تاريخ استقبال المقال:../../2018 تاريخ قبول نشر المقال:../../2018 تاريخ نشر المقال: 2018/03/31

اتجاهـات معلمي المرحلة الابتدائية نحو التكويـن أثنـاء الخدمـة

- دراسة ميدانية بمدينة ورقلة -

the attitudes of the primary school teachers towards the In-service training

الحاج قدوري
أ. بوحفص بن كريمة
جامعة قاصدي مرباح ورقلة - الجزائر
البريد الاليكتروني : kaddouri.elhadj77@gmail.com

D. Kaddouri Elhadj
Bouhafs Benkrima
Kasdi Merbah University - Ouargla - Algeria

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة بمدينة ورقلة. فبعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة المعدة من طرف الباحثين تم تطبيقها على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية قوامها (216) معلما ومعلمة. معتمدين في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

وبعد تحليل البيانات خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المقاطعة التربوية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف سنوات التدريس.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، المرحلة الابتدائية، التكوين أثناء الخدمة.

Abstract :

The present study aimed at investigating the nature of In-service training teachers attitudes in Ouargla, After confirmation of the validity and reliability of the study tool, the study was applied on a sample of (216) teachers of primary school from Ouargla. The researcher adapted the analytical descriptive methodology.

After applying the SPSS, test results show:

- Teachers have negative attitudes towards In-service training.

- There are statistically significant differences of teachers' attitudes toward In-service training depending on the educational district.

- No statistically significant differences of teachers' attitudes toward In-service training depending on the scientific qualification.

- No statistically significant differences of teachers' attitudes toward In-service training depending on the years of experience.

***Key words**: attitudes, primary school, In-service training.*

مقدمة

لقد أدركت المجتمعات التي حققت تقدما في شتى المجالات أن تنمية الثروة البشرية تعتبر المدخل الحقيقي والرئيس للتنمية الشاملة، وإيمانا منها بأن كل تنمية اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أساسها نظام تربوي قوي دفعها إلى البحث دوما إلى تطوير نظمها التربوية وتسخير كل الإمكانات المادية والبشرية. ومن هذا المنظور أولت عملية إعداد وتكوين المعلم عناية فائقة تظهر من خلال الصيغ المختلفة والمتعددة لتكوينه، سواء تعلق الأمر بالتكوين ما قبل الخدمة، أو التكوين أثناءه وبعد انحصار دور المعاهد التكنولوجية للتربية صار هذا الأخير أهم عامل في بناء وتكوين المعلم القادر على المساهمة في تحسين نوعية التعليم وفي ملاحقة التطور المعرفي.

مشكلة الدراسة:

لقد حظي موضوع الاتجاهات باهتمام العديد من الدراسات خلال السنوات الأخيرة، كما أصبح من المكونات الرئيسية في دراسة شخصية المعلم كونها تعمل على توجيه وتنشيط سلوكه في مواقف تستدعي منه الاستجابة بالقبول أو الرفض، بالحب أو الكراهية. ومن ثم فإن تنمية اتجاهات مرغوبة نحو التعليم عموما والعمليات التكوينية خصوصا يسهل عليه الاكتساب السليم لعملية التعلم. وبالمقابل تعوق الاتجاهات غير المرغوبة أو تحول دون تحقيق الأهداف والغايات المطلوبة.

ومما يؤكد هذا الطرح ما أشارت إليه دراسة (الطاهر، 1991) ودراسة (حجازي، 2008) إلى أن الأفراد الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو موضوع معين يكون أداؤهم في ذلك الموضوع أفضل من أداء الأفراد الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو ذلك الموضوع.

ولقد أكد "لافي laffey" أن نقدا شديدا وجه في السنوات الأخيرة إلى نظم التعليم السائدة، وكان جزء كبير من هذا النقد موجها إلى برامج إعداد المعلم أثناء الخدمة، ذلك أن التغيرات في المجتمع والتكنولوجيا قد قادت إلى تغيرات شديدة في توقعات وحاجات الناس من التعليم بوجه عام ومن المعلمين بوجه خاص فاتهمت كثير من مؤسسات برامج تدريب المعلمين بأنها تعد معلمين لمدرسة لم تعد قائمة (شوق، 2001، ص 277).

وفي نفس الإطار أكدت وزارة التربية والتعليم الأمريكية أن من أهم أسباب ضعف تحصيل الطلاب هو تأطيرهم من قبل معلمين غير مؤهلين (Zhang, 2008, p 5).

أما في بلادنا فقد جاء في وثيقة لوزارة التربية بعنوان "مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر 2003" إن سلك المعلمين الذي يضم أكثر من 335700 معلما وأستاذا يتميز بضعف مستوى التأهيل وخصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أن نسبة 80 % من معلمي التعليم الابتدائي تحتاج إلى عمليات الرسكلة وتحسين المستوى"(نويوة، 2009، ص 88).

