تاريخ استقبال المقال:.2018/04/18 تاريخ قبول نشر المقال:2018/06/02 تاريخ نشر المقال: 2018/06/26

واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي
"دراسة ميدانية بمدينة غرداية"

The reality of in-service training from the view of primary education teachers
"Field study in Ghardaia"

أ/ شيخي عبد العزيز*
أ/د. الشايب محمد الساسي**

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي حول التكوين أثناء الخدمة الذي استفادوا منه سابقا، وعلاقة ذلك بكل من الخبرة المهنية، والمستوى الدراسي لهم، ولتحقيق هذه الأهداف تم اختيار عينة مكونة من (218) أستاذ وأستاذة من أساتذة التعليم الابتدائي لمدينة غرداية، طبق عليهم استبيان حول التكوين أثناء الخدمة تم بناؤه من طرف الباحث، وبينت نتائج الدراسة تقدير متوسط لمضمون التكوين أثناء الخدمة، وعدم وجود اختلاف في تقدير أساتذة التعليم الابتدائي يعزى إلى الخبرة المهنية، أو اختلاف المستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التكوين أثناء الخدمة، أساتذة التعليم الابتدائي.

Abstract:

The study aims to reveal the views of the primary education teachers about the training during the service they benefited from previously and the relation of this to both the professional experience and the study level. To achieve these objectives, a questionnaire built by the researcher about the training during service was applied on a sample of 218 male and female teachers of primary education in Ghardaia, the results of the study showed an average rate of the content of the training during the service, and that there is no difference in the assessment of primary education teachers due to the professional experience or the difference in the study level.

Key words: Training during the service, Primary education teachers.

* أ/ شيخي عبد العزيز(طالب دكتوراه).جامعة غرداية(الجزائر). البريد الإلكتروني:*ChikhiAb@gmail.com*
** أ/د. الشايب محمد الساسي. جامعة ورقلة (الجزائر)
تاريخ إرسال المقال:2018/04/18

مقدمة:

يعتبر التكوين أثناء الخدمة ضرورة ملحة لكل قطاعات ومؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدماتية، وإذا كانت المؤسسات التربوية والتعليمية تمد مختلف هذه القطاعات بالموارد البشرية اللازمة لتديرها، حينها تظهر أولوية التكوين أثناء الخدمة للمؤسسة التربوية ليستفيد منه إطاراته، وبما أن أستاذ التعليم الابتدائي المحرك الأساسي للعملية التربوية التعليمية وأهم عناصرها، فإعداده قبل الخدمة يوفر له المعارف والخبرات الأولية التي تساعده على ممارسة الفعل التعليمي التربوي، أما تكوينه أثناء الخدمة فهو امتداد طبيعي لإعداده لما قبل الخدمة ويستمر معه طوال مشواره المهني حتى يتمكن من مواكبة المستجدات التربوية التعليمية وتحسين قدراته ومعارفه، وبما أن أستاذ التعليم الابتدائي هو المستفيد من هذا التكوين قبل وأثناء الخدمة أصبح من الضروري أن يكون له رأي في هذا التكوين من حيث فاعليته ومكوناته ومدى تحقيقه لأهدافه وجاءت هذه الدراسة لتكشف عن رأي أستاذ التعليم الابتدائي حول التكوين أثناء الخدمة الذي استفاد منه سابقا.

1- مشكلة الدراسة:

تعتبر العملية التقويمية عنصرا أساسيا في مسار العملية التربوية التكوينية، فالتقويم أصبح الآن مركز اهتمام وملتقى لجهود مكثفة للمؤسسات التربوية التكوينية في العالم المتقدم إذ أصبح جزءا لا يتجزأ من منظومتها، فهو وسيلتها إلى التجديد، وسبيلها إلى التطوير، وهو في الوقت نفسه وفاء لحق أية أمة تمنح التربية والتكوين كل الإمكانات وتعقد عليها كل الآمال ، والتقويم المؤهل لهذه الوظيفة ينبغي أن يتوفر على جملة من المواصفات تجعل منه مؤثرا في الفعل التربوي التكويني بما يحقق ذاك التجديد والتطوير المنشود.

يشير عبد المعطي إلى أهم الصفات الأساسية للتقويم:

- يوفر معلومات تعين على اتخاذ قرار بشأن برنامج تربوي أو تكويني كفاعليته في تحقيق أهدافه مثلا.
- ينبغي أن تعين نتيجة التقويم على اتخاذ قرار بشأن تطوير البرنامج وتحسينه فلا ينبغي أن تقف عند مجرد تقرير استمراه أو إلغائه.
- إن المعلومات التي يوفرها التقويم ينبغي أن تقدم في وقت ملائم يفيد في استخدامها.
- إن التقويم هو إسناد قيمة أو حكم بشري على عمل أو قرار أو خبرة، فالقياس بالوسائل العلمية ليس تقويما وإنما هو توفير معلومات يصدر على ضوئها التقويم.
- إن جهود التقويم ينبغي أن تضع في اعتبارها الأهداف البعيدة والقريبة للبرامج التربوية والتكوينية.
- إن عملية الحصول على المعلومات والتي في ضوئها يتم التقويم ينبغي أن تتم وفق معايير تحقق متطلبات الصدق والثبات والموضوعية.
- تستمر عملية التقويم طيلة استمرار البرنامج التربوي والتكويني(عبد المعطي،1983م:156-157).

