وزارة التعليـــم العـــالي والبحث العلـمي

جـــامعة محمد الصـديق بن يحي – جيـــجل–

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

مذكـرة بعنـــوان

الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي

– دراسة ميدانية ببعض متوسطات وثانويات – جيجل.

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر

تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:

– مسيف عقيلة

– شلحيون آسية

إشراف الدكتور:

صيفور سليم

لجنة المناقشة:

الدكتور (ة): ..... رئيسا

الدكتور (ة): سليم صيفور.....مشرفا وقررا.

الدكتور (ة):..... ....مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019

الموضوعات	الصفحة
فهرس المحتويات	I
فهرس الجداول	III
فهرس الأشكال	IV
مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	3
1- إشكالية الدراسة	4
2- فرضيات الدراسة	6
3- أهمية الدراسة	6
4- أهداف الدراسة	7
5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا	7
6- الدراسات السابقة	8
7-قائمة مراجع الفصل الأول	15
الفصل الثاني: تكوين الاساتذة	16
تمهيد	17
1- مفهوم التكوين	18
2- المفاهيم المرتبطة بالتكوين	18
3- نبذة تاريخية عن تكوين الأساتذة في الجزائر	19
4- مبادئ تكوين الأساتذة	20
5- أهمية التكوين للأساتذة	20
6- أهداف تكوين الأساتذة	21
7- أنواع تكوين الأساتذة	22
8- شروط تكوين الأساتذة	23
9- مراحل تكوين الاساتذة	23
10- نظريات تكوين الأساتذة	24

11- معوقات تكوين الأساتذة	25
خلاصة	**26**
قائمة مراجع الفصل الثاني	**27**
الفصل الثالث: الاحتياجات التكوينية للأساتذة	**29**
تمهيد	**30**
1- مفهوم الاحتياجات التكوينية للأساتذة	31
2- أهمية تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة	31
3- دواعي تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة	32
4- مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة	33
5- طرق وأساليب تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة	34
6- خطوات تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة	35
8- معوقات تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة	36
خلاصة	**36**
قائمة مراجع الفصل الثالث	**37**
الفصل الرابع: الإجراءات التنفيذية للدراسة	**39**
1- حدود الدراسة	40
2- مجتمع وعينة الدراسة	40
3- الخصائص السيكوميترية للأداة	41
4- الأساليب الإحصائية	42
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	**43**
1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى	44
2- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية	48
خاتمة	**56**
ملاحق	**58**
ملخص الدراسة	**64**

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يمثل أسماء المؤسسات التربوية التي أجريت فيهم الدراسة.	42
02	أفراد مجتمع الدراسة لبنود محور الاحتياجات التكوينية النظرية في الجانب المعرفي	46
03	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساتذة الطورين في الجانب المعرفي	47
04	استجابات أفراد مجتمع الدراسة لبنود محور الاحتياجات التكوينية النظرية في الجانب النفسي العلائقي:	48
05	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساتذة الطورين في الجانب النفسي العلائقي	49
06	استجابات أفراد مجتمع الدراسة لبنود محور الاحتياجات التكوينية التطبيقية في المجال التعليمي	51-50
07	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساتذة الطورين في الجانب التعليمي	52
08	استجابات أفراد مجتمع الدراسة على بنود محور الاحتياجات التكوينية التطبيقية في الجانب التقني	52
09	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساتذة الطورين في الجانب التقني	53

فهرس الأشكال

عنوان الشكل	الصفحة
أساليب تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة	35

مقدمة

مقدمة:

تعتبر التربية أحد الأسس الكبرى التي تعتمد عليها الأمم في الاحتفاظ بكيانها، والتي يقوم عليها تقدم المجتمع وتطوره وهذه العملية تقوم على مجموعة من الركائز أهمها الأستاذ فهو يحتل مكان أساسي في هذا الخصوص، حيث يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها وغاياتها لذا وجب أن تكون أساليب تربية الأستاذ وإعداده على درجة كبيرة من الكفاءة التي تضمن تخريج أساتذة على مستوى عالي من الكفاءة الإنتاجية التي تتناسب مع دوره وأهمية هذا الدور في تحقيق الاستجابة الوظيفية لحاجات المجتمع في المجالات التربوية والخدمات التعليمية.

ويحظى أساتذة التعليم المتوسط والثانوي بجانب كبير من الأهمية لدوره في إعداد وتوجيه شباب الأمة وتحقيق أهداف التربية.

لذا فإن الحاجة إلى التكوين حاجة مستمرة ودائمة للاهتمام المتزايد بمهنة التعليم، وأن نسبة كبيرة من الأساتذة يلتحقون بها من دون إعداد كاف، لذلك يلاحظ أن الاحتياجات التكوينية والمشكلات التي تواجه الأساتذة مختلفة أحيانا متشابهة أحيانا أخرى، فالأساتذة الجدد لهم حاجات تكوينية تختلف عند القدامى، مما يتطلب التعرف على الفروق والعمل على تصميم برامج تكوينية تلبي احتياجات الأساتذة في مراحل التعليم المتوسط والثانوي.

من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن الفروق في الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي، ومن أجل ذلك قمنا بتقسيمها إلى جانبين: جانب نظري تضمن الفصل الأول: الإطار العام للدراسة وقد خصص بعناصر: إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: فقد جاء بعنوان تكوين الأساتذة بحيث تمت الإشارة فيه إلى: مفهوم التكوين، المفاهيم المرتبطة بالتكوين، نبذة تاريخية عن تكوين الأساتذة في الجزائر، مبادئ تكوين وأهمية وأهداف وأنواع وشروط ومراحل ونظريات ومعوقات تكوين الأساتذة.

الفصل الثالث: الذي جاء ليحاول الإحاطة بموضوع الاحتياجات التكوينية للأساتذة واشتمل على العناصر التالية: مفهوم الاحتياجات التكوينية بالإضافة إلى أهمية وأهداف وأسباب وأدوات ومصادر وطرق وخطوات ومعوقات الاحتياجات التكوينية للأساتذة.

وجانب تطبيقي تضمن الفصل الرابع: حيث جاء فيه: حدود الدراسة، المنهج، أدوات جمع البيانات، مجتمع وعينة الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس الذي تضمن عرض ومناقشة نتائج الدراسة التي جاءت في مجملها متوافقة مع الفرضيات المذكورة سلفا وكذا مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، ووفق هذه النتائج تم تقديم وطرح مجموعة من التوصيات والاقتراحات، واعتمدنا في ذلك على 44 مرجع عربي.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة

6- الدراسات السابقة

1-الإشكالية:

في ظلّ التغيرات المعرفية والتّطورات التّكنولوجية ومحاولات وتجارب الإصلاح والتجديد التي يشهدها المجتمع اليوم والتي مست كل القطاعات بما في ذلك قطاع التربية والتعليم حيث أصبح الاهتمام بكل عناصر النظام التربوي ضرورة ملحة لتحقيق الفاعلية في هذا النظام وتحسين مردود العملية التربوية انطلاقا من إعادة النظر في البرامج والمناهج وصولا إلى قائد سيرورة هذا العمل وهو الأستاذ والذي تعددت وظائفه (مدرس، موجه، مسير مربي) وازدادت متطلبات مهنته، لذا أصبح من الضروري أن يتصدى هذا الأخير لمستجدات العصر ومواكبتها، وعليه فإن الممارسات العملية للأساتذة من جهة والمعارف النظرية من جهة أخرى، تبقى عرضة للتغيير باستمرار سواء فيما يتعلق بالمناهج وطرق التدريس والتقييم وحتى في العلاقات العامة مع التلميذ، وتبعا لذلك أصبح لزاما على المنظومة التربوية التفكير الجدي في تنمية الأساتذة وتحديث معلوماتهم وتزويدهم بالمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم بفعالية.

ويذكر النوري(2000) أن نجاح العملية التربوية بمحتواها العام وماتنطوي عليه من العناصر بكل مكوناتها سيظل مشكوكا فيه إذا لم يهيأ لها معلم كفء معدا إعدادا جيدا ومجهزا علميا وثقافيا ومهنيا يوجه مسارها ويضعها في إطارها الصحيح. **(أبو كشك، 2013 ص5)**

وعلى العموم فإن نجاح المؤسسة التربوية يتوقف بالدرجة الأولى على إحداث نقلة نوعية في تكوين الأستاذ وإعداده إعدادا جيدا كي يوفق في مهنته ويحسن في أداءه.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى التكوين والذي يعرف على أنه "منح مكتسبات عملية ومهنية وبيداغوجية للمعلم من أجل أداء العمل التربوي بكل كفاءة وفعالية"، وهذا ماأشارت إليه الوزارة الوصية للتربية الوطنية 2002 على أنه "عملية مستمرة للأساتذة على جميع المستويات ومهمته إتاحة الحصول على التقنيات المهنية واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والوعي الكامل للرسالة التي يقوم بها. **(شلالي 2009، ص50)**

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة المتمثلة في الضعف الملاحظ في مستوى المهارات والكفايات التي يمتلكها أساتذة التعليم المتوسط والثانوي ويتجلى هذا الضعف في جانب التخطيط الدقيق لهذه العملية وعدم مراعاة الدقة في صياغة الأهداف الحقيقية هذا من جهة ونقص الوسائل التكنولوجية الحديثة والتحديد الغير دقيق لأوقات إجراء عملية التكوين من جهة أخرى، ويؤدي هذا بالضرورة إلى عدم الفهم الدقيق والحقيقي للاحتياجات التكوينية للأساتذة.

وتعرف الاحتياجات التكوينية بأنها مجموعة المؤشرات التي تدل على وجود المسببات التي توضح الخلل الموجود بين الأداء الحالي والأداء المرغوب للأساتذة، سواء كان هذا الخلل يمس الجانب المعرفي أو الجانب العملي.

إن تحديد هذه الاحتياجات تبقى أسبابها متنوعة ومتفاوتة الأهمية، لكن يمكن أن نشير إلى أن الكثير من الدراسات السابقة كدراسة البندري (1995) ودراسة بوعبد لحسن (1993) ودراسة غادة خالد وفريد بوضرسة (2005)، أكدت أن استعمال تحليل الأداء والمهمات هو أسلوب فعال لتحديد الاحتياجات التكوينية خاصة لدى المدرسين، والتقييم الذاتي هو من أكثر الأساليب فعالية في تحديد الاحتياجات، لأن الأستاذ هو أكثر الناس دراية بما يحتاجه. **(طبشوعة، ص31)**

ويضيف النمر (2006) إلى ماسبق أن عملية تحديد الاحتياجات التكوينية تلعب دورا رئيسيا سواء في إعداد البرنامج التدريبي أو تخطيطه أو تنفيذه، وبصفة عامة يمكن أن تسهم عملية تحديد الاحتياجات التكوينية في ماينبغي تقديمه ومنحه الأولوية وتحديد مستوى الأستاذ قبل بدء التكوين والمستوى الذي يؤمل الوصول إليه في نهاية البرنامج. **(أبو كشك،2013، ص33)**

وتعتبر مرحلة التعليم المتوسط والثانوي من المراحل المفصلية ومنطلق لفهم الحياة المهنية المستقبلية للتلاميذ، الأمر الذي يتطلب أن تكون العملية التكوينية مخططة ومدروسة ترتكز على أساس علمي حتى تحقق أهدافها، وأصبح من الضروري الوقوف على فهم وتفسير وتحليل متطلبات تكوين الأساتذة سواء في الجانب النظري المرتبط بالمعارف والمعلومات والخبرات أو الجانب التطبيقي المتعلق بالمهارات والتحكم في التقنيات الحديثة وهذا ما أكدت عليه دراسة بويس Bouis(2005) في بريطانيا حول المعوقات الأساسية لبرامج تدريب المعلمين وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك احتياجات مستمرة للمعلمين، بالإضافة إلى الاحتياجات الطارئة وأن المعلمون يحتاجون إلى التدريب على المزيد من المهارات في المجالات التقنية والتربوية، بالإضافة إلى الجانب النفسي المرتبط بالنمط السلوكي والذي يركز على فهم احتياجات الأساتذة من خلال بناء قيم واتجاهات تظهر في سلوكهم التنظيمي وتصرفاتهم في المؤسسة التربوية. **(العلي، 2016 ص1402)**

وفي ضوء الاحتياجات التكوينية للأساتذة نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

– هل تختلف الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي؟.

ويندرج تحت السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

– هل تختلف الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم الثانوي؟.

– هل تختلف الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم الثانوي؟.

2– فرضيات الدراسة:

✓ **الفرضية الرئيسية:**

– لاتختلف الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي.

✓ **الفرضيات الفرعية:**

– لاتختلف الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم الثانوي.

– لاتختلف الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم الثانوي.

3–أهمية الدراسة:

–تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته وهو الاحتياجات التكوينية كونه من المواضيع الحديثة التي لاقت اهتمام كبير من قبل الباحثين في المجال التربوي.

– تستهدف الدراسة أساتذة التعليم المتوسط والثانوي باعتبارهم حلقة مفصلية في المجتمع التربوي والمجتمع ككل.

– تكمن أهمية الدراسة أيضا في أنها تناولت مرحلة التعليم المتوسط والثانوي وكلاهما مرحلتان حساستان تحددان بدقة ووضوح مسار ومستقبل الطالب في الجامعة والحياة المهنية.

