الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي– ببرج بوعريريج–
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس

==========

فرع: علم النفس **رقم التسجيل:**D/PSY-T.O.GRH/21/01

تخصص: علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية **الرقم التسلسلي:** .....

واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي وعلاقته بدافعية الإنجاز

أطروحة مقدمة للمناقشة لأجل الحصول على شهادة دكتوراه الطور الثالث في تخصص علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية

إعداد:
– قواوي نبيل

إشراف:
– د. معوش عبد الحميد

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة الأصلية
د. جوهاري سمير	أستاذ محاضر قسم "أ"	رئيسا	جامعة برج بوعريريج
د. معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر قسم "أ"	مشرفا ومقررا	جامعة برج بوعريريج
د. قرين العيد	أستاذ محاضر قسم "أ"	مشرفا مساعدا	جامعة برج بوعريريج
د. بوبندیرة عبد العزيز	أستاذ محاضر قسم "أ"	عضوا مناقشا	جامعة برج بوعريريج
د. لفقير علي	أستاذ محاضر قسم "أ"	عضوا مناقشا	جامعة برج بوعريريج
أ. د. مجاهدي الطاهر	أستاذ	عضوا مناقشا	جامعة المسيلة
د. لشهب أسماء	أستاذ محاضر قسم "أ"	عضوا مناقشا	جامعة الوادي

السنة الجامعية: 2024 / 2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي– ببرج بوعريريج–
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس

==========

فرع: علم النفس **رقم التسجيل:** D/PSY-T.O.GRH/21/01

تخصص: علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية **الرقم التسلسلي:** .....

واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي وعلاقته بدافعية الإنجاز

أطروحة مقدمة للمناقشة لأجل الحصول على شهادة دكتوراه الطور الثالث في تخصص علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية

إعداد:
– قواوي نبيل

إشراف:
– د. معوش عبد الحميد

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة الأصلية
د. جوهاري سمير	أستاذ محاضر قسم "أ"	رئيسا	جامعة برج بوعريريج
د. معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر قسم "أ"	مشرفا ومقررا	جامعة برج بوعريريج
د. قرين العيد	أستاذ محاضر قسم "أ"	مشرفا مساعدا	جامعة برج بوعريريج
د. بوبنديرة عبد العزيز	أستاذ محاضر قسم "أ"	عضوا مناقشا	جامعة برج بوعريريج
د. لفقير علي	أستاذ محاضر قسم "أ"	عضوا مناقشا	جامعة برج بوعريريج
أ. د. مجاهدي الطاهر	أستاذ	عضوا مناقشا	جامعة المسيلة
د. لشهب أسماء	أستاذ محاضر قسم "أ"	عضوا مناقشا	جامعة الوادي

السنة الجامعية: 2024 / 2025

بسم الله الرحمن الرحيم
وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حُسْنًا ۖ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ
كُرْهًا ۖ وَحَمْلُهُۥ وَفِصَٰلُهُۥ ثَلَٰثُونَ شَهْرًا ۚ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُۥ وَبَلَغَ
أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِىٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِىٓ أَنْعَمْتَ
عَلَىَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَىَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ ۖ وَأَصْلِحْ لِى فِى
ذُرِّيَّتِىٓ ۖ إِنِّى تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّى مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ
صدق الله العظيم

[الأحقاف: 15]

إلى من قال فيهما تبارك اسمه وجلّ ثناؤه:

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓا۟ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا ۚ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ ٱلْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ﴿٢٣﴾ ﴾

[الإسراء: 23]

والداي الكريمين أطال الله في عمرهما

الشكر والامتنان للأستاذ الفاضل الذي أشرف على هذا العمل ولم يبخل علي

بتوجيهاته ونصائحه

إلى زوجتي الغالية رفيقة الحياة التي ساندتني وتحملت معي تبعات

مشاق البحث ودروبه الوعرة

إلى أبنائي وقرة عيني حفظهم الله القاسم توبة وهارون"

إلى إخوتي وأخواتي وكل أقاربي وزملائي

إلى روح جدتي رحمة الله عليها

إلى كل من يزرع بذور العلم والخير والعطاء

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي وعملي هذا المتواضع

الطالب: نبيل

قال الله تعالى:

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٩﴾ ﴾

[النمل: 19]

اللهم لك الحمد حمدا كثيرا مباركا فيه، الحمد لله الذي أنار لي درب العلم والمعرفة، وأعانني ووفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع.

أقدم خالص شكري وعظيم احترامي وتقديري لفريق التكوين والمسؤولين والأساتذة الأفاضل على تشجيعهم ودعمهم وتوجيهاتهم.

وأدين بالشكر والعرفان للأستاذ الدكتور معوش عبد الحميد على الخدمة التي قدمها لي في هذا البحث وأسأل الله أن ينتفع بعلمه، فجزاه الله عني خير الجزاء.

والشكر موصول كذلك للأستاذ المساعد الدكتور قرين العيد لما بذله من مجهود في تقديم النصائح والتوجيهات.

كما أتقدم بالشكر الجزيل وأسمى التقدير للجنة المناقشة لتفضلهم بتقييم هذا العمل وإثرائه وإبداء آرائهم وتصحيحاتهم.

تحية إجلال وإكبار لكل من علمني حرفا وزرع في نفسي الطموح والمثابرة، وأسأل الله

المزيد من فضله وإحسانه وتوفيقه لكل عمل خير.

الطالب: نبيل

هدفت الدراسة الحالية في واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف بالجامعة وعلاقته بدافعية الإنجاز من خلال معرفة وجهات نظر الأساتذة حول التكوين المقدم لهم في إطار القرار الوزاري رقم 932 المتضمن لكيفية التكوين وما مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة الذين يخضعون لهذا البرنامج التكويني على المستوى الحضوري بمؤسساتهم، وعلى مستوى عن بعد بمركز التعليم عن بعد بجامعة الإخوة منتوري بقسنطينة1، وأيضا معرفة وجود فروق تعزى للمتغيرات الديمغرافية التي تضمنتها الدراسة.

وقد بلغ حجم العينة العشوائية (454) أستاذا ممثلة بذلك نسبة (6,48 %) من مجتمع الدراسة، وللتحقق من فرضيات البحث اعتمدنا على استبيان مكون من محورين، محور واقع التكوين الذي قام الباحث ببنائه، ومحور مقياس دافعية الإنجاز لمحمد خليفة (2006)، واستخدمنا المنهج الوصفي التحليلي وبعد المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج أن (هـ):

– وجهات نظر الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي إيجابية بمتوسط حسابي قدره (3,52) وهي تمثل قيمة مرتفعة.

– مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية في مقياس دافعية الإنجاز عال بمتوسط حسابي قدره (3,58) وهي تمثل قيمة مرتفعة.

– توجد علاقة ارتباطية بين درجات واقع التكوين ودرجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة).

الكلمات المفتاحية: التكوين؛ الأستاذ حديث التوظيف؛ التعليم العالي؛ دافعية الإنجاز.

Our current study investigated the reality of the training of newly employed professors at the university and its relationship to achievement motivation by knowing the professors' views on the training provided to them in the framework of Resolution No. 932, which includes

the method of training, and what is the level of achievement motivation among professors who are subject to this training program at the attendance level in their institutions. At the distance level at the Distance Education Center at the Mentouri Brotherhood University in Constantine 1, and also knowing the existence of differences due to the demographic variables included in the study.

The size of the random class sample (454) professors represented by (6,48 %) of the study community, and to verify the research hypotheses, we relied on a questionnaire consisting of two axes, the axis of the reality of training that the researcher built and the axis of the motivation scale of the achievement of Muhammad Khalifa (2006) And we used the descriptive analytical approach and after statistical treatment, the results showed that :

- The views of newly employed professors in the higher education sector are positive with an average account of (3,52) and it represents a high value.
- The level of achievement of achievement among newly employment professors in the higher education sector in some Algerian universities in the measure of the motivation of achievement is high with an average account of (3,58) and it represents a high value.
- There is a correlation between the degrees of the reality of training and the degrees of motivation for the achievement of newly employment professors in some Algerian universities.
- There are no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0,05$) between the average degrees of the reality of training for newly employment professors in the higher education sector attributed to the variable (sex, age, family status, certificate, years of experience, field, university).
- There are no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0,05$) between the averages of motivation for achievement in the scale of the motivation of achievement among newly employment professors in the higher education sector attributed to the variable (sex, age, family status, certificate, years of experience, field, university).

Keywords: training; newly employed professor; higher education; achievement motivation.

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	الآية.	أ
02	الإهداء.	ب
03	كلمة شكر.	ت
04	ملخص الدراسة باللغة العربية.	ث
05	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.	ج
06	فهرس المحتويات.	ح
07	قائمة الجداول.	خ
08	قائمة الأشكال.	د
09	قائمة الملاحق.	ذ
مقدمة.		01
الجانب النظري		
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
01	إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.	08
02	فرضيات الدراسة.	15
03	أهداف الدراسة.	16
04	أهمية الدراسة.	16
05	دواعي اختيار الموضوع.	18
06	تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.	19
07	الدراسات السابقة والتعليق عليها.	20
الفصل الثاني: التكوين		
تمهيد.		34
1.1	تعريف التكوين.	34
2.1	التعريف الإجرائي للتكوين.	36

3.1	مفهوم التكوين الجامعي.	36
4.1	التكوين المستمر.	37
2	أنواع التكوين.	37
1.2	أنواع برامج التكوين.	38
2.2	تخطيط التكوين.	39
3.2	أهداف وفوائد التكوين.	39
3	أهمية التكوين.	41
1.3	أهمية التكوين في المجال القانوني.	41
2.3	أهمية التكوين في الجانب النفسي الاجتماعي.	42
3.3	أهمية التكوين للجامعة.	43
4	الأساليب التكوينية (التدريبية).	45
5	مستويات التكوين.	46
6	نظريات التكوين.	47
1.6	النظريات العقلية (المعرفية الإدراكية).	48
2.6	النظريات الإنسانية الكلية.	48
3.6	نظريات تعليم الكبار.	48
4.6	النظرية السلوكية.	49
7	برامج التكوين.	49
1.7	أهم الاتجاهات في تصميم البرامج التكوينية.	49
2.7	مراحل بناء البرامج التكوينية.	50
8	الاحتياجات التدريبية (التكوينية).	50
1.8	أساليب تحديد الاحتياجات التكوينية.	51
2.8	مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية.	51
3.8	طرق تحديد الاحتياجات التكوينية.	51
4.8	نماذج في تحديد الاحتياجات التكوينية.	52
9	تقويم التكوين.	53

10	واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف.	54
1.10	المواصفات المهنية المطلوبة للأستاذ حديث التوظيف.	55
2.10	برنامج التكوين المحدد من طرف الوزارة.	56
3.10	الكفايات المستهدفة من البرنامج التكويني.	58
4.10	التكوين الحضوري.	59
5.10	التكوين حول تكنولوجيا الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية (التكوين عن بعد).	59
6.10	إشكالات التكوين.	60
خلاصة.		60
الفصل الثالث: دافعية الإنجاز		
تمهيد.		63
1	الدافعية.	63
1.1	مفهوم الدافعية.	63
2.1	تعريف الدافع.	64
3.1	أنواع الدوافع.	65
4.1	خصائص الدوافع.	65
5.1	تصنيف الدوافع.	65
6.1	المفاهيم المتداخلة ذات العلاقة بالدافع.	65
7.1	الحاجة والدافع والباعث.	66
2	تعريف الدافعية.	67
1.2	مصادر الدافعية.	68
2.2	وظائف الدافعية وفوائدها.	69
3.2	المداخل المفسرة للدافعية.	70
3	دافعية الإنجاز.	71
1.3	مفهوم دافعية الإنجاز.	71
2.3	أهمية دافعية الإنجاز.	72

3.3	أنواع دافعية الإنجاز.	73
4.3	الأبعاد المكونة لدافعية الإنجاز.	73
5.3	العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.	74
6.3	خصائص ذوي الدرجة العالية من الإنجاز.	75
4	النظريات التي فسرت دافع الإنجاز.	76
1.4	نظرية الإنجاز لمكليلاند.	76
2.4	نظرية اتكنسون في حاجة الانجاز (Need achievement theory).	76
3.4	نظرية (Tolman): الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع – القيمة (The Expectancy-Value Approach).	76
4.4	نظرية الحاجات لموريه (Murray).	77
5.4	نظرية واينر (Winer).	77
6.4	النظرية الديناميكية في الدافعية.	77
7.4	النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory).	77
8.4	نظرية محددات الذات.	78
9.4	نظرية العزو.	78
10.4	نظرية الدوافع المعرفية.	79
5	قياس الدافعية.	79
1.5	المقاييس الإسقاطية (Projective Scales).	79
2.5	المقاييس الموضوعية.	79
خلاصة.		79
الفصل الرابع: التعليم العالي		
تمهيد.		81
1	مفهوم التعليم العالي.	81
2	المراحل الأساسية الأربع في مسار بناء المنظومة الجزائرية للتعليم العالي.	81
1.2	تأسيس الجامعة الوطنية.	81
2.2	المراحل الكبرى في عملية الإنجاز.	83

3	أهداف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.	84
4	إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.	84
5	رقمنة قطاع التعليم العالي.	85
6	التعليم العالي والمقاولاتية.	86
7	التعليم العالي والذكاء الاصطناعي.	86
8	الجامعة.	87
1.8	وظائف الجامعة.	87
2.8	الحوكمة الجامعية وعصرنتها.	90
3.8	خصخصة التعليم الجامعي.	90
4.8	تعديل نظام الدراسات والتكوين.	91
5.8	البحث العلمي.	94
6.8	أنواع البحوث العلمية.	97
7.8	المؤشرات والمحددات العالمية لقياس حركية البحث العلمي.	97
8.8	مفهوم خدمة الجامعة للمجتمع.	98
9.8	مظاهر التكنولوجيا في الجامعة.	99
9	الأستاذ الجامعي.	100
1.9	أخلاقيات الأستاذ الجامعي.	101
2.9	معيار جودة عضو هيئة التدريس.	101
3.9	وظائف الأستاذ الجامعي.	102
خلاصة.		103
الجانب الميداني		
الفصل الخامس: الإجراءات التطبيقية للدراسة		
تمهيد.		106
أولا: الدراسة الاستطلاعية.		106
1.1	أهداف الدراسة الاستطلاعية.	107

2.1	إجراءات بناء أداة الدراسة.	107
1.2.1	أداة الدراسة.	110
3.1	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.	114
4.1	الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.	117
1.4.1	الصدق.	117
2.4.1	الثبات.	134
1.2.4.1	حساب ثبات الاستبيان باستخدام التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ).	135
2.2.4.1	حساب ثبات الاستبيان باستخدام التجزئة النصفية.	138
5.1	نتائج الدراسة الاستطلاعية.	140
6.1	صعوبات إنجاز الدراسة الاستطلاعية.	141
ثانيا: الدراسة الأساسية.		141
1.2	منهج الدراسة.	141
2.2	مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها.	143
3.2	عينة الدراسة الأساسية.	143
4.2	حدود الدراسة.	144
5.2	وصف شامل لأداة الدراسة.	144
6.2	إجراءات التطبيق.	145
7.2	تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة.	145
خلاصة.		145
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها		
تمهيد.		147
أولا: التحقق من اعتدالية توزيع البيانات.		147
ثانيا: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها.		149
1.2	عرض نتائج الدراسة وتحليلها.	149
1.1.2	عرض نتائج الفرضية الرئيسة الأولى وتحليلها.	162
2.1.2	عرض نتائج الفرضية الرئيسة الثانية وتحليلها.	163

3.1.2	عرض نتائج الفرضية الرئيسة الثالثة وتحليلها.	171
4.1.2	عرض نتائج الفرضية الرئيسية الرابعة وتحليلها.	174
5.1.2	عرض نتائج الفرضية الرئيسية الخامسة وتحليلها.	192
2.2	مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.	205
1.2.2	مناقشة نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها.	205
2.2.2	مناقشة نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها.	206
3.2.2	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها.	207
4.2.2	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها.	208
5.2.2	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها.	211
ثالثا: الاستنتاج العام والخلاصة.		214
رابعا: مقترحات الدراسة.		218
قائمة المراجع.		220
قائمة الملاحق.		238

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	البرنامج التكويني المحدد من طرف الوزارة.	57
02	توزيع بنود الاستبيان على الأبعاد.	109
03	توزيع بنود المقياس على الأبعاد.	109
04	حذف البنود في استبيان واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف وعلاقته بدافعية الإنجاز.	111
05	تعديل البنود.	111
06	عدد بنود الأبعاد.	112
07	أوزان الاستجابات للتكوين.	113
08	أوزان الاستجابات لدافعية الإنجاز.	113
09	البنود السلبية حسب صاحب المقياس.	113
10	طول الفئات ومجالات تفسيرها.	113
11	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغيرات الدراسة (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، الميدان، سنوات الخبرة).	114
12	درجات ارتباطات بنود البعد الأول (الظروف التنظيمية والمادية للتكوين) مع درجته الكلية.	118
13	درجات ارتباطات بنود البعد الثاني (محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين) مع درجته الكلية.	119
14	درجات ارتباطات بنود البعد الثالث (المؤطرون وطرائق التدريس) مع درجته الكلية.	120
15	درجات ارتباطات بنود البعد الرابع (تعلم اللغة الإنجليزية) مع درجته الكلية.	121
16	درجات ارتباطات بنود البعد الخامس (التعليم عن بعد) مع درجته الكلية.	122
17	درجات ارتباطات بنود البعد السادس (التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي) مع درجته الكلية.	123
18	درجات ارتباطات بنود البعد السابع (مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية) مع درجته الكلية.	124

19	درجات ارتباطات بنود البعد الثامن (مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية) مع درجته الكلية.	125
20	درجات ارتباطات بنود البعد التاسع (مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز) مع درجته الكلية.	126
21	درجات ارتباطات بنود البعد العاشر (مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية) مع درجته الكلية.	127
22	درجات ارتباطات بنود البعد الحادي عشر (الشعور بالمسؤولية) مع درجته الكلية.	128
23	درجات ارتباطات بنود البعد الثاني عشر (السعي نحو التفوق) مع درجته الكلية.	129
24	درجات ارتباطات بنود البعد الثالث عشر (المثابرة) مع درجته الكلية.	130
25	درجات ارتباطات بنود البعد الرابع عشر (الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)) مع درجته الكلية.	131
26	درجات ارتباطات بنود البعد الخامس عشر (التخطيط للمستقبل) مع درجته الكلية.	132
27	ارتباطات أبعاد الاستبيان مع درجته الكلية.	133
28	ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان واقع التكوين باستخدام (ألفا كرونباخ).	135
29	ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز باستخدام (ألفا كرونباخ).	137
30	ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان ككل باستخدام (ألفا كرونباخ).	137
31	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/ براون للاستبيان واقع التكوين لعينة الدراسة الاستطلاعية.	139
32	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/ براون لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية.	139
33	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/ براون للاستبيان ككل لعينة الدراسة الاستطلاعية.	140
34	ارتباطات أبعاد الاستبيان مع درجته الكلية.	140
35	قيمة ألفا كرونباخ للاستبيان ككل.	141
36	اختبار كولموجروف– سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov.Test).	147

37	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير لمقياس واقع التكوين مرتبة.	150
38	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الأول: الظروف التنظيمية والمادية للتكوين.	151
39	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الثاني: محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين.	152
40	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الثالث: المؤطرون وطرائق التدريس.	153
41	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الرابع: تعلم اللغة الإنجليزية.	154
42	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الخامس: التعليم عن بعد.	156
43	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد السادس: التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي.	157
44	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد السابع: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية.	158
45	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الثامن: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية.	159
46	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد التاسع: مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز.	160
47	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد العاشر: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية.	161
48	نتيجة اختبار ويلكوكسون (واقع التكوين) للإشارة ذي المجموعة الواحدة.	162
49	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز.	163

50	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الحادي عشر: الشعور بالمسؤولية.	164
51	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الثاني عشر: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.	166
52	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الثالث عشر: المثابرة.	167
53	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الرابع عشر: الشعور بأهمية الزمن (التوجيه).	168
54	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الخامس عشر: التخطيط للمستقبل.	169
55	نتيجة اختبار ويلكوكسون للإشارة ذي المجموعة الواحدة (دافعية الإنجاز).	170
56	نتائج معامل الارتباط سبارمان (Spearman) للعلاقة بين أبعاد واقع التكوين ومستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف.	172
57	قيمة معامل الارتباط سبارمان (Spearman).	173
58	تفسير معامل الارتباط.	173
59	نتائج اختبار مان– ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الجنس.	174
60	نتائج اختبار كروسكال– واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير العمر.	176
61	نتائج اختبار كروسكال– واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الحالة العائلية.	179

62	نتائج اختبار كروسكال– واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الشهادة.	181
63	نتائج اختبار كروسكال– واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير سنوات الخبرة.	183
64	نتائج اختبار مان– ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الميدان.	186
65	نتائج اختبار كروسكال– واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الجامعة.	189
66	نتائج اختبار مان– ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الجنس.	192
67	نتائج اختبار كروسكال– واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير العمر.	194
68	نتائج اختبار كروسكال– واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الحالة العائلية.	195
69	نتائج اختبار كروسكال– واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الشهادة.	197

70	نتائج اختبار كروسكال– واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير سنوات الخبرة.	198
71	نتائج اختبار مان– ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الميدان.	200
72	نتائج اختبار كروسكال– واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الجامعة.	202
73	ملخص نتائج التحليل الإحصائي لمتغيرات الدراسة.	204

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مستويات الأهداف التعليمية.	47
02	مراحل إعداد برنامج التكوين.	50
03	المفاهيم الثلاثة الحاجة، الدافع، الباعث.	67
04	مداخل الدافعية.	70
05	إطار عمل هدف الإنجاز 2×2 من إليوت وماك جروجر.	74
06	نظرية العزو لدى (هايدر).	78
07	الهيكل التنظيمي الجديد لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.	83
08	المقال العلمي في عصر الرقمنة.	89
09	الهيكل التنظيمي الجديد للمديرية العامة للتعليم والتكوين.	94
10	الهيكل التنظيمي الجديد للمديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.	96
11	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغيرات الدراسة.	116
12	الالتواء لواقع التكوين.	148
13	التوزيع الاحتمالي للبيانات غير المتماثلة (لا يتبع التوزيع الطبيعي) لواقع التكوين.	148
14	الالتواء لدافعية الإنجاز.	149
15	التوزيع الاحتمالي للبيانات غير المتماثلة (لا يتبع التوزيع الطبيعي) لدافعية الإنجاز	149
16	وسيط العينة لمحور التكوين.	163
17	وسيط العينة لمقياس دافعية الإنجاز.	171

الرقم	عنوان الملحق
01	طلب تحكيم استبيان.
02	أداة الدراسة في صورتها النهائية.
03	قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة.
04	قرار رقم 1636 يتضمن إنشاء لجنة وطنية للإشراف ومتابعة تنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ حديث التوظيف.
05	قرار رقم 932 يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ حديث التوظيف.
06	التطور المؤسساتي للبحث في الجزائر.
07	انشاء حاضنات الأعمال.
08	كيفيات إعداد مشروع مذكرة تخرج مؤسسة ناشئة.
09	ربط عروض التكوين في الدكتوراه بحاجات القطاع الاقتصادي والاجتماعي.
10	مخرجات برنامج (SPSS) للدراسة الاستطلاعية.
11	التوزيع اللابارامتري لعينة الدراسة.
12	نتائج الفرضيات حسب مخرجات برنامج (SPSS).
13	رسالة نصية لمسؤول التكوين.
14	قرار رقم 144 يعدل ويتمم القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016.
15	قرار رقم 145 يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لإرساء التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي.

العالم اليوم في تغيرات متلاحقة ومستمرة على كافة الأصعدة والمجالات خاصة منها على الأعمال والمنظمات، وهذه الأخيرة تسعى إلى التكيف والتوافق مع التغيرات التي طرأت على المحيط المتواجدة فيه، بغية الحفاظ على البقاء والاستمرارية في التفاعل مع عناصر المحيط ومواكبة نشاطاته وتطوراته التنظيمية في ظل التحديات الجديدة خاصة منها التكنولوجية في العصر الحالي، لذا وجب على المنظمات بصفة خاصة والأفراد بصفة عامة التركيز على امتلاك المعرفة، المهارة والخبرة لأداء الأعمال والمهام بفاعلية وكفاءة، واتخاذ السلوك الجيد في بيئة العمل، مما يفيد الفرد العامل والمنظمة على حد سواء في إطار أو نسق داخلي متماسك ومترابط ومتكامل موحد الأهداف وواضح المخرجات، يساعد العاملين في المنظمات على فهم أدوارهم والمهام الموكلة لهم، وقبول التغيير والمشاركة فيه بغية مواكبة التغيير الحاصل في المحيط الخارجي والسير نحو التطور والإبداع، وكل هذا يأتي ببرامج تكوينية تحدد عن طريق الاحتياجات التي يفرضها التغيير في البيئة والمحيط وفي الآلات وحتى التغيير في ثقافة العاملين، "فالأمور تغيرت لأن عددا متزايدا من المنظمات اعترفت أن التكوين ليس مجرد تكلفة بل هو استثمار في رأس المال البشري بها، وأن هذا الاستثمار يعود بالفائدة على المنظمة بأكملها" **(العقون؛ وبوباكور، 2018، ص 70)**. وموضوع التكوين القديم الجديد ونقصد به أنه قديم الظهور ويبقى حديث الاستعمال، أي أن التكوين يرافق أي عامل في مجال تخصصه في كل زمان خاصة في العصر الراهن الذي عرف تطورا غير مسبوق أثرت فيه التكنولوجيا التي ساهمت بشيء كبير في هذا التطور والتغيير، ويرى بعض الخبراء أن التطور في استعمال التكنولوجيا في قادم السنوات يفرض على الفرد أن يكون فردا معرفيا، أي يقضي أكثر من (40%) من وقته في البحث عن المعرفة من أجل مواكبة التطور، من باب أن التكنولوجيا الحديثة بأجهزتها وتطبيقاتها وتقنياتها تتطلب من الفرد المتابعة والمعرفة لكي يكسب القدرة على العمل بهذه التقنيات الجديدة. وقد تناول هذا البحث بعض المفاهيم الأساسية للتكوين باختصار وإيجاز، في حين تناول أخرى بالتفصيل لما لها من أهمية كبيرة على المنظمة والفرد العامل، وأهمية التكوين للمكون تنبع أولا من ذاته ومن خلال برامج متعددة ومخطط لها بشكل متكامل لمواكبة الوضع المتطور حاليا في المجتمع، والذي تبنى طرقا وأساليب جديدة في الحياة من خلال التعلم الذي أقرت فيه التكنولوجيا الحديثة نمطا مغايرا في عملية التكوين والتعليم، وهذا فرض على المعلم والمكون أن يتبنى أساليب حديثة واستراتيجيات لإيصال المعلومة وإكساب المهارة للمتكون بالمستوى الذي ترقى إليه، وأن يمتلك مواصفات المكون الناجح.

إن التكوين هو علم وفن بحد ذاته يحتاج إلى دراسة وممارسة، فالتكوين يحتاج إلى مكون مؤهل ذو صفات ثقافية، اجتماعية، إنسانية، نفسية إيجابية... تعكس دوره في عملية التكوين مثل الرغبة في التعليم والعطاء بلا حدود، البحث عن كل ما هو حديث وجديد ليستفيد ويفيد في مجاله من جميع الجوانب، والخبرة بأنماط وشخصيات المتكونين عن طريق معرفة قدراتهم وإمكاناتهم وحدودها لتحسينها وتطويرها، أيضا يجب الاتصاف بالقدرة على حل المشاكل أثناء أداء مهامه، والقدرة على التوقع والإقناع والاتصال الجيد، والإنصات وتنظيم الوقت وإدارة النقاشات وكيفية إشراك المتكونين وتمكنه من أساليب التقويم، وتقبل آراء ومشاعر الآخرين. وتكوين الأستاذ هو العنصر المهم والأول الذي يتبلور عليه صنع الواقع الجامعي الذي نعيشه جميعا فنتأثر به ونؤثر فيه، لذا وجب الاهتمام بالعنصر الرئيسي فيه ألا وهو الأستاذ حتى يكون للجامعة فعالية ومردودية تواجه تحديات المستقبل ورهاناته من خلال إخراج كفاءات من الطلبة لربح رهانات مستقبل المجتمع. "ففي ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية التي نظمها إتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع الجامعة المستنصرية (ديسمبر 1988)، اتخذ المؤتمرون عشرون (20) توصية كانت غالبيتها تتعلق مباشرة بموضوع التأهيل والتطوير والتقويم للأستاذ الجامعي، مما يعكس وعيا لحقيقة المشكلة" **(زرقان؛ وسفاري، 2013، ص 141)**. لذا تكوين الأساتذة أمرا لا مفر منه ولا يتبادر للحاصل على الشهادة أن شهادته تغنيه عن التكوين وأن يظن أنه متمكن من مهنة التدريس والتعليم ويعرف أصولها وأخلاقياتها، فالشهادة لا تشفع له بممارسة هذه المهنة الصعبة إن صح القول "فالتدريس الجامعي ليس مجرد نقل المعارف والمعلومات إلى الطالب الجامعي، بل هو عملية تعنى بنمو الطالب نموا متكاملا عقليا، وجدانيا، مهاريا وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها، إضافة إلى ذلك أن المهمة الرئيسية في التدريس الجامعي هي تعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون المعارف والمقررات والكتب الجامعية دون فهمها أو تطبيقها في الحياة **(بحاش، 2023، ص 398)**. والتكوين المستمر هو التعلم المستمر لاكتساب معارف ومعلومات حديثة، واكتساب مهارات جديدة لتلبية الاحتياجات الذاتية والاحتياجات الخاصة بالمنظمة أثناء المشوار المهني، وفي إطار التنمية المهنية التي تعتبر "حجر الأساس في التطوير، وتأتي تنمية المجالات الأخرى بعدها؛ خاصة وأن المستقبل التربوي سيكون مغايرا لصورة الواقع الذي تعيشه التربية اليوم، ومن الواضح أن التكنولوجيا المتغيرة توجد بيئات تعليمية متجددة" **(بلة؛ وسعيد، 2021، ص 30)**. إن النظام التكويني ليس بنظام خدماتي لا مقابل له، بل نظام مخرجاته مهمة بدرجة كبيرة في المجتمع ومهم بدرجة أكبر للمؤسسات داخل المجتمع، فالمخرجات الجيدة أي الطلبة الذين سيوظفون في المؤسسات بما يتناسب واحتياجاتها وبما يحقق أهدافها،

يساعد على عدم تكليف هذه المؤسسات تكاليف كثيرة في إعداد برامج تكوين للأفراد والعكس صحيح، فإذا كانت مخرجات الجامعة من طلبة غير أكفاء هذا يلزم المؤسسات التي سيشتغلون بها من إعادة تكوينهم وتدريبهم بما يتناسب واحتياجاتهم وأهدافهم المسطرة.

مهنة الأستاذ الجامعي في العصر الراهن أصبحت من أصعب المهن من خلال ما فرضه هذا العصر بتطوره السريع للتكنولوجيا، خاصة في مجال التعليم التي أصبحت توجد منصات تعليمية محلية ودوليه، وهذه المنصات يقدم فيها خبراء وحتى علماء دروسهم مثل منصة (TED) العالمية والعربية التي تأتي بالعلماء والخبراء والمخترعين في شتى المجالات ويقدمون أحدث اختراعاتهم وإنتاجاتهم واكتشافاتهم؛ وأيضا من خلال مواقع التواصل الاجتماعي التي تمكن الطالب من معرفة الأحداث الجديدة والقوانين، لأن المؤسسات الرسمية أصبح لها صفحات على هذه المواقع تنشر كل ما هو مستحدث وجديد، وكل هذا يجعل من وتيرة المعرفة والمعلومات متسارعة وكثيرة ومتوفرة لدى الطالب الجامعي الحالي، فحصوله على معلومات من منصات تعليمية يجعله يقارن معلوماته مع ما يحصل عليه من أساتذة الجامعة ويدخل معهم في نقاش، وهذا يفرض على الأستاذ الجامعي التكوين المستمر ومتابعة أحدث ما ينشر ويتوصل إليه خاصة في تخصصه، وهذا عمل إضافي على عاتق الأستاذ، فالتكوين المستمر "هو التربصات النظرية والتطبيقية التي يتلقاها الأساتذة بصفة دورية خلال مشوارهم المهني" **(خالدي، 2020، ص 436)**. لذا يجب على الأستاذ الجامعي أن يخصص وقتا كل يوم يطلع فيه على الأحداث عبر المواقع التعليمية.

والجامعة في ظل تطورات المجتمع تهدف إلى تحقيق أهداف ذات طبيعة اجتماعية وتنموية ومعرفية واقتصادية، تتمثل في "التعرف على الحاجات الحقيقية للمجتمع والسعي لتلبيتها، التعرف على معوقات التطور ومراكز الخلل في المجتمع والعمل على إصلاحها، السعي لتحقيق توافق الفرد مع ذاته ومجتمعه، تخصص الجامعة بكل ماله علاقة بالمعرفة والتي تهدف إلى استمرارية المجتمع وتخطي مشكلاته، السعي إلى تطوير اقتصاد المجتمع" **(سيد علي؛ وبلقاضي، 2023، ص 112)**. فالانفجار المعرفي في حقول المعرفة وقوة وكثرة المعلومات وتعدد مصادرها الذي يتطلب من الأستاذ معرفة كيفية استعمال هذه المصادر وما أهمها وأبرزها، وكذا التغيرات التكنولوجية المتسارعة والحديثة في العملية التعليمية واستعمالاتها المختلفة التي تفرض طرائق جديدة لعملية التدريس، أصبح يفرض على الجامعة تنظيم جديد وحديث يواكب التطور، "فالتنظيم الحالي للجامعة الجزائرية يمكن أن يكون منطلقا لتركيب نموذج متكامل لتحقيق أهداف التكوين وتحسين المستوى؛ فمن الناحية الإدارية يوجد الإطار القانوني الذي يمكن استغلاله لتمرير برامج تكوين متوسطة وطويلة المدى وحتى تكوين مستدام، ويتعلق الأمر بالمديرية

الفرعية للموظفين والتكوين والتي من مهامها إعداد برامج التكوين وتحسين المستوى لفائدة الموظفين؛ كما يوجد فرص التكوين للموظفين في الخارج في ظروف تعذر المؤسسات التكوينية الوطنية توفير نوع معين من التكوين" **(مخلوفي، 2010، ص 110، 111)**. وهذا ما جاء في دراسة شوانغ (Chwang) التي أكدت على توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة لتنمية مهاراتهم وتلبية احتياجاتهم المعاصرة مثل تفعيل التعلم عن بعد من خلال التعلم الإلكتروني عبر الأنترنت، توظيف برامج الوسائط المتعددة المتفاعلة **(بدير، 1442هـ، ص 171)**. إضافة إلى التكوين يجب أن تكون للأستاذ رغبة في العمل والإنجاز، فالتكوين بصفة عامة يساعد الفرد على اكتساب المهارات والمعارف التي تسهل له الأداء، ودافعية الإنجاز هي المحرك نحو العمل، وباعتبار السلوك الإنساني يتصف بالطبيعة الدينامية والانفعالية نتيجة حاجات ورغبات ودوافع تسمح للفرد بتحقيق هذه الحاجات والمطالب وبالتالي القدرة على التكيف ومواجهة الصعوبات التي يمكن أن تعترض الإنسان خلال مراحل حياته، فالدافعية لإشباع الحاجات عن طريق أنواع من الاستجابات والنشاطات التي تؤدي إلى انخفاض حالة التوتر الناتجة عن دافع معين، مما يصل بالفرد إلى القدرة على التخلص من هذا التوتر الذي يمكن أن يكون سببا في عدم تحقيق نجاحه في مختلف المجالات وخاصة منها العملية.

وتمتع الأستاذ بالإمكانيات والقدرات لتحقيق طموحه في الحياة المهنية من خلال قدرته على الأداء الجيد الذي بدوره يؤثر على استقراره واتزانه النفسي والرضا عن ذاته جزء مهم في البنية النفسية للأستاذ، وأيضا جزء مهم للبنية في المحيط الذي يعيش فيه من تفاعله مع أقرانه للأساتذة وتفاعله مع طلبته الذين هم تحت تكوينه وإشرافه، وحتى في تفاعله في حياته الاجتماعية مع أقرانه من أفراد المجتمع، ودافعية الإنجاز بمستوى عال تترجم في ثقة الفرد بنفسه وقدرته على الأداء الجيد والتحكم في المواقف الجديدة والصعبة، فالثقة تؤثر في تفكيره وسلوكه بالإيجاب لتبني تحقيق الأهداف، ويؤكد أصحاب دافعية الإنجاز المرتفعة على أن الأشخاص غالبا ما يتوقعون النجاح وهذا ما يزيد من اتخاذ السبل التي تحقق أفضل أداء.

لذا نسعى في الدراسة الحالية إلى إبراز علاقة تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي بدافعية الإنجاز لديهم، أي محاولة إبراز وجهات نظر الأساتذة الذين خضعوا لبرنامج التكوين وإبراز مستوى دافعيتهم، كما حاولنا إبراز وجود فروق تعزى لعدة متغيرات ديمغرافية واستجابة لمتطلبات الدراسة قمنا بتقسيمها على النحو التالي:

الجانب النظري الذي يتضمن أربعة فصول:

الفصل الأول: والذي جاء فيه الإطار العام للدراسة يبدأ بإشكالية الدراسة وفرضياتها، أهداف وأهمية الدراسة، دواعي اختيار الموضوع، حدود الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفها إجرائيا، الدراسات السابقة والتعقيب عليها وأخيرا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تطرقنا فيه إلى التكوين.

الفصل الثالث: تطرقنا فيه إلى دافعية الإنجاز.

الفصل الرابع: تطرقنا فيه للتعليم العالي.

الجانب التطبيقي يمثل الإطار الميداني للدراسة وفيه:

الفصل الخامس: ويحوي الإجراءات المنهجية للدراسة من دراسة استطلاعية، منهج الدراسة، الدراسة الأساسية، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة، أساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل السادس: يتضمن عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، وفي الأخير تم تقديم اقتراحات وخلاصة للدراسة وذكر قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

01. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
02. فرضيات الدراسة.
03. أهداف الدراسة.
04. أهمية الدراسة.
05. دواعي اختيار الموضوع.
06. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.
07. الدراسات السابقة والتعليق عليها.

01. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تعتبر الجامعات هي الرهان الوحيد لأي مجتمع لفرض مكانة متميزة بين الأمم من خلال قدرة هذه الجامعات على إنتاج ونشر المعرفة وتوظيفها في حل كل المشاكل في المجتمع بالتعليم والتكوين، من خلال تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بتخصصهم مما يؤهلهم لشغل وظائف ودخول عالم الشغل، فتعمل الجامعة عن طريق البحث العلمي بالكشف عن الحقائق وحل المشكلات والتطوير، فالجامعة إحدى مؤسسات البناء المجتمعي فهي تتأثر وتؤثر فيه من خلال مخرجاتها فتساهم في حل مشاكل المجتمع وتثقيفه وترقيته، و"بالموازاة مع تطور دور مؤسسات التعليم العالي، برزت ثلاث نماذج متمايزة لهذه المؤسسات في العالم، وهي نماذج مبنية بالدرجة الأولى على التوجه الوظيفي للمؤسسة (تعليم، بحث علمي، خدمة المجتمع)، حيث منح النموذج الفرنسي الأهمية والأولوية لتكوين الطلبة تكوينا مهنيا؛ أما النموذج الألماني فقد أعطى الأولوية للبحث العلمي؛ في حين ارتبط النموذج الإنجليزي بالجانب التكويني للأفراد خدمة للمجتمع" **(بلية، 2021، ص 111)**. والتعليم العالي يهتم بعمليات التكوين من الناحية النظرية والناحية التطبيقية والمرافقة البيداغوجية للطالب والإنتاج المعرفي من خلال البحوث ومخابر البحث لتحقيق المستوى اللائق بالطالب بعد تخرجه، لذا وجب على الأستاذ والإدارة الجامعية أن توضح الهدف البيداغوجي وخطة العمل وكيفية تنفيذها والاستعانة بالوسائل التعليمية وكيفية التقويم ليكون الطالب على بينة من أمره ومعرفة كيفية أداء عمله على أفضل وجه وأتم صورة، فيرى الزهيري (2018) "أنه لم يعد التخطيط كافيا للتعرف إلى آفاق المستقبل؛ فالتطور السريع لتقنية المعلومات، جعل مواكبة المؤسسة التعليمية لتلك التغيرات من الأمور الحتمية حتى تحقق المؤسسة أهدافها، وتمثل أهداف المجتمع الذي تمثله، فأهداف المجتمع لم تعد مستقرة بل في تغيير دائم، مما يجعل المؤسسة التعليمية في شدة الاحتياج إلى تبني رؤية جديدة لمواجهة ذلك التغيير" **(الشهيري؛ وقطب، 2023، ص 278)**.

يرجع نجاح الجامعة أو فشلها في تأدية مهامها وتحقيق أهدافها إلى الأساتذة الذين هم أساس العملية التكوينية وأساس العملية البحثية في مجال التطور والابتكار والإبداع والبحث العلمي وجودته، "فجودة البحث العلمي تعني تطابق أو تجاوز النتائج المدركة للبحث العلمي (النتائج الفعلية) والنتائج المتصورة للبحث العلمي (الأهداف المخططة) من خلال جمع المعلومات ومعالجتها وتفسيرها باستخدام عمليات ووسائل متنوعة" **(حجال، 2021، ص 483)**. وتحتاج الجامعات من أجل قدرتها على تحقيق الجودة إلى أساتذة ماهرين أكفاء قادرين على إنتاج المعرفة من جهة، وقادرين على توصيل هذه المعرفة

للطلبة أو الباحثين الجدد من جهة أخرى، ولهذا يحتاج أساتذة التعليم العالي إلى التكوين، فقد جاء في المؤتمر العالمي للتعليم العالي الذي عقدته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة والذي ضم أكثر من (1000) مشارك من نحو (150) بلدا، وانعقد في مقر اليونسكو من 05 إلى 08 تموز / يوليو 2009 فقد تضمن بيانه النهائي جملة من النقاط نذكر منها؛ يتعين على مؤسسات التعليم العالي أن تستثمر في تدريب أعضاء هيئة التدريس والموظفين كي يتمكنوا من الاضطلاع بالمهام الجديدة التي يفرضها تطور نظم التعليم والتعلم؛ ويقتضي ضمان الجودة في التعليم العالي الإقرار بأهمية اجتذاب المعلمين والباحثين الأكفاء المهرة والملتزمين والاحتفاظ بهم **(جلال، 2015، ص 12)**. وهذه النقاط تجلت من خلال توقع للمستقبل "فيؤكد ألفين توفلر (Alvin Toffler) في كتابه "صدمة المستقبل" (Future Shock) على أهمية التدريب كإستراتيجية من أجل البقاء، استتراتيجية مستقبلية في مواجهة فرط التنبيه الذي يتعرض له الإنسان وفرط استخدام الحواس وزيادة التحميل بالمعلومات وضغط عملية اتخاذ قرارات كثيرة في وقت قليل" **(أبو النصر، 2016، ص 19)**. وقد تأتى الاهتمام بالمكونين والمعلمين من ستينيات القرن الماضي من "نقطة تحول رئيسية أخرى خلال عصر سبوتنيك في الستينيات، فقد تغلب الاتحاد السوفييتي السابق على الولايات المتحدة في السباق نحو الفضاء أثناء الحرب الباردة، وهو الحدث التاريخي الذي أحدث موجات من الصدمة في مختلف أنحاء العالم، وقد أدى هذا التطور إلى تحويل الاهتمام الدولي إلى كيفية إعداد المعلمين، الأمر الذي أدى في نهاية المطاف إلى ظهور مهنة التدريس التي نشأت من عالم الممارسة الذي كان في السابق، كما عززت هذه المهنة من إضفاء الطابع المؤسسي على تعليم المعلمين داخل المؤسسات الجامعية، وزادت من قاعدة المعرفة النظرية للتدريس، وأدت إلى إضفاء الطابع المهني على المعلمين في الولايات المتحدة وأماكن أخرى، ومع ذلك لم يُمنح معظم المعلمين والمعلمين الدوليين مكانة الأطباء أو المحامين أو أطباء الأسنان (Kitchen & all, 2020, p 62). والتكوين يعتبر من المواضيع التي تشير إلى كيفية الاستثمار في الموارد البشرية بتطوير قدراته الفنية والسلوكية والتي تؤهله للقدرة على الإنجاز داخل بيئة عمله، وعنصرا مشاركا بآرائه واقتراحاته، عنصرا يفعل من العملية التعليمية ويتفاعل مع الأهداف التنظيمية، فحسب مرين وميناجير "يسعى التكوين إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية وإلى توضيح المكسب المعرفي وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكان استثمارها من جديد" **(طاري؛ وبن طاهر، 2021، ص 265)**. فالتكوين يمثل إحدى المتطلبات الأساسية للإنجاز، وهذا الإنجاز يقوم على المعرفة الحديثة والدافعية الذاتية والإثراء الوظيفي من ناحية، ويرتبط بالبناء الاجتماعي الذي يشكله من ناحية أخرى،

ويرى علي أحمد (2000) "التكوين الجامعي بأنه تأهيل القوى البشرية العليا أو رفيعة المستوى لكي يقوم بالترشيد والبحث العلمي وإنتاج المعرفة وتطبيقاتها العلمية المباشرة، وتنظيم إدارة المجتمع والدولة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا" **(سعودي، 2019، ص 72)**.

من أهم الأمور التي تساعد على إقبال الموظف نحو التكوين هو مدى الفائدة المتحصل عليها بعد إجراء هذا التكوين، فمصلحة الموظف والمؤسسة من البرامج التكوينية تختلف، وهنا الموظف إذا رأى بأن التكوين يكون أحد الأمور الرئيسية في تسهيل أدائه لمهامه وفي ترقيته أو زيادة الدخل والمكافئة يقبل عليه، أما إذا كان التكوين يصب إلا في مصلحة المؤسسة فإنه لا يقبل عليه، ففي دراسة حول تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية (Brown ;George & Atkins, Madeleins, 1986) في شأن الاستراتيجيات اللازمة لتشجيع تدريب المدرسين وما تستلزمه من ضرورة إيجاد ارتباط رسمي بين التدريب والترقية، وما انتهت إليه الدراسة من أن تخصيص استثمارات ضخمة للتدريب من جانب مؤسسات التعليم يتطلب إيجاد شيء من الارتباط بين مثل هذا النشاط وسياسات الترقية وإجراءات التقويم، وأنه إذ لم يكن التدريب عملا مجزيا ونشاطا مثابا فليس من المحتمل أن يزدهر ويؤتي ثماره **(زرقان؛ وسفاري، 2013، ص 139)**.

نلاحظ أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تتبنى برامج التكوين والتأهيل والترقية على معايير تجعل الأستاذ دائما في عملية البحث وتحسين مستواه والتدرب من أجل تحقيق الصفة التي تمكنه من النجاح في التأهيل أو الترقية، هنا الوزارة لا تعتمد على خبرة الأستاذ والأقدمية، بل تعتمد على معايير تفرض على الأستاذ التعلم الذاتي وإنتاج معرفي من أجل اكتساب المهارات التي تؤهله إلى تحقيق هاته المعايير، وهي بهذه الاستراتجية تعتبر منظمة متعلمة، فحسب Gagnon (2023) "المنظمة المتعلمة لا تجبر العاملين بها على التعلم، لكنها تخلق السياق الذي يمكنهم في إطاره من تنمية وتطوير إرادتهم في التعلم وهي تبعث على تنمية قدرات التعلم لدى العاملين بها وبالتحديد القدرة على التعلم السريع أمام المشاكل الجديدة في مختلف الميادين، وكذلك تحليل النجاحات كما الإخفاقات من أجل استخلاص الدروس والتحسين والاستيعاب السريع للجوانب الأساسية للوضعية وأن يكونوا على استعداد لمحاولة تجريب مقاربات جديدة" **(العقون؛ وبوباكور، 2018، ص 21)**.

وللتكوين أوقات مختلفة فهناك تكوين قبل الالتحاق بالخدمة من خلال إعداد الأفراد لكي يتمكنوا من أداء مهامهم التي توكل إليهم، وهناك تكوين عند بداية ممارسة العمل وهذا ما هو مطبق على الأساتذة حديثي التوظيف بالجامعات الجزائرية، ويعرف بالتكوين أثناء الخدمة "فالتكوين أثناء الخدمة يجب

النظر إليه على أساس أنه عملية ملازمة للمربين والتطورات والمستجدات الحاصلة في المجالين المعرفي والمهني وعليه فهو عملية بحث وتطوير يشمل المجالين المعرفي والمهني انطلاقا من التحكم في تعليمية التعلم ومنهجيات التبليغ والتواصل والاتصال، وبالتالي فهو تفكير دائم وبناء متواصل لإعداد المخططات التكوينية وتنفيذها **(عزيز؛ وآخرون، د س، ص 389)**. وهذا التكوين لا يتحصل عليه الفرد إلا إذا انظم أو وظف لمنصب العمل، فالتكوين أثناء الممارسة للمهام يساهم في الكشف عن النواقص والثغرات للمتكون نفسه وهذا يؤدي به إلى محاولة تداركها وتقويمها للوصول إلى اتقان العمل بصورة كاملة وجيدة، ويقسم التكوين من حيث المكان إلى التكوين الداخلي أي داخل المؤسسة التي يشغل بها الموظف أعماله، والتكوين الخارجي أي الالتحاق بالمراكز المختصة خارج المؤسسات التي وظف فيها العامل، ومثال ذلك الأساتذة حديثي التوظيف لديهم تكوين داخلي بالمؤسسة الجامعية التي وظفوا بها ويسمى هذا التكوين بالتكوين الحضوري، ولديهم تكوين خارج المؤسسة وهو تكوين عن بعد أي التكوين في مركز التعليم عن بعد بجامعة الإخوة منتوري، قسنطينة1.

ولأهمية الأستاذ الباحث، كان لابد من إعداده وتأهيله لما يتماشى مع متطلبات مجتمع المعرفة الحالي لأن صورة الأستاذ الملقن أو الملقي للمعلومات لم تعد تجد مكانة ولا حتى تناسب الأستاذ في العصر الحالي، ففي دراسة لـ "لويس لتون" حول تدريب مدرسي الجامعات "أكد على أن التدريب يسمح بإعداد الناس للعمل داخل النظام الذي هم موظفون فيه، وبالتالي القدرة على تحسين هذا النظام؛ وهذا التدريب يسمح بتطوير المهارات الأساسية للعضو الجديد من أعضاء هيئة التدريس الجامعي، كما أكد على أهمية ربط التدريب بالممارسة الجارية، ذلك أن عضو هيئة التدريس الجامعي لا يتلقى التدريب قبل الالتحاق بالمهنة" وقد خلص في دراسته إلى أهمية أن تكون هناك خطة استراتيجية لتطوير أعضاء هيئة التدريس الجامعي داخل الجامعة متكاملة مع الخطة المؤسسية للجامعة **(لطرش؛ وشرفي، 2017، ص 122، 123)**.

يتطلب التكوين جهودا وأفكارا مخططة ومنظمة للتعامل مع الطالب، حيث يمثل الأستاذ الجامعي محورا أساسيا في هذه العملية فلا نعتبر الأستاذ الجامعي ناجحا إلا إذا نجح الطالب الذي هو أساس الجامعة، وتتمثل قدرة الأستاذ في التعاون مع الآخرين في محيط عمله من خلال زيادة خبراته وتطوير مهاراته المتنوعة، حتى يتمكن من ممارسة واجباته بكفاءة عالية وأن يتمتع بخصائص وصفات تعينه على أداء عمله على أكمل وجه. فدور الجامعة تحول وتغير، فحسب سلاطنية وبن تركي (2014) دور الجامعة تحول من الوظيفة التعليمية إلى مجموعة من الوظائف هي:

– الوظيفة التعليمية التربوية: من خلال تحضير الطلبة للمواطنة المسؤولة لتنمية مستدامة.

– الوظيفة المعرفية: وتتم بتنظيم النشاطات العلمية والثقافية للمجتمع العام وليس حصرا على المجتمع الأكاديمي.

– الوظيفة التنظيمية البيئية: حيث تعمل الجامعة بمبدأ تنظيم حياة جامعية مسؤولة عن المجتمع والبيئة.

– الوظيفة الاجتماعية: والتي تكون بالمشاركة في التجمعات للتعلم المتبادل من أجل التطوير والتحسين في أنماط العيش **(لعجال؛ وبوطورة، 2020، ص 36)**.

والأستاذ هو أداة إيصال المعارف والعلوم إلى عقول الطلاب، ولذلك تهتم الدول التي تسعى إلى تطوير مجتمعاتها بدعم التعليم في كافة مراحله ومستوياته، من خلال إعداد أساتذة ذوي مهارات تعليمية عالية تواكب التطور العالمي، وتدعم مراكز البحث معنويا وماديا بغية الاكتشاف والاختراع، وتوجيه طاقات الأستاذ الإيجابية نحو التعليم والتعلم الفعال، وإظهار جودة المهارات الاجتماعية والانفعالية للأستاذ في العلاقة بينه وبين طلبته حيث تعتبر علاقة تبادلية إيجابية، وتعتبر المهارات الاجتماعية من بين أهم المهارات التي تؤهله لتحسين وتوطيد العلاقة بينه وبين طلبته، وهذا ما يغفل عنه معظم الباحثين الذين يركزون في تدريسهم على المهارات الأدائية على غرار المهارات الاجتماعية، لذى وجب على الأستاذ الجامعي كمعلم ناجح أن يتحلى بخصائص مهنية، وخصائص انفعالية، وخصائص اجتماعية تتمثل في صفات منها الجسمية كسلامة الحواس والجسد والمظهر، والعقلية من ذكاء وإبداع وتطوير ومبادرة وصفات معرفية من معرفة التخصص ومعرفة الطالب واحتياجاته وميوله وحتى مراحل نموه وتمييز دوافع التعلم لديه، فليس طالب السنة أولى جامعي هو نفسه طالب الماستر، وأيضا صفات مهنية مثل الإنجاز، البحث، الضبط، التطبيق العملي، استعمال الوسائل التعليمية المختلفة، وصفات اتصالية مثل الاتصال السليم مع الطلبة وكذا الإدارة، الإنصات إلى المشكلات والآراء ومحاولة التعرف بصورة شخصية لكل طالب على أحوالهم وأوضاعهم، أما الصفات الانفعالية مثل الابتسامة، الرفق، الحماسة والنشاط في العمل، التفاؤل والحرص على التعليم، الاتزان في التفكير والكلام والسلوك مع الانضباط في العمل، وصفات أخلاقية من التزام بمعايير المجتمع وقيمه الأخلاقية من الصدق والأمانة وضبط الذات والنفس وزرع الأمل، وحتى الصفات القيادية من التحكم في القسم، تشجيع الانجازات واستثارة الانتباه والدافعية نحو التعلم، تقدير الطالب وإشعاره بالمسؤولية، عدم التسلط والتفريق بين أفراد القسم، الإشراف الجيد والانضباط والتحكم فيه، فلا شك أن عملية التكوين تحتاج إلى مهارات وأساليب خاصة يستعملها الأستاذ داخل الحجرة التدريسية يدفع بها الطالب لبلوغ أهدافه من خلال معرفة الأستاذ للمنهج والمقرر وتنظيمه

واستيعاب الدروس وفهمها بعمق وإعدادها بما يتناسب وقدرات الطلاب وتوفير الإمكانيات والوسائل المساعدة على شرحها، والرجوع إلى المصادر والمراجع الحديثة في العملية التعليمية والبحثية خصوصا الصادر منها حديثا والمشهود لها بالدقة والموضوعية، كما يجب عليه أن يمتلك القدرة على صياغة التقارير والقدرة على طرح وجهات نظر مميزة فيما يخص التعليم العالي وما يخص مهام التدريس. فالاحتياجات الطلابية الجديدة والحديثة فرضت على مؤسسات التعليم العالي تحسين كافة مدخلاتها في العملية التكوينية، ومن أهم المدخلات الأستاذ الذي هو محور العملية التكوينية وفي علاقة مباشرة مع الطلاب واحتياجاتهم، لذى وجب على الجامعة الأخذ بعين الاعتبار تكوين هذا الأستاذ وإكسابه القدرات التي يواجه بها احتياجات طلابه فالتغير في احتياجات الطلاب آت من مجتمع متغير ومتطور.

لذا وجب تكوين الأستاذ في مجالات متعددة ومختلفة أهمها استعمال التكنولوجيا الحديثة في عملية تكوين الطلبة من جهة ومن جهة أخرى المساهمة في تكوين الطالب المقاول أو صاحب المشاريع الابتكارية، وهذا يتطلب جهدا وتمكنا كبيرا لكي يغير اتجاهات الطلبة من أفراد يريدون شهادة ليوظفوا إلى أفراد لديهم روح المبادرة والإبداع وإنشاء مؤسسات خاصة ناشئة، هنا دور الأستاذ تحول وتغير، فلا ينبغي له أن يركز فقط على تخصصه وما يقدم فيه بل يجب التركيز على تغيير الذهنيات للطلبة بما يتوافق وتطور المجتمع واحتياجاته الجديدة، فأي تخصص فيه إبداع وابتكار يمكن أن يكون على شكل مؤسسات ناشئة أو براءة اختراع، لذى وجب على الأستاذ الأخذ بعين الاعتبار هذا التوجه وهذا الفكر وزرعه في طلابه، "فالعصر الحالي فرض على المؤسسات الجامعية التحول والتغيير لمواكبة تطور المجتمع الحالي الذي أصبح يعرف بمجتمع المعرفة، فقد جاء في تعريف البرامج التعليمية الأوروبية "تعد برامج التعليم الأوروبية عروضا تكوينية لإعلان بولونيا المنعقد في (19 جوان 1999)؛ والذي عزز مخطط تنظيم الدراسات العليا الهادفة لتكييف أنظمة التعليم الأوروبية مع احتياجات مجتمع المعرفة وتوثيق التعاون في القطاع الجامعي" **(عبدلي؛ والسعيد، 2020، ص 401)**. والتكوين يؤثر على العديد من المتغيرات النفسية الوجدانية والمعرفية وحتى السلوكية، فقد نتوصل إلى وجود تفاعل بين الدعم التكويني ودافعية الإنجاز لدى الأفراد من خلال شعورهم وإدراكهم لأهمية زيادة العمل والاجتهاد فيه بما يرضي طموحاتهم ويحقق أهداف منظماتهم وأهدافهم الشخصية، وتحتاج مؤسسات التعليم العالي في سياق التخطيط لاستراتجياتها التكوينية التعرف على حاجات الأساتذة حديثي التوظيف وخلق الدافعية لديهم نحو الإنجاز، حيث أن الأستاذ يشكل العنصر الأول والأخير في تحقيق جودة التعليم، وعلى أساس القدرات والمهارات التي يتمتع بها الأستاذ تظهر كفاءة مؤسسات التعليم العالي، ولكي تحرك هذه القدرات والمهارات وجب

وجود دافع لها بغية رفع مستوى الأداء لدى الأفراد ورفع انتاجيتهم في الأعمال، لذى تسعى المنظمات إلى الاهتمام بدافعية الإنجاز لدى موظفيها بغية زيادة الإنتاج وتحسينه مما يعود بالفائدة على المنظمة وحتى على الأفراد أنفسهم، والبحث في العمل والطرق المؤدية إليه والتي تساعد على الإنجاز لدى الفرد أمر بالغ الأهمية ويتم العمل عن طريق دوافع لذلك، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه إنجاز العمل في جميع مناحي الحياة والأعمال سواء العمل الذهني مثل الأطباء والأساتذة وغيرهم، أو العمل العضلي والبدني مثل البناء والحداد وغيرهم، "فتستخدم الدافعية للإشارة إلى ما يخص الفرد على القيام بنشاط سلوكي وظيفي، أي أن الفرد يمارس سلوكا معينا بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج وعواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته، ربما كانت هذه الحقيقة هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية حيث يشير هذا المفهوم إلى حالة شعورية داخلية أو عمليات تخص هذا السلوك وتوجهه وتبقي عليه" **(يوسفي؛ ونويبات، 2018، ص 104)**. والدافعية جزء لا يتجزأ من تركيبة العمل فهي المحرك الأول لبداية العمل أو الدخول إن صح التعبير في العمل، ويأتي بعده التكوين على أداء هذا العمل بإتقانه مما يكون الحافز الجيد لدافعية الإنجاز، فيشير مصطلح دافعية الإنجاز إلى مجموعة العوامل الداخلية والخارجية التي تحرك سلوك الفرد بغية العمل من أجل تحقيق حاجاته سواء المادية أو المعنوية لخلق التوازن الذاتي، فالدافعية تحرك السلوك نحو اتجاه معين بغية تحقيق هدف محدد. "وترى نظرية دافعية الإنجاز أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهدا كبيرا في محاولات الوصول إلى حل المشكلات" **(الدردساوي؛ والبشابشة، 2014، ص 1)**.

تضمنت دراستنا الحالية معرفة العلاقة بين التكوين ودافعية الإنجاز، ففي الدراسات في حدود اطلاعي لم تجرى على عينة من الأساتذة حديثي التوظيف بمتغيري الدراسة الحالية، وهذه الدراسة تضمنت فئة واحدة فقط في الجامعة الجزائرية وهي الأساتذة حديثي التوظيف وذلك لضمان تشخيص خاص بفئة معينة، وقد كان للأدوات التكنولوجية المتمثلة في توفر الإيمايلات المهنية للأساتذة عبر القطر الوطني في منصة التعليم عن بعد، وأيضا تكنولوجيا الاتصال عبر مواقع الجامعات من الصفحات الرسمية وحتى صفحات الأساتذة المسؤولين عن تأطير الأساتذة حديثي التوظيف وفر لنا المعلومات الكافية في حدود مجهودنا، أيضا ما ميز الدراسة هو استعمال عدة أدوات من بينها الملاحظة والتي استعملها الباحث عن طريق احتكاكه بالأساتذة حديثي التوظيف كأستاذ مؤقت يعمل بمعدل سبع ساعات ونصف في الأسبوع بجامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج، وهذا ما سمح باستعمال المقابلة

وذلك بغية جمع المعلومات بدقة وموضوعية، كل هذا يزيد من تميز هذه الدراسة الحالية. كما تم ربط متغير التكوين بأحد أهم موجه للسلوك داخل المؤسسة بشكل عام وتحقيق الأهداف الأساسية للعملية التعليمية بشكل خاص، من خلال خلق أو زيادة دافعية الإنجاز التي تعتبر قوة داخلية تثير السلوك وتبقي عليه إلى غاية تحقيق الهدف لدى أساتذة قطاع التعليم العالي. وبالرغم من وجود عوامل كثيرة تؤثر على دافعية الإنجاز الذاتية والبيئية إلا أننا أردنا إلقاء الضوء على العلاقة بين التكوين ودافعية الإنجاز من خلال التطرق لواقع التكوين للأستاذ الجامعي في جملة من المقاربات تمثلت في (الظروف التنظيمية، المادة العلمية والمؤطرون، اللغة الانجليزية والتعليم عن بعد، التقييم، الكفاءات المعرفية والأدائية والانفعالية)، فقد يكون الأستاذ له دافعية أكاديمية مرتفعة إلا أن الكفاءات الضئيلة تلزمه عكس ذلك، ومن هذا المنطلق نحاول تشخيص الواقع الفعلي لتكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي وعلاقته بدافعية الإنجاز وتقصي طبيعة العلاقة الموجودة بين التكوين كمتغير تنظيمي مستقل ودافعية الانجاز كمتغير تنظيمي تابع من حيث جملة من التساؤلات.

- ما هي وجهات نظر الأساتذة حديثي التوظيف حول واقع التكوين في قطاع التعليم العالي؟
- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجات واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف ودرجات دافعية الإنجاز؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغيرات: (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغيرات: (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة)؟

02. فرضيات الدراسة:

1- وجهات نظر الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية إيجابية نحو برنامج التكوين المقدم لهم.

2- مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية في مقياس دافعية الإنجاز عال.

3- توجد علاقة ارتباطيه بين درجات واقع التكوين ودرجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة).

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة).

03. أهداف الدراسة:

الهدف من هذه الدراسة المتعلقة بواقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي وعلاقته بدافعية الإنجاز، وبالنظر إلى أهمية التكوين في علاقته بدافعية الإنجاز نحاول بلوغ جملة من الأهداف المحددة من خلال هذه العلاقة والمتمثلة فيما يلي:

1- التعرف على واقع التكوين للأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية للموسم الدراسي 2024/2023 وقدرة الجامعات على إرساء التكوين.

2- التعرف على مستوى دافعية الانجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية للسنة الدراسية 2024/2023.

3- التعرف على طبيعة العلاقة بين التكوين ودافعية الانجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف.

4- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغيرات: (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة).

5- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغيرات: (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة).

04. أهمية الدراسة:

من منطلق أن التكوين يكون من أجل هدف رئيسي هو تحسين وزيادة الإنجاز للمتكون من خلال تحسين المهارات وإتقان الأداء، فلم يعد يخفى على أحد أن العمل على صقل كل جوانب الشخصية

الثلاث (العقلي المعرفي، الانفعالي الوجداني، الحس الحركي) لها الأهمية البالغة في مجال التكوين، والعنصر الثاني من موضوع أطروحتنا لا يقل أهمية عن العنصر الأول، فدافعية الانجاز تكمن أهميتها الكبرى في أنها المحرك للفرد نحو اتخاذ سلوك معين في العمل، هذا الأخير هو محدد لنجاح الفرد ومبين لقدرته على الأداء السليم والصحيح للأعمال، وأهمية هذه الدراسة تتمثل في شقين هما النظري والتطبيقي من خلال ما يلي:

1.4. الأهمية النظرية:

الدراسة تمس موضوعا من أهم مواضيع تخصص علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية، وأيضا هو موضوع بالغ الأهمية في قطاع التعليم العالي الذي يعتبر ركيزة تطور المجتمعات، فهذه الدراسة نظرت في لب قطاع التعليم العالي ألا وهو تكوين الأستاذ الجامعي في إطار المرافقة البيداغوجية له، من خلال خلق دافع للإنجاز لدى الأستاذ بغية الاستفادة من مؤهلاته للتطوير وتوظيف معرفته لتكوين الطلبة بأعلى مستوى ممكن، وكذا تزويده بالتقنيات الحديثة والمتطورة في التكوين والبحث العلمي، لذا كانت هذه الدراسة تنظر في واقع التكوين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف، وبالتالي يمكن لهذه الدراسة أن توفر لنا خلفية نظرية ومرجعية للأساتذة الجدد وللدراسات المستقبلية في تطور التعليم العالي.

2.4. الأهمية التطبيقية:

تبين هذه الدراسة المسار الذي سار عليه خبراء الجامعة الجزائرية من ثمانينات القرن الماضي من أجل تحقيق مبتغى ألا وهو التكوين المتواصل للأستاذ الجامعي ومدى قدرته على استشراف المستقبل لحال الجامعة الجزائرية، ولقد تحقق لهم ذلك بالوصول إلى قرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016. فقد كانت أول مبادرة في هذا المجال سنة (1983) بأيام دراسية نظمها معهد العلوم الاجتماعية لجامعة قسنطينة مدعما من طرف الوزارة.

كما أن هذه الدراسة فتحت مجالا لوضع استبيان للتكوين خاص بأساتذة التعليم العالي حديثي التوظيف.

تكمن أهمية الدراسة أيضا في حداثتها لأن المشرع في قطاع التعليم العالي اعتمد التكوين للأساتذة حديثي التوظيف بأول تكوين الذي كان سنة 2018/2017 لبعض الجامعات فقط، وفي الوقت الحالي عمم على كامل جامعات الوطن التي وظفت أساتذة جدد.

تبين هذه الدراسة أهمية التكوين للأساتذة حديثي التوظيف في مجال التكنولوجيات الحديثة لتدارك ومسايرة التطور الحاصل الآن والذي فرض نفسه بقوة، خاصة التكوين عن بعد أو التعليم الإلكتروني الذي أصبح حتمية لا مفر منها خاصة بعد جائحة كوفيد 19 الذي أصابت العالم.

تكمن الأهمية أيضا في أن النتائج المتوصل إليها في هذا البحث والتي تفيد المسؤولين في قطاع التعليم العالي خاصة وقطاع التعليم والتكوين عامة حول كيفية خلق دافعية قوية للإنجاز لدى المكونين من خلال برامج تكوينية مدروسة وموضوعة بدقة.

تكمن فيما تتوصل إليه الدراسة من نتائج لتعطي نظرة استشرافية حول موضوع تكوين الأساتذة في قطاع التعليم العالي من خلال الإطلاع على كيفية التكوين ومراحله، بداية من الجانب القانوني إلى كيفية التطبيق، كما أن نتائج الدراسة تحدد لنا مستوى وجهات النظر للأساتذة نحو برنامج التكوين.

وتكمن أيضا الأهمية من خلال أن للتكوين غاية هي تحسين المستوى لدى المتكون من ناحية الجانب الانفعالي النفسي (الاتجاهات، القناعات) والجانب السلوكي المهاري، فهذه النظرة هي مسلمة لدى خبراء التكوين والتعليم، أما برنامج التكوين فهنا نجاحه يرجع إلى خبرة واضعي البرنامج والمتخصصين الذين يحللون الواقع ويستنتجون النقائص لتداركها بالتكوين لدى المستهدفين في العملية التكوينية من جهة، ومن جهة ثانية يكون التكوين بغية التطوير لا فقط لتدارك النقائص والتصحيح، فالمحاور الأساسية للتكوين هي التصحيح، تكملة النقائص والتطوير(التغيير).

تحدد لنا وجهات النظر لدى الأساتذة حديثي التوظيف نحو البرنامج التكويني وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم، فهذه الأخيرة نعرف مستواها من خلال مقياس دافعية الانجاز المطبق على عينة الأساتذة لمحمد خليفة (2006).

أيضا الأهمية من هذه الدراسة بجانبيها النظري والتطبيقي أنها تكون مرجعا لكل أستاذ في قطاع التعليم العالي يرجع لها لمعرفة كل ما يخص هذا القطاع من جانب الأستاذ ومن خلال معرفة القوانين المسيرة للجامعة، ومعرفة الواجبات والحقوق المحددة قانونيا، معرفة المرافقة البيداغوجية التي يحتاجها، معرفة برنامج التكوين المحدد من طرف الوزارة.

05. دواعي اختيار الموضوع:

أ. جاء اختيار هذا الموضوع وبعنوانه الحالي من خلال أن لجنة التكوين في الدكتوراه وفي أول اجتماع مع الطلبة الناجحين في مسابقة الدكتوراه لعام 2021/2020 والذين كانوا ستة (06) طلبة، ثلاثة منهم تخصص علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية والثلاثة الآخرون تخصص علم النفس

المدرسي. اقترحت اللجنة اثنا عشر (12) موضوعا على أساس أن هذه المواضيع مسجلة في قاعدة بيانات الوزارة، وطلب من الطلبة اختيار الموضوع.

ب. أيضا وقع اختياري على هذا الموضوع لأنني مكون في مؤسسة خاصة، كما أن هذا الموضوع وخاصة في متغير التكوين يرتبط بموضوع رسالة تخرجي للماستر والتي كان موضوعها حول التدريب وعلاقته بتفعيل أداء ممارسات السلامة المرورية لدى سائقي الشاحنات – دراسة ميدانية بالشركة الجزائرية لأشغال الطرق– سكيكدة.

ج. ميول الباحث نحو التعليم والتكوين والتطوير.

د. أيضا من دواعي اختياري للموضوع أنني رأيت فيه أنه سيقحمني بعالم الجامعة والتعليم العالي بصفة قوية.

06. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

1.6. واقع التكوين: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية (عينة الدراسة) على مقياس التكوين الذي سيستخدم في هذه الدراسة، حيث تعكس وجهات نظر إيجابية أو سلبية لدى الأساتذة نحو البرنامج التكويني.

2.6. دافعية الإنجاز: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية (عينة الدراسة) على مقياس دافعية الإنجاز الذي سيستخدم في هذه الدراسة، حيث تعكس الدرجة العالية (مستوى عال) من دافعية الإنجاز، بينما تعكس الدرجة المنخفضة (مستوى منخفض) من دافعية الإنجاز.

3.6. الأستاذ الجامعي حديث التوظيف:

هو الأستاذ الذي تحصل على درجة الماجستير أو الدكتوراه ووظف بالجامعة بعد اجتيازه لمسابقة التوظيف والالتحاق بمنصب رتبة أستاذ مساعد قسم – ب – وبعد خضوعه للتكوين أثناء الخدمة لمدة سنة يتم تثبيته في المنصب؛ والأستاذ المتحصل على شهادة الدكتوراه يثبت ويرقى إلى أستاذ محاضر – ب –، أما المتحصل على شهادة الماجستير يثبت في المنصب أستاذ مساعد قسم – أ–.

4.6. التعليم العالي: وفيه يتم تعيين أساتذة الجامعات على أساس شهاداتهم العليا ومعرفتهم، ويتمتعون بالاستقلالية الكاملة في السعي لتحقيق تطورهم التعليمي ويعملون على تحقيق المهام الرئيسية التي هي التدريس وتكوين الطلبة، والبحث العلمي والإنتاج المعرفي، وخدمة المجتمع.

07. الدراسات السابقة والتعليق عليها (Previous Research):

بما أن دور الدراسات السابقة هو إثراء معارف ومدارك الباحث حول موضوع بحثه والهدف هو الاستفادة منها في مجال تحديد الأهداف وحسن اختيار العينة واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، والتعرف على نتائجها، فيرى المشهداني (2020) أنه لا يمكن البدء في تنفيذ فكرة بحثية دون الرجوع إلى دراسات سابقة أو دراسات مرتبطة، ودون الرجوع إلى التراث العلمي الذي يثري البحث وفكر الباحث واتجاهاته نحو المشكلة وخطوات حلها، والوصول إلى النتائج المستهدفة واتجاهات تفسير هذه النتائج **(المشهداني، 2020، ص 107)**؛ لذا فقد حرص الطالب الباحث على إبراز هذه الجوانب قدر المستطاع في استعراض الدراسات السابقة التي ارتأينا فيها الاعتماد على الدراسات التي تناولت أحد متغيرات بحثنا الحالي، التكوين أو دافعية الإنجاز، وركزنا خاصة على الدراسات التي تتعلق بتكوين الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف.

– **دراسة عريوات انتصار (2024):** المعنونة بأهمية المرافقة البيداغوجية للأساتذة حديثي التوظيف في تحقيق الكفاءة المهنية. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة أهمية المرافقة البيداغوجية للأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف في تحقيق الكفاءة المهنية لديهم، وتمثلت عينة الدراسة في (31) أستاذا باحثا متربصا بجامعة ابن خلدون بتيارت، واعتمدت على منهج المسح الاجتماعي باستعمال استبيان موزع على ثلاث محاور (التدريس، البحث العلمي، المهارات التكنولوجية).

وجاءت نتائج الدراسة بوجود علاقة ترابطية بين المرافقة البيداغوجية وكل من قدرات التدريس، القدرات البحثية وكذا القدرات التكنولوجية، كعناصر هامة لرفع الكفاءة المهنية لدى الأستاذ المتربص من خلال إكساب تقنيات تكنولوجية وأن المرافقة تساهم فعليا في تحسين قدرات التدريس وتنظيم إنتاجه البحثي.

– **دراسة عبد العزيز بوبندیرة (2022):** المعنونة بدراسة تقييمية للعملية التكوينية للأساتذة الجامعيين الجدد. هدفت الدراسة إلى معرفة تقييم عملية تكوين الأساتذة الجامعيين الجدد من وجهة نظرهم والتحقق من وجود فروق حول التكوين تبعا لمتغيرات (التخصص، الخبرة المهنية، العمر)، وتمثلت عينة الدراسة في (135) أستاذا تم اختيارها بطريقة عشوائية، واستعملت المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبيان لجمع البيانات. وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

عملية التكوين فعالة من حيث محتوى البرنامج وكانت اتجاهات الأساتذة المتكونين بدرجة كبيرة، ومن حيث كفايات المتكونين وظروف التكوين بدرجة متوسطة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة المتكونين حول هذا التكوين تعزى لمتغيرات (التخصص، الخبرة المهنية، العمر).

- **دراسة هالة دغمان ونورة خيري (2022):** المعنونة بالتكوين البيداغوجي وأثره على الأداء المهني للأستاذ الجامعي، دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الجدد. هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التكوين البيداغوجي ومعوقاته لدى الأساتذة حديثي التوظيف ومعرفة أهمية توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية، وتمثلت عينة الدراسة في (47) مفردة، واستخدمت المنهج المسحي بالاستناد إلى أسلوب المسح بالعينة القصدية، واستعملت هذه الدراسة الاستبيان الإلكتروني.

توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن التكنولوجيا تساهم في تطوير الخدمات التعليمية وفي زيادة خبرة الأستاذ، كما أن للتكوين فعالية من الناحية التقنية والتعليمية والتكوينية، كما أظهرت الدراسة وجود بعض المشكلات التي تعيق السير الحسن للتكوين كضيق الوقت، غياب المرافقة للأستاذ المكون وغياب المعلومة.

- **دراسة بن ساعد يمينة (2022):** تحت عنوان أثر برنامج المرافقة البيداغوجية على الأداء الوظيفي للأساتذة حديثي التوظيف. هدفت الدراسة إلى معرفة واقع برنامج المرافقة البيداغوجية في جامعة الجزائر3 على عينة من الأساتذة حديثي التوظيف من خلال محاولة التعرف على أهم المواضيع المتناولة في التكوين الحضوري وأهم الورشات في التكوين عن بعد ومعرفة أهم المهارات المكتسبة لدى المتكونين، وتمثلت عينة الدراسة في (35) فردا من ثلاث دفعات (2017، 2018، 2019).

واستخدمت المنهج الوصفي معتمدة على الاستبيان في جمع البيانات، وجاءت نتائج الدراسة أن البرنامج التكويني بشقيه الحضوري وعن بعد كان له أثر إيجابي في تحسين الأداء الوظيفي للأساتذة حديثي التوظيف في كل من الجانب العلمي والعملي والسلوكي.

- **دراسة منصور بوبكر ومحمد سبع (2021):** تحت عنوان أثر برنامج المرافقة البيداغوجية في تعلم مهارات التدريس لدى الأستاذ الجامعي حديث التوظيف. هدفت الدراسة إلى معرفة هل لبرنامج المرافقة البيداغوجية أثر إيجابي في اكتساب المهارات المهنية اللازمة لممارسة مهام التدريس الجامعي، وتمثلت عينة الدراسة في الأساتذة حديثي التوظيف لسنة (2017) بجامعة الوادي وبلغ عددهم (38) أستاذا، واعتمدت على المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، واستعملت الدراسة أداة الاستبيان، يجيب عليه أفراد مجموعة البحث واستمارة تملأ من طرف رؤساء الأقسام.

وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق معنوية عند مستوى دلالة (0,01) وذلك بالنظر إلى حجم الفرق بين قيمة المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي، وهو يشير إلى تحقق منطوق الفرضية وأن برنامج المرافقة البيداغوجية له أثر إيجابي على مهارات التدريس لدى الأساتذة حديثي التوظيف.