كما أنه في الوقت الذي يذهب فيه البعض إلى القول بأن تكوين المعلم يعاني من عدم وضوح في الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية والمستقبلية الموضوعة كأساس لتكوينه، يذهب البعض الآخر إلى القول بأن الأساليب القائمة حاليا لتكوين المعلم لم تعد قادرة على إكسابه الكفايات المطلوبة لعمله المتغير، كما أنها لم تعد قادرة على تمكينه من استخدام ما أتاحه له التقدم التكنولوجي من إمكانات تعليمية، أضف إلى ذلك أنها لم تعد تساعده على مواجهة المواقف الحقيقية في الفصل.(أبو كليلة، 2002، ص137)

لتتردد في كثير من الأحيان شكاوى المشرفين التربويين ومديري المدارس - من خلال تقارير الزيارات الصفية - من ضعف الأداء التدريسي للمعلمين بالرغم من استفادتهم من العمليات التكوينية أثناء الخدمة.

وتأسيسا على ما سبق تبرز أهمية إجراء الدراسة الحالية وذلك بالوقوف على طبيعة اتجاهات المعلمين نحو واقع التكوين أثناء الخدمة من خلال إبراز وتحديد جوانب القصور في هاته البرامج.

تساؤلات الدراسة:

1- ما الصورة المقترحة لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة ؟

2- ما طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة نحو التكوين أثناء الخدمة ؟

3- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المقاطعة التربوية ؟

4- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المؤهل العلمي ؟

5- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف سنوات التدريس ؟

فرضيات الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرضيات التالية:

1- نتوقع وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين بمدينة ورقلة نحو التكوين أثناء الخدمة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المقاطعة التربوية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المؤهل العلمي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف سنوات التدريس.

أهمية الدراسة:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغير الذي عالجته، ذلك أن نجاح العملية التعليمية التعلمية يتوقف على نوعية التكوين الذي يتلقاه المعلم، والذي يتأثر بطبيعة الاتجاه نحوه.

- الإسهام في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسؤولون التربويون لتطوير برامج تكوين المعلمين وفقا للتوجهات الحديثة.

أهداف الدراسة:

تبرز أهداف الدراسة الحالية في:

- الوقوف على طبيعة اتجاهات المعلمين "عينة الدراسة" نحو التكوين أثناء الخدمة في ضوء أبعاد حددها الباحثان، مع محاولة الكشف عن المصادر المشكلة للاتجاهات السلبية بغية اقتراح برامج لتعديلها وحتى تغييرها وأيضا أوجه القوة لتدعيمها وتعزيزها.
- الكشف فيما إذا كانت هناك فروق جوهرية في ظل وجود متغيرات وسيطية.
- الوصول إلى اقتراحات وتصورات ذات فائدة لكل ما يتعلق بالتكوين أثناء الخدمة.
- إثراء الحقل التربوي بأدوات ووسائل تقويم من خلال الأداة المقترحة في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة اتجاهات عينة من المعلمين نحو التكوين المقدم لهم أثناء الخدمة بلغ تعدادها(216) معلما ومعلمة لمرحلة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة في الفترة مابين: 2015/02/02 إلى 2015/03/30 من السنة الدراسية 2015/2014.

التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة:

الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة: هو موقف المعلمين الراهن من البرامج التكوينية المؤطرة من قِبل المشرفين التربويين المقدمة لهم أثناء الخدمة والتي تظهر من خلال الرغبة والإقبال على هاته العمليات التكوينية أو الإعراض والعزوف عنها، من خلال محصلة استجابات المعلمين (إيجابا أو سلبا) على بنود المقياس المستخدم في الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1- الاتجاهات:

عندما يواجه الفرد موضوعا ما فإنه يتخذ موقفا محددا اتجاهه، فقد يقبل عليه ويشعر معه بالراحة والاطمئنان وقد يعزف عنه مع شعوره بالكراهية والضيق، أو قد لا يهتم به على الإطلاق. ويستخدم مصطلح "الاتجاه" للإشارة إلى هذا التصرف الذي يتخذه الفرد في مثل هذه المواقف.

تعريف الاتجاهات:

عرف (Touré, 2007) الاتجاه بأنه " استعداد ذهني يفسر الاستجابة نحو المواقف المرتبطة بأحاسيس وآراء وقيم ومعارف ومعتقدات الفرد". أما**"ألبورت"** "ALLPORT" فيقول في هذا الصدد عن مفهوم الاتجاه بأنه " حالة استعداد عقلية ونفسية وعصبية تتكون لدى الفرد تنتظم عن طريق الخبرة والتجربة التي عايشها، والتي تعمل على توجيه سلوكه إزاء جميع الأشياء والمواقف المتصلة بهذه الحالة". في حين عرف **"كراتشفيلد Crutchfield"** الاتجاه بأنه "تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذي يعيش فيه الفرد". (Schwarz and Bohner, 2001, p2)

باستقراء التعاريف السابقة أمكن ملاحظة ما يلي:

- جل التعاريف ركزت في تعريفها للاتجاه على مكوناته.
- أغلب التعاريف أبرزت دور البيئة والخبرات السابقة من خلال عمليتي التعلم والاكتساب.
- جميعها ركزت على الخصائص المميزة لها.