يشارك في عملية التقويم الخبراء وأولياء الأمور والإدارة المتخصصة والطلبة لاسيما في المراحل المتقدمة من التعليم، ويعد إشراك الطالب في التقويم تجسيدا لأحد مبادئ التعلم الذاتي، ويكون بذلك محور وأساس العملية التعليمية التكوينية، كما يعد تقويم الطلبة للمقررات الدراسية من الموضوعات التي تستقطب اهتمام الباحثين والمسؤولين عن العملية التربوية والتكوينية لما له من أهمية كبيرة في الكشف على جوانب الضعف والقوة في العملية التربوية والتكوينية وإمكان تطويرها. ويشير كل من شريف وسلطان إلى التعاون في التقويم بأن يشارك في تقويم العملية التدريبية كل من يحتمل أن يتأثر بنتائجها بقصد إتاحة الفرصة فعلا للدارسين والمشرفين لمناقشة وجهات النظر في نواحي التقويم حيث يدلي كل بحججه ، والأسباب التي يستند إليها في ترجيح كفة على أخرى بحيث يشعر الدارس أنه جزء لا يتجزأ من العملية وأنه بالتالي يستطيع فعلا أن يؤثر بآرائه في تغيير النتائج الأخيرة لهذه العملية، وبهذا يكون موقف الدارس موقفا إيجابيا.(شريف وسلطان،1983م: ص309)

ونظرا لأن الطلبة هم المستفيدون مباشرة من العملية التعليمية فضلا عن أنهم وبعد إكمالهم تعليمهم سيلتحقون بميدان العمل للإسهام في دفع عجلة التنمية فإنه يجب أن يكونوا عنصرا أساسيا في تقويم مستوى تعليمهم، مما قد يساعد في تطوير المستوى التعليمي والتكويني، ومن ثم ينعكس على تحسين مستوى أدائهم الوظيفي، وتجدر الإشارة إلى أن الجامعات في معظم الدول المتقدمة تحرص على إشراك الطلبة وأخذ رأيهم في تقويم مستويات أدائهم التعليمي (عودة،1988: 111-132).

ويذكر بويد Boyd عن فودة أنه من النادر ما تؤخذ وجهة نظر الطالب في عملية التقويم على الرغم من أنه في عالم التجارة تؤخذ وجهة نظر العامل لتحسين العائد والفوائد التجارية لذلك لابد من أن ننظر للطلبة على أنهم زبائن في عالم التعليم (فودة،2003: 162-163)

ومن الأساليب المتبعة في تقويم البرامج التدريبية(التكوينية) أسلوب الاستفتاءات والاستبيانات التي يقوم بها الدارسون بملء بيانات معبرين عن رأيهم في مستوى الدورات التدريبية(التكوينية) وبرامجها وملاحظاتهم ومقترحاتهم بقصد تطويرها وتحسينها(يوسف،1975: 92.)

كل الأسباب السابقة دفعت الباحث لاختيار هذا الموضوع ومنه برزت مشكلة الدراسة: الوقوف على واقع تكوين أساتذة التعليم الابتدائي أثناء الخدمة من وجهة نظرهم، إذ تناولت الدراسة أساتذة التعليم الابتدائي الذين استفادوا من هذا التكوين **وكانت تساؤلات الدراسة كالآتي:**

- ما واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟
- هل تختلف وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف عوامل كل من المستوى الدراسي، والخبرة المهنية ؟

2- **فرضيات الدراسة:** بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة نقترح الفرضيات التالية:

- نتوقع تقديرا ضعيفا من أساتذة التعليم الابتدائي للتكوين أثناء الخدمة.
- لا يوجد اختلاف في تقديرات أساتذة التعليم الابتدائي للتكوين أثناء الخدمة باختلاف عاملي المستوى الدراسي، والخبرة المهنية.

3- **أهمية الدراسة:**

- تسليط الضوء على عملية التكوين أثناء الخدمة بغية التعرف على مدى قوتها واستجابتها لأهداف التكوين المنشودة.
- تكمن أهمية الدراسة في كونها تعالج مشكلة تربوية مهمة لطالما نادى بها المشتغلون بالتربية والتكوين، وتتعلق بضرورة إشراك المتكون في التخطيط والتنفيذ للعملية التكوينية وتقويمها.
- تعد هذه الدراسة رافدا للمكتبة الأكاديمية في مجال تقويم التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر المتكونين أنفسهم الذين استفادوا منه.
- تحاول هذه الدراسة أن تقدم توصيات تأمل أن تفيد أصحاب القرار في ترقية وتطوير التكوين أثناء الخدمة.

