برنامج التكوين السريع (**Formation Accélérée**) من وجهة نظر الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية **2014** بولاية المسيلة

أ. معوش عبد الحميد
جامعة المسيلة - الجزائر

مقدمة:

يتميز هذا العصر- بالتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات، لذا أصبح من الضروري على النظام التربوي مواكبة هذه التغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها مثل كثرة المعلومات وزيادة عدد المتعلمين ونقص طرائق التعامل النفسية والتربوية وطريقة تقديم المادة أو النشاط (تعليمية المادة). وقد فرضت هذه التغيرات إلزامية تحضير الأساتذة نفسيا بيبداغوجيا تربويا سلوكيا ... للخوض في مباشرة مهامهم على أحسن حال، خاصة مع ظهور الفلسفة الجديدة في التعليم (المقاربة بالكفاءات) والتي جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، مما أدى إلى زيادة الحاجة إلى التكوين لصقل الخبرات مع المكونين.

إذ تعد وظيفة التكوين في مراكز التكوين المخصصة للأساتذة الجدد من أهم مقومات التنمية البشرية التي تعتمدها هذه الأخيرة في بناء جهاز قادر في الحاضر والمستقبل على مواجهة الضغوطات والتحديات الإنسانية، التي ترتبط مباشرة بالفرد كونه إنسانا من جهة والمحرك الأساسي لتطوير وتنمية المؤسسات التربوية من جهة أخرى. وعليه تتأسس الهوية الأستاذية على تراكم التجربة في ميدان الممارسة، والحال أن تخصيص أسبوعين يمكن أن يعطي لمحة وجيزة عن ما سيدور في الأقسام الدراسية، وبلورة صورة عن هوية الأستاذ، من خلال تطوير وتنمية المخزون المعرفي الخاص به، زيادة على ذلك إعطائه جملة من القوانين والتشريعات المدرسية لتعينه على تحمل المسؤولية فيما بعد. وتدل كافة المؤشرات إلى تزايد الاهتمام بوظيفة التكوين نظرا لارتباطها بمستوى أداء الفرد للوظيفة التي يشغلها.

مشكلة البحث:

إن زيادة الاهتمام بتنمية الموارد البشرية باعتبارها المحرك الأساسي في أي تطور وتقدم حضاري، لأن العنصر البشري هو الضامن الوحيد للأداء الجيد والفعالية التنظيمية. كما أصبح موضوع تنمية الموارد البشرية من أهم المواضيع نظرا لاعتبار هذا النوع من الموارد كأهم مورد يسهم في نجاي أية مؤسسة على المدى البعيد على العموم وفي مجال التعليم على الخصوص. **(1)**

فالتكوين بما يقدمه من معرفة جديدة وأفكار مستحدثة ومعلومات متنوعة يزود العاملين بمهارات وقدرات عديدة تأثر على الاتجاهات وتحسين أساليب الأداء وتطوير قدرات الفرد وتساعده على تجديد نظرته لطبيعة الدور الذي يؤديه في مجال تخصصه، وبالتالي يرفع إنتاجيته وتستفيد المؤسسة من ذلك في فعالية تحقيق أهدافها.

كما يمثل التكوين مجالا أكثر أهمية في صيرورة التأهيل الوظيفي للموارد البشرية باعتباره ضرورة أساسية لبناء كفاءة الأفراد عند الالتحاق بالعمل ومعالجة مشكلاتهم الأدائية وتطوير قدراتهم المختلفة وتمكينهم من التجاوب مع المعلوماتية المتسارعة.

وفي المجال التعليمي لا يشذ عن قاعدة تكوين المنتسبين إليه من مؤطرين قدامى وجدد على حد سواء على مدار سنوات الخمة لأجل الانتفاع أكثر ومسايرة المستجدات العلمية والتربوية، كما أن الأستاذ الجديد عليه مسؤوليات والتزامات معينة أكثر من غيره لأنه يفتقد لبعض أبجديات التدريس فكان لزاما أن يمر عبر قنوات التكوين لاكتساب بعض الخبرات المبدئية التي تعينه على مجريات العملية التعليمية التعلمية الأساسية والتقنية.

ومع تسارع العملية التكوينية (أسبوعان) ومحدداتها الفيزيقية (المناخ الصيفي الحار) ووحداتها ومقاييسها الستة (تعليمية المادة، تسيير القسم، التشريع المدرسي، علم النفس التربوي، إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال، أعمال الورشات)، كل هذه العوامل ما هي إلا عناصر جزئية من عملية تكوينية متكاملة أردت البحث فيها من خلال معرفة اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة نحو برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée). وعليه تتحدد إشكالية البحث في:

أسئلة البحث:

يهدف البحث إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي:

- ما اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة نحو برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée)؟ ويتفرع منه التساؤل الفرعي الآتي:-

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف الجنس، والعمر، والمستوى العلمي، والمرحلة التعليمية، والتخصص؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:

أ. تقديم رؤية حول اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة نحو برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée).

ب. ندرة الدراسات التي تعاملت مع قضايا اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة نحو برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée).

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الآتي:

أ. تحديد اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة نحو برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée).

ب. تحديد مدى اختلاف اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة نحو برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée) باختلاف متغيرات البحث.

