

**جامعة مولود معمري - تيزي وزو -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس**

اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين
دراسة ميدانية على عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية
والاجتماعية لجامعة مولود معمري تيزي وزو

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في علم النفس العمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية.

اشرف: راف:
الأستاذ الدكتور
مراد ناهي

إعداد الطلبة:
بوزوران أمال
حميدي سامية

السنة الجامعية: 2024 - 2025

شكر وتقدير

جزيل الشكر

لكل من ساهم في إعداد هذه الدراسة خاصة:

البروفيسور ناهي مراد؛

الذي سهر على مرافقتنا.

جميع الأساتذة الذين تداولوا على تدريسنا خلال
المشوار الجامعي.

أفراد عائلتنا الكريمتين كل باسمه.

الباحثان:

بوزوران أمال؛

حميدي سامية.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين المستمر، من خلال إجراء دراسة ميدانية على عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري – تيزي وزو.

وتتدرج هذه الدراسة ضمن تخصص علم النفس عمل وتنظيم وتسيير الموارد البشرية، حيث تمثل محاولة لفهم مدى وعي الأساتذة بأهمية التكوين في تطوير كفاءاتهم المهنية، وتحديد العوامل المؤثرة في مشاركتهم في البرامج التكوينية، مع رصد الفروق في الاتجاهات حسب بعض المتغيرات كالعمر، التخصص، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.

تتبع أهمية الموضوع من كونه يلامس واقعاً مهنيًا حساساً، يتمثل في الفجوة القائمة بين التكوين النظري والممارسة الفعلية في التعليم العالي، كما تبرز أهميته في تقديم معطيات قد تساهم في تطوير السياسات التكوينية داخل الجامعة الجزائرية، وتوجيهها نحو الاستجابة الفعلية لاحتياجات الأساتذة ومتطلبات سوق العمل. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لمثل تخصصنا، وتم استخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات من عينة عددها 100 أستاذ جامعي تم اختيارهم عشوائياً واستخدمنا الأساليب المعالجة الإحصائية المناسبة وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss v.25، وبعد تحليل البيانات قد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو واقع التكوين.
- وجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو أكثر فئات طلبا.
- وجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو أفاق (سبل ووسائل) تطوير التكوين.
- كما بينت النتائج تفاوتاً في الرضا بين الأساتذة الجدد وذوي الخبرة، إضافة إلى ملاحظات متكررة بشأن عدم ملائمة المحتوى التكويني للتخصصات، وضعف التنظيم الإداري، وغياب التقييم الفعال بعد التكوين.

في ضوء ذلك، خلصت الدراسة إلى ضرورة إعادة هيكلة سياسات التكوين الجامعي، وإرساء برامج مرنة ومستمرة، تستجيب لتغيرات الواقع الأكاديمي والتكنولوجي، وتضمن استدامة التطوير المهني للأساتذة الجامعيين.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، التكوين، الأساتذة الجامعيين.

Résumé

Cette étude vise à analyser les attitudes des enseignants universitaires envers la formation continue, à travers une enquête menée auprès d'un échantillon d'enseignants de la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université Mouloud Mammeri à Tizi-Ouzou.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la psychologie du travail, de l'organisation et de la gestion des ressources humaines. Elle constitue une tentative de comprendre le degré de conscience des enseignants quant à l'importance de la formation dans le développement de leurs compétences professionnelles, ainsi que d'identifier les facteurs influençant leur participation aux programmes de formation, tout en examinant les différences d'attitudes selon certaines variables telles que l'âge, la spécialité, le grade académique et l'expérience professionnelle.

L'importance de ce sujet réside dans le fait qu'il touche une réalité professionnelle sensible, marquée par un écart entre la formation théorique et la pratique réelle dans l'enseignement supérieur. Cette étude fournit également des données susceptibles de contribuer à l'amélioration des politiques de formation au sein des universités algériennes, en les orientant vers une meilleure réponse aux besoins des enseignants et aux exigences du marché du travail.

La méthodologie adoptée est descriptive, jugée appropriée pour ce domaine d'étude. Un questionnaire a été utilisé pour collecter les données auprès d'un échantillon aléatoire simple de 100 enseignants universitaires. Les données ont été traitées à l'aide de méthodes statistiques appropriées, en utilisant le logiciel SPSS version 25.

Les résultats montrent l'existence de différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants envers la réalité de la formation, les catégories de formation les plus demandées, ainsi que les perspectives de développement de la formation. De plus, une disparité de satisfaction a été relevée entre les enseignants débutants et les plus expérimentés, accompagnée de remarques fréquentes sur l'inadéquation des contenus de formation avec les spécialités, la faiblesse de l'organisation administrative, et l'absence d'évaluation efficace après la formation.

En conclusion, cette étude recommande une restructuration des politiques de formation universitaire, ainsi que la mise en place de programmes flexibles et continus, capables de répondre aux évolutions académiques et technologiques, garantissant ainsi la pérennité du développement professionnel des enseignants universitaires.

Mots-clés : Attitudes, formation, enseignants universitaires.

فهرس المحتويات		
أ	شكر وتقدير	
ب	ملخص الدراسة	
ت	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	
ث	فهرس المحتويات	
ج	فهرس الجداول	
ح	فهرس الملاحق	
03	مقدمة	
الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة		
05	تمهيد	
06	إشكالية الدراسة	1.1
09	فرضيات الدراسة	2.1
09	أسباب اختيار الموضوع للدراسة	3.1
10	أهداف الدراسة	4.1
10	أهمية الدراسة	5.1
11	الإطار المفاهيمي	6.1
12	دراسات سابقة	7.1
14	خلاصة	
الفصل الثاني: الاتجاهات		
16	تمهيد	
17	مفاهيم	1.2
17	خصائص الاتجاهات	2.2
18	مكونات الاتجاهات	3.2
19	شروط تكوين الاتجاهات	4.2
20	أنوع الاتجاهات	5.2
21	وظائف الاتجاهات	6.2
22	نظريات تفسير تكوين الاتجاهات	7.2
24	طرق قياس الاتجاهات	8.2
27	تعديل الاتجاهات وتغيرها	9.2
30	خلاصة	

	الفصل الثالث: التكوين	
31	تمهيد	
32	مفهوم التكوين	1.3
32	أهداف التكوين	2.3
33	أهمية التكوين	3.3
34	عناصر العملية التكوينية	4.3
35	أنواع التكوين	5.3
39	طرق التكوين	6.3
42	تحديد الاحتياجات التكوينية	7.3
44	مشكلات ومعوقات التكوين	8.3
46	خلاصة	
	الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة	
48	تمهيد	
49	الدراسة الاستطلاعية	1.4
49	منهج الدراسة	2.4
49	ميدان الدراسة	3.4
50	عينة الدراسة	4.4
51	أدوات جمع بيانات الدراسة	5.4
53	الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة	6.4
53	صعوبات الدراسة	7.4
55	خلاصة	
	الفصل الخامس: عرض وتحليل مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
57	عرض وتحليل بيانات الفرضيات	1.5
57	عرض وتحليل بيانات الفرضية الجزئية الأولى	1.1.5
62	عرض وتحليل بيانات الفرضية الجزئية الثانية	2.1.5
67	عرض وتحليل بيانات الفرضية الجزئية الثالثة	3.1.5
72	مناقشة وتفسير بيانات الفرضية	2.5
72	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	1.2.5
73	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	2.2.5
74	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	3.2.5
76	مناقشة وتفسير بيانات الفرضية العامة	3.5
78	خلاصة	

80	الاستنتاج عام
81	الاقتراحات
84	قائمة المراجع
88	الملاحق

فهرس الجداول

رقم	موضوع الجدول	الصفحة
1	إيجابيات وسلبيات التكوين في مكان العمل أو في أماكن خاصة.	38
2	يمثل خصائص عينة الدراسة.	50
3	يمثل توزيع بنود الاستبيان.	53
4	مدى إحاطة الأساتذة الموجه لهم.	57
5	مدى معرفتهم بأهم المواضيع التي يعالجها التكوين الموجه لهم.	58
6	مدى معرفتهم بشروط الاستفادة من التكوين الموجه للأساتذة.	58
7	مدى تقبلهم لمدة التكوين الموجه لهم.	59
8	مدى احاطتهم بقوانين تنظيم التكوين الموجه للأساتذة.	59
9	مدى سهولة الحصول على التكوين الموجه لهم.	60
10	مدى أهمية تكوين الأساتذة.	60
11	مدى مواكبة البرامج التكوينية للتطورات العلمية.	61
12	نتائج اختبار t للفروق في اتجاهات الأساتذة نحو واقع التكوين في جامعة مولود معمري.	61
13	مدى الشفافية في توزيع التكوين بين الأساتذة.	63
14	مدى اسهام التكوين في تحسين علاقتهم بالطلبة.	63
15	مدى سرعة استجابة الإدارة لدراسة طلبات التكوين.	64
16	مدى وجود تقييم للأساتذة بعد التكوين.	64
17	وجود فائدة في التربصات عالية المستوى.	64
18	وجود فائدة في المشاركة في التظاهرات العلمية الدولية.	65
19	وجود فائدة من التربصات في الخارج.	65
20	وجود فائدة في التكوينات المؤطر من الوزارة.	66
21	نتائج اختبار t للفروق في أكثر فئات التكوين الأكثر طلبا من طرف الأساتذة.	66
22	وجوب تقديم دعم مؤسسي وتوفير المواد الكافية لتكوين الأساتذة.	67
23	وجوب تصميم برامج تلبي احتياجات تخصصية معينة للأساتذة.	68
24	وجوب الالتزام بالشفافية في توزيع التكوين.	68
25	وجوب زيادة الدورات التطبيقية أثناء عملية التكوين.	69
26	وجوب تكثيف التكوين في الإعلام الآلي للأساتذة.	69
27	وجوب توفير وسائل التكوين الحديثة للأساتذة.	70
28	وجوب تكثيف التكوين في الإنجليزية للأساتذة.	70

71	وجوب تكثيف تكوين الأساتذة عبر الخط.	29
71	نتائج اختبار t للفروق في اتجاهات الأساتذة نحو آفاق تطوير التكوين الموجه للأساتذة.	30

فهرس الملاحق

رقم الملحق	
1	استبيان الدراسة
2	نتائج المعالجة الاحصائية
2.1	نتائج حساب الخصائص السيكومترية
2.2	احصائيات اختبار ت من عينة واحدة

مقدمة:

يعد التعليم العالي الدعامة الأساسية لبناء المجتمعات الحديثة، لما لها من دور محوري في إعداد الموارد البشرية المؤهلة، وتزويدها بالمعارف والمهارات التي تمكنها من مواكبة التطورات المتسارعة في مختلف المجالات، ففي ظل العولمة وتزايد حدة المنافسة بين الدول، وقد أصبح التعليم العالي أداة استراتيجية لتحقيق التنمية الشاملة وتعزيز مكانة الدول على الصعيد الدولي.

ومن بين أهم مكونات منظومة التعليم العالي نجد التعليم الجامعي، الذي يوفر بيئة علمية وأكاديمية تهتم بتكوين الطلبة في مختلف التخصصات، وإعدادهم ليكونوا فاعلين في مجتمعاتهم، قادرين على المساهمة في تنميتها وتقديمها، ولم يعد التعليم الجامعي يقتصر على نقل المعارف فحسب، بل أصبح مطالبا بتطوير القدرات النقدية والتحليلية، والاهتمام بشكل أكبر بالجانب التطبيقي والمهني، بما يجعله أكثر انسجاما مع متطلبات سوق العمل.

وفي هذا السياق، تعيش الجامعة اليوم تحولات عميقة تملي عليها الانفتاح على محيطها الاجتماعي والاقتصادي، وتجديد برامجها وهياكلها، وتطوير أساليب التكوين فيها بحيث لم تعد الجامعة مجرد فضاء للتعليم التقليدي، بل أصبحت فضاء لإنتاج المعرفة وتحقيق الإبداع، وبناء شراكات مع مختلف الفاعلين داخل المجتمع، وكل هذا لا يمكن أن يتحقق إلا بتوفر كفاءات بشرية متمكنة، وعلى رأسها الأستاذ الجامعي الذي يعتبر العنصر الأساسي في العملية التكوينية، وما له من أدوار متعددة يقوم بها مثل: التدريس، والإشراف على البحوث، والمساهمة في تطوير المناهج، إلى جانب المشاركة في خدمة المجتمع، ونتيجة لهذه الأدوار المتجددة، من الضروري أن يتمتع الأستاذ الجامعي بمستوى عالٍ من الكفاءة العلمية والبيداغوجية، وهو ما يفرض عليه الانخراط في مسار التكوين المستمر، والذي من المنطقي أن عملية التكوين داخل الجامعة تكتسي أهمية بالغة، لأنها ترتبط بشكل مباشر بجودة المخرجات التعليمية، وبقدرة المؤسسات الجامعية، على تأهيل الكفاءات البشرية التي تطلبها الحياة المهنية والاجتماعية على حد سواء.

غير أن واقع التكوين في الجامعة الجزائرية يطرح العديد من التساؤلات حول مدى اهتمام الأساتذة الجامعيين به، واتجاهاتهم نحوه، ومدى وعيهم بأهمية، ومدى استفادتهم منه في تحسين أدائهم المهني والعلمي وفي ظل هذه التساؤلات، برزت الحاجة إلى إجراء الدراسة ميدانية تسعى إلى الوقوف على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين وتحليلها وفهم طبيعة التصورات التي يحملونها بشأنه.

وعليه جاء هذا العمل البحثي ليسلط الضوء على هذا الموضوع، متناولا تحليل واقع التكوين من منظور الأساتذة الجامعيين ومحاولا استكشاف العوامل التي تؤثر في اتجاهاتهم نحوه، وفي محاولة لفهم أعمق لما يجب تعزيزه أو معالجته في سبيل النهوض بجودة التعليم الجامعي.

لذلك قمنا بتركيب خمسة فصول، حددنا في الفصل الأول منها الإطار العام للدراسة، تبعا لذلك طرحنا إشكاليتنا العامة وما تفرع منها من تساؤلات جزئية وعددها ثلاثة، وصغنا مقابل ذلك فرضيتها العامة وما تفرع منها من فرضيات جزئية وعددها ثلاثة، وأوضحنا أسباب اختيارنا لهذا الموضوع بالتحديد، والأهمية الكامنة من ورائه، وأهدافه المرجوة، وتطرقنا إلى بعض الدراسات ذات الشبه بالموضوع وعددها أربعة، نتراوح بين الدراسات الجزائرية والعربية.

أما الفصل الثاني فطرحنا فيه موضوع الاتجاهات، حيث تناولنا فيه بعد التمهيد، مفاهيم الاتجاهات، خصائصها، مكوناتها، شروط تكوينها، أنواعها، ثم تطرقنا إلى وظائفها، ومن ثم النظريات المفسرة لتكونها، طرق قياسها وتعديلها، وأخيرا الخلاصة.

في حين خصصنا الفصل الثالث التكوين، وتطرقنا فيه بعد التمهيد إلى مفهوم التكوين، أهدافه، وأهميته، أنواع التكوين، عناصر العملية التكوينية، طرق التكوين، تحديد الاحتياجات التكوينية، مشكلات ومعوقات التكوين وأخيرا الخلاصة.

كما جاء في الفصل الرابع الإطار المنهجي للدراسة من خلال المنهج المتبع خلال الدراسة الميدانية، ميدان الدراسة، مجتمع الدراسة، أدوات جمع بيانات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستعملة، صعوبات الدراسة وأخيرا الخلاصة. وأخيرا، ركزنا الفصل الخامس على عرض وتحليل، مناقشة وتفسير نتائج البحث على ضوء فرضيات الدراسة.

ثم قمنا باستنتاج عام خلصنا فيه إلى جملة من نتائج الدراسة، وفي قمنا بتقديم بعض التوصيات ومن ثم المراجع المتعلقة بموضوع الدراسة والملاحق.

الفصل الأول:

الإطار العام لإشكالية الدراسة

تمهيد:

إن مباشرة دراسة تربط بين التكوين واتجاهات الأساتذة الجامعيين يفرض على الباحث التحري في الميدان، ذلك أن هذا الأخير يمثل مخبرا مفتوحا تتفاعل فيه كل عناصر المشكلة لدراسته والتي تسمح له ببناء تصوره وتوجيهه، وبالتالي: طرح المشكلة وتوقع الفروض المناسبة لها، وذكر أهم الأسباب التي دفعت به لتناول هذا الموضوع بالدراسة، وسرد أهمية الدراسة والأهداف المتوخاة من إنجازها، وكذا تحديد المصطلحات التي سيتم التعامل معها وتدعيمها ببعض الدراسات السابقة بعد التعقيب عليها، التعرف على أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، وهي حسب رأينا خطوات منهجية، منظمة ومتكاملة فيما بينها، وهي ما سنتطرق إليه في هذا الفصل.

1.1. إشكالية الدراسة:

تعد الجامعة من أعرق المؤسسات التي أسهمت في بناء المجتمعات وتطورها فهي مركز لإنتاج المعرفة نقلها وتطويرها بما يواكب التغيرات الاجتماعية، الاقتصادية والعلمية، باعتبارها القلب النابض لقطاع التعليم العالي والتي تقع على عاتقها مسؤوليات كبرى في اعداد الكفاءات البشرية المؤهلة والمساهمة في التنمية المستدامة.

ويشكل التعليم العالي ركيزة أساسية في بناء المجتمعات وتطويرها، باعتباره الفضاء الذي ينتج المعرفة، ويعد من أهم دعائم التنمية المستدامة في شتى مجالاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وقد أصبح لزاما على المؤسسات التعليم العالي أن تواكب التحولات المتسارعة وتستجيب لمتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، مما يفرض ضرورة إعادة النظر في تأهيل المورد البشري المسؤول عن تنفيذ السياسات التعليمية، وفي مقدمتهم الأستاذ الجامعي. فالأستاذ الجامعي اليوم لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح فاعلا تربويا وبيداغوجيا يتطلب منه التكيف مع مستجدات التدريس الجامعي، وتوظيف الوسائل الحديثة، تبني أساليب مبتكرة، ومن هذا المنطق، برزت الحاجة الملحة إلى التكوين المستمر كخيار استراتيجي لتعزيز الكفاءات المهنية والبيداغوجية، وضمان فعالية الأداء الجامعي، وتحقيق الجودة المنشودة، غير أن فعالية التكوين تظل رهينة باتجاهات الأساتذة أنفسهم، ومدى اقتناعهم بقيمته وأثره في مسارهم الأكاديمي.

من خلال هذا يمكننا القول أن المورد البشري بصفة عامة و الأستاذ بصفة خاصة هو الحجر الأساس في العملية التعليمية والذي يلعب دورا حيويا في نظام التعليم العالي بحيث هو الركيزة الأساسية في نقل المعرفة، وتطوير البحث، وتنمية المهارات الأكاديمية للطلاب.

يعد التكوين أحد العمليات الجزئية لتنمية الموارد البشرية وجوهريه، باعتباره أحد السبل المهمة لتكوين جهاز إداري كفؤ، ويسد العجز والقصور في نوعية الخدمات المقدمة من طرف المؤسسة، حيث يعتبر التكوين في عصرنا الحاضر موضوعا أساسيا من موضوعات الإدارة نظرا لما له من ارتباط مباشر بتنمية الموارد البشرية، لذا تزايد الاهتمام بالتكوين وأصبحت الحاجة ملحة للموظفين للقيام به من أجل تحسين قدراتهم ومعارفهم، ومن ثم فالهدف من التكوين هو تزويد المتكويين بالمعلومات المختلفة والمتجددة عن طبيعة الأعمال الموكلة لهم وتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، ومحاولة تغيير سلوكهم واتجاههم بشكل إيجابي، وبالتالي رفع مستوى أدائهم.

(لخضر، 2006، ص5)

ففي ظل تسارع التغيرات التربوية والبيداغوجية، وتزايد الإقبال على التعليم العالي، لم يعد التكوين مقتصرًا على فئة الأساتذة الجدد، بل أصبح ضرورة مهنية دائمة تشمل جميع الأساتذة، مهما بلغت درجة أقدميتهم، فالتكوين هو أحد أهم آليات تطوير الكفاءة، وتحسين الأداء التربوي والمنهجي، ومواكبة المستجدات في مجال التدريس والتقييم، وتكنولوجيا التعليم (عبد اللاوي ورفيق، 2019، ص110).

من هذا التعريف يمكننا القول أن التكوين هو عملية منظمة وتستهدف كل الفئات بحيث تقوم بتزويدهم بمختلف المعارف والمهارات، كما يعد التكوين في مجالات علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية من الركائز الأساسية لتطوير الأداء المؤسسي وتحقيق التميز المؤسسي. في الجزائر، يشهد التعليم العالي تحولات مستمرة تهدف إلى مواكبة متطلبات سوق العمل. تُعتبر اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين في هذه المجالات مؤشرًا هامًا على فعالية البرامج التكوينية ومدى تلبيتها لاحتياجات المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية.

ورغم اقتناع الكثير من الباحثين والهيئات العلمية بدور التكوين في تحسين نوعية التعليم إلا أن الواقع يظهر تفاوتًا كبيرًا في اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحوه، سواء من حيث دافعيتهم للمشاركة أو تقييم لفائدة أو مدى انسجامه مع احتياجاتهم المهنية، وهذا التفاوت قد يرتبط بعوامل عديدة منها: الخبرة المهنية، الرتبة العلمية، التخصص أو حتى الخلفية التكوينية السابقة.

من خلال ملاحظتي الميدانية كباحثة داخل الجامعة، لاحظت أن بعض الأساتذة الجامعيين، رغم أقدميتهم يحرصون على المشاركة في الدورات تكوينية، ويعبرون عن وعيهم بضرورتها بينما يقابلها فئة أخرى ترى أن التكوين إجراء روتيني، أو نشاطًا ثانويًا لا يرقى إلى مستوى الاحتياجات الواقعية، هذا الاختلاف في الاتجاهات دفعني إلى معرفة أسبابه، وحجمه وطبيعته داخل الوسط الجامعي.

فالاتجاهات تعتبر من أهم نواتج التنشئة الاجتماعية، فهو ما استعداد نفسي أو تهيئ عقلي للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أشياء موضوعات مواقف أو رموز في البيئة التي تستشير هذه استجابة (عبد الرحمان، 2010، ص146).

والاتجاهات تلعب دورًا مهمًا في حياة الإنسان، لذلك يستحيل أن يكون هناك إنسان يغير اتجاهات معينة يؤمن بها ويتحمس لها ويدافع عنها وتتحول بفعل استقرارها وثباتها

في داخله إلى مكون من مكونات شخصيته، واتجاهات أخرى قد يرفضها بقوة ولا يتحمس لها ولا يؤمن بها (معيش، 2003، ص29).

وفي دراسة "عبد اللاوي ورفيق" (2019) بعنوان اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين البيداغوجي المستمر دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة، والتي اعتمدت على عينة تتكون من 80 أستاذ وقد خلصت إلى أن أغلب الأساتذة يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التكوين بشرط أن يكون مرتبطا باحتياجاتهم المهنية، وقد أوصت بضرورة ربط التكوين بالترقية وتحسين ظروف تنظيمية (عبد اللاوي ورفيق، 2019، ص105).

ودراسة "بوعافية نوال" (2021) بعنوان العوامل المؤثرة في اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين المستمر أظهرت هذه الدراسة أن هناك علاقة قوية بين اتجاهات الأساتذة نحو التكوين وبين متغيرات مثل الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة والتخصص العلمي، فكلما كان الأستاذ أقل خبرة، كان أكثر حماسا للمشاركة في التكوينات، كما أكدت أن التخصصات العلمية التطبيقية تميل أكثر إلى تبني التكوين المستمر مقارنة بالتخصصات الأدبية وخلصت إلى ضرورة تصميم برامج تكوينية مرنة تتكيف مع الفروقات بين فئات الأساتذة (بوعافية، 2021، ص88).

كما هدفت دراسة "رحيم عبد القادر" (2012) إلى تحليل دور التكوين في تنمية الموارد البشرية داخل الجامعة الجزائرية، حيث اعتبرت أن التكوين يمثل أداء استراتيجي لتحسين أداء المؤسسات الجامعية، لكنه يواجه عراقيل تنظيمية ومحدودية في المورد، ودعت الدراسة إلى اعتماد رؤية شاملة للتكوين داخل سياسات التعليم العالي. (رحيم عبد القادر، 2012، ص143)

دراسة "الخطيب" (2015) التي أشارت إلى تباين كبير في تقييم الأساتذة لبرامج التكوين، حيث أبرزت أهمية تطوير البرامج بشكل يتناسب مع احتياجات التخصصات المختلفة (الخطيب، 2015، ص ص36 51).

كما نجد أن التقرير العالمي للتعليم العالي: (UNESCO, 2020) يؤكد على ضرورة تكييف برامج التكوين المهني لتلبية التنوع الكبير في حاجات أعضاء الهيئة التدريسية لضمان جودة التعليم.

إلا أن هذه الدراسات لم تتطرق بشكل خاص إلى عينة الأساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة مولود معمري بتيزي وزو، رغم أنها من الجامعات النشطة في

تنظيم التكوينات، مما يبرز أهمية هذه الدراسة في سد هذا الفراغ، والكشف عن واقع الاتجاهات السائدة لدى أساتذتها.