4- **أهداف الدراسة:**

- تحاول هذه الدراسة الكشف عن وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي حول التكوين أثناء الخدمة بغية الوقوف على إيجابياته وسلبياته ومن ثم الاستفادة من النتائج التي تتمخض عن هذه الدراسة في تعديله وتطويره.
- تحديد الفروق في تقديرات أساتذة التعليم الابتدائي التي تعزى إلى المستوى الدراسي، والخبرة المهنية والجنس.
- منح أساتذة التعليم الابتدائي الذين استفادوا من التكوين أثناء الخدمة فرصة التعبير عن آرائهم حوله.
- إثراء البحث العلمي المتعلق بتقويم التكوين أثناء الخدمة وخاصة الجانب الذي يرتكز على استقصاء آراء الطلبة المتكونين.

5- **حدود الدراسة:** يمكن حصر موضوع الدراسة الحالية ضمن الحدود التالية:

- تقتصر الدراسة الحالية على أساتذة التعليم الابتدائي الذين استفادوا من التكوين أثناء الخدمة سابقا من مدينة غرداية.
- أجريت هذه الدراسة في السنة الدراسية 2017/2016م.

6- **التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة:**

التكوين أثناء الخدمة هو منهاج متكامل (من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق التبليغ والتقويم...) مخطط ومنظم له، موجه إلى أساتذة التعليم الابتدائي بغية تزويدهم بالخبرات والمعارف التي تمكنهم من تطوير مهنتهم، وتمكنهم من تجاوز المشاكل والعقبات التعليمية التربوية التي تصادفهم في مسارهم المهني.

7- **الإطار النظري للدراسة:**

مفهوم التكوين وبعض المفاهيم القريبة منه: يستخدم المشتغلون بالتربية والتعليم عدة مفاهيم عند تناولهم موضوع تكوين وإعداد المعلم، كتكوين المعلمين، تدريب المعلمين، إعداد المعلمين، تأهيل المعلمين...وهذ التعدد شائع حتى في اللغات الأجنبية الأخرى ففي الإنجليزية نجد مثلا:

Teacher training, teacher graduation, teacher education...etc

(مصمودي، 1998:17)

نستعرض مجموعة من التعاريف الاصطلاحية لمفهومي التكوين والتدريب بغية الوصول إلى كيفية توظيفهما عند بعض المشتغلين بالشأن التربوي:

- التكوين عند ميالاري هو عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن نتاج هذه العمليات.(Mialaret,G,1979:p15).
- كما أنه يدل عند دي مونتومولان على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية (DeMontomollin,1979:p18).
- أما عند مناجير فهو يسعى إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكان استثمارها من جديد في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان.(Morineau Menager,N,1985:p51).
- ويشير العلوي إلى التكوين بأنه الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة سواء كانت المهنة تعليمية أو حرفية...والغرض من التكوين تلقين المتوجه إلى التعليم مثلا مبادئ التربية والتعليم، وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية(العلوي،1982،:121).
- والتكوين عند رمضان هو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثنائها لتنمية معارف المعلم وقدراته وتحسين مهاراته وأدائه التدريسي بما يتلاءم والتطور المتعدد المظاهر وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة تستمر أثنائها، وبهذا المعنى يصبح الإعداد والتدريب عملية واحدة متكاملة.تتميز بالاستمرار والديمومة.وهدفها تكوين معلم من خلال إكسابه كفاءات تمكنه من ممارسة المهنة بنجاح، وبما يتلاءم مع التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج وأساليب التعليم(رمضان،2005:20-21)

أما عن مفهوم التدريب فيقول عنه سعادة بأنه مجموعة من الدراسات الشاملة النظرية والعملية التي تقدم إلى مجموعة من المتدربين بقصد رفع كفاءتهم الأدائية في مجال مهنتهم إلى أقصى حد ممكن، تحقيقا لأحسن عائد وأفضل مردود، أو لبلوغ أهداف خطة تطوير جديدة، ويتم تدريب المعلمين أثناء الإعداد في معاهد إعداد المعلمين، أو في أثناء الخدمة (سعادة،1985،:119).

كما يقول الطعاني عن التدريب بأنه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة وتستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم.(الطعاني،2002،:14).

ويعرفه آخر بأنه عملية يراد بها إحداث آثار معينة في مجموعة أفراد يمكن بواسطتها مساعدتهم ليكونوا أكثر كفاية ومقدرة في أداء أعمالهم الحالية والمقبلة وذلك بتكوين عادات فكرية وعملية مناسبة واكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة(محجوب،1964،:15).

يلاحظ من التعاريف السابقة حول التكوين والتدريب بأن كلاهما موجه لتزويد الفرد في نشاطه المهني بجملة من المعارف والخبرات التي تنمي قدراته وتحسن معارفه وأدائه المهني بصفة مستمرة باستمراره في المهنة مواكبة للتغير والتطور الحادث في مهنته.

التكوين أثناء الخدمة:

التكوين أثناء الخدمة هو مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورشات الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح مختلف الشهادات أو المؤهلات الدراسية، وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي، والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية(مصطفى عبد السميع محمد وآخرون،2005،:172).

كما يقصد بالتدريب أثناء الخدمة للمعلمين "كل البرامج المنظمة والمخطط لها، والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية "(نازلي صالح وآخرون،1989،:95).

