

## آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية - دراسة ميدانية -

سعيدة بن عمارة

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02

[saidabena@yahoo.fr](mailto:saidabena@yahoo.fr)

### الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية، حيث سعت لمعرفة الفروق في آراء الأساتذة باختلاف متغيراتهم الديموغرافية ( الجنس، التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل). ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء استبيان وُزِعَ على عينة من 70 فردا، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية تعزى للجنس و الاقدمية في العمل في كل محاور الاستبيان، أما بالنسبة لمتغير التخصص الوظيفي فبينت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية في المحورين الأول و الثاني للاستبيان، بينما تبين وجود فروق دالة إحصائية في آراء الأساتذة حول المحور الأخير في الاستبيان.

### الكلمات المفتاحية:

التكوين أثناء الخدمة، المتطلبات المهنية، أستاذ.

### Abstract

The aim of this study was to know the views of the teachers of averaging education on the extent to which the in-service training programs met the professional requirements. This study sought to find differences in the opinions of the teachers according to their demographic variables (gender, function specialization, seniority at work).

In order to achieve these goals, a questionnaire was distributed to a sample of 70 individuals. The study found that there are no statistically significant differences in the opinions of the teachers of the averaging education on the extent of the response of the in-service training programs to the professional requirements due to gender and seniority in the work in all the areas of the questionnaire, The study also showed that there are no statistically significant differences in the opinion of the teachers of averaging education on the extent to

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

– دراسة ميدانية-

which the in-service training programs met the professional requirements in the first and second axes of the questionnaire, while there were statistically significant differences in the opinions of the teachers on the final axis in the questionnaire.

**key words:** professional requirements, Professor of averaging In-service training, Education.

## 1- مقدمة:

يعد التكوين أحد الركائز الأساسية في تنمية الموارد البشرية و تأهيلها للقيام بجميع المهام والأعمال المناطة بالعاملين في كافة المنشآت و المنظمات العامة و الخاصة على حد السواء، حيث أنه يؤدي إلى اكتساب المهارات المختلفة و تنمية قدرات العاملين و صقل مهاراتهم، كما يعمل على زيادة تنمية أفكارهم و تكوين ثقافات واعية.

و إيماناً بأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ في تنشئة الأجيال و تربيتها، أصبح الاهتمام بإعداده و تكوينه يحتل مكانة كبيرة في جميع دول العالم لأنه يسهم إسهاماً فاعلاً و أساسياً في تحقيق أهداف العملية التعليمية، حيث يعتبر من أهم مقومات نجاح التربية في بلوغ أهدافها التربوية و التعليمية.

لذلك أولت معظم نظم التعليم في العالم تقويم دور الأستاذ عناية خاصة من أجل تحقيق التكوين المستمر له، بهدف تحسين العمل التربوي و تطويره أولاً، و لمعرفة مدى نجاح هذه البرامج في تكوين الأستاذ و تحسين مستواه ثانياً، فالتكوين أثناء الخدمة للأستاذ يعد ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة عمله، لأنه يتعامل مع أهداف متجددة و متغيرة باستمرار.

و تأتي هذه الدراسة للكشف عن آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للأستاذ لمتطلبات الإصلاح و ما هو الأثر الذي تحدثه في تحقيق النمو المهني للأستاذ في مجالاته المختلفة المعرفية و الاتجاهية و المهنية و الأدائية.

## 2- الإشكالية:

يحظى موضوع التربية والتعليم في المجتمعات المعاصرة باهتمام مركزي من طرف مختلف الفاعلين السياسيين والثقافيين والاجتماعيين والتربويين، وذلك للدور الهام الذي يلعبه هذا القطاع في مختلف قطاعات الإنتاج الأخرى، حيث يعتبر من أحسن الحقول والمجالات التي تسعى إلى تنمية الموارد البشرية، أين يكون الإنسان هو أداة التنمية وهو غايتها في الوقت نفسه (محسن، 2005، ص 99).

ولكن في خضم التحولات والتغيرات الهائلة المعرفية منها والتكنولوجية ومحاولات وتجارب الإصلاح والتجديد والتطوير التي يشهدها مجتمعنا الآن، والتي مست كل القطاعات بما في ذلك قطاع التربية والتعليم، أصبح الاهتمام بكل عناصر النظام التربوي ضرورة ملحة لتحقيق الفاعلية في هذا النظام، وتحسين مردودية العملية التربوية انطلاقا من إعادة النظر في البرامج والمناهج وصولا إلى قائد سيرورة هذه العملية "الأستاذ" الذي تعددت وظائفه بين (مدرس، موجه، مسير، مربّي...) و ازدادت متطلبات مهنته، لذلك فإن الممارسات العملية للأساتذة تبقى معرضة للتغيير باستمرار سواء فيما يتعلق بالمنهج أو طرق التدريس أو طرق التقييم، وحتى في العلاقات العامة مع التلاميذ والزملاء والرؤساء. حتى أنه في بعض الأحيان يتم فرض هذه التغيرات بسرعة ودون تكوين مسبق، لدرجة "أن استعداد المعلمين لقبول هذه التغييرات غير كاف، ويتم أيضا شجب الممارسات السابقة واعتبارها غير مجدية، لذلك يجد المعلمون أنفسهم بين نقد الماضي والغموض الذي يكتنف المستقبل" (كبرياكو، 2004، ص 52)، ونجد أن "من الدعوات التي تتردد حديثا في الكتابات التربوية بأنه لا تطوير للمنهج بدون تطوير المعلم وأنه لا يمكن إحداث التطوير المهني للمعلم بدون تطويره الشخصي، وأن المعلم له دور هام في تغيير عالم المدرسة" (مرسي، 1999، ص 150)، ويقول كولجريف في كتابه المدرس والمدرسة،

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

- دراسة ميدانية-

"إن خلاص التربية وإنقاذها من فسادها لا يكون إلا بتأثير المثقفين والخبراء والمدرسين والمدرسات على التلاميذ الذين تحت رعايتهم" (دندش و أبو بكر، 2002، ص 131)، الشيء الذي يفرض تدريب الأستاذ وتكوينه باستمرار لمنع تقادم مهاراته وتنميتها في كل الجوانب لأجل إكسابه كفاءة متجددة تمكنه من تلبية مقتضيات مهنته ومسيرة المستجدات، بل وتجعله إطارا محركا لفاعليته، وفضاء يستجيب لأهم الشروط التي تسهم في إيجاد كافة الأدوات و الميكانزمات التي تتيح له القدرة على تفعيل المدرسة الأساسية و تحقيق الكفايات التربوية والثقافية والاجتماعية والمعنوية للفرد، من خلال منحه مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية الضرورية لمزاولة مهنة معينة. على أن يكون محتوى برنامج التكوين يراعي التطور المستمر في المعرفة وعلوم التربية وتعقد الظاهرة التعليمية وتشعب أبعادها وعواملها، وتكون فترة التكوين هادفة بشكل فاعل ومستمر و تستهدف تحسين العملية التعليمية وتطوير أداء الأستاذ واستمرار التكوين. و عليه فإن التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة هو:

هل تختلف آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف متغيراتهم الديموغرافية ( الجنس، التخصص، الأقدمية في العمل)؟

3- فرضيات الدراسة:

3-1- الفرضية العامة :

تختلف آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف متغيراتهم الديموغرافية ( الجنس، التخصص، الأقدمية في العمل).

3-2- الفرضيات الجزئية:

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية  
- دراسة ميدانية-  
سعيدة بن عمارة

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0,05$  في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لمتغير جنس الأستاذ (ذكر، أنثى).
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0,05$  في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لمتغير التخصص الوظيفي للأستاذ (علمي، أدبي).
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0,05$  في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لأقدمية الأستاذ في منصب العمل.