وفي دراستنا هذه سنتناول التكوين الذي يستهدف إلى تزويد الأساتذة الجامعيين بالمعارف والمهارات والمواقف والتصرفات والسلوكيات التي تمكنهم من تسهيل اندماجهم ورفع أدائهم وحل مشاكلهم في الجامعة.

ومن هذا المنطلق يمكننا طرح السؤال الرئيسي كما يلي:
- ماهي اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين؟

وبيث من السؤال الرئيسي أسئلة الفرعية:

- ما هو واقع التكوين في جامعة مولود معمري؟
- ما هو فئات التكوين الأكثر طلبا من طرف الأساتذة الجامعيين؟
- ما هي آفاق (سبل ووسائل) تطوير التكوين الموجه للأساتذة الجامعيين؟

2.1. فرضيات الدراسة:

للإجابة على تساؤل الدراسة الرئيسي فقد قمنا بصياغة الفرضية العامة التالية:
توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة جامعة مولود معمري نحو التكوين.

وتتفرع عنها فرضيات جزئية كما يلي:

- الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين.
- الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو أكثر فئات التكوين طلبا.
- الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو آفاق (سبل ووسائل) تطوير التكوين.

3.1. أسباب اختيار الموضوع:

- فهم الفجوة بين مهارات الأساتذة الجامعيين الحالية ومتطلبات سوق العمل وكيف يمكن للتكوين أن يسد هذه الفجوة، مما يعزز من فرص توظيف الاساتذة وزيادة قدراتهم التنافسية.

- الدراسة تفتح المجال لأبحاث لاحقة حول علاقة التكوين بالأداء الجامعي أو التحصيل الطلابي.
- وجود فجوة بين التكوين النظري وواقع الممارسة المهنية، والتكوين المستمر يساعد على سد هذه الفجوة.
- دراسة اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين لمعرفة مدى تأثير التكوين على رضاهم الوظيفي وتحفيزهم للعمل بكفاءة أكبر.
- دراسة سبل تحسين التكوين المستمر والبرامج التدريبية التي تساهم في تطوير المهارات بشكل دائم، وضمان استدامة الكفاءة المهنية للأساتذة الجامعيين.
- اهتمام بأن تكون نتائج الدراسة ذات فائدة للمؤسسات في تطوير سياساتها التدريبية وبرامج التكوينية بما يتناسب مع احتياجات الأساتذة الجامعيين والظروف الاقتصادية.

4.1. أهداف الدراسة:

- التعرف على اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين المستمر في جامعة مولود معمري تيزي وزو.
- الكشف عن مدى وعي الأساتذة بأهمية التكوين في تطوير كفاءاتهم المهنية والتربوية.
- تحليل العوامل التي تؤثر في مشاركة الأساتذة في برامج التكوين، سواء كانت إيجابية أو سلبية.
- رصد الفروق في اتجاهات حسب بعض المتغيرات (السن، التخصص، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).
- معرفة إذا كان هناك أي نقص في المهارات أو المعرفة لدى الأساتذة الجامعيين لتلبية متطلبات العمل.
- إبراز واقع التكوين في المؤسسة.

5.1. أهمية الدراسة:

- استمدت هذه الدراسة أهميتها من عدة اعتبارات يمكن إيجازها في النقاط التالية:
- تساعد في تطوير وتحسين برامج التكوين داخل الجامعات.
- تقديم معلومات مفيدة يمكن أن تساعد المسؤولين في اتخاذ القرارات أفضل.
- تسليط الضوء على آراء الأساتذة الجامعيين حول التكوين وأهميته.
- الآثار الإيجابية التي تعود على الأستاذ الجامعي.
- معرفة مدى جودة التكوين وتحسين مستوى الأستاذ الجامعي.

6.1. الإطار المفاهيمي:

الاتجاهات:

لغة: مأخوذة من وجه واتجه، والجهة والوجهة جميع الموضع الذي نتوجه إليه ونقصده، اتجه له رأي أي سنج (لسان العرب، مجلد 15، ص161).

اصطلاحاً: هو استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي قابل للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. (سمارة والعدلي، 2008، ص23)

إجراءياً: الاتجاهات عبارة عن استجابة لكل الظروف التي تواجه الفرد والذي يقوم على تأييد الموضوع أو المعارضة.

الأساتذة الجامعيين:

مجموعة من الأشخاص الناقلين للمعرفة والمسؤولين على السير الحسن للعملية البيداغوجية بالجامعة والقائمين بوظائف وواجبات مختلفة مثل التدريس والتوجيه العلمي للطلاب وإجراء البحوث العلمية والإشراف عليه (عبد العزيز، د.ت، ص76).

التكوين:

لغة: هو تكون، تكوين، إخراج المعدوم من العدم إلى الوجود، ومعناه التدريب، التربية، التعليم، التأليف، الصنع، الإنشاء، الهيئة والشكل.

(قاموس مرشد الطلاب، 2002، ص871)

اصطلاحاً: هو عملية تستهدف إجراء تغيير دائم نسبياً في قدرات الفرد، مما يساعده على أداء الوظيفة، بطريقة أفضل ويتمثل التكوين في مجموعة من الوظائف المخططة مسبقاً، والتي تستهدف تزويد العمال بالمعارف والمهارات، الواقف والتصرفات التي تمكن من تسهيل اندماجهم في المنظمة، ومن تحقيق أهداف الفاعلية فيها، وهو عملية مخططة في إطار الاستراتيجية العامة في المنظمة (حمداوي، 2004، ص99).

إجراءياً: هو اكتساب العامل مهارات وقدرات لم يكن يعرفها من قبل من أجل أداء عمله بشكل أفضل.

7.1. دراسات سابقة:

- تمت الدراسة تحت إشراف الدكتورة "بوخاله رفيقة" لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، تحت عنوان "التكوين الجامعي وتأثيره على كفاءة الإطار داخل الجامعة الاقتصادية"، وهدفت الدراسة إلى رصد كيف يؤثر التكوين الجامعي على كفاءة الإطار داخل الجامعة الاقتصادية، وكذا التعرف على مدى فعالية البرامج التكوينية التي تنتجها الجامعة للرفع من كفاءة الإطارات، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت 62 إطار في الجامعة الاقتصادية لتوزيع الكهرباء والغاز بجيجل، وقد تم استخدام المنهج الوصفي لهذه الدراسة.

وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن:

- المعارف النظرية التي اكتسبها الإطار في المسار الجامعي تساهم في رفع القدرة على اتخاذ القرار داخل الجامعة الاقتصادية.
- أن المهارات العلمية التي يتحصل عليها الإطار الجامعي تساهم في زيادة قدرته على التطوير داخل الجامعة الاقتصادية (يخلف، عيشونة، 2019).

- تمت الدراسة تحت إشراف الدكتور "داود محمود رياض" في إطار أطروحة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، وقد كانت إشكالية الدراسة تتمحور حول "اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم المهني" حيث طبق الباحث في دراسة الميدانية على عينة طبقية تكونت من 463 طالبا وطالبة من مختلف كليات الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن:

- الطلبة يرون أن اقطاع الخاص أكثر جذبا وهو الأقدر على تحقيق طموحاتهم المهنية مقارنة بالقطاع العام.
- وأن هناك اختلاف بين اتجاهات الذكور والإناث نحو المهن الحرفية.

(الكندي، محمد، 2004)

- تمت الدراسة من طرف الطالبين "حياوي مبارك" و"باحو مبروك" تحت إشراف الأستاذ "بوفارس عبد الرحمان"، وتمحورت إشكالية الدراسة حول "اتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة لتنمية مهارات الإدارة الصفية لديهم"، وقد تمت الدراسة على عينة مكونة من 120 أستاذ متوزعون على 3 مستويات (ابتدائي، متوسط، ثانوي) وتم فيها استعمال المنهج الوصفي لهذه الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود اتجاهات إيجابية نحو الموضوع حسب البعد الذي تناولته (التكوين أثناء الخدمة لتنمية مهارة قدرتهم على فهم التلاميذ والتعامل معهم).

(حياوي، باحو، 2018)

- تمت الدراسة تحت اشراف "فتيحة كركوش"، في إطار "اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د"، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من 80 أستاذ في جامعة البليدة متوزعون حسب كليات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: أن معظم الأساتذة لم يبدوا دافعية كبيرة اتجاه هذا النظام الجديد بسبب عدم تكوينهم ومعرفتهم الجيدة بكيفية تطبيقه وكذا لقلّة توفير الآليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية وعلمية وبشرية وهيكلية وإعلامية لإنجاح هذا المشروع (كركوش، 2012).

- تمت الدراسة من طرف الطالبتين "بوهكة منال" و"حماید فتیحة" تحت اشراف الأستاذة "بداوي سميرة"، تحت عنوان "التكوين ودوره في التكيف المهني لدى الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف" وقد تم اجراء الدراسة في جامعة ابن خلدون بتيارت وتم تطبيق الدراسة على عينة من الأساتذة بلغ عددهم 75 أستاذ حديثي التوظيف الذين تلقوا التكوين البيداغوجي واستفادوا من البرامج التكوينية، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد تم استخدام في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

وقد تم التواصل في هذه الدراسة إلى عدة نتائج متمثلة فيمايلي:

- تساهم برامج التكوين الحضوري للأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف في تحسين تكيفهم المهني.

- تساهم برامج التكوين عن بعد للأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف في تحسين تكيفهم المهني (بوهكة، حماید، 2023).

- تمت الدراسة من طرف الطالبين "عوداش عزيز" و"دابل يوبا" تحت اشراف الأستاذ ناهي مراد، تحت عنوان اتجاهات الجامعيين نحو التكوين، وقد تم اجراء هذه الدراسة في جامعة مولود معمري بتيزي وزو وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها 100 أستاذ في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وقد تم استخدام لهذه الدراسة المنهج الوصفي. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة كما يلي:

- أن اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري نحو التكوين إيجابية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري نحو واقع التكوين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري نحو فئات التكوين الخاصة بهم الأكثر رواجاً.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري نحو أفاق (سبل ووسائل) تحسين التكوين الخاص بهم.

(عوداش، دابل، 2023)

خلاصة:

بعد التطرق إلى العناصر المكونة لهذا الفصل بالتفصيل، والتي سمحت لنا بتحديد دراستنا بشكل دقيق، يأتي الدور الآن على التطرق إلى المفاهيم والنظريات الموضوعية الخاصة بمتغيرات دراستنا، ويبرز دور هذه الخطوة عندما تقوم هذه الأخيرة بدعم أو نفي ما وضعناه كفروض للدراسة، وهو ما سنتطرق إليه في الفصل الموالي المخصص لأحد متغيرات الدراسة ألا وهو الاتجاهات.

الفصل الثاني

الاتجاهات

تمهيد:

يتعرض الشخص من خلال حياته، لمجموعة من المواقف والظروف التي تشكل له مجموعة من الاستعدادات التي تمكنه من تقييم مواضيع مختلفة في محيطه وبيئته، سواء كانت هذه المواضيع تتعلق بأفراد أو أفكار أو أشياء. إذ يتمكن من إدراكها والتفاعل معها عبر أفكاره وانفعالاته وسلوكياته، مما يؤدي في النهاية إلى قبوله لها أو رفضه. يلعبها علماء النفس بالاتجاهات. تعتبر هذه الأخيرة من الموضوعات الأساسية في علم النفس، التي تهدف إلى الكشف عن مدى توافق الأفراد والجماعات أو معارضتهم لأحد هذه المواضيع.

فموضوع الاتجاهات يتيح للباحثين فهم خيارات الأفراد والمجموعات داخل المجتمع، وهذا يساعد في تسليط الضوء على السلوكيات الضمنية لهؤلاء الأفراد ومدى وعيهم بالبيئة المحيطة بهم. وبالتالي يمكننا معرفة كيفية التعامل مع فئات اجتماعية محددة من خلال إدراك خلفياتهم واتجاهاتهم، وهذا ما سيتضح من خلال هذا الفصل.

1.2. مفاهيم الاتجاهات:

تعريف ألبورت G.W. Allport: الاتجاه هو حالة استعداد عقلي وعصبي ينشأ من خلال التجربة، ويؤثر تأثيراً دينامياً على استجابات الفرد إزاء جميع الموضوعات، والمواقف التي يتصل بها، ولقد ركز "ألبورت" في تعريفه هذا على أن الاتجاه حالة فيسولوجية تركز على الاستعداد للاستجابة، وأن الاتجاه مكتسب وليس فطرياً حيث يكتسبه الفرد من خلال تجاربه وخبراته (الكتاني، 2000، ص34).

تعريف بوجاردس Bougradus: هو ميل الفرد الذي ينحو سلوكه اتجاه بعض عناصر البيئة أو بعيداً عنها، متأثراً في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعاً لقربه من هذه، أو بعدها عنها (عدنان، 2009، ص195).

تعريف أبو النيل 1985: يرى بأن الاتجاه: "هو استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعياً، أو اقتصادياً، أو سياسياً حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية، ويعبر عن الاتجاه تعبيراً لفظياً بالموافقة أو بالمعارضة أو الحياد كما يمكن قياسه" (أبو النيل، 1985، ص450).

2.2. خصائص الاتجاهات:

- يمكن تحديد خصائص الاتجاهات فيما يلي:
- أنه مكتسب، متعلم، خبري وليس فطرياً (أبو زيد، 2011، ص13).
- قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ.
- تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها.
- يمكن التعبير عنها بعبارات تشير إلى نزعات انفعالية.
- نزعة فردية لا تشكل جزءاً من ثقافة المجتمع.
- تتفاوت في وضوحها وجلالها فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض.
- يصعب التعبير عنها باعتبارها نزعات إنسانية وردود الفعل العاطفية للشخص نحو الأشياء والأشخاص.
- قد تكون محدودة أو عامة (معممة).
- تتشكل من بعدين رئيسيين هما: بعد معرفي وآخر انفعالي (ملحم، 2006، ص319).
- الاتجاه ليس موقفاً عابراً، إذ يمثل علاقة مستقرة بين الذات وموضوعات محددة.
- (محمود السيد وآخرون، 2004، ص48)
- الاتجاهات عادة ما تكون تقييمية، بمعنى أنها أدوات نحكم من خلالها على الأشياء بطريقة إيجابية أو سلبية وبدرجات متفاوتة (الزق، 2006، ص274).

- تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه ومضمونه المعرفي.
(العتوم، 2009، ص155)
- قابل للتغيير رغم تميزه بالثبات النسبي، نتيجة تعرض الفرد لظروف جديدة أو بيئة أخرى أو أفكار جديدة ومختلفة عن معاهده، فالاتجاه فعل متحرك ديناميكي، مع أنه يستغرق وقتاً طويلاً للتشكل (عكاشة وشفيق، 2000، ص111).

3.2. مكونات الاتجاهات:

توصل العلماء حديثاً إلى أن للاتجاهات ثلاثة مكونات أساسية، تتفاعل فيما بينها تتمثل في المكون المعرفي، الوجداني والسلوكي، حيث تتأثر هذه المكونات بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد، وسنتطرق لهذه المكونات.

1.3.2. المكون المعرفي:

ويتضمن كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، كما تشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه، فقد يتبنى الشخص المتعصب نحو موضوع ما رأياً يفسر به تعصبه أو يستخدمه كحجة ضد من يناهضونه الاتجاه، وقد يأخذ هذا الاتجاه التعصبي صورة التعميم اللفظي الجامد.
(أبو النيل، 2009، ص 354-355)

وهو الجانب الذي يشمل معتقدات الفرد عن الشيء المتجه إليه، فالمكون المعرفي يشمل كل تلك الأفكار والمعتقدات، والمفاهيم والإدراك والحجج والبراهين، كما هو مجموعة من المعلومات والخبرات والمعارف المتنقلة عن طريق التلقين أو الممارسة المباشرة (فيلاي وقديد، 2006، ص114).

2.3.2. المكون الوجداني:

هو شعور عام يؤثر في استجابة القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه، ويشير إلى ما يتعلق بالشيء أو الموضوع من نواحي عاطفية وجدانية تظهر في سلوك الإنسان، بمعنى هل هذا الموضوع يجعل الإنسان إذا تعامل معه مسروراً أو غير مسرور؟، وهل هذا الشيء يعتبر مكروهاً أم محبوباً له بصفة خاصة؟، وعلى ذلك فإن الإنسان يتحرك في سلوكه وتعبيره طبقاً لذلك مع هذا الاتجاه (مجدي، 2009، ص 22-23).

3.3.2. المكون السلوكي:

يعبر عن مجموعة العمليات الجسمية التي تعد الفرد للتصرف بطريقة ما، فالمكون السلوكي هو الجانب النزوعي، بمعنى الاستجابات الواضحة التي يقيمها الفرد بعد إدراكه ومعرفته وانفعالاته.

ويتمثل المكون السلوكي في استجابة الفرد اتجاه موضوع الاتجاه، قد تكون سلبية أو إيجابية، وهذا يعود إلى ضوابط التنشئة الاجتماعية التي مر بها هذا الفرد، وتتباين هذه المكونات، من حيث درجة قوتها وشدة شيوعها، واستقلاليتها، فقد يكون لدى الفرد معلومات وحقائق كافية عن مسألة ما (المكون المعرفي) لكنه لا سيشعر برغبة أو ميل عاطفي تجاهها (المكون الانفعالي) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حيالها (المكون السلوكي)، وفي الوجه المعاكس، ربما يكون هناك تفان عاطفي تجاه موضوع ما (المكون الانفعالي) على الرغم من أنه لا يملك معلومات كافية عن هذا الموضوع (المكون المعرفي) (نشواتي، 1983، ص472).

فالاتجاهات موجّهات لسلوك الفرد، فهي تدفعه إما للتصرف على نحو إيجابي نحو موضوع ما أو إلى التصرف على نحو سلبي (شحاتة، 2004، ص198).

بمعنى آخر هو مجموعة الأفعال والسلوكيات التي يقوم بها الشخص ليشير إلى اتجاه معين نحو شيء ما ويمكن معرفته بقياسه بالملاحظة (سلامة، 2007، ص63).

4.2. شروط تكوين الاتجاهات:

- تكامل الخبرة: أي تشابه الخبرات التي يمر بها الفرد حول موضوع الاتجاه حتى يتمكن من تعميم اتجاهه وإصدار الأحكام التقييمية.
 - تكرار الخبرة: وذلك حتى ترسخ في ذهن الفرد.
 - حدة الخبرة: لكون أن الحدة تساهم في غرس الرأي في نفسية الفرد بطريقة كبيرة.
 - تمارين الخبرة: أي أن تكون الخبرة التي يمر بها الفرد محددة المعالم في تصوره وإدراكه، حتى تسهل عملية ربطها بما يمثلها من خبرات.
 - انتقال أثر الخبرة: ويتم ذلك عن طريق التصور أو التخيل والتفكير قصد التعميم.
- (خير الله والكناني، 1990، ص246)

5.2. أنواع الاتجاهات:

يمكن تصنيف الاتجاهات على أساس متعددة ومختلفة سنذكرها باختصار كما يلي:

1.5.2. من حيث الشمول:

- اتجاهات جماعية: وتظهر من خلال اتجاه عدد كبير من الأفراد نحو موضوع ما كالاختيار السياسي (الانتخاب).
- اتجاهات فردية: وهنا تخص الأفراد والأشخاص، فلكل فرد اتجاه يختلف عن غيره كالتفضيل الجمالي مثلاً.

2.5.2. من حيث الموضوع:

- اتجاهات عامة: وهي اتجاهات معممة نحو موضوعات معينة، كالاتجاه نحو جنسيات معينة من الأجانب.
 - اتجاهات خاصة: وتكون محدودة وأقل استقراراً نحو موضوع نوعي.
- (خير الله والكناني، 1990، ص247)

3.5.2. من حيث الوضوح:

- اتجاهات علنية: إظهار الفرد لاتجاه معين من خلال سلوكه دون خوف أو حرج، له علاقة بالفرد نفسه وبالمجتمع الذي يعيش فيه.
 - اتجاهات سرية: وهو اتجاه عكس الأول حيث يخفي الفرد سلوكه ويستتر عليه.
- (أبو جادو، 1998، ص215)

4.5.2. من حيث القوة:

- اتجاهات قوية: وهو اتجاه يعبر عن العزم والتصميم، ويكون صعب التغيير وهو يستند على المعتقدات لدينية والعادات والقيم والمبادئ التي يتمسك بها الفرد ويعتز بها.
- اتجاهات ضعيفة: وهي الاتجاهات التي تتمثل في الموقف الضعيف والمتهاون والذي يلجأ إليه الفرد حول موقف معين، ويتصف هذا النوع من الاتجاهات بسهولة تعديله وتغييره.

5.5.2. من حيث الهدف:

- اتجاه موجب: حيث يعبر عنه بصيغة القبول والتأييد باعتبار هذه الاتجاهات تشبع حاجاته ورغباته.
- اتجاه سالب: هذا يعبر عن الرفض والمعارضة من الفرد باعتبار الاتجاهات لا تشبع حاجاته ورغباته (العميان، 2005، ص92).

6.2. وظائف الاتجاهات:

يشير "كاتز" إلى أن الاتجاه يجب أن يخدم وظيفة واحدة، أو عدة وظائف، وهذا ما يبرر وجود أسس دافعية مختلفة لتكوين الاتجاهات، مثل الرغبة في المعرفة، والرغبة في التكيف، والرغبة في التعبير، ولحماية الذات والأسرة والمجتمع، وهذا ما يجعلنا أمام مجموعة من الوظائف أهمها:

- يحدد طريق السلوك ويفسره، حيث تظهر الاتجاهات من خلال أفعال وأقوال الفرد وانفعالاته.
 - يساعد على التكيف مع الجماعة، حيث تكون الاتجاهات مشابهة لاتجاهات الجماعة التي نعيش فيها (العميان، 2005، ص91).
 - تنتج الفرصة أمام الفرد للتعبير عن ذاته، وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، فالاتجاهات وسيلة للاستجابة للمثيرات البيئية المختلفة، الأمر الذي يجنبه حالة الانعزال واللامبالاة.
 - تلعب الاتجاهات دوراً مهماً في التعلم والأداء، فالاتجاهات الطلبة مثلاً نحو مادة دراسية، أو نشاطات مدرسية أو نحو معلمهم أثر في قدرتهم على إنجاز المهام التعليمية المرغوبة.
 - بما أن للاتجاه وظيفة معرفية تتمثل في دفع الشخص للحصول على المعرفة المطلوبة، لمواجهة المتغيرات الكثيرة في عماله، ليتوافق معه.
 - تساعد الاتجاهات في تنظيم العمليات الدافعية والانفعالية، وتسهل عملية اتخاذ القرارات.
 - كما توضح العلاقة بين الفرد والآخرين، أو بين الفرد ومفردات بيئته.
- (فليتة والذكي، 2004، ص46)

1.6.2. وظائف الاتجاهات:

- **الوظيفة التكيفية:** (التأقلم والتوافق) تساعد الفرد على إنشاء علاقات تكيفية في وسطه، مع الأفراد والجماعات داخل وخارج المجتمع، حيث تتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو ما يساعد على إشباع حاجاته، وأخرى سلبية نحو ما يتعرض سبيل تحقيق أهدافه.
- **الوظيفة الدفاعية:** كثيراً ما يعكس الاتجاه ناحية عدوانية، قد تنشأ عن إحباطات وصراعات، وإحساسه بالفشل لذلك فهو بحاجة لإبداء تصرفاته مكوناً بذلك اتجاهات، مثلاً الرجل الأبيض الأمريكي الذي يحس بكرهية الزوج، يساعده هذا الاتجاه في الاعتداء عليهم.
- **وظيفة تحقيق الذات:** أن الاتجاه يساعد الفرد على التعبير عن ذاته، وتحديد هوايته ومكانته الاجتماعية، وتدفعه للاستجابة بقوة وفعالية للمثيرات البيئية المختلفة، مما يساعد الفرد على تحقيق أهدافه، ومن ثم تحقيق ذاته (سلامة، 2007، ص60).
- **الوظيفة التنظيمية:** تمثل في اتساق سلوك الفرد في شكل منظم اتجاه الموضوعات والمواقف الاجتماعية، وثبات هذا السلوك نسبياً في المواقف المختلفة، حيث تتكون لدى

الفرد من خلال الاتجاهات نزعة لتحسين الإدراك والمعتقدات، حيث أكدت هذه الفكرة، المدرسة الجشطلتيّة فيركز "كاتز" على أن تغيير الاتجاهات يتطلب أسلوب يتجانس مع نوع الوظيفة التي يؤديها الاتجاه (الزبيدي، 2003، ص118).

7.2. نظريات تفسير تكوين الاتجاهات:

هناك مجموعة من النظريات حاولت أن تفسر كيفية تكون الاتجاهات النفسية، وتتمثل أبرز هذه الأطر المرجعية المفسرة لها في:

- **نظرية التحليل النفسي:** تؤكد هذه النظرية على أن لاتجاهات الفرد دورا حيويًا، في تكوين الأنا، وهذه الأخيرة تمر بمراحل متغيرة منذ الطفولة، وتمتد لمرحلة البلوغ، وتتأثر في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد، نتيجة لخفض توتراته، أو عدم خفضها، وأن الاتجاه نحو الأشياء والموضوعات يتحدد انطلاقًا من دور هذه الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي، بين متطلبات الهو الغريزية، وبين الأعراف والمعايير، والقيم الاجتماعية (الأنا الأعلى) فيحاول الفرد قمع مشاعر الكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها، فيما سماه بالروابط الليبيدية مع جماعته، مما يجعله يكون اتجاهًا سلبيًا نحو جماعات أخرى يؤخذ على نظرية التحليل النفسي تركيزها المبالغ، واهتمامها الشديد بخبرات الطفولة والحياة اللاشعورية، ودورها في تكوين الاتجاهات وكذا تعديلها، وهذا ما يترجم صعوبة تغيير الاتجاهات (وحيد، 2001، ص51).

