصهم وحاجاتهم **(سلامي وعزي، 2013، ص156)**.

4-الأساليب المهنية: إن تنمية وتطوير كفايات وفعالية عضو هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي تقتضي تنمية وتحسين أساليبه المهنية كمعلم ومربي في المقام الأول، ولذلك لم يكن مستغربا أن تولي مؤسسات العليم العالي والمنظمات الإقليمية والدولية ذات الصلة بالتعليم العالي هذا الأمر الاهتمام الكبير **(صيفور،2013، ص59)**.

وعليه فإن الجامعات تستطيع أن ترقى بمستوى دور عضو هيئة التدريس من خلال:

- توفير الدعم المالي ومتطلبات التطوير المختلفة.

- إقامة ورش عمل وندوات ومؤتمرات (محلية، عربية، أو عالمية) في الجامعة، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة فيها.

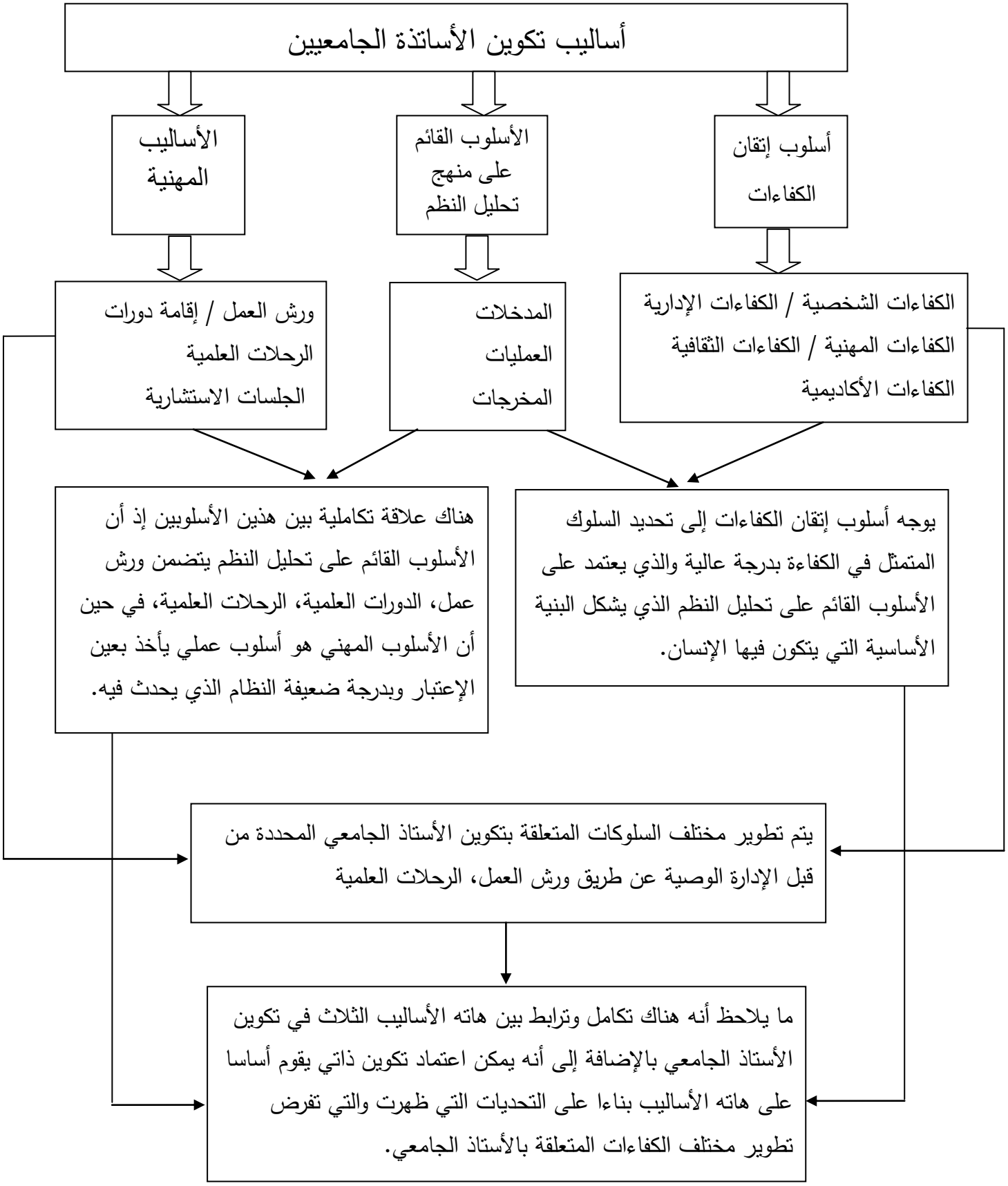
- إقامة دورات تدريبية متنوعة.

- توفير شبكة الأنترنت لتبادل الخبرات وربط المكتبات المختلفة في الجامعات المحلية إلكترونيا وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقنيات التعليم المختلفة.

- إنشاء دوريات علمية داخل الجامعة لنشر البحوث والدراسات وأوراق العمل، وتشجيع الأساتذة على التأليف وإجراء الأبحاث.

- الحرص على مراقبة عضو هيئة التدريس في مجال الدراسات والأبحاث، وأن توفر له الظروف الموضوعية اللازمة للاستقرار في البحث والإنتاج المعرفي.

- هناك أساليب أخرى كالرحلات العلمية، الجلسات الإرشادية، مجموعات المناقشة وغيرها **(مجيطنة، 2014، ص59)**.



نموذج مقترح لأساليب تكوين الأساتذة الجامعيين (المصدر: إعداد الباحثتين).

5- واقع تكوين الأستاذ الجامعي الجزائري:

إن واقع التكوين في مؤسساتنا التكوينية يفتقر إلى سياسة تقوم على أسس علمية سليمة وواضحة، ولعل أهم عوامل ذلك هي: الارتجال والسطحية في التخطيط، ضعف الوعي التدريبي، قلة المرافق، ضبابية الأهداف وضعف أساليب التقويم والمتابعة **(طشوعة، 2007، ص136)**.

وبما أن الأستاذ الجامعي هو الفاعل في العملية التعليمية ككل فإن تسليط الضوء على وضعيته من الأهمية، عسى ذلك أن يساهم في ترقية مكانة هذا الأخير ويضعها أمام مواطن الخلل في تكوينه من أجل تجاوزها، ونوجزها في النقاط التالية:

- النشاطات المقامة من أجل التكوين في الجامعة الجزائرية عبارة عن تجارب ذاتية، غالبا ما تخلق تفاوت بين التكوين النظري في الدراسات ما بعد التدرج والاكتساب الفعلي للبيداغوجيا من أجل التدريس**(حفيظي، 2004، ص94)**.

- في الواقع لا يتم إعداد الأستاذ الجامعي في الجزائر لمهنة التدريس تربويا ومهنيا، والذي يحدث هو أنه أثناء التحاق الأستاذ ببرامج التكوين يتلقى في شقه النظري دروسا ضمن مقياس يسمى علم النفس البيداغوجي، يتسم بعدم الوضوح في موضوعه وأهدافه كذلك يكون محتوى هذه المادة نظري، فمثلا حول طرق التدريس أو أساليب التقويم أو سيكولوجية المتعلم...إلخ، ولا يكون شق ميداني وعملي لهذا المحتوى النظري، فلا وجود لدورات وورش حول هذا الموضوع.

- هناك وضع خاص بالنسبة لإعداد الأستاذ الجامعي في الجزائر لمهنة البحث العلمي، حيث هناك ضعف واضح في هذا الإعداد، حيث نجد أن معظم حاملي درجة الدكتوراه ليسوا مؤهلين لذلك لأنهم لم يمارسوا البحث إلا أثناء انجازهم لرسائلهم في الماجستير والدكتوراه.

- إعداد الأستاذ الجامعي كمساهم في تنمية المجتمع لا وجود لها أصلا في اهتمامات الجامعة الجزائرية، حتى على مستوى إدارة الجامعات والكليات، فالأستاذ ليس مهيأ ولا يوجد في دهنه أنه يمكن

أن يقدم خدمة علمية للمجتمع من خلال مؤسساته ويساهم في حل مشكلاته، مما نتج عنه فصل تام بين الجامعة كمؤسسة عمومية تمارس البحث العلمي والمجتمع بمؤسساته التعليمية والاقتصادية والإدارية والثقافية التي هي في حاجة إلى تدخل الجامعة بباحثيها وعلمائها لتساهم في حل المشكلات التي تتعرض لها هذه المؤسسات.

- غياب مناخ بحثي بيداغوجي يدفع الأستاذ إلى القيام بالنقد الذاتي والتغذية الراجعة الموضوعية والايجابية لطرق التدريس التي يعتمدها، وهي مشكلات سلبية تؤثر سلبا على مردودية الأستاذ (**معمرية، 2007، ص ص146-147**).

أما فيم يخص مجال التقييم فنجد فيه عدة مشاكل:

- غياب أدوات التقييم الموضوعية والأساليب الكفيلة بالتقييم الدقيق لأعضاء هيئة التدريس.
- إحساس بعض الأساتذة بأنهم فوق التقييم وذلك بدعوى أنه لا يوجد من يرقى لمستواه لتقييمه.
- عدم جدية التقييم أحيانا والحرص على تقديم صورة جميلة عن العملية التعليمية مما يجعل التقويم أحيانا عملية شكلية.
- عدم إحساس الأستاذ الجامعي بجدوى التقويم وبأن له مردودية في حياته الوظيفية (**سلامي وعزي، 2013، ص160**).

خلاصة الفصل

من خلال ما سبق نلخص ما جاء في عرضنا لهذا الجزء على أن تكوين الأساتذة الجامعيين يعتبر من المنطلقات الأساسية للجامعة في تحقيق التميز في أداء أساتذتها لوظيفتهم التدريسية و حتى البحثية لا سيما ما تعلق بالتكوين أثناء الخدمة الجامعية وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل.

ب- التكوين أثناء الخدمة الجامعية:

تمهيد:

يعتبر التكوين أثناء الخدمة للأستاذ الجامعي من القضايا التي تمثل تحديا بالنسبة للمؤسسات الجامعية، وهذا نظرا للدور الفعال الذي يضطلع به وإيمانا بفعالية التأثير الذي يحدثه الأستاذ الجامعي المؤهل في نوعية التكوين وجودته، ولهذا كان لابد من إلقاء لمحة عن واقع هذا التكوين قبل نظام LMD وأثناء نظام LMD في الجامعة الجزائرية وإجراء مقارنة بينهما، مع التعريج على بعض من النماذج في الجامعات الأجنبية والعربية و مقارنتها مع نمط تكوين الأستاذ الجامعي في الجزائر.

1. التكوين أثناء الخدمة في الجامعة الجزائرية: لقد أدى التغير السريع الناجم عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلمات إلى حدوث تغيرات جذرية في العملية التعليمية، حيث شهد التعليم العالي في الربع الأول من القرن الماضي تحولات كبيرة في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته، وقد أتى هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم العالي والتي تتمثل خاصة في تطور تقنيات التعليم وزيادة الإقبال عليه والانفجار المعرفي الهائل والاتجاه نحو تحقيق الجودة خاصة في ظل التنافس الشديد الذي تشهده مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة، وبالتالي ضرورة تطوير العملية التعليمية لتواكب هذه التغيرات الناتجة عن هذا التطور من خلال إعداد أساتذة قادرين على التكيف النفسي والاجتماعي والمعرفي، وإتقان لغات العصر وتكنولوجيا المعلومات وفعاليتها بكفاءة عالية وقادرين على متابعة هذه التطورات والتعامل معها، لما لها من انعكاسات على مجال عملهم سواء في التدريس أو البحث العلمي وخدمة المجتمع، الأمر الذي يتطلب من الجامعة وضع برامج خاصة للإعداد المهني في هذه المجالات، لأن مثل هذه البرامج من شأنها رفع كفايات الأستاذ الجامعي وزيادة إنتاجيته العلمية، وفي الوقت ذاته فإن غياب هذه البرامج يعوقه عن متابعة التطورات الحديثة في المعرفة العلمية والتقنية المتعلقة بمجال تخصصه ومواكبته.

إلى جانب ذلك فإن الاهتمام بالتكوين أثناء الخدمة للأستاذ الجامعي يعد استثمارا أكاديميا يساعد على تحسين أدائه وبالتالي الارتقاء بالجانب المهاري والمهني الذي سيؤدي إلى رفع الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي مما يساهم في تحسين نوعية المخرجات التعليمية **(مجيطنة، 2014، ص ص 100-101)**.

ويقصد بالتكوين أثناء الخدمة أي تكوين يتلقاه الأستاذ الجامعي أثناء عمله، الأمر الذي يسهم في تطويره وإكسابه مهارات وخبرات جديدة أو تغيير مواقف وسلوكات أعضاء هيئة التدريس، لتكون أكثر كفاءة وفعالية لمقابلة حاجات الجامعة والمجتمع وحاجات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم **(مرزيق، 2011، ص18)**.

من خلال ما سبق يمكن القول أن التكوين أثناء الخدمة للأستاذ الجامعي هو ذلك التكوين الذي يتلقاه منذ التحاقه بمنصبه، وهذا من خلال برامج تكوينية أو ندوات أو مؤتمرات وحتى عن طريق التعلم الذاتي بهدف تجديد معلوماته وتطوير خبراته وكفاءته وتعديل بعض سلوكياته.

ت- التكوين أثناء الخدمة في الجامعة الجزائرية قبل نظام LMD: إن الاهتمام الفعلي بالإعداد البيداغوجي للأستاذ الجامعي في الجزائر يكاد يكون حديثا إذ لم يتضح إلا في الثمانينات من القرن الماضي، وقد تكون أول مبادرة في هذا المجال هي الأيام الدراسية التي نظمها العلوم الاجتماعية بجامعة قسنطينة سنة 1983 ليشهد التوسع و الإنتشار في التسعينات (القرن الماضي)، مدعما من طرف الوزارة، متمثلا في الملتقيات التي نظمتها الجامعات الجزائرية، فالاهتمام بالتكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي مبررات عدة أهمها ما لوحظ في التكوين العالي من ضعف يكون وراءه الإعداد البيداغوجي للأستاذ **(مقداد، دس، ص273)**.

لقد تأخر الاهتمام الفعلي بالموضوع لأسباب عديدة منها:

1- أن التعليم العالي في عقدي السبعينات والثمانينات من القرن المنصرم كان يعتمد اعتمادا كبيرا على الخبرات الأجنبية والمتعاونين من العرب وغير العرب المفترض أنهم يمتلكون الخبرات التربوية الكافية.

2- أن اهتمام المسؤولين عن التعليم العالي كان منصبا على توفير العدد الكافي من الكوادر والأطر العليا التي كانت الجامعات الجزائرية في أمس الحاجة لها.

3- أن عددا كبيرا من الأساتذة الجزائريين الذين تم إرسالهم إلى الجامعات الأجنبية المختلفة العربية وغير العربية قصد تكوين ومزاولة الدراسة والحصول على الشهادات الأكاديمية العليا (ماجيستر، دكتوراه) كان يعتقد أنهم وعلاوة على الشهادة الأكاديمية التي يحصلون عليها، يحصلون أيضا على خبرات تربوية تساعدهم في التدريس عند العودة إلى أرض الوطن ولو من ملاحظة الأساتذة الذين كانوا يدرسونهم في تلك الجامعات (**سناني، 2012، ص69**).

في عقد التسعينات، وبعد التقدم في تعميم مبادئ الجزأرة في التعليم العالي، بدأ يتضح أن الأساتذة في حاجة إلى إعداد تربوي يكسبهم بعض المهارات التي تساهم في زيادة نوعية هذا التعليم في هذا الصدد شرع في استخدام عددا من الطرائق لتحقيق هذا الهدف منها، وأهمها:

- المؤتمرات والندوات الوطنية: لقد أوحت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى الجامعات الوطنية أن تنظم سنويا مؤتمرات تربوية وطنية يحضرها أساتذة الجامعات المعنية وأساتذة الجامعات الأخرى لمناقشة قضايا تربوية تسعى إلى زيادة فعالية التعليم العالي في الجزائر مثل طرائق التدريس في الجامعة، والتقويم التربوي، وبناء المناهج وإثرائها...إلخ.

- إنشاء اللجان التربوية الوطنية لكل علم من العلوم التي كانت تدرس في الجامعات الجزائرية وقد كان هدف هذه اللجان هو تطوير التدريس في هذه العلوم، تناقش هذه اللجان في كل اجتماع من اجتماعاتها الفصلية موضوعا واحدا أو أكثر من المواضيع التربوية ذات الصلة بالعلم المعين. يحضر

اجتماعات تلك اللجان ممثلين عن الأساتذة الذين يدرسون علما من العلوم في الجامعات الجزائرية المختلفة.

- إرسال البعثات إلى الخارج (فرنسا) لفترة تدريب تربوي مغلقة تدوم حوالي شهرا كاملا في جامعة من الجامعات الفرنسية التي تم الإتفاق معها من قبل حول هذا الموضوع، يلتقي في تلك الجامعة المرسلون من الأساتذة الذين تم اختيارهم من كل جامعة من الجامعات الجزائرية بأساتذة تلك الجامعة وخاصة المنتمون إلى كلية التربية يتحاورون معهم لتخطيط برنامج تدريبي مكثف وتنفيذه. يتضمن هذا البرنامج عددا محددا من القضايا التربوية مثل طرائق التدريس في الجامعة وأساليب التقويم وطرائق تنمية التفكير النقدي لدى الطلبة...إلخ (**سناني، 2012، ص70**).

ما يلاحظ على التكوين الجامعي في الجزائر قبل نظام LMD أنه كان يركز على إخضاع الأساتذة الجامعيين للتكوين في الخارج، حيث كان هناك نقص واضح في التكوين داخل الوطن والذي كان منحصرا في مجرد أيام دراسية وملتقيات وطنية.

ث- التكوين أثناء الخدمة في الجامعة الجزائرية أثناء نظام LMD:

قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي باستحداث آليات بيداغوجية جديدة، بات يطلق عليها مصطلحات" التجديد" و" التقييم" و"عروض التكوين" و"المطابقة والمواءمة" و" برامج المتابعة البيداغوجية للأساتذة الجدد" والتي تهدف إلى إعطاء الأستاذ الجامعي دورات تكوينية قد تساعده على أداء وظيفته التعليمية على أحسن وجه، وأخيرا " تأمين الجودة" داخل المؤسسات التعليمية من أجل عملية تقييم ذاتي شاملة لكل المنظومة التكوينية والتعليمية والبيداغوجية للجامعة الجزائرية (**زايدي، 2018، ص 113**). حيث أصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي **المرسوم التنفيذي رقم 08-130 والمؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق ل 03 مايو 2008** والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث في مادته 22 والتي تقول أنه يتعين على الإدارة أن تنظم بصفة

دائمة تكوينا متواصلا لفائدة الأساتذة الباحثين يهدف إلى تحسين مستواهم وتطوير مؤهلاتهم المهنية وكذا تحيين معارفهم في مجال نشاطاتهم وفق الشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به (**وزارة التعليم العالي الجزائرية، 2008، ص21**).

وفي سنة 2016م أصدرت وزارة التعليم العالي **القرار رقم 932 المؤرخ في 22 جويلية 2016م** والذي يتضمن التكوين الأساسي للأساتذة للجدد وتكوين محين لفئات أخرى من الأساتذة، يتم تقييم هذه الدورات التكوينية من قبل الوثيقة لكفاءات الأساتذة ويتمثل هدفها الرئيسي في تأطير تكوين الأساتذة على مدى 130 ساعة من خلال بناء كفاءة تعليمية بيداغوجية، تتمحور حول مقاربة ترتكز على تعلم مهنة الأستاذ الباحث، كما تتيح هذه الوثيقة تطويرا للاكتساب التدريجي للمهارات والكفاءات المهنية اللازمة لممارسة مهام التدريس، وتضمن كذلك أداة عمل/ مرجعية تتطلب أجهزة تكوين قائم على المقاربة بالكفاءات، حيث تنطوي على أساليب فعالة لتخطيط وإعداد المعارف والكفاءات. ومحتوى برنامج هذه الوثيقة خضع لتداول مسبق من جميع الأطراف المعنية وسيتم تنسيق عمل المرفقة البيداغوجية من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تحت مسؤولية لجنة وطنية توجيهية للتكوين القاعدي والمستمر للأستاذ الباحث (**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2016، ص03**).

وعلى الرغم من أن برامج تكوين الأساتذة تتجدد وتتطور إلا أنها لا يمكن أن تمد الأستاذ بحلول آنية و سريعة لمشكلاته المتعددة خاصة مع التغيرات المتسارعة في المعارف والمعلومات والتقنيات.

4-المقارنة بين التكوين أثناء الخدمة قبل نظام LMD وأثناء نظام LMD:

التكوين أثناء الخدمة قبل نظام LMD	التكوين أثناء الخدمة أثناء نظام LMD
- التكوين من خلال أيام دراسية نظمها معهد العلوم الاجتماعية بجامعة قسنطينة. - كان يعتمد في السبعينات والثمانينات على الخبرات الأجنبية والمتعاونين من العرب. - اهتمام المسؤولين بتوفير العدد الكافي من الكوادر والأطر العليا. - إرسال بعثات إلى الخارج لاكتساب خبرات تدريسية. - في التسعينات تم تنظيم مؤتمرات وندوات وطنية سنويا لمناقشة قضايا تربوية كطرق التدريس، والتقويم التربوي، وبناء المناهج وإثرائه. - إنشاء لجان تربوية وطنية لكل علم من العلوم التي كانت تدرس في الجامعات الجزائرية، تناقش هذه اللجان في كل اجتماع من اجتماعاتها الفصلية موضوعا أو أكثر من المواضيع التربوية. - إرسال بعثات إلى الخارج (فرنسا) لفترة تدريب تربوي تدوم حوالي شهرا كاملا حيث يلتقي الأساتذة الجزائريون المرسلون مع الأساتذة من تلك الجامعات للتحاور حول تخطيط برنامج تدريبي مكثف وتنفيذه، ويتضمن هذا	- في سنة 2008م تم إصدار مرسوم ينص على ضرورة تنظيم تكوين متواصل لفائدة الأساتذة الباحثين بهدف تحسين مستواهم وتطوير مؤهلاتهم المهنية وتحيين معارفهم. - في سنة 2016م شرعت وزارة التعليم العالي في تنظيم تكوين للأساتذة الموظفين الجدد في شكل دورات تكوينية على مدار السنة على مستوى كل الجامعات الجزائرية على مدى 130 ساعة من أجل بناء كفاءة تعليمية بيداغوجية تتمحور حول مقاربة ترتكز على تعلم مهنة الأستاذ الباحث، يتضمن هذا البرنامج في مجمله 22 موضوع.

البرنامج عددا محددا من القضايا مثل طرائق التدريس، أساليب التقويم وطرائق تنمية التفكير النقدي لدى الطلبة... إلخ.	

جدول يوضح الفرق بين التكوين أثناء الخدمة قبل نظام LMD وأثناء نظام LMD(المصدر: إعداد الباحثتين).