#### 4- أهمية البحث وأهدافه:

تتمثل أهمية هذا البحث في محاولة تسليط الضوء على وضعية الأستاذ والذي يعد العمود الفقري في النظام التربوي وذلك في إطار التغييرات والإصلاحات التنظيمية الحاصلة، ومحاولة الكشف وتقييم مدى استجابة برامج التكوين المستمر لهذه المتطلبات والتغييرات المهنية.

خاصة وأن الكثير من الأساتذة يتعرضون لصعوبات تربوية وتعليمية وعملية خلال مزاولتهم لمهامهم في ظل تعقد الظاهرة التعليمية وتشعب أبعادها وعواملها مع التطور المستمر في المعرفة وعلوم التربية.

و تنبع أهميته كذلك في التأكيد على ضرورة التكوين أثناء الخدمة خاصة في مجال التعليم، فإعداد أي مشروع تنموي، ووضع أية إستراتيجية تهدف إلى تطوير المؤسسة التعليمية رهين بتكوين الأستاذ خاصة أثناء الخدمة، وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية التي يحتاجها اعتبارا أنه العنصر الديناميكي الأكثر حاجة فعليا إلى تنمية قدراته باستمرار.

### أما أهدافه فتتمثل في:

- ✓ الكشف عن الفروق بين الأساتذة حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف متغيراتهم الديموغرافية ( الجنس، التخصص، الأقدمية في العمل).
- ✓ الكشف عن الفروق بين الأساتذة حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف جنسهم.
- ✓ الكشف عن الفروق بين الأساتذة حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف تخصصهم الوظيفي.
- ✓ الكشف عن الفروق بين الأساتذة حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف أقدميتهم في العمل.

### 5- تحديد المصطلحات:

#### 5-1- تعريف التكوين:

حظي مفهوم التكوين بالعديد من التعريفات، حيث عرف بأنه " فعل منظم، يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، وهو بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك" ( Gilles , 1983, p56 ) وهو عند Ménager " مجموعة الاستعدادات والمعارف والمهارات والكفاءات والسلوكيات الضرورية لممارسة مهنة أو عمل" ( Ménager , 1985, p 51 )

أما Boterf.G, et al فيرى بأنه " عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، و هدفه اكتساب المعارف و الخبرات التي يحتاج إليها الفرد، من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل، أي أن التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تتزاج فيها المعارف و السلوكات، بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل

النجاح و القابلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني". (بوعبد الله و مقداد، 1994، ص 10).

ويعرفه Hills " بأنه عملية تستخدم التقنيات على نطاق واسع لتعديل الاتجاهات أو المعرفة أو السلوك المهاري، وذلك لتحقيق أداء فعال في مهمة معينة أو مجموعة من المهام" (Hills, 1982)

ويعرفه صلاح الدين عبد الباقي على أنه " نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم". (عبد الباقي، 2002 ، ص 208)

" و عليه يمكن القول أن التكوين يتضمن إحداث تغييرات على المستوى:

- المعرفي: حيث كل تكوين يستهدف مساعدة المتكون الراشد على بناء واكتساب مجموعة معارف قد ترتبط بمادة علمية (تخصص) أو معارف مهنية (نفسية، تربوية، ديداكتيكية، تشريعية، ثقافية، الخ....)

- المهاري: إن هدف كل تكوين هو إكساب المتكون الراشد مجموعة مهارات ترتبط بالبرادغم المعرفي-التربوي المتبنى، خاصة عندما يكون هناك تغيير أو إصلاح جذري للبرامج و المناهج المدرسية، ما يتطلب تملك المتكون لممارسات جديدة، تحقق الهدف من الفعل التربوي، والمرتبط بتحقيق نجاح المتعلمين.

- السلوكي: حيث أن كل عملية تكوين، لا تستهدف فقط إكساب المتكون بالمعارف والمهارات، لكن كذلك إكسابه قيم واتجاهات، تتحول إلى سلوكيات ظاهرة، يقوم بها أو يسلكها المتكون الراشد في وسطه المهني أو خارج هذا الوسط، أي في حياته الاجتماعية". ( ستر الرحمن، 2017، ص 101).

فعملية التدريب أو التكوين أو التطوير لا تخرج عن كونها موقف جمعي يتسم بالتغيير والتعديل في نمط التفكير والاتجاه والسلوك بما يحقق الفعالية الإيجابية في

## 2-5- برامج التكوين:

هي الأداة التي تربط الاحتياجات التدريبية بالأهداف المطلوب تحقيقها من التدريب، و بالمادة العلمية و الوسائل و الأساليب التدريبية مع بعضها البعض و بطريقة تكون ذات علاقة فيها بهدف تنمية القوى البشرية لأجل تحقيق أهداف المنظمة ( ياغي، 1986، ص 121).

### - التعريف الإجرائي:

و يقصد بالبرامج التكوينية في هذه الدراسة جميع النشاطات التكوينية التي تضم الخبرات النظرية و التطبيقية و المهارات السلوكية التي تُقدّم للأستاذ حسب احتياجاته التكوينية، و يجب مراعاة ترابط و انسجام أهداف التكوين بمحتوى التكوين و الوسائل و الأساليب التكوينية، لتحقق النتيجة المطلوبة منها.

## 3-5- المتطلبات المهنية:

قبل تحديد هذا المفهوم إجرائيا، و جب التطرق أولا إلى مفهوم المتطلبات المهنية، حيث عرفت بأنها "مقتضيات العمل و ما تتطلبه من قدرات و مهارات، بحيث لا يستطيع أي شخص أن يقوم بها ما لم يستوف هذه المقتضيات و المتطلبات، و قد عبر علماء الإدارة عن المتطلبات الوظيفية بالوصف الوظيفي" (الأعرجي، 1995، ص 211).

و هي تشمل المهام و المسؤوليات أو الأدوار و المهارات و الخبرات التي يتطلبها عمل من الأعمال أو وظيفة من الوظائف (العتيبي، 2005، ص 50).

و تم تعريفها أيضا بأنها " تتمثل في الأساسيات من الموارد المعرفية المفاهيمية و الأدائية التي تشكل القاعدة لممارسة مهنة أو وظيفة بجدارة و فعالية و اقتناع، كما أنها تتمثل في كل ما تتطلبه أي مهنة من كفاءات لتأدية أو ممارسة مجموعة من الأدوار و



آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

- دراسة ميدانية-

المهام، وبالتالي فمضمونها يرتبط بِتَمَلُّك جملة معارف صرفة، معارف فعلية أو مهارية، معارف سلوكية" (سترالرحمن ، 2017، ص 30).

### - التعريف الإجرائي:

وهي مجموعة المهارات المهنية من حيث المعرفة والسلوك والاتجاه التي على الأستاذ اكتسابها بعد الإصلاحات والتغييرات الحاصلة في النظام التربوي، وبالتحديد مناهجه، و التي انطلقت في سنة 2003.

### 6- الدراسات السابقة:

1-6- دراسة L.C Yamagata – Lynch مدى استجابة برنامج تكنولوجيا

للتطوير المهني للحياة المهنية للمعلمين: (2003)

أجرت L.C Yamagata – Lynch دراسة ميدانية للبحث في مدى استجابة برنامج تكنولوجيا للتطوير المهني للحياة المهنية للمعلمين وقد جاء تساؤل البحث كالتالي:

ما مدى تأثير إدماج البعد التكنولوجي في برامج تكوين المعلمين في استجابة هذا البرنامج للحياة العملية؟

أجريت هذه الدراسة بالهند خلال الموسم الدراسي 1998/1999 حيث تمت على معلمي مدرستين مختلفتين باعتبار كل مدرسة حالة، والتعامل مع كل معلم على أنه جزء من الحالة التي ينتهي إليها أكثر من كونه حالة بذاتها. أما جمع البيانات فقد تم من خلال تحليل الوثائق، المقابلات، الملاحظة داخل الصف الدراسي.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

لقد تمكن المعلمون من إدارة وقتهم لكسب مهارات جديدة والثقة أيضا، كما أنهم حصلوا على الاحترام من طرف زملائهم لأنهم امتلكوا منهجا تكنولوجيا ناجعا،

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

- دراسة ميدانية-

رغم أنهم عانوا الإجهاد جراء تراكم المسؤوليات أثناء وبعد البرنامج، حيث شمل هذا البرنامج استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة.