- **دراسة حنان عبد الكبير وقدوري رابح (2021):** هدفت هذه الدراسة لمعرفة واقع تكوين الأساتذة المساعدين الجدد في جامعة المسيلة وفقا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص) ومعرفة آرائهم من خلال محتوى البرنامج، تقييمهم لأساليب التدريس المعتمدة، كفاءة مؤطري برنامج التكوين البيداغوجي، تقييم بيئة التكوين، تقييم التوزيع الزمني لتخصص التكوين البيداغوجي وتقييم لآليات وكيفيات تقييم برنامج التكوين البيداغوجي، وتكونت عينة الدراسة من (70) أستاذا واستعملت المنهج الوصفي وقد أظهرت النتائج أن وجهات النظر للأساتذة المساعدين الجدد في الجامعة إيجابية نحو واقع التكوين المقدم لهم، وكانت آراء الأساتذة المساعدين الجدد متطابقة، بحيث أن لا فروق إحصائية بين استجاباتهم حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وكان تقييمهم لمحتوى برنامج التكوين البيداغوجي إيجابي.

- **دراسة بوطويل رقية (2021):** جاءت هذه الدراسة في إطار تقييم مدى اكتساب وتحقيق الكفاءات المرتبطة بمهام وأدوار الأستاذ الباحث عن طريق المرافقة البيداغوجية للأساتذة الباحثين المتربصين وشملت عينة الدراسة (46) أستاذا باحثا متربصا دفعة 2019/2018 معتمدة على المنهج الوصفي التحليلي فيما يخص عرض وتحليل الأفكار والمفاهيم النظرية ومنهج دراسة حالة في الإطار التطبيقي.

وخلصت الدراسة إلى أن الأساتذة الباحثين المتربصين حققوا العديد من الكفاءات المرتبطة بمهامهم وأدوارهم بدرجات متفاوتة، فقد اكتسبوا وحققوا درجة كبيرة في القدرة على توظيف علم النفس والبيداغوجيا في التدريس، مهارات تسيير العلاقات البيداغوجية والإدارية داخل الهيكل التنظيمي للجامعة، بالإضافة إلى المعارف المرتبطة بالقوانين المنظمة للعلاقات البيداغوجية في حين درجة اكتسابهم وتحقيقهم لكفاءات التدريس، تقنيات البحث العلمي، مهارات التعامل مع نظام (ل م د) وطرق إعداد برامج التكوين، وكفاءات البحث البيبلوغرافي، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، فكانت متوسطة رغم الجهود المبذولة راجعة لعدة أسباب تم تسليط الضوء عليها في الدراسة.

- **دراسة محمد نايف عقلة أبو الكشك (2020):** المعنونة بواقع تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في محافظتي غربد وعجلون وعلاقته ببعض المتغيرات. هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات لنوع الجامعة (حكومية،

خاصة)، الجنس، المركز الوظيفي، وتمثلت عينة الدراسة في (381) فردا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي باستعمال استبيان مكون من (46) فقرة.

وكان من أبرز نتائجها أن واقع تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية كان متوسط المستوى؛ وأنه لا توجد فروق في درجة تدريب أعضاء هيئة التدريس الكلية تبعا لمتغيرات (نوع الجامعة، الجنس، المركز الوظيفي)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين درجة تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية المشمولة وبين مستوى أدائهم.

- **دراسة ربيعة الحضيري وآمنة قدورة (2020):** هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة تكوين الأستاذ الجامعي بتحقيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي في ليبيا ومعرفة إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا على مقياس الجودة بين مجموعتي الدراسة. وتمثلت عينة الدراسة في (200) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي مع استعمال الاستبيان لجمع المعلومات، وجاءت نتائج الدراسة مفادها وجود علاقة دالة إحصائيا بين تكوين الأستاذ الجامعي ومطابقة معايير الجودة؛ ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التي اعتمدت تخصصاتهم التربية وطرق التدريس ضمن المقررات المطلوبة والمجموعة التي تعتمدها على مقياس ضمان معايير الجودة منهم (100) ممن درسوا ضمن تخصصاتهم الجامعية مواد تربوية تؤهلهم لممارسة مهنة التدريس و(100) لم يدرسوا هذه المواد.

- **دراسة حمادي وآخرون (2019):** تحت عنوان علاقة التكوين بدافعية الإنجاز عند إطارات الشبيبة والرياضة نحو مزاولة الأنشطة الرياضية. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التكوين ودافعية الإنجاز من جانب المنافسة والأداء وإدراك الوقت، وتمثلت عينة الدراسة في كل مجتمع البحث (60) إطارا بمديرية الشباب والرياضة بولاية الجلفة، واستعملت المنهج الوصفي التحليلي معتمدة على الاستمارة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة بين التكوين ودافعية الإنجاز، يساعد التكوين في تطوير قدرات المربيين الرئيسيين ويعدل من سلوكياتهم، غياب التكوين يعتبر عائقا بالنسبة للمربيين الرئيسيين في أداء مهامهم، يتأثر التنافس بعملية التكوين.

- **دراسة ليليا عين سوية وصليحة غلاب (2019):** تحت عنوان تكوين الأساتذة الجدد في ظل تحسين جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية. جاءت هذه الدراسة بأسئلة مفادها، ما هي أهداف تكوين الأساتذة الجامعيين الجدد وما أشكال تطبيق هذا التكوين، وما هي معوقات تعميم تجربة هذا التكوين وما آفاقه المستقبلية، وأتبعت منهج دراسة الحالة، وعدد عينة الدراسة (30) فردا، من (91) أستاذا جديدا

تحصلوا على التكوين سنة (2016)، (تكوين في الجامعة وتكوين عن بعد بقسنطينة). وتوصلت الدراسة إلى أن التكوين أكسب الأستاذ الجديد طريقة جديدة في التعلم وإعداد الدروس عن طريق الواب وكيفية إعداد التمارين، واكتساب مهارات وتطوير الكفاءة لدى الأساتذة مع إدماج الأساتذة الجدد في الجامعة وتعلم التعليم عن بعد وإيجاد بيئة تفاعلية بين عناصر النظام التعليمي من خلال وسائط إلكترونية ناقلة بأكثر من اتجاه. ووصلت الدراسة إلى السلبيات (نقاط الضعف) فيما يلي: عدم وجود تنسيق بين القائمين على التكوين في الجامعة لأنهم ينتمون إلى كليات مختلفة، ضيق الوقت في ظل المهام البيداغوجية للأستاذ، تكثيف البرنامج الذي لا يتماشى مع خصوصية التكوين ووجود مشاكل تقنية مع عدم تقديم أي فكرة عن معايير التقييم منذ بداية هذا التكوين، والضغط الذي يتعلق بحجم الورشات وغموض بعض النشاطات.

- **دراسة (Menard & All, 2017):** La formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université : ses effets à court هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين الأساتذة الجامعيين الجدد المتكونين والأساتذة غير المتكونين بجامعة كيبيك، وكانت عينة الدراسة مكونة من (17) أستاذا جديدا مقسمين إلى مجموعتين، (09) أساتذة متكونين والمجموعة الثانية (08) أساتذة غير متكونين، واعتمدت الدراسة على أداة المقابلة لجمع البيانات وجاءت أهم نتائج الدراسة بأنه لا يبدو أن هناك أي اختلاف ملحوظ بين الأساتذة، ويعتقد أن سبب هذه النتيجة هي مدة التكوين التي لم تتجاوز (15 ساعة).

- **دراسة مصطفاوي رشيد وبلاش صليحة (2016):** تحت عنوان الرضا عن البرامج التكوينية وأثره على الدافعية للإنجاز والولاء التنظيمي لدى العمال المشاركين في برامج التكوين. هدفت هذه الدراسة إلى التأكد من الأثر الذي يحدثه الرضا عن البرامج التكوينية على الدافعية للإنجاز والولاء التنظيمي لدى عمال فرع مؤسسة حيدرة فارم لتوزيع الأدوية الصيدلانية، وتمثلت عينة الدراسة في (312) عاملا وعاملة، وهي عينة عشوائية، واستخدمت الدراسة الملاحظة، المقابلة، مقياس الرضا عن البرامج التكوينية، مقياس الدافعية للإنجاز لهرمانز، مقياس الولاء التنظيمي لبورتر وآخرون وفق المنهج الوصفي المقارن وتوصلت إلى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الدافعية للإنجاز عند العمال المشاركين في برامج التكوين ذوي الرضا المرتفع عن البرامج وذوي الرضا المنخفض بفرع مؤسسة حيدرة فارم.

وجود فروق إحصائية في متوسط درجات الولاء التنظيمي عند العمال المشاركين في برامج التكوين ذوي الرضا المرتفع عن البرامج وذوي الرضا المنخفض بفرع مؤسسة حيدرة فارم.

خلصت الدراسة في الأخير إلى اقتراح وهو عبارة عن مشروع أو رؤية تحسينية، يمكن من خلالها الرفع أكثر من رضا العمال عن البرامج التكوينية وبالتالي الرفع من دافعية العمال للإنجاز وولائهم التنظيمي.

- **دراسة (Courcy, Julie, 2015)**: La formation continue à l'enseignement au collégial bénéfices et changements dans la pratique d'enseignants

هدف البحث إلى فهم فوائد التدريب التربوي المستمر من وجهة نظر الأساتذة، وفهم التغييرات المختلفة التي تحدثها الأنشطة التدريبية في الممارسة المهنية لسبعة (07) أساتذة جامعيين. وكان أسلوب التجميع الرئيسي الذي تم اختياره مستوحى من المقابلات شبه المنظمة والمقابلات المتعمقة، مما يتيح للباحث امتياز الوصول إلى تجارب الآخرين مع تعزيز الفحص المعمق للمحتوى، وتم اتباع عملية تكرارية لمعالجة وترميز البيانات التي تم جمعها، حيث تم كتابة تقرير مفصل لكل مشارك، ثم تحليله بشكل عرضي.

أتاحت هذه العملية الاستقرائية والتفسيرية تحديد نتائج مقنعة لصالح التدريب المستمر على التدريس. وبهذا المعنى تسمح هذه الدورات التدريبية للأساتذة بالاستفادة على عدة مستويات: (المهنية؛ معرفة مجموعات الطلاب؛ العلاقات الشخصية والاجتماعية). ومن الناحية البعدية، فإن الأبعاد النفسية التربوية والاجتماعية العاطفية والتعليمية والتنظيمية للمعرفة التعليمية هي تلك التي تم فيها تحديد معظم التغييرات من قبل الأساتذة بعد أنشطة التحسين التربوي. وأيضا تم استنتاج أن تعلم الممارسة يجسد عملية ديناميكية مستمرة، وهو ما يفضله هيكل التدريب الذي يركز على المشاركة بين الأقران، وبالتالي لكي يضمن هذا التعلم الجديد تغييرات ملحوظة في الممارسة فمن الضروري وجود فترة من الاستيعاب والتفكير من جانب الأستاذ، وفي نهاية المطاف فإن دمج التدريب هو الذي يجعل من الممكن تعظيم الفوائد من ممارسة التدريس اليومية.

- **دراسة الدردساوي والبشابشة (2014)**: تحت عنوان تحديد الأهداف وأثره على دافعية الانجاز لدى العاملين في جامعات إقليم الجنوب، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على تحديد الأهداف وأثره على دافعية الإنجاز، واستعملت الاستبانة كأداة على مجتمع مكون من جميع العاملين في جامعات إقليم الجنوب في المملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهم (4551)، وكانت عينة الدراسة بعدد (580) عاملا، وتوصلت النتائج إلى أن: مستوى تحديد الأهداف لدى جامعات إقليم الجنوب جاء بدرجة متوسطة وجاء

بعد (الوضوح) في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، في حين جاء بعد (مواكبة التطور) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط.

* أن مستوى دافعية الانجاز لدى عينة الدراسة جاء متوسطا، حيث جاء بعد (استمرارية العمل) في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع في حين جاء بعد (حافز التحدي) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط.

* هناك أثر لأبعاد تحديد الأهداف الأربعة (الوضوح، قابلية القياس، المشاركة، مواكبة التطور) على دافعية الانجاز.

– **دراسة فوزي محمد خالد عبده وسهاد المللي (2013):** المعنونة بفاعلية برنامج تدريبي مستند لنظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز، وتمثلت عينة الدراسة في (40) طالبا موزعين على مجموعتين. مجموعة تجريبية من (20) طالبا، وضابطة تكونت من (20) طالبا، ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام الأدوات التالية: اختبار مصفوفة ريفن للموهوبين واختبار ابراهام للتفكير الإبداعي واختبار تورانس المعدل للبيئة الأردنية ومقياس دافعية الإنجاز.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) ودافعية الإنجاز تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

– **دراسة أحمد قندوز وطبشي بلخير (2012):** تحت عنوان تكوين المدرسين أثناء الخدمة بين ضرورات التكوين والدافعية للتدريس. هدفت هذه الدراسة النظرية إلى تبيين أهمية تكوين المدرسين أثناء الخدمة وانعكاسه الإيجابي على مستوى أدائهم لمهامهم التدريسية وذلك من خلال البرامج التكوينية التي تتبناها الهيئات الوصية أو التي يقبل فيها المدرس على التكوين الذاتي، وأن النتائج المترتبة عن ذلك ترتبط ارتباطا وثيقا بتوفر مستوى من الدافعية لدى المدرس بمصدريها الداخلي والخارجي، وإن لم يكن الأمر كذلك تظل تلك البرامج محدودة الفائدة وأنه يجب على القائمين على برامج التكوين العمل على استغلال وتوظيف الأسباب المحركة للسلوك من داخل المدرس والباعثة الحافزة من خارجه لكي يمكن الحكم بجدوى التكوين أثناء الخدمة للمدرسين.

هذه النتائج توصل لها من خلال ما تناوله من تراث نظري واعتمادا على دراسات سابقة.

- **دراسة غوزيل (Guzel, 2011)**: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الخصائص الديمغرافية وعوامل الدافعية لدى معلمي الفيزياء في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (103) معلما تم اختيارهم عشوائيا من مجموعة المدارس الثانوية، واستخدمت الباحثة استبيانا من إعدادها لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أهم عوامل الدافعية لدى معلمي العلوم الفيزيائية كانت مرتبطة بالمزايا التي تقدمها مهنة التدريس والعلاقات الإيجابية مع الزملاء وكذا توفر بيئة مدرسية جيدة توفر التكنولوجيا التعليمية المناسبة للنشاط المدرسي، ومن العوامل المثبطة للدافعية لدى معلمي الفيزياء طبيعة مهنة التدريس **(بلقاسمي؛ ومعوش، 2024، ص 180، 181)**.

- **دراسة (UZUN, 2007)**: هدفت إلى الكشف عن دور مركز تدريب أعضاء هيئة التدريس في تنمية كفاياتهم في جامعة أنقرة في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (30) عضو هيئة التدريس، تمت مقابلتهم بشكل فردي لتعرف تصرفاتهم حول دور المركز في تنميتهم أكاديميا ومهنيا، وكان من نتائجها أن المركز يقوم بتدريب وتنمية أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة في مجالات الاتصال الإداري وكفايات البحث العلمي والتدريس وكفايات التكنولوجيا وأساليب توظيف الحاسوب والأنترنت في عملية التدريس وكفايات تطوير وتعديل الخطط الدراسية والمناهج **(أبو الكشك، 2020، ص 53)**.

- **دراسة (Kokaba, 2007)**: المشار إليها في دراسة قندوز وبلخير (2012) طبقت على عينة من (225) معلما بتركيا لتحديد أثر مصادر الدافعية.

جاءت نتائجها أن العوامل (المناخ الإيجابي في المدرسة، العلاقات الإيجابية بين الأساتذة، الإحساس بالأمن، التأمين ضد المرض والتقاعد) هي مصادر الدافعية. وهناك عوامل لها آثار سلبية على مستوى الدافعية أهمها: المناخ التنافسي بين الأساتذة، الخوف من الوقوع عرضة للعقوبات التأديبية، وأن رفع مستوى الدافعية لدى المدرسين تقع على مسؤولية الإدارة المدرسية. **(قندوز؛ وبلخير، ص 31)**.

- **دراسة هيثم يوسف راشد أبو زيد (2005)**: تحت عنوان أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز وكانت عينة الدراسة (89) طالبا وطالبة من صفوف الثالث والرابع الأساسي قسما إلى مجموعتين، (43) طالبا وطالبة للمجموعة الأولى التجريبية و(36) للمجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس دافعية الإنجاز الدراسي ومقياس مفهوم

الذات الأكاديمي، كما تم تصميم البرنامج التدريبي من قبل الباحث وطبق على المجموعة التجريبية لمدة (8 أسابيع) بواقع أربعين جلسة تدريبية، وخمسين نشاطا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية دافعية الإنجاز لدى ذوي صعوبات التعلم تعزى للبرنامج التدريبي. وكان الفرق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية دافعية الإنجاز لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس. (أثر الجنس، المتفاعل بين المجموعة والجنس).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم فرق المصادر تعزى للبرنامج التدريبي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في فرق المصادر تعزى (أثر الجنس، التفاعل بين المجموعة والجنس) وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الإناث.

- **دراسة (Lizzette, 2004)**: تحت عنوان العلاقة بين سمات الشخصية والدافعية لدى المدرب الناجح. هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين سمات الشخصية للمدرب الناجح ودافعيته، وكانت عينة الدراسة مكونة من (91) طالبا جامعيا في مستوى السنة الأولى، وتم إشراكهم في ثنائيات مع (91) مدربا، وطلب من المشاركين الاجتماع لمدة نصف ساعة مدة (04) أسابيع متتالية، وتم جمع مقاييس التقارير الذاتية من المدربين والطلاب قبل بدء جلسات التدريب، وبعد إكمالها وباستخدام تحليلات الارتباط وتحليلات الانحدار، توصلت النتائج إلى أن الأفراد كانوا يحملون دافعية داخلية أعلى وأكثر اهتماما بأهداف التعلم أشاروا بأنهم أكثر دافعية نحو تدريب الآخرين لأسباب تتصل بالرضا الداخلي، كما أن المدربين الذين كانوا أكثر انبساطا وجاذبية من زملائهم هم أكثر دافعية نحو القيام بالتدريب لغايات مساعدة الآخرين، وتقدم النتائج أيضا دعما للرأي القائل بأن سمات الشخصية والدافعية الخاصة بالمدرب تؤثر على نوع التدريب المقدم **(الدردساوي؛ والبشابشة، ص 37)**.

- **دراسة (Savage, Karp & Logue, 2004)**: المشار إليها في دراسة (الحمد؛ وعبيدات، 2010، ص 99)، هدفت هذه الدراسة إلى التركيز على أهمية برنامج الهيئة التدريسية الجدد بمزاياه وفوائده في الجامعة من خلال التركيز على الأهداف التي كانت متضمنة في برنامج جامعة (Clarion, Pennsyluania, USA) للتهيئة، وهي تقوية ومتابعة الأعضاء الجدد من خلال دعم التجديد والنمو

المهني وتنمية الرضا الوظيفي لديهم من خلال عدة إجراءات كالعلاقات الجوارية وجذب واحتفاظ وتسهيل ترقية هؤلاء الأعضاء من خلال نظام الترقية والتثبيت، مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية الجدد على البدء في التطور وعمل التوازن بين التزاماتهم اتجاه البحوث والتدريس، وخلصت النتائج إلى أن دعم عضو هيئة التدريس الجديد مهم جدا في تحقيق اندماجه في مجتمعه الجامعي الجديد.

- **دراسة مانينغ (Manning, 2003)**: هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعية العمل والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم في كليات الزنوج بولاية ميشيغان الأمريكية والعوامل الجاذبة لأعضاء هيئة التدريس نحو تدريس العلوم في (34) كلية حكومية و(33) كلية خاصة من الكليات التي تخصص للزنوج فقط.

تكونت عينة الدراسة من (458) من أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن دافعية العمل والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في هذه الكليات كان بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن معظم كليات المجتمع الخاصة بالسود توظف أعضاء التدريس من نفس المنطقة التي توجد فيها الكلية. **(الرويشد، 2021، ص 1115)**.

- **دراسة (Paunonen & Aston, 2001)**: المشار إليها في دراسة (كتاش؛ وبحري، 2015، ص 20)، أوضحت الدراسة أنه يمكن التنبؤ بصفة أكثر دقة بالأداء الأكاديمي بفضل السمات الشخصية الدقيقة، مثل دافعية الإنجاز وحب الفضول العقلي وأن ضعف الدافعية يؤثر سلبا على الأداء في الامتحانات بدرجة أعلى من تأثير مستويات القدرة المعرفية.

التعليق على الدراسات السابقة:

ما يلاحظ على متغيرات الدراسات السابقة اختلاف واضح في المصطلحات المستخدمة للدلالة على نفس المفهوم في اللغة الإنجليزية (training) حيث أن الاختلاف نجده في الدراسات العربية فقط بخلاف الدراسات الأجنبية، فالبعض استخدمه بمصطلح تكوين، والبعض الآخر بمصطلح تدريب، وجاءت علاقته بعدد من المتغيرات من حيث الأهداف والعينة والمنهج والأدوات، وأهم هذه النتائج:

من حيث الهدف:

تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف، فقد كانت كل من دراسة عريوات انتصار (2024) معرفة أهمية المرافقة البيداغوجية في تحقيق الكفاءة المهنية، ودراسة عبد العزيز بوبنديرة (2022) هدفت إلى معرفة وجهة نظر الأساتذة الجامعيين الجدد للتكوين، ودراسة هالة دغمان ونورة خيري (2022)

هدفت لمعرفة دور التكوين البيداغوجي في تحسين الأداء المهني للأساتذة الجدد، ودراسة بن ساعد يمينة (2022) هدفت لمعرفة أثر البرنامج التكويني على الأساتذة الجدد، ودراسة منصور بوبكر ومحمد سبع (2021) هدفت لمعرفة تأثير برنامج المرافقة البيداغوجية على اكتساب مهارات التدريس، ودراسة محمد نايف عقلة أبو الكشك (2020) هدفت لمعرفة علاقة واقع التدريب ببعض المتغيرات، ودراسة ربيعة الحضيري وآمنة قدورة (2020) هدفت لمعرفة علاقة التكوين بتحقيق معايير الجودة، ودراسة Menard) (All, 2017 & هدفت لمعرفة دور البرنامج التكويني، ودراسة فوزي محمد خالد عبده وسهاد المللي (2013) هدفت لمعرفة أثر برنامج تدريبي وتنمية دافعية الإنجاز، ودراسة أحمد قندوز وطبشي بلخير (2012) هدفت لمعرفة أثر الدافعية في مدى الاستفادة من البرامج التكوينية، أما دراسة مانينغ (Manning, 2003) هدفت لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي، ودراسة هيثم يوسف راشد أبو زيد (2005) هدفت لمعرفة أثر البرنامج في تنمية دافعية الإنجاز. كما أن دراسة حمادي (2019) هدفت لمعرفة علاقة التكوين بالمنافسة والأداء وإدراك الوقت.

من حيث العينة:

أما فيما يتعلق بالعينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة، غالبيتها كانت العينة فيها من الأساتذة حديثي التوظيف بالجامعات.

من حيث المنهج:

يتضح أن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي (التحليلي، والارتباطي) مثل دراسة عبد العزيز بوبنديرة (2022) ودراسة حمادي (2019)، بن ساعد يمينة (2022)، ربيعة الحضيري وآمنة قدورة (2020)، محمد نايف عقلة أبو الكشك (2020). وبعض الدراسات الأخرى استخدمت المنهج التجريبي مثل دراسة منصور بوبكر ومحمد سبع (2021)، فوزي محمد (2013)، دراسة هيثم يوسف راشد أبو زيد (2005).

أما التي استخدمت منهج المسح الاجتماعي فهي دراسة عريوات انتصار (2024)، ودراسة مانينغ (Manning, 2003)، والمنهج المسحي دراسة هالة دغمان ونورة خيري (2022).

من حيث الأدوات:

يتبين من الدراسات السابقة، أن عددا من الباحثين قام بإعداد أدوات للقياس كالاستبيان الإلكتروني مثل دراسة عريوات انتصار (2024)، دراسة عبد العزيز بوبنديرة (2022)، دراسة هالة دغمان ونورة خيري (2022)، دراسة بن ساعد يمينة (2022)، منصور بوبكر ومحمد سبع (2021)،

دراسة محمد نايف عقلة أبو الكشك (2020)، دراسة مانينغ (Manning, 2003). أما الباقي استخدمت مقاييس جاهزة من إعداد باحثين آخرين، كما في دراسة عبده والمللي (2013). ودراسة (Menard & All, 2017) استعملت أداة المقابلة.

من حيث النتائج:

أكدت بعض الدراسات فاعلية التكوين وأن البرنامج يقوم بتنمية أعضاء هيئة التدريس أكاديميا ومهنيا، منها دراسة (UZUN, 2007)، وأن المرافقة تساهم فعليا في إكساب الكفاءة المهنية في دراسة عريوات (2024)، وأن للبرنامج أثر إيجابي في تحسين الأداء العلمي، العملي والسلوكي في دراسة بن ساعد يمينة (2022) ودراسة منصور وسبع (2021). كما أكدت على عدم وجود فروق حول التكوين تعزى لمتغيرات التخصص، الخبرة المهنية، العمر في دراسة بوبنديرة (2022). وأكدت على عدم وجود فروق في درجة تدريب أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات المؤهل، الجنس، ووجود علاقة إيجابية بين درجة التدريب ومستوى الأداء في دراسة أبو الكشك (2020). ووجود علاقة دالة إحصائيا بين التكوين ومطابقة معايير الجودة في دراسة الحضيري وقدورة (2020)، غياب التكوين يؤثر على أداء المهام، ووجود علاقة بين التكوين ودافعية الإنجاز لدى المربيين الرئيسيين للأنشطة البدنية.

دراسة حمادي (2019) البرنامج التدريبي يحدث أثرا في التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز، دراسة عبده والمللي (2013) للبرنامج أثر في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة، دراسة أبو زيد (2005) من حيث النتائج وجود فروق لصالح الأساتذة الجدد المتكونين.

ما يميز الدراسة الحالية:

حسب حدود إطلاع الباحث تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأولى التي تدرس العلاقة بين متغير التكوين ومتغير دافعية الإنجاز لدى فئة الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي، وهو موضوع مقترح من لجنة التكوين لطور الدكتوراه بجامعة محمد البشير الإبراهيمي للسنة الدراسية 2021/2020، ومن منطلق أن التكوين يعمل على إكساب معارف ومهارات وسلوكيات جديدة تتواكب ومتطلبات العصر المتغير والمتطور، جاءت هذه الدراسة لمحاولة الوقوف على برنامج التكوين الذي يطور من مهارات الأساتذة حديثي التوظيف ويسهل عليهم أعمالهم وأداءهم أثناء الممارسة العملية للتدريس والبحث العلمي، فحقيقة لا مفر منها هي أن التعليم والتكوين عنصران أساسيان في تطور أي مجتمع على جميع الأصعدة، وقد حاولنا البحث في برنامج التكوين الخاص بفئة الأساتذة حديثي التوظيف لتبني إيجابياته وإضافة ما ينقص فيه، فمثلا لاحظنا رغم التطور التكنولوجي لوزارة التعليم العالي وكفاءة

إطاراتها في التحكم في التكنولوجيا الحديثة إلى أنه لم يدرج في برنامج التكوين محور أساسي رغم أن معظم الملتقيات والمؤتمرات الدولية والوطنية بالجامعات الجزائرية تبحث في موضوعه ألا وهو الذكاء الاصطناعي، وهنا نود أن نورده في الاقتراحات والتوصيات في هذه الدراسة بغية الأخذ بعين الاعتبار هذا العنصر في تكوين الأساتذة حديثي التوظيف على استعماله وتوفير البرامج المدفوعة وذات القيمة العلمية الكبيرة للأستاذ الباحث لاستعمالها ومساعدته في أداء مهامه بدقة واحترافية وقليل من الجهد والوقت؛ فالذكاء الاصطناعي أصبح حتمية لا مفر منها وجب العمل به وتوفير برامجه التي تكشف الأعمال التي تمت عبر تطبيقاته من طرف الطلبة في أعمالهم التطبيقية والبحثية.

الفصل الثاني: التكوين

تمهيد:

1. مفهوم التكوين

2. أنواع التكوين

3. أهمية التكوين

4. الأساليب التكوينية (التدريبية)

5. مستويات التكوين

6. نظريات التكوين

7. برامج التكوين

8. الاحتياجات التدريبية (التكوينية)

9. تقويم التكوين

10. واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف

خلاصة

تمهيد:

للتكوين أهمية كبيرة في تغيير سلوكيات الأفراد ومعارفهم وقدراتهم وتنمية كفاءاتهم ويحقق الكثير للفرد وللمنظمة وحتى للمجتمع أهداف إيجابية، فالتكوين من أهم العناصر التي تعزز التطور لدى الفرد والمنظمة وقدرته على استشراف المستقبل، لذا طورت أساليب وطرق التكوين فسارعت المنظمات لتبني المداخل المختلفة التي توصل إليها الباحثين في مجال التكوين بغية مواكبة التطور الحاصل والقدرة على التكيف مع البيئة المحيطة ومجابهة تغييراتها واضطراباتها وحتى تطورها.

أولا: مفهوم التكوين:

مفهوم التكوين وبعض المفاهيم القريبة منه حسب مصمودي (1998): "يستخدم المشتغلون بالتربية والتعليم عدة مفاهيم عند تناولهم موضوع تكوين وإعداد المعلم، كتكوين المعلمين، تدريب المعلمين، إعداد المعلمين، تأهيل المعلمين... وهذا التعدد شائع حتى في اللغات الأجنبية الأخرى ففي الإنجليزية نجد مثلا: ...Teacher training, teacher graduation, teacher education. **(شيخي؛ والشايب، 2018، ص 312)**. ولقد "اشتقت كلمة التكوين من الفعل كون (Former) ذات المصدر اللاتيني (Former)، ولغويا يعني إعطاء الشيء شكلا، ويقابل هذا المفهوم في اللغة الإنجليزية مفهوم (Training) الذي ترجمه مختلف العلماء والباحثين العرب بمفهوم التدريب لأن اللغة الإنجليزية لا تستعمل المفهوم الفرنسي للتكوين (Formation)، ولابد للإشارة في هذا الشأن أن التشريع الجزائري وحتى المغاربي يستعمل مصطلح التكوين خلافا لكلمة تدريب المتداولة في المشرق العربي" **(بن حواء؛ وثابتي، 2016، ص 36)**. ويرى جماد وزيتوني أن الدول الناطقة بالفرنسية تستخدم مصطلح Formation، أما الدول الناطقة بالإنجليزية تستخدم مصطلح Training، فالأول تعني "تربية فكرية وأخلاقية وإكساب المعارف النظرية وتطبيقا في إحدى التقنيات"، أما الثانية يراد بها "عملية التعليم على إثرها الفرد يكتسب معارف" **(جماد، وزيتوني، د س، ص 141، 142)**.

1.1. تعريف التكوين:

يعرف التكوين حسب ما جاء في لسان العرب: كون، أي أخرج من العدم، معناه أحدثه، تكون أي حدث، تكون بمعنى تحرك.

أما اللفظ الأجنبي (Formation) فهو مشتق لغة من الكلمة اللاتينية (Formatis) ويشير إلى إعطاء الشيء شكلا معينا، وبنى الشيء أي أنتجه، وتعني كلمة (Forma) القالب الذي بواسطته نعطي الشيء أو المادة الشكل الذي نريد **(مخفوظي؛ وخطاش، 2016، ص 111)**.

يعرفه (Ferry) بأنه فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك" **(سعودي، 2019، ص 72)**.

يعرفه المكتب الدولي للعمل (BIT, 1987): "مجموعة الأنشطة التي تهدف أساسا إلى ضمان اكتساب قدرات التطبيق والمعارف والمواقف المطلوبة لشغل المنصب" **(العقون؛ وبوباكور، 2018، ص 67)**.

يعرف الفاربي عبد اللطيف وزملائه (1994) التكوين أنه "مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات، مواقف) من أجل ممارسة مهمة أو عمل ...، وتشمل مجموعة المعارف النظرية (مفاهيم، مبادئ) والمهارات والمواقف التي تجعل شخصا قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة" **(الرحماني؛ وجلطي، 2019، ص 26)**.

ويعرف مجاهدي ولوكية التدريب "هو مجموع العمليات والأنشطة والمهام المقدمة للمتدربين أثناء العمل وتهدف إلى تلبية احتياجاتهم الفعلية في الجوانب التنظيمية وجوانب الأداء لعمليات التعلم والتعليم وتطويره وترقية كفايتهم الوظيفية وجعلهم قادرين على مواجهة كل ما يستجد في عالم الشغل" **(مجاهدي؛ ولوكية، 2009، ص 13)**.

عرفت وزارة التربية والعلوم البريطانية (1970) التكوين على أنه نشاط يقوم به المعلم بعد انخراطه في سلك التدريس بحيث يتعلق هذا النشاط بعمله المهني **(العجيلي، د س، ص 507)**.

يعرف الصيرفي (2023) التكوين بكونه "عملية تعلم سلسلة من السلوك المبرمج أو متابعة مجموعة من التصرفات المحددة مسبقا" **(صحراوي؛ وبونابي، 2018، ص 171)**.

يعرف (Kenneth et Byers, 1970) التكوين بأنه "الجهد المنظم والمخطط له لتزويد الموارد البشرية بمعارف معينة، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء" **(بوبندیرة، 2022، ص 110)**.

ويعرف أيضا "التكوين – التدريب – على أنه عملية منظمة مستمرة لتنمية مجالات واتجاهات الفرد أو المجموعة لتحسين الأداء وإكسابهم الخبرة المنظمة وخلق الفرص المناسبة للتغيير في السلوك من خلال توسيع معرفتهم وصقل مهاراتهم وقدراتهم عن طريق التحفيز المستمر على التعلم واستخدام الأساليب الحديثة لتتفق مع طموحهم الشخصي، وذلك ضمن برنامج تخططه الإدارة مراعية فيها حاجاتهم

وحاجات المؤسسة وحاجات الدولة في المستقبل من الأعمال" **(زغدود؛ وعايشي، 2015، ص 75، 76)**.

- **التعريف بالتدريب اصطلاحا: (كبريت، 2011، ص 61، 62)**.

التدريب هو القيام بالعملية التعليمية وفق مخطط يتبعه الطالب المتدرب أو المعلم المتدرب توصلا إلى تحقيق النتائج المنشودة:

- الاقتناع النفسي بالقدرة على أداء الواجب الوظيفي.
- امتلاك الجرأة على المواجهة بثقة عظيمة.
- القيام بالعمل التدريسي الجيد.
- اختبار النفس في جودة العمل وتقويمه.
- الحصول على الخبرة والكفاءة.
- إيصال المعلومات بكل الطرائق والوسائل الممكنة.
- تحقيق الفهم والاستيعاب بالأساليب التعليمية المتنوعة.
- تأمين القدرة على التطبيق السليم (الإجابة الصحيحة).
- التوصل إلى النتائج الإيجابية (تقديم الحلول).
- تحقيق النجاح (إثبات لصحة الدور وسلامته).

2.1. التعريف الإجرائي للتكوين:

التكوين هو إعطاء معرفة وإكساب مهارات وتغيير قناعات؛ فالمعرفة تختص بالجانب النظري من نظريات ومعلومات حديثة حول الموضوع المراد التكوين فيه، أما إكساب المهارات فهو تغيير في سلوكات الفرد سواء اتصالية لفظية أو غير لفظية حركية أو إمائية فنية، أما تغير القناعات فهو تغيير في اتجاهات ومواقف المتكونين نحو الإيجاب وما يخدم المنظمة من خلال تصحيح المفاهيم السلبية وتثبيت ما هو إيجابي بما يخدم الفرد والمنظمة على حد سواء.

3.1. مفهوم التكوين الجامعي:

حسب بشير وحملاوي (2015): التكوين الجامعي عملية تعليمية متخصصة يتفاعل فيها الأستاذ، يمتلك برامج دراسية ووسائل تعليمية مع طالب يمتلك قدرات معينة تترجم بعد فترة زمنية بشهادة جامعية ومؤهلات وخبرات ومهارات تسمح له بتحقيق طموحاته المعرفية والعملية في إطار تنمية وتطوير المجتمع **(بشير؛ وحملاوي، 2015، ص 340)**.

4.1. التكوين المستمر:

التكوين المستمر حق للموظف بما يتناسب مع الحاجيات المهنية والأهداف المستقبلية له، "وقد عزز مفهوم التعليم المستمر استراتيجية الإعداد والتدريب مؤكدا النمو المتواصل واستمرار التربية كعملية حيوية مستمرة، ومن ثم أصبح إعداد الأفراد وتدريبهم ضرورة لازمة في جميع المهن والوظائف والقطاعات وخاصة في مهنة التعليم، حيث يشكل ضرورة أكثر إلحاحا وأشد خطورة لكي يتسنى للمعلمين مواكبة التطورات المختلفة واكتساب المعارف والخبرات الجديدة وبنائها وتطويرها" **(القاسم، 2001، ص 206)**. فيبني التعليم المستمر الإطار المعرفي للفرد الذي هو "مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفردية، التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لمعرفة الظواهر والأشياء التي تحيط وتتصل به" **(طالبي؛ وشتوي، 2011، 295)**. ويتأتى كل هذا بالمرافقة البيداغوجية للأستاذ وبرامج التكوين والتربص بالخارج والدورات التي تقوم بها كل جامعة على حدى في أقسامها وكلياتها، فالقانون يخول للمسؤولين الإداريين على الكليات أو العمداء بإجراء هذه الدورات والأيام التكوينية، حيث أن القانون يسمح بمقترحات الأساتذة في هذا الشأن، بما يخدم الأستاذ بالدرجة الأولى والطالب والجامعة.

2. أنواع التكوين:

يضيف أبو النصر مدحت، 2017 تصنيفات أخرى لأنواع التكوين، (بتصرف) **(العقون؛ وبوباكور، 2018، ص 77، 78)**. وهي:

– التكوين التقليدي والتكوين الحديث:

التكوين التقليدي الذي يعتمد على المحاضرات وأن المتكون مستقبل للمعرفة، أما الحديث يعتمد على المحاضرة بشكل محدود ويعتمد على النقاش والعمل واستعمال الوسائط التكنولوجية الحديثة.

– التكوين وفق الهدف:

أهداف عادية: تتمثل في تكوين المتكونين على تحقيق المطلوب منهم من مهام وأنشطة داخل المنظمة.

أهداف حل المشاكل: من خلال كشف المشكلات وتصميم برنامج تكويني يصب في حلها.

أهداف ابتكارية: التكوين هنا يساعد المنظمة على إيجاد حلول إبداعية بهدف رفع مستوى أداء الأفراد والمنظمة.

– التكوين حسب نوع الهدف: التكوين لتجديد وتحديث المعلومات أو معرفة جديدة، التكوين لإكساب مهارات وتقنيات حديثة، وتكوين سلوكي من خلال التركيز على اتجاهات القيم بغية تغيير الأنماط السلوكية السلبية ووجهات النظر الخاطئة، وتدعيم كل ما هو إيجابي في هذا المجال.

– التكوين للترقية: هذا التكوين يستهدف الأفراد الذين هم بصدد الترقية إلى مناصب أعلى من الحالية، وأيضا تأهيلهم لشغل هذه المناصب الجديدة.

– التكوين الإلزامي والاختياري:

التكوين الإلزامي هو المفروض على الموظفين وهو تكوين ليس للموظف الحق في رفضه، نلاحظه مثلا في التعليمات الوزارية التي تلزم الأساتذة على التكوين.

أما الاختياري فهو تكوين لدى الموظف الحق الالتحاق به كما لديه الحق بعدم الالتحاق.

وحسب نور الدين حاروش 2011 أن أنواع التكوين تكون حسب ما يلي:

أ. حسب عدد المتدربين أو المتكونين: بحيث يكون فرديا أو جماعيا.

ب. حسب المكان: أي في موقع العمل أو خارج موقع العمل.

ج. حسب تاريخ التعيين: أي قد يكون موجه للعاملين الجدد أو القدامى.

د. حسب فئة العاملين: أي التدريب الإداري أو الصناعي أو الحرفي.

هـ. حسب المادة التدريبية: أي التدريب اللغوي أو الفني أو المتخصص وقد يكون التدريب على اتخاذ القرار **(حاروش، 2011، ص 72، 73)**.

1.2. أنواع برامج التكوين:

* برامج التوجيه: هي برامج مخصصة للأفراد الجدد لإدماجهم في عملهم.

* برامج التأهيل: يقصد ببرامج التأهيل (Quality Program) تلك البرامج التي تستهدف تأهيل الأفراد واستكمال ثقافتهم المهنية والعلمية ليعدوا لممارسة المهام المطلوبة منهم ليصبحوا مؤهلين للقيام بما يكلفون به من أعمال **(القاسم، 2001، ص 209)**.

* برامج التجديد: وهي برامج تعمل على تجديد معلومات وخبرات الأفراد في تخصصهم بغية مسايرة التغيير الذي حدث في أعمالهم.

* برامج الترقية: هي البرامج التي تستهدف زيادة في معرفة الأفراد المهنية والعلمية بغية ممارسة المهام في درجة وظيفية أعلى مما هم فيه حاليا.

* برامج إعداد القادة: وهي برامج تختص بإعداد الأفراد معرفيا وعمليا لإدارة الأفراد والإشراف عليهم أثناء أداء مهامهم داخل المنظمات.

2.2. تخطيط التكوين:

يتوقف نجاح برنامج تكويني إلى حد كبير على عملية التخطيط له ويعتمد تخطيط برامج التكوين على عدة عوامل هي الأهداف من البرامج التكوينية؛ طبيعة المنظمة؛ المكونون وهم المختصون في مجال التكوين داخل أو خارج المنظمة؛ الإمكانيات المادية، فيتم تخطيط التكوين وفق احتياجات المنظمة لإعداد الأفراد على القيام بالمهام والنشاطات بدرجة عالية من الكفاءة، وتتم عملية التخطيط من خلال دراسة وتحليل الوضع الحالي وكذا الإمكانيات والموارد التي تتوافر عليها المنظمة بشرية أو مادية، ثم اختيار من يقوم بعملية التكوين بغية وضع المحاور الرئيسية والفرعية لبرنامج التكوين وتحديد الجهة التي ستشرف عليه. وفي غالب الأحيان تتم عملية التخطيط وفق ما يلي:

أ. مرحلة تحديد الأهداف: وتتم من خلال تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام الخاصة بالعمل.

ب. مرحلة التنظيم: الإجراءات الإدارية، تحديد المشرفين، المكان، المدة والتوقيت، الإجراءات الفنية من اختيار المشاركين.

ج. مرحلة التقويم: التقويم هو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قيمة معينة، وترمي عملية التقويم إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف وكذلك نقاط القوة أو الضعف حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة **(العدلوني، 2002، ص 187)**.

1. تقويم المشاركين.
2. تقويم البرامج التكوينية.

د. مرحلة المتابعة: يتابع المتدربين في ميدان عملهم لمعرفة أثر البرنامج التكويني.

3.2. أهداف وفوائد التكوين:

إن من المهم في أي عملية تكوين وضع وتوضيح أهدافه لأن الأهداف تعتبر الموجه الرئيسي لبناء وتصميم البرنامج التكويني وتحديد السلوكيات المستهدفة سواء معرفية أو مهارية أو وجدانية، ووضع الأهداف بدقة وإجرائيا قابلة للتحقيق والقياس يؤدي إلى تنفيذ مراحل البرنامج التكويني وتقييمه ومعرفة مدى تحقق هذه الأهداف، لأن "التدريب هام وضروري لبناء قوة بشرية منتجة وعلى الرغم من أن أية مؤسسة قد تضع خطة عمل وتوفر كل الوسائل لتنفيذها، فإن إغفال عملية تدريب العاملين ضمن الخطة قد يكون أكبر المسببات لإثبات عجز الخطة عن القدرة لتحقيق الأهداف المرجوة، كما أن وجود وظيفة التدريب في المؤسسة وممارستها بطريقة غير منظمة ودون ضوابط وتركها لمجرد المصادفة، فإن نتيجة العمل التدريبي غالبا ما تكون غير منتجة بل وقد يكون سلبيا في أحوال كثيرة، ولهذا نجد أن كل

المؤسسات التي تدرك مفهوم التدريب بعقلية واعية تتجنب مثل هذا النمط التدريبي لتطوير أداءات عامليها. والجدير بالملاحظة أن كل المؤسسات التي استفادت فعليا من وظيفة التدريب تراعي دائما حقيقة مؤداها، أن التدريب هو عملية مستمرة وأن كل عامل بالمؤسسة مهما كانت وظيفته هو في حاجة دائمة للحصول على معلومات جديدة، مهارات جديدة وتطوير عاداته واتجاهاته" **(غربي؛ وآخرون، 2007، ص 97)**.

والأهداف العامة للتكوين: تتمحور في أهداف نوجزها في ما يلي:

– الأهداف الإدارية: وتركز على الأهداف التي تخدم الإدارة بكافة مستوياتها من خلال توضيح المسؤوليات والسلطات للمسؤولين، وكذا المشرفين وتحقيق العبء بغية تحقيق المرونة في الأداء والاستقرار للمنظمة وكذا تسهيل عملية الاتصال داخل المنظمة بأنواعه الأفقي والصاعد والنازل.

– الأهداف الفنية: وتتعلق بكافة النواحي الفنية من مهارات وتقنيات ومعدات وآلات وكيفية استعمالها بإيجابية وكفاءة مع المحافظة عليها من طرف الأفراد بغية تخفيض تكاليف الصيانة واجتناب الحوادث وإضاعة الوقت والتعطيلات التي تحدث أثناء حدوث عطل.

– الأهداف الاقتصادية: من خلال تعظيم الربح لدى المنظمة من الجانب المادي والإنتاجي وضمان القدرة على المنافسة في سوق متغير ومتطور يتطلب مواكبته لضمان المكانة فيه، فدراسة السوق أحد أهم العناصر التي تدخل في تحديد الاحتياجات لعملية التكوين.

– الأهداف الاجتماعية: من خلال رفع معنويات المتكونين وشعورهم بالقدرة على أداء المهام الموكلة لهم وعدم الخوف من ما هو غير معروف أو مبهم أثناء أداء المهام والنشاطات، هذا داخل المنظمة لما يساهم التدريب في خلق الانتماء والولاء للمنظمة لأن الفرد يحس بأن المنظمة من خلال البرامج التدريبية الفعالة أضافت له مكتسبات جديدة تواكب التطور الراهن تساعده حتى في التعامل مع أقرانه وأفراد المجتمع بإيجابية وفاعلية وثقة في النفس، وشعور بفاعلية الذات التي "وفقها يحتاج المتعلم إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية وسلوكية وبيئية)، فالعوامل الشخصية تخص معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، والعوامل السلوكية تشمل مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، أما عوامل البيئة تتضمن الأدوار التي يقوم بها الذين يتعاملون مع المتعلم كالآباء والمعلمين والأقران" **(شناعة؛ وصوالحة، 2018، ص 225)**. وعلى سبيل المثال في تكوين الأساتذة على إنشاء خارطة ذهنية أو العمل بالتعليم عن بعد على منصة مودل، يترك للأستاذ إحساس بالتمكن من تكنولوجيات التعلم الحديثة.

3. أهمية التكوين:

للتكوين أهمية بالغة من خلال تحقيق زيادة الإنتاج داخل المنظمة وتحسين أداء العاملين بها، إذ يمكن العاملين من الأداء الجيد واكتساب المعرفة والمهارة المساعدة على الأداء بكفاءة عالية ويقلص الوقت في الانتاج ويحافظ على أدوات الإنتاج، وهذه الكفاءة تساهم أيضا في خلق اتجاهات إيجابية للأفراد العاملين نحو العمل والمنظمة مما يجعلهم يحققون أهداف المنظمة التي بدورها تساهم في هذا الاتجاه الإيجابي لتحسين قراراتها الإدارية وتطوير أساليب القيادة الإدارية الفاعلة من خلال توفير المعلومات وتحديثها وتحسين طرق الاتصال التنظيمي الذي يساهم بالتفاعل الإيجابي بين العاملين والإدارة، هذا من ناحية أما من ناحية أخرى وهي أهمية التكوين للفرد العامل فيساعده التكوين على معرفة أهداف المنظمة ومعرفة دوره والمطلوب منه لتحقيق هذه الأهداف، أيضا القدرة على حل مشاكله داخل بيئة العمل وينمي ويطور دافعيته نحو الإنجاز، كما يتحقق له الرضا والروح المعنوية المرتفعة وهذه الأخيرة تساهم في خلق علاقات اجتماعية إيجابية داخل المنظمة بين الأفراد العاملين بها والقدرة على التكيف مع التغيير إذا حصل في المنظمة، أيضا خلق سلوك إيجابي بين الفرد والإدارة. وأهمية التكوين للمكون تكمن في إعداده إعدادا جيدا نفسيا ومعرفيا ومنهجيا وتربويا وتقنيا وقانونيا، وتكسبه كفاءة، "فيظهر مفهوم الكفاءة مع التدريس المبني على الهدف والذي تقوم أطره بتقسيم المجموعات التي سيتم تعلمها إلى معرفة ودراية يجب إتقانها من أجل تحقيق الهدف المحدد، وبالتالي الانتقال من "المعرفة إلى المهارات"، ووجدت هذه الثورة حدودها في تعداد الدراية في شكل قدرات مستقلة عن بعضها البعض والتي تقيمها من خلال الأداء المنجز" (Pierre, 2004, p 213). والأداء هو الصورة التي ستحمل الرسالة إلى أعداد من المتكونين فيؤثر فيهم من خلال تفاعله معهم سواء بالإيجاب أو السلب، وأول ما يجب أن يكون عليه المكون هو حسن الاختيار، ثم تكوينه الدقيق، ثم التكوين المستمر والبحث المتواصل والانفتاح على مجالات التربية، وتصحيح الأخطاء باستمرار والإخلاص في العمل لأن مهنة التكوين هي حياته وهويته ومصيره بالسعادة أو الشقاوة. وتجدر الإشارة إلى الأهمية في تكوين المكون فيما يلي:

1.3. أهمية التكوين في المجال القانوني:

لابد للمكون أن يكون على دراية بالمجال القانوني والإداري لأن مهنة التكوين لا تقف بالمكون في حدود القسم أو الفصل الدراسي بإعطاء معرفة للمتكون فقط بل هو في التفاعل مع الطلبة، هذا التفاعل لا يكون إيجابا بالمطلق، فتكون بعض الحالات سلبية وتصرفات مخالفة من طرف الطلبة أو حتى من طرف أقرانه الأساتذة والإدارة، هذه المعرفة بالقانون تجعله يعرف حقوقه وواجباته كما يمكن له التصرف بإيجابية

من خلال الحفاظ على حقوقه في حالة وجود مخالفات، كما أن المعرفة بالقانون يجب أن تكون متواصلة في الحياة المهنية للأستاذ خاصة في العصر الحديث متسارع التطور والتغيير فيما يخص التعليم العالي ويظهر هذا في تغيير شروط التوظيف وشروط التأهيل الجامعي وكذا شروط الترقية، أيضا قوانين خاصة بالتربص القصير وطويل المدى وقوانين ممارسة المسؤولية كمسؤول تخصص أو رئيس لجنة علمية أو عضو فيها، أيضا معرفة القانون الذي يختص بربط الجامعة بمحيطها الاقتصادي والاتفاقيات التي تبرمها الجامعة مع المؤسسات المختلفة، يساعد الأستاذ الذي يشرف على الطلبة في توجيههم إلى المؤسسات التي تساعدهم في تطبيق دراساتهم الميدانية الخاصة ببحوثهم ومذكرات تخرجهم، وأيضا وجب على الأستاذ معرفة قانون الحياة العامة من خلال مطالعة إصدارات الجريدة الرسمية لبلادنا، وهذا ما يمنح له التأقلم والتوافق مع متغيرات المجتمع، فمثلا معرفة قانون المعدل الموزون لتلاميذ المرحلة الثانوية الذين تحصلوا على شهادة الباكالوريا، فمن خلال هذا المعدل يوجه التلاميذ كطلبة في تخصص معين بالجامعة وهذا يبين للأستاذ الفئة التي يتعامل معها وما هي قدراتها، وأيضا معرفة القوانين التي تنظم عمله في إطار الوظيفة العمومية من حيث الترسيم، الراتب، التعويضات، الترقية، الرخص، الإعفاء، الإلحاق، النظام التأديبي، القانون الداخلي للجامعة من نظام الامتحانات والتقويم، حوادث العمل، الأمراض المهنية، التقاعد... إلى غير ذلك.

والأستاذ الذي يحب عمله وتخصصه يبحث في كل ما يفيده لأداء مهنته وواجباته على أكمل وجه بالإضافة من وقته الشخصي لكي يفهم الطالب وأن يصل به إلى ما هو مسطر في المنهج التعليمي وأكثر، فقد فتحت وزارة التعليم العالي بابا نتوسم فيه الخير للطلبة وحتى للبلاد الذي ظهر في قانون (1275) مذكرة مؤسسة ناشئة، في هذا الجانب الأستاذ يساعد الطلبة في إعطائهم أفكارا لتكون مؤسسات ناشئة أو توجيههم حسب رغباتهم وطموحاتهم على هذا الطرح ولا يكتفون فقط بالتحصيل الأكاديمي وأن يصبحوا مقاولين أصحاب مؤسسات خاصة ولا يعتمدون على فكرة التوظيف، كل هذا يتطلب حذاقة من طرف الأستاذ المكون ومعرفة ودراية بواقع المجتمع واقتصاد البلاد وغير ذلك من العوامل المساعدة على ذلك من هيئات ومؤسسات وقوانين وتوجهات اقتصادية؛ وهذا الدور تساهم فيه الإدارة من خلال توفير المعرفة والأدوات لذلك وتشجيع هذا التوجه وتوفير الوقت للأستاذ ومساندته.

2.3. أهمية التكوين في الجانب النفسي الاجتماعي:

للمكون قدرات نفس اجتماعية تجعله يستطيع التعامل مع المواقف الضاغطة والسلبية خاصة مع المتكونين، فيتعامل معها بإيجابية وبتوجيه صارم يصب في مصلحة المتكون بالدرجة الأولى فيحضى

بالقبول من طرف الطلبة مما يساعد في تعلمهم، فتقبل الأستاذ من أهم عناصر نجاح عملية التعلم لدى المتكون، وأيضا المظهر والسلوك، الموضوعية، الإنصاف والمساواة وكل هذا نلاحظه في ميثاق أخلاقيات المهنة، وأن لا يكون متسلطا دكتاتوريا في مهنته أو فوضوي التسلط من خلال تقديم بشكل يقتل روح المبادرة للطالب ويؤثر على حريته في غرفة الصف، فلا يناقش ولا يسأل ربما حتى الأمور التي لم يفهمها ويستوعبها، لذا وجب على الأستاذ انتهاج الديمقراطية في القسم والاعتماد على المساواة والعدل في التعامل مع الطلبة وترك لهم جانبا من الحرية والنقاش في موضوع الدرس الذي يقدمه، ويخلق فيهم روح المبادرة والتعبير عن آرائهم وأن يتقبل وجهات نظرهم المختلفة عن نظرته، هنا يكون الأستاذ يبني ملكة الإبداع والحوار والقدرة على اتخاذ مواقف إيجابية في كل ما يقدم بالإيجاب والتطوير لدى المتكونين الطلبة، وهذا ما يخلق علاقات من الاحترام والتقدير بين الأستاذ والطالب. والأستاذ الفوضوي الذي اسلوبه فيه الحرية المفرطة داخل القسم من حركات غير مفيدة للطلبة والسماح باستعمال الهاتف والخروج والعودة إلى القسم والدخول في أي وقت، ناهيك عن عدم وجود تناسق في دروسه والمواضيع والمحتوى الذي يقدمه ولا يحترم الشروط الدقيقة لإنجازها على المستوى البيداغوجي من حيث وضوح الأهداف والتسلسل في التقديم وكيفية التقويم والتقييم وإلى غير ذلك من الأمور البيداغوجية الأخرى كالإشراف والالتزام بالوقت وإلزام الطلبة على العمل، كل هذا يؤثر بالسلب على الطالب.

لذا وجب على المكون الناجح أن يتحلى بصفات نفسية وأخلاقية ومعرفية ومظهرية وسلوكية ووجدانية التي هي قوة الضمير المهني عبر إيثار المصالح الجماعية على المصالح الشخصية والإخلاص المستمر في تأدية الواجبات حتى يشعر براحة الضمير، وهي تتكون من خلال خبرته بالمراس والعمل والبحث والتقويم والدأب والصبر وتحسين الأداء والاستعداد للعلم وتحفيز المكونين.

3.3. أهمية التكوين للجامعة:

العصر الراهن متسارع التغيير على مستوى جميع مناحي الحياة الاجتماعية والمهنية، والعلم كذلك يتغير ومن ثم لابد أن يتلقى الأفراد في جميع تخصصاتهم المهنية سواء كانوا قدامى أو جدد في مهنتهم التكوين المستمر بغية تحقيق التوافق مع التطور الحاصل وزيادة الأداء وتحقيق المهارة العالية في العمل، هذا ما يقود الفرد إلى التمكن في عمله فيتحقق له الرضا وروح المعنوية المرتفعة، لما يزيد في انتاجية المؤسسة ويرفع مستوى طموحه ويناشد الترقية. وتحقق البرامج التكوينية والتدريبية الفعالة التي تواكب التطور الحالي رفع الأداء المهني للأستاذ من خلال معرفة ما هو مطلوب منه وكيفية أدائه والطرق والإجراءات التي تساعده على ذلك، "فمرحلة التعلم الفعلي للمهنة هي عملية اكتساب المعرفة والدراية

الدقيقة التي تتم ممارستها مباشرة في مكان العمل، أما مرحلة التدريب فهي الممارسة المكثفة، والتي تحدث فقط عندما يعرف المبتدئ كيفية القيام بذلك لتأكيد التعلم بقوة واكتساب بداية الخبرة قبل أن يصبح مؤهلا بشكل نهائي" **(Bisseret & Enard, 1993, p 91)**. كما أن التكوين يربط أهداف الأساتذة بأهداف الجامعة المتمثلة في أن الأستاذ يحب ويريد أن تكون له القدرة على التكوين الفعال والجيد للطلبة من خلال تمكنه من تخصصه وامتلاكه الطرق البيداغوجية والأدوات التي تساعده على توصيل المعلومة، وهذا يوافق هدف مؤسسة الجامعة التي تصبوا إلى تخريج طالب كفؤ متمكن من تخصصه يستطيع أن يمارس مهامه بعد حصوله على الشهادة وأن يكون من خلال هذا فردا فعالا في المجتمع على المستوى الاقتصادي والاجتماعي، كل هذا يعطي للجامعة اتجاهات إيجابية داخلية من خلال الأفراد الذين يعملون بها واتجاهات إيجابية خارجية من خلال الخدمة الاجتماعية في المحيط الذي تنتمي إليه. فيساعد التكوين مؤسسة الجامعة على انفتاحها على المحيط الخارجي ومواكبة التطور والتغيير فيه، ويبين التكوين سياسات الجامعة العامة التي تتبناها، ويساعدها أيضا في تجديد المعلومات التي تحتاجها لصياغة أهداف جديدة والقدرة على تنفيذها لأنها ستكون مبنية من واقع محيط هذه المؤسسة، ايضا يساعد التكوين على تطوير أساليب القيادة الإدارية وتحسين القرارات والاتصالات والاستشارات والقدرة على حل المشاكل التي تطرأ.

كما يساعد التكوين الأساتذة في القدرة على اتخاذ القرارات الإيجابية والقدرة على حل مشاكلهم المهنية وفهمهم للمؤسسة الجامعية وتمييز دورهم فيها فينمي ويطور العوامل الدافعة نحو الإنجاز، والعمل بتفاني بغية التطوير والترقية. وأيضا يساعد الأساتذة في تطوير مهاراتهم الاتصالية والتفاعلية داخل المؤسسة الجامعية مع جميع أفرادها من إداريين وطلبة وحتى عمال مهنيين، وللتكوين دور في التقليل من قلق عدم المعرفة بالمهام والأدوار أو الاختلاط فيما بينها، فالتكوين يوضح المهام والأدوار لكل فرد ويوضح حدود المسؤولية والسلطة، التكوين يجعل الأستاذ له القدرة على التكيف مع التغيرات الحاصلة في المؤسسة الجامعية وتوطيد العلاقة بين الإدارة والأستاذ، ونتيجة التكوين الجيد تظهر من خلال ارتفاع مستوى انتاجية الأستاذ من حيث الكم والكيف في المجال البحثي والإنتاج المعرفي والقدرة على المنافسة العالمية وتحقيق المكانة الشخصية ومكانة المؤسسة بين المؤسسات الجامعية العالمية، وأيضا يكشف التكوين عن المهارات الفردية والاستعدادات التي يمكن للمؤسسة أن تستغلها فيما يفيدها ويفيد الفرد بحد ذاته.

ولأهمية التكوين وجب على المؤسسة الجامعية الاستعانة بالخبراء الذين يمارسون نشاطاتهم في المؤسسات الاقتصادية وحتى الخدماتية كأساتذة يقومون بمهام التدريس بصفة مؤقتة، ليساعدوا على التكوين الجيد للطلبة من خلال الاحتكاك المباشر بين الطلبة وأصحاب الوظائف وذوي الخبرة في الميدان، ومن جانب آخر اشراك هؤلاء الخبراء في إعداد وتقويم البرامج التكوينية من خلال نظرتهم فيما يخدم المؤسسات التي هم موظفون فيها؛ لكن ما نلاحظه في أن الجامعة الجزائرية معتمدة عليه بمقابل رمزي، وهذا كان سببا لعزوف الخبراء الحقيقيين على العمل كأساتذة في الجامعة وهو خسارة من ناحية الاستثمار في التكوين، فكلنا يعرف المكافآت المادية ومقدارها العالي الذي يتحصل عليه الخبراء في شتى ميادين العمل. لذا وجب تعديل قانون التعويضات للأساتذة المؤقتين خاصة الذين يكونون خبراء في وظائفهم، والرفع من أجر الساعة لاستقطاب أصحاب المؤهلات العلمية والكفاءة المهنية للتدريس في الجامعة، وهذا يساعد على نجاح توجه الجامعة إلى مشروع المؤسسات الناشئة فهو استثمار يقود التكوين في الجامعة إلى مراحل متقدمة في المساهمة في تطوير الاقتصاد الوطني.

4. الأساليب التكوينية (التدريبية):

نقصد بأساليب التكوين الطرق التي يعتمد عليها في إجراء التكوين على حسب عدد المتكونين وعلى حسب السلوك المستهدف، إما زيادة المعرفة أو إكساب مهارة أو تغيير اتجاه أو كل هذا، وأيضا على حسب الطرق القديمة أو الحديثة وهذا يتم ويظهر من خلال الاحتياجات التي حددتها المنظمة، ونوجز هذه الأساليب فيما يلي:

– أساليب جماعية: أي وجود عدد أفراد من المتكونين وتعتمد على طرق المحاضرات، الورشة، المناقشة، الندوات، الايام الدراسية وغيرها.

– أساليب فردية: وهنا التركيز على فرد بعينه بغية إكسابه معرفة ومهارة لمنصب شغل ويكون المتكون هنا يعتمد على كل ما يقدم له نظريا أثناء ممارسة النشاط، وأيضا التطبيق العملي لأنه في مكان العمل الذي سيستمر فيه وكذا يعتمد على التكوين الذاتي بغية التمكن من التقنية.

– الاساليب القديمة في التكوين: وتتمثل في المحاضرات التي هي استقبال للمعلومات فقط من طرف المتكون وأسلوب المناقشات، وهذا الأسلوب يساعد على بناء خلفيات صحيحة لدى المتكونين وتصحيح بعض الاتجاهات من خلال المقارنة بين افراد المجموعة وتصحيحات المكون، أما أسلوب الندوات الذي يجتمع فيه مجموعة من المتكونين لمناقشة موضوع أو مشكلة أو أكثر، والمكون دوره تسيير مجرى المناقشة بغية الوصول إلى حلول واستنتاجات.

– أسلوب المؤتمرات: الذي يجمع مجموعة من أفراد منظمات مختلفة تجمعهم، اهتمامات مشتركة حول إشكالية واحدة ويشارك كل فرد بمجهوده حول هذه الإشكالية، ومن الزاوية التي رأى بها هذه الإشكالية مقدما الفهم والتفسير والحلول من هذه الزاوية.

– أسلوب التعلم الذاتي: "فالتعلم هو عملية عقلية الهدف منها اكتساب معرفة جديدة أو قدرة أو مهارة قصد توظيفها في الحياة الدراسية أو اليومية" **(حنة، 2019، ص 438)**. وهذا الأسلوب نلاحظه فيما يطلب من المتكون من إنجاز بحث حول موضوع معين على حسب معرفته وقدراته وحتى اتجاهاته ثم في الأخير يعرض على المكون للمناقشة والتقييم والتصحيح ما يستوجب ذلك وتدعيم ما هو مهم ومفيد.

– أسلوب التطبيق العملي: هذا الأسلوب يضع المتكون على محك الممارسة المباشرة بعد أخذ المعرفة اللازمة حول الموضوع بغية معرفة مدى فهم المتكون للمعلومات ومدى قدرته على تطبيقها الفعلي.

أما الأساليب الحديثة في التكوين نجدها في التعليم عن بعد، وذلك بأخذ المتكون تكوينه عن طريق وسائط تكنولوجية، فهذه الوسائط سهلت عملية التكوين من خلال تقريب المسافات وأنه لا يجب أن يكون المتكون والمكون في مكان واحد وحتى زمان واحد. وأيضا أسلوب التعليم المدمج وهذا الأسلوب يتميز بوجود المكون والمتكون في نفس الزمن وباختلاف المكان، والتكوين المدمج هو إعطاء المعرفة للمتكون عبر وسائط تكنولوجية ومباشرة ونلاحظه في الجامعات عبر تقنية التحاضر عن بعد.

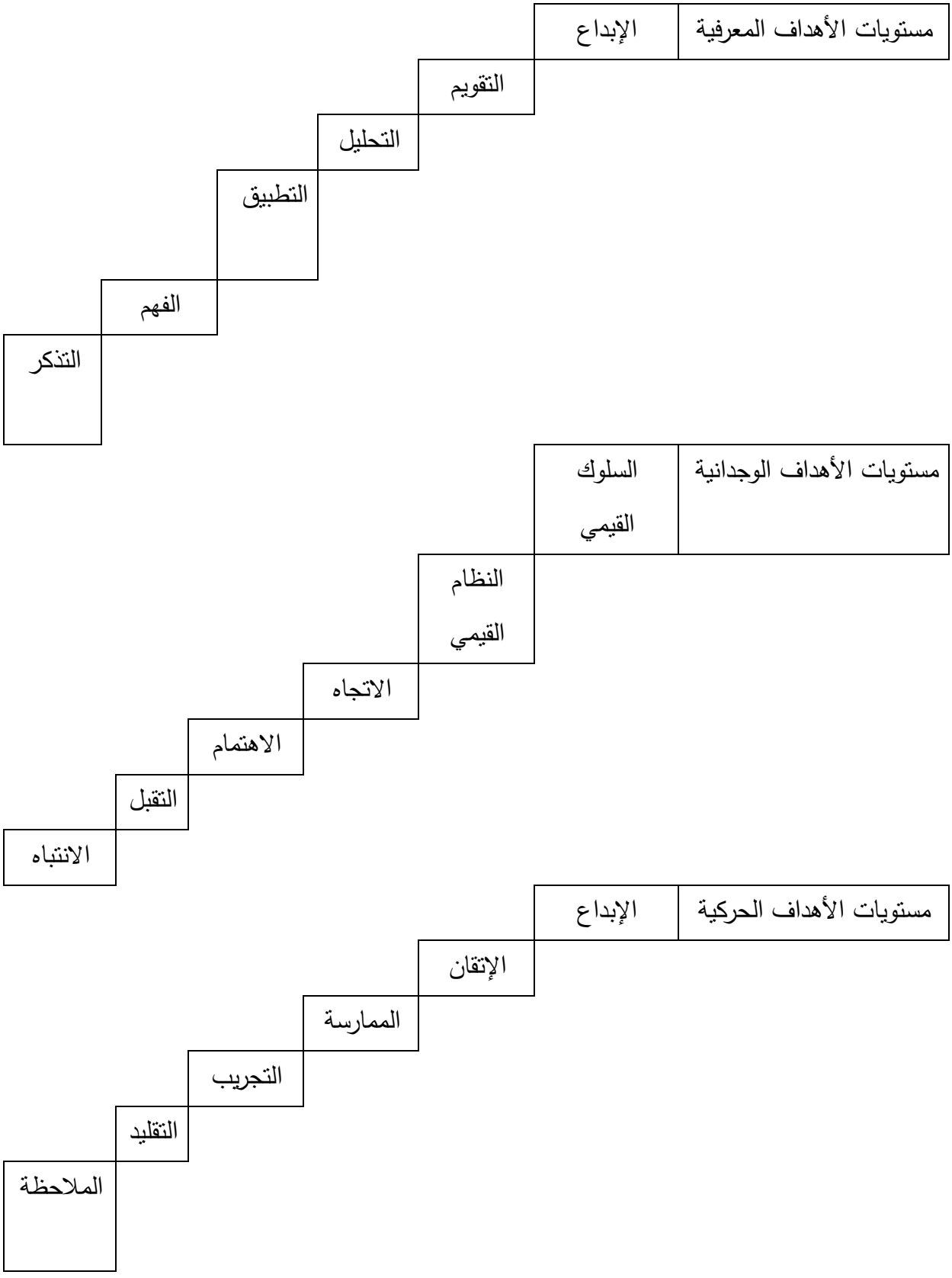
5. مستويات التكوين:

يوضح الشكل التالي مستويات الأهداف التعليمية في الجوانب الثلاثة: المعرفية، الحركية، الوجدانية

مستويات الأهداف المعرفية: الإبداع، التقويم، التحليل، التطبيق، الفهم، التذكر.

مستويات الأهداف الوجدانية: السلوك القيمي، النظام القيمي، الاتجاه، الاهتمام، التقبل، الانتباه.

مستويات الأهداف الحركية: الإبداع، الإتقان، الممارسة، التجريب، التقليد، الملاحظة.



شكل رقم (01): مستويات الأهداف التعليمية. المصدر: (منسى؛ وبخيت، 2010، ص 202).

6. نظريات التكوين:

حسب بن موسى ومعزوز (2017) تتمثل نظريات التكوين فيما يلي:

1.6. النظريات العقلية (المعرفية الإدراكية): أساس هذه النظريات أن التعلم عملية عقلية داخلية تقوم بتشكيل وإعادة تنظيم البنى المعرفية الناتجة عن التفاعل الحاصل بين الفرد والبيئة التعليمية، ومن أشهر هذه النظريات "نظرية التطور المعرفي (Jean Piaget)، نظرية الاستعداد للتعلم في إطار النسق الهرمي (Robrt Gagné)، نظرية الجاشطلت والخبرة أو نظرية الاستبصار (Levine & Rtayner & Tolman)، نظرية التمثيل (Jerome Bruner)، ومن أبرز المبادئ التعليمية والتدريبية التي يمكن استخلاصها من هذه النظريات مبدأ التعلم عن طريق التفاعل المباشر مع موضوع التعلم، مبدأ إشراك أكبر عدد من الحواس العضوية أثناء التعلم، مبدأ التدرج في التعلم، مبدأ دور الخبرة السابقة والاتجاهات المكتسبة في التعلم، مبدأ الاستبصار والتفكير.

2.6. النظريات الإنسانية الكلية:

هي نظريات مكملة لسابقاتها – السلوكية والمعرفية – في التعلم والتدريب وأساسها أن التعلم عملية إنسانية كلية لا تقتصر على السلوك الظاهر للإنسان ولا على بناه العقلية فقط، وإنما تمتد لتشمل كيانه وشخصيته الفردية والاجتماعية، فالتعليم والتدريب بهذا المعنى عملية كلية تعنى بجسم الفرد وأعضائه، عقله ووجدانه وتؤهله للتكيف والنجاح في أداء شتى المهام المنوطة به في إطار عمله ومسؤولياته المهنية والاجتماعية، ومن أهم هذه النظريات (نظرية التأثير الاجتماعي، النظرية البراغماتية، نظرية الدافعية، نظرية الخبرة والاستكشاف)، ومن أبرز مبادئها الاهتمام بالجوانب الانفعالية الوجدانية في التدريب، توظيف اساليب المحاكاة ولعب الدور، الاهتمام بالحوافز والدوافع الإنسانية، التعلم عن طريق ممارسة العمل، التكامل في البنية الإنسانية).

3.6. نظريات تعليم الكبار:

أساس هذه النظريات ن الراشدين (الكبار) يتميزون عن الأطفال في سمات كثيرة ينبغي أخذها بعين الاعتبار في تصميم أي نشاط أو برنامج يستهدفهم، ومن أبرز هذه السمات نذكر:

- امتلاك القدرة على التفكير النقدي المستقل دون الحاجة لحوافز خارجية.
- الميل للاستقلالية والقدرة على العمل المستقل.
- امتلاك أهداف شخصية خاصة بهم تعمل على توجيههم ذاتيا.
- التوجه الواقعي والميل للاهتمام بمشكلات العمل الحاضرة أكثر من المستقبلية.

– الاعتداد والاعتزاز بالنفس والقدرات على جانب التقدير الذاتي وهذا ما يفسر الحساسية المفرطة ضد الانتقاد **(بن موسى؛ ومعزوز، 2017، ص 125، 126)**.

4.6. النظرية السلوكية:

"وتؤكد النظرية على أنه بالإمكان التحكم في سلوك الإنسان التعليمي بالطريقة التي نريدها؛ وترتكز على فكرة أن التعلم يتم عن طريق التدريب والممارسة والاشتراط المدعم بالمثيرات الإيجابية – المكافأة – أو السلبية – العقاب –" **(معمر الدين، 2015، 145)**. فحسب النظرية السلوكية "تنظر للتعلم كروابط بين مؤثرات واستجابات، فمثلا عبر التعزيز الإيجابي يعتقد الفرد أنه أجاد ومن ثم يتم تحسين أدائه بمكافئته إيجابيا بالثناء مثلا ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في مجال التدريب، فيجب التعامل الجيد والإيجابي مع استجابات المتدربين بالإضافة إلى اهتمام المدرب بنوعية المثيرات التي من شأنها تحفيز المتدربين على استجابات إيجابية" **(معمار، 2010، ص 47)**.

7. برامج التكوين:

في تعريفه للبرامج التكوينية يرى السيد محمود أبو النيل البرامج التكوينية "بأنها مجموعة الظروف أو المواقف المستخدمة لزيادة مستوى أداء بعض الوظائف الإنسانية بوسائل التكوين" **(مصطفاوي؛ وبلاش، 2016، ص 65)**. ويمكن تقسيم برامج التكوين إلى:

1. برامج تكوين توجيهية: الإلمام بنواحي العمل للتخلص من القلق والخوف والإحساس بالرضا.
2. برامج تكوين علاجية: في حالة عدم تحقيق الأداء المطلوب.
3. برامج تكوين للترقية: إلى وظائف أعلى من حيث المسؤولية ومن حيث المهارات التي تحتاجها الوظيفة.

1.7. أهم الاتجاهات في تصميم البرامج التكوينية:

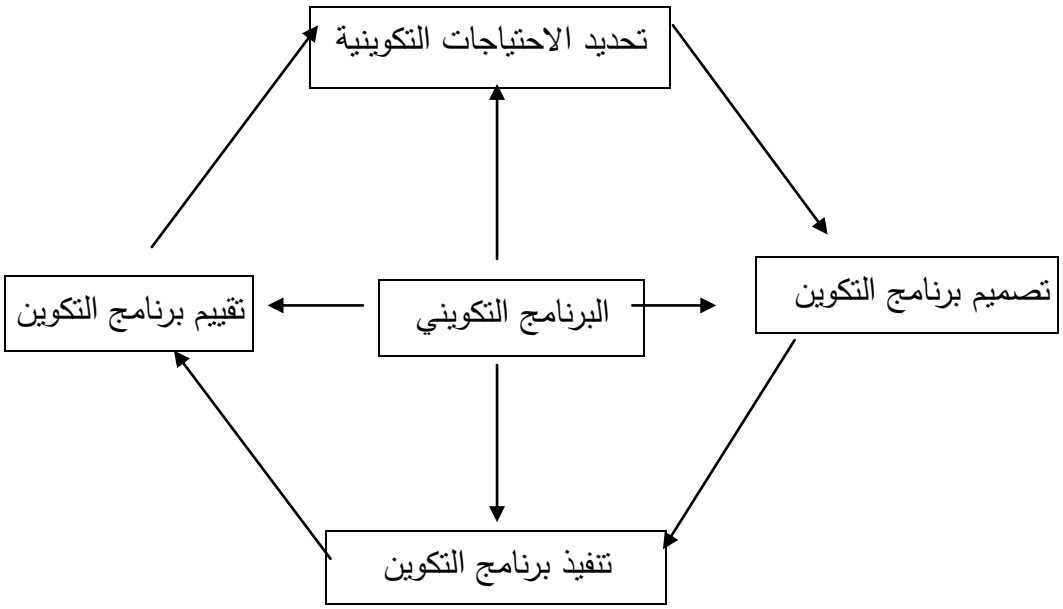
يعرف بن مهيدي مرزوق (2017) هندسة التكوين على أنها "عملية مبنية على تنظيم دقيق يتم من خلاله نقل الخبرات والمعارف لزيادة مهارات ومعلومات المستهدفين من التكوين أو تغير سلوكياتهم وقناعاتهم للوصول إلى الأهداف الرئيسية للتدريب؛ التي يتوقف تحقيقها على درجة كفاءة هؤلاء المتدربين ومجهوداتهم المبذولة" **(مقدم؛ وآخرون، 2020، ص 77)**. من خلال هذا التعريف نلاحظ أن نجاح أي تكوين يرتبط ارتباطا مباشرا إلى المجهودات المبذولة من طرف المتكونين، ويمكن تصميم البرامج التكوينية عن طريق:

أ. برامج تكوينية قائمة على الاحتياجات التكوينية.

ب. برامج تكوينية قائمة على الكفايات: تعرف البرامج التكوينية القائمة على الكفايات بأنها "تلك البرامج التي تحدد بوضوح منظومة الخبرات التعليمية أو الكفايات التي تساعد المعلم على القيام بأدواره، ويكون التدريب فيها مبنيا على أساس الكفاية التي تشير إلى القدرة على الأداء أو الممارسة" **(بطاطش؛ ولونيس، 2018، ص 203، 204)**.

ج. برامج التكوين القائمة على وظيفة ومهام المتدرب: "يهتم هذا النوع من البرامج التدريبية بالكفايات الإدارية اللازمة للمتدربين، وتتجه الخبرات العالمية إلى تصنيف الكفايات اللازمة للإداريين على عدة مجالات منها: الإدارية، الفنية، الشخصية، ويندرج تحت كل مجال عدد من الكفايات الفرعية المتصلة به" **(بطاطش؛ ولونيس، 2018، ص 207)**.

2.7. مراحل بناء البرامج التكوينية:



شكل رقم (02): مراحل اعداد برنامج التكوين. المصدر: من إعداد الباحث.

8. الاحتياجات التدريبية (التكوينية):

الاحتياجات التكوينية هي المعرفة أو المهارة أو الاتجاهات المراد بلوغها لدى الأفراد داخل المنظمة بغية سد ثغرة أدت إلى نقص الإنتاج أو حدوث حوادث أو بغية تطوير بالاعتماد على الدقة والجودة وتحديد الوقت المستغرق والمتاح وكذا التكلفة، و"هي الفرق أو النقص أو الفجوة بين الأداء الواقعي للأفراد وبين الأداء المأمول أو المتوقع الذي يمكن معالجته من خلال التدريب المنظم والمخطط

له؛ ويتميز هذا التعريف بأنه يفرق تفريقا واضحا بين تحديد الكفاءات وتحديد الاحتياجات التدريبية، فليس كل نقص في الأداء يمكن تسديده بالتدريب" **(حرب، 2018، ص 119)**. وتحديد الحاجات التكوينية يكون على ثلاث مستويات هي مستوى المنظمة (Organization Level)، مستوى الوظيفة (Occupation Level)، ومستوى الفرد (Individual Level).