بناء على ما تم استعراضه أمكن تحديد معنى الاتجاه بأنه "محصلة إدراك وشعور الفرد نحو موضوع ما بالإيجاب أو السلب نتيجة الخبرة والتفاعل مع البيئة الاجتماعية".

مكونات الاتجاهات:

يميز المختصون في هذا المجال ثلاث مكوّنات رئيسية للاتجاه وهي:

1- المكوّن المعرفي Cognitive component: أوضح (ربيع، 2009،) هذا المدلول حين ذكر بأنه يمثل القاعدة المعلوماتية الموجودة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه. وبالرجوع إلى الدراسة الحالية، نرى بأن هذا المكوّن يستند إلى تلك العمليات الإدراكية المعرفية المتكونة من الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف التي يتعرض لها المعلم خلال العمليات التكوينية، والتي تعمل على تكوين اتجاهه نحوها.

2- المكوّن الوجداني (الانفعالي) Affective component: يشير هذا المكون إلى مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه. وبالعودة إلى موضوع الدراسة أمكن القول بأن هذا المكون يتضمن مشاعر الرفض والعزوف أو مشاعر الحب والإقبال التي اكتسبها المعلم من خلال الأبعاد والظروف المرتبطة بعمليات التكوين.

3- المكوّن السلوكي (الأدائي) BehavioraL component: ويمثل هذا المكون المظهر الخارجي للاتجاه (خليفة ومحمود، 1997، ص 12). وفي هاته الدراسة يشير هذا المكون إلى استعداد المعلم لأن يسلك سلوكا إيجابياً أو سلبياً إزاء برامج التكوين أثناء الخدمة.

قياس الاتجاهات:

ابتكر العلماء مقاييس شتى لقياس الاتجاهات أهمها مقاييس التقدير الذاتي، وهي عبارة عن مجموعة من العبارات تتضمن مواقف سلبية أو إيجابية نحو موضوع الاتجاه، وفي هذه الدراسة تم اعتماد طريقة **"ليكرت"** ذات الخمسة بدائل وهذا لما تحمله من امتيازات كونها أكثر الصور شيوعا، بالإضافة إلى أنها تعطي للشخص المفحوص بدائل أكثر يختار فيما بينها بما يتوافق مع شدة انفعاله، وهو ما أكد عليه **(زيتون، 2003، ص 578)**.

وتعتبر عملية قياس الاتجاهات بمثابة تسجيل للترابط الإحصائي للمواقف اللفظية للفرد اتجاه أي موضوع، كما تكتسي أهمية كبيرة إذ تمكننا من التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه، وفي ضوئه يتم الكشف عن مناحي القصور والضعف في موضوع الاتجاه.

2- التكوين أثناء الخدمة:

يقسم المهتمون مجال تكوين المعلمين من حيث فترة التنفيذ إلى قسمين: تكوين أولي يمنح قبل مزاولة الوظيفة، يتلقاه الطلبة المتربصون داخل المعاهد التكنولوجية للتربية، وتكوين أثناء الخدمة يبدأ من تاريخ التثبيت في المهنة إلى التقاعد.

تعريف التكوين أثناء الخدمة:

أ- التعريف اللغوي: التكوين من كوَّن الشيء أي أنشأه وأخرجه من العدم إلى الوجود.

وقد جاء في **"اللسان"** كوَّن الشيء: أحدثه، والله مكون الأشياء يخرجها من العدم إلى الوجود. (ابن منظور، 2003، المجلد 13 ص 447)

ب- التعريف الاصطلاحي: أوردت الأدبيات التربوية الكثير من التعاريف للتكوين أثناء الخدمة نذكر منها:

- تعريف (المفرج، 2007) للتكوين أثناء الخدمة بأنه "تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر".
- في حين تعرف (الفتلاوي، 2003) التكوين الذي يتلقاه المعلم بأنه "كل ما يجري من عمليات الإعداد والتدريب قبل الخدمة وفي أثنائها نحو معارف المعلم وقدراته وتحسين مهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور في جوانب المجتمع المختلفة وهي تبدأ في مؤسسة الخدمة وتستمر في أثنائها".
- أما قسم الصحة والتربية في الولايات المتحدة الأمريكية فقد وصف التكوين أثناء الخدمة نقلا عن (سر الختم عثمان علي، 1992) بأنه برنامج يتكون من نشاطات منتظمة تم تطويرها وتوجيهها واعتمادها من قبل النظام المدرسي، بحيث تسهم في النمو المهني والوظيفي والكفاية لدى أعضاء هيئة العاملين خلال الخدمة التي يقدمونها للنظام المدرسي. (شوق، 2001، ص 212)

وعند تحليل التعاريف السابقة نستنتج أن التكوين أثناء الخدمة:

- ✓ هو عملية مستمرة تهدف إلى زيادة الكفاية ورفع المستوى لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.
- ✓ يتم أثناء المسار المهني للمعلم، ويستهدف كافة المعلمين.
- ✓ يقوم به المشرفون التربويون وذوو الاختصاص في المدارس أو في مراكز متخصصة.

