



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة د. مولاي الطاهر - سعيدة -
كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية



مذكرة لنيل شهادة الماستر إرشاد و توجيه
بعنوان

إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني

الأستاذ إشراف الأستاذ:
- جعيج عمر

من إعداد الطالبة:
✓ بوكريشة زهرة

لجنة المناقشة:

- أ. رئيسا.
- أ. مناقشا.
- أ. جعيج عمر مشرفاً.

السنة الجامعية : 2015-

شكر و عرفان شكر و عرفان

نتقدم بكلمة شكر و تقدير لأساتذتنا و نخص بالذكر الأستاذ المشرف
"جعيجع عمر" و كل من قدم لنا التوجيهات و النصائح بالفعل أو الدعاء
و ما الكمال إلا لصاحب الكمال عليه توكلت و آخر دعوانا أن الحمد لله
رب العالمين.

إهداء إهداء

الإهداء إلى :

الله ﷻ الذي سخرنى لطلب العلم حتى نستفيد ووقفني في إنجاز هذا العمل.

أهدي ثمرة جهدي إلى:.....من بلغ الرسالة فأدى الأمانة

.....نبي الرحمة عليه الصلاة والسلام

....إلى الذي أفنى شبابه و بذل جهده لتعليمي أبي "علي" حفظه الله و أطال في

عمره.

إلى نبع الحنان و مصدر السرور و إلى التي على بساط الأوجاع ولدتني و بأيدي

الآلام ربنتني و بعيون الأتعاب رعنتني أمي الغالية خضرة حفصها الله و أطال

في عمرها.

إلى إخوتي محمد الأمين و زوجته و نور الدين و الكتكوت عبد الكريم.

إلى توأم روعي أختي هوارية و سلطنة قلبي الكتكوتة شيماء حفظهم الله

.....إلى جدي و جدي أطال الله في أعمارهم.

إلى كل الأخوال و الأعمام و الخالات و أبناءهم.

إلى كل الأصدقاء و الصديقات....إبتسام-حنان-رقية-حديجة-مسعودة

نادية-هاجر فضيلة.

و إلى كل من نسيهم قلبي و لم ينسأهم قلبي.

الزهرة

ملخص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني، و قد طبقت الدراسة على عينة من الأساتذة في ولاية البيض. حيث حملت دراستنا سؤال عام جاء كما يلي: هل يحمل أساتذة التعليم الثانوي اتجاهات إيجابية نحو التكوين المهني؟ و قد تم استخدام استمارة في هذه الدراسة بحيث تكونت من 21 فقرة موزعين على ثلاث أبعاد (البعد المعرفي، البعد السلوكي، البعد الوجداني).

تم تطبيقها و التأكد من الخصائص السيكمترية لها. فوزعت على عينة بلغت 60 أستاذ و بعد تطبيقها و جمع البيانات ثم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجة هذه المعطيات، و ذلك لأجل التحقق من صحة الفرضيات، حيث تم حساب النسب المئوية و المتوسطات و الانحراف المعياري، بالإضافة إلى اختبار (T- test) ، و في الأخير توصلت الدراسة إلى نتيجة و هي:

- يحمل أساتذة التعليم الثانوي اتجاهات إيجابية نحو التكوين المهني.

- أما في الفصل الأخير تم عرض النتائج و مناقشتها على ضوء الدراسات السابقة.

| | |
|-----------------|---|
| أ | الشكر |
| ب | الإهداء |
| ج | ملخص الدراسة |
| د | فهرس المحتويات و الجداول |
| 1 | المقدمة |
| الجانب النظري | |
| 2 | الفصل الأول :الفصل التمهيدي |
| 3 | تمهيد |
| 3 | اشكالية الدراسة وتساؤلاتها |
| 4 | فرضيات الدراسة |
| 4 | أهداف الدراسة |
| 4 | أهمية الدراسة |
| 5 | دواعي اختيار الموضوع |
| 5 | تحديد المفاهيم الاجرائية |
| 12-7 | الدراسات السابقة و التعليق عليها |
| 14 | الفصل الثاني : الاتجاهات |
| 15 | تمهيد |
| 16 | مفهوم الاتجاه |
| 17 | خصائص الاتجاه |
| 18 | مكونات الاتجاه |
| 19 | أنواع الاتجاه |
| 21 | وظائف الاتجاه |
| 22 | عوامل تكوين الاتجاه |
| 24 | شروط تكوين الاتجاه |
| 25 | خلاصة |
| 26 | الفصل لثالث : التكوين المهني في الجزائر |
| 27 | تمهيد |
| 27 | مفهوم التكوين المهني |
| 36 | أهداف التكوين المهني |
| 37 | التكوين المهني والطلب الإقتصادي |
| 37 | صعوبات التكوين المهني |
| 38 | خلاصة |
| الجانب التطبيقي | |
| 39 | الفصل الرابع : الاجراءات المنهجية للدراسة |
| 40 | تمهيد |

| | |
|----|-------------------------------------|
| | الدراسة الاستطلاعية |
| 40 | أهدافها |
| 40 | الإطار المكاني و الزماني للدراسة |
| 41 | أداة الدراسة |
| 42 | الدراسة الأساسية |
| 50 | منهج الدراسة |
| 50 | عينة الدراسة |
| 51 | أداة جمع المعطيات |
| 52 | الأساليب الاحصائية |
| 53 | خلاصة |
| 54 | الفصل الخامس : عرض و مناقشة النتائج |
| 55 | عرض نتيجة الفرضية العامة ومناقشتها |
| 56 | عرض نتيجة الفرضية الاولى ومناقشتها |
| 57 | عرض نتيجة الفرضية الثانية ومناقشتها |
| 59 | خلاصة |
| 61 | قائمة المصادر و المراجع |
| 66 | الملاحق |

فهرس الجداول :

| الصفحة | العنوان | رقم الجدول |
|--------|--|------------|
| 41 | يمثل عينة توزيع الدراسة | 01 |
| 43 | يوضح نتائج تحكيم وضوح التعليمات | 02 |
| 44 | نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات للأبعاد الثلاث (المعرفي، السلوكي ، الوجداني). | 03 |
| 45 | نتائج وضوح الصياغة اللغوية للفقرات للأبعاد الثلاث (المعرفي ، السلوكي ، الوجداني). | 04 |
| 45 | عرض نتائج مدى كفاية الفقرات للأبعاد الثلاث . | 05 |
| 46 | عرض نتائج ملائمة بدائل الأجوبة لأبعاد الثلاث . | 06 |
| 47 | معامل ارتباط بيرسون . | 07 |
| 50 | معامل الثبات "ألفا كرونباخ" | 08 |
| 56 | يمثل المتوسط الحسابي و الانحراف و الخطأ المعياري حسب متغير الجنس | 09 |
| 57 | يوضح اختبار "ليفين" للأبعاد الثلاث (المعرفي ، الوجداني ، السلوكي) حسب متغير الجنس. | 10 |
| 57 | يمثل المتوسط الحسابي و الانحراف و الخطأ المعياري حسب متغير التخصص الدراسي . | 11 |
| 58 | يوضح اختبار "ليفين" للأبعاد الثلاث (المعرفي ، الوجداني ، السلوكي) حسب متغير التخصص الدراسي . | 12 |

مفصلة

مقدمة:

إن كل مجتمع ملزم بإثبات ذاته و ضمان بقائه و استمراره، ولا يتسنى له ذلك إلا من خلال العمل الدؤوب والجاد، لتنمية مختلف مجالاته و تطوير كافة مؤسساته: اجتماعية كانت أم اقتصادية، فالتكوين المهني يعتبر من المؤسسات التي من شأنها أن تلعب دورا هاما في تحقيق ذلك، لكونه مؤسسة ذات طابع علمي معرفي، ثقافي وإنتاجي، كما له القدرة على القيام بجانب هام من جوانب النمو.

إن أهداف التكوين المهني، وإن اختلفت من مجتمع لآخر و من وقت لآخر، فإنها تدور ضمن ما يقدم للمجتمع من وظائف و مهمات، و هي التكوين و البحث وخدمة المجتمع و إعداد القوى البشرية المتخصصة من خلال تهيئة الأيدي العاملة القادرة على المساهمة في عملية التنمية، وكي يؤدي التكوين المهني دوره في التنمية، يجب أن يراعي التطورات الحاصلة في بقية ميادين الحياة الاقتصادية و الاجتماعية وذلك يتطلب التعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بواسطة قواعد علمية و تربوية حديثة، التي تسخر له كل الإمكانيات المادية و البشرية(التجهيزات، مكونات، خبراء).

و قد جاءت دراستنا هذه بمثابة إطلالة على عالم التكوين المهني، سندرس من خلالها مدى توافق اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني مع التخصصات المتوفرة.

و من هذا المنطلق أردنا من خلال هذه الدراسة تناول موضوع اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني، وقد تضمنت هذه الدراسة جانبين:

-الجانب النظري: تناولنا في الباب الأول الفصل الأول تقديم الموضوع من حيث تحديد إشكالية الدراسة القائمة لما يكتسبه هذا الفصل من أهمية متمثلة في تمكين القارئ من معرفة التساؤلات التي تجيب عليها الفرضية، أهميتها وأهدافها والمفاهيم الإجرائية.

-أما الفصل الثاني يتضمن التعريف بالاتجاهات، خصائصه، أنواعه، وظائفه

-أما الفصل الثالث يتضمن التكوين المهني، مفهومه، أهدافه، خصائصه، والصعوبات التي تواجه التكوين المهني.

-أما الجانب التطبيقي من الفصل الرابع يتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة من الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية، وذلك لضبط عينة الدراسة ومنهجها بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستعملة.

-الفصل الخامس و فيه عرض ومناقشة النتائج، ثم قائمة الدراسة مع إتمام دراستنا بتوصيات و اقتراحات، و تليها قائمة المراجع والملاحق.

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة و تساؤلاتها
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. دواعي إختيار الموضوع
7. تحديد المفاهيم الإجرائية
8. الدراسات السابقة
9. التعقيب على الدراسات السابقة

1_ إشكالية الدراسة و تساؤلاتها:

أن العمل و ممارسة مهنة معينة أو حرفة، هي كلها بمثابة الحاجة الطبيعية لدى الإنسان فهي رغبة قوية تخلق لدى الفرد عند بلوغ سن المراهقة إذ نجد الفرد حينئذ يبحث كيف يصبح صالحا في المجتمع وكيف يعطي معنى لحياته، وكيف يكسب استقلالية و حرية التصرف و بما أن الفرد لا يمكنه القيام بأي شيء في حياته فإن المجتمع فرض داخله تنظيما و حدد قوانين معينة وبكيفية تجعل الإنسان مجيزا أن يتكون و يكسب تأهيلا أو مهنة يتحكم فيها ليمارسها و يندمج بواسطتها في الحياة المهنية و عالم الشغل و الاندماج الناجح و المنسجم يفرض و يشترط من الفرد التوقيف في اختيار المهنة أو التأهيل الذي يرغب التكوين فيه.

لهنا نجد أن الفرد في حاجة إلى الإرشاد والتوجيه ليوفق في اختيار مهنة حياته وهذه الحاجة الملحة إذا اعتبرنا تعقيدات عالم الشغل وكذلك المهن الموجودة فيه لأنها تتغير بفضل تطور التقنيات الجديدة، فإن التكوين المهني يمثل صراع حقيقي في الأصدمة الاقتصادية والاجتماعية و السياسية، فهو يضمن تحقيق نهضة و تنمية الجهاز الوطني للإنتاج و يسهل الاندماج المهني و الاجتماعي للشباب الباحث عن الشغل، ومن هذا المنطلق و باعتباري طالبة بحثت في هذا الموضوع و قد لاحظته أن هناك تفاوت و اختلاف في اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المهني و ذلك تسهيلا للفهم بالنسبة للجمهور خاصة طالبي التكوين و هذا التفاوت جعلنا نتساءل عن اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المهني لذلك انطلقنا في دراستنا هذه من تساؤل مركزي يتمثل في : هل يحمل أساتذة التعليم الثانوي اتجاهات إيجابية نحو التكوين المهني ؟

■ الإشكالية العامة:

- هل يحمل أساتذة التعليم الثانوي اتجاهات إيجابية نحو التكوين المهني؟

و تتفرع عن الإشكالية العامة عدة تساؤلات منها :

أ_ هل يختلف أساتذة التعليم الثانوي في اتجاهاتهم نحو التكوين المهني باختلاف الجنس (ذكر وأنثى)؟

ب_ هل يختلف أساتذة التعليم الثانوي في اتجاهاتهم نحو التكوين المهني باختلاف تخصصاتهم (علمي _ أدبي)؟

2/ _ فرضيات الدراسة :

من خلال الإشكاليات المطروحة نفرض الفرضيات التالية:

_ **الفرضية العامة:** يحمل أساتذة التعليم الثانوي اتجاهات إيجابية نحو التكوين المهني.

_ **الفرضية الأولى:** يختلف أساتذة التعليم الثانوي في اتجاهاتهم نحو التكوين المهني باختلاف الجنس.

_ **الفرضية الثانية:** يختلف أساتذة التعليم الثانوي في اتجاهاتهم نحو التكوين المهني باختلاف تخصصاتهم.

3/ _ أهداف الدراسة: تسعى دراستنا إلى تحقيق ما يلي:

_ معرفة علاقة هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات كالجنس و التخصص والخبرة المهنية.

_ إثراء البحث التربوي في مجال الاتجاهات نحو التكوين المهني.

_ الوقوف على اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المهني.

_ ندرة البحوث و الدراسات العربية التي تناولت موضوع اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني.

_ التكفل بالتكوين المهني بطريقة ناجعة و تجاوز الحواجز التي تقف في سبيل المتعلمين.

4/ _ أهمية الدراسة:

_ فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات لتحسين مردود التكوين المهني.

_ إثراء أدبيات البحث العلمي و التربوي و المهني.

_ تكمن أهمية هذا البحث في ضرورة معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني.

_ معرفة و فهم صيغ و أساليب هذه المتغيرات و خاصة تلك المرتبطة بالتكوين المهني.

_ تحقيق الرضا المعين للفرد عن طريق تأهيله على نحو شعر يمتعه بالعمل الذي يقوم به.

_ ضمان مبدأ تكافؤ الفرص بين مختلف شرائح المجتمع.

5_ دواعي اختيار الموضوع :

أ_ دواعي ذاتية: الاهتمام بهذا الموضوع و الميل الذاتي له، و عدم معرفة ماهية و أثر التكوين المهني من قبل الطلاب.

ب_ دواعي موضوعية: هناك مجموعة من الدوافع التي كانت السبب في القيام بمثل هذه الدراسات تتمثل في:

_ محاولة التفرق على اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني.

_ ليس هناك وعي عن دور و أثر التكوين المهني من قبل الأولياء والمدرسة.

6_ تحديد المفاهيم الإجرائية:

عند دراسة أي موضوع مطالبون دوماً بتحديد أهم المفاهيم أو على الأقل تلك التي تبدو ضرورية في البحث والتأكد من وضوح المعاني و الكلمات في الواقع، فإن وضوح معاني الكلمات إنما تتوقف في سياق و مجال استعمالها عليه فإنه من غير المعقول الاعتماد على القواميس لتحديد معنى هذه المفاهيم:

1_ التكوين المهني:

فعادة ما يقصد به تدريب الفرد على مهنة معينة في مكان معين. لكن في هذا البحث يقصد بالتكوين المهني تكوين فرد على مهنة بطريقة علمية منهجية وفقاً لبرنامج معين معد سلفاً من قبل وزارة التكوين و التعليم المهنيين، ويكون إما في مؤسسة تكوينية (مركز أو معهد) أو بالتوازي بين المؤسسة التكوينية و الهيئة المستخدمة.

2_ تعريف الاتجاهات:

ويقصد بها رأي أساتذة التعليم الثانوي في التكوين المهني و يتضح ذلك من خلال استجاباتهم باختيار البدائل المقترحة التي تحدد نوع الاتجاه فالتكوين المهني يفتح الآفاق للشباب الطامح في الغد الأفضل.

_ البعد المعرفي: هو عبارة عن مجموعة من المعلومات و أفكار أساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المعرفي.

_ البعد الوجداني: هو كل ما يحمله أساتذة التعليم الثانوي من انفعالات تعبر عن نسبة كبيرة أو قليلة أو متوسطة نحو التكوين المهني.

الأساتذة:

هم بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون العملية التعليمية و الأكاديمية المختلفة من الجنسين معا (ذكور – إناث) تكون لهم خبرة في مهنة التدريس و ينتمون لطور التعليم الثانوي.

