الخلدونية

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة تيارت

العدد الثاني عشر(12) ديسمبر2017

الإيداع القانوني Dépôt légal718-2005

ردمد:ISSN1112-5896

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاس
وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَيَتَّخِذَ مِنْكُمْ
شُهَدَاءَ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِين﴾

آل عمران، الآية 140

الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة تيارت، العدد الثاني عشر(12) ديسمبر2017

الرئيس الشرفي للمجلة:

الأستاذ الدكتور مدربل خلادي، مدير جامعة تيارت

مدير المجلة:

الأستاذ الدكتور تاج محمد

رئيس التحرير:

الدكتور شرف عبد الحق

الأمانة:

الدكتور لكحل فيصل

الدكتور بلقاسم بن عودة

الأستاذ مرزوقي محمد

هيئة التحرير:

د.بليل محمد، د.بوخاري عمر، د. بن صحراوي كمال، د.قريصات زهرة، د. سعد الحاج، د.بن موسى سمير. د.ماريف منور، د.فوزية لزغم، د.حباش فاطمة، د. عليلي محمد، د.دوبالي خديجة، د.كلاخي ياقوت، د. الطيب بوجمعة نعيمة، أ.موهوب مراد، أ.كرطالي نورالدين، أ.رمضاني حسين، أ.ياحي عبد المالك، أ.عليلي محمد، أ.حسنة كمال. أ.قفاف البشير.

هيئة القراءة والتحكيم:

من خارج الجزائر:

من سلطنة عمان: د.بوعصبانة سليمان عمر. **من المغرب:** أ.د. حسن الصادقي، د.إدريس بوهليلة، د.لحسن تاوشيخت، د. أحمد الشكري. د.عمر أكراز، د.عبد السلام مقداد. **من معهد العالم العربي بباريس:** أ.د. الطيب ولد لعروسي. **من جامعة تونس:** أ.د. مقداد عرفة. **من جامعة منوبة:** الأستاذ الدكتور تليلي لعجيلي. **من جامعة الزيتونة:** الأستاذة رفعة عطية.

من داخل الجزائر:

من جامعة وهران1: أ.د.بن نعمية عبد المجيد، أ.د. بن معمر محمد، أ.د.جيلالي سلطاني، أ.د.فغرور دحو، أ.د.غازي الشمري، أ.د.مهديد إبراهيم، أ.د. عبد القادر بوعرفة، أ.د.مزيان محمد، أ.د.بوركبة محمد، د.بحري أحمد. **من جامعة وهران2:** أد. بن مشرقي بن مزيان. د.بن سادات نصر الدين. **من الجامعة الإفريقية بأدرار:** أ.د.الحمدي أحمد. **من جامعة الجزائر:** أ.د.بوساحة عمر. أ.د.عليش لعموري. **من جامعة تلمسان:** أ.د. عباس محمد، أ.د.عبد الجليل مرتاض، د.وهراني قدور. **من جامعة بشار:** د.حيمي عبد الحفيظ. **من جامعة معسكر:** أ.د.طيبي غماري، أ.د.بوداود عبيد، أ. د.ودان بوغافلة، أ.د.عدة بن داهة. **من جامعة بلعباس:** أ.د. هلايلي حنيفي. د.عسال نور الدين، أ.د.شخوم سعدي. **من جامعة مستغانم:** أ.د.سيكوك قويدر. **من جامعة تيارت:** أ.د.شريط عابد، أ.د.مدني بن شهرة، أ.د.زروقي عبد القادر، أ.د.بن جامعة الطيب. **من جامعة خميس مليانة:** أ.د.تلمساني بن يوسف. **من جامعة البويرة:** د.عائشة حسيني، أ.أوكيل مصطفى باديس. **من جامعة الأغواط:** أ.قفاف عبد الرحمن. **من جامعة الجلفة:** د.بن حاج ميلود. **من جامعة سطيف2:** أ.د.سفاري ميلود، **من جامعة الجزائر:** أ.د.جمال يحياوي. أ.د.حساني مختار. **من جامعة الوادي:** أ.د.لشهب أبو بكر. **من جامعة غرداية:** أ.د.إبراهيم بحاز، أ.دمانة أحمد. **من جامعة المسيلة:** د.براخلية عبد الغني، د.روبي محمد. د.بركات عبد الحق. **من جامعة الشلف:** أ.د. شارف عبد القادر. د. غربي بغداد. د. هاشمي آمال.

قواعد النشر بالمجلة

إن صفحات مجلة الخلدونية مفتوحة للباحثين من داخل الوطن وخارجه. ومن أجل تسهيل عمل المجلة يرجى من الراغبين في نشر بحوثهم الالتزام بالقواعد التالية:

1- أن يكون العمل العلمي أصيلا لم يسبق نشره.

2- ينبغي أن تتميز الأعمال المقدمة بالجدّة والعمق في الطرح وبالأسلوب السليم والمنهجية العلمية، ولا تقبل المجلة المواد المنشورة أو المقدمة للنشر في جهات أخرى.

3- أن لا تزيد عدد صفحات المقال عن 15 صفحة.

4- أن تكون اللغة العربية مكتوبة بخط Traditional Arabic بحجم 16 واللغة الأجنبية بحجم 12 خط Times New Roman، وأن يرفق المقال بملخصين مع الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية.

5- لا يقبل أي مقال بعد انتهاء الآجال، والمجلة غير ملزمة بإعادة الأصول المرسلة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

6- كل الأعمال العلمية المقدمة تخضع للتحكيم السري؛ العلمي النوعي والمتخصص قبل النشر، وتُخطِر المجلة الباحثين بقرار صلاحية المواد أو عدمها. كما أن البحوث والدراسات التي يرى المحكمون تعديلها تُرَدُّ إلى أصحابها لإجراء التعديلات لكي تأخذ طريقها إلى النشر. وتحتفظ المجلة بحقها في إدخال تعديلات، أو تأخير النشر إلى عدد قادم حسب إمكانياتها،

7- يجب الالتزام بالطرق العلمية المقدمة في النشر، على أن تكون الهوامش يدويا وفي آخر المقال.

8- تكون المقالات مصحوبة بملخصين إحداهما بلغة المقال والثاني بالإنجليزية.

وسائل الإيضاح:

يجب أن تقدم الجداول الإحصائية والرسوم البيانية والخرائط والصور الأصلية مستقلة عن النص في (A4) بشكل فردي أو جماعي مع ذكر رقم الجدول أو الشكل. ويجب أن تتسم وسائل الإيضاح بالوضوح.

كل المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني للمجلة: alkhaldonia.fsh@gmail.com

ما تنشره المجلة لا يعبر سوى عن رأي صاحب المقال، ولا يعبر بالضرورة عن رأي المجلة أو هيئة التحرير

فهرس الموضوعات

تقديم.....مدير المجلة		**8**
افتتاحية العدد.....رئيس التحرير		**9**
جهود مخبر مخطوطات الحضارة الإسلامية في شمال إفريقيا في فهرسة التراث المخطوط بالجنوب الكبير	د/ عبد الحق شرف	**10**
النقد الاسلامي للعهد القديم	د/ بقة بلخير	**25**
أثر الدين على النحت المصري القديم	د/ أوكيل صبيحة	**43**
سياسة الإمبراطور المغاربي سبتيميوس سفيروس في قيادة الإمبراطورية الرومانية	أ/حمادوش بولخراص	**55**
وصف تلمسان في نظم الاغتراب لابن خميس التلمساني	د/ بوخاري عمر	**67**
الكتابة التاريخية في مصر خلال عصر المماليك	د/ قدور وهراني	**75**
وضع المرأة الريفية ببايلك الغرب الجزائري	د/كمال بن صحراوي	**87**
التنافس الأوروبي العثماني في ظل الأزمات الدولية خلال ق19	أ/ قفاف عبد الرحمن	**98**
إسهامات علماء الجزائر في الحياة العلمية في المغرب الأقصى خلال الفترة العثمانية	أ/ خنفار حبيب	**119**
مقتطفات من تاريخ قبيلة العمور ببلاد جبال القصور	د/ موساوي مجدوب	**127**
التحالف الأوربي ونهاية حكم يوسف باشا القرمانلي	أ/ بوعناني العربي أ.د/ ودان بوغفالة	**145**
مجازر الثامن ماي 1945م ودورها في بلورة الوعي الثوري	د/كيدار عبد الوهاب	**155**
المطالب الإقليمية المغربية وتداعياتها على الثورة الجزائرية	د/ عسال نور الدين	**172**
اندلاع الثورة التحريرية بمنطقة بمستغانم (المنطقة الرابعة من الولاية الخامسة) وتطورها ما بين 1954- 1956	د/ بليل محمد	**186**
حملة الحقائب خلال الثورة الجزائرية شبكة جانسون أنموذجا	د/ محمد الزين ط د/مسعود بقادي	**206**

واقع مؤسسات العبادة الإسلامية وكوادرها في مدينة تلمسان وأحوازها 1917-1952	أوسليم عبد الوهاب د/ حمدادو بن عمر	219
منهج البحث الوثائقي من خلال المصادر المتاحة على الواب	خيرة روابحي أ.د/ محمد صاحبي	236
علم التفسير من دور التأصيل إلى العصر الحديث	أ/ بن عمر عوف	259
ضوابط ومقاصد السلوك الاستثماري في الاقتصاد الإسلامي	د/ واثق عباس	270
التحليل الحجاجي لبنية الخطاب والنص القرآني أركون نموذجا	د/ لكحل فيصل	283
دور الأرغونوميا في تحقيق جودة حياة العمل	د/عرقوب محمد أ/ يوسف خوجة عادل	293
الوشم التقليدي على الجسد الأنثوي: جمال وهوية قراءة أنثروبولوجية في الدلالات الرمزية	ط/ساري وهيبة د/قريصات الزهرة	304
بناء مقياس المساندة الاجتماعية لأمهات الأطفال المعاقين عقليا	ابن الطيب فتيحة أ.د/ محمد الصغير شرفي	324
دور إدارة الموارد البشرية في تحسين الأداء التنظيمي في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية	د/ هيشور محمد لمين أ/ عيبود زيتوني	343
الأم المتعلمة والتنشئة الاجتماعية للطفل	أ/بن براهيم دليلة أ.د/ عمروني بهجة	360
تقييم البرنامج التكويني البيداغوجي التحضيري لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في الجزائر قراءة تحليلية في ضوء جودة البرامج التكوينية	ط/ بوشريط نورية أد/يوب نادية مصطفى الزقاي	376
التخلف برزخ بين عالم الغيب وعالم الشهادة	أ/ بهلول عبد القادر أ.د/محمدي رياحي رشيدة	409
مصدر السلطة والشرعية لدى المثقف والسياسي في الجزائر وطبيعة العلاقة بينهما	أ/ دادي محمد أ.د/مزوار بلخضر	418
المتون الشفهية النوع الاجتماعي والقيم شباب مدينة تيارت نموذجا	أ/ بودواية مختار د/جرادي العربي	438

تأثير النزعة الوضعية على التشريع المعاصر في تحديد المسؤولية الجنائية	أ/ قاضي مراد أ.د/ سماعيلي يامنة	**453**
مشكلات المجتمع الحضري	د/ بريقل الهاشمي	**461**
تقييم العملية التدريبية عنصر هام في تنمية الموارد البشرية في المؤسسة	أ/ بن دريدي منير	**481**
استراتيجية الاختيار المهني بالمنظمة التجلّيات و الأبعاد	أ/ خريبش زهير أ.د/ حسان الجيلاني	**494**
مواصفات القيادة الاستراتيجية لدى اطارات مركب تكرير البترول RA1/K (سكيكدة)	كريم أمينة أ.د/غياث بوفلجة	**509**
قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي	بودربالة شهرزاد أ.د/ منصوري مصطفى	**524**
سياسة التمويل الداخلي للثورة التحريرية 1954-1962	د/ امحمد بوحموم	**537**
التأثيرات الدينية القرطاجية على النوميد	أ/قفاف البشير	**554**

كلمة العدد
بقلم الأستاذ الدكتور تاج محمد، مدير المجلة

عندما يكون عمل الانسان خالصا لغاية سامية، لاشك أنه سيكون نافعا على المدى القريب والمدى البعيد. ولما كان فريق الخلدونية مؤمنا بسمو رسالته، وضروريتها في عملية التنمية، فإن جهدهم ولاريب سيكون في مستوى المسؤولية التي أدركوها وهم يتناولون مواضيع هذه المجلة، التي بدأت توجِد لنفسها مكانة ضمن المجلات الوطنية، التي لا تحمل إلا عبق التاريخ، وانشغال المجتمع، وأغوار النفس، وتأملات الفيلسوف، وعظمة الآثار، وعين الإعلام.

كان لها هذا الفضل، لأن جمعت باحثين من أرجاء الوطن، وبمضامين إنسانية تطرح سؤال الإنسان من أجل سعادة الانسان.

سعيد فريق الخلدونية بأن يضع بين أياديكم الكريمة هذا العدد الذي يحمل رقم الثاني عشر، وهو رقم له دلالات كثيرة، ويبشركم بميلاد مجلة العبر الصادرة عن مخبر "الدراسات التاريخية والأثرية في شمال أفريقيا"، التي سيسطع نجمها في سماء الكلية، حتى تصبح هاته الأخيرة بنجمتين هما: "مجلة الخلدونية، ومجلة العبر".

افتتاحية العدد

بقلم الدكتور عبد الحق شرف، رئيس تحرير المجلة

ها هي ذي ستّ مضت منذ أن أسندت إلينا مهام إدارة تحرير الخلدونية الغرّاء. مضت السنون والأعوام وفريقها يبذل قصارى الجهود حتى تتبوّأ مجلّتهم المراتب العلا، وشعارهم برّاق؛ ذوّاق، وكلهم كلمة واحدة: "وما توفيقي إلا بالله".

لقد شقّت هاته المجلة دروب التميز والإبداع؛ فصارت خلال زمن ليس بالطويل –والأيام حُبلى بكل بشائر الخير- قِبلةً لعديد الباحثين من شتى ربوع الجزائر. فقصدها أصحاب التاريخ والآثار للتعريف بماضي الأمم، ورواد الفلسفة، والنفس، والمجتمع؛ فجاءت بحق مادة دسمة، لحّنها أصحابها بأروع اللّحن، وأدّوها بأعَذْبِ النّشيد والنّغم.

هذا؛ وتلقّى فريق المجلة عددا لا بأس به من الأبحاث الجادة والجديدة، في شتى مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، نقدمها لقرائنا الأوفياء اليوم في قالب متميز، متمثلا في العدد الثاني عشر.