ج- **التكوين أثناء الخدمة في الجامعات العربية و الأجنبية (نماذج):**

ما من شك أن جامعات الدول المتقدمة سواء الأمريكية أو الأوروبية قد قطعت شوطا كبيرا في مجال تنمية أعضاء هيئة التدريس، فقد اعترفت تلك الجامعات بأهمية التطوير لأساتذة الجامعات وأقامت إثر هذا الاعتراف المراكز المتخصصة ودعمتها ماديا وبشريا، حتى إن الجامعات الأمريكية والأوروبية أدخلت هذه المراكز في نسيج الجامعات بصورة متكاملة مما أدى إلى ظهور أثارها البناءة على التعليم الجامعي.

وتعد الجامعات البريطانية من أسبق الجامعات إلى تطبيق الكثير من برامج التدريب لأعضاء هيئة التدريس في الكثير من الأمور المهمة المتعلقة بالتعليم الجامعي. ويؤكد **براون وأتكنز (Broun and atkins)** أن هناك إدراكا متزايدا من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية لأهمية التدريب والتطوير في مجالات البحوث والإدارة إضافة إلى التدريس، كما يؤكد أن التأييد الفعال والتشجيع من قبل الإدارة الجامعية يعد أمرا ضروريا إذا أريد لتطوير أعضاء هيئة التدريس أن ينطلق ويتقدم بخطى ثابتة ومدروسة، فقد عملت معظم الجامعات البريطانية على تأسيس مراكز متخصصة للتطوير والتدريب الخاص بأعضاء هيئة التدريس ومنها على سبيل المثال جامعة **نوتنجهام (Nottingham)**، **وليدز(Leeds) ، ومانشستر (Manchester)**، **ولانكستر (Lancaster)**،

وباش (Bath)، وأكسفورد (Oxford)، وكمبردج (cambaridge)، وساوثمبتون (Soutchampton) .

وتركز برامج التطوير لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السابقة الذكر على مهارات التدريس وبرامج التقويم وبرامج تقليد المناصب الأكاديمية وبرامج المعلومات وبرامج مقررات إدارية وبرامج الإشراف بالإضافة إلى أن هناك برامج تشمل تنمية فرق العمل وطرق الإشراف على الطلاب وإدارة الوقت ومهارات تقويم الذات وقيادة جلسات المناقشة وتنمية قدرات البحث وتقنية المعلومات والمؤتمرات عن بعد (**عساف، 2010، ص27**).

كما تقدم جامعة **ستراثكلايد (Strathclyed)** برامجها من خلال مركز التطوير التعليمي حول عدد من المهارات يشمل:

1. تطوير المهارات الفنية مثل (عرض الصور واستخدام الوسائل السمعية والبصرية).
2. تطوير المهارات المهنية مثل (التدريس والأبحاث والإدارة).
3. تطوير المهارات المرتبطة بالتدريس مثل (تطوير المنهج والتقويم) (**زرقان، 2013، ص143**).

إضافة إلى التجربة الألمانية التي تعتبر من التجارب الهامة والأكثر انتشارا بين الدول الأوروبية فبجانب المراكز المتخصصة في الجامعات، هناك مركز يعمل على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي، وهو مركز التطوير الأكاديمي بجامعة برلين إذ كان لهذا المركز دور في دعم فكرة إنشاء مراكز التطوير الأكاديمي في القارة الإفريقية، خاصة من دول وسط وشرق إفريقيا، كما أن هذا المركز يعتبر المقر الرئيسي للشبكة الأوروبية لمراكز تطوير الأداء الأكاديمي (**زرقان، 2014، ص143**).

كما اعتنت الجامعات الأمريكية بتطوير خبرة أعضاء هيئة التدريس، حيث زودتهم بكل الوسائل من إجازات وتمويل السفر إلى الاجتماعات المهنية والمؤتمرات وورش العمل وتدعيم الأبحاث التي يجرونها، وتعترف الجامعات الأمريكية بأن التدريس المؤثر عملية تحتاج إلى التعليم والتدريب.

وتدافعت الكليات والجامعات لإنشاء مراكز تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس وتوالت درجة الاهتمام بالتركيز على المناهج وتصميمها وتشجيع الترابط المنطقي مع التعليم العام، واشتمال المنهج على كليات الأمور ومهارات التفكير الناقد، وكان تطوير أعضاء هيئة التدريس هو الوسيلة الأساسية لتحقيق هذه الأهداف. لذلك أصبحت رسالة مراكز التطوير واضحة لكل المعنيين بالعمل الجامعي، وتعددت البرامج وأصبح الشعار الأساسي هو التميز في التدريس (Teaching Excellence) وأصبحت القوة الدافعة لهذه المراكز هو حاجة أعضاء هيئة التدريس لها وامتدت برامج التطوير لتدخل ضمن مناهج طلبة الدراسات العليا والجمعيات المهنية (**أبوسمرة وطوطح، 2017، ص25**).

إن التجربة الأمريكية بدأت مراحلها الحديثة في توسيع اهتمامها بالتركيز على تطوير أعضاء هيئة التدريس كأشخاص وكمهنيين وكأعضاء هيئة التدريس في مجموعة، مما جعل التطوير التعليمي والتنظيمي والشخصي هي المكونات الرئيسية لأي برنامج فعال لتطوير أعضاء هيئة التدريس.

وقد تنوعت جهود الجامعات الأمريكية فهذه جامعة "**جورج واشنطن**" تطبق فكرة تطوير وتقويم عضو هيئة التدريس الناجح من خلال المحفظة التدريسية في التعليم العالي، وفي جامعة "**مونت كلير**" تذكر "**جلوريا**" أنها اهتمت بتحقيق الامتياز في هيئة تدريسها من خلال عدد من المبادرات من أهمها برنامج أعضاء هيئة التدريس الجدد، وعن أسباب التميز في هذا البرنامج تشير "**جلوريا**" إلى أسباب منها: أن البرنامج مصمم لإعطاء درجة من المرونة، وإلزامي لأعضاء هيئة التدريس الجدد، الأهداف محددة بوضوح وهي مبنية على قيم تتماشى مع مهمة الجامعة، أن قاعدة البرنامج جيدة إذ يركز على التدريس من أجل التفكير، تخصيص موارد مادية وبشرية للبرامج وبدرجة كبيرة (**زرقان، 2013، ص142**).

وفي "**ويسكونسين**" برامج التطوير لديهم تركز على التطوير الذاتي لأعضاء هيئة التدريس، ويتم تشكيل فريق للتطوير المهني لعضو هيئة التدريس يقوم بالتخطيط لإيجاد بيئة تعليم تعاونية تطوعية، وتصميم تلك البرامج من قبل أعضاء فريق التطوير ومن لديهم رغبة مستمرة في تطوير قدراتهم

ومهاراتهم. بالإضافة إلى جامعة "**تكساس**" التي أنشأت مركزا خاصا لتحسين التدريس في الرياضيات والعلوم، ومن البرامج المستخدمة في تحسين قدرات الأستاذ الجامعي برامج عملية الاستثارة التعليمية **(زرقان، 2014، ص142)**.

والدول العربية ليست بمعزل عن هذا الجانب (التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس)، فقد تم بحث موضوع تطوير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية خلال عدة مؤتمرات وندوات إقليمية لتنسيق الجهود المبذولة في هذا الصدد. ففي الجامعات المصرية تنص في أنظمتها منذ عام 1972م على وجوب تلقي المدرسين المساعدين تدريبا في أصول التدريس العامة والخاصة، وتعد "**جامعة عين شمس**" من أولى الجامعات المصرية التي قامت بتنظيم دورات تدريبية لإعداد مدرسيها، وإنشاء وحدات متخصصة في كل كليات الجامعة، وكذلك الوضع في جامعة " **الإسكندرية** "، وهناك الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية ومقرها جامعة " **الإسكندرية** "، وفي جامعة " **المنصورة** "هناك مركز خاص للتطوير الجامعي باسم " **مركز تطوير الأداء الجامعي** " وتصدر عنه مجلة علمية متخصصة هي مجلة تطوير الأداء الجامعي **(أبوسمرة وطوطح، 2017، ص27)**.

وفي" **العراق** " أولت جامعة " **البصرة** " موضوع النمو المهني أهمية كبيرة إذ أنشأت مركز لتطوير طرق التدريس والتدريب الجامعي، ويقدم هذا المركز دورات متعددة في التدريس والاتصال وتقنية الحاسوب، وكذلك في جامعة " **الموصل** " بدأت الجامعة بتنظيم دورات منذ عام 1987م. وفي "**الأردن**" أنشأت الجامعة الأردنية مكتب تطوير العملية التدريسية وحددت له عددا من الوظائف التي يقوم بها، وورش العمل التي توجه لأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى عقد برامج ونشاطات تربوية داخلية في الجامعة وخارجية في الولايات المتحدة الأمريكية **(زرقان،2013، ص145)**.

وفي "**السودان**" أنشأت جامعة "**الخرطوم**" مركز التطوير التربوي عام 1970م، وشاركت في مؤتمر "**برلين**" لتطوير الأداء الأكاديمي 1987م، كما شاركت الجامعة في اجتماع مديري جامعات

شرق إفريقيا وجنوبها الذي ركز على تنمية قدرات الأستاذ الجامعي، ودعا إلى إنشاء مراكز أو وحدات في الجامعات الإفريقية تعنى بتطوير الأداء الجامعي (**عساف، 2010، ص30**).

وقد تم إنشاء مركز لترقية أداء أعضاء هيئة التدريس يتبع مدير جامعة الخرطوم مباشرة ويقدم العديد من البرامج التربوية والبحثية والقيادية والإدارية. وفي دول "**الخليج**" تعد جامعة " **قطر**" أولى الجامعات الخليجية التي تعاملت مع قضية تطوير الأداء لأعضاء الهيئة التدريسية، فأنشأت وحدة لتطوير التعليم الجامعي وطورت هذه الوحدة عملها بدخولها مرحلة جديدة للتطوير من خلال الأقسام العلمية لمناقشة المشاكل والمعوقات وتخطيط العمل في الأقسام. وأنشأت جامعة "**الإمارات**" المركز المهني لتنمية أعضاء هيئة التدريس عام 1990م، يقدم برامج خاصة لإعداد أعضاء هيئة التدريس الجدد والقدامى من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومن أهم تلك البرامج ما يتعلق بتطوير طرق التدريس الجامعية الفاعلة، وتقويم أعضاء هيئة التدريس لأداء الطلاب ومهارات استخدام التعليم المصغر في التعليم الجامعي. أما جامعة "**البحرين**" فقد وضعت خطة للتطوير المهني لأساتذة الجامعة تطورت فيما بعد لتصبح مشروعا للتطوير المهني للأساتذة الجدد، إضافة إلى من هم على رأس العمل. هدفت تلك الخطة إلى إيفاد عدد من أعضاء هيئة التدريس سنويا إلى عدد من الجامعات البريطانية لحضور بعض المؤتمرات والندوات التي ينظمها المجلس الثقافي البريطاني حول الإدارة الجامعية والتدريس الفعال في التعليم الجامعي (**عساف، 2010، ص31**).

وفي "**المملكة العربية السعودية**" قامت بعض الجامعات السعودية بجهود موجهة لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس، إذ أن جامعة "**الملك عبد العزيز**" أنشأت مركزا للتطوير الجامعي منذ 1987م ليتولى تقديم الخدمات اللازمة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كل ماله علاقة بتطوير معارفهم التربوية، وتدريبهم على مهارات وأساليب التدريس. كما أن جامعة "**الملك فهد**" بدت جهودها واضحة في الاهتمام المميز بتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس بها، إذ أنشأت مركز التطوير

الأكاديمي عام 2001م يؤكد في أهدافه على الإبداع في التدريس والبحث وضمان الجودة في البرامج التعليمية والإرشاد الأكاديمي، وفي الآونة الأخيرة تم تعديل المسمى ليصبح عمادة التطوير الأكاديمي وتضم ثلاثة مراكز وهي مركز التدريس والتعليم ومركز تقويم البرامج ومركز التعليم الالكتروني، وظهرت جهود "**الملك سعود**" بالانطلاق من ضرورة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، كما أنشأت إدارة للتطوير وأصبحت حاليا وكالة للتطوير ولعل الاهتمام بتطوير قدرات عضو هيئة التدريس يأخذ بها أشكالا متعددة من خلال إجراء بعض الدراسات والندوات المتعلقة بهذا الجانب، كما أن لكلية التربية دور هام في الاهتمام بهذا الجانب ولعل ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي خير شاهد (**زرقان، 2013، ص145**).

6- المقارنة بين التكوين أثناء الخدمة في الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية:

خصائص برامج تكوين الأستاذ الجامعي في الخارج	خصائص برامج تكوين الأستاذ الجامعي في الجزائر
– تركز على المهارات التدريسية والتقويم وتقليد المناصب الأكاديمية، برامج المعلومات وبرامج مقررات إدارية والإشراف على الطلاب، إدارة الوقت، مهارات تقويم الذات وقيادة جلسات المناقشة . – تنمية قدرات البحث وتقنية المعلومات والمؤتمرات عن بعد. – تطوير المهارات الفنية كعرض الصور واستخدام الوسائل (السمعية والبصرية)، تطوير المهارات المرتبطة بالتدريس مثل تطوير المنهج والتقويم. – منح أعضاء هيئة التدريس إجازات وتمويل سفرهم إلى الاجتماعات المهنية وورش العمل وتدعيم الأبحاث التي يجرونها. – التدريب على تصميم المناهج. – في أمريكا يتم التركيز على تطوير أعضاء هيئة التدريس كأشخاص وكمهنيين وكأعضاء هيئة التدريس في مجموعة، ويتكون أي برنامج من التطوير التعليمي والتنظيمي والشخصي. – جامعة "جورج واشنطن" طبقت فكرة تطوير وتقويم	– في الثمانينات كان التدريب يتم من خلال المؤتمرات والندوات الوطنية وأيام دراسية نظمها معهد العلوم الاجتماعية. – إنشاء اللجان الوطنية التربوية والتي تهدف إلى تطوير التدريس. – كان يعتمد اعتمادا كبيرا على الخبرات الأجنبية والمتعاونين من العرب وغير العرب ممن لديهم خبرات تربوية كافية. – إرسال بعثات إلى الخارج (فرنسا) لفترة تدريب مغلقة تدوم حوالي شهرا كاملا، ويتلقى الأساتذة المرسلون مع أساتذة من تلك الجامعات ويتحاورون لتخطيط برنامج تدريبي مكثف وتنفيذه والذي يتضمن عددا محددا من القضايا التربوية مثل طرائق التدريس وأساليب التقويم وطرائق تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة. – في سنة 2008م تم إصدار مرسوم ينص على ضرورة تنظيم تكوين متواصل لفائدة الأساتذة الباحثين بهدف تحسين مستواهم وتطوير مؤهلاتهم المهنية. – في سنة 2016م تم إصدار قرار ينص على تنظيم

عضو هيئة التدريس الناجح من خلال المحفظة التدريسية في العليم العالي. – التركيز على التطوير الذاتي لعضو هيئة التدريس من خلال تشكيل فريق يقوم بالتخطيط لإيجاد بيئة تعليم تعاونية وبرامج تطوعية بالإضافة إلى برامج عملية الاستشارة التعليمية. – في الدول العربية يتم تدريب المدرسين في أصول التدريس العامة والخاصة. – تقديم دورات متعددة في التدريس والاتصال وتقنية الحاسوب. – إنشاء ورش عمل توجه لأعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى عقد برامج ونشاطات تربوية داخلية وخارجية في الولايات المتحدة الأمريكية. – تقديم برامج تتعلق بتطوير طرق التدريس الجامعية الفاعلة وتقويم أعضاء هيئة التدريس لأداء الطلاب والتدريب على مهارات التعليم المصغر في التعليم الجامعي. – إيفاد عدد من أعضاء هيئة التدريس سنويا إلى عدد من الجامعات البريطانية. – إنشاء مركز يركز على الإبداع في التدريس والبحث	مرافقة بيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف عن طرق تنظيم دورات تدريبية. – يتم التدريب على مبادئ التشريع الجامعي وعلم النفس والتعليمية والبيداغوجيا والتعليم عن بعد. وكيفية تصميم الدروس وتقييم الطلبة واعتماد تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس.

وضمان الجودة في البرامج التعليمية والإرشاد الأكاديمي.	

جدول يوضح الفرق بين برامج تكوين الأستاذ الجامعي في الخارج وفي الجامعة الجزائرية (المصدر: إعداد الباحثتين).

خلاصة الفصل

تأسيسا على ما سبق يمكن القول أن تكوين الأستاذ الجامعي أثناء الخدمة ما هو إلا ضرورة بيداغوجية تفرضها التغيرات المتسارعة في عملية التعليم ومتطلبات جودة الأداء التدريسي، ولأن الأستاذ هو الفاعل الأساسي في عملية التعليم فإن قدرته على مواكبة هذه التطورات والتكيف مع بما يسمح له بأداء جيد، هذا لا يكون إلا من خلال تصميم برامج تكوينية تراعي احتياجات الأستاذ التكوينية وهذا ما سنستعرضه في هذا الفصل.

7- البرنامج الوطني للتكوين في الجامعة الجزائرية:

الموضوع	الأهداف	النشاط	التقويم	الحجم الساعي
- حصة تعارف. - سياسة وهدف التكوين الجامعي.	إحياء الضمير وبعث روح المسؤولية في التعليم والبحث في الجامعة		العروض الشفهية (باوربوينت)، الاختبار الشفهي، اختبار الاختيار من متعدد واختبارات الأجوبة القصيرة، مقال، إعداد تقرير.	03 ساعات
- الأخلاق والآداب في التعليم الجامعي. - السهر البيداغوجي	بعث روح المسؤولية وتفسير دور الأستاذ الباحث ووضعيته القانونية.	- التوصل إلى فهم سير الجامعة على المستوى الهيكلي. - معرفة تنظيم مهنة الأستاذ الباحث. - إدراك رهانات اليقظة البيداغوجية في التكوين في نظام ل م د	العروض الشفهية (باوربوينت، الامتحان الشفهي، اختبار الاختيار من متعدد، أجوبة قصيرة، مقال، إعداد تقرير المشروع، التقييم الشخصي.	05 ساعات
- التكوين الجامعي بين نظام ل م د والنظام الكلاسيكي "الرهانات والواقع"	تمييز الفرق بين النظام الكلاسيكي ونظام ل م د	- فهم الغاية من التكوين الجامعي. - المبادرة بفهم رهانات نظام ل م د في التكوين الأكاديمي التمهيني. - أهمية المراجع المهنية، مراجع الكفاءات والبرامج التكوينية.	العروض الشفهية (باوربوينت)، الامتحانات الشفهية، اختبار متعدد الخيارات والأجوبة القصيرة، المقال وإعداد تقرير.	05 ساعات

– إعداد برنامج التكوين، التعليم والمحيط.	فهم رهانات نظام ل م د ذات العلاقة بالمجال		العروض الشفهية (باوربوينت)، الاختبارات الشفهية، الاختيار من متعدد واختبارات الأجوبة القصيرة، مقال، إعداد تقرير.	05 ساعات
– تقنيات تنشيط فرق التكوين والإشراف.	التحكم في الكيفيات التطبيقية للتدريب البيداغوجي.	– فهم الضرورة البيداغوجية في الأسلوب التعليمي الإشرافي. – إعداد المخطط والبرنامج المهني للنشاط الإشرافي. – التحكم في أهمية الاتصال التعليمي والتقنيات التعليمية.	الامتحانات والاختبارات والعروض النظرية (تحليل وتلخيص، مقال، مراجع أولية)، تعليقات وملاحظات عن (الأداء والمشاركة في الدروس، ندوات)، التقييم الكمي باستخدام (مؤشرات مثل المشاركة ورضا المتعلمين)، التقييم النوعي (إستبيان، تقييم التكوين للمتعلمين)، شبكة التقييم الذاتي للأداء حسب الأهداف.	10 ساعات (تكوينين من 05 ساعات)
– تقنيات الإعلام والاتصال: الأدوات الرقمية، تكوين لشهادة c2iالمستوى1	التوعية بأهمية الإعلام الآلي كوسيلة تعليمية وبيداغوجية.	– إدراك معنى التعليم عن بعد. – استعمال أجهزة وتقنيات الإعلام والاتصال.	ورش العمل المنهجية، تقارير التقدم التي تدل على تنفيذ المهام وتقييمات تطبيقية مبنية على الكفاءات.	15 ساعة (3 حصص)
– ورقة الطريق	كيفيات		العروض الشفوية	05 ساعات

لمشاريع الطالب	التخطيط للنشاط البيداغوجي.		(باوربوينت)، الامتحانات الشفهية، اختيار من متعدد، والأجوبة القصيرة، إعداد تقرير، مقال، مشروع، التقييم عن طريق الأقران.	
– التعليم ضمن نظام ل م د، الخصائص البيداغوجية والتعليمية.	إدراك الفرق الكامن بالمقاربة مع التكوين الكلاسيكي.	– إدراك أهمية العملية التعليمية في التعليم والبحث. – فهم الخاصية البيداغوجية في نظام التعليم ل م د. – التدريب في إنشاء منهجية إعداد الدرس التعليمي من خلال اللجان البيداغوجية وفرق التكوين في نظام ل م د	العروض الشفهية(باوربوينت)، الامتحان الشفوي، الاختيار من متعدد والأجوبة القصيرة، عرض المقالات، إعداد تقرير، المشروع.	05 ساعات
– حقيبة الأشغال، تربصات (المحتويات التطبيقية وكيفيات الإدارة وشبكات التقييم).	التحسيس بأهمية التوثيق وتخطيط التدريب.		ورش العمل المنهجية وتقارير التقدم المحرز في تقديم المهام، اختيار التقييم التشخيصي.	05 ساعات
– البيداغوجيا وعلم النفس البيداغوجي (التدريب عند	فهم آليات إدراك المعرفة.	– فهم الرابط بين التحصيل واكتساب المعارف.	الامتحان الشفوي، اختبار متعدد الخيارات والأجوبة القصيرة، المقال، إعداد	10 ساعات

الطالب).		– تناول أهمية البيداغوجية الجامعية في علاقاتها بالبالغين. – تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطالب في نظام ل م د	تقرير، الملاحظات (الأداء والمشاركة في الدروس، ندوات)، التقييم الكمي(استخدام مؤشرات مثل المشاركة ورضا المتعلمين)، التقييم النوعي(استبيان، تقييم التكوين للطلبة)، شبكة التقييم الذاتي.	
– دفتر الشروط وورقة الطريق في النشاط التكويني.	تعلم: إعداد ووضع حيز التنفيذ وتعلم القيادة (الإدارة)	– إدراك أهمية دفتر الشروط وورقة الطريق البيداغوجية والتعليمية. – إعداد الدليل البيداغوجي بما يتناسب مع أهداف المواد المدرسة. – وضع الوسائل البيداغوجية التقنية والبشرية ذات العلاقة بدفتر الشروط البيداغوجي.	العروض الشفهية (باوربوينت)، الامتحان الشفهي، الاختيارات المتعددة والأجوبة القصيرة، عرض حالات المقالات، إعداد تقرير، المشروع، التقييم التشخيصي.	05 ساعات
– دور ومهام البحث.	التوصل إلى إدراك طبيعة البحث العلمي		إعداد المقال وإعداد التقرير.	01 ساعة
– العلاقات الخارجية	معرفة الغاية من التعاون بين		المقال وإعداد تقرير	01 ساعة