من خلال ما تقدم يمكن تعريف التكوين أثناء الخدمة بأنه "جميع البرامج المعدة والمخطط لها والتي تتتبَّع المسار العلمي والعملي للمعلمين بهدف تجديد خبراتهم وتزويدهم بالمستجدات لجعلهم أكثر كفاية ومقدرة في أداء أعمالهم".

عناصر العملية التكوينية:

بالرغم من وجود العديد من العناصر المرتبطة بالعملية التكوينية، إلا أنه يمكن تحديد أهم العناصر المشتركة لمعظم هذه البرامج والمتمثلة في:

أ- المكوِّن: ويشمل جميع الأفراد المؤطرين لها سواء كانوا مشرفين تربويين على مستوى المقاطعات التربوية أو أساتذة المعاهد التكنولوجية للتربية.

ب- المتكوِّن: ويمثل الفئة المعنية باكتساب أنماط السلوك المتضمنة في أهداف التكوين.

ج- المحتوى: يقصد بالمحتوى مجموع المعارف والمعلومات والمفاهيم والقدرات والكفايات المدرجة ضمن مواضيع ومحاور تشكِّل في مجموعها المادة العلمية للبرامج.

د- وقت التكوين: ويتم تحديده وفق رزنامة من قبل مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية أو من قبل المشرف التربوي والذي عادة ما يكون خارج أوقات تمدرس التلاميذ.

هـ- بيئة التكوين: يشمل مكان التكوين المباني التي يتم فيها التكوين وما تحتويه من حجرات وقاعات وأجهزة ووسائل ومعدات مختلفة.

ولتحديد نجاعة العملية التكوينية وجب إخضاع جميع عناصرها لعملية التقويم لمعرفة الأسباب الكامنة وراء النقص أو عدم الفعالية وطبيعة الاتجاه نحوها.

على أن أهم مبررات التكوين أثناء الخدمة حسب (الخطيب، 2008) تكمن في:

- الاحتياجات التكوينية المستجدة في مواقع العمل.
- قصور أو انعدام برامج التكوين قبل الخدمة.
- الثورة المعرفية والعلمية والتكنولوجية.

أساليب التكوين أثناء الخدمة:

عند استقراء الواقع التربوي نلحظ اعتماد عدة أساليب تكوينية أهمها: أسلوب الندوات والأيام الدراسية، أسلوب المحاضرات، أسلوب العروض العلمية "الدروس التوضيحية"، أسلوب الزيارات الصفية، أسلوب التدريس المصغر، أسلوب ورش العمل، أسلوب توزيع الوثائق والنشرات التربوية. على أن المفاضلة بينها ترتكز على مدى ملائمة الوقت والمكان وعدد المشاركين ونوعية المكونين وتوفر الوسائل، وإلى مدى ملائمة الأسلوب التدريسي للموضوع أو النشاط المقترح كما تتحدد بمحتوى وأهداف التكوين وأيضا بحاجات المتكونين.

تقويم برامج التكوين أثناء الخدمة:

نميز في هذا المجال نوعين رئيسيين من التقويم:

أ- التقويم التشخيصي: ويستخدم لتحديد ما يعرفه المعلمون المعنيون بهاته العمليات التكوينية وما لا يعرفونه عن الموضوعات التي سوف يتدربون عليها، فهو حسب (راشد، 2002) يتيح للقائم بهذه العملية التخطيط الجيد للأنشطة التدريبية التي يمارسها مع المعلمين، مما يكون له أثر إيجابي في زيادة فعالية المدرب والمتدرب.

ب- التقويم النهائي: ويكون بعد الانتهاء من العملية التكوينية حيث يستهدف الحصول على تقدير المستوى النهائي للمعلمين المتكونين، وتحديد ماذا تحقق من الأهداف المنشودة لهذا التكوين وما لم يتحقق.

الدراسات السابقة:

عند الاطلاع على الأدب التربوي المرتبط بمجال الدراسة يتضح وجود عديد الدراسات التي بحثت في طبيعة الاتجاه نحو تكوين أو تدريب المعلم من بينها:

دراسة **(محمد أحمد عوض)** التي سعى من خلالها إلى الكشف عن واقع تدريب معلمي التعليم الثانوي العام أثناء الخدمة بمحافظتي سوهاج والإسكندرية والتي من بين ما خلصت إليه وجود قصور في تحديد أهداف برامج التدريب، مع بُعد طرق اختيار المعلمين لحضورها عن الأساليب العلمية والموضوعية، وأن محتوياتها غير مناسبة وغير كافية لإشباع احتياجاتهم المهنية. (إبراهيم، 2007، ص 243)

وبالمثل فإن دراسة (جبر، 2002) التي أوردها (شقفة، 2010) بعنوان "تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة" خلصت إلى العديد من التوصيات أهمها:

- ضرورة مشاركة المعلمين والمشرفين التربويين عند التخطيط للبرامج التدريبية.
- أن يتولى مسؤولية التدريب مدربين أكفاء لهم دراية بمشكلات المرحلة والمعلم واحتياجاته.