4- أهداف الدراسة:

- التعرف على الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي.

- التعرف على الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي.

- التعرف على الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي.

- إثراء المعرفة المتعلقة بموضوع الاحتياجات التكوينية باعتباره من المواضيع الأساسية التي تضمن القدرة على ضبط بعض المتغيرات أو المعيقات في مسار الأساتذة.

5- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

✓ **الاحتياجات:** يقصد بالاحتياجات في هذه الدراسة حالة النقص والافتقار التي يعاني منها أساتذة التعليم المتوسط والثانوي والتي تثير لديهم نوع من القلق والتوتر بحيث يتطلعون لإزالتها من خلال إحداث التوازن والتكيف وتوجيه السلوك نحو أهداف معينة.

✓ **التكوين:** يقصد بالتكوين في هذه الدراسة عملية منح مكتسبات مهنية وعملية بيداغوجية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي من أجل أداء العمل التربوي بكل فعالية وكفاءة من خلال تنظيم ورشات عملية حسب فترات زمنية تحددها الجهات الوصية.

✓ **الاحتياجات التكوينية:** يقصد بالاحتياجات التكوينية في هذه الدراسة مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في كفايات أساتذة التعليم المتوسط والثانوي لتطوير أداءهم التدريسي، وهي الدرجة التي يحصل عليها أساتذة بعض متوسطات وثانويات جيجل من خلال استجاباتهم على فقرات الإستبانة.

✓ **أساتذة التعليم المتوسط:** يقصد بهم في هذه الدراسة من يقومون بمهنة التدريس في بعض متوسطات جيجل والمكلفين بتطبيق المنهاج الدراسي المعد لهذه المرحلة والتي تكون مدة التمدرس فيها أربع سنوات.

✓ **أساتذة التعليم الثانوي:** يقصد بهم في هذه الدراسة الموظفون في وزارة التربية الوطنية والمتحصلون على شهادة علمية أكاديمية في تخصص من التخصصات ويمارسون مهنة التدريس في بعض ثانويات جيجل.

6- الدراسات السابقة:

6-1-دراسة الجابري (2002): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد"**الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والموجهين**"

تكونت عينة الدراسة من200 معلما ومعلمة للدراسات الاجتماعية، قام الباحث بإعداد استبانة تكونت من50 فقرة موزعة على ستة مجالات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- جاءت مجالات الدراسة حسب استجابات المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا كمايلي:

(الوسائل التعليمية– أساليب التدريس–النمو المهني والأكاديمي– التخطيط للتدريس).

- جاءت مجالات الدراسة حسب استجابات الموجهين مرتبة تنازليا كمايلي:

(أساليب التدريس– النمو المهني والأكاديمي– الوسائل التعليمية– التقويم– التخطيط للتدريس –إدارة الصف).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة آلفا0,05 تعزى لمتغير جنس المعلم في مجال إدارة الصف فقط حيث أبدى الذكور حاجة أكبر للتدريس. (**أبو كشك،2013، ص37**)

تشترك هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في تناولها لمتغير الاحتياجات التدريبية وكذلك اشتراكها في عينة الدراسة وهي أساتذة المرحلة الثانوية.

6-2- دراسة أوجان بيكروليو Aujan pecrelio (2004): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد"**الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة وأثر المتغيرات الديموغرافية**".

تكونت عينة الدراسة من 422 معلما ومعلمة يدرسون في العلوم في75 مدرسة ثانوية في مدينة إسطنبول التركية، استخدمت في الدراسة استبانة تكونت من54 فقرة وزعت على سبعة مجالات.

أظهرت النتائج أن من أبرز الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين كانت:

– اختيار المواد الداعمة لتدريس العلوم كالكتب والأفلام واستخدام الآلات السمعية والبصرية في تحسين تدريس العلوم.

– استخدام استراتيجيات الاستقصاء والرحلات العلمية في تدريس العلوم وأظهرت النتائج أيضا أن تأثير التغير الديموغرافي للمدرسة في الاحتياجات التدريبية كان ضعيفا.

تتشابه هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في متغير الاحتياجات التدريبية، لكنها تختلف من حيث العينة حيث شملت معلمي مادة العلوم لكن في دراستنا شملت أساتذة التعليم المتوسط والثانوي دون تحديد أي مادة أو تخصص. **(أبوكشك،2004، ص50)**

6-3-دراسة كريمة الكحلاني(2005):تهدف هذه الدراسة إلى تحديد "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربيةالإسلامية في التعليم الأساسي**".

وقد تم بناء برنامج تدريبي يلبي هذه الاحتياجات، وقد قامت هذه الباحثة بإعداد قائمة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في التعليم الأساسي (7-9) وتكونت الاستبانة من 57 فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي (التخطيط- التنفيذ- التقويم) وطبقت الاستبانة على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي بفئاته الثلاث في مدارس التعليم الأساسي ومعلمي وموجهي التربية الإسلامية، والبالغ عددهم 240 معلما ومعلمة، 32 موجها وموجهة وطبقت في 196 مدرسة أساسية وخرجت الدراسة بالنتائج التالية:

- الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر الموجهين بلغ عددها 55 حاجة تدريبية تمثل حاجة تدريبية كبيرة، وحاجات متوسطة بلغ عددها 2 حاجة.

- الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر الموجهين تنازليا وتبدأ بمجال طرق وأساليب التدريس:(إدارة الصف وضبطه - مجال الوسائل التعليمية- مجال التقويم- مجال التخطيط اليومي _ مجال التخطيط للتدريس وأخذت نفس الترتيب من وجهة نظر المعلمين من حيث الأولوية).

- الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين للمادة كانت الاحتياجات تمثل حاجة كبيرة وبلغ عددها 46 حاجة تدريبية، أما الحاجات المتوسطة فبلغت 11 حاجة تدريبية.

- الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين والموجهين بلغت الاحتياجات الكبيرة 47 حاجة تدريبية وبلغت الحاجات المتوسطة 10 حاجات وترتب من حيث الأهمية نفس الترتيب السابق.

اشتركت دراسة كريمة الكحلاني مع دراستنا الحالية في متغير الاحتياجات التدريبية لكنها اختلفت معها من حيث المرحلة التعليمية وعينة الدراسة، إذ تناولت مرحلة التعليم الابتدائي وبالأخص أساتذة التربية الإسلامية، أما دراستنا ارتكزت على مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي. **(البرطي، 2010، ص59)**

6-4- دراسة الأحمدي(2005):هدفت هذه الدراسة إلى تحديد"**الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية للصفوف العليا (4-6) في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة**".

تكون مجتمع الدراسة من 85 معلما و25 مشرفا، كانت عينة المعلمين 185 معلما وعينة المشرفين جميع المجتمع الأصلي، حيث استخدم الباحث استبانة مكونة من خمس مجالات (التخطيط التنفيذ – الوسائل التعليمية – الإدارة الصفية – التعامل مع الطلبة – التقويم) وكانت النتائج كالآتي:

– الحاجة الأكثر أهمية من وجهة نظر المشرفين كانت تنويع المثيرات لاستثارة دافعية الطلاب وجذب اهتمامهم.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية بسبب اختلاف المؤهل (بكالوريوس، دبلوم) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية بسبب اختلاف نوع المؤهل (تربوي، غير تربوي)، لجميع المجالات باستثناء مجال التقويم، فقد أعطى غير المؤهلين تربويا أهمية أكبر وتقديرا لهذا المجال، أما تبعا لسنوات الخبرة فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية لجميع المجالات باستثناء مجال التقويم فقد أعطى ذو الخبرة أقل من خمس سنوات أهمية أكبر وتقدير أعلى.

تشترك دراسة الأحمدي مع دراستنا الحالية في تناولها لمتغير واحد وهو الاحتياجات التدريبية، لكنها تختلف من حيث تطبيقها لأداة الدراسة في المرحلة الابتدائية مع معلمي مادة التربية الإسلامية على عكس دراستنا التي شملت أساتذة الطورين المتوسط والثانوي. **(أبو كشك، 2013، ص33)**

6-5-دراسة النمري (2007): تهدف إلى تحديد "**الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية**"

طبقت استبانة لجمع المعلومات على 70 معلمة في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة و60 معلمة في المرحلة الثانوية، حيث استخدم الباحث استبانة مكونة من 46 حاجة تدريبية مهنية لازمة لمعلمات اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية في مجالات المعارف والمعلومات النظرية

المتصلة بالجانب المهني وطرق وأساليب التدريس الفعال للغة العربية واستخدام السبورة أثناء التدريس لصالح معلمات المرحلة الثانوية.

– لا توجد فروق في مجالات تخطيط الدروس وتقويم وتحصيل التلاميذ والتعامل معهم أثناء التدريس.

– وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمات في تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى الخبرة في جميع مجالات الدراسة لصالح المعلمات متوسطات الخبرة.

تتشابه دراسة النمري مع دراستنا الحالية في تناولها لمتغير الاحتياجات التدريبية اللازمة لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي وهو موضوع دراستنا، لكنها تختلف من حيث تركيزها على أساتذة مادة معينة وهي اللغة العربية. **(العباسي، 2013، ص104)**

6-6- دراسة جونستون Johnston (2007): تهدف هذه الدراسة إلى تحديد"**الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية**".

استخدمت الدراسة استبانة مكونة من مجموعة من البنود، وأظهرت النتائج أن هناك ضرورة كبيرة لهذه الاحتياجات في المجالات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط، وحاجة متوسطة في بقية الاحتياجات.

كما أظهرت وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المعلمين في أهمية الاحتياجات تبعا لمتغير التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية، بينمالاتوجد فروق تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

تشترك دراسة "جونستون"مع دراستنا في متغير الاحتياجات التدريبية كما تختلف من حيث تطبيقها على عينة الدراسة وهم معلمو المرحلة الابتدائية، أما في دراستنا فهم أساتذة المرحلة المتوسطة والثانوية.**(العلي، 2016، ص1402)**

6-7- دراسة بركات (2010):تهدف هذه الدراسة إلى تحديد"**الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكوم في فلسطين**".

تم تطبيق استبانة مكونة من 32 بند موزعة على أربع مجالات (تربوية، اجتماعية، أساليب وأنشطة، استخدام التقنيات التكنولوجية) على عينة مكونة من 165 معلما ومعلمة وهم يمثلون **% 20** من المجتمع الأصلي وقد أظهرت النتائج مايلي:

– الاحتياجات التدريبية الأكثر أهمية للمعلم هي: التدريب على استخدام الكومبيوتر وشبكة الانترنت في التعليم، التدريب على اختيار الوسائل والتقنيات الحديثة، التدريب على استخدام الثواب والعقاب، استخدام البرامج الحاسوبية، التدريب على عملية تحسين مستوى الطلبة سلوكيا.

– أما بخصوص ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية للمعلم هي: مجال استخدام التكنولوجيا، المجال التربوي السلوكي، مجال الأساليب والأنشطة، المجال الاجتماعي.

– وجود فروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لمعلم الصف تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي ولسنوات الخبرة وكذلك لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم.

تناولت هذه الدراسة موضوع الاحتياجات التدريبية والذي تشابه مع موضوع دراستنا لكنها تختلف معها من حيث العينة التي طبقت عليها، بحيث أن في دراسة "بركات"طبقت على معلمي المرحلة الأساسية على عكس دراستنا التي طبقت على أساتذة التعليم المتوسط والثانوي. **(أبو كشك، 2013، ص34 35)**

6-8-دراسة شارون Sharon (2010): تهدف إلى تحديد"**احتياجات المعلمين نحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة**".

تكونت عينة الدراسة من 211 معلما ومعلمة وأظهرت نتائج الدراسة ملاحظات معلمي المدارس الأساسية في شمال كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية حول أهمية التدريب الإضافي للمعلمين ودوره في مساعدة الطلبة في المراحل الثانوية، كما أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يرغبون في التدريب بهدف تقديم المساعدة و تلبية احتياجات الطلبة دون وجود فروق دالة إحصائيا بينهم نحو هذه الاحتياجات تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي و التخصص. **(القاضي، 2016، ص2081)**

اشتركت هذه الدراسة مع دراستنا في متغير الاحتياجات التدريبية للمعلمين لكنها تختلف من حيث عدم تحديدها للمرحلة التعليمية المراد تطبيق أداة الدراسة عليها، على عكس دراستنا تحديد أساتذة التعليم المتوسط و الثانوي.

6-9- دراسة هندريكس Handrix (2011): تهدف هذه الدراسة إلى" **تقييم الاحتياجات لمعلمي التربية الخاصة ممن يدرسون الطلبة التوحديين**".

أجريت الدراسة في ولاية فرجينيا باستخدام الاستطلاع المبني على الانترنيت، حيث استجاب للمشاركة في هذا الاستطلاع حوالي 428 معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة وتوصلت الدراسة إلى

الضرورة الملحة لإعداد معلمي التربية الخاصة بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة التي يدرسونها، كما يجب أن يمتلك هؤلاء المعلمون المعارف والمهارات المطلوبة لتعزيز التغيير، وتقويم البيانات الأساسية التي تحوي مضامين من أجل تطوير متطلبات الشخصية و مبادرات التدريب، والاستعانة بأساليب التكنولوجيا الحديثة والاستراتيجيات الفاعلة لما لها من دور كبير ينعكس على تحسين نوعية التعليم.