( Lynch , 2003 . pp 591-605 )

لقد جاءت هذه الدراسة لتثبت نجاعة تكنولوجيا التعليم وبالتالي ضرورة إدخالها في تكوين الأساتذة قصد النجاح في مواكبة التطور وتلبية تحديات العصر.

2-6: دراسة محمد ربابعة: تقويم برامج تدريب المعلمين و المعلمات بالمحافظات الجنوبية من الأردن على تطبيق المناهج الجديدة من طرف هؤلاء المعلمين و المعلمات أنفسهم (1993)

قام محمد ربابعة بدراسة ميدانية لتقويم برامج تدريب المعلمين و المعلمات بالمحافظات الجنوبية من الأردن على تطبيق المناهج الجديدة، من طرف هؤلاء المعلمين و المعلمات أنفسهم.

لقد هدفت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الانطباع العام لمعلمي و معلمات كل مادة دراسية حول برنامج تدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة؟

- ما هي فقرات القوة وما هي فقرات الضعف وما هي الفقرات متوسطة الفاعلية في البرنامج التدريبي وذلك وفق تقديرات معلمي و معلمات كل مادة دراسية لبرنامج تدريبهم؟

- وما هي اقتراحات المعلمين و المعلمات لتحسين برنامج تدريبهم؟

تمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة وقد دلت النتائج على أن فقرات القوة التي سادت جميع البرامج هي:

- مساعدة البرنامج على تناول الخبرات ووجهات النظر بين المتدربين.

- تميز المدربين بالكفاءة و تمكّنهم من المعلومات و المهارات التي قدموها.

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية  
- دراسة ميدانية-  
سعيدة بن عمارة

- مساعدة البرامج على تطوير وتعزيز علاقات شخصية بين المتدربين.

وكانت فقرة عدم مراعاة البرامج من حيث مدتها وتوقيتها لظروف المتدربين نقطة ضعف عامة في جميع البرامج كما دلت النتائج على أن الانطباع العام للمتدربين حول البرامج موضوع التقييم كان معتدلاً، وقد قدم الباحث مجموعة من التوصيات، كان أهمها ضرورة تقديم الحوافز للمتدربين، مراعاة لظروفهم عند تخطيط برامج التدريب وتنفيذها (ربابعة، 1993).

جاءت هذه الدراسة لتؤكد ضرورة تكوين الأساتذة و الأستاذات على تطبيق المناهج الجديدة و الاستجابة الفعالة و تقبل التغييرات و الإصلاحات و العمل بها بسهولة ويسر.

3-6- دراسة الإدارة العامة للتدريب التربوي و الإبتعاث، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية: "أثر التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم (ورقة عمل مقدمة للقاء القادة العمل التربوي: 2003)

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الأثر الذي تحدثه برامج التدريب التربوي في تطوير النمو المهني للمعلم، بدأت بتعريف النمو المهني للمعلم و ما هي مسوغاته، ثم وضح كيفية التخطيط العلمي لبرامج التدريب، و المبادئ الأساسية التي يجب إتباعها، ثم أوضح ملامح السياسة العامة للتدريب التربوي في المملكة.

حيث أوضحت الدراسة في جداول التدريب التربوي خلال المدة من 1998-2002 فتيين أنه في كل سنة تزداد عدد البرامج و يزداد معها عدد المشاركين، ثم تناولت أهم الآثار التي ترتبت عن التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم، و أهم التطلعات المستقبلية لدور التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم، انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات لدعم جهود التدريب في تطوير أداء المعلم (وزارة المعارف، 2003).

#### 4-6- دراسة رضا تير: وجهة نظر تحليلية حول عمليتي التدريب و تحسين

المستوى - نموذج مقترح - ( 2002 )

تعالج هذه الدراسة نقائص عمليتي التدريب و تحسين المستوى و التي تبدأ من:

- عدم تحديد الأهداف:

أهداف الوظيفة التي يشغلها الفرد ( و تتمثل في الأهداف المستقلة من الواجبات و الالتزامات الناجمة عن وظيفة معينة و التي تحقق القدر المطلوب من الأداء و تحفظ التوازن بين الوظيفة و باقي الوظائف و يتم تحديدها عن طريق عملية تحليل العمل) ( تير ، 2002).

أهداف المنظمة: إن صياغة أهداف المنظمة و إستراتيجيتها من أهم مسؤوليات التسيير على الإطلاق ، إذ لا يمكن تصور منظمة مهما كان نوعها يتم تسييرها بدون أهداف .

أهداف شخصية: حيث لكل فرد أهداف شخصية يود تحقيقها، مثل: التنمية و الترقية و احترام الآخرين له، و تقدير ذاته.

و لكن في الواقع هناك غموض يكتنف صياغة الاستراتيجيات ، و تبقى عمليتا التدريب و تحسي المستوى رهينتا قرارات عشوائية غير مبنية على أسس موضوعية .

- عدم تحديد الحاجات التدريبية: إن أول خطوة في عملية تخطيط البرامج التدريبية هو التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية، و يرجع عدم تحديد الاحتياجات التدريبية و احتياجات تحسين المستوى في المنظمات إلى عدم وعيها بأهمية هذه العملية.

- كما يجب أيضا الاهتمام بالجانب السلوكي في عملية وضع البرامج التدريبية و الذي هو تقريبا غائب في البرامج التدريبية المتوفرة التي تهدف إلى إثراء المعارف و المعلومات دون السلوكيات.

- كما أن للفعالية الشخصية للمتدربين أهمية كبيرة في نجاعة التدريب و

### تحسين المستوى

لكن الباحث وجد أن ضعف دافعية المتدربين للتدريب و تحسين المستوى ، أدى إلى نتائج تدريب ضئيلة كما تفسره نظرية الفعالية الشخصية.

و في الأخير اقترح الباحث نموذجا لعملية التدريب و تحسين المستوى يعتمد على المكونات التالية:

- تحديد الهدف التدريبي بوضوح في صفة كمية و زمنية و نوعية.

- تحديد الاحتياجات التدريبية وفق المعايير الموضوعية و العلمية.

- إعداد البرامج التدريبية و التي تتكون من شقين أساسين هما: شق تقني و

يتمثل في كل ما يتعلق بمحتويات البرنامج من المعلومات و معارف تسمح باكتساب

مهارات جديدة في ميدان العمل، و شق سلوكي نفسي يحتوي على الطرق السانحة

بتحليل سلوك الفرد أثناء العمل و داخل الجماعة بغرض تشخيصه و فهمه و إبراز

نقاط الضعف لتعديل هذا السلوك.

- فيما يخص مناهج التدريس و التعليم يجب اختيار مكونين ذوي خبرة كبيرة

في الميدان.

- عملية التدريب و تحسين المستوى عملية متكاملة تتفاعل في إطار الموقف

التدريبي الذي يعرف بأنه مجموعة من الأنشطة و الاستجابات، و الأهداف و النتائج

المتعلقة بالدورة التدريبية.

- يتم تقييم دورة التدريب تقييما علميا و موضوعيا وفقا لمعايير الكفاءة و

الفعالية.

- في حالة بروز فوارق بين ما هو مخطط له و ما هو منتظر من العملية

التدريبية و جب تحليل الموقف و اتخاذ إجراءات تصحيحية لكل عنصر من عناصر

## 6-5- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق عرضه ومناقشته من الدراسات يمكن استخلاص الملاحظات التالية، والتي تبنتها الدراسة الحالية كمنطلق للبحث.

- التكوين أثناء الخدمة لا يقتصر على طور معين من أطوار التعليم بل تشمل كل الأطوار والمستويات.