ولَكَمْ كُنّا نتشوّف لمستقبل أجمل وأزهر لخلدونيتنا فيما سلف؛ فتمّ لنا المراد بأضعاف ما كنا نروم ونسعى إليه، فكانت المحصلة سرور وفرح دفعةً قد تواردا. سرور بصدور العدد الثاني عشر؛ وفرح وغبطة وبشرى بميلاد مجلة العِبر الصادرة عن مخبر الدراسات التاريخية والأثرية في شمال إفريقيا؛ التي سيسطع نجمها مع رأس السنة القادمة بحول الله (2018).

وإننا والحال هذه؛ نرفع خالص الشكر والتقدير لكل من قدّم لنا يد العون والمساعدة من أجل النهوض بهذه المهمة العلمية النبيلة، خاصة هيئة التحرير، والقراءة والتحكيم من داخل الوطن وخارجه، التي تجشمت عناء القراءة والتصويب، فقدمت بذلك أروع الأمثلة في الصبر والجلد من أجل الرقي بالبحث العلمي في بلادنا الحبيبة إلى مصاف الرقي والإبداع.

والله من وراء القصد، وهو الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

تقييم البرنامج التكويني البيداغوجي التحضيري لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في الجزائر (قراءة تحليلية في ضوء جودة البرامج التكوينية)

بوشريط نورية، طالبة دكتوراه، جامعة وهران2 محمد بن أحمد
إشراف: أ.د/ يوب نادية مصطفى الزقاي، جامعة وهران2 محمد بن أحمد

ملخص الدراسة:

يحتاج برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري الموجه إلى أساتذة التكوين والتعليم المهنيين، إلى الدراسة والبحث في جودة المحتوى، نظرا لنواحي النقص التي يعاني منها القطاع، كالتسرب المهني، والأداء المتدني للأساتذة، وعدم تحقق الكفايات المهنية التي تظهر في نقص كفاءة اليد العاملة، على الرغم من تلقي الأستاذ التكوين البيداغوجي. لذا نحاول في هذه الدراسة إبراز و تسليط الضوء على واقع برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في ظل جودة البرامج التكوينية والمرتبطة بكل من الاحتياجات التدريبية، والأهداف، و المحتوى، وطرائق التدريس ووسائل التعليم وتقنيات التعلم، والتقييم، والتربص التطبيقي وفعالية البرنامج، والمتابعة. نوقشت الدراسة بالاستعانة بالأطر النظرية والدراسات السابقة حول الموضوع.

الكلمات المفتاحية: التكوين البيداغوجي، التكوين والتعليم المهنيين، معايير جودة البرامج.

Abstract:

The preparatory training program (syllabus) for teachers of professional training and education requires studying and researching the quality of the content due to the lacks that of the sector is suffering from such as professional dropout, teachers' low performance and lack of professional competencies that appear in the lack of labor efficiency though the teacher received the pedagogic composition.

In this study, we attempt to highlight the reality of the preparatory training program for teachers of professional training and education in light of the quality of the training programs related to the training needs, objectives, content, methods of teaching, learning techniques, evaluation, Applied Training, the effectiveness of program, and follow-up. The study was discussed using theoretical frameworks and previous studies on the subject.

Key words: pedagogical Training, Vocational professional and education, Quality of program creteria.

1) مقدمة: خلق التطور التكنولوجي معطيات جديدة في سوق العمل، وإحداث تحولات على المستوى الاقتصادي، مما جعل الدول تبحث عن استراتيجيات لمواكبة هذا التطور، و تبين أن التكوين ضرورة ملحة للتوافق مع المستجدات الاقتصادية، ذلك أن الكفاءات المهنية هي الوحيدة القادرة على تجسيد هذا التطور. من هنا اهتمت الجزائر بقطاع التكوين المهني، لتلبية حاجات الاقتصاد بتوفير يد عاملة مؤهلة من جهة، وكذا تحقيق تنمية اجتماعية من جهة أخرى.

لذلك اعتبرت وزارة التكوين المهني (1995) التكوين المهني على انه توفير اليد العاملة المؤهلة للاقتصاد الوطني في أسرع وقت ممكن، وأفضل الشروط المتعلقة بالنوعية والكمية الضرورية، لإنجاز مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية. [1]

نظرا لأهمية دور التكوين المهني أكد كل من فرانسوا و جولين (Francois ,D & Julien N ,2012) أن دور التكوين المهني لم يعد مجرد الحصول على شهادات تأهيلية تسهم في تطوير الشخصية أو النهوض الاجتماعي، بل أصبح التكوين المهني موجه إلى حد كبير لتيسير المسارات الوظيفية، و لنمو المهن الواعدة، وتعزيز قدرات في حال إعادة تصنيف النشاطات، وتسهيل التكيف مع التغيرات في مؤسسات العمل [2]

لأجل هذه الأدوار خلق قطاع التكوين المهني مؤسسات شاملة وكاملة، منها المسئول عن التأطير التقني والبيداغوجي للموارد البشرية للقطاع، ومنها المسئول عن الدراسات والبحث في المهن والمؤهلات، ومنها المسئول عن التطوير والتكوين المتواصل، ومنها المسئول عن التكوين عن بعد ، ومنها الخاص بالتجهيزات التقنية والبيداغوجية، لنصل إلى آخر المؤسسات في الترتيب الهرمي المؤسسات العمومية وتتمثل في مراكز ومعاهد التكوين والتعليم المهنيين.

حيث أوكلت مهمة ضمان أداء الوظيفة وتعزيز الموارد البشرية بتكييف عروض التكوين حسب تغير سوق العمل، وحسب احتياجات البلاد الاقتصادية الاجتماعية، إلى مؤسسات الهندسة البيداغوجية باعتبارها تحتل الناحية المسيطرة في النظام الوطني للتكوين والتعليم المهنيين من ناحية التأطير التقني والبيداغوجي للموارد البشرية للقطاع. طبقا للمنشور رقم 05 مؤرخ في 26جويلية 2012 والمتضمن مكانة و دور مؤسسات الهندسة البيداغوجية والتي تضم المعهد الوطني للتكوين المهني (INFEP) ومعاهد التكوين المهني (IFEP) ضمن المنظومة الوطنية للتكوين و التعليم المهنيين. [3]

بالتركيز على معاهد التكوين المهني (IFEP) الذي تتعدد أدواره لتشمل مجال الهندسة البيداغوجية، ومجال هندسة التكوين، ومجال التقييم، ومجال الدراسات والبحث البيداغوجي ، كما يشير المنشور من المرسوم التنفيذي رقم 10- 99 مؤرخ في 2 ربيع الثاني عام 1431 الموافق 18 مارس 2010 يحدد القانون الأساسي النموذجي لمعاهد التكوين والتعليم المهنيين. [4]

من بين مهام مجال هندسة التكوين، إعداد برامج التكوين المتخصص وضمان التكوين وتحسين مستوى الأسلاك الإدارية والتقنية والبيداغوجية للتكوين والتعليم المهنيين، و تحضير وضمان عمليات التكوين وتحسين المستوى لفائدة الإطارات التابعة لقطاعات وهيئات أخرى.[5]

أوكلت مهمة هندسة التكوين لمعاهد التكوين المهني حسب المادة 20 من القانون رقم08-07 المؤرخ في 16 صفر 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008 و المحدد للقانون الأساسي النموذجي لمراكز التكوين والتمهين بمتابعة الدورات التكوينية وتحسين المستوى وتجديد المعارف التي ينظمها الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين قصد ضمان تحسين مؤهلاتهم وترقيتهم المهنية وتحضيرهم لمهام جديدة.[6]

تُتابع الدورات التكوينة على مستوى معاهد التكوين المهني (IFEP) حسب القرار الوزاري رقم 246 مؤرخ في 1993/12/18 المتضمن المقاطعات الجغرافية لمعاهد التكوين المهني . تمثلت المعاهد في (معهد التكوين المهني بئر خادم، سطيف، عنابة، المدية، ورقلة، سيدي بلعباس)، وحددت المادة 2 من نفس القرار التوزيع الجغرافي ل 48 ولاية موزعة على ست معاهد المذكورة التي تسعى إلى ضمان التكوين وتحسين المستوى لعمال قطاع التكوين والتعليم المهنيين.[7]

باعتبار أستاذ التكوين والتعليم المهنيين احد أطراف العملية التعليمية في قطاع التكوين المهني، فهو ملزم بمتابعة التكوين البيداغوجي التحضيري قبل الشروع في مزاولة الوظيفة، من اجل تكوين الأستاذ واكتساب التجربة التدريسية حسب ما أشار إليه مكايل Miceal.j (2011) ان الهدف من التكوين البيداغوجي الحصول على أساس من المعرفة حول طرق التدريس في الموضوع التخصص والتعرض للتجربة العملية داخل الفصول.[8]

على أساس ما تقدم سنحاول عرض برامج التكوين البيداغوجي التحضيري لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، وتسليط الضوء على مدى جودتها من حيث التزامها بأهم معايير جودة البرامج.

2) **إشكالية البحث:** يعد قطاع التكوين المهني قطاعا استثماريا يسعى الى تكوين اليد العاملة وتأهيلها بما يتوافق و متطلبات السوق، مركزا على جودة مخرجاته بان تكون تتسم بالكفاءة ومتفقة مع اهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع واحتياجات الفرد ذاته فمفهوم الجودة في التعليم بصفة عامة ينبغي ان يشمل مكونات المنظومة وعناصرها (متربص– مكون – منهاج) ، حيث تظهر جودة التكوين المهني في عميلها الاول والمتمثل في المتربص، ذلك ان المنظومة التكوينية تسعى الى ارضائه واكسابه كفايات مهنية سواء المعرفية والمهارية والواجدانية التي تجعل منه مؤهلا كيد عاملة مساهمة في اقتصاد الوطن، مما جعل الكفايات المهنية ومدى تحققها احد مؤشرات لجودة التكوين.

ما جعل القطاع يخصص معاهد التكوين المهني لإعداد أساتذة التكوين والتعليم المهنيين ، وتهيئتهم للقيام بالمهام الموكلة إليهم في تدريس التخصصات وتكوين المتربصين في الجانبين النظري والتطبيقي، وضمان الجودة قي التكوين، ما حدده المرسوم التنفيذي رقم 09 – 93 مؤرخ في 26 صفر عام 1430

الموافق 22 فبراير 2009 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين لأسلاك التكوين والتعليم المهنيين مهام أساتذة التكوين والتعليم المهنيين، تقديم التعليم النظري والتطبيقي.

لكن حين البحث في مؤشرات جودة مخرجات التكوين المهني نجد أنها غير محققة حسب دراسة سامعي توفيق (2010) حول مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي القطاع التكوين المهني، توصلت إلى أن الكفايات المهنية غير محققة حسب رأي الأساتذة ويرجع ذلك إلى ست عوامل هي: نقائص في المناهج، وقلة الأجهزة ونقائص في كفاءة الأستاذ، ونقص الحصص التطبيقية داخل المؤسسات التكوينية، وضعف التربصات على مستوى سوق العمل، ونقص مصداقية الامتحانات المنظمة داخل المؤسسات التكوينية.[10]

كما اكدت دراسة قبلي خضرة (2012) حول فعالية التكوين المهني من حيث تحقيقه لأهدافه في بعض التخصصات التقنية، توصلت الدراسة الى انخفاض في رضا المكونين عن مستوى التكوين ونقص كفاءة المتكونين، ونقص في التخطيط العلمي و تبقى فعالية التكوين المهني بعيدة عن المستوى المطلوب.[11]

اضافة الى ان المتمعن في واقع التكوين المهني وحسبما لمسته الطالبة داخل مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين خلال مدة عملها بالقطاع، مشكلة التسرب المهني بمختلف أشكاله (التخلي، الرسوب) ما جعل القطاع يحاول البحث عن أسباب الظاهرة من خلال إنشاء لجان على مستوى كل ولاية بموجب (المقرر الوزاري رقم 1177 المؤرخ في ابريل 2007 والمتضمن إنشاء اللجنة الولائية المكلفة بدراسة التسرب في مؤسسات التكوين المهني) انتهى التقرير النهائي إلى اعتبار الأداء البيداغوجي المتدني للأستاذ من أهم العوامل المؤثرة في التسرب المهني.[12]

إن بؤرة البحث في الجودة التكوين ترتبط ارتباطا كبيرا بأداء الأستاذ البيداغوجي و جودة التكوين البيداغوجي الذي تلقاه هذه الاخير، بهدف تنمية وصقل مهارات الاستاذ التكوينية وتهيئته لاداء مهام التدريس بشكل صحيح، غير ان **مصطفى حداب (2003)** اشار الى ان برنامج تكوين المكونين ما زال يستجيب لاعتبارات استعجاليه بسبب ارتفاع نسبة التمدرس والإرادة السياسية الهادفة إلى دمقرطة التعليم، وجزأرة برامج التكوين بعد الاستقلال، وارتفاع نسبة التسرب، وفتح عدد كبير من مراكز التكوين المهني، ونقص وندرة الأساتذة الجامعيين في الكثير من التخصصات الجامعية. أدى إلى تحضير ادني للمكونين وأحيانا دون تكوين بيداغوجي [13]

إن تحقق أهداف البرامج التكوينية في تكوين الأساتذة بحاجة إلى المساءلة في جودة برامجها ومدى توفر المعايير المعتمدة في التكوين، من اجل التقويم للتعرف على الوضع الراهن ، وتحديد حاجات القائمين على سير هذه البرامج من مكوني مكونين والمكونين و بهدف رسم سياسة التطوير أو العلاج في

حالة وجود قصور أو نقص، وكذا الاستفادة من فعالية البرامج في التأكد من جودة مخرجات التكوين والمتمثلة في اكتساب الأساتذة للكفايات التدريسية لأداء المهام بكل كفاءة.

وتأسيسا على ما تقدم و من منطلق الدور السامي الذي يقوم به أستاذ التكوين والتعليم المهنيين باعتباره حجر الزاوية في المنظومة جاءت هذه الدراسة من خلال معرفة واقع التكوين البيداغوجي التحضيري لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين ، لذلك تتبلور إشكالية البحث في التساؤل التالي:

ما واقع برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في معاهد التكوين المهني في ظل معايير جودة البرامج ؟

3) **أهداف البحث:** تتمثل أهداف الدراسة في النقاط التالية:

✍ تهدف الدراسة إلى الوقوف على مواصفات البرنامج المعتمد عليه حاليا في تكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين، من خلال توفر مجموعة من الشروط المرتبطة بكل من (الاحتياجات التدريبية، والأهداف، والمحتوى، والمكون، و الوسائل التكوينية، و الطرائق البيداغوجية، والتقييم، والتربص التطبيقي، ومدة التكوين، وقياس الفعالية للبرنامج، والمتابعة).