تشترك دراسة "هندريكس" مع دراستنا في تناولها لمتغير الاحتياجات التدريبية، لكنها تختلف من حيث الفئة المستهدفة إذ طبقت على معلمي التربية الخاصة وبالأخص الذين يدرسون الطلبة التوحديين على عكس دراستنا التي تستهدف أساتذة الطورين المتوسط والثانوي الذين يدرسون التلاميذ العاديين. **(المعمرية، 2017، ص227)**

6-10- دراسة الغامدي (2013):تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على "**الاحتياجات التدريبية لمعلمي لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لمدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية في مجالي طرق التدريس والتقويم**".

قام الباحث بإعداد إستبانة مشتملة على 25 عبارة اندرجت تحت طرق التدريس والتقويم ثم تطبيق الأداة ميدانيا على مجتمع الدراسة وتوصلت إلى النتائج التالية:

- أن أفراد عينة الدراسة موافقين على الاحتياجات التدريبية في مجال طرق التدريس وكانت أهم جوانب تلك الاحتياجات: تنمية مهارات الاستماع الناقد، تنمية مهارات القراءة الناقدة والإبداعية وتطبيق إستراتيجية التعلم النشط وتنمية مهارات التعبير الوظيفي والإبداعي وقيادة التعلم داخل الحجرة الدراسية وتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، إثارة دافعية الطلاب وتحفيزهم للدرس اللغوي، استخدام الأسئلة الصفية.

- أن أفراد عينة الدراسة موافقين على الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم وكانت أهم جوانب تلك الاحتياجات: إعداد وسائل تقويم مناسبة لتشخيص حاجات الطلاب اللغوية، وتدريب الطلاب على التقييم الذاتي وتحديد احتياجاتهم وتصميم وسائل تقويم متنوعة لتقييم المعرفة والمهارات السابقة لدى الطلاب ولم يكن هناك فروق ذات دلالة.

اتفقت دراسة الغامدي مع دراستنا الحالية في تناولها لموضوع الاحتياجات التدريبية وكذا العينة المطبقة على أساتذة التعليم المتوسط، لكنها اختلفت في تحديدها الدقيق للعينة وهم أساتذة مادة اللغة العربية. **(عزيز وكاظم، 2013، ص11)**

تعليق عام على الدراسات السابقة:

إن ما يمكن ملاحظته من الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع واحد وهو الاحتياجات التكوينية للأساتذة، واعتماد أغلبيتها نفس المنهج، لكنها اختلفت معها من حيث المرحلة التعليمية التي طبقت عليها الدراسة، ففي دراسة كريمة الكحلاني2005 ودراسة الأحمدي 2006 ودراسة جونستون2007 ودراسة بركات 2010 كلها دراسات استهدفت معلمو التعليم الابتدائي على عكس دراستنا الحالية التي ستطبق على أساتذة التعليم المتوسط والثانوي دون تحديد أي مادة كما جاءت به دراسة النمري 2007 ودراسة الغامدي 2013 التي استهدفت أساتذة مادة اللغة العربية.

مراجـــع الفصـــل الأول

قائمة مراجع الفصل الأول:

أولا: المجلات

1- فاطمة حمدان معمرية وهيام موسى التاج (2017): **الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات**، المجلة الدولية للبحوث التربوية، المجلد 41 العدد3.

2- نجاح سعود فارس القاضي (2016): **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة كلية التربية للبنات**، المجلد 26 العدد6.

3- يسرى يوسف العلي (2016): **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية**، مجلة العلوم التربوية، مجلد 43 العدد3.

ثانيا: المذكرات

4- أسماء عزيز عبد الكريم وإقبال كاظم حبيثر: **الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها من وجهة نظرهم**، مذكرة ماجستير، جامعة القادسية.

5- البرطي مطهر علي حسين (2010): **برنامج تدريبي لمعلم مادة الأحياء في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية**، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، الجزائر.

6- رغد أبو كشك فائق محمود (2013): **الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين.

7- لخضر شلالي (2009): **تفويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر الطلبة والأساتذة**، مذكرة ماجستير في علوم التربية.

8- لويزة طبشوعة: **تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين**، رسالة ماجستير، سطيف.

9- محمود بن صلاح بن سليمان العباسي(2013): **الاحتياجات التدريبية للمدربين في مراكز التدريب التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، رسالة ماجستير، مكة المكرمة.

الفصل الثاني: تكوين الأساتذة

تمهيد

1- مفهوم التكوين

2- نبذة تاريخية عن تكوين الأساتذة في الجزائر

3- مبادئ تكوين الأساتذة

4- المفاهيم المرتبطة بتكوين الأساتذة

5- أهمية التكوين للأساتذة

6- أهداف تكوين الأساتذة

7- أنواع تكوين الأساتذة

8- نظريات تكوين الأساتذة

9- شروط تكوين الأساتذة

10- معوقات تكوين الأساتذة

11- خلاصة

مراجع الفصل الثاني

تمهيد:

يعتبر تكوين الأساتذة شرط أساسي لابد منه من أجل إنجاح العملية التربوية وتحقيق أهدافها حيث سنتناول في هذا الفصل أهم العناصر الخاصة بالتكوين بداية بالمفهوم والمبادئ والأهمية والأهداف وكذلك الأنواع والنظريات المفسرة له بالإضافة إلى الشروط والمعوقات.

1- مفهوم التكوين:

لغة: يعني كون، تكوينا، تكون الشيء أي أحدثه أو أوجده وتكوين الشيء إخراج المعدوم من العدم إلى الوجود، وهو من مصدر كون، يكون، تكوين، أي نما، وهي كلمة مرادفة لكلمة **Formation** بالفرنسية أما بالانجليزية تعني التدريب **Training** . **(زعبوب، 2018، ص17)**

اصطلاحا: يعرفه **علي محمد عبد الوهاب 1981:** على أنه عملية منظمة ومستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة وعالية ومستقبلية يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير.

- يعرفه **صلاح عبد الباقي:** هو نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم. **(بزايد، 2010، ص87،88)**

- تعرفه **وسيلة حمداوي 2004:** هو عملية تستهدف إجراء تغيير دائم نسبيا في قدرات الفرد مما يساعده على أداء وظيفته بطريقة أفضل.**(حمداوي، 2004، ص99)**

- تعرفه **منظمة اليونسكو**بأنه"عملية تربوية ومخططة تضم تحصيل المعارف والمعلومات، اتجاهات الكفاءات المنوطة والمتعلقة بأدوار ومهام أو أعمال المتكونين كعملية تربوية، فإن العنصر الأساسي في التكوين هو التعليم،هذا يحدث تغيرات عند المتكونين الذي يرفع من مستوى كفاءتهم ليس فقط في المجال المعرفي، لكن أيضا في اتجاهاتهم وسلوكياتهم". **(زعبوب ،2017، ص99)**

يتضح لنا مما سبق أن هذه التعريفات ترتكز على أن التكوين مرتبط بمزاولة مهنة أو نشاط ما فهو عملية مقصودة وموجهة تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والكفاءات النظرية منها والتطبيقية التي يراد تزويدها للفرد أو مجموعة من الأفراد بغية تمكينهم من مزاولة مهنة أو نشاط على أكمل وجه.

2- المفاهيم المرتبطة بالتكوين:

2-1- الإعداد: هو عملية ديناميكية مقصودة مخططة تهدف إلى تنمية الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوب توافرها في مجموعة من الأفراد بطريقة منظمة تمكنهم من القيام بأداء أدوارهم المستقبلية وتمكنهم من الاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المؤسسة. **(عامر،2008، ص23)**

2-2- التدريب: هو عملية تعليم منظمة مبرمج لسلوكيات معينة بناء على منظومة معرفية يجرى تطبيقها لغايات محددة تضمن التزام المتدربين بقواعد وإجراءات محددة. **(القريوتي، 2010 ص166)**

2-3- التأهيل: هو جزء من مرحلة الإعداد ومكمل لها فبعد أن يعد المعلم ثقافيا وعلميا ومهنيا، يزود بمعارف نفسية من خلال التقنيات التربوية مختلفة الأغراض والأنواع بهدف تحسين نوع الأداء التدريبي على أسس تربوية. **(الجماعي، 2010، ص131)**

بالرغم من وجود علاقة وطيدة بين التكوين ومفاهيم الإعداد والتدريب والتأهيل إلا أنه ثمة اختلافات جوهرية في مضامينها.

3- نبذة تاريخية عن تكوين الأساتذة في الجزائر:

أدركت الجزائر منذ استقلالها سنة 1962 أهمية تكوين وإعداد المعلم للمساهمة في بناء منظومة تربوية عصرية، وكانت البداية صعبة مما جعلها تستعين بعدد هائل من المعلمين والأساتذة الوافدين من دول المشرق العربي وغيرها، وفي المقابل تم فتح باب الالتحاق بممارسة مهنة التعليم للجزائريين عن طريق التوظيف المباشر دون تكوين مسبق ودون مراعاة المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس.

وقد لجأت السلطات في هذه الفترة الحرجة إلى نمطين من التكوين هما: تكوين استثنائي الذي انصب على منح تكوين ثقافي مهني في مراكز التكوين المهني أما النمط الثاني: فيتعلق بالتكوين العادي الذي كان يتم في دور المعلمين وتم التركيز فيه على المشاهدة والمحاكاة وتقديمدروس من خلال التقليد للنماذج المشاهدة.

ومع نهاية الستينات أنشأت السلطات الجزائرية المعاهد التكنولوجية للتربية لتكوين معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط.

وفيما يخص أساتذة التعليم فقد كانت البداية منذ 1964 بصدور المرسوم التنفيذي رقم 64\134 المتضمن إنشاء مدرسة عليا للأساتذة بالقبة التي كانت مهمتها تكوين أساتذة التعليم الثانوي، وتبع ذلك إنشاء مدارس عليا متخصصة في تكوين أساتذة التعليم التقني، ومع نهاية فترة السبعينات وبداية الثمانينات تم رفع شعار جزأرة التعليم، وبعد الثمانينات أصبح الاهتمام بالكفاءة والنوعية. **(حديد، 2014 ص280،281)**

شهد ميدان تكوين المعلمين والأساتذة في الجزائر تطورات مستمرة ومتلاحقة بدأ الاهتمام فيها بتوفير أعداد كبيرة من الأساتذة لتلبية الطلب وانتهى بالتركيز على الكفاءة وإعادة هيكلة مؤسسات التكوين ومراجعة برامجه.

4- مبادئ تكوين الاساتذة:

المبدأ الأول: اعتماد إطار أو نموذج نظري للتكوين

برنامج تكوين الأساتذة الأكثر فعالية هو الذي يرتكز على إطار أو نموذج نظري له جذور في الحقائق التجريبية لاعتماده كإطار مرجعي لتوجيه النشاطات والممارسات التكوينية في البرنامج.

المبدأ الثاني: وضوح وتحديد أهداف التكوين

لابد أن تكون أهداف التكوين واضحة ومحددة ومصاغة بلغة السلوك المتوقع عند المتكونين وأن تحدد الأداء الذي سيتقنه المتكون بعد الانتهاء من البرنامج.

المبدأ الثالث:استمرارية عملية التكوين

هذا المبدأ يرتبط بمبدأ التربية المستمرة وينص على أن التربية لا تنتهي مع نهاية التعليم الرسمي وإنما مستمرة مدة الحياة.

المبدأ الرابع: استثمار تكنولوجيا التربية

لابد من توظيف الوسائط التكنولوجية والانتفاع بها في عمليات التكوين كالأجهزة، الآلات التعليمية، المختبرات اللغوية، التلفزيون التعليمي، أجهزة الفيديوتيب. **(الخطيب،2014، ص34،35)**

المبدأ الخامس:أن تكون برامج التكوين جديدة

يجب أن تكون برامج التكوين متطورة ومثيرة للتفكير والمناقشة ودافعة للتجريب.

المبدأ السادس:أن يكون التكوين عملية إنسانية

أي تعاونية يشارك فيها المختصون من أساتذة الجامعات والخبراء التربويين والإداريين والعمل كفريق متكامل. **(العنزي والخطيب، 2009، ص234)**

إن عملية تكوين الأساتذة لاتتم بصورة عشوائية بل لابد من وجهة نظر واضحة المعلم وتأخذ مجموعة من المبادئ تراعي طبيعة التعليم والتعلم.

5- أهمية التكوين للأساتذة:

إن إعداد المعلمين ضرورة لاغنى عنها حتى بالنسبة لأصحاب المواهب والاستعدادات الجيدة للتعليم، كما أنه أحد معايير الحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به، كما أن إعداد وتدريب المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر ومن هذه الأهمية مايلي:

✓ **أهمية التكوين في تدعيم المواهب والاستعدادات للمعلمين:** حيث يساعد على تعزيز وزيادة الكفاءة المهنية، فإذا كان التدريس في جانب منه فن، فإن الفن له قواعد وأصول وممارسات أصبحت مستقرة وتتطلب قدرات ومهارات مدربة ومعرفة متخصصة، وهذا كله نتاج تعليم وثمار تعلم.