- **النظرية السلوكية:** تفسر هذه الأخيرة تكوين الاتجاهات وحتى تغييرها، من خلال المبادئ المستمدة من نظريات التعلم، سواء نظريات الارتباط الشرطي، أو نظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات، وقد استخلص 'روزنو' من تجارب اشتراطية، أن الاتجاه يمكن تكوينه، وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي، وقد أكد 'سكينر' أن تعلم الاتجاهات يعتمد أساسًا على مبدأ التعزيز، وبذلك فإن الاتجاهات التي يتم تعزيزها، يزيد احتمال حدوثها، أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها.

ولذلك يتطلب تغيير هذا الاتجاه السلبي إلى اتجاه إيجابي، نحو بعض الموضوعات بحذف المعززات التي أدت إلى تكوينه، واستبدالها بمعززات هادفة، ومنه يظهر لنا أن الاتجاه الإيجابي أو السلبي عبارة عن خبرة متعلمة نتيجة ربطها بمثير مفرح أو محزن أو مغضب، ومنه يتم تعلم الاتجاهات من خلال هذا المنحنى، لقد ركزت النظرية السلوكية في تعلم الاتجاهات على المثير والاستجابة، وبذلك أهملت إحدى أهم المكونات الأساسية في الاتجاه، وهو الجانب المعرفي، لأن الخبرات السابقة والمعارف، قد تساعدنا في تكوين

بعض الاتجاهات، ولا يقتصر ذلك على التعزيز أو العقاب، أو الاقتران بمثيرات متكررة. (الزبيدي، 2003، ص124)

- وجهة النظر المعرفية: نظرية الاتساق المعرفي لـ "روزنبرج" و"ايسلون" تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات، ذات بنية نفسية منطقية، وأنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى التغيير في الآخر، وعليه فالتغيير في المكون الوجداني سيؤدي إلى التغيير في المكون المعرفي، والعكس صحيح، فهذا الاتساق الموجود بين هذين المكونين هو أساس ثبات الاتجاه وأي خلل سيؤدي إلى تغييره بسهولة.

وعند إعادة تنظيم معلومة حول موضوع الاتجاه، وإعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به، في ضوء المعلومات المستجدة حوله، يمكن تغيير الاتجاه بعد ذلك، ويسير تكوين الاتجاه حسب هذه النظرية، ضمن مراحل، بداية بتحديد الاتجاهات المراد تكوينها أو تعديلها، ثم تزويد الأفراد بالتغذية الراجعة حول الاتجاه المستهدف، ثم إبراز التناقض حول محاسن الاتجاه المرغوب فيه، مساوئ الاتجاه غير المرغوب فيه، من خلال الأسئلة والمناقشة، وأخيرا التعزيز للاتجاه المرغوب فيه.

ومنه فإن اتجاهات الفرد عبارة عن صورة ذهنية مخزونة لدى الفرد على شكل خبرات مدمجة في بنائه المعرفي، وبذلك فإن الاتجاهات أبنية معرفية مخزونة في ذاكرة الفرد، فالاتجاهات السلبية نحو شيء قد تكون اتجاهات خاطئة طورها الفرد بصورة خاطفة.

إذن الاتجاه حسب هذه النظرية، عبارة عن معلومات مخزنة سابقا، ضمن بناء معرفي معين، وهذا النظام يتميز بالمرونة، فإذا اكتسب الفرد معلومات جديدة، وحدث عدم الاتساق أعاد تنظيمها، مما يجعله يعدل أو يغير اتجاهها، أو يكون اتجاهها جديدا.

(درويش، 2005، ص103)

- نظرية التعلم الاجتماعي: يؤكد علماء هذا الاتجاه ومنهم "باندورا" و"والترز" على أن الاتجاهات متعلمة، وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي، ومن المحاكاة، فالطفل يحاكي سلوك والديه، ويعتبرهما النموذج الذي يتوحد معه في مراحل العمر المبكرة.

وقد فسر "ألبرت باندورا" عملية تكوين الاتجاهات، وفقا لعملية التعلم بالملاحظة، فعند ملاحظة شخص يثاب على سلوكه، فمن المحتمل جدا أن نكرر سلوكه، أما إذا عوقب على سلوكه، فإن الاحتمال الأكبر أن لا يقوم بتكراره أو تقليده، كما ويركز 'باندورا' على دور الأسرة وجماعة الأقران ووسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات من خلال ما تقدمه من

مواقف اجتماعية، ويعتبر تعليم الاتجاهات عن طريق القدوة والمحاكاة والتقليد من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تكوين وتعديل وتغيير الاتجاهات.

يظهر لنا من خلال هذه النظرية أن تكوين الاتجاهات يخضع لشروط التعلم الاجتماعي من خلال عملية التقليد والمحاكاة، حيث لا يمكننا أن ننكر بأي حال من الأحوال أهمية النموذج الاجتماعي سواء تمثل في الوالدين أو الأقران أو وسائل الإعلام وغيرها في تعليمنا بالكثير من الاتجاهات في حياتنا، وتبقى هناك عوامل أخرى قد تتدخل وبقوة في تكوين اتجاهاتنا، مثل عملية التكرار لنفس المواقف، وتعرضنا لصدمات نفسية انفعالية، وغيرها من العوامل التي تتفاعل فيما بينها لتكون اتجاهات قد تختلف فيها. (سلامة، 2007، ص73)

8.2. طرق قياس الاتجاهات:

هناك أساليب متعددة لقياس الاتجاهات، ابتكرها وطورها علماء النفس الاجتماعي، وفيما يلي نستعرض بعض الطرق الممكنة لقياس الاتجاهات النفسية:

1.8.2. طريقة ثرستون:

اقترح 'ثرستون' طريقة لقياس اتجاهات الناس نحو موضوعات متعددة من خلال عدد من المقاييس المتساوية في البعد والظهور، أي متساوي المسافات بين البنود أو عبارات مقياس الاتجاه معتمداً بذلك على تجاربه في مجال عمم النفس الفيزيائي، بهدف الوصول لمقاييس ذات وحدات متساوية لقياس خصائص الأفراد، كالوزن والطول، فكلما كان الفرق بين طول شخصين قليلاً، كان عدد الأفراد المميزين لهذا الفرق ضئيلاً، وإذا كان هذا الفرق كبيراً كان عدد من يميزونه كبيراً، وكانت بذلك هذه مسلمة بالنسبة لـ 'ثرستون' وعند تطويره لمقياسه توصل إلى طريقة الفئات المتساوية ظاهرياً حيث تتلخص في جمع عدد كبير من البنود التي تقيس اتجاهها ما، ويتم عرضها على مجموعة من المبحوثين حيث يطلب منهم تصنيف البطاقات في الفئات من حيث (1) يمثل الاتفاق الكامل و(11) الرفض الكامل، أي يقوم الحكم بقراءة العبارة ثم وضعها تحت الرقم المناسب بغض النظر عن رأي الشخص لو بالنسبة لكل بند، ولكي يتم التصنيف حسب محتوى العبارة توضع علامة بالاتجاه المراد قياسه (سلاطنية والجيلاني، 2012، ص40).

2.8.2. مقياس جوتمان Gutmann:

يؤثر هذا الأخير عند اقتراحه لهذا النوع من المقاييس بفكرة التدرج التراكمي أو التدرج المتجمع للاستجابات، وهو شبيه بالمقياس المستخدم للكشف عن قوة الإبصار لدى

الشخص الذي رأى صفا فإنه يستطيع أن يري الصفوف التي قبله، أي أن الفرد إذا وافق على عبارة معينة في هذا المقياس، فلا بد أن يوافق على كل العبارات السابقة، ويرفض التي تلحقها، والمثال التالي يوضح طريقة جوتمان لقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي الحصول عليه من الثقافة.

- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).
 - نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).
 - نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).
 - نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).
 - ينبغي أن تزيد ثقافة عن الفرد عن مجرد القراءة والكتابة (نعم) (لا).
- يلاحظ من خلال هذا المقياس أنه يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع العبارات القابلة لمتدرج، وهذا ما يجعل منه محدد الاستعمال.
- (المعاينة، 2000، ص183)

3.8.2. مقياس التباعد النفسي الاجتماعي لبوجاردس social distanc scale:

وهو من أوائل الطرق التي ابتكرت لقياس الاتجاهات، وقد أطلق عليه 'بوجاردس' قياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية، وكان بوجاردس مهتما بقياس درجة تقبل الأمريكيين أو نبذها للجنسيات أو للعناصر أو القوميات المختلفة، وقد اختار أن يقيس درجات التقبل أو النبذ في صور التباعد الذي يريد المستجيب أن يحتفظ به بينه وبين أفراد هذه الجنسيات أو العناصر أو القوميات، فكلما زاج التقبل كلما قلت درجة التباعد.

(أبو حويج، 2006، ص195)

4.8.2. مقياس ليكرت likert:

انه الأسلوب الثاني لبناء موازين الاتجاهات، يسمى أسلوب التقدير الجمعي أو أسلوب ليكرت وهذا الأسلوب يتطلب جهدا ووقتا أقل مما يتطلبه أسلوب ثيرستون، ويؤدي إلى نتائج متماثلة، حيث أنه يعتمد على تقييم المحكمين، لذلك يعد من الأساليب الشائعة الاستخدام في القياس والبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ويعتمد هذا الأسلوب على القياس الرتبتي للاتجاهات (علام، 2000، ص 539-540).

وتقدم طريقة ليكرت جمل محايدة مختارة على أساس قبلي وتقدم للفرد بدائل خمسة للإجابة يفترض تعبيرها عن متصل لشدة الاتجاه هي 'أوافق بشدة'، 'أوافق'، 'لم أقرر'، لا أوافق'، 'لا أوافق بالمرّة'، وتوضع أوزان تقديرية من 1 إلى 5 لهذه البدائل ودرجة الشخص هي مجموعة تقديرية على كل البنود (فرج، 2012، ص797).

ابتكر ليكرت (1932) طريقة جديدة لقياس الاتجاهات نحو مختلف الموضوعات مثل المرأة والتقدم والزواج، فهذا المقياس هو نوع من أنواع التدرج إذ يعتمد على تدرج العبارة الواحدة بدلا من استخدام العبارات المتدرجة، وهو من المقاييس الكثيرة الاستخدام في مجال قياس الاتجاهات النفسية لأنه لا يستهلك الجهد والوقت، كما هو الحال بالنسبة لمقياس "ثرستون"، فطريقة "ليكرت" بسيطة تنحصر في اختيار عدد من العبارات التي تقيس موضوع الاتجاه، حيث يوضح المبحوث استجابته باختيار واحدة من خمسة بدائل تتمثل في الموافقة بشدة، أو الموافقة، أو أن المبحوث متردد، أو لا يوافق، أو لا يوافق بشدة، وعلى هذا فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب، والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السالب.

- ويمكن تحديد الخطوات التي تستخدم في إعداد هذا النوع من المقاييس، بما يأتي:
- تحديد الموضوع المراد قياسه، وتحديد عناصره، ووضع تعريف محدد لو، فإن كنا بصدد قياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو ممارسة المرأة لمعمل خارج البيت مثال، يجب تعريف محدد لعمل المرأة خارج البيت.
- توجيه استبيان لطلبة الجامعة يطلب منهم الإجابة عن سؤالين أحدهما تبيان الجوانب الايجابية لعمل المرأة، والآخر تبيان الجوانب السلبية له.
- تحمل هذه الاستجابات وتوضع في صورة فقرات محددة وواضحة المعنى، وقصيرة وتكون إما إيجابية أو سلبية، على حسب السؤالين ويضاف لهذه الفقرات فقرات أخرى يتم الحصول عليها من أدبيات الدراسة.
- تقدم هذه المجموعة من الفقرات إلى مجموعة من المختصين بالقياس، للحكم على كل فقرة في مدى صلاحها لموضوع القياس.
- يتم الاحتفاظ بالفقرة المتحصلة على الموافقة بالإجماع، أو استخدام 2k (كاي مربع) لكل فقرة لاستخراج الفرق بين الموافقة عليها أو عدم الموافقة، فإن كان هناك فرقا بينهم، أي النتيجة ذات دلالة معنوية، تبقى الفقرة في المقياس، وإن لم تكن لها دلالة معنوية نستبعدا من المقياس، كما وتعديل صياغة بعض الفقرات بناء على رأي الخبراء.
- ترتب العبارات عشوائيا، وتوضع تعليمات الإجابة على فقرات الاستبيان، ثم يوزع على عينة عشوائية من مجتمع البحث، كالطلبة الجامعيين، ثم يسجل الوقت المستغرق في الإجابة، لاستخراج معدل الوقت للإجابة.
- أما عند التصحيح، تعطى للعبارات الايجابية أوزان تتراوح من (1,5) وتعكس في العبارات السلبية من (1,5) (أبو جادو، 1998، ص227).

5.8.2. الاختبارات الإسقاطية:

هناك بعض الحالات التي يتعذر فيها على المفحوص نفسه، أن يعبر لفظيا عن اتجاهه الحقيقي، لأن هذا الاتجاه قد يكون على مستوى لا شعوري، والاختبارات الإسقاطية واحدة من أهم الطرائق التفسيرية في قياس الاتجاهات التي تسمح للفرد أن يكون استجاباته بنفسه على مثيرات أعدت لموضوع القياس، ثم تعطى الدرجات لهذه الاستجابات، وتنقسم هذه الاختبارات الإسقاطية إلى قسمين رئيسيين هما المنبهات الإسقاطية، والسلوك التعبيري. (جبارة، 2014، ص44)

9.2. تعديل الاتجاهات وتغييرها:

- تغيير الفرد للجماعة المرجعية: إن للجماعة أثر في تحديد اتجاهات الفرد وتكوينها، ومن الطبيعي أن تتغير اتجاهاته بتغيير انتمائه من جماعة إلى أخرى. (أبو جادو، 1998، ص227)

- تغيير المواقف: تتغير اتجاهات الفرد بتغيير المواقف التي يمر بها، ومن ذلك انتقال الفرد إلى مستوى اقتصادي اجتماعي أعلى من الذي كان عليه مما يؤثر في اتجاهاته ويغيرها ومن الأمثلة اتجاهات الطالب تتغير حينما يصبح مدرسا (المعاينة، 2000، ص173).

- تغيير الإطار المرجعي: يعرف الإطار المرجعي بأنه الإطار الذي يشمل على معايير الفرد، قيمه، عاداته، تقاليده، معتقداته (دويدار، 2009، ص181).

- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه: قد يؤدي الاتصال بموضوع الاتجاه إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه من خلال اكتشاف جوانب أو معارف جديدة تؤثر على الفرد وبالتالي اتجاهاته، وقد يكون التغيير إلى الأفضل كما قد يكون نحو الأسوأ (وحيد، 2001، ص50).

- التغيير القسري للسلوك: قد يضطر الفرد أحيانا إلى تغيير اتجاهاته نتيجة لتغيير بعض الظروف الحياتية التي تطرأ عليه كظروف الوظيفة أو السكن. (المعاينة، 2000، ص173)

- تأثير وسائل الإعلام: تلعب وسائل الإعلام دورا كبيرا في عملية تغيير الاتجاهات للأفراد حيث تقوم بتقديم المعلومات، الأخبار، الحقائق، الأفكار، الآراء والصور حول موضوع الاتجاه هذا ما يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه إما نحو الجانب ايجابي أو الجانب السلبي (وحيد، 2001، ص50).

- الألفة والخبرة المباشرة: إن اكتساب الفرد للخبرة حول موضوع معين يكون نحوه ضعيفا نسبيا إذ تسهل عملية تغييره، شرط أن تكون الخبرة مع موضوع الاتجاه إما سارة، فيزداد التغير نحو الإيجاب أو غير سارة فيحدث العكس كما أن المثيرات الاجتماعية تؤثر تأثيرا كبيرا في تغيير الاتجاهات إذا كانت واضحة وتتضمن خبرة واتصالا مباشرا فلا شك أن الذين يعانون من ويلات الحرب بأنفسهم أكثر ميلا من أولئك الذين يسمعون عن الحرب أو يقرؤون عنها في الكتب (أبو جادو، 1998، ص201).

- المناقشة والقرار الجماعي: تلعب المناقشة في المجتمع الديمقراطي دورا كبيرا في اتخاذ القرارات الجماعية لما في ذلك من أهمية في تغيير الاتجاهات، ويصدق هذا ابتداء من جماعة الأسرة عبر المنظمات الاجتماعية وصولا إلى المنظمات الحكومية. (الزهران، 2003، ص109)

خلاصة:

في ختام هذا الفصل تبين أن الاتجاهات، لها من القيمة ما يجعل منها وسيلة تكشف عن الحياة المعرفية والانفعالية والسلوكية للأفراد في نفس الوقت، وهذا ما توضح من خلال المكونات الثلاثة للاتجاهات، فالفرد يقوم بسلوك معين اتجاه مؤثر من مؤثرات بيئته المحيطة، ويعبر عن كل ذلك بقوله أوافق أو أعارض، فيساعده ذلك في تحقيق هويته والاستجابة بفعالية للمثيرات البيئية المختلفة المحيطة به، كما يدفعه لمواجهة التغيرات الحاصلة في عالمه، من أجل التوافق والتكيف أكثر، فكلما توضحت معالم الاتجاهات عند الأفراد زاد ذلك من التعمد في علاقة الفرد.

بعد التطرق إلى العناصر المكونة لهذا الفصل بالتفصيل الذي تكلمنا عنه وهو موضوع الاتجاهات، والتي سمحت لنا بتحديد دراستنا بشكل دقيق، يأتي الدور التطرق إلى المفاهيم والنظريات الموضوعة الخاصة بمتغيرات دراستنا، ويبرر دور هذه الخطوة عندما تقوم هذه الأخيرة بدعم أو نفي ما وضعناه كفروض للدراسة، وهو ما سنتطرق إليه في الفصل الموالي المخصص لأحد متغيرات الدراسة ألا وهو التكوين.

الفصل الثالث

التكوين

تمهيد:

تعتبر عملية تكوين الموارد البشرية من المهام ذات الأهمية البالغة في المؤسسة، وهو وسيلة للنمو باعتبار أن كفاءة اليد العاملة هي البعد الوحيد للإنتاج، فبفضل المعرفة وحسن الأداء يمكن الوصول إلى أقصى درجة من النجاح، كما يعتبر أحسن وسيلة للتأقلم مع التغيرات، فبمجرد إدخال تكنولوجية وتقنية جديدة لابد من إعادة النظر في مؤهلات المستخدمين وذلك باللجوء إلى التكوين، وهذا ما سوف نقوم بالتعرف عليه من خلال هذا الفصل.

1.3. مفهوم التكوين:

- يعرف التكوين على أنه "عملية تعلم سلسلة من السلوك المبرمج أو متابعة مجموعة من التصرفات المحددة مسبقاً" (عبد الفتاح، 2003، ص 2-3).
- كما يعرف على أنه: "عملية شاملة ومعقدة تتناول جميع التدابير اللازمة لإيصال الفرد إلى وضع يخوله بالاطلاع بوظيفة معينة وإنجاز المهام التي تتطلبها وجعله قادراً على متابعة عمله" (حلي، 1982، 25).
- يعرف التكوين أيضاً: "هو نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الفرد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معادلات الفرد في أداء عمله".
- (صلاح الدين، 2000، ص 262)

2.3. أهداف التكوين:

- يمكن تلخيص أهداف التكوين فيما يلي:
- تخفيف العبء على المشرفين: لأن المشرف يحتاج الى وقت أقل في تصحيح أخطاء العاملين الذين تم تكوينهم مقارنة مع غير المكونين.
- تحقيق المرونة والاستقرار في التنظيم: يقصد بالمرونة مواجهة التغيرات المتوقعة في المدى القصير سواء تعلق الأمر بأنماط السلوك الوظيفي أو المهارات اللازمة لأداء الأعمال، أما الاستقرار فيقصد به قدرة التنظيم على توفير المهارات اللازمة لشغل الوظائف العليا بصفة مستمرة، ويصعب تحقيق ذلك دون أن تكون هناك سياسة واضحة للتكوين وبرامج معدة على أسس علمية.

نستنتج أن التكوين يهدف من الناحية الإدارية إلى:

- التقليل من عملية الاشراف .
- تحقيق درجة عالية من الفهم وتحسين المهارات.
- تخفيض تكاليف الآلات وإصلاحها: تساعد برامج التكوين على تخفيض تكاليف الصيانة وإصلاح الآلات لأن تكوين العامل على طريقة الإنتاج المثلي تساعد على تقليل الأخطاء.
- تخفيض حوادث العمل: فأغلب الحوادث يكون سببها عدم كفاءة الافراد، فالتكوين يؤدي إلى تخفيض معدل تكرار الحادث، نتيجة فهم العامل لطبيعة العمل وسير حركة الآلات.
- التقليل من نسبة العادم أو التلف: يساهم التكوين في التقليل من نسبة العوادم والمواد التالفة لأن العامل يكون قادر على استخدام المواد بالكمية والكيفية المطلوبتين.
- المساهمة في معالجة مشاكل العمل: إذ يساهم التكوين في معالجة مشاكل العمل في المنظمة مثل التقليل من الشكاوى.

كما نلاحظ أنه من الناحية الفنية يهدف إلى:

- الاقتصاد في النفقات.
- تخفيض الحوادث واصابات العمل.
- التقليل من المشاكل والقدرة على حلها.
- تحسين نوعية وكمية الإنتاج.
- زيادة الكفاءة الإنتاجية: حيث تنعكس زيادة مهارة الفرد والنااتجة عن التكوين على ارتفاع الإنتاج وتحسنه، وانخفاض التكاليف وهذا يساهم في زيادة الكفاءة الإنتاجية .
- ارتفاع الربح: مع ارتفاع الإنتاج وانخفاض التكاليف، يمكن أن تزداد مبيعات المنظمة فيرتفع رقم أعمالها ويزداد بذلك ربحا.
- زيادة القدرة التنافسية للمنظمة: بواسطة تنمية كفاءة الافراد وتكوينهم تزداد القدرة التنافسية للمنظمة عن طريق تحسن الإنتاج وانخفاض التكاليف بحيث يمكن رفع حصتها في السوق وبذلك تستطيع تحقيق أهدافها.
- رفع معنويات الأفراد: لا شك ان اكتساب القدر المناسب من المهارات يؤدي إلى ثقة الفرد بنفسه ويحقق له نوع من الاستقرار النفسي (حمدي، 1990، ص83).

كما يحدد محمد الصرفي أهم أهداف التكوين فيما يلي:

- اكتساب الفرد مهارات ومعلومات وخبرات تنقصه.
- اكتساب الفرد أنماطا واتجاهات سلوكية جديدة لصالح العمل.
- تحسين وصقل المهارات والقدرات الموجودة لدى الفرد.
- زيادة درجة انتماء العاملين لمنظماتهم وذلك من خلال دمج مصلحة كل منهما في قالب واحد (بزاید، 2011، ص95).

نستنتج من خلال هذا العنصر أن التكوين يهدف إلى:

- تحسين جودة الإنتاج وبالتالي تحقيق القدرة التنافسية.
 - التقليل من المخاطر والاقتصاد في التكاليف.
 - تنمية المهارات والمعارف على جميع الاصعدة والتكيف مع التغيرات الحاصلة ورفع الروح المعنوية للعامل وارضائه وبالتالي ثقته بالمؤسسة التي يعمل بها وولائه لها.
- (بلاهي، رقاب، 2022، ص30)

3.3. أهمية التكوين

إن نجاح المؤسسات وحتى المجتمع ككل، مرتبط بالضرورة بتكوين الافراد فالتكوين يعتبر وسيلة للتنمية الاقتصادية والازدهار الاجتماعي، والتأمين ضد البطالة والشيخوخة وفقدان التوظيف وعدم ملائمة الفرد لعمله (SCHIOU LAKHDAR, 1990 , 293p).

فالتكوين يعتبر أمر هاماً وأساسياً من أجل تحسين كمية ونوعية العمل، تخفيض تكاليف الانتاج، رفع المعنويات وتحفيز العاملين فهو يعتبر إحدى الوسائل الرئيسية لرفع الكفاءة الانتاجية بالمؤسسة.