	الجامعة والمحيط			
– طرق ووسائل التعليم وتقنيات الإعلام والاتصال.	الاستعمال التعليمي لأجهزة الإعلام الآلي.	– إدراك أهمية التعليم عن بعد. – استعمال تقنيات الإعلام والاتصال في النشاط التعليمي والبحث. – استعمال تقنيات الإعلام والاتصال في النشاط التقييمي.	انجاز المهام، اختبار، شبكة الملاحظة، والتحقق بالتفاعل، التقييم، التشخيص.	05 ساعات
– طرق وكيفيات إعداد برامج تكوين ذات نوعية جيدة.	تعلم طرق إعداد مسارات حسب ضمان الجودة وإدراك أهمية النوعية في النشاط البيداغوجي.	– إدراك أهمية ضمان الجودة. – إعداد شبكة تقييم ضمان الجودة. – التدرب على التحليل النوعي لمكسب التعليم في نظام ل م د	العروض الشفهية، الاختبارات الشفهية، الاختيار من متعدد، اختبارات الأجوبة القصيرة، مقال، إعداد تقرير، الملاحظات، التقييم الكمي، التقييم النوعي، شبكة التقييم الذاتي.	10 ساعات
– حصص تعليم اللغة: مركز التعليم المكثف للغات(ceil).	تعزيز المستوى اللغوي (فرنسية / إنجليزية).	– التدريب على التعبير الشفهي. – التدريب على التعبير الكتابي.	الامتحان الشفهي، اختبارات الاختيار من متعدد، اختبار الأجوبة القصيرة، مقال، إعداد تقرير، ملاحظات، التقييم الكمي، التقييم النوعي، شبكة التقييم الذاتي.	10 ساعات

– تقنيات التعبير الكتابي ونموذج عن التقرير العلمي.	مقارنة قواعد الكتابة الموضوعية.	– معرفة أهمية التعبير الشفهي والكتابي. – التحكم في منهجية التعبير العلمي في التعلم والبحث. – معرفة الرهانات التعليمية للتعبير العلمي في النشاط البيداغوجي.	الامتحان الشفهي، اختبار الاختيار من متعدد، الأجوبة القصيرة، الاختبارات، مقال، إعداد تقرير، الملاحظات، التقييم الكمي، التقييم النوعي، شبكة التقييم الذاتي.	10 ساعات
– الغاية من التكوين الجامعي.	التعرف على المخطط التكويني.		اختبارات الاختيار من متعدد، الأجوبة القصيرة، مقال، إعداد تقرير.	01 ساعة
– تقنيات البحث الببليوغرافي وإعداد وثائق تلائم المسار التكويني.	التحكم وإنجاز بطاقات وثائقية	– إدراك أهمية علم المكتبات. – التحكم في تقنيات البحث الببليوغرافي (الفهرسي). – إنشاء ببليوغرافيا عامة ومعنية ذات علاقة مع أهداف البرنامج التعليمي / البحثي.	الامتحان الشفهي، اختبار الاختيار من متعدد، اختبارات الأجوبة القصيرة، مقال، إعداد تقرير، التقييم التشخيصي.	05 ساعات
– المسؤولية المعنوية والتمهينية	التعرف على الطبيعة التمهينية		اختبارات اختيار من متعدد والأجوبة القصيرة، المقال، إعداد التقارير	01 ساعة

– التعليم، التكوين والعلاقات الإنسانية	تطوير آداب السلوك	– معرفة أهمية علاقات التواصل بين الأشخاص في التكوين الجامعي. – التوعية لمنصب المسؤولية البيداغوجية والعلمية.	اختبارات الاختيار من متعدد والأجوبة القصيرة، إعداد التقارير، المقال	03 ساعات

جدول يوضح البرنامج الوطني المقترح للتكوين

(وزارة التعليم العالي والحث العلمي، 2016)(بتصرف الباحثتين).

ما هو ملاحظ على هذا البرنامج التكويني أنه يتسم بالوضوح في أهدافه ونشاطاته وطرق التقييم المعتمدة، لكن ما يعاب عليه أنه يفتقر في محتواه إلى الجانب التطبيقي إذ أنه لا يوازن بين الشقين النظري والعملي، هذا الأخير الذي يعتبر الأساس في امتلاك الأساتذة للمهارات والكفاءات المحددة بطريقة ملموسة وعملية تسمح لهم بالتحكم الفعلي في طرائق التدريس وأساليب تقويم الطلبة ناهيك عن الارتقاء بالأداء الوظيفي للأستاذ والوصول به إلى أعلى درجات الجودة الأدائية، أما من ناحية طرق التقويم فهي تتباين حسب كل نشاط تعليمي إلا أن معظمها انحصرت في العروض الشفهية، الاختبارات الشفهية، إعداد تقرير، اختبار متعدد الخيارات، والأجوبة القصيرة، إعداد مقال....الخ.

مخطط يوضح مضمون القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016 (المصدر: إعداد الباحثتين).

البرنامج الوطني لتكوين الأساتذة الجامعيين في رومانيا(جامعة ألكسندر إيوان كوزا

المشاركون	النشاط	الهدف	الوتيرة	التقييم	التأثير
932 معلما ومستشارا وعلماء نفس وفئات أخرى من المخصصين العاملين مع الطلبة المعرضين لخطر التسرب بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة.	– مقدمة في نماذج التعليم في التدريب الخارجي بالإضافة إلى أمثلة. – نظريات التعلم الحاصلة بالتعليم في التدريب الخارجي. – الحجج العلمية التي تدعم أفكار التعلم من خلال الجسد والحركة والتعلم بالحواس وما إلى ذلك. – معايير الدروس الخارجية الجيدة. – معوقات تنفيذ الأنشطة الخارجية. – ورش العمل(تمارين،	– تطوير الكفاءات. – تخطيط وتنفيذ وتقييم برنامج التعليم الخارجي باعتباره تكملة للمنهج التعليمي الرسمي. – معرفة الكيفية ونقل الخبرة فيما يتعلق بالتعليم الخارجي.	يتم تنفيذ هذا البرنامج على مرحلتين: **م1:** تدريب الخبراء المحليين من بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة "أليكسندرو إيوان كوزا في لاسي" ليصبحوا هم المدربين من خلال إدارة ورش العمل العملية جنبا إلى جنب مع المتخصصين الدنماركيين، وبعد كل سلسة من البرامج التدريبية يقوم فريق التدريب بتحليل ملاحظات المشاركين. **م2:**تم تطوير هذه المرحلة من البرنامج في ثلاث سلاسل بحيث يمكن للعديد من الأساتذة المشاركين المشاركة في وحدة تعليمية نظرية وعملية متبوعة بشهر يتم فيه تنفيذ المشروع الخارجي لهم في مدارسهم الخاصة والانتهاء	– تخطيط وتنفيذ نشاط خارجي. – وصف التمارين المستخدمة وملأ ملفات التأمل. – تقديم منتجات النشاط. – صياغة مقال عن مزايا وعيوب التعليم الخارجي.	– للتعليم الخارجي أثر ايجابي على العلاقات الاجتماعية للطلاب وموقفهم اتجاه التعلم بالخارج، واعتبروه كأساس لبداية العديد من البرامج المشابهة. – ينظر إليه على أنه طريقة ذات تأثيرات كبيرة على تحفيز الطلاب على التحصيل. – التعليم الخارجي يوفر فرصا مهمة وإمكانات تكوينية كإستراتيجية تعلم. – بعد تنفيذ الطريقة في أنشطتهم التعليمية كما أشار الأساتذة إلى مستوى عال من النشاط البدني حيث ترتبط إجراءات التعلم

	التوجيه باستخدام الحواس غير المرئية، الهندسة في الطبيعة).		من ذلك من خلال التقييم ومنح الشهادات للمشاركين.		بالحركة البدنية بناءا على مبدأ التعلم بالممارسة.

(Rusu and all 2014) (بتصرف الباحثتين).

يتميز البرنامج الوطني للتكوين في الجامعة الرومانية الدنماركية بصيغته العملية التطبيقية من خلال التدريب الخارجي (التدريب في الهواء الطلق)، والذي يتم تنفيذه على مرحلتين وتتمثل المرحلة الأولى في تدريب الخبراء المحليين من بين أعضاء هيئة التدريس أما المرحلة الثانية فتتم من خلال مشاركة العديد الأساتذة في وحدة تعليمية نظرية وعملية متبوعة بشهر يتم فيه تنفيذ المشروع الخارجي في مدارسهم الخاصة، ويهدف بصفة عامة إلى تطوير كفاءات، تخطيط وتنفيذ وتقييم هذا البرنامج من خلال أنشطة في نظريات التعلم الخاصة بالتدريب الخارجي، ورش عمل، وفي الأخير يتم التقييم عن طريق صيغة مقال عن مزايا وعيوب التدريب الخارجي، تخطيط وتنفيذ نشاط خارجي، ولقد كان لهذا البرنامج الأثر الايجابي على العلاقات الاجتماعية للطلاب وموقفهم اتجاه التعليم الخارجي واعتبروه كأساس لبداية العديد من البرامج التدريبية المشابهة له.

ج- الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي كأساس لجودة التكوين الجامعي

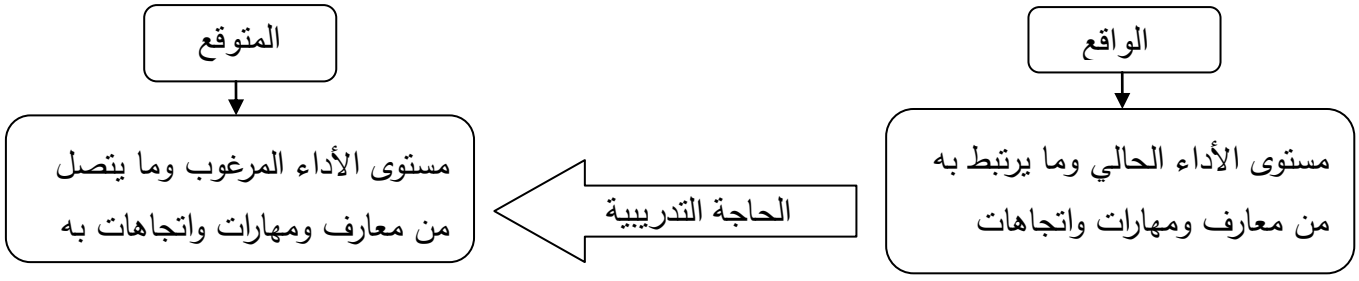
تمهيد

تعد الاحتياجات التكوينية جزء لا يتجزأ من عملية التكوين باعتبارها العنصر الرئيسي الذي تصب فيه عملية هندسة البرامج التكوينية المتطورة للأساتذة الجامعيين وهي المحددة لنجاح أو فشل هذه البرامج إذا ما تم تشخيصها بالشكل الأمثل وتماشيا وسياسة التعليم العالي في الجزائر.

1) تعريف الاحتياجات التدريبية:

- **التعريف الأول:** تعرف الحاجة التدريبية للأستاذ الجامعي أثناء الخدمة على أنها الفرق أو الفجوة بين ما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات وبين ما ينبغي أن تكون عليه معارفه ومهاراته واتجاهاته والتي تسبب له شعورا بالتوتر وعدم الاتزان بما يدفعه ويوجه سلوكه نحو المصادر التدريبية التي تمكنه من تحريك الوضع الذي هو فيه إلى الوضع الذي يجب أن يكون عليه أو الذي يبتغيه **(معوض ورزق، 2003، ص208)**.

- **التعريف الثاني:** الحاجة التدريبية تعني الفرق أو المسافة أو الثغرة بين حقيقة أو واقع المتدربين الحالي وبين الوضع المأمول أو النتاج المتوقع أن يكون هؤلاء عليه في المستقبل من حيث معارفهم ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم، فمن مقارنة واقع الأداء الحالي بصورة الأداء المتوقع أو المنشود تبرز الحاجة إلى التدريب، ويوضح ذلك الشكل الأتي:



شكل يوضح مفهوم الحاجة التدريبية (بن يمينة،2015، ص110).

- **التعريف الثالث:** تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في الأستاذ الجامعي، والمتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته، لجعله مناسبا لشغل وظيفة التدريس وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية (**الطعاني، 2002، ص29**).

- **التعريف الرابع:** وتعرف أيضا بأنها معلومات أو اتجاهات أو مهارات أو قدرات فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تعديلها لدى الأستاذ الجامعي، بسبب تغيرات أو الترفيعات أو حل مشكلات (**الطعاني، 2007، ص164**).

وتأسيسا لما سبق يمكن القول أن الاحتياجات التدريبية هي تلك الفجوة الأدائية والمعرفية للأستاذ الجامعي والمراد تطويرها في أدائه مستقبلا عن طريق أساليب تكوينية مختلفة، حيث أن الاحتياجات التدريبية جزء لا يتجزأ من التكوين إذ أن نجاحه يعتمد بالدرجة الأولى على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، فكلما أمكن التعرف عليها كلما أمكن تلبيتها ورفع الكفاءة لدى المتدربين.

2- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في هندسة البرامج التكوينية:

تكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في هندسة البرامج التكوينية فيما يلي:

1- تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية حاسمة ومهمة جدا من أجل تحقيق الفعالية للبرنامج التدريبي، حيث أنها الأساس الذي يبنى عليه العملية التدريبية وهي الأساس لكل عناصر العملية التدريبية من تحديد الأهداف التدريبية وأنواع التدريب وتحديد أساليب التدريب وتصميم البرامج التدريبية.

2- تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية المؤشر العلمي والدقيق الذي يوجه التدريب في الاتجاه الصحيح.

3- تساعد المسؤولين عن البرامج وتنفيذها على التخطيط الجيد وتقدير الاحتياجات التدريبية حاضرا ومستقبلا.

4- تعتبر الخطوة الرئيسة وحجر الأساس الذي تبنى عليه كافة خطوات إدارة العملية التدريبية، فلا يمكن تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقييمها بالطرق الصحيحة دون التحديد الدقيق والعلمي للاحتياجات التدريبية في المؤسسة.

5- تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية المحدد الرئيسي لما يلي:

أ- نوع التكوين المطلوب.

ب- المدى الزمني للتكوين.

ت- مقدار التكاليف المالية للتكوين.

ث- تعتبر الوسيلة الرئيسية المحددة لاختيار أسلوب التكوين المناسب للمتدربين.

6- تحديد الاحتياجات التدريبية هي الطريقة العلمية السليمة لتنفيد التكوين بالطريقة الصحيحة والتي تؤدي بالتالي إلى الحفاظ على وقت وجهد ومال المؤسسة.

7- تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الخطوة الأولى والأساسية التي تنطلق منها العملية التكوينية **(الشرعة، 2014، ص99)**.

وعليه يمكن القول أن تحديد الاحتياجات التدريبية هي بمثابة خارطة طريق لتصميم أي برنامج تكويني وتنفيذه بفعالية من أجل الحصول على مخرجات تكوينية ذات جودة عالية، بما يمكنها من القيام بأدوارها غلى أحسن وجه وتحقيق التميز في الأداء الوظيفي في ظل ما تشهده الجامعات من تنافس.

3- أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء البرامج التكوينية المتطورة:

إن حصر الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لأي مؤسسة يكاد يكون مستحيلا من الناحية الواقعية، نظرا لسرعة التغير في الأساليب ومعدات العمل. وتبعا للتطور العلمي، مما يعني احتمال بروز حاجات جديدة وتأثر الحاجات التدريبية بتنوع المواقف وتغيرها، وكذلك بتغير المشكلات التي

تواجهها المؤسسة وتنوعها، وكذلك بتطور الظروف المحيطة بالمؤسسة، فإن أهداف عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن أن تصاغ بطريقة تبرز الجدوى والفائدة من تحديدها لذا فهي تساعد على: توضيح من هم الأفراد المراد تدريبهم؟ ونوع التدريب المطلوب منهم والنتائج المتوقعة.

- المساعدة في الأداء الحسن وتحقيق الأهداف الأساسية من العملية التدريبية في المؤسسات.
- مساعدة القائمين على إدارات التدريب في وضع استراتيجيات وخطط طويلة المدى لهيكل التدريب وتنظيمه وتوجيه سياساته وبرامجه وخدماته وممارساته.
- مساعدة إدارة التدريب في التخطيط الجيد للبرامج التدريبية وفي تقدير الاحتياجات التدريبية على المدى القريب والبعيد.

وبالتالي فتحديد الاحتياجات التدريبية يفيد في :

- توضيح الفئة المستهدفة من التدريب.
- تحديد معادلات الأداء المناسبة.
- تساعد في التخطيط الجيد للبرامج التدريبية.
- تسهم في تقدير الاحتياجات المستقبلية.
- زيادة كفاءة الأساتذة الجامعيين **(معارشة، 2017، ص212)**.

وعليه فإن البرامج التكوينية تتطور وتتغير تبعا للتطور في الوسائل والأساليب التكوينية الناتجة عن التطور التكنولوجي، مما يؤدي إلى ظهور حاجات تدريبية جديدة كنتيجة حتمية لهذا التطور الذي يمس مختلف المعارف سواء في مادة التخصص وفي طرق تدريسها، بالإضافة إلى التخصصات الأخرى، فيرفع من كفاءاته ومستوى أدائه.

4- طبيعة الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس:

أ- **الاحتياجات التدريبية الفنية:** وهي الاحتياجات التي تتعلق بضرورة تدريب عضو هيئة التدريس على تشغيل وصياغة الأجهزة والمعدات، إما بسبب وجود نقص في قدرات ومهارات عضو هيئة التدريس في كيفية استخدام هذه الأجهزة أو سبب حصول المؤسسة على أجهزة حديثة يراد تعريف الأساتذة بكيفية استخدامها، وقد تسمى أحيانا بالاحتياجات التدريبية النابعة من التطور التكنولوجي.

ب- **الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمهام القيادية:** وهي تلك الاحتياجات التي تتعلق بتطوير القدرات الذهنية والفكرية الخاصة بالمهام القيادية للأساتذة بغرض إعدادهم لتولي مناصب قيادية مهمة داخل المؤسسة، حيث تتطلب تلك الوظائف مهارات خاصة باتخاذ القرارات والتعامل مع الأساتذة العاملين في محيط العمل أو في فن التفاوض مع الجهات الخارجية.

ج- **احتياجات الوظيفة:** وهي تختلف باختلاف نوع الوظيفة، فالوظائف التشغيلية التي تعتمد على مهارات حركية عقلية والتي يمكن مشاهدتها تكون العملية سهلة، حيث يتم إجراء التحليل للمجال الوظيفي والمهام وتحديد المعارف والمهارات اللازمة لأداء كل مهمة من المهام وتحديد معايير الأداء النموذجي للعمل.

د- **الاحتياجات التدريبية الاجتماعية والإنسانية:** وهي الاحتياجات التي تهتم بتحسين علاقات الأساتذة فيما بينهم وبين رؤسائهم (**الدباغ، 2008، ص95**).

5- الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في الجزائر:

أ- الاحتياجات في مجال التعلم الذاتي:

- الإحساس بضرورة التعلم الذاتي.
- أساليب التعلم الذاتي والاستخدام الفعال لها.
- أسس اختيار مواقف معينة وتكليف الطلاب جمع معلومات عنها.

ب- الاحتياجات في مجال التخطيط للتدريس:

- أسس ومعايير اختيار المحتوى العلمي.
- مفهوم المنهج الجامعي.
- الأطر العامة الأساسية لإعداد مقرر.
- إنتاج بعض المواد التعليمية المناسبة للمقرر (**معارشة، 2017، ص207**).

ج- **الاحتياجات في مجال مهارات التدريس:**

- أساليب التعامل مع الطالب الجامعي.
- المهارات الأساسية المتضمنة في عملية التدريس.
- طرق التدريس.
- التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب.
- تنمية الإبداع.
- التعرف على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التدريب العملي على التدريس.
- أساليب تدريس جوانب التعلم المختلفة.
- التفاعل اللفظي وإدارة الصف.

د- الاحتياجات في مجال استخدام الوسائط التعليمية:

- التدريب العملي على استخدام الوسائط التعليمية.
- التدريب على تقويم استخدام الوسائط التعليمية.
- معرفة مفهوم نظم الوسائط التعليمية المتعددة.
- التدريب على استخدام الوسائط التعليمية في إطار التعلم عن بعد.

- التدريب على دراسة بعض المسائل التعليمية شائعة الاستعمال.

- معرفة مفهوم الاتصال وأسسه.

هـ- الاحتياجات في مجال التقويم الجامعي:

- التدريب على أساليب تقويم أداء الطلاب.

- التدريب على تقويم مقرر دراسي.

- تقويم الوسائل والتقنيات التربوية.

- التدريب على عمل بطاقة ملاحظة لتقويم الأهداف التعليمية.

و- الاحتياجات في مجال الإرشاد الأكاديمي:

- التدريب على متطلبات العمل في الإرشاد الأكاديمي والهيئات التي تقوم بتشغيلها وفنيات توجيه الطلاب والجوانب الإدارية.

- التعرف على نظام الدراسة في الكلية (**معارشة، 2017، ص208**).

- التدريب على تقدير مستوى إنجاز كل طالب.

- التدريب على نظام الساعات المعتمدة والأسس التي يستند عليها.

ي- الاحتياجات في مجال كتابة الوثائق والتقارير:

- التدريب على فنيات كتابة وتقرير البحث العلمي.

- التدريب على كتابة الوثائق الوظيفية.

- التدريب على كتابة تقارير عن العمل اليومي.

ن- الاحتياجات في مجال الأنشطة العلمية والتعليمية:

- التعرف على خبرات بعض الجامعات في مجالات الأنشطة التعليمية.

- وضع برنامج للنشاط التعليمي وأسس اختيارها.

- التعرف على مجالات الأنشطة الحالية والممكنة.