مرحلة التعليم الثانوي:

هي تلك المرحلة التي يلتحق بها الطالب بعد اجتيازه المرحلة المتوسطة و مدة الدراسة بها هي ثلاث سنوات فمرحلة الثانوية تعد التلميذ إلى المرحلة الجامعية.

7/ الدراسات السابقة: يبدأ البحث العلمي مما كانت البحوث السابقة المتعلقة به قد انتهت إليه، أو ما كانت قد درسته جزئيا ولم تنته منه دور بما يكون إعادة لدراسة ما في مكان أو في بيئة أخرى.

فالبحث لا ينطلق من لا شيء بل يستند إلى قاعدة نظرية و تطبيقية، فالدراسات السابقة تمثل سجلا غنيا بالمعلومات والتي يمكن استخلاص منها أوجه التشابه و الاختلاف وكذا موقع الدراسة الحالية منها، وفيما يلي سنعرض مجموعة من الدراسات التي تناولت الاتجاهات، والتي تناولت التكوين المهني.

في ضوء بعض المتغيرات وقد كانت هناك دراسات عربية و دراسات أجنبية وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تمكنت من الإطلاع عليها.

الدراسات التي تناولت الاتجاهات:

أولا: الدراسات العربية: ومن بين أهم الدراسات التي تناولت موضوع اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المهني.

1_ دراسة جعيني 1992 : هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي (ذكور و إناث) في المدارس الحكومية في لواء مبدأ نحو التعليم المهني بفروعه المختلفة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و تكونت عينة الدراسة من 320 طالبا وطالبة نصفهم من ذكور و النصف الآخر من إناث حيث توصلت الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو التعليم المهني، و عدم وجود أثر لمتغير الجنس ولا لمتغير السكن.

مستوى تحصيل الوالدين و طبيعة عملهم ليس لهما من أثر مميز في اتجاهات الأبناء نحو هذا النوع من التعليم. و أوصت الدراسة بضرورة التوسع في القبول في مؤسسات التعليم المهني (ذكو،إناث) وهنا يتطلب زيادة عدد المدارس المهنية و تنويع فروع التعليم المهني وتخصصاته بالإضافة إلى توفير الحوافز للالتحاق بمؤسسات التعليم المهني المختلفة، كما أوصت بتوفير

المعلمين المؤهلين تأهيلاً تربوياً و مهنياً مع توفير إرشاد مهني يأخذ بعين الاعتبار قدرات الطلاب وميولهم وتنويع البرامج و التخصصات في ضوء متطلبات التنمية.

1_ دراسة البذور و هيئات 1999 :

هدفت إلى الكشف عن مستوى اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة الأردن والتفضيل المهني و مهن الآباء في اتجاهاتهم نحو التعليم المهني فقد حاولت الدراسة على الإجابة عن السؤالين:

أ_ ما مستوى اتجاهات الطلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس محافظة جنوب الأردن نحو التعليم المهني ؟

ب_ هل يوجد أثر لكل من مستوى التحصيل و التفضيل المهني ومهنة الأب في اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس محافظة جنوب الأردن نحو التعليم المهني ؟

تم استخدام مقياس اتجاهات الطلاب نحو التعليم المهني الذي أعده الجعيني 1992 بعد أن تم تطويره وحساب مؤثرات وصف و ثبات لغايات هذه الدراسة ، كما تم استخدام مقياس هولاند للتفضيل المهني و العوامل البيئية الأردنية (الحواري 1982)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني حيث تمثل درجة متدنية من الاتجاه الإيجابي، وهناك أثر دلالة إحصائية للتحصيل في اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة جنوبية للأردن نحو التعليم المهني لصالح الطلاب ذو التحصيل المتوسط و التحصيل المتدني مقابل ذوي التحصيل المرتفع وهناك أثر ذو دلالة إحصائية للتفضيل المهني في اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة جنوبية للأردن نحو التعليم المهني لصالح الطلاب ذوي نمط الشخصية الواقعية و الفنية، وهناك أثر دلالة إحصائية لمهنة

الأب في اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة جنوبية للأردن نحو التعليم المهني لصالح الطلاب الذي يعمل آباءهم في المهن اليدوية.

1-الدراسة الثالثة: دراسة مدانات 1982:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية داخل الأسرة و مستوى تعلم الأب و تحصيل الطالب على اتجاه طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور نحو التعليم المهني.

و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و تكونت العينة من 460 طالب من طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور في محافظة عمان.

و توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المجتمع الصف الثالث الإعدادي الذكور في محافظة عمان نحو التعليم المهني سلبية نوعاً ما.

_ اتجاهات مجتمع طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور في محافظة عمان نحو التعليم المهني لا يتأثر بدلالة إحصائية باختلاف في المستويات داخل الأسرة.

_ اتجاهات مجتمع طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور في محافظة عمان نحو التعليم المهني لا يتأثر بدلالة إحصائية باختلاف في مستويات تعليم الأبناء.

_ اتجاهات مجتمع طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور في محافظة عمان نحو التعليم المهني لا يتأثر بدلالة إحصائية باختلاف في مستويات تحصيل الطلبة. و أوصت الدراسة بأن تعمل كافة المؤسسات ذات العلاقة بالتعليم المهني في المجتمع من تربية إعلامية اقتصادية على تعميق الاتجاه الايجابي نحو التعليم المهني ليصبح الاتجاه ثابت و مستمر و شامل لكل فئات المجتمع.

(1)-الدراسة الرابعة: دراسة Hofstrand.R.I 1991 حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى العلاقة بين التعليم الفني و المهني و برامج المدرسة الثانوية و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 451 من أعضاء المجلس المحلي للمدرسة ومن الإداريين و موظفي الأعمال المهنية بالمؤسسة ومن خلال 11 استمارة للتصريح بالرأي عن التعليم الفني و المهني بالثانوية.

توصلت الدراسة إلى ما يلي= أظهر الطلبة موافقة كبيرة على أن التعليم المهني يجب أن يكون جزء مهم لمنهج المدرسة الثانوية و وافقوا أيضاً على ثلاث أغراض من خمسة للتعليم الفني الثانوي وهي بالتحديد:

- الخبرة المتعاونة في العمل والتلمذة الصناعية.
- المهارات و المعلومات الفنية لدخول مجال العمل.

وقد أوصت الدراسة بأن يضبط مجلس الولاية البرامج المهنية من خلال المقاييس القانونية لأداء الطالب و أن يكون خروج الطلبة للعمل كجزء من وقت دراستهم.

(5)_ الدراسة الخامسة: دراسة المسودي و القيق 1990 هدفت الدراسة للوقوف على أوضاع القطاع التعليمية في القطاع والوقوف على مشكلاتها

و استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي و أسلوب المقابلة الشخصية و المشاهدة العينية للوقوف على أوضاع كل مؤسسة.

توصلت الدراسة إلى وجود اختلال وممارسة حال دون استمرار عمل هذه المؤسسات وإمكانية تطويرها.

تعدد الجهات المشرفة مما أدى إلى اختلاف المناهج و سياسة القبول و مباني المؤسسة غير مجهزة وأوصت الدراسة بإعادة النظر في المشكل الحالي لمؤسسات التعليم المهني والتقني بحيث يكون التكامل و التنسيق بين المؤسسات ليجد الطالب كافة التخصصات مما يحتاجه لممارسة عمله في مجال تخصصه.

ثانيا : الدراسات الخاصة بالتكوين المهني:

نظرا لأهمية التكوين المهني جاءت العديد من الدراسات حوله بالجامعات الجزائرية نذكر منها:

1_ دراسة بعنوان " التكوين المهني بين المبدأ والتطبيق " حيث دخل الباحث الميدان بالتساؤل المركزي التالي هل هناك فعلا علاقة تبادلية بين التكوين المهني والفعالية الاجتماعية و الاقتصادية ؟

وتشير العلاقة التبادلية إلى أن التغيير الذي يطرأ على أحد المتغيرين، التكوين المهني أو الفعالية الاجتماعية والاقتصادية. يؤدي إلى تغيير المتغير الآخر أي أن مستوى معين من النمو الاقتصادي يتضمن بالأصل حدا معين من التكوين كأحد مركباته و مكوناته كما تم التطرق في هذه الدراسة إلى عملية التوجيه عن طريق التساؤل التالي:

" كيف تنظر هذه العملية داخل مراكز التكوين و معاهد التكوين المهني وفيما تتجلى أهميتها ؟ "

فالباحث من خلال دراسته هذه يريد أن يشير إلى أهمية التكوين المهني من خلال الدور الذي يلعبه في عملية التنمية مع الإشارة إلى أهمية عملية التوجيه في التكوين المهني.

2_ الدراسة الثانية بعنوان " التكوين المهني في الجزائر و مستلزمات التكنولوجيا " حيث طرح الباحث السؤال المركزي الآتي " هل يتسايرا التكوين المهني في الجزائر مع متطلبات التكنولوجيا؟ "

حيث ناقش الباحث من خلال هذه الدراسة تلبية البرامج التكوينية لحاجات التكوين المهني ومدى تلائمه مع التكنولوجيا المستوردة، فالباحث في هذه الدراسة تعرض إلى المراحل التي مر بها التكوين المهني حتى وصل إلى ما هو عليه اليوم وركز على أهمية البرامج التكوينية لمعاهد ومراكز التكوين المهني و مدى تحقيقها للأهداف التي وجدت من أجلها كما تعرض إلى مدى توافق التكوين المهني في الجزائر مع التكنولوجيا المستوردة وتأتي دراستنا هذه مكملة لكلا الدراستين السابقتين والتي تدرس اتجاهات متربص التكوين نحو التخصصات المتوفرة فدراستنا

هذه تتوسط كلتا الدراستين السابقتين فتكون اتجاه ايجابي لدى المتربصين ويؤدي بالضرورة إلى فعالية اجتماعية و اقتصادية عالية كما أن مراعات ظروف المتربصين و مستوياتهم في وضع البرامج التكوينية يبقى مطلباً هاماً حتى يتمكن التكوين المهني من أداء مهامه ومسايرة التكنولوجيا.

3_ الدراسة الثالثة هي دراسة مشتركة للأستاذين: (" يومنة أم " و الأستاذة ناصي(ش) (1995)،

بعنوان: تكوين مشغلي غرفة مراقبة لمحطة كهربائية: عناصر تقييم"

كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة ما إن كان التكوين الممنوح لرؤساء المحطات الكهربائية **les chefs de bloc** داخل المدرسة التقنية يمكنهم من اكتساب الكفاءات **les compétences** الضرورية لوضعية العمل وكذا تسيير لفعالية النسق المعقدة ومن جهة أخرى معرفة هل المعارف المكتسبة من طرف رؤساء المحطات 'CB' خلال فترة التكوين تمكنهم من المساهمة الفعلية في تحسين المصدقية لسيرورة الإنتاج الكهربائي الذي تشرفون عليه.

ومن خلال عينة تكونت من رؤساء المحطات 'CB' المستفيدون **exploitations** وكذا المكونون **Les formateurs** المسؤولون على تدريس المواد الرئيسية لبرنامج التكوين وبعد التحليل الكمي والكيفي للبيانات توصل الباحثان إلى ما يلي:

_ يوجد فرق **écart** بين ملمح **profil** رؤساء المحطات 'CB' عند خروجهم من مدرسة التكوين و متطلبات منصب عملهم حيث أن مهمة **tacké** رئيس المحطة 'CB' مهمة معقدة تتطلب من المشغل استخدام نشاطات معرفية خاصة عند انهيار النسق. لكن النتائج المتحصل عليها تشير إلى الطابع النظري البحث للتكوين و قليل من الإجراءات لرؤساء المحطات 'CB' عند بداية عملهم.

إن نشاطات مثل بداية و توقيف المجموعة (**Le groupe**) تسيير حادث، بناء استراتيجيات استرجاع تعتبر أساسية في قيادة **conduite** سيرورات مستمرة لكنها غير موجودة في نهاية تكوين رؤساء المحطات 'CB'، لنا فمن الضروري حسب رأيهما إعطاء البعد المعرفي للنشاط مكانة مهمة في تكوينهم، وفي هذا الإطار أكد الباحثان على غرار علماء النفس-العمل على أهمية التصور الذهني للتركيبات **instalations** من طرف المشغلين المكلفين بالقيادة وخاصة في وضعية حادث، فلمواجهة الاختلال على المشغل أن يتصرف انطلاقاً من تصور وظيفي '**Représentation fonctionnelle**' للسيرورة لكي يستطيع اتخاذ قرار وهنا ما يطرح المسألة المتعلقة بطبيعة المعارف الضرورية للتدخل، فالكثاب منطق اشتغال سيرورة الإنتاج الكهربائي تصبح مرحلة ضرورية لكي يستطيع رؤساء المحطات تصور العلاقات بين مختلف المتغيرات التي تربط الأجزاء المختلفة للسيرورة التي يراقبها.

4_ الدراسة الرابعة: المصادقية الإنسانية، الأمن و الأثمنة: حالة مسيري خراطة ذات تحكم يدوي أو رقمي.

في إطار التطور التكنولوجي الذي انتقل من الخراطة ذات التحكم اليدوي إلى الخراطة ذات التحكم الرقمي، حاول الباحثان (Dekayserd ; Vandael 1986) ومن خلال دراستهما لأربع 04 وضعيات أن يؤكد على إن تعدد الوضعيات الصناعية وتنظيم العمل المطبق حالياً، درجة أقامة الإنسان خلقت عددا كبيرا من البدائل.

5_ الدراسة الخامسة: تحليل التشخيص المستعمل من طرف رؤساء محطات الإعلام الآلي:

تشكل المهام المتعلقة بالتشخيص الطبي و التقني لأحد النشاطات الذهنية الأكثر تناولا وقد حاول ميشار Michard في 1984 Spearandio في دراسة لا إعطاء مثالي للنشاطات الذهنية في وضعية عمل حيث قام بتحليل التشخيص المستعمل من طرف رؤساء محطات الإعلام الآلي لمركز الحسابات، وقد تبين من خلال هذا التحليل الذي قام به أن الأخطاء المرتكبة من طرف المشغلين ترجع إما إلى فجوات أو إلى نقص التصور الذهني للمشغلين عن كيفية إشتغال النسق وإما عدم تطابق المعلومات المستعملة نحو العمل المطلوب.

6_ الدراسة السادسة: دراسة نادية حلیم سليمان بعنوان : التدريب المهني في مصر 1983

والتي استهدفت التعرف على المشكلات التي تؤدي إلى إهدار الطاقات و الجهود المبذولة في التدريب المهني و عدم توفير الاحتياجات الفعلية للسوق من العمالة المدربة و معرفة أسباب ذلك وكان من أهم نتائجها وجود مشكلة شرب وأوصت بضرورة الاهتمام بمشكلات المتدربين.

7_ الدراسة السابعة: دراسة ل Ambrosia Teresa 1995، بعنوان:

المعلمون و المدربون في مجال التدريب المهني: وأوضحت القواعد المنظمة للتدريب وكذلك وضع برامج تدريبية متقنة مع قدرات و إمكانيات المتدربين لمساعدتهم على التكيف الحرفة بجانب الاهتمام بوضع برامج لزيادة خبرات المتدربين في مجال التدريب المهني.

8_ الدراسة الثامنة:

_ دراسة Cecilia basalas-L keguchi 1991 بعنوان:

"مشكلة التعليم ذات الصلة بالتدريب المهني النظريات و الواقع": حيث اهتمت هذه الدراسة بمشكلات التعليم المهني المصاحبة للإصلاح الاقتصادي و الاجتماعي و أوضحت ضرورة زيادة معدل المشاركة الحكومية والدعم و الرقابة و الإشراف على هذا النوع من التعليم واهتمام الحكومة بتعديل مناهج التعليم المهني بما يساعدهم على حل مشكلات التعليم المهني و مساعدة الخريجين على العمل بعد الانتهاء من دراستهم المهنية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال هذه الدراسات أنه على الرغم من كثرة الدراسات التي بحثت في موضوع الاتجاهات نحو التكوين المهني إلا أن هناك قلة و ندرة من هذه الدراسة التي بحثت في موضوع الاتجاهات بالنسبة للأساتذة و المدرسين نحو التكوين المهني، ولاسيما على المستوى العربي بشكل خاص، لذلك كانت الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة التي بحثت في اتجاهات الأساتذة والمدرسين نحو التكوين المهني.