والمعلم في هذه الحالة لا يستطيع أن يقوم بعمل ويؤديه بالصورة المطلوبة طوال فترة خدمته، على أساس ذلك التكوين الذي خضع له قبل التحاقه بالمهنة أي التكوين الأولي مهما بلغت درجة جودته(أحمد كريم وآخرون،2003،:218) .

بل وتزداد فاعلية التكوين أثناء الخدمة كلما شارك في تقويمه كل الأطراف الفاعلة فيه بما فيهم المتكون نفسه، فالتكوين أثناء الخدمة أسس على حاجات المتكون ومطالبه وكل الجهود المبذولة، والوسائل المتاحة، والمعارف والخبرات المقدمة لتحسين أداء المتكون وتطوير مهاراته مما ينعكس إيجابا على المردود التربوي التعليمي برمته، حينها يصبح من الضروري أن يكون للمتكون رأي في التكوين أثناء الخدمة مما يزيد في تحسينه وتطويره ليحقق الأهداف المتوخاة.

8- **إجراءات الدراسة:**

8-1- منهج الدراسة: المنهج الوصفي يناسب مثل هذه الدراسة التي تحاول سبر آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول التكوين أثناء الخدمة الذي سبق لهم وان استفادوا منه سابقا.

8-2- وصف مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة أساتذة التعليم الابتدائي الذين سبق لهم وإن استفادوا من التكوين أثناء الخدمة سابقا وعددهم(556 أستاذ وأستاذة) موزعين على مقاطعات مدينة غرداية كما هو موضح في الجدول(01):

الجدول رقم (01)

المقاطعة	عدد الأساتذة	المقاطعة	عدد الأساتذة
غرداية(1)	93	غرداية(4)	87
غرداية(2)	136	غرداية(5)	72
غرداية(3)	112	غرداية(6)	56
المجموع	341	المجموع	215
المجموع	556		

8-3- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 218أستاذ التعليم الابتدائي أي بنسبة 39.21% من المجتمع الأصلي موزعين على المقاطعات الستة لغرداية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

8-4- عينة الدراسة الاستطلاعية:

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على ثلاثين أستاذ تعليم ابتدائي موزعين على ابتدائيات مدينة غرداية يتفاوتون من حيث الأقدمية متباينون من حيث المستوى الدراسي والجنس.

5-8- وصف أداة الدراسة: تكونت أداة الدراسة والمتمثلة في استبانة أعدها الباحث في صورتها النهائية من ستة وسبعين (76) فقرة موزعة على مجالات خمسة هي: - محتوى التكوين، طرائق وأساليب التكوين، أساليب تقويم التكوين، المكونون، بيئة تنفيذ التكوين وتم الاعتماد على المصادر التالية في بنائها:

- الاستفادة من استبيانات بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- الاعتماد على الأدبيات والوثائق الخاصة ببرامج تكوين أساتذة التعليم الابتدائي بعد تمحيصها وتحليلها.
- مقابلات أجراها الباحث مع فئة من المكونين الذين أشرفوا على تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.
- الخبرة الشخصية للباحث في ميدان تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

انطلاقا من المصادر السابقة تم صياغة ستة وسبعين فقرة موزعة على خمسة مجالات كما يلي:

- محتوى التكوين أرقام فقراته من 1-24 مجموع فقراته 24 فقرة.
- طرائق وأساليب التكوين من 25-39 مجموع فقراته 15 فقرة.
- أساليب تقويم التكوين من 40-49 مجموع فقراته 10.
- المكونون من 50-63 مجموع فقراته 14.
- بيئة تنفيذ التكوين من 64-76 مجموع فقراته 13.

1-5-8- بدائل الأجوبة: لقد أعطى الباحث لكل فقرة من فقرات الأداة وزن مدرج وفق سلم ليكيرت الخماسي لتقدير إجابات عينة الدراسة حول التكوين على النحو التالي: بدرجة عالية جدا(5) بدرجة عالية(4)،بدرجة متوسطة(3)،بدرجة ضعيفة(2)،بدرجة ضعيفة جدا(1)

2-5-8- محكيات تفسير النتائج: اعتمدت الدراسة الحالية خمسة محكيات تمثل مجالات المتوسطات الحسابية للإجابات كي تعتمد كمعيار للحكم على رأي المفحوصين حول التكوين وكان تقسيم مدى الدرجات الأصلي(1-5)إلى خمس فئات كالتالي:

- **تقدير عال جدا** لرأي المفحوصين إذا كان متوسطة الحسابي ما بين الحدين(5-4.5).
- **تقدير عال** لرأي المفحوصين إذا كان متوسطة الحسابي ما بين الحدين**(4.49-3.5)**
- **تقدير متوسط** لرأي المفحوصين إذا كان متوسطة الحسابي ما بين الحدين**(3.49-2.5)**
- **تقدير ضعيف** لرأي المفحوصين إذا كان متوسطة الحسابي ما بين الحدين**(2.49-1.5)**
- **تقدير ضعيف جدا** لرأي المفحوصين إذا كان متوسطة الحسابي ما بين الحدين**(1.49-1)**

3-5-8- الخصائص السيكومترية للأداة:

1-3-5-8- صدق الأداة :