تحديد مفاهيم البحث:

1. تعريف التكوين:

أ. التكوين لغة:

كَوَّنَ الله الكون: أخرجه من العدم إلى الوجود. تَكَوَّنَ الشيء: حدث. (2)

ب. التكوين اصطلاحا: يمكن إيراد بعض التعريفات الآتية للتكوين:

يعرف التكوين على أنه: "عملية تعلم سلسلة من السلوك المبرمج أو متتابعة مجموعة من التصرفات المحددة مسبقا". (3)

هناك أيضا تعريف آخر يرى بأن التكوين هو: "عملية شاملة ومعقدة تتناول جميع التدابير اللازمة لإيصال الفرد إلى وضع يخوله بالاطلاع بوظيفة معينة وإنجاز المهام التي تتطلبها وجعله قادرا على متابعة عمله". (4)

الوظيفة بطريقة أفضل ويتمثل التكوين في مجموعة من الوظائف المخططة مسبقا والتي تستهدف تزويد العمال بالمعارف، المهارات، المواقف والتصرفات التي تمكن من تسهيل اندماجهم في المنظمة ومن تحقيق أهداف الفعالية فيها، وهو عملية مخططة في إطار الاستراتيجية العامة في المنظمة وله عدة أمثال: تكوين نظري أو تطبيقي، داخلي أو خارجي، دوران في ميدان العمل على عدة وظائف". (5)

يعرفه (filippo) "على أنه العملية التي من خلالها يزود العاملين بالمعرفة أو المهارة لأداء وتنفيذ عمل معين". (6)

ويعرفه (David king) "هو العملية التي من خلالها يحصل تكييف الأفراد بحيث يمكنهم من التعلم بشكل فعال". (7)

ومجمل القول فأن التكوين يعبر عن الجهود المتوازنة والمتكاملة من جميع الأطراف أو المعنيين بالتكوين، قصد مساعدة الطالب المتكون على معرفة المحيط الذي يعيش فيه عن طريق دراسة العلوم المتخصصة والتي لها علاقة بميدان طموحاته، ومساعدته على معرفة نفسه عن طريق دراسة العلوم الإنسانية، ومختلف العلوم الأخرى.

ج. علاقة مفهوم التكوين مع بعض المفاهيم الأخرى:

- **التكوين، التدريب:** اشتقت كلمة التكوين من فعل كون ولغويا يعني إعطاء الشيء شكلا، ويقابل هذا المفهوم في اللغة الإنجليزية مفهوم Former الذي ترجمه مختلف العلماء والباحثون العرب بمفهوم التدريب لأن اللغة Trainaing ولابد من الإشارة في هذا، Formation الإنجليزية لا تستعمل المفهوم الفرنسي ـ للتكوين الشأن أن التشريع الجزائري يستخدم مصطلح التكوين خلافا لكلمة تدريب المتداولة في المشرق العربي.

- **التكوين، التعليم:** هناك فرق بين التعليم والتكوين، فالتعليم عبارة عن زيادة في مقدرة الفرد على التفكير بشكل منطقي. أما التعلم فهو التغيرات السلوكية لدى الفرد والناتجة عن الميزات التي يمر بها، أما التكوين فهو عبارة عن عمليات تعليم مبرمج لمسلكيات معينة بناءً على معرفة ما يجري تطبيقها لغايات محددة تتضمن التزام المتكون بقواعد محددة. **(8)**

*** خصائص عملية التكوين:** يلاحظ من خلال ما تطرقنا له أن لتكوين مجموعة من الخصائص أهمها ما يلي:

- **التكوين نشاط رئيسي مستمر:** التكوين أداة لتعديل السلوك الوظيفي وإكساب الفرد المهارات والقدرات التي يحتاجها لتحسين أدائه في وظيفته الحالية أو لإعداده وتهيئته للترقي إلى وظيفة أعلى أو الانتقال إلى موقع تنظيمي جديد، لذا فإن التكوين نشاط رئيسي ومستمر من زاوية تكرار حدوثه على مدى الحياة الوظيفية للفرد.

فالتكوين يستمر مع الموظف بعد توليه الوظيفة أو الوقوف على أحدث التطورات والأساليب العلمية في مجال تخصصه. **(9)**

- **نظام متكامل:** النظرة إلى التكوين باعتباره نظاما متكاملا، يتكون من أجزاء أو عناصر متداخلة تقوم بينها علاقات تبادلية من أجل أداء وظائف تكون محصلتها النهائية بمثابة الناتج الذي يحققه النظام كله، كذلك تفيد هذه النظرة الشمولية للتكوين في توضيح العلاقة الوثيقة التي تقوم بينه وبين البيئة التنظيمية المحيطة به، وكذا المناخ العام الذي يتم فيه العمل التدريبي.

- **النظرة المستقبلية:** إن برامج التكوين لها نظرتها المستقبلية من خلال برامجها للموظفين في العمل الذي سوف يقومون به وبأحدث إيديولوجية تمكنه من التطبيق بأيسر الطرق وبأقل التكاليف وفي أسرع وقت ممكن تحقيقا لأهداف المنظمة.

- **التكوين نشاط متغير ومتجدد:** ويشير هذا المبدأ إلى أن التكوين يتعامل مع متغيرات ومن ثم لا يجوز أن يتجمد في قوالب وإنما يجب أن يتصف بالتغير والتجدد، فالإنسان الذي يتلقى التكوين عرضة للتغيير في عادته وسلوكه وكذا في مهاراته ورغباته، والوظائف التي يشغلها المتكونين تتغير هي الأخرى لتواجه متطلبات التغير في الظروف والأوضاع الاقتصادية، وفي تقنيات العمل ومستحدثاتها، والرؤساء يتغيرون كما تتغير نظم وسياسات الشركات وتعدل أهدافها واستراتيجياتها. **(10)**

- **الشمولية:** بحيث لا يقتصر على فئة من العاملين دون أخرى، بل توجه إلى العاملين جميعهم صغيرهم وكبيرهم فيتعاون الجميع لتنمية مهارات وخبرات مختلف الفئات في وقت واحد. **(11)**

د. أنواع التكوين:

يقسم (**Guyle Boter, 1993**) التكوين إلى ثمانية أنواع: **(12)**

1- التكوين الأولي.	2- التكوين المتواصل.
3- التكوين الوقائي.	4- التحسين.
5- التكوين من أجل الترقية.	6- إعادة التأهيل.
7- تكوين التدخل.	8- التكوين لإعادة الإدماج.