✍ تقديم واقع أو حقيقة عن برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري الموجه لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب، ومدى جودة البرامج المقدمة في هذه المعاهد.

✍ محاولة إبراز نقاط القوة والضعف في البرنامج التكويني البيداغوجي التحضيري الموجه لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين بعد بيان الواقع الذي هو عليه.

4) **أهمية الدراسة:** تتلخص أهمية الدراسة في ما يلي:

✍ تتجلى الأهمية في أنها تقدم تصورا واضحا لطبيعة البرنامج الحالي في تكوين الأساتذة العاملين بقطاع التكوين المهني من جهة، ومن جهة أخرى تبرز نقاط القوة في البرنامج وكذا نقاط الضعف. الأمر الذي من شأنه يعطي للمشرفين و القائمين على تصميم البرامج تصورا واضحا عن طبيعة البرنامج وما يحتاجه للتطوير والتحسين.

✍ كما تتجلي أهميتها في لفت انتباه الباحثين إلى ضرورة البحث في برامج التكوين البيداغوجي التحضيري ومدى فعاليته في تنمية الكفايات التدريسية لدى الأساتذة، بالإضافة إلى البحث في مختلف البرامج التي يقدمها القطاع لمختلف أسلاكه.

✍ كما تكمن أهمية الدراسة في قلة الدراسات المحلية (في حدود اطلاع الطالبة) حول برامج التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، حيث الدراسات في هذا القطاع انصب تركيزها على الكفايات المهنية للمتربصين، على الأداء البيداغوجي، مبادئ إعداد وتقييم عملية التكوين المهني، **لإجابة** على تساؤل الدراسة سنحاول المقارنة البرنامج البيداغوجي بين ماهو عليه والمأمول من خلال إبراز معايير جودة البرامج التكوينية ، ومدى التزام برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري بهذه المعايير.

5) **المفاهيم الاساسية:**

5-1- **برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري**: كل ما تقدمه معاهد التكوين المهني والتعليم المهنيين الجهوية (تكوين المكونين) من مقررات بيداغوجية وثقافية ومهنية طيلة مدة التكوين البيداغوجي المستغرقة ستة أشهر تتخللها فترات التربص التطبيقي بمدة شهرين.

5-2- **معايير جودة البرامج التكوينية**: تتمثل في جملة المواصفات والشروط التي يجب توافرها في العناصر المكونة للبرنامج التكويني البيداغوجي التحضيري والمحددة في (الاحتياجات التدريبية، و الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، وهيئة التدريس، والوسائل التعليمية ومصادر التعلم تقنيات التعلم الحديثة، والتقييم، والتربص التطبيقي/التربية العملية، و فعالية البرنامج التكويني، و المتابعة للبرنامج، من خلال تبيان تواجد مؤشرات تحقيق الجودة في كل معيار من المعايير المذكورة.

5-3- **الأساتذة التكوين والتعليم المهنيين (المكونون):** هم الأساتذة المكلفين بتكوين المتربصين على مستوى مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين (مراكز و معاهد وطنية متخصصة) بمختلف الرتب أستاذ التكوين المهني PFEP، و أساتذة متخصصين من الدرجة (1و2) 2 / 1 PSFEP

5-4- **أساتذة التكوين المهني (مكوني المكونين):** هم الأساتذة المكلفين بالتكوين البيداغوجي، ودورات تحسين المستوى لمختلف أساتذة التكوين والتعليم المهنيين على مستوى المعاهد الجهوية للتكوين المهني.

6) **معايير جودة البرامج التكوينية**: ترتبط الجودة بفلسفة التحسين والتطوير، والتأكد من مخرجات البرامج من خلال تحقق أهداف البرنامج باستيفاء عدد من المواصفات في الخريجين، وأصبح مفهوم الجودة المدخل الرئيسي لمختلف المجالات أهمها التربوي بتحقيق جودة التعليم في مختلف المؤسسات التربوية. فالجودة في المؤسسات التعليمية كما يحددها محسن علي عطية (2015) استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع، وجميع المستفيدين من خدمة التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، ورغباتهم، ووضع البرامج التعليمية وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الحاجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفدين وتنال رضاهم، وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسين والتطوير المستمرين.[14]

يتطلب من أي جهة معنية قياس الجودة من خلال وضع معايير أو شروط تحدد من خلالها البيانات التي تعكس الجودة في البرنامج لذلك يعرف المعهد الأمريكي للمعايير American Institute (2011) National Standards المعايير على إنها المستوى الذي وضعته الهيئة المسئولة بشان هدف معين يراد الوصول اليه، ويحقق القدر المطلوب من الجودة. [15]

أما على مستوى البرامج التعليمية يكاد يتفق كل من همام سمير حمادنة (2014) [16]، وعمومن رمضان (2005) [17] و محمد أبو الفتوح حامد خليل (2011) [18] ان معايير تقييم جودة البرامج إعداد المعلم هي مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في العناصر التالية: أهداف البرنامج، و المحتوى، وطرق

التدريس، والتقييم، وهيئة التدريس، والوسائل التعليمية والتربية العملية، والتجهيزات المادية والمباني، حيث تؤدي الى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفدين من البرنامج.

لذلك ترتبط المعايير بجملة من المؤشرات التي تعكس الجودة في كل معيار من معايير تقييم لجودة، وعليه تعتبر المؤشرات حسب المركز الفيدرالي لجودة التعليم العالي بالولايات المتحدة: المؤشر ما يمكن استخدامه للتمييز بين الجيد وغير الجيد في العملية التعليمية. (19)

6- **معايير الجودة في البرامج التكوينية:** تتمثل المعايير في جملة المؤشرات التي تتعلق بكل معيار من المعايير التالية: الاحتياجات التدريبية، والأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، و هيئة التدريس، والوسائل التعليمية ومصادر التعلم، و التقييم والتربص التطبيقي، والمتابعة للبرنامج، وقياس فعالية البرنامج.

سنحاول في الدراسة الحالية سنحاول تبيان مؤشرات تحقيق الجودة لكل المعايير السابقة الذكر والتركيز على المواصفات الخاصة بكل معيار ومقارنتها مع ما تضمنه برامج تكوين المكونين في قطاع التكوين والتعليم المهنيين ومناقشتها في ظل الأدبيات النظرية و الدراسات السابقة.

6-1-المعيار الأول : الاحتياجات التدريبية: تعد الاحتياجات التدريبية الخطوة الأولى والأساسية في أي برنامج تدريبي حسب ما أشار إليه يوسف الطائي (2006) أنها الأداة الرئيسية التي يمكن من خلالها تحديد مجالات تطوير و تنمية أداء الفرد من خلال العملية(20) ، حيث تمكننا الاحتياجات التدريبية من ضبط مجموعة المعلومات ، والمهارات ، والخبرات ، والسلوكات، والاداءات اللازم احداثها في المعلم سواء المبتدئ او العامل لمواكبة التغيرات والوصول الى الاداء المطلوب للوظيفة او تطويره.

في هذا الصدد يشير ضياء زاهر 2010 عن إسهامات الاحتياجات التدريبية في كونها تساهم في وضع تصور عام للبرنامج التكويني (التدريبي) فالاحتياجات نقطة الانطلاق في عملية التدريب، وتوجه الإمكانات والإجراءات التنفيذية لبرنامج التدريب والتنمية المهنية بما يكفل الأهداف المرجوة. (21)

طبقا للبرنامج المخصص للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين لم تحدد الاحتياجات التدريبية في البرنامج ما اكده القرار 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى البيداغوجي التحضيري للأساتذة وأساتذة إعادة تكييف المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي وكيفية تنظيمه(22)، دون ضبط او تحديد لإجراءات تحديد الاحتياجات التدريبية.

في حين تم تشخيص الاحتياجات التدريبية بمبادرة من الفريق البيداغوجي (نواب مدراء هندسة التكوين، مختصين بيداغوجيين مكوني المكونين للمعاهد الجهوية الست) من طرف مديرية الدراسات والبحث، وهي نسخة مصادق عليها سنة 2014، حيث تم التشخيص تبعا لدروس السداسي الأول للسنة الدراسية 2013، كشف التشخيص عن فروق بين معاهد تكوين المكونين الست (IFEP)المنفذة لبرنامج التكوين البيداغوجي للأساتذة المتخصصين. (23)

جاءت الاحتياجات على النحو التالي:

1- الاعتماد على أدوات لتنظيم التكوين البيداغوجي للأساتذة المتخصصين

2- المصداقية في نتائج التكوين البيداغوجي لاساتذة المتخصصين، البرنامج الحالي يستند على مرجعين تنظيمين (وزارين):

✍ المادة 4 والمادة 5 من القرار الوزاري المؤرخ في 4 جمادى الأولى 1431 الموافق ل 19 ابريل 2010 والمحدد للنظام الداخلي لمعاهد التكوين والتعليم المهنيين.

✍ القرار 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى البيداغوجي التحضيري للأساتذة وأساتذة إعادة تكييف المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي وكيفية تنظيمه.

إن المتمعن في الاحتياجات التدريبية المذكورة سابقا يجد أنها بعيد نوعا ولا علاقة لها بما يحتاجه الأستاذ من معارف ومهارات واتجاهات وقيم التي سيرتكز عليها البرنامج، او تكون المنطلق في تصميم البرنامج للتكوين الموجه للأساتذة، كما نجد ان الاحتياجات التدريبية يكون لها الأثر الفعال في تحديد البرامج وتوجيهها في حال اشتراك المكونين و المشاركين في التخطيط للبرامج، ليس فقط من تلقوا البرنامج لأنها احتياجات تدريبية تحتاج الى استكمال ببرامج تحسين مستوى، وهذا ما أشار إليه **محمد باردة** [24] **أن** شرط نجاح أي مشروع تربوي للتحديث أو التطوير يعود الى مدى انخراط المدرسين فيه وحماسهم له، ولن يتم ذلك إلا بواسطة إشراكهم عند التخطيط ، حيث تتطلب خطط التكوين إتباع خطوات منسجمة من تحديد حاجات الفئات المستهدفة وبلورة أهداف التكوين ثم طبيعته (معرفية – تربوية – مهنية).

في هذا الصدد يشير شقبوقة (2001) أن هناك عدة حالات تظهر فيها الحاجة الى تحديد الاحتياجات التدريبية منها: المستخدمون الجدد حيث يتم إعطاؤهم معلومات عن أسلوب العمل والعمل المطلوب منهم، ثانيا مشاكل الأداء التي تكتشف من خلال المراقبة والمشاهدة، ثالثا استحداث طرق وأساليب جديدة في العمل، رابعا تنويع المهارات خصوصا الترقية، وخامسا تحسين وتطور النظام.[25]

من خلال ما تقدم على يبدو معيار الاحتياجات التدريبية غير محقق، نظرا لأنه لم يتم إشراك الأساتذة بداية تكوينهم في التخطيط للبرنامج التكويني، فالاحتياجات التدريبية متعلقة بالأستاذ الذي سيتم تكوينه، من الجدد، مما يجعل الأهداف تتماشى والاحتياجات التدريبية لديهم.

هذا ما أكدته دراسة عز الدين عمرية (2003) من خلال التحقق من مدى استجابة هذا التكوين لحاجات الأساتذة توصلت الى أن البرنامج غير مجدد ولا منسجم مع منصب العمل ولا احتياجات الأساتذة.[26]

6-2- المعيار الثاني: أهداف البرنامج تعتبر الأهداف لأي برنامج تكويني الواجهة أو الصفحة التعريفية بأهمية البرنامج المقدم، من خلال تبيان العناصر التي سيركز عليها التكوين في مختلف المجالات (المعارف،

المهارات، الاتجاهات)، و تقاس جودة الأهداف من خلال مجموعة المؤشرات التي يجب ان تتوفر في هذا المعيار.

حيث حدد **همام سمير حمادنة (2014)** في تقييمه لجودة الأهداف جملة المواصفات في النقاط التالية: وجود أهداف واضحة ومعلنة ، وتتفرع عنها أهداف تفصيلية، وتحدد نتائج التعلم المتوقعة من المتكونين، وتشمل جميع المجالات (المعرفية، الوجدانية، المهارية)، ومشتقة من احتياجات المعنيين بالتكوين. [27]، ويضيف **احمد كنعان** (2009) على المواصفات السابقة ان تكون الأهداف تتسم بالشمولية، وان تكون معلومة للهيئة التدريسية، والمجتمع، قابلة للقياس.[28]

كما تشير **سوسن شاكر الجبلي (2011**) انه يجب ان نناقش تقييم معيار الأهداف كحد أدنى من خلال ما يلي :

أ) وجود هدف عام للبرنامج موثق ومعمم على الجهات المعنية يحدد المعارف والمهارات.
ب) وجود أهداف تفصيلية موثقة ومعممة تنبثق عن الهدف العام للبرنامج.
ت) انسجام أهداف البرنامج مع السياسة العامة للمؤسسة التعليمية. [29]

في حين سطرت **جامعة جنيف** معيار الأهداف كبعد من أبعاد الجودة للبرامج التكوينية مبرزة أن أثناء تقييمه يجب تحديد ما إن كانت صياغة كل أهداف التكوين لكل عملية التعلم (البرنامج، الوحدة، الدروس)، وان تتجه الأهداف نحو المهارات التي سيتم الحصول عليها، وصياغتها في مخرجات التعلم و أن تكون معلنة لكلا أطراف العملية التكوينية، تشمل مختلف مستويات التفكير (المعرفة، الفهم، التركيب، التطبيق..الخ) أن تكون واضحة. [30].

بالرجوع إلى أهدف برنامج التكوين البيداغوجي لمعاهد التكوين المهني، لا بد من الإشارة انه في بداية التكوين لم تحدد أو تضبط الأهداف ضمن الدليل البيداغوجي، هذا ما يؤكده القرار 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى البيداغوجي التحضيري للأساتذة وأساتذة إعادة تكييف المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي وكيفية تنظيمه [31] ، حيث لم تذكر الأهداف التكوينية ضمن هذا القرار ، وإنما مواد تتعلق بالمدة وأخرى عن كيفية التقييم وتنظيم التكوين، وكذا المحتوى البيداغوجي.