- **صدق المقارنة الطرفية**: رتب الباحث درجات أفراد العينة الاستطلاعية (30أستاذا)ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم سحبت ما نسبته (27%)من الذين تحصلوا على درجات عالية وبالمقابل سحبت ما نسبته (27%)من الذين تحصلوا على درجات ضعيفة، وتم إخضاع العينتين إلى اختبار (ت test) للعينات المستقلة والجدول (02) يوضح النتائج:

الجدول(02)

(ت) المحسوبة	درجة الحرية	(ت) المجدولة		الفرق بين المتوسطين
		0.01	0.05	
12.58	14	2.98	2.14	96.37

يوضح الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة 12.58 أكبر من قيمة(ت)المجدولة(2.14) عند مستوى دلالة0.05 و(2.98)عند مستوى دلالة 0.01 إذن فهي دالة إحصائيا وتوجد فروق بين العينتين العليا والسفلى بفارق متوسط قدره (36.37) وبالتالي درجات الاستبيان تميز بين الأقوياء والضعفاء.

8-5-3-2- ثبات الأداة:

معامل الفا كرو نباخ: تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية وكل مجال من مجالات الأداة والجدول الموالي يبين النتائج:

معامل ثبات الفا كرونباخ لمجالات الأداة في الجدول رقم(03)

المجال	الفا كرونباخ
محتوى التكوين	0.77
طرائق وأساليب التكوين	0.76
أساليب تقويم التكوين	0.79
المكونون	0.76
بيئة تنفيذ التكوين	0.80
المجلات الخمسة	0.87

يظهر الجدول أن معامل ثبات الأداة الكلي كان مرتفعا حيث بلغ 0.87وكذلك الحال بالنسبة لثبات مجالات الأداة الخمسة إذ تراوحت معاملاتها بين076و0.80 بمتوسط قدره 0.78مما يجعل الأداة ثابتة أي صالحة للتطبيق.

8-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم الباحث جملة من الاختبارات من أجل الدراسة السيكومترية **للأداة**، واختبار فرضيات الدراسة كما يلي:

- المتوسط الحسابي لاختبار الفرضية الأولى.
- (تtest) لاختبار صدق المقارنة الطرفية وتأثير متغير الخبرة المهنية.
- الفا كرونباخ لاختبار الثبات.
- التباين الأحادي لاختبار المستوى الدراسي.

9- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

9-1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أن الباحث يتوقع تقديرا ضعيفا من أساتذة التعليم الابتدائي للتكوين أثناء الخدمة ، لاختبار هذه الفرضية تم استخدام المتوسط الحسابي لحساب تقديرات المفحوصين على مجالات التكوين ومن ثم مقارنتها مع معيار الدراسة والجدول(04-05) يوضح هذه النتائج على التوالي.

الجدول رقم(04)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار الدراسة	تقدير الأساتذة
مجالات التكوين الخمسة	3.35	0.51	-2.5 3.49	متوسط
المكونون	3.63	0.66	4.49-3.5	عال
محتوى التكوين	3.58	0.54	4.49-3.5	عال
أساليب التقويم	3.41	0.68	3.49-2.5	متوسط

الأساليب و الطرائق	3.26	0.70	3.49-2.5	متوسط
بيئة التكوين	2.65	0.67	-2.5 3.49	متوسط

الجدول رقم(05)

مستوى التقدير	عدد المجالات	النسبة المئوية%
عال	02	%40
متوسط	03	%60
المجموع	05	%100