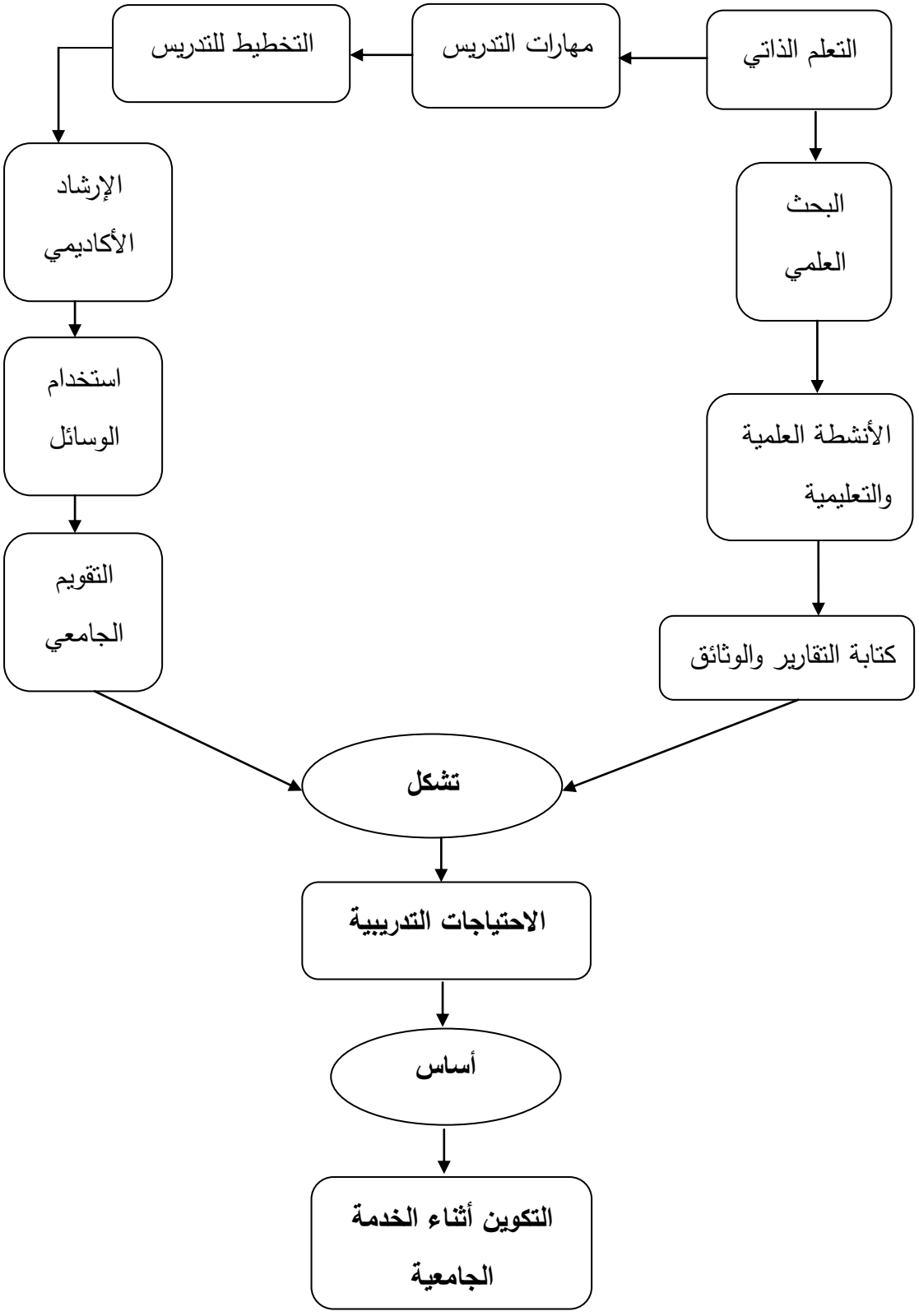
ز- الاحتياجات في مجال البحث العلمي:

- ضرورة إتقان الأستاذ لمهارات صياغة برامج تدريسية تنظم في شكل تخصصات (مراعاة خصائص نظام LMD).

- ضرورة تدريب الأستاذ ليتمكن من وضع عروض التكوين والبحث في مشاريع تكمل المسارات التكوينية للطلبة (ماستر، دكتوراه).

- ضرورة أن يكيف الأستاذ نشاطاته البحثية ضمن هذا النظام وذلك في مخابر البحث، لأنها أساس تحديد فعالية هذا النظام مستقبلا (**معارشة، 2017، ص208**).

وعليه يمكن القول أن الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي الجزائري تتغير وتتعدد إنطلاقا من المهام والأدوار المنوط بها في المواقف التعليمية التعلمية ومتطلبات العمل الجامعي، والتي يعمل على تحقيقها من خلال الخضوع لبرامج تكوينية متجددة بإستمرار.



شكل يوضح الإحتياجات التدريبية وعلاقتها بجودة التكوين الجامعي (إعداد الطالبتين)

خلاصة الفصل:

مما سبق يمكن القول أن التكوين أثناء الخدمة للأستاذ الجامعي في الجامعة الجزائرية يبنى انطلاقا من جملة من الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس، وهو يهدف إلى تحسين الأداء الوظيفي له وصقل معارفه ومهاراته بما يمكنه من العمل وفق ما تشهده العملية التعليمية من تغيرات وتطورات متعددة، يفرضها التطور التكنولوجي، مما جعل من عملية تكوين الأستاذ الجامعي أثناء الخدمة ضرورة حتمية.

ثانيا: الدراسات السابقة

أ- الدراسات المحلية:

1- دراسة " لويزة طشوعة "(2007) والتي هدفت إلى تحديد الكفاءات والمعارف النظرية والتطبيقية اللازمة لممارسة تقويمية فعالة في الجامعة وذلك على شكل احتياجات تدريبية للأساتذة على اختلاف جنسهم، طبيعة تكوينهم، خبرتهم في التدريس والكلية التي ينتمون إليها، ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت الباحثة على إستبيان يتضمن قائمة الاحتياجات التدريبية والتطبيقية على 84 أستاذ وأستاذة من الكليات الستة (6) المكونة لجامعة فرحات عباس بسطيف، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي للإجابة على أسئلة البحث. ولتفسير فرضيات الدراسة استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية وتحليل التباين(كا^2)، وعبرت الاستجابات عن مدى حاجة الأساتذة للتدريب، فقد أظهرت النتائج وجود اختلافات في نوعية الاحتياجات حسب متغيرات الجنس، الكلية، الخبرة وطبيعة التكوين، مما يدل على تأثر الاحتياجات بهذه المتغيرات (**طشوعة، 2007**).

2- دراسة "سلمى سيا وإيمان شريط" (2019) بعنوان "توجهات أساتذة الجامعات الجزائرية وخبراتهم في استخدام الدورات المكثفة على شبكة الأنترنت من أجل تطويرهم المهني المستمر" ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم تطبيق استبيان عبر الأنترنت على عينة مكونة من 180 أستاذ وأستاذة من مختلف

الجامعات الجزائرية مع إجراء مقابلات مع ثلاثين (30) مدرسا من ثلاث جامعات هي أم البواقي، المسيلة، قسنطينة، وتم اعتماد المنهج الوصفي الاستكشافي، ولتفسير بيانات الدراسة استخدم الباحث النسب المئوية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: يقر الأساتذة بأهمية برنامج التطوير المهني المستمر ويدركون أن التدريب الأولي والخبرة التدريسية لا يكفيان للحفاظ على التقدم المهني، ليس لديهم الاستعداد للانخراط في برنامج التطوير المهني المستمر، لديهم تصور منخفض وتفاعل ضعيف مع الدورات المكثفة على شبكة الأنترنت، كما يعتبر الأساتذة أن هذه الدراسة ساعدتهم للاطلاع على الدورات المكثفة على شبكة الأنترنت (Moocs) وإظهار موقف إيجابي للإستفادة منها في المستقبل **(سيا وشريط، 2019)**.

3- دراسة "حنان عبد الكبير ورابح قدوري" (2019) والتي هدفت إلى التعرف على دور التكوين البيداغوجي في تحسين الأداء الوظيفي للأساتذة المساعدين الجدد بجامعة محمد بوالضياف – المسيلة– حيث تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات والذي تكون من (34) فقرة موزعة على 4 مجالات وهي: مساهمة التكوين البيداغوجي في تطوير قدرات الأساتذة المساعدين الجدد، مساهمة برنامج التكوين البيداغوجي في إنجاح عملية تكوين الأساتذة المساعدين الجدد، مساهمة التكوين البيداغوجي في تطوير سلوك الأساتذة المساعدين الجدد، مساهمة المكون في إنجاح عملية تكوين الأساتذة المساعدين الجدد، وتشكلت عينة الدراسة من (30) أستاذ وأستاذة من الأساتذة المساعدين الجدد الذين أجروا التكوين البيداغوجي واستفادوا من البرنامج، معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي، واستخدم في المعالجة الإحصائية البرنامج الإحصائي(SPSS20)، حيث تمت الاستعانة بأساليب إحصائية منها المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار الدلالة الإحصائية (t–Test) للعينة الواحدة وفي الأخير أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي:

- يساهم التكوين البيداغوجي في تطوير قدرات الأساتذة المساعدين الجدد.

- يساهم التكوين البيداغوجي في تطوير السلوك البيداغوجي للأساتذة المساعدين الجدد.
- يساهم برنامج التكوين البيداغوجي في الرفع من مستوى أداء الأساتذة المساعدين الجدد.
- يساهم الأستاذ المكون في تحسين مستوى أداء الأساتذة المساعدين الجدد **(قدوري وعبد الكبير، 2019)**.

4- **دراسة "حبيبة عاشوري وعائشة مسيف "(2019)** فقد هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تأهيل الأساتذة الجدد بالجامعة الجزائرية من خلال برامج التكوين عن بعد الذي استفاد منه جميع الأساتذة حديثي التوظيف عبر الجامعات الجزائرية الذين وظفوا خلال سنة 2016-2017م، (برنامج التكوين بجامعة قالمة 08 ماي 1945 أ نموذجا)، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبيان المفتوح والذي يتكون من 4 محاور كل محور يضم 5 أسئلة مفتوحة، وقد تم توزيعه على عينة قدرت ب 25 أستاذ وظفوا بجامعة قالمة 08 ماي 1945، وتم إتباع المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج المتوصل إليها استفادة الأساتذة الجدد من برامج التكوين المقدمة لهم عن بعد من خلال معرفة العديد من البرمجيات التي تساهم في تحرير الدروس وكيفية تقييم الطلبة وانتقالهم من محاضرة إلى أخرى، وانتهوا بتصميم دروس على الخط المباشر عبر منصة "مودل""MOODLE " ولكن على الرغم من معرفة العديد من الأساليب الحديثة في التعليم إلا أن ضعف الإمكانيات التكنولوجية بالكليات والأقسام التي يدرسون بها تؤول دون تطبيق ما استفادوا منه خلال هذا التكوين في المنظومة التعليمية **(عاشوري ومسيف، 2019)**.

5-دراسة "صليحة غلاب وليليا عين سوية" (2019) والتي تهدف إلى تقييم تجربة تكوين الأساتذة الجامعيين الجدد في الجزائر- جامعة قالمة وسوق أهراس- تحديدا ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم إجراء مقابلات مع عينة مكونة من 30 أستاذ وأستاذة من الجامعتين، وتم الاعتماد على منهج دراسة الحالة، وبناءا على التحليل الكيفي للبيانات المتحصل عليها من خلال إجراء مقابلات مع العينة، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: خضوع جميع الأساتذة الجدد للتكوين الحضوري بالإضافة

إلى تكوينهم عن بعد، كما تم إجراء عرض لمختلف الأعمال التي قام بها الأساتذة الجدد من خلال هذه المنصة وذلك أمام لجنة لتقييم هذا العمل على مستوى الجامعة (**غلاب وعين سوية، 2019**).

ثانيا: الدراسات العربية:

1- دراسة" أحمد عبد السلام ميهوب التويجي" (2018) تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن لاحتياجاتهم التدريبية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من إستبانة مكونة من 56 فقرة موزعة على 4 مجالات وهي: المهارات التدريسية والمهارات الشخصية والقيادية ومهارات البحث العلمي والمهارات التقنية، وقد تم تطبيق الأداة على عينة اشتملت على 196 عضوا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عدن في الفصل الثاني للعام الجامعي2017-2018م، ولتحليل البيانات استخدم الباحث التباين الأحادي ANOVA واختبار"T-Test" والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لاحتياجاتهم التدريبية كانت كبيرة عند وزن نسبي (80,27%) وكذلك في كل مجال من مجالات الأداة مرتبطة حسب الوزن النسبي كالاتي: المهارات التدريسية (81,39%) بالمرتبة الأولى وتليها مهارات البحث العلمي (81,04%)، تم المهارات الشخصية والقيادية (81,00%)، وفي المرتبة الأخيرة المهارات التقنية (77,51%)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير(الجنس، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية) بشكل عام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة ولصالح الفئة من (1-5) سنوات، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس تشمل المجالات المختلفة حيث كانت درجة الحاجة التدريبية كبيرة (**التويجي،2018**).

2- دراسة "نور الدين محمد نصار"(2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع الدراسة، وكانت عينة الدراسة مكونة من 90 عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2017-2018، وتم تطبيق الأداة على عينة مكونة من 86 بندا تغطي مجالات الاحتياجات (المهارات الشخصية، التدريس الفعال، مهارات التعليم الالكتروني والتعلم المدمج، مهارات البحث العلمي مهارات المسؤولية المجتمعية، مهارات الجودة والإعتماد ومهارات الجوانب الإدارية والقيادية) ولتحليل البيانات استخدم الباحث الحزمة الإحصائية SPSS لعامل التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "T-Test" وتحليل التباين الأحادي ANOVA"، وبينت نتائج الدراسة أن الحاجات التدريبية في جميع مجالات الدراسة جاءت بدرجة مرتفعة في جميع المجالات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، نوع العمل، سنوات الخبرة) وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتعزيز ثقافة التدريب المستمر والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وإنشاء وحدة لتحسين الأداء وتكرار قياس وتحديد الاحتياجات التدريبية بصورة دورية **(نصار، 2019)**.

3- دراسة أحمد سلامة العنزي (2019) والتي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت في مجالات (المهارات التدريسية والشخصية والبحثية والتقنية والقيادية)، كما تسعى إلى الكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغيرات (الجنس والرتبة الأكاديمية وتخصص الكلية)، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اتبع الباحث المنهج

الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة باعتبارها أداة لها وطبقت على عينة من 113 عضو هيئة التدريس في جامعة الكويت، وباستخدام الأسلوب الإحصائي T-Test وتحليل التباين الأحادي ANOVA" والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: ارتفاع الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت وجاء ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية كالاتي: مجالات المهارات الشخصية ثم مجال المهارات التدريسية ثم مجال المهارات البحثية ثم مجال المهارات القيادية وأخيرا مجال المهارات التقنية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير تخصص الكلية وكانت في مجال المهارات الشخصية والمهارات التقنية وجاءت الفروق في مجالات المهارات الشخصية لصالح الكليات الأدبية المهنية وجاءت الفروق في مجال المهارات التقنية لصالح الكليات العلمية، وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عددا من التوصيات أبرزها ضرورة التعاون بين الإدارة الجامعية وعمادات الكليات لتبني برنامج تدريبي شامل يكون ذو طابع نظري- تطبيقي ويتضمن تثقيف أعضاء هيئة التدريس في مجالات الاحتياجات التدريبية الخمسة، ضرورة استحداث جهاز متخصص (وحدة أو مركز) في كل كلية لمتابعة تنفيذ البرنامج، ويفضل أن يرأس هذا الجهاز عضو هيئة التدريس بحيث لا تقل رتبته العلمية عن رتبة أستاذ مساعد (مشارك) (**العنزي، 2019**).

ثالثا: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة "زافر ياسمين وزافر إقبال""Zafar Ikbal and Zafar yasmeen"(2010)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التعليمية والمهنية للأساتذة الجامعات الجدد في الكليات المختلفة في جامعة ملتان "باكستان"، ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم إستبيان يضم محورين يحتويان على15 سؤالا، المحو الأول يتعلق بمهارات التدريس والمحور الثاني يتعلق بالمهارات المهنية موزعا على عينة من 50 أستاذ تم تعيينهم حديثا في كل من كلية العلوم

الاجتماعية والعلوم الدقيقة والفنون واللغات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أكد ما يقارب من 90% من المبحوثين الحاجة إلى تعلم مهارات التدريس بالإضافة إلى مهاراتهم المهنية مما يؤكد الفرضية القائلة بأن الأساتذة الجدد على المستوى الجامعي يفتقرون إلى المهارات التدريسية والمهنية اللازمة للتعامل مع وظيفتهم بكفاءة (**Zafar,2010**).

2- دراسة "كاثالين قلافا وإلينا قلافا""Catalin Glava and Elena Glava"(2011) والتي تهدف إلى تحليل تأثير استخدام منصة التعلم كفصل دراسي افتراضي لتدريب الأساتذة (Basic Smart, Cooperate Warldwide)"BSCW" على مستوى تدريب مهارات التعاون والتواصل عند الأساتذة لتطوير المهارات المتعلقة بالكفاءة التعليمية، كان المؤشر المستخدم في التحليل يتحدد بكمية ونوعية ونوع ونسبة حدوث أنشطة الأساتذة على مستوى المنصة، ولتحقق من صحة الفرضية تم تصميم برنامج تدريبي لعينة الدراسة والمسمى"E- DiDACT"، بحيث تم تجميع المواد في فصول دراسية إفتراضية كل منها منسق من قبل مشرف، وقد تم تحليل نتائج الأساتذة من خلال الاستخدام اليومي لهم للمنصة لاسيما الفترة الزمنية التي وصل فيها المستخدمون إلى البرنامج في الأنشطة التالية: الوصول إلى مساحة التعلم الشخصية التي تشمل (الحافظة، دفتر العناوين، تقويم الأنشطة) بنسبة 7%، استخدام البريد الإكتروني الشخصي بنسبة 2%، قراءة المستندات 18%، المساهمة في نشر ومشاركة المستندات بنسبة 13%، استخدام التحرير والإعلام بالمستندات الموجودة بنسبة 3%، الوصول إلى قائمة الإجراءات بنسبة 3%، التدقيق في المستندات والمشاركة في المناقشات بنسبة 51%، استخدام المعلومات بنسبة 2%، أنشطة أخرى (إنشاء مجلدات جديدة، تعطل المستندات) بنسبة 1% (**Glava, 2011**).

3- دراسة "نيكوليتا فيرجنيكا دوتا""Nicoleta Verginica Duta"(2012) هدفت الدراسة إلى زيادة الوعي بالحاجة إلى برنامج التدريب للمبتدئين، وإظهار لأفضل طرق التدريب اللازمة

للتعلم الفعال مدى الحياة، ثم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات موزعا على عينة مكونة من 485 أستاذ وأستاذة من مختلف الجامعات في رومانيا وإسبانيا، وقد تم استخدام SPSS لتحليل البيانات والنسب المئوية، وأظهرت النتائج أن أهم الأساليب اللازمة للتطوير المهني المستمر تتمثل في توفير أموال للمشاركة في مؤتمر واحد على الأقل كل عام بنسبة 82,04%، تبادل الخبرات والقدرة على الحصول على المشورة من المدرب 74,69%، وورش العمل حول تطوير وتنسيق المنح 67,75%، ندوات حول تطوير وتنفيذ خطة التطوير المهني 67,08%، الوصول إلى المنشورات العلمية المرموقة 67,03%، شراكات مع باحثين أخرين في الدولة أو في الخارج66,3% ، زيارات العمل للجامعات المماثلة في الخارج 60,4%، المشاركة في الجلسات العلمية والمؤتمرات والندوات 56,73%، التعلم الذاتي 55,1%، التعاون مع الممارسين في هذا المجال 50,5% (**Duta,2011**).

4- دراسة "تيكوليتا دوتا وإلينا رافاييلا "" Nacoleta Duta and Elena Rafaila"(2013) والتي هدفت إلى معرفة أهمية تطوير الكفاءات التدريسية بدءا من تحليل الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج المقارن، وقد تم استخدام إستبيان يضم 7 أنشطة مهنية (تطوير التواصل في العلاقات الشخصية والجماعية، الإشراف على أعمال التخرج، المعرفة والإرشاد المختلف للطالب، تحديد وتوجيه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، يرشد الطلاب في تطوير مشاريعهم البحثية، أنشطة التوجيه" جلسات مع الطلاب حول مواضيع التعلم وتقديم المشورة، تحديد وتوجيه الطلاب ذوي الإمكانات العلمية العالية، الدعم والمشاركة في أنشطة الطلاب")، وتكونت عينة الدراسة من 485 أستاذ من جامعات مختلفة في إسبانيا ورومانيا وفقا لمتغيرات هي البلد، الكلية، الجنس، عدد سنوات الخبرة، الرتبة العلمية، ولتفسير وتحليل البيات استخدم الباحث برنامج SPSS17 واختبار"T-Test"،

وقد أظهرت النتائج أن كلا البلدين (رومانيا وإسبانيا) يواجهان الحاجة إلى توفير التدريب والتطوير في بعض المجالات الرئيسية للنشاط المهني مع الطلاب، كما أظهرت النتائج أن هناك اختلافات في جميع مؤشرات العلاقات التعليمية باستثناء مؤشرين فقط لا يظهران أي نقاط ضعف (تحديد وتوجيه الطلاب ذوي الإمكانات العالية، الدعم والمشاركة في أنشطة الطلاب)، كما وجد أن الفروق المتوسطة العالية بين درجة الأهمية ودرجة الكفاءة في عينة "إسبانيا" تم تسجيلها في مؤشرات مختلفة (تطوير التواصل في العلاقات الشخصية والجماعية، الإشراف على أعمال التخرج، المعرفة والإرشاد المختلفة للطلاب، تحديد وتوجيه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، يرشد الطلاب في تطوير مشاريعهم البحثية، أنشطة التوجيه، جلسات مع الطلاب حول مواضيع التعلم وتقديم المشورة) (**Duta and Rafaila ,2013**).

5- دراسة "ليفينت بالسيوغلو وأورهان كوكامان"" Levent Balcioglu and Orhan Kocaman"(2013) والتي تهدف إلى تقييم فعالية برنامج تدريب الأساتذة وإلى أي مدى يستفيد الأساتذة الذين يعملون في كل من الجامعات العامة والخاصة من هذه التدريبات، وقد تشكلت عينة الدراسة من أساتذة اللغة الانجليزية تم اختيارهم من 25 جامعة في تركيا والمتضمنة 306 أستاذ، وتم استخدام الإستبيان كأداة لجمع البيانات، معتمدا في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي، ولتفسير بيانات الدراسة استخدم الباحث SPSS والتكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية واختبار"T-Test" للعينات المستقلة وأخيرا تحليل التباين الأحادي "ANOVA"، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها: وجد أن هناك تمايزا معنويا فيما يتعلق بفعالية برنامج التدريب بين الإناث والذكور وهذا لصالح الإناث بنسبة 52,24%، لا توجد فروقات واضحة في تصور الأساتذة لفعالية برنامج التدريب فيما يتعلق بأقدميتهم المهنية، كما اعتبر المبحوثين أنفسهم أكثر كفاءة نتيجة لتلقي هذا البرنامج التدريبي، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد اختلافات كبيرة

لتصور الأساتذة عن فعالية مزايا البرنامج التكويني فيما يتعلق بمستوياتهم التعليمية (**Balacioglu and Kocaman,2013**).