وإلى ذات النتيجة توصلت دراسة (الشلبي، 1995) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة في الأردن المشار إليها في دراسة (حماد والبهباني، 2011) والتي خلصت إلى أن اتجاهات المعلمين لم تصل إلى مستوى الاتجاه الإيجابي المقبول من الناحية التربوية بينما كانت اتجاهاتهم نحو عملية التدريب والبيئة التدريبية وتسهيلاتها سلبية.

ولأهمية التكوين أثناء الخدمة قام كل من (عدوان وفاشة، 1993) بدراسة بعنوان "تقويم برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين الملتحقين بالبرامج"، والتي كان من نتائجها:

- الاهتمام بتطوير برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
- للمتابعة أثر على فاعلية البرامج وتطويرها.
- لم تكن مؤهلات المدربين على الدرجة المطلوبة.

وللكشف عن المشكلات والقصور في إعداد وتنفيذ برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة جاءت دراسة (علم الدين الخطيب، 1990) الموسومة بـ "واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بدولة الكويت" في هذا المنحى والتي توصلت إلى عدة نتائج منها:

- ضرورة تحديد أهداف الدورات التدريبية بشكل دقيق.
- زيادة عدد العاملين المختصين في مجال التدريب.
- إيجاد أسس أو معايير مكتوبة يتم على أساسها اختيار المعلمين لهاته الدورات.
- تزويد مراكز التدريب بالأجهزة والتقنيات التربوية (أبو عطوان، 2008، ص 139).

وفي نفس الإطار أجرى **"ران وآخرون"** (Ran & others 1989) دراسة هدفت إلى تقييم اتجاهات المعلمين ومديري المدارس نحو برنامج التربية المهنية ومدى إعدادهم لمهنة التعليم وأشارت نتائج الدراسة إلى أن شعور المعلمين بأن الورش التدريبية أثناء الخدمة لم تقدم لهم إعداداً مناسبا، مع شعورهم بأن مساقات التربية في الكليات لم تعدهم لمسؤوليات مهنة التعليم (الخطيب، 2008، ص 260)

مما سبق نلاحظ الاهتمام بمعوقات تكوين المعلم وبخاصة طبيعة الاتجاه نحوها لما لها من انعكاسات على العملية التعليمية التعلمية برُمَّتها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: لاختبار صحة فرضيات الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة وعينته: يتضمن المجتمع الأصلي جميع معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة للعام الدراسي 2015/2014 والبالغ عددهم (1187) معلما ومعلمة. أما عينة الدراسة فشملت (216) منهم اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، مع إضافة (30) معلما للعينة الاستطلاعية، مما يعني أن نسبة المشاركين في الدراسة (20,72%) من المجتمع الأصلي.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	شهادة الليسانس فما أكثر	125	% 57,87
	شهادة البكالوريا	37	% 17,13
	مستوى الثالثة ثانوي فما دون	54	% 25
سنوات التدريس	أقل من 6 سنوات	75	% 34,72
	من 6 إلى15 سنة	46	% 21,3
	أكثر من 15 سنة	95	% 43,98

أداة الدراسة:

يتكون مقياس اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة من (36) فقرة موزعة على (04) أبعاد هي: محتوى العملية التكوينية (10 فقرات)، المكوّن (08 فقرات)، مكان التكوين (08 فقرات)، وقت التكوين (10 فقرات)، وتكون إجابة المفحوصين وفق سلم "**ليكرت**" خماسي التقدير، بإعطاء الدرجات 5،4،3،2،1 للفقرات الموجبة على أن تعكس هذه الأوزان في حالة الفقرات السالبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من مدى صلاحية الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها.

فبالنسبة **للصدق** تم الاعتماد على كل من صدق المحتوى (Content validity) حيث تم عرض الأداة على 7 محكمين من ذوي الاختصاص، إذ طلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول مدى وضوح التعليمات ثم مدى مناسبة الفقرات وانتمائها لبعدها الحقيقي، وأخيرا مدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية. مع الإشارة إلى أن اعتماد قبول كل متطلب من متطلبات التحكيم كان في حالة تحقيقه لنسبة اتفاق قدرها 80% من المحكمين بعد تطبيق معادلة **"كوبر"**، وأيضا بطريقة **الصدق التمييزي** باختيار أسلوب **المقارنة الطرفية** حيث بلغت قيمة **"ت"** المحسوبة (5,90) وهي قيمة دالة عند0,01.