✓ **التكوين للمعلمين أحد الحكم على كفاءتهم والثقة فيهم:**هناك العديد من المعايير للحكم على كفاية المعلم منها:تحصيله للمعرفة وهو أهم معيار، وعليه يحصل المعلم على شهادة كفاية أو صلاحية لنقل المعرفة وتعليمها.

– معيار على القدرة على التدريس الجيد وتمكنه من طرائقه.

–معيار السمعة الطيبة، فهو يركز على الجانب الأخلاقي.

–معيار تقدم التلاميذ في الدراسة فالمعلم القادر على تحقيق تغيرات مرغوبة في سلوك تلاميذه يعد معلما ناجحا.

–معيار التفاعل في الموقف التعليمي مع التلاميذ وذلك من خلال ملاحظة المعلم وتقويم التلاميذ لمعلمهم وتقدير المناخ الدراسي في الفصل.

–معيار الكفايات ويركز على توافر الاستعدادات التي تتناسب مع طبيعة التعليم.

✓ **التكوين للمعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل:** هناك العديد من التحديات التي تواجه التربية وعمل المعلم خاصة، بعض التحديات ترتبط بالسنوات الماضية وما يحدث حاليا من تغيرات تكنولوجية واجتماعية واقتصادية وقيمية وتربوية، ويرتبط البعض الآخر بالمستقبل القريب أو البعيد وما قد يحدث فيه من تغيرات في المجالات المختلفة، ولذلك أصبح المعلمون في حاجة إلى تكوين وتدريب مستمر ليزودوا بمعارف وخبرات ومهارات جديدة تتلاءم مع التغيرات الحادثة والمتوقعة في المستقبل. **(سعفان، 2009، ص68)**

ومنه يمكن القول أن للتكوين أهمية كبيرة تتعدى الوظيفة التي يقوم بها الأستاذ إلى فرصة الانتقال إلى مستويات أعلى وأفضل منها ورفع كفاءتهم المهنية إلى قصى حد ممكن.

6–أهداف تكوين الأساتذة:تبرز أهداف هذا التكوين فيمايلي:

– رفع مستوى الأداء في العملية التعليمية وزيادة الطاقات الإنتاجية للمعلمين عن طريق التكوين المستمر.

– رفع مستوى أداء المعلم وتطوير قدراته المعرفية والأدائية باكتساب المهارات المتطورة.

– تنمية الاتجاهات الإيجابية في العمل التربوي والتركيز على العلاقات الإنسانية في المواقف التعليمية المتعددة.

– زيادة قدرة المعلم على التفكير المبدع بما يمكنه من التكيف مع عمله من جهة، ومواجهة المشكلات المستقبلية والتغلب عليها من جهة أخرى من خلال مهارات التعلم الذاتي وتوفير مصادر المعلومات المعاصرة.

– رفع كفاءة القائمين بمهام التكوين التربوي لتحقيق الجودة والفعالية في تصميم البرامج التكوينية الهادفة بالتركيز على الكيف في الجودة دون الكم في العدد.

– تكوين الأستاذ على كيفية تطبيق النظريات والمعارف العلمية باتباع أسلوب لاكتساب المهارة الأدائية من خلال المواقف التعليمية، بما يؤدي إلى تغطية الفجوة بين النظرية والتطبيق. **(رشدي، 2013، ص152)**

وعليه يمكن القول أن أهداف التكوين لابد أن تكون واقعية وقابلة للقياس، حيث أن الخطوة الأولى التي يجب التفكير فيها عند إعداد أي برنامج تكويني هي تحديد أهدافه بدقة ووضوح.

7-أنواع تكوين الأساتذة: تختلف أنواع تكوين الأساتذة باختلاف مجالاته والفئة المستهدفة وهي:

7-1- التكوين من حيث التنفيذ: وينقسم إلى نوعين:

✓ **تكوين قبل الخدمة:** يقصد به إعداد الأساتذة إعداد مسبق ويتم ذلك غالبا في النواحي التطبيقية ويعد متطلبا للتخرج من الجامعات والمعاهد العلمية.

✓ **تكوين أثناء الخدمة:** حيث يرى "اليوسف"2004 أن التكوين أثناء الخدمة يعمل كموجه ومحفز لطاقات النمو المهني الموجودة لدى الأساتذة وذلك عن طريق تهيئة الظروف الموضوعية من أجل إتقان المهارات، كما يؤكد أن كل خلل في استراتيجية الإعداد قبل الخدمة لابد من إصلاحه وتعديله عن طريق التكوين أثناء الخدمة.

7-2- التكوين من حيث التطبيق: وينقسم إلى نوعين:

✓ **تكوين نظري:** يشمل المحاضرات النظرية والمناقشات والندوات التي يسعى المحاضرون من خلالها إلى إيصال المعلومات إلى المتكونين والمكون فالتكوين النظري يعد نموذجا يقتدى به من قبل المتكون.

✓ **تكوين تطبيقي:** يقصد به تطبيق المعارف والمهارات عمليا ويكون ذلك إما ذاتيا أو عن طريق تدريب مبرمج أو جماعي تفرضه طبيعة التكوين. **(بن عياد، 2017، ص226، 227)**

رغم اختلاف أنواع التكوين وتصنيفاته إلا أنه يسعى إلى تحقيق نفس الغاية وهي تلبية الاحتياجات التكوينية من جهة وتنمية الأساتذة مهنيا وفكريا من جهة أخرى من أجل تحسين العملية التعليمية.

8-شروط تكوين الأساتذة: لكي يحدث التكوين الفعالية لابد أن نراعي الاعتبارات التالية:

-الاعتبار المالي المرتبط بالتكاليف التي يتطلبها التكوين وكذا الوقت الذي يستغرقه المكون في تكوين الأستاذ.

-اختيار المكونين بعناية كمكونين من داخل المؤسسة أو خارجها، أساتذة جامعات، هيئات متخصصة بالتكوين، المديرين ورؤساء الأقسام والزملاء المتميزين في العمل.

- الاختيار المناسب لمكان العمل.

-تجهيز مكان التكوين بمستلزمات تكوينية حديثة من أجهزة وأدوات ووسائل معينة.

-الاختيار العلمي للمتكونين وفق الحاجات التكوينية مع الأخذ بعين الاعتبار عدد المتكونين والمستوى التربوي ومؤهلاتهم وخبراتهم المهنية.

-تحديد أهداف وموضوعات ومفردات البرنامج التكويني بطريقة علمية صحيحة.

-استمرارية التكوين وتنفيذ البرامج التنشيطية داخل الوظيفة وخارجها. **(الطعاني، 2007، ص22،23)**

من خلال الشروط المذكورة أعلاه يمكن القول أن التكوين عملية تخطيطية منهجية منظمة تحتاج إلى وعي دقيق بكافة جوانبها من مكونين ومتكونين ومواضيع التكوين من أجل ضمان سيرورة هذه العملية التكوينية.

9-مراحل تكوين الأساتذة: يمر تكوين الأساتذة بأربع مراحل وهي:

9-1- مرحلة تحديد الاحتياجات: يمثل تحديد الاحتياجات التكوينية العنصر الرئيسي والهيكلي في صناعة التكوين، وتعنى بتحديد المهارات المطلوب رفعها لدى الأساتذة والتي يتم تفصيلها في مجموعة من الأهداف المطلوب تحقيقها في نهاية التكوين وهي عبارة عن تغيير في الاتجاهات والمعارف وتطوير في المهارات في مجالات محددة. **(رجب، 2010، ص32)**

9-2- مرحلة تصميم البرنامج التكويني: تعنى بترجمة الأهداف إلى موضوعات تكوينية(محتوى تعليمي وتكويني) وتحديد الأسلوب الذي سيتم استخدامه بواسطة المكونين في توصيل موضوعات التكوين إلى المتكونين كالمحاضرة والتمارين والمناقشة، كما يتم تحديد المعينات التكوينية(كالسبورة،الأقلام...) وكجزء من تصميم لبرنامج التكوين يجب تحديد المكونين وأيضا تحديد كلفة وميزانية التكوين.

9-3- مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني: تتضمن هذه المرحلة أنشطة مهمة مثل: تحديد الجدول التنفيذي للبرنامج(من حيث مواعيد الجلسات والراحات...) وكما يتضمن ذلك تحديد مكان التدريب ترتيبه وإعداد تجهيزاته والمتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بخطوة. **(ماهر، 2004، ص231)**

9-4- مرحلة تقييم البرنامج التكويني: وذلك من خلال قياس كفاءة البرنامج التكويني ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المحددة وقياس كفاءة المتكونين ومدى التغيير الذي أحدثه التكوين فيهم. **(اللوزي، 2009، ص279)**

إن مراعاة كافة مراحل التكوين من بدايتها إلى نهايتها تضمن لنا برنامج تكويني فعال قادر على تحقيق أهدافه وبالتالي رفع الكفاءة المهنية للأساتذة.

10- نظريات تكوين الأساتذة: هناك العديد من النظريات التي عالجت مفهوم التكوين كل حسب توجهها ومن ضمن هذه النظريات مايلي:

10-1- النظرية السلوكية:

من روادها"**بافلوف**" **Pavlov** الذي جاء بفكرة الانعكاس الشرطي و"**سكينر**" **Skinner** صاحب فكرة الإشراط الإجرائي حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن العملية التكوينية ليست إلا عملية تشكيل علاقات ترابطية بين المتغيرات والمثيرات من ناحية وبين الاستجابة السلوكية من ناحية أخرى وغالبا ما تتحقق عملية التعليم المطلوبة بمجرد بروز المثير في بيئة الشخص المرغوب في تكوينه وتختفي باختفاءه.

تقوم هذه النظرية على جملة من المبادئ التكوينية هي:

- ✓ **مبدأ الأثر والاستجابة:** يخضع السلوك الإنساني لتأثيرات البيئة الداخلية أو الخارجية التي يعيش فيها الفرد.
- ✓ **مبدأ التعزيز:** بمعنى أن السلوك الإنساني يزداد ترسخا بازدياد خضوع المتكون للمؤثرات المحددة وبتكرار الاستجابة.
- ✓ **مبدأ تعديل السلوك:** كلما تمكن المتكونين من ربط برامجهم مع منظومة حاجاتهم كلما أمكنهم تعزيز السلوكات المطلوبة وتعزيز وتغيير السلوكات الغير مرغوبة.
- ✓ **مبدأ الاستعداد:** إن أفضل تعلم يحدث عندما يكون المتكون أكثر استعدادا لتقبله. **(عساف، 2019، ص81)**

حسب هذه النظرية فإن التكوين يحدث عن طريق تشكيل علاقات بين المتغيرات والمثيرات ويتحقق عند بروز المثير في بيئة الشخص المرغوب في تكوينه.

10-2- النظرية المعرفية:

من أهم روادها "**ماكس فرتهيمر**" **Max Wertheimer** " و"**كيرت كوفكا**" **Kurt koffka** ترى أن المتكون ليس مجرد كائن سلبي يتلقى المعلومات على نحو آلي فقط، بل هو شخصية إيجابية يقوم بالتفاعل مع المعلومات واستيعابها وتحليلها من أجل دمجها في البيئة المعرفية لديه، لذا فالتعلم عملية عقلية داخلية تقوم على إعادة تشكيل وتنظيم الأبنية المعرفية ويظهر التعلم في هذه الحالة على هيئة نشاطات عقلية لتنظيم المفاهيم والمدركات.

ومن أشهر النظريات المتصلة بهذه المدرسة نظرية التطور المعرفي لصاحبها "**جان بياجيه**" . **Jean Piaget.** **(الخزامى، 2008، ص66)**

وبالتالي فإن المتكون حين يتحصل على المعلومات اللازمة والتي تعينه على استيعاب وتفسير ماحوله حتما سيتغير سلوكه وبالتالي وجب على المكون الاعتماد على كل مايملكه المتكون من معلومات ومهارات في بناء البرامج التكوينية بما أنها ايجابية وتستند إلى خبرة مكتسبة.

10-3- النظرية الإنسانية الكلية:

من أبرز روادها "**كارل روجر**" **Roger (1987/1902)** يرى أن التعلم عملية إنسانية لا تقتصر على السلوك الظاهر للإنسان وعلى بناه العقلية فقط وإنما على شخصيته الفردية والاجتماعية كذلك.

فالتعلم والتكوين بهذا المعنى عملية كلية تعنى بجسم الفرد وأعضاءه وعقله ووجدانه وتؤهله للتكيف والنجاح في أداء شتى مهامه المنوطة به في إطار عمله، ومن النظريات المرتبطة بهذه المدرسة نظرية التأثير الاجتماعي والنظرية البراغماتية ونظرية الخبرة والاستكشاف.**(ماهر، 2004، ص76)**

وفقا لهذه النظرية يعتبر التكوين عملية مرتبطة بالجانب الشخصي والاجتماعي للفرد الذي يتطور بصفة كلية أي باستخدام كل حواسه وبصفة مترابطة تعكس كل مقوماته السلوكية العقلية.

ومنه يمكن القول أن المتكون الفعال هو القادر على الاستفادة الشاملة من جميع هاته النظريات وتوظيف نتاجاتها لإنجاح العملية التكوينية.

11-معوقات تكوين الأساتذة: هناك العديد من المشكلات التي تقف عائقا في وجه العملية التكوينية نذكر منها مايلي:

- قلة الخبرات والكفاءات لدى العاملين في مجال التكوين.