يمكن إبراز أهم الملاحظات من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- هناك تنوع في الدراسات السابقة من حيث العينة والتي تمثلت أغلبها من المعلمين والطلاب ومن حيث الأسلوب و المنهج.
- أغلب الدراسات أظهرت نتائجها أن هناك اتجاهات ايجابية نحو التعليم المهني وهنا ما أكدته دراسة كل من "جعينيني1992".
- و تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها درست أثر عوامل مختلفة على اتجاه نحو التعليم المهني، وهذه العوامل متمثلة بالاهتمامات المهنية و العي المهني و إدراك ماهية التعليم المهني ومفهومه، تكون قد أضافت الدراسة المستيقظة لتلك الدراسة، هذا كون الدراسة قدمت مقاييس متقنين لقياس الاهتمامات المهنية والوعي المهني.
- ركزت الدراسات على قياس مستوى الاتجاه نحو التعليم المهني طلبة مرحلة الثانوية على اعتبار أن تلك المرحلة يتحدد خلالها التحاق الطالب بالتعليم المهني من عدمه، فيحسب أنظمة التعليم فإن الطالب يلتحق بالتعليم المهني إما بعد نهاية المرحلة الأساسية أو بعد نهاية التعليم الثانوي. حيث اشتركت الدراسات:
- أثر بعض المتغيرات الاتجاه نحو التعليم المهني وتناولت مرحلة الثانوية كفئة مستهدفة كما درست أثر عوامل مختلفة على الاتجاه نحو التعليم المهني واستخدمت مقياس للاتجاهات من وعي الدراسات السابقة.
- كما أشارت دراسة Hofstrand 1991 أن هناك دراسات توصلت إلى نتائج منها تنوع فروع التعليم المهني وتوفير المعلمين المؤهلين وتنوع البرامج والتخصصات للزيادة من فعالية هذا التعليم.
- كما أظهرت دراسة المسودي والعتيق 1990 والتي هدفت إلى الوقوف على أوضاع القطاع التعليمية والوقوف على المشكلات بينما توصلت إلى تعدد الجهات المشرفة و إعادة النظر في هياكل مؤسسات التعليم المهني والتقني بحيث يكون هناك توافق و تكامل بين المؤسسات.

كما أشارت الكثير من الدراسات منها دراسة البدور و هييمسات 1999 والتي هدفت إلى كشف مستوى الاتجاهات الطلاب في المدارس نحو التعليم المهني وأن هناك أثر دلالة إحصائية للتحصيل و التفضيل المهني.

ورغم ذلك نشير إلى مدى استفادتنا من هذه الدراسات السابقة إذ أن هذه الأخيرة تتفق مع الدراسة الحالية في توثيق مشكلة الدراسة و بناء بعض فرضيات الدراسة وكذلك تحديد متغيراتها وعلى الرغم من وجود هذا الاتفاق إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق الجغرافية و الفروق بين المجتمعات.

الفصل الثاني

الإتجاهات

تمهيد

1. مفهوم الإتجاه
2. خصائص الإتجاهات
3. مكونات الإتجاهات
4. أنواع الإتجاهات
5. وظائف الإتجاهات
6. عوامل تكوين الإتجاهات
7. شروط تكوين الإتجاهات

خلاصة

تمهيد:

يحتل موضوع الإتجاهات أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي و علم النفس التربوي إذ له أثر على توجيه سلوك الأفراد في حياتهم. فهو هن أهم الموضوعات التي تهتم المعلمين وأولياء الأمور العاملين في مجال تربية و تعليم الأفراد. فعن طريق معرفة إتجاهات الفرد نحو موضوع معين يمكن التنبؤ بدرجة تحقيقه لهذا الموضوع و التعرف أيضا على أسباب فشله في تحقيق النجاح لأداء بعض الأعمال أو عدم توافقه مع مجموعة أخرى من الأفراد، فمن أهم وظائف التربية بصفة عامة، أن تكون لدى الناشئة إتجاهات إيجابية تساعد على التكيف مع مشكلات العصر، و بالمقابل تعمل على تغيير الإتجاهات غير المرغوبة، التي قد تحول دون تطور المجتمع و سيرورته. و عموما فإن الإتجاهات لها دور هام في تحديد سلوكياتنا، فهي تؤثر في أحكامنا و إدراكاتنا للآخرين و كما تؤثر على سرعة و كفاءة تعلمنا، و تساعد أيضا في تحديد الجماعات التي نرتبط بها، و المهن التي سنختارها مستقبلا. لأن مفهوم الإتجاه يمتاز بقدر من المرونة، الأمر الذي يسمح بإستخدامه على نطاق الفرد و الجماعة على حد سواء. و هناك عدة تعاريف للإتجاه نذكر منها:

1- تعريف الاتجاه:

1.1- بوجاردوس فيعرفه بأنه الميل أو الاستعداد الذي يوجه السلوك و يضيف عليه معايير موجبة و سالبة ، بالنسبة لبعض ظواهر البيئة تبعا لإنجذابه أو لفوره منها.

(كريم عكلة حسين، 1985: 09)

2.1- أما قيسبن و زملائه فيرون أن الاتجاهات هي محددات للسلوك لأنها متصلة بالإدراك و الشخصية و الدافعية و منظمة من خلال الخبرة السابقة و ذات تأثير محدد على استجابة الفرد للناس أو الأشياء أو لموقف معين.

(أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001: 40)

3.1- أما ألبورت فيعرف الاتجاه بأنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي و النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص، و تكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الاستجابة.

(حامد عبد السلام زهران، 1984: 136)

4.1- أما هيثم فهيم صوان فقد عرف الاتجاه على أنه : استعداد مكتسب يتكون لذا الشخص نتيجة لعوامل مختلفة تؤثر في حياته، بحيث يوجه استجاباته سلبا أو ايجابا نحو الاشخاص أو الأفكار أو الأشياء أو المهن التي تختلف فيها وجهات النظر حسب قيمتها الخلقية أو الاجتماعية. كما عرفه أيضا على أنه: عبارة عن مجموعة من المكونات المعرفية و الانفعالية و السلوكية التي تتصل باستجابة الفرد المتعلم نحو قضية أو موضوع أو موقف معين و كيفية تلك الاستجابات من حيث القبول أو الرفض.

(هيثم فهيم صوان، 2009: 31)

- مما سبق عرضه من آراء مختلفة للعديد من العلماء حول تعريف الاتجاهات يتضح لنا أن هنالك نوعا من الاتفاق في التعاريف السابقة على أن الاتجاه هو ميل و توجه من الأفراد من خلال التجارب و الخبرات التي يمر بها باصدار الحكم بالتأييد أو المعارضة

- اتجاه المواقف التي تظهر لذا الفرد أو هو التقييم السلبي و الايجابي و المحايد للأشياء حسب درجة الرغبة أو عدم الرغبة فيها.
- الإتجاه هو أسلوب منظم في التفكير و الشعور، بمعنى أن مكونات الإتجاه الرئيسية هي الأفكار
 - و الإنفعالات ، و هذا يشكل رد فعل مع موضوع الإتجاه.
 - و نستنتج من التعاريف السابقة للإتجاهات ما يلي:
 - الاتجاه عملية معرفية ذهنية معقدة.
 - الاتجاه هو استجابة نحو شخص أو فكرة و هذه الاستجابة قد تكون سلبية أو ايجابية.
 - الاتجاه حالة يكون عليها الفرد توجه سلوكياته و تفسرها.

1- خصائص الإتجاه:

- توجد العديد من الخصائص التي تميز الاتجاه ويمكن تلخيص أهم هذه الخصائص الآتية:
- الإتجاهات مكتسبة و متعلمة من البيئة و ليست وراثية يرتبط إكتساب الإتجاهات بمثيرات و مواقف إجتماعية يشترك فيها عدد من الأفراد.
 - تعكس الإتجاهات علاقة بين الفرد و موضوع من موضوعات البيئة .
 - تعدد مجالات الإتجاهات و مكوناتها.
 - يغلب على الإتجاه الذاتية الفردية أكثر من الموضوعية في محتواه.
 - الإتجاهات تتفاوت في جانب الوضوح و الغموض.
 - يسمح الإتجاه لنا بالتنبؤ بإستجابة الفرد لبعض المثيرات الإجتماعية.
 - يكون الإتجاه سالب أو موجب في بعض الأحيان لغياب مكون المعرفي حول موضوع الإتجاه.
 - الإتجاه يكون قويا و قابل للتعديل و التغيير.

(زيتون عايش محمود، 1988: 199)

نستخلص من ذلك أن الإتجاهات لها عدة خصائص أهمها:

الإتجاهات مكتسبة و متعلمة من البيئة التي نعيش فيها.

تتراوح الإتجاهات بين السلب أي المعارضة لموضوع الإتجاه، و بين الإيجاب أي الموافقة التامة لموضوع الإتجاه.

2- مكونات الإتجاهات:

إن الاتجاه مفهوم مركب يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية هي:

1.3- المكون المعرفي: يتضمن المكون المعرفي كل ما لدى الفرد من الأفكار و المعتقدات و الأفكار و الحجج و البراهين تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه، فإذا كان الموضوع في جوهره عملية تفضيل موضوع على آخر فإن هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية كالتمييز و الفهم، و يتضح المكون المعرفي للاتجاه في حالة قياس الاتجاه نحو المرأة للعمل و يتمثل ذلك في مدى قدرتها على العمل و مدى قيامها بها.

2.3- المكون العاطفي الانفعالي: يستند عليه من خلال مشاعر الشخص و رغباته نحو الموضوع و من اقباله عليه أو نفوره منه و حبه أو كرهه له و يتضح المكون العاطفي للاتجاه فيما يثير موضوع خروج المرأة للعمل في سيرورة و إشمئزاز لدى البعض.

3.3- المكون السلوكي: يتضح المكون السلوكي للاتجاه في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما، فالإتجاهات تعمل كموجهات سلوك للإنسان فهي تدفعه إلى العمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية لموضوعات أخرى و يتمثل المكون السلوكي للاتجاه بالنسبة ترك الأب ابنته للخروج للعمل.

(محمد شحاتة، 2011: 266)

تتأثر مكونات الاتجاه بعدد من العوامل المختلفة و منها البيئية بمفهومها الواسع سواء الأسرة و المدرسة و المجتمع بعاداته و تقاليده و قيمه السائدة فالإتجاهات تنبع من واقع الظروف الاجتماعية و الاقتصادية من خلال عملية التفاعل الاجتماعي و كذلك النظم الدينية فبالإضافة إلى التجارب الشخصية في المواقف الاجتماعية الأخرى، فمثلا المكون السلوكي يتأثر بضوابط الآن الأعلى و بالضغوط الاجتماعية و المكون المعرفي يتأثر بالبراهين و الحجج التي يقدمها الرأي و الخبرة و البرامج العلمية و الدينية و الثقافية التي تأتي عبر وسائل الإعلام.

4 - أنواع الاتجاهات:

إذا كان كل فرد منا يحمل العديد من الاتجاهات نحو الموضوع أو المواضيع مختلفة حسب خبرته أو تجربته و تعلمه، فإنه أيضا يحمل ألوانا و أنواعا من الاتجاهات المختلفة يمكن حصرها في:

1.4- الاتجاهات من حيث الموضوع:

(أ)- اتجاهات عامة:

تصب على موضوعات عامة و تهتم بالمجتمع بأسره مثل موضوعات الرأي العام هي في الأصل موضوعات لقياس الاتجاهات المجتمع بأسره مثل الاتجاهات نحو التعلم يكون الاتجاه عاما إذا شمل الموضوع كله و ليس جزءا منه فقط معنى أن الشخص الذي يتصف بالتعصب يكون متعصبا ضد العرب أو اليهود.

(محمد شحاتة ربيع ، مرجع سابق: ص 61)

2.4- الاتجاهات من حيث الهدف:

(أ)- اتجاهات ايجابية:

و هي الاتجاهات التي تنشأ حول موضوع بيئي أو شخصي ما و تسعى بالأفراد نحو هذا الموضوع و تحصل على تأييد الفرد و موافقته و قبوله.

(ب)- اتجاهات سلبية:

و هي الاتجاهات التي تنشأ حول موضوع معين و تنحوا بالأفراد بعيدا عن هذا الموضوع و لا تحصل على تأييد الفرد أو الرفض.

فالاتجاهات التي تنحو بالفرد نحو شيء ما تسمى اتجاهات موجبة، و الاتجاهات التي تتجح بالفرد بعيدا عن شيء آخر تسمى اتجاهات سلبية.

(محمد مصطفى زيدان، 1986: ص 173)

3.4- الاتجاهات من حيث الظهور:

(أ)- اتجاهات سرية:

و هي التي يحاول أصحابها إخفاها و لا يستطيعون التعبير عنها أمام الآخرين مثل الاتجاهات التي لا يقبلها المجتمع. إذن فالاتجاه السري هو الذي يحاول أن يخفيه على الناس و يحتفظ به في قرارة نفسه و يذكره ، ويحاول أن لا يتصرف به.

(ب)- اتجاهات علنية:

و هي تلك التي يعلنها و يتحدث عنها الأفراد علنية أمام الآخرين و تكون اتجاهات تتعلق بموضوعات مقبولة في المجتمع.

(ابراهيم العمري، د.ط: ص 134)

4.4- الاتجاهات من حيث الشدة:

(أ)- اتجاهات قوية: و هي الاتجاهات التي تكون مستندة على المعتقدات الدينية و العادات و القيم و المبادئ التي يتمسك بها الفرد و يعتز بها.

و يبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من موضوع معين موقفا حادا لا رفق فيه و لا هو اداة على سبيل المثال، فالفرد الذي يرى المنكر و لديه اتجاه قوي فإنه يغضب و يثور و يحاول ازالته أو التصدي له بشتى الطرق.

(ب)- اتجاهات ضعيفة:

و هي الاتجاهات التي تتمثل في الموقف الضعيف و المتهاون الذي يلجأ إليه الفرد حول موقف معين، و يتصف هذا النوع من الاتجاهات بسهولة تعديله و تغييره.

و في هذا الصدد فالقوة و الضعف تميز شدة الاتجاه الذي ينعكس على نزوع الفرد و تفاعله مع الآخرين، فرد الفعل القوي الحاد في موقف اجتماعي معين إنما يدل على اتجاه قوي أو اتجاه عالي الشدة و العكس صحيح بطبيعة الحال.

(سعد عبد الرحمان، 1983: ص 337)

5-وظائف الاتجاهات:

يؤدي الاتجاه وظائف عدة منها:

1.5- الوظيفة التكيفية أو النفعية **Instrumental Adjective of Itilitarian**:

يبدف الأشخاص إلى تحقيق المنفعة الخصية من البيئة المحيطة بهم لذلك ترى المدرسة السلوكية أن تعزيز الاتجاه بمواقف الايجابية و يندفع التكرار المواقف التي تؤدي به إلى التعزيز و الابتعاد عن الاتجاه السلبي.

2.5-الوظيفة المعرفية التنظيمية **Tnousled g Function**:

عن طريق الاتجاه تتكون للفرد نزعة لتحسين الإدراك و لقد أكدت المدرسة الجشطالتية على أن تغيير الاتجاه يتطلب أسلوب يتوافق مع نوع الوظيفة التي تؤدي إلى الاتجاه.

3.5- وظيفة التعبير عن القيم **value Expressive Function**:

يسعى الفرد لتعبير عن قيمة الاجتماعية بالاتجاهات المختلفة التي يحملها.

4.5- وظيفة التعبير عن الأنا **Ego-Defensive Function**:

تعد عملية الإنكار عملية لاشعورية يلجأ إليها الفرد لغرض التهرب من المواقف التي تكون مؤذية له.

(كامل علوان الزبيدي، 2004: 117)

5.5- يصبح الفرد قادر على تفكير و إدراك بطريقة محدودة إزاء موضوعات الخارجية.

(سامي محسن الختاتنة، فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2010: 152-153)

6.5- تعتبر الاتجاهات موجهاً لسلوك الأفراد نحو أي موضوع كان، فالشخص الذي اتجاهه موجب نحو موقف أو ظاهرة معينة نجده بكل إمكانياته يسعى إلى تحقيق و تعميم ذلك الاتجاه و ذلك عكس الشخص الذي يكون اتجاهه سالبا نحو موقف من المواقف.

(أحمد زكي صالح، 1972: 389)

7.5- تحقيق الرضا المهني للفرد عن طريق تأهيله على نحو يشعر بمتعة العمل الذي يقوم به.