- للتكوين أثناء الخدمة أهمية خاصة في مهنة التعليم لأنها تساعد الأستاذ على تقبل مهنته و السعي في تقدمها.

- تكوين و إعداد الأساتذة والأستاذات يجب أن يكون من المراحل الأولى من العمل ويستمر على مدار الحياة المهنية للأستاذ.

- تكوين الأساتذة على تخطيط و تنفيذ محتوى الإصلاح التربوي بوسائله وطرقة المختلفة يساعد في إنجاح الإصلاح بشكل كبير.

## 7- أهداف التكوين أثناء الخدمة للأستاذ:

يهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

- وقوف المعلمين على الحديث من طرق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيق تلك الطرق وهذه الوسائل بالفعل في مدارسنا.

- وقوف المعلمين أيضا على الجديد من وسائل التقويم، والأساليب الحديثة في الاختبارات والامتحانات الشفهية منها والتحريرية وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة والاستبيانات.

- تنمية المعلمين في كافة الجوانب، أكاديمية ومهنية وشخصيا وثقافيا.

- وأيضا تنمية الجوانب الإبداعية للمعلمين وتحفيزهم على أن يشمل تدريسهم

لبعض تلك الجوانب الإبداعية.

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

- دراسة ميدانية-

- ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي، وأيضا مجتمعه العالمي، وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحلية، ومهارات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط ( راشد، 2002، ص 179، 180).

- تنمية كفاءات القائمين على العملية التعليمية كتطبيق لمبدأ استمرارية المرور في الخبرات، والأخذ بمبدأ التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة.

- تغيير اتجاهات الأساتذة و سلوكهم إلى الأفضل، و تعريفهم بدورهم و مسؤولياتهم في العملية التربوية.

- زيادة الكفاية الإنتاجية للأستاذ، و مساعدته على أداء عمله بطريقة أفضل، و بجهد أقل، في وقت أقصر.

- اكتشاف كفاءات من الأساتذة يمكن الاستفادة منها في مجالات أخرى، و رفع الروح المعنوية للمعلم عند مشاركته برأيه في الدورة و عند إقائه لعمله.

- علاج جوانب القصور بالنسبة للذين لم يتلقوا إعدادا جيدا قبل الانخراط في المهنة، و تكوينهم على البحث العلمي و النمو الذاتي.

- مساعدة الأساتذة حديثي التخرج على الإطلاع على النظم و القوانين التي تجعلهم يواجهون المواقف الجديدة في ميدان العمل.

#### 8- الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد المعلم:

" تصنف نظم برامج إعداد المعلمين في أغلب النظم التعليمية من حيث الشكل إلى صنفين هما: النظام التكاملي والنظام التتابعي.

- النظام التكاملي: حيث يلتحق الطالب بعد إتمام الشهادة المتوسطة أو الثانوية بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية، وبعدها سيتخرج ليقوم بالتدريس في مادة تخصصه.

- النظام التتابعي: يعد الطالب أكاديميا في إحدى المواد العلمية بالكليات

الجامعية كالعلوم أو الآداب ثم يلتحق بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا التربوية التي تؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد ما بين سنة أو سنتين حسب ظروف واحتياجات كل مجتمع.

وأما من حيث المحتوى، فقد ظهرت اتجاهات تهدف إلى تحقيق كفاية المعلم والرفع من مستوى أدائه في هذا العالم المتغير، بل تؤكد على استمرارية هذا الأداء بفعالية عند الانتهاء من مرحلة الإعداد ومباشرة العمل المهني" ( الأزرقي، 2000 ، ص 207).

### 9- تقييم فعالية التكوين:

تقييم التكوين ضرورة لازمة لضمان كطف ثماره و إعطاء مصداقيته في زيادة كفاءة الأداء من خلال الإجراءات التقييمية للعملية التكوينية التي تيسر الوقوف على فعالية البرنامج التكويني، و التكوين الناجح هو الذي يساهم بصورة واضحة و مباشرة في زيادة حساسية الفرد للتغيير و المشاركة في اتخاذ القرارات، و من ثم يصبح التكوين تدعيما فيما يتصل بتفكير و سلوك الأفراد و تحقيقا لإشباع حاجاتهم النفسية من ناحية، و مؤسساتهم من ناحية أخرى، و على هذا يكون التكوين عاملا مرشدا في الوصول إلى نتائج ملموسة للأفراد و للمؤسسة، و محققا لمطالب التكيف و حاجات الأفراد و المؤسسة.

و في سبيل تحقيق ذلك يجب أن يحقق تقييم التكوين ما يلي:

- معايير إحصائية لتقييم فعالية التدريب.

- التحقق من مدى نجاح التدريب في التطوير و التعديل.

- المساهمة في اكتشاف الأداء المبدع للأفراد و تنميته.

- وضع نماذج تدريبية للتفكير الصحيح تجاه المشكلات.

و يفهم مما سبق أن يتضمن التدريب وضع معايير للأداء الفعال في ضوء مقياس



آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

- دراسة ميدانية-

أداء المتدرب الفعلي وما هو متوقع منه، مقارنة بالمعايير العالية الأداء ( عبد الفتاح، 2001، ص 154).

كما أنه من الضروري التمييز بين مجرد وجود برامج تدريبية وبين فاعليتها في إنجاح أهداف التنمية، وتتصف البرامج التدريبية في كثير من البلدان بكثافة الجوانب النظرية وقليل من القيمة العلمية، فبعضها يختص فقط بالإبقاء على الوضع القائم، وغير موجّه لأغراض التغيير، والبعض الآخر مقتبس من الدولة المتقدمة دون تكييفه للأوضاع المحلية، وبذلك يصبح غير ملائم لأغراض التنمية الوطنية" (الشقاوي، 1985، ص 44).

#### 10- التكوين أثناء الخدمة في الجزائر:

عملت وزارة التربية الوطنية على إعداد برنامج تأهيلي خاص بالأساتذة العاملين بالميدان، بالاشتراك مع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، لتكوينهم تكويناً علمياً بالموازاة مع القيام بعملهم.

يتضمن البرنامج المسطر ما يلي: (وزارة التربية الوطنية، 2005).

- خطة التكوين لتأهيل معلمي التعليم الابتدائي و أساتذة التعليم المتوسط غير الحائزين على شهادة جامعية.

- منح المعلمين والأساتذة الذين ينهون تكوينهم بنجاح شهادة جامعية تعادل شهادة خريجي المدارس العليا للأساتذة و معاهد تكوين المعلمين، وتحسين مستواهم للحائزين على البكالوريا، و شهادة تثبت مستوى التأهيل بالنسبة لغير الحائزين على البكالوريا.

مما سبق يتضح أن التكوين أثناء الخدمة يمثل أحد أهم المطالب الضرورية في الحياة المهنية للأستاذ ليتمكن من العمل في بيئة واضحة البنية، تسمح له بالتطور والارتقاء في مهنته، فالأستاذ لا يكتسب خلال فترة إعداده سوى الأسس التي

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

- دراسة ميدانية-

تساعده على البدء في ممارسة المهنة، و هو بحاجة ماسة لمواصلة تنمية ذاته من جميع الجوانب لئلا يصبح في حالة ركود مهني له آثاره الخطيرة على أدائه التربوي، إذ ليست هناك مهنة يكون الاستمرار في النمو فيها بالغ الأهمية كمهنة التدريس.

## 11- المتطلبات المهنية لأساتذة التعليم المتوسط المتضمنة في الإصلاح

التربوي الجديد ( منذ 2003):

### 11-1- إصلاح المناهج الدراسية:

انتقل النظام التربوي الجزائري ضمن هذا الإصلاح من العمل بمفهوم البرنامج إلى العمل بمفهوم المنهاج وذلك لأن المفهوم التقليدي للمناهج لا يتماشى مع التوجهات الجديدة للإصلاح التربوي و خاصة جعل التلميذ محور العملية التربوية، فقد تم إعداد البرامج الدراسية وفق مقارنة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات، و هي متفرعة عن المنهج البنائي، وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ و أفعاله ورددود أفعاله أمام وضعيات إشكالية (بن بوزيد، 2009، ص 53).