أما الثبات (Reliability) فقد تم قياسه بالاعتماد على طريقة **التجزئة النصفية** (Split-half) حيث بلغت قيمة "ر" المحسوبة (0,91)، وأيضا بطريقة **الاتساق** الداخلي (ألفا كرومباخ) والتي بلغت قيمته (0,92).

بناء على ما تقدم يتضح أن الأداة استوفت شروط الاختبار الجيد بتمتعها بدلالات صدق وثبات مرتفعين يجعلها محل ثقة تفي بأغراض هذه الدراسة والجدول الموالي يلخص ذلك.

الجدول رقم (02) يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية للاستبانة

الخصائص	الاختبار	الدرجة	الدلالة
الصدق	صدق المحتوى الصدق التمييزي	حصل على اتفاق 80% من المحكمين دال عند 0,01	عالية عالية
الثبات	التجزئة النصفية معادلة ألفا كرومباخ	0,91 0,92	عالية عالية

الأساليب الإحصائية:

للتوصل إلى النتائج تمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
- اختبار "ت" "T"test
- تحليل التباين الأحادي
- اختبار شيفيه (Scheffe test) للمقارنات البعدية.

عرض وتفسير نتائج الدراسة:

* للإجابة على التساؤل الأول الذي نصه: ما الصورة المقترحة لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة ؟ اتُّبعت الخطوات الإجرائية التالية:

أ - استشارة المعلمين في الميدان واستطلاع آرائهم حول واقع التكوين أثناء الخدمة وفق النموذج المفتوح، بطرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة تختص بجميع جوانب وأبعاد الاستبانة.

ب - مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة الوثيقة الصلة بالموضوع.

ج – الاستفادة من الخبرة الشخصية للباحثين ومن أبعاد ومفردات مقاييس الدراسات ذات العلاقة كدراسة: (حماد والبهباني، 2011)، (نويوة، 2009)، (أبو عطوان، 2008).

د – التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة بعد عرض القائمة الأولية على مجموعة من المختصين.

عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على ما يلي: نتوقع وجود اتجاهات سلبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة نحو التكوين أثناء الخدمة.

ولاختبار صحة الفرض استخدمت التكرارات والمتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد الاتجاهات والدرجة الكلية للمقياس، ومن أجل تفسير النتائج تم اعتماد متوسط الأبعاد ومتوسط المقياس كمعايير للحكم على طبيعة الاتجاه ونتائج الجدول رقم (03) تبين ذلك.

الجدول رقم (03) يبين نتائج استجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات.

الأبعاد	عدد الفقرات	التكرار السالب	التكرار الموجب	متوسط الاستجابة	متوسط المقياس	طبيعة الاتجاه
محتوى العملية التكوينية	10	156	60	27,37	30=3×10	سلبي
المكون	08	102	114	25,08	24=3×8	ايجابي
بيئة التكوين	08	121	95	24,19	24=3×8	ايجابي

وقت التكوين	10	130	86	27,37	30=3×10	سلبي
الدرجة الكلية	36	135	81	105,62	108=3×36	سلبي

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يكون الفرض قد تحقق بالنسبة لبعدي محتوى العملية التكوينية ووقت التكوين وأيضا بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس.

وفيما يلي تحليل للنتائج حسب كل بعد.

***النتائج المتعلقة ببعد محتوى العملية التكوينية:** من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (03) نلحظ إجماع عينة الدراسة بمتوسط استجابة قدره (27,37) وهو متوسط أدنى من متوسط المقياس المقدر بـ (30) على أن محتوى هذه العمليات يغلب عليها طابع الروتين، كما أنها بعيدة كل البعد عن مسايرة المستجدات التربوية والتي لا ترتبط في كثير من الأحيان بالواقع التدريسي مع تركيزها على تلقين المعارف التي يفترض معرفة المعلمين لها بحكم مؤهلاتهم العلمية، كما أن المعلمين لا يُستشارون عند إعداد هذه البرامج. لتتفق بذلك مع ما توصلت إليه دراسة **"حجاج"** التي أوردها (راشد، 1998 ص 59)، ودراسة (شقفة، 2010، ص 77).

***النتائج المتعلقة ببعد المكون:** مما يستشف من استجابات المعلمين البالغة (25,08) أنها لم ترق إلى المستوى التربوي المطلوب مما يدل على وجود مكونين غير قادرين على تلبية الحاجات التدريسية لمتكونيهم، ويرجع ذلك إما لعدم امتلاكهم لها أو نتيجة استعمالهم لوسائل تقليدية وروتينية تظهر في كثير من الأحيان في شكل إعادة قراءة مضامين طلب منهم تبليغها إلى المتكونين. لتتفق بذلك نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة "أوسكار"(1981) OSCQR ودراسة (صبح 2006) التي أوردهما (حماد والهبهاني،2011، ص 354).