(جودة بني جابر، 2004: 269)

6- عوامل تكون الاتجاهات:

هناك العديد من العوامل التي تلعب دورا هاما في نمو و تكون الاتجاهات و هذه العوامل من الصعب حصرها بل أن كل باحث في هذا المجال يذكر جملة من هذه العوامل لذلك سنقدم في هذا العرض بعض العوامل دون الادعاء أنها العوامل الوحيدة و هي كما يلي:

1.6-معايير الجماعة:

يكتسب الفرد أول دعائم شخصيته بمختلف مكوناتها: الإدراك، القيم، الرغبات، الميول و الاتجاهات من خلال جماعته الأولية المتمثلة في الأسرة، إضافة إلى الجماعات الثانوية لجماعة المدرسة أو النادي... و تعتبر معايير الجماعة و قيمها و عاداتها و تقاليدها من أهم عوامل تكون الاتجاهات لدى الفرد نحو موضوع معين، فهي التي تحدد طرق و وسائل تفاعله مع الآخرين و توجه سلوكه في اطار العلاقات الاجتماعية الضرورية داخل المجتمع، و لهذا فإن الفرد يعتبر حصيلة ما يتعرض له من مؤشرات اجتماعية إلى جانب تفاعله مع مميزاته و سماته النفسية.

2.6- الأسرة:

إن الأسرة تضع الأسس الأولى لميول اتجاهات الطفل فقد دلت الأبحاث على أن اتجاه الفرد الأمريكي الأبيض نحو كره الزنوج يرجع إلى طريقة تنشئة الأسرة الأمريكية لأبنائها على أساس من التعصب العنصري و التفرقة العنصرية و كراهية الزنوج، و مما يؤيد أثر الأسرة في تكوين اتجاهات الأطفال، مما وجده الباحثون من تشابه بين اتجاهات الآباء و الأبناء في الأمور الدينية و في الاتجاه نحو السلام.

(عبد الحافظ سلامة، 2007: 64)

3.6- التقليد:

كذلك يتأثر نمو الاتجاهات بعامل التقليد و المحاكاة، فالطفل منذ ولادته يقع تحت تأثير الأسرة، و هي الجماعة الاجتماعية الأولى التي يعيش الطفل معها و يتفاعل و إياها فعن طريق التقليد يكتسب الطفل كثيرا من العادات و الاتجاهات و الميول و القيم و المعايير من أفراد أسرته و لا

سيما الوالدين و إن كان هذا لا يمنع بالطبع أن الطفل يتناول هذه الاتجاهات فيما بعد بالفحص و التمحيص فيقبل بعضها و تصبح معاييرها و يرفض البعض الآخر.

4.6- صبيغة النظام السياسي:

إن كل توجه سياسي أو إيديولوجي يحاول أن يشكل اتجاهات الأفراد و معتقداتهم تبعاً لمعتقداته و ما يؤمن به من أهداف و من توجهات سياسية و اقتصادية، و هنا تلعب وسائل الإعلام بمختلف أدواتها من صحافة و إذاعة و تلفزيون دوراً أساسياً في تشكيل و صياغة اتجاهات الفرد.

5.6- إشباع الحاجات و الرغبات

عندما يسعى الفرد إلى إشباع حاجة معينة و يتم اشباع تلك الحاجة من مكان معين فإنه سيكرر سلوكه مرة أخرى لذلك المكان و تتكرر هذه العملية إلى أن يتم تكوين اتاه معين لذلك المكان الذي أدى إلى إشباع حاجته، و يكون الاتجاه ايجابياً إذا تم اشباع الحاجة بينما يكون الاتجاه سلبياً إذا ما حدث العكس، و مثال على ذلك عندما يقوم المستهلك بشراء سلعة معينة و للمرة الأولى فإذا حققت هذه السلعة إشباعاً له فإنه سيكرر عملية الشراء لها لأنه تكون لديه اتجاه ايجابي نحو تلك السلعة.

(محمود سلمان العميان، 2002: 90)

6.6- الاتصال الشخصي:

هو الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه، و الذي ينتج عنه التفاعل الايجابي أو السلبي مما يؤدي هذا إلى تكون اتجاه معين حول هذا الموضوع.

7.6- وسائل الاعلام:

مما لا شك فيه أن لوسائل الإعلام دور كبير في تكوين اتجاهات الأفراد، لكن هذا التأثير يخضع لدرجة تعاطي الأفراد مع هذه الوسائل الاعلامية، فمثلاً تأثير وسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات لدى المجتمعات الاوروبية أكبر بكثير من تأثيرها على المجتمعات الافريقية.

(محمد ابراهيم عبيد، مرجع سابق: 89)

7-شروط تكوين الإتجاهات:

إن الإتجاه عبارة عن أنماط سلوكية يكتسبها الفرد من خلال إستجابته للمؤثرات البيئية المتعلقة بجوانب العلم و من الشروط الواجب توافرها لتكوين الإتجاهات ما يتعلق بالخبرات المختلفة التي تحيط بالفرد وتؤثر فيه:

1.7- تكامل الخبرة:

عندما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة وحدة كلية بحيث تصبح هذه الوحدة إطار مرجعي تصدر عنه أحكام و استجابة للمواقف المتشابهة بمواقف تلك الخبرات الماضية.

2.7- تكرار الخبرة:

ليتكون الإتجاه يجب أن تتكرر الخبرة فنجد أن الطالب يكون إتجاه في مادة معينة نتيجة لتكرار الخبرة.

3.7- حدة الخبرة:

الخبرة الانفعالية الحادة تؤثر في تكوين الإتجاه النفسي في موقف معاناة.

(عبيدات سليمان، 1987: 117)

- مما سبق نرى أن الخبرة لها دور كبير في تكوين الإتجاهات و قد تكون هذه الخبرة الانفعالية عن طريق المواقف الانفعالية التي يتعرض لها الفرد أو الخبرة الاجتماعية تتكون من خلال عمليات بالمحاكاة و التقليد و التعلم بواسطة الأسرة أو المدرسة و وسائل الإعلام المختلفة.

خلاصة:

في سبيل إدخال أية تجديدات تربوية في العملية التعليمية و نجاحها لابد من إجراء دراسات مستيقظة لجميع القضايا المتعلقة بها، و محاولة الإجابة عن تساؤلات لابد أن يرافق ذلك التركيز على جوانب إنسانية مهمة، و على رأسها إتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني في إنجاز مذكرات التخرج، و تكمن أهمية معرفة الإتجاهات الأفراد نحو موضوع معين في التنبؤ بالسلوك الذي سيقوم به الفرد نحو هذا الموضوع.

فاتجاه الأستاذ نحو التوجيه الذي سيقوم به الفرد نحو هذا الموضوع و من تم فإن دراسة الإتجاهات تستند على الافتراض القائل بأن الإتجاه فعل دافعي يستشير السلوك و يوجهه بطريقة معينة.

الفصل الثالث : التكوين المهني في الجزائر

تمهيد

1. مفهوم التكوين
2. التكوين المهني في الجزائر
3. أهداف التكوين المهني
4. التكوين المهني و الطلب الاقتصادي
5. صعوبات التكوين المهني

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن اتجاه الوظائف الحالية للتعقيدات أكثر وكذا الاستخدام المتزايد لتكنولوجيا العمل و الإنتاج فرض على المنظمة مسايرة هذا التغيير بوضع إستراتيجية تكوينية دقيقة، فعندما كانت الوظائف تتسم بالبساطة وسهولة التعلم وتعتمد على تكنولوجيا محدودة لم تكن هناك حاجة لحث العامل على تنمية و تغيير مهاراته، غير أن هذا الموقف تغير الآن مما يستدعي الحاجة الماسة والمستمدة للتكوين، فقد أصبح التكوين حتمية إستراتيجية لاكتساب المهارات الخاصة بمنصب العمل.

1/ مفهوم التكوين:

1.1/ لغة: إن التكوين كمفردة لغوية اسم مشتق من حفل كون التي تعني عادة أنشأ، صنع- شكل، والمكون للشيء لا ينتهي إلى ذلك إلا بعد إحداث تغييرات ومعالجة المادية الأولية من خلال عملية الإضافة و التصحيح التي تدخل على الحالة الأولية التي يكون عليها هذا الشيء أما عندما يتعلق الأمر بالإنسان، فالمقصود عادة بهذا التكوين المعنوي والتعديل و التغيير، فقد يعني اكتساب الإنسان معارف و مهارات واتجاهات و أسلوب حياة جديدة بما يجعله قادرا على القيام بنشاطات (تيلوين حبيب، 2002، ص12).

2.1/ اصطلاحا: يشمل التكوين المهني جوانب عديدة تتعلق بقضايا اكتساب الفرد معارف و مهارات كافية ويتم ذلك ضمن صيرورة مراقبة المعني بالتكوين بعدة مراحل منها التي هي سابقة لعملية التكوين في ذاتها، ومنها التي تشكل جوهر عملية التكوين، ومنها من يأتي بعده. ولهذا ظهرت عدة مصطلحات يبدو أنها ترتبط بالمصطلح ارتباطا كبيرا كما تقترب من معناه وهي التعليم، التدريب، تحسين مستوى الرسكلة، التوجيه والتأهيل.

3.1/ تعريف (Mialaret. G 1979):

التكوين عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة نتيجة لهذه العمليات.

4.1/ تعريف Postic .M 1979:

التكوين يتضمن فعل تعلم لأشكال السلوك الذي يكتسب عن طريق ممارسة دورا ما.

5.1/ تعريف Demont mollin:

التكوين يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية.

6.1 / تعريف Ferry ; G 1982:

يدل التكوين على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص.

7.1 / تعريف Morineau Ménager ;1985:

يسعى التكوين إلى بناء و تحليل المواقف البيداغوجية وإلى إظهار المكتسب المعرفي وامتلاك المهارات و الكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها من جديد في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان.

8.1 / تعريف Botter .F.Getal 1982:

التكوين عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد ، ومن أجل رفع مستوى كفايته في الأداء بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل، أي أنه وسيلة لإعداد الكفاءات "تتزوج فيها المعارف و الكفاءات و السلوكيات بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح والقبالة للتوظيف الفوري في الإطار المهني".

*من خلال مختلف التعريفات السابقة نستنتج ان لتكوين هدف هو إحداث تغييرات وهذه الأخيرة تكون على ثلاث مستويات:

المستوى المعرفي: وهذا عن طريق تزويد المتكويين بالمعارف المطلوبة لمنصب العمل.

مستوى المهارات: أي امتلاك مهارات و تنميتها من أجل رفع مستوى الأداء لدى المتكون.

المستوى السلوكي: إن عملية التكوين لا تقتصر على تزويد المتكون بالمعارف والمهارات بل تتجاوز ذلك لتشرك سلوك الفرد.

كذلك هو عملية تلقي الخبرة و الممارسة التطبيقية والمعلومات والمعرفة العلمية في حقل من حقول الاختصاص الفني وفق الخطط وبرامج وأساليب مدروسة وبإشراف مختصين ومدرسين وفنيين مؤهلين لهذا الغرض بهدف إعدادهم وتهيئهم لأداء الأعمال التي ستوكل إليهم وفي زيادة كفايتهم أداء الأعمال المستندة إليهم ويهدف إضافة إلى إتقان المهنة إلى تكييف الفرد مع الظروف التي تحظى بتلك المهنة ولهذا لا يكفي أن يكتسب الفرد مع المهارات والخبرات المتعلقة بأداء عمله بل لا بد من اكتساب عادات اجتماعية واتجاهات تقنية جديدة أو التخلي ونبد العادات والاتجاهات القديمة التي تفوق عملية انسجامه مع أرقى بيئة عمله (غياث بوفلجة، 1974، ص30).

9.1/ يعرف **Goguedelin** سنة 1974: التكوين المهني على أنه القدرة على جعل الفرد قادرا على تنفيذ عمل لا يعرفه من قبل، أي جعله يميز بين جميع مراحل صيرورة العمل للمميزات التي كانت من قبل بدون معنى بالنسبة له وإعطائه استجابة مكيفة تتناسب مع أصحابها، كذلك ييسر الاندماج داخل هذه التركيبات الحركية الذهنية والعاطفية للتركيبات الجديدة، وجعله مستعدا و مؤهلا لتنفيذ عمل معين بصفة جيدة، وهذا كله يؤدي إلى إرضاءات مهنية.

10.1/ تعريف **Norbest.S**: هو عملية تهدف إلى تنمية إمكانيات الفرد وتحضيرها لعمل معين ومحدد لأجل إنجاز مشروع ما والتكوين المهني الجيد شرط ضروري لكي يحس العامل بالراحة في الوسط العملي حيث يربح من نشاطه فوائد واقعية محبذة (ترفيهية ، اجتماعية).
ويجد إشباعات ضرورية لحاجاته الشخصية. " **NobestK 1980 K pages 41** .

11.1/ يعرف التكوين المهني على أنه المدخل لأي عمل ذي طابع مهني يشمل عدة الأنشطة ويهدف إلى التعرف على مختلف الخدمات والعدد والآلات والإجراءات وكذلك المعلومات النظرية المختلفة لمجموعة من الحرف والمهن وذلك مع مراعاة أساليب العمل ومعدلات الأداء لتزويد المتدربين بالدراسة للأزمة حتى يساهموا في تقدم البلاد من الناحيتين الاقتصادية والاجتماعية ويمكن أن يتم داخل معاهد التعليم العام أو في مراكز خارج تلك المعاهد (أحمد صقر عاشور ص 249).

12.1/ التكوين المهني يتميز عن غيره من الأنشطة المماثلة بالاهتمام بالجانب الإنساني حيث تمتد الأنشطة مشروع التكوين المهني وينشد إلى فلسفة تكامل الخدمات بقصد تحقيق الرعاية والتنمية الواجبة للفرد والأسرة والمجتمع (وزارة الشؤون الاجتماعية، 1990، ص 1).

*ويتضح من التعاريف السابقة: أن التكوين المهني يعني إعداد الفرد فنيا ليكتسب مهارات معينة لمقابلة ومواجهة المواقف المختلفة التي تصادفه.

- هو إعداد الشباب إلى معترك الحياة، فهو يشمل في نفس الوقت التعليم الأساسي والتأهيل لمهنة معينة.

- يشمل كل أشكال التحضيرات والتعديلات لعمل مهني، ويتمثل في تعليم معارف ونقل القيم الأخلاقية أو المعارف المهنية المتعلقة بهذه المهنة.

- التكوين المهني عبارة عن عملية أو نشاط منظم مستمر يسمح للفرد من اكتساب معلومات ومهارات ومعلومات وقدرات مهنية من خلال برامج نظرية وتطبيقية للأزمة ولأداء عملية مهنية معينة.

*إن مفهوم التكوين مازال يشويه نوعا ما من الغموض وهذا بالنظر إلى أنه عملية ذات جوانب متعددة، ورغم هذا فقد حاول العديد من الباحثين ضبط وتحديد معناه وفق معايير معينة ويمكن تلخيص التعاريف التي أعطيت لمفهوم التكوين من طرف هؤلاء الباحثين كالتالي:

13.1_ التكوين المهني هو مجموعة من النشاطات تهدف إلى ضمان الحصول على المعرفة والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهنة معينة. (بوفلجة غياث، 2002، ص79).

14.1_ التكوين المهني هو إعداد الأفراد مهنيا وتدريبهم على مهن معينة قصد رفع مستوى إنتاجيتهم وإكسابهم مهارات جديدة. (بالقاسم سلطانية، 1998، ص139).

15.1_ التكوين المهني هو عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الأفراد الجاري تدريبهم من ناحية معلوماتهم، ومعارفهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم مما يجعلهم صالحين ولائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية. (خيرى خليل، 1998، ص39).

16.1_ التدريب موقف جمعي يتسم بالتغير والتعديل في نمط التفكير والاتجاه والسلوك بما يحقق الفعالية الإيجابية في الأداء. (رأفت السيد عبد الفتاح، 2001، ص81).

17.1_ التكوين المهني هو نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعات من ناحية المعلومات والسلوكيات والاتجاهات مما يجعل الفرد أو تلك الجماعات لا تفيد بأعمالهم بكفاءة إنتاجية عالية. (عبد الكريم درويش و ليلي ثكلى، 1976، ص32).

18.1_ التكوين المهني حسب بوفلجة غياث: هو عبارة عن تنمية منظمة و تحسين الاتجاهات والمعرفة والمهارات ونماذج السلوك في مواقف العمل المختلفة من أجل قيام الأفراد بمهامهم المهنية أحسن قيام وفي أقل وقت ممكن، وغالبا ما يكون ذلك إطار التربية المستمرة(غياث بوفلجة، 1984، ص23).

19.1_ تعريف محمد نجيب توفيق وعبد الله محمد بارزعة1966:

يقصد بالتدريب المهني إعداد الفرد مهنيا و تدريبه على مهنة معينة بقصد رفع مستوى كفايته الإنتاجية واكتساب مهارات جديدة.