6- دراسة "خوان أنطونيو أمادور وأخرون" " Juan antonio amador and all " **(2014)** وهدفت إلى تقييم الدورة التدريبية للأساتذة الجامعيين المبتدئين في جامعة برشلونة التي تضمنت مجموعة من المهارات والكفاءات التي يجب عليهم اكتسابها والمتمثلة في (المهارات المتعلقة بإدارة وتخطيط التدريس، استخدام الموارد التعليمية، ممارسة مهارات الاتصال بالإضافة إلى تنمية مهارة التفكير الجماعي في ممارسة التدريس والتقييم والتحليل والنقد لأدائهم)، وتتكون هذه الدورة من 60 ساعة معتمدة يتم تدريسها على مدار عامين من خلال ورش عمل متنوعة (بشكل فردي، مختلطة، عبر الأنترنت) بإشراف أستاذ موجه، ويتم ذلك عبر لقاءات فصلية إذ يركز الاجتماع الأول على نقطتين هما: عملية التوجيه وخصائص حقيبة التعلم الذي يجب على المعلم المبتدئ إنشائها كأداة تعليمية، ويتم خلال الاجتماع الثاني مناقشة عملية التدريب والتعلم المرتبطة بالأنشطة التعليمية مع التركيز على العناصر ذات أهمية خاصة لارتباطها المباشر بالمواقف التي يقومون بالتدريس فيها، أما في الاجتماع الثالث فيتم تقييم تنفيذ مشروع الابتكار الذي اقترحه الأستاذ المبتدئ بالتعاون مع الموجه، وأخيرا يركز الاجتماع الرابع على العرض الشفهي لحقيبة التعلم الذي يجب على الأستاذ المبتدئ تقديمها في نهاية الدورة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة زيادة الكفاءات التدريسية والتعليمية ومهارات الاتصال لدى الأساتذة المبتدئين، تحسين التفكير المستمر للأساتذة المبتدئين فيما يتعلق بعملية التعلم، تطبيق الأساتذة المبتدئين للمهارات التي اكتسبوها في ممارساتهم التدريسية (**Amador and 2014 All**).

7- دراسة "ديسموند جوفيندر وسوجيت باساك" " Desmond Gevender and Sujit Basak" (2017) هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين التدريب على استخدام تكنولوجيا

المعلومات والاتصالات مقابل استخدامها من دون تدريب لزيادة إنتاجية البحوث الأكاديمية ولتحقيق هدف هذه الدراسة تمت مقارنة نماذج التدريب على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مقابل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دون تدريب، وتم استخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات والتي تم تطبيقها على أساتذة الجامعة، وهي دراسة تجريبية واستخدم الباحث لتحليل البيانات (Warp pLS 4.0) البرمجيات، من النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أن التدريب على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أهمية كبيرة على إنتاجية البحث مقارنة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدون تدريب حيث أنها تؤثر بشكل ايجابي على إنتاجية البحث وهذا يعني أنه كلما كان تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع التدريب زادت إنتاجية البحوث الأكاديمية (**Gevender and Basak,2017**).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات ذات الصلة بموضوع دراستنا يلاحظ أن معظمها اهتمت بموضوع تقييم تكوين الأستاذ الجامعي أثناء الخدمة وإعداده بيداغوجيا ومهنيا، حيث نجد أنها تباينت في كيفية تناولها لموضوع تقييم التكوين فمنها ما عالجته من ناحية البحث عن خصائص البرنامج التكويني في حد ذاته كدراسة **زافر(2010)**، ومنها ما عالجته إنطلاقا من التقييمات الذاتية لهم كدراسة **شريط وسيا (2019)** ودراسة **غلاب وعين سوية(2019)** ودراسة **ليفينت وأورهان (2013)**، ومن الدراسات ما اهتمت بمعرفة الاحتياجات التدريبية للأساتذة كدراسة **طشوعة (2017)** ودراسة **نصار (2019)** ودراسة **أنطونيو أمادور (2014)**، وهناك من الدراسات ما هدفت إلى معرفة دور التكوين والتأهيل في تحسين الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي كدراسة **قلافا (2011)** ودراسة **قدوري وعبد الكبير (2019)** ودراسة **عاشوري ومسيف(2019) ودراسة ديسموند (2017) ودراسة دوتا (2012).**

يظهر أن معظم الدراسات حديثة لأن متطلبات التكوين الجامعي لدى الأساتذة أصبحت ملحة نظرا للتغيرات التكنولوجية ومتطلبات مهارات التدريس المعاصرة التي تفرض على الأستاذ الجامعي تغيير أساليب تدريسه نظرا لتغير وتعدد أدواره.

معظم هذه الدراسات اتفقت في الاحتياجات وخصائص التكوين والتي تكررت في جوانب عدة منها: المهارات التدريسية، المهارات الشخصية والمهارات القيادية والإدارية كدراسة **التويجي (2018)** ودراسة **نصار (2019)** ودراسة **العنزي (2019)** ودراسة **زافر(2010)** ودراسة **نيكوليتا ورفاييلا (2013)** ودراسة **أنطونيو أمادور (2014)**، في حين أن دراستنا اهتمت بتقييم الدورة التكوينية في الجوانب التالية: محتوى البرنامج، الوسائل والتجهيزات، التوقيت والأماكن المقترحة للتكوين ومؤطري البرنامج والاختبارات النهائية.

ما يلاحظ على هذه الدراسات أنها اهتمت بتناول التكوين البيداغوجي الحضوري في جوانبه المعرفية والتدريسية والشخصية وإغفال الجوانب الأخرى كالبحث العلمي والذي أصبح ضرورة لازمة في إعداد الأطر والكفاءات الجامعية.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة المتمثلة في الأساتذة الجامعيين الجدد كدراسة **زافر (2010)** ودراسة **دوتا (2012)** ودراسة **أمادور (2014)** ودراسة **عاشوري ومسيف (2019)** ودراسة **عبد الكبير وقدوري** (2019)، كما اشتملت بعض هذه الدراسات على فئتين من الأساتذة القدامى والجدد كدراسة **شريط وسيا (2019)** ودراسة **طشوعة (2017)** ودراسة **التويجي (2018) ودراسة نصار (2019)** ودراسة **دوتا ورفاييلا (2013)** ودراسة **ليفينت وأورهان(2013)**. وهذا ما يدل على أن التكوين عملية مستمرة لا تقتصر على الأساتذة الجدد بل تشمل في مضمونها فئة الأساتذة القدامى ممن لديهم خبرة تدريسية.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نوع الأداة المستخدمة والمتمثلة في الاستبيان، ما عدا دراسة **غلاب وعين سوية (2019)** التي اعتمدت على المقابلة وكذلك **سيا وشريط (2019)** التي اعتمدت على المقابلة إلى جانب الاستبيان، وقد اختارت الباحثتين أداة الاستبيان لأن كل الأساتذة يتوزعون على كل التخصصات وإجراء المقابلة معهم شبه مستحيلة.

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نوع المنهج المستخدم المتمثل في المنهج الوصفي التحليلي ما عدا دراسة **ديسموند (2017)** ودراسة **دوتا ورفاييلا (2013)** التي استخدمتا المنهج المقارن ودراسة **غلاب وعين سوية (2019)** التي اعتمدت على منهج دراسة الحالة وهذا ما يتماشى مع طبيعة وهدف كل دراسة .

كما تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة **سيا وشريط (2019)** ودراسة **غلاب وعين سوية(2019)** ودراسة **ليفينت وأورهان (2014)** في تناولها لموضوع التكوين من ناحية التقييمات الذاتية لهم.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تركيب الجانب التقني للدراسة من حيث المنهج المستخدم، الأداة المستخدمة في جمع البيانات.

من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة ما يلي:

- أن البرامج التكوينية تساهم في تحسين الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي والرفع من كفاءته التدريسية مثل دراسة **قدوري وعبد الكبير (2019)** ودراسة **ليفينت وأورهان (2013)**.

- كما يقر الأساتذة بأهمية التطوير المهني المستمر كدراسة **سيا وشريط (2019)**، كما أكدت دراسة **زافر (2010)** حاجة الأستاذة إلى التكوين في المهارات التدريسية وليس في المهارات المهنية فقط.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها اعتمدت على عينة من الأساتذة الجامعيين وهي الأساتذة الجامعيين الموظفين حديثا والذين خضعوا للتكوين البيداغوجي ما بين (2017/2021م). كما تميزت هذه الدراسة في أنها اهتمت بالبحث عن مزايا وعيوب الدورة التكوينية للأساتذة الجامعيين الجدد من وجهة نظرهم في الأبعاد المختلفة الآتية: المواد المدرسة، مؤطري البرنامج، الوسائل والتجهيزات، التوقيت والأماكن المقترحة للتكوين والاختبارات النهائية.

الخلاصة العامة

نستنتج مما سبق أن تكوين الأستاذ الجامعي يعتبر أحد أهم عوامل نجاح التعليم العالي في عصرنا الحالي باعتبار أن الأستاذ الجامعي يمثل الركيزة الأساسية للجامعة، كما أنه يساهم في تحسين مستواه بشكل ايجابي وإعداده لمهنة التدريس بحيث يتمكن من الإبداع والتجديد في معارفه وأساليب تدريسه، و هذا لا يكون إلا من خلال التكوين في فترة أداءه لعمله التدريسي التي تلزمه بالتجديد في معلوماته وخبراته من أجل أداء مهني يتسم بالكفاءة وهذا ما ينعكس على جودة الجامعة، كل هذا لا يتحقق إلا من خلال تحديد جملة من الاحتياجات التدريبية والتي تعد من أهم النقاط الرئيسية في تحقيق أهداف البرامج التكوينية ونجاعتها.

الفصل الثالـــث

الطريـقة و الاجراءات

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضا للإطار المنهجي المتبع في هذه الدراسة، حيث يضم المنهج المتبع في الدراسة وعينة الدراسة وكذلك الأداة المستخدمة في جمع البيانات وعرض إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية المتبعة في معالجة البيانات لاستخلاص النتائج وتحديد مدى تحقيقها للفروض المطروحة سعيا للوصول إلى أهداف الدراسة.

أولا: المنهج المتبع:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المناسب لدراستنا الحالية والذي يتناول دراسة المتغيرات كما هي في الواقع دون أن يتدخل فيها الباحث، حيث حاولنا من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة والذي يعرف على أنه: "عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته، من خلال التعرف على عالم الظاهرة وتحديد أسباب وجودها وتشخيصها والوصول إلى كيفية تغييرها" **(حامد،2012، ص47)**.

ويتبع الباحث عند استخدامه للمنهج الوصفي مجموعة من الخطوات وهي كالاتي:

- الشعور بمشكلة البحث وجمع البيانات والمعلومات التي تساعد على تحديدها.
- تحديد المشكلة التي يريد الباحث دراستها وصياغتها ووضع التساؤلات والفروض الأساسية.
- ترجمة كل ما كتب عن هذا الموضوع عن الأبحاث السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.
- اختيار العينة التي سيجري عليها الدراسة مع بيان حجمها وأسلوب اختيارها.
- يختار الباحث الأدوات التي سيستخدمها للحصول على المعلومات وذلك وفقا لطبيعة البحث وفروضه تم تقنين هذه الأدوات وحساب صدقها وثباتها وموضوعتيها.
- جمع المعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة ومنظمة.
- الوصول إلى النتائج وتنظيمها وتصنيفها.

– تحليل النتائج وتفسيرها، وصولا إلى استخلاص التعميمات والاستنتاجات منها (**الدعيلج، 2010، ص ص76-77**).

وقد تم تطبيق الخطوات (الأولى والثانية والثالثة) لحد الأن في الفصلين الأول والثاني، أما الخطوات (الرابعة والخامسة والسادسة) فسيتم القيام بها في هذا الفصل بينما الخطوتين المتبقيتين (السابعة والثامنة) فسيتم القيام بهما في الفصلين الرابع والخامس.

ثانيا: عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة طريقة العينة القصدية (العمدية) والتي تعرف على أنها " العينة التي يعتمد الباحث فيها أن تكون معينة ومقصودة لاعتقاده أنها ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا" (**زرواتي، 2008، ص275**).

وتكونت عينة الدراسة الحالية من كل الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف بجامعة جيجل بقطبيها والبالغ عددهم 100 أستاذ وأستاذة موزعين على كل الكليات المكونة لجامعة محمد الصديق بن يحي، لكن ونظرا لهذه الظروف الاستثنائية وإتباع نظام الدفعات في التدريس وجدنا صعوبة في التواصل مع أفراد عينة الدراسة مما اضطررنا إلى توزيع استبيان الكتروني حيث بلغ عدد المتجاوبين عليه (63) أستاذ وأستاذة، كما قمنا بتوزيعه ورقيا فتحصلنا على (15) استمارة ليصبح مجموع العينة ككل (78) أستاذ وأستاذة.

جدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، التخصص العلمي والخبرة التدريسية.

التخصص العلمي	من1 إلى 2 سنوات		من 3 إلى 5 سنوات		أكثر من 5 سنوات		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
تقني علمي	2	5	8	4	8	4	31
إنساني اجتماعي	3	3	4	12	6	3	31
آداب ولغات	1	4	2	2	5	2	16
المجموع	6	12	14	18	19	9	78
	18		32		28		

يوضح الجدول رقم (01) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس، التخصص العلمي وسنوات الخبرة التدريسية حيث قدر عدد الإناث بـ (39) أنثى من إجمالي العينة، كما قدر عدد الذكور بـ (39) أيضا. كما نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الأساتذة في التخصصين (تقني/علمي) و(إنساني/اجتماعي) متساوي حيث قدر بـ (31) لكل تخصص في حين قدر عدد الأساتذة في تخصص (آداب ولغات) بـ (16).

من خلال الجدول نلاحظ عدد الأساتذة ذوي الخبرة التدريسية ما بين 3-5 سنوات جاء في الرتبة الأولى حيث قدر بـ (32) ، يليه عدد الأساتذة ذوي الخبرة التدريسية أكثر من 5 سنوات إذ بلغ عددهم (28)، وأخيرا عدد الأساتذة ذوي الخبرة التدريسية من سنة إلى سنتين والذي بلغ عددهم (18).

ثالثا- أداة الدراسة:

من أجل اختبار صحة فرضيات الدراسة والوقوف على مدى تحققها، وبعد مراجعة الأدب النظري والاطلاع على الدراسات ذات العلاقة بتكوين الأساتذة الجامعيين تم تصميم استبيان يتكون من خمسة (05) محاور هي:

- **المحور الأول:** المواد المدرسة ويتضمن اثني عشر(12) بندا.
- **المحور الثاني:** مؤطري البرنامج ويتضمن سبعة عشر(17) بندا.
- **المحور الثالث:** الوسائل والتجهيزات المستخدمة ويتضمن إحدى عشر (11) بندا.
- **المحور الرابع:** التوقيت والأماكن المقترحة للتكوين ويتضمن عشرة (10) بنود.
- **المحور الخامس:** الاختبارات النهائية ويتضمن (09) بنود.

يتكون الاستبيان في صيغته النهائية من (59) بندا. وتم تحديد الإجابة عليها وفق سلم ريكرت الخماسي(05)، وقد أعطيت خمسة درجات للبديل (ايجابي جدا) و4 درجات للبديل (ايجابي) و3 درجات للبديل (ايجابي إلى حد ما) ودرجتين للبديل (سلبي) ودرجة واحدة للبديل (سلبي جدا).

1- تصحيح الأداة:

تم توصيف درجة استجابة الأساتذة الجامعيين على الاستبيان في ثلاثة مستويات (عالية، متوسطة، منخفضة)، وذلك حسب متوسطات إجابات أفراد العينة على كل فقرة على النحو الآتي:

5-1÷3=1.33 وبذلك تكون حدود المستويات الثلاثة على النحو التالي:

المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1 و 2.33) درجة منخفضة.

المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2.34 و 3.67) درجته متوسطة.

المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3.68 و 5) درجته عالية.

تتحدد مواصفات الاستجابات ذات الميزات الايجابية حينما يستجيب أفراد العينة وفق الاختيارات الثلاثة الآتية: " ايجابي جدا، ايجابي، ايجابي إلى حد ما" وتتحدد مواصفات الاستجابات الدالة على السلبيات من خلال الخيارين " سلبي، سلبي جدا".

2- **الثبات:**

يعرف الثبات بأنه الاتساق في النتائج، ويعتبر الاختبار ثابتا إذا حصل منه على نتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد في ظل الظروف نفسها (**إبراهيم، 2000، 42**). ولقد تم استخدام طريقتين:

أ- **طريقة ألفا كرونباخ:** والذي يعرف بأنه من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، ومعامل ألفا كرونباخ يربط ثبات الاختبار بتباين البنود، فازدياد نسبة تباينات البند بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات (**مقدم، 2003، ص160**).

حيث بلغت قيمته 0.95 وهو معامل ثبات مرتفع يدل على ثبات الأداة.

ب- التجزئة النصفية: تم تقسيم فقرات الأداة إلى فقرات فردية وفقرات زوجية ثم استخدمت درجات النصفين في حساب معامل ثبات نصف الأداة للمفردات الفردية والتي قدرت ب(0.92)، وثبات نصف الأداة للمفردات الزوجية والتي قدرت ب(0.90) وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون أصبحت قيمة معامل الثبات مقدرة ب (0.98) وهو معامل ثبات مرتفع.

والجدول رقم (2) يوضح قيمة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

	الاختبار	النتيجة	الحكم
الثبات	ألفا كرونباخ	0.95	الأداة ثابتة
	التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون	0.98	الأداة ثابتة

رابعا- إجراءات الدراسة:

- بدأت دراستنا الميدانية من خلال طلب التسهيلات الموجهة إلى رؤساء أقسام الكليات من طرف إدارة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

- زيارة قطب جامعة جيجل بعد الحصول على الإذن بالدخول وتم الالتقاء برؤساء الأقسام وشرح أهداف الدراسة وطريقة التطبيق.

- الحديث مع بعض الأساتذة من أجل تبليغ فكرة تطبيق هذه الدراسة وكيفية التعامل مع الأداة.

- توزيع الاستبيان على الأساتذة إبتداءا من يوم 09 ماي 2021م إلى غاية 02 جوان 2021م، وإعادة استلامها في فترات زمنية مختلفة مع ملاحظة أن استمارة واحدة لم تسترجع.

- تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام المعالج الإحصائي (spss20).

متغيرات الدراسة: اشتملت متغيرات الدراسة على:

المتغير المستقل هو: التكوين أثناء الخدمة.

المتغير التابع هو: تكوين الأستاذ الجامعي.

خامسا- المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ البيانات المتحصل عليها عن طريق برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) الإصدار (20) تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1-المتوسط الحسابي: يعرف بأنه "مجموع القيم الخاصة بمتغير من المتغيرات مقسوما على عدد تلك القيم" **(عطية، 2009، ص 263)**.

وقد تم استعماله لحساب استجابات الأساتذة حول مزايا وعيوب البرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي في الجوانب الآتية: (المواد المدرسة، التوقيت والأماكن المقترحة، الوسائل والتجهيزات ومؤطري البرنامج والاختبارات النهائية).

2- الانحراف المعياري: ويحتاجه الباحث في وصف بياناته من حيث درجة شدتها على الوسط الحسابي الأمر الذي يمكن الباحث من إجراء المقارنات وقياس مدى تجانسها. ويعرف بأنه "الجدر التربيعي للتباين" **(عطية، 2009، ص286)**.

واستخدم في الدراسة لمعرفة درجة تشتت القيم عن المتوسط الحسابي حيث تم حساب الانحراف المعياري لكل محور.

3- اختبار الفروق (ت) t-text لاختبار الفروق حسب الجنس في استجابات الأساتذة الجامعيين بجامعة جيجل حول مزايا وعيوب الدورة التكوينية التي خضعوا لها.

4- تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA: لاختبار الفروق حسب التخصص الأكاديمي في استجابات الأساتذة الجامعيين بجامعة جيجل حول المزايا والعيوب التي يوفرها البرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي.

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل إلى أهم الخطوات الضرورية لإجراء الدراسة الميدانية التطبيقية حيث تم عرض المنهج المستخدم في الدراسة الحالية وه المنهج الوصفي التحليلي، تليه عينة الدراسة وأداة الدراسة وفي الأخير تم توضيح الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البايانات المتحصل عليها من ميدان الدراسة، وبناءا على ما تم التطرق إليه في هذا الفصل سيتم عرض ومناقشة نتائج الدراسة في الفصلين المواليين.

الفصل الـرابـع

عـــرض نتائـــج

الدراســـة

ستحاول الباحثتين في هذا الفصل عرض نتائج فرضيات هذه الدراسة معتمدتين في ذلك على بيانات ومعلومات تم جمعها وتبويبها خلال الدراسة بهدف معرفة مدى تحقق الفرضيات والإجابة عنها.

أولا: عرض نتائج الفرضيات الفرعية:

1- **عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:**

ونصها "**للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي مزايا بدرجة عالية على كل من "المواد المدرسة، التوقيت والأماكن المقترحة، الوسائل والتجهيزات، مؤطري البرنامج والاختبارات النهائية**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبيان ككل.

الجدول رقم(5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور "مزايا المواد المدرسة".

رقم البند	الرتبة	المحور: المواد المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	**1**	- شموليتها لجوانب مختلفة	3.58	0.83	متوسطة
2	**3**	- ملائمتها لاحتياجات الأستاذ التكوينية	3.44	0.83	متوسطة
3	**4**	- دقة اختيارها	3.36	0.77	متوسطة
4	**11**	- إجرائيتها في المواقف العملية التدريسية والبحثية	3.05	0.80	متوسطة
5	**8**	- مناسبتها وفقا لتوقيت زمني	3.12	0.99	متوسطة

		مدروس			
6	7	– ثرائها بين المواد النظرية والعملية	3.14	0.90	متوسطة
7	12	– موازنتها بين الجانب النظري والتطبيقي	2.79	0.88	متوسطة
8	9	– تركيزها على المعلومات أكثر من المهارات	3.10	0.87	متوسطة
9	5	– حداثة معلوماتها وجدتها	3.32	0.90	متوسطة
10	2	– ملائمتها لمستوى تأهيل الأستاذ	3.55	0.93	متوسطة
11	10	– عرض المواد وفق تطبيقات الكترونية	3.09	1.03	متوسطة
12	6	– اعتماد منصات وروابط الكترونية لتوسيع مجال الدراسة في المادة	3.26	1.06	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.23**	**0.090**	**متوسطة**

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابة الأساتذة الجامعيين على محور "المواد المدرسة" من حيث كل بند مشكل لهذا المحور، حيث يتضح أن البند **(1)** أخذ الرتبة الأولى بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي مرتفع عن البقية وقدر بـ **(3.58)** وانحراف معياري **(0.83)** والذي يشير إلى شمولية المواد المدرسة في التكوين لجوانب مختلفة، ليليه البنود **(2-3-4-5-**

6-7-8-6-10-11-12) بدرجات متوسطة أيضا ومتوسطات حسابية متوسطة والتي قدرت على الترتيب بـ **(3.44، 3.36، 3.05، 3.12، 3.14، 2.79، 3.10، 3.32، 3.55، 3.09، 3.26)** وانحرافات معيارية هي **(0.83، 0.77، 0.80، 0.99، 0.90، 0.88، 0.87، 0.90، 0.93، 1.03، 1.06)** على الترتيب وهي بنود تشير في مجملها إلى ملائمة المواد المدرسة لاحتياجات الأستاذ التكوينية ودقة اختيارها وإجرائيتها في المواقف العملية التدريسية والبحثية، وأيضا مناسبتها وفقا لتوقيت زمني مدروس وثرائها بين المواد النظرية والعملية، وكذلك موازنتها بين الجانب النظري والتطبيقي وتركيزها على المعلومات أكثر من المهارات، بالإضافة إلى حداثة المعلومات المقدمة وملائمتها لمستوى تأهيل الأستاذ.