هـ. التكوين إجرائيا:

مجموع الدرجات التي يحصل عليها الأساتذة المتربصون (عينة البحث) على الاستبانة التي ستستخدم في هذا البحث.

2. الاتجاه:

أ. الاتجاه لغة:

وجّه فلان الشيء: أداره إلى جهة ما || ووجّه القوم الطريق: سلكوه وصيّروا أثره بيّنًا || ووجه البيت: جعل وجهه نحو القبلة.

إتّجه إليه: أقبل || واتّجه له رأي: سنح. **(13)**

ومنه فالاتجاهات تعني السلوك والتبيان والإقبال.

ب الاتجاه اصطلاحا:

الاتجاه هو الاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير الاستجابة. **(14)**

أول من استخدم تعبير "الاتجاه" هو الفيلسوف الانجليزي (هربرت سبنسر، H. Spencer) في مؤلفه "المبادئ الأولى" سنة 1862. وفي ما يلي أهم تعريفاته:

وإن اختلاف علماء النفس الاجتماعي في تعريفاتهم للاتجاهات تكشف عن اختلاف وجهات النظر العديدة إزاء موضوع الاتجاهات، ونعرض فيما يلي أهم هذه التعريفات:

عرفه (سانفورد Sinfoord) بأنه: "استعداد عقلي متعلم للسلوك بطريقة ثابتة، إزاء موضوع معين أومجموعة من الموضوعات". **(15)**

وعرفه (ألبورت، Allport) أيضا بأنه: "حالة من التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، بحيث تستطيع حالة التأهب من توجيه استجابات الفرد للمثيرات تتضمنها مواقف البيئة". **(16)**

وعُرِف بأنه: "نزعة تؤهل الفرد للاستجابة إلى أنماط سلوكية محددة نحو أشخاص، أو أفكار، أو أوضاع، أو أشياء معينة، وتؤلف نظامًا معقدًا يتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة". **(17)**

ج. علاقة الاتجاه بمفاهيم أخرى:

نظرا لوجود ملابسات بين الاتجاه وبعض المفاهيم المرتبطة به يمكن توضيح هذه المفاهيم لرفع اللبس بينها وبين مفهوم الاتجاه وأهم هذه المفاهيم مايلي:

- **الرأي** l'opinion: إن الرأي تعبير لفظي رمزي يدل على اتجاه الفرد نحو الموضوع، فالرأي هو تعبير يمكن إعلانه للأفراد، بينما الاتجاه قد يكون سري داخلي، يجد الفرد حرجا في التعبير عنه، فالاتجاه عبارة عن استعداد بالقبول أو الرفض لموضوع ما، كما أنه نابع من تفكير منطقي موضوعي في حين أن الرأي هو وسيلة تعبير لفظي عن الاتجاه ومن هنا تبين عمومية الاتجاه عن الرأي وأن الاتجاه يصعب تغييره بسرعة بينما الرأي أقل ثباتا وسهل التغيير. **(18)**

- **الاهتمام** l'intérêt: أوضح (إيزنك،) أن هناك علاقة بين الاتجاهات والاهتمامات فالاهتمامات عبارة عن اتجاهات ذات وجهات ايجابية حيال أشياء معينة ويشعر الفرد نحوها بجاذبية معينة وعلى الرغم من وجود علاقة بين مفهوم الاتجاه ومفهوم الاهتمام فإن هناك اختلافا بين المفهومين، فبينما يشير الاهتمام إلى بعض التفضيلات المهنية، يشير الاتجاه إلى أمور اجتماعية وسياسية أو غيرها من الأمور.

كما فرّق آخرون بين الاهتمامات والاتجاهات على أن الاهتمامات غالبا موجبة أو مرغوبة بينما الاتجاهات قد تكون موجبة أو سالبة أو محايدة، كما تتسم الاهتمامات بالتحديد والخصوصية، في حين تتسم الاتجاهات بالعمومية والشمولية. **(19)**

- **الميل** la tendance: عرف (إدوارد سترو) الميل بأنه: "ما هو إلا استجابة لرغبة في شيء أو استجابة لعدم الرغبة فيه" ومن خلال هذا يتضح أن الميل هو نتيجة لرغبة لا غير والأفراد يختلفون في ميولا تهم، فالميل يتعلق بما يحبه الفرد أو يكرهه. **(20)**

أو هو: "رغبات طويلة الأمد في الانغماس في أنواع معينة من النشاط، مثل العمل اليدوي أو التفكير أو النقاش مع الآخرين". **(21)**

د. مكونات الاتجاهات:

اختلف العلماء في تحديد مكونات الاتجاه، فيرى بعض العلماء أمثال (أوزجود، Osgood) أن الاتجاه يتكون من مكون واحد فقط وهو يركز هنا على المكون المعرفي في الاتجاه، أما (سميث، Smith) فيركز على المكون السلوكي، غير أن هناك من العلماء من يرى بأن الاتجاه يتكون من ثلاث مكونات أساسية متداخلة ومتفاعلة مع بعضها باستمرار. وعلى العموم فإن الاتجاهات تتكون من ثلاث مكونات أساسية هي: **(22)**

* **المكون المعرفي** Le Composant cognitif:

يدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه، وتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعية التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه. فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلا قد يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسات ودورها في الحياة الاجتماعية وضرورة تطويرها لإنجاز حياة مجتمعية أفضل وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والحكم...الخ.

* **المكون الانفعالي** Le Composant émotionnel:

يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام، يؤثر في استجابة الفرد أو رفضه وقد يكون الشعور غير منطقي على الإطلاق، فقد يقبل الطالب على مادة الرياضيات أو يرفضها دون وعي منه للمسوغات التي دفعته للاستجابة بالقبول أو الرفض.