2- التكوين المهني في الجزائر:

1.2- قبل الاستقلال:

يعود تاريخ ظهور التكوين المهني في الجزائر إبان الاستعمار إلى سنة 1935 عندما أضيق فرع للتعليم التقني وحتى ذلك التاريخ لم تكن هناك فروعاً أو معاهد للتكوين المهني والتي برمجت لم تظهر إلى الوجود لأسباب عديدة، ففي سنة 1867 فتحت مدرسة الحرف والصانع حيث كانت مخصصة لمنطقة القبائل وبعد خمس سنوات من فتحها أغلقتها سلطات الاحتلال (حيث كانت مخصصة لمنطقة القبائل، ويدعوا أنها تمديد المساعدة لثوار منطقة القبائل.(زاوي محمود، 1982، ص25).

ولقد كان اقتصاد الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي مقتصرًا على الجانب الزراعي بالدرجة الأولى وبعض الحرف والأعمال التقليدية التي كانت منتشرة هنا وهناك مما أدى إلى إهمال شبه كلي للجانب الصناعي وهذا ما عمدت القيام به السياسة الاستعمارية والتي عملت أيضا على تجهيل الشعب الجزائري ومحو كل المقومات الشخصية العربية الإسلامية وعلى رأسها اللغة العربية، ونشير هنا إلى نقطة مهمة جدا وتتمثل في نسبة تعلم الشعب الجزائري قبل سنة 1830 أي قبل الاحتلال الفرنسي حيث تشير الإحصائيات إلى نسبة 40% من السكان وقت إذن كانوا يعرفون القراءة والكتابة وهي نسبة لا بأس بها ولا تخدم بأي حال من الأحوال أهداف الفرنسيين ولا تسمح بتحقيق مآربهم بسهولة و باستسلام كليا من قبل الشعب الجزائري وهنا ما كانت تعتقده فرنسا وتهدف إليه بالدرجة الأولى ولكن هيئات أن يتحقق لها ذلك وقد استطاعت الجزائر أن تحافظ على شخصيتها المميزة العربية الإسلامية وقد لعبت جمعية العلماء المسامين الجزائريين دورا كبيرا في مواجهة سياسة الاستعمار التجهيلية، وذلك من خلال الدروس التي كانت تقوم بها في المساجد وكذلك من خلال المجالات التي كانت توزع لكامل التراب الوطني.

ونعود من جديد إلى القطاع الاقتصادي الصناعي والذي يتمثل في جوانب شبه صناعية كالصيد البحري والتي تمثل عدد العمال بنسبة 35.23% وهذا بمقاربة الجوانب الاقتصادية الأخرى.

وهذه الأرقام توضح لنا وضعية التكوين المهني أثناء الاحتلال حيث أن الإحصائيات 1954 تشير إلى أن عدد المتربصين في مجال البناء والتعدين هو 2152 وهي نسبة جد قليلة بالمقاربة مع الأيدي العاملة القادرة على العمل، ونجد هذا العدد يخدم مصالح فرنسا وخاصة ما لفته من تدمير على يد الألمان في الحرب العالمية الثانية، كما تشير نفس الإحصائيات أن عدد الحاصلين على التعليم الفني المتوسط والذي يتضمن معلومات عامة في الميكانيكا والرسم الصناعي والكهرباء كان 4102 من بينهم 700 شخص تحصلوا على الدرجة الثانية.

ولقد اضطرت فرنسا وتحت الضغط المقاومة الشعبية إلى إقامة المخطط الخماسي لتطوير وتحسين الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية على حد تغييرها ويدعى هذا المخطط بمخطط (59-

64) والذي يرمي إلى وجود سياسة للتكوين ولتحقيق أهداف محددة وتسجل في هذا الإطار فتح سلسلة وحدات التكوين المهني للكبار بالإضافة إلى بعض مراكز التكوينية الجهوية ولكنها سنة 1959 تخص أكثر قطاع العمارة والأشغال العمومية أي نسبة 70% والتي تضمن إلى تكوين العمال المختصين ومدة التكوين جد قصيرة وأن إدارة تسيير هذه الوحدات التكوينية كانت في يد العنصر الأوربي بالدرجة الأولى.

وكنتيجة نخرج بها من هذه اللمحة السريعة حول التكوين المهني بالجزائر قبل الاستقلال هي أن فرنسا قد اتبعت منذ بدء احتلالها للجزائر سياسة التجهيل لكافة أفراد الشعب وهذا حتى يتسنى لها البقاء في أرض الجزائر وترسيخ قواعدها الاستعمارية لأن الشعب الجاهل كما هو متعارف عليه لا يعرف كيف يطالب بحقوقه والدفاع عنها والمحافظة على ثروات وطنه وخيرات أرضه، فهو شعب سلي إلى أبعد الحدود وبالتالي فقد نجحت سياسة فرنسا في ذلك بدرجة عالية وهذا ما سهل لها البقاء لمدة قرن ويزيد على أرض الجزائر وتنتهي من خيراتها وتشغل كل ثرواتها الباطنية والمعدنية، أشع الاستقلال لكي يتنعم بها العنصر الأوربي على حساب الشعب الجزائري الذي لديه التكوين المهني الكافي الذي يسمح لهم باستغلال أراضيهم (Koudria, 1987, page75).

2.2- بعد الاستقلال :

وجدت الجزائر ترقيتها بعد الاستقلال أمام نقص في عدد المعلمين على مستوى خيراتهم وإمكانياتهم في مختلف مؤسسات الدولة.

لذا كان من الضروري الإسراع بتكوين الأفراد والالتحاق بمناصب عملهم وقد انطلقت هذه العملية في وقت مبكر عملا بالمرسوم المؤرخ 1984/08/09، والقاضي بانتشار مصلحة متخصصة بالتكوين المهني في جميع القطاعات العمومية. وكان الهدف منها تغطية الفراغ وسر حاجات المؤسسة الإنتاجية والخدماتية وتجسد هذا في إقامة مراكز التكوين المهني.

إلا أن هذا يدل على أن مراكز التكوين المهني لم تكن موجودة أثناء الاستعمار بل أن التكوين المهني أدخل إلى الجزائر سنة 1958 حيث كان عدد المتربصين لا يتجاوز 1000 متربص ، أما سنة 1959 تغير وارتفع العدد إلى 4500 متربص مع الإشارة أن معظمهم كانوا من الأوربيين مع العلم أن الجزائريين كانوا يوجهون لفروع البناء والأعمال اليدوية الشاقة، وفي سنة 1962 فتح مركز التكوين المهني للكبار وكان عدد المتربصين لا يتجاوز 5000 متربص.

(Mostapha Boutefnouchet, page90)

أما بالنسبة للإطارات كان عددها 16400 إطار عالي، 34500 تقني، 82500 عامل مهني، مع العلم أن أغلب اليد العاملة المذكورة متكونة من الجنسية الأجنبية وندرج بعض الأرقام التي تبين

تطورات المتكونين المهنيين، ففي سنة 1964 كونت مراكز التكوين المهني للكبار 5800 متربص منها:

3080 متربص في فروع البناء ، غير أنه كان يلاحظ أن هياكل الأشغال لم تكن مستغلة ومستعملة كما ينبغي ، حيث أن 31% منها لم تشغل وكان بالإمكان تكوين 10000 متربص. (Mostapha Boutefchouet, Obcit, page90).

ولقد أولت الجزائر اهتماما كبيرا بقطاع التكوين المهني بحيث عرف هذا الأخير عدة مراحل في تطوره منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ونستطيع تقسيم هذا التطور إلى أربعة مراحل بارزة وهي كالاتي:

3.2- مرحلة ما بعد الاستقلال مباشرة: (1962-1966)

- قلة الهياكل المخصصة لاستقبال المتكونين بحيث لم يكن هناك إلا حوالي 25 هيكل استقبال بقدرة 5000 بيداغوجيا ، وحوالي 600 متكونا

- عدم تماشي محتويات برامج التكوين مع خصائص المجتمع الجزائري الحضارية والتنمية في ظل هذه الظروف، اتخذت عدة إجراءات تخلق هياكل استقبال جديدة ، وإيجاد الإطارات اللازمة التي يمكنها الإشراف على النواحي التقنية والبيداغوجية، تمثلت هذه الإجراءات على الخصوص فيما يلي:

- إعادة فتح وتشغيل المؤسسات والهياكل التي تركها المستعمر.

- إضافة مهن وتخصصات جديدة وخاصة في المجالات التي تحتاجها التنمية الوطنية (التبغ والحديد والصلب).

- خلق المحافظة الوطنية للتكوين، حيث تكلفت بكل ما يتعلق بالتكوين المهني.(علي غربي، بالقاسم سلطانية، إسماعيل قيرة، 2002، ص66)

4.2- مرحلة المخططات التنموية:

1- مرحلة المخطط الثلاثي(1967-1969):

يعتبر هذا المخطط أول محاولة لترتيب أعمال التكوين وتمثلت في هدفين أساسيين:

التصعيد من القدرات والمجهودات: والذي في 17 مركز تكوين مهني، (250 قسم) وكذلك تكوين المعهد الوطني للتكوين المهني (I.N.F.P.A).

*إدارة أو مديرية التكوين المهني: حيث تم فيها تحويل مراكز التكوين المهني الفلاحي إلى مدارس جهوية للفلاحة وخلق مركز بيداغوجي فلاحي

- تنوع التخصصات.

- مدرسة التحويل (النقل).

- مركز السياحة.

وفي هذه المرحلة تم إنشاء تلك المراكز ، ثم كذلك إنشاء مركز تقني بيداغوجي لأعمال التكوين المهني للشباب والفلاحة و تكوين المتكويين بالإبقاء على المراقبة البيداغوجية كذلك تم حذف اللجنة الوطنية للتكوين المهني.(Kouadria Ali, p 80)

وقد وصل عدد المتربصين في هذه المرحلة إلى 18000 متربص.

5.2-مرحلة المخططين الرباعيين : (1971-1973 / 1974-1977)

وهذه المخططات كانت مكملة للمخطط الأول ولبعضها البعض كما أن المجهودات ضعيفة وزادت أكثر

- 60000 في سنة 1972 و إنشاء مركز وطني للتكنولوجيا.

- الفلاحة 11000 منصب.

- البيداغوجية 20000 منصب.

- الإدارة 1.200 منصب.

- البناء والأعمال العمومية 5000 منصب.

- الصحة 70000 منصب.

إضافة لإنشاء جهاز التكوين لفروع الكيمياء ، الإلكترونيك ، النسيج .

وفي سنة 1977 تم استبدال وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بوزارة العمل والتكوين المهني وهي تنتمي إلى ما يلي:

- الزيادة في فعالية التكوين بالحد الأقصى.

- وضع مخطط بيداغوجي يتماشى و الطلبات الاقتصادية.

- إتباع سياسة معينة خاصة للتكوين المهني تتيح المجال للشباب قصد التكوين. (Kouadria Ali, P81)

وقد وصل عدد المتربصين إلى 18000 متربص ، كان ذلك سنة 1973 كما تشير إلى أن الإعتمادات المالية التي خصصت للتربية والتكوين قدرت ب: 3.3مليار د.ج أي حوالي 12% من مجموع الإعتمادات المالية لكل قطاع. أما في سنة 1975 كان عدد المتربصين هو 51.350متربص.

6.2- / مرحلة المخططين الخماسيين (1980-1984 / 1985-1990)

وخلال هذه المدة المستمرة تميزت بالتحسين الملحوظ في ميدان التكوين المهني ولقد كانت من بين الأهداف والتي يسعى إليها المخطط الخماسي هي تحسين وضعية مجموع المراهقين الذين يشكلون 78% من مجموع السكان و نسبة كبيرة لا تجد مكانا في مراكز التكوين المهني بعد طردهم من المدارس.

***الطلب الاقتصادي:** وهنا تبعا للتنمية الاقتصادية للبلد وتسهيل المشاريع لذلك يجب تكوين اليد العاملة وفقا لطلبات المؤسسات الاقتصادية وتقنيين في المجال.

***الطلب الاجتماعي:** إن المعطيات الإحصائية أحيانا تكون جزئية من الصعب التوافق مع الخارجين عن التربية والتعليم لأنه يضاف إلى المخزون طلب الغير مؤهلين(المطرودين دراسيا) ، وكل هذا أخذ بعين الاعتبار في المخطط فالمخطط الخماسي الأول أعطى الأولوية للشباب حيث أتيح 180000 مكانا في التكوين موزعة كما يلي:

- 90000 مكان لذوي المستوى 2-3 المتوسط.

- 54000 مكان لذوي المستوى 4 المتوسط.

- 36000 مكان لذوي المستوى 5-6 ابتدائي(وزارة الأخبار والثقافة، 1971، ص30).

7.2- / مرحلة الهياكل والأطر البيداغوجية:

تميزت هذه المرحلة بظهور هياكل والأطر البيداغوجية العليا التي تشرف على تكوين الإطارات الفنية العالية كالتقنيين الساميين والتقنيين والمهندسين وبوضع مبادئ أساسية للتكوين التي تهدف إلى تكوين دائم ومستمر يأخذ على عاتقه الشباب العاطل الذي يبحث عن العمل بالإضافة إلى عمليات وبرامج الرسكلة وتحسين مستوى العمال ، لكن ما يمكن ملاحظته من نقائص في هذه المرحلة على الخصوص هو عدم وجود أي ترابط بين سياسة التشغيل والتكوين المهني من جهة وبين المنظومة التربوية والمنظومة التكوينية من جهة أخرى.(علي غربي، بالقاسم سلطانية، إسماعيل قيرة، مرجع سابق، ص197).

8.2- مرحلة الأنماط الأخرى من التكوين:

لعل من أهم التصورات المطروحة حول تطور التكوين المهني في المجتمع الجزائري هي تلك المتصلة بما يدعى بالتمهين و التكوين المهني عن بعد والذي دارت حوله مناقشات كثيرة منذ بداية الثمانينات فقد تم اعتماد مشروع التمهين في سنة 1981 عن طريق القانون رقم 07/81 بتاريخ 1981/06/27 والذي يهدف إلى مساهمة في تكوين العمال المؤهلين في مختلف القطاعات الاقتصادية والحرفية والسماح باستيعاب جزء من التربصات المدرسية والتمهين هو طريقة للتكوين المهني وغير كاف أن الهدف منها هو اكتساب تأهيل مهني أولي معترف به يسمح للمتمهين بممارسة مهنة معينة في مختلف القطاعات أي النشاط الاقتصادي والحرفي.(المرجع نفسه، ص198).

3- أهداف التكوين المهني:

يرى (1975 Paul Albou à J.D.Reynoud) بأن التكوين المهني لا يهدف فقط إلى ملأ فراغات سلم الترقية للعمال وتكيفهم لتغيرات المهام بل يتضمن فكرة أخرى وهي:

الفرد عنصر من المنظمة التي يعمل فيها من جهة ، ومن جهة أخرى فالمنظمة واجبات خاصة نحو هذا العمل وذلك حسب مستوى الطبقة العمالية التي ينتمي إليها وعلى هذا يهدف التكوين المهني إلى انجاز أهداف محددة ومن بينها ما يلي:

1.3 -/ الاستجابة لاحتياجات الاقتصاد بتوفير اليد العاملة المختصة لتحسين الإنتاج ورفع مستوى الاقتصاد.

2.3-/ تكييف العمال مع مراكز عملهم مع الأخذ بعين الاعتبار التغيرات التكنولوجية وظروف العمل، بالإضافة إلى الترقية الاجتماعية والمهنية للعمال.

3.3-/ مواجهة التحدي التكنولوجي و الآلي، كما أن التكوين المهني هدف اجتماعي حيث يساعد في انجاز وحل للشباب الذين تركوا مقاعد الدراسة في نهاية التعليم الأساسي والثانوي حيث دلت الأبحاث على أنه أكثر من 50% من تلاميذ التعليم الأساسي لا ينتقلون إلى المرحلة الثانوية ، كما أن أكثر من 80% لا ينجحون في شهادة البكالوريا ومن بين المسارات التي تختارها هذه الفئة الهائلة هو مسار التكوين المهني.(بوستة و آخرون، 1995، ص110).

آثار سلبية على الاقتصاد الوطني نتيجة تجميد جزء هام من السكان العاملين واستخدامهم الناقص، وهذا ما يسوق الشباب نحو أنواع الانحرافات ويضيف أن هؤلاء الشباب يقومون بالبحث عن أشكال جديدة لسلوكيات تتعارض و تسير النظام الاجتماعي للمجتمع، لذلك من الضروري اتخاذ إجراءات مستعجلة لتسهيل الإدماج المهني للشباب، والشأن هذا هو عملية

التكوين المهني ، هذه الصيغة الأساسية للاشتغال والتي تهدف إلى التقليل من بطالة الشباب ومنعها من النمو (بالقاسم سلطانية، 1998، ص567).