يلاحظ من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي لعناصر التكوين الخمسة يساوي3.35 يقع في مجال التقدير المتوسط تبعا لمعيار الدراسة (3.49-2.5) وبالتالي نرفض فرضية الباحث ونقبل الفرضية التي كشفت عنها نتائج الدراسة والتي تنص على أن تقديرات أساتذة التعليم الابتدائي لعناصر التكوين الخمسة متوسط. كما يوضح الجدول رقم(05)على أن(60%)من مجالات التكوين جاء تقديرها متوسطا وهذا يؤكد التقدير العام للمجالات الخمسة مجتمعة بل كان سببا في هذا التقدير(المتوسط)وهذه المجالات كما يعرضها الجدول رقم(04) هي مجال أساليب تقويم التكوين، وطرائق وأساليب التكوين، وبيئة التكوين حيث حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين(2.65-3.41) أي أن تقديرات أساتذة الابتدائي لهذه المجالات جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يعبر عن درجة قبول متوسطة من الأساتذة ، ويرى الباحث أن السبب قد يعود إلى قناعة الأساتذة بأن أساليب التقويم وطرائق التدريس المتبعة في التكوين تقليدية قد لا تتناسب وبيداغوجية تكوين الكبار، والمكون(المؤطر) في هذه الحالة بين مطرقة اختيار أساليب تقويم وطرائق تكوين حديثة تجسد مبدأ التكوين الذاتي للمتكون الذي تنادي به التربية الحديثة، وسندان عدم كفاية الحجم الساعي المخصص لتنفيذ التكوين، كما أن الطرائق المنتهجة في التكوين لا تتوافق مع التطورات التقنية الحديثة التي تدعوا إلى تجسيد مبدأ بيداغوجية الكبار بحيث يكون فيها المتكون طرفا مشاركا في العملية التكوينية تخطيطا وأهدافا معلنة وطرائق تدريس تجسد مبدأ التعلم والتكوين الذاتي كما تعتمد المقاربة بالكفاءات كأساس لها حينها يكون قد تم الانتقال من منطق التعليم الذي يرتكز على نشاط المكون –والمعتمد حاليا في تكوين الأساتذة-إلى منطق التكوين الذي يعتمد على المتكون كما يعتقد الباحث أن من أسباب عدم رضى الأساتذة عن طرائق وأساليب التكوين من خلال تقديرهم المتوسط هو عدم استخدام أثناء التكوين أسلوب الحل العلمي وأسلوب حل المشكلات ولا يعتمد الأساليب التي تدرب المتكون على مهارات التعلم الذاتي ولا يستخدم الأساليب التي تنمي في المتكون القدرة على الاستنباط والاستنتاج من المصادر المعرفية المختلفة ولا يعزز دافعية المتكون ولا يحفزه على التعلم والبحث والاستقصاء بما يكفي لحاجات ومطالب المتكون، أما عن التقدير المتوسط لأساليب التقويم أثناء التكوين فمرده في نظر الباحث هو أن هذه الأساليب لا ترق إلى المستوى الذي يحررها من قيد وهيمنة القويم التحصيلي التقليدي المتبع حاليا في تكوين أساتذة الابتدائي إلى منظومة تقويم متعددة الأغراض والأشكال تتنوع فيها أساليب التقويم وأدواته وتتوسع فيها مجالاته بما يكفي ليحقق الموضوعية ويسمح بالتمييز بين المجد والمتهاون، كما يمكن أن يقال أن أدوات التقويم المستخدمة لا تبرز الفروق الفردية بين المتكونين وأن التقويم لا يشمل الجانب النظري والتطبيقي ولم يأخذ الوقت الكافي في عملية التكوين كما أن التقويم لا يزود المتكونين بالتغذية الراجعة المستمرة، ولا يستخدم جميع أنماط التقويم، أما عن التقدير المتوسط لبيئة التكوين يعود لعدة أسباب في نظر الباحث: فمن حيث علاقة المتكون بإدارة المؤسسة التكوينية فهذه الأخيرة لا تسعى بما يرضي المتكونين للتعرف على مشكلاتهم لتعمل على حلها فغالبا ما يتم السعي في هذا المجال من طرف المتكون وبداهة لا يمكن مقارنة سعي المتكون بسعي إدارة التكوين لأن هذه الأخيرة عندما تطلق مبادرة التعرف على مشكلة المتكون ستجد لها ما يناسبها من حلول فغالبا ما تؤسس هذه المبادرة على مجموعة من القوانين واللوائح يجهلها المتكون وبالتالي يعتبر سعي ومبادرة إدارة المؤسسة التكوينية في هذا الاتجاه في حد ذاته تكوينا وتأطيرا إداريا للمتكون، كما أن إدارة المؤسسة التكوينية لا تسمح ولا تشجع المتكون على استخدام

المرافق الضرورية كالمكتبة والإنترنت –إن وجد أصلا- والإعلام الآلي بما يرضي المتكون إذ لا يمكن أن نقلل من أهمية هذه المرافق في العملية التكوينية فكثيرا ما تساعد المتكون والمكون معا على المطالعة والبحث العلمي وذلك بما توفره من معلومات وخبرات ومعارف كما تمكن من الاستفادة والإفادة من الخبرات العالمية عن طريق الإنترنت، أما من حيث إمكانيات المؤسسة التكوينية فهي لا تتوفر على الوسائل التعليمية اللازمة للتكوين بما يكفي من وجهة نظر المفحوصين إذ أن معظم الحصص التكوينية والمحاضرات تقدم جافة دون وسائل معينة على توضيح ما يكون غالبا غامضا من المعارف ولا يخفى على أي مشتغل بالتكوين الأهمية البالغة للوسائل التعليمية، كما أن المؤسسة التكوينية لا تتوفر على الخدمات والإسعافات الطبية الأولية اللازمة للمتكونين فالمؤسسة بها غرفة بسيطة تفتقد إلى المعدات والأدوية ولا توجد سيارة إسعاف بالمؤسسة، كل ذلك يزيد من عناء المتكون وخاصة إذا ما علمنا أن معظم المتكونين متقدمين في السن وأغلبهم مصاب بأمراض مزمنة تستدعي الرعاية الطبية القريبة منهم. كما كشفت نتائج الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم(04) عن انحراف معياري لمجالات طرائق وأساليب التكوين وأساليب التقويم وبيئة تنفيذ التكوين بلغ تباعا(0.67،0.68،0.70) وهذا يعني تقارب وعدم تشتت أجوبة المفحوصين مما يدل على تقارب وجهات نظرهم حول تقدير هذه المجالات .