* **المكون السلوكي** Le Composant comportemental:

يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفي أنماط محددة في أوضاع معينة، فالاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، تدفع الفرد للعمل وفق الاتجاهات التي يتبناها، فالطالب الذي له اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي، يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة ويثابر على أدائها بشكل جدي وفعال.

هـ.الاتجاه إجرائيا:

ويعرفه الباحث في هذا البحث: بأنه الاستعداد النفسي الذي يؤدي إلي الاستجابة الموجبة أو السالبة للأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة نحو برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée).

إجراءات البحث الميدانية:

1. منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بطريقته التحليلية بهدف استخدام ما يتوفر لدى الباحث من معلومات وبيانات ليقوم بتحليلها وتقدير الأثر الذي يمكن أن يشكله على النشاط موضع البحث أو ممارسته. (23)

وتمكن هذه الطريقة الباحث من تحليل استجابات العينة، للخروج برؤية قد تساعد في اتخاذ إجراءات تطويرية للتعليم والتكوين البيداغوجي. لأجل الحصول على معلومات وافية ودقيقة حول موضوع البحث، والخروج بنتائج ومقترحات يمكن أن يسترشد بها في التطوير أو الإصلاح. **(24)**

أ. حدود البحث:

* **الحدود الموضوعية:** يسعى هذا البحث إلى التعرف على اتجاهات للأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة نحو برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée).

* **الحدود البشرية:** وتتمثل في الأساتذة الناجحين في المسابقة الخارجية التي أجريت يوم 23 جويلية 2014 بولاية المسيلة من فئة الابتدائي والمتوسط والثانوي.

* **الحدود المكانية والزمانية:** أجري البحث خلال الفترة الممتدة بين 16 و 28 أوت 2014 بمركزي التكوين (ثانوية جابر بن حيان، ثانوية إبراهيم بن الأغلب ا لتميمي) المخصصين لتكوين الأساتذة الناجحين في المسابقة الخارجية التي أجريت يوم 23 جويلية 2014 بولاية المسيلة.

2. اختيار العينة وخصائصها:

تمَّ تحديد مجتّمع البحث الحالي بولاية المسيلة والمتمثل بأساتذة المسابقة الخارجية التي أجريت يوم 23 جويلية 2014 بولاية المسيلة والبالغ عددهم (142 أستاذا وأستاذة) موزعين حسب الجدول الاتي:

جدول رقم (01): يمثل مجتمع البحث الكلي.

المرحلة التعليمية	الجنس	التخصص													المجموع	المجموع الكلي
		المواد الأدبية				المواد العلمية				اللغات الأجنبية						
		لغة عربية	تاريخ وجغرافيا	العلوم الإسلامية	سلفقا	الاقتصاد	تربية بدنية	ت موسيقى وتكنولوجيا	رياضيات	علوم	فيزياء	سيغوز	نجليزية	لغة فرنسية		
ابتدائي	ذكور	67	/	/	/	/	/	/	/	/	/	11	/	/	78	665
	ناث	507	/	/	/	/	/	/	/	/	/	80	/	/	587	
متوسط	ذكور	04	01	/	/	/	20	01	17	03	06	05	02	/	59	197
	ناث	32	07	/	/	/	00	04	04	18	18	17	38	/	138	
ثانوي	ذكور	01	00	03	06	02	05	/	/	00	00	04	03	00	24	65
	ناث	06	03	01	04	11	01	/	/	01	03	06	04	01	41	
المجموع الكلي		617	11	04	10	13	26	05	21	22	27	123	47	01	927	927

إذ حدد الباحث عينة البحث الأساسية، من الأساتذة الناجحين في المسابقة الخارجية التي أجريت يوم 23 جويلية 2014 بولاية المسيلة من فئة الابتدائي والمتوسط والثانوي بطريقة عشوائية، فعينة مكونة من أستاذ أو اثنين أو ثلاثة هي عينة صغيرة دون أدنى شك ولا يمكن أن تمثل المجتمع الذي سحبت منه، و 20 أو 30 أستاذا هي أيضا عينة صغيرة الحجم لا تمثل سوى 2 أو 3 % من مجتمع البحث، وعينة بحجم 250 أستاذا تعتبر كبيرة لأنها تشكل أكثر من ربع حجم المجتمع الأصلي، إذن ما النقطة التي يمكن الوقوف عندها للقول بأن حجم العينة كاف؟ والجواب أن على الباحث محاولة الحصول على أكبر، حجم عينة ممكن ضمن الظروف المتاحة له. **(25)**

وفي هذا البحث تمكن الباحث من الحصول على عينة 142 أستاذا وأستاذة تمثل تقريبا (2,2 %)من مجتمع البحث، وذلك على النحو الاتي:

جدول رقم (02): عينة البحث الأساسية حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات	المستويات (فئات المتغير)	التكرار	المجموع	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	37	142	**%** 26,05
	إناث	105		**%** 73,94
العمر	30 – 20	82	142	**%** 57,74
	31 <	60		**%** 42,25
المستوى التعليمي	ليسانس كلاسيكي	108	142	**%** 76,05
	ليسانس ل م د	34		**%** 23,97
المرحلة التعليمية	ابتدائي	65	142	**%** 45,77
	متوسط	60		**%** 42,25
	ثانوي	17		**%** 11,97
التخصص	المواد الأدبية	78	142	**%** 54,92
	المواد العلمية	29		**%** 20,42
	اللغات الأجنبية	35		**%** 24,64
المجموع		142		**% 100,00**

3. أداة البحث وطرق إعدادها:

في إطار استخدام الباحث للمنهج الوصفي بطريقته التحليلية، وفي محاولته الإجابة عن سؤالي البحث وتحقيق أهدافه اعتمد على الاستبانة كأداة للبحث وتعني صياغة عدد العبارات بمعان واضحة لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها الباحث، وبنيت الاستبانة بأسلوب ليكرت الخماسي بمعنى أن عباراته تحتاج إلى إجابات محددة للتعرف على اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة نحو برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée)[26]

وقام الباحث بتصميم وكتابة الاستبانة في ضوء ما يأتي:

أ. تحديد أهداف البحث.