4.3/- الحصول على الجودة المطلوبة للسلع والخدمات ، بأسعار معقولة وأوقات مناسبة.(عبيد الزوبعي، 2003، ص30)

5.3/- مساعدة الفرد على عمله بطريقة أفضل وتقوية مسؤوليته لدى العامل نحو موقع العمل ونحو المجتمع الذي يعيش فيه.(حمدي ياسين وآخرون، 1999، ص216)

4/- التكوين المهني والطلب الاقتصادي:

إن جهاز التكوين المهني في الجزائر عرف منذ نشوئه مشكلا هاما يتصل بتحديد التخصصات المهنية التي يجب تعليمها وعدد المتربصين الذين يجب تكوينهم في كل تخصص، وهذا على أساس حاجيات الطلب الاقتصادي.

إن هذه الوضعية ترجع إلى كون المؤسسات الاقتصادية غير متمكنة من تحديد شكل دقيق لحاجيات اليد الفنية المؤهلة. وبهذا أصبح جهاز التكوين المهني يقدم خدمة اجتماعية أكثر منها اقتصادية وذلك بتحقيق نوعا من الاستجابة للطلب الاجتماعي واستيعاب المتربصين مما يتيح عنه أن تصنيفات المهن المقرر تعليمها في الكثير من الأحيان نجدها غير متكيفة مع حاجيات المحيط الاقتصادي والتغيرات التي تشهدها، وفي هذا المجال نجد أن جهاز التكوين المهني يركز على الأعداد في المسويات المهنية البسيطة مما أدى إلى نوع من الإشباع في سوق العمل بالنسبة لهذه المسويات ومن جهة أخرى نقصا فيما يخص المستويات أربعة وخمسة أي تقني وتقني سامي بالإضافة لكل هذا فإن جهاز التكوين والتعليم المهنيين أصبح يكون في تخصصات سبقته الجامعة في التكوين لهذه التخصصات ومستوى أعلى من التكوين المهني ومن البديهي أن يوظف القطاع الاقتصادي الأعلى مستوى.(محمود بوسته وزاهي شهرزاد، 1993)

5/- صعوبات التكوين المهني:

من خلال الأهمية التي يحظى بها التكوين في رفع الإنتاج بصفة خاصة وفي المؤسسة بشكل عام فإن هناك صعوبات تقف في طريق التكوين ومن بينها:

1.5 -/ إختلاف في الهياكل التنظيمية وعدم تحديد الاختصاصات وتوزيع المسؤوليات بين الأفراد في مثل هذه الحالات فإن المشكلة لا تدخل كفاءة الأفراد ولكنها تتركز في اضطراب النظام ، ويكون الالتحاق إلى التكوين في هذه الحالة غير مجدي، إذ الحل أن يتم تغيير النظام لاستعادة التوازن وتحديد الاختصاص والمسؤولية على أسس موضوعية سليمة.

2.5/- غياب السياسة التي ترشد العامل، وتوجه اتخاذ القرارات، تعتبر أساسية يعتمد عليها الأفراد في مواجهة ما يعترضهم، وغيابها معناه أن يفقد العاملون الأساس الذي يشندون عليه

في اتخاذ القرارات ومن تم تضارب قراراتهم وتناقص تصرفاتهم ، الأمر الذي يصيب المؤسسة بخسائر وأضرار.

3.5 /- غياب التحفيز المعنوي ونقصه به انخفاض الأجور وسوء معاملة المشرفين وبالتالي يكون هناك ما يسمى بضعف الروح المعنوية.

سوء التخطيط أو انعدامه، عائد إلى عدم إدراك الإدارة لأهمية الاعتماد على بيانات غير صحيحة.

(بالقاسم سلطانية، 1998، ص127)

خـلاصة:

على ضوء ما تقدم في الفصل الثالث تبين أن التكوين المهني يعتبر أحد أهم المؤسسات التي تؤثر في عالم الشغل خاصة بالنسبة للمجتمعات الغربية، ومن خلال هذا تطرقنا إلى مختلف التعاريف التي أعطيت لمفهوم التكوين وخصائص كلا منهما، كما تم تسليط الضوء على التكوين المهني، أنواعه، أنماطه، وكذا تطوره بالجزائر.

وتبين أهمية التكوين المهني في وظيفته الأساسية والتي هي التكوين والتي تعني إعداد الأفراد للقيام بأعمال وفقا لنوع التكوين.

الباب الثاني : الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

1. أهدافها.
2. الإطار الزمني و المكاني.
3. أداة الدراسة.

ثانياً: الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة.
2. عينة الدراسة.
3. أداة جمع المعطيات.
4. الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تمهيد:

نظراً لأهمية الدراسة الاستطلاعية في الدراسات الأكاديمية و التربوية و مدى تزويدها للباحث و هذا للتأكد من صدق و ثبات الأداة المستعملة في جمع المعلومات، وبعد الانتهاء من جمع الاستمارة قمنا بتطبيقها في إطار الدراسة الاستطلاعية على مجموعة من الأساتذة المجازين الذين يدرسون في الطور الثانوي و تتكون من 30 أستاذاً.

1. أهدافها:

- الاحتكاك مع عينة الدراسة.
- إعطاء معلومات حول التكوين المهني و عملية سيرورته.
- التقرب من الميدان و ذلك قصد معرفة مدى التحقق من الخاصية المراد قياسها .
- التجريب الأولي لأداة الدراسة.

2. حدود الدراسة :

أ- الحدود الزمنية : تم إجراء الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثالث من الموسم الدراسي و ذلك (من 10 أفريل إلى 23 أفريل) .

ب- الحدود المكانية: أقيمت الدراسة لمجموعة من الثانويات لولاية البيّض

- ثانوية سيدي طيفور .
- ثانوية يوسف بوشريط (بوعلام).
- ثانوية الحسن ابن الهيثم (البيّض).
- ثانوية محبوب بن عامر (البيّض).
- ثانوية محمد بلخير (البيّض).

ج-الحدود البشرية: أجريت الدراسة على 60 أستاذ من الطور الثانوي.

3. عينة الدراسة:

جدول رقم:1 يمثل توزيع عينة الدراسة

| التخصص | النسبة المئوية (%) |
|-----------|--------------------|
| تخصص علمي | 33,33 |
| تخصص أدبي | 66,66 |
| المجموع | 100 |

من خلال الجدول أعلاه يبين أن التخصص علمي نسبة 33,33% وتخصص أدبي نسبة 66,66% .

3. أداة الدراسة:

3. 1- كيفية بناء الأداة: اعتمدت الطالبة على بعض التقنيات في بناء الأداة منها :

- خبرة و آراء المختصين (الأساتذة).

- جمع المعطيات من الميدان.

- بعض المراجع والكتب.

- بعض الدراسات السابقة.

3. 2- وصف الأداة:

قمنا ببناء أداة للدراسة (الاستبيان) حول موضوع الاتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو

التكوين المهني احتوت على ثلاثة أبعاد هي البعد المعرفي، البعد السلوكي، البعد

الوجداني وكل بعد احتوى على ثمانية فقرات ببدائل هي:

دائما: تعني أن الاتجاهات الأساتذة نحو التكوين المهني حاسم أي بنسبة كبيرة جداً.

أحيانا: تعني أن الاتجاهات الأساتذة نحو التكوين المهني متوسط أي بنسبة متوسطة .

أبدا: تعني أن الاتجاهات الأساتذة نحو التكوين المهني محدودة أي بنسبة غير مؤثرة.

3.3- الخصائص السيكومترية للأداة:

3.3.1- الصدق:

▪ التعريف اصطلاحاً:

صدق الاختبار: هو أن يقيس الاختبار لما وضع أن يقيسه.

أ- صدق المحكمين:

أن يكون الاختيار صادقاً ظاهرياً بصورة مبدئية من خلال النظر إلى عنوانه و تعليمته و الوظيفة التي يقيسها وتمثيل الفقرات مبدئياً للأهداف المقيسة مما يوحي بأن الاختبار يبدو من حيث ظاهره أنه مناسب إلى حد ما للغرض المطلوب (عزيز سمارة، 1989، ص:110).

عرضت أسئلة الاستمارة على مجموعة من المحكمين .

كل على حدى وذلك لغرض التأكد من صحة الفقرات ومدى قياسها للخاصية فقرات وإن اعتبرت ملاحظات المحكمين بمثابة التصديق عليها، ثم اخترنا الفقرات التي تم الإجماع أي اتفاق 4 محكمين من 5، و تم الحذف و التعديل من قبل المحكمين .

ولقد حاولت الطالبة تحكيم مايلي:

- مدى وضوح التعليمات المقدمة للعينة .
- مدى قياس الفقرات للخاصية.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات .
- مدى كفاية عدد الفقرات لكل بعد .
- مدى ملاءمة بدائل الأجوبة.

بعد تفريغ استمارات التحكيم جاءت التعليمات المقدمة للعينة .

جدول رقم(2): يوضح نتائج تحكيم وضوح التعليمات

| اجابات المحكمين | | | | فقرات |
|-----------------|-----------|--------|-------|-----------|
| النسبة | غير واضحة | النسبة | واضحة | التعليمات |
| % 00 | 0 | %100 | 4 | |

ومن خلال الجدول أعلاه يظهر أن كل المحكمين اتفقوا على وضوح التعليمات

ب- عرض نتائج تحكيم مدى انتماء للبعد المعرفي:

جدول رقم(3): يوضح مدى انتماء الفقرات للبعد المعرفي

| إجابات المحكمين | | | | فقرات المعرفي |
|-----------------|----------|--------|-------|------------------|
| النسبة | لا تنتمي | النسبة | تنتمي | 1، 2، 3، 4، 5، |
| % 25 | 1 | % 75 | 3 | 6، 7، 8 |

من خلال الجدول أعلاه يبين أن أغلبية المحكمين اتفقوا على انتماء الفقرات للبعد المعرفي.

ج- عرض نتائج التحكيم انتماء الفقرات للبعد السلوكي:

جدول رقم(4): يوضح مدى انتماء الفقرات للبعد السلوكي

| إجابات المحكمين | | | | فقرات السلوكي |
|-----------------|----------|--------|-------|--------------------|
| النسبة | لا تنتمي | النسبة | تنتمي | 9، 10، 11، |
| % 00 | 0 | % 100 | 4 | 12، 13، 14، 15، 16 |

يظهر الجدول أعلاه أن أغلبية المحكمين نسبة 80 % اتفقوا على انتماء الفقرات لبعدها السلوكي

د- عرض نتائج التحكيم لمدى انتماء الفقرات للبعد الوجداني :

جدول رقم(5): يوضح مدى انتماء الفقرات للبعد الوجداني

| إجابات المحكمين | | | | البعد الوجداني |
|-----------------|----------|--------|-------|--------------------|
| النسبة | لا تنتمي | النسبة | تنتمي | 17، 18، 19 |
| 00 % | 0 | 100 % | 4 | 20، 21، 22، 23، 24 |

الجدول أعلاه يوضح أن كل المحكمين يرون بانتماء الفقرات نسبة 100 % للبعد الوجداني.

• عرض نتائج تحكيم وضوح الصياغة اللغوية للفقرات:

• عرض نتائج تحكيم وضوح الصياغة اللغوية لفقرات البعد المعرفي:

جدول رقم(6): يوضح مدى وضوح الصياغة اللغوية لفقرات البعد المعرفي

| إجابات المحكمين | | | | |
|-----------------|-------|--------|-----------|--------|
| الفقرات | واضحة | النسبة | غير واضحة | النسبة |
| 5 | 1 | 25 % | 3 | 75 % |
| من 1 إلى 8 | 4 | 100 % | 0 | 00 % |

من خلال الجدول الموضح أعلاه يبين أن أغلبية المحكمين يرون أن الصياغة اللغوية لفقرات البعد المعرفي واضحة ما عدا الفقرة رقم 5 غير واضحة بنسبة 75% تحذف.

• عرض نتائج تحكيم وضوح الصياغة اللغوية لفقرات البعد السلوكي:

جدول رقم(7): يوضح مدى وضوح الصياغة اللغوية لفقرات البعد السلوكي.

| إجابات المحكمين | | | | |
|-----------------|-------|--------|-----------|--------|
| الفقرات | واضحة | النسبة | غير واضحة | النسبة |
| من 9 إلى 16 | 4 | % 100 | 0 | % 00 |

من خلال الجدول أعلاه يوضح أن الصياغة اللغوية لفقرات البعد السلوكي واضحة بنسبة كبيرة 100 %.

• عرض نتائج تحكيم وضوح الصياغة اللغوية لفقرات البعد الوجداني:

جدول رقم(8): يوضح مدى وضوح الصياغة اللغوية لفقرات البعد الوجداني.

| إجابات المحكمين | | | | |
|-----------------|-------|--------|-----------|--------|
| الفقرات | واضحة | النسبة | غير واضحة | النسبة |
| من 17 إلى 24 | 4 | % 100 | 0 | % 00 |

من خلال الجدول أعلاه يظهر من خلال إجابات المحكمين أن الصياغة اللغوية لفقرات البعد الوجداني واضحة بنسبة كلية.

• عرض مدى كفاية عدد الفقرات لكل بعد:

جدول رقم(9): عرض نتائج تحكيم مدى كفاية عدد الفقرات لكل بعد:

| إجابات المحكمين | | | | |
|------------------|-------|--------|-----------|--------|
| عدد فقرات كل بعد | كافية | النسبة | غير كافية | النسبة |
| البعد المعرفي | 4 | % 100 | 0 | % 00 |
| البعد السلوكي | 4 | % 100 | 0 | % 00 |
| البعد الوجداني | 4 | % 100 | 0 | % 00 |

من خلال الجدول أعلاه يظهر أغلبية المحكمين اتفاقهم على كفاية عدد الفقرات لكل الأبعاد.

- عرض مدى كفاية ملاءمة بدائل الأجوبة:

الجدول رقم(10): عرض نتائج تحكيم مدى ملاءمة بدائل الأجوبة.

| إجابات المحكمين | | | | بدائل الأجوبة |
|-----------------|------------|--------|--------|------------------|
| النسبة | غير ملائمة | النسبة | ملائمة | |
| % 00 | 0 | % 100 | 4 | البدائل |

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن أغلبية المحكمين اتفقوا على مدى ملاءمة بدائل الأجوبة.

بعد عرض نتائج صدق التحكيم نعرض،

ذ- **صدق الاتساق الداخلي**: يعتبر صدق الاتساق الداخلي للأداة على مدى ارتباط كل فقرة و البعد الذي تنتمي إليه و الذي يعبر عن الصفة المطلوب قياسها و من أجل التحقق من ذلك تم تطبيق معامل ارتباط "بيرسون" لتحديد مدى ارتباط كل فقرة لبعدها من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد وهذا بالاعتماد على استجابة 30 أستاذ على الأداة من خلال الدراسة الاستطلاعية وأظهرت النتائج التالية:

الجدول رقم(11): يبين قيم معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة بالبعد المعرفي.

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|------------|----------------|---------------|
| 01 | 0.49 | دال عند 0.01 |
| 02 | 0.39 | دال عند 0.05 |
| 03 | 0.21 | دال عند 0.01 |
| 04 | 0.33 | دال عند 0.01 |
| 05 | 0.49 | دال عند 0.01 |
| 06 | 0.49 | دال عند 0.05 |
| 07 | 0.51 | دال عند 0.01 |

من خلال الجدول رقم(11) أنا قيمة معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة من فقرات البعد المعرفي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 أو 0.01 وهي ذات قيمة متوسطة تدل على قدر ارتباط الفقرات لبعدها.

الجدول رقم(12): يبين قيم معامل ارتباط "بيرسون" لكل فقرة بالبعد السلوكي.

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|------------|----------------|---------------|
| 01 | 0.30 | دال عند 0.01 |
| 02 | 0.43 | دال عند 0.05 |
| 03 | 0.32 | دال عند 0.01 |
| 04 | 0.43 | دال عند 0.01 |
| 05 | 0.25 | دال عند 0.01 |
| 06 | 0.32 | دال عند 0.01 |
| 07 | 0.36 | دال عند 0.05 |

يلاحظ من الجدول رقم(12) أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" ل فقرات البعد السلوكي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 أو 0.05 و هذا يدل على ارتباط الفقرات لبعدها.

الجدول رقم (13): يبين قيم معامل الارتباط "بيرسون" لكل فقرة بالبعد الوجداني

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|------------|----------------|---------------|
| 01 | 0.47 | دال عند 0.05 |
| 02 | 0.66 | دال عند 0.05 |
| 03 | 0.28 | دال عند 0.05 |
| 04 | 0.33 | دال عند 0.05 |
| 05 | 0.30 | دال عند 0.05 |
| 06 | 0.32 | دال عند 0.05 |
| 07 | 0.47 | دال عند 0.01 |

يلاحظ من الجدول رقم (13) أن قيمة معامل "بيرسون" بكل فقرة من الفقرات بعد الوجداني ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 أو 0.05 و هذا يدل على قدر ارتباط الفقرات ببعدها.