2-9- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه لا يوجد اختلاف في تقديرات أساتذة التعليم الابتدائي للتكوين أثناء الخدمة باختلاف الخبرة المهنية، لاختبار هذه الفرضية تم استخدام (تtest) والجدول(06) يوضح هذه النتائج:

الجدول (06)

(ت) المحسوبة	درجة الحرية	(ت) المجدولة		مستوى الدلالة	فترة الثقة للفرق بين متوسطي العينتين عند مستوى دلالة %0.95	
		0.01	0.05		الحد الأدنى	الحد الأعلى
-0.23	216	2.59	1.98	0.98	-11.05	10.80

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختبار (تtest) يمكن قراءتها انطلاقا من ثلاثة مستويات:

1-2-9- مقارنة(ت) المحسوبة بـ(ت) المجدولة:

يبين الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (0.23-) أقل من قيمة (ت) المجدولة (2.59) عند مستوى دلالة (0.01) بدرجة حرية(216)، وأقل من قيمة (ت) المجدولة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (216) إذن الفرق بين المتوسطين ليس له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وعند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية (H_0) فرضية البحث.

2-2-9- مستوى دلالة الفروق:

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة دلالة الطرفين تساوي (0.98) وهذه القيمة أكبر من (0.05) مما تعني أنها غير دالة إحصائيا أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، هذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية (H_0) فرضية البحث.

3-2-9- فترة الثقة للفرق بين متوسط عينتين:

من الجدول أعلاه يتبين أن قيمة فترة الثقة للحدين تساوي الحد الأدنى(11.05-)، والحد الأعلى(10.80) وبما أن (0) موجود داخل الحدين نقبل الفرضية الصفرية فرضية البحث.

يمكن الاستنتاج مما سبق أن الخبرة المهنية للأساتذة لا تؤثر على تقديرات وجهات نظرهم.

لإثبات أو نفي هذه الفرضية تم استخدام (تtest) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أساتذة التعليم الابتدائي من ذوي الخبرة الأقل من (07) سنوات وأولئك من ذوي الخبرة لأكثر من (07) سنوات في ضوء الخبرة

المهنية للأساتذة، ويتضح أن الفروق كانت بينها قليلة إذ تشير نتائج اختبار(ت) كما يعرضها الجدول رقم (06) أن هذه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) مما يعني هذا عدم تأثر استجابات الأساتذة المفحوصين بمتغير الخبرة المهنية كما تشير هذه النتائج إلى اتفاق الأساتذة مع اختلاف خبرتهم المهنية في تقديراتهم للتكوين ومبرر ذلك في نظر الباحث هو أنهم انخرطوا في التكوين ذاته بخبراته ومعلوماته وأنشطته بلا فوارق تذكر كما أنهم تلقوا العلم عن نفس المكونين تقريبا مما يعني هذا أن خبرتهم تنعدم ولا معنى لها عند تقديرهم للتكوين كما أن أساتذة الابتدائي لم يتلقوا أي نوع من التكوين بغية تحسين مستواهم التربوي لمدة طويلة مما قد يؤثر على تقديراتهم ومن هنا تقاربت آراؤهم حول التكوين أثناء الخدمة رغم تفاوت خبراتهم المهنية.

3-9- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه لا يوجد اختلاف في تقديرات أساتذة التعليم الابتدائي للتكوين أثناء الخدمة باختلاف المستوى الدراسي، لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول(07) يوضح هذه النتائج:

الجدول رقم(07)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	النسبة الفائية المحسوبة	النسبة الفائية المجدولة		مستوى الدلالة
				0.01	0.05	
بين المجموعات	6478.09	2	218	99.49	19.49	0.12
داخل المجموعات	319851.07	215				

يوضح الجدول رقم (07) أعلاه نتائج تحليل التباين الأحادي ويمكن قراءة هذه النتائج انطلاقا من مستويين:

1-3-9- مقارنة النسبة الفائية (ف) المحسوبة بالنسبة الفائية (ف) المجدولة:

جاء في الجدول (07) أعلاه أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة تساوي (2.18) وهذه القيمة أقل من القيمة المجدولة (99.49)عند مستوى دلالة (0.01)، وأقل من القيمة المجدولة (19.49) عند مستوى دلالة (0.05)، ومنه يمكن القول أن الفرق بين المتوسطات ليس له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01)، وعند مستوى دلالة (0.05) ، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية (H_0) فرضية البحث.

2-3-9- مستوى دلالة الفروق:

يلاحظ من الجدول (07) أن مستوى الدلالة يساوي (0.12) وهذه القيمة أكبر من (0.05)، وبتالي فهي غير دالة إحصائيا أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات المستويات الدراسية الثلاث مما تدعوا هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية(H_0) فرضية البحث.

يمكن الاستنتاج مما سبق أن تباين المستوى الدراسي لأساتذة التعليم الابتدائي لا يؤثر على تقديرات وجهات نظرهم.