ب. تحديد الهدف من الاستبانة وطبيعة البيانات والمعلومات المراد جمعها من عينة البحث.

ج. تحويل الهدف إلى مجموعة العبارات.

د. كتابة العبارة بشكل مبسط ومباشر وبصياغة لا لبس فيها تتجنب الازدواجية وتراعي كافة البدائل الممكنة للإجابة عليها.

4. صدق وثبات الأداة:

-. صدق الأداة:

تم حساب صدق أداة البحث بالطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين:

للتأكد من صدق الأداة اعتمد الباحث على الصدق الظاهري (المنطقي) من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين ليسهموا بآرائهم حول ما إذا كانت العبارات المحددة في الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه، وقد تمَّ عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وقد ابدوا ملاحظاتهم على محاور البحث وأسئلتها وتم إجراء التعديلات اللازمة، وذلك لأن صلاحية العبارات تتحقق في قيام مجموعة من الخبراء بفحص الفقرات، وتقدير مدى ملاءمتها للسمة المقاسة. [27]

ب- الاتساق الداخلي:

ولتقدير صدق الأداة وإيجاد دلالته استخدم الباحث معامل الاتساق الداخلي، ويعتمد على الاتساق أو التوافق في أداء المستجوبين من فقرة إلى أخرى، ويعتبر معامل كرونباخ (Cronbach Alpha) أكثرها شيوعا ويعتمد على تباينات الفقرات وتباين العلامات الكلية للمستجوبين. **(28)**

ويكشف الجدول رقم (03) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة وجاءت كلها دالة عند مستوى (α = 0,01).

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0,660**	**07**	0,408*	**13**	0,562**	**19**	0,660**	**25**	0,595**
02	0,229	**08**	0,602**	**14**	0,408*	**20**	0,755**	**26**	0,430**
03	0,430**	**09**	0,285	**15**	0,456**	**21**	0,505**	**27**	0,660**
04	0,431**	**10**	0,464**	**16**	0,660**	**22**	0,356*	**28**	0,380*
05	0,345*	**11**	0,782**	**17**	0,572**	**23**	0,224	**29**	0,594**
06	0,426*	**12**	0,542**	**18**	0,250	**24**	0,297	**30**	0,593**

ج-الصدق التميزي:

تحديد مجموعة الدرجات العالية عن طريق أخذ ما نسبته 27 % من مجموعهم الأصلي، وكذلك لمجموعة الدرجات المنخفضة، وبذلك تشكل المجموعتين ما مجموعه 54 % من المجموع الكلي للمستجوبين أما النسبة المتبقية وهي 46% فهي تمثل الدرجات المتوسطة للمستجوبين. **(29)**

جدول رقم (04): يبين نتائج صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية.

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى * الدلالة
الدرجة الكلية للاستبانة	**ذكور**	**37**	**3,518**	**0,416**	**-1,912**	**140**	**0,025**
	إناث	**105**	**3,634**	**0,275**			

يتضح من خلال الجدول رقم (04):

أن قيمة "ت"المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المجدولة وعليه فإن "ت" دالة إحصائيا، عند درجة حرية 140، ومستوى دلالة (0,05)، وعليه فإن عبارات الاستبانة ميزت تميزا واضحا بين المستويات الضعيفة والمستويات القوية، وهو ما يؤكد أن الفروق كانت فروقا جوهرية، وبالتالي المقياس صادق.

-. ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين هما:

أ- معامل ألفا كرونباخ:

تمَّ حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة وبلغت قيمته (0,870) عند مستوى (α = 0,05).

ب- التجزئة النصفية:

تمَّ حساب التجزئة النصفية للاستبانة وبلغت قيمتها (0,881) عند مستوى (α = 0,05).

5. الأدوات الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث في عرض وتلخيص البيانات التي توفرت لديه، وفي إجراء المقارنات بين البدائل المختلفة حول موضوعات البحث الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد البحث، ووصف مستوى الإجابة وفق استبانة البحث الخماسي ودلالة الفروق في عباراتها ووفقًا لمتغيراتها، وللتعرف على المعلومات والبيانات الأكثر أهمية.

- أحد أهم مقاييس النزعة المركزية ألا وهو المتوسط الحسابي أو الوسط الحسابي أو المعدّل الحسابي.

- أحد أهم مقاييس التشتت ألا وهو الانحراف المعياري لقياس مدى تشتت استجابات أفراد العينة.

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent T-test): ويستخدمه الباحث لفحص دلالة الفروق في درجة الاتجاهات حسب استجابات العينة تبعا لمتغيرات: الجنس. **(30)**

- **تحليل التباين الأحادي** (f): لمعرفة دلالة الفروق بين أفراد العينة حسب متغيرات البحث.

- اختبار (شيفيه، Sheffé - test) للمقارنات البعدية: لاستخراج دلالات الفروق (للكشف عن اتجاهات الفروق) بين قيم المتوسطات الحسابية تبعا للمتغيرات المستقلة.

- ولإجراء العمليات الحسابية استعملنا الرزمة الإحصائية المستخدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) اختصارًا لعبارة (Statistical Package For the Social Sciences) وتعني (المجموعة أو الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) النسخة 20.

- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لقياس ثبات الأداة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

استهدف البحث أولا معرفة اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée)، وللتحقق من ذلك قام الباحث باستعمال التحليل الوصفي حيث تمَّ إيجاد التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لاستجابات عينة البحث على استبانة اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée) ويُظهِر الجدول الآتي ذلك.