و من خلال هذه النتائج تم الاحتفاظ تقريبا بجميع الفقرات الممثلة لأبعاد الدراسة .

بناء على ما سبق قدرت الطالبة أن الاستبيان على درجة عالية من الصدق وأصبح يشتمل على 21 فقرة بشكل نهائي كل بعد 07 فقرات

(أنظر الملحق رقم 02)

3. 2- الثبات: يعتبر الاختبار ثابتا إذا حصلنا منه على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه

على الأفراد أنفسهم في ظل الظروف نفسها.

فقد حاولت الطالبة حساب معامل "ألفا كرونباخ" و جاءت النتائج كما يلي:

ج- معامل ألفا كروتياخ: تم تطبيق معامل ألفا كروتياخ على النتائج المحصل عليها استجابة 30 أستاذ و توصلت الطالبة إلى النتائج التالية:
جدول رقم(14) يبين قيم معامل "ألفا كروتياخ" لكل بعد بالاستبيان.

| اسم البعد | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|-----------------|----------------|---------------|
| البعد المعرفي | 0.54 | دال عند 0.01 |
| البعد السلوكي | 0.39 | دال عند 0.01 |
| البعد الوجداني | 0.37 | دال عند 0.01 |
| الاستبيان الكلي | 0.61 | دال عند 0.01 |

مما سبق قدرت الطالبة أن الأداة صالحت لقياس ما وضعت لقياسه و قادرة على تقدير سلوك أو ظاهرة بشكل لا يتغير بتغير الظروف و الزمن أي أنها تتمتع بقدر من الصدق و الثبات وفقا لما اقترحه (هنكل و آخرون، 1979، ص 140) "أنظر الملحق رقم (06)".

ثانيا: الدراسة الأساسية:

تمهيد:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية بما فيها إنشاء أداة البحث وبعد ثبات أن الأداة صالحة لعرضها على العينة الأساسية انتقلنا إلى إجراء الدراسة الأساسية لتأكيد أو نفي فرضية البحث بواسطة عينة ممثلة للمجتمع المراد دراسته.

1. منهج الدراسة:

لقد اخترنا المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة وذلك لأنه المنهج الذي يدرس المشكلات المتعلقة بالمجالات التربوية، كما يسمح لنا باختيار عينة ممثلة للمجتمع وذلك

توفيرا للجهد و الوقت والتكاليف الخاصة بالدراسة وأيضا يسمح لنا بتناول الظاهرة كما هي في الواقع و يتناسب مع موضوع الدراسة.

2. عينة الدراسة:

جدول رقم(11): يبين توزيع عينة الدراسة.

| التخصص | التكرار | النسبة المئوية |
|--------|---------|----------------|
| علمي | 10 | 33.33 % |
| أدبي | 50 | 66.66 % |

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن 33.33 % من تخصص علمي يدرسون رياضيات وعلوم تجريبية أما عن تخصص أدبي فكانت نسبة 66.66 % منهم يدرسون اللغة العربية والفلسفة.

3. أداة جمع المعطيات:

3.1- وصف الاستبيان في صورته النهائية:

استخدمت الطالبة في هذه الدراسة أداة لجمع المعطيات و هي استمارة و التي هي في صورتها النهائية تتكون من ثلاثة أبعاد كل بعد يحتوي سبعة فقرات و كانت لها ثلاث بدائل (أحيانا، دائما، أبدا).

3.2- إجراءات التطبيق:

بعد تصحيح الاستمارة و بعدما أصبحت في صورتها النهائية تم توزيعها على عينة الدراسة التي تتكون من 60 أستاذة(ة) ثم عولجت المعطيات بعد تفرغها إحصائيا من خلال الأساليب المناسبة.

4. الأساليب الإحصائية :

تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب هي:

- أ- النسب المئوية
- ب- معامل الارتباط "R Persons".
- ج- معامل ألفا كروتياخ.
- د- المتوسط الحسابي.
- هـ- الانحراف المعياري.

وتم معالجة ذلك من خلال حزمة الإحصائية (Spss) النسخة 20.

خلاصة الفصل:

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للجانب الميداني و التي تناولت الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية وتم التوصل إلى مجموعة النتائج التي سيتم عرضها في الفصل التالي ومن خلالها نستطيع معرفة تحقق الفرضيات أم لا.

الفصل الخامس:

عرض و مناقشة النتائج

- 1- عرض نتائج الفرضية العامة و مناقشتها.
- 2- عرض نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها.
- 3- عرض نتائج الفرضية الثانية و مناقشتها.

1- عرض نتائج الفرضية العامة و مناقشتها:

تنص هذه الفرضية أن: " يحمل أساتذة التعليم الثانوي إتجاهات إيجابية نحو التكوين المهني "

الجدول رقم(16): يبين درجة الموافقين للأبعاد الثلاث (المعرفي، السلوكي، الوجداني).

| الموافقون | | |
|-----------|---------|----------------|
| البعد | التكرار | النسبة المئوية |
| المعرفي | 40 | 67% |
| السلوكي | 35 | 59% |
| الوجداني | 20 | 34% |

يتضح من خلال الجدول أعلاه (16): نلاحظ أن البعد المعرفي بلغت درجة الموافقة بالنسبة 67 % من طرف أفراد العينة و البعد السلوكي بلغت 59 % أما البعد الوجداني بلغت نسبة 34 % و نستنتج من خلال ذلك أن التكوين المهني يساهم في النمو الإقتصادي للمجتمع كما جاءت دراستنا مؤيدة للدراسة المعنونة " التكوين المهني بين مبدأ و التطبيق " و التي تشير إلى أهمية التكوين المهني من خلال الدور الذي يلعبه في عملية التنمية و التوجيه في التكوين المهني.

2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها:

تنص الفرضية على: " يختلف أساتذة التعليم الثانوي في إتجاهاتهم نحو التكوين المهني باختلاف الجنس".

جدول رقم (17) بين المتوسط الحسابي و الإنحراف و الخطأ المعياري حسب متغير الجنس.

| الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|-------|--------|-----------------|-------------------|----------------|
| ذكر | 31 | 42.67 | 17.55 | 3.15 |
| أنثى | 29 | 34.75 | 14.06 | 2.61 |

من خلال الجدول أعلاه (17): بلغت عينة الذكور 31 فرد بحيث تحصلنا على متوسط حسابي 42.67 أما الإنحراف المعياري بلغ 17.55 و الخطأ المعياري كان حوالي 3.15 أما عينة الإناث كانت 29 بحيث تحصلنا على متوسط الحسابي 34.75 أما الإنحراف المعياري فكان 14.06 و الخطأ المعياري فكان حوالي 2.61.

- الجدول رقم (18): يوضح إختبار " ليفين " تبعا لمتغير الجنس:

| إختبار تساوي المتوسطات | | | إختبار ليفين | |
|------------------------|--------------------|------|--------------|------|
| SIG المعنوية | درجة الحرية (D) | T | SIG | F |
| 0.06 | 58 | 1.92 | 0.33 | 0.96 |
| 0.05 | 56.68 | 1.93 | | |

من خلال الجدول رقم (18): و بالإعتماد على إختبار " ليفين " نلاحظ أن إختبار ليفين بلغ 0.96 و قيمة SIG بلغت 0.33 و هي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) وبهذا نقبل الفرضية و نرفض الفرضية البديلة بحيث جاءت الفرضية الصفرية بأنه لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية في إتجاهات أساتذة نحو التكوين المهني بإختلاف الجنس:

وجاءت دراستنا الحالية موافقة لدراسة جعينيني (1992) و التي أشارت إلى وجود فروق في إتجاهات أساتذة بين الجنسين.

1-3- عرض نتائج فرضية الثانية و مناقشتها:

تنص الفرضية على: " يختلف أساتذة التعليم الثانوي في إتجاهاتهم نحو التكوين المهني و التكوين بإختلاف تخصصاتهم. و لإختبار صحة هذه الفرضية تم إستخدام إختبار " ت " عند مستوى الدلالة (0.05) .

الجدول رقم (19): يبين المتوسط و الإنحراف و الخطأ المعياري تبعا لمتغير التخصص.

| التخصص | العينة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|--------|--------|-----------------|-------------------|----------------|
| أدبي | 29 | 43.44 | 17.68 | 3.28 |
| علمي | 31 | 34.54 | 13.87 | 2.49 |

يوضح الجدول أعلاه رقم (19) : بلغت عينة الأدبيين 29 بحث قدر المتوسط الحسابي 43.44 و الإنحراف المعياري 17.68 و الخطأ المعياري 3.28، أما

عينة العلميين بلغت 31 أستاذ حيث قدر المتوسط الحسابي 34.54 و الإنحراف المعياري 13.87 أما الخطأ المعياري فقدر بـ: 2.49.

الجدول رقم (20): يبين إختبار ليفين تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:

| إختبار تساوي المتوسطات | | | إختبار ليفين | | |
|------------------------|-------------|------|--------------|------|-------------------|
| SIG المعنوي | درجة الحرية | T | SIG | F | |
| 0.03 | 58 | 2.17 | 0.20 | 1.66 | تساوي التباين |
| 0.03 | 53.09 | 2.15 | | | عدم تساوي التباين |

من خلال الجدول أعلاه رقم (20): نلاحظ أن قيمة الإختبار " ليفين " بلغ 1.66 و قيمة SIG 0.20 و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإننا نقبل الفرضية الصفرية و نرفض البديلة بحيث جاءت الفرضية الصفرية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات الأساتذة نحو التكوين المهني، بإختلاف التخصص الدراسي.

جاءت دراستنا موافقة لدراسة جينيني (1992) و التي تنص على تنوع التخصصات نحو التكوين المهني، وهذا معناه عدم وجود فروق بين التخصصات (العلمية، الأدبية). نحو التكوين المهني.

خلاصة

خلاصة :

لقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات الأساتذة نحو التكوين المهني، من خلال التطرق إلى معرفة مدى الاتجاهات الإيجابية لأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني بحيث تم في الفصل الأخير عرض النتائج و مناقشتها ،مستخدمة النسب المئوية لمعرفة اتجاهات الأساتذة و كذا اختبار (ت) للكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، وكذا التخصص الدراسي، و خلصت دراستنا إلى ما يلي:

- بأن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني تبعاً لمتغير الجنس و التخصص الدراسي.

قائمة المصادر

و المراجع

قائمة المصادر و المراجع:

أولاً: المراجع

- (1) أحمد سليمان عودة و خليل يوسف الخليلي، الإحصاء للباحث في التربية و العلوم الإنسانية، ط2، عمان، دار الأمل، 2000.
- (2) أحمد صقر عاشور، إدارة الموارد البشرية، دط، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية 1985.
- (3) أحمد عبد اللطيف وحيد، علم النفس الاجتماعي، ط1، عمان، الأردن، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2001.
- (4) أحمد صالح زكي، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دط، دار النهضة العربية، 1972.
- (5) إبراهيم العمري، السلوك الإنساني و الإدارة الحديثة، دط، الإسكندرية، دت.
- (6) تيلوين حبيب، التكوين في التربية، دط، دار الغرب للنشر و التوزيع، 2002.
- (7) جودة بني جابر، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع، 2004.
- (8) حامد عبد السلام زهران، علو النفس الاجتماعي، ط5، القاهرة، عالم الكتب، 1984.
- (9) حمدي ياسين و آخرون، علم النفس الصناعي و التنظيمي بين النظرية و التطبيق، ط1، دار الكتاب الحديث، 1999.
- (10) خيرى خليل جميلي، التنمية الإدارية في الخدمة الاجتماعية لبناء المجتمع، ط1، دار الكتاب الحديث، 1998.
- (11) رأفت السيد عبد الفتاح، سيكولوجية التدريب و تنمية الموارد البشرية، دط، القاهرة، دار الفكر العربي، 2001.
- (12) زيتون عايش محمود، الاتجاهات و الميول العلمية في تدريس العلوم، ط1،

- الأردن، دار عمان للنشر و التوزيع، 1988.
- (13) كامل علوان الزبيدي، علم النفس الاجتماعي، دط، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، 2003.
- (14) كريم عكلة حسين، الاتجاهات النفسية للفرد و المجتمع، مطبعة دار الرسالة، بغداد، 1985.
- (15) محمد إبراهيم عبيد، علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة الزهراء الشرق، 2000.
- (16) محمد مصطفى زيدان، علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986.
- (17) محمود سلمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط1، عمان، الأردن للنشر، 2002.
- (18) محمد شحاتة ربيع، علم النفس الاجتماعي، ط1، عمان، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2011.
- (19) عبيدات سليمان، القياس و التقويم التربوي، ط1، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر و التوزيع، 1987.
- (20) عبد الحافظ سلامة، علم النفس الاجتماعي، دط، عمان، الأردن، دار البزوري للنشر و التوزيع، 2007.
- (21) عبيد محمود محسن الزوبعي و آخرون، تطوير مناهج التعليم و التدريب المهني و التقني، دت.
- (22) سامي محسن الختاتنة و آخرون، ط1، عمان، الأردن، دار الميسرة للنشر و التوزيع، 2010.
- (23) سعد عبد الرحمان، القياس النفسي، ط1، الكويت، مكتبة العلاج، 1983.
- (24) هيثم فهم صوان، إتجاهات طلبة الجامعات نحو التعليم الإلكتروني، ط1، عمان، دار جليس الزمان، 2010.

ثانيا: الرسائل الجامعية

- (25) زاوي محمود، واقع التكوين المهني و آثارها في الصناعة الجزائرية، رسالة ماجستير، معهد علم الإجتماع، جامعة الجزائر، 1982-1983.
- (26) عبد الكريم درويش، ليلى تكلة، أصول الإدارة العلمية، مصر، 1976.
- (27) علي غربي و آخرون، تنمية الموارد البشرية، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، عين مليلة، قسنطينة، 2002.
- (28) غياث بوفلجة، الأسس النفسية للتكوين و مناهجه ، الجزائر، 1974.
- (29) غياث بوفلجة، الأسس النفسية للتكوين و مناهجه ،الجزائر، 1984.

ثالثا: المجلات و الدوريات

- (30) بلقاسم سلطانية، الرهان على التكوين المهني كحل مستقبلي للقضاء على البطالة، في الوسط الشباني في الجزائر، علم النفس و قضايا المجتمع الحديث، منشورات جامعة الجزائر، الجزء الثاني، 1998.
- (31) بلقاسم سلطانية، سوسولوجيا التكوين المهني و سياسة التشغيل في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 10، جامعة متنوري قسنطينة ، 1998.
- (32) بوفلجة غياث، التربية و التكوين في لجزائر، ط1، الجزائر، دار العرب للنشر و التوزيع، 2002.
- (33) بوفلجة غياث، التكوين المهني و التشغيل بالجزائر، ط1، وهران، دار الغرب للنشر و التوزيع، 2006.
- (34) محمد نجيب توفيق و عبد الله يازرعة، العلاقات الصناعية في الشركات و المؤسسات العامة، ط1، القاهرة، دار النشر الجديدة، 1966.
- (35) محمود بوسنة و زاهي شهرزاد، جهاز التكوين المهني في الجزائر، مكانته في النسق التربوي و مدى استجابته للطلب الاجتماعي و الاقتصادي، المجلة الجزائرية

لعلم النفس و علوم التربية، العدد الثالث، دائرة النشر العلمي، الجزائر، 1993.

(36) محمود بوسنة و تارزولت حورية، قياس مستوى النضج المهني للمترشحين

في مركز التكوين المهني في النسق التربوي في الجزائر، رهانات التغيير-حوليات جامعة

الجزائر، عدد خاص، 1995.

(37) وزارة الأخبار، دار الثقافة، فصل الجزائر، التكوين المهني، ديسمبر 1971 .

(38) وزارة الشؤون الاجتماعية، الادارة العامة للتكوين المهني، الخطة العامة للرعاية

الاجتماعية للمتدربين بمراكز التكوين المهني، القاهرة، 1990.

رابعاً: المراجع باللغة الأجنبية

39) Boterf ; G ET All ou va la Formation Des Cadres ?

Editions organisation, 1982.

40) De Mont Mullin : M formation, Dans le Vocabulaire

De la psychologie : Sous la direction de Person : H, PUF, Paris

1979.

41) Ferry ; G les Enseignants Entre la Théorie et la

Pratique, thèse De Doctorat D'état, université De Paris, France,

1982.