وسيشهد التكوين أهمية بالنسبة للمؤسسة من حيث مايلي:

(عمر، الشرقاوي، 1984، ص 607)

- ان الافراد الذين يلتحقون بالعمل لأول مرة يحتاجون إلى التهيئة المبدئية للقيام بأعباء الوظيفة التي سيشتغلونها، وبالتالي التعريف بها والتكوين عليها.
- إن الوظائف نفسها تتغير، كما أن الافراد التي يقومون بعمل واحد والتي يمارسون مسؤولية واحدة فقط، بل ينتقلون بين عدة وظائف وعدة مسؤوليات خلال فترة عملهم، الشيء الذي يتطلب إعادة تكوينهم عند ترقيةهم وانتقالهم إلى وظائف أخرى.
- إن التطور التكنولوجي أو الآلي تواجبه تحسينات على عمليات الانتاج، والذي أصبحت معه الابداعية والابتكارية وهي الصفة الغالبة في العمل، وأصبح عامل اليوم مطالبا بأن يكون لديه قدر من المهارة لتأدية الكثير من الواجبات التكنولوجية المعقدة والدقيقة، وهذا يتطلب تكوين الافراد تبعاً لذلك، فكلما ازدادت أساليب وأدوات الانتاج دقة وتعقيداً يتطلب ذلك مستوى أعلى من التكوين لدى العامل (Bruno, herniet, 1985, pp 54 – 56).

4.3. عناصر العملية التكوينية:

- لعملية التكوين مجموعة من العناصر المترابطة والمتسلسلة التي تساعد الافراد على اكتسابهم معارف ومهارات وخبرات وتتمثل هذه العناصر في:
- **المادة العلمية:** تتكون المادة العلمية من تطبيقات وتمارين يتم استخدامها في مكان التكوين، فقد يؤديها المتكون لوحده أو بشكل جماعي ويقوم المكون بإعدادها، وهو المكلف بتنفيذ البرنامج التكويني حيث أن هذه المادة العلمية يتم تقييمها من قبل متخصصين في التكوين ومن قبل المتكونين (ترسي، 1990، ص 582).
- **المتكون:** ويقصد به ذلك الفرد المؤهل عملياً لدرجة تمكنه من أداء مهمة عمله.
- **المكون:** هو ذلك الشخص الذي تتوفر فيه الشروط الملائمة والتي تمكنه من القيام بدوره بطريقة أداء العمل بالشكل الذي يتلاءم مع التغيرات والتطورات الحديثة.
- **بيئة التكوين:** هي مكان أو موقع التكوين وكذا القاعات التي يزاول فيها المتكونين تكوينهم بالإضافة إلى ما يتوفر فيها من وسائل ومن ظروف صحية للعمل.
- **أساليب التكوين:** وهي الطرق التي يحتاجها المكون لتنفيذ البرنامج التكويني ومن بينها:
- المحاضرات.
- المؤتمرات والندوات أو حلقات البحث.
- دراسة حالة.

- تمثيل الادوار (ناجي وآخرون ، 2012، ص ص 151-152).

4.3. أنواع التكوين:

يقسم التكوين إلى أنواع حيث بإمكان أي منظمة اختيار الانواع التي تناسبها وذلك حسب طبيعة نشاطها الحالي والنشاط المتوقع في المستقبل والتغيرات التكنولوجية، وأن استخدام كل نوع من هذه الانواع يعتمد على الاهداف المطلوب الوصول إليها، وعلى قدرات القائمين بالتكوين وكذلك على قدرات الافراد الذين يتلقون التكوين، وتتمثل أنواع التكوين في الاتي:

- التكوين حسب مرحلة التوظيف: وهو التكوين الذي يحصل عليه الفرد حديث الالتحاق بالوظيفة، وعادة ما يتم خلال الايام أو الاسابيع الاولى من التعيين وهو يعتبر بمثابة تقديم أو التعريف بالعمل وبالمنظمة، وينقسم هذا النوع من التكوين إلى:

- توجيه العامل الجديد: يحتاج العامل الجديد عند تقدمه إلى العمل لمجموعة من المعلومات عملية تهيئهم وتزودهم بالمعلومات الاساسية التي يحتاجونها لاداء وظائفهم بالشكل المطلوب خاصة العاملين الجدد الذين يحتاجون إلى عمليات تهيئة وتوجيه عند بداية التحاقهم بالمنظمات.

فهو يهدف إلى تعريف الموظف بقواعد العمل وأهداف ومسؤوليات المنظمة التي يعمل بها وعن مكانه في الهيكل التنظيمي العام للمنظمة، كما يتضمن الاجابة عن جميع الاسئلة التي يرغب الموظف الجديد الحصول عليها وبصورة واضحة.

وتختلف المنظمات في طريقة تقييمها للموظف الجديد في العمل، فالبعض يعتمد على أسلوب المحاضرات والبعض يعتمد على مقابلات المشرفين المباشرين لهؤلاء الموظفين والبعض الآخر يعتمد على كتيبات او مواد مطبوعة بها كل المعلومات الهامة وغيرها من الطرق.

واهم المعلومات والبيانات التي تجمع هذه الطرق على توفيرها للموظف الجديد هي :

- معلومات عامة عن المشروع مثل: تاريخه، أنواع المنتجات، التنظيم الاداري للمشروع والخريطة التنظيمية.

- ساعات العمل ونظام الحضور والانصراف.

- الاجور والاستحقاقات والعلاوات والاستقطاعات.

- الاجازات العادية والمرضية والطارئة واجراءاتها .

- قواعد الامن الصناعي والسلامة.

- موقع المشروع والادارات والاقسام.

- التأمينات الاجتماعية والمعاشات وأنظمة العلاج .

ويمكن ان يكون الموظف جديدا عن العمل، كمتخرج من الجامعة، أي لم يدخل ميدان العمل من قبل او أن يكون منتقلا من عمل سابق لعمل جديد ليس له خبرة فيه مما يستدعي تكوينه على أدائه.

ويغلب على هذا النوع من التكوين الطابع الأكاديمي خاصة في مجال التكوين الإداري لان الاعداد يتطلب تزويد المتكون بكثير من الاسس والنظريات التي تكون الحاجة إليها أقل بالنسبة للتكوين على رأس العمل، وهذا النوع من التكوين يسمى أو يعرف بالتكوين التمهيدي.

- التكوين أثناء الخدمة (اثناء العمل): أحيانا ترغب المنظمات في تقديم التكوين في موقع العمل وليس في مكان آخر، حتى تضمن كفاءة أعلى للتكوين، حيث يحصل عليه الموظف من الرؤساء في العمل، ويتم ذلك بالتوجيه المستمر، حيث تشجع المنظمات وتسعى إلى أن يكون تقديم المعلومات والتكوين من طرف المشرفين المباشرين فيها على مستوى فردي للمتكونين.

ومما يزد من أهمية هذا التكوين أن كثيرا من آلات اليوم تتميز بالتعقيد، الامر الذي يجعل استعداد العامل أو خبرته السابقة غير كافية، وبالتالي عليه أن يتلقى تكوينا مباشرا على الآلة نفسها ومن المشرف عليها، ويعاب على هذا النوع من التكوين انشغال المشرفين (المكونين) بأعمالهم اليومية وعدم التركيز أو إعطاء الوقت الكافي للمتكونين.

- التكوين بغرض تجديد المعلومات (تطبيق النظم المستحدثة): حينما تتقادم معارف ومهارات الافراد، وعلى الاخص حينما يكون هناك أساليب عمل تكنولوجيا وأنظمة جديدة، يلزم الامر تقديم التكوين المناسب للموظف في التخصص الذي يمارسه، وتدعو الحاجة دائما إلى تعميم هذا النوع من التكوين في كافة أنواع التخصصات.

- التكوين بغرض الترقية والنقل: وهو ذلك التكوين اللازم لاعداد الفرد لتولي وظيفة جديدة او القيام بواجبات ومسؤوليات جديدة ايضا، وهذا لاختلاف المهارات والمعارف الحالية للفرد، فهذا الاختلاف مطلوب التكوين عليه لسد الثغرة في المعارف والمهارات، كما لو تعلق الامر على سبيل المثال بتكوين العامل ليكون رئيس ورشة او رئيس عمال، حيث يستلزم الحصول على برامج تكوين على كيفية التعامل مع العاملين تحت إشرافه وكيفية توزيع العمل عليهم ومتابعة مستويات الاداء الخاصة بكل منهم .

- التكوين للتهيئة للتقاعد: في المنظمات الراقية يتم تهيئة العاملين من كبار السن إلى الخروج على التقاعد، وبدلا أن يشعر الفرد فجأة أنه تم تقاعده يتم تكوينه للبحث عن طرق

جديدة للعمل أو طرق الاستمتاع بالحياة والبحث عن اهتمامات أخرى غير الوظيفة والسيطرة على الضغوط والتوترات الخاصة بالخروج على التقاعد.

نلاحظ أن التكوين حسب مرحلة التوظيف يشمل: التكوين الذي يهدف إلى تعريف الموظف الجديد بقواعد العمل، أهدافه وخصائص الوظيفة ومسؤولياتها التي سوف يمارسها، التكوين في موقع العمل ويكون من المشرفين المباشرين، تكوين لتجديد المعارف والمهارات لمواكبة التطورات التكنولوجية، التكوين لتولي وظيفة جديدة سواء من خلال الترقية أو النقل لسد الثغرة في الاختلاف ومعالجة القصور في الاداء، والتكوين بغرض تهيئة الموظف نفسيا للحالة على التقاعد (ماهر، 2007، ص ص 325-326).

- التكوين حسب المكان:

ينقسم هذا النوع من التكوين إلى:

- التكوين داخل المؤسسة: قد ترغب الشركة في عقد برامجها داخل الشركة سواء بمكونين (مدربين) داخل أو خارج الشركة وبالتالي على الشركة تصميم البرامج أو دعوة مكونين للمساهمة في تصميم البرامج ثم الاشراف على تنفيذها وهناك نوع آخر من التكوين الداخلي.

في هذا النوع من التكوين، يقوم الرؤساء المباشرون بتزويدهم للعاملين بالمعارف والمهارات اللازمة لاداء العمل أو الاشراف أو على قيام بعض العاملين القدامى ذوي الخبرة بهذه المهمة وفي هذا الاسلوب يتاح للمكونين أن يقلد مكنونه وأن يلتقط المهارات اللازمة لاداء العمل منه.

ويمتاز هذا النوع بتمائل وتشابه ظروف التكوين مع ظروف أداء العمل وبالتالي سهولة نقل ما يمكن تعلمه إلى حيز الواقع والعمل.

- التكوين خارج المؤسسة: تفضل هذه الشركة أن تنتقل كل أو جزء من نشاطها التكويني خارج الشركة ذاتها وذلك إذا كانت الخبرة التكوينية وأدوات التكوين متاحة بشكل أفضل خارج المؤسسة.

ويمكن الاستعانة في التكوين اما بمؤسسات خاصة أو الالتحاق بالبرامج الحكومية:

- شركات التكوين الخاصة: على أي شركة تسعى إلى التكوين الخارجي بواسطة سوق التكوين أن تقوم بتقديم مثل هذه المكاتب والشركات.

- برامج حكومية: تقوم الدولة أحيانا بدعم برامج التكوين وذلك من خلال منظمات أو مؤسسات الدولة وهي عادة تركز على رفع المهارات والمعارف في مجالات تهتم بها الدولة.

نلاحظ ان هذا النوع من التكوين يشمل: التكوين داخل المؤسسة حيث تقوم بتصميم البرامج التكوينية او بالاستعانة بمكونين من خارج المؤسسة، وقد يقوم المشرف المباشر بتقديم المعلومات والمعارف لخبرته في العمل، إضافة إلى التكوين خارج المؤسسة الذي يكون إما في شركات خاصة او من خلال مؤسسات حكومية.

(الساعاتي، 1998، ص ص118-119)

ومهما يكن فإن التكوين في مكان العمل أو في أماكن خاصة ببعض السلبيات وبعض الايجابيات يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

الجدول رقم 01: إيجابيات وسلبيات التكوين في مكان العمل أو في أماكن خاصة.

التكوين في مكان العمل	التكوين في أماكن خاصة
الاييجابيات	الاييجابيات
- عدم الحاجة الى التجهيزات. - عدم الحاجة الى مكونين. - يعتبر التكوين جزء من العمل. - يحقق للمتكون علاقات عمل مبكرة. - القدرة على التحكم في عملية التعلم. - قلة التكلفة. - لا وجود لمشكلة نقل المكونين.	- الابتعاد عن ضغط العمل. - وجود وقت كافى للتكوين. - سهولة الكشف عن مشكلات التكوين الدقيقة. - بيئة التكوين المريحة تساعد على التعلم. - تحقيق عنصر الاهتمام من المتكونين. - إمكانية تجربة الفرضيات وتبادل الخبرات والمعرفة. - تنمية المعنويات والحوافز.
السلبيات	السلبيات
- قد لا تكون لدى المشرفين الخبرة كمكونين. - عدم إعطاء وقت كافى للتكوين. - احراج المتكونين امام الموظفين ذو الخبرة.	- بيئة التكوين صناعية. - عدم تقبل بعض المتكونين الابتعاد عن عائلاتهم. - صعوبة نقل المتكونين. - إضاعة وقت طويل. - أحيانا يتطلب نفقات سفر.

(القبلان، 1992، ص32)

- التكوين حسب نوع الوظائف:

حسب هذا النوع من التكوين، نميز عدة تصنيفات نلخصها فيما يلي:

- التكوين المهني: يهتم هذا النوع بالمهارات اليدوية والميكانيكية ومن أمثلتها أعمال الكهرباء، النجارة الميكانيك، الصيانة والتشغيل وغيرها، فهنا نجد أن الاسلوب المتبع في بعض الاحيان هو تعيين بعض العمال الجدد كمساعدين للعاملين القدامى، وذلك بغرض معرفة فنون المهنة، كما توجد المعاهد الفنية ومراكز التكوين المهني التي يمكن الالتحاق

بها للتكوين على بعض المهن، وغالبا ما تتوفر في هذه المراكز التكوينية الامكانيات الضخمة التي تمكن من اكتساب العمال مهارات وقدرات كبيرة. وينطوي هذا التكوين المهني على إعداد الفرد ليس فقط للقيام بعمل واحد ولكن بعدة أنواع من الاعمال المتعلقة ببعضها، أي يكون الغرض من التكوين إلمام الفرد بحرفة معينة وتكوين المهارة لديه على كل فنون الحرفة ويرجع تاريخ هذا النوع من التكوين إلى القرون الوسطى والعصور القديمة .

- التكوين التخصصي: يتضمن هذا التكوين المعارف والمهارات المتخصصة لمزاولة وظائف متخصصة أعلى من الوظائف الفنية والمهنية وتشمل عادة الاعمال المحاسبية، المشتريات، المبيعات هندسة الانتاج وهندسة الصيانة. ويهدف هذا التكوين إلى تنمية المهارات والخبرات المتخصصة بغية توفير الامكانيات لمواجهة مشاكل العمل، والمهارات هنا لا تركز كثيرا على الاجراءات الروتينية وانما تركز على حل المشاكل المختلفة وتصميم الانظمة والتخطيط لها ومتابعتها واتخاذ القرار فيها.

- التكوين الاداري: يتضمن هذا التكوين المعارف والمهارات الادارية والاشرفية اللازمة لتقلد المناصب الادارية الدنيا (الاشرفية) أو الوسطى أو العليا وهي معارف تشمل العمليات الادارية من تخطيط وتنظيم ورقابة، واتخاذ قرارات وتوجيه وقيادة وتحفيز وادارة جماعات العمل والتنسيق والاتصالات (ماهر، 1998، ص396). وباختصار هو تكوين يغطي احتياجات التكوين المطلوب إجراؤه للقادة والرؤساء.

نلاحظ ان هذا النوع من التكوين يشمل: التكوين المهني الذي يضم تكوين العاملين ذوي المهارات اليدوية كأعمال الكهرباء، الميكانيك... إلخ، وكذا التكوين التخصصي الذي يشمل المعارف والمهارات المتخصصة كالأعمال الحاسبية، المشتريات... إلخ، والتكوين الاداري الذي يضم العمليات الادارية من تخطيط وتنظيم ورقابة (عبد الباقي، 2000، ص276).

5.3. طرق التكوين:

يمكن إبراز طرق التكوين حسب موقع ومكان العمل وهي:

1.5.3. طرق التكوين في مكان العمل :

- التكوين عن طريق الرئيس المباشر: تلقي هذه الطريقة عبء التكوين على عاتق الرئيس المباشر (المشرف)، باعتبار أن الرئيس المباشر مسؤول على رفع الكفاءة الإنتاجية في الوحدة التي يشرف عليها ومن ثم تكون علاقته بمرؤوسيه علاقة تكوينية.

وبموجب هذه الطريقة يتم تكوين الفرد في نفس مكان العمل وفي ظروفه الواقعية، وخلال وقت العمل الرسمي، تحت إشراف رؤسائه المباشرين الذين يوجهونه ويصححون له أخطائه، فهذه الطريقة تسمح للفرد بالتعلم من خلال أدائه الفعلي للعمل.

- التكوين عن طريق عامل قديم: لا تختلف هذه الطريقة في التكوين عن الطرق السابقة، فقد يتولى التكوين أحد العاملين القدامى، ممن لهم خبرة طويلة في العمل ولديهم معلومات فنية كبيرة إلى جانب توفر القدرة لديهم كمعلمين، يقدمون المعرفة للمتكونين من خلال الوصف والإيضاح والشرح والتطبيق وإكساب الخبرة.

- التكوين تحت توجيه وملاحظة المشرف: يحدد المشرف دورا إيجابيا منظما في تكوين مرؤوسيه على أداء أعمالهم ويشار إلى هذا التكوين إلى أن طريقة تحت التوجيه المنظم والملاحظة المستمرة من قبل المشرف المكون (سلطان، 2003، ص197).

2.5.3. طرق التكوين خارج العمل:

- أسلوب المحاضرة: فهو يعتبر عملية تعلم وأخبار أو بمعنى آخر هو عبارة عن حديث مكتوب أو غير مكتوب يقدمه فرد لمجموعة ما، وقد يكون هذا الحديث نقاش وحوار، ويعتمد نجاح مثل هذا الأسلوب على المحاضر نفسه، وعلى مقدار براعته وقدرته على تنظيم أفكاره وآرائه وعرضها على مستمعيه (نجيب، 1996، ص141).

- أسلوب الندوات والمؤتمرات: تعتمد هذه الطريقة على تجزئة موضوع التكوين إلى مواضيع فرعية ويعطي للمشاركين وقتا كافيا للإعداد والتحضير من أجل مناقشة موجهة لموضوعات محددة، تحت قيادة أحد الأفراد تختاره المجموعة، أو عن طريق مناقشة جماعية.

- طريقة تمثيل الأدوار: يقوم مسؤول التكوين بعرض المشكلة والخلفية العلمية لها ومبادئها ثم يعطي المسؤول مثلا عمليا، على أن يقوموا هم بتنفيذه، وهذه الطريقة ما هي إلا محاولة لتقليد الواقع ويرتكز هذا النوع في حالات مثل: التكوين على البيع والتسويق، التكوين على إدارة المقابلات الشخصية... الخ (ساعاتي، 1998، ص197).

- طريقة التطبيقات العملية: بموجب هذه العملية يقوم المكون بأداء عمل معين بطريقة عملية سليمة أمام المتكونين، موضحا لهم طريقة وإجراءات الأداء والعمليات وتصلح هذه الطريقة خاصة في الأعمال اليدوية والحرفية (صلاح الدين، 2000، ص181).

- طريقة مناقشة حالات: الحالة هي وصف لموقف عمل معين، تكتب على شكل مذكرة لفكرة معينة أو قضية ويطلب من المتكون حل هذه القضية وإعطاء الحلول لها، بعد تحديد المشكل المطروح، إذ يساعد هذا الأسلوب المتكون على اكتساب مهارات في تشخيص وتحليل المشاكل المعقدة والمتباينة.

- طريقة التكوين الفردي أو الجماعي: ونعني بالتكوين الفردي تكوين كل فرد على حدا، ويتم هذا عن طريق التكوين أثناء العمل. أما التكوين الجماعي يقصد به تكوين أكثر من فرد واحد، قد يتم في مراكز التكوين داخل المؤسسة، أو خارج المؤسسة (مراكز متخصصة). (صلاح الدين، 2000، ص279)

- تكوين الحساسية: تهدف هذه الطريقة إلى تنمية روح الاعتماد على الذات والتبصر بالمشاكل الذاتية داخل الجماعة، وتبدأ بتكوين جماعة التكوين من 10 إلى 20 فرد. على أن لا يكون هناك قائد محدد، ولا مشكلة محددة بصورة سالفة، والتوجيه الوحيد لهذه الجماعات هو محاول دراسة سلوك الأفراد والجماعة ومشاعرهم ومشاكلهم، ويؤدي تكوين الحساسية إلى التقارب بين أفراد الجماعة وفهم مشاكلهم والطرق البديلة للحل ومحاولة توفيق هذه الحلول لطبيعة الجماعة أو تغيير طبيعة سلوك الجماعة.

(ماهر، 1999، ص344)

- طريقة التنقل بين الوظائف: يعني نقل الفرد المراد تنميته من وظيفة ذات مهام وشروط أداء معينة إلى وظيفة أخرى لها مهام وشروط أداء مختلفة، إذ أن ممارسة الفرد المتكون لمهام وأعمال وظيفية خلال فترة قد تمتد بين 04 إلى 06 أشهر ثم انتقله إلى وظيفة أخرى ذات مهام وأعمال مختلفة قد (تستغرق نفس المدة الزمنية) تكسبه المهارات والخبرات الجديدة.

وعليه فالتنقل بين الوظائف يساهم في إثراء وتوسيع المهام الوظيفية وإدراك واكتساب الخبرات التي تؤهله لمعرفة مهام تنظيم المؤسسة ككل (حسن إبراهيم، 2002، ص278).

يتضح من خلال الطرق المعروضة سابقا عدم وجود أسلوب مثالي أو أفضل للتكوين يصلح استخدامه بصفة عامة، وإنما تختلف طرق التكوين باختلاف الظروف والمواقف. فاختلاف المستوى الوظيفي للمتكونين يحتم اختلاف طرق وأساليب التكوين في كل مستوى في السلم الهرمي للمؤسسة، إضافة إلى اختلاف الغرض من عملية التكوين والتطوير والتنمية يحتم اختلاف طريقة التكوين المستخدمة والإمكانيات التي تسخرها المؤسسة في تفعيل كفاءة التكوين.

6.3. تحديد الاحتياجات التكوينية:

تلجأ الكثير من المنظمات إلى تصميم برامج التكوين وتخصيص موارد مالية عالية لها، وذلك بسبب اعتقاد هذه المنظمات بضرورة هذه البرامج، وتخطيط بعض المنظمات في هذا السعي، وذلك بسبب عدم استناد تصميم البرامج إلى حاجة فعلية للتكوين، وما يزيد الأمر سوءاً أن هناك اعتقاد لدى المنظمات ورجال الإدارة بأن التكوين (التدريب) يمكنه أن يحل مشاكل انخفاض الأداء، في حين كثير من هذه المشاكل يمكنها أن تحل بأساليب أخرى غير التكوين. لذلك فإن تحديد الحاجة إلى التكوين ينبغي أن يستند إلى تشخيص سليم لأسباب المشكلات التي تعاني منها المنظمة ويعاني منها الأفراد (ماهر، 2004، ص329).

ونعني بالحاجات التكوينية المعلومات أو المهارات التي يراد تعديلها وتطويرها في الأفراد، وهي لا تقتصر فقط على جوانب الخلل أو النقص، ولكن جوانب تطويرية استعداداً لترقية الأفراد أو مواجهة تغيرات متوقعة.

والحاجات التكوينية مستمرة، ومتجددة وتظهر في مراحل عديدة في حياة المنظمات وبما أنها أول خطوة في تخطيط البرامج التكوينية، فإنه يستدعي تحديداً دقيقاً وواضحاً لهذه الاحتياجات حتى تتحقق الأهداف المسطرة، وتقوم المنظمات بتحديد حاجاتها التكوينية في المراحل التالية:

- ملاحظة ضعف الأداء الذي يراد علاجه .
- إعداد الأفراد الجدد عند تعيينهم.
- نقل الأفراد أو ترقيةهم.
- افتتاح فروع جديدة تابعة للمؤسسة .

1.6.3. تصميم برامج التكوين: بعد تحديد الحاجة إلى التكوين تقوم المؤسسة بتصميم

برامج التكوين، ومن هنا يتم بناء البرنامج التكويني وتصميمه لتحقيق الأهداف المرجوة. "تصميم البرنامج التكويني عملية تعني تحديد الأهداف التكوينية التعليمية وانتقاء مفردات البرنامج وتتابعها وتوقيتها والأساليب التكوينية التي ستعتمد وشروط المشاركة بالبرنامج ومعايير تقييم قياس فاعلية البرنامج" (السالم و حرحوش، 2002، ص132).

وتتضمن عملية تصميم البرنامج عدة إجراءات هامة وهي:

- تحديد أهداف البرنامج.
- تحديد نوع المهارات التي سيتم تكوينها.
- وضع المنهاج المناسب للتكوين.
- اختيار أسلوب التكوين.
- اختيار المكونين.

- تحديد مكان التكوين.
- تحديد فترة التكوين.
- توفير مستلزمات التكوين (نجيب، 1996، ص248).

2.6.3. تنفيذ برامج التكوين :

يلي مرحلة التصميم لبرنامج التكوين مرحلة أخرى هي تنفيذ البرنامج، سواء كان هذا البرنامج داخل المؤسسة أو خارجها، فعلى مدير وأخصائي التكوين الإشراف على التنفيذ والتأكد أن التصميم الذي وضع قد أمكن تنفيذه.