***النتائج المتعلقة ببيئة (مكان) التكوين:** أكدت عينة الدراسة بمتوسط استجابة قدر بـ (24,19) وهو متوسط لا يرقى إلى المستوى التربوي المطلوب؛ من أن مكان انعقاد العمليات التكوينية غير مناسب وغير ملائم للأنشطة التكوينية والذي عادة ما تكون في مدارس لا تتوفر على المستلزمات والأجهزة والتقنيات الضرورية لمثل هذه العمليات. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (الخطيب علم الدين، 1990) التي أوردها (أبو عطوان، 2008، ص 139).

***النتائج المتعلقة ببعد وقت التكوين:** تؤكد عينة الدراسة من خلال الاستجابات البالغة (27,37) على أن توقيت انعقاد العمليات التكوينية لا يتم اختياره بشكل مناسب والذي يتم عادة دونما مراعاة للظروف المناخية للمنطقة ولا للارتباطات الأسرية للمعلمين، ناهيك عن عدم الالتزام بمواعيدها. وقد جاءت في هذا المنحى نتائج كل من دراسة (بركات، 2005) ودراسة (أبو عطوان، 2008، ص 142).

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسط درجة المعلمين على مقياس الاتجاهات ومتوسط المقياس المحدد كمعيار للحكم تم حساب قيمة **"ت"** لعينة واحدة والجدول الموالي يظهر ذلك.

الجدول رقم (04) يبين الاختلاف بين متوسط استجابات المعلمين على مقياس الاتجاه ومتوسط المقياس.

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	الدلالة الإحصائية
متوسط استجابات المعلمين	216	105,62	17,10	2,03	1,97	دال عند 0,05
متوسط المقياس		108				

مما يتضح من الجدول أن قيمة **"ت"** المحسوبة (2,03) جاءت أكبر من قيمة "ت" المجدولة المساوية لـ (1,97) عند (α =0,05) الأمر الذي يدل على وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين وهو ما اتفق مع مضمون فرضية البحث المتبناة القائلة بوجود اتجاهات سلبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة نحو التكوين أثناء الخدمة.

ويرى الباحثان أن مرد ذلك يعود إلى الظروف غير المريحة التي تصاحب انعقاد هذه العمليات التكوينية، بما ينعكس سلبا على تحقيق الأهداف المنتظرة من هذه العمليات ومن ثم على الأداء التدريسي للمعلمين، وتعتبر هذه النتيجة بالغة الأهمية لأنها تطرح فكرة تصور جديد للعمليات التكوينية المقامة بالصيغ الحالية.

وهي ذات النتيجة التي توصلت إليه كل من دراسة (سنجقدار، 2002) ودراسة (عوض، 1995) التي أوردها (إبراهيم، 2007، ص 243) ودراسة (عثمان، 1992) المشار إليها في دراسة (شقفة، 2010، ص 77) ودراسة (الخطيب، علم الدين 1990) الواردة في دراسة (حماد والهبهاني، 2011، ص 352).

ليُستدل من كل هاته النتائج الرغبة الجادة من المعلمين في الاستفادة من هاته العمليات التكوينية من خلال إبرازهم وتحديدهم لجوانب القصور في البرامج الحالية.

عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المقاطعة التربوية.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك لمعرفة الفروق بين المتوسطات، وكانت نتائجه كما هي مبينة في الجدول رقم (05).

الجدول رقم (05) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة حسب المقاطعات التربوية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3426,378	3	1142,126	4,073	0,008
داخل المجموعات	59449,992	212	280,424		
المجموع الكلي	62876,370	215			

يتبين من الجدول (05) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة وفقا لمتغير المقاطعة التربوية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (4,073) عند مستوى الدلالة 0,008.

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة "ف" دالة إحصائيا تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، والجدول رقم (06) يوضح ذلك.

الجدول رقم (06) يبين نتائج المقارنات البعدية لأثر المقاطعة التربوية في اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة.

	ورقلة	الرويسات	سيدي خويلد	أنقوسة
ورقلة	-	4,88	1,25	*13,16
الرويسات	-	-	3,63	8,27
سيدي خويلد	-	-	-	11,90
أنقوسة	-	-	-	-

يلاحظ من الجدول (06) أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين كل من مقاطعتي ورقلة وأنقوسة التربويتين ولصالح مقاطعة ورقلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى التباين في الكفايات المهنية بين المشرفين التربويين الناتج بدوره عن التباين في مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم المهنية، والتي تتأثر بدورها بنصاب الإشراف الموكل لكل مشرف تربوي، وأيضا إلى طبيعة المقاطعة التربوية المسندة من حيث الامتداد الجغرافي، وإلى مدى قربها أو بعدها عن المرافق الحيوية كالنقل.

كما أن توفر البيئة المناسبة لإجراء العمليات التكوينية في بعض المقاطعات التربوية دون أخرى وما تحتويه من الهياكل والوسائل المساعدة والمسهلة لمهمة كل من المكون والمتكون من بين الأسباب التي تقف وراء تلك الفروق.

عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك لمعرفة الفروق بين المتوسطات، والجدول رقم (07) يبين نتائج التحليل المذكور.