الجدول رقم(6): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور "مزايا مؤطري البرنامج".

رقم البند	الرتبة	المحور: مؤطري البرنامج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
13	2	- كفاءته المهنية	3.94	0.77	عالية
14	4	- التزامه بالمواعيد	3.86	0.80	عالية
15	7	- طريقة شرحه	3.77	0.73	عالية
16	10	- إلمامه بأسس التكوين	3.59	0.81	متوسطة
17	8	- قدرته على إيصال المعلومات	3.73	0.76	عالية
18	6	- إلتزامه بأخلاقيات التكوين	3.79	0.81	عالية

19	12	- إلتزامه بالمنهاج التكويني	3.51	0.86	متوسطة
20	16	- مراعاته للفروق الفردية	2.90	0.96	متوسطة
21	5	- الإصغاء للمتكونين	3.85	0.94	عالية
22	9	- رغبته في التكوين	3.68	0.79	عالية
23	10	- إلمامه بالمواد	3.59	0.85	متوسطة
24	1	- علاقته مع المتكونين	4.00	0.82	عالية
25	3	- تشجيعه على الحوار	3.88	0.88	عالية
26	13	- تحكمه في الوسائل والتقنيات الحديثة	3.47	0.97	متوسطة
27	14	- تشخيصه للمشكلات	3.38	0.97	متوسطة
28	11	- إلتزامه بالموضوعية	3.56	0.86	متوسطة
29	15	- تنويعه لطرق التدريس	3.26	0.98	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.85**	**0.080**	**عالية**

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابات الأساتذة الجامعيين على محور" مزايا مؤطري البرنامج" من حيث كل بند مشكل لهذا المحور، حيث يتضح أن البند

(24) أخذ الرتبة الأولى بدرجة عالية ومتوسط حسابي مرتفع عن البقية وقدر بـ **(4.00)** وانحراف معياري **(0.82)** والذي يشير إلى علاقة مؤطري البرنامج مع المتكونين، ليليه البنود **(13-14-15-17-18-21-22-25)** بدرجات عالية أيضا ومتوسطات حسابية عالية أيضا والتي قدرت على الترتيب بـ **(3.94، 3.86، 3.77، 3.73، 3.79، 3.85، 3.68، 3.88)** وانحرافات معيارية على الترتيب **(0.77، 0.80، 0.73، 0.76، 0.81، 0.94، 0.79، 0.88)** وهي بنود تشير في مجملها إلى كفاءة الأساتذة المهنية، والتزامه بالمواعيد، بالإضافة إلى طريقة شرحه مع قدرته على إيصال المعلومات والتزامه بأخلاقيات التكوين، الإصغاء للمتكونين كما أن له رغبة في التكوين، بالإضافة إلى علاقته الجيدة مع المتكونين وتشجيعهم على الحوار. في حين جاءت البنود **(16-19-20-23-26-27-28-29)** بدرجات متوسطة وبمتوسطات حسابية هي **(3.59، 3.51، 2.90، 3.59، 3.47، 3.38، 3.56، 3.26)** وانحرافات معيارية على الترتيب **(0.81، 0.86، 0.96، 0.85، 0.97،0.97، 0.86، 0.98)** والتي تشير إلى إلمامه بأسس التكوين والتزامه بالمنهاج التكويني ومراعاته للفروق الفردية بين المتكونين، إلمامه بالمواد المقررة في البرنامج التكويني بالإضافة إلى تحكمه في الوسائل والتقنيات الحديثة وتشخيصه للمشكلات والتزامه بالموضوعية وتنويعه لطرق التدريس.

الجدول رقم(07): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور" مزايا الوسائل والتجهيزات المستخدمة".

رقم البند	الرتبة	المحور: الوسائل والتجهيزات المستخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
30	**3**	- مناسبتها	3.35	0.90	متوسطة

31	**7**	– كفايتها	3.21	0.93	متوسطة
32	**10**	– تنوعها	3.03	0.86	متوسطة
33	**9**	– فعاليتها	3.10	0.76	متوسطة
34	**5**	– قدرتها على الإيضاح	3.26	0.76	متوسطة
35	**6**	– حداثتها	3.22	0.83	متوسطة
36	**8**	– مرونتها (القدرة على تكييفها وفق الظروف المناسبة)	3.18	0.87	متوسطة
37	**2**	– سهولتها	3.41	0.81	متوسطة
38	**1**	– قدرة الأستاذ على التحكم فيها	3.45	0.87	متوسطة
39	**3**	– اتفاقها مع أهداف البرنامج	3.35	0.90	متوسطة
40	**4**	– جودتها	3.29	0.87	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.26**	**0.056**	**متوسطة**

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابات الأساتذة الجامعيين على محور" مزايا الوسائل والتجهيزات المستخدمة" من حيث كل بند مشكل لهذا المحور حيث يتضح أن البند **(28)** أخذ الرتبة الأولى بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي مرتفع قدر بـ **(3.45)** وانحراف معياري **(0.87)** والذي يشير إلى قدرة الأستاذ على التحكم فيها، تليه البنود **(30-31-32-33-34-35-36-37-39-40)** بدرجات متوسطة ومتوسطات حسابية متوسطة أيضا والتي قدرت على الترتيب

بـ **(3.35، 3.21، 3.03، 3.10، 3.26، 3.18، 3.41، 3.45، 3.35، 3.29)** وانحرافات معيارية هي على الترتيب **(0.90، 0.93، 0.86، 0.76،0.76، 0.83، 0.87، 0.81، 0.90، 0.87)** وهي تشير في مجملها إلى مناسبة وكفاية الوسائل وتنوعها وفعاليتها وقدرتها على الإيضاح حداثتها، مرونتها وسهولتها، بالإضافة إلى اتفاقها مع أهداف البرنامج وجودتها.

الجدول رقم(08): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور" مزايا التوقيت والأماكن المقترحة".

رقم البند	الدرجة	المحور: التوقيت والأماكن المقترحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
41	**1**	– اتساعها	3.44	1.02	متوسطة
42	**2**	– التوزيع الزمني (صباحا/مساءا)	3.35	0.86	متوسطة
43	**8**	– كثافة الوقت	3.09	0.92	متوسطة
44	**3**	– ملائمتها لمحتوى البرنامج	3.31	0.93	متوسطة
45	**2**	– مناسبة الأماكن لطبيعة المادة	3.35	0.92	متوسطة
46	**9**	– مناسبة الوقت لظروف الأساتذة	3.03	1.10	متوسطة
47	**5**	– قربها من مكان العمل	3.19	1.27	متوسطة
48	**7**	– تنوع فترة التكوين	3.13	0.97	متوسطة
49	**6**	– ملائمة الوقت لحجم المواد	3.15	1.12	متوسطة
50	**4**	– ملائمة الوقت للمناقشة والحوار	3.22	1.13	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.23**	**0.116**	**متوسطة**

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابات الأساتذة الجامعيين على محور" مزايا التوقيت والأماكن المقترحة" من حيث كل بند مشكل لهذا المحور حيث يتضح

أن البند(**41**) أخذ الرتبة الأولى بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي متوسط قدر بـ (**3.44**) وانحراف معياري(**1.02**) والذي يشير إلى اتساع الأماكن، تليه البنود (**42-43-44-45-46-47-48-49-50**) بدرجات متوسطة ومتوسطات حسابية متوسطة والتي قدرت على الترتيب بـ (**3.35، 3.09، 3.31، 3.35، 3.03، 3.19، 3.13، 3.15، 3.22**) وانحرافات معيارية هي على الترتيب (**0.86، 0.92، 0.93، 0.92، 1.10، 1.27، 0.97، 1.13،1.12**) وهي تشير في مجملها إلى التوزيع الزمني وكثافة الوقت وملائمتها لمحتوى البرنامج ومناسبة الأماكن لطبيعة المادة وكذلك مناسبة الوقت لظروف الأساتذة، وقربها من مكان العمل وتنوع الفترة المحددة للتكوين مع ملائمة الوقت لحجم المواد وكذلك ملائمة الوقت للمناقشة والحوار.

الجدول رقم(09): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور" مزايا الإختبارات النهائية":

رقم البند	الرتبة	المحور: الاختبارات النهائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
51	**3**	- نوعية الأسئلة	3.42	0.90	متوسطة
52	**5**	- طريقة التصحيح	3.24	0.79	متوسطة
53	**3**	- جودة الأسئلة	3.42	0.76	متوسطة
54	**6**	- المدة الزمنية للاختبار	3.18	0.96	متوسطة
55	**1**	- شموليتها	3.71	0.98	متوسطة
56	**4**	- مناسبة الأسئلة للأهداف المراد قياسها	3.32	0.87	متوسطة
57	**7**	- فعاليتها على المنصات الإلكترونية	3.15	0.92	متوسطة

58	**6**	– تعدد طرق التقييم	3.18	0.92	متوسطة
59	**2**	– موضوعية الأسئلة	3.49	0.86	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.35**	**0.073**	**متوسطة**

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابات الأساتذة الجامعيين على عبارات محور" مزايا الاختبارات النهائية" من حيث كل بند مشكل للمحور حيث يتضح أن البند رقم **(55)** أخذ الرتبة الأولى بدرجة عالية ومتوسط حسابي قدر بـ **(3.71)** وانحراف معياري **(0.98)** والتي تشير إلى شمولية الاختبارات النهائية، تليه البنود **(51-52-53-54-56-57-58-59)** بدرجات متوسطة ومتوسطات حسابية على الترتيب **(3.42، 3.24، 3.42، 3.18، 3.32، 3.15، 3.18، 3.49)** وانحرافات معيارية على الترتيب **(0.90، 0.79، 0.76، 0.96، 0.98، 0.89، 0.87، 0.92، 0.92 0.86)** والتي تشير في مجملها إلى نوعية الأسئلة وطريقة وجودة الأسئلة والمدة الزمنية للاختبار وكذلك مناسبتها للأهداف المراد قياسها وفعاليتها على المنصات الالكترونية، بالإضافة إلى تعدد طرق التقييم وموضوعية الأسئلة.

2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

ونصها" **للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي عيوب بدرجة منخفضة على كل من " المواد المدرسة، التوقيت والأماكن المقترحة، الوسائل والتجهيزات، مؤطري البرنامج والاختبارات النهائية".**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبيان، فمن خلال الدرجات التي جاءت متوسطة في أغلب المحاور" المواد المدرسة، التوقيت والأماكن المقترحة، الوسائل والتجهيزات والاختبارات النهائية"، أما

محور "مؤطري البرنامج" فكانت استجاباته تتمحور بين عالية ومتوسطة، وعليه فإن الأساتذة لم يقرروا عيوبا دقيقة حول الخصائص المتعلقة بالبرنامج التكويني، ورغم ذلك فإن إقرارهم بوجود مزايا بدرجات متوسطة يحيلنا إلى التماس نوع من العيوب الخاصة بتلك المحاور أي أن الأساتذة يتمنوا لو أنها كانت أفضل من ذلك.

3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

ونصها" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 = α بين متوسطات درجات المزايا والعيوب التي يوفرها البرنامج التكويني تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات استجابات أفراد العينة فيما يخص الاستبيان ككل، كما هو موضح في الجدول.

الجدول رقم(10): يوضح نتائج اختبار" ت" لدلالة الفروق بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مزايا وعيوب البرنامج التكويني للأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف والمتعلقة بالاستبيان ككل تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى):

الجنس	(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	39	3.39	0.43	0.364	76	0.327
أنثى	39	3.35	0.54			

يوضح الجدول رقم **(10)** أن قيمة "ت" للاستبيان ككل بلغت **(0.364)** بقيمة دلالة إحصائية**(0.327)**، وهي أكبر من **(0.05)**، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي نصت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** بين متوسطات درجات المزايا والعيوب التي يوفرها البرنامج التكويني تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)، ومنه فالفرضية محققة.

4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

ونصها "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 = α بين متوسطات درجات المزايا والعيوب التي يوفرها البرنامج التكويني تعزى لمتغير التخصص (تقني علمي، إنساني اجتماعي، آداب ولغات).**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA " لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبيان ككل.

الجدول رقم(11): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مزايا وعيوب البرنامج ككل حسب متغير التخصص (تقني علمي، إنساني اجتماعي، آداب ولغات):

التخصص	(N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقني علمي	31	91.38	110451
إنساني اجتماعي	31	82.89	15.896
آداب ولغات	16	89.96	13.725
المجموع	**78**	**87.71**	**14.216**

يبين الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث (تقني علمي، إنساني اجتماعي، آداب ولغات)، حيث أخذ التخصص "تقني علمي" الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ **(91.38)** وانحراف معياري **(11.45)**، يليه تخصص "آداب ولغات" بمتوسط حسابي **(89.86)** وانحراف معياري **(13.72)** وأخيرا تخصص "إنساني اجتماعي" بمتوسط حسابي قدر **بـ (82.89)** وانحراف معياري **(15.89)**.

الجدول رقم(12): يبين القيمة الفائية(F) لاختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA" للفروق بين المجموعات الثلاث "تقني علمي، إنساني اجتماعي، آداب ولغات":

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " F "	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1220.107	2	610.054	3.191	0.047
داخل المجموعات	14340.295	75	192.209		
المجموع	**15560.402**	**77**			

ظهرت القيمة الفائية (F) (3.191) بمستوى دلالة (0.047) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث "تقني علمي، إنساني اجتماعي، آداب ولغات".

وللتأكد لصالح من هذه الفروق طبق اختبار" شيفا" للمقارنات البعدية كما يوضحه الجدول رقم (13) الآتي:

التخصص	الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
إنساني اجتماعي تقني علمي	8.493	3.512	0.05
آداب ولغات إنساني اجتماعي	7.078	4.257	0.257
تقني علمي آداب ولغات	1.415	4.257	0.94

من خلال جدول "شيفا" للمقارنات البعدية يتضح أن الفرق بين مجموعة التقنيين العلميين والإنسانيين الاجتماعيين قد جاء دالا عند مستوى الدلالة **α= 0.05** وبالرجوع إلى الجدول الوصفي أعلاه نلاحظ أن

المتوسط الحسابي للتقنيين (**91.38**) أكبر منه عند الإنساني الاجتماعي (**82.89**) مما يؤكد أن الفرق لصالح المجموعة الأولى أي مجموعة التقني العلمي، كما أن الفرق بين مجموعة إنساني اجتماعي وآداب ولغات قد جاء دالا عند مستوى الدلالة (**0.257**) وبالرجوع إلى الجدول الوصفي نلاحظ أن المتوسط الحسابي للأدبيين (**89.96**) أكبر منه عند الإنساني اجتماعي (**82.89**) مما يؤكد أن الفرق لصالح الآداب واللغات، كما أن الفرق بين مجموعة التقنيين العلميين والآداب واللغات قد جاء دالا عند مستوى الدلالة (**0.94**) وبالرجوع إلى الجدول الوصفي أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للتقنيين (**91.38**) أكبر منه عند الآداب ولغات (**89.96**) مما يؤكد أن الفرق لصالح مجموعة التقني علمي، ومنه فالفرضية غير محققة.

ثانيا- عرض نتائج الفرضية العامة:

ونصها: " **للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي مزايا بدرجة عالية مقابل عيوب بدرجة قليلة من منظور أساتذة جامعة جيجل الذين لبرنامج التكويني** ".

للإجابة عن فرضية الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على استبيان مزايا وعيوب الدورة التكوينية للأساتذة الجامعيين الناجحين في مسابقة التوظيف من منظورهم الشخصي وذلك حسب كل محور وحسب المقياس ككل كما يوضحه الجدول رقم (**14**).

جدول رقم (14): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية للاستبيان ككل:

رقم البند	الرتبة	محاور الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	**4**	المحور 1: المواد المدرسة	3.23	0.09	متوسطة
2	**1**	المحور 2:مؤطري البرنامج	3.85	0.08	عالية

3	**3**	المحور3:الوسائل والتجهيزات المستخدمة	3.26	0.06	متوسطة
4	**4**	المحور4:التوقيت والأماكن المقترحة للتكوين	3.23	0.12	متوسطة
5	**2**	المحور5:الإختبارات النهائية	3.35	0.07	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.38**	**0.10**	**متوسطة**

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة كل محور، والدرجة الكلية للاستبيان ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبيان ككل **(3.38)** وانحراف معياري **(0.10)** ودرجة متوسطة، حيث جاءت المحاور على الترتيب بمتوسطات حسابية قدرت بـ **(3.23)** و **(3.85)** و **(3.26)** و **(3.23)** و**(3.35)** وانحرافات معيارية قدرت بـ **(0.09)** و**(0.08)** و **(0.06)** و **(0.12)** و **(0.07)** بدرجة متوسطة للمحاور **1، 3، 4، 5**، ودرجة عالية للمحور**2**. ومن خلال هذه المتوسطات الحسابية يتضح أنها تتوافق مبدئيا مع الفرضية الأولى والثانية.

خلاصة الفصل

من خلال عرض النتائج تم التوصل إلى النتائج التالية: أن للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي مزايا بدرجة متوسطة على كل من المواد المدرسة، التوقيت والأماكن المقترحة، الوسائل والتجهيزات، مؤطري البرنامج والاختبارات النهائية. لم يقر الأساتذة الجامعيين بوجود عيوب واضحة للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي على كل محاور الاستبيان، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات المزايا والعيوب التي يوفرها البرنامج التكويني تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات المزايا والعيوب التي يوفرها البرنامج التكويني تعزى لمتغير التخصص (تقني / علمي، إنساني اجتماعي، آداب ولغات).

الفـصل الخـــامس

مناقشة نتـــائج الدراســـة

استعرضت الطالبتين في هذا الفصل مناقشة النتائج في ظل ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ودراسات سابقة كما حاولتا تفسير هذه النتائج بإسنادها إلى الإطار النظري، وهذا بعد جمع البيانات المتعلقة بالدراسة وإخضاعها للتحليل الإحصائي بمختلف المعالجات، وفي الأخير تم تقديم عدد من التوصيات التي تكمل الجهود المبذولة في هذه الدراسة.

أولا- مناقشة نتائج الفرضيات الفرعية:

1- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

والتي نصت " **للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي مزايا بدرجة عالية على كل من المواد المدرسة، مؤطري البرنامج، التوقيت والأماكن المقترحة، الوسائل والتجهيزات والاختبارات النهائية**".

ومن خلال النتائج المتوصل إليها يتضح أن مزايا البرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي جاءت بدرجات متوسطة على الاستبيان ككل.

وبالرجوع إلى "**محور المواد المدرسة**" يتضح أن استجابات أفراد العينة جاءت بدرجات متوسطة وهذا ما يوضحه الجدول رقم **(05)**، ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى كون المواد التي تم تدريسها للأساتذة كانت شاملة ومتنوعة وهذا ما توضحه البنود التالية "شموليتها لجوانب مختلفة، دقة اختيارها وحداثة معلوماتها وجدتها" وهذا ما يؤكده **الملحق الخاص بمحتوى البرنامج الوطني للتكوين في الجامعة الجزائرية.**

كما يقر الأساتذة بملائمة هذه المواد والتي يشير إليها البندين "ملائمتها لاحتياجات الأستاذ التكوينية" و"ملائمتها لمستوى تأهيل الأستاذ" حيث جاءت بدرجات متوسطة وقد يعود هذا إلى أن هاته الأخيرة يتم تحديدها انطلاقا من الواقع التدريسي للأساتذة، باعتبار أن هاته الاحتياجات متفاوتة فيما بينهم.

وقد ترجع هذه النتيجة أيضا إلى جانب آخر مهم والذي يتعلق بعرض مواد الكترونيا كما يشير إليه البندين "اعتماد منصات الكترونية لتوسيع مجال الدراسة في المادة" و"عرض المواد وفق تطبيقات الكترونية"، حيث جاءت استجابة الأساتذة بدرجة متوسطة وهذا يشير إلى خضوع فئة معينة من الأساتذة إلى هذا النوع من التعلم عن بعد، وهذا ما أكدته **دراسة "غلاب وعين سوية (2019)"** والتي توصلت إلى أن جميع الأساتذة الجدد بجامعة قالمة خضعوا للتكوين البيداغوجي الحضوري بالإضافة إلى تكوينهم عن بعد، بالإضافة إلى عرض لمختلف الأعمال التي قاموا بها أمام لجنة لتقييم هذه الأعمال. على عكس ما توصلت إليه **دراسة "سيا وشريط (2019)"** بأن الأساتذة لديهم تصور منخفض وتفاعل ضعيف مع الدورات المكثفة على شبكة الأنترنت.

وبالرجوع إلى "**محور مؤطري البرنامج**" فإن درجات استجابات الأساتذة جاءت عالية كما هو موضح في الجدول رقم **(06)** وهذا ما يؤكد أن الأساتذة راضون عن المكونين لهذا البرنامج، خاصة ما تعلق بـ "كفاءته المهنية، طريقة شرحه، إلتزامه بالمواعيد، إلتزامه بأخلاقيات التكوين" وقد تعود تلك النتيجة إلى طريقة اختيار المكونين التي تكون من طرف الخلية المسؤولة عن تنظيم ومتابعة العملية التكوينية، حسب ما هو موضح في **المادة رقم (05) من القرار الوزاري رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016م**، حيث يتم اختيار أساتذة من ذوي الكفاءات.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الأساتذة الجدد يتم تكوينهم من طرف عدد من الأساتذة المكونين وبالتالي تختلف وجهات نظر الأساتذة المتكونين حول كفاءة وخبرة هؤلاء المؤطرين.

كما قد تعود هذه النتيجة أيضا إلى أن الأساتذة المكونين قد اكتسبوا مزيدا من الخبرات في مجال التكوين على مدار السنوات التي قاموا بالتدريس فيها، وهذا يكون له أثر مختلف لدى كل دفعة.

كما قد تفسر هذه النتيجة بأن الأساتذة القائمين بعملية التكوين كان لهم الفضل في تغيير الممارسات التدريسية لدى الأساتذة وهذا ما أكدته **دراسة "عبد الكبير وقدوري (2019)**" التي توصلت إلى أن الأستاذ المكون يساهم في تحسين مستوى أداء الأساتذة المساعدين الجدد.

أما ما تعلق بمحور "**الوسائل والتجهيزات المستخدمة في التكوين**" فإن استجابات الأساتذة جاءت بدرجات متوسطة كما هو موضح في الجدول رقم **(07)**، وهذا يدل على أنها ايجابية إلى حد ما، وقد تفسر هذه النتيجة بكون الأساتذة قد استخدموا مثل هذه الوسائل أثناء ممارساتهم اليومية للتدريس كاستخدام جهاز الماسح الضوئي من قبل الأساتذة ذوي التخصصات العلمية والتقنية.