1.8. أساليب تحديد الاحتياجات التكوينية:

أ. أساليب تحليل التنظيم: من خلال تحليل الأهداف التنظيمية، تحليل الموارد البشرية، معدلات الكفاءة، تحليل المناخ التنظيمي، ودراسة الأهداف الحالية للمنظمة، دراسة تطور المنظمة، تحليل الهيكل التنظيمي، تحليل المهام، وصف الوظائف، تحديد الأهداف، تحليل خصائص.

ب. أساليب تحليل العمل: بالنسبة لتحليل العمل الذي "هو نقطة البدء لبرنامج التدريب فبناء عليه سوف يحدد بدقة متطلبات هذا العمل من المهارات اللازمة لأدائه وكذا تحديد خطواته وظروف أدائه ...إلخ" **(عويضة، 1996، ص 49)**

ج. أسلوب تحليل الفرد: فتحليل الفرد يكون من حيث قدرات العامل واستعداداته المختلفة ونوعها والميول المهنية ومهارات النفسحركية التي تهدف إلى قياس السرعة والتناسق والتآزر الحركي وغيرها من خصائص الاستجابات الحركية. و"تهتم دراسات تحليل الفرد إلى إلقاء الضوء على الجوانب العقلية المعرفية (الذكاء)، بالإضافة إلى دراسة شخصية العامل والعوامل المؤثرة في هذه الشخصية للتعرف على مكوناتها وسماتها المتطلبة للأعمال المختلفة" **(عويضة، 1996، ص 8)**.

2.8. مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية:

في تحديد الاحتياجات هناك عدة مصادر تبدأ من الفرد الموظف نفسه بأن يعترف بالمجال الذي لا يمكن أن يؤدي فيه عمله ويقترح ويطلب التكوين لمواكبة التغيرات وللتمكن من عمله، وأيضا المشرف المباشر يلاحظ سلوك الموظفين فيستطيع المقارنة بين من هم على أداء جيد ومن هم على أداء قاصر، فيقترح الاحتياجات التكوينية للإدارة المسؤولة عن التكوين، أيضا الرئيس أو المدير الذي لديه اطلاع بخطط المنظمة المستقبلية، فمن خلال تحديده للأهداف المستقبلية يحدد الاحتياجات التكوينية التي يبنى عليها البرنامج التكويني لكي يحقق التوافق مع ما هو مطلوب في المستقبل، أيضا الخبير المختص والمستشار في مجال التكوين الذي عمله اقتراح البرامج التكوينية من خلال تحديد الاحتياجات التكوينية للمنظمات؛ أيضا نفس الشيء بالنسبة للمراكز المختصة في التكوين.

3.8. طرق تحديد الاحتياجات التكوينية:

طرق تقدير الاحتياجات التدريبية حسب القوقا (2017) يمكن استخدام طرق في تحديد الاحتياجات:

أ. الوسائل التقليدية: تعتمد على أسلوب المسح الشامل أو الجزئي للعاملين في المنظمة من خلال استقصاء الآراء، الاتصال المباشر، الملفات والسجلات والتقارير وبطاقات الوصف الوظيفي، وتقارير الرؤساء المباشرين ووجهات نظرهم.

ب. الوسائل الحديثة: تعتبر نماذج تقوم على التحليل والتشخيص لأداء العنصر البشري وتشخيص مشكلاته ومن ثم تنميته بما يتناسب مع نشاط المنظمة وكفاءتها ومن أهم هذه النماذج:

- نموذج روبرت ميجر؛ وبيتر بايت: الذي يقوم على تحليل الأداء للعنصر البشري من قبل خبير متخصص من خلال أسئلة محددة والإجابة عنها.
- نموذج دوجان ليرد: والذي يقوم على تحديد الفجوة بين مستويات الأداء والمعايير المحددة وعلى هذا الأساس يتم تحديد الاحتياجات التدريبية.
- نموذج ميلان كوبر؛ وجوزيف بروكوبن كو: والذي يقوم على تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال معرفة حاجات العاملين ومتطلبات المنظمة وخاصة المشكلات التي تعوق الأداء والاحتياجات اللازمة كلها.

ج. الوسيلة المتكاملة: فكرتها في عدم جواز فصل الاحتياجات عن فلسفة المنظمة والأهداف الأساسية، كما أن هذه الطريقة لا تركز على موضوع الأداء في المنظمة مثلما فعلت المداخل التشخيصية، لأن ذلك يهمل على حد ما الاحتياجات المتعلقة بفلسفة المنظمة ومنظومة قيمها وانعكاسات ذلك على حياة المنظمة وفعاليتها **(جعيجع؛ وبوقرة، 2015، ص 176)**.

4.8. نماذج في تحديد الاحتياجات التكوينية:

توجد عدة نماذج لتحديد الاحتياجات التكوينية ومن أهمها:

نموذج الفجوة بين أداءين (نموذج دوبان): يتمثل في:

- جمع معلومات عن المنظمة التي تواجه مشكلات معينة.
- مقارنة الأداء الحقيقي مع المعايير الموجودة.
- اكتشاف وجود فجوة أو عدمها بين الأداء والمعايير.
- تحديد مدى معرفة الأفراد العاملين بأداء أعمالهم.
- وأخيرا وضع برنامج تدريبي لحل المشكلات.

نموذج بيزنستاين: وهو كما يلي:

- اختيار استراتيجية تتصل بالحاجات المرتبطة بالكفاءات وتتعلق بتحليل العمل.
- تحديد الاحتياجات التدريبية والمتمثلة في الأداء المرغوب فيه.
- التمييز بين الحاجات المتعلقة بالتدريب وحاجات متصلة بعوامل أخرى.
- تحديد أهداف التدريب.

النموذج الاستقرائي: يهتم باستقراء الواقع من خلال الطريقة التي يتعلم بها الأفراد فعليا داخل المنظمة، ثم إرجاع ذلك للأهداف وتحديد التناقض بين الأهداف والممارس بالفعل ويتضمن هذا النموذج أسلوبان هما:

* أسلوب دالفاي: وهو يختص بجمع البيانات ذات الطابع التنبؤي الإسقاطي المستقبلي ويقوم به الخبراء ويشارك فيه جميع الأفراد المهنيين بتحديد الاحتياجات التدريبية داخل المنظمة من خلال كتابة الأفراد لاحتياجاتهم، ثم يحللها الباحثون ويعتمدها الخبراء.

* أسلوب الأحداث الحرجة: من خلال تحديد مقياس خماسي لتوضيح أهمية الهدف، ومقياس آخر لتحديد الأداء المرضي وغير المرضي للهدف وعناصر الحدث الحرج هي ستة من الأفراد يرون أن هذا الهدف مهم، ويكون الاختلاف في المسألة حول الممارسة لتحقيق الأهداف، أي أن هذا الأسلوب يحدد الخلل في تحقيق الأهداف.

النموذج الاستدلالي: من خلال ملاحظة الأهداف المصاغة والمعلومات والبيانات والأدوات في الواقع الفعلي ثم يتم قياس ما تم إنجازه منها، ثم يجمع البيانات للاستدلال على الأهداف التي تحققت والتي لم تتحقق لمعرفة التناقضات الموجودة التي قد تضعف المنظمة، وهذا النموذج يركز على الأهداف ومدى مصداقيتها مع تحديد المتطلبات اللازمة للتغيير.

أسلوب النظم: يرى أن الاحتياجات التدريبية تشمل المدخلات (معلومات متوافرة، خبرات، مستوى التدريب، الأساليب الإحصائية، الأنشطة والعمليات (تحليل المؤسسة وتحليل المهمات، تحليل خصائص الأفراد)، والمخرجات هي تحديد الاحتياجات التدريبية ومن ثم التغذية الراجعة **(لطرش؛ وشرفي، 2017، ص 133، 134)**.

9. تقويم التكوين:

تعتبر هذه الخطوة من أهم الخطوات في عملية التكوين والتدريب، فهي التي تعطي الحاصل الشامل حول البرنامج من خلال سيرورته، ومدى إلمامه وإحاطته بالأهداف التكوينية؛ أين نقاط الضعف

لتصحيحها وتعزيز النقاط الإيجابية ومدى دقة التنفيذ وحتى معرفة مدى واقعية الأهداف وقدرة المتكونين على تنفيذها، فالتنفيذ والتخطيط يختلفان عن بعضهما البعض ومكملان لبعضهما البعض.

تعريف تقويم فعالية التكوين: تأتي عملية التقويم لأي برنامج تكويني بغية معرفة نقاط ضعف وقوة البرنامج التكويني على جميع مكوناته التي هي أهداف التخطيط، المتكونين والمكونون والأدوات المستعملة وحتى الوقت والمكان، فهنا عملية التقويم تحافظ وتعزز الجوانب القوية في هذه العملية، وتحاول تصحيح أو تغيير أو تدعيم الجوانب الضعيفة في العملية التكوينية، ويكون هذا التقويم صالحا إذا كانت عملية التنفيذ مرنة أي أن التقويم يساير العملية التكوينية من بداية البرنامج التكويني إلى نهايته، هنا نقصد أن التقويم عملية تسير مع البرنامج التكويني، هذه المسايرة تجعل القائم على عملية التقويم يقوم بالإجراءات اللازمة من تصحيح وتغيير الأمور الضعيفة أو حتى السلبية التي لم يتوقع لها الحدوث ومحاولة السير نحو إلغاء الجوانب السلبية قدر الإمكان.

كل هذا من عملية التقويم يأتي بخلاف عملية التقييم التي هي عملية تأتي في آخر مرحلة من البرنامج التكويني دورها معرفة وتحديد مدى تحقق الأهداف، أي معرفة هل هناك فارق أو فجوة بين ما هو محقق وبين ما هو مطلوب. وتقييم البرامج التكوينية من خلال عملية التقييم التي "يقصد به قياس أو تقرير مدى فعالية برنامج ما، وتعني الفعالية القدرة على تحقيق أهداف البرنامج ورفع مستوى الكفاءة لجميع الخاضعين للبرنامج، وعند القيام بعملية التقييم يجب الأخذ بعين الاعتبار الملاحظات التالية:

- إعادة فحص أهداف البرنامج للتأكد من تحققها بالشكل المناسب.
- التعرف فيما كانت هذه الأهداف بحاجة إلى تعديل.
- التعرف على رأي الأعضاء والمشاركين في البرنامج.
- دراسة السجلات للتعرف على مدى تقدم المشاركين في البرنامج.
- استخدام طرائق ووسائل مناسبة لتقييم البرنامج **(غربية، د س، ص 19)**.

10. واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف:

واقع تكوين الأساتذة الجامعيين في الجزائر له أهمية كبيرة نلاحظها من خلال إعطاء وزارة التعليم العالي الاهتمام بتكوين الأساتذة منذ الثمانينات بامتداد الإرث التاريخي للموضوع حيث كانت أول مبادرة في هذا المجال سنة 1983 بأيام دراسية نظمها معهد العلوم الاجتماعية لجامعة قسنطينة مدعما من طرف الوزارة، وصولا إلى النص التشريعي في القرار الوزاري رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016 وبدأ تطبيقه في جامعة أم البواقي، المسيلة، وبعض الجامعات الأخرى ثم أصبح معمما سنة 2019 على

جميع جامعات الوطن، وفي سنة 2023 أصبح واضح المعالم والتطبيق من خلال تكوين خلايا التكوين الحضوري داخل جميع الجامعات، وتحديد المسؤولين عن هذا التكوين والمشرفين وكذا الأساتذة، فمثلا في جامعة المسيلة لديها مركز اليقظة البيداغوجية، والأساتذة حديثي التوظيف تابعين إلى نائب مدير الجامعة المكلف بالبيداغوجيا وتحت إشرافه؛ تختتم الدورة الحضورية بتقييم يحدده الأساتذة المكونون. أيضا هناك مركز وطني في جامعة قسنطينة1 الإخوة منتوري هو مركز التعليم عن بعد، يقوم بالتكوين حول تكنولوجيا الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية لفائدة الأساتذة حديثي التوظيف مقسم إلى أربع دورات، كل دورة خاصة بمجموعة من الأساتذة من جامعات القطر الوطني.

وفي نهاية التكوين يكون الأستاذ قد حصل على المبادئ المهمة والضرورية لممارسة العمل والتحكم في الأداء واكتساب طرق بيداغوجية ومهارات تواصل ومعرفة ومنهجية، وإستراتيجية وتقنيات مختلفة ومعرفة بالقوانين، ورغم ذلك فالأستاذ المتمكن ذو الكفاءة المهنية العالية لا يكتسبها إلا بعد تجربة عريضة في ميدان التعليم العالي. وهذا التكوين يترك الأستاذ يبدأ مساره المهني بثقة كبيرة في نفسه لإحساسه بالقدرة على العمل وبأساليب جيدة وناجحة في الأداء، فقضاء سنة كاملة من التكوين مع ممارسة مهام التدريس من شأنه أن يصقل مهارات الأستاذ ويطورها بالشكل الإيجابي والمرغوب به ويفتح له الآفاق بالتحكم في التكنولوجيات الحديثة الخاصة بالتعليم والوسائط المساعدة على ذلك. ويحقق الكثير من الكفايات والخبرات التعليمية من خلال الاندماج في واقع التكوين العالي واكتساب القدرة على الإنجاز والمواجهة الفعلية في سياق صحيح ومدروس، ومتابعة تفاعلات الطلبة عن قرب وربطها مع التكوين الذي يحصلون عليه والأخذ بالمقارنة لمعرفة مستواهم الحقيقي حول عملية التعليم والتكوين وتقويم ما يحتاج إلى ذلك وتطوير ما ينقص من مهارات، هذه المقارنة تكون بين ما يقدم لهم الأساتذة المختصين القائمين على تكوين الأساتذة الجدد وما يمارسونه أثناء أدائهم للخدمة الفعلية في القسم.

ويقود تكوين الأساتذة إلى تعريفهم بتحمل المسؤولية، كما يساعدهم التكوين بوضع الأستاذ في سياق تعليمي واقعي كامل.

1.10. المواصفات المهنية المطلوبة للأستاذ حديث التوظيف:

- احترام المقررات وانجازها في الوقت.
- الإلمام بالسياسة التكوينية للتعليم العالي.
- التصرف بالحسن والإبداع.
- الخدمة الاجتماعية والمواطنة.

- المبادرة.
- التواصل الإيجابي مع المحيط.
- تحمل المسؤولية المهنية.
- تحضير الدروس.
- الأداء الجيد واستعمال التقنيات الحديثة.
- بناء شراكات مع المجتمع.

وما جاء في تكوين الأساتذة هو توحيد التكوين خاصة في التكوين عن بعد في المركز الجهوي بجامعة قسنطينة1، وأن جميع الأساتذة في جميع التخصصات يخضعون لنفس التكوين من خلال توحيد الرؤى العلمية والبيداغوجية وضبط المرجعيات المعتمدة وأساليب التقويم ومراجعة التكوين الحالي وصياغته صياغة جديدة تتلاءم والمستجدات مثل إضافة التكوين في اللغة الإنجليزية وتحسين المستوى فيها بالنسبة للأساتذة خاصة حديثي التوظيف، وكذا تعميم تكنولوجيا المعلومات وتقديم الدروس عبر الخط والتقنيات الحديثة فيها.

2.10. برنامج التكوين المحدد من طرف الوزارة:

تم إنشاء اللجنة الوطنية لرصد ومراقبة تنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية لصالح الأستاذ الباحث وكيفية تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ حديث التوظيف، وتتم المرافقة البيداغوجية على مستوى جميع مؤسسات التعليم العالي بغية تمكين الأستاذ الباحث حديث التوظيف من اكتساب معارف ومهارات التدريس الجامعي، فحسب بوكرديم فدوى (2022) "تعتبر المرافقة البيداغوجية للأستاذ الباحث حديث التوظيف فترة تكوينية له وتدخل في إطار التكوين المستمر، وهو يؤدي الأعمال الموكلة إليه خاصة التدريس، حيث يعتبر فترة تدريب موازاة مع أدائه لمهامه البيداغوجية والبحثية، موزعة حسب فترات تسمى بدورات التكوين يتلقى من خلالها عدة مواضيع في مجالات تخص احتياجاته التكوينية وهي دورات محددة بحجم ساعي إجمالي يقدر بـ (130) ساعة تتخللها تقييمات دورية لنشاط الأستاذ الباحث" **(بوكرديم، 2022، ص 694، 695)**. وتكلف خلية المرافقة لمتابعة برنامج المرافقة البيداغوجية ودورها اقتراح الاستراتيجيات للتعليم والتكوين العالي مع التنفيذ للبرنامج، بعد انتقاء الأساتذة المتدخلين في التكوين وتسهر هذه الخلية أيضا على تقييم مشاركة الأساتذة المعنيين بالتكوين. فالهدف من البرنامج التكويني جعل الأستاذ قادرا على إنجاز كامل مهامه أثناء أدائه لعمله وتحقيق الجودة في مسار تكوين الأستاذ، توفير الموارد والوسائل على كل المستويات في هذا البرنامج.

ومما يجدر ذكره هو أن بتقة ليلى ترى "أن هذا البرنامج تقريبا أخذ من مشروع بولونيا فيما يخص التكوين والتعليم في نظام (ل م د) الذي يهدف إلى تحقيق:

- تحقيق الوحدة الأوروبية في كل المجالات من التعليم العالي والبحث العلمي.
- استقطاب الطلبة للجامعات الأوروبية مثلما يحدث في الجامعات الأمريكية واليابانية.
- أن اعتماده يضمن للدولة الاعتراف بشواهد جامعاتها ومؤسساتها على الصعيد الأوروبي.
- العمل على جعل الاقتصاد الأوروبي الأكثر معرفة وحيوية وتقدما في العالم، ولن يأتي هذا إلا بخلق الفضاء الأوروبي الموحد للأبحاث العلمية الذي بدوره لن يتحقق دون إقامة نظام تعليمي عال حديث يلائم مستلزمات التغيير المنشود" **(بتقة، 2021، ص 558)**. (أنظر الملحق 4 و5)

جدول رقم (01): برنامج التكوين المحدد من طرف الوزارة.

المادة	الحجم الساعي	المادة	الحجم الساعي	المادة	الحجم الساعي
حصة التعارف		سياسة وهدف التكوين الجامعي	3	التعليم، التكوين والعلاقات الإنسانية	3
البيداغوجيا وعلم النفس البيداغوجي في التكوين – التدريب عند الطالب	10	التكوين الجامعي بين نظام ل م د والنظام الكلاسيكي، الرهنات والواقع	5	التعليم والتكوين ضمن نظام ل م د، الخصائص البيداغوجية والتعليمية	5
تقنيات تنشيط فرق التكوين والإشراف	10	تقنيات البحث البيبليوغرافي وإعداد وثائق تلائم المسار التكويني	5	تقييم وإعداد شبكات الكفاءات	10
تقنيات الإعلام والاتصال الأدوات الرقمية	15	طرق ووسائل التعليم وتقنيات الإعلام والاتصال	5	ورقة الطريق لمشاريع الطالب	5
حقيبة الأشغال، تربصات (المحتويات التطبيقية وكيفيات الإدارة وشبكات التقييم)	5	حصص تعليم اللغة – مركز التعليم المكثف للغات	10	تقنيات التعبير الكتابي ونموذج عن التقرير العلمي	10

طرق وكيفيات إعداد برامج تكوين ذات الجودة ونوعية جيدة	10	إعداد برنامج التكوين، التعليم والمحيط	5	دفتر الشروط وورقة الطريق في النشاط التكويني	5
المسؤولية المعنوية والتمهينية للجامعة	1	دور ومهام البحث	1	الأخلاق والآداب في التعليم الجامعي السهر البيداغوجي	5
الغاية من التكوين الجامعي	1	العلاقات الخارجية	1	مجموع عدد ساعات التكوين 130 ساعة.	

المصدر: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016).

3.10. الكفايات المستهدفة من البرنامج التكويني:

- اكتساب المهارات والكفاءات المهنية اللازمة لممارسة مهام التدريس.
- القدرة على التخطيط وإعداد المعارف والكفاءات وحسب البرنامج التكويني المقرر من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حدد (12) كفاية هي:
- كفاية استعمال الوسائل التعليمية التقليدية والحديثة (تقنيات الإعلام والاتصال).
- كفاية ضمان مناخ معرفي في مسار التعليم.
- كفاية إدراك أهمية الحوار البيداغوجي.
- كفاية اضفاء ديناميكية من أجل تطوير كفايات الطالب.
- كفاية فهم الأهمية التعليمية في البيداغوجيا.
- كفاية تعلم العمل التعاوني ضمن اللجان البيداغوجية وفرق التكوين.
- كفاية التدرب على ممارسة الإشراف وموافقة الطلبة.
- كفاية استعمال شبكات التواصل الاجتماعي للرفع من إمكانية الحوار مع الطالب وتشجيعه.
- كفاية تطوير المبادرات والابتكار في مجالي المعرفة والمهارة.
- كفاية تحديد قدرات العمل البيداغوجي.
- كفاية التقييم الجماعي والفردي للتطور الحاصل في اكتساب المعارف والمهارة.
- كفاية استعمال شبكة التقييم المتعلقة بأهداف التكوين للمؤسسة.

4.10. التكوين الحضوري:

يتم هذا التكوين لفائدة الأساتذة حديثي التوظيف في المؤسسة التي ينتمون إليها ويختلف حسب كل مؤسسة وظروفها التنظيمية، فبعض المؤسسات وضعت برنامجا يكون فيه الحضور إلزامي في يوم مخصص من أيام الأسبوع، من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها، وبعض الجامعات برمجت أسبوعا تكوينيا حضوريا من كل شهر، ويتم تقديم الدورات التكوينية في شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية من محاضرات وندوات وورش العمل، والعمل الجماعي والعمل الفردي معتمدين في ذلك على وحدات التكوين البيداغوجي المحدد في ملحق القرار رقم (932) المؤرخ في 28 جويلية 2016 من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

5.10. التكوين حول تكنولوجيا الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية (التكوين عن بعد):

"يعود انطلاق تكوين تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) والممارسات البيداغوجية إلى سنة (2012)، أين قامت جامعة الإخوة منتوري قسنطينة1 بانتهاج استراتيجية تهدف إلى تكوين الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف من أجل تحسين جودة التعليم تماشيا مع متطلبات العروض التكوينية المتاحة. يهدف هذا التجديد أو الإبداع التقني–التربوي إلى تطوير مهارات الأستاذ الباحث في ميدان التكنولوجيا التعليمية من أجل تحسين مهامه البيداغوجية والعمل بها، مهما كانت طرق أو آليات التدريس الجامعي سواء كان التعليم عن بعد أو حضوري" **(بلهاني، 2023، ص 3)**.

وجاء هذا التكوين ليستهدف عدة مهارات هي (SMART SKILS).

S: Scénariser: تصميم درس من أجل تعليم هجين.

M: Mettre: وضع الدرس على الأنترنت.

A: Accompagner: مرافقة الطلبة عن بعد.

R: Réguler: تنظيم الممارسات البيداغوجية.

T: Transférer: نقل المعارف المكتسبة ويتم ذلك من خلال الإطار الذي حددته وزارة التعليم العالي في القرار (932) الصادر في 28 جويلية 2016.

ولتحقيق هذه المهارات، اعتمد المركز على برنامج يتمثل في بدايته بمراحل إعداد درس على الأنترنت مع شرح مفصل للتكوين وكيفية تنظيم الورشات ونصائح لتحسين التكوين والعمل المطلوب والنتائج المنتظرة، وتعتمد الورشات على تسلسل زمني بداية من الورشة الأولى حول أدوات الدعم لاستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التعليم (C21)، والورشة الثانية تصميم الدرس من أجل تعليم هجين، أما الورشة

الثالثة منهجية تصميم الدروس من أجل تعليم هجين، والورشة الرابعة خاصة بتصميم درس إلكتروني مفتوح المصدر (Mooc)، الورشة الخامسة خاصة بالمتابعة البيداغوجية من خلال توضيح ما تعلمه المتكون مع الأساتذة المرافقين ووضع كل المهارات التي اكتسبها المتكون في ملف (Portfolio). وبعدها يتحقق الأستاذ المتكون من صحة الدرس الذي قام بتصميمه عن طريق اختيار مختبرين الذين يقدمون تقرير الاختبار.

وفي آخر مرحلة يأتي تقييم الدرس الذي تم تصميمه مع تقييم الأساتذة المتكونين عن طريق التقييم المستمر عن بعد، وتقييم على أساس الشهادة (الأسبوع الرقمي الوطني)، ثم يختتم التكوين بتسليم الشهادة التي يشترط الحصول عليها على:

- درجة كفاءة = 50% (التقييم المستمر + التقييم على أساس الشهادة)/2.
- معدل التقييم المستمر = 70%.

6.10. إشكالات التكوين:

لا يخلو أي عمل من النقائص، فرغم اجتهادات القائمين على تكوين الأساتذة من إداريين وأساتذة مكونين إلا أنه توجد إشكالات أثرت بالسلب على مرحلة التكوين، فمنها بعض الجامعات لم تقدم التكوين الحضوري وهذا بتصريح أحد المستجيبين لاستبيان الدراسة، أيضا العراقيل التي لاحظتها من خلال تساؤلات الأساتذة في الصفحة، إشكال المنصات التي لا تفتح والعطل الذي يحدث لها ويتكرر، حجم الورشات وغموض بعض النشاطات، كذلك أن بعض المتكونين ليس لهم دراية بالعمل على البرامج المستعملة في التكوين عن بعد وكيفية الولوج إلى المنصة ووضع الدروس، وأي البرامج التي تستعمل، ولقد أكدت دراسة عين سوية وغلاب (2019) على وجود هذه الإشكالات من خلال نقاط الضعف في عدم وجود تنسيق بين القائمين على التكوين، ضيق الوقت في ظل المهام البيداغوجية للأستاذ، وجود مشاكل تقنية والضغط.

خلاصة:

التطور والتغيير الحاصل في عالمنا الراهن من تكنولوجيا وتدفق المعرفة والسرعة في ذلك وتغيير متطلبات المحيط الذي نعيش فيه أثر على المؤسسات بصفة عامة والجامعة بصفة خاصة، واضطرها إلى التعايش مع هذا الواقع بالتكيف والتأقلم ومحاولة التغيير فيه بالإيجاب لأن الجامعة هي من تقود قاطرة التطور في المجتمعات، فوجب عليها إحداث تغيرات داخلية باتخاذها المورد البشري مصدرا لميزة تنافسية تميزها عن باقي المنظمات الأخرى، وأيضا من خلال مواكبة بيئتها الخارجية بتوفير الرأسمال البشري

الكفء والقادر على التعايش مع هذه البيئة والتطوير فيها وذلك عبر تخريج طلبة لهم الكفاءة والقدرة على ذلك وخدمة المجتمع، وكل هذا يحتاج إلى تكوين ذو نوعية جيدة وبرامج تكوينية مدروسة ومخطط لها من طرف خبراء أكفاء ويكون هذا التكوين أولا للأستاذ لأنه محور عملية التكوين الجامعي.

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز

تمهيد:

1. الدافعية

2. تعريف الدافعية

3. دافعية للإنجاز

4. النظريات التي فسرت دافع الإنجاز

5. قياس الدافعية

خلاصة.

تمهيد:

تحظى دراسة الدافعية باهتمام بالغ من علماء التربية وعلم النفس، وذلك لما تشتمل عليه من نظم وأنساق تحدد طبيعة السلوك البشري، إذ أن كل سلوك لابد أن يكون وراءه قوى دافعة محددة، تدفع الشخص إلى القيام بسلوك ما وتوجهه وجهة معينة، والدافعية لا يمكن ملاحظتها فهي شعور داخلي لدى الفرد نتنبأ بها من خلال تأثيرها.

1. الدافعية:

1.1. مفهوم الدافعية:

دراسة الدافعية مهمة خاصة للدارسين في مجال التربية والتعليم، والسيكولوجيين الصناعيين وذلك لما تشتمل عليه من نظام يحدد طبيعة سلوك الفرد ويوجهه ويحافظ عليه من أجل القيام بعمل ونشاط معين، فالدافعية من خلال التراث النظري للباحثين على مر عقود أثبتوا واتفقوا بالغالبية العظمى أنها ذات ارتباط مباشر ووثيق بسلوك الفرد وأدائه، وأن هذا الأداء والسلوك مرتبط ومرهون إلى حد كبير بدرجة الدافعية أو الدافع لدى الفرد. "وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع وإن كانت الدافعية هي الأكثر عمومية" **(خليفة، 2000، ص 67)**.

"كما يمكن الإشارة إلى أن مفهوم الدافعية أو الدافع كباقي المفاهيم في علم النفس والإدارة، وهو مفهوم افتراضي نستنتجه من الآثار التي يتركها السلوك الملاحظ لدى الأفراد، أي أنه ليس مفهوما فرضيا (تخمينيا)، بل هو مفهوم فعلي وموجود أصلا ووجوده غير قابل للشك وهو مفهوم إجرائي أي قابل للقياس والتقييم والملاحظة غير المباشرة، فالدافع ينتمي إلى السلوك ذاته ويعد صفة شخصية ثابتة خاصة بالسلوك والتي تعمل على تحفيز السلوك من الداخل نحو إنجاز تصرفات معينة" **(يوسفي؛ ونويبات، 2018، ص 106)**. "والدافعية هي تكوين فرضي أي لا يمكن ملاحظته وإنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية التي يمكن إيجازها فيما يلي:

أ. زيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول بحيث تصبح استجابات معينة أكثر سيادة من غيرها من الاستجابات.

ب. استثارة حاجة معينة لدى الكائن الحي وتدل الحاجة على وجود نقص ما لدى الفرد وإذا توافرت الحاجة يعود للكائن الحي توازنه وتوافقه.

ج. زيادة توتر الكائن الحي نتيجة لهذه الحاجة أو نتيجة للتغير في التوازن الفسيولوجي خاصة وهذه الحالة تسمى "الحافز".

د. تنظيم السلوك وتوجيهه: إن حالة الحافز لدى الكائن الحي تجعله حساسا لمثيرات معينة بحيث يستجيب لها باتجاه تحقيق الهدف.

هـ. التكيف للظروف الخارجية: ذلك أن التغير في مستوى المثيرات أو المعززات أو البواعث التي يتعرض لها الفرد تجعله يغير من استجاباته بما يلائم التغير في المثيرات **(العناني، 2014، ص 129)**.

2.1. تعريف الدافع:

الدافع (motivation) أو الدافعية (motive): يعنيان استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة" **(الثبيتي؛ والعتيبي، 2017، ص 6)**.

وكذلك يعرف الدافع على أنه "القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل اشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعتبر الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط أو الدافعية" **(العتيبي، 2017، ص 595)**. وأيضا "إن الدوافع قد تكون نفعية أو غير نفعية، أي أنها موجهة إما نحو نتيجة الفعل أو نحو الفعل نفسه، والواقع أن الكثير من السلوك الاقتصادي نفعي بحت" **(Elster, 2015, p 70)**.

الدافع: هو ما يدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين، وأن المدلول الحرفي لكلمة دافع يتضمن معنى التحريك أو الدفع، والدافع حالة نفسية تستثير نشاط الإنسان وتوجهه، فالدافع إذن هو القوة المحركة والموجهة لنشاط الفرد نحو تحقيق أهدافه ويمكننا الاستدلال على الدوافع من خلال سلوك الفرد وتصرفاته **(الخالدي؛ وعبد العزيز، 2010، ص 109)**.

الدافع: هو المنبه الذي يحفز الكائن الحي على السلوك والحركة لنيل أهدافه وغاياته **(بوخريسة؛ وآخرون، 2008 ص 117)**.

يرى علاوي (1997) "الدافع حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب شعوري أو لاشعوري عضوي أو اجتماعي نفسي يثير السلوك الحركي للفرد ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لاشعورية، فالدوافع هي الطاقات الكامنة التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته المستقبلية لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيأ له أحسن تكيف ممكن للبيئة الخارجية" **(عصام؛ وبن سايح، 2021، ص 92)**.

3.1. أنواع الدوافع:

أ. الدوافع الأولية: وهي التي تنشأ من حاجات بيولوجية وفزيولوجية كالحاجة إلى الطعام والماء، وهذه الحاجات فطرية لدى الفرد وهي أهم الحاجات لبقاء الفرد على قيد الحياة ولا يمكن الاستغناء عنها، وهي خاصة بجميع الكائنات الحية، وهذه الحاجات الأولية هي أساسية لبقاء الجنس وإشباعها يؤدي إلى ظهور الحاجات الثانوية.

ب. الدوافع الثانوية: والتي نقصد بها التي تأتي ما بعد بقاء الجنس البشري وهي دافعية العمل، التعلم،...

4.1. خصائص الدوافع:

- دوافع جسمية بيولوجية وفسيولوجية كالجوع والعطش.
- دوافع نفسية شعورية كالرغبة في التفوق والشعور بالواجب.
- دوافع فطرية كالنوم.
- دوافع مكتسبة كالتعلم.
- دوافع وراثية كالإجرام.
- الدوافع موجهة ومحركة.
- الدوافع تكوين افتراضي لا يمكن ملاحظته مباشرة بل يستنتج عن طريق السلوك.
- الدافع ذو توجه قصدي من خلال عملية الاختيار.

5.1. تصنيف الدوافع:

* تصنيف الدوافع على أساس المنشأ: دوافع فسيولوجية، دوافع اجتماعية.
* تصنيف الدوافع على أساس المصدر: دوافع الجسم، دوافع إدراك الذات، دوافع المحيط.
* تصنيف الدوافع على أساس الإيجابية والسلبية: دوافع إيجابية، دوافع سلبية.

6.1. المفاهيم المتداخلة ذات العلاقة بالدافع:

يرى الباحث أنها توضح التقاربات بين مصطلح الدافع والمصطلحات الأخرى التي استعملت.

الباعث: ويشير إلى الشيء الذي يهدف إليه الفرد ويوجه استجاباته سواء نحوه أو بعيدا عنه، ومن شأن الباعث أن يعمل على إزالة حالة الضيق أو التوتر التي يشعر بها الفرد ومن الأمثلة على البواعث الطعام الذي يقابل حافز الجوع والماء الذي يقابل حافز العطش ونحو ذلك **(التل، 2009، ص 68)**.

الحاجة (Need): هي كل ما يفتقر إليه الكائن حفاظا على حياته وجنسه، وهناك حاجات نفسية اجتماعية تبين علاقة الإنسان مع غيره وهناك حاجات بيولوجية **(بوخريسة؛ وآخرون، 2008 ص 118).**

العادة: (L'habitude) هي استعداد مكتسب دائم لأداء عمل من الأعمال حركيا كان أم عقليا بطريقة آلية مع السرعة والثقة والاقتصاد في المجهود **(بلقاسمي؛ ومعوش، 2019، ص 74).**

المثير: هو عملية نفسية عضوية تعلل السلوك الصادر عن الفرد في فترة من الفترات تعليلا جزئيا من حيث وجهته ومن حيث شدته.

الاتجاه: يعرف جوردن ألبورت (G. Allport) الاتجاه بأنه حالة استعداد عقلي عصبي تنظمه الخبرة وتؤثر تأثيرا ديناميا على استجابات الفرد لجميع الموضوعات والمواقف المرتبطة بها **(مصمودي؛ وشرفي، 2004، ص 21).**

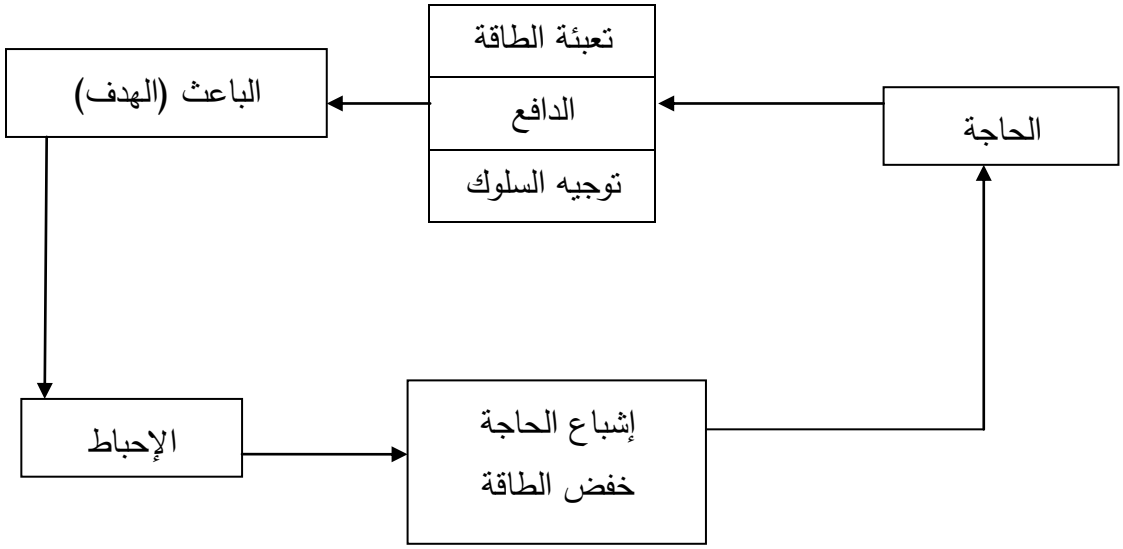
القيمة: (La valeur) عرف ميلتون روكيتش (Milton Rokeach, 1973) القيم على أنها تمثل المعيار الذي يوجه ويحكم تصرفات واتجاهات الأفراد نحو مواضيع، مواقف، معتقدات، تقويم، أحكام، تبريرات، مقارنة النفس بالغير ومحاولة التأثير في الغير أيضا **(بلقاسمي؛ ومعوش، 2019، ص 75).**

الحافز: يقول فاخر عاقل بأنه اندفاع أو إلحاح للحصول على أمر مستهدف ويشبهه بالدافع (Drive) الذي يختلف عنه بأنه لا مثير محدد له **(بوخريسة؛ وآخرون، 2008 ص 120).**

العواطف: هي "حلقات من التغيرات المنسقة في العديد من المكونات (بما في ذلك على الأقل التنشيط العصبي الفسيولوجي، والتعبير الحركي، والشعور الذاتي ولكن ربما أيضا الميول والعمليات المعرفية) استجابة لأهمية خارجية أو داخلية كبرى للكائن الحي" **(Kazienko & Chawla, 2015, p 127)**

7.1. الحاجة والدافع والباعث:

إن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف) وذلك كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (03): المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث. المصدر: (خليفة، 2000، ص 79).

2. تعريف الدافعية:

بداية نشير إلى أن كلمة دافعية Motivation لها جذورها في الكلمة اللاتينية Movere والتي تعني يدفع أو يحرك To move في علم النفس، حيث تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك **(خليفة، 2000، ص 68)**. ويرجع مصطلح الدافعية (motivation) إلى الأصل اللاتيني للكلمة (Movere) التي تعني "تحرك" على أن هذا التعريف محدود لا يصلح لشرح عملية الدوافع البالغة التعقيد.

لقد قام واضعوا نظريات الدافعية بتطوير وجهات النظر المختلفة بعض الشيء حول الدافعية تركز على مفاهيم مختلفة وعموما أدت وجهات النظر المختلفة حول الدافعية إلى ثلاثة استنتاجات:

1- يجب أن يركز تحليل الدافعية على عوامل تثير أو تحرك نشاطات الشخص.

2- تتوجه الدافعية توجها عمليا أو إجرائيا فتتعلق بالاختيار والاتجاه والأهداف.

3- تختص الدافعية أيضا بكيفية ابتداء السلوك واستمراره أو إيقافه، ونوعية رد الفعل الذاتي الموجود في الفرد أثناء هذه العملية **(سيزلاقي؛ ووالاس، 1991، ص 88)**.

تعرف الدافعية في اللغة الإنجليزية فيشار إليها بكلمة (Motivation) وتعني محفز، منشط، محرك، وقدم علماء النفس والباحثين العديد من التعريفات لمفهوم الدافعية، فقد أحصى كلنجينا وكلنجينا (A.M.Klenginna & P.R.Klenginna)على سبيل المثال (98) تعريفا للدافعية تبين أنها تختلف

عن بعضها البعض وأنها تعكس توجهات نظرية مختلفة في التعامل مع هذه الظاهرة **(بوفاتح؛ وآخرون، 2019، ص 71)**.

جون كامبل (John Campbell): إن الدافعية تتعلق ب: 1) السلوك و 2) قوة الاستجابة (المجهود)، إذا ما قرر الفرد اختيار سلوك معين، 3) ثبات السلوك أو طول المدة التي يستمر فيها الفرد بالتصرف على نحو معين **(بغول، 2011، ص 95)**.

عرف إدوارد (Edward Deci, 1996) الدافعية على أنها نوعان، دافعية داخلية ودافعية خارجية، فالدافعية الداخلية هي الرغبة في إكمال نشاط معين من أجل الاستمتاع به فقط، أما الخارجية فهي الرغبة في إكمال نشاط معين من أجل الحصول على مكافأة ما من مصدر آخر **(ثروت؛ وآخرون، 2019، ص 155)**.

أشار أدوين لوك (Locke, 1968) "إلى أن الدافعية في مجملها تستند إلى مجموعة من الأهداف المحددة التي تجعل الفرد يمتلك الإصرار والمثابرة في إنجازها، وكلما كان الفرد يمتلك أهدافا واضحة محددة كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى الدافعية لديه لتحقيقها والوصول إليها حتى لو واجهته التحديات، وذلك بعكس الفرد الذي ليس له أهدافا واضحة ومحددة حيث يوصف بتدني مستوى الدافعية لديه" **(الكفاوين، 2019، ص 113)**.

عرف بارسون (Person, 2001) أن الدافعية قوة تحرك وتحافظ وتوجه السلوك نحو تحقيق هدف **(عمي علي؛ وعلوطي، 2021، ص 21)**. كما يشير مصطلح الدافعية (Motivation) إلى "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك؛ هي تحريكه وتنشيطه وتوجيهه والمحافظة على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن" **(السميري، 2012، ص 473)**.

1.2. مصادر الدافعية:

يصنف بني يونس (2001) مصادر دافعية الإنجاز إلى:

– المصادر السلوكية: وهي استجابات عن مسببات أو منبهات فطرية، فيقوم بالعمل الذي يتبعه تعزيز ويتجنب السلوك الذي يتبعه شعور بعدم الراحة أو يتعرض بعده للعقاب.

– المصادر الاجتماعية: حيث يقوم الطالب بتقليد السلوك المقبول اجتماعيا، وفق معايير المجتمع.

– المصادر المعرفية: وهو يقوم بالسلوك للوصول إلى الفهم والوصول إلى حالة التوازن المعرفي، والوصول إلى حل المشكلات واتخاذ القرار المناسب.

– المصادر الوجدانية: وهي تتعلق بوصول الفرد للشعور بالأفضل من خلال تقليص التهديدات التي تهدد مفهوم الذات لديه.

– المصادر النزعوية: وهي تقوم على مواجهة التحديات للوصول للهدف والوصول إلى مستوى من فاعلية الذات من خلال الأساليب التي تساعده على التحكم في جميع جوانب الحياة.

– المصادر الروحية: وتنتج من معرفة الفرد المعنى من وجوده، وهي الرابطة بين العبد وربه والقيام بالعمل مرضاة لله تعالى (**المصري؛ وفرح، 2020، ص 269**).

2.2. وظائف الدافعية وفوائدها:

من أهم فوائد الدافعية تحفيز الفرد على إكمال المهام وتحقيق الهدف ومواجهة الصعوبات، فحسب الهداوي "إن دافعية الإنجاز العالية تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم، وهو ما يعد جزء من متطلبات العملية التربوية المتطورة التي تسعى إلى تكوين فرد قادر على تحمل ومواجهة العقبات التي يمر بها في حياته الدراسية (**الهداوي، 2013، ص 37**). وأيضا من فائدة الدافعية لدى الفرد مساهمتها في تقدير ذاته فتقدير الذات (Self-Esteem) يعرفه جويندون (Guindon) بأنه اتجاه لمكون تقديري نحو الذات، والحكم الموضوعي الفعال على مفهوم الفرد عن ذاته، ويتكون من مشاعر التقدير والتقبل التي تنمو نتيجة استخدام الكفاية والشعور بالإنجاز والضبط الداخلي (**العامري، 2017، ص 99**).

وحسب عمي علي وعلوطي (2021) تقوم الدافعية بتأدية مجموعة من الوظائف الأساسية هي كالآتي:

1. الوظيفة التفسيرية: تعد الوظيفة الجوهرية للدافعية فعن طريقها يتم تفسير وتأويل التصرفات الناجمة عن الكائن الحي بمختلف أنواعها ويطلق على هذه الوظيفة اسم وظيفة العزو.

2. الوظيفة التشخيصية والعلاجية: تستعمل الدافعية في تشخيص الكثير من الاضطرابات السلوكية والسيكولوجية، كما تستعمل في معالجة الاضطرابات فالتعرف والكشف عن الدوافع الأولية والثانوية للأفراد قد تساعد المسؤولين في تفسير وترجمة تصرفاتهم وزيادة تفهمهم، وبالتالي عوض اتخاذ عقوبات ضدهم يتم مساعدتهم ودعمهم.

3. وظيفة استثارة وتنشيط السلوك: فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفيزه نحو الهدف وتستمر هذه الطاقة معبأة إلى أن يشبع الفرد حاجاته أو يحقق هدفه.

4. الوظيفة التوجيهية: الدافعية توجه سلوك الإنسان نحو وجهة معينة دون أخرى ونحو تحقيق الأهداف المنشودة بمعنى أن الدوافع تعمل على توجيه وتركيز انتباه الفرد نحو مواقف معينة وتعمل على تشتت انتباه الفرد نحو مواقف أخرى.

5. الوظيفة الاستمرارية: يعني ذلك استدامة تنشيط السلوك طالما بقيت الحاجة قائمة، الدوافع تعمل على المحافظة على السلوك نشطا حتى يتم إشباع الحاجة.

3.2. المداخل المفسرة للدافعية:

مداخل الدافعية			
النوع	**الخصائص**	**النظريات**	**أمثلة إدارية**
المحتوى	تتعلق بعوامل تثير أو تحرك أو تبتدر السلوك المدفوع	1- نظرية التدرج الهرمي للحاجات 2- نظرية العاملين 3- نظرية (ERG) البقاء والانتماء والتطور	تتم الدافعية باشباع حاجات الفرد والمركز والإنجاز
النسق	لا تتعلق بعوامل تثير أو تحرك أو تبتدر السلوك فقط بل بتسلسل أو اتجاه أو اختيار الأنماط السلوكية	1- نظرية التوقع 2- نظرية العدالة 3- نظرية التعزيز 4- نظرية الهدف	تتم الدافعية من خلال توضيح مفهوم الفرد لمدخلات العمل ومتطلبات الأداء والمكافآت

شكل رقم (04): مداخل الدافعية. المصدر: (سيزلاقي؛ ووالاس، 1991، ص 92).

من خلال الشكل أعلاه نلاحظ أنه تنقسم مداخل الدافعية إلى نوعين يعتمدان على النظريات المفسرة للدافعية، فالنوع الأول هو المحتوى الذي يتعلق بعوامل تثير أو تحرك السلوك وتندرج تحته عدة نظريات متمثلة في نظرية التدرج الهرمي للحاجات لماسلو والذي يعتبر الحاجة هي الدافع، فمثلا الجوع هو الحاجة إلى الطعام، والنظرية التالية هي نظرية العاملين لهيرزبيرج والتي يطلق عليها نظرية الدافعية والوقاية وقام هيرزبيرج بتقليص مستويات ماسلو للحاجات الخمسة إلى مستويين هما: العوامل الصحية وهي حاجات في المستويات الدنيا لماسلو (الفسيولوجية، الأمن، الاجتماعية)، والعوامل الثانية وهي

العوامل (الدافعة)، مثل رفع مستوى التحدي في الوظيفة والفرص التي توفر الشعور بالإنجاز. أما نظرية البقاء والانتماء والتطور لألدرفير التي تسعى إلى تأسيس الحاجات الإنسانية في أوضاع تنظيمية وهي لخصت هرم ماسلو إلى ثلاث فئات للحاجات (البقاء والانتماء والتطور)، البقاء (الحاجة الفسيولوجية)، الانتماء (حاجة الأمان، الحاجة الاجتماعية، حاجة التقدير)، أما حاجات التطور (حاجة تحقيق الذات) عند ماسلو. ومما سبق يترأى لنا أن هذا النوع (المحتوى) تتم فيه الدافعية بإشباع حاجات الفرد.

النوع الثاني وهو النسق الذي يتعلق بالعوامل التي تثير وتحرك السلوك مع اتجاه أو اختيار الأنماط السلوكية والنظريات التي تتوجه في هذا الاتجاه هي نظرية التوقع ونظرية العدالة ونظرية التعزيز ونظرية الهدف، وتتم فيها الدافعية من خلال توضيح مفهوم الفرد للمدخلات والأداء والمكافآت، فنظرية التوقع لفروم التي تنطلق من أن الرغبة أو الميل إلى العمل تعتمد على قوة التوقع وبأن ذلك العمل سيتبعه نتائج (الدافعية = التوقع × الرغبة × الوسيلة). أما نظرية العدالة لـ آدمس فالأفراد يقارنون بين معدل مدخلاتهم ومخرجاتهم بمعدل مدخلات ومخرجات الآخرين ليكونوا شعورا معينا اتجاه الإنصاف أو عدمه ويرغبون في الحصول على عدالة التوزيع في الموارد والفرص. وجاءت نظرية التعزيز لسكينر بأن العوامل الخارجية البيئية هي التي تحدد السلوك لذا فإن التفاعلات العقلية الداخلية ليست موضوع اهتمامه وتعتبر المعززات هي التي تتحكم وتدفع بالسلوك مثل تلقي الفرد ثوابا على عمل معين، فإن احتمال استجابته يعزز، ويقر بأن الحوافز الخارجية هي المحددة للسلوك الإنساني والمعززات هي النتائج التي تعقب مباشرة استجابة ما من الشخص والتي تزيد من إمكانية تكرار ذلك السلوك، سواء إيجابية بتقديم المكافأة أو سلبية بالعقاب، فالسلوك ناتج لمنبه ما، وأن لكل منبه (مثير) استجابة وإذا غيرنا المنبه تغيرت الاستجابة وبالتالي السلوك؛ ونظرية الهدف لـ لوك الذي يعتبر أن الأهداف المدركة للفرد تؤثر وتدفع بالسلوك الإنساني للعمل، بحيث إذا عرف الفرد ما هو مطلوب أداه بوضوح وبحسن من مستوى دافعيته وأدائه.

3. دافعية الإنجاز:

1.3. مفهوم دافعية الإنجاز:

موضوع دافعية الانجاز من أهم المواضيع التي يدرسها تخصص علم النفس العمل والتنظيم على المستوى النظري أو التطبيقي، فلا يكون انجاز للفرد بغياب الدافعية نحو الإنجاز لذى فحل مشكلات العمل وخاصة منها المشكلات السيكولوجية يرتكز بنسبة كبيرة على دوافع الفرد التي تقوم بالمحور الأساسي في تحديد سلوكه كيفا وكما. "فتعد دافعية الإنجاز من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلا ونقاشا بين علماء النفس وحظيت باهتمامهم، ويعود التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز إلى ألفرد آدلر الذي

أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وكورت ليفن الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، ويعد موراي من أوائل المهتمين بهذا المفهوم، والذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي، وعرفها بأنها رغبة أو ميل للفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح والمجاهدة لأداء المهمات الصعبة بشكل جيد وبسرعة ممكنة كلما أمكن ذلك" **(كمور، 2013، ص 32)**.

يعرف دارلي وآخرون (Darley & all, 1981) دافع الإنجاز على أنه "الرغبة في التفوق وإتمام المهمة الصعبة أو بلوغ معايير عالية وتخطي الآخرين والتفوق عليهم **(القرارعة؛ والرفوع، 2004، ص 25)**.

عرف فرنون (Furnon) دافعية الإنجاز أنها السلوك المحتفظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق **(شناعة؛ وصوالحة، 2018، ص 225)**.

يشير ماكليلاند (Mcclelland, 1985) إلى أن دافعية الإنجاز "تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل خلال سعي الفرد ببذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين" **(السميري، 2012، ص 474)**. ويؤكد (Mcclelland) أن الدافعية للإنجاز يمكن أن تنشأ لدى الفرد حين يعرف أنه المسؤول عن ناتج عمله، حينها تكون لديه المعرفة المرتبطة بقدرته على التوقع الصريح والواضح للنتائج التي سوف تحدد درجة نجاحه أو نشاطه أو أن هناك درجة من المخاطر التي سوف تواجهه **(المعيلي، 1437هـ، ص 28)**.

الدافعية للإنجاز يعرفها نيكولز (Nicholles) بأنها سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة **(أمحمد، وبحاش، 2017، ص 196)**. و"تشير دافعية الإنجاز الأكاديمي (Academic Achievement Motivation) إلى عمليات داخلية محرضة ومديمة للنشاطات الساعية لتحقيق أهداف أكاديمية محددة" **(جبر، 2015، ص 573)**.

دافع الإنجاز: ألبرت (Albert, 2005) على أنه "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو تخطيط العمل وتنفيذه بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد به ويعتبر دافعا متولدا لديه يجعله في تنافس مع الآخرين بصورة مستمرة وللحصول على أعلى مستوى تحصيلي يطمح إليه" **(الخفاجي؛ وآخرون، 2018، ص 312)**.

2.3. أهمية دافعية الإنجاز:

تجسمت مكانة دافعية الإنجاز في حياتنا فيما خلص إليه ماكليلاند (Mcclelland, 1961) من دراسة (The Achieving Society) إلى ارتباط دافعية الإنجاز العالية بالنمو الاقتصادي والإزدهار الحضاري لدى مجتمعات عدة وفي أزمان متباينة، كما تعد الدعامة الأولى في نهوض أي مجتمع. كما أكد ماكليلاند أن تباين المجتمعات المتحضرة عن النامية يكمن في مدى القيمة التي تمنحها لدوافع الإنجاز، ولهذا فهي تتجه دائما وبسرعة للتطور الاقتصادي والاجتماعي والصناعي، بينما تعول المجتمعات الأقل نموا على دوافع القوة والانتماء، ولهذا فهي تبعد دائما عن التطور **(سالم؛ وآخرون، 2012، ص 83)**. وتتجلى أهمية الدافعية فيما يلي:

1- الدافعية مثيرة للنشاط.

2- الدافعية موجهة نحو تحقيق هدف معين.

3- الدافعية وسيلة لخلق التوافق والتوازن لدى الفرد.

4- الدافعية سبب في التعلم لدى الفرد لما لا يعرفه.

5- الدافعية شعور انفعالي نحو العمل.

3.3. أنواع دافعية الإنجاز:

أشار الخضر (2009) إلى نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز، ويمكن لكلا النوعين العمل في نفس الموقف ولكن قوتهما تختلف باختلاف سيطرة وسيادة أحدهما على الآخر في الموقف وهما:

أ- دافعية الإنجاز الذاتية: وهي عبارة عن تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في موقف الإنجاز.

ب- دافعية الإنجاز الاجتماعية: وهي عبارة عن تطبيق معايير التفوق الذي يعتمد على المقارنة الاجتماعية في المواقف أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين **(القطيش؛ والشرفات، 2017، ص 214)**.

4.3. الأبعاد المكونة لدافعية الإنجاز:

أبعاد الدافعية: بتصرف **(القني، 2020، ص 199، 200)**:

1. البعد المعرفي: يرى أن الإنسان ليس كائنا تحركه مثيرات خارجية أو داخلية على نحو آلي، وإنما هو كائن نشط فعال يقيم نشاطه ويقيمه، يبدأ فيه ويتوقع نتائجه، إضافة إلى وعيه بالانفعال المصاحب لسلوكه.

2. البعد الاجتماعي: الموقف الاجتماعي والتوجه الاجتماعي للإنسان يعكسان حاجاته إلى تقديم صورة مرغوب فيها لدى الآخرين، فيؤكد راسل (Russell, 1991) على أن رغبة الإنسان في تكوين انطباع

جيد لدى الآخرين يعد دافعا أساسيا، وأن خوف الإنسان من عدم حدوث ذلك ينشأ عنه قلق بمستوى ما، وأن القلق قد ينشأ نتيجة خوف الإنسان بشأن قدرته على ذاته للآخرين بطريقة مناسبة.

3. البعد الوجداني: اتجهت البحوث إلى البعد الوجداني في الدافعية لتجيب على الأسئلة المهمة التي تتعلق بهذا المجال، تلك التي كشفت إجاباتها على أنواع الحاجات الوجدانية ومصادرها ودور الانفعال الدافعي في السلوك والعوامل الوجدانية التي تتسبب في نجاح السلوك أو فشله.

5.3. العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

يشير تكافؤ هدف الإنجاز إلى ما إذا كان تركيز الفرد على النجاح (هدف الإقدام) أم على عدم الفعل (هدف التجنب أو الاحجام)، وقد أشار المنظرون الأوائل فيما يتعلق بالهدف إلى أن تجنب عدم الكفاءة ربما يكون الهدف المناسب للإنجاز **(ليرى؛ وهويل، 2018، ص 760)**. وفي هذا الصدد نضرب مثالا أن بعض الأساتذة الأكفاء في إدارة الموارد البشرية الذين يستطيعون تقلد مناصب مثل رئاسة الأقسام أو عمادة الكلية، وتجنبهم لتحمل مثل هذه المسؤوليات يعتبر هدفا مناسبا للإنجاز من خلال الحفاظ على وقتهم واستثماره في العمل بغية الحصول على الترقيات في مسارهم المهني.

	تعريف الكفاءة	
	التفوق (التمكن)، (تتم الإحالة إليه في ضوء الذات– أو المهمة)	الأداء (تتم الإحالة إليه على نحو معياري)
الإقدام (السعي للكفاءة) الإحجام (السعي للابتعاد عن حالة عدم الكفاءة)	أهداف التوجه نحو التفوق	أهداف التوجه نحو الأداء
	أهداف تجنب التفوق	أهداف تجنب الأداء

شكل رقم (05): إطار عمل هدف الإنجاز 2×2 من إليوت وماك جروجر. المصدر: (ليرى؛ وهويل، 2018، ص 761).

وترى بوتيقار (2021) أن العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز هي:

- غياب آليات توضح العلاقة بين معدلات الأداء والمكافأة المعنوية والمادية المتحصل عليها.
- غياب الرؤية الواضحة والهدف المحدد.
- غياب إدارات الوقت بالشكل الفعال.

- الشعور بضعف المسؤولية.

استطاع ماركس (Marx, 1976) التفريق بين كل من دافع الإنجاز ودافع الكفاءة، حيث يرى أن الكفاءة تشير إلى تدريب وتنمية المهارات الإدراكية والحركية والعقلية، بينما يتضمن الإنجاز محاولات أكثر تعقيدا بحيث تستمر لفترات طويلة مثل تلك التي ترتبط بالأمور الأكاديمية أو المهنية أو الرياضية **(بوتيقار، 2021، ص 75)**.

6.3. خصائص ذوي الدرجة العالية من الإنجاز:

يشير بول (Ball, 1977) أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل، ويمتاز الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها والتي تتميز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها **(بريك؛ وبلاش، 2020، ص 711)**. وفي خصائص ذوي الدرجة العالية من الإنجاز يرى فاروق عبد الفتاح موسى (1987) مستندا على دراسة هيرمانز (Hermans, 1970) بين مرتفعي ومنخفضي الإنجاز في أن مرتفعي الإنجاز يتصفون بما يلي:

1- مستوى الطموح المرتفع.

2- السلوك الذي تنخفض فيه المغامرة.

3- القابلية للتحرك إلى الأمام.

4- المثابرة.

5- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

6- إدراك سرعة مرور الوقت.

7- الاتجاه نحو المستقبل.

8- البحث عن التقدير.

9- الرغبة في الأداء الأفضل.

10- اختبار مواقف المتعاطف **(العتيبي، 2017، ص 597)**.

ويصف سانتروك (Santrock, 2003) الأشخاص المنجزون بأنهم يعملون بجدية أكبر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم ووجد أنه عند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للإنجاز، وأن المجموعة الأولى تسجل معدلات مرتفعة في سرعة

إنجاز المهمات الصعبة والدقيقة في حل المشكلات التي تواجههم ويحصلون على تقديرات عالية جدا عند تقييم أدائهم، كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحا في المجتمع وأنهم واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع الإنجاز الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط أو أن يطمحوا لواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه **(قاجة، 2018، ص 374)**.

4. النظريات التي فسرت دافع الإنجاز:

1.4. نظرية الإنجاز لمكليلاند: أوضح مكليلاند من خلال نظريته أن هناك ثلاث حاجات رئيسية غير متسلسلة يسعى الأفراد إلى إشباعها وتكون هذه الحاجات دافعة ومحركة للسلوك الإنساني وهي:

الحاجة إلى القوة: السلطة، المركز الوظيفي، فرصة الكسب، فالأفراد يجدون في المنظمة الفرصة لكسب المركز والسلطة وبذلك يقبلون على المهام التي توفر لهم هذه الفرصة ومن ثم إشباع هذه الحاجة.

الحاجة إلى الإنجاز: الإنجاز في العمل والشعور بأن الفرد منتج ومتقن للعمل، وهي السمة التي تغلب في هذه النظرية التي سميت بها، فالأفراد في حالة يرون في المنظمة والعمل فرصة لإشباع حاجة التحدي والرغبة في التفوق وتحقيق الإنجاز والإنتاج عالي الجودة، وهم يستمدون رضاهم من خلال الإشباع لهذه الحاجة.

الحاجة إلى الاندماج والانتماء والألفة: علاقات الصداقة والمودة والتقدير، فالأفراد يجدون في المنظمة والعمل إشباعا لعلاقات الصداقة والألفة ويميلون إلى المهام التي تتطلب التفاعل مع الزملاء في العمل. (بتصرف) **(الثبيتي؛ والعتيبي، 2017، ص 8)**.

2.4. نظرية اتكنسون في حاجة الانجاز (Need achievement theory):

ظهر عمل (Atkinson) في دراسة دافعية الإنجاز عام (1964) فقد كان مهتما بتفسير لماذا بعض الأفراد أكثر حماسا وإصرارا من غيرهم في تحقيق أهدافهم الأكاديمية والعلمية؟ ولماذا نجد أن بعض الأفراد موجهين لتحقيق النجاح في حين لا يبدو البعض مهتما في ذلك؟ لذا قام أتكنسون بالعديد من التجارب والأبحاث النفسية وتوصل على أن هناك مبدأين سيكولوجيين يحكمان دافعية الإنجاز، هما دافع الفرد نحو تحقيق النجاح ومواجهة المهام والمواقف الخارجة بصلابة وعزيمة وتنافس كبير، والدافع نحو تجنب الفشل والمواقف الخارجية الصعبة **(حسين، 2019، ص 1411)**.

3.4. نظرية (Tolman): **الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع – القيمة** (The Expectancy–Value Approach):

يقدم هذا الاتجاه تفسيرات لدوافع السلوك في علاقتها بتوقع النتائج وتحقيق الهدف من ذلك نظرية تولمان (Tolman) التي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال الهدايات / العوامل الداخلية والخارجية أو البيئة، فالميل لأداء فعل معين هو محصلة التفاعل بين ثلاث متغيرات؛ الدافع ويتمثل في الحاجة إلى تحقيق هدف معين؛ والتوقع وهو الاعتقاد بأن فعلا ما في موقف معين يؤدي إلى الهدف؛ ومتغير الباعث أو قيمة الهدف للفرد، ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته لكي يصل إلى الهدف المنشود (**الخليفة، 2018، ص 17**).

4.4. نظرية الحاجات لموريه: انطلق عالم النفس موريه (Murray) من منطلق المدرسة الكلاسيكية وقد عدت الحاجات حجر الزاوية في هذه النظرية. إن الحاجة مفهوم افتراضي تدفع السلوك إلى نشاط معين وهذا النشاط يسهم في اشباعها، وقد عرض موريه 35 حاجة منها 20 حاجة ظاهرة و15 حاجة كامنة، ومن بين الحاجات التي طرحها موريه الحاجة للإنجاز، الحاجة للاستقلال، الحاجة إلى تجنب الأذى، الحاجة إلى الرعاية، الحاجة إلى اللعب (**الداهري، 2011، ص 119**).

5.4. نظرية واينر (Winer): وهي نظرية تكميلية جاءت بالمنهج الذي يحلل فيه الأفراد أسباب السلوك وفقا لهذه النظرية يمكن تقسيم خواص الإنجاز إلى بعدين مستقلين يتمثلان في مدى سيطرة أو تحكم الفرد في العمل، وهذا الحكم هو نوع من أنواع السمات التي ترتبط بالعمل، فالقدرة إذا سمة داخلية والصعوبة في العمل سمة خارجية، وبناء عليه يفسر واينر أن الاتجاه القوي عند الأفراد ذوي الدافع القوي للإنجاز، يرجع إلى عوامل خارجية كالمجهود أو القدرة على عكس ذوي الإنجاز المنخفض الذين يرجعون تجنبهم لأداء المهمات إلى افتقارهم المقدرة (**فاضل؛ وآخرون، 2019، ص 297**).

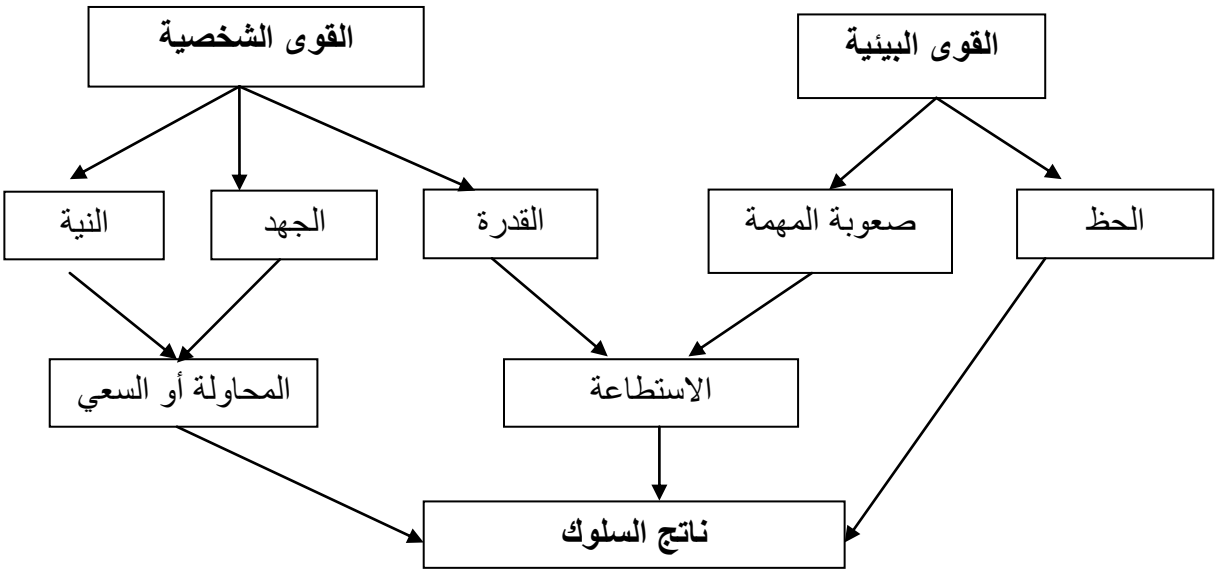
6.4. النظرية الديناميكية في الدافعية: ترجع هذه النظرية إلى عالم النفس ودورث (Wood Worth) الذي مهد السبيل لاستعمال مصطلح الدوافع (Dives) والذي يشير إلى أنها تشبع عن طريق النشاط الذي يقوم به الكائن الحي وهناك نوعان من النشاط: الأول النشاط الاستهلاكي الذي له فائدة مباشرة للكائن كما أنه يؤدي على إنهاء سلسلة من العمليات التي تؤدي بهذا الكائن إلى الراحة أو التحول إلى نشاط آخر. والثاني النشاط الاستعدادي الذي له فائدة غير مباشرة للكائن الحي ذلك أنه يهيئه ويعده للقيام بالنشاط الاستهلاكي (**الداهري، 2011، ص 116**).

7.4. النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory):

تعتمد هذه النظرية على أن المعرفة الاجتماعية للأفراد تؤثر على سلوك الإنسان وقدرته على دافعية الإنجاز، هذا بجانب التأثيرات البيئية المحيطة. والمعرفة الاجتماعية ترتبط بالخبرات الاجتماعية والواقعية بجانب تأثير المعتقدات الاجتماعية السابقة والتشجيع أو القبول الاجتماعي من المحيطين **(اليوسف، 2006، ص 64).**

8.4. نظرية محددات الذات: تعد هذه النظرية أنموذجا للدافعية والشخصية المبنية على مفهوم أكثر دقة للحاجات الإنسانية حيث تناولت ثلاث أنواع من الحاجات النفسية الضرورية وهي الكفاءة والاستقلال والانتماء، وتعتبر العوامل البيئية والشخصية التي تشبع هذه الحاجات تحفظ وتدعم الذات وتقويها بينما تلك التي تحبط إشباع هذه الحاجات فإنها تؤدي إلى المرض والاضطراب **(العناني، 2014، ص 137).**

9.4. نظرية العزو: لقد كان روتر (Rotter) أول من وضع مفهوم مصدر الضبط أما وينر (Weinner) فقد فضل استخدام مصطلح مصدر السلبية والذي تعمق في فرضية "هيدر" فالعزو هو قيام الأفراد بإسناد نجاحهم أو فشلهم لأسباب وذلك بربط السلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه، إذ أن إدراك الفرد للسبب يؤدي إلى مساعدته على التحكم في ذلك الجزء من البيئة حتى وإن كانت تلك المعتقدات غير حقيقية **(عقاقنية؛ وعجابي، 2021، ص 148).** أما أدلر (Adler) وهو من الفرويديون الجدد فهو يرى أن الحاجة إلى الإنجاز دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة المتصلة بالنقص بالنسبة للراشدين، ويقوم الأشخاص الأصحاء نفسيا بالتعويض عن مشاعرهم بالدونية باللجوء إلى تنمية مهارتهم وتحقيق أهدافهم **(بابكر، 2008، ص 95).**



شكل رقم (06): نظرية العزو لدى (هايدر). المصدر: (امحمد؛ وزواق، 2017، ص 203).

10.4. نظرية الدوافع المعرفية:

اهتم فستنجر (Festinger) بأحد مظاهر الدافعية المعرفية وهو الرغبة في المنطقية، الاتساق وعدم التناقض، فعندما تتسق الأفكار والمعلومات المرتبطة بها لا ينشأ ما نسميه مشكلة بل يحدث التآلف المعرفي، أما إذا تعارضت هذه الأفكار والمعلومات بعضها مع بعض أو تناقضت فيما بينها نشأت حالة التنافر المعرفي وتدفع الإنسان إلى السعي لاختزال هذا التنافر **(الداهري، 2011، ص 120)**.

5. قياس الدافعية:

1.5. المقاييس الإسقاطية Projective Scales:

قام ماكليلاند وآخرين (Mcclelland & all, 1953) بوضع اختبار لقياس الدافعية للإنجاز، ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من أربع صور، وقد استطاع ماكليلاند اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده موراي (Murray, 1938) أما البعض الآخر فقد قام ماكليلاند بتصميمها خصيصا لقياس الدافع للإنجاز **(موسى، 1994، ص 21)**.

2.5. المقاييس الموضوعية:

يوجد العديد من المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز للأطفال مثل: مقياس روبنسون (Argule Robinson, 1968) ومقياس فينر (Weiner & Kukla, 1970) وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز للكبار مثل: مقياس مهرابيان(Mehrabian, 1968)، ومقياس سميث (Smith, 1970)، ومقياس لن (Lynn, 1969)، واستخبار هرمانس (Hermans, 1970) **(موسى، 1994، ص 25)**.

خلاصة:

نلاحظ من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل صعوبة التحليل والتدقيق في مفهوم دافعية الإنجاز وذلك لاختلاف الأطر النظرية المنطلق منها لتفسير هذا المفهوم، وهذا ما بينته الاختلافات والتفاوتات لتعريفات الباحثين وهو أمر طبيعي لاختلاف الفكر الإنساني والمبادئ والمنظور الذي ينطلق منه هذا الفكر، ولقد حاولنا أخذ موضوع الدافعية بإيجاز في هذا الفصل رغم أن لها تراث نظري كبير جدا، وفي حدود مطالعتنا له ارتأى لنا أن معظم الاختلاف في التناول فقط كان في اللغة المقدمة بها. وما توصل إليه الطالب الباحث وبإيجاز أن الدافعية من خلالها يتم تفسير السلوكيات بمختلف أنواعها فبمعرفة الدوافع الأولية والثانوية يمكننا تفسير سلوكيات الأفراد، كما تقوم الدافعية بإطلاق الطاقة واستثارة النشاط وتوجه سلوك الإنساني نحو وجهة معينة دون أخرى والمحافظة على استمرارية السلوك مادامت الحاجة قائمة لتحقيق الهدف فتزداد الدافعية باقترابها منه.

الفصل الرابع: التعليم العالي

تمهيد

1. مفهوم التعليم العالي

2. المراحل الأساسية الأربع في مسار بناء المنظومة الجزائرية للتعليم العالي

1.2. تأسيس الجامعة الوطنية

2.2. المراحل الكبرى في عملية الإنجاز

3. أهداف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

4. إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

5. رقمنة قطاع التعليم العالي

6. التعليم العالي والمقاولاتية

7. التعليم العالي والذكاء الاصطناعي

8. الجامعة

9. الأستاذ الجامعي

خلاصة

تمهيد:

عمل قطاع التعليم العالي والبحث العلمي ضمن أجندة تجسيد استراتيجية على إعداد وتحيين العدة التشريعية والتنظيمية الحاكمة لمرفق التعليم العالي وهذا بهدف تطوير أنظمة التعليم العالي والبحث العلمي بما يتسق مع التغيرات المجتمعية والتقنية المتسارعة والارتقاء بجودته وتنافسيته وتشجيع البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، وضمان الحوكمة والإدارة الفاعلة فيها وفق معايير الجودة في الأنظمة والبرامج (حصيلة وزارة التعليم العالي).

1. مفهوم التعليم العالي:

"هو كل أنواع الدراسات، التكوين أو التكوين الموجه للبحث الذي يتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة" **(مشنان؛ ويحياوي، 2016، ص 150)**. وحسب القانون الجزائري التعليم العالي "هو كل نمط للتكوين أو التكوين للبحث يقدم على مستوى ما بعد الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي، ويمكن أن يقدم تكوين تقني على مستوى عالي من طرف مؤسسات معتمدة من الدولة" (الجريدة الرسمية، العدد 24، القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 4 أفريل 1999 المتضمن للقانون التوجيهي للتعليم العالي، ص 5).

2. المراحل الأساسية الأربع في مسار بناء المنظومة الجزائرية للتعليم العالي:

1.2. تأسيس الجامعة الوطنية:

لقد تأسست جامعة الجزائر رسميا سنة (1909) حيث تعود أصولها إلى مدرسة الطب والعلوم الصيدلانية التي أنشأت سنة (1859)، وفي سنة (1879) أضيف لها وعلى التوالي كل من كلية العلوم ثم كلية الآداب فكلية الحقوق، وفي عام (1909) تم ضم هذه الكليات بالإضافة إلى معاهد أخرى وتمخض عنها ميلاد جامعة الجزائر أثناء الحقبة الاستعمارية.

في سنة (1962) كان تعداد الطلبة مركز في مؤسسة واحدة هي جامعة الجزائر وفي ملحقتيها في كل من قسنطينة ووهران.

المرحلة الأولى: تمثلت في إرساء قواعد الجامعة الوطنية.

المرحلة الثانية: (1984/1971) تمثلت في تنفيذ إصلاح منظومة التعليم العالي من خلال إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة (1970) وانطلاق عملية إصلاح التعليم العالي الكبرى سنة (1971)، فكانت متطلبات نموذج التنمية الاقتصادية وابتداء من إطلاق المخطط الثلاثي الأول (1967)، تفرض

إعادة هيكلة عميقة لمنظومة التربية والتكوين بشكل عام ولمنظومة التعليم العالي بشكل خاص، وقد تم إعادة الهيكلة للتعليم العالي وفق أربعة محاور رئيسية: (إعادة صياغة برامج التكوين بشكل كلي؛ تنظيم بيداغوجي جديد للدراسة؛ تكييف النماء في التعليم العالي؛ إعادة تنظيم شامل للهياكل الجامعية). وفي هذه المرحلة ظهرت شهادات جامعية جديدة مثل شهادات مهندس وشهادات التعليم العالي وشهادات ليسانس التعليم.

* تنظيم التعليم حسب نظام السداسيات وفقا لمنطق المقاييس والمكتسبات القبلية وليس على أساس المعدل السنوي.

* تمكين أكبر عدد ممكن من الشباب من بلوغ المستويات العليا من منظومة التربية والتكوين، مما يسمح بتزويد الاقتصاد الوطني المتوسع الذي يحتاج الإطارات السامية.

* الانتقال من المخطط التقليدي للكليات إلى المعاهد الجامعية بحيث يكون كل واحد منها متخصص في مجال علمي محدد. والهدف الرئيسي هو إدراج التكنولوجيا ضمن مسارات التعليم والتكوين، وقد استلهم نمط التنظيم وبقدر كبير من نموذج الجامعات الأنجلوسكسونية حيث تم تطوير العلوم التطبيقية حول قاعدة صلبة تتألف من العلوم البحتة الأساسية.

وفي هذه المرحلة تميز بروز نظام تكوين عال غير جامعي أكثر تقنية تغلبت عليه دورات تكوين قصيرة المدى، وتم تكوين تقنيين سامين، ومهندسين تطبيقيين وهذا سدا للحاجيات المتزايدة الناتجة عن نموذج التصنيع الذي شرع في تنفيذه سنة (1967/ 1969).