ويتضمن تنفيذ برنامج التكوين أنشطة هامة هي وضع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج وترتيب مكان وقاعات التكوين، والمتابعة اليومية لسير البرنامج.

- وتتوقف طول فترة التكوين على طبيعة ومستوى المتكولين، كما يتم توزيع الوقت المحدد لكل موضوع على الأساليب التكوينية التي يتضمنها البرنامج (ماهر، 2004، ص348).

- كما يجب كذلك تحديد مكان تنفيذ البرنامج التكويني سواء داخل المنظمة أو خارجها في مراكز متخصصة.

- وبصفة عامة فإن اختيار المكان المناسب لتنفيذ البرنامج التكويني يحكمه عاملان أساسيان هما:

- مدى توفر إمكانيات التكوين لدى المنظمة، من حيث المكونات ووسائل التكوين التي تساعد المتكولين على استيعاب المعلومات والمعارف المقدمة في البرنامج التكويني.
- مدى توفر أجهزة تكوين خارجية ومدى توفر إمكانيات وظروف جيدة للتكوين بهذه المراكز (الهيثي، 2000، ص218).

3.6.3. التقييم :

التكوين كأى من الوظائف الأخرى لإدارة الموارد البشرية، لابد من متابعته وتقييمه لغرض تحديد مدى فعاليته، ذلك أن وجود مجموعة من المحاضرات أو المواضيع لا يضمن حدوث التعلم لدى المتكون وعليه فإن مسؤولية إدارة الموارد البشرية لا تنحصر في تحديد الحاجة إلى التكوين، ومن يحتاج إليه ونوعية ذلك التكوين، بل تمتد لنتبث بأساليب علمية أن هذه الاحتياجات قد تمت تلبيتها بواسطة برنامج التكوين.

ولإنجاز عملية التقييم من الضروري تقييم جميع العناصر المكونة لهذه العملية، وقد حدد "وليام ترسي" هذه العناصر في:

- المتكون.
- المكون.
- محتوى البرنامج.
- التسلسل والوقت المخصص للتكوين.
- استراتيجيات التكوين.
- المواد وأجهزة التكوين.

وتتم هذه العملية عبر خطوات وهي:

- تحديد طرق التقييم.
- تحديد فلسفة ومنهجية التقييم.
- تحديد أسلوب جمع البيانات.
- جمع البيانات.
- تحليل البيانات.
- استخلاص النتائج.
- وضع توصيات خاصة بالمستقبل (ترسي، 1990، ص ص 582-600).

7.3. مشكلات ومعوقات التكوين:

إذا كانت مهمة مسؤولي التكوين حيوية وضرورية للرفع من فعالية التنظيمات، إلا أن هناك عدة مشاكل تمنعها من تحقيق أهدافها وتحول دون إمكانية تنفيذ برامجها. ويمكن توضيح هذه المشكلات والمعوقات في:

- جهل بعض المسؤولين لأهمية الدور الذي يمكن لمصلحة التكوين أن تلعبه، وبالتالي اعتباره مصلحة إدارية موجودة لأنها واردة في الهيكل التنظيمي للوحدة وهمها الوحيد هو أخذ ملفات العمال الجدد إلى مصلحة المستخدمين واستقبالهم الأولي.
- عدم كفاءة الكثير من القائمين على هذه المصالح، حيث يقومون بأعمال روتينية وإدارية تتماشى مع فهمهم لمهمة مسئول التكوين.
- اعتبار مصلحة التكوين غير منتجة مثلها مثل المصالح الإدارية الأخرى، وبذلك تقل أهميتها وأهمية الدور الخاص بها (بوفلجة، 2002، ص ص 77-78).
- هناك اعتقاد من العاملين بأن الدورات التكوينية تمثل عدم قدرة العامل على القيام بعمله وهذا يوضح افتقار العاملين إلى الفهم السليم بأهمية التكوين ومدى منفعة لهم وللمنظمات التابعة لها مما يؤدي بهم إلى أن النظر إلى التكوين بأنه تقليل من قدرتهم ومكانتهم.
- عدم توفر المكونين الأكفاء المعدين إعدادا تربويا مناسباً يمكنهم من فهم العملية التربوية أو فهم نفسية الموظف الدارس، فالتكوين علم له منهجيته وأصوله العلمية وفلسفته ومبادئه العلمية وأدواته وأساليبه، لهذا فعدم وجود مكونين متخصصين في العملية التكوينية يعوق دون تحقيق أهداف التكوين.
- عدم توفر التسهيلات اللازمة للقيام بالعملية التكوينية.
- عدم وضوح أهداف البرنامج التكويني الذي يمثل أساساً نجاح الدورة، ومع انعدام الوضوح في تحديد الأهداف الخاصة بالتكوين ينعدم التقويم العلمي ولا يكون ممكناً.

- افتقاد الدورة التكوينية للأسس العلمية والعملية في تخطيط وتنفيذ وتقييم ومتابعة النشاط التكويني حيث الاعتماد الغالب في هذه الدورات على الأساليب التقليدية التي تحول دون إمكانية تقدم أو تطوير أنظمة المنظمة أو تحقيق كفاءة وفعالية التكوين.
(الجميل، 1998، ص ص 107-109)

خلاصة:

التكوين يعد من المواضيع الحيوية في الوقت الحالي، وهذا هو الحال في عصر العولمة حيث يتوجب على جميع المؤسسات تحسين أداء أعمالها، لتفادي المخاطر من جهة ولتحقيق أعلى مستوى من الإنتاجية من جهة أخرى. ففكرة الاهتمام بوظيفة التكوين تضمن للمؤسسات تحقيق أهدافها وكسب أفضل أداء لأعمالها. وقد قمنا في هذا الفصل بدراسة موضوع التكوين الذي يهدف إلى تحقيق هدف رئيسي وهو تحسين أداء الموظفين داخل المؤسسة. ومن خلال هذا الفصل الذي قمنا بدراسته من مختلف الجوانب توصلنا إلى أن على المؤسسة توفير كل الوسائل والجهود اللازمة لتحقيق النجاح، كما يجب على المؤسسات تحديد تكلفة خاصة لهذه الوظيفة وتوفير أفضل الوسائل والظروف، فهذه العناصر مجتمعة تساهم في تحقيق تدريب ناجح وفعال.

الفصل الرابع:

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد:

ان دراسة بعض الظواهر التي تلاحظ في مجتمع ما، تستدعي النزول الميدان من أجل توثيقها وتحليل مظاهرها بدقة وذلك لفهمها بشكل اعمق والاحاطة بمختلف ابعادها دون اغفال أي جانب يمكن ان يساهم في تفسيرها ومن هذا المنطلق تأتي دراستنا التي تهدف الى تقديم تصور علمي حول الظاهرة اعتمدنا على مجموعة من الخطوات المنهجية والتي تتمثل في: الدراسة الاستطلاعية التي ساعدتنا على التعرف بشكل اولي على واقع مجتمع الدراسة كما ساهمت في تشكيل فكرة أولية عن العينة التي سنتعامل معها لاحقاً، وجعلتنا نتأقلم مع ميدان الدراسة وحضرتنا لنكون مرتاحين اثناء مباشرة للدراسة الأساسية، عينة الدراسة التي تعتبر خزان للمعلومات التي نسعى إلى افتكاكها، أدوات جمع البيانات، بحيث يمكن الاعتماد على أكثر من أداة لجمع المعلومات بغية الحصول على دلائل أكثر لتدعيم ما افترضناه، مع الحرص ان تكون النتائج فيها دقيقة وموثوقة وملائمتها لطبيعة الدراسة وخصوصيتها، وهي كذلك المرحلة التي قمنا لأجلها بإعداد استبيان أولي، الأساليب الإحصائية المستعملة التي تعمل على إضفاء الموضوعية على النتائج التي نخلص إليها، وفي الأخير الصعوبات المواجهة في تناول الدراسة، وهي في رأينا، عناصر مترابطة ومنسجمة فيما بينها، وهو ما قمنا به في هذا الفصل.

1.4. الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري القطب الجامعي تامة بتيزي وزو، خلال شهر أفريل 2025، وقد اختيرت هذه الكلية نظرا لتلائمها مع متطلبات موضوع الدراسة، وكانت أهدافها محاولة أخذ فكرة أولية عن الموضوع والمنحى الذي سيتخذه بعد ذلك، حيث قد اعتمدنا ك تقنية بحث فيها على استبيان أعد سلفا كما تمت الاستعانة بجهاز تسجيل رقمي لتسجيل استجابات المفحوصين الذين وافقوا على ذلك، وعلى كناش وقلم رصاص لتسجيل استجابات من رفض التسجيل الصوتي، وكان ثبات الاختبار باستخدام الفا كرومب خ مساويا لـ 0.69 وهو قيمة عالية ما يثبت مدى ثباته.

2.4. منهج الدراسة:

يعتبر المنهج العلمي من اهم الخطوات في البحث العلمي، فهو يساعد في كيفية تناول الظاهرة قيد الدراسة بطريقة منهجية وفق أدوات بحثية معينة، وبما اننا بصدد دراسة علمية تبحث في اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي نرى انه الأنسب بالنسبة للدراسات الاستقصائية والذي يعتبر من أشهر المناهج استخداما في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهو ما مكننا من الإحاطة بالظاهرة المدروسة وإقامة علاقات بين عناصرها.

3.4. ميدان الدراسة:

أجريت دراستنا في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري تامة بتيزي وزو، باعتبارها مكان الدراسة، الأمر الذي مكننا منذ حوالي 9 أشهر من تسجيل بعض الآراء المتعلقة باتجاهات الأساتذة نحو التكوين وباعتبارنا جزءا من هذا الفضاء. فتعتبر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية حديثة النشأة مقارنة بالكليات الأخرى لجامعة مولود معمري، حيث تتواجد في القطب الجامعي بتامة، افتتحت بداية من الدخول الجامعي 2009/2008، كانت تسميتها "ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية" وكانت تابعة لكلية الآداب والعلوم الإنسانية، يرأسها مسؤول ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية، ثم تطورت وأصبحت تسمى بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية حسب مقتضى المرسوم 308/10 المؤرخ في 2010/12/05.

وحسب المرسوم التنفيذي رقم 253/98 عرفت الكلية بأنها وحدة للتعليم العالي والبحث العلمي في المجال العلمي والتكنولوجي، وتسيير من طرف العميد ونوابه والأمين العام، وتضم مكتبة مركزية تابعة للقطب وأقسام إدارية، وكل قسم يسيّر من طرف رئيس القسم ونائبين له.

4.4. عينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من 234 أستاذ يشكلون كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وقد اخترنا منهم بطريقة عشوائية بسيطة دون شرط مسبق، 100 فرد كعينة للدراسة، بمستوياتهم المتربصين، المساعدين والمحاضرين قسمي 'أ' و'ب' وأساتذة التعليم العالي، ويبين الجدول التالي بعض خصائصهم.

جدول رقم 2: يمثل خصائص عينة الدراسة.

المتغير	الفئة	تكرار	%
السن	18/35	24	24
	36/55	67	67
	56 فما فوق	9	9
الجنس	ذكر	47	47
	أنثى	53	53
الحالة العائلية	أعزب	31	31
	متزوج	69	69
الشهادة المتحصل عليها	ماجستير	13	13
	دكتوراه علوم	64	64
	دكتوراه ال.ام.دي	23	23
المسمى الوظيفي	مساعد أ	32	32
	مساعد ب	7	7
	محاضر أ	33	33
	محاضر ب	11	11
	بروفيسور	17	17
	10 الى 11	51	51
سنوات الخبرة	11 إلى 20	39	39
	21 إلى 30	6	6
	31 فما فوق	4	4

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن بالنسبة لفئة 55/36 هي الأعلى على غرار الفئتين الأخرى وقد بلغت نسبتها الى 67 %، اما بالنسبة للفئات الأخرى فنجد ان الفئة بين 35/18 فقد جاءت في المرتبة الثانية بنسبة 24 % في حين بلغت النسبة 9 % بالنسبة للذين يبلغ سنهم 56 فما فوق، أما بالنسبة

لمتغير الجنس، فتتراوح بين 47 % للذكور و53 % للإناث، معطيات تؤكد لنا عدم التوازن بين الجنسين في نسب التدريس في الجامعة، وقد يعزى ذلك لنفس التوزيع الذي يسجل تقريبا سنويا في نسب النجاح في مختلف الامتحانات والمسابقات الوطنية على غرار شهادات التربية الوطنية خصوصا التعليم المتوسط والباكالوريا، إضافة إلى أطوار التعليم الجامعي حيث تتفوق الإناث على الذكور في نسب الأطوار الثلاث، الليسانس، الماستر والالتحاق بالدكتوراه، ويكون من الطبيعي استمرار تلك الديناميكية عندما يتعلق الأمر بالتوظيف للالتحاق بالجامعة كأستاذة، وما يفسر حسبنا تفوق عنصر الإناث على الذكور بالتواجد ضمن قوائم التدريس بالجامعة، في حين نجد حسب متغير الحالة العائلية 31 % عزاب، مقابل 69 % متزوج وهو أمر منطقي إذا ربطناه بتوزيع متغير الجنس حيث تمثل الإناث تقريبا نصف الأساتذة، أما بالنسبة للشهادة المتحصل عليها لهؤلاء فنجد نسبهم تتراوح بين الماجستير 13 %، دكتوراه علوم بنسبة 64 %، في حين بلغت النسبة لفئة دكتوراه أ ل أم دي ب 23 %، ومن خلال هذا نلاحظ أن أغلبهم قد تحصلوا على دكتوراه علوم وقد أكملوا تدرجهم الأكاديمي والمهني، في حين سجلنا حسب متغير سنوات الخبرة نجد أن 51 % يملكون خبرة 10 سنوات أو أقل، وهو أمر منطقي كذلك إذا ما ربطناه بمتغير السن، حيث يشكل الشباب تقريبا نصف العينة، مقابل 39 % ذوي خبرة تتراوح بين 11 و20 سنة وبنسبة 6 % تتراوح بين 21 و30 سنة، و4 % تتراوح خبرتهم المهنية ما بين 31 وما فوق وهم على أبواب التقاعد.

5.4. أدوات جمع بيانات الدراسة:

نظرا لطبيعة الموضوع وتشعب جوانبه، ارتأينا ضرورة استخدام كل ما يمكننا من الإلمام بالموضوع من جوانبه المختلفة، لذلك اعتمدنا في هذه الدراسة على وسيلتين منهجيتين لجمع البيانات، هي الاستبيان والتسجيل الصوتي.

1.5.4. الاستبيان:

يهدف الاستبيان الحالي إلى اكتشاف اتجاهات اساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تجاه العوامل التالية:

- واقع التكوين في جامعة مولود معمري.
- فئات التكوين الأكثر طلبا من طرف الأساتذة الجامعيين.
- آفاق (سبل ووسائل) تطوير التكوين الموجه للأساتذة الجامعيين.

تم تصميم الاستبيان بناء على ما اطلعنا عليه من دراسات حول اتجاهات الأساتذة نحو التكوين الجامعي، وإلى ما سجلناه على مستوى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بشكل عام، حيث راعينا في تصميم الاستبيان الحالي ما يلي:

- أسئلة مغلقة، يتضمن كل واحد منها إجابتين فقط، يطلب من المفحوص الإجابة عليها حسب حالته،
- أسئلة مغلقة، يتضمن كل واحد منها ثلاث إجابات أو أكثر، يطلب من المفحوص اختيار واحدة فقط،
- أسئلة مغلقة، يتضمن كل واحد منها خمسة مستويات للإجابة، تتدرج من الإيجابي الكلي إلى السلبي الكلي، ويطلب من المستجوب اختيار إمكانية واحدة منها فقط، هذا الفئة من الأسئلة هو الذي يندرج ضمن ما يعرف بمقياس "ليكرت"، وهو أكثر المقاييس شيوعاً، حيث يطلب فيه من المبحوث أن يحدد درجة موافقته أو عدم موافقته على خيارات محددة، وهذا المقياس مكون غالباً من خمسة خيارات متدرجة يشير المبحوث إلى اختيار واحد منها على النحو التالي: موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً، ولكي يتمكن من قياس اتجاهات الأساتذة فإننا نقوم بإعطاء نقاط أو درجات إلى هذه الاختيارات تتدرج من 5 إلى 1 بحيث تعطى الدرجة 5 إلى إجابة "موافق جداً" في حالة العبارات المواتية لاتجاه موضوع الدراسة، وتعطى الدرجة 1 إلى الإجابة "معارض جداً".

وقد تم اللجوء إلى الأسئلة المغلقة لـ:

- التغلب على مشكل التعبير اللغوي لدى المستجوب.
- أنها لا تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة.
- أنها لا تحتاج وقتاً طويلاً للتحليل.

وكان الاستبيان في شكله النهائي كما يلي:

- الديباجة الخاصة بالتعريف بمن نحن، وما نقوم به، وما المطلوب من المفحوص القيام به وكيف.
 - أسئلة تتعلق ببيانات الفرد ذاته، خصوصاً السن، الجنس، الحالة العائلية، الشهادة المتحصل عليها، وسنوات الخبرة.
 - أسئلة تتعلق بواقع التكوين في جامعة مولود معمري.
 - أسئلة تتعلق بفئات التكوين الأكثر طلباً من طرف الأساتذة الجامعيين.
 - أسئلة تتعلق بأفاق (سبل ووسائل) تطوير التكوين الموجه للأساتذة الجامعيين.
- (أنظر الملحق رقم 1)

ولقد قمنا بعرض هذا الأخير في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم 5، تم اختيارهم من أساتذة ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية من جامعات مختلفة للتأكد من صدق أداة الدراسة، إذ طلب منهم إبداء آرائهم حول وضوح عبارات الاستبيان، وملائمتها للمحاور التي تنتمي إليها وأهميتها في قياس ما وضعت من أجل قياسه، بالإضافة

إلى إدخال أي تعديلات على صياغة تلك العبارات أو الإضافة إليها أو أية ملاحظات يمكن أن تسهم في تطوير أداة الدراسة، وفي ضوء التوجيهات التي أبدوها قمنا بإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وعليه يمكننا اعتبار أنه صادق ظاهريا من حيث الأبعاد والبنود المكونة له، وأصبح يحتوي على 24 فقرة موزعة بين سؤال وبند، على 4 محاور والجدول التالي يوضح بشكل أدق توزيع الأسئلة والبنود تبعا لكل محور.

جدول رقم (3): توزيع بنود استبيان الدراسة حسب المحاور

المحور	موضوع المحور	البنود
التمهيدي	البيانات الشخصية	أ، ب، ج، د، هـ، و.
الأول	واقع التكوين في جامعة مولود معمري	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8.
الثاني	فئات التكوين الأكثر طلبا من طرف الأساتذة الجامعيين	9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16.
الثالث	آفاق (سبل ووسائل) تطوير التكوين الموجه للأساتذة الجامعيين	17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24.

وللتحقق من ثبات الاستبيان فقد استعنا بمعادلة ألفا كرومباخ فكان معامل الثبات الكلي مساويا لـ 0.71 (أنظر الملحق رقم 2) وهي قيمة عالية تعبر عن ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في نتائجه، هذا وقمنا بتوزيع 100 نسخة من الاستبيان.

2.5.5. التسجيل الصوتي:

قمنا به عن طريق المسجل الصوتي، فبعد أخذ موافقة المستجوبين فسرنا لهم طريقة التسجيل والهدف منها، وبدأنا العملية بطرح بنود الاستبيان واحدا تلو الآخر وتسجيل إجاباتهم تبعا لذلك، بعدها وبالاتماد على المنهج الكمي والكيفي قمنا بترتيب المعطيات المتشابهة وحدها والمختلفة وحدها وقمنا بتحليلها.

6.4. الأساليب الإحصائية المستعملة:

قمنا بحساب النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار "t" للتحقق من مختلف الفرضيات، وذلك باستعمال البرنامج الإحصائي المعروف باسم الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، الإخراج 25.

7.4. صعوبات الدراسة:

هذه الدراسة أكدت لنا مرة ثانية ما كنا مقتنعين به أصلا، ألا وهو صعوبة البحث العلمي في الجزائر، حيث قد واجهتنا خلال هذه الدراسة عدة صعوبات ومن بينها طول

مدة استجابة الإدارات ذات الصلة على مختلف الطلبات، انخفاض مستوى الاستقبال لديها، ندرة المادة العلمية، وصولاً إلى انصراف الأساتذة عن المشاركة في هكذا عملية، كما أن بعض الأساتذة يترددون في التعبير عن آرائهم بصراحة.

هذه العراقيل طبعاً، لم تنل من عزمنا في الوصول إلى مبتغاننا، مع أنه كان من المفروض أن تُقَابَلْ نشاطات البحث العلمي بكل التسهيلات الممكنة ومن كل الأطراف، إلا أن الواقع كان عكس ذلك، فمنهم من جعلنا نحس وكأننا نتعامل بالمحذور، ومنهم من شكك في مصداقية الدراسة، ومنهم من رفض المشاركة، ومنهم من عرض علينا إحداث تغييرات في الاستبيان، إما بتغيير البنود أو عن طريق تغيير طريقة الإجابة عليه، إلا أن نسبة قليلة من الأساتذة تحمسوا للمشاركة، فمنهم من شجعنا على المواصلة، ووضع لنا كل التسهيلات.

خلاصة:

منذ أن وقع اختيارنا على موضوع "الاتجاهات نحو التكوين" كموضوع للدراسة و"الأساتذة الجامعيين" كعينة دراسة و"كلية العوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري" كميدان للدراسة، وبالاكتفاء على المنهج الوصفي التحليلي واستخدام الاستبيان والتسجيل الصوتي كأدوات لجمع البيانات، جمعنا مجموعة من المعطيات سوف نقوم بعرضها وإخضاعها لبعض الأساليب الإحصائية المختارة وتحليلها وتفسيرها وهو ما سنقوم بعرضه في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة بيانات الدراسة

1.5. عرض وتحليل بيانات الفرضيات:

1.1.5. عرض وتحليل بيانات الفرضية الجزئية الأولى:

لقد قمنا بطرح السؤال الأول للتعرف على مدى الإحاطة بالتكوين لدى الأساتذة الجامعيين، وقد جاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 4 أدناه، إذ عبرت الأغلبية الكبيرة منهم على علمهم بذلك بنسبة 95% ، مقابل 2% الأقلية منهم يرون العكس، وما قد يفسر هذه النسبة العالية هو أن هذا التباين يعبر عن اتجاه إيجابي واضح نحو الإقرار بوجود التكوين ضمن بيئة عمل الأستاذ الجامعي، كما أن معظم الأساتذة قد خضعوا بعد التحاقهم بمناصب عملهم بعد التوظيف مباشرة لدورة تكوين مكثفة من أجل إعدادهم للتغيرات النوعية التي يمكن أن تواجههم في مشوارهم الأكاديمي وذلك إما داخل الوطن أو في الخارج من خلال دورات مباشرة نظمتها المؤسسة، أو عبر تجارب ميدانية مرتبطة بالتكنولوجيا الحديثة والتعليم عن بعد بإعتبار تعاملهم مع الواقع ومن خلال أداء مهامهم البيداغوجية والبحثية، كالمشاركة في المؤتمرات العلمية الوطنية و/أو الدولية.

جدول 4: مدى إحاطة الأساتذة الموجه لهم

البند الأول	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة	59%	36%	3%	0%	2%
المجموع	95%		3%	2%	

بعدها، قمنا بطرح السؤال الثاني لمعرفة مدى معرفتهم بأهم المواضيع التي يعالجها التكوين الموجه لهم، وقد جاءت النتائج كما هي مدونة في الجدول رقم 5، إذ أن أغلبية الأساتذة بنسبة 66% عبروا عن معرفتهم بأهم المواضيع التي يعالجها التكوين وهو ما يعكس إدراكا واضحا لمحتوى التكوين ومجالاته، مثل البيداغوجيا الجامعية، تكنولوجيا الإعلام والإتصال، طرق التقييم، وغيرها من المواضيع المرتبطة بالتحسين المستمر للأداء الجامعي، في المقابل هناك من يرون العكس بنسبة 19%، إذ عبروا عن ذلك حيث يرون أنه لا يوجد مواضيع يتم تصميمها من طرف الوزارة للعملية التكوينية، وإنما الأستاذ هو من يقوم بوضع البرامج التي هو بحاجة إليها من العملية التكوينية التي سوف يستفيد منها. أو يمكن أن يدل هذا على أن هذه الفئة لا تملك معرفة دقيقة بمحتوى التكوين، وقد يعزى ذلك إلى عدم استفادتهم منه بشكل فعلي أو محدودية التواصل داخل المؤسسة الجامعية حول أهدافه ومحاوره.