-عدم توفر الخبرات التي تمكن القائمين على التكوين من تحديد المشكلات الحقيقية التي يعاني منها الأساتذة.

-ضعف اختيار الأساليب والوسائل التكوينية الحديثة لتنفيذ العملية التكوينية.

-قلة وعي المتكونين بأهمية الدورة التكوينية. **(بن عياد، 2017، ص229)**

-عدم الدقة في اختيار أعضاء هيئة التكوين من مكونين ومشرفين.

-عدم رغبة الأساتذة في التكوين أصلا ظنا منهم بأن قدراتهم كافية لتأدية وظيفتهم بكفاءة.

-الوسائل المعينة في التكوين تقليدية تعتمد أسلوب الدورات والمحاضرات وتلقي دروس في جوانب نظرية وبالتالي قلة المرونة وتدني مقومات النمو المهني للأساتذة. **(النجار، 2007، ص107)**

نستنتج من خلال هذه المعوقات أن تكوين الأساتذة يواجه عدة مشاكل منها مايرتبط بالتمويل ونقص الأجهزة والوسائل من جهة، ومشكلات تتعلق بتخطيطه وضعف كفايات القائمين به.

خلاصة:

إن تكوين الأساتذة من القضايا التي تشغل بال التربويين ووزارة التربية في وقتنا الحاضر أكثر من أي وقت مضى، هذا التكوين الذي يعتبر عملية تنمية مهنية تعمل على زيادة رصيده المعرفي وتنمية قدراته واتجاهاته بما يضمن له أداء وظيفي وهو ماحاولت رصده المعاهد التكوينية في الجزائر من خلال برامجها التي ركزت فيها على الجانب الأكاديمي الذي يتعلق بالمجال المعرفي بما يتوافق والمرحلة التعليمية التي سوف يدرس فيها، والجانب الثقافي الذي يسهم في إكسابه قدرا من الثقافة الإنسانية ككل وكذا الجانب التربوي بما يحتويه من مواد نظرية في علم النفس وعلوم التربية وما اقترن به من تدريب ميداني في مدارس تطبيقية لكي يتمكن من إكساب المهارات الأساسية.

مراجـع الفصـل الثانـي

قائمة مراجع الفصل الثاني:

أولا–الكتب:

1– أحمد الخطيب ورداح الخطيب (2014): **الإتجاهات الحديثة في التدريب،** دار مكتبة الكندي، عمان.

2– أحمد ماهر (2004): **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية.

3– النجار فريد (2007): **الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية**، الدار الجامعية، عمان.

4– الخزامى عبد الحكم (2002): **استراتيجية الموارد البشرية**، دار زهران، عمان.

5– العساف عبد المعطي (2013): **التدريب وتنمية الموارد البشرية**، دار زهران، عمان.

6– بتلة صفوت العنزي وأحمد الخطيب(2009): **إعداد المعلم في دول الخليج العربي**، عالم الكتب الحديث، عمان.

7– حسن أحمد الطعاني (2007): **التدريب مفهومه وفعاليته**، دار الكتاب، الرياض.

8– رجب عبد الحميد(2005): **إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية**، الإسكندرية.

9– طارق عبد الرؤوف عامر(2008): **الإعداد لمعلم المستقبل**، الدار العالمية، الهرم.

10– عبد الوهاب أحمد الجماعي(2010): **كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية**، دار نايف العلمية الأردن.

11– عثمان فريد رشدي(2013): **الإرشاد والتوجيه المهني**، دار الراية، الأردن.

12– مؤيد سعيد سالم(2010): **إدارة الموارد البشرية**، دار إثراء، عمان.

13–محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود(2009): **المعلم مكانته وأدواره في التربية العامة خاصة الإرشاد النفسي**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

14– محمد قاسم القريوتي(2010): **الوجيز في إدارة الموارد البشرية**، دار وائل، عمان.

15– نجم عبد الله العزاوي وعباس حسين جواد(2013): **الوظائف الإستراتيجية في إدارة الموارد البشرية**، دار اليازوري، عمان.

16– وسيلة حمداوي (2004): **إدارة الموارد البشرية**، مديرية النشر لجامعة قالمة.

ثانيا: المجلات:

17– فيصل بن عياد بن سليم الجهني(2017): **مدى فعالية الدورات التدريبية التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي في تحسين أداء الموظفين بجامعة طيبة**، مجلة العلوم التربوية، العدد2.

18- يوسف حديد(2010): **تصور التكوين المعلمين بالجزائر في ضوء معايير التمهين**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد42.

ثالثا: المذكرات

19- نجاة بزايد(2010): **التكوين واستراتيجية تسيير المهارات التسييرية لدى إطارات شركة سونطراك** أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة وهران.

الفصل الثالث: الاحتياجات التكوينية للأساتذة

تمهيد

1- مفهوم الاحتياجات التكوينية للأساتذة

2- أهمية تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

3- دواعي تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

4- أدوات تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

5- مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

6- طرق وأساليب تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

7- خطوات تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

8- معوقات تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

خلاصة

مراجع الفصل الثالث

تمهيد:

تمثل الاحتياجات التكوينية للأساتذة مطلبا أساسيا في تصميم البرامج التكوينية وخطوة أولية مهمة لنجاح عملية التكوين، وهذا ما سنقوم بعرضه في هذا الفصل تحت عنوان الاحتياجات التكوينية وذكر كل ما يتعلق بهذه الاحتياجات من مفهوم وأهداف وأسباب وكذلك مصادر وطرق تحديدها وصولا إلى الخطوات والمعوقات.

1- مفهوم الاحتياجات التكوينية:

أ- **لغة:** الاحتياجات في اللغة مشتقة من الفعل حاج، يحوج، حوجا وأحوجه إلى غيره وأحوج أيضا بمعنى احتاج. **(ابن فضل، 2003، ص280)**

ب- اصطلاحا:

تعرف الاحتياجات التكوينية بأنها ما يراد إحداثه من تغيير في المعارف والمهارات والاتجاهات لدى الأساتذة.

- وقد استعرض **الكبيسي 2010** العديد من التعاريف منها: أن الاحتياجات التكوينية هي معلومات ومهارات يراد تنميتها او تعديلها او تغييرها بسبب مستجدات علمية وإنسانية وتكنولوجية وتنظيمية. **(الكبيسي 2010، ص100)**

- ويرى **العزاوي 2006** أن مفهوم الاحتياجات التكوينية يعني ما يحتاجه الافراد من تدريب لتنمية شخصياتهم من حيث المعارف والمهارات الإدارية والفكرية والسلوكية والفنية. **(العزاوي، 2007، ص93)**

- ويعرف **الشاعر 2005** الاحتياجات التكوينية بأنها: الفجوة بين ما يجب أن يكون وبين ما هو كائن ويشير إلى ثلاثة أنواع من الاحتياجات التكوينية على مستوى الفرد والوظيفة والمنظمة، ويرى أن تحليل الاحتياجات التكوينية يتضمن تحليل الأنظمة وتحليل الافراد. **(الشاعر، 2005، ص101)**

إذن الاحتياجات التكوينية هي جملة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأساتذة بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التي تعترضهم.

2- أهمية تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة:

للاحتياجات التكوينية أهمية كبرى في نجاح البرنامج التكويني، ويمكن تلخيص هذه الأهمية في النقاط التالية:

- تعد الخطوة الأولى والأساسية التي تنطلق منها العملية التكوينية.
- تؤدي إلى الأداء المناسب.
- تبين الفئة المستهدفة من التكوين.
- تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التكوين. **(الطعاني، 2007 ص30)**
- تعتبر عامل حقيقي لرفع كفاية الأساتذة وقدرتهم على القيام بأعمالهم.
- تعتبر أساسا لا بدّ أن يسبق النشاط التكويني.

- مؤشرا لتوجيه وتقويم التكوين.
- تؤدي إلى الاقتصاد في الوقت والجهد والمال لتحقيق الأهداف. **(الخطيب، 2006، ص 320)**

وعموما يمكن القول أن أهمية تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة تكمن في كونها الخطوة الأساسية والمرحلة الأولية التي تتوقف عليها نجاح أو فشل البرامج التكوينية.

3- دواعي تحديد الاحتياجات التكوينية:

يتم تحديد الاحتياجات التكوينية انطلاقا من مجموعة من الأسباب كما يلي:

- ترقية ونقل العاملين وهذا يتطلب الاحتياجات التكوينية بهدف إنشاء دورات تكوينية تستهدف تحقيق تكيف الأساتذة مع وظائفهم الجدد.
- تغيير المسار المهني أو الوظيفي للأساتذة والتنقل من عمل لآخر.
- إدخال تغييرات تكنولوجية مثل الالة والمعدات والطرق.
- تصميم برامج تكوينية.
- ظهور قصور في الأداء يتعلق بسلوكات ومهارات واتجاهات الأفراد.
- وجود أخطاء متكررة من طرف الأساتذة.
- اكتشاف وجود فرق بين الأداء الفعلي، وبين الأداء المطلوب وفق معايير التقييم. **(عبد الباقي، 2002 ص65)**

إن معرفة أسباب تحديد الاحتياجات التكوينية يجعل النشاط التكويني يسير وفق منهجية علمية الأمر الذي يمكن المختصين في ذلك من بناء صورة شاملة حول نوع الاحتياج المستهدف وطبيعة الوسائل والأساليب المستخدمة لتحقيق ذلك.

4- أدوات تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة:

تتمثل أهم الأدوات التي تستخدم في حصر وتحديد الاحتياجات التكوينية فيما يلي:

4-1- المقابلات: التي تعقد مع الأساتذة، حيث يستكشف من خلالها الموضوعات التي يراها المتكونين مناسبة لهم، كما يمكن أن تتم هذه المقابلات بين مسؤولي التكوين والقادة الإداريين والمشرفين والرؤساء.

4-2- الاستبيانات: حيث توزع استبيانات متضمنة الموضوعات التي يراها المسؤولين التربويين مهمة ويجب تكوين الأساتذة عليها، حيث يقوم المستجيبون بترتيب هذه الموضوعات وفق أولوياتها وأهميتها بالنسبة إليهم. **(بركات، 2010، ص10)**

4-3- الاختبارات: إما أن تكون شفوية أو تحريرية يلجأ اليها الرؤساء أو المسؤولين عن التكوين، بهدف الوصول إلى الاحتياجات التكوينية للأساتذة.

4-4- تحليل المشكلات: وسيلة ناجعة لتحليل الاحتياجات لأنها تؤدي الى التعرف على أسباب المشكلة الحقيقية، ويؤدي التكوين إلى التخلص من هذه المشكلات. **(الجمل، 2017، ص91)**

4-5- لعب الأدوار: يتم فيه توظيف مشاهد تمثيلية مرتكزة على مضامين مدروسة لالتقاط حاجات في ضوء التعليقات والتحليلات التي يبديها الملاحظين ويتم فيه تجهيز نص التمثيل وتهيئة المكان وما يلزم من أدوات. **(حسنين، 2001، ص64)**

يلاحظ مما سبق أن طرق جمع المعلومات تتنوع وتتعدد حيث تمكن القائم على عملية تحديد الاحتياجات التكوينية من الاستعانة بها وهي المقابلة، الاستبيان، الاختبار، تحليل المشكلات وأخيرا لعب الأدوار.

5- مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة:

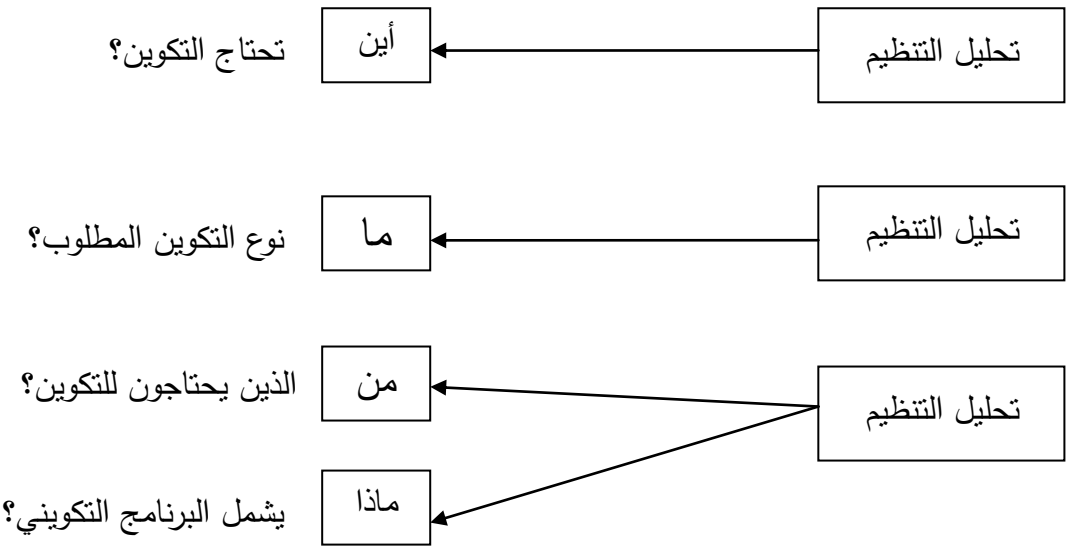
ورد في الأدب التربوي كثير من مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية التي يمكن لمخططي التكوين الاستفادة منها للتعرف على الاحتياجات الفعلية لمن يراد تكوينه ومن أهم هذه المصادر:

- تحليل الأداء بالمشاهدة العادية أو باستخدام بطاقات ملاحظة مقننة.
- التغيرات والتعديلات التي تطرأ على المناهج.
- توصيف المناهج وتحديد واجباتها ومسؤولياتها والمتطلبات الأساسية لشغلها.
- مقارنة الأداء الحالي بالأداء المطلوب الذي ينبغي أن يكون عليه المعلم.
- تطوير وإدخال وسائل وتقنيات جديدة في ميدان العمل التعليمي.
- تحليل الأعمال التحريرية المتعلقة بأعمال المعلم.
- تقارير المشرفين والمديرين وأخذ آرائهم في مستوى أداء مدرسيهم.
- المعلمون المستهدفون بعملية التدريب هم الأقدر على تحديد حاجاتهم ومعرفة جوانب القصور عن طريق التقويم الذاتي.
- دراسة الشكاوي واستخلاص الاحتياجات التي يمكن التغلب عليها بالتكوين.
- تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية.
- تصور مؤهلات بعض المعلمين من حيث الإعداد المهني والتخصصي والثقافي. **(مطهر، 2010، ص95)**

إن مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة أمر مهم وضروري قبل تخطيط أي برنامج تكويني وذلك من أجل محاولة التعرف على النقائص التي يعاني منها الأساتذة وأخذها بعين الاعتبار حيث تختلف هذه المصادر وكل مصدر يعبر عن حاجة تكوينية.