تفرض مقارنة التدريس بالكفاءات بيداغوجيات تعليمية تعليمية جديدة تعكس نوع التطور لعلاقة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية الثلاثة، المعلم و المتعلم و موضوع التعلم، و يظهر ذلك تحديدا في مدى استخدام التلميذ المعارف لبناء الكفاءات و تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية، و أن تكون هذه المعرفة بشكل بنائي متدرج لتحقيق بناء كفاءات مستعرضة بانسجام.

و من بين هذه البيداغوجيات نجد :

- ✓ بيداغوجيا حل المشاكل .
- ✓ بيداغوجيا المشروع.
- ✓ بيداغوجيا الفارق ( الفروق الفردية ).
- ✓ بيداغوجيا الخطأ.

### 11-2- إعداد الكتب المدرسية الجديدة:

عرف الكتاب المدرسي تحولات عميقة سواء من حيث الشكل أو المضمون و كذا من حيث المساعي التعليمية التي يقترحها على المتعلم، هذا ويظل الكتاب المدرسي على مستوى خلفيته الاجتماعية - التربوية جزءا لا يتجزأ من المنهاج الدراسي، و الذي يعد بدوره مكون فرعي ضمن النسق السوسيوسياسي و التربوي و الثقافي القائم في سياق مجتمعي محدد.

لقد كان للتغييرات العميقة التي أدخلت على منهجية إعداد البرامج الدراسية امتداد إيجابي على منهجية إعداد الكتب المدرسية كأحد الركائز الأساسية التي قامت عليها فلسفة الإصلاح في الجزائر.

و بما أن الكتاب المدرسي يؤدي دور الوسيط بين التلميذ و المادة و المدرس، وهو بمثابة بلورة عملية للمنهاج الدراسي المعتمد، فإن تطويره مرتبط حتما بتبني أحدث المقاربات البيداغوجية القائمة على المشاركة البسيطة للتلاميذ في بناء المعارف.

و قد ظهر اهتمام الإصلاح التربوي بالكتب المدرسية ضمن القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده برقم 91 و 92 و 93 (وزارة التربية الوطنية، جانفي 2008، ص 17).

### 11-3- بناء تصور جديد للتقويم البيداغوجي:

لئن كانت صياغة البيداغوجيا هي- بطبيعة الحال- المحور الرئيسي في إصلاح المنظومة التربوية، فمن البديهي أن التقييم بفضل ما يطرحه من تساؤلات حول فعالية الممارسات البيداغوجية السارية و حول كيفية تنظيم التمدرس يكون هو الآخر من المكونات الرئيسية إن لم نقل الأساسية في كل عملية تكوينية ( بوبكر بن بوزيد، 2009، ص 125 ).

"إن هذا المنحى البيداغوجي الجديد ينبغي أن يتجسد في صورة تفاعل متين بين عملية التعليم وعملية التقييم من أجل ترسيخ إرادة التغيير التي تطمح في نهاية المطاف إلى ضمان تربية نوعية رفيعة، وبهذا المعنى فإن التقييم مدعو للقيام بوظيفتين أساسيتين: أولاهما المساهمة في إدخال التعديل الضروري على عملية التعليم - التعلم وإتاحة إمكانية اكتشاف كفاءات التلميذ...، أما وظيفتها الأخرى فهي إثبات المستوى باعتبار أنها تتدخل في نهاية مرحلة معينة، قد تستغرق فترة الفصل الثلاثي أو تكون في ختام مسار التعلم، ويهدف هذا النمط من التكوين إلى تقديم صورة عن مكتسبات التلميذ و عن مستوى الأداء الذي وصل إليه. فمن الأمور الأساسية، إذن، تحديد إستراتيجية جديدة فيما يتعلق بتقييم و مراقبة مستوى التلاميذ، و الشروع في تطبيق نظام جديد لتطوير و تجديد التقييم البيداغوجي بصورة منسقة مع أهداف الإصلاح التربوي و لاسيما ما تعلق منها بالقضاء على عوامل الإخفاق وبتحسين مستويات الأداء المدرسي" (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص132).

## 12- الدراسة الميدانية:

### 1-12 - حدود الدراسة:

أ- الحدود البشرية: بحكم طبيعة الموضوع الذي يهدف إلى تقييم مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية الناتجة عن الإصلاح التربوي كتنغير جديد في المنظومة التربوية فإن العينة تكون من أساتذة التعليم المتوسط.

ب- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في ولاية ميلة (مدينتي شلغوم العيد، و تاجنانت ) في الإكماليات التالية: (شايب صالح، جامع لخضر، أحمد توفيق المدني، معركة دخلة البرانة 1960 ، عبد الله باشا، محمد العيد آل خليفة، ذيباوي حدة بشلغوم العيد) و ( الإكمالية الجديدة تحصيل 704 ، الإخوة مزعاش،

ج- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الميدانية بتاريخ نوفمبر 2006

### 2-12 - المنهج:

تم استخدام المنهج الوصفي لأنه المنهج الأنسب لهذه الدراسة وذلك لأنه " يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأوضاع" (فوزي غرايبة وآخرون، 2002، ص 33).

### 3-12- العينة:

بما أن مجتمع الدراسة يشمل أساتذة التعليم المتوسط، يتشاركون في تشابه الوسط التعليمي، لذا فقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، شملت العينة 70 فردا من ذكور و إناث مختلفي التخصص الوظيفي (علمي، أدبي)، و الأقدمية في منصب العمل.

12-3-1- توزيع أفراد العينة الكلية حسب المتغيرات الديمغرافية التالية :

الجنس، التخصص الوظيفي، الاقدمية في العمل.

جدول رقم(01) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لجنسهم، و تخصصهم

الوظيفي، و أقدميتهم في العمل.

الاقدمية في العمل						التخصص الوظيفي		الجنس		المتغير لعدد و %
أكثر من 25	من 20-	من 15-19	من 10-14	من 5-9	أقل من 05 سنة	أدبي	علمي	أنثى	ذكر	
14	13	19	12	08	04	44	26	39	31	
20	18.57	27.24	17.14	11.42	5.71	62.26	37.74	55.71	44.29	

يبين الجدول أعلاه وجود اختلافات بين الأساتذة من حيث المتغيرات الديمغرافية الخاصة بهم، حيث تبين أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور حيث كانت نسبة الإناث 55.51 بينما كانت نسبة الذكور 44.29، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن تعليم المرأة قد تطور، كما أنها أكثر ميلا لمهنة التعليم من الرجل،

كما نجد أن الأساتذة ذوي التخصص الأدبي أكثر من الأساتذة ذوي التخصص العلمي بنسبة 62.26 إلى 37.74 وهذا راجع إلى كثرة المواد الأدبية بالمقارنة مع المواد العلمية والتي تقتصر على ثلاثة مواد وهي: الرياضيات، العلوم الطبيعية، العلوم الفيزيائية، و أيضا نلاحظ أن عدد كبير من الأساتذة يتمركزون بين 15-20 سنة بنسبة 27.14 ثم تليها فئة أكثر من 25 سنة بنسبة 20 ، ثم تليها فئة من 20-25 سنة بنسبة 18.57 ، تليها فئة 10-15 سنة بنسبة 17.14، ثم تليها فئة ذوي الخبرة المتوسطة و القليلة فنجد فئة من 05-10 سنوات بنسبة 11.42 تليها فئة أقل من 05 سنوات بنسبة 05.71، وهذا راجع إلى أن الجزائر بعد الاستقلال كانت بحاجة إلى إطارات جزائرية خاصة في مجال التعليم، فعملت على إعدادهم بسرعة و من ثم توظيفهم عند فتح المؤسسات التعليمية مباشرة و هذا ما يبرر كون معظم الأساتذة ذوو خبرة عالية، ثم و بزيادة عدد التلاميذ و زيادة المؤسسات التعليمية زاد عدد الأساتذة ذوو الخبرة المتوسطة ثم ذوو الخبرة القليلة.