جدول رقم (05): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لاستجابات عينة البحث على استبانة اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة نحو برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée).

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	درجة الاتجاه
01	أعتقد أن البرنامج التكويني كاف لتأهيل الأستاذ المتربص.	2,83	1,062	56,60	4	حيادية
02	لا أرى ضرورة لتدريس كل هذه المقاييس الستة.	3,64	1,106	72,80	19	حيادية
03	أعتقد أن المقاييس المُدَرَّسة ضرورية في عملية التكوين.	4,20	0,838	84,00	05	إيجابية
04	أرى أن الدورة التكوينية الجارية ببرنامجها تساهم في تنمية كفاءاتي.	4,13	0,643	82,60	09	إيجابية
05	التجهيزات والوسائل المستخدمة في عملية التكوين مناسبة.	2,85	1,114	57,00	25	حيادية
06	أعتقد أنني لا أستفيد من البرنامج التكويني الذي أتيح لي.	3,94	0,741	78,80	14	إيجابية
07	أفضل التكوين المستمر أثناء العمل على التكوين الحالي.	2,88	1,332	57,60	24	حيادية
08	أرى أن البرنامج التكويني يكسبني مهارات جديدة مرتبطة بالحياة التعليمية.	4,07	0,839	81,40	11	إيجابية
09	أعتقد أن التكوين ضروري للناجحين المتخرجين من الجامعة.	4,39	0,780	87,80	02	إيجابية
10	أعتقد أن توقيت العملية التكوينية غير مناسب.	2,14	1,152	42,80	28	سلبية
11	أرى أن البرنامج التكويني لن يساعدني على تطوير مهاراتي التدريسية.	4,09	0,765	81,80	10	إيجابية
12	البرنامج التكويني يجعلني عضوا نافعا ضمن الجماعة التربوية.	4,19	0,629	83,80	07	إيجابية
13	البرنامج التكويني يوفر لي الفرصة لاستكشاف إمكاناتي وقدراتي.	3,92	0,772	78,40	16	إيجابية
14	أرى أن المكونين غير قادرين على تحفيز المشاركين على التفاعل مع محتوى العملية التكوينية.	3,62	1,000	72,40	20	حيادية
15	أشعر بالارتياح كلما التحق يوميا بالعملية التكوينية.	3,26	0,994	65,20	21	حيادية
16	أرى أن البرنامج التكويني يساهم في التقليل من الخواف.	3,99	0,862	79,80	12	إيجابية
17	أرى أن البرنامج التكويني يساعدني في حل الكثير من المشكلات البيداغوجية.	3,97	0,752	79,40	13	إيجابية
18	المناخ التكويني ليس مناسبا لحصول العملية التكوينية.	2,01	1,097	40,20	30	سلبية
19	أرى أن البرنامج التكويني لا يسهم في رقي الأستاذ المتربص.	2,11	0,842	42,20	29	سلبية
20	ليس بالضرورة أن يقدم لنا هذا البرنامج التكويني.	4,16	0,850	83,20	08	إيجابية
21	أرى أنه لا يوجد ارتباط وثيق بين ما تقدمه المؤسسات التربوية وبرنامج التكوين الحالي.	3,23	1,015	64,60	22	حيادية
22	أرى أن مقاييس البرنامج التكويني غير كافية.	2,91	1,088	58,20	23	حيادية

23	أعطاني البرنامج التكويني كل ما أحتاجه في العملية التعليمية التعلمية.	2,58	0,998	51,60	27	حيادية
24	أرى أن التعليم الجامعي كاف ولا حاجة لي بالبرنامج التكويني الجاري.	4,29	0,943	85,80	03	إيجابية
25	أرى ضرورة إغلاق مراكز التكوين لأنها تخرج أساتذة غير مؤهلين.	4,54	0,637	90,80	01	إيجابية
26	أرى أن العملية التكوينية مرتبطة جيدا العملية التعليمية التعلمية.	3,93	0,868	78,60	15	إيجابية
27	أرى أن العملية التكوينية الحالية مضيعة للجهد.	4,20	0,821	84,00	05	إيجابية
28	أفضل ممارسة العمل مع المتعلمين مباشرة دون الحاجة إلى التكوين.	3,92	1,015	78,40	16	إيجابية
29	أرى أن المكونين غير قادرين على تبليغ المعلومات حول البرنامج التكويني.	3,73	0,872	74,60	18	إيجابية
30	أرى أن البرنامج التكويني يوفر قسطا من الخبرة المبدئية.	4,26	0,713	85,20	04	إيجابية
	الدرجة الكلية للاستبانة	3,60	0,321	72,00		حيادية

يبين الجدول السابق رقم (05) أن اتجاهات الأساتذة نحو برنامج التكوين السريع (Accélérée Formation) والمعد لأجل تلبية الاحتياجات الشخصية والمهنية والبيداغوجية وغيرها للأستاذ المتربص، والتي تعكس في أغلبها (19 عبارة) اتجاهات إيجابية نحو برنامج التكوين السريع (Formation Accélérée) إذ تشير غالبية العبارات إلى اتجاهات ايجابية بلغ وزن إجابتها النسبي أكثر من (74,60 %)، ومع هذا أن الدرجة الكلية للاستبانة جاءت حيادية بوزن نسبي بلغ (72 %)، مما تعطي تفسيرا أن البرنامج لا يكسب مهارات جديدة مرتبطة بالتربية والتعليم، ولا يجعل الأستاذ عضوا نافعا في العملية التعليمية التعلمية من جهة، ومن ناحية أخرى يمكن أن يكون للبرنامج فائدة كبيرة ترجى من ورائه.

وللتحقق مما استهدف إليه البحث ثانيا معرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف الجنس، والعمر، والمستوى العلمي، والمرحلة التعليمية، والتخصص وتُظهِر الجداول الموالية ذلك.