6- طرق وأساليب تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة:

شكل يوضح: أساليب تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة



المصدر: سالم اللوزي، 2007، ص06.

من خلال الشكل رقم(1): يتضح وجود عناصر مختلفة يمكن من خلالها تحديد الاحتياجات التكوينية وهي على مستوى تحليل التنظيم وتحليل العمل (الوظيفة) وتحليل الفرد وعلى هذا الاطار تجدر الإشارة إلى أهمية مجموع الثلاث مداخل للوصول إلى برامج متكاملة من شأنها الارتقاء بمستوى الأداء على مستوى الفرد ووحدة العمل والمؤسسة ككل، وعلى هذا سنعمل على تفصيل كل مدخل من المداخل السابقة فيما يلي:

- ✓ **تحليل التنظيم:** لتحديد الموقع المراد توجيه التكوين إليه في المنظمة لا بد من:
  - فهم أهداف المنظمة.
  - تحليل الهيكل التنظيمي وقراءته على مستوى الأداء.
  - تحليل سياسة المنظمة ولوائحها وأساليب العمل بها.
  - دراسة القوى العاملة.
  - تحليل معدلات الأداء.

- دراسة التطور في أنشطة المؤسسة التعليمية. (**اللوزي، 2007، ص6)**

✓ **تحليل الوظيفة:** لتحقيق ذلك لابد من مراعاة ما يلي:

- مراجعة البيانات المتوفرة عن الوظيفة.
- الاطلاع على آراء الخبراء والبحوث العلمية.
- مراقبة الموظفين أثناء تأدية عملهم.
- المفكرة اليومية للعمل.

✓ **تحليل الفرد:** لتحديد وقياس درجة أداء الموظف ومدى نجاحه يراعي ما يلي:

- مراجعة الوصف الوظيفي.
- مراجعة معلومات الأداء الإحصائية عن الموظف مثلا: حجم الأداء، عدد الشكاوي.
- طلب الموظف نفسه. **(اللوزي، 2007، ص7)**

عموما يمكن القول أن تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة يعتمد على ثلاث أساليب وهي تحليل التنظيم، تحليل الوظيفة وتحليل الفرد والتي لا يمكن الاستغناء عن أي واحدة منها.

7- **خطوات تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة:** قبل تحديد الاحتياجات التكوينية لا بد من المرور على الخطوات التالية:

- التعرف على مستوى الأداء الحالي.
- وضع معايير أو مقاييس واقعية للأداء الأمثل للمتكونين.
- توفير الوسائل والإمكانيات المناسبة لتنفيذ عملية التكوين.
- الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفعلية للأساتذة في العملية التعليمية والمشكلات التي تعترض المؤسسات التعليمية والتي تكشف عنها الاستبيانات والاستطلاعات.
- إقناع الأساتذة بأهمية التكوين وشعورهم بالحاجة إليه حتى يلتحقوا به ويتابعوا أنشطته بفعالية وحماسة.
- إشراك المتكونين في عملية تخطيط وتنفيذ وإدارة البرنامج التكويني وتقويم نتائجه. **(الأحمد، 2005، ص210)**

من خلال ما سبق يمكن القول أن تنفيذ هذه الخطوات يساعد على التعرف على الاحتياجات التكوينية الأساسية لدى الأساتذة وبالتالي بناء برامج تكوينية تراعي هذه الاحتياجات.

8- معوقات تحديد الاحتياجات التكوينية: من أهم هذه المعوقات ما يلي:

- عدم وعي إدارات المؤسسات بأهمية تحديد الاحتياجات التكوينية.
- عدم قناعة العديد من القيادات الإدارية العليا بأهمية تحديد الاحتياجات التكوينية.
- التردد في اعتماد التكاليف المناسبة لعملية تحديد هذه الاحتياجات.
- عدم توفر عناصر مؤهلة للوفاء بمتطلبات عملية تحديد الاحتياجات التكوينية فقلة الخبرات والكفاءات لدى بعض المختصين أدى إلى استخدام طرق ووسائل تقليدية في تحديد الاحتياجات مما أثر سلبا على تصميم وتقييم البرامج التكوينية. **(ساعاتي، 1988، ص97)**
- الاعتقاد الخاطئ بأن كل المشكلات التي يواجهها المعلمون يمكن إيجاد حل لها من خلال التكوين في حين هناك مشكلات لا تعود أسبابها إلى نقص المعرفة أو المهارة.
- التركيز على الاحتياجات التكوينية الحالية وإهمال الاحتياجات المستقبلية. **(أبو شيخة، 2001، ص274)**

إن تحديد الاحتياجات التكوينية عامل جوهري في نظام التكوين وشرط أساسي باعتبارها مؤشر جيد لتحديد طبيعة مخرجات التكوين ومصدر رئيسي لتحقيق أهداف البرامج التكوينية، وبالتالي أي قصور في تحديد الاحتياجات التكوينية بأسلوب علمي سوف ينعكس سلبا على الجهد التكويني.

خلاصة:

إن تحديد الاحتياجات التكوينية هي مرحلة أساسية لا يمكن تجاوزها عند تصميم البرامج التكوينية، حيث تساعد على جعل النشاط التكويني نشاط هادف ذا معنى للمتكونين، بالإضافة إلى كونها عملية تقنية تتضمن خطوات منهجية دقيقة، يؤدي اتباعها إلى معرفة احتياجات الأساتذة وفق معايير الموضوعية والدقة المطلوبتين.

الفصل الثالث: الاحتياجات التكوينية للأساتذة

تمهيد

1- مفهوم الاحتياجات التكوينية للأساتذة

2- أهمية تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

3- دواعي تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

4- أدوات تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

5- مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

6- طرق وأساليب تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

7- خطوات تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

8- معوقات تحديد الاحتياجات التكوينية للأساتذة

خلاصة

مراجع الفصل الثالث

قائمة مراجع الفصل الثالث:

أ- المعاجم:

1- جمال الدين إبن فضل محمد بن محكم(2003): **لسان العرب**، المجلد 10 و 11.

ب_الكتب:

2- أبو شيخة نادر(2001): **إدارة الموارد البشرية** ، دار صفاء، عمان.

3- أمين ساعاتي(1988): **إدارة الموارد البشرية من النظرية إلى التطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة.

4-الكبيسي عامر(2010): **التدريب الإداري والأمني (رؤية معاصرة للقرن 21)**، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

5- الخطيب رداح والخطيب أحمد(2006): **التدريب الفعال**، عالم الكتب الحديث، الأردن.

6-الشاعر عبد الرحمان إبراهيم (2005): **إعداد البرامج التدريبية(التدريب الفعال)**، مكتبة الرشد، الرياض.

7- العزاوي نجم عبد الله(2007): **التدريب الإداري**، دار اليازوري، عمان.

8- خالد طه الأحمد(2005): **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

9- صلاح الدين محمد عبد الباقي(2002): **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، الكتاب العربي الحديث، الإسكندرية.

10- حسن أحمد الطعاني(2007): **التدريب مفهومه وفعالياته(بناء البرامج التدريبية وتقويمها)**، عمان.

11- حسنين محمد حسين(2001): **أدوات التقويم في إطار التدريب والتعليم**، دار مجدلاوي، عمان.

12- مصطفى نجيب شاويش(2005): **إدارة الموارد البشرية**، دار الشروق، عمان.

ج_المذكرات:

13- زاهر بن عواض الحديدي العتيبي(2014): **الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الفنية بمدينة الطائف**، رسالة ماجيستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

14- سالم اللوزي(2007): **أسس ومعايير تحديد الاحتياجات التدريبية وتقييم النشاط التدريبي**، رسالة ماجيستير، غير منشورة، الخرطوم.

15- سمية حلمي محمد الجمل(2017): **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجيستير، غير منشورة.

16- مطهر حسين علي البرطي(2009): **برنامج تدريبي لمعلم مادة الأحياء في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية**، رسالة دكتوراه، غير منشورة.

د_المؤتمرات:

17- زياد بركات(2010): **الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية**، ورقية بحثية مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العلمي الثالث بعنوان: تربية المعلم العربي وتأهيله (رؤى معاصرة)، فلسطين.

الفصل الرابع: الإجراءات التنفيذية للدراسة

1- حدود الدراسة

2- مجتمع وعينة الدراسة

3- منهج وأداة الدراسة

4- الخصائص السيكومترية للأداة

5- الأساليب الإحصائية

1- حدود الدراسة:

1-1- الحدود الزمانية: انطلقت دراستنا الميدانية في 10 فيفري وامتدت حتى 8 مارس من سنة 2020.

1-2- الحدود المكانية: تحدد مجال دراستنا في بعض المؤسسات التربوية (المتوسطات والثانويات) المتواجدة بجيجل والموزعة كالتالي:

المؤسسة التربوية	إسم المؤسسة	عدد الأساتذة
المتوسطات	بونبيرات محمد	17
	عبادو عبد الكمال	16
	عسيلة السعيد بن الطيب	9
الثانويات	مخلوف حسناوي ابن مختار	9
	ثانوية بن ياجيس الجديدة	9
	كردود محمد	13

جدول رقم(1): يمثل أسماء المؤسسات التربوية التي أجريت فيهم الدراسة.

2- مجتمع وعينة الدراسة

2-1- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من الأساتذة العاملين في بعض المؤسسات التربوية بجيجل.

2-2- عينة الدراسة: أما عينة الدراسة الحالية فقد تكونت من 73 أستاذ وأستاذة 31 في الثانوي و42 في المتوسط تم اختيارهم بطريقة مباشرة.

3- المنهج وأداة الدراسة

3-1- المنهج: تم استخدام المنهج الوصفي وبالضبط في شقه المقارن، وذلك لأن هذه الدراسة تهدف إلى مقارنة المتوسطات الحسابية التي حصلت عليها كل فئة من المتوسط والثانوي.

3-2- الأداة: استخدمنا في هذه الدراسة الاستبانة كأداة رئيسية حيث اشتملت على ثلاث محاور:

- **المحور الأول:** البيانات الشخصية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، مكان التكوين، المستوى التعليمي).

- **المحور الثاني:** الاحتياجات التكوينية النظرية وقد تضمن جانبين: الجانب المعرفي تكون من 8 بنود والجانب النفسي والعلائقي تكون من 8 بنود.

- **المحور الثالث:** الاحتياجات التكوينية التطبيقية وقد تضمن كذلك جانبين: الجانب التعليمي تكون من 9 بنود والجانب التقني تكون من 7 بنود.

4- الخصائص السيكومترية للأداة

4-1- الثبات: تم حساب الثبات من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي للأداة.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,650	32

4-2- الصدق: تم حساب صدق الاستبانة عن طريق التجزئة النصفية

Corrélations

		axe1	axe2
axe1	Corrélation de Pearson	1	,532**
	Sig. (bilatérale)		1,00
	N	73	73
axe2	Corrélation de Pearson	,532**	1
	Sig. (bilatérale)	1,00	
	N	73	73

من خلال هذه الجداول نلاحظ أن معامل الارتباط بين جزئي الاختبار قد بلغ**0,53** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا **0,01** ومنه نعتبر أن هذا المقياس على درجة مقبولة من الصدق.

5- الأساليب الإحصائية:

تتطلب الدراسة الحالية استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية وذلك عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، وتم اللجوء إلى الأساليب الإحصائية التالية:

5-1- المتوسطات الحسابية: يتم التعرف فيها على متوسط توزيع الدرجات من مجموع الدرجات الكلية.

5-2- الانحرافات المعيارية: يتم التعرف على درجة انحراف الدرجة عن الدرجات الكلية.

5-3- معامل الارتباط بيرسون: تم استخدامه لمعرفة الارتباط بين جزئي الاختبار.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى

2- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية

عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

"لا تختلف الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم الثانوي".