لكن ضبطت أهداف البرنامج البيداغوجي لتكوين الأساتذة المتخصصين بعد مبادرة الفريق البيداغوجي في النسخة المصادق عليها (2014) ضمن برنامج التكوين البيداغوجي للأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين التوظيف الخارجي [32] ويشير الدليل انه في نهاية مسار تكوين الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين اللذين تم توظيفهم على أساس الشهادة يتمكن هؤلاء من:

- أن يصبحوا إطارات مكونة في النظام التربوي لوزارة التكوين والتعليم المهنيين.
- التحكم في الجوانب السيكولوجية والبيداغوجية لأي فوج خلال فترة التكوين.
- ينشط حصة تكوينية حسب القواعد المصادق عليها من طرف النظام التربوي الجزائري.

إن المقارنة بين أهداف البرنامج الحالي لتكوين أساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين، وبين المعايير المتعارف عليها لضمان جودة التكوين البيداغوجي، تشير الى غياب المعايير ضمن أهداف البرنامج، فهي اهداف عامة لا تستوفي الشروط، إذ يحتاج البرنامج هدف عام الذي يعتبر هدف استراتيجي لتنمية الأداء البيداغوجي أو يعبر عن الارتقاء بمستوى الأداء للأساتذة تنشق عنه أهداف تفصيلية التي تعتبر ترجمة للهدف العام وهي كذلك المعايير التي يمكن القياس بها نجاح هذه الأهداف في مختلف المجالات المعرفية، المهارية، و اتجاهات الأساتذة.

6-3- المعيار الثالث: المحتوى

يرتبط المحتوى لأي برنامج بضبط الأهداف واتصافها بجملة من المواصفات، و هذا ما أشار إليه **جيلالي بوحمامة** (2005) الاختيار السليم للمحتوى لا يمكن أن يتم إلا في ضوء أهداف دقيقة واضحة ومحددة تشمل المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، كما يفيد تحديد الأهداف في عملية التقويم بتحديد مدى فعالية عملية التكوين.[33]

لا يكفي وضع أهداف طموحة لتحقيق جودة البرامج التكوينية، بل لا بد من الترجمة الصحيحة للأهداف الى محتوى وتحديد الآليات التي تساعد الاختيار والتنفيذ للمحتوى، وتتحدد جودته مثل ما أشار همام حمادنة(2014)[34] مواكبة محتوى البرنامج المعرفة المعاصرة في المجال التربوي، وان يراعي الفروق الفردية، و يلبي احتياجات المتكونين، ويعكس المحتوى أهداف البرنامج بشكل واضح. ويراعي التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

كما يشير **أحمد علي كنعان (2009)** أن جودة محتوى البرنامج ترتبط بمراعاة اختيار المحتوى المناسب لاحتياجات المتكونين والمحتوى كل متكامل ويراعي الفروق الفردية، والتوازن بين الخبرات النظرية والعملية، أن يسهم في إكساب المتكونين اتجاهات وقيم ايجابية، ينمي الاتجاهات الايجابية نحو المهنة، بالإضافة إلى المحتوى موجه على أساس ما يواجه الأستاذ في عمله الميداني، و يتيح الفرصة للاحتكاك المبكر بعملية التدريس، كما يكون المحتوى متسق ومناسب للأهداف، ويقدم توصيف للمواد والأنشطة المعروضة فيه.[35]

كما يجب أن يتوفر في أي محتوى برنامج تكويني العناصر الأساسية التي يقوم عليها التكوين على حد ذكر **بسام غانم** (2010) [36] في العناصر التالية:

- الإعداد النظري: إعداده إعدادا مناسبا يأخذ بعين الاعتبار جميع المواد في التربية وعلم النفس التي تساعد المعلم على فهم المتعلم والتعامل معه بأساليب صحيحة.

- الإعداد الوظيفي: كل ما يخص التدريس بصورة خاصة، كالتعامل داخل الفصل وخارجه، مهارات التعزيز، التشجيع، إدارة الصف، أساليب التدريس، الوسائل التعليمية.

- التدريب العملي: يساهم هذا التدريب في فعالية البرنامج من خلال قدرة المعلم على أداء وظائفه وانجاز المهام بطريقة ميدانية داخل غرفة الصف.

تشترط جامعة جنيف Universieté de GENEVE (2015) في جودة المحتوى أن يكون اختيار وتنظيم المحتوى مع الحرص على الربط بين النظري والتطبيقي، كما تشترط تحديث المحتوى بشكل منتظم وفقا لتطورات العلوم، أو أعمال المجموعات البحثية المشاركة في تطوير البرنامج والممارسات المهنية، توزيع المحتويات بالتكامل بين الوحدات والدروس.[37]

بالرجوع إلى محتوى البرنامج البيداغوجي فقد شهد تعديلات عدة، حيث وفقا للقرار الوزاري 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى البيداغوجي التحضيري للأساتذة وأساتذة إعادة تكييف المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي وكيفية تنظيمه. نجد ان البرنامج يتضمن شكلين التكوين البيداغوجي النظري، والتربص التطبيقي، ويتضمن التكوين النظري 12 مقياسا بحجم ساعي 432 سا[38]، وعنونت المقاييس على النحو التالي:

الجدول (01) يوضح محتوى البرنامج البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين.

الرقم	المقاييس	الحجم الساعي	المعامل
01	المبادئ العامة للتكوين والتعليم المهنيين	18 ساعة	1
02	بيداغوجية عامة	72 ساعة	2
03	بيداغوجية تطبيقية	90 ساعة	3
04	تحضير ومحاكمة حصة تعليمية	48 ساعة	3
05	استغلال برامج التكوين و الدليل التقني والبيداغوجي للمتربصين	30 ساعة	2
06	التسيير البيداغوجي	18 ساعة	2
07	التحرير الإداري	18 ساعة	1
08	النظافة، الامن والبيئة	24 ساعة	1
09	مدخل للإعلام الآلي	30 ساعة	1
10	التكفل بالفئات الخاصة	24 ساعة	1
11	تركيب وصيانة التجهيزات	18 ساعة	1
12	تكنولوجيا الإعلام والاتصال	18 ساعة	1

	الحجم الساعي	438 ساعة	

المصدر : الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (2011): قرار وزاري رقم 35 المؤرخ في 31 مارس.

وفي سنة 2014 تم تعديل المحتوى ضمن دليل التكوين البيداغوجي للأساتذة المتخصصين من حيث عدد المقاييس وكذا التسمية وخصص البرنامج المعدل للأساتذة المتخصصين (PSFEP) ، اذ تضمن المحتوى 13 مقياسا [39] ، والجدول التالي يوضح المحتوى المعدل:

الجدول (02) يوضح محتوى البرنامج التكويني البيداغوجي في النسخة المعدلة 2014

الرقم	المقاييس	الحجم الساع	المعامل
01	تقديم عن قطاع التكوين والتعليم المهنيين	90 ساعة	1
02	المهام التقنية والإدارية		1
03	بيداغوجية عامة		2
04	بيداغوجية تطبيقية	126 ساعة	2
05	استغلال برامج التكوين المصممة وفقا للمقاربة بالكفاءات		2
06	تحضير ومحاكمة حصة تعليمية	41 ساعة	2
07	بيداغوجية المشروع و المشروع البيداغوجي	176 ساعة	1
08	التكفل بالفئات الخاصة		1
09	منهجية اعداد دليل المتربصين		1
10	منهجية البحث البيداغوجي		1
11	مبادئ في الإعلام الآلي		1
12	تكنولوجيا الإعلام والاتصال		1
13	الأمن والسلامة		1
	الحجم الساعي	442 ساعة	17

Source : institut national de la formation et l'enseignement professionnels (2014)

أما في يخص أساتذة التكوين المهني (PFP) فخصص لهم برنامج خاص بهم في النسخة نوفمبر 2015[40]، والمتضمن البرنامج المحدد في القرار 35 المؤرخ في مارس 2011 مع بعض التعديلات على مستوى تسمية المقياس، والمحتوى، والحجم الساعي.

الجدول (03) يوضح محتوى البرنامج البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين.

الرقم	المقاييس	الحجم الساعي	المعامل
01	تقديم قطاع التكوين والتعليم المهنيين	12 ساعة	//
02	بيداغوجية عامة	84 ساعة	3

03	بيداغوجية تطبيقية	81 ساعة	3
04	تحضير ومحاكمة حصة تعليمية	58 ساعة	2
05	استغلال برامج التكوين	78 ساعة	2
06	منهجية اعداد الدليل التقني للمتربصين	20ساعة	1
07	التسيير البيداغوجي	18 ساعة	1
08	التحرير الإداري	18 ساعة	1
09	النظافة، الأمن والبيئة	18 ساعة	1
10	مبادئ الإعلام الآلي	30 ساعة	1
11	التكفل بالفئات الخاصة	24 ساعة	1
12	تركيب وصيانة التجهيزات	18 ساعة	1
13	تكنولوجيا الإعلام والاتصال	22 ساعة	1
	الحجم الساعي	438 ساعة	

source : institut national de la formation et l'enseignement professionnels (2015)

من خلال الجدول أعلاه نجد أن المحتوى في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري ينوع بين العناصر المذكورة سابقا من إعداد نظري وتربوي وعملي، لكن التنوع غير كاف وإنما التكامل بين عناصر المحتوى ما يحقق الجودة في البرنامج ، وهو ما يحقق التكوين الفعال، فالأستاذ المتكون يحمل في جعبته فقط مادة التخصص. التحاقه بهذا البرنامج بهدف إكسابه القدرة على ترجمة ما يحمله من معارف ومهارات وخبرات في تخصصه إلى المتعلم . من خلال تدريبه على مهارات التدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم، وكيفية إدارة الصف وضبطه . هذا التكامل ما لم نلحظه في محتويات البرنامج الحالي، بحيث لا يقدم للأستاذ المتكون ما يعرف بمهارات التدريس (تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، وتفاعل صفي) التي تعد الكفايات التدريسية، إنما يقدم له بعض المهارات الجزئية التي تساعد في تنفيذ مهارات التدريس كتحضير الدرس، الاتصال البيداغوجي، الاغراض البيداغوجية، دينامكية الجماعة التقييم، وهي مهارات تندرج ضمن مهارات التدريس.

مما يبدو عليه انها مهارات منفصلة في حال تقديمها كمادة منفصلة للأستاذ المكون ، يجعله مشوش في كيفية الربط بينها وجعلها في مفهوم واحد، فلو قدمت في صورة واحدة كمفهوم عام وتتفرع إلى مهارات يتدرب عليها جزئيا، تكون اكتر تقبلا وفهما واستيعابا للعمل بها، فالانتقال من العام إلى الخاص من أهم مبادئ نجاح التكوين.

كذلك ما يميز البرنامج الحالي أنه لا يخلو من الجوانب الثقافية في التكوين، إذ نجد التعريف بقطاع التكوين، وكذلك الإعلام الآلي، وتكنولوجيا الإعلام والاتصال. هي مقاييس تزيد من المستوى الثقافي

للأستاذ المتكون، وكذا تفتحا ذهنيا يفوق مستوى التخصص الذي يتقنه ، كأن يفهم طبيعة القطاع الذي يعمل به، وتوظيف وسائل التكنولوجيا والاتصال في مادته.

إضافة إلى عدد من المقاييس التقنية التي لها علاقة بطبيعة العمل منها: إعداد وتحيين البرامج، وإعداد الدليل التقني و تركيب وصيانة التجهيزات، ومنهجية البحث، والمهام التقنية والإدارية.

كل ما يقدم في هذا المحتوى التكويني يظهر حقيقة التنوع والاهتمام بجميع العناصر التربوية والعملية والنظرية، لكن قد يكون هناك نوع من اللاربط في عرض وتبيان المحتوى ، فلوم جمعت المواد التي لها نقطة اشتراك سواء بيداغوجية، أو تقنية، أو منهجية في وحدة واحدة تتفرع منها أو تحققها عدد من المواد. يكون أكثر وضوحا لكلا أطراف العملية التكوينية دون الاستفسارات غير المباشرة عن فائدة كل مقياس او ما ضرورة المقياس من طرف الاستاذ المكون، كما ويقل عدد المقاييس المعروضة، وتكون أكثر إدراكا من قبل الاستاذ المكون المتربص.

ما لم نلحظه في محتوى البرنامج الاهتمام بجانب الاتجاهات، التي تساهم في توفير اعتقادات للمتدربين من المثل والقيم التي يحب توفرها في العمل، والى تغيير ما يعتقدون فيه، أو تعديل تفضيلاتهم، أو تقبل أراء جديدة ويتم ذلك من خلال الصياغة الملائمة للجانب المعرفي، وبعث ذلك في الجانب التطبيقي، مثل أخلاقيات المهنة وكذلك تشريعات العمل فهي تعطي مفاهيم ومعارف تزيد من معتقدات وقيم الأستاذ المتكون التي تظهر في ميدان العمل في سلوكاته.

ما يؤكده **ضياء زاهر** (2011) من أهم الاعتبارات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في ضبط المحتوى، تحتوي كل وحدة تدريبية على مكونات ثلاث وقد تقتصر على واحد منها وهي (المعارف، المهارات والاتجاهات. [41]

بشكل عام يحتاج البرنامج المقدم الى أستاذ التكوين والتعليم المهنيين الى مراجعة وتطوير على مستوى المحتوى بمسايرة التطورات المعرفية، وكذلك احترام أهم المعايير للجودة من حيث ضمان التكامل بين العناصر المقدمة في البرنامج، وان يعكس أهداف البرنامج، ويضمن التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي.

ما أكدته دراسة عز الدين عمرية (2003) من خلال التحقق من مدى استجابة هذا التكوين لحاجات الأساتذة توصلت الى أن البرنامج غير مجدد ولا منسجم مع منصب العمل. [42]

كما أكدت دراسة صالح صالحي وأمال شوتري (2006)حول التكوين المهني بين خصوصية العرض ومنطق الطلب، ان هناك خلل وجمود تكوين المكونين، إذ لم تسجل أي زيادة في معاهد التكوين المهني التي بقيت لعقود من الزمن ولحد الساعة ستة معاهد.[43]

في نفس السياق تشير دراسة السنبل (2004) حول جودة المحتوى أن برامج تأهيل المعلمين وإعدادهم في الوطن العربي بأمس الحاجة إلى بناء منظومات مضبوطة الجودة من حيث المقررات.[44]

6-1- **المعيار الرابع : طرائق التدريس** بعد ضبط المحتوى في صورته النهائية، يحتاج الى الطريقة التي تُسهل وصوله الى المتعلم، بحيث تتلاءم مع طبيعة المادة وكذلك مع مستوى المتعلم من حيث قدرتها على إثارة انتباهه وتنشيط أفكاره.