لإثبات أو نفي هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار مستوى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء متغير المستوى الدراسي، الجامعي، والثانوي، ودون الثانوي ، وبينت نتائج التحليل الإحصائي كما هي في الجدول(07) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، مما يعني هذا عدم تأثر تقديرات أساتذة التعليم الابتدائي بمتغير المستوى الدراسي، وربما تعود أسباب ذلك إلى كون التكوين أثناء الخدمة مناسب لكل الأساتذة بغض النظر عن مستواهم الدراسي فبإمكان أساتذة التعليم الابتدائي التكيف مع مكونات التكوين أثناء الخدمة إذ لا فرق بين من هم في مستوى الجامعي أو مستوى الثانوي أو ما دون ذلك... وما يبرر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف المستويات الدراسية هو كون أساتذة التعليم الابتدائي من ذوي المستوى الجامعي بلغوا مرحلة متقدمة في

دراساتهم تزيد آراءهم أكثر عمقا وتمحيصا مما جعلهم يثمنون التكوين بصورة أكثر شمولية وأعمق رؤية وبالتالي أعطوا تقديرا متوسطا، وبالرغم من أن هذا التقدير مساويا لنظرائهم من ذوي المستوى الثانوي ودون الثانوي إلا أن التقدير المتوسط للمستوى الجامعي يختلف عمقا وشمولية عن التقدير المتوسط لمن هم أقل مستوى.

10- ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1- تقدير استجابات أساتذة التعليم الابتدائي للتكوين أثناء الخدمة متوسط.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عينة أساتذة التعليم الابتدائي من ذوي الخبرة المهنية لأكثر من سبعة سنوات، وعينة أساتذة التعليم الابتدائي من ذوي الخبرة المهنية لأقل من سبعة سنوات في تقديرهم للتكوين أثناء الخدمة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة أساتذة التعليم الابتدائي من ذوي المستوى الجامعي، وعينة أساتذة التعليم الابتدائي من ذوي المستوى الثانوي، وعينة أساتذة التعليم الابتدائي من ذوي المستوى ما دون الثانوي في تقديرهم للتكوين أثناء الخدمة.

11- مقترحات الدراسة:

1- توسيع الدراسة لتشمل أكبر عدد من الذين استفادوا من التكوين أثناء الخدمة ليشمل كل فئات إطارات التربية (أساتذة التعليم المتوسط، الثانوي...).

2- ضرورة إشراك الفئة المستهدفة بالتكوين في تخطيط التكوين وتطويره باعتبارهم طرفا فاعلا في التكوين لا مجرد طرفا متلقيا ومستهلكا لخبرات ومعارف وهذا لا محالة يسير في اتجاه معاكس لمبادئ التربية الحديثة التي تحث على ضرورة إشراك كل الأطراف الفاعلة في العملية التربوية والتكوينية .

3- إيجاد مراكز معدة إعدادا جيدا تتوافر فيها جميع وسائل التربية اللازمة والخدمات الضرورية للمتكون من أجل تكوين فعال وهادف.

4- الاهتمام بتعزيز مبادئ التعلم الذاتي عند المتكونين من الممارسات والأنشطة التكوينية.

5- تنويع الأنشطة التعليمية بالشكل الذي يسهل على المكون والمتكون استخدام طرائق تعليمية متعددة ومتطورة بما يتناسب مع استعدادات وقدرات المتكون.

6- توسيع إستخدام أدوات متنوعة لقويم التكوين كتحليل المحتوى، والمقابلة الشخصية...في الدراسة الواحدة بدلا من استخدام أداة وحيدة، وسيزيد ذلك حتما من دقة وعمق ومصداقية نتائج أية دراسة.

12- المراجع:

- حسن أحمد الطعاني،2002،التدريب(مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها)ط1 ، عمان، الاردن ،دار الشروق.
- زين الدين مصمودي، 1998،عوامل التكوين وعلاقتها باتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحو مهنة التدريس من خلال دراسة تتبعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسنطينة، الجزائر.
- صلاح السيد عبده رمضان،2005،تطوير برامج تكوين المعلمين في مديريات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ،ط1 ، القاهرة ، دار ايتراك.
- عودة أحمد سليمان،1988،تجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، المجلة العربية للبحوث التربوية8(1)،الاردن.
- عبد المعطي يوسف،1983،محاولات التقويم في بعض البلدان العربية ، محاضرات في التقويم التربوي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- علي عبد العليم محجوب،1964، أجهزة التدريب وصوره التنظيمية في مجالات تنمية المجتمع، أبحاث التدريب على تنمية المجتمع، القاهرة.

- غانم سعيد شريف،وآخرون،1983،الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة، دار العلوم د ب.
- فودة ألفت،2003،تقويم منهج الحاسب الآلي في المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمة والطالبة، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم والدراسات الاسلامية،العدد3.
- مصطفى عبد السميع محمد، 2005، إعداد المعلم وتنميته وتدريبه ،عمان ،دار الفكر.
- محمد أحمد كريم وآخرون،2003، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها ، الإسكندرية، مصر، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل الطباعة الورقية.
- نزلي صالح وآخرون،1989،مهنة التعليم، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، القاهرة، دار الشعب.
- يوسف خليل يوسف،1995،تخطيط برامج التدريب، حلقة المسؤولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنامة، البحرين.
- يوسف جعفر سعادة،1985، الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية، مؤسسة الخليج العربي القاهرة.
- Mialaret,G(1979) la formation des enseignants,Rev, des sciences de l'éducation,janvier-juin.
- DeMontomollin,M(1979)Formation, dans le vocabulaire de la psychologie(sous la direction de pieron,(puf)presses universitaires de paris.
- Morineau Menager,N,(1985) La construction 'objectifs,innovation dans la formation des enseignants,Médiaformation,collectif l.