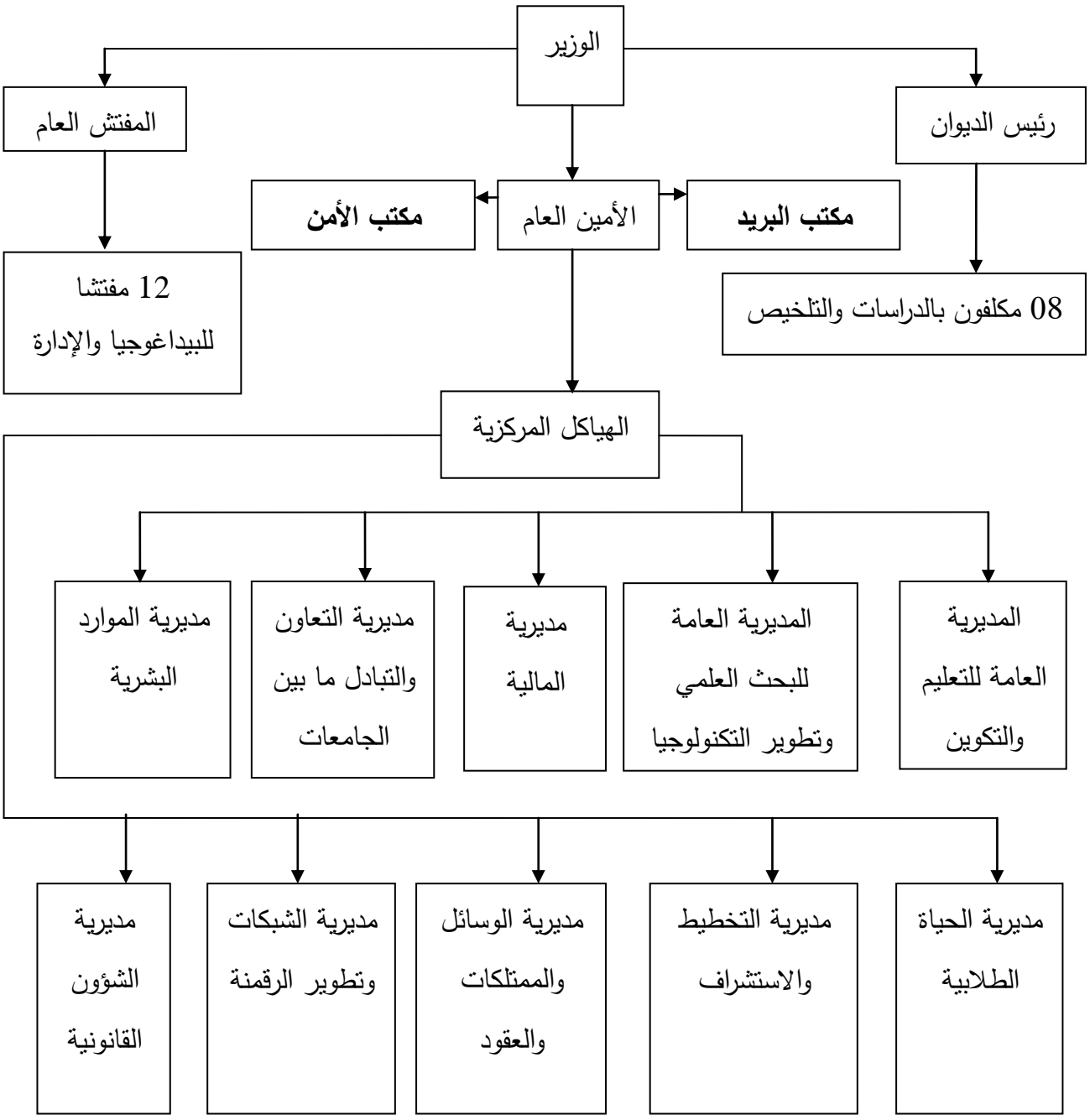
– وفي مرحلة (1984/1982) تم رسم الخريطة الجامعية لتعزيز منظومة التعليم العالي في الجزائر وعقلنتها من خلال ضمان ملائمة أفضل بين التكوين العالي واحتياجات الاقتصاد الوطني، وفي هذه المرحلة ولأول مرة تم تحديد أهداف كمية دقيقة للتعليم العالي فيما يخص تكوين الإطارات حسب فروع وقطاعات النشاط، كما تم إعادة تنظيم الجذوع المشتركة والإكثار منها، وأيضا تم وضع نظام التوجيه للالتحاق بالجامعة، وتم إصدار القانون المتعلق بالتخطيط لتدفقات الطلبة.

المرحلة الثالثة: جاءت لمواكبة التحولات التي يشهدها المجتمع والاقتصاد الجزائري، فسن القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 4 أفريل 1999 والمتعلق بالتعليم العالي، وهو قانون توجيهي يمثل خلاصة كل ما استحدث منذ الاستقلال من أطر تنظيمية وقانونية، وهذا القانون يحدد الأهداف الواجب تحقيقها، كما يحدد القانون الأساسي للأساتذة والطلبة في كل مستويات التعليم العالي وهي مرحلة التدرج وما بعد التدرج

والتكوين المتواصل. "فالمادة الثالثة على سبيل المثال تنص على أن الخدمة العمومية للتعليم العالي باعتباره مكونا للنظام التربوي الوطني تساهم في:

- تطوير البحث العلمي والتكنولوجي واكتساب المعرفة والمعلومات وتطويرها ونقلها.
- رفع المستوى العلمي والثقافي والمهني للمواطن عبر نشر الثقافة والمعلومات العلمية والتقنية.
- التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأمة الجزائرية عبر تكوين إطارات في كل المجالات.
- الترقية الاجتماعية مع ضمان العدالة للجميع ولكل المؤهلين لذلك في الحصول على أسمى أشكال العلم والتكنولوجيا (قانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة الموافق لـ 4 أفريل 1999).

المرحلة الرابعة: (2004/ 2005) تمثلت في تطبيق النظام العالمي (LMD) الذي يتمفصل وفق ثلاث مستويات هي مستوى شهادة (ليسانس، الماستر، الدكتوراه)، وتم تصميم هذه المسارات من طرف فرق تكوين ويمكنها أن تتضمن مقاربات مشتركة بين الاختصاصات، أو متعددة الاختصاصات، كما يتعين على هذه المسارات أن تتضمن اكتساب كفاءات جانبية لاسيما التحكم في لغة أجنبية حية واحدة على الأقل وفي وسائل الإعلام الآلي والبحث الوثائقي. (أنظر الملحق 6)



شكل رقم (07): الهيكل التنظيمي الجديد لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

المصدر: (حصيلة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2021، ص 95).

2.2. المراحل الكبرى في عملية الإنجاز:

– مرحلة الإنجاز الكبرى الأولى من الاستقلال سنة (1962 إلى سنة 1980): من خلال إنجاز ثلاث جامعات كبرى (جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا بالعاصمة، وجامعة الإخوة منتوري بقسنطينة، وجامعة محمد بوضياف للعلوم والتكنولوجيا بوهران، وهي من وضع المهندس الياباني تانز وتانجي (Kenzo – Tange) (1960/ 1998) تم فيها إضافة (18) مركزا جامعيا.

– مرحلة توزيع الشبكة الجامعية من سنة (1980 إلى سنة 1998).

– مرحلة النضج من سنة (1999 إلى سنة 2012): والتي تميزت بحركتين من خلال تدشين (19) مركزا جامعيا جديدا مع ترقية (24) مركزا جامعيا إلى جامعة، وتميزت هذه المرحلة أيضا بمساعي إلى توحيد القوانين الأساسية الخاصة بمدارس المهندسين ومدارس تكوين الأساتذة ومعاهد وطنية مع إحداث مدارس جديدة تخضع إلى قانون المدارس الوطنية العليا. وفي سنة (1995) تم تأسيس ثلاث أكاديميات جامعية كمصالح خارجية جهوية تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي تقع مقراتها في كل من وهران وقسنطينة والجزائر العاصمة، وتم تكليفها بتنسيق النشاطات على مستوى جهوي، وفي سنة (2001) تم تعويض هذه الأكاديميات بالندوات الجهوية التي تشكل الندوة الوطنية للجامعات التي يرأسها الوزير، وتجتمع الندوة في دورة عادية مرتين في السنة، وقد تم استحداث ثلاث ندوات جهوية (الوسط والشرق والغرب).

– في المرحلة الثالثة تم تأسيس جهازين للتقويم سنة (2010) هما: اللجنة الوطنية لتقويم مؤسسات التعليم العالي؛ المجلس الوطني لتقويم البحث العلمي والتطور التكنولوجي. ويساعد هذين الجهازين اللجنة الخاصة لضمان الجودة.

– وفي سنة (2010) تم تجسيد الجهاز الاستشاري الملحق بوزير التعليم العالي والبحث العلمي وأهم أهدافه إعداد وتبني ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية الذي تم نشره بين أفراد الأسرة الجامعية.

3. أهداف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية:

حسب يوسف ويحياوي (2016) في إطار التطورات التي شهدتها الجامعة الجزائرية والتقدم العلمي والتكنولوجي، أصبحت تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

– القيام بنشر المعرفة والعمل على تطوير البحث العلمي.

– إدراج التعليم ضمن الاستثمارات الأساسية من خلال تكوين الإطارات اللازمة لتلبية حاجات البلد.

– ربط التعليم الجامعي بالمشكلات الوطنية من خلال القيام بالبحوث والدراسات التي تستهدف إيجاد الحلول لمختلف المشاكل التي تعيق نمو البلد **(يوسف؛ ويحياوي، 2016، ص 120)**.

4. إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

تعرف بأنها مجموعة من الخصائص والصفات الإجمالية التي ينبغي أن تتوفر في الخدمة التعليمية، بحيث تكون هذه الخدمة قادرة على تأهيل الطالب وتزويده بالمعرفة والمهارات والخبرات أثناء

سنوات الدراسة الجامعية وإعداده في صورة خريج جامعي متميز قادر على تحقيق أهدافه وأهداف المجتمع التنموية" **(عدنان؛ وبن لحسن، 2019، ص 93، 94)**.

يمكن تلخيص أدوار خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في الوظائف التالية:

– وظيفة التقييم الداخلي: لمجالات الحوكمة، التكوين، البحث والحياة الجامعية في ضوء مرجع ضمان الجودة (Referentiel d'AQ) الذي تم إعداده من طرف (CIAQES).

– وظيفة الإعلام: حول مهام وأهداف نظام ضمان الجودة ونشر التقارير المختلفة خاصة تقرير التقييم الداخلي (Rapport d'auto–évaluation).

– وظيفة التكوين المستمر: لأعضائها في مجال ضمان الجودة.

– وظيفة الاتصال: على المستويين الداخلي والخارجي.

5. رقمنة قطاع التعليم العالي:

تعتبر الرقمنة تحولا رقميا الذي هو "إحداث تغيرات في كيفية إدراك وتفكير وتصرفات الأفراد في العمل والسعي إلى تحسين بيئة العمل الجامعي من خلال التركيز على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى تغيير الافتراضات التنظيمية حول الوظائف الجامعية (عبد المولى، 2022، ص 40). ونتج عن هذا التحول الرقمي في قطاع التعليم العالي ظهور عدة منصات علمية نوجزها فيمايلي:

منصة ابتكار: خاصة بطلاب الدكتوراه تختص بالتحاليل الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية بتمويل من المديرية العامة للبحث، وبفضل الأرضيات التكنولوجية.

منصة (Research.dz): منصة الباحث الجزائري، تشمل كل المعلومات الخاصة بالباحث والبحث العلمي وتسييره في الجزائر.

منصة الإمكانات العلمية الجزائرية (Platform of the Algerian Scientific Potential):

البوابة الجزائرية للطاقات المتجددة: من أجل الحصول على المعلومات العلمية والتقنية وتبادل المعارف في مجال الطاقات المتجددة.

دليل مخابر البحث: من أجل الحصول على البيانات الخاصة بمخابر البحث التابعة للقطاع.

الأرضية العلمية الجزائرية (ASJP).

أرضية تسيير التجهيزات العلمية الثقيلة: التي تسهل البحث عن التجهيزات العلمية الثقيلة في مناطق الوطن.

أرضية تسيير ومتابعة مشاريع الإنجاز والتهيئة والتجهيز والاستكشاف.

الحوسبة المكثفة أو عالية الأداء: يجمع الأدوات المادية والبرامج الضرورية لتنفيذ التطبيقات والتقنيات المعقدة المستعملة في المجلات الجامعية والصناعية المختلفة.

البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات (PNST): تسمح بالتكفل بالإنتاج العلمي الوطني من الأطروحات **(نظام التعليم العالي والبحث العلمي، مؤتمر، 2021)**.

6. التعليم العالي والمقاولاتية:

مصطلح المقاولاتية له تاريخ يعود إلى (1732) عندما استخدم الاقتصادي الإيرلندي (Richard Cantillon) هذه الكلمة في إشارة إلى الأفراد الذين لهم الرغبة في تنفيذ أشكال من المراجحة (الموازنة) والتي تنطوي على المخاطر المالية لمشروع جديد **(هاملي؛ وحوحو، 2019، ص 628)**. ولأهمية المقاولاتية للمتخرج الجامعي تبنى قطاع التعليم العالي الجزائري استحداث (78) دارا للمقاولاتية، فنشر ثقافتها في الوسط الجامعي من خلال تحسيس الطلبة بأهمية إنشاء مؤسسات ناشئة وتدريبهم على روح المبادرة وتقديم قيمة مضافة للاقتصاد الوطني من خلال ضرورة تعزيز التواصل والتنسيق بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي من أجل تكريس العلم والمعرفة لخدمة متطلبات السوق **(حصيلة وزارة التعليم العالي، 2021)**. (أنظر الملحق 7 و8)

7. التعليم العالي والذكاء الاصطناعي:

يظهر في توجه الوزارة إلى تطبيق تكنولوجيا (4.0) الجيل الرابع، والملاحظ في تكوين الأساتذة حديثي التوظيف على مستوى التكوين الحضوري والتكوين عن بعد لم يتطرق إلى التكوين باستعمال تطبيقات الذكاء الاصطناعي رغم أن اليونسكو (2019) تؤكد على نشر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لزيادة الذكاء البشري وحماية حقوق الإنسان وتعزيز التنمية المستدامة من خلال التعاون الفعال بين الإنسان والآلة في الحياة والتعلم والعمل، وفي المؤتمر الدولي حول الذكاء الاصطناعي والتعليم الذي عقد في بكين في مايو (2019)، تم الإجماع على أنه يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في خمسة مجالات هي:

- إدارة التعليم.
- تمكين التدريس والمعلمين.
- تقييم التعلم والتعليم.
- تنمية القيم والمهارات اللازمة للحياة والعمل في عصر الذكاء الاصطناعي.

– تقديم فرص التعلم مدى الحياة للجميع **(عبد المولى؛ وسليمان، 2023، ص 6)**.

8. الجامعة:

كلمة الجامعة (University) مأخوذة من الكلمة اللاتينية (Universitas) والتي تعني الرابطة التي تضم عملا أو معرفة معينة، ليصبح اللفظ فيما بعد يطلق على الاتحاد العلمي أو النقابة التي تشمل عددا من رجال العلم سواء كانوا أساتذة أو طلابا **(بواب، 2015، ص 73)**. ويرى العلوي أن الجامعة هي أهم مؤسسات التعليم العالي، وهي محور أهدافها، وبما أن الجامعة هي مصنع القوى العاملة في المجتمع فليس أفضل من أن تشكل هذه القوى على أساس النوعية والكيفية بدلا من التركيز على الكم ومنهج الجودة الشاملة يعني بالمؤسسة أو الجامعة كنظام اجتماعي متكامل يؤثر بعضه على بعض، لا كأجزاء ومجموعات متناثرة متنافرة، فبرامج الجودة الشاملة يضع المبادئ والأسس لمثل هذا التكامل، يضاف إلى ما ذكر أن الجودة الشاملة تمهد الطريق أمام الكيان الجامعي لبناء هيكل وعمليات وسلوكيات قادرة على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين والتي من أبرزها العالمية والتكتلات الاقتصادية والركود الاقتصادي والمنافسة الشرسة والقوة التقنية في عالم المعلومات والاتصالات **(هبال، 2012، ص 107، 108)**.

1.8. وظائف الجامعة:

يرى رشيد حراوبية (2012) أن المهمة الأساسية للجامعة تكمن في بناء المعرفة وتطوير المهارات والقدرات لبلوغ مستويات أعلى للأداء وترسيخ ما يعتد به في عالم الأفكار والقيم، وهي بهذا المعنى تعتبر الخاصية الحقيقية للديمقراطية وتقع على عاتق التعليم العالي مهمة ترقية المجتمع عبر ما يتيحه للجزائريين من فرص الحصول على وظائف مؤهلة برواتب أفضل، كما يتيح كذلك من خلال التكوين المتواصل وإمكانية التعلم في جميع مراحل العمر **(حراوبية، 2012، ص 4)**. وقد كان للتعليم الجامعي وظيفتان تقليديتان هما التدريس والبحث العلمي، وتعتبر وظيفة التدريس بكافة أنواعه وأشكاله هي أولى وظائف الجامعة منذ نشأتها الأولى وحتى وقتنا الحاضر، ولكن بتعقد الحياة اتسعت مسؤولية الجامعة وأصبحت تهدف إلى إعداد كوادر قيادية في مختلف التخصصات والإعداد للمهن المختلفة والبحث العلمي والإنتاج الفكري وتوليد المعرفة والتنشئة الفكرية والثقافية الحضارية وخدمة البيئة والمجتمع، أي أنها أصبحت تهدف إلى (نقل المعرفة) عن طريق التدريس و(نقد المعرفة) عن طريق الدراسات التحليلية و(الإضافة إلى المعرفة) عن طريق البحث العلمي وإعداده الباحثين ومشاركة الهيئات المختصة لحل المشكلات الأساسية التي تواجه المجتمع **(حسان؛ وآخرون، 2008، ص 6، 7)**. كما يساهم

التعليم الجامعي في تنمية مهارات الأفراد ولتحقيق اكتساب المهارة وجب التطبيق لما تكون وتدرب عليه الفرد فيبقى الفارق بين التطبيق وبين التكوين هو مدى القدرة على الأداء لما تعلمه المتكون "فتنمية المهارات هي مستوى الإجادة والإتقان لأنماط من التصرفات والعادات السلوكية التي يتطلبها أداء ذلك العمل والاستفادة بالتطبيق العملي لتلك المعرفة المتخصصة السابق تحصيلها، ويتوقف هذا المستوى من الإجادة بما تتطلبه هذه النوعية من الأعمال من توافر استعدادات وقدرات وضعت بالتدريب موضع الحركة والفعالية إلى أن وصلت إلى هذا المستوى **(زنينة؛ وزدام، 2020، ص 102)**. وتتمحور عمليات وظائف المؤسسة الجامعية من خلال العناصر التالية:

– **الأداء المؤسسي:** إن أداء مؤسسة الجامعة الناجح يظهر في مخرجاتها من خلال العمليات التي تقوم بها اعتمادا على مواردها البشرية والمادية، فالأداء المؤسسي حسب (Alian & all, 2000) هو البحث عن تنظيم العلاقة بين النتائج والموارد وذلك وفق أهداف محددة تعكس توجهات المؤسسة **(الشاطر، وآخرون، 2021، ص 41)**.

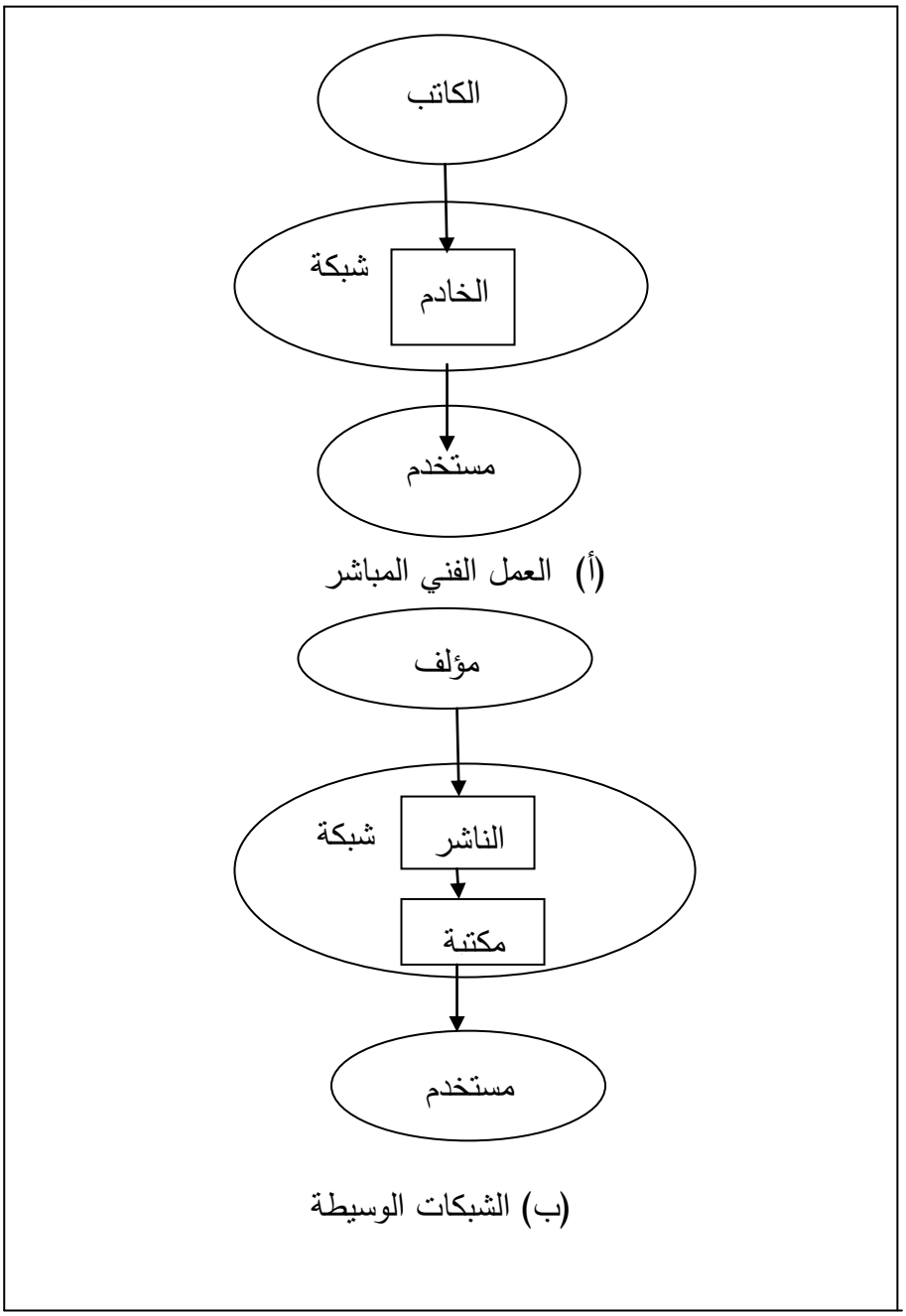
– **التطوير:** وهو جهد شمولي مخطط على نطاق المؤسسة بأكملها ويدار من الأعلى لزيادة فعالية النظام ويسعى إلى تحسين قدرة النظام على حل المشكلات التي تواجهه وتجديد نفسه ذاتيا في ضوء التغيرات التي تستجد في المعتقدات والمواقف والقيم والتركيب الهيكلي له **(أبو عيادة؛ والقحطاني، 2022، ص 153)**.

– **الإنتاج العلمي:** وهو ثمار الجهود التي يقوم بها عضو هيئة التدريس والتي تظهر في صورة كتابة بحث أو مقالة أو تأليف كتاب أو ترجمته أو تحقيقه وما شابه من الأعمال العلمية التي تعد بمقاييس العلماء إضافة علمية أو حلا لمشكلة قائمة، بالإضافة إلى ذلك الإشراف على الدراسات العليا وعضوية الجمعيات واللجان العلمية المختلفة **(عظيمي؛ وبوعلي، 2019، ص 127)**.

– **التنمية:** حسب بلادوين (Baldwin) عملية يزداد فيها الدخل القومي ودخل الفرد في المتوسط بالإضافة إلى تحقيق معدلات عالية من النمو في قطاعات معينة تعبر عن التقدم **(حمايدي؛ وسلامي، د س، ص 171)**.

– **الأداء التدريسي:** سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل الصف أو خارجه، ويلاحظ أن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أو استراتيجيات في التدريس أو في إدارته للصف أو إسهامه في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال التي تسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب **(دفوس؛ وخلفاوي، 2022، ص 1064)**.

– **النشر العلمي:** الذي هو عبارة عن تثمين نشاط الباحث وهو المخرجات الرسمية للباحث التي يستطيع بواسطتها إطلاع الجمهور المختص على اكتشافاته الجديدة التي قد تصبح أهميتها مقتصرة فقط على صاحبها إذ لم يتم نشرها **(العمراوي؛ وتمرابط، 2022، ص 356).**



شكل رقم (08): المقال العلمي في عصر الرقمنة. المصدر: (Mackenzie, 2007, p 100).

2.8. الحوكمة الجامعية وعصرنتها:

تعرف حوكمة الجامعات بأنها هي الإدارة الرشيدة التي تستند إلى النزاهة والشفافية والمساءلة ومكافحة الفساد والمعاملة العادلة في إدارة كافة شؤون الجامعة بهدف تحقيق الجودة والتميز في أداء الجامعة **(هللو؛ وأبو غبن، 2023، ص 107)**. وتتمثل في إعادة تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التعليم العالي من خلال إعداد مشروع مرسوم تنفيذي؛ إعادة تنظيم المفتشية العامة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي من خلال إعداد مشروع مرسوم تنفيذي؛ مواصلة المسار الهادف إلى إنشاء وكالة جزائرية لضمان الجودة وتحسينها وتقييم النتائج المحصلة بصفة دورية؛ وإعداد دليل مرجعي للإصلاح الميزانياتي في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في إطار تطبيق أحكام القانون العضوي لقوانين المالية، وكذا إعداد تقرير عن الأولويات والتخطيط في إطار مشروع برنامج الميزانية لسنة (2021) على سبيل التجريب.

المساهمة في إعداد مشروع الاستراتيجية الوطنية للوقاية من الفساد ومكافحته في إطار عمل قطاعي مشترك؛ إعداد شبكة تقييم مخاطر الفساد في الخدمات الجامعية والمصادق عليها من قبل الهيئة الوطنية للوقاية من الفساد ومكافحته.

المساهمة في تنفيذ البرنامج الوطني لمكافحة التلوث والمحافظة على البيئة من خلال تحويل (314) مركبة من حظيرة سيارات القطاع على السير بوقود غاز البترول المميع؛ وأيضا تحسين المناخ الاجتماعي في القطاع من خلال تطهير الوضعيات المالية العالقة وتسوية مستحقات الأساتذة والباحثين والمستخدمين.

إعداد خارطة طريق لاستغلال منصة التسيير الإلكتروني للوثائق على مستوى الإدارة المركزية للوزارة.

أ- مواصلة سيرورة إرساء ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية وتشخيص العمليات المنجزة.

ب- مواصلة عملية التقييم الذاتي للمؤسسات الجامعية طبقا للمرجع الوطني لضمان الجودة.

- إعداد مشروع نص قانوني يتعلق بإنشاء الوكالة الوطنية لضمان الجودة والاعتماد **(حصيلة وزارة التعليم العالي، 2021، ص 99، 100)**.

3.8. خصخصة التعليم الجامعي:

تعتبر خصخصة التعليم الجامعي في الجزائر حديثة مقارنة بالدول الغربية فحسب حسان والعجمي (2008) (بتصرف)، تعد المبررات أو الإيجابيات التي يستند عليها مؤيدو خصخصة التعليم الجامعي هي:

- تخفيف العبء المالي عن كاهل الحكومات.

– الجامعات الخاصة توفر فرصا جديدة للتعليم الجامعي ليست بديلا لتلك التي توفرها الجامعات الحكومية وإنما رديفا لها.

– استيعاب جميع الراغبين في التعليم الجامعي.

– المساهمة في حل مشكلة التكدس والازدحام الكبير للطلبة في الجامعات الحكومية.

– إشاعة روح التنافس من خلال إصلاح التعليم، فهي تشجع التنافس بين رؤوس الأموال بما يتوقع أن يتولد عنه تخفيض التكلفة وتحسين النوعية.

– الجامعات الخاصة تراعي حاجات الطلبة وميولهم.

– الجامعات الخاصة تتيح فرصا للتعلم داخل الوطن دون الهجرة للتعلم.

– إن الجامعات الخاصة بحكم ما تتمتع به من استقلالية ومرونة، قد تكون أقدر على التكيف مع المتغيرات الحديثة وتستجيب على نحو أسرع وأفضل لمطالب السوق بتقديمها تعليما ملائما ومميزا يلبي حاجات الفرد والمجتمع.

– الجامعات الخاصة تسهم في التنمية والاقتصاد وتتماشى مع الاتجاه العالمي نحو الخصخصة واقتصاد السوق.

– الجامعات الخاصة هي جامعات للمتميزين ذهنيا وعلميا وماديا.

– نجاح الجامعات الخاصة من المجتمعات المتقدمة وقيامها بتأدية دورها إلى جانب الجامعات الحكومية.

وفي ظل التطور التكنولوجي "سوف تستمر الجامعات التجارية، والتعليم المباشر عبر الأنترنت، والجامعات الافتراضية في النمو، وعلى الرغم من صعوبة التنبؤ بأن التعليم الافتراضي القائم على أنماط التعليم عن بعد سوف يستمر في تأثيره المتزايد على إلغاء أهمية المكان، ويفتح الباب أمام الطلبة لتلقي المقررات الدراسية في القارات المختلفة" **(كنج، 2008، ص 129)**.

4.8. تعديل نظام الدراسات والتكوين:

المرسوم التنفيذي رقم 22 – 208 المؤرخ في 5 جوان 2002 الذي يحدد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي (ليسانس، ماستر، دكتوراه، مهندس دولة ومهندس معمار)، ومن بين الأحكام الواردة في هذا القرار:

– مراجعة النص التنظيمي الذي يسير طلبات منح رخص اعتماد مؤسسات خاصة للتكوين العالي من خلال الفصل بين شروط إحداث جامعة ومدرسة ومعهد.

– إدراج (54) مؤسسة للتكوين العالي التابعة لدوائر وزارية أخرى و (17) مؤسسة خاصة للتكوين العالي في الندوات الجهوية للجامعات كفضاء لتبادل الآراء والاستئناس بالممارسات الجيدة لفائدة هذه المؤسسات.

– السماح لطالب الدكتوراه بالانخراط تقنيا وفعليا في عملية البحث وإنتاج المعارف، ويتوج بأعلى شهادة في مساره الدراسي الجامعي شهادة الدكتوراه.

– تحديد الآفاق ورسم الأهداف التي تسمح بمجابهة أهم التحديات التي تواجه التكوين من خلال ضرورة الاستجابة للانشغالات في القطاعين الاقتصادي والاجتماعي.

– ترقية البحث التطبيقي وتعزيز إرساء وإدماج وتوظيف طلبة الدكتوراه في الوسط المهني.

– وضع حيز الخدمة مدارس الدكتوراه التي تكرس مبدأ التعاون والشراكة بين المؤسسات الاجتماعية التي تصبو لتحقيق أهداف مشتركة.

– إعادة صياغة نموذج « Canevas » ملف جديد يكون حاملا لجميع الوثائق الخاصة من محاضر وأوراق ثبوتية تبين مدى صحة ونزاهة سير الانتخابات للهيئات العلمية على مستوى المؤسسات الجامعية وشرعية الأساتذة المترشحين من حيث الرتب، وذلك ليتماشى مع مشروع المرسوم التنفيذي الذي يحدد مهام المؤسسة الجامعية والقواعد الخاصة لتنظيمها وسيرها.

– منح الاستقلالية للمؤسسات الجامعية من أجل إمكانية طبع الشهادات النهائية لدى ديوان المطبوعات الجامعية ابتداء من السنة الجامعية 2024/2023.

– مشروع استحداث الوكالة الوطنية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي والبحث العلمي الذي يدخل ضمن مخطط القطاع.

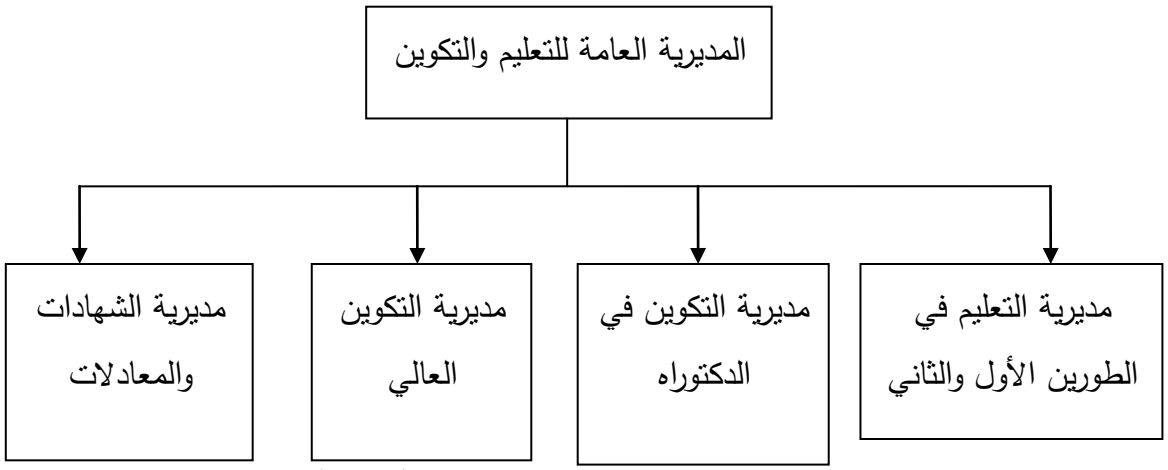
– مؤسسة أنماط جديدة للتكوين على غرار التعليم عن بعد وفق النمط المختلط، التكوين الموطن، التكوين التناوبي والحركي.

– إعادة بعث تكوينات مهندس وهندسة معمارية.

– تنويع الالتحاق بالتعليم العالي من خلال تبني تثمين مكتسبات الخبرة المهنية.

– تقنين الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث عن طريق مسابقة كتابية.

– توحيد تسمية شهادة الدكتوراه.



شكل رقم (09): الهيكل التنظيمي الجديد للمديرية العامة للتعليم والتكوين.

المصدر: (حصيلة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2021، ص 96).

5.8. البحث العلمي:

يشير مصطلح البحث إلى غرض؛ والفكرة الكاملة وراء إجراء البحث هي التطفل بشكل أكثر شمولاً، والتنقيب بشكل أعمق، وفحص شيء ما يثير فضولك عن كثب سواء كنت بحاجة إلى البحث لأسباب عملية أو شخصية أو أكاديمية، وسواء كنت تبحث عن ورقة مدرسية أو تاريخ عائلتك أو موضوع ذي أهمية شخصية كبيرة، فإن الطريقة التي تطور بها موضوعك مهمة للعثور على ما تريد **(Lenburg, 2010, p 3)**. كما يعرف "البحث لغويا على أنه الطلب والتفتيش والتقصي، أما العلمي فهي منسوبة إلى العلم وتعني المعرفة والإحاطة بالحقائق، والبحث العلمي فحصا دقيقا ومنظما بغرض اكتشاف حقائق ومعلومات أو علاقات جديدة أو تفسير هذه الحقائق والمعلومات والتحقق منها، فتتشكل مجموعة من المعارف المنظمة خاصة بمجموعة من الأحداث والظواهر" **(علوط؛ ونوقي، 2018، ص 155)**.

جودة البحث: يسلط بنك الجودة (2007) الضوء على نهجين لتقييم جودة البحث في هذا السياق؛ ضمان تميز البحث البصري (بالنسبة للقضية المحددة للدراسة) ومتانة البحث، والتي يمكن الوصول إليها من خلال إضفاء الطابع الرسمي على المناهج المنهجية. ومع ذلك فإن الكثير من استخدام الأساليب البصرية في البحث النوعي يعتمد في جودته على المرونة في التعامل مع المواد وتحليلها. وهناك بُعد آخر محدد لجودة البحث وهو جودة المواد على مستوى التقاط الصورة وإعادة إنتاجها (جودة المطبوعات أو العرض) على سبيل المثال **(Flick, 2007, p 97)**.

مخابر البحث: يعتبر مفهوم المخبر نظام اجتماعي مخصص للقيام بالأبحاث والدراسات في مجالات معينة يهدف إلى نشر الثقافة والمعرفة للفرد والمجتمع وتقديم الاقتراحات والحلول لمشاكل معينة، الأمر الذي يجعل مخابر البحث مرتكزا أساسيا لإنتاج البحث العلمي والمعرفة والتفكير من خلال ما ينظمه المخبر من مؤتمرات وملتقيات وأبحاث وإصدارات وكتب وغيرها **(فلوح؛ وحمزاوي، 2021، ص 87، 88)**.

بعد استحداث وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للمجلس المؤقت للبحث العلمي سنة (1971) والمنظمة الوطنية للبحث العلمي سنة (1973)، وسطرت مديرية البحث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي مخططا وطنيا للبحث العلمي والتقني (1973 / 1977).

– شهر ديسمبر (1983) تم حل المنظمة الوطنية للبحث العلمي.

– سنة (1985) تم استحداث محافظة البحث العلمي والتقني وإلحاقها بالوزارة الأولى لإعطائها أكبر حيز من المسؤولية.

– وفي سنة (1986) تم استحداث المحافظة العليا للبحث (التي هي دمج بين محافظة البحث العلمي والتقني وبين محافظة الطاقات الجديدة) وتم إلحاقها برئاسة الجمهورية.

– سنة (1986) تم وضع قانون قطاع البحث وبه تأسست هيئة الباحثين الدائمين، وأهم نصوص قانونية حول البحث هي:

* قانون وحدة البحث: المرسوم رقم 83 – 521 المؤرخ في 23 جويلية 1983.
* قانون مركز البحث: المرسوم رقم 83 – 521 المؤرخ في 10 سبتمبر 1983.
* قانون الباحث الدائم: المرسوم رقم 83 – 52 المؤرخ في 18 مارس 1986.

– سنة (1990) كان عدد الفرق المشكلة (500) فرقة تضم حوالي (3500) أستاذا باحثا.

– التطور المؤسساتي في الجزائر من سنة (1962) إلى سنة (2012).

– سنة (1998) قانون رقم 98 – 11 المؤرخ في 22 أوت 1998، الغرض منه تقويم حالة الاستقرار للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي وبعث الاستقرار للمؤسسات وديمومة المهام وتناسق الأهداف وتعبئة الكفاءات البشرية ورصد الوسائل المادية والمالية لهذا الغرض، وتمثلت أهم الأهداف من هذا القانون في:

– تعزيز الأسس العلمية والتكنولوجية في البلاد.

– تحديد وجمع الوسائل الضرورية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي وإعادة تأهيل وظيفة البحث في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي وفي مؤسسات البحث والحث على تثمين نتائج البحث.

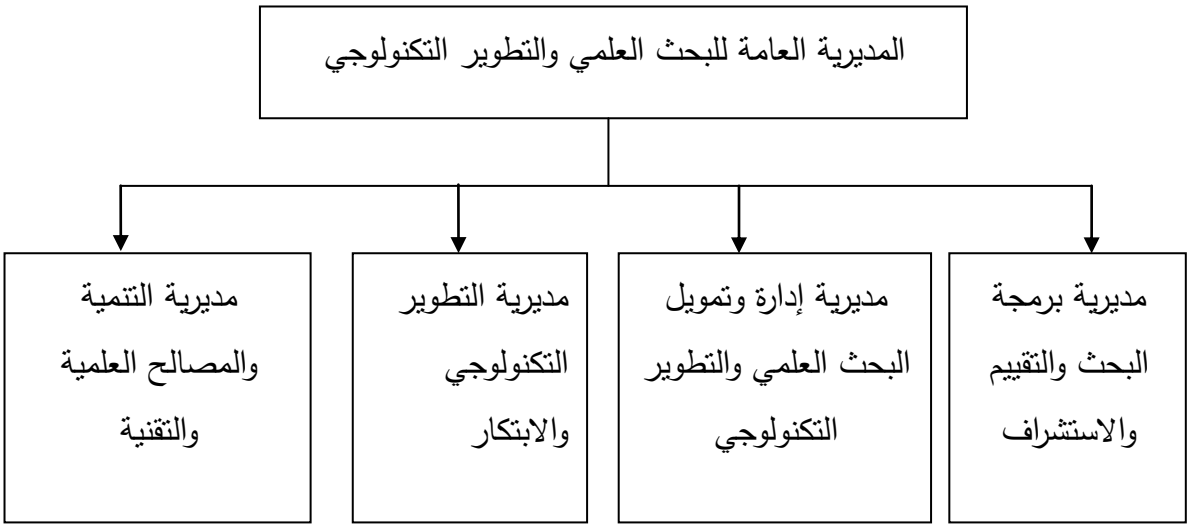
– تعزيز تمويل الدولة لنشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

– تثمين الصروح المؤسساتية والتنظيمية للتكفل بنشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الجزائر.

– ونص القانون 98 – 11 بتشكيل هيئات وهياكل تتمثل في هيئات لإعداد وتسطير السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي المتمثلة في (المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني؛ المجلس الوطني لتقييم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي؛ الهيئة المديرة المنصوص عليها في القانون). وتم وضع هذه الهيئة سنة (2008)؛ اللجان المتعددة القطاعات؛ اللجان القطاعية الدائمة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي؛ الوكالات الموضوعاتية للبحث (الوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي؛ الوكالة الوطنية لتطوير البحث الطبي).

– هياكل ترقية وتنفيذ البحث العلمي والتطوير التكنولوجي (المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي؛ وحدة البحث، مخابر البحث في الجامعة).

– وفي نفس سياق قانون 98 – 11 تندرج البرمجة الوطنية لنشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي من خلال هيكلة البرنامج الوطني للبحث، تمويل البحث بتكريس الصندوق الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ومن بين الإنجازات التكنولوجية ذات الأهمية الكبيرة عملية إطلاق واستغلال أول قمر صناعي جزائري هو آلسات–1 (ALSAT-1).



شكل رقم (10): الهيكل التنظيمي الجديد للمديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

المصدر: (حصيلة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2021، ص 96).

6.8. أنواع البحوث العلمية:

تنقسم إلى ثلاثة أنواع هي: بتصرف **(مخلوف؛ ومرزوقي، 2019، ص 30، 31)**

1- البحوث الأساسية: تتكون من الأبحاث التجريبية أو النظرية التي تضطلع في المقام الأول لاكتساب معرفة جديدة لأساسيات الظواهر والوقائع القابلة للملاحظة دون النظر في أي تطبيق أو استخدام معين؛ وهي بحوث تتطلب الوقت والصبر وهي استثمار على المدى الطويل لكنها شرط أساسي لأي تقدم علمي، والمهتمين بأنشطة البحث الأساسي هي إنتاج ونشر المعارف لتوسيع حدود المعرفة لظاهرة معينة أو مشكلة معينة.

2- البحوث التطبيقية: هذه البحوث إضافة إلى اكتساب معارف جديدة ترمي إلى تحقيق غرض أو هدف علمي معين، وتهدف إلى تمييز التطبيقات الممكنة لنتائج البحث الأساسي أو إيجاد حلول جديدة تسمح للمنظمات بالوصول إلى هدف محدد مسبقا، ونتيجة البحث التطبيقي تكون نموذجا إثباتيا للمنتج أو العملية أو الطريقة.

3- بحوث التطوير أو التجريب: هي بحوث موجهة أو استراتيجية أو ما يسمى بالبحوث الثقيلة التي يتجاوز تنفيذها عموما حدود الجامعة حتى وإن كانت فرق البحث الجامعية تشارك فيها، وتحتاج غالبا موارد ثقيلة وبرمجتها تتم على المستوى الوطني أو حتى الدولي وتقع مسؤولية إدارتها وتمويلها على عاتق الهيئات الوطنية المتخصصة مثل (IN2P3 للفيزياء النووية) وتندرج تحت سياسة تعاقدية بين هذه الهيئات والجامعات المعنية.

7.8. المؤشرات والمحددات العالمية لقياس حركية البحث العلمي:

وجود مؤشرات علمية لقياس البحث العلمي تقدم صورة واضحة عن واقع البحث ومن أهمها مايلي:

1- مؤشر الإنفاق على البحث العلمي والذي يعتبر مؤشرا من المدخلات.

2- مؤشر قياس الكمية التي تعبر عن حجم ومقدار نشاط البحث العلمي.

3- مؤشر النوعية والذي يركز على نتائج البحث العلمي ومدى الاستفادة منه.

ومن أهم المؤشرات المعتمدة في البحث العلمي على المستوى العالمي والعربي، مؤشر البحث والتطوير والابتكار والذي يتطلب مجموعة من المدخلات والمخرجات تتلخص في فئات كالآتي: **(عظيمي؛ وبوعلي، 2019، ص 119).**

- الإنفاق على البحث والتطوير ونصيبه من الناتج المحلي.
- نصيب الباحث من الإنفاق الكلي على البحث والتطوير.
- أعداد العاملين في مجال البحث والتطوير.

- عدد الباحثين لكل مليون نسمة.
- عدد الباحثين إلى إجمالي قوة العمل.
- مصادر تمويل البحث والتطوير والابتكار.
- الإنفاق على البحث وفق نوعيته (بحوث: أساسية، تطبيقية، تجريبي) وتتحدد المخرجات للبحث والتطوير فيما يلي:
- النشر العلمي (عدد الأبحاث المنشورة للباحث ومعدلات الاستشهاد لها)
- إحصاءات براءات الاختراع.
- صادرات المنتجات عالية التكنولوجيا وارداتها.

8.8. مفهوم خدمة الجامعة للمجتمع:

يعرف كل من شانون (Shanon) وشوفليد (Shoefeld) الخدمة التي تقدمها الجامعة لمجتمعاتها على أنها نشاط ونظام تعليمي موجه إلى غير طلاب الجامعة، ويمكن عن طريقة نشر المعرفة خارج جدران الجامعة وذلك بغرض إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة **(شحاتة، 2020، ص 21)**. وخدمة المجتمع من مسؤوليات الجامعة فالمسؤولية المجتمعية للجامعة حسب الفحلية هي جميع الأنشطة التي تقوم بها الجامعات وتقدم من خلالها مجموعة من الخدمات للمجتمع من خلال وظائفها الرئيسية، التدريس، البحث العلمي وخدمة المجتمع بما يسهم في تعزيز التنمية المستدامة وفق التزام أخلاقي وقيمي نحو المجتمع الذي تعمل فيه **(الفحلية، 2018، ص 75)**.

مهام خدمة المجتمع: حسب مشنان ويحياوي (2016) تتمثل في:

- حماية التراث الإنساني والحفاظ على نتاج الفكر البشري والمساهمة في الحفاظ على قيم المجتمع وتعزيزها.
- المساهمة في فهم الثقافات المحلية والإقليمية والدولية والتاريخية وتعزيزها في إطار التنوع الثقافي.
- التحليل المستمر للميول السياسي والاقتصادي والاجتماعي بهدف تمكين المجتمع من معالجة مشاكله.
- نشر القيم المتفق عليها عالميا وأهميتها، السلام، العدالة، المساواة، التضامن وحقوق الإنسان.
- تزويد المجتمع بالإطارات المؤهلة والمتخصصة وتعليم المهن الراقية كطالب الصيدلة، المحاماة. **(مشنان؛ ويحياوي، 2016، ص 153)**.

9.8. مظاهر التكنولوجيا في الجامعة:

تكنولوجيا التعليم: تعرف جمعية الاتصال التعليمي والتكنولوجيا (2008) تكنولوجيا التعليم بأنها عبارة عن الدراسة والممارسة الأخلاقية لتسيير التعلم وتحسين الأداء من خلال ابتكار واستخدام العمليات والمصادر التكنولوجية المناسبة **(كمال الدين، 2021، ص 98)**.

التعليم عن بعد: تعرفه اليونسكو (2020) هو عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلا من انتقاله إلى الموقع المكاني للمؤسسة التعليمية إلى المتعلم عبر أساليب ووسائل تقنية متعددة ومختلفة، بحيث يكون بعيدا أو منفصلا عن معلمه، أو القائم على العملية التعليمية لأجل ذلك نقوم باستخدام التكنولوجيا لملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال وجها لوجه بين المعلم والمتعلم، إذا التعليم عن بعد ما هو إلا تفاعلات تعليمية يكون فيها المعلم والمتعلم منفصلين عن بعضهما زمنيا أو مكانيا أو كلاهما معا **(الحميدي، 2021، ص 158)**.

التعليم الافتراضي (Virtual Learning): من التعليم الذي يرتكز على الشبكات المفتوحة أي أن الاتصال فيه مضمون عن طريق شبكة الأنترنت فقط، حيث تم تزويد المتعلم بما يحتاجه من معارف في مختلف المواد المنتقاة أو الاختصاص المختار بغرض رفع المستوى التعليمي أو بغرض التأهيل والتدريب وذلك باستخدام الصوت، الفيديو، الوسائط المتعددة، الكتب الإلكترونية، البريد الإلكتروني، مجموعات الدردشة والنقاش **(عماري؛ وسعيدي، 2018، ص 63)**.

التعليم الإلكتروني (E. Learning): يعد أحد البدائل الفعالة التي تمكن المعلمين من الإطلاع على كل ما هو جديد في مجالهم، حيث يتمركز هذا النوع من التعلم حول التكنولوجيا والذي يساعد على تحقيق التنمية المهنية لديهم في بيئة تعليمية مشتركة، فيعطي الفرصة للتعلم المباشر بين المدرب والمتدرب (on line) أو بصورة غير متزامنة حيث تكون المادة العلمية متاحة على الشبكة لكل شخص كي يتعامل معها في الوقت الذي يلائمه **(مصطفى، 2010، ص 41)**.

المستودعات المؤسسية الجامعية: هي قواعد معلومات لجمع المخرجات الفكرية للجامعة والمنتسبين لها (أعضاء هيئة التدريس، باحثين، طلاب، موظفين) وإدارتها وحفظها وإتاحتها بحيث يتمكن صاحب الحق من أرشفة وإيداع أعماله الفكرية ذاتيا في تلك القاعدة، وتعد المستودعات المؤسسية من الظواهر الحديثة والمتنامية عالميا، حيث تقدم رؤية جديدة نحو تغيير نظام الاتصال العلمي وفقا لمعطيات الوصول الحر للمعلومات **(الضويحي، 2015، ص 76)**.

منصة التعليم عن بعد (Moodle): نموذج حديث للتعليم والتعلم يعتبر نظام تعليم إلكتروني وهو عبارة عن نظام مفتوح المصدر صمم على أساس تعليمية لمساعدة المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية يتم استخدامها من طرف (136) دولة من بينها الجزائر **(بادي؛ وخلايفية، 2024، ص 417).**

المكتبة الرقمية: هي امتداد لمؤسسات المعلومات التي تعمل على اختيار المعلومات وجمعها وتنظيمها وحفظها وإتاحتها، شأنها في ذلك شأن المؤسسات الأخرى كالمكتبات والمتاحف والأرشيفات، كما أن المكتبات الرقمية في الوقت نفسه هي امتداد وتعزيز لنظم تخزين واسترجاع المعلومات التي تعالج البيانات الرقمية سواء كانت نصية أو صوتية أو مصورة **(بامفلح، 2008، ص 24).**

9. الأستاذ الجامعي:

يعد من أهم عناصر منظومة التعليم العالي والبحث العلمي لذا فمن الضروري أن نرفع مستوى أدائه الذي يحدد معايير الأداء العالمية وهو ما يستلزم إعادة النظر في تكوينه وتأهيله وترقيته وتنميته إنسانيا ومهنيا، وذلك بالنظر في الأوضاع الحالية بغرض التشخيص والعلاج وتوفير سبل ومتطلبات التطوير في واقعه المهني والاجتماعي وفق معايير تضمن لنا التقدم بنظم أداء الأستاذ الجامعي إلى المستويات العالمية المتقدمة. ويقول محمد علي نصر (2005) أن ما نصت عليه المعايير العالمية الخاصة بقانون أساتذة التعليم العالي المتفق عليها في (1997) من المتطلبات الضرورية لتطوير ما يلي:

- لابد من وضع استراتيجية مناسبة تتضمن خططا تنفيذية لتطوير وتحديد التعليم الجامعي.
- التوسع في إقامة المشروعات العلمية والتعليمية والبحثية لعضو هيئة التدريس.
- تحقيق الاستقلال المالي والفني والإداري للجامعات العربية عامة.
- دراسة بعض النماذج والصيغ الجديدة والحديثة للتعليم الجامعي العالي والإفادة من تلك التي لا تتعارض مع الإطار القيمي والخصوصية الثقافية والاجتماعية للوطن (الجامعات المفتوحة والالكترونية والافتراضية).
- إدخال علوم المستقبل ضمن المقررات الدراسية (علوم الجنايات، الليزر، التكنولوجيا الحيوية).
- توفير التعليم الإلكتروني وإلمام الباحثين بتكنولوجيا المعلومات حتى يتمكنوا من الوصول إلى مصادر المعلومات عن طريق النشر الإلكتروني الذي يتيح لهم الإطلاع على أحدث الدراسات والأبحاث العلمية. **(لطرش؛ وشرفي، 2017، ص 119).**

1.9. أخلاقيات الأستاذ الجامعي: هي مجموعة من معايير السلوك الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها الأستاذ والعاملون كمرجع يوجه سلوكهم في أثناء أداء وظائفهم **(قشام؛ وشقراني، دس، ص 359)**.

2.9. معيار جودة عضو هيئة التدريس: يعني العمل على تأهيل عضو هيئة التدريس عمليا وسلوكيا وثقافيا ليعمل على إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التي يرسمها المجتمع لذلك ينبغي أن توفر له فرص النمو المهني المستمر من خلال التدريب الفاعل والمستمر **(قطيشات، 2022، ص 38)**، وأهم المهارات التي يتصف بها الأستاذ الجامعي وفق ما طوره ريجيو (Riggio, 1986) إطارا عاما لعدد من الأبعاد الأساسية للمهارات السلوكية التي تتسم بالخبرة والمهارة وهي:

- التعبير الانفعالي الذي يتضمن مهارة الاتصال بالمشاعر والاتجاهات.
- التعبير الاجتماعي الذي يتضمن مهارة التعبير اللفظي كالطلاقة اللفظية والمبادرة في إجراء المحادثة مع الآخرين.
- الضبط الانفعالي ويتضمن القدرة على تنظيم المظاهر غير اللفظية.
- الضبط الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على تنظيم السلوك ولعب الأدوار الاجتماعية.
- مهارة الحساسية الانفعالية وتتضمن قراءة انفعالات الآخرين واحترامها.
- الحساسية الاجتماعية التي تتضمن إدراكا بقواعد السلوك وآدابه في المواقف المختلفة.
- مهارة المحاورة وتتضمن القدرة على إحداث تغيرات مطلوبة في عناصر الموقف التفاعلي للوصول إلى نتائج مقبولة **(بركات، 2011، ص 192)**.

يعتبر التكوين المتواصل والتدريب لعضو هيئة التدريس الجامعي من مسببات الأثر على الأداء من مهارات التحدث بالسرعة والصوت المناسب وأيضا القدرة على معرفة التأثير من خلال رجع الصدى على المتلقي، وأيضا اكتساب مهارة القراءة مع الفهم والاستيعاب للأفكار الرئيسية والثانوية وكيفية معالجة هذه الأفكار بموضوعية. كذالك اكتساب مهارة الكتابة في تبيين كلفته زيادة الحصيلة اللغوية وترقيتها والأسلوب المناسب وكيفية تسلسل الأفكار والجمل ذات المعنى ومعرفة استخدام العلامات ومكان استعمالها، فللكتابة ثلاثة مستويات في العمل التحليلي من خلال أن "إجراء التحليل النوعي في سياق البحث فإن العلم ينطوي على كتابة العمل الذي يقع في ثلاثة مستويات، والتي تتوافق عادةً مع ثلاث لحظات من عملية التحليل وهي: عمل النسخ (للملاحظات الميدانية) الذي ننتقل من خلاله من المشهد المرصود أو من الشهادة المقدمة لتسجيلها في شكل مكتوب؛ ثم عمل تبديل من خلال أن الملاحظات الميدانية يتم شرحها أو

تصنيفها أو التعليق عليها أو إعادة كتابتها، وأيضًا اللحظة التي تكون فيها كلمات وإيماءات الممثلين يعاد النظر فيها ويعاد وضعها بكلام الباحث؛ وأخيرا أعمال إعادة البناء والتي تتكون عادة من التقرير أو الأطروحة، والتي غالبًا ما تأخذ شكل قصة مثيرة للجدل من الفئات الرئيسية للتحليل، وسبل الفهم، والسبل من التفسير" **(Paillé & Mucchielli, 2016, p 100)**. أيضا اكتساب مهارة الإنصات التي تعتبر أهم عناصر التواصل، فمهارة الانصات تساعد في بناء جو من الألفة بين المتحدثين وإعطاء الثقة فمن خلال هذه المهارة تصل المعلومات إلى الفرد الذي بدوره يستعملها لاتخاذ القرارات والسلوكات الصحيحة، واتخاذ القرار مهارة يجب على المكون أن يطبقها، فعملية اتخاذ القرار في الفصل الدراسي تستلزم البديهية في ربط الأفكار والتوقع الملائم لنتائج هذه الأفكار.

3.9. وظائف الأستاذ الجامعي:

أهم مهام الأستاذ التعليم الذي هو "نقل وتوصيل المعرفة عن طريق قنوات رسمية وغير رسمية من جيل إلى جيل، كما يعرف أيضا في مساعدة الآخرين على التعلم، وبالتالي ففعلية التعلم تنصب على المعلم والمتعلم، ولا يكون لها نتيجة إلا بقدر ما يساعد على حدوث التعلم" **(كلاع، 2019، ص 252)**. وتحت غطاء التعليم للأستاذ تندرج عدة وظائف وهي:

– وظيفة التدريس: يشير الأداء التدريسي إلى مجموعة من الممارسات التي تؤدى أثناء الموقف التعليمي الذي يقوم على التفاعل بين كل من الأستاذ والطلاب بالقدر الذي يستثير تفكير الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم، ويعد التدريس وظيفة أساسية بالجامعة من خلال إلقاء المحاضرات **(عساس؛ ورياض، 2020، ص 456)**.

– وظيفة البحث العلمي: البحث العلمي هو الفحص والتحقق المنظم بغرض اكتشاف حقائق ومعلومات أو علاقات جديدة أو تفسير للمعلومات بغية الوصول إلى معارف جديدة للظواهر المدروسة.

– وظيفة خدمة المجتمع: "تعد خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي بما توفره من مناخ يتيح ممارسة الديمقراطية وفي المشاركة الفعالة في الرأي والعمل، كما تنمي لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته، كما تنمي لديهم الرغبة الحادة في البحث عن المعرفة وتحدي الواقع واستمرار المستقبل في إطار منهج علمي دقيق يراعي الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع" **(شحاتة، 2020، ص 21)**.

– وظيفة الإشراف على الرسائل: وتتم من خلال توجيه طلبة المراحل النهائية (ليسانس، ماستر، دكتوراه) ومساعدتهم على العمل بالمنهجية العلمية الصحيحة في كيفية البحث العلمي وتذليل لهم الصعوبات التي تواجههم أثناء أداء أعمالهم البحثية.

– الوظيفة الإدارية: مسؤول تخصص، رئيس قسم، مسؤول أو عضو في اللجنة العلمية ...

خلاصة:

في إطار تطور قطاع التعليم العالي بسبب التكنولوجيا الحالية والتي تستعمل لدى جميع المنظمات سواء خدماتية أو صناعية، أصبح من الضروري التركيز على المورد البشري من خلال رعايته وتنميته لأنه العنصر الأساسي الذي يساهم في تطور المنظمات وبقائها في الريادة، لذا يجب تنمية الكادر التدريسي من خلال تعزيز كفاءته وإكسابه مهارات تتوافق ومتطلبات الوقت الراهن، ولا يأتي ذلك إلا بالبرامج التكوينية الحقيقية المبنية على احتياجات مستخرجة من وضعيات الوقت الراهن ومدروسة بعناية تصب أهدافها في تطوير مهارات وكفاءات الأساتذة، كما لا ننسى البيئة الداخلية للعمل من إدارة عادلة وحوافز وعلاقات إنسانية ورعاية حتى ينعكس على أداء الأساتذة داخل المؤسسة الجامعية بالإيجاب وتحقيق النتائج المرجوة.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات التطبيقية للدراسة

تمهيد:

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية

2.1. إجراءات بناء أداة الدراسة

1.2.1. أداة الدراسة

3.1. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

4.1. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

1.4.1. الصدق

2.4.1. الثبات

1.2.4.1. حساب ثبات الاستبيان باستخدام التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ)

2.2.4.1. حساب ثبات الاستبيان باستخدام التجزئة النصفية

5.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية

6.1. صعوبات إنجاز الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1.2. منهج الدراسة

2.2. مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها

3.2. عينة الدراسة الأساسية

5.2. وصف شامل لأداة الدراسة

6.2. إجراءات التطبيق

7.2. تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة

خلاصة

تمهيد:

ما نقدمه في هذا الفصل هو تحديد إجراءات الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعملة في هذه الدراسة، المقياس الذي أعتمد عليه في هذه الدراسة، استبيان هذه الدراسة الخاص بالتكوين وطريقة بناءه والذي يحوي عشرة أبعاد، وكذا التحقق من ثبات الاستبيان وصدقه وارتباطه، وأيضا التطرق إلى الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل النتائج.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي دراسة يقوم بها الباحث أولا قبل الدراسة الأساسية بغية فهم موضوع البحث فهما جيدا ومحاولة الباحث اختيار العينة الملائمة للدراسة واختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات ومعرفة الأساليب التي تساعده في الإجراءات المنهجية العلمية الصحيحة للبحث. فالدراسة الاستطلاعية وطرق إجراءها تجعل الباحث يقف على بعض الأخطاء التي قد تؤثر على موضوعية البحث، ومن أهم هذه الأخطاء الشائعة هي الاستجابات حول الاستبيان الذي بني لهذه الدراسة، ففي حدود اطلاعي معظم الأبحاث عدلت وغيرت في الاستبيان بعد الدراسة الاستطلاعية لما يتوافق مع عينة البحث، وهذا التغيير يصب في جودة البحث خاصة في جانب الدراسة الأساسية.

جاءت هذه الدراسة لمعرفة واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف وعلاقته بدافعية الإنجاز، وكذالك معرفة اتجاهات الأساتذة نحو أبعاد استبيان التكوين المتمثلة في الظروف التنظيمية والمادية للتكوين، محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين، المؤطرون وطرائق التدريس، تعلم اللغة الإنجليزية، التعليم عن بعد، التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي، مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية، مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية، مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز، مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية حسب بعض المتغيرات الديمغرافية المتمثلة في (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، الميدان، سنوات الخبرة).

قام الباحث بالتوجه إلى مركز التكوين عن بعد بجامعة الإخوة منتوري قسنطينة1 للتعرف على عينة الدراسة، وأيضا كان الباحث بصدد متابعة صفحات على الفايسبوك خاصة بالأساتذة حديثي التوظيف الذين هم في إطار التكوين، هذه الصفحات أنشأها أساتذة يقومون بتكوين الأساتذة حديثي التوظيف، على سبيل الذكر صفحة Universitaire Formation des Enseignants Nouvellement Recrutes، صفحة الأستاذ مناعي والأستاذ عزام.

كانت العينة (52) فردا من الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الوطنية، أيضا كان لنا اتصال مع نائب عميد جامعة محمد البشير الإبراهيمي المكلف بالبيداغوجيا وهو المسؤول الأول على تكوين الأساتذة حديثي التوظيف، كذالك كان لنا الاتصال بالأستاذة المسؤولة عن عملية التكوين الحضوري بجامعة محمد البشير الإبراهيمي، ومن خلال هذه الاتصالات عرف الباحث وحصل على ايميلات الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات على المستوى الوطني.

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.

يمكن تحديد أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- معرفة ميدان البحث والتحقق من إمكانية إجراء البحث من خلال توفر عينة الدراسة وإمكانية الاتصال بها.
- معرفة خصائص عينة الدراسة.
- بناء استبيان الدراسة الخاص بتكوين الأساتذة مع المقياس.
- الوقوف على مدى فهم عينة الدراسة لأسئلة الاستبيان.
- معرفة مدى ثبات وصدق استبيان الدراسة بعد تطبيقه على مجموعة من الأساتذة حديثي التوظيف.
- الوقوف على الصعوبات التي يمكن أن تعيق عمل الباحث ومحاولة تفاديها وإيجاد حلول لها.

2.1. إجراءات بناء أداة الدراسة.

عملية بناء استبيان واقع التكوين كانت حسب الخطوات الآتية:

- المطالعة لمواضيع تشبه موضوع بحثنا الحالي.
- التمعن في الدراسات السابقة التي تناولت نفس البحث أو تناولت أحد متغيراته مثل دراسة عبد الكبير (2021) تحت عنوان واقع تكوين الأساتذة المساعدين الجدد في الجامعة، والتي ساعدتنا في بعد التكوين الحضوري، أيضا اعتمدنا على دراسة بوطويل (2021) المعنونة بالمرافقة البيداغوجية لاكتساب وتحقيق الكفاءات لدى الأستاذ الباحث والتي ساعدتنا في بعد كفاءات التدريس، ودراسة بوبنديرة (2022) تحت عنوان دراسة تقييمية للعملية التكوينية للأساتذة الجامعيين الجدد والتي استعنا بها في بعد التقييم، كما اعتمدنا على القرار الوزاري رقم (932) المؤرخ في 28 جويلية 2016 الذي يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية للأستاذ الباحث حديث التوظيف والذي حدد فيه أهداف هذا التكوين، ومن خلال هذه الأهداف جاءت صياغة عدة أسئلة عن طريق تحويل الأهداف إلى أسئلة بغية معرفة مدى تحقق هذه الأهداف لدى الأساتذة حديثي التوظيف.

بالاعتماد على توجيهات المشرف الأستاذ معوش عبد الحميد وباحتكاكي ببعض الأساتذة حديثي التوظيف بجامعة محمد البشير الإبراهيمي وجامعة محمد بوضياف ولقاءاتي المتكررة معهم ومناقشة موضوع التكوين، وأيضا بمتابعتي لمجموعة الأساتذة حديثي التوظيف على الفايسبوك والتي يشرف عليها الأستاذ مناعي وهو بدوره سمح لي أن أكون عضوا في هذه المجموعة فهي مختصة بكل ما يتعلق بالتكوين عن بعد للأساتذة حديثي التوظيف على المستوى الوطني، أيضا متابعة قناة الأستاذ عزام على اليوتوب، الأستاذ محجوبة، طيلة سنة التكوين فهذه المتابعة جعلتني كباحث أعيش أجواء التكوين عن بعد للأساتذة حديثي التوظيف خاصة من الجانب الذي يجدون فيه صعوبة في عملية التكوين وملاحظة أسئلتهم حول المواضيع الصعبة والإشكالات التي تطرأ أثناء عملية التكوين، كل هذا ساهم في تنبهي لأن أصيغ بعض الأسئلة حول عملية التكوين.

هذه الأسئلة هي عبارة عن بنود كل بند منها يحدد موقفا معينا حول عملية التكوين ومجموعة من البنود تحدد الموقف حول بعد معين.

كان بناء الاستبيان في بعده الأول بالتعليمة التي توجه المبحوث وتعرفه بهدف البحث والغرض منه وتبين له طريقة الإجابة وأن هذه المعلومات المتحصل عليها لا تستعمل إلا للغرض العلمي. ثم تم تخصيص بعض المتغيرات الديمغرافية والتي هي متغيرات مستقلة مثل **(الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، الميدان، سنوات الخبرة).**

أما البعد الثاني فقد كان عبارة عن بنود (أسئلة) وبدائلها في الاستجابة فكانت بعدد (95) بندا خاصا باستبيان واقع التكوين و(50) بندا خاصا بمقياس دافعية الإنجاز، وكانت أبعاد الاستبيان على النحو التالي: بعد الظروف التنظيمية والمادية للتكوين، محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين، المؤطرون وطرائق التدريس، تعلم اللغة الإنجليزية، التعليم عن بعد، التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي، مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية، مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية، مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز، مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية. وهو مكون من (95) بندا كما يوضحه الجدول رقم (02).

جدول رقم (02): توزيع بنود الاستبيان على الأبعاد.

الرقم	الأبعاد	البنود	أرقام البنود
1	الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	10 بنود	1 – 10
2	محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	06 بنود	11– 16
3	المؤطرون وطرائق التدريس	12 بندا	17 – 28
4	تعلم اللغة الإنجليزية	10 بنود	29 – 38
5	التعليم عن بعد	08 بنود	39 – 46
6	التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي	10 بنود	47 – 56
7	مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	09 بنود	57 – 65
8	مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	08 بنود	66 – 73
9	مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز	09 بنود	74 – 82
10	مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	09 بنود	83 – 91

أما مقياس دافعية الإنجاز كان يحوي خمسة أبعاد هي الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)، التخطيط للمستقبل وتندرج تحت هذه الأبعاد (50) بندا والجدول رقم (02) يوضح ذلك.

جدول رقم (03): توزيع بنود المقياس على الأبعاد.

الرقم	الأبعاد	عدد البنود	أرقام البنود
1	الشعور بالمسؤولية	10 بنود	1-6-11-16-21-26-31-36-41-46
2	السعي نحو التفوق	10 بنود	2-7-12-17-22-27-32-37-42-47
3	المثابرة	10 بنود	3-8-13-18-23-28-33-38-43-48
4	الشعور بأهمية الزمن(التوجيه)	10 بنود	4-9-14-19-24-29-34-39-44-49
5	التخطيط للمستقبل	10 بنود	5-10-15-20-25-30-35-40-45-50

نلاحظ من خلال الجدول (03) أن ترتيب بنود المقياس جاء بصفة متداخلة وليس بانتظام

1.2.1. أداة الدراسة:

أ- الاستبيان:

يعتبر الاستبيان "إحدى وسائل جمع البيانات والتي تتضمن مجموعة من الأسئلة بهدف الحصول على استجابات أفراد العينة المختارة من الأفراد، والمتمثلة في آرائهم وتفضيلاتهم وتوجهاتهم نحو الموضوع قيد البحث" **(باهي؛ والأزهري، 2006، ص 88)**. وفي بحثنا الحالي تحت عنوان (واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي وعلاقته بدافعية الإنجاز) ولكي نجمع المعلومات والبيانات للتحقق من الفرضيات، قمنا ببناء استبيان خاص بواقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي وهذا بعد قراءة للتراث النظري والدراسات السابقة المشابهة لهذا البحث. وفيما يخص دافعية الإنجاز فقد رأى الباحث بأن يستعمل مقياس دافعية الإنجاز لمحمد خليفة (2006) كما هو في صورته النهائية لأن تراث دافعية الإنجاز غني، ومن وجهة نظر الباحث فإن استعمال هذا المقياس يتوافق وبحثنا الحالي.

تم بناء الاستبيان الخاص بواقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي بعشرة أبعاد بعدد البنود (94) بندا. أنظر الملحق رقم (01)، واعتمدنا على مقياس دافعية الإنجاز لمحمد خليفة (2006) ذو (05) أبعاد بعدد البنود (50) بندا.

جاءت بدائل الاستجابة على استبيان واقع التكوين للأساتذة حديثي التوظيف على سلم ليكارت ذو الخمس بدائل (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) وبدائل مقياس دافعية الإنجاز كانت أيضا بخمس بدائل هي (لا يعبر عني على الإطلاق، يعبر عني إلى حد ما، يعبر عني بدرجة متوسطة، يعبر عني إلى حد كبير، يعبر عني تماما).

ب- الاستبيان في صورته النهائية:

عرض الاستبيان على مجموعة من الخبراء من أساتذة الجامعة منهم من هو مسؤول عن التكوين للأساتذة حديثي التوظيف بجامعة محمد البشير الإبراهيمي، (02) منهم أستاذ التعليم العالي بجامعة برج بوعريريج كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، ومنهم (03) أساتذة برتبة أستاذ محاضر أ، وأستاذ التعليم العالي تخصص علم النفس العمل والتنظيم جامعة سطيف2، وأستاذ التعليم العالي جامعة باتنة1، وقد اعتمد الباحث على ملاحظاتهم القيمة في إجراء بعض التعديلات من أهمها:

- حذف بعض الأسئلة المتشابهة في المضمون أو المكررة.
- التغيير في بعض ديباجة البنود.
- تغيير البنود ذات الصيغة المركبة حسب الخبراء. (أنظر الملحق رقم 02)

جدول رقم (04): حذف البنود في استبيان واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف وعلاقته بدافعية الإنجاز.

البعد	رقم البند	البند المحذوف
البعد الثاني	15	يشجع محتوى برنامج التكوين على التجديد والابتكار
البعد الخامس	42	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على استعمال الوسائل الحديثة لتنفيذ العملية التكوينية
	44	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة
	45	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على عملية التقييم وفق معايير تكنولوجية حديثة
البعد الثامن	68	ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية لمعرفة أساليب التقويم

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه (04) بأن هناك مجموعة من البنود تم حذفها بطلب من المحكمين بسبب أنها بنود مكررة أو مشابهة لبنود أخرى.

جدول رقم (05): تعديل البنود.

البعد	البند	البند في صورته الأولى	البند بعد التعديل
الأول	09	وقت انجاز الأنشطة كاف	الوقت المخصص لإنجاز الأنشطة على المنصة كاف
الرابع	38	يقتصر اختيار المؤطرين في اللغة الإنجليزية على أساتذة الجامعة	يمتلك المؤطرون خبرة في تعليم اللغة الإنجليزية
الخامس	57	يتم تقديم أنشطة وبرامج فردية لتقييم الأداء المهني	يتم تقديم أنشطة وبرامج فردية لتقييم الأداء المهني البيداغوجي
التاسع	83	ساهم التكوين في تحسين مهاراتي في إنجاز البحث العلمي	ساهم التكوين في تحسين مهاراتي في تنظيم وتسيير إنجاز بحث علمي
العاشر	89	ساهم التكوين في اكسابي مهارات الحوار والمناقشة	ساهم التكوين في اكسابي مهارات المناقشة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه (05) بأن هناك مجموعة من البنود تم إعادة صياغتها من حيث التعبير دون التغيير في المعنى.

لقد اقتصر إرسال الاستبيان للتحكيم على البعد الأول فقط وهو واقع التكوين أما البعد الثاني من استبيان الدراسة (دافعية الإنجاز) استعملنا مقياس محمد خليفة (2006)، فحسب رأي الباحث لا يمكن أن يوضع للتحكيم فهو يقيس ما وضع لقياسه، ناهيك على أنه سيطبق على عينة من ذوي المستوى العالي.

بعد التعديل حسب ما أشار إليه الخبراء قام الباحث بإرسال الاستبيان في صيغته النهائية إلى عينة الدراسة الاستطلاعية مضيفا إليه مقياس الدافعية حيث أصبح استبيان الدراسة مكون من (141) بندا بـ (15) بعدا.

جدول رقم (06): عدد بنود الأبعاد.

الأبعاد	عدد البنود	الأبعاد	عدد البنود	الأبعاد	عدد البنود
البعد الأول	10 بنود	البعد السادس	10 بنود	البعد الحادي عشر	10 بنود
البعد الثاني	06 بنود	البعد السابع	09 بنود	البعد الثاني عشر	10 بنود
البعد الثالث	12 بند	البعد الثامن	08 بنود	البعد الثالث عشر	10 بنود
البعد الرابع	10 بنود	البعد التاسع	09 بنود	البعد الرابع عشر	10 بنود
البعد الخامس	08 بنود	البعد العاشر	09 بنود	البعد الخمس عشر	10 بنود

ت- طريقة الإجابة على الاستبيان:

تم الاعتماد على سلم ليكارت الخماسي لتحديد الاستجابات وطلب من كل أستاذ أن يختار بديلا من مجموع خمس بدائل لكل بند بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة بعد قراءة البند جيدا وفهمه، والشيء الإيجابي في الاستبيان الإلكتروني أنه يمكن الإجابة عليه بالاستعانة بالهاتف الذكي، وطريقة الإجابة تكون بوضع إبهام على دائرة واحدة من دوائر الاستجابات التي توافق في حد ذاتها نوع الاستجابة على النحو التالي: (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة).

الشيء الإيجابي الثاني أن الاستبيان الإلكتروني لديه خاصية أنه لا ينتقل إلى الإجابة على البند الموالي حتى تتم الإجابة على البند الذي قبله وهذا ما جعل استجابات المبحوثين كاملة.

أما بنود الاستجابة في جزء الدافعية فكانت (لا يعبر عني تماما، يعبر عني إلى حد ما، يعبر عني بدرجة متوسطة، يعبر عني إلى حد كبير، يعبر عني تماما) وكانت أوزان الاستجابات كما يلي:

جدول رقم (07): أوزان الاستجابات للتكوين.

البدائل	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الأوزان	01	02	03	04	05

جدول رقم (08): أوزان الاستجابات لدافعية الإنجاز.

البدائل	لا يعبر عني تماما	يعبر عني إلى حد ما	يعبر عني بدرجة متوسطة	يعبر عني إلى حد كبير	يعبر عني تماما
الأوزان	01	02	03	04	05

جدول رقم (09): البنود السلبية حسب صاحب المقياس.

البنود	07، 10، 11، 12، 16، 19، 33، 36، 41، 42				
البدائل	لا يعبر عني تماما	يعبر عني إلى حد ما	يعبر عني بدرجة متوسطة	يعبر عني إلى حد كبير	يعبر عني تماما
الأوزان	05	04	03	02	01

ث- تقدير استجابات عينة الدراسة على الاستبيان:

لدينا أعلى قيمة في الاستبيان (05) وأدنى قيمة (01)

طول الفئة: كالتالي (5-1) / 5 = 0,8

جدول رقم (10): طول الفئات ومجالات تفسيرها.

الحد الأدنى	الحد الأعلى	درجة الموافقة	النسبة المؤوية
1	1,80	منخفض جدا	% 36 -% 20
1,81	2,60	منخفض	% 52 -% 37
2,61	3,40	متوسط	% 68 -% 53
3,41	4,20	مرتفع	% 84 -% 69
4,21	5,00	مرتفع جدا	% 100 -% 85

لاختلاف كل بند عن آخر ولأهميته تم استخدام المتوسط الموزون (المرجح) لأننا استعملنا سلم ليكارت الخماسي.

3.1. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.

تمت إجراءات الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الزمنية الممتدة من 2024/06/12 إلى غاية 2024/08/09 وفي الحقيقة كانت بعض الأعمال التي قام بها الباحث أثناء إجراء دراسته الاستطلاعية

في فترات زمنية متقطعة من خلال الاتصال والاحتكاك ببعض الأساتذة حديثي التوظيف على مستوى جامعة المسيلة وجامعة برج بوعريريج، وبعد بناء الاستبيان من طرف الباحث تم إرساله للتحكيم أولا إلى الأستاذ المشرف وبعدها تم إرساله إلى العديد من خبراء، وتم إجراء تعديل طفيف بناء على توجيهات الخبراء من خلال تعديل بعض الأسئلة وحذف المتشابهة منها إلى غير ذلك، ثم طبق الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية من (52) فردا من الأساتذة حديثي التوظيف للسنة الدراسية 2024/2023، من الدفعة الأولى (دفعة ديسمبر) على مستوى مركز التكوين عن بعد بجامعة قسنطينة1 الإخوة منتوري، وذلك حسب المتغيرات: الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، الميدان، سنوات الخبرة، وتم اختيار العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة من عينة المجموعة الأولى (مجموعة ديسمبر) التي عددها (2240)، وبعد تطبيق الاستبيان الذي تم إعداده من طرف الباحث تم قياس الخصائص السيكومترية للوقوف على مدى صلاحية هذا الاستبيان للتطبيق في هذه الدراسة.

الجدول رقم (11) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (11): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغيرات الدراسة (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، الميدان، سنوات الخبرة).