جدول رقم(2): يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة لبنود محور الاحتياجات التكوينية النظرية في الجانب المعرفي:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1- تعمل بنظريات التعلم ونماذج التعليم.	2,66	0,53	مرتفعة
2- تمتلك المعلومات والمعرف الكافية حول مهنة التعليم.	2,66	0,53	مرتفعة
3- تنظم الأفكار بطريقة صحيحة ومنطقية.	2,78	0,41	مرتفعة
4- تجد البدائل المتعددة لحل المشكلات.	2,55	0,50	مرتفعة
5- تتعرف على متطلبات الجيل الجديد في ضوء المقاربة بالكفاءات.	2,70	0,49	مرتفعة
6- تطور الخبرات والمعارف المتعلقة بالمنهاج.	2,51	0,60	مرتفعة
7- تتابع التغيرات التي تحدث في مجال التعليم .	2,66	0,55	مرتفعة
8- تشارك في المؤتمرات والدورات التربوية والعلمية.	2,38	0,77	مرتفعة

من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) أنه لا توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط والثانوي في الاحتياجات التكوينية النظرية حيث نجد أن معظم أساتذة الطورين يعملون بنظريات التعلم ونماذج التعليم بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي 2,66 وانحراف معياري 0,53، كما يرون أنهم يمتلكون المعلومات والمعارف الكافية حول مهنة التعليم بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي2,66 وانحراف معياري 0,53، أما فيما يخص تنظيم الأفكار بطريقة صحيحة ومنطقية فقد جاءت بدرجة مرتفعة قدر

المتوسط الحسابي 2,78 وانحراف معياري 0,41، أما بالنسبة لتمكنهم من التعرف على متطلبات الجيل الجديد في ضوء المقاربة بالكفاءات فقد جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي 2,70 وانحراف معياري 0,49، كما أنهم يطورون الخبرات والمعارف المتعلقة بالمنهاج بدرجة مرتفعة، بلغ متوسطها الحسابي 2,51 وانحراف معياري 0,60، أما فيما يخص تتبع التغيرات التي تحدث في مجال التعليم جاءت بدرجة مرتفعة قدرت بمتوسط حسابي 2,66 وانحراف معياري0,50، بالإضافة إلى هذا أن معظم أساتذة الطورين يشاركون في المؤتمرات والدورات التربوية والعلمية بدرجة مرتفعة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ 2,38 وانحراف معياري 0,71.

جدول رقم(3): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساتذة الطورين في الجانب المعرفي:

الجانب المعرفي			
المستوى	**عدد الأساتذة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
المتوسط	42	2,66	0,25
الثانوي	31	2,53	0,24
المجموع	73		

من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات spss

من خلال الجدول رقم (3) نلاحظ أنه لا توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط في الاحتياجات التكوينية النظرية في الجانب المعرفي وإن كان هناك فرق فهو ضعيف، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأساتذة التعليم المتوسط 2,66 وانحراف معياري 0,25، أما المتوسط الحسابي لأساتذة التعليم الثانوي بلغ 2,53 وانحراف معياري 0,24، وهذا الفرق الضعيف قد يعود لعد تساوي عدد أفراد العينة، حيث بلغ العدد الإجمالي لأساتذة التعليم المتوسط 42 أستاذ وأستاذة، أما الطور الثانوي بلغ 31 أستاذ وأستاذة.

جدول رقم(4): يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة لبنود محور الاحتياجات التكوينية النظرية في الجانب النفسي العلائقي:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1- تهيئ التلميذ نفسيا لاستقبال الدرس.	**2,74**	**0,44**	**مرتفعة**
2- تشجع التلميذ على الابتكار والمشاركة داخل القسم.	**2,90**	**0,29**	**مرتفعة**
3- تتعرف على الخصائص النفسية للتلميذ في هذه المرحلة.	**2,44**	**0,60**	**مرتفعة**
4- تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	**2,84**	**0,37**	**مرتفعة**
5- تختار أساليب التعزيز المناسبة لإثارة دافعية التلاميذ.	**2,51**	**0,60**	**مرتفعة**
6- تقيم علاقات ايجابية مع التلاميذ.	**2,77**	**0,42**	**مرتفعة**
7- تظهر الصبر والود عند التواصل مع التلاميذ.	**2,63**	**0,48**	**مرتفعة**
8- تتواصل مع جميع الموظفين والأساتذة بالمؤسسة بصورة إيجابية.	**2,81**	**0,46**	**مرتفعة**

من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات spss

من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (4) نلاحظ أنه لا توجد فروق بين أساتذة الطورين في الاحتياجات التكوينية النظرية، حيث نلاحظ أن أغلب الأساتذة لديهم القدرة على تهيئة التلميذ نفسيا لاستقبال الدرس بدرجة عالية وذلك بمتوسط حسابي بلغ 2,74 وانحراف معياري 0,44، كما يرون أنهم قادرين على تشجيع التلاميذ على الابتكار والمشاركة داخل القسم بدرجة مرتفعة قدرت بمتوسط حسابي 2,90 وانحراف معياري 0,29، أما فيما يخص التعرف على الخصائص النفسية للتلميذ في هذه المرحلة فقد جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي 2,44 وانحراف معياري 0,60.

كما نجد أنهم يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي 2,84 وانحراف معياري 0,37، بالإضافة إلى هذا نجد أنهم قادرين على اختيار أساليب التعزيز المناسبة لإثارة دافعية التلاميذ بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي 2,51 وانحراف معياري 0,60، أما فيما يتعلق بإقامة علاقات

إيجابية مع التلاميذ فقد جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ 2,77 وانحراف معياري 0,42، وفي الأخير نرى أن أغلبية أساتذة الطورين يتواصلون بصورة إيجابية بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي 2,81 وانحراف معياري 0,46.

جدول رقم(5): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساتذة الطورين في الجانب النفسي العلائقي:

الجانب النفسي العلائقي			
المستوى	**عدد الأساتذة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
المتوسط	42	2,76	0,15
الثانوي	31	2,62	0,24
المجموع	73		

من إعداد الطالبة بناءا على مخرجات spss.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أنه لا توجد فروق بين أساتذة الطورين في الاحتياجات التكوينية النظرية في الجانب النفسي العلائقي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأساتذة التعليم المتوسط 2,76 وانحراف معياري 0,15، أما أساتذة التعليم الثانوي فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم 2,62 وانحراف معياري 0,24، وهذا الاختلاف الطفيف قد يعود إلى عدم تساوي أفراد عينة الدراسة وهما أساتذة الطورين، وهذا ما يؤشر إلى عدم وجود اختلاف في الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي.

تتفق نتائج دراستنا الحالية مع نتائج دراسة **النمري 2007** بعنوان "**الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية**" والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الأساتذة في مجال التعامل مع التلاميذ أثناء التدريس.

وكذلك تتفق مع النظرية المعرفية التي ترى أن الأستاذ شخصية ايجابية لديه القدرة على التفاعل مع المعلومات وتحليلها وتبسيطها وتنظيم الأفكار من أجل ضمان استيعاب مضمونها من طرف المتعلم.

كما تتفق أيضا مع النظرية السلوكية التي تقوم على مبدأ المثير والاستجابة، بمعنى أنه كلما شعر الأستاذ بحاجة في جانب معين كلما تطلب ذلك ضرورة تلبية تلك الحاجة عن طريق إعداد برامج تكوينية.

وبالتالي فالفرضية القائلة "لا تختلف الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم الثانوي" **قد تحققت،** حيث بلغت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي 2,65 وانحراف معياري 0,22.

وبالتالي نستنتج أن أغلب أساتذة الطورين يمتلكون معلومات ومعارف كافية حول مهنة التعليم التي تجعلهم يمارسون هذه المهنة بكل كفاءة وفعالية، كما نجد أنهم متمكنون من في أغلب الأحيان من التعامل مع التلاميذ في بعض الجوانب النفسية والوجدانية، وتكوين علاقات إيجابية سواء مع التلاميذ أو الطاقم الإداري.

وهذا ما يدل على أن معظم الأساتذة تلقوا دورات تكوينية منظمة ومتشابهة من حيث مواضيع التكوين قبل الدخول إلى ميدان التعليم.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية: والتي تنص على:

"لا تختلف الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم الثانوي".

جدول رقم(6): يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة لبنود محور الاحتياجات التكوينية التطبيقية في المجال التعليمي:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1- تتعرف على الأهداف العامة للمادة التي تقوم بتدريسها.	**2,84**	**0,44**	**مرتفعة**
2- تصنف الأهداف التعليمية إلى أهداف معرفية، وجدانية، نفسية.	**2,26**	**0,66**	**مرتفعة**
3- تلتزم بالتوقيت الخاص بكل نشاط.	**2,41**	**0,52**	**مرتفعة**
4- تتدرج في عرض المادة العلمية من البسيط إلى المعقد.	**2,88**	**0,33**	**مرتفعة**

5- تستخدم أسلوب إثارة وتوليد الأفكار داخل القسم.	**2,74**	**0,44**	**مرتفعة**
6- تصدر التوجيهات للمحافظة على النظام داخل القسم.	**2,79**	**0,40**	**مرتفعة**
7- تحرص على الضبط الذاتي للمتعلمين.	**2,79**	**0,44**	**مرتفعة**
8- تستخدم نموذج portfolio كاستراتيجية عصرية في عملية التقويم.	**1,61**	**0,71**	**متوسطة**
9-تستخدم أساليب التقويم المختلفة بما يتناسب مع كل نشاط.	**2,66**	**0,47**	**مرتفعة**

من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) أنه لا توجد فروق في الاحتياجات التكوينية بين أساتذة التعليم المتوسط والثانوي، حيث نرى أن معظم أساتذة الطورين يمتلكون القدرة على التعرف على الأهداف العامة للمادة التي يقومون بتدريسها بدرجة مرتفعة وذلك بمتوسط حسابي 2,84 وانحراف معياري 0,44، كما أنهم قادرين على تصنيف الأهداف التعليمية إلى أهداف معرفية، وجدانية ونفسية بدرجة مرتفعة حيث قدر المتوسط الحسابي 2,66 والانحراف المعياري 0,66، أما فيما يخص التزامهم بالتوقيت الخاص بكل نشاط فقد جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي 2,41 وانحراف معياري 2,52.

بالإضافة إلى أن معظم الأساتذة يستخدمون أسلوب إثارة وتوليد الأفكار داخل القسم وذلك بمتوسط حسابي بلغ 2,74 وانحراف معياري 0,44، وكذلك نجد أساتذة الطورين يصدرون التوجيهات من أجل المحافظة على النظام داخل القسم بدرجة مرتفعة حيث قدر المتوسط الحسابي 2,79 والانحراف المعياري 0,40، مع حرصهم على الضبط الذاتي للمتعلمين بدرجة عالية قدرت بمتوسط حسابي 2,79 وانحراف معياري 0,44، وكذلك نجدهم يمتلكون القدرة على استخدام نموذج portfolio كاستراتيجية عصرية في عملية التقويم بدرجة متوسطة وذلك بمتوسط حسابي 1,61 وانحراف معياري 0,71.

وفي الأخير يرى معظم أساتذة الطورين أنهم يمتلكون القدرة على استخدام أساليب التقويم المختلفة بما يتناسب مع كل نشاط بدرجة مرتفعة وذلك بمتوسط حسابي قدره 2,66 وانحراف معياري 0,47.

جدول رقم(7): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساتذة الطورين في الجانب التعليمي:

الجانب التعليمي			
المستوى	عدد الأساتذة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتوسط	42	2,60	0,17
الثانوي	31	2,49	0,28
المجموع	73		

من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات spss

من خلال الجدول رقم (7) نلاحظ أنه لا توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط والثانوي في الاحتياجات التكوينية التطبيقية في الجانب التعليمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط 2,60 وانحراف معياري0,17، أما المتوسط الحسابي لأساتذة التعليم الثانوي فقد بلغ 2,49 وانحراف معياري 0,28، وهذا الفرق الضعيف يعود إلى الاختلاف في عدد أفراد العينة، حيث بلغ العدد الإجمالي لأساتذة التعليم المتوسط 44 وأساتذة التعليم الثانوي بلغ 31 أستاذ وأستاذة.

جدول رقم(8) يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة على بنود محور الاحتياجات التكوينية التطبيقية في الجانب التقني:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1- تدرج الوسائل التكنولوجية ضمن خطة الدرس.	**2,52**	**0,55**	**مرتفعة**
2- تستخدم وسائل العرض power point في بعض الأنشطة التعليمية.	**1,91**	**0,78**	**متوسطة**
3- تتواصل مع أولياء التلاميذ الكترونيا.	**1,29**	**0,58**	**متوسطة**
4- تتحكم في التكنولوجيا الحديثة من جميع جوانبها.	**2,15**	**0,66**	**متوسطة**
5- تعد التقارير والمراسلات بطريقة الكترونية.	**1,52**	**0,64**	**متوسطة**
6- إدراج نتائج التلاميذ في الأرضية الرقمية.	**2,73**	**0,62**	**مرتفعة**
7- توظف الحاسوب في تخطيط الدرس.	**2,30**	**0,66**	**مرتفعة**

من إعداد الطالبتين بناء على مخرجات spss

من خلال الجدول رقم (8) نلاحظ أن أغلبية أساتذة الطورين متمكنون من إدراج الوسائل التكنولوجية ضمن خطة الدرس بدرجة مرتفعة وذلك بمتوسط حسابي 2,52 وانحراف معياري 0,55، أما بالنسبة لاستخدام وسائل العرض power point فقد جاء بدرجة متوسطة وذلك بمتوسط حسابي قدره 1,91 وانحراف معياري 0,78، أما فيما يخص التواصل مع أولياء التلاميذ الكترونيا جاءت بدرجة متوسطة كذلك بمتوسط حسابي 1,29 وانحراف معياري 0,58، بالإضافة إلى عبارة التحكم في التكنولوجيا الحديثة من جميع جوانبها جاءت بدرجة متوسطة وذلك بمتوسط حسابي 2,15 وانحراف معياري 0,66.