في هذا الصدد يقدم مصطفى عبد السلام(2007) تعريفا لطريقة التدريس بأنها كل ما يتبعه المعلم من إجراءات وخطوات وتحركات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية لتحقيق الهدف أو الأهداف المحددة من الدرس، ما يجعل التنوع في الطرائق يحقق الأهداف[45]، و يحدد حسن محمد حسنين (2003) طرائق التدريس في (تمارين فردية وجماعية – مجموعات عمل – المناقشة الموجهة – الشراكة – المسابقات – قوائم المهمات الذاتية – العصف الذهني – واجبات منزلية)[46] ، ويضيف خالد ابو شعيرة (2008) العروض العملية، التعلم الفردي ، النمذجة ، التعلم التعاوني، التدريس المصغر.[47]

اما خليل شبر وجامل وابو زيد (2014) فيصنفها الى طريقة الإلقاء والمحاضرة، وطريقة المناقشة، وطريقة الحوار (السقراطية)، وطريقة العرض العملي، وطريقة القصة في التدريس، وطريقة حل المشكل، وطريقة المشروعات، وطريقة التعلم باللعب، و الزيارات الميدانية، والتعلم التعاوني، وطريقة العصف الذهني، والتعلم بالاستقصاء.[48]

يجب أن تتصف طرائق التدريس بمجموعة من المواصفات لضمان جودة التكوين حددها بشير همام حمادنة (2014) في :

مناسبة طرق التدريس لعدد المتكونين، وتحقق الأهداف المحددة لها، واستخدام طرق متنوعة متجددة، وتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس [49]

في حين تركز جامعة جنيف في جودة البرامج على معيار طرائق التدريس ما يلي:

طرق التدريس والوسائل التعليمية ذات الصلة بأهداف التكوين وتكون متنوعة ومبتكرة، وطرق التدريس تأخذ بعين الاعتبار تنوع كفاءات المشاركين (الفروق الفردية) ووضعياتهم المهنية، أن يكون محور العملية هو المتعلم ، كما تشجع الطرائق التدريسية على المشاركة الفعالة والتعلم الذاتي. ولكل وحدة (مقياس) طرق تدريس وأساليب ووسائل تعليمية.[50]

لم تحدد طرائق التدريس او التكوين على مستوى القرار الوزاري 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى البيداغوجي التحضيري للأساتذة وأساتذة إعادة تكييف المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي وكيفية تنظيمه.

اما على مستوى مبادرة الفريق البيداغوجي تظهر طرائق التدريس في دليل التكوين النسخة 2014 الموجهة للاساتذة المتخصصيين ذُكرت طرائق التدريس على شكل تقنيات للتنشيط في برنامج التكوين

البيداغوجي للأساتذة المتخصصين فقط، معتمدين على نموذج كولب KOLB موصى به في كل المقاييس المخصصة لتكوين الأساتذة المتخصصين (PFSEP) وتتمثل الأساليب كما ذكرت في البرنامج[51] على الشكل التالي:

1- التجربة الحسية: ممارسة تمهيدية للمشاركين لتحديد أفكارهم أو الفهم حول للموضوع مثل: (العصف الذهني، تجارب شخصية، نشاطات الترتيب) من بين النشاطات التشاركية مثل: (المحاكاة، دراسة الحالة، لعب الأدوار، المناقشة)

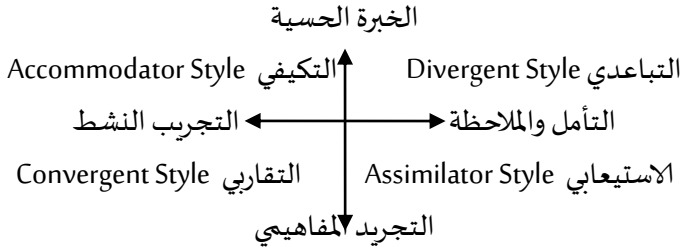
2- الملاحظة والتأمل: التأمل العام و المناقشة ابتداء من النشاط (نشاط جماعي، مناقشة ثنائية أسئلة /أجوبة)

3- نظريات ومفاهيم: تحليل المفاهيم/ النماذج/ المبادئ الأساسية المشاركة أو وضع إطار مفاهيمي مثل: (على شكل عروض موجزة، وثيقة دعم، فيديو)

4- التطبيق و التقويم : التجربة او التطبيق (أثناء أو بعد الورشة) للمفاهيم، والكفاءات، والمواقف المتطورة اثناء التكوين، في الأخير الحوصلة، والإعادة، والتقويم.

لكن يجب التوضيح أن طرائق التنشيط مستمدة من أنماط التعلم لنموذج كولب Kolb احد أساليب التعلم المعتمدة على نظرية التعلم التجريبي Expériential learning theory (ELT)، حيث توفر هذه النظرية نموذجا شاملا عن عملية التعلم، ونموذج متعدد السنوات في تنمية الكبار، وهي تؤكد على الدور الرئيسي الذي تلعبه التجربة في التعلم، وهي تتميز عن النظريات الأخرى مثل نظرية التعلم المعرفي التي تميل الى التأكيد على الإدراك ، وكذا نظرية التعلم السلوكي التي تنكر اي دور للتجربة الذاتية في التعلم [52]

تعد عناصر نموذج كولب ذات اقطاب ثنائية على خطين متصلين كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل (01) يوضح أنماط التعلم عند كولب.

يوضح الشكل أن المتعلم يميل الى تطوير أدائه في احد الأرباع الأربعة، والتي تمثل الجزء الداخلي للخطين المتصلين، حيث يحدد بعدا كيفية ادراك المعلومات ومعالجته للمعلومات أسلوب التعلم للفرد، فتفضيل الفرد للخبرة الحسية تتضمن تفضيله للمشاعر بالمقارنة مع التفكير، والنزعة الى استخدام مهاراته الحدسية من إحساس بما يدركه الفرد، وتفضيله للملاحظة التاملية تتضمن ملاحظة حذرة

كطريقة لفهم ما تعنيه الخبرة، كما يظهر الفرد اهتماما للكيفية التي تحدث بها الاشياء بشكل واقعي بالمقارنة مع ما سيقوم به، أي التأمل بالمقارنة مع العمل، كما أن تفضيل الفرد للتحليل المفاهيمي المجرد يتضمن ميلا نحو التفكير المنطقي أكثر من ميله نحو المشاعر، وتفضيل الفرد للتجريب يتضمن الاهتمام بالتطبيق العملي والتعلم من خلال المحاولة والخطأ. (53)

لكن الأمر الذي لم يؤخذ بعين الاعتبار حين اعتمد على هذا النموذج للتعلم، أن هناك عوامل تساعد في تشكل والتأثير في أنماط التعلم، ما حدده كلوب klob.D (1999) في طرحه لأنماط التعلم، حيث أشار أن هناك خمسة مستويات معينة من السلوك تؤثر في المستويات الأربعة للتعلم وهي: (أنواع الشخصية، التخصص العلمي، الوظيفة المهنية، الدور الوظيفي، الكفاءات التكيفية (54)

سنحاول وبتصرف تفسير تأثير المستويات الخمس التي ذكرها كلوب klob (1999) على أنماط التعلم وكيفية الاستفادة منها:

✍ نوع الشخصية: .Personality Types تنتج أنماط التعلم من الطرق المفضلة للأفراد على التكيف مع العالم مثلا الانبساطي

✍ التخصص العلمي Educational Specialization : تتنوع تخصصات الأفراد بتنوع العلم الذي يدرسونه فقد يختار الفرد التاريخ، أو الفنون، أو علم النفس، اللغات وهي علوم تميل اغلبها على اعتماد نمط التعلم التباعدي في حين يوجد تخصصات أكثر تجريدا مثل العلوم الفيزيائية، الهندسية التي تميل الى نمط التعلم التقاربي.

✍ اختيار الخلفية المهنية: Professional Career Choice يتأثر التعلم وأنماطه بطبيعة المهن، فاختيار المهنية ليس فقط عرض الفرد تخصصه العلمي في بيئة العمل، ولكنه ينطوي على الالتزام بمشكلة المهنة عامة، مثل الخدمة الاجتماعية، فالفرد يصبح عضوا في مرجعية من أقرانهم اللذين يتقاسمون العقلية المهنية، ومجموعة من القيم والمعتقدات حول كيف ينبغي أن يتصرف مهنيا، هذا التوجه المهني جعل أنماط التعلم تختلف من خلال العادات المكتسبة في التدريب المهني.

✍ الدور الوظيفي الحالي .Current Job Role : متطلبات المهنة والضغط المهني تشكل التوجه التكيفي للمهنة فطبيعة الوظائف والمهام التي تندرج ضمنها تجعل أنماط التعلم متباينة، فمنها ما يتطلب مهارات تنفيذية يتطلب نمطا تكيفيا في التعلم، في حين المهام التي تتطلب مهارات شخصية القائمة على العلاقات الشخصية والتواصل فتتطلب أنماط تعلم تباعدي، أما المهام التي تتطلب مهارات التقنية وحل المشكلات فتميل الى نمط التعلم التقاربي، كما تعتمد مهام التخطيط والبحوث على نمط التعلم الاستيعابي.

✍ كفاءات التكيف: Adaptive competencies وهو أكثر العوامل وساطة في تشكل أنماط التعلم، وهو المهام المحددة أو مشاكل الفرد أثناء عمله، فكل مهمة تواجهه تتطلب مجموعة من المهارات المتناظرة من اجل الأداء الفعال وتؤدي المطابقة الفعالة لمطالب المهام والمهارات الشخصية الى الكفاءة التكيفية،

فمهارات القيادة والمبادرة تتطلب نمط التعلم التباعدي، في حين اسلوب التعلم الاستعابي مرتبط بتحليل المعلومات والبناء النظري، ونمط التعلم التقاربي مرتبط بمهارات التحليل الكمي واستخدام التكنولوجيا ووضع الاهداف.[55]

كما قدم كلوب (klob) ملخصا عن تأثير نمط التعلم بالمستويات الخمس السابقة الذكر ملخصا إياها في الجدول التالي[56]:

الجدول رقم (04) يوضح العلاقة بين أنماط التعلم و المستويات الخمس للسلوك

أنماط التعلم مستوى السلوك	النمط التباعدي	النمط الاستعابي	النمط التقاربي	النمط التكيفي
نوع الشخصية	الانطوائي	الانطوائي	الانبساطي	الانبساطي
التخصص العلمي	الفنون، الانجليزية، التاريخ، علم النفس..	الاقتصاد، الرياضيات، علم الاجتماع، الكيمياء	هندسة، فيزياء، علوم	إدارة أعمال
الخلفية المهنية	الخدمة الاجتماعية، الفنون، الاتصال	علوم، ابحاث، معلومات	تكنولوجيا، اقتصاد، البيئة	منظمات الأعمال
الدور الوظيفي	الوظائف شخصية	وظائف المعلومات	الوظائف التقنية	الوظائف التنفيذية
كفاءات التكيف	المهارات التقييمية	مهارات التفكير	مهارات اتخاذ القرار	مهارات العمل

Resource: Kolb .D,1999 :

بعد العرض التوضيحي لنموذج كلوب klob في أنماط التعلم، وبالرجوع الى البرنامج التكويني للأساتذة المتخصصين الموجه الى الأساتذة ذوي الرتبة PSFEP1/ PSFEP2 بمختلف التخصصات واساتذة التكوين المهني PSFEP ، التي تتلقى التكوين في فوج واحد وبتنوع التخصصات، يتبادر في أذهاننا السؤال حول كيفية ضبط أساليب التنشيط في هذا الزخم المتنوع للتخصصات والشخصيات والكفاءات التكيفية مما قد يجعل الطريقة التدريسية لا تحقق الهدف من الدرس.

وباستطلاع أساليب التعلم نجد تصنيف دون ودون The Dunn's Learning Style Inventory model وهي من النظريات الأكثر شعبية واستخداما حيث يعرف The Dunns أسلوب التعلم انه الطريقة التي يركز فيها الفرد على العمليات والمهارات الاكاديمية الجدية والصعبة لتخزينها وتذكرها. وأنماط التعلم هي

المزيج بين العديد من الخصائص البيولوجية والتجريبية المفروضة التي تساهم في التركيز، كل بطريقتها الخاصة وكلها معا كوحدة، فأسلوب التعلم هو أكثر من مجرد إن كان المتعلم يتذكر المعلومات الجديدة والصعبة وبسهولة من خلال السمع، والرؤية، والقراءة ، والكتابة، والتوضيح، واللفظبة، والنشاط، فالقوة الإدراكية هي جزء واحد فقط من أسلوب التعلم، بل هو أكثر من إن كان الفرد يعالج المعلومات بالتتابع التحليلي، أو بالطريقة الشاملة، فالمعالجة هي مجرد عنصر واحد من نمط التعلم، ومن المهم أن ندرك أن نمط التعلم ليس فقط السلوك الفردي، ولكن دراسة كل ميول لكل فرد نحو التعلم، فهو نموذج يأخذ في عين الاعتبار مختلف البيئات [57]

يعتقد دون ودون Dunn & Dunn أن تطابق أساليب التدريس مع أساليب التعلم يؤدي الى تحسن تعلم الأفراد، وقد اهتم بعدة عوامل متداخلة ومتفاعلة، تدخل في تمط التعلم وتتوزع الى أربع مجالات هي:

1- الحاجات أو المتغيرات البيئية: كالصوت والحرارة والضوء وتصميم الأثاث والمقاعد.

2- الحاجات أو المتغيرات الانفعالية: وتتضمن الدافعية والمسؤولية والمثابرة والتصميم.

3- الحاجات أو المتغيرات الجسمية: وستضمن الطعام والشراب والحركة والوقت والوضع المفضل من قبل الفرد (سمعي، بصري، حركي)

4- المتغيرات الاجتماعية: وتشمل مجموعات التعلم وأشكال السلطة.