كما يقر الأساتذة بأن هذه الوسائل تتماشى مع ما هو مقرر في البرنامج التكويني والتي تشير إليه البنود الأتية " اتفاقها مع أهداف البرنامج، تنوعها، قدرتها على الإيضاح، مرونتها" وقد تعزى هذه النتيجة إلى اعتماد التكوين على وسائل وتجهيزات حسب كل موضوع من المواضيع المقدمة في البرنامج التكويني.

وفيما يخص محور "**التوقيت والأماكن المقترحة للتكوين**" فإن استجابات الأساتذة جاءت بدرجات متوسطة كما هو موضح في الجدول رقم **(08)** وهذا ما يدل على أنها إيجابية إلى حد ما، حيث يقر الأساتذة بأن الأماكن المخصصة للتكوين كانت ملائمة وهذا ما تشير إليه البنود التالية" اتساعها، ملائمتها لمحتوى البرنامج، مناسبة الأماكن لطبيعة المادة، قربها من مكان العمل" وتعود هذه النتيجة إلى كون التكوين يتم بالقرب من مكان إقامتهم أو مكان عملهم، مما يسهل عليهم عدم التنقل لمسافات بعيدة، أما فيما يخص التوقيت المقترح للتكوين فإن الأساتذة يرون بأنه مناسب وهذا ما تشير إليه البنود الأتية "كثافة الوقت، التوزيع الزمني (صباحا/مساءا)، مناسبتها لظروف الأساتذة، ملائمته لحجم المواد"، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التكوين يتم في أيام مختلفة عن الأيام التي يعملون فيها وفي أيام العطل الأسبوعية.

أما فيما يخص محور "**الاختبارات النهائية**" فإن الاستجابات جاءت بدرجات متوسطة وهذا ما يوضحه الجدول رقم **(09)**، مما يدل على أنها ايجابية إلى حد ما وهذا ما تشير إليه البنود التالية "التنويع في نوعية الأسئلة وطرق التقييم" وقد يعود ذلك إلى مراعاة الفروق الفردية بين الأساتذة من التخصصات المختلفة إذ أن طبيعة الأسئلة تختلف ما بين التخصصات العلمية والأدبية.

كما قد تعود هذه النتيجة إلى أن الاختبارات يتم إعدادها تبعا لكل موضوع من الموضوعات التي تم تدريسها في التكوين إذ نجدها تتعدد ما بين العروض الشفهية، الاختبارات الشفهية، ورش العمل، إعداد تقرير...إلخ، وهذا حسب ما جاء في البرنامج الوطني للتكوين في الجامعة الجزائرية.

2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

ونصت على أنه " **للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي عيوب بدرجة منخفضة على كل من المواد المدرسة، التوقيت والأماكن المقترحة، الوسائل والتجهيزات ومؤطري البرنامج والاختبارات النهائية** ".

ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها يتضح أن الأساتذة لم يقروا عيوبا واضحة ومحددة للبرنامج التكويني وهذا من خلال درجات استجاباتهم التي جاءت متوسطة على محاور الاستبيان "المواد المدرسة، مؤطري البرنامج، التوقيت والأماكن المقترحة للتكوين، الوسائل والتجهيزات المستخدمة، الاختبارات النهائية ".

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الأساتذة يفضلون لو كان هناك تنوع في الأنشطة والمواضيع وألا تنحصر فقط في الجانب البيداغوجي التدريسي بل لابد من الاهتمام بكل الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، وهذا ما أكدته **دراسة "دوتا ورفاييلا (2013)**" من خلال النتائج التي توصلت إليها عن الاحتياجات التكوينية للأساتذة في الأنشطة

المهنية التالية (تطوير التواصل في العلاقات الشخصية والجماعية؛ الإشراف على أعمال التخرج و إرشادهم في تطوير مشاريعهم البحثية، المعرفة والإرشاد المختلف للطلاب كذوي الاحتياجات الخاصة، الدعم والمشاركة في أنشطة الطلاب، أنشطة التوجيه من خلال جلسات مع الطلاب حول مواضيع التعلم وتقديم المشورة، تحديد وتوجيه الطلاب ذوي الإمكانات العلمية العالية) حيث وجدت أن هناك اختلاف في درجة الاحتياجات بين الأساتذة حول هذه الأنشطة إلا أنهم يتفقون في ضرورة التكوين عليها لتحسين معاملاتهم مع طلبتهم.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى انحياز بعض مؤطري البرنامج إلى فئة الأساتذة الذين ينتمون إلى نفس تخصصهم وهذا ما لمسناه من خلال تحاورنا مع أحد الأساتذة (بأن هناك من الأساتذة من يميل إلى الأساتذة الذين يدرسون نفس تخصصه) وهذا ما تشير إليه البنود " إلتزامه بالموضوعية، مراعاته للفروق الفردية" حيث جاءت بدرجات متوسطة.

كما قد تعزو هذه النتيجة إلى أن هذه الوسائل والتجهيزات غير متوفرة في الواقع على مستوى بعض الكليات الجامعية وهذا ما يحول دون إمكانية القيام بالممارسة الفعلية لهذه الوسائل داخل الفصول التعليمية وهذا ما أكدته **دراسة** "**عاشوري ومسيف (2019)**" بأن ضعف الإمكانيات التكنولوجية بالكليات والأقسام التي يدرسون بها تؤول دون تطبيق ما استفادوا منه خلال هذا التكوين في المنظومة التعليمية.

وقد تعزو هذه النتيجة إلى أن الأماكن غير ملائمة للتكوين وهذا ما تشير إليه البنود " مناسبة الأماكن لطبيعة المادة، قربها من مكان العمل، اتساعها" بسبب عوامل منها تنقل الأساتذة إلى مكان التدريب والذي يكون على عاتق الأستاذ وهذا نظرا لأن الحضور غلى التكوين يعتبر إلزاميا لكل المتكونين.

كما قد تعود هذه النتيجة إلى الضغط الكبير الذي يتعلق بحجم القاعة مقارنة بالعدد الكبير للأساتذة في الدفعة الواحدة وهذا ما عبر عنه أحد الأساتذة خلال فترة توزيعنا للاستبيان (قائلا بأن هناك من الأساتذة من لم يجد مكان للجلوس).

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن توقيت البرنامج لا يراعي كثرة المسؤوليات والمهام الموكلة للأساتذة خاصة وأنهم لا يزاولون مهنة التدريس فقط بل يقومون بمهام البحث العلمي والإشراف على الطلبة وهذا يدعو إلى ضرورة اعتماد برامج تكوينية مغايرة تراعي مثل هاته العوامل.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الأساتذة يرون أن طبيعة التقييم الذي خضعوا له في نهاية مسارهم التكويني متماثل عند كل التخصصات، وأنه لم يتم تحديد شكل من التقييم خاص بكل تخصص من التخصصات العلمية.

3- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

والتي نصت على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05** بين **متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حول مزايا وعيوب البرنامج التكويني تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).**

ومن خلال النتائج المتوصل إليها والموضحة في الجدول رقم **(11)**، بينت نتائج إختبار T-Test للفروق بين الجنسين أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات استجابات الأساتذة حول مزايا وعيوب البرنامج التكويني تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)**، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الجنس كمتغير لا يؤثر في استجابات الأساتذة ذكورا وإناثا.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الأساتذة وباختلاف جنسهم يؤدون نفس العمل الأكاديمي والمتمثل في التدريس وأنهم يعملون في نفس البيئة الجامعية الأكاديمية.

قد تعود هذه النتيجة أيضا إلى كون الأساتذة (ذكور/إناث) تلقوا هذا التكوين إنطلاقا من نفس الأسس والمبادئ وأن فاعلية البرنامج التكويني كان لها نفس الأثر عليهم، على عكس ما جاء في دراسة "**ليفينت وأورهان (2013)**" التي توصلت إلى أن هناك تمايزا معنويا فيما يتعلق بفعالية برنامج التدريب بين الإناث والذكور ولصالح الإناث.

كما قد ترجع هذه النتيجة إلى أن لكلا الجنسين نفس الغاية والهدف من الخضوع للتكوين ألا وهو تحسين مستوى أدائهم التدريسي والرفع من الكفاءة التدريسية لديهم وأن البرنامج التكويني قد ساهم في تحسين مستواهم التدريسي.

قد تعزى هذه النتيجة إلى كون الأساتذة (ذكور/إناث) لا يختلفون في حاجاتهم التدريبية وهذا ما أكدته كل من **دراسة "التويجي (2018)**" التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الجنس، و"**دراسة نصار (2019)**" التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الاحتياجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.

2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

والتي نصت على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حول مزايا وعيوب البرنامج التكويني تعزى لمتغير التخصص (تقني علمي، إنساني اجتماعي، آداب ولغات).**

ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها في الجدول رقم **(12)** بينت نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات استجابات الأساتذة أنه **توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات مزايا وعيوب البرنامج التكويني تعزى لمتغير التخصص**، وبعد إجراء اختبار "شيفا" للمقارنات البعدية للتأكد لصالح من هذه الفروق تبينت أنها لصالح التخصص (تقني علمي)

مقارنة بالتخصص (الإنساني اجتماعي)، وجاءت الفروق لصالح التخصص (آداب واللغات) مقارنة مع (الإنساني اجتماعي)، أما مقارنة التخصص (التقني علمي) مع (الآداب واللغات) فإن الفروق جاءت لصالح التخصص (تقني علمي).

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الأساتذة تختلف وجهات النظر فيما بينهم باختلاف التخصص الذي ينتمون إليه ، وأن كل تخصص له متطلبات تكوين تختلف عن التخصصات الأخرى.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن الأساتذة خضعوا لبرنامج تكويني يشمل كل التخصصات في دورة تدريبية واحدة.

كما قد تفسر هذه النتيجة بأن الأساتذة يفضلون لو كانت هناك برامج تكوينية تراعي كل تخصص على حدى أو أن يتم تدريب الأساتذة بشكل فردي مثلما جاء في **دراسة "خوان أنطونيو أمادور(2014)"** والتي بينت أنه يتم تدريب الأساتذة في جامعة برشلونة بشكل فردي أو جماعي مما ساعدهم على تحسين مهارات الاتصال وزيادة كفاءتهم التدريسية.

كما قد تعود هذه النتيجة إلى أن هناك من الأساتذة من تلقوا بعض من هذه المواضيع في مسارهم الأكاديمي أو من ممارساتهم لعملية التدريس في مرحلة ما قبل التوظيف وحتى أثناء مرحلة الدكتوراه.

كما ترجع هذه النتيجة إلى الاختلاف في نوعية الاحتياجات التكوينية للأساتذة باختلاف تخصصاتهم، وهذا ما أكدته **دراسة "العنزي(2019)"** أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص العلمي.

ثانيا– مناقشة نتائج الفرضية العامة:

ونصها: " **للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي مزايا بدرجة عالية مقابل عيوب بدرجة قليلة من منظور أساتذة جامعة جيجل**". ومن خلال النتائج المتوصل إليها والتي جاءت بدرجة

متوسطة أي أن الأساتذة يعتبرون أن البرنامج التكويني كان ايجابيا إلى حد ما وهذا من خلال تحسينه لأدائهم المهني التدريسي وهذا ما أكدته **دراسة" قدوري وعبد الكبير (2019)**" والتي توصلت إلى أن التكوين البيداغوجي يساهم في الرفع من مستوى أداء الأساتذة المساعدين الجدد، كما يساهم في تطوير قدرات الأساتذة المساعدين الجدد، وكذلك ما توصلت إليه **دراسة "ليفينت وأورهان (2013)**" حيث أكد المبحوثين أنهم أصبحوا أكثر كفاءة نتيجة لتلقيهم للبرنامج التدريبي.

وفيما تعلق بالمحاور المكونة للاستبانة والتي تم تحديدها بالمحاور التالية: المواد المدرسة مؤطري البرنامج، الوسائل والتجهيزات المستخدمة، التوقيت والأماكن المقترحة للتكوين، الاختبارات النهائية فقد جاءت متماثلة في درجاتها وربما يرجع ذلك إلى تكامل البرنامج التكويني في خصائصه من ناحية شمولية محتواه للموضوعات ذات العلاقة بالعمل البيداغوجي التعليمي وتماشيها مع احتياجات الأساتذة وهذا ما أشارت إليه بنود المحور الأول، وإعتماد البرنامج على أساتذة مؤهلين وذوي كفاءات في مجال تكوين الأساتذة الجامعيين وهذا ما عبرت عنه بنود المحور الثاني، ومناسبة الوسائل المستخدمة للأهداف المراد تحقيقها حضوريا أو الكترونيا وهذا ما تضمنته بنود المحور الثالث، أما ما تعلق بالتوقيت والأماكن المحددة للتكوين فكانت ملائمة لعدد الأساتذة والمواضيع المقررة وهذا من خلال البنود المحددة في المحور الرابع، وتقييم الأساتذة من خلال اختبارات متنوعة وشاملة ومناسبة مع ما تم تدريسه حضوريا والكترونيا وهذا ما عبرت عنه بنود المحور الخامس.

كما أن مراعاة الاحتياجات التكوينية للأساتذة تساهم في وضع المعايير المنهجية للتخطيط الأفضل لإجراءات التكوين المطلوبة.

ومن خلال ما سبق وبالرجوع إلى الدرجة الكلية نجد أن الفرضية تحققت.

التوصيات:

من خلال مجريات الدراسة ونتائجها يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1- الأخذ بعين الإعتبار اقتراحات وأراء الأساتذة المساعدين الجدد حديثي التوظيف في تخطيط البرامج التكوينية، عبر وسائل مختلفة بغية معرفة احتياجاتهم فيما يخص تحسين مستوى أدائهم الوظيفي وأهم المشاكل والعراقيل التي يواجهونها من خلال مشاركاتهم في البرامج التكوينية.

2- مراعاة تخصص المتكونين أثناء تنظيم البرنامج التكويني حتى يتمكن المكون من أداء مهامه بفعالية ويستجيب المتكون لمحتوى البرامج التكوينية، ويتمكن من تحصيل معارف ومهارات جديدة تتمحور حول تخصصه قدر الإمكان، وتحديث وتحيين المعلومات السابقة ومنه الرفع من مستوى الأداء الذي ينعكس إيجابا على المتكون والمؤسسة الجامعية.

3- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال، فيم يخص التكوين البيداغوجي للأساتذة المساعدين الجدد والذي نص عليه القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016.

4- أخذ نتائج الدراسة الحالية بعين الإعتبار عند تصميم البرامج التدريبية.

5- ضرورة الاهتمام بالبرامج التكوينية للمتكونين باعتبارها عنصرا أساسيا في العملية العلمية التعليمية وتحسين نوعية مخرجاتها.

6- اعتماد الاشتراك في الدورات التدريبية كبند من بنود سلم الترقيات في الجامعات.

7- إنشاء مراكز خاصة بتكوين الأساتذة الجامعيين تكون على مستوى الجامعة لتجنب تنقل الأساتذة من مكان العمل إلى مكان التكوين.

خاتمة:

إن كل دراسة تنطلق من إشكال يتطلب الإجابة عنه أو تشخيص مصدر المشكلة، وقد عملت الطالبتين في هذه الدراسة على الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي" كيف ينظر الأساتذة الجامعيون الناجحون في مسابقة التوظيف إلى التكوين الذي خضعوا له بمزاياه وعيوبه؟ "، وحاولتا من خلاله الكشف عن مزايا وعيوب البرنامج التكويني للأساتذة الجامعيين الناجحين في مسابقة التوظيف من

منظورهم الشخصي، كما أن لكل دراسة غايات وأهداف وفرضيات توجهها إلى المسار الحقيقي وتوضح لها الأدوات اللازمة لموضوع الدراسة، وتحدد المنهج الملائم لها، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج دلت في مجملها أن للبرنامج التكويني الذي سطرته وزارة التعليم العالي مزايا بدرجات متوسطة في حين لم يقر الأساتذة بوجود عيوب واضحة ودقيقة تتعلق بالبرنامج التكويني بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات المزايا والعيوب التي يوفرها البرنامج التكويني تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث). كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات المزايا والعيوب التي يوفرها البرنامج التكويني تعزى لمتغير التخصص (تقني علمي/ إنساني اجتماعي/ آداب ولغات).

قائمـــة المراجـــع

قائمة المراجع

أولا: العربية

1- أبو سمرة محمود أحمد و ليانا طوطح: (2017). **التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة "الواقع والمعوقات"**. مجلة إتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. مجلد 38 (01). 21-46. فلسطين.

2- بن يمينة السعيد: (2015). **تنمية الموارد البشرية**. ط1. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

3- بواب رضا: (2015). **الأداء الوظيفي والاجتماعي للأستاذ الجامعي في نظام ل م د**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 21. الجزائر.

4- بوفلجة غياث: (1984). **الأسس النفسية للتكوين ومناهجه**. ط1. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

5- التويجي أحمد عبد السلام ميهوب: (2018). **مستوى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن من وجهة نظرهم**. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. العدد 38. اليمن.

6- حامد خالد: (2012). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**. ط2. الجزائر. دار جسور للنشر والتوزيع.

7- حفيظي سليمة: (2004). **التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة**. رسالة ماجيستر في علم الاجتماع. جامعة بسكرة. الجزائر.

8- الدباغ عبد الوهاب: (2008). **إدارة الأفراد**. ط1. عمان. دار زهران.

9- دبراسو فطيمة ومدور مليكة: (دس). **تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بصعوبة تعليمية المواد التطبيقية في الجامعة**. رسالة لنيل شهادة الدكتوراه.جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

10- الدعيلج إبراهيم عبد العزيز: (2010). **مناهج وطرق البحث العلمي**. ط1.عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

11- ريان محمد هاشم وأحمد محمد بلقيس: (2010). **الإشراف التربوي في مجال التربية الإسلامية** .ط1. عمان. دار المسيرة.

12- زايدي عز الدين: (2018). **الأستاذ الجامعي والتكوين البيداغوجي –الواقع والآفاق-**. المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية. المجلد 09 عدد خاص. نوفمبر. جامعة سيدي بلعباس. الجزائر.

13- زرقان ليلى (2013). **إقتراح برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف1 و2 أنموذجا**. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. الجزائر.

14- زرواتي الرشيد: (2008). **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**.ط3. الجزائر.

15- سعفان محمد أحمد و سعيد طه محمود: (2009). **المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة "التربية الخاصة" والإرشاد النفسي**. ط1. الأردن. دار الكتاب الحديث.

16- سلامي دلال وإيمان عزي: (2013). **تكوين الأستاذ الجامعي الواقع والآفاق**. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. العدد الثالث. الجزائر.

17- سناني عبد الناصر: (2012). **الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في السنوات الأولى في مسيرته المهنية**. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. رسالة لنيل شهادة دكتوراه. جامعة منتوري1 قسنطينة. الجزائر.

18- الشرعة عطا الله محمد تيسير: (2014). **إدارة العملية التدريبية النظرية والتطبيق**. ط1. عمان. دار الحامد.

19- شريط إيمان وسيا سلمى: (2019). **توجهات معلمي الجامعات الجزائرية وخبراتهم في استخدام الدورات المكثفة على شبكة الأنترنت من أجل تطويرهم المهني المستمر**. ماي 2019. قسنطينة. جامعة منتوري1.

20- صيفور سليم: (2013). **التنمية المهنية لأساتذة التعليم العالي بالجزائر**. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. العدد 3. جامعة الوادي. الجزائر.

21- ضياف زين الدين وبعلي مصطفى: (2008). **التعليم العالي وإدارة الجودة الشاملة**. الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا حول ضمان جودة التعليم العالي المبررات والمتطلبات. 25-26 نوفمبر 2008. بسكرة. الجزائر.

22- طشوعة لويزة: (2007). **تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين**. رسالة لنيل شهادة الماجيستر. جامعة سطيف. الجزائر.

23- الطعاني حسن أحمد: (2002). **التدريب مفهومه وفعاليته "بناء البرامج التدريبية وتقويمها"**. ط1. عمان. دار الشروق.

24- الطعاني حسن أحمد: (2007). **التدريب الإداري المعاصر**. ط1. عمان. دار المسيرة.

25- عاشوري حبيبة ومسيف عائشة: (2019). **تأهيل الأساتذة الجدد بالجامعة الجزائرية بين الواقع والمعمول به "برنامج التكوين بجامعة قالمة 08 ماي 1945 نموذجا"**. مجلة المعيار. المجلد 24. العدد(52). الجزائر.

26- عساف عبد المعطي: (2010). **التدريب وتنمية الموارد البشرية**. ط1. الأردن. دار اليازوري.

27- عطية محسن علي: (2009). **البحث العلمي في التربية "مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية"**. ط1. الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع.

28- العنزي أحمد: (2019). **الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت من منظورهم**. المجلة التربوية. الجزء (02). العدد (133). الكويت.

29- عبد السلام مصطفى عبد السلام: (2006). **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**. ط1. مصر. دار الجامعة الجديدة.

30- عبد المعطي يوسف: (2005). **إدارة التربية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة المصرية**. المؤتمر العلمي السادس بعنوان التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي. (23-24 أفريل 2005). مصر. جامعة القاهرة.

31- غلاب صليحة وعين سوية ليليا: (2019). **تكوين الأساتذة الجدد في ظل تحسين جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية**. مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية. العدد (6155). الجزائر.

32- قدوري رابح وعبد الكبير حنان: (2019). **دور التكوين البيداغوجي في تحسين الأداء الوظيفي للأساتذة المساعدين الجدد**. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. المجلد (05). العدد(01).

33- لحسن بوعبد الله وآخرون: (2004). **تقويم برامج التكوين الجامعي**. مجلة إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي" مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية". العدد (01). جامعة فرحات عباس سطيف. الجزائر.

34- مجيطنة سمية: (2014). **التكوين قصير المدى وعلاقته بتنمية مهارات الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين**. رسالة لنبيل الماجيستر. جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل. الجزائر.

35- مريزيق هشام يعقوب: (2011). **الدراسات في الإدارة التربوية**. ط1. الأردن. دار غيداء.

36- مروان عبد المجيد إبراهيم: (2000). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**. ط1. عمان. مؤسسة الرواق للنشر والتوزيع.

37- المصري منذر واصف: (2003). **اقتصاديات التعليم والتدريب المهني**. ط1. ليبيا. دار الكتب الوطنية.

38- مقداد محمد: (دس). **الإعداد البيداغوجي للأستاذ الجامعي**. معهد علم النفس والعلوم التربوية. جامعة قسنطينة. الجزائر.

39- مقدم عبد الحفيظ: (2003). **الإحصاء والقياس النفسي "تماذج من المقاييس والاختبارات"**. ط2. مصر. ديوان المطبوعات الجامعية.

40- معارشة دليلة: (2017). **تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام ل م د**. رسالة لنيل شهادة الدكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة سطيف2. الجزائر.

41- معمرية بشير: (2007). **مجالات وأساليب تكوين الأستاذ الجامعي والوضعية المهنية لأساتذة الجامعة**. مجلة البحوث والدراسات المتخصصة في علم النفس. الجزء الثاني. الجزائر.

42- معوض صلاح الدين إبراهيم ورزق حنان: (2003). **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**. ط1. عمان. دار العالمية للنشر والتوزيع.