جدول 5: مدى معرفتهم بأهم المواضيع التي يعالجها التكوين الموجه لهم

البند الثاني	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	24%	42%	15%	9%	10%
المجموع	66%		15%	19%	

ثم، قمنا بطرح السؤال الثالث للتعرف على مدى علمهم بشروط الاستفادة من التكوين الموجه لهم، فمن خلال نتائج الجدول رقم 6 أدناه، فإن أغلبية الأساتذة على دراية بشروط الاستفادة من التكوين بنسبة قدرت بـ 67% مما يشير إلى إنتشار جيد للمعلومات المتعلقة بالتكوين، بينما عبر 10% منهم على عدم علمهم بها وهي نسبة ضعيفة نسبيا وهذا بسبب عدم إهتمامهم أو عدم وضوح الشروط بشكل كامل بالنسبة لهم، ونفسر هذه النسبة المرتفعة على أن شريحة واسعة من الأساتذة قد سبق لهم الإطلاع على مضمون التكوينات أو على الأقل تلقي معلومات أساسية حول الإجراءات المرتبطة بها، سواء عن طريق الإدارات المعنية داخل الجامعة، أو عبر التفاعل المباشر مع الزملاء أو المشاركة في دورات تكوينية سابقة، بحيث أن هذه النسبة تعكس وجود نوع من الوعي التنظيمي لدى الأساتذة، مما يعزز فرص انخراطهم الإيجابي في مختلف البرامج التكوينية، خاصة إذا تم توفير الظروف الملائمة لذلك، من حيث الإعلام والتسهيلات الإدارية والمتابعة البيداغوجية.

جدول 6: مدى معرفتهم بشروط الاستفادة من التكوين الموجه للأساتذة

البند الثالث	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	24%	43%	23%	5%	5%
المجموع	67%		23%	10%	

بعد ذلك، قمنا بطرح السؤال الرابع لمعرفة مدى تقبلهم لمدة التكوين الموجه للأساتذة، فمن خلال نتائج جدول رقم 7، نلاحظ تباين واضح في آراء الأساتذة حول مدة التكوين حيث عبر الأغلبية بنسبة 49% عن عدم رضاهم بالمدة وهي نسبة عالية وهذا راجع إلى أن المدة قصيرة ولا تناسبهم لجمع أكبر قدر من المعلومات التي من أجلها خضعوا إلى التكوين وعدم إلمامهم بكل الجوانب، في المقابل أبدى 43% من الأساتذة موافقتهم وتقبلهم لمدة التكوين الوجيهة لهم حيث أن هذه المدة كافية لهم بالإلمام بكل المعلومات التي يحتاجونها من هذه العملية التكوينية. وتشير هذه النتيجة أيضا إلى أن أغلبية الأساتذة تبدي موقفا سلبيا اتجاه مدة الزمنية المخصصة للتكوين، ما يعكس وجود خلل في تخطيطها أو تنظيمها، ويمكن تفسير ذلك بعدة عوامل محتملة، منها قصر المدة

مقارنة لحجم المواضيع المطروحة، أو عدم توافقها مع الإنشغالات المهنية للأساتذة، ومن خلال هذه المعطيات تبرز ضرورة إعادة النظر في المدة الزمنية المخصصة للتكوين، بما يتضمن تحقيق أكبر قدر من الفعالية والإستفادة لدى الفئة المستهدفة.

جدول 7: مدى تقبلهم لمدة التكوين الموجه لهم

البند الرابع	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	14%	29%	8%	41%	8%
المجموع	43%		8%	49%	

ثم قمنا بطرح السؤال الخامس للتعرف على مدى احاطة الأساتذة بقوانين تنظيم التكوين الموجه لهم، وقد كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم 8، إذ الأغلبية يشعرون بأنهم مطلعون على قوانين تنظيم التكوين بما قدره 64% وهو أمر إيجابي كما يعود ذلك الى جهود المؤسسة في إلمام الأساتذة بكل القوانين، في حين اتجه ما نسبته 12% إلى التعبير عن جهلها بتلك القوانين وهي نسبة ضعيفة نسبيا وما قد يفسر هذا هو عدم إهتمامهم بمعرفة القوانين المنظمة للتكوين وعدم تقربهم من الجهات المسؤولة بشكل جيد، وهذا ما ينبه إلى ضرورة تعزيز التواصل والإعلام داخل الجامعة بخصوص هذه القوانين لضمان أن يكون جميع الأساتذة على دراية بحقوقهم وواجباتهم فيما يخص التكوين.

جدول 8: مدى احاطتهم بقوانين تنظيم التكوين الموجه للأساتذة

البند الخامس	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	30%	34%	24%	9%	3%
المجموع	64%		24%	12%	

بعدها، قمنا بطرح السؤال السادس لمعرفة مدى سهولة الحصول على التكوين الموجه للأساتذة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم 9، إذ عبر 63% من الأساتذة وبالأغلبية أنه من السهل الحصول على التكوين وهذا يعود الى تيسر آليات الحصول عليه وتساوي الفرص وتوفر التكوينات وسهولة الولوج إليها، بينما عبر 17% منهم عن صعوبة الحصول على التكوين للأساتذة وهذا راجع الى نقص التواصل بين مختلف الأطراف وعدم إستفادتهم من التكوين من قبل. كما تشير هذه النتائج إلى وجود إدراك إيجابي لدى معظم الأساتذة حول سهولة الحصول على التكوين مما يعكس توفر قنوات واضحة أو إجراءات مبسطة للإستفادة من هذه العملية، ويمكن تفسير هذا التوجه الإيجابي بوجود تنظيم إداري فعال، وتوفير معلومات كافية حول التكوينات، سواء من

حيث المواعيد أو طرق التسجيل، مما يقلل من العراقيل المحتملة ويشجع على الإقبال عليها كما أن هذا التصوير يعزز الإنطباع بأن الجامعة تضع التكوين ضمن أولوياتها، وتسعى لتقريبه من الأساتذة بطريقة مرنة.

جدول 9: مدى سهولة الحصول على التكوين الموجه لهم

البند السادس	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	25%	38%	20%	15%	2%
المجموع	63%		20%	17%	

بعدها، قمنا بطرح السؤال السابع للتعرف على مدى أهمية تكوين الأساتذة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم 10، إذ عبر ما قدره 98% من الأساتذة وهي نسبة مرتفعة جدا، أن تكوين الأساتذة مهم جدا وهو أمر أساسي وأولوي خاصة بعد عملية التوظيف من أجل إلمامهم بالأمور التي سوف يواجهونها خلال مسارهم وكذا كيفية مواجهتها وتطوير كفاءاتهم، مقابل نسبة 1% نسبة معارضة وهذا ما يؤكد لنا مدى وعي الأساتذة الكبير بأهمية التكوين الموجه لهم في تحسين أدائهم المهني وهذا ما يوضح لنا هذه النسبة العالية. كما نستنتج من هذه النتائج وجود قناعة قوية لدى أغلب الأساتذة الجامعيين بدور التكوين في تعزيز كفاءاتهم المهنية، وتحقيق فعالية أكبر في أدائهم الوظيفي، ويظهر هذا التوجه الإيجابي الوعي المتزايد بأهمية التكوين المستمر لمواكبة التحولات العلمية والبيداغوجية، وهو ما يدفع نحو ضرورة تكثيف برامج التكوين وتوفير أليات واضحة ومنظمة تمكن من الاستفادة الفعلية منها.

جدول 10: مدى أهمية تكوين الأساتذة

البند السابع	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	73%	25%	1%	1%	0%
المجموع	98%		1%	1%	

قمنا بعدها بطرح السؤال الثامن للتعرف عن مدى مواكبة البرامج التكوينية للتطورات العلمية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم 11 فعبر ما قدره 70% برضاهم عن ملائمة البرامج التكوينية للتطورات العلمية بحيث يرون أن البرامج التكوينية تعالج التحديات المعرفية والعلمية والتكنولوجية التي يواجهها الأستاذ في الوقت الراهن في ظل التحولات العالمية الحاصلة، مقابل 12% منهم عبروا عن العكس وهذا يعود الى عدم ملائمتها لحاجات العصر الرقمي والممارسات البيداغوجية الحديثة بالنسبة لهم وكذا عدم مواكبة هذه البرامج لتخصصاتهم وأيضا ربما نقص إطلاعهم على محتوى التكوينات.

جدول 11: مدى مواكبة البرامج التكوينية للتطورات العلمية

البند الثامن	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض
النسبة المئوية	35%	35%	18%	10%	2%
المجموع	70%		18%	12%	

وللتحقق من صدق الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو واقع التكوين في جامعة مولود معمري"، قمنا بحساب اختبار t لعينة واحدة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 12 أدناه، إذ بلغ المتوسط الحسابي 30.96، قيمة t 648، وبانحراف معياري قدره 4.675، ودرجة حرية ب 99، وكل هذا عند مستوى دلالة معتمدة ب 0,05، وكانت مستوى الدلالة المحسوبة ب 0,00 وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو واقع التكوين في جامعة مولود معمري، أي تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

جدول رقم 12: نتائج اختبار t للفروق في اتجاهات الأساتذة نحو واقع التكوين في جامعة مولود معمري

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
واقع التكوين في جامعة مولود معمري	100	30.96	4.67	99	648	0,00	0,05

أنت نتائج الدراسة لتأكد تحقق الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو واقع التكوين في جامعة مولود معمري، وهذا ما يشير إلى وجود تباين واضح في مواقف الأساتذة ويعود هذا إلى عوامل متعددة:

- الخبرة المهنية والمستوى الأكاديمي، بحيث أن الأساتذة الجدد يميلون إلى تقييم التكوين بإيجابية أكبر، ربما لأنهم استفادوا مباشرة من محتوى موجه لهم في مرحلة الانتقال من الدراسة إلى التدريس. في المقابل، قد يرى الأساتذة ذو الخبرة أن التكوين لا يرقى إلى مستوى تطلعاتهم، أو لا يضيف الجديد إلى معارفهم الراسخة.
- كما أن ملائمة التكوين للتخصصات من المؤشرات المهمة بحيث أن بعض الأساتذة لم يجدوا التكوينات ملائمة لتخصصاتهم، ما يطرح إشكالية عدم التخصصية في المحتوى، وهو ما يؤدي إلى الشعور بالإقصاء أو عدم الفائدة، كما يؤثر سلباً أيضاً على اتجاهاتهم.
- ويلعب الجانب الإداري والتنظيمي دوراً كبيراً، فاختلاف الآراء حول سرعة استجابة الإدارة يعكس تفاوتاً في التجربة الإدارية، حيث يقيم البعض الإجراءات على أنها شفافة وسريعة، في حين يراها آخرون بطيئة ومركزية، ما يؤثر على تصوراتهم حول عدالة توزيع فرص التكوين. كما إن تباين الآراء حول وجود تقييم بعد التكوين يشير إلى غياب

معيّار موحد لتقييم أثر هذه التكوينات، ما يحدّ من فعاليتها، ويقلل من قيمتها في نظر بعض الأساتذة، خصوصاً مع غياب آليات رقابية مستقلة (مثل المفتشين أو الملاحظين الأكاديميين).

- التربصات الدولية والتظاهرات الأكاديمية لها دور فالاتفاق الواسع حول أهمية التربصات الدولية والتظاهرات الأكاديمية يؤكد حاجة الأساتذة إلى الإنفتاح على بيئات تعليمية متنوعة ومتقدمة، وإلى فرص احتكاك أوسع بالممارسات العالمية، وهي تجارب تساهم بفعالية في تجديد المعارف وتطوير الأداء.

ويدل تحقق الفرضية الأولى على أن واقع التكوين في جامعة مولود معمري لا يُنظر إليه كممارسة موحدة الأثر أو التقييم، بل يخضع لتجربة فردية تتأثر بعوامل تتعلق بالخبرة، والبيئة الإدارية، والمحتوى الأكاديمي. وهذا ما يجعل من الضروري إعادة النظر في سياسة التكوين الجامعي، من خلال:

- تصميم تكوينات أكثر تخصصاً وملاءمة لحاجات الأقسام العلمية.
 - ضمان عدالة التوزيع والشفافية في الإنتقاء والإشراف.
 - تفعيل آليات تقييم موضوعية لقياس أثر التكوين بعد تطبيقه.
 - دعم التربصات الدولية وتنظيمها ضمن برامج مؤطرة وممولة.
- والإتجاهات الإيجابية المسجلة لدى بعض الفئات يمكن تعميمها وتوسيعها على أن يتم تطوير مضمون التكوين وجعله أكثر استجابة لمتطلبات الأساتذة وتطلعاتهم الأكاديمية والمهنية.

2.1.5. عرض وتحليل بيانات الفرضية الجزئية الثانية:

بعدها قمنا بطرح السؤال التاسع للتعرف على مدى وجود شفافية في توزيع التكوين بين الأساتذة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم 13، إذ نلاحظ أن الأغلبية وافقت الرأي بنسبة 61% بوجود شفافية في توزيع التكوين بينهم ويرجع هذا الى عدم تحيز المؤسسة اثناء توزيع التكوين كما أن التواصل المؤسسي جيد، مقابل 10% ترى العكس أي أن التوزيع يفتقر الى الشفافية ويمكن ارجاع هذا الى عدم احاطتهم بشكل جيد بكامل شروط الاستفادة من التكوين كما أنهم يرون أن بعض الأساتذة استفادوا اكثر من مرة من التكوين في حين هؤلاء لم يستفيدوا إلا مرة واحدة من التكوين. كما يمكن تفسير ذلك إلى أن أغلبية الأساتذة يشعرون بأن هناك عدالة في توزيع فرص التكوين داخل الكلية وهو ما يعكس في نظرهم وجود معايير واضحة وشفافة تعتمدها الإدارة في تنظيم هذه التكوينات وهذا الإدراك الإيجابي يساهم في تعزيز الثقة بين الهيئة التدريسية والإدارة، ويؤدي إلى خلق بيئة مهنية تنسم بالإستقرار والإنصاف، كما أن العدالة في

توزيع فرص التكوين تعتبر عاملا محفزا لرفع الأداء الأكاديمي للأساتذة، لما لها من دور في تحقيق التنمية المهنية.

جدول 13: مدى الشفافية في توزيع التكوين بين الأساتذة

البند التاسع	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	22%	39%	29%	10%	0%
المجموع	61%		29%	10%	

بعدها قمنا بطرح السؤال العاشر بالتعرف على مدى مساهمة التكوين في تحسين علاقتهم بالطلبة، وكأنت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم 14، إذ نلاحظ أن نسبة 75% من الأساتذة يقررون بإسهام التكوين في تحسين علاقتهم مع طلبتهم وهذا يرجع الى التكوين الذي تلقوه مباشرة بعد التوظيف حيث قاموا بتعليمهم طرق وأساليب التعامل مع الطلبة وكيفية مواجهة المشاكل التي يمكن أن تقع بينهم بطرق سليمة وعدم نفورهم من المادة، كما تبرز هذه النتيجة اتجاهها إيجابيا واضحا نحو أهمية التكوين في تعزيز القدرات التواصلية والبيداغوجية، مقابل 3% يتجاوبون بالعكس بأن التكوين لم يساعدهم على تحسين علاقتهم مع الطلبة كما أنهم لم يتمكنوا من تطبيق مكتسبات التكوين فعليا داخل قاعات التدريس.

جدول 14: مدى اسهام التكوين في تحسين علاقتهم بالطلبة

البند العاشر	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	41%	34%	22%	3%	0%
المجموع	75%		22%	3%	

ثم قمنا بطرح السؤال الحادي عشر للتعرف على مدى سرعة إستجابة الإدارة لدراسة طلبات التكوين، وقد كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم 15، إذ عبرت الأغلبية بما قدره 64% عن سرعة ومدة الإدارة في دراسة طلبات التكوين المعقولة وهو ما يعكس مستوى إيجابي من الرضا لدى الأغلبية وهذا أيضا لديه علاقة بنسبة وجود الشفافية في توزيع التكوين، كما نستنتج من خلال هذه النتائج أن الإدارة تؤدي دورا إيجابيا في الإستجابة لطلبات التكوين، وهو ما يعكس اهتمامها بتطوير كفاءات الأساتذة وحرصها على توفير الظروف المناسبة للإستفادة من فرص التكوين المتاحة، في حين إتجه ما نسبته 13% عن العكس أي أن هناك تأخر وبطء في إستجابة الإدارة لطلبات التكوين وهذا يعود الى أنهم قاموا بتقديم طلبات لكن مدة الإستجابة كانت طويلة وفي بعض الأحيان يتم رفض هذا الطلب.

جدول 15: مدى سرعة استجابة الإدارة لدراسة طلبات التكوين

البند الحادي عشر	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	20%	44%	23%	9%	4%
المجموع	64%		23%	13%	

ثم قمنا بطرح السؤال الثاني عشر للتعرف على مدى وجود تقييم للأساتذة بعد التكوين، وقد كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم 16، إذ عبرت الأغلبية بما قدره 53% عن معرفتهم بوجود شكل من أشكال التقييم خاصة بالنسبة للأساتذة الجدد بحيث أنه قد تم تقييمهم بعد إنتهاء فترة تكوينهم التي خضعوا لها بعد عملية التوظيف، في حين اتجه ما نسبته 24% عن عدم وجود للتقييم حيث بنظرهم أن الأستاذ الجامعي لا يمكن أن يتم تقييمه كما أنه لا يوجد شخص مسؤول عن تقييمهم بعد التكوين مثل: المفتشين خاصة للذين يمتلكون مستوى وظيفي عالي. وتظهر هذه النتائج أن نسبة معتبرة من الأساتذة ترى أن هناك أليات أو إجراءات معينة تتبع لتقييم أدائهم أي مدى استفادتهم بعد المشاركة في التكوين، وقد يفهم من ذلك أن الإدارة أو الجهات المعنية تعتمد على تقييمات لاحقة لقياس أثر التكوين.

جدول 16: مدى وجود تقييم للأساتذة بعد التكوين

البند الثاني عشر	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	15%	38%	23%	11%	13%
المجموع	53%		23%	24%	

ثم قمنا بطرح السؤال الثالث عشر للتعرف على مدى فائدة التربصات عالية المستوى، وقد كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم 17، إذ تم الإجماع بنسبة 100% على أن التربصات عالية المستوى تحقق أهدافها بشكل كبير، ويمكن إرجاع هذا الرضا التام حسب المشاركين الى جودة التنظيم والمحتوى العلمي لهذه التربصات كما أن البيئة التدريبية التي يشاركون فيها كان لها تأثير إيجابي على كافة المستويات، وهذا ما يوضح لنا عدم تسجيل أي نسبة معارضة على هذا البند، كما يوضح هذا لنا نسبة رضا الأساتذة على هذا النوع من التربصات.

جدول 17: وجود فائدة في التربصات عالية المستوى

البند الثالث عشر	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	79%	21%	0%	0%	0%
المجموع	100%		0%	0%	

ثم قمنا بطرح السؤال الرابع عشر للتعرف على مدى فائدة المشاركة في التظاهرات العلمية الدولية، وقد كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم 18، إذ تم الإجماع بنسبة 99% على أهمية التظاهرات الدولية خاصة في تعزيز المعرفة والانفتاح الأكاديمي والإلمام بمختلف التجارب، كما تسمح لهم بتبادل الأفكار واكتساب مهارات تواصل علمي بلغات وثقافت متعددة، وهذا ما يوضح لنا أن الاغلبية الساحقة لديها تجربة إيجابية ويمكن إرجاع هذا إلى عدم تسجيل أي نسبة معارضة.

جدول 18: وجود فائدة في المشاركة في التظاهرات العلمية الدولية

البند الرابع عشر	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	47%	52%	1%	0%	0%
المجموع	99%		1%	0%	

بعدها قمنا بطرح السؤال الخامس عشر للتعرف على مدى فائدة التربصات في الخارج، وقد كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم 19، إذ الأغلبية الأكبر منهم بنسبة 95% يدعمون ومع التربصات في الخارج، بحيث ترى هذه الفئة أن التربصات في الخارج لها تأثير قوي كما تسمح لهم بالانفتاح الدولي، وتعزيز المهارات اللغوية لهم وتوسيع آفاق معرفتهم، وفي المقابل لم يتم تسجيل أي نسبة معارضة وهذا مايفسر لنا مدى أهمية التربصات الخارجية للأساتذة، ولهذا يجب على المؤسسات التعليمية والتدريبية أن تأخذ هذه النتائج بعين الاعتبار، وتعمل على تعزيز برامج التربصات عالية المستوى، سواء من خلال الشراكات مع شركات رائدة أو تحديث المناهج لتواكب التطورات المهنية.

جدول 19: وجود فائدة من التربصات في الخارج

البند الخامس عشر	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	55%	40%	5%	0%	0%
المجموع	95%		5%	0%	

ثم قمنا بطرح السؤال السادس عشر للتعرف على مدى فائدة التكوينات المؤطرة من الوزارة، وقد كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم 20، إذ الأغلبية منهم بنسبة 86% يعتقدون بوجود فائدة من التكوينات المؤطرة من الوزارة بدرجات متفاوتة، بحيث ترى هذه الفئة أن هناك جدوى وفائدة من هذه التكوينات المتنوعة التي تقدمها لهم كما تساهم في تعزيز كفاءاتهم وتطوير مهاراتهم المهنية، مقابل 5% يرون عكس ذلك أي أن

التكوينات المؤطرة من الوزارة ليس لها فائدة وهي نسبة ضئيلة جدا وهذا يعود الى عدم ملائمة محتوى هذه التكوينات لتخصصاتهم الأكاديمية.

جدول 20: وجود فائدة في التكوينات المؤطر من الوزارة

البند السادس عشر	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	36%	50%	9%	5%	0%
المجموع	86%			9%	5%

وللتحقق من صدق الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو فئات التكوين الأكثر طلبا من طرف الأساتذة الجامعيين"، لهذا قمنا بحساب اختبار t للفروق لعينة واحدة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 21 أدناه، إذ بلغ المتوسط الحسابي 32.76، أما قيمة t 98.453، بإنحراف معياري قدر ب 3.226، ودرجة حرية ب 99، عند مستوى دلالة معتمدة ب 0,05، وكانت مستوى الدلالة المحسوبة ب 0,00 وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فئات التكوين الأكثر طلبا من طرف الأساتذة أي تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

جدول رقم 21: نتائج اختبار t للفروق في أكثر فئات التكوين الأكثر طلبا من طرف الأساتذة

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	t	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
فئات التكوين الأكثر طلبا من طرف الأساتذة	100	32.76	3.226	99	98.453	0,00	0,05

فنجد من خلال نتائج الدراسة وجود اختلافات واضحة في رغبات الأساتذة اتجاه فئات التكوين التي يطلبونها، وهذا يعني أن التكوين ليس موحداً في الأهمية أو الأولوية بالنسبة لهم. فبعض أنواع التكوين تحظى بطلب أكبر لأن الأساتذة يرون فيها فائدة مباشرة تساعد على أداء مهامهم بشكل أفضل.

وهذا التفاوت في الطلب يعود إلى اختلافات في الخلفيات الأكاديمية، والتخصصات، والإحتياجات المهنية لكل أستاذ، فمثلاً: قد يحتاج بعضهم إلى تكوينات تساعد على تطوير مهارات التدريس أو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، بينما يرى آخرون أن تكوينات أخرى كالتكوينات الإدارية أو العامة أقل أهمية أو أقل تأثيراً على عملهم.

من خلال هذه النتيجة تشير إلى ضرورة أن تكون برامج التكوين مصممة بشكل مرن ومتخصص، بحيث تلبي متطلبات مختلفة بناءً على التخصص ومرحلة الخبرة، بدلاً من تقديم برامج عامة واحدة تناسب الجميع. كما تظهر الحاجة إلى إشراك الأساتذة في إختيار موضوعات التكوين لضمان توافقها مع إحتياجاتهم الفعلية.

وبالتالي، فإن فهم هذه الفروق في الطلب يساعد الإدارة الجامعية على تحسين جودة التكوين، وزيادة فعاليته مما يعزز من تطوير الأداء الأكاديمي ويحفز الأساتذة على الإستفادة بشكل أكبر.

كما تؤكد نتائج الفرضية الثانية أن الأساتذة الجامعيين لا يتعاملون مع جميع فئات التكوين على قدم المساواة، بل يفضلون أنواعاً محددة وأكثر فاعلية وجدوى. وهذا ما يدفع إلى إعادة التفكير في سياسة التكوين الجامعي، من خلال:

- مواءمة التكوينات مع الحاجات الفعلية للأساتذة حسب تخصصاتهم ومراحلهم المهنية.
 - إشراك الأساتذة في إختيار أو اقتراح محاور التكوين الأكثر ارتباطاً بواقعهم المهني.
 - تقييم دوري لفئات التكوين الأكثر طلباً واستثمار الموارد في تعميمها وتطويرها.
- وبهذا، يصبح التكوين الجامعي ليس فقط أداة تطوير مهني، بل أيضاً آلية استجابة مرنة لحاجات ميدانية متنوعة ومتصاعدة داخل الحقل الجامعي.

3.1.5. عرض وتحليل بيانات الفرضية الجزئية الثالثة:

بعد ذلك قمنا بطرح السؤال السابع عشر لمعرفة مدى وجوب تقديم الدعم المؤسسي وتوفير المواد الكافية لتكوين الأساتذة، فمن خلال نتائج الجدول رقم 22، أجمع الأساتذة على أن الدعم المؤسسي وتوفير المواد الكافية للتكوين هو أمر ضروري وله أهمية كبيرة بالنسبة لهم ولا بد للمؤسسة أن توجه نظرها إلى هذا الجانب من أجل أن تكون مخرجات العملية التكوينية جيدة وذو قيمة بما قدره 91% ومن أجل أن يستطيع التكوين تحقيق الأهداف التي وضع من أجله كما أن توفير المواد الكافية يساهم في إيصال المعلومات والأفكار بشكل جيد وأكثر وضوحاً، وما نسبته 1% معارضين، ومايفسر هذه النتائج الإيجابية المرتفعة هو مدى وعي الأساتذة بأن التكوين لا يمكن أن يكون ناجحاً دون موارد مادية وبشرية كافية بحيث هو الأساس في أي عملية تكوينية.