متغيرات الدراسة	الخاصية	التكرارات	النسبة (%)
الجنس	ذكر	18	% 34,6
	أنثى	34	% 65,4
العمر	35 – 26	31	% 59,6
	45 – 36	14	% 26,9
	46 فأكثر	7	% 13,5
الحالة العائلية	أعزب	16	% 30,8
	متزوج	34	% 65,4
	أرمل	2	% 3,8
الشهادة	ماجستير	8	% 15,4
	دكتوراه LMD	37	% 71,2
	دكتوراه علوم	07	% 13,5
الميدان	العلوم التكنولوجية والعلمية	19	% 36,5

	العلوم الإنسانية والاجتماعية	33	% 63,5
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	31	% 59,6
	من 6 سنوات إلى 10 سنوات	20	% 38,5
	من 11 سنة إلى 15 سنة	01	% 1,9

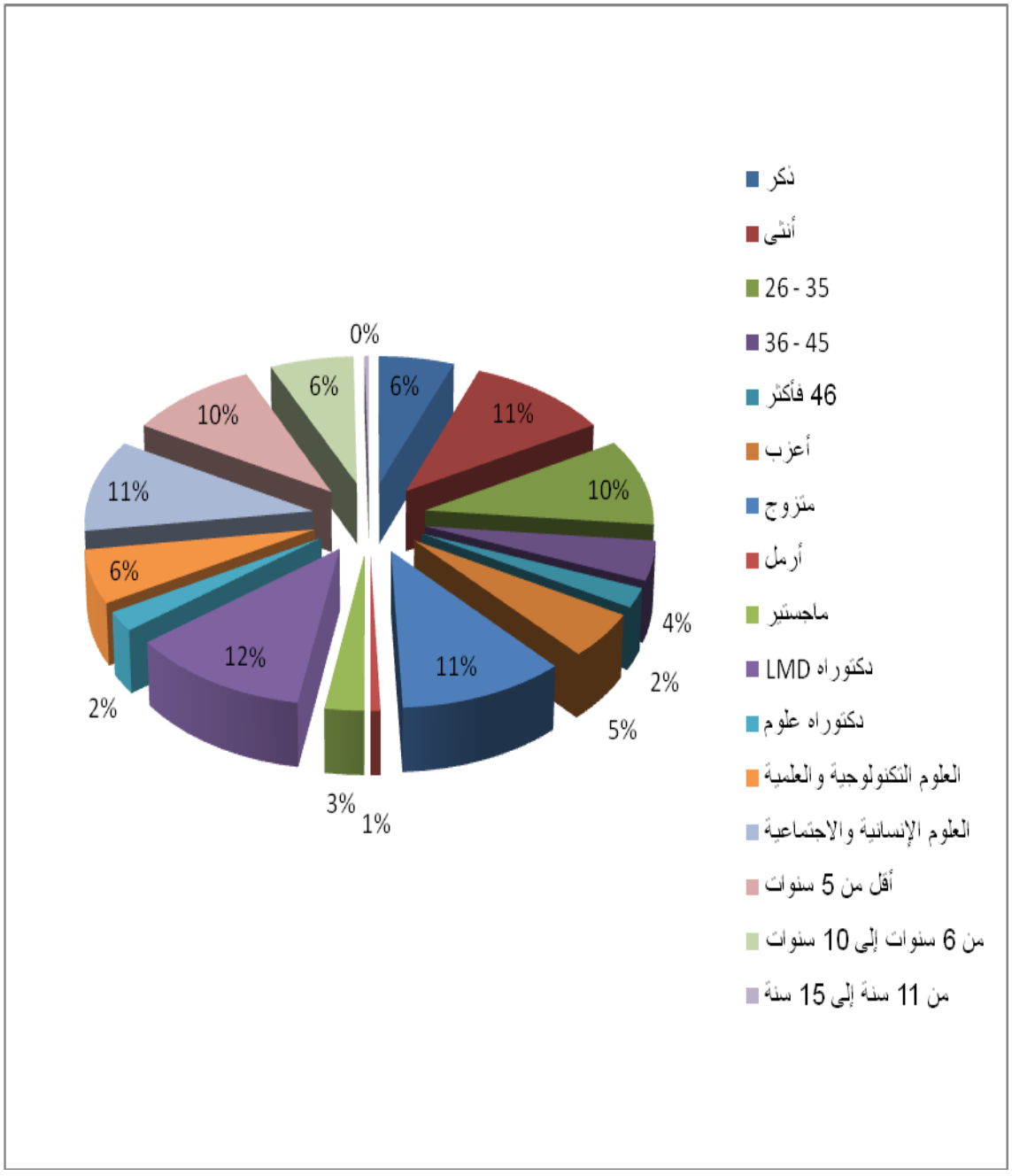
يبين لنا الجدول رقم (11) توزيع الأساتذة حديثي التوظيف تبعا لمتغير الجنس أن عدد الإناث المقدر بـ (34) أكبر من عدد الذكور المقدر بـ (18) حيث بلغت النسبة المؤوية على التوالي إناث (65,4 %) وذكور (34,6 %).

أما ما نلاحظه من خلال الجدول أن توزيع الأساتذة حديثي التوظيف تبعا لمتغير العمر، فقد كانت نسبة الفئة العمرية من 26 إلى 35 سنة وهي فئة الشباب والتي تقدر بـ (59,6 %) هي الأعلى، وتليها الفئة من 36 إلى 45 سنة بنسبة (26,9 %)، وفي الأخير نسبة (13,5 %) وهي الأقل بالنسبة للفئة العمرية من 46 سنة فأكثر. وتوزيع الأساتذة حديثي التوظيف في عينة الدراسة الاستطلاعية فيما يخص متغير الحالة العائلية جاء بنسبة (30,8 %) للعزاب ثم نسبة (65,4 %) للمتزوجين ونسبة (3,8 %) للأرامل.

أما ما نلاحظه أيضا من خلال الجدول رقم (11) أن توزيع الأساتذة حديثي التوظيف تبعا لمتغير الشهادة المتحصل عليها فقد جاءت نسبة (71,2 %) وهي أعلى نسبة بالنسبة للمتحصلين على شهادة دكتوراه LMD، وفي المرتبة الثانية بالنسبة للمتحصلين على شهادة ماجستير بنسبة (15,4 %)، وفي الأخير نسبة (13,5 %) للمتحصلين شهادة دكتوراه علوم.

توزيع الأساتذة حديثي التوظيف تبعا لمتغير سنوات الخبرة في التعليم العالي، فقد كانت نسبة (59,6 %) وهي الأعلى بالنسبة للفئة التي كانت سنوات الخبرة لديها في التعليم العالي أقل من 5 سنوات، والنسبة الثانية على التوالي كانت (38,5 %) بالنسبة للفئة من الأساتذة حديثي التوظيف التي كانت خبرتهم في التعليم العالي من 6 إلى 10 سنوات، وفي الأخير جاءت نسبة (1,9 %) بالنسبة للفئة التي كانت خبرتها من 11 إلى 15 سنة.

كما يبين لنا الجدول أعلاه أن توزيع الأساتذة حديثي التوظيف تبعا لمتغير الميدان، أن الميدان الذي يحظى بنسبة كبيرة هو ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة (63,5 %) ثم يليه ميدان العلوم التكنولوجية والعلمية بنسبة (36,5 %).



شكل رقم (11): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغيرات الدراسة.

4.1. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1.4.1. الصدق:

بما أننا استعملنا في بحثنا الحالي استبيان واقع التكوين ومقياس دافعية الإنجاز لمحمد خليفة (2006) فقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للجزء الأول من الاستبيان الكلي الذي يحوي على بنود خاصة بواقع التكوين والجزء الثاني الذي يحوي مقياس دافعية الإنجاز، وقد تم حساب صدق استبيان واقع التكوين من خلال الإجراءات البحثية المتعارف عليها بين الباحثين في التخصص بداية من صدق المحكمين (الخبراء) وقد جاء تعريف الصدق حسب بحوش والذنيبات "إن المقصود بصدق الاستبيان هو أن يقيس الاختبار بالفعل القدرة أو الظاهرة التي وضع لقياسها" **(بوحوش؛ والذنيبات، 2007، ص 73).**

أ. صدق المحكمين (الخبراء):

تم إرسال الاستبيان عبر البريد الإلكتروني على شكل صفحة وارد إلى مجموعة من الأساتذة الخبراء لأنه لا يمكن الاعتماد على الاستبيان وتطبيقه إلا بعد التأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه وذلك بالاعتماد على خبرة الأساتذة في الميدان من خلال عرض أداة الدراسة على مجموعة من الخبراء المحكمين من ذوي الاختصاص في المجال، وبناءا على آرائهم ومقترحاتهم يتم تعديل البنود وفق توجيهات الخبراء، وقد عرض على (16) أستاذا، كان الرد فقط إلا من طرف (08) أساتذة من بينهم من هو أحد المكونين للأساتذة حديثي التوظيف على سبيل المثال لا الحصر في جامعة برج بوعريريج، وبعد إبداء الخبراء لملاحظاتهم وتوجيهاتهم والتعديل المناسب على بنود وأبعاد الاستبيان من حيث مدى وضوح البند، ومدى انتمائه للبعد والقدرة على القياس ومناسبة البند للسمة المراد قياسها، وكذا مدى سلامة وصلاحية صياغة البند لغويا. (انظر الملحق رقم 03).

بعدها قام الباحث وبالاعتماد على الملاحظات والتعديل المناسب الذي طلبه منه الخبراء ببناء الاستبيان النهائي الذي سيوجه إلى العينة الاستطلاعية.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

من خلاله يتم معرفة تقدير الارتباط بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان، ويتم ذلك إحصائيا أو ما يعرف بالصدق الإحصائي. "إحصائيا من خلال عينة استطلاعية على عدد من المبحوثين ومن خلالها يتم حساب درجة ارتباط كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية له (يطلق عليه الاتساق الداخلي) حيث نستعمل معامل ارتباط بيرسون" **(سلامة، 2013، ص 138).**

ت. صدق استبيان واقع تكوين الأساتذة:

البعد 1. الارتباط بين بنود ودرجة البعد الكلية للبعد الأول:

جدول رقم (12): درجات ارتباطات بنود البعد الأول (الظروف التنظيمية والمادية للتكوين) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
1. القاعات التي يجرى فيها التكوين ملائمة	0,628**	6. قاعات وأماكن إجراء التكوين ملائمة من حيث سهولة الوصول إليها	0,474*
2. الظروف الفيزيقية من تهوية، إضاءة، حرارة وبرودة داخل القاعات مناسبة	0,563**	7. أوقات البرنامج التكويني كانت خارج وقت العمل الرسمي	0,416*
3. تتوفر بيئة التكوين على مكتبة فيها كتب ومراجع ذات علاقة ببرنامج التكوين	0,501**	8. حصص التكوين موزعة بشكل مناسب مع محتوى البرنامج التكويني	0,709*
4. وجود أجهزة ومصادر إلكترونية متنوعة ذات علاقة ببرنامج التكوين	0,655**	9. الوقت المخصص لإنجاز الأنشطة على المنصة كاف	0,573*
5. الوقت المخصص للتكوين كاف	0,441**	10. أوقات البرنامج التكويني مكيفة ومناسبة مع وقت العمل الرسمي	0,691*

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0,01).

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0,05).

من خلال الجدول أعلاه ومدلولات قيم معامل الارتباط بيرسون عند مستوى دلالة ألفا (0,01) نلاحظ أنها ذات دلالة إحصائية، فقد تراوحت قيم الارتباط ما بين (0,691) للبند رقم (10) كأعلى ارتباط بالنسبة للدرجة الكلية للبعد كاملا.

أما البنود الثلاثة المرتبة على التوالي البند 5 و6 و7 فكانت درجة الارتباط ضعيفة على التوالي 0,441 و 0,474 و 0,416 وهي دالة عند مستوى (α = 0,05).

عموما يمكن القول أن البعد الأول الظروف التنظيمية والمادية للتكوين صادق لأن بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها ككل.

البعد 2. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد الثاني:

جدول رقم (13): درجات ارتباطات بنود البعد الثاني (محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
11.محتوى برنامج التكوين يجمع بين الجانب النظري والعملي	0,854**	14. يشتمل محتوى برنامج التكوين على احتياجاتي التكوينية	0,848**
12. يوجد تكامل بين محتوى برنامج التكوين واستراتيجيات التدريس	0,776**	15. يراعي محتوى برنامج التكوين التنوع في الأنشطة الهادفة	0,808**
13. محتوى برنامج التكوين يتميز بالحداثة والتجديد	0,834**	16. محتوى البرنامج التكويني سهل الفهم والاستيعاب	0,755**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01)

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت كلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,01) حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0,854) الخاصة بالبند رقم (14) كأعلى ارتباط مع الدرجة الكلية للبعد، وأدنى درجة الارتباط هي (0,755) الخاصة بالبند رقم (16) مع الدرجة الكلية للبعد، وبعد هذا يمكن القول بأن البعد الثاني محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين صادق لأن كل بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها ككل.

البعد 3. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد الثالث:

جدول رقم (14): درجات ارتباطات بنود البعد الثالث (المؤطرون وطرائق التدريس) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
17. يطلعنا المؤطرون على ميثاق العمل وورقة الطريق في النشاط التكويني	0,724**	23. أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين تربط المحتوى بالواقع العملي	0,845**
18. يمتلك المؤطرون القدرة على استعمال طرائق تدريس ملائمة ومتطورة	0,726**	24. يتم تقديم أنشطة وبرامج فردية لتطوير الأداء المهني	0,640**
19. يمتلك المؤطرون القدرة على استعمال تقنيات الإعلام والاتصال	0,786**	25. يستخدم المؤطرون أساليب عرض متنوعة خلال عملية التكوين	0,686**
20. تساعد أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين على استمرارية التعلم	0,813**	26. يستخدم المؤطرون في برنامج التكوين التسلسل والتتابع المنطقي	0,752**
21. يحدد المؤطرون في برنامج التكوين أهداف كل مادة بصورة واضحة	0,770**	27. يوزع المؤطرون الزمن بشكل فعال على أنشطة البرنامج	0,775**
22. تعتمد أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين على الحوار والمناقشة	0,654**	28. يتعامل المؤطرون مع المتكونين بمرونة وديمقراطية	0,607**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01)

جاءت في الجدول أعلاه رقم (14) قيم الارتباط لبيرسون كلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01) حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0,845) كأعلى قيمة مسجلة في البند رقم (23) مع الدرجة الكلية للبعد الثالث التي هي فيه، وأدنى درجة للارتباط هي (0,607) المسجلة في البند رقم (28) مع الدرجة الكلية للبعد الثالث التي هي فيه، ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن البعد الثالث المؤطرون وطرائق التدريس صادق لأن كل بنوده تتسق (تترابط بقوة) فيما بينها وبين بعدها ككل.

البعد 4. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد الرابع:

جدول رقم (15): درجات ارتباطات بنود البعد الرابع (تعلم اللغة الإنجليزية) مع درجته الكلية.

البند	الدرجة الكلية للبعد	البند	الدرجة الكلية للبعد
29. راض على مستواي في اللغة الإنجليزية	0,708**	34. توظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية اللغة الإنجليزية	0,800**
30. قمت بالتعلم في مركز التكوين المكثف لتعليم اللغات	0,456**	35. تنمي أساليب التدريس باللغة الإنجليزية المعتمدة في عملية التكوين مهارة التواصل مع الآخرين	0,829**
31. سجلت كطالب في جامعة التكوين المتواصل تخصص لغة إنجليزية تقنية	0,662**	36. تشجع أساليب التدريس في عملية التكوين من استخدام مصادر المعرفة باللغة الإنجليزية	0,636**
32. طريقة تحديد المستوى في اللغة الإنجليزية موضوعية	0,783**	37. تنمي أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين مهارة التفكير باللغة الإنجليزية	0,764**
33. أنشطة التعليم عن بعد تتطلب اللغة الإنجليزية	0,564**	38. يمتلك المؤطرون خبرة في تعليم اللغة الإنجليزية	0,623**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0,01).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0,05).

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) المكون من (10) بنود أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01) فكانت أعلى قيمة (0,829) المسجلة في البند رقم (35) وهو يدل على ارتباط قوي مع الدرجة الكلية للبعد الرابع، وجاءت أدنى قيمة (0,564) المسجلة في البند رقم (33) وهي قيمة أيضا تدل على الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد التي هي فيه، ونلاحظ أن البند رقم (30) جاءت قيمة الارتباط لديه (0,456) وهي القيمة الوحيدة الدالة عند مستوى (α = 0,05) إذ يمكن القول بأن البعد الرابع تعلم اللغة الإنجليزية صادق لأن بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها ككل.

البعد 5. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد الخامس:

جدول رقم (16): درجات ارتباطات بنود البعد الخامس (التعليم عن بعد) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
39. ساهم التكوين في اكسابي القدرة على توظيف التكنولوجيا	0,856**	43. ساهم التكوين في اكسابي القدرة على استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة	0,830**
40. ساهم التكوين في اكسابي معارف لاستعمال تقنيات الإعلام والاتصال والأدوات الرقمية	0,880**	44. نظام التعليم الإلكتروني يوفر ميزات تفاعلية بين المدرس والمتكون	0,811**
41. ساهم التكوين في اكسابي القدرة على توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية	0,851**	45. نظام التعليم الإلكتروني يوفر مستوى مناسب من الدعم الفني للمتكون	0,825**
42. ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية لتوصيل المعلومات عبر الوسائط التكنولوجية	0,874**	46. يسهم محتوى برنامج التكوين في تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا الحديثة	0,858**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

جاءت قيم بيرسون في الجدول رقم (16) أعلاه تدل على ارتباط قوي جدا، فكل البنود الثمانية (08) للبعد الخامس الخاصة بالتعلم عن بعد تراوحت قيمها بين (0,880) للبند رقم (40) كأعلى قيمة والقيمة (0,811) المسجلة في البند رقم (44) كأدنى قيمة، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01)، ومن هذا يمكننا القول بأن البعد الخامس التعلم عن بعد صادق لأن بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها ككل.

البعد 6. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد السادس:

جدول رقم (17): درجات ارتباطات بنود البعد السادس (التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
47. يتم إجراء مقارنة للأداء المتوقع للأساتذة بعد تكوينهم	0,751**	52. تُقبل ملاحظات الأساتذة المتكونين حول العملية التكوينية	0,654**
48. يتم التقييم أثناء العمل للوقوف على مدى اكتساب المتكون المهارات والمعلومات التي قدمت له	0,774**	53. يسهم محتوى برنامج التكوين في تنمية مهارات التقويم	0,749**
49. للتقييم انعكاس على أداء المتكونين الأساتذة	0,838**	54. يتم التقييم بالمقارنة قبل وبعد التكوين للوقوف على التغيرات التي حدثت	0,817**
50. يعطي التقييم صورة صادقة عن أداء المتكونين الأساتذة	0,919**	55. يتم تقديم أنشطة وبرامج فردية لتقييم الأداء المهني البيداغوجي	0,727**
51. يتم الإجابة على تساؤلات الأساتذة (المتكونين)	0,680**	56. تستخدم أساليب تقييم متنوعة تشمل كافة مجالات برنامج التكوين	0,794**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

نلاحظ في الجدول رقم (17) أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01) لكل البنود (10 بنود) حيث تراوحت قيم الارتباط بالنسبة للدرجة الكلية للبعد ككل وقيمة (0,654) المسجلة في البند رقم (52) كأدنى ارتباط بالنسبة للدرجة الكلية للبعد ككل، ومنه نقول أن البعد السادس التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي صادق؛ لأن كل بنوده تتسق فيما بينها وبين البعد التي هي فيه.

البعد 7. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد السابع:

جدول رقم (18): درجات ارتباطات بنود البعد السابع (مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
57. ساهم التكوين في اكسابي معرفة بسياسة وهدف التكوين الجامعي	0,840**	62. ساهم التكوين في اكسابي معارف بالخصائص البيداغوجية والتعليمية لنظام ل. م. د	0,733**
58. ساهم التكوين في اكسابي معارف حول البيداغوجيا وعلم النفس البيداغوجي	0,879**	63. ساهم التكوين في اكسابي معارف حول الفرق بين التكوين الجامعي الكلاسيكي وتكوين ل. م. د	0,700**
59. ساهم التكوين في اكسابي معرفة بالغاية من التكوين الجامعي	0,906**	64. ساهم التكوين في اكسابي معرفة بحقيبة الأعمال (المحتويات، كيفيات الإدارة والشبكات)	0,872**
60. ساهم التكوين في اكسابي معارف بأخلاق وآداب التعليم الجامعي	0,885**	65. ساهم التكوين في اكسابي معارف بتقنيات التعبير الكتابي ونموذج عن التقرير العلمي	0,825**
61. ساهم التكوين في اكسابي معارف بدور ومهام البحث	0,904**		

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

نلاحظ في الجدول رقم (18) أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت كلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01) وكان الارتباط قوي جدا، حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0,906) الخاصة بالبند رقم (59) كأعلى ارتباط مع الدرجة الكلية للبعد السابع، وأدنى درجة للارتباط هي (0,700) للبند رقم (63) مع الدرجة الكلية للبعد السابع، إذن يمكن القول أن البعد السابع مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية صادق لأن كل بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها ككل.

البعد 8. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد الثامن:

جدول رقم (19): درجات ارتباطات بنود البعد الثامن (مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
66. ساهم التكوين في اكسابي القدرة على إعداد برنامج التكوين، التعليم والمحيط	0,857**	70. ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية حول مواضيع عملية التكوين	0,916**
67. ساهم التكوين في اكسابي القدرة على إعداد طرق وكيفيات برامج تكوين ذات جودة ونوعية	0,840**	71. ساهم التكوين في اكسابي مهارة القدرة على اتخاذ القرار	0,914**
68. ساهم التكوين في اكسابي القدرة على تقنيات البحث البيبليوغرافي	0,881**	72. ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية لمعرفة أساليب التقويم	0,912**
69. ساهم التكوين في اكسابي القدرة على تقنيات تنشيط فرق التكوين	0,880**	73. ساهم التكوين في اكسابي مهارة القدرة على إعداد وثائق تلائم المسار التكويني	0,880**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

نلاحظ في الجدول رقم (19) أعلاه أن قيم بيرسون تدل على ارتباط قوي جدا، فكل البنود الثمانية (08) للبعد الثامن الخاصة بمساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية تراوحت قيمها بين (0,916) للبند رقم (70) كأعلى قيمة، والقيمة (0,840) للبند رقم (67) كأدنى قيمة، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01)، ومن خلال هذا يمكننا القول بأن البعد الثامن مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية صادق لأن بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها ككل.

البعد 9. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد التاسع:

جدول رقم (20): درجات ارتباطات بنود البعد التاسع (مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
74. ساهم التكوين في تحسين مهارة التدريس لدي	0,867**	79. ساهم التكوين في تحديد أهداف كل مادة بصورة واضحة	0,854**
75. ساهم التكوين في تحسين كفاءتي في كيفية الإشراف	0,837**	80. ساهم التكوين في تحسين مهاراتي في تنظيم وتسيير إنجاز بحث علمي	0,898**
76. ساهم التكوين في تحسين أساليبي المختلفة في التدريس	0,900**	81. ساهم التكوين في تحسين العلاقات الخارجية	0,775**
77. ساهم التكوين في تحسين قدرتي على إعداد ورصد الكفاءات وتقييمها	0,906**	82. ساهم التكوين في تنمية مهاراتي في خدمة المجتمع	0,838**
78. ساهم التكوين في تحسين إدارة المحاضرة	0,930**		

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت كلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01) وكان الارتباط قوي جدا، حيث كانت قيم الارتباط ما بين (0,930) للبند رقم (78) كأعلى ارتباط مع الدرجة الكلية للبعد الكلي الذي ينتمي إليه، وأدنى درجة للارتباط هي (0,775) للبند رقم (81) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومن خلال هذا يمكننا القول بأن البعد التاسع مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز صادق لأن كل بنوده تتسق فيما بينها وبين البعد الذي تنتمي إليه ككل.

البعد 10. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد العاشر:

جدول رقم (21): درجات ارتباطات بنود البعد العاشر(مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
83. ساهم التكوين في اكسابي معرفة بالمسؤولية المعنوية والتمهينية للجامعة	0.827**	88. ساهم التكوين في تنمية مهارة القدرة على حل المشكلات	0,882**
84. ساهم التكوين في اكسابي علاقات إنسانية أثناء ممارسة التعليم والتكوين	0,771**	89. ساهم التكوين في تنمية مهارة الحوار بطريقة ديمقراطية	0,855**
85. ساهم التكوين في اكسابي مهارات التواصل مع الآخرين	0,835**	90. ساهم التكوين في تنمية مهارة التعامل مع الطلبة بمرونة	0,890**
86. ساهم التكوين في اكسابي مهارات المناقشة	0,882**	91. ساهم التكوين في تنمية مهارة التعامل مع الطلبة باحترام	0,887**
87. ساهم التكوين في تنمية مهارة التفكير لديك	0,891**		

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

نلاحظ في الجدول رقم (21) المكون من (09) بنود أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01) فكانت أعلى قيمة (0,891) المسجلة في البند (87) وهي قيمة تدل على ارتباط قوي جدا مع الدرجة الكلية للبعد العاشر الذي تنتمي إليه، وجاءت أدنى قيمة ارتباط (0,771) المسجلة في البند رقم (84) وهي قيمة تدل على ارتباط قوي مع الدرجة الكلية الذي تنتمي إليه وهو البعد العاشر، إذن يمكن القول بأن البعد العاشر مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية صادق لأن بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها التي هي فيه.

ث. صدق مقياس دافعية الانجاز:

البعد 11. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد الحادي عشر:

جدول رقم (22): درجات ارتباطات بنود البعد الحادي عشر (الشعور بالمسؤولية) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
92. أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه	0,306**	117. أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت	0,450**
97. أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة	0,499**	122. أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها	0,440**
102. أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته	0,571**	127. عندما أحدد موعدا فإني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.	0,637**
107. أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي	0,653**	132. أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر	0,550**
112. أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد	0,463**	137. أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى	0,406**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

نلاحظ في الجدول رقم (22) المكون من (10) بنود أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01) فكانت أعلى قيمة (0,637) المسجلة في البند (127) وهي قيمة تدل على وجود ارتباط مع الدرجة الكلية للبعد الحادي العاشر الذي تنتمي إليه، وجاءت أدنى قيمة ارتباط (0,406) المسجلة في البند رقم (137) وهي قيمة تدل على ارتباط مع الدرجة الكلية الذي تنتمي إليه وهو البعد الحادي العاشر، إذن يمكن القول بأن البعد الحادي العاشر الشعور بالمسؤولية صادق لأن بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها التي هي فيه.

البعد 12. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد الثاني عشر:

جدول رقم (23): درجات ارتباطات بنود البعد الثاني عشر (السعي نحو التفوق) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
93. أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة	0,367**	118. أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت	0,392**
98. أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها	0,485**	123. أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني	0,256
103. ليس من الضروري أن أحصل على أحلى التقديرات	0,750**	128. أتعامل مع الوقت بجدية تامة	0,402**
108. أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي	0,479**	133. أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل	0,653**
113. المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال	0,408**	138. لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث	0,320**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

نلاحظ في الجدول رقم (23) المكون من (10) بنود أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01) فكانت أعلى قيمة (0,750) المسجلة في البند (103) وهي قيمة تدل على وجود ارتباط قوي مع الدرجة الكلية للبعد الثاني عشر الذي تنتمي إليه، وجاءت أدنى قيمة ارتباط (0,256) المسجلة في البند رقم (123) وهي قيمة تدل على ارتباط ضعيف مع الدرجة الكلية الذي تنتمي إليه وهو البعد الثاني عشر، وذلك حسب (**البحر؛ والتنجي، 2014، ص 79**) واللذان يبينان أن نوع العلاقة حسب قيم معامل الارتباط لبيرسون عند قيمة (من 0 حتى 0,4) علاقة طردية ضعيفة. إذن يمكن القول بأن البعد الثاني عشر السعي نحو التفوق صادق لأن بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها التي هي فيه.

البعد 13. الارتباط بين بنود ودرجة البعد الكلية للبعد الثالث عشر:

جدول رقم (24): درجات ارتباطات بنود البعد الثالث عشر (المثابرة) مع درجته الكلية.

رقم البند	الدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الدرجة الكلية للبعد
94. لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما	0,397**	119. الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة	0,685**
99. لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث	0,283**	124. أحرص على الالتزام بالمواعيد التي ارتبط بها مع الآخرين.	0,544**
104. أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث	0,645**	129. لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر	0,262
109. الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي	0,426**	134. أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات	0,716**
114. عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه	0,638**	139. يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم	0,694**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

نلاحظ في الجدول رقم (24) المكون من (10) بنود أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01) فكانت أعلى قيمة (0,716) المسجلة في البند (134) وهي قيمة تدل على وجود ارتباط قوي مع الدرجة الكلية للبعد الثالث عشر الذي تنتمي إليه، وجاءت أدنى قيمة ارتباط (0,262) المسجلة في البند رقم (129) وهي قيمة تدل على ارتباط ضعيف مع الدرجة الكلية الذي تنتمي إليه وهو البعد الثالث عشر، إذن يمكن القول بأن البعد الثالث عشر المثابرة صادق لأن بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها التي هي فيه.

البعد 14. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد الرابع عشر:

جدول رقم (25): درجات ارتباطات بنود البعد الرابع عشر (الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)) مع درجته الكلية.

البند	الدرجة الكلية للبعد	البند	الدرجة الكلية للبعد
95. أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة	0,668**	120. أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني	0,663**
100. أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي	0,621**	125. كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها	0,653**
105. أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة	0,628**	130. يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي	0,716**
110. أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات	0,368**	135. من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل	0,698**
115. عندما أفشل في عمل ما أتركه واتجه لغيره	0,754**	140. أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.	0,661**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

نلاحظ في الجدول رقم (25) المكون من (10) بنود أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01) فكانت أعلى قيمة (0,716) المسجلة في البند (130) وهي قيمة تدل على وجود ارتباط قوي مع الدرجة الكلية للبعد الرابع عشر الذي تنتمي إليه، وجاءت أدنى قيمة ارتباط (0,368) المسجلة في البند رقم (110) وهي قيمة تدل على ارتباط مع الدرجة الكلية الذي تنتمي إليه وهو البعد الرابع عشر، إذن يمكن القول بأن البعد الرابع عشر الشعور بأهمية الزمن صادق لأن بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها التي هي فيه.

البعد 15. الارتباط بين البنود ودرجة البعد الكلية للبعد الخامس عشر:

جدول رقم (26): درجات ارتباطات بنود البعد الخامس عشر (التخطيط للمستقبل) مع درجته الكلية.

البند	الدرجة الكلية للبعد	البند	الدرجة الكلية للبعد
96. ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال	0,443**	121. أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة	0,695**
101. أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي	0,537**	126. المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي	0,585**
106. أحاول دائما الإطلاع وقراءة المراجع	0,743**	131. من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق	0,719**
111. أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة	0,464**	136. أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها	0,435**
116. أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة	0,476**	141. التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد	0,398**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

نلاحظ في الجدول رقم (26) المكون من (10) بنود أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,01) فكانت أعلى قيمة (0,719) المسجلة في البند (131) وهي قيمة تدل على وجود ارتباط قوي مع الدرجة الكلية للبعد الخامس عشر الذي تنتمي إليه، وجاءت أدنى قيمة ارتباط (0,398) المسجلة في البند رقم (141) وهي قيمة تدل على ارتباط مع الدرجة الكلية الذي تنتمي إليه وهو البعد الخامس عشر، إذن يمكن القول بأن البعد البعد الخامس عشر التخطيط للمستقبل صادق لأن بنوده تتسق فيما بينها وبين بعدها التي هي فيه.

ج. الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان (واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي وعلاقته بدافعية الإنجاز)

جدول رقم (27): ارتباطات أبعاد الاستبيان مع درجته الكلية.

الأبعاد	الاستبيان ككل
1. الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	0,763**
2. محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	0,753**
3. المؤطرون وطرائق التدريس	0,845**
4. تعلم اللغة الإنجليزية	0,752**
5. التعليم عن بعد	0,735**
6. التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي	0,861**
7. مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	0,842**
8. مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	0,880**
9. مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز	0,838**
10. مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	0,818**
11. الشعور بالمسؤولية	0,509**
12. السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	0,614**
13. المثابرة	0,646**
14. الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)	0,601**
15. التخطيط للمستقبل	0,648**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α = 0,01).

نلاحظ من خلال الجدول رقم (27) أعلاه جاءت قيم معامل الارتباط بيرسون دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,01) حيث قدر معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد الأول **الظروف التنظيمية والمادية للتكوين** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,763) وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للبعد الثاني **محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,753)، وبالنسبة

لارتباط الدرجة الكلية للبعد الثالث **المؤطرون وطرائق التدريس** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,845).

بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للبعد الرابع **تعلم اللغة الإنجليزية** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,752). وارتباط الدرجة الكلية للبعد الخامس **التعليم عن بعد** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,735). أما ارتباط الدرجة الكلية للبعد السادس **التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,861). وارتباط الدرجة الكلية للبعد السابع **مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,842).

ارتباط الدرجة الكلية للبعد الثامن **مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,880)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للبعد التاسع **مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,838). وارتباط الدرجة الكلية للبعد العاشر **مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,818)، وارتباط الدرجة الكلية للبعد الحادي عشر **الشعور بالمسؤولية** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,509)، وارتباط الدرجة الكلية للبعد الثاني عشر **السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,614)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للبعد الثالث عشر **المثابرة** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,646)، وارتباط الدرجة الكلية للبعد الرابع عشر **الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,614)، وأخيرا ارتباط الدرجة الكلية للبعد الخامس عشر **التخطيط للمستقبل** مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,648).

استنادا إلى ما سبق يمكن القول بأن هذا الاستبيان صادق لأن أبعاده تتسق فيما بينها وبين الاستبيان ككل.

2.4.1. الثبات.

يعتبر الثبات عامل مهم بعد عامل الصدق وهو يعني أنه يتم الحصول على نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة أو مجموعة أخرى لها نفس الظروف، والثبات "المقصود به قدرة المقياس على إعطاء نفس النتائج باستمرار إذا ما تكرر تطبيق المقياس على نفس المجموعة التي جرى الاستبيان او المقابلة معها، فالأسئلة والبنود الواضحة والعميقة تعطي النتائج نفسها فيما إذا استخدمت عدة مرات لقياس الشيء نفسه" **(عماد، 2007، ص 138)**.

تم التحقق من ثبات استبيان "واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف وعلاقته بدافعية الإنجاز" على النحو التالي.

ملاحظة: في حساب ألفا كرونباخ تم إعطاء القيم العكسية لمجموعة الأسئلة ذات الاتجاه العكسي والتي ستأخذ قيما عكس باقي البنود وهي تحت الأرقام في الاستبيان الإلكتروني الموزع على العينة الاستطلاعية كما يلي: (98، 101، 102، 103، 107، 109، 110، 124، 127، 132، 133) وهذه أرقام البنود العكسية، وعند تصحيح هذه البنود في الاتجاه العام للمقياس يتم تغيير الدرجة على النحو التالي:

الدرجة الأصلية هي: (1، 2، 3، 4، 5) اما الدرجة المعدلة (قيم عكسية) هي (5، 4، 3، 2، 1)، أي: لا يعبر عني درجة (5)، يعبر عني إلى حد ما درجة (4)، يعبر عني بدرجة متوسطة درجة (3)، يعبر عني إلى حد كبير درجة (2)، يعبر عني تماما درجة (1).

1.2.4.1. حساب ثبات الاستبيان باستخدام التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

أ. حساب ثبات استبيان واقع التكوين:

حساب ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبيان باستخدام التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

جدول رقم (28): ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان واقع التكوين (ألفا كرونباخ).

البعد	ألفا كرونباخ	عدد البنود
1. الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	0,760	10
2. محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	0,894	06
3. المؤطرون وطرائق التدريس	0,918	12
4. تعلم اللغة الإنجليزية	0,869	10
5. التعليم عن بعد	0,942	08
6. التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي	0,922	10
7. مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	0,947	09
8. مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	0,959	08
9. مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز	0,956	09
10. مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	0,955	09
الدرجة الكلية	**0,985**	**91**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (28) أن معامل ألفا كرونباخ لكل الأبعاد الفرعية الخاصة ببعد التكوين جاءت ما بين القيم التالية:

فالبعد الفرعي الأول قيمة ألفا كرونباخ (0,760) وهذا يعني أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي مقبول لهذا البعد.

جاءت قيمة ألفا كرونباخ للبعد الفرعي الثاني (0,894) وهذا يعني أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي جيد لهذا البعد.

أما البعد الفرعي الثالث جاءت قيمة ألفا كرونباخ (0,918) وهذا يدل على أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي ممتاز بالنسبة للبعد الفرعي الثالث.

جاءت قيمة ألفا كرونباخ للبعد الفرعي الرابع (0,869) وهذا يعني أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي لهذا البعد جيدة.

أما البعد الفرعي الخامس فجاءت قيمة ألفا كرونباخ (0,942) وهذا يدل على أن الثبات أو الاتساق الداخلي بالنسبة لهذا البعد ممتاز.

جاءت قيمة ألفا كرونباخ للبعد الفرعي السادس (0,922) وهذا يعني أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي لهذا البعد أيضا ممتاز.

قيمة ألفا كرونباخ للبعد الفرعي السابع كانت (0,947) وهذا يعني أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي للبعد الفرعي السابع ممتازة.

أما قيمة البعد الفرعي الثامن فكانت (0,959) تدل على أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي لهذا البعد ممتازة.

جاءت قيمة ألفا كرونباخ للبعد التاسع (0,956) وهي تدل على أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي لهذا البعد ممتازة.

البعد الفرعي العاشر جاءت قيمة ألفا كرونباخ (0,955) وهذا يدل على أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي لهذين البعدين ممتازة.

ب. حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

حساب ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز باستخدام التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

جدول رقم (29): ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز باستخدام (ألفا كرونباخ).

البعد	ألفا كرونباخ	عدد البنود
11. الشعور بالمسؤولية	0,669	10
12. السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	0,586	10
13. المثابرة	0,715	10
14. الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)	0,815	10
15. التخطيط للمستقبل	0,735	10
الدرجة الكلية	**0,925**	**50**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (29) أن معامل ألفا كرونباخ لكل الأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس دافعية الإنجاز

جاءت قيمة ألفا كرونباخ للبعد الفرعي الحادي عشر (0,669) وهذا يعني أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي مقبول.

جاءت قيمة ألفا كرونباخ للبعد الفرعي الثاني عشر (0,586) وهذا يعني أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي مقبول.

قيمة ألفا كرونباخ للبعد الفرعي الثالث عشر (0,715) وهذا يعني أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي مقبول لهذا البعد.

جاءت قيمة ألفا كرونباخ للبعد الفرعي الرابع عشر (0,815) وهذا يعني أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي لهذا البعد جيدة.

قيمة ألفا كرونباخ للبعد الخامس عشر (0,735) وهذا يعني أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي مقبول لهذا البعد.

ت. حساب ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبيان باستخدام التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

جدول رقم (30): ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان ككل باستخدام (ألفا كرونباخ).

البعد	ألفا كرونباخ	البعد	ألفا كرونباخ

1. الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	0,760	9. مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز	0,956
2. محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	0,894	10. مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	0,955
3. المؤطرون وطرائق التدريس	0,918	11. الشعور بالمسؤولية	0,669
4. تعلم اللغة الإنجليزية	0,869	12. السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	0,586
5. التعليم عن بعد	0,942	13. المثابرة	0,715
6. التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي	0,922	14. الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)	0,815
7. مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	0,947	15. التخطيط للمستقبل	0,735
8. مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	0,959	**الدرجة الكلية**	**0,981**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (30) أن معامل ألفا كرونباخ لكل الأبعاد الخاصة باستبيان الدراسة جاءت قيمته (0,981) وهي قيمة تدل على أن تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي لهذا الاستبيان جيد.

2.2.4.1. حساب ثبات الاستبيان باستخدام التجزئة النصفية:

أ. حساب ثبات استبيان واقع التكوين باستخدام التجزئة النصفية:

حساب ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان واقع التكوين باستخدام التجزئة النصفية:

جدول رقم (31): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/ براون للاستبيان واقع التكوين لعينة الدراسة الاستطلاعية.

التجزئة النصفية لحساب ثبات	الجزء الأول	الجزء الثاني

استبيان واقع التكوين	البنود الفردية من 01 إلى 91	البنود الزوجية من 02 إلى90
عدد البنود	46[a]	45[b]
قيمة آلفا للتجزئة النصفية	0,970	0,970
معامل الارتباط بين النصفين	0,982	
معامل التصحيح سبيرمان براون	0,991	

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

يتضح من الجدول أعلاه رقم (31) أن معامل التصحيح سبيرمان/ براون الذي قيمته (0,991) قيمة قوية جدا وهذا ما يبين أن ثبات الاستبيان ثابت بدرجة قوية جدا.

ب. حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز باستخدام التجزئة النصفية:

حساب ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز باستخدام التجزئة النصفية:

جدول رقم (32): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/ براون لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية.

التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز	الجزء الأول	الجزء الثاني
	البنود الفردية من 93 إلى 141	البنود الزوجية من 92 إلى140
عدد البنود	25[a]	25[b]
قيمة آلفا للتجزئة النصفية	0,866	0,852
معامل الارتباط بين النصفين	0,877	
معامل التصحيح سبيرمان براون	0,935	

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل التصحيح سبيرمان/ براون الذي قيمته (0,935) قيمة قوية جدا وهذا ما يبين أن ثبات الاستبيان ثابت بدرجة قوية جدا.

ت. حساب ثبات استبيان الدراسة الاستطلاعية باستخدام التجزئة النصفية:

حساب ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان الدراسة باستخدام التجزئة النصفية:

جدول رقم (33): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل التصحيح سبيرمان/ براون للاستبيان ككل لعينة الدراسة الاستطلاعية.

التجزئة النصفية لحساب ثبات الاستبيان ككل	الجزء الأول	الجزء الثاني
	البنود الفردية من 01 إلى 141	البنود الزوجية من 02 إلى 140
عدد البنود	71[a]	70[b]
قيمة آلفا للتجزئة النصفية	0,962	0,961
معامل الارتباط بين النصفين	0,979	
معامل التصحيح سبيرمان/ براون	0,989	

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

يتضح من الجدول أعلاه رقم (33) أن معامل التصحيح سبيرمان/ براون الذي قيمته (0,989) قيمة قوية جدا وهذا ما يبين أن ثبات الاستبيان ككل ثابت بدرجة قوية جدا.

5.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية.

1.5.1. الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان:

تم تقدير الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان أي تقدير درجة ارتباط بعد واقع تكوين الأساتذة بالدرجة الكلية للاستبيان "واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي وعلاقته بدافعية الإنجاز" وتقدير درجة ارتباط بعد مقياس الدافعية بالدرجة الكلية للاستبيان "واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف وعلاقته بدافعية الإنجاز".

جدول رقم (34): ارتباطات أبعاد الاستبيان مع درجته الكلية.

البعد	الاستبيان ككل
استبيان واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف	0,963**
مقياس دافعية الإنجاز	0,696**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0,01)

نلاحظ في الجدول رقم (34) أن قيم معامل الارتباط بيرسون جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0,01) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد الأول واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,963)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية

للبعد الثاني مقياس دافعية الإنجاز مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0,696)، إذن يمكن القول بأن هذا الاستبيان صادق لأن أبعاده تتسق فيما بينها وبين الاستبيان ككل.

2.5.1. ثبات الاستبيان ككل:

جدول رقم (35): قيمة ألفا كرونباخ للاستبيان ككل.

الاستبيان	معامل ألفا كرونباخ	عدد البنود
الاستبيان ككل	0,981	141

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS, V26).

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (35) أن قيمة ألفا كرونباخ للاستبيان ككل بلغت (0,981) وهي قيمة تدل على أن هذا الاستبيان يتمتع بثبات عال جدا، أيضا عند ملاحظة الجدول رقم (33) عند استخدام معامل التصحيح سبيرمان/ براون للاستبيان ككل لعينة الدراسة الاستطلاعية جاءت قيمته (0,989) وهي قيمة تدل على أن هذا الاستبيان يتمتع بثبات عال جدا.

وتماشيا مع ما تم ذكره من خلال حساب معاملات الصدق والثبات يمكن القول أن استبيان الدراسة يتمتع بجانب كبير من الصدق والثبات، وفي هذا الإطار يمكن الوثوق في النتائج المتحصل عليها بواسطته.

6.1. صعوبات إنجاز الدراسة الاستطلاعية.

- صعوبة الحصول على إحصاءات مجتمع الدراسة.
- عدم رد بعض المحكمين رغم إعادة إرسال الاستبيان للتحكيم.
- عدم الاستجابة من طرف المفحوصين على استبيان الدراسة الاستطلاعية مما وجهنا للاتصال بمسؤول التكوين عن بعد بغية طلب الإجابة من الأساتذة المتكونين.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1.2. منهج الدراسة.

يعتمد أي بحث أكاديمي على المنهج العلمي أو "النهج المنهجي، هذه الميزة هي الأكثر تعقيدًا نظرًا لوجود العديد من تصميمات الدراسة والأساليب المنهجية المختلفة، ولا توجد تسمية متفق عليها، وتختلف المصطلحات حسب التخصص، لذلك من الصعب حتى التعرف على فئات الدراسة المنهجية. وتحتاج إلى التفكير في تحديد أفضل نهج منهجي للسؤال الذي تعمل على الإجابة عليه ومجال البحث الخاص به، فتفرق التخصصات البحثية بين مجموعة متنوعة من فئات طرق البحث، على سبيل المثال

تصنف الأدبيات الطبية الحيوية الأدبيات التجريبية على نطاق واسع إلى دراسات تجريبية ودراسات رصدية (في الدراسات التجريبية، يتلاعب المحقق بمتغير مستقل ويدرس التأثيرات؛ وفي الدراسات الرصدية يراقب الباحث التأثيرات ولا يكون المتغير المستقل تحت سيطرة الباحث). ويركز علماء النفس عادةً على تعقيد الطريقة التحليلية أكثر من التركيز على تصميم الدراسة الأساسية، كما يُعتبر التمييز بين البيانات الكمية والنوعية أمرًا بالغ الأهمية في بعض مجالات البحث. (Hempel, 2020, p 52, 53).

ويعتبر اتباع المنهج العلمي أساسا لأي دراسة "فالمنهج العلمي ضرورة للبحث لا غنى عنها، وذلك لأن التوجه المنهجي يبطل تأثير التوجه القيمي في عملية البحث، لهذا اكتسب المنهج العلمي أهمية بالنسبة للعلوم عامة والعلوم الاجتماعية خاصة، ولكن احتمال تأثير التوجه القيمي يظل واردا بالنسبة للعلوم الاجتماعية" **(مراح، 2004، ص 40)**.

ودراستنا جاءت بعنوان واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف وعلاقته بدافعية الانجاز فأول أمر نقوم به في البحث هو وصف هذه الظاهرة وصفا علميا دقيقا وفقا لأبعاد الاستبيان المستعمل في الدراسة والمتمثلة في أبعاد بعد التكوين، وأبعاد بعد دافعية الإنجاز، والتي هي (الظروف التنظيمية والمادية للتكوين؛ محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين؛ المؤطرون وطرائق التدريس؛ تعلم اللغة الإنجليزية؛ التعليم عن بعد؛ التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي؛ مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية؛ مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية؛ مساهمة التكوين في تحسين أداءات الإنجاز؛ مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية؛ الشعور بالمسؤولية؛ السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع؛ المثابرة؛ الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)؛ التخطيط للمستقبل).

وبطبيعة الحال في هذه الدراسة وأهدافها المنشودة تم استخدام المنهج الوصفي للدراسات الارتباطية لأنه "يستخدم المنهج الوصفي في دراسة معظم الظواهر، فالوصف العلمي للظواهر ضرورة لا مناص منها قبل قيام الباحث بالتعمق في تحليل الظواهر والحصول على تقديرات دقيقة لحدوثها والتعرف على طبيعة علاقاتها" **(المحمودي، 2019، ص 51)**. فهذا المنهج يعد من أكثر المناهج استعمالا في الدراسات الخاصة بالعلوم الاجتماعية، فهو يدرس الظاهرة كما هي في الوقت الحاضر من خلال وصف الظاهرة ثم تحليل عناصرها ثم تفسير العلاقات الموجودة بين هذه العناصر المكونة للظاهرة بغية الوصول إلى نتائج وتحدد نوع العلاقات بين عناصر الدراسة، هذه النتائج يمكن تعميمها على المجتمع الذي طبقت فيه، كما يمكن استعمال النتائج للتنبؤ بالظاهرة في مجتمعات أخرى متماثلة.

وتأسيسا على ذلك قام الباحث بوصف ظاهرة تكوين الأساتذة حديثي التوظيف من خلال الوقوف على برنامج التكوين عن طريق معلومات كيفية ثم وصف الظاهرة كميا عن طريق جمع البيانات من أفراد العينة ثم القيام بتفريغ هذه البيانات ومعالجتها وصولا إلى نتائج يتم إصدار الأحكام عن طريقها.

2.2. مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها.

1.2.2. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأساتذة الذين وظفوا للسنة الدراسية 2024/2023 بالجامعات الوطنية كانت منهم حصة الأسد لأصحاب الشهادات (ماجستير، دكتوراه LMD، دكتوراه علوم) البطالين والذين قدر عددهم حوالي 7000 أستاذ على المستوى الوطني، والباقي كان لفئة الأساتذة الذين لديهم حق التوظيف المباشر وهم الأساتذة الذين تحصلوا على التكوين بالخارج، والفئة الثالثة كما سمتها وزارة التعليم العالي الفئة التي عندها بعض الإشكالات في التوظيف من فئة البطالين، نذكر مثال عن حالة الأساتذة الذين كانوا يعملون كأساتذة مؤقتين والجامعة التي كانوا يعملون بها وضعتهم تحت تأمين الجامعة وهذه الحالة جعلتهم لا يؤخذون كدكاترة بطالين لتوظيفهم حسب المرسوم الرئاسي الذي أمر بتوظيف أصحاب الشهادات العليا البطالين.

قام الباحث بتحديد متغير الشهادة بثلاث أوصاف هي ماجستير، دكتوراه LMD، دكتوراه علوم وذلك لأن قانون التوظيف في الجامعة كأستاذ مساعد (ب) يلزم المترشح الحصول على إحدى هذه الشهادات.

وفي نفس الصدد تم تحديد متغير الحالة العائلية في عدة عناصر هي (أعزب، متزوج، مطلق، أرمل)، وعدد سنوات الخبرة إلى فئات (من 1 إلى 5 سنوات ومن 6 إلى 10 سنوات ومن 11 سنة إلى 15 سنة)، والعمر حدد بفئات هي [26– 35]، [36– 45]، [46 فأكثر] (توجد حالة 57 سنة)، أما الميدان تم تحديده بـ (العلوم التكنولوجية والعلمية، العلوم الانسانية والاجتماعية)، أما الجامعة فحددت بندوات (الشرق، الوسط، الغرب).

3.2. عينة الدراسة الأساسية:

العينة (Sample) هي مجموعة (أو مجموعات) من الأفراد مشتقة من المجتمع الأصل وتمثله تمثيلا حقيقيا (صادقا)، ويقصد بتمثيل العينة للمجتمع الأصل تمثيلا صادقا، أن تتمثل في العينة المتغيرات موضوع الدراسة بنفس قيمها ومستوياتها التي توجد بها في المجتمع الأصل. **(البسيوني، 2013، ص 309)**. وقد شملت عينة الدراسة (52) أستاذا وأستاذة من الأساتذة الذين وظفوا للسنة

الدراسية 2024/2023 في بعض مؤسسات قطاع العليم العالي (جامعات) تم اختيارها بالطريقة العشوائية من أجل التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات، ولقد تم استبعاد هذه العينة من عينة الدراسة الأساسية. وتجدر الإشارة إلى أنه تم اختيار عينة الدراسة الأساسية لبحثنا هذا عن طريق عينة عشوائية طبقية، لأن المجتمع مقسم إلى طبقات طبيعية (جامعات).

4.2. حدود الدراسة.

تتحدد الدراسة تبعا للمؤشرات التالية:

1.3.2. الحدود الموضوعية: التكوين البيداغوجي وعلاقته بدافعية الإنجاز.

2.3.2. الحدود الزمانية: السنة الدراسية 2024/2023.

3.3.2. الحدود المكانية: بعض الجامعات الوطنية.

4.3.2. الحدود البشرية: إجراءات الدراسة الحالية على عينة من الأساتذة الذين وظفوا للسنة الدراسية 2024/2023 ببعض الجامعات الوطنية.

5.2. وصف شامل لأداة الدراسة.

استخدم الباحث الاستبيان الإلكتروني لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة، وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أجزاء رئيسية هي:

- الجزء الأول: تعليمة الاستبيان مع البيانات الشخصية.

- الجزء الثاني: بعد واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف بأبعاده العشرة والتي بدورها تحوي (91) بندا، تم الاعتماد على سلم ليكارت الخماسي لتحديد الاستجابات وكانت البدائل هي (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، وأوزانها على التوالي هي (01، 02، 03، 04، 05).

- الجزء الثالث: بعد مقياس دافعية الإنجاز بأبعاده الخمسة ذو (50) بندا، اعتمدنا أيضا على سلم ليكارت وكانت البدائل (لا يعبر عني تماما، يعبر عني إلى حد ما، يعبر عني بدرجة متوسطة، يعبر عني إلى حد كبير، يعبر عني تماما) وكانت أوزان الاستجابات على التوالي (01، 02، 03، 04، 05) بالنسبة للبنود الايجابية، أما أوزان الاستجابات للبنود السلبية فكانت كما يلي (05، 04، 03، 02، 01)، وتمثلت البنود السلبية حسب صاحب المقياس في البنود التالية (07، 10، 11، 12، 16، 19، 33، 36، 41، 42).

- الاستبيان في صورته النهائية أنظر الملحق (2).

6.2. إجراءات التطبيق.

تم إجراء الدراسة بإرسال الاستبيان بتاريخ 2024/07/11 إلى المسؤول الأول عن التكوين عن بعد للأساتذة حديثي التوظيف الأستاذ بلهاني أحمد رئيس (CNEAD_MESRS) (أستاذ التحكم في الأنظمة، مهندس تربوي) Ahmed BELHANH.professeur en contrôle des systemes ingénieur pédagogique président de la CNEAD_MESRS.

وهو بدوره أرسله إلى الأساتذة المسؤولين عن تكوين الأساتذة حديثي التوظيف، وتم الحصول على الاستجابات يوم 2024/07/25. أنظر الملحق (13).

7.2. تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في نسختها (SPSS, V26). كأداة أساسية لحساب النتائج، أيضا تم الاعتماد على قوقل درايف (Drive) لإنشاء الاستبيان الإلكتروني وكذلك استعملنا برامج الإكسل (Excel) في تفريغ البيانات وترميزها، وقد اعتمدنا عدة أساليب إحصائية لغرض تحليل البيانات والوصول إلى استنتاجات على أساس كل أسلوب خاص ببياناته وذلك لتحقيق هدف الدراسة، ومن بين الأساليب ما يلي:

1.7.2 الخصائص السيكومترية للاستبيان:

- الصدق: استعمال معامل بيرسن لتقدير الارتباط.
- الثبات: استعمال معامل ألفا كرونباخ لتقدير الاتساق الداخلي، واستعمال طريقة التجزئة النصفية.

2.7.2. فرضيات الدراسة:

- التكرارات، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار ويلكوكسون للإشارة ذي المجموعة الواحدة، معامل ارتباط سبارمان، اختبار (مان- ويتني)، اختبار كروسكال-واليس.

خلاصة:

يقوم الباحث في الدراسة الاستطلاعية بإجراءات بغية التحقق من صلاحية الاستبيان الذي سيطبق في الدراسة الأساسية، وقد تم التأكد من خصائص الاستبيان السيكومترية من صدق وثبات واللذان تحققا، أيضا تم تحديد المنهج الذي يستخدم في مثل هذه الدراسات مع تحديد مجتمع الدراسة وعينته، كما وضحنا الأساليب التي تعتمد عليها الدراسة الأساسية والتي تترجم البيانات الكيفية إلى بيانات إحصائية كمية يمكن مناقشتها والوصول بها إلى نتائج ويظهر ذلك في الفصل الموالي.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد.

أولا: التحقق من اعتدالية توزيع البيانات

ثانيا: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1.2. عرض نتائج الدراسة وتحليلها

2.2. مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

ثالثا: الاستنتاج العام والخلاصة

رابعا: مقترحات الدراسة

- قائمة المراجع
- قائمة الملاحق

تمهيد:

يأتي هذا الفصل من الدراسة ليتناول عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها في ضوء الفرضيات والإطار النظري والدراسات السابقة، وذلك لمعرفة واقع تكوين الأساتذة الجامعيين الجدد ومستوى دافعية الإنجاز لديهم والعلاقة بينهما، وكذلك دلالة الفروق أو عدمها بالنسبة للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الخبرة، الشهادة، الميدان، الجامعة).

ومن خلال التحليل والتفسير والتعليق على النتائج والخروج بخلاصة، تم تقديم مقترحات بناءا على الاستنتاجات المتوصل إليها في هذه الدراسة. ويتم تفسير ومناقشة النتائج بالاعتماد على برنامج (SPSS, V26) واستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك.

أولا: التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

تمثلت عينة الدراسة في (454) أستاذا وأستاذة حديثي التوظيف، وتم اختبار اعتدالية التوزيع التكراري لبيانات الدراسة الحالية من أجل التأكد من مدى تحقق شرط الاعتدالية، وقد تم استخدام اختبار كولموجروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov.Test). والبيانات الحالية لا تتبع التوزيع الطبيعي مما سيسمح لنا باستخدام الاختبارات اللابارامترية (اللامعلمية)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (36): اختبار كولموجروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov.Test).

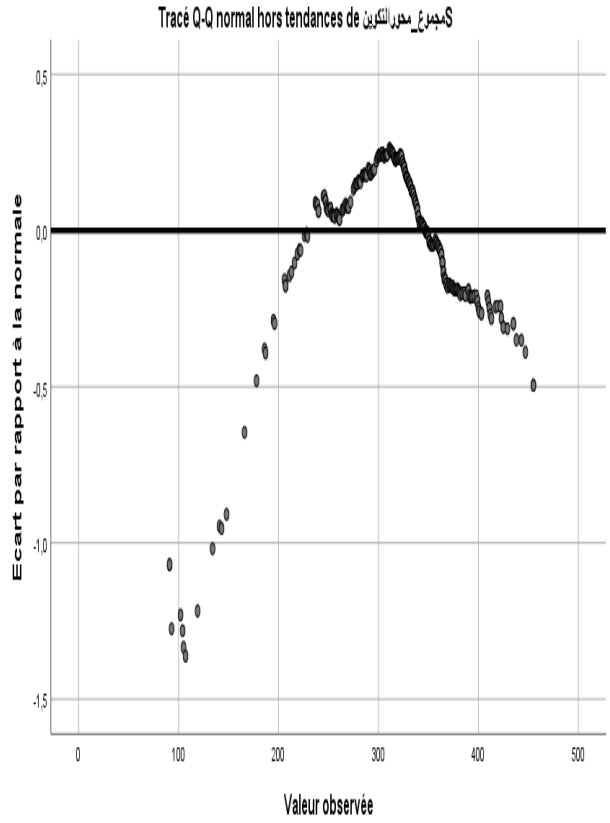
Test de Kolmogorov-Smirnov à un échantillon			
		دافعية الإنجاز	واقع التكوين
N		454	454
Paramètre normaux	Moyenne	3,588	3,520
	Ecart-type	0,556	0,665
Kolmogorov- Smirnov[a]		0,082	0,104
Signification asymptotique(bilatérale) Sig		0,000	0,000

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

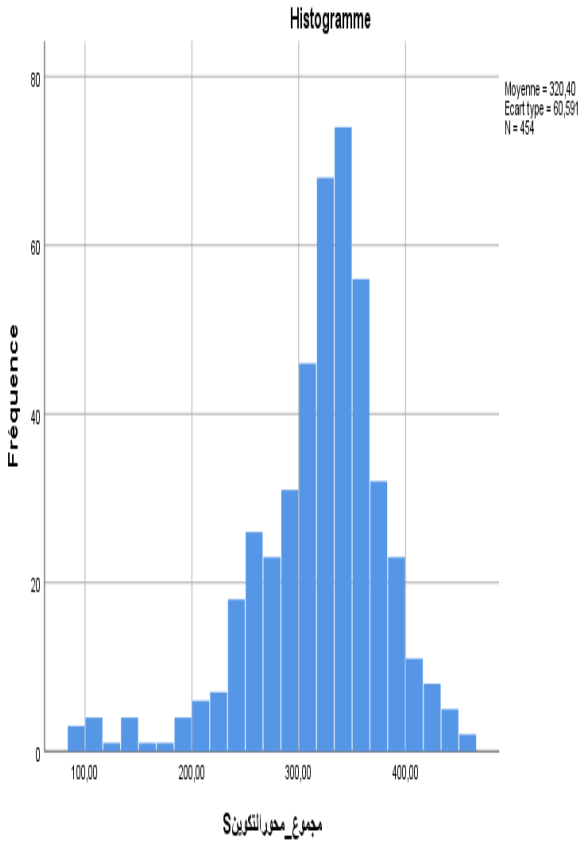
من الجدول أعلاه رقم (36) يتضح أن نتائج التحليل الإحصائي لمقياس واقع التكوين بقيمة دلالة (Sig= 0,000) وكذلك مقياس دافعية الإنجاز بقيمة دلالة (Sig= 0,000) حسب اختبار كولموجروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov.Test) وهما قيمتان أقل من قيمة مستوى الدلالة (0,05) وهذا يعني أن بيانات المجتمع المحسوبة لا تتبع التوزيع الطبيعي وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي تستخدم في المعالجة هي الأساليب اللابارامترية (اللامعلمية) (Non paramètric).

أيضا الشكل رقم (12) يوضح الالتواء لواقع التكوين، والشكل رقم (14) يوضح الالتواء لدافعية الإنجاز.

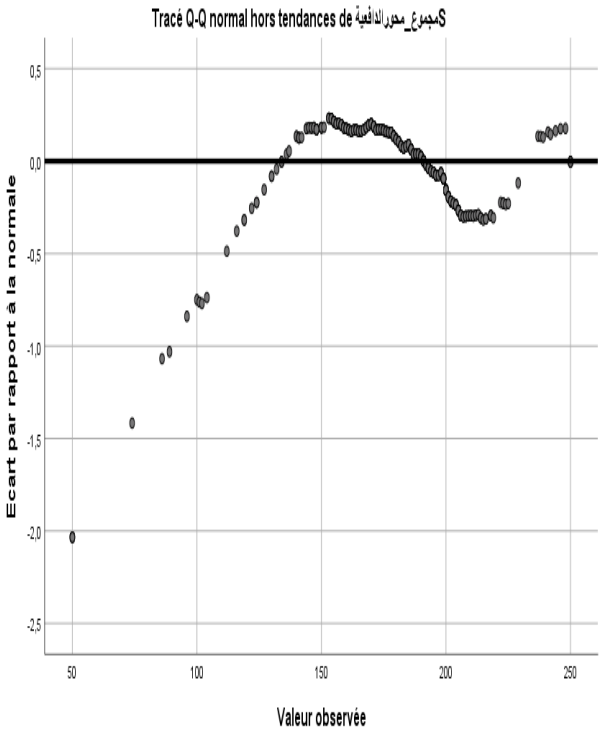
يوضح الشكل رقم (13) التوزيع الاحتمالي للبيانات غير المتماثلة (لا يتبع التوزيع الطبيعي) لواقع التكوين، والشكل رقم (15) يوضح التوزيع الاحتمالي للبيانات غير المتماثلة (لا يتبع التوزيع الطبيعي) لدافعية الإنجاز.



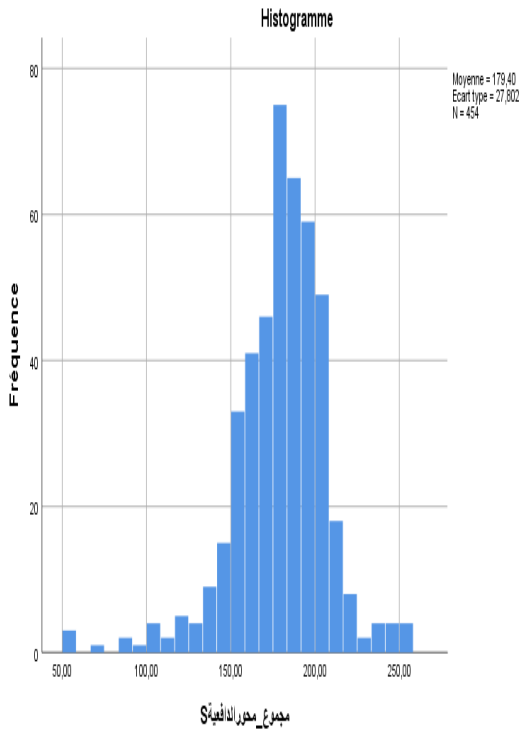
شكل رقم (12): يوضح الإلتواء لواقع التكوين (لا يتبع التوزيع الطبيعي).



شكل رقم (13): التوزيع الاحتمالي للبيانات غير المتماثلة (لا يتبع التوزيع الطبيعي) لواقع التكوين.



شكل رقم (14): يوضح الالتواء لدافعية الإنجاز (لا يتبع التوزيع الطبيعي).



شكل رقم (15): التوزيع الاحتمالي للبيانات غير المتماثلة (لا يتبع التوزيع الطبيعي) لدافعية الإنجاز.

المصدر: مخرجات (SPSS.V26) على أساس المعالجة الإحصائية للبيانات.

ثانيا: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للتأكد من مدى تحقق الفرضية في جانب واقع التكوين، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب ودرجة التقدير لكل بعد من أبعاد المقياس العشرة ولجميع بنوده ككل.

أما عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجات واقع التكوين، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للإشارة ذي المجموعة الواحدة؛ ولحساب الفروق لمتغير الجنس، ومتغير الميدان تم استخدام اختبار (مان– وتني)، ولحساب الفروق للمتغيرات التالية (العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الجامعة) تم استخدام اختبار (كروسكال– واليس).

1.2. عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

اختبار الفرضية الرئيسية: تنص الفرضية الرئيسية الأولى على أن وجهات نظر الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية إيجابية نحو برنامج التكوين المقدم لهم،

وتهدف الفرضية إلى الإجابة على نص التساؤل الأول في إشكالية الدراسة الذي مفاده ما واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي؟

ولتحديد المعايير للحكم على مستوى أبعاد التكوين وبما أننا استخدمنا مقياس ليكارت الخماسي على عينة الدراسة فيكون الحكم على النحو التالي:

- المتوسط من 1 إلى 1,80 يدل على أن مستوى واقع التكوين ضعيف جدا.
- المتوسط من 1,81 إلى 2,61 يدل على أن مستوى واقع التكوين ضعيف.
- المتوسط من 2,62 إلى 3,42 يدل على أن مستوى واقع التكوين متوسط.
- المتوسط من 3,43 إلى 4,23 يدل على أن مستوى واقع التكوين عال.
- المتوسط من 4,24 إلى 5 يدل على أن مستوى واقع التكوين عال جدا.

جدول رقم (37): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير لمقياس واقع التكوين مرتبة:

رقم البند	الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	10	3,31	0,746	66,28	9	متوسطة
2	محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	06	3,59	0,809	71,82	6	عالية
3	المؤطرون وطرائق التدريس	12	3,53	0,767	70,62	7	عالية
4	تعلم اللغة الإنجليزية	10	2,87	0,754	57,5	10	متوسطة
5	التعليم عن بعد	08	3,83	0,840	76,7	1	عالية
6	التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي	10	3,50	0,753	70,14	8	عالية
7	مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	09	3,75	0,823	75,18	2	عالية
8	مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	08	3,62	0,823	72,44	5	عالية
9	مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز	09	3,64	0,852	72,92	4	عالية
10	مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	09	3,68	0,872	73,72	3	عالية
	الدرجة الكلية	91	3,52	0,665	70,4	///	**عالية**

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

الجدول أعلاه رقم (37) يبين أن المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد مقياس واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف جاءت قيمته (3,52) وانحراف معياري بقيمة (0,665) مما يدل على أن

وجهات نظر الأساتذة حديثي التوظيف على برنامج التكوين جاءت بدرجة عالية، حيث جاء البعد رقم (05) التعليم عن بعد بمتوسط حسابي (3,835) وانحراف معياري (0,840) في المرتبة الأولى، ثم المرتبة الثانية البعد السابع مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية بمتوسط حسابي (3,759) وانحراف معياري (0,823)، ويليه في المرتبة الثالثة البعد العاشر مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية بمتوسط حسابي (3,686) وانحراف معياري (0,872)، وبعده في المرتبة الرابعة البعد التاسع مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز بمتوسط حسابي (3,646) وانحراف معياري (0,852)، ثم يليه في المرتبة الخامسة البعد الثامن مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية بمتوسط حسابي (0,622) وانحراف معياري (0,823)، وفي المرتبة السادسة البعد الثاني محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين بمتوسط حسابي (3,591) وانحراف معياري (0,809)، والمرتبة السابعة البعد الثالث المؤطرون وطرائق التدريس بمتوسط حسابي (3,531) وانحراف معياري (0,767) ويليه البعد السادس التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي بمتوسط حسابي (3,507) وانحراف معياري (0,753) في المرتبة الثامنة، ثم يليه البعد الأول ذو الدرجة المتوسطة الظروف التنظيمية والمادية للتكوين بمتوسط حسابي (3,314) وانحراف معياري (0,746) ، وفي المرتبة الأخيرة العاشرة البعد الرابع تعلم اللغة الإنجليزية بمتوسط حسابي (2,875) وانحراف معياري (0,754) الذي جاء بدرجة تقدير متوسطة.

ولمزيد من التفصيل أكثر تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية والترتيب، ودرجة التقدير لكل بنود مقياس واقع التكوين وفق أبعاده، والجدول رقم (38) يوضح ذلك.

عرض نتائج البعد الأول:

جدول رقم (38): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الأول: الظروف التنظيمية والمادية للتكوين.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	القاعات التي يجرى فيها التكوين ملائمة	3,69	1,071	73,8	2	عالية
2	الظروف الفيزيقية من تهوية، إضاءة، حرارة وبرودة داخل القاعات مناسبة	3,52	1,123	70,4	4	عالية
3	تتوفر بيئة التكوين على مكتبة فيها كتب ومراجع ذات علاقة ببرنامج التكوين	2,44	1,155	48,8	10	متوسطة
4	وجود أجهزة ومصادر إلكترونية متنوعة	2,86	1,226	57,2	9	متوسطة

	ذات علاقة ببرنامج التكوين					
5	الوقت المخصص للتكوين كاف	3,42	1,117	68,4	6	متوسطة
6	قاعات وأماكن إجراء التكوين ملائمة من حيث سهولة الوصول إليها	3,75	1,036	75	1	عالية
7	أوقات البرنامج التكويني كانت خارج وقت العمل الرسمي	3,54	1,235	70,8	3	عالية
8	حصص التكوين موزعة بشكل مناسب مع محتوى البرنامج التكويني	3,49	1,111	69,8	5	عالية
9	الوقت المخصص لإنجاز الأنشطة على المنصة كاف	3,30	1,228	66	7	متوسطة
10	أوقات البرنامج التكويني مكيفة ومناسبة مع وقت العمل الرسمي	3,14	1,227	62,8	8	متوسطة

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول أعلاه رقم (38) مناصفة بين الدرجة المتوسطة للبنود تحت الأرقام التالية (3، 4، 5، 9، 10)، والبنود التي تحت الأرقام التالية (3، 2، 6، 7، 8) جاءت بدرجة تقدير عالية، لكن عند ملاحظة البعد ككل في الجدول رقم (37) نلاحظ أن درجة البعد جاءت متوسطة بقيمة (3,31). ويتبين لنا من هذه النتائج بأن الظروف التنظيمية للتكوين لم تركز بدرجة عالية لتوفير المراجع في المكتبات والتي لها علاقة ببرنامج التكوين، وأيضا أجهزة ومصادر إلكترونية متنوعة ذات علاقة ببرنامج التكوين، كما أن الوقت المخصص للتكوين والوقت المخصص لإنجاز الأنشطة لم يكن كاف بالدرجة العالية، أيضا أوقات البرنامج التكويني ومناسبتها مع وقت العمل الرسمي لم تكن لها الأهمية أو الدرجة العالية حسب المبحوثين.

عرض نتائج البعد الثاني:

جدول رقم (39): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الثاني: محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	محتوى برنامج التكوين يجمع بين الجانب النظري والعملي	3,52	1,113	70,4	6	عالية

2	يوجد تكامل بين محتوى برنامج التكوين واستراتيجيات التدريس	3,54	1,047	70,8	5	عالية
3	محتوى برنامج التكوين يتميز بالحداثة والتجديد	3,69	1,014	73,8	1	عالية
4	يشتمل محتوى برنامج التكوين على احتياجاتي التكوينية	3,57	0,973	71,4	4	عالية
5	يراعي محتوى برنامج التكوين التنوع في الأنشطة الهادفة	3,65	0,943	73	2	عالية
6	محتوى البرنامج التكويني سهل الفهم والاستيعاب	3,58	0,988	71,6	3	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (39) الخاص ببعد محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين كلها بدرجة تقدير عالية تتراوح ما بين (3,52 – 3,69). وهذه النتائج توضح بأن محتوى البرنامج التكويني يتميز بالحداثة والتكامل كما يراعي تنوع الأنشطة حسب أراء واستجابات أفراد عينة الدراسة.

عرض نتائج البعد الثالث:

جدول رقم (40): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الثالث: المؤطرون وطرائق التدريس.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	يطلعنا المؤطرون على ميثاق العمل وورقة الطريق في النشاط التكويني	3,55	1,096	71	6	عالية
2	يمتلك المؤطرون القدرة على استعمال طرائق تدريس ملائمة ومتطورة	3,53	0,998	70,6	7	عالية
3	يمتلك المؤطرون القدرة على استعمال تقنيات الإعلام والاتصال	3,64	0,955	72,8	3	عالية
4	تساعد أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين على استمرارية التعلم	3,68	0,917	73,6	2	عالية

5	يحدد المؤطرون في برنامج التكوين أهداف كل مادة بصورة واضحة	3,62	0,977	72,4	4	عالية
6	تعتمد أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين على الحوار والمناقشة	3,57	1,042	71,4	5	عالية
7	أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين تربط المحتوى بالواقع العملي	3,48	1,016	69,6	9	عالية
8	يتم تقديم أنشطة وبرامج فردية لتطوير الأداء المهني	3,27	1,158	65,4	12	متوسطة
9	يستخدم المؤطرون أساليب عرض متنوعة خلال عملية التكوين	3,42	1,021	68,4	10	متوسطة
10	يستخدم المؤطرون في برنامج التكوين التسلسل والتتابع المنطقي	3,52	0,996	70,4	8	عالية
11	يوزع المؤطرون الزمن بشكل فعال على أنشطة البرنامج	3,41	0,992	68,2	11	متوسطة
12	يتعامل المؤطرون مع المتكونين بمرونة وديمقراطية	3,70	1,001	74	1	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (40) الخاص ببعد المؤطرون وطرائق التدريس بالدرجة المتوسطة للبنود تحت الأرقام التالية (8، 9، 11) وباقي البنود التسعة (09) جاءت بدرجة عالية، وكانت البنود التي بدرجة متوسطة (يتم تقديم أنشطة وبرامج فردية لتطوير الأداء المهني، يستخدم المؤطرون في برنامج التكوين التسلسل والتتابع المنطقي، يوزع المؤطرون الزمن بشكل فعال على أنشطة البرنامج) تدل في مجملها على أن المؤطرون يمتلكون التحكم والقدرة الجيدة في عملية التدريس.

عرض نتائج البعد الرابع:

جدول رقم (41): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الرابع: تعلم اللغة الإنجليزية.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	راض على مستواي في اللغة الإنجليزية	2,74	1,140	54,8	8	متوسطة

2	قمت بالتعلم في مركز التكوين المكثف لتعليم اللغات	2,57	1,324	51,4	9	ضعيفة
3	سجلت كطالب في جامعة التكوين المتواصل تخصص لغة إنجليزية تقنية	2,25	1,192	45	10	ضعيفة
4	طريقة تحديد المستوى في اللغة الإنجليزية موضوعية	2,85	1,144	57	7	متوسطة
5	أنشطة التعليم عن بعد تتطلب اللغة الإنجليزية	2,93	1,147	58,6	5	متوسطة
6	توظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية اللغة الإنجليزية	3,16	1,129	63,2	2	متوسطة
7	تنمي أساليب التدريس باللغة الإنجليزية المعتمدة في عملية التكوين مهارة التواصل مع الآخرين	3,14	1,191	62,8	3	متوسطة
8	تشجع أساليب التدريس في عملية التكوين من استخدام مصادر المعرفة باللغة الإنجليزية	3,21	1,130	64,2	1	متوسطة
9	تنمي أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين مهارة التفكير باللغة الإنجليزية	2,98	1,120	59,6	4	متوسطة
10	يمتلك المؤطرون خبرة في تعليم اللغة الإنجليزية	2,93	1,031	58,6	6	متوسطة

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

درجات البنود في الجدول رقم (41) الخاص ببعد تعلم اللغة الإنجليزية جاءت ثمانية بنود بدرجة متوسطة تتراوح بين (2,74 – 3,21)، وبندان بدرجة ضعيفة، البند رقم (2) (قمت بالتعلم في مركز التكوين المكثف لتعليم اللغات) والبند رقم (3) (سجلت كطالب في جامعة التكوين المتواصل تخصص لغة إنجليزية تقنية). وهذه الاستجابة ربما لأن الوقت ما بين العمل والتكوين الرسمي لا يسمحان للأستاذ حديث التوظيف بالتسجيل في مراكز أخرى للتكوين في مجال اللغات.

عرض نتائج البعد الخامس:

جدول رقم (42): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الخامس: التعليم عن بعد.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على توظيف التكنولوجيا	3,84	0,970	76,8	6	عالية
2	ساهم التكوين في اكسابي معارف لاستعمال تقنيات الإعلام والاتصال والأدوات الرقمية	3,95	0,935	79	1	عالية
3	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية	3,93	0,967	78,6	2	عالية
4	ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية لتوصيل المعلومات عبر الوسائط التكنولوجية	3,88	0,976	77,6	4	عالية
5	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة	3,85	0,965	77	5	عالية
6	نظام التعليم الإلكتروني يوفر ميزات تفاعلية بين المدرس والمتكون	3,73	0,986	74,6	7	عالية
7	نظام التعليم الإلكتروني يوفر مستوى مناسب من الدعم الفني للمتكون	3,61	0,981	72,2	8	عالية
8	يسهم محتوى برنامج التكوين في تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا الحديثة	3,89	0,882	77,8	3	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (42) الخاص ببعد التعليم عن بعد كلها بدرجة تقدير عالية تتراوح قيمها بين (3,61– 3,95). ونلاحظ في هذه النتيجة بأن التكوين ساهم بدرجة عالية من اكساب المتكونين الأساتذة حديثي التوظيف قدرات ومعارف وميزات في توظيف واستخدام التكنولوجيا في التعليم وهذا حسب أراء المبحوثين.

عرض نتائج البعد السادس:

جدول رقم (43): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد السادس: التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	يتم إجراء مقارنة للأداء المتوقع للأساتذة بعد تكوينهم	3,26	0,973	65,2	10	متوسطة
2	يتم التقييم أثناء العمل للوقوف على مدى اكتساب المتكون المهارات والمعلومات التي قدمت له	3,52	0,994	70,4	5	عالية
3	للتقييم انعكاس على أداء المتكونين الأساتذة	3,63	0,949	72,6	3	عالية
4	يعطي التقييم صورة صادقة عن أداء المتكونين الأساتذة	3,45	1,040	69	7	عالية
5	يتم الإجابة على تساؤلات الأساتذة (المتكونين)	3,69	0,999	73,8	2	عالية
6	تُقبل ملاحظات الأساتذة المتكونين حول العملية التكوينية	3,57	0,996	71,4	4	متوسطة
7	يسهم محتوى برنامج التكوين في تنمية مهارات التقويم	3,76	0,885	75,2	1	عالية
8	يتم التقييم بالمقارنة قبل وبعد التكوين للوقوف على التغيرات التي حدثت	3,33	0,985	66,6	9	متوسطة
9	يتم تقديم أنشطة وبرامج فردية لتقييم الأداء المهني البيداغوجي	3,41	1,048	68,2	8	متوسطة
10	تستخدم أساليب تقييم متنوعة تشمل كافة مجالات برنامج التكوين	3,47	1,007	69,4	6	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (43) الخاص ببعد التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي بدرجة عالية لستة (06) بنود تتراوح قيمها بين (3,45 – 3,76)، وأربعة بنود بدرجة متوسطة

متمثلة في البنود رقم (1، 6، 8، 9)، وبالنظر إلى الجدول رقم (37) الخاص بدرجة البعد ككل نجد درجة هذا البعد بقيمة (3,50) أي بدرجة تقدير عالية. وتبين هذه النتائج أن البرنامج التكويني يعتمد على التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للمتكونين الأساتذة حديثي التوظيف، فالتقييم من أهم العناصر في البرامج التكوينية من خلاله نعرف مدى تقدم أو تحقق أهداف البرنامج التكويني.