42) Mémoire présente pour la diplôme approfondi de

Psychologie les fonctions sociales de la formation

Professionnelle en Algérie, par Kouidri Ali délégué par Mr Bernard,

1987.

43) Maillart ; G la formation de Enseignants ; de sciences de

l'éducation, 1979.

- 44) Mostapha Boutefnouchet, les travailleurs en Algérie, E, N, A, P, E, N, M, 1984.
- 45) Marineau Ménager ; N la construction d'objectifs Innovation dans la formation des Enseignants Media formation Paris, 1985.
- 46) Norbert, Sillery : dictionnaire usuel dz psychologie, édition, bondas, Paris 1980.
- 47) Paul Abou, problèmes humains dans l'entre prise Ed- Bordas, Paris Bru scelles 1975.
- 48) P. Goguedelin : psychologie industrielle, fécule1, étude d'un travail, sélectionnons et orientation C, D, V, Paris, V1974.

الأملاحق

الملحق رقم (01): الاستبيان في صورته الأولى

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة د.مولاي الطاهر-سعيدة-

كلية: العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم: العلوم الاجتماعية
شعبة: علوم التربية
تخصص: الارشاد والتوجيه

| |
|----------------------|
| بيانات خاصة بالمحكم |
| المحكم:..... |
| التخصص:..... |
| الدرجة العلمية:..... |

استمارة التحكيم:

الأستاذة (ة) الكريم(ة)

نضع بين أيديكم هذه الأداة للتحكيم والتي تهدف إلى الكشف عن الاتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني، و نرجو منكم تقديم هذه الأداة تعديلها، و ذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة.

شكراً على تعاونكم

وإليكم الأستاذة (ة) الكريمة (ة) المعلومات الآتية:

الخاصية المراد قياسها: الاتجاهات الأستاذة نحو التكوين المهني.

التعريف الإجرائي للخاصية: هو مجموعة الأنشطة و المواقف البيداغوجية و الوسائل الديدانكتيكية التي تستهدف أو تسهل اكتساب أو تطوير المعارف (المعلومات، الاتجاهات) قصد القيام بمهمة أي مجموعة المعارف و الاتجاهات التي يفضلها يصبح الفرد قادرًا على ممارسة عمل ما.

العينة: الأداة المقدمة لأستاذة التعليم الثانوي الذين يزاولون عملهم بولاية البيض الذين سبق لهم أن كانت لهم آراء و الاتجاهات نحو التكوين المهني.

1. التعليمات:

أخي الأستاذة(ة)

تقوم الباحثة بدراسة عنوان "الاتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني" لنيل شهادة ماستر في الإرشاد و التوجيه و بغرض معرفة الاتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني و بحكم ممارستك تفضل بوضع علامة (x) في الخانة التي تناسب رأيك، وأن المعلومات التي تقدمها تستغل لأغراض علمية لا غير.

شكرًا على تعاونك

1. 1- مدى وضوح التعليمات المقدمة:

| التعديل | واضحة | غير واضحة | التعليمات |
|---------|-------|-----------|-----------|
| | | | |

2. مدى قياس الفقرات للخاصية و مدى وضوح صياغتها اللغوية .

2. 1- قياس الفقرات للخاصية.

الاتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني حيث.

اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني:

| الرقم | فقرات البعد المعرفي | لا تقيس | تقيس | التعديل |
|-------|---|---------|------|---------|
| 1 | التخصصات المعروضة بمؤسسات التكوين المهني لا تستجيب لحالة المنطقة. | | | |
| 2 | أرى من الضروري أن الدولة تزيد باهتمامها من التكوين المهني. | | | |
| 3 | أشعر بالخجل عند حديثي عن التكوين المهني. | | | |
| 4 | التكوين المهني يساهم في النمو الاقتصادي للمجتمع. | | | |
| 5 | مؤسسات التكوين المهني تعمق مستوى البطالة لدى الشباب. | | | |
| 6 | مؤسسات التكوين المهني لها نفس الدور مع المؤسسات التربوية. | | | |
| 7 | تساهم مؤسسات التكوين الشباب على التخطيط لمستقبلهم. | | | |
| 8 | تزداد أهمية التكوين المهني يوماً بعد يوم. | | | |

| الرقم | فقرات البعد السلوكي | لا تقيس | تقيس | التعديل |
|-------|---|---------|------|---------|
| 1 | بذل الجهد أكثر للتعرف على مستويات التكوين المهني. | | | |
| 2 | لو توقف أحد أقاربي لأنصحته بتوجه التكوين المهني. | | | |
| 3 | من الأفضل أن تتراجع الدولة عن تدعيمها للتكوين المهني. | | | |
| 4 | أنصح الشباب المنقطع عن الدراسة بالتوجه للتكوين المهني. | | | |
| 5 | أتابع الحصص التليفزيونية و الإذاعية التي تتناول موضوع التكوين المهني. | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | أقرأ ما ينشر عن مؤسسات التكوين المهني. | 6 |
| | | | أرى من الضروري لكل الشباب غادر المدرسة أن يتجه للتكوين المهني. | 7 |
| | | | أساهم بإيصال المعلومات عن التكوين المهني للآخرين. | 8 |

| الرقم | فقرات البعد الوجداني | لا تقيس | تقيس | التعديل |
|-------|--|---------|------|---------|
| 1 | مؤسسات التكوين المهني منفرة. | | | |
| 2 | أشعر باشمئزاز عندما أرى الشباب يتوجه لمؤسسات التكوين المهني. | | | |
| 3 | مؤسسات التكوين المهني لا تقدم شيئاً للشباب. | | | |
| 4 | أتضايق من الحصص التلفزيونية التي تتحدث عن التكوين المهني. | | | |
| 5 | مردود التكوين المهني هزيل. | | | |
| 6 | أقرأ ما ينشر عن مؤسسات التكوين المهني. | | | |
| 7 | تتسم عمليات التكوين في مؤسسات التكوين بالتضحية. | | | |
| 8 | أعي الجهود التي يقوم بها القائمون على مؤسسات التكوين المهني. | | | |

2. 2- وضوح الصياغة اللغوية:

| لغة الفقرات | غير واضحة | واضحة | التعديل |
|-------------|-----------|-------|---------|
| | | | |

2. 3- عدد فقرات كل بعد:

| الفقرات | غير كاف | كاف | اقتراحات |
|------------------------|---------|-----|----------|
| البعد المعرفي فقرات 8 | | | |
| البعد السلوكي فقرات 8 | | | |
| البعد الوجداني فقرات 8 | | | |

الملحق رقم (02)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة د.مولاي الطاهر-سعيدة-

كلية: العلوم الاجتماعية
قسم: علوم التربية
تخصص: تكنولوجيا التربية

استبيان

المعلومات الشخصية:

التخصص:

الجنس:

تعليمية:

تحية طيبة . . . وبعد

أخي الأستاذ(ة)

تقوم الباحثة بدراسة عنوان "الاتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني" لنيل شهادة ماستر في الإرشاد والتوجيه. وبغرض معرفة الاتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني و بحكم ممارستك نرجو منك الإجابة وبكل حرية وذلك بوضع علامة (x) في المكان المناسب وأن المعلومات التي ستقدمها ستستغل لأغراض علمية لا غير، علما أن البدائل المقترحة هي:

دائما: تعني أن الاتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني حاسم بنسبة كبيرة جداً.
أحيانا: تعني أن الاتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني متوسط أي بنسبة متوسطة.
أبدا: تعني أن الاتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني محدودة أي بنسبة غير مؤثرة.

"شكراً لتعاونكم معنا"

اتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني

| الرقم | الفقرات | دائماً | أحياناً | أبداً |
|-------|---|--------|---------|-------|
| 1 | التخصصات المعروضة بمؤسسات التكوين المهني لا تستجيب لحالة المنطقة. | | | |
| 2 | بذل الجهد أكثر للتعرف على مستويات التكوين المهني. | | | |
| 3 | لو توقف أحد أقاربي لأنصحته بتوجه التكوين المهني. | | | |
| 4 | أشعر باشمئزاز عندما أرى الشباب يتوجه لمؤسسات التكوين المهني. | | | |
| 5 | مؤسسات التكوين المهني لا تقدم شيئاً للشباب. | | | |
| 6 | أرى من الضروري أن الدولة تزيد باهتمامها من التكوين المهني. | | | |
| 7 | التكوين المهني يساهم في النمو الاقتصادي للمجتمع. | | | |
| 8 | أشعر بالخجل عند حديثي عن التكوين المهني. | | | |
| 9 | أتضايق من الحصص التلفزيونية التي تتحدث عن التكوين المهني. | | | |
| 10 | مردود التكوين المهني هزيل. | | | |
| 11 | أقرأ ما ينشر عن مؤسسات التكوين المهني. | | | |
| 12 | من الأفضل أن تتراجع الدولة عن تدعيمها للتكوين المهني. | | | |
| 13 | مؤسسات التكوين المهني تعمق مستوى البطالة لدى الشباب. | | | |
| 14 | أنصح الشباب المنقطع عن الدراسة بالتوجه للتكوين المهني. | | | |
| 15 | أتابع الحصص التليفزيونية و الإذاعية التي تتناول موضوع التكوين المهني. | | | |
| 16 | أرى من الضروري لكل الشباب غادر المدرسة أن يتجه للتكوين المهني. | | | |
| 17 | أساهم بإيصال المعلومات عن التكوين المهني للآخرين. | | | |
| 18 | تساهم مؤسسات التكوين الشباب على التخطيط لمستقبلهم. | | | |

| | | | | |
|--|--|--|----|---|
| | | | 19 | مؤسسات التكوين المهني لها نفس الدور مع المؤسسات التربوية. |
| | | | 20 | أعي الجهودات التي يقوم بها القائمون على مؤسسات التكوين المهني |
| | | | 21 | أساهم بإيصال المعلومات عن التكوين المهني للآخرين. |

ملحق رقم 03: البعد المعرفي

| المجموع | 7ف | 6ف | 5ف | 4ف | 3ف | 2ف | 1ف | الفقرة الأفراد |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|-------------------|
| 15 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 31 |
| 15 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 32 |
| 14 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 33 |
| 14 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 34 |
| 16 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 35 |
| 14 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 36 |
| 14 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 37 |
| 14 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 38 |
| 14 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 39 |
| 14 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 40 |
| 13 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 41 |
| 16 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 42 |
| 16 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 43 |
| 13 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 44 |
| 14 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 45 |
| 14 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 46 |
| 17 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 47 |
| 14 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 48 |
| 13 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 49 |
| 14 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 50 |
| 16 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 51 |
| 13 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 52 |
| 12 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 53 |
| 16 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 54 |
| 13 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 55 |
| 13 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 56 |
| 14 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 57 |
| 13 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 58 |
| 14 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 59 |
| 13 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 60 |

| المجموع | 7ف | 6ف | 5ف | 4ف | 3ف | 2ف | 1ف | الفقرة الأفراد |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|-------------------|
| 13 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 61 |
| 12 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 62 |
| 16 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 63 |
| 14 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 64 |
| 12 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 65 |
| 15 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 66 |
| 15 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 67 |
| 13 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 68 |
| 15 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 69 |
| 12 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 70 |
| 14 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 71 |
| 12 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 72 |
| 13 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 73 |
| 12 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 74 |
| 15 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 75 |
| 14 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 76 |
| 13 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 77 |
| 11 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 78 |
| 13 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 79 |
| 11 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 80 |
| 13 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 81 |
| 12 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 82 |
| 13 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 83 |
| 14 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 84 |
| 12 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 85 |
| 14 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 86 |
| 12 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 87 |
| 13 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 88 |
| 11 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 89 |
| 14 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 90 |
| 846 | | | | | | | | |

البعء السلوكي

| المجموع | 7ف | 6ف | 5ف | 4ف | 3ف | 2ف | 1ف | الفقرة الأفراد |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|-------------------|
| 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 31 |
| 15 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 32 |
| 15 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 33 |
| 16 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 34 |
| 15 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 35 |
| 16 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 36 |
| 18 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 37 |
| 18 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 38 |
| 18 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 39 |
| 16 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 40 |
| 17 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 41 |
| 18 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 42 |
| 16 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 43 |
| 18 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 44 |
| 16 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 45 |
| 15 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 46 |
| 15 | 3 | 2 | 2 | 6 | 1 | 3 | 2 | 47 |
| 17 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 48 |
| 17 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 49 |
| 16 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 50 |
| 16 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 51 |
| 15 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 52 |
| 16 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 53 |
| 15 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 54 |
| 17 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 55 |
| 18 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 56 |
| 15 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 57 |
| 18 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 58 |
| 16 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 59 |
| 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 60 |

| المجموع | 7ف | 6ف | 5ف | 4ف | 3ف | 2ف | 1ف | الفقرة الافراد |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|-------------------|
| 17 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 61 |
| 17 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 62 |
| 17 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 63 |
| 16 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 64 |
| 17 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 65 |
| 16 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 66 |
| 17 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 67 |
| 18 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 68 |
| 16 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 69 |
| 16 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 70 |
| 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 71 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 72 |
| 16 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 73 |
| 12 | 17 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 74 |
| 16 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 75 |
| 17 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 76 |
| 14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 77 |
| 16 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 78 |
| 17 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 79 |
| 15 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 80 |
| 17 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 81 |
| 15 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 82 |
| 16 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 83 |
| 17 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 84 |
| 16 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 85 |
| 16 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 86 |
| 14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 87 |
| 16 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 88 |
| 16 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 89 |
| 14 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 90 |
| 984 | | | | | | | | |

البعد الوجداني

| المجموع | 7ف | 6ف | 5ف | 4ف | 3ف | 2ف | 1ف | الفقرة الأفراد |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|-------------------|
| 13 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 31 |
| 10 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 32 |
| 21 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 33 |
| 11 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 34 |
| 13 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 35 |
| 12 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 36 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 37 |
| 13 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 38 |
| 31 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 39 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 |
| 11 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 41 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 42 |
| 12 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 43 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 44 |
| 11 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 45 |
| 13 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 46 |
| 11 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 47 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 48 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 49 |
| 12 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 50 |
| 11 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 51 |
| 13 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 52 |
| 13 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 53 |
| 10 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 54 |
| 11 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 55 |
| 13 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 56 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 57 |
| 12 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 58 |
| 12 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 59 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 60 |

| المجموع | 7ف | 6ف | 5ف | 4ف | 3ف | 2ف | 1ف | الفقرة الافراد |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|-------------------|
| 12 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 61 |
| 13 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 62 |
| 11 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 63 |
| 11 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 64 |
| 11 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 65 |
| 10 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 66 |
| 11 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 67 |
| 11 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 68 |
| 11 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 69 |
| 11 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 70 |
| 10 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 71 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 72 |
| 11 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 73 |
| 11 | 12 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 74 |
| 13 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 75 |
| 13 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 76 |
| 12 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 77 |
| 11 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 78 |
| 11 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 79 |
| 11 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 80 |
| 12 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 81 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 82 |
| 11 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 83 |
| 12 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 84 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 85 |
| 12 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 86 |
| 13 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 87 |
| 11 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 88 |
| 12 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 89 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 90 |
| 703 | | | | | | | | |

الملحق رقم (04): يبين المتوسط الحسابي و الانحراف و الخطأ المعياري باختلاف الجنس .

Statistiques de groupe

| | sex | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|-------|--------|----|---------|------------|----------------------------|
| TOTAL | mal | 31 | 42,6774 | 17,55636 | 3,15322 |
| | femmel | 29 | 34,7586 | 14,06022 | 2,61092 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|-------|---------------------------------|--|------|----------------------------------|--------|----------------------|-----------------------|--------------------------|---|------------|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| TOTAL | Hypothèse de variances égales | ,965 | ,330 | 1,920 | 58 | ,060 | 7,91880 | 4,12429 | -,33687 | 16,17447 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,934 | 56,688 | ,058 | 7,91880 | 4,09386 | -,27998 | 16,11758 |

الملحق رقم (05): يبين المتوسط الحسابي و الانحراف و الخطأ المعياري حسب متغير التخصص الدراسي .

Statistiques de groupe

| | sep | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|-------|--------|----|---------|------------|-------------------------|
| TOTAL | latter | 29 | 43,4483 | 17,68693 | 3,28438 |
| | sience | 31 | 34,5484 | 13,87525 | 2,49207 |

Test d'échantillons indépendants

| | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | | | |
|-------|--|----------------------------------|------|-------|--------|-------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| TOTAL | Hypothèse de variances égales | 1,666 | ,202 | 2,176 | 58 | ,034 | 8,89989 | 4,08966 | ,71355 | 17,08623 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,159 | 53,096 | ,035 | 8,89989 | 4,12281 | ,63093 | 17,16885 |