جدول 22: وجوب تقديم دعم مؤسسي وتوفير المواد الكافية لتكوين الأساتذة

البند السابع عشر	موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
النسبة المئوية	62%	29%	8%	1%	0%
المجموع	91%		8%	1%	

بعد ذلك قمنا بطرح السؤال الثامن عشر لمعرفة مدى وجوب تصميم برامج تلبي احتياجات تخصيصية معينة للأساتذة، فمن خلال نتائج الجدول رقم 23، حيث أجابة النسبة الأعلى منهم بوجوب تصميم البرامج التخصصية أحسن من البرامج العامة بحيث أصبحت بالنسبة لهم لم تعد كافية لتلبية احتياجاتهم بنسبة قدرها 91%، مقابل 1% يرون أن البرامج الحالية جيدة وليس من الضروري اعتماد برامج تخصصية معينة، وما يفسر وجوب تصميم برامج تخصصية هو أن الأساتذة الآن يرون أنه لا بد من وضع مقارنة تفاضلية في التكوين من أجل أخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل تخصص ومادة ومن أجل تعزيز أدائهم المهني، وأن هناك ضرورة لتطوير برامج موجهة لتنمية مهارات مرتبطة بالمجال التخصصي للأساتذة.

جدول 23: وجوب تصميم برامج تلبي احتياجات تخصيصية معينة للأساتذة

البند الثامن عشر	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	56%	35%	8%	1%	0%
المجموع	91%		8%	1%	

بعد ذلك قمنا بطرح السؤال التاسع عشر لمعرفة مدى وجوب الالتزام بالشفافية في توزيع التكوين، فمن خلال نتائج الجدول رقم 24، اذ عبرت الأغلبية منهم بنسبة 96% على أنه من الضروري الالتزام بالشفافية عند توزيع التكوين من أجل أن يكون هناك تساوي للفرص أثناء الاستفادة من التكوين، كما يرى هؤلاء الأساتذة أنه عندما تكون هناك شفافية سوف يزيد من الثقة بينهم وبين الإدارة وضمان العدالة في بناء الكفاءات، في المقابل لا توجد أي نسبة معارضة، وهذا ما يفسر لنا أيضا أن الشفافية أمر مهم من أجل أن يكون هناك تساوي للفرص بينهم.

جدول 24: وجوب الالتزام بالشفافية في توزيع التكوين

البند التاسع عشر	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	66%	30%	4%	0%	0%
المجموع	96%		4%	0%	

بعد ذلك قمنا بطرح السؤال العشرين لمعرفة مدى وجوب زيادة الدورات التطبيقية أثناء عملية التكوين، فمن خلال نتائج الجدول رقم 25، فعبر أكثر الأساتذة على أن الدورات التطبيقية لها تأثير أكبر من الدورات النظرية ولا بد من زيادتها وهذا بنسبة قدرت ب 94% وما يفسر رغبتهم في زيادة الدورات التطبيقية هو أن أغلب تخصصاتهم تحتاج إلى دورات تطبيقية من أجل سهولة الاستعاب وكذا المخرجات

التكوينية تكون قد حققت الهدف من التكوين بحيث أن هيمنة الجانب النظري أثناء التكوين أصبح لا يمد الأستاذ بالفائدة لهذا يطالب بزيادة الحصص التطبيقية لما لها من دور في ربط المعارف بالممارسات العلمية، في المقابل لا توجد أي نسبة معارضة اتجاه هذه الفكرة.

جدول 25: وجوب زيادة الدورات التطبيقية أثناء عملية التكوين

البند العشرين	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	53%	41%	6%	0%	0%
المجموع	94%		6%	0%	

بعد ذلك قمنا بطرح السؤال الواحد والعشرين لمعرفة مدى وجوب تكثيف التكوين في الإعلام الآلي للأساتذة، فمن خلال نتائج الجدول رقم 26، عبرت 97% من الأساتذة على ضرورة تكثيف التكوين في الإعلام الآلي بالنسبة لهم، في المقابل لم يتم تسجيل أي نسبة معارضة، وما يفسر هذا التعبير المرتفع حسب المشاركين أن نسبة استخدام الإعلام الآلي في المجال التدريسي أصبح يحتل مجال واسع خاصة في ظل التطور التكنولوجي المتسارع ولهذا من الضروري أن يتم تكوينهم عليه لكي يتسنى لهم استعماله بشكل أفضل واستغلال كل مميزاته، خاصة بعد تجربتهم السيئة مع تطبيق بروغرس وكذا التعليم عن بعد بحيث واجهوا عدت مشاكل وصعوبات أثناء استعماله لهذا يجدون أن هناك ضرورة ملحة في تطوير كفاءاتهم في مجال الإعلام الآلي.

جدول 26: وجوب تكثيف التكوين في الإعلام الآلي للأساتذة

البند الواحد والعشرين	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	59%	38%	3%	0%	0%
المجموع	97%		3%	0%	

بعد ذلك قمنا بطرح السؤال الثاني والعشرين لمعرفة مدى وجوب توفير وسائل التكوين الحديثة للأساتذة، فمن خلال نتائج الجدول رقم 27، نلاحظ أن نسبة 98% يرون أنه لا بد من تحديث وسائل التكوين للأساتذة وهي نسبة عالية جدا، في حين نجد نسبة 1% معارضة وهي نسبة ضئيلة جدا، ويرجع هذا إلى رؤيتهم بأن وسائل التكوين الحالية جيدة وليس هناك داعي لتغييرها، وما يفسر وجوب التحديث هو أنه في ظل التحول الرقمي الكبير الذي يشهده قطاع التعليم ولهذا هؤلاء الأساتذة لا يطالبون فقط بالتكوين المستمر بل يجب بالنسبة لهم أن يكون يعتمد على وسائل بيداغوجية وتقنية متطورة من أجل دعم جودة التكوين وتعزيز مهاراتهم وكفاءاتهم بطرق أكثر فعالية.

جدول 27: وجوب توفير وسائل التكوين الحديثة للأساتذة

البند الثاني والعشرين	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	62%	36%	1%	1%	0%
المجموع	98%		1%		1%

بعد ذلك قمنا بطرح السؤال السابع عشر لمعرفة مدى وجوب تكثيف التكوين في الإنجليزية للأساتذة، فمن خلال نتائج الجدول رقم 28، نلاحظ تأييد واضح وكبير بنسبة 97% لها في ظل تزايد حضور اللغة الإنجليزية في المناهج والبرامج الدولية، في المقابل لم نسجل أي حالة ترى العكس، وما يفسر هذا التأييد هو الوعي الكبير لديهم بأهمية اللغة الإنجليزية كبرر خاصة مع التغيرات المعرفية التي يشاهدها مجتمعنا والعالم اليوم، ومع إطلاعهم الكبير على الموارد البيداغوجية الأجنبية والتي لا يمكن لهم أن يجدوها باللغة العربية أو الفرنسية وكذا مشاركتهم في التربصات الخارجية والتي أحيانا تكون باللغة الإنجليزية ولهذا يرى هؤلاء الأساتذة أنه من الضروري تكثيف التكوين في الإنجليزية من أجل تطوير كفاءاتهم والرغبة في تجاوز الحاجز اللغوي وإستغلال الموارد التعليمية الدولية وعدم مواجهتهم لصعوبات عند إستعمال هذه اللغة.

جدول 28: وجوب تكثيف التكوين في الإنجليزية للأساتذة

البند الثالث والعشرين	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	62%	35%	3%	0%	0%
المجموع	97%		3%		0%

بعد ذلك قمنا بطرح السؤال الرابع والعشرين لمعرفة مدى وجوب تكثيف تكوين الأساتذة عبر الخط، فمن خلال نتائج الجدول رقم 29، عبرت الأغلبية المرتفعة بنسبة 69% أنهم مع ضرورة تكثيف تكوينهم عن بعد، في المقابل نجد 14% يرون العكس وهي نسبة ضئيلة نوعا ما لكن يمكن إرجاع هذه النسبة المعارضة الى أنهم يواجهون مشاكل في شبكة الأنترنت وأيضا عدم وصول المعلومات والهدف من التكوين بشكل جيد وكامل، وما يفسر مدى رغبتهم في التكوين عن بعد هو مختلف التحديات المرتبطة بالزمان والمكان التي أصبحت تواجههم من أجل القيام والخضوع لتكوين معين فبهذه الطريقة تساعدهم في إدخار الوقت والجهد أيضا وكذا عدم حاجتهم للتنقل الى أماكن مختلفة من أجل حصولهم عن التكوين.

جدول 29: وجوب تكثيف تكوين الأساتذة عبر الخط

البند الرابع والعشرين	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
النسبة المئوية	32%	37%	17%	8%	6%
المجموع	69%		17%		14%

وللتحقق من صدق الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو آفاق (سبل ووسائل) تطوير التكوين الموجه للأساتذة الجامعيين"، قمنا بحساب اختبار t لعينة واحدة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 30 أدناه، إذ بلغ المتوسط الحسابي 35.62، قيمة t 114.469، بإنحراف معياري قدر ب 324، ودرجة حرية ب 99، عند مستوى دلالة معتمدة ب 0,05، وكانت مستوى الدلالة المحسوبة ب 0,00 وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آفاق (سبل ووسائل) تطوير التكوين الموجه للأساتذة الجامعيين، أي تحقق الفرضية الجزئية الثالثة.

جدول رقم 30: نتائج اختبار t للفروق في اتجاهات الأساتذة نحو آفاق تطوير التكوين الموجه للأساتذة الجامعيين

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	t	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
آفاق تحسين التحكم في تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة.	100	35.62	324	99	114.469	0,00	0,05

أنت نتائج الدراسة لتأكد الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول آفاق (سبل ووسائل) ويعكس هذا الواقع الوعي المتزايد لدى الأساتذة بأهمية تطوير مهاراتهم التكوينية من خلال اعتماد أحدث الوسائل والتقنيات، خاصة تلك المرتبطة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، فالتغيرات السريعة والمتلاحقة في بيئة التعليم العالي تفرض على الجامعات وأساتذتها ضرورة التكيف مع هذا التحول الرقمي لضمان جودة التعليم وفاعليته.

وهذه النتائج توضح أن الأساتذة لا ينظرون إلى التكوين كعملية جامدة أو روتينية، بل كمسار ديناميكي يتطلب تجديدًا مستمرًا وابتكارًا في طرق التدريس، بالإضافة إلى استغلال التكنولوجيا الحديثة لتعزيز التفاعل داخل الفصول الدراسية وتحسين التجربة التعليمية للطلبة.

مع ذلك، يشير هذا الاتجاه أيضاً إلى تحديات كبيرة تواجه تطوير التكوين، منها الحاجة إلى توفير بنية تحتية تقنية متقدمة، وتدريب مستمر للأساتذة، فضلاً عن الدعم المؤسسي والسياسي اللازم لإدماج هذه الآفاق في السياسات التكوينية الرسمية. بالتالي، فإن نتائج الفرضية الثالثة تؤكد على ضرورة تبني استراتيجيات تكوينية شاملة ومبتكرة، تدمج التكنولوجيا الحديثة كركيزة أساسية لتطوير أداء الأساتذة، وتعزيز قدرتهم على التفاعل مع التحولات الرقمية في مجال التعليم العالي. كما أن إدراك الأساتذة لأهمية هذه الآفاق يشكل فرصة ثمينة للجامعات لتطوير برامج تكوين أكثر مرونة وفعالية، تسهم في رفع جودة التعليم وتمكين الكوادر الأكاديمية من مواجهة تحديات المستقبل بثقة وكفاءة.

2.5. مناقشة وتفسير بيانات الفرضيات:

1.2.5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

أنت نتائج الدراسة لتأكد تحقق الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو واقع التكوين في جامعة مولود معمري. هذا ما يفسر لنا أن الأساتذة لا يتعاملون مع واقع التكوين كمفهوم موحد، وإنما يختلفون في تقييمهم له، ربما بناءً على تجاربهم الشخصية، التخصصات التي ينتمون إليها، أو طبيعة التكوين المقدم لهم. وهذا التباين قد يعكس جوانب متعددة منها:

- الإيجابيات: أي أن بعض الأساتذة يثمنون الجهود المبذولة في تطوير برامج التكوين، توفر الموارد، أو جودة المدرسين.
- السلبيات: أن أساتذة آخرون يكون لديهم انتقادات اتجاه بعض جوانب التكوين، مثل: نقص التجهيزات، قصور المناهج، عدم ملائمة التكوين مع متطلبات العصر، أو ضعف استجابة الجامعة لحاجات الأساتذة.

وهذا التباين في تقييم واقع التكوين يعكس تعقيد الحالة التكوينية في الجامعة، التي قد تعاني من تحديات بنيوية أو إدارية تؤثر على جودة التكوين وتلبية حاجات الأساتذة.

- كما أن علاقة التكوين بالحاجات المهنية واتجاهات الأساتذة تمثل مؤشراً هاماً على مدى ملائمة برامج التكوين المقدمة لحاجاتهم المهنية. واختلاف الآراء يشير إلى وجود فجوة بين العرض التكويني والحاجات الفعلية، وهو ما يتطلب مراجعة منهجية ومستمرة لبرامج التكوين.

- كما تؤثر عوامل التخصص والخبرة في وجهات نظر الأساتذة حسب تخصصاتهم الأكاديمية، سنوات خبرتهم، أو مشاركتهم السابقة في برامج التكوين. فالأساتذة ذو الخبرة العالية أو المهتمون بالتكوين المستمر ربما يكونون أكثر انتقاداً أو ملاحظة للتحديات مقارنة بالمبتدئين.

وهذه النتائج متوافقة مع أبحاث عديدة تناولت تقييم واقع التكوين الجامعي، ومنها:

- دراسة فتيحة كركوش (2012) في إطار "اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د"، والتي أظهرت أن معظم الأساتذة لم يبدوا دافعية تجاه نظام LMD بسبب نقص التكوين وعدم ملاءمته، وكذلك غياب التجهيزات.

- كما نجد دراسة بوهكة منال، حماید فتيحة (2023) تحت عنوان "التكوين ودوره في التكيف المهني لدى الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف" تتفق جزئياً مع هذه الدراسة بحيث ركزت الدراسة على الأساتذة الجدد، وأظهرت أن نوع التكوين (حضوري أو عن بعد) يؤثر على مستوى التكيف.

- وبناء على هذا يمكننا تقديم ومجموعة من الملاحظات او التوصيات:
- إجراء دراسات معمقة لاستقصاء أسباب التباين في الاتجاهات، مع مراعاة العوامل الديموغرافية والتخصصية.
- تطوير آليات المشاركة الفعالة للأساتذة في تخطيط وتنفيذ برامج التكوين لضمان ملاءمتها لاحتياجاتهم.
- تعزيز البنية التحتية والموارد الخاصة بالتكوين، خصوصاً في المجالات التي يراها الأساتذة ضعيفة.
- تنويع وتحديث المناهج التكوينية بما يتماشى مع المستجدات العلمية والتقنية، وبما يحقق توافقاً مع متطلبات سوق العمل والبحث العلمي.

2.2.5. مناقشة وتفسير بيانات الفرضية الثانية:

أنت نتائج الدراسة لتؤكد الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو فئات التكوين الأكثر طلباً. وكانت النتائج تشير إلى أن أفراد العينة يعبرون عن اتفاق كبير مع أهمية بعض فئات التكوين دون غيرها. كما أنها تؤكد أن هذا الفرق في الاتجاهات ليس عشوائياً أو ناتجاً عن الصدفة، وإنما يعكس توجهاً حقيقياً ومؤسساً لدى الأساتذة، أي أن الأساتذة لا ينظرون إلى فئات التكوين بنفس الدرجة من الأهمية، بل هناك فئات معينة تحظى بقدر أكبر من الاهتمام والطلب.

وتشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة يميزون بوضوح بين أنواع التكوينات المتاحة، ويبدون ميلاً أكبر نحو فئات تكوين معينة، ربما تلك التي ترتبط بشكل مباشر باحتياجاتهم المهنية أو التكنولوجية أو البيداغوجية. ومن المرجح أن تكون هذه الفئات مرتبطة بمواضيع مثل: تقنيات التدريس الجامعي الحديثة، تكنولوجيات الإعلام والاتصال (TIC)، التقييم الجامعي.

- كما أنه انعكاس لحاجات واقعية بحيث أن هذا التفضيل لا ينبع من اتجاهات نظرية فقط، بل يعكس احتياجات فعلية يواجهها الأساتذة في ممارستهم الأكاديمية اليومية، سواء تعلق الأمر بجودة الأداء داخل القاعة، أو القدرة على استخدام أدوات رقمية حديثة، أو إدارة الصفوف الافتراضية، أو إعداد محتوى رقمي تفاعلي.

- ويظهر كمؤشر على قصور في التكوين الحالي فمن النتائج يمكن أن نستنتج وجود اختلال في توازن العرض التكويني الحالي، بحيث لا يستجيب بالشكل الكافي للفئات الأكثر أهمية من منظور الأستاذ الجامعي. هذا يستدعي مراجعة سياسات التكوين الجامعي ليتماشى مع أولويات الأساتذة، عبر استقصاء حاجاتهم ومراجعة المحتوى بانتظام.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات عدة، من بينها دراسة بن حمد (2020) التي أظهرت أن الأساتذة الجامعيين في الجزائر يميلون إلى تفضيل التكوينات المرتبطة بالمهارات الرقمية والتقويم الجامعي والتدريس التفاعلي، ويعتبرونها أكثر إلحاحاً من التكوينات التقليدية.

كما نجد أن يخلف وفاء، عيشونة رفيقة، (2019) تتفق نسبياً مع هذه الفرضية حيث ربطت بين التكوين الجامعي وتحسين كفاءة اتخاذ القرار والتطوير المهني داخل المؤسسة.

رغم أن الدراسة ركزت على الإطارات الاقتصادية، إلا أنها تدعم فكرة أن الأنواع العملية من التكوين هي الأكثر تأثيراً وطلباً. وبناءً على هذه النتائج نرى أنه يجب:

- إجراء تقييم دوري لحاجات الأساتذة التكوينية باستخدام استبانات واستشارات منهجية.
- تصميم برامج تكوين مرنة ومصنفة حسب الأولويات التي يحددها الأساتذة بأنفسهم.
- تعزيز التكوينات المرتبطة بالكفاءات التكنولوجية والبيداغوجية، لا سيما في ضوء التحول الرقمي في الجامعة.
- مشاركة الأساتذة في إعداد المحتوى التكويني لضمان التوافق مع احتياجاتهم المهنية الحقيقية.

3.2.5. مناقشة وتفسير بيانات الفرضية الثالثة:

أنت نتائج الدراسة لتؤكد الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أفاق (سبل ووسائل) تطوير التكوين الموجه للأساتذة الجامعيين بحيث كانت النتائج تشير إلى وجود ميل عام لدى أفراد العينة نحو الاتفاق الإيجابي مع بنود المحور المتعلق بأفاق تطوير التكوين.

كما تعكس درجة من التجانس في آراء الأساتذة، أي أن غالبية المشاركين يتبنون نفس التوجه الإيجابي.

تشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة الجامعيين يحملون اتجاهات إيجابية واضحة ومتماسكة نحو أهمية تطوير التكوين الموجه إليهم، خاصة فيما يتعلق بتحسين التحكم في استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة. وهذا يُفسّر بعدة جوانب:

- الوعي المتزايد بالحاجة إلى التكوين المستمر، ففي ظل التغيرات المتسارعة في تقنيات التعليم، أصبح لزاماً على الأستاذ الجامعي مواكبة المستجدات التكنولوجية والبيداغوجية. ويبدو من النتائج أن هناك إدراكاً جماعياً بأهمية الاستثمار في التكوين كخيار استراتيجي لتحسين الأداء الأكاديمي والبيداغوجي.
- قصور التكوين التقليدي من خلال هذا التوجه الإيجابي، يمكن استنتاج وجود فجوة محسوسة بين واقع الممارسة الجامعية الحالية ومتطلبات العصر الرقمي، وهو ما يدفع الأساتذة إلى المطالبة بتكوين نوعي قادر على تمكينهم من أدوات التدريس الحديثة.
- كما تشير الاتجاهات الإيجابية إلى أن التكوين لم يعد ترفاً أو نشاطاً ثانوياً، بل أصبح حاجة مهنية ملحة ترتبط بكفاءة الأستاذ وقدرته على تحقيق جودة التعليم العالي. وهذا ما يجعل من نتائج هذه الفرضية دليلاً قوياً على ضرورة إحداث تحولات جذرية في سياسات التكوين الجامعي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات حديثة أظهرت أن الأساتذة الجامعيين في السياقات العربية والمغربية يعانون من ضعف التكوين التكنولوجي، ويطالبون بإعادة تأهيل رقمي شامل. كما تتماشى مع توجهات عالمية تدعو إلى "رقمنة التكوين المهني الجامعي" كشرط أساسي لمواكبة التعليم المعرفي والافتراضي المعاصر.

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة حياوي مبارك، باحو مبروك، (2018) التي تناولت اتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة، وخلصت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو هذا التكوين لتنمية مهارات الإدارة الصفية.

كما نجد أيضاً أن دراسة بوهكة منال، حماد فتيحة، (2023) توصلت إلى أن برامج التكوين الحضوري وعن بعد تُحسن تكيّف الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف مع مهنتهم. استناداً إلى ما سبق، نقترح ما يلي:

- إعداد برامج تكوين موجهة ومستمرة تراعي الحاجات الفعلية للأساتذة وتتكيف مع تخصصاتهم ومتطلبات مجالاتهم.
- إدماج التكوين الرقمي في خطط التنمية المهنية للأساتذة وجعله جزءاً من تقييم الأداء الأكاديمي.
- بناء شراكات مع مؤسسات تقنية وتعليمية لتوفير محتوى تدريبي عالي الجودة.
- اعتماد التكوين القائم على المشاريع (Project-based training) كاستراتيجية لتعزيز المهارات التطبيقية لدى الأساتذة.

3.5. مناقشة وتفسير بيانات الفرضية العامة:

أنت نتائج الدراسة لتأكد تحقق الفرضيات الجزئية الثلاث وبالتالي تحقق الفرضية العامة التي مفادها "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري نحو التكوين".

وهذه النتيجة تؤكد أن الأساتذة لهم مجموعة من الميولات، الاستعدادات، التصورات والمعتقدات الإيجابية التي توجه سلوكه بالقبول والموافقة نحو التكوين، ويعتبر هذا النوع من الإستجابات تعبيراً عن الإختيارات الشخصية نتيجة إحتكاكه بهذا الموضوع بصورة متكررة، فالأستاذ دائماً ما يبحث عن التكوينات الحديثة والأفضل من أجل تطوير نفسه وطلابه وتحقيق أهدافه بما يخدم مصالحه.

فمن خلال النتائج السابقة للفرضيات نرى بوضوح:

- أن اتجاهات الأساتذة ليست عشوائية أو متجانسة، بل توجد فروق واضحة وذات دلالة إحصائية في تقييمهم للتكوين، وخاصة في جانب تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة.
- كما أن هذه الفروق حقيقية ومؤثرة، وليست نتيجة للخطأ العشوائي أو التقلبات.

ويدل وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو التكوين على أن:

- الأساتذة لا يتبنون نفس الرؤية اتجاه التكوين الجامعي، بل تختلف اتجاهاتهم باختلاف خبراتهم، احتياجاتهم، تخصصاتهم، ومواقفهم من واقع التكوين الحالي.
- بعض الأساتذة يقيمون التكوين بشكل إيجابي جداً، خاصة في المجالات الحديثة كال تكنولوجيا والرقمنة، بينما قد يرى البعض الآخر أن التكوين لا يلبي تطلعاتهم أو غير كافٍ.

ويمكن تفسير هذه الفروق بناءً على عدة عوامل مثل:

- الخبرة المهنية: فالأساتذة الجدد قد يطلبون تكويناً أكثر.
- التخصص الأكاديمي: بحيث أن بعض التخصصات قد تحتاج لتكوين تكنولوجي أكثر من غيرها.
- تجربة سابقة في التكوين: فمن سبق له الاستفادة من برامج ناجحة ربما يكون أكثر إيجابية.

كما أنها يمكن تشير إلى أن الأساتذة يمتلكون حاجات تكوينية مختلفة، وبالتالي فإن برامج التكوين الموحدة قد لا تكون مجدية، ولهذا ينبغي أن يكون التكوين مرناً، متعدد المستويات، وموجَّهاً حسب الفئة المستهدفة.

كما يظهر لنا أن جزءًا كبيرًا من الأساتذة لديه رغبة حقيقية في التكوين والتطوير المهني، خصوصًا في مجالات التكنولوجيا، ولهذا يجب توفير مناخ مناسب لتفعيل برامج تطوير الكفاءات الجامعية، خاصة إذا استُجيب لحاجات الفئات المختلفة.

بشكل عام، يتضح لنا أن التكوين ليس مرفوضًا ولا متجاهلاً، بل على العكس، هو محط اهتمام وتقدير متفاوت بين الأساتذة. وهذه الفروق تقدم فرصة ذهبية للمؤسسة الجامعية لتطوير برامج تكوين موجهة وفعالة تلبي هذه الاحتياجات المتنوعة، مما يساهم في تحسين جودة التعليم العالي. وقبل قيامها بأي تخطيط لبرنامج تكويني يجب عليها أولاً أن تقوم بعمل تشخيص علمي لاحتياجات التكوين عبر استبيانات أو مقابلات، وأيضاً تحليل الفروقات بين الأساتذة حسب التخصص والسن والرتبة العلمية.