عرض نتائج البعد السابع:

جدول رقم (44): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد السابع: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بسياسة وهدف التكوين الجامعي	3,80	0,944	76	5	عالية
2	ساهم التكوين في اكسابي معارف حول البيداغوجيا وعلم النفس البيداغوجي	3,75	0,993	75	6	عالية
3	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بالغاية من التكوين الجامعي	3,83	0,929	76,6	4	عالية
4	ساهم التكوين في اكسابي معارف بأخلاق وآداب التعليم الجامعي	3,86	0,962	77,2	1	عالية
5	ساهم التكوين في اكسابي معارف بدور ومهام البحث	3,84	0,960	76,8	3	عالية
6	ساهم التكوين في اكسابي معارف بالخصائص البيداغوجية والتعليمية لنظام ل م د	3,73	0,971	74,6	7	عالية
7	ساهم التكوين في اكسابي معارف حول الفرق بين التكوين الجامعي الكلاسيكي وتكوين ل م د	3,59	1,025	71,8	8	عالية
8	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بحقيبة الأعمال(المحتويات، كيفيات الإدارة والشبكات)	3,85	0,921	77	2	عالية
9	ساهم التكوين في اكسابي معارف بتقنيات التعبير الكتابي ونموذج عن التقرير العلمي	3,58	1,028	71,6	9	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (44) الخاص ببعد مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية كلها بدرجة عالية تتراوح قيمها ما بين (3,58 – 3,86). وهذه النتائج تبين أن البرنامج التكويني ساهم بالفعل في تحسين الكفاءات المعرفية للمتكونين الأساتذة حديثي التوظيف، حسب استجابات أفراد العينة، ويدلنا هذا على أن البرنامج التكويني استهدف ما صمم من أجله.

عرض نتائج البعد الثامن:

جدول رقم (45): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الثامن: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على إعداد برنامج التكوين، التعليم والمحيط	3,67	0,958	73,4	2	عالية
2	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على إعداد طرق وكيفيات برامج تكوين ذات جودة ونوعية	3,65	0,952	73	4	عالية
3	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على تقنيات البحث البيبليوغرافي	3,57	1,005	71,4	6	عالية
4	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على تقنيات تنشيط فرق التكوين	3,48	0,998	69,6	8	عالية
5	ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية حول مواضيع عملية التكوين	3,62	0,940	72,4	5	عالية
6	ساهم التكوين في اكسابي مهارة القدرة على اتخاذ القرار	3,57	0,983	71,4	7	عالية
7	ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية لمعرفة أساليب التقويم	3,75	0,872	75	1	عالية
8	ساهم التكوين في اكسابي مهارة القدرة على إعداد وثائق تلائم المسار التكويني	3,66	0,948	73,2	3	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (45) الخاص ببعد مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية كلها بدرجة عالية تتراوح قيمها ما بين (3,48 – 3,67). وهذه النتائج توضح لنا أن البرنامج التكويني ساهم بالفعل في تغيير وتحسين عدة قدرات ومهارات للمتكونين الأساتذة حديثي التوظيف.

عرض نتائج البعد التاسع:

جدول رقم (46): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد التاسع: مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	ساهم التكوين في تحسين مهارة التدريس لدي	3,78	0,924	75,6	2	عالية
2	ساهم التكوين في تحسين كفاءتي في كيفية الإشراف	3,55	1,043	71	7	عالية
3	ساهم التكوين في تحسين أساليبي المختلفة في التدريس	3,78	0,943	75,6	3	عالية
4	ساهم التكوين في تحسين قدرتي على إعداد ورصد الكفاءات وتقييمها	3,66	0,947	73,2	5	عالية
5	ساهم التكوين في تحسين إدارة المحاضرة	3,70	0,971	74	4	عالية
6	ساهم التكوين في تحديد أهداف كل مادة بصورة واضحة	3,84	0,928	76,8	1	عالية
7	ساهم التكوين في تحسين مهاراتي في تنظيم وتسيير إنجاز بحث علمي	3,59	1,016	71,8	6	عالية
8	ساهم التكوين في تحسين العلاقات الخارجية	3,47	1,064	69,4	8	عالية
9	ساهم التكوين في تنمية مهاراتي في خدمة المجتمع	3,46	1,062	69,2	9	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (46) الخاص ببعد مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز كلها بدرجة عالية تتراوح قيمها ما بين (3,46– 3,84). وتبين لنا هذه النتائج أن البرنامج

التكويني ساهم بالفعل في تحسين كفاءات الإنجاز خاصة في تحديد الأهداف وأساليب التدريس للمتكونين الأساتذة حديثي التوظيف.

عرض نتائج البعد العاشر:

جدول رقم (47): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد العاشر: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بالمسؤولية المعنوية والتمهينية للجامعة	3,68	1,000	73,6	5	عالية
2	ساهم التكوين في اكسابي علاقات إنسانية أثناء ممارسة التعليم والتكوين	3,76	0,979	75,2	1	عالية
3	ساهم التكوين في اكسابي مهارات التواصل مع الآخرين	3,73	0,978	74,6	2	عالية
4	ساهم التكوين في اكسابي مهارات المناقشة	3,70	0,972	74	3	عالية
5	ساهم التكوين في تنمية مهارة التفكير لديك	3,68	0,974	73,6	6	عالية
6	ساهم التكوين في تنمية مهارة القدرة على حل المشكلات	3,60	0,989	72	7	عالية
7	ساهم التكوين في تنمية مهارة الحوار بطريقة ديمقراطية	3,60	1,019	72	8	عالية
8	ساهم التكوين في تنمية مهارة التعامل مع الطلبة بمرونة	3,73	1,015	74,6	3	عالية
9	ساهم التكوين في تنمية مهارة التعامل مع الطلبة باحترام	3,70	0,986	74	4	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (47) الخاص ببعد مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية كلها بدرجة عالية تتراوح قيمها ما بين (3,60 – 3,76). أيضا تبين لنا هذه النتائج أن البرنامج

التكويني ساهم بالفعل في تحسين الكفاءات الانفعالية للمتكونين من خلال اكسابهم علاقات إنسانية أثناء ممارسة التعليم ومهارات التواصل والمناقشة مع الآخرين.

1.1.2. نتائج الفرضية الرئيسة الأولى:

نصت الفرضية الرئيسية الأولى أن: وجهات نظر الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية إيجابية نحو برنامج التكوين المقدم لهم. وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار ويلكوكسون؛ والوسط الفرضي الذي هو (91 × 3)= 273.

في الجدول رقم (48) نلاحظ أن مستوى الدلالة (sig =0,000) هذا يعني أننا نقبل الفرضية الرئيسية التي مفادها وجهات النظر إيجابية.

من خلال الشكل رقم (16) نلاحظ أن وسيط العينة (330) الملاحظ أعلى من الوسط الفرضي (273)، إذن وجهات النظر إيجابية.

جدول رقم (48): نتيجة اختبار ويلكوكسون (واقع التكوين) للإشارة ذي المجموعة الواحدة:

N	W	الخطأ المعياري	Z	Sig	حجم التأثير d	القرار
454	90397,50	2797,07	13,856	0,000	0,65	دال

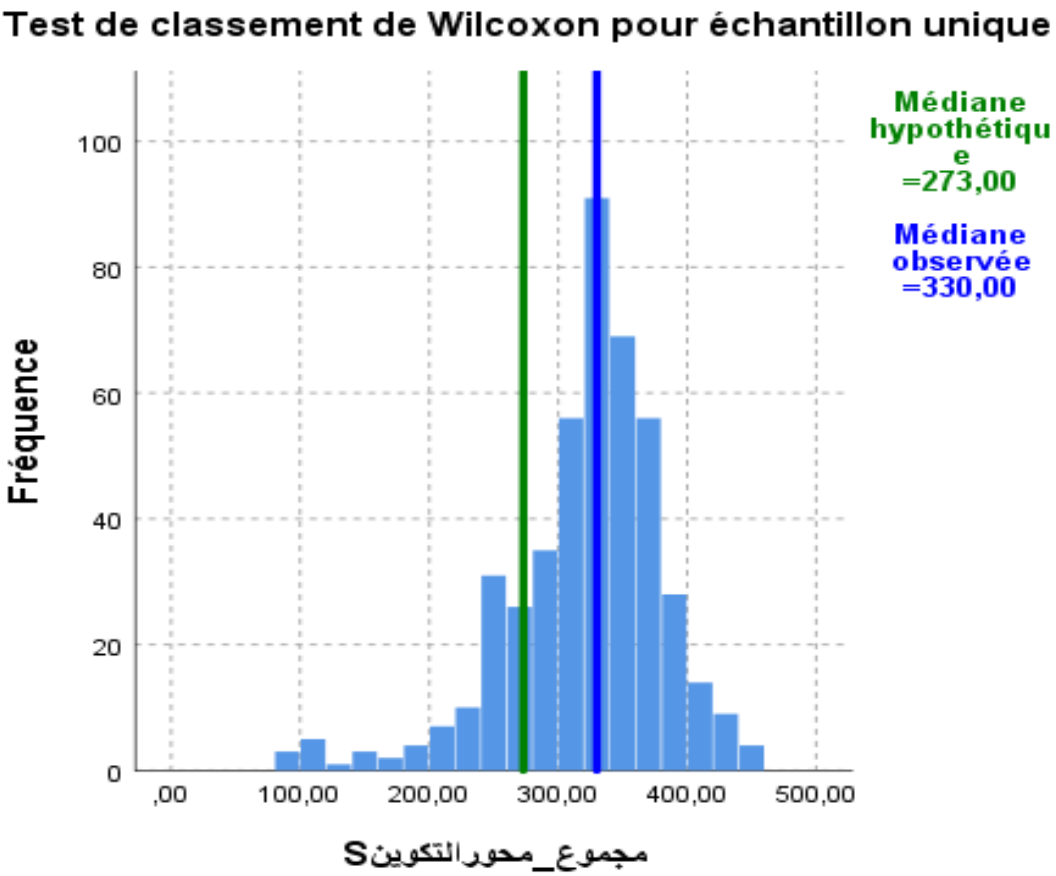
المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

حجم التأثير(d): (0,20 = تأثير صغير، 0,50 = التأثير متوسط، أكبر من 0,80 التأثير كبير).

$$d = \frac{z}{\sqrt{N}} = \frac{13.856}{\sqrt{454}} = \frac{13.856}{21.307} = 0.650$$

حجم التأثير ذو قيمة متوسطة.

* من الجدول أعلاه (48) نلاحظ أن (Sig =0,000) وهي قيمة أقل من (0,05) مستوى الدلالة، إذن تقبل الفرضية التي مفادها وجهات نظر الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية إيجابية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة حنان وقدوري (2020) التي كانت نتيجة الدراسة بأن وجهات نظر الأساتذة المساعدين الجدد في الجامعة إيجابية نحو واقع التكوين المقدم لهم في إطار المرافقة البيداغوجية.



شكل رقم (16): وسيط العينة لمحور التكوين.

2.1.2. نتائج الفرضية الرئيسة الثانية:

نصت الفرضية على أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية في مقياس دافعية الإنجاز عال.

جدول رقم (49): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز.

رقم البعد	الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	الشعور بالمسؤولية	10	3,417	0,575	68,2	5	متوسطة
2	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	10	3,543	0,578	70,8	3	عالية

3	المثابرة	10	3,579	0,625	71,4	2	عالية
4	الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)	10	3,864	0,665	77,2	1	عالية
5	التخطيط للمستقبل	10	3,536	0,667	70,6	4	عالية
الدرجة الكلية		50	3,588	0,556	71,6	///	**عالية**

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

الجدول أعلاه (49) يبين أن المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف جاءت قيمته (3,588) وانحراف معياري (0,556) مما يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف على مقياس دافعية الإنجاز جاءت بدرجة عالية، حيث جاء البعد الرابع الشعور بأهمية الزمن (التوجيه) بمتوسط حسابي (3,864) وانحراف معياري (0,669) في المرتبة الأولى، ثم في المرتبة الثانية البعد الثالث المثابرة بمتوسط حسابي (3,579) وانحراف معياري (0,625)، ويليه في المرتبة الثالثة البعد الثاني السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع بمتوسط حسابي (3,543) وانحراف معياري (0,578)، وبعده في المرتبة الرابعة البعد الخامس التخطيط للمستقبل بمتوسط حسابي (3,536) وانحراف معياري (0,667)، ثم يليه في المرتبة الخامسة البعد الأول الشعور بالمسؤولية بمتوسط حسابي (3,417) وانحراف معياري (0,575).

ولمزيد من التفصيل والتدقيق أكثر تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية والترتيب، ودرجة التقدير لكل بنود مقياس دافعية الإنجاز وفق أبعاده، والجدول رقم (50) يوضح ذلك.

عرض نتائج البعد الحادي عشر:

جدول رقم (50): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الحادي عشر: الشعور بالمسؤولية.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه	4,39	0,866	87,8	1	عالية جدا
2	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي	3,74	1,093	74,8	5	عالية

	والصعوبة					
3	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما	2,43	1,342	48,6	9	ضعيفة
4	أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة	2,90	1,424	58	7	متوسطة
5	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال	4,19	0,848	83,8	2	عالية
6	أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة	3,97	1,130	79,4	4	عالية
7	أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها	4,19	0,851	83,8	3	عالية
8	أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة	2,63	1,218	52,6	8	متوسطة
9	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي	2,04	1,241	40,8	10	ضعيفة
10	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي	3,69	1,055	73,8	6	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (50) الخاص ببعد الشعور بالمسؤولية بدرجة عالية جدا بالبند رقم (01) الذي محتواه (أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه) وبدرجة عالية في البنود تحت الأرقام (2، 5، 6، 7، 10) وبدرجة متوسطة لبندين رقم (4 و8)، أما البند رقم (3) التي كانت صياغته في الاتجاه العكسي فجاءت درجة التقدير ضعيفة ومفاد البند هو (لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما)، والملاحظ لهذه النتائج أنها تعبر عن واقع حقيقي لأن من خلال نتيجة البند الثالث التي تؤكد لنا مصداقية الاستجابات بالنسبة لأفراد العينة البحثية خاصة وأنها عينة من أصحاب الشهادات العليا. كما أن البند رقم (9) درجته التقديرية ضعيفة ومفاده (أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي) وهي صياغة في الاتجاه العكسي ويدل على أن أفراد العينة يتسمون بصفة جيدة من خلال أدائهم للواجبات والأعمال الموكلة لهم عن قناعة.

عرض نتائج البعد الثاني عشر:

جدول رقم (51): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الثاني عشر: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته	4,00	1,054	80	4	عالية
2	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات	3,14	1,289	62,8	8	متوسطة
3	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث	1,96	1,174	39,2	10	ضعيفة
4	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة	4,30	0,864	86	2	عالية جدا
5	أحاول دائما الإطلاع وقراءة المراجع	4,00	0,916	80	5	عالية
6	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي	3,39	1,229	67,8	7	متوسطة
7	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي	4,31	0,826	86,2	1	عالية جدا
8	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي	4,10	0,882	82	3	عالية
9	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات	2,26	1,203	45,2	9	ضعيفة
10	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة	3,97	0,947	79,4	6	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (51) الخاص ببعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع بدرجة عالية جدا بالنسبة للبندين رقم (4 و7) مفادهما على التوالي (أشعر بالسعادة عند

معرفتي لأشياء جديدة؛ أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي)، وهذان البندان يدلان على واقعية صفات أصحاب الدراسات العليا من خلال البحث عن الجديد وكذا تحسين الأداء المستمر.

أما البنود (1، 5، 8، 10) جاءت قيم الدرجة التقديرية لديهم عالية، والبند رقم (2) جاءت درجته التقديرية متوسطة، أما البندين (3 و9) فدرجتهما التقديرية ضعيفة ومفاد هذان البندان على التوالي (أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث؛ أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات) وهي صياغة في الاتجاه العكسي وهما يبينان مدى واقعية الاستجابة لأفراد العينة، فرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث ليست من سمات ذوي التعليم العالي.

عرض نتائج البعد الثالث عشر:

جدول رقم (52): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الثالث عشر: المثابرة.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد	4,26	0,926	85,2	2	عالية جدا
2	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال	4,27	0,848	85,4	1	عالية جدا
3	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه	4,13	1,017	82,6	4	عالية
4	عندما أفشل في عمل ما أتركه واتجه لغيره	2,26	1,229	45,2	9	ضعيفة
5	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة	3,53	1,221	70,6	7	عالية
6	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت	3,83	1,005	76,6	5	عالية
7	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت	2,23	1,335	44,6	10	ضعيفة
8	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة	4,22	0,828	84,4	3	عالية
9	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني	3,55	1,116	71	6	عالية
10	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة	3,50	1,065	70	8	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (52) الخاص ببعد المثابرة بدرجة عالية جدا في البندين رقم (1 و2) ومفادهما على التوالي (أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد؛ المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال) والبنود تحت الأرقام (3، 5، 6، 8، 9، 10) جاءت قيم الدرجة التقديرية لديها عالية، أما بالنسبة للبندين رقم (4 و7) فكانت درجتهما التقديرية ضعيفة ومفاد هذان البندان على التوالي (عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه لغيره؛ أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت (اتجاه عكسي)). وهذا يدل على أن أفراد العينة الدراسية من الأفراد الذين يكملون أعمالهم على أكمل وجه دون النظر لأي سبب يكون حاجزا في عدم إكمال الأعمال.

عرض نتائج البعد الرابع عشر:

جدول رقم (53): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الرابع عشر: الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها	4,25	0,895	85	2	عالية جدا
2	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني	3,74	1,046	74,8	7	عالية
3	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي ارتبط بها مع الآخرين	4,32	0,877	86,4	1	عالية جدا
4	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها	2,69	1,233	53,8	10	متوسطة
5	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي	4,21	0,912	84,2	3	عالية
6	عندما أحدد موعدا فإني أجيء في الوقت المحدد بالضبط	4,15	0,946	83	4	عالية
7	أتعامل مع الوقت بجدية تامة	3,98	1,002	79,6	5	عالية

8	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر	3,63	1,044	72,6	9	عالية
9	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي	3,96	1,046	79,2	6	عالية
10	من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق	3,72	1,143	74,4	8	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (53) الخاص ببعد الشعور بأهمية الزمن عالية جدا في البندين رقم (1 و3) و اللذان مفادهما على التوالي (أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها؛ أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين) وبدرجة عالية في البنود التي جاءت تحت الأرقام التالية (2، 5، 6، 7، 8، 9، 10)، أما البند رقم (4) فجاءت درجة التقدير لديه متوسطة ومفاد البند (كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها) وهي صياغة في الاتجاه العكسي، ويدل ذلك على أن أفراد العينة يقدرون أهمية الوقت.

عرض نتائج البعد الخامس عشر:

جدول رقم (54): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ودرجة التقدير والترتيب لبنود البعد الخامس عشر: التخطيط للمستقبل.

رقم البند	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	الدرجة
1	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر	3,75	1,073	75	5	عالية
2	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل	2,65	1,325	53	10	متوسطة
3	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات	4,01	0,996	80,2	4	عالية
4	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل	4,02	0,957	80,4	3	عالية
5	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها	2,80	1,155	56	9	متوسطة

	استعداد وتهيؤ لها					
6	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى	3,70	1,104	74	6	عالية
7	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث	2,99	1,266	59,8	8	متوسطة
8	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم	3,32	1,287	66,4	7	عالية
9	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.	4,08	0,922	81,6	1	عالية
10	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد	4,04	0,970	80,8	2	عالية

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

جاءت درجات البنود في الجدول رقم (54) الخاص ببعد التخطيط للمستقبل عالية بالنسبة للبنود تحت الأرقام التالية (1، 3، 4، 6، 8، 9، 10) أما البنود رقم (2، 5، 7) فجاءت درجة التقدير متوسطة ومفاد البنود على التوالي (أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل (اتجاه عكسي)؛ أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها؛ لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث). ويرى الباحث أن هذه النتائج تدل على الاهتمام بالمستقبل المهني لدى أفراد العينة.

جدول رقم (55): يوضح نتيجة اختبار ويلكوكسون للإشارة ذي المجموعة الواحدة (دافعية الإنجاز).

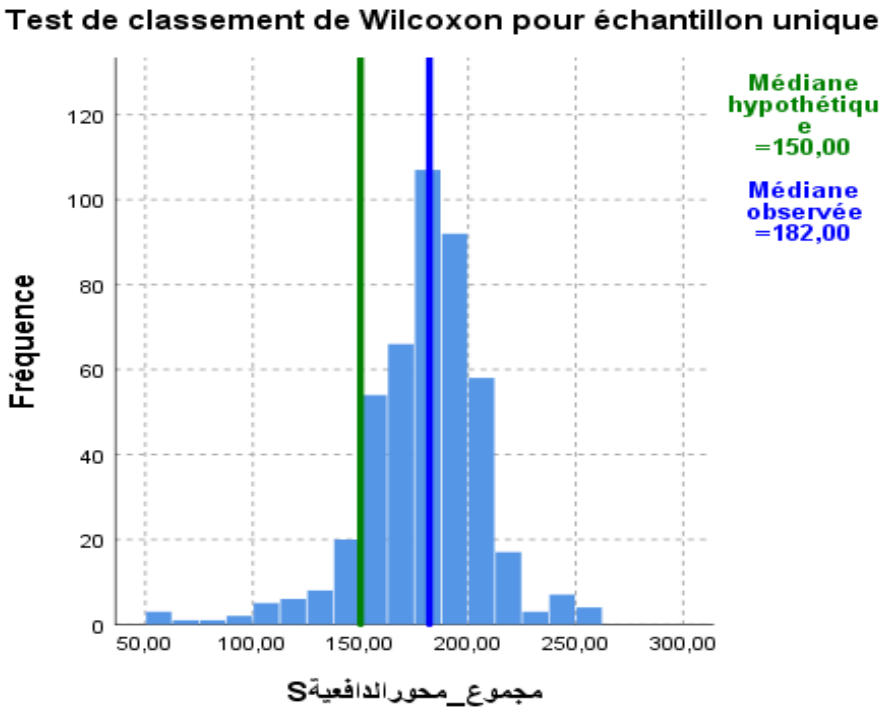
N	W	الخطأ المعياري	Z	Sig	حجم التأثير d	القرار
454	94054,500	2750,964	15,828	0,000	0,742	دال

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

حجم التأثير (d):

$$d = \frac{z}{\sqrt{N}} = \frac{15,828}{\sqrt{454}} = \frac{15,828}{21.307} = 0,742$$

حجم التأثير ذو قيمة متوسطة.



شكل رقم (17): وسيط العينة لمقياس دافعية الانجاز.

من الجدول أعلاه (55) نلاحظ أن (Sig = 0,000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0,05)، إذن نقبل الفرضية التي مفادها أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في مقياس دافعية الإنجاز عال. كما نلاحظ من خلال الشكل رقم (17) أن وسيط العينة (182) الملاحظ أعلى من المتوسط الفرضي (150) (50 بندا × 3 (ليكارت)، إذن مستوى دافعية الإنجاز عال.

3.1.2. نتائج الفرضية الرئيسة الثالثة:

نصت الفرضية الرئيسية الثالثة على أنه توجد علاقة ارتباطية بين درجات واقع التكوين ودرجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية. وتهدف هذه الفرضية للإجابة عن التساؤل الثالث في إشكالية الدراسة الذي مفادها هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف ودرجات دافعية الإنجاز؟

للتأكد من صدق هذه الفرضية الرئيسية الثالثة تم استخدام معامل ارتباط سبارمان (Spearman) لتحديد العلاقة بين درجات واقع التكوين ودرجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (56): نتائج معامل الارتباط سبارمان (Spearman) للعلاقة بين أبعاد واقع التكوين ومستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة Spearman	قيمة Sig	مستوى الدلالة المعتمد
البعد الأول:	3,314	0,746	454	0,219**	0,000	
دافعية الإنجاز	3,588	0,556				
البعد الثاني:	3,591	0,809	454	0,261**	0,000	
دافعية الإنجاز	3,588	0,556				
البعد الثالث:	3,531	0,767	454	0,274**	0,000	
دافعية الإنجاز	3,588	0,556				
البعد الرابع:	2,875	0,754	454	0,267**	0,000	
دافعية الإنجاز	3,588	0,556				
البعد الخامس:	3,835	0,840	454	0,299**	0,000	
دافعية الإنجاز	3,588	0,556				
البعد السادس:	3,507	0,753	454	0,325**	0,000	
دافعية الإنجاز	3,588	0,556				
البعد السابع:	3,759	0,823	454	0,334**	0,000	
دافعية الإنجاز	3,588	0,556				
البعد الثامن:	3,622	0,823	454	0,338**	0,000	**0,05**
دافعية الإنجاز	3,588	0,556				
البعد التاسع:	3,646	0,852	454	0,317**	0,000	
دافعية الإنجاز	3,588	0,556				
البعد العاشر:	3,686	0,872	454	0,291**	0,000	
دافعية الإنجاز	3,588	0,556				
واقع التكوين	3,520	0,665	454	**0,343****	**0,000**	
دافعية الإنجاز	3,588	0,556				

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

**مستوى دلالة 0,01

*مستوى دلالة 0,05

معامل الارتباط سبارمان (Spearman) للعلاقة.

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (56) أن قيمة معامل الارتباط سبارمان بلغت (0,343**)، وقيمة دلالتها (Sig = 0,000) التي هي أقل من مستوى الدلالة (α = 0,05) ومعنى ذلك أنه توجد علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين درجات واقع التكوين ودرجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف بقطاع التعليم العالي، واستنادا إلى ما سبق يتم قبول الفرضية البديلة (H_1) ورفض الفرضية الصفرية (H_0). ومن نفس الجدول يتضح لنا أيضا أن برنامج التكوين يؤثر بالإيجاب على دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف.

جدول رقم (57): قيمة معامل الارتباط سبارمان (Spearman).

	N	مستوى المعنوية Sig	مستوى الدلالة	القرار	معامل الارتباط
واقع التكوين	454	0,000	0,05	دال	0,343 **
دافعية الإنجاز	454	0,000	0,05	دال	0,343 **

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

من الجدول أعلاه رقم (57) نلاحظ أن قيمة (Sig = 0,000) أقل من مستوى الدلالة (0,05) يعني أننا نقبل (اتخاذ القرار) الفرض البديل الذي مفاده (النتيجة) توجد علاقة ارتباطية بين درجات واقع التكوين ودرجات دافعية الإنجاز. فبطبيعة الحال أنه وجد التكوين من أجل إكساب مهارات ومعلومات بغية تحسين أداء الأفراد، وهذه الأخيرة تسهم في رفع دافعية الانجاز لدى نفس الأفراد.

ومن زاوية أخرى للدلالة العلمية يوجد تأثير للمتغير المستقل واقع التكوين على المتغير التابع دافعية الإنجاز.

من الجدول أيضا معامل الارتباط سبارمان (0,343**) يعني أن العلاقة طردية متوسطة، أي هناك علاقة بنسبة (34 %) بين درجات واقع التكوين ودافعية الإنجاز.

جدول رقم (58): تفسير معامل الارتباط.

نوع الارتباط	قيمة معامل الارتباط
منعدم	R = 0
طردي ضعيف	0,00 < R < 0,25
طردي متوسط	0,25 < R < 0,75
طردي قوي	0,75 < R < 1
تام طردي	R = 1

المصدر: الميرغني، (Lesson 43 spearman, YouTube, 2017)

4.1.2. الفرضية الرئيسية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة).

أ. الفرضية الفرعية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجنس. للتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (مان– ويتني) لتحديد الفروق.

ويستخدم اختبار مان–ويتني (Mann-Whitney) للكشف عن الفروق بين المجموعتين (ذكور، إناث) في حالات التوزيعات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي (البارامتري) وهو اختبار بديل لاختبار – T (test في التوزيع الطبيعي (انظر الجدول رقم (36).

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (59): نتائج اختبار مان–ويتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الجنس.

الإحصاءات / الأبعاد	متغير الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	U	Sig
البعد الأول: الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	ذكر	140	233,02	0 32622,5	−0,599	21207,50	0,549
	أنثى	314	225,04	70662,50			
البعد الثاني: محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	ذكر	140	229,23	32092,50	−0,189	21737,50	0,850
	أنثى	314	226,73	71192,50			
البعد الثالث: المؤطرون وطرائق التدريس.	ذكر	140	228,63	32008,50	−0,123	21821,50	0,902
	أنثى	314	227,00	71276,50			
البعد الرابع: تعلم اللغة الإنجليزية	ذكر	140	241,23	33772,50	−1,490	20057,50	0,136
	أنثى	314	221,38	69512,50			

البعد الخامس: التعليم عن بعد	ذكر	140	215,14	30119,00	−1,358	20249,00	0,175
	أنثى	314	233,01	73166,00			
البعد السادس: التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي	ذكر	140	227,00	31780,00	−0,054	21910,00	0,957
	أنثى	314	227,72	71505,00			
البعد السابع: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	ذكر	140	215,10	30114,50	−1,357	20244,50	0,175
	أنثى	314	233,03	73170,50			
البعد الثامن: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	ذكر	140	226,44	31701,50	−0,116	21831,50	0,908
	أنثى	314	227,97	71583,50			
البعد التاسع: مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز	ذكر	140	219,81	30774,00	−0,840	20904,00	0,401
	أنثى	314	230,93	72511,00			
البعد العاشر: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	ذكر	140	206,82	28954,50	−2,271	19084,50	0,023
	أنثى	314	236,72	74330,50			
الدرجة الكلية	ذكر	140	225,47	31565,50	−0,220	21695,5	0,826
	أنثى	314	228,41	71719,50			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (59) أن قيمة (Z = −0,220) وقيمة (U = 21695,50)، وقيمة مستوى دلالتها (Sig = 0,826) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0,05). إذن نقبل الفرض

الصفري (H_0)، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين الذكور والإناث.

تم رفض الفرض البديل في حالة استخدام اختبار مان–وتني لأن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة، وهذا يعني أن المجموعتين لا تختلفان من حيث واقع التكوين مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجنس.

ب. الفرضية الفرعية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير العمر.

للتأكد من هذه الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) ويستعمل هذا الاختبار في التوزيع اللابارامتري (Non–parametric) وهو بديل لاختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) في التوزيع البارامتري (parametric)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (60): نتائج اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير العمر.

الإحصاءات / الأبعاد	العمر	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Sig	H de Kruskal
البعد الأول: الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	231,11	2	0,773	0,515
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	224,39			
	من 46 سنة فأكثر	35	216,89			
البعد الثاني: محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	229,73	2	0,868	0,283
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	226,24			
	من 46 سنة فأكثر	35	217,76			
البعد الثالث: المؤطرون وطرائق	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	230,13	2	0,848	0,331

التدريس	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	225,68			
	من 46 سنة فأكثر	35	217,64			
البعد الرابع: تعلم اللغة الإنجليزية	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	239,57	2	0,058	5,681
	من 36 سنة إلى 45سنة	170	217,00			
	من 46 سنة فأكثر	35	192,61			
البعد الخامس: التعليم عن بعد	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	227,45	2	0,997	0,006
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	227,25			
	من 46 سنة فأكثر	35	229,10			
البعد السادس: التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	230,54	2	0,736	0,614
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	226,14			
	من 46 سنة فأكثر	35	212,47			
البعد السابع: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	224,56	2	0,396	1,855
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	236,24			
	من 46 سنة فأكثر	35	205,99			
البعد الثامن: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	226,80	2	0,542	1,225
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	232,87			
	من 46 سنة فأكثر	35	206,36			
البعد التاسع: مساهمة التكوين في	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	226,53	2	0,585	1,073

تحسين كفاءات الإنجاز	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	232,89			
	من 46 سنة فأكثر	35	208,23			
البعد العاشر: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	230,05	2	0,550	1,197
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	228,47			
	من 46 سنة فأكثر	35	204,63			
الدرجة الكلية	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	228,39	2	0,634	0,911
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	230,33			
	من 46 سنة فأكثر	35	207,41			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

نلاحظ من الجدول رقم (60) أن أعلى متوسط الرتب هو للفئة الثانية (من 36 سنة إلى 45 سنة)، وأقل متوسط الرتب (207,41) للفئة الثالثة (من 46 سنة فأكثر)، ونلاحظ أن قيمة (= 0,634 Sig) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي مفاده لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير العمر.

كذلك نلاحظ في نفس الجدول أن متوسطات الرتب جاءت مرتبة على التوالي (230,33) للفئة العمرية (من 36 سنة إلى 45 سنة) و(228,39) للفئة العمرية (من 26 سنة إلى 35 سنة)، و(207,41) للفئة العمرية (أكثر من 46 سنة)، وهذه النتائج تدل على الاتفاق في آراء جميع الفئات العمرية الثلاثة في عينة الدراسة؛ وأظهرت النتائج أيضا أن (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الدراسية في واقع التكوين وفقا لمتغير العمر على كل أبعاد المقياس.

وفي هذا الإطار وفي ضوء نتائج الجدول الإحصائي يتم رفض الفرض الإحصائي البديل الذي مفاده وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في واقع التكوين حسب متغير العمر؛ ونقبل الفرض الصفري لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير العمر.

ت. الفرضية الفرعية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الحالة العائلية.

للتأكد من هذه الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) ويستعمل هذا الاختبار في التوزيع اللابارامتري (Non–parametric).

جدول (61): نتائج اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الحالة العائلية.

الإحصاءات / الأبعاد	الحالة العائلية	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Sig	H de Kruskal
البعد الأول: الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	أعزب	186	217,05	2	0,335	2,190
	متزوج	256	235,50			
	مطلق	12	218,79			
البعد الثاني: محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	أعزب	186	218,57	2	0,422	1,728
	متزوج	256	234,57			
	مطلق	12	215,17			
البعد الثالث: المؤطرون وطرائق التدريس	أعزب	186	220,30	2	0,512	1,337
	متزوج	256	231,42			
	مطلق	12	255,50			
البعد الرابع: تعلم اللغة الإنجليزية	أعزب	186	236,52	2	0,342	2,148
	متزوج	256	219,84			
	مطلق	12	251,21			
البعد الخامس: التعليم عن بعد	أعزب	186	216,12	2	0,278	2,560
	متزوج	256	236,02			
	مطلق	12	222,21			
البعد السادس: التقييم ومراقبة التحصيل	أعزب	186	225,10	2	0,914	0,180
	متزوج	256	229,64			

المعرفي والعلمي	مطلق	12	219,13			
البعد السابع: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	أعزب	186	221,08	2	0,441	1,638
	متزوج	256	233,56			
	مطلق	12	197,79			
البعد الثامن: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	أعزب	186	228,19	2	0,968	0,065
	متزوج	256	227,42			
	مطلق	12	218,38			
البعد التاسع: مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز	أعزب	186	224,45	2	0,763	0,541
	متزوج	256	230,66			
	مطلق	12	207,33			
البعد العاشر: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	أعزب	186	219,80	2	0,399	1,838
	متزوج	256	234,30			
	مطلق	12	201,71			
الدرجة الكلية	أعزب	186	221,34	2	0,707	0,694
	متزوج	256	231,73			
	مطلق	12	232,75			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

نلاحظ من الجدول رقم (61) أن أعلى متوسط الرتب هو للفئة المطلقة (232,75)، وأقل متوسط الرتب (221,34) لفئة العزاب، ونلاحظ أن قيمة (Sig =0,707) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي مفاده لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الحالة العائلية.

ومن خلال نفس الجدول متوسطات الرتب جاءت متقاربة للفئات الثلاث على التوالي (221,34) لفئة العزاب و(231,73) للفئة المتزوجة، و(232,75) للفئة المطلقة، وهذه النتائج تدل على الاتفاق في آراء جميع الفئات.

كما أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الدراسية في واقع التكوين وفقا لمتغير الحالة العائلية على كل أبعاد المقياس.

واستنادا على نتائج الجدول الإحصائي يتم رفض الفرض الإحصائي البديل الذي مفاده وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في واقع التكوين حسب متغير الحالة العائلية؛ وقبول الفرض الصفري لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الحالة العائلية.

ث. الفرضية الفرعية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الشهادة.

تم استخدام اختبار اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) للتأكد من هذه الفرضية.

جدول (62): نتائج اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الشهادة.

الإحصاءات / الأبعاد	الشهادة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Sig	H de Kruskal
البعد الأول: الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	ماجستير	61	215,43	2	0,631	0,922
	دكتوراه ل م د	318	227,55			
	دكتوراه علوم	75	237,13			
البعد الثاني: محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	ماجستير	61	212,35	2	0,598	1,029
	دكتوراه ل م د	318	228,94			
	دكتوراه علوم	75	233,69			
البعد الثالث: المؤطرون وطرائق التدريس	ماجستير	61	208,34	2	0,341	2,151
	دكتوراه ل م د	318	227,90			
	دكتوراه علوم	75	241,40			
البعد الرابع: تعلم اللغة الإنجليزية	ماجستير	61	199,36	2	0,145	3,861
	دكتوراه ل م د	318	234,38			
	دكتوراه علوم	75	221,21			
البعد الخامس: التعليم عن بعد	ماجستير	61	218,11	2	0,763	0,541
	دكتوراه ل م د	318	227,64			
	دكتوراه علوم	75	234,53			

البعد السادس: التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي	ماجستير	61	204,99	2	0,331	2,212
	دكتوراه ل م د	318	229,84			
	دكتوراه علوم	75	235,90			
البعد السابع: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	ماجستير	61	223,20	2	0,466	1,529
	دكتوراه ل م د	318	224,33			
	دكتوراه علوم	75	244,43			
البعد الثامن: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	ماجستير	61	217,22	2	0,610	0,990
	دكتوراه ل م د	318	226,74			
	دكتوراه علوم	75	239,09			
البعد التاسع: مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز	ماجستير	61	211,08	2	0,468	1,520
	دكتوراه ل م د	318	228,04			
	دكتوراه علوم	75	238,58			
البعد العاشر: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	ماجستير	61	218,90	2	0,746	0,585
	دكتوراه ل م د	318	227,17			
	دكتوراه علوم	75	235,89			
الدرجة الكلية	ماجستير	61	208,33	2	0,372	1,979
	دكتوراه ل م د	318	228,26			
	دكتوراه علوم	75	239,86			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (62) أن أعلى متوسط الرتب هو للمجموعة الثالثة (دكتوراه علوم)، وأقل متوسط الرتب (208,33) للمجموعة الأولى (ماجستير)، ونلاحظ أن قيمة (Sig = 0,372) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي مفاده لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الشهادة.

أيضا نلاحظ من نفس الجدول أن متوسطات الرتب جاءت مرتبة على التوالي (208,33، 228,26، 239,86) (ماجستير، دكتوراه ل م د، دكتوراه علوم)، وهي نتائج متقاربة تدل على الاتفاق في آراء جميع الفئات الثلاثة في عينة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الدراسية في واقع التكوين وفقا لمتغير الشهادة على كل أبعاد المقياس.

وبناء على نتائج الجدول الإحصائي يتم رفض الفرض الإحصائي البديل الذي مفاده وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في واقع التكوين حسب متغير الشهادة؛ وقبول الفرض الصفري لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الشهادة.

ج. الفرضية الفرعية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم استخدام اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) للتأكد من هذه الفرضية.

جدول (63): نتائج اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير سنوات الخبرة.

الإحصاءات / الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Sig	H de Kruskal
البعد الأول: الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	أقل من 5 سنوات	264	234,10	2	0,170	3,538
	من 6 إلى 10 سنوات	169	222,99			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	180,79			
البعد الثاني: محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	أقل من 5 سنوات	264	232,20	2	0,006	10,267
	من 6 إلى 10 سنوات	169	231,23			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	138,36			
البعد الثالث: المؤطرون وطرائق التدريس	أقل من 5 سنوات	264	231,82	2	0,046	6,171
	من 6 إلى 10 سنوات	169	229,35			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	158,33			

البعد الرابع: تعلم اللغة الإنجليزية	أقل من 5 سنوات	264	235,31	2	0,240	2,854
	من 6 إلى 10 سنوات	169	219,28			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	195,50			
البعد الخامس: التعليم عن بعد	أقل من 5 سنوات	264	225,10	2	0,591	1,053
	من 6 إلى 10 سنوات	169	233,87			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	206,45			
البعد السادس: التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي	أقل من 5 سنوات	264	225,47	2	0,266	2,646
	من 6 إلى 10 سنوات	169	235,61			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	187,76			
البعد السابع: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	أقل من 5 سنوات	264	224,67	2	0,828	0,378
	من 6 إلى 10 سنوات	169	232,36			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	223,98			
البعد الثامن: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	أقل من 5 سنوات	264	227,93	2	0,788	0,477
	من 6 إلى 10 سنوات	169	229,19			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	208,57			
البعد التاسع: مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز	أقل من 5 سنوات	264	228,59	2	0,527	1,280
	من 6 إلى 10 سنوات	169	229,68			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	196,21			
البعد العاشر: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	أقل من 5 سنوات	264	230,37	2	0,794	0,462
	من 6 إلى 10 سنوات	169	224,82			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	213,07			
	أقل من 5 سنوات	264	228,99	2	0,435	1,665

الدرجة الكلية	من 6 سنوات إلى 10 سنوات	169	229,65			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	191,45			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

نلاحظ من الجدول رقم (63) أن أعلى متوسط الرتب هو للمجموعة الثانية (من 6 سنوات إلى 10 سنوات)، وأقل متوسط الرتب للمجموعة الثالثة (من 11 سنة إلى 15 سنة)، ونلاحظ أن قيمة (Sig = 0,435) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي مفاده لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أيضا نلاحظ في الجدول أن متوسطات الرتب جاءت مرتبة على التوالي (229,65) للمجموعة التي لديها الخبرة (من 6 سنوات إلى 10 سنوات) و(228,99) للمجموعة التي لديها الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و(191,45) للمجموعة التي لديها الخبرة (من 11 سنة إلى 15 سنة)، وهذه النتائج المتقاربة تدل على الاتفاق في آراء جميع المجموعات في عينة الدراسة. كما أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الدراسية في واقع التكوين وفقا لمتغير سنوات الخبرة على كل أبعاد المقياس.

وبناء على ما سبق يتم رفض الفرض الإحصائي البديل الذي مفاده وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في واقع التكوين حسب متغير سنوات الخبرة؛ وقبول الفرض الصفري لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ح. الفرضية الفرعية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الميدان.

تم استخدام اختبار مان–ويتني (Mann-Whitney) للتأكد من الفرضية.

جدول (64): نتائج اختبار مان– ويتني (Mann–Whitney) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الميدان.

الإحصاءات / الأبعاد	الميدان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	U	Sig
البعد الأول: الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	229,59	34668,00	−0,240	22561,000	0,810
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	226,46	68617,00			
البعد الثاني: محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	222,70	33628,00	−0,553	22152,000	0,580
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	229,89	69657,00			
البعد الثالث: المؤطرون وطرائق التدريس	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	217,86	32896,50	−1,107	21420,500	0,268
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	232,31	70388,50			
البعد الرابع: تعلم اللغة الإنجليزية	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	238,47	36008,50	−1,258	21220,500	0,208
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	222,03	67276,50			

البعد الخامس: التعليم عن بعد	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	205,47	31026,50	−2,557	19550,500	0,011
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	238,48	72258,50			
البعد السادس: التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	215,10	32480,50	−1,424	21004,500	0,154
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	233,68	70804,50			
البعد السابع: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	208,89	31542,00	−2,154	20066,000	0,031
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	236,78	71743,00			
البعد الثامن: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	212,31	32058,50	−1,759	20582,500	0,079
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	235,07	71226,50			
البعد التاسع: مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	213,64	32260,00	−1,602	20784,000	0,109
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	234,41	71025,00			

البعد العاشر: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	220,31	33266,50	−0,835	21790,500	0,404
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	231,08	70018,50			
الدرجة الكلية	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	216,53	32696,50	−1,257	21220,500	0,209
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	232,97	70588,50			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

من الجدول أعلاه رقم (64) نلاحظ أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig = 0,209) أكبر من (0,05) إذن نقبل الفرض الصفري، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الميدان.

كما أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، باستثناء البعدين، البعد الخامس التعليم عن بعد الذي كانت قيمة الدلالة المحسوبة (0,011)، والبعد السابع مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية الذي كانت قيمة الدلالة المحسوبة (0,031)، جاءتا أقل من (0,05).

أيضا نلاحظ من نفس الجدول أن قيمة (Z = −1,257) وقيمة (U = 21220,500)، وقيمة مستوى دلالتها (Sig =0,209) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0,05)، ومتوسط الرتب للعلوم الانسانية والاجتماعية بلغ (232,97) وللعلوم التكنولوجية والعلمية (216,53).

ومن القيمة المحسوبة (U = 21220,500) حيث نجد أن مستوى الدلالة (0,05) عندما يكون حجم العينة (العلوم التكنولوجية والعلمية = 151، العلوم الانسانية والاجتماعية = 303)، تم رفض الفرض البديل في حالة استخدام اختبار مان–وتني لأن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة، وهذا يعني أن المجموعتين لا تختلفان من حيث واقع التكوين مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الميدان؛ أي أنه تم قبول الفرض الصفري.

خ. الفرضية الفرعية السابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة.

للتأكد من هذه الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال- واليس (Kruskal – Wallis) .

جدول (65): نتائج اختبار كروسكال-واليس (Kruskal–Wallis) لدلالة الفروق بين المتوسطات في واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الجامعة.

الإحصاءات / الأبعاد	الجامعة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Sig	H de Kruskal
البعد الأول: الظروف التنظيمية والمادية للتكوين	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	230,61	2	0,683	0,762
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	219,81			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	232,54			
البعد الثاني: محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	220,90	2	0,507	1,357
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	229,81			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	239,43			
البعد الثالث: المؤطرون وطرائق التدريس	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	218,93	2	0,38	1,902
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	232,77			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	239,32			
البعد الرابع: تعلم اللغة الإنجليزية	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	235,61	2	0,062	5,549

	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	206,82			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	241,66			
البعد الخامس: التعليم عن بعد	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	222,72	2	0,659	0,835
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	228,39			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	237,42			
البعد السادس: التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	214,80	2	0,125	4,155
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	235,51			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	244,71			
البعد السابع: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	215,37	2	0,109	4,441
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	232,40			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	248,38			
البعد الثامن: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	211,93	2	0,039	6,464
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	236,71			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	249,57			

البعد التاسع: مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	212,70	2	0,067	5,405
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	239,06			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	243,95			
البعد العاشر: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	215,94	2	0,189	3,335
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	239,58			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	235,42			
الدرجة الكلية	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	216,38	2	0,194	3,276
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	233,84			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	243,65			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

نلاحظ من الجدول رقم (65) أن أعلى متوسط الرتب هو لمجموعة الندوة الجهوية لجامعات الغرب، وأقل متوسط الرتب لمجموعة الندوة الجهوية لجامعات الشرق، ونلاحظ أن قيمة (Sig = 0,194) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي مفاده لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة.

أيضا نلاحظ في الجدول أن متوسطات الرتب جاءت مرتبة على التوالي (243,65) لمجموعة الندوة الجهوية لجامعات الغرب و(233,84) لمجموعة الندوة الجهوية لجامعات الوسط، و(216,38) لمجموعة الندوة الجهوية لجامعات الشرق، وهذه النتائج تدل على الاتفاق في آراء جميع المجموعات في عينة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، باستثناء البعد الثامن مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية الذي قيمة الدلالة المحسوبة (0,039).

بناء على نتائج الجدول الإحصائي يتم رفض الفرض الإحصائي البديل الذي مفاده وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في واقع التكوين حسب متغير الجامعة. أي نقبل الفرض الصفري لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة.

5.1.2. الفرضية الرئيسة الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة).

د. الفرضية الفرعية الثامنة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجنس.

تم استخدام اختبار مان–ويتني (Mann-Whitney) للتأكد من الفرضية.

جدول رقم (66): نتائج اختبار مان–ويتني (Mann–Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الجنس.

الإحصاءات / الأبعاد	متغير الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	U	Sig
البعد الحادي عشر: الشعور بالمسؤولية	ذكر	140	242,53	33954,00	−1,633	19876,00	0,102
	أنثى	314	220,80	69331,00			
البعد الثاني عشر: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	ذكر	140	238,16	33342,50	−1,159	20487,50	0,247
	أنثى	314	222,75	69942,50			
البعد الثالث	ذكر	140	235,89	33024,00	−0,911	20806,00	0,362

عشر: المثابرة	أنثى	314	223,76	70261,00			
البعد الرابع عشر: الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)	ذكر	140	221,13	30958,50	−0,692	21088,50	0,489
	أنثى	314	230,34	72326,50			
البعد الخامس عشر: التخطيط للمستقبل	ذكر	140	237,41	33237,00	−1,076	20593,00	0,282
	أنثى	314	223,08	70048,00			
الدرجة الكلية	ذكر	140	237,00	33180,50	−1,031	20649,50	0,303
	أنثى	314	223,26	70104,50			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

من الجدول أعلاه رقم (66) نلاحظ أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig = 0,303) أكبر من (0,05) إذن نقبل الفرض الصفري، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

أيضا نلاحظ من نفس الجدول أن قيمة (Z = −1,031) وقيمة (U = 20649,50) وقيمة مستوى دلالتها (Sig = 0,303) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0,05). والمتوسط الرئيسي للذكور بلغ (237,00) والإناث (223,26).

مما سبق تم رفض الفرض البديل في حالة استخدام اختبار مان–وتني لأن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة، وهذا يعني أن المجموعتين لا تختلفان من حيث مستوى دافعية الإنجاز مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

ذ. الفرضية الفرعية التاسعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير العمر.

يتم استخدام اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) للتأكد من الفرضية.

جدول رقم (67): نتائج اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) لدلالة الفروق متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير العمر.

الاحصاءات / الأبعاد	العمر	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Sig	H de Kruskal
البعد الحادي عشر: الشعور بالمسؤولية	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	235,94	2	0,178	3,456
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	221,74			
	من 46 سنة فأكثر	35	195,49			
البعد الثاني عشر: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	229,74	2	,887	0,241
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	225,94			
	من 46 سنة فأكثر	35	219,13			
البعد الثالث عشر: المثابرة	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	229,61	2	0,636	0,905
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	228,56			
	من 46 سنة فأكثر	35	207,34			
البعد الرابع عشر: الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	226,31	2	0,977	0,047
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	229,08			
	أكثر من 46 سنة	35	228,33			
البعد الخامس عشر: التخطيط للمستقبل	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	232,28	2	0,527	1,279
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	218,63			
	من 46 سنة فأكثر	35	236,61			
الدرجة الكلية	من 26 سنة إلى 35 سنة	249	231,14	2	0,802	0,442
	من 36 سنة إلى 45 سنة	170	223,64			
	من 46 سنة فأكثر	35	220,36			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

نلاحظ من الجدول رقم (67) أن أعلى متوسط الرتب هو للفئة الأولى (من 26 سنة إلى 35 سنة)، وأقل متوسط الرتب للفئة الثالثة (من 46 سنة فأكثر)، ونلاحظ أن قيمة (Sig = 0,802) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي مفاده لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير العمر.

نلاحظ في نفس الجدول أن متوسطات الرتب جاءت مرتبة على التوالي (220,36) للفئة العمرية (من 46 سنة فأكثر) و(223,64) للفئة العمرية (من 36 سنة إلى 45 سنة)، و(231,14) للفئة العمرية (من 26 سنة إلى 35 سنة)، وهذه النتائج تدل على الاتفاق في آراء جميع الفئات العمرية الثلاثة في عينة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الدراسية في مستوى دافعية الإنجاز وفقا لمتغير العمر على كل أبعاد المقياس.

بناء على نتائج الجدول الإحصائي يتم رفض الفرض الإحصائي البديل الذي مفاده توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مستوى دافعية الإنجاز حسب متغير العمر؛ ونقبل الفرض الصفري لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير العمر.

ر. الفرضية الفرعية العاشرة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الحالة العائلية.

للتأكد من الفرضية تم استعمال اختبار كروسكال–واليس(Kruskal–Wallis) .

جدول (68): نتائج اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) لدلالة الفروق متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الحالة العائلية.

الإحصاءات / الأبعاد	الحالة العائلية	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Sig	H de Kruskal
البعد الحادي عشر: الشعور بالمسؤولية	أعزب	186	234,80	2	0,555	1,178
	متزوج	256	223,20			
	مطلق	12	206,00			
البعد الثاني عشر: السعي نحو التفوق لتحقيق	أعزب	186	224,51	2	0,530	1,269
	متزوج	256	231,39			

مستوى طموح مرتفع	مطلق	12	190,75			
البعد الثالث عشر: المثابرة	أعزب	186	227,30	2	0,247	2,799
	متزوج	256	230,54			
	مطلق	12	165,83			
البعد الرابع عشر: الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)	أعزب	186	227,63	2	0,903	0,205
	متزوج	256	228,19			
	مطلق	12	210,71			
البعد الخامس عشر: التخطيط للمستقبل	أعزب	186	223,34	2	0,146	3,846
	متزوج	256	233,64			
	مطلق	12	160,96			
الدرجة الكلية	أعزب	186	227,99	2	0,463	1,540
	متزوج	256	229,31			
	مطلق	12	181,29			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

نلاحظ من الجدول رقم (68) أن أعلى متوسط الرتب هو للفئة المتزوجة (229,31)، وأقل متوسط الرتب للفئة المطلقة (181,29)، ونلاحظ أن قيمة (Sig = 0,463) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي مفاده لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الحالة العائلية ومن خلال نفس الجدول جاءت متوسطات الرتب متقاربة للفئات الثلاث على التوالي (229,31) للفئة المتزوجة و(227,99) لفئة العزاب، و(181,29) للفئة المطلقة، وهذه النتائج تدل على الاتفاق في آراء جميع الفئات.

كما أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الدراسية في مستوى دافعية الإنجاز وفقا لمتغير العمر على كل أبعاد المقياس.

واستنادا على ما سبق يتم رفض الفرض الإحصائي البديل الذي مفاده توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α > 0,05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز حسب متغير الحالة العائلية.

ز. الفرضية الفرعية الحادية عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الشهادة. للتأكد من الفرضية تم استعمال اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis).

جدول رقم (69): نتائج اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) لدلالة الفروق متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الشهادة.

الإحصاءات / الأبعاد	الشهادة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Sig	H de Kruskal
البعد الحادي عشر: الشعور بالمسؤولية	ماجستير	61	212,70	2	0,572	1,116
	دكتوراه ل م د	318	231,29			
	دكتوراه علوم	75	223,47			
البعد الثاني عشر: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	ماجستير	61	232,11	2	0,700	0,713
	دكتوراه ل م د	318	224,25			
	دكتوراه علوم	75	237,53			
البعد الثالث عشر: المثابرة	ماجستير	61	201,70	2	0,236	2,888
	دكتوراه ل م د	318	232,76			
	دكتوراه علوم	75	226,18			
البعد الرابع عشر: الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)	ماجستير	61	220,64	2	0,681	0,770
	دكتوراه ل م د	318	226,13			
	دكتوراه علوم	75	238,89			
البعد الخامس عشر: التخطيط للمستقبل	ماجستير	61	211,11	2	0,561	1,155
	دكتوراه ل م د	318	229,31			
	دكتوراه علوم	75	233,17			
الدرجة الكلية	ماجستير	61	214,68	2	0,694	0,732
	دكتوراه ل م د	318	228,71			
	دكتوراه علوم	75	232,79			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (69) أن أعلى متوسط الرتب هو للمجموعة الثالثة (دكتوراه علوم)، وأقل متوسط الرتب للمجموعة الأولى (ماجستير)، ونلاحظ أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig = 0,694) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي مفاده لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الشهادة.

أيضا نلاحظ من نفس الجدول أن متوسطات الرتب جاءت مرتبة على التوالي (232,79، 228,71، 214,68) (دكتوراه علوم، دكتوراه ل م د، ماجستير)، وهذه النتائج المتقاربة تدل على الاتفاق في آراء جميع الفئات الثلاثة في عينة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الدراسية بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز وفقا لمتغير الشهادة على كل أبعاد المقياس.

وبناء على نتائج الجدول الإحصائي يتم رفض الفرض الإحصائي البديل الذي مفاده توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الشهادة؛ وقبول الفرض الصفري لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الشهادة.

س. الفرضية الفرعية الثانية عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. تم استخدام اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) للتأكد من هذه الفرضية.

جدول (70): نتائج اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) لدلالة الفروق متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير سنوات الخبرة.

الإحصاءات / الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Sig	H de Kruskal
البعد الحادي عشر: الشعور بالمسؤولية	أقل من 5 سنوات	264	219,06	2	0,247	2,800
	من 6 إلى 10 سنوات	169	237,82			

	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	250,57			
البعد الثاني عشر: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	أقل من 5 سنوات	264	223,01	2	0,233	2,914
	من 6 إلى 10 سنوات	169	238,67			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	194,05			
البعد الثالث عشر: المثابرة	أقل من 5 سنوات	264	221,66	2	0,263	2,671
	من 6 إلى 10 سنوات	169	239,60			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	203,52			
البعد الرابع عشر: الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)	أقل من 5 سنوات	264	220,19	2	0,316	2,303
	من 6 إلى 10 سنوات	169	239,61			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	221,93			
البعد الخامس عشر: التخطيط للمستقبل	أقل من 5 سنوات	264	221,78	2	0,503	1,376
	من 6 إلى 10 سنوات	169	236,84			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	224,17			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	264	219,25	2	0,219	3,038
	من 6 إلى 10 سنوات	169	241,43			
	من 11 سنة إلى 15 سنة	21	219,05			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

نلاحظ من الجدول رقم (70) أن أعلى متوسط الرتب هو للمجموعة الثانية (من 6 سنوات إلى 10سنوات)، وأقل متوسط الرتب للمجموعة الثالثة (من 11 سنة إلى 15 سنة)، ونلاحظ أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig = 0,219) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي مفاده لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أيضا نلاحظ في الجدول أن متوسطات الرتب جاءت مرتبة على التوالي (241,43) للمجموعة التي لديها الخبرة (من 6 سنوات إلى 10 سنوات) و(219,25) للمجموعة التي لديها الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و(219,05) للمجموعة التي لديها الخبرة (من 11 سنة إلى 15 سنة)، وهذه النتائج المتقاربة تدل على الاتفاق في آراء أفراد مجموعات عينة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الدراسية في مستوى دافعية الإنجاز وفقا لمتغير سنوات الخبرة على كل أبعاد المقياس.

بناء على نتائج الجدول الإحصائي يتم رفض الفرض الإحصائي البديل الذي مفاده توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ ونقبل الفرض الصفري لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ش. الفرضية الفرعية الثالثة عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الميدان. تم استخدام اختبار مان– ويتني (Mann-Whitney) للتأكد من هذه الفرضية.

جدول رقم (71): نتائج اختبار مان–ويتني (Mann–Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الميدان.

الإحصاءات / الأبعاد	الميدان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	U	Sig
البعد الحادي عشر: الشعور بالمسؤولية	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	215,29	32509,00	−1,403	21033,00	0,161
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	233,58	70776,00			

البعد الثاني عشر: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	228,15	34450,50	−0,075	22778,50	0,941
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	227,18	68834,50			
البعد الثالث عشر: المثابرة	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	218,28	32960,00	−1,059	21484,00	0,290
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	232,10	70325,00			
البعد الرابع عشر: الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	218,95	33062,00	−0,981	21586,00	0,326
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	231,76	70223,00			
البعد الخامس عشر: التخطيط للمستقبل	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	210,27	31751,00	−1,978	20275,00	0,048
	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	236,09	71534,00			
الدرجة الكلية	العلوم التكنولوجية والعلمية	151	215,36	32519,50	−1,392	21043,50	0,164

	العلوم الانسانية والاجتماعية	303	233,55	70765,50			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

من الجدول أعلاه رقم (71) نلاحظ أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig = 0,164) أكبر من (0,05)، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة الدراسية في مستوى دافعية الإنجاز وفقا لمتغير الميدان. كما أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، باستثناء البعد الخامس عشر التخطيط للمستقبل الذي كانت قيمة الدلالة المحسوبة (0,048)، جاءت أقل من (0,05).

أيضا نلاحظ من نفس الجدول أن قيمة (Z = −1,392) وقيمة (U = 21043,50)، وقيمة مستوى دلالتها (Sig = 0,164) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0,05). ومتوسط الرتب للعلوم الانسانية والاجتماعية بلغ (70765,50) وللعلوم التكنولوجية والعلمية (215,36)، وبناءا على هذه النتائج تم رفض الفرض البديل ولأن القيمة المحسوبة لاختبار مان–وتني أكبر من القيمة المجدولة، وهذا يعني أن المجموعتين لا تختلفان من حيث مستوى دافعية الإنجاز مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الميدان.

ص. الفرضية الفرعية الرابعة عشر:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة. تم استخدام اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) للتأكد من هذه الفرضية.

جدول رقم (72): نتائج اختبار كروسكال–واليس (Kruskal–Wallis) لدلالة الفروق متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي حسب متغير الجامعة.

الإحصاءات / الأبعاد	الجامعة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة Sig	H de Kruskal
البعد الحادي عشر: الشعور بالمسؤولية	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	228,88	2	0,543	1,222

	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	233,49			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	214,55			
البعد الثاني عشر: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	229,26	2	0,943	0,117
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	227,29			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	223,67			
البعد الثالث عشر: المثابرة	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	226,01	2	0,945	0,112
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	227,23			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	231,47			
البعد الرابع عشر: الشعور بأهمية الزمن (التوجيه)	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	218,63	2	0,184	3,387
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	243,72			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	222,35			
البعد الخامس عشر: التخطيط للمستقبل	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	225,59	2	0,701	0,710
	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	223,97			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	237,75			
	الندوة الجهوية لجامعات الشرق	216	224,98	2	0,889	0,236

الدرجة الكلية	الندوة الجهوية لجامعات الوسط	147	231,73			
	الندوة الجهوية لجامعات الغرب	91	226,64			

المصدر: مخرجات (SPSS.V26)

نلاحظ من الجدول رقم (72) أن أعلى متوسط الرتب هو لمجموعة الندوة الجهوية لجامعات الوسط، وأقل متوسط رتب لمجموعة الندوة الجهوية لجامعات الشرق، ونلاحظ أن قيمة (Sig = 0,889) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي مفاده لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة.

أيضا نلاحظ في الجدول أن متوسطات الرتب جاءت مرتبة على التوالي (243,65) لمجموعة الندوة الجهوية لجامعات الوسط و(226,64) لمجموعة الندوة الجهوية لجامعات الغرب، و(224,98) لمجموعة الندوة الجهوية لجامعات الشرق، وتقارب هذه النتائج يدل على الاتفاق في آراء أفراد مجموعات عينة الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) لكل الأبعاد أكبر من (0,05)، وبناء على هذه النتائج للجدول الإحصائي يتم رفض الفرض الإحصائي البديل الذي مفاده توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجامعة؛ ونقبل الفرض الصفري لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة.

جدول رقم (73): يوضح ملخص نتائج التحليل الإحصائي لمتغيرات الدراسة.

فرضيات الدراسة	النتيجة
الفرضية الأولى: واقع التكوين.	إيجابي
الفرضية الثانية: مستوى دافعية الإنجاز.	عال

الفرضية الثالثة: العلاقة بين واقع التكوين ودافعية الإنجاز	طردية ودالة إحصائيا
الفرضية الرابعة:	
1.4- الفروق في واقع التكوين حسب متغير الجنس.	غير دالة إحصائيا
2.4- الفروق في واقع التكوين حسب متغير العمر.	غير دالة إحصائيا
3.4- الفروق في واقع التكوين حسب متغير الحالة العائلية.	غير دالة إحصائيا
4.4- الفروق في واقع التكوين حسب متغير الشهادة.	غير دالة إحصائيا
5.4- الفروق في واقع التكوين حسب متغير سنوات الخبرة.	غير دالة إحصائيا
6.4- الفروق في واقع التكوين حسب متغير الميدان.	غير دالة إحصائيا
7.4- الفروق في واقع التكوين حسب متغير الجامعة.	غير دالة إحصائيا
الفرضية الخامسة:	
1.5- الفروق في مستوى دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس.	غير دالة إحصائيا
2.5- الفروق في مستوى دافعية الإنجاز حسب متغير العمر.	غير دالة إحصائيا
3.5- الفروق في مستوى دافعية الإنجاز حسب متغير الحالة العائلية.	غير دالة إحصائيا
4.5- الفروق في مستوى دافعية الإنجاز حسب متغير الشهادة.	غير دالة إحصائيا
5.5- الفروق في مستوى دافعية الإنجاز حسب متغير سنوات الخبرة.	غير دالة إحصائيا
6.5- الفروق في مستوى دافعية الإنجاز حسب متغير الميدان.	غير دالة إحصائيا
7.5- الفروق في مستوى دافعية الإنجاز حسب متغير الجامعة.	غير دالة إحصائيا

2.2. مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

1.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

بين الجدول رقم (48) الذي يوضح نتيجة اختبار ويلكوكسون للإشارة ذي المجموعة الواحدة أن مستوى الدلالة (sig =0,000) أي قبول الفرضية الرئيسية الأولى التي تنص على أن: وجهات نظر الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية إيجابية نحو برنامج التكوين المقدم لهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الكبير وقدوري (2020) التي مفادها أن وجهات نظر الأساتذة المساعدين الجدد في الجامعة إيجابية نحو واقع التكوين المقدم لهم في إطار المرافقة البيداغوجية. كذلك نتائج الجدول (37) بينت أن الفرضية الرئيسية جاءت بمتوسط عال قدر بـ (3,520)، إلا المتوسطات الحسابية لبعد الظروف التنظيمية والمادية للتكوين؛ وبعد تعلم اللغة الإنجليزية بدرجة متوسطة (2,87) وهي تبعد بأجزاء قليلة عن درجة ضعيفة ويفسر الباحث أن المبحوثين يدركون أنهم

ليسوا متمكنين من اللغة الإنجليزية بالمستوى الذي يرضون به عن أنفسهم والذي يواجهون به متطلبات المهنة التي هم فيها، كما أن البرنامج التكويني لا يركز على اللغة الإنجليزية من خلال محتوى البرنامج المسطر من طرف الوزارة؛ ولقد جاء في القرار رقم 144 المؤرخ في 29 ديسمبر 2024 المعدل والمتمم للقرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، في محاور برنامج التكوين محور الكفاءات اللغوية ويهدف إلى تعزيز المستوى اللغوي في الإنجليزية. ومما سبق نرى أن البرنامج التكويني في مجمله أكسب المبحوثين كفاءات عدة ساهمت في تبيين وجهات النظر للمبحوثين بالإيجاب نحوى هذا البرنامج، وهذا أكدته دراسة سافاج ولوقو (Savage & Logue, 2004) بأن دعم عضو هيئة التدريس الجديد من خلال برنامج تدريبي مهم جدا في تحقيق اندماجه في مجتمعه الجامعي الجديد (دعم التجديد والنمو المهني وتنمية الرضا الوظيفي، وعمل توازن بين التزاماتهم اتجاه البحوث والتدريس)، كذلك أكدت بعض الدراسات فاعلية التكوين وأنه يقوم بتنمية أعضاء هيئة التدريس أكاديميا ومهنيا، منها دراسة (UZUN, 2007، وأن المرافقة تساهم فعليا في إكساب الكفاءة المهنية في دراسة عريوات (2024)، وكذلك للبرنامج التكوينية أثر إيجابي في تحسين الأداء العلمي، العملي والسلوكي وهذا في دراسة بن ساعد يمينة (2022) ودراسة منصور وسبع (2021).

وأيضا دراسة بوطويل (2021) التي خلصت إلى أن الأساتذة الباحثين المتربصين حققوا العديد من الكفاءات المرتبطة بمهامهم وأدوارهم بدرجات متفاوتة، ودراسة عين سوية وغلاب (2019) توصلت إلى أن التكوين أكسب الأستاذ الجديد طريقة جديدة في التعلم وإعداد الدروس عن طريق الواب. أما دراسة (Courcy, Julie, 2015) التي حددت نتائج مقنعة لصالح التدريب المستمر على التدريس، فهو يسمح للأساتذة بالاستفادة على عدة مستويات (المهنية، معرفة مجموعات الطلاب، العلاقات الشخصية والاجتماعية). وأيضا تم استنتاج أن تعلم الممارسة يجسد عملية ديناميكية مستمرة، وهو ما يفضله هيكل التدريب الذي يركز على المشاركة بين الأقران، وفي نهاية المطاف فإن دمج التدريب هو الذي يجعل من الممكن تعظيم الفوائد من ممارسة التدريس اليومية.

2.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

بينت نتائج الجدول رقم (55) نتيجة اختبار ويلكوكسون للإشارة ذي المجموعة الواحدة، قبول الفرضية الرئيسية الثانية التي تنص على أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية في مقياس دافعية الإنجاز عال؛ وكذلك نتيجة الجدول (49) بينت أن الدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز عالية قدرت بـ (3,588)، ويفسر الباحث هذه

النتيجة في وضوح الأهداف الشخصية للأساتذة حديثي التوظيف ووضوح مهامهم الموكلة لهم على مستوى المؤسسات التي يعملون بها فوضوح الأهداف يرفع من دافعية الإنجاز وهذا ما أكدته دراسة الدردساوي والبشابشة (2014) بأن هناك أثر لأبعاد تحديد الأهداف الأربعة (الوضوح، قابلية القياس، المشاركة، مواكبة التطور) على دافعية الإنجاز، وأيضا دراسة (Kokaba, 2007) جاءت نتائجها أن العوامل (المناخ الإيجابي في المدرسة، العلاقات الإيجابية بين الأساتذة، الإحساس بالأمن، التأمين ضد المرض والتقاعد) هي مصادر الدافعية. أما دراسة مانغ (Manning, 2003) التي أفادت أن أعضاء هيئة التدريس عندهم مستوى متوسط من الدافعية، كما أن النتائج تعبر عن واقع حقيقي بالنسبة لأفراد العينة البحثية خاصة وأنها عينة من أصحاب الشهادات العليا، فقد جاء بعد الشعور بالمسؤولية بدرجة متوسطة (3,417) وهي قريبة جدا من الدرجة العالية، وباقي الأبعاد جاءت بدرجة عالية وهذا يفسر على أن أفراد العينة يتسمون بصفات جيدة من خلال أدائهم للواجبات والأعمال الموكلة لهم عن قناعة ويكملون أعمالهم على أكمل وجه دون النظر لأي سبب يكون حاجزا في عدم إكمال الأعمال، كما يقدرون أهمية الوقت ويهتمون بالمستقبل المهني، فحسب (Person, 2001) الدافعية قوة تحرك وتحافظ وتوجه السلوك نحو تحقيق هدف.

3.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

أظهرت نتائج الجدول رقم (57) صحة الفرضية الرئيسية الثالثة التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين درجات واقع التكوين ودرجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية؛ ويفسر الباحث هذه النتيجة على أنها منطقية وموضوعية نظريا حيث دلت النظريات كلها أن تكوين الأفراد يؤثر في دافعية الإنجاز، فالتكوين دوره تمكين الفرد من المهام المنوطة له وإكسابه القدرة التي تساهم على أداء مهامه على أكمل وجه، وأن الدافعية هي المحرك والموجه المستمر لتحقيق الأهداف المطلوبة وهذا يعني كلما كان التكوين جيد كلما كانت دافعية الإنجاز أعلى، فحسب (Ferry) الذي يرى أن التكوين فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك، وهنا يؤكد على علاقة اتصالية بين الإدراك والشعور والسلوك مع التكوين. وعلى وجه العموم نرى أن الأفراد ذوي المهارات العالية دائما إنجازهم يكون ذو مستوى مرتفع والعكس صحيح، فذوي المهارات المتدنية في الأداء تكون دافعية الإنجاز لديهم منخفضة ونرى ذلك في بعض الدراسات من خلال نتائجها. فدراسة حمادي وآخرون (2019) أكدت على وجود علاقة بين التكوين ودافعية الإنجاز، كما توصلت دراسة مصطفاوي وبلاش

(2016) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الدافعية للإنجاز عند العمال المشاركين في برامج التكوين ذوي الرضا المرتفع، أيضا دراسة خالد وسهاد (2013) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات أفراد مجموعتين في دافعية الإنجاز تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التكويني؛ كما أن دراسة قندوز وطبشي (2012) بينت أن البرامج التكوينية التي تتبناها الهيئات الوصية ترتبط ارتباطا وثيقا بتوفر مستوى من الدافعية لدى المدرس؛ ودراسة أبو زيد (2005) أكدت أن البرنامج التدريبي ينمي دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

4.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة).

لم تتحقق هذه الفرضية ويفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للمتغيرات المدروسة إلى الخلفية النظرية للتكوين الذي هو مجموعة الأنشطة التي تهدف أساسا إلى ضمان اكتساب قدرات التطبيق والمعارف والمواقف المطلوبة لشغل المنصب؛ والبرامج التكوينية والتدريبية الفعالة التي تواكب التطور الحالي تحقق رفع الأداء المهني للأستاذ من خلال معرفة ما هو مطلوب منه وكيفية أدائه والطرق والإجراءات التي تساعده على ذلك. وأيضا أن تعليم الكبار له الخصوصية من حيث الميل للاستقلالية والقدرة على العمل وامتلاك القدرة على التفكير النقدي المستقل دون الحاجة لحوافز خارجية، والاعتداد والاعتزاز بالنفس والقدرات إلى جانب التقدير الذاتي، ومما سبق نرى أنها أسباب في عدم تحقق الفرضية، وسنوضح أكثر في استنتاجات الفرضيات الفرعية التالية:

1.4.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها على أساس متغير الجنس:

أظهرت نتائج الجدول رقم (59) باستخدام اختبار مان–ويتني للكشف عن الفروق بين المجموعتين (ذكور، إناث) أن مستوى الدلالة ($Sig = 0,826$) أكبر من مستوى المعنوية (0,05) وهذا يعني رفض الفرضية التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجنس، ويفسر الباحث ذلك بأن البرامج التكوينية لها نفس التأثير بالنسبة للذكور أو الإناث، وهذا راجع لأنهم خضعوا إلى نفس البرنامج وفي نفس الوقت وكذلك نفس الظروف، وهذا ما جاء في دراسة أبو

الكشك (2020) أنه لا توجد فروق في درجة تدريب أعضاء هيئة التدريس الكلية تبعا لمتغير الجنس، وأيضا في إحدى نتائج دراسة عبد الكبير وقدوري لا توجد فروق في آراء الأساتذة حسب متغيرات الجنس.

2.4.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها على أساس متغير العمر:

تشير نتائج الجدول رقم (60) والذي اعتمد فيه الباحث على اختبار كروسكال – واليس لدلالة الفروق بين المتوسطات لثلاث فئات عمرية؛ حيث بلغت قيمة (Sig = 0,634) وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية (0,05)، وهذا يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير العمر، ويرى الباحث أن الأساتذة بغض النظر عن أعمارهم لهم اتفاق في آرائهم حول البرنامج التكويني ويمكن تفسير ذلك بالخضوع للتكوين بنفس الظروف، وأن أهداف البرنامج التكويني تحقق احتياجات الأساتذة حديثي التوظيف الخاصة بمهنتهم، وجاء في إحدى نتائج دراسة عبد العزيز بوبنديرة (2022) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة المتكونين حول هذا التكوين تعزى لمتغير العمر.

3.4.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها على أساس متغير الحالة العائلية:

أظهرت نتائج الجدول رقم (61) والذي استخدم فيه اختبار كروسكال – واليس لدلالة الفروق بين المتوسطات للفئات الثلاث (أعزب، متزوج، مطلق) أن قيمة (Sig = 0,707) أكبر من مستوى المعنوية (0,05)، وبالتالي عدم قبول الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الحالة العائلية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين فئات الحالة العائلية إلى أن فئة الأساتذة المبحوثين يفرقون بين ما هو خاص عائلي وما هو مهني، لهذا أتت آرائهم متفقة حول البرنامج التكويني الذي خضعوا له.

4.4.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها على أساس متغير الشهادة:

تبين نتائج الجدول رقم (62) ونتائج اختبار كروسكال – واليس أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المعنوية (0,05)، وبالتالي عدم قبول الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الشهادة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة ترجع إلى أن توظيف الاساتذة باختلاف شهاداتهم في نفس الرتبة وهي أستاذ مساعد قسم – ب– أي أن الفئات الثلاث الخاصة بالشهادة

لها نفس المهام، كما أنهم خضعوا لنفس البرنامج التكويني وهذا ما أكدته دراسة عبد الكبير وقدوري بأنه لا توجد فروق في آراء الأساتذة حسب متغير المؤهل العلمي.

5.4.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها على أساس متغير سنوات الخبرة:

أظهرت نتائج الجدول رقم (63) عدم قبول الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويفسر الباحث ذلك أنه راجع بالدرجة الكبيرة إلى نفس المنصب (أستاذ مساعد قسم – ب–) وأن البرنامج استهدف احتياجات هذه الفئات في عملية أداء مهامهم أي أن التكوين أكسبهم عدة كفاءات تساعدهم على أداء مهامهم بالشكل الجيد وأن التكوين كان له إضافة ونمو بغض النظر عن الخبرة المكتسبة من قبل جميع الفئات، وتتفق هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة بوبندير التي أكدت على عدم وجود فروق حول التكوين تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

6.4.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها على أساس متغير الميدان:

جاءت نتائج الجدول رقم (64) الذي استخدم فيه اختبار مان–ويتني لدلالة الفروق بين المتوسطات قيمة ($Sig = 0,209$) المحسوبة أكبر من القيمة المعنوية (0,05)، مما جعلنا نرفض الفرضية القائلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الميدان. وهذا يعني أن المجموعتين لا تختلفان من حيث واقع التكوين أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الميدان، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى خضوع الفئتين إلى نفس البرنامج التكويني، وأيضا أن فئة ميدان العلوم التكنولوجية والعلمية إذا كانت متمكنة من التكنولوجيا واستعمالاتها فإنه هناك نقص في استعمال علم النفس والبيداغوجيا والتعليمية لأنها ليست متضمنة في المسار التكويني، والعكس بالنسبة لفئة ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية فإذا كانت متمكنة من الطرق البيداغوجية والتعليمية ربما يكون لها نقص في استعمال التكنولوجيات الحديثة في غالب الأحيان، فقد يوجد بعض الأشخاص ذوي تخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية لهم القدرات الكافية في مجال التكنولوجيا اكتسبوه عن طريق التعلم الذاتي والعكس صحيح بالنسبة لأصحاب ميدان العلوم التكنولوجية والعلمية، وهذا ما أكدته دراسة ربيعة الحضيري وآمنة قدورة (2020) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التي ممن درسوا ضمن تخصصاتهم الجامعية مواد تربوية تؤهلهم لممارسة مهنة التدريس ومن لم يدرسوا هذه المواد. وأيضا دراسة عبد الكبير

وقدوري بأنه لا توجد فروق في آراء الأساتذة حسب متغير التخصص، ودراسة بوبنديرة بعدم وجود فروق حول التكوين تعزى لمتغير التخصص.