#### 4-12- أدوات الدراسة:

تم الاعتماد على الاستبيان من أجل جمع البيانات الميدانية، اعتمدت الطالبة الباحثة في بنائها لاستبيان الدراسة على الجزء النظري الذي تم جمعه من مراجع عديدة و مختلفة، فاستعانت ببعض المراجع و الكتب المستخدمة في الدراسة، و بعض المنشير.

يشمل استبيان الدراسة على ثلاثة (03) محاور رئيسية هي:

المحور الأول: واقع برامج التكوين أثناء الخدمة للأستاذ و مدى ملاءمتها لحاجات العمل يتكون من 8 عبارات.

المحور الثاني: المتطلبات المهنية للإصلاح التربوي الجديد يتكون من 7 عبارات.

المحور الثالث: استجابة برامج التكوين للمتطلبات المهنية يتكون من 4 عبارات.

أما عن بدائل الاختيار فارتأت الباحثة أن تضعها على ثلاثة(03) بدائل لكي تكون الإجابة واضحة و محددة و هي: بدرجة كبيرة (3 درجات)، درجة متوسطة (2 درجات)، درجة ضعيفة (1 درجة).

#### 1-4-12- الشروط السيكومترية للاستبيان:

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

- دراسة ميدانية-

للتأكد من ثبات الاستبيان تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS على عينة مكونة من 12 فردا لا ينتمون لعينة الدراسة فكانت:  $ALFA=0.60$ ، وعليه يمكن اعتبار الاستبيان ثابت.

كما قد تم حساب الصدق الذاتي و الذي يساوي جذر الثبات فكانت النتيجة تساوي 0.74، ومنه فالاستبيان صادق و ثابت وهو صالح لقياس ما أعد من أجله وبالتالي يمكن استخدامه.

5-12- الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات: تم الاستعانة ببرنامج SPSS في معالجة البيانات حيث تضمنت الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات و النسب المئوية: لوصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة و المتغيرات الديمغرافية.

- ألفا كرونباخ: لقياس ثبات الاستبيان.

- الوسط الحسابي: لمعرفة متوسط كل عبارة من عبارات الاستبيان بالنسبة للمحور التابعة له.

- الإنحراف المعياري: وقد تم استخدامه في الدراسة لتحديد درجة التشتت في استجابات أفراد العينة.

- اختبار كا2: لمعرفة الفروق بين آراء الأساتذة في محاور الاستبيان تعزى لمتغيراتهم الديمغرافية

- المدى: وذلك بحساب طول خلايا مقياس ليكرت وفق الخطوات التالية:

الحد الأدنى مطروح من الحد الأعلى (  $3-1=2$  )

الحاصل يتم تقسيمه على عدد فئات المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح  $(0.66=3/2)$

تضاف هذه القيمة الناتجة إلى أقل قيمة في المقياس و هي الواحد و ذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية و هكذا يصبح طول الخلايا كما يلي: من 1 - 1.66: توافر بدرجة ضعيفة.

من 1.66 - 2.32: توافر بدرجة متوسطة.

من 2.32 - 3: توافر بدرجة كبيرة.

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

- دراسة ميدانية-

أما في حالة تساوي عبارتين أو أكثر في متوسطهم الحسابي على مستوى المحور فإنه يتم تقديم العبارات ذات الانحراف المعياري الأقل.

6-12- عرض وتحليل نتائج الاستبيان:

1-6-12- المحور الأول: واقع التكوين أثناء الخدمة و مدى ملاءمته لحاجة

العمل

جدول رقم (02) يوضح استجابات أفراد العينة لواقع التكوين أثناء الخدمة و

ملاءمته لحاجة العمل.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموع	تتوفر بدرجة			المفردة
				ضعيفة	متوسطة	كبيرة	
1	0.44	2.9	70	3	1	66	تتم بينك و بين زملائك الأساتذة زيارات و مناقشات في إطار تبادل الخبرات المهنية
2	0.5	2.84	70	3	3	64	تهتم بحضور الاجتماعات المهنية والمؤتمرات و الندوات التربوية المتخصصة
7	1.15	1.57	70	40	20	10	محتوى برامج التكوين أثناء الخدمة يغطي كل المتطلبات المهنية المراد الوصول إليها
4	1.34	2.4	70	17	8	45	تكون الدورات التكوينية موزعة على مدار السنة
5	1.93	1.86	70	36	8	26	مكان الذي يجري فيه التكوين يناسب ظروف الأساتذة
6	2.02	1.81	70	36	11	23	الوقت الذي يجري فيه التكوين يناسب ظروف الأساتذة
8	2.1	1.56	70	42	17	11	الوسائل اللازمة للتكوين متوفرة
3	2.25	2.47	70	15	7	48	يقوم المشرف التربوي بزيارات ميدانية دورية للأساتذة في إطار التكوين أثناء الخدمة.
			2.17	المتوسط الحسابي العام			
			1.46	الانحراف المعياري العام			

نلاحظ من الجدول أن أعلى متوسط حسابي قدر بـ 2.90 للعبارة (01) "تتم

بينك وبين زملائك الأساتذة زيارات و مناقشات في إطار تبادل الخبرات المهنية"، حيث

أفاد 66 أستاذ من أفراد عينة الدراسة بأن المشرف التربوي يقوم بزيارات ميدانية في

إطار التكوين المستمر.

كما نلاحظ أن أدنى متوسط حسابي كان بمقدار 1.56 للعبارة (07) " الوسائل



آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

- دراسة ميدانية-

اللازمة للتكوين متوفرة " حيث يرى 11 أستاذ فقط من عينة الدراسة أن وسائل التكوين متوفرة، حيث يبين ذلك أن هناك شبه إجماع بين الأساتذة على أنه لا تتوفر إمكانيات للتكوين.

تبين النتائج أن هذا المحور والذي يتعلق بواقع التكوين أثناء الخدمة ومدى

ملاءمته لحاجة العمل أنه يتوافر بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره 2.17

كما تبين النتائج أن آراء الأساتذة تتباين حول واقع برامج التكوين أثناء الخدمة ومدى ملاءمتها لحاجة العمل، فنجد أن الأساتذة يعتمدون كثيرا على التكوين أثناء الخدمة من خلال تبادل الزيارات والمناقشات والندوات التربوية وملتقيات وذلك لأنها تساعدهم على التكيف ومواكبة التغييرات والتكوين يساعد بشكل مباشر على تعديل السلوك وتنمية المهارات، ورغم أن هذه الزيارات والمناقشات والندوات التربوية ضرورية للأستاذ ولكنها غير كافية ليصبح الأستاذ ملما بكل جوانب الإصلاح والتغيير إذ لا بد من توافر أماكن مخصصة لتكوين الأستاذ وذلك لأن مكان التكوين ومدته والوقت الذي يجرى فيه مهم جدا لنجاح التكوين وأهدافه كما أشارت إليه دراسة الإدارة العامة للتدريب التربوي، ودراسة محمد ربابعة.