أما بالنسبة إلى إعداد التقارير والمراسلات المدرسية بطريقة الكترونية جاءت بدرجة متوسطة وذلك بمتوسط حسابي 1,52 وانحراف معياري 0,64، كما نجد أن معظم أساتذة الطورين متمكنون من إدراج نتائج التلاميذ في الأرضية الرقمية بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي 2,73 وانحراف معياري 0,62، وفي الأخير نرى أن جل الأساتذة يوظفون الحاسوب في تخطيط الدرس بدرجة مرتفعة وذلك بمتوسط حسابي بلغ 2,30 وانحراف معياري 0,66.

جدول رقم(9): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساتذة الطورين في الجانب التقني:

الجانب التقني			
المستوى	**عدد الأساتذة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
المتوسط	42	2,04	0,26
الثانوي	31	2,09	0,35
المجموع	73		

من إعداد الطالبة بناء على مخرجات spss

من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (9) نلاحظ أنه لا توجد فروق في الاحتياجات التكوينية التطبيقية بين أساتذة التعليم المتوسط والثانوي في الجانب التقني، حيث بلغ المتوسط الحسابي

لأساتذة التعليم المتوسط 2,04 وانحراف معياري 0,26، أما أساتذة التعليم الثانوي بلغ متوسطهم الحسابي 2,09 وانحراف معياري 0,35، وهذا ما يؤشر إلى عدم وجود اختلافات في الاحتياجات التكوينية لأساتذة الطورين.

تتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة **النمري 2007** بعنوان "**الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية**" في أنه لا توجد فروق بين الأساتذة في مجالات تخطيط وتقويم تحصيل التلاميذ.

كم تتفق مع دراسة **جونستون 2007** بعنوان " **الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية**" التي توصلت غلى أنه هناك ضرورة كبيرة لهذه الاحتياجات في المجالات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط.

كما أنها تتفق مع دراسة **بركات 2010** بعنوان "**الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية**" التي أظهرت نتائجها أن الاحتياجات الأكثر أهمية للمعلم هي: التدريب على استخدام الكمبيوتر وشبكة الانترنت في التعليم، التدريب على اختيار الوسائل والتقنيات الحديثة.

كما تتفق مع نتائج دراسة **شارون 2010** "**احتياجات المعلمين نحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة**" حيث أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة نحو هذه الاحتياجات تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص.

وبالتالي فالفرضية القائلة "لا تختلف الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم الثانوي" **قد تحققت**، حيث بلغت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي 2,30 والانحراف المعياري 0,26 وهي درجة مرتفعة.

وبالتالي نجد أن معظم أساتذة الطورين قادرين على التسيير المنظم للمادة الدراسية، والتحكم الجيد في الإدارة الصفية هذا فيما يخص الجانب التعليمي، أما الجانب التقني فقد جاءت بعض استجاباتهم بدرجة متوسطة، وهذا قد يعود إلى النقص الذي يعانون منه في مجال التحكم في التكنولوجيا الحديثة

بسبب عدم إشراكهم في دورات تكوينية تخص هذا الجانب بالضبط، أو نوعية المناهج المقدمة من طرف وزارة التربية التي لا تتماشى مع التقنيات الحديثة.

نتائج الدراسة:

لقد توصلت هذه الدراسة التي تندرج تحت عنوان: الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي إلى النتائج التالية:

- لا تختلف الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي كما يرى ذلك أساتذة الطورين.
- لا تختلف الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم الثانوي كما يرى ذلك أساتذة الطورين.
- لا تختلف الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم الثانوي كما يرى ذلك أساتذة الطورين.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم جملة من التوصيات:

– ضرورة التعرف على الاحتياجات التكوينية الفعلية لأساتذة الطورين من أجل تنظيم دورات تكوينية تلبي تلك الاحتياجات.

– ضرورة تحفيز الأساتذة من أجل أداء عملهم بكفاءة.

– ضرورة المراجعة المستمرة للمنهاج الدراسي في ضوء التغيرات والتطورات التكنولوجية.

– تنظيم دورات تكوينية في علم النفس التربوي.

– التدريب على الوسائل التكنولوجية في التعليم واستخدام التقنيات الحديثة وتوظيف التعلم الإلكتروني في المدارس.

– عقد ورشات عمل ودورات قصيرة ولقاءات فصلية وسنوية وإنتاج مواد تعليمية وإرشادية لتكوين الأساتذة الجدد.

– ضرورة إشراك الأساتذة في تحديد الاحتياجات التكوينية المطلوبة في الميدان التربوي واستراتيجيات التدريس والعلاقات مع التلاميذ.

خاتمـــــة

خاتمة:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي عبر جوانب ومحاور هي: الجانب المعرفي، الجانب النفسي والعلائقي، الجانب التعليمي، الجانب التقني.

وبعد عرض ومناقشة نتائج الدراسة تبين أنه لا توجد فروق في الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي، حيث نجد أن معظم أساتذة الطورين يمتلكون معلومات ومعارف كافية في الجانب المعرفي التي تمكنهم من أداء مهمتهم التعليمية في ظروف جيدة، بالإضافة إلى الجانب النفسي والعلائقي الذي يدخل ضمن قدرتهم على التعامل مع التلاميذ نفسيا وتحفيزهم على أداء أفضل والتواصل معهم بصورة إيجابية ومع كل الطاقم الإداري، أما فيما يخص الجانب التعليمي الذي يدخل ضمن الاحتياجات التكوينية التطبيقية فمعظم الأساتذة كانت استجاباتهم على عبارات الاستبانة بدرجة مرتفعة، أي أنه لا توجد لديهم احتياجات تكوينية فيما يتعلق بالجانب التعليمي، لكن فيما يخص الجانب التقني فمعظم استجاباتهم جاءت بدرجة متوسطة الأمر الذي يشير إلى وجود احتياجات لدى الأساتذة فيما يتعلق بتوظيف الوسائل التكنولوجية في التعليم والتحكم فيها بشكل جيد وهذا الاحتياج أو النقص الذي يعاني منه الأساتذة قد يرجع إلى عدم وجود برامج تكوينية تلبي تلك الاحتياجات.

وفي الأخير يمكن القول أنه بالرغم من عدم وجود فروق في الاحتياجات التكوينية بين أساتذة الطورين إلا أنهم بحاجة إلى تكوينات منظمة ومستمرة ومتجددة تواكب التغيرات والتطورات التكنولوجية التي يتطلبها العصر الحالي.

الملاحق

الملحق رقم 01

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

"الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي"

دراسة ميدانية ببعض متوسطات وثانويات - جيجل .

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر، حول موضوع الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط والثانوي، يسرني أن أطلب منك الإجابة على الأسئلة التي تتضمنها هذه الاستمارة بوضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة وذلك بعد قراءة محتوياتها بدقة.

ونعلمكم أن كل ما يرد في هذه الاستمارة يعتبر سريا للغاية ولا يستخدم إلا لغرض البحث العلمي الذي أعد من أجله ولسيادتكم جزيل الشكر.

إعداد الطالبتين: **إشراف الدكتور:**

– شلحيون آسية سليم صيفور

– مسيف عقيلة

السنة الجامعية 2020/2019

المحور الأول: البيانات الشخصية

ملاحظة: ضع علامة (x) في خانة واحدة فقط، من الخانات التي تناسبك:

1- الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

2- سنوات الخبرة

أقل من 5سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

3- المؤهل العلمي

ليسانس ☐ ماستر ☐ دراسات عليا ☐

4- المكان الذي تلقيت فيه التكوين قبل التحاقك بالمؤسسة لتعليمية

الجامعة ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐ المعهد الوطني لتكوين الأساتذة ☐

5- المستوى التعليمي:

متوسط ☐ ثانوي ☐

المحور الثاني: الاحتياجات التكوينية النظرية

المحاور	العبارات: هل أنت متمكن من أن:	نعم	أحيانا	لا
الجانب المعرفي	1- تعمل بنظريات التعلم ونماذج التعليم.			
	2- تمتلك المعلومات والمعارف الكافية حول مهنة التعليم.			
	3- تنظم الأفكار بطريقة صحيحة ومنطقية.			

	4- تجد البدائل المتعددة لحل المشكلات.			
	5- تتعرف على متطلبات الجيل الجديد في ضوء المقاربة بالكفاءات.			
	6- تطور الخبرات والمعارف المتعلقة بالمنهاج.			
	7- تتابع التغيرات التي تحدث في مجال التعليم.			
	8- تشارك في المؤتمرات والدورات التربوية والعلمية.			
	هل أنت قادر على أن:			
الجانب النفسي والعلائقي	9-تهيئ التلميذ نفسيا لاستقبال الدرس.			
	10-تشجع التلميذ على الابتكار والمشاركة داخل القسم.			
	11-تتعرف على الخصائص النفسية للتلميذ في هذه المرحلة.			
	12-تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.			
	13-تختار أساليب التعزيز المناسبة لإثارة دافعية التلاميذ.			
	14-تقيم علاقات ايجابية مع التلاميذ.			
	15-تظهر الصبر والود عند التواصل مع التلاميذ.			
	16-تتواصل مع جميع الموظفين والأساتذة بالمؤسسة بصورة ايجابية.			

المحور الثالث: الاحتياجات التكوينية التطبيقية

المحاور	العبارات: هل تمتلك القدرة على أن:	نعم	أحيانا	لا
الجانب التعليمي	17- تتعرف على الأهداف العامة للمادة التي تقوم بتدريسها.			
	18- تصنف الأهداف التعليمية إلى أهداف معرفية، وجدانية، نفسية.			
	19- تلتزم بالتوقيت الخاص بكل نشاط.			
	20- تتدرج في عرض المادة العلمية من البسيط إلى المعقد.			
	21- تستخدم أسلوب إثارة وتوليد الأفكار داخل القسم.			
	22- تصدر التوجيهات للمحافظة على النظام داخل القسم.			
	23- تحرص على الضبط الذاتي للمتعلمين.			
	24- تستخدم نموذج portfolio كاستراتيجية عصرية في عملية التقويم.			
	25- تستخدم أساليب التقويم المختلفة بما يتناسب مع كل نشاط.			
الجانب التقني	**أستاذ(ة) هل أنت متمكن من أن:**			

	26- تدرج الوسائل التكنولوجية ضمن خطة الدرس.			
	27- تستخدم وسائط العرض power point في بعض الأنشطة التعليمية.			
	28- تتواصل مع أولياء أمور التلاميذ الكترونيا.			
	29- تتحكم في التكنولوجيا الحديثة من جميع جوانبها.			
	30- تعد التقارير والمراسلات المدرسية بطريقة إلكترونية.			
	31- إدراج نتائج التلاميذ في الأرضية الرقمية.			
	32- توظف الحاسوب في تخطيط الدرس.			

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: ...../...../.....

إلى السيد(ة)/.....

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- ...سليمي ذ...آسية

02- ...مسيفي ...عبد الله

03- .....

04- .....

تقبلوا منا سيادتكم فائق التقدير و الاحترام

اسم ولقب الأستاذ(ة): ...صدوق ر...سليم

إمضاء الأستاذ(ة): .....

رئيس القسم

نائب رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا

د/بوكراع ايمان

الملخـــص

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق الموجودة في الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط من جهة وأساتذة التعليم الثانوي من جهة أخرى، ومن أجل ذلك تم تصميم استبانة مكونة من أربعة (4) محاور، حيث تم توزيعها على عينة مباشرة قدرها 73 أستاذ وأستاذة في الطورين المتوسط والثانوي بولاية جيجل.

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

– لا تختلف الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي كما يرى ذلك أساتذة الطورين.

– لا تختلف الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية النظرية لأساتذة التعليم الثانوي كما يرى ذلك أساتذة الطورين.

– لا تختلف الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم المتوسط عن الاحتياجات التكوينية التطبيقية لأساتذة التعليم الثانوي كما يرى ذلك أساتذة الطورين.

الكلمات المفتاحية: التكوين، الاحتياجات التكوينية، أساتذة التعليم المتوسط، أساتذة التعليم الثانوي.

Summary:

This study aimes to identify the differences in formation needs of middle and secondary school teachers .

Therefor, a questionnaire of four (4) parts was conducted and distributed on a direct sample of 73 teachers of both middle and secondry school in jijel .

The study's findings show that:

- Teachers of middle and secondary school have the same formation needs .
- Teachers of middle and secondary school don't differ in terms of theoretical and practical formation needs.

Key words : formation، formation needs، middle school teachers، secondary school teachers.