7.4.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها على أساس متغير الجامعة:

أوضحت نتائج الجدول رقم (65) عدم قبول الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة، ويفسر الباحث ذلك بأن جميع الندوات (شرق، وسط، غرب) تتبع نظام موحد في تكوين الأساتذة من خلال المرسوم الوزاري 932 الخاص بمرافقة الأساتذة حديثي التوظيف كما أن هذه النتيجة توافقت مع دراسة محمد نايف عقلة أبو الكشك (2020) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في درجة تدريب أعضاء هيئة التدريس الكلية تبعا لمتغير نوع الجامعة.

5.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة).

لم تتحقق هذه الفرضية في ظل جميع المتغيرات المدروسة فاستنادا للخلفية النظرية للدافعية، وكما يشير (Locke, 1968) إلى أن الدافعية في مجملها تستند إلى مجموعة من الأهداف المحددة التي تجعل الفرد يمتلك الإصرار والمثابرة في إنجازها، وكلما كان الفرد يمتلك أهدافا واضحة محددة كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى الدافعية لديه لتحقيقها والوصول إليها حتى لو واجهته التحديات، وذلك بعكس الفرد الذي ليس له أهدافا واضحة ومحددة حيث يوصف بتدني مستوى الدافعية لديه، فمن خلال هذه الإشارة نقول أن الأساتذة حديثي التوظيف لهم أهداف من وراء دافعيتهم المرتفعة وأهم هذه الأهداف حسب الأفراد المبحوثين هو التثبيت في المنصب بعد نهاية التكوين وأصحاب شهادة الدكتوراه الهدف هو التثبيت في المنصب مع الترقية لدرجة أستاذ محاضر – ب–، وتماشيا مع ما تم ذكره سنوضح أكثر في استنتاجات الفرضيات الفرعية التالية:

1.5.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها على أساس متغير الجنس:

أظهرت نتائج الجدول رقم (66) باستخدام اختبار مان–ويتني للكشف عن الفروق بين المجموعتين (ذكور، إناث) أن مستوى الدلالة (Sig = 0,303) أكبر من مستوى المعنوية (0,05) وهذا يعني رفض الفرضية التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين

متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجنس، ويفسر الباحث ذلك بأن دافعية الإنجاز لها نفس المستوى بالنسبة للذكور أو الإناث، وهذا راجع لأن الفئة المبحوثة (أساتذة) لها القدرة على تحديد أهدافها والسعي والاستمرارية لتحقيق أهدافها فهي فئة من ذوي الشهادات العليا في البلاد وهي النخبة. كما أن هذه النتيجة في عدم وجود فروق معنوية بين الذكور والإناث أكدتها دراسة أبو زيد (2005) في أن تنمية دافعية الإنجاز لا تعزى إلى الجنس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

2.5.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها على أساس متغير العمر:

تشير نتائج الجدول رقم (67) واختبار كروسكال – واليس لدلالة الفروق بين المتوسطات لثلاث فئات عمرية ألى أن قيمة (Sig = 0,802) وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية (0,05)، وهذا يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير العمر. ويرى الباحث بأن الأساتذة حديثي التوظيف – بغض النظر عن أعمارهم- يمتازون بدافعية إنجاز بنفس المستوى (عال)، ويمكن تفسير ذلك إلى إدراك الأساتذة لمدى حاجتهم لتحقيق أهدافهم في مهنتهم التي حصلوا عليها من خلال توظيفهم والرغبة الكبيرة في تحقيق التثبيت في المنصب والترقية والعمل في مجال التعليم العالي والبحث العلمي وماله من خصوصيات اجتماعية ومادية، كل هذه المعطيات ساهمت إلى حد بعيد في استثارة دافعيتهم وتعزيزها وبالتالي حتما ستؤدي دافعية الإنجاز لتحسين أدائهم على حد سواء.

3.5.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها على أساس متغير الحالة العائلية:

أظهرت نتائج الجدول رقم (68) والذي استخدم فيه اختبار كروسكال–واليس لدلالة الفروق بين المتوسطات للفئات الثلاث (أعزب، متزوج، مطلق) أن قيمة (Sig = 0,463) أكبر من مستوى المعنوية (0,05)، وبالتالي عدم قبول الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الحالة العائلية، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الأساتذة لديهم الوعي الإيجابي للحفاظ على مستوى عال من دافعية الإنجاز وأن الظروف العائلية لا تؤثر على هذا المستوى وذلك من خلال الفصل بين ما هو عائلي وما هو مهني، وقد يعزى ذلك أيضا إلى أن الأساتذة حديثي التوظيف يركزون بدرجة كبيرة على أداء مهامهم في الجامعة التي وظفوا بها وهذا بسبب أن السنة

الأولى للتوظيف بالصفة الرسمية الدائمة يوضح معالم المكافآت (الراتب) الذي يحصلون عليه له التأثير المباشر في الحفاظ على مستوى عال من الدافعية خاصة بالنسبة للأساتذة الذين كانوا يعانون شبح البطالة.

4.5.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها على أساس متغير الشهادة:

أظهرت نتائج الجدول رقم (69) ونتائج اختبار كروسكال– واليس أن القيمة المحسوبة (Sig = 0,694) أكبر من القيمة المعنوية (0,05)، وبالتالي عدم قبول الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الشهادة. ويرى الباحث أن هذه النتيجة ترجع إلى أن متغير الشهادة ليس متغيرا مؤثرا في إحداث فروق معنوية في مستوى دافعية الإنجاز ذلك أن طبيعة التوظيف كانت بمستوى واحد (أستاذ مساعد قسم – ب–)، كما أن فئتي الدكتوراه يعلمون أن بعد إكمال سنة من التكوين يرقون مباشرة إلى (أستاذ محاضر – ب–) كل هذا يجعل مستوى دافعية الإنجاز عال لدى الأساتذة حديثي التوظيف.

5.5.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها على أساس متغير سنوات الخبرة:

تبين نتائج الجدول رقم (70) ونتائج اختبار كروسكال–واليس أن القيمة المحسوبة (Sig = 0,219) أكبر من القيمة المعنوية (0,05)، وبالتالي عدم قبول الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن سنوات الخبرة قبل التوظيف الدائم كان العمل روتيني يعيشه الأستاذ المؤقت (المتعاقد) بنفس المستوى وفي نفس البيئة الجامعية والظروف المهنية على حد سواء، وأن الأستاذ كلما مارس مهامه في التعليم العالي والبحث العلمي كموظف دائم كلما زادت حنكته وخبرته وهذا ما يبقي لديه مستوى دافعية إنجاز عال.

6.5.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها على أساس متغير الميدان:

أظهرت نتائج الجدول رقم (71) باستخدام اختبار مان–ويتني للكشف عن الفروق بين المجموعتين الخاصة بالميدان (العلوم الانسانية والاجتماعية، العلوم التكنولوجية والعلمية) أن مستوى الدلالة (Sig = 0,164) أكبر من مستوى المعنوية (0,05) وهذا يعني رفض الفرضية التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس

دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الميدان. وتفسر هذه النتيجة أن الأساتذة يكسبون مزيدا من الخبرة خلال عملية المرافقة البيداغوجية أثناء الخدمة، وهذا قد يؤثر في مستوى دافعية الإنجاز لديهم من خلال قدرتهم على أداء مهامهم وتحقيق أهدافهم الشخصية والنجاح والتفوق في مؤسسة العمل مما يبقي مستوى الدافعية عال.

7.5.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها على أساس متغير الجامعة:

تشير نتائج الجدول رقم (72) ونتائج اختبار كروسكال–واليس أن مستوى الدلالة (Sig = 0,889) أكبر من مستوى المعنوية (0,05) وبالتالي رفض الفرضية التي تنص أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة. وترجع هذه النتيجة إلى أن الأساتذة يتعرضون لنفس الظروف المهنية داخل مكان العمل ولنفس البرنامج التكويني، وهذا ما أدى لعدم وجود فروق معنوية لمستوى دافعية الإنجاز بين المجموعات بالإضافة إلى التشابه الكبير في الخصائص مثل العمل في قطاع واحد، القيمة (النظرة) الاجتماعية للأستاذ بالجامعة، المكافئات (الراتب، المردودية) على أساس الشهادة، عدد ساعات العمل، طرق التأهيل ومعايير الترقيات والتربصات.ومما سبق نستنتج عدم تحقق الفرضية الخامسة.

ثالثا: الاستنتاج العام والخلاصة.

بعد استكمال الدراسة الميدانية توصل الباحث لنتائج كانت متوقعة نظريا ومستمدة من الواقع المعاش، وبعد عملية التحليل لواقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف كانت وجهات نظرهم إيجابية نحو ما قدم لهم في البرنامج التكويني، وأيضا مستوى دافعية الإنجاز لديهم كانت بمستوى مرتفع، كما أن هناك علاقة إيجابية وطردية بين واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف ومستوى دافعيتهم للإنجاز، ويمكننا تفصيل هذه الاستنتاجات في النقاط التالية:

أولا: وجهات نظر الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية إيجابية نحو برنامج التكوين المقدم لهم، وعليه فقد تحققت الفرضية على مستوى عينة الدراسة الحالية.

ثانيا: مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية في مقياس دافعية الإنجاز عال، وعليه فقد تحققت الفرضية على مستوى عينة الدراسة الحالية.

ثالثا: توجد علاقة ارتباطية بين درجات واقع التكوين ودرجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية، وعليه فقد تحققت الفرضية على مستوى عينة الدراسة الحالية.

رابعا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة)، وعليه لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة الحالية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجنس، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية الأولى على مستوى عينة الدراسة الحالية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير العمر، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية الثانية على مستوى عينة الدراسة الحالية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الحالة العائلية، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية الثالثة على مستوى عينة الدراسة الحالية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الشهادة، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية الرابعة على مستوى عينة الدراسة الحالية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية الخامسة على مستوى عينة الدراسة الحالية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الميدان، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية السادسة على مستوى عينة الدراسة الحالية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية السابعة على مستوى عينة الدراسة الحالية.

خامسا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير

(الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة)، وعليه لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة الحالية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجنس، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية الثامنة على مستوى عينة الدراسة الحالية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير العمر، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية التاسعة على مستوى عينة الدراسة الحالية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الحالة العائلية، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية العاشرة على مستوى عينة الدراسة الحالية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الشهادة، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية الحادية عشر على مستوى عينة الدراسة الحالية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية الثانية عشر على مستوى عينة الدراسة الحالية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الميدان، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية الثالثة عشر على مستوى عينة الدراسة الحالية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير الجامعة، وعليه لم تتحقق الفرضية الفرعية الرابعة عشر على مستوى عينة الدراسة الحالية.

خلاصة:

في بحثنا الحالي وما تم عرضه من خلفية نظرية عن التكوين المخصص للأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف وكل ما يتعلق بدافعية الإنجاز وكذا الجامعة والأستاذ بها، واعتمادا على البيانات

المتحصل عليها وانطلاقا من الهدف الرئيسي للدراسة الحالية وهو معرفة إذا كانت توجد علاقة دالة إحصائيا بين التكوين للأستاذ الجامعي حديث التوظيف ومستوى دافعية الإنجاز لديه؛ ولكي يكتسب الأستاذ حديث التوظيف مستوى عال من الدافعية والطاقة لأجل أداء فعال وذو قيمة وجب توفير ظروف مشجعة ومستثيرة ومساعدة لقدرات وإمكانيات واستعدادات الأستاذ، لذا أصبحت الحاجة للاهتمام به من جميع الجوانب لكي يحقق أهدافه الشخصية وأهداف الجامعة من إنجاز والتمتع بفاعلية الأداء، وبغية ذلك وجب على الأستاذ معرفة أهداف التكوين الجامعي العامة واكتسابه للمهارات الواجبة لذلك خاصة في بداية عمله كأستاذ في قطاع التعليم العالي، لأنه دائما تبقى البدايات في العمل بحاجة لمعرفة الأدوار المنوطة به وبالمهمات والإنجازات المختلفة والتركيز والمثابرة ومواجهة المشكلات والمواقف الصعبة والتكيف مع الظروف بالتفاعل الإيجابي بين الأستاذ وبيئته، ويتحقق هذا بالتكوين والبرامج الفعالة والمدروسة والمواكبة للعصر ومجرياته وتطوراته، خاصة منها التكنولوجية وحتى الثقافية لدى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه ويحيط بمكان عمله الجامعة، فالتكوين الجيد والذي يساعد في تغيير الاتجاهات بالإيجاب واكساب المعارف الجديدة والمهارات ذات الفاعلية في الأداء للأستاذ حديث التوظيف من شأنه أن يحقق أهداف المنظمة الجامعية، كما من شأنه أن يحقق أهداف الأستاذ العملية والعلمية وحتى الشخصية، كل هذا يساهم في تطور منظومة التعليم العالي والبحث العلمي.

فمن خلال تحليلنا لنتائج دراستنا الحالية تبين لنا أن أهداف برنامج التكوين المسطر من طرف وزارة التعليم العالي حسب القرار رقم 932 المتضمن لكيفية التكوين حقق أهدافه بالنسبة لعينة الدراسة من خلال مواكبة التعليم عن بعد واستخدام المنصات التعليمية، الطرق البيداغوجية وعلم النفس البيداغوجي، وأيضا اكساب الكفاءات المعرفية والأدائية وغيرها من كفاءات، كل هذا ساعد في خلق دافعية إنجاز مرتفعة لدى الأستاذ حديث التوظيف بالجامعة، هذه الأخيرة التي هي المحرك الأول والمحفز لأداء الأعمال بإتقان وجد والاستمرارية فيها حتى إنهائها على أكمل وجه أو على ما هو مطلوب، فبالعودة إلى نظرية ماكليلاند نظرية الإنجاز التي ترى أن الأفراد يرون في المنظمة والعمل فرصة لإشباع حاجة التحدي والرغبة في التفوق وتحقيق الإنجاز والإنتاج عالي الجودة؛ وما يلاحظه الباحث أن القدرة على تحقيق الإنجاز والانتاج عالي الجودة لن يتأتى من طرف شخص لا يملك المعرفة والمهارة لذلك فالتكوين الذي يساهم في إكساب المعارف والمهارات هو السبب الرئيسي في تحقيق هذه الأهداف، فالفرد الذي لديه شعور حقيقي بالقدرة على الإنجاز يتوجه لذلك من أجل الوصول إلى جودة العمل المطلوب.

لذا جاءت نتائج البحث تبين أن العلاقة بين التكوين ومستوى دافعية الإنجاز لدى الأستاذ حديث التوظيف في الجامعة هي علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائيا، ومنه نستنتج أن التكوين يرفع من مستوى دافعية الإنجاز، فكلما كان الأستاذ مدركا لقدرته وتحكمه في مهامه وأنه شخص يتمتع باتزان انفعالي وشعور بالمسؤولية وأن له دور فعال في تنمية طلبته الذين يشرف عليهم وتنمية مجتمعه الذي يعيش فيه، كلما كان قادرا على تحقيق أهدافه الخاصة وأهداف المؤسسة الجامعية التي يعمل بها.

فدراستنا الحالية جاءت نتائجها مطابقة لبعض الدراسات السابقة وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا لدى الأساتذة في واقع التكوين لديهم تعزى للمتغيرات (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة) وهذه إجابة منطقية وواقعية لأن برنامج التكوين الذي خضع له الأساتذة موحدا، وهذا يدل على أن التكوين ألغى تأثير المتغيرات الديمغرافية المدروسة في هذه الدراسة الحالية، ونفس الشيء بالنسبة للدافعية، لأن الدراسة أثبتت وجود دافعية إنجاز عالية وهذا ما ألغى أيضا وجود الفروق في المتغيرات الديمغرافية المعتمدة في الدراسة الحالية.

رابعا: مقترحات الدراسة:

تتمثل مقترحات الدراسة الحالية فيمايلي:

- يجب على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي توفير البنى التحتية اللازمة لتطبيق ومواصلة بناء البرامج التكوينية والعمل بها بالنسبة لجميع الأساتذة في قطاع التعليم العالي.
- العمل على مواكبة التطورات الحديثة في مجال التكوين والتعليم العالي وخاصة ما نشهده في السنوات الأخيرة لما يعرف بالذكاء الاصطناعي وتوظيفه في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.
- إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في برامج تكوين الأساتذة حديثي التوظيف.
- يجب على قطاع التعليم العالي الاهتمام أكثر بالبرامج التكوينية وتكييفها مع مهام الأستاذ الجامعي أثناء أداء مهامه للاستفادة منها والإفادة بها.
- مواصلة تقييم البرامج التكوينية من طرف وزارة التعليم العالي والعمل على تجديدها بما يتوافق مع التطور الحاصل في العالم وخاصة الجانب التكنولوجي.
- الاهتمام بالحوافز التي تساهم في تبني الأستاذ لثقافة مواصلة التكوين والتعلم الذاتي والإلزامي من طرف المؤسسة.
- العمل على توفير الإمكانات والأدوات والأجهزة التي تمكن الأستاذ حديث التوظيف التدريس.
- الاهتمام بدافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي لأنها هي المحرك الأول نحو العمل.

- تبني خطة استراتجية توضح كيفية دمج وتبني التعليم عن بعد في الجامعات ليحل محل التعليم التقليدي.

- عقد دورات وورش عمل للأساتذة حديثي التوظيف للوقوف على أهم الاحتياجات التكوينية والتعليمية المختلفة.

- ضرورة التوسع في مثل هكذا دراسات خاصة بالتكوين ودافعية الإنجاز لأن هذين الأخيرين يعتبران الأساس القوي الذي يجعل المنظمات والأفراد على حد سواء قادرين على تحقيق أهدافهما.

قائمة المراجع

1 – أبو زيد، هيثم يوسف راشد. (2005). **أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**،أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

2 – أبو عيادة، هبة توفيق عودة؛ والقحطاني، سعيد بن محمد. (2022). استقلالية الجامعات كمدخل لتطوير الإدارة الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، **مجلة دفاتر بوادكس**، 11 (01)، 148 – 165.

3– أبو الكشك، محمد نايف. (2020). المعنونة بواقع تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في محافظتي اربد وعجلون وعلاقته ببعض المتغيرات، **دراسات: العلوم التربوية**، 47 (01)، 49 – 65.

4 – أبو النصر، مدحت محمد. (2016). **الألعاب والمباريات التدريبية لتطوير مهنة التدريب**، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة – مصر.

5 – أمحمد، زواق؛ وبحاش، عبد الحق. (2017). الرضا الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التربية البدنية في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بولاية مسيلة، **مجلة تاريخ العلوم**، (07)، 194 – 212.

6 – بابكر، حنان محمد علي؛ والمتوكل، مهيد محمد. (2008). **القلق الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية ومركز التحكم ودافعية الإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

7 – بادي، مراد؛ وخلايفية، محمد. (2024). دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أساتذة المركز الجامعي تيبازة، **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، 13 (02)، 411 – 428.

8 – بازي، محمد. (2010). **صناعة التدريس ورهانات التكوين**، ط1، Nadacom

9 – بامفلح، فاتن سعيد. (2008). **المكتبات الرقمية بين التخطيط والتنفيذ**، مكتبة الملك فهد الوطنية، السلسلة الثانية، المملكة العربية السعودية.

10 – باهي، مصطفى حسين؛ والأزهري، منى أحمد. (2006). **أدوات التقويم في البحث العلمي، التصميم البناء**. ط 1، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

11 – بتقة، ليلى. (2021). برنامج التكوين البيداغوجي للأساتذة الجامعيين الجدد "الخصائص البيداغوجية والتعليمية" دراسة تحليلية، **مجلة آفاق فكرية**، 09 (03)، 554 – 568.

12 – بحاش، وفاء. (2023). أثر مهارات التدريس لدى الأستاذ الجامعي على فعالية العملية التعليمية والتكوينية على مستوى الجامعة، **مجلة دفاتر السياسة والقانون**، 15 (02)، 394 – 412.

13 – البحر، غيث؛ والتنجي، معن. (2014). **التحليل الإحصائي للمقاييس باستخدام برنامج IBM SPSS Statistics**. تركيا: سبر للدراسات الإحصائية والسياسات العامة.

14 – بوحوش، عمار؛ والذنيبات، محمد محمود. (2007). **مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**. ط 4، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

15 – بدير، المتولي اسماعيل. (1442هـ). تطوير البرامج التدريبية لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ضوء توجهاتها الإستراتيجية، **مجلة العلوم التربوية**، (24)، 161 – 223.

16 – بركات، زياد. (2011). المهارات السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة وأثرها في مستوى ممارستهم للكفايات اللازمة للتعليم عن بعد، **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**، 03 (05)، 187 – 230.

17 – بريك، فتيحة؛ وبلاش، صليحة. (2020). الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز عند المعلمين (مفهوم وأساسيات)، **مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية**، 08 (01)، 709 – 732.

18 – البسيوني، محمد سويلم. (2013). **أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، ط 1، مصر: دار الفكر العربي.

19 – بشير، حسام؛ وحملاوي، عامر. (2015)، واقع التكوين بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في ظل معايير الجودة الشاملة، **مجلة العلوم الإنسانية**، مجلد أ (44)، 337 – 351.

20 – بطاطش، راضية؛ ولونيس، علي. (2018). **بناء برنامج تدريبي لرؤساء الأقسام العلمية بكليات الجامعات الجزائرية في ضوء كفاياتهم الإدارية**، [أطروحة دكتوراه]، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.

21 – بغول، زهير. (2011). **الإدارة المفهوم والوظائف**، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

22 – بلة، الصديق عبد الصادق البدوي؛ وسعيد، بشير محمد عبد الرحمان. (2022). التنمية المهنية الإلكترونية بمؤسسات التعليم العالي السودانية (المستقبل والتحديات)، دراسة ميدانية لأعضاء

هيئة التدريس بكلية التربية، جامعة البطانة، السودان، **مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع**، 6 (03)، 29 – 47.

23 – بلقاسمي، محمد الأزهر؛ معوش، عبد الحميد. (2024). **سيكولوجية دافعية الإنجاز (مفاهيم، نظريات، دراسات، مقاييس)**، ط1، دار الخلدونية، الجزائر.

24 – بلقاسمي، محمد الأزهر؛ ومعوش، عبد الحميد. (2019). **سيكولوجية التعلم والتعليم (مفاهيم، نظريات وتطبيقات، مقاربات)**، دار الخلدونية، الجزائر.

25 – بلهاني، أحمد. (2023). **تكوين حول تكنولوجيا الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية لفائدة الأساتذة حديثي التوظيف**، دليل المرافقة جامعة الإخوة منتوري قسنطينة1، الجزائر.

26 – بلية، لحبيب. (2021). معايير ضمان جودة البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، **مجلة الأصالة للدراسات والبحوث**، 03 (05)، 101 – 118.

27 – بن حواء، زهور؛ وثابتي، حبيب. (2016). التكوين المتواصل وأثره على الحد من الحوادث في مكان العمل (دراسة ميدانية في مؤسسة سونلغاز لولاية معسكر)، **مجلة التنظيم والعمل**، 05 (02)، 34 – 46.

28 – بن ساعد، يمينة. (2022). أثر برنامج المرافقة البيداغوجية على الأداء الوظيفي للأساتذة حديثي التوظيف،– دراسة حالة جامعة الجزائر3–، **المجلة الجزائرية للعولمة والسياسات الاقتصادية**، 13، 177 – 195.

29 – بن موسى، محمد؛ ومعزوز، مختار. (2017). **أثر إدارة المعرفة التنظيمية في تفعيل تدريب المورد البشري في المنظمة، دراسة حالة عينة من الجامعات الجزائرية**، [أطروحة دكتوراه]، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.

30 – بواب، رضوان. (2015). الأداء الوظيفي والاجتماعي للأستاذ الجامعي في نظام الألمدي (LMD)، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (21)، 71 – 86.

31 – بوبكر، منصور؛ وسبع، محمد. (2021). أثر برنامج المرافقة البيداغوجية في تعلم مهارات التدريس لدى الأستاذ الجامعي حديث التوظيف، **مجلة أنسنة للبحوث والدراسات**، 12 (01)، 08 – 26.

32 – بوبندیرة، عبد العزيز. (2022). دراسة تقييمية للعملية التكوينية للأساتذة الجامعيين الجدد، **مجلة أبحاث**، 7 (01)، 108 – 123.

33 – بوتيقار، هاجر. (2021). واقع دافعية الإنجاز للعمل لدى العاملين بالمؤسسات الوطنية تبعا لمجموعة من العوامل الشخصية والمتغيرات الديموغرافية دراسة حالة شركة سونلغاز فرع سطيف. **مجلة التنظيم والعمل**، 9 (2)، 71 – 90.

34 – بوخريسة، بوبكر، ومعمر، داود؛ وسموك، علي؛ وسعدون، يوسف؛ ولحرش، موسى؛ وزعيمي، مراد. (2008). **دراسات في تسيير الموارد البشرية – إدارة الأفراد** –، ط1، قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر.

35 – بوطويل رقية. (2021). المرافقة البيداغوجية كآلية لاكتساب وتحقيق الكفاءات لدى الأستاذ الباحث، دراسة حالة المرافقة البيداغوجية للأساتذة الباحثين المتربصين بجامعة البليدة، **مجلة التنظيم والعمل**، 10 (03)، 115 – 134.

36 – بوفاتح، محمد؛ وبن اسماعيل، فاطمة؛ والعيدي، عائشة. (2019). قياس دافعية الإنجاز بين الاختبارات الإسقاطية والسيكومترية، مدخل نظري، **مجلة العلوم الاجتماعية**، 07 (32)، 69 – 79.

37 – بوكرديم، فدوى. (2022). المرافقة البيداغوجية للأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف: أهدافها وإجراءاتها – قراءة في النصوص التشريعية والقانونية –، **مجلة دراسات في سيكولوجية الإنحراف**، 07 (03)، 692 – 709.

38 – بونيف، محمد لمين؛ ولمين، نصيرة. (2024). تكنولوجيات التعلم الحديثة ضمن برنامج التكوين البيداغوجي للأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف (قراءة تحليلية)، **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**، 14 (01)، 899 – 912.

39 – التل، أمل يوسف. (2009). **التعلم والتعليم**، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

40 – الثبيتي، عمر عواض؛ والعتيبي، محمد حوال. (2017). الدافعية وعلاقتها في تكوين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب وطالبات كلية التربية بعفيف، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية** / جامعة بابل، (35)، 4 – 17.

41 – ثروت، مها أحمد؛ وأمين، زينب محمد؛ والحسيني، نادية السيد، والعربي، زينب محمد. (2019). المقررات الإلكترونية وعلاقتها بتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي وفق أسلوبهم المعرفي، **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، (22)، 144 – 162.

42 – جبر، لؤي خزعل. (2015). أبعاد الشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالانجاز الأكاديمي، **مجلة الآداب**، (111)، 567 – 606.

43 – جعيجع، نبيلة؛ وبوقرة، رابح. (2015). **التخطيط الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية المحلية**، دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، [أطروحة دكتوراه]، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

44 – جلال، عبد الحليم. (2015). الأستاذ الباحث في الجزائر، قراءة في النصوص التشريعية والتنظيمية للتعليم العالي والبحث العلمي، **مجلة العلوم الاجتماعية**، (20)، 09 – 28.

45 – جماد، ليلى؛ وزيتوني، سامية.(د.س). **تحليل سوسيو– تاريخي لتطور نظام التكوين المهني الجزائري منذ الاستقلال**، قسم الاجتماع، جامعة باجي مختار عنابة– الجزائر، 140– 161.

46 – حاروش، نور الدين. (2011). **إدارة الموارد البشرية**، ط1، دار الأمة للطباعة والترجمة والتوزيع، الجزائر.

47 – حجال، سعيد. (2021). تأثير فعالية فرق البحث وفق نموذج (T7) على تحسين جودة البحث العلمي في الجزائر، دراسة على فرق مشاريع بحث التكوين الجامعي (PRFU) في جامعة خنشلة– الجزائر، **مجلة مجاميع المعرفة**، 7 (01)، 477 – 491.

48 – حرب، راجح سعدي راجح. (2018). احتياجات أعضاء هيئة التدريس من المهارات الخاصة والمعارف التقنية في عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الأكاديمية، دراسة استباقية لوضع برنامج تدريبي مبني على الاحتياجات، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 7 (05)، 117 – 134.

49 – حسان، حسن محمد؛ والعجمي، محمد حسنين. (2008). **التعليم الجامعي الخاص وتكافؤ الفرص التعليمية**، دار الجامعة الجديدة، مصر.

50 – حسان، حسن محمد؛ ومجاهد، محمد عطوة؛ وعلي، فكري محمد السيد. (2008). **التعليم الجامعي الخاص، التطور والمستقبل**، دار الجامعة الجديدة، مصر.

51 – حصيلة انجازات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي (2021).

52 – الحضيري، ربيعة؛ وقدورة، آمنة. (2020). تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بمطابقة معايير الجودة مؤسسات التعليم العالي بليبيا، **مجلة التراث**، 10 (03)، 246 – 269.

53 – حمادي، عامر؛ ورعاش، كمال؛ وبهناس، الحسين. (2019). علاقة التكوين بدافعية الإنجاز عند إطارات الشبيبة والرياضة نحو مزاولة الأنشطة الرياضية، – دراسة ميدانية بمديرية الشبيبة والرياضة، **مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن مخبر علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي**، – جامعة الجزائر3، 10 (02)، 289 – 305.

54 – حمايدي، مسعودة؛ وسلامي، خديجة. (د.س). التعليم الجامعي ودوره في دعم التنمية، **مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية**، 04 (07)، 169 – 179.

55 – الحميدي، حنان خليل محمد. (2021). فاعلية التعليم عن بعد في تعليم مهارات القراءة والكتابة للصفوف الثلاث الأولى في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الصف في محافظة الزرقاء، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علمية إلكترونية محكمة**، (07)، 150 – 206.

56 – حنة، الهاشمي. (2019). أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام الوسائط المتعددة لتطوير بعض المهارات الأساسية في كرة اليد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، **مجلة الإبداع الرياضي**، 10 (02)، 435، 454.

57 – الخالدي، أديب محمد؛ وعبد العزيز، مفتاح محمد. (2010). **علم النفس العصبي**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

58 – خالدي، مراد. (2020). واقع التكوين المستمر من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي، **مجلة الإبداع الرياضي**، 11 (01 مكرر)، 433 – 448.

59 – الخفاجي، وصف مهدي يونس؛ ومحمد بشرى، حميس؛ والخالدي، نكتل جميل يونس. (2018). أثر استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في تنمية دافع الأنجاز الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، 14 (02)، 307 – 329.

60 – خليفة، محمد عبد اللطيف. (2000). **الدافعية للإنجاز**، دط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

61 – خليفة، محمد عبد اللطيف. (2006). **مقياس الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

62 – الخليفة، هند خالد. (2018). العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز لدى الشباب السعودي، دراسة على عينة من خريجي الجامعات، **مجلة العلوم الإنسانية**، (32)، 11 – 45.

63 – الداهري، صلاح حسن. (2011). **أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

64 – الدردساوي، سوزان؛ والبشابشة، سامر. (2014). تحديد الأهداف وأثره على دافعية الإنجاز لدى العاملين في جامعات إقليم الجنوب، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

65 – دغمان، هالة؛ وخيري، نورة. (2022). التكوين البيداغوجي وأثره على الأداء المهني للأستاذ الجامعي، دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الجدد، **مجلة البحوث والدراسات الإنسانية**، 16 (01)، 61 – 94.

66 – دفوس، فاطمة؛ وخلفاوي، عزيزة. (2022). معوقات جودة الأداء التدريسي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية – دراسة تحليلية سوسيولوجية –، **مجلة الرواق للدراسات الإنسانية والاجتماعية**، 08 (01)، 1060 – 1079.

67 – الرحماني، ابراهيم فاطيمة؛ وجلطي، بشير. (2019). **الإعداد المهني لدى طلبة الإرشاد والتوجيه**، – دراسة تقويمية لبرنامج التكوين الجامعي–، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران2، الجزائر.

68 – زرقان، ليلى؛ وسفاري، ميلود. (2013). **اقتراح بناء برنامج تدريس لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف1–2 نموذجا**، [أطروحة دكتوراه]، جامعة سطيف2، الجزائر.

69 – زغدود، سهيل؛ وعايشي، كمال. (2015). **أثر التكوين والتدريب على أداء العمال في المؤسسات الاقتصادية الجزائرية – نموذج مقترح – حالة مؤسسة اقتصادية**، [أطروحة دكتوراه]، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

70 – زنينة، أسماء؛ وزدام، يوسف. (2020). **تنمية الموارد البشرية مدخلا لتميز الأداء الجامعي**، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة باتنة1 الحاج لخضر، الجزائر.

71 – سالم، هبة الله محمد الحسن؛ وقمبيل، كبشور كوكو؛ والخليفة، عمر هارون. (2012). علاقة دافعية الإنجاز بموضوع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، 03 (04)، 81 – 96.

72 – سلامة، بلال عوض. (2013). **التفكير المنهجي في تصميم البحوث الاجتماعية**، د ط. فلسطين.

73 – سعودي، عبد الكريم. (2019). أنماط التكوين في الجامعة الجزائرية "الواقع والمأمول"، **مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية**، 5 (02)، 68 – 87.

74 – السميري، نجاح عواد. (2012). استخدام الأنترنت وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومركز الضبط الداخلي – الخارجي (دراسة على عينة من الطلاب المسجلين في منتدى جامعة الأقصى)، **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**، (02)، 471 – 527.

75 – سيد علي، ذهبية؛ وبلقاضي، الأمين. (2003). التعليم الجامعي الأخضر في ظل متطلبات الإقتصاد الأخضر، **مجلة المشكلة الإقتصادية والتنمية**، 02 (01)، 110 – 120.

76 – سيزلاقي، أندرودي؛ ووالاس، مارك جي. (1991). **السلوك التنظمي والأداء**، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.

77 – الشاطر، سليمان مفتاح؛ وعبد الكريم، نصر إدريس؛ وفرج، خالد محمد. (2021). واقع ممارسة عمليات إدارة المعرفة وأثرها في تحقيق الأداء المؤسسي المتميز لدى أعضاء هيئة التدريس بأكاديمية الدراسات العليا وفرع إجدابيا، **مجلة أبحاث**، (18)، 38 – 67.

78 – شحاتة، حمدي محمد. (2020). **أدوار الجامعات في مجتمع المعرفة**، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع، مصر.

79 – الشمري، منيف بن خضير الضوي؛ وقطب، إيمان محمد مبروك. (2023). تصور مفتوح لتطبيق مبادئ اليقضة الاستراتيجية للبعد البيئي والوقائي في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين، **مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية**، 13، 275 – 340.

80 – شناعة، هشام عبد الرحمان؛ وصوالحة، محمد أحمد. (2018). أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 09 (26)، 223 – 243.

81 – شيخي، عبد العزيز؛ والشايب، محمد الساسي. (2018). واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية بمدينة غرداية، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الأغواط، 07 (30)، 309 – 320.

82 – صحراوي، عبد الله؛ وبونابي، ذهبية. (2018). تقييم نظام تكوين مسيري المؤسسات التعليمية في ضوء متطلبات تجويد الأداء المدرسي، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 7 (01)، 167 – 193.

83 – الضويحي، فهد بن عبد الله بن عبد العزيز. (2015). **المستودعات الرقمية في الجامعات السعودية، تحديات الواقع وتطلعات المستقبل**، مكتبة الملك فهد الوطنية، السلسلة الأولى، المملكة العربية السعودية.

84 – طاري، نسرين؛ وبن طاهر، علي. (2021). التكوين الجامعي في الجزائر ومظاهر التعاون بين الدول العربية، **مجلة روافد للدراسات والابحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، 5 (02)، 261 – 290.

85 – طالبي، مصطفى؛ وشتوي، الأخضر. (2021). تأثير وسائل الاتصال الجماهيري على تكوين الإطار المعرفي للأستاذ الجامعي، **مجلة دراسات**، 12 (01)، 259 – 281.

86– العامري، أفريدة بحر الدين خليل. (2017). دافع الإنجاز وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات كلية البنات بالمكلا جامعة حضرموت، **مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسانية**، 14 (01)، 97 – 114.

87 – عبد الكبير، حنان؛ وقدوري، رابح. (2021). **واقع تكوين الأساتذة المساعدين الجدد في الجامعة، – دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة –** [أطروحة دكتوراه]، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر. المستودع الرقمي لجامعة محمد بوضياف، المسيلة.

88 – عبد اللطيف، عصام. (2016). **مهارات تدريب الموظفين وإعداد الجيل الثاني من القيادات**، نيو لينك الدولية للنشر والتدريب.

89 – عبد المولى، مروه جبرو عبد الرحمان؛ وسليمان، كريمة عبد الموجود. (2023). مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم جودة أداء الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، (02)، 02 – 72.

90 – عبد المولى، مروه جبرو عبد الرحمان. (2022). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء التحول الرقمي، **المجلة التربوية**، (97)، 391 – 449.

91 – عبدلي، هالة؛ والسعيد، صالح. (2020). تأثير برامج النظام الأوروبي في المجال التعليمي على تطوير نتاج المؤسسات التعليمية الجزائرية، – دراسة ميدانية بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة عباس لغرور خنشلة–، **مجلة العلوم الإنسانية**، 7 (01)، 399 – 419.

92 – عبده، فوزي محمد خالد؛ والمللي، سهاد. (2013). **فاعلية برنامج تدريبي مستند لنظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا**، [أطروحة دكتوراه]، جامعة عمان العربية، الأردن.

93 – العتيبي، رسمية فلاح قاعد. (2017). أثر العلاقة بين التعليم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض، **مجلة البحث العلمي في التربية**، (08)، 591 – 610.

94 – العجيلي، زهراء حميد. (د.س). هندسة التكوين وبيداغوجيا التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، **مجلة إشراقات تنموية**، (27)، 500 – 515.

95 – العدلوني، محمد أكرم. (2002). **العمل المؤسسي**، ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

96 – عدنان، حورية؛ وبن لحسن، الهواري. (2019). الحوكمة وجودة التعليم في الجامعات، **مجلة القانون المجتمع والسلطة**، 08 (01)، 87 – 108.

97 – عريوات، انتصار. (2024). أهمية المرافقة البيداغوجية للأساتذة حديثي التوظيف في تحقيق الكفاءة المهنية: من وجهة نظر عينة من الأساتذة حديثي التوظيف بجامعة ابن خلدون، تيارت، **مجلة الناقد للدراسات السياسية**، 08 (01)، 302 – 324.

98 – عزيز، سامية؛ وناجي، ليلى؛ وجطال، منال.(د.س). تكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لأستاذ التعليم الثانوي، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 385 – 405.

99 – عساس، يمينة؛ ورياض، عبد القادر. (2020). أثر المتغيرات الوظيفية لبيئة العمل على أداء الأستاذ الجامعي، – دراسة حالة عينة من أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية بجامعة الجلفة–، **مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا**، 16 (24). 451 – 466.

100 – عصام، لعياضي؛ وبن سايح، سمير. (2021). علاقة الأنماط القيادية بدافعية الإنجاز لدى مسيري الشركات الرياضية التجارية، **مجلة الاستراتيجية والتنمية**، 11 (03)، 86 – 102.

101 – عظيمي، مسعودة؛ وبوعلي، نور الدين. (2019). **واقع الإنتاج العلمي للأستاذ الجامعي الجزائري وعلاقته بالمناخ التنظيمي للجامعة**، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر.

102 – عقاقنية، مهاء؛ وعجابي، أسماء. (2021). استراتيجيات استثارة الدافعية لدى المتعلمين، آليات التجسيد والممارسة من طرف المعلم، **مجلة العلوم الإنسانية**، 21 (02)، 139 – 158.

103 – العقون، سهام؛ وبوباكور، فارس. (2018). التكوين وتنمية الكفاءات لتحسين أداء المؤسسات، دراسة حالة النقل الحضري بمدينة باتنة، [أطروحة دكتوراه]، جامعة الحاج لخضر، باتنة1، الجزائر.

104– علوط، الباتول؛ وونوقي، عبد القادر. (2018). أداء ومساهمة الأستاذ الجامعي في جودة التعليم العالي، **الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية**، (07)، 152 – 167.

105 – عماد، عبد الغني. (2007). **منهجية البحث في علم الاجتماع الإشكاليات التقنيات المقاربات**. ط1. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

106 – عماري، سمير؛ وسعيدي، يحي. (2018). **دور الإدارة الإلكترونية في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي، دراسة حالة مجموعة من الجامعات الجزائرية**، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

107 – العمراوي، زكية؛ وتمرابط، نورة. (2022). معوقات النشر العلمي للبحوث السوسيولوجية عبر المنصة الوطنية للمجلات العلمية الجزائرية (ASJP)، **مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية**، 07 (06)، 354 – 372.

108 – عمي على، صبرينة؛ وعلوطي عاشور. (2021). **الدافعية وفق نظرية العزم الذاتي وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي**، دراسة ميدانية على عينة من العاملين بمؤسسة كوندور برج بوعريريج، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

109– العناني، حنان عبد الحميد. (2014). **علم النفس التربوي**، ط5، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

110 – عويضة، كامل محمد محمد. (1996). **علم النفس الصناعي**، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

111 – غربي، علي؛ وسلاطنية، بلقاسم؛ وقيرة، اسماعيل. (2007). **تنمية الموارد البشرية**، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

112 – غربية، سمراء، (د.س)، البرامج والطرائق التعليمية في التكوين العسكري لأفراد القوات المسلحة، **مجلة العلوم القانونية والاجتماعية**، 6، 14 – 34.

113 – فاضل، فايزة؛ وبوفلجة، غياث؛ وبزايد، نجاة. (2019). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، – دراسة ميدانية بشركة صناعة الإسمنت – زهانة معسكر (الجزائر)، **دراسات نفسية وتربوية**، 12 (03)، 292 – 308.

114 – الفحلية، ابراهيم بن زيد بن حمد. (2018). تطبيق المسؤولية المجتمعية في الجامعات السعودية وفق نماذج التميز التنظيمي العالمية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 07 (03)، 73 – 88.

115 – فلوح، أحمد؛ وحمزاوي، سهى.(2021). واقع مخابر البحث في الجامعة الجزائرية التحديات والحلول، دراسة لعينة من مخابر البحث من جامعات الشرق والغرب الجزائري، **مجلة الأصالة للدراسات والبحوث**، 03 (05)، 83 – 100.

116 – قاجة، كلثوم. (2018). دافعية الإنجاز لدى معلمي أقسام التربية التحضيرية بالمدارس الإبتدائية، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (34)، 373 – 386.

117– القاسم، بديع محمود مبارك. (2001). **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

118– القرارعة، أحمد؛ والرفوع، محمد. (2004). أثر استخدام البرمجيات التعليمية في دافعية الإنجاز والاتجاهات العلمية لطلبة الصف العاشر الأساسي، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات**، 06 (02)، 23 – 84.

119 – قشام، اسماعيل؛ وشقراني، محمد. (د.س). التزامات الأستاذ الجامعي بأخلاقيات المهنة ودورها في رفع مستوى الجامعة الجزائرية، **مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية**، (03)، 357 – 372.

120 – القطيش، حسين مشوح محمد؛ والشرفات، أحمد عايد فنخور. (2017). مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، (21)، 211 – 225.

121 – قطيشات، منال هاني. (2022). **الجودة الشاملة في التعليم وفق معايير انكيت (NCATE)**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

122 – قندوز، أحمد؛ وبلخير، طبشي. (2012). عنوان تكوين المدرسين أثناء الخدمة بين ضرورات التكوين والدافعية للتدريس، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (09)، 25 – 36.

123 – القني، عبد الباسط. (2020). دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 12 (02)، 193 – 204.

124 – كبريت، سمير. (2011). **التدريب والتدرب على التعليم**، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

125 – كتاش، مختار سليم؛ وبحري، نبيل. (2015). **الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية الدراسية**، [أطروحة دكتوراه]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

126 – الكفاوين، عطاف محمد. (2019). دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، جامعة اسيوط كلية التربية، إدارة: **البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)**، 35 (07)، 108 – 134.

127 – كلاع، شريفة. (2019). الاستثمار في التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر كسبيل لضمان الجودة الشاملة والنهوض الأكاديمي، **مجلة دراسات اقتصادية**، 13 (03)، 250 – 278.

128 – كمال الدين، هشام مصطفى. (2021). مدى توافق ممارسات كفايات تكنولوجيا المعلومات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية مع معايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) اعلم، **مجلة علمية محكمة**، (29)، 93 – 140.

129 – كمور، ميماس ذاكر. (2013). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة / فرع الأردن، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 01 (02)، 321 – 353.

130 – كنج، روجر. (2008). **الجامعة في عصر العولمة**، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية.

131 – لطرش، حليمة؛ وشرفي، محمد الصغير. (2017). **اقتراح برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس في إطار التعليم المستمر ضمن منظومة التعليم الجامعي بالجزائر**، [أطروحة دكتوراه]، جامعة سطيف2، الجزائر.

132 – لعجال، حمزة؛ وبوطورة، أكرم. (2020). التكوين الجامعي ودوره في التحضير للحياة الوظيفية، دراسة تقييمية لبرامج التكوين في تخصصات علم المكتبات، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 6 (04)، 32 – 49.

133 – ليرى، مارك؛ وهويل، ريك هـ. (2018). **المرجع في الفروق الفردية في السلوك الاجتماعي**، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر.

134 – ليليا عين سوية، صليحة غلاب. (2019). تكوين الأساتذة الجدد في ظل تحسين جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، دراسة ميدانية لعينة من الأساتذة الجدد في جامعتي قالمة وسوق أهراس، **مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية**، 2 (59)، 104-118.

135 – مجاهدي، الطاهر؛ ولوكية، الهاشمي. (2009). **فعالية التدريب المهني وأثره على الأداء، دراسة ميدانية بمؤسسة النسيج (TINDAL) المسيلة**، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة منتوري،قسنطينة، الجزائر.

136 – المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). **مناهج البحث العلمي**. ط 3. الجمهورية العربية اليمنية: دار الكتب.

137 – مخفوظي، أمين؛ وخطاش، ربيعة. (2016). **استراتيجية تحديد الحاجات التكوينية وتأثيرها على تطوير وتنمية الكفاءات**، [أطروحة دكتوراه]، جامعة الجزائر2، الجزائر.

138 – مخلوف، أحمد؛ ومرزوقي، عمر. (2019). **تأثير مخرجات البحث العلمي على التنمية المحلية في الجزائر**، دراسة حالة جامعة سعيدة، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة باتنة، الجزائر.

139– مخلوفي، عابد. (2010). **دور المكتبة الجامعية في ضوء إصلاح نمط التكوين في التعليم العالي**. RIST, 18 (01), 100 – 120.

140 – مراح، علي.(2004). **منهجية التفكير القانوني نظريا وعلميا**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

141 – مشنان، بركة؛ ويحياوي، إلهام. (2016). **دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، دراسة حالة جامعة الحاج لخضر باتنة، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

142 – المصري، طارق توفيق؛ وفرح، علي فرح أحمد. (2020). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالذكاء الاستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28 (03)، 260 – 289.

143 – مصطفى، عزة جلال. (2010). **التخطيط الاستراتيجي الناجح لمؤسسات التعليم دليل عملي**، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

144 – مصطفاوي رشيد. (2016). **الرضا عن البرامج التكوينية وأثره على الدافعية للانجاز والولاء التنظيمي لدى العمال المشاركين في برامج التكوين**، دراسة ميدانية بفرع مؤسسة حيدرة فارم لتوزيع الأدوية الصيدلانية، [أطروحة دكتوراه]، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

145 – مصمودي، زين الدين؛ وشرفي، محمد الصغير. (2004). **موضوعات في علم النفس الاجتماعي**، مطبعة جامعة منتوري، الجزائر.

146 – معمار، صلاح صلاح. (2010). **التدريب: الأسس والمبادئ**، دار ديبنو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

147 – معمر الدين، عبد القادر. (2015). **أهمية التكوين في أجرأة المقاربة بالكفاءات التعليمية**، 3 (7)، 144 – 151.

148 – المعيلي، نورية محمد. (1437هـ). استخدام التعلم التعاوني في طريقة العمل مع الجماعات وزيادة دافعية الإنجاز لدى الجماعة، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (38)، 227 – 307.

149 – مقدم، آمال؛ ومصباح، فوزية؛ وفوطية، فتيحة.(2020). واقع جودة هندسة التكوين الجامعي في ظل الاصطلاحات الحديثة من وجهة نظر الأساتذة (جامعة خميس مليانة نموذجا)، **مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية**، 1 (02)، 74 – 89.

150 – منسى، محمود عبد العليم؛ وبخيت، خديجة أحمد. (2010). **مهارات الحياة تعليمها وتعلمها**، ط1، دار الزهراء، الرياض.

151 – موسى، رشاد علي عبد العزيز. (1994). **علم النفس الدافعي**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

152 – هاملي، عبد القادر؛ وحوحو، مصطفى. (2019). إشكالية التعليم المقاولاتي ودوره في خلق النية المقاولاتية: دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي، **مجلة البشائر الإقتصادية**، 05 (01)، 625 – 644.

153 – هبال، عبد العالي. (2012). إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: مقاربة مفاهمية، **المجلة الجزائرية للأمن والتنمية**، (03)، 95 – 118.

154 – الهداوي، سنابل ثعبان. (2013). التعلم التعاوني وأثر استخدامه على التحصيل الدراسي ودافع الإنجاز لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي، **مجلة جامعة ذي قار**، 07 (02)، 36 – 59.

155 – هللو، إسلام عصام؛ وأبو غبن، أحمد فاروق. (2023). أثر حوكمة الجامعات في التوجه الريادي، دراسة تطبيقية على جامعة الأقصى بغزة، **مجلة جامعة العين للأعمال والقانون**، (01)، 98 – 133.

156 – وزارة التعليم العالي. (2022). حصيلة قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، من 1 جويلية 2021 إلى 30 جوان 2022.

157 – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2021). **المؤتمر الثامن عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي**، نظام التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، الوضع الراهن والأفق المستقبلية.

158 – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2012). **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر**، 50 سنة في خدمة التنمية 1962 – 2012.

159 – يوسف، مريم؛ ويحياوي، نعيمة. (2016). **أثر رأس المال الفكري على جودة التعليم العالي**،– جامعة باتنة1 الحاج لخضر نموذجا–، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة باتنة1 الحاج لخضر، الجزائر.

160 – اليوسف، عبد الله بن عبد العزيز. (2006). دافعية الإنجاز لدى الضباط العاملين بالمؤسسات الإصلاحية، – دراسة ميدانية مطبقة على منطقة الرياض –، **بحوث ودراسات**، (91)، 59 – 104.

161 – يوسفي، كمال؛ ونويبات، عبد القادر. (2018). **أثر محددات الدعم التنظيمي المدرك على دافعية الانجاز**، – دراسة ميدانية لعينة من المؤسسات الصحية العمومية في الجزائر– [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

162 - Courcy, Julie.(2015). La Formation Continue á L'enseignement Au Collégial: Bénéfices et Changements Dans La Pratique D'enseignants Mémoire de maitrise, Université Du Québec Á Chicoutimi.

163 - Elster, Jon. (2015). Explaining Social Behavior, More Nuts and Bolts for the social sciences, 1f. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

164 - Flick, Uwe. (2007). Designing Qualitative Research, 1fi, SAGE Publications LTD, London.

165 - Hempel, Susanne. (2020). Conducting Your Literatue Review, American PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION.
http://dx.doi.org/10.1037/0000155-000

166 - Jacques, Leplat. (1993). L'analyse du travail en psychologie ergonomique, 1re. OCTARES Edution. France.

167 - Kazienko, Przemyslaw ; Chawla, Nitesh. (2015). Applications of Social Media and Social Network Analysis, Springer International Publishing Switzerland.

DOI 10.1007/978-3-319-19003-7

168 - Kitchen, Julian. (2020). International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices, 2end. Springer Nature Singapore Pte Ltd.

https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6

169 - Lenburg, Jeff, (2010), The facts on file guide to research, 2end. Facts On File, New York.

170 - Mackenzie, Owen. (2007). The scientifi article in the age of digitization, volume 11, Springer.

171 - Ménard, Louise, & All.(2017). La formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université: ses effets à court terme Formation et profession 25 (3), DOI: 10.18162/fp.2017.413. p p 03-17

172 - Pierre, Falzon. (2004). Ergonomie, 1re, Presses Universitaire de France.

173 - Paillé, Pierre ; Mucchielli, Alex. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, 4e, Armand Colin, Malakoff Cedex.

https://www.mesrs.dz/index.php/fr/agregats-2 -174

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01):

طلب تحكيم استبيان.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي/برج بوعريريج

كليــة العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

شعبة علم النفس

تخصّص علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية

رسالة إلى الخبراء المحكمين

طلب تحكيم استبيانات

الأستاذ (ة) الفاضل (ة) المحترم (ة)؛ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛

يقوم الطالب الباحث بإجراء دراسة حول "**واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي وعلاقته بدافعية الإنجاز – دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجزائرية**– "، وذلك للحصول على درجة الدكتوراه الطور الثالث (ل. م. د) في تخصّص علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية من جامعة محمد البشير الإبراهيمي/برج بوعريريج للسنة الجامعية 2024/2023، لذا قام الطالب الباحث ببناء استبيان لقياس واقع تكوين الأساتذة، واعتماد مقياس دافعية الإنجاز لقياس دافعية الإنجاز لصاحبه عبد اللطيف محمد خليفة (2006) سيوجهان إلى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي.

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن بنود الأداتين فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة ومدى انتماء كل بند للبعد المحدد له، وبنائه اللغوي، وأي اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علمًا بأن بدائل الإجابة على البنود هي: (موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) غير موافق بشدة (1) درجة).

مع خالص الشكر والتقدير والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إعداد:

– ط. د. قواوي نبيل

إشراف:

– د. معوش عبد الحميد

السنة الجامعية: 2024/2023

1. معلومات الخبير:

- اسم ولقب الخبير: ...

- الدرجة العلمية: ....

- الرتبة العلمية: ....

- التخصص: .....

- جهة العمل: ....

2. إشكالية الدراسة (مختصرة):

نحاول في دراستنا تقصي طبيعة العلاقة الموجودة بين واقع التكوين الذي هو أحد أهم موجه للسلوك داخل المؤسسة بشكل عام وتحقيق الأهداف الأساسية للعملية التعليمية بشكل خاص، ودافعية الإنجاز التي تعتبر قوة داخلية تثير السلوك وتبقي عليه إلى غاية تحقيق الهدف لدى أساتذة قطاع التعليم العالي. وبالرغم من وجود عوامل كثيرة تؤثر على الدافعية للإنجاز الذاتية والبيئية إلاّ أننا أردنا إلقاء الضوء على العلاقة بين التكوين ودافعية الإنجاز من خلال التطرق لواقع التكوين للأستاذ الجامعي في الكفاءة المعرفية والأداء والإنجاز والكفاءة الانفعالية والخدمة الاجتماعية والتحكم في الطرق الحديثة للتعليم (تكنولوجيا الاتصال)، فقد يكون الأستاذ له اندفاعية أكاديمية مرتفعة إلاّ أن الكفاءات الضئيلة تلزمه عكس ذلك.

3. فرضيات الدراسة:

11- وجهات نظر الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية إيجابية نحو برنامج التكوين المقدم لهم.

2- مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي ببعض الجامعات الجزائرية في مقياس دافعية الإنجاز عال.

3- توجد علاقة ارتباطيه بين درجات واقع التكوين ودرجات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات واقع التكوين لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة) ؟

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز في مقياس دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي تعزى لمتغير (الجنس، العمر، الحالة العائلية، الشهادة، سنوات الخبرة، الميدان، الجامعة) ؟

4. أهداف الدراسة:

- معرفة واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي.
- معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي.
- الكشف عن علاقة واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف بدرجات دافعية الإنجاز.

5. تعريف مفاهيم الدراسة إجرائيا:

- **واقع التكوين:** مجموع الدرجات التي يحصل عليها الاساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية (عينة الدراسة) على مقياس التكوين الذي سيستخدم في هذه الدراسة، حيث تعكس وجهات النظر إيجابية أو سلبية لدى الاساتذة نحو البرنامج التكويني

- **دافعية الإنجاز:** مجموع الدرجات التي يحصل عليها الاساتذة حديثي التوظيف ببعض الجامعات الجزائرية (عينة الدراسة) على مقياس دافعية الإنجاز الذي سيستخدم في هذه الدراسة، حيث تعكس الدرجة العالية (مستوى عال) من دافعية الانجاز بينما تعكس الدرجة المنخفضة (مستوى منخفض) من دافعية الإنجاز.

6. استبيان واقع تكوين الأساتذة.

الرقم	البنود	مدى وضوح البند		مدى انتماء (قياس، مناسبة) البند للسمة		مدى سلامة وصلاحية صياغة البند لغويا		الملاحظة والتّعديل المناسب إن وجد
		واضح	غير واضح	ينتمي (يقيس)	لا ينتمي (لا يقيس)	سليمة (صالحة)	غير سليمة (غير صالحة)	
البعد الأول: الظروف التنظيمية والمادية للتكوين								
01	القاعات التي يجرى فيها التكوين ملائمة							

02	الظروف الفيزيقية من تهوية، إضاءة، حرارة وبرودة داخل القاعات مناسبة							
03	تتوفر بيئة التكوين على مكتبة فيها كتب ومراجع ذات علاقة ببرنامج التكوين							
04	وجود أجهزة ومصادر إلكترونية متنوعة ذات علاقة ببرنامج التكوين							
05	الوقت المخصص للتكوين كاف							
06	قاعات وأماكن إجراء التكوين ملائمة من حيث سهولة الوصول إليها							
07	أوقات البرنامج التكويني كانت خارج وقت العمل الرسمي							
08	حصص التكوين موزعة بشكل مناسب مع محتوى البرنامج التكويني							
09	وقت إنجاز الأنشطة على المنصة كاف							

10	أوقات البرنامج التكويني مكيفة ومناسبة مع وقت العمل الرسمي							
البعد الثاني: محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين								
11	محتوى برنامج التكوين يجمع بين الجانب النظري والعملي							
12	يوجد تكامل بين محتوى برنامج التكوين واستراتيجيات التدريس							
13	محتوى برنامج التكوين يتميز بالحداثة والتجديد							
14	يشتمل محتوى برنامج التكوين على احتياجاتي التكوينية							
15	يشجع محتوى برنامج التكوين على التجديد والابتكار							
16	يراعي محتوى برنامج التكوين التنوع في الأنشطة الهادفة							
17	محتوى البرنامج التكويني سهل الفهم والاستيعاب							

البعد الثالث: المؤطرون وطرائق التدريس								
18	يطلعنا المؤطرون على ميثاق العمل وورقة الطريق في النشاط التكويني							
19	يمتلك المؤطرون القدرة على استعمال طرائق تدريس ملائمة ومتطورة							
20	يمتلك المؤطرون القدرة على استعمال تقنيات الإعلام والاتصال							
21	تساعد أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين على استمرارية التعلم							
22	يحدد المؤطرون في برنامج التكوين أهداف كل مادة بصورة واضحة							
23	تعتمد أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين على الحوار والمناقشة							

24	أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين تربط المحتوى بالواقع العملي							
25	يتم تقديم أنشطة وبرامج فردية لتطوير الأداء المهني							
26	يستخدم المؤطرون أساليب عرض متنوعة خلال عملية التكوين							
27	يستخدم المؤطرون في برنامج التكوين التسلسل والتتابع المنطقي							
28	يوزع المؤطرون الزمن بشكل فعال على أنشطة البرنامج							
	يتعامل المؤطرون مع المتكونين بمرونة وديمقراطية							
البعد الرابع: تعلم اللغة الإنجليزية								
29	راض على مستواي في اللغة الإنجليزية							
30	قمت بالتعلم في مركز التكوين المكثف لتعليم اللغات							

31	سجلت كطالب في جامعة التكوين المتواصل تخصص لغة إنجليزية تقنية							
32	طريقة تحديد المستوى في اللغة الإنجليزية موضوعية							
33	أنشطة التعليم عن بعد تتطلب اللغة الإنجليزية							
34	توظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية اللغة الإنجليزية							
35	تنمي أساليب التدريس باللغة الإنجليزية المعتمدة في عملية التكوين مهارة التواصل مع الآخرين							
36	تشجع أساليب التدريس في عملية التكوين من استخدام مصادر المعرفة باللغة الإنجليزية							
37	تنمي أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين مهارة التفكير باللغة الإنجليزية							

38	يقتصر اختيار المؤطرين في اللغة الإنجليزية على أساتذة الجامعة							
البعد الخامس: التعليم عن بعد								
39	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على توظيف التكنولوجيا							
40	ساهم التكوين في اكسابي معارف لاستعمال تقنيات الإعلام والاتصال والأدوات الرقمية							
41	ساهم التكوين في اكسابي القدرة توظف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية							
42	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على استعمال الوسائل الحديثة لتنفيذ العملية التكوينية							
43	ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية لتوصيل المعلومات عبر الوسائط التكنولوجية							

44	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة							
45	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على عملية التقييم وفق معايير تكنولوجية حديثة							
46	نظام التعليم الإلكتروني يوفر ميزات تفاعلية بين المدرس والمتكون							
47	نظام التعليم الإلكتروني يوفر مستوى مناسب من الدعم الفني للمتكون							
48	يسهم محتوى برنامج التكوين في تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا الحديثة							
البعد السادس: التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي								
49	يتم إجراء مقارنة للأداء المتوقع للأساتذة بعد تكوينهم							

50	يتم التقييم أثناء العمل للوقوف على مدى اكتساب المتكون المهارات والمعلومات التي قدمت له							
51	للتقييم انعكاس على أداء المتكونين الأساتذة							
52	يعطي التقييم صورة صادقة عن أداء المتكونين الأساتذة							
53	يتم الإجابة على تساؤلات الأساتذة (المتكونين)							
54	تُقبل ملاحظات الأساتذة المتكونين حول العملية التكوينية							
55	يسهم محتوى برنامج التكوين في تنمية مهارات التقويم							
56	يتم التقييم بالمقارنة قبل وبعد التكوين للوقوف على التغيرات التي حدثت							
57	يتم تقديم أنشطة وبرامج فردية لتقييم الأداء المهني							

58	تستخدم أساليب تقييم متنوعة تشمل كافة مجالات برنامج التكوين							
البعد السابع: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية								
59	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بسياسة وهدف التكوين الجامعي							
60	ساهم التكوين في اكسابي معارف حول البيداغوجيا وعلم النفس البيداغوجي							
61	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بالغاية من التكوين الجامعي							
62	ساهم التكوين في اكسابي معارف بأخلاق وآداب التعليم الجامعي							
63	ساهم التكوين في اكسابي معارف بدور ومهام البحث							

64	ساهم التكوين في اكسابي معارف بالخصائص البيداغوجية والتعليمية لنظام ل. م. د							
65	ساهم التكوين في اكسابي معارف حول الفرق بين التكوين الجامعي الكلاسيكي وتكوين ل. م. د							
66	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بحقيبة الأعمال (المحتويات، كيفيات الإدارة والشبكات)							
67	ساهم التكوين في اكسابي معارف بتقنيات التعبير الكتابي ونموذج عن التقرير العلمي							
البعد الثامن: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية								
68	ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية لمعرفة أساليب التقويم							

69	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على إعداد برنامج التكوين، التعليم والمحيط							
70	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على إعداد طرق وكيفيات برامج تكوين ذات جودة ونوعية							
71	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على تقنيات البحث البيبليوغرافي							
72	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على تقنيات تنشيط فرق التكوين							
73	ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية حول مواضيع عملية التكوين							
74	ساهم التكوين في اكسابي مهارة القدرة على اتخاذ القرار							
75	ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية لمعرفة أساليب التقويم							

76	ساهم التكوين في اكسابي مهارة القدرة على إعداد وثائق تلائم المسار التكويني							
البعد التاسع: مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز								
77	ساهم التكوين في تحسين مهارة التدريس لدي							
78	ساهم التكوين في تحسين كفاءتي في كيفية الإشراف							
79	ساهم التكوين في تحسين أساليبي المختلفة في التدريس							
80	ساهم التكوين في تحسين قدرتي على إعداد ورصد الكفاءات وتقييمها							
81	ساهم التكوين في تحسين إدارة المحاضرة							
82	ساهم التكوين في تحديد أهداف كل مادة بصورة واضحة							
83	ساهم التكوين في تحسين مهاراتي في تنظيم وتسيير إنجاز بحث علمي							

84	ساهم التكوين في تحسين العلاقات الخارجية							
85	ساهم التكوين في تنمية مهاراتي في خدمة المجتمع							
البعد العاشر: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية								
86	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بالمسؤولية المعنوية والتمهينية للجامعة							
87	ساهم التكوين في اكسابي علاقات إنسانية أثناء ممارسة التعليم والتكوين							
88	ساهم التكوين في اكسابي مهارات التواصل مع الآخرين							
89	ساهم التكوين في اكسابي مهارات الحوار والمناقشة							
90	ساهم التكوين في تنمية مهارة التفكير لديك							
91	ساهم التكوين في تنمية مهارة القدرة على حل المشكلات							

92	ساهم التكوين في تنمية مهارة الحوار بطريقة ديمقراطية							
93	ساهم التكوين في تنمية مهارة التعامل مع الطلبة بمرونة							
94	ساهم التكوين في تنمية مهارة التعامل مع الطلبة باحترام							

شكرا لكم على التعاون

7. مقياس دافعية الإنجاز.

ملاحظة: إذا كان المقياس صادرا عن إطار نظري قوي، وعريق أيضا. ويحوز خصائص سيكومترية مقبولة، ليس ممكنا إحداث أي تغيير في بنوده إلا إذا قام به صاحب المقياس نفسه أو طلابه، أو الذي يطور الإطار النظري الذي صدرت منه. فلذلك وجب احترام التقاليد العلمية والسير على نهجها؛ أي بمعنى قبول المقياس (مقياس دافعية الإنجاز) كما هو خاصة إذا كان مفهوما من طرف العينة. ووجب هنا أن نتكلم على صلاحية المقياس بدل التحكيم.

إذا كان ولابد من إجراء الخصائص السيكومترية لمقياس أو اختبار أو أي أداة أخرى لها في الأصل خصائص سيكومترية مقبولة، يدخل هذا الإجراء من باب التأكد وليس طعنا في الخصائص التي أجريت لأول مرة التي هي مقيدة في كراسة الاختبار الأصلي، أو لإجراء مقارنات بين الخصائص السيكومترية في دراسات تتطلب ذلك (حسب أهداف الدراسة).

مما سبق يمكن القول أن المقياس له صلاحية التطبيق في البيئة الحالية. والله أعلم.

بالتوفيق

الملحق رقم (02):

أداة الدراسة في صورتها النهائية.

واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي وعلاقته بدافعية الإنجاز

– دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجزائرية–

التعليمة:

الأستاذ (ة) الفاضل (ة) المحترم (ة)؛ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول" **واقع تكوين الأساتذة حديثي التوظيف في قطاع التعليم العالي وعلاقته بدافعية الإنجاز – دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجزائرية**" –، وذلك للحصول على درجة الدكتوراه الطور الثالث (ل. م. د) في تخصّص علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية من جامعة محمد البشير الإبراهيمي/برج بوعريريج للسنة الجامعية 2023/2024؛ نضع بين أيديكم هذا الاستبيان آملين منكم التعاون. فالرجاء التكرم بالإجابة على كل بنود الاستبيان التي تستهدف جمع المعلومات عن طبيعة الموضوع وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تمثل وجهة نظركم من البدائل الخمسة الآتية: **(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)** بالنسبة لواقع التكوين؛ واختيار بديل واحد أيضا من البدائل الخمسة الآتية (**لا يعبر عني على الإطلاق، يعبر عني إلى حد ما، يعبر عني بدرجة متوسطة، يعبر عني إلى حد كبير، يعبر عني تماما)** بالنسبة لدافعية الإنجاز، إن ما ستدلون به من إجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

لكم جزيل الشكر والتقدير وجعلكم الله ممن ينتفع بهم في العلم.

مع خالص الشكر والتقدير والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بيانات شخصية:

الجنس: ذكر أنثى

العمر: من 26 سنة إلى 35 سنة من 36 سنة إلى 45 سنة من 46 سنة فأكثر

الحالة العائلية: أعزب متزوج مطلق أرمل

الشهادة المتحصل عليها: ماجستير دكتوراه LMD دكتوراه علوم

سنوات الخبرة في التعليم العالي: أقل من 5 سنوات من 6 سنوات إلى 10 سنوات

من 11 إلى 15 سنة أكثر من 15 سنة

الميدان:

ميدان العلوم التكنولوجية والعلمية

ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية

الجامعة:

استبيان واقع تكوين الأساتذة.

الرقم	البنود	البدائل				
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
البعد الأول: الظروف التنظيمية والمادية للتكوين						
01	القاعات التي يجرى فيها التكوين ملائمة					
02	الظروف الفيزيقية من تهوية، إضاءة، حرارة وبرودة داخل القاعات مناسبة					
03	تتوفر بيئة التكوين على مكتبة فيها كتب ومراجع ذات علاقة ببرنامج التكوين					
04	وجود أجهزة ومصادر إلكترونية متنوعة ذات علاقة ببرنامج التكوين					
05	الوقت المخصص للتكوين كاف					
06	قاعات وأماكن إجراء التكوين ملائمة من حيث سهولة الوصول إليها					
07	أوقات البرنامج التكويني كانت خارج وقت العمل الرسمي					
08	حصص التكوين موزعة بشكل مناسب مع محتوى البرنامج التكويني					
09	الوقت المخصص لإنجاز الأنشطة على المنصة كاف					
10	أوقات البرنامج التكويني مكيفة ومناسبة مع وقت العمل الرسمي					
البعد الثاني: محتوى المادة العلمية لبرنامج التكوين						
11	محتوى برنامج التكوين يجمع بين الجانب النظري والعملي					

12	يوجد تكامل بين محتوى برنامج التكوين واستراتيجيات التدريس					
13	محتوى برنامج التكوين يتميز بالحداثة والتجديد					
14	يشتمل محتوى برنامج التكوين على احتياجاتي التكوينية					
15	يراعي محتوى برنامج التكوين التنوع في الأنشطة الهادفة					
16	محتوى البرنامج التكويني سهل الفهم والاستيعاب					
البعد الثالث: المؤطرون وطرائق التدريس						
17	يطلعنا المؤطرون على ميثاق العمل وورقة الطريق في النشاط التكويني					
18	يمتلك المؤطرون القدرة على استعمال طرائق تدريس ملائمة ومتطورة					
19	يمتلك المؤطرون القدرة على استعمال تقنيات الإعلام والاتصال					
20	تساعد أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين على استمرارية التعلم					
21	يحدد المؤطرون في برنامج التكوين أهداف كل مادة بصورة واضحة					
22	تعتمد أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين على الحوار والمناقشة					
23	أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين تربط المحتوى بالواقع العملي					
24	يتم تقديم أنشطة وبرامج فردية لتطوير الأداء المهني					
25	يستخدم المؤطرون أساليب عرض متنوعة خلال عملية التكوين					
26	يستخدم المؤطرون في برنامج التكوين التسلسل والتتابع المنطقي					

27	يوزع المؤطرون الزمن بشكل فعال على أنشطة البرنامج					
28	يتعامل المؤطرون مع المتكونين بمرونة وديمقراطية					
	البعد الرابع: تعلم اللغة الإنجليزية					
29	راض على مستواي في اللغة الإنجليزية					
30	قمت بالتعلم في مركز التكوين المكثف لتعليم اللغات					
31	سجلت كطالب في جامعة التكوين المتواصل تخصص لغة إنجليزية تقنية					
32	طريقة تحديد المستوى في اللغة الإنجليزية موضوعية					
33	أنشطة التعليم عن بعد تتطلب اللغة الإنجليزية					
34	توظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية اللغة الإنجليزية					
35	تنمي أساليب التدريس باللغة الإنجليزية المعتمدة في عملية التكوين مهارة التواصل مع الآخرين					
36	تشجع أساليب التدريس في عملية التكوين من استخدام مصادر المعرفة باللغة الإنجليزية					
37	تنمي أساليب التدريس المعتمدة في عملية التكوين مهارة التفكير باللغة الإنجليزية					
38	يمتلك المؤطرون خبرة في تعليم اللغة الإنجليزية					
	البعد الخامس: التعليم عن بعد					
39	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على توظيف التكنولوجيا					
40	ساهم التكوين في اكسابي معارف لاستعمال تقنيات الإعلام والاتصال والأدوات الرقمية					
41	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية					

42	ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية لتوصيل المعلومات عبر الوسائط التكنولوجية					
43	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة					
44	نظام التعليم الإلكتروني يوفر ميزات تفاعلية بين المدرس والمتكون					
45	نظام التعليم الإلكتروني يوفر مستوى مناسب من الدعم الفني للمتكون					
46	يسهم محتوى برنامج التكوين في تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا الحديثة					
البعد السادس: التقييم ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي						
47	يتم إجراء مقارنة للأداء المتوقع للأساتذة بعد تكوينهم					
48	يتم التقييم أثناء العمل للوقوف على مدى اكتساب المتكون المهارات والمعلومات التي قدمت له					
49	للتقييم انعكاس على أداء المتكونين الأساتذة					
50	يعطي التقييم صورة صادقة عن أداء المتكونين الأساتذة					
51	يتم الإجابة على تساؤلات الأساتذة (المتكونين)					
52	تُقبل ملاحظات الأساتذة المتكونين حول العملية التكوينية					
53	يسهم محتوى برنامج التكوين في تنمية مهارات التقويم					
54	يتم التقييم بالمقارنة قبل وبعد التكوين للوقوف على التغيرات التي حدثت					
55	يتم تقديم أنشطة وبرامج فردية لتقييم الأداء المهني البيداغوجي					
56	تستخدم أساليب تقييم متنوعة تشمل كافة مجالات برنامج التكوين					

البعد السابع: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات المعرفية						
57	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بسياسة وهدف التكوين الجامعي					
58	ساهم التكوين في اكسابي معارف حول البيداغوجيا وعلم النفس البيداغوجي					
59	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بالغاية من التكوين الجامعي					
60	ساهم التكوين في اكسابي معارف بأخلاق وآداب التعليم الجامعي					
61	ساهم التكوين في اكسابي معارف بدور ومهام البحث					
62	ساهم التكوين في اكسابي معارف بالخصائص البيداغوجية والتعليمية لنظام ل. م. د					
63	ساهم التكوين في اكسابي معارف حول الفرق بين التكوين الجامعي الكلاسيكي وتكوين ل. م. د					
64	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بحقيبة الأعمال (المحتويات، كيفيات الإدارة والشبكات)					
65	ساهم التكوين في اكسابي معارف بتقنيات التعبير الكتابي ونموذج عن التقرير العلمي					
البعد الثامن: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الأدائية						
66	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على إعداد برنامج التكوين، التعليم والمحيط					
67	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على إعداد طرق وكيفيات برامج تكوين ذات جودة ونوعية					
68	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على تقنيات البحث البيبليوغرافي					
69	ساهم التكوين في اكسابي القدرة على تقنيات تنشيط فرق التكوين					

70	ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية حول مواضيع عملية التكوين					
71	ساهم التكوين في اكسابي مهارة القدرة على اتخاذ القرار					
72	ساهم التكوين في اكسابي قدرة عالية لمعرفة أساليب التقويم					
73	ساهم التكوين في اكسابي مهارة القدرة على إعداد وثائق تلائم المسار التكويني					
البعد التاسع: مساهمة التكوين في تحسين كفاءات الإنجاز						
74	ساهم التكوين في تحسين مهارة التدريس لدي					
75	ساهم التكوين في تحسين كفاءتي في كيفية الإشراف					
76	ساهم التكوين في تحسين أساليبي المختلفة في التدريس					
77	ساهم التكوين في تحسين قدرتي على إعداد ورصد الكفاءات وتقييمها					
78	ساهم التكوين في تحسين إدارة المحاضرة					
79	ساهم التكوين في تحديد أهداف كل مادة بصورة واضحة					
80	ساهم التكوين في تحسين مهاراتي في تنظيم وتسيير إنجاز بحث علمي					
81	ساهم التكوين في تحسين العلاقات الخارجية					
82	ساهم التكوين في تنمية مهاراتي في خدمة المجتمع					
البعد العاشر: مساهمة التكوين في تحسين الكفاءات الانفعالية						
83	ساهم التكوين في اكسابي معرفة بالمسؤولية المعنوية والتمهينية للجامعة					
84	ساهم التكوين في اكسابي علاقات إنسانية أثناء ممارسة التعليم والتكوين					

85	ساهم التكوين في اكسابي مهارات التواصل مع الآخرين					
86	ساهم التكوين في اكسابي مهارات المناقشة					
87	ساهم التكوين في تنمية مهارة التفكير لديك					
88	ساهم التكوين في تنمية مهارة القدرة على حل المشكلات					
89	ساهم التكوين في تنمية مهارة الحوار بطريقة ديمقراطية					
90	ساهم التكوين في تنمية مهارة التعامل مع الطلبة بمرونة					
91	ساهم التكوين في تنمية مهارة التعامل مع الطلبة باحترام					

مقياس الدافعية للإنجاز

رقم	**البند**	لا يعبر عني (1)	يعبر عني إلى حد ما (2)	يعبر عني بدرجة متوسطة (3)	يعبر عني إلى حد كبير (4)	يعبر عني تماما (5)
92	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه					
93	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته					
94	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد					
95	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها					
96	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر					
97	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة					
98	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات					

99	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال					
100	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني					
101	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل					
102	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما					
103	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث					
104	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه					
105	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.					
106	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات					
107	أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة					
108	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة					
109	عندما أفشل في عمل ما أتركه واتجه لغيره					
110	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها					
111	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل					
112	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال					
113	أحاول دائما الإطلاع وقراءة المراجع					
114	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة					
115	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي					
116	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها					
117	أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة					

118	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي					
119	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت					
120	عندما أحدد موعدا فإني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.					
121	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى					
122	أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها					
123	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي					
124	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت					
125	أتعامل مع الوقت بجدية تامة					
126	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث					
127	أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة					
128	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي					
129	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة					
130	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر					
131	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم					
132	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي					
133	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات					
134	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني					
135	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي					
136	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها					
137	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي					

138	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة					
139	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة					
140	من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق					
141	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد					

الملحق رقم (03):

قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة.

الرقم	اسم ولقب الخبير	الدرجة العلمية	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
01	زرواتي رشيد	دكتوراه علوم	أستاذ	علم اجتماع	جامعة محمد البشير الإبراهيمي / برج بوعريريج
02	بالقاسمي محمد الأزهر	دكتوراه علوم	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة محمد البشير الإبراهيمي / برج بوعريريج
3	كفان سليم	دكتوراه علوم	أستاذ	علم النفس العمل	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
04	صالحي حنيفة	دكتوراه علوم	أستاذ	علم النفس العيادي	حامعة الحاج لخضر باتنة1
05	أبركان العمري	دكتوراه علوم	أستاذ محاضر قسم "أ"	علم النفس وعلوم التربية	جامعة محمد البشير الإبراهيمي / برج بوعريريج
06	جوهاري سمير		أستاذ محاضر قسم "أ"	علم النفس وعلوم التربية	جامعة محمد البشير الإبراهيمي / برج بوعريريج
07	طويل عادل	دكتوراه	/	علم النفس المخاطرة وتطبيقات الأرغنوميا	حامعة الحاج لخضر باتنة1
08	حمي سليم	دكتوراه علوم	أستاذ محاضر قسم "أ"	علم النفس المدرسي	جامعة محمد البشير الإبراهيمي / برج بوعريريج

الملحق رقم (04):

قرار رقم 1636 يتضمن انشاء لجنة وطنية للإشراف ومتابعة تنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ حديث التوظيف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 1636 مؤرخ في 29 أكتوبر 2016

يتضمن إنشاء لجنة وطنية للإشراف ومتابعة تنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث

إن وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15- 125 المؤرخ في 25 رجب عام 1436 الموافق 14 مايو سنة 2015، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة، المعدل،

– وبمقتضى المرسوم رقم 90-188 المؤرخ في أول ذي الحجة عام 1410 الموافق 23 يونيو سنة 1990، الذي يحدد هياكل الإدارة المركزية وأجهزتها في الوزارات،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 10–231 المؤرخ في 23 شوال عام 1431 الموافق 2 أكتوبر سنة 2010، والمتضمن القانون الأساسي لطالب الدكتوراه،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013، الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– وبمقتضى القرار رقم 932 المؤرخ في 28 يوليو سنة 2016، الذي يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف.