وقسم التعلم حسب ميول الأفراد الى الأنماط التالية (الشمولي، التحليلي، التأملي، الحركي النشط) وركز أن عناصر أسلوب التدريس يمكن تكييفها لتفضيل المتعلم على التخطيط التعليمي، ومجموعات الطلبة، وتصميم الغرفة الصفية، وبيئة المدرسة، ومميزات التدريس، وأساليب التدريس، وأساليب التقييم. [58]

باعتبار البرنامج التكويني تحضيري لتدريب الأستاذ على مهارات التدريس من جهة، وكذا كيفية تصميم البرامج وفقا للمقاربة بالكفاءات، وكيفية التعامل الإداري والتقني مع بيئة العمل، وتكيف حاجات المتعلمين من جهة اخرى، يحتاج البرنامج الى التنويع في طرائق التدريس بما يتوافق مع اهداف الدرس، وليس حسب انماط التعلم لان هناك عوامل متعددة لا تسمح بالاعتماد على هذا النموذج، كما لابد الاخذ بعين الاعتبار ان المحاكاة للدروس تحتاج الى تجزئة للمهارات التدريسية وتدريبها للأستاذ المتكون وهو ما يتوافق مع طريقة التدريس المصغر، ما أشار إليه بسام غانم (2010) أن التدريس المصغر احد أساليب تدريب المعلمين وإعدادهم، الذي يتم تحت ظروف مضبوطة، يطبق على مهارة تعليمية محددة في موقف صفي مصغر، ومع عدد قليل من المتعلمين لوقت صغير شريطة إخضاعه للتقويم بعد الأداء، بأدوات مضبوطة، ثم تكرير الأداء التصحيحي إلى أن يبلغ المتدرب المستوى المطلوب في المهارة. [59]

غير ان من بين اهم النقاط التي تسهم في نجاح طريقة التدريس المصغر في تحقيق اهداف الدرس، عدد المشاركين في الفوج ما أكده شلوم (2009) أن المشكلات التي تواجه التدريس المصغر كبر عدد مجموعات المتعلمين التي في الواقع تصل إلى 18 متعلما [60]

الأمر الذي لا يتوافق مع البرنامج المعتمد عليه حاليا، باعتبار عدد المتكونين يصل إلى 30 مكونا متربصا في الفوج الواحد مما قد يجعل طريقة التدريس المصغر تواجه مجموعة من العراقيل في تنفيذها او الاعتماد عليها او حتى تحقق اهدافها.

6-5- المعيار الخامس: الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم

كثيرا ما يكون المحتوى أو المعلومات المقدمة صعبة أو تبدو غريبة على المتعلم، مما يجعل المعلم في مواقف أكثر صعوبة بسبب عدم الاستيعاب من قبلهم، أو يلمحون الغرابة على المشاركين في التكوين. ما يجعل الاستعانة بالوسائل التعليمية هي الحل الذي يُقرب المفاهيم ، أو عرض المعلومات بالشكل الواضح، و نظرا لأهميتها ودورها الحساس يعدها **صالح علي فصالة** (2010) أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم، وتوضيح المعاني ، والأفكار ، أو التدريب على المهارات، أو تنمية الاتجاهات، و غرس القيم دون أن يعتمد المعلم أساسا على الألفاظ، والرموز، والأرقام .[61]

بالتالي الوسائل التعليمية يستعان بها في تسريع اكتساب المعارف والمهارات، أو بالأحرى تحقيق أهداف الدرس لكن التنويع فيها سيكون له الأثر الكبير في تحقيق الأهداف، فالوسائل التعليمية في الحقيقة تنقسم حسب تقسيم **عفت الطناوي** (2011) إلى المواد التعليمية istructional materials or software و الأجهزة التعليمية audiovisuel Equipment or hardware، تعد هذه المواد التعليمية المعينة في التدريس كالأفلام، والأشياء والنماذج ، والعينات، والصور، وغيرها، بينما الأجهزة التعليمية هي جميع الأجهزة المستخدمة في عرض هذه المواد مثل الجهاز العاكس، التلفاز.[62]

تحتاج البرامج في تنفيذها للمحتوى إلى استخدام مختلف الوسائل التعليمة بالشكل الصحيح والتوقيت المناسب مع التنويع في الاستخدام إذ يحدد دعمس مصطفى (2009) معايير الوسائل التعليمية التوفر للوسائل وكذا التنويع فيها في قاعة التدريس الواحدة من (أجهزة كمبيوتر، تلفاز، جهاز اسقاطي (projector Slide , projector,) جهاز فيديو..الخ ، كما يركز على مصادر التعلم من حيث وجود المكتبة تتوفر على المراجع والكتب الحديثة، وتوفير خدمات الطباعة والتصوير للطلبة وتوفر المخابر والمعامل المزودة بأحدث التجهيزات والأدوات.[63]

كما أنها تعتبر احد الأبعاد التي يقاس بها جودة البرامج، حيث حدد احمد علي كنعان (2009) معايير جودة الوسائل ومصادر التعلم في: كفاية قاعات التدريس وملاءمتها، توفر المكتبة والكتب والدوريات والمراجع ذات الصلة بالبرنامج، المعامل والمخابر الكافية لتحقيق أهداف البرنامج، المعامل والمخابر مجهزة بما يحقق أهداف البرنامج.[64]

لم يخصص في البرنامج البيداغوجي عنصرا خاصا بالوسائل التعليمية ومصادر التعلم، التي يتوفر فيها الوصف لهذه الوسائل، الا انه كانت إشارة للدعائم البيداغوجية المستخدمة من تكوين الاساتذة المتخصصين في الدليل 2014 لكل مقياس من المقاييس وغيبت في البرنامج الخاص بأساتذة التكوين المهني

، نذكر منها بالأخص: (وثائق متعلقة بالمقياس المدرس ، النصوص القانونية، دليل البرامج بالمقاربة بالكفاءات، مخطط وضعية تعليمية)[65]

6-6- المعيار السادس: أعضاء هيئة التدريس

يجب أن تتحدد معايير التقييم لضمان الجودة في التكوين في توفر كادر تدريسي متفرغ مناسب من حيث العدد والخبرة وتنوع التخصصات، وتغطية أعضاء هيئة التدريس لكافة المجالات المعرفية للتخصص، والتأهيل التربوي والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس الجدد ، و التطوير الأكاديمي المستمر لأعضاء هيئة التدريس لمواكبة التطورات الحديثة في مجال التخصص، و التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والكوادر الفنية والإدارية وكذا الطلبة، و وجود آليات للتعيين والترقية، وجود نظام متكامل لتقويم أعضاء الهيئة التدريسية دوريا والارتقاء بهم، و مدى ثبات الكادر التدريسي ونسبة استمراريتهم في عملهم، و المشاركة في النشاطات العلمية، في تقويم المنهاج، وجود آلية لاستقطاب أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة.[66]

لم يعطى اهمية للكادر التكويني في الوزاري 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى البيداغوجي التحضيري للأساتذة وأساتذة إعادة تكييف المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي وكيفية تنظيمه.[67]

الا ان مبادرة الفريق البيداغوجي في وضع دليل لتكوين الاساتذة المتخصصين خلصت الى تحديد قائمة من الأساتذة المكونين في الدليل 2014 فقط، للتكفل بمختلف المقاييس النظرية والتطبيقية المدرجة في البرنامج التكويني البيداغوجي، وعلى ما يبدو هناك تنوع في ملمح المكونين من مفتشين بيداغوجيين، وأساتذة مختصين في البيداغوجيا بالإضافة إلى متخصصين في المنهجية، وآخرين متخصصين في الإعلام الآلي والنظافة والأمن والبيئة، للتكفل بمختلف المقاييس المدرجة في البرنامج.[68]

لكن يحتاج البرنامج التكويني الى اساتذة متخصصين ومن ذوي الشهادات العليا، على اساس انهم يكونون اساتذة متخصصين من حملة شهادات مهندس، و ليسانس، وتقني سامي، ذلك ان فعالية ادائهم تتوقف على فعالية اداء مكوني المكونين، في هذا الصدد تؤكد دراسة **عدوان وفاشة (1993)** إلى ضرورة تطوير برنامج تأهيل المعلمين بحيث يغلب عليها الطابع الميداني والنشاطات العملية الصفية ، وأن يكون المدربون من حملة شهادة الدكتوراه وعندهم الخبرة الكافية ، وإدخال التكنولوجيا الحديثة والحاسوب في عملية تأهيل المعلمين. [69] . في هذه النقطة بالتحديد يمكننا التسليم بالقول " لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه .[70]

7-6- المعيار السابع: الجدولة الزمنية

يحتاج البرنامج أن يتم ضمن إطار زمني مخطط له، لتحقيق أهداف التكوين، والمحتوى من معارف ومهارات وقيم واتجاهات يرتبط ضبط المدة أو الجدولة الزمنية بعدد الأهداف التفصيلية المسطرة والمدة اللازمة لتحقيقها وكذا الأهمية النسبية لكل هدف فقد يحتاج هدف ما الى مدة أطول من هدف آخر.

المدة المنفذة للبرنامج التكويني تم تحديدها بستة أشهر وفقا للمادة 7 من القرار الوزاري 35 المؤرخ في 11 مارس 2011 المحدد لمدة ومحتوى التكويني البيداغوجي التحضيري، والمحدد بمدة 6 أشهر بحجم ساعي 438 ساعة. ، مع شهرين للتربص التطبيقي. [71]، أجريت تعديلات وفقا لمبادرة الفريق البيداغوجي للدليلين 2014-2015 بحيث مدة التكوين على مستوى الجانب النظري خصص لبرنامج الأساتذة المتخصصين (PSFEP) حجم ساعي مقدر بـ 712 سا، منها 270 سا للتربص التطبيقي بمدة تقارب الشهرين، في حين خصص لأساتذة التكوين المهني (PFP) حجم ساعي مقدر بـ 481 سا للتكوين النظري، وشهرين للتربص التطبيقي.[72]

6-8- المعيار التاسع: التقييم

يعد التقييم عملية مهمة، للتأكد من مدى اكتساب المتعلم محتوى البرنامج بمختلف جوانبه، وللتأكد من سير البرنامج بالشكل المخطط له، لضمان الجودة في هذا العيار ركز احمد كنعان (2009) على عنصر الموضوعية في التقييم، و الأساليب شاملة لجميع جوانب العملية التعليمة، وتشمل مختلف مستويات المعرفية، و تراعي الفروق الفردية، وتعتمد أساليب متنوعة في التقييم. [73]

في حين ركزت جامعة جنيف في تحديد جودة معيار التقويم، أن تكون أهداف التقييم متصلة بالمحتوى ، و طرائق التقييم (مكتوبة، شفوية، أعمال ، ملفات) موزعة على الوقت ، و تسمح بتقدم التعلم، وطرق تقييم التعلم متنوعة، و ذات صلة بالأهداف. [74]

لم يشهد معيار التقييم تعديلا كبيرا في برنامج التكوين البيداغوجي لمختلف أساتذة التكوين والتعليم المهنيين، حيث وفقا للقرار الوزاري 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى البيداغوجي التحضيري للأساتذة وأساتذة إعادة تكييف المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي وكيفية تنظيمه، والمحدد في مادته 11 كيفيات تقييم التكوين البيداغوجي التحضيري كما يلي:

- معدل المراقبة البيداغوجية لجميع الوحدات المدرسة تحسب من 0 الى 20 بمعامل 2.
- معدل نقاط التربصات التطبيقية تحسب من 0 الى 20 بمعامل 1.
- نقطة الامتحان النهائي: محاكاة درس نظري ومحاكاة درس تطبيقي مدة كل محاكاة ساعتان بتقييم (0 – 20) بمعامل 3.[75]

اما عن اقتراحات الفريق البيداغوجي في النسختين 2014 و 2015 للأساتذة المتخصصين، وأساتذة التكوين المهني، تم الإبقاء على ثلاثة أشكال لتقييم مع ضبط للمصطلحات البيداغوجية أو مسميات ، وتعديل على مستوى التقييم النهائي من خلال محاكاة لأحد الدرسين تطبيقي أو نظري او كلاهما، وجاءت مراحل التقييم على النحو التالي:

- الامتحان الكتابي لكل مقياس: بمدة زمنية 20د بعلامة (0 - 20) و معدل التقييم لكل مقياس (0 - 20).

- تقييم التربص التطبيقي: بمعدل (0-20)
- التقييم النهائي (محاكاة) : محاكاة درس نظري و/أو تطبيقي، مدة المحاكاة 2سا، بمعدل تقييم (0-20).

كما تم ضبط لعمليات التقويم للمكتسبات على الشكل التالي:

1- المعدل العام: يجب أن يتحصل الأستاذ المتكون على معدل 10 فما فوق للحصول على شهادة التكوين البيداغوجي التي تسمح له بتجاوز امتحان التثبيت (الترسيم)

2- المعدل العام الأقل من 10 : يعيد المقاييس عير المحصلة.

3- المعدل العام 10 فما فوق مع نقطة إقصائية : يعيد المقياس غير المحصل.[76]

نلمس تعددا وتنوعا في طرائق التقييم للمتكون ، في الاختبارات التحصيلية الكتابية ، والتقييم المستمر، وكذلك التقييم للأداء (المهارات) من خلال محاكاة درس نظري و آخر تطبيقي يختارها المكون المتربص.