43- نصار نور الدين: (2019). **الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية**. مجلة اتحاد الجامعات العربية. الجزء الثاني. العدد 39. السعودية.

44- الجريدة الرسمية الجزائرية: (2008). **المرسوم التنفيذي رقم 144/77 المؤرخ في 28 ربيع الثاني 1429هـ الموافق ل04 ماي 2008م المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الجامعي.**

45- الجريدة الرسمية الجزائرية: (2016). **المرسوم التنفيذي رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016.**

ثانيا: المراجع بالأجنبية:

46- Amador Juan Antonio and all: (2015). **New roles and Learning scenarios in the training of the novice teachers at the University of Barcelona**. International Conference on University teaching and Innovation. (2-4 July 2015). Spain. University of Barcelona.

47- Balcioglu Levent and Kocaman Orhan: (2013). **An assessment of teacher training programs in publie and private University foreign languages department preparatory schools and the instructor's perception and relevance**. 4th International Conference on New Horizons in Education. Turkey. University Of Sakarya.

48- Basak Sujit and Govender Desmond: (2017). **A Comparative Analysis of Ict Use with training versus Ict Use without training to increase Research Productively of University Academics.** Educational science. Volume 44. No 04.

49- Duta Verginica Nicoleta: (2011). **Professional development of the University teacher- inventory of methods necessary for continuing training professional development of the University teacher.** Procedia Social and Behavioral Sciences. No 33. Romania. University Bucharest.

50- Duta Verginica Nicoleta and Ruxandra folostina (2014). **Continuous training of university teachers- theoretical approaches and practical implications**. Procedia Social and Behavioral Sciences. No 166. Romania. University of Bucharest.

51- Elena Rafaila and Duta Nicoleta: (2013). **Training the Competences in Higher Education- a Comparative study on the development of relational Competencies of relational competences of University teachers**. Procedia social and Behavioral Sciences. Romania. University of Bucharest.

52- Glava Catalin and Glava Elena: (2011). **On line learning platforms as vistual classrooms. case study of initial primary techers training at**

Babes-Bolyai. Procedia Computer Science. Romania. University of Cluj-Napoca.

53- Rusu Carmen and all (2014): **European partnership for teacher training in Universities**. Procedia Social and Behavioral Sciences. Romania.

54- Zafar Ikbal and Zafar yasmeen:(2010). **Contours of the teacher training course: an empirical investigation into the teaching and professional needs of the newly**. Pakistan. University Bahauddin Zachariah Multan.

قـائمـــة الملاحـــق

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استبيان

مزايا وعيوب الدورة التكوينية للأساتذة الجامعيين الناجحين في مسابقة التوظيف من منظورهم الشخصي

دراسة ميدانية بجامعة جيجل

في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس التربوي بعنوان مزايا وعيوب الدورة التكوينية للأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف من منظورهم الشخصي نلتمس منكم التكرم بالإجابة على بنود هذا الاستبيان من خلال وضع علامة (X) في المكان الملائم للإجابة أمام كل عبارة، ونحيطكم علما أن المعلومات التي تقدمونها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

إعداد الطالبتين:

- بن حميمد صباح
- حنك سامية

إشراف الأستاذة:

د. هاين ياسين

السنة الجامعية: 2020 – 2021م

مزايا وعيوب الدورة التكوينية للأساتذة الجامعيين الناجحين في مسابقة التوظيف من منظورهم الشخصي _دراسة ميدانية بجامعة جيجل_

محور البيانات الشخصية:

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **التخصص:** أداب ولغات ☐ تقني علمي ☐ إنساني اجتماعي ☐
- **سنوات الخبرة التدريسية قبل التوظيف:** من سنة إلى سنتين ☐ من 3 إلى 5 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات ☐

المحور الثاني: من خلال تجربتك الشخصية في التكوين الجامعي الذي خضعتم له طيلة السنة الدراسية والذي أقرته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لفائدة الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف بموجب القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016. نرجو منكم الإجابة على البنود الآتية:

العبارات	إيجابي جدا	إيجابي	إيجابي إلى حد ما	سلبي	سلبي جدا	العبارات	إيجابي جدا	إيجابي	إيجابي إلى حد ما	سلبي	سلبي جدا
1- ما حكمك على المواد المدرسة في التكوين من حيث:						2- ما حكمك على مؤطري البرنامج من حيث:					
- شموليتها لجوانب مختلفة						- كفاءته المهنية					
- ملائمتها لإحتياجات الأستاذ التكوينية						- إلتزامه بالمواعيد					
_ دقة إختيارها						- طريقة شرحه					
_ إجرائيتها في المواقف العملية التدريسية والبحثية						- إلمامه بأسس التكوين					
_ مناسبتها وفقا لتوقيت زمني مدروس						- قدرته على إيصال المعلومات					
- ثرائها بين المواد النظرية والعملية						- إلتزامه بأخلاقيات التكوين					
- موازنتها بين الجانب النظري والتطبيقي						- إلتزامه بالمنهاج التكويني					
- تركيزها على المعلومات أكثر من المهارات						- مراعاته للفروق الفردية					
- حداثة معلوماتها وجدتها						- الإصغاء للمتكونين					
- ملائمتها لمستوى تأهيل الأستاذ						- رغبته في التكوين					
- عرض المواد وفق تطبيقات إلكترونية						- إلمامه بالمواد					
- إعتماد منصات وروابط إلكترونية لتوسيع						- علاقته مع المتكونين					
						- تشجيعه على الحوار					
						- تحكمه في الوسائل والتقنيات الحديثة					

مجال الدراسة في المادة						– تشخيصه للمشكلات – إلتزامه بالموضوعية – تنويعه لطرق التدريس					
3– ما حكمك على الوسائل والتجهيزات المستخدمة في التكوين من حيث:						4– ما حكمك على التوقيت والأماكن المقترحة للتكوين من حيث:					
– مناسبتها – كفايتها – تنوعها – فعاليتها – قدرتها على الإيضاح – حداثتها – مرونتها(القدرة على تكييفها وفق الظروف المناسبة) – سهولتها – قدرة الأستاذ على التحكم فيها – إتفاقها مع أهداف البرنامج – جودتها						– إتساعها – التوزيع الزمني(صباحا، مساءا) – كثافة الوقت – ملائمتها لمحتوى البرنامج – مناسبة الأماكن لطبيعة المادة – مناسبة الوقت لظروف الأساتذة – قربها من مكان العمل – تنوع فترة التكوين – ملائمة الوقت لحجم المواد – ملائمة الوقت للمناقشة والحوار					
5– ما حكمك على الإختبارات النهائية في التكوين من حيث:											

– نوعية الأسئلة – طريقة التصحيح _ جودة الأسئلة – المدة الزمنية للإختبار – شموليتها – مناسبة الأسئلة للأهداف المراد قياسها – فعاليتها على المنصات الإلكترونية – تعدد طرق التقييم – موضوعية الأسئلة											

الجمهورية الجزائرية الدِّيمقراطيـة الشَّعبية
وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 932 مؤرخ في 28 جويلية 2016
يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف

إن وزير التعليم العالي و البحث العلمي،

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15 – 125 المؤرخ في 25 رجب عام 1436 الموافق 17 مايو سنة 2015، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة، المعدل،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08 - 130 مؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008، والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13 – 77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013، الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

يقرر ما يأتي:

المادة الأولى: تنظم على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي مرافقة بيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف.

المادة 2: تهدف المرافقة البيداغوجية الى تمكين الأستاذ الباحث حديث التوظيف خلال فترة التربص من اكتساب معارف ومهارات في فن التدريس الجامعي.

المادة 3: تنشأ لدى كل مؤسسات التعليم العالي، خلية تكلف بوضع ومتابعة برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأساتذة الباحثين تماشيا ومبادئ اليقظة البيداغوجية ،

وبهذا الصدد تكلف لاسيما بما يأتي:

- اقتراح الإستراتيجيات البيداغوجية للتعليم والتكوين العالي،
- وضع حيز التنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية، وتبليغه للأساتذة المعنيين،
- انتقاء الأساتذة المتدخلين في التكوين ،
- تقييم مشاركة الأساتذة المعنيين بالتكوين .

المادة 4: يتضمن برنامج المرافقة البيداغوجية ، تنظيم دورات وحصص تدريبية ، تشمل لا سيما:

- تدريس مبادئ التشريع الجامعي،
- مدخل للتعليمية والبيداغوجيا ،
- علم النفس والنفسية التربوية ،
- كيفيات تصميم الدروس وإعدادها والاتصال البيداغوجي.

Scanned by TapScanner
Scanned by TapScanner

- كيفيات تقييم الطلبة،
- التعليم عن بعد،
- استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التدريس.

يحدد محتوى برنامج المرافقة البيداغوجية طبقا للملحق المرفق بهذا القرار.

المادة 5: تتشكل الخلية من نائب مدير الجامعة للتكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات، وكذا التكوين العالي في التدرج ، مسؤول خلية ضمان الجودة وثلاثة (3) أساتذة باحثين يمثل كل واحد منهم شعبة العلوم وشعبة العلوم الإنسانية والاجتماعية وشعبة اللغات والآداب والفنون، يختارهم مسؤول المؤسسة الجامعية من الأساتذة والأساتذة المحاضرين ذوي الكفاءات المؤكدة في ميدان البيداغوجيا والتعليمية في التعليم العالي.

يرأس الخلية منسق يتم اختياره من بين أعضائها.

تجتمع الخلية بطلب من المنسق كلما دعت الحاجة إلى ذالك.

المادة 6: تعد الخلية برنامج عملها و تعرضه على المجلس العلمي للمؤسسة للموافقة، وترسل نسخة عنه للوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 7: تعرض الخلية الحصيلة السنوية لتنفيذ برنامج عملها، على المجلس العلمي للمؤسسة، وترسل نسخة للوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 8: يضع مسؤول مؤسسة التعليم العالي تحت تصرف الخلية كل الوسائل المتاحة التي تؤهلها للقيام بمهامها الإدارية والتنظيمية والبيداغوجية.

المادة 9: يسرى مفعول هذا القرار ابتداء من السنة الجامعية 2016 - 2017.

المادة 10: يكلف السادة رؤساء مؤسسات التعليم العالي كل فيما يخصه بتطبيق هذا القرار الذي سينشر في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

28 جويلية 2016

حرر بالجزائر، في:

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

الأستاذ: طاهر حجار

Scanned by TapScanner

Scanned by TapScanner

ملحق القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016

الذي يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التكوين

يحدد المرسوم (المرسوم 08-130) المهام المنوطة بالأستاذ الباحث أستاذ مساعد ب المتربص والذي تم تقسيمها إلى إثنتا عشرة (12) إختصاصا في الجدول التالي:

الجدول 1: - (المهام عموديا) - طبيعة المتدخلين أفقيا

(تنظيم،نظام ل م د، بيداغوجيا، تعليمية (ديداكتيك)، تقييم.)

طبيعة المتدخلين التخصصات	تقنيات الإعلام والإتصال	التنظيم	ل م د	بيداغوجيا	تعليمية	التقييم
المهمة 1: استعمال الوسائل التعليمية الكلاسيكية والعصرية (تقنيات الإعلام والإتصال)	•				•	
المهمة 2: ضمان مناخ معرفي في مسار التعليم				•		
المهمة 3: إدراك أهمية الحوار البيداغوجي				•		
المهمة 4: إضفاء ديناميكية من أجل تطوير قدرات الطالب (التحفيز على العصامية)				•		
المهمة 5: إستعمال تقنيات تنشيط الفريق في الحالة البيداغوجية (أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، تربصات)				•		
المهمة 6: تعلم العمل التعاوني ضمن اللجان البيداغوجية وفرق التكوين		•	•	•		
المهمة 7: التدرب على ممارسة الإشراف ومرافقة الطلبة (التربص)		•	•			

Scanned by TapScanner

Scanned by TapScanner

المهمة 8: التحكم في التعبير الشفهي والكتابي في وضعيتي التعليم والبحث					•	
المهمة 9: تطوير المبادرات والابتكار في مجالي المعرفة والمهارة			•	•	•	
المهمة 10: تحديد قدرات العمل البيداغوجي				•		
المهمة 11: التقييم الجماعي والفردي للتطور الحاصل في اكتساب المعرفة، المهارة واللباقة				•		•
المهمة12: إستعمال شبكة التقييم المتعلقة بأهداف المخطط التكويني للمؤسسة		•		•		•

الجدول 2: إقتراح البرنامج الوطني للتكوين.

الموضوع	الأهداف	النشاط	المهام	الحجم الساعي
- حصة تعارف - سياسة وهدف التكوين الجامعي	إحياء الضمير وبعث روح المسؤولية في التعليم والبحث بالجامعة		المهمة 2، المهمة 3	03 ساعات
- الأخلاق والآداب في التعليم الجامعي. - السهر البيداغوجي	- بعث روح المسؤولية - تفسير دور الاستاذ الباحث ووضعيته القانونية	**النشاط1:** التوصل إلى فهم سير الجامعة على المستوى الهيكلي **النشاط 2:** معرفة تنظيم مهنة الأستاذ الباحث **النشاط 3:** إدراك رهانات اليقضة البيداغوجية في التكوين في نظام ل م د	المهمة 2، المهمة 3	05 ساعات

Scanned by TapScanner

Scanned by TapScanner

- التكوين الجامعي بين نظام ل م د والنظام الكلاسيكي: الرهانات والواقع	تمييز الفرق بين النظام الكلاسيكي ونظام ل م د	**النشاط 1:** فهم الغاية من التكوين الجامعي **النشاط 2:** تمييز الفرق بين التكوين الجامعي الكلاسيكي والتكوين الجامعي في نظام ل م د **النشاط 3:** -المبادرة بفهم رهانات نظام ل م د في التكوين الأكاديمي والتكوين التمهيني - أهمية المراجع المهنية، مراجع الكفاءات والبرامج التكوينية	المهمة 2، المهمة 3، المهمة 4	05 ساعات
إعداد برنامج التكوين، التعليم والمحيط	فهم رهانات نظام ل م د ذات العلاقة بالمجال		المهمة 4، المهمة 12، المهمة 5	05 ساعات
-حقيبة الأشغال، تربصات (المحتويات التطبيقية وكيفيات الإدارة وشبكات التقييم) - مسار تكوين الطالب	التحسيس بأهمية التوثيق وتخطيط التدريب		المهمة 11، المهمة 12	05 ساعات
- التعليم والتكوين في نظام ل م د: الخصائص البيداغوجية والتعليمية	إدراك الفرق الكامن بالمقارنة مع التكوين الكلاسيكي	**النشاط 1:** إدراك أهمية العملية التعليمية في التعليم/ البحث **النشاط 2:** فهم الخاصية البيداغوجية في نظام التعليم ل م د **النشاط 3:** تدريب في إنشاء منهجية إعداد الدرس التعليمي من خلال اللجان البيداغوجية وفرق التكوين في نظام ل م د	المهمة 1، المهمة 2، المهمة 3، المهمة 5	05 ساعات

Scanned by TapScanner

Scanned by TapScanner

- البيداغوجيا والبسيكوبيداغوجيا في التكوين/ التدريب عند الطالب	فهم آليات إدراك المعرفة	**النشاط 1:** فهم الرابط بين تحصيل وإكتساب المعارف **النشاط 2:** تناول أهمية البيداغوجية الجامعية في علاقتها بالبالغين **النشاط 3:** تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطالب في نظام ل م د	المهمة 9، المهمة10 المهمة 11	10 ساعات
- تقنيات تنشيط فرق التكوين والإشراف	التحكم في الكيفيات التطبيقية للتدريب البيداغوجي	**النشاط 1:** فهم الضرورة البيداغوجية في الأسلوب التعليمي الإشرافي **النشاط 2:** إعداد المخطط والبرنامج المنهجي للنشاط الإشرافي **النشاط 3:** التحكم في أهمية الإتصال التعليمي والتقنيات التعليمية	المهمة 4، المهمة 5، المهمة 6، المهمة 7	10 ساعات (تكوينين من 5 ساعات)
- تقييم وإعداد شبكات الكفاءات	التحكم في أدوات التقييم	**النشاط 1:** فهم خصوصية الجامعة والتقييم الجامعي **النشاط 2:** القدرة على تحديد وإبراز الكفاءات الواجب تقييمها **النشاط 3:** إعداد شبكات تقييمية ذات علاقة بالكفاءات وإستعمال تقنيات الإعلام والإتصال في التقييم	المهمة 11، المهمة 12	10 ساعات
- ورقة الطريق لمشاريع الطالب	كيفيات التخطيط للنشاط البيداغوجي		المهمة 3، المهمة 4، المهمة 7، المهمة 9	5 ساعات
- دفتر الشروط وورقة الطريق في النشاط التكويني	تعلم : - إعداد وضع حيز التنفيذ وتعلم القيادة (الإدارة)	**النشاط 1:** إدراك أهمية دفتر الشروط وورقة الطريق البيداغوجية والتعليمية		

Scanned by TapScanner

Scanned by TapScanner

		النشاط 2: إعداد الدليل البيداغوجي بما يتناسب مع أهداف المواد المدرسة **النشاط 3:** وضع الوسائل البيداغوجية التقنية والبشرية ذات العلاقة بدفتر االشروط البيداغوجي	المهمة 6	5 ساعات
- تقنيات الإعلام والإتصال: الأدوات الرقمية التكوين لشهادة c2i المستوى 1	التوعية بأهمية الإعلام الآلي كوسيلة تعليمية وبيداغوجية	**النشاط 1:** إدراك معنى التعليم عن بعد **النشاط 2:** إستعمال أجهزة تقنيات الإعلام والإتصال	المهمة 9، المهمة 10، المهمة 1،	15 ساعة (3 حصص من 5 ساعات)
- طرق ووسائل التعليم وتقنيات الإعلام والإتصال	الإستعمال التعليمي لأجهزة الإعلام الآلي	**النشاط 1:** إدراك أهمية التعليم عن بعد **النشاط 2:** إستعمال تقنيات الإعلام والإتصال في النشاط التعليمي والبحث **النشاط 3:** إستعمال تقنيات الإعلام والإتصال في النشاط التقييمي	المهمة 1، المهمة 2، المهمة 3، المهمة 4، المهمة 5	5 ساعات
- طرق وكيفيات إعداد برامج تكوين ذات نوعية جيدة	تعلم طرق إعداد مسارات حسب معايير ضمان الجودة	**النشاط 1:** إدراك أهمية ضمان الجودة **النشاط 2:** إعداد شبكة تقييم ضمان الجودة **النشاط 3:** التدرب على التحليل النوعي لمكسب التعليم في نظام ل م د	المهمة 10، المهمة 11	10 ساعات
	إدراك أهمية النوعية في النشاط البيداغوجي	/	/	/
- حصص تعليم اللغة: مركز التعليم المكثف للغات (CEIL)	تعزيز المستوى اللغوي (فرنسية، إنجليزية)	**النشاط 1:** التدرب على التعبير الشفهي **النشاط 2:** التدرب على التعبير الكتابي	المهمة 8	10 ساعات

Scanned by TapScanner

Scanned by TapScanner

- تقنيات التعبير الكتابي ونموذج عن التقرير العلمي	مقارنة قواعد الكتابة الموضوعية	**النشاط 1:** معرفة أهمية التعبير الشفهي والكتابي **النشاط 2:** التحكم في منهجية التعبير العلمي في التعليم والبحث **النشاط 3:** معرفة الرهانات التعليمية للتعبير العلمي في النشاط البيداغوجي	المهمة 8	10 ساعات
- تقنيات البحث البيبليوغرافي وإعداد وثائق تلائم المسار التكويني	التحكم وإنجاز بطاقات وثائقية	**النشاط 1:** إدراك أهمية علم المكتبات **النشاط 2:** التحكم في تقنيات البحث البيبليوغرافي (الفهرسي) **النشاط 3:** إنشاء بيبليوغرافيا عامة ومعينة ذات علاقة مع أهداف البرنامج التعليمي/البحثي	المهمة 9	05 ساعات
- الغاية من التكوين الجامعي	التعرف على المخطط التكويني		المهمة 12	ساعة واحدة (01)
- دور ومهام البحث	التوصل إلى إدراك طبيعة البحث العلمي		المهمة 4	ساعة واحدة (01)
- العلاقات الخارجية	معرفة الغاية من التعاون بين الجامعة والمحيط		المهمة 5، المهمة 12	ساعة واحدة (01)
- المسؤولية المعنوية والتمهينية للجامعة	التعرف على الطبيعة التمهينية		المهمة 7، المهمة 3، المهمة 2	ساعة واحدة (01)
- التعليم، التكوين والعلاقة الإنسانية	تطوير آداب السلوك	**النشاط 1:** معرفة أهمية علاقات التواصل بين الاشخاص في التكوين الجامعي **النشاط 2:** التوعية لمنصب المسؤولية البيداغوجية والعلمية	المهمة 7، المهمة 3، المهمة 2	ثلاثة ساعات (03)

Scanned by TapScanner

Scanned by TapScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

جيجل في: 2021/05/04

إلى السيد(ة)/ مدير جامعة جيجل

الموضوع: طلب تسهيلات

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم طالبين منكم تقديم ما أمكن من تسهيلات و عون للطلبة الآتية أسماؤهم، و هذا قصد إجراء تربصات ميدانية في إطار إعداد (بحوث جامعية في علوم التربية / مذكرات التخرج) .

أسماء الطلبة:

01- عك سامية

02- بن حميد مباع

03- .....

04- .....

تقبلوا منا سيادتكم فائق التقدير و الاحترام

اسم ولقب الأستاذ(ة): هاين ياسين

إمضاء الأستاذ(ة): .....

جامعة محمد الصديق بن يحي - جيجل
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس
و علوم التربية
و الاورطوفونيا

رئيس قسم علم النفس
وعلوم التربية و الأرطفونيا
د. بشتة حنان

Abstract in English

Advantages and disadvantages of the training course for successful university professors in the recruitment competition from their personal perspective.

Prepared by: **Supervision by:**

Benhmimed Sabah P/ Haine Yassine

Hank samia

This study aims to try to reveal the advantages and disadvantages of the training course for successful university professors in the recruitment competition from their personal perspective at the university of Mohammed siddik Ben Yahiya – jijel- the study sample included (78) professors from various disciplines. Which were chosen intentionally and for the purposes of the study, A questionnaire was designed consisting of (05) five axes (school Material, program framework, used means and equipment, suggested timing and places for training, and finally the final exams). And the results of the study showed:

- The training program, which was organized by the Ministry of higher Education, has advantages to a moderate degree on each of the school subjects, the program fraworks, the final exams.
- The university professors did not acknowledge the existence of clear defects in the training program that the Ministry of higher education put in place on each of the school subjects program developers, means and equipment, timing and places and final exams.
- There are no statistically significant differences at the significance level of $\alpha = 0.05$ between the average degrees of advantages and disadvantages provided by the training program due to the gender variable (males / females).
- There are statistically significant deference at the significances level is $\alpha = 0.05$ between the average degrees of the advantage and disadvantages

provided by the training program due to the specialization variable (technical scientific/ human social/ literature and languages).

Key words:

Formative course, university professor, advantages, disadvantages.