وللإجابة عن المتغير الأول الخاص بالجنس تمَّ استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات للعينات المستقلة والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول رقم (06): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لدلالة الفروق في درجة اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة تبعا لمتغير الجنس.

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى * الدلالة
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكور	**37**	3,518	0,416	-1,912	140	0,025
	إناث	**105**	3,634	0,275			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05).

تكشف النتائج الواردة في الجدول السابق رقم (06) أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (3,518) بانحراف معياري (0,416)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3,634) بانحراف معياري قدره (0,275)، وقيمة (ت) المحسوبة بمقدار يساوي (1,912-)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) في درجة اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة، تعزى لمتغير الجنس في الأداة ككل. ويمكن تفسير سبب وجود فروق بين الجنسين، بالنظر إلي التباعدات الثقافية والاجتماعية والمستويات التعليمية وغير ذلك من العوامل البيئية والنفسية المشتركة بين أفراد العينة.

وللإجابة أيضا عن السؤال الثاني في متغيره الخاص بالعمر، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة، وللحصول على النتائج استخدم اختبار (ت) (T-test).

جدول رقم (07): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لدلالة الفروق في درجة اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة تبعا لمتغير العمر.

	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية للاستبانة	من **20** إلى **30** سنة	82	3,619	0,275	0,672	140	0,095
	30 سنة فما فوق	60	3,582	0,375			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05).

يتضح من الجدول (07) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (20 و30 سنة)، ومتوسط اتجاهات الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم (30 سنة) فما فوق تبعا لمتغير العمر، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (20 و30 سنة) (3,619)، وعند الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم (30 سنة) فما فوق (3,582)، كما أنه بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (0,095)، فإنه غير دال، نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (0,05) وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطين، وان هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية. ويعتقد الباحث أن وضوح البرنامج لدى جميع أفراد العينة كانت السبب في عدم وجود تلك الفروق.

وللإجابة أيضا عن السؤال الثاني في متغيره الخاص بالمستوى العلمي، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة، وللحصول على النتائج استخدم اختبار (ت) (T-test).

جدول رقم (08): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لدلالة الفروق في درجة اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة تبعا لمتغير المستوى العلمي.

	المستوى العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية للاستبانة	ليسانس كلاسيكي	108	3,618	0,313	0,940	140	0,470
	ليسانس (ل م د)	34	3,558	0,345			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05).

يتضح من الجدول (08) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات الأساتذة الأكاديميين من حملة الليسانس الكلاسيكي، ومتوسط اتجاهات الأساتذة الأكاديميين من حملة الليسانس (ل م د) تبعًا لمتغير المستوى التعلمي على الاستبانة ككل، وأن المتوسط الحسابي لحملة الليسانس الكلاسيكي بلغ (3,618) بانحراف معياري (0,313)، وبلغ المتوسط الحسابي لحملة الليسانس (3,558)، بانحراف معياري قدره (0,345)، وقيمة (ت) المحسوبة بمقدار يساوي (0,940)، وبدلالة إحصائية قدرها (0,202)ونظراً لأنها أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (0,05) وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطين، ويمكن إرجاع ذلك إلى سهولة تناول المقاييس المقدمة خلال مدة التكوين، واقتصارها على الجانب النظري وباختصار شديد مما مكن الجميع من استساغها وفهمها ببساطة ويسر.

وللإجابة أيضا عن السؤال الثاني في متغيره الخاص المرحلة التعليمية، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الأساتذة على استبانة الاتجاهات وفقا لمتغير المرحلة التعليمية وللحصول على النتائج تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) الموضحة نتائجه في الجدول الآتي:

جدول رقم (09): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014بولاية المسيلة تبعا لمتغير المرحلة التعليمية.

	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	02	0,027	0,014	0,130	0,878
	داخل المجموعات	139	14,505	0,104		
	المجموع	141	14,532			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05).

تشير قيمة (ف) المحسوبة في الجدول رقم (09) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05)بين المتوسطات الحسابية بالنسبة للمرحلة التعليمية. ويمكن إرجاع

السبب في ذلك إلى المعارف والمهارات المكتسبة من العملية التكوينية على أنها سهلة التحكم فيها وليست على درجة كبيرة من التعقيد، والتحديات المرفوعة من جل الأساتذة على أساس الظفر بوظيفة قارة. وكان التركيز والهدف الأساسي والرئيسي هو رفع الأداء إلى أعلى مستوى ممكن من خلال بناء القابلية للتكوين إن صح التعبير.

وللإجابة عن نفس التساؤل في جانبه المتعلق بمتغير التخصص (المواد الأدبية، المواد العلمية، اللغات الأجنبية) اسْتُخْدِم تحليل التباين الأحادي الموضحة نتائجه في الجدول الآتي:

جدول رقم (10): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة اتجاهات الأساتذة الموظفين على أساس مسابقة جويلية 2014 بولاية المسيلة تبعا لمتغير التخصص.

	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	02	0,009	0,004	0,027	0,973
	داخل المجموعات	139	21,767	0,157		
	المجموع	141	21,776			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05).

تشير قيمة (ف) المحسوبة في الجدول رقم (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) بين المتوسطات الحسابية بالنسبة للتخصص. نظرا لأن المقاصد التي يرغب الأساتذة تحقيقها تبقى واحدة وذات طبيعة ومغزى نهائي وهي التزود ببعض الآليات والميكانيزمات البيداغوجية والتربوية - ولو الحد الأدنى - التي تعين على أداء المهام مستقبلا، بغض النظر عن نمط المادة أو التخصص. وأن الأساتذة على قدر واحد من المساواة من ناحية المقاييس والوحدات المقدمة لهم، على اعتبار أنهم تناولوها في دراستهم في المرحلة الجامعية كمقاييس ثلاثية (النظام الكلاسيكي) أو سداسية (النظام الجديد ل م د).