## 2-6-12- المحور الثاني: المتطلبات المهنية:

جدول رقم (03) يوضح استجابات أفراد العينة حول المتطلبات المهنية

للإصلاح التربوي الجديد.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموع	تتوفر بدرجة			العبارة
				ضعيفة	متوسطة	كبيرة	
4	2.49	2.77	70	6	4	60	تطلب منك الإصلاح الجديد مواكبة التطورات المعرفية السريعة
3	2.60	2.79	70	6	3	61	تطلب منك الإصلاح الجديد استخدام كتاب مدرسي مطور
7	2.76	2.69	70	10	2	58	تطلب منك الإصلاح الجديد استخدام طرائق تدريسية متنوعة
5	2.85	2.76	70	7	2	61	تطلب منك الإصلاح الجديد استخدام طرق تقييم متنوعة
2	2.94	2.83	70	5	2	63	تطلب منك الإصلاح الجديد التعامل مع مناهج جديد
1	3.14	2.91	70	1	4	65	تطلب منك الإصلاح الجديد الاهتمام بتطوير نفسك باستمرار
6	3.32	2.76	70	7	3	60	تطلب منك الإصلاح الجديد العمل بالتقنيات و الأجهزة الحديثة
2.78							المتوسط الحسابي العام
2.87							الانحراف المعياري العام

نلاحظ من الجدول أن أعلى متوسط حسابي قدر بـ 2.91 للعبارة (06) " تطلب منك الإصلاح الجديد الاهتمام بتطوير نفسك باستمرار "، حيث أفاد 65 أستاذ من أفراد عينة الدراسة بأن الإصلاح التربوي الجديد يتطلب من الأستاذ الاهتمام بتطوير نفسه باستمرار.

كما نلاحظ أن أدنى متوسط حسابي كان بمقدار 2.69 للعبارة (03) " تطلب منك الإصلاح الجديد استخدام طرائق تدريسية متنوعة " حيث

يرى 58 أستاذ من عينة الدراسة أن الإصلاح التربوي الجديد يتطلب من الأستاذ استخدام طرائق تدريسية متنوعة أي أن يكون على اطلاع بمقاربات التدريس الحديثة.

تبين النتائج أن هذا المحور و الذي يتعلق بالمتطلبات المهنية للإصلاح

التربوي الجديد أنه يتوافر بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي قدره 2.78

كما تبين النتائج أن التكوين الذاتي للأساتذة يعتبر من أهم المطالب حيث يجب عليهم الاهتمام بتنمية وتطوير أنفسهم، ثم تلي باقي المتطلبات من التعامل مع مناهج جديد، استخدام كتاب مدرسي مطور، وزيادة في الأداء، ومواكبة التطورات المعرفية السريعة والعمل بالأجهزة والوسائل الحديثة، استخدام طرق تقييم متنوعة، و استخدام طرق تدريس متنوعة، فإن لم يستطع الأستاذ التوفيق و التمكن من كل تلك المتطلبات معا فإن مصير الإصلاح بلا شك سيكون الفشل .

3-6-12- المحور الثالث:مدى استجابة برامج التكوين المستمر

للمتطلبات المهنية

جدول رقم (04) يوضح استجابات أفراد العينة حول مدى استجابة

برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموع	تستجيب بدرجة			العبرة
				ضعيفة	متوسطة	كبيرة	
4	3.78	2.29	70	20	10	40	تستجيب الندوات التربوية و الأيام الدراسية لمتطلبات التغيير الحاصلة في المنهاج
1	3.81	2.66	70	9	6	55	تساهم برامج التكوين المستمر في دعم و إكساب مهارات للأساتذة
3	3.96	2.50	70	11	13	46	تؤثر برامج التكوين المستمر في تنمية الثقافة و الوعي الاجتماعي
2	4.50	2.60	70	8	12	50	تساعد برامج التكوين المستمر الأستاذ في أداء أعماله بفعالية و كفاءة
2.51							المتوسط الحسابي العام
4.01							الانحراف المعياري العام

نلاحظ من الجدول أن أعلى متوسط حسابي قدر بـ 2.66 للعبرة (02) " تساهم برامج التكوين المستمر في دعم و إكساب مهارات للأساتذة"، حيث أفاد 55 أستاذ من أفراد عينة الدراسة بأن برامج التكوين المستمر تساهم بدرجة متوسطة في دعم و إكساب مهارات للأساتذة. كما نلاحظ أن أدنى متوسط حسابي كان بمقدار 2.29 للعبرة (01) " تستجيب الندوات التربوية و الأيام الدراسية لمتطلبات التغيير الحاصلة في المنهاج " حيث يرى 40 أستاذ من عينة الدراسة أن الندوات التربوية و الأيام الدراسية تستجيب لمتطلبات التغيير الحاصلة في المنهاج ، حيث يبين ذلك أن برامج التكوين المستمر تحقق الأهداف المرجوة منها.

أما في محور الدراسة الأخير و الذي يتعلق بمدى استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية الجديدة أن برامج التكوين المستمر تستجيب بدرجة كبيرة للمتطلبات المهنية بمتوسط حسابي قدره 2.51، إلا

أنها تبقى في حاجة إلى التعديل و التحديث من وقت لآخر حسب الاحتياجات التدريبية للأساتذة، فنجد أن للتكوين أثناء الخدمة آثار إيجابية داخل نطاق التدريس كإكسابهم مهارات و معارف حول الإصلاح التربوي الجديد، كما أن لها آثار إيجابية أيضا خارج نطاق التدريس كتنمية روح الفريق الواحد، تنمية الثقافة و الوعي الاجتماعي كما أشارت إليه دراسة ياماجاتا لانش.

### 12-7-7- عرض و تحليل نتائج الاستبيان حسب متغير الجنس:

### 12-7-1- عرض و تحليل نتائج الاستبيان حسب متغير الجنس:

جدول(05) يوضح نتائج تحليل التباين لفروق استجابات المبحوثين

إزاء متغيرات الدراسة ترجع إلى الجنس.

المحور	ك2 المحسوبة	ك2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
واقع التكوين أثناء الخدمة ومدى ملاءمته لحاجة العمل	25.63	5.99	0.05	2	الفرق غير
المتطلبات المهنية للإصلاح التربوي الجديد	13.26	5.99	0.05	2	دال إحصائيا
استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية	6.98	5.99	0.05	2	

يوضح الجدول أن قيمة ك2 المحسوبة أكبر من قيمة ك2 الجدولية عند

مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية تساوي 2 و هذا معناه أنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) في آراء أساتذة

التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة

للمتطلبات المهنية للأساتذ في كل محاور الدراسة ( واقع التكوين المستمر

ومدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية، مدى استجابة برامج

التكوين المستمر للمتطلبات المهنية)، و هذا يدل على وجود آراء متشابهة

بين أفراد عينة الدراسة حولها.

## 12-7-2- عرض و تحليل نتائج الاستبيان حسب متغير التخصص

الأكاديمي للأستاذ:

جدول (06) يوضح نتائج تحليل التباين لفروق استجابات المبحوثين

إزاء متغيرات الدراسة التي ترجع إلى التخصص الوظيفي.

المحور	ك2 المحسوبة	ك2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
واقع التكوين أثناء الخدمة ومدى ملاءمته لحاجة العمل	7.79	5.99	0.05	2	الفرق غير دال إحصائيا
المتطلبات المهنية للإصلاح التربوي الجديد	8.88	5.99	0.05	2	
استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية	3.97	5.99	0.05	2	الفرق دال إحصائيا

يوضح الجدول أن ك2 المحسوبة أكبر من قيمة ك2 الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية تساوي 2 و هذا معناه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي للأستاذ (علي، أدبي) في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ في المحورين الأول و الثاني للدراسة ( واقع التكوين المستمر ومدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية)، و هذا يدل على وجود آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة حولها.

أما المحور الثالث للدراسة (مدى استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية) فتبين من الجدول أن قيمة ك2 المحسوبة أقل من قيمة ك2 الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية تساوي 2 و هذا معناه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول هذا المحور، و هذا يدل على اختلاف آراء الأساتذة حول هذا المحور.

## 12-7-3- عرض و تحليل نتائج الاستبيان حسب متغير الأقدمية في

## العمل للأستاذ:

جدول (7) يوضح نتائج تحليل التباين لفروق استجابات الباحثين إزاء

متغيرات الدراسة التي ترجع إلى الأقدمية في العمل

المحور	2ك المحسوبة	2ك الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
واقع التكوين أثناء الخدمة ومدى ملاءمته لحاجة العمل	52.61	18.31	0.05	10	الفرق غير دال إحصائيا
المتطلبات المهنية للإصلاح التربوي الجديد	40.80	18.31	0.05	10	
استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية	27.61	18.31	0.05	10	

يوضح الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة المهنية في كل المحاور ( واقع التكوين المستمر و مدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية، مدى استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية )، وهذا يدل على وجود آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة حولها.