الجدول رقم (07) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة حسب المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	954,387	2	477,194	1,641	0,196
داخل المجموعات	61921,983	213	290,714		
المجموع الكلي	62876,370	215			

باستعراض النتائج المتضمنة في الجدول (07) يتبين لنا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) (1,641) وهي قيمة غير دالة عند 0,05.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كون جميع المعلمين يخضعون لنفس العمليات التكوينية من حيث التأطير والمحتوى والزمان والمكان، كما أن لهم نفس المهام والواجبات وبالأحرى نظام تربوي واحد بالرغم من التفاوت في مؤهلاتهم ومن ثم في الاحتياجات، الأمر الذي يستدعي منهم سد احتياجاتهم التكوينية من مصادر أخرى من غير هاته العمليات.

عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة باختلاف سنوات التدريس.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك لمعرفة الفروق بين المتوسطات، والجدول رقم (08) يبين نتائج التحليل المذكور.

الجدول رقم (08) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة حسب سنوات التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1127,849	2	563,925	1,945	0,145
داخل المجموعات	61748,521	213	289,899		
المجموع الكلي	62876,370	215			

تبين معطيات الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين تعزى إلى متغير سنوات التدريس، حيث بلغت قيمة (ف) (1,945) وهي قيمة غير دالة عند 0,05. وبذلك تم رفض الفرضية.

ومرد ذلك في نظر الباحثيْن هو البعد عن الأساليب العلمية والموضوعية - بما فيها عامل الخبرة - في اختيار المعلمين لحضور العمليات التكوينية، لتصبح في نظر المعنيين عملية مفروضة غير نابعة من اهتماماتهم واحتياجاتهم. وبهذا صار الهدف الأساسي منها هو تسوية لوضعية إدارية لا غير. وهي ذات النتيجة المتوصل إليها في دراسة (حماد والبهاني، 2011، ص 386).

الاقتراحات والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ارتأى الباحثان تقديم جملة من الاقتراحات والتوصيات أهمها:

- مراعاة آراء المعلمين عند التخطيط لبرامج التكوين وتنفيذها وتقويمها.
- تحسين دافعية المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة من خلال أخذ حضور المعلم لها ومدى استفادته منها معيارا أساسيا من معايير حصوله على علاوات وترقيات، مع تحسين أساليب تنفيذها واختيار المكان والزمان المناسبين بما يسمح للمعلمين من حضورها والاستفادة منها.
- العمل على إنشاء مراكز متخصصة للتكوين مزودة بجميع الوسائل والأجهزة والمعدات.

قائمة المراجع:

01) أبو كليلة هادية محمد. (2002). البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية "بحوث ودراسات". الإسكندرية، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

02) أبو عطوان مصطفى عبد الجليل. (2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

03) ابن منظور أبي الفضل جمال الدين. (2002). لسان العرب. بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.

04) إبراهيم محمد عبد الرزاق. (2007). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان، الأردن، دار الفكر، الطبعة الثانية.

05) بركات زياد. (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. فلسطين، جامعة القدس المفتوحة.

06) زيتون كمال عبد الحميد. (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. الإسكندرية، مصر، عالم الكتب، الطبعة الأولى.

07) حجازي تغريد عبد الرحمان. (2008). بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد التاسع، العدد الأول.

08) حماد حسن محمود والبهاني شحدة سعيد. (2011). اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد19، العدد الثاني، ص من 343 إلى 396.

09) الطاهر مهدي أحمد. (2009). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

10) المفرج بدرية وآخرون. (2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا. الكويت، وزارة التربية.

11) نويوة صالح. (2009). استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

12) الفتلاوي سهيلة محسن كاظم. (2003). كفايات التدريس. عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع الطبعة الأولى.

13) راشد علي. (2002). خصائص المعلم العصري وأدواره، الإشراف عليه وتدريبه. القاهرة، مصر، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

14) ربيع محمد شحاته. (2009). قياس الشخصية. عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

15) شوق محمود أحمد ومحمود محمد مالك محمد سعيد. (2001). معلم القرن الحادي والعشرين. القاهرة، مصر، دار الفكر العربي الطبعة الأولى.

16) شقفة عبد الرؤوف شاكر. (2010). دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

17) الخطيب أحمد. (2008). إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات. إربد، الأردن، عالم الكتب الحديث.

18) خليفة عبد اللطيف محمد ومحمود عبد المنعم شحاتة. (1997). سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم- القياس- التغيير). القاهرة، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

19) Schwarz, Norbert and Bohner, Gerd (2001). The Construction of Attitudes

Manuscript of a chapter in A. Tesser & N. Schwarz (Eds.) Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social Psychology), Oxford, UK: Blackwell, pp. 436-457.

20) Touré, Mounir (2007).Introduction à La Méthodologie de La Recherche, L'Armattan, Paris.

21) Zhang, Danhui (2008). The Effects of Teacher Education Level, Teaching Experience, And Teaching Behaviors On Student Science Achievement. All Graduate Theses and Dissertations.