استنتاج عام ومقترحات:

من خلال النتائج المتوصل إليها، فإنه يمكن تقديم بعض المقترحات الآتية:

- استعادة المعاهد التكنولوجية للتربية التي كانت لها الريادة في تخرج إطارات قادرة على أداء مهامها من أول يوم عمل.

- رفع عدد الطلبة الملتحقين بالمدارس العليا لتحقيق الاكتفاء من التأطير لتعويض النقص دون اللجوء إلى التوظيف المباشر مما يصعب ويكثف من العمليات التكوينية فيما بعد.

- التركيز على العمليات التكوينية التطبيقية أكثر منها على النظرية.

- التركيز على التكوين الذاتي وتعزيزه بإجراء بحوث دورية.

- إحياء الجامعات الصيفية والعمل بالورشات والملتقيات المحلية والجهوية والوطنية ولما لا الدولية.

- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في التكوين وسهولة الحصول عليها مجانا في محيط الأساتذة.

- التحكم في اللغة العربية لأنها أداة للتواصل والعمل والإنتاج الفكري، وترقية وتوسيع تعلم اللغات الأجنبية باعتبارها وسيلة للاطلاع على الثقافات والحضارات الأخرى.

خلاصة:

إن تحقيق التجانس بين الأساتذة من حيث الأداء المتماثل للعملية التدريسية صعب المنال بحكم تباينهم من حيث متغيرات هذا البحث وغيرها من الخصوصيات، وأن هذه الأيام القليلة والمقدرة بأسبوعين لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تغطي جميع مكونات العملية التعليمية، وتلم بعناصرها الكثيرة والمتشعبة والمتداخلة، والتي تحتاج إلى سنوات وسنوات لكي نستطيع ونتحفظ أن ننتج عنصرا فعالا، وقائدا تربويا، وبيداغوجيا، وفنيا، ومرشدا، وموجها، ومهندسا، وطبيبا، ... من هذه الدورات التكوينية باختلاف أنماطها، وهي الغاية المرسومة والمبتغاة من أي عملية تكوينية، ويكفي أن نقول أستاذا موسوعيا علّه ينجح في صقل وبناء العقول على اختلاف مشاربها لاحقا.

قائمة المراجع:

01- الداوي الشيخ (2008): **تحليل أثر التدريب والتحفيز على تنمية الموارد البشرية في البلدان الإسلامية**، مجلة الباحث، العدد 06، جامعة الجزائر، الجزائر. ص .09

02- إبراهيم قلاتي (1997): **الهدى قاموس عربي عربي**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ص 457.

03- محمد عبد الفتاح الصيرفي (2003): **الإدارة الرائدة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، مصر. ص 2-3.

04- حسن حلبي (1982): **تدريب الموظف**، ط2، منشورات كويدات، لبنان. ص 25.

05- وسيلة حمداوي (2004): **إدارة الموارد البشرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. ص .99

06- جيمس سي كراج، جرنت روبرت أم (2004): **الإدارة الاستراتيجية**، ط1، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر. ص 10.

07- بوب باورز (2002): **المدرب المتميز في فن إيصال الرسالة التدريبية**، ترجمة: سعد بن هادي القحطاني، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

08- فايز الزعبي، محمد إبراهيم عبيدات (1997): **أساسيات الإدارة الحديثة**، الطبعة الأولى دار المستقبل، عّمان، الأردن. ص 240.

09 - خيري خليل الجميلي (1998): **التنمية الإدارية في الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، مصر. ص 94-.95

10- علي السلمي (دون سنة نشر): **إدارة الأفراد والكفاءات الإنتاجية**، مكتبة غريب، مصر، ص 357-358.

11- راشد أحمد عادل (1981): **مذكرات في إدارة الأفراد**، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت، لبنان. ص 183.

12- Guyle Boter, (1993): Intégration de la Formation, Edition d'organisation, 3ème tirage, Paris.

13- المنجد في اللغة والأعلام (2003): ط40، دار المشرق، لبنان، ص 889.

14- سمارة نواف محمد، عبدالسلام موسى العديلي (2008): **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عّمان، الأردن. ص .23

15- عبد الرحمن العيسوي (1973): **علم النفس بين النظرية والتطبيق**، دار الكتاب الجامعية، الإسكندرية، مصر. ص 18.

16- محمد مصطفى زيدان (1986): **علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. ص 169.

17- عبد المجيد نشواتي (1991): **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ص 47.

18- محمد شفيق (دون سنة نشر): **مقدمة في السلوك الإنساني ومهارات القيادة والتعامل**، دار النشر للكتاب، القاهرة، مصر. ص 119

19- عبد اللطيف محمد خليفة (1986): **سيكولوجية الاتجاهات**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر. ص 33.

20- محمد شفيق، مرجع سابق، ص .120

21- كامل محمد محمد عويضة (1996): **علم النفس بين الشخصية والفكر**، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. ص .85

22- عبد المجيد نشواتي (1998): **علم النفس التربوي**، ط9، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان. ص 474-.475

23- النعيمي محمد عبد العال وآخرون (2009): **طرق ومناهج البحث العلمي**، الوراق للنشر والتوزيع، عّمان، الأردن. ص .259

24- قنديلجي عامر (2008): **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن. ص .99

25- عوض عدنان، (2008): **مناهج البحث العلمي**، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر. ص 206.

26- قنديلجي عامر، مرجع سابق، 165-167.

27- Ebel, R.L. (1972): Essentials of Education Measurement New Jersy, Engle wood Gliffs, prentice-Hule, inc, p 555.

28- الكيلاني عبد الله زيد، نضال كمال (2007): **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عّمان، الأردن. ص .95

29- عبد الجليل الزوبعي وآخرون (1981): الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، العراق، ص 74.

30- فؤاد البهي السيد (1979): **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، دار الفكر العربي، مصر. ص 341.