يقرر ما يأتي:

المادة الأولى : تنشأ لدى وزير التعليم العالي والبحث العلمي لجنة وطنية للإشراف ومتابعة تنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث، وتدعى في صلب النص " اللجنة الوطنية ".

المادة 2 : تتكفل اللجنة الوطنية بضمان السير الحسن لخلايا متابعة برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف والموضوعة لدى مؤسسات التعليم العالي.

وبهذا الصدد تكلف، بما يأتي:

- السهر على تنظيم وتأطير ومرافقة الخلايا المكلفة بضمان ومتابعة البرنامج الوطني للتعليم البيداغوجي تماشيا ومبادئ اليقظة البيداغوجية،
- تنسيق ومواءمة ومتابعة جميع الأنشطة المتعلقة بالتكوين البيداغوجي للأستاذ الباحث،
- التقييم الدوري لمنظومة التكوين المستمر للأستاذ الباحث وطالب الدكتوراه الموضوعة لدى مؤسسات التعليم العالي،
- إنشاء شبكة وطنية للمكونين من أجل تشجيع كل عملية تبادل الخبرات في الموارد البشرية،
- إنشاء أرضية وطنية للتكوين البيداغوجي عن بعد،
- الاندماج في الشبكة الدولية للبيداغوجيا، والاندماج و/أو تطوير أي نظام تكوين بيداغوجي ذي قيمة مضافة عالية للتعليم العالي،
- تشجيع معيار تأثير نشاط الخلايا في تكوين الأستاذ الباحث من خلال علاقة السبب والنتيجة بين عملية تكوين الأستاذ الباحث ونتيجة تكوين الطالب،
- صياغة و/أو تحيين كل برنامج تكويني أولي أو مستمر لفائدة الأستاذ الباحث وطالب الدكتوراه،
- تحيين دليل الموارد البشرية والهيئات أو المؤسسات المتخصصة في تكوين وتطوير اليقظة البيداغوجية في مجال التكوين والتعليمية البيداغوجية.

كما تتكفل بتنظيم التكوين البيداغوجي لطالب الدكتوراه.

المادة 3: تتشكل اللجنة الوطنية، كما يأتي:

- ممثل عن وزير التعليم العالي والبحث العلمي، رئيسا،
- رؤساء الندوات الجهوية للجامعات ،

- المدير العام للتعليم والتكوين العالين،
- المدير العام للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي،
- مدير الشبكات وأنظمة الإعلام والاتصال الجامعية،
- مدير الموارد البشرية،
- رئيس لجنة وضع نظام لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي،
- رئيس اللجنة الوطنية لتقييم المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني ومؤسسات التعليم العالي الأخرى،
- مديرة برنامج دعم السياسة القطاعية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، خبيرة،
- رؤساء اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين،
- خبيرين (2) معترف بهما في الإصلاح الجامعي،
- خبيرين (2) معترف بهما في التعليمية البيداغوجية،

تحدد القائمة الاسمية لأعضاء اللجنة الوطنية في الملحق المرفق بهذا القرار.

المادة 4: تعد اللجنة الوطنية نظامها الداخلي خلال اجتماعها الأول، كما تنتخب نائبا للرئيس وأمينا لها لمدة ثلاث (3) سنوات.

المادة 5: يمكن اللجنة الوطنية دعوة أي شخص ذي كفاءة لمساعدتها في أشغالها.

المادة 6: تجتمع اللجنة الوطنية بناء على دعوة من رئيسها الذي يحدد جدول الأعمال، كما يمكنها أن تجتمع بطلب من رؤساء الندوات الجهوية للجامعات.

المادة 7: تتوج أشغال اللجنة الوطنية بمحاضر وتدون في سجل مرقم ومؤشر عليه يوقعه رئيس اللجنة الوطنية ويوضع في أمانة اللجنة، وترسل نسخة منه إلى الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 8: تتكفل المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين بضمان أمانة اللجنة الوطنية.

المادة 9: تسجل مصاريف سير اللجنة الوطنية في ميزانية تسيير الإدارة المركزية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

المادة 10: يكلف الأمين العام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتنفيذ هذا القرار الذي سينشر في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حرر بالجزائر، في: 29 أكتوبر 2016

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

الأستاذ: طاهر حجار

الملحق رقم (05):

قرار رقم 932 يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ حديث التوظيف

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 932 مؤرخ في 28 جويلية 2016
يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف

ان وزير التعليم العالي و البحث العلمي،

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15 – 125 المؤرخ في 25 رجب عام 1436 الموافق 17 مايو سنة 2015، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة، المعدل،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08 - 130 مؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008، والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13 – 77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013، الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

يقرر ما يأتي:

المادة الأولى: تنظم على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي مرافقة بيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف.

المادة 2: تهدف المرافقة البيداغوجية الى تمكين الأستاذ الباحث حديث التوظيف خلال فترة التربص من اكتساب معارف ومهارات في فن التدريس الجامعي.

المادة 3: تنشأ لدى كل مؤسسات التعليم العالي، خلية تكلف بوضع ومتابعة برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأساتذة الباحثين تماشيا ومبادئ اليقظة البيداغوجية ،

وبهذا الصدد تكلف لاسيما بما يأتي:

- اقتراح الإستراتيجيات البيداغوجية للتعليم والتكوين العالي،

- وضع حيز التنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية، وتبليغه للأساتذة المعنيين،

- انتقاء الأساتذة المتدخلين في التكوين ،

- تقييم مشاركة الأساتذة المعنيين بالتكوين .

المادة 4: يتضمن برنامج المرافقة البيداغوجية ، تنظيم دورات وحصص تدريبية ، تشمل لا سيما:

- تدريس مبادئ التشريع الجامعي،

- مدخل للتعليمية والبيداغوجيا ،

- علم النفس والنفسية التربوية ،

- كيفيات تصميم الدروس وإعدادها والاتصال البيداغوجي.

ملحق القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016

الذي يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التكوين

يحدد المرسوم (المرسوم 08-130) المهام المنوطة بالأستاذ الباحث أستاذ مساعد ب المتربص والذي تم تقسيمها إلى إثنتا عشرة (12) إختصاصا في الجدول التالي:

الجدول 1: - (المهام عموديا) - طبيعة المتدخلين أفقيا

(تنظيم،نظام ل م د، بيداغوجيا، تعليمية (ديداكتيك)، تقييم.)

طبيعة المتدخلين التخصصات	تقنيات الإعلام والإتصال	التنظيم	ل م د	بيداغوجيا	تعليمية	التقييم
المهمة 1: استعمال الوسائل التعليمية الكلاسيكية والعصرية (تقنيات الإعلام والإتصال)	•				•	
المهمة 2: ضمان مناخ معرفي في مسار التعليم				•		
المهمة 3: إدراك أهمية الحوار البيداغوجي				•		
المهمة 4: إضفاء ديناميكية من أجل تطوير قدرات الطالب (التحفيز على العصامية)				•		
المهمة 5: إستعمال تقنيات تنشيط الفريق في الحالة البيداغوجية (أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، تربصات)				•		
المهمة 6: تعلم العمل التعاوني ضمن اللجان البيداغوجية وفرق التكوين		•	•	•		
المهمة 7: التدرب على ممارسة الإشراف ومرافقة الطلبة (التربص)		•	•			

المهمة 8: التحكم في التعبير الشفهي والكتابي في وضعيتي التعليم والبحث					•	
المهمة 9: تطوير المبادرات والابتكار في مجالي المعرفة والمهارة			•	•	•	
المهمة 10: تحديد قدرات العمل البيداغوجي				•		
المهمة 11: التقييم الجماعي والفردي للتطور الحاصل في اكتساب المعرفة، المهارة واللباقة				•		•
المهمة12: إستعمال شبكة التقييم المتعلقة بأهداف المخطط التكويني للمؤسسة		•		•		•

الجدول 2: إقتراح البرنامج الوطني للتكوين.

الموضوع	الأهداف	النشاط	المهام	الحجم الساعي
- حصة تعارف - سياسة وهدف التكوين الجامعي	إحياء الضمير وبعث روح المسؤولية في التعليم والبحث بالجامعة		المهمة 2، المهمة 3	03 ساعات
- الأخلاق والآداب في التعليم الجامعي. - السهر البيداغوجي	- بعث روح المسؤولية - تفسير دور الاستاذ الباحث ووضعيته القانونية	**النشاط1**: التوصل إلى فهم سير الجامعة على المستوى الهيكلي **النشاط 2:** معرفة تنظيم مهنة الأستاذ الباحث **النشاط 3:** إدراك رهانات اليقضة البيداغوجية في التكوين في نظام ل م د	المهمة 2، المهمة 3	05 ساعات

- التكوين الجامعي بين نظام ل م د والنظام الكلاسيكي: الرهانات والواقع	تمييز الفرق بين النظام الكلاسيكي ونظام ل م د	**النشاط 1:** فهم الغاية من التكوين الجامعي **النشاط 2:** تمييز الفرق بين التكوين الجامعي الكلاسيكي والتكوين الجامعي في نظام ل م د **النشاط 3:** -المبادرة بفهم رهانات نظام ل م د في التكوين الأكاديمي والتكوين التمهيني - أهمية المراجع المهنية، مراجع الكفاءات والبرامج التكوينية	المهمة 2، المهمة 3، المهمة 4	05 ساعات
إعداد برنامج التكوين، التعليم والمحيط	فهم رهانات نظام ل م د ذات العلاقة بالمجال		المهمة 4، المهمة 12، المهمة 5	05 ساعات
-حقيبة الأشغال، تربصات (المحتويات التطبيقية وكيفيات الإدارة وشبكات التقييم) - مسار تكوين الطالب	التحسيس بأهمية التوثيق وتخطيط التدريب		المهمة 11، المهمة 12	05 ساعات
- التعليم والتكوين في نظام ل م د: الخصائص البيداغوجية والتعليمية	إدراك الفرق الكامن بالمقارنة مع التكوين الكلاسيكي	**النشاط 1:** إدراك أهمية العملية التعليمية في التعليم/ البحث **النشاط 2:** فهم الخاصية البيداغوجية في نظام التعليم ل م د **النشاط 3:** تدريب في إنشاء منهجية إعداد الدرس التعليمي من خلال اللجان البيداغوجية وفرق التكوين في نظام ل م د	المهمة 1، المهمة 2، المهمة 3، المهمة 5	05 ساعات

- البيداغوجيا والبسيكوبيداغوجيا في التكوين/ التدريب عند الطالب	فهم آليات إدراك المعرفة	**النشاط 1:** فهم الرابط بين تحصيل وإكتساب المعارف **النشاط 2:** تناول أهمية البيداغوجية الجامعية في علاقتها بالبالغين **النشاط 3:** تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطالب في نظام ل م د	المهمة 9، المهمة10 المهمة 11	10 ساعات
- تقنيات تنشيط فرق التكوين والإشراف	التحكم في الكيفيات التطبيقية للتدريب البيداغوجي	**النشاط 1:** فهم الضرورة البيداغوجية في الأسلوب التعليمي الإشرافي **النشاط 2**: إعداد المخطط والبرنامج المنهجي للنشاط الإشرافي **النشاط 3**: التحكم في أهمية الإتصال التعليمي والتقنيات التعليمية	المهمة 4، المهمة 5، المهمة 6، المهمة 7	10 ساعات (تكوينين من 5 ساعات)
- تقييم وإعداد شبكات الكفاءات	التحكم في أدوات التقييم	**النشاط 1**: فهم خصوصية الجامعة والتقييم الجامعي **النشاط 2**: القدرة على تحديد وإبراز الكفاءات الواجب تقييمها **النشاط 3**: إعداد شبكات تقييمية ذات علاقة بالكفاءات وإستعمال تقنيات الإعلام والإتصال في التقييم	المهمة 11، المهمة 12	10 ساعات
- ورقة الطريق لمشاريع الطالب	كيفيات التخطيط للنشاط البيداغوجي		المهمة 3، المهمة 4، المهمة 7، المهمة 9	5 ساعات
- دفتر الشروط وورقة الطريق في النشاط التكويني	تعلم : - إعداد وضع حيز التنفيذ وتعلم القيادة (الإدارة)	**النشاط 1:** إدراك أهمية دفتر الشروط وورقة الطريق البيداغوجية والتعليمية		

		النشاط 2: إعداد الدليل البيداغوجي بما يتناسب مع أهداف المواد المدرسة **النشاط 3:** وضع الوسائل البيداغوجية التقنية والبشرية ذات العلاقة بدفتر االشروط البيداغوجي	المهمة 6	5 ساعات
- تقنيات الإعلام والإتصال: الأدوات الرقمية التكوين لشهادة c2i المستوى 1	التوعية بأهمية الإعلام الآلي كوسيلة تعليمية وبيداغوجية	**النشاط 1:** إدراك معنى التعليم عن بعد **النشاط 2:** إستعمال أجهزة تقنيات الإعلام والإتصال	المهمة 9، المهمة 10، المهمة 1،	15 ساعة (3 حصص من 5 ساعات)
- طرق ووسائل التعليم وتقنيات الإعلام والإتصال	الإستعمال التعليمي لأجهزة الإعلام الآلي	**النشاط 1:** إدراك أهمية التعليم عن بعد **النشاط 2:** إستعمال تقنيات الإعلام والإتصال في النشاط التعليمي والبحث **النشاط 3:** إستعمال تقنيات الإعلام والإتصال في النشاط التقييمي	المهمة 1، المهمة 2، المهمة 3، المهمة 4، المهمة 5	5 ساعات
- طرق وكيفيات إعداد برامج تكوين ذات نوعية جيدة	تعلم طرق إعداد مسارات حسب معايير ضمان الجودة	**النشاط 1:** إدراك أهمية ضمان الجودة **النشاط 2:** إعداد شبكة تقييم ضمان الجودة **النشاط 3:** التدرب على التحليل النوعي لمكسب التعليم في نظام ل م د	المهمة 10، المهمة 11	10 ساعات
	إدراك أهمية النوعية في النشاط البيداغوجي	/	/	/
- حصص تعليم اللغة: مركز التعليم المكثف للغات (CEIL)	تعزيز المستوى اللغوي (فرنسية، إنجليزية)	**النشاط 1:** التدرب على التعبير الشفهي **النشاط 2:** التدرب على التعبير الكتابي	المهمة 8	10 ساعات

الملحق رقم (06):

التطور المؤسساتي للبحث في الجزائر.

التطور المؤسساتي للبحث في الجزائر من سنة 1962 إلى سنة 2012

الهيئة	سنة التأسيس	الوصاية	سنة الحلّ
مجلس البحث	1963		1968
هيئة التعاون العلمي	1968		1971
المجلس المؤقت للبحث العلمي	1971		1973
الهيئة المؤقتة للبحث العلمي	1973	وزارة التعليم العالي	1983
محافظة الطاقات الجديدة	1982	رئاسة الجمهورية	1986
محافظة البحث العلمي والتقني	1984	الوزارة الأولى	1986
المحافظة العليا للبحث	1986	رئاسة الجمهورية	1990
الوزارة المنتدبة المكلفة بالبحث والتكنولوجيا	1990	الوزارة الأولى	1991
الوزارة المنتدبة المكلفة بالبحث والتكنولوجيا والبيئة	1991	الوزارة الأولى	1991
أمانة الدولة للبحث	1991	وزارة الجامعات	1992
أمانة الدولة	1992	وزارة التربية الوطنية	1993
الوزارة المنتدبة المكلفة بالجامعات والبحث	1993	وزارة التربية الوطنية	1994
الوزارة المنتدبة لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي المكلّفة بالبحث العلمي	2000	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	إلى يومنا هذا
المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي	2008	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	إلى يومنا هذا

الملحق رقم (07):

انشاء حاضنات الأعمال

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الأمين العام

29 سبتمبر 2022

الرقم...../أ.ع/2022 بالجزائر، في .....

1128

إلى السّـــادة رؤســـاء

النـــدوات الجهويـــة

الموضوع: ف/ي انشاء حاضنات أعمال بالمؤسسات الجامعية.

في إطار المجهودات المبذولة من طرف وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، و من أجل توفير الظروف الملائمة للنهوض بالتطوير التكنولوجي و الابتكار، و كذا مرافقة و تثمين المشاريع ذات الطابع الاجتماعي و الاقتصادي، عكفت الوزارة على انشاء اثنان و أربعين (42) حاضنة أعمال، التي تساهم حاليا في تجسيد الأفكار العلمية في شكل مشاريع مبتكرة.

من أجل تعميم إنشاء هذه الحاضنات على مستوى جميع مؤسسات التعليم العالي، يشرّفني أن أطلب منكم تبليغ مؤسساتكم المعنية بهذا الإرسال بدراسة مشروع انشاء الحاضنة، مع ملء استمارة المشروع الموجودة في الموقع الإلكتروني للمديرية العامة للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي، و ارسال الملف قبل تاريخ **11 أكتوبر 2022**.

تفضلوا جزيل التقدير و الاحترام.

الأمين العام بالنيابة

عبد الحكيم بن تليس

02

الملحق رقم (08):

كيفيات إعداد مشروع مذكرة تخرج مؤسسة ناشئة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 127 مؤرّخ في 27 سبتمبر 2022 يحدد كيفيات إعداد مشروع مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية -مؤسسة ناشئة من قبل طلبة مؤسسات التعليم العالي

إنّ وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 22-305 المؤرخ في 11 صفر عام 1444 الموافق 8 سبتمبر سنة 2022 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022 الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي،

يُقرّر ما يأتي:

المادة الأولى: يهدف هذا القرار إلى تحديد كيفيات إعداد مشروع مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية - مؤسسة ناشئة من قبل طلبة مؤسسات التعليم العالي.

المادة 2: يهدف مشروع مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية -مؤسسة ناشئة في الأساس، إلى خلق جيل من الطلبة رواد الأعمال لهم القدرة والرغبة في التوجه نحو ريادة الأعمال الابتكارية وخلق المؤسسات الناشئة الخلاقة للثروة ومناصب شغل، والتي تعد عملا مربحا يقوم على أسس ودعائم الابتكار والتكنولوجيا، يهدف إلى إيجاد حلا تقنيا، أو تكنولوجيا، أو رقميا لمؤسسات قائمة أو مؤسسات مستقلة بذاتها.

المادة 3 : تشتمل مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية - مؤسسة ناشئة على مجموعة من البرامج التدريبية في مجال إعداد مخططات الأعمال موجهة لمرافقة الطلبة المسجلين لإعدادها، والتي تسمح لهم بإعداد مذكرة تخرج قابلة للتحويل إلى مشروع مؤسسة ناشئة.

المادة 4: يسمح لطلبة الليسانس والماستر والدكتوراه وطلبة الهندسة والهندسة المعمارية طلبة علوم البيطرة من مختلف التخصصات والكليات إعداد مشروع مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية - مؤسسة ناشئة.

المادة 5: يتلقى الطلبة المسجلين في هذه المسعى دورات تدريبية وورشات ميدانية حول نموذج الأعمال والتسويق الالكتروني والمناجمنت والتمويل والمحاسبة.

المادة 6: يمكن لكل طالب في السنة الأخيرة من مساره التعليمي صاحب فكرة قابلة أن تتطور إلى مؤسسة ناشئة أن يرافق من حاضنة أعمال مؤسسته الجامعية ويناقش مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية - مؤسسة ناشئة.

المادة 7: يمكن للطلبة الذين يعدون مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية - مؤسسة ناشئة تكوين فرق عمل تتكون من مجموعات صغيرة من الطلبة (من طالبين (02) إلى ستة (06) طلبة) من تخصصات وكليات مختلفة من أجل مشروع مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية - مؤسسة ناشئة.

المادة 8: يقوم الطلبة المسجلين بإعداد مشاريع مذكرات تخرج للحصول على شهادة جامعية - مؤسسة ناشئة في شكل "فكرة مؤسسة ناشئة Start-up.

المادة 9: يحصل الطلبة الذين يقومون بإعداد مشروع مذكرة تخرج للحصول على شهادة جامعية - مؤسسة ناشئة، بعد القيام بعرض ومناقشة مشاريعهم أمام لجنة علمية وخبراء متخصصين في مجال إختصاصهم، تضم: المؤطر، عضو من حاضنة الأعمال أو دار المقاولاتية وممثل عن الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين، على شهادة نهاية الدراسة الجامعية وعلى دبلوم مؤسسة ناشئة، يهدف على الأقل للحصول على وسم "لابل" مشروع مبتكر.

تسهر إدارة حاضنات الأعمال الجامعية على مرافقة المشاريع الحاصلة على وسم " لابل" مشروع مبتكر للتحول الفوري إلى مؤسسات ناشئة حاصلة على وسم " لابل" من قبل اللجنة الوطنية لمنح علامة "لابل".

المادة 10: يتم تسجيل المشاريع المتميزة في مسابقة وطنية لأفضل المؤسسات الناشئة و تُثمّن المشاريع الفائزة بدعم مالي مناسب من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين المهتمين بالمجال.

المادة 11: ينشر هذا القرار في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حرر بالجزائر في 27 سبتمبر 2022

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

كمال بداري

الملحق رقم (09):

ربط عروض التكوين في الدكتوراه بحاجات القطاع الاقتصادي والاجتماعي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
الأمين العام
رقم 242 /أ.ع/2024 بالجزائر، في 28 فيفري 2024

إلى السيّدات والسّادة
مديري مؤسّسات التّعليم العالي

الموضوع: بخصوص ربط عروض التّكوين في الدُّكتوراه بحاجات القطاع الاقتصاديّ والاجتماعيّ.
المرجع: مُخرجات اللّقاءات التّقييميّة لتحضير التّكوينات في الدُّكتوراه المنعقدة من 11 إلى 20 فيفري 2024.

في إطار مسعى القطاع الرّامي إلى ترشيد فتح عروض التّكوين في الدّكتوراه، لاسيّما من حيث عدد المناصب، وضبط الشُّعَب، وتلاؤم ذلك مع الحاجات الفعليّة لمؤسّسات التّعليم العالي والبحث العلميّ من جانب قدراتها البشريّة والمادية، من جهة، ومتطلّبات القطاع الاقتصاديّ والاجتماعيّ، من جهة أخرى، فقد تمّ تنظيم لقاءات تقييميّة شملت كلّ المؤسّسات الجامعيّة خلال الفترة الممتدّة من 11 إلى 20 فيفري 2024 بمقرّ إدارتنا المركزيّة.

إنّ هذه اللّقاءات، وإنْ أبانت عمّا يتّسم في التّكوين في الدّكتوراه على مستوى مؤسّساتنا من مقدرات، فهي، كشفت، أيضًا، عن بعض الاختلالات التي يتعيّن تداركها، بما يجعل هذا التّكوين في تناغُم مع المسعى القطاعيّ المذكُور أعلاه، من جهة، وبوسّع من آفاق تشغيليّة منتوج هذا التّكوين لدى قطاعات النّشاط المختلفة، من جهة أخرى.

وعليه، وعملًا بتوجيهات السيّد الوزير في هذا الشّأن، وتحضيرًا لعمليّة فتح عروض التّكوين في الدّكتوراه، أطلب منكُم القيام بما يلي:

1. إبرام اتّفاقات شراكة مع مختلف مؤسّسات القطاع الاقتصاديّ والاجتماعيّ والهيئات والإدارات العموميّة الرّاغبة في المشاركة في عروض التّكوين، من أجل تعزيز الشّراكة البحثيّة بين الجامعة ومحيطها، مع تحديد طبيعة هذه الشّراكة، لاسيما من حيث المساهمة في تمويل مشاريع البحث وإتاحة فرص تربّصات وتوظيف لطلبة الدّكتوراه.

2. ضبط إطار تعاون وتنسيق مع مؤسّسات البحث العلمي عند إعداد عروض التكوين في الدّكتوراه وتنفيذها، عبر إشراك الباحثين الدّائمين في تأطير طلبة الدّكتوراه، وتمكينهم من الاستفادة من التّجهيزات العلميّة التي تحُوزها.

3. ضبط موضوعات البحث بصفة قبليّة بالتّنسيق بين الأساتذة والباحثين المشرفين على الأطروحات والهيئات العلميّة المؤهّلة.

4. وضع ورقة طريق، على مستوى كلّ مؤسّسة جامعيّة، لمرافقة طلبة الدّكتوراه المسجّلين بانتظام لتمكينهم من مناقشة أطروحاتهم في الآجال المحدّدة قانونا.

5. وضع ورقة طريق، على مستوى كلّ مؤسّسة جامعيّة، لمرافقة طلبة الدّكتوراه المتأخّرين عن مناقشة أطروحاتهم، لتمكينهم من المناقشة في أقرب الآجال الممكنة، تحت طائلة تطبيق الأحكام المنصوص عليها قانونًا في هذا المجال.

أولي أهمّية قصوى للالتزام بالعناصر المتضمّنة في هذا الإرسال التي يجب على مدير المؤسّسة أن يسهر، شخصيًّا، على حسن تنفيذها.

تقبّلوا فائق التحيّات.

الأمينُ العـام

Digitally signed by Abdelhakim BENTELLIS
Date: 2024.02.28 20:02:23 +01'00'

نسخةً مرسلةً إلى: - السيد الوزير (على سبيل عرض الحال).
- السيّد المدير العام للتّعليم والتكوين (للمتابعة).

الملحق رقم (10):

مخرجات برنامج (SPSS) للدراسة الاستطلاعية.

ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان واقع التكوين (ألفا كرونباخ).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,985	91

ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز باستخدام (ألفا كرونباخ).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,925	50

ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان ككل باستخدام (ألفا كرونباخ).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,981	141

قيمة التجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان واقع التكوين.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,970
		Nombre d'éléments	46[a]
	Partie 2	Valeur	,970
		Nombre d'éléments	45[b]
	Nombre total d'éléments		91
Corrélation entre les sous-échelles			,982
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,991
	Longueur inégale		,991
Coefficient de Guttman			,991

نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس دافعية الإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,866
		Nombre d'éléments	25[a]
	Partie 2	Valeur	,852
		Nombre d'éléments	25[b]
	Nombre total d'éléments		50
Corrélation entre les sous-échelles			,877
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,935
	Longueur inégale		,935
Coefficient de Guttman			,935

نتائج الثبات بطريقة التجزئة للاستبيان ككل لعينة الدراسة الاستطلاعية.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,962
		Nombre d'éléments	71[a]
	Partie 2	Valeur	,961
		Nombre d'éléments	70[b]
	Nombre total d'éléments		141
Corrélation entre les sous-échelles			,979
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,989
	Longueur inégale		,989
Coefficient de Guttman			,989

الملحق رقم (11):

التوزيع اللابارامتري لعينة الدراسة.

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
Sمحورالتكوين_مجموع	,104	454	,000	,937	454	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
Sمحورالدافعية_مجموع	,082	454	,000	,935	454	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

Statistiques

		_مجموع البعد1	_مجموع البعد2	_مجموع البعد3	_مجموع البعد4	_مجموع البعد5	_مجموع البعد6	_مجموع البعد7	_مجموع البعد8	_مجموع البعد9	_مجموع البعد10
N	Valide	454	454	454	454	454	454	454	454	454	454
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		33,1454	21,5485	42,3833	28,7533	30,6828	35,0793	33,8348	28,9780	32,8172	33,1762
Ecart type		7,46240	4,85790	9,20496	7,54389	6,72256	7,53171	7,41078	6,58847	7,66976	7,85041
Somme		15048,00	9783,00	19242,00	13054,00	13930,00	15926,00	15361,00	13156,00	14899,00	15062,00

Statistiques

Mمحورالتكوين_متوسط

N	Valide	454
	Manquant	0
Moyenne		3,5209
Ecart type		,66583

الملحق رقم (12):

نتائج الفرضيات حسب مخرجات برنامج (SPSS):

العلاقة بين أبعاد واقع التكوين ومستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حديثي التوظيف.

Corrélations

			محورالتكوين_مجموعS	محورالدافعية_مجموعS
Rho de Spearman	محورالتكوين_مجموعS	Coefficient de corrélation	1,000	,343**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	454	454
	محورالدافعية_مجموعS	Coefficient de corrélation	,343**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	454	454

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques

	متوسط_البعد1	متوسط_البعد2	متوسط_البعد3	متوسط_البعد4	متوسط_البعد5	متوسط_البعد6	متوسط_البعد7	متوسط_البعد8	متوسط_البعد9	متوسط_البعد10	متوسط_محورالدافعيةM
N Valide	454	454	454	454	454	454	454	454	454	454	454
Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	3,3145	3,5914	3,5319	2,8753	3,8354	3,5079	3,7594	3,6222	3,6464	3,6862	3,5880
Ecart type	,74624	,80965	,76708	,75439	,84032	,75317	,82342	,82356	,85220	,87227	,55604

Statistiques

		محورالتكوين_متوسطM	محورالدافعية_متوسطM
N	Valide	454	454
	Manquant	0	0
Moyenne		3,5209	3,5880
Ecart type		,66583	,55604

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La médiane de محورالتكوين_مجموعS est égale à 273,00.	Test de classement de Wilcoxon pour échantillon unique	,000	Rejeter les hypothèses nulles.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

Récapitulatif du test Classement de Wilcoxon pour échantillon unique

N total	454
Statistiques de test	90397,500
Erreur standard	2797,076
Statistiques de test standardisées	13,856
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,000

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La médiane de محورالدافعية_مجموعS est égale à 150,00.	Test de classement de Wilcoxon pour échantillon unique	,000	Rejeter les hypothèses nulles.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

Récapitulatif du test Classement de Wilcoxon pour échantillon unique

N total	454
Statistiques de test	94054,500
Erreur standard	2750,964
Statistiques de test standardisées	15,828
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,000

Rangs

	الجنس	N	Rang moyen :	Somme des rangs
Mمحورالتكوين_متوسط	ذكر	140	225,47	31565,50
	أنثى	314	228,41	71719,50
	Total	454		

Tests statistiques[a]

	محورالتكوين_متوسط M
U de Mann-Whitney	21695,500

W de Wilcoxon	31565,500
Z	-,220
Sig. asymptotique (bilatérale)	,826

a. Variable de regroupement : الجنس

Tests statistiques[a]

	_متوسط البعد1	_متوسط البعد2	_متوسط البعد3	_متوسط البعد4	_متوسط البعد5	_متوسط البعد6	_متوسط البعد7	_متوسط البعد8	_متوسط البعد9	_متوسط البعد10
U de Mann-Whitney	21207,500	21737,500	21821,500	20057,500	20249,000	21910,000	20244,500	21831,500	20904,000	19084,500
W de Wilcoxon	70662,500	71192,500	71276,500	69512,500	30119,000	31780,000	30114,500	31701,500	30774,000	28954,500
Z	-,599	-,189	-,123	-1,490	-1,358	-,054	-1,357	-,116	-,840	-2,271
Sig. asymptotique (bilatérale)	,549	,850	,902	,136	,175	,957	,175	,908	,401	,023

a. Variable de regroupement : الجنس

Rangs

	العمر	N	Rang moyen :
محورالتكوين_متوسطM	سنة 35 إلى سنة 26 من	249	228,39
	سنة 45 إلى سنة 36 من	170	230,33
	سنة 46 من كثر أ	35	207,41
	Total	454	

Tests statistiques[a,b]

	محورالتكوين_متوسطM
H de Kruskal-Wallis	,911
ddl	2
Sig. asymptotique	,634

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : العمر

Tests statistiques[a,b]

	_متوسط البعد1	_متوسط البعد2	_متوسط البعد3	_متوسط البعد4	_متوسط البعد5	_متوسط البعد6	_متوسط البعد7	_متوسط البعد8	_متوسط البعد9	_متوسط البعد10	_متوسط Mمحورالتكوين
H de Kruskal-Wallis	,515	,283	,331	5,681	,006	,614	1,855	1,225	1,073	1,197	,911
ddl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,773	,868	,848	,058	,997	,736	,396	,542	,585	,550	,634

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : العمر

Tests statistiques[a,b]

	_متوسط البعد1	_متوسط البعد2	_متوسط البعد3	_متوسط البعد4	_متوسط البعد5	_متوسط البعد6	_متوسط البعد7	_متوسط البعد8	_متوسط البعد9	_متوسط البعد10	_متوسط Mمحورالتكوين
H de Kruskal-Wallis	2,190	1,728	1,337	2,148	2,560	,180	1,638	,065	,541	1,838	,694
ddl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,335	,422	,512	,342	,278	,914	,441	,968	,763	,399	,707

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : العائلية الحالة

Tests statistiques[a,b]

	_متوسط البعد1	_متوسط البعد2	_متوسط البعد3	_متوسط البعد4	_متوسط البعد5	_متوسط البعد6	_متوسط البعد7	_متوسط البعد8	_متوسط البعد9	_متوسط البعد10	_متوسط Mمحورالتكوين
H de Kruskal-Wallis	,922	1,029	2,151	3,861	,541	2,212	1,529	,990	1,520	,585	1,979
ddl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,631	,598	,341	,145	,763	,331	,466	,610	,468	,746	,372

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : الشهادة

Tests statistiques[a,b]

	_متوسط البعد1	_متوسط البعد2	_متوسط البعد3	_متوسط البعد4	_متوسط البعد5	_متوسط البعد6	_متوسط البعد7	_متوسط البعد8	_متوسط البعد9	_متوسط البعد10	_متوسط Mمحورالتكوين

H de Kruskal-Wallis	3,538	10,267	6,171	2,854	1,053	2,646	,378	,477	1,280	,462	1,665
ddl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,170	,006	,046	,240	,591	,266	,828	,788	,527	,794	,435

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : العالي التعليم في الخبرة سنوات

Tests statistiques[a,b]

	متوسط_البعد1	متوسط_البعد2	متوسط_البعد3	متوسط_البعد4	متوسط_البعد5	متوسط_البعد6	متوسط_البعد7	متوسط_البعد8	متوسط_البعد9	متوسط_البعد10	متوسط_محورالتكوينM
H de Kruskal-Wallis	,762	1,357	1,902	5,549	,835	4,155	4,441	6,464	5,405	3,335	3,276
ddl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,683	,507	,386	,062	,659	,125	,109	,039	,067	,189	,194

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : الجامعة

Tests statistiques[a]

	متوسط_البعد1	متوسط_البعد2	متوسط_البعد3	متوسط_البعد4	متوسط_البعد5	متوسط_البعد6	متوسط_البعد7	متوسط_البعد8	متوسط_البعد9	متوسط_البعد10	متوسط_محورالتكوينM
U de Mann-Whitney	22561,000	22152,000	21420,500	21220,500	19550,500	21004,500	20066,000	20582,500	20784,000	21790,500	21220,500
W de Wilcoxon	68617,000	33628,000	32896,500	67276,500	31026,500	32480,500	31542,000	32058,500	32260,000	33266,500	32696,500
Z	-,240	-,553	-1,107	-1,258	-2,557	-1,424	-2,154	-1,759	-1,602	-,835	-1,257
Sig. asymptotique (bilatérale)	,810	,580	,268	,208	,011	,154	,031	,079	,109	,404	,209

a. Variable de regroupement : الميدان

Tests statistiques[a]

	11البعد_متوسط	12البعد_متوسط	13البعد_متوسط	14البعد_متوسط	15البعد_متوسط	Mمحورالدافعية_متوسط
U de Mann-Whitney	19876,000	20487,500	20806,000	21088,500	20593,000	20649,500
W de Wilcoxon	69331,000	69942,500	70261,000	30958,500	70048,000	70104,500
Z	-1,633	-1,159	-,911	-,692	-1,076	-1,031
Sig. asymptotique (bilatérale)	,102	,247	,362	,489	,282	,303

a. Variable de regroupement : الجنس

Tests statistiques[a,b]

	11البعد_متوسط	12البعد_متوسط	13البعد_متوسط	14البعد_متوسط	15البعد_متوسط	Mمحورالدافعية_متوسط
H de Kruskal-Wallis	3,456	,241	,905	,047	1,279	,442
ddl	2	2	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,178	,887	,636	,977	,527	,802

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : العمر

Tests statistiques[a,b]

	11البعد_متوسط	12البعد_متوسط	13البعد_متوسط	14البعد_متوسط	15البعد_متوسط	Mمحورالدافعية_متوسط
H de Kruskal-Wallis	1,178	1,269	2,799	,205	3,846	1,540
ddl	2	2	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,555	,530	,247	,903	,146	,463

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : العائلية الحالة

Tests statistiques[a,b]

	11البعد_متوسط	12البعد_متوسط	13البعد_متوسط	14البعد_متوسط	15البعد_متوسط	Mمحورالدافعية_متوسط
H de Kruskal-Wallis	1,116	,713	2,888	,770	1,155	,732
ddl	2	2	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,572	,700	,236	,681	,561	,694

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : الشهادة

Tests statistiques[a,b]

	11البعد_متوسط	12البعد_متوسط	13البعد_متوسط	14البعد_متوسط	15البعد_متوسط	Mمحورالدافعية_متوسط
H de Kruskal-Wallis	2,800	2,914	2,671	2,303	1,376	3,038
ddl	2	2	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,247	,233	,263	,316	,503	,219

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : العالي التعليم في الخبرة سنوات

Tests statistiques[a,b]

	11البعد_متوسط	12البعد_متوسط	13البعد_متوسط	14البعد_متوسط	15البعد_متوسط	Mمحورالدافعية_متوسط
H de Kruskal-Wallis	1,222	,117	,112	3,387	,710	,236
ddl	2	2	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,543	,943	,945	,184	,701	,889

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : الجامعة

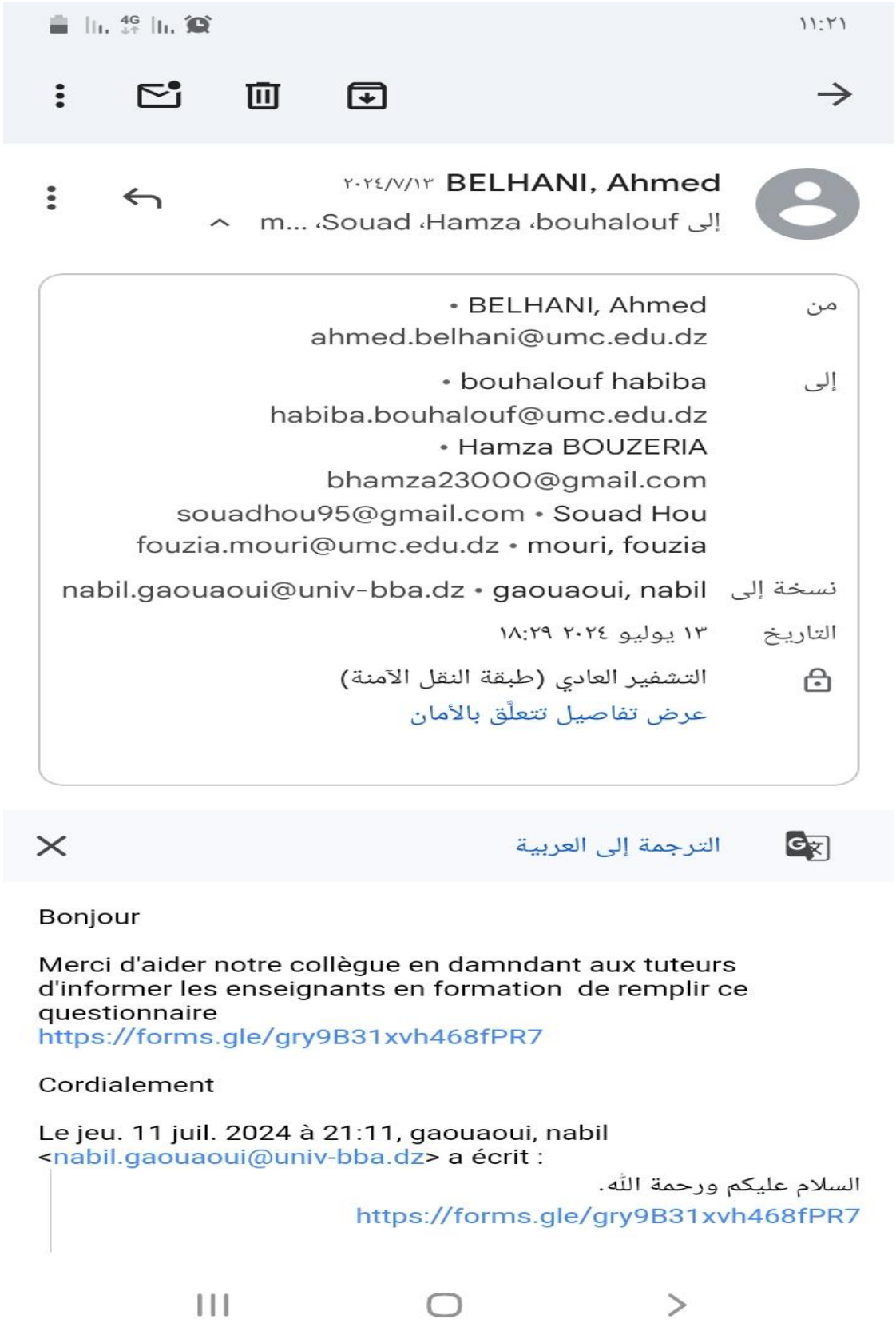
Tests statistiques[a]

	11البعد_متوسط	12البعد_متوسط	13البعد_متوسط	14البعد_متوسط	15البعد_متوسط	Mمحورالدافعية_متوسط
U de Mann-Whitney	21033,000	22778,500	21484,000	21586,000	20275,000	21043,500
W de Wilcoxon	32509,000	68834,500	32960,000	33062,000	31751,000	32519,500
Z	-1,403	-,075	-1,059	-,981	-1,978	-1,392
Sig. asymptotique (bilatérale)	,161	,941	,290	,326	,048	,164

a. Variable de regroupement : الميدان

الملحق رقم (13):

رسالة نصية لمسؤول التكوين



١١:٢١

BELHANI, Ahmed ٢٠٢٤/٧/١٣

إلى bouhalouf، Hamza، Souad، m...

من • BELHANI, Ahmed
ahmed.belhani@umc.edu.dz

إلى • bouhalouf habiba
habiba.bouhalouf@umc.edu.dz
• Hamza BOUZERIA
bhamza23000@gmail.com
souadhou95@gmail.com • Souad Hou
fouzia.mouri@umc.edu.dz • mouri, fouzia

نسخة إلى nabil.gaouaoui@univ-bba.dz • gaouaoui, nabil

التاريخ ١٣ يوليو ٢٠٢٤ ١٨:٢٩

التشفير العادي (طبقة النقل الآمنة)
عرض تفاصيل تتعلّق بالأمان

الترجمة إلى العربية

Bonjour

Merci d'aider notre collègue en damndant aux tuteurs d'informer les enseignants en formation de remplir ce questionnaire
https://forms.gle/gry9B31xvh468fPR7

Cordialement

Le jeu. 11 juil. 2024 à 21:11, gaouaoui, nabil <nabil.gaouaoui@univ-bba.dz> a écrit :

السلام عليكم ورحمة الله.
https://forms.gle/gry9B31xvh468fPR7

الملحق رقم (14):

قرار رقم 144 يعدل ويتمم القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 144 مؤرخ في 29 ديسمبر 2024

يعدل ويتمم القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016

والمتضمن كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف

إنّ وزير التعليم العالي والبحث العلمي؛

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 23-416 المؤرخ في 12 جمادى الأولى عام 1445 الموافق 26 نوفمبر سنة 2023، والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الوطنية العليا التابعة للقطب التكنولوجي لمدينة سيدي عبد الله، ولاية الجزائر، المعدل،

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 24-374 المؤرخ في 16 جمادى الأولى عام 1446 الموافق 18 نوفمبر سنة 2024، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013، الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05-299 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005، الذي يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره،

- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-149 مؤرخ في 02 ذي القعدة 1410 الموافق 16 مايو سنة 1990، والمتضمن أنشاء جامعة التكوين المتواصل وتنظيمها وعملها،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008، والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث، المعدل والمتمم،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022، الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 16-176 المؤرخ في 9 رمضان عام 1437 الموافق 14 يونيو سنة 2016، الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا،

- وبمقتضى القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمتضمن كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف؛

يُـقـــــرّر ما يأتي:

المادة الأولى: تعدل وتتمم المادة 4 من القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المذكور أعلاه، وتحرّر كما يأتي:

"المادة 4: يتضمن برنامج المرافقة البيداغوجية دورات وحصص تدريبية، موزعة على خمسة محاور:

1. إطار العمل،
2. البيداغوجيا الجامعية، وتعليمية التخصصات وضمان الجودة،
3. تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي،
4. البحث العلمي والانفتاح على المحيط الخارجي،
5. الكفاءات اللغوية.

يجب الأخذ بعين الاعتبار كل التدابير لتسهيل التكوين للأساتذة المعنيين.

يتوّج التكوين بشهادة.

يحدد محتوى برنامج المرافقة البيداغوجية طبقا للملحق المرفق بهذا القرار".

المادة 2: يتمم القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمذكور أعلاه بالمواد 4 مكرر و4 مكرر1 و4 مكرر2 و4 مكرر3، وتحرر كما يلي:

"المادة 4 مكرر: تدّرس الكفاءات اللغوية وفقًا للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ومن خلال:

- مركز التعليم المكثف للغات (CEIL)،
- منصة الجامعة الرقمية الجزائرية (DUAL)،
- المؤسسات الخاصة، ...إلخ.

يتم الالتحاق بالمستويات المختلفة عبر اختبار تحديد المستوى، إضافة إلى اللغة الإنجليزية للتخصّص (ESP).

يحدّد الحجم الساعي من طرف فريق التكوين، وفقا للمعايير الدولية.

يتمّ تدريس كفاءة التحدث وجهاً لوجه، في مختبرات اللغة داخل المؤسسة الجامعية، أو من خلال التعاون بين الجامعات.

المادة 4 مكرر 1: يتم التكوين بطريقة هجينة:

- بالنسبة للتدخلات، يكون الحضور فيها إلزاميًا، وتتم وجها لوجه،
- الأنشطة عن بعد، من خلال منصة التعلم عن بعد.

تحتسب الأنشطة في معدل النجاح، ويترك حساب المعدل المطلوب إلى تقدير فريق التكوين، وذلك بالتنسيق مع الخلية المحلية.

المادة 4 مكرر 2: يقدم التكوين في "تكنولوجيات الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية"، من طرف جامعة قسنطينة[1]، ويغطي المحورين 2و3، ويمكن إعفاء الأساتذة من التكوين الحضوري في هاذين المحورين، أو جزء منهما، ويترك القرار إلى تقدير فريق التكوين. وفي هذه الحالة، يشترط النجاح في كلا التكوينين.

المادة 4 مكرر 3: يتم احتساب تدخل المكوّنين وكذا والمرافقين في إطار التكوين في مجال "تكنولوجيات الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية" في الحجم الساعي البيداغوجي".

المادة 3: تعدل وتتمم المادة 5 من القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي:

"المادة 5: تتشكل الخلية من:

- نائب مدير الجامعة المكلف بالتكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات، وكذا التكوين العالي في التدرج، أو المدير المساعد المكلف بالتعليم والشهادات والتكوين المتواصل بالمدرسة العليا، أو المدير المساعد للدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات بالمركز الجامعي، حسب الحالة،
- مسؤول خلية ضمان الجودة،

- ثلاثة إلى خمسة (3–5) أساتذة باحثين يختارهم مسؤول المؤسسة الجامعية، حسب التخصصات الموجودة، من ذوي الكفاءات المؤكدة في ميدان بيداغوجيا التعليم العالي، والتعليمية العامة، وتعليمية التخصصات في التعليم العالي.

ترسل قائمة المعنيين إلى الجهة الوصية مع السيرة الذاتية.

- منسق مع اللجنة المكلفة بمتابعة تنفيذ القرار،
- منسق مع اللجنة المكلفة بمتابعة التكوين عن بُعد عبر منصة الجامعة الرقمية الجزائرية (DUAL)، لاسيما في اللغة الانجليزية".

المادة 4: يتمم القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمذكور أعلاه بمواد 5 مكرر و5 مكرر1 و5 مكرر2، وتحرر كما يلي:

المادة 5 مكرر: تقوم الخلية باختيار مكوّنين من ذوي كفاءات تتوافق مع محتوى التكوين، على أساس المجال البحثي، والشهادة، والمنصب ذو الصلة بالمحورين 1 و4.

يبلّغ الاقتراح إلى مدير المؤسسة.

المادة 5 مكرر1: يتم توفير مكان عمل للخلية، مهيّأ ومجهّز بالوسائل اللازمة لضمان السّير الحسن للتكوين، ونذكر منها:

- مكتب مسؤول الخلية،
- مكتب الأعضاء،
- مكتب المكوّنين،
- قاعة اجتماعات.

المادة 5 مكرر2: تتولى أمانة الخلية نيابة المديرية للمؤسسة في التكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات، وكذا التكوين العالي في التدرج، أو نيابة المدير المساعد المكلف بالتعليم والشهادات والتكوين المتواصل بالمدرسة العليا، أو نيابة المدير المساعد للدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات بالمركز الجامعي، حسب الحالة".

المادة 5: يكلف السادة مديرو مؤسسات التعليم العالي، كل فيما يخصه، بتنفيذ هذا القرار الذي سينشر في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حرر بالجزائر، في: 29 ديسمبر 2024

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

كمال يداري

2024 جوان 29

ملحق القرار رقم 1144 المؤرخ في

المعدل والمتمم للقرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمتضمن كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف

يحدّد المرسوم 24-103 المعدل والمتمم للمرسوم 08-130 المهام المنوطة بالأستاذ الباحث أستاذ مساعد "ب" متربص

الجدول 1: الكفاءات (عموديا) الواجب اكتسابها لدى الأستاذ المساعد "ب" المتربص، وطبيعة المتدخلين (أفقيا)
(تنظيم، بيداغوجيا، تعليمية، تقييم، الانفتاح على المحيط الخارجي)

الكفاءات/المحاور	تقنيات الإعلام والاتصال	التنظيم	بيداغوجيا	تعليمية	التقييم	الانفتاح على المحيط الخارجي
الكفاءة 1: استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مسار التعليم و البحث	■		■	■	■	
الكفاءة 2: ضمان مناخ معرفي في مسار التعليم و البحث	■		■			■
الكفاءة 3: إدراك أهمية الحوار البيداغوجي		■				
الكفاءة 4: إضفاء ديناميكية من أجل تطوير قدرات الطالب (التحفيز على التعلّم الذاتي)	■		■			
الكفاءة 5: استعمال تقنيات تنشيط الفريق في الحالة البيداغوجية (أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، تربصات)		■	■	■	■	■
الكفاءة 6: تعلم العمل التعاوني ضمن اللجان البيداغوجية وفرق التكوين		■				
الكفاءة 7: التدرب على ممارسة الإشراف ومرافقة الطلبة (التربص)		■	■		■	■
الكفاءة 8: التحكم في التعبير الشفهي والكتابي في وضعيتي التعليم والبحث				■		
الكفاءة 9: تطوير المبادرات والابتكار في مجالي المعرفة والمهارة		■				■
الكفاءة 10: تحديد قدرات العمل البيداغوجي			■			
الكفاءة 11: التقييم الجماعي والفردي للتطور الحاصل في اكتساب المعرفة، المهارة واللباقة			■		■	■
الكفاءة 12: استعمال شبكة التقييم المتعلقة بأهداف المخطط التكويني للمؤسسة		■	■			■
الكفاءة 13: إعداد مرجع الكفاءات + إعداد الوثيقة المنهجية المرافقة للأستاذ وفق إصلاحات التعليم العالي			■	■		■

4

الجدول 2: البرنامج الوطني للتكوين

المحاور	الموضوع	الأهداف	النشاط	المهام	الحجم الساعي	
					المحاضرات	الأنشطة
إكثار العمل	ـ سياسة وهدف التكوين الجامعي ـ المسؤولية المعنوية والتمهينية للجامعة	- إحياء الضمير وبعث روح المسؤولية في التعليم والبحث بالجامعة - فهم المسار المهني للأستاذ - الحقوق والواجبات - تفسير دور الأستاذ الباحث ووضعيته القانونية - التعرف على الطبيعة التمهينية	النشاط 1: التوصل الى فهم سير الجامعة على المستوى الهيكلي النشاط 2: معرفة تنظيم مهنة الأستاذ الباحث	الكفاءة 12	2 ساعة	
	ـ التعليم، والتكوين، والعلاقة الإنسانية ـ الغاية من التكوين الجامعي	- تطوير الآداب السلوك - التعرف على المخطط التكويني	النشاط 1: معرفة أهمية علاقات التواصل بين الأشخاص في التكوين الجامعي النشاط 2: التوعية لمنصب المسؤولية البيداغوجية والعلمية	الكفاءة 2 الكفاءة 3 الكفاءة 7	3 ساعات	
	التكوين الجامعي بين نظام ل م د والنظام الكلاسيكي	- تمييز الفرق بين النظام الكلاسيكي ونظام ل م د - الخصائص البيداغوجية والتعليمية	النشاط 1: تمييز الفرق بين التكوين الجامعي الكلاسيكي والتكوين الجامعي في نظام ل م د النشاط 2: ـ أهمية المراجع المهنية، - مراجع الكفاءات والبرامج التكوينية.	الكفاءة 2 الكفاءة 3 الكفاءة 4 الكفاءة 9	3 ساعات	2 ساعة

5

البيداغوجيا وعلم النفس التربوي في تكوين/تدريب المتكوّن	فهم آليات إدراك المعرفة	النشاط 1: – فهم الرابط بين تحصيل واكتساب المعارف – إدراك أهمية العملية التعليمية في التعليم النشاط 2: تناول أهمية البيداغوجية الجامعية في علاقتها بالباقين النشاط 3: تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطالب	الكفاءة 4 الكفاءة 9 الكفاء 10 الكفاءة 11	4 ساعات	4 ساعات
تقنيات وتنشيط فرق التكوين والإشراف	التحكم في الكيفيات التطبيقية للتدريب البيداغوجي	النشاط 1: فهم الضرورة البيداغوجية في الأسلوب التعليمي الإشرافي النشاط 2: إعداد المخطط والبرنامج المنهجي للنشاط الإشرافي النشاط 3: التحكم في أهمية الاتصال التعليمي والتقنيات التعليمية	الكفاءة 5 الكفاءة 6 الكفاءة 7	3 ساعات	2 ساعة
تقييم الكفاءات	التحكم في أدوات التقييم	النشاط 1: فهم خصوصية الجامعة والتقييم الجامعي النشاط 2: القدرة على تحديد وإبراز الكفاءات الواجب تقييمها النشاط 3: إعداد شبكات تقييمية ذات علاقة بالكفاءات واستعمال تقنيات الإعلام والاتصال في التقييم	الكفاءة 11 الكفاءة 12	4 ساعات	4 ساعة
ـ ورقة الطريق لمشاريع الطالب ـ دفتر التعلّم وورقة الطريق في النشاط التكويني	كيفية التخطيط للنشاط البيداغوجي تعلم إعداد وضع حيز التنفيذ وتعلم القيادة (الإدارة)	النشاط 1: إدراك وأهمية دفتر الشروط وورقة الطريق البيداغوجية والتعليمية النشاط 2: إعداد الدليل البيداغوجي بما يتناسب مع أهداف المواد المدرسة النشاط 3: وضع الوسائل البيداغوجية التقنية والبشرية ذات العلاقة بدفتر الشروط البيداغوجي النشاط 4: إعداد ورقة الطريق لمشاريع الطالب	الكفاءة 3 الكفاءة 4 الكفاءة 5 الكفاءة 7 الكفاءة 9	2 ساعة	1 ساعة

البيداغوجيا الجامعية، تعليمية التخصصات وضمان الجودة

الخصائص البيداغوجية والتعليمية	منهجية إعداد الدرس التعليمي: - مراحل انجاز الدرس وفقا للمنهجية الكلاسيكية، ووفقا للمنهجية النشطة – سيناريو التعلم لصاغ الطالب وفقا للمنهجية الكلاسيكية و وفقا للمنهجية النشطة	النشاط 1: إدراك أهمية العملية التعليمية في التعليم/البحث النشاط 2: فهم الخاصية البيداغوجية في نظام التعليم النشاط 3: تدريب في إنشاء منهجية إعداد الدرس التعليمي من خلال اللجان البيداغوجية وفرق التكوين النشاط 4: المنهجية النشطة :التدريس بالمشروعات، والتدريس القائم على حل المشكلات، وأساليب الحالة، ...	الكفاءة1 الكفاءة2 الكفاءة3	4 ساعات	4 ساعات
– حقيبة الأشغال، تربصات (المحتويات التطبيقية وكيفيات الإدارة وشبكات التقييم) ـ مسار تكوين الطالب	التحسيس بأهمية التوثيق وتخطيط التدريب	النشاط: إنجاز حقيبة الأشغال	الكفاءة 2 الكفاءة 4 الكفاءة 7 الكفاءة 9 الكفاءة 11	2 ساعة	4 ساعات
طرق وكيفيات إعداد برامج تكوين ذات نوعية جيدة	– فهم رهانات التكوين ذات العلاقة بالمجال – تعلم طرق إعداد مسارات حسب معايير ضمان الجودة – إدراك أهمية النوعية في النشاط البيداغوجي	النشاط 1: إدراك أهمية ضمان الجودة النشاط 2: إعداد شبكة تقييم ضمان الجودة النشاط 3: التدرب على التحليل النوعي لمكسب التعليم النشاط 4: تدريب في إنشاء منهجية إعداد الدرس التعليمي من خلال اللجان البيداغوجية وفرق التكوين النشاط 5: إعداد مرجع الكفاءات النشاط 6: إعداد الوثيقة المنهجية المرافقة للأستاذ وفق إصلاحات التعليم العالي	الكفاءة 6 الكفاءة 12 الكفاءة 13	8 ساعات (2 حصص من 4 ساعات)	4 ساعات

تكنولوجيات الإعلام والاتصال	تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي	– النوعية بأهمية تكنولوجيات الإعلام والاتصال كوسيله تعليميه وبيداغوجية – التمكن من أدوات ومنصات التعلم عن بعد	النشاط 1: إدراك معنى التعليم عن بعد النشاط 2: استعمال ادوات تقنيات الإعلام والاتصال النشاط 3: كتابة السيناريو التعليمي النشاط 4: استعمال منصات التعلم عن بعد النشاط 5: بيداغوجيا التعلم عن بعد	الكفاءة 1 الكفاءة 3 الكفاءة 4 الكفاءة 5 الكفاءة 7 الكفاءة 11 الكفاءة 12	2 ساعة ورشات تطبيقية (4 ورشات تطبيقية) (16 ساعة)	30 ساعة
	تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البحثي	– النوعية بأهمية تكنولوجيات الإعلام والاتصال في البحث المعلوماتي النوعي – التمكن من أدوات تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البحثي	النشاط 1: تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البحثي النشاط 2: أدوات تكنولوجيات الإعلام والاتصال في النشاط البحثي	الكفاءة1 الكفاءة4	2 ساعة 12 ساعة (3 ورشات تطبيقية)	4 ساعات
	تقنيات البحث البيبليوغرافي وإعداد وثائق تلائم المسار التكويني	التحكم وإنجاز بطاقات وثائقية	النشاط 1: إدراك وأهمية علم المكتبات النشاط 2: التحكم في تقنيات البحث البيبليوغرافي (الفهرسي) النشاط 3: إنشاء بيبليوغرافيا عامة ومعينة ذات علاقة مع أهداف البرنامج التعليمي/البحثي	الكفاءة 9	2 ساعة 4 ساعات (ورشة تطبيقية)	4 ساعات
البحث العلمي والانفتاح على المحيط الخارجي	الآداب والأخلاقيات في التعليم الجامعي	تفسير دور الأستاذ الباحث ووضعيته القانونية	النشاط 1: إدراك وأهمية الآداب والأخلاقيات في التعليم الجامعي النشاط 2: السرقة علمية	الكفاءة 2 الكفاءة 3	2 ساعة	
	دور ومهام البحث	التوصل الى إدراك طبيعة البحث العلمي		الكفاءة 4	1 ساعة	
	العلاقات الخارجية	معرفه الغاية من التعاون بين الجامعة والمحيط		الكفاءة 5 الكفاءة 12	1 ساعة	

	الانخراط في النظام البيني	– تنمية روح ريادة الأعمال – تثمين المعرفة المكتسبة	النشاط 1: النظام البيني النشاط 2: التعلّم وتطوير المقاولاتية النشاط 3: تثمين النتائج النشاط 4: الطالب والبيئة الاجتماعية والاقتصادية	الكفاءة 4 الكفاءة 7 الكفاءة 9 الكفاءة 11	6 ساعات	6 ساعات
الكفاءات اللغوية	ــ حصص تعليم اللغة ــ تقنيات التعبير الكتابي ونموذج عن التقرير العلمي	– تعزيز المستوى اللغوي في الجليزية الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (Général/CECRL) – تعزيز المستوى اللغوي في الجليزية (ESP)	النشاط 1: التدرب على الاستماع النشاط 2: التدرب على التحدث النشاط 3: القراءة النشاط 4: الكتابة	الكفاءة 8	الاستناد إلى المادة 2	

الملحق رقم (15):

قرار رقم 145 يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لإرساء التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

29 ديسمبر 2024

قرار رقم 145 مؤرخ في

يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لإرساء التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي، ومتابعته وتقييمه، وكذا تطوير استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المجالين البيداغوجي والبحثي

إنّ وزير التعليم العالي والبحث العلمي؛

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 23-416 المؤرخ في 12 جمادى الأولى عام 1445 الموافق 26 نوفمبر سنة 2023، والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الوطنية العليا التابعة للقطب التكنولوجي لمدينة سيدي عبد الله، ولاية الجزائر،
- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 24-374 المؤرخ في 16 جمادى الأولى عام 1446 الموافق 18 نوفمبر سنة 2024، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،
- وبمقتضى المرسوم رقم 84-213 مؤرخ في 24 ذي القعدة عام 1404 الموافق 18 غشت سنة 1984، والمتعلق بتنظيم جامعة قسنطينة[1] وسيرها، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى المرسوم رقم 85-56 مؤرخ في 24 جمادى الأولى عام 1405 الموافق 16 مارس سنة 1985، والمتضمن إنشاء مركز للبحث في الإعلام العلمي والتقني، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-149 مؤرخ في 02 ذي القعدة 1410 الموافق 16 مايو سنة 1990، والمتضمن إنشاء جامعة التكوين المتواصل، وتنظيمها وعملها،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدّل والمتمّم،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05-299 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005، الذي يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013، الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 16-176 المؤرخ في 9 رمضان عام 1437 الموافق 14 يونيو سنة 2016، الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 5 ذي القعدة عام 1443 الموافق 5 جوان سنة 2022، الذي يحدّد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي،
- وبمقتضى القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، والمتضمن كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف، المعدل والمتمم،
- وبمقتضى القرار رقم 1636 المؤرخ في 29 أكتوبر 2016، والمتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لتوجيه ومراقبة تنفيذ برنامج الدعم البيداغوجي لفائدة الأساتذة الباحثين،
- وبمقتضى القرار رقم 1242 المؤرخ في 22 سبتمبر 2022، والمتضمن إنشاء اللجنة القطاعية لإرساء التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي ومتابعته، المعدّل والمتمم؛

يُـــقـــرّر ما يأتي:

المادة الأولى: تنشأ لدى وزير التعليم العالي والبحث العلمي "لجنة وطنية لإرساء التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي، متابعته وتقييمه؛ وكذا تطوير استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المجال البيداغوجي والبحثي"؛ تدعى في صلب النص *"اللجنة"*.

المادة 2: تتولى اللجنة متابعة إرساء التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي وتقييمه، لاسيما فيما يتعلق بما يلي:

1. القيام بتشخيص ميداني لإمكانات مؤسسات التعليم العالي في مجال التعليم عن بعد، على غرار التجهيزات والأرضيات الرقمية والتأطير البشري،
2. تحديد الاحتياجات اللازمة لضمان السير الحسن للتعليم عن بعد، لاسيما من حيث التجهيزات التقنية والأرضيات الرقمية،
3. وضع إستراتيجية في مجال التعليم العالي عن بُعد وتناغم الجهد القطاعي، في إطار مرافقة وتعزيز إنشاء التكوينات عن بُعد أو هجينة، من خلال التعلم المتواصل عن بُعد، والتعلم مدى الحياة عن بُعد.
4. إعداد مخطط متعدد السنوات بمؤشرات قابلة للقياس، خاص بوضع حيز التنفيذ التعليم عن بُعد، وفقا لمبدأ التدرج والأولية، مع ضمان تناغم الجهد القطاعي في إرساء التعليم عن بُعد بين مؤسسات التعليم العالي، لاسيما من حيث:
   - التكوينات عن بُعد أو هجينة في أطوار وسنوات التكوين وميادين التكوين المستهدفة، والمبادرة باقتراح عروض للتكوين عن بُعد،
   - الاحتياجات الحقيقية اللازمة لضمان السير الحسن للتعليم عن بُعد، لاسيما من حيث التجهيزات التقنية والأرضيات الرقمية،
   - التشاركية في كل القدرات ذات العلاقة بالتعلم بمؤسسات التعليم العالي،
   - اقتراح عناصر مخطط تكوين للأساتذة والتقنيين في مجالات التعليم عن بُعد ومتابعة تنفيذه، وذلك في إطار المشروع الوطني لتكوين المكونين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال،
   - متابعة عملية إنتاج المضامين البيداغوجية الرقمية اللازمة لضمان التعليم عن بُعد على مستوى القطاع، ونشرها عبر المنصات الرقمية ذات الصلة به،
   - وضع إستراتيجية واضحة بهدف إيجاد حلول لمشكلة الأعداد الكبيرة للطلبة، من خلال إنشاء تكوينات عن بُعد أو هجينة (المواد الأفقية، ... إلخ)، متابعتها وتقييمها.
5. إنشاء ووضع حيز التنفيذ شبكة جامعية وطنية من المنصات الرقمية ذات الصلة بالتعليم عن بُعد، وكذا تطوير استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المجال البيداغوجي والبحثي
6. وضع حيز التنفيذ استراتيجية لتجميع الوسائط البيداغوجية من خلال مشاريع التعاون الرقمي بين الجامعات.
7. إنشاء مشروع وطني لتكوين المكوّنين في استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المجالين البيداغوجي والبحثي.
8. وضع اقتراحات بشأن إعادة هيكلة الهيئات البيداغوجية، للتكفل الأمثل بالتعليم عن بُعد.
9. رصد التجارب الدولية في مجال التعليم عن بُعد وتكييفها، وإقحام مؤسسات التعليم العالي في المشاريع الدولية ذات الصلة.
10. اقتراح عناصر العدة التنظيمية اللازمة لضمان وضع حيز التنفيذ التعليم عن بُعد، لاسيما ضمن الهيئات البيداغوجية والإدارية، وكذا إرساء التعليم عن بُعد في مسار الأستاذ الجامعي.

11. تطوير الممارسات البيداغوجية ذات العلاقة بالتعليم عن بُعد، ومرافقة مؤسسات التعليم العالي من أجل ضمان انتقال سلس للتقنيات التعلم الحديثة، واقتراح منصة خاصة باليقظة البيداغوجية.
12. تنظيم التظاهرات العلمية واللقاءات الموضوعاتية ذات الصلة بالتعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي.
13. المبادرة بكل تدبير آخر يهدف إلى تطوير نمط التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي.
14. إنشاء ووضع حيز الخدمة مشروع المدرسة الرقمية للغات في شكل (MOOCS)، أو أي تقنيات تعليمية رقمية حديثة، لفائدة كل مكوّنات مؤسسات التعليم العالي، مع إعداد منصة رقمية للتكوين، تهدف إلى تحسين ممارسات التعليم والتدريب وتطوير المهارات في المجالات التالية:
    - اللغة الوطنية لغير الناطقين بها (الطلبة الدوليين)،
    - اللغة الإنجليزية،
    - جميع المهارات اللغوية الأخرى.

تستخدم المنصة الرقمية للتكوين لأي تكوين يهدف إلى تحسين ممارسات التعليم والتدريب وتطوير مهارات.

المادة 3: زيادة على المهام المذكورة أعلاه، تتولى اللجنة:

1. متابعة تنفيذ القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدل والمتمم، المذكور أعلاه، ووضع الاستراتيجيات والآليات لضمان السير الحسن لخلايا المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف، والموضوعة على مستوى مؤسسات التعليم العالي. وبهذا الصدد تكلّف، بما يأتي:
    - السهر على تنظيم وتأطير ومرافقة الخلايا المكلفة بضمان ومتابعة البرنامج الوطني للتعليم البيداغوجي، تماشيا ومبادئ اليقظة البيداغوجية،
    - تنسيق ومواءمة ومتابعة جميع الأنشطة المتعلقة بالتكوين البيداغوجي للأستاذ الباحث،
    - التقييم الدوري لمنظومة التكوين المستمر للأستاذ الباحث، والموضوعة لدى مؤسسات التعليم العالي،
    - إنشاء شبكة وطنية للمكونين، من أجل تشجيع كل عملية تبادل للخبرات في الموارد البشرية،
    - إنشاء أرضية وطنية للتكوين البيداغوجي عن بُعد،
    - الاندماج في الشبكة الدولية للبيداغوجيا عبر نظام تكوين بيداغوجي ذي قيمة مضافة عالية للتعليم العالي،
    - صياغة وتحيين كل برنامج تكويني أولي أو مستمر لفائدة الأستاذ الباحث.
2. تسيير دور الذكاء الاصطناعي، ووضع برامج التكوين فيها، وتنظيم ملتقيات من أجل ترقيتها.
3. وضع حيز التنقيد أرضيات الدعم الخاصة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي.
4. تسيير مراكز الحوسبة العالية الأداء (HPC).

المادة 4: تحدد القائمة الإسمية لأعضاء هذه اللجنة في ملحق هذا القرار.

تحيّن القائمة الإسمية للأعضاء باقتراح من رئيس اللجنة، كلما اقتضى الأمر، وتعرض على الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 5: يحدد مقر اللجنة بجامعة قسنطينة[1]، ويتكون من:

- مكتب رئيس اللجنة،
- مكتب الأمانة،
- قاعة اجتماعات،

- مكتب المكلفين بالإعلام الآلي،
- مكتب أعضاء اللجنة التابعين للمدينة الجامعية.

تتكفل جامعة قسنطينة[1] بنفقات التسيير والتجهيز.

المادة 6: يتوجب على كل مؤسسة جامعية تعيين:

- منسق في إطار تطبيق القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016 المعدل والمتمم، والمذكور أعلاه، والتكوين في "تكنولوجيات الإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية"،
- منسق في إطار التكوين عن بُعد عبر منصة الجامعة الرقمية الجزائرية (DUAL)، لاسيما اللغة الانجليزية.

المادة 7: يمكن للمؤسسات الجامعية، بطلب من رئيس اللجنة، تسهيل عمل الأعضاء والمدعوين، وذلك في إطار مشاريع اللجنة.

المادة 8: تنشأ لدى اللجنة الخلايا الآتية:

- خلية مرافقة الأساتذة حديثي التكوين في إطار القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدّل والمتمم، والمذكور أعلاه،
- خلية تطوير تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي،
- خلية اليقظة البيداغوجية وضمان الجودة،
- خلية تطوير دور الذكاء الاصطناعي والتكوين، لاسيما في الوسط البحثي،
- خلية الإعلام الآلي وتطوير أرضيات الدعم،
- خلية المكلفين بإثراء أرضية المدرسة الرقمية للغات عبر أرضية الجامعة الرقمية الجزائرية (Dual)، لاسيما محتوى اللغة الانجليزية.

المادة 9: يتوجب على كل مؤسسة للتعليم العالي المشاركة في إنجاح مشروع المدرسة الرقمية للغات من خلال اقتراح ما يلي:

- قوائم إضافية لمصمّمي المحتوى،
- المصمّمون على الخط،
- قوائم المكوّنين والمرافقين للتعلّم عبر أرضية الجامعة الرقمية الجزائرية (Dual).

المادة 10:تتشكل اللجنة من أعضاء مشاركين مكلّفين بالمشاريع ذات الصلة بالخلايا.

تحدّد القائمة الإسمية للأعضاء المشاركين في ملحق هذا القرار.

إضافة إلى الأعضاء المشاركين، تتكون خلية مرافقة الأساتذة حديثي التكوين، من ممثّلين عن المنسّقين المحليين على مستوى المؤسسات الجامعية، في إطار القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، موزعين على النحو التالي:

- ممثل ونائبه عن المؤسسات التابعة للندوة الجهوية لجامعات الوسط،
- ممثل ونائبه عن المؤسسات التابعة للندوة الجهوية لجامعات الشرق،
- ممثل ونائبه عن المؤسسات التابعة للندوة الجهوية لجامعات الغرب.

يختار الممثلون بالتنسيق مع الندوات الجهوية، لعهدة مدتها سنتين.

المادة 11: يمكن للجنة الاستعانة بالكفاءات الوطنية أو الجزائرية بالخارج، والتي تساعدها في إنجاز مهامها.

كما يتم التنسيق والتشاور مع رؤساء اللجان البيداغوجية الوطنية للميادين من أجل إنجاح المهام ذات الصلة بالشق البيداغوجي.

المادة 12: ينشأ مركز التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال والممارسات البيداغوجية لدى مدير المؤسسة الجامعية؛ ويضم:

- اللجنة المحلية للتعليم عن بعد وتطوير تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوسط البيداغوجي والبحثي،
- خلية اليقظة البيداغوجية ومرافقة الأساتذة، في إطار تطبيق القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016، المعدل والمتمم، والمذكور أعلاه،
- دار الذكاء الاصطناعي،
- خلية متابعة التكوين في عن بُعد عبر منصة الجامعة الرقمية الجزائرية (DUAL)، لاسيما اللغة الانجليزية.

المادة 13: يتكفل مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني (CERIST) بالبنية التحتية التقنية للجنة، ويزودها بكافة الوسائل التقنية اللازمة لحسن سير عملها، لاسيما:

- استضافة الأرضيات المطوّرة،
- عرض النطاق الترددي اللازم والكافي،
- تثبيت البرامج اللازمة،
- المشاركة في وضع استراتيجية ربط المؤسسات الجامعية عبر الشبكة المحلية.

المادة 14: تعدّ اللجنة نظامها الداخلي، وتصادق عليه.

المادة 15: تتوّج أعمال اللجنة بتقارير دورية، وترسل إلى وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

المادة 16: تتولى أمانة اللجنة جامعة قسنطينة[1].

المادة 17: تلغى أحكام القراران رقم 1636 و1242 المذكوران أعلاه، والمؤرخان في 29 أكتوبر 2016 و22 سبتمبر 2022، على التوالي.

المادة 18: ينشر هذا القرار في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حرر بالجزائر في: 29 أوت 2024

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

كمال بداري

ملحق القرار رقم 145 المؤرخ في 23 ديسمبر 2024

والمتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لإرساء التعليم عن بعد في مؤسسة التعليم العالي ومتابعته

قائمة الأعضاء

بلهاني أحمد	ممثلا عن وزير التعليم العالي والبحث العلمي، رئيسا	جامعة قسنطينة[1]
زميت عبد الرحيم	نائبا	جامعة المسيلة
رئيس الندوة الجهوية	عضوا	وسط
رئيس الندوة الجهوية	عضوا	شرق
رئيس الندوة الجهوية	عضوا	غرب
ممثل عن مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني	عضوا	CERIST
ممثل عن جامعة التكوين المتواصل	عضوا	UFC
طوبال اسمهان	عضوا	جامعة قسنطينة[1]
بومنصور رزيقة	عضوا	المدرسة المتعددة التقنيات للهندسة المعمارية والعمران
جزيري فاطمة الزهراء	عضوا	جامعة تلمسان
أوقاسي لونيس	عضوا	جامعة قسنطينة[2]
جلطي محمد	عضوا	المدرسة الوطنية العليا للاتصالات السلكية واللاسلكية وتكنولوجيات الإعلام والاتصال
بن صابر جمال عمار	عضوا	المدرسة العليا للإعلام الآلي بسيدي بلعباس
قوريشي مراد	عضوا	جامعه ورقلة
براح اسماعيل	عضوا	جامعه بجاية
مخاشنة جمال الدين	عضوا	جامعه قسنطينة[1]
قارة تركي هجيرة	عضوا	جامعة تلمسان
بن منصور عبد الكريم	عضوا	المركز الجامعي تندوف
منصور بوبكر	عضوا	جامعة الوادي
خاطر معمر	عضوا	جامعة سعيدة
قايد خالد	عضوا	جامعة التكوين المتواصل
كعوان محمد	عضوا	جامعة قسنطينة[2]
بوعبيد محمد الأمين	عضوا	مدير قسم الشبكات والأنظمة الموزعة بمركز البحث في الإعلام العلمي والتقني -CERIST-
تليلاني فيصل	عضوا	مدير الشبكات والأنظمة – جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

قائمة الأعضاء المشاركون

1) خلية تطوير دور الذكاء الاصطناعي والتكوين، لاسيما في الوسط البحثي:

- أ.د/ عبد الوهاب موساوي – جامعة سطيف[1]
- أ.د/ مريم بلقيدوم – جامعة قسنطينة[2]
- د. سليمان بلعور – غرداية
- أ.د/ محند الطاهر كيشادي – جامعة دبلن إيرلندا
- أ.د/ عبد النور حديد – جامعة السوربون أبو ظبي
- أ.د/ مراد أوصالح – جامعة أولو فنلندا

2) خلية إثراء أرضية المدرسة الرقمية للغات عبر أرضية الجامعة الرقمية الجزائرية (**Dual**) لاسيما محتوى اللغة الانجليزية:

- د. ساحلي فتيحة – جامعة قسنطينة[1]
- د. خلوفي نور الهدى – جامعة قسنطينة[1]
- د. راضية بوقبس – المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة
- د. بن يحي آمال – المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة
- د. جويمعة ليلى – المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة
- د. عثامنة نور الهدى – المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة

3) خلية الإعلام الآلي وتطوير أرضيات الدعم:

- د. يزيد تومي – جامعة سطيف[1]
- د. أكرم زين الدين بوحملة – مدير الشبكات والأنظمة – جامعة ورقلة
- د. دهيمي نور الهدى – جامعة أم البواقي
- د. عادل بلبكري – مهندس رئيسي – جامعة قسنطينة[1]
- د. غول عبدالله – جامعة بشّار
- السيدة/ بن عاشور ليليا – مهندسة – جامعة سطيف[1]
- السيد/ قاسم العزار – مهندس – جامعة وهران[2]
- السيد/ سعيداني عبد الحفيظ – مدير الشبكات والأنظمة – جامعة بجاية
- السيدة/ بن موناح كنزة – مهندسة – جامعة قسنطينة[1]
- السيدة/ الشريف امال– مهندسة – جامعة باتنة[2]

4) خلية مرافقة الأساتذة حديثي التكوين في إطار القرار **932** المؤرخ في **28** جويلية **2016**:

- أ.د/ علي لرقط – جامعة البويرة
- منسّقين محليين على مستوى المؤسسات الجامعية