8-6- المعيار العاشر: التربص التطبيقي

لا يخلو أي برنامج تكويني من التربص التطبيقي، اذ يشير عمر نصر الله (2008) التربص التطبيقي هو الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم على القيام بوظيفة المعلم، ويتم التدريب بالمشاهدة والمشاركة والممارسة والتي لها عدد من المكونات "المعرفي الإدراكي، الوجداني، والأدائي.[77]

في نفس السياق يؤكد **بسام غانم وخالد أبو شعيرة** (2010) انه عبارة عن مراحل عملية تتمثل في المشاهدة، والمشاركة والممارسة، والتقويم الذي يعد تغذية راجعة يشارك فيه لجنة لتقييم وتقويم عمل الأستاذ المتربص، من اجل تحسين مستواه وتعديل أي خطا قد يقع فيه مستقبلا.[78]

تقاس جودة التربص التطبيقي بجملة من المواصفات تمثلت من وجهة نظر احمد علي كنعان (2009) وجود مصلحة خاصة بالتربص التطبيقي، وأهداف التربص التطبيقي واضحة، والتنسيق بين المعاهد ومؤسسات التربص، وينمي التربص التطبيقي مهارات المتعلم اللازمة للتدريس، تساعد على الفهم التام لمواقع عملية التدريس في المدارس والمواقف التعليمية، يمارس المتكون العملية التدريسية بشكل كامل داخل الغرفة الصفية، والتطبيق الفعلي لمختلف المقاييس المتدرب عليها في المعهد، والمدة كافية للتربص التطبيقي، وجود دليل للتربص التطبيقي.[79]

في حين يحدد بلقيس دعمس (2009): المعايير في التربص التطبيقي أن يساعد المتدرب على اشتقاق الأهداف السلوكية التدرب على تحليل المادة العلمية، و التمكن من إدارة أنشطة الدرس، و التدرب على اختيار استراتيجيات التدريس، ويساعد في بناء اختبارات بأنواعها المختلفة، و يساعد في تقديم التعزيز والتغذية الراجعة، والتمكن من طرح الأسئلة الصفية وكذا تنمي كيفية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية.[80]

يشير **عمر علي دحلان** (2013) إلى معايير جودة التربص التطبيقي ما إذا كانت تسهم في تنمية مهارات المتكون في مهارات التدريس من تخطيط وتنفيذ للدرس والتقويم بمختلف أنواعه وإعداد الاختبارات التحصيلية، والتفاعل الصفي داخل الصف. (81)

يجب الإشارة أن أهداف التربص التطبيقي لم تحدد أو تذكر على مستوى دليل التكوين المذكور في القرار الوزاري 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى البيداغوجي التحضيري للأساتذة وأساتذة إعادة تكييف المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي وكيفية تنظيمه، لكن بعد مبارة الفريق اليداغوجي ضبطت في النسخة المصادق عليها لتكوين الأساتذة المتخصصين سنة 2014، ولم تحدد في دليل أساتذة التكوين المهني (PFEP) إلا على شكل هيكلة تنظيمية بحيث يجرى على ثلاث مراحل تتخلل فترات التكوين النظري، و بالرجوع الى الأهداف المسطرة للتربص التطبيقي للاساتذة المتخصصين (PSFEP) على حسب الدليل يجب أن يكون التربص التطبيقي كهدف لتنفيذ الكفاءة المكتسبة من قبل الأستاذ المتخصص أثناء كل مرحلة من التكوين وذلك بعد:

- ممارسة التربص التطبيقي داخل مؤسسات التكوين المهني.
- تعزيز مكتسبات التكوين.
- تقييم لمستوى مكتسبات المتكون.

أما عن عمليات تنفيذ التربص التطبيقي حددت على ثلاث مستويات:

✍ التربص التطبيقي الأول: يتم تنفيذه بعد البيداغوجيا العامة مدته أسبوعين، من خلال نشاطات تعتمد على الملاحظة باستخدام دليل الملاحظة، يسلم في نهاية على شكل تقرير تربص.

✍ التربص التطبيقي الثاني: يتم تنفيذه بعد استكمال مقياس استغلال برامج التكوين المصممة وفقا للمقاربة بالكفاءات، يتم من خلال النشاطات حول مراحل التصمم وفق المقاربة بالكفاءات.

✍ التربص التطبيقي الثالث: يتم تنفيذه مباشرة بعد استكمال المقياسين (بيداغوجيا تطبيقية + تحضير ومحاكاة حصة تعليمية)، يتم في مدة 4 أسابيع، يقوم الأساتذة بعملية التدريس على أساس أستاذ بديل mise en doublure والوثائق المسلمة مخطط المقياس، مخطط الدرس، بطاقات الوصفية، والتقرير. (82)

مما يبدو انه لم تذكر تفاصيل عن التنسيق بين المعاهد المتربص بها ومؤسسة التكوين البيداغوجي، ولا كيفية متابعة هذا التربص، كما يظهر أن التقييم يعتمد على تقرير يعده الأستاذ التربص مع مجموعة ملاحق حول مخطط الدرس، لكن الذي يجب أن لا نغفل عنه هو الحاجة الى دليل للتربص التطبيقي لضبط العمليات التي سيقوم بها الأستاذ المتربص أثناء مختلف مراحل التربص التطبيقي من ملاحظة، ومشاركة، وممارسة، ثم التقويم، والتي تعد تفصيلات على ما تم انجازه أثناء التربص حسب مؤشرات جودة التربص التطبيقي.

6-9- المعيار التاسع: المتابعة

يتضمن مفهوم المتابعة مراقبة المتربص (الاستاذ المكون) بعد تلقيه البرنامج التكويني بهدف معرفة إن كانت العملية التكوينية تسير وفق ما خطط له، وتحديد جميع العوامل التي تؤثر في نجاح العملية، وهو ما أشار إليه محمد الصيرفي (2009) تتمثل المهام الرئيسية للمتابعة في تجميع المعلومات والبيانات الإحصائية الدقيقة عن جميع ما يؤثر في العملية التدريبية وما يتأثر بها ويلي ذلك كيفية استخدام تلك المعلومات من اجل تحسين النشاط التدريبي.[83]

يعد هذا المعيار مهما في متابعة المكونين في أماكن عملهم لتحديد نواحي الضعف في البرنامج والعمل على معالجتها، والنواحي التي تحتاج إلى تجديد .[84]

تتم المتابعة على مستوى البرنامج المخصص للأساتذة المتخصصين من خلال ما هو أدرج في الدليل 2014 لتكوين الأساتذة المتخصصين، غير أنها متابعة تقنية بيداغوجية لمراقبة سير التكوين لأفواج الأساتذة موزعة على ثلاث عمليات:

1- قبل التكوين: تكون قبل بداية البرنامج ب 15 يوما، يتم فيها التحضير للتكوين من خلال تحضير الوثائق ذات العلاقة بالتكوين، تحديد مكوني المكونين الداخليين والخارجيين، تحديد أماكن التربصات التطبيقية، نقل الاحتياجات اللوجيستيكية، و ضبط محضر بداية التكوين.

2- أثناء التكوين: من خلال متابعة حضور المتكونين، متابعة تنفيذ برنامج التكوين، وتقويم الرضا، والتربص التطبيقي.

3- بعد التكوين: المتابعة تتجلى في التقييم النهائي، المحضر النهائي للتكوين البيداغوجي، ضبط محضر نهاية التكوين.[82]

تتعلق المتابعة بعد التكوين بمدى نجاح الأستاذ المكون في أداء المهام بعد التوين حسب ما تلقاه، كما وتحدد نقاط القوة والضعف في الأداء والعمل على تداركها أو تعزيزها، من خلال زيارات ميدانية بعد التكوين للأستاذ في مكان العمل، أو قياس لأداء بغية تحديد نقاط الضعف والعمل على معالجتها، هي نقاط لم نجد لها اهتماما في برامج التكوين البيداغوجي لاساتذة التكوين والتعليم المهنيين.[85]

في هذا الصدد يؤكد **رشدي طعيمة (2006)** في مبادئ التخطيط لبرامج التنمية المهنية على المتابعة لأداء المتدربين في الميدان ليتم تقويم برامجها على أساس مدى تأثيرها على فعالية أداء المعلمين، وتطوير ممارساتهم وارتفاع مستوى تعلم المتعلمين.حيث تستخدم نتائج هذا التقويم وهذه المتابعة في ترشيد جهود وخطط التنمية المهنية التالية [86]

6-10- المعيار العاشر: قياس فعالية البرنامج

يشير بلال السكارنه (2011) إن مرحلة التقييم للبرامج التدريبية هي تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرامج التدريبية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها المرسومة، كما تقاس بها كفاءة المتدربين ومدى التغير الذي نجح التدريب في إحداثه فيهم، وكذلك تقاس بها كفاءة المدربين الذين قاموا بتنفيذ العمل

التدريبي، فهو بمثابة عملية قياس مستمرة لكفاءة النظام التدريبي وقياس مدى تحقيق هذا البرنامج للأهداف المحددة مسبقا.[87]

تتمثل معايير التقييم لمعيار قياس فعالية البرامج حسب ما أشار إليه **أبو عرابي، ومحمود** (2013) في وجود آليات ملائمة ومفعلة للاستمرار في تحسين وتطوير العملية التدريسية، وجود تقويم ذاتي، و مدى تطبيق آليات وإجراءات إدارة الجودة وفاعليتها في تحسين الجودة، مدى استخدام نتائج التقويم للتطوير والتحسين وبخطة زمنية موثقة.[88]

في الحقيقة انه عند الحديث عن تقييم فعالية البرامج يحضرنا نموذج كيركباتريك kirkepatrick (1959) هو النموذج المرجعي عند تناول مسألة الأثر المترتب على التكوين النظري أو العملي. ويعتبر هذا النموذج أربعة مستويات بقياس رضا المشاركين في التكوينSatisfaction، وتحسين معارفهم ومهاراتهم Acquisition، والتغيرات في السلوك الفعلي Transfert والتغيرات في سياق الأعمال المهنية على نطاق أوسع Impact .[89]

ضمن برنامج التكوين لمختلف أساتذة التكوين والتعليم المهنيين لا يوجد تحديد لكيفية قياس فعالية البرنامج، أو الأثر الذي يتركه التكوين في القرار الو الوزاري 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى البيداغوجي التحضيري للأساتذة وأساتذة إعادة تكييف المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي وكيفية تنظيمه، إلا انه تم إدراج التقويم في تقرير نهاية التكوين في دليل برنامج التكوين لأساتذة التكوين المتخصصين (PSFEP) بمبادرة من فريق بحث بيداغوجي يتطرق إلى شكلين من التقويم:

1/ تقييم المكتسبات: نقاط كل أستاذ متخصص في المقاييس وتحليلها كميا وكيفيا.

2 / تقييم الرضا: مجموع استجابات الأساتذة المتخصصين وتحليلها كميا وكيفيا.[90]

بعد الاطلاع على بطاقة تقويم الرضا، هي موجهة للأساتذة المتخصصين ورضاهم في كل مقياس على مستوى خمسة محاور (تقييم الروح المعنوية ومواقف المشاركين، و تقدير المتكون للفوائد من التكوين للمقياس، تقييم التكوين بصفة عامة للمقياس، و تقييم تنظيم التكوين للمقياس، تقييم اداء المتكونين) مما يعكس التغطية الشاملة لمعرفة رضا الأساتذة المكونين المتربصين حول كل مقياس ومحتواه والمشرف على المقياس، غير إن البطاقة غير مفعلة وذلك بعد طلبنا للاستمارات، أو النتائج التي توصلت إليها المصلحة بعد تحليل البطاقات.

مما يشير الى أن المعاهد التكوينية تفتقر إلى سياسة تقييم الفعالية للبرامج بكل أشكاله، حيث لا توجد مصلحة مستقلة تبحث في اثر التدريب لا على مستوى المتكونين ولا على مستوى المؤسسات، إذ تنتهي علاقة الأستاذ المتكون بالمعهد بعد حصوله على شهادة نهاية التكوين التي تؤهله لاجتياز امتحان التثبيت على مستوى المؤسسة التي يعمل بها، ثم تتجدد علاقته بالمعهد تحت عنوان دورات تحسين المستوى، التي يبقى التحاق الأستاذ بها اختياري حسب العناوين المدرجة، منها ما يتعلق بالبيداغوجيا ومنها ما يتعلق بالتخصص.

لذلك أكد **هيثم عبد المجيد (2013)** على ضرورة إنشاء وحدة تابعة لإدارة تطوير المهارات، تحت مسمى وحدة قياس اثر التدريب. هي وحدة مخصصة لقياس ردة الفعل أثناء وبعد التدريب لنجاح التدريب والتغلب على المعوقات، كذلك نشر ثقافة القياس وتقبل الآراء لإظهار مكان الضعف والقوة في البرامج مما يساعد في معالجتها وتعديلها حسب الاحتياجات التدريبية.[91]

7- جودة برامج التكوين البيداغوجي التحضيري:

بعد العرض المفصل لمعايير تقييم جودة البرامج ومقارنتها مع ما يُعتمد عليه كبرامج تكوينية لمختلف أساتذة التكوين والتعليم المهنيين، يمكن القول ما يزال التكوين البيداغوجي التحضيري لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين بحاجة إلى نوع من الدراسات الميدانية التطويرية ورسم سياسات واستراتيجيات فعالة في التكوين، تتجاوز فكرة الحشو للمفاهيم، وتعتمد سياسة قياس الفعالية للبرامج المقدمة ، من اجل معرفة نقاط القوة والضعف، بحيث يركز البرنامج على أهم عنصر وهو تحديد الاحتياجات التدريبية ليس فقط للبرامج التكوينية قبل الخدمة حتى وأثناء الخدمة، ويمكن الاستعانة في تحديدها من خلال تقارير المفتشين، وكذا الاستعانة بالمتكونين أنفسهم، لضمان الواقعية والنفعية للبرامج.

ما أكده محمد الخوالدة ومحمد أبو صالح (1991) أن برامج التكوين في الوطن العربي عاجزة عن تأدية دورها الوظيفي وأهدافها متمركزة حول تبليغ المعرفة، وهي غامضة وفضفاضة، كما أن اختيار المحتويات لا يقوم على أية معايير موضوعية .[92]

كما أثبتت عز الدين عمرية (2003) من خلال التحقق من مدى استجابة التكوين لحاجات الأساتذة ، توصلت أن التكوين المقدم لا يترك أثرا ايجابيا على أداء الأساتذة بحيث لا يزودهم بمهارات مهنية ولا معارف نظرية لتطوير أدائهم، والبرنامج غير مجدد ولا منسجم مع منصب العمل ولا احتياجات الأساتذة، عدم توفر الوسائل البيداغوجية الضرورية والمتناسقة مع أهداف التكوين.

وأكدت دراسة رضا حيرش (2008) هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الأداء البيداغوجي لأستاذ التكوين المهني والتكفل البيداغوجي، توصلت الدراسة الى النتائج الى أن متوسط الأداء البيداغوجي للأساتذة الدائمين اقل بكثير من المتوسط المقبول للأداء البيداغوجي، كما سجلت النتائج أن التكفل البيداغوجي ضعيف.[93]

خلاصة :

من خلال ما تم عرضه في هذه الورقة إلى أن لمعاهد التكوين المهني دورا متميزا وبارزا في تكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين قادرين على تخريج يد عاملة فعالة، وفي إعداد القوى البشرية المتخصصة، و التكيف مع العقبات التي ستواجههم في ميدان العمل على الرغم من عدم التزامها ببعض المعايير كالاحتياجات التدريبية، وضبط الأهداف، وطرائق التدريس، والمتابعة وقياس الفعالية للبرنامج. إلا انه يجدر الإشارة إلى أن فعالية أدائهم يرتبط ارتباطا كبيرا ليس فقط بالتكوين الذي تلقونه وإنما كذلك مرتبط بالمؤسسات التي سيعملون بها والطاقم الاداري.