خلاصة:

أن ما حصلنا عليه من معطيات من الميدان وبعد تحليلها، أعطى لنا فكرة عن اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين، من حيث الواقع، وبالتالي يمكن أخذ فكرة عن الدور الذي تلعبه الاتجاهات في مساعدة الأساتذة على اختيار الاتجاه الايجابي وبعد تحليل ومناقشة الفرضيات الجزئية الثلاثة والفرضية العامة هو ما سنتطرق إليه في الاستنتاج العام الموالي.

استنتاج عام:

تعد اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين عاملا أساسيا في تطوير الأداء الأكاديمي وضمان الجودة داخل المؤسسة الجامعية، فعندما تكون اتجاهات إيجابية، ينعكس ذلك في انخراطهم الفعلي في برامج التكوين، وسعيهم المستمر لتحسين مهاراتهم ومواكبة التطورات العلمية والتربوية، أما الإتجاهات السلبية فقد تنشأ نتيجة غياب التحفيز، أو ضعف محتوى التكوين، أو عدم توافقه مع حاجاتهم المهنية.

الجامعة من أبرز مؤسسات التنشئة والتطوير في المجتمع، فهي فضاء للعلم والمعرفة والبحث والإبداع، تؤدي دورا محوريا في تكوين الكفاءات البشرية المؤهلة، والمساهمة في التنمية الشاملة. فالجامعة ليست فقط مكانا لنقل المعارف، بل هي أيضا بيئة لإنتاجها، عبر البحث العلمي والحوار الأكاديمي. كما أنها تلعب دورا أساسيا في ترسيخ القيم الحضارية، والانفتاح على المستجدات العلمية والتكنولوجية. وتكوين المواطن المسؤول القادر على التفاعل الإيجابي مع تحديات العصر، هنا تظل الجامعة ركيزة الأساسية لأي مشروع تنموي طموح.

الأستاذ الجامعي هو عنصر محوري في التعليم العالي، يجمع بين نقل المعرفة وإنتاجها عبر البحث العلمي، يلعب دورا تربويا وفكريا في تنمية الطلبة، ويساهم في ربط الجامعة بالمجتمع لذلك، يحتاج إلى دعم وتكوين مستمر لضمان جودة أدائه.

نظرا لأهمية البحث تحت الجامعات أنه لا بد على الأستاذ أن يتمتع بالذكاء العالي، وأن تكون لديه اتجاهات فكرية فيتعامل مع الأمور من منطق فكره الراقي.

لأن مستقبل الأمم والمجتمعات وتطورهم الإقتصادي والاجتماعي يعتمد بالدرجة الأولى على ترقية المعرفة والمستوى العلمي والمعرفي لهذا لا بد من الاهتمام بالتعليم العالي الذي يعمل على تكوين وتأهيل الأستاذ الجامعي.

يعد التكوين الأستاذ الجامعي عاملا أساسيا في تحسين جودة التعليم العالي وتطوير أداء الأستاذ، فهو يهدف إلى تعزيز المهارات البيداغوجية، البحثية، والتكنولوجية، مما يساعد على التكيف متطلبات الجامعة الحديثة، كما يمثل استثمارا مهما في المورد البشري لتحقيق التميز الأكاديمي ومواكبة التطورات العلمية والمجتمعية.

بعد تحليل الدراسة الميدانية المنجزة بجامعة مولود معمري بتييزي وزو وخاصة بإتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين يمكن القول أن التكوين لا يزال يحتل المكانة

محورية في تصورات وتطلعات فئة واسعة من الأساتذة بإعتباره أداء فعالة في تطوير الكفاءات المهنية وتعزيز الأداء البيداغوجي داخل المؤسسة الجامعية.

كما بينت الدراسة أن هناك وعيا متزايدا بأهمية التكوين خصوصا حين يكون موجهًا ومتكيفا مع حاجات الأساتذة وتحديات الواقع الجامعي، إذ عبرت نسبة معتبرة من العينة عن رغبتها في التكوين المستمر، في الواقع بجملة من العراقيل على رأسها ضعف إمكانيات محدودية البرامج، وعدم تحفيز الأساتذة للمشاركة، وهوما أضعف فاعلية التكوين في شكله الحالي.

من جهة أخرى أكدت الدراسة أن التكوين يمكن أن يلعب دورا محوريا في سد الفجوة بين المهارات الحالية للأساتذة ومتطلبات سوق العمل الأكاديمي كما يساهم في رفع رضاهم الوظيفي وتحفيزهم نحو أداء أفضل، إذا ما تمت مراجعته ضمن رؤية شاملة تركز على الجودة، الديمومة، والملاءمة مع الواقع الجامعي المحلي.

بناء على ما سبق، نوصي بضرورة إعادة النظر في سياسة التكوين داخل الجامعة، بحيث تكون أكثر مرونة، وتستند إلى تشخيص دقيق لحاجات الأساتذة، وتوفيرهم المسارات التكوينية المناسبة وفق خصوصيات كل تخصص وميدان. كما يستوجب الأمر إشراك الأساتذة في وضع التصورات والبرامج، وتوفير بيئة تحفيزية تشجع على التكوين المستمر والتطور الذاتي، فبناء جامعة حديثة ومتميزة لا يمكن أن يتحقق دون استثمار فعلي في المورد البشري، وفي مقدمته الأستاذ الجامعي، الذي يظل حيز الأساس في أي إصلاح تعليمي حقيقي وفعال.

الاقتراحات:

- في ضوء نتائج الدراسة نقدم التوصيات التالية:
- اعادة النظر في سياسات التكوين الجامعي من خلال اعتماد مقارنة أكثر شمولية وتخطيطا
 - استراتيجيا يراعي خصوصيات كل تخصص واحتياجات الأساتذة الفعلية.
 - ضرورة اجراء تقييم دوري لبرامج التكوين لتحديد مدى فعاليتها، ومواكبتها للتحويلات الأكاديمية والتكنولوجية، مع اشراك الأساتذة في عملية تقييم.
 - تنويع مجالات التكوين ومضامينه لتشمل الجوانب البيداغوجية، التكنولوجية، النفسية والبحثية بما يعزز الكفاءة المهنية للأستاذ القسم.
 - الاهتمام بالتكوين التطبيقي والعملية.
 - اعتماد التكوين المستمر كألية دائمة وملزمة.
 - تشجيع التكوين عن البعد والتعليم الرقمي.
 - تحفيز الأساتذة على المشاركة في التكوين من خلال تقديم حوافز مادية أو رمزية، ومنح شهادات معترف بها تضاف إلى المسار المهني.
 - اعداد قاعدة بيانات وطنية خاصة بالتكوينات الجامعية تمكن من توحيد الجهود وتبادل الخبرات بين المؤسسات الجامعية الجزائرية.
 - مرافقة الأساتذة الجدد ببرامج إدماج وتكوين خاص.
 - تعزيز التكوينات المرتبطة بالبحث العلمي والنشر.
 - اشراك الأساتذة الجامعيين في اعداد وتصميم محتوى التكوين.
 - تكريس ثقافة التكوين ضمن البيئة الجامعية.
 - ضمان استمرارية في التكوين من خلال برامج سنوية واضحة.
 - تشجيع تبادل الخبرات بين الجامعات.
 - إكمال رقمنة قطاع التعليم العالي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز. (2009)، *علم النفس الاجتماعي*، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- ابن رشد. (2002)، *قاموس مرشد الطلاب*، الجزائر: منشورات ابن رشد للنشر والتوزيع.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1990)، *لسان العرب*، ط3، بيروت: دار صادر.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1993)، *لسان العرب*، ط2، بيروت: دار المعارف.
- أبو النيل، محمود السيد. (1985)، *علم النفس الاجتماعي: دراسات عربية عالمية*، ط3، بيروت: دار النهضة العربية.
- أبو النيل، محمود السيد. (2009)، *علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا*، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو زيد، مدحت عبد الحميد. (2011)، *علم النفس العام*، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- أحمد يحيى، الزق. (2006)، *علم النفس*، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة.
- أحمد، ماهر. (1998)، *إدارة الموارد البشرية*، ط5، مركز التنمية الإدارية، مصر.
- أحمد، ماهر. (2004)، *إدارة الموارد البشرية*، القاهرة: الدار الجامعية.
- أحمد، ماهر. (2007)، *إدارة الموارد البشرية*، مصر: الدار الجامعية.
- الكندري، مريم محمد أحمد. (2004)، *دراسة ميدانية لاتجاهات طلبة الكويت نحو مستقبلهم المهني والوظيفي*، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 22، عدد 4.
- أمين، الساعاتي. (1998)، *إدارة الموارد البشرية: من النظرية إلى التطبيق*، القاهرة: دار الفكر العربي.

- بزايد، جناة. (2011)، *التكوين واستراتيجية تسيير المهارات التسييرية لدى إطارات شركة سوناطراك*، أطروحة دكتوراه، جامعة سانيا، وهران.
- بلاهجي، سمية و رقاب، هاجر شيماء. (2022)، *التكوين وعلاقته بالكفاءة في المؤسسة الجزائرية*، مذكرة ماستر، جامعة أدرار.
- بلوط، حسن إبراهيم. (2002)، *إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي*، بيروت: دار النهضة العربية.
- بو عافية، نوال. (2021)، *العوامل المؤثرة في اتجاهات الأساتذة نحو التكوين*، مجلة البحوث والدراسات، العدد 15.
- بوفلجة، غياث. (2002)، *التربية والتكوين بالجزائر*، الطبعة الأولى، الجزائر: دار الغرب.
- بوهكة، منال وحماید، فتيحة. (2023)، *التكوين ودوره في التكيف المهني لدى الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف*، مذكرة ماستر الطور الثاني، جامعة تيارت.
- حسن، حلبي. (1982)، *تدريب الموظف*، ط2، لبنان: منشورات كويدات.
- حمداوي، وسيلة. (2004)، *إدارة الموارد البشرية*، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- حياوي، مبارك وباحو، مبروك. (2018)، *اتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة*، مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي، جامعة أدرار.
- خليل، عبد الرحمان. (2010)، *علم النفس اجتماعي*، مفاهيم ونظريات، عمان، دار الفكر.
- خير الله، محمد الكناني وممدوح، عبد المنعم. (1990)، *أسس الابتكار النفسي*، الكويت: مكتبة الفلاح.
- خير، خليل الجميلي. (1998)، *التنمية الإدارية في الخدمة الاجتماعية*، مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- رحيم عبد القادر. (2012)، *التكوين وتنمية الموارد البشرية في الجامعة*، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 29.

- سلطان، محمد سعيد. (2003)، *إدارة الموارد البشرية*. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.
- شاويش، مصطفى نجيب. (1996)، *إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد)*، عمان: دار الشروق.
- صالح، عبد العزيز. (د.ت)، *التربية وطرق التدريس*، ط3، مصر: دار المعارض.
- صفوت، فرج. (2012)، *القياس النفسي*، ط7، القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية.
- صلاح الدين، عبد الباقي. (2000)، *إدارة الموارد البشرية*، الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.
- صلاح الدين، محمد علام. (2000)، *القياس والتقويم التربوي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*، دار الفكر العربي.
- صلاح الدين، محمود محمد. (2000)، *القياس والتقويم التربوي والنفسي*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد اللاوي، عبد الله رفيق، سليم. (2019)، *اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التكوين البيداغوجي المستمر*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة، العدد 47.
- عكاشة، محمود فتحي وزكي، محمد شفيق. (2000)، *مدخل إلى علم النفس الاجتماعي*، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- عمرو، غنايم وعلي، الشرقاوي. (1984)، *تنظيم وإدارة الأعمال*، بيروت: دار النهضة العربية.
- عوداش عزيز ودابل يوفاء. (2024)، *اتجاهات الجامعيين نحو التكوين*، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
- لخضر، محمد. (2006)، *التكوين وتحسين الأداء في المؤسسات الجامعية الجزائرية*، دار هومة.
- ليتيم، ناجي وآخرون. (2012)، *سوسيولوجيا المنظمات*، قسنطينة: دار بهاء الدين للنشر والتوزيع.

- مجدي، عزيز إبراهيم. (2009)، *معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*، عمان: عالم الكتب.
- محدي، أمين عبد الهادي. (1990)، *إدارة شؤون موظفي الدولة*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد، العربي ولد خليفة. (1989)، *المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية*، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- محمد، عبد الفتاح الصيرفي. (2003)، *الإدارة الرائدة*، مصر: دار صفاء.
- محمود، السيد أبو النيل. (2009)، *علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا*، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- معيش، عبد القادر. (2003)، *علم النفس الاجتماعي*، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- مؤيد، سعيد السالم وعادل، حرحوش. (2002)، *إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي*، عمان: عالم الكتب الحديثة.
- وليام، ترسي (ترجمة سعد أحمد الجبالي). (1990)، *نظم التدريب والتطوير*، السعودية: معهد الإدارة العامة.
- يخلف، وفاء وعيشونة، رفيقة. (2019)، *التكوين الجامعي وتأثيره على كفاءة الإطار داخل المؤسسة الاقتصادية*، مذكرة ماستر، جامعة جيجل.
- يوسف، بن محمد القبلان. (1992)، *أسس التدريب الإداري مع تطبيقات عن المملكة*، الرياض: دار عالم الكتاب.
- SCHIOU LAKHDAR. (1990), *Gestion du personnel, les éditions d'organisation Québec*, 3ème édition.
- Bruno, Herniet. (1985), *Nouvelles technologies et formation dans l'entreprise pour une démarche participative* Revue Française de gestion, n° 15.

ملاحق

سيدي، سيدتي، نحن بصدد إعداد دراسة حول: اتجاهات الأساتذة نحو التكوين – دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة مولود معمري تامة تيزي وزو ، نود أن نطلع على رأيكم، اقتناعا منا أن آراءكم ستساعدنا في تناول هذا الموضوع بشكل عميق، لذا نرجو منكم الإجابة على بنود هذا الاستبيان بكل موضوعية، وذلك بوضع علامة X داخل المزدوجتين () المناسبتين، بعد ملأ البيانات الخاصة بكم، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ونحيطكم علما أن المعلومات التي ستدلون بها ستكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض علمي بحت، مع فائق التقدير والاحترام.

أ. السن	() 18/35	() 55/36	() 56 فما فوق
ب. الجنس	() ذكر	() أنثى	
ج. الحالة العائلية	() أعزب/عزباء	() متزوج (ة)	
د. المسمى الوظيفي	() أستاذ مساعد "أ"	() أستاذ مساعد "ب"	() أستاذ محاضر "أ"
	() أستاذ محاضر "ب"	() بروفيسور	
هـ. الشهادة المتحصل عليها	() ماجستير	() دكتوراه علوم	() دكتوراه ل.م.د
و. سنوات الخدمة	() 1 الى 10	() 11 الى 20	() 21 الى 30
	() 31 فما فوق		

معارض جدا	معارض	محايد	موافق	موافق جدا	
					1. أنت على علم بوجود تكوين موجه للأساتذة.
					2. أنت على علم بأهم المواضيع التي يعالجها التكوين الموجه للأساتذة.
					3. انت على علم بشروط الاستفادة من التكوين الموجه للأساتذة.
					4. مدة التكوين الموجه للأساتذة مناسبة.
					5. أنت على علم بقوانين تنظيم التكوين الموجه للأساتذة.
					6. تعتقد أنه من السهل الحصول على التكوين الموجه للأساتذة.
					7. تعتقد ان تكوين الأساتذة مهم.
					8. تعتقد أن البرامج التكوينية مواكبة للتطورات العلمية.
					9. تعتقد بوجود شفافية في توزيع التكوين بين الأساتذة.
					10. تعتقد أن التكوين ساعدك في تحسين علاقتك مع الطلبة.
					11. تعتقد أن مدة استجابة الإدارة لدراسة طلبات التكوين مناسبة.
					12. تعتقد بوجود تقييم للأساتذة بعد التكوين.
					13. تعتقد بوجود فائدة في التربصات عالية المستوى.
					14. تعتقد بوجود فائدة في المشاركة في التظاهرات العلمية الدولية التي تنظمها المؤسسة أو تشارك فيها.

					15. تعتقد بوجود فائدة من التربصات لتحسين المستوى في الخارج التي تنظمها المؤسسة.
					16. تعتقد بوجود فائدة في التكوينات المؤطرة من طرف الوزارة.
					17. تعتقد أنه يجب تقديم دعم مؤسسي وتوفير المواد الكافية المخصصة لتكوين الأساتذة.
					18. تعتقد أنه يجب تصميم برامج التكوين التي تلبي احتياجات تخصصية معينة لتلبية احتياجات الاساتذة.
					19. تعتقد أنه يتوجب الالتزام بالشفافية في توزيع التكوين الموجه للأساتذة.
					20. تعتقد أنه يجب زيادة الدورات التطبيقية اثناء عملية التكوين.
					21. تعتقد أنه يجب تكثيف التكوين في الاعلام الالي لفائدة الأساتذة.
					22. تعتقد أنه يجب توفير وسائل التكوين الحديثة لفائدة الأساتذة.
					23. تعتقد أنه يجب تكثيف التكوين في الإنجليزية لفائدة الأساتذة.
					24. تعتقد أنه يجب تكثيف تكوين الأساتذة عبر الخط.

Fiabilité**Echelle : ALL VARIABLES**

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	,0
	Total	100	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,714	30

Fréquences**Table de fréquences**

السن

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	18_35	24	24,0	24,0	24,0
	36_55	67	67,0	67,0	91,0
	فما فوق 56	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	47	47,0	47,0	47,0
	انثى	53	53,0	53,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الحالة العائلية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	اعزب	31	31,0	31,0	31,0
	متزوج	69	69,0	69,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

المسمى الوظيفي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	"استاذ مساعد"أ	32	32,0	32,0	32,0
	"استاذ مساعد"ب	7	7,0	7,0	39,0
	"استاذ محاضر"أ	33	33,0	33,0	72,0
	"استاذ محاضر"ب	11	11,0	11,0	83,0
	بروفيسور	17	17,0	17,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الشهادة المتحصل عليها

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ماجستير	13	13,0	13,0	13,0
	دكتوراه علوم	64	64,0	64,0	77,0
	دكتوراه ل.م.د	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

سنوات الخبرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	الى 110	51	51,0	51,0	51,0
	الى 1120	39	39,0	39,0	90,0
	الى 2130	6	6,0	6,0	96,0
	فما فوق 31	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

العلم بوجود تكوين موجه للأساتذة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض جدا	2	2,0	2,0	2,0
	محايد	3	3,0	3,0	5,0
	موافق	36	36,0	36,0	41,0
	موافق جدا	59	59,0	59,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

العلم بأهم المواضيع اتي يعالجها التكوين الموجه للأساتذة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض جدا	10	10,0	10,0	10,0
	معارض	9	9,0	9,0	19,0
	محايد	15	15,0	15,0	34,0
	موافق	42	42,0	42,0	76,0
	موافق جدا	24	24,0	24,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

العلم بشروط التكوين الموجه للأساتذة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض جدا	5	5,0	5,0	5,0
	معارض	5	5,0	5,0	10,0
	محايد	23	23,0	23,0	33,0
	موافق	43	43,0	43,0	76,0
	موافق جدا	24	24,0	24,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

مدة التكوين الموجه لأساتذة مناسبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض جدا	8	8,0	8,0	8,0
	معارض	41	41,0	41,0	49,0

محايد	8	8,0	8,0	57,0
موافق	29	29,0	29,0	86,0
موافق جدا	14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

العلم بقوانين تنظيم التكوين الموجه لأساتذة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide معارض جدا	3	3,0	3,0	3,0
معارض	9	9,0	9,0	12,0
محايد	24	24,0	24,0	36,0
موافق	34	34,0	34,0	70,0
موافق جدا	30	30,0	30,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

من السهل الحصول على التكوين الموجه لأساتذة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide معارض جدا	2	2,0	2,0	2,0
معارض	15	15,0	15,0	17,0
محايد	20	20,0	20,0	37,0
موافق	38	38,0	38,0	75,0
موافق جدا	25	25,0	25,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

تكوين الأساتذة مهم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	1	1,0	1,0	1,0
	محايد	1	1,0	1,0	2,0
	موافق	25	25,0	25,0	27,0
	موافق جدا	73	73,0	73,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

البرامج التكوينية مواكبة للتطورات العلمية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض جدا	2	2,0	2,0	2,0
	معارض	10	10,0	10,0	12,0
	محايد	18	18,0	18,0	30,0
	موافق	35	35,0	35,0	65,0
	موافق جدا	35	35,0	35,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

وجود شفافية في توزيع التكوين بين الأساتذة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	10	10,0	10,0	10,0
	محايد	29	29,0	29,0	39,0
	موافق	39	39,0	39,0	78,0
	موافق جدا	22	22,0	22,0	100,0

Total	100	100,0	100,0	
-------	-----	-------	-------	--

التكوين ساعدك في تحسين علاقتك مع الطلبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	3	3,0	3,0	3,0
	محايد	22	22,0	22,0	25,0
	موافق	34	34,0	34,0	59,0
	موافق جدا	41	41,0	41,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

مدة استجابة الإدارة لدراسة طلبات التكوين مناسبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض جدا	4	4,0	4,0	4,0
	معارض	9	9,0	9,0	13,0
	محايد	23	23,0	23,0	36,0
	موافق	44	44,0	44,0	80,0
	موافق جدا	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

وجود تقييم للاساتذة بعد التكوين

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض جدا	13	13,0	13,0	13,0
	معارض	11	11,0	11,0	24,0

محايد	23	23,0	23,0	47,0
موافق	38	38,0	38,0	85,0
موافق جدا	15	15,0	15,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

وجود فائدة في تربصات عليّة المستوى

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide موافق	21	21,0	21,0	21,0
موافق جدا	79	79,0	79,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

وجود فائدة في المشاركة في التظاهرات العلمية الدولية التي تنظمها المؤسسة أو تشارك فيها

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide محايد	1	1,0	1,0	1,0
موافق	52	52,0	52,0	53,0
موافق جدا	47	47,0	47,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

وجود فائدة من التربصات لتحسين المستوى في الخارج التي تنظمها المؤسسة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide محايد	5	5,0	5,0	5,0
موافق	40	40,0	40,0	45,0
موافق جدا	55	55,0	55,0	100,0

Total	100	100,0	100,0	
-------	-----	-------	-------	--

وجود فائدة في التكوينات المؤطرة من طرف الوزارة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide معارض	5	5,0	5,0	5,0
محاييد	9	9,0	9,0	14,0
موافق	50	50,0	50,0	64,0
موافق جدا	36	36,0	36,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

يجب تقديم دعم مؤسسي و توفير المواد الكافية المخصصة لتكوين للاستاذة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide معارض	1	1,0	1,0	1,0
محاييد	8	8,0	8,0	9,0
موافق	29	29,0	29,0	38,0
موافق جدا	62	62,0	62,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

يجم تصميم برامج التكوين التي تلبي احتياجات تخصصية معينة لتلبية احتياجات تخصصية معينة لتلبية احتياجات الاساتذة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide معارض	1	1,0	1,0	1,0
محاييد	8	8,0	8,0	9,0
موافق	35	35,0	35,0	44,0

موافق جدا	56	56,0	56,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

يتوجب الالتزام بالشفافية في توزيع التكوين الموجه للاستاذة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide محايد	4	4,0	4,0	4,0
موافق	30	30,0	30,0	34,0
موافق جدا	66	66,0	66,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

يجب زيادة الدورات التطبيقية اثناء عملية التكوين

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide محايد	6	6,0	6,0	6,0
موافق	41	41,0	41,0	47,0
موافق جدا	53	53,0	53,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

يجب تكثيف التكوين في الاعلام الالي لفائدة الاساتذة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide محايد	3	3,0	3,0	3,0
موافق	38	38,0	38,0	41,0
موافق جدا	59	59,0	59,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

يجب توفير وسائل التكوين الحديثة لفائدة الاساتذة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	1	1,0	1,0	1,0
	محايد	1	1,0	1,0	2,0
	موافق	36	36,0	36,0	38,0
	موافق جدا	62	62,0	62,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

يجب تكثيف التكوين في الانجليزية لفائدة الاساتذة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	3	3,0	3,0	3,0
	موافق	35	35,0	35,0	38,0
	موافق جدا	62	62,0	62,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

يجب تكثف تكوين الاساتذة عبر الخط

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض جدا	6	6,0	6,0	6,0
	معارض	8	8,0	8,0	14,0
	محايد	17	17,0	17,0	31,0
	موافق	37	37,0	37,0	68,0
	موافق جدا	32	32,0	32,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Hg	100	99,34	7,887	,789
H1	100	30,96	4,675	,468
H2	100	32,76	3,226	,323
H3	100	35,62	3,024	,302

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 1					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
Hg	124,684	99	,000	98,340	96,78	99,90
H1	64,084	99	,000	29,960	29,03	30,89
H2	98,453	99	,000	31,760	31,12	32,40
H3	114,469	99	,000	34,620	34,02	35,22