يوضح الجدول أن 2ك المحسوبة أكبر من قيمة 2ك الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية تساوي 2 وهذا معناه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأقدمية الأستاذ في منصب العمل في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ في كل محاور الدراسة ( واقع التكوين المستمر ومدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية، مدى استجابة برامج التكوين المستمر للمتطلبات المهنية)، وهذا يدل على وجود آراء

متشابهة بين أفراد عينة الدراسة حولها.

### 13- مناقشة الفرضيات في ضوء نتائج الاستبيان:

#### 13-1- مناقشة الفرضية العامة:

تختلف آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ باختلاف متغيراتهم الديموغرافية ( الجنس، التخصص، الأقدمية في العمل).

ويتم مناقشتها من خلال مناقشة فرضياتها الجزئية

#### 13-2- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لمتغير جنس الأستاذ (ذكر، أنثى).

أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الأساتذة الذكور و الاناث في جميع محاور الدراسة ( واقع برامج التكوين أثناء الخدمة و مدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية للإصلاح الجديد، استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية ) و هذا معناه أنه توجد آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة، و عليه فإن جنس الأستاذ لا يؤثر في رأيه حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للأستاذ للمتطلبات المهنية.

#### 13-3- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:



توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لمتغير تخصص الأستاذ (علمي، أدبي).

أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة ذوي التخصص العلمي و الأساتذة ذوي التخصص الأدبي بالنسبة للمحورين الأول و الثاني ( واقع برامج أثناء الخدمة و مدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية للإصلاح الجديد ) أي توجد آراء متشابهة بين الجنسين حول هذين المحورين. ، استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية ) وهذا معناه أنه توجد آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة، و عليه فإن تخصص الأستاذ لا يؤثر في آرائهم حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية.

كما أثبتت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي في المحور الأخير ( استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية ) أي أن آراء الأساتذة تختلف في هذا المحور و هذا راجع إلى أن التخصص العلمي متطلبات مهنية تكوينية و مادية أكثر من التخصص الادبي لذلك فأساتذة التخصص العلمي يرون أن برامج التكوين أثناء الخدمة المقدمة من الجهات الوصية لا تلبى كل انشغالاتهم و متطلبات مهنتهم، بحكم أن المواد العلمية أكثر تعقيد و صعوبة من المواد الأدبية.

### 4-13- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية للأستاذ تعزى لأقدمية الأستاذ في منصب العمل. أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذين لديهم خبرة عالية و الأساتذة ذوو الخبرة المتوسطة و الأساتذة ذوو الخبرة القليلة في جميع محاور الدراسة ( واقع التكوين أثناء الخدمة و ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية للإصلاح الجديد، استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية )، وهذا معناه أنه توجد آراء متشابهة بين أفراد عينة الدراسة، و عليه فإن أقدمية الأستاذ في منصب العمل لا تؤثر في آرائهم حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للأستاذ للمتطلبات المهنية.

### 14- نتائج الدراسة:

- بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس في جميع محاور الدراسة.  
- تبين أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الوظيفي في المحورين الأول و الثاني ( واقع التكوين أثناء الخدمة ومدى ملاءمته لحاجة العمل، المتطلبات المهنية )، بينما في المحور الثالث ( مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

- دراسة ميدانية-

للمتطلبات المهنية ) فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة، وهذا يعني وجود اختلاف في آراء أفراد عينة الدراسة حول هذا المحور.

- أيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة

تعزى لمتغير أقدمية الأستاذ في منصب العمل في جميع محاور الدراسة.

## المراجع:

- الأزرق، عبد الرحمن صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط1. طرابلس، ليبيا: مكتبة طرابلس العلمية العالمية.
- الأعرجي، عاصم. (1995). دراسات معاصرة في التطوير الإداري. دط، عمان، الأردن: دار الفكر العربية.
- بن بوزيد، بو بكر. (2009). إصلاح التربية في الجزائر - رهانات وإنجازات -. الجزائر: دار القصة للنشر.
- بوعبد الله، لحسن و مقداد، محمد. (1994). تقويم العملية التكوينية في الجامعة - دراسة ميدانية بجامعة الشرق الجزائري-. دط. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- تير، رضا. (2002). وجهة نظر تحليلية حول عمليتي التدريب وتحسين المستوى - نموذج مقترح -. إدارة مركز التوثيق والبحوث الإدارية. مجلد 12. عدد 23. الجزائر.
- دندش، فايز مراد و أبو بكر، الأمين عبد الحفيظ. (2002). دليل التربية العملية وإعداد المعلمين. دط. الإسكندرية: دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر.
- راشد، علي. (2002). خصائص المعلم العصري وأدواره - الإشراف عليه، تدريبه -. ط1. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- ربابعة، محمد. (1993). تقييم معلمي ومعلمات المحافظة الجنوبية من الأردن لبرامج تدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة. مجلة أبحاث اليرموك. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 04. ص ص 335 - 395.

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

– دراسة ميدانية-

ستر الرحمن، نعيمة. (2017). مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات المهنية لمنظور التكوين الاندماجي – دراسة ميدانية بولاية سطيف-. أطروحة دكتوراه. قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.

الشقاوي، عبد الرحمن. (1985). التدريب الإداري للتنمية. الرياض، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.

عبد الباقي، صلاح الدين. (2002). الاتجاهات الحديثة لإدارة الموارد البشرية. الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الحديثة للنشر.

عبد الفتاح، رأفت. (2001). سيكولوجية التدريب و تنمية الموارد البشرية. ط1. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

العتيبي، فارس بن عشيان. (2005). مدى توافق برامج التدريب للعاملين في أمن السفارات مع متطلبات أداءهم الوظيفية – دراسة تطبيقية على منسوبي إدارة الأمن السعوديين العاملين في سفارات خادم الحرمين الشريفين -. رسالة ماجستير. المملكة العربية السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

غرابية، فوزي و آخرون. (2002). أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية و الإنسانية. ط3، عمان، الأردن: داروائل للنشر و التوزيع.

كبرياكو، كريس. (2004). الضغط و القلق لدى المعلمين ط1. (ترجمة وليد العمري و مراجعة و تقديم محمد جهاد جمل). المملكة العربية السعودية: دار الكتاب الجامعي.

محسن، مصطفى. (2005). التربية و تحولات عصر العولمة – مداخل للنقد و الاستشراف -. ط1. المغرب: المركز الثقافي العربي.

مرسي، محمد منير. (1999). الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

وزارة التربية الوطنية. (2005). التكوين أثناء الخدمة لفائدة معلمي التعليم الإبتدائي و أساتذة التعليم المتوسط.

وزارة التربية الوطنية. (2008). النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية رقم

آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية

سعيدة بن عمارة

- دراسة ميدانية-

04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

وزارة المعارف. (2003). أثر التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم ( ورقة عمل مقدمة للقاء قادة العمل التربوي ). المملكة العربية السعودية: الإدارة العامة للتدريب التربوي والإبتعاث.  
ياغي، محمد عبد الفتاح. (1986). التدريب الإداري بين النظرية و التطبيق. دط. الرياض: عمادة شؤون المكتبات ( جامعة الملك سعود ).

-Gilles ,Ferry. (1983). Trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique.

-Hills, JP . (1982) . Dictionary of education. Boston , London: Routledge et Kegan paul.

-Lynch, L C Yamagata . (2003). how a technology professional development program . fits into teacher s work life teaching and teacher education . number 6 . Durrod, Paris: collection sciences de l'éducation. pp 591-605

-Ménager ,Morineau. (1985). La construction d'objectifs : innovation dans la formation des enseignants . Paris: édition media formation.