مع ذلك يبقى تحسين البرامج التكوينية للأساتذة في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية ضرورة حتمية، انطلاقا من الاحتياجات التدريبية للأستاذ، مراعين في ذلك الفروق الفردية والنشاطات العملية أثناء التربص التطبيقي، بغية تحسين جودة البرامج التكوينية وهو ما **حرصت عليه دراسة عدوان وفاشة (1993)** حين ركزت على تطوير برنامج تأهيل المعلمين بحيث يغلب عليها الطابع الميداني والنشاطات العملية الصفية ، [94]

من خلال ما تقدم يمكن تقديم الواقع لبرنامج التكوين البيداغوجي في النقاط التالية:

- ✍ غياب رؤية ورسالة واضحة للبرنامج التحضيري البيداغوجي.
- ✍ الأهداف المسطرة أهداف عامة تحتاج إلى الاهداف التفصيلية القابلة للقياس.
- ✍ ضبط البرنامج بما يتوافق واحتياجات الأساتذة المتكونين.
- ✍ المحتوى غير مضبوط ضمن معايير لها علاقة بالأهداف.
- ✍ غياب سياسة واضحة لمتابعة التربص التطبيقي.
- ✍ غياب التقييم لفعالية البرنامج والمتابعة له.
- ✍ غياب بعض المقاييس المهمة مثل أخلاقيات المهنة وتشريع العمل.
- ✍ افتقار إلى الدليل أو الحقائب التدريبية لتوحيد عملية التكوين.
- ✍ غياب البحوث والدراسات في مجال التكوين البيداغوجي التحضيري.
- ✍ نقص في الوسائل التعليمية المعتمد عليها في البرنامج.

مقترحات : حرصا منا على التحسين في هذا القطاع ارتأينا تقديم بعض المقترحات متمثلة في:

1) ينبغي الوقوف وبحث أهم المشكلات التي يعاني منها القطاع خاصة البرامج البيداغوجية.
2) يستحسن العمل على قياس فعالية البرامج المعتمدة في المعاهد لتكوين المكونين تحديدا لنقاط القوة والضعف.
3) ينبغي الحرص على قياس الاحتياجات التدريبية للأساتذة المتكونين والعمل على تلبيتها.
4) يفترض ضبط برامج تكوينية ضمن معايير مضبوطة.
5) ينبغي توحيد التكوين على مستوى المعاهد منه خلال إعداد حقائب تدريبية مشتركة لمختلف المقاييس.
6) الحرص على توفير وسائل تعليمية حديثة ومتنوعة في تنفيذ التكوين البيداغوجي.
7) محاولة رسم خطة دقيقة في سير التربص التطبيقي وتقييمه وكذا متابعته.
8) السعي على تشجيع البحث العلمي في القطاع والاستفادة من نتائجه.

قائمة المراجع:

(1) واضح العمري (2005): مدى تأثير التكوين المهني الاقامي على التصورات الذهنية للمتربصين، مذكرة لنيل شهادة ماجستير علم النفس تخصص عمل وتنظيم، جامعة الجزائر. ص 65

(2) Frencoie. D , & julien . N , Quelle formation professionnelle pour quelle développement dans les DOM ? agence française de développement, AFD. 2012 , p 28

(3) République algérienne démocratique et populaire(2012) : circulaire précisant la place et le rôle des établissements d'ingénierie pédagogique (INFEP- IFEP) au sein du système national de formation et d'enseignement professionnels. P 3

(4) المنشور من المرسوم التنفيذي رقم 10- 99 مؤرخ في 2 ربيع الثاني عام 1431 الموافق 18 مارس 2010 يحدد القانون الأساسي النموذجي لمعاهد التكوين والتعليم المهنيين.

(5)JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE (2009) : Décret exécutif n° 09-316 du 17 Chaoual 1430 correspondant au 6 octobre 2009 fixant le statut de institut national de la formation et de l'enseignement professionnels (INFEP). N° 57. P13

(6) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (1993): القرار الوزاري رقم 246 مؤرخ في 18 ديسمبر 1993 متضمن المقاطعات الجغرافية لمعاهد التكوين المهني. ص 6

(7) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 1993: المرجع نفسه ، ص 1-3

(8) Miceal.j – ever and all (2001) evaluation of teacher programs, purpose-methods and policy option, national academy of education, washingtom .DC .p1.

(9) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (2009) المرسوم التنفيذي رقم 09 – 93 مؤرخ في 26 صفر عام 1430 الموافق 22 فبراير 2009 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين لأسلاك التكوين والتعليم المهنيين مهام أساتذة التكوين والتعليم المهنيين.

(10) سامعي توفيق (2010) مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية للكفايات المهنية لدى خريجي قطاع التكوين المهني، مذكرة لنيل شهادة دوكتوراه في علم النفس، تخصص علوم التربية، جامعة فرحات، سطيف.

(11) قبلي خضرة (2011) : فعالية التكوين المهني من حيث تحقيقه لاهدافه في بعض التخصصات-دراسة ميدانية بمراكز التكوين المهني لولاية غليزان، اطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العام، جامعة وهران.

(12) رضا حيرش (2008): علاقة الأداء البيداغوجي بالتكفل البيداغوجي لدى أساتذة المختصيين في التعليم المهني، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علوم التربية، جامعة الجزائر. ص16

(13) رضا حيرش (2008): المرجع نفسه ، ص 20.

(14) محسن علي عطية (2015):الجودة الشاملة المنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، الاردن. ص25

(15) ندى بنت صالح الرميح (2015) معايير جودة البرامج التعليمية للاشخاص ذوي الاعاقة نظرة عالمية وإقليمية. ورقة عمل مقدمة الى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للاعاقة" جودة الخدمات المقدمة للاشخاص ذوي الاعاقة. مدينة الدوحة: قطر. ص 3

(16) همام سمير حمادنة (2014) : درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج اعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم ، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص" جامعة البقاء التطبيقية، الاردن.ص9

(17) عمومن رمضان ، معمري حمزة (ب ت) رؤية مستقبلية لاعداد المعلم في ظل التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ص ص 272- 283 ، ص17

(18) محمد ابو الفتوح حامد خليل (2011): التقويم التربوي بين الواقع والمامول، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، الرياض، المدينة المنورة، ص 51-55.

(19) ندى بنت صالح الرميح (2015) المرجع نفسه ، ص 3

(20) يوسف حجيم الطائي و آخرون (2006): إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي متكامل، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، الاردن ص 297

(21) ضياء زاهر عبد الرحيم (2011) مفاهيم جديدة في ادارة الموارد البشرية، دار الراية للنشر والتوزيع، الطبعة الاول، عمان.ص 143

(22)الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (2001): القرار 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى البيداغوجي التحضيري للأساتذة وأساتذة إعادة تكييف المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي وكيفية تنظيمه ، ص1.

(23) institut national de la formation et de l'enseignement professionnels (2014) la pédagogie programme de formation pédagogique des professeurs spécialisés de la de la formation et de l'enseignement professionnels (PSFEP) recrutement externe. Direction des etudes et de la recherche. Alger. P1.

(24) محمد باردة (ب س): التكوين المستمر بين الحاجات والإمكانيات ورهان التجديد، مجلة علوم التربية العدد55، ص ص 128- 138، ص 135.

(25) بلال خلفة السكارنة (2010) اتجاهات حديثة في التدريب، دار المسسيرة للنشر والتوزيع ، ط1، الاردن. ص 94.

(26) رضا حيرش (2008): المرجع نفسه، ص16.

(27) همام سمير حمادنة (2014) : المرجع نفسه ، ص 38

(28) أحمد علي كنعان (2009) :تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم ، مجلة جامعة دمشق – المجلد - 25 العدد +4 3 . دمشق ص ص 15-93، ص84

(29) سوسن شاكر الجبلي (2011): ضمان جودة واعتماد البرامج الاكاديمية في المؤسسات التعليمية (الاهداف، والاجراءات، النتائج)، مؤتمر رابطة جامعات لبنان بالتعاون مع المكتب الوطني لبرنامج تمبوس الاوروبي المنعقد من (29-30 نيسان 2011. جامعة لبنان. ص 13

(30)Universieté de geneve (2015) bureau qualité dimontions de la qualité pour les programmes de formation. L'évaluation des programmes de formation à l'Université de Genève. P 9

(31)- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (2011) : المرجع نفسه.

(32) institut national de la formation et de l'enseignement professionnels (2014) : ibid, p .2

(33) جيلالي بوحمام (2005): أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 23 قسنطينة ، ص ص 5-20 ص 7.

(34) همام حمادنة (2014) : المرجع نفسه ، ص

(35) احمد علي كنعان (2009) : المرجع نفسه ، ص 86

(36) بسام عمر غانم، خالد محمد ابو شعيرة (2010):التربية العملية الفاعلية بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الاولى من المرحلة الاساسية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن. ص

(37)) Universieté de geneve (2015 : p , ibid (12

(38) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (2011): المرجع نفسه.

(39)institut national de la formation et l'enseignement professionnels (2014) : ibid, p 7

(40) Institut national de la formation et l'enseignement professionnels (2015). Programme de formation pédagogique des professeurs de formation professionnelle (PFP), direction des études et recherche, Alger., p 8

(41) ضياء زاهر عبد الرحيم (2011) : المرجع نفسه، ص 180.

(42) رضا حيرش (2008): المرجع نفسه، ص16.

(43) صالح صالحي، امال شوتري : التكوين المهني بين خصوصية العرض ومنطلق الطلب ، مجلة بحوث اقتصادية ، العددان 22/21 . ص 25- 67.

(44) احمد علي كنعان (2009): المرجع نفسه، ص24

(45) مصطفى عبد السلام (2007): اساليب التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، الاسكندرية، مصر.

(46) حسن محمد حسنين (2003): التدريب التشاركي، دار المجدلاوي، الطبعة الاولى، عمان.

(47) خالد محمد ابو شعيرة (2008): التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف، مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الاولى، الاردن. ص 281.

(48)خليل إبراهيم شبر و عبد الرحمن جامل و عبد الباقي ابو زيد (2014) أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الاردن. ص 173-252.

(49) همام سمير حمادنة (2014): المرجع نفسه ، ص 40

(50) Universieté de geneve (2015) : ibid, p :17

(51) institute national de la formation et l'enseignement professionnels (2014) : ibid, p 10.

(52)Kolb david A , richard E Boytzis , charahampos mainemelis (1999) . Expériential Learning Theory Previous Research and New Directions, Department of Organizational Behavior ,Weatherhead School of Management Case Western Reserve University, Cleveland. P:2

(53) محمد بشير المسيعدين (2011) اثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للانجاز، رسالة مقدمة لاستكمال درجة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة مؤتة.الاردن. ص10

(54) Kolb .D(1999) ibid :p 7

(55) Kolb .D(1999) ibid :p 7-11

(56 Kolb .D(1999) ibid :p: 37

(57) Carma Daouk (2013) : Effects of Dunn and Dunn Learning Styles Model on Achievement and Motivation: A Case Study, School of Arts and Sciences, lebanese american university. P 28

(58)- محمد بشير المسيعدين (2011) : المرجع نفسه، ص 11

(59)بسام عمر غانم، خالد محمد أبو شعيرة (2010): المرجع نفسه ، ص

(60) إيمان احمد شهوب الواحدي (2009): ضبط معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية الجماهرية الليبية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الوطنية الماليزية. ص10.

(61) صالح علي فصالة (2010) مهارات التدريس الصفي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الأردن. ص12

(62) عفت مصطفى الطناوي (2011):التدريس الفعال - تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الاردن. ص82

(63) دعمس مصطفى (2009): اعداد وتاهيل المعلم، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

(64) احمد علي كنعان (2009) المرجع نفسه، ص 41.

(65) Institut national de la formation et l'enseignement professionnels (2015). Ibid :p 12-24

(66) سوسن شاكر الجبلي (2011): المرجع نفسه، ص 25

(67) الجمهورية الجزائؤية الديمقراطية الشعبية (2011): المرجع نفسه

(68) Institut national de la formation et l'enseignement professionnels : (2014) ,Ibid : p 9

(69)رياض يوسف سمور (2006): دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات **الإنسانية**، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، فلسطين، ص ص 463- 503. ص483

(70) حسن حسين البيلاوي (2005):الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، الأردن. ص120.

(71) الجمهورية الجزائؤية الديمقراطية الشعبية (2011): المرجع نفسه: ص 4

(72)Institut national de la formation et l'enseignement professionnels (2014) (2015). Ibid .

(73)احمد كنعان (2009) المرجع نفسه، ص40

(74) Universieté de geneve (2015) : ibid, p 16

(75)الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (2011): المرجع نفسه: ص 3

(76)Institut national de la formation et l'enseignement professionnels (2014) (2015). Ibid :p 6/ p26

(77) عمر عبد الرحيم نصر الله (2008) أساسيات في التربية العملية، دار وائل، الطبعة الثانية، الأردن. ص22

(78) بسام غانم وخالد أبو شعيرة (2010): المرجع نفسه.

(79) احمد علي كنعان (2009) : المرجع نفسه ، ص 42

(80) دعمس مصطفى (2009): المرجع نفسه ، ص 35

(81) عمر علي دحلان (2013) درجة تافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الاقصى، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية) ، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، ص ص 35-66.ص 43.

(82)Institut national de la formation et l'enseignement professionnels (2014) ibid : p 6

(83)محمد الصيرفي (2009) التحليل على مستوى المنظمات، الموسوعة العلمية للسلوك التنظيمي، الجزء الرابع، المكتب الجامعي الحديث. ص 241.

(84)عمر علي دحلان (2013) المرجع نفسه : ص 46.

(85)Institut national de la formation et l'enseignement professionnels (2014) : ibid , p 4.

(86)رشدي احمد طعيمة (2006): الجودة الشاملة في التعليم مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، الأردن. ص166.

(87) بلال السكارنه (2006): المرجع نفسه، ص 70

(88) أبو عرابي، سلطان و محمود رأفت محمد (2013) دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية، الأردن.ص 31.

(89) **Ann** Stes **et Peter** Van Petegem, « La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur », *Recherche et formation*, 67 | 2011, 15-30. P 15

(90)Institut national de la formation et l'enseignement professionnels (2015) : ibid, p27.

(91)هيثم عبد المجيد واخزون (2013): دراسة تقييميه لأثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير جامعة حائل، السعودية.

(92)بوعبد الله لحسن، نابي نبيلة (2010): مقاربة منظومية للبرامج التكوينية، منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، ، جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر، ص 30.

(93)رضا حيرش (2008): المرجع نفسه ، ص11.

(94)رياض يوسف سمور (2006): دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات **الإنسانية**، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، فلسطين، ص ص